

## 外国語習得の自然な順序とその応用について —過去の研究を振り返って—

広島大学大学院 稲垣俊史

### 1. Introduction

第二言語習得 (second language acquisition, 以下 S L A) 研究を最も包括的に概観したものの一つである Ellis (1985) は, S L A 研究がこれから答えるべきいくつかの 'key questions' を最後に挙げている。その中のひとつに '...to what extent is it possible to 'apply' the results of 'pure' SLA research?' (p. 291) というものがある。この論文は, 特に, その "pure" SLA research" の成果の一つである, 様々な横断的研究 (cross-sectional studies) や縦断的研究 (longitudinal studies) よって, 学習者の第一言語 (L1) や言語環境, 年齢にかかわらず, ある程度存在することが明らかにされてきた自然の習得順序 (natural sequence of acquisition, 以下 N S A) に焦点をあてて, その外国語教育 (foreign language teaching, 以下 F L T) への応用に対する学者間での立場の違いを, 過去のできるだけ多くの文献を振り返ることにより明らかにし, この質問に答える第一歩とする試みである。

例えば, Ellis (1985) は, N S A について以下の様に述べている。<sup>1)</sup>

There is considerable evidence to suggest that learners of a particular L2 follows a *fairly well-defined sequence of development*, and that even the order in which specific morphemes are acquired is subject to only minor modifications as a result of the learner's L1 or environmental settings. The investigation of transitional structures (longitudinal studies, MP) such as negatives and interrogatives also shows that there is a clear developmental route (p. 285). [italics mine]

ところが, N S A の存在に関する一般的な認識にもかかわらず, いざその応用となると, 学者の間でかなり立場の違いが見られる。この論考では, それらを幾つかの立場に分け, それぞれの立場に立つ学者の主張を紹介し, 最後に若干の考察を加える。

### 2. Warning Hasty Application

この立場に立つ多くの研究者たちは, N S A 限らず, S L A 研究一般というより広い視野からその結果の F L T への性急な応用に対して警告を発してきた (Tarone, Swain & Fathman 1976;

Hatch 1978; Lightbown 1985a; McLaughlin 1987)。例えば, Tarone et al. (p. 20-21)は S L A 研究の教室への応用に対する, 下に示した7つの 'limitations' を挙げており, Lightbown (1985a: 184)は, 'Nearly ten years later we could quite reasonably use the same list.' と主張している。

1. the restricted linguistic scope of the studies
2. lack of data on cognitive processes and learning strategies
3. limited information about the role of individual variables
4. insufficient information about the role of social and environmental variables
5. undeveloped methodology for data collection
6. undeveloped methodology for data analysis
7. the limited number of replicated studies

また, 彼らは, S L A 研究が F L T へ最も貢献できるのは, 教師に例えば, 学習者の誤りに対して寛容になるなどの 'change in attitude' をもたらすことだとしている (Tarone et al. 1976: 30)。Lightbown (1985a) は, 'Does it (SLA research, MP) tell us what to teach? Does it tell us how?' (p. 180) という2つの側面から議論している。最初の質問に対する彼女の答えは 'an emphatic no' である。その理由として, 彼女は, 'knowing what learners acquire first (or last) cannot in itself tell us what should be taught first (or last).' (p. 185) と述べている。しかし, 彼女は, ある特定の順序で習得されると知られている構造または形式の提示を操作する教育的実験をいくつか行えば, N S A に従って教えることの効果について何かと言えるだろうとしている。二番目の質問に関しては彼女は肯定的である。S L A 研究で明らかになったことの多くは, 'how' の方に関係しており, それらに精通することにより, 教師は生徒が達成できることに関して, ずっとより現実的な期待を持つようになるだろうと彼女は述べている。

しかしながら, この立場を主張する多くの研究者の意見は, McLaughlin (1987) の次の主張に要約されるであろう。'At this stage in our knowledge, it is a long step from theory to practice' (p. 16).

