

今さら訊けない新 M1 のための、第二言語習得再入門 佐々木 嘉則

詳細目次

1. 習得研究方法の進化変遷に関して
 - 問1 習得研究アプローチの変遷って、単なる流行なの？
 - 問2 対照分析仮説は時代遅れなのに、母語は転移するの？
 - 問3 中間言語分析は学習者の言語表出の全てを扱っているの？
 - 問4 「学習者の言語能力の全体像を把握する」とは具体的にはどういうこと？
 - 問5 質問紙調査・実験の限界は？
 - 問6 なぜ学習者に発話意図を確かめないの？
2. 習得順序・発達順序に関して
 - 問7 習得って、どういうこと？
 - 問8 習得順序と発達順序の関係はどうなっているの？
 - 問9 習得順序・正用順序・出現順序の関係って？
 - 問10 習得順序研究の意義は？
 - 問11 習得順序の順番に教えたら効果的か？
 - 問12 習得順序って絶対に変えられないの？
 - 問13 「有標性」の意味は？
 - 問14 有標性やプロトタイプによる習得順序の説明は循環論法か？
3. 習得の環境要因に関して
 - 問15 「インプットの役割」についてなぜ議論する必要があるの？
 - 問16 「インプットの調整」研究の源流は？
 - 問17 インターアクション仮説って、どういう根拠があるの？
 - 問18 Focus on form の教育的背景は？
 - 問19 目に見える効果が出ない介入は無駄なの？
4. 言語能力の起源に関して
 - 問20 「エラー」と「ミステーク」って、そんなにきれいに分けられるの？
 - 問21 行動主義・生得論・機能主義って、どういう関係にあるの？
 - 問22 構造主義言語学って、全く役に立たないの？
 - 問23 機能主義者は、人間と動物の間に差がないと考えているの？
 - 問24 規則が頭の中になのに規則にしたがって話せるの？
 - 問25 クレオールって、生得的な言語能力の証拠になるの？
 - 問26 言語習得に臨界期があるとしたら、生得的な言語能力の証拠になるの？
 - 問27 言語習得に年齢的制約があるとしたら、外国語学習は年少期にはじめるべきなの？
 - 問28 認知能力が生得的であるという主張は、生まれによる差別を助長するか？
5. 習得論の対象領域に関して
 - 問29 なぜ SLA の教科書は文法習得 (だけ) に詳しいの？
 - 問30 第二言語習得研究の知見は、音声や語彙などにもあてはまるの？
 - 問31 教育心理学と第二言語習得論はどこが違うの？
 - 問32 教授法研究と習得研究はどこが違うの？
 - 問33 大人の認知能力は問題にしないの？

- 問 34 第二言語習得論とバイリンガリズムは別の分野なの？
- 問 35 識者の経験談は無視するの？
- 問 36 習得理論同士の関係は？
6. 習得論と心理言語学と言語技能の関係に関して
- 問 37 なぜ習得研究は理解より産出を重視するの？
- 問 38 なぜ習得研究は書き言葉より話し言葉を重視するの？
- 問 39 なぜ言語処理研究は理解を重視するの？
- 問 40 言語習得研究と言語処理研究って、統合できないの？
- 問 41 第二言語の研究って、心理言語学の中でマイナーなの？
- 問 42 言語技能って、4種類しかないの？
- 問 43 文法性判断は「言語技能」じゃないの？
- 問 44 「話す」技能の習得研究はなぜ少ないの？
- 問 45 初級の学習者に、トップダウンの読解ストラテジーを教えた方がいいの？
- 問 46 なぜ技能別の習得論教科書は少ないの？
- 問 47 Word と Vocabulary と Lexicon って、どう違うの？
7. 研究テーマ選択・実践への応用に関して
- 問 48 日本語の習得研究って、英語習得研究の後追いに過ぎないの？
- 問 49 日本語特有の言語事象って、研究対象として価値が低いの？
- 問 50 細かい研究ばかりやっていて全体像がみえるの？
- 問 51 直感に反する研究結果をそのまま受け入れるべきか？

今さら訊けない新 M1 のための、第二言語習得再入門

佐々木 嘉則

「何年か前に第二言語習得論の授業を履修したが、その時に腑に落ちないことを質問しそびれてしまい、いまだに疑問が解消されないままだ。そうこうしているうちに(どういうわけか)大学院入試に受かってしまい学部生や研究生から「先輩」と呼ばれるようになると、今さら基礎的なことを質問できなくなってしまった。」そんな密かな悩みを抱える貴方のための再入門のガイダンスがこの小論です。大先生が書かれた入門書や概論書には「あたりまえすぎる」と見えて明記していないことを中心に、野暮を承知で解説します。

およそ勉学において「わかりにくい」こと、「間違えやすい」ことには、「難しい」ものと、必ずしも難しくはないがたまたま用語などが似通っているなどの理由で「紛らわしい」ものがあります。本当に「難しい」ことを理解するためには原著をひもとくなどして猛勉強していただくしかないことが多いのですが、単に「紛らわしい」だけなら説明のしかたを変えるだけでスカッとわかることもよくあります。ことに第二言語習得論の学徒が「わかりにくい」と感じることの中には「紛らわしい」ことが少なくないようです。その解決のためにこの小論が少しでもお役に立てたなら幸いです。

1. 習得研究方法の進化変遷に関して

問 1 習得研究アプローチの変遷って、単なる流行なの？

第二言語習得研究のアプローチは、対照分析から誤用分析、中間言語分析へと移り変わってきたと習いました。新しいアプローチが出てくるたびに以前のアプローチが打ち捨てられるのでは、ファッション界の流行色の変化のようなもので科学理論として進歩しているとはいえないと思います。いつか中間言語分析にかわる新しいアプローチが出てきたら今勉強していることも無駄になるのかと思うと、まじめに勉強する気力が失せてしまいます。

答え： この質問をした方は、おそらく図1のようなイメージを持っているのでしょうか。

この図のとおりだとすれば、誤用分析の時代になると対照分析は廃れてしまい、中間言語分析の時代になると誤用分析研究の成果は忘れられてしまって、これらの間に連続性や蓄積はないこととなります。

しかし実際には、この3つのアプローチの関係は図1のような単純な置き換わりではありません。むしろ、図2の方がその関係をよりの確にあらわしているといえるでしょう。L1とL2が違っているとこ

ろがわかれば第二言語習得の道筋が完全に予測できるという説(「強い対照分析仮説」)はデータによる検証に耐えませんでした。二言語の記述的比較の成果は誤用を詳細に分析するうえで有用です(Richards 1974)。また、中間言語分析においても誤用は学習者の言語体系の全貌を知る重要な手がかりの1つであり(Selinker 1972)、今でも習得研究において重要な位置を占めています。

したがって、対照分析から誤用分析を経て中間言語分析に至る習得研究の流れはファッション界における流行色の推移のように連続性を欠いたものではありません。むしろ、ガリレオの力学やケプラーの天文学の成果を踏まえてニュートン物理学が成立し、その体系もやがてアインシュタインの相対性理論に包摂されたような発展的吸収の過程だといえるでしょう。

ただし昨今の第二言語習得研究でとりあげられて

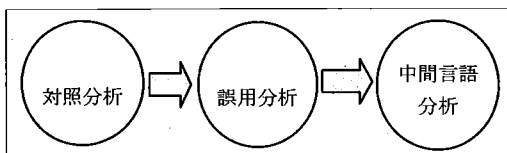


図 1 対照分析・誤用分析・中間言語分析の関係に関する、よくある誤解

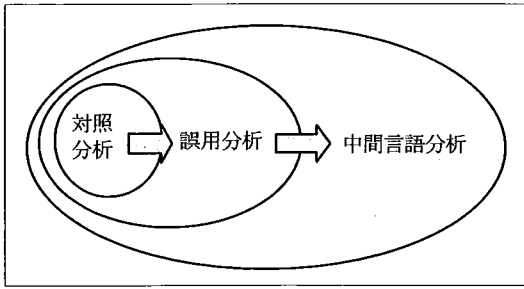


図2 対照分析・誤用分析・中間言語分析の
関係の、より適切な図解

いるテーマには学習者言語そのものの解明よりはそ
の影響要因の追求 (たとえば臨界期仮説の検証) に
焦点をおくものもありますが、それらの研究にも「学
習者の言語能力を総体としてとらえる」という言語

表1 第二言語習得論のアプローチの歴史的発達

				白井 (2003)	Larsen-Freeman & Long (1991)	事例
各人各様の経験談や憶測				前科学段階	—	c.f. Thomas (1998)
組織的 な論議	言語学理論からの演繹に頼り、学習者からデータを 集めない			対照分析	対照分析	Lado (1957)
	誤用のみに注目			誤用分析	誤用分析	Richards (1971)
	学習者からの データに基づ く(実証科学 としての第二 言語習得論)	学習者言語 を独立した 体系(中間 言語)とし て認める	学習者の言語使用の 総体を研究対象とす ることを目指す	中間言語 分析	運用分析	形態素習得順序 Dulay, Krashen & Burt (1982) 発達順序 Wode (1976), Huebner (1983)
			談話文脈の中で発話 の機能や習得のメカ ニズムを考究する			談話分析

問2 対照分析仮説は時代遅れなのに、母語は転移するの？

対照分析仮説、ことに「強い対照分析仮説」は現在では支持されないと習いました。その一方で、「第一言語の影響」はしばしば論じられています。第一言語と第二言語習得の関係はいったいどうなっているのでしょうか？

答え：【以下は大関・谷内・森塚・遠山・佐々木 (2003) の一部に加筆修正したものである。】

対照分析研究の時代には「母語干渉」(interference) という用語を用いていたことからわかるとおり、母語のマイナスの影響が強調され、学習者の誤りの原因はすべて母語からの影響に帰されました(表1の①)。

しかし、対照分析仮説の「母語と第二言語の差異が大きければ、母語干渉が激しいため習得が難しい」という予測は、実証的研究によって覆されました。

観は共有されており、その意味では中間言語分析の立場に立っているということが出来ます。

このような経緯に鑑みれば、たとえ将来、中間言語分析がさらに大きな理論枠組み(たとえば脳科学的認知研究)に包摂されることがあったとしても、「学習者の言語能力・使用の全体像の理解を目指す」という中間言語分析の理念そのものが放棄されることはないものと予測されます。

参考文献

Richards, J. (1974) A Non-contrastive approach to error analysis. In Richards, J. (Ed.) *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*, London, UK: Longman, 172-188.
Selinker, L. (1972) Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.

その反動から、次の時代には対照分析研究への批判が起り、母語に関わらない普遍性が強調されました。そのあまり、「母語の影響であると断言できない」誤用は「母語の影響でない」とされ、ついには母語の影響をほとんど否定するような極端な議論すら現れました(表1の②)。

現在では、母語の影響が再認識されています(表1の③)。母語の影響は、母語が誤用を引き起こすというマイナス面のみを捉えた「干渉」という言葉に代わってより中立的な「転移」という言葉で表され

表 1 L1 と L2 の距離 (差異) が習得に及ぼす影響の予測の変遷

	L2 が L1 に近い場合	L2 が L1 から遠い場合
①対照分析 (Lado 等)	習得が易しい	習得が難しい (母語の干渉が大きい)
②創造的構築仮説 (Dulay, Burt 等) 自然な習得順序の仮説 (Krashen)	第二言語習得は生得的な習得機構が発現する普遍的な過程であり、L1 の影響は少ない。	
③心理言語類型論 (Kellerman 等)	転移が起きやすい。(特に L1 の無標な用法がしばしば L2 に転移する。)	転移が比較的起こりにくい。

るようになり、母語の影響で誤用が引き起こされる場合を「負の転移」、習得 (あるいは正用の出現) が促進される場合を「正の転移」と呼んでいます。

そして今日では、むしろ目標言語が母語と近く感じられる時の方が、特に無標な用法や形式の転移が起こりやすい場合もあることが認識されるようになりました (Kellerman 1978)。これは正の転移のみならず負の転移の可能性も含んでいます。このように、習得過程の中のどの部分が普遍的であり、どの部分が母語の影響を受ける部分なのかを明らかにすること、また、母語と目標言語の違いのなかでも、どのようなものが転移しやすく、どのようなものが転移しにくいのかを追及し、転移を起こすメカニズムを探ることが重要な研究課題となっています。

注 本稿では「母語」と「第一言語」をほぼ同義に用いる。なお、「母語」という表現は乳幼児に対する言語刺激の主たる源が母親であるという含意を持つことから、「女親に育児の責任を押しつけている」「男親の養育

の権利を無視している」「親以外によって養育された子どもに配慮していない」などの批判もありえようが、ここではその問題にこれ以上立ち入らない。

参考文献

大関浩美・遠山千佳・森塚千絵・谷内美智子・佐々木嘉則 (2003) 「白井恭弘講演録解説」お茶の水女子大学日本言語文化学会 (編) 『第二言語習得・教育の研究最前線 2003 年版』 (『言語文化と日本語教育』2003 年 11 月増刊特集号) 17-30.
Dulay, H., Krashen, S., & Burt, M. (1982) *Language two*, Oxford. (牧野高吉(訳) 1984 『第 2 言語の習得』弓書房)
Kellerman, E. (1978) Giving learners a break: Native speaker intuition as a source of predictions about transferability, *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59-92.
Lado, R. (1957) *Linguistics across cultures*, Ann Arbor MI: University of Michigan Press.

問 3 中間言語分析は学習者の言語表出の全てを扱っているの？

誤用分析は学習者の言語表出の一部分しか対象にしていないと習いました。それでは、中間言語分析は学習者の言語表出の全てを扱っているのでしょうか。

答え: 次のような表にしたがって考えてみましょう。
表 1 は、時をあらわす助詞「に」がどのような環境で正用/誤用になるかをあらわしたものです。「8 時」や「3 月」「2004 年」のような語が前にある場合は「に」が必要で(1a)、「に」がなければ誤用です (1b)。逆に「明日」「去年」のような語がある場合は、「に」を用いると間違いになります(3a)。「8 時ごろ」のように「ごろ」がつく語がある場合は、「に」を使っても (2a) 使わなくても (2b) 正用です。このように、学習者の言語使用のパターンを 6 つの小窓に分類す

ることができます。

誤用分析であつかうのは表 2 の 1b と 3a です。つまり、6 つの小窓のうち 2 つの小窓 (「できなかったこと」) だけを対象としていて、残りの 4 つの小窓すなわち「できたこと」は問題にしないわけです。

誤用分析のこのような欠点を克服すべく考えだされたのが、初期の中間言語分析においてとりわけ重要な位置をしめた「運用分析」(performance analysis) というアプローチです。Dulay & Burt などが押し進めた英語形態素の習得順序研究もこの系譜に属します。

表1 第二言語学習者の言語使用の類別： 時をあらわす格助詞「に」の場合^{注1}

		学習者の言語使用	
		「に」使用	「に」非使用
対象言語（日本語）の規則	「に」の使用は義務的 (obligatory)	1a 8時に走る	1b *8時φ走る
	「に」の使用は任意 (optional)	2a 8時ごろに走る	2b 8時ごろφ走る
	「に」の使用は禁止 (prohibitory)	3a *明日に走る	3b 明日φ走る

(*は誤用、「φ」はゼロフォームすなわちその箇所でも発話しないことを示す。以下同)

表2 誤用分析： 時をあらわす格助詞「に」の場合

		学習者の言語使用	
		「に」使用	「に」非使用
対象言語（日本語）の規則	義務的 (obligatory)	1a 8時に走る	1b *8時φ走る
	任意 (optional)	2a 8時ごろに走る	2b 8時ごろφ走る
	禁止 (prohibitory)	3a *明日に走る	3b 明日φ走る

「運用分析」では、誤用分析とは逆に「何ができたか」に焦点を当てます。当初は、表3において「に」を使わなければいけない環境において正しく「に」が使えた比率 (Suppliance in Obligatory Context: SOC) を習得の指標としていました。式であらわすと次のようになります^{注2}。

$$\text{Suppliance in Obligatory Context (SOC)} = \frac{1a}{1a+1b}$$

しかし、この指標にも欠点があります。仮にどんな環境でも必ず「に」を使う (1a、2a、3aのみを使用) 学習者がいたとすれば、上記の式では SOC は 100% となり、習得が済んだとみなされてしまうのです。しかし、こういう (義務的環境と禁止環境の区別ができない) 学習者が「に」を習得しているというのは明らかに直感に反します。

SOC が持っているこの欠点を克服するために、Target-Like Use (TLU) という新たな指標が提案されました。TLU の計算方法には何通りかありますが、よく使われるのは「使ってはいけないのに使ってしまった場合」(3a) を分母に含めるというものです。式であらわせば次のようになります。

表3 運用分析 - Suppliance in Obligatory Context (SOC) : 時をあらわす格助詞「に」の場合

		学習者の言語使用	
		「に」使用	「に」非使用
対象言語（日本語）の規則	義務的 (obligatory)	1a 8時に走る	1b *8時φ走る
	任意 (optional)	2a 8時ごろに走る	2b 8時ごろφ走る
	禁止 (prohibitory)	3a *明日に走る	3b 明日φ走る

表4 運用分析 - Target-Like Use (TLU) : 時をあらわす格助詞「に」の場合

		学習者の言語使用	
		「に」使用	「に」非使用
対象言語（日本語）の規則	義務的 (obligatory)	1a 8時に走る	1b *8時φ走る
	任意 (optional)	2a 8時ごろに走る	2b 8時ごろφ走る
	禁止 (prohibitory)	3a *明日に走る	3b 明日φ走る

表5 運用分析 - Target-Like Use (TLU) : 無助詞用法の場合

		学習者の言語使用	
		「に」使用	「に」非使用
対象言語（日本語）の規則	義務的 (obligatory)	1a 8時に走る	1b *8時φ走る
	任意 (optional)	2a 8時ごろに走る	2b 8時ごろφ走る
	禁止 (prohibitory)	3a *明日に走る	3b 明日φ走る

$$\text{Target-Like Use (TLU)} = \frac{1a}{1a+1b+3a}$$

表2・表3と表4を比較すればわかるとおり、TLUは誤用分析およびSOCが対象とした小窓を全て包摂しています。

表3と表4はいずれも「助詞「に」を使って時をあらわす用法」が習得できているかどうかを測る指標の求め方を視覚的に示したのですが、逆に「助詞「に」を使わずに時をあらわす用法」を習得できているかどうかを測る指標として TLU を用いたいなら、次の式でその値を求めることができます (表5参照)。

$$\text{無助詞用法の Target-Like Use (TLU)} = \frac{3b}{1b+3a+3b}$$

さて、表2・表3・表4・表5のいずれでも、使用

が任意の場合 (2a, 2b) はカバーされていません。その理由の1つは「使っても使わなくても正用なので言語能力の定量的な指標としては意味がない、あるいはこれらを式の分子に含めると言語能力を実際以上に高く見積もってしまう危険がある」ということです。

とはいえ、学習者の言語能力の全体像を把握するためには、2a と 2b も考慮に入れる必要があることはもちろんです。これらは言語変異 (variation) 研究の文脈で論じられたり、個々の学習者の中間言語を記述する際にデータとして用いられたりします。さ

らに、本項で論じたような「正用」と「誤用」の区別自体を越えた中間言語研究のあり方については次項 (問4) を参照してください。

注1 実際には「に」ではなく他の助詞を使用する誤りなども考えられるが、ここでは簡略化のためそういったケースは除外してある。

注2 ここでは発話を「正用」と「誤用」のいずれかに分類し、部分点は考慮しないものとする。

問4 「学習者の言語能力の全体像を把握する」とは具体的にはどういうこと？

中間言語分析の狙いは「学習者の言語能力の全体像を把握すること」だという説明を聞きましたが、抽象的で何のことかよくわかりません。具体例を挙げて説明してください。

答え： それでは、第二言語習得研究の転換点となった Huebner (1983) の、モン (Hmong) 語を母語とする ESL 学習者 (1名) の縦断研究を例にご説明しましょう。Huebner はこの学習者がどういう形を用いているかにとどまらず、その形をどういう意図でもちいているかにまで視野を広げて分析しました (機能主義的分析)。その結果、疑問表現に関しては次のような経過をたどって中間言語が発達していることがわかりました。

- ① “whaduyu” (= “what d’you”) という形で、全ての疑問詞をあらわす
- ② 数種類の異なる疑問詞が使い分けられるようになる
- ③ “whaduyu” という形が消滅する

この学習者の初期の発話には音韻的には “what” や “you” に起源を持つと思われる形式が含まれていましたが、それは英語母語話者がこれらの語を使うのとは異なる意図で用いられています。こういうデータを前に、単純に “what” や “you” の「誤用率」から習得の程度を云々しても無意味です。また、前項 (問3) で紹介した運用分析のような分析のしかたも充分とはいえません。発話の総体をそのまま受け止め、話者独自の言語体系 (中間言語) を推測するほかありません。Huebner の研究はたった「1人」のデータを仔細に分析したのですが、それによって大人数の横断研究ではわからない中間言語のダイナミックな変化を明らかにすることで、第二言語習得研究の方法論に対して大きな影響を与えたといわれています。

このように学習者言語の自律性に着目するアプロ

ーチは、日本語習得研究においても顕著な成果をもたらしています。迫田 (2001) は学習者の助詞「に」「で」の用法を精査した結果、「上」「下」「前」など位置をあらわす名詞の後に「に」を用い、「東京」「丸ビル」など地名や建物の名詞の後に「で」を用いるという独自の規則を学習者が作り出していることを見いだしました (野田・渋谷・迫田・小林 2001)。これはもちろん成人母語話者とは全く異なる使用規則であり、学習者がインプットを単純に模倣するにとどまらずそこから能動的に仮説形成を重ねていることの証拠といえるでしょう。さらに、このような学習者独自の規則と教室で教わった目標言語規則とが同一学習者の中で併存し、それがあるきっかけで葛藤を起こした事例も報告されています (大関 2007)。

参考文献

- 大関浩美 (2007) 「場所を表す助詞に関する学習者の文法」『言語文化と日本語教育』34, 28-29.
- 迫田久美子 (2001) 「学習者の誤用を産み出す言語処理のストラテジー (1): 場所を表す「に」と「で」の場合」『広島大学日本語教育研究』11, 17-22.
- 野田尚史・渋谷勝己・迫田久美子・小林典子 (2001) 『日本語学習者の文法習得』大修館
- Huebner, T. (1983) Linguistic systems and linguistic change in an interlanguage, *Studies in Second Language Acquisition*, 6(1), 33-53.

