

第二言語習得研究とは何か？

白井 恭弘

本稿は、白井恭弘氏が 2000 年 12 月にお茶の水女子大学で行った同名の講演の録音をもとに補筆・再構成したものである。録音の文字化と編集作業は佐々木嘉則の監修のもとで大関浩美・谷内美智子・森塚千絵・遠山千佳が担当した。白井氏の校閲・加補筆と承認を得た上でここに公開する。四角い枠で囲んだ部分は、白井氏が講演聴衆のために準備した配布資料からの抜粋である。尚、別稿「解説編」に解説がある項目に関しては、右肩に*と解説編の章番号（*1, *2, *3...）を付した。また、「講演録用語解説」に含めた用語には、同じく右肩に*と丸数字（*①, *②, *③...）を付した。

0. はじめに

コーネル大学の白井恭弘と申します。私が主にやっております研究はテンス（時制）とアスペクト（相）に関するものです。主要な研究対象は日本語のテンス・アスペクトですが、それ以外の言語のテンスとアスペクトについても結構よく知っているつもりなので、何か聞きたいことがありましたらいつでも聞いてください。今日の話についても、さーっと割と速く進んでしまうと思うので、「ここがわからない」とか、話の途中で何かあったら、その時に質問していただければと思うのですが、まあ、日本ではそういうことは起こらないので、ちょっと諦めていますけど、終わってからでも捉まえて聞いていただいても結構です。

なお、この「第二言語習得研究とは何か」という話の概略は、もともとは 2 年前の第二言語習得研究会の第 9 回全国大会（於名古屋外国語大学、1998 年 12 月）で第二言語習得研究とその第二言語教育の関係について話した内容と大体同じです。

皆さんの中にはもう既に第二言語習得とは何ぞやということをご存知の方もかなりいらっしゃるというふうに長友先生の方から聞いておりますので、そのような方にはちょっとつまらないかなという感じもありますが、全体像をもう一度捉え直すという意味では御参考になるかと思えます。

さて、私自身がコーネル大学で最初どのような立場で雇われたかをまずご説明したいと思います。コーネル大学の日本語教育を強化することが私の職責の一つです。それと同時に、第二言語習得の研究をする学生（大学院生）の指導をしています。コーネ

ル大学ではそういう立場で教えているわけです。

そういった立場も踏まえて申し上げますと、日本語教育を強化するために今求められているのはやはり理論的なバックボーンです。外国語教育をとりまく状況は日本の英語教育もアメリカの外国語教育もみな同じようなところがあって、外部から常にいろいろ文句を言われるわけです。例えば、ロシア文学の先生は、「ロシア語の先生はなっていない、3年間勉強してきても全然ロシア語ができるようにならない」と批判します。日本文学の先生も同じようにして、「3年間、4年間も勉強しても全然日本語の文献が読めるようにならない」などと言ってきます。そういう批判が外国語の教師に対して出てくるのに対してこちらは、うまく答えられるかどうかが大事なのです。うまく答えるための根拠として、理論的な背景が必要です。その背景として、今までは心理学とか言語学とかといった既存の学問に頼っていたところがあったわけですが、心理学や言語学は必ずしも第二言語の習得を中心的な研究対象にしているわけではありません。第二言語習得そのものを対象にしている学問分野が第二言語習得研究ですから、我々外国語教師としては第二言語教育に関する理論的背景として、第二言語習得研究を知っておく必要があるだろうと思います。

そうは言っても、外国語の先生方と第二言語習得研究者の間の軋轢もいろいろあります。第二言語習得の研究をしている人がいろいろ研究して、「こういうことがわかった、だからそれを教育に応用したらいい」というような提案をすると、「いや、そんなことはうちのクラスではできない、よその大学で

はそれでうまくいったかもしれないが、うちの学校ではこういう事情があるから」というような話がいろいろ出てきます。確かに現実場面では、それぞれそういう個別の事情もあるわけです。けれども、だからといって今までと同じやり方を無反省に続けていたり、「自分の先生はこういうふうに教えてくれたから自分も同じようにやる」というような経験至上主義的なことでは、いつまで経っても向上しません。

私はこの話をするとき、よく例として使う経験があるのです。私は昔バスケットボールをやっていたので、そのチームのコーチがものすごく厳しいいわゆる鬼コーチでした。それで、厳しくやってそのチームは、実際に強くなったわけです。ですから、その人は名コーチとして尊敬されていたんですが、そのコーチが言うには、「腹筋運動をするときに膝を曲げてはいけない」と。つまり、膝を曲げて腹筋運動すると腹筋に負担がかからないから簡単にやれてしまって鍛えられない。だから腹筋運動は厳しければ厳しいほどいいと教えていました。私たち部員は、コーチの言うことを信じてそういうふうに行っていたんです。ところが、あとで体育の先生に聞いた話では、腹筋運動をするときに膝を曲げないでやると腰に負担がかかるから腰を傷める危険があります。だから腹筋運動するときは膝を曲げた方がいいのだそうです。そういうようなことはいわゆる体育学では当たり前の常識になっているそうです。つまり経験でやってきたからと言って、それがまたある状況においてうまくいったからと言って、必ずしもそれが正しいものではないということです。

このようにスポーツトレーニングにおいては、かつては経験則に頼ってやっていたけれども、今ではスポーツ科学がどんどん発展して、それに基づいて様々な技術革新がなされています。例えば、イメージトレーニングという技法を聞いたことはありますか。ちょっと前まではそんなことは全然考えもしなかった。でも今では、カール＝ルイスなどの一流スポーツ選手は自分が勝つところを常にイメージしているそうです。これを第二言語習得に応用すると、自分がネイティブとうまくしゃべっているところを想像するとか(笑)、そんなテクニックが実際に使えるかどうか分かりませんが。

実はこの話は、あとでお話する動機付け(motivation)の問題とも絡んでいきます。自分がネイティブのようになりたいかどうか、学習者がネ

ティブのように話したい、あるいは、たとえネイティブと全く同じように話すことはできないにしても、ネイティブ相手に対等に流暢に話すノンネイティブを一種のロールモデルとみなしてその人のように話したいという欲求があるかないか、またどれほど強いのか、ということが、その学習者がどの程度正しいその外国語を身に付けられるかということにかなり影響してくるだろう、と私は思っていますし、実際にそういう研究結果も報告されています。

そこで、さっき言ったように、自分が日本語ネイティブと対等に上手な日本語でしゃべっているところを学習者がイメージして勉強することが、もしかしたら学習効果を促進するかもしれません。それはやってみないとわかりませんがね。それが「リサーチクエスション」なんですよ。そういったことを研究課題として実際にやってみて、グループA(実験群)とグループB(統制群)のうちグループAはそれを毎日イメージトレーニングさせたらどっちが伸びたかとか(笑)、これは冗談みたいですけども、やってみることは可能です。もっとも、これは全くの思いつきで、実際にそういう研究をするためにはもちろん様々な要因をコントロールしてやらなければなりませんから、そう簡単にできるかどうか分かりませんが。その辺りは、もし興味がありましたらこちらの大学の先生方に相談して、できそうですかね(笑)、まあ、わかりませんが。

話を元に戻しますと、そのような第二言語習得研究が、第二言語学習の原理をある程度明らかにしてきているわけです。そういう原理を踏まえた第二言語教育方法というものを今後は考えていかなければいけません。

それに関連して、ちょっと前に第二言語習得の研究者として憤慨したことがあるんです。ある高名な日本人の言語学者が、「日本人が英語が下手なのはこれこれこういうわけだ」と一つだけ理由を挙げるわけです。その一つが何の理由だったか忘れてしまいましたけども。で、それに基づいて偉そうなことを書いているのです。

