

留学生および外国人子弟の日本語獲得

モニカ ツィグラール*¹

要旨

本研究は一橋大学の留学生（全員が日本語集中コースのゼロ・スタートの学生）と国立、立川、中央林間の小学校に通っている外国人子弟の日本語習得過程に関する縦断研究である。8か月にわたって、週に1回程度子供と留学生を学校と学校以外のところで観察し、発話を集めながら、彼等の日本語習得過程を把握することを試みた。観察データを分析した結果、留学生と子供の日本語習得過程が大きく違うことが分かった。学習者が参加している言語環境、つまりそれがフォーマル（公式）な言語環境であるかインフォーマル（自然）な言語環境であるかが言語獲得にかなりの影響を及ぼしている。フィルターの働き、つまり我々の周りから入ってくる言語の入力（インプット）のどの程度が「習得」されるかを定める装置の働き、そして文法項目を覚えるための方法も子供と留学生の第二言語獲得では異なることを見た。そして、本稿ではさらにその違いがどこにあるか、そして何故起こるかなどの疑問に答えようとしている。

キーワード：日本語獲得、情意フィルター、習得方法、オーガナイザー、モニター

1. はじめに

2、3年日本に住んでいる外国人の子供のほとんど完璧な日本語を聞くと、「何故大人には第二言語を子供と同じように習得するのが無理なのか」と思わず考えてしまう。もちろん、生理学上の理由もあるが、それ以外に、言語獲得そのものにも子供と大人の間に異なった点があるのではないか。この疑問が本研究を始めるきっかけとなった。8か月に亘って、子供と留学生の第二言語獲得を観察し、観察データを整理、分析した結果、次のことが明らかになった。

以上の観察分析にあたって、Ellis(1990)の学習者の第二言語獲得論は有益な論と考える。そこで、Ellisは、まず、自然に獲得された第二言語と形式的な場面で獲得された第二言語との違いに注目し、Krashen(1977,1982)の習得-学習仮説を紹介する。それによると、「習得」は言語それ自体が中心的是目標ではなく手段であるような場面で、自然にコミュニケーションした結果として生じる半意識的な過程である。一方、「学習」は、学習者が第二言語について知るようになる意識的な過程である。第二言語学習では、文法、語彙の学習やその他の言語の形式面の指導が行われ、誤りが分析され、訂正されるという点が特徴である。

Ellisはその後教室学習に注目し、その歴史を振り返りながら教室学習の分野での過去から今までの主な発展を紹介する。

* 1 日本学術振興会特別研究員（受け入れ教官 松岡）

最後に、現在の教室学習に影響を及ぼすとされるさまざまな第二言語習得方法を取り上げ、その長所短所を分析する。特に取り上げられているのはモニター仮説（Krashen 1977。モニターという脳の中の編集・修正装置は言語運用の前に働いて、適切な言葉のルールを確認し、文法上正しい文を作るための手段）、インプット仮説（Krashen 1985。学習者が現在のレベルより少し上の文法項目に接したとき、その項目が習得される、つまり言葉を発する結果として習得されるのではなく、理解できる言語の入力の結果として習得される）、アウトプット仮説（Swain 1985。言葉を発する結果として文法項目が習得される）、インターアクション仮説（Long 1983a。母語話者との会話、つまり言葉を発して、間違えたところについてすぐ積極的にフィードバックをもらう結果として項目が習得される）、ディスコース仮説（Givón 1979。学習者は自分の参加する言語環境、つまりフォーマル（公式）な、またはインフォーマル（自然）な言語環境の言葉しか学ばない）などである。

Ellis は学習者の第二言語獲得を説明するには、Krashen のインプット仮説だけ、あるいは Long のインターアクション仮説だけでは満足できる結果に達しないと主張し、学習者が一つの方法に一方的に頼るのではなく、それぞれいろいろな方法から影響を受けているという結論を出した。私は本稿ではその考え方が妥当かどうか検証しようと思う。

