

はじめに

「第二言語習得の授業では難しい理論をいろいろ勉強しましたが、日本語を教えるために本当に必要なことなんでしょうか。」これは、2年ほど前に、日本語教育能力検定試験合格を目指して勉強中のある方から聞かれた質問です。この一言が、本書を書こうと思うきっかけになりました。

第二言語習得は比較的新しい分野で、日本語教育能力検定試験に「言語習得・発達」が含まれるようになったのもつい最近なので、筆者自身は、15年ほど前に日本語教師になったときには第二言語習得については何も知りませんでした。その後、大学院で第二言語習得という研究分野に出会い、その研究者となり、現在は大学院生や学部生に第二言語習得について教えながら、同時に、留学生に対して日本語を教えることも続けています。そのなかで強く感じていることは、第二言語習得について知る前と今とを比べると、学習者や学習者の使う日本語を見る「眼」が全く変わったということです。

教育現場では、毎日いろいろなことが起こり、考えなければいけないことに山ほど直面します。「何を」「どんな順番で」「どうやって」教えるかというのはもちろんのこと、「さっきは、あの学習者はなぜあんなふうにしたのだろう」とか、「この間違いは直したほうがいいのだろうか」とか、「なぜ、あの学習者は受け身がいつまでも使えないのだろう」など、本当に毎日が考えなければいけないことの連続です。第二言語習得について知ったからと言って、「じゃあ、こう教えたらいい」と魔法のように答えが導き出されるわけではありませんが、これまでわかってきた成果からは、これらのことを考えるための「手がかり」がたくさん得られます。現場で考えるための「力」、学習者を観察するための「眼」が得られるのが、第二言語習得論なのです。

本書は、第二言語習得の分野でわかってきたことの中から、日本語を

教える現場で授業についていろいろ考えたり、授業の中で起こった様々な現象について考えるときに、「こういうことを知っていたら助けになる」ことをわかりやすく紹介する目的で書かれています。第二言語習得についての研究の入門書というよりは、日本語を教える人やこれから教えてみたい人のために本当に必要なことに絞ってありますが、最新の研究成果なども入れてありますので、この分野の勉強や研究を始めた人にとっての「最初の一冊」にもなる内容になっています。本書を読んで、この分野に興味を持ってくださった方は、もう少し詳しい入門書に進んでもらえるといいと思います。

また、筆者自身が日本語教育に関わっていることから、本書は日本語を教えている人や教えてみたい人を対象に、具体的な例やエピソードは日本語教育現場のものを豊富に入れて書いていますが、第二言語習得という分野自体は、すべての第二言語の学習が対象になっています。本書に書いてあることもほとんどが、どの言語を教える場合にも共通する内容になっています。実際、この分野で行なわれている研究は英語を対象としたものが多いため、英語習得に関する例もたくさん出てきますし、筆者自身今でも「英語学習者」ですので、学習者としての目線で英語習得の例も多く使っています。ですから、日本語以外のどの外国語を教える場合にも役に立つ内容になっています。

なお、本書は、大学などで日本語教育を学ぶ学生のための第二言語習得関係の授業で、教科書としても使っていただける構成になっています。章の構成は、筆者自身が半期で第二言語習得を教えている授業のシラバスとほぼ同じ構成になっていますが、教室活動やフィードバックを扱う第7章が他の章より長いので、この章に2～3回の授業をあてていただくといいと思います。まとめにあたる第11章を除き、章の最後に練習問題を設けましたが、ここにも、授業の中でのディスカッションに使えるようなトピックを多く入れてあります。

第二言語習得論はとても身近な分野です。外国語を勉強するとき実際にどんなことが起こるのか、それはなぜなのか、ということを抱って

います。つまり、英語やそのほかの外国語を学ぶときに、私たち自身にも実際に起こっていることを扱う分野なのです。ですから、本の中で紹介する様々な具体例も、「そうそう、確かに、あるある」と思えることが多いと思います。ぜひ、自分の外国語学習のことを思い出して、自分自身の経験にてらして考えながら、楽しく読んでいただければと思います。

