

タスク活動による文法知識の活性化

産出タスクを用いたパイロットスタディーから

今井田 亜弓

0. はじめに

習得過程の指導効果に関する研究で Pienemann は、「習得順序が指導の影響を受けることはないが、学習者が心理的に文法指導を受ける準備ができていれば、特定の文法指導が特定の文法構造の習得を早める」(1984)と述べ、また Long は「指導が発達順序を変えることは不可能であるが、指導が果たす役割は大きく、文法指導はあらゆるすべての ESL 学習者に有効である」と結論付けている。

第二言語習得研究では、自然習得と教室学習との比較から、その共通点と相違点が次第に明らかになるにつれ、第二言語習得に果たす教室学習の重要性も述べられるようになった。たとえば教室学習においては、教室外の母語話者とのインターアクションにおいて見落とされがちな言語形式を学習者に効率よく気づかせることができる (Schmidt 1990)、あるいは言語形式に焦点をあてた指導が習得の速度を速める (Long 1988) などである。

今井田 (2003) におけるドイツ語の「格習得順位」に関する研究においても、特定の格の習得過程において指導の効果と思われる現象がいくつか確認された。¹ またその際、文脈のない機械的な文法練習によって学習者の注意が言語の「形式」のみに集中したために起こったと思われる過剰一般化²も観察された。

教室第二言語習得研究においては、文法説明や文脈のない機械的な練習によっ

¹ 男性 4 格を表す *den, einen*、自然環境における L2 習得研究 (Wegener 1995) においては比較的習得が遅い 3 格、また母語の語順とは異なる「後置する 2 格」が、ドイツ語能力が低いグループにおいても比較的早く正しく用いられていた (2003:228f.)。

² 自然環境における L2 習得研究 (Wegener 1995) においては、格習得順位に従った格形態の過剰一般化が観察されたのに対し、特定の格形態だけでなく、様々な格形態が他の格を用いる文脈において過剰一般化される現象が観察された (2003:229)。

今井田垂弓

て文法を明示的に教える教授法を Focus on forms (FonFS)、イメージングプログラムに代表される「意味」を理解して伝達するという「意味」に焦点付けられる指導技術を Focus on meaning (FonM) として区別しているが、前者は文法的な正確さがある程度身につくものの流暢さに欠ける、また後者は理解力や流暢さは身につくが、文法的正確さに欠けるといわれる (Swain 1991)。近年では、意味理解や意思の伝達を中心とした授業で、必要に応じて学習者の注意を言語形式へ向けさせる Focus on form (FonF) という指導が重要であると指摘されている (Doughty & Williams 1998)。

本論文では、教室指導において意味を中心としたタスク³を行い、タスク活動において学習者の意識を言語形式に向けることができるのか、その結果学習者の文法知識が活性化されるのかという問題について考察を進める。

1. 研究の仮説

1980年代の相互交流仮説では、Krashenのインプット仮説(the Input Hypothesis)⁴に基づき、相互交流がインプットの理解を進め、相互交流の中で意志の疎通がうまくいかない場合にインプットを理解可能なものに変えるため、発話の言い換えなどによる言語的修正を行うことにより言語習得が促進されると考えられていた (Long 1983)。これに対し Swain は、インプットが豊富に与えられており、コミュニケーション能力の育成に効果があるとされる学習活動に従事するだけでは、学習者にとって L2 習得に必要な条件が備わっているとは言えず、むしろアウトプットにこそ学習者の言語習得を高める機能があると考え、アウトプットに視点を置き、言語習得にどのような認知プロセスが関わるのかという方面からの説明を試みた。それによれば、アウトプットが第二言語習得において全ての機能を果たすとはいえないが、アウトプットすること自体言語習得促進のために大きな役割を果たしており、それは目標言語で産出する結果(第1のアウトプット)として、学習者が「問題」に気づくとき、彼らはアウトプットを修正するための分析を行うことがで

³ 本論文においては、「タスク」を外国語教育において言語習得を目的として行う課題や作業と理解し、言語能力の測定に用いる「タスク」とは区別して用いる。

⁴ 学習者の現在の言語能力を少し超えたレベルのインプットを浴びることにより、言語習得が最も効果的に進められるという、Krashen のモニター・モデルの中心をなす仮説 (Krashen, S. D. 1985)。