### 3. Different Proposals for Application

このセクションで紹介する学者たちは, 上の2の立場に立つ人たちと比べて N S A の存在を重くみ, ある程度 N S A を考慮に入れた 具体的な方法論の提案 を行っている人たちである。

#### 3. 1. Abandoning Formal Instruction

この立場に立つのは, N S A を当然の事と見なして, 文法指導 (formal instruction) は N S A に影響を与えないから効果的でなく, かつ必要ではないと主張する人たちである。

Dulay & Burt (1973) は, 「子供に統語を教えるべきか。」と言う質問に対して, 'No' と答え, いずれにしてもすべての学習者が同じ習得順序を辿るのだから, 教える努力を文法構造から, 子供を「自然なコミュニケーションの状況」にさらすことに向け直すべきだとしている。

この立場をとる最も代表的な学者は Krashen である。彼は, いったんは自然な習得順序仮説

(The Natural Order Hypothesis) の応用は、その natural order (NO) に従った "Natural syllabi" の構築にあるとしながら (Krashen et al. 1975), 最近では、NO に従って教えることに反対の立場をとっている (Krashen 1982, 1985)。彼は、NO を非常に重大に解釈し、いくら文法を意識的に学習 ("learn") しても NO は変わらないのだから、意味内容に焦点を当て、"i+1" (学習者の今のレベルを i とすると、それよりも少しだけ上のレベルのインプット) を含む理解可能なインプット (comprehensible input, 以下 CI) を十分受け取る事によって、無意識的に言語を習得 ("acquire") するしかないと主張する。Krashen (1982: 68-70) は、NO に沿った教授へ反対する理由を述べているが、まとめると次のようになる。

Following NO	Not following NO
1. クラスの生徒が皆同じ習得段階にいることはありえないので、一つの習得段階に合わせた授業をすればたまたまその段階にいる限られた数の生徒にしか i+1 を供給できない。	もし理解可能で十分な量のインプットがあれば、すべての生徒にそれぞれの i+1 が自動的に与えられる。
2. それぞれの文法項目が一度しか教えられないので、一度授業を逃すと、その時の文法事項は教えられないままになる。	十分与えられさえすれば、CI は多様な文法事項を含んでおり、毎回の授業で生徒に復習の機会を与える。
3. 文法項目に焦点が当てられることによりコミュニケーション活動が疎外され、内容がつまらないものになる。	意味内容に焦点が当てられコミュニケーション活動が促進される。

### 3. 2. Following Natural Sequence of Acquisition

この立場に立つ学者たちは、程度の差こそあれ、基本的に、NSA に従って教えることの可能性を認めている。

Valdman (1975) は、フランス語の WH-question の教授効果について、興味深い結果を報告している。フランス語の WH-question には、以下の 4 つの型がある。

1. PRONOMINALIZATION - Vous allez à la poste pourquoi? (You go to the post office why?)
2. SIMPLE FRONTING - Pourquoi vous allez à la poste? (Why you go to the post office?)
3. ESTE-CE QUE - Pourquoi est-ce que vous allez à la poste? (Why is it that you go to the post office?)
4. INVERSION - Pourquoi allez-vous à la poste? (Why go you to the post office?)

1 と 2 は native speaker によってしばしば不正確であると判断され、3 と 4 は正しい形である。Valdman は EST-CE QUE と INVERSION のみにさらされたフランス語の初級学習者のグループは、

SIMPLE FRONTING を甚だしく使用したが、最初にSIMPLE FRONTINGを教えられたグループは、最終的にはより少なくSIMPLE FRONTING を使用し、EST-CE QUE型を一般化したとしている。そこから彼は、SIMPLE FRONTING はEST-CE QUE 型の習得を容易にする中間段階であるという仮説を立てている。

Pienemann (1985: 47-49) は、3. 1で示したKrashen の各々の主張に対して以下のような批判を加えている。

- 1) この主張の根拠となっているKrashen のインプット仮説 (The Input Hypothesis) は "highly speculative"である。i+1 が検証可能な様に定義されていないため、本当にすべての生徒にi+1 が自動的に与えられているか判らないし、i+1 が習得を促進するかどうか判らない。学習者は、習得段階によってグループ分けできるし、指導もそのグループごとに区別できる。
- 2) 文法項目が一度しか提示されないと言うのは、NOに基づいたシラバスの必然的特徴ではない。むしろ、そこでは文法項目が適切な時機に提示され、その後も学習者へ向けられるスピーチに現れ続ける。
- 3) コミュニケーションのみに集中すると文法的正確さが疎外され、目標言語の構造が大いに簡素化されてしまうだろう。

さらに彼は、2 の立場 (Warning Hasty Application) に対し、教授法 (teaching methods) への応用に限って言えば、確かに、我々のSLAに関する知識は不十分である、なぜならばそれにはいかに文法教授によって得られた知識が内在化されるか、またその過程は形式的操作によっていかに促進されるのか、またはされないのかに関する具体的な情報が必要であるからだとしている。しかし、「自然の段階づけ」に必要などのL2の文法項目が、どの順序で学習可能かに関する知識は十分あるとし、実際、GSL (German as a second language)における、「自然の段階づけ」(natural grading) の例を示している (p.54-68)。

