
資料論文

米国滞在中の日本人の子どもの第二言語習得の諸相 — 第二言語と母語との関係 —

大井 恭子

本稿では、日本の小学校において英語が必修化されるに伴い、子どもの第二言語習得に関してどのように考えるべきか、諸方面から論ずる。まず、第二言語習得のプロセスを概観する。次に、筆者が行った米国滞在中の日本人の子供の第二言語習得に関するケーススタディを紹介し、第二言語習得及びそれに関わる諸問題を論ず。ことに第二言語習得にかかわる母語の役割を中心に考察する。ケーススタディの結果から、子どもの言語習得は一律でないことを述べ、第二言語習得に及ぼす諸要因を考慮すべきであると提言する。

Some Aspects of English Acquisition Seen in Japanese Infants while Staying in the United States: The Relationship between Their Mother Tongue and the L2

Oi Kyoko

As English has become a required subject at elementary school in Japan, this paper discussed how to deal with children's second language acquisition from various aspects. First, it reviewed the processes of second language acquisition. Then various problems associated with it were discussed, focusing on a case study on the second language acquisition of three Japanese children who grew up in the United States of America. I especially focused on the role of the mother tongue. Based on the results of the case study, I suggested that children's language acquisition is not uniform, and that various factors should be taken into consideration when we teach English to Japanese children.

1. はじめに

2020年実施予定の新学習指導要領においては、小学校3,4年で外国語活動がなされ、5,6年においては外国語（英語）が正式な教科となる。先般（2017年3月）、その小学校外国語科（英語科）の学習指導要領が発表になったが、それまでの外国語活動と異なり、教えられるべき文法項目などが決められており、公立小学校において、英語が「総合学習の時間」の中の「国際理解教育」の一環の中で取り入れられ始めたころ（2002年）の事情を知るものとしては、隔世の感を否めない。ただし、この20年近くの変化を見ているものとしては、「総合学習の時間」の中の英語の取り扱い方と、正式な教科として英語が日本の子供たちに教えられる内容とその方法を考えるとき、果たしてこの20年間で日本の子供たちに外国語を教える準備がしっかりとできたであろうかについては、

首肯できない点もあることも確かである。このような事情の下、改めて子どもの第二言語獲得とはどのようなものであるか、諸相を探るのは意義のあることであると考えられる。

本稿では、まず先行研究として、言語獲得のプロセスを扱った初期の研究のいくつかを概観する。ことに第二言語獲得の場合、母語との関連をどのように考えるかをいくつかの先行研究から検討する。次に筆者の行った日本人の子ども3人の5歳時点での第二言語習得の度合いを調べたケーススタディを紹介し、第二言語獲得にまつわる諸相を考察する。そこから見えてきた第二言語と母語との関係についてさらに検討する。

2. 先行研究

2.1 言語獲得のプロセス

第一言語習得（＝母語習得）と第二言語習得では「言語獲得」のプロセスにおいてどのような違いがあるのだろうか。また、第二言語習得において母語はどのような役割を果たすのだろうか。

まず、習得場面の違いとして、人工的な習得場面と自然場面がある。人工的な場面としては、教室で「学習」として教えられるのが一般的であり、それに対して、自然場面というのは、母語の習得と同じように日常生活の関わりの中で、自然と獲得される状況をさす。

通常、母語の獲得では、次のようなプロセスが妥当なものとして考えられている。喃語期を経て、自分の母語となる言語の音韻体系をある程度身につけると、最初の一語を発し（母親にとってはなんと感動的な一瞬であることか！）、一語文から二語文、さらに多語文へと段階が進む。その間、子供たちは大人から教わることなく、限られた言語材料の中から、自分で当該言語のルール（文法規則）に対する仮説を見つけ出し、その仮説を試しつつ母語の文法能力を自ら獲得していく。つまり、大人の言った発話を模倣し、また誤った発話をしたとき、大人の矯正により改めるといった習得のプロセス（behaviorists' view－行動主義理論に基づく考え方）ではなく、子供たちは自らの力で、ルールを見だし、自分の認知能力に見合った発話をしていく（cognitivists' view－認知主義者の見方）と考えられる。

そのことは、英語においては、動詞の過去形の習得過程に特徴的に現れる。つまり子供たちは、*came, broke, went* などという、不規則な変化をする動詞の過去形を、*-ed* をつける規則的な動詞の過去形より早く習得する。これは、インプットとして耳に入るこれらの言葉の頻度によるところが大きい。ところが規則的な変化をする動詞には *-ed* をつけるというルールを獲得したあとでは、ひとたび正しく学ばれた不規則形が姿を消し、それにかわって、*-ed* をつけるというルールが過剰一般化（*overgeneralization*）され、*comed, breaked, goed* などという形が使われる。もちろん、この後で、やはりこれらの動詞は正しく使われるようになり、規則動詞、不規則動詞の並存となる。また、日本語においても、否定辞「～ない」のルールが習得されると、「明るいじゃない」、「おもしろいじゃない」、などという発話が現われる。これらの日本語としての誤文の発話を聞いた周りにいる大人はたいていの場合、子どもが意図している意味内容に注意を向けているので、『明るいじゃない』ではなくて『明るくない』というのよ」といった誤り訂正はなかなかしないものである。

