

Focus on Form から言語適性へ

－研究の深め方・広げ方の一事例－

向山 陽子

要 旨

本稿では、筆者が大学院入学以来行ってきた研究の概略を紹介することを通し、どのように研究を深めたり、広げたりするのかを説明する。また、研究を進める上で重要となるいくつかの考え方を紹介する。具体的には、①理論に基づいた研究をする、②学術の進歩に貢献できる研究をする、③一生追究できる研究テーマを見つける、④どのような結果が出ても報告価値のある論題を見つけるという 4 点である。そして、研究者にとって重要なことは「なぜ」を問い続けることであることを主張する。

【キーワード】理論の重要性、Focus on Form、言語適性、言語類型論、第三言語習得

1. はじめに

お茶の水女子大学言語文化学会のジャーナル『言語文化と日本語教育』が今号で 50 号となったことに對し心よりお喜び申し上げる。その記念すべき号に寄稿するようお声掛けいただき大変光榮に思ってお引き受けしたものの、何を書くべきか非常に迷った。諸先輩方が築いてきたお茶の水女子大学言語文化学会の伝統を守り、今後も活潑な研究会活動を継続していくためには、後進の育成が不可欠である。そのために私にできることは何かと考えた末に、私がお茶の水女子大学大学院に入学してから、これまでに行ってきた研究を簡単に紹介し、どのように研究を深めたり、広げたりしてきたかということを書くことにした。論文として発表できた研究もあれば、途中で頓挫した研究もある。そういう失敗も含め、一人のお茶大修士が辿ってきた研究者としての道を記すことで、研究者を目指す後輩の役に立つことができればと思う。

私は院生時代、故佐々貴義式先生を指導教官としていた。佐々貴先生はお茶の水女子大学在職中、研究者育成のための教育に情熱を注ぎ、本研究会の発展にも尽力された。特にジャーナル『言語文化と日本語教育』が現在のような形になったのは佐々貴先生の貢献が大きい。しかし、指導教官とは言っても、実は、私は修士、博士課程を通し、佐々貴先生から一対一で個人的に研究についてアドバイスをいただいた記憶はほとんどない。記憶が正しければ 3

回だけである。それでも私が今でも佐々貴先生を師と仰ぐのは、ゼミや学生のために開いてくださった勉強会での議論を通し、私たちに研究者として大切なことを、時に明示的に、多くの場合は暗示的に教えてくださったからである。佐々貴先生から教えていただいたことは私の研究者としての拠り所となっている。本稿では、それらのことに言及しつつ、私がこれまで行ってきた研究について述べたい。

2. 研究を進める上で重要なこと

私が研究を進める上で大事にしていることは次の 4 つで、すべて佐々貴先生から教えていただいたことである。

- ①理論に基づいた研究をする。
- ②学術の進歩に貢献できる研究をする。
- ③一生追究できる研究テーマを見つける。
(研究を進展させられる能力を身に付ける。)
- ④どのような結果が出ても(自分の予測通りであってもそうでなくても)報告価値のある論題を見つける。

これら 4 つは相互に関連するものである。②～④は私が行った研究について述べる時に触れることにし、ここでは①について、佐々木¹(2007)を基に説明する。

図 1 に示すように、実証研究の三大要素は、「理論」「対象」「方法」で、これが揃っていなければ研究が進められない。「対象」というのは文法、音声、

語彙などの研究対象となるものであり、「方法」というのは実験、調査といったデータ収集、分析の方法のことである。この2つが研究において不可欠であることは誰でも理解できるだろう。

それでは、「理論」はなぜ必要なのだろうか。佐々木 (2007) によれば、すべての事象を説明することは不可能であるが、理論があれば同じような事象を予測することが可能になるという。例えば、母語として学ぶ言語が 3000 あるとすると、第二言語として学ぶ可能性のある言語も 3000 あるが、母語と第二言語との関係を探究するために、これらすべての組み合わせを調べることはできない。しかし、言語類型論に基づけば、SVO 言語と SOV 言語に分類する、あるいは漢字を使用する言語と使用しない言語に分類するといった方法により、データを集約することが可能になり、すべての組み合わせを検証する必要がなくなる。また、第二言語習得に影響する要因は非常に多く、要因同士が影響しあっている可能性もある。その場合、要因を一つ一つ検討しても影響関係を調べることはできないが、因果モデルを構築することで可能になる。

論理的に可能な要因の組み合わせは無限であり、そのすべてを調べ尽くすことは不可能である。研究とは、意義のある発見・知見をもたらすと予測される研究計画を設定し、その予測を検証する作業である。意義ある発見をもたらす蓋然性を予測することが理論の役割である。また、結果の解釈や新たな問いを立てるためにも理論は必要なものである。このように研究において理論が果たす役割は非常に大きく、理論なしに研究を進めることはできない。

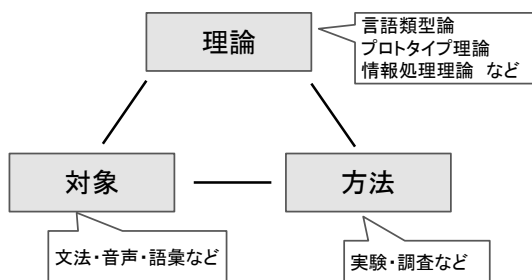


図 1. 実証研究の三大要素 (佐々木, 2007 から)

