

第6章 <教室第二言語習得研究と外国語教育>

0. 初めに

本章では教室第二言語習得(class room second language acquisition; 以下、教室 SLA)や指導を受けた第二言語習得(instructed SLA)について概説する。

これは私たちが第二言語を習得しようとする際に、学習者の内部では何が起きているのか、また教師による外的要因がどう関係してくるのかを科学的に研究しようとする領域である。

1. 教室 SLA 研究とはなにか

教育 SLA 研究の目的は大きく分けて以下の二つが挙げられる。

- ・ 教室環境における SLA という高度に複雑な認知活動を記述的・説明的に明らかにしていくこと。
- ・ 外国語教室において効果的な指導を行うために必要となる基礎的知見を得ること。

この際重要なのは、同じ状況(学習者や指導環境など)が一つとして無い教室指導の現場においては、教室 SLA 研究の成果がすぐに応用できるとは限らず、その研究成果の応用は慎重かつ柔軟に行われなければならないということである。教室 SLA 研究から得られるのは外国語教師という専門職に就く人々が知っておくべき専門基礎知識である。このような基礎研究として、教室 SLA は外国語教育に貢献することが期待されている。

言語教育が多岐に渡るように、教室 SLA 研究も様々な領域を持つ。本章ではそうした広い領域の中から、特に教室指導と関連の深いインプット、インタラクション、アウトプット、文法指導、タスクの5つの項目に焦点をあて、これらが教室環境においてどのような条件下で SLA に影響を及ぼすのか、先行研究に基づいて概観していく。

2. インプットを重視した教室指導

第二言語習得においてインプットの重要性は言うまでもないが、Krashen の提唱したインプット仮説には様々な反証が挙げられている。

まず、インプットを理解するだけで第二言語を運用可能になるという仮説に対しては Swain(1985)において対をなす研究データが掲げられた。また、母語と同様に第二言語も無意識下で自然に習得

されるべきであるという理論に関しては Schmds (2001)で反論が示されており、学習者の注意が目標言語項目に向けられることが不可欠であると結論づけられている。

また、インプットに関連してインテイクというものがある。これは理解されたインプットが学習者の中間言語に取り込まれる過程を示すものであり、インテイクを促進するための研究が様々になされている。

インプットに関する先行研究から、第二言語習得を促進するためにはインプットの意味を理解することに加え、言語項目に学習者の注意が適切に向けられること、また意味の理解において対話者間の相互交流が大きな意味を持つことがわかっている。

3. インタラク션을重視した教室指導

これに関しては、Long (1996)においてインタラクシオン仮説が示されている。

インタラクシオン仮説... 言葉を通じて人と人が意思を通い合わせようとする相互行為 (interaction)が第二言語習得において重要な働きをするという考え。

また、意思を伝え合うための相互のやり取りは**意味交渉**(negotiation of/for meaning)と呼ばれ、第二言語習得において様々な役割を果たすことが知られている。

初期のインタラクシオン研究では理解確認や明確化要求などの相互交流的修正を行って意味交渉をし、インプット理解を深めていくことが明らかにされた。この点で意味理解におけるインタラクシオンの役割が重要視されていたが、さらに近年の研究ではインタラクシオンの以下のような働きが発見されている。

- ① 意味交渉はインプット理解を助け、とりわけ実際の言語使用においてある言語形式がどのような意味を持ち、どのような機能を果たすのかを理解するのに役立つ。
- ② 意味交渉によって自分の発話が適切かどうかを確かめるためのフィードバックを得ることができる。
- ③ 意味交渉によって自分のアウトプットを修正する機会が与えられる。

(Grass, 1997; Long, 1996)

さらに、Lyster & Ranta (1997)では教師が学習者に与えるフィードバックの中で言い直し(recast)が最も使用頻度的に高いこと、しかしこれが自己修正を引き出すうえで最も効果が薄く、フィードバックにおいて効果の高い順から、誘導>明確化要求>明示的フィードバック>繰り返し>明示的訂正>言い直し、であることなどが明らかにされた。