これらの例は、とりもなおさず、子供たちが大人の発話をただ単に模倣しているのではなく、自分が見つけ出したルールの仮説の検証 (hypothesis testing) をしている過程であることがうかがえる。そのうち、子供たちはさほど時間を置かずとも「明るくない」、「面白くない」という正しい文を習得するようになる。

一方、教室内という人工場面での第二言語の習得については、上記のような母語の発達過程と同じ様な経過をとるとは考えにくい。与えられる言語材料はすでに用意されたものであるし、ルールを教え、また誤りを正す教師の存在もある。ところが、自然条件のもとで第二言語を習得する人の場合は、母語と似た習得の過程をとることが予想される。

2.2 言語獲得の実証的研究

母語習得(第一言語)の過程を詳細に研究し嚆矢となったものは、Roger Brown (1973) のその名も *A First Language* というものである。一方、第二言語の獲得のプロセスを比較した研究は、やはり移民の多いアメリカを中心として 1960 年代から多く行われている。こうした言語習得の発達段階を研究する上で、よく範にとられるものは、Roger Brown (1973) が、三人の子供を対象に母語の習得過程を長期にわたり研究した際に用いられた *morpheme study* (形態素を用いた研究) である。Roger Brown は子供たちの言語獲得において、一語文から二語文の段階になるにつれ、名詞や動詞の屈折や複雑な統語構造が現れ始める事に注目し、それら形態素の習得順序を調べた。三人の子供の獲得を追ったところ表1のように一定の順序があることが確かめられた。

これら形態素の習得順を、それでは英語を第二言語として学ぶ子供たちも同じようにたどるものであろうか。また、それぞれの子供の母語の違いにより、その習得順は異なるのであろうか。Dulay and Burt (1974) が6歳から8歳までのスペイン語と中国語を母語として話す子供たちを対象とした研究では、両グループの間には形態素の習得順においてかなりの一致がみられた。彼らは、もう一つの研究 Dulay and Burt (1973) の結果と共に、第二言語として英語を習得する際、母語の関わりは薄いと主張した。

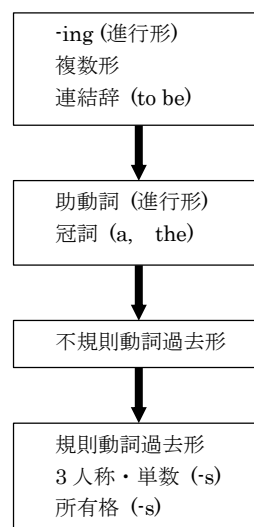
同様の考えは、Krashen (1981) にみられ、子供たちのみならず成人を対象とした研究においても、母語に関係なく、第二言語として英語を習得する際には、一定の順序において形態素が獲得されるとし、その順序をナチュラル・オーダー (Natural order) とした(表2)。

それに対し、5歳の日本人の女の子を対象にした Hakuta (1986) の研究においては、Roger Brown の形態素を用いての研究であったが、結果は、Roger Brown が示した習得順序とは異なるものであり、

表 1 Brown の形態素

- | |
|--------------------|
| 1. 現在進行形 |
| 2. in |
| 3. on |
| 4. 複数形 |
| 5. 不規則な過去形 |
| 6. 所有形 |
| 7. 縮約のない copula |
| 8. 冠詞 |
| 9. 規則的な過去形 |
| 10. 規則的な三人称形 |
| 11. 不規則な三人称形 |
| 12. 縮約のない助動詞 be |
| 13. 縮約した copula be |
| 14. 縮約した助動詞 be |

表 2 Natural order



Hakuta は母語の干渉の可能性を示唆している。それは、日本人の英語学習者であれば容易に推測できることであるが、表2においては、所有格's は一番最後の段階において獲得されるものとなっている。日本語においても、所有を表すには「の」という助詞を使用すればよいので、これはほとんど「英語の所有格's=日本語の「の」という関係が成り立つ。従って、順序としては最後ではなく、もっと先のところにおかれるはずである。一方、冠詞というのは日本人にとってかなり習得が難しいものであり、表2では2番目に学ばれるカテゴリーに入っているが、そうではないであろうと容易に気づくことである。そのことを含め、Hakuta は5歳の日本人少女を被験者とし、日本人の5歳の子どもであっても、Dulay and Burt が示したナチュラル・オーダーとは異なる習得過程があることを示している。すなわち、やはり母語の影響により第二言語の獲得の方法は一様ではないことを実証している。

2.3 母語の干渉の多寡

Dulay and Burt の主張によると、英語を第二言語として習得する際、母語の影響は小さいという。はたしてそうであろうか。

Dulay and Burt (1973) は、被験者の犯した誤りを心理言語学的起因からタイプを四つにわけた。(1) 母語の干渉による誤り (**interference errors**)、(2)発達の誤り (**developmental errors**)、(3)曖昧な誤り (**ambiguous errors**)、(4)個別の誤り (**unique errors**)。その上で、全ての誤りのうち85%は発達の誤りでそれは英語を母語とする子供が犯す誤りと同一であり、母語の干渉が原因である誤りは僅か3%であるとした。しかし、この場合、誤りのわけ方にかなり問題が含まれており、他の類似した研究結果とは、かなりの相違を呈する(表3)。