きる。そして「問題」が解決されると修正されたアウトプットとなって産出され(第2のアウトプット)、また解決されない場合には、学習者はより注意を払って再度インプットを分析しようとするからだと主張している(Swain & Lapkin 1995)。⁵

Swain はまた、その「問題」を解決する過程で他の学習者と協力してアウトプットをすることが、学習者の注意を言語の形式に向ける上で重要であるとしている。学習者は、言語上の問題を解決するために焦点を言語形式に当てて話し合い、そこで立てられた仮説は、辞書を調べたり、教師に尋ねたり、またお互いの話し合いを通じて検証される。彼らの注意は、語彙や形態、複雑な統語規則に向けられ、それらの問題について話し合うことによってさらに意識される(Kowal & Swain 1994)。⁶

学習者の内部で起きる心的変化、及び心的過程(認知プロセス)が重要視されるようになり、⁷ 相互交流の役割についても見直されるようになった。たとえば、相互交流はインプットの理解を助けるだけでなく、相互交流の中で学習者がフィードバック⁸ をうけることにより、自分が構築した規則が適切かどうかを検証でき、また相互交流の修正は、学習者のアウトプットをより多く引き出すとともに、学習者がアウトプットを修正する機会を与えると理解されるようになったのである(Long 1996)。⁹

⁵ “ - that is, when, as a result of producing the target language, learners ‘notice’ a problem, they conduct an analysis leading to modified output. That is, noticing may occur because of either internal or external feedback which may prompt, for example, the generation of alternatives and assessment of them through simple inspection through to complex thinking. When learners cannot work out a solution, they may turn to input, this time with more focused attention, searching for relevant input. Or, they may work out a solution, resulting in new, reprocessed output. What goes on between the first output and the second, we are suggesting, is part of the process of second language learning.” (Swain & Lapkin 1995:386)

⁶ “Students worked together to solve their linguistic difficulties, making form the focus of their discussions. The students formed hypotheses and tested them out against the dictionary, the *Bescherelle*, the teacher and each other. Vocabulary, morphology and complex syntactic structures each became the focus of their attention and in turn their attention became focused by talking about the problem.” (Kowal & Swain 1994:87)

⁷ このような認知的見地からのタスク研究も行われている(Skehan & Foster 2001)。

⁸ フィードバックは、明示的フィードバックと暗示的フィードバックに分けられるが、タスクの言語運用におけるフィードバックとして、自然なコミュニケーションの流れを阻止しない言い直し(recast)が第2言語習得研究において注目されている(Muranoi 2000)。

⁹ Long 自身も自らのインターアクション仮説を次のように再定義している:
“*negotiation for meaning*, and especially negotiation work that triggers *interactional* adjustments by

今井田亜弓

これらの考えに基づいて本論文では、「格変化」の授業のまとめとして、学習者が他の学習者と協力して言語を再生する「ペアで行うテキスト再生タスク」を実施する。このタスク活動によって言語形式と意味の結びつきが学習者に意識されるのか、相互交流によって初級学習者間においてフィードバックの効果が観察され、アウトプットを修正する機会を作ることができるのかについて、タスク実施前と後に行う「格」に関する文法テストの正答率を比較、分析して考察する。

2. 調査研究の方法

2.1. 実験参加者と調査時期

大学で第2外国語として初めてドイツ語を学習する大学生(1年生)62名を対象とした。¹⁰ 62名の実験参加者は、産出タスクを実施するグループ(実験群32名)、実施しないグループ(統制群30名)に分けられた。調査はドイツ語を学習し始めて5週目を過ぎた時点で行われ、第1週目から第5週目までの授業は、以下のシラバスに従って進められた。

	学習項目	場面・機能
第1週目	アルファベート、人称代名詞規則動詞の現在人称変化1	挨拶・人と知り合う(名前・出身)
第2週目	規則動詞の現在人称変化2	尋ねる(好きなこと、嫌いなこと)
第3週目	冠詞、不規則動詞sein、habenの現在人称変化	尋ねる(職業、兄弟)
第4週目	名詞と冠詞の格変化	尋ねる(持ち物)
第5週目	定冠詞類・不定冠詞類	家族を紹介する

「格システム」の導入は第4週目から行われた。まず男性、女性、中性のそれぞれ

the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways.”(1996:451f.)