2. 調査の方法と対象

被験者は子供と留学生という2つのグループで平成9年5月から12月までの間観察が行われた。

子供：

* A（オーストリア人、小学校2年生、平成9年4月来日、女）

* B（ペルー人、小学校5年生、平成8年8月来日、女）

* C（ペルー人、小学校2年生、平成8年8月来日、Bの弟）

* D（中国系のカナダ人、小学校6年生、平成8年8月来日、男）

留学生1～5（R1～R5）、全員日本語集中コースのゼロ・スタートの学生

* 出身地：スリランカ（35才）、フィリピン（30才）、エクアドール（33才）、
モンゴル（30才）、チェコ（34才）

* いずれも平成9年4月上旬来日

* 男3名、女2名

筆者は観察期間中、週に1回ぐらいの頻度で学校に行って授業を2時間程度観察し、授業中の被験者の発言を録音または書面によって収集した。それ以外に、被験者とプライベートな場でも会って、日常生活の日本語を使う頻度、被験者の対人環境なども調べた。本論文では紙面の都合により子供の観察を主にAに限った。Aは母親と一緒に平成9年4月、つまり本研究を始めた時点に来日してから数か月はオーストリアに帰りがたり、Aの日本

語を覚えるモチベーションが低かったため、日本語獲得は他の子供と比べて遅れていたと思われる。ただ、日本語獲得が遅れていたということは、かえって、習得過程の観察に有利であった。Aには最初のころ、学校で通訳がつき、さらに、最初の6か月の間特別に一人で日本語の授業も受けた。しかし、動機不足のため彼女の日本語習得は9月までこのクラスで余り進まなかったと言える。彼女の日本語獲得にとって有利だったのはその特別の授業以外の場面、特に日本人の子供との接触であった。

3. 分析結果と考察

3. 1 フォーマル（公式的）とインフォーマル（自然）な言語環境での言語習得

これまでの第二言語習得の研究の中で、ディスコース仮説（Givón 1979）は、第二言語学習者は自分の参加する言語環境、つまりフォーマル（公式）な、またはインフォーマル（自然）な言語環境の言葉しか学ばないという仮定から始まっている。つまり、フォーマルな言語指導を受けていない人は pragmatic mode（実務モード）を使いながらコミュニケーションをするのに対して、留学生のようにフォーマルな言語指導を受けている人は syntactic mode（シンタクスマード）を発展させながら、フォーマルなレベルでのコミュニケーションを習うとされている。

さて、本研究の観察データにもその傾向が見られるのだろうか。観察期間中から幾つかの例を取り出してみよう。

日本滞在2か月の時、R3は「シャワーをあんしてから、学校にいきました」と言う文を作った。本人によると、思考過程は次のようだった。(1)「シャワーを浴びる」、(2)「～てから」、(3)「「よんで」と同様に、「浴びる」の～て形は「あんて」だろう」、(4)「組み合わせると、「シャワーをあんしてから」になる」。

それに対して、Aの場合、日本滞在2か月当時、「Aさん、靴ない」などの自発的な発言が見られる。

12月の例を見ると、Aは「鞆を置いておいてから、xxさんに「wu」（びっくりさせる手振り）って、びっくりしました」とその日の朝の出来事を話している。内容が通じることが別にして、この文でGivónの仮説を強めるところは擬声語の「wu」や「って」の使用にある。「wu」というのはドイツ語でびっくりさせるときに使われている擬声語であるが、びっくりさせる瞬間以外、例えばAの話のようなコンテキストでは絶対使われない言葉である。日本語で擬声語がドイツ語より頻繁に使われる習慣に気付いたAが他の子供のまねをしながら擬声語を使ってみた例である。

留学生の日本語習得レベルはその時Aよりかなり優れていたのに、12月3日に留学生の昼休み中の自然会話（40分）を聞いて分析したところ、擬声語の使用または「って」というのが一度も現れなかった。その理由は「～って」などの表現がフォーマルな言語指

