

## 学習者論

### 一 学習者の個人差と第2言語学習一

山崎朝子<sup>1</sup>

#### はじめ

第2言語学習（外国語学習も含む）において、ある学習者は学習に成功し、ある学習者は成功しない。英語を学習している者で成績が良くない者に、成功しなかった原因を尋ねると、「英語がきらいだから」とか「授業についていけなかった」とか「やる気がない」とか「私は理数系です」とか「はじめて英語を習った先生が良くなかった」とか、このような答えが返ってくる。現在は小学校から英語教育が始まっているが、今までは、中学校ではじめて英語学習に触れ、同じスタートをきっている。それなのに、このような差がでる。これには様々な要因が考えられる。要因は大きく分けて3つ挙げられる。1つ目は教える側の差—教師の性格、能力、性、年齢、経験量などの差である。2つ目は教材—学習すべき事項の種類、問題となる技能などの違い、3つ目は学習者自身の個人差—年齢、性格、学習適性、動機づけ、性別などの個人差である。3つの原因の中で、第2言語学習の成功を左右する最も大きなものは、学習者自身にかかわる要因であると考えられる。本稿では、3つ目の学習者の個人差—第2言語学習と学習者要因との関係を検討する。

#### 第2言語学習と学習者要因

第2言語学習者は、知力、言語適性、年齢、学習スタイル、性格、動機づけ、学習ストラテジーなど

多くの要因の影響によって、それぞれ異なる。学習者の一般的特性と考えられるもの（内的学習者要因）、すなわち、生得的なもの、社会的・文化的な要因に影響を受けるもの（外的学習者要因）、すなわち、他からの影響を受けることによって、第2言語学習に働きかける要因を、順次述べる。

#### I. 内的学習者要因

##### 知力 (intelligence)

知力をどうとらえるかについては一致した結論はない。倉石ほか（1978）は、①抽象的思考能力、②新しい状況に適応する一般的能力、③学習能力、④知能検査で測定された能力の4つを上げている。これによれば、母国語の学習でも外国語の学習でも知能が関与していることは否定できない。

知能を倉石等の言う4番目の知能検査で測定された能力、いわゆる、IQに視点をあてると、ある程度の相関関係はあると言えるようである。Gardner & Lambert（1972）は、カナダの英国系学生のフランス語学習の成功は、適性や動機（後述）とともに、知力と高い相関を示したと報告している。Carroll（1965）も外国語学習の成功要因の一つとして知力をあげている。Chastain（1969）は、認知にうったえる教授法のもとで学習した学習者はIQと言語能力に有意な相関を示したが、オーディオ・リンガルの教授法のもとで学習した学習者は有意な相関を示さなかったと報告している。習慣形成からなるオーディオ・リンガルの教授法に較べて、類推能力を必要とする認知教授法に知力が関係することを表している。Genesee（1976）はカナダの英国系学生のフランス語の成績から、知力が第2言語としてのフランス語の読解、文法、語彙の発達と密接に関連しているが、オーラル・コミュニケーション面での評価と関連しなかったと指摘している。このことより、知力は規則を中心とした第2言語学習に影響を及ぼすが、流暢に話す技能の習得にはあまり影響を及ぼさないようであることが示されている。

1 武蔵工業大学環境情報学部教授

## 言語適性 (language aptitude)

数か国語を容易に学習してしまう人や、外国語の習得の速度が非常に速い人がいるが、その人は言語を学習する適性があると思われる。言語学習と適性の関係は、教室での学習者の到達レベルによって測定されてきた。Carroll & Sapon (1959) や Pimsleur (1966) の適性テストを使用して学習者の適性を測定し、同時に、言語テストの結果や教師の評価によって言語能力を測定する。次に、これら2つの点数の相関を見る。Gardner (1980) の研究では、カナダの学校で英語を話す学習者の「現代語適性テスト (Modern Language Aptitude Test)」の点数とフランス語の成績との相関は、 $r=0.41$ であった。Gardner は、このことにより、適性と言語能力とは密接な関係があると主張している。