これはとりもなおさず、こうした言語習得に関わる研究において用いられた **variables** (変数) の違い、すなわち、被験者の年齢、データ収集の方法、それぞれの母語と英語の類似の度合、また縦断的研究 (**longitudinal study**) か横断的研究 (**cross-sectional study**) かという研究方法に起因するもので、英語を第二言語として習得する際の母語の影響がどの程度あるのかというのは、なかなか決着がつかない問題である。ここでは、Ellis (1986, p. 29) の中で報告されている第二言語としての英語における母語転移の誤り率を表3として表す。これによると、やはり母語からの転移による誤りは3%であると述べている Dulay and Burt (1973) の数値が他の研究と比べて極端に低いことがわかる。

表3 Ellis (1986) による第二言語としての英語における母語転移の誤り率 (p. 29より作成)

研究	母語転移によるエラー率	学習者のタイプ
Grauberg (1971)	36%	母語はドイツ語、成人、上級者
George (1972)	約 33%	母語は様々、成人、大学卒
Dulay and Burt (1973)	3%	母語はスペイン語、子ども、レベルは様々
Tran-Chi-Chau (1974)	51%	母語は中国語、成人、レベルは様々
Mukaitash (1977)	23%	母語はアラビア語、成人
Flick (1980)	31%	母語はスペイン語、成人、レベルは様々
Lott (1983)	約 50%	母語はイタリア語、成人、大学卒

次章では、筆者がアメリカ滞在中に調査した二人の背景の異なる5歳の日本人男子の英語習得の度合を調べたケーススタディを紹介し、さらに筆者自身の長男の場合の第二言語習得及び帰国後の第二言語消失についてもふれたい。

2.4 バイリンガリズム

本研究で扱っているデータにあるように、母語以外の言語を話せる人をバイリンガル (bilingual) と呼び習わしている。bilingual とは一般的に「二言語使用者」という訳がつく。しかし、同じバイリンガルでも厳密にいうと、二つの言語がほぼ等しく、同じ様な重要さと容易さで使っている人と、習得された順が異なるなどで、使っている本人にとって重要さや容易さに差がある二つの言語を使っている人がいることは確かである。

両親が異なる二つの言語を話す時（例えば、父親が日本語で母親が英語）、生まれた子供は、二つの言語をはじめから同時に習得する (simultaneous acquisition－同時習得) ことが多い。それに対して、はじめは、単一の言語が話される状況で育った後、もう一つの言語が話される環境に移り、もう一つの言語が後から付け加わった場合がある (successive acquisition－継続習得)。この両者の区別はだいたい二歳半頃と言われている。つまり、二歳半頃になると、まだ完璧ではないが母語 (第一言語) の習得が一応なされた後で第二言語の習得が始められたとみる。アメリカにわたってきた移民の家庭の子供たちは、多く後者の successive acquisition の形をとる。

本研究において被験者となった3名は、5歳の時点で3名ともほぼ日英バイリンガルと言える状況であったが、詳しく分析すると、3人が3人なりのバイリンガルの諸相を示していることが分かった。

3. ケーススタディ 1

3.1 方法

3.1.1 被験者

このケーススタディの被験者は5歳の日本人男子3名である。うち洋平 (仮名) は1歳の時、父親の仕事にともない渡米した。家庭において日本語を先に習得し、英語の環境に入ったのは、3歳になり幼稚園に入ってからである。調査した時点では、英語の方が日本語より優勢のようにみうけられた。健太 (仮名)

はやはり父親の仕事の関係で3歳半の時に渡米し、その約一ヶ月後に幼稚園に入り、そのときから英語に接した。もう一人の直樹はやはり父親の仕事により、生後2ヶ月半で渡米した。母親が大学院に通うという事情もあり、1歳半ごろからアメリカ人のベビーシッターの家で週2日ほど過ごすことになった。その後、2歳半ごろから幼稚園に行くようになり、一日のほとんどの時間を英語が話されるといいう環境で5歳まで育った。被験者のデータをまとめると表4のようになる。

表4 被験者3人の基本データ

	渡米時期	英語環境開始時期
洋平	1歳	幼稚園入園時 (3歳)
健太	3歳半	幼稚園入園時 (3歳7ヶ月)
直樹	2ヶ月半	ベビーシッターのところに1歳半から行く 幼稚園入園時は2歳半

3.1.2 研究の目的

この3人の英語習得における程度 (degree) と質 (quality) において差異があるのか、また異なるとしたらそれは何に起因するものであるかを探る。

3.1.3 調査方法

洋平に関しては、自然な会話を録音すべくテープレコーダーを持参して発話を録音した。筆者と二人だけというのは不自然であるので、洋平の友達を呼び、遊びの中、発話を録音するという形をとった。一方、健太の場合は、英語の環境になったのは3歳半のときであり、すでに母語である日本語が確立してからの英語の習得である。従って、いつも日本語をもとにして英語を学んでいる(母親などに「・・・は何ていうの」と聞く)と聞いていたので、翻訳という手段をとって習得のレベルを見た。データの分析は先に紹介した Brown の 14 の形態素をそのまま使うことにした。

直樹に関しては、筆者の子供であるという事情もあり、彼の言語獲得の過程は通時的にかなりつぶさに見ていた。

3.2 結果と考察

3.2.1 洋平の場合

① 形態素に関して

この調査をした段階では洋平の発話の中には、Brown の 14 箇の形態素はすべて含まれていた。(この調査は longitudinal study ではないので、習得順序には言及できない。)

