

第二言語習得研究の歴史

森山 新（世宗大學校）

1. 歴史的概観

1. 1. 第二言語習得研究成立の背景

第二言語習得(SLA: Second Language Acquisition)研究が本格化したのは、60年代後半である。この時期はChomsky(1966)が「流動と動揺」と呼んでいるように、大きな転換の時代でもあった。この新しい学問分野が誕生していった背景にはいくつかの要因が関わりあっている。

①Chomskyの生成文法の出現

Chomskyが生成文法を提示し、それまでの行動主義的言語習得観(behavioral theory of language acquisition)が大きな打撃を受け、それに代わり生得主義的言語習得観(innateness theory of language acquisition)が注目を浴びるようになったこと。

②対照分析仮説の挫折

対照分析仮説(contrastive analysis hypothesis)は、母語と目標言語との対照分析を通じて、学習者の誤りを予測することができるとして一時注目を浴びたが、期待通りの成果を収めることができず、こうした挫折が契機となって、学習者の誤りを研究する「誤り分析(error analysis)」が本格化したこと。

③教授法研究の挫折

伝統的な文法訳読方式(grammar-translation method)に代わる、新しい教授法として出現したオーディオリンガル・メソッド(Audio-Lingual Method)が、期待通りの効果をあげることができず、これをきっかけに教授法に対する熱が冷め、研究の視点が「如何に教えるか」から「如何に習得するか」へと移っていったこと。

④第一言語習得研究の発展

Chomskyの生得主義的な考え方に触発され、第一言語(L1)習得研究がさか

んに行われ、子供の言語習得の過程が明らかになっていったが、これが第二言語(L2)習得研究を刺激したこと。

⑤国際化の中での第二言語教育の必要性増大

さらに、世界全体が徐々に国際化をなす中で、母語としての言語習得ではない、第二言語としての言語教育の必要性が高まったこと。

これらは相互に密接に関わり合いながら、新しい学問分野としての第二言語習得研究を生み出したと言っている。しかしこの中で特に大きな要因となったのが、Chomskyが提示した新たな視点であろう。

1. 2. 第二言語習得研究と言語習得観

したがってこれまでの第二言語習得研究は、好むと好まざるとに関わらず、Chomskyの影響を受けながら発達してきたと言っている。そのためこれまでの第二言語習得研究において、Chomskyの視点はたえずテーゼの役割を担ってきた。

ところが近年になって、これに対するアンチテーゼとして、認知的アプローチが脚光を浴びてきている。したがって本稿ではこうした最近の経緯をもふまえて、これまでの第二言語習得研究の流れを以下のように整理してみたい。

①行動主義の時代(1950~1960年)

②生得主義の時代(1960年以後~今日)

③認知主義の時代(1980年以後~今日)

当然のことながらこれらは重なり合いつつそれぞれの発展をしてきたことは事実である。しかし、行動主義を克服するものとして、生得主義が出現し、さらに生得主義へのアンチテーゼとして認知主義が出現したことを考え、とりあえずこのように区分して歴史的概観を述べてみたい。

2. 行動主義の時代

Chomskyの生成文法の登場により、言語習得観は大きな変化を遂げたが、それ以前の言語習得観は行動主義的なものであった。これは言語学的には当時アメリ

かで主流となっていた構造主義言語学(structural linguistics)、心理学的には行動主義心理学(behavioral psychology)を理論的支えとした言語習得観であった。

2. 1. 構造主義言語学

構造主義言語学はそれまでの観念主義的な言語研究に対する反動として生まれ、言語を科学的に研究することをめざしたものである。すなわち、

- ①言語の科学的研究とは言語の話し手が言った言葉を採集して、その言語自体を言語構造の各レベルで分析することである。
- ②言語は意味を符号化するために、言語の各レベルで要素を構造的に結びつけたものである。
- ③言語は、構造的に音素が結びついて形態素となり、形態素が結びついて語をなし、さらに語が結びつけられて句や節、文を構成する。

と考えられた。したがって構造主義言語学は、ある意味で言語学が今日のような客観的科学として発展していくにあたり、さきがけを築いたといえることができる。

構造主義言語学とは次のような特徴を持っている。

- ①言語は本来音声(speech)であり、文字ではない。
- ②言語は構造体(structure)である。
- ③音素、形態素、語などの言語要素はルールに規定されたやり方で構成される。そして、そこには構造、あるいは型(pattern)が見られる。
- ④言語学習とは、言語の要素、すなわち言語を組み立てるためのブロックを身につけ、それを音素から形態素、形態素から語、さらに句や文へと組み立てていくための構造や型を学習することである。
- ⑤言語はそのネイティブ・スピーカーが話すものであり、だれかがネイティブ・スピーカーはこのように話すはずであると考えたものではない。

したがって構造主義言語学を基盤に成立した教授法のオーディオリンガル・メソッドでは、基本的に文字を媒介とせず、集中的な音声による練習によるパターン・プラクティスが重視され、また自然なスピードと正確さが要求されるのであ

1) 西口光一(1995)、「日本語教師トレーニングマニュアル④ 日本語教授法を理解する本 歴史と理論編」(バベル・プレス) pp.54-55.

る。

2. 2. 行動主義心理学

客観的科学としての発展の中、言語学の分野で構造主義言語学が生まれたとすれば、心理学の分野で生まれたものが行動主義心理学(behaviorism)である。

行動主義心理学は1910年代、J. B. Watsonに始まる。彼はそれまでの内観法(introspection)と呼ばれる方法を排除し、心理学が客観的科学をめざすためには、だれにも観察が可能な行動を研究対象とすべきだと主張した。行動主義の特徴は「刺激と反応の連合理論」として次のようにまとめることができる²⁾。

①行動は学習における3つの要件、すなわち行動を引き起こす外界の条件としての刺激(stimulus)、刺激により引き起こされる反応(response)、そして反応が適切であると刻印して将来その反応を繰り返すこと(あるいは逆に不適切であると刻印して将来その反応を抑制すること)を促進する強化(reinforcement)、によって形成される。

②反応の中で正の強化を受けた反応が再び起こる傾向性を強め、それがやがて習慣となる。

Skinner(1957)は言語学習もまた、こうした刺激と反応の連合理論で説明できるとした。すなわち、学習とは外部から与えられる言語刺激に対して、言語反応を形成する過程であるとした。したがって学習を導く要因は学習者自身ではなく、外部から与えられる刺激であると考えられた。このようなことから、行動主義心理学が教授法へと応用されて作られたオーディオリンガル・メソッド(Audio-Lingual Method)では、外国語学習は言語の適切な刺激と反応の結びつきの組を習得することであると考えたのである。

2. 3. 対照分析仮説

言語習得を刺激に対する反応の習慣化としてとらえる行動主義的立場では、誤りの原因を基本的に次の2つであると考えた。

2) 西口光一(1995)、『日本語教師トレーニングマニュアル④ 日本語教授法を理解する本 歴史と理論編』(バベル・プレス)、pp.56-57.

①母語の負の転移

これは第二言語の習慣形成に母語の習慣が転移(transfer)し、干渉することにより誤りが生ずると考える。転移には正の転移(positive transfer)と負の転移(negative transfer)とがあり、正の転移は習得を促進するが、負の転移は干渉的誤り(interference error)を引き起こすと考えられた。

②不十分な学習

言語習得を刺激に対する反応の習慣化と考える以上、そこには3つの要因が言語習得を左右する。第一に良質で豊富な刺激を与えること。すなわち適切な説明や例文、練習問題を十分に与えるということであり、これは教師の側に求められる要件である。第二に刺激に対する適切な反応。これは学習する側の姿勢の問題や記憶力などの問題であり、学生の側に求められる要件である。第三に十分な繰り返しを通じての習慣化の問題である。この3点が備わってこそ、学習は十分に行われるが、これらのうちどれかが欠けると誤りが生ずると考えられた。

このような誤りに対処すべく考えられたのが対照分析(contrastive analysis)であった。これは学習者の負の転移による誤りを未然に防ぐ適切な教授を行うために、予め母語と目標言語とを対照的に分析し、共通点と相違点を明らかにしようといったものである。なぜならば共通点では正の転移が起き、学習を促進するが、相違点は負の転移となり干渉的誤り(interference error)を引き起こすと考えられたからである。そしてこのような研究を土台にし、教材編集や指導法を工夫することが重要だとされた。このような考え方を対照分析仮説(contrastive analysis hypothesis)と言う。

しかしながら学習者の誤りを予測するとして期待された対照分析は、期待に反し実際の誤りとは一致しなかった。すなわち実際には干渉によらない誤りが存在していたのである。例えば不規則動詞の規則化といったような、「過般化(overgeneralization)」による誤りは、対照分析からは予想できなかった。また対照分析仮説からは当然起こると予想されたにもかかわらず、実際には起こらない誤りもあった。例えばフランス語話者の英語学習では、母語の転移で語末の有声・無声の対立が見られないことが多いが、英語話者のフランス語学習においては、予想に反してフランス語の語末に有声・無声の対立は転移しなかった³⁾。

