

まえがき

本書は、第二言語習得(Second Language Acquisition, 以下 SLA)の概論程度の知識がすでにある方を対象に、拙著(小柳かおる・峯布由紀『認知的アプローチから見た第二言語習得：日本語の文法習得と教室指導の効果』)の続編を意図して執筆したものである。前著では、主として、教室指導の SLA に対するインパクトや、その背後にある学習者の普遍的な認知のメカニズムに関する先行研究を概観した。本書では、そこで扱うことができなかった学習者の個人差の問題を中心に扱っている。認知的なメカニズムは明らかにされつつあるが、そこには学習者の年齢、知性、言語適性、動機づけ、言語不安、性格などさまざまな個人差が絡み合っている。日本語学習者は高校や大学など臨界期／敏感期を過ぎた年齢で学習を始めることが多いが、そのような大人の SLA で特に重要とされるのが言語適性と動機づけである。これらの個人差要因を中心に先行研究の理論や研究成果を検討している。

近年、応用言語学や SLA には、言語習得を「複雑適応系(Complex Adaptive System)」¹⁾としてとらえようとする動き(N. Ellis & Larsen-Freeman, 2009など)がある。複雑適応系というのは、もともと生態系の進化から株式市場や政党の成り立ちなどの社会的組織にいたる社会現象までもを説明しようとする科学理論であった。このネーミングは、社会の体系が、相互に関連があるさまざまな要素が相互接続して構成されるという意味で「複雑」であり、過去の経験が将来の行動を形成するという意味で「適応的」であるということから来ている。言語の構造は、経験、社会的インタラクティブと認知的メカニズムの相互関係から出現したものだと見なす(Beckner et al., 2009; Hiver & Al-Hoorie, 2016参照)。SLA は複雑なプロセスであることはもちろんだが、そこにさまざまな要因が相互作用、相互接続し合って、個々人の習得の成果としての学習者の言語が出現している。

図1は、筆者が SLA のさまざまな要因の相互作用を説明する際に使用してきた図式を、さらに拡大させたものである。教室指導は、学習者の認知的メカニズムに効率よく訴えかけるべきもので、そのメカニズムを通して学習の成果

1) 複雑適応系の代わりに、Complex Dynamic System, Dynamic System と呼ばれることもある。

がパフォーマンスとなって現れる。しかし、同じ指導をしても学習項目が異なると、同じような成果が出るわけではない。そこには言語形式の性質も指導の効果に影響を及ぼす。例えば、学習者の文法的発達段階が適切であったかや言語形式の難易度により、指導の効果が大きいもの、小さいものがある。それから、同じような教室指導を受けても、学習者がみな同様に第二言語を習得していくわけではない。学習者それぞれが有している基本的な認知能力や性格、学習意欲により、学習成果にも差異が生じる。個人差のさまざまな要因間にも相互作用があるはずである。例えば、言語適性があまりなくて、教室であまりいい思いをしていない学習者は、言語不安がますます高まるという可能性がある。言語適性が高いと、常に高いパフォーマンスができるので、さらに学習意欲や動機が高まることもあるだろう。

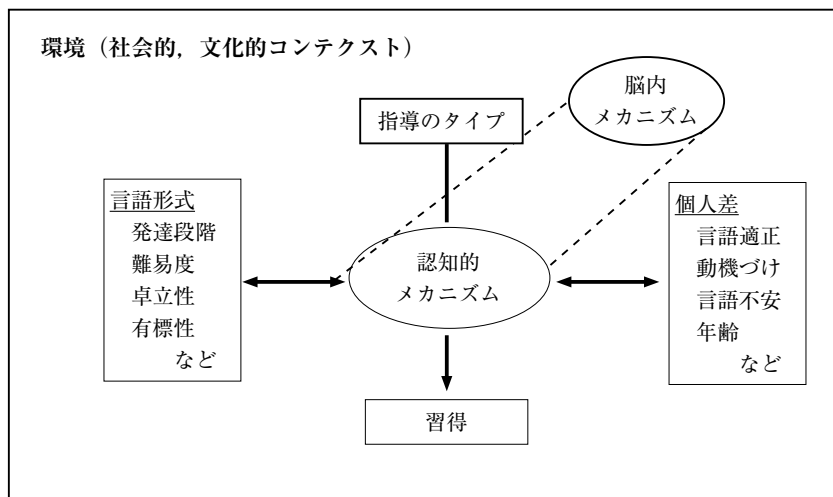


図1 教室指導の効果と諸要因との相互作用
(小柳, 2016a に基づき加筆修正)

