

担当 S.N.

村野井 仁 (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』. 東京: 大修館書店.

*アスタリスクは発表者の補足部分。

【第4章 アウトプット重視の第二言語学習法・指導法 (pp.64-87)】

① アウトプットの役割

1. アウトプット仮説

■ ナチュラルアプローチ (Krashen & Terrell, 1983) :

教師の役割は「理解可能なインプット」をできるだけ大量に学習者に与え、自然な言語習得を促すことである。言語習得には「沈黙の時間」(silent period) があるため、早まってアウトプットさせることは禁物である。

*silent period...学習者が目標言語に接触してからその言語を話し出すまでにしばしば起こる沈黙の期間。第二言語 / 外国語学習の場合は、沈黙期が明確に見られる場合と見られない場合がある。

■ Swain のアウトプット仮説 :

イマージョン教育では社会言語的能力や文法的正確性が母語話者のレベルに達していないことを指摘。「理解可能なアウトプット」を学習者が産出しようとするのが第二言語発達には重要である。

*イマージョンとは、大多数の教科内容を第二言語で教える教育方法。

*白井 (2008) の「受容的バイリンガル」などの例を紹介。

(1) 自分の L2 能力の穴に気付く

アウトプットしようとすることで自分が L2 で何が表現できないのか (言語知識の穴) に気付くことができる。同時に、穴を意識することで関連するインプットに選択的注意 (selective attention) が向く可能性が高くなる。

(2) 目標言語と中間言語のギャップに気付く

アウトプットすることによって、自分が現在表現できることと目標言語の正しい表現の間のギャップに気付く。

(3) 理解可能なアウトプットを産出する

自身の言語知識を最大限に活用して理解可能なアウトプットを産出しようとすることで、学習者の中間言語体系が引き伸ばされる (stretching out)。「引き伸ばし」には (a) 十分に内在化されていなかった言語知識がアウトプットによって深く内在化される、(b) 自分の持っている言語知識を組み合わせ、自分の中にはなかった文法を作り出す、の2つのタイプがある。

(4) 仮説検証の機会が生まれる

アウトプットすると、多くの場合聞き手や読み手からフィードバックを与えられ、それを手掛かりに学習者は自分のアウトプットの正確さや適切さを判断する (仮説検証のプロセス)。仮説検証はフィードバックのような否定証拠 (negative evidence) を用いたものだけでなく、目標語のインプットのような肯定証拠 (positive evidence) を用いたものもある。

(5) 統語処理・文法意識化が促される

インプットの際は内容語を中心とした意味処理がなされるが、アウトプットでは意味処理に加え、統語処理や時制・相などの文法的処理が必然になる。そのため、アウトプットにより統語処理や文法の意識化が促進される (e.g., Could you tell me where the Convention Center is?)

(6) 言語知識の自動化が進む

アウトプットすることで様々な言語項目に何度も触れ、それらの項目を自動的に使用するスキルが育つ。

担当 S.N.

2. プロダクションモデル

- Levelt (1989) による言語産出・理解のモデル (p.72, 図 4-1 参照)。SLA 研究において、理論的モデルとして用いられている。
- このモデルでは、アウトプットの際にはメッセージそのものだけでなく、語彙知識も重要になることが示されている。メッセージを伝えるには、語彙の意味情報だけではなく統語情報 (lemma), 音韻情報 (lexeme) も併せて知っておく必要がある。

②アウトプット重視の英語学習法

1. 自律要約法

- 要約法は「自律要約法」(autonomous summarizing) と「誘導要約法」(guided summarizing) の2つがある。学習者が1人で行う「自律要約法」の手順は以下のようにとまとめられる。

(1) インプット教材の選定

読解用として英語で書かれたテキストを自分で探す。理解可能であること、題材が自分と関わりのあること、興味・関心が持てる内容であること、本物の (authentic) コミュニケーションを意図したものであること、文字と音声の両方があることが選定の基準となる。

(2) テキスト読解

文章の概要を把握するために読み、トピックセンテンスやキーワードのチェックを行う。また、テキスト内で自身の発表語彙にする必要がないものは、英英辞典で平易な表現に書き直し、要約の際に利用する。