ところが、そんなことは、我々第二言語習得を研究している者から見れば、たくさんある理由の一つに過ぎないわけです。日本人が英語がへたくそな理由はたくさんあるわけです。一番大きな理由は、やはり英語と日本語はどれ程異なっているか(language distance)ということなんです。逆に言えば、

アメリカに行けばアメリカ人の学習者は日本語を学習するのがものすごく大変なわけです。それに比べて、アメリカ人の学習者がスペイン語とかフランス語を学習するのはずっと楽です。だから、アメリカ国務省のForeign Service Instituteによると、アメリカ人が日本語をかなりのレベルで使えるようになるのには、アメリカ人がスペイン語をかなりのレベルで使えるようになる時間の倍以上かかるというようなデータも出ています (Odlin 1989: 39)。

もう一つ私が大きな理由だと思うのはやはり動機付け (motivation) です。つまり、日本にいて英語が使えなくても実際問題としては困らないのです。最近では日本でも英語が使えた方がいいという状況はありますが、じゃ使えなかったからと言って困るかと言うとほとんど困りません。日本国内では日本語によるメディアが非常に発達していますから、ありとあらゆるもの、最前線のものが日本語に翻訳されるし、それから日本での科学そのもののがかなり発達していますから、英語が読めなくなると最前線の研究成果がある程度は読めます。今は状況がある程度、変わってきているかと思いますが、ちょっと前までは、日本では英語ができると「英語屋」だと言われていました。「英語屋は出世しない、英語はできないで通訳を使う人が出世する」といったような通説も流布していましたね。ですから実際問題としては日本では英語が必要ない。ところが、フィリピンとかに行くと、もう英語ができないと、社会の中で通用しません。フィリピン諸語と英語もかなり違っているけれども、それでも日本人よりもフィリピンの方が英語ができるのはやはりフィリピン人学習者にそういうニーズがあるからなんですね。

それ以外にもいくつか理由があるのですが、そういうことは第二言語習得を研究していれば簡単にわかることなのに、そういう高名な言語学者が非常に単純化した議論をして、それが一般的に受け入れられるという土壌が日本にはあるわけです。第二言語習得研究は、本来ならそれこそ言語政策や教育政策もしくは社会政策にまで影響を及ぼすべきなのですが、実際には日本ではあまり社会的な影響力がないという現状があります。我々、第二言語習得研究をやっている人間としては、一方でさらに研究を推し進めていくのと同時に、他方ではその成果を一般に広める必要があるというふうに考えています。そういうわけですから、皆さんの中には将来的に言

語教育の方面に携わる方や、既に実際に教えたことがある方が多いと思うのですが、その面で言えば先程も言いましたように、第二言語習得の理論を踏まえた上で実際に教育をするということが、これからは非常に大事になっていくと思います。

1. 第二言語習得研究の概観

まずは第二言語習得について今までどんなことがわかってきているかという概観ですが、全部を話していると時間が足りなくなるとと思いますので、かいつまんでお話しします。

1.1 歴史*²

1) 前科学的段階 (cf. Thomas 1998)

まず、第二言語習得研究の歴史を振り返ってみましょう。最初は、前科学的段階で、科学的に第二言語習得を見るというよりは、いろいろな哲学者とか文学者とかがそれぞれ「第二言語学習とはこういうものだ」といって好き勝手なことを言っていた時代です。

2) 対照分析とオーディオ・リンガル教授法 (Shirai 1997) (構造主義言語学と行動主義心理学)

それから初めて第二言語習得、もしくは第二言語学習を科学的に捉えようとしたのが、いわゆる対照分析とオーディオリンガル教授法です。これはどういうことかと言いますと、1950年代には構造主義言語学と行動主義の心理学がかなり勢力を持っていました。そこで、この二つの考え方に基づいて、対照分析 (第一言語と第二言語の違いの対比) をして、その違ったところを徹底的にドリルし、第二言語における習慣を身に付ければその言語 (第二言語) は使えるようになるという考え方にたった教授法です。それがオーディオリンガル教授法と言われていました。日本でもこれは英語教育の分野では、かなり前に一世を風靡して、オーラル・アプローチという名前でもかなり使われたようです。

ところが、1960年代にチョムスキーが構造主義言語学と行動主義心理学の基盤をひっくり返してしまったことによって、オーディオリンガル法の理論的な背景が破綻してしまいました。さらに、実際にオーディオリンガルで教えてもどうも使えないようにならない、ということもわかってきました。そういった理由から、この対照分析とオーディオリンガル教授法は、その後、力を失っていったわけです。

その後は、教授法は理論的な背景を失って、サジ

エストペディアとかサイレントウェイとか、おもしろい教授法がいくつか出てきましたが、これという決定打はありません。教授法に関しては、どうもよくわからない、という時代がその後、続いています。

3) 「第二言語習得 (SLA) 研究」の誕生

それで、第二言語教育、第二言語学習に関する科学的な研究は、その後「第二言語習得」という分野に移るわけです。Corder (1967) の“Significance of learners' errors”が、第二言語習得研究の誕生であろう、というふうによく言われています。他にも何か説はあるみたいですが、このCorderの論文では、学習者の犯す誤りは学習者の学習時におけるそれなりの心理的なプロセスを反映して出現するのだとされています。それを研究していくことによって第二言語学習の理論が構築できるというのが、Corderの基本的な発想です。

なぜこれが画期的かと言うと、それまでの第二言語学習に関するアプローチ、例えば対照分析とオーディオリンガル教授法は完全にトップダウンなのです。つまり、学習者に目を向けなかったわけです。実際問題として、その対照分析とオーディオリンガル教授法では、学習者が習得しようとしている言語の分析と、その当時有力であった行動主義心理学の理論に基づいて、学習者の習得の難易度を勝手に推測していました。ところがその推測ないし仮説が実際に正しいかという検証はあまりなされていませんでした。そこでそういう検証をするために学習者のデータを集めてみたら、仮説は支持されなかったのです。Corder (1967) がSLA研究の誕生と言われているのは、この論文を境に、分野そのものが学習者の誤用を分析する、つまり学習者の実際の習得プロセスそのものを研究するという方向に進んだからなのです。

a) 誤用分析 (error analysis)

その中で行われていたのは、いわゆる誤用分析 (error analysis) です。しかし、誤用を見れば学習者の習得パターンみたいなものはそれなりに感じられますけれども、それだけ見ていたのではわからない様々な問題点もあります。例えば、学習者は誤りを犯さないために、使いにくい表現を回避 (avoidance) することがあります。ですから例えば、ある学習者が、「英語の前置詞つき関係代名詞 (例: in which~) は使いにくいからその表現は使わないで他の表現で言おう」という回避をすると、

その学習者にin whichが実際に使えるのかどうかはわかりません。そういうようなこともありまして、誤用分析だけをしていたのでは、実際の学習者言語、学習者の中間言語システムの全体像はわからない、ということがはっきりしてきました。Jackie Schachter (1974) の有名な論文、“An error in error analysis”が1970年代に発表されて、それ以来徐々に、分野は学習者言語の分析に関してはいわゆる中間言語分析 (interlanguage analysis) という方向に向かうわけです。

b) 中間言語分析 (interlanguage analysis ; 中間言語の自律性) (Huebner 1983)