さらに対照分析仮説はChomskyの生成文法により、理論的にも鋭い批判を浴び、その後のさまざまな研究が、対照分析仮説に対する生成文法の理論的優位を裏付けることとなった。

また対照分析仮説が提示したものは、現場の教師にとって何ら真新しいものではなく、教師の関心をそそらなかった。つまり現場の教師たちは、対照分析によって明らかになった以上のことを経験的に知っていたのである。

このように対照分析は経験的、理論的、そして実践的に挫折し、人気を失うことになる。

2. 4. オーディオリンガル・メソッド

2. 4. 1. オーディオリンガル・メソッドの目標

構造主義的言語観と行動主義的言語習得観を背景とした教授法がオーディオリンガル・メソッド(Audio-Lingual Method)である。オーディオリンガル・メソッドはそれまでの文法や文学を重視するそれまでの外国語教育に根本的な見直しを迫り、代ってネイティブスピーカのように外国語が使えるようになることが目標にされた。

Brooks(1964)によれば、外国語コースの目標を次の4つであるとしている⁴⁾。

- ①聞く：聞き取りの訓練により言語音の聴覚映像(auditory image)を習得すること。
- ②話す：習得した聴覚映像に基づいてその言語音を口頭で正確に再生できるようになること。
- ③読む：口頭で再生できるようになった言語音を文字と照合し、印刷された文字記号から再生できるようになる、つまり読めるようになること。

3) 当時の対照分析において、母語と目標言語の異同と難易度に関して、より深い分析を行ったものとしてStockwell et al.(1965)がある。これは困難性のタイプを分離型($X \rightarrow x/y$)、新規型($\emptyset \rightarrow x$)、欠落型($X \rightarrow \emptyset$)、融合型($X/Y \rightarrow x$)、一致型($X \rightarrow x$)の5つにわけ、分離型がもっとも難しく、この順でやさしくなり、一致型がもっともやさしいとしている。

4) 西口光一(1995)、「日本語教師トレーニングマニュアル④ 日本語教授法を理解する本 歴史と理論編」(バベル・プレス) p.60.

④書く：そのように文字記号とも照合された言語音を、その言語の標準的な表記法に従って再生できるようになる、つまり書けるようになること。

したがってオーディオリンガル・メソッドでは、まず聞くこと、次に話すこと、そして読むこと、書くことといった順で進行し、それまでの読む・書く中心の教授法とは大きく異なっていた。

2. 4. 2. オーディオリンガル・メソッドの理論的背景

学習の初期段階では、口頭技能の訓練に重点が置かれるが、特に正しい発音と正確な文法、瞬時の反応が重視された。これはオーディオリンガル・メソッドが刺激と反応の連合とその習慣化といった行動主義的言語習得観を背景としていることによる。

またオーディオリンガル・メソッドは構造主義的な言語観を背景としているため、音韻、形態素、文型、文法などを学習事項としている。

さらに対照分析仮説に基づき、母語と目標言語の間に相違点が見出される項目に対する学習に重点がおかれた。

2. 4. 3. オーディオリンガル・メソッドの授業

授業では基本的に、会話文(dialogue)とドリル(drill)が中心に行われる。会話文を通じてネイティブスピーカーの実際の言語運用が紹介され、それを習慣化するために模倣記憶練習(mimicry-memorization practice)が重視される。

次に会話文の中から重要な文型が選び出され、反復練習、置換練習、完成練習、拡張練習、変形練習、結合練習などのパターン・プラクティスが行われる。

発音指導の面で重視されるのがミニマルペア練習(minimal pair practice)である。これは構造主義的な言語観に基づくもので、音素の対立を基礎とした発音練習である。

オーディオリンガル・メソッドにおいて文法説明は、各自の帰納的な類推に任せられるか、各自の事前事後の自習に委ねられることが多い。ASTP(陸軍特別研修プログラム)のように事前にその日に学習する内容に関する講義が行われることもある。

2. 4. 4. オーディオリンガル・メソッドの普及と限界

オーディオリンガル・メソッドは1958年、国家防衛教育法による援助を受けながら急速に普及した。日本でも1960年代後半から70年代にかけて全国の学校に普及していった。

しかしながら上述したような背景となる理論への攻撃や、オーディオリンガル・メソッドと他の教授法の学習効果を比較した研究により、オーディオリンガル・メソッドの優位性が認められなかったこと、さらに意味や実際のコミュニケーションを軽視したために、授業が機械的かつ単調なことなどが原因となり、その人気は次第に低下していく。

しかしそれに代わる教授法が出現せず、アメリカの外国語教育におけるオーディオリンガル・メソッドの伝統はコミュニカティブ・アプローチ(communivative approach)が本格的に出現するまで、存続、維持されることになる。またパターン・プラクティスなど、オーディオリンガル・メソッドの教授法の一部は現在でも外国語教育に取り入れられている。

Finocchiaro and Brumfit(1983)によるオーディオリンガル・メソッドと機能-概念アプローチの対比を以下に示す⁵⁾。

表1 オーディオリンガル・メソッドと機能-概念アプローチの対比

| オーディオリンガル・メソッド | 機能-概念アプローチ |
|----------------------------|------------------------------------|
| 意味内容より、言語の構造や型に注目する。 | 意味内容こそ、最優先する。 |
| 構文中心の会話の暗記を要求する。 | 対話は、使うとしても伝達機能中心に考え、暗記を強要することはしない。 |
| 言語項目は文脈を持たせて教えるとは限らない。 | 文脈があることが基本的な大前提である。 |
| 言語学習とは、構文、音声、単語を学習することである。 | 言語学習とはコミュニケーションのしかたを学ぶことである。 |
| 完全学習、または「過剰学習」を求める。 | 上手にコミュニケーションができるようになることを求める。 |

5) 西口光一(1995)、「日本語教師トレーニングマニュアル④ 日本語教授法を理解する本 歴史と理論編」(バベル・プレス) p.147から再引用した。

| | |
|---|--|
| ドリルが指導技術の中心である。 | ドリルを行うこともあるが、それが中心ではない。 |
| ネイティブスピーカーのような発音が求められる。 | 理解できる発音であればよい。 |
| 文法説明は行わない。 | 学習に役立つ方法であれば、年齢や興味に応じて何でも利用する。 |
| コミュニケーションの活動は、厳しいドリルや練習をみっちり行った後に、初めて行う。 | 学習の最初からコミュニケーションをすることを奨励してもよい。 |
| 生徒の母語を使用することは禁止する。 | 母語の使用が適当な場合には、よく配慮して使う。 |
| 初歩の段階では、翻訳は禁止する。 | 必要またはそれで得るところがある場合には、翻訳を行ってよい。 |
| 話すことが十分習得されるまで、読むことと書くことには進まない。 | 学習者が望むなら、読むことも書くことも最初の日から行ってよい。 |
| 目標言語の言語体系は、それを構成するいろいろな型を直接教え込むことによって初めて習得できる。 | 目標言語の言語体系は、コミュニケーションしようとする過程の中でこそ、一番よく習得できる。 |
| 言語能力が最終目標である。 | 伝達能力、すなわち言語体系を効果的かつ適切に使用する能力が、望まれる最終目標である。 |
| 言語の変種は一応考慮するが、ことさら取り上げることはしない。 | 言語の変種が、教材選択や教授法の中心的な考え方である。 |
| 単元の配列は、言語学的に見た複雑さの尺度だけを考慮して決める。 | 興味を持たせることを中心に、内容、機能、意味を配慮して、単元を配列する。 |
| 教師が学習者を全面的にコントロールし、教授理論にそぐわないことはどんなことであっても禁止する。 | 教師は学習者を助け、その言語を使って何かしようという気持ちを起こさせることは何でもしてあげる。 |
| 「言語は習慣である」ので、誤りは最大限の努力をもって排除されなければならない。 | 言語は各個人の中で生成されるものであり、それにはしばしば試行錯誤が伴う。 |
| 形の正しさという意味での正確さが一番の目標である。 | 一番の目標は、流暢で許容できる言語であって、正確さは観念的に判断するものではなく、文脈の中でこそ判断できるものである。 |
| 学習者が相手にするのは、学習機器や練習教材にある言語体系である。 | 学習者は人間と交渉を持つ。ペアでの練習やグループワークで生身の人間を相手にすることもあるし、その人間が書いたものを相手にすることもある。 |
| 教師は、学習者が使うべき表現をはっきりと示さなければならない。 | 教師は、学習者がどのような表現を使うか正確に予測することができない。 |
| 真の動機は、言語構造に対する興味から生まれるものである。 | 真の動機は、言語を用いて伝達しようとしている内容に対する興味から生まれる。 |

3. 生得主義の時代

3. 1. Chomskyと生成文法

以上のように環境的要因を重視する行動主義的言語習得観に対し、Chomskyは生得主義をもって真っ向から対立した。

Chomskyは生成文法の課題として、以下の3つを提示している。

- ①言語知識の内容はどのようなものか。
- ②言語知識はどのように獲得されるのか。
- ③言語知識はどのように使用されるのか。

生成文法が特に、①もさることながら、②の観点を言語学の一分野として定着させたことは、第二言語習得研究の歴史の中で高く評価されるべき点である。しかしながら生成文法はその一方で、過度に抽象的で観念的な言語習得理論を定着させてしまうことにもなる。

