

目次

第3巻まえがき	iii
1 日本語の文法現象と第二言語習得 —母語の文法を実感すること—	1
梶山雄二・本田謙介・田中江扶	
2 多義語の意味構造と第二言語習得 —言語知識の創発的特性を視野に入れて—	23
松村昌紀	
3 言語学と第二言語習得研究 —生成文法の視点から—	41
横田秀樹	
4 第二言語習得における英語代名詞の解釈 —インプットと普遍文法の関わり—	61
白畑知彦	
5 第二言語習得における冠詞の習得 —明示的知識と暗示的知識—	83
スネイプ・ニール	
6 第二言語習得における束縛現象 —生得的言語知識と帰納的学習—	103
鈴木孝明	

7	教室第二言語習得研究と英語指導法 —文法運用力を育てる指導過程の提案— 123 村野井仁
8	脳波で可視化する第二言語習得 —意味と統語の脳内処理— 143 尾島司郎
9	複雑系理論と第二言語習得 —歴史的流れを概観し、応用可能性に迫る— 163 富田祐一
	シリーズあとがき —自身の研究のふりかえりとともに— 183 白畑知彦

日本語の文法現象と第二言語習得

—母語の文法を実感すること—

畠山雄二・本田謙介・田中江扶

1. はじめに

教室で学生に英文法を明示的に教えることの重要性は、白畑(2015)において、周到な実験とその実験結果の綿密な分析に基づいて主張されている。筆者らもこの考え方に大いに賛成なのだが、「英文法を学んでも英語が話せるようにならない」という声も聞かれるし、さらには「母語である日本語は文法など学ばなくても話せているのだから文法は必要ない」といった意見もある。しかし、このような意見には「大きな勘違い」がある。それは、母語の文法は「知らないうちに」脳の中に入っているということだ。つまり、母語話者は意識しないだけで文法は頭の中に「リアル」にある。言い換えれば、言語をマスターするには文法は必要なのである。このことがわかって初めて、英文法を明示的に教えることの重要性が理解できる。

本章では、母語である日本語をとりあげ、身近な例を使って私達の頭の中にある具体的な文法を示すことにする。そうすることで、日本語の母語話者は、《無意識に「文法」を知っている》ことが「実感」できるはずである。さらに、《無意識に「文法」を知っている》という事情は英語でも同じであることに気づかせてくれるはずだ。すなわち、英語の母語話者は無意識に「文法」を知っているから英語を話せるのであり、文法を知らなければ母語話者でも英語を話せない。このような無意識に知っている知識を「暗示的知識」というが、私達は英語の母語話者のような暗示的知識をもっていないため、明示的に英文法を示してもらいながら学習していく必要がある。

本章では、第2節で、私達の頭の中にある日本語の「暗示的知識」の例を

多義語の意味構造と第二言語習得

—言語知識の創発的特性を視野に入れて—

松村昌紀

1. はじめに

1つの語がしばしば複数の意味を持つことを、私たちは国語や外国語辞書の記述を通してよく理解している。しかし注意深く検討してみると、そこには意味の関連性に関する興味深い事実とともに検討を要する種々の問題が存在することが明らかになってくる。語の多義性(lexical polysemy)¹とは1つの語が互いに関連のある複数の意味(語義)を持つこと²であり、一般的に基本的な語であるほどその数は多い。本章ではまず語の多義性について、主に認知意味論分野の研究を参照して基本的な事項を述べる。その後、このトピックが第二言語習得との関連でどのように議論されてきたかを概観したうえで、多義性の概念や研究方法をめぐるいくつかの問題を指摘する。最後に、言語知識の相互関連性と創発的な性格を念頭に置きながら、今後の研究の方向性を検討する。