この中間言語分析が誤用分析と何が違うかと言うと、誤用分析の視点というのは学習者が間違えたかどうか、つまりターゲット (目標言語の「正しい」用法) との比較で行われるわけです。ところが、中間言語分析というのはターゲットと合っているかどうかということとは別に中間言語の自律性に着目し、学習者が作り上げる言語ではターゲットとは別に自分なりのルールを作り上げているのだ、という観点で言語習得、学習者言語を見るようになったものです。その代表的なものがHuebner (1983) の研究です。このような初期の研究は、ほとんど英語の習得において行われてきました。あとドイツ語とかの研究もいくつかあることはあるのですが、いずれにせよほとんどはヨーロッパ言語の研究です。ですから、より普遍性の高い第二言語習得理論の構築のためには日本語習得などの研究がもっと貢献すべきだというふうに思うわけです。

その後は、中間言語分析には限りませんが、学習者の中間言語のシステムがどういうふうにでき上がっているか、どうなっているのか、それはどのように発達していくのか、といったことを明らかにするのが第二言語習得研究の中心課題になって現在まで続いています。

それに関して一つ指摘しておきたいのは第二言語習得研究と第二言語教育/教授法との関係です。第二言語習得研究は、第二言語教育との関係からできてきた、という歴史的な背景があります。そのために、第二言語習得の研究者は、初期の段階では常に第二言語教育というものを視野において研究していましたが、科学が発展していくと、基礎研究と応用研究に分化してきます。基礎研究の方に力を入れるのも非常に大事なことだと思うのです。簡単に言

えば、第二言語習得のメカニズムを明らかにするのが基礎研究です。そのメカニズムを明らかにすることが役に立つか役に立たないか、という実用面はとりあえずは問題にしません。つまり、まず基礎研究を行ない、それと同時に応用研究を行うという研究の方向の二分化が起こり出したような傾向があります。その基礎研究の最も極端なものが、いわゆるUG^{*①}（チョムスキー派の言語学）に基づいた研究です。一方、それとは別の流れとして、もっとクラスルームプロセス^{*②}とくに重点を置いた研究ともあります。ここで注意しておかないといけないのは、ある研究がすぐに役に立つか立たないか、というのは別にせず基礎研究をやるといいことだと思ふのです。

ただし、この二分法はそんなにはっきりしたものではありません。例えば、Focus on Form^{*③}のように教授過程に焦点を置いて行われている研究も、「こういうふうに教えたら、学習に効果がある」というようなことを目標にしている面が強いので、応用的研究といえるかもしれません。けれども、そういった研究も「どういふフィードバックをしたら、学習者の第二言語習得が進むか」というような基礎的な研究課題、つまり、第二言語習得のメカニズムを明らかにすることを同時に目標にしているわけです。ですから、最近少なくともアメリカで研究の二分化が進んでいるのはちょっと残念だという気がします。基本的には、基礎的研究と応用的研究の区別があることは押さえておいて、なおかつ、両方が大事だということと、しかもその両方の区別はあまり画然としたものではないというふうに考えておくことが大事だという気がしております。

1.2. SLA 研究における重要な発見

1) 習得順序^{*④}

形態素習得順序 (Dulay & Burt 1973; Krashen 1977)、発達順序 (developmental sequences)、否定文 (Schumann 1979)・疑問文 (Cazden, Cancino, Rosansky & Schumann 1975)、ドイツ語の語順規則 (Meisel, Clahsen, & Pienemann 1981)

それでは、SLA研究における重要な発見に移ります。まず、習得順序に関する研究です。習得順序というのは、学習者はどういう順序で、様々な形態素、つまり様々な文法項目を習得していくかということ、これは主に英語の形態素習得順序の研究 (Dulay & Burt 1973; Krashen 1977) が70年代にかなり行われて、ある程度わかってきました。

それに加えて、発達順序 (developmental sequences) というものもあります。それでは形態素習得順序とこの発達順序はどう違うのかというと、はっきりとした違いというふうに言えるわけでもないのですが、形態素習得順序の方は具体的にいくつかの形態素を見て、それがどういう順序で習得されるかを調べます。それに対して発達順序 (developmental sequences) の方は、ある一つの言語領域に関して発達順序を調べるのですが、その順序は基本的には変えられないようなものだという前提が、暗黙にはありますが、置かれているようです。

例えば、否定文 (Schumann 1979)・疑問文 (Cazden et al. 1975) などの発達に関する研究がそれです。Schumannらのハーバード大学の研究グループがやった否定文の発達順序の研究によると、英語の場合、正しい動詞否定文ではI don't goなのに、学習者は例えばI no +goとか言います。しかも、全ての学習者が、たとえ第一言語が日本語のように postverbal negation (動詞+否定辞) の言語であっても、例外なくno +goというpreverbal negation (否定辞+動詞) の段階を通ると言われています。日本語では例えば「食べない」というふうに、動詞のあとに否定辞が来ます。ところが、Stauble (1984) という人がやった有名な研究では、日本語を第一言語 (母語) とする学習者とスペイン語を母語とする学習者を比べて、どちらも、この、no+verbの段階を通ると報告しています。だから、第一言語が違っても発達順序は普遍的なものだという証拠として、この否定表現の習得がよく持ち出されるわけです。同じようにして、疑問文はどういう順序で習得するかとかいう研究もあります (Cazden et al. 1975など)。それから、ドイツ語の語順規則を習得するときも、変えることのできない段階、段階1、段階2、段階3、段階4...があるとされています (Meisel et al. 1981)。この辺りは、SLAの教科書を見れば詳しく書いてあると思います。

こういう習得順序研究を通じて、学習者の習得パターンがある程度わかってきました。これは特に第二言語教育にとっては重要な示唆があるわけです。例えば中学校の英語の授業の例を申しますと、三人称単数現在 (三単現) の動詞接尾辞の-sは、かなり早い時期に導入されます。ところが三単現の-sが実際に使えるようになるのは、相当あとなのです。どんなにルールをはっきりとわかっていても、即座に

実際に使えるようにはなりませんし、私自身もいまだにしょっちゅう間違えています。そういう事実を英語の先生が知っているか知らないかで、決定的な違いが出てくるわけです。先生が、三単現の-sというのは相当難しいということがわかっていれば、学習者が会話の中で三単現の-sを落としたりしたところで、「はい、あなた、三単現の-sを落としましたよ」とか叱っても無駄だということがわかるわけです。ところが、三単現の-sだろうが過去形の-edだろうが、とにかく教えればすぐに使えるようになると先生が思っていたら、何でもかんでも常に直すわけです。そういう意味で、こういう研究は大事なわけですね。

日本語の例をあげると、否定形の発達順序も、ある程度わかっています。例えば、形容詞否定形の「おいしくなかった」なんていうのは否定形としては非常に難しく、「食べない」と言う方がずっとやさしいのです (Kanagy 1994)。すると、「食べない」もまだできない学生が「おいしくなかった」と言えなかったからといって、そこでいちいち「おいしくなかった」と直しても、無駄であろう。「食べない」もできないうちから「おいしくなかった」ができるなんていうことは、ほとんどない。

ただ、だからといって、絶対に直してはいけないと言っているわけではもちろんないのです。実際の授業プロセスということになりますと、今日の授業のフォーカスは何とか、いろんな要素を考慮して決めなければいけないわけですから。ただ、ここで私が強調したいのは、外国語の教師はそういう第二言語習得の基本原則を知っていないとまずいということなんです。

2) 言語転移 (Language transfer; or crosslinguistic influence)

その次に、言語転移 (language transfer) もしくは言語間における影響 (crosslinguistic influence) とは、簡単に言えば、第一言語からの第二言語に対する影響です。もしくは、学習者がもうすでに二つの言語を知っているとしたり、三つめの言語を学習するときにも当然、既知の言語からの影響が生じます。その辺りは「第三言語習得」みたいな感じで、あんまり研究が進んでいないんですけども、例えば、私は大学でスペイン語を第二外国語として習ったときには、日西辞典じゃなくて英語とスペイン語の辞書を買ってきて、英語からスペイン語に置き換えるという作業をいつもやっていました。その方が効率が

