

日本語教育研究：第二言語習得理論とアメリカの日本語教授法への影響

南 雅彦

1. はじめに

「第二言語 (second language : L2)」とは、「第一言語 (first language : L1)」と対比されるものである。生まれた地域や特定の環境の中で人が成長する過程で、まず習得するのが第一言語であるという意味では、第一言語習得が言語習得・学習の原点となっている。それに次いで何らかの必要性があって習得する言語が第二言語である。よって、「第二言語」という用語は、第三言語以降の習得も含めて、幼児期もしくは児童期の初期以降に習得し始める言語を意味する。学習される第二言語は「目標言語 (target language)」と呼ばれる。

本章では第一言語と母語 (mother tongue) を同義に扱うが、厳密には異なる場合があるかもしれないし、第二言語が必ずしも外国語 (foreign language) とは限らない。たとえば、日本人がアメリカ合衆国 (米国) に転住し、生活上の必要性から英語を習得する場合を考えてみよう。その人にとって、母語である日本語は第一言語であり、英語は第二言語である。さらに、その人がアメリカ在住中に子どもができたと仮定しよう。その子どもが英語と日本語の両方を聞いて育った場合は「同時発達バイリンガル (simultaneous bilingual)」になるだろう。(日本の学校で英語を学ぶように) 英語か日本語かどちらかの言語が先行し、その上に2つ目加わる場合、つまり「継起発達 (sequential bilingual)」とは、同時発達バイリンガルはその様相を異にするかもしれない。

2. 第二言語習得研究の歴史：概略

第二言語習得 (second language acquisition : SLA) 研究は、学習者が母語以外の言語をどのように学ぶのか、その習得過程を研究・解明しようとする分野で、心理学・言語学・教育学などに関わり、さらに広義には外国語教授法も含まれる学際領域である。第二言語習得研究は比較的若い研究分野である。本格的な研究が始まったのは1940-1950年代で、学習者の母語と目標言語の文法・音声・語彙など、2つの言語を比較分析して共通する部分や異なる部分を解明する「対照分析 (contrastive analysis : CA)」(Lado, 1957) に端を発する。しかし、Chomsky (1957, 1965) の変成生成文法 (transformational generative grammar) 理論の影響を強く受けた1960年代から1970年代初頭の第二言語習得研究は、学習者の誤用の原因を探り誤用の分類を行なう「誤用分析 (error analysis)」(Corder, 1967) が主流となった。さらに、1970年代以降は、誤用だけでなく正用を含め認知的な視点から全体像を研究する「中間語 (interlanguage) 分析」(Selinker, 1972) へと発展し、特に1980年代以降は理論の多様化を経て現在も習得メカニズムの解明を目指している。この流れの中で言語学、第一言語習得、社会言語学、心理言語学などの影響を強く受け、これら諸分野の検証を欠いた考察・考証はあり得ない。大きな潮流を要約すると以下のようなになる。

1. 1950年代：行動主義 (behaviorism) ; オーディオリンガル・アプローチ (audiolingual approach)
2. 1960年代：生得主義 (innatism/nativism)
3. 1970年代：認知主義 (中間言語 interlanguage ; 認知学習理論 cognitive-code learning theory)
4. 1980年代とそれ以降：(認知) 理論の発展・多様化、相互交渉 (インタラクション interaction) とコミュニケーション重視

本章では、第二言語習得理論の歴史を概観し、それがアメリカ (米国) での日本語教授法にどのように影響を与えてきたかに言及する。たとえば、ここで『げんき』を教科書として使用する初級クラスを想定すると、(1) 文法の明確な教示と英語でのディスカッション (2) 新しい

文法と語彙を内在化するために、インタラクション（相互作用）場面設定において、文章レベルでの練習（3）コミュニケーションな会話練習と会話ストラテジー（方略）の明確な教示（4）コミュニケーションに不可欠な文化的認識の育成と、確固たる読書技術を構築するための読解練習・文化練習という流れになるが、本章ではこうした方向性がどのような背景・歴史から形成されたのかを検討する。

もちろん、上記の流れは米国での初級日本語クラスであって、日本における日本語学習と米国における日本語学習は異なっても不思議ではない。日本語が日常的に使用されている日本の言語環境において、教室環境で日本語を学習しても、自然環境で日本語を習得しても、それは **Japanese-as-a-Second-Language (JSL)** である。日本に住んで生活手段として習う、もしくは学ぶ日本語というのは、コミュニケーション手段として使用される第二言語である。一方、米国など海外で外国語の科目として学習する日本語は外国語である。米国で日本語が日常的に使用される環境というのは特殊で、多くの場合は **Japanese-as-a-Foreign-Language (JFL)** である。教室外で日本語を使用する機会が多く、また必要性もある JSL とは異なり、JFL では自然環境での日本語学習が皆無とは言えないまでも、多くの場合、教室環境においてのみ日本語を学習する、つまり教室以外でのインプットがまったくないか、ほとんどない。

こうした違いを反映して JSL と JFL では指導教材の役割も異なる。日本語を習得する機会が教室外にも存在する JSL 学習者は、教室に限らず習得を効果的に促進する機会を享受できる。一方、教室外でのインプットがさほど期待できない JFL の場合、教室・教材そのものがさまざまなインプットに触れる機会を提供しなければならない。ここでは清 (2012) が「配慮・気遣い」の機能の例として挙げる「～ないでください」という表現を例に取ろう。『げんき』ワークブックでは「私を待たないでください。遅くなりますから」という相手の心理的負担を軽減する「気遣い」の用例 (p. 77) が紹介されているが、教科書では「ここで写真を撮らないでください」という「禁止」の例文 (p. 194) のみで、練習はすべて「禁止」の用法である。『NEJ : テーマで学ぶ基礎日

本語』でも同様に「授業は、休まないでください」など「してはいけないこと」(p. 148)のみである。JSLの場合は、これでもいいのかもしれないが、JFLの場合は教科書フレームに囚われない現場教師の説明補足が必須となってくる。米国生まれの教科書『Yookoso』では「どうぞ遠慮しないでください」(p. 105)、同じく『なかま』でも「あまり気を使わないでください・心配しないでください」(p. 376)と「気遣い」の用例が紹介されているので、こうした用法を教室外で学ぶ機会が期待できないJFL環境でも現場教師の力量・知識が問われることは、さほどないのかもしれない。[注：『げんき』でも『NEJ』でも「～ないでください」が比較的早く導入されていることも説明が「禁止」に限定されている要因であろうとは推測される。] JSL環境とJFL環境は必ずしも同一ではない。米国での日本語学習に焦点を当てる本章では第二言語習得理論ではなく「外国語学習理論」と規定するほうが厳密な意味では適切である。しかし、第二言語習得という学際分野はJSL環境ばかりでなくJFL環境も含めて研究の対象とするのが通例で、本章でもこうした通例に従って「外国語学習理論」を含めて「第二言語習得理論」と総称する。

3. 言語習得は環境で決定されるのか：行動主義

文化は遺伝的に受け継がれるものではなく、後天的に学習を通して習得されるもので、俗に言う「氏より育ち」である。では、言語習得はどうだろうか。言語習得のある側面は学習により、別のある側面は生得的だと言えるだろう。我々がどのように言語を習得・学習するのか、言語習得・発達に焦点を当てながら、言語使用が「後天的に学んだ能力」なのか、それとも「生まれつき備わった能力」なのかというアメリカの心理学における大きな命題から始めることにする。

アメリカ心理学の歴史は後天的なものを強調する「経験主義 (empiricism)」と生得的なものを強調する「自然主義 (nativism)」の葛藤の繰り返しで、20世紀初頭の米国で勢いを得たのはJohn Broadus Watson (1878-1958)を創始者とする行動主義 (behaviorism) である。行動主義心理学においては、観察できるもの (observable behavior) の