Carroll (1965) は次の4つを言語学習における適性として挙げている。

- ① 音声識別能力 (phonetic coding ability) : 新しい音声を識別したり、記憶できる能力
- ② 文法的感受性 (grammatical sensitivity) : 文の統語的構造を認識・識別できる能力
- ③ 帰納的言語学習能力 (inductive language learning ability) : 実際の言語使用の中から、文法形式と意味における類似点や相違点に帰納的に気づいたり識別したりできる能力
- ④ 機械的に記憶する能力 (rote memory ability)

Carroll は上記4つが第2言語学習の成功との相関が高いと述べ、音声や文法体系を学ぶ言語学的な面を指摘しているが、第2言語学習にはそれらの体系を使用して意味を伝達する能力も含まれているので、この適性の概念を拡大する必要がある。

Ellis (1985) は、言語習得の道すじ (route) の問題と、習得の速度 (rate) や成功度 (ultimate success) の問題とを区別すべきであるとしている。言語適性が道すじに影響を及ぼすということを示唆する証拠はないが、教室における言語規則中心の学習では、適性が習得の速度に影響を及ぼすであろうと述べている。

## 年齢 (age)

### ① 臨界期仮説 (critical period hypothesis)

年齢と言語習得は重要な関係があるといわれる。大脳の発達と関係があると提唱したのは、Lenneberg (1967) である。言語習得は2歳から始まり12歳ごろまでに終わるとしており、この時期を臨界期 (critical period) という。臨界期仮説では、12歳ごろまでに大脳の側化 (lateralization) が完了し、この後では生得的言語習得装置 (language acquisition device, Chomsky 1965) は働かなくなり、言語習得が行われなくなるという仮説である。Lenneberg は臨界期仮説を支持する根拠として、幼児が左脳に手術を受けた場合には言語障害は起らないが、成人は言語をほぼ完全に失う、また、そのような手術の後、幼児の場合は急速に言語能力を回復するが、成人の場合は言語能力を回復させることができず、言語障害が永続的に残ると報告している。

現在では、臨界期がいつであるかに関して研究者によって意見が異なる。通常は、思春期であるとされ、思春期を過ぎると言語習得は生じないという説と、言語習得は引き続き生じるがむずかしくなるとい説に分かれる。大脳の神経生理学的発達の研究によれば、胎児や新生児においても側化が見られるとか、5歳ごろであるとか、8歳から14歳ごろであるとかの報告があり、側化の起こる年齢が研究により異なる。片山他 (1998) も、言語習得の臨界期を大脳の発達と直接結びつけるのは無理であると述べている。

### ② 第2言語習得の速度・成功度

Ellis (1985) には、年齢は言語習得の順序 (道すじ) には影響を及ぼさないが、速度と成功度には影響を及ぼすとある。速度に関しては、一般に年長者ほど習得速度が速いとされている。しかし、最も速く習得するのは成人よりも思春期の学習者であると述べる研究もある。Snow & Hoefnagel-Höhle (1978) は、オランダ人の第2言語学習者の児童 (5-10歳)、10代の学習者 (12-15歳)、成人 (15歳以上) を被験者として、形態素と統語に関して比較したが、結

果は10代の学習者がいちばん速く学習したと報告している。

第2言語習得の成功度に関しては、第2言語に永く接触すればするほど第2言語の能力は母語話者に近くなるということが明らかにされている(Burstall, 1975)。Burstallは、小学校でフランス語教育を受けた者と中学校に入ってはじめてフランス語を学び始めた者を比べ、前者のほうが後者よりも勝っていたと述べている。また、年長の学習者のほうがより効率的に学習するという研究結果も支持している。リスニングとリーディングのような受容技能とスピーキングとライティングのような表出技能の習得の成功に関しては、受容技能では学習期間の長さよりも学習者の年齢が大きく影響してくるが、表出技能ではそれほど影響は大きくないとしている。発音の習得の成功度は、第2言語の習得を開始する年齢と強く関連しているようである。