学習者の発達段階を教師が適格に理解し、適切なフィードバックを与えることの重要性は社会文

化理論に基づいた SLA 研究から明らかになっている。

社会文化理論...人間の精神は言語が媒体となって育まれるものであり、その過程で対話が重要であるとする考え方。(L. S. Vygotsky が提唱)

この理論によると、発達が教師の働きかけによって最も促進されるのは、学習者が最近接発達領域 (zone of proximal development; ZPD→学習者が現在いる発達段階のすぐ上の領域)にいる場合とされている。学習者の発達段階に見合った指導を行うには、教師と学習者の間に共同的なインタラクションが必要であると考えられる。

これらの研究から、教師の与えるフィードバックは、特定の言語形式に焦点を当てて与えられ、かつ学習者の発達段階に指導のタイミングが合った場合にのみ効果をもたらすということが言える。

4. アウトプットを意識した指導

学習者が話したり書いたりすることによってアウトプットすることは、様々な点において第二言語習得を促進すると考えられている。Swain (1985, 1998)は研究観察に基づき、以下のような働きがあることを指摘した**アウトプット仮説**を主張している。

- ① アウトプットしようとすることによって、自分の中間言語システムに存在する穴に気づくことができる。
- ② アウトプットすることによって自分の言語表現が、目標言語と異なっていることに気づくことができる。
- ③ アウトプットすることによって、表現しようとする意味だけではなくて、それをどのような言語形式で表すのかを意識的に考えることが必要になる。
- ④ アウトプットすることによって言語運用の流暢さが高まる。

上記のアウトプットの検証に関しては、様々な実験によってその確証付けが行われている(テキスト、pp. 110-111)。

また、Izumi (2002)はアウトプットが文法項目への気づきと統合的な処理を促し、学習者文法と目標文法のずれに学習者が築くことを助けると分析結果に基づいて論じている。

これらのことから、アウトプットすることが第二言語の運用能力を伸ばすうえで、極めて大切であることがわかる。したがってアウトプットの機会を学習者に最大限与えることが教師の大きな役割の一つであると言える。

練習問題

(1)

Q. アウトプット活動はどのような点で第二言語習得を促進するか説明しなさい。

A. これは上記のアウトプット仮説によって主に説明される。

① 「アウトプットしようとすることによって、自分の中間言語システムに存在する穴に気づくことができる。」

この際、穴を埋めるものが学習者のインプットに含まれている場合、学習者の注意がその要素に強く注がれる可能性が高まり、学習効果の向上が期待される。また、現在自分が持っている言語知識を最大限に活用して穴を埋めようとすることによって、学習者の中間言語体系が引き伸ばされることがある。

② アウトプットすることによって自分の言語表現が、目標言語と異なっていることに気づくことができる。

この気づきによって、学習者は自らの言語知識や規則を修正することができる。

③ アウトプットすることによって、表現しようとする意味だけではなく、それをどのような言語形式で表すのかを意識的に考えることが必要になる。

このことによって、目標言語の文法体系を意識的に考えることになる。これによって統語処理が促進され、学習効果はより高まる。

④ アウトプットすることによって言語運用の流暢さが高まる。

運用が自動化されると注意を運用以外の要素に向ける余力が生まれ、学習の能率が高まる。

また、Swain & Lapkin (1995)は、アウトプットをする過程で内的・外的なフィードバックを得ることで自らの言語体系が持つ問題への気づきが生まれ、その気づきが引き起こす認知プロセスが第二言語の発達を促すと主張している。

考察

本章では第二言語習得における種々の活動のうち、とりわけ「アウトプット」の重要性に重きが置かれていた。端的に言うならば、言語習得も“Try, error and correction”のプロセスが核であり、いかにそのプロセスを引き出す環境づくりができるか、ということに集約されるように感じる。

日本という第二言語使用の機会や必要性が低い地理的、社会的環境条件においては、いかに限られた機会でも効率よく学習できるか、(教師側の視点から言えば)学習者にいかに第二言語習得の必要性を継続的に実感させることができるか、第二言語の使用を“Try”させる機会を作れるか、というところが重要になりそうである。

