

報告番号	※	第	号
------	---	---	---

## 主 論 文 の 要 旨

論文題目	付随的学習中のアウェアネスが意識的・無意識的知識の習得に与える影響:形式-意味のつながりにおける卓立性の観点から
氏 名	福田 純也

## 論 文 内 容 の 要 旨

明示的・暗示的指導や付随的・意図的学習、明示的・暗示的知識といったテーマの中で論じられてきている、第二言語習得における「意識」の役割は、第二言語習得研究の分野において中心的な問題として取り扱われ、多くの研究が蓄積されている。また、2000年代半ばからは、認知心理学の知見を取り入れ「アウェアネスを伴わない学習」に関して多くの論争が交わされてきている。

本研究では、上記の論争でもちいられてきたWilliams (2005) を元にした半人工言語学習パラダイムの知見を援用し、意識的・無意識的学習とその結果得られる知識の関連、そして言語項目の形式-意味の結びつきの卓立性とその関連にどのように介在するかを明らかにすることを目的とした。まず、先行研究では「意識的・無意識的学習」と「意識的・無意識的知識」に一対一対応の関係を仮定しているがこの点に根拠が薄いことを指摘した。そして本研究では学習時に生じる意識と、言語運用時に必要となる意識を別に測定し、その連関関係を検討することとした。また、意識的・無意識的知識は、経時的に観察することにより異なった変容を遂げる可能性が考えられることから、直後テストのみならず、遅延テストを検討することにより長期間にわたる知識の変化を調査する必要性を論じた。そして、自然言語の習得には、習得順序や習得困難性の違いがあるという先行研究を概観し、意識的学習には対象言語項目の持つ規則の目立ちやすさ（卓立性; *salience*) が大きく関連する可能性を論じた。その上で、VanPatten (2007) のインプット処理理論をもとに、個別言語にかかわらず言語項目の形式-意味リンクの卓立性を予測できる枠組みの構築を試みた。その上で、本実験では、その卓立性が意識的・無意識的学習および知識にどのようにかわるかを記述することとした。

実験には43名の日本語を第一言語とする英語学習者が参加し、うち40名が分析対象となった。目標言語規則としては、卓立性を予測する枠組みをもちいて、卓立性の相対的に高い[+/- 行為者]、および卓立性の相対的に低い[+/- 有生]、そして[+/- 単数]という3つの規則で変化する限定詞を作成した。参加者は、[+/- 単数]の規則のみ教授され、他の2

つに関しては知識を教授されることなく、付随的学習条件でその限定詞を学んでもらった。付随的学習の段階では、コンピュータの画面上に絵と文が表示され、限定詞が付与されている名詞が複数か単数かを判断してもらおうという課題を行った。学習時の意識は学習課題中に考えていることを実験参加者に全て口に出して言ってもらおうという思考表出法 (think-aloud) により特定した。その後のテスト段階では、知識タイプ (意識的・無意識的知識) の測定として高階の思考理論にもとづく主観的評価法 (Dienes, 2008) をもちいて、文法規則そのものに対する意識である「構造的知識」と、判断をモニターするタイプの知識である「判断知識」の意識性を測定した。具体的には、参加者には、文法性の判断と同時に、どのような判断源に立脚して回答を行ったのかを4つの選択肢 (推測・直感・規則・記憶) から選択してもらった。推測と直感は構造的知識が無意識的である際に選択され、規則はそれが意識的な際に選択される。また、判断知識が無意識的な際は推測が選択され、直感と規則はそれが意識的な際に選択される。最後に記憶は学習中に見た文章を丸覚えしている際に選択される (図1)。