¹⁰ 授業は、主に教科書 („Vorwärts“ 伊東英他、同学社)を用いて進められた。また授業時間は90分で週1回行われ、計15回と授業回数が制限されていることから、授業内容は文法項目が中心となるが、ロールプレイなど実際の言語使用場面に近づけた練習も取り入れられた。

の「性」をもつ名詞が、定冠詞 1 格形を伴った形で導入され、4 格形、2 格形、3 格形へと順に進められた。定冠詞格変化を板書した後、その格変化表を用いて、さらに不定冠詞の格変化を導入した。これら格の導入にあたっては、格バラディグマを学習者に明確に認識させるため、ペアで「ものの名前、様子、持っているものについて尋ねる」タスクを行った。¹¹ 第 5 週目では、第 4 週目に導入した定冠詞の格変化をもとに「定冠詞類」の格変化を、また不定冠詞の格変化をもとに「不定冠詞類」を導入し、¹² 定着のためのロールプレイ¹³を行った。

2.2. タスクの手順

本研究で用いた産出タスクはペアで行う「テキスト再生」であり、これはディクテーションと作文を組み合わせた dictogloss¹⁴ という活動である。タスクにおいて用いたテキストは、実験参加者がドイツ語をはじめて 5 週間しか経過しておらず、授業時間も非常に限られており、ディクテーションにも慣れていないことから、比較的簡単なものを選び、以下の手順でタスクを実施した：

1. テキスト¹⁵ は 3 回、普通のスピードで読まれる(但し日本語訳を補い、テキストが読まれている間に実験参加者はメモをとってよいことになっている)。
2. まず実験参加者は個人でテキストを再生する(7分)。
3. ペアになり、個人で再生したテキストを検討し、ペアでテキストを再生する(25分)。¹⁶

¹¹ 例: 1 格形

A: Was ist das?

B: Das ist eine CD.

A: Die CD kenne ich noch nicht.

B: Sie ist sehr gut.

¹² 定冠詞と同じ変化をする定冠詞類として dieser, jener, solcher, jeder, welcher, aller, mancher、また不定冠詞と同じ変化をする不定冠詞類として所有冠詞と否定冠詞 kein が扱われた。

¹³ まずペアで、家族の似顔絵を使ってそれぞれの家族を紹介した後、グループを作り、知り合いにペア相手の家族を紹介する。

¹⁴ あるまとまった文章を教師が普通のスピードで数回読み、学習者が聞き取ったことを持ち寄りながら協力して復元していくディクテーションと作文を組み合わせた練習(英語教育用語辞典 1999:94)

¹⁵ 資料 1 参照

今井田垂弓

実験群、統制群ともにタスク開始前に1回目のテスト(pre-test)¹⁷を実施した。実験群においては、上記のタスク終了直後にタスク実施前と同じテストを行なった(immediate post-test)。また統制群にも1回目テスト(pre-test)後、短い間隔において再度同様のテスト(pro-test)を実施した。¹⁸ 但し1回目と2回目のテストの間には、教科書、辞書等は見ないこと、また他の人と話をしないよう指示を与えた。

3. 実験結果と考察

次の表は、それぞれのクラスにおいて実施した2回のテストの平均得点と標準偏差を示したものである。

実験群・統制群における事前・事後テスト得点

	N	Mean	S.D.
実験群 1回目	32	4.72	1.59
2回目	32	5.91	1.06
統制群 1回目	30	4.97	1.63
2回目	30	5.10	1.54

対応のない要因(実験群、統制群)と対応のある要因(1回目のテスト、2回目のテスト)による二元配置の分散分析を行ったところ、交互作用が有意であった($F=5.73, p<.05$)。このためテストの単純主効果を検定したところ、統制群においては有意ではなかった($F<1$)が、実験群においては5%水準で有意であった。LSD法を用いた多重比較の結果、実験群では2回目のテストの点数が1回目のテストの点数より有意に大きかった($F=15.01, p<.01$)。またタスク実施の有無(実験群と統制群)の単純主効果を検定したところ、1回目のテストにおいては有意でなかった