3. 1. 1. 刺激の貧困性

Chomskyが生成文法の存在を想定するようになった何よりも理由は、「刺激の貧困性(poverty of the stimulus)」にある。これは外部からの言語的刺激を入力とし、これに対する反応の習慣形成として言語習得を考える、行動主義的な言語習得観に対するアンチテーゼとして提示されたものである。刺激の貧困性とは、言語の母語話者の言語知識が入力以上のものであるということ、言いかえれば、言語入力言語知識形成に十分ではないため、限定的な役割しか果たしておらず、したがって刺激による反応として言語習得を説明することには無理があるとして、行動主義の立場に批判を加えたのである。

Chomskyの言う刺激の貧困性とは、一般的に次の3つを含んでいる。

- ①刺激の決定不確定性(underdetermination)
- ②刺激の鈍質性(degeneracy)
- ③刺激の非存在性(nonexistence)

これら3つを根拠に、言語習得を導くものは入力としての言語のほかに、生得

的な言語能力を想定せざるを得ないとしたのである。

(1) 刺激の決定不確定性

これは私たちの持つ言語能力は、触れてきた言語入力では説明できないような特性を含んでおり、言語入力は能力決定に不十分であるということである。例えば次の(1)のような文を経験した子供は(2)のような文は表出するが、(3)のような文を表出することは決してない。

(1) a. The man is tall.

(1) b. The man who is tall is in the room.

(2) a. Is the man tall?

(2) b. Is the man who is tall is in the room?

(3) *Is the man who tall is in the room?

言語習得を単純に刺激に対する反応の習慣形成としてとらえるならば、(1)から(2)への反応と同じように最初のisを語頭に移動させて(1)から(3)のような文を表出してもよさそうであるが、子供の表出にはこのようなものは存在しない。Chomskyによれば、これは子供が先天的に(3)の非文性を知っているからだとしている。このように入力は能力決定に不十分であり、それを補うものとして、生成文法という生得的な言語能力を想定せざるをえないとするのである。

(2) 刺激の鈍質性

刺激の鈍質性とは、子供の母語習得における言語入力には、間違っただいだしや規則からの逸脱、中途での発話変更などが含まれ、決して良質のものではないということである。それにもかかわらず、子供はこうしたデータをそのまま刺激として用いることはせず、その根底にある言語体系を正確に導き出していく。このように子供が言語入力を主体的に選択し、そこから言語体系を導き出すことが可能なのは、生得的な言語能力があるからだと説明するのである。

(3) 非存在性

非存在性とは言語刺激の中に否定情報(negative information)が存在しないことを意味する。言語習得は学習者が立てた、母語に対する仮説検証の繰り返しである。仮説の検証には肯定情報(positive information)のみならず、否定情報も必要になる。ところが子供はそうした否定情報なくして、仮説を検証し、正確な言語体系を導き出すことができる。これは子供が持っている生得的な言語能力のおかげだとするのである。

否定情報が必要な例として英語の過去形表出において、comedやgoedのように、不規則動詞を規則動詞のように過般化して変形してしまう例が挙げられる。肯定情報だけでは過般化された形式が間違っていることを指摘するものではなく、最終的に過般化された形式が排除されるためには、否定情報が必要になる。

ところが子供はそうした否定情報なくして、過般化形式を排除することができる。これは生得的な言語能力が唯一性原理(uniqueeness principle)といった学習原理を持っているために、否定情報なしに過般化形式を排除できるのだと説明する。唯一性原理とは「あらゆる意味的概念はそれを実現するための統語形式や形態素形式を一つだけ持っている」というものである。

もう一つ、否定情報が必要な例として、二重目的文がある。学習者は(4)、(5)を学んだ後、否定情報がなくても(7)のような文を生成しなくなる。

- (4) John told problems to Mary.
- (5) John told Mary his problem.
- (6) John explained his problems to Mary.
- (7) *John explained May his problem.

これに対する生成文法の立場は、部分集合原理(subject principle)という学習原理の存在からこれを説明する。部分集合原理とは構築すべき仮説の順番を規定し、肯定情報の範囲内でそれにかなう文法だけを構築するようにはたらし、具体的に与えられていない推測的で過般的な文法は、その存在を証明する肯定証拠が与えられるまで構築を避ける、といった原理である。有標性(markedness)ということばを使うならば、文法は無標(unmarked)から有標(marked)へと進行し、有標への拡張は具体的な肯定証拠が必要である、ということである。

このようにChomskyの生成文法では、外部から否定情報が与えられなくても、正しい言語体系を導き出すことができるのは、学習者の内部に何らかの制約的メカニズムがあるためだとするのである。

このようにしてChomskyは、環境的要因である刺激により言語習得がなされるとする、それまでの行動主義的立場に攻撃を加えたのであった。

3. 1. 2. 生成文法の言語観

生成文法の言語観は以下のような特徴を持つ。⁶⁾

- ①言語能力(linguistic competence)と言語運用(linguistic performance)とを区別する。
- ②深層構造(deep structure)と表層構造(surface structure)とを区別する。
- ③言語は規則に支配された行動である。
- ④言語使用は創造的である。
- ⑤言語習得のための生得的能力が存在する。
- ⑥すべての言語に共通する普遍性が存在する。

Chomskyによるこのような生得主義的な言語習得観は、生得的に与えられた言語普遍性の知識をもとに、与えられる個別言語情報を入力として、自らが主体的、積極的にその文法体系を構築していくというものであり、環境性に代わり、生得性が重視される。すなわち人間が言語能力を持っているのはこうした生得的な能力のおかげであり、環境的刺激(言語入力)はこうした普遍的な言語能力をある言語へと個別化するのを手伝うに過ぎないとされる。

3. 2. 教授法研究

60年代はまた教授法研究のさかんな時代でもあった。それはそれまで伝統的教授法としてその地位を確固たるものとしていた文法訳読方式が、新しい革新的教授法として登場した、オーディオリンガル・メソッドの挑戦を受けたからである。

6) 山岡俊比古(1997)、「第2言語習得研究<新装改訂版>」(桐原ユニ)、pp.31-33.

オーディオリンガル・メソッドは、第2次世界大戦中のいわゆるアーミー・メソッド(Army Method)の成功に裏付けられ、また当時アメリカにおける外国語教育改革運動の公式的な理論であった対照分析仮説に支えられながら大きな注目を浴びた。

しかしながらオーディオリンガル・メソッドは、教室で期待通りの成果を上げることができなかった。またScherer & Wertheimer(1964)はアメリカ人ドイツ語学習者(大学生)を被験者として両教授法の比較実験を行ったが、話すことと聞くことではオーディオリンガル・メソッドのほうが優れていたが、翻訳と読むこと、書くことでは文法訳読方式のほうが優れており、オーディオリンガル・メソッドの優位を見いだすことはできなかった。

しかもオーディオリンガル・メソッドは上述したように、Chomskyの生成文法の登場により、理論的な攻撃をも浴びることとなり、急速に人気を失っていった。

一方、生成文法の登場の中で新しく生まれた教授法が認知的符号学習理論(Cognitive Code-Learning Theory)⁷⁾であった。この理論は生成文法に裏付けされて、習慣形成による学習ではなく、言語学習における認知的過程の役割が重視されるとともに、言語規則の知的理解が練習に優先すべきだとされた。

Chastain & Woerdehoff(1968)は、オーディオリンガル・メソッドと認知的符号学習理論に基づく教授法とを比較する実験を行った。結果はどちらの優位も見いだされないまま終わった。

このように60年代には教授法の優劣を確かめる様々な試みが行われたが、ど

7) 認知的符号学習理論の学習方法は、第一に既習の能動文から受動文を教えるというように、新しい情報を学習者に与えるときには既に存在する認知構造に関連する形で与えること、第二に意味のないものに意味を与えて記憶を保持させることが仮説として提唱された。またこれが教授法に展開され、次の3点が重視された。

①新しく教えることは整理した形で、学習者の認知構造に適合しやすくして与える。

②学習する各文の意味は、学習者に理解されていなければならない。

③学習すべき素材は、その説明を教師が与えるというのではなく、学習者が素材から規則を発見する形で与えられることが望ましい。

結局のところ認知的符号学習理論は、部分的に言語学習に利用されることはあっても、教授法としては定着することができなかった。

れも成功を収めることはできず、教授法に対する幻滅のみを残す結果となった。

こういったことが影響し、その後研究の視点は「如何に教えるか」ではなく、「如何に習得していくか」に向けられていくようになる。

3. 3. 第一言語習得研究

このようにChomskyが生成文法を提示し、人間には生得的な言語能力が備わっているとしたことにより、60年代には子供が持つ生得的な言語能力を明らかにしようとする動きが活発化し、第一言語習得研究がさかんに行われることとなる。

第一言語習得研究では、子供が表出する言語が収集され、その中に規則体系が存在しているか、存在しているとすればそれはどのようなものが研究の対象となった。その結果子供の言語にもそれ相応の体系性があることが明らかになり、これはChomskyの主張の裏づけとなった。

