

# 認知言語学的知見の有用性に関する一考察 —言語学習における明示性と暗示性の視点から—

赤松 信彦

## はじめに

第二言語習得や外国語学習（以下、これらを総称してSLAとする）に関する研究分野において、言語と認知活動の関係性を重視したパラダイムは、行動主義的パラダイムの衰退以降、大きな役割を果たしてきた。それは心理学におけるパラダイムの変遷を反映したものではあったが、Krashen（1982）のインプット仮説（特に、AcquisitionとLearningの区別）以降、学習時における学習者の意識（consciousness）や注意（attention）と学習の結果獲得される知識形態との関係に多くの注目が集まった（MacWhinney, 1997; VanPatten, 1994）。そして、このような研究の経緯を反映して、1980年代から90年代にかけて、言語学習におけるインプットやアウトプットの役割、さらに、コミュニケーションを重視した文法指導（Focus on Form）に関する研究が集中的に行われた（N. Ellis, 2011）。これらの研究は研究目的や研究手法は異なっているが、SLAにおける明示性と暗示性という共通の観点が研究パラダイムに反映されている。

## SLAにおける明示性と暗示性

多くのSLA研究は、明示性と暗示性を対極的に捉え、言語学習や知識について考察してきた（R. Ellis, 2009）。その結果、多くの興味深い研究成果がも

たらされたが、言語学習と知識の関係や言語学習のメカニズムなど、SLAにとって重要な課題が解明されるまでには至らなかった。その理由のひとつとして、明示性と暗示性という概念が様々な領域で用いられ、誤った理解が生じたことが指摘されている (R. Ellis, 2009; Hulstijn, 2005)。例えば、明示的指導法と暗示的指導法は、それぞれ、演繹的指導法 (the deductive approach) と帰納的指導法 (the inductive approach) に混同されることが多い。また、暗示的学習 (implicit learning) は偶発的学習 (incidental learning) と同等の学習と見なされることが少なくない。このように、言語学習や知識に関する類似的概念が混在した結果、本来探求すべき研究対象が正しく考察されてこなかった (DeKeyser, 2003; Hulstijn, 2003, 2005)。

このような定義上の混乱を避けるため、Schmidt (1994) はSLAの関連領域を分類し、それぞれの分野ごとにSLAにおける明示性と暗示性について考察することを提案している。このセクションでは、本論文のテーマである「言語学習における認知言語学的知見の有用性」にもっとも関連深い「知識」と「学習」に焦点を絞り、明示性と暗示性の定義及び研究成果について考察し、SLA研究の課題について論じる。

### 明示的知識と暗示的知識

Rod Ellis (2004, 2005) はSLAにおける明示的知識 (explicit knowledge) と暗示的知識 (implicit knowledge) を次のように定義している。言語的規範に関して判断 (e.g., 文法性判断, 造語の受容性判断) を下す際に意識的な気づき (noticing) が伴えば、その判断は明示的知識に基づく判断である。しかし、直感的な気づきによって判断される場合、それは暗示的知識に基づいた判断である。また、明示的知識にしたがって言語的規範を判断する場合、その判断の根拠をことばで説明することは可能である。対照的に、暗示的知識に基づく直感的な判断の場合、その理由についてことばで表すことはできない。このような、ことばによる説明 (self-report) は宣言的知識 (declarative

knowledge) にも見られる特徴であるので、明示的知識を宣言的知識、暗示的知識を手続き的知識 (procedural knowledge) と対応させ、2つの異なるタイプの知識と定義されることが多い。

暗示的知識は自動化された言語処理を担う知識と定義されている (R. Ellis, 2004, 2005)。一方、自らの言語処理について客観的に分析を行う際には、宣言的知識である明示的知識が使用されると考えられている。明示的知識は、暗示的知識のように体系的なまとまりを持った知識として存在することは少なく、しばしば正確性、精密性、一貫性という点において、暗示的知識よりも劣っていると考えられている。さらに、明示的知識は年齢に関わりなく習得可能であるが、暗示的知識はある一定の年齢を過ぎると習得が困難になると見られている。

明示的知識と暗示的知識に関して、多くのSLA研究は2つの知識の関連性 (いわゆる、interface issue) について探求してきた。例えば、Hulstijn (2002) は、明示的知識と暗示的知識は互いに影響を及ぼすことは全くないとする「明示的知識と暗示的知識のインターフェイスを認めない立場」(the non-interface position) から、明示的知識と暗示的知識は互いに独立して存在し、SLAに対する影響も異なると主張した。Krashen (1982, 1994) もまた、the non-interface positionを支持し、意識的な学習 (Learning) で得たメタ言語的知識 (明示的知識) と日常生活での言語運用 (Acquisition) から得た言語的知識 (暗示的知識) は融合することはないと主張した。さらに、明示的知識と暗示的知識は脳内では異なる部位に記憶されると指摘する研究もある (Morgan-Short, Steinhauer, Sanz, & Ullman, 2012; Paradis, 1994)。しかし、the non-interface positionを支持する研究者でも、暗示的知識に基づく言語運用について意識的に分析すること (e.g., メタ認知的観察) で明示的知識を獲得できると主張する研究者もいる (e.g., Bialystok, 1994)。

明示的知識と暗示的知識の独立性を支持するthe non-interface positionとは対照的に、これら2つの知識は互いに影響し合い、その結果、知識の変容は

起こりうるという「明示的知識と暗示的知識のインターフェイスを支持する立場」(the strong interface position)の研究者もいる。DeKeyser (1988, 2003, 2007)は、意識的な学習を通して獲得した明示的知識であっても、その知識を繰り返し使用することで、必要な時に意識しなくても自動的に活用できるようになると主張している。さらに、自動化された明示的知識は暗示的知識とほぼ同等の機能を果たし、このレベルにまで達すると学習者のメタ言語的知識は活用されることは少ないと推論している。

繰り返し使用することによって明示的知識は暗示的知識へ変容するという考えを支持しながらも、そのような知識変容にはある一定の条件が必要であると主張する研究者もいる。このような「明示的知識と暗示的知識のインターフェイスを条件付きながら支持する立場」(the weak interface position)の研究者は、知識の変容には学習者の適切な言語能力が必要であり (e.g., Piennemann, 1989), 学習者の気づき (awareness) が重要な役割を果たす (e.g., MacWhinney, 1997) ことを指摘している。例えば、SLA環境では、インプットから規則性 (e.g., 統語ルール, コロケーション) を帰納的に学習するにはその量が不十分であり、仮に、インプットが十分あったとしても、学ぶべき規則があまりにも不明瞭である場合が多い (e.g., N. Ellis, 2011)。さらに、学習者は母語 (L1) 習得過程で得た暗示的知識の影響を無意識のうちに受け、SLAにとって必要な情報へ注意が向けられない場合がほとんどである。このような条件のもとでは、学習者の注意を意識的にL2習得に必要な情報へ誘導する必要がある。明示的知識はそのような学習者の注意を誘導する働きをし、間接的に暗示的知識の習得に貢献するとニック・エリス (Nick Ellis) は指摘している。

[Explicit] knowledge plays various roles (a) in the perception of, and selective attending to, L2 form by facilitating the processes of “noticing” (i.e., paying attention to specific linguistic features of the input); (b) by “noticing

the gap” (i.e., comparing the noticed features with those the learner typically produces in output); and (c) in output, with explicit knowledge coaching practice, particularly in initial stages, with this controlled use of declarative knowledge guiding the proceduralization and eventual automatization of language processing, as it does in the acquisition of other cognitive skills. (N. Ellis, 2011, p. 37)