2. 語義の識別と認定

辞書では語義が確立された方法にしたがって分類され、系統的に記述されていると思われがちであるが、多義語の持つ意味の全体をどのように切り分

1 多義性は文の構造についても議論されている(Glynn & Robinson, 2014 所収のいくつかの論文など)が、本章で扱うのは語の多義性である。

2 複数の意味を持つ語には、多義語のほか相互に関連のない複数の意味を持つ同音異義語(homonyms)と、具体的な指示対象がその語の意味から一意的に特定不可能な不明瞭語のケースがある(例えば「学校」という語からはその校種—小学校か高等学校かなど—を特定できない)。

言語学と第二言語習得研究

—生成文法の視点から—

横田秀樹

1. はじめに

英語や日本語といった個別言語に関心がある人は、多言語、異文化理解、多様性といった言語間の「違い」に目を向けがちである。しかしながら、ことばについて考えるとき、その「共通性」に目を向けてみると興味深い世界が見えてくる¹。しかも、その共通性こそが言語の多様性を生む原動力となっている。そのような共通性の視点から言語習得を観察すると何がわかるのだろうか。

本章では、まず「文」がどのように創造されるか、いくつかの可能性を検討し、ヒトには文の法則（文法）を導き出す能力が必要であることを述べる。次に、その文法能力を解明しようとする「生成文法」の考え方を概観する。具体的には、英語の *wh* 疑問文の生成に関わる文法操作、そして、そこに働く文法条件をもとに、世界の様々な言語、第一言語（母語）習得、第二言語習得に見られる特徴を比較する。もし、第二言語も自然言語の「文法」にしたがっているならば、それぞれの言語に共通する特徴（誤り）が観察されるはずである²。このように本章では「生成文法」の視点から、第二言語習得における中間言語が自然言語の文法にしたがっているのかどうかを検証する³。

1 本章では、「ことば」は考えなどを表現するために発話された意味を持った総体を指すが、「言語」は日本語、英語のような個別の「ことば」の種類を指す。

2 自然言語とは、コンピュータのプログラミング言語のような人工言語ではなく、人間がコミュニケーションのために日常的に用いる言語のことである。

3 中間言語とは、第二言語を習得する途中段階にある言語を指す。途中段階には様々な誤りが現れるが、その誤りを含めて自然言語のひとつであると考え、中間言語と呼ぶ

第二言語習得における英語代名詞の解釈

—インプットと普遍文法の関わり—

白畑知彦

1. はじめに

本章では、第二言語 (L2) を教室場面で学習するという、質、量ともに限られた言語インプットしか受けていない学習者であってさえも、人に備わっている生得的な言語習得能力を利用して、インプットには存在しない言語知識を身につけることができることを論じる。そして、「L2 習得理論」を構築しようとするのであれば、必ずこの生得的言語習得能力への言及がなければ、その理論は不十分なものとなることも強調する。

ある言語の母語話者は、当該言語を使用して無限に文を生成することができる。今まで一度も聞いたことのない文の意味も容易に理解できる。文法的に不適格な文を読んだり聞いたりすれば、それらが正しくないとわかる。なぜ正しい言い方ではないのかは理屈では説明できないかもしれないが、正しくないと感じる文をどのように直したらよいかは指摘できる。そのような誤りへの修正方法は、学校の国語 (母語) の時間などで一度も習ったことはないが、指摘はできる。誰からも明示的に教えてもらうことがなかったにもかかわらず、ヒトは誕生から数年間という短期間で、少なくとも言語 (文法) を1つ習得してしまう。しかも、その時期は、一般的な認知能力が依然として十分に発達していない時期なのである。幼児が言語の複雑な文法規則を短期間で習得してしまうのは驚異的な芸当であると言える。

Noam Chomsky は、言語習得が可能なのは、それを手助けしてくれる能力をヒトは先天的に備えて生まれてくるからだと言った¹。この生得的言語習得

1 Chomsky (1995), 若林・白畑・坂内 (2006) などを参照されたい。

5

第二言語習得における冠詞の習得

—明示的知識と暗示的知識—

スナイプ・ニール

1. はじめに

本章では、第二言語 (L2) 習得における冠詞の選択には、冠詞選択パラメーター (Article Choice Parameter : ACP) が影響を与えているのではなく、談話の状況に定性 (definite) や数 (number) などの素性が関係していることを提案する¹。ACP には、定性と特定性 (specificity) という2つの設定がある²。冠詞と定性・特定性の関係を表1に示す³。