みが科学的な研究の対象となりうる (Watson, 1958)。ベルを鳴らしてからイヌにエサを与える行為を繰り返した結果、ベルを鳴らすだけでイヌが唾液を出すようになった「パブロフのイヌ」として普く知られている実験がある。これはロシアの生理学者Ivan Petrovich Pavlov (1849–1936) が行なった実験だが、食べ物を口に入れると唾液が分泌されるという無条件反射ではなく、刺激・反応 (stimulus-response) の繰り返しによる「習慣形成 (habit formation)」という行動原理であり、この条件付けは「古典的条件付け (classical conditioning)」と呼ばれる学習が成立することを示唆している。

しかし、初期の古典的行動主義は次第に修正され、単に外に現れた行動だけでなく、内に潜む行動にも目を向けるようになった。Burrhus Frederic Skinner (1904–1990) は「心」の存在をブラックボックスとして不問にした方法論的行動主義に対し、「心」の存在を否定する「徹底的行動主義 (radical behaviorism)」を提唱し、個人の内面を行動の原因としてではなく、環境の変化によって制御されうる「行動」の一種だと捉えた。Skinnerの「オペラント条件付け (operant conditioning)」の“operant”は、“operate (操作する・作動する)”の造語で、作動的行動 (ある目的を持って自ら環境に働きかける) に注目したものである。こうした意味で、オペラント条件付けは「作動的条件付け」、「道具的条件付け (instrumental conditioning)」と呼ばれることもある。たとえば、「スキナー箱 (Skinner box)」はレバーを押すと自動的にエサが出てくる仕掛けを施したネズミ用の箱型実験装置である。レバーを押すことによってエサが出てくることで、エサはレバーを押す行動を強化する。一方、レバーを押してもエサが出なくなれば、ネズミはレバーを押す行動をやめてしまう、つまり、強化の消滅と同時に作動的行動も消滅する。上述のPavlovの古典的条件付けでは、被験動物が常に受け身であったのに対して、作動的条件付けではネズミがレバーを押すといった行動を自発的にしなければ、そうした行動が強化されることはない。

「刺激-反応 (stimulus-response) の反復結果としての習慣形成による行動の確立」という学習理論を提唱したSkinner (1957) は、言語もそ

の他の行動と同様、随伴性によってコントロールされているという主張から language という言葉すら適切ではなく、verbal behavior (言語行動) と呼んだ。よって、言葉の学習も例外ではなく「子どもは、その自然な環境下で耳にする音を模倣し、練習することにより母語を学ぶ」との仮説を立てたのである。現に、幼児は人知れず練習をしており、言語習得には模倣の側面が存在するので、この仮説は必ずしも誤りではない。

4. 行動主義が外国語（日本語）教育に与えた影響

現在に至るまで種々の外国語教授法が提唱されてきた。母語の介在なしに直接的に目標言語を学習させる外国語教授法を「直接教授法 (direct method)」と呼ぶ。これは、20世紀の初頭にそれまで長きにわたって行なわれてきた「訳読式教授法 (translation method)」に対する反動として出現したものであり、「学習プロセスは自然性を重んじるべきだ」という理念に基づき、母語習得のプロセスに準じて外国語を学習する教授法である。母語の習得順序というのは、言葉を「聞く」→「話す」→「読む」そして最後に「書く」であり、逐語訳もしくは翻訳に類するような作業はいっさい行なわず、学習者自身が目標言語の文法的特徴や規則を帰納的に一般化する、つまり「帰納学習 (inductive learning)」である。今日的な視点から直接教授法を眺めると、学習活動から翻訳的作業を排除した貢献は認められるが、教室における母語の使用をいっさい禁じることには疑問の余地が残る。日本語クラスで抽象的な事象・非具象的な事物を目標言語の日本語のみで説明を行なったとしよう。母語でなく目標言語では学習者の理解が表面的なものになってしまう危険性があることは、Cummins (1991) の提唱する「母語と第二言語にはどちらの言語にも利用できる共通の土台がある」という「共通基底言語能力 (common underlying proficiency)」からも理解できよう。

「オーディオリンガル・アプローチ (audiolingual approach)」も、直接法 (direct method) 系列に大別される学習法で、英語学者 Charles Carpenter Fries (1887-1967) が提唱した外国語教育法「オーラル・アプローチ (oral approach)」も直接法の系列に分類される (後で、詳述す

る)。「aural-oral method (耳と口による教授法)」と呼んだ時期もあるが、Brooks (1960) 以来、オーディオリンガル・アプローチという呼称が定着している。“lingual”はラテン語lingua (=tongue) + alの意味で「舌の (of the tongue)」ということになり、“audiolingual”も“aural-oral”も意味的には変わらない。オーディオリンガル・アプローチにおいては、習慣形成 (habit formation) がその教授法の中心概念である。

先述のWatsonとSkinnerを支持する心理学者たちによる「習慣形成理論 (habit formation theory)」は、1960年代までの第一言語習得・第二言語習得の両方の議論を支配した。とりわけ、初期の行動主義はLeonard Bloomfield (1887-1949) を始祖とするアメリカ構造言語学 (structural linguistics) に多大な影響を与えた。Bloomfield (1933) の言語の体系的な研究では、概念的な分析を排し科学的分析の対象となりうる事象のみを扱うべきだとする立場を取った。外に現れる行動のみを研究対象とした行動主義心理学に影響を受け、行動に現れる観察可能な言語形式のみを対象とする構造主義言語学を誕生・発展させたのである。

帰納的かつ記述的 (descriptive) に分析を行なうという構造言語学の科学的な研究姿勢は、Bloomfieldを言語学史上不滅の地位に据えた1933年の著作『Language』に明らかである。音素論、形態論、統語論など言語の構造体意識を取り入れ、当時の最先端を行く心理学理論であった行動主義と結びつけた。言語比較、さらには「文化借用 (cultural borrowing) : 他言語から新しい事物を導入する場合に名称まで一緒に導入するという概念」等を論じている。こうしてBloomfieldは、サピア・ウォーフ仮説 (Sapir-Whorf hypothesis) とも呼ばれる言語相対性仮説で知られるEdward Sapir (1884-1939) をもって曙光を見せ始めていたアメリカ構造言語学の礎を築いたのである。

先述したように、第二言語習得研究は、20世紀半ばに始まった半世紀あまりの比較的若い研究分野で、そのかなり多くの理論が第一言語習得理論に論拠を委ねていると言っても過言ではない。第一言語習得はすべての言語学習の原点・出発点なのである。第一言語の習得・獲得なくし

て、第二言語習得・学習は存在しない。よって、第一言語習得を説明する上での理論・アプローチが大きな役割を果たすことになる。

もちろん、第一言語習得と第二言語習得には共通点ばかりでなく、相違点もあるので、共通に当てはまる理論・アプローチもあれば、そうではない方法論も存在する。その一つがFriesや教育測定の専門家Robert Lado (1915-1995) に代表される母語と目標言語 (target language, L2) の関係性に関する予測につながる対照分析 (contrastive analysis : CA) である。Fries (1945) は外国語教授法理論を構造言語学に求め、対照 (contrast) の概念を教授法に導入した。その主張の論点は目標言語と母語の比較研究が必須だということにつく。つまり、教材編集作業では目標言語の構造を理解するだけでは不足で、学習者の母語がどのように影響するかを確認した上で教材が準備されなければならない、目標言語と母語の比較研究が必須だということである。

対照分析の主張に誤謬がないと仮定すると、学習者の母語と目的言語にある相違を識別・認識することにより、目標言語のエラーはすべて予測できることになる。行動主義学習理論が示唆するところから従えば、(母語を通して獲得した) 古い習慣は、(目標言語を習得する上での) 新しい習慣を学ぶ際の妨げであり、母語は妨げを引き起こす悪者である。母語と目標言語の比較から、「母語の転移 (L1 transfer)」とりわけ「負の転移 (negative transfer)」がどこで起こるか予測可能なので、教室では「負の転移」が発生しやすい項目を集中的に教え、目標言語で正しいとされる言語行動の習慣を形成すればよいという結論に到達する。

目標言語を習得することの難易度は、母語と目標言語の文法、音韻、そして語彙のシステムの組織的、体系的比較に基づいて予測可能であるというのがFries (1945) の主張である。どうしたら最も効果的・効率的な方向で目標言語を教えることが可能なのかという実的な必要性に対照分析は根ざしていた。Friesによれば、学習者は限られた語彙の中で、まず音素 (phoneme) などの対立・対照 (contrast) の口頭練習を通して音声組織を習得し、その次に構造上の仕掛け (structural device) を繰り返すことによって自動的な習慣 (automatic habit) とする。単なる反復-

