

アウトプットと第二言語習得¹

村野井 仁

1. はじめに

本稿では、第二言語習得におけるアウトプットの役割について考察する。アウトプットとは、メッセージをだれかに伝えるためにことばを話したり、書いたりすることを意味する。また、アウトプットされたことばそのものをアウトプットと呼ぶこともある。アウトプットが第二言語の能力を育てる上で必須であることは、自明のことのように考えられるが、インプット理解の重要性を強調した Krashen (1982) のインプット仮説が強い影響力を持っていた 1980 年代には、アウトプットの役割が過小評価されたことがあった。アウトプットの重要性が注目され始めたのは、Swain (1985) がイマージョン・プログラムの子どもたちの第二言語発達に関する調査結果を報告してからである。目標言語にどっぷりと浸かり、理想的なインプットを長期的かつ大量に受けた子どもたちの文法能力が期待されたほど伸びていなかったことから、Swain は、理解可能なインプットに加え、アウトプットが重要であると指摘した。それ以降、アウトプットの働きについてさまざまな実証的研究が行われ、アウトプットはさまざまな認知プロセスに働きかけることが明らかにされている (Muranoi, 2007a)。

本稿では、以下の 3 つの観点からアウトプットと第二言語習得の関わりを考えてみたい。

1 本稿は 2010 年 11 月 3 日 (土) に東北学院大学文学部英文学科公開講座として行った同題の講演に加筆・修正を行い、まとめたものである。

アウトプットと第二言語習得

- ・アウトプットは第二言語習得においてどのような役割を果たすのか。
- ・アウトプット能力を伸ばすためにどのようなことが必要なのか。
- ・アウトプット能力を伸ばすのは何のためなのか。

2. アウトプットは第二言語習得においてどのような役割を果たすのか？

Swain (1985, 1995, 1998, 2005) および de Bot (1996) によれば、アウトプットは第二言語習得において以下の (1)～(4) の役割を果たす。

- (1) アウトプットすることによって、「自分が伝えたいこと」と「自分が言えること」の間にギャップがあることに気づくことができる

アウトプットすることによって、伝えようとするメッセージを言語化する際に、自分の第二言語能力に弱点があることに気づくことができる。弱点には2種類あり、それは以下の2つである (Doughty & Williams, 1998 ; Swain, 1998) :

- 1) 自分には言えないことがある
- 2) 自分の言い方と正しい言い方の間にギャップ (gap) がある

自分には言えないことがあるという弱点に気づくことによって、「穴」を埋めるもの(「正しい言い方」)がインプットの中に含まれているときに、それに選択的注意 (selective attention) が向けられる可能性が高くなる。「穴」を埋めるものを自分で調べたり、先生などの他者に尋ねたりすることによって、「穴」を埋めるものを見つけることも可能になる。どちらの場合も、一度躓いた後に、言語項目に選択的注意を向けるため、当該言語項目との「関わり」(involvement) が深くなると考えられる。

自分の発話と正しい言い方の間のギャップに気づくのは、特に相手から以下のようなリキャスト (recast: 言い換え) を受けた場合である。

アウトプットと第二言語習得

- 学習者： *I'm *interesting* in Costa Rica. (アウトプット)
他の目標言語話者： You're *interested* in Costa Rica. (リキャスト)
What made you interested in it? (トピック継続)

このようなギャップへの気づきは、学習者の言語能力、ワーキング・メモリ容量、その他の要因に左右されるが、このような対話においては自分の発話（アウトプット）の直後に正しい発話が提示されるため、ギャップに気付く可能性が高くなり、その気づきが中間言語（学習者言語）の修正を促すと考えられている（Doughty & Williams, 1998）。

- (2) アウトプットすることによって中間言語仮説の検証を行うことができる

第二言語学習者がメッセージを言語化する場合、「こんなふうには言えは伝わるかな？」と自分の語彙知識・統語知識・音韻知識に基づいて「仮説」(hypothesis)を立て、その仮説を試すような形で発話することがある（Swain, 1995）。このプロセスは学習者が自ら立てた中間言語仮説の妥当性を検証するもの（hypothesis testing）とみなすことができる。相手にメッセージが伝われば、その仮説は認証（hypothesis confirmation）され、相手にメッセージが伝わらず、相手から「理解できない」ことを示す否定的フィードバック（negative feedback）が返されれば、自分の仮説が正しくなかったと学習者は判断することができる。別の言い方で同じメッセージを言語化しようと学習者が試みれば、それは仮説修正（**hypothesis modification**）となる。否定的フィードバックによって、仮説が間違いであることに気づき、その仮説に基づく発話を全くやめてしまったとするとそれは仮説棄却（hypothesis rejection）となる（Gass, 1997；Muranai, 2007a）。ア

