



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	年少日本語学習者の構文習得：縦断的事例研究
Author(s)	伊藤，早苗
Citation	北海道大学留学生センター紀要，1，68-82
Issue Date	1997-10
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/45551
Type	departmental bulletin paper
File Information	BISC001_006.pdf



年少日本語学習者の構文習得

— 縦断的事例研究¹⁾ —

伊 藤 早 苗

要 旨

本研究は、日本語を第二言語として学習する年少者の構文習得の縦断的事例研究である。20ヶ月にわたる調査期間の中で採録された発話を資料とし、平均発話長、1発話あたりのT単位数、T単位あたりのS句数、および、主な構文の使用状況を調べた。その結果、対象児の滞日期間が増加するに従い、平均発話長と1発話あたりのT単位数が増加し、語レベルから文レベルへの移行がみられた。一方、T単位あたりのS句数はあまり変化が見られず、複文の習得が進みにくいことが観察された。また、構文の種類は増加しているものの依然として限られたものであることが明らかになった。

〔キーワード〕 年少日本語学習者、構文習得、縦断的事例研究、平均発話長、構文の複雑さ

1. はじめに

小中学校において日本語の指導が必要な児童生徒が増加している一方、その対策が十分とは言えないことが問題となっている(柳沢1995: 32-35)。学習者の習得段階に適合した日本語学習の支援態勢をとるためには年少学習者の日本語習得の過程の研究が基礎として必要である。伊藤(1997b)は、年少学習者と成人学習支援者間のインタラクションにおける意味交渉の縦断的な変化を調査し、年少学習者の滞日期間が増加するに従い意味交渉の頻度が高くなることを報告しているが、言語項目の習得の段階を明示し、日本語能力の発達を総合的に捉えることが課題として残された。本稿は残された課題を承け、日本語を第二言語として学習する年少者の発話を縦断的に調査し、構文習得の過程を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

本研究は調査者の参加観察による縦断的な事例研究である。1995年6月から1996年10月にかけての20ヶ月²⁾にわたって対象児童の在籍する小学校で、日本語取り出し指導³⁾にボランティア⁴⁾として定期的に参加しながら、あるいは家庭学習を支援しながら対象児の観察をした。対象児の日本語の取り出し指導が終了された後は専ら対象児の家庭において家庭学習支援をしつつ観察を継続し、その際の発話を録音したものを書き起こし、資料とした。なお、対象児の会話相手には調査者以外のボランティアも含まれる。

2.1 調査対象

対象児童はロシア国籍の小学4年生男児（調査当時8才4ヶ月～9才8ヶ月）で、父親の研究目的で1995年2月に来日して以来、関東地方に在住している。家族構成は両親と同じ小学校に通学する2才年下の妹との4人家族である。日本語能力は来日当初は全くゼロから出発したが、滞日14ヶ月経過後、4年生進級を機会に、原級の授業を普通に受けていけると判断され取り出し指導は終了された。

2.2 資料

本稿では会話資料を滞日歴によってⅠ期：5～9ヶ月、Ⅱ期：10～13ヶ月、Ⅲ期：17～20ヶ月の3つの期間に区分した。期間の区分は10ヶ月目以降から対象児の自発的発話が急激に増加したこと、対象児の日本語取り出し授業が14ヶ月目で終了したこと、17～20ヶ月目の観察は家庭学習支援の場面に限られているという点がそれぞれの期間の特徴であることによる。各期間からⅠ期270分、Ⅱ期270分、Ⅲ期300分の録音資料を書き起こしたものを分析した。ただし、教科書の朗読部分など、自発的でない発話は構文の習得状況を見る資料として適当でないので除外した。

3. 分析項目

第一および第二言語習得に関する先行研究では、発達段階を示すものとしてさまざまな言語項目がとりあげられている。第一言語発達研究では大久保（1967、1984）が構文、文章構成、動詞の下接語（活用変化、補助動詞、助動詞）、連体修飾語と被修飾語の構造、使用語彙の初出時期を言語

発達の指標とした。また、伊藤（1994）は幼児の発話の流暢性（言い直し、繰返し、挿入、間、とぎれ、引き延ばし）と言語発達の相関を分析するために、1文あたりの文節数で示す文の長さ、使用される言語要素（格助詞、連体修飾語、接続詞など）に加え、獲得の順序が比較的明確な文構造（副詞節構文、受動文、可能文）などを用いている。また、第二言語習得研究においては、発話の長さを示すために平均発話長（the mean length of utterance：MLU）、文構造の複雑さを示すためにT単位（minimal terminable unit：T-unit）の中に埋め込まれたS句（単文）の数がよく使用されている。