### 明示的学習と暗示的学習

明示的学習 (explicit learning) とは、学習対象に規則性が内在するかどうか、そして、規則性があるならば、どのような概念や規則が内在しているのかを見つけ出そうとする、意識的な意図を持った学習である。一方、暗示的学習 (implicit learning) とは、明示的学習で定義された意図を有しない学習を指す (Hulstijn, 2005)。すなわち、学習時において何かを学んでいるという学習者の気づきを伴わない学習 (Schmidt, 1994)、もしくは、学習者が意識的に何かを学ぼうとしていない状態で生じる学習 (N. Ellis, 1994) を意味する。暗示的学習時の気づきの度合いについては見解がわかれている。気づきがなければ学習は起こらないという立場<sup>1</sup>を支持する研究者が多くいる一方で、意識や気づきを伴わない学習の存在を主張する研究者 (e.g., N. Ellis, 2005; Williams, 2005) も少なからずいる。このように、相反する意見はあるが、暗示的学習はメタ言語的気づき (言語を客観的に捉えることから起こる気づき) を伴わない学習であるという考え方が主流を占めている (R. Ellis, 2009)。

明示的学習と暗示的学習に関するSLA研究の焦点は、暗示的学習の検証、学習効果の比較、そして、学習対象と学習アプローチの関係性の3つのテーマに大別できる。暗示的学習に関するSLA研究に大きな影響を与えてきた認知心理学では、人工的に作成した言語 (artificial language) や文字配列 (letter sequence) を用いた規則性の学習において、暗示的学習の存在が確認されて

いる (e.g., Cleeremans & Jiménez, 1998)。そして、単純な文法規則の場合、明示的学習と暗示的学習の間に学習効果の違いはないが、複雑な文法規則の場合は、暗示的学習の方が高い学習効果を示すことが報告されている (e.g., Reber, 1993; Reber, Walkenfeld, & Hernstadt, 1991)。また、暗示的学習では明示的学習に比べ個人特性 (individual differences) の影響を受けることが少ないことから、明示的学習では分析能力が重要である一方、暗示的学習にはそのような能力は直接関わらないことが示唆されている。この結果は学習時の気づきを伴わない暗示的学習の存在を裏付ける結果と一致している (Reber et al., 1991)。さらに、様々な年齢層の学習者を対象とした研究で、文法だけでなく音声や語彙に関する領域でも暗示的学習の存在が明らかになっている (Rebuschat, 2008)。

SLAにおいても、明示的学習と暗示的学習に関しては、実験に基づいた研究が主に行われてきた。そして、少数の例外<sup>2</sup>を除いて、学習効果における明示的学習の優位性が報告されている。明示的学習の優位性は、複雑な規則を学習する際には暗示的学習の方が優れているという認知心理学で示された結果とは異なり、SLAにおける明示的学習の特徴と言える (N. Ellis, 2011)。例えば、文法規則を明示的に学習し、さらに学習した文法規則に基づいた例文を体系的に学んだ学習者は、例文だけを示された学習者 (暗示的学習グループ) や文法規則を明示的に学んだが例文を用いて体系的に学習する機会がなかった学習者に比べ、文法判断テストの成績が優れていた (N. Ellis, 1993)。また、外国語としてイタリア語を学ぶアメリカ人大学生を対象に、統語構造、形態素構造、語彙の3つの領域で学習効果を検証した結果、学習対象に対して最も注意を喚起したグループ (明示的学習グループ) は、学習対象の複雑さに関係なく、どの領域でも高い学習効果を示した (Gass, Svetics, & Lemelin, 2003)。そして、明示的学習の効果は複雑な文法構造の学習でより顕著であった。これは、SLAでは複雑な構造や規則性を学習する際には明示的学習が重要であるという先行研究の結果 (e.g., Hulstijn & de Graaff, 1994;

Schmidt, 2001) と一致している。このような明示的学習の優位性は、人工言語を学習対象としたDeKeyser (1995) やde Graaff (1997), フィンランド語を学習対象としたAlanen (1995), そして、英語学習者の文法規則学習を研究したRobinson (1996)<sup>3</sup>でも報告されている。

### 明示性と暗示性に関するSLA研究の課題

SLA研究では明示的知識と暗示的知識の関連性について長い間議論されてきた。しかし、暗示的知識の定義の違いや暗示的知識の研究手法に対する懐疑的な意見 (e.g., DeKeyser, 2003; Rebuschat, 2008) などが原因で、明示的知識と暗示的知識の関連性について一致した見解には至っていない。例えば、ロッド・エリス (Rod Ellis) は明示的知識と暗示的知識を5つのテストを用いて測定したが (R. Ellis, 2005; R. Ellis, Loewen, Elder, Erlam, & Philp, 2009), テストの妥当性について問題が指摘されている (e.g., Rebuschat, 2013)。ロッド・エリスが用いた明示的知識の測定法は、非文の理由を述べたり、文章から特定の文法規則に当てはまる例文を選ばせる課題 (the metalinguistic knowledge test) や時間制限のない文法性判断課題 (the untimed grammar judgment test) の2つのテストであった。一方、暗示的知識の測定には、口頭で与えられた文を模倣する課題 (the imitation test), 文章を読んだ後同じ文章を口頭で再現する課題 (the oral narrative test), そして、時間制限のある文法性判断課題 (the timed grammar judgment test) の3つテストを使用した。

これらの課題で問題視されているのは暗示的知識の測定法である。ロッド・エリスは、暗示的知識を測定するための課題は解答時間が限られており、課題の遂行には文法性に対する感覚に頼らざるをえないと論じている。しかし、解答に必要な時間は各被験者で異なり、予備実験の結果に基づいて時間制限を設定したとしても、解答時間を一律に制限することで、人の「感覚」(暗示的知識を定義づける要素) が測定できるという論理には疑問が残る。つまり、個人特性の要因を考慮していない点が問題視されているのであ

る (Hulstijn, 2005; Rebuschat, 2013)。さらに、因子分析や共分散分析などを用いて、これらのテストが明示的知識と暗示的知識を個別に測定する課題として信頼できると主張する研究もあるが (e.g., R. Ellis et al., 2008; Gutiérrez, 2013), すでに述べたように、課題の内容的妥当性が問題視されていることを考慮すれば、内容的妥当性と構造的妥当性を混同し、測定法そのものの信頼性が高いと結論づける論法には注意が必要である。

明示的学習や暗示的学習に関するSLA研究分野でも、学習効果の検証方法 (e.g., 文法判断テストや選択肢問題) や比較的短い学習時間など、暗示的学習の効果を検証するには不備な点が多い (e.g., DeKeyser, 2003)。さらに、学習と指導を混同し、これら2つを同等な認知活動と見なす考え方も問題である。

一般に、言語情報に含まれる規則性について情報を与える指導法 (e.g., 文法ルールの説明) は明示的指導法と定義されている。一方、言語情報の内容に学習者の焦点が向けられている (文法などの規則ではなく、言語情報に含まれる「意味」に集中している) が、言語情報に内在する規則性や概念に気づくような環境を整えるアプローチを暗示的指導法と呼ぶ (R. Ellis, 2009; Hulstijn, 2005)。明示的指導法には規則性や概念についてあらかじめ説明してから例示を与える演繹法と、与えた例示から規則性や概念を推察するように指導する帰納法がある。帰納法は暗示的指導法と混同されやすいが、指導のある時点で規則や概念について明示的に解説する帰納法は暗示的指導法とは異なる。

Norris and Ortega (2000) は1980年から98年にかけて発表された明示的指導法と暗示的指導法に関する論文の中から77編を選び、明示的指導法と暗示的指導法の効果についてメタ分析<sup>4</sup>を行った。その結果、明示的指導法は暗示的指導法よりも効果的であることが明らかになった。さらに、この明示的指導法の優位性は、意味 (meaning) と形式 (form) の両方を統合的に指導するアプローチ (Focus on Form) と学習者の注意を形式に集中させる