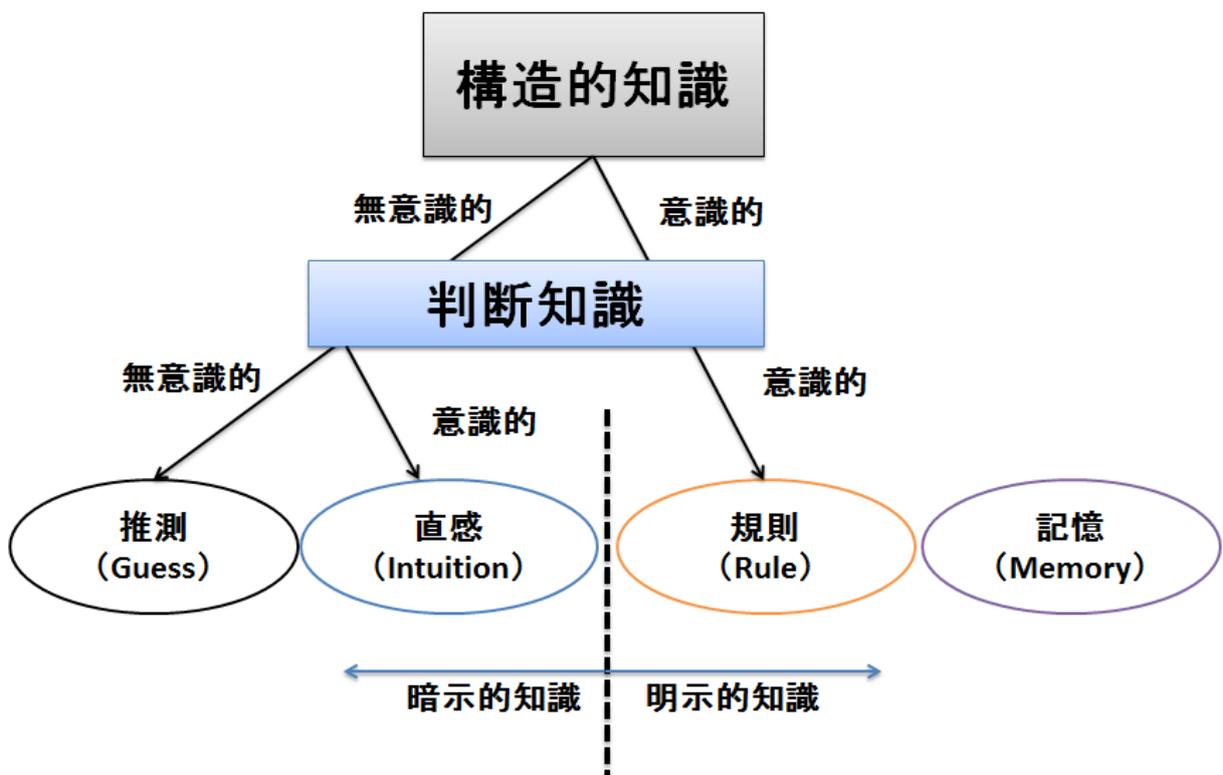


図1. 構造的知識・判断知識における意識性の階層関係と判断源の対応関係、および第二言語習得で言う明示的知識・暗示的知識との関係 (Dienes & Scott, 2005に基づき著者が作成, 日本語訳は著者による)

分析においては、事後テストおよび遅延テストの結果を、文法規則を意識した学習者としなかった学習者、知識の意識性（意識的・無意識的知識）、および卓立性の高低（[+/- 行為者]と[+/- 有生]）などの条件に分類し、正答率が偶然性確率より有意に高かった場合に、その条件に該当する知識表象を学習者が持つと解釈することとした。

その実験結果は以下の通りである。まず、付随的学習中に卓立性の高い[+/- 行為者]に意識的注意を向ける人数は、卓立性の低い[+/- 有生]より多かった。このことから、卓立性の高い項目はより意識されやすいことが示唆される。

