

Hinkel, E. (2017). Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning: Volume III
II Curriculum and Instruction

8 SLA Research in Foreign-Language Teaching Patsy M. Lightbown

担当：日本語教育コース m直m

1. 本発表の構成

1. 著者紹介
2. 論文の構成
3. 論文の要約
4. 発表者からの問題提起
5. クラスでの議論
6. 参考文献

2. 著者紹介

著者：Patsy M. Lightbown

- ・ カナダ ケベック州のコンコルディア大学の名誉教授
- ・ 言語教育・言語学習が専門
- ・ 教室場面での外国語/第二言語教育に着目した研究に 40 年以上携わる
- ・ 第二言語分野の政策・カリキュラム策定などのアドバイスを行う
- ・ *How Languages Are Learned* (日本語訳は『言語はどのように学ばれるか—外国語学習・教育に生かす第二言語習得論』) の著者 (Nina Spada と共著)

3. 論文の構成

当該論文は、表 1 のように構成されている。筆者の問題意識は第 3 節（最初の節から順に 1 節～10 節とよぶ）にあり、4 節から 9 節までは、3 節で言う「知見」の具体例となっている。10 節には 4 節から 9 節までで述べた内容のまとめと、筆者の期待が書かれている。

表 1 第 8 章の構成

節	節のタイトル/発表者訳	主要なトピック
1	Becoming/Being a Language Teacher 教師になるということ	この章の目的
2	SLA Research 第二言語習得研究	第二言語習得研究の歴史と問題点
3	Research and Teaching 研究と教授	第二言語習得研究の知見が教育現場に伝わりにくいのはなぜか。→筆者の問題意識
4	Time and Timing	授業時間をどう考えるべきか。

【おねがい】 このレジュメは、東京学芸大学大学院国語教育専攻日本語教育 コースの授業「日本語教育方法論演習」(授業担当者:南浦涼介)での大学院生で取り扱った、Hinkel, E. (Ed.) 2017. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. の発表のレジュメです。教育的価値、資料的価値としてウェブでの掲載を行っておりますが、いわゆる「論文」ではありませんので、論文等への引用 や掲載は固くお断りいたします。また、分析対象の著作権は著 作者、資料文書の著作権は発表者に記しますので、無断転載は ご遠慮ください。質問については、東京学芸大学南浦研究室 (<http://minamiura-lab.com/>)までお願いいたします。

	時間と時間調整	
5	Developmental Stage 発達段階	発達段階（獲得順序）に合わせた言語教育は可能か。
6	Age and SLA: When to Begin? 年齢と第二言語習得：いつ始めるべきか	“younger is better”論は本当か。
7	Previously Learned Languages 既習言語	学習者の L1 は教育でどう扱うべきか。
8	Student-Student Interaction 学習者同士のインタラクション	学習者同士のインタラクションは本当に有効なのか。
9	Form-Focused Instruction and Corrective Feedback 形式に焦点をあてた指導と訂正フィードバック	教室活動において、教師や学習者は何に焦点を当てるべきか。
10	Conclusion 結論	この章のまとめ

3 番目の節で述べている問題意識は、代表的な著書（共著）の *How Languages are Learned* にも表れており、第二言語習得分野に詳しくない読者にも理解しやすいよう工夫がされている。これは、教師に言語習得研究について知り、教育活動を充実させる一助としてもらうことを願ってのことである。

4. 論文の要約

4.1 教師になるということ

8 章の目的

- ♪ 教師が第二言語のクラスで指導を行うために有効な第二言語習得研究の知見を振り返ること
 - 教師や学習者だけでなく、保護者や一般の人の期待に応えるトピックにも触れる

この章で概観する研究成果は、

- ・ 5～18 歳の学校教育を受ける生徒を対象にしたもの
- ・ 教室外で目標言語を聞く機会のない「外国語教育」を対象にしたもの

4.2 第二言語習得研究

第二言語習得研究は 1960 年代から注目され、表 2 のような発展を遂げてきた。

表 2 第二言語習得の歴史

1960 年代	言語学・心理学の研究として注目を浴びるように
1970 年代	自然習得に着目した研究、指導の有無の比較、指導の方法等の研究が行われる 指導があった方が習得が早いこと・発達段階があることが判明
1980 年代	指導の本質の研究：教授法・練習法・教材の研究
1980 年代後半	学習プロセスと状況の関連を探る研究 * 特定の文脈の教授について他の文脈でどう説明するかという困難に直面