いいわけです。日本語とスペイン語だとかなり違いますから。英語はもう既に知っているから、その場合には「英語からスペイン語へ」というストラテジーをとっていました。ま、それは余談ですが。

それで、言語転移ということで、さっき話しました対照分析とオーディオリンガル教授法の時代には、第二言語の誤りは、全部、第一言語からの影響であるというようなことが言われていたわけですが、そうではないということ、その後の誤用分析が、明らかにしたわけです。

ここで第二言語習得研究の歴史に照らし合わせて話しますと、1970年代は、いわゆる習得順序が普遍的で全ての学習者が同じルートをたどるということが非常に強調されたわけです。ところが、やはり習得には普遍的なものと、それから、もっと様々なバリエーションがある部分とが当然あるわけです。特にこの形態素習得順序をやったDulay & Burtの研究なんかでは、母語が何であろうが、形態素習得順序は同じだとかなり極端な主張を出しているわけです。この主張が正しいと思っている人が今でも結構いますが、実はそんなことはありません。例えば英語の習得では、複数の-sの方が先に習得されて、それから、所有格の-'sの方が習得されるということになっています。Krashenはこれを普遍的な習得順序 (universal order) の一部だと主張しています。ところが、これに合わない事例が報告されています。白田賢二さんが研究したウグイスという日本人の女の子は、この順序が逆で、所有格の-'sの方が先に習得されたのです (Hakuta 1976)。この反例に対してKrashen (1978) は「それは単なる例外だ」というような調子の逃げを打つだけで、うまく説明していませんでした。これをあとから様々な研究者、特に佐々木みゆきさん (Sasaki 1987) や寺内正典さん (寺内 1984) のような日本人の研究者が日本人の学習者の習得順序を調べてみるとほとんどみんなこのパターンでした。つまり、「所有格の-'s⇒複数の-s」というのが日本人学習者の英語習得パターンなのです。なぜかという、日本語には、複数形がありません。ところが一方、所有格はどうなっているかという

John's book
ジョンの本

というように、日英語間の所有表現の対応関係は非常に簡単かつ明快です。これが、日本人は英語の名詞所有格を早期に習得できる理由だと考えられます。このことについて初めて言及したのが Roger Andersen (1983) の“Transfer to somewhere”という有名な論文で、その段階で既に、日本人学習者とスペイン語学習者の違いを比べて、Krashen の習得順序は単純化しすぎていると指摘しています。その後、いろいろな日本人による英語習得の研究を見るとそれを支持する結果が出ているので、かつて普遍的と考えられていた習得順序にも実は個別的なところがあることがわかります。長友和彦先生が先日の学会発表(第11回第二言語習得研究会全国大会 於: お茶の水女子大学、2000年12月16日)でおっしゃったとおり、普遍的な部分と、それから個別的な部分があって、その個別的な部分の中に第一言語の影響が当然入ってくるわけです。確かに universal (普遍的) という、理論がかつこよく、価値が高いように聞こえるので、研究者は「universal」「universal」と強調したがるわけですが、我々は「ちょっと待てよ」とそれを実際に検証していく必要があるわけです。

言語転移が起こる条件 (Shirai 1992) *4

さて、第一言語から第二言語への転移は、常に現れるわけではありません。第一言語の影響が現れる場合と現れない場合、もしくは現れやすい場合と現れにくい場合があるわけです。だから、どういふときに第一言語の転移 (language transfer) が起こりやすく、どういふときに起こりにくいか、ということ、我々は、外国語の教師としても、第二言語習得の研究者としても知っておく必要があります。

そこで、言語転移が起こりやすい条件を研究するというのが、70年代の後半および80年代以降の、言語転移研究の中心的な課題になったわけです。その言語転移がどういふ条件で起こり、どういふ条件で起こらないか、ということに関して、私がコネクショニズムという理論的な枠組みを使って議論したのが Shirai (1992) で、どういふときに言語転移が起こるのかという問題に関しては、かなり網羅的に書いています。言語転移が起こる条件はいくつかあって、例えば学習環境についていうと、訳読法で教えているところでは、転移が起こりやすく、それに対してコミュニカティブに行われているところでは起こりにくいということがあります。

それから、例えば産出 (production) を強制すると転移が起こるだろうということも述べています。

ここでまた教育への応用を考えてみましょう。仮に、「アウトプットをしないと、アウトプットをしないよりも効果がある」というような研究が100個ぐらい出て、それが定説として受け入れられたとします。でもそれでは、アウトプットをすることによってデメリットはないのか、ということも考えなければなりません。実際問題としてデメリットはあるわけです。つまり、Krashen が言っている LI + monitor mode^{*5}では、自然な習得によって学習者の能力がまだそこまで行かないのに、そこで無理に産出を強制すると、結局学習者は母語に頼って、その母語の文法でなんか適当に第二言語の語彙をくっつけて、なんだかへんでこりんな日本語をしゃべるので、それをどンドンどンドン続けていくと、それが固まってしまうということがあるのです。実はこれは task-based instruction^{*6} の問題点でもあるわけですね。ある程度の基礎ができないうちから、どンドンコミュニケーションさせると、ピジン言語^{*7}になってしまうわけです。ですから、その辺りを注意しておく必要があります。ですから、私なんかは教室でやっているのは、学習者にコミュニケーションさせることはさせるんだけど、もう既に知っている文法事項だけでコミュニケーションさせる。知らない文法事項を使わなければいけないような状況は、できるだけ避けています。皆さんもそういうふうにして教えているだろうと思うのです。

聴衆との質疑応答

聴衆A: 最初、ある未習の言語形式を使わないというまく情報伝達できないような課題状況をわざと与えておいてコミュニケーション上の困難を経験させ、それに続いて「こういう表現を使えばうまく伝えられるんだよ」と教えてあげることで学習を促進するという教授テクニック¹が最近提案されていますが、それについてはどう思われますか。

白井: そうですね。いわゆる、ギャップを作っておいて、そこで、ふっとある表現を導入することによって、注意を向けるレベルが、高まるということですね。これについては、おもしろい研究があって、今のご質問にあった教え方と少し似ています。それは Tomasello & Herron (1988) がやっている研究で、学習者

に、わざと間違いを起こさせます。つまり、学習者が今まで自分が習ってきたルールを使うと必ず間違いが出るような、そういう問題をちょっとやらせるんですね。それで、やらせといてから、「いや、これは違うんですよ」と知らせた方が、ただ単に、そのルールを教えるよりも、定着の度合いが高いというような研究があります。先程おっしゃったような教授テクニックに関する研究論文はご存知ですか？

聴衆A：学習効果を実証した研究は聞いたことがありません。ただ、教授テクニックとしては、最近よく使われているようです。

白井：そうですか。確かにそういうやり方は直感に訴えるところがあるし、そういうふうにやれば、たぶん、効果は出るだろうと思うんです。でも、SLA研究の重要なところは、実際にそれを検証してみることです。やってみて、実験群と統制群を比べて、本当に、そういう教え方を受けたグループの方が効果が出ていれば、そっちの方をやった方がいいだろう、ということになりますよね。で、Tomasello & Herronのいいところは、実際にやってみて、そういう効果が出たということです。

一言語間のマッピング (田中・阿部 1989)

今のプロダクションの問題に関連して、言語転移が起きる条件の中から二つだけここで取り上げてみました。一つは言語間のマッピング(対応)で、これについては田中・阿部(1989)が非常によくまとまっていますので、言語転移に興味のある方は、これをご覧ください。