本稿では発話の長さを示すものとして平均発話長と1発話あたりのT単位数、発話で用いられる構文の複雑さを示すためにT単位に埋め込まれたS句数、発話で用いられる主な構文の種類を指標として分析した。

3.1 平均発話長

発話の長さを示す平均発話長は1発話当たりの語数の平均である。平均発話長は幼児の文法発達の指標としてよく使用されるもので、Brown（1973）は第一言語習得の研究において平均発話長と月齢に相関関係があることを報告している。

平均発話長の算出の仕方は、Brown（1973）が提案したものが英語を対象としたものであり、日本語にそのまま適用することができないことと、発話の認定については記述がなかったことから、田丸・吉岡（1994）が提出した日本語発話資料分析の単位についての問題点と提案を参考に、本稿での基準を以下のようにした。

3.1.1 単位としての発話

単位としての発話を Crookes（1990）に従い、

1. 1つの音調で形づくられる
2. 休止で区切られる
3. 1つの意味の単位を形成する

のいずれか1つの条件を満たすものを認定する。なお、相づちは独立した発話とは見なさない。また、聞き取りが困難な部分を含む発話は、平均発話長の分析の対象からは除く。

3.1.2 語の単位としてのM単位⁵⁾

本稿では発話に含まれるM単位数を発話の長さとする。発話の長さを示すためには、その中に含まれる文節数の平均を示す方法(伊藤 1994)があるが、文節数を単位とした場合、動詞や名詞、形容詞などの自立語の使用状況を表しても、助詞や助動詞、接辞語などの習得状況が分析の対象外となってしまう。本稿では、自立語に加え、助詞や助動詞、接辞語などを含む形態素レベルでの習得状況を数量化するためにM単位(靄岡 1980、田丸・吉岡 1994)を語の単位とする。本稿でのM単位は、形態素を基本とし、自立語に加え、助詞、助動詞、接辞を1語と数える。形態素に準じない区切りかたをする場合を以下に述べる(用例中、M単位の切れ目を||で示す)。

[1] 数は形態素に分けずに1つの数値を1語として数える。

例. || 500 || 円 ||

[2] 固有名詞は1語として数える。

[3] 外来語、及び和製英語は1語として数える。但し、外来語二語と考えられるときは分割して数える。

例. || トランプ ||、|| シャーペン ||、|| サッカー || ボール ||⁶⁾

[4] サ変動詞は1語として数える。

例. || 勉強する ||

[5] 「うん」「えー」などの形態素として分類しにくいものに関しては、先行する発話に対する応答としてのものは1語として数えたが、あいづちや語にならないためらいや感情を表し、実質的な意味を表さないものは除外した。

また、学習者の話し言葉であるため、誤りや言い直しを含む発話や、述部がなく中止したと考えられる発話もある。誤りは誤りのまま分析の対象とするが、発話の意味が理解できないほど不明瞭なものは除外した。発話を躊躇して言い直したと解釈できるものは、発話者の最終的な選択として発されたものを発話として見なした。

3.2 構文の複雑さ

対象児がどれくらい複雑な構文を習得したかを示す指標として、1発話あたりのT単位数とT単位あたりのS句数を調べた。1発話あたりのT単位数は発話の長さと同位接続詞で接続された重文構造の割合を示すもので

ある。また、T単位あたりのS句数は埋め込まれた連体修飾文や従属節の割合を示し、構文の階層的な複雑さを表す。T単位とS句はともに英語教育で開発されたもので、日本語教育への応用例は数少なく、認定の仕方を記した先行研究も少ない。そこで、本稿でのT単位とS句の定義を先行研究をもとにして以下に記す。

3.2.1 T単位

T単位は Hunt (1966) が第一言語としての英語教育において作文に書かれた文の複雑さと長さを表すための単位として提案したものである。T単位は1つの主節、あるいは1つの主節に何らかの従属節、または埋め込まれた節が加わったものを1単位とする。例えば、“Mary hit John”

(Crookes 1990より引用)、“Coal is a valuable mineral mined all over the world” (Harrington 1986より引用)、“After she had eaten, Kim went to bed”

