

Focus on form と言語形式

—海外における研究の概観と日本語習得研究への提言—

小池 圭美

要 旨

日本国内で行われている習得研究の圧倒的多数は、記述的妥当性に留まっている(長友 1998)が、今後、国内で多く行われてきた記述的研究に focus on form (FonF) 理論を取り込んでいくことで、心理言語学的な実証に基づいた教授法への提言につながっていくだろうと言われている(小柳 印刷中)。本稿では、FonF 研究を、「どんなタイプの FonF がどんなタイプの言語形式に有効であるのか」といった観点で、まず海外で行われてきた研究を概観する。具体的には、①「目標言語の領域と肯定証拠・否定証拠との関係」②「有標性理論と投射問題」③「ルールの難しさと明示的文法説明の効果」という3つの理論を検証した研究を詳しく見ていくとともに、今後の方向性を考察する。さらにそれによって、日本語習得研究においては今後どのような研究が行われていくべきであるのかを具体的に提示する。

【キーワード】 focus on form、肯定証拠、否定証拠、投射問題、ルールの難しさ

1. はじめに

現場の教師は常に、いつ、どの言語形式をどのように教えれば良いのかという疑問を持っている。教科書に出てくる項目を全て順番通りに詳しく教えていくことが最上の方法なのだろうか。現在の日本語の教科書は大半が、日本語教師の経験的な主観によって作られていると思われる。もちろん日本語を教えた経験からくる観点は非常に重要であるが、その効果は実験的にも実証されるべきである。日本における習得研究は1990年代に入って増加の一途をたどっているが、日本国内で行われている習得研究の圧倒的多数は、記述的妥当性に留まっている(長友 1998)。今後は、国内で多く行われてきた記述的研究に focus on form 理論を取り込んでいくことで、心理言語学的な実証に基づいた教授法への提言につながっていくと考えられる(小柳 印刷中)。例えば指導を行うことで習得が促進される言語形式がわかれば教室で取り上げる価値があるだろうし、逆にいくら指導を試みても習得にはつながらない言語形式があるとすれば、教室でそれに時間をかけ過ぎるのは無意味であろう。また一言で指導と言っても、明示的説明が必要な言語形式もあれば理解可能なインプットを多く与えるだけで習得可能な言語形式もあるだろう。限られた時間内でいかに効率よく言語形式を教えていくことができるのかを実証的に解明さ

れれば、日本語教育への貢献度は非常に大きいと考えられる。そこで本稿では、「どんなタイプの focus on form がどんなタイプの言語形式に有効であるのか」といった観点で、まずは海外で行われた研究を概観する。具体的には、3.1「目標言語の領域と肯定証拠・否定証拠との関係」では、目標言語形式の領域が母語より「広い」場合と「狭い」場合を、3.2「有標性理論と投射問題」では、「有標」と「無標」を、3.3「ルールの難しさと明示的文法説明の効果」では「難しいルール」と「易しいルール」を比較し、どんなタイプの指導が有効であるのかを検証した研究を紹介する。また、それぞれの研究における今後の方向性を検討する。さらにそれによって、日本語習得研究においては今後どのような研究が行われていくべきであるのかを提示したい。

2. Focus on form の定義と理論的背景

理論的背景を紹介する前に、まずは、focus on form の定義をはっきりさせておく必要があるだろう。Long (1991) は、意味重視の教室活動を行いながら言語形式に注意を向けさせようとする指導を focus on form (以下 FonF とする) と呼び、以下のように詳しく定義している。

「FonF とは、いかに焦点的注意資源を割り当てるかということである。注意には程度の段階があっ

て、言語形式への注意と意味への注意は必ずしも互いに排除し合うものではないが、『言語形式の焦点化』は、意味に焦点を置いた教室学習において、教師及び、一人ないしは複数の生徒により、理解あるいは言語産出に伴い認識された問題によって誘発され、言語コード的特徴へ時折注意をシフトさせることから成るものである。」

(Long & Robinson 1998 : 23 訳、小柳 印刷中)

この「意味を重視しながら言語コード的特徴へ注意をシフトさせること」に関して Doughty (2001) では、心理言語学から導きだされた結果をもとにそれが可能であることを証明し、またそれを FonF の重要な役割であるとしている。

FonF は、学習は偶発付随的なものであるととらえ、子どもの第一言語習得と同じように理解可能なインプットを多く与えることにより習得は促進されると捉える focus on meaning (以下 FonM)、習得は部分の蓄積であると捉え、言語形式を計画的かつ集中的に教えることによって徐々に積み上げていくとする focus on formS (以下 FonFS) に対する概念である。また、FonFS が統合的シラバスと呼ばれる一方で、FonF と FonM は分析的シラバスと呼ばれる。統合的シラバスでは、学習者は個々の言語形式を足し算のように学習していき、実際の伝達場面ではそれらの言語形式を学習者が統合して運用することが期待されているのに対して、分析的シラバスでは、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ことが期待されている(小柳 印刷中)。それでは、FonF 研究が盛んになったきっかけを概観する。

1970年代から1980年代初めにかけて第二言語習得に最も大きな影響を与えた Krashen (1982) は、理解可能なインプットを多く与えることで習得は促進されるとし、教室は大量の理解可能なインプットを学習者に与えることがその主な機能であるとした。さらに「習得」と「学習」を区別し、意識的な「学習」は「習得」につながることはないというモニター仮説を提唱し、教室で明示的説明を行うことや学習者の誤りに対してフィードバックを行うことは意味がないという考えを示した。この考え方に象徴されるように、1975年から1980年代前半にかけてはナチュラルアプローチやイマージョン教育といったいわゆる FonM が盛んに行われた。一方、近年

FonF 研究が盛んになったきっかけは、前述の Krashen への批判からである。イマージョン教育の研究が明らかにしたものは、言語形式に焦点をあてることなくインプットを与え続けた結果、ネイティブと遜色ない理解力や社会言語学的知識を身につけている上級者になってもある言語的特徴(フランス語を母語とする ESL 学習者の副詞の位置など)が完全にはネイティブレベルにならなかったということであった(Harley & Swain 1984 ; Spada & Lightbown 1989)。これは、理解可能なインプットを大量に受けているのにも関わらず、ある言語的特徴には誤用が残ることを示しており、理解可能なインプットを多く与えるだけでは不十分ではないかとの声が上がってきた。そこで、ナチュラルアプローチやイマージョン教育に代表される FonM とオーディオリンガルに代表される FonFS とも区別される FonF 研究により、意味を重視しながら言語形式に焦点をあてた指導法の効果が検証されるようになったのである。