彼のこれらの主張は、彼が彼自身で行った実験から導き出した、教授可能仮説 (the teachability hypothesis, 以下TH) に基づいている (Pienemann 1984, 1985, 1989; Pienemann et al. 1988)。以下その実験と仮説を簡単に紹介する。まず、ドイツ語の語順には下のような習得段階があることがわかっている (Weisel et al. 1981)。

X = "adverb-preposing"

eg. *da kinder spielend* ("there children play")

X + 1 = "verb separation"

eg. *alle kinder muß die pause machen* (all children must the break have")

X + 2 = "inversion"

eg. *dann hat sie wieder die knoche gebringt* ("then has she again the bone bringed")

この実験では、自然の環境で第二言語としてドイツ語を学ぶ100人のイタリア語をL1とする小学生の中から選ばれた、発達段階においてX またはX + 1 にいる10人が、stage X + 2 の言語構造を教えられた結果、stage X + 1 にいた学習者だけが、X + 2 の言語構造を実際の話し言

葉で使うことができた。THはこの結果を説明するもので、上記の習得段階は互いに関連しあっており、「それぞれの段階で、その次の段階のための（言語）処理上の必要条件（processing prerequisites）が発達する。」と述べ、故に「教授は、（学習者の）中間言語が、教えられる言語構造が自然の状況で習得される時の（中間言語の）状態に近い時にだけ、言語習得を促進することができる。」（Pienemann 1985:37）と予測する。しかし、この仮説は、学習者が習得の準備のできた文法項目を教えることは習得を促進するとしており、習得段階に従った文法指導の有効性を述べたものであることに注意されたい。

Bahns (1990)は、NSAに従って教えることには、主に1. 研究の対象になった文法の分野がまだ狭すぎる、2. NSAに厳格に従うとその中間段階での逸脱形を教えることになる、という問題点があるとしながら、NSAに関する知識は、教師がある特定の決断を下すときに“consultant”としての役目を果たすべきものであるとしている。具体的には、実践においてある文法項目が生徒にどうしても定着しないときその項目のNSAを参照し、もしそれが実際の教授順序と異なれば、そのNSAに従って教えてみるべきであると主張している。また、この視点から、教師の意向を考えずNSAに基づいたシラバスを提唱するPienemannのような立場、つまり、NSAを“initiator”（それだけで、変化を起こすために使われる情報）と見なすような立場を批判している。

### 3. 3. Teaching Marked Features First

Gass (1982)は、Keenan & Comrie (1977)によって提案された関係代名詞に対する下記のAccessibility Hierarchy (AH)に基づいた実験を行った。

#### Accessibility Hierarchy

Subject (SU) > Direct object (DO) > Indirect object (IO) >  
Object of preposition (OPREP) > Genitive (GEN) > Object of  
comparative (OCOMP)

> = more accessible than

(Gass 1982)

この階層の意味するところは、各々の違ったタイプの関係代名詞の間に含意的関係 (implicational relationship) があり、もしある言語がこの階層上の低い位置 (右側の位置) にある関係代名詞をとることができれば、その言語はそれより高い位置 (左側の位置) にあるどの関係代名詞もとることができるが、逆は言えないということである。また、Gassによれば、AHは、更に困難度の自然の順序も示している。この実験では、2組のESL学習者が関係代名詞の教授を受けた。実験グループは、前置詞の目的語が関係詞化される (AHの低い位置にある、つまり“marked”「有標の」) 文のみに関する教授を受けた。対照標準グループは、主語と直接目的語と間接目的語が関係詞化される (AHの高い位置にある、つまり“unmarked”「無標の」) 文に関する教授を受けた。教授の前後に実施された文連結の課題の結果によると、実験グループはOPREPについてだけでなく、AHのより高い位置すべてに関して得点を増やしたのに対し、他方のグループは、教授を受けたものより低い位置については得点を改善することができなかった。つまり、

有標のOPREP に関する教授が、教授されなかった、それより高い位置にある無標の構造 (SU, DO, IO) の一般化をもたらしたのである。Gassはこの結果が示唆するものとして、「この場合より有効なシラバス・デザインのモデルは (易から難ではなく) むしろ、より困難な構造が容易なものより先に提示されるものであろう。」と述べている (p. 139)。