本書の執筆にあたっては、新潟産業大学の菅谷奈津恵、東京大学の増田真理子、武蔵野大学の向山陽子の諸氏には草稿に目を通していただき、貴重なコメントをいただきました。筆者が勤務する麗澤大学外国語学部および言語教育研究科の授業での学生の皆さんの活発な議論や様々な質問も、大変参考になりました。筆者自身が教育現場と第二言語習得を結びつけていく過程では、東京大学日本語教育センター（旧留学生センター）の先生方とのディスカッションから多くの有益な示唆を得ることができました。また、くろしお出版の池上達昭氏には、本書の企画段階から大変お世話になりました。この場をかりて、心からお礼を申し上げます。最後になりましたが、今年1月に急逝された大学院生時代の指導教官、佐々木嘉則先生に、本書を捧げたいと思います。

2010年5月

著者

目 次

はじめに	i
第1章 第二言語習得論とは	1
1. 「対照分析」の時代	2
2. 「対照分析」から「誤用分析」へ	3
3. 中間言語分析へ	7
第2章 中間言語：学習者独自の言語体系	11
1. 日本語学習者の中間言語：「に」？「で」？	11
2. 自分の「独自のルール」には、自分でも気づいていない こともある	13
3. 学習者独自の文法は、何から作られるのか	14
4. 中間言語の発達	17
第3章 学習者の母語は第二言語習得にどう影響するか	23
1. 母語は悪者か	23
2. 母語の転移	25
3. 転移は母語からのものだけではない	26
4. 母語の転移はいつ起きるか	27
5. 言語転移が起きやすい領域	28
6. 典型性の影響	32
7. 習熟レベルによる違い	34
8. 学習者要因の影響	35

第4章 習得には決まった順序があるのか	39
1. 「習得順序」の発見	39
2. 「習得順序」とは、何がどうなる順序か	40
3. 本当に母語に影響されない普遍的順序があるのか	42
4. どんな文法項目にも決まった習得順序があるのか	43
5. 「発達順序」と「習得順序」	44
6. 発達段階は飛び越えられないという考え方	47
7. 習得の順序どおりに教えたほうがいいのか	48
7.1 「習得が早い」「習得が遅い」とは、どんなことか	48
7.2 「自然な順序」は「教えるべき順序」か	50
7.3 発達段階をどう考えるか	51
7.4 教える順序についてのまとめ	54
第5章 必要なのはインプットかアウトプットか	57
1. 言語習得に大切なものはインプットだという考え方	57
2. 言語習得にはインターアクションが必要という考え方	60
3. 言語習得にはアウトプットも必要だという考え方	62
4. アウトプットの効果	63
4.1 「言いたいこと」と「言えること」とのギャップへの 気づき	63
4.2 言語形式への注意	64
4.3 アウトプットによる仮説検証	64
4.4 肯定証拠と否定証拠	66
5. 言語習得には気づきが必要	69
6. アウトプットのもう一つの効果：自動化	70

第6章 文法を教えることに効果はあるのか75

- 1. 意識的に得られた知識と無意識的な知識とは75
- 2. 意識的な学習はコミュニケーションに役立つ知識になるか76
- 3. 教室での学習の役割77
- 4. 理解可能なインプットだけでは習得が難しいもの78
- 5. 目立ちやすさや余剰性は母語によって異なる83
- 6. 教えたことがそのまま習得されるわけではない84
- 7. 教室でのインプットに注意を払おう86
- 8. インプットからしか習得できないもの87
- 9. 習得環境による教室の役割の違い89

第7章 教室で何ができるのか93

- 1. インプット重視の指導93
 - 1.1 学習者はインプットのすべてを聞いているわけではない93
 - 1.2 形式と意味を結びつけるインプット処理指導94
- 2. 言語形式に焦点を当てる97
 - 2.1 形式に焦点を当てた指導97
 - 2.2 フォーカス・オン・フォーム100
- 3. フィードバックはどう行なえば効果的なのか103
 - 3.1 「フィードバック」は「誤用訂正」?103
 - 3.2 様々な形の訂正フィードバック104
 - 3.3 どのようなフィードバックが効果的か107
 - 3.4 リキャストかプロンプトか111
 - 3.5 どんな誤りにフィードバックをしたらいいのか116
- 4. 再び、教える順序について118

