

# 指導による第二言語習得 (ISLA) の研究動向

—文献から見る軌跡と展望—

佐野 富士子・河上 睦・原田 淳・甲斐 順

## Abstract

This paper demonstrates that the mainstream approach of second language acquisition research is Instructed Second Language Acquisition (ISLA), and explores the process of second language acquisition in the classroom. To this end, (1) we reviewed classroom studies that are related to critical issues of ISLA, (2) identified problems that are relevant to learners and teachers, and (3) offered suggestions for research-based practice. The results indicated a changing paradigm of SLA studies. The main findings are the need to raise awareness of pragmatic competence and skills, to implement explicit instruction on pronunciation, to identify teachers' effective motivational strategies, to deploy Task-Based Language Teaching (TBLT) with focus on form. This paper concludes with implications for English language teaching in Japan.

キーワード：指導による第二言語習得 (ISLA), 動機づけ, 知識と意識, 明示的指導, タスクの効果

Keywords: Instructed Second Language Acquisition (ISLA), motivation, knowledge and awareness, explicit teaching, task effects

## 1. はじめに

第二言語習得 (Second Language Acquisition: SLA) 研究とは学習者がどのようなプロセスを経て第二言語 (L2) を発達させていくかを探究する学問領域である。1960年代に研究領域が生まれてから現在に至るまで、様々なアプローチで習得プロセスの解明が試みられてきた。終始一貫して探究の中心になるものは、学習者の言語であり、いかに発達するのかについて、指導の効果を念頭に置きつつ研究が進められてきた。研究の端緒はエラーの重要性を主張した Corder (1967) にみられる。Corder (op.cit.) は従前の研究では学習者のエラーの重要性はほぼ無視されていたことを嘆きつつ、エラーは学習者にとっては試行錯誤と仮説検証を通して言語を学ぶための必要欠くべからざるものであり、教師にとっては学習者が目標まであとどのくらいかを示す重要な指標であり、研究者にとっては学習者がどのような方略を使って第二言語を学ぶのかを示す証拠であると主張している (p.167)。また、中間言語の概念を提唱した Selinker (1972) は、学習者の中間言語体系は組織立ってはいるが、指導と学習により

発達して、次第に大人の母語話者の言語体系に近くなると述べている。これら研究領域の黎明期の重要な論文には、学習者のエラーを分析して習得プロセスを把握し、学習者の言語発達を支援しようという意図が表れており、今、主流となっている「指導による第二言語習得研究 (Instructed Second Language Acquisition: ISLA)」の芽は半世紀前の SLA 研究の発端にすでにあったと言える。

その後、1980 年代に入って急速な発展を遂げた第二言語習得研究は、母語獲得、モニターモデル等、様々なアプローチで習得のプロセスの解明が試みられる中、教室で学ぶ学習者はどのようなプロセスを経て英語を習得するのか、教師はどのような支援をすれば学習者の英語習得が進みやすくなるのかに SLA の研究課題が集中した。1990 年以降、ISLA をタイトルに入れた書物や論文 (Ellis, 1990; Ellis, 1994; Mackey, 2006; Loewen, 2015; Loewen & Sato, 2017) が次々と刊行され、SLA 研究と外国語教育分野との急接近がみられた。特に Ellis (2008) が示した SLA の研究領域のうち、第 6 野と 7 野を ISLA の範囲と明記したことから、急速な勢いで指導を通して第二言語の習得を進める研究が進んでいる。学習や習得の対象となる言語 (英語) も English as a Lingua Franca (ELF) と捉えられるようになった今、English as a second language (ESL), English as a foreign language (EFL) の区別は時代に沿ったものではなくなりつつあるが、世界共通語を世界中の人たちに効果的に指導するための研究を行うとの使命を持ち、ISLA は第二言語習得研究の主流となっている。

## 2. SLA 研究の歴史的概観

Ellis (2008) が示した SLA 研究領域の第 1 野は学習者言語の特徴の説明であり、学習者はどのようなエラーを起しているのかという観点だけではなく、学習者はある項目をどのくらい正確に使っているかという観点の分析により多くの関心が集まっている。また、文法の逸脱だけではなく、語用の逸脱にも興味が集まり、中間言語語用論の研究が急速に発達している (Kasper & Blum-Kulka, 1993)。