その中でも特に代表的なのが、英語の文法形態素(grammatical morpheme)の習得順序(acquisition order)、そして否定文や疑問文などの構造の発達順序(developmental sequence)に関する研究である。

3. 3. 1. 文法形態素の習得順序研究

第一言語習得における習得順序研究のほとんどは、英語の文法形態素を中心に行われた⁸⁾。これにはBrown(1973)など、縦断的研究(longitudinal study)によるものと、de Villiers & de Villiers(1973)など、横断的研究(cross-sectional study)によるものがあるが、いずれの場合にも結果は類似したものとなり、両者の結果は高い相関を示した。またこうした順序は親の発話に見られる形態素の出現頻度とはまったく無関係であることも確認された。これらの結果は環境的要因が言語習得を導くといった行動主義的立場をさらに窮地に落とし入れ、言語習得にあたっての子供(学習者)の主体性や言語能力の生得性を示す結果となった。

8) こうした英語の文法形態素の習得順序研究に触発されて、日本でも動詞形態素の習得順序研究が小西(1960)、大久保(1967)などによって行われた。詳しくは本稿第Ⅲ部1章3. 第一言語習得との比較を参照。

3. 3. 2. 構造発達順序研究

文法形態素と共に、第一言語習得研究で研究が進んだのは、英語の否定文や疑問文の構造的な発達順序(developmental sequence)の分析であった。発達順序とは、言語習得過程にある程度普遍的に見られる発達の段階性をさす。例えば英語否定文では、第1段階として(8)(9)のような外的否定、第2段階として(10)(11)のような内的否定、第3段階として(12)(13)のように助動詞が分析的に扱われる段階を経て、完成に至ることがわかっている(Taylor, 1976)。

(8) No heavy.

(9) Wear mitten no.

(10) I can't catch you.

(11) He no bite you.

(12) I didn't did you.

(13) You don't want some supper.

また疑問文では、第1段階として音調疑問(intonation question)、第2段階が助動詞が現れない段階、第3段階が助動詞が発達する段階である。それぞれの段階を、(14)(15)、(16)(17)、(18)(19)(20)で示す(Dale, 1976)。

(14) See hole?

(15) Where daddy going?

(16) You can't fix it?

(17) What book name?

(18) Can't you get it?

(19) Why you caught it?

(20) Who took this off?

Klima & Bellugi(1966)は否定文と疑問文、Dale(1976)では疑問文、Taylor(1976)は否定文においてこうした一定の発達順序が見られることを明らかにしている。こうした研究も言語習得が環境的要因によるのではなく、生得的に組み込まれたメカニズムに基づいて習得が進むことを示唆し、Chomskyら生得主義の立場をい

っそう有利なものとしたのである。

3. 4. 第二言語習得研究の始まり

以上見てきたような60年代に起きた様々な要因、すなわちChomskyの生成文法の出現と言語習得観の転換、教授法研究の挫折、第一言語習得研究の活発化の中で、第二言語習得研究は始まっていった。すなわち、

①Chomskyの生成文法の出現により、環境的要因よりは生得的要因が強調され、如何に教えるかより、生得的な言語能力を持って生まれた人間が、如何に言語を主体的に習得していくのかが関心の対象となった。

②行動主義的な言語習得観の理論的後ろ盾となっていた対照分析仮説の予想と実際の誤りとの間に食い違いが生じたことにより、実際にどのような誤りが生じているのかに関心が持たれ、学習者言語の誤り分析が活発化した。

③60年代の教授法の挫折は、研究者の目を「如何に教えるか」ではなく、「如何に習得しているか」のほうに向けさせた。

④第一言語習得研究に触発され、第二言語習得に対しても関心が向けられた。特に第一言語習得と第二言語習得とはどこが似ており、どこが異なっているのかをつきとめることは、Chomskyの生成文法の立場からも大きな関心事となっていた。

このように始まった第二言語習得研究は、まず誤り分析が行われ、それに続いて第一言語習得研究に触発されて習得順序や発達順序の研究などが行われた。

3. 4. 1. 誤り分析

対照分析仮説が理論的、経験的、実践的に批判を浴びたことにより、研究の方向は実際の誤り自体に向けられることとなった。こうした誤り分析(error analysis)が本格化したのには、対照分析仮説の挫折が直接的な原因となっているが、もう一つ忘れてはならない重要な要因がある。それは誤りに関する見方の根本的な変化である。

行動主義的な立場では、誤りとは習慣形成の失敗であり避けるべきもの、といった否定的な見方が支配的であった。ところがこうした見方は、生成文法によ

る生得的な見方に裏付けられ、しかも第一言語習得研究の拡張といった立場から、誤りを言語習得過程に必然的にあらわれる過渡的現象であり、同時に言語習得に必要な不可欠な方略(strategy)であるという肯定的な見方がなされるようになっていくのである。

こうした見方は1967年、Corderの論文「学習者の誤りの重要性」により積極的に打ち出された。彼はこの論文において、子供が“This mummy chair”と発話しても、通常これを誤っているとは考えず、むしろその時点での言語発達状態を示す子供らしいコミュニケーションのしかたであると考えのと同じように、第二言語習得における誤りに対しても肯定的に見つめるべきだと主張した。そして「第2言語の学習者が用いる方略の少なくともいくつかは、第1言語獲得の際に用いられたものと本質的には同じものであるということを1つの作業課題として提案する。」⁹⁾として、第二言語習得は基本的に第一言語習得と同一の生得的能力を用いた同一の過程であると前提し、次のように述べている。

誤りは学習者にとって必要不可欠なものである。その理由は、誤りをおかすことは学習者が学習するために用いる一つの手段であるとみなすことができるからである。それは学習者が、学習している言語の特性について自らの仮説を示す際に用いる一つの方法である。したがって、誤りをおかすことは、母語を獲得する子供と第2言語を習得する人が共に取り入れる1つの方略である。¹⁰⁾

こうした言語習得観や誤りに対する見方の変化が背景となり、60年代後半から70年代にかけて、第二言語習得における誤り分析は積極化していく。

誤り分析で何よりも明らかになったことは、母語の干渉的誤り(interference error)が誤り全体に占める割合が、行動主義の主張していたようには高くなかったことである。干渉的誤りが占める割合は研究により差が見られるが、最も少ないもので3%、最も多いもので50%であった。干渉的誤りは子供より大人の被験者に多いこともわかった。さらに干渉的誤りとともに、第一言語習得時にも見

9) S. Pit Corder(1981)、玉川大学応用言語学研究会訳(1988)「中間言語入門：誤答分析を超えて」(三修社)、p.7.

10) 前掲書、pp.10-11.

られる発達的な誤り (developmental error) がかなり見られた。干渉的誤りが少ないことは行動主義への反証となり、発達的誤りが多いことは、第二言語習得が第一言語習得と似たような過程を経て習得される証拠とされ、さらにそれが生成文法が第二言語習得までも導く1つの重要な証拠ともされた。

3. 4. 2. 習得順序研究

第一言語習得研究が60年代に文法形態素の習得順序(acquisition order)を研究し、そこにかかなりの類似性が明らかにされる一方で、Corder(1967)により、第一言語習得過程と第二言語習得過程の類似性が主張された。さらにこれが誤り分析により、過般化(overgeneralization)など、第一言語習得と同様の発達的誤りが起こることが明らかになり、第一言語習得過程と第二言語習得過程が類似しているのではないかという思いがさらに強まり、第二言語習得にも一定の習得順序が存在するのかどうかに関心が向けられていった。その結果70年代には、第二言語習得でも文法形態素の習得順序研究が活発に行われることとなる。

第二言語習得での習得順序研究の関心の対象となったのは以下の3点である。

- ①第二言語習得でも一定の習得順序が見られるのか(自然の習得順序)。
- ②第二言語習得は第一言語習得での順序と同じなのか(L1=L2仮説)。
- ③第二言語の習得順序に母語の影響はあるのか。

第二言語習得における習得順序研究のさきがけとなったのは、Dulay & Burt(1973, 1974a)であった。Dulay & Burt(1973)ではまず、3つの異なったスペイン人の子供の英語学習者を対象に正用順序 (accuracy order: 習得の正確さの順位が習得順序を反映するというもの) に基づき、横断的研究により習得順序が調べられた。その結果3つの地域の習得順序は高い相関関係を示した。さらにDulay & Burt(1974a)では、母語の異なる(中国語とスペイン語を母語とする)子供の子供の英語学習者を対象に同じような調査を実施し、ここでも高い相関が示された。母語の違いを超えたこのような習得順序は、「自然の習得順序(natural order)」と呼ばれた。

自然な習得順序の存在は、言語習得が環境的要因ではなく、学習者が生得的に持ち合わせているメカニズムにしたがって行われていることを示唆し、大きな注

目を浴びた。

自然な習得順序を調べる研究は、その後、被験者を成人の学習者にも拡大されて行われた。その結果自然の習得順序は、多くの研究で学習者の居住地、年齢、母語の違いなどを超えて一貫していることが示された。