3. 私の研究の変遷

私がこれまでに行ってきた研究のキーワードは、「Focus on Form」「個人差」「適性処遇交互作用」

「ビリーフ・学習ストラテジー」「言語適性」「言語類型論」「競合モデル」といったものである。これらの理論の間には脈絡がないように思われるかもしれないが、私の中では繋がりがあり、概ね以下の流れの中で研究を進めてきた。ただし、最後の「第三言語習得と言語適性」はこれからの課題として考えていることである。次節以降でこれらの研究の概略を述べていく。

- ・ Focus on Form (指導の効果)
- ・ 適性処遇交互作用 (指導効果と個人要因の関連)
 - ビリーフ・学習ストラテジー
 - 言語適性
 - Robinson : 言語適性と指導との相互作用
 - Skehan : 言語適性と学習段階との相互作用
- ・ 言語類型論 (文法の類似性と言語適性との関係)
- ・ 競合モデル (母語の言語類型と文処理との関連)
- ・ 第三言語習得と言語適性

3.1 Focus on Form : 指導効果研究

3.1.1 研究の背景

修士論文は「コミュニケーション重視の授業における明示的文法指導と暗示的文法指導の効果—連体修飾節を対象として」というタイトルで文法指導の効果を検証する準実験を行った。大学院入学以前、明示的に文法を説明せず、やり取りの中で言語形式の意味・機能を教えるという指導方法を採用している日本語教育機関で日本語を教えていた。その学校では、例えば、「いつ日本へ来ましたか」「〇〇に来ました」というようなやり取りは、世界地図、カレンダー、飛行機、「？」のカードを用いて次のように教える。まずカレンダーと「？」を示してから、地図上で学習者の母国から日本へと飛行機を移動させながら、「いつ日本へ来ましたか」と尋ねる。この動作で何を質問されているのか分からない学習者はいない。しかし、どのように答えればいいのか分からない。その時に学習者にカレンダーを示して、自分の来日した日を指差しさせ、「〇日に来ました」と答えればいいことを教える。これを何回か繰り返しているうちに、学習者は「〇日に日本へ来ました」の意味機能を理解する。つまり、学習者が言いたいことを言えない状況に追い込み、その時に初めて日本語ではこう言えばいいのだとその表現を提示するのである。初級においてはほとんどの言語形式をこのような方法で教えていたが、多くの学習者は短期間に会話能力を身に付けていた。しかし、中

にはなかなか日本語の文法を理解することができない学習者もあり、私はこの教え方の効果を実感しながらも、すべての学習者に適するわけではなく、学習者によっては違う方法の方がより効果的なのではないかと思っていた。

そういう問題意識を持っていた時に出会ったのが、意味を重視しながら必要に応じて言語形式にも注意を向けさせるという Focus on Form (Long, 1991) の考え方であった。現在では広く知れ渡った概念であるが、当時はまだ一般的ではなく、私もそれほどよく理解できてはいなかった。そのような時、佐々貴先生から Loschky & Bley-Vroman (1993) を読むように勧められた。この論文は文法を教えるためのタスクの理論枠組みを提案したもので、タスク・エッセンシャル (task essential) という概念が説明されていた。タスク・エッセンシャルというのは、言語形式を習得するためには、その言語形式を使用することが必須であるタスクを行わせることが重要であるという考え方であり、Doughty & Williams (1998) では Focus on Form のテクニックの一つとして取り上げられている。私はこの考え方が上述の教え方に通じるものであることを知り、Focus on Form、タスク・エッセンシャルという理論に基づいて研究を進めていくことにした。

ちなみに、Loschky & Bley-Vroman (1993) については、10 年以上前に佐々貴先生からこの理論枠組みについて紹介する論文を書くよう言われ、一旦は書き始めたものの、うまくまとめることができず未だに発表できていない。タスク・エッセンシャルは指導や文法問題作成などに非常に役に立つ概念である。どこかで発表し、佐々貴先生との約束を果たさなければ人生が終わらないように思うので、いずれ稿を改めて紹介したい。

3.1.2 修士論文の研究デザインと結果

それでは、修士論文 (向山, 2003) の研究デザインについて述べる。この研究では Focus on Form の理論枠組みの中で連体修飾節を学習項目として、コミュニケーションの中で帰納的にルールを学習させる指導 (統制群) と、そこにフィードバックとして明示的知識を与える指導 (実験群) の効果を比較した。また、学習者によって指導の効果が異なるだろうという仮説 (後述するが、この仮説は適性処遇交互作用に関連するものである) を持っていたため、日本語能力も要因とした実験計画を立てた。対象者

は中国語母語話者 28 人 (実験群 12 人、統制群 16 人) であった。指導の効果は 5 種類のテスト (文法性判断、誤用訂正、絵を見て答える産出、会話を読んで答える産出、聞き取りによる理解) を、指導前、直後、7 週間後の 3 回実施して、どこに 2 つの指導の違いが現れるかを検討した。