問5 質問紙調査・実験の限界は？

わざわざ発話を録音し文字起こしするなどの手間をかけなくても、質問紙調査や実験によって特定の言語形式を使う能力を調べた方が効率がよいと思います。今でも観察法が廃らない理由は何でしょうか。

答え：

(1) 確かに特定の言語形式の用法などを調べるために予め周到に網を張った質問紙調査や実験は効率的にデータを集めることができます。ことに「博多で食べたあのラーメンは本当においしかったなあ。」(森塚 2003: 68) のような用法は対面場面での自然発話ではなかなかあらわれません。そういった発話がたまたまあらわれるのを気長に待つよりは質問紙等で直接にその知識を問う問題を出した方が効率がよいのは当然です。

(2) しかし、逆に予期していない用法や誤用は質問紙や実験課題の網の目からすり抜けてしまいます。1例として、問4への答でも説明したとおり、迫田(2001)は学習者の助詞「に」「で」の用法を精査した結果、「上」「下」「前」など位置をあらわす名詞の後に「に」を用い、「東京」「丸ビル」など地名や建物名詞の後に「で」を用いるという独自の規則を学習者が作り出していることを見いだしました(野田・渋谷・迫田・小林 2001)。こういった発見は学習者の発話や作文を綿密に読み込むことではじめて生まれてくるものであり、それがあってこそ切れ味のよい質問紙や実験課題を開発することができます。逆に、注意深い観察から生まれた仮説を実験や質問紙で検証することにより、新たな観察の視点が生まれてくることもあります。そういう意味では両者は相補的な関係にあるといえます。

(3) 場所をあらわす助詞「に」と「で」の使い分け能力を調べるために次のような空所補充問題を出したとしましょう。

- ①「東京()国技館がある。」(正解は「に」)
②「北京()オリンピックがあった。」(正解は

「で」)

仮にある学習者が①に正解し②は正答できなかったとしたら、その学習者は「に」の用法を知っているが「で」は正しく使えないといえるのでしょうか。確かにそういう解釈も可能ですが、「で」の用法は知っていたけれども「北京」や「オリンピック」という語を知らなかったために②の文意がわからず正解できなかった可能性もあります。このように問題文に含まれる語彙や文法構造などにより結果に偏りが出ることを避けるために複数の問題を出したり語彙や文型の難易度を統制するなどの工夫をすることが望ましいのはもちろんですが、それにも限度があります。結局、質問紙調査の結果、問題間に正答率の差があったとしても、それが焦点となる文法項目等自体の難易度によるのか、それともたまたまその特定の問題が難しかったり易しかったりしただけなのか、という疑いが残ります。

こういう理由で、質問紙法のみによって難易順序や習得順序を決めることは一般に危険であると考えられています。そういう限界を補うものとして、発話や作文の分析は重要な役割を担っているわけです。

このように、観察法と実験や調査はそれぞれ長所と限界があります。研究者は研究目的に照らして最適の方法を選ばなければなりません。

参考文献

- 野田尚史・渋谷勝己・迫田久美子・小林典子(2001)『日本語学習者の文法習得』大修館
森塚千絵(2003)「日本語の指示詞コソアとその習得研究の概観」お茶の水女子大学日本語文化学会(編)『第二言語習得・教育の研究最前線 2003年版』(『言語文化と日本語教育』2003年11月増刊特集号) 51-76

問6 なぜ学習者に発話意図を確かめないの？

第二言語習得の研究をみていると、学習者の発話の意図を本人に確かめないであれこれ推測しているものがよくあります。本人にきいてみるのが一番たしかなのに、なぜそうしなかったのでしょうか。

答え： 1つの理由として、英語圏(ことにアメリカ合衆国)における習得研究は海外からの留学生や移民を研究対象とすることが多く、同じクラスでも

その母語はさまざまであることがあげられます。それら全ての言語に研究者が習熟したり通訳を雇ったりすることは難しいので、便宜上L1による内省デ

ータの収集は略してしまう場合が多いようです(プロトコル採取における使用言語の選択については張(本号収録)を参照)。そうなれば逆に、そういったデータを必要としないような研究課題を選ぶことにもなりがちです。

その点ではむしろ日本における習得研究の方がL1を含めた丁寧なデータ収集を行なっていることがあります。たとえば国立国語研究所の作文データベースでは、学習者の日本語作文に対し母語による訳文をつけさせるなどの配慮がはらわれています(宇佐美 2007)。また、日本における英語教育も学習者のL1はほぼ日本語に統一されているので、内省データの収集が容易であるといえましょう。

とはいえ、内省データだけで習得メカニズムが解明しつくせるものではないことも当然です。人間が

意識化・言語化できるのは認知過程全体の一部に過ぎませんし、しばらく時間が経つと記憶に歪みや欠損が生じることもしばしばあります。内省データを用いるにあたってはこのような限界を念頭においたうえ、他のより客観性の高いデータと突き合わせながら解釈をくだす必要があります。

参考文献

- 宇佐美洋(2007)「作文対訳データベース」作成の目的とその多様な活用について」、国立国語研究所『作文対訳データベースの多様な利用のために』9-42。
<http://www2.kokken.go.jp/eag/seika/hookokusho06/usami1.pdf> <2008年12月5日>
- 張文麗(本号収録)「プロトコル分析は何を明らかにしたか：習得メカニズムを探る研究の概観から」

2. 習得順序・発達順序に関して

問7 習得って、どういうこと?

どういう状態になった時に習得が達成されたといえるのでしょうか。

答え：「産出ができる」(Tomlin 1983)、「理解ができる」(McDonald 1987)、「文法性判断ができる」(Johnson & Newport 1989)など、どの側面に着目して習得を定義しても原理的には構わないはずですが、実際には多くの研究が主として産出データにもとづいて習得の達成度を判断しています。初期の習得研究で最も頻繁に使われたのは発話における特定の言語形式の正用率ですが、それ以外にも「正用の初出」、「連続～回の正用」など様々な基準が考えられます。さらに、同じく正用率を指標にする場合でも、基準値を90%にする研究者もいればもっと低い正用率で習得されたとみなすことも可能であるなどのばらつきがあります。

「正用」といっても、普段なじみの薄い言語の文法書や辞書と首っ引きで何十分もかかって一つの文を作り上げたような場合は通常考慮に入れません。多くの習得研究は、意味の伝達を意図した活動(コ

ミュニケーション)の過程での言語使用に着目しています。ここから察するところ、多くの習得研究者の間では「自動性を帯びた円滑な言語処理」の獲得をもって習得とすることが暗黙の了解とされているようです。

参考文献

- Johnson, J. & Newport, E. (1989) Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60-99.
- McDonald, J. (1987) Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Dutch, *Applied Psycholinguistics*, 8(4), 379-413.
- Tomlin, R. (1983) On the interaction of syntactic subject, thematic information and agent in English, *Journal of Pragmatics*, 7, 411-432.

問8 習得順序と発達順序の関係はどうなっているの?

「習得順序」と「発達順序」の違いがよくわかりません。すっきりわかるように説明してください。

答え： おおまかに概念と実例をあげると次のとおりです。和訳するとどちらも「順序」がついているので余計に紛らわしいのですが、英語では次のよう

に用語を区別しています。

- Acquisition order (習得順序)
- Developmental sequence (発達順序)

表 1 習得順序・発達順序の概要と具体例

	概要	例
習得順序 (acquisition order)	複数の形態的特徴の間で、習得される時期が早いか遅いかを比較する	●英語の形態素習得順序 ●日本語の形態素習得順序
発達順序 (developmental sequence)	単一の構文／機能に焦点をあて、どのような中間言語形を経て target-like な用法が定着するかを記述する	●英語の疑問文 ●英語の否定文 ●日本語の否定文

このうち order という語が複数の事物を「並べる」ことをあらわすのに対し、sequence の語源である sequentia (後期ラテン語) は「従って起こること」と

いう意味であり、途中の段階を恣意的に省くことができないという含みは後者の方が強いようです。

両者の関係は、次のような概念図に描いてみるとわかりやすいでしょう(図 1)。

「発達順序」は特定の機能(たとえば動詞過去)に絞って、それを学習者がどのような形式で表現するか注目します。様々な中間言語形 I → 中間言語形 II → … を経て正用形(規則動詞+ed、不規則動詞の場合はそれぞれの変化形)に至る過程(図 1 の横方向の変遷)を、「発達順序」と呼びます。

これに対し、最終的な正用形だけに注目した時、どれから先に習得されるかをあらわす順番(図 1 の縦方向)が「習得順序」です。

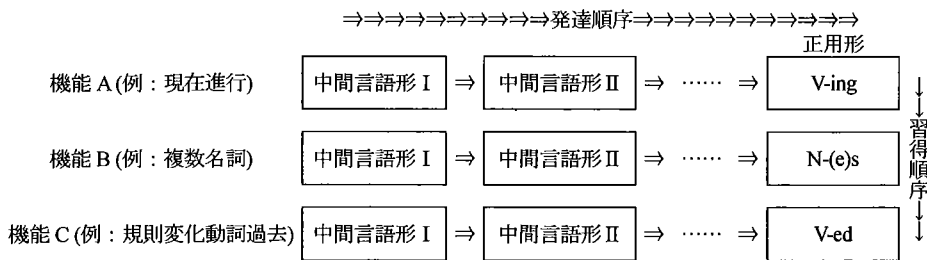


図 1 習得順序と発達順序の関係(英語形態素の例)

問 9 習得順序・正用順序・出現順序の関係って？

習得順序・正用順序・出現順序の三者は常に同じ順番になるのですか。すっきりわかるように説明してください。

答え： ご存知のとおり、言語習得は直線的に進むとは限らず、急速に伸びる時期や逆に停滞する時期がよくあります。ここでは例として A と B という 2 つの言語形式について、図 1 のような仮定の発達曲線をもとに考えてみましょう。図の縦軸は正用率を、横軸は時間の経過をあらわしています。A(実線)は初期から出現しているのに対し、B(点線)の正用初出はそれより遅れています。もし正用初出の時期をもって出現順序を決めるとするならば、A が B に先行することになります。

しかしその後 B の正用率が急上昇し、A を追い抜きます。その後こんどは B の正用率の伸びが停滞し、再び A に逆転されます。仮に正用率が 90% に達した時点をもって「習得」とみなすならば、A が B に先行することになります。

ただし、「正用率 90%」という習得の基準は 1 つ

の目安に過ぎずこれが最適値であるという理論的な証明はありませんから、たとえば「正用率 60%」を基準にする研究者がいても理論的に間違いとはいえません。図 1 をみると、60%には B の方が A より先に達しています。

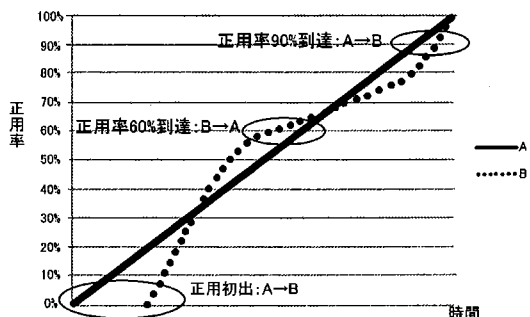


図 1 正用順序と出現順序の関係の概念図

この例でわかるとおり、正用順序と出現順序が常に一致するという必然性はなく、基準のとりかたによっては異なった順序になることもありえます。また、仮に正用率にもとづいて習得順序を判断するとしても、正用率何%到達を以て習得とみなすかにより、異なった順序になる可能性があります^注。

実際のデータでも、異なる基準で求めた順序が合致しないことは稀ではありません。たとえば英語形態素研究（主に正用率を基準とする）の研究対象とされる文法的形態素のうち不規則過去動詞・名詞複数形・規則過去動詞・進行形（現在分詞）・三人称単数現在動詞の5つはPiennemannらの多次元モデルにおける発達段階（正用の出現順序を基準とする）でもとりあげられていますが、両者の順番は必ずしも一致していません（表1）。

ことに現在分詞語尾-ing、名詞複数形語尾-(e)s、不規則過去動詞の三者に着目すると、双方の順番は正反対です（図2）。この食い違いの原因の1つが順序を決定する基準の違い（正用順序 vs. 出現順序）にある可能性は否定できません。

語彙においても、いわゆる「基本語彙」といわれる高頻度の語彙は習得初期から使い始められますが、そういった語の多くは意味構造が複雑で多義的なため用法を完璧にマスターするのは容易ではありません（松田 2002）。一方、より頻度が低い語彙は初出が遅くても、その多くは複雑な多義性を持たず形態と意味の対応が単純なため、形さえ覚えてしまえば比較的スムーズに適切な使用ができるようになる、といったことはしばしば観察されます。

注 ここまでの説明は主として個人内の正用率の変化を念頭においているが、実際には正用率をもとに習得順序を定める場合、集団の平均値をとる場合が多い。

問 10 習得順序研究の意義は？

いろいろな言語領域における習得順序があきらかになれば、それで習得の全容が解明されたといえるのでしょうか。

答え： 一般に科学研究は理論に則って進める方が生産性が高いとされていますが、全く新しい研究領域に踏み込んだ当初は依って立つべき理論や枠組みがありません。そんな中で新しい学問分野を築くためには、まずは観察可能なものを分類し比較して、一貫した傾向を抽出するのが1つの定石です。

表 1 英語形態素研究と多次元モデルの形態素順位順の対比（上から下へと進む）

英語形態素研究による順位（迫田 2002）	順位	多次元モデルによる順位（Johnston 1985）
進行形（現在分詞）	1	不規則動詞過去形 <Stage2>
名詞複数形	2	名詞複数形 <Stage3>
規則動詞過去形	3	規則動詞過去形 <Stage3>
不規則動詞過去形	4	進行形（現在分詞） <Stage4>
三人称単数現在動詞	5	三人称単数現在動詞 <Stage5>

形態素研究による順位



図 2 形態素研究と多次元モデルの順序の対比

参考文献

- 松田 文子 (2002) 「複合動詞研究の概観とその展望：日本語教育の視点からの考察」 お茶の水女子大学日本語文化学会 (編) 『第二言語習得・教育の研究最前線 2002 年版』 (『言語文化と日本語教育』2002 年 5 月増刊特集号) 170-184.
- Dulay, H., Krashen, S., & Burt, M. (1982) *Language two*. New York, NY: Oxford University Press. (牧野高吉(訳)1984『第 2 言語の習得』弓書房)
- Johnston, M. (1985) Second Language Acquisition Research in the Adult Migrant Education Program. *Prospect Journal*, 1(1), 19-46.

そういう過程を経てさまざまな知見が蓄積されてくると、次には「なぜ」そういう現象が生じるのかを説明する理論が求められるようになります。今や第二言語習得論はそういう理論主導の研究の核になるべき枠組みがかなり整備されています(峯 2002)。

そうなりますと、理論無しでやみくもに比較をするだけのデータ集めは研究をさらに進めるために効果的な方策であるとはいえません。何でもいから比べれば研究になるのなら比較の対象は任意であり、たとえば

『つくえ』という名詞と『いす』という名詞のどちらが先に使われるようになるか

というような研究課題でもかまわないはずですが、こういう理論的動機の不明な問いに対する答を出すだけのために多大のエネルギーを費やしてもよいと考える研究者は恐らくほとんどいないでしょう^{注1}。

この例ほど極端ではなくても、たとえば終助詞「ね」「わ」「よ」の習得順序をなんとなく思い付きで調べて記述するだけでは、たとえその報告が卒業論文や修士論文として承認され、あるいは日本語教育関係誌に掲載されたとしても、その研究が最終的にどこに行き着くのか予測がたちません。習得順序のデータ収集は対象となる言語形式さえ決まれば理論的根拠がなくてもとりあえず始められる(あるいは、始められそうに思える)だけに、適切な研究テーマを思いつかない場合はついこういうテーマにとびついてしまいがちですが、もし将来長きにわたって研究活動を続けていくことを希望しているなら、先行きのことを考えるとそういった安易なテーマ選

択はお勧めできません^{注2}。

それに対し、同じ現象を扱うにしても最初から確たる理論的枠組にもついで仮説あるいは研究課題をたてながら研究を進めるのであれば、その成果が日本語の終助詞にとどまらず広範な習得メカニズムの解明に貢献する可能性が増します。ことに将来博士論文執筆を目指す方は、このことを念頭においてテーマを選ばないと何年も余分な回り道をしてしまう危険があります。極論すれば、この分野で将来研究者を目指す大学院生が身につけるべき最も重要な能力は「的の絞れた深い問いをたてられる力」である、とすらいえます^{注3}。

注1 ここでは動機不明なデータ集めの例として「つくえ」と「いす」の比較を挙げたが、このようなデータも例えば音節数や対象事物の大きさなどの要因が語彙習得におよぼす影響を系統的に調べる研究の一環として収集分析するのであれば有益な情報となる可能性はある。

注2 このような断片的な知見の数々を別の研究者が再整理のうえ理論的に統合した場合、理論面での貢献の業績は個々のデータを収集した人物ではなく統合を果たした理論家に帰せられることになる。

注3 問いの重要性については松井(2006)を参照のこと。

参考文献

松井孝典(2006)『コトの本質』講談社

峯布由紀(2002)「Processability theory に基づいた言語習得研究」お茶の水女子大学日本語文化学研究会(編)『第二言語習得・教育の研究最前線 2002 年版』(『言語文化と日本語教育』2002 年 5 月増刊特集号)28-44.

Brown, R. (1973) *A first language: The early stages*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

問 11 習得順序の順番に教えたら効果的か?

習得研究の結果あきらかになった習得順序にしたがって順次教えれば、最も効率のよいカリキュラムを作ることができ、習得を促進することができるのでしょうか?

答え: かつて、習得順序の順に文法項目を提示するカリキュラムが、習得を促進するという期待のもとに提案されたことがあります(Krashen, Madden & Bailey 1975)、現在ではこのような考え方は早計に過ぎると批判されており、提案者の一人である Krashen (1982)自身もこの立場を放棄しています。たとえば英語の三人称単数現在動詞に加えらる-(e)s という形態素は英語形態素習得研究 (morpheme study) の対象とされる形態素の中では比較的習得が遅い項目の1つですが、「習得が困難である」という

ことは「習得までに何度もその表現に接する必要がある」とも考えられるので、導入を遅らせればますます習得が遠のくという予測も可能です。また実際問題として、この項目を全く使わずに英語でコミュニケーションすることはかなり困難であり、そのような制限を人為的に加えれば教材の内容や言語表現が不自然なものになりかねません。

その後の研究によれば、習得順序と教授順序の関係について表1のように3通りのパターンが提唱されています(表を見ればわかるとおり、これら3つ

の考え方はそれぞれ異なる言語形式に関して主張されているので、必ずしも相互に矛盾対立する関係にはありません。) 個々の学習項目をどの段階で導入するのが最も適切かは、実証的な教授研究を通じて明らかにする必要があります。

参考文献

大関浩美・遠山千佳・森塚千絵・谷内美智子・佐々木嘉則 (2003). 「白井恭弘講演録解説」お茶の水女子大学日本言語文化学会 (編) 『第二言語習得・教育の研究最前線 2002 年版』 (『言語文化と日本語教育』2002 年 5 月増刊特集号) 17-30.

Krashen, S., Madden, C. & Bailey, N. (1975) Theoretical aspects of grammatical sequencing. In M. Burt & H. Dulay (Eds.), *Second language learning, teaching, and bilingual education*. Washington, D.C.: TESOL, 44-54.
 Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
 Piennemann, M. (1989) Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses, *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
 Piennemann, M. (2005) *Cross-linguistic aspects of processability theory*, Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
 Zobl, H. (1983) Markedness and the projection problem, *Language Learning*, 33, 293-3

問 12 習得順序って絶対に変えられないの？

習得順序は、どんな方法を使っても絶対に変えることができないのでしょうか。

表 1 学習・教授順序に関する 3 通りのパターンとその理論的背景 (大関・遠山・森塚・谷内・佐々木 (2003)より転載)

理論・モデル	提唱者	学習・教授順序に関する知見・示唆		
		項目の種類	概念・意義	適用できると主張/推測されている言語領域の例
投射モデル	Zobl (1983) 等	投射性項目	先に有標なものを学べば、無標なものも簡単に習得できるようになる。【有標(難)→無標(易)の順で教えるのが効果的】	欧米語の関係詞 英語の人称代名詞
多次元モデル → 教授可能性仮説・学習可能性仮説 → 処理可能性理論	Piennemann (1989) Johnston 等	発達性項目	易しいものから順番に学んではじめて難しいことができる。【易→難の順で教えるのが効果的】	ドイツ語副詞の位置移動 日本語の受け身・格助詞
		変異性項目 (ただし、この概念は処理可能性理論からは除外されている。 Piennemann 2005)	習得順序が固定していない。【易⇄難いずれの順番で教えるべきか、一概にいえない】	ドイツ語の繫辞(英語の be 動詞に相当)

答え： 習得順序研究はさまざまな言語項目を対象に行なわれていますが、その中でも最も古くから頻繁に研究対象となったのが英語の文法形態素です。そこでは母語などによりある程度のばらつきはあるものの(Hakuta 1974)、かなり一貫性のある順序が得られています。たとえば名詞の複数形語尾(-e)s は通常、比較的早い段階で習得されるといわれています。しかし、当時の記述的な習得順序研究はなぜそのような順番が生じるのかを解明するには至っていませんでした。

その後、Goldschneider & DeKeyser (2001) は形態素習得に関する既発表研究の結果を「メタ分析」とい

われる統計技法によって再整理し、次の①～⑤の 5 つの要因によって習得順序のかなりの部分が説明できると報告しました。

(1) 学習環境が介在する要因

① 頻度

(2) それぞれの形態素に内在する言語学的な特性

② 卓立性 (perceptual salience)

③ 形態論・音韻論的恒常性

④ 意味的複雑性

⑤ 統語範疇

このうち①の「頻度」は教授者が意図的に操作することが可能な変数です。そこから考えると、出現

頻度を調整することによって英語形態素の習得順序が操作できる可能性は否定できません。

さらに極端に言えば、たとえば名詞の複数形がインプットに全く含まれないような教程を開発すれば当該形態素の習得は起こりようがありませんから、そのうちに他の項目が先に習得され、通常とは異なる習得順序が得られても不思議はありません。ただし、そこまでやると極めて不自然な英語表現にならざるをえず、円滑な意味伝達機能は果たせそうありません。そのような「実験」をしてまで「あたりまえ」の結果を引き出すことに理論的あるいは実用的な意義があるのか、大いに疑問です。

とはいえ、習得順序に対する出現頻度の寄与を検証すること自体は妥当な研究課題たりうると思われます。上の例とは逆に、たとえば比較的習得が遅いとされる名詞所有格接尾辞's¹⁸や三人称単数現在の動詞語尾-(e)sを大量に含んだインプットを与える(input flood)ことで習得が早まるかどうかを検証する実験は、ありうる研究計画でしょう。そういった実験の結果、仮に言語項目によって頻度の影響を受けやすいものと受けにくいものがあるなどの結果

が得られることがあれば、メタ分析による後追いのデータ解析では明らかにしえない重要な発見となります。

ともあれ、少なくとも通常想定しうる学習条件下で所与の手続きと基準にもとづいて判定した場合、英語形態素の習得順序には一定の安定性があることが確認されていて、そのことは第二言語習得論における主要な知見の1つとなっています。

注 ただし日本語母語話者は'sを早期に習得できるとされている。

参考文献

- Goldschneider, J. M., & DeKeyser, R. (2001) Explaining the "natural order of L2 morpheme acquisition" in English: A meta-analysis of multiple determinants, *Language Learning*, 51, 1-50.
- Hakuta, K. (1974) A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese child learning English as a second language, *Working Papers in Bilingualism*, 3, 18-38. (Reprinted in E. Hatch, (Ed.) (1979) *Studies in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers)

問 13 「有標性」の意味は？

習得論の文献には「有標」「無標」ということばが頻繁に出てきますが、論者によってそれぞれ意味合いが違っているようですっきりしません。「有標性」ということばの意味を説明してください。

答え：【本稿は大関・谷内・森塚・遠山・佐々木(2003)の一部に加筆修正したものである。】

(1) 「有標」・「無標」の原義

もともと有標・無標という用語は、対立する言語範疇を識別する特性(たとえば /b/と /p/の対における有声性)をどちらが有しているかという記述的な意味合いで使われていたものです(Martinet 1969)。それが拡張されると、基本的なもの・規則的なもの・一般的なもの・或いは使用頻度が高いものなどが無標とされ、逆に、派生的なもの・例外的なもの・特殊なもの・使用頻度が低いものなどが有標とされるようになりました(Ellis 1994)。

(2) 言語類型論では

この概念を言語類型論に取り入れた言語類型論的

有標性 (typological markedness) は、次のような二通りの意味で用いられています。

- ①「Xという形式が存在する言語には、必ずYという形式も存在する」という含意的普遍性 (implicational universal) が見られる場合に、Yが無標でありXが有標であるとされます。(表1)
- ②ある形式のほうが別の形式より多くの言語に分布している場合にも、広く分布している形式が類型論的に無標とされます。

この言語類型論的有標性を第二言語習得研究に援用したのが、Eckman (1977, 1996)の有標性弁別仮説やHyltenstam (1984)による転移の説明です。概して、無標なものは有標なものよりも習得が容易で転移しやすいと考えられています(図1)。

められました。すなわち、心理言語類型論の有標性には、典型性が大きく関与しているのです。

有標性はこのように理論枠組みによって様々な基準で判断されています。研究者によって同じ現象を有標と分類したり無標と分類したりすることもあります。たとえば、日本語などにみられる「主語の省略が可能である」という特徴は、立場によって無標とされたり有標とされたりしています。

注 詳しくは Comrie (1989) を参照のこと。

参考文献

- 大関浩美・遠山千佳・森塚千絵・谷内美智子・佐々木嘉則 (2003) 「白井恭弘講演録解説」お茶の水女子大学日本語文化学研究会 (編) 『第二言語習得・教育の研究最前線 2002 年版』 (『言語文化と日本語教育』2002 年 5 月増刊特集号) 17-30.
田中茂範・白井恭弘 (1994) 「理論言語学と応用言語学」

表 2 さまざまな有標性の概念の比較

基盤となる理論	SLA への援用の提唱者	有標性の概念	事例
構造主義言語学 / プラハ学派		①ある対応する二つの言語範疇において両者を区別するある特徴に着目した場合、その特徴を有する範疇が有標で、他方が無標とされた。(田中(編) 1988)	/b/ と /p/ という音素の対を例にとると、「有声性」という弁別素性に照らしていえば有声音 /b/ が有標であり、無声音/p/が無標である。一方、この対において両者を識別する特徴として音の「張り」に着目すれば、逆に/p/が有標であり、/b/ は無標になる。(Martinet 1969)
		②上述の定義から拡張して、単純なもの、基本的なもの、規則的なもの、一般的なもの、或いは使用頻度が高いものなどが無標とされ、逆に、複雑なもの、派生的なもの、例外的なもの、特殊なもの、使用頻度が低いものなどが有標と呼ばれるようになった (Ellis 1994)。	英語の名詞単数形と複数形では、単数形に複数形態素を付加することで複数形が派生されるので、単数形が無標で複数形が有標 (Larsen-Freeman & Long 1991)。
言語類型論	Eckman (1977, 1996 等) Hyltenstam (1984)	①含意関係にもとづく定義: X という形式がある言語には必ず Y という形式もある場合、X が有標で Y が無標。(含意的普遍性)	ある言語に摩擦音の子音 (/fsx/ など) があれば、その言語には閉鎖音 (/p t k/ など) もあることが知られている。したがって、閉鎖音のほうが摩擦音より無標である (Hawkins 1987)。
		②言語間の頻度にもとづく定義: 多くの言語にみられる特性が無標で、少数の言語のみにみられる特性が有標。	preverbal negation (否定辞+動詞) の言語のほうが postverbal negation (動詞+否定辞) の言語よりも多いことから、preverbal negation のほうが無標であるとされている (Ellis 1994)。
普遍文法理論	Flynn (1996) White (1987)	核文法におけるスイッチ (複数の選択肢) のパラメーター初期値 (反証となるインプットが与えられない限り選ばれる選択肢) が無標。肯定的証拠 (インプット) が与えられてはじめて発現しうる選択肢は有標。 【使用頻度とは無関係】	個別言語における主語省略の可否を決めるスイッチが核文法に存在すると仮定した場合、その初期値が「省略不可」(例: 英語) であると考えれば、それに対する反証となる主語省略文がインプットとして与えられてはじめてスイッチを「省略可」(例: 日本語) に切り替えることができる。このように考えれば、両タイプの言語がともに存在する理由が説明できる。この場合、「省略不可」(初期値) が無標で、「省略可」は有標になる (図 1、欄外注)。
心理言語類型論	Kellerman (1978 等)	学習者が母語のある表現を外国語に逐語訳しても通じると思っている時、その表現は当該学習者にとっては無標である。(この場合、母語転移が頻繁に生じることになる。) 逆に逐語訳では通じないと信じられている表現が有標となる。(この場合、転移はあまり生じない。) プロトタイプ性・頻度・生産性・意味的透明性が高い表現は無標になりやすい。	英語を学習するオランダ語母語話者が母語の動詞 <i>breken</i> に対応する英語の動詞 <i>break</i> をどのように扱うかを例にとろう。オランダ語 <i>breken</i> の「具体物を壊す」という意味の用法は英語に逐語訳しても通じると信じて (無標、同じ文脈で躊躇なく <i>break</i> を用いる (正の転移)。一方、「記録を破る」という意味の <i>breken</i> の用法は英語に逐語訳することをためらう傾向がある (有標)。

(注) 普遍文法理論に依拠する SLA 研究者の間では、主語省略の可否の有標性について これとは異なった区分も提案されている。また、核文法に含まれない周辺部の文法規則を「有標」に含める研究者もいる (中村・金子・菊地 1989)。

どちらが高尚か』『現代英語教育』10月号 44-47.