第 2 野はインプット、アウトプット、インタラクションなど、習得の外的要因を探究する分野である。インプットは学習者が目標言語を発達させるときに使うデータであるので、理解できるインプットの重要性は今や広く認められている。しかし、EFL 環境にいる日本人学習者にとって、インプットを豊富に得ることは容易ではない。英語学習開始年齢を下げれば、大人になるまでのインプットの総量が増えるという考え方に警鐘を鳴らしているのがバトラー後藤 (2015) で、ただ学習開始年齢を下げるのではなく、インプットの充実による量の確保と動機づけによる学習の質が重要であると訴えている (p.172)。インプットの充実という意味は Schmidt (1990) の気づき仮説の中に見つけることができる。Schmidt は習得が起こるためには、インプットに含まれている言語項目に気づくこと、それが何であるかを理解することが併せて起こることの重要性を強調している。さらに、気づきが起こるためには、インプットに含まれる言語項目は際立ち、頻繁に出てきて、規則がわかりやすいものである必要があり、学習者のレディネスにも影響されると説明している (Schmidt, 1990)。

インプットだけでは不十分であるとの批判は大きく分けて2点あり、1点目は Long (1996) のインタラクシオン仮説である。意味交渉のようなやり取りが必要で、インタラクシオンを通して気づきと学びが起こると、気づき仮説を裏付けにして説明している。2点目は Swain (1985) のアウトプット仮説で、相手に理解してもらえる言語を産出することで習得が進むと唱え、インプットに加えてアウトプットすることの必要性を主張した。Swain (1993) はさらに説を展開し、ただアウトプットするだけでは十分ではなく、学習者は自分の持てる言語知識を引き延ばしてアウトプットし、仮説検証し、自分の知識に穴を見つけることの重要性を強調している。Swain (1995) はこれらアウトプットに関わる現象の役割として (1) 気づきを引き起こし、(2) 学習者が自分の仮説を検証する機会となり、(3) 言語についてふり返りをして言語知識を更新することの3点を明示している。

第3野の心理言語的プロセスについては、学んだ知識をどう処理すれば使える知識になるのか、という課題が中心である。Krashen (1981) が学習は習得に移行しないと主張したことへの反発から、インターフェイスの立場を取る研究が盛んになった。強いインターフェイスと弱いインターフェイスの立場で盛んに議論が交わされている。併せて Ellis (1994, 2008) が4種類の言語知識(制御処理する明示的知識、自動処理できる明示的知識、制御処理する暗示的知識、自動処理できる暗示的知識)を図示しており、教室で英語を学ぶ学習者にとっての重要な関心事は、意識的に制御して使う明示的知識は自動的に処理できる暗示的知識に変換するのか、という問題である。また、明示的指導と暗示的指導のどちらが重要であるかとの問題については、暗示的知識を増やして流暢性を育成する指導が重要ではないかとの考え方がある一方で、Long & Robinson (1998) が図示しているインプットに含まれる言語習得のためのデータには明示的な文法規則指導と並んで訂正フィードバックが含まれているため、明示的指導も暗示的指導と並んで必要であるとの認識が広まっている。

第4野は学習成果の個人差をもたらす学習者要因を探究する分野である。個人差要因を幅広く検討した Dörnyei (2005) は、教師や指導の影響を受ける可能性が高いのは動機づけであると指摘している。また Ellis (2008) は学習成果に最も大きな影響を及ぼす要因は言語適性と動機づけであるが、動機づけが高ければ低い言語適性を補うことができる」と示唆している。このように学習成果に大きな影響を及ぼす学習者要因は動機づけであるとの見解で一致していると言えよう。動機づけに関する学説は、Deci & Ryan (1985) による統合的動機づけの概念と自己決定理論から、Dörnyei (2005) による L2 Motivational Self System (L2MSS) へと発展している。

第5野は脳と第二言語習得との関係を探る分野である。脳科学は習得過程の年齢差を説明するために使用され (Lenneberg, 1967; Singleton & Ryan, 2004)、近年の解析技術はヒトが言語を操るときの脳の血流を解明しつつある (酒井, 2009)。

以上が Ellis (op.cit) の示す「一般的な SLA (general SLA)」の分野であるが、残りの第6野と7野は「指導による SLA (ISLA)」であり、日本で英語を学ぶ学習者にとっては極めて重大な課題を扱う分野である。本稿では、指導は何を念頭にどこに重点を

置いて行ったらよいかについて、「指導による SLA (Instructed Second Language Acquisition)」の領域に焦点を当てて、日本の英語教育に対する示唆を探究する。

