

## 学習者が目標言語の入力を入取に変換するの うながす文法タスクについての一考察

広島大学大学院 伊藤 隆

### 0. はじめに

なぜ文法教授の重要性を再認識する必要があるのかという問いに対しては、以下の2つが理由として挙げられる。1) Krashen (1985) に代表される、形式教授によって学習者が得た知識は習得された知識へと変化することはないという立場に疑念が呈され (e.g., Lightbown & Pienemann, 1993), Ellis (1994a) に代表される、形式教授は学習者の習得順序には影響を与えないようだが、習得の進捗を止め、おそらく達成度を高めるという立場が、実証研究により支持されるようになったこと。2) 目標言語の「形式」の教授はその「意味」の教授を妨げ、目標言語使用の「正確さ」の教授はその「流暢さ」の教授を妨げるとする、極端な CLT の考え方に対して、これらは両立するという折衷的な考え方が登場したこと (e.g., Celce-Murcia, 1992)。

しかしながら、このような文法教授の重要性の再認識が、伝統的な教授手法への全面的な回帰を示唆するわけではないだろう。筆者は、学習者が目標言語をいかに学ぶかがわからなければいかに教えるべきかわからないという理由から、第2言語習得理論を基盤とする文法教授の手法が必要であるという立場をとっているが、本研究は、そのような教授手法とはどのようなものか、そのなかでも特に、目標言語の入力が入取となるのをうながす教授手法とはどのようなものかを第2言語習得研究をもとに考察し (→2節)、そのような教授手法を用いた場合、それがどの程度目標を達成したか (つまり、入力が入取となるのをその教授手法がどの程度促進させたか) をどのように知ることができるのか、について考察する (→3節)、基礎的な研究である。教授手法の議論に際しては、近年注目されている「タスク」という概念を用いる (「タスク」の定義については後述)。

まず次節においては、学習者がいかに目標言語を習得するかを考察することにより、その過程において文法教授がどこに介入できるのかを探ることとする。

### 1. 第2言語習得理論の枠組みと文法教授の位置づけ

#### 1. 1. 第2言語習得理論の枠組み

第2言語習得モデルの確立を待ってから目標言語の形式の教授手法を考察すべきだという主張もあろうが、第2言語習得理論にはさまざまな立場があり、それらの完全な統合は容易ではない。このような状況に対し、Ellis (1994a) は諸理論の一般的な枠組みを示そうとしたが、その枠組みに筆者が若干の修整・加筆を行ったものが図1である。

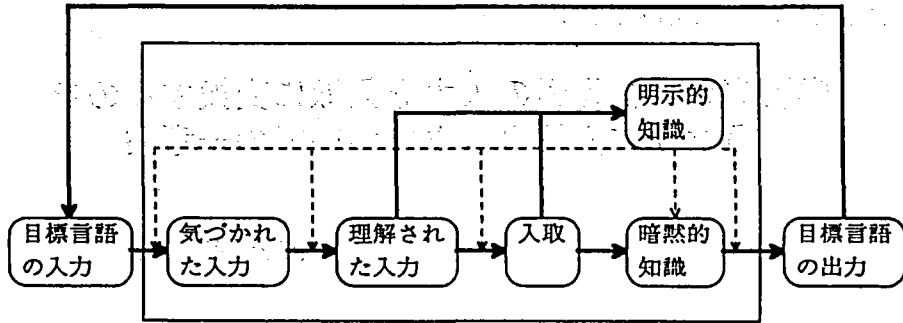


図1 第2言語習得理論の枠組み (Gass, 1988 をもとにした Ellis 1994a, p. 349 に修正・加筆)

