

Title	第二言語学習における多量のインプット強調と明示的指導の効果
Author(s)	長崎, 睦子 島田, 洋子
Citation	聖学院大学論叢, 23(2) : 15-30
URL	http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=2779
Rights	

聖学院学術情報発信システム : SERVE

SEigakuin Repository for academic archiVE

〈原著論文〉

第二言語学習における多量のインプット強調と 明示的指導の効果

長崎 睦子*・島田 洋子**

Effects of Enhanced Input Flood and Explicit Instruction on L2 Learning

Mutsuko NAGASAKI・Yoko SHIMADA

This paper examined the effects of “enhanced input flood” (White, 1998) and explicit instruction on the noticing and the learning of a target form, participial adjectives of emotion verbs. There were two major research questions: (1) Does enhanced input flood promote the noticing and the learning of the target form? (2) Does enhanced input flood with explicit explanation promote the learning of the form more than that without explicit explanation? The classroom-based, quasi-experimental research included a pretest-post-test design and involved 28 Japanese college students from three ongoing English classes. The results partially supported the effects of enhanced input flood with explicit instruction on the noticing and the learning of the form. The more detailed results and some suggestions for further research are stated in the paper.

Key words; enhanced input, input food, explicit instruction, noticing, second language learning
Key words; インプット強調, インプット洪水, 明示的指導, 気づき, 第二言語学習

はじめに

第二言語習得においてインプットが重要なのは言うまでもないが¹, ではどのようなインプットが学習に効果があるのだろうか。第二言語習得とインプットの質 (Ellis et al, 1994; Pica et al, 1987; 他) やインプット処理指導法 (VanPatten, 1990, 2003, 2007 他) などのインプットを用いた指導法との関係についてこれまで多くの研究がなされてきた。本研究では, インプット自体を操作することにより学習を促そうとする指導技術, インプット強調 (input enhancement, Sharwood Smith, 1993) とインプット洪水 (input flood) に焦点をあてる。

インプット強調とはテキスト内の目標言語項目を下線や太字にして視覚的に目立たせたり, イン

トネーションを用いて聴覚的に強調したりすることであり、その結果、インプット内の目標言語項目に対する学習者の気づきや習得を促すことができるのかが調査されている。第二言語習得には何らかの気づきが必要なことは、多くの研究者 (Long, 1996; Gass, 1997; Schmidt, 1990, 2001; Robinson 2003 他) の一致するところであり、インプット強調やインプット洪水は、文脈の中で言語形式への気づきを促すフォーカス・オンフォーム (focus on form, Long, 1991) の方法の1つとして期待されている。

1 先行研究

Jourdenais ら (1995) は、アメリカの大学でスペイン語を学習する英語母語話者 14 名を対象にスペイン語の動詞の過去形 (点過去, 線過去) の習得について調査した。実験群には過去形を視覚的に強調したインプットを、統制群には通常のインプットを与えたところ、インプット強調は目標文法項目への気づきを高めているだけでなく、ライティングにおいてその使用も促していることが分かった。同様に英語を母語とするスペイン語学習者を被験者とした Leeman ら (1995) の研究においてもインプット強調は気づきと学習を促していることを示している。一方、アメリカで英語を第二言語として学ぶ 61 名の学習者を対象に、関係代名詞の習得を調査した Izumi (2002) の研究では、視覚的なインプット強調は気づきは促したものの学習には効果は見られなかった。Lee & Huang (2008) は、これまでの視覚的な強調インプットの効果を調査した 16 の研究をメタ分析した結果、強調インプットは非強調 (通常) のインプットと比較して、少し効果がある程度にすぎないとしている。

インプットを操作することにより気づきや学習を促そうとするその他の方法に、インプット洪水やインプット集中 (input flooding) と呼ばれる目標言語項目を含んだインプットを多く与える指導技術がある。しかし、これまでの研究 (Trahey & White, 1993, Williams & Evans, 1998 他) では、十分な効果は見られていない。Trahey & White は、フランス語を母語とする 54 名の英語学習者 (11 歳) を対象に、副詞の位置の習得について調査したところ、多量のインプットによって英語では正しい副詞の位置 (SAV) は学んだが、フランス語では正しいが英語では正しくない副詞の位置 (SVAO) の間違いはほとんどなくならなかった。インプット洪水では、正しい文法構造に多く触れることができるが、通常、非文法構造はインプットに含まれないため、非文法構造が母語では認められている場合、その誤りに気づきにくいと言えよう。