その点で、“Try, error and correction”のプロセスはあくまで学習者自身によって、学習者自身のなかに起こるものであり、教師の最大の役割は「教え込む」ことではなく、そのプロセスを発生させるための最大限の補助なのだろうと考えさせられた。

テキスト本文で気にかかったのが、Krashen の仮説があまりに荒唐無稽なもののように触れられていたことである。私自身 Krashen の論文を読んだことがあるわけではないがその名前は頻繁に耳にしていたため、「なぜそんな仮説を立てた人間がここまで有名なのか？」と恥ずかしながらも感じてしまった。そのためよい機会と思い、岡(1992)の『言語習得とインプット仮説』、並びに神保(1989)の『クラッシェンの言語習得理論の諸問題』を通読してみることにした。本来なら Krashen 自身の著を読むことが好ましいが、今回は時間の関係上この以上の通りにした。

まず「インプットを理解するだけで第二言語を運用するまで自然に伸びる予測」(テキスト p. 105)とある。確かに Krashen も文法規則に先立って文の理解がなされることが理想としており、文の理解と現状の知識の不足の間にパラドックスが生まれる。しかしここで Krashen はインプットの質にも言及しており、「理解可能なインプットに加えて少し難しいインプット(いわゆる i+1 仮説)を与えられることが望ましい」といった趣旨のことも述べている。五つの要素のうち一つがわからなくても、他の四つの要素から推論が行われ、文章理解が行われることは多くの人が体験的に理解しているだろう。

しかし、こうしたことを考慮しても、未知の要素を推論の積み重ねから正確な文法知識としてインテイクしていくには膨大な量のインプットが必要であり、またそのように自然に得られた知識が誤っている可能性も往々にして存在する。さらに、常に理解可能なインプット、あるいは少し難しいインプットを得られるとは限らない。実際のコミュニケーションにおいてもテキストにおいても、簡単な文法や語彙から、難しいものまで、それらは規則に縛られること出現する。そうしたことから、テキストにあるように反証を挙げられることに対しても大方合点がいくだろう。

ただ、Krashen の述べる仮説では、学習者自身による気づきが生まれる機会が多くなると予測され、この点は第二言語習得のプロセスで重要な役割を果たす。文法と語彙の習得と訳読に過剰な重点が置かれ、学習者自身の気づきが少ない日本の英語授業においては一つの重要な示唆となるだろう。

その他テキストについて述べられているインプット仮説へ反証も、調べてみるとなるほどと合点のいくものであった。しかし Krashen の仮説も一行の文で覆されるほど単純なものではなく、現代の英語教育に対して多くの示唆を孕んだものであるとも感じられ、またインプットや「気づき」の重要性に関して問題提起した点なども現在の研究の源流をなすものの一つとして貢献しているとわかった。

授業内容をきっかけとして Krashen の理論の入り口に踏み込み、また自ら考える機会を得たことは非常に有意義であったと思う。

参考文献

岡良和 (1992) 『言語習得とインプット仮説』、「聖隷学園聖泉短期大学人文・社会科学論集」、pp. 108-124

神保尚武 (1989) 『クラッシェンの言語習得の諸問題』、「早稲田商学333号」、pp. 681-699

(第6章 後半部) 担当: O.N.

5. 文法を重視した教室指導

(1) 文法指導の役割に関する SLA 研究 — 第二言語習得において文法指導が果たす役割

1) 教育文法仮説

・ 文法知識を一つ一つ積み重ね⇒総体としての言語運用能力が完成する

→ 文法 = 学習の対象物 (文法規則を積み重ねて言語運用能力を… レンガと建物)

・ 学習者の内部に文法知識が育つのを援助するために行われる

⇒ 教育文法仮説 (P. Corder)

