

言語科学 研究科 言語学 専攻（博士前期・日本語教育学コース）

試験科目：（ 専門科目 ） 試験時間：（ 90分 ）

1. 第二言語習得におけるインプットからアウトプットに至るプロセスを説明しなさい。以下のすべてのキーワードを含めなさい。

気づき 仮説検証 自動化 統合 認知比較 インテイク 再構築

言語科学 研究科 言語学 専攻（博士前期・日本語教育学コース）

試験科目：（ 専門科目 ） 試験時間：（ 90分 ）

2. 2007年に文化庁文化審議会の答申「敬語の指針」が出され、日本語の敬語は従来の3分類から5分類に変更されました。この5種類の敬語の名称を述べ、例文を用いてそれぞれどのような敬語か説明しなさい。また、従来の3分類と新たな5分類との分類の仕方の違いを説明しなさい。

言語科学 研究科 言語学 専攻（博士前期・日本語教育学コース）

試験科目：（ 専門科目 ） 試験時間：（ 90分 ）

3. 動詞のテイル形の用法にはどのようなものがあるか、例文をあげて説明しなさい。また、それらの用法を学習者が運用できるようになるためには、どのような指導が有効か、それはなぜか、自分の考えを論じなさい。論じる際は、各用法を扱う順序、場面設定、教室活動、学習者のレベルなど、指導上重要だと思う点に言及すること。

次の英文を読んで、日本語 600～800 字で要約しなさい。

The cognitive perspective

Since the 1990s, research and theories from cognitive psychology have become increasingly central to our understanding of L2 development. Some of these theories use the computer as a metaphor for the mind, comparing language acquisition to the capacities of computers for storing, integrating, and retrieving information. Some draw on neurobiology, seeking to relate observed behaviour as directly as possible to brain activity.

Cognitive and developmental psychologists argue that there is no need to hypothesize that humans have a language-specific module in the brain or that *acquisition* and *learning* are distinct mental processes. In their view, general theories of learning can account for the gradual development of complex syntax and for learners' *inability to spontaneously use everything they know about a language at a given time*. As noted above, some linguists have also concluded that, while the innatist perspective provides a plausible explanation for L1 acquisition, something else is required to explain L2 acquisition, since it so often falls short of full success. From the cognitive psychology perspective, however, both L1 and L2 acquisition draw on the same processes of perception, memory, categorization, and generalization. The difference lies in the circumstances of learning as well as in what the learners already know about language and how that prior knowledge shapes their perception of the new language.

Information processing

Cognitive psychologists working in an **information-processing** model of human learning and performance see L2 acquisition as the building up of knowledge that can eventually be called on automatically for speaking and understanding. Robert DeKeyser (1998), Richard Schmidt (2001), and others have suggested that learners must pay attention at first to any aspect of the language that they are trying to learn or produce. 'Paying attention' in the context is accepted to mean 'using cognitive resources to process information', but there is a limit to how much information a learner can pay attention to. Thus, learners at the earliest stages will tend to use most of their information processing resources to understand the main words in a message. In that situation, they may not notice the grammatical morphemes attached to some of the words, especially those that do not substantially affect meaning. Gradually, through experience and practice, information that was new becomes easier to process, and learners become able to access it quickly and even automatically. This frees up cognitive processing resources to notice other aspects of the language that, in turn, gradually become automatic (McLaughlin & Heredia, 1996).

For proficient speakers, choosing words, pronouncing them and stringing them together with the appropriate grammatical markers is essentially automatic. Furthermore, much of what these speakers say is drawn from predictable patterns of language that are at least partly formulaic. That is, fluent speakers do not create new sentences by choosing one word at a time but rather by using strings of words that typically occur together. This use of patterns applies not only to idiomatic expressions, but also to much conversational language and written language in a specific genre (Ellis, Simpson-Vlach, & Maynard, 2008).

One important aspect of automaticity in language processing is the retrieval of word meanings. When proficient listeners hear a familiar word, even for a split second, they cannot help but understand it. Such automatic responses do not use up the resources needed for processing new information. Thus, proficient language users can give their full attention to the overall meaning of a text or conversation, whereas less proficient learners use more of their attention for processing the meaning of individual words and the relationships between them. The lack of automatic access to meaning helps to explain why second language readers need more time to understand a text, even if they eventually do fully comprehend it. The information-processing model suggests that there is a limit to the amount of focused mental activity we can engage in at one time (Segalowitz, 2010).