### 3. 研究方法

第6野と7野の動向を把握し、日本の英語教育への示唆を求めるため、トピックを絞って1990年以降の研究論文を集めた。学習と指導に直結する領域から、知識と意識、明示的・暗示的指導、動機づけ、タスクの効果、訂正フィードバックの必要性和タイミングに絞り、それぞれのトピックについて、論文を集めた。国際的なジャーナル *AILA Review*, *Annual Review of Applied Linguistics*, *Applied Linguistics*, *ELT Journal*, *Language Awareness*, *Language Learning*, *Language Teaching Research*, *The Modern Language Journal*, *Studies in Second Language Acquisition*, *System*, *TESOL Quarterly*, *JACET Journal*, *JALT Journal* を使ってキーワード検索をかけた。その際、絞り込みの選択基準として、EFL環境であること、事前・事後テストが行われたことを条件とした。またメタ分析を行った論文も集めた。国際的ジャーナルから集めたため、必ずしも日本人の英語学習者を対象とした文献ばかりではなく、日本人以外のEFL学習者を対象とした研究も多く集まった。指導の対象とした言語は英語に限らず集めたが、結果として英語が多かった。集めた実証研究や調査研究は比較検討し、今後の日本の英語教育への示唆となる点を抽出した。

## 4. 結果

### 4.1 知識と意識

語用論の研究が大きく発展した1990年代になってもまだ学習者のみならず教師までが、コミュニケーションのための言語能力に占める語用能力の重要性を正しく認識しておらず、意識改革が進んでいないことを Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998) が鋭く指摘した。ESL環境と違ってEFL環境では文法の正確さが重んじられて語用知識はやや軽んじられている傾向があるとの指摘である。以下の表1に示すように、Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998) がアメリカ在住の学習者と教師、ハンガリー在住の学習者と教師、イタリア在住の教師を対象に discourse completion test (DCT) で収集したデータをt検定にかけて分析したところ、EFL, ESL群に有意な差があった。この結果を受けて追実験したのが Niezgodna & Rover (2001) と Schauer (2006) であり、両者とも Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998) の裏付けとなった。同じDCTを紙ベースのみで、日本人を対象に測定した研究がある。Yamato, Tagashira, & Isoda (2013) は語用知識を測定するDCTに加え、Hiromori (2004, 2006) で使われた動機づけ調査も併せて利用したところ、動機づけの高い学習者は語用知識もついていることを明らかにし、内的動機づけができていない学習者は、L2 pragmatic input に気づき、理解のレベルにまで処理できるのではないかと考察をしている。

表1から英語教育への示唆として見えてきたことは、

- (1) 文法能力の重要性に関する意識が高まっても、語用能力に関する意識もともに

高まることにはならない。

- (2) 語用意識と文法意識の発達は言語学習環境に関連している可能性が高い。
- (3) EFL 環境の影響は全て同じというわけではない。(語用論を学んだ人は語用の意識が高く、全般的英語運用能力が低い人は語用意識も知識も低い。また、内発的動機づけがついている人は語用意識も高い傾向がある。)
- (4) 語用能力は指導を通して高めることができる。

表1 教師と学習者の語用能力に関する意識の違い—Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998) とその追実験との比較

研究	参加者	研究方法	結果
Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 米国 ESL 学習者 173 名+教師 28 名</li> <li>• ハンガリーの EFL 学生 370 名+教師 25 名</li> <li>• イタリアの EFL 教師 112 名</li> </ul>	ビデオに録画された 20 のシナリオ + DCT	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) ESL 環境では学生も教師も、文法エラーより語用エラーの重大性を認めた。</li> <li>2) EFL 環境では学生も教師も語用エラーより文法エラーの重大性を認識した。</li> <li>3) EFL 環境にいても、英語力の高い学習者は語用エラーの重大性を認めた。</li> </ol>
Niezgoda & Rover (2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• チェコの EFL 学生 124 名</li> <li>• Hawaii の ESL 学習者 48 名</li> </ul>	Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998) のビデオ (20 のシナリオ) + DCT	EFL 学習者は大学で語用論の授業を受けており、その知識に基づき、文法より語用論的エラーを重大であると認識できた。
Schauer (2006)	総参加者 53 名 ESL 学習者 16 名; EFL 学習者 17 名; 母語話者 20 名	Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998) のビデオ (20 のシナリオ) + DCT	EFL 学習者は語用論的エラーに関して意識は高いとは言えなかった。ESL 学習者は英国に在学中に語用論的意識を大幅に上げた。
Yamato, Tagashira, & Isoda (2013)	日本人大学生で 中級 EFL 学習者 153 名	1) 動機づけ調査 2) Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998) の 20 のシナリオを使った DCT (ビデオはなし)	動機づけの高い学生、英語力の高い学生は、語用論の意識も高かった。