しかし、意識的・無意識的学習と習得される知識は、卓立性の影響を受けながら複雑に関連することが示された。まず、文法項目を意識した学習者は、直後テストにおいて、付随的学習中に見なかった新規な文へも一般化可能な知識表象が得られたことが示唆された。一方、意識した学習者の遅延テストにおいては、有生性に関しては新規項目へ一般化可能な知識表象は消え、[+/- 行為者]に関しては一般化可能な知識表象として保持される。文法項目を意識しなかった学習者は、直後テストにおいては[+/- 行為者]のみ、新規項目へ一般化可能な知識表象を得たが、遅延テストにおいては、どちらの項目に関しても一般化可能な知識表象が発現する。

また、意識的・無意識的知識の習得も考慮に入れた場合、以下のことが示唆された。まず、文法規則を意識した場合、学習者は意識的知識・無意識的知識の両方を習得する傾向がある。しかし、[+/- 有生]より[+/- 行為者]のほうがより無意識的知識として習得されやすいことが示された。文法規則を意識しなかった学習者も、直後テストにおいて何らかの知識を習得することが示唆されるが、得られた知識があまり頑健でないためか、どのようなタイプの知識が得られたのかまでは特定できなかった。しかし遅延テストにおいては、時間が経つにつれて卓立性の高い[+/- 行為者]に関する知識が発現することが示唆された。

このように、まず学習時の意識と、その結果得られる知識のタイプ（意識的・無意識的知識）には完全な対応がみられるわけではないことが、本研究からは明らかになった。すなわち、意識的学習は意識的知識を、無意識的学習は無意識的知識を促進するわけではないことが示された。この結果は、学習者が言語項目の規則へ意識を向けると、その意識が言語的処理を促進し、無意識的知識の習得をも促進するといったプロセスを示唆している。また、卓立性が低い言語項目は無意識的知識として習得されにくく、意識された場合においては意識的知識が得られる可能性が示された。また、無意識的学習を行った学習者は、直後テストにおいてはいかなる知識も得ていなかったように見えたが、それらの学習者は時間が経つにつれて徐々に文法規則に対する知識表象を得る可能性が示唆された。最後に、学習者が項目を意識したか否か、文法の卓立性の高低、および得られる知識のタイプ（意識的・無意識的知識）の関係について本研究から得られた結果は、概略以下の図1のようにまとめられる。

図1. さまざまな要因の連関とその結果得られる知識の特徴の記述

人の要因 (学習時の意識)	意識あり	意識あり	意識なし	意識なし
項目の要因 (卓立性)	卓立性高い	卓立性低い	卓立性高い	卓立性低い
知識の特徴	意識的知識も無意識的知識も得られやすい	意識的知識は得られやすいが、無意識的知識に関しては卓立性の高いものより得られにくい	意識的知識は得られにくい、時間が経つにつれて無意識的知識が得られる	意識的知識も無意識的知識も得られづらい。ただし、時間が経つにつれて何らかの知識が得られる可能性がある

この表1をみてわかるように、文法項目へ「気づく」ことが、知識表象の獲得を促進するという知見は、先行研究指示するものである。しかしどのような項目でも意識されれば一律に習得の効率性が向上するというわけではなく、その効果は卓立性の影響を受けることがわかる。また、文法項目を意識しない場合でも知識を得ることができると考えられるが、その効果がみられるには時間がかかるようである。これらの結果から、今後は「無意識的学習はあるか否か」という、これまで検討されてきた研究課題を超えて、どのような言語知識は低い意識レベルでも習得されやすいか（またはされにくい）か、そして、意識的知識や無意識的知識には異なった経時的変化がみられる可能性があることを考慮した研究が必要となることが示唆された。

これまでの卓立性に関する研究は、理論的枠組みの整理が不十分であったり、実証データに乏しかったりした。しかし、本研究の提案した枠組みは、どのような項目が卓立しているかを予測することを可能とし、さらに本研究のもたらしたデータは、その卓立性に応じてどのような知識発達が見込まれるかに関して考察するための初めの一步を提供した。今後はこのような知見が蓄積されることで、どのような項目にはどのような指導が効果的かなど、教育現場の意思決定に資する知見が体系化されることが望まれる。