よう指導するアプローチ (Focus on FormS) の両方で示された<sup>5</sup>。

Norris and Ortega (2000) は、SLAに与える指導法の影響を総括的に研究した論文として非常に高い評価を得ている。しかし、明示的学習と暗示的学習の比較研究 (e.g., Alanen, 1995; de Graaff, 1997; DeKeyser, 1995, 1997; Robinson, 1996) が指導法に関する研究としてとりあげられている点には注意が必要である。なぜなら、学習と指導には本質的な違いが存在するからである。

指導は通常、教師や教材開発者の視点に基づいたものであり、指導法における明示性と暗示性も自ずとその影響を受ける。対照的に、学習における明示性と暗示性は学習者の視点に基づき、学習時の認知プロセスに焦点が当てられている (R. Ellis, 2009)。ここで留意すべきは、学習と指導の間では、明示性、もしくは、暗示性は、必ずしも連動しない点である。例えば、明示的指導法を用いて文法規則を教授しても、授業中に使用した例文に含まれる言語情報から学習対象以外の規則性や概念について学習者が学ぶこと (暗示的学習) は起こりうる。また、暗示的指導の中で与えた言語情報のうち、学習対象も含め、特定の情報や規則性に学習者が注目し意識的に学ぼうとすること (明示的学習) も考えられる。つまり、暗示的指導法のもとで行われる学習は必ずしも暗示的学習とは限らないのである。従って、暗示的学習を考察するために暗示的指導法を用いた研究であっても、学習者自身が果たして本当に暗示的学習に従事していたかどうかについては慎重に分析する必要がある。同様に、学習における明示性、もしくは、暗示性も、学習の結果得られる知識と連動するとは限らない。このように、SLAにおける明示性と暗示性に関する問題には、暗示的知識の測定法を含め、課題が残されており、より多面的な視点からSLAにおける明示性と暗示性を考察するアプローチが求められている (e.g., Rebuschat, 2013)。

## SLA研究と認知言語学

明示性と暗示性に関するSLA研究は30年近い歴史があり、多くの成果を挙げてきた。しかし、研究対象が複雑であるが故に、未解決な課題も少なからずあり、新たな研究の方向性が模索されている。一方、学習や指導に関するSLA研究分野では、研究者や教師の関心が認知言語学の知見に集まり、認知言語学のパラダイムを取り入れた研究が増えている。

### 認知言語学

認知言語学には複数のパラダイムが存在するが、その大きな特徴は、言語と思考、言語と認知、言語と行動など、人間の認知活動から言語を捉えようとする視点である。言語は人間の内面世界（人間が作り出す概念）と外界世界を仲介する媒体であり、人間の一般的な概念形成、経験、そして文化的背景を表すと考えられている（大堀, 2002; 辻, 2003）。このような認知言語学的観点は認知言語学が起こった経緯を反映している。

認知言語学の成り立ちには、人類学や心理学など、言語学以外の研究が大きな影響を与えた。例えば、文化人類学者であり言語学者でもあったサピア（Edward Sapir）とウォーフ（Benjamin Lee Whorf）は、ネイティブ・アメリカンの言語（e.g., ホピ [Hopi] 族の言語）などに関する研究成果から、「異なる言語を話す人間はそれぞれ独自の世界観を持つ」という仮説を提唱した（Carroll, 1956; Sapir, 1921）。このサピア・ウォーフ仮説は、後の「言語が思考をコントロールする」という言語決定論（linguistic determinism）や「思考を言語化するには言語特有の抑制を受ける」という言語相対論（linguistic relativity）にまつわる問題を先んじて呈したものであるが、チョムスキー（Noam Chomsky）やレネバーグ（Eric Lenneberg）など、言語習得に対して生得主義を支持する言語学者や心理学者を中心に、この仮説に対する批判が起こった<sup>6</sup>。

言語能力に関する生得主義的観点とは、人間は生まれながらにして言語を習得する器官を有するというものである。さらに、「言語表現に見られる言語上の構造は意味とは無関係の形式的規則体系によって決定される」というチョムスキーの生成文法理論に見られるように、ことばに対する意味づけは恣意的であり、環境の制約や人間としての生物的制約は受けるが、これらは、直接、言語とは関係のない非言語的認知活動に根ざしていると考えられている。このように、生得主義を支持する言語学者や心理学者は言語を自律的な対象として見る傾向が強く、生成文法理論を支持する言語学者の関心は、ことばと意味の関係性から離れていった（大堀, 2002）。そして、1960年代にはサピア・ウォーフ仮説に対する懐疑的な意見が大半を占め、少なくとも言語学関連領域ではサピア・ウォーフ仮説を支持する議論はほとんど起こらなくなった。その結果、人間のみが有する言語能力に根ざす言語の普遍性（universality）を探求する研究が主流となった。

一方、言語の自律性に対して否定的な立場を取り、ことばと意味の関係性について強い関心を持つ研究者たちは独自の動きを取った。1980年代、レイコフ（George Lakoff）やラネカー（Ronald Langacker）を中心とする認知言語学者達は、言語の普遍性に対して懐疑的な立場を表明し、「言語構造は人間の認知を直接反映する」という独自の視点を展開した。さらに、1980年代後半から90年代にかけて、サピア・ウォーフ仮説を支持する研究結果が認知言語学の領域で示され、「言語と思考」に関する議論が再び活発になった（Gumperz & Levinson, 1998; Lucy, 1997）。そして、21世紀以降、言語相対論に焦点を当てた研究が認知言語学を中心に盛んに行われている。このような認知言語学の成り立ちは、哲学、脳神経科学、計算機科学、人類学、教育学、言語学など、認知に関わる複数の学問領域が関係する認知科学の成り立ちとほぼ平行して起こったことから、認知言語学は認知科学の一研究領域であると考えられる研究者も多い（大堀, 2002; 辻, 2003）。

## 認知言語学的観点に基づくSLA研究

認知言語学の台頭と共に、認知言語学的知見<sup>7</sup>を取り入れたSLA研究が増えている。これらの研究は、第二言語（L2）及び外国語（FL）学習者を母語話者と比較し、その類似点及び相違点について認知言語学のパラダイムを用いて考察した研究と、認知言語学的知見に基づく指導法や学習法（以下、CLアプローチ）がSLAに及ぼす影響について探求した研究に大別することができる。

**母語話者との比較.** 認知言語学的観点に基づくSLA研究において、母語話者との比較によって明らかにしようとする課題の多くは、言語が学習者の認知に与える影響と関連している。これらの研究は「人間の認知は使用言語の影響をうける」という言語相対論的視点に基づいており、L1がSLAに与える影響や、L2やFLがL1に与える影響もこの範疇に入る。2言語間の影響は、心理学や他の言語学のパラダイムを用いて、これまでも研究されてきたが、それらのパラダイムにはない新しい概念を活用することによって、SLAのメカニズムを探求しようとする試みが認知言語学的観点に基づくSLA研究の特徴である。スロビン（Dan Slobin）が提唱した「話すための思考」（Thinking for Speaking）は、そのような新しい概念の一つである（Slobin, 1996）。

感じたことや考えたことをことばで表現する際、人は、必ず、言語的制約（e.g., 使用言語の文法規則や語彙からの制約）を受ける。「話すための思考」とは、このような言語的制約が結果として人間の認知や思考の様式に影響を及ぼすという考えである（Slobin, 1996）。例えば、英語では、不定冠詞や複数形を示す形態素の有無によって、名詞の可算性を表現しなければならない。一方、日本語にはそのような強制的なルールはなく、あえて名詞の可算性を表現する必要はない。「話すための思考」によれば、このような英語と日本語の相違は、単なる言語上の違いではなく、認知及び思考様式における違いを意味する。長年、異なった言語的制約（e.g., 名詞の可算性に関わる言語的制約）を受ける過程で、人間の認知及び思考様式はその影響を受け、その結