アウトプットはこのような仮説検証のプロセスを促す。

(3) 統語的処理 (Syntactic Processing) を促す

アウトプットの3つ目の役割は、学習者の文法的な言語処理を引き起こすことである (Swain, 1985)。アウトプットする機会を与えられることによって学習者は統語的な言語処理を行うように導かれる。このような統語的処理は、意味処理が中心となるインプット理解では経験することができないと Swain (1985) は論ずる。アウトプットしようとすることによって、文法に関する意識的な考察 (conscious reflection) が促されることも Swain (1995) は指摘している。

アウトプットにおける言語処理をモデル化したものに Levelt (1989) のプロダクション・モデルがある。伝えようとする概念を生み出す概念化装置 (conceptualizer)、意味的・文法的情報を持ったレーマ (lemmas) と形態的・音韻的情報を持ったレクシーム (lexemes) を含んだ語彙項目 (lexicon)、概念化装置と語彙項目からの情報を受けて文を形作る形式化装置 (formulator)、そして形式化装置からの情報を受けて発声器官を動かして実際の発話を調音する調音化装置 (articulator) が言語産出の言語処理を司っている。そのプロセスの概略は、図1のように示され、その中の文法的言語化および音韻的言語化において、第二言語学習者は中間言語に関する仮説検証を行うと考えられる。

Levelt の言語産出モデルは、第二言語でアウトプットする際に何が重要となるかを把握する上で有益である。伝えるべきメッセージを持つことが言語産出の始点であること、語彙知識が言語化 (形式化) を支えること、文法的・音韻的言語化および調音化のプロセスを自動化する必要があることなどを確認することができる。効果的な第二言語学習法・指導法は、こ

アウトプットと第二言語習得

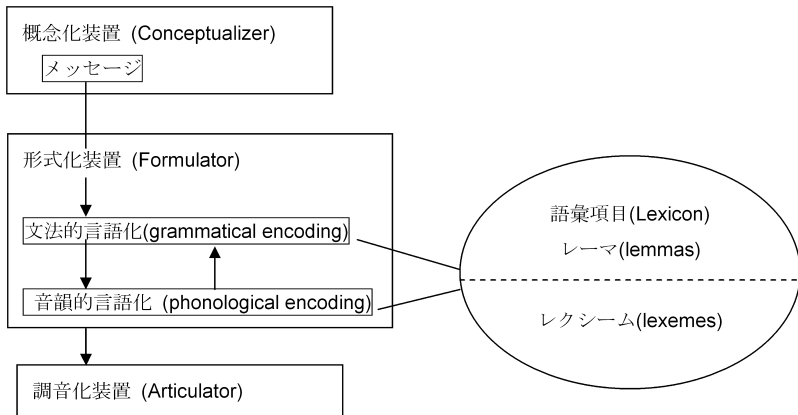


図1 Levelt (1989) のプロダクション・モデル (Levelt, 1989, p. 9 図 1.1 を簡略化した図)

のようなプロセスを促すものであると考えられる (p. 18 自律要約法参照)。

(4) 言語知識の自動化

de Bot (1996) は第二言語学習者が継続的にアウトプットをすることによって、言語知識の自動化 (automatization) が進むと指摘している。自動化とは、注意を払わずに自動的に語彙・文法を使いこなせるようになることであり、言語知識を実際の言語使用場面において運用するためには不可欠なプロセスである。

3. アウトプット能力を伸ばすためにどのようなことが必要なのか

ここからは、前節で確認したアウトプットの役割に関する第二言語習得理論に基づき、アウトプット能力を第二言語学習者が伸ばすためにはどのようなことをするのが効果的か、日本人英語学習者による英語学習を例と