② バイリンガリズムという観点から

洋平の英語の習得のレベルをみる際、最初は健太と同じく翻訳による方法を用いようと考えていた。しかし、この案を洋平の母親に話したところ、彼女は、翻訳という概念は洋平には通用しないと言われてしまった。つまり、彼にとっては、「英語では」、とか「日本語では」という概念はないという驚くべき事実なのであった。つまり彼にとっては、周りの人が英語で話していれば自分も英語で話すし、日本語であれば日本語で話してみようとするわけで、二つの言語が同一の状況で同一の話し手に対して混在あるいは並存するという事はないのであった。(このことはこの調査をした時点では筆者にとって不思議な事であったが、後に筆者自身の子が同じ様な状況を呈し納得がいった事であった。)ちなみに筆者は洋平に『『犬が寝ている』って英語で言ってみて』と頼んだのであるが、洋平から戻ってきたのは、“I don't know”という返事のみであった。5歳の彼にとっては、言葉とは意志を伝えようというコミュニケーションの手段であり、日本語から英語への翻訳一しかも、架空の出来事の一などということは意味をなさないものであった。

③ 誤答分析

洋平の発話から見出し得た誤りは以下のものであった。

- ・ 代名詞の誤用 (she のかわりに he)
- ・ 数の一致の不完全さ (she eat ...)
- ・ 前置詞の誤用 (I got this from yesterday.)
- ・ 不規則動詞の活用の不完全さ (“I broked it”といったん言い、そのあとで、“I broke it”と言い

直した。)

これらの誤りはすべて発達の誤り (developmental errors) と分類されるべきもので、母語である日本語からの干渉は見られない。

3.2.2 健太の場合

①形態素に関して

洋平と異なり、健太にとっては、「日本語では」、「英語では」、という概念が確立していた。従って、彼の習得のレベルを見る際、翻訳に頼った。健太の発話は、洋平とくらべると話すスピードがかなり遅い上、発音も一つ一つ丁寧で、clear である。それは、自然な発話というより翻訳という作業の後であるからに違いない。

ある時、筆者は『テーブルの周りに椅子がたくさんある』という文を英語でいってくれるよう頼んだことがあった。この文を直接英語に訳すと“**There are many chairs around the table.**”となる。しかし、健太が言ったのは、“**There's many chairs near the table.**”であった。(ここでは、**there's** という数の呼応の誤りは無視する。)ここでいえるのは、健太においては、日本語から英語への翻訳といっても一語一語の翻訳ではなく、日本語の文を聞いた後、彼はその文の指示するところの状況ないし、概念を頭に思い浮かべ、それを英語化するという作業をしているのではないかと考えられるということである。なぜなら日本語では、「そば」と「周り」では5歳の子供でも区別がつく別の言葉であるからである。しかし、少ない例からでは、この仮説を検証できるものではない。そのほか、調査時点ではBrownの14の形態素はすべてマスターしていた。

② 日本語からの干渉：

・数の呼応については、日本語の文法にはこの概念がないにも拘らず、かなり正確に健太はやつてのけていた。(Three boys are playing baseball など。)ところが、There-構文においては常に誤りがみられた。

*There's two toys on the table.

*There's many chairs near the table.

このことから、健太においてはこの時点では、There's を one word とみ、“There + copula + number agreement”という概念はまだ発達していないことが観察できる。

・否定疑問に対する返事

日本語と英語では否定疑問にたいする Yes / No の対応のしかたが異なっている。例えば、“Don't you like it?” という否定疑問に対し、嫌いという事実があれば、英語では “No, I don't like it” と答えるが、日本語の場合は、「はい、嫌いです。(Yes, I don't like it.)」となる。この切り替えはかなり難しいものらしく、ある人の英語の習熟度をこの否定疑問に対する答え方により推し量られるくらいである。健太の場合は、英語においても否定疑問できかれた場合は日本語式に答えていた。以下はその例である。

健太：I don't need this anymore.

筆者：Don't you need it anymore?

健太：Yes, I don't need.

健太がアメリカに来て3歳半の時初めて英語に接してから1年半以上たち、かなり英語の習熟度が進んでいるようにみられる。しかし、この否定疑問文に対する答え方は日本語式のままであることから、母語の影響はかなり強いと考えられる。やはり、第二言語獲得においては、母語を無視して考えることはできないと筆者は考える。

ちなみに、筆者の長男の場合、この否定疑問にたいする Yes / No の対応は日本に帰って来てから問題となった。保育園で給食の時、全部食べられず、先生から「もう食べられないの?」ときかれた息子は、英語の“**No**”のつもりで「うーうん(**No, I cannot eat anymore.**)」と言い、頭を横に振った。すると先生は「じゃ食べるのね。食べなさい。」と言って、彼に食べるよう強いたという誤解がしばらく続いたようであった。このやり取りを記すと次のようである。

先生：「もう食べられないの?」

直樹：「うーうん（首を横に振る）」(⇒**No, I cannot eat anymore.**)

先生：「じゃ食べれるということね」(「食べられない」を否定しているので)

直樹：「うーうん（首を横に振る）」(⇒**No, I cannot eat anymore.**)

先生：「どっちなのよ！」

否定疑問に対する Yes / No の答え方の日英の違いに加え、それを首の振り方だけで伝えるということに基づく誤解の一場面を示している好例と言える。

3.2.3 洋平と健太の第二言語習得方法の違い

先に述べたように、洋平が英語に直に接したのは3歳になって幼稚園に入ってからである。その点では3歳半でアメリカに来てすぐ幼稚園に入った健太とさほどの差はない。しかし、洋平は1歳の時にアメリカに来て以来、テレビや折々の訪問者によって、英語のインプットは確かに存在していた。つまり、彼においては、日本語を母語として確立している段階で英語もある程度入りこんでいたということである。一方、健太においては、3歳半を境に明らかな継続習得 (**successive acquisition**) である。この両者の違いは、Erbin and Osgood (1954) のいう等位型 (**coordinate**) の二言語使用者と複合 (**compound**) の二言語使用者との区別にあてはまるといえる。