(3) コンセプト・マップの作成

チェックしたトピックセンテンスやキーワードをもとに、コンセプト・マップを作成する (p.85, 資料 3)。

(4) 要約 (1回目)

コンセプト・マップのみを見ながら、本文の3分の1程度の要約を英語で書く。

(5) 推敲

1回目の要約でうまく表現できなかった部分を中心に、テキストを参照しながら色ペンで推敲を行う。

(6) 要約 (2回目)

コンセプト・マップを参照しながら、再度要約を行い、最後に自分の意見・感想を英語で書く (口頭でも良い)。

- 自律要約法では、テキストの内容について学ぶことが第一の目的であり、英語学習は副次的であると思わせることがポイントの1つである。

- また、この学習法では学習者本人が教材を選び、学習時間や学習頻度を定めるため、学習における自己決定性 (self-determination) の度合いを高める。この自己決定性は、内発的動機の重要な下位要素の1つである。

2. ディクトグロス

- 比較的短く、内容の濃いまとまった文章を、教師が普通のスピードで数回読み、学習者はメモを取りながら聞く。聞き取ったことを基にペアまたはグループで協力してテキストを復元していく活動。手順は以下の通り。

(1) 未習または既習のまとまった文章を聞く。

(2) 学習者はメモを取りながら聞く。

(3) ペアまたはグループでメモを基に話し合い (目標言語もしくは母語) を行い、文章を復元する。

担当 S.N.

- (4) 復元したテキストともとのテキストを比較し、確認・修正を行う (pp.76-77)。
- (5) 必要に応じ、教師は文法項目の明示的な説明を加える。

- ディクトグロスは、初めて聞く文章についても、あるテキストの読後活動としても行うことが可能である。
- ディクトグロス は学習者の統語処理、文法の意識化、中間言語と目標言語の認知比較を促す点で極めて有効なアウトプット活動である。

③アウトプット重視の英語指導法

1. 誘導要約法

- 誘導要約法では、教師がコンセプト・マップを作成し、学習者にどのような要約を書かせるかをある程度誘導する。手順は以下のようにまとめられる。

(1) インプット教材の選定

教科書や新聞記事などから、自分の生徒にその内容について意見を発表できるようになってもらいたいような題材を選ぶ (生徒の知識を広め、価値観を揺さぶるような題材)。

(2) オーラルイントロダクションによる題材内容への導入

題材内容について教師が平易な英語で内容を紹介するオーラルイントロダクションにより、様々な L2 習得の認知プロセスに働きかける (第2章参照) ことに加え、その発話が生徒の要約モデルになるという重要な役割がある。

(3) 内容理解

様々な読解活動により (e.g., スキミング、スキヤニング、スラッシュ・リーディング)、文章全体の内容を深く理解させる。

(4) 音読

理解活動から産出活動への橋渡しの働きをする。また、後の口頭での要約・意見の発表に本文の音読は不可欠になる。単調な音読を避けるため、多彩な音読活動を組み合わせることが必要である。

(5) 要約のための読み

トピックセンテンスやキーワードのチェック、難しい語彙の平易な表現への書き直しなどを行う。

(6) コンセプト・マップの作成

教師がコンセプト・マップを作成することで、要約で取り上げるべき項目や要約の書き方を誘導することができる。さらに、キーワードの選び方や並べ方を工夫することで特定の文法形式を生徒が使用するよう仕向けることができる。

(7) 要約 (1回目)

(8) 推敲

(9) 要約 (2回目)

(10) 口頭発表

コンセプト・マップを参照しながら、生徒に要約を口頭発表させる。さらに、自分の意見・感想を加えさせる (p.81 例参照)。

2. ストーリー・リテリング

(1) 提示 (Presentation)

絵や写真、単語カードなどを用いながらオーラルイントロダクションを行う (コンセプト・マップを提示するような感じ)。

担当 S.N.