しながら、確認していきたい。

(1) 何ができるようになればいいのか学習者自身が把握する

英語で話せるようになりたいと願う日本人英語学習者は多い。しかし、「英語で話せるようになる」ためには、どのようなことができればいいのか具体的に把握していない学習者が多いのではないだろうか。自分の現在の英語力や英語学習の目的に合わせて、英語で何ができるようになればいいのか、明確な到達目標を学習者がイメージできるようにしていく必要がある。

学習者一人一人が自分に合った到達目標を持つ上で参考となりうるものに、ヨーロッパ外国語共通参照枠 (CEFR/Common European Framework of Reference for Languages) がある。²

例えば、「話すこと」(speaking-production) の到達目標は、CEFR では以下のように記述されている (Council of Europe, 2001/ 吉島・大島編・訳, 2004, pp. 28-29)。³

A1: どこに住んでいるか、また、知っている人たちについて、簡単な語句や文を使って表現できる。

A2: 家族、周囲の人々、居住条件、学歴、職歴を簡単なことばで一連の語句や文を使って説明できる。

B1: 簡単な方法で語句をつないで、自分の経験や出来事、夢や希望、野心を語る事ができる。意見や計画に対する理由や説明を簡潔に

2 ヨーロッパ評議会 (Council of Europe) が 2001 年に公開した外国語教育、学習、測定の指針。ヨーロッパのみならず、ヨーロッパ以外の地域でも外国語教育のガイドラインとして広く使われ始めている。

3 日本語訳は吉島茂・大橋理枝 (編・訳) (2004) による。

示すことができる。本や映画のあらすじ、感想、考えを表現できる。

B2: 自分の興味関心のある分野に関する限り、幅広い話題について明瞭で詳細な説明をすることができる。時事問題について、いろいろな可能性の長所、短所を示して自己の見かたを説明できる。

C1: 複雑な話題を、派生的問題にも立ち入って、詳しく論ずることができる。一定の観点を展開しながら、適切な結論でまとめることができる。

C2: 状況にあった文体で、はっきりとすらすらと流暢に記述や論述ができる。効果的な論理構成によって聞き手に重要点を把握させ、記憶にとどめさせることができる。

CEFR では、A1 と A2 が基礎的な言語使用者 (basic user) の外国語熟達度レベルとされている。B1 および B2 は、自立した言語使用者 (independent user) のレベルであり、C1 および C2 は熟達した言語使用者 (proficient user) の熟達度レベルである (Council of Europe, 2001)。「基礎的な言語学習者」とは、外国語を用いてその言語が話されている地域への旅行、短期滞在などが可能なレベルであり、日本人英語学習者がめざすべきなのはまずこのレベルであろう。英語を使う職業に就こうとするのであれば B レベルの「自立した言語学習者」が目標となる。C レベルは、外交官などの国際的な職業に就く人に求められる高度な言語能力である。

これらの言語能力記述が表すスキルがそれぞれどのようなものなのかを学習者が把握できるように、モデルとなる言語使用状況の録画データなどが研究者および外国語教師の間で共有できるようにすれば大変有益であろう。特に日本のように周囲に英語使用者がそれほど多く見られない EFL (English as a foreign language) 環境では、このような形でモデルを学習者

に示すことは、学習者に到達目標を示す上で意義深い。⁴ 英語が非常に流暢な人の姿だけでなく、A レベルまたはB レベルの英語熟達度レベルの日本語母語話者が、英語を使って、「自分の経験や出来事、夢や希望、野心を語る」(B1) 姿や、「幅広い話題について明瞭で詳細な説明をする」(B2) 姿、「時事問題について、いろいろな可能性の長所、短所を示して自己の見かたを説明」(B2) する姿を、もっと学習者にモデルとして示す必要があると思われる。英語を話せるようになればと言われても、目標とするモデルがいなければ、果たしてそれが自分にとって可能なことなのかどうか判断することができない。英語使用者としてのロール・モデルが持てれば、あんなふうに話せるようになりたい、あんなふうなら自分にもできるかもしれない、あんな人に近づきたい、という気持ちが生まれるのではないだろうか。⁵ 英語を教える教師たちが、英語を使用する姿を見せることも日本人英語使用者のモデルを示すことになる。

(2) アウトプット活動を継続的に行う

アウトプット能力を伸ばすために決定的に大切なことは、アウトプット活動を継続的に行うことである。アウトプット活動とは、話すこと、および、書くことによってメッセージのやり取りを行うことである。単なる機械的な文型反復練習や音読・シャドウイングなどは、メッセージのやり取