また一口に FonF 研究と言っても、実に様々な研究があるが、その焦点が 80年代は「教室指導は言語習得に違いをもたらすか」にあったものが、90年代以降は「どんなタイプの指導がより効果的か」に移ってきている(小柳 印刷中)。本稿では、後者の研究に含まれると考えられる、「どんなタイプの FonF がどんなタイプの言語形式に有効か」という観点の研究を紹介する。

3. FonF はどんな言語形式に有効か

本稿で取り上げる研究はいずれも言語形式を2つのタイプに分け、それに対する指導の効果を相対的に比較したものであり、今後の言語教育のシラバス作りに大きく貢献していくであろうと思われるものである。3.1では「目標言語の領域と肯定証拠・否定証拠との関係」を、3.2では「言語の有標性と投射問題」を、3.3では「ルールの難しさと明示的文法説明の効果」を取り上げる。

3.1 目標言語の領域と肯定証拠・否定証拠との関係

学習者が使用する証拠は2種類ある。肯定証拠(positive evidence)と否定証拠(negative evidence)である。肯定証拠は、学習者が目標言語において何が可能であるのかを確認するためのものである。それに対して否定証拠とは、誤りを訂正されたり明示的説明などを受けることによって、目標

言語において何が不可能であるのかを確認するためのデータである。そこで、どんな言語形式は肯定証拠のみで習得することができるのか、どんな言語形式は否定証拠がないと習得できないのかという観点から実験を行った研究を紹介する。

ここではまず、UG¹における「部分集合の原理」(Berwick 1985) から説明していくことにする。図1で、Xの文を生成する文法は、Yの文をも生成するとする。つまり、YはXの真部分集合である。今、Yという核文法を持つ子どもがいたとすると、子どもは始めは入力と一致するもっとも制限的な文法、つまりYを選ぶ。しかし「子どもの目標言語が実際はXを含んでいる場合は、その部分集合の文法では制限が強すぎることを示す肯定証拠があり、全体集合のXの文を生成する文法の選択へと導かれる」というものである² (White 1989 千葉・グレッグ・平川訳 1992 : 173)。

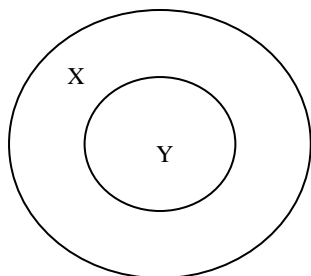


図1 部分集合の原理

(White 1989 千葉他訳 1992 : 172 参照)

この原理は、L2獲得の場合にも当てはまるのであろうか。White (1989 千葉他訳 1992 : 59) は、L2におけるUGの役割を考えるうえで、以下の3つの立場があるとしている。

- (1) UGが利用でき、L1獲得と全く同様に作用する(純粹UG仮説)。
- (2) UGはL2獲得においては全く利用できない。
- (3) UGへの接近はL1を通じて行われる。

もしこの(3)の立場が正しいとすれば、L2学習者ははじめはL1の原理およびパラメータ³を設定するが、それは肯定証拠や否定証拠によって再設定される。White (1991)、Trahey & White (1993)、Trahey (1996) は、この(3)の立場を検証するため

に、一連の研究を行っている。具体的には、目標言語の領域のほうが母語よりも広い場合はインプットのみの肯定証拠で習得が起きるが、目標言語の領域が母語よりも狭い場合には、否定証拠がないと習得は難しいというものである。対象者は仏語を母語とする英語学習者であり、対象とする言語形式は副詞の位置である。White (1991)はこの対象者と言語形式を選んだ理由を以下のように説明する(下記a、bの例文は いずれもWhite 1991 : 135 より抜粋)。英語と仏語において副詞の位置はほぼ自由であるが、英語においては、副詞が動詞とその直接目的語との間に位置する場合には、非文となる。つまり、aのような文は非文となるのである。

a. Mary watches often television. (SVAO)

しかし、この文は仏語においては誤りではない。一方、英語においてbのように副詞が主語と動詞の間に位置する場合は非文とはならない。

b. Mary often watches television. (SAV)

ところが、この文は仏語においては誤りなのである。

これを踏まえて White (1991) は、次の3つの仮説を設定し、検証を行った。

- (1) L2学習者はL1におけるパラメータがL2にもあてはまると考える。特に仏語を母語とする英語学習者は、SVAOの語順は英語でも可能であり、SAVの語順は英語でも不可能であると思うのではないか。
- (2) 否定証拠を含む特定の指導は仏語を母語とする学習者に、英語においてSAVは可能だがSVAOは不可能であることを習得するのを助ける。肯定証拠だけではSVAOが不可能であることは習得できないのではないか。
- (3) 学習者はパラメータと一致した証拠を見せるだろう。つまりパラメータの再設定に失敗すれば仏語のパラメータのまま SAVは誤りでSVAOは正しいとし、成功すればSAVを正しく、SVAOを誤りであるとする。

実験はカナダのケベック州におけるESLプログラムに参加する子どもを対象として行われた。子どもには当初英語の知識はほとんどなかった。また授業はコミュニカティブに行うことが強調されている。グループは、アクティビティを行いながら副詞の位置について明示的な文法説明やエラー修正などの否定証拠がある副詞群と、質問文について否定証拠の

ある質問群に分けられ、母語話者である統制群と比較された。副詞群は、最初の1週間に5時間の集中した指導を受け、2週間はフォローアップのアクティビティが行われた。質問群には副詞については肯定証拠であるインプットのみが与えられた。実験群は、指導前の事前テスト、指導が終わってすぐに行われる直後テスト、1年後に行われる遅延テストの計3回のテストを受ける。テスト内容は、学習者自身が誤りであると判断した文を正しい語順に直す「文法性判断タスク」、副詞を使った2つの文(①②)を見て、「①だけ正しい」「②だけ正しい」「両方とも正しい」「両方とも誤りである」「わからない」から選ぶ「選択タスク」、単語カードを渡して文を作らせる「操作タスク(manipulation task)」の3つである。結果、仮説(1)は部分的に支持された。英語の知識がほとんどなかった子どもの学習者は、仏語のパラメータと一致して、英語においてもSVAOを可能であると考えた。しかしながら、SAVの語順に関しては完全には拒否されなかった。つまりはじめから、英語ではSAVが可能であるとする対象者がいたのである。仮説(2)に関しては、否定証拠は英語においてSVAOが不可能であることを一時的にマスターさせた。直後テストにおいて、質問群と比べて副詞群は、SVAOを正しいとする、また使用する数が著しく減少したのである。しかし1年後に行われた遅延テストにおいては、その効果は持続されていなかった。このように否定証拠の効果は短期的には実証されたが、長期的には実証されなかった。この理由をWhiteは、指導の時間がたいへんに短く、その後エラーに関して何のフィードバックも与えられなかったからではないかとしている。またWhiteは、質問群には副詞を使用したインターアクションが行われている(つまり副詞に関する肯定証拠は行われている)と予測していたが実際は副詞の使用はほとんど見られなかった。これに関してはWhite自身が、直後テストにおいて副詞群と質問群のSVAOの得点に差が見られたのは、質問群に否定証拠がなかったからというより肯定証拠の不足が原因だった可能性もあると考察している。最後に仮説(3)に関しては、もしはじめに母語のパラメータを設定するならばSVAOとSAVは同時に出現すべきではなかったが実際は同時に出現していたこと、また質問群においてSAVは英語では正しいということは学んでもSVAOは誤りであるとは認識