Comrie, B. (1989) *Language universals and linguistic typology* (2nd Edition) Hoboken, NJ: Blackwell. (松本克己・山本秀樹(訳)2001『言語普遍性と言語類型論』ひつじ書房)

Eckman, F. (1977) Markedness and the contrastive analysis hypothesis, *Language Learning*, 27, 315-330.

Eckman, F. (1996) A functional-typological approach to second language acquisition theory, In W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, San Diego, CA: Academic Press, 195-211.

Eckman, F., Bell, L. & Nelson, D. (1988) On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language, *Applied Linguistics*, 9, 1-20.

Flynn, S. (1996) A parameter-setting approach to second language acquisition, In W. C. Ritchie and T.K.Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, San Diego, CA: Academic Press, 121-158.

Hyltenstam, K. (1984) The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition; The case of pronominal copies in relative clauses, In R. D. Andersen (Ed.), *Second languages: A cross-linguistic perspective*, Rowley, MA: Newbury House Publishers, 39-60

Kellerman, E. (1978) Giving learners a break: Native speaker intuition as a source of predictions about transferability, *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59-92.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991) *An introduction to second language acquisition research*, London, UK: Longman.

Martinet, A. (Ed.) (1969) *La linguistique guide alphabétique*, Danoël. (三宅徳嘉 (監訳) 1972『言語学事典』大修館)

White, L. (1987) Markedness and second language acquisition: the question of transfer, *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 261-286.

問 14 有標性やプロトタイプによる習得順序の説明は循環論法か？

習得順序を有標性によって説明することがありますが、その「有標性」を判断する基準として習得順序に頼っている(習得が早いものが「無標」で遅いものが「有標」)ものをみかけます。これでは単なる循環論法で、説明になっていないと思います。同じような議論はプロトタイプによる習得順序の説明にもみられます。

答え： プロトタイプの定義(判定)のしかたは大別して「言語学的プロトタイプ」(形式的特徴や歴史的变化などによる)と「心理学的プロトタイプ」(習得順序、反応時間などによる)に分類されます(詳しくは菅谷 2004 によるまとめを参照のこと)。このうち「心理学的プロトタイプ」の代表的なものの1つが習得順序による定義です。しかし、この定義にもとづくプロトタイプによって習得順序を説明すると、図1のように循環論法に陥ってしまいます。

一方、図2のように習得順序と関係の無い特徴(例:形態的特徴)によってプロトタイプを定義すればこういった循環論法を避けられます。

有標性による習得順序の説明に関してもプロトタイプと同じことがいえます。このような循環論法に陥らないためには、習得順序に関係のない特徴によって有標性を定義することが必要です。

参考文献

菅谷奈津恵(2004)「プロトタイプ理論と第二言語としての日本語の習得研究」『第二言語としての日本語の習得

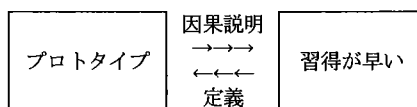


図1 プロトタイプ性にもとづく、循環論法的な習得順序説明

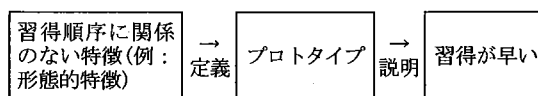


図2 プロトタイプ性にもとづく、循環論法にならない習得順序説明

研究』7, 121-140

3. 習得の環境要因に関して

問 15 「インプットの役割」についてなぜ議論する必要があるの？

言語習得にインプットが必要なのはあたりまえだと思います。なぜ「インプットの役割」について議論する必要があるのかわかりません。この論題にはどのような背景があるのでしょうか。

答え： おっしゃるとおり、「インプットが言語学習の必要条件である」ことはあたりまえで、それを否定する研究者はいません。そこにとどまらず、理解可能なインプットさえ与えられれば基本的に習得は進む、つまり「インプットは言語学習の充分条件である」(input hypothesis) と主張したのが Krashen (1985)で、これに対しては様々な批判や反論・異説・修正案があります (Gregg 1984; Long 1996; Long & Robinson 1998; McLaughlin 1978, 1980; Swain 1985)。それ以来、第二言語習得におけるインプットの役割をめぐって長きにわたり論争が繰り広げられました。

参考文献

- Gregg, K.R. (1984) Krashen's monitor and Occam's razor, *Applied Linguistics*, 5, 79-100.
Krashen, S. (1985) *The input hypothesis*, London, UK: Longman.

- Long, M. (1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition, In W. Ritchie, and T. Bhatia, (Eds.) *Handbook of second language acquisition*, New York, NY: Academic Press.
Long, M., & Robinson, P. (1998) Focus on form: Theory, research, and practice, In C. Doughty, & J. Williams, *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 15-41.
McLaughlin, B. (1978) The monitor model: Some methodological considerations, *Language Learning*, 28, 309-332.
McLaughlin, B. (1980) Theory and research in second language learning: An emerging paradigm, *Language Learning*, 30, 331-350.
Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 235-253.

問 16 「インプットの調整」研究の源流は？

インプットの質・量と言語習得の関係が第二言語習得論で大きくとりあげられるに先立ち第一言語研究者の間でも同じような論議があったと聞きました。どのような経緯があったのでしょうか。

答え： 環境からの働きかけに重きを置く Skinner の行動主義心理学を Chomsky が批判したことはよく知られています。Chomsky が人間の言語能力を生得的なものであると結論した論拠の1つは、次のような推論でした。「乳幼児が受け取る言語刺激は言い誤りや不完全文など多くのノイズを含んでいる。幼児がそこから文法規則を抽出できるのは、生得的な言語能力を想定しなければ説明できない。」この考え方によれば、インプットは言語習得のきっかけとなる最低限の質と量があればよく、従来考えられていたほど言語発達にとって重要な要因ではないということになります。

この推論の前提部分である「乳幼児が受け取る言語刺激は不完全文など多くのノイズを含んでいる」という主張が正しいかどうかを検証するため、母親が子どもに話しかける言葉遣いを実際に録音・文字化のうえ分析したのが、Snow (1972)です。その結果、実は乳幼児はかなり文法性の高いインプットを与え

られていることがあきらかになりました。この分析から、子どもに対する母親の語りかけは通常の成人母語話者同士のやりとりと異なる言語的特性 (母親語: motherese) を持っていることも示されています。こうなると「やはりインプットは大切なのか」という気がしてきます。

しかし、インプットの質・量が言語習得の成否を左右するという因果関係まで証明されたわけではありません。そこで Newport, Gleitman & Gleitman (1977) は生後 12~27 か月の幼児とその母親 (15 組) を対象に縦断観察を行ない、母親の発話の質 (図 1 の M1) と、その後の 6 か月間の子どもの言語発達 (図 1 の $\Delta C=C2-C1$) の相関を算出しました。もし母親が易しいことばで話しかけた方が子どもの言語発達が促進されるというような因果関係が存在するならば、両者の間に関連がみられるはずですが、実際には、

● 時制、複数形表示など language-specific な言語形

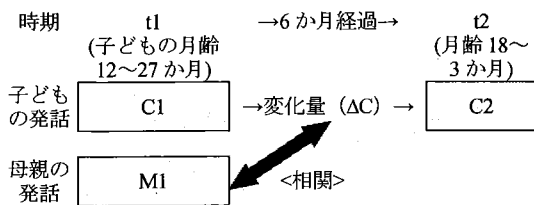


図1 Newport, Gleitman & Gleitman (1977)の研究デザイン: $\Delta C=C2-C1$

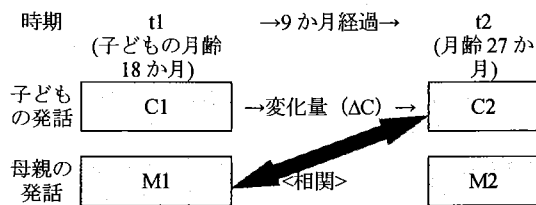


図2 Furrow, Nelson & Benedict (1979)の研究デザイン: $\Delta C=C2-C1$

式では相関がみられたものの、

- 子どもの1発話あたりの名詞句の数など language-universal な特徴は母親語と関連が無いという結果が得られました。この研究は「インプットの質量が言語発達に限定的な影響しか及ぼさないことを立証した」ものとして多くの発達言語心理学の教科書に紹介されています。

これに対し、Furrow, Nelson & Benedict (1979)は Newport らの研究が「子どもの年齢/言語レベルにより、母親語から異なる影響を受ける可能性を考慮していない。」と指摘しています。Newport らが観察した乳幼児の当初年齢は生後12か月から27か月にわたり、最大で15か月の差があります。成人の健康を維持増進するために適度な運動量が幼児にとっては過重でありうるのと同様に、年少の子どもに対しては短い発話の方が、年長の子どもに対しては長い発話の方が言語発達を促す、というような関係があっても不思議はありません。ところが Newport らは発達段階の異なる子どもをひとまとめにして相関をとったためにそういう逆方向の影響が相殺してしまった可能性があるわけです。

そこで Furrow らは対象とする子どもの年齢・言語発達度をより厳密に統制した縦断観察を行ないました。この研究では7組の一語発話期幼児とその母親を対象に、生後18か月時点(図2のt1)における母親の発話の特徴(M1)と27か月時点(t2)における子どもの発話の質(C2)の間の相関を算出しています^{注1}。その結果、

- t1時点の母親語の複雑さ(M1)と、9か月後の子どもの発話の質(C2)に負の相関があるという結果を得ました。

つまり生後18か月の時に母親から易しいことばで話しかけられていた子どもの方が、9か月後の言語発達が良好であったことが確認されたわけです。

その後もインプット(あるいはインターアクション)の役割をめぐるっては、観察研究のみならず実験

研究も含め、両陣営間で熾烈なパンチの応酬が続いています。その戦いも1970年代までは第一言語習得(motherese)が主戦場でしたが、1980年代に至ってその波が第二言語習得(teacher talk, foreigner talk)にまで広がったといえます^{注2}。インプットの役割の研究が教育への応用という観点から興味深いことはもちろんですが、理論面からいっても奥の深い重要なテーマであるわけです。(近年のコーパス技術の発達(宮田・MacWhinney 2004)も、このような研究の進展を後押ししています。)第二言語習得論の授業では通常こういった背景について詳しく説明している時間的余裕がありませんが、少なくとも研究の源流については認識しておいた方がよいでしょう。

公正を期するために付け加えておくと、仮にインプットやインターアクションの質・量が習得に強く影響しているとしても、それだけで生得的な言語能力・認知能力が直ちに全面否定されるわけではありません。「インプットの影響を論じているから反生得論派」というのも単純化しすぎです。

とはいえ、「生得論の論拠が『環境要因だけでは言

表1 インプットが言語習得に及ぼす影響をめぐり、2つの先駆的研究の対比

		Newport, Gleitman & Gleitman (1977)	Furrow, Nelson & Benedict (1979)
方法	対象者	幼児とその母親(15組) 研究開始時の子ども(生後12~27か月)の言語発達は均質でない(一語発話期~多語発話期)	幼児とその母親(7組) 研究開始時の子ども(生後18か月)の言語発達は均質(一語発話期)
	手続	母親の発話の特徴(M1)と、その後6か月間の子どもの言語発達(ΔC)の相関を算出	母親の発話の特徴(M1)と、その9か月後(生後27か月時点)の子ども発話の特徴(C2)の間の相関を算出
主な結果		子どもの一発話あたりの名詞句の数などの language-universal な特徴の伸びは母親語と関連が無い	生後18か月の時に母親から易しいことばで話しかけられていた子どもの方が、9か月後の発話の質が高かった

語習得を説明しきることはできない』ということであるのならば、『環境要因の影響で説明できること』を先に明らかにし、残った部分について生得的である可能性を考えよう』というアプローチを妥当とみなす研究者は少なからずいます。Furrow らの知見がそういった研究者を勇気づけたとはいえるでしょう。

注1 t1時点での子どもの発話 (C1) の質が均質であれば、M1 と C2 の相関は M1 と ΔC の相関に等しくなる。

注2 Foreigner talk 研究に対しては、ここで紹介した発達心理言語学的関心にもとづく動機とともに、外国人に対する言葉遣いをレジスターの一種とみなす社会言語学的アプローチの影響も大きい。詳しくは徳永 (2003) の論考を参照のこと。

参考文献

- 徳永あかね(2003)「日本語のフォリナー・トーク研究：その来歴と課題」お茶の水女子大学日本言語文化学研究会 (編)『第二言語習得・教育の研究最前線 2003 年版』(『言語文化と日本語教育』2003 年 11 月増刊特集号) 162-175.
- 宮田 Susanne, Brian MacWhinney (2004)『今日から使える発話データベース CHILDES 入門』ひつじ書房
- Furrow, K., Nelson, K., and Benedict, H. (1979). Mothers' speech to children and syntactic development, *Journal of Child Language*, 6, 423-442.
- Newport, E., Gleitman, L. and Gleitman, H. (1977) Mother, please, I'd rather do it myself. in C. Snow and C. Ferguson (Eds), *Talking to children*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 109-149
- Snow, C. (1972) Mothers' speech to children learning language, *Child Development*, 43 (2), 549-565.

問 17 インターアクション仮説って、どういう根拠があるの？

Michael Long が提唱したインターアクション仮説はどのような経緯で生まれたのでしょうか。また、どの程度立証されているのでしょうか。

答え： Michael Long が UCLA(カリフォルニア大学ロサンゼルス校) の博士課程に在学していた頃の師匠にあたる Hatch (1978/1983: 171) は、門下の日本人大学院生が採取した次のようなやりとり (Itoh & Hatch 1978) をとりあげています。

表 1 日本語を母語とする児童と成人との、英語によるやりとり

発話順	発話者	
	Takehiko (L2 child)	Harumi (Aunt)
1	this	
2	broken	
3		broken
4	broken	
5	This /az/ broken	
6	broken	
7		Upside down
8	upside down	
9	broken	
10	upside down	
11	broken	

日本人児童である Takehiko は最初、英語で文を構成することができず、“this”, “broken”のように単語を1つ1つ口にすることしかできませんでしたが (1

～2 行目)、叔母である Harumi が “broken”と (3 行目) と合の手を入れたあと、“This /az/ broken”という文 (5 行目) を構築するのに成功しています。このような事例から、「他者とのやりとりにおける語の出現順序 (vertical construction) を媒介として学習者が統語規則 (horizontal word order) を身につけていく」という仮説が示唆されました。

確かにこのような事例は興味深いものです。しかしながら、観察法という研究手法の宿命として、Harumi の “broken” という発話が Takehiko の “This /az/ broken” という文構築を促したという因果関係は立証できていません。そこで Long は「インターアクション→習得」という因果関係を立証すべく一連の実験研究に乗り出しました。

ただし、この仮説を文字通り立証するためにはかなり長期間にわたる大規模な追跡研究が必要であり、極めてコストの高いプロジェクトになってしまいます。そこで Long は「理解」という媒介変数をモデルにとり入れることでコストの低減を図りました。「理解が習得の必要条件である」(図 1 の②) という関係はまず否定しようがありませんから、あらたに「インターアクションが理解を高める」(図 1 の①) ことを立証できれば結果的に「インターアクションが (理解を高めることを通じて) 習得を促進す

る」(図1の③)ことが立証できる、というものです。このプランに基づき、Longは1980年代以降もっぱら、インターアクションの特性を持つとされる文章を被験者に聞かせたり読ませたりして「インターアクションが理解を促す」ことの立証に尽力しました(Chaudron 1988のまとめを参照)。

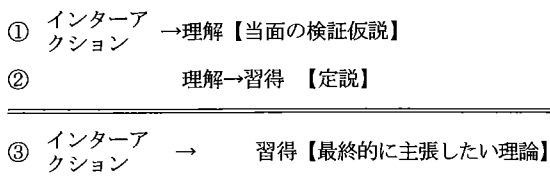


図1 Longの研究構想

しかし残念ながら、当初期待したほど明確にこの関係を支持する決定的な証拠は得られませんでした。その理由として「仮説そのものに問題があった」と

考えることも可能でしょうが、もう1つの解釈としては録音テープを使った当時の研究技法が未熟であり、文字通りのインターアクション(相互作用)の特性を実験場面で十分に再現することができていなかったという可能性もあります。当時と比べて飛躍的に発達した今日のIT技術を取りいれれば、より忠実にインターアクションを実験場面で再現できるかもしれません。

参考文献

- Chaudron, C. (1988) *Second language classrooms: Research on teaching and learning*, Cambridge, UK: Cambridge University Press. (田中春美・吉岡薫(訳)2006『第2言語クラスルーム研究』リーベル出版)
- Hatch, E. (1978/1983) *Psycholinguistics: A second language perspective*, Rowley, MA: Newbury House.
- Itoh, H., & Hatch, E. (1978). Second language acquisition: A case study, In E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 76-88

問18 Focus on formの教育的背景は？

Focus on formに関する議論を目にすると、日本における外国語教育の現状とあまりにかけ離れているようで違和感をおぼえます。こういう議論がはじまった米国の教育現場には、どういう土壌があったのでしょうか。

答え：欧米におけるFocus on formの文献が言語形式に注意を向けさせることの重要性を強調している(小池2002、小柳2002)のを目にして日本人読者がよく洩らす疑問は、「なんでこんなわかりきったことを今更わざわざ述べる必要があるのか？」というものです。ほとんどの日本人にとっては、外国語教育が言語形式に注意を向けるのはあたりまえだからです。ことに年長者対象の外国語教育では、それ以外の教え方を想像することすら容易ではないほどです。

ところが、それが「あたりまえ」ではないのがアメリカ合衆国における言語教育です。言語形式の組織的訓練(Focus on forms)であるオーディオリンガル法に対する反動から、アメリカでは英語教育のみならず外国語教育においても一時期、言語形式を一切無視してひたすらコミュニケーションに専心する教授法が唱えられ、一部の教室で実践されました(Focus on meaning)。その結果として目標言語に近づくことのできない学習者が産み出されたという批判がなされ、その反省として「やはり言語形式を無視してはいけない」としてFocus on formが提唱されるようになったのです。

こういう経緯を経験していない日本の外国語教育界においてFocus on form研究の表面的な主張だけを機械的に輸入しようとしても現場の理解を得るのは難しいかもしれません。一連の研究の理論的な背景を踏まえた上で、その成果の取り入れ方や独自の研究の方向を日本の土壌に合わせて工夫する必要があります。

参考文献

- 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」お茶の水女子大学日本言語文化学会(編)『第二言語習得・教育の研究最前線2002年版』(『言語文化と日本語教育』2002年5月増刊特集号)136-149.
- 小柳かおる(2002)「Focus on Formと日本語習得研究」『第二言語としての日本語の習得研究』5, 62-96

問 19 目に見える効果が出ない介入は無駄なの？

教授効果の研究をみると、テストなどで効果が検出されない限り「効果はない」と結論しているようです。テストにはあられなくても何らかの学習の痕跡が残っていて後で効果を発揮することはありうると思うのですが、そういう可能性も否定するのですか？

答え： White(1991)は英語副詞の位置に関する明示的指導をフランス人学習者に与えた結果、直後のテストでは指導を受けた群の方が統制群よりテスト得点が高かったが、遅延テストでは統制群との差が消失していたと報告しています。White はこれをもって、この文法形式に関しては指導の持続的効果がみられなかったと結論しています。

これに対し、「テスト得点には有意な差があらわれていなくても、脳のどこかに学習の記憶が残っていて、それがいずれ役に立つ時がくるのだ」というような議論も論理的には不可能ではありません。しかし、それを裏付ける何らかの証拠を示さなければ「言いつばなし」に終わってしまい、反対派や懐疑派を納得させることはできないでしょう。一般に科学研究では、何が「ない」と証明することは原理的あるいは現実的に不可能である場合が多いので、「ある」と主張する側がその立証責任を負います。その立証がなされるまでは、「効果の存否はまだ組織的に調べられたことがない」あるいは「妥当な手続によって効果の検出を試みたにも関わらず確認されなかった」というのを当面の共通認識とするのが真つ当な論議の進め方であると思われます。

とはいえ認知科学の世界では、従来よりも感度／精度の高い新たな測定方法を取り入れることにより、それまで検出できなかった学習効果が検出できるよ

うになったという報告例もあります(寺澤 2001、寺澤・太田 1993)。White が報告した上記の知見も現時点ではひとまず学界で認められていますが、より感度の高い何らかの測定方法を用いるなどして学習効果が検出されるようなことが今後あれば、通説が覆される可能性が皆無であるとまではいえません(教授効果の検証研究については小池 2002、向山 2004 によるまとめも参照のこと)。

参考文献

- 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」お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会(編)『第二言語習得・教育の研究最前線 2002 年版』(『言語文化と日本語教育』2002 年 5 月増刊特集号) 136-149.
- 寺澤孝文 (2001) 「記憶と意識」森敏昭(編)『おもしろ記憶のラボラトリー』北大路書房
- 寺澤孝文・太田信夫 (1993) 「単語の再記憶にみられる先行経験の長期的効果」『心理学研究』64, 343-350.
- 向山陽子(2004) 「文法指導の効果に関する実験研究概観：明示性の観点から」お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会(編)『第二言語習得・教育の研究最前線 2004 年版』(『言語文化と日本語教育』2004 年 11 月増刊特集号) 124-146.
- White, L. (1991) Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom, *Second Language Research*, 7(2), 133-161.