### 学習スタイル (learning style)

学習スタイルとは、情報の識別、概念化、組織化、及び、課題などの遂行の際に学習者が習性として好んで用いる処理の仕方である。一般的には認知スタイルと呼ばれるが、学習面でのこうした個人差を言う場合は、特に学習スタイルと言う。学習スタイルは研究者により種々、挙げられているが、ここでは下記の学習スタイルをとりあげる。

- ① 場依存性と場独立性
- ② 熟慮性と衝動性
- ③ 多義性への寛容と非寛容
- ④ 知覚学習スタイル

#### ① 場依存型と場独立型 (field dependence & field independence)

学習者が場依存型であるか場独立型であるかを判断するには、ある図形が隠されている複雑な絵を使用する。絵全体からその図形を探し出させ、その結果により決める。場独立型の人は、指定された図形を多く見つけることができ、このような人は複雑な

全体から種々の部分を抽出して認知できる分析能力で優れている。場依存型の人は、全体は見えるが細部が見えない傾向があり、周囲への依存度が高い。場独立型の人は独立心が旺盛であり、場依存型の人は社会的感受性が強く、共感する能力が高い。このような認知スタイルが学習面にあらわれた場合、場独立型の学習者は、ある特定の項目に集中するドリルやテストを行う教室での学習に効果をあげる。一方、場依存型の学習者は、全体の中から意味をとらえようとするので、自然な状態での人と人とのコミュニケーション場面での言語習得で効果をあげる。

#### ② 熟慮型と衝動型 (reflectivity & impulsivity)

熟慮型の学習者は問題解決などをする際に十分に考えて答を出し、解答を出すのに時間がかかるが正解を得る確率が高い。一方、衝動型の学習者は、感などを頼りにしてすばやく答を出す。この場合、解答を出すスピードは速いが誤答を出す可能性も高い。

#### ③ 多義性への寛容と非寛容 (tolerance & intolerance of ambiguity)

第2言語学習ではあいまいさが常に存在する。語彙項目ひとつとっても、その語彙の範疇に入る意味はどこまでであるのか割り切れない場合が多い。学習中では、理解できない部分があっても、あいまいさをそのままにして進まなければならない場合が出てくる。多義性に寛容であれば、あいまいな点があっても一応受け入れて先に進むが、非寛容であれば、すぐ拒絶してしまうということになる。

#### ④ 知覚学習スタイル (perceptual learning style)

学習する時にとられる知覚上の特徴で、次のタイプに分けられる。文字とか図などの視覚的な情報を好む「視覚型」学習者 (visual learner)、口頭などによる耳からの情報を好む「聴覚型」学習者 (auditory learner)、体を動かしたりして直接経験することを好む「動作型」学習者 (kinesthetic learner)、触れるものを使用して学習することを好む「触覚型」学習者 (tactile learner) である。

上記の学習スタイルのほかに、Brown(2000)は、カテゴリーの幅の広狭 (broad & narrow category width) — 認知するとき広いカテゴリーを用いるか、狭いカテゴリーを用いるか —、骨格型と付加型 (skeltonization & embroidery) — 記憶するとき、中心となる骨格だけを覚えようとするか、素材にさまざまな事柄を付加しようとするか — を挙げている。以上、学習者の知的側面の特徴に関連する学習スタイルを扱ったが、次に、情緒的特徴である性格と言語学習との関連を扱う。