しかしLarsen-Freeman(1975)、Porter(1977)、Hakuta(1974)、Koike(1983)などでは、自然の習得順序とは異なった順位が示された。特に日本人の子供を対象に行ったHakuta(1974)とKoike(1983)では、共通して複数と冠詞の習得が遅れる順序を示した。これは母語である日本語にこうした文法指標が存在しないことが原因であると思われ、習得順序に母語の影響があることを示唆した。

さらに第二言語における習得順序が第一言語のそれと同じかどうか、すなわちL1 = L2仮説が成り立つかどうかについては、現在でも賛否両論に分かれている。

Dulay & Burt(1974)は、自らの第二言語習得研究で明らかになった習得順序をBrownの第一言語習得研究における習得順序と比較し、両者が不規則動詞の過去形、冠詞、縮約連結辞、縮約助動詞などにおいて、著しい差が見られることを明らかにした。このうち不規則動詞の過去形は第一言語のほうが早く習得され、その他では第二言語のほうが早く習得された。

一方、両者が類似しているとしている研究にはKrashen et al.(1978)がある。これは調査した5つの文法形態素の習得順序が、第一言語、第二言語の両学習者において、類似の習得順序を示すとしている。

実際、第一言語と第二言語の習得順序との間にはかなりの相違が認められる。この相違は第一言語と第二言語の習得順序の相違と解釈できるが、子供と大人の間には認知、情意上大きな違いがあり、このことを考慮すれば、両者に類似性があると見る見解も存在する。従って現在の段階では、第一言語や第二言語の習得には一定の順序があることはある程度はっきりしているが、両者が類似しているのかどうかについては、最終的な決定を下すことができずにいる。

3. 4. 3. 発達順序研究

文法形態素の習得順序と共に、第一言語習得に誘発され活発化された研究が、

疑問文や否定文の構造的な発達順序(developmental sequence)に関するものである。

結論を先に言えば、否定文や疑問文の発達順序が、第一言語習得同様に第二言語習得にも見られた。疑問文については、Ellis(1985a)が、否定文についてはSchumann(1979)が研究を行っている。ただしこのような発達段階にも、母語の影響がいくつか指摘されている。具体的には母語の影響により、母語と似たある発達段階に長く留まり、次の段階へ移行するのが遅れたり(Schumann, 1979, Zobl, 1980b)、一般的な発達段階の途上で、普通では見られないある構造が、母語の構造的影響を受けて現れる現象(Zobl, 1982, Wode, 1981)などが報告されている。

3. 4. 4. 第二言語習得理論の構築

60年代後半から70年代にかけて活発化した第二言語習得研究は、80年代に入り、包括的な第二言語習得理論としてまとまっていき、これが新たな教授法提唱へと結びついていった。その代表とも言えるのが、理論としてはKrashen(1981, 1982, 1985)のモニターモデル(Monitor Model)であり、教授法としてはKrashen & Terrell(1983)によるナチュラル・アプローチ(Natural Approach)である。

3. 4. 4. 1. ナチュラル・アプローチとモニターモデル

ナチュラル・アプローチは、もともとカリフォルニアでスペイン語教師をしていたT. Terrellが、当時の第二言語習得研究の成果を応用して考案した教授法であるが、後に南カリフォルニア大学の応用言語学者、S. D. Krashenの第二言語習得理論であるモニターモデルにより、強い支持を受けたことを契機に、80年代初頭、この教授法は外国語教育界で注目を浴びることとなった。

Krashenの理論は、生得的な言語習得装置の存在を前提としており、Chomskyの普遍文法理論がKrashenの習得理論であるモニターモデル構築の土台となっている。

Krashen & Terrellによるナチュラル・アプローチは、聴解優先教授法であるコンプリヘンション・アプローチ(Comprehension Approach)の系譜に属する。これは話すことを遅らせて聴解訓練を優先し、話すことのレディネスをまず養成しよ

うという考え方に基づいている。

ナチュラル・アプローチの教授原理を簡単に述べれば、緊張や不安のない状態で学習者を大量の理解できるインプット(*comprehensible input*)にさらせば、言語習得はなされるというものである。授業は聴解、すなわち理解できるインプットを大量に与えることから始められ、学習者に発話は強要されない。発話はこうしたインプットの理解の蓄積に基づき、時が来れば自然に表出すると考えられている。

3. 4. 4. 2. モニターモデル

ナチュラル・アプローチは、彼の提唱する第二言語習得理論である、モニターモデルの応用である。彼は70年代の第二言語習得に関する記述的研究の成果を踏まえ、以下の5つの仮説を提唱した。この5つの仮説は全体で、「成人が第二言語能力をいかに習得し運用するか」を具体的に示す理論を形成している。5つの仮説を以下に簡単に紹介する。

(1) 習得-学習仮説(*the acquisition-learning hypothesis*)

成人には第二言語能力を伸ばす方法が2つ、習得(*acquisition*)と学習(*learning*)があり、両者は相互にはっきりと区別される。Krashenは、習得と学習とは独立しており、はっきりと区別され、学習された知識が習得に転移することはないという。そして習得こそが重要であり、学習は補助的なものでしかないという。

(2) 自然順序仮説(*the natural order hypothesis*)

この仮説は文法構造は予測可能な順序で習得され、その習得順序は学習者の第一言語や年齢などによらず類似性が見られるというものである。

(3) モニター仮説(*the monitor hypothesis*)

これは成人の第二言語運用面(*performance*)で、学習はモニター(*Monitor*)またはエディター(*editor*)といった、きわめて限られた機能しか果たさないといった仮説である。

(4) インプット仮説(*the input hypothesis*)

この仮説は、現在の(習得)レベルよりやや高いレベルのインプットを理解することによって言語が習得されるというものである。すなわち言語には4つの技

能が求められるが、そのうち習得に重要なのはインプットとしての聞くこと（聴解力）と読むこと（読解力）であって、アウトプット（話すことや書くこと）ではない。アウトプットは理解可能なインプットが十分与えられれば、やがて「自然に表出(emerge)する」と考えられている。話すことや書くことは習得の原因ではなく、結果に過ぎないのである。

習得の進展は、現段階の次の段階の文構造が含まれるインプットを理解するときになされる。別の言い方をすれば、学習者の現段階のレベルを「 i 」とすれば、自然な習得順序の次の段階「 $i + 1$ 」への進展は、その場の状況、あるいは話者のジェスチャーなど、言語外の情報を助けとしながら、「 $i + 1$ 」を含むインプットを理解するときになされる。

習得順序との関わりから若干補足すれば、インプットは「 $i + 1$ 」の情報のみが含まれるように綿密に調整される必要はない。また教授シラバスを自然の習得順序に合わせて計画的、段階的に組む必要もない。教師は学習者が理解しているかどうかだけに注意を払ってれば、自動的にそのインプットには「 $i + 1$ 」が多く含まれる。従ってナチュラル・アプローチには、その日その日にこの文法事項とこの語彙を教えなくてはならないといった言語的な教授シラバスが組まれることはない。単に習得が順調に進むように、理解できるインプットを続けて与えられる活動や話題を提示することが教師の役割となる¹¹⁾。

(5) 情意フィルター仮説(the affective filter hypothesis)

情意フィルター（インプットを言語習得に使わせないように働く態度要因）が高いと、インプットが言語習得装置に到達するのが妨げられる。習得には理解可能な多量のインプットを必要とするため、理想的な学習態度とは情意フィルターが低い状態である。

3. 4. 4. 3. ナチュラル・アプローチ

11) Krashenは1975年頃までは「自然な習得順序」にしたがった「自然なシラバス(natural syllabi)」を提唱していたが、Krashen(1982)で自らこの考えを修正することを明らかにした。そして文法形態素の習得順序を含め、いかなる文法配列にも従わない、伝達目標に基づいたシラバスを主張するようになった。

前にも述べたようにナチュラル・アプローチは、今まで述べてきたモニターモデルに基づいた第二言語習得理論を徹頭徹尾応用し、教授法として展開したものである。そのガイドラインは以下の通りである。

(1) 伝達技能をつけることが目標

ナチュラル・アプローチの一般的目標は、目標言語を使つての伝達技能を身につけることである。文法的正確さは、伝達技能に重点を置いていく中で自然と身につけていく。

ナチュラル・アプローチによれば、言語能力は主に習得によって得られるが、その習得というのは、目標言語で話された内容(インプット)を理解するときになされる。つまり習得は伝達活動の中でなされる。

(2) 理解は発話に先行する

ナチュラル・アプローチの教室活動での指導方針は、初期段階では目標言語による音声発話を求めず、理解できるインプットを与えることを優先する。初めから発話を求めることは、情意フィルターを高め、理解可能なインプットを少なくするため、習得を遅らせる。

(3) 発話は自然に表出する

音声発話は習得の進行に伴い、自然に表出する。発話に至るまでに要する時間は、インプット量や情意フィルターの高さ、年齢などの条件によって異なるが、普通成人は極めて早く(1～十数時間)、思春期児は遅く、幼児は1～6ヵ月を要する。学習者の初めの発話はまずは非言語的手段(身振りなど)にはじまり、yes-noによる答えや簡単な単語といった一語文段階となっていく。また初期の発話は誤りを多く含んだ不完全なものであるが、教師は意志伝達に支障をきたさない限り、誤りを指摘することはしない。つまり内容に誤りがなければ、形式上の誤りに対しては訂正を加えない。