言語間のマッピングの影響というのはどういうことかと言うと、「第一言語と第二言語の対応関係がはっきりしているものほど、転移が起りやすい」ということです。例えば、「Johnの本」とJohn's bookは、対応関係が非常にはっきりしています。だから転移が起りやすいわけです。言語学的な領域によって、語彙と形態素と統語などに分けてみますと、語彙の意味の方は、割と学習者が1対1対応を作りやすいのです、実際には1対1対応ではないのですけども。したがって、語彙に関しては、転移が非常に大きくなります。それに対して、形態素に関しては、そう簡単に1対1対応はできないから、転移は少ないとか、そういうようなことが、この、

田中・阿部にも書いてありますし、私の論文にも書いてあります。

一有標性 (Markedness) (Kellerman 1978) *5

もう一つは、有標性 (markedness) の問題です。Kellerman (1978) は非常におもしろい研究で、私が第二言語習得に興味を持ったのは、この辺りからなのです。例えば、オランダ語のbrekenという動詞は英語のbreakと語源が同じで、この動詞をいろいろな文脈で使うことができるという点でも英語とかなり似ているわけです。そこで、オランダ語を母語とする英語学習者に、オランダ語の逐語訳のbreak a cupと英語で言えるかどうか予測させてみると、ほとんどの人が言えると正しく予測するんですが、break his heartと英語で言えるかと尋ねると、「これは言えない」と予測する学習者が非常に増えてくるんです、実際にはオランダ語でも英語でも言えるんですけれど。この現象には、有標性 (markedness) もしくはプロトタイプ性 (prototypicality) が絡んでいます。break a cupという用法は、breakの使い方の中で典型的なものであるのに対し、break one's heartという用法は非典型的なものであるから、こういう結果が出たのだ、という説明ができます。つまり、学習者が自分の母語から外国語に訳すときに、何でもかんでも逐語的に訳すわけではなくて、自分が典型的と思うもののみを第二言語に訳すわけです。

しかし、何をもちょうど典型的とするかということ、またいろいろ問題があるのです。実はこれに反するような、非常におもしろい例を私は友達から聞いたことがあります。日本語を学習しているアメリカ人が、先生がものすごくたくさん宿題を出したときに、その先生のところへ文句をつけにきて、「先生、休みをください」って言ったわけですよ。わかりますか？「先生、休みをください」。英語ではGive me a break.ですね。「冗談じゃないよ」っていうような、文句を言うようなときに使う表現なのです。ところが、この学生は、これをそのまま逐語訳して、「休みをください」と言ったわけです。確かにこういう学生もいます。これは、学習者のストラテジーとも関係していて、1対1対応の逐語訳の好きな学生もいるわけです。そういう学生は、とにかく逐語的に訳したら通じるだろうと思って、先生に、give me a break「休みをください」って言うようなこともあります。それを聞いた先生は、「なんで休みが必要なのか、あ、宿題がたくさんあるから、宿題を

やるために休みが必要なのか」と思ったとか言っていましたけども。

この事例は、先程述べたKrashenのL1 + monitor modeとも絡んできますね。何でもかんでも、まだ自分の使えないような表現は、第一言語から第二言語に逐語訳すると、たまたま当たる場合もあるけれども、こんな感じで変な表現になってしまう場合もあるので、教師側としては、産出を強要する際には、こういうことに対して注意を払っておく必要があると思います。

3) どんな学習者が第二言語習得に成功するか (Differential success issue)

それから、どんな学習者が第二言語習得に成功するか (differential success issue) という研究課題もあります。これは非常におもしろいところです。みなさんも、教えていらっしゃる方はわかると思いますが、すぐに日本語を習得する人もいれば、もうどうしようもない、というぐらい習得が遅い人もたくさんいます。

年令要因 (臨界期仮説) *6

Older is faster, younger is better (Krashen, Long & Scarcella 1979; Long 1990)

何故? Neurobiological? Cognitive? Environmental?

習得の成否の個人差の一つの説明要因は、年齢です。従来は、「年をとった学習者はなかなか習得しないだろう」(臨界期仮説)というのが、いわゆる常識的な理解だったわけです。ところが、SLA研究者がデータを集めて研究してみたところ、もう少し洗練された一般化が出てきたわけです。KrashenとかLongが、子どもと大人とを比べた場合には、Older is faster, younger is better.だと一般化としています。つまり、ある程度は年齢が高い大人の方が、自分の持っている認知能力を使って、短期的には素早く学習することができる。ところが、何年も経つてくると、若年のときに始めた人の方が、より母語話者に近い外国語を身に付ける。じゃあ、それは一体なぜか、脳神経生物学的 (neurobiological) な理由なのか、それとも認知的 (cognitive) な理由なのか、あるいは環境的 (environmental) な理由なのか、という問題が持ち上がりました。

これについて実にいろいろな議論があります。これに関して、先日の日本語科学学会 (Japanese Society for Language Sciences) で非常におもしろい研究発表を聞いて、これはすごいと思ったんです

(Jia & Aaronson 2002, 2003; Jia, Aaronson & Wu 2002)。この研究ではJohnson & Newport (1989)の研究と同じようにアメリカ到着時の年齢に従って英語習得状況のデータを集計し、それをヨーロッパ系グループとアジア系グループに分けて比較しているわけです。すると、ヨーロッパ系学習者には年齢の影響がなかったが、アジア系学習者には統計的に有意な年齢の効果がありました。おもしろいことには、年齢要因の強い影響を見出したJohnson & Newport (1989)の被験者はみな、中国系 (Chinese) と韓国系 (Korean) なのです。ところが実際に中国系、韓国系がアメリカに行くと、私も日本人ですからわかりますけど、やっぱり、アメリカ社会にフィットしないんですよ。だから、アメリカ人みたいになりたいとも思わないし、アメリカ人と同じような英語をしゃべりたいとも思わない。子どもが遊ぶ仲間も、アメリカ人と遊ぶより、アジア系同士でかたまるわけです。だから、英語はそんなに伸びないわけです。ところが、ロシア人だったら、アメリカ人かどうか見ただけではわからないでしょう。子どもはやっぱり、見た目にはごく反応するところがありますね。ですから、この研究はおもしろいと思ったのです。というのは、私がアメリカの大学で寮に住んでいたときにも、寮の食堂で晩御飯のときに、どういうふうにかたまつて座るかというところ、アジア人は、いわゆるノンネイティブのアジア人、韓国人とか中国人がかたまるのはわかるけども、アジア系アメリカ人とかが、やっぱり自分達だけでかたまるんですよ。アジア系アメリカ人はもちろん、中国人とか韓国人とは一緒じゃなくて、別の所に座っていますけどね。残念なことに、第二言語習得における人種の問題はこれまでのところタブーに近い扱いがされていて、ほとんど研究されていません。しかし日本でもこれはたぶんあると思うんですよ。いわゆる白人が日本語を習得するときと、ブラジル人が習得するときと、中国人が習得するときと、一体どう違うのか、とか。やはり、自分がネイティブ・スピーカーと一体感を持てるか、それが持てない場合にはどうするか、というような問題ですね。そうしますと、言語習得と年齢の関係に関してはいわゆる環境的な要因が重要であって、脳による生得的な制約のような要素は関係がない可能性もあることになるわけで、最近私が聞いた研究発表の中ではとりわけおもしろいものでした。