¹⁶ 資料2参照

¹⁷ 資料3参照

¹⁸ 本研究においては、実験参加者は同じテストを2回受けるため、前のテストを受けたことが一種の練習となり、後のテストの結果に影響を及ぼす練習効果(practice test)が混ざる可能性が考えられる。従ってタスク指導を受けないグループ(統制群)にも同じテストを再度行った。但し、いずれのグループにおいても、同じテストを2回実施するという事は知らせなかった。

($F < 1$)が、2回目のテストにおいては5%水準で有意であった。LSD法を用いた多重比較の結果、実験群の点数平均が、統制群より有意に大きかった($F = 5.84$, $p < .05$)。

上記の結果から、実験群と統制群におけるテスト得点の変化パターンは異なることがわかる。まず実験群と統制群における1回目のテスト得点の平均値を比較すると、統制群におけるテスト得点が若干高い¹⁹ものの有意差は観察されず、また実験群、統制群ともに1回目のテストより2回目のテストの平均値が高くなっているものの、統制群においては1回目と2回目のテスト間に有意差が観察されなかった。実験群においては、タスクを実施した後に行ったテストの得点は1回目より有意に高く、またこれは統制群の点数より有意に高いことから、タスク実施後に格マークの正答率が明らかに高くなったといえることができる。このことはタスク活動によって、実験参加者の格に関する文法知識の向上に一定の効果が見られたと考えられ、実験参加者においてテキストを再生していく過程で、言語形式と意味の結びつきが意識されたと解釈できる。またそれぞれのグループにおける1回目と2回目の点数を比較すると、統制群では2回目为上回っているものが12名、同得点8名、1回目を下回っているもの10名という結果であった。これに対し実験群では、2回目の点数が1回目を上回っている実験参加者は18名と非常に多く、また同得点12名、下回っているものは僅か2名で非常に少なかった。統制群において、2回目の点数が1回目を上回っているものが10名いるという結果は、同じテストを2回受けたことによる練習効果及びアウトプットにおいて学習者の内的フィードバックがあったと考えられるが、実験群においては、2回目のテスト得点が1回目を上回ったものは18名と非常に多いことから、外的フィードバックが与えられたと考えられる。これは、タスク活動において言語の形式に実験参加者の注意が向けられたことを示し、ペア間で相互交流的修正が行われたと解釈できる。²⁰

¹⁹ 1回目のテストを受けたことによる練習効果の可能性が考えられる。

²⁰ Long (1996) は、インターアクションについて、特に母語話者もしくは言語能力がより高い対話相手による相互交流的調整を引き出す交渉作業が習得を促進すると述べているが、本研究では初級学習者間における相互交流であり、ペア相手は必ずしも言語能力が高い相手とはいえない。また初級学習者であるために、相互交流は目標言語ではなく、学習者の母語によって行われる。

4. まとめ

本研究では、学習者における「形式」と「意味」の結びつきの意識化と、タスクにおける相互交流を通じた文法知識の活性化に焦点をあてて調査を行った。その結果、実験群においてタスク実施後に行われたテストの格マークの正答率に一定の向上が観察されたことから、本研究で実施した産出タスクが文法知識の活性化に効果があったと解釈でき、従ってアウトプットすることは言語習得過程において非常に重要な役割を果たしていることが明らかとなった。また他の学習者との相互交流については、初級学習者間においてフィードバックが与えられる可能性が示された。これらを学習者の認知プロセスという面から説明を試みると、学習者において次のような言語処理が行われたと考えられる。