#### 4.2 明示的・暗示的指導

日本人をはじめ EFL 学習者には母語の転移があり、その影響が L2 パフォーマンスにも表れるのは普遍的な現象であるが、発音における母語の転移や影響も、指導により改善した結果を出した研究がある。グローバルな時代にあって、EFL の話者の発音が聞き取りにくいとコミュニケーションに支障が出るため、発音指導の重要性が高まっており、発音に焦点を当てた指導 (focus on form) を行った研究が近年、盛んになってきている。

表2に示すのは、フォーカス・オン・フォーム (focus on form / FonF) を中心とした発音の明示的指導の成果である。大人を対象とした発音指導の中でも最も顕著な報告は Saito & Lyster (2012) の研究である。彼らはカナダに住む日本人の大人に対してフォームに焦点を置いた指導 (form-focused instruction / FFI) により r の発音指導を行った。その結果、指導した発音が上達し、FFIに加えて訂正フィードバックを行った群は、学習した単語以外でも英語母語話者にとって聴きやすい発音になったことが示された。明示的な発音指導を行うことで、学習者は目標とする発音に注意

表2 FonFを取り入れた発音指導の効果

研究	参加者	研究方法	結果
Saito & Lyster (2012)	カナダに住む日本人大人 45 名 G1: FFI-only 群 G2: FFI+CF 群 G3: 統制群	"r" の発音の説明指導と recast が及ぼす効果を調査。4 時間の指導。	発音の明瞭性、音響分析を計測。実験群に効果有り。 G1: 指導した項目が上達 G2: 指導した項目の聞き取りと発音が上達。自発的な発話の際にも応用できた。
Saito (2012)	発音指導研究報告 15 篇 (EFL/ESL) を扱ったメタ分析	指導の焦点、指導タイプ、結果の計測方法をコード化し、指導効果をメタ分析。	ほぼ全研究で FonF を取り入れた発音指導による顕著な発音の発達を示された。分節、超分節の指導にも効果がある。
Lee, et al. (2015)	発音指導研究報告 86 篇 (EFL/ESL) を扱ったメタ分析	1) 調査環境 (a. ESL/EFL, b. 校種, c. 教室 / 実験室, d. 習熟度 2) 指導タイプ (FonF の有無), 結果の計測方法をコード化し、指導効果をメタ分析	一般的に発音指導は効果有り。 1) 調査環境による指導効果 (事前-事後の比較): a. ESL>EFL b. 高校生 > 大学生 > 語学学校学生 c. 教室内 > 実験室 d. 初心者 > 上級者 > 中級者 2) 発音指導とフィードバックが組み合わされた場合、特に効果がある。
Saito & Hanzawa (2016)	日本の大学 1 年生 56 名	1 年間の英語学習期間における指導の焦点、個人差要因 (授業外英語活動、動機) が及ぼす発音向上への効果を測定。 グローバルアクセント、分節、韻律、スピーチ速度の観点から分析。	1) インプットの量 (履修科目数、授業外学習の頻度) が発話の流暢さ、語彙文法力の大きな向上につながった。 2) 発音指導の長さ、会話の頻度と発音能力の高さは比例する 3) 個々の発音の明瞭さの伸びについては様々な結果

注: CF= 訂正フィードバック FonF= フォーカス・オン・フォーム

を払うようになり、その後のコミュニケーション活動中に訂正フィードバックを受けると与えると、自分の発音で自分の発話が通じているかを確認できるようになるため、FFIと訂正フィードバックを併用した指導は発音の向上に貢献すると言えよう。また、オーラルスキルの向上のプロセスを分析した Saito & Hanzawa (2016) では、指導期間は長期に渡るほど発音の向上により効果があると報告している。また、発音指導に関するメタ分析には Saito (2012) や Lee, et al. (2015) 等がある。いずれも、発音に焦点を置いた指導と訂正フィードバックの有効性を示している。特に Lee, et al. (2015) は発音指導の実証研究 86 篇をメタ分析し、大人でも発音指導によって発音が上達したとの結果を出している。

こうした研究結果から、次のことが示唆される。

- (1) 発音指導はフォームに焦点を置いた明示的指導 (FonF) が効果的
- (2) FonF と訂正フィードバックを組み合わせるとさらに効果的
- (3) このような指導は長期的に行うと効果的

したがって、通じる発音を身につけるためには文法指導と同様に発音指導においても、発音に焦点を置いた明示的な指導 (FFI) と訂正フィードバックを共に行う手法を取り入れ、限られた授業時間内で英語を使う EFL 環境での学習を補うために、生徒が授業外でも英語を使う機会が作られることを期待したい。

