

問1【解答例】

第二言語習得は、インプットを受けアウトプットを出すプロセスを繰り返す中で進行する。習得にインプットが重要なことはいうまでもないが、学習者はその中の未知の表層構造（語彙や動詞の語尾など）に選択的注意を向ける必要がある。これが習得の第一歩である「気づき」である。気づきは意識的に文法規則に気づくことではない。人は何かに気づいているという自覚がなくても多くのことに気づいているとされ、今では暗示的な気づきが重要だと考えられている。気づいた言語形式は、コミュニケーションにおける意味交渉などによりその意味が理解される。そして、気づいて理解されたインプットのみが、習得に使われる言語データ、すなわち「インテイク」となる。インテイクの段階では、既知のパターンと未知のパターンの違いを見出す「認知比較」やインプットから取り込んだ新たな言語形式が使えるかどうかを試す「仮説検証」が行われる。このようなプロセスを経た言語形式だけが長期記憶に「統合」される。そのためには、新情報と既知情報を再編成して効率よく検索できるように言語知識を「再構築」したり、このプロセスを何度も繰り返すことにより「自動化」する必要がある。学習者のアウトプットは、その時点のコミュニケーションの目的を達成するための発話であると同時に、習得の成果が現れた結果だと捉えることができる。

問2【解答例】

2007年の文化庁文化審議会答申「敬語の指針」は、日本語の敬語を従来の3分類から、機能に基づく5分類へ再編した。5種類は尊敬語・謙譲語Ⅰ・謙譲語Ⅱ（丁重語）・丁寧語・美化語である。

尊敬語は、動作主体（主語）である人物を高める敬語である。話し手・聞き手に限らず、話題中の人物を高める。例えば「先生が来られました」「部長は資料をお読みになります」のように、動作主体を高めて述べる。謙譲語Ⅰは、自分側の行為を低めることによって、その行為の向かう先にいる相手側人物を高める敬語である。例えば「先生に本をお渡しします」「後ほど部長にご説明します」のように、自分の行為を低めることで相手側人物を立てる。謙譲語Ⅱ（丁重語）は、自分側の行為を丁重に述べる敬語であり、必ずしも相手側人物を高めるものではない。例えば「私がお案内いたします」「私は東京に参ります」のように、自分の動作を丁重に表現するが、特定の相手を立てる機能は持たない。丁寧語は、聞き手に対する敬意を、文末の「です」「ます」「ございます」などの形式によって表す敬語である。例えば「明日行きます」「こちらが資料です」のように、文全体を丁寧な形式で述べる。美化語は、語を上品・丁寧に整える敬語であり、必ずしも敬意の対象を伴わない。例えば「お茶」「ご案内」「お料理」のように、語を美化して表現する。

従来の3分類は尊敬語・謙譲語・丁寧語であり、主として形式に基づく分類であった。そのため、「伺う」と「参る」のように機能の異なる語も同じ謙譲語に含まれていた。これに対し新5分類は、敬語の働きという機能に基づき、謙譲語を、相手側人物を高める謙譲語Ⅰと、自分の行為を丁重に述べる謙譲語Ⅱに区別し、さらに語の美化機能をもつ美化語を独立させた。これにより、敬語の機能に即した体系的で明確な分類が確立された。

問3【解答例】

テイル形はアスペクト形式で、主に次のような用法をもつ。

- (1) 車が走っている。〈動き・できごとの継続〉
- (2) 電気が消えている。〈変化の結果状態〉
- (3) 森さんはこの店によく来ている。〈反復・習慣〉
- (4) 東京には何度も来ている。〈経験・経歴〉
- (5) その論文は既に読んでいる。〈完了〉／その論文はまだ読んでいない。〈完了の否定〉
- (6) 私は四谷に住んでいる。〈属性〉
- (7) うちの犬はやせている。〈状態〉

このうちテイル形の中核は、(1) 〈動き・できごとの継続〉用法と、(2) 〈変化の結果状態〉用法である。他の(3)～(7)は、動詞の意味や文脈との関連による派生的な用法と位置付けられる。このように多様な用法をもつテイル形は、形式と意味の対応が一对一ではなく、特に(1)の継続と(2)の結果状態が同一形式で表される点が、学習者にとってなじみにくい。そのため、特に初級や中級段階の学習者がこれらを運用できるようにするには、一括提示を避け、複数回に分けて場面状況と結び付けた教室活動を行うことが有効であろう。

扱う順序として、まず、最初級の動詞テ形未習段階では、(6) 〈属性〉のうち「住んでいます」「働いています」など使用頻度の高い動詞に限定し、自己紹介活動などで扱う。

その後、初級においてテイル形を本格的に導入する際は、(1) 〈動き・できごとの継続〉よりも先に、(2) 〈変化の結果状態〉のタイプを提示したい。これは以下の理由による。多くの言語に(1)の進行相を表す特定の形式は存在するが、同一形式で(2)の結果状態まで表すのは日本語特有であるため、学習者は(1)の使用に偏り、(2)の用法がなかなか使えるようにならない傾向がある。そこで、(2)の運用を促すため、まず(2)から提示するという考え方である。(2)の場面設定としては、人物描写(「メガネをかけている」「着ている」等)、料理描写(「～が入っている」等)、町の描写(「建っている」「集まっている」「混んでいる」等)などが考えられる。同様に位置づけられる(7)のタイプもあわせて扱いたい。その後、(1)をスポーツの実況や天候について述べる場面などで導入する。