その結果、①日本語能力が高い学習者はどちらの指導でも、どのテストにもそれほど大きな得点差はないが、日本語能力が低い学習者は明示的な説明があった方が効果が高い、②聞き取りテストに関しては、どちらの指導においても日本語能力下位群と上位群との差が大きい、ということが示された。紙幅の関係でここではその他の結果は報告しないが、非常に複雑な結果となった。しかし、一律に明示的指導の方が効果が高いというような結果ではなかったことが、その後の研究に繋がっていった。

2 章で「④どのような結果が出ても報告価値のある論題を見つける」ことを大事にしていると述べたが、この研究をデザインする時に考えていたのはまさにこのことである。その当時、明示的指導と暗示的指導のどちらがより効果的であるかという問題が議論されていた。Norris & Ortega (2000) のメタ分析では明示的な指導の方が効果が高いと報告されていた。しかし、各研究において明示的指導に有利な測定法が使用されていることが影響している可能性が指摘されており、必ずしも明示的指導の方が効果的という結論に達していたわけではなかった。つまり、明示的指導と暗示的指導のどちらがより効果が高いという結果になっても報告価値があった。また、指導効果の測定方法の問題だけでなく、学習者の個人差によって指導効果の現れ方が違うだろうという議論も始まっていたところだったので、日本語能力レベルとの関連についてもどのような結果となっても報告価値があった。

指導効果実験のような研究だけでなく、例えば複数の環境における習得を比較する場合などにおいても、研究者は何らかの仮説を持っていることが多い。しかし、常に予想する結果が得られるとは限らない。自分が予想する結果が得られなかった場合にも論文として発表できるようにするためには、予めどのような結果が出てもその領域に新たな知見を加えられるような論題を設定しておく必要がある。これは研究計画の極めて重要なポイントである。

研究課題をそのように設定しておいたことも幸い

して、修士論文を基に2本の原著論文(向山, 2004a, 2006)を發表することができた。しかし、それ以上に研究者としての力が付いたと思うのは、修論の先行研究の章を發展させてレビュー論文を執筆したことである(向山, 2004b)。佐々貴先生には、レビュー論文はその分野の専門家が書くもののように思われがちであるが、博士号取得を目指す大学院生こそが書くべきものだという持論があった。そのため、修士2年でミニレビュー、博士1年でレビュー執筆が義務付けられた。その分野ですでに解明されていること、未だ解明されていないことを整理する中で、博士論文研究として追究する価値のある論題が見つけれられるのであり、そういう作業無くして、学術の進歩に貢献できる研究をするのは難しいという主張であったと思う。レビュー論文を書くことは非常に大変な作業であったが、得たものは大きかった。

3.2 ビリーフと学習ストラテジーに関する研究

3.2.1 Focus on Form から個人差研究へ

私は修論では連体修飾節を対象とした実験研究を行ったが、同時に条件節「〜と」を対象とした実験も行っていた。当時、言語形式の難しさに関する議論があったので(小池(2002)を参照のこと)、私は指導と対象言語形式の相互作用について博論を書くつもりで、使役受け身を対象とした実験計画も立てていた。しかし、結果的にそうはしなかった。

それには理由が2つある。1つはなぜ連体修飾節、条件節「〜と」、使役受け身を対象とするのか、それについて佐々貴先生を納得させるだけの説明ができなかったことである。研究対象についても「なぜ」を説明する必要があることは理解していたので、それらのルールは形式面、意味機能面で難易度が違う、そのため指導に必要な明示性も違うと予想される、というような説明をした。しかし、私の説明は今ひとつ説得力に欠けていたようで、なぜそれぞれのルールが、私が仮定する3つのカテゴリーを代表するものと言えるのか分からないと指摘された。その時は佐々貴先生を論破することができず、仕方なくこの計画は諦めた。(後年、佐々貴先生に研究計画がダメだと言った覚えはない、そう受け取ったとしたらミスコミュニケーションだと言われた。)

もう1つの理由は、こちらの方が大きい理由であったが、修論研究でどのような指導が効果的であるかは日本語能力と関係があることが明らかになり、同時に学習を始めた学習者間に生じる日本語能力の

差は何が原因となっているのか、それを追究したいという思いが強くなったことである。研究結果から文法を理解する能力や音を聞き取る能力に関係がありそうだと思います、言語適性への興味が芽生えた。

しかし、言語適性の先行研究を読み進めたものの、適性研究をするためには測定方法の検討から始めなければならず、研究を始めるのをかなり長い間躊躇していた。その間、言語適性以外の個人差についても論文を読み、どのような要因であれば実証研究をすることができるのかを考えた。その中で図2のEllis(1994)の個人差研究の枠組みに出会った。教師の文法指導に対するビリーフの研究(Burgess & Etherington, 2002)から調査のヒントを得たこともあり、学習者の文法学習に対する信念、文法指導に対する態度、学習ストラテジーがどのように学習成果と関連しているのかを探る研究をすることにした(向山, 2007)。

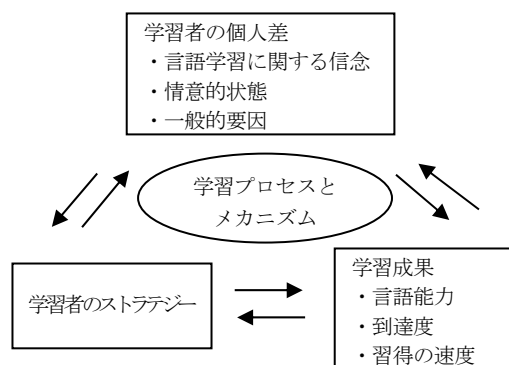


図2. 学習者の個人差研究の枠組み (Ellis, 1994: 473)