(2) 理解活動 (Comprehension)

様々な活動により、題材内容の深い理解を促す。

(3) 練習 (Practice)

音読練習を中心として、文型練習や単語発音練習なども含めながら理解と産出の橋渡しの活動を行う。

(4) 産出活動 (Production): ストーリー・リテリング

導入に使った写真や絵、単語などを提示しながらストーリー・リテリングを行わせる。この際、話す順番や内容を適宜省いたりしても構わないことを生徒に伝える。また、長いストーリーの場合には分割して別々の生徒に行わせることも考慮すべきである。発表が終わった後には、文法的な間違いに気付かせるやりとりも効果的である。

【第5章 フォーカス・オン・フォームによる文法の習得 (pp.88-101)】

① フォーカス・オン・フォームとは何か

1. フォーカス・オン・フォームの定義

- フォーカス・オン・フォームとは Long (1988a, 1991) により提唱され、「意味中心の言語理解・産出活動において、特定の言語形式（語彙・文法）の習得を促すこと」と定義される (p.89, 図 5-1 参照)。これとは対照的に、文法偏重の指導を *focus on forms*, 意味偏重の指導を *focus on meaning* と呼ぶ。
- 学習者の注意が意味から言語形式へと移行するのは、学習者が言語理解または産出の際に何らかの形で躓いた時であるといわれている (Long & Robinson, 1998)。

2. フォーカス・オン・フォームと形式・意味・機能のマッピング

- フォーカス・オン・フォームが L2 習得を促進するのは、形式・意味・機能の3つが同時に処理されるためであると指摘されている。意味が重視され、コンテキストが明確な言語活動の中で、学習者が言語形式の意味や機能を探し求め、それが見つけられることで形式・意味・機能のマッピング (*form-meaning-function mapping*) が起こる。
- 例えば、誤りが含まれる学習者の発話に対して、教師が学習者の言った表現を用いながら適切な形に言い換えて意味を確認するような暗示的フィードバック（修正的リキャスト）を行い、学習者がそのフィードバックに気付くことで、形式、意味、機能が同時処理され、結びつく。

②第二言語文法習得・語彙習得のメカニズム

1. 教育文法仮説

- Corder (1973) らの提唱した教育文法仮説では、文法指導において文法規則などの文法記述を記憶すべき学習対象ではなく、あくまでも文法能力の育成を助けるものとしてとらえるべきであると主張されている。明示的文法知識を学習者に提示しただけでは文法習得が効果的に促進されないことを示した仮説である。
- 明示的文法知識は、以下のように第二言語学習を助けると言われている。
 - (1) インプットの中に含まれている言語形式に学習者の注意が向けられるようになる。
 - (2) 事前知識として文法規則を学ぶことにより、文法形式とそれが表す意味・機能の関連を明確につかめる。
 - (3) 言語知識を直接与えることで、中間言語文法が育つ速度を速めることができる。
 - (4) 自分の文法的誤りに対して敏感になることを助け、誤りの修正を助ける。

2. 暗示的文法習得と明示的文法知識

- 明示的な文法指導（明示的な文法説明や誤りの修正など）と暗示的な文法指導（多くのインプットに触れ、

担当 S.N.

言語使用の中で学習者が意識することなく文法を習得することを促す) のどちらが有効なのかという問題には多くの実証研究が行われており、単純な言語規則では明示的知識が習得を促すことが報告されているが、複雑な言語規則に対してははっきりした結果は得られていない。N. Ellis (2005) はこのどちらもが L2 習得において役割を果たすという見方を示しており、明示的・暗示的文法指導はバランスよく組み合わせられることが重要であると言える。

- 暗示的な文法習得がどのようなメカニズムで行われるのかは未だ明らかでなく、今後の大きな検証課題の 1 つである。

3. 学習者の心理言語的レディネス

- 文法知識について、ある発達段階から次の段階へと進むためには、学習者の心理言語的レディネス (psycholinguistic readiness) が整っていなければならない。このような第二言語の発達段階は、学習者がどのような言語処理ストラテジーを使えるかによって決まると考えられている (p.94, 表 5-1 参照)。文法指導を行う際には、このような発達段階と指導のタイミングを合わせることが大切である (Mackey, 1999)。
- 社会文化理論では、学習者が最近接発達領域 (zone of proximal development) にいる場合、つまり教師や他の学習者の助けを借りれば次の発達段階に属する課題を遂行できる場合、第二言語習得に対する教師の働きかけの効果が大きくなる。この理論から、生徒の発達段階の重要性を見極める重要性が示唆される。