(3)～(5)は派生的に、中級以降で扱う。テイルを使わずとも、初級文法で「森さんはこの店によく来る」「東京には何度も来たことがある」など類似表現ができることから、初級で教える優先度は低いと考えられる。ただし、(5) 〈完了〉用法のうち、〈完了の否定〉「まだ～ていない」は、他の言い方で代替しにくく、「その論文はまだ読まない」「その論文はまだ読まなかった」などとすると誤用となってしまうため、初級で早期に導入し、「もう～た」とのペアで取り扱うのが望ましい。

最後に、以上の用法の運用が定着した上級学習者には、あらためて、テイル形の用法の広がりや、類似表現との違いなどを示すことも有効であろう。

解答例

1990年代以降、第二言語（L2）習得研究では認知心理学の理論の影響が大きくなった。心をコンピュータになぞらえ、言語習得を情報の保存・統合・検索といった処理過程として捉える立場や、脳活動との関連から説明しようとする立場がある。認知・発達心理学者は、言語専用の生得的モジュールや習得と学習の別個の仕組みを仮定しなくても、一般的な学習理論によって複雑な統語の発達や、学習者が知っていることを即座に使えない現象を説明できると主張する。第一言語（L1）とL2は同じ知覚・記憶・カテゴリー化・一般化の過程に依拠し、違いは学習環境や既有知識にあるとされる。

情報処理モデルでは、L2習得は最終的に自動的に呼び出せる知識の構築過程だと考える。学習初期には学ぶ対象に注意を向ける必要があるが、注意資源には限界があるため、初級者は主に内容語の理解に資源を費やし、意味に大きく影響しない文法形態素には気づきにくい。経験と練習により処理が容易になると、以前は意識的だった処理が自動化し、新たな側面に注意を向けられるようになる。熟達者は語の選択や発音、文法標識の付与をほぼ自動的に行い、定型的な語連鎖を活用して流暢に話せるのである。

スキル習得理論では、学習はまず意識的な宣言的知識（文法規則など）として始まり、練習を通じて使用可能な手続き的知識へと変化させ、さらに自動化されると見る。自動化後は規則を意識するとかえって遂行が妨げられることもある。また、発達は常に漸進的とは限らず、「再構築」により質的变化が生じ、急激な上達や一時的な後退、過剰一般化が見られる。さらに転移適切性処理では、学習時と類似した状況で知識が想起されやすいとされている。よって、規則練習中心で得た知識はテストで発揮されやすいが、意味重視活動で注意を向けた形式は実際のコミュニケーションで活用されやすいことが示唆される。

（スペースを除き 780 字）

問1.【解答例】

行動主義心理学は、学習者の内的な理解過程をブラックボックスとして不問とし、刺激と反応の関係や観察可能な行動の変化によって学習の成立を捉えるため、教師による伝達と単純反復練習が重視される。一方、情報処理アプローチは、行動主義心理学で不問とされる、学習者の頭の中での知識構造や理解の過程に注目し、学習者が能動的に表象を構成し、深い理解を形成していく過程を重視する。

問2.【解答例】

例えば、体育の授業におけるダンスや水泳、あるいは音楽の授業での楽器演奏の基礎練習などにおける技能の習得が考えられる。これらの技能は、正しい動作を反復練習によって身につけることが重要であり、賞賛や指導による行動の強化が効果的であるため、行動主義的学習論が有効に働く分野と言えよう。

問3.【解答例】

特定の教科や課題で有効な学習方略は、他の学習場面でも応用可能である。例えば、課題を分析して計画を立てて学習し、自分の理解を確認しながら修正する方法は、さまざまな教科や新しい課題にも活用することができる。

問4.【解答例】

これは、学習を個人の頭の中だけで完結するものと捉えるのではなく、他者や道具、環境との相互作用の中で成立するものとする立場を意味している。状況アプローチでは、学習者は教師や仲間と協働し、実践への参加を通して知識を共同で構築していく存在として捉えられる。

問5.【解答例】

語学の授業は単なる語彙や文法事項の練習ではなく、学習者が意味を理解し、実際の使用場面を意識しながら能動的に学ぶ場であるべきだと考える。情報処理アプローチの観点からは、学習者が既存知識と新しい言語情報を結びつけ、深い理解に基づいた知識を形成できるような指導が重要である。加えて、学習者が自身の理解や学習を振り返り、学習を調整するメタ認知的活動を取り入れることも有効である。また、状況アプローチの立場からは、語学学習をことばが使用される文脈を考えずに行われる機械的な練習とするのではなく、他者との対話や協働を通じて言語を実際に使う活動を重視すべきである。学習者が他者と意味を交渉しながら言語を使用することで、言語は知識としてではなく実践の中で身につけられる。さらに、言語の使用経験を積み重ねることは、行動主義の観点からスキルの習得へとつながると言えよう。以上より、語学の授業は、理解・方略・相互作用・経験の積み重ねを重視した学習環境として設計されることが望ましい。

（430文字）