3.2.2 向山(2007)の研究デザインと結果

個人差として信念や態度に注目したのは、文法説明がないことに不安を感じたり、教え方が良くないと考えたりしている学習者がいるように感じたからである。調査は修論と同じ教育機関で学習者161人に対して実施した。調査項目は「文法学習に関する信念」「文法指導に対する態度」「学習ストラテジー」で、これらが学習開始から6ヶ月後に行われた文法テスト、聴解テスト得点とどのように関連があるかを探った。因子分析でデータを集約し、要因間の相関を調べた。その結果、①文法指導の基本的理念と学習者の信念が一致しない場合は、学習成果が

上がりにくい、②指導方法に対する態度によって、学習ストラテジーの選択が大きく異なり、学習困難感のある学習者は指導方法と適合しないストラテジーを用いている、③信念・態度、学習ストラテジーが直接学習成果に影響するだけでなく、信念・態度が学習ストラテジーの選択に影響を及ぼし、それがさらに学習成果に影響するという連鎖が想定される、といったことが明らかになった。

この結果によって Ellis (1994) のモデルが実証されたと言えるが、要因間の相関関係はそれほど強いものではなかった。つまり、信念、態度、学習ストラテジーという個人差は習得に影響を与えるが、その影響はそれほど大きなものではないということである。そのため、調査前に考えていた因果モデル作成は実現できなかった。研究自体は 1 本の論文 (向山, 2007) として発表できたものの、因果モデルを示したいと思って因子分析や共分散構造分析などの参考書をたくさん読んでいたので、やはり信念や態度、学習ストラテジーはそれほど強い影響要因ではなかったのかと因果モデルが作れなかったことになりに落胆した。しかし、それと同時に、なぜ学習者間に習得の差が生じるのか、より大きな影響要因を対象として研究したいという思いが強くなった。そこで、意を決して、踏み入ることをずっと躊躇していた言語適性研究を始めることにした。

3.3 言語適性研究

3.3.1 適性処遇交互作用への着目

すでに修論研究を始める時点で学習者の特性と指導とのミスマッチがあるのではないかと考えていたのだが、その後、教育心理学に適性処遇交互作用 (Aptitude Treatment Interaction: ATI) という理論 (Cronbach, 1957) があることを知った。ある指導方法がすべての学習者に効果があるのではなく、学習者の適性 (この理論においては狭義の言語適性に限定しない、あらゆる個人差を指す) と指導方法が適合したときに指導からの効果が得られるという考え方である。調査に数多くの対象者が必要であるためか、過去の研究においてはそれほど明確な交互作用は見られておらず、この理論を検証する研究はあまり注目されなくなった。

しかし、ちょうど私が言語適性に関心を持ったところに、Robinson が ATI を第二言語習得の個人差研究に援用した理論を発表し始めた。Robinson (2002) の Aptitude Complexes というモデルはどの

ような指導方法/学習条件にどのような適性が必要になるのかを示したものであり、Focus on Form 研究に適性という要因を組み込んだものと捉えることができる。この Robinson の理論は私の関心に合致したものであるが、指導効果実験に言語適性という要因を組み込んで研究をデザインするのは非常に難しい。たとえば、記憶力の高低を要因とする場合、A 教授法と B 教授法にバランスよく記憶力の高い学習者と低い学習者を配置するのは被験者募集などの点で困難がある。また、指導対象とする学習項目も指導の効果に影響を与えるため、学習項目の選定も難しい。実際、主要なジャーナルに掲載された適性を組み込んだ指導効果研究は、de Graaff (1997) や Robinson (1997) など、いくつかの研究があるだけであった。私は既存のクラスを使って準実験を行うことを考えていたこともあり、Robinson のモデルの検証は諦めざるを得なかった。

しかし、適性研究の中心的研究者の一人である Skehan が、図 3 に示すような概念図を用いて、学習の段階によって重要となる適性が異なるという仮説を発表していた。これは Robinson とは異なる観点から第二言語習得と適性との相互作用を理論化したものである。具体的には音韻処理能力は学習初期に、言語分析能力はどの段階でも、記憶力は特に学習が進んだ段階で重要であるという主張である。この理論も私の関心と合致するものであった。学習者によって学習の進捗プロセスが違うということは教授経験の中で感じていたことである。学習開始時のスタートダッシュは良くても徐々に遅れてくる学習者もいれば、初めは大丈夫かと心配するような状況であっても、後から追いついてくる学習者もいる。

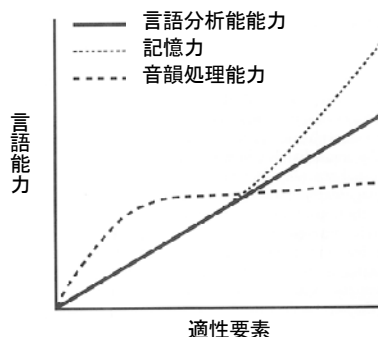


図 3. 適性要素と言語能力レベルの関係 (Skehan (1998) を参照して作成)

