

認知的第2言語習得研究の展望

山岡俊比古

世界的に見ても、第2言語習得の大半は教室という人為的な教育環境の中で行なわれている。しかも、これが目標言語が教室外の一般社会の中で話されていないいわゆる外国語として習得されている場合が断然多い。従って、第2言語習得研究を、このような意味での外国語習得の過程に対する理解を促進すべきものとして見ることは理にかなっている。

しかし、これまでの第2言語習得研究は、主としてその言語を自然な環境の中で習得して行く過程を分析対象としてきた。このことは、この分野の発達の歴史的過程を考慮に入れると当然とも言える。つまり、そうなるに当たっての必然的理由が存在しているのである。まず第一に、第2言語習得研究の出発がそもそも第1言語習得研究の成果に動機づけられていたことがあげられる。第1言語習得に関する科学的な意味での研究は60年代に開始されたと言われるが、ここで発見され、蓄積された様々な事実を受けて、同じような事実が自然な第2言語習得にも存在するかどうかを確認しようとしたのは当然のことである。70年代に開始された第2言語習得研究はこのような時代的な特徴を反映している。この傾向を促進したもう一つの理由が、60年代に行なわれた第2言語教授に関する研究に見られる。この時期は、構造言語学と行動主義心理学に基づいた耳口教授法（Audio-Lingual Method）と、生成文法と認知心理学に支えられた認知的符号学習教授法（Cognitive Code-Learning Method）の相対的優越性を実験を通して確認しようとした時期であった。しかし、このような大規模な教授法の比較実験の結果は、所期の期待を満たすものとはならなかった。つまり、いずれの実験においても、実験に先立って期待されていたような特定の教授法が優れていることを示す結果が得られなかった。どの教授法に依ろうとも際だった効果の差が見られなかったのである。このような実験研究が様々な問題点を含んでいたことはさておいて、大半の研究者は「教授法の議論に対する幻滅と、教授法の研究の未決性」（Stern 1983, p. 110）を強く意識することになった。このことから、

この分野の研究者は研究の興味を第2言語習得の教授的側面から外らし、習得の過程そのものへと移したのである。

さらに、80年代の半ばごろから普遍文法理論の発達に触発された第2言語習得研究が本格的に開始されたが、この研究アプローチにおいては、第2言語習得研究は教授的な側面からさらに一段と遠く離れるものとなった。このアプローチによる研究は、そもそも意識的な把握の対象となり得ないきわめて根元的で抽象的な言語現象を扱うものである。従って、そこで議論されることのほとんどは、何らかの意味において意図的な学習をねらう教室での言語教授とは直接的にほとんど関係を持たないものとなる。むしろ、このような研究アプローチの誕生によって、第2言語習得研究の独自性と自立性が確立されたとすら言われる。つまり、「それ（第2言語習得研究）は教授的な関心事にとっての従属物としての位置から離脱し始めた」のであり、「教室での効果的な教授にとっての教訓を引き出す必要もなく、第2言語を習得する人間固有の能力とその習得を司る認知的な能力を問題とする」ことができるようになったのであり、「第2言語習得に関する興味は、教授を改善したいという要望の結果ではなく、むしろこの現象を説明したいとする知的な挑戦意欲から生まれるものである」（Newmeyer and Weinberger 1988, p. 34）。このような背景の中で、第2言語習得研究が扱うべき領域は普遍文法理論に基づく研究だけに限定すべきで、言語行動に関連するものはそこから排除すべきだとする意見も提案される（Gregg 1989, p. 18）。

このように限定された意味での第2言語習得研究の存在意義は、主張される通りである。しかし、そこでの研究が教授を意識したものでなく、その成果が直接的に教授に関連するものではないとしても、いずれも少なくとも言語教師にとっては知っておくべきものであろう。しかし、このような立場の第2言語習得研究者が敢えて取り上げようとしない問題が存在する。これは習得の結果をどのように把握するかということに関わる。まず確認すべきことは、普遍文法理論はある言語を完全に習得した言語的成人を分析対象としていることである（Chomsky 1986, p. 12 ; Steinberg 1982, p. 75）。言語的成人は自分の母語の規則体系を習得し、これを能力として内在化しているが、同時にその体系を現実的に使いこなすことができるという点に注意しなければならない。ここでは言語能力の習得がその運用をはほぼ自動的に含意する関係が成立している。つまり、能力の存在が運用力を保証しているの