また、この実験は、Eckman et al. (1988)によってより綿密に反復され、同様な結果が得られた。

Zobl (1985) は、2組のフランス語話者を対象に英語の3人称単数の所有格 (his/her) に関する教授効果を調べた。第一グループは後ろに人間以外の物をとる所有格 (eg. his/her doll) に関する教授を受け、第二グループは後ろに親族名詞をとる所有格 (eg. his/her brother) に関する教授を受けた。Zoblはこの2つの特性の間には含意的関係があるので、後者 (marked feature) の知識は前者 (unmarked feature) に投射する (project) はずであるという仮説を立てた。そしてこの仮説は、第二グループには、両特性において第一グループより大きな進歩が見られたという結果によって支持された。Zoblは「インプット・データの中の有標の条件は、経験的見地からすると限られたインプット・データにもかかわらず知識の最終的な状態を可能にする、重要かつ必要な近道を供給するであろう。」(p. 344) と結論づけている。

#### 4. Discussion

このセクションでは、上で示されたそれぞれの立場について若干の考察を加える。

Warning Hasty Application: 筆者の知る限りでは、この立場を主張する学者が大部分を占めているように思われる。実際、2で示した、Lightbown (1985a) も引用しているTarone et al. (1976)の7項目からなるリストは (その間のそれぞれの分野における研究の進展にもかかわらず) 15年たった今でも使えるものであろう。

Abandoning Formal Instruction: 文法偏重の教授の限界を示し、コミュニケーションな状況でCIを受け取ることの重要性を再認識させたKrashenの貢献は大であるが、CIだけでは言語習得の必要十分条件とは言えないので (Long 1983; Swain 1985), 文法指導を不必要だとする主張は行き過ぎであろう。

Following Natural Sequence of Acquisition: この主張自体は興味深い、いくつかの問題点が考えられる (Long 1985; Lightbown 1985b; Bahns 1990; Ellis 1990)。以下主なものを挙げる。1) 発達段階の途中における逸脱型を教えることになる。2) 個々の学習者の発達段階を正確に把握し、適切な時機に、適切な教授を施すのは実際上不可能である。3) Pienemannらの主張と3.3で見たGass, Eckman et al., Zoblのそれとは明らかに矛盾する。

Teaching Marked Features First: この研究も興味深い、3.2の研究結果との矛盾の他にも、1) 研究対象がまだ少ない 2) 少なくともEckman et al.の研究では (おそらくGassの研究においても) 誤った関係代名詞の選択は、実験に無関係な誤りとして無視された (例えば、OPREPの教授のみを受けた被験者が、文連結課題において \*Bob admires the student whom wrote a letter to John. のような文を作っても誤りとはされなかった) ので、本当の意味での無標構造への一般化がおこったとは言い難いのではないか 3) OPREPの教授に割り当てられたのと同じだけの時間を使って、SU, DO, IO, OPREPをすべて一度に教えた場合との比較がなされていない (Eckman et al. 1988: 12), などの問題点が考えられる。

#### 5. Conclusion

この論考では、S L A 研究の成果の一つである N S A の F L T への応用に対する学者間の立場の違いを、便宜上、1) Warning Hasty Application 2) Abandoning Formal Instruction 3) Following Natural Sequence of Acquisition 4) Teaching Marked Features First に分け、明らかにしてきた。過去における N S A に関する多くの研究、またその応用への試みにもかかわらず、N S A の F L T への直接的な応用には時期尚早のようである。しかしながら、Picenmann や Gass などの研究は、N S A を変えることができないとされている文法指導 (Ellis 1985, 1990) が、いかに N S A の過程を促進するかを説明しようとするものであり、注目に値する。しかし、この種の研究を行うには、下の Long (1988) の提案を心得ておくべきであろう。

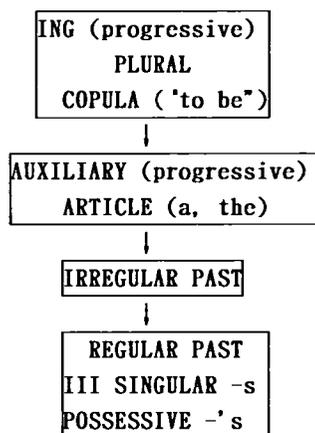
Further research in this area is clearly a high priority, but investigators will need to select subjects and targeted structures very carefully. In addition, if the aim is to establish a causal relationship between instruction and SL (second language) development/performance, more researchers than have done so to date must be prepared to adhere to such principles of experimental design as the inclusion of a control group in their studies and random assignment of subjects to groups.