Skehanの仮説はこの現象を説明できる理論だと直感し、これを検証する縦断研究をしようと考えた。

3.3.2 博士論文の研究デザインと結果

長い間、適性研究を行うことを躊躇していたと述べたが、その最大の理由は調査材料の作成の問題であった。まずはこの問題を解決することから始め、適性の測度として、言語分析能力テスト、音韻的短期記憶を測定する単語スパンテスト、ワーキングメモリを測定するリーディングスパンテストを作成することにした。言語分析能力のテストは名古屋大学で開発された適性テストの文法抽出問題を中国語訳した。単語スパンテストは旧日本語能力試験の1級出題範囲から3、4、5、6拍のテスト対象語候補を選び、連想価（音を聞いて母語の単語を連想するかどうか）を調べた上で、テストに使用する語を各拍8語選び、音声材料を作成した。そして、リーディングスパンテストは芋阪（2002）の日本語版を中国語に翻訳した。

Skehanの仮説を検証するために、学習開始前に適性テスト、学習開始後3か月ごとに5回（15か月間）、学習成果測定テスト（文法、聴解、読解、会話、ただし、会話テストは6か月後、15か月後の2回のみ実施）を実施するという縦断的な研究デザインとすることに決めた。しかし、一度に多くの対象者を確保することができなかったため、半年ごとに入学する新入生のうち、日本語学習経験のない中国語母語話者だけを対象にしてデータ収集を続け、最終的に37人分を収集した。結局、データ収集のために2年半を費やしたのだが、そこまで頑張れたのは、2章で述べた「②学術の進歩に貢献できる研究をする」「③一生追究できる研究テーマを見つける」ことを大切に考えていたからだと思う。

しかし、私も初めからそんなに長い時間をデータ収集にかけるつもりはなかった。37人分の6か月後のデータが集まった段階で、修論で行った研究や信念の研究と合わせて、コミュニケーション重視の指導効果に影響を与える個人差について博論を書きたいと佐々貴先生に伝えたことがあった。しかし、研究相互の関係が美しくないという理由で先生は首を縦に振らなかった。「だるま落としのだるまの頭が曲がっている」と言われたことは今でも強く記憶に残っている。そして、佐々貴先生の博士論文というものに対するこだわりの前に、またしても引き下

がることになった。結局、さらにデータ収集を続け、そのデータセットを異なる観点から分析して4つの研究にまとめることにしたところ、今度はすぐに許可が出た。結果として時間がかなりかかり、苦しい思いもしたが、研究としてはより良いものになったし、その後の研究に繋がっているのも、佐々貴先生の判断は間違っていなかったのだと思う。

4つの研究のうち研究1（向山, 2009a）では、文法、聴解、読解テストを、研究2（向山, 2010b）では会話テストを対象として、3つの適性テストとの関係を相関分析、重回帰分析により検討した。研究3（向山, 2009b）、研究4（向山, 2012）は学習者の適性を適性要素の組み合わせ（適性プロフィール）と捉える観点から、文法、聴解、読解と会話に分けて、クラスタ分析、分散分析を用いて適性プロフィールと学習成果との関連を検討した。

これらの研究から学習段階によって関与する適性要素が異なること、スキル（文法、聴解、読解、会話）によって必要な適性要素が異なること、すなわち、適性要素、学習段階、スキルの間に相互作用があることが示された。具体的には以下の通りである。

(1) 音韻的短期記憶は初期の学習に関わっているが、学習段階が進むにつれて、その影響は徐々に弱くなる。聴解に対する影響が大きいのが、学習初期には読解にも関与している。

(2) 言語分析能力は、どのスキルにも一貫して影響を与えている。特に読解との関係が強い。初期の文法に対しては大きな影響を与えるが、学習が進んだ段階では影響が弱くなる。

(3) ワーキングメモリと学習成果の関連は、学習が進んだ段階で初めて見られるようになった。ワーキングメモリとの関連が現れるのと呼応するように、その時期に音韻的短期記憶の影響が弱くなった。

(4) 文法、聴解、読解の合計得点に関しては、どの学習段階においても言語分析能力、音韻的短期記憶、ワーキングメモリの3要素でかなりの部分が説明できる。

(5) 会話に関しては3要素で説明できる部分が文法、聴解、読解と比較して小さい。性格や動機づけなどの要因の影響が示唆される。

(6) 会話能力上位者と下位者には音韻的短期記憶に有意差があり、下位者は音韻的短期記憶能力が低い。また、OPIの上級レベルに達した学習者は言語分析能力とワーキングメモリが他の学習者より高い。

(7) 文法、聴解、読解に関しては、適性プロフィールのタイプによって学習の進み方が異なる。①言語分析能力が高い学習者は成功するが、言語分析能力が低い学習者は一定のレベルに到達するまでに時間がかかる。②音韻的短期記憶が優れている学習者は初期には高い成果を得るが、言語分析能力が低い場合は学習が進むにつれて遅れが出る。③音韻的短期記憶が低くても、言語分析能力が高い場合はその低さを補償できる。