ある。Chomsky (1986, p. 10) は、一般的に、能力を所持しながらもそれを使いこなすことができない場合がある可能性を指摘しているが、言語的成人としての母語話者においては、このようなことは現実的に考えられない。能力と運用のこのような含意関係は、言語的成人を特徴付ける重要なものとしなければならない。普遍文法理論は運用的な側面を切り捨てて能力のみに焦点を合わせるが、これが妥当であるとする議論の前に、むしろそうすることがそもそも可能であるとするべきである。人間の現実的な言語使用の偉業性に打たれるからこそ、言語に対する知的な分析意欲が湧くのであり、分析を効果的に進めるために運用的側面を捨象するのである。もし、言語能力は持ちながらもそれを現実的に使いこなすという顕現性を発揮できない人間ばかりいたとしたら、この言語に興味を抱く人はいないであろう。むしろこの場合には、なぜ能力の顕現性に欠けるのかという点での言語の分析に興味を抱くことになろう。

普遍文法理論によると、ある言語の規則体系は普遍的な原則とパラメータとで構成される核心文法と、この個別言語だけに作用している規則と語彙的な情報からなる周辺文法によって構成されている。このうち普遍文法理論が扱うものは、核心文法のみである。しかし、上で指摘した言語能力とその運用力との含意的な関係は核心文法のみならず周辺文法にも当てはまる。

能力と運用力のこの自然な含意関係は、第1言語ないしは母語の習得途上においてもほぼ成立していると考えてよいであろう。言語知識を習得するたびにそれが即座にその運用力につながるとは考えにくいとしても、その隔たりが長期におよぶことはないであろう。言語習得の初期段階において聞く能力が話す能力に大幅に先行するという事実から、この隔たりはかなり長期であるとする議論もあるが、これは非言語的な要素を手がかりにした発話の理解と、言語的な意味での発話の理解を区別できない者の皮相的な議論でしかない。二語発話の今日的な解釈によれば、ここで作用している規則は言語的なものではなく、意味的なものである。そうすると、発話自体が言語的な意味での知識の習得を待たずに行なわれていることになる。むしろ、運用を通す中で能力が身に付く可能性すらあるのである。いずれにしろ、第1言語習得においては、知識と運用力は不可分の関係にあり、一方だけが他方を犠牲にして発達することはない。

自然な第2言語習得においても同じ関係が成立している。しかし、問題は

世界において圧倒的多数の者によって行なわれている第2言語習得である。事のよし悪しは別として、ここでは何らかの方法によってその言語の規則体系についての形式教授が行なわれていると判断してよいであろう。この教授がきわめて効果的に行なわれたと仮定すると、学習者はその規則体系を内在化することになる。この成果は、おそらく文法のテストとか受容的な技能で時間的制約がさほど緊迫しない読むことにおいて発揮されやすいであろう。しかし、この学習者は書くことや聞くこと、そしてなおさら話すことにおいては、この成果を発揮することは容易ではなかろう。つまり、この場合には、言語知識の習得がその運用力を保証しないのである。すでに述べたように、これは母語習得においては考えられない事態である。全世界的に行なわれているいわゆる外国語習得の特異性の一つはこの点にある。第1言語習得では問題にする必要のないことが、ここでは大きな問題として浮かび上がってくるのである。

普遍文法理論家が言語能力とその運用力の違いに気付いていないのではない。運用力が能力によって自動的に含意されている世界では、この二つの違いを認識することより、運用力の根底にある能力の本質的な部分の分析に、より大きな意義が見出されているのである。この判断は無理のないものである。しかし、この含意関係が成立しない世界では、価値観が異なっよう。言語能力の本質的部分の分析に対する興味もさる事ながら、なぜ運用力が無いのかという点に相応の興味が注がれるはずである。この視点に立つ分析では、とりあえず、言語能力と対比しながら運用力の実体に迫ろうとするであろう。