更なる研究が待たれる。S L A 研究と F L T の一日も早い統合のために。

Notes

1)

(i) Morpheme の習得順序



(Krashen 1977)

(ii) Negation の習得段階

(iii) Interrogation の習得段階

1. external negation  
No very good.  
No playing here.
2. internal negation  
Mariana not coming today.  
I no can swim.  
I don't see nothing mop.
3. negative attachment to modal verbs  
I can't play this one.  
I won't go.
4. target language rule  
He doesn't know anything.  
I did't said it.  
She didn't believe me.

1. intonation questions  
I am coloring?  
Sir plays football today?  
I writing on this book?  
What's this?
2. productive WH-questions  
What you are doing?  
What 'tub'mean?  
What the time?  
Where you work?
3. inversion  
Are you a nurse?  
Where is the girl?  
Do you work in the television?  
What is she's doing here?
4. embedded questions with S-V inversions  
I tell you what did happen.  
I don't know where do you live.
5. target embedded WH-questions  
I don't know what he had.

(based on Ellis 1985: 59-61)

### References

- Bahns, J. (1990): 'Consultant not initiator: the role of the applied SLA researcher,' *ELT Journal* 44/2: 110-16.
- Dulay, H. and M. Burt (1973): 'Should we teach children syntax?' *Language Learning*, 23/2: 245-58.
- Eckman, F., L. Bell and D. Nelson (1988): 'On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language,' *Applied Linguistics*, 9: 1-20.
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*, Basil Blackwell.
- Gass, S. (1982): 'From theory to practice,' in W. Rutherford and M. Hines (eds), *On TESOL '81*, Washington, D.C., TESOL.
- Gass, S and C. Madden (eds) (1985): *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Hatch, E. (1978): 'Apply with caution,' *Studies in Second Language Acquisition* 2: 123-43.
- Hyltenstam, K. and M. Pienemann (eds) (1985): *Modelling and*

*Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.

- Keenan, E. and B. Comrie (1977): 'Noun phrase accessibility and universal grammar,' *Linguistic Inquiry* 8: 63-100.
- Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.
- Krashen, S., C. Madden and N. Bailey (1975): 'Theoretical aspects of grammatical sequencing,' in M. Burt and H. Dulay (eds), *Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*, Washington: TESOL: 44-54.
- Krashen, S. (1977): 'Some issues relating to the Monitor Model,' in H. D. Brown, C. Yorio and R. Crymes (eds), *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*, Washington: TESOL: 144-58.
- Lightbown, P. (1985a): 'Great expectations: second language acquisition research and classroom teaching,' *Applied Linguistics* 6/2: 173-89.
- Lightbown, P. (1985b): 'Can language acquisition be altered by instruction?' in Hyltenstam and Pienemann (1985).
- Long, M. (1983): 'Does second language instruction make a difference? A review of research,' *TESOL Quarterly* 17: 359-82.
- Long, M. (1985): 'A role for instruction in second language acquisition: task-based language training,' in Hyltenstam and Pienemann (1985).
- Long, M. (1988): 'Instructed interlanguage development,' in L. Beebe (ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, Rowley, Mass., Newbury House.
- McLaughlin, B. (1987): *Theories of Second Language Learning*, London: Edward Arnold.
- Meisel, J., H. Clashen and M. Pienemann (1981): 'On determining developmental stages in natural second language acquisition,' *Studies in Second Language Acquisition* 3: 109-135.
- Pienemann, M. (1984): 'Psychological constraints on the teachability of languages,' *Studies in Second Language Acquisition* 6: 186-214.
- Pienemann, M. (1985): 'Learnability and syllabus construction,' in Hyltenstam and Pienemann (1985).
- Pieneman, M. (1989): 'Is language teachable? Psychological experiments and hypotheses,' *Applied Linguistics* 10: 52-79.
- Pienemann, M., M. Johnston and G. Brindley (1988): 'Constructing

an acquisition-based procedure for second language assessment,' *Studies in Second Language Acquisition* 10: 217-243.

Swain, M. (1985): 'Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development,' in Gass and Madden (1985).

Tarone, E., M. Swain and A. Fathman (1976): 'Some limitations to the classroom application of current second language acquisition research,' *TESOL Quarterly* 10: 19-32.

Valdman, A. (1975): 'Error analysis and grading in the preparation of teaching materials,' *Modern Language Journal* 59: 442-26.

Zobl, H. (1985): 'Grammars in search of input and intake,' in Gass and Madden (1985)