(『ロングマン応用言語学用語辞典』より引用)、はそれぞれ1 T単位を含む文であり、“Mary hit John, but she is my best friend” (Crookes 1990より引用) は等位接続詞で接続された重文で2つのT単位を含む。本稿では学習者の話し言葉を資料としていることから、主語述語の整わない未完成な構文の発話も多い。「文」という概念には構文の完成と未完成、単純と複雑という区別がないので、本論ではT単位を分析の単位として取り上げる。

T単位を日本語教育へ応用するにあたり Harrington (1986)⁷⁾ は Martin (1975: 29) が動詞文、形容詞文、名詞文を“nuclear sentence”と分類したのを適用し、それらが文末にある場合をT単位と分析した。本論でも動詞文、形容詞文、名詞文をT単位として分析する⁸⁾。名詞文は「名詞＋だ」、あるいは、「名詞＋じゃない／なの／です」などの変形を含むが、緊辞を持たず倒置されてもいないのに名詞が文末にある発話はT単位としてみなさない。例えば、「おれ今日おれの誕生日」(13ヶ月目)の発話の中にはT単位はないと判断した。

3.2.2 S句

1発話あたりのT単位は発話における構文のまとまりの並列的な連結の程度を表すが、連体修飾句の使用に伴う文の埋め込みや従属節の使用といった構文の階層的な複雑さを示すことはない。そこで、T単位の中に含ま

れる単文をS句⁹⁾という単位で数えた。連体修飾節として埋め込まれたり、従属節として接続された単文がある場合にはS句の数が増加することで文構造の階層的な複雑さを示すことになる。従って、1 T単位が1つの単文で構成されている場合は1 S句と数える。単文はT単位の場合と同様、動詞文、形容詞文、名詞文であるので、名詞を修飾する形容詞についても連体修飾節として1 S句と数えた。従って、下の(1)の発話は1 T単位で構成され、その中に2 S句を持つ(発話に含まれるT単位とS句を[]で示した。なお、NNSは非母語話者である対象児を、NSは母語話者である調査者を含むボランティアを示す)。

(1) NNS : [T単位 [S句ここに [S句好きな] 人いる]] ?

また、1つの発話がT単位を持たないが、S句を持つ(2)の02のような例も見られた。

(2) 01NS : 誕生日に何するの? ケーキ食べるの?

02NNS : うん、[S句おいしい] やつ

このようなT単位を持たない発話はT単位あたりのS句の数を算出するにあたり、除外した。

3.2.3 主な構文の使用状況

上記のようにT単位あたりのS句によって構文の複雑さの程度が示されるが、さらに構文の種類の使用状況を見るために、主な構文を指標としてその現れを期間別に調べた。分析する構文は伊藤(1994)が獲得の順序が比較的明確であるとした副詞的従属節、連体修飾節、受身形、可能形、使役形、授受形をとりあげる。なお、動詞に助動詞を付加することで複雑さが異なることから、可能形は「できる」を使った構文と、動詞に助動詞「れる／られる」を付加した構文に分類する。授受形についても同様に、授受動詞(やる、あげる、もらう、くれる)を本動詞として使用する構文と、動詞テ形に授受動詞を付加した構文を分けて分析する。

4. 結果

4.1 対象児の発話の長さや複雑さの変化

I から III 期までの各期間から各100発話を抽出し、平均発話長、一発話あたりのT単位数、T単位あたりのS句数を算出した(表1)。

表1 期間別の発話の長さや複雑さ

滞り期間	I 期(5～9ヶ月)	II 期(10～13ヶ月)	III 期(17～20ヶ月)
平均発話長	2.23	3.03	3.55
T 単位/発話	0.37	0.50	0.80
S 句/T 単位	1.00	1.12	1.06

表1の数値から、平均発話長は滞り期間の経過に伴いしだいに増加していることが示され、発話の長さが増加していると言える。1発話あたりのT単位数が全ての期間にわたって1以下であることから、発話が動詞文、形容詞文、名詞文の体をなさないものが多いことが示される。また、構文の並列的な連結もなされていない。特にI期では、1発話あたりのT単位数は0.37であり、(3)の03、05、07のようなT単位を含まない発話が多かった。例(3)ではNNSは発話01「これ、これでしょ」は名詞文であり、発話09「ちがう」は動詞文であり、共にT単位を持つが、発話03「これ、『き』」、発話05「そう?」、発話07「あー」はT単位を持たない発話であり、いずれの発話も語数が1ないし3と短いものである(発話07「あー」は、発話06「あ、これがー『もり』でしょう」に対する応答詞として解釈できるので、発話権が移ったと見なし1発話に数える)。

(3) (「木」「林」「森」の漢字を学習している。6ヶ月目)

01NNS : [T単位 [S句 || これ ||、これ || でしょ ||]]

02NS : ん?