模倣練習やパターン・プラクティス（文型練習）のみならず、拡張・変形練習、さらに応答練習も機械的ドリルである。こうしたプロセスを経て目標言語を学ぶのだとFriesは考えた。この外国語教授法は、オーディオリンガル・アプローチ（audiolingual approach）[もしくはオーラル・アプローチ（oral approach）]として知られている。

「外国語は口頭練習より始める」というオーラル・アプローチで提唱された「繰り返しによって自動的な習慣とする」という学習方法が、直接法（direct method）のひとつであり、行動主義心理学の考えに立脚していることは明白だろう。特定の生活習性は「習慣強化」（オペラント反応）を通じて獲得されると考えられ、正しい習慣が形成されると肯定的な評価が、間違った習慣が形成されると否定的な評価が、それぞれ下される。外国語学習は習慣形成の機械的プロセスなのである。こうした活動はパターン・ドリルを想起すればよい。音声組織の習得は一つの音素が入れ替わることによって、その意味もしくは機能が異なる一対の最小対立（minimal pair）の対照分析であり、学習困難になるであろうと予想される母語に区別がない音素の対立、たとえば日本語なら/b/と/v/、/l/と/r/の違いを徹底的に練習することで誤用をなくすということになる。つまり、目標言語の習慣は誤りを犯すことによってではなく、常に正確な反応をすることで効果的に形成されると主張する。

オーディオリンガル・アプローチの誕生には第二次世界大戦とそれ以後の米国と旧ソビエト連邦との冷戦が関わっている。第二次世界大戦の勃発で、米国は自国の軍人を世界中に配置する必要性に迫られ、基本的な会話能力を軍人に身につけさせねばならないという必要にかられた。さらに、1957年には旧ソ連が人類初の無人の人工衛星スプートニク（Sputnik）を地球の軌道に打ち上げ、1961年には有人宇宙飛行を実現させた。人工衛星打ち上げで先を越された米国では、自らが科学技術の分野で最先端であるという意識が覆され「スプートニク・ショック」が起こり、教育・軍事・科学技術部門の改革の必要性が認識された。新たな言語教育の方法は、当時の主流であった科学的な方法論、つまり行動主義の主張する「観察と反復」に基づいたものとなり、実際、そうした

言語教育方法は適していたのである。軍隊の影響により、オーラル・アプローチの初期の形態は、「米国陸軍語学教育方式 (Army Specialized Training Program : ASTP)」、俗にアーミー・メソッド (Army method) と呼ばれる教授法として知られるようになった。

米国で発展したオーディオリンガル・アプローチは米国の日本語教育に一定の影響を与えたと言えよう。Eleanor Harz Jordan (1920–2009) が開発したジョーダン・メソッド (Jordan method) は、音声・音で覚えるタイプの直接法を用いた教授法である。ひらがな・カタカナ・漢字などの日本語表記をせず、教科書はすべてローマ字表記で、文法的な説明や補足は英語で行なう。しかし、日本語の音にはこだわり、音声指導に重点を置く。『Beginning Japanese』シリーズ (1962–1963) や『Japanese: The Spoken Language』シリーズ (1987–1990) にあるように、「音」から入って「音」で終わる教え方で、「この音を聞いたら、この発話をすればいい」という反射による習慣づけを目指す。『Japanese: The Spoken Language』では、文法説明の部分を fact (事実)、ドリル・応用練習を act (行動) と分類し、帰納中心の授業形式を採択している。

『Learn Japanese: New College Text』シリーズ (1984–1985 : 初版 1967) も同様の傾向を示している。Volume I ではひらがな・カタカナ・漢字などの日本語が文字としてまったく表記されず、すべてローマ字・英語表記である。Volume II–IV でも、変形ドリル (transformation drill) 応答ドリル (response drill) 置き換えドリル (substitution drill) など (Jordan の言う) fact (事実) に相当する部分はひらがな・カタカナ・漢字表記だが、act (行動) に相当する部分はすべて英語説明で、例文はローマ字表記である。たとえば、Volume II の置き換えドリルでは「図書館の うしろで けい子さんに あいました」の「うしろ」を「そば」「前」「中」「外」と置き換えてゆく (p. 187)。以下に同課から (先に言及した) 「～ないでください」の変形ドリルと応答ドリルの例 (p. 184) を示すが、反射による習慣づけを目的としている。[注 : 『Learn Japanese: New College Text』はJFLの教科書だが、(遅い出現章なのに) 文脈性を欠いた「禁止」のドリルのみで、「気遣い」の用例はない。]

(1) 変形ドリルと応答ドリルの例

へやに はいりません → へやに はいらないでください。

こたえを みません。 → こたえをみないでください。

ドアを あげません。 → ドアを あげないでください。

えんぴつで 書いても いいですか。

はい ... はい、えんぴつで 書いても いいです。

いいえ ... いいえ、えんぴつで 書いては いけません。

いいえ ... いいえ、えんぴつで 書かないでください。

先述のアーミー・メソッドの成功が語学練習室(LL)・テープレコーダーの活用の恩恵に浴するものであったこともあり、上記の米国生まれの教科書に見られる変形ドリルや応答ドリルはLL教室の普及とともに広まった。しかし、これらのドリルが現在の日本語教育からまったく姿を消したわけではなく『げんき』等の現在使用されている教科書ならびにそうした教科書を使用している日本語クラスを見ても明らかである。また、これを否定するものでもない。ここで注目したいのは、1960年代後半までの流れを形作っているのが帰納的学習だということである。要約すると、Skinnerの行動主義、Broomfieldの構造言語学、FriesやLadoの対照分析が密接に関連し合って「母語の習得は第二言語の習得とは異なる」「なぜなら、第二言語学習者は母語で身につけた習慣を目標言語に持ち込むからであり、そうした習慣は母語の構造を反映している」という概念を作り上げたのである。対照分析では、誤用を可能な限り排除し、誤用のない正確な表現を産出する訓練が重視されたのである。

5. 言語習得は生得性に基づいているのか：生得主義とその影響

言語使用が「後天的に学んだ能力」なのか、それとも「生まれつき備わった能力」なのかという両極を、アメリカ心理学は振り子のように揺れてきた。Chomsky (1959) はSkinner (1957) の行動主義に基づく仮説を否定し、学習理論を批判した。巨視的に捉えれば、Noam Chomskyの立場はRené Descartes (1596–1650) やGottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) の流れを汲む合理的 (rationalist) 立場で、John Locke (1632–

1704) に代表される「人の精神・観念は、生まれたときは白紙 (tabula rasa) の状態で、精神・観念の起原はあくまでも経験である」とする経験論 (empiricism) と鋭く対立する。Chomskyを肯定し信奉しようが否定しようが、我々は20世紀を代表する「知の巨人」の呪縛から今も解放されていない。これは第一言語習得でも第二言語習得でも同様である。

人の子どもは、言語障害などがなければ、だれでも驚くべき早さで言語 (母語) を習得する。これがどうして可能なのかという問いに対して、Chomskyは言語的普遍 (linguistic universals) から答えようとした。言語とは社会・文化にかかわらず「ヒト」という種の遺伝形質に由来するもので、生得的であるということがChomskyの関心の第一義だった。人は、だれでも特定の言語社会に生まれ育てば、その言語社会で話されている言語、たとえばアメリカ社会なら英語を、日本なら日本語を習得する。これは生得的に内在する人の言語特性であり、普遍文法 (Universal Grammar : UG) である。生まれた社会で話されている言語に応じてパラメータ (parameters) が決定される。たとえば、英語の統語規則では、“the book [that I bought yesterday]”のように形容詞節・関係詞節などの修飾節を名詞の後に置く。日本語では「[きのう買った]本」となるように形容詞節・関係詞節などの修飾節 (センテンス sentence : S) は名詞句 (noun phrase : NP) の前に来る。よって英語では主要部 (head) である“book”が左で、右に“(that) I bought yesterday”という修飾節が来る (例 : NP → N S)。日本語では主要部の「本」が右で、修飾節の「きのう買った」が左に来る (例 : NP → S N)。名詞句ばかりでなく動詞句 (verb phrase : VP) においても、周囲のインプット (外的刺激) を受けて、主要部パラメータを主要部先頭 (例 : VP → V NP) にするのか、主要部最終 (例 : VP → NP V) にするのかを決定する。