第8章 言語習得に及ぼす年齢の影響	125
1. 外国語は早くから始めたほうがいいのか	125
1.1 「臨界期」という考え方	125
1.2 年齢の影響について、ある程度わかっていること	126
1.3 なぜ年齢が外国語習得に影響するのか	127
2. 子どもは二つの言語をどう習得するのか	129
2.1 バイリンガリズム	130
2.2 子どもはどんな言語能力を身につけなければならないのか	131
2.3 二つの言語が助け合うという考え	131
第9章 言語習得に及ぼす個人差の影響（1）	137
1. 言語適性	137
1.1 「語学のセンスがある」とは、どんなことか	137
1.2 言語適性とワーキング・メモリーの容量	141
1.3 言語適性とどうつきあっていけばいいのか	143
2. 女性のほうが言語学習に向いているのか	146
3. 学習スタイルの違い	149
3.1 学習スタイルは外国語学習に影響するか	149
3.2 学習スタイルに合った教育方法の必要性	151
3.3 学習スタイルを知ることの重要性	153
3.4 教師も自分の学習スタイルを知っておこう	156
第10章 言語習得に及ぼす個人差の影響（2）	161
1. 動機づけと第二言語習得	161
1.1 外国語学習に関わる動機づけの種類	161

1.2 学習者の動機づけを高める	163
2. 学習者の性格は第二言語学習に影響するか	165
3. 曖昧さに対する寛容性	168
4. 学習ストラテジー	170
5. 「不安」や「緊張感」の影響	173
6. 個人差に関するまとめ	175
第11章 まとめ：教室で私たちにできること	179
1. 第二言語習得論から見た第二言語教育	179
2. 習得は時間のかかるプロセス	180
3. 「習得が難しい」と決める前に	181
4. 教えたものはすぐ使えなければいけないのか	184
5. 学習者と同じ方向を見て進むことの重要性	186
6. おわりに	188
引用文献	189
索引	201

第 1 章

第二言語習得論とは

第二言語習得に関する研究分野は、「外国語を学ぶときのメカニズム（仕組み）を明らかにする」ことを目指している分野です。ただ、「メカニズムを明らかにする」というのには、実にいろいろなことが入ります。たとえば、医学の分野で言えば、認知症の研究者は、どうして認知症になるのか、認知症はどのように進行するのか、どんな人が認知症になりやすいのか、認知症にならないためにはどうしたらいいかなど、根源的なことから実用的なことまでいろいろなことを研究しています。第二言語習得の分野でも同じように、そもそも私たちはどうして外国語が話せるようになるのかという、かなり根源的なことから、外国語を学ぶとき頭の中でどんなことが起きているのか、どうしていつまでも間違ってしまうのか、早く上達する人とそうでない人とは何が違うのか、上達するには何が必要なのか、たくさん話すのとたくさん聞くのではどちらがいいのかといったことまで、様々な研究テーマを扱います。

外国語学習には、それを学ぶ「学習者」自身と、学ぶ対象である「言語」が登場しますが、第二言語習得研究の大きな特徴は、「言語」側だけを見て何が易しくて何が難しいかなどを考えるのではなく、外国語学習の当事者である「学習者」自身を研究対象として、外国語学習のメカニズムそのものを明らかにしようとするということです。

なお、「第二言語」という用語は、母語が「第一言語」と呼ばれるのに対して、母語よりも後で学ばれる言語を指して使われます。「第二言語」と「外国語」は、第 6 章でも触れるようにその言語が使われている国で学ぶ場合には「第二言語」、使われている国以外で学ぶ場合は「外国語」というように区別して使われる場合もありますが、第二言語習得