#### 4.3 動機づけの新しい概念

学習成果の個人差要因に関する研究の発展に伴い、動機づけに関する研究では、学習者が自分の未来像を適切に持つことの重要性を主張している Dörnyei (2005) 以降、学習者が L2 学習に関してどういう自己像を持っているかが学習行動や成果に大きく関係してくるのではないかと、という点に興味が集まった。L2MSS とは L2 学習に強い動機づけを持って未来の自己に向かって自主的に取り組む動機づけシステムである。「Ideal L2 Self (理想自己: ありたい/なりたい自分)」と「Ought-to L2 Self 義務自己: あるべき/なるべき自分」をバランスよく持ち合わせていることに加えて「L2 Learning Experience (L2 学習経験, 教室環境, 親の影響など)」の 3 つの側面から成る。L2MSS がどのようなものであるかを探求する研究は表 3 に示すように発展しており、理想的自己像のみならず、L2 学習の場で肯定的な経験を持つことの重要性がどの研究でも示されている。特筆すべきは、Saito et al. (2018) で、自己の L2 使用に関する将来的ビジョンや英語学習への肯定的な感情が日本人高校生の L2 学習成果に結びつくことを示した点である。このように、感情面も含めた様々な要素が絡み合った複雑な動機の変化を捉える教室での実証研究が増えている。L2 学習への肯定的感情は具体的にどのようなものであるかについては、Moskovsky, et al. (2016) がアンケートの結果を因子分析し、表 4 に示す因子を導き出している。

これらの研究から示唆されることは、学習者が将来的ビジョンを持ち、肯定的な英語学習経験を積むことが、動機づけの継続につながり高い学習成果につながりやすい、

表 3 L2MSS が EFL 学習者の学習成果に与える影響

Study	Participants	Research methods	Results
Dörnyei et al. (2006)	ハンガリー人学習者 13,000 名	質問紙 Motivational Factors Questionnaire (MFQ) による回答をクラスター分析	Dörnyei (2005) の L2MSS に基づく動機づけ理論が L2 学習の行動を予測することが明らかになった。
Ryan (2009)	日本人高校・大学生 2,397 名	MFQ 調査を行い「理想自己」と他要素との関わりを相関分析	1) L2MSS の 3 要素が L2 学習に影響している。 2) 理想自己は L2 学習の努力に強く結びついている。
Taguchi et al. (2009)	日本人大学生、中国とイランの中高大学生計 5,000 名	Dörnyei (2006) の MFQ に統合的動機づけに関する項目を加えた。結果をクラスター分析	1) L2MSS の 3 要素が学習努力に直接・間接に関連していた。 2) 努力の継続は統合的動機づけより、L2 を使う理想自己という概念で説明できる。
Dörnyei & Chan (2013)	中国人 8 年生 172 名 (香港)	Taguchi et al. (2009) が作成した質問紙に感覚スタイル、画像として感じ取る力などの項目を追加して質問紙調査を実施	1) 理想自己・義務自己は学習努力と学習成果に関係する。 2) 視覚的聴覚的に像を描く力が理想自己・義務自己の発達に関係していた。
Moskovsky et al. (2016)	サウジアラビアの L2 学習者 (大学生) 360 名	Taguchi, et al. (2009), Ryan (2009) を含んだ L2MSS 質問紙と言語熟達度テスト結果を相関分析と因子分析	1) Positive な L2 学習経験が理想の自己、意図的な学習行動、学習努力の自己認識に強く関連していた。 2) L2 学習経験に含まれる因子が明らかになった。
Saito et al. (2018)	日本人高校生英語学習者 108 名	1) 英語学習の動機や経験に関する質問紙調査 2) 英語母語話者が L2 学習者のスピーチの明瞭性を評価	1) 英語学習が楽しいという感情、動機傾向 (未来自己の明確なビジョン) が授業内外の英語活動に影響した。 2) 楽しいという感情、明確な自己将来像、継続的な言語活動は生徒の発音が明確になり、L2 スピーチの発達に関連した。

表 4 肯定的な学習経験を構成する因子負荷量 (Moskovsky, et al., 2016 に基づく)

L2 学習経験に関わる因子	因子負荷量
L2 教員の指導スタイル	.691
肯定的評価に値するクラスの雰囲気	.634
他のクラスの言語活動より楽しい言語活動	.631
教科書の有用性に肯定的な評価	.608