(8) 会話と適性プロフィールとの関連は、他のスキルとは異なっていた。①高い会話能力を獲得するためには言語分析能力、ワーキングメモリが高いだけでなく、音韻的短期記憶が高いことが不可欠であり、適性要素が高いレベルでバランスが取れている必要がある。②一定の時間内に平均程度の会話能力を獲得するためには適性要素すべてが一定レベル以上であることが必要である。

博論研究から以上のような知見を得ることができたが、収集したデータはさらに異なる視点から分析することが可能である。例えば、言語分析能力の役割について考察を深める、会話データを詳細に分析し音韻的短期記憶との関連を明らかにする、など多くの研究課題について論じることができる。しかし、研究で得られた結果を見て、例に挙げたような研究課題以上に解明したいことが出てきた。言語適性と母語と目標言語との距離、すなわち言語類型論的な類似性との関係である。

3.4 言語類型論的観点を取り入れた適性研究

中国語母語話者を対象とした博論研究の結果では、言語分析能力が最も影響力が強い適性要素であった。一方、第二言語習得に対する母語の影響は非常に大きい、その影響は母語と目標言語の距離によっても異なると考えられている (Ellis, 1994)。これらのことから、文法が似ている母語を持つ学習者とそうでない学習者では言語分析能力の影響が異なるかもしれないという仮説が立てられる。そこで、次は日本語と同じ言語類型に属するモンゴル語母語話者を対象とした研究を行おうと考えた。

ただし、日本国内で学習するモンゴル語母語話者を様々な要因を統制しつつ、一定数集めるのは不可能なので、外国語環境の学習者を対象とすることにした。しかし、そうした場合、博論で日本国内で実施した調査とは学習環境が違ってしまうので、モンゴルと中国の両方でデータを収集することにした。

幸いなことに、両国の研究者の友人に協力を依頼することができ、昨年より調査を開始し、現在も継続中である。

両国の大学で日本語を主専攻とする学習者を対象にして、言語分析能力、音韻的短期記憶、ワーキングメモリを測定し、一定期間の学習後に学習成果テストを実施するという研究デザインである。適性テストについては、予めメールでやり取りして作成した調査材料の修正や実施方法の確認など、私が現地へ赴いて共同研究者と一緒に作業した。しかし、現時点では適性テストと学習成果テストとの関連について予想していたような結果がそれほど出ておらず、これからデータを詳細に分析しようと考えているところである。

外国においては日本国内とは指導方法、教材など指導環境が異なることもあり、自分が熟知していない現場でデータを取ることに難しさを実感している。しかし、今回のデータから学術の進歩に貢献できる何らかの報告価値のある結果を見つけ出すべく努力したい。これが現在進行中の研究である。

3.5 競合モデルに基づく文処理研究

3.5.1 第二言語と第三言語の文処理の違い

前節で現在行っている類型論的観点からの適性研究の概略を述べたが、その研究を開始した直後にゼミの後輩である白春花さんと共著で論文 (白・向山, 2014) を書くことになった。この研究はモンゴル語モノリンガル、中国語モノリンガル、モンゴル語・中国語バイリンガルを対象にした文処理の実験研究である。モノリンガルとバイリンガルの文処理の違いを競合モデルに基づき言語類型論的観点から明らかにしようとするこの研究は、今までに行われていない新奇性のある研究である。

実は、この実験は佐々貴先生が亡くなった時に修士1年だった白春花さんが修士論文のために行ったものである。佐々貴先生の指導が受けられなくなったため、実験計画立案や修論執筆について私も相談に乗っていた。実験から興味深い結果が得られたのだが、論文化されないまま数年が経っていた。そのような背景があり、白さんからの申し出で一緒に論文を書くことになった。私が言語類型論に関心を持ち始めた時期に、この論文を執筆することになったのは幸運な偶然であった。

3.5.2 白・向山 (2014) の研究デザインと結果

人は文の意味を理解するとき、語順や格標識など

の文意を理解するための手がかりに注目する。どの手がかりが強いのか、すなわち、どの手がかりが正確な文処理に最も貢献しているかは言語によって異なる。例えば、文の動作主を特定する場合、日本語は格標識（格助詞）に着目して理解するが、英語は語順を手がかりにして理解する。

日本語：①花子が太郎を見た。②太郎を花子が見た。

英語：Mary saw Tom.

このように言語によって文の理解（処理）に重要となる手がかりが異なるため、目標言語の文処理において母語の処理方法が転移することが明らかになっている。日本語は格助詞も語順も信頼性のある手がかりであるが、規範的な SOV 語順だけでなく、OSV 語順も許され（上記②の例）、格助詞の方がより信頼性が高いことが分かっている。つまり、母語話者は「が」という格助詞に注目して行為者を特定する傾向がある。

では、同じように格標識を持つモンゴル語モノリンガルはどのような処理をするのだろうか。また、格標識を持たず、語順手がかりが強い中国語モノリンガルはどのような処理をするのだろうか。さらに、類型論的に異なる 2 言語を習得しているモンゴル語・中国語バイリンガルはどのようなのだろうか。白・向山（2014）はそのような疑問を明らかにしようとする研究である。

被験者はモンゴル語モノリンガル日本語学習者（MJ）14 人、中国語モノリンガル日本語学習者（CJ）10 人、モンゴル語・中国語バイリンガル日本語学習者（MCJ）15 人である。