Williams & Evans の研究ではインプット洪水のみと、それに明示的な文法指導を組み合わせた方法を比較した結果、英語の感情を表す動詞の形容詞的用法 (= adjectives of emotion verbs) の習得には効果が見られたが、受動態の習得には効果が見られなかった。Trahey & White が示したように肯定的証拠 (positive evidence) であるインプットだけでは習得に不十分であり、またこの研究の

ように明示的な指導が加わるとより効果があるが、それも対象文法項目によって左右される可能性があると言える。

インプット強調とインプット洪水を組み合わせた指導の効果を検証した研究もある。White (1998) は 11 から 12 歳のフランス語を母語とする英語学習者 86 名を対象に、英語の人称代名詞の三人称単数・所有格 (his/her) の習得について 3 つの条件の下で調査した。E+ (enhance input flood + extensive reading and listening) グループには、目標文法項目を視覚的に強調したインプットを多量に与え (= インプット強調 + インプット洪水)、さらに多読や多聴に取り組ませた (多読や多聴の教材は特に目標文法項目に焦点をあてたものでも、操作されたものでもない)。E (enhanced input flood) グループには、E+ と同じインプット (= インプット強調 + インプット洪水) のみを与えた。U (unenhanced input flood) グループには、非強調の目標文法項目を多く与えた (= インプット洪水)。結果、E+ > E > U の順で学習効果が見られたが、統計的には支持されなかった。その理由として White は 3 つの条件下では、目標文法項目の顕著さは同程度であったのではないかとしている (p. 101)。

2 研究の目的

概観したように、これまでの研究では多量のインプットや強調されたインプットの気づきや学習に対する効果については一致した見解が得られていない。そのため、各々の効果についてはさらなる研究が望まれるが、本研究では White の研究にあったように、インプット洪水とインプット強調を組み合わせたインプットに焦点をあてる。言いかえれば、目標文法項目を下線や太字で視覚的に強調したり、イントネーションをつけて聴覚的に強調したりするインプットを多量に与えることが、その項目に対する気づきや学習を促進するのかどうかを調査する。第二言語習得においてインプットの量と質が重要であることを考慮すると、現実的には両方を組み合わせた指導を行うことが望ましい。

White の研究ではインプット強調にインプット洪水を組み合わせたインプットは、インプット洪水のみの指導と効果の差はなかった。しかし Williams & Evans の研究が示したように、インプット洪水に明示的な指導が加わった場合は、インプット洪水のみよりも学習効果が見られたこと、また、Trahey & White が指摘したようにインプット洪水や強調などのインプットを操作しただけでは、肯定的証拠しか与えられないため習得には不十分だと考えられることから、フィードバックや文法説明など何らかの明示的な指導を加えることが習得には重要なのではないかと推測する。よって本研究では、多量のインプット強調に明示的な文法指導を取り入れた効果を検証する。

主な研究議題は以下の 2 つである。

1. 多量のインプット強調は学習者の目標文法項目への気づきと学習を促進するか

2. 多量のインプット強調に加えて明示的指導を行った場合、多量のインプット強調のみより、学習者の目標文法項目への気づきと学習を促進するか

本研究は、教室内で気づきを促す効果的な指導法を探求する大規模研究の一部であり、その中でもインプット強調の効果を検証する研究の試験的研究である。多量のインプット強調自体の効果と、さらに明示的指導が加わった場合の効果を調べる。

3 方法

3.1 参加者

参加者は埼玉県の私立大学において、基礎科目群の中の英語科目を履修している学生である。2009年度秋学期に開講された映画を通して英語だけではなく英語圏の文化も学ぶことを目的としている「Cinema」のクラス（1回90分、全13回実施）から3クラスを対象とした。3つのクラスは、クラスごとに2つの実験群と1つの統制群に振り分けられた。これらの実験群の1つは、目標文法項目を強調させたインプットを多く与える「多量の強調インプット・グループ」（=Enhanced Input Flood Group/E）であり、もう1つは多量の強調インプットに加えて明示的指導も与える「強調インプット+明示的指導グループ」（=Enhanced Input Flood and Explicit Instruction/E+I）である。Eグループに振り分けられたクラスの人数は21名、E+Iは23名、統制群の役割を果たした「通常のインプット・グループ」（Control Group/C）は13名であった。各クラスは学年や英語習熟度が異なることから、事前テストにおいて高いまたは低い得点を獲得した参加者はデータ分析の対象外とした。さらに、事前・事後テスト、強調インプットに関わるタスクや明示的指導など、各グループにおいてデータ収集に必要な項目を全て経験した学生のみを最終的なデータ分析の対象者としたため、Eは10名、E+Iは11名、Cは7名となった。

3.2 目標文法項目

本研究の対象文法項目は「感情を表す動詞の形容詞的用法（=adjectives of emotion verbs）」である。本項目は英語を第二言語（外国語）として学ぶ学習者にとっては、習得が難しい項目の1つであると言われている（Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999）。なぜなら、bore (v)（=退屈させる）やinterest (v)（=興味を持たせる）など人の感情に影響を与える動詞を形容詞として使用する場合、その形容詞が何について述べているかによって、動詞を過去分詞形（-ed/-en）にするか現在分詞形（-ing）にするかが変わるためである。その感情を経験した者について言及したい場合には、過去分詞の形（例1）にし、その感情の原因となったものについて言及したい場合には、現在分詞の形（例2）にしなくてはならない。

(例1) Francis is interested in sports.