→ 文法規則 (明示記述) = 文法の習得を助けるもの

① インプットの中に含まれている文法項目に学習者の注意が向けられるようになる。

② 事前知識 (advance organizer) として文法規則を学んでいると、文法項目とそれが表す意味・昨日との関連をより明確に掴むことができる。

③ 言語知識を直接与えることによって、文法習得を速めることができる。

④ 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) フォーカス・オン・フォーム (Focus on form) = 言語知識の焦点化 (M. Long)

意味重視の活動の中で学習者に言語形式 (form) と意味 (meaning) と機能 (function/use) を同時に処理させる指導法。

⇔ フォーカス・オン・フォームズ (Focus on forms) = 形式偏重の方法

○方法

* 読解活動 (インプット補強法)

目標とする言語形式に下線や色を付ける、フォントを変える (= 視覚的)。目標言語の特徴によってその効果が左右される。

* 対話型の問題解決タスク (インタラクション補強法)

学習者の文法的誤りに対して相互交流的フィードバック → 学習者の注意を文法形式 (不定冠詞) に向けさせる指導の効果を検証 (2 タイプある) 言語形式に対する指導を行わない場合と比べてより効果的。また、明示的説明を加えた指導の方がより強い効果を持ち、学習者の過剰修正も防ぐ効果。間接的効果もあり。

3) 明示的文法指導と暗示的文法指導 — どちらが文法規則習得に有効か?

実験 1: N. Ellis (1993) ((目標言語 = ウェールズ語の形態規則・被験者 = 英語母語話者))
半々(最も効果的!) > 明示的説明を与える > 暗示的説明を与える

実験 2: DeKeyser (1995) ((目標言語規則の複雑さと学習条件の関係・目標 = 人工言語))
やさしい規則 (A でなければ B ときめられるような規則):

明示的学習・暗示的学習ともにその規則の正確性を高めるのに効果的。

より難しい規則（規則の適用の確率がほかの要素との関連で決定されるような規則）：

2つの間に違いは見られずも、暗示的学習の方が規則の関連性に敏感になれる。

実験 3：Robinson (1996) ((暗示的/明示的学習がそれぞれ与える難/易言語規則習得の違い・(EFL) 日本人学習者))

やさしい規則：

規則についての明示的説明が最も効果的。

難しい規則：

明示的説明と暗示的説明の間には違い出ず。

実験 4：Carroll & Swain (1993) ((学習者の誤りに教師が与える 4 タイプのフィードバックの効果・母語はスペイン語、ESL 学習者))

目標言語項目 = 与格交代

①明示的説明(誤りの指摘+正しい規則の説明)

②明示的説明(誤っていることのみ指摘)

③誤りを正しい形で言い直して指摘

④発話が正しいと思うか学習者に尋ねる。

4 つとも有効！

☆実験によるまとめ

- ・少なくとも単純な規則の習得に関しては明示的な文法移動は暗示的なそれより効果的。
- ・複雑な規則に関してはどちらとも決定的な効果を持たないことが多い (はっきりとした結果は出されていないが、明示的暗示的両指導を合わせたものが複雑な規則習得に有効)。

4) 文法指導のタイミング—文法指導は学習者の発達段階にあったものを！

☆指導のタイミングが鍵を握る！(口頭で運用できるかどうかには特に)

⇒教授可能性仮説 (the Teachability Hypothesis)：Pienemann (1984)

→Pienemann (1998)では処理可能性理論 (the Processability Theory)と呼ばれる

(2) 文法指導研究が教室指導へ与える示唆

- ・文法指導は意味重視の指導に組み込まれたときに効果的になる
- ・文法的な説明を明示的に行う指導と例文をたくさん学習者に与えて帰納的に文法規則を学習者に習得させる暗示的指導を言語項目の特徴に合わせて上手く組み合わせること
- ・学習者の言語適性や学習スタイルによっても文法指導に効果が大きく変わる

6. タスクを用いた教室指導

(1) タスクの役割に関する SLA 研究

1) タスクの定義 (Skehan, 1996)

「意味が重視されていて、現実世界と何らかの関係があり、課題を解決することが最優先され、タスクが上手くできたかどうかの評価は課題の結果によって判断されるような活動」