個人差 (性格・認知スタイル・適性) *7

年齢の他にも、性格、認知スタイル、適性などの個人差要因があります。Peter Robinsonが先日の講演 (第11回 第二言語習得研究会全国大会 於：お茶の水女子大学、2000年12月17日) で、適性の話をぜひぶんしていましたね。「適性っていうのは何ぞや、適性というのはWorking memoryの容量のことなのかもしれない」とかいった話です。この適性の問題は、最近また注目を浴びています。実際に外国語を教えてみると、やはり適性ってありますよね。すぐに上手になる学生と、どんなにがんばってもできない人が、やっぱりいます。

社会心理学的要因 (態度・動機づけ; Gardner & McIntire 1997)

それから、社会心理学的要因では、動機付けが高い者は当然できるようになる、ということも、ある程度わかっています。これについては、いろいろな問題があるんですけど、時間がないので省略します。

1.3. Theories of SLA

モニターモデル/インプット仮説 (Krashen 1981, 1985)
普遍文法=UG (チョムスキー派言語学; e.g. White 1985)
処理可能性理論 (Processibility Theory) (Pienemann 1989, 1998; Meisel et al. 1981)
Acculturation Model (Schumann 1978a)
Pidginization Hypothesis (Schumann 1978b)
Accommodation Theory (Beebe & Giles 1984)
Analysis/Control Model (Bialystok 1988)
自動化モデル (McLaghlin 1987; O'Malley & Chamot 1989)
Capacity limitation (simultaneous attention to form and meaning)
コネクショニズム (Gasser 1990)

で、SLA の理論っていうのが、いろいろあって、ハンドアウトにさーっと並べておいた他にもいくつもありますが、今日は話す時間がありません。

2. SLA と第二言語教育

1) 教えることで効果はあるか (proficiency²⁾に関して)

—Foreign language として学ぶ場合はもちろん、second language の場合も教えない場合と比べて、効果はある (Long 1983)

第二言語習得研究と第二言語教育の関係について、「教えることで効果はあるのか」という問いをたてること自体、非常にラディカルだと思いませんか。こういう当たり前と思えるような質問をするのが、研究を進める上で大事なことなのです。ただしこの場合、ここでは例えば日本における日本語の習得とか、アメリカにおけるアメリカ語の習得とか、いわゆる第二言語環境 (second language situation) の話

をしていることを念頭に置いてください。外国語のときはもちろん、教室で教えないければ、外国語ですから全然インプットがないわけですから、習得できなくて当然です。そこで、Michael Long (1983) のレビュー論文では、外国語として学ぶ場合はもちろん、第二言語の場合も教えない場合と比べて教えた方が効果が高いという結論を出しています。Longがレビューしたのは、アメリカにおける英語 (English as a second language) の習得だけだったと思いますけども、教えたグループと教えないグループを比べると、やはり教えたグループの方が効果が高いというのが、彼の主張です。ですから、「教えなくとも、子どもをその辺にほっといて他の子どもと遊ばせておけばすぐできるようになるよ」という俗信は必ずしも正しくない、ということですね。

2) 教えることで効果はあるか (習得過程に関して) *8

—習得のスピードと習得の最終的達成については yes; 習得順序については No

Ellis (1985) などが主張しているポイントは、「習得のスピードと習得の最終的達成については、教えることで効果があるが、習得順序については教えても変わらない」ということです。しかし、私は、「こんなに強いことを言っているのかな」と疑問に感じます。というのは、これは非常に中核 (コア) の文法項目についてのみ言えるわけです。つまり、MeiselとかPienemannとかが言っているのは、文法項目の中にもいろいろあって、習得順序が決まっていって変えられないような文法項目と、教えればすぐに使えるようになる文法項目とに分かれているということです。Pienemann、Meiselによれば、ドイツ語のcopula (英語のbe動詞に相当する) は、いつでも教えれば使えるようになる、というわけです。それに対して、さっきお話ししたドイツ語の語順のシステムは教えようが教えまいが、絶対にひっくり返すことはできないと言われています。したがって、どういう項目が教えてもだめな項目で、どういう項目は教えたら効果があるのか、ということの研究して解明しないと、学習者にとってよりよいシラバスデザインができるようにはなりません。

何故か：教えることにより、学習者の志向を変えられる (正しさを求めるようになる) (cf. 隔離的 vs. 統合的志向; Meisel et al. 1981)

なぜ教えることで効果があるか、という問題に関しては、これは私の個人的な考えも入っているの

すけれども、学習者の志向を変えられる、つまり学習者が正しさを求めるようになるということがあります。ですから、ただ単に実生活を通じて自然習得でやっている、「日本人みたいになりたい」と思う人は正しい日本語をしゃべるようになると思うのですが、「別に同じようにならなくていいよ、通じりゃいいよ」という人は、正しい日本語を習得するようにはならない。あまりにも当たり前のことですが、実は、Meiselたちのドイツ語習得の研究 (Meisel et al. 1981) で、それを裏付けるデータが出ています。統合的志向（「ドイツ人と統合したい」）のグループと隔離的（「別にドイツ人と仲良くしないでいい」）なグループを比べると、ドイツ人と仲良くしたいと考えているグループの方が、正しいドイツ語文法を使えるようになるのが早いことがわかりました。

3) 成人学習者は普遍文法（もしくは言語習得に特有の能力）が使えるか (access to UG)、それとも全ての文法を教える必要があるのか

成人学習者が普遍文法^⑨が使えるか。「子どもは、インプットさえ聞いてれば、ほうっておいても言語が習得できる、それは普遍文法のおかげだ」というふうにチョムスキー派の人達は言っています。仮にそういう前提で話をすると、インプットを与えるだけで学習者が習得するか、という問題が出てきます。学習者が、インプットの量さえ与えれば習得するのであれば、文法を教える必要はない。けれども実際に観察してみるとやっぱり習得しない部分もたくさんあるわけです。じゃ、どの部分は教えなくちゃいけないか、どの文法は教えなくても適当にやれば身に付くのか、といった問題を第二言語教育との関連で説明していかなければなりません。

3. 今後の研究課題

1) インプットモデルとインプット=インターアクションモデル

—インプットにより習得はおこる (Krashen 1985; VanPatten 1996)
—インプットだけでなく、アウトプットも必要 (Swain 1985)

今後の研究課題として最初にお話ししたいのが、input model と interaction model です。Krashen とか VanPatten は input model で「インプットだけで習得が起こる」と主張しています。一方、インプットだけでなく、アウトプットも必要だというのが、Swain

のアウトプット仮説^⑩ですが、本当にそうなのかどうかということ、徹底的に検証していく必要があります。

とは言っても、仮にアウトプットなしで、インプットだけで習得できるんだということがわかったら、我々は教室で学習者にアウトプットをさせるのをやめるか、というたそういう単純な問題ではありません。そんなことをしたら聞いているだけの授業になりますから学習者が飽きてしまって「この授業は何なんだ?!」などと文句を言い出しかねません。

そういう教室運営上の実際問題は当然考えなくては行けないのですが、それを考えるための材料として、つまり自分の教授過程を考えるときの基本情報として、こういう習得の条件のような問題に対してある程度の答えを出しておく必要があるわけです。

2) 単純化されたインプットの功罪^⑪

—学習者同士の会話 (interlanguage talk) や、単純化されたインプットだけでは、習得に必要な言語材料が奪われてしまうのではないかと?
cf. 投射モデル (Projection Model, Zobl 1985; Eckman, Bell & Nelson 1988)

我々日本語教師も普通の日本人も、外国人に対してしゃべるとき (foreigner talk) には単純化されたインプットを使っているでしょう。学習者同士の会話 (interlanguage talk) もそうです。そこで、その単純化されたインプットだけでは習得に必要な言語材料が奪われてしまうのではないかという危惧があります。この点についても研究はほとんどされていません。