中間言語分析での学習者言語の見方は、学習者言語を「学習者が作っていく独自の言語体系」と考えることです。第二言語習得というのは、「正しい〇〇語というものがあって、それを学習者が覚えていって、その正しい〇〇語を使えるようになっていく」ということではなく、学習者が自分の中に「新しい言語体系」を作っていくことだと考えます。この学習者の言語体系のことを「中間言語」⁵と呼びます。なぜ「中間」と言うかと言うと、学習者が頭の中に持っている母語の言語体系とも、目標言語の母語話者の持つ言語体系とも違う、その中間のどこかに位置する言語体系だということです。それまでの誤用分析では、目標言語での言語使用を「正しい」として、学習者の言語の「正しくない」部分に焦点を当てて見てきましたが、中間言語分析では、目標言語を基準として正しいか誤りかを決めるという観点ではなく、中間言語を自律的な言語体系と考え、学習者がどのような中間言語を作っているかを分析します。そこが、誤用分析とは大きく異なる部分です。

現在の第二言語習得研究は、このように中間言語という概念を中心に、その中間言語がどのように発達し、第二言語が習得されていくのか、そのメカニズムの解明を目指しています。次章では、中間言語というものがどんなものなのかを見ていきましょう。

[この章のまとめ]

1. 対照分析研究の時代は、学習者の誤りは「二つの言語の間の異なっている部分」が原因になって起こるとされていたが、実際に学習者の誤りを見てみると、学習者の母語が原因になるものばかりではないことがわかってきた。外国語の学習を考えるには母語と目標言語の違いを分析するだけでは十分ではない。
2. 誤用分析において、学習者の誤りは、母語の影響による「言語間の誤り」とそうでない「言語内の誤り」に分けられた。また、知

⁵ Selinker (1972) の用語です。

識そのものが間違っている「エラー」と知ってはいるが間違えてしまった「ミスタイク」、意味に影響を与える「グローバル・エラー」とそうでない「ローカル・エラー」という分け方もある。しかし、どの分け方も、すっきりと分けられないものが多い。

3. 学習者は使いにくい形式や自信のない形式を「回避」してしまい、使わないことがある。
4. 誤用分析は、学習者のできないところしか見ていない。誤用を見ているだけでは、学習者の第二言語習得がどのように進んでいくのかといった学習者言語の全体像はわからない。

[練習問題]

1. 自分の外国語学習を振り返って、まず、自分がどんな誤りをしたかを思い出してみましょう。次に、それがどんな誤りとして分類できるか考えてみましょう。
2. 自分の外国語学習を振り返って、使用していなかったり、使用することを避けている形式があるかどうか、あるとすれば、それはどんな形式か、考えてみましょう。
3. 誤用分析と中間言語分析との違いは何でしょう。また、誤用だけを見ることには、どんな問題があるでしょう。

第 2 章

中間言語： 学習者独自の言語体系

第1章で述べたように、学習者が自分なりの中間言語体系を作っていくという考え方は、第二言語習得を考えていくうえでの中心となる概念です。学習者は初めから教わったとおりに目標言語体系と同じ言語体系を作っていくのではなく、独自の中間言語体系を作り、それが常に修正されながら徐々に目標言語体系に近づいていきます。第二言語習得というのは、まさにこの中間言語が変化していくプロセスなのです。

では、学習者は実際にどのような中間言語を作り出しているのでしょうか。そして、その中間言語はどのように作られ、どう変化していくのでしょうか。

1. 日本語学習者の中間言語：「に」? 「で」?

実際に日本語学習者がどんな中間言語文法を作り出しているかを、「図書館で本を読みます」と「図書館にいます」のような場所を表す助詞「に」と「で」の使い分けを例に、見てみましょう。

留学生を対象とした初級クラスでのコース終了間近のある日、ドイツ語母語のスイス人学習者とクラスが始まる前に雑談をしていた時のことです¹。その学習者は「山の上」まで言って言葉を止め、「に? で?」と筆者に質問をしてきました。その先の部分を言ってもらわないとわからないため、先を続けてもらうと、「お弁当を食べました」だとその学習者は言いました。初級終了に近い時期ですし、まだわかっていなかっ

¹ この事例については、大関（2007）で詳しく報告しています。

第3章

学習者の母語は第二言語習得にどう影響するか

私たちが英語を学ぶときによく「日本人英語」とか、「日本人によくある間違い」という言葉を聞くとします。これらは、日本人が日本語から直訳で英語を話したり、日本語的発想で英語を話してしまうとよく起こることです。ですから、英語が上手になるためには、直訳をしないこと、英語で考えること、英語の発想を学ぶことなどが必要だと、よく言われます。このように、外国語が上達するためには、母語を通して考えない、母語から離れることが必要だというのは、誰もが思うことでしょう。