4.3 研究と教授

❓ 第二言語習得研究の知見が教育現場に伝わりにくいのはなぜか。

教師が第二言語習得研究の知見を知ることのメリット

→学習者のニーズや、教育実践がそのニーズとどう関連しているのかに気付くきっかけになる

⊗ しかし、研究の世界と教育現場には隔たりがある

問題① 研究成果が難しく、教室に応用しにくいと考えられている問題

- ・ 研究論文は教師や教師志願者にとって「長すぎ、難しすぎ、教室志向になっていない」(Lightbown and Spada, 2014)
- ・ 教室での実践に応用できるにもかかわらず「誤解」を受けている (Spada, 2015)
 - 教室での「応用」が「適切に」できるように研究成果をわかりやすく言い換えてみては？ (Ortega, 2009)

問題② 研究成果が新しくないと思われる問題

- ・ 「みんなが知っていること」や「常識」を確認している程度のもと考えられることがある (Goldenberg, 2008; Lightbown, 2000; Ur, 2014 など)
 - 「みんなが知っていること」を研究する2つのメリット
 1. 理論的な後ろ盾を得たことによって教師が自信を持つ。
 2. 一般的な見解に反する証拠が得られたとき、教師が自身のビリーフを見直し、異なる教育実践を試す可能性がある。教育が柔軟になり、教師のプロとしての成長につながる。

♪ 4.4 以降には教師が情報を得た上で決断できるように、「みんなが知っていること」をサポートする発見、一般的な考え方に反する発見を示す

4.4 時間と時間調整

❓ 授業時間をどう考えるべきか。

外国語の熟達の妨げになるのは？

→英語指導に充てる時間が少ないこと

世界の一般的な英語学習時間は700時間で、8～9年にわたる「点滴式」(Stern, 1985)の学習である

→外国語学習の成功には掛けた時間が関係している (Carroll, 1975; Stern, 1985) し、母語習得も第二言語習得に比べて圧倒的に多くの時間が割かれている

- ・ 授業時間を有効に使い、学習者が教室外で学習を続けられるように準備すべき (Lightbown, 1983, 1986)

時間不足問題対処法① 短期集中コース

- ・ 週2, 3回の授業の代わりに、1日4, 5時間の短期集中コースを受講させる→1年に数百時間学習
- ・ 短期間で効果が上がる (Collins, et al., 1999 他) だけでなく、点滴式学習に戻っても効果が持続する (Lightbown & Spada, 1991)

⊗ さらに時間が掛かる

時間不足問題対処法② 内容中心の言語教授法 (CBLT)

- ・ 外国語で教科教育を行う方法 (CLIL(内容言語統合型学習)¹やイマージョンプログラムなど)
- ・ イマージョンプログラムでは数年で最大 5,000 時間の接触が可能 (Genesee, 1987; Lyster, 2007)

⊗ 学校が置かれる社会的文脈に影響され、個人差が大きくなる (Housen, 2012)

! 第二言語学習者をすぐにイマージョン状態に置くべきだという議論は誤解
→言語学習は L1 と L2 の「ゼロか 100 か」という世界ではない (Cummins, 1980, 2000; Goldenberg, 2008 など)

4.5 発達段階

? 発達段階に合わせた言語教育は可能か。

これまでの研究で、学習者は教えた順序に関係なく、ある言語的特徴を他の項目より先に獲得するとい
うことがわかっている →習得には一定の順序が存在する = 発達段階

発達段階に合わせた言語指導は、**現時点では難しい**

- ・ 研究結果の蓄積が不十分で、コースが設計できるほど順序が解明されていない
- ・ 教室にいる学習者の発達段階がさまざまであるため、教師が一斉に指導することができない
- ・ ある特定のパターンを教え、他を切り離すことは、全般的な発達を阻害する (Lightbown, 1985, 1998)

4.6 年齢と第二言語習得：いつ始めるべきか

? 言語学習は幼いうちから始めるべきか。なぜ一般的にそう思われているのか。

人間の言語習得には「**臨界期**」や「**敏感期**」があり、
その時期を過ぎるとネイティブレベルの言語能力にはなりにくい
(Long, 1990; Patkowski, 1980)

これが「常識」に



- ・ 母語の違う両親に育てられたら 2 言語以上で高い習熟度になるチャンス
- ・ 複言語社会で暮らす子どもたちはバイリンガル・マルチリンガルになりやすい

! 「早く始めた方がいい」というビリーフに反する研究結果

- ・ 「点滴式」外国語教育では早期に学習を開始した子どもが有利ではなかった (Bursall, 1975 他)
- ・ イマージョンプログラムでは年少者が進歩を見せるが、後から学習を開始した年上の学習者に追いつかれることがある (Genesee, 1987)
→年上の学習者は分析力を用いることができ (Harley & Hart, 1997)、年少者が暗示的学習に頼る一方、年長者はメタ言語的な気づきや問題解決能力を含む明示的学習能力も用いることができる (DeKayser, 2003)