4. 言語能力の起源に関して

問 20 「エラー」と「ミステーク」って、そんなにきれいに分けられるの？

「エラー」と「ミステーク」の説明を聞くとその時はわかったような気になるのですが、「そんなにきれいに分けられるのだろうか」という疑いがどうしても消えません。この二つは根本的にはどこが違うのでしょうか。

答え： エラーとミステークはそれぞれ言語能力の欠如、運用能力の失敗に帰着されます(表 1)。

話を単純化するために、言語ではなく数値の計算を例にとりましょう。ここでは、ある種の数値計算ができる「能力」が電卓に備わっているか否かを考えてください。

(1) 足し算と引き算しかできない電卓を使って割り

算をしようとしたのですが、できませんでした。これ

表 1 エラーとミステーク

誤りの種類	原因
エラー	言語能力(コンピテンス)の欠如
ミステーク	言語運用(パフォーマンス)の失敗

は電卓に計算する「能力」が欠如しているからでしょうか、それとも「運用」の失敗でしょうか。

→これは簡単ですね。もともと割り算ができるような回路が組み込まれていないのですから、「能力」の欠如、つまり「エラー」です。(ヒンディー語を全く知らなくては、そのことばをしゃべれるはずがないようなものです。)

(2) 電卓を使って今月の出費を計算しているうちに電池が切れて計算ができなくなりました。これは「能力」と「運用」のどちらの問題でしょうか。

→これも簡単。たまたま電池が切れてしまったのはもちろん「運用」上の失敗、つまり「ミステーク」です。(人間でいえば、話している途中で睡魔に襲われ寝入ってしまったようなものですね。)

このように(1)と(2)はともに答えが出せなかったとはいっても全く性格が異なる「失敗」ですから、両者を別の種類に分けて考えるのは理にかなっているように思われます。

それでは、今度はもう少し微妙な例をあげてみましょう。

(3) 8桁までしか表示できない電卓を使い、答が9桁になるようなかけ算をしたら、正しい答えが表示されませんでした。これは「能力」と「運用」のどちらの問題でしょうか。

→これは迷った人がいたかもしれませんが、Chomsky 流の区分にしたがえば「運用」上の問題、つまり「ミステーク」になると思われれます。「9桁以上の数値は表示できないように最初から作ってあるのだから、そもそも「能力」がないのだろう」という反論もあるでしょうが、生成文法の考え方を電卓にあてはめれば、「この電卓はかけ算をする「能力」はある。たまたま表示桁数の制約があったために9

桁以上の数値を表示できないのは「運用」の問題に過ぎない」となるわけです。(言語に話を戻すと、記憶容量の不足による言い間違いや聞き間違いは「運用」上の失敗とみなされます。関係詞が何重にも入り組んだ複雑な文は理解も産出も難しいことを思い浮かべてください。)

さて、言語習得研究において実際に学習者が犯した間違いが「エラー」か「ミステーク」かを区別するうえで重要な判断材料になるといわれるのが、「同じような間違いが繰り返されればエラー、単発で再現性がなければミステーク」という区別です(迫田2002)。困ったことには、これだと上記の(3)と食い違いが出てしまいます。「 $8,4192 \times 6357 =$ 」というかけ算の答は9桁(5,3520,8544)ですから、8桁までしか表示できない電卓を使えば常に表示不能になってしまい、「間違いが繰り返される」という点では「エラー」の条件を満たすようにも思えるからです。

このように「エラー」と「ミステーク」(あるいは「能力」と「運用」)の区別は理屈のうえでは明快なようであり、上記の(1)と(2)のような場合を分けて考えるためには有用な概念であるとも思えるのですが、(3)のように何だか釈然としないケースも少なくありません。そんなわけもあって、学習者の発する非文法的な用例を全て「エラー」と「ミステーク」のいずれかに画然と分類することができるのかについては、第二言語習得研究者者の中にも疑問を持つ人がいます。

参考文献

迫田久美子(2002)『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク

問 21 行動主義・生得論・機能主義って、どういう関係にあるの？

言語習得理論には大別して行動主義・生得論(生成言語学)・機能主義の3つの流れがあると習いました。これらの3つは何が共通していてどこが違うのでしょうか。

答え： Skinner の行動主義的言語観を批判し、生得的な言語知識を前提としてそのモデル化を目指す限り人間の言語能力は解明できないとしたのが Chomsky(1965)の言語生得論です。これに対し、言語知識自体が生得的であると想定しなくてもそれとは異なる認知モデルにもとづいて言語の発達が説明で

きるとするのが機能主義です。したがって、「生得的な言語知識を前提とする」か否かをめぐっては言語生得論と他の二つが対立し、「内的(認知的)なモデルを構築する」か否かでは行動主義と他の二つが対立しているといえます。

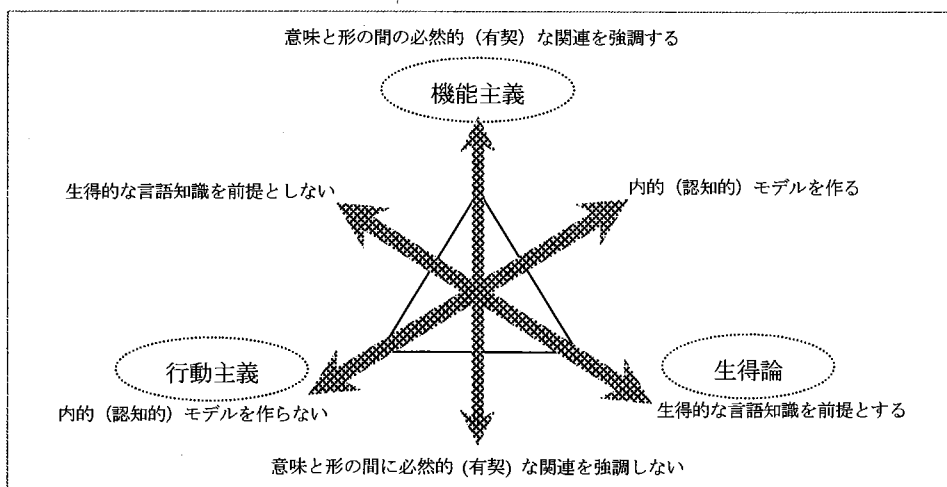


図1 行動主義・言語生得論・機能主義の対比

このようにしてみると行動主義と言語生得論が最も尖鋭に対立しており機能主義はその中間に位置しているようにみえますが、実は行動主義、言語生得論とも特定の形と意味との間の必然的 (有契) な結びつきを強調せず、両者の関係は基本的には恣意的 (無契) なものであるとする点では共通しています。

これに対し機能主義は、言語がコミュニケーションの手段であるがゆえに必然的に有する特徴を強調します。たとえば多くの自然言語は主語が文頭にあられる (SOV または SVO) という特徴を持ち、逆に目的語が主語より先行する基本語順 (OSV, OVS, VOS) を持つ言語は極めて稀です。人間言語の基本語順におけるこの顕著な傾向は、

- ① 「主題→陳述」 (語用論的語順) という順序の情報提示が聞き手にとって理解しやすい
- ② 談話において、主題は動作主である確率が高いという2つの要因から出現したという、機能主義的な説明が可能です^注。

これらの関係をまとめたのが図1です。

注 現実には、自然言語が有契な側面と無契な側面の双方を有していることは否定できないと思われる。機能主義派の言語科学者も、言語のあらゆる特徴が共時的な機能的必要性によって説明できるとは必ずしも主張していない。一方、生成言語学者である Smith (2002) は、音象徴 (ある音素や音調が特定の意味に結びつく現象) の認知的基盤の一つと考えられている共感覚の存在を認めている。とはいえ、生成言語学の立場では有契な側面は言語の本質からみれば周辺の現象に過ぎないとみなされるのに対し、機能主義学派は機能と形式の有契な結びつきこそ言語の本質的な理解に不可欠であるという認識にもとづいて研究を進める点が大きくことなる。

参考文献

Aitchison, J. (2000) *The seeds of speech: Language origin and evolution*, Cambridge, UK: Cambridge University Press. (今井邦彦 (訳)1999『ことば：始まりと進化の謎を解く』新曜社)

Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MA: MIT Press. (安井稔 (訳) 1970『文法理論の諸相』研究社)

Smith, Niel. (2002) *Language, bananas, and bonobos: Linguistic problems, puzzles and polemics*, Hoboken, NJ: Blackwell. (今井邦彦 (訳) 2003『ことばから心を見る』岩波書店)

問22 構造主義言語学って、全く役に立たないの？

言語学の入門書を手にとってみると、構造主義言語学の欠陥が強調されています。構造主義言語学の研究成果は、現在では全く無価値なのでしょうか。

答え：「文法」という枠組みを使って言語を整理記述しようという試みは驚くほど古くからあり、紀元前の古代インドにおいて既にサンスクリット語文

法の精緻な記述体系が開発されていたことが知られています。日本においても、江戸時代の国学者が日本語についてさまざまな知見や考察を書き残してい

ます。とはいえ、これらの試みはいずれも特定の言語（あるいは言語群）のみを対象としたものでした。

それに対し、構造主義言語学者は世界中の全ての自然言語を記述するための枠組みたりうる、普遍性のある音韻表記や文法（特に形態論）記述の方法の開発に着手しました。子音を分類するにあたって有声 vs. 無声などの対立する特徴（弁別素性）の組み合わせを用いることも、構造主義学派が開発したシステムの1つです。これを以て言語学をはじめ、全ての自然言語を扱うことのできる一般性のある科学に一步近づいたといえるでしょう。

言語類型論や生成文法学派も含め、その後盛んに

問 23 機能主義者は、人間と動物の間に差がないと考えているの？

犬や猫が生まれた時から毎日いくら話しかけてもことばを話すようにならないことから、人間に固有な言語能力が備わっているのは自明だと思います。機能主義を奉ずる人達は、こんなあたりまえのことを否定しようとしているのでしょうか。

答え： Chomsky 流の言語能力生得論に対し疑義を呈していることから、「機能主義派の心理言語学者は人間固有の生得的な認知的能力を否認している」という誤解を受けることがあります。しかし実際には、全ての生得的認知能力を否定することが機能主義派の統一見解ではありません。

機能主義派の心理言語学者であると同時に動物行動学の専門家でもある Tomasello (2005)は、「メッセージの送り手の語用論的意図（たとえば「何かに注意を向けさせたい」）を読み取る能力」は類人猿にもない人間固有の能力であり、この能力が言語習得に不可欠な基盤となっていると主張しています。同じく機能主義的な立場をとる Elman 等 (1996) も、言語習得を可能ならしめるようななんらかの情報処理能力が遺伝的に人間に備わっている可能性は否定していません。発達心理言語学者 Slobin (1979)は、子どもが「語の最後に注意を払う」「例外を避ける」などの方略あるいは原理 (operating principles) を用いて言語インプットを構成要素に分解し意味との対応を構築している述べています。Slobin の "... children are equipped with such heuristics..." (1979: 107) という言い回しから察するところ、それらの原理が何らかの生得的な基盤をもつ可能性を示唆しているようです。

反面、機能主義派と言われる人達が疑問視してい

なった言語学の諸流派はこの構造主義の方法論を多かれ少なかれ継承し、その恩恵を受けています。そういう意味では、構造主義言語学は言語科学の発達に欠くことの出来ない重要な遺産を残したといえます。たとえ構造主義学派の所論のいくつかに首肯できないところがあったとしても、この業績の価値まで消えてなくなるわけではありません。新進の研究者が自分たちの業績を印象づけるために旧説の欠陥や限界（のみ）を強調するのは無理からぬ事情もありましょうが、受け取る側はそのレトリックを冷静にとらえる必要があります。

るのは、主として言語能力生得論の次のような主張です。

- 「言語能力は他の認知能力とは切り離された、生得的で自律的なモジュールである」
- 「文法規則や文法的範疇の原型という「知識」あるいは「表象」自体が、脳神経に遺伝的に刻印されている」

参考文献

- Elman, J. L., Bates, E. A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. & Plunkett, K. (1996) *Rethinking Immateness: A connectionist perspective on development*, Cambridge, MA: MIT Press. (乾敏郎, 今井むつみ, 山下博志 (訳) 1998 『認知発達と生得性』 共立出版).
- Slobin, D. (1979) *Psycholinguistics* (2nd Edition). Glensview, IL: Scott, Foresman & Company.
- Tomasello, M. (2005) *Constructing A language: A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge, MA: Harvard University Press. (辻幸夫・野村益寛・出原健一、菅井三実・鍋島弘治朗・森吉直子(訳)2008 『ことばをつくる：言語習得の認知言語学的アプローチ』 慶應義塾大学出版会)

問 24 規則が頭の中になのに規則にしたがって話せるの？

ある話者の発話や言語行動が規則にしたがっているならその規則に関する知識が頭の中に蓄えられているに違いないと思うのですが、そのこと（心理学的実在性）を疑う研究者がいるそうです。この人達は、規則が頭の中になら、どうして規則にしたがって言語を使うことが可能になると考えているのでしょうか。

答え： 行動の規則性とその心理学的実在性の関係については、Elman 等 (1996) が興味深い例を挙げています。数多くの正六角形の小部屋からなるミツバチの巣を目にすると、それを作ったハチ 1 匹 1 匹が幾何学的知識を有しているに違いないと思ひ込みそうになりますが、ミツバチの巣作りの経過を仔細に観察してみるとミツバチは最初から正六角形の部屋（胞）を作っているのではなく、円筒状の袋を作っているに過ぎないことが見て取れます。その周囲でも別のハチが同じ大きさの円筒形の胞を作ります。等しい大きさの円を一定のスペース内にできるだけ多く詰め込もうとすれば、必然的に 1 つの円が周囲の 6 つの円と接することになります。それらが互いに接触して押し合い接面が平らになれば、その形が自ずと正六角形に近づくのは当然です。つまり、個々のミツバチは幾何学に関する知識を備えていないにも関わらず、彼等が作った巣はユークリッド幾何学と物理法則にしたがい整然とした幾何学的形状を成すわけです。この説明が正しい証拠に、巣の端にある胞は正六角形ではなく、隣接する胞が無い部分は丸みを帯びた形をしています。

この考え方を言語に当てはめれば、ある話者の発話や言語行動が何らかの規則に合致しているように見えるからといってその規則に相当する知識がそのまま頭の中に蓄えられていると即断するのは早計であり、インプットの特性や物理法則などさまざまな要因が関与している可能性があります。一例として、Rumelhart & McClelland (1986) は並列分散処理の原理にもとづくシミュレーション結果を踏まえ「英語では規則変化動詞に-ed を加えて過去形を作る。」という一見自明な規則が話者の頭の中に存在しなくても、規則に合致した言語産出が可能であると結論しました。この主張に対しては、生成言語学に近い立場の研究者から反論も出ています (Pinker & Prince 1988; Pinker 1998; 菅谷 2004 によるまとめも参照のこと)。

もう 1 つの例として、生得論の主張を字義通りにとれば幼児は「動詞」などの品詞範疇を早い段階で身につけると予想されます。しかし Tomasello (2005) は、幼児の動詞使用例を仔細に分析した結果、「動詞」

という範疇が発達初期に成立しているという証拠はなく、そういった一般化がなされる前には個々の語彙項目の用法を 1 つ 1 つ習得する段階が先行する (動詞島仮説) と主張しています (森川 2006 によるまとめも参照のこと)。さらに Tomasello はコーパス分析にもとづき、習得初期の動詞使用の用例に先行してはそのモデルとなる発話を周囲の大人がしているというデータを示し、幼児が最初から規則を創造的に適用しているわけではないとしています。

このように、同じ現象に対しても生得論派と認知／機能主義者とでは異なった解釈をすることがよくあります。生成言語学上好意的な立場をとる心理言語学者は「生成文法を反映した知識が脳の中に実在する」という仮説を立証することを目指す傾向があるのに対し、上に紹介した Elman や Tomasello など機能主義派の心理言語学者は概してそういった仮定に懐疑的です。したがって、話者が言語に関してどのような知識を有するかは、コーパス分析や実験など様々な方法で調べてみなければ結論が出せないわけです。その解明は、心理言語学とよばれる学問の重要なテーマの 1 つとなっています。

ともあれ、ここで紹介したような論争が現に成立していることは、「話者の発話や言語行動がある規則性によって記述できる」ことと「その規則に対応する知識が話者の頭の中に蓄えられている」ことが論理的に同値でないという認識自体は今日の言語科学者の間でほぼ共有されていることを示しています。

参考文献

- 小柳かおる(2004)『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- Elman, J. L., Bates, E. A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. & Plunkett, K. (1996) *Rethinking Innateness: A connectionist perspective on development*, Cambridge, MA: MIT Press. (乾敏郎, 今井むつみ, 山下博志 (訳) 1998『認知発達と生得性』共立出版).
- 菅谷奈津恵(2004)「第二言語の生産的言語能力獲得におけるかたまりの役割：日本語の動詞活用を中心に」お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会 (編)『第二言語習得・教育の研究最前線 2004 年版』(『言語文化と日本語教育』2004 年 11 月増刊特集号) 110-123.

森川尋美(2006)「孤島から文法の大陸へ：形態統語獲得の使用基盤モデルに関する理論的背景と諸研究」『心理学評論』49(1), 96-109.

Pinker, S. (1994) Words and rules, *Lingua*, 106, 219-242.

Pinker, S. & Prince, A. (1988) On language and connectionism: Analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition, *Cognition*, 28, 73-193. (Reprinted in S. Pinker & J.Mehler (Eds.) (1988) Connections and symbols. Cambridge, MA: MIT Press.)

Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1986) On learning the

past tenses of English verbs, In J. L. McClelland, D. E. Rumelhart, and the PDP research group, *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition. Volume II*, Cambridge, MA: MIT Press.

Tomasello, M. (2005) *Constructing A language: A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge, MA: Harvard University Press. (辻幸夫・野村益寛・出原健一・菅井三実・鍋島弘治朗・森吉直子(訳)2008『ことばをつくる：言語習得の認知言語学的アプローチ』慶應義塾大学出版会)

問 25 クレオールって、生得的な言語能力の証拠になるの？

周囲の大人からノイズの多い言語刺激(ピジン)を与えられた子どもの世代が、規則性のある言語(クレオール)を獲得すると習いました。しかも、クレオール文法は発生時期や地域を問わず共通点が多いといえます。これは人間に生得的な言語能力があるという主張の有力な証拠になるのでしょうか。

答え： おっしゃるようにクレオール文法が生得的な言語知識を直接に反映していると考えられる人達があります。その1人である Bickerton (1981)は、そこから独自の言語学理論を発展させました。

一方、「生得的な文法」を仮定しなくてもクレオール文法の出現を説明できるという考え方もあります。たとえばクレオールを含む多くの自然言語では主語が文頭にあらわれる(SOVまたはSVO)という特徴を持ちます。この文法的語順は、

- ① 「主題→陳述」(語用論的語順)という順序の情報提示が聞き手にとって理解しやすい
- ② 談話において、主題は動作主である確率が高いという2つの要因から出現したという、機能主義的な説明も可能です。

また、Tomasello (1995)はクレオール第一世代が生

育期にどのような言語的インプットを与えられたかに関する正確なデータがないことを指摘し、憶測にもとづいて「言い誤り、言い直し、言い淀み、不完全文などのノイズの多い言語刺激を周囲の大人から与えられた」と即断することを戒めています。

このように同じ現象に対しても様々な説明や解釈があります。クレオールが生得的言語能力の証拠であるという主張は学界における1つの立場に過ぎず、定説となっているわけではありません。

参考文献

Bickerton, D. (1981) *Roots of language*, Ann Arbor, MI: Karoma. (箕寿雄 (訳)1985『言語のルーツ』大修館書店)

Tomasello, M. (1995) Language is not an instinct, *Cognitive development*, 10, 131-156.

問 26 言語習得に臨界期があるとしたら、生得的な言語能力の証拠になるの？

脳の神経科学的变化により、一定の年齢(臨界期)を越えると言語習得が著しく困難になるという説(臨界期仮説)を習いました。この説が正しいとすれば、言語を習得する仕組み(普遍文法)は生まれた時に既に脳に組み込まれているといえるのでしょうか。逆に、臨界期仮説が誤りであることがわかれば、言語能力が生得的であるという説への反証になるのでしょうか。

答え： 臨界期仮説は音声、文法(統語・形態論)、語彙、語用論、さらには文化(箕浦 2003)などさまざまな分野に関して議論されていますが(長谷川本号収録)、ここでは統語の習得に話を絞ります。とにかく「生得論派=臨界期支持、反生得論派=臨界期否定」と短絡してしまいがちですが、実際にはそういう対応関係はありません(表1)。たとえば Flynn

表 1 普遍文法と臨界期仮説に対する立場

		文法能力習得の臨界期/年齢的制約に関し	
		支持/容認	懐疑
存 普 在 遍 に 文 関 法 し の	支持 / 容認	Bley-Vroman (1990) Johnson & Newport (1991)	Flynn (1987) White & Genesee (1996)
	懐疑	Elman 等(1996)	

と Bley-Vroman はともに L1 習得の原動力が「普遍文法」であると考えている点では共通していますが、Flynn が「思春期を過ぎても普遍文法へのアクセスが可能である」と考えているのに対し、Bley-Vroman は「成人の L2 習得に普遍文法は使えない」とする立場 (Fundamentally Different Hypothesis) をとっています。Johnson & Newport (1991) は、普遍文法へのアクセスは年齢に伴い低下すると報告していますが、White & Genesee (1996) は年齢的制約の存在を疑問視しています。

たとえ年齢を重ねるにつれて言語習得の成功率が低下する傾向にあること自体は認めるにしても、その理由としては「臨界期」ということばから連想されやすい脳生理学的変化以外にも様々な可能性があります (図 1)。年少者に対する言語的インプットと年長者に対する言語的インプットの質的違いもその 1 つです。仮にインプットの質あるいは量の違いが年齢的制約の主原因であるとするれば、これは普遍文法へのアクセスの経年変化とは直接関係がないと言えます。

Chomsky の普遍文法という概念そのものに懐疑的な見方をとる Elman 等 (1996) は脳活動のシミュレーション (コネクショニズム) を踏まえ、神経ネットワーク構築の可塑性の減衰によって言語学習能力の経年変化を説明することが可能であると示唆しています。

参考文献

- 長谷川朋美 (本号収録) 「第二言語習得における臨界期仮説・年齢要因：日本語を対象とした研究に向けて」
 箕浦康子 (2003) 『子どもの異文化体験-人格形成過程の心理人類学的研究』思索社
 Bley-Vroman, R. (1990) The logical problem of foreign

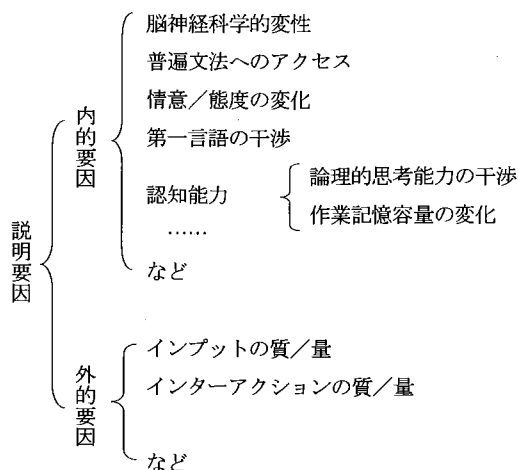


図 1 言語習得成功率の経年低下の説明要因

- language learning, *Linguistic Analysis*, 20, 3-49.
 Elman, J. L., Bates, E. A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. & Plunkett, K. (1996) *Rethinking Innateness: A connectionist perspective on development*, Cambridge, MA: MIT Press. (乾敏郎, 今井むつみ, 山下博志 (訳) 1998 『認知発達と生得性』共立出版).
 Flynn, S. (1987) *A parameter-setting model of L2 acquisition*, Dordrecht: Reidel.
 Johnson, J.S., & Newport, E.L. (1989) Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language, *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
 Johnson, J. and Newport, E. (1991) Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of a second language, *Cognition*, 39, 215-258.
 White, L. and Genesee, F. (1996) How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition, *Second Language Research*, 12, 233-265.