競合モデル（Bates & MacWhinney, 1981）では文を操作した実験により、どのような手がかりを使用して文処理を行っているかを推定する。

- 例) ①うまが うしを みる (格あり SOV)
 ②うまが みる うしを (格あり SVO)
 ③うしを うまが みる (格あり OSV)
 ④うしを みる うまが (格あり OVS)
 ⑤うま うし みる (格なし SOV)
 ⑥うま みる うし (格なし SVO)

この実験では日本語学習者が格標識と語順のどちらを優先して文意を理解するかを探るため、このような 6 条件の文を 72 文（6 条件×12 種類）作成し、被験者がどちらの名詞を行為者と判断するかということと、その判断までの読み時間を調べた。

図 4 は各被験者グループの読み時間を示したもの

である。私はデータをグラフ化して、非常に驚き興奮した。モンゴル語母語話者と中国語母語話者の読み時間が見事にパラレルになっていた。一方、モンゴル語・中国語バイリンガルは、どの文条件でも読み時間に差はなく、モノリンガルとは異なる特徴を見せた。結果の概略は次のようにまとめられる。

①母語が日本語と類型論的に同じモノリンガルの方が日本語の文処理が速い。②バイリンガルはモノリンガルと異なり、語順や格助詞の有無に関わらず、すべての文条件で読み時間がほぼ一定である。つまり、母語と目標言語の類型論的關係が目標言語の文処理に影響すること、バイリンガルの文処理における手がかりの使用はモノリンガルとは大きく異なることが実証されたのである。

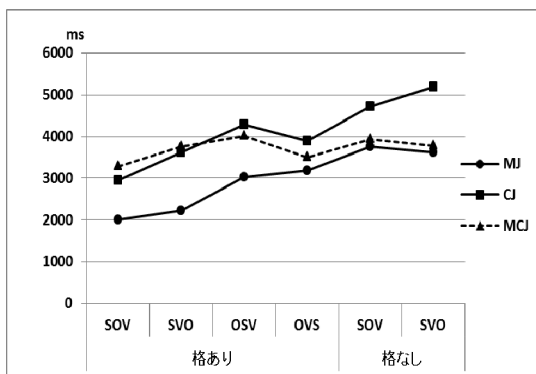


図 4. 各グループの読み時間 (ms)

3.6 いつの日か第三言語習得における適性研究を

白・向山（2014）の実験がバイリンガルも対象としていたので、論文執筆の過程でバイリンガルの第三言語習得に関する文献を読んだ。論文執筆には直接関係がなかったが、いくつかの理論に出会い、興味を持った。第二言語習得と多言語習得との違い、すなわちモノリンガルにないマルチリンガルの特徴である言語学習の経験やメタ言語意識は、言語適性の問題に通じるものがあると感じた。言語適性は言語習得に大きな影響を与えるが、同じように言語学習経験や複数の言語を比較対照するメタ言語意識も新たな言語の習得に大きな影響を与えるはずで、バイリンガルの第三言語習得と言語適性との関係について知りたいという思いが湧いてきた（向山, 2015）。

しかし、図 1 で言えば、理論はあっても対象も方法も全く見えていない夢想段階の話である。現在進行している研究も片づいていない状況では当分取

りかかることはできないし、実現不可能である確率は高い。それでも夢のようなことを考えてわくわくしているのは、私にとって図4に示したグラフのインパクトが非常に大きかったからである。いつの日か、バイリンガルを対象として第三言語習得における適性研究ができればと思っている。

4. おわりに

私はこのように研究を続けてきた。基本的な関心は、なぜ人によって習得の速度や到達度が違うのだろうかということである。これは習得の個別性に関する問題であるが、指導効果との相互作用という視点から始まり、研究を続けるうちに母語、既習言語の影響も視野に入れるようになった。

問いを立て、その問いに答えを出し、その中から新たな問いが生まれ、それに答えを出す。そして、また新たな問いが生まれる。これが研究の連鎖である。したがって、「なぜ」を問い続けることが研究者にとって最も重要なことである。本稿では私の研究の変遷を紹介したが、連体修飾節を研究している大関浩美さん、テンス・アスペクトを研究している菅谷奈津恵さんがどのように研究を広げているかも参考にしてほしい。

現在、私はビジネス日本語教育に携わり、ビジネスプランを作成する授業も担当しているが、驚くほど研究とビジネスは似ている。未だ解決されていない多くの問題の中から解決する価値のある問題を特定し、それを解決することによって社会に貢献するという点は研究もビジネスも同じである。今までにない新しいモノやサービスを開発したとしても、利用する価値がなければ見向きもされず、社会の進歩に貢献することはできない。つまり、研究においてもビジネスにおいても、「解決すべき価値のある問題」を発見し解決する能力が重要なのである。

研究がうまく行くかどうかは、重要な研究課題を発見し、具体的な研究計画にまで落とし込めるかどうかにかかっている。しかし、どのようにして問題発見解決能力を身に付けるのか、その答えは簡単には見つからない。まずは価値のある論題を見つけるために文献を読むことから始めるしかないだろう。良い文献を読むことを通して研究課題をどのように見つけるのかを暗示的に学びつつ、自分の課題を決め、実際に調査や実験を行い、それを論文にまとめる。このような一連の流れの中で研究者としての能