どのような方法、方略で第二言語を学んでいるかという点もみのがせない。洋平は主として遊び友達から英語を学んでいた。これは、母語の獲得と同様、自然場面での習得である。ところが、健太は短時間のうちに英語を多く学びたいとの気持からか、家で母親に「・・・は英語で何というの?」と頻繁に尋ねていたという。彼においては常に「日本語」から「英語」へという置き換えの手続きが踏まれていたのである。つまり、洋平と健太においては第二言語を習得する方法が異なっていたことがわかる。

3.2.4 直樹の場合

筆者の長男、直樹は生後約2ヶ月半で渡米したものの、家庭では日本語ばかりの生活であったから、洋平に似たパターンで英語を習得していった。1歳半位から何もわからないままにアメリカ人のベビーシッターの家で週二日ほど過ごし、2歳半から幼稚園に行きだすと、あっというまにそれまでの日本語優位から英語優位にかわった。やはり、「日本語で」、「英語で」という概念はないら

しく、人を選んで日・英語の選択をしていた。例えばある日、彼は筆者に“Why does an airplane fly over the sky?”と聞いてきた。そこで筆者が、“I don't know. Ask your Daddy.”という、彼は父親の方を向き、「パパ、どうして飛行機はお空を飛ぶの?」と間髪を入れず日本語に変えて質問していた。彼にとってはいつのまにか、ママ＝英語、パパ＝日本語という図式ができていたのである。それは、家庭においても母は電話で英語で話しているし、訪問者の多くは英語話者であったこともあり、彼にとっては母は英語を話す人とカテゴリー化されていたと思われる。実際、直樹と母親(＝筆者)の会話は3歳ごろから英語でされることが多くなっていた。

アメリカで生活している中での日本語の習得であるから、直樹にとっての幼児語としての言語材料は極端に少ない。日本語で言わなければならないことがよくわからない時、彼は英語の言葉を日本語訳して彼なりに苦労して使っていた。中には、傑作な発話もある。ある日、母親不在の折近所の日本人の家庭に預けられていたものの、母親が恋しくなった彼は、その家の人に「ママほしい、ママほしい」と言って泣きだしたそうである。これは明らかに英語の幼児言葉“I want my Mammy.”の直訳である。

さて、このようにアメリカにおいても日本語を使用していた直樹であったが、5歳で帰国した時、筆者との会話では英語の方が多かった。ところが、その1ヶ月後から保育園に入ると、彼の言語行動はがらりと変わった。英語で話しかける筆者に対し彼は、「ここはアメリカじゃないんだよ。日本語で話さなくてはだめだよ」という態度であった。生来の社交的な性格も手伝って難なく日本の保育園の生活になじんでいくにつれ、英語はほとんど話さなくなった。決定的な出来事としては、ある日保育園に彼を迎えに来た筆者に対し、「マミー」と言ってしまった時だった。回りの子供たちから「マミーだって。」とはやしたてられた。それからというもの、筆者への呼びかけも日本式に「ママ」になり、よりいっそう英語を自分の生活から排除していくようであった。やはり、「同調圧力」(peer pressure) というのは「言語獲得 (language acquisition)」においても、また「言語喪失 (language attrition)」においても大きく関わっていくものであることが納得された。

こうして、5歳当時、アメリカの幼稚園の同じクラスの子供たちと比べて遜色のない英語を話していた(しかも、母親とは異なり Long Island なまりで) 息子も、帰国後3ヶ月もたたないうちに英語はほとんど彼の頭から消え失せてしまった。

4. 第二言語習得にかかわる諸問題

このセクションでは、第二言語習得にかかわる諸問題を上記調査から見えるものも含め概観してみたい。

4.1 沈黙期間 (silent period)

第二言語だけでなく、母語においても、子供はいきなり話し出すわけではなく、言葉を発する前にたつぷりとインプットの期間、すなわち自分の回りにある話されている言葉を「聞く」だけという期間を経て、ようやく初めて言葉を発するということになる。この期間のことを「沈黙期間 (silent period)」と呼ぶ。子供は自分が発話する用意ができた (“I am ready to speak.”) と自覚して first

words を発するわけである。この「沈黙期間 (silent period)」の長さは子供の性格や環境によりまちまちである。母語の場合、1歳半ないし2歳ごろ、**first words** が現れるが、第二言語の場合、それは一概にはいえない。今回の調査の被験者3名に関しても事情が三人三様であった。まず、洋平の場合、3歳で幼稚園に入ってから英語の環境となったわけであるが、洋平の母親によると半年くらいは幼稚園では何も英語はしゃべらなかつたということであった。次第に友達ができ、半年を過ぎるころには幼稚園でもまた帰宅後も友達と楽しそうに英語でコミュニケーションを始めるようになったという。従って、洋平の場合の沈黙期間 (silent period) は半年ということになる。