問 27 言語習得に年齢的制約があるとしたら、外国語学習は年少期にはじめるべきなの？

言語習得に年齢的制約があるなら、「それ以降になってから外国語を学習するのは効率が悪いから、年少期にはじめるべきだ」といえるのでしょうか。

答え： 研究者の間では、言語習得における臨界期 (あるいは敏感期、年齢的制約) の存在を肯定する立場と、それに懐疑的な立場があります。一方、早期外国語教育に関しても賛否両論に分かれています。一見したところ「年齢的制約肯定派→早期外国語学習に賛成」「年齢的制約懐疑派→早期外国語学習に反対」という結びつきがありそうな気がしますが、実

際にはそういう単純な対応は成り立ちません。

唐須 (2002)、森 (1995)、田島信元・田島啓子(2000) は年齢的制約の存在を前提にして、その学習能力を活かすために早期英語教育を推奨しています。(この 4 氏の議論では、第二言語と外国語が特に区別されていないようです。)

一方、大津 (2007)、今井 (2005) も母語や第二言

語の習得に年齢的制約が存在することを基本的には認めています。母語・第二言語における年齢的制約の知見を外国語学習 (大津) や「言語学習自体」(今井: 91) に拡張する議論には懐疑的です。この両氏や内田 (2005) は、小学校時代には母語能力の育成定着に力を注ぐべきであるとして、英語教育の早期導入に異を唱えています^注。

バトラー後藤 (2005) もまた母語・第二言語習得における年齢的制約の存在を認めつつ「外国語習得に何か成熟的な制限があるのか、そもそも臨界期の議論を当てはめること自体が妥当なのか、疑問である。」(129) とする点では大津と共通性がありますが、政策的な見地から小学校における英語教育の導入に前向きな姿勢を示しています。

このように、心理言語学的観点からの年齢的制約の存否と教育政策としての早期英語教育への賛否は直接に対応するものではありません。この2つの問題は(関連はありうるにせよ) 一応別の論題であると考えた方が議論の混乱を避けることができるでしょう。

注 大津が生成言語学者であるのに対して今井と内田はより認知主義的な研究アプローチをとっていることからわかるとおり、言語科学理論上の立場と年少者外国語教育への賛否にも明確な対応関係はみられない。

参考文献

- 今井むつみ (2005) 「認知学習論から考える英語教育」、大津由紀雄 (編) (2005) 『小学校での英語教育は必要ない!』慶応義塾大学出版会, 77-99.
- 内田伸子 (2005) 「小学校一年からの英語教育はいらない: 幼児期～児童期の「ことばの教育」のカリキュラム」、大津由紀雄 (編) (2005) 『小学校での英語教育は必要ない!』慶応義塾大学出版会, 100-137.
- 大津由紀雄 (編) (2005) 『小学校での英語教育は必要ない!』慶応義塾大学出版会
- 大津由紀雄 (2007) 『英語学習7つの誤解』日本放送出版協会
- 田島信元・田島啓子(2000)『育つ力と育てる力』ラボ教育センター
- 唐須教光 (2002) 『なぜ子どもに英語なのカーバイリンガルのすすめ』日本放送出版協会
- バトラー後藤裕子 (2005) 『日本の小学校英語を考える～アジアの視点からの検証と提言』三省堂
- 森敏昭 (1995) 「役に立たない英語教育と言われないために」新しい教育心理学者の会『心理学者 教科教育を語る』北大路書房, 224-233

資料: 言語習得の年齢的制約に関する識者の発言

今井むつみ (2005)

「ネイティブ話者とまったく同じ、母語のために最適化

するため特化した情報処理プロセスは幼少期でないとたぶん獲得することはできない、そして幼少期でさえも複数の言語においてそれぞれ最適化した情報処理システムを獲得することは難しい」(90)

「特定の言語に最適化した自動的情報処理システムをつくるという意味では臨界期はありますが、言語学習自体の臨界期はない」(91)

内田伸子 (2005)

「言語習得の敏感期は言語能力全般ではなく、音韻規則の習得について聴解能力 (hearing) の指標では、年齢が早いほど容易であるらしいことがわかります。また、統語規則、時制や冠詞など形態素の習得については、幼児期初期～中期に敏感期があると想定できそうです。」(108)

大津由紀雄 (2007)

「母語や第二言語の獲得のように、日常的にそのことばに接することにより、ことばを身につける場合には、明確に示されたわけではないが、臨界期のようなものが存在するかもしれない……。外国語学習に臨界期が存在するという証拠も、妥当性のある議論も、現在までのところ、見当たりません。」(76-77)

田島信元・田島啓子 (2000)

ことばというのは、ほかの時期よりは幼児期のほうが習得しやすく、子どもはことばに対してとても敏感です。……幼児期に【外国語学習を】始めるのはいろいろメリットもあり、いいことだと思います。けれどもその場合、大事なことは、その後も必ず続けてほしいということ。幼児期だけで終わってしまっただけでは、幼児期に始めた意味がなくなるのです。……四年生、五年生の頃、つまり八～九歳前後を過ぎると、子どものことばにたいする[態勢]が変わります。このことばに対する態勢の変化というのは母語でも同じです。しかし母語習得は生涯ずっとやめることはありませんので、九歳の壁というのはそんなに問題なく通り越します。けれども、八歳以前に習得した外国語をそこまでやめてしまうと態勢の変化を経験しないため、すっかり忘れてしまうということが起こるのです。

ことばというのは九歳の壁を通り越さないと、本当には身につかないのです。」(73-75)

唐須教光 (2002)

「一般的に言うと……子どものほうが習得が早く、また、より完全である。」(28)

「もし漸進的なものにせよ、臨界期的なものがあるのであれば、なるべく早く英語の学習を始めたほうが、習得の可能性がより大きくなるということは、理にかなったことである。」(28)

バトラー後藤裕子 (2005)

「母語・第二言語ともに、言語習得開始時期が遅くなるにつれて、習得の度合いが低下するという点は(つまり何らかの成熟的制約があるという点に関しては) 十分な実証データがそろってきているといえる。……一方、外国語環境は第二言語習得環境に比べると、インプットの

量は非常に制限されており、動機づけの高さも質も違うと考えられる。このような環境の中で、外国語習得に何か成熟的な制限があるのか、そもそも臨界期の議論を当てはめること自体が妥当なのか、疑問である。」(126-129) 「いつ英語教育を導入するか決定するにあたって、臨界期研究の知見に頼ることの限界を理解する必要がある。」(133)

森敏昭 (1995)

「英語力のうち、特に「聞く」と「話す」に関しては、基本的にはピアノの練習と同じく感覚運動学習である。

こうした感覚運動学習には、「臨界期」があるらしいことは、多くの発達心理学研究が示唆しているところである。したがって、早いうちに英語の「音声」になじんでおくことは、決して無駄ではないはずである。なぜなら、感覚運動学習は保持期間が長く、いったん学習したものは忘却されにくいことが知られているからである。だから、(現在は英語でコミュニケーションする必要のない子どもにとって) 一見すると無意味なようでも、早期教育の成果が潜在記憶として残り、大人になって役立つことも十分に考えられるのではないだろうか。」(233)

問 28 認知能力が生得的であるという主張は、生まれによる差別を助長するか？

言語のような認知能力が生得的なものであると主張することは、人間の知的能力の個人差も生得的であることを認めることになり、生まれによる差別を助長あるいは容認することに繋がるのではないのでしょうか。

答え： この問題を論じるにあたっては、少なくとも次の5つの論点を考慮する必要があると思われます。

- ① 「認知能力が生得的なものである」という主張と「知的能力の個人差が生得的である」という主張は、論理的に同値か。
 - ② 現実問題として、「認知能力が生得的なものである」と主張することは、「知的能力の個人差も生得的である」という主張に道を開く可能性があるか。
 - ③ 人間の知的能力の個人差が生得的であることを認めることは、生まれによる差別を助長するおそれがあるか。
 - ④ 仮に差別を助長するおそれがあるような知見が事実であった場合、科学者はどう対処すべきか。
 - ⑤ 生得性について決定的な結論を出せるに至っていない段階では、科学者はいかにふるまうべきか。
- 以下、この順で検討してみましょう。

論点①：「認知能力が生得的なものである」という主張と「知的能力の個人差が生得的である」という主張は、論理的に同値か。

生得論派の発達心理言語学者のエース的存在といえる Pinker(1994)は、ベストセラーとなった著書 *Language Instinct*^{註1} において次のように述べています。

「つぎの2つの主張がしばしば混同されるのは、残念なことだ。

人間どうしの差異は生得である。

すべての人間に共通するものは生得である。

この2つの主張はおよそかけ離れている。人間の足の数を例にとろう。一部の人がほかの人より足の数が少ないのは、100パーセント環境のなせる技で

ある。怪我をしなかった人が皆、足を(8本とか6本とかゼロとかではなく)2本持っているのは、100パーセント遺伝のなせる技である。ところが、普遍的人間性は生得であるという主張はしばしば、個人差、性差、人種差は生得であるという主張とセットにされる。2つをセットにしたがる理由は想像できる。心に生得の部分がまったくないとしたら、人の心の差異も生得ではありえない。心に生得の構造がなければ、平等主義者も安心していただけるのだから、これは望ましいことだ。しかし、その逆は真ではない。すべての人間が、まったく同一の、複雑な構造をした心を持って生まれたとしても、少しずつ知識を獲得し、心の動揺を経験するなかで、わずかなずれが積み重なって、人間どうしに差異が生じることはありうる。したがって、私にいわせれば賢明な姿勢ではないのだが、科学と倫理を合体させようとする人々も、生得の心的構造を突き止めようとする試みがあるからといって、不安になる必要はない。」(訳：椋田 (1995) 290-291、縦書きの原文を横書きにするに際し、漢数字をアラビア数字に変更した。以下同。)

論理的には Pinker のこの言い分にも一理あって、「普遍性が生得的である」というのと「差異が生得的である」というのは理屈の上では別の主張です。「人間の知性にみられる普遍的特徴は生得的であるが、個人差は生得的ではない(全ての人間が生得的に全く等しい知的能力を与えられている)」という事態は想像不可能ではありません。言語能力の由来については Pinker と厳しく対立する立場にある Elman ら(1996)も、そのこと自体については Pinker

に反対していません。

「この本を著す時点で、生得的な観念や認知への生得的な制約についての関心がまた非常に強くなってきた。これは「人間の本能」についての一般向けの書物（たとえば、Pinker, 1994b）が出版されていることで明らかだが、一方で知能の人種差を主張する本（Herrnstein & Murray, 1994）も著されている。

もちろん、生得性に関するこの2つのアプローチは同じものではない。すべての人間が共有する特徴の生得的基礎を主張しても、一方で、個人や集団の間の違いは不変であるという考えを否定することは可能である。」（訳：乾・今井・山下 2004:286、句読点記号は本号標準の記法に揃えた。以下同。）

論点②：現実問題として、「認知能力が生得的なものである」と主張することは、「知的能力の個人差も生得的である」という主張に道を開く可能性があるか。

しかしながらそれに続いて Elman ら(1996)は、現実問題としては前者（「普遍性が生得的である」）を認めることが後者の主張（「差異が生得的である」）に道を開く可能性があることを指摘しています。

「しかし、この2つの問題を明確に区別することは、行動の記述からその基礎となるメカニズムの解明に向かうに従って困難になる。遺伝的差異と遺伝的共通性の源が同じであることに問題がある。もし、ある複雑で非常に特殊な能力に直接的な遺伝的基礎があると主張すると、遺伝的な差異を問題にせざるを得なくなり、そこから生まれる社会的・政治的な意味（the disturbing sociopolitical implications）についても考えなければならなくなる。」（訳：乾・今井・山下 2004:286、原文表現の補完は引用者による。以下同。）

実際、普遍的な認知特性が生得的であることを直接に立証することは現在の遺伝科学の水準では多くの困難を伴いますから、往々にして傍証を個人差の生得性に求めることになりがちです。Elman らの懸念が杞憂でなかった証拠に、Pinker 自身が上記の書籍の別の箇所では次のように述べて、認知能力や性向の個人差の生得性を示唆しています。

「遺伝子的差異の存在は、遺伝子が精神構造にどの程度影響するか、という問題に私たちの目を聞かせてくれる。遺伝子が精神に、少数の情報処理手段（たとえば、一時的記憶と相関関係検知能力）を装備してくれるのであれば、人によって、少し物覚えがいいとか、少し物事がよく見えるとかの違いが

出るだけのことだろう。しかし、遺伝子が精神に、独自の作業をこなす精密な部品をいくつも装備するとすれば、人それぞれに配られる遺伝子カードに差異がある以上、生来の認知能力の思いがけないプロフィールが見つかるかもしれないのである。

（中略）

プーシャールと、行動遺伝学者の同僚、D・リッケン、M・マギー、A・テリジンは、べつべつに育てられた一卵性双生児に、べつべつに育てられた二卵性双生児には見られない奇妙な類似性を何例も発見している。先の記事とはべつべつ、別れて育った一卵性双生児は、生まれてはじめて会ったとき、2人とも歯磨きはバディミカム、シェービングローションはカヌー、ヘアトニックはバイタリス、タバコはラッキーストライクなのを知って、驚いていたという。その後、2人は互いに誕生日のプレゼントを贈り合ったが、まったく同じプレゼントが郵便ですれ違ってしまった。ある一卵性双生児の女性は、2人ともいつも指輪を7つはめていた。べつべつのペアの男性は2人とも、プーシャールの車のホイールベアリングは交換したほうがいい（本当だった）と指摘した。また、統計的な調査も、何百というエピソードを裏付けている。IQ、外向性、神経症的性質など、部分的に遺伝の要素のある一般的な特徴が共通するだけでなく、宗教感覚の程度、職業的関心、死刑や軍縮やデジタル音楽についての意見など、細かいところでも一致が見られるのである。」（144-146）

Pinker(2003)は後年の著作で、知的能力の個人差・集団差の生得性に関してさらに踏み込んだ発言をしています。

「個々人は遺伝的に同一ではないし、身体のあらゆる部位に影響をおよぼす差違が、脳だけを例外にするとはいえにくい。それに人種間や民族集団間の遺伝的差異は、個人差にくらべればずっと小さいとはいえず、存在しないわけではない……。」（訳：山下 2004:21）

論点③：人間の知的能力の個人差が生得的であることを認めることは、生まれによる差別を助長するおそれがあるか

同じ書籍において、Pinker(2003)は個人差の生得性を認めることが差別を助長するという懸念を否定しています。

「人間の本性という概念は、差別につながるどころか、差別に反対する根拠になる。ここで重要な

が、生得的なばらつきと生得的な普遍性との区別である。人間にはIQ、体力など、ばらつきのある特性がたくさんあるが、それにもかかわらず、あらゆる人が一定の共通した特性をもっていると推定できる。奴隷でいたいという人はいない。屈辱を受けるのが好きだという人もいない。不公正な扱いを受けること、すなわち本人にはどうにもできない特性にしたがって扱われるのを好む人もいない。私たちが差別や奴隷制に対して憎悪を感じるのは、ある特性について人びとにどれほど大きなばらつきがあらうと、これらについてはばらつきがないという確信から来ている。ついでながら、この確信とは対照的に、人間には本来備わっているものは何もないという、進歩的とされる教義には、奴隷状態やおとしめられた状態を楽しく感じるように条件づけをすることが可能だという含みがある。」(訳：山下2004:20-21)

これに続きPinkerは自説を支持するものとして、生得論派の大御所であるNoam Chomsky(1970)の著書から以下の箇所を引用しています。

「ついでながら私は、IQは遺伝性かもしれない、おそらくはそうだろうという話を、これほど多くの解説者が不穏なものと思なしていることに驚いている。総体的な身長の高さや、音楽の才能や、100メートル走のタイムが部分的に遺伝子によって決定されていると判明したら、それも不穏なことなのだろうか？なぜこれらの問いについてなんらかの予断をもたなくてはならないのだろうか。これらの問いに対する答が、内容のいかんにかかわらず、どのように(現状の知識における)まじめな科学の問題や、まともな社会の社会慣習に関係しているのだろうか。」(訳：山下2004:21)

Pinkerはこのように楽観的な見通しを述べていますが、現実には「知能の個人差が生得的でありかつ遺伝する」という説ならびに「所得とIQに正の相関関係がある」というデータを論拠に「低所得の母子に対する公的経済支援は低IQ女性の出産率の上昇をもたらす」として、支援の廃絶を著名な心理学者が求めています。

「米国政府は既に、誰が出産するかについて意図せざる社会工学的政策(social-engineer)をとっており、出産すべきでない女性(the wrong women)に対して出産を促している。(中略)出生に関する米国政府の政策を厳密に表現するならば、政府は貧困層女性の出産に対して経済的扶助を与えているのであ

る。そして、貧困層女性は知能の分布の下位側に偏在している。我々は、乳児を抱える低所得女性に対し広範な金銭・サービスを提供するなどの政策一般を終結することを求める。」(Herrnstein & Murray 1994: 548 引者訳)

この提案が「劣った遺伝形質の継承増殖を防ぐ」という優生学的発想に基づくことはあきらかです。こういった言説が現に流布しているという実情に照らすと、知的能力の生得的差異を直接的かつ広範に認めることが社会的弱者にとって不利な政策決定の呼び水になりかねないという危惧もあながち荒唐無稽とは思えません²。

ここまでの論議を通覧して気づくことは、Pinkerは「知的能力の個人差(あるいは集団差)の生得性を、差別を正当化する論拠にするのは論理的に間違っている。」といういわば規範倫理的な議論をしているのに対し、Elmanらは「知的能力の個人差(あるいは集団差)の生得性を安易に認めることは、結果的に差別を正当化する論拠(“the disturbing sociopolitical implications” p.391)として用いられるおそれがある」という社会学的あるいは社会心理学的な観点から懸念を表明しているということです。両者の議論が噛み合っていないように見えますとすれば、その一因はこのあたりにあるのかもしれません。

論点④：仮に差別を助長するおそれがあるような知見が事実であった場合、科学者はどう対処すべきか
とはいつても、政治的・社会的な思惑によって科学的事実を隠蔽したり歪曲したりすべきでないのは当然です。

「科学者としてわれわれは事実を隠すことはできないし、隠すべきではない。得られたデータが世間には受け入れられないような不幸な結論(an unpopular or unhappy conclusion)を導くとしたら、そのなりゆきに対処していかなければならない。道徳的な信念は、その信念の属するレベルで行使すべきである(すなわち、市民としての責任や政治的行動として)。」(訳：乾・今井・山下2004:286-287)

論点⑤：生得性について決定的な結論を出せるに至っていない段階では、科学者はいかにふるまうべきか
これに続きElmanらは、「本能」や「生得性」を論じるにあたって科学者が負う道義的責任を次のように論じています。

「現時点では、認知科学者や神経科学者の発見が議論の余地のない不変なもの(immutable and

irrefutable truth) とみなされるという状況に達するのはまだまだ先のことである。

しかしながら、われわれが中途段階での知見を説明するのに用いることばは重要な意味をもつ。「生得的」ということばは、人によってそれぞれ違うことを意味する。このことばを使うことを一切拒否する人もある。また、「生得的」とは、問題となっていることが変えることができないものであり、変えるべきではないということの意味すると考える人もある。

われわれはこのような立場には反対するものであり、この本のなかで何かが生得的であるという場合に、複数のレベルで起こっている複雑な相互作用をできるかぎり明らかにしようとしてきた。もし科学者が「本能」や「生得性」というようなことばを人間の能力に関して使うときには、どのような意味において用いているのかを明確にする道徳的な責任がある。われわれの結論が政治的意図をもって古い生得主義的な見方によって解釈されないように注意しなければならない。われわれは反生得主義ではないが、「生得的」というようなことばを使うときには、どのレベルで話しているのかを正確に示すことが非常に重要であるということを確認してきた。われわれの不注意であいまいなことば使いが意に反して未来の世代の子どもたちを傷つけることになってしまったとき、無邪気に怒りを表して裁判官に向かって「しかし、裁判長殿、私はそのことばが、そういう意味にとられるとは考えなかったのです」と言うことはできないだろう。」(訳: 乾・今井・山下 2004:287)

Elman らが同書を著してから既に10年以上が過ぎています。言語のような高次な認知能力を担う特定の遺伝子の存在はいまだに確認されておらず(大北 本号収録、小椋 2006)、生得性に関する論議に決着がついたわけでもありません。したがって、Elman らの警告の重みは現在も生きていくといっているでしょう。

ことに当該分野の背景知識や方法的トレーニングを共有していない門外漢を相手に専門家が発言する場合、たとえそれが仮説、試論あるいは暫定的な経過報告に過ぎなくても、その一部分だけが「科学的真実」としてセンセーショナルに取り上げられ思わぬ受け止め方をされてしまうことが稀ではありません。そういう意味では、門外漢を相手にする時こそ不用意な発言の実害が大きいため、用語や表現の微妙なニュアンスも含め専門家仲間に対して発言

する時以上の注意深さを以て臨まなければならないといえます。

本題からは少し逸れますが、Elman らが Pinker らの所論の帰結に懸念を表明する一方で「科学的事実を否認してはならない」と強調していることの背景には、旧ソ連におけるルイセンコ学説^{注3}のごとく「かくあるべし」という政治イデオロギーが科学を歪めることがあってはならないという配慮があるものと推察されます。ことに遺伝や出自の絡む議論はえてして感情的になりやすいので、双方とも冷静に議論を進めるよう努めることが求められます。

注1 同書のハードカバー版のジャケットには、Noam Chomsky から送られた次のような賛辞が掲げられている。“An extremely valuable book, very informative, and very well written as well”

注2 周知の通り、Chomsky の政治的主張は右翼的イデオロギーからはほど遠く、むしろアメリカ思想界の文脈では極左に近い扱いを受けている(三浦 2003)。Pinker も、その著書の随所でリベラルな政治的・社会的立場を披瀝している。

注3 ルイセンコは、環境要因を操作することによって遺伝形質を後天的に変化させようと、メンデル・モルガン遺伝学に反対する農法を推進して旧ソ連のスターリン時代に権勢を誇った農学者である。その結果、優秀な研究者が弾圧投獄されてソビエトの生物学が大きく後退したのみならず、農業生産にも多大の悪影響を与え、大量餓死の一因を招いたと言われている(中村 1967a, 1967b/1997; メドヴェージェフ 1971)。

参考文献

- 大北葉子(本号収録)「脳科学と言語研究：言語活動は複雑で分からないことばかり」
小椋たみ子(2006)「言語獲得」針生悦子(編)『言語心理学』朝倉書店
中村禎里(1967a)『ルイセンコ論争』みすず書房
中村禎里(1967b/1997)『日本のルイセンコ論争』みすず書房
メドヴェージェフ(著)、金光 不二夫(訳)(1971)『ルイセンコ学説の興亡：個人崇拜と生物学』河出書房新社
三浦雅士(2003)「むろん、言語学は政治にかかわる：変形生成文法とアナーキズム」『言語』32(3), 82-85.
Chomsky, N. (1970) *For Reasons of State*, New York, NY: Pantheon Books. (いいたも(訳)1975『お国のために II 国家理由か絶対自由か』河出書房新社)
Elman, J. L., Bates, E. A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. & Plunkett, K. (1996) *Rethinking Innateness: A connectionist perspective on development*, Cambridge, MA: MIT Press. (乾敏郎, 今井むつみ, 山下博志(訳)1998『認知発達と生得性』共立出版)
Herrnstein, Richard J. & Murray, Charles (1994) *The bell curve*:

Intelligence and class structure in American life, New York, NY: Free Press.