果、認知や思考様式 (e.g., 可算性に対する敏感さ) に違いが生じる。したがって、名詞の可算性を例とするならば、英語は可算性に対して人間の注意を喚起する言語であるが故に、英語話者は可算性に対して敏感な認知様式を無意識のうちに身につけるのに対し、日本語は可算性に関する言語的具現化の度合いが低いため (Barner, Inagaki, & Li, 2009)、日本語話者は英語母語話者とは異なる認知様式を身につけるようになる。

「話すための思考」が認知言語学的観点に基づくSLA研究のパラダイムとして使われる理由は、その適応範囲にある。「話すための思考」をL1に当てはめるならば、母語話者はL1の言語的制約に則した認知及び思考様式を身につけると考えられる。L2やFLにその範囲を広げるならば、L2やFLに多く触れることによって、学習者もその言語の母語話者と同じ認知様式を経験すると仮定できる。事実、「話すための思考」をパラダイムとした認知言語学的観点に基づくSLA研究はL2やFLにその適応範囲を拡大しているが、スロビン自身は慎重な立場を取っている：

[Each] native language has trained its speakers to pay different kinds of attention to events and experiences when talking about them. This training is carried out in childhood and is exceptionally resistant to restructuring in adult second-language acquisition. (Slobin, 1996, p. 88)

この見解はスロビンが「話すための思考」を提唱した頃に表明したものだが、認知言語学や認知科学の急速な発展に伴い、現在のSLA研究の成果や知見は、必ずしも、スロビンの見解と一致するものではない (e.g., Achard & Niemeier, 2004; Boers & Lindstromberg, 2008; Byrnes, Weger-Guntrhar, & Sprang, 2007)。例えば、Cook, Bassetti, Kasai, Sasaki, and Takahashi (2006)やAthanasopoulos and Kasai (2008) は、L2やFLが人間の認知・思考様式に影響を及ぼす可能性を示唆している。

Cookらは、日本語母語話者、英語母語話者、そして英語圏での生活経験のある日本人英語学習者に対して、Imai and Gentner (1997) の追実験を行った (Cook et al., 2006)<sup>8</sup>。その結果、英語圏での滞在期間が長い日本人英語学習者 (約3年～8年) は、英語母語話者と同じように、単純な形状をしたモノ (e.g., コルク材で作られたピラミッド、プラスチック製の円盤) に対してはその形状を認知の基盤としていたのに対し、日本語母語話者や英語圏での滞在期間が短い英語学習者 (約6ヵ月～2年11ヵ月) は、形状ではなくモノの素材を基準に認知していたことが示された。この結果から、Cookらは、英語圏での生活経験が長ければ長いほど、英語学習者のモノの認知様式は英語母語話者に近くなるのではないかと述べている。同様の結果はAthanasopoulos and Kasai (2008) でも見られた。英語母語話者と英語力の高い日本人英語学習者は形状を基準に対象物を認知する様式を使う傾向が強かったが、英語力の低い日本人英語学習者と日本語母語話者は形状ではなく色を基準に認知していた。さらに、英語学習者の可算・不可算に関する文法知識と実験時に示された認知様式の傾向を相関分析した結果、形状を基準とした認知様式 (英語母語話者に近い認知様式) と可算・不可算に関する文法知識には中程度の相関が見られた。これは、英語母語話者と同じような認知様式を使用していた日本人英語学習者ほど、可算・不可算をより正しく判断できたことを示唆している。

Cook et al. (2006) やAthanasopoulos and Kasai (2008) は、L1によって形成された認知様式はL2やFLによって変化しうることを示唆した。この結果とは対照的に、今井 (1993) は、L1で培われた認知様式がFL心的辞書の構造に影響を与えることを示した。今井は日本人英語学習者と英語母語話者 (アメリカ人) に多義語“wear”を用いた様々な英文を提示し、“wear”の意味に基づいて英文のグループ分けをさせた。そして、そのグループ分けの特徴から心的辞書の構造を分析した結果、英語母語話者と日本人英語学習者の心的辞書の構造は異なっていることが示された。例えば、日本人英語学習者の場合、

“wear”の目的語が「ドレス」「スカート」「制服」などの「衣類」である文と「指輪」「靴」「帽子」などの「付属品・装飾品」が目的語である文との間に意味的な乖離が見られたが、英語母語話者の結果には、そのような乖離は見られなかった。これは、“wear”を用いて「身につける」という意味を表す場合、英語母語話者は「衣類」と「付属品・装飾品」を区別しないが、日本人英語学習者にとって、「衣類」と「付属品・装飾品」の間には心理的な距離があることを示唆している。このような違いが生じた理由として、日本語では「身につける」対象に従って異なる動詞（e.g., 服を着る, 帽子をかぶる, 指輪をはめる, 靴を履く）が使われるため、日本語の概念カテゴリーが英語の心的辞書の構造に影響を与えたと今井は結論づけている。さらに、外国語学習者と母語話者の間に存在する語彙感覚のズレを最小限にするためには、「外国語教育の初めから、語の意味はカテゴリーとして理解されるべきであり、辞書の定義と等しいものではないこと、辞書の定義が等しくても母国語Yと外国語Xのカテゴリーの範囲や、内的構造が違うものであることを例を用いて明らかにすべきである」と、指導法に関して言及している（今井, 1993, p. 9）。

**認知言語学的知見に基づく指導法.** 認知言語学的観点からSLAを探求した研究が示すように、L2やFLに多く接することで、その言語の母語話者に近い認知様式を身につけることが示唆されている。また、母語話者に近い認知様式を獲得することの困難さを示した研究でさえも、母語話者の認知様式に学習者の注意を向けることの重要性を認めている。このような研究成果を反映して、「言語と認知」に関する認知言語学的知見を積極的にSLAに導入する動き（e.g., Littlemore, 2009; 田中, 2011）は著しいが、学習対象が複雑な文法規則や語彙の場合、母語話者の認知様式を明示的に指導しても従来の指導法と変わらない結果だったという報告もある（e.g., Akamatsu, 2010a, 2010b, 2011; 古荘, 2013; 松田&赤松, 2012; Snape & Yusa, 2013）。

認知言語学的知見を取り入れたSLA指導法及び学習法（以下、CLアプロー

チ)の効果を示唆する研究は、イディオム (e.g., Boers & Demecheleer, 2001; Boers, Eyckmans, & Stengers, 2007), メタファー (e.g., Deignan, Gabrys, & Solska, 1997), 多義語 (e.g., Boers & Demecheleer, 1998; Csábi, 2004; Verspoor & Lowie, 2003), 句動詞 (e.g., Boers, 2000), 前置詞 (e.g., Lindstromberg, 1996) など、学習対象は多岐にわたるが、それらの研究には共通点が見られる。それは、学習対象に関する概念的関連性または意味的共通性に焦点を当て、明示的指導法を使用している点である。

例えば、Boers (2000) は、概念メタファー (conceptual metaphor)<sup>9</sup>を活用し、ベルギー人英語学習者に対して、複数の句動詞 (e.g., turn down, cheer up, come up with) を学習させた。Boers (2000) は学習者を2つのグループに分け、1つのグループには、概念メタファー (e.g., MORE IS UP, ACTIVE IS UP, VISIBLE IS OUT) ごとにまとめられた句動詞のリストを用いて学習させ、もう一方のグループには、句動詞とその意味をアルファベット順に並べたリストを用いて学習させた。その結果、概念メタファーを用いた学習者はより多くの句動詞を学習したことが明らかになった。この結果から、Boersは、主要な概念メタファー (e.g., MORE IS UP, ACTIVE IS UP, VISIBLE IS OUT) を学習することは句動詞の習得に役立つと主張している。