教室内外あるいは教室外において、目標言語の入力 (input)<sup>2</sup> は、学習者があらかじめもっている目標言語についての知識にも影響を受け、一部が学習者に気づかれる (noticed input<sup>3</sup>) が、気づかれた入力の全てが理解される (comprehended input となる) わけではなく、その一部だけが理解される。同様に、理解された入力の一部は、そのメッセージの意味が (学習者に理解されたうえで、そのメッセージを伝える言語形式が自らの中間言語体系からは予測できないことが気づかれ、さらにその形式を習得するレディネスが学習者にあるときに) 言語形式と結びつけられた場合にのみ、入取 (intake)<sup>3</sup> となる。そして、入取となった入力は学習者の中間言語体系 (IL system) に統合され、暗黙的知識 (implicit knowledge)<sup>4</sup> となる。一方、目標言語についての規則が演繹的に教授された場合には、その入力は学習者に理解された後に一部が目標言語の規則についての表象となり、明示的知識 (explicit knowledge)<sup>4</sup> として暗黙的知識とは別に蓄えられる。また、入取となった入力から帰納的に明示的知識が形成されることもある。明示的知識は、学習者が入力の一部に気づいたり理解するのに影響を及ぼす1つの要因となり (つまり入力が入取となるまでのプロセスの一助となり)、学習者が目標言語を産出する (L2 output) 際にモニターをする役割を果たす。(以上 Ellis 1994a, p. 349 をもとにして大幅に修正・加筆)

次節においては、図1の枠組みにおいて文法教授はどこに介入できるのかを考察することとする。

## 1. 2. 第2言語習得理論の枠組みにおける文法教授の位置づけ

前出の図1において、文法教授が介入しうる部分として以下の6点を挙げる。

(1) 気づかれた入力 (noticed input) への介入

(2) 理解された入力 (comprehended input) への介入

気づかれた入力 (noticed input) は、学習者が目標言語の音や文字を感知し、その意味を推測する過程で生じる。この過程には、学習者の既存知識や文法知識が影響を及ぼす。文法教授は、学習者が気づきやすいような形で目標言語の文法規則を提示し、学習者の気づきを促すことができる。また、学習者が理解された入力 (comprehended input) となるように、学習者の理解レベルに合わせた文法規則を提示し、学習者の理解を助けることもできる。

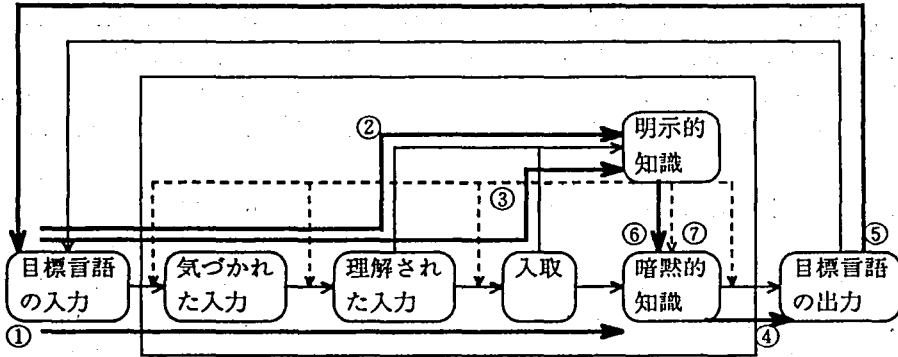


図2 図1における文法教授の位置づけ

- ① (図2における「目標言語の入力」から「暗黙的知識」の間に介入) - 暗黙的知識の発達を目標とし、入力が入取に変換され、暗黙的知識に取り込まれるのをうながす教授 (cf. Ellis, 1993).
- ② («目標言語の入力」から「理解された入力」を経由して「明示的知識」に至る間に介入) - 明示的知識の発達を目標とする、目標言語の規則についての演繹的教授。
- ③ («目標言語の入力」から「入取」を経由して「明示的知識」に至る間に介入) - 明示的知識の発達を目標とする目標言語の規則についての帰納的教授。
- ④ («暗黙的知識」と「目標言語の出力」の間に介入) - 暗黙的知識を使用して、より自動的に出力が産出できるようにする教授 (cf. Ellis, 1993).
- ⑤ («目標言語の出力」から再び「目標言語の入力」へ至る間に介入) - 学習者による目標言語の出力に、何らかのフィードバックを与える教授。
- ⑥ («明示的知識」と「暗黙的知識」の間に介入) - 明示的知識が暗黙的知識へと変わるのをうながす教授<sup>5</sup>。
- ⑦ («暗黙的知識」に介入) - 暗黙的知識の再構成 (restructuring) をうながす教授。