Chomsky (1965, 1968) は、「人は構文、文法、および語用などに関して生得的能力を持つ language acquisition device (言語獲得装置)、略して LAD という言語獲得のための装置を所有しており、言語獲得装置のおかげで、どのような言語環境に生まれても、子どもはその環境で話されている言語を獲得し使用することができるようになる」と主張した。

Chomskyに従えば、言語入力、外的刺激がまったく存在しない状態では、生得的だとされている言語の様相・側面が作動せず、生得的な言語知識が機能するためには、ある特定の限られた時期に適切な言語入力が必要である。しかし、生まれてから子どもが周囲から耳にする情報、つまりインプット (input) には完結していない発話や文法的には不正確な発話が含まれており、言語体系を習得するためのデータとしては、不完全である。しかも周囲の大人が幼児の誤用を訂正するわけではなく、否定的証拠 (negative evidence) を与えないので、十分な情報がない。すなわち「刺激の貧困 (poverty of the stimulus)」である。

人間の言葉が複雑であるにもかかわらず、また母語が何語であっても、生後5、6年で子どもは母語の流暢な話し手になる。生まれてから比較的短期間に母語の文法規則を身につけ、しかも母語の正しい文を数限りなく作り理解できるような規則の体系を頭の中に意識することなく内蔵しており、有限数の文法規則 (例: $S \rightarrow NP VP$ から無限の数の文を生み出すことができる。生成文法 (generative grammar) こそがこうした言語使用の創造的側面を可能にする。変形 (transformation) という操作を不可欠とする生成文法を「変形生成文法 (transformational generative grammar)」と呼ぶが、この文法理論の基本概念の一つが「人に生来備わっている言語を生成し、理解する能力」すなわち「言語能力 (linguistic competence)」である。それまで一度も聞いたこともなければ、自らが言ったことがない (母語の) 文でも、それが文法にかなっていれば他者の発話を理解し、自らも発話することができる。これは、人が記憶によって言語を話すのではないことの証左である。たとえ言語能力に律されていても、言語が実際に使用される場合には、そのときの感情や体調など、種々の条件や環境要因に左右されて、言い誤りや、言い直し、中途発話など完全な形にならないことがある。こうした実際の言語使用を「言語運用 (linguistic performance)」という。

しかし、実証研究においては言語能力を実際に見ることはできず、言語運用を通して、人の言語能力の解明のアプローチとするしか手だてがない。これが顕著なのは心理言語学 (psycholinguistics) である。

Chomsky が示唆した方向性は、心理言語学を行動主義的 (behavioristic) なものから認知的 (cognitive) なものへという方向転換に大きな役割を果たした。McNeill (1970, p. 69) が提示する母子のやり取りでは、子どもが使う“Nobody don't like me”は二重否定 (double negative) であり、“doesn't”ではなく“don't”を使用していることから文法的にも誤りである。これを母親は強制的に正しい形にしようとして、「“Nobody likes me”と言ってごらん」と言う。子どもは、母親の訂正した発話が理解できる言語・認知発達レベルには到達していない。だから、幾度となく教えられても“Nobody don't like me”としか言えない。しびれを切らした母親は「よく聞いて、こう言ってごらん」と正しい文章をくりかえすが、子どもが作り出した文章は“Nobody don't likes me”となって、“like”に3人称単数現在を示す形態素“s”が付いてはいるが、不要な“don't”は依然として残り、結果として二重否定は解消されず、文法的にも誤りのままである。母親が子どもの文法的誤りを正そうとしても、子どもが文法規則を理解できる認知的な段階に到達していなければ、外的修正・明示努力が効果的でないことを、本例は示唆している。

母語習得の過程で、子どもが文法規則を認知的に仮説・検証しようとする作業はどの言語にも共通に見られる現象である。Berko (1958) は「wugテスト」と呼ばれる形態素レベルの実験を用いて「子どもは聞く言葉を単に真似るのではなく、仮説を立て、それを検証しているのだ」という主張を実証した。子どもにまず1匹の空想上の生物の絵を見せ「これは“wug”ですよ」という教示を与える。次に、その想像上の生物が2匹描かれている絵を見せ「さあ、もう1匹いて、2匹います。2匹の…」と尋ねると、子どもは“wugs”と答える。“wugs”という言葉は実際には存在せず、子どもたちが“wugs”という言葉がこの実験以前に耳にしたことなどありえない。複数を表すには通常、名詞に“s”をつけ加えるという形態素規則を子どもが理解し、その規則をこれまで聞いたこともない名詞にも適用しているのである。同様に、「ここに今、“rick” (というスポーツ) をしている人がいます (“rick-ing”)。昨日も同じことをしました。昨日、…」と尋ねると、子どもは“rick-ed”と答える。動詞に“ed”

をつけ加えると過去形になるという形態素規則を子どもが理解し、その規則を聞いたこともない動詞に適用する。つまり、単語・語彙を1つ1つ覚えるのではなく、言葉に内在する規則性を理解し、その規則を適用する。もし単語・語彙を1つ1つ覚えていったら、途方もない時間と労力が必要になる。認知的負荷が大きすぎて、非経済的・非効率的である。

子どもの文法規則に対する知識が、言語発達における「逆行（後退）」のように見える現象も存在する。英語母語話者の子どもは言語発達の過程で“go”の過去形として一時期“went”と正しく使っていたのに、後になって“went”ではなく“go-ed”と言ったりする。こうした現象は、ただ単純に“went”が“go-ed”に置き換わったのではなく、“went”と“go-ed”が併存する発達時期が存在すると考えたほうが解釈としては正しい。ここで注目すべきは、“go-ed”と大人が言うことはまずありえないので、子どもが大人からこうした表現を教わったとは推測しがたいという事実である。このように、言語発達の過程では、限られた規則（ここでは過去を意味する形態素“ed”）を適用しようとするので、その規則が及ばない範囲にまで過剰に適用し単純化する時期、つまり「過剰般化（overgeneralization）」が存在する。こうした過剰般化は第二言語習得でも認められる現象で、英語学習者も不規則動詞に“ed”を付けて“taked”“shotted”という同様のエラーをするので他分野でも注目されてきた。

Chomskyの概念とは相容れないが、環境要因、とりわけ社会的インタラクション（social interaction）の重要性は無視できない。たとえば、子どもの周りにいる大人が子どもに話しかける際には子どものレベルに応じた話し方の「child-directed speech（CDS）」を使用する（Snow & Ferguson, 1977）[注：baby talkやmothereseとも呼ぶ]。言語習得を促進させるためには、こうした相互交渉面（インタラクション：interaction）での調整が重要だという概念は、教室での教師の生徒との関わり、さらには母語話者（教師を含む）が第二言語・外国語学習者との関わり—フォリナー・トーク（foreigner talk）—でも同様に「簡略化された言語使用域（simplified register）」である。すなわち（1）ゆっくりとした話し方をし、発話を繰り返し、キーワードをはっきり言う

(2) 単語や音節を一つ一つ区切って注意深く発音し、より強い強勢を加える、(3) 使用語彙を限って、頻出語に絞るなどの特徴を持つ。こうした周囲・環境との関わりを重視する概念が1970年代後半に提示された「文化変容モデル (acculturation model)」(Schumann, 1978) の背景となっている。具体的には、第二言語習得は、新たな文化との接触で、学習者が文化的に変容してゆくプロセスで、習得の度合いは目標言語文化との学習者の社会的距離ならびに心理的距離によって決定される、つまり、目標言語集団の文化に同化すれば同化するほど目標言語も向上するという論理である。こうした考えは、さらに1980-1990年代の「インタラクション仮説 (interaction hypothesis)」(Long, 1980) と「アウトプット仮説 (output hypothesis)」(Swain, 1993) につながってゆく。