読み上げられたテキストを個人で再生する作業²¹においては、学習者は与えられた日本語訳を参考に聞き取った文を理解し、それに基づいて、自らがもつ語彙、表現などの言語知識と規則形態を検討し選択する必要に迫られる。つまり言語を意味のある発話として具体化する作業である。その時点で学習者の注意は、特定の意味をどのような言語形式が表すのかを理解することに向けられる。その過程においては、自分の言語規則と目標言語規則のギャップ、あるいは自分が言いたいことといえることのギャップに気づくことができ、学習者は言語的に正しい処理を加える必要がある。さらに個々で再生したテキストをもとにペア活動に入ると、学習者間の相互交流を通じて双方の内容理解が確認される。これはインプットの意味理解をより助けるとともに、個々が持っている文法・語彙などについての言語知識を1つの仮説として、仮説検証の場が与えられることになる。それぞれの仮説に対しては、他の学習者がフィードバックを与え、その結果修正されたテキストが産出される。²² こう考えると、本研究で行った産出タスクは、インプット、気づき、理解、仮説検証、アウトプットへと「理解」から「産出」への橋渡しが十分可能なタスクではないかと考えられる。またペア活動は、学習者一人一人の活動量や発話量を増やし、主体的な参加を促すだけでなく、たとえ初級学習者同士でもフィードバックを与える機会になったのではないだろうか。但し、教師と学習者、あるいはより高い言語能力をもつ学習者との相互交流とは異なり、本研究では、同じ言語能力を

²¹ 「第1のアウトプット」(Swain & Lapkin 1995)。

²² 「第2のアウトプット」(Swain & Lapkin 1995)。

もつ学習者間、あるいはペアによっては低い言語能力をもつ学習者との相互交流も考えられるため、間違ったフィードバックが与えられる可能性も否定できない。しかし本研究における正答率の変化が示すように、このようなタスク活動は、意味を中心とした活動において、学習者に「形式」と「意味」のマッピングへの意識を高める機会を与え、また相互交流の相手は、必ずしも母語話者あるいは言語能力が高いものである必要はないことを示しているのではないだろうか。

5. 今後の課題

タスクにおける一連の活動は、いずれも学習者自身がインプットを分析して言語形式と意味のマッピングを行い、能動的に中間言語の文法知識を形成していく過程と捉えられる。本研究においては、教師はこれらの過程において全く介入しなかった。しかし教室指導における教師の役割として、学習者間における間違ったフィードバックを正す、学習者が再生し残した言語形式に対してフィードバックを与える、焦点を当てた言語形式の意味と形式の結びつきを確認して、学習者の注意を意味と形式の両方に向かわせるなどが挙げられるであろう。

またここでは、タスクを格変化のまとめとして実施したため、タスク実施前に文法説明を与えたが、SLAの明示的学習に関する先行研究では、易しい規則における文法説明による短期効果は認められるが持続効果は疑わしい、また難しい規則には効果がないという結果もでており、形式指導の必要性や与えるタイミングについての課題が残る。²³ 学習者にまず「格マーク」の機能を理解させ、文法が付随的に習得されることを想定したタスクをデザインする能力が、教師に必要とされるであろう。

ここでは実験群と統制群の事前・事後テストの結果を比較・分析したが、それぞれのペアでどのようなインターアクションが行われ、また語彙、文法形式、綴り、表現形態のどの部分について主に話し合われ、その結果どのようなフィードバックが与えられたのかという詳細なデータの収集と分析が今後の課題となろう。

²³ 小柳は学習のはじめに行う文法説明について「教師が演繹的に文法知識を与えるだけでは、学習者の言語処理システムを効率よく動かす形で言語形式と意味・機能のマッピングは起こらないと考えられる。しかしタスクの活用によって十分な練習を行うならば、学習者の注意を特定の言語形式に引き止めるための先行オーガナイザーの役割を果たすと考えられる」と述べている(2004:10)。

今井田垂弓

資料1 タスクにおいて用いられたテキスト²⁴

Jetzt wohnt mein Freund im Studentenwohnheim. Sein Zimmer ist hell und gemütlich.
Das ist das Foto seines Zimmers. In seinem Zimmer hat er einen Tisch und ein Bett. Er hat
aber keine Uhr. Diesen Freitag schenke ich meinem Freund eine Uhr.

資料2 再生されたテキスト

個人で再生したテキスト(実験参加者A)

Jetzt wohnt mein Freund in Studenten
-wohnheim.
Seine Zimmer ist hell und gemütlich.
Das ist das Foto seines Zimmers.
In seinem Zimmer hat er einen tische und
Er hat aber keine Uhr. ^{einen bed.}
Diesen Freitag schenke ich minen Freund
eine Uhr.