第二言語習得には学習者の母語は大きく影響します。しかし、母語は第二言語学習の邪魔になるだけなのでしょう。この章では、学習者の母語が第二言語習得にどのような影響を与えるのかを考えます。

1. 母語は悪者か

第1章でも触れたように、対照分析やオーディオ・リンガル・メソッドの時代には、母語と目標言語の違いを分析することで学習者の誤りや習得困難点が予測できると考えられていましたが、その後、学習者の誤りには母語だけでは説明できないものも多いことが明らかになってきました。しかし、それでもやはり、母語と目標言語の異なる部分は習得が難しいことが多いのも事実です。第二言語習得には母語は大きく影響します。ただ、母語の影響に関する考え方は大きく変わってきています。

対照分析やオーディオ・リンガル・メソッドの時代には、第二言語を学ぶことは新しい習慣を形成することと考えられ、母語を使うときの習

第4章

習得には決まった順序があるのか

「習得順序」という言葉や、「文法項目には変えられない習得順序がある」とか、「習得順序のとおり教えたほうがいい」とか、そんなことを聞いたことがある人もいます。本当にそうだとしたら、私たちがどう教えるかを考える際にも、大きな影響を及ぼします。そのような「変えられない習得順序」というものが本当にあるのでしょうか。そして、それは本当に母語に関係なく同じ順序だったり「動かしがたい」ものだったりするのでしょうか。また、そうだとしたら、その順序のとおり教えたほうがいいのでしょうか。この章では、このような問題について考えていきます。

1. 「習得順序」の発見

第1章に書いたように、1970年代、学習者の誤りを見るのが盛んだった時代に、学習者の誤りには母語が原因になっているものはそれほど多くはなく、母語とは関わりなく起きる誤りがかなりあることが明らかになりました。そして70年代は、第二言語習得研究の分野は、母語とは関わらない普遍性を求めていく流れになったのです。80年以降は、前の章で述べたように、母語の影響の重要性が見直されたのですが、「習得順序」は普遍性が求められていた時代の大きな発見でした。

「習得順序」というのは、様々な文法項目が習得される順序のことです。1970年代に盛んに行なわれたのが、英語の形態素習得順序研究で、これは、過去形、三単現の-s、複数形の-s、進行形(-ing)などの異なる形態素が、どんな順序で習得されるかを見る研究です。様々な研究が

第5章

必要なのはインプットか アウトプットか

日本語にしろ英語にしろ、どうしたら上達するかという話になると「たくさん話せば上手になる」「とにかく使うことが大事」ということをよく聞きます。でも本当に言語習得に一番必要なことは「たくさん話す」ことなのでしょうか。文法を勉強して語彙をたくさん覚え、それを組み合わせてたくさん話せばそれで上達するのでしょうか。この章では、インプット（聞くことと読むこと）とアウトプット（話すことと書くこと）のどちらがどう言語習得に役立つのかを考えます。

1. 言語習得に大切なものはインプットだという考え方

第二言語習得や第二言語教育の分野では、前の章で述べた「自然な順序の仮説」を提案したクラシェンの理論が大きな影響を与えました。特に、言語習得におけるインプットの重要性を強調したのもクラシェンです。ここではまず、インプットの重要性を含めて、クラシェンの理論を簡単に紹介します。クラシェンの理論は「モニター・モデル」と呼ばれ、極端な主張もあるため、その後批判もされているのですが、次の五つの仮説からなっています¹。

①習得・学習仮説

クラシェンは、幼児が母語を習得するときのように自然に無意識に言葉が学ばれることを「習得 (acquisition)」とし、主に教室などの文法

¹ Krashen (1982a)