ということであろう。また教員としては授業改善に努め、教室環境の改善、授業内の言語活動の改善、指導スタイルの改善、使用するより良い教科書の選択に努めなくて



はならない。また、教室で L2 習得を起こすために、学習者が「楽しい、役立つ」といった肯定的な感情を持つような教材や言語活動を用意する必要がある。

#### 4.4 タスクを取り入れた授業の効果

タスクを取り入れた授業を行うためには、学習者のニーズを分析してその結果に基づいたタスクをデザインし、カリキュラムに組み込むべきであると Long (2014) は主張している。タスクとは何かという問いに対して、Long (1985), Bachman & Palmer (1996), Bygate, Skehan & Swain (2001), Ellis (2003), Van den Branden (2006) が様々な立場から定義づけている。ほぼ共通していることは教室で当該言語を使うことであり、Bygate, Skehan, & Swain (2001) が集約した “A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.” (p.11) が広く受け入れられている。

次にタスクとタスクではない言語活動を見極めるために、タスクの特徴を特定する議論が盛んになり、Skehan (1998) による (1) 意味中心の言語活動であり、(2) 学習者は与えられた意味 (言葉) をオウム返しに言うのではなく、(3) 実生活との関連があり、(4) タスクを完成させることが重視され、(5) タスクの成果物をもってタスクの評価がなされる、との説明が今でも広く受け入れられている。

さらにタスクの理論的裏付けとなる学説の確認も行われるようになった。Robinson (2011) はタスクを中心として第二言語習得研究を行うことの理論的根拠として、Prabuh (1987) の意味内容中心の考え方、Long (1983, 1989) のインタラクション仮説、Swain (1995) のアウトプット仮説、Schmidt (1990) の気づき仮説、Skehan (1998) の主張する認知的複雑さの順にタスクを並べてシラバスを編成するという考え方を挙げている。また、Long (2016) はタスク・シラバスを取り入れた言語教育を実践する際の指導原理 10 箇条を表 5 のように提示している。

表 5 タスク・シラバスを取り入れる際の指導原理 10 箇条 (Long, 2016 に基づく)

1	分析の単位にはテキストではなくタスクを使う
2	タスクを行うことで学習を推進する
3	入念に準備したインプットを提供する
4	豊富なインプットを提供する
5	帰納的なチャンクでの学習を推奨する
6	フォーカス・オン・フォームを活用する
7	否定的フィードバックを提供する
8	学習者が持っているシラバスと発達のプロセスを尊重する
9	共同・協同学習を推進する
10	個に応じた指導を行う

こうしてタスクを中心にした授業実践が盛んに行われるようになり、Task-Based

Language Teaching (TBLT) の効果も多方面で報告されるようになった。

しかしながら、タスクの複雑さの基準作りは未だ確立しておらず、その他にも実践に取り入れる前に明らかにしておくべき課題が様々に指摘されるようになった。まとめると次の表6のとおりである。両者の主張に共通する第1の点はタスクの複雑さである。複雑さとは、学習者の立場からは、タスクの難しさとも言い換えることができるので、タスクを易しいものから順に並べる際は、表7に示した Ellis (2017) のタスクのタイプ別の分け方が参考になる。学習者の習熟度に応じて、初級者であればインプット中心のタスクを、上級になるにしたがってアウトプット中心のタスクを組み合わせればよいことがわかる。インプットを中心としたタスクを活用する指導では、意味と形式を結合させてインプットをインテイクさせることを目的としており、学習者は言語を産出する必要はなく、その代わりに意味と特定の構文理解に焦点を置く。そのため、意味と形式の mapping に役立ち、学習初期の段階に適していると Shintani, Li, & Ellis (2013) は主張している。

表6 TBLT を取り入れる際の課題

Long (2016) による指摘	Ellis (2017) による指摘
	(1) タスクとは何か
	(2) タスクを中心としたコースにはどのタイプのタスクが組み込まれるのか
(1) タスクの複雑さを見極める基準	(3) タスクの複雑さは何で決まるのか、タスクはどの順番に並べれば効果的に活用できるのか
	(4) 明示的指導の役割は何か
	(5) どのタイプのフォーカス・オン・フォームならタスクを中心とした指導と互換性があるのか
	(6) どのタイプの訂正フィードバックならタスクを中心とした指導と互換性があるのか
	(7) フィードバックは即時でいいのか、タスクが完了した後でいいのか
	(8) どのような参加構造 (グループやペアワーク, クラス全体) がいいのか
(2) TBLT で身につけた力の他のスキルへの転移可能性	(9) タスクを中心とした学びで得た能力は移行するのか
(3) TBLT 実施に向けた現職教員の教育や研修	(10) 教師教育プログラムをどう組めば、タスク中心の指導で直面する問題を乗り越える力を育成できるか
(4) タスクを中心とした評価	

表7 タスクの種類 (Ellis, 2017, p.510 に基づく)