### 性格 (personality)

個人の特性を示す性格は第2言語学習に大きな影響を及ぼす。Brown (2000) は、外向性・内向性、自尊心・不安、抑制・果敢性、共感を挙げている。

#### ① 外向性と内向性 (extroversion & introversion)

外向的性格の人は積極的に他人との関わりを持ち、内向的性格の人はひっこみがちである。外向的性格の学習者は、教室内での発話や社会的なやりとりのような人前での発話を行うことを厭わない。それ故、一般的には、外向的性格の人は言語学習に向いていると思われている。一方、内向的な性格の人は読み書きの面で有利であるとも言われている。日本での Busch (1982) の調査によると、内向的な学習者のほうがリーディングや文法ばかりでなく、発音もより正確で、口頭発表でも外向的な学習者との差は見られなかったとある。

#### ② 自尊心 (self-esteem) と不安 (anxiety)

自分は有能であるとか、うまく事を運ぶことができるとか、価値があるとかの肯定的な自己評価が、第2言語学習の成功要因であると指摘されている (Brown, 2000; Chastain, 1975; Dulay, Burt, & Krashen, 1982; Gardner & Lambert, 1972)。肯定的な自己評価をもつ学習者は好成績をあげる。好成績をあげれば自ら有能感を高め、自尊心をつのらせ、また好成績につながっていくと考えられる。

反対に、自尊心が満たされなかったり脅かされたりすると不安が生じる。不安は外国語の学習を妨げ

る。しかし、不安は教授法と交互作用があるとの指摘がある (Chastain, 1975)。この研究によると、不安と成績との相関は、オーラル・コミュニケーションで教えたときには負の相関がでたが、教師指導型の伝統的教授法で教えたときは正の相関が得られたとある。

#### ③ 抑制 (inhibition) と果敢性 (risk-taking)

抑制は自己を防御しようとするときに、無意識的に働く精神的メカニズムである。抑制は他人と自己が異なるということに気づくにつれて強くなる。果敢性とは、学習者が失敗などを恐れずに問題に臨んで推測したり、問題解決を行ったり、自由に対話をするような姿勢である。抑制力が強いと、学習者は失敗をするのではないかと不安を感じ、間違いを恐れるので果敢性を阻むことになる。

#### ④ 共感 (empathy)

共感とは、他の人が考えたり感じたりしていることを自分のこととして理解できることである。第2言語を学習するということは、自分の見方と異なる人と交じりあうことであるから、共感度の高い人と言語習得の度合いは高い相関関係にあると思われている。共感度が低ければ、自己の文化に固執し、他の文化に対して排他的な姿勢を取る。このような学習者は第2言語学習に成功する可能性がきわめて低いと指摘されている (Gardner & Lambert, 1972)。しかし、他人の考えや感情を推し測る能力をどのように測定するのかというところが、常に問題点として残されている。

共感という要因のみならず、性格的要因と言語学習の関係は、性格的要因をどのように測定するかによって、結果は異なる。それ故、言語学習の成功に役立つかどうかの相関関係に影響を及ぼす。

## II. 外的学習者要因

内的学習者要因である IQ や学習適性や性格に個人差はあっても、それだけで説明できない事例が多い。外部から影響を受けることによって、第2言語学習を成功に導く要因を次に述べる。

## 動機づけ (motivation)

学習の動機づけの研究でもっとも頻繁にあげられるのが、Gardner & Lambert (1972) の研究である。Gardner 等は、動機づけを「統合的動機づけ (integrative motivation)」と「道具的動機づけ (instrumental motivation)」の2つに分ける。「統合的動機づけ」とは、目標言語を他者と共有したいとか、その言語の文化に興味があるとか、その言語を学習するのが楽しいという場合を指す。「道具的動機づけ」とは、試験があるから勉強するとか、外国語ができれば就職が有利とか、大学へ進学するなどの実用的な目的で学習する場合を指す。日本の学習者が入学試験前に受験科目の英語を勉強するのは、「道具的動機づけ」に基づいて英語を勉強していることになる。

学習を長期的に持続させるためには、「統合的動機づけ」が有効である。「試験」という道具的動機づけがなくなったら、学習をやめてしまうと考えられる。しかし、試験で良い点をとっていくうちに、学習そのものが楽しくなり、「道具的」動機づけが「統合的」動機づけに変化することもありうる。