導に現れないか、留学生が参加している言語環境にあまり役に立たないか、いずれかにあると思われる。

留学生を買物などの学校以外の場面で観察すると、彼らが学校で習ったことを先程述べたシンタクス・モードを利用しながら、日常生活で応用していることが分かる。つまり、文法を優先しながら、文を一つずつ頭の中で作って、その文が文法上正しいと思えば、はじめて、実際に使ってみるというパターンである。もちろん、相手の積極的なフィードバックがあればあるほど、シンタクス・モードから実務モードに変わっていくが、まわりの日本人の日常会話を受け入れて自分のものにするという面では、留学生より子供の方が速いようである。その点はこれからの面白いテーマとなるであろう。Givón はインフォーマルな言語環境の言葉の習得はフォーマルな言語環境の言葉の習得に役に立たないと主張している。フォーマルな言葉にぶつかることのない自然な言葉の学習者は公式的な言葉を使う必要がないため、フォーマルな言語環境の学習者に比べて、上手に使える文法の範囲が大きく限定されているという (Givón 1979, Schmidt 1983)。

Bの観察中に、それが一番目立ったところだった。日本滞在1年3か月当時、Bは外から見ると、母語話者と変わらない日本語で他人の子供と遊んだり話したりした。方言も身につけたり、日本の子供達と言葉使いがほとんど同じに見えた（「みして」、「分からん」）。しかし、問題は、(1) フォーマルな言葉が必要になった時。つまり、先生に対しても、「ほら、なんだ、それ?」「なんでいかないの?」などと話す。(2) 「馬が走るのを見ました」の「のを」などの文法項目は難しすぎて、使わない。日常生活、つまりBの場合、日本人の友達と効果的にコミュニケーションが出来れば十分なのである。短い文、覚えたフレーズの使用が多く、難しい文を作る必要がないため、Bがマスターする文法範囲が限定されていることはほとんど目立たない。

さて、以上の考察から子供と留学生の第二言語獲得に学習者が属している言語環境が大きな影響を及ぼしていることは分かってきたが、それぞれの言語環境の中では学習者は一体どういう風に外国語を覚えていくのだろう。

3. 2 フィルターの働き

Krashen (1977) の言語習得モデルでは、「フィルター」、「オーガナイザー」、そして「モニター」というのが仮説の中心的な要素となっている。モニター仮説そしてインプット仮説を理解できるように、まずその重要な要素を説明する必要があると思う。

「フィルター」は、我々の周りから入ってくる言語の入力（インプット）を濾過し、その一部だけを言語習得に用立てる役割を果たしている。本研究の観察データを比較してみると、留学生の場合に有効となるフィルターの働きは子供のフィルターの働きと大幅に違うことは注目すべきである。留学生が受けるインプットは早期段階においては日本語教師が簡単に話す言葉以外はほとんど耳にしないため、フィルターの働きはできるだけ全部、ま

たはたくさんの情報を習得に用立てることにある。初級段階ではそれがまだ可能であるが、文法が進んでいくにつれ、インプット量の増加のため、全ての情報を把握することが困難になって、濾過されて通る分は、インプットのパーセンテージで表すと、段々減っていく。当然のことながら、学習者はその時点で自分がインプットにもう応じられなくなることを感じて、日本語を勉強するモチベーションがそれに比例して減っていくようにみえる。留学生の日本滞在4か月目の日本語の勉強についての次のような発言はそれを裏付ける（一橋大学だけではなく、他の大学でも同様な発言が頻繁に聞かれた）。

- * 「毎日新しい文法を勉強するため、前に勉強した文法項目はすぐ忘れてしまう」
- * 「教科書のテキスト、文型の例は勉強した文法を練習するためと考えられたのですが、出てくる漢字はクラスで勉強した漢字の量を大幅に上回っているため、テキストがなかなか読めないで、練習にもならない」
- * 「1課の宿題、つまり練習の問題に答えるのは、知らない漢字や既に忘れてしまった文法が多く使われていることが理由で、3時間あるいは4時間もかかる」