2) タスクの効果 コミュニケーションタスクの種類

・ 情報格差タスク

学習者→目標言語を多く産出する機会

相手の言語修正を引き出すシグナルを大量に相手に示す

自分のアウトプットを修正する上で重要な役割であるフィードバックを相手から得られる性差がみられた（女性に高い傾向）

・ 問題解決タスク

・ 方針決定タスク

(意見交換タスクと学習者による発話を比較) より多くのインプット理解のための意味交渉と学習者自身の発話の自己修正。方針決定タスクの方が一つの到達点に達することが求められているため。

・ 意見交換タスク

(教師指導型と比較) 意味交渉は多かった一方、学習者の発話の正確さは違い見られず。

・ 情報転換タスク

○ タスクの有効な実施

同じタスクを、時間をおいて繰り返して行う

タスクを行う前のリハーサルなどの事前準備

☆学習者が語彙や一般的背景知識に頼ってしまっ、正確性や複雑性の点からは適切ではない言語形式を使って課題解決しないように注意を払う必要。タスクの反復や事前・事後活動を的確に行って、より効果的にタスクを用いることの重要性が指摘されている。

タスクの効果を左右する要因についても研究あり。

・ 進められている研究

タスクの複雑さと言語使用の関係について

タスクの特徴（構造、処理の難しさ）とタスクで使用される発話の流暢さ、正確さ、複雑さとの関係

(2) タスク研究が教室指導に与える示唆

目標言語を学習する人→その言語の使用者へ

対話者の意味交渉を引き出し、学習者にアウトプットの機会を与える
証明はインタラクション仮説およびアウトプット仮説による。

7. 今後の課題と展望

教室 SLA 研究はまだはじまったばかり

学習者内面の心理言語的プロセスとそれに影響を与える

学習者を取り巻く外的要因との関連がさらに広く、今後は加えダイナミックに調べられていく傾向にある

基本問題

(2) インタラクションはどのような点で第二言語習得を促進するか説明しなさい。

インタラクションにおける意味交渉(理解確認や明確化要求など)がインプット理解を促進し、その結果、言語習得が促進すると考えられる。

最近のインタラクション研究では、意味交渉には、理解を助けるだけでなく、以下のような多様な働きがあることが明らかにされている。

①意味交渉はインプット理解を助ける。特に実際の言語使用においてある言語形式 (form) がどのような意味に (meaning) を持ち、どのような機能 (function/use) を果たすのかを学習者が理解することを助ける。

②自分の発話に対して相手が聞き返してきた場合に、自分の発話に問題があることを知ることができる。つまり、自分の発話 (仮説) が適切かどうかを確かめるためのフィードバック (feedback) を得ることができる。適切でないことが分かった場合、自分の言語規則を修正することができる。

③自分の発話で相手に意思が伝わらず、相手からわかるように話すことを求められた場合には、自分の言語能力を最大限に使ってなんと開始が伝わるように努力する。つまり、意味交渉によって自分のアウトプットを修正する機会が与えられる。

○考察

今回は教室内での効果的な授業方法、TBLT についての話だった。私の範囲の後半部はコミュニケーションタスクについて説明がなされていた。ここで、そのタスクについてまずは補足説明をしようと思う。

☆追記 一タスクの種類について (詳細に)

・情報格差タスク (information-gap task)

片方の学習者のみがある情報をすべて持ち、他の学習者がその情報を聞き出すタスク。情報を対等に分け持っている jigsaw task とは情報を異なる。

役割分担を変えれば、情報を与えることと受け取ることの両方を練習することができる。

cf. ジグソータスク (jigsaw task) :

2人以上の学習者がある情報の一部をそれぞれ持ち、持ち合わせていない情報を交換したり補ったりして、お互いの情報を合わせて、まとまりのあるひとつの情報に仕上げるタスク。

・問題解決タスク (problem-solving task)

学習者がある問題を解決するために最善策を検討するタスク。

・方針決定タスク (decision-making task)

情報を交換したり交渉したりして何らかの結論を導こうとするタスク。

・意見交換タスク (opinion-exchange task)