一方、3歳から幼稚園に入った健太の場合、事情を異にする。生来の慎重な性格もあり、またなかなかアメリカ社会になじめない (近所の子供からのいじめを受けていた) という事情もあり、沈黙期間は一年間という長いものであった。もちろん、この間に十分なインプットは受けているので、幼稚園での教師からの指示などはきちんと理解し、幼稚園での生活では、取り立てて問題はなかつた。ただ、口から英語が発せられなかつたのである。ようやく、話すようになったのは、一年が過ぎ4歳を過ぎてからであった。この健太の場合からわかるように、言語を話すということは心理面がかなり大きくかかわっている。“I am ready to speak.” と本人が思わない限り、言葉は口をついて出てこないのである。

1歳半位から何もわからないままにアメリカ人のベビーシッターの家で週二日ほど過ごすなどして、英語に触れていた筆者の長男の場合、ベビーシッターのところなどで、それなりに英語を発していたかもしれないが、筆者が知れた彼の **first English word** は、家の近所の公園の砂場で、自分のおもちゃをほかの子供に取られたときに発した言葉、“Mine!”であった。おそらく、彼はベビーシッターの家などで、自分のおもちゃがとられてしまつて奪い返したい時は、“Mine (It’s mine. 「それは僕のものだ」)!” と言えよいいことを学んだのであろう。このように、自然環境のもとで学ぶ習得方法は、第二言語とはいへ、母語獲得に近いものがある。

4.2 自然環境の下での第二言語習得と学校教育での第二言語習得

前節の例でもわかるように、英語が話されている自然環境の中での第二言語習得 (ESL=English as a second language) 環境と日本のように外国語 (EFL=English as a foreign language) 環境の中で学校教育として英語を習得していく場合では、そのプロセスは大きく異なる。なんといつても英語のインプット量が違い過ぎる。

自然環境での子供3人 (5歳、7歳、10歳) の第二言語としての英語習得を2年間にわたって研究した小池 (2004) は次のように述べている。

子供は自然環境では大人が実感できないほどの驚くべき速度で無意識に英語を習得する。それは、**grammar translation method** で作る、時計の部分品の集合というべき文法と語彙の組み合わせで動く精密機械のような学習処理とはまるで異なる。(中略) 子供は言語を習得するとき、言葉を全身全霊で体感する。・・・これは例えて言えば、脳に植え込んだ点のようなものであり、コンテクストとともに相互の会話に現れる特定の表現を理解できれば、点としてひとつひとつ植えつけられる。やがてこの点自体が膨らみを持つようになると語の意味が明確化し、多角的な意味解釈が可能になってくる。・・・点同士が縦横につながり、密になると面を

構成するようになる。その面が重なり合って立体になり、文法規則の巢を作る。自然環境では、言語はこのようにして無意識と意識の間に挟まれて習得される (pp. 225-226)。

これに比し、EFL 環境のもと、学校教育の一環として英語が学ばれる場合、往々にしてそこには教科書があり、その教科書では、より簡単と思われる文法項目から難しいものへと言語材料が既に配列されていて、それに沿って授業が進むわけである。日本の小学校の事情を考えると、教科書がないという状態での「国際理解教育」としての「英会話」、そして、その後の「外国語活動」の場合は、それほど言語材料のシステムチックな易から難への積み重ねはない。一方、教科となつて、指導要領が発表され、それに即した教科書が用意された今となつては、かつての中学校英語の学ばれ方とさほど違いがないと思われる。イメージ的に表すと次のようになる。自然環境下の子供言語獲得は図1のように点の集合体である。一方、学校教育の場合、堅固なレンガをしたから積み上げていく図2のようなイメージであるといえる。

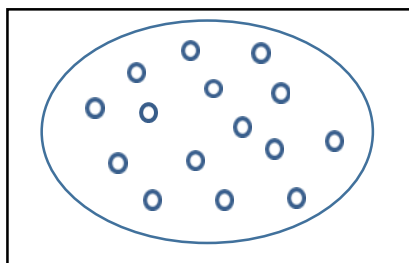


図1 自然活動での言語習得

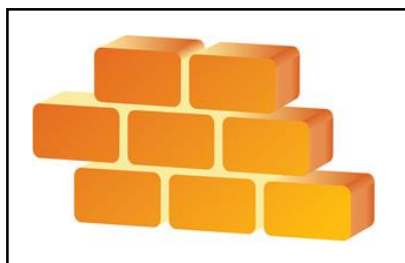


図2 学校教育での言語習得

自然環境のもとでの学ばれた言語知識に関して、Krashen (1981) は **acquired knowledge** (獲得された知識) と呼び、それは **learned knowledge** (学習された知識) と明確に異なると主張している。Krashen は、学習された知識は、獲得された知識とはなりえないと主張している。学習された知識 (図3) は、顕在的な知識であり、それは、モニター (monitor) として、第二言語学習者が発話する際の形式的 (文法的) 知識により、正しいかどうかを判断するものとして機能するのみであるとしている。ただ、これも学校教育で学ばれた知識は決して獲得された知識にならないのか、というそれに対する反論 (例えば、Anderson (1983) らの認知言語の立場をとる研究者) もある。Krashen は顕在的知識 (学習された知識) は潜在的知識 (獲得された知識) になりえないと主張 (非インターフェイスの立場) するのであるが、認知言語学者の多くは、顕在的知識と潜在的知識の習得が相互に関係する (もっと強く言うと、前者が後者へと変化する) 考えるインターフェイスの場をとっている。そのように考えなかったら、そもそも学校教育の中で英語を教えているものとしては、抛り所を見失ってしまう。