このような観点から第2言語習得を見ると、その研究課題が運用的な側面へと大きく移行することになる。これは、上述した限定された意味での第2言語習得研究の方向性と全く対立することになる。後者の第2言語習得のとりえ方を言語的の第2言語習得研究とすれば、前者は認知的の第2言語習得研究となる。実のところ、認知的アプローチは言語的アプローチのアンチテーゼとして台頭して来たとも言える。言語的アプローチがその射程として納める言語能力の抽象化が進めば進むほど、逆にそこから落ちこぼれてしまう面に対する興味が強くなって来る。「能力は運用から、文法的能力は語用論的能力から、習得は発達から、核心文法は周辺文法からそれぞれ引き離され、そのたびに現実の言語使用から何かを取り除いてしまっている」(Cook 1985,

p. 8) のである。普遍文法に基づく言語的アプローチの基本的前提は、普遍文法の知識は生得的で、一般的な認知能力から独立した自律的なものであるとする点にある。これに対し、認知的アプローチでは一般的認知能力の枠内で言語の知識をとらえる。

以上のように、この二つのアプローチは表面的には完全な対立的関係にあるように思われるが、実は逆に相補的な関係にあることに注意しなければならない。言語を日常的な意味でとらえたときに、運用の形で具現化している言語の面と、その根底に潜んでいる知識的な意味での言語の面を区別することができるが、二つのアプローチはそれぞれ一方の言語面に分析の焦点を合わせているのである。トータルな意味での言語に対するそれぞれのアプローチの的確で限定的な位置づけは、それぞれのアプローチの第一線にいる研究者によって明確に行なわれている。普遍文法による第2言語習得研究を先導しているWhite (1990, p. 132) は「明らかに普遍文法は第2言語習得において生じるすべての事を説明することはできないし、そのような主張もしていない」と述べ、その研究対象は言語構造のかなり形式的な面の習得に限定されているとしている。また、認知的アプローチの研究を意欲的に進めているMcLaughlin (1990 : 126) は「第2言語学習の認知的な記述は部分的な説明を提供するだけであり、第2言語習得の言語学的理論と結合する必要がある」とし、認知的なアプローチそれ自体は、有標性理論や言語普遍性との関連で主張される言語的な制約を説明することができないと述べている。

以上の議論によると、第2言語習得研究は少なくとも二つの方向性を持つことになる。このうち普遍文法に基づく言語的なアプローチについては、第2言語習得研究の典型として一般的に認識され、また、そのように主張されてもいるからこれ以上述べる必要はない。これに対し、認知的アプローチによる第2言語習得研究は、その存在と意義を強調しなければならない。冒頭に述べた、いわゆる外国語習得の過程を理解しそれを促進する意図を持つものとしての第2言語習得研究の合理性は、この認知的なアプローチの可能性を述べたものである。すでに指摘したように、外国語習得においては言語的知識の所持が運用力を必ずしも保証しない場合が多い。従って、ここではなぜ運用力が身に付かないのかという観点からの研究の興味が生じるはずである。認知的アプローチはまさにこのような運用的な言語的側面を扱うものであるので、この研究を促進する有効な理論的基盤を提供することになる。そ

の成果は外国語習得における運用力の育成という教授的な貢献を発揮するものでもある。注意しなければならないのは、この視点からの第2言語習得研究が教授的な応用性を帯びているからと言って、これがその研究の質を卑しくすることにはならないということである。研究の興味が教授的な意図から生まれたものであろうとなかろうと、運用力が身に付かないという現象はそれ自体で研究意欲を駆り立てるものである。すでに述べたように、もし言語的知識は持っているながら運用力を発揮できない社会集団があったとしたら、多くの言語の研究者はその原因に興味を抱き、とりあえず運用力の分析にとりかかるであろう。これはまことに当然の事である。いわゆる外国語習得の世界はまさにこのような状態にあることが多い。