6. 生得主義が第二言語習得理論に与えた影響：1970年代

先天的に備わっている言語能力を骨格とするChomsky (1965) の生成文法理論以来、「言語は人間にとって生得的なものであり、文法はヒトという生物種に固有のものである」という普遍性を追求した言語理論の潮流は、第一言語習得ばかりでなく第二言語習得にも多大な影響を与えた。「ある一定の年齢までに言語の習得を開始しなければ、言語習得が困難、もしくは不可能になる」という「臨界期仮説 (critical period hypothesis)」とも関わって、成人外国語学習者の場合、先述した普遍文法 (UG) のどこまでアクセスが可能なのか—核心 (core) までなのか、それとも周辺部分 (periphery) までだけなのか—こうした研究を Flynn & O'Neil (1988)、日本語ではKanno (1996) が行なっている。

外国語学習の場合、教室で言葉の規則を説明されることが多いので、母語話者の子どもとは置かれた状況は多少、異なるかも知れない。しかし、ここで強調したいのは誤用の産出がより記憶負担を軽減化する単純な文法規則を整える方向に人は考えようとする、つまり「類推 (analogy)」の結果なのだという解釈である。以下に中級学習者の日本語産出の実例を示すが、前節で紹介した英語母語話者の子どもと同様に仮説検証と整合性のあるものへと向かう単純化が理解できるだろう。

- (2) a. おもしろいな場所に行きました。
b. 不思議なと思いました。
c. いいだと思imasu／それはいいだよ。
d. むずかしいけど、やってみました。
e. 日がだんだん短くなる。

上記のaは[な + NP]形式で、「申し訳ございませんな気持ちがあります」という発話も同様である。b. c. d. e.もそれぞれ「+ なと思imasu」「+ だと思imasu／+ だよ」「+ けど」「+ になる」から構築した、いわゆる「固まり表現 (ユニット形成)」だということは容易に推測できる [注：形式発話 (formulaic speech)・既成の形式 (prefabricated patterns)・未分析な塊 (unanalyzed chunk) などとも呼ぶ]。

第二言語習得研究に目を転じると、対照分析が第二言語習得の全体像を必ずしも捉えているわけではないという批判が起こってくる。その第一波が、誤用分析 (error analysis) である。イギリスの応用言語学者 Stephen Pit Corder (1918–1990) が1967年に『*The Significance of Learners' Errors*』と題する論文を発表したが、これが誤用分析の黎明期で、「すべての誤りが母語・第一言語の干渉であるという対照分析の予測は根拠がない」という主張である。誤用分析では、それまでの行動主義的な第二言語習得理論を排除し、学習者の「過渡的な言語能力 (transitional competence)」や学習の方略 (ストラテジー) を解明しようとするものである。[注：上記の「+ だと思imasu」は付加のストラテジーの代表例である (迫田, 2002)。] 広義の誤りには、規則的な誤りである「エラー (error)」ばかりでなく、母語話者でも犯す偶発的な言い間違いの「ミステイク (mistake)」の2種類がある。エラーが第二言語の学習者が自ら作り上げた体系的な規則に基づいて起こるものだと考えると、それはChomskyの言う「言語能力」に相当する。これに対して、ミステイクは「言語運用」に相当する。行動主義の外国語教育では、学習者の犯す誤りは元来、望ましくなく矯正すべきものと考えられたが、誤用分析では学習者の過渡的な言語能力や学習の方略を理解する鍵を与えてくれるものとして、誤りを手がかりにしようとしたのである。

こうした視点は、外国語学習者の誤用を必然と捉え（先述の母語話者の子どもと同様）学習者の頭の中でも絶えず規則の仮説・検証を行なっているという立場である。たとえば、日本語では「起きる（oki-ru）」「見る（mi-ru）」「寝る（ne-ru）」など一段活用動詞（母音動詞）の辞書形は「る」である。五段活用動詞（子音動詞）でも「走る（hashir-u）」「取る（tor-u）」など基本系語幹の末尾に現れる子音が/r/で終わるものがあり「る」が顕著である。だから「待ちます」とか「持ちます」など五段活用動詞を辞書形にしろという指示に対して、「待ち・る」とか「持ち・る」とする日本語学習者が必ずと言っていいほど出てくる。これが辞書形から教えるという教科書フレームによってもたらされた誤りだとする解釈は確かに可能だろう。しかし、一段活用でも五段活用でも見られる「る」で終わる形式が、「日本語の動詞のプロトタイプ」という仮説を立てているからだと考えられるのではないだろうか。

ここで留意したいのは、こうした仮説の生成が日本語学習者に限定したのではないことである。日本語を母語とする2歳児が「シロイのお花」と言ったとしよう。「シロイお花」も「シロイのお花」も前から後ろを修飾する構造、すなわち「修飾部＋主要部」という句構造だが、名詞と名詞を接続する、すなわち連体修飾の「の」は「シロイ」という形容詞には使用できない、つまり文法的に誤りである。「シロイのお花」と大人が言うことはないので、子どもが大人からこうした表現を教わったとは考えられない。認知発達段階を考慮しないなら、日本語母語話者の幼児が「シロイのお花」と言うのと日本語学習者が「好きの人物」「いいの車」「趣味をするの時間」「遅れたの理由」などと言ったりするのは（少なくとも表面的には）非常に似通った誤りである。いわば、母語話者の幼児も第二言語学習者もいつも統語規則を模索し仮説を立てる。誤用の要因を見極めることはさほど簡単ではないのかもしれない。

しかし、学習者が間違えやすい文法項目を使わないという「回避のストラテジー」を使用すれば、誤用としては出現しない。こうした誤用分析に対する批判をふまえ、第二言語習得研究は1970年代に入ると、学習者の誤用ばかりでなく正用も含めて学習者がどのように目標言語を使用

しているのかを探る「中間言語 (interlanguage)」分析、そして教育理論としては「認知学習理論 (cognitive-code learning theory)」を模索するようになる。中間言語とは、学習者の母語とも目標言語とも異なり、習得の段階に応じて変化・発展していく学習者特有の動的で自律的な言語体系を指す。[注：先述のCorder (1967) の「過渡的な言語能力」も中間言語と類似の現象を示す用語である。] 中間言語の形成に及ぼす要素として、その提唱者であるLarry Selinkerは、(1) 負の転移ばかりでなく正の転移を含めた母語からの転移の存在 (2) 言語規則の過剰般化 (3) (教室での指導や練習が学習者の目標言語の習得にマイナスの影響を与えてしまう) 訓練の転移 (4) ある言葉がわからないときに母語を使用してしまう「コード・スイッチング (code switching)」などの伝達 (コミュニケーション) ストラテジー (5) 学習スタイルに関わる学習ストラテジーなどに分類した (Selinker, 1972)。Selinkerは訓練の転移には教室学習の弊害、さらには「特定の項目や事項が誤用のまま習得が進まず、いつまでも誤用として残ってしまう現象」を示す中間言語の発達過程における「化石化 (fossilization)」(例：上級者の発話「日本料理は見た目や形ばかり大切にしすぎる+だと思えます」) など、第二言語習得を包括的に捉えようと試みている。[注：現在は「定着化 (stabilization)」という表現が好まれている。] このように、中間言語の研究は誤用分析より一歩進んで、学習者の体系で間違っている項目だけでなく、全体として学習者の体系に焦点を当てたのである。

次に、可変性に話を移そう。社会言語学者William Labovは、社会的階級差による発音の相違、つまり話者の教育的、経済的地位等の社会的変数で発音がどのように変化するかという問題を変異分析 (linguistic variation theory : バリエーション理論) の立場から取り上げた。Labov (1963) ではアメリカ東海岸のニューイングランドの避暑地として有名なマーサズ・ヴィニヤード (Martha's Vineyard) 島民の発音のバリエーションの調査 [島独自の /r/ と中舌化された2重母音 (centralized diphthongs)] を行ない、Labov (1966) ではニューヨーク英語における言語変数 /r/ と日常の話し方 (casual speech) ・注意を払った話し方