(4) 習得活動が中心

伝達技能を伸ばすのは、習得が中心であるため、教室活動は習得のための理解できるインプットを与えることにあてられる。文法学習やパターンドリルといった意識的学習はモニター機能のためにのみ必要であり、補足的である。したがってナチュラル・アプローチでは、学習より習得を重視し、教師は教室活動が学習

偏重にならないように、習得と学習のバランスに注意しなければならない。一般に思春期児や成人の場合には80%を習得に、20%を学習に当て、子供には習得活動を中心とし、学習は書くことを学ぶときだけでよい。

(5) 情意フィルターを低める

情意フィルターが高いと習得にとって大切な「理解できるインプット」を言語習得装置に到達するのを妨げてしまうので、教師は常に情意フィルターを低く保つための配慮が必要となる。

3. 4. 4. 4. モニターモデルとナチュラル・アプローチの問題点

ナチュラル・アプローチの正当性は、その根拠となっている第二言語習得理論、モニターモデルの正当性に全面的に依拠しているといっている。Krashenのモニターモデルは、第二言語習得の統括的理論となっており、アメリカの第二言語教師の間でかなりの人気を博し、日本においても好意的に受け入れられた部分がある。その理由はこの理論の統括性と、教師たちの直感に訴える理論化がなされていること、理論そのものの単純明解性にあると思われる。従ってこの理論が第二言語習得の諸現象に対して加えられる説明には、かなりの説得力が感じられる。しかしこうした単純明快な説明は、ある意味で直感的なものに過ぎず、その後様々な視点からの批判が加えられることにもなるのである。以下、主な問題点を挙げてみることにする。

(1) 習得－学習仮説

この仮説に対する批判は、習得と学習という二つの過程はインターフェイスがなく、相互に独立しているという点に集中している。多くの研究者は、学習と習得の間のインターフェイスを認める立場をとっている。Seliger(1979)は学習された知識は習得を促進し、習得された知識の記憶保持を助けたりもすると主張する。さらにBialystock(1979, 1981)やMcLaughlin(1978)、Sharwood Smith(1981)などは、学習された知識は練習を通じて自動的処理段階へ移行するとし、学習された知識が直接的に習得された知識に変わっていくとしている。

(2) 自然順序仮説

KrashenはChomskyの生得主義的立場を踏襲しており、自然の順序に対して

は、L1 = L2 仮説までも含めて肯定的である。しかし自然の順序が生じるメカニズムに関しては、具体的な議論をしていない。

(3) モニター仮説

この仮説に対する批判は、学習された知識がモニター機能しか果たさないという点に集中している。

(4) インプット仮説

インプット仮説はモニターモデルの中心的仮説であるだけに批判も多い。まず「i」や「i + 1」といった概念が抽象的かつ直感的であり、具体的根拠に欠けている。さらにインプットの意味を理解することで言語習得が進むというが、意味の理解がどのように言語構造の理解につながるのかが明確になっていない。初期の学習者は普通、言語構造の理解なしに意味を理解する。であるとすれば意味を理解することが、言語構造の理解につながるとは言い難い。

沈黙期についてのKrashenの見解にも批判が加えられている。Hakuta(1986)によれば、沈黙は単に表出に自信が持てなかったためであるとし、沈黙期の原因を言語的にではなく心理的に捉えている。Gibbons(1985)は沈黙期は理解が行われる期間ではなく、理解できない期間であると主張している。また沈黙期が長引いたり、逆に沈黙期がまったく存在しないこともあるということは、沈黙期がKrashenのいうように言語的な原因によるというよりも、心理的な原因が絡んでいることを裏付けているといえよう。

さらにインプット仮説は、インプットが習得を促すものであって、話すことは単にその結果に過ぎないとしているが、これに対しても批判は多い。言語習得には聞くことと話すことの相互作用が必要であるとし、特にSwain(1985)は理解可能出力(comprehensible output)の重要性を強調し、出力仮説(Output Hypothesis)を提示している。

(5) 情意フィルター仮説

Krashenによれば、心理的な情意フィルターは言語的な言語処理機構の一部となっているが、そのメカニズムが具体化できていない。

4. 認知主義の時代

4. 1. 生成文法から認知言語学へ

4. 1. 1. 意味研究としての生成文法の限界

このように生得的アプローチは、Chomskyの生成文法を提示して以来、たえず第二言語習得研究の主流として、記述的研究に対する説明や理論化に大きな影響を及ぼしてきた。しかし生成文法から派生した生成意味論(generative semantics)などの新たな流れは、認知心理学の研究の成果なども取り入れながら成長し、認知的アプローチという、生得的アプローチとは性格をかなり異にするアプローチの出現に至るのである。認知的アプローチは生得的アプローチの限界や問題点を少しずつ浮き彫りにし代案を示しながら、生得的アプローチに対抗しうる新たなアプローチとして次第に注目を浴びるようになった。

生成文法はその登場以来、一貫して統語論を意味論から独立させ、さらに意味論に対する統語論の優位を主張してきたが、これに対し、まず定められるべきは統語構造ではなく意味構造であり、意味論が統語論に優先されるべきであると主張するグループが60年代に現れた。こうして統語論と意味論との関係を巡っての論争が始まり、それが契機となって、生成文法を中心とした生得的アプローチから、のちの認知的アプローチへと至る生成意味論が派生していくのである。

生得的アプローチの上記のような内部分裂は、生成文法が意味研究を本格的に始めたことに端を発している。生成文法の立場から、意味研究に対する提案が最初に行われたのは「初期理論」における「語彙分解(lexical decomposition)」という考え方からである。これは意味素性により単語の意味を記述しようという提案で、二項素性の値を共有する単語同士には自然類(natural class)としての親近性があると考えた。しかし素性として何をを用いるべきかという選択に恣意性が避けられないという弱点を持っていた。

生成文法の「標準理論」の時代の後になると、いよいよ生得的アプローチと認知的アプローチが袂を分かち端緒となる、いわゆる「言語学戦争(linguistic wars)」に突入する。これは「標準理論」で統語論と意味論とのインターフェイスは

深層構造が担うことになっていったが、量化現象などにおいてモデルの矛盾性が指摘されたことに始まる。それが契機となって、生成意味論(*generative semantics*)と解釈意味論(*interpretive semantics*)との全面对立が引き起こされる。前者の生成意味論の支持者は、モデルは維持し「深層構造」というものに対する仮定を変えようとし、後者の解釈意味論の支持者たちはモデル自体の根本的な変更を試みた。このとき生成意味論者たちは、意味論とのインターフェイスがあるべき「基底構造」に語彙分解された抽象的な語彙項目の登場を許容したが、「基底構造」は単なるマーカー語に過ぎなかったため、論理学者の支持を得ることはできず、生成意味論は生成文法の主流とはなり得ずに、衰退への道をたどっていった。

これに対し解釈意味論は生成文法の主流として生き延び、後に「GB理論」、さらには「極小理論(*minimalist program*)」という形へ変容を遂げていった。ここでは、意味論は派生の最終段階に設定される論理形式へとインターフェイスされることになっている。しかしながらここにおいても論理形式自体はマーカー語に過ぎず、論理学者の満足を得るには至らなかった。

このように生成文法における意味論は、単に統語論とのインターフェイスがどこであるかといった議論にとどまり、意味論に対する本格的な議論は行われてこなかった。

一方G. Lakoffなどは、生成意味論者たちが推し進めた形式化自体への限界を痛感し、何年かにわたる紆余曲折の後、1980年代には意味論を中心に据えた認知言語学(*cognitive linguistics*)へと発展を遂げることになる¹²⁾。

4. 1. 2. 認知言語学の登場

このように認知言語学は、生成文法から派生した生成意味論を母胎として生まれた。1960年代に生成文法が本格的に意味研究に取り組むことをきっかけにして、G. Lakoff、J. McCawley、P. Postalらは統語論の意味論からの自律性や優位性を否定し、逆に意味によって統語現象を説明しようとしたのである。しかしながら生成意味論は、句構造、派生、変形などといった統語論の概念をそのまま

12) この辺に関しては、郡司隆男他共著(1998)「岩波講座 言語の科学4 意味」(岩波書店)、pp.x-xiiが詳しい。

用いてさまざまな意味の説明を試みようとしたため、そこには白ずから無理があり、大きな限界を迎えるようになる。その結果生成意味論は、意味の説明に必要な新たな概念構築を待つこととなったのである。

こうした動きの中で、意味を中心とした新たな研究方法が模索され、言語哲学からはJ. L. Austin、J. Searle、P. Griceなどの考え、認知心理学からはE. Roschのプロトタイプカテゴリー(prototype category)、M. Minskyのフレーム(frame)などの概念が取り入れられ、研究対象を拡大していった。

その結果、さまざまな違いを内包しつつも、意味こそが言語の基礎であると仮定し、言語を人間の認知に基づいて説明しようといった共通認識から発した言語研究の流れが、認知言語学というひとつの学問分野を形成させたのである。

代表的な研究者及びその研究としては、「フレーム意味論(Frame Semantics)」を提唱した Fillmore(1982)、意味形成におけるメタファー(metaphor)の役割を研究したLakoff & Johnson(1980)、「メンタル・スペース理論(Mental Space Theory)」を提示したFauconnier(1985, 1997)、言語における意味と形式との関係を明らかにし、意味を基底に据えた言語学の構築をめざしたLangacker(1987, 1991)、メタファーによるモダリティの研究を行ったSweetser(1990)、「構文文法(Construction Grammar)」を唱えたA. E. Goldberg(1990)などがある。

4. 2. 認知的言語学

4. 2. 1. 認知言語学の特徴

認知言語学では生成文法とは異なり、言語現象を人間の認知過程の反映と考えるため、言語の研究を人間の情報処理の認知プロセスと関連づけて行う。そのため生成文法とは対照的な以下のような特徴を持っている¹³⁾。

①認知プロセスの重視

認知言語学は、言語が認知プロセスに基礎づけられていると仮定し、言語現象の説明をそれと対応する認知プロセスとの関連の中で行う。したがって認知言語学のめざすところは、言語データ自体を記述することを越えて、言語データに見

13) 郡司隆男他共著(1998)『岩波講座 言語の科学 4 意味』(岩波書店)、pp.87-90.