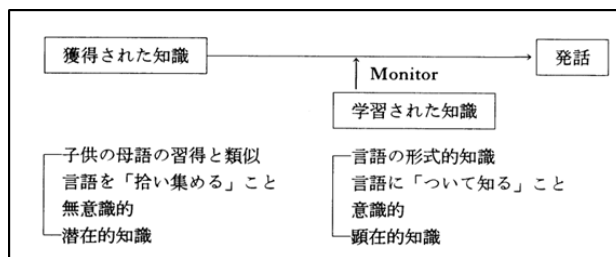


図3 Krashen (1981) による獲得された知識と学習された知識 (大井 (1992, p.168) より再掲)

4.3 母語の影響

第二言語である以上、それは母語の習得の後で獲得されるものである。そうであれば、やはり母語からの影響（転移 = transfer）は無視することは難しいであろう。母語と第二言語の間の違いに注目して進められた研究に対照分析（contrastive analysis）がある。

対照分析は1950年代から1960年代にかけて盛んであった。その時期はちょうど、行動主義心理学の隆盛のころで、行動主義に基づくと、言語習得を習慣形成であるにとらえたように、対照分析の立場を取る研究者も、第二言語習得においては母語の習慣を克服し新たに学ぶ言語の習慣を身につけねばならないとした。代表的な研究者として、Fries と Lado がいるが、彼らは二つの言語間の差異に注目し、違いが大きければ大きいほど学習者は困難を感ずるであろうと考えた。

その考えのもとになっているのは、第二言語の学習者は第二言語を学ぶ際に、母語の習慣を第二言語習得の際にも持ち込むと考えたからである。これを転移（transfer）と呼び、すでに母語にて獲得している知識が第二言語における新しい知識を得るのに役立つ場合は正の転移（positive transfer）と呼び、逆に阻害するように働く場合は負の転移（negative transfer）と呼ぶ。この関係を日本人学習者が英語を第二言語として学ぶことを例にとり、音声のレベルと語彙のレベルで具体的に述べてみる。

4.3.1 音声のレベル

日本人学習者が英語を学ぶ際、英語の子音で終わる音節（CVC）にも日本語のように母音をつけて発音する（CVCV）などという例は、英語を習得する際、日本語の発音体系が干渉し（interference）、負の転移をして正しい発音の習得を阻害していると言える。（例：desk ⇒ desuku）

4.3.2 語彙のレベル

語彙のレベルでは、対応関係が図4のように5つに分けて考えられることが多い。この場合、表中で下に行けば行くほど習得が難しいとされている。

関係	L1: 日本語 L2: 英語	例
1. 対応する	○ — ○	りんご — apple
2. L1 に複数あるものが L2 では1つ	○ — ○ ○ — ○	それ — that あれ — that
3. L1 にあるものが L2 にない	○ — ○	腹芸 — ∅
4. L1 になくて L2 にある	○ — ○	∅ — privacy
5. L1 で1つのものが L2 で複数に分かれる	○ — ○ ○ — ○ ○ — ○	皿 — dish plate saucer

図4 日英語彙の対応関係（大井（1992, p.164）より再掲）

このように、対照分析研究では「二つの言語の間に相違点があるとそれは学習者にとっては困難点となり、そこで誤りを犯す」という予測（contrastive analysis hypothesis：対照分析仮説）を立てたのであるが、それは研究が進むにつれて修正を迫られることになった。

つまり、①二つの言語間に差があったとしてもその差が必ずしも母語の干渉から誤りにつながるとは限らないこと、②また、それほど差がなく似通った言語であるにも拘わらず誤りは生ずる、そして、③様々な母語の背景を持つ学習者全般に共通する誤りが見いだされる、ということが分かってきたからである。要するに、学習者の犯す誤りは母語の影響による誤り (interference error) もあるが、それだけでは説明のつかない誤りも多くあるということである。

5. 結び

言語獲得 (language acquisition) という研究分野においては、「臨界期の仮説」とか「モニター仮説」、「ナチュラル・オーダー仮説」など「仮説」と呼ばれるものが多い。それは、人間の脳の中で起こっている言語の働きを解明し、真理をつきとめることが、極めて困難であることを示している。本稿では、アメリカに暮らす3人の日本人男児5歳の英語獲得の諸相を概観したが、三人三様であることが分かった。また、子供を対象にした第二言語習得研究の成果から、子供の言語習得は思春期を過ぎてからの第二言語習得とは異なることを示した。2020年から始まる小学校における教科としての英語の指導内容の一例として、過去形の例が示されている。小学校においても次のような内容を学ぶことになっている。

I went to Okinawa. I saw the blue sea. It was beautiful.