概して外国語の先生方は、どんどん単純なインプットを学習者に与えようとする傾向があるのですが、これと逆のことを言っている投射モデル (Projection Model) という説もあります。この説を主張している Zobl や Eckman によると、例えば関係代名詞を教えるときに、難しい関係代名詞の用法を教えれば、簡単な関係代名詞の用法も習得されてしまいます。それから、Zobl は、英語では女性形の人称代名詞 (her) を教えれば、男性形 (his/him) も身に付くと言っています。これは眉唾で聞かなければならないような話ですが、実際にそうなのかもしれない。日本語の例をあげると、日本語を教えていらっしゃる方は結果状態用法の「～ている」の方が進行用法よりも難しいということを感じていらっしゃると思います。すると、より難しい

と思われる「～ている」の結果状態の意味さえ教えれば進行の意味はほとんど教えなくても身に付いてしまうかもしれない。実際にはそんなにうまくはいかないかもしれませんが、例えば「授業の7割の時間を使って結果状態用法を教え、残りの3割の時間で進行用法を教えれば、あっという間に両方もできるようになるだろう」というような仮説をたてることは可能です。したがって、習得を促すインプットの質的条件（どういうインプットを学習者に与えたらより効果的なのか）について、もっと研究がなされる必要があると思います。

3) 文法学習／教育の役割・効果

—かなりの文法をインプットだけで習得できる
e.g. イマージョン教育 (Swain 1985) 自主的読書教育 (Lightbown 1992)

最後に文法学習と教育の役割効果について一言述べておきます。私は、「インプットだけでかなりの文法を習得できるだろう」という気がしています。例えば、イマージョン教育では、基本的には文法を全然教えない。ところが、Swainによれば、イマージョンで何年かやっていると、聞き取りに関してはネイティブと変わらないくらいになってしまうというんです。

あとLightbownの自主的読書教育というのがあります。これは何かというと、小学校で毎日30分、読書の時間を与えておいて、子どもが勝手に自分の好きな本を選んで、そのテープを聞きながら本を読むわけです。そこで、勝手に英語を聞いて読んでいるだけのグループと、英語を普通のコミュニケーション・アプローチで学習している子どもと比べると、産出においてほとんど差がない。つまり、インプットの影響は他の技能にまで転移するというのです。これはちょっと驚きといえば驚きなのですが、かなりの部分までインプットだけで習得できるということはあるだろうと思います。

—文法教育は言語習得を促進できるか。
—(もし促進できるとすれば) どのような項目についてどのように教えればいいのか (発達性項目と変異性項目; Meisel et al. 1981)

まず、どのような項目について考えるかということ、さっき簡単にお話ししたとおり発達性項目 (developmental feature)、変異性項目 (variational feature) の区分があります。発達性項目というのは発達の順番が決まっています。変えようがないのに対して、変異性項目というのは、教えればすぐに身に付

きます。だけど、これもかなり単純化した話で、実際にはこの二つに画然と分かれるわけではないでしょうけれども、そういう観点は必要なわけです。だからまず、どのような項目を教えた方がいいのかという問題を、我々は考えておく必要があります。

—どのように教えるべきか (説明? 誤りを正す?)

それから、どのように教えるべきか。説明した方がいいのだろうか、誤りを正した方がいいのだろうか。この問題に関しておもしろいなと思ったのは、先日の諸石さんの発表 (第11回 第二言語習得研究会全国大会 於: お茶の水女子大学、2000年12月16日) で、「だろう」「ようだ」「らしい」などのいわゆるmodal markers[®]は明示的な説明を与えれば劇的な効果が出るという報告でした。modal markerは文法といってもかなり意味的なもので、私は意味論的なものに関しては、明示的説明が一番効果が高いと思っています。ただ、注意の焦点が「だろう」や「ようだ」に向いていない状況でも実際に使われるか、という点については、今でもかなり懐疑的ですけども、少なくとも明示的知識[®]が身に付くということは、諸石さんの研究結果から言えるように思います (Moroishi 1998)。

—文法教育に対するKrashen (1982)の警告

文法教育に対するKrashenの警告とは、簡単に言えば、「ある言語の文法に関して、言語学者が明らかにできた部分というのは、その言語の文法の一部に過ぎない。そして、第二言語教師が知っている文法はさらにその一部であり、教えて身に付く部分はさらにその一部に過ぎない。」ということです。ですから、文法教育の限界を意識しておくことは重要です。

—暫定的仮説: 学習者は、コミュニケーションにより、かなりの文法を自然に習得できる。文法教育はどの程度効果があるかわからない (White 1991) ので、学習者がなかなか誤りを避けられないものを除いては、最小限にとどめるべきである。ただし、同時に「正しい」言語を習得するための動機は高く保っておく必要がある。

White (1991) は、2週間にわたって、7時間かけて英語の文法項目に関して徹底的にいろいろな教示訓練をやったわけです。一つのグループは疑問文の作り方を学び、もう一つのグループは副詞をどの位置に置くかについて学びました。その結果、直後のテストではどちらのグループにも教授の効果が見られましたが、疑問文に関しては効果が1年経っても続いていました。ところが、副詞の位置に関しては、

1年経ったら、その効果が全く消えてしまいました。つまり、それだけ何時間もかけて徹底的に練習させても、1年経ったらその効果が一方については消えてしまったのです。ですから、一体文法教育はどの程度効果があるのか、実際にどういうふうにやれば効果があるのか、という課題を、今後もさらに研究していく必要があると思うのです。「文法を教えれば必ず身に付く」というような幻想は捨てた方がいいと思います。

4. おわりに：SLA+応用言語学=効果的的第二言語教育^{*10}

最後に、「第二言語習得研究と応用言語学を併せると、より効果的な言語教育ができるだろう」というのがまとめです。つまり、応用言語学は、言語の使用が実際にはどうなっているのか、を明らかにしてくれます。一方、第二言語習得研究は、学習者側の習得原理を明らかにします。実際にあまり使われない言語現象を教えても効率は悪いし、どのような誤りを犯すと学習者にとってまずいか（例えば、日本語なら、他人を呼び捨てにする、など）などは応用言語学の知見が明らかにしてくれます。そして、そのような目標言語に関する情報に基づいて、学習者の側の原理を絡めて何をどう教えたならより効率がどうか、より効率よく伝達能力（communicative competence^{*10}）が身に付くか、総合的に考えた上で、シラバスを構築し、教授法を考えることが重要だと思います。