²⁴ 格マークを必要とする箇所は下線部分で、計12箇所ある。

個人で再生したテキスト(実験参加者 B)

Jetzt wohnt mein Freund im
Studentenwohnheim.
Sein Zimmer ist hell und gemütlich.

Das ist das Foto seines Zimmers.

Im seinem Zimmer hat er einen
Tisch und ein
Stuhl.

Er hat keine Uhr.

Diesen Freitag schenke ich
meinem Freund eine Uhr.

今井田亜弓

実験参加者 A・B がペアで再生したテキスト

Jetzt wohnt mein Freund im Studentenwohnheim.
Sein Zimmer ist hell und gemütlich.
Das ist das Foto seines Zimmers.
Im seinem Zimmer hat er einen Tisch und einen Stuhl.
Er hat vorher keine Uhr.
Diesen Freitag schenke ich meinem Freund eine Uhr.

資料3. タスク実施前、後に行ったテスト²⁵

- Sie heiratet _____ Bruder (m).²⁶
- Ich gebe _____ Kind (n) _____ CD (f).
- Ist das _____ Haus (n) _____ Onkels (m) ?
- Hast du _____ Geld (n) ?
- Nein, ich habe _____ Geld (n).
- Kind ist _____ Mutter (f) ähnlich.
- Ich nehme _____ Forelle (f) und _____ Salatteller (m).

²⁵ 各文にはそれぞれ日本語訳をつけた。実験参加者は日本語訳に従って、定冠詞、不定冠詞、定冠詞類、不定冠詞類を格変化させて記入する。但し、ドイツ語の格変化は名詞の性、数によって異なるため、格をマークする上で名詞の性の判断が必要となるが、本研究では調査する言語項目を「格変化」のみに絞るため、各名詞の性については学習者に示した。

²⁶ „m“ は 男性名詞、„f“ は 女性名詞、„n“ は 中性名詞を示す。

参考文献

- Doughty, C. & Williams, J.(1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- 今井田亜弓(2003) 『初級学習者を対象としたL3としてのドイツ語格習得に関する実証的研究 - 初級学習者を悩ます dem, des, der, den? - Das Kreuz mit den Kasus.』名古屋大学大学院国際言語文化研究科博士学位請求論文.
- Kowal, M. & Swain, M.(1994): Using collaborative language production tasks to promote student language awareness. *Language Awareness*, 3 (2), 73-83.
- 小柳かおる(2004) 「教室第二言語習得研究と英語教育」『英語教育』第53巻第6号(pp.8-11).
- Krashen, S. D.(1985): *The Input Hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Long, M.(1983): “Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input.” *Applied Linguistics* 4, 126-141.
- Long, M.(1988): “Instructed interlanguage development.”, in L.Beebe(Ed.):*Issues in second language acquisition:Multiple perspectives*. Cambridge, MA: Newbury House. 115-141.
- Long, M.(1996): “The role of the linguistic environment in second language acquisition.”, in W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press. 413-468.
- Muranoi, H.(2000): “Focus on form through interaction enhancement: Intergrating formal instruction into a communicative task in EFLclassrooms.” *Language Learning*. 50, 617-673.
- Pienemann, M.(1984): “Psychological constraints on the teachability of language.” *Studies in Second Language Acquisition* 6, 186-214.
- 白畑知彦(他)(1999) 『英語教育用語辞典』大修館
- Skehan, P. & Foster, P. (2001): “Cognition and tasks.”, in P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 183-205.

- Schmidt, R. W.(1990): "The role of consciousness in second language learning." *Applied Linguistics*. 13, 206-226.
- Swain, M.(1991): "French immersion and its offshoots: Getting two for one.", in B. Freed(Ed.), *Foreign language acquisition: Research and the classroom*. Lexington, MA:Heath. 91-103.
- Swain, M. & Lapkin, S.(1995): "Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning." *Applied Linguistics*, 16 (3), 371-391.
- Swain, M. (1998): "Focus on form through conscious reflection", in Doughty, C. & Williams, J. (Eds.) (1998). 64-81.
- Wegener, H.(1995): *Die Nominalflexion des Deutschen als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 151).