次節では、目標言語の入力が入取に変換されて暗黙的知識になるという段階が、第2言語習得においては重要な段階の1つをなすという理由から<sup>6</sup>、上記①の、特に入力が入取となるのをうながす教授手法とは、どのような条件を備えなければならないかについて考察を試みるが、その前に教授手法の議論に用いる「タスク」の定義が必要となる。

## 2. 目標言語の入力が入取となるのをうながす文法タスクの条件

まず本研究における「タスク」の定義であるが、「教授において、学習者が特定の学習目標を遂行するのをうながすために計画される活動」(Richards, Platt & Platt, 1992, p. 373)であり、いわゆる exercise や activity などにもこれに含むが、テストのために学習者に課せられるタスクや、研究のためのデータ抽出に用いられるタスクはこれに含まない。タスクのなかでも特に、目標言語の形式の教授を主たる目標とするものを「文法タスク」<sup>7</sup>としている。

つぎに文法タスクのなかでも、入力が入取となるのをうながす文法タスクが備えるべき条件として、以下の3点を挙げる。1) 学習者に教授目標となる言語形式を産出させるよりも、理解させる

ことを中心とするタスクの方が望ましい。2)入力の中での、教授目標となる言語形式が含まれたメッセージの意味がわかるだけで遂行可能なタスクではなく、形式を正確に把握してそれとその意味とを結び合わせる (form-function mapping) ことによって遂行されるタスクでなければならない。3)入力の中での教授目標となる言語形式は、学習者に気づかれやすいように提示されることが望ましい。

上記1番目の条件の理由としては3つある。第1に、Pienemann (1984)などで提示されている教授可能性仮説 (teachability hypothesis) に従うと、文法教授は常に学習者の発達段階と、教授目標とする言語形式の習得順序を考慮に入れて行わなければならないが、学校教育において学習者1人1人の発達段階に合わせた教授を行うのは容易ではない。しかし、言語習得を産出ではなく理解としてとらえると、そのような制約がない可能性があるとする研究がある (e.g., Buczowska & Weist, 1991) ことが挙げられる。第2に、教授目標とする言語形式を必ず産出しなければ遂行できないようなタスクの作成は、それを必ず理解しなければ遂行できないようなタスクの作成よりも難しい<sup>8</sup> (Loschky & Bley-Vroman, 1993, p. 139) ことがある。第3に、学習者に目標言語における難易度の高い形式を産出させてその誤りを訂正する教授は、彼らの不安を増し、言語習得を妨げる恐れがある (e.g., Ellis, 1995, p. 88) ということがある。

つぎに上記2番目の条件の理由としては、教授目標となる言語形式とその意味が何らかの方法でつなぎ合わされることが、入力が入取に変換されるためには必要となる (Faerch & Kasper, 1986, p. 270-271; Sharwood Smith, 1986, p. 250-251; VanPatten & Cadierno, p. 1993a, p. 226, 1993b, p. 46; Ellis 1995, p. 89) ことが挙げられる。

そして、2番目の条件が満たされて入力が入取となるためには、まずその前提として目標言語の入力が気づかれやすい (「気づかれた入力」となりやすい) ものであることが望ましく、これが上記3番目の条件となる。Gass (1988, p. 202-203) は、入力学習者に気づかれる可能性を高くする要因として、「学習者の情意・既知知識・注意・入力の頻度」の4点を、また Klein (1986, p. 66) は、「入力の頻度・発話中の位置・プロソディー・提示される状況」の4点を挙げており<sup>9</sup>、これら进行操作することによって入力が入取しやすくなると思われる。

これまで論じてきたような条件を満たした文法タスクを、学習者に対して実際に使用した場合、入力が入取となるのを促すという目標がどの程度達成されたか、もしされなかったならば学習者はどこでつまづいたのかをできる限り知る必要がある。なぜならば、そのような情報がなければタスクの改良が困難だからである。次節においては、そのようなタスク評価を行う際に留意すべき点と、評価のために課されるテストにおいて予想される学習者のパフォーマンスおよびその背後にある原因について論じることとする。