表1 言語の比較による冠詞のグループ分け：2つの冠詞を持つ言語

定性を使う言語 (例：英語)			特定性を使う言語 (例：サモア語)		
	+definite	-definite		+definite	-definite
+specific	the	a	+specific	le	
-specific			se		

左側にある定性を用いる英語では、+definite の場合に the が、-definite の場合には a が使われ、右側の特定性を用いるサモア語では、±definite に関係なく、+specific では le が、-specific の場合には se が使われる。

1 Ionin, Ko, & Wexler (2004)。詳しくは本章第3節を参照のこと。
 2 定性とは聞き手側の知識をもとにした分類方法であり、話し手だけでなく聞き手も知っている場合は+definite となる (Chafe, 1976)。一方、特定性とは話し手側からの分類方法であり、特定の名詞句を話し手だけが思い描いている場合は+specific になる (Ionin 他, 2004)。
 3 Ionin 他 (2004, p. 13) を参照のこと。

第二言語習得における束縛現象

—生得的言語知識と帰納的学習—

鈴木孝明

1. はじめに

本研究では第二言語習得における照応を「生得的な言語知識」と「帰納的な学習」という2つの側面から探っていく。具体的には、下記(1)に示すような単文の文法性判断に関して、日本語を母語とする英語初級学習者を対象とした調査の結果をもとに議論を行う¹。

- (1) a. I hate myself/*me.
b. Bill hates *myself/me.

(1)に示された再帰代名詞と代名詞の制約に関して、生成文法では束縛原理という理論による説明が行われ、これにかかわる抽象的で複雑な言語知識はヒトに生得的だと提案されている。しかしながら、(1)の文を見るかぎり、再帰代名詞と代名詞が相補分布の関係にあることは明らかで、このような観察から規則を帰納的に導き出すことは困難ではないとも考えられる。本研究では再帰代名詞と代名詞のこのような振る舞いを束縛現象とよび、この現象にかかわる第二言語学習者の言語知識を探る。言語知識とは文法的な文と非文法的な文を区別するために使用される知識のことをさし、本研究では言語理論に対して中立的な意味で使用する。また、束縛現象に関する言語知識の習得を通して「生得的な言語知識」と「帰納的な学習」という第二言語習得のメカニズムに関する議論を行うが、これらを比較検討してその理論的優位

1 非文法的な文や用法を「*」(アスタリスクマーク)をつけて示す。

教室第二言語習得研究と英語指導法

—文法運用力を育てる指導過程の提案—

村野井 仁

1. はじめに

文法は目に見えない。こう言われたら戸惑う英語学習者は少なくないかもしれない。文法といえば、英語の教科書や参考書などに載っている文法事項であり、はっきり目に見えているじゃないかと言う人もいるだろう。しかしながら、目に見えているのは文法を記述したものであり、文法そのものは頭、つまり心の中にある知識とスキルだから直接目には見えないと考えてみるとその育て方も大きく変わる¹⁾。

本章では、この目に見えない文法を英語学習者が習得していくそのプロセスを推定し、英語教師がどのように指導すれば、目に見えない文法が学習者の中で育っていくのか実践的な指導過程を提案しながら考えてみたい。学習者が新しい文法事項に出会い、その形・意味・使用を理解し、自分の知識として内在化させ、その知識を自由に運用して言語表現ができるようになるためには、どのような変化が学習者内部で起きなければならないのか、第二言語習得への認知的アプローチに従ってその概略を確認する。そのプロセスを促すための指導過程として本章で提案するのは、筆者が例示・説明・練習・活用指導法 (Presentation-Explanation-Practice-Activation : PEPA)、略して PEPA 指導法と呼ぶもので、以下の4つの段階によって構成される：①例示 (社会的に意味のあるコンテキストの中で目標文法事項を教師が例示することによって、形式・意味・使用のつながりを学習者が暗示的に理解すること