られる規則性を生み出すところの内的な認知プロセスを明らかにすることにある。

②言語能力の自律性やモジュール性の否定

認知言語学は、生成文法のように言語能力の自律性を仮定していない。すなわち言語のためだけに調整された特別な認知モジュールが、他のモジュールからは独立して機能するといったような考え方を否定している。

言語現象は単に言語能力だけで実現されているのではなく、知覚、イメージ形成やイメージ操作、推論などのような一般的な認知能力に支えられていると考え、言語能力と他の認知能力の協調性を重視している。

③プロトタイプの言語理論

認知言語学では、Roschをはじめとした現代の認知心理学の知見をもとに、二項対立的なカテゴリー論や古典的カテゴリー論を用いず、プロトタイプのなカテゴリー論を採用している。これは単に語の意味だけでなく、音素などの音韻カテゴリー、名詞や動詞などの統語カテゴリー、能動文や受動文などの文タイプなど、言語に関するすべての面がプロトタイプの的であると考えている。

④非還元主義

認知言語学では統語的合成に際して、全体の意味は部分の総和からなるという「構成性原理(principle of compositionality)」を完全に否定するわけではないが、全体は部分の総和以上であるとするゲシュタルト(Gestalt)的な考え方を取り、構成性原理の普遍性を認めていない。

生成文法を含め、それ以前の言語学では、構成性原理を満たす解釈だけを本来の意味とし、それ以外の解釈を特殊なものとして無視することが多かった。その結果構成性原理があたかも成立しているかのように思えたのである。自然言語はある程度は構成性を持ち合わせているが、完全な構成性は理想に過ぎないと考えられる。

4. 2. 2. 認知言語学のカテゴリー観

4. 2. 2. 1. 経験的实在論

認知言語学では、カテゴリーに関し、「経験的实在論(experimental realism)」という立場をとり、これはLakoff(1987)により明確に打ち出されている。これは

現実世界がカテゴリー形成に制約を課すことは事実であるが、同時に私たち人間の身体性や生活環境、さらに想像力などがカテゴリー形成に大きな役割を果たすことを強調する立場である。Lakoffは、カテゴリーは身体的経験¹⁴⁾から生じ、身体的経験を考慮しなければ人間のカテゴリー形成を理解することはできないとしている。

4. 2. 2. 2. 古典的カテゴリーの限界とその克服

こうしたカテゴリー観は認知心理学の発達に伴って、古典的カテゴリーの限界が明らかになった結果、その代案として提示されたものである。古典的カテゴリーの性質とは以下のようなものである。

- ①すべてのメンバーに共通する属性がある。
- ②カテゴリーには明確な限界がある。
- ③カテゴリーは人間の要因を介在させずに客観的に定義できる。
- ④カテゴリーのメンバーは同じ資格でカテゴリーに所属できる。

①に対してはL. Wittgensteinが、家族的類似(family resemblance)という考え方をもち、その限界を指摘した。彼は、カテゴリーがメンバーの共有属性により決まるという考え方は、自然物ではある程度成り立つが、自然物以外の人工物や人間の活動、抽象物などでは、それが成り立たなくなることをgameを例に明らかにした。

②と③についてはW. Labov(1973)が、cupからbowlに至る連続した容器を用いて実験を行い、カテゴリーの境界が特に人工物において不明瞭であり、また非客観的な要因にも左右されることを示した。境界の不明瞭性は、cupとbowlの境界が被験者により個人差が見られることにより示され、非客観性は、例えば容器にコーヒーを入れればcupという答えが増え、マッシュルームが入っていればbowlの答えが増えるというように、カテゴリーが容器の形だけではなく、人間がそれをどう用いるかといった用途が、カテゴリー形成に影響を及ぼすことで示された。

④については、Rosch(1973, 1977)が自然カテゴリーを研究し、カテゴリー内に中心的メンバー(プロトタイプ)と周辺のメンバー(非プロトタイプ)が存在す

14) Lakoffのいう経験とは知覚や身体運動のみならず、生体の遺伝的な特質や物理的世界や社会との相互作用をも含んでいる。

ることを明らかにしている。そしてプロトタイプメンバーにはそれ以外のメンバーに比べて、以下のような効果（プロトタイプ効果）が見られることも明らかにした。

- ・ カテゴリー帰属に関する判断に要する時間が速い。
- ・ カテゴリーの典型例として想起されやすい。
- ・ 習得が早い。

4. 2. 2. 3. 基本レベルカテゴリー

また、カテゴリー内だけでなく、カテゴリー間においても、カテゴリー形成の非客観性が示され、古典的カテゴリーの考え方に対する反証となった。それは階層的なカテゴリーの中に基本レベル(basic level)となるカテゴリーが存在するという問題である。一般にカテゴリーには、上位のものがより下位のものを包含するという階層性が見られるが、この階層間の関係は古典的カテゴリーの考え方とは異なり、あるレベルが人間のカテゴリー化において、特別に重要視されていることが明らかになったのである。この「あるレベル」とは基本レベルと呼ばれ、部分からなるゲシュタルトとして知覚されるレベルである。具体的にはインコ、トリ、鳥類、動物、生物といった階層的カテゴリーの中で、トリのレベルのカテゴリーであり、チンパンジー、サル、哺乳類、動物、生物の中で、サルのレベルのカテゴリーをさす。

基本レベルのカテゴリー(basic level category)は以下の点で、他のレベルのカテゴリーとは異なる特徴を持っている。

- ①他のレベルに比べ知られている情報量が多く、情報の集中が見られる。
- ②（特に幼児において）先に習得される。
- ③日常的に使用頻度が高い。
- ④単一語で表現され、形態的に簡略である。
- ⑤このレベルのカテゴリーは言語間であまり差がない。

こうしたことも、カテゴリーといったものが客観的なもので、カテゴリー形成は人間の認知プロセスとは無関係になされるといったこれまでの古典的カテゴリー観からは説明することができないことである。

4. 2. 2. 4. カテゴリーと背景情報

次に意味決定と背景情報との関係について考えてみたい。これまでのように語の意味を単純に意味素性の総和として考える立場においては、背景情報は重視されず、どちらかといえば無視される傾向にあった。しかしながら認知言語学では、意味決定に背景情報は重要な役割の一端を担っていると考える。例えばFillmore(1982)は、語の使用の適切さを規定する背景情報をフレーム(frame)と名づけ、Lakoff(1987)では理想認知モデル(ICM: idealized cognitive model)、Langacker(1987, 1991)は認知領域(cognitive domain)と名づけた。特に意味のプロトタイプ性はこうした背景知識が大きな影響を及ぼしていることが多い。

4. 2. 2. 5. カテゴリーの拡張と認知

さらにカテゴリーの拡張(extension)をもたらす意味の拡大を考えた場合、カテゴリー形成に人間の認知が関わっていることが決定的となる。なぜならば意味の拡張には、人間の認知方略としてのメタファー(metaphor)やメトニミー(metonymy)などが深く関与しているからである。すなわちカテゴリーは、人間の認知方略としてのメタファーやメトニミーなどの力を借りながら、意味の拡張に伴うカテゴリーの拡張を行い、その結果カテゴリーは放射状カテゴリー(radial category)を形成することとなる。

以上のように認知心理学のさまざまな研究により、古典的カテゴリーの限界が明らかになっていった。このため認知言語学では古典的カテゴリーと決別し、プロトタイプのカテゴリー観を採用したのである。

4. 3. 生得的アプローチと認知的アプローチとの比較

このように認知的アプローチは生得的アプローチから派生したが、言語における意味の位置づけをどのようにするか、より具体的に言えば統語論と意味論との関係のあり方(自律性や優位性)を巡って相互に対立し、それぞれのパラダイムを形成するに至った。これまで言及した内容をもとに、生成文法を中心とした生得的アプローチと、認知言語学を中心とした認知的アプローチの特徴を比較してまとめてみたい。