4. 文法知識の自動化

- 文法習得では、言語知識の自動化 (automatization) も重要なプロセスである。自動化とは、意識や努力を必要とする情報処理 (統制処理) から、それらを必要としない自由で早い自動的処理へ移行するプロセスである。自動化された文法知識が多いほど、対人コミュニケーションにおいて自分が伝えたいことをより自由に伝えることができる。
- 知識の自動化は、認知心理学の分野で「知識の手続き化」 (proceduralization) という視点で研究されている。手続き化とは、宣言的知識が手続き的知識に変わることを指す。手続き化には、(1) 宣言的段階、(2) 知識編集段階、(3) 手続き的段階の 3 つの段階があり、細かいばらばらの操作が練習を経て 1 つのものに統合され、より高速に処理されるようになる (p.96, 現在完了形の例)。
- Johnson (1996) は第二言語知識の手続き化を促す練習の際に、「必要注意マイナス 1」 (ra-1: required attention minus 1) という条件を考慮すべきであるという提案をしている。これは、学習者がある文法項目の使用の際に必要な注意よりも少ない注意資源でその文法を使用しなければならないような状況を作り、自動化を促すものである。徐々に対象の文法項目に割くことのできる注意資源を減少させ、ra = 0 (手続き化・自動化の完了) の状態を目指す。

5. 語彙力とは何か：語彙サイズ・語彙知識

- 英語学習者はどの程度の理解語彙数を習得する必要があるのかについては、5000 語 (基本語 2570 語、見出し語換算で 5000 語) あれば、会話や小説・新聞などに使われている語彙の 90%前後をカバーできるというデータがある (Nation, 2001)。発表語彙については、2000 語から 3000 語あるとかなりのことが表現できるようになる (LDOCE や OALD など学習用英英辞書の語句の定義に用いられている語彙の数)。

*ちなみに、LDOCE の場合は辞書の定義に使う 2,000 語のリストとは別に Longman Communication 3,000 という一般的な英語の文脈でよく使われる英単語のリストをつくっており、上記と同じようなことが述べられている。

“The Longman Communication 3000 is a list of the 3000 most frequent words in both spoken and written

担当 S.N.

English...these 3000 most frequent words in spoken and written English account for 86% of the language. This means that by knowing this list of words, a learner of English is in a position to understand 86% or more of what he or she reads.”

- Nation (2001, 2005) をもとに、学習者が語彙の何について理解ができて、語彙を使って何ができれば良いのかを以下の3つの観点から確認する。
 - (1) 形式的知識
語の音声、文字、語形成などに関する知識。
 - (2) 語彙的知識
語の意味、概念、連想関係などに関する知識。
 - (3) 使用に関する知識
語彙の使用法（どのような文型で使うのか、どのような状況下で使うのか）、連語関係などに関する知識。
- 語彙力がこれらのような下位要素から構成されると考えると、語彙力を高めるには様々な学習法・指導法が必要になることがわかる。

* Nation (2001) で提唱されている語彙知識の側面

	音声
語形	綴り 語の構成要素
意味	語形と意味 概念と指示物 連想
使用	文法的機能 コロケーション 使用時の制約（使用域、頻度）

注. Nation (2001) では、これらの側面をさらに受容知識と発表知識に下位分類している。

6. 意図的学習と付随的学習

- 語彙や文法習得の際に、文法や語彙を身に付けようという意図を持って行う学習を「意図的学習」(intentional learning)、別の目的から意図せず語彙や文法が身につくことを「付随的学習」(incidental learning) と呼ぶ。
- 文法習得にしる、語彙習得にしる、大事なものは意図的か付随的かという区別ではなく、学習者が適切な方法で、かつ十分な頻度で目標言語項目に出会うことができるのかという問題である。Hulstijn (2001) は言語項目の習得に決定的になるのは深い情報処理を、回数を重ねて行うことであると主張している（処理の質と頻度）。

*参考文献

白井恭弘 (2008). 『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』. 東京: 岩波書店.

白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2009). 『英語教育用語辞典 改訂版』. 東京: 大修館書店.

望月正道・相澤一美・投野由紀夫 (2003). 『英語語彙の指導マニュアル』. 東京: 大修館書店.