(例2) Sports are interesting to Francis.

(例3)*I am interesting in sports.

(Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999, p. 389 より)

特に日本語を母語とする学習者にとっては、上記の判断が難しい項目である。日本語では「(私は)退屈する」や「(私は)興味がある」のように、主語がこれらの感情を持っているように能動的に表現されるため、英語で表現する際に日本語に引きずられて-ingを用い能動的な形で使ってしまう間違いがよくある(例3)。英語では、bore (v) (=退屈させる) や interest (v) (=興味を持たせる) のように、誰かの感情に影響を与える他動詞として使用されているので、例1のように「フランシスはスポーツに興味を持たせられている (=フランシスはスポーツに興味がある)」となり、過去分詞を用いて受動態にしなくてはならない。

本目標文法項目を対象に選んだ理由は、日常で頻繁に使われる項目であるため、習得すると非常に便利であるだけでなく、感情表現力の幅が広がりアウトプット力の促進にもつながると考えられるからである。著者らの観察では、実際に学生は本項目をよく用いているが形式を誤って使用している場合も多い。形式を間違えると意味が変わってしまうため(例4)、伝えたい内容に応じて正確に使用できるようになることが重要である。よって、使用頻度の高い実用的な文法項目ではあるが、特に日本人英語学習者が苦手とする本項目を目標文法項目に選び、インプットや指導を通していかに学習を促進できるかを試みた。

(例4) I am bored. (私は退屈している)

I am boring. (私は退屈な人間だ)

3.3 指導計画

本研究は2つの実験群と1つの統制群を対象に事前・事後テストを用いて、多量の強調インプットと明示的指導の英語学習への効果を調査した教室第二言語習得研究である。3つの英語クラスをそれぞれ2つの実験群(「強調インプット・グループ」 (=Enhanced Input Flood Group/E) と「強調インプット+指導グループ」 (=Enhanced Input Flood and Explicit Instruction Group/E+I) と1つの統制群に振り分け、表1が示すように13週に渡って各グループの特徴に応じて目標文法項目に対する指導を行った。事前・事後テストは、全グループにおいて同じ週に実施された。

実際のクラスを利用した実証研究であるため、本研究のためのデータ収集が授業の内容や進行に影響を与えないよう細心の注意を払い、本目標文法項目の指導用に用いたりスニングやリーディング・タスクなどは、授業で扱う題材や内容に関連させたものを作成して使用した(3.4参照)。よっ

て本研究は、対象科目「Cinema」の本来の目的である映画の内容の理解や背景にある社会的、文化的テーマの学習という内容中心の授業（content-based instruction）の中で、いかに言語形式にも注意を向けさせられるかというフォーカス・オン・フォームの指導技術を取り入れた授業の実践報告でもある。授業の進行状況の影響で、11～13週目に予定されていたデータ収集の内容に変更があったが詳細は4.1.1で述べる。

3.4 指導内容

目標言語項目の指導のために3つの英語クラスで使用された資料は、全て本研究用に著者らが作成したものである。これらのクラスでは、英映画『アバウト・ア・ボーイ』とスクリーン・プレイ社の全10章からなる同映画の教科書を使用し、基本的には週1回の授業で1章ずつ進み（表1参