-
- 4 University of Cambridge ESOL が公開している CEFR レベルごとのスピーキング・テストの動画 (Video to accompany the draft Manual for relating language examinations to the *Common European Framework of Reference for Languages*, University of Cambridge, 2003) は各レベルにおいて何ができるようになればいいのかを英語学習者が把握する上で示唆に富む。
 - 5 *CNN Express* 2007 年 4 月 20 周年記念特別号 (朝日出版社) には、日本人英語使用者のモデルとなりうる複数の著名な日本人が英語で CNN のインタビューを受けている動画が掲載されている。

りがないので厳密な意味でのアウトプット活動ではない。これらの活動は文法学習や調音練習としては効果的なものであり、アウトプット活動を行う以前に必須となるアウトプット準備活動 (pre-output activities) として重要である。

メッセージのやり取りをアウトプット活動の中心的なねらいとしながらも、必要に応じて言語形式に注意を払う言語活動を行うのが望ましい。このような活動はフォーカス・オン・フォーム (focus on form) と呼ばれ、これは第二言語能力を伸ばす上で有効であることが多くの実証的研究によって確認されている (Doughty, 2003 ; Doughty & Williams, 1998 ; Long, 1991 ; Long & Robinson, 1998 ; 白畑・若林・村野井, 2010 ; 村野井, 2006)。フォーカス・オン・フォームは、言語形式のみを言語使用のコンテキストなしで学習しようとするフォーカス・オン・フォームズ (focus on forms) や、言語形式には注意を向けず、メッセージのやり取りのみを行うフォーカス・オン・ミーニング (focus on meaning) と比べると、特に文法の習得を促す上で効果的であることが明らかにされている (Doughty, 2003 ; Long & Robinson, 1998)。

フォーカス・オン・フォームとして行うアウトプット活動にはさまざまなものがあるが、筆者がこの数年、効果的だと考えて実証的調査を重ねているのは、要約法によるフォーカス・オン・フォーム (Focus on form through summarizing) である。Muranoi (2007b) では、学習者が新聞記事を読解した後に、キーワードによって構成されたコンセプト・マップを見ながら、概要を書き、口頭で伝える誘導要約法 (guided summarizing) の効果を検証した。この指導法が特定の文法項目 (現在完了受動態) の習得に及ぼす効果を事前・事後テスト法を使って調査したところ、目標文法項目を口頭および筆記で使用する際の正確性が有意に高まり、その効果は一

定期間持続することが分かった。

このような、要約によるフォーカス・オン・フォームを学習者が教師の助けを借りず、単独で行う場合には、学習者が自立的にコンセプト・マップを作り要約を行うことができる（自律要約法 *autonomous summarizing*, 村野井, 2006）。以下は、その手順である：

自律要約法の手順

1. 教材を選択する（理解可能なもの、興味・関心が持てるもの、文字・音声の両方で入手できるもの、なるべく教材用ではなく真正のもの）。
2. 聴解および読解をする（意味が分らない単語は英英辞典で調べ、自分で使いこなせる表現語彙 [*productive vocabulary*] に書き換える）。
3. 重要語句をマークする。
4. マークした重要語句を別紙に書き写してコンセプト・マップを作る。
5. コンセプト・マップを見ながら要約を書く・話す（読んでいない人に内容を伝える、紹介文を書くつもりで行う）。
6. 本文を見て、うまく表現できなかった箇所を確認する。
7. 本文に含まれている語句をなるべく使って、感想・考えを付け加える（*plus-one summary*）
8. 5～7を繰り返す。

このような要約法が文法習得を促す理由として、これが、Levelt (1989) のプロダクション・モデルが示す言語産出プロセスと同じような過程をたどっていることが挙げられる。学習者は、伝えるべき内容をメッセージとして持ち、キーワード（語彙項目）に依存しながら要約するように仕向け