一方、子供のフィルターは学校で最初の日から加工出来る量の数千倍のインプットを受けているが、子供にとって理解可能なインプットは簡単な挨拶などの言葉以外ほとんどないため、最初の段階でフィルターを通るインプットの量はゼロに近いと考えればよい。日本語指導なしでは、そのフィルターを通る量がある程度まで達するには、かなり時間がかかりそうだ。「なにを話しているか分からない」、「何回も話しかけられても、答えられない」などの不安を留学生より強く感じる子供達は、自分の属している周辺社会の中で効果のあるコミュニケーションが不可能であるため、自信を失ってしまい、Aのように短期的にはあきらめてしまうことが多い（観察対象の他の子供にもそういう方向が見られる）。Aは授業中に自分の好きな絵を書いたり、ドイツ語の本を読んだりし、先生が話していることに耳を全然傾けなかった。当時の日本語を覚えようとするモチベーションは少なく、習得過程が本格的に始まるまで時間がかかった。ただ、少しずつコミュニケーションがうまくなるにつれて、モチベーションも大きくなってきて、それがまたフィルターを通るインプットの量、そして言語獲得に積極的に影響を及ぼしていった。

以上のことから子供が第二言語習得で何故早期段階で大人よりも遅れ、そして時間が経つにつれて大人の習得レベルを突然上回っていくかという、頻繁に見られるパターンを説明できるのではないと思われる。B、C、Dの場合、上述のモチベーションの少ない時期はAに比べると非常に短かった。その理由としてはB、Cの場合、子供の両親が二人とも夜まで働いているため、BとCはほとんど毎日学校が終わってからでも日本人の友達と遊んでいて、フィルターを通る理解可能なインプットの量が通常家にいるAより多いことが挙げられるだろう。

3. 3 言語習得方法とオーガナイザー

フィルターを通ることができれば、情報は脳のなかで蓄えられる、そして次の情報がどんどん入って来ると、「オーガナイザー」と呼ばれる装置がその情報の整理を担当すると Krashen は主張している。同様の仮説は他の研究者にも見られる。例えば、Karmiloff-Smith (1986) は第二言語獲得を 3 つの段階に分け、次のように説明している。早期段階では、大人も子供も受け入れた情報（英語の文法、単語など）を部分的にマスターするかもしれないが、その段階では、情報がまだばらばらである。その情報の全体の見通しがつくように、次の段階では整理が行われ、情報に構造が与えられる。第一段階では学習者はインプットされる情報のみに依存し、訂正フィードバックを受け入れるが、第二段階では自分の作った情報の構造から強い影響を受け、外からのフィードバックをあまり受け取れない。第三段階では、初めて、自分の作った構造に頼りながら、そこからのアドバイスにも応じることができるようになる。

さて、注目すべきはその整理のやり方にあるに違いない。脳の中で、学習者はどうやって集められた情報をオーガナイズするのだろうか。きわめて難しい問題であるが、観察データを分析してみながら、子供と留学生の言語習得方法ならびにオーガナイザーをもう少し詳しく見てみよう。

A（平成 9 年 5 月下旬、日本滞在 2 か月）：

* 単語（けしゴム、くつ、つくえ。ただし、「つくえ」が「くつえ」になることもある）

（動物の名前、色、数字）

* 否定（靴を履くのを忘れた自分について）「A さん、靴ない！」（19 日）

（好きな動物の話の時）「A さん、しっぽない！」（19 日）

（「注射が好きですか」という質問に対して）「ない！」（27 日）

* 肯定（「x x ありますか」）「うん」または「はい」

（「ある」という言葉は全然使わない）

（平成 9 年 6 月中旬、日本滞在 3 か月）

* 「勝った!」、「楽しかった」、「可愛い!」、「ない!」

（6 月 3 日。一つの言葉からできた短い文が A の話に現れる）

* 「猫かわいい」（3 日）、「椅子いたい」、「くつない!」

（15 日。二つの言葉からできた短い文が A の話に現れる）

* 「1 時」、「5 時」などの数字を覚える勉強も好きらしいが、「何時ですか」などの文は全然覚えられない。

ちなみに、A はこの時点でまだほとんどしゃべらなかつた。Krashen (1985) や Long (1983a) がインプット仮説で主張している通り、学習者は初級レベルではまずいろいろな