Pinker, S. (1994) *The Language Instinct*, New York, NY: William Morrow. (棕田直子(訳)1995『言語を生み出す本能(上)(下)』日本放送出版協会)

Pinker, S. (2003) *The blank slate: The modern denial of human nature*, New York, NY: Penguin USA. (山下篤子(訳)2004『人間の本性を考える:心は「空白の石版」か(上)(中)(下)』日本放送出版協会)

5. 習得論の対象領域に関して

問 29 なぜ SLA の教科書は文法習得 (だけ) に詳しいの？

第二言語習得論の教科書を見ると、文法についてははずいぶん詳しく書いてありますが語彙や音声、語用論、社会言語学などについては比較的簡略で、文字習得についてはさらに記述が少ないものが多いようです。欧米圏出身の著者が書いた本の場合、その傾向が特に顕著です。これはなぜなのでしょう。

答え： 北米英語圏における第二言語習得論は最初(1970～1980年代)、文法(統語・形態論)習得研究を中心に発達しました。その主な理由を挙げてみましょう。

- 文法習得研究の枠組みとして、様々な言語学理論を援用することができる。
- 文法規則は正用と誤用の区別が比較的しやすいので、習得の可否の判定が容易である。
- 文法規則は多岐にわたり、研究のテーマが豊富にある。
- 高額の設備投資がなくても、とりあえず研究を始めることができる。

逆に語彙・社会言語学・文字・音声などの習得の研

究が出遅れたことにも理由があります。

- 語彙習得研究の枠組みとなる明確な言語学理論がなく、単なる発見の羅列に終わりやすい。
- 語彙は「意味」の領域に触れるので、言語外知識の影響を受けやすく、単純明快なモデルが作りにくい。
- 英語の正書法に必要な文字数はアルファベット 26 文字(大文字と小文字の区別を入れても 52 文字)に過ぎず、習得上の重要な困難点とならない。
- 音声習得を本格的に研究するためには高性能の録音機や分析のための高価な機器・ソフトウェアが必要であった。
- 社会言語学や語用論上の容認度は母語話者の間ですら判断が大きく分かれることがよくあり、何

表 1 第二言語習得論の研究領域と研究上の問題点

	文法	音声	文字	語彙	語用論
枠組み	様々な言語学理論	様々な音声学・音韻学理論	【以前は】明確な言語学理論がなかった 【今では】漢字処理の研究が進歩	【以前は】明確な言語学理論がなかった 【今では】心理言語学や認知言語学の理論が充実	【以前は】語用論は未発達 【今では】語用論の理論が進歩
領域の独立性	ある程度独立した領域として単独で研究可能	ある程度独立した領域として単独で研究可能	ある程度独立した領域として単独で研究可能	意味論(言語外知識)と交錯する	言語外知識と交錯する
習得可否の判定	正誤判定が比較的容易	正誤判定が比較的容易	正誤判定が比較的容易	正誤判定が比較的容易	【以前は】正誤判定自体があやふや 【今では】評価枠組みが発達
研究対象	広範	広範	【ローマアルファベット言語では】数十文字程度(習得が容易) 【漢字圏言語では】膨大な文字数(習得の労力が大きい)	広範	広範
研究費用	少ない予算でも(それなりに)着手可能	【以前は】高性能の録音機や分析のための高価な機器・ソフトウェアが必要 【今では】低価格化した	少ない予算でも(それなりに)着手可能	少ない予算でも(それなりに)着手可能	少ない予算でも(それなりに)着手可能

をもって「誤用」とするかの判定も容易でない。しかし現在では大きく事情が変化しています。

- 語彙研究の枠組みとなる有力な言語学理論や心理学理論が発達している。
- 漢字処理に関する心理学的研究も長足の進歩を遂げた。
- 漢字圏やアラビア語圏など複雑な正書法システムを持つ言語の習得においては、その習得に多大のエネルギーを要する。しかもこれらの言語では話し言葉と書き言葉の違いがとりわけ大きいことが多く、書き言葉を知らないと成人として円滑な社会生活を営むことが困難である。
- 音声学的研究のために必要なハードウェアやソフトウェアが低価格化し（フリーウェアも流通）、研究をはじめめる敷居が低くなった。

- 対照語用論の進歩にともない、言語行動の語用論的側面の指標の開発が進んだ (Hudson et al. 1995)。これらをまとめたのが表1です。

こういった理由から、最近では語彙や音声あるいは語用論の習得研究も増加しています。また、非ヨーロッパ言語の習得においてはしばしば正書法の学習が重要な鍵を握ることから、日本語習得研究者の中にも漢字習得に取り組む若手研究者が活躍することが期待されます。

参考文献

- Hudson, T., Detmer, E., & Brown, J. D. (1995). Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics. (National Foreign Language Center Technical Reports Series, 7), Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

問 30 第二言語習得研究の知見は、音声や語彙などにもあてはまるの？

第二言語習得論の教科書を読むと対照分析から誤用分析を経て中間言語分析に至る流れが習得研究の必然的な発展過程であるような印象を受けますが、実際に根拠として挙げられている Jackson & Whitman (1971), Whitman & Jackson (1972) や Schachter (1974) などの研究は主として文法習得に関するもので、それ以外の分野の研究はあまり引かれていません。たとえば「対照分析の限界」は音声習得や語彙習得などにも同じようにあてはまるのでしょうか。

答え： おっしゃるとおり、これまで第二言語習得論は文法習得研究を軸に発展してきました。そういった枠組みに沿って従来の音声習得研究を総括したところ、母語の転移や有標性の影響が確認されたところがあります (関屋 1994)。

とはいえ、文法習得研究に比べればそういった検証はまだ不十分であり、文法習得研究の知見を不用意に他領域に拡張するまえに、さらなる検証を進めることが俟たれます。たとえば語彙習得においても正の転移が生じますが、その生起には従来文法習得研究で考えられていたのとは異なる要因（「問 2」参照）が介在していることが報告されています (Kellerman 1978)。

参考文献

- 関屋康 (1994) 「音韻の習得」SLA 研究会 (編) 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館
- Jackson, K. & Whitman, R. (1971) *Evaluation of the predictive power of contrastive analyses of Japanese and English*, Final report, Contract No. CEC-0-70-5046(-823), US Office of Health, Education and Welfare.
- Kellerman, E. (1978) Giving learners a break: Native speaker intuition as a source of predictions about transferability, *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59-92.
- Schachter, J. (1974) An error in error analysis, *Language Learning*, 24, 205-214.
- Whitman, R. L. & Jackson, K. L. (1972) The unpredictability of contrastive analysis, *Language Learning*, 22(1), 29-41.

問 31 教育心理学と第二言語習得論はどこが違うの？

教育/学習場面での様々な事象を心理学の観点から研究する学問としては教育心理学がありますが、第二言語習得論とどこが違うのでしょうか。

答え： 元来、教育心理学が教科学習を扱う場合は個別の教科の特殊性を捨象して様々な領域の教育/学習に共通する一般則を求める傾向がありました。

これに対し、第二言語習得論は言語という知識/技能領域に限定して研究を進めるので、伝統的な教育心理学とは研究課題の設定のしかたがかなり異なり

ます。

とはいえ、両者の間に全く交流がないわけではありません。第二言語習得論で扱う論題あるいは要因・変数は当初「母語」^注、「文法項目」など言語学由来のものが多かったのですが、近年それらに加えて学習者に関わる「動機づけ」(守谷 2002)、「メタ認知」、「ピリーフ」、「学習ストラテジー」(竹内 2006)、「個人差」(サミー小宮 2003)、「学習適性」、「学習スタイル」(真嶋 2005)、「適性処遇交互作用」(向山 2004)、さらには「注意」、「記憶」(小柳 2001, 2005)などが活発にとりあげられるようになった背景には、教育心理学を含む心理学諸分野からの影響が顕著です。広義の教育心理学の一分野である教育統計学の研究者が発展させたテスト理論や多変量解析法が言語テスト、調査質問紙などの進歩改良を促し、それらが習得研究の測定ツールとして用いられていることも教育心理学の知見の波及とみなすことができます (Bachman & Cohen 1999; Dörnyei 2003)。

他方では、知識習得や技能習熟の過程が領域ごとの特性の影響を受けているという認知科学の知見を受け、特定の教科領域の特性を見据えて研究課題を設定・追求する教育心理学者が生まれています (新しい教育心理学者の会 1995)。外国語/第二言語学習もその域外ではなく、心理学の専門家が言語科学の知見を踏まえて実施した習得研究が教育心理学の専門誌に掲載された例 (今井 1993、柏崎 1987、黒沢 1999) もみられます。いまや「第二言語習得/学習を研究する教育心理学者」は例外的な存在ではなくなりつつあります。

したがって、第二言語習得論を専門とする応用言語学者が教育心理学や発達心理学・認知心理学における関連研究の動向に目配りする必要性は、以前にも増して高まっています。逆に、今日まで応用言語学者が中心になって蓄積した第二言語習得研究の知見を、他分野の研究者や実践家・一般人にわかりやすく伝える (白井 2004、2008) ことも、ますます重要になっているといえるでしょう。

注 論理的には母語も学習者各人の内的要因の1つとみなすことが不可能ではないが、第二言語習得論では通常は母語を個人差要因に含めない。

参考文献

- 新しい教育心理学者の会(1995)『心理学者 教科教育を語る』北大路書房 pp.224-233.
- 今井むつみ (1993) 「外国語学習者の語彙学習における問題点：言葉の意味表象の見地から」『教育心理学研究』41(3), 243-253.
- 柏崎秀子(1987)「発話者の心的態度からみた助詞「は」と「が」の使い分け」『教育心理学研究』, 35, 57-64.
- 黒沢学 (1999) 「訳語間の派生関係について推論を求める教示が外国語語彙の獲得に及ぼす影響」『教育心理学研究』47(3), 364-373.
- サミー小宮桂子(2003)「学習者の個人差：学習者の情緒的要因と日本語教育」畑佐由紀子編『第二言語習得研究への招待』くろしお出版 101-112.
- 小柳かおる (2001) 「第二言語習得過程における認知の役割」『日本語教育』 109, 10-19.
- 小柳かおる (2005) 『講演録』「言語処理の認知メカニズムと第二言語習得：記憶のシステムから見た手続き的知識の習得過程」お茶の水女子大学日本語文化学研究会 (編)『第二言語習得・教育の研究最前線 2005 年版』(『言語文化と日本語教育』2005 年 11 月増刊特集号) 11-36.
- 白井恭弘(2004)『外国語学習に成功する人、しない人』岩波書店
- 白井恭弘(2008)『外国語学習の科学』岩波書店
- 竹内理 (2003)『より良い外国語学習法を求めて：外国語学習成功者の研究』松柏社
- 真嶋潤子 (2005)「学習者の個人差と第二言語習得：「学習スタイル」を中心に」『第二言語としての日本語の習得研究』8, 115-134.
- 向山陽子 (2004)「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.
- 守谷智美(2002)「第二言語教育における動機づけの研究動向：第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として」お茶の水女子大学日本語文化学研究会 (編)『第二言語習得・教育の研究最前線 2002 年版』(『言語文化と日本語教育』2002 年 5 月増刊特集号) 315-329.
- Bachman, Lyle F. & Cohen, Andrew D. (Eds.) (1999) *Interfaces between second language acquisition and language testing research*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003) *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. (八島智子・竹内理(訳)2006『外国語教育学のための質問紙調査入門：作成・実施・データ処理』松柏社)

問 32 教授法研究と習得研究はどこが違うの？

同じく「読む」技能を扱っているのに、教授法系の研究として発表される論文もあれば習得研究専門の学術誌に載る論文もあります。「書く」「聞く」などについても同様です。教授法研究と習得研究の境目はどこにあるのでしょうか。

答え：たとえば自然習得者の観察 (坂本・小柳・長友・畑佐・村上・森山 2008、長友 2008) や習得過程のコンピューターシミュレーション (Gasser 1990) のような研究は教育実践と直接に関連をみつけることが容易ではありません。これに対し、個別の言語技能や instructed SLA の研究は教育実践との接点が多いので、「教授法研究」としても「習得研究」としても通用するような場合があります。

概していえば、教授方法に直結した論文は Modern Language Journal (MLJ) や TESOL Quarterly (TQ)、Foreign Language Annals (日本では『日本語教育』、JALT Journal など) のような、どちらかといえば教育実践寄りの学術誌に収録され、理論的な観点から言語技能のメカニズム解明を目指した論文は Language Learning、Studies in Second Language Acquisition (日本では『第二言語としての日本語の習得研究』など) のような習得系の学術誌に載ること

が多いようです。とはいえ実際にはかなり理論的な論者が MLJ や TQ に載ることもあるので、境界線はさほど画然とはしていません。さらに、編集責任者が交替するにともない、学術誌の編集方針が転換する場合もあります。

参考文献

- 坂本正・小柳かおる・長友和彦・畑佐由紀子・村上京子・森山新(2008)『多様化する言語習得環境とこれからの日本語教育』スリーエーネットワーク
- 長友和彦(2008)『多言語併用環境における日本語の習得、教育、及び支援に関する研究』(平成 16-18 年度科学研究費補助金研究基盤研究 (B) (2) 課題番号 16320066、研究代表者：長友和彦) 研究成果報告書
- Gasser, M. (1990) Connectionism and universals of second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 179-199.

問 33 大人の認知能力は問題にしないの？

年少者の第二言語習得／バイリンガリズムを論じる際には認知能力と言語使用の関係がよく問題にされますが、年長者の第二言語習得に関しては認知能力が問題にされないのでしょうか？

答え：たとえば「双子の氷山」のメタファーでよく知られる Cummins(1981)の共通基底言語能力モデルは児童の L2 リテラシー能力発達の文脈でしばしば援用されるので(朱 2004)、年少者に関してのみあてはまる理論であって成人には無関係だと受け取られがちです。しかし実際には、Cummins 自身がそういう限定をしているわけではありません。成人第二言語学習者のライティング能力に関しても同様の枠組みで、第一言語における認知能力の第二言語への転移を論じることが可能です (Hirose & Sasaki 1994; Sasaki & Hirose 1996)。

また、認知心理学者である高野陽太郎 (高野 2002; Takano & Noda 1995) は、外国語を使用している間、一時的に認知的パフォーマンスが低下するという現象を実証し「外国語副作用」と命名しています。(ただし、「第二言語習得」と題する概説書においてこういった知見を紹介したもの (白井 2004) はまだ少

ないようです。)

その一方では、内田 (2005:280) が「シンボル形式が原始言語から音声言語に変わり、さらに書記言語に変わる。その変化のたびに、精神構造は再構造化され高度化していったのです。」と述べているとおり、書き言葉は話し言葉よりも高次の思考やコミュニケーションを可能にします。そういった認知的影響は第二言語習得研究においてはまだまだあまり注目されていないようですが、ことに第二言語を駆使する専門職業人や学術研究者の養成を念頭におくなら、今後避けては通れないテーマとなるでしょう。

参考文献

- 内田伸子 (2005) 「言葉は話したか」赤澤威 (編) 『ネアンデルタール人の正体』朝日新聞社
- 朱桂栄(2004)「日本語以外の言語を母語とする言語少数派の子どもへの学習支援における二言語併用の役割：二言語併用研究の示唆するもの」お茶の水女子大学日本

言語文化学会 (編) 『第二言語習得・教育の研究最前線 2004 年版』 (『言語文化と日本語教育』2004 年 11 月増刊特集号) 223-249.

白井恭弘(2004)『外国語学習に成功する人、しない人：第二言語習得論への招待』岩波書店

高野陽太郎(2002)「外国語を使うとき：思考力の一時的な低下」海保博之・柏崎秀子 (編) 『日本語教育のための心理学』新曜社

Cummins, J. (1981) *Bilingualism and minority children*, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.

Hirose, K., & Sasaki, M. (1994) Explanatory variables for Japanese students' expository writing in English: An exploratory study, *Journal of Second Language Writing*, 3(3), 203-229.

Sasaki, M., & Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing, *Language Learning*, 46, 137-174.

Takano, Y. & Noda, A. (1995) Interlanguage dissimilarity enhances the decline of thinking ability during foreign language processing, *Language Learning*, 45, 657-681.

問 34 第二言語習得論とバイリンガリズムは別の分野なの？

「第二言語習得」と題する本を手にとると、多くは年長者の話題が中心で、年少者にはあまり言及がありません。第二言語習得論とバイリンガリズムは全く別の研究分野とみなされているのでしょうか？

答え：確かに、Larsen-Freeman & Long (1991)、Ellis (1994) など著名な SLA 教科書の多くは年長者 (成人) の第二言語習得の話題が中心です。その理由の 1 つは、年少者研究 (バイリンガリズム) と年長者研究の発展の経緯の違いによると思われる^注。

成人を主たる対象とした第二言語習得研究は、アメリカ合衆国 (特にロサンゼルス近郊) を揺籃の地として発達しました。健全な成人を対象とする場合、知的には一応の成熟を迎えているという前提で研究がおこなわれ、あらためて認知能力の発達が問われることはあまりありません。こういった研究に携わった研究者の多くは応用言語学者で、その伝統は現在も引き継がれています。

一方、年少者バイリンガリズムの科学的研究はカナダ (特にケベック州) で本格的にはじまりました。ここでは言語習得と並行して進む知的発達を問題にせざるをえず、そのためあって心理学者が積極的に取り組んでいます。

もちろん両者の間に交流が全くないわけではありません。初期の第二言語習得研究者が活発に取り組んだ英語形態素の習得順序研究は第一言語習得研究の知見 (Brown 1973) の追試からはじまったこともあり、当初は年少者を対象にした研究がかなり見られました (Dulay & Burt 1974; Hakuta 1974)。他方では、かつてマギール大学心理学科の正教授を務めたバイリンガリズム研究の大家である Fred Genesee が成人第二言語話者を対象とする研究を手がけたりもしています (Genesee, Rogers, & Holobow 1983; White & Genesee 1996)。しかし、やはり両者の流れが完全

に渾然一体となることはなく、概論書はそれぞれ別個に書かれることが多いようです。

これと呼応するかのよう、北米圏では言語教師の養成課程も対象者の年齢によって分かれています。バイリンガリズムの概説書 (Baker 2006) は主に初等中等教育の教師養成課程の教材として、成人第二言語習得の概説書は応用言語学課程 (第二言語としての英語教師の養成課程を含む) の教科書として使われています。多くの場合、前者は教育学部 (College of Education)、後者は文学部 (College of Arts and Humanities) で開講されているので、大学の機構上も両者の交流は少なくなりがちです。

そういった分業体制が北米ほど明確でない日本において、年少者と年長者の第二言語習得研究の知見を 1 冊に収めた迫田(2002)のような概説書があらわれたことも興味深いことです。

最後に、近年ヨーロッパを中心に 3 言語以上の同時使用を含む「トリリンガリズム」「マルチリンガリズム」研究の機運が高まっていることを付け加えておきましょう (Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001)。日本でもそういった観点にたつ研究が近年進行中ですが (長友 2008)、日本語で書かれた概説書はまだあらわれていないようです。

注 年少者の第二言語習得と同時 2 言語習得 (狭義のバイリンガリズム) を概念上は区別できるが、完全な同時 2 言語習得の実在には懐疑的な見方もある。ここでは便宜上、両者を一括して「年少者 2 言語使用研究 (バイリンガリズム)」と称する。

参考文献

- 迫田久美子(2002)『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク
- 長友和彦(2008)『多言語併用環境における日本語の習得、教育、及び支援に関する研究』(平成 16-18 年度科学研究費補助金研究基盤研究 (B) (2) 課題番号 16320066、研究代表者：長友和彦) 研究成果報告書 No. 3, 233-265.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.) (2001) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006) *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Brown, R. (1973) *A first language: The early stages*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dulay, H. & Burt, M. (1974) Natural sequences in child second language acquisition, *Language Learning*, 24, 37-53.
- Ellis, R. (1994) *The study of second language acquisition*, Oxford, UK: Oxford University Press.
- Genesee, F., Rogers, P., & Holobow, N. (1983) The social psychology of second language learning: Another point of view, *Language Learning*, 33, 209-224.
- Hakuta, K. (1974) A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese child learning English as a second language, *Working Papers in Bilingualism*, 3, 18-38. (Reprinted in E. Hatch (Ed.) (1979) *Studies in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House)
- Larsen-Freeman, D. and M. H. Long. (1991) *An introduction to second language acquisition research*, London, UK: Longman. (牧野高吉・萬谷隆一・大場浩正 (訳) 1995『第2言語習得への招待』東京：鷹書房弓プレス)
- White, L. & Genesee, F. (1996) How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition, *Second Language Research*, 12(3), 233-265.

問 35 識者の経験談は無視するの？

一流の同時通訳者などの語学の達人や多言語を自在に操るポリグロット、名人級の外国語教師などの経験には第二言語学習に関する貴重な智慧・洞察が含まれていると思うのですが、習得研究ではそういった経験談は研究対象にならないのでしょうか。

答え：「好きこそものの上手なれ」⇔「下手の横好き」(動機と学習の関係)、「門前の小僧、習わぬ経を詠む」⇔「習わぬ経は詠めぬ」(明示的教示とインプットの効果) など、経験則や常識にもとづく学習観はしばしば互いに矛盾し、しかもその成立条件が明示されていません。そのため、相反する主張の優劣を決する方法がなく、水掛け論に陥りやすいという欠点があります。第二言語習得に関する科学的・組織的な研究はこういう前科学段階 (Thomas 1998) の混沌とした状況を克服するためにうまれてきたといってもいいでしょう。

とはいえ、外国語の達人や語学学習のベテランあるいは熟練教師の経験と洞察 (國弘 2006 ; 斎藤 2000, 2003; 千野 1986 ; 野口 2006; 晴山 2008; 松本 1968; 渡部・松本 1987) の価値を一切否定してしまうのも早計です。現に認知科学では様々な技能の熟達者がどのように課題をとらえ解決しているかを探ることが重要な研究テーマの一つになっています。第二言語習得論においても、学習者が言語学習をどうとらえ、主体的にどう取り組んでいるかを「ピリーフ」や「ストラテジー」という観点から吟味する研究が近年盛んになり (大学英語教育学会 学習ス

トラテジー研究会 2005)、その一環として外国語熟達者の学習ストラテジー分析が行なわれています (竹内 2003)。

ただし、第二言語習得論の一環としての熟達者研究は少数の熟達者たちの経験談を効果的な学習方法として鵜呑みにするのではなく、あくまでひとつのデータとして吟味し、そこから科学的な分析を通じて、習得に影響をおよぼす要因を抽出することを目指します。この点が、第二言語習得論成立以前の単純な経験則の羅列とは異なるといえるでしょう。

参考文献

- 國弘正雄 (2006)『國弘正雄の英語の学びかた』たちばな出版
- 斎藤兆史 (2000)『英語達人列伝：あつぱれ、日本人の英語』中公新書
- 斎藤兆史 (2003)『英語達人塾：極めるための独習法指南』中公新書
- 大学英語教育学会 学習ストラテジー研究会 (2005)『言語学習と学習ストラテジー：自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ』リーベル出版
- 竹内理 (2003)『より良い外国語学習法を求めて：外国語学習成功者の研究』松柏社
- 千野栄一 (1986)『外国語上達法』岩波新書
- 野口悠紀雄 (2006)『『超』英語法』講談社文庫
- 晴山陽一 (2008)『英語ベストセラー本の研究』幻冬舎新書

松本亨 (1968)『英語で考える本』英友社
 渡部昇一・松本道弘 (1987)『英語の学び方：あなたの英語力をより高めるために』三笠書房

Thomas, M. (1998) Programmatic ahistoricity in second language acquisition theory, *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 387-405.