認知的第2言語習得研究では言語を認知的技能としてとらえるが、その基本的な前提は以下の四項目にまとめることができる (Hulstijn 1990, p. 43)。

- (1-1) 技能の習得において自動化を発達させる必要がある。
- (1-2) 技能の習得においては、知識の量的な累積に加えて知識の再構成という質的な変化が行なわれる。
- (1-3) 言語知識の心的表象が潜在的な形と顕在的な形で共存している可能性がある。
- (1-4) (例えば、外国語の教室におけるように) 顕在的な知識は一次的な言語技能を発達させる際の出発点として機能するが、一方で、(例えば、子供が読むことと書くことを学ぶ時のように) 習得された潜在的知識の集積体を反映する一つの過程の結果として、顕在的知識が生まれて来ることもある。

重要な点は、自動化の必要性和、知識の再構成化と、二つの異なった言語知識の認識である。しかし、潜在的知識と顕在的知識の区別が明確でない弱点がある。この違いは単に知識の存在の仕方の違いであろうか。あるいは何らかの質的な違いを意味しているのであろうか。とくに、知識の変化が量的なものではなく質的なものも含むとする認識との関連で考えると、この二つの知識の違いと相互関連の仕方がなおさら問題となる。

この点を整理するために、認知心理学で行なわれているもう一つの知識の区別の仕方を導入するのがよいと思われる。これは宣言的知識と手続的知識

の区別である。一般的に、前者は蓄積された知識の構造を強調するものであるのに対し、後者はプログラムの中で知識を実現するものである。言語の知識に当てはめて述べれば以下ようになる (Faerch and Kasper 1986, p. 51)。

(2-1) 宣言的知識：言語使用者の根底にある言語構造の知識

(2-2) 手続的知識：個々人の宣言的知識を基にして機能する手続きの総体

手続的知識をさらに分かりやすく定義すれば、「発話の理解と表出、つまり復号化と符号化におけるミリセカンド単位の処理に当たるメカニズム」(Sharwood Smith and Kellerman 1989, p. 218) となる。この知識の識別において大切なことは、両者が様態における違いとして、質的な意味で区別されていることである。この違いは主に機能的な違いとして現われる。言語の運用において直接的に機能するのは手続的な言語知識であり、宣言的知識そのものは運用には関連しない。むしろ、「スピーチの受容と表出において宣言的知識を直接的に用いることは不可能であり、宣言的知識の必要な部分を活性化する手続きを通してのみそれが可能になる」(Faerch and Kasper 1986, p. 51) のである。

以上の議論から、言語の知識に質的に異なる二つの知識があることと、言語運用に関わるものはそのうちの手続的知識であることが判明した。従って、外国語習得でしばしば観察される宣言的な言語知識を所持していながら運用力が身に付いていない事態は、手続的知識の欠如としてとらえることができる。では、このような学習者の場合、どのように手続的知識を育てて行くのであろうか。これは実際に手続化の過程を経験することで行なわれる。手続的知識の確定のためには、かなりの量の経験が必要である。この過程は宣言的知識の手続化として把握することができるが、この過程において知識の再構成化が行なわれることを見逃してはならない。一般的に再構成は「ある作業を構成する複数の部門が整合され、統合され、ないしは再編成されて新しい単位となり、これによって古い構成部門を伴った手続きを、新しい構成部門を伴ったもっと能率的な手続きによって置き換えることを可能にする過程である」(Cheng 1985 cited in McLaughlin 1990, p. 118)。身近なところ

からこの再構成の過程に該当する事象を拾い出してみる。英語の三人称・単数・現在を示す文法指標が導入されたとする。この指標を定義付ける規則そのものは単独で存在し得る。しかし、これを発話の中で実現する手続化の過程を経験する間に、学習者は次のような言語現象との関連性を見い出すであろう。

- (3-1) He *is* a kind person. (vs. You *are* not kind.)
- (3-2) She *doesn't* like vegetables. (vs. We *don't* like him.)
- (3-3) Jack *has* not been there. (vs. They *have* gone to Hawaii.)