インプットを受けて、それをまだ混乱している脳のなかで整理しはじめる時期である。つまり、そのレベルでは最初に「silent period」と呼ばれる、自分からはまだしゃべらない時期を通過していく。

このレベルでは、多種多様のインプットから理解可能のものだけを濾過し、その内容をそのまま、整理せずに蓄えるというのが脳の主な役割だと思われる。「理解可能」というのは目の前の物などの単語、そして他の子供から聞こえてくる現在の場面で役に立つ言葉（例えば、試合のあと、「勝った」と聞く。その時、周りの子の笑顔を見れば、その言葉の意味がすぐ理解できるだろう）。そして、子供にとって、言葉は留学生の場合に比べ、すぐコミュニケーションの道具として必要になるわけだ。何故かと言うと、留学生は最初のごろ、学校などで他人に普通のレベルの日本語で色々聞かれたりするはずもないし、コミュニケーションが必要になったら、英語などを使って、ある程度までどこでも通じるからである。

子供にとって、最低限のコミュニケーションに成功するには、まず肯定か否定を表す事ができることが重要であるため、それが「最初の文法」として蓄えられるらしい。Aの脳のなかでこの時点では肯定が「はい、うん」、否定は「ない」。注目すべきは「いいえ」の代わりに「ない」が使われているということである。

(平成9年9月中旬、日本滞在6か月)

*先生「今日プール？」－「ない！」

先生「ノートは？」－「(探しながら) 待ってよ！」(12日)

(Aは先生の質問に答えようとするが、自分の知っている文法、単語がまだ少ないため、答えも簡単な文に限られてしまう)

*19日に、Aは初めて、自分の言いたい事を表そうとしている。

「で、ウィーンは、私は3年生です。で、こっちは2年生。で、小さくはだめ」

「で、船の、二つよ、良かったよ」

(日本人の子供が助詞をよく使ったり、文頭に「で」を入れたりすることにAが気付いて、そのままをやる。ただし、助詞の意味、そして使い方自体はまだほとんど知らない。)

*否定形：～じゃないよ。 「忘れちゃったじゃないよ」

*過去形：～ました。 「大ききました」

*ひらがなが上手に読めるようになった。他の子供のまねをし、ひらがなを大きな声で一つずつアクセントをつけて読んでいる。

*12日以降は今まで全然興味を見せていなかった朝の会を一生懸命聞き始めているが、「きのうはサッカーをしました。うちのチームが負けました」などはまだ分からない。

夏休み後、プライベートな理由もあって（例えば、大人である日本人の友人と一緒に住むことになり、母親とその友人がいつも日本語で話しているため、Aは自分がわからないということが気になってきたので）日本語を覚えようとするモチベーションが突然大きくなってきた。学校の先生も「突然、Aが興味をもつようになって、自分からも話しをするようになった」と、そのことに気付いた。

このレベルでは、Aが単語やフレーズ以外、よく使われている助詞、そして口語によく現れる文頭の「で」をインプットから受け取って、脳の中の文法構造に入れながら、直ぐ自分の出力（アウトプット）の中で使おうとする。その点では3、4で見られるように、留学生と大きく違う。