Learning theories developed within cognitive psychology have been explored by many researchers seeking to explain how languages are learned. Drawing on J. R. Anderson's (1995) work, Robert DeKeyser (1998, 2001, 2007) and others have investigated L2 acquisition as 'skill learning'. They suggest that most learning, including language learning, starts with **declarative knowledge**, that is, knowledge that we are aware of having, for example, a grammar rule. The hypothesis is that, through practice, declarative knowledge may become **procedural knowledge**, that is, the ability to use the knowledge. With continued practice, the procedural knowledge can become automatized, which means that it can be accessed and used rapidly and without awareness. When knowledge can be retrieved in this way, the learner may no longer remember having learned it first as declarative knowledge.

According to this perspective, once skills become automatized, thinking about the declarative knowledge while trying to perform the skill actually disrupts the smooth performance of it. Think, for example, of trying to drive a car or skate while intentionally thinking about and preparing every move. With enough practice, procedural knowledge eclipses the declarative knowledge, which, in time, may be forgotten. For this reason, fluent speakers may not even realize that they once possessed the declarative knowledge that set the process in motion.

Sometimes changes in language behaviour do not seem to explainable in terms of a gradual build-up of fluency through practice. These changes have been described in terms of **restructuring** (McLaughlin, 1990). They seem to be based on some qualitative change in the learner's knowledge. Restructuring may account for what appear to be bursts of progress, when learners suddenly seem to 'put it all together', even though they have not had any new instruction or apparently relevant exposure to the language. It may also explain apparent backsliding, when a systematic aspect of a learner's language incorporates too much or incorporates the wrong things. For example, as we saw in Chapter 2, when a learner finally masters the use of the regular -ed ending to show past tense, irregular verbs that had previously been used correctly may be affected. Thus, after months of saying 'I saw a film', the learner may say 'I seed' or even 'I sawed'. Such overgeneralization errors are not based on practice of those specific items but rather on their integration into a general pattern.

試験科目：（ 英語 ） 試験時間：（ 60分 ）

Another concept from the cognitive perspective offers insight into how learners store and retrieve language. According to **transfer-appropriate processing (TAP)**, information is best retrieved in situations that are similar to those in which it was acquired (Lightbown, 2008b). This is because when we learn something, our memories also record aspects of the context in which it was learned and even the *cognitive processes involved in the way we learned it, for example, by reading or hearing it*. To date, most of the research on TAP has been done in laboratory experiments, for example, comparing the learning of word lists under different conditions. However, the hypothesis seems to offer a plausible way of explaining a widely observed phenomenon in L2 learning: knowledge that is acquired mainly in rule learning or drill activities may be easier to access on tests that resemble those learning activities than in communicative situations. On the other hand, if learners' attention is drawn to grammatical forms during communicative activities in which their focus is primarily on meaning, the retrieval of those forms during similar activities may be facilitated.

(*How languages are learned (fifth edition)*) by Lightbown, P. M., & Spada, N.)

言語科学 研究科 言語学 専攻（博士前期・日本語教育学コース）

試験科目：（日本語） 試験時間：（60分）

次は認知心理学に基づく一般的教育における学習観について述べた文章の一部である。これを読み、後の問いに答えなさい。

認知心理学がもたらした教育への第1の貢献は、理解のプロセスとメカニズムを明らかにしたことである。理解には表面的理解から深い理解までの水準があり、深い理解を伴う学習こそが、長期的に保持され、持ち運び可能な知識を生み出すことを示してきたことである。轍の後をつけたように授業をこなしたとしても、生徒の頭に深い理解が伴わなければその知識は剥落してしまうことを明らかにしてきた点である。意味ある内容を深く理解することの大切さは、だれもが常識的にはわかっている。納得感を得た時には、その後もよく覚えている経験もしている。けれども、学習や理解とはいかなる認知過程であり、なぜ理解できない人がいるのか、理解につまずくのかを、知識構造や表象の構成とその質的变化、概念変化といった用語で実証的に説明を可能にしたのが、情報処理アプローチの最も大きな貢献といえるだろう。

情報処理アプローチが生まれるまでは、行動主義心理学に基づき、「教授主義」といわれる考え方が、教育を支える理論として中心であった。Sawyer(2006)は、教授主義は以下の前提に立っていると批判している。