SLA 研究は、習得に関わるそれぞれの要因を追求することはもちろんだが、同時に要因間の相互作用を調べることで、次第に習得の全体像が浮かび上がってくると思われる。前著とそれに続く本書で、できるだけ SLA (特に教室習得研究) の全体像を明らかにしようと試みた。これらの 2 冊ではほとんど扱っていな

いが、認知的メカニズムの背後には脳内メカニズムも存在する。また、認知的アプローチのSLA研究ではあまり触れることがないが、このような習得のプロセスは、社会的、文化的なコンテキストの中で進んでいる。前著と合わせて読んでいただき、SLAの全体像をより深く理解する一助になれば幸いである。本書の出版に際し、くろしお出版の池上達昭氏に大変お世話になった。紙面をお借りして、心より御礼申し上げたい。

本書の構成

本書は、普遍的な認知のメカニズムと相互作用するSLAの個人差要因の問題を中心に扱っている。第1章では、SLAのプロセス、メカニズムの普遍性についてまとめている。前著でもSLAの認知的メカニズムについては詳細に概観したが、それを踏まえた上で、より最新の動向を含めて論じた。大人のSLAに重要な個人差要因は、言語適性と動機づけとされるが、第2、3章で言語適性を、第4章では動機づけを扱った。言語適性については、第2章で適性研究の歴史的背景から、SLAに必要な言語適性とは何かというスタンスで先行研究を概観し、第3章で教室指導との相互作用という観点から論じてまとめたものである。第4章では、近年発展が著しい動機づけ研究について、理論的な変遷を追っている。さらに、第5章では、SLAのこれまでの成果をできるだけ反映させようとSLAの研究者達が提唱している「タスク・ベースの教授法」の理論的枠組みや現在の研究課題の論点をまとめている。この教授法は、80年代以降のインターアクション研究、教室指導の効果の研究の成果が反映されたもので、学習者の認知的メカニズムの制約や個人差要因までも含んだ枠組みが提案されている。

2017年11月

小柳かおる

目次

まえがき	iii
------	-----

第1章 第二言語習得(SLA)の普遍性

1. 言語発達を支える認知的基盤	1
1.1 SLAのプロセス	1
1.2 言語処理／言語学習のメカニズム	4
1.2.1 記憶のコンポーネント	4
1.2.2 言語学習における記憶のプロセス	6
1.3 用法基盤的アプローチの習得観	8
1.3.1 言語習得の基礎となる認知能力	9
1.3.2 インプットの頻度と統計学習	11
2. 再検討：明示的学習 vs. 暗示的学習	15
2.1 定義の問題	15
2.2 測定方法の問題	17
2.3 明示的学習の限界	21
2.4 暗示的学習の限界	23
2.5 インターフェースの問題	25

第2章 個人差要因：言語適性

1. 第二言語習得の個性	29
2. 言語適性研究の始まり	32
3. 言語適性テストの再概念化への動き	34
3.1 予測的妥当性の再検証	34
3.2 外国語学習障害と言語適性	37
3.3 言語適性と年齢	39
3.4 言語適性と学習経験	42
3.5 暗示的学習における言語適性	44
4. 言語処理から見た言語適性	47
4.1 言語発達段階と言語適性	47
4.2 言語処理における基本的認知能力	51

4.2.1	音韻処理能力	51
4.2.1.1	音韻的短期記憶	51
4.2.1.2	音韻意識	56
4.2.1.3	呼称速度	59
4.2.2	作動記憶	61
4.2.2.1	作動記憶の容量	62
4.2.2.2	注意制御機能	68
4.2.3	言語分析能力	71
4.3	SLAのプロセスと言語適性	75
5.	言語適性研究のさらなる広がり	77
5.1	最終到達度の予測	79
5.2	適性処遇交互作用	82

第3章 言語適性と教室指導

1.	言語適性と教室指導の相互作用	85
1.1	適性処遇交互作用	85
1.2	適性と指導方法の相互作用	90
1.3	適性研究の研究デザイン	96
1.4	適性と指導・学習条件の相互作用に関する実証研究	98
1.4.1	明示的条件・暗示的条件における適性の関与	99
1.4.2	付随的条件における適性の関与	103
1.4.3	フィードバックにおける適性の関与	105
2.	言語適性と第二言語習得過程の相互作用	110
2.1	言語適性の構成要素	111
2.2	適性と言語処理段階の相互作用	114
2.3	適性と運用能力の発達段階の相互作用	116
2.4	言語習得に成功する2種類のタイプの学習者	118
2.5	適性と第二言語習得過程の相互作用に関連する実証研究	118
2.5.1	言語処理の段階と関連する適性	119
2.5.2	適性の運用能力の発達段階への関与	122
2.5.3	適性プロフィールと学習成功へのルート	137
3.	まとめ	140