否定形を見ると、さらに、「～じゃないよ」という新しい形が出てきた。つまり、「ない」よりも「じゃないよ」のほうがよく聞かれたか、訂正フィードバックとして他の子供に自分が「ない」という言葉を間違えて使ったとき、「A：「ない」じゃないよ！」と言われたか、どちらかとは言えないが、とにかく、脳の文法構造で蓄えた「ない」が「じゃないよ」に変更された。もう一度質問と答えを見てみよう。

*子供「忘れちゃった？」－ A：「忘れちゃったじゃないよ。」

つまり、Aは前の文の一部または全部を借りて、それに自分の文法要素（この場合否定形の「じゃないよ」）を加える。

この習得方法は留学生の場合ほとんど見られない。考えられる理由の一つとして、Aの日本語習得目標は「文法的にどんなに間違えても、とりあえず早く通じる程度の日本語を覚える」であるというのに対して、留学生の目標はやはり、最初から文法的に正しい日本語を覚えることだろう。したがって、留学生が子供と違った習得方法を選ぶのは当然のことである。

観察データを分析してみると、留学生は授業で勉強した新しい文法項目を一つ一つ見て、その前に現れた文法、または自分の知っている言葉と比べながら共通点をさがすパターンが多い。共通点があれば覚えやすいので、そのまま自分の作った文法構造に入れてしまうが、共通点がなさそうであれば、教師との会話（Long 1983aのInteraction 仮説によると、学習者は主に母語話者との会話によって言語習得仮定を進める。次の例を参照）でその文法項目の全範囲を把握しようとする。

5月下旬に教師（S）は「～て帰る」、例えば、「窓を閉めて、帰ります」という文法項目を教えようとする。他動詞・自動詞はまだ教科書に出たこともなかったし、その日教える予定もなかった。学生は「開きます・開けます」の違い、そして使い方もまだ分からない状態である。

「窓が開いています」と言う文から「～て帰る」というパターンの説明が始まる。「開いています」というのが出たことがなかったので、教師が次の説明をする。

- S : 「開きます」の～て形です。
- R 1 : 「窓が開かないでください」。OK ?
- S : 「開けますー開きます。窓が開いています。私は窓をあけます。」
- R 1 : 「開かないでください」。だめですか。
- S : はい。
- R 1 : なら、分かります。
- R 2 : 辞書形はなんですか。
- S : 「開けますー開ける、開きますー開く」
- R 2 : 「開いています」 = Leave it open?
- S : いいえ。「The window is being open」
- R 1 : 「が」開きます、「を」開けます？
- S : そうです。
- R 3 : 「あなたは窓を開いていますか」 OK ?
- (R 3 のその日の他の発言を見ると、「開いて」を「あける」の～て形と間違えていることが十分に考えられる)
- S : 「私は窓を開けています」。
- R 3 : 「まどを開いてください」。OK ?
- S : 「開けてください」
- R 1 : (英語で)「～ています」というのは状態を表していると勉強しましたが、そうすると「開きます」の代わりに「開けています」というのもいいでしょう。
- S : 「開けています」というのはいつも行動を表しています。
- R 1 : 「レストランは開いています」、「私はレストランを開けています」
- S : そうです。R 4 さん、窓を閉めてください。
- R 2 : R 4 さんは窓をしました。
- S : しめました。
- R 1 : 今、窓が閉めています。
- S : 今、窓がしまっています。
- R 4 さんは窓を開けました。ー開ける。R 4 さんは窓を閉めました。ー閉める。
窓が／は開いています。ー開く。窓が／は閉まっています。ー閉まる
- R 2 : 先生は窓を閉めました。閉まっている。
- S : 窓を閉めて、帰ります。

このようにして文法項目の意味や使い方の範囲が大体分かってくるわけである。

言語習得を説明するには、Krashen のインプット仮説、つまり学習者が現在のレベルより少し上の文法項目に接したとき、その項目が「習得」される、というのがよく引用され

るが、前の例で見られるように、意味交渉（母語話者との会話、つまり言葉を発して、間違えたところについてすぐ積極的にフィードバックをもらう結果として項目が習得される）などの役割も大きいと思われる。さて、Krashen のモニターの役割はどうだろう。