知識は世界に関する事実と問題を解決するための手順からなっている。学校教育の目的は、これらの事実と手続きを生徒達の頭の中に注入することであり、教師はこれらの事実と手続きを知っており、それを生徒に伝えることが教師の仕事である。比較的単純な事実と手続きから始め、次第により複雑なものを学んでいく。単純さと複雑さの基準や定義は教師や教科書の著者、専門家によって決定される。学校教育の成功とは、生徒達が多くの事実と手続きを身につけていることであり、それはテストによって測定される。
(Sawyer, 2009, 邦訳 p.1)

Sawyer の上記の文章を読んで「いったい何がまちがっているのだろう。適切なことが書かれているのではないかと、思う人もいるかもしれない。現在でも、教師による伝達と単純反復練習による物量主義的学習観や指導観は、日本でも広く一般に敷衍しているものである。この意味では教育実践の場では、行動主義心理学の学習観が情報処理アプローチに置き換わったわけではない。学校の場においては、行動主義心理学と認知心理学が並存しているといえる。臨床医が患者の状況に応じて西洋薬と漢方薬をアレンジして使用するように、状況に応じて使い分けて説明されているともいえるし、教師自身が大学の教職課程や勤務する学校でどの理論を中心に学んだかで異なっているともいえる。

教授主義では、学習者の頭の中をブラックボックスとして不問にする。いかに情報を注入すると学習者にどのような行動変化が持続的に得られるかという観察可能な行動の変化をもって、学習の成立をとらえてきたアプローチである。これは、行動主義心理学が元来、動物への実験室研究から生まれてきた理論であり、刺激に対する反応行動への注目から研究が始まった点にある。学習者の行動上の変化が大切であり、そのためにはスモールステップでの積み上げ型指導法により、教授者側があらかじめ設定した学習目標に向けて望ましい行動を強化したり、望ましくない行動は消去することが有効であると考えられる。この行動変容のために、賞や罰を与えて動機づけ、望ましい行動変容をもたらすのが教室の指導に

言語科学 研究科 言語学 専攻（博士前期・日本語教育学コース）

試験科目：（日本語） 試験時間：（60分）

においても大事だと考えられてきた。この学習論では、本人の意欲と反復練習による単純な暗記に基づく習得が重要視されることが多い。②身体的な技能習得においては、この学習論が有効な説明理論となる分野もある。（中略）

これに対して、情報処理アプローチは、学習者自身がみずから能動的に環境に関わり、表象を構成していくことが、学習の成立になるという構成主義の学習観に立っている。したがって、教授方法よりも学習者の学習過程に焦点を当て、心のなかに表象を構成していく過程での学習者の既有知識や方略の役割に注目し分析を行ってきた。またその理解や学習過程を学習者自身が振り返るモニタリングや内省にも焦点を当てることで、理解を修正したり、理解過程を対象化したりする「メタ認知(metacognition)」といわれる認知過程を含む学習過程を分析してきた。それは、外からの情報を処理し望ましい行動への変化を遂げる受動的な学習者から、能動的に環境に関与しみずから表象を構成していく、学習可能性を潜在的に持った有能な学習者像への転換である。そして理解や記憶ができないことを、表層的な外面的な特徴にとらわれた処理と、深く精緻な意味理解に基づく処理という、理解のための処理の水準を考えて説明する。どのような処理を比較的安定的に繰り返し行っているのかをとらえて「方略」が分析検討されるようになった。

これらは、学習者像、学習過程や活動のあり方、扱われる教材の構造や内容を分析的に議論することを可能としてきた。そして、学習の失敗やつまづきは、学習者の素質や才能、意欲や努力、練習量などのみ帰せられるべきものではなく、学習者側が持つ既有知識と入力情報との関係、情報の構造、提示法など、どのように人は情報を認知処理するのかという問題解決の過程の差異として考えられるようになったのである。したがって、教師の指導においても、教師の意気込みや力量という日常語に帰せられるのではなく、学習者の知識と教材内容、授業展開と学習との関係で説明できるようになってきたのである。（中略）