このような言語事象の学習の順番がどうであろうとも、最終的にはすべてがこの文法指標との関連において統合化されるべきものである。それぞれが導入時において単独的であったとしても、これが統合されることによって手続きの過程が能率化され、個々の事象の実現に当たっても安定的にこれを行なうことができるようになるであろう。

実際の流暢な言語の運用のためには、手続的知識の稼働を自動化しなければならない。このことも含めて、典型的な形式教授を受ける外国語習得においてなされなければならないことをまとめると、以下のようになる。

- (4-1) 宣言的知識の育成
- (4-2) 宣言的知識の手続化
- (4-3) 手続的知識の再構成化
- (4-4) 手続的知識の自動化

このうち、形式教授が受け持つのはおそらく宣言的知識の育成のみであろう。この観点から、形式教授の効果を確かめる一連の研究とその結果を見直すことができる。Ellis (1990, p. 151) は、教授した文法形式が運用においてどの程度正確に使われるかということを実験的に調べた四つの研究をまとめて、次の二つの結論を得ている。まず第一に、自然な発話においては教授の効果は現われないが、第二に、注意を払い前もって計画した発話においては教授の効果が現われて正確さが増す。このような実験研究においては、形式教授で与えられた言語知識が、そのまま発話に用いられるとする暗黙のうち

の前提があるように思われる。そうでないにしても、宣言的知識以上の知識に関する部分は教授の中で積極的に取り上げられておらず、いわば学習者任せとなっている。形式教授が宣言的な言語知識を培うもので、一方で、実験データの収集に用いられた方法が自然な発話を求めるものであり、この場合に学習者に必要とされるものは自動化された手続的知識であることを考え合わせると、上の二つの結論は余りにも当然のものであるとしなければならない。手続的知識の自動化と知識の再構成は言うに及ばず、手続的知識そのものが十分に発達していない学習者が自然な発話を求められた場合には、原始的で自然なストラテジーに頼らざるを得ないのである。ここでは、宣言的知識に立ち戻り、それを手続的に変換する時間的余裕はない。そのための時間的余裕がある状況で正確さが上昇したことは、手続的知識の欠如を端的に示すものである。

形式教授の役割を単純なとらえ方で検討すべきではない。外国語教室で行なわなければならないことは多くある。形式教授だけを行ない、その効果を自発的な発話データで確認することは、片手落ちも甚だしい。形式教授に加えて知識の手続き化を促進する教授を意図的に行なって、初めて、言語教室における教授全般の役割を論ずることができる。Ellis (1985, p. 229) は、一連の形式教授の役割に関する研究をまとめ、その混乱した結果を指摘した上で、「しかしながら、教授が学習者の第2言語習得を助ける可能性を否定することは、直観に反するばかりでなく、無数の教師と学生の個人的な経験にも反するものである」と、まことに学術論文らしからぬ記述の仕方で名残をとどめている。これはおそらく正しいものと思われるが、問題は彼らの直観と経験が、言語運用力の実体とその成長の過程を十分に認識できていないことであろう。

自然で自発的な発話を正しくかつ流暢に行なうことをもって、その言語の習得がなされたと見るのは、最も常識的で妥当なものであろう。この点から見て、まだ触れていない問題が存在する。これは自発的な発話の根元に関わるものである。例えば、日本人の英語学習者がその初期段階において、次のような英語を表出する可能性がある。

(3-4) Today is hungry. (今日はお腹がすいた。)

この間違っただけの英文はどのようにして出て来るのであろうか。発話は基本的に言って、意味的な表示を言語符号化することによって言語的表示に転換する過程である。言語符号化に先立って行なわれると考えられるのが、意味的表示の分析である。言語符号化を背後に意識しながら行なわれる意味的表示の分析の仕方は、個別言語において固有のものがある。上の文例で言えば、この意味表示において、主語を言語的に実現することの義務性を持つ英語と任意性を持つ日本語の違いが、一種の言語干渉として現われたものと見ることが出来る。第2言語による発話の表出は、このような根元的なレベルでの問題点をも抱えているのである。従って、第2言語の習得を定義付ける流暢で正確な発話能力の育成という観点からすれば、上で述べた宣言的知識と手続的知識に関係する四項目の必要事項に、次の項目を新たに加えなければならない。