学習者が学習活動に消極的な時に、指導者は「褒める」とか「しかる」とか「褒美をだす」などして学習者の意欲を引き出そうとする場合が見られる。こういった指導者の言動は、「外的動機づけ (extrinsic motivation)」である。これに対して、学習者が目標を達成した時に得る成就感から「また続けて学習していこう」と思ったり、言語それ自体を学びたいという場合の動機づけは「内的動機づけ (intrinsic motivation)」と言われる (Ellis, 1997)。

現在までの研究 (Dornyei, 1990; Gardner & MacIntyre, 1991; Glikzman, Gardner & Smythe, 1982; Ramage, 1990) は、動機づけと学習の成功度の相関を示しているが、学習の成功が動機づけによるのか、動機づけを高めるのが学習の成功であるのかは明らかではない。学習中での成功度がさらなる動機づけとなり、学習を推し進めることになる面が見られるからである。

## 学習ストラテジー (learning strategies)

学習ストラテジーとは、学習者が言語を学習する際に行うさまざまな思考活動や行動を言う。身近な例で言えば、単語を覚えるときにスペリングを何回も書くとか、単語の意味が分からないときには辞書を引くとか、前後関係から推測するなど、学習者が言語学習過程で使用しているものである。

学習ストラテジーと学習スタイルの違いは、学習スタイルは内的要因に含めたように生得的なものであるが、学習ストラテジーは指導者により学習者に伝授できるものであり、訓練によって習得可能と考えられている。それゆえ、学習ストラテジーは、学習者を観察して、うまく学習活動を行えていない学習者には適切な学習ストラテジーを指導することが可能な、学習に影響を与える外的要因である。

O'Malley & Chamot (1990) は、学習ストラテジーをメタ認知ストラテジー (metacognitive strategy)、認知ストラテジー (cognitive strategy)、社会的・情緒的ストラテジー (social/affective strategy) の3つに分ける。

メタ認知ストラテジーとは、認知ストラテジーを助けるストラテジーであり、言語学習のみに現れるわけではない。どの学習にも現れる学習過程におけるストラテジーである。このストラテジーには、計画する (planning)、観察分析する (monitoring)、学習の結果をチェック・評価する (checking/evaluation) などが含まれる。どのように学習していくか学習の計画をたて、学習するタスクはどんなものか観察し、自分が理解したり発言したり書いたりしたものを分析する。そして、どのように上手に学習したかを自己評価する。

認知ストラテジーとは、実際にタスクを行っている最中に、学習者が学習する素材と向き合っている時に必要となるストラテジーである。学習効果をあげるために、学習者は入ってきた情報を操作する。この操作に関する学習者の意識的な思考と行動である。ここでは目標言語の知識を増し、理解するという明確な目標がある。例を挙げると、推測 (making

inferences)、ノート・テイキング (note-taking)、要約 (summarizing)、演繹的推論 (deduction)、映像化 (visualizing)、転移 (transfer) などのストラテジーである。

学習を助けるために、他の人との関わりを持つときに生じるストラテジーが、社会的ストラテジーである。タスク遂行のために情緒的な面をコントロールするためのストラテジーが情緒的ストラテジーである。社会的ストラテジーは、自分の理解をより明確にするために分からないところを「質問する (questioning for clarification)」、問題解決のために仲間と一緒に作業して情報を収集したりするなどの「協力 (cooperation)」を含む。一方、タスクをうまく行っていることを自己に確認させるために精神面でのコントロールをする自己対話 (self-talk)、タスクがうまく行ったときには、「よくやった」などと自分に褒美をやる言葉言うなどして、自己の作業に対する動機を高める自己強化 (self-reinforcement) は、情緒的ストラテジーである。