しなかったことによって支持されなかった。

Trahey & White (1993) では、White (1991) で質問グループに副詞に関する肯定証拠が不足していたことを補うべく行われた。つまり副詞のインプットを多くすれば英語においてSAVが可能であるというだけでなく、SVAOが不可能であるということも学ぶのかということを調べた。対象者は2週間の間副詞に関するinput flood(インプットを大量に与えること)を受けたが、明示的な文法説明やエラー訂正はされなかった(以下このグループをインプット群と呼ぶ)。この結果はWhite (1991) の副詞群、質問群、統制群と比較された。テストは事前テストと直後テスト、3週間後の遅延テストの計3回行われたが、White (1991) の3つのテストに、新たに漫画の下に副詞が書いてある絵を渡して文を作らせる「口頭産出タスク」を付け加えている。この理由としては、自発的に副詞を産出させるのは極めて難しいので、White (1991) の3つのテストよりは考える時間を少なくすることを意図したとしている。結果、White (1991) の質問群と同じようにインプット群は英語においてSAVは可能であることは学んだが、SVAOが不可能であるということは学ばなかったとしている。つまり大量のインプットにも関わらず、彼らはSVAOが誤りであるとは認識しなかったのである。これは「L2獲得においてUGが利用でき、L1獲得と全く同様に作用する」という「純粋UG仮説」に疑問を投げかける結果となった。

さらにTrahey (1996) はこのTrahey & White (1993) のインプット群のSAVに対する効果が1年後も持続しているかどうか、また変わらずSVAOが英語において誤りであることは学ばないのかわかを調べた。結果、その学習者は1年後も英語においてSAVは正しいと認識していた。副詞のinput floodは、学習者の根底にある言語知識を変えたのである。しかしSVAOに関しては、1年後もやはり誤りが持続していた。つまり肯定証拠だけでは不十分だったのである。しかしまた、2週間10時間のinput floodだけでは少なかったのではないかという可能性も考察されている。インプット群はその副詞のinput floodの後には、副詞を強調されることはなかったのである。

この一連の研究は、L1を通すことによってUGがL2においても機能するのかといった問いにははっきりと答えるものではないが、今後もその議論の対

象となる重要な論文として位置づけられるだろう。また、今後の指導法に示唆を与えると思われる次のことが明らかになったという点で、非常に有意義である。

- (1) 仏語を母語とする ESL 学習者は肯定証拠のみで英語において SAV が使用可能であることを学び、さらにそれは 1 年後においても持続していた。
- (2) 仏語を母語とする ESL 学習者は肯定証拠のみでは SVAO が英語において不可能であるということとは学ばない。
- (3) 仏語を母語とする ESL 学習者は否定証拠で英語において SVAO が不可能であることを一時的に学ぶが、その効果は 1 年後には持続しなかった。

以上の White らの一連の実験結果を「目標言語の領域と肯定証拠・否定証拠との関係」という観点からまとめてみると、目標言語の領域のほうが母語よりも広い場合はインプットのみで肯定証拠で習得が起きるので、教室内で明示的文法説明などの否定証拠は必要ないと言えるだろう。また、長期間質の良いインプットを与えつづければ肯定証拠のみでも SVAO が不可能であることを学ぶのではないかという可能性が残されているものの、目標言語の領域が母語よりも狭い場合には、否定証拠が一旦は効果があることがわかった。問題は、いかにその効果を持続させることができるかということであろう。今後は、指導の時間をのばしたり、「否定証拠プラス α 」の α 部分を具体的に考えることで、その効果を探る研究が必要になるだろう。さらにこの一連の研究ではこれまで概観したように、目標言語の領域のほうが母語よりも広い場合として仏語を母語とする ESL 学習者による SAV の習得を、狭い場合として同学習者による SVAO の習得を取り上げているが、他の言語形式を対象にした場合はどうであるのかを検証していく必要があるだろう。

3.2 言語の有標性と投射問題

White (1989 千葉他訳 1992 : 142) によると、「中核文法」は「生得的に与えられている原理やパラメータのある一定の具現化」とであると言う。それに対して「周辺部」とは、「特異性を持ち、一定の言語しか見られない例外的な言語現象で、中核文法の範囲外にあると想定され、言語間でかなりの変異が見られる」ものであるとされる。この「中核文

法」は「無標」であり、「周辺部」は「有標」である。この概念を L2 にあてはめると、「無標の属性が何らかの形で有標の属性より優先され、中間言語文法が、無標の規則やパラメータ値を好んで選択する傾向があるという想定」がなされている (White 1989 千葉他訳 1992 : 145)。さらに Zobl (1983) は、L1 の無標は L2 に転移するので、「有標のものを教えると、無標のものまで習得が進む」という投射問題を提唱している。

一方、言語類型論においても、「有標性」という概念が用いられている。Keenan and Comrie (1977)は、「関係節化され易さの順序」として、以下の順序を示した。これは NPAH (Noun Phrase Accessibility Hierarchy) と呼ばれるものである。

主語 > 直接目的語 > 間接目的語 > 前置詞の目的語 > 所有格 > 比較級の目的語

上記において、間接目的語が関係節化される言語においては主語も直接目的語も関係節化されるとされており、順序の左にあるものから無標、右になるほど有標であるとされている。この NPAH は前述のとおり言語類型論から出てきたものであるが、やはり UG 理論を L2 にあてはめた結果と同じように、L2 において無標のものから習得されやすいという主張が為されている (詳しくは齋藤[本号収録]を参照)。Doughty (1991 : 439) は、L2 習得においても「正当な難しさを予測できるとしてかなり支持されている」(筆者訳)として、NPAH を使って指導の効果を見る実験を行った。対象者は様々な言語を母語とする ESL 学習者であり、読解の間ルールの明示的説明などを行う形式重視のインストラクション群、明示的な文法説明はないものの、語彙の意味を簡単に言い替えたりするなど、意味理解を助けるヒントを与えながら言語形式に焦点をあてる意味重視のインストラクション群、インプットのみで統制群の三つに分けた。インストラクション群はそれぞれ、上記の NPAH で有標である「前置詞の目的語の関係節化」を、形式重視のグループには明示的ルール説明で、意味重視のグループには関係詞と指示語の関係を示すという方法で示した。テストは、「文結合テスト」、「文完成テスト」、「文法性判断テスト」、「口頭誘出法」がそれぞれ事前テスト、直後テストとして行われた。結果、まずすべてのグ