(careful speech)、それに伴う「過剰修正 (hypercorrection : ハイパーコレクション)」に興味を示した。Labovは人の話し方には変異 (可変性) が存在し、注意の程度によって起きる変異には規則性があることを指摘したのである。この考えが第二言語習得理論にも影響を与えた。先述した学習者言語 (中間言語) は、体系だけではなく、可変性によっても特徴づけられる。つまり、「注意を払わない日常的なスタイル (vernacular style)」と「注意を払うスタイル (careful style)」を両端とする連続体が存在すると捉えたのである (Tarone, 1983)。Chomsky派から眺めれば、可変性は言語運用 (performance) 面での現象にすぎないが、社会言語学者や心理言語学者の視点では、こうした現象は社会コンテストにおける変異性という側面から見た中間言語の特性だと捉えられる。[注 : 否定形「～じゃないです」「～じゃありません」「～ではありません」などは変異の例である]。

ここで、認知言語についても言及しておく。スイスの心理学者Jean Piaget (1896-1980) は20世紀で最も影響力を持っていた発達心理学界の巨匠である。Chomsky (1965) が言語発達を認知発達から独立したものと捉えたのに対して、Piaget (1936/1952) は言語発達が認知発達によって支えられていると考えた。たとえば、誕生から2歳ごろまでの「感覚運動期 (sensorimotor stage)」が進むにつれ、対象物の永続性 (object permanence) が認識できるようになる。対象物が眼前になくとも継続して存在するために何かラベルが必要であり、言葉が必要になるのだと考えたのである。認知学習理論は習慣形成理論に対する批判として現れた言語学習理論だが、生成言語学ばかりでなく認知心理学 (cognitive psychology) を理論的支柱とし、John Bissell Carroll (1916-2003) が創始者である。学習対象の認知構造を獲得することを学習の基礎とし、問題解決の見通しを立てるプロセスを重視する認知学習理論に基づく外国語教育では、目標言語を自動的に使用できる能力よりも、目標言語の構造や法則性を理解することが重要だと考える。教材提示では、まず規則とその説明、例文はその後に示す、いわゆる演繹的提示を行なう。しか

し、対照分析を必ずしも否定するわけではなく、対照言語学や誤用分析を取り入れることで、母語と目標言語の類似性・相違性を説明する。

たとえば、時間を表す英語の前置詞“on” “at” “in”と同じく時間を示す日本語の格助詞「に」の用法にはきわめて似通ったものがある。もちろん、完全な対応というわけではなく、相違も確かに存在するのだが、英語で前置詞が必要な場合、すなわち特定の時間・曜日・月・年などを指し示す場合、日本語でも時間を示す格助詞「に」が必要である。同様に、英語でも前置詞を必要としない場合がある。(1)「今日・明日・来月・来年」など「今日のどこか・明日のどこか・来月のいつか・来年のいつか」など、時間がさほど特定されず、その範囲がかなり緩やかで相対的である場合(例：“I am very busy today.” “I will come tomorrow.”) (2)「毎朝・毎晩・毎日・毎週・毎月・毎年」など、一定の時間的間隔・距離を表す場合(例：“I watch TV every evening.”) (3) when「いつ」という疑問詞を含んだセンテンスを発する話者には時間が特定できないので、それを特定できるよう求める場合(例：“When did you get married?”)。このように、日英両語では格助詞と前置詞を必要とする場合と不要な場合がうまく対応し「正の転移」が可能であるにもかかわらず、中級もしくは上級日本語学習者でも「今度によろしくお願いします」「今年に卒業するつもりです」「二ヶ月間に横浜に留まりました」などと言ったりする。これは学習者が時間を示す「に」を機械的に付ける、すなわち「ユニット形成のストラテジー」(迫田, 2002)を採用していると考えるのが妥当だろう。さらに詳細には、先述した特定の規則を広く一般化してしまう現象である過剰般化の例だと言えよう。

対照分析への批判の第二波はHeidi DulayとMariana Burt、そしてStephen D. Krashenによってもたらされた。Dulay & Burt (1973)によれば、エラーは4種類に大別でき、それらは(1)第一言語(L1)・母語干渉によるエラー(2) L1習得過程で認められるエラーに類似のエラー(3) 母語干渉によるのか、L1習得過程でのエラーに類似しているのか、どちらとも判別がつかないエラー(4) (L1が何語であれ) 第二言語(L2) 学習者に共通に認められるエラーである。Dulay & Burtでは、

母語干渉によるエラーはエラー全体の5パーセントにも満たないと主張し、エラーの大半はL1習得過程で認められるエラーに類似していると主張した〔注：「いいの車」のような過剰般化・ルール単純化の例を想起したい〕。たとえば、日本語の動詞の特徴として「る」が顕著である（例：「走る」等の五段動詞、「見る・寝る」等の一段動詞）と考えた日本語学習者が（一度も聞いたことがない）「待ちる・持ちる」を作り出すというように、第二言語習得は「創造的構築（creative construction）」だと捉えたのである。つまり、L2=L1仮説を支持しているのである。

Dulay & Burtの第二言語習得研究におけるもう一つの功績は習得順序の研究である。Roger Brown（1925-1997）は、第一言語発達の分野において、基本的な形態素獲得順序で広く知られている。Adam、Eve、Sarah（仮名）という3人の子どもの2歳前後から4歳前後までを1、2週間ごとに調査するという縦断的研究（longitudinal study）を行ない14の文法形態素（現在進行形“ing”・前置詞“in/on”・複数形“s”・冠詞“a/the”等）に一定の習得順序（order of acquisition）があることを発見した。習得順序は文法的制約があるコンテキストにおいて90パーセント正確になった時点で「当該形態素を習得した」と見做したので「正確性の順序（accuracy order）」である。Brown（1973）は意味的複雑さ（semantic complexity）からの解釈を試みた。たとえば、現在進行形“ing”の習得が最も早い、「時間的持続性」という意味で複雑度が低い。複数形“s”も概念的に「数」という意味しか持たないので複雑度が低い。だから習得が早いという解釈である。de Villiers & de Villiers（1973）の21名の子どもの横断的研究（cross-sectional study）でも、同様の習得順序が認められている。さらに、同じ英語の14の形態素習得を扱った第二言語習得研究でもよく似た習得順序が存在した。Hakuta（1974）は日本語母語話者の5歳児Uguisu（仮名）を被験者として15ヶ月にわたって縦断的研究を行なった。Dulay & Burt（1974）は60人のスペイン語、55人の中国語を母語とする子どもたちの横断的研究を行なったが、英語のL2習得においても習得順序は大きく変わらないことがわかっている。

ただし、L1とL2における形態素の習得順序が、まったく同一というわけではない。いくつかの形態素をグループに分けて階層化できるということである。たとえば、英語母語話者と比較すれば、Uguisuの冠詞“a/the”の習得順序は少し遅い。「日本語には冠詞が存在しないから」という母語転移から、この事象を解釈することは可能だろう。しかし、形態素習得研究で認められた習得順序の存在は、第二言語学習者が第一言語とは無関係な内在的な原理に導かれているということを示しており、対照分析の主張をそのまま100パーセント受け入れることが誤りであることを主張したのである。もちろん、形態素習得研究で得られた結果に基づいて「成人英語学習者も同様の習得順序で形態素を習得する」と主張しても論理の飛躍がある。成人外国語学習者の場合、UGのどこまでアクセスが可能なのかという問題は先に述べたが、子どもは大人よりもL1に近い形でL2を習得するかもしれないからである。いずれにしても、1970年代、特に後半は形態素研究が隆盛の時代で、第二言語学習者の習得順序が母語話者の習得順序と類似していることを（過度に）強調したという点、そこから言語習得のメカニズムを解明するという意味でもここに紹介した一連の研究は一定の足跡を残していると言えよう。