3. 4. モニターの役割

A (平成9年10月から12月まで)

* (家での母親とのコミュニケーションの中で日本語とドイツ語を混ぜ始める)

In der 学校 wars heute 楽しかった。Wie geht es dem 金魚 und der 亀? いいよ。

(10月14日)

* (学芸会について書いた作文から)

「れんしゅうはたのしいません。がくげいかいはたのしました。ぞうのたまこのたまこやきたです。」(10月20日)。

(この段階では否定の「-ません」、そして過去の「-ました」の形を無差別に動詞、形容詞などに付ける。)

* (11月13日、Aがオーストリア料理の作り方を説明した時)

「皆さん、静かにしてください。席につい。(席についでください) 起立。」

(決まり文句を頻繁に使う)

* (朝の会)

「わたしはきのうお母さんに大学にいきました。そして、小さいもちにプレゼントしました」(11月7日)

Aの話の中に「に」という助詞が初めて現れた。前に出た「は」、「で」などと同様の習得パターンが見られる。

(1) 日本人の子供がある助詞をよく使うことにAが気付く。

(2) 日本人の子供のまねをしながら、その助詞を自分の話しに入れる。ただし、使い方、そして意味はまだあまり分からないようで、適当なところに入れたりする(必ず使用しすぎる)。

(3) 段々助詞の意味が分かるようになって、助詞の余計な使用も少なくなる。

子供は留学生と違って、ある文法要素をマスターする前に、まず自分から話をしようとしているのが上の例からよく分かる。「に」という助詞は日本人の子供もよく使うから、自分も使いたいとAが感じているようである。作文の例で見られるように、否定形と過去形はまだマスターしていないのに、その形を使う。そして、日本語がまだ不十分なところでは、日本語とドイツ語を混ぜてしゃべりはじめた。

留学生の方は違うアプローチをする。まず習った文法要素を脳の中で完璧に整理し、それが終わって初めて、自分から話し始める傾向が見られる。ちなみに、留学生は Krashen

が「モニター」と呼んでいる道具（言語運用の前に働く編集・修正装置）を積極的に使って、脳の中の文法構造から必要な文法要素を取りだし、それらを組み合わせながら、文を作っていくというパターンが圧倒的である。

3. 5. アウトプットの役割

Swain (1985)はアウトプット仮説の中で「アウトプットによって、新しい文法が固定され、それに、アウトプットも結局、他人のため、そして自分のためのインプットにもなるのでインプットと同じぐらい重要である」と主張している。

* (朝の会)

1. 「今日、朝、学校に行きましたから、名前分からないから（後ろに座っている男子のほうに行って、名前を聞いている）、小野さんが話しが、に。でえ、小野が「w u」って、nachlaufen、おじさんが。」

(クラスに向かって)「なんでも分からない？」

2. 「今日、朝、学校に行きましたから、鞆を置いておいてから、小野に私「w u」(びっくりさせる手振り)って、びっくりしました。私と行きましたから、楽しかった。」(先生に向かって)「この二人聞いていなかった！」

3. 「今日、朝、学校に行ったから、小野に私「w u」って、びっくりしたから、私は「w u」小野にしたから、私が立って、追いかけた。」(12月9日)

(今朝、学校に行った時、小野さんにびっくりさせられた。彼が逃げると、私は彼を追いかけた。)

観察結果から見れば、基本的にその主張に賛成だが、アウトプットだけでは、つまりフィードバックなしでは、かえって、悪い影響になる恐れもあるとは忘れてはいけない。上の例を見れば、Aは言いたいことは通じなかったら、それを3回違う文で説明しようとしている。2つの例を挙げると、「学校に行きましたから」、「私「w u」って」というのは何回も現れた。間違えたアウトプットが結局自分のためのインプットになり、さらに、それが何回も繰り返されると、学習者はそれをそのまま脳の中の文法構造に入れてしまったわけだ。