問 36 習得理論同士の関係は？

授業で一度にたくさんの習得理論を習ったので、お互いの関係がよくわかりません。どうやったら頭の中を整理できるでしょうか。

答え： 習得理論はさまざまな観点から分類あるいは位置づけることが可能です。習得に関する理論を細かく分ければきりがありませんが、試みに迫田 (2002) でとりあげられている 8 つの習得理論を「言語能力と一般認知能力の関係」と「分析の焦点」という 2 つの軸に沿って整理すると、おおよそ図 1 のように位置づけられます。

表 1 言語能力の位置づけと分析の焦点による習得理論の分類

		分析の焦点	
		個々の言語形式／機能の習得や処理	習得を促進・阻害する外的条件
言語能力と一般認知能力の関係	提とすることを前	● 普遍文法	● モニターモデル (自然習得順序仮説)
	提としない	● 多次元モデル ● 有標性差異仮説 ● 機能主義 ● 競合モデル／コネクショニズム	● ピジン化仮説

このうち Krashen のモニターモデルは今日ではとく批判的になっていますが、第二言語習得の主要な論題に一気に答を出そうとした野心的な試みであったことは確かです。その論題を、Krashen の提案した 5 つの仮説に対応する形で整理すると次のようにまとめられるでしょう。

- 「なぜ文法を知っているのに話せないのか？／話せるのに文法を説明できないのか？【言語知識の実態】」 ← 学習／習得仮説
- 「なぜ同じ個人が時によってうまく話せたり話せなかったりするのか？【言語使用の個人内変動】」 ← モニター仮説

- 「第二言語はどのような条件が満たされた時に習得されるのか？【言語習得の条件】」 ← インプット仮説
- 「第二言語の習得はどのような順序にしたがうのか？【言語習得の順序】」 ← 自然順序仮説
- 「第二言語の習得に個人差 (例：年齢差) があるのはなぜか？【言語習得の個人差】」 ← 情意フィルター仮説

これに対しモニターモデル以外の習得理論は、問題領域をより限定しています。次ページの表 2 は、迫田 (2002) に紹介されているモニターモデル・文化適応モデル・有標性差違仮説・普遍文法理論・機能主義・多次元モデル・競合モデルという 7 つの習得理論／モデルがどのような「問い」に答えようとしているのかに着目して整理を試みたものです。

習得理論を比較検討するうえでは、ここで紹介した他にも様々な切り口が考えられます。そういった切り口を工夫してみることで頭の中が整理されてくるので、ここでは取り上げられなかった様々な習得理論も含め自分なりの整理を試みてみられてはいかがでしょうか。

参照文献

迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク

表2 習得理論が取り組んでいる「問い」の対比

	なぜ文法を知っているのに話せないのか？ ／話せるのに文法を説明できないのか？ 【言語知識の実態】	なぜ同じ個人が時によってうまく話せたり話せなかったりするのか？ 【言語使用の個人内変動】	第二言語はどういう条件が満たされた時に習得されるのか？ 【言語習得の条件】	第二言語の習得はどういう順序にしたがうのか？ 【言語習得の順序】	第二言語の習得に個人差(例:年齢差)があるのはなぜか？ 【言語習得の個人差】
モニターモデル	学習／習得仮説	モニター仮説	インプット仮説	自然順序仮説	情意フィルター仮説
文化適応モデル			○	○ (ピジン化仮説)	○ 文化適応の程度
有標性 差違仮説				○ (無標→有標)	
普遍文法理論	△ (言語モジュールとGPS)		△ (インプットによるパラメーター再設定)	○ (無標→有標)	
機能主義			△	○ (語用論的語順→文法的語順)	
多次元モデル				○ (操作が容易なものから)	
競合モデル			○ (誤解→フィードバック→手がかり強度の調整)	○ (認識しやすく、妥当性の高い手がかりから)	

6. 習得論と心理言語学と言語技能の関係に関して
問37 なぜ習得研究は理解より産出を重視するの？

読んだり聞いたりする理解技能の習得も重要だと思うのですが、第二言語習得論で単に「習得」といえばほとんどの場合は産出に関することで、それに比べると理解技能の習得研究は手薄なようです。これはなぜなのでしょう。

答え： 言語産出の所産は外部から容易に観察できます。ある人が話したり書いたりする際に特定の表現を使っているか、誤用があれば具体的にどの箇所をどう間違えたかが一目瞭然です。そういうデータ(特に発話コーパス)は日常生活の中でも、あるいはインタビューなどを通じても豊富に採ることができます。

一方、理解過程に関しては、外部からの観察だけでは十分に把握できません。「わかっているのか、いないのか」「正しく理解できなかったとすれば、具体的にどこをどう間違えたのか」を調べるためには様々なテストをやらせてみるなどの準備が必要です(Alderson 2000)。そういったテストにもそれぞれ一

長一短があり、理解に関する全ての側面を明らかにできる単一の方法はありません。

こういうところから、従来の習得研究では産出データの分析が主流になっているわけです。

参考文献

Alderson, J. C. (2000) *Assessing Reading*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

問 38 なぜ習得研究は書き言葉より話し言葉を重視するの？

初期の第二言語習得研究で一番重視されていたのは口頭発話データで、それにくらべると書いたものをデータとして用いる場合が少なかったように感じます。これはなぜなのでしょう。

答え： 世界中に何千あるともいわれる言語の中で、書き言葉の表記体系（正書法）が整っているのは一部です。歴史的にみると、言語を記録するために筆記文字が使われたことが確認されているのは、今からまだせいぜい数千年前にすぎません。一方、人間が言語を使うようになってから少なくとも数百万年は経過しているといわれていますから（Aitchison 2000）、それにくらべ文字があらわれたのはつい最近だということになります。

また、たとえ母語に正書法が存在していたとしても成人に至るまで書き言葉に熟達しないで終わる人もいます。一般に幼児が書き言葉に習熟していないことはもちろんです。

こういうところから、L1、L2 を通じて多くの言語や対象者の習得過程を比較し統一性のある説明を試みようとするなら、書き言葉よりも話し言葉の分析を中心に据えた方が包括的な議論が可能になるという考え方が生まれてきます。

話は若干逸れますが、ある言語を母語とする人達を「母語話者」（native speaker）と呼ぶ背景にも、このような事情があります。その中には聴覚や構音機能の障害によって口頭での意思疎通が妨げられているため手話を日常的に用いる人などもあるわけですが、そういう人も含めて「話者」（speaker）

という呼称を用いるのが慣行になっています。

ただし、名詞修飾節のような複雑な構文は、話し言葉の中では十分な使用例が得られない場合もあります。そういう場合は、作文やアンケート用紙などによって集めた書き言葉の使用例を研究素材とすることがよくあります（Schachter 1974）。

また、最近では正書法自体の習得も注目を浴びています（Koda 2005）。ことに日本語など正書法が複雑で習得に時間がかかり、話し言葉と書き言葉の差違も大きい言語では、正書法の習得自体が重要な研究テーマとなります。

参考文献

Aitchison, J. (2000) *The seeds of speech: Language origin and evolution*, Cambridge, UK: Cambridge University Press. (今井邦彦(訳)1999『ことば 始まりと進化の謎を解く』新曜社)

Koda, K. (2005) Learning to read across writing systems: Transfer, metalinguistic awareness and second-language reading development, In V. Cook & B. Bassetti (Eds.), *Writing systems and second language learning*, Bristol, UK: Multilingual Matters, 311-334.

Schachter, J. (1974) An error in error analysis, *Language Learning*, 24, 205-214.

問 39 なぜ言語処理研究は理解を重視するの？

心理言語学の教科書の「言語処理」の章をみると習得論とはちょうど逆で、「産出」より「理解」の研究の方が多くようです。これはなぜなのでしょう。

答え： 言語処理に関する心理言語学は、言語の使用（産出／理解）の背後にある認知過程を解明することを目指します。そのためには単に学習者の発話や文理解の結果を記述するにとどまらず、反応時間を測定するなど実験心理学的手法を駆使します。

そういう実験においては一般に、産出より理解の方がさまざまな条件が厳密に統制でき、精度の高い研究がやりやすいという事情があります。たとえばコンピューター画面上に語句を映し出したりあるいはデジタル録音した文を聞かせ、その理解結果を所

定のボタンを押して報告させるなどの手法により、千分の一秒単位あるいはそれ以上の精度で反応速度を計測することもできます。ところが、産出過程（状況や意図の言語による表現）に関してそこまで厳密な条件統制と計測精度を求めるのは一般に容易ではありません。また、理解課題ではどのような文や語句を与えるかをあらかじめ研究者が定め、可能な反応の範囲を限定しておくことができますが、産出課題ではいかに周到に実験条件を準備しても時として想定外の発話が生じることが避けられません。

こういう理由から、実験心理学的な言語処理研究では産出より理解過程に関する研究の方が蓄積が多く、より洗練されたモデルが構築されています。

注 動詞活用研究などでは反応時間を計測する実験も行なわれているが(菅谷 2004 のまとめを参照のこと)、「状況や意図の言語による表現」には該当しない。

参考文献

菅谷奈津恵(2004)「第二言語の生産的言語能力獲得におけるかたまりの役割：日本語の動詞活用を中心に」お茶の水女子大学日本言語文化学会(編)『第二言語習得・教育の研究最前線 2004 年版』(『言語文化と日本語教育』2004 年 11 月増刊特集号) 110-123.

問 40 言語習得研究と言語処理研究って、統合できないの？

心理言語学は主として言語習得研究と言語処理研究に大別できると習いました。この両方を手がけている研究者は少なく、ほぼ分業体制ができていて双方の間の交流もさほど活発ではないようです。なぜこのように2つに分かれてしまっているのでしょうか。

答え： 言語処理研究は一般に成人を対象とすることが多いので、長時間の退屈な実験にも耐性があります。成人はかなり複雑な教示も理解し、それに応じた反応をしてくれます。

一方、第一言語の言語習得研究は乳幼児を研究対象に含むため、複雑な教示を与えても被験者は理解できません。また、年少者は単調な課題をやらせるとすぐに飽きてしまうなど制約が多く、成人対象の実験では必要がないような配慮をしつつ研究を進めなければなりません。

こういう事情から言語処理と言語習得は研究手法がかなり異なる部分があり(柏崎 2002)、それぞれを得意とする研究者が分担しているというのが実情です。

とはいえ、人間の言語運用を包括的に把握するためには、最終的には言語処理研究と言語習得研究の知見を統合することが理想であるという認識もあります。たとえば「競合モデル」(MacWhinney & Bates

1989; MacWhinney 2007) は、実験心理学的な言語処理研究の方法論を習得研究に援用することで両者の統合を図ろうとした試みの1つです。言語学習の目的は多くの場合、言語処理(読む・書く・聞く・話す)が円滑にできるようになることですから、学習者のニーズに照らしても両者の統合は望ましいことであるといえるでしょう。

参考文献

柏崎秀子(2002)「言語心理学エッセンス」海保博之・柏崎秀子(編)『日本語教育のための心理学』(pp.61-95)新曜社
MacWhinney, B. (2007) A Unified Model. In N. Ellis & P. Robinson (Eds.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
MacWhinney, B. and Bates, E. (Eds.) (1989) *The crosslinguistic study of sentence processing*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

問 41 第二言語の研究って、心理言語学の中でマイナーなの？

アメリカで書かれた心理言語学の概論書の目次を眺めてみましたが、どれも第一言語に関する話題が中心で、第二言語習得にはあまり触れられていません。第二言語習得は心理言語学の中でマイナーな分野なのでしょうか。

答え： おっしゃるとおり、アメリカで書かれた心理言語学の概論書は英語モノリンガルの言語使用の分析が大半を占めており、第二言語習得についてはほとんど触れていないものが少なくありません^註。

その原因の一つとして、アメリカ社会が伝統的に英語への収斂を目指し、バイリンガリズムやマルチ

リンガリズムに高い価値をおいてこなかったということが挙げられます。

それに加え、発展初期にあった心理言語学の研究者が最初に変数(要因)の数を絞ることで問題を単純化し、できるだけシンプルなモデルを築こうとしたという事情もあります。そこでは母語や年齢要因

をほぼ均一化できる(英語の)第一言語習得に主力が注がれ、第二言語習得はその「特殊例」「応用」という位置づけでした。言語処理に力点をおく文献にはことにその傾向が顕著です(Foss & Hakes 1978)。言語発達に力を注いだ心理言語学書においても、第二言語習得は言及されないか、せいぜいごく軽い扱いを受けるにとどまっていました(Clark & Clark 1977; Berko Gleason 2004)。

しかしながら、母語と目標言語のさまざまな組み合わせの中でたまたま両者が一致している場合(表1の網がけ部分)を第一言語習得とよんでいるわけですから、それだけでは言語習得全体の中で特殊なケースを扱っているに過ぎず、むしろ第二言語習得の方が「一般的」な言語習得のあり方だという考え方も論理的になりたちえないわけではありません。実際、いわゆる文明圏でも、その域外でも、一個人が複数の言語を習得することが当然とされる社会は多数あります。

研究者の間でも、多言語・多文化の共存を前提とするカナダやヨーロッパでは言語発達研究において

表1 第一言語習得と第二言語習得の関係
(網がけ部分が第一言語習得、それ以外は第二言語習得)

		目標言語						
		A	B	C	D	E	F	G
母語	A							
	B							
	C							
	D							
	E							
	F							
	G							

バイリンガリズムやマルチリンガリズムが重要な論題を成しています。アメリカにおいても、機能主義的立場にたつ心理言語学研究者は「多様性に着目してこそ本質が見える」という見地から第二言語の研究に積極的に取り組んでいます(Hernandez & MacWhinney 2005; MacWhinney 2002)。同一個人内における複数の言語システムの葛藤と調整を研究することにより、モノリンガル話者を観察するのみでは知り得なかった言語処理や習得のメカニズムに迫ることができるという考え方も可能なわけです。そういう意味では、第二言語学習者を対象とする研究を

通じて心理言語学や認知心理学にオリジナルな貢献を果たせる余地も充分にあるといえます。

やや話が逸れますが、かつては心理学における新しい知見や動向が応用言語学の研究に反映されるまでに10年あるいはそれ以上かかることが珍しくありませんでした。(英語習得研究の動向が日本語習得研究に反映されるまでには、さらに年月を要していました。)第二言語習得研究者が心理学界にインパクトを与えるような研究成果をタイムリーに生み出すためには、このようなタイムラグを克服解消する必要がありますでしょう。

最後に日本でも、全8章中の1章を「言語獲得に臨界期はあるか」として第二言語習得研究の紹介に充てた発達心理言語学の概説書(内田1999)が著されていることを付け加えておきます。

注 Steinberg, Nagata, & Aline (2001)および Steinberg & Sciarini (2006)は、例外的に第二言語習得を大きく取り上げた心理言語学概説書である。なお、Steinbergら自身も第二言語教育・応用言語学の専門家である。一方、Hatch (1983)の著書“Psycholinguistics”は心理言語学の概説というより第二言語習得論の専門書である。

参考文献

- 内田伸子 (1999) 『発達心理学：ことばの獲得と教育』岩波書店
- Clark, H. H. & Clark, E. V. (1977) *Psychology and language*, Orlando, FL: Harcourt Publishers Ltd.
- Foss, D. J., & Hakes, D. T. (1978) *Psycholinguistics: An introduction to the psychology of language*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Gleason, J. B. & Ratner, N. B. (Eds.) (2008) *The development of language* (7th Edition), Upper Saddle River, NJ: Allyn & Bacon.
- Hatch, E. (1983) *Psycholinguistics: A second language perspective*, Rowley, MA: Newbury House.
- Hernandez, A., Li, P., & MacWhinney, B. (2005) The emergence of competing modules in bilingualism, *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 220-225.
- MacWhinney, B. (2002) The competition model: The input, the context, and the brain. In P. Robinson, *Cognition and second language instruction*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Steinberg, Danny D., Nagata, Hiroshi, & Aline, David P. (2001) *Psycholinguistics: Language, Mind, and World* (2nd Edition). London, UK: Longman.
- Steinberg, Danny & Sciarini, Natalia V. (2006) *An Introduction to psycholinguistics* (2nd Edition), Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

問 42 言語技能って、4種類しかないの？

言語の4技能といえば普通「読む」「書く」「聞く」「話す」を指しますが、これ以外の言語技能はないのでしょうか。

答え： いわゆる4技能の関係をまとめると表1のようになります。

表1 4技能の関係

		情報伝達の方向	
		解釈(理解)	産出
感覚モダリティ	文字(視覚)	読む	書く
	音声(聴覚)	聞く	話す

一方、この表では截然と整理しにくい言語活動には例えば次のようなものがあります。

- 手話：視覚による「話し言葉」
「文字」といえば普通は平面上に書かれたものを連想しますが、それとは大きく異なるやりかたで記録/伝達される「文字」もあります。
- 点字：触覚による文字処理
- 結縄文字(インカ帝国、沖縄など)：縄の結び方で情報を記録・伝達した
- モールス信号：聴覚による文字伝送
また最近では
- 脳波計や光トポグラフィ測定機器を通じた意志表出(堺 2007; 日立製作所 2006)
さらには
- 脳内に電極を埋め込んで神経細胞の活動を直接読み取る技術 (Moreno 2006)

問 43 文法性判断は「言語技能」じゃないの？

文をみて文法的な誤りの有無を判断するのも「読む・書く・聞く・話す」と並んで一種の技能であり、実生活においても文書の推敲あるいは校閲などの過程で必要な言語活動だと思うのですが、そういう扱いをしている言語学の本はあまりないようです。これはなぜなのでしょう。

答え： 生成言語学において最も重要な情報源は、母語話者による文法性判断です。言語学者が考えだすさまざまな文例をインフォーマント(母語話者)に示してその適否を問い、そこから母語話者の持つ文法体系を再構成するというのが大雑把な流れです。(実際には、言語学者が自分の母語を研究する際には、

も研究開発が進んでいます。ひょっとしたら未来社会ではアニメ番組『攻殻機動隊』(別冊宝島編集部 2007)や映画『マトリックス』で描かれたように、感覚器官や筋肉・分泌腺を介さず脳と直接コミュニケーションをとる技術が広く普及するかもしれませんね。

とはいえ現在までのところ、成人の多くが表1にあるような4技能(または「話す」「聞く」の2技能)を主に使ってコミュニケーションしていることも事実です。したがって、言語習得論や心理言語学でも主としてはこれらの4技能をめぐって研究が進められています。

なお、文法性判断のようなメタ言語的認知活動も「言語技能」に含める考え方があります。この点については次項で扱います。

参考文献

堺三保(2007)「思考と脳内活動：血流で考えろ？」
Available: <http://www.itmedia.co.jp/anchordesk/articles/0701/26/news039.html> <2008年10月28日>
日立製作所(2006)「「伝の心」から「心語り」へ：ALS患者と家族の望みをつなぐ意志伝達装置」
Available: <http://www.hitachi.co.jp/universaldesign/backnumber/interview/kokoro/> <2008年10月28日>
別冊宝島編集部(編)(2007)『僕たちの好きな攻殻機動隊』(別冊宝島 1410)宝島社
Moreno, J. (2006) *Brain research and national defense*. New York, NY: Dana Press. (久保田競・西尾香苗(訳) 2008 『操作される脳』アスキー・メディアワークス)

自らインフォーマントを兼ねることがよくあります。) 反面、「読む」「書く」「聞く」「話す」活動の結果が文法記述のデータとして使われることはまれでした。

ここから察するところ、生成文法では文法性判断が言語能力の本質を最も正確に反映しているのに対

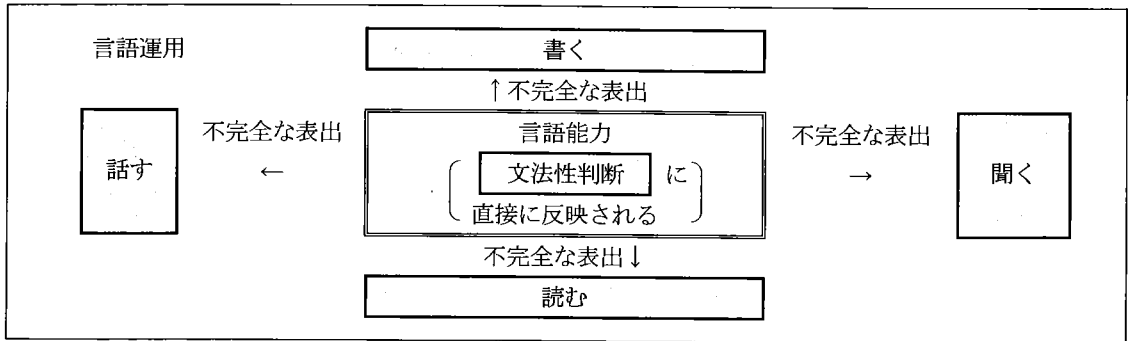


図1 文法性判断が言語能力を直接に反映するという考え方

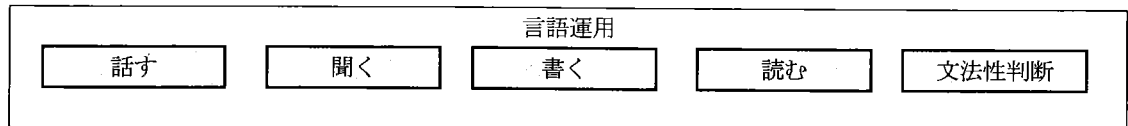


図2 文法性判断も言語運用の一種であるという考え方

ここから察するところ、生成文法では文法性判断が言語能力の本質を最も正確に反映しているのに対し、「読む」「書く」「聞く」「話す」という言語運用はそこにノイズが加わっているため言語能力を解明するためのデータとしてはせいぜい二次的なものでしかありえないと考えられているようです(図1)。この考え方にしたがえば、仮に言語能力が深い地下を流れる水脈であるとする、文法性判断はその水脈を直接くみ上げる井戸であるのに対し、言語運用は地下水が厚い地層を伝わって地表に湧きだした泉のようなものといえるでしょう。

これに対し、文法性判断もまた「読む・書く・聞く・話す」と同じく言語運用の一種であり、特別視する理由はないという考え方も可能です(図2)^{注1}。実際、もし母語話者の文法性判断が生成言語学者のいう意味での言語能力の直接的な反映であるとすれば、その結果は成人の個人内では非常に安定しているはずですが、実際には短期間のうちに揺らぎが生じることが珍しくありません。たとえば、母語話者

日本語教師が学生の日本語作文を添削する際に、最初誤りとみなして赤ペンを入れた表現をしばらく後で見直すと正用のように思えてくる、といった事例はよくあります^{注2}。

注1 図1でも図2でも文法性判断は他の4つの言語技能と接点がないように描かれているが、実際に生じている認知プロセスに着目すると、所与の語列の可否を判断するにあたってはまず言語的インプットを(視覚的あるいは聴覚的に)処理せざるをえず、「読む」または「聞く」過程を部分的には含んでいる。さらに、誤用を訂正することになれば、産出の過程も部分的に含むことになる。ただし、意味の理解・伝達自体を当面の目的としていないという点では文法性判断課題は他の4技能と異なるといえる。

注2 読解研究の一環として校正過程に関する研究が行なわれている(Rayner & Pollatsek 1994)。ただし、その多くは文字や語レベルの処理に関わる実験報告である。

参考文献

Rayner, K. & Pollatsek, A. (1994) *The psychology of reading*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

問44 「話す」技能の習得研究はなぜ少ないの？

音声分析や文法習得の研究では発話データをふんだんに使っていますが、そのわりに「話す」技能自体の発達を扱った研究は他の3技能と比べても少ないように感じます。これはなぜなのでしょう。

答え： おっしゃるとおり、発話データを使って音声や文法の習得を調べた研究は多数あるのに、「あいづち」(陳 2002; 柳 2003)、「ターンテイキング」(金 2002)、「話題転換」(楊 2005)などの話す技能その

ものの発達を扱った研究は意外に少数です。理由はいくつか考えられますが、その一つとして話す技能の記述枠組みが未整備であることがあげられるでしょう。たとえば、日本語の母語話者がどのようなタイミン

グで話題を転換しているかについての記述枠組みはまだまだ未完成です。特定の場面である謝り方をした時にそれがどういう反応を誘発するかについても詳細はまだわかっていません(大谷 本号収録)。母語話者がどういう言語行動をとっているかがよくわかっていないのだとすれば、学習者がそれをどう習得するかを研究するのはさらに何倍も難しいことになります。また、発話に関する心理学的研究もまだ未発達です (Levelt 1993)。

それにくらべれば、「書く」(内田 1986) 技能や「読む」(石井 2005) 「聞く」(尹 2002) 技能は主に心理学の分野で理論と実証データの蓄積があるので、それらを踏まえた研究がしやすいといえます。

参考文献

- 石井 裕子(2005) 「結束性構築の視点から見た第二言語読解研究概観：スキーマ理論を超えて」お茶の水女子大学日本言語文化学会(編) 『第二言語習得・教育の研究最前線 2005 年版』(『言語文化と日本語教育』2005 年 11 月増刊特集号) 125-158.
- 尹松(2002) 「第二言語・外国語教育における聴解指導法研究の動向」お茶の水女子大学日本言語文化学会(編) 『第二言語習得・教育の研究最前線 2002 年版』

- (『言語文化と日本語教育』2002 年 5 月増刊特集号) 279-288.
- 内田伸子(1986) 「展望 作文の心理学 作文の教授理論への示唆」『教育心理学年報 第 25 集』 162-177.
- 大谷麻美(本号収録) 「謝罪研究の概観と今後の課題：日本語と英語の対照研究を中心とした考察」
- 金志宣(2002) 「Turn-taking 研究の動向：“turn”と“turn-taking”をめぐる議論を中心に」お茶の水女子大学日本言語文化学会(編) 『第二言語習得・教育の研究最前線 2002 年版』(『言語文化と日本語教育』2002 年 5 月増刊特集号) 205-221.
- 陳姿菁(2002) 「日本語におけるあいづち研究の概観及びその展望」お茶の水女子大学日本言語文化学会(編) 『第二言語習得・教育の研究最前線 2002 年版』(『言語文化と日本語教育』2002 年 5 月増刊特集号) 222-235.
- 楊虹(2005) 「話題転換研究の概観：タイプと方略を中心に」お茶の水女子大学日本言語文化学会(編) 『第二言語習得・教育の研究最前線 2005 年版』(『言語文化と日本語教育』2005 年 11 月増刊特集号) 159-185.
- 柳川子(2003) 「日本語学習者を対象とした相づち研究の概観」お茶の水女子大学日本言語文化学会(編) 『第二言語習得・教育の研究最前線 2003 年版』(『言語文化と日本語教育』2003 年 11 月増刊特集号) 148-161.
- Levelt, W. (1993) *Speaking: From intention to articulation*, Cambridge, MA: Bradford Books.