第4章 個人差要因：動機づけ

1. L2学習における動機づけ	145
2. 社会心理学的アプローチ	145
2.1 社会教育的モデル	146
2.2 カナダにおける実証研究	149
2.3 多文化の境遇 vs. 単一文化の境遇	151
2.4 社会教育的モデルの研究成果	154
3. 教育心理学的アプローチ	157
3.1 内発的／外発的動機づけ	157
3.2 自己決定理論による L2研究	160
4. プロセス志向のアプローチ	166
4.1 タスクの動機づけ	166
4.2 プロセスモデル	172
4.3 教師の動機づけストラテジー	175
5. 自己調整システムとしての動機づけ	179
5.1 L2動機づけの自己システム	179
5.2 L2自己に関わる実証研究	183
5.2.1 研究の地域的な広がり	183
5.2.2 動機づけによる学習者のタイプ	185
5.2.3 自己システムとその他の個人差要因	188
6. 動機づけと言語適性, L2熟達度	191
7. 情意と認知の接点	193

第5章 SLA 研究とタスク・ベースの教授法(TBLT)

1. SLA 研究と外国語教授法	197
2. 教授法に関わる SLA 研究の歴史的背景	198
2.1 TBLT におけるタスクの定義	198
2.2 インターアクション仮説の検証	200
2.3 教室指導の効果と Focus on Form	203
2.4 TBLT を支える SLA 研究の知見	206
3. SLA におけるタスク研究の理論的枠組み	207
3.1 Skehan の「容量制限仮説」	208
3.2 Robinson の「認知仮説」	210

4.	TBLT に関わる SLA のさらなる研究課題	214
4.1	タスクの認知的複雑さと言語産出	214
4.1.1	モノローグのタスク	215
4.1.2	モノローグ vs. ダイアローグ	217
4.1.3	インターアクションの意義	218
4.1.4	モダリティの違い(口頭 vs. 筆記)	220
4.1.5	タスクの認知的複雑さと言語習得	222
4.2	タスクの実施手順：プランニング	223
4.2.1	タスクの繰り返し	224
4.2.2	方略的プランニング	227
4.2.3	オンライン・プランニング	230
4.3	タスク遂行における Focus on Form	232
4.4	タスクの難易度と個人差	236
4.4.1	情意変数	236
4.4.2	能力変数	238
5.	今後の課題	241
5.1	タスクの認知的複雑さの構成概念の妥当性	241
5.2	タスクによる言語運用の測定方法	244
	引用文献	249
	索引	280

第 1 章

第二言語習得 (SLA) の普遍性

1. 言語発達を支える認知的基盤

1.1 SLA のプロセス

第二言語習得 (Second Language Acquisition : 以下 SLA) 研究には、立場の異なるさまざまなアプローチや理論が存在するが、習得のプロセスに何が起きているかということに関しては、Gass (1988, 1997, 1998 など) が早くから統合したモデルを提案していた。教室習得研究の分野で共通理解となっている、このモデルに基づき、SLA のプロセスを記述しておく。Gass がモデル化した図式は、図 1-1 (3 ページ) の通りである。この SLA のプロセスは、1 回の言語接触経験で上から下までの段階をすべて経て完結するのではなく、このプロセスが何度も何度も繰り返されて、累加的に習得が進むと考えられている。

習得が起きるには、まずインプットを受ける必要がある。学習者が受けるインプットにはさまざまな情報が含まれているが、ある言語形式に注意が向けられると、それが「気づき (noticing)」になる。Gass (1997) は、「認識されたインプット (appereived input)」という語を用いている。「気づき仮説 (Noticing Hypothesis)」(Schmidt, 1990) が提案された際には、「言語化できるレベルの Awareness が必要」とされたために、いかにも規則に気づくことが重要だとい