	特定の言語項目に焦点は当たっていない (unfocused)	ある言語項目に焦点を当てている (focused)
インプット中心 (input-based)	例：模型飛行機の作り方が書いてある紙を読んで模型を組み立てるタスク	例：動物園のどこに何の動物がいるか、情報を口頭で与えられ、名詞の単数・複数形を聞き取って、絵カードを正しい位置に置く。
アウトプット中心 (output-based)	例：学習者は裁判官の役割を演じ、与えられた情報を基に、だれがどの程度の罪状であるか判定を下す。	例：ポケットの中の物を基に人物を推測するタスク：学習者はある人のポケットの状況を見せられ、その人は誰なのかを尋ねられる。

タスクを行うと学習者の意識は内容に向いているので、言語形式の不備が発生することが多い。そのような場合の対応として、フォーカス・オン・フォームを行うこと、フォーカス・オン・フォームは TBLT に伴って実践に取り入れられる性格のものであるとの見解が Ellis (2017) に示されている。残された問題は、どのタイプのフォーカス・オン・フォームをどのタイミングで行えばよいかである。

#### 4.5 中間言語への直接介入としての訂正フィードバックの必要性和タイミング

日本のような EFL 環境では、教師による教育介入が第二言語習得に果たす役割と必要性は大きい。中間言語への直接介入という点では、フィードバック、特に訂正フィードバックは否定的証拠 (negative evidence) として学習者に提供していく必要がある。Lyster & Saito (2010) は口頭での訂正フィードバックのメタ分析を行い、タスクを用いた言語指導を行う際に学習者が産出する間違いには訂正フィードバックとフォーカス・オン・フォームが有効であること、口頭での訂正フィードバックは発話直後に行うと効果的であることを報告している。

一方で、遅延訂正フィードバックも知識を強化するという点で理論的には効果的であると Quinn & Nakata (2017) は述べている。さらに、タスク前に行う明示的な形式指導とタスク中のパフォーマンスに対する FonF のタイミングについての研究も行われるようになってきた。タスクの前に明示的な文法指導を行うことの是非については、議論が沸き起こり、未だ結論が出ていない。訂正フィードバックをどのタイミングで与えるかについては、タスク遂行中、タスク後でも明示的知識を増やす効果があるが、どちらがより効果的であるかは更なる研究が必要である。

## 5. 考察

以上の結果は、日本人学習者が効率よく英語を習得するうえで、重要な示唆を含んでいる。教室で中間言語知識を伸ばすのに、暗示的ではなく明示的指導であることが多く、知識の処理方法も学習の初期段階では自動的ではなく制御的になることが多い。どのようにすれば明示的知識が暗示的知識に移行するのか、どのようにすれば制御的

から自動的処理に移行させることができるのかについてはまだ結論は出ていないものの、教室で英語を学ぶ学習者のためには、form-function mapping をよく理解させるため、実生活を模した場面を提供し、第二言語を使う体験をさせ、体験的学びを毎時間の授業で行い、英語を使う活動を毎時間行うことで明示的知識の処理速度を上げることを目指したい。また、指導計画を立てる根拠として、生徒のニーズも把握しておきたい。今の時代の学習者のニーズは、仕事や生活の中で英語が使えるようになることであろう。そのニーズを満たすには、タスクを取り入れた外国語教育を行うことが必要であろう。

## 6. 結論—日本の英語教育への示唆

以上、第二言語習得研究の歴史を見返してみると、研究の萌芽期から現在に至るまで、常に研究の中心は学習者の言語がどのように発達するのか、という問いであった。学習者が外国語を上達させるのは、指導なくしては望めない。本研究では、指導の場で特に重要と思われる課題で、重ねて探究する必要性のあるトピック 5 点を取り上げて批判的に検討を加えた。その結果、現在での第二言語習得研究の主流となっているアプローチは、教室において指導を受けての第二言語習得研究 (ISLA) であることが確認できた。

取り上げた 5 つのトピックについては文献の比較検討を通して、およその傾向は見えてきた。日本という EFL 環境においては、インプットの絶対量が不足し、母語話者とやりとりをする機会やアウトプットする機会が限定的であることを考慮すると、弱いインターフェイスの立場をとり、学んだ明示的知識を自動的に使える暗示的知識へと近づけていく努力が必要であろう。

また、英語の授業では毎回英語を使ったコミュニケーション活動の中で、学習者が楽しい、興味深い、または役立つと感じるようなタスクを毎時間行いたい。そして言語形式に焦点を当てる FonF はタスクなどの意味中心の活動と組み合わせて行うバランスが必要であろう。