られるため、学習者は文法的・音韻的言語化に集中することができる。さらに、この要約法では学習者に認知比較 (cognitive comparison) の機会が何度か与えられることに注目したい。中間言語における認知比較とは、学習者が自分の発話と母語話者または自分より熟達度の高い言語使用者の発話を比較することを意味する (Gass, 2003; Nelsen, 1987)。コンセプト・マップを用いて要約を書く際には、手元にあるのは本文の概要 (メッセージ) とキーワードのみであり、元の文は目にしていない。キーワードを自分の文法を使ってつなぎ合わせ、要約を書いた後、うまく文章化できなかったところについて、オリジナルの文章と比較して推敲するようにすれば、自分の文法と目標言語の正しい文法を比較することができる。違ってれば修正することになるが、この場合、モデルとなる文章があるので、日記やエッセイの自己修正とは異なり修正が容易である。モデルの文章が肯定的な証拠 (positive evidence) となることも重要な点である。

要約法が有効なのは、これが単にアウトプットのみを強調した活動ではなく、インプット理解とアウトプット活動をつなぐ統合的な活動であるからである。さらに、単なる再生ではなく、自分の感想や意見を付け加えることができること、文法や語彙と学習者が深い関わりを持てることもこの活動の強みである。中学校・高等学校における検定教科書を用いた英語授業に応用することが容易であるという特徴も重要である。

4. アウトプット能力を伸ばすのは何のため

最後に、なぜ日本人英語学習者がアウトプットする能力を伸ばす必要があるのかを考えてみたい。筆者は外国語学習の目的には、ことばや文化の異なる人と自分をつなぐ力を身につけること (empowerment) と外国語学習を通して心の中に光を灯し、自分の中身を育てること (enlightenment)

アウトプットと第二言語習得

があると考えている(村野井, 2006)。この2つ, 特の一つ目の目的には, 読むこと・聞くことの理解の能力だけではなく, 話すこと・書くことの表現の能力が不可欠である。他者とつながるスキルを身につけなければ, いかにも自分の中身を育てても, 他者との協同・共生ができない。伝えることができなければ, 他者から情報を受けるだけになってしまい, 双方向の交流ができない。好むと好まざるとに関わらず, 今後さまざまな形で異文化間交流をしていかなければならない若い世代には, 英文を読むことによって自分の知識を豊かにしていればそれでいいという受信型の英語学習ではなく, 受信も発信も柔軟にできるようにする技能統合的な英語学習が必要なのだと筆者は思う。

単に, 仕事で使うためなどという理由ではなく, お互いの共感を深め, 異なる者同士の共生を進めるためにアウトプット能力は必要であり, それを伸ばす学習法・指導法の開発が求められている。

5. ま と め

アウトプットすることによって, 学習者は第二言語能力をさまざまな形で伸ばすことができる。アウトプットに関する到達目標を把握しながら, インプットとアウトプットをつなぐ統合的な第二言語指導・学習を体系的に行うことが大切である。

アウトプットは人をつなぐ。このことを実感できるようなアウトプット活動が日本の英語教育現場でより活発に展開されることを願う。

参 考 文 献

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment*. Cambridge : Cambridge University Press. [吉島茂・大橋理枝(編・訳)(2004)『外国語教育Ⅱ—外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』朝日出版社]
- de Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, **46**, 3, 529-55.
- Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA : Constraints, compensation, and enhancement. In C. J. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 256-310). Oxford : Blackwell.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-261). Cambridge : Cambridge University Press.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. (2003). Input and interaction. In C.J. Doughty & M.H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 224-225). Oxford : Blackwell.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford : Pergamon.
- Long, M. (1991). Focus on form : A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam : John Benjamins.
- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form : Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge : Cambridge University Press.
- Muranoi, H. (2007a). Output practice in the L2 classroom. In R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language : Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 51-84). Cambridge : Cambridge University Press.
- Muranoi, H. (2007b). Focus on form through guided summarizing and EFL learners' interlanguage development. 『東北学院大学英語英文学研究所紀要』第33号, pp. 15-59.
- Nelson, K. (1987). Some observations from the perspective of the rare event cognitive comparison theory of language acquisition. In K. Nelson & A. van Kleeck (Eds.), *Children's language, Vol. 6*. Norwood, NJ : Lawrence Erlbaum.
- 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). Cambridge, MA : Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B.

アウトプットと第二言語習得

- Seidlhoffer (Eds.), *Principles & practice in applied linguistics : Studies in honor of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford : Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge : Cambridge University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis : Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Norwood, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- 村野井仁 (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店
- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁 (2010). 『詳説第二言語習得研究』研究社