ループにおいて、有標である「前置詞の目的語の関係節化」の指導の結果、他の関係節にも効果があることがわかった。さらに興味深いのは、無標のものだけでなく他の有標のものにも効果が見られたことである。これは Zobl (1983) の、有標のものを習得すると無標のものも習得されるという投射問題をさらに広げている。つまり有標のものを習得すると、他の有標のものも習得される可能性を示唆している。また、関係節全体の点数を見ると、それぞれのインストラクション群だけでなく、統制群までもが成績の伸びを示したが、やはり統制群よりもインストラクション群のほうが有意に伸びが大きかった。また、形式重視のインストラクション群と意味重視のインストラクション群の間には一見して差は見られなかった。しかし Doughty は意味重視のインストラクション群のほうが読解テキストの理解度が高かったことに注目し、形式重視より意味重視のほうが理解力を促進させるとして FonF の意義を確認している。

しかし、「有標なものを教えると無標なもの、さらにその他の有標なものにも効果がある」という今回の結果は、「間もなく習得されようとしている構文を教えると学習者の習得を促すが、段階に逆らって難しすぎるものを教えても効果がない」とする Piememann (1989) の Teachability Hypothesis と一見矛盾するように見えるが、ここで Doughty は異なる解釈をしている。それによれば、今回の対象者はちょうど関係節が習得される前の段階にいる学習者であった。よって Teachability Hypothesis が示すように、習得しやすい段階にいたからこそ、彼らは指導によって関係節の習得が促されたのである。つまり、この実験の「有標」「無標」という概念は関係節内においてのものであり、関係節と関係節以外のものを比べているわけではないので、Teachability Hypothesis とは矛盾しないという考察がされている。以上のように、Doughty の研究は①「NPAH においてある有標の関係節に焦点をあてたインストラクションを行うことにより、より無標のものばかりでなく、より有標のものにも効果がある」という可能性を指摘し（つまり Zobl の投射問題を広げる形で支持し）、②「テスト結果における有意差は見られなかったものの、形式重視より意味重視のインストラクションのほうが理解度が高いこと」を指摘したという点において非常に有意義な研究であると思われる。しかしこの実験では遅延テストは行われていない

ため、短期的な効果しか示されていない。

Doughty は、遅延テストを行えば形式重視と意味重視のインストラクションの差が見られる、つまり意味重視のほうがその効果が持続するかもしれないという可能性を示しているが、逆に両方とも長期的には持続されないのではないかという可能性もある。

日本語教育の教科書では、比較的習得され易い順に言語形式を提出しているものが多く見られるが、有標のものを教えると無標のものにも効果があることを実証した Doughty (1991) の結果は、非常に興味深いものである。今後も日本語やそれ以外の言語、また異なる言語形式を対象とし、有標性と投射問題をテーマとした実証的研究が行われていくことが望まれるだろう。

3.3 ルールの難しさと明示的文法説明の効果

Krashen (1982) は、文法項目を易しいルール (easy rules) と 難しいルール (hard rules) に分けた。まず、易しいルールの定義は、形式的にも意味的にも単純なものとされている。その具体例には英語の三人称単数が挙げられている。また、形式的には単純であるが意味的には単純でないものとして、英語の a と the が挙げられている。難しいルールとは、形式的であるか意味的であるか、またはその両方が複雑であるものである。両方が複雑である例としては、疑問詞疑問文が挙げられている。そして明示的な文法説明は易しいルールには効果があるが、難しいルールには効果がなく、その理由を、易しいルールは意識的にモニターするのが難しくないが、難しいルールは無意識的な状況下においてのみ習得されるものであるからだとしている。しかし、易しいルールと難しいルールの定義はごく最近まで曖昧なままであった (DeKeyser 1995)。近年はその定義を何とするか議論が行われているが、まだ易しいルールと難しいルールという用語が何を意味するのかは明白ではない (Robinson 1996)。しかし定義はそれぞれ違うが、前述の Krashen (1982) の仮説に関して、いくつかの実験が行なわれている。本稿では、de Graaff (1997)、DeKeyser (1995)、Robinson (1996) を取り上げるが、はじめに以下にそれぞれのルールの難しさの定義を挙げておく。

- DeKeyser (1995) …人工言語を categorical rules と prototypical rules に分けた。categorical rules とは、A でなければ非 A のようなルールで、prototypical rules とは、全てが連続しているよう

なルールである。よって、*prototypical rules* のほうを難しいルールであるとする。

- de Graaff (1997)…正しい形にもっていくために文法的に考えなければならない手続きの数によって決まる。数が多いほど複雑で難しい。
- Robinson (1996)…研究者による難しさの定義が明白でないので、教師にアンケートをとって教師経験によって難しさを決定している。

また、これらの実験は、大きく人工言語を使った実験と自然言語を使った実験の二つに分けられる。人工言語を使う理由として、de Graaff (1997) が「目標言語に、実験室外で接触することはないし、明示的文法説明を受けることもない」(筆者訳)としているように、人工言語は教室外での目標言語への接触がないので、純粹に指導の効果が見られ、かつ厳密に認知的特性を検証できるという利点がある。しかし一方で、人工言語をコンピュータ学習させるので、教室学習には一般化しにくいという批判もある。それでは、それぞれの論文を見ていく。

DeKeyser (1995) は、認知心理学で使われるような人工文法ではなく、自然言語的である *Implexan* という人工言語を用いて実験を行なった。人工言語は、上述のとおり単純な *categorical rules* と複雑な *prototypical rules* に分けられた。de Graaff (1997) は、これはルールの信頼性に関係するとしている。Hulstijn (1995 : 364) によると、「信頼性のあるルールとはほとんど、または全く例外がないルールであり、信頼性のないルールよりも難しさは少ない(筆者訳)」とされている。前述のとおり複雑な *prototypical rules* というのは、A でなければ必ず非 A であるという *categorical rules* のように例外のない明確なものではない。よって、*prototypical rules* は、信頼性が低く、難しいルールであるということが言えよう。実験は、まず最初のセッションで、実験者が 124 の絵を見せながら英文を言った。その後、同じ絵と *Implexan* 文を見せるというセッションを計 20 回行った。その間、絵と *Implexan* 文が合っているかどうかの文法性判断テストを行い、正しいか間違いかのフィードバックが得られることになっている。また、2 回目と 3 回目、そして 11 回目のセッションの前に、明示的グループは文法項目について 10 分程度の説明が与えられたが、暗示的グループは明示的文法説明は与えられなかった。つまり絵と対応する *Implexan* 文の例だけを見ていたことに