1 Loewen (2020) は、文法 (grammar) を “the internal cognitive system of rules about the morphology and syntax of a language (p. 104)” と定義している。

脳波で可視化する第二言語習得

—意味と統語の脳内処理—

尾島司郎

1. はじめに

本章では、脳波（事象関連脳電位 Event-Related Potential: ERP）を用いた第二言語習得研究の成果を振り返りながら、脳という切り口から明らかになる第二言語習得（Second Language Acquisition: SLA）のプロセスを概観する。具体的には、脳機能計測の仕組みと ERP による母語処理研究を簡単に紹介した後、通常の SLA 研究において重要なテーマに即した形で ERP 研究の中から代表的な研究成果を解説していく。まずは、第二言語（L2）の発達に伴う ERP の変化を概観しながら、学習者に共通する発達パターンを確認する。次に、L2 学習者に内在する個人差の中から、L2 の学習開始年齢と母語転移が ERP にどのように影響するのを見る。最後に、外的な個人差の影響として、学習環境・学習方法に関連する ERP 研究を紹介する。これらの ERP 研究の結果は全体として過去の SLA 研究と整合性がある。ERP は生体から得られた電気的な信号に過ぎず、SLA の理論や知見とは完全に独立している可能性もあるが、これまでの ERP 研究はむしろ、脳反応は SLA 研究の知見に沿った変化をすることを示している。

2. 非侵襲的脳機能計測を用いた言語研究

2.1 非侵襲的脳機能計測

現代では、健常者に広く適用できる非侵襲的脳機能計測という画期的な手法で、言語と脳の関係が調べられるようになってきている。侵襲というのは、体に害がある、体を傷つけるという意味なので、非侵襲的脳機能計測とは体を

複雑系理論と第二言語習得

— 歴史的流れを概観し、応用可能性に迫る —

富田祐一

1. はじめに

第二言語習得 (SLA) 研究の枠組みについては、1970 年代から現在まで広く行われてきている「認知的 (cognitive) 枠組み」と、1990 年代頃から盛んになってきた「社会文化的 (sociocultural) 枠組み」がある¹。これらの枠組みのいずれが優れているかを論じることにはあまり生産的な意味はない。2 つの枠組みが、相補的に支え合うことで、これまでの約 50 年にわたる SLA 研究の世界が発展してきたと理解すべきであろう。

しかしながら 20 世紀末になると、これまでの 2 つの枠組みに加えてもう 1 つの新たな枠組みが出現した。それが「複雑系理論」である²。複雑系理論は、1984 年に設立された米国のサンタフェ研究所に集まった数学、自然科学、経済学などの分野の研究者たちによって始められた極めて学際的な理論である³。したがって、複雑系は「理論」とは呼ばれているが、特定の学問領域の理論ではなく、様々な学問領域の根底にかかわる「枠組み」としてとらえるべきものである⁴。そのため、複雑系理論の枠組みが、SLA 研究に新しい

1 「認知的枠組み」については Skehan (1998) を、「社会文化的枠組み」については Lantolf (1996) や Lantolf & Pavlenko (1995) などを参照のこと。

2 Larsen-Freeman (1997) は複雑系理論を Chaos/Complexity Science と呼び、後には Complex Theory と呼んでいる。また de Bot 他 (2005) は Dynamic Systems Theory と呼ぶが、それらの用語が指す概念の間に大きな差はない。そこで、本章では特別な理由がない限り、Complex Systems Theory (複雑系理論) を用いる。

3 複雑系理論の成立過程と詳しい内容については Gleick (1987)、井上 (1996)、金子 (2003)、Mitchell (2009)、Waldrop (1992) を参照。

4 現在の SLA 研究の世界では、複雑性理論を「SLA 研究を根底から変化させる枠組み」