03NNS : || これ、 || 「き」 || (「林」の漢字を指して)

04NS : き?

05NNS : || そう || ?

06NS : あ、これがー「もり」でしょう
(「森」の漢字を指して)

07NNS : || あー ||

08NS : ちがうじゃん

09NNS : [T単位 [s句 || ちがーう ||]]

構文的な複雑さについては、T単位あたりのS句の数値が1.0の場合は埋め込み文や従属節がないことを示すことから、連体修飾節や従属節は期間Ⅰでは使用されず、期間ⅡとⅢで少し使用されるようになったが、構文の複雑さの発達は一定した増加の傾向が見られず、習得の速度が遅いことが見てとれる。

4.2 主な構文の使用状況

対象児が発話の中で使用した構文を分析項目に沿って期間別に分析した(表2)。

表2 主な構文の期間別使用状況

滞日期間	Ⅰ期(5~9ヶ月)	Ⅱ期(10~13ヶ月)	Ⅲ期(17~20ヶ月)
副詞的従属節		○	○
連体修飾節		○	○
可能形1 (できる)	○	○	○
可能形2 (動詞+助動詞 -eru / -areru)		○	○
授受形1 (授受動詞を本 動詞とする)	○	○	○
授受形2 (動詞て形+授 受補助動詞)			○
使役形			
受身形			

(発話資料の中に対象とする構文の使用があれば○で表示した)

次に、資料の中に具体的にどのような構文が使用されていたかの例を以下にあげる(該当する項目を下線で示す)。

[1] 副詞的従属節

Ⅰ期：使用例なし

Ⅱ期：ここ終わったらつぎね

Ⅲ期：みつけたらすぐ逃げる、シャーペンの芯ならあげるよ、あと1あればぬかすでしょ (トランプのルール説明)、じゃ

おれからいいでしょ？ もう全員パスしたから

[2] 連体修飾節

I 期：使用例なし

II 期：好きな人いる？ ルーレットやる人

III 期：自分のどれでも使っていい場所ね？ くるったおやじ、グ
とパーでなったひと

[3] 可能形1 (動詞「できる」)

I 期：できた、できない

II 期：できる、できない

III 期：できないでしょ、できなかった

[4] 可能形2 (動詞+助動詞-eru / -areru)

I 期：使用例なし

II 期：26個もらえる

III 期：どっことも行けない、「緑」書けない

[5] 授受形1 (授受動詞を本動詞とする)

I 期：あげる

II 期：まだくれてない、あげよう、もらってない

III 期：おかあさんから百円もらう、このお金をあげてない

[6] 授受形2 (動詞で形+授受補助動詞)

I 期：使用例なし

II 期：使用例なし

III 期：かっこいいところを見せてあげよう、じゃあおかあさんに
見せてやろう

[7] 使役形

調査期間中の使用例なし

[8] 受身形

調査期間中の使用例なし

以上の結果から、I 期で使用される構文の種類は非常に限られたものであることが示される。II 期になると副詞的従属節「～たら」と連体修飾節の使用が始まるが、用例と種類は多くはない。また、助動詞を使用した可能形の使用が1例だけ見られた。授受形の種類はI 期が「あげる」のみであったのに比較してII 期では「くれる」「もらう」も加わっている。III 期

になると補助動詞を使用した可能形が2例みられ、補助動詞を使用した授受形の使用が見られた。また、副詞的従属節に条件を表す「～なら」「～ば」が加わり、理由を表す「～から」の使用も見られ、用例も増加した。なお、受身形と使役形の使用例はいずれの期間の資料においても見られなかった。