Csábi (2004) もまた、多義動詞の学習における概念メタファーの有用性を主張している。Csábiは、ハンガリー人英語学習者に対して、keepとholdを学習させる際、概念メタファー (e.g., CONTROL IS HOLDING SOMETHING IN THE HAND and CONTROL IS UP), キーワード (“hand and control” for the verb *hold*), 絵や例文を用いたCLアプローチグループと、keepやholdの例文とハンガリー語訳だけを用いて学習したグループを比較した。その結果、概念メタファーを用いた学習者の方が多義動詞の語意をより多く学習したことが示された。同様の結果は、Boers and Demecheleer (1998) でも報告されている。

概念メタファーと同様に、SLA研究でよく使われる認知言語学的知見にコ



アーイメーじがある。コアーイメージとは、1つの多義語から派生した複数の語意の間に共通して存在する中核的な意味概念を指すが、その有用性については異なる結果が報告されている。Verspoor and Lowie (2003) は、多義語の学習では、多義語の各語意を結び付けている意味的関連性(意味ネットワーク)と多義語の中核的な概念を明示的に学習することが多義語の語感を理解し、L2語彙知識の発達に繋がると述べている。しかし、Akamatsu (2010a)、松田・赤松 (2012)、古荘 (2013) は、従来の学習法とCLアプローチの間に学習効果の違いは見られなかったと報告している。

Akamatsu (2010b) は、コアーイメージを用いたCLアプローチと辞書の例文を活用した学習法を比較し、日本人英語学習者の多義動詞 (hold, put, run) の学習を考察した。その結果、各動詞の学習効果において2つの学習法の間に差はなく、概念メタファーを用いたCsábi (2004) やBoers and Demecheleer (1998) で見られたようなCLアプローチの優位性は示されなかった。Akamatsu (2010b) は、この結果に対して、コアーイメージとは間接的な意味的繋がりを持つ周辺語意の場合、中核的概念を学習しても学習効果は上がらない可能性が高いと推察している。また、hold, put, runのような高頻度語の場合、実験時には学習対象の動詞に関する知識はすでに確立されていた可能性が高く、今回の学習では、一度確立された知識を根本から変容させるまでに至らなかったのではないかと述べている。

Akamatsu (2011) は語彙レベルよりも複雑な学習対象について、CLアプローチの有効性を検証した。具体的には、英語冠詞を学習対象に、適切な冠詞使用に必要な認知様式に焦点を当て、可算性に関連のある個性性 (individuation)<sup>10</sup>と特定性という概念を明示的に学習する効果を検証した。その結果、個性性と特定性がどのように冠詞使用と関連しているかについて明示的に学習させたグループ (CLアプローチ) は以前より正しく英語冠詞を使用できるようになった。しかし、学校文法に基づく解説を用いて学習したグループ (統制群) と比較した場合、学習効果においてCLアプローチの優位性は見られなかつ

た。また、物質名詞と抽象名詞に対する冠詞は以前より適切に使用されるようになったが、個性性に基づく判断（e.g., 不可算名詞化された普通名詞や可算名詞化された物質名詞に対する判断）が正しく行われず、英語冠詞の不適切な使用が顕著に見られた。その原因として、Akamatsu (2011) は対象物（名詞）に対する学習者の強い固定概念の影響を挙げている。

CLアプローチに基づく研究ではないが、冠詞の明示的学習の困難さを指摘した研究にSnape and Yusa (2013)<sup>11</sup>がある。Snape and Yusaは3週間にわたって、合計3時間、日本人英語学習者に対して、適切な英語冠詞の使用について指導した。適切な冠詞使用に必要な概念である、限定性（definiteness）と特定性（specificity）について解説し、これらの概念がどのように冠詞使用と関連しているかについて明示的に教授した。しかし、顕著な学習効果は見られず、以前より適切に英語冠詞を使用できるようにはならなかった。また、総称を表す定冠詞（generic articles）を適切に使用するために必要な知識はあまりにも複雑なため、特に学習困難であった。Snape and Yusaは、指導の効果が見られなかった原因として、学習者は限定性や特定性に関する独自の認知様式（e.g., L1の影響や英語学習歴の影響）をすでに習得しており、既に定着した認知様式を根本的に変えるには3週間の指導は十分ではなかったことを挙げている。

## SLA研究における認知言語学的知見の有用性

近年、SLAではCLアプローチが推奨されている（e.g., Littlemore, 2009; 田中, 2011）が、CLアプローチに関する研究結果はその有効性を示唆するものだけではない。確かに、概念メタファーを用いた語彙学習（句動詞、イデオム、多義語）では、多くの研究がCLアプローチの優位性を報告している（e.g., Boers, 2013）。しかし、コアイメージを用いた多義語学習や冠詞学習の場合、CLアプローチの優位性は示されなかった研究もある。このような異なる研

究結果は学習対象の複雑性にその要因があると思われるが、それは、認知言語学的知見の有用性に関する課題だけではなく、SLA研究が長年探求してきた学習と知識の関係に対して新たな課題を提起している。

認知言語学的知見の多くは母語話者が暗示的に習得した言語知識に根ざしている。これは言語構造や言語機能を探求する言語学に見られる共通の特徴であるが、言語活動を通して得られた暗示的言語知識を明示化する際、認知言語学では、人の認知と言語の関係性やことばと意味の関係性に主眼が置かれている。例えば、Lakoff (1987) は、日本人 (L1話者) が普段何気なく使用している助数詞「本」は様々な対象 (「鉛筆」, 「ロープ」, 「野球のヒット」, 「映画」, 「柔道や剣道などの勝ち負け」など) に対して用いられることを示し、助数詞「本」とその使用事例の関係を分析した。そして、元来、「細長いもの」に使用されていた助数詞「本」(プロトタイプの意味) が異なる事例に使用されるようになった背景 (関連性) について論じている。このような言語知識は、生活の中で自然に習得される知識であり、ほとんどの日本人は普段意識して使用していない。そのため、助数詞「本」の使用対象範囲や使用基準について尋ねられても明確に答えられる者は少ないであろう。

多義語の場合も同様である。多義語とは複数の意味 (語意) を有する単語であるが、L1話者の場合、それらの語意は、通常、言語活動を通して帰納的に学習される。そのため、多義語の複数の語意間に存在する共通性や関連性について意識的に分析することはほとんどない。これとは対照的に、特に、成人学習者のSLAの場合、そのような多義語に関する知識を帰納的学習で習得するにはインプットの量が不足していたり、仮に、インプットが十分あったとしても、語意間に存在する共通性や関連性が不明瞭であることが多い。したがって、SLAにおける多義語学習では、各語意を個別に暗記することに重点が置かれ、複数の語意間に存在する共通性や関連性に対して注目されることはほとんどなかった。仮に、そのような知識の重要性が認められていたとしても、それは、学習者が暗示的学習によって習得する知識という認識で

あった。多義語のような複雑な学習項目を暗示的に学習する場合、明示的知識が重要な役割を果たすことが指摘されているが、学習に必要な明示的知識を見いだせなかった従来の学習法では、各語意を個別に暗記する以外、有効な学習法はなかったであろう。この点において、認知言語学は、認知と言語の関係やことばと意味の関係に関する有用な知見 (i.e., 明示的知識) を SLA 研究にもたらしただけではなく、SLA における学習プロセスを変容させたとも言える。