表1 目標文法項目の指導内容とデータ収集の日程

週	多量の強調インプット・グループ (E)	多量の強調インプット+明示的指導グループ (E+I)	インプット・グループ (統制群=C)
1	事前テスト	事前テスト	事前テスト
2	Ch1 理解確認問題 学習の振り返り1	Ch1 理解確認問題 学習の振り返り1	Ch1 理解確認問題 学習の振り返り1
3	Ch2 理解確認問題 学習の振り返り2	Ch2 理解確認問題 学習の振り返り2	Ch2 理解確認問題 学習の振り返り2
4	Ch3 理解確認問題 リスニング・タスク1 学習の振り返り3	Ch3 理解確認問題 リスニング・タスク1 学習の振り返り3	Ch3 理解確認問題 学習の振り返り3
5	Ch4 理解確認問題 リーディング・タスク1 学習の振り返り4	Ch4 理解確認問題 リーディング・タスク1 学習の振り返り4	Ch4 理解確認問題 学習の振り返り4
6	Ch5 理解確認問題 学習の振り返り5	Ch5 理解確認問題 明示的指導1 学習の振り返り5	Ch5 理解確認問題 学習の振り返り5
7	事後テスト1	事後テスト1	事後テスト1
8	Ch6 理解確認問題 リスニング・タスク2 学習の振り返り6	Ch6 理解確認問題 リスニング・タスク2 学習の振り返り6	Ch6 理解確認問題 学習の振り返り6
9	Ch7 理解確認問題 リーディング・タスク2 学習の振り返り7	Ch7 理解確認問題 リーディング・タスク2 学習の振り返り7	Ch7 理解確認問題 学習の振り返り7
10	Ch8 理解確認問題 学習の振り返り8	Ch8 理解確認問題 学習の振り返り8	Ch8 理解確認問題 学習の振り返り8
11	Ch9-10 理解確認問題 リスニング・タスク3 学習の振り返り9	Ch9-10 理解確認問題 リスニング・タスク3 明示的指導2 学習の振り返り9	Ch9-10 理解確認問題 学習の振り返り9
12	事後テスト2	事後テスト2	事後テスト2
13	-	-	-

Ch=Chapter, 章

照), 毎回参加者は内容に関する理解確認問題などの様々なタスクに取り組んだ。理解確認問題の中に目標文法項目を含んだ問題が用意され, さらに映画のストーリーや題材に合わせて本項目を多く含むリスニングやリーディング用の教材も作られた。

3.4.1 多量の強調インプット・グループ (E)

第1～3章の終了後(4週目), 第4～6章の終了後(8週目), 第7～10章の終了後(11週目)に理解確認のためのリスニング・タスクを行った(付録A)。リスニング用のテキストには感情を表現する動詞(例 interest)が3～4つ使用され, それぞれ過去分詞形(例 interested)と現在分詞形(例 interesting)を用いた形容詞が含まれた。テキストは, 英語ネイティブ話者が朗読し, CDに録音されたものが使用されたが, 目標文法項目の部分はイントネーションを使い強調されており, 聴覚において強調インプットが与えられるようにした。参加者はテキストを3回聞き, その後内容理解問題に取り組んだが, 付録にあるように問題自体にも目標言語項目が組み込まれ, 内容を理解した上で適切な形式を選ぶことが要求された。

5週目と9週目にはリーディング・タスクが実施された。リーディング用のテキストは, 映画の題材に合わせて作成され, タスク1は教科書(スクリーンプレイ社)の中のエッセイを参考にイギリスの家族事情について, タスク2は英国の食文化についてそれぞれ英語で書かれた。両タスクのテキストには感情を表す動詞が5つ使用され, それぞれ過去分詞形と現在分詞形を用いた形容詞が含まれ, その部分は下線と太字で強調された。参加者はテキストを読んだ後, 内容理解を確認する正誤問題に取り組んだ。問題文にも目標言語項目が使用された。

毎週行われた理解確認問題の中に目標文法項目を使用した問題が3問用意された。文章内の目標文法項目は下線と太字で強調され, 映画の内容と合っているかどうか正誤で問われた(例5参照)。さらに担当教師は, 問題の内容確認をする際と答え合わせの際の最低2回は問題を声に出して読み上げ, 日本語による意味の確認も行った。

(例5)

(映画の内容に合っていればTを, 間違っていればFに○をつけなさい。)

Marcus was not excited about the trainers Will bought for him. T/F

(第5章の理解確認問題より)

以上, (1)3度のリスニング・タスク, (2)2度のリーディング・タスク, (3)毎週実施された理解確認問題を通して, 強調されたインプットが多く与えられた。

3.4.2 多量の強調インプットと明示的指導グループ (E+I)

本グループは上記のEグループ(1)～(3)と全く同じ課題に取り組んだ。つまり, 強調されたインプットを多量に受けた点においては, Eと同じ条件である。異なる点は, E+Iは教師による明示的

指導を2回受けたことである。明示的指導は、意味に応じた過去分詞形と現在分詞形の使用方法について、例文や問題を通して1回につき約15~20分間説明された。

3.4.3 通常のインプット・グループ（統制群=C）

インプット・グループは統制群の役割を果たし、2つの実験群と同じように(3)の理解確認問題に取り組んだが、目標文法項目は強調されなかった(例6)。また、(1)と(2)の課題は実施されなかった。

(例6)

(映画の内容に合っていればTを、間違っていればFに○をつけなさい。)