必要な情報がある程度持ち、その話題について未知の情報を交換したり交渉したりして、お互いの意見を交換するタスク。

(以上4タスクはHP(リンクはレポート末に掲載)より引用)

・情報転換タスク (information-transfer task)

有用な情報はえられなかった

これらタスクは昨今、文法を、コミュニケーションを支える歯車の一つとしてとらえる傾向にある。コミュニケーションタスクというのは、それを通して、発話する機会をたくさん作り文法を習得しようということなのだろう。授業ではどのタスクの効果が最も大きいのか順に並べてみた。コミュニケーションタスクについて調べる中、そういったものを見つけたので、ここで、再度考察してみたいと思う。

Pica et al.によれば、双方向の情報伝達が必要であり、目標に向かって収束的で、かつ得られる結論の数が一つであるジグソータスクのようなものが、言語習得に最も効果があるという。より多くの情報交換を必要とし、より多くの意味交渉が行われる可能性が高いからである。しかし、一方では、Willis (1996, p.28) が指摘するように、意見交換のような到達点をはっきりしていない開放型のタスクこそ実際の生活におけるやり取りに近いものであり、生徒にこのようなやり取りができるように指導することが一つの究極の目的であるということも忘れてはならない。

このように、タスクのタイプと言語習得についてはいろいろな意見がある。さらに、異なるタイプのタスクが言語習得に異なった貢献をする可能性があるので、多様なタスクを行うことがよいと考えられる。

(「TBLT 導入による英語授業の改善－タスク活動を通じたコミュニケーション

ョン能力の育成ー」『愛知県総合教育センター研究紀要』{第 98 集} より)

以上を踏まえると、私の考えとしては、

ジグソー>情報格差タスク>方針決定タスク>意見交換タスク>問題解決タスク

(情報転換タスクについては情報が足りず、ここでは検討しない)

ジグソーは専攻文献でも最も有効なタスクと言われている。それに似た情報格差タスクが 2 番目に有効なのではと考える。次は、方針決定タスク。教科書でも述べられていたように、目的が定まっているからこそ意見交換タスクよりは取り掛かりやすいため、発話も多いと考えられる。そして 4 番目には意見交換タスク。なぜなら、問題解決タスクと比較してみる、すると発話材料が用意されている分、発話しやすいのではないかと考えるからだ。そして、最後に問題解決タスク。とっつきにくいタスクだと思った。自分の頭の中の伝えたい内容を自分で紡いでいく必要がある。

そして最後に、タスクは学習者を当該言語使用者にさせるという点で、とても有効な楽手方法だとされている。しかし、現在の英語の授業でそれがどこまで行えるのかというと、疑問点は多々残る。まずは、授業カリキュラムのこと。受験を見据えたりして教科書にそって教えては難しいかもしれない、そもそも時間数が足りない気がする(時間が足りないという場面が中高時代、なかったといわれるとそうだとはい切れない人は多いのではないか)。また最大の問題点として、生徒のモチベーションの問題がある。全体的にそういった話す活動には消極的な子が少なからずいる。たとえ、いよくてきにやりたい、という生徒がいても、周りの状況に流されて意欲的に学習できなかつたり、流されてしまつたりする。教師として、モチベーションの点も考慮して学習を進めていかねばならないと考える。そこも研究の余地がまだまだあるだろう(確かにモチベーションの研究はすでに進められてはいるが)。

○参考文献

コミュニケーションのタスク (作成者不明)

<http://www.edu.pref.kagoshima.jp/curriculum/gaikoku/communication/pdf/task.pdf>

(2014.6.27 確認)

「TBLT 導入による英語授業の改善ータスク活動を通じたコミュニケーション能力の育成ー」『愛知県総合教育センター研究紀要』{第 98 集}

<http://www.apec.aichi-c.ed.jp/shoko/kyouka/h20task/tasktop.htm> (201.6.29 確認)

望月昭彦編著 (2001)『新学習指導要領に基づく 英語科教育法』,大修館書店