なる。直後テストとして行なった「文法性判断テスト」と絵を見ながら *Implexan* 文を言うという「文産出テスト」の結果、単純な *categorical rules* の場合は明示的インストラクションのほうに効果があることが統計的に証明された。複雑な *prototypical rules* の場合は統計的には証明することができなかったものの、暗示的グループのほうに効果があるようだとしている。

一方、de Graaff (1997) は、コミュニケーションのためにつくられエスペラント語を使用して実験を行なった。ここで de Graaff は、言語形式を単純で形態素的 (*morphological*) なもの、複雑で形態素的なもの、単純で統語的 (*syntactic*) なもの、複雑で統語的なものに分けた。具体的には、単純で形態素的なものとして名詞の複数形を、複雑で形態素的なものとして、形式的か非形式的か、また肯定文か否定文かによる動詞の形の違いを、単純で統語的なものとして否定語の位置を、複雑で統語的なものとして目的語が代名詞か名詞か、また強調があるかどうかによる語順の違いを挙げている。形態素的なものに統語的なものに分けた理由は、統語的なものの習得は形態素的なものより明示的文法説明によるところが大きいのではないかと推測 (Hulstijn & de Graaff 1994) からである。また単純であるか複雑であるかは、前述のとおり正しい形にもっていくために文法的に考えなければならない手続きの数によって決定されている。例えば単純で形態素的な名詞の複数形を考えた場合、名詞の複数形は二つあるが、それは強勢のある母音が何であるかによって分けられているので、その母音だけをチェックすれば良いということで手続きは一つである。しかし複雑で形態素的な動詞の形の違いの場合、形式的か非形式的かを考えた上でさらに肯定文か否定文かを考えなければならず、従って手続きは二つということになる。実験において被験者には言語の才能を見るために事前テストが行われ、コミュニケーションアクティビティなどを行いながら文法説明の行われる明示的グループと例文が示される暗示的グループに分けられた。テストは実験途中、直後、5 週間後の計 3 回行われた。時間制限のある「文法性判断テスト」、「穴埋めテスト」、「ドイツ語の語彙をエスペラント語に訳すテスト」、「文法性判断をし、誤りと認識したものを正しく直すテスト」の 4 つが行われた。その結果、言語形式がどんなものであっても全体的に

明示的グループのほうが成績が良く、またその効果は遅延テストにおいても証明された。異なるグループの言語形式に対する、明示的または暗示的インストラクションの異なった効果は実証されなかったとしている。

最後に、実際の言語を使用したものとして Robinson (1996) がある。Robinson は前述のとおり教師の認識によって教育的ルールを難しさを判断し、英語を易しいルールと難しいルールに分けた。また対象者である ESL 学習者を、文を暗記させる implicit グループ、意味を考えることによって付随的に形を学習させようとする incidental グループ、文を分析することによってルールを探し出す rule-search グループ、ルールを明示的に学習する instructed グループの4つに分けた。この場合 rule-search グループと instructed グループは意識的グループとして、implicit グループと incidental グループは無意識的グループとして考えられる。文が正しいか間違いであるかをできるだけ早く答えなければならぬという「文法性判断テスト」の結果、意識的グループは易しいルールに関して無意識的グループよりも短期的に良い成績を残したが、難しいルールに関しては意識的グループよりも無意識的グループのほうが良い成績を残したということはなかった。さらに instructed グループと rule-search グループを比較した場合、どちらのルールに関しても、instructed グループは rule-search グループよりも成績が良かった。つまりどちらのルールにおいても、instructed グループが他のグループより統計上成績が優っていたのである。

以上の3つの研究はそれぞれ結果にばらつきがあるが、同じレベルで比較することはできない。なぜなら前述のとおり、その難しさの定義が違うからである。de Graaff (1997) の実験で使用されたルールは単純なものも複雑なものも全て例外がなく明確なルールがある。つまりルールの信頼性があるものであり、それらは全て DeKeyser (1995) の実験の categorical rules に含まれる。これは de Graaff (1997) 自身が指摘していることであり、そう考えるとこの二つの実験により、信頼性の高い categorical rules には明示的インストラクションの効果が高いということが言えそうである。次に、de Graaff (1997) は、de Graaff (1997) の明示的グループは Robinson (1996) の instructed グループに、暗示的グループは rule-

search グループに近いとしている。Robinson (1996) はどちらのルールに対しても instructed グループのほうが rule-search グループより効果があったとしており、de Graaff (1997) も、単純なルールだけでなく複雑なルールにも明示的グループのほうが効果があったとしている。しかし前述のとおり de Graaff (1997) は人工言語を使っているが、Robinson (1996) は自然言語を使用しているという大きな違いがあるため、同じレベルで比較することはできないだろう。次に de Graaff の実験では、Hulstijn & de Graaff (1994) の形態素的なものより統語的なものに明示的インストラクションの効果があるという仮説は証明されなかったが、Robinson で使用されたルールは統語的なものであった。Robinson は統語的なものと形態素的なものを比較したわけではないが、易しいルールにおいても難しいルールにおいても明示的インストラクションの効果があったということは、統語的なものに対する明示的インストラクションの効果を実証したということが言えるのではないか。

言語形式の難しさによる FonF の効果を調べた研究は少なく、一定の結果が出ていない。その理由の一つには、やはり難しさの定義の問題が関係してくるだろう。しかし「難しさ」とは何を示すのかではなく、それぞれの定義で追検証を重ねていくことによって、どんなタイプの FonF がどんなタイプの言語形式に効果があるのかを解明していくことができるだろうと思われる。Hulstijn (1995) で指摘されているように、教師は言語形式をどこまで明示的に教えれば良いのか常にジレンマを抱えている。日本語教育においても、全ての言語形式に平等に明示的文法説明を行っているのが現状であろうと思われるが、明示的文法説明を行っても効果があまりない言語形式がはっきり示されれば、それに時間をかけて説明する必要はなくなるだろう。今後様々な言語形式に対する明示的文法説明の効果の有無を検証していくことは早急に求められるであろう。