Marcus was not excited about the trainers Will bought for him. T/F

(第5章の理解確認問題より)

表2は3グループ間の条件の相違を示している。CとEを比較することで、多量の強調インプットの効果が、またEとE+Iを比較することで強調インプットに明示的な文法説明が加わった場合の効果を調査することが可能である。CとEには明示的指導が与えられなかったが、その時間は通常の授業で行うタスクに取り組んだ。またCには目標言語項目を含むリスニングやリーディング・タスクは実施されなかったが、同じく代わりのタスクに取り組んだ。CとEは明示的指導を受けるグループではなかったが、教育上の観点から事後テスト2の終了後に目標文法項目に関する明示的指導を与えるようにした。3つのグループの条件をなるべく同じにするため、本研究のデータ収集に関わるタスク以外、つまり普通の授業での問題やタスクは、ほぼ全て同じものが使用された。一方、E+Iは本研究に携わった研究者1が、EとCは研究者2が担当した。そのためグループ間で担当教員が異なったこと、また本研究者らが指導したことが、研究結果に何らかの影響を与えた可能性があることは否定できない。

3.5 分析

3.5.1 気づき

多量のインプット強調が気づきを促進するのかどうかを調査するために、2つの方法が用いられた。1つは、全てのグループにおいて、毎回授業の最後に行った学習の振り返り(off-line measure)である。参加者にはメモ用紙を配布し、約5分間でその授業を通して気づいたことや、疑問点、ま

表2 グループ間の相違

C	E	E+I
-多量の強調インプット -明示的指導	+多量の強調インプット -明示的指導	+多量の強調インプット +明示的指導

た学んだと思うことを自由に書かせた。メモ用紙に書かれた目標文法項目に関する記述があるかを確認することで、指導を通して目標文法項目に対する気づきがどのように変化していくのかを分析した。もう1つはEとE+Iにおいて、リスニング・タスクに取り組む際に行ったノート・テイキング (on-line measure) である。両グループの参加者にはテキストを聞いて、その後の理解確認問題に答えるために必要または重要だと思う単語を書かせた (付録参照)。目標文法項目に関する記述があれば、明らかに本項目に対する何らかの気づきが起きていると言える。学習の振り返りメモと同じように、リスニング・タスク中に記された本項目に関する記述を確認することで、気づきの変化を調査した。

3.5.2 学習

指導の学習への効果を調査するために、事前・事後テストが用いられた。テストは多肢選択式で、目標文法項目に関する問題が10問、それ以外の項目に関する問題が10問含まれた合計20問が本研究用に作成された。テストに含まれた感情を表現する動詞は、bore, excite, interest, shock, surpriseの5つで、それぞれ過去分詞形と現在分詞形を選ぶ問題が用意された (例7参照)。全てのテストには同じ問題が含まれているが出題順は異なる。テスト時間は10分間であった。得点は1問1点で計算され、目標文法項目の最高得点は10点である。事前テストの目標文法項目に関する問題において2点以下と7点以上の参加者は、データ分析の対象者からはずした。結果、各グループの事前テストにおける平均点は、C=3.9点、E=4.2点、E+I=4.9点であった。3つのグループにおいて有意差は見られず、事前テストの時点では3つのグループには差はなかったと言える。

(例7)

Circle the correct words. (正しい答えを○で囲みなさい。)

1. The audience was (bore/bored/boring). So they went home before the song finished.
(audience = 観客)
2. I didn't enjoy the ceremony, because all the speeches were very (bore/bored/boring).
(ceremony = 式典)

4 結果

4.1 気づき

4.1.1 学習の振り返り

全てのグループにおいて、9回分の学習の振り返りメモが集められた。「感情を表す動詞の形容詞的用法」に関する文法項目についての記述があるかどうかを調べ、(1)過去分詞形についての記述であれば、-ed(en)の項目に1点、(2)現在分詞形についての記述であれば、-ingの項目に1点、(3)

2つの形に同時に触れていれば(-edと-ingの比較など)、それぞれの項目に1点ずつ配点した。同じ項目について複数回、記述があった場合も1点とした。よって各参加者の1回の学習の振り返りにおける目標言語項目への気づきの最高得点は2点となる。

表3が示すように、9回分のメモを集計し各回の平均点を出した。例えば、第5回のE+Iの点数は1.09とあるが、これはE+Iの参加者は平均すると、過去分詞形または現在分詞形のどちらかについての記述をしていたことを意味する。Cには一度も目標言語項目に関する記述がなく、Eにもほとんどなかった。