¹ CLIL(内容言語統合型学習)：主としてヨーロッパの中等教育機関で発達してきた内容中心の言語教育へのアプローチ (ライトバウン, スパダ, 2014: 238)

- ♪ 特定の状況下では、**10歳を超えた学習者の方が高い熟達度を示すことがある**
 - 他国へ移住した場合、L1のリテラシーが発達していれば、年長の学習者はL2の早い進歩を見せる (Cummins, 2000; Snow & Hoefnagle Hohle, 1978)。もし初めての就学なら、L2に加え教科や勉強の仕方など、学習の負担も多い。
- ♪ 年長の学習者は言語学習の他にすべきこともあり、社会的に求められる言語が子どもと異なる (Tarone & Bigelow, 2005) ため、言語発達が遅いように見える

4.7 既習言語

❓ 学習者のL1は教育でどう扱うべきか。

学習者のL1や他の既習言語が新しい言語の習得を妨げること=干渉

*しかし、反対に習得の助けになることを示す研究結果も

L1の使用にはさまざまな見方がある

オーディオリンガル・アプローチの立場

- ・ 教室内からL1を排除すべき
 - 複合型バイリンガル²より、等位型バイリンガル³を目指すことがゴール
- ・ コードスイッチングや語の借用は言語的混乱や未発達の印

発達段階の視点から

- ・ コードスイッチングや語の借用は言語習得に不可欠
- ・ 言語の混合は自然で望ましい言語習得、または使用である

教室場面で教師や学習者が適切にL1を使用するには3つの課題がある

課題①：言語の相互依存

- ・ 学習者がL1を継続的に使用することが、特にリテラシーがあった場合、L2の能力を高める (Cummins, 1980,1984,2000)

⚠ 従来、メンタルスペースを「取り合う」と考えられてきたが、それと矛盾

課題②：アイデンティティの視点

- ・ 教育者も学習者の言語とアイデンティティの関係を認識するようになった (Fu & Matosh, 2015; Tooney, 2000)
- ・ 少数派に属する学習者は、家庭や学校でL1を使用しないことでL1アイデンティティの価値が下がる (Cummins, 2000; Cummins & Early, 2011)
 - 学習者のL1の発達過程でL2が追加された「追加バイリンガリズム」の方が長期的に良い結果が出た (Goldenberg, 2008 他)

課題③：教室でのL1使用

- ・ 教師が学習者のL1が話せる場合でも、L1使用率は0%~100%までさまざま

² 一つの言語の習得が他方の言語より明らかに遅く、違った状況の下で習得されること (ベーカー, 1996)

³ 2つの言語が子ども時代に融合的な状況の下で習得されること (ベーカー, 1996)

→教師の L2 習熟度 (Turnbull, 2001)、教師が学習者の L2 能力がどのくらいだと見積もっているかも影響

- ・ 筆者による教室観察では、教師の L2 能力が高くて、学習項目以外を説明する際に学習者の L1 を使用する場合があった：L1 をクラス運営の言語として使用
→学習者が新しい言語でコミュニケーションを行う機会を奪う結果に
- ♪ L2 のインプットをできるだけ確保する必要があり、L2 は教授内容の媒体になるべきである (Ellis & Shimatani, 2014)
- ♪ 外国語教授場面では L1 を戦略的に使用する余地があるが、クラスレッスンの形態や学習者と教師の L2 熟達度によっても異なる

4.8 学習者同士のインタラクション

❓ 学習者同士のインタラクションは本当に有効なのか。

教師主導の教授法は見直され、学習者同士のインタラクションのある指導法が推奨されるようになった

- ・ 教師がすべてのやり取りをコントロールするより、学習者をペアやグループにすれば練習機会が増える
- ・ ペアやグループ作業させることで学習に没頭し、モチベーションが向上
- ・ 漠然とした将来でなく、その場で言語を使う理由を作ることができる (Oliver & Philip, 2014)

⚠️ しかし、学習者同士のインタラクションには落とし穴が…

- ・ タスク自体の面白さ、目的に問題がある場合
- ・ 学習者のレベルに合ったタスク (「チャレンジゾーンでの学習」 (Gibbons, 2002, 2009) になるものでない場合