第6章

文法を教えることに 効果はあるのか

クラシェンの理論に関して、特に議論が分かれているのは、「理解可能なインプットのみで言語が習得される」という主張についてですが、もう一つは、「意識的に学習した知識は習得された知識に変わることはなく、自然なコミュニケーションでは役に立たない」という考え方です。意識的な学習で得た知識というのは、中学生のときから学校で英語を習ってきた日本人英語学習者なら、誰でも持っているでしょう。本当に、そのような知識は使える知識にはならないのでしょうか。また、教室で外国語を学習することにどんな効果があるのでしょうか。特に、文法を学習することに効果はあるのでしょうか。この章では、このような教室での学習に焦点を当てます。

1. 意識的に得られた知識と無意識的な知識とは

上に書いたように、クラシェンの考え方は、意識的に学習された知識は習得には結びつかないというものでした。つまり、英語を学ぶときに、最初に教室で「主語が三人称・単数で、現在のときには動詞に-sをつけます」と教わって、それを基に一生懸命-sをつける練習をしても、自然なコミュニケーションの中で三単現の-sが自然につけられるようにはならないということです。日本語の学習で言えば、たとえば、「は」と「が」の使い分けのルールを教室で教わって、その知識を基に使い分ける練習をしても、自然なコミュニケーションの中で使えるようにはならないということです。

確かに、英語母語話者は赤ちゃんのときに「主語が三人称、単数で、

第 7 章

教室で何ができるのか

これまで何度も述べてきたように、教室での文法学習、特に意識的な学習がどの程度外国語習得に役に立つのかは、明らかにはなっていません。しかし、今のところある程度多くの研究者が一致している見解は、意識的に学習された知識は気づきを促進したり、学習者の注意を言語形式に向けさせたりする効果があり、インプットから知識を得るための助けになるということです。では、実際に私たち教師は、どうしたら学習者の気づきを促進したり、注意に向けさせたりできるのでしょうか。習得の促進という観点から、教室での指導を考えてみます。

1. インプット重視の指導

1.1 学習者はインプットのすべてを聞いているわけではない

第5章のアウトプットの効果のところ、第二言語の理解の過程ではインプットの中にある言語情報がすべて処理されているわけではないということを書きました。たとえば、Yesterday I studied Japanese. という英語を聞いた場合、Yesterday という語で過去のことだと判断し、studied の-ed は文法処理をしないで聞いてしまう、といったもので、このように第二言語の理解の過程では、意味内容を表す語を中心に意味処理がされると言われています。日本語学習者であれば、「昨日、パンを食べた」という文を聞いた場合、タ形により過去のことだと解釈するのではなく「昨日」という語により過去のことだと解釈をし、頭の中で「た」は処理されないということです。

これに関しては、筆者も興味深い経験をしたことがあります。英語のスピーキングの練習で、Did you sometimes have your parents do your

第 8 章

言語習得に及ぼす 年齢の影響

私たちが言語習得や外国語教育に関するいろいろなことを一生懸命勉強して、効果的な授業をしようと臨んでも、クラスにいる学習者全員が同じように順調に中間言語を発達させていくわけではありません。早く上達する学習者もいるし、なかなか先に進めない学習者もいます。また、留学生などに教えていると、とても難しい先端分野の優秀な大学院生なのに、日本語に関してはクラスメートと同じようには上達しない学習者もいます。同じように教えても、学習者によって効果は異なるのです。8章以降では、このような学習者の個人差について考えます。8章では、まず、外国語学習は若いころに始めたほうが有利なのかという「年齢要因」について考えます。さらに、子どもの第二言語習得に関して注意が必要な点について考えます。

1. 外国語学習は早くから始めたほうがいいのか

1.1 「臨界期」という考え方

日本では最近、小学校英語教育に関する議論が盛んに行なわれています。小学校英語教育の導入以前からも、英語は早くから始めたほうがいいのか、小さいうちから始めればネイティブ・スピーカーのようになれるといったことは、ずっと言われてきています。

この背景には、「臨界期仮説」という考え方があります。もともと「臨界期 (critical period)」というのは、生物がある特性を獲得するための学習が成立する限られた期間のことを言います。たとえば、鳥のヒナは最初に見たものを親と考えて後ろについていくとよく言われていま