各グループの参加者ごとに9回分の合計点数を算出し分散分析(ANOVA)をした結果、3つのグループ間に有意差が見られ($F(2, 25) = 12.62, p < .01$)、さらに多重シェフェ検定により、CとE+I、EとE+Iの間に有意差があることが判明した。つまり多量の強調インプットと明示的指導は、多量の強調インプットのみや通常のインプットのみよりも目標言語項目に対する気づきを促したと言える。表3からも明らかのようにE+Iの記述は第5回に集中しており、これは1回目の明示的指導が行われた影響であると考えられ(3.3表1の6週目を参照)、文法説明は明らかに学習者の記憶に残るものとなったようである。

E+Iでは2回目の明示的指導が11週目に行われる予定であったが、授業の進行状況の影響で11週目ではなく12週目に行われた。11週目は教科書の章を取り扱った授業の最終回であったため、12週目は学習の振り返りが行われず、そのため2回目の明示的指導後のデータを取ることができなかった。よって2回目の明示的指導がどのように気づきに影響したのかは明らかではない。

4.1.2 リスニング・タスク

表4は3回のリスニング・タスクにおけるEとE+Iの目標文法項目をノート・テイキングした平均回数である。(1)be動詞、(2)-ed、(3)-ingの3つを「感情を表す動詞の形容詞的用法」に関連する項目とし、これらの記述があれば1つにつき1回とした。ただしbe動詞は-edや-ingの直前に書かれ、明らかに対象文法項目に関連すると思われるもののみを考慮した。t検定の結果、全ての

表3 学習の振り返りメモにおける各グループの目標言語項目を記した平均点

		1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回	8回	9回
I (N=7)	-ed	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	-ing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	計	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E (N=10)	-ed	0	0	0	0	0	0	0.2	0.1	0
	-ing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	計	0	0	0	0	0	0	0.2	0.1	0
E+I (N=11)	-ed	0	0	0.09	0	0.64	0	0	0.45	0
	-ing	0	0	0	0	0.45	0	0	0.09	0
	計	0	0	0.09	0	1.09	0	0	0.55	0

最高点=2

表4 リスニング・タスクにおけるEとE+Iの目標言語項目を記した平均回数

	1回目				2回目				3回目			
	be	-ed	-ing	計	be	-ed	-ing	計	be	-ed	-ing	計
E (N=10)	0.1	0.7	0.9	1.7	0.3	0.5	1.7	2.5	0	0.6	0.7	1.3
E+I (N=11)	0.73	0.91	1.09	2.73	0.91	1.09	1.73	3.73	0.09	1.64	1.18	2.91

リスニング・タスクにおいてEとE+Iの間に有意差は見られなかった。つまり両グループ間に、目標文法項目に対して起こる気づきの差はなかったと言える。

4.2 学習

事前テストと事後テスト1は予定通りの日程で行われたが、E+Iの2回目の明示的指導が12週目に変更になったことを受け、事後テスト2は全てのグループにおいて13週目に行われた。一元配置分散分析(ANOVA)により、事前テストと事後テスト2のグループ間では有意差は見られなかったが、事後テスト1においてグループ間に有意差が認められた($F(2, 25) = 4.00, p < .05$)。多重比較シェフェの検定により、表6が示すようにCとE+Iの間に差が見られた。グループ内ではE+Iのみ有意差が見られた($F(2, 20) = 3.52, p < .05$)。

以上のことから事後テスト1の時点では、多量の強調インプットに加え明示的指導を行うと、多量の強調インプットのみよりも、また通常のインプットのみよりも学習効果があったと言える。しかし事後テスト2では3つのグループ間で差はなかったことから、事後テスト1から2の間では、より多くの強調インプットとさらに明示的指導が与えられたにも関わらず、それらの効果は見られなかった。また多量の強調インプットのみでの学習効果は示されなかった。

表5 各グループの全テストの結果

	I (N=7)			E (N=10)			E+I (N=11)		
	Pre	P1	P2	Pre	P1	P2	Pre	P1	P2
Mean	3.86	4.0	4.86	4.2	5.0	5.5	4.91	6.55	6.73
Std D.	1.26	1.41	1.68	1.23	1.25	1.58	0.7	2.58	1.85
Min	3	2	2	3	3	3	4	3	4
Max	6	5	7	6	7	8	6	10	10