### 3. 入力が入取となるのをうながす文法タスクの評価

入力が入取となるのをうながす文法タスクの評価を目的として学習者をテストする<sup>10</sup>際に、留意すべき点として以下の2点を挙げる。1)タスクが、教授目標とする言語形式の産出ではなく理解を目指したものであるから、そのタスクを評価するためには、学習者に産出ではなく理解を中心としてさせるテストを用いるべきである。2)タスクが、教授目標とする言語形式の学習者による使用の自動化を目指したものではないから (そのようなタスクは図2の④に位置づけられると思われる)、テストする際には学習者にある程度の時間的余裕を与えるべきである。

つぎに、入力が入取となるのをうながす文法タスクの評価のために課されるテストにおいて、予想される学習者のパフォーマンスとその背後にある原因について論じることとする。まず、予

想される学習者のパフォーマンスとして以下の3種類が考えられる。a)教授目標となる言語形式およびその意味を的確に把握できた。b)教授目標となる言語形式は把握できていないが、その形式を含むメッセージの意味は理解できた。c)教授目標となる言語形式も把握できなかつたし、その形式を含むメッセージの意味も理解できなかった。

上記a)のようなパフォーマンスを学習者が示した場合、その学習者は、目標言語の入力を入取に変換することができたのではないかと推測できる。また、b)のようなパフォーマンスを学習者が示した場合には、入力を理解する（「理解された入力」とする）ことはできたが、それを入取とすることはできていないと考えられる。このような場合には、学習者が教授目標となる言語形式を含むメッセージの意味だけではなく、言語形式のほうにも注意がより向けられるようにタスクの改良（つまり前節で提示した、入力が入取となるをうながす文法タスクが備えるべき条件の2番目を満たしてやること）が必要となる。つぎに、c)のようなパフォーマンスを学習者が示した場合、入力を理解する（「理解された入力」とする）ことができておらず、まだ気づいても（「気づかれた入力」となっても）いないかも知れない。タスクに用いられたものと同程度の難易度である目標言語の入力を学習者が理解できていない場合、タスクに用いられた入力の意味や言語形式が学習者の既有知識とかけ離れていたなど、全体的に難し過ぎたという可能性がある。さらに、教授目標となる言語形式が提示される頻度が少なかったり、学習者の情意面を不安定にするタスクであった（つまり、前節で提示した3番目の条件の違反）などの理由も考えられる。

#### 4. まとめと今後の課題

目標言語の入力が入取となるのをうながすためのタスクも、実際にいくつか考案され始めているが（cf. Ellis, 1995）、その作成及び改良のための評価の指針をまとめてより詳しくすることにより、多くの人々がこのようなタスクの開発に携われるようにとの願いに基づき、この基礎的な研究を行った。しかしながら、第2言語習得とカリキュラム開発というともに巨大な研究領域を前にして、浅く広い不完全な研究となってしまった以外にも、少なくとも次のような課題を残している。1)本研究のような理論的枠組みにしたがった、実際のタスク作成とその実証的評価。2)図1における①以外の文法教授についての言及。3)本研究で提示されたようなタスクの条件と評価の手法が、全ての言語形式に同じように当てはまるかどうかについての考察。

註)

1. Ellis (1994a, p. 349) の 'a framework for investigating L2 acquisition' が、一般性の高い理論的枠組みの構築を目指したものであるという主旨を変えないようにしながらも、疑問点については若干の修整を加えている。主な修整は次の2点である。1)明示的知識と暗黙的知識の間に何らかのインターフェイスがあるとする考え方が多いとし、それを点線で記入している。2)目標言語についての規則が演繹的に教授された場合には、その入力は学習者に理解された後に、一部が明示的知識となる可能性があるとして、理解された入力と明示的知識とをむすんでいる。
2. 本研究では Sharwood Smith (1993, p. 167) に従い、入力を「偶然もしくは意図的に学習者に示された、処理される可能性のある言語データ」と、入取を「入力のうち、実際に処理され、何らかの形の言語知識に変えられた言語データ」と定義している。なお、'input' と 'intake' を「入力」「入取」と訳したのは山岡 (1995) に、それぞれの定義の和訳は