時間が参りましたので本日はこの辺りで私のお話を終えさせていただきたいと思います。どうも御静聴ありがとうございました。

注

1. この教授技法は山内・鎌田（1995）で提案されている。

参考文献

- 田中茂範・阿部一（1988）「外国語学習における言語転移の問題（1）- 歴史的背景と現状 -」『英語教育』11月号, 32-35.
- 田中茂範・阿部一（1988）「外国語学習における言語転移の問題（2）- 歴史的背景と現状 -」『英語教育』12月号, 38-40.
- 田中茂範・阿部一（1989）「外国語学習における言語転移の問題（3）- 歴史的背景と現状 -」『英語教育』1月号, 78-81.
- 長友和彦（2000）「日本語の自然習得と Focus on Form」『第 11 回 第二言語習得研究会全国大会予稿集』30-33.
- 寺内正典（1994）「形態素の習得」SLA 研究会（編）『第二言語習得理論に基づく最新の英語教育』大修館書店 24-48.
- 諸石万里子（2000）「言語形式の焦点化の明示性：明示的文法説明とインプット強化の効果」『第 11 回 第二言語習得研究会全国大会予稿集』16-23.
- 山内博之・鎌田修（1995）「タスク先行型ロールプレイと第二言語習得」In S. Makino (Ed.), *Third Princeton Japanese pedagogy workshop proceedings*, 192-210.
- Andersen, R. (1983) Transfer to somewhere. In S. Gass and L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning*, Rowley, MA: Newbury House, 177-201.
- Beebe, L. M. & Giles, H. (1984) Speech accommodation theories: A discussion in terms of second language acquisition, *International Journal of the Sociology of Language*, 46, 5-32.
- Bialystok, E. (1988) Psycholinguistic dimensions of second language proficiency, In W. Rutherford & M. Sharwood Smith (Eds.), *Grammar and second language teaching*, NY: Newbury House, 31-50.
- Cazden, C. Cancino, E., Rosansky, E. & Schumann, J. (1975) Second language acquisition sequences in children, adolescents and adults, Final report submitted to NIE: Washington, D. C.
- Corder, S. (1967) The significance of learners' errors, *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Dulay, H. & Burt, M. (1973) Should we teach children syntax?, *Language Learning*, 23, 245-258.
- 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.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1997) A students' contribution to second language learning, Part II: Affective variables, *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gasser, M. (1990) Connectionism and universals of second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 179-199.
- Hakuta, K. (1976) Becoming bilingual: A case study of a Japanese child learning English, *Language Learning*, 26, 321-351.
- Huebner, T. (1983) *A longitudinal analysis of the acquisition of English*, Ann Arbor, MI: Karoma.
- Jia, G., & Aaronson, D. (2002) Learning English as a second language by U. S. immigrants: What accounts for their ultimate attainment in the new language?, In Y. Shirai, H. Kobayashi, S. Miyata, K. Nakamura, T. Ogura, & H. Sirai (Eds.), *Studies in Language Sciences 2*, Tokyo: Kurocio Publishers, 243-259.
- Jia, G., & Aaronson, D. (2003) A longitudinal study of Chinese children and adolescents learning English in the United

- States. *Applied Psycholinguistics*, 24, 131-161.
- Jia, G., Aaronson, D., & Wu, Y. H. (2002) Long-term language attainment of bilingual immigrants: Predictive factors and language group differences, *Applied Psycholinguistics*, 23, 599-621.
- Johnson, L. and 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, 60-99.
- Kanagy, R. (1994) Developmental sequences in learning Japanese: A look at negation, *Issues in Applied Linguistics*, 5, 255-277.
- Kellerman, E. (1978) Giving learners a break: Native speaker intuition as a source of predictions about transferability, *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59-92.
- Krashen, S. (1977) Some issues relating to the Monitor Model, In H. D. Brown, C. Yorio & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77*, Washington, D.C.: TESOL. 144-158.
- Krashen, S. (1978) The monitor model for second language acquisition. In R. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching*, Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Krashen, S. (1981) *Second language acquisition and second language learning*, New York: Pergamon.
- Krashen, S. (1982) From theory to practice. In R. W. Blair (Ed.), *Innovative approaches to language teaching*, Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and implications*, London: Longman.
- Krashen, S., Long, M. & Scarcella, R. (1979) Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition, *TESOL Quarterly*, 13, 573-582.
- Lightbown, P. M. (1992) Can they do it themselves?: A comprehension-based ESL course for young children. In R. Courchene, J. Glidden, J. St. John & C. Therien (Eds.), *Comprehension-based second language teaching*, Ottawa: University of Ottawa Press. 353-370.
- Long, M. (1983) Does second language instruction make a difference: A review of research. *TESOL Quarterly*, 17, 359-82.
- Long, M. (1990) Maturational constraints on language development, *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-286.
- McLaughlin, B. (1987) *Theories of second language learning*, London: Edward Arnold.
- Meisel, J., Clahsen, H., & Pienemann, M. (1981) On determining developmental stages in natural second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 109-135.
- Moroishi, M. (1998) Explicit vs. implicit learning: The case of acquisition of the Japanese conjectural auxiliaries, Unpublished Ph.D. dissertation, Georgetown University.
- Oldin, T. (1989) *Language transfer*, Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1989) *Learning strategies in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pienemann, M. (1989) Is Language Teachable?: Psycholinguistic experiments and hypotheses, *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Pienemann, M. (1998) *Language processing and second language development: Processability theory*, Amsterdam: John Benjamins.
- Robinson, P. (2000) The cognition hypothesis of task-based language development and its implication for syllabus design, 『第 11 回 第二言語習得研究会全国大会予稿集』 57-59.
- Sasaki, M. (1987) Is UGUISU an exceptional case of "idiosyncratic variation"? Another counterexample to the "Natural Order", 『中国四国教育学会研究紀要』 32, 170-174.
- Schachter, J. (1974) An error in error analysis, *Language Learning*, 27, 205-214.
- Schumann, J. (1978a) The acculturation model for second language acquisition. In R. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching*, Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 27-50.
- Schumann, J. (1978b) *The pidginization process: A model for second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- Schumann, J. (1979) The acquisition of English negation by speakers of Spanish: a review of the literature. In R. Andersen (Ed.), *The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages*, Washington, D. C.: TESOL, 3-32.
- Shirai, Y. (1992) Conditions on transfer: A connectionist approach. *Issues in Applied Linguistics*, 3, 91-120.
- Shirai, Y. (1997) Linguistic theory and research: Implications for second language teaching. In G. R. Tucker & D. Corson (Eds.), *The encyclopedia of language and education, Vol. 4: Second language education*, Dordrecht: Kluwer Academic, 1-9.
- Stauble, A. (1984) A comparison of the Spanish-English and Japanese-English interlanguage continuum, In R. Anderson (Ed.), *Second language: A crosslinguistic perspective*, Rowley, MA: Newbury House, 303-353.
- 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.
- Thomas, M. (1998) Programmatic a-historicity in second language acquisition theory. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 387-405.

- Tomasello, M. & Herron, C. (1988) Down the Garden Path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom, *Applied Psycholinguistics*, 9, 237-246.
- VanPatten, B. (1996) *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*, Norwood, NJ: Ablex.
- White, L. (1985) The 'pro-drop' parameter in adult second language acquisition, *Language Learning*, 35, 47-62.
- White, L. (1991) Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom, *Second Language Research*, 7, 133-161.
- Zobl, H. (1985) Grammars in search of input and intake. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 329-344.
- 第二言語習得論をさらに詳しく学びたい人のための入門書・総説書紹介
- SLA研究会 (編) (1994) 『第二言語習得理論に基づく最新の英語教育』大修館書店
- 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
- 畑佐由紀子 (編) (2003) 『第二言語習得研究への招待』くろしお出版
- 山岡俊比古 (1997) 『第2言語習得研究』桐原ユニ
- Brown, H. D. (1980) *Principles of language learning and teaching*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (阿部一・田中茂範訳 1983 『英語教授法の基礎理論』金星堂)
- Cook, V. J. (1991) *Second language learning and language teaching*, London: Arnold. (米山朝二訳 1993 『第2言語の学習と教授』研究社出版)
- Ellis, R. (1985) *Understanding second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press. (牧野高吉訳 1988 『第2言語習得の基礎』ニューカレントインターナショナル)
- Ellis, R. (1994) *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press. (金子朝子 (抄) 訳 1996 『第二言語習得序説』研究社出版)
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991) *An introduction to second language acquisition research*, London: Longman. (牧野高吉・萬谷隆一・大場浩正訳 1995 『第二言語習得への招待』鷹書房弓プレス)
- Lightbown, P., & Spada, N. (1993) *How languages are learned*, Oxford: Oxford University Press.

しらい やすひろ / Cornell University and Chinese University of Hong Kong

ys54@cornell.edu

<http://www.people.cornell.edu/pages/ys54/>