5. まとめと今後の課題

以上日本語能力の指標として、発話の長さや複雑さ、主な構文の使用状況を示した。この結果には、対象児童は滞日期間が経過するに従い、発話の長さを増し、使用する構文の種類も増加しているという日本語の習得状況が表われている。しかし、複文構文の割合は一定の増減の傾向を示さない。また、使用される構文の種類も限られ、使役形や受身形を使う構文の使用は見られない。さらに、使用された構文の表われる文脈も変化に乏しい。たとえば、日本人の友達との遊びの場面で決まり文句として覚えたと推測される「ルーレットやる人」「ゲーとパーでなった人」のような連体修飾節は遊びの場面以外ではあまり使用されないもので、これが連体修飾節を生成する能力の表われであるとは考え難い。むしろ、状況に応じた決まり文句として発話しているようである。同様に可能形2（動詞+助動詞-eru/-areru）の使用例は「もらえる」「行けない」「書けない」の3つの動詞と共に使用例が見られたのみであり、動詞から可能形を派生する能力を証明するものではない。

今後の課題としては、同年齢の日本語母語話者および非母語話者の言語使用状況と比較対照することで習得状況をより明確にすることが必要である。また、自然会話を資料とするだけでなく、特定の構文の使用を誘発するゲームや小テストを用いるなど、研究方法の検討もするべきである。さらに相互交渉面の観点から、どんなインプットを周囲から得ていたかを調べるために、会話相手となった日本語母語話者の発話の構文を分析し、年少学習者の日本語能力に応じてどのような構文の調整を行っていたか調査をし、構文の習得に与える相互交渉の影響を研究したい。

書き起こし記号

— 長音 、 区切れ ? 顕著な上昇イントネーション

謝辞

本研究をすすめる上で筑波大学の岡崎敏雄先生のご指導・ご助言をいただきました。また、プライバシー保護の立場から名前を秘しますが、調査に協力していただいた対象児とそこご家族、そして小学校の関係者の方々に深く感謝の意を表します。

注：

- 1) 本稿は1997年に提出した修士論文(伊藤1997 a)の一部をもとに修正、加筆したものである。
- 2) 対象児が1996年6月から約1ヶ月間本国へ帰省したため、その間を調査期間から除く。
- 3) 外国人児童や帰国児童など日本語習得に特別な指導が必要な者を在籍学級の国語や社会などの時間に取り出して、日本語の指導をすること。
- 4) 対象児の在籍する小学校では日本語学習支援のためのボランティア活動が組織されていて、日本語取り出し授業での個別指導にあたっている。
- 5) 靄岡(1980)は基本語彙、専門分野の文章を構成する語彙構造、語構成を調査するための単位として、現代語で意味を担う最小の言語単位としてM単位(Morphemeに近いためこう呼んだ)を提案した。M単位はほぼ形態素の区切り方と一致したものであるが、固有名詞、外来語については形態素よりも長くても最小の意味を担う単位として扱い、また、漢語熟語については結合の回数でM単位を数えるというように配慮された単位である。田丸・吉岡(1994)は靄岡の書き言葉分析のための単位設定を話し言葉の分析にも応用する上での問題点を提起している。
- 6) 靄岡(1980)が原語での1最小単位を外来語のM単位として「ヨロップスタイル」「ケネディラウンド」のように分けて扱っているのに従い、「サッカーボール」をアクセント型から1語とする数え方はとらない。資料中に「おれきのうサッカー行った」のようにサッカーを独立した語として使用する例がみられることから、「サッカーボール」を2M単位として数えるほうが習得状況をよく反映すると考えるからである。
- 7) Harrington(1986)は平均T単位長を分析するための最小単位を“tango”としているが、「たべられた」を「たべられ た」の3つに分ける例を示しているだけなので、“tango”の定義がはっきりしな

い。また、Harrington は日本語をアメリカで学ぶ大学生の口頭日本語能力を平均T単位長と誤りのない平均T単位長の比較で調べた結果、T単位の指標としての有効性はあまり精密なものではないので、他の指標と合わせて用いることを示唆している。他にT単位を日本語教育へ応用した先行研究(志村 1989、田丸・木村・吉岡 1993、田丸・吉岡 1994)では、T単位の認定法について記していない。また、田丸・吉岡(1994)はT単位の数値の増加が言語習得にともなうのは中級前期までであることを報告している。