7. 第二言語習得理論の発展と多様化：1980年代以降

1980年代以降は、1970年代から連続してはいるが、さらなる「理論の発展と多様化」の時代である。1960年代後半から1970年代前半はChomsky (1965) の生成理論・普遍文法理論に影響を受け、言語にかかわらず普遍的に存在する「言語能力 (competence)」重視の時代だった。これに触発されて心理言語学は発展したし、第二言語習得研究の分野もまた然りである。社会言語学の分野でもそれは同様だが、Chomskyへの批判という形で出現した。たとえば、Dell Hymes (1927-2009) はChomskyの言語能力と言語運用 (performance) という二分割の概念、とりわけ言語能力に分類されるもの以外を悉く言語運用という範疇に含めることを批判し「言語能力」と「伝達・コミュニケーション能力 (communicative competence)」を区別する必要があると主張した。文化

的・社会的なコンテキストで、いかに適切な言語使用ができるかという能力をHymesは重視したのである。具体的に言えば、Chomskyの主張する「言語能力」が文法的に正しい意味のある文章・発話を生成でき、また理解できる能力であるのに対して、Hymes (1974) の提唱する「伝達能力」という概念は社会的交渉、関わりにおいて適切な文章・発話を生成する能力、つまり「いつ、どこで、誰が、誰に対して、何を、どのように表現し、しかも適切にその目的とするところを伝えることができるか」という能力を意味する。Chomskyの「言語能力」は「等質な言語社会における理想上の成人母語話者が持っている言語体系についての文法知識」、すなわち言語運用に見られるような具体的な運用力を伴わない抽象的な概念であり、現実の言語を考察する上での限界・制約は否めない。Hymesは実際のコミュニケーションをより効果的に遂行するために必要な能力の重要性を社会言語学的な立場から説いた。「伝達能力」は、多様な言語社会において、現実の話者が具体的な場面に遭遇した際に実際に使用する言葉の多様性（バリエーション）、つまり文法規則だけでなくさまざまな使用規則を含んでいるが、この概念は1980年代以降の第二言語習得研究にも多大な影響を与えている（例：Swain, 1985）。

「ナチュラル・アプローチ (natural approach)」はTracy David Terrell (-1991) によって提唱された教授法でコミュニケーション・伝達能力の育成を最重要視する。特に入門期では話す能力よりも聴解能力の養成に重点を置き、学習者に目標言語の発話を求めない (Terrell, 1977, 1982)。この教授法はStephen D. Krashenにより理論的な体系化が行なわれ、総称して「モニター・モデル (monitor model)」と呼ばれることが多い。1970年代後期-1980年代前期の第二言語習得研究に影響を及ぼしたモニター・モデルは、以下に挙げる5つの仮説より構成されている。

1. 習得・学習仮説 (acquisition-learning hypothesis)
2. 自然習得順序仮説 (natural order hypothesis)
3. モニター仮説 (monitor hypothesis)
4. インプット仮説 (input hypothesis)
5. 情意フィルター仮説 (affective filter hypothesis)

「習得・学習仮説」では、「習得 (acquisition)」と「学習 (learning)」は異なるプロセスだと示唆する。子どもは自然なインタラクションを通して母語 (L1) を身につけるが、習得がL1と同じく「無意識のプロセス」を意味するのに対し、学習は文法形式・言語規則を意識的に学んだ結果、つまり「目標言語についての意識的なプロセス」である。さらに、Krashenは学習で得た知識は習得にはつながらず、学習と習得には接点がないという立場 (non-interface position) を主張した。語学学習のシラバス (講義・授業の内容・学習計画) を例にとると、学習者自身に内蔵 (インプット) されているシラバスは「習得シラバス」であり、語学教師のシラバスは「学習シラバス」である。だから、目標言語の文法項目を教えても、無意識にスムーズにその言語を使用できるようにはならないとKrashen (1982) は結論づけたのである。

「自然習得順序仮説」は、先述のDulay & Burtの形態素の習得研究に基づいている。言語形式・規則は一定の普遍的順序で習得され、早い時期に学ぶ項目もあれば、後から学ぶ項目もある。この順序は教室で教える言語形式・規則の順序とは関わりがない。教室で言語形式・規則を教えれば、そうした規則を身につけるスピード (rate) は向上する。しかし、学習は言語発達の連続的な順序を変更することができない。たとえ教室で (順序を変えて) 言語形式・規則を教えても、言語発達のルート (道順: route) には影響を及ぼさない、つまり学習を加速することはできても、習得順序は変更できないという主張である。この主張に従えば、日本語教育でどのような順序で文法項目を教えても、習得には影響を及ぼさない。たとえば、ナ形容詞 (例: きれいな) とイ形容詞 (例: かわいい) を同時に教えても、どちらかを先に教えてもかまわない。同様に、進行を表すテ形表現 (例: ~さんは今、勉強しています) を先に教えても、結果状態を示すテ形表現 (例: ~さんは結婚しています) が先でも、同時でもかまわないことになる。

しかし、自然習得順序仮説は、子どもの文法 (形態素) 規則の習得順序に限定される研究によるものであり、それ以外の論理的根拠はない。Bailey, Madden, & Krashen (1974) は成人英語学習者を被験者として形

態素の習得順序に関する実験を行ない、得られた結果と子どもの習得順序が酷似していることを報告しているが、形態素の習得順序はそもそも正確性の順序に基づいており、言語産出の正確さの反映にすぎない。

「モニター仮説」でいうモニターとは、学習者が自らの言語産出が正しいかどうかを判断するチェック機能を意味し、学習によって得た知識はモニターの際に機能する装置にすぎないという仮説である。(1) 考える時間が十分あり (2) (学習者にとって)「形式の焦点化 (focus on form)」が重要で (3) 必要な文法形式・規則の知識を持っているなら、学習者は産出した言葉を意識的に修正するためモニターを使用するだろう。しかし、第二言語での会話が差し迫ったプレッシャーにあるなら、そうしたモニターを使用する心理的余裕はない、という主張である。

「インプット仮説」はKrashenの理論の中心を形成する仮説で、その主張は「理解可能なインプット (comprehensible input)」を与えられることで言語発達が促進される、すなわち、現在の能力レベルより少しレベルの高いインプット (i+1 [iはinputの意]) を理解することによって「習得」が生じるという主張である。つまり、「理解可能なインプット」とは、(統語的複雑さの観点から) 学習者の目標言語の今、現在の能力を少しだけ上回るインプットを意味する。学習者にとって「意味の焦点化」が重要で、「理解可能なインプット」がある自然なコミュニケーションに従事するとき、習得は自動的に起こる。逆に、学習者の能力を超えた「理解不可能なインプット」であれば、習得は起こらない。こうした点で、インプット仮説は自然習得順序仮説と結びつく仮説だが、どのようにして「i+1」のレベルを決定するのが不明で観念的である。

Krashenのインプット仮説の根底にあるのは、1980年代以降の第二言語習得研究の大きな潮流をなすインタラクションの重要性だが、不十分である。理解可能なインプット「i+1」は、Lev Vygotsky (1896-1934) の「発達の最近接領域 (zone of proximal development : ZPD)」(Vygotsky, 1978) と概念的に似ているが〔前述の「言語習得における規則の内在化の重要性」を参照〕本質的には異質である。ZPDが双方向 (two-way, bidirectional interaction : ここでは教師と学習者) のインタラ

クシオンを意味するのに対し、「i+1」は教師から学習者への一方向 (one way, unidirectional interaction) しか想定していない。Krashenへの批判として、Swain (1985) は「アウトプット仮説 (output hypothesis)」を提示し「インプットを与えるだけで理解できても、文法には注意が向かないので不十分であり、自らが言語を使うこと、つまりアウトプットすることで文法に注意が向き、発話を修正できる」と主張した。これは学習者自身の内面の認知のプロセスに注目したものである。

Krashen (1982) の最後の仮説、「情意フィルター仮説」に話を移す。言語習得のためには「インプットを与えられる」ばかりでなく、「インプットを効果的に取り込む」ことが必要で、情意フィルター (affective filter)」は、学習者が理解可能なインプットに対してどの程度、受容できるかを決定する役割を果たすと考えられる。学習者に目標言語を習得したいという動機づけがあれば「情意フィルター」の壁は低く、習得は促進される。逆に、そうした動機が欠如して不安な場合は、「情意フィルター」の壁は高く堅固なものとなり、習得が促進されない。