第二言語学習で成功した学習者は、言語学習のためにもろもろのストラテジーを使用しており、成功しなかった学習者よりもストラテジーを多く使用することが立証されている。

### 学習経験 (learning experience)

日本での外国語 (英語) の学習経験における個人差に最後にふれる。現在では、国際理解教育の一環として、小学校で英語教育が行われている。しかし、どのような英語教育を行うかは各小学校に任されているため、中学校に入ってきた時の学習者の英語経験は異なる。さらに、高校では、中学校での3年間の英語教育の経験を有し、高校での学習経験は様々である。使用した教科書は異なるであろうし、指導にあたった先生も異なる。また、生徒の中には、英語を日常語とする地域からの帰国生もいる場合もある。このような学習経験は、外国語学習の成功を左右する要因のひとつである。

### まとめ

以上、第2言語学習に影響を及ぼす学習者要因として、知力、言語適性、年齢、学習スタイル、性格、動機づけ、学習ストラテジー、学習経験について述べてきたが、これらの要因は直接観察できない。研究者によって要因の解釈が異なり、測定の方法も異なる。このため、表面上は同じ要因と学習結果を扱っていても結果が異なることになる。どのように学習者要因から影響を受けるかに関しては研究者の間で一致を見ていない。相関関係で一致を見たとしても、要因と学習結果の関係は一方的なものではない。「動機づけ」のところで触れたが、動機づけが成功したから第2言語習得も成功したのか、言語習得がうまくいっているからそれが動機づけとなっているのか判別しがたい。また、一つの学習者要因というより、二つ以上の要因が複雑に作用しあって、学習者の学習に影響を与えていることが多いであろう。一つの要因と学習結果の相関が得られても、他の要因との絡みを常に念頭においておく必要がある。

学習者に向かう教師の立場は、上記に述べた要因のために学習者に個人差があることを認識していなければならない。学習スタイルで言えば、異なるタイプの学習者がいるということを知っていれば、ひとつの教授法ですべて教えることは避けるようになる。動機づけで言えば、どうやったら学習者の「やる気」を引き出せるかを考えなければならない。

第2言語学習を指導する立場にあるものは、学習の主体は学習者であり、学習者は均一ではなくさまざまな個人差があることを認識し、学習者の多様性を尊重し、その中で学習者の学習効果を引き出すことが肝要である。

### 参考文献

- Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice-Hall.
- Burstall, C. (1975). Factors affecting foreign language learning: a consideration of some relevant research findings. *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 8.

- Busch, D. (1982). Introversion-extroversion and the EFL proficiency of Japanese students. *Language Learning*, 32.
- Carroll, J. (1965). The prediction of success in intensive foreign language training. In Glaser, R. (ed), *Training, Research, and Education*. Univ. of Pittsburgh Press.
- Carroll, J. & Sapon, S. (1959). *Modern Language Aptitude Test-Form A*. New York: The Psychological Corporation.
- Chastain, K. (1969). Prediction of success in audio-lingual and cognitive classes. *Language Learning*, 19.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge.
- Dornyei, Z. (1990). Conceptualising motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford.
- Ellis, R. (1997). *A Study of Second Language Acquisition*. Oxford.
- Gardner, R. (1980). On the validity of affective variables in second language acquisition: conceptual, contextual and statistical considerations. *Language Learning*, 30.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Gardner, R. & MacIntyre, P. (1991). An instrumental motivation in language study: who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13.
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26.
- Glikzman, L., Gardner, R. & Smythe, P. (1982). The role of integrative motivation on students' participation in the French classroom. *Canadian Modern Language Review*, 38.
- 片山嘉雄、遠藤栄一、垣田直巳、佐々木昭編(1998)。「新・英語科教育の研究」大修館。
- 倉石精一、荻阪良二、梅本堯夫(1978)。「教育心理学」(改訂版)新潮社。
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge.
- Pimsleur, P. (1966). *Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB)*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning*, 40.
- Snow, C. & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical age for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development*, 49.