学習を進める時に、自分の学習の長所や問題点についての知識、課題の要求に関する知識、方略に関する知識などを使うことで、自身の学習過程を統制し、計画や遂行をモニターし、適切な時にエラーを修正する力が、メタ認知として明らかにされてきた(Flavell, 1976)。③有効な学習方略はいろいろな場面へと転移できる。そこで意図的な学習のためにメタ認知の重要性が指摘されてきた。学び方を学ぶことによって、課題を分析したり、自分ならできるという動機を持つ計画過程、実際に遂行をモニタリングして調整していく過程、そしてその遂行をみずから評価して振り返る過程というように、学習において自己調整サイクルをつくっていくこと、そして学習に費やす時間をモニタリングしたり、ノートの取り方やテスト予想などを具体的に指導していくことが有効であることが明らかにされてきている(Zimmerman et al., 1996; Zimmerman & Moylan, 2009)。

みずから学び続ける学習者の育成のために、情報処理アプローチは方略とメタ認知過程の必要性を指摘してきた。それは情報を伝達され受容する存在としての学習者から、学習過程をみずからデザインし実行し管理できる学習者へと学習者像を転換し、その具体的な育成方法を明らかにしてきたといえる。（中略）

言語科学 研究科 言語学 専攻（博士前期・日本語教育学コース）
試験科目：（ 日本語 ） 試験時間：（ 60分 ）

情報処理アプローチが、学習者個人の頭の中での情報処理の過程を学習過程において解明しようとしたのに対し、どのような状況や環境のなかで、いかにまわりと相互作用しながら学んでいるのか、その時のまわりの状況や他者、その学習者と学習内容を媒介する道具の役割に注目し記述するのが、状況アプローチの特徴である(Greeno, 2006)。なかでもその状況を歴史的文化的な環境や道具に焦点を当て、ヴィゴツキー学派の理論の流れをくんで検討しようとする研究は「社会文化的アプローチ」と呼ばれる。人間の行為を自動車のスピードにたとえれば、エンジンの性能やボディスタイルの空気抵抗、タイヤのグリップ力などで解明しようとするのが情報処理アプローチであるのに対し、状況アプローチはエンジン、車体、ドライバー、路面、空気などの関係を記述することによってそのスピードがいかに達成されているのかをとらえようとするものといえることができる(渡部, 2010)。インターフェイスでの人と他者や道具、環境との相互作用のありようが重要になるのである。

したがって学習者の示す言語データは、状況アプローチでは個人の思考を表象したものではなく、ある実践に参加し特定状況におかれた相互作用のなかでの記録としてとらえられる。個人の問題空間ではなく、問題解決はそもそも集団のなかで生じるものと考えられるのである。協働して関わることで、そこにある会話や記録などの談話が生み出される。したがって、表象という記号を分析するのではなく、いかにしてその表現が生み出されてきたのかを歴史的社会的にとらえようとし、表象的な実践として協同的な談話が分析される。そしてその相互作用のなかで何が共同で創発され、いかに表現されたのか、またその相互作用によって個人のなかでの表象はどのように変化するのかというような分析が行われるようになるのである(Greeno, 2006)。情報処理アプローチでは、所与の情報が、能動的な学習者によって効果的にかつ正確に習得されることとして学習がとらえられるのに対して、状況アプローチでは学習活動は、実践に参加し交渉を通して構成されるものである。したがって当該学習集団のメンバーの談話等への参加構造が注目される。そしてその時に、多様な参加者や道具の存在によって、学習集団の知的資源がどのように分散され、そこでどのような知識が共同構築されていくのかが解明されるのである(Greeno 2006)。(中略)

状況アプローチの学習原理は、集団としての学級における学習がどのように構成され、学習活動が文化的に意味ある内容の活動への参加としてどうあるべきかを示している。⑥そこでは教師と向き合う孤独な学習者ではなく、差異や多様性を認め合い、教師も生徒どうしも相互に協働で学びあう学習者像と、ネットワークで開かれた学級や学校像が提示されてきているといえよう。

(出典:秋田喜代美(2010)「第1章 認知心理学は学習・教育の実践と研究に何をもたらしたか」市川伸一(編)
『現代の認知心理学 5 発達と学習』北大路書房 pp.4-21)

問1. 下線部①について、行動主義と情報処理アプローチの学習観の違いを簡潔に説明しなさい。

問2. 下線部②に関して、例えばどのような科目の授業が考えられるか、本文の内容に基づいて自分で考えた具体例を挙げて説明しなさい。

問3. 下線部③について、わかりやすく簡潔に説明しなさい。

問4. 下線部④について、「孤独な学習者ではな(い)」とはどういうことを意味しているか。状況アプローチにおける学習観を簡潔に説明しなさい。