Pre=Pretest/事前テスト, P1=Posttest 1/事後テスト1, P2=Posttest 2/事後テスト2

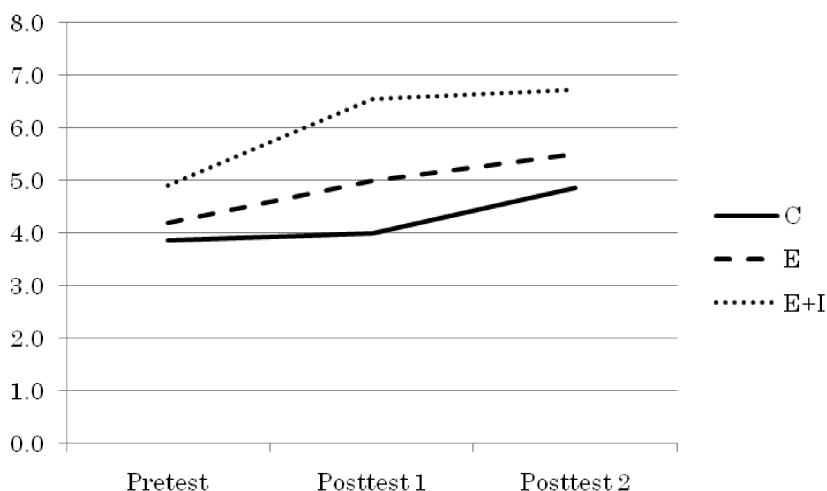


図1 各グループの全テストの結果

表6 事前・事後テストにおける多重シェフェ検定の結果

	C (N=7)	E (N=10)	E+I (N=11)
Pretest			
Mean	3.86	4.2	4.9
C		0.34	1.05
E			0.71
Posttest 1			
Mean	4.0	5.0	6.55
C		1.0	2.55*
E			1.55
Posttest 2			
Mean	4.86	5.5	6.73
C		0.64	1.87
E			1.23

数字は平均値の差 *p<.05

5 考察

目標文法項目に対する気づきについては、毎回の授業の最後に行った学習の振り返りより、明示的指導は学習者の形式への意識を高めているが、多量のインプット強調のみでは、形式への気づきがほとんど起こっていないことが分かった。しかし明示的指導を受けたグループも、その後の授業では目標文法項目に関する記述がほとんどなかったことから、その後受けとったインプット内の形

式への気づきを高めることはできなかったと言える。これは E+I グループが明示的指導を受けた後に取り組んだ第 2, 3 回のリスニング・タスクの気づきの調査において、明示的指導を受けなかった E グループとの間に差は見られなかったことから明らかである。

毎回の授業で強調インプットが与えられたにも関わらず、気づきが高められなかったのは、インプット処理理論 (Input Processing Theory, VanPatten, 1990, 2007, 2009) にあるように、学習者はまずはインプット内の意味を理解しようとし、問題なく理解できた場合のみ形式にも注意を払うというインプット処理の原則 (Input Processing Principle) が働いているからであろう。つまり内容理解が問われた本研究のリスニング・タスクにおいては、内容理解に苦勞した参加者は意味を取ることによりワーキング・メモリの容量が使われ、形式まで意識が向かなかつたと考えられる。また意味が無理なく理解できた学習者であっても、内容を問う問題に答えるためには意味を理解するだけでよく、形式に注意が向くように工夫された本研究の多肢選択式の問題であっても (付録参照)、形式に注意を向かせるには十分ではなかつたのかもしれない。また本研究のインプットの約 30% は、リスニング・タスクを通して与えられた聴覚的に強調されたものであつたが、聴覚的強調は視覚的強調ほど注意を引く効果はないのかもしれない。さらにフォーカス・オン・フォームの技術として、毎回の授業において意味中心の様々なタスクの中で目標言語項目を強調したインプットを与える工夫を行ったが、その量が十分でなかつた可能性も考えられる。

目標文法項目の学習については、E+I グループ内のテストにおいて有意差が見られたこと (事前テストと事後テスト 2 の間) から、多量のインプットと明示的指導の組み合わせ自体の効果はあつたと言える。また事後テスト 1 において E+I と E の間に得点の有意差が見られたことから、多量の強調インプットと明示的指導は、多量の強調インプットのみよりも学習に貢献したと言える。しかし、事後テスト 2 ではグループ間に得点の有意差は見られなかつたのはなぜだろうか。おそらく事後テスト 1 の時点で参加者の目標文法項目に対する学習が進み、その後さらなる強調インプットや明示的指導を与えても、短期間の間にそれ以上の学習を促進させることは困難であつたのではないだろうか。学習者が目標言語項目を習得できる発達段階になれば、指導の効果は期待できないと教授可能性仮説 (Teachability Hypothesis, Pienemann, 1989, 1998) が主張しているように、事後テスト 1 の時点で、ある程度学習が進んだ本研究の参加者がさらに上の段階の学習に進むには、心理言語学的レディネス (readiness) と言われる学習準備が十分には整ってなかつたと考えられる。また C, E グループ共に、グループ内でのテスト間の有意差は見られなかつたが、テストを追うごとに点数が伸びており、テスト自体の効果 (test effect) があつた可能性も否定できない。