(4-5) 目標言語に固有な意味的表示の分析能力の育成

実際の外国語教室で、この五つの項目のすべてを等しく強調する必要はないかも知れない。そのような時間的余裕もないであろう。しかし、形式教授の効果を測定する研究で垣間見たように、形式教授を与えることだけでその効果を確かめようとする一般的傾向がある。ここでは形式教授の効果を実質的に実現するために必要なこれ以外の重要な要因を見逃しているか、あるいは、それは学習者任せという責任放棄が行なわれている。この点で、Spada (1986)の研究は興味深い。これは第2言語としての英語習得のための短期集中コースにいる成人を対象とした研究で、異なった形態の授業を受けた三つのグループの進歩の違いを比較した。Aグループは、言語形式に焦点を合わせた授業を受け、Cグループは意味に重点を置いた授業を受け、Bグループは文法形式と意味の両方を組み入れた授業を受けた。結果として最も進歩を示したのがBグループであった。このことは、言語教授においては文法形式の学習と、意味の実現のための練習の両方が必要であることを示したものである。文法形式の学習が宣言的知識の育成を受け持ち、意味の練習が手続的知識に関連する部分の養成を受け持つとするなら、この研究結果は当然のものとして受けとめることができる。

大切なことは、教師が外国語習得のこの五つの基本的部門を正しく把握し、

その上で、個々の授業のねらいの中でそれぞれの部門の関わりの程度を正しく決定して授業を行い、この積み重ねとして最も効率的に目標を達成することである。我が国の英語教育が外国語としての習得的な環境にあることを十分にわきまえることを前提として、外国語習得の五つの基本的部門を日々の教授の積み重ねの結果として能率的に実現する見通しを持った時に、初めて、個々の授業が充実し、「英語教室の深化」を達成することができる。認知的な第2言語習得研究はそのための貴重な視点を提供してくれる。

参考文献

- Cheng, P. W. (1985) 'Restructuring versus automaticity : Alternative accounts of skill acquisition.' *Psychological Review* 92 : 214 - 223.
- Chomsky, N. (1986) *Knowledge of Language : Its Nature, Origin, and Use*. New York : Praeger.
- Cook, V. J. (1988) *Chomsky's Universal Grammar : An Introduction*. Oxford : Basil Blackwell.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition*. New York : Basil Blackwell.
- Faerch, C. and G. Kasper (1986) 'Cognitive dimensions of language transfer.' in E. Kellerman and H. Sharwood Smith (eds.) (1986) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York : Pergamon. 49 - 65.
- Gregg, K. R. (1989) 'Second language acquisition theory : The case for a generative perspective.' in S. M. Gass and J. Schachter (eds.) (1989) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press. 15 - 40.
- Hulstijn, J. H. (1990) 'A comparison between the information-processing and the analysis/control approaches to language learning.' *Applied Linguistics* 11 : 30 - 45.
- McLaughlin, B. (1990) 'Restructuring.' *Applied Linguistics* 11 : 113 - 128.
- Newmeyer, F. and S. Weinberger (1988) 'The ontogenesis of the field of

- second language acquisition research.' in S. Flynn and W. O'Neil (eds.) (1988) *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht : Kluwer. 34 - 45.
- Sharwood Smith, M. and E. Kellerman (1989) 'The interpretation of second language output.' in H. W. Dechert and M. Raupack (eds.) (1989) *Transfer in Language Production*. Norwood, NJ. : Ablex. 217 - 235.
- Spada, N. M. (1987) 'Relationships between instructional differences and learning outcomes : A process-product study of communicative language teaching.' *Applied Linguistics* 8 : 137 - 161.
- Steinberg, D. D. (1982) *Psycholinguistics : Language, Mind, and World*. London : Longman.
- Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- White, L. (1990) 'Second language acquisition and universal grammar.' *Studies in Second Language Acquisition* 12 : 121 - 133.