第 9 章

言語習得に及ぼす 個人差の影響（1）

前章では年齢が第二言語習得に及ぼす要因について考えましたが、同じような年齢の学習者ばかりのクラスでも、やはり、学習者の学習の進み方は様々です。よく「あの人は語学のセンスがある」というようなことを言いますが、「語学のセンス」とはどのようなものなのでしょう。本当に「語学のセンス」があるとかないとかいうことがあるのでしょうか。あるとすれば、私たち教師はどう対応したらいいのでしょうか。第 9 章では、「語学のセンス」すなわち「言語（学習）適性」というものがあるのか、あるとすればどんなものなのかについて考えます。また、学習を進めたり、物事を考えたりするときのスタイルの違いの言語習得に及ぼす影響についても考えます。

1. 言語適性

1.1 「語学のセンスがある」とは、どんなことか

私たちは学習者の立場でも語学教師の立場でも、よく「あの人は語学のセンスがある」という言い方をしますが、確かに、同じように学習を始めてもどんどん上達する人がいます。また、ある外国語を初めて聞いてリピートをするような場合でも、かなりモデルに近い音で繰り返せる人もいるし、そうでない人もいます。日本語のクラスでも同様です。全く日本語学習経験のない初学者の授業で、全員が同じスタートラインから始めても、「初めまして」から始まる初回の授業終了時には、その日に学習した自己紹介がすらすらとできるようになる人と、なかなか口から出てこない人がいて、たった1日ですでに差が出てしまいます。学習

第10章

言語習得に及ぼす 個人差の影響（2）

9章では、言語適性、学習スタイルという、個人要因のなかの「認知的要因」と呼ばれているものについて述べました。10章では、学習者の動機づけと、性格などの学習者タイプについて考えます。第二言語習得では「情意的要因」と呼ばれているものです。動機づけの高さは外国語学習の成否にどう影響するのでしょうか。また、外交的でよく話す人は語学の上達も早いのでしょうか。そのような個人個人の性格などの影響を考えてみましょう。

1. 動機づけと第二言語習得

1.1 外国語学習に関わる動機づけの種類

一般的にどんなことでも、やる気がある人のほうがやる気がない人より成功するだろうという考えに反対する人はあまりいないと思います。外国語学習も同様に、「動機づけ (motivation)」の影響はかなり大きいと考えられています。では、外国語学習ではどのような動機づけがどう関わっていくのでしょうか。

これまでの多くの研究では、外国語学習に関わる動機づけを大きく二つのタイプに分けていました。一つは「統合的動機づけ」で、その言語を話す人々や文化を理解したい、その文化や社会に参加したいといった動機づけです。もう一つは「道具的動機づけ」で、試験に受かりたい、いい仕事につきたいとか、その言葉が上達すると社会的な地位が向上するから、といった動機づけです。1990年代ごろまでの動機づけ研究は、この二つのタイプの動機づけが言語習得にどう関わるかということが中

第11章

まとめ：教室で私たちに できること

本書では、第二言語習得の分野でわかってきたことの中から、現場で直面する様々なことを考えるときの助けになることに絞って、ここまで述べてきました。最後に、第二言語習得の分野でわかってきたことをどう教育現場に応用していくかを簡単にまとめ、学習者の第二言語習得過程に私たち教師がどう関わっていけばいいかを考え、本書のまとめとします。

1. 第二言語習得論から見た第二言語教育

ここまで述べてきたことを簡単に振り返ってみましょう。まず、学習者が第二言語を習得していくというのは、「正しい〇〇語を覚えていく」というようなことではなく、自分の中に新しい言語体系を作っていくことだと述べました。学習者は、インプットの中にある様々な情報や、教わったり読んだりした知識を利用し、さらに、自分が母語で培った言語知識を利用しながら、独自の言語体系を作っていきます。その言語体系は中間言語と呼ばれ、徐々に修正され、再構築されながら発達していきますが、同じ誤りが長く続く時期があったり、後戻りしているように見える時期があったりする、時間のかかるプロセスをたどります。

その中間言語体系の発達にアウトプットがどの程度必要かは議論が分かれています。インプットが不可欠だという点に異論を唱える研究者はいません。第二言語習得がインプットを理解することで起こり、明示的知識はインプットの中での気づきやインプットの理解を助けるという形で習得過程に役に立つ、ということのを頭に入れておくことは、実際の