4. 海外における研究のまとめと今後の課題

以上、「どんなタイプのFonFがどんなタイプの言語形式に有効か」という観点から海外における主要な研究を概観した⁴。それぞれ言語形式を目標言語の領域が母語より「広い」場合と「狭い」場合、「有標」と「無標」、「難しいルール」と「易しいルール」という2つのタイプに分け、指導の効果を相

対的に比較しており、言語教育におけるシラバス作りに大きく貢献し得るものであろうと思われる。しかしこれらの研究は海外でもまだ少ない。それぞれの理論で明らかにされていることと筆者が考える今後の方向性は前述のとおりであるが、今後はそれらを踏まえてさらなる追検証が行われていくことが望まれるだろう。また、本稿で取り上げた実験的研究のうち、遅延テストを行ったものはWhite (1991)、Trahey & White (1993)、Trahey (1996) の一連の研究とde Graaff (1997) であり、そのうち指導の持続効果が証明されたのはde Graaff (1997) のみであった。実験の対象者が学校を卒業してしまっただけで遅延テストを行うのは不可能だという場合もあり、なかなかその実施は難しいが、遅延テストがなければその効果は一時的なものである可能性が考えられる。またWhite (1991)、Trahey & White (1993)、Trahey (1996) の一連の研究では否定証拠の持続効果を証明することはできなかったが、それではその効果を持続させるためにはどうしたら良いか、具体的な指導法を考案し、実験的にその効果を検証していくことが求められるだろう。

5. 日本語習得研究への提言

日本語習得研究において、FonF 研究は少ない(小柳 印刷中)。その理由の一つとして、Ohta (2001) は、FonF が北米の ESL やイマージョンにおける意味重視と文法重視の対立から派生した研究であるからだとする。確かに日本では言語形式に焦点をあてない日本語教育はほとんど行われていない。小柳(印刷中)が指摘するように、日本語教育においては、FonF と FonFS との比較で重要な意味をなしてくるだろう。全ての言語形式に時間をかけ、同じような指導を行うのではなく、意味に重点を置きながらいかに効率よく言語形式に焦点をあてることができるのか、その実験的解明が必要とされるだろう。

日本語習得に関して、本稿でこれまで概観した研究のように、言語形式のタイプと指導のタイプを相対的に比較したものに関する論文は見当たらない。しかし目標言語の領域が母語より「狭い」場合の否定証拠の効果を検証したものに小柳(1998)がある。小柳はその対象言語形式として条件節を取り上げているが、まずはそれに関する稲葉(1991)の論文を見る。

稲葉は、日本語の条件節「と・ば・たら・なら」を、前件と後件の文末形式との呼応制約(モダリティ制約)の観点から扱っている。稲葉によると、文のモダリティを表す後件の形は、モダリティの有無によって次の二つに分類される。

- (1) 「モダリティのない文」：事実を描写したり、話者の判断を表す文
- (2) 「モダリティのある文」：「意志、希望、命令、依頼」など、話者の聞き手に対する心的態度を表す文

次に、「と・ば・たら・なら」にどのようなモダリティ制約があるか見る(例文はすべて稲葉1991: 88-89を参照した)。

①「と」の場合

「春になると桜を見よう(意志)」のように、後ろにモダリティのある文が来ると非文となる。

②前件の述語が動作性の「ば」の場合

「春になれば桜を見よう(意志)」のように、後ろにモダリティのある文が来ると非文となる。

③前件の述語が状態性の「ば」の場合

「天気が良いければ、ピクニックに行こう(意志)」のように、後ろにモダリティのある文が来ても非文とならない。

④「たら」「なら」の場合

モダリティ制約がなく、後ろにモダリティのある文が来ても非文とならない。

つまり、「と・ば(動作性)」はモダリティのない文の意味領域の中で成立し、「ば(状態性)・たら・なら」はモダリティのない文でもモダリティのある文でもどちらの領域の中でも成立するものであるとしている。

一方、英語の条件文(If/When)を考えると、英語には日本語条件文のようなモダリティ制約はなく、モダリティのない文でもモダリティのある文でも、どちらの領域の中でも成立する。つまり、英語を母語とする日本語学習者を考えた場合、モダリティ制約のある日本語の「と・ば(動作言語の領域が母語より「狭い」場合)であり、この習得は困難であるとされている。

小柳(1998)はこれに関して否定証拠の一つと考えられる否定的フィードバックの効果を検証した興味深い実験を行っている。これは目標言語の領域が母語より「広い」場合と「狭い」場合を相対的に比較した論文ではないが、稲葉(1991)で習得が困難

だとされた、「狭い」場合の「と」と「ば」に対する明示的フィードバックと暗示的フィードバックの効果を見ている。この実験における明示的フィードバックは、対象者の発言に誤りが有った場合、その誤りを指摘し、文法説明とモデルをすぐに与えるというものである。一方、暗示的フィードバックは、誤りがあった場合はまずこれでいいか確認し、それでも非文法的な文を産出したら、そのまま誤りを強調しながら対象者の発話を繰り返し、それでも直らなかつたら、訂正を加えた対象者の発話をもう一度繰り返すというものである。ここで小柳（1998：5）は否定的フィードバックの定義を「学習者のアウトプットの非文法性に関する情報を提供するインプット」としている。つまり明示的フィードバックも暗示的フィードバックも否定的フィードバックととらえられており、否定証拠の一つであると考えられる⁵。対象者は日本語を学ぶアメリカの大学生で、目標言語形式の文に触れる機会を得てから、明示的フィードバック群、暗示的フィードバック群、フィードバックを全く与えられない統制群の3つのグループに分けられた。テストは「文法性判断テスト」と口頭の「文完成テスト」で、事前テスト、直後テスト、事後テストの計3回行われた。結果、「文法性判断テスト」に関しては、否定証拠のあるフィードバック群はどちらも伸びを示した。しかし文完成テストにおいては暗示的フィードバック群のみが有意に成績を伸ばすことができたとしている。また遅延テストにおいてはその効果は持続されなかった。この実験はまず一時的なものではあったが、目標言語の領域が母語より「狭い」言語形式に対する否定証拠の効果を証明している。さらに興味深いのは、「と」「ば」に関しては明示的フィードバックより暗示的フィードバックのほうが有効であったという点である。3.3において、複雑で難しいルールには明示的な文法説明には効果がないのではないかというKrashen（1982）に関連する実験的研究を紹介した。難しさと言ってもその定義は様々あったが、小柳は、明示的フィードバックより暗示的フィードバックのほうが効果があった理由として、条件節に関するルールが「統語や形態素と違って意味領域に関するような複雑なルール」であるからではないかとの可能性も指摘している。これは、3.3で取り上げた研究とはまた違う複雑さの定義になるが、今後は、目標言語の領域が母語より「広い」言語形式と比較