第2章

個人差要因：言語適性

1. 第二言語習得の個別性

第二言語習得(SLA)研究は、人間が生得的に有する言語知識とはどんなものか、言語習得にどのようなプロセスやメカニズムが存在するかという普遍性を追求する研究と、学習者個人の要因に目を向ける個別性を追求する研究とが共存しつつ発展してきた。しかし、普遍文法や習得における認知的メカニズムの普遍性を検証する研究の興隆に比べると、個人差に関する研究は相対的に遅れをとってきた(初期の研究のまとめは、Skehan(1989)を参照のこと)。しかし、SLAにおける個別性の問題は、第一言語習得(FLA)以上に重要であり、もっと追求する価値があると思われる。FLAでは、先天的な障害があるなど特別なケースを除き、ほぼ全員が流暢な母語の使い手になれる。SLAがFLAと決定的に異なるのは、最終的な到達度の目標を母語話者並みとすると、ほとんどの場合は失敗に終わるということである。また、同じ環境で同じ教室指導を受けていても、第二言語(L2)の熟達度には学習者間に大きな差が見られる。よって、SLA研究では、このような学習者の多様性を理論的に説明する必要があるのである¹⁾。

1) 本章は、小柳(2012a)に基づき内容をアップデートし、大幅に加筆修正したものである。

第3章

言語適性と教室指導

1. 言語適性と教室指導の相互作用

第2章で言語適性に関するさまざまな議論を紹介した。第3章では Robinson (2001a, 2002a など), 及び Skehan (1998, 2002 など) の理論に基づき, 言語適性が教室指導にどのように関わっているのかという観点から, すでに第1章, 第2章で言及された研究も含め, これまでの実証研究の結果について詳しく述べる。具体的には, 1節では Robinson が主張する適性と指導・学習条件との相互作用, 2節では Skehan が主張する適性と第二言語習得過程との相互作用に関する議論を整理する。

まず, 本節で Robinson の主張, 及びその実証研究から明らかになっていることについて述べるが, 併せて Robinson の主張の基盤となっている理論や実証研究のデザインなどについても言及する。

1.1 適性処遇交互作用

Robinson は外国語学習において学習者が持つ言語適性と指導方法に相互作用があると主張しているが, この考え方は教育心理学の分野において Cronbach (1957) が提唱した「適性処遇交互作用 (Aptitude Treatment Interaction)」(以下

第4章

個人差要因：動機づけ

1. L2学習における動機づけ

勉強でも仕事でも、人生においてやる気や意欲の高い人の方が成功する確率が高いということには誰も異論がないだろう。言語の習得には長い年月を要するので、到達レベルの目標を高く設定するなら、学習の動機を維持し、意欲的に学習に励む必要がある。よって、動機づけは、L2学習の成否に関わる重要な情意的要因としてSLA研究において関心を集めてきた。臨界期／敏感期を過ぎた大人の学習者でも、言語適性(第2, 3章を参照)があり、動機づけが高ければ、L2の高い能力の習得は可能だと考えられる。SLA研究における動機づけというと、目標言語の文化や社会に同化したいという「統合的動機づけ(integrative motivation)」と、就職や進学といった実用的な目的でL2を学ぼうという「道具的動機づけ(instrumental motivation)」との対比、あるいは、純粋にL2学習を楽しみたいという「内発的動機づけ(intrinsic motivation)」と、報酬や賞賛の獲得、叱責回避といった外からのプレッシャーでL2を学習する「外発的動機づけ(extrinsic motivation)」との対比によるとらえ方がよく知られている。しかし、このような対比で動機づけを論じるにはもはや単純過ぎ、背後にはもっと洗練された複雑なモデルや理論があり、動機づけの研究アプ

第5章

SLA 研究と タスク・ベースの教授法 (TBLT)

1. SLA 研究と外国語教授法

純然たる第二言語習得(SLA)の基礎研究と、その応用、すなわち、教育実践には常に大きな隔たりが存在する。日本語教育においても教育に寄与する SLA 研究が求められているものの、一つの研究結果を基に、それを即教育につなげるといえるのは短絡的である。同じ研究課題を扱ったものでも、研究結果に一貫性が見られないことがあり、その理由を追求し、実験デザインを改良し、さらなる検証を行うことで、研究結果の信頼性が高められる。一つ一つの研究論文に「教育的示唆」が書かれていることが多いが、実際には綿密な検証のプロセスを経てからでないと、容易に教育現場に提言することはできない。したがって、SLA 研究から教育実践までには、極めて長い道のりがあると言わざるを得ない。最も教育現場に寄与する可能性が高いと推定される SLA 研究は、認知的アプローチによる教室習得(Instructed SLA/Classroom SLA)と言われる分野だが、日本語教育においては、特に日本国内で、そのような研究自体が不足している(小柳・峯, 2016; Koyanagi, 2016)。

また、SLA の研究と教育実践では、そもそも言語学習へのアプローチは全く異なると言ってもよいだろう。SLA の研究は、学習者の習得のほんの一端のプ