例えば、従来行われてきた句動詞の学習では、多義語学習と同様に、各句動詞の意味を暗記することに重点が置かれていた。複数の句動詞に共通する規則性が明瞭でなく、暗記以外に適切な学習法が考案されなかったことがその理由である。しかし、句動詞学習に対する CL アプローチでは、句動詞を構成する前置詞や副詞の概念メタファーを明示的に与え、同じ構成要素からなる句動詞 (e.g., break into, go into, look into, run into) の関連性に学習者の注意を喚起する。これは、学習項目の理解に必要な情報へ学習者の注意を導くことで、より効果的な学習を可能にする手法であり、明示性と暗示性に関する SLA 研究もその有効性を認めている (DeKeyser, 2003; N. Ellis, 2011)。つまり、従来、単純な暗記学習や暗示的学習に頼らざるを得なかった学習対象 (e.g., 学習対象の規則性が不明瞭であるような学習項目) に対して、認知言語学的知見はその深層に存在する共通性や関連性を明示的に表し、その結果、効果的な明示的学習を可能にしたのである。では、なぜ、同様に明示的学習を用いたにもかかわらず、コアイメージの学習や認知言語学的知見に基づく冠詞学習では CL アプローチの優位性は見られなかったのであろうか。

コアイメージは多義語の各語意を結び付けている意味ネットワークの中核に位置するため、コアイメージとすぐ周辺に位置する語意とは関連性は高く、コアイメージを学ぶことはそれら周辺語意の理解に繋がると考えられている。しかし、中心から離れていくに従い、周辺語意から派生した語意が多くなり、これらの中核から離れた語意とコアイメージとの関連性は低

くなる (Verspoor & Lowie, 2003)。このようなコアイメージとは対照的に、概念メタファーを活用した学習の場合、意味的関連性が変化すれば、その変化に対応した概念メタファーを使用するため、概念メタファーと学習対象の意味的繋がり強度が変化することは少ない。このように、同じ認知言語学的知見ではあるが、コアイメージと概念メタファーでは、学習項目との意味的繋がりにおいて、その一貫性に差があり、この違いがCLアプローチの学習効果の差として現れたと推察される。

冠詞学習のCLアプローチで用いられた明示的知識は、限定性、特定性、個性など、適切な冠詞使用に必要な認知様式の深層にある抽象的な概念であり、多義語やイディオムなどの語彙学習で用いられた明示的知識とは質的に異なる。例えば、個性に関する認知は、対象がひとつの個体として認識できるかどうかという判断の際に用いられるが、その判断は最終的には個人の感覚に任されている。L1の場合、言語環境を共有する人同士がその感覚を分かち合い、理解することで各人の認識様式を共有し共通の認識に至る。しかし、成人学習者がL2やFLを学ぶ場合、学習対象言語と人の認知の関係性について正確に理解できるほど豊かな言語環境が与えられることは稀であり、無意識のうちにL1で培った感覚や固定概念が個性の判断に影響を与える場合がある (赤松&綱井, 2013)。個性という抽象的な概念を理解し、それに基づいて英語冠詞を使用したとしても、英語母語話者と同等の言語使用に繋がるとは限らないのである。つまり、個性のような抽象的な概念に基づいたCLアプローチの場合、学習対象が抽象的であるが故に、その概念の適応範囲は広がり、結果的に、学習した概念の使用において個人差が増すという抽象的概念の特徴を反映しているのである。

上記で論じたように、CLアプローチの学習効果において相違が生まれた背景には、学習時に提示された明示的知識 (認知言語学的知見) の具象性が関係している。ここでいう具象性は、学習と知識に関するSLA研究で用いられてきた「学習対象の複雑性」とは異なるが、学習効果に与える影響という

観点から見れば、複雑性と具象性という2つの基準は同等に重要である。そして、明示性と暗示性に関するSLA研究では、言語情報に内在する規則性の複雑さや学習項目の頻度と規則性の明瞭さを主な基準として学習対象の複雑性を判断し、学習プロセスやその結果得られる知識表象と学習対象の関係について探求してきたが、SLAにおける認知言語学的知見の有用性を探求するためには、学習対象の複雑性と単純性、そして、具象性と抽象性という2つの軸から学習効果について研究する新たなパラダイムが必要なのかもしれない。

一方、認知言語学的知見の有用性に関する研究もまた、30年近い年月をかけて蓄積した明示性と暗示性に関するSLA研究の知見を活用する必要がある。特に、研究手法や学習と知識に関するパラダイムに関しては学ぶべき点が少ないからであり、明示性と暗示性に関するSLA研究から得られる知見は重要な役割を果たすであろう。例えば、認知言語学的知見の有用性に関する研究のほとんどは、明示的知識を用いた演繹的学習法を用いて学習効果を検証している。これらの研究は認知言語学的知見に基づく明示的知識の提示を重視しているため、演繹的学習が主流となることは理解できる。しかし、学習プロセスと学習の結果得られる知識は深く関連していることを考慮すれば、暗示的学習や明示的知識を活用した帰納的学習など、異なる学習形態を取り入れることで、認知言語学的知見の新たな有用性が明らかになるのではないだろうか。

## 結 論

近年、認知言語学的知見に基づいた指導法や学習法をSLAで試みる動きが活発である。語彙や文法を認知言語学的知見に基づいたアプローチで指導及び学習した結果、従来の方法よりも高い学習効果をもたらしたという報告が数多くある。しかし、これらの研究は、具象性の高い項目を学習対象とした

ものがほとんどである。抽象的な知識を学習対象とした場合でも認知言語学的知見に基づいたアプローチが学習効果において優位であったという研究報告は少ない。このような学習対象（知識）と学習の関係性は、SLA研究が長年にわたり探求してきた課題である。特に、明示性と暗示性の観点から活発な議論が展開され、複雑で学習困難な項目に対しては、明示的知識を有効に活用した暗示的学習を推奨する意見もある。

今後、さらに、認知言語学的知見に関するSLA研究は盛んになり、この研究分野は成熟していくであろう。そして、単に指導法や学習法の有効性を検証するのではなく、SLA研究の根幹に関わる「知識と学習のメカニズム」の解明に主眼をおいた研究が求められるようになるであろう。SLA研究が長年にわたり蓄積してきた学習と知識に関する知見を取り入れ、SLA研究のパラダイムを基盤に、認知言語学的知見の有用性を考察する研究が増えることが望まれる。

\* 本論文はJSPS科研費基盤研究B（課題番号：22320113）「日本人英語学習者の語彙感覚習得プロセスに関する研究」の助成を受けたものである。

## 註

- 1 気づきにはawarenessとnoticingという用語がよく用いられるが、これら2つの用語の意味は研究者によって異なる場合がある。例えば、Schmidt (1994, 2001) は noticingを意識的な気づきと定義している。そして、awarenessを知覚や認識を伴う気づき (noticing) と言語を客観的に捉えた結果得られる気づき (metalinguistic awareness) の2つのタイプに分け、暗示的学習には知覚や認識を伴う気づき (noticing) はある程度必要であると主張している。
- 2 暗示的学習の優位性を示す研究はないが、明示的学習と暗示的学習に差異はなかったとする研究は存在する (e.g., Doughty, 1991)。
- 3 Robinson (1996) は、偶発的学習 (incidental learning)、暗示的学習 (implicit learning)、帰納的学習 (rule search)、明示的学習 (explicit instruction) の4つの学習アプローチの学習効果と学習対象の難易度と関連性を検証した。その結果、明

示的学習の優位性が示されたが、Krashen (1982, 1985, 1994) やReber (1993) が提唱するような複雑な学習項目における暗示的学習の優位性は示されなかった。