- 8) Harrington (1983) は最小の“nuclear sentence”の例として、「座る」「大きい」のように動詞あるいは形容詞語幹に活用接辞がついたもの、及び、「車だ」のように名詞に繋辞がついたものをあげている。本稿もそれに従って、「おれ今日おれの誕生日」を名詞文とは認めない。これは名詞が発話の終わりにあることが散見される学習者の話しことばに対し、省略の可能性を考慮することによって分析があいまいになることを避けるための便宜的な扱いである。もし繋辞の省略を考慮に入れた場合、「おれ今日おれの誕生日」は繋辞が省略されていると考えられるが、動詞か形容詞の省略である可能性も完全に否定することはできない。このように省略の解釈に複数の可能性がある場合、T単位を数えるのが困難になるのを避けるためである。但し「好きだ」「嫌いだ」のような和語系のナ形容詞は「好き」「嫌い」の語幹のみが名詞として用いられることもなく、活用接辞の省略されたものであることが明かなので、語幹だけ現れても形容詞文として認めた。語幹が名詞と同じ形を持つ形容詞(例、「赤い」)などは活用接辞の有無によって形容詞文であるかどうかを判断した。また、動詞文の定義はHarringtonに従うが、語幹だけの動詞は資料中にみられなかったので、その定義の有効性について本稿での判断を控える。
- 9) 生成変形文法における文節点(S-node)とは厳密な意味では異なる(田丸他 1993)。生成変形文法では使役文、受身文などの構文では移動の操作が加えられているため、深層構造よりも文構造が複雑になり文節点が増すと考えられる(井上 1989)が、本稿での分析ではそれらの文構造もいわゆる単文として数える。

参考文献：

- Brown, R. (1973) *A First Language: the Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Crookes, G. (1990) "The utterance, and other basic units for second language discourse analysis," *Applied Linguistics*, vol. 11, pp. 183-99.
- Harrington, M. (1986) "The T-unit as a measure of JSL oral proficiency," *Bulletin of the ICU Summer Institute in Linguistics*, vol. 19, pp. 49-56.
- Hunt, K. (1966) "Recent measures in syntactic development," *Elementary English*, vol. 43, pp. 732-739.
- Martin, S. K. (1975) *A Reference Grammar of Japanese*. New Haven: Yale University Press.
- 井上和子 (1989) 『日本文法小事典』 大修館
- 伊藤早苗 (1997 a) 「年少日本語学習者と学習支援者間の会話における意味交渉の縦断的研究」 筑波大学修士論文
- (1997 b) 「成人母語話者と年少非母語話者間の会話—日本語能力の発達段階、タスクの種類と意味交渉について—」 『筑波大学地域研究』 15号 pp. 257-70 筑波大学地域研究研究科
- 伊藤友彦 (1994) 『幼児の発話における非流暢性に関する言語心理学的研究』 風間書房
- 大久保愛 (1967) 『幼児言語の発達』 東京堂出版
- 大久保愛 (1984) 『幼児言語の研究：構文と語彙』 あゆみ出版
- リチャーズ・プラット・ウェーバー編 (1988) 『ロングマン応用言語学辞典』 山崎真稔 他訳 (Richards, J., J. Platt, and H. Weber (eds.). 1985. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Longman Group Limited) 南雲堂
- 志村明彦 (1989) 「日本語の Foreigner Talk と日本語教育」 『日本語教育』 68号 pp. 204-25.
- 田丸淑子、吉岡薫 (1994.) 「日本語発話資料分析の単位をめぐる問題—第一言語習得過程観察の立場から—」 *The Language Programs of the International University of Japan Working Papers*, vol. 5, pp. 84-100.
- 田丸淑子、吉岡薫、木村静子 (1993) 「学習者の発話に見られる文構造の長期的観察」 『日本語教育』 81号 pp. 43-54.
- 鶴岡昭夫 (1980) 「高校教科書用語調査の言語単語について」 『国立国語研

究所報告67電子計算機による国語研究X』 pp. 20-51 秀英出版
柳沢好昭（1995）『日本語教育の概観』 日本語教育学会

The Acquisition of Syntax by a Child Learning Japanese as a Second Language: A Longitudinal Case Study

ITO, Sanae

The purpose of this study is to investigate the acquisition of syntax by a child learning Japanese as a second language, through a longitudinal case study. The child's spontaneous utterances were analyzed. For 20-month-observation, it was found that the mean length of utterance, the mean score of T-units per utterance, and the types of syntax increased. On the other hand, the mean score of S-nodes per T-unit has not shown remarkable change. Those results indicate that the child's utterances have developed from word-level to sentence-level. It was also found that the acquisition of complex syntax was slow in progress. In addition, the types of syntax used by the informant increased but still were limited.