問 45 初級の学習者に、トップダウンの読解ストラテジーを教えた方がいいの？

初級の学習者は文字や語あるいは文レベルの構造解析を積み上げて文章を理解する(ボトムアップ処理)傾向があり、広い文脈や世界知識を考慮に入れて文意や語意を推し量る(トップダウン処理)ことが特に不得手であるといえます。それなら、初級段階からトップダウン処理の練習をさせることによって読解能力の伸張を促すことができるのでしょうか。

答え： かつての読解教育研究が文字・語・文などの低次処理に偏っていたことの反動もあってか、1960年代から読解過程における「推測」の役割が重視されるようになります (Goodman 1975, 1988)。第一言語研究からはじまったこの波は第二言語研究にも押し寄せ、スキーマ理論を応用した読解研究が盛んにおこなわれました (Carrell 1984a, 1984b, 1985, 1987, 1988; Carrell & Eisterhold 1983)^註。この流れはさらに聴解教育にも大きな影響を与えています (尹 2002)。

こういった経緯を踏まえ、初級レベルの第二言語学習者がボトムアップ処理に頼る傾向があることから「トップダウン処理に力を入れて練習させるべきである」という考え方が生まれました。この見方は、高次処理を上手に遂行できないことが読解の効率を

低めているという前提にたっています (図 1)。

これに対し、「初級学習者は低次処理が非効率で文字や語の解読に手一杯であり、高次処理にまで手が回らないのだ」という考え方もあります (図 2)。この考え方によれば、初級学習者はまず低次処理がスムーズにできるようになるための十分な練習が先決だということになるでしょう。

これらの考え方のうちいずれがどういう場面でどの程度まであてはまるかは、実証的な研究を通じて明らかにする必要があります (石井 2005)。そういったデータを踏まえザイデオロギー的に自説を唱えるばかりでは相手を説得することはできず、いつまでも水掛け論が続くばかりでしょう。やや話が逸れますが、「初学者が不得手なこと (この場合は高次処理) に力を入れて練習させるべきだ」という説は、

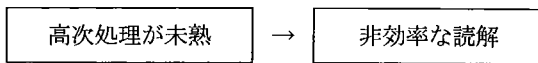


図1 高次処理が未熟だからうまく読めないという考え方

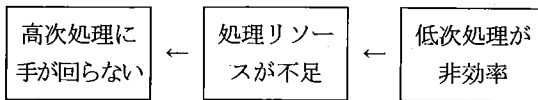


図2 低次処理が未熟だから高次処理ができないという考え方

「習得順序の順に易しいものから難しいものへと順次教えるべきだ」と強調する立場(問10)とは力点の置き方が逆であるといえます。このように、記述的な習得/発達順序研究から直ちに教育方法が決定されるわけではなく、ある教育的介入が有効かどうかはそれ自身が一つの研究課題として実証的に検証されなければならないわけです。

注 現在では、ボトムアップ処理、トップダウン処理のいずれか一方のみでは読解過程を説明しきることはできないことが確認され、両方向の処理がそれぞれ重要な役割を果たしているとするインターアクティブな見方が主流になっている。

参考文献

石井怜子(2005)「結束性構築の視点から見た第二言語読解研究概観:スキーマ理論を超えて」お茶の水女子大学日本語文化学会(編)『第二言語習得・教育の

研究最前線 2005年版』(『言語文化と日本語教育』2005年11月増刊特集号)125-158.

尹松(2002)「第二言語・外国語教育における聴解指導法研究の動向」お茶の水女子大学日本言語文化学会(編)『第二言語習得・教育の研究最前線 2002年版』(『言語文化と日本語教育』2002年5月増刊特集号)279-288.

Carrell, P. L. (1984a) The effects of rhetorical organization on ESL readers, *TESOL Quarterly*, 18, 441-470.

Carrell, P. L. (1984b) Evidence of a formal schema in second language comprehension, *Language Learning*, 34, 87-113.

Carrell, P. L. (1985) Facilitating ESL reading by teaching text structure, *TESOL Quarterly*, 19(4), 727-752.

Carrell, P. L. (1987) Content and formal schemata in ESL reading, *TESOL Quarterly*, 21(3), 461-481.

Carrell, P. L. (1988) Text-boundedness and schema interference, In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 101-113

Carrell, P. L., & Eisterhold, J. (1983) Schema theory and ESL reading pedagogy, *TESOL Quarterly*, 17, 553-575.

Goodman, K. (1967) Reading: A psycholinguistic guess game, *Journal of the Reading Specialist*, May, 126-135.

Goodman, K. (1988) The reading process, In P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 11-21. (Reprinted from F. W. Gollasch (Ed.), 1975, *Language and literacy: The selected writings of Kenneth Goodman*, London, UK: Routledge and Kegan Paul, 5-16.)

問46 なぜ技能別の習得論教科書は少ないの?

第二言語習得専門の学術誌には、「読む」「書く」「聞く」「話す」のいずれかに特化した研究報告が多数載っています。また、習得論の研究成果を教育場面で応用することを考えると、技能別に研究成果をまとめた習得論教科書を作ったほうが便利だと思います。ところが、実際にはそういう教科書は稀です。なぜ技能別にまとめた習得論教科書はあまりないのでしょうか。

答え: 言語能力と個別の言語技能の関係については専門家の間でも考え方が分かれています。一方では、単一言語能力がそれ以外の様々な要因の影響を受けながら実際の言語運用に反映されるという考え方があります。Chomsky系の言語学はこの立場の代表格といえるでしょう。

これに対し、第二言語のさまざまな技能はそれぞれ別個の習熟過程をたどるものとして、抽象的な「言語能力」という概念よりも各技能の個別性を強調する考え方もあります(DeKeyser 1995)。

現実には、外国語の諸技能の間にはある程度の関

連がある(例:「全く読めないが書くのは得意」という人はいない)一方で、完全に一致もしません(例:「かなり読めるが聞き取りは苦手」という人は多い)から、どちらの言い分にもそれなりの理があるように思われます。

ともあれ、伝統的な言語学では前者の考え方(「言語能力は単一」)の方が優勢であり、その影響を受けて第二言語習得論でも、技能ごとに異なる複数の言語能力(中間言語)を想定することはあまり行なわれませんでした。こういう事情から、「技能別の習得論概説書」は少ないものと考えられます。

これに対し、*Studies in Second Language Acquisition* や『第二言語としての日本語の習得研究』のような SLA 専門誌は特定技能に関する論文を積極的に掲載しています。この点からみれば、概論書よりも学術誌の方が第二言語習得論の範囲を広く規定しているようです。このズレに対し「どちらの基準が第二言語習得論の「正しい定義」に合致しているか」という本質論的な立場から論じることが可能でしょうが、「ウイングをどの程度まで広げることによって研究の進歩発展を最大化することができるか」という戦略論的な判断を行なうのも、もう一つの考え方となります。学術誌が最先端の知見を報告する場であるのに対して概説書の中核となるのは学界の定説あるいは通説ですから、後者の方がやや「保守的」な編集

方針になることは当然予測されます。

なお、「第二言語習得」と題する概説書が技能別の章割りを含む例としては SLA 研究会 (1994)、小池・木下・寺内・成田(2004)などが挙げられます。

参考文献

- 小池生夫・木下耕児・寺内正典・成田真澄 (編) (2004) 『第二言語習得研究の現在：これからの外国語教育への視点』大修館
SLA 研究会 (編) (1994) 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館
DeKeyser, R. (1995) Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system, *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379-410.

問 47 Word と Vocabulary と Lexicon って、どう違うの？

語彙関係の文献を読んでいると、word と vocabulary と lexicon という用語が混在していて、どう違うのかすっかりしません。使い分けを説明してください。

答： 英語学的にいうと、“Word” が個々の「語」を指す普通名詞であるのに対し、応用言語学で“vocabulary” (語彙) といえば語の総体を指す集合名詞です。“English word(s)” といえば“go”、“at”、“the”、“panda” など個々の語を指すのに対し、“English vocabulary” といえば英語で使われている全ての語を総称しているので普通は複数形で用いることはありません。もし vocabulary が複数形で用いられるとすれば、英語の語彙、日本語の語彙、アラビア語の語彙などを対置する“vocabularies of different languages” というような文脈でしょう。

個々の英語話者が持っている語彙知識はそれぞれ異なっても、その知識が重なり合う部分で英語によるコミュニケーションが可能になり、それらを総称して“English vocabulary” という概念が成立するわけです。ことに近年急発達した大規模コーパス技術を活用することにより、新聞記事など様々な媒体において英語語彙がどのように使われているかに関する研究が飛躍的に進んでいます。そこでは英語で用いられる全ての語を1つ残らず知っている個人がいるかどうかは直接問題になりませんし、恐らくそういう人物は実在しないと思われそうです。

一方、個々の話者に注目すると、ある人が特定の語を知っている (習得している) ということは、音声、正書法、意味、連語関係、統語的機能など様々

な側面において適切な使用ができることを意味します。したがって、そのような使用を可能ならしめる情報が何らかの形で話者の脳の中に蓄えられていると想定することができます (黒沢 2004)。語に関する知識の複合 (比喩的にいえば辞書のようなもの) を脳の中に有しているという意味で、“mental lexicon” (心的辞書)、または略して単に“lexicon” という用語が用いられます。lexicon は元来「辞書」「用語集」などを指しますが、心理言語学の文献で“lexicon” という用語が用いられる場合、大抵は心的辞書のことだと思っていいでしょう。

とはいっても、mental lexicon は理論上想定された概念であって直接目で見て観察することはできません。そこで、様々な実験などを通じてその構造や機能を解明しようという研究がなされているわけです。

応用言語学における語の使用や習得の研究には、vocabulary の側面に焦点を当てたものから mental lexicon の解明を目指したものまで広がりがあります (門田・中西・島本・池村・野呂・横川 2003)。語に関するテーマに取り組む研究者が専門性を深めるにつれ、この広がりの中で自分の研究をどのあたりに位置づけるかが次第にはっきりしてきますが、どちらも究極的には同じ現象に異なる角度から光を当てているわけですから、専門家を名乗るなら双方に関してひとつおりの知識を持っていることが望ま

しいことはもちろんです。

注 個人の持つ語彙知識の総体を指す場合は、“Her vocabulary is amazing.”などの用法が可能である。

参考文献

7. 研究テーマ選択・実践への応用に関して

問 48 日本語の習得研究って、英語習得研究の後追いに過ぎないの？

日本語の心理言語学や第二言語習得に関する論文を読むと、助詞の習得順序研究など、英語習得に関して既に明らかになったことを日本語で確認するような研究が多いような気がします。日本語習得研究は、英語習得研究の追試確認という意義しかないのでしょうか。

答え： 北米英語圏で本格的な第二言語習得研究がはじまったのは1970年代であるのに対し、日本語習得研究が組織的に進められるようになったのは1990年代になってからです(長友 1998)。両者の間には少なくとも約20年のひらきがあり、そのため初期の日本語習得研究が英語習得研究の成果(理論・知見・方法論)の受容と追試確認に力を注いだのは無理のないことでした。

とはいえ、英語を中心にして研究が進んだ第二言語習得論や心理言語学が、それゆえの偏りを抱えていることも事実です。日本語のように大きく系統の異なる言語の研究を通じて、普遍的な理論の進歩に貢献できる可能性もそこにあります。

たとえば英語では主語の関係詞化(the truck that pushed the car)の方が直接目的語の関係詞化(the truck that the car pushed)よりも理解が容易であることはよく知られていますが、その理由については埋め込みの深さを挙げる説と、被修飾名詞と空所の距離(両者の間にある語の数)を挙げる説とが対立しています。困ったことに、英語ではこの両説とも同

黒沢学(2004)【講演録】「名詞連結からみる第2言語語彙の表象と学習」お茶の水女子大学日本語文化学研究会(編)『第二言語習得・教育の研究最前線 2004年版』(『言語文化と日本語教育』2004年11月増刊特集号)41-67。
門田修平・中西義子・島本たい子・池村大一郎・野呂忠司・横川博一(2003)『英語のメンタルレキシコン：語彙の獲得・処理・学習』松柏社

じ結果を予測するので(表1の(11)と(12))、どちらの説が正しいかを定める対決実験を行なうことができません。一方、英語と語順が異なる日本語などの言語ではこの2つの説がそれぞれ正反対の結果を予想するので(表1の(21)と(22))、どちらの説が正しいかを実験的に決することが可能になるとO'Grady(2000)は主張しています(大関 2003のまとめも参照)。近年ではこういった観点にたつ研究を、生成文法理論に対し比較的好意的な立場をとる心理言語学者達が中心になって進めています(O'Grady, Lee & Choo 2003)。

この例のように普遍性のある論点をとりあげて日本語で研究を進めれば、日本語習得研究を通じて世界の習得学界に大きく貢献する成果をあげるチャンスもあるわけです。

参考文献

大関浩美(2003)「なにが関係節習得の難易を決めるのか：研究の動向および日本語習得研究への示唆」お茶の水女子大学日本語文化学研究会(編)『第二言語習得・教育の研究最前線 2003年版』(『言語文化と日本

表 1 関係詞構文の難易に関する予測の日英対比

		関係詞化される名詞の、修飾節における文法役割	
		主語	直接目的語
言語	英語	(11) the truck that [___ pushed the car] 埋め込み=浅い(予測:易) 被修飾名詞と空所の距離=近い(予測:易)	(12) the truck that [the car [pushed ___]] 埋め込み=深い(予測:難) 被修飾名詞と空所の距離=遠い(予測:難)
	日本語	(21) [___ 男の人を見ている]女の人 埋め込み=浅い(予測:易) 被修飾名詞と空所の距離=遠い(予測:難)	(22) [男の人が[___ 見ている]]女の人 埋め込み=深い(予測:難) 被修飾名詞と空所の距離=近い(予測:易)

語教育』2003年11月増刊特集号)32-50.

長友和彦 (1998) 「第二言語としての日本語の習得研究」
日本児童研究所 (編) 『児童心理学の進歩 1998年版』
金子書房, 79-110.

O'Grady, W. (2000) *A linguistic approach to the study of language acquisition*, Keynote address given to the annual meeting of the Pan-Pacific Association of Applied

Linguistics [Electronic version], Honolulu, HI, July 2000.

O'Grady, W., Lee, M. & Choo, M. (2003) A subject-object asymmetry in the acquisition of relative clauses in Korean as a second language, *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 433-448.

問 49 日本語特有の言語事象って、研究対象として価値が低いのか？

「は」と「が」の区別や「くれる」と「あげる」の使い分けなど日本語に特有な言語事象の習得を研究しても、その知見を普遍性のある言語習得理論に還元することはできそうにありません。そうになると、特定言語にのみ見られる言語事象は研究対象としての価値が低いのでしょうか。

答え：たとえば名詞修飾節という構造はほとんど全ての自然言語に存在するので、一つの言語の名詞修飾節構造の習得の研究から得られた知見が他の言語の同様の構造との対比においてどのような意味を持っているかは議論がしやすいといえます。それだけ、習得理論の発達に貢献する道筋も明確です。

それにくらべると、たとえば主題標識（「は」）と主語標識（「が」）の使い分けがある言語は少数派なので、その知見を英語など他言語の習得にあてはめようとしても簡単にはいきません。「くれる」のように主語以外に視点がおかれる場合にのみ用いられる与え動詞が存在する言語はさらに少数派であり（山田 2004）、日本語授受動詞の習得研究の多くは比較言語学的観点の薄い記述的な報告です（尹 2004 のまとめを参照のこと）。

とはいえ視野をもっと広げて、たとえば「主題優勢言語と主語優勢言語の対立」というような言語類型論の視点から（八木 1998）、あるいは「主語標識の信頼性・妥当性」という心理言語学的観点から（Sasaki & MacWhinney 2006）「は」「が」の習得研究の結果を吟味することにより、普遍的な習得理論の中でその位置づけを試みた論考も存在します（遠山 2005 のまとめも参照のこと）。また、奥野 (2005, 本号収録) は「赤い花」のような「の」の過剰使用を素材として、転移の認証の手順という研究方法論上の重要問題を追求しました（高橋 2004 のまとめも参照のこと）。このように、一見したところ特定言語に固有の (language-specific) 言語事象であるからといって、他の言語における習得研究の知見と関連づける道が閉ざされているわけではありません。言語習得を直接に扱った研究ではありませんが、牧野

(本号収録) が接尾辞「タチ」の用法分析をもとに共感度の階層に論を進めているのも、個別言語の仔細な観察と分析が言語学理論からみても重要な論題の解明に貢献しうることを例証しています。

ただし、こういった関連づけを研究者が構築するためには、単に記述的な特定言語研究のレベルにとどまらない言語類型論や心理言語学あるいは研究方法論などの背景知識が必要になります。

参考文献

奥野由紀子 (2005) 『第二言語習得過程における言語転移の研究』風間書房

奥野由紀子 (本号収録) 「第二言語習得過程における言語転移の認証を求めて：名詞修飾における「の」を中心に」

高橋織恵 (2004) 「連体修飾構造の習得過程に関する研究概観：「の」の過剰使用と脱落を中心に」お茶の水女子大学日本語文化学会 (編) 『第二言語習得・教育の研究最前線 2004年版』(『言語文化と日本語教育』2004年11月増刊特集号) 147-167.

遠山千佳 (2005) 「助詞「は」に関する第二言語習得研究の流れと展望：探索的研究と演繹的研究の枠組みから」お茶の水女子大学日本語文化学会 (編) 『第二言語習得・教育の研究最前線 2005年版』(『言語文化と日本語教育』2005年11月増刊特集号) 101-121.

牧野成一 (本号収録) 「日本語の談話における数表示「タチ」のシフト」

八木公子 (1998) 「中間言語における主題の普遍的卓越：「は」「が」の習得研究からの考察」『第二言語としての日本語の習得研究』2, 57-67.

山田敏弘 (2004) 『日本語のベネファクティブ：「てやる」「てくれる」「てもらう」の文法』明治書院

尹喜貞 (2004) 「第二言語としての日本語の授受動詞習得研究概観：習得順序の結果と研究方法との対応に焦点をあてて」お茶の水女子大学日本語文化学会 (編) 『第二言語習得・教育の研究最前線 2004年版』(『言

語文化と日本語教育』2004年11月増刊特集号) 168-181.

SASAKI, Y. & MacWhinney, B. (2006). Competition model, In M. Nakayama, R. Madzuka, & Y. Shirai (Eds.) *The*

handbook of east asian psycholinguistics: Volume 2, Japanese, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 307-314.

問 50 細かい研究ばかりやっていて全体像がみえるの？

教科書に紹介されている個々の研究は、どれも非常に細かい論点をとりあげているものばかりのようです。専門誌に載っている原著論文を探して読んでみると、ますますそういう印象が強くなります。こんな細かいことばかりやっていると「木を見て森を見ず」で、習得過程の全体像がかえってわからなくなってしまうのではないのでしょうか。

答え： 若手研究者がそういう疑問と不安を抱くのはもっともです。教科書に載っている個々の研究の紹介を読むといずれも第二言語習得という現象全体の断片をとりあげているだけのように感じられます。実際、学問の専門化が進んだ今日では一人の研究者が全ての論題を自らの手で扱うことは不可能になっています (Weber 1917/1919)。

その反面、質の高い博士論文における先行研究のまとめや考察部分を熟読すると、論題を設定する段階や結果を解釈する過程で広範な関連領域の先行研究に言及し、それらの理論や知見との統合を図っていることがわかります。大学院教育の初期には専門を深めることに忙しく隣接研究分野にまで目配りすることが難しい場合もありますが、博士後期課程を終えて研究者として独り立ちするころには広い視野も必要であり、深さと広さをともに備えた研究者に

はじめて与えられるのが博士号です (大関 2005)。

逆に言えば、蛸壺状態に陥らず広範な視野を保てるような研究テーマを選ぶことが、研究活動の開始にあたって重要であることがわかります。

参考文献

大関浩美 (2005) 「書き手の立場からみた、博士後期課程におけるレビュー論文執筆の意義」 (平成 14~16 年度科学研究費補助金基盤研究 (C) (2) 課題番号 17520343 「第二言語としての日本語習得研究のレビュー論文集編纂と刊行・オンライン配信」 研究代表者: 佐々木嘉則) 研究成果報告書 [http://jsl2.li.ocha.ac.jp/saizensen/kaken02-04/Rev&Hakuron\(Ozeki\).pdf](http://jsl2.li.ocha.ac.jp/saizensen/kaken02-04/Rev&Hakuron(Ozeki).pdf) <2008 年 10 月 28 日>

Weber, M. (1917/1919) *Wissenschaft als Beruf*, Tübingen: J. C. B. Mohr. (尾高邦雄 (訳) 1980 『職業としての学問』岩波書店)

問 51 直感に反する研究結果をそのまま受け入れるべきか？

第二言語習得論の教科書や論文の記載には、教師としてあるいは学習者としての直感に照らして受け入れ難い知見が含まれています。それでも研究結果にそぐわない教育実践をしてはいけないのでしょうか。

答え： 「有能な語学教師が意欲に溢れた学習者に教えればどのような学習事項でも必ず習得させることができる」というようなナイーブな通念が必ずしも正しくないことを明らかにしたのは第二言語習得論の重要な貢献でした。

それとともに、研究が進むにつれ学習者としてあるいは教師としての経験や直感に照らしてにわかに信じ難いような知見も発表されています。たとえば、Truscott (1996) はそれまでに行なわれた作文フィードバックの効果検証研究を総覧して「作文に訂正フィードバックを与えても作文能力の向上を促進することはできない。それどころか有害ですらありえ

る。」と結論し、その理由として次の 5 つを提案しています。(畑佐 2003 による一連の論争のまとめも参照のこと)

- ① 「中間言語発達の順序性と訂正提示が一致しない」
- ② 「教師の訂正には一貫性がない」
- ③ 「学習者は訂正に注意を払わない (動機がない) 」
- ④ 「なぜ誤用なのか、十分な説明ができない」
- ⑤ 「複雑な説明は忘却されやすい」

とはいえ語学教師として、「誤用訂正には効果がない」という Truscott の結論を受け入れ難く感じる人も少なくないでしょう。そういう人が自分の信念を無理に抑え込んで文献の記載を丸呑みし、学生の作

文へのフィードバックをいきなり完全に止めてしまうことは、必ずしも適切とは思われません。むしろ、自分の直感と研究者による所説を対峙させるような実践を行ないその効果を検証することで新たな視点を探ることが、教師としても研究者としても成長を促すと考えられます。

たとえば Truscott のいうように「学習者が訂正に注意を払う動機が無い」ことがフィードバックの効果を減殺している可能性があるなら、学生の好きな外国人スターにファンレターを書かせ実際に投函させたり、そのブログにコメントを書き込んだり、自作のエッセイをホームページ上で公開するなどによって、学習者がフィードバックを咀嚼し質の高いライティングを仕上げることへの動機付けを高めれば、フィードバックの効果があがる可能性が生まれるはずで、「学習者がフィードバックを理解できず、あるいは忘れてしまう」ことが原因なら、誤用訂正とその理由説明を十分に理解できるような卓越したメタ言語能力を有する人（たとえば言語学者）が外国語を学ぶ過程を観察すれば、異なった結果が得られるかもしれません。

こういった試行を経て新たな知見が見いだせれば習得研究に重要な貢献を果たすことができますし、様々な試みにも関わらず従来の知見が確認されればその後の教育実践に自信を持ってその知見を取り入れることができます。これは狭義の習得論というよりは教授法寄りの研究の例ですが、池田（池田・原田、本号収録）は、ピア・レスポンスは「アジアの学生には向いてない」という旧説を鵜呑みにせず、学習者へのアプローチのしかたを工夫した結果、アジア人学習者に対しても効果をあげるという結論

に達しています。

もちろん学習者を大きな危険に晒すような行為は避けるべきですが、例えば「与えられた授業時間の5%は、定説や慣行から外れた実践を敢えてやってみる」というような現場教師の慎重な探索 (calculated risk) まで一概に否定すべきではないでしょう。

逆に、得心のいかない方法で漫然と教え続けた結果はかばかしい効果を得られなかったとしても、その経験が信念体系の変化を起こすひきがねとなることはなく、教師としての成長は期待できません。

とはいっても、研究の知見を一切無視して自分の思い込みのままにゴリ押しを続けるだけが賢明とも思われません。時としては自らの直感や経験知にも疑いの目を向ける勇気が望まれます(菊池 1998)。そのためであれば、敢えてそれと対立する研究の知見を実践にとりいれて効果を検証することが積極的な意義を持つ場合もあることでしょう。

言語教育の専門家たるもの、権威ある理論に対しても広く行なわれている実践に対しても、さらには自分自身の直感や経験知に対しても、健全な懐疑精神を失ってはなりません。

参考文献

- 池田玲子・原田三千代 (本号収録) 「ピア・レスポンスの現状と今後の課題」
菊池聡(1998) 『超常現象をなぜ信じるのか』 講談社。
畑佐由紀子 (2003) 「第二言語における作文研究の現状」 畑佐由紀子編(2003) 『第二言語習得研究への招待』 くらしお出版, 87-100。
Truscott, J. (1996) The case against grammar correction in L2 writing classes, *Language Learning*, 46 (2), 371-376.

謝辞:

草稿に目を通して有益なコメントをくださった以下の各氏（敬称略）に御礼申し上げます。
大関浩美、菅谷奈津恵、長谷川朋美、バトラー後藤裕子、松下達彦、お茶の水女子大学大学院「第二言語習得論演習」受講／聴講生のみなさん

ささき よしのり／お茶の水女子大学
sasaki.yoshinori@ocha.ac.jp