- Sugino (1995b, p. 28) による。
3. Gass (1988) や Gass & Selinker (1994) で, 'noticed input' ではなく 'apperceived input' という語が用いられている。
  4. 本研究では山岡 (1995) に従い, 'implicit knowledge' を「暗黙的知識」, 'explicit knowledge' を「明示的知識」と訳している。
  5. 強いインターフェースの立場 (strong-interface position) をとる理論はこのような教授が可能であるとしているが, 弱いインターフェースの立場 (weak-interface position) をとる理論は明示的知識が直接的に暗黙的知識へと変わることもあるがそれほどはなし, インターフェースを認めない立場 (non-interface position) をとる理論は明示的知識が暗黙的知識に変わることはないとしている。
  6. このことは, ①以外の文法教授の必要性が低いということの意味するわけでは決してない。例えば, Sugino (1995a) における日本人英語学習者を対象とした調査では, 被調査者の多くが知識利用の自動化の面で問題を抱えていることを示しており, 本研究の枠組みにおける④の教授の重要性を示唆している。
  7. 大学受験の問題集にでてくるようなものだけが文法タスクというわけではなく, 学習者にリスニングやスピーキングを行わせるようなタスクも, 目標言語の形式の教授をその目標とするならば文法タスクに含まれると, 本研究では考えている。
  8. これに対して, pattern practice や reading aloud のようなタスクの作成は比較的容易であるとする反論が考えられるが, これらは第2の条件により入力が入取となるのをうながす文法タスクとはみなされない。これらのタスクは, セクション1. 2. において④とした部分に介入しうるタスクと考えられる。オーディオリンガル・メソッドと第2言語習得モデルとの関係については, Ellis (1993, p. 71) にも言及がある。
  9. Schmidt (1990, p. 143) にも類似の要因が挙げられている。
  10. Ellis (1994b, p. 11) は, 本節で扱う学習者に対するテストから得られるデータのほかに, タスクがいかに行われたかについて, そして教師と学習者がタスクについてどう考えたかについてのデータも, タスクの評価のためには必要であるとしている。このようなデータも, 学習者の情意面について知ることが必要となる場合には役に立つと思われる。

## 引用文献

- Buczowska, E., & Weist, R.M. (1991). The effects of formal instruction on the second-language acquisition of temporal location. *Language Learning*, 41(4), 535-554.
- Celce-Murcia, M. (1992). Formal grammar instruction: An educator comments... *TESOL Quarterly*, 26(2), 406-409.
- Ellis, R. (1993). Interpretation-based grammar teaching. *System*, 21(1), 69-78.
- Ellis, R. (1994a). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994b). The evaluation of language learning tasks. Unpublished manuscript, Temple University.
- Ellis, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29(1), 87-105.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1986). The role of comprehension in second-language

- learning. *Applied Linguistics*, 7(3), 257-274.
- Gass, S.M. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9(2), 198-217.
- Gass, S.M., & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lightbown, P., & Pienemann, M. (1993). Comments on Stephen D. Krashen's 'Teaching issues: Formal grammar instruction'. *TESOL Quarterly*, 27(4), 717-722.
- Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In G. Crookes & S.M. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 123-167). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-214.
- Richards, J.C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Dictionary of language teaching & applied linguistics* (2nd ed.). London: Longman.
- Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Sharwood Smith, M. (1986). Comprehension versus acquisition: Two ways of processing input. *Applied Linguistics*, 7(3), 239-256.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 165-179.
- Sugino, N. (1995a). The use of structural information in verbs by Japanese EFL learners. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 6, 155-163.
- Sugino, N. (1995b). Review: Sharwood Smith, Michael: Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Department of English Language Education Review of Foreign Articles (Hiroshima University)*, 3, 28-30.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993a). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 225-243.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993b). Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77(1), 45-57.
- 山岡俊比古. (1995). 「第2言語習得における文法への意識昂揚の役割と意義：所産としての言語規則と過程としての言語規則に対する意識昂揚」第21回全国英語教育学会発表資料.