学習者が母語話者とのやり取りで遭遇する「誤解」 = 「コミュニケーションの崩壊」

練習のチャンス

学習者より熟達度が高い話者との練習を推奨 (Long, 1996)

◎ 年少の学習者でも、ペアやグループワークをした際にフィードバックができた (Collins & White, 2015 他)

⚠️ 必ずしもうまくいくわけではない

- ・ 学習者が理解したふりをして、「意味交渉」を行わないケースがあった (Foster, 1998)
- ・ 学習者の L1 が共通している場合、中間言語に共通した誤用 (語彙選択、発音、統語など) が現れるため意味交渉の必要性が感じられないこと、コミュニケーションの崩壊が起こらないことがある (Day & Shapon, 1996; Ranta & Lyster, 2007)

4.9 形式に焦点をあてた指導と訂正フィードバック

❓ 教室活動において、教師や学習者は何に焦点を当てるべきか。

時代や教授法によって何に焦点を当てるべきかが変わってきた。

表3 言語表現に焦点をあてた教授法と意味に焦点をあてた教授法

教授法	焦点	特徴
文法訳読法 オーディオリンガル	言語表現	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習者が正し言語表現を用いるように注意を払う ・ 言語そのものに着目し、自然なインタラクション場面を想定しない ・ 正確さが重要で、誤用は避けるべき (Lightbown & Spada, 2013)
コミュニカティブ教授法 (CLT) CBLT	意味	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習者が特定のタイプのインタラクションが達成できる、機能が使えるための準備 (Brumfit & Johnson, 1979 他) ・ 訂正フィードバックに「理解可能なインプット」「情意フィルター」の考えが取り入れられるように (Krashen, 1985) ・ 言語そのものに注目する必要はないという考え方も →発達に効果はなく、むしろモチベーションを下げるのでは？ 訂正フィードバックは最小限にすべき

- ・ 言語に焦点をあてた使用や訂正フィードバックに、学習者のニーズがある (Cathcart & Olsen, 1976; Schulz, 2001)
- ・ 訂正フィードバックを含む、形式に焦点をあてた教授法と言語発達には肯定的な関係がある (Lightboen & Spada, 2013 や Lyster, 2007 など)

意味・形式の両方に注目する必要がある。どちらの要素も全く含まなければ、学習者の言語発達が進まない恐れがある。

- ・ 言語的特徴の一部は形式に焦点をあてた指導や訂正フィードバックなしでは習得されない
- ・ Lyster (2007) は内容重視教授法と形式に焦点をあてた教授法を体系的に統合した「均衡アプローチ」を推奨
- ・ Nation (2007) は言語教授の「4要素」を推奨：意味に焦点をあてたインプット・意味に焦点をあてたアウトプット・流暢さの発達・言語に焦点をあてた学習
→4要素のうち3つは意味、残り1つは意味中心の活動の中で練習として注目している

4.10 結論

4節からの内容をまとめると、表4のようになる。

表4 10節での各節のまとめ

節	テーマ/問い	結論
4	授業時間をどう考えるべきか。	限られた時間を有効に使うということは、学習者が「教室の外」で言語を使うための準備をすることに焦点を置くこと。言語教室のゴールは、理解できなかったときに問題解決を図ること、教科で求められる産出活動の経験ができる機会を与えること

5	発達段階に合わせた言語教育は可能か。	発達段階に合わせて授業をすべきという意味ではない。むしろ、豊かで意味深く、動機づけとなるような言語に接すべき
6	言語学習は幼いうちから始めるべきか。なぜ一般的にそう思われているのか。	学習を幼いうちに始めれば学習時間を延長できるが、年長の学習者への指導の質を高めること、L1 の発達をサポートすることで、学習効果をより上げることが可能
7	学習者の L1 は教育でどう扱うべきか。	
8	学習者同士のインタラクションは本当に有効なのか。	指導にはピアを含む、意味のあるインタラクションの機会をバランスよく取り入れるべき
9	教室活動において、教師や学習者は何に焦点を当てるべきか。	言語的特徴を暗示的に学ぶこともできるが、指導によって発達を向上させることができる。言語そのものに焦点をあてた訂正フィードバックは、意味に焦点をあてた活動を行う際に、受容と産出に成功するよう言語的特徴の目標を持って行うべき