4 メタ分析とは、特定の研究テーマに関する複数の先行研究について、個々の研究成果を比較分析し、統計的手法を用いることにより、当該研究テーマの成果を総括する研究方法である(山田&井上, 2012)。

5 指導アプローチの分類の基準として、次の4項目の条件のうち、どれかに当てはまれば、Focus on Form (FonF) と定義した：(a) 文法ルールなどの「形式」より前に例文などの「意味」に従事する課題がある、(b) 形式に関して自然な形で学ぶ課題が与えられている、(c) 説明が目立ちすぎていない、(d) 学習者の意識を伴った気づき (noticing) に関する記録がある。一方、上記の4項目すべてが含まれておらず、さらに、学習者の注意が学習対象の「形式」に向けられている場合、その指導アプローチをFocus on FormS (FonFS) と定義した (Norris & Ortega, 2000)。

6 近年では、ピンカー (Steven Pinker) がサピア・ウォーフ仮説に対する批判を展開している (Pinker, 1994, 2007)。

7 ここでいう認知言語学的知見とは、人間の認知活動から言語を捉えようとする認知言語学のアプローチによって明らかになった、形態論、意味論、統語論の範疇における研究成果をさす。

8 Imai and Gentner (1997) の実験で提示された刺激は、複雑系物体 (complex objects)、単純系物体 (simple objects)、物質 (materials) の3種類の刺激で、複雑系物体は、機能性を持ち、かつ複雑な形状をしたモノ (e.g., レモン絞り、泡立て器)、単純系物体は機能性がなく単純な形状をしたモノ (e.g., コルク材で作られたピラミッド、プラスチック製の円盤)、物質は特定の形をつくることはできるがその形状は崩れやすい物質 (e.g., 白色のクリームで作られたS字、透明の整髪用ジェルで作られたΩ字) であった。そして、選択刺激の1つは標準刺激 (e.g., コルク材で作られたピラミッド) と形状は同じだが素材が異なるモノ (e.g., プラスチック製のピラミッド)、もう1つは標準刺激と素材は同じだが形状が異なるモノ (e.g., コルク材のかげら) であった。この実験課題の焦点は、新しく学んだラベル (標準刺激に付けられた名前) を他のモノ (選択刺激) に般用する際にどのような基準を使用するのかという点であり、もし形状を基準に般用すれば、それは対象物の個性 (個性性に関しては注釈8を参照) が強いと判断したと解釈し、素材を基準に般用するならば、対象物に対する個性性は弱いと判断したと解釈した。実験結果は言語相対論を支持するものであった。すなわち、日本語母語話者と英語母語話者は、個性性の判断があいまいな対象である単純系物体に対してのみ異なった反応をした。アメリカ人は標準刺激の形状を基準に選択刺激を選ぶ傾向が強かったが、日本人は形状を基準に選ぶ時と素材を基準に選ぶ時があり、アメリカ人のような一



貫した傾向は見られなかった。また、このような言語間の相違は被験者の年齢が上がるほど顕著であったので、この実験結果は母語（言語）が認知に影響を与えることを示唆するものと結論づけられた (Imai & Gentner, 1997)。

9 概念メタファーとは、ある範疇の概念をそれとは異なる範疇の概念を用いて表す言語表現（メタファー）の根底にある概念領域間の対応関係を明確に表したものである。例えば、日本語の「上げる」や英語のupは空間領域の上下を表す際に用いられる語であるが、「論文を書き上げる」や「作品を作り上げた」、また“*She wrote up her thesis.*”や“*Eat up your breakfast now!*”などの表現に見られるように、本来使用されるべき概念領域とは異なる領域で「上げる」やupを用いることで、話者の感情や心情を効果的に伝えることが可能となる。ここでの日本語の「上げる」や英語のupは「完成は上げる」や“COMPLIATION IS UP”という概念メタファーで表される。

10 個体性とは、認知対象が明瞭な輪郭のある、ひとつの個体として認知できるかどうかという判断と関連した概念である。例えば、「車」や「りんご」など、物体の輪郭が明瞭な対象は個として容易に認知され、可算の対象となりやすい。このような場合、個体性が強いと捉え、対照的に、物質名詞や抽象名詞と呼ばれるような対象 (e.g., 「水」や「友情」) は、その輪郭が明瞭でないで個として認知されにくく、個体性が弱いと捉える (e.g., Talmy, 2000)。

11 Snape and Yusa (2013) は生成文法理論に基づいたパラダイムを基盤としている。本論文では、母語話者が持つ認知様式と言語使用との関連性（「話すための思考」）を明示的に教授しその効果を考察した点に着目し、Snape and Yusa (2013) を「話すための思考」を理論的基盤とするSLA研究と同質に扱っている。

## 参考文献

- Achard, M., & Niemeier, S. (2004). *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Akakura, M. (2012). Evaluating the effectiveness of explicit instruction on implicit and explicit L2 knowledge. *Language Teaching Research*, 16, 9-37.
- Akamatsu, N. (2010a). Restructuring foreign language lexical knowledge: Do cognitive linguistic insights contribute to foreign language learning? *Doshisha Studies in English*, 86 & 87, 53-82.
- Akamatsu, N. (2010b). Difficulty in restructuring foreign-language vocabulary knowledge: Polysemous verbs. *JACET Kansai Journal*, 12, 68-79.

- Akamatsu, N. (2011). *Do EFL learners benefit from a cognitive linguistic approach to learning the English article system?* Paper presented at the Annual Convention of the American Association for Applied Linguistics (AAAL), Chicago, MI.
- 赤松信彦・網井勇吾 (2013) 「英語冠詞学習に関する量的及び質的研究」全国英語教育学会 第39回研究大会 (北海道)
- Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 259-302). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- Athanasopoulos, P., & Kasai, C. (2008). Language and thought in bilinguals: The case of grammatical number and nonverbal classification preferences. *Applied Psycholinguistics*, 29, 105-123.
- Barner, D., Inagaki, S., & Li, P. (2009). Language, thought, and real nouns. *Cognition*, 111, 329-344.
- Bialystok, E. (1994). Representation and ways of knowing: Three issues in second language acquisition. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 549-569). San Diego, CA: Academic Press.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21, 553-571.
- Boers, F. (2013). Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*, 46, 208-224.
- Boers, F., & Demecheleer, M. (1998). A cognitive semantic approach to teaching prepositions. *ELT Journal*, 52, 197-204.
- Boers, F., & Demecheleer, M. (2001). Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *ELT Journal*, 55, 255-262.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008). *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Boers, F., Eyckmans, J., & Stengers, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: More than mere mnemonics? *Language Teaching Research*, 11, 43-62.
- Byrnes, H., Weger-Guntharp, H., & Sprang, K. (Eds.) (2007). *Educating for advanced foreign language capacities*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Carroll, J. (Ed.) (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cleeremans, A., & Jiménez, L. (1998). Implicit sequence learning: The truth is in the details. In M. Stadler & P. Frensch (Eds.), *Handbook of implicit learning* (pp. 323-364). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cook, V., Bassetti, B., Kasai, C., Sasaki, M., & Takahashi, J. (2006). Do bilinguals have different concepts? The case of shape and material in Japanese L2 users of English. *International Journal of Bilingualism*, 10, 137-152.
- Csábi, S. (2004). A cognitive linguistic view of polysemy in English and its implications for teaching. In M. Achard & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 233-256). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- de Graaff, R. (1997). The eXperanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 249-297.
- Deignan, A., Gabrys, D., & Solska, A. (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *ELT Journal*, 51, 352-360.
- DeKeyser, R. (1988). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (pp. 42-63). New York, NY: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379-410.
- DeKeyser, R. (1997). Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 195-221.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 313-348). Oxford, MA: Blackwell.
- DeKeyser, R. (2007). Introduction: Situating the concept of practice. In R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 1-18). New York, NY: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study on SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Ellis, N. (1993). Rules and instances in foreign language learning: Interactions of explicit and implicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 289-319.
- Ellis, N. (1994). Implicit and explicit language learning: An overview. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 1-32). San Diego, CA: Academic Press.
- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Ellis, N. (2011). Implicit and explicit SLA and their interface. In C. Sanz & R. Leow (Eds.), *Implicit and explicit language learning: Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism* (pp.35-48). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language*