本セクション冒頭で紹介したTerrell (1977, 1982) のナチュラル・アプローチは、自然な言語環境に置かれた移民 (主にスペイン語母語話者) がどの様にして第二言語 (英語) を習得するのかを観察・研究し、その原理をカリフォルニア大学アーバイン校 (University of California Irvine) での指導に応用した教授法で、北米で盛んな「イマージョン・プログラム (immersion program)」にその流れを見ることができる。たとえば、カナダは英語とフランス語を公用語とするバイリンガル国家だが、英語を母語とする子どもに対してフランス語と英語で教育する、いわゆる「フランス語イマージョン (French immersion)」教育が長期にわたり実践されている。体育、音楽など言語に対する依存度がさほど高くはない科目ばかりでなく、算数や理科などの教科でも目標言語で教える場合が多いが、こうした教育は日本語教育においてもアメリカのオレゴン州やバージニア州の初等・中等教育でも行なわれている。

Chomsky (1965) が生成理論に基づいて普遍的な存在として言語能力を重要視したのに対し、Hymes (1974) が文化的・社会的なコンテクス

トのなかで、「如何に適切な言語使用ができるか」という伝達・コミュニケーション能力を重視したことは注目に値すると先に述べた。1980年代にコミュニケーション能力の育成重視から発展した「コミュニケーション・アプローチ (communicative approach)」は、ナチュラル・アプローチと同一視される傾向がある。[注：Krashen & Terrell (1983) でもそうした扱いをしている箇所が認められる。] 教授法の特徴としては、「インフォメーション・ギャップ (information gap：自分と相手が持っている情報に差があること)」や「ロール・プレイ (role play)」が挙げられる。インフォメーション・ギャップでは、学習者は工夫を凝らして対話相手に説明するので、コミュニケーション能力向上の一助となる。「2枚の絵の違いを見つける」というアクティビティは、インフォメーション・ギャップの1例であり、その前提は、「真のコミュニケーションとは、インフォメーション・オピニオン・ギャップを埋めること」である。しかし、インフォメーション・ギャップがあるアクティビティなら、何でも「真のコミュニケーション」だと言えるのかどうか疑問が残る。まず、2枚の絵の違いを質問し合ってみつけるという作業そのものが現実社会ではさほど起こらない。だから、わからないことについて相手に質問をして（しかも教師に強制されて）情報を得るといった疑似体験の域を出ない。同様に、ロール・プレイは、複数の学習者に特定の「状況」と「役割」を与え、与えられた枠組の中で、それぞれの役割にふさわしい会話をさせる練習で、実社会での言語使用の疑似体験ができる機会としては有意義であり、日本語教育でも頻繁に使用されている。

こうして1980年以降は、誤用分析に取って代わった中間語分析の発展 (Larsen-Freeman & Long, 1991) さらには2000年代に入ると「contrastive interlanguage analysis (CIA)」や「computer-aided error analysis (CEA)」を含めて第二言語習得理論は多様化し発展している。先述したインタラクション仮説では、流暢さが異なる話し手の間での共同作業は言語学習に非常に役立つとするが、その背景にはZPD (Vygotsky, 1978) が概念として存在し、Ohta (2001) は教室、つまり日本語学習の現場でZPDの観点から接触場面として第二言語習得のプロセスを捉えている。

8. おわりに

第二言語習得研究とは第二言語学習者が目標言語を習得する過程、その習得過程に出現する現象を研究する、よって習得のメカニズムを科学的に研究する分野である。本章で述べた流れは明確な年代によって区別できるものではないし、互いに重なり合っている部分が多々ある。しかし、行動主義への挑戦として生得主義が出現し、その生得主義に挑む形で認知主義が出現し発展してきた。こうした大きな流れを背景として、言語学の諸分野そして第一言語習得研究が発達し、それが歴史の比較的浅い第二言語習得研究に影響を与え、その成果として外国語教育、たとえば米国での日本語教育が発展してきたのである。それは内容重視・コミュニケーション中心のアクティビティへの移行からも明らかである。日本語学習者の「明日にエッフェル塔の一番高い展望台に上る」「もうふるさとはない**感じがあります**」「趣味をするの時間がなくて、たいてい勉強するとか宿題をしています」「日本食の栄養のバランスはとてもよい**だ**」といった発話を単なるエラーとして片付けず、認知的視点など、さまざまな方向から眺めることが可能であり、そうしたことを日本語教育に反映させていかねばならないという認識ができたなら幸いである。もちろん、外国語教授法（日本語教授法）が本章で述べた理論のみで展開・発展してきたというのは過言であることを最後に断っておく。

引用文献

- 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
- 清ルミ（2012）「日本語教師には見えない母語話者の日本語コミュニケーション」野田尚史編『日本語教育のためのコミュニケーション研究』pp. 43-62. くろしお出版
- Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. D. (1974) Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning*, 24(2), 235-243.
- Berko, J. (1958) The child’s learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.
- Bloomfield, L. (1933) *Language*. New York: Henry Holt.

- Brooks, N. H. (1960) *Language and language learning: Theory and practice*. New York & Burlingame: Harcourt, Brace and World.
- Brown, R. (1973) *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic structures*. The Hague/Paris: Mouton.
- Chomsky, N. (1959) A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35(1), 26-58.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1968) *Language and mind*. New York: Harcourt Brace & World.
- Corder, S. P. (1967) The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), 161-170.
- Cummins, J. (1991) Language development and academic learning. In L. M. Malavé & G. Duquette (Eds.), *Language, culture and cognition* (pp. 161-175). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1973) Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23(2), 245-258.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974) Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24(1), 37-53.
- Flynn, S., & O'Neil, W. (1988) *Linguistic theory in second language acquisition*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Fries, C. C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- 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.
- Hymes, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Kanno, K. (1996) The status of a nonparametrized principle in the L2 initial state. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics*, 5(4), 317-335.

- Krashen, S. D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983) *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford, UK: Pergamon & San Francisco, CA: Alemany Press.
- Labov, W. (1963) The social motivation of a sound change. *Word*, 19, 273-309.
- Labov, W. (1966) *The social stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991) *An introduction to second language acquisition research*. London, UK: Longman.
- Long, M. H. (1980) *Input, interaction and second language acquisition*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of California, Los Angeles.
- McNeill, D. (1970) *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics*. New York: Harper & Row.
- Ohta, A. S. (2001) *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Piaget, J. (1952) *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans). New York: International Universities Press. (Original work published 1936)
- Schumann, J. (1978) The acculturation model for second-language acquisition. In R. Gingras (Ed.), *Second-language acquisition and foreign-language teaching* (pp. 27-50). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.
- Skinner, B. F. (1957) *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Snow, C.E., & Ferguson, C.A. (Eds.) (1977) *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G.

- Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-256). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1993) The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164.
- Tarone, E. (1983) On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, 4(2), 142-164.
- Terrell, T. D. (1977) A natural approach to second language acquisition and learning. *Modern Language Journal*, 61(7), 325-337.
- Terrell, T. D. (1982) The natural approach to language teaching: An update. *Modern Language Journal*, 66(2), 121-132.
- de Villiers, J. G., & de Villiers, P. A. (1973) A cross sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2(3), 267-278.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, J. B. (1958) *Behaviorism (rev. ed.)*. New York: Norton.

引用教科書

- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011) げんき I: An integrated course in elementary Japanese (2nd ed.). Tokyo: The Japan Times.
- 西口光一 (2012) NEJ : テーマで学ぶ基礎日本語 Vol. 1. Tokyo: Kurosio Publishers.
- Hatasa, Y. A., Hatasa, K., & Makino, S. (2000) *Nakama 2: Japanese communication, culture, context*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Jorden, E. H. (1962) *Beginning Japanese*. New Haven: Yale University Press.
- Jorden, E. H. (1987) *Japanese: The spoken language*. New Haven: Yale University Press.
- Tohsaku, Y-H. (2006) *Yookoso: Continuing with contemporary Japanese (3rd ed.)*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Young, J., & Nakajima-Okano, K. (1984) *Learn Japanese: New college text, vol. II*. Honolulu: University of Hawaii Press.