していくとともに、その難しいルールに対する明示的文法説明の効果の有無を探っていくことが望まれる。

次に、3.3で概観した研究の定義をもとに、「難しいルール」と「易しいルール」に関して、日本語ではどの言語形式が当てはまるのか、筆者が考えるその一例を示したいと思う。

まず、「難しさ」に関して信頼性の低いルールということ考えた場合に筆者がすぐに思い浮かべるのは助詞の「は」と「が」の使い分けに関するルールである。松岡監修（2000：264-266）では、「は」と「が」に関する使い分けの典型的な規則を次のように示している。

<規則 1>従属節・名詞修飾節の中では「が」を使う。ただし、対比的・並列的な意味を表す従属節では「は」を使う。

<規則 2>述語が動詞以外の場合は通常「は」を使う。動詞の場合でも次のときは通常「は」を使う。

①主語が一、二人称である場合

②恒常的な出来事を表す場合

③否定文である場合

<規則 3>主語が新情報なら「が」を、旧情報なら「は」を使う。

（松岡監修 2000：264-266より抜粋）

これを見ると、①のルールにおいて、従属節・名詞修飾節の中であれば全て「が」を使えばいいというわけではなく、例外があることがわかる。また②に関しても、述語が動詞以外の場合だけ「は」を使えばいいというのではなく、これにも例外があることがわかる。つまりAでなければ非Aのように単純に分けることができなく、この意味でHulstijn（1995）のいう信頼性の低いルールということになる。また文法的に考えなければならない手続きの数を考えてみても、従属節や名詞修飾節の中に含まれているのかどうか、そうでなければ主語が新情報であるのか旧情報であるのか、述語の品詞は何であるのか等、考えなければならない手続きはたくさんある。よって信頼性という面から見ても、手続きの数という面から見ても、「は」と「が」の使い分けは難しいルールであるということが言えよう。もちろん教師はこのルールを当然把握しておくべきであるが、学習者に明示的文法説明を行うことに効果はあ

るのだろうか。

それに対し、例外の少ない信頼性の高いルールとしては例えば形容詞の活用が考えられる。日本語の形容詞は「おいしい」「きたない」などのイ形容詞と「にぎやか」「きれい」などのナ形容詞の2つに分けられる。名詞を修飾する際、例えばイ形容詞はそのまま「きたない部屋」となるが、ナ形容詞は「きれいな部屋」となり、「な」が付加される。また、形容詞を並列する際、イ形容詞は「おいしくて安い店」となり、ナ形容詞は「きれいでて安い店」となる。これらの活用には例外がないので、信頼性が高い。またイ形容詞であるかナ形容詞であるかだけを判断すれば良いので、頭の中で行う手続きも少ない。

日本語における FonF 研究は少なく、また特に今回見たような言語形式のタイプと指導のタイプを相対的に比較したような論文は見当たらないが、長友(1998)が指摘するように、1990年以降の日本語の習得研究の量的拡大には目をみはるものがある(日本語の習得研究のまとめに関しては、長友1998; 吉岡1999; 小柳印刷中を参照)。これらの習得研究では、様々な言語形式において、習得されやすいものから習得されにくいものまでその習得順序が明らかになってきている。今後はなぜその習得順序になるのか、その理由(例えば目標言語と母語の領域の差によるのか、有標性によるのか、ルールの難しさによるのかなど)を明らかにすること、つまり長友(1998)で指摘されているように説明的妥当性を加えることが重要である。その上で本稿で概観した研究のように、指導の効果を検証していくことが望まれる。海外の研究において「どんなタイプの FonF がどんなタイプの言語形式に有効か」との問いに興味深い答えが出ているが、まだ課題も多く残されている。小柳(印刷中)が指摘するように、今後は日本語習得研究から FonF 研究全体へ向けて提言していくことも望まれるだろう。

注

1. N.Chomskyの普遍文法(Universal Grammar)のこと。人間の脳には生得的に言語獲得を可能にする言語機能という一部分があるとの考えのもとに、すべての自然言語の文法が備えている特性を規定している(田窪他1998)。
2. WhiteはL1獲得において否定証拠は必要ないととらえている。この立場に対して、子どもが誤りを犯した

際に母親がそれをそのまま繰り返す、また誤りを訂正して繰り返すという事実があり、それは否定証拠であるとする反対意見もあるようだ。しかしWhiteは、母親が行う繰り返しのうちどれが自分が誤っていることを意味するものなのか子どもは判断できないし、発話の大部分は言い換えも繰り返しもされないことがわかっているとして反論している(詳しくはWhite 1989 千葉他訳 1992: 173 参照)。

よって3.1のWhiteとTraheyの一連の実験においても、L1獲得において否定証拠は利用できないという立場で実験を行っていると考えられる。

3. 文法の下位理論のそれぞれについてごく狭い範囲の可変部分を取り扱うスイッチのようなもの(田窪他1998: 154)。
4. 本稿では焦点をあてなかったが、本稿で概観した論文で行われたもの以外にも、様々なFonF treatmentが提案されている。詳しくはDoughty & Williams (1998)を参照されたい。
5. 注2で述べたようにL1獲得においては母親が誤りを訂正して繰り返すという事実を子どもは否定証拠として利用できるかどうかといった議論があり、3.1ではWhite (1989 訳千葉他)の立場を支持しながら考察した。小柳(1998b)の実験においては暗示的フィードバックは否定的フィードバックとされており、筆者はそれを否定証拠としてとらえたが、この実験においては学習者が暗示的フィードバックを受けた際、自分の発言が誤りであるということはわかるようになっており、これを否定証拠ととらえることはこれまでの本稿の議論に差し支えがないと思われる。

参考文献

- 稲葉みどり(1991)「日本語条件文の意味領域と中間言語—英語話者の第二言語習得過程を中心に—」『日本語教育』75, 87-99.
- 小柳かおる(1998)「条件文におけるインストラクションの効果」『第二言語としての日本語の習得研究』2, 第二言語習得研究会 1-26.
- 小柳かおる(印刷中)「展望論文」Focus on Formと日本語習得研究『第二言語としての日本語の習得研究』5, 第二言語習得研究会
- 田窪行則・稲田俊明・中島平三(1998)『生成文法』岩波書店
- 長友和彦(1998)「第二言語としての日本語の習得研究」橋口俊秀・稲垣佳世子編『児童心理学の進歩1998年度版』日本児童研究所 79-110.
- 松岡弘監修(2000)『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 吉岡薫(1999)「第二言語としての日本語習得研究—現状と課題—」『日本語教育』100, 19-32.
- Berwick,R.(1985) *The acquisition of syntactic knowledge*. Cambridge,MA: MIT Press.
- Dekeyser,R.M.(1995) *Learning second language grammar rules :*