- Learning*, 54, 227-275.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141-172.
- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, & J. Philp (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 3-25). New York, NY: Multilingual Matters.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., & Philp, J. (Eds.) (2009) *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. New York, NY: Multilingual Matters.
- 古莊智子 (2013) 「認知言語学的アプローチを取り入れたL2語彙指導：多義語のコーションに関する調査」全国英語教育学会 第39回研究大会 (北海道)
- Gass, S., Svetics, I., & Lemelin, S. (2003). Differential effects of attention. *Language Learning*, 53, 497-545.
- Gumperz, J., & Levinson, S. (Eds.) (1996). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gutiérrez, X. (2013). The construct validity of grammaticality judgment tests as measures of implicit and explicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 35, 423-449.
- Hulstijn, J. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18, 193-223.
- Hulstijn, J. (2003). Incidental and intentional learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 349-381). Oxford, MA: Blackwell.
- Hulstijn, J. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 129-140.
- Hulstijn, J., & de Graaff, R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review*, 11, 97-112.
- 今井むつみ (1993) 「外国学習者の語彙学習の問題点－言葉の意味概念の見地から－」『教育心理学研究』41, 243 - 253
- Imai, M., & Gentner, D. (1997). A crosslinguistic study on constraints on early word meaning: Linguistic influence vs. universal ontology. *Cognition*, 62, 169-200.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York, NY: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. New York, NY: Longman.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 45-77). London, UK: Academic Press.

- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lindstromberg, S. (1996). Prepositions: Meaning and method. *ELT Journal*, 50, 225-236.
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Basingstoke, UK: Palgrave MacMillan.
- Littlemore, J., & Juchem-Grundmann, C. (2010). Introduction to the interplay between cognitive linguistics and second language learning and teaching. *AILA Review*, 23, 1-6.
- Lucy, J. (1997). Linguistic relativity. *Annual Review of Anthropology*, 26, 291-312.
- MacWhinney, B. (1997). Implicit and explicit processes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 277-281.
- 松田拓之・赤松信彦 (2012) 「認知言語学的手法を英文法教育に用いることの有用性」  
関西英語教育学会 第17回研究大会 (京都)
- Morgan-Short, K., Steinhauer, K., Sanz, C., & Ullman, M. (2012). Explicit and implicit second language training differentially affect the achievement of native-like brain activation patterns. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24, 933-947.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- 大堀壽夫 (2002) 『認知言語学』 東京：東京大学出版会
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 393-419). San Diego, CA: Academic Press.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York, NY: William Morrow and Co.
- Pinker, S. (2007). *The stuff of thought: Language as a window into human nature*. New York, NY: Viking.
- Reber, A. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Reber, A., Walkenfeld, F., & Hernstadt, R. (1991). Implicit and explicit learning: Individual differences and IQ. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 11, 888-896.
- Rebuschat, P. (2008). *Implicit learning of natural language syntax* (Unpublished doctoral dissertation, University of Cambridge, Cambridge, UK).
- Rebuschat, P. (2013). Measuring implicit and explicit knowledge in second language research.

- Language Learning*, 63, 595-626.
- Robinson, P. (1996). Learning simple and complex rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27-67.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York, NY: Harcourt, Brace and Company.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp.1-32). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Slobin, D. (1996). From thought and language to thinking for speaking. In J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 70-96). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Snape, N., & Yusa, N. (2013). Explicit article instruction in definiteness, specificity, genericity and perception. In M. Whong, K-H. Gil & H. Marsden (Eds.), *Universal grammar and the second language classroom* (pp. 161-183). Berlin, Germany: Springer.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics: Vol. I. Concept structuring systems*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- 田中茂範 (2011) 『英語の発想と基本語力をイメージで身につける本』 東京：コスモピア
- 辻 幸夫 (2003) 『認知言語学への招待』 東京：大修館書店
- VanPatten, B. (1994). Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistic features and research methodology. *AILA Review*, 11, 27-36.
- Verspoor, M., & Lowie, W. (2003). Making sense of polysemous words. *Language Learning*, 53, 547-586.
- Williams, J. (2005). Learning without awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 269-304.
- 山田剛史・井上俊哉 (2012) 『メタ分析入門』 東京：東京大学出版会
- Yasuda, S. (2010). Learning phrasal verbs through conceptual metaphors: A case of Japanese EFL learners. *TESOL Quarterly*, 44, 250-271.

## Synopsis

# Explicit and Implicit SLA and Their Theoretical Implications for Cognitive Linguistic Insights into Language Learning

Nobuhiko Akamatsu

A fundamental concept underlying cognitive linguistic frameworks is that language reflects one's general conceptualization, individual experience, and cultural background. Language is seen as a medium between human cognition and the world, and cognitive linguistics (CL) focuses on the interplay between language and human representations of the world in its linguistic analysis and theorization (e.g., Ohori, 2002; Tsuji, 2003). Many cognitive linguistic insights into language and thought are derived from the kind of linguistic knowledge that first-language (L1) speakers have implicitly acquired and are not normally conscious of in language use. CL provides “a detailed description of the cognitive processes that are at work in language and thought enabling people to extract linguistic knowledge from language use” (Littlemore & Juchem-Grundmann, 2010, p.1). Cognitive linguistic insights, therefore, lead L1 speakers to reflect on their linguistic knowledge and its relation to language use, and provide second language (L2) or foreign language (FL) learners with an opportunity to deepen their understanding of how language and thought work together in the L1 speaker's mind.

In research on second language acquisition (SLA) and foreign language learning (FLL), there have been an increasing number of theoretical and

empirical studies focusing on cognitive linguistic insights. Many of these studies suggest that L2 or FL learners benefit from cognitive linguistic insights into the relationships between linguistic form and meaning, such as idioms or figurative expressions (e.g., Boers & Demecheleer, 2001), metaphors (e.g., Deignan, Gabrys, & Solska, 1997), polysemous words (e.g., Csábi 2004), multi-word or phrasal verbs (e.g., Yasuda, 2010), and prepositions (e.g., Boers & Demecheleer, 1998). These studies argue that overt explanation of how language reflects a person's mind facilitates SLA and FLL, because such information or knowledge, which is normally acquired implicitly by native speakers, generates not only grammatically accurate, but also contextually appropriate sentences (Boers, 2013). This claim (i.e., effectiveness of explicit explanation of linguistic knowledge that native speakers normally developed implicitly) is worth exploring from not only a practical, but also a theoretical perspective, because it may shed a significant light on the theoretical dispute over explicit versus implicit learning in SLA and FLL.

This paper provides a brief overview of research on explicitness and implicitness in SLA and discusses their theoretical implications for cognitive linguistic insights into language learning. The paper points out that few, if any, studies have explored cognitive linguistic insights into SLA from the perspective of the interplay between learning and knowledge, and proposes that further research on cognitive linguistic insights into SLA be carried out within SLA research paradigms. As a result, such proposed research (i.e., research on explicit and implicit SLA and that on cognitive linguistic insights into language learning) will contribute to both SLA and cognitive linguistics.