まず何よりも、知識獲得における経験の果たす役割において、両者は根本的に

異なった見方をしている。生得的アプローチでは、刺激の貧困性という考えに典型的に現れているように、経験はあくまで引き金の役割を果たすのみで、重要なのは生得的な言語知識である。したがってそういった意味から生得的アプローチは本質的に合理論(rationalism)的な傾向をもっている。これに対し、認知的アプローチではLakoffが自らの立場を経験基盤主義と語っているように、生得性をまったく認めないわけではないが、経験がもっとも重視され、人間主体が環境との相互作用により生じる経験がさまざまな概念を生み出し、こうして生まれた諸概念が言語形成に影響を与えると考えるのである。

また実在論の面では生得的アプローチは、客観的実在論の立場に立つが、認知的アプローチでは、現実世界とともにわれわれ人間の身体性や生活環境、さらに想像力などがカテゴリー形成などに重要な役割を果たすと考え、経験的実在論の立場をとる。

カテゴリー論においては、生得的アプローチではそれまでの伝統的な古典的カテゴリーを踏襲しているが、認知的アプローチでは、最近の認知心理学の知見をもとに、プロトタイプのカテゴリー論を展開する。

また生得的アプローチでは、普遍文法を形式的に明示することをその目標に掲げているため、言語の動的な面である言語運用は最初から研究の対象から除外され、もっぱら言語能力の研究に集中する。これに対し認知的アプローチは、認知が言語とどのように関わり、また意味が形式をどのように動機づけているかを解明することに目標が置かれている。したがって研究の対象は、何が生得的な能力かという言語の静的な面よりは、言語の運用が認知との関わりの中でどのように運用されるかという言語の動的な面に向けられている。

さらに生得的アプローチでは、言語能力は他の認知能力から独立したひとつのモジュール(module)を形成していると考えますが、認知的アプローチでは、認知能力と言語能力とは密接な関わりを持っているとして、言語能力の自律性は認めていない。

理論的・方法論的な手法を比べると、生得的アプローチから認知的アプローチへの移行・転換とは、文の文法からコンテキストの意味理解へ、文法性の判断から容認可能性の判断へ、規則の予測性から意味による形態の動機づけへ、演繹的

推論から帰納的・発見的推論へと移行・転換している。

最後に両アプローチが言語の本質をどうとらえているかを比較してみると、生得的アプローチでは統語論を本質に据え、統語の持つ形式的特性に言語の本質を見出そうとしているのに対し、認知的アプローチでは意味論を本質に据えて、意味と形式との有契性に言語の本質を見出そうとしている。両アプローチの違いを表2に示す。

表2 生得的アプローチと認知的アプローチとの比較¹⁵⁾

| | 生得的アプローチ | 認知的アプローチ |
|---------|------------|--------------|
| 知識獲得の見方 | 合理論的 | 経験論的（経験基盤主義） |
| 実在論 | 客観的実在論 | 経験的実在論 |
| カテゴリー論 | 古典的カテゴリー | プロトタイプのカテゴリー |
| 目標 | 普遍文法の形式的明示 | 意味による形態の動機づけ |
| 研究対象領域 | 言語能力 | 言語運用 |
| アプローチ | モジュール的 | 連続的全体 |
| 機能形態 | 自律的 | 連続的・統合的 |
| 推論法 | 演繹的・非文脈依存的 | 帰納的・文脈依存的 |
| 判定 | 文法性 | 容認可能性 |
| 言語の本質 | 統語の持つ形式的特性 | 形式と意味との有契性 |

15) 吉村公弘(1995)『認知意味論の方法：経験と動機の言語学』（人文書院），p.39 の表（1）をもとに、一部項目を追加して作成した。

<参考文献>

- Bialystok, E.(1979) The role of conscious strategies in second language proficiency. *Canadian Modern Language Review* 35: pp.372-394.
- Bialystok, E.(1981) Some evidence for the integrity and interaction of two knowledge sources. In R. W. Andersen (ed.), *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, MA: Newbury House.
- Brooks, N.(1964) *Language and Language Learning: Theory and Practice*(2nd edition). New York: Harcourt, Brace and World.
- Brown, R.(1973) *A First Language: The Early Stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chastain, K. D. and F. J. Woerdehoff.(1968) A methodological study comparing the audio-lingual habit theory and the cognitive code-learning theory. *Modern Language Journal* 52: pp.268-279.
- Chomsky, N.(1966) *Cartesian Linguistics*. Harper & Row.
- Corder, S. P. (1967) The significance of learner's errors. *An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- Corder, S. P.(1981)、玉川大学応用言語学研究会訳(1988)『中間言語入門：誤答分析を超えて』(三修社)。
- Dale, P. S.(1976) *Language Development: Structure and Function*(2nd edition). New York: Holt Rinehart and Wintson.
- Dulay, H. C. and M. K. Burt.(1973) Should we teach children syntax? *Language Learning* 23: pp.245-258.
- Dulay, H. C. and M. K. Burt.(1974) You can't learn without goofing: an analysis of children's second language learning strategies. *Language Learning* 22: pp.235-252.
- Dulay, H. C. and M. K. Burt.(1974a) Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, pp.37-53.
- Ellis, R.(1985a) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fauconnier, G.(1985) *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. MIT Press.
- Fauconnier, G.(1997) *Mappings in Thought and Language*. Cambridge University Press.
- Fillmore, C.(1982) Frame semantics. In The Linguistic Society of Korea(ed.), *Linguistics in the Morning Calm*, pp.111-137, Hanshin.
- Finocchiaro, M. and C. Brumfit.(1983) *The Functional-Portional Approach: From Theory to Practice*. Oxford University Press.

- Gibbons, J.(1985) The silent period: an examination. *Language Learning*. 35: pp.255-267.
- Goldberg, A. E.(1995) *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. University of Chicago Press.
- Hakuta, K.(1974) A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language. *Working Papers on Bilingualism* 3: pp.18-42. Reprinted in E. M. Hatch (ed.). (1978). *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hakuta, K.(1986) *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- Klima, E. S. and U. Bellugi.(1966) Syntactic regularities in the speech of children. In J. Lyons and R. J. Wales(eds), *Psycholinguistic Papers*. Edinburgh University Press.
- Koike, I.(1983) *Acquisition of grammatical Structures and Relevant Verbal Strategies in a Second Language*. Tokyo: Taishukan.
- Krashen, S. D. and T. D. Terrell.(1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford and San Francisco: Pergamon/Alemany.
- Krashen, S. D.(1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D.(1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D.(1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S., J. Butler, R. Birnbaum, and J. Robertson.(1978) Two Studies in Language Acquisition and Language Learning. *ITL: Review of Applied Linguistics* pp.39-40: pp.73-92.
- Labov, W.(1973) The boundaries of words and their meanings. In Bailey, C.-J. N. & Shuy, R. W.(eds.), *New Ways of Analyzing Variation in English*. pp.340-373.
- Lakoff, G. and M. Johnson.(1980) *Metaphors We Live by*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G.(1987) *Women, Fire and Dangerous Things*. University of Chicago Press.
- Langacker, R. W.(1987) *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol.1. Stanford University Press.
- Langacker, R. W.(1991) *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol.2. Stanford University Press.
- Larsen-Freeman, D. E.(1975) The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *TESOL Quarterly* 9: pp.409-419.
- McLaughlin, B.(1978) The Monitor Model: some methodological considerations. *Language Learning* 28: pp.309-332.
- Porter, J. H.(1977) "A cross-sectional study of morpheme acquisition in first language learner

- s." *Language Learning* 27, pp.47-61.
- Rosch, E.(1973) Natural categories. *Cognitive Psychology* 4, pp.328-350.
- Rosch, E.(1977) Human categorization. In Warren, N.(ed.), *Advances in Crosscultural Psychology*. Vol.1, pp.1-72, Academic Press.
- Scharwood Smith, M.(1981) Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics* 2. pp.159-168.
- Scherer, A. and M. Wertheimer.(1964) *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Schumann, J. H.(1979) The acquisition of English negation by speakers of Spanish: a review of the literature. In R. W. Andersen (ed.), *The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Language*. Washington, D. C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Seliger, H. W.(1979) On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly* 13: pp.359-370.
- Skinner, B. F.(1957) *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Swain, M.(1985) Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass and C. G. Madden (eds), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Sweetser, E.(1990) *From Etymology to Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Taylor, I.(1976) *Introduction to Psycholinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- de Villiers, J. G. and P. A. de Villiers.(1973) A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research* 2: pp.267-278.
- 大久保愛(1967)「幼児言語の発達」(国立国語研究所)。
- 郡司隆男他共著(1998)「岩波講座 言語の科学4 意味」(岩波書店)。
- 小西輝夫(1960)「幼児の言語発達」,「児童精神医学とその近接領域」No.1, pp.62-74.111
- 岡俊比古(1997)「第2言語習得研究<新装改訂版>」(桐原ユニ)。
- 西口光一著(1995)「日本語教師トレーニングマニュアル④ 日本語教授法を理解する本歴史と理論編」(バベル・プレス)。
- 吉村公弘(1995)「認知意味論の方法：経験と動機の言語学」(人文書院)。