この点については、子供と留学生の間に大きな違いが見られなかった。どちらの場合でも、アウトプットはフィードバックなしでは悪い影響を及ぼす恐れがある。

ただ、主に中級または上級レベルの日本語獲得では、フィードバックのあるアウトプットは、次の例で見られるように、留学生のグループでも大変有利だと思われる。

実験として留学生の一人に駅員になったつもりで毎日聞こえる電車のアナウンスをするように頼んだ。

R3:「一番... 東京への電車が来ます... ご注意ください... 電車がきます」(しかし、R3は自分のアナウンスに不満をかかえている)。

その次に会った時、R3は「もう分かった。「一番線ご注意ください。東京行きの電車がまいります。まもなく発車いたします」とか言うでしょう」と言った。

つまり、アウトプットのお陰で、留学生は自分の発言が完璧でないことに気付く。そして次に完璧な内容を聞くと、その内容がフィルターを通して脳の言語構造に入れられる確率が非常に高いというわけである。

4. 結論

本研究において、一橋大学の留学生と国立、立川、中央林間の小学校に通っている外国人の子弟を8か月にわたって観察することを通して、その二つのグループの第二言語獲得を分析した。

本調査の結果から、子供の第二言語獲得は留学生のそれといろいろな点で大幅に違うことが分かった。一番基本的な違いは留学生が話す前に頭の中でまず言いたい文を作ってその文の文法上の適性を確認してから発話するというパターンを使うのに対して、子供は文法的には間違えても、他人のまねをしながら自発的に文をそのまま言ってみるといふところにある。その違いにはフォーマルとインフォーマルな言語環境での言語習得、フィルター、オーガナイザー、そしてモニターという要素が影響し、その働き方が留学生と子弟では異なる。このことは、同時に、習得方法が、留学生も子弟も一つの方法に一方向的に頼るのではなく、それぞれいろいろな方法から影響を受けているということの意味する。そういう意味では筆者が仮定した通り、Ellisの研究と同様の結果を得た。もちろん、本研究は第二言語獲得の広い分野の一つの独特の観点から見たものに過ぎないが、将来の研究、例えば、留学生の授業から得た第二言語獲得の知識の日常生活への応用、などの出発点にはなるのではないかと思っている。

【参考文献】

- Anderson, J. (1980) *Cognitive Psychology and its Implications*, San Francisco, Freeman.
- Bialystok, E. (1988) "Psycholinguistic dimensions of second language proficiency." In Rutherford, W. and Sharwood-Smith, M. (eds) *Grammar and Second Language Teaching*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Ellis, R. and Rathbone, M. (1987) *The Acquisition of German in a Classroom Context*, London, Ealing College of Higher Education.
- Ellis, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition. Learning in the Classroom*. Oxford, Basil Blackwell.
- Givón, R. (1979) *On Understanding Grammar*, New York, Academic Press.
- Krashen, S. (1977) "The Monitor Model for adult second language performance." In Burt, M., Dulay, H. and Finocchiaro, M. (eds) *Viewpoints on English as a Second Language*, New York, Regents.
- (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- (1985) *The Input Hypothesis*, London, Longman.
- Krashen, S., Dulay, H., Burt, M. (1982) *Language Two*, New York, Oxford Univ. Press.
- Long, M. (1983a) "Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom." In Clarke, M. and Handscombe, J. (eds), *On TESOL '82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*,

Washington, DC, TESOL.

Schmidt, R. (1983) "Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence." In Wolfson, N. and Judd, E. (eds) *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.

Swain, M. (1985) "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development." In Gass and Madden (1985).

Wagner-Gough, J. (1975) *Comparative Studies in Second Language Learning*, CAL-ERIC/CLL Series on Language and Linguistics, 26.

Zobl, H. (1983) "Markedness and the projection problem," *Language Learning*, 33:293-313.