さまざまな研究によって、教師が経験的に知っていることが確認された。

例えば…クラスごとに原動力が異なる・学習者ごとに目標やキャパシティが異なる・授業は日ごと
に変わるコンディションに影響される

教師が言語学習研究について知れば、教師自身や学習者について、より現実的に予期できるようになる。

5. 発表者からの問題提起

発表者も実体験から、筆者と同様の問題を感じたことがある。日本語学校で現場の教師として教壇に立っていたころは、最新の言語習得研究について知る機会が少なく、自分から学んでいる同僚もいなかったと記憶する。これは、発表者の身の周りだけの問題だろうか。

研究は社会的行為であり、研究の成果は社会に還元されるべきである。研究成果が教育現場に還元されていないのであれば、それは大きな問題ではないか。そこで、クラスでは以下の点について意見を賜り、私たちがこの問題にどのように向き合っていくべきかを考えたい。

- ・ 日本語教育や国語教育の分野でも、教育現場と研究者の間に隔たりはあるか。あるとしたら、それは具体的にどのようなことか。
- ・ 教育現場と研究に隔たりが生まれる原因は何か。
- ・ 教育現場と研究をつなぐためには、どのような取り組みが必要か。
- ・ 教師が言語習得の知見を知ることで、学習者にはどのようなメリットがあるか。

6. クラスでの議論

上述の 5 までの内容を踏まえ、クラスでの議論が行われた。議論においては、以下のような意見やコメントがあった。

「意味交渉」について

「意味交渉」とは本来、コミュニケーション時に話し手の発話（文字でもよい）が聞き手に理解されな

かった場合に、聞き手と話し手の間で理解のために行われるやり取りを指す。ただ、意味交渉にはさまざまなレベルのものがあると考えられる。例えば、話し手の発話内容の意図が分からない場合、あるいは、話し手のものの考え方や前提としている内容が理解できない場合にどのような事柄をイメージしたのかを確認するのも、意味交渉の一つと言える。

外国語教育場面では、意味交渉をどのように取り入れることが可能だろうか。まず問題として、ペアワークなどを行った際に、学習者同士のレベル差や興味の違いなどが原因となり、教師が意図した通り意味交渉が行われない可能性があるとの懸念の声があった。そのような問題への対処法として、書くことを通して教師と意味交渉を行う方法や、根気強くペアワークを行っていくことで学習者を活動に慣れさせ、意味交渉が起りやすい環境を作る方法などが挙げられた。また、小学校の国語科目の事例として、児童が行う演劇で使用する脚本の最も重要な台詞を、児童自身が考える活動がヒントとして示された。

従来の外国語教育で深く考えられることの少なかった広い意味での「意味交渉」について、他の教育分野から知見を得ることによって、教室活動をより充実させることが可能なのではないか。

言語の形式と意味の扱いについて

言語の形式と意味の双方に焦点を当てることは、筆者が言う「みんなが知っていること」の代表的なものではないか。「形式」とは文法や語彙などのほか、統語・構造に関わるものを指す。一方、「意味」とは、学習する内容の他に、どのような意図でその言語形式を選択したのかも含まれる。

日本語教育分野では上述の通り、形式重視から意味重視に移行し、近年では双方とも重要であると認識されている。では、母語教育である国語教育はどうだろうか。現代語を扱う国語教育では、「文法の時間」に限り形式に焦点をあてた指導が行われるが、それ以外では日本語教育に比べ、形式に注目されることが少ない。ただし、古典分野ではその限りではない。古文は外国語と同様に、学習しなければ理解ができないため、古文の授業時には形式に注目することが多い。ただ、日本語教育と比べ、意味と形式の双方を重視する機会は少ないようである。これは、アウトプットが求められにくいという古典教育の特徴であると思われる。

日本語教育に関しても、形式と意味、双方を重視しつつもどちらに重心を置くべきかは、受けてきた教育や学んできた環境により、各人意見が異なっていた。また、学習環境（外国語環境なのか、第二言語環境なのか）によっても、どちらをより重視するべきかは異なるとの意見もあった。

国語教育においても日本語教育においても、環境と目的によって形式と意味、どちらに重心を置くべきかは異なる。ただし、いずれの教育分野でも、形式の要素も意味の要素も欠くことのできないものだという事は間違いないだろう。

7. 参考文献

Patsy Lightbown ホームページ <<http://davidlightbown.com/patsylightbown/>> (2017年6月1日参照)

コリン・ベーカー (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』 岡秀夫 (訳) 大修館書店, pp.27-28

パッツィ・M. ライトバウン, ニーナ・スパダ (2014) 『言語はどのように学ばれるか—外国語学習・教育に生かす第二言語習得論』 白井恭弘, 岡田雅子 (訳) 岩波書店