(文部科学省, 2017, p. 35)

これは夏休み後に、夏休みにしたことの話として子供たちが発表することを想定して、指導内容の一例としてあげられているものである。ここでは、「過去形」という文法用語を用いずに教えることになっている。これは、図1で示したように、多くのインプットを入れるための方策であると考えられる。これまでの中学校からスタートする英語では、図2で示したように、まずは現在形の“go”, “see”, “is”を学び、その次の段階としてそれらの語の「過去形」として“went”, “saw”, “was”を習うというような指導順序であった。その前に、-edをつけた規則変化をする過去形が示され、そののち、こうした不規則変化の過去形を学ぶというのがたいていの中学校の教科書での出現順である。それが、これからは、過去形のかたちも「過去形」という文法用語のラベル付けなく、小学校でインプットとして入れられることになる。外国語環境においてもこのような指導方法がうまく機能するか、これからの実践、そしてその検証が期待される。

今日本では、小学校において英語が教科化されることに伴い、早期英語教育への関心が高まっている。しかしながら、本稿では十分には扱えなかったが、言語習得には様々な要因 (Appendix 参照) が絡んでいて、“The earlier, the better” (早ければ早い方が良い) とは一概に言えないのである。Appendix に第二言語習得に影響を及ぼす諸要因のリストを大井 (1992) の再掲として載せておく。本来であれば、これらすべての要因に言及してこそ第二言語習得を語れるということである。このリストからもわかるように、学習者個人の問題もあるが、個人を取り巻く社会的な要因に非常に大きな影響を受けるものである。従って、日本の英語教育に関しては、海外での先行研究から知見を得るだけでなく日本における事情のもとでの日本人の英語習得に関して研究を重ねていかねばならない。人 (ヒト) は言語を持つことで猿たちとわかれて人間となった。アフリカのある部族で

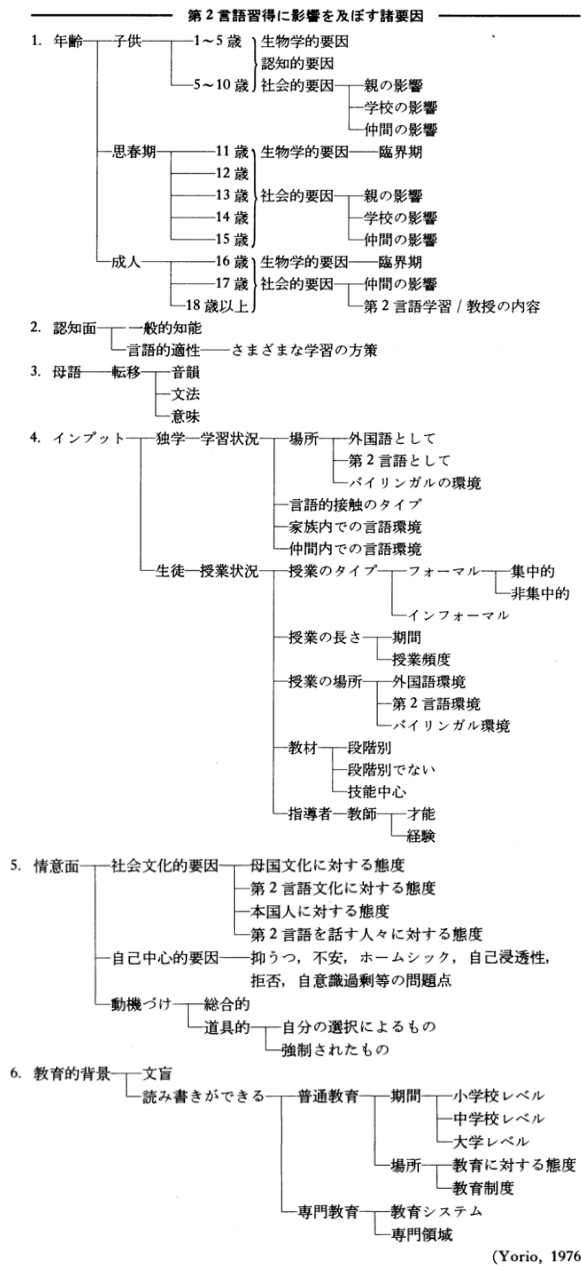
生まれたばかりの赤ちゃんは kuntu (物) と呼ばれ、言葉がしゃべれるようになると muntu (人) とよばれるという。人間の本質に迫る言語獲得のプロセスに関する諸問題は興味がつきることがない。

参考文献

- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Boston: Harvard University Press
- Brown, R. (1973). *A first language*. Harvard University Press.
- Dulay, H., & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245-58.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Ellis, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Erbin, S. M., & Osgood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 500-507.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language*. Basic Books, Inc., Publishers.
- Krashen, S. (1981). "The Domain of the Conscious Grammar." *The Morpheme Studies in Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press. 51-63.
- Yorio, C. (1976). Discussion of explaining sequence and variation in second language acquisition, *Language Learning, Special Issue, Number 4*.
- 大井恭子 (1991)「バイリンガリズム—第二言語と母語との関係—」『続ことばのスペクトル』(pp. 196-214), 東洋女子短期大学ことばを考える会編
- 大井恭子 (1992)「人とことば—応用言語学」長谷川瑞穂・脇山怜編『英語総合研究—英語学への招待—』研究社出版
- 小池生夫 (2004)「早期英語教育と小学校英語教育」小池生夫編集主幹『第二言語習得研究の現在』大修館書店
- 文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領解説 外国語編』
- http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387017_11_1.pdf

Appendix

第二言語習得に影響を及ぼす諸要因 (大井 (1992), pp. 170-171 より再掲)



¹本研究で使用したデータの初出は「バイリンガリズム—第二言語と母語との関係—」『続ことばのスペクトル』(東洋女子短期大学ことばを考える会編, 1991年)(pp. 196-214)である。このデータを本稿に使用することに関しては、当出版会及び学長 (東洋女子短期大学改組後東洋学園大学) の原田先生による許可をいただいている。「言葉を考える会」及び原田学長には改めてお礼を申し上げる。