- An experiment with a miniature linguistic system, *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379-410.
- Doughty,C.(1991) Second language instruction does make a difference : Evidence from an empirical study of SL relativization, *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Doughty,C.(2001) Cognitive underpinnings of focus on form, In Robinson,P (Ed), *Cognition and second language instruction*, New York: Cambridge University Press, 206-257.
- Doughty,C. & Williams,J.(1998) Pedagogical choices in focus on form, In Doughty,C & Williams,J (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, New York: Cambridge University Press, 197-261.
- de Graaff,R.(1997) The esperanto experiment : Effects of explicit instruction on second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 249-276.
- Harley ,B.& Swain,M.(1984) The interlanguage of immersion students and its implication for second language teaching, In A.Davies,C.Criper & A.Howatt (Eds.), *Interlanguage*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 291-311.
- Hulstijn,J.H.(1995) Not all grammar rules are equal:Giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching., In T Schmidt (Ed.),*Attention and awareness in foreign language learning*, Honolulu: University of Hawaii Press, 359-386.
- Hulstijn,J. & de Graaff,R.(1994) Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge?, In J.Hulstijn & R.Schmidt (Eds.), *Consciousness in second language learning : AILA Review*, 11, 97-112.
- Keenan ,E. & B.Comrie.(1977) Noun phrase accessibility and universal grammar, *Linguistic Inquiry*,8, 63-99.
- Krashen,S.D.(1982) *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Long,M.(1991) Focus on form : A design feature in language teaching methodology., In Ginsberg K., de Bot, R., & Kramersch, C (Eds.),*Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John benjamins, 39-52.
- Long,M.&Robinson,P.(1998) Focus on form -Theory, research, and practice In Doughty,C & Williams,J (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, New York: Cambridge University Press,15-41.
- Ohta,A.M.(2001) *Second language acquisition processes in the classroom : Learning Japanese*, Mahwah, MJ :Lawrence Erlbaum
- Pienemann,M.(1989) Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis, *Applied Linguistics*, 10,52-79.
- Robinson,P.(1996) Learning simple and complex second language rules under implicit , incidental, rule-search, and instructed condition, *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27-67.
- Spada,N. & Lightbown,P.M.(1989)Intensive ESL programs in Quebec primary schools, *TESL Canada Journal*,7, 11-32
- Trahey,M.(1996) Positive evidence in second language acquisition : Some long-term effects, *Second Language Research*, 12, 111-139.
- Trahey,M. & White,L.(1993) Positive evidence and preemption in the second language classroom, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 181-204.
- White,L.(1989) *Universal Grammar and second language acquisition*, Amsterdam: John Amsterdam.
(千葉修司・ケビン・グレッグ・平川眞規子訳 1992 『普遍文法と第二言語獲得 原理とパラメータのアプローチ』リーベル出版)
- White,L.(1991) Adverb placement in second language acquisition : Some effects of positive and negative evidence in the classroom , *Second Language Research*, 7, 133-161.
- Zobl,H(1983) Markedness and the projection problem, *Language Learning*, 33, 293-313

こいけ たまみ / お茶の水女子大学大学院 応用日本語論講座

GZX02533@nifty.ne.jp

研究者	対象者	自然 / 人工言語	遅延テスト	言語形式のタイプ化	主な結果
White (1991)	仏語を母語とする ESL 学習者 (子ども)	自然言語 (英語)	有り	目標言語の領域 (広い・狭い)	<ul style="list-style-type: none"> 目標言語の領域が母語より狭い場合は否定証拠がある 否定証拠の効果は持続しなかった
Trahey.& White (1993)	仏語を母語とする ESL 学習者 (子ども)	自然言語 (英語)	有り	目標言語の領域 (広い・狭い)	<ul style="list-style-type: none"> 目標言語の領域が母語より狭い場合は否定証拠がある 目標言語の領域が母語より広い場合は肯定証拠のみで習得する
Trahey (1996)	仏語を母語とする ESL 学習者 (子ども)	自然言語 (英語)	有り	目標言語の領域 (広い・狭い)	<ul style="list-style-type: none"> 目標言語の領域が母語より広い場合の肯定証拠の効果は持続する 目標言語が母語より狭い場合は否定証拠がある
Doughty (1991)	様々な言語を母語とする ESL 学習者 (大人)	自然言語 (英語)	なし	有標 無標	<ul style="list-style-type: none"> 有標なものを教えると他の無標なもの、また有標なものまで習得する
Dekeyser (1995)	様々な言語を母語とする大学生・大学院生 (大人)	人工言語	なし	categorical rules (単純) prototypical rules (複雑)	<ul style="list-style-type: none"> 明示的インストラクションは categorical rules に効果がある
de Graaff (1997)	オランダ語を母語とする大学生 (大人)	人工言語	有り	単純で形態素的 複雑で形態素的 単純で構造的 複雑で構造的	<ul style="list-style-type: none"> 明示的インストラクションは全体的に効果がありその効果は持続する 異なるタイプの言語形式に対する異なった指導の効果は見られなかった
Robinson (1996)	日本語・韓国語・中国語を母語とする ESL 学習者 (大人)	自然言語 (英語)	なし	難しいルール 易しいルール	<ul style="list-style-type: none"> 明示的インストラクションは易しいルールに効果があった

Focus on form and linguistic forms

— Surveying foreign studies and proposal to second language acquisition in Japan—

KOIKE Tamami

Abstract

Much of the second language acquisition research conducted in Japan is still descriptive (Nagatomo 1998). Koyanagi (In press) said that by combining the results of these descriptive studies with focus on form (FonF) theories, it is possible to come up with new teaching methods based on empirical psycholinguistic evidence. The research reported in this paper attempted to determine which type of FonF is effective for what type of linguistic form. First, I surveyed the research conducted so far, with special attention on 1) the relation between the domain range of the target language, and positive and negative evidence, 2) markedness and projection problems, and 3) the relationship of rule difficulty (complexity) to the effectiveness of explicit grammar instruction. Second, I contemplate the possible future directions for this kind of research. Finally, I attempt to concretely demonstrate the direction in which Japanese second language acquisition studies should progress in the future.

【Keywords】 focus on form, positive evidence, negative evidence, projection problem, difficulty of rules

(Department of Applied Japanese Linguistics, Graduate School, Ochanomizu University)