さらに、教室の内外で努めて多くのインプットやアウトプットの機会を求める態度を育成し、努力を促すためには、学習者の学習に対する動機づけ、特に英語を使う自己将来像を持たせて、自律的な学習態度の育成に努めていくべきである。そして、インプットに含まれる言語項目に気づきやすくなるような教材を提供するよう心掛けるとともに、学習者の言語に対する意識を高めておく必要がある。

本研究では取り入れることができなかったことは、メタ分析と効果量測定である。今後は、これを実行していくとともに、研究の幅を広げ、メタ分析を行うトピックも増やし、実践への示唆を増やすことが課題である。

(2020 年 1 月 15 日 受理)

### 引用文献

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K., & Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic vs. grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32, 233-259.
- バトラー後藤裕子 (2015)『英語学習は早いほど良いのか』岩波書店 .
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Essex, UK: Pearson Education.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self-images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, 63, 437-462.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford, UK: Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50, 4, 507-526.
- Hiromori, T. (2004). Motivation and language learning strategies of EFL high school students: A preliminary study through the use of panel data. *JACET Bulletin*, 39, 31-41.
- Hiromori, T. (2006) The effects of educational intervention on L2 learners' motivational development. *JALT Bulletin*, 43, 1-14.
- Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (Eds.). (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon.

- Lee, J., Jang, J., & Plonsky, L. (2015). The effectiveness of second language pronunciation instruction: a meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36, 345–366.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York, NY: John Wiley.
- Loewen, S. (2015). *Introduction to instructed second language acquisition*. New York, NY: Routledge.
- Loewen, S., & Sato, M. (2017). *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York, NY: Routledge.
- Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference: A review of the research. *TESOL Quarterly*, 15, 359-382.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyldenstam & M. Pienemann (Eds.) *Modeling and assessing second language acquisition* (pp.77-99). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Long, M. (1989). Task, group, and task-group interactions. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second language*, 8, 2, 1-26.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Long, M. (2016). In defense of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 5-33.
- Long, M., & Robinson, P. (1998). *Focus on form: Theory, research, and practice*. In C. Doughty & J. Williams, *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp.15-41. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Corrective feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302.
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27, 405-430.
- Moskovsky, C., Racheva, S., Assulaimani, T., & Harkins, J. (2016). The 12 motivational self-system and L2 achievement: A study of Saudi EFL learners. *The Modern Language Journal*, 100, 3, 641-654.
- Niezgoda, K., & Rover, C. (2001). Pragmatic and grammatical awareness: A function of the learning environment? In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp.63-79). Cambridge, UK: Cambridge university Press.
- Prabuh, N. *Second language pedagogy: A perspective*. Oxford, UK: Oxford

- University Press.
- Quinn, P., & Nakata, N. (2017). The timing of oral corrective feedback. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning: research, theory, applications, implications* (pp.35-47). New York, NY: Routledge.
- Robinson, P. (2011). Task-based language learning: Review of issues. *Language Learning, 61*: Suppl. 1, 1-36.
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language, Identity and L2 self* (pp.120-143). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Saito, K. (2012). Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies. *TESOL Quarterly, 46*, 842–854.
- Saito, K., & Hanzawa, K. (2016). Developing second language oral ability in foreign language classrooms: The role of the length and focus of instruction and individual differences. *Applied Psycholinguistics, 37*, 813-840.
- Saito, K., & Lyster, R. (2012). Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /ɹ/ by Japanese learners of English. *Language Learning, 62*, 595–633.
- Saito, K., Dewaele, J., Abe, M., & In'nami, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience, and second language comprehensibility development in classroom settings: A cross-sectional and longitudinal study. *Language Learning, 68*, 709-743.
- 酒井邦嘉 . (2009).『脳の言語地図』明治書院
- Schauer, G. A. (2006). Pragmatic awareness in ESL and EFL contexts: Contrast and development. *Language Learning, 56*, 269-318.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*, 129-158.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10*, 209-232.
- Shintani, N., Li, S., & Ellis, R. (2013). Systematic review article comprehension - based versus production - based grammar instruction: A meta - analysis of comparative studies. *Language Learning, 63*, 296–329.
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Second language acquisition: The age factor*. (2nd ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language acquisition. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp.125-144). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language, Identity and L2 self* (pp.66-197). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Van den Branden, K. (Ed.). (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yamato, K., Tagashira, K., & Isoda, T. (2013). Pragmatic awareness of Japanese EFL learners in relation to individual differences: A cluster analytic approach. In T. Greer, D. Tatsuki, & C. Roever (Eds.), *Pragmatics & language learning*, volume 13 (pp. 245-266). Honolulu, HI: University of Hawai'i.