力が育っていくのではないだろうか。

そして、私は挑戦して失敗することも重要だと考えている。失敗から学べるかどうかでその人の成長が決まるのではないか。本稿には書かなかったが、私も論文が不採択になったこともあるし、調査での失敗もある。そういうことを乗り越えて、少しずつ研究能力を向上させてきた。

人と比べる必要はない。第二言語習得と同じように、早い段階で論文を出版できる人もいれば、なかなか採択に至らない人もいる。焦らず着実に歩を進めることが大切だと思う。研究というのは狩猟ではなく農耕に似ている。種をまいて収穫するまでに時間がかかり、収穫まで丁寧に育てていくことが必要である。日本語教育コースの後輩の皆さんには、ぜひ良い種をまいて、良い実を实らせてほしいと思う。

注

1. 佐々貴義先生は、正式な場面以外では佐々木嘉則という表記を用いていた。

参考文献

- 荻阪満里子 (2002) 『脳のメモ帳』 新曜社
- 小池圭美 (2002) 「Focus on form と言語形式：海外における研究の概観と日本語習得研究への提言」『第二言語習得・教育の研究最前線 2002 年版』 136-149.
- 佐々木嘉則 (2007) 「なぜ第二言語習得研究に理論が必要なのか—習得順序研究を中心に」 建国日本文化言語学会発表資料
- 白春花・向山陽子 (2014) 「モノリンガルおよびバイリンガル日本語学習者の文処理—競合モデルに基づく類型論的観点からの分析」『第二言語としての日本語の習得研究』 (17), 23-40.
- 向山陽子 (2003) 「コミュニケーション重視の授業における明示的文法指導と暗示的文法指導の効果—連体修飾節を対象として」お茶の水女子大学修士論文
- 向山陽子 (2004a) 「意味重視の指導に文法説明を組み込むことの効果—連体修飾節を対象として」『第二言語としての日本語の習得研究』 (7), 100-120.
- 向山陽子 (2004b) 「文法指導の効果に関する実験研究概観：指導の明示性の観点から」『第二言語習得・教育の研究最前線 2004 年版』 124-146.
- 向山陽子 (2006) 「学習者は文法説明を受けなくても連体修飾節のルールを学習できるか—中国人学習者を対象にして」『言語文化と日本語教育』 (32), 20-29.
- 向山陽子 (2007) 「文法学習に関する信念・態度、学習ストラテジー、学習成果の関連—暗示的帰納的指導のコンテキストの中で」『日本語教育論集』 (23), 17-32.
- 向山陽子 (2009a) 「第二言語習得において学習者の適性が学習成果に与える影響—言語分析能力・音韻的短期

- 記憶・ワーキングメモリに焦点を当てて『日本語科学』(25), 67-90.
- 向山陽子 (2009b) 「学習者の適性プロフィールと学習成果の関連—クラスタ分析による検討」『第二言語としての日本語の習得研究』(12), 66-85.
- 向山陽子 (2010a) 「第二言語習得において学習者の適性が学習成果に与える影響」お茶の水女子大学博士論文
- 向山陽子 (2010b) 「言語適性と第二言語の会話能力との関連—会話能力を予測する適性要素は何か」『言語文化と日本語教育』(39), 60-69.
- 向山陽子 (2012) 「第二言語習得における会話能力の伸長と適性プロフィールとの関連」『お茶の水女子大学人文科学研究』(8), 41-54.
- 向山陽子 (2013) 『第二言語習得における言語適性の役割』ココ出版
- 向山陽子 (2015) 「多言語習得を踏まえた言語適性研究の今後の課題」『2015 年大葉大学日語教學國際學術検討會—第 7 回「日語的研究・教學・應用」大會發表集』134-147.
- Bates, E., & MacWhinney, B. (1981). Second-language acquisition from a functionalist perspective: pragmatic, semantic, and perceptual strategies. In H. Winitz (Ed.), *Annals of the New York Academy of Sciences of conference on native & foreign language acquisition* (pp. 190-214). New York Academy of Sciences.
- Burgess, J. & Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: explicit or implicit?, *System*, 30, 433-458.
- Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology, *American Psychologist*, 12, 671-684.
- de Graaff, R. (1997). The Esperanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 249-297.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp.39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Loschky, L. & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology, In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 123-167) . Clevedon: Multilingual Matters
- Norris, J. M. & L. Ortega (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Robinson, P. (1997). Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning. *Language Learning*, 47, 45-99.
- Robinson, P. (2002). Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp.113-136). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

むこうやま ようこ／お茶の水女子大学
mukoyama.yoko@ocha.ac.jp

From Focus on Form to Language Aptitude — A Case of How to Deepen and Broaden Research —

MUKOYAMA Yoko

Abstract

This paper aims to explain how to deepen and broaden the research by describing a series of research that I have conducted since my enrollment in graduate school. The important attitudes toward doing research are introduced: 1) to conduct researches based on the theories, 2) to contribute to the development of the academic field, 3) to explore the research theme that deserves to be pursued for a long period of time, 4) to establish the research questions that are expected to generate the results to be worth reported. Finally, I claim that it is very important for researchers to continue to inquire the reasons behind every research.

【Keywords】 importance of theories, Focus on Form, language aptitude, language typology, third language acquisition

(Ochanomizu University)