テストの課題としては、本研究は試験的なものであつたため問題数や種類も十分ではなかつたが、問題数を増やすだけでなく、自然な形で目標言語項目の使用を促すような口頭タスク (例: 絵の描写) やエッセイなどを取り入れ、暗示的知識 (implicit knowledge) への影響を検証できるテストの開発も必要である。

よって多量の強調インプットの研究では、(1) 視覚的強調インプットと聴覚的強調インプットの気づきや学習への効果の比較、(2) 強調インプットの量を増やす工夫、(3) 明示的知識だけではなく暗示的知識への影響も調査できるテストの開発、などにも今後は取り組んでいかななくてはならない。

本研究では強調インプットを多く与え、さらに明示的指導を行うことの気づきと学習への効果は一部支持されたが、多量のインプット強調のみの効果は見られなかった。今後の課題として上記に挙げた点を克服し、インプット強調の効果の検証は引き続き行わなくてはならないが、同時に気づきを促す指導として、アウトプットを取り入れた指導の効果も検証していく必要がある。第二言語習得においてインプットが必要なことは当然ではあるが、統語的な分析をしなくてもメッセージの意味を理解することは可能であり、学習者の注意をより形式にも向けさせるためには、アウトプットが重要な役割を果たしている (Swain, 1985, 1995) と考えられるからである。インプットとアウトプットのどちらが重要かということではなく、インプットからアウトプットへとつなげる効果的な指導を探求していくことが必要であろう。

参考文献

- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course* (2nd ed). Boston: Heinle & Heinle.
- Ellis, R., Tanaka, Y., & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension and the acquisition of word meanings. *Language Learning*, 44, 449-491.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Izumi, S. (2002). Effects of output and input enhancement. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Jourdenais, R., Ota, M., Stauffer, S., Boyson, B., & Doughty, C. (1995). Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 183-216). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- Leeman, J., Arteagoitia, I., Fridman, B., & Doughty, C. (1995). Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 217-258). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Lee, S.-K., & Huang, H. (2008). Visual input enhancement and grammar learning: A meta-analytic review. *Studies in Second Language Acquisition*, 30,
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic.
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly* 21, 737-758.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? *Applied Linguistics*, 10, 52-79.

- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 631-678). Malden, MA: Blackwell. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1990).. The Role of Consciousness in the Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language Instruction* (pp. 3-32). New York: Cambridge University Press.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- 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. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Trahey, M., & White, L. (1993). Positive evidence and pre-emption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 181-204.
- VanPatten, B. (1990). Attending to content and form in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second language Acquisition*, 12, 287-301.
- VanPatten, B. (2007) Input processing in adult second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 115-135). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPatten, B. (2009). Processing Matters in input enhancement. In T. Piske & M. Young-Scholten (Eds.), *Input Matters in SLA* (pp. 47-61). Multilingual Matters.
- White, J. (1998). Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study. In C. Doughty & J. Williams (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 84-113). Cambridge University Press.
- Williams, J., & Evans, J. (1998). What kind of focus and on which forms? In C. Doughty & J. Williams (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 139-155). Cambridge University Press.

『アバウト・ア・ボーイ』(2003) スクリーンプレイ

付 録

Listening Quiz 1 (Chapter 1 ~ 3)

1. Listen to the story of About A Boy, from Chapter 1 to 3. Write down any words you think are necessary or important to answer the comprehension questions. (About A Boy の Chapter 1~3 までのストーリーを聞いて、その後の理解確認問題に答えるために必要または重要だと思う単語をメモしなさい。)

Vocabulary

marriage (n) = 結婚, commit a suicide = 自殺を図る, attempted suicide = 自殺未遂

2. Circle the correct one. (正しい答えを○で囲みなさい。)
- (1) Marriage is (interested/not interested/interesting/not interesting) to Will.
 - (2) Marcus was (shocked/not shocked/shocking/not shocking) because of his mother's suicide.
 - (3) After Fiona's attempted suicide, Will was (excited/not excited/exciting/not exciting) about dating a single mum.

(第1~3章のリスニング・タスク用テキスト)

Will is a single man. He doesn't have a job but he goes out with many women. He is not interested in marriage. After dating many women, Will thinks going out with a single mother will be interesting. One day, Will had a picnic with a single mum, Suzie, so he was excited.

Marcus is a boy. He lives with his mother, Fiona. She is a single mother. One day, Fiona tried to commit suicide. Marcus was very shocked by that. It was shocking to Will too, because it happened after his exciting date with Suzie. So now Will thinks going out with a single mother isn't so exciting.