

思考発話法を活用したフォーカス・オン・フォームの 認知プロセスに関する研究

鳥 越 智 美

1. はじめに

Long (1991) によって提唱されて以来、フォーカス・オン・フォーム (Focus on Form: FonF、以下「FonF」) は第二語習得 (SLA) 分野で世界的に注目され、また、英語を外国語として習得する EFL 環境にある日本においても、近年次第に研究の対象となってきた (和泉, 2009; 高橋, 2011; Muranoi, 2000; Tomita, 2011)。日本の中学校や高等学校における FonF の研究は、しかしながらまだそれほど進んでいないため、EFL 環境の日本における FonF の方法や効果、課題点等について今後の研究が待たれているという現状がある。本稿では、FonF 理論の背景や、海外・日本での SLA/EFL 環境での先行研究と併せて、FonF の学習効果を検証するデータ収集法について注目する。思考発話法 (think-aloud) を使ったタスク型テストを公立中学校 2 年生に行い、EFL 環境にある日本人中学生に思考発話法を行った場合、十分に発話ができデータ収集法となり得るか、問題点や配慮すべき点はどのような点かについて、量的・質的に分析する。

本論文の構成は、まず FonF の先行研究について海外と日本における研究を分けて概括し、その後データ収集に関する先行研究として思考発話法や刺激再生法 (stimulated recall)、明示的・暗示的知識のテストの妥当性、誘導口頭模倣テスト (elicited oral imitation test) について、そして思考発話法を実施した結果とその考察について述べる。

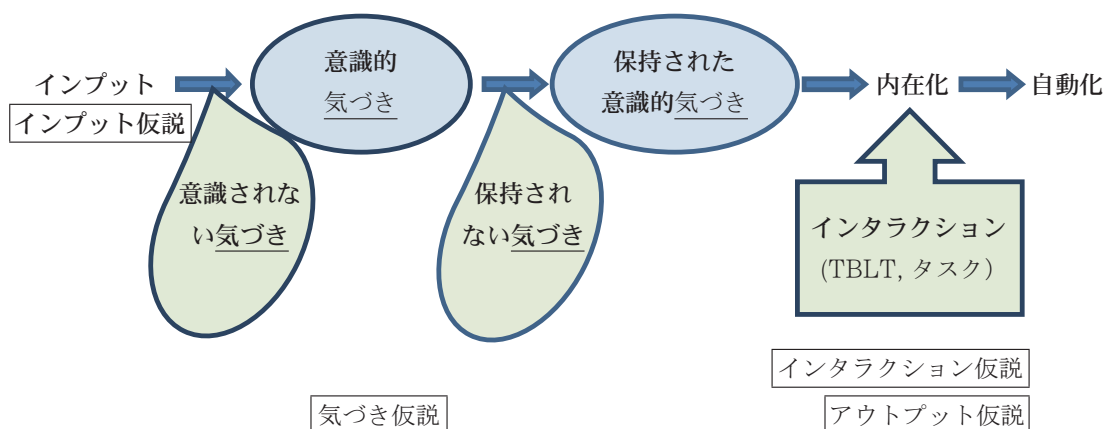
2. 先行研究

FonF の理論以前の SLA 分野では、学習者が現在の外国語能力を少し超えたレベルのインプットにより習得を効果的に進められるとするインプット仮説や、言語習得には学習者が言葉を産出する訓練が必要であるとするアウトプット仮説、目標言語による相互交流が言語習得を促進するというインタラクション仮説が主流であった。そして、学習者はインプットの中から特定の言語項目の存在やその意味や機能との関連に「気づく」、この「気づき」こそ、第二言語や外国語習得に不可欠な認知的プロセスであり、「気づいたことが学習したこと (what is learned is what is noticed)」(Schmidt, 1990, p. 143) という気づき仮説を主張したのが Schmidt (1990) である。Schmidt は、気づきは意識 (consciousness) であると主張し、それまで言語習得研究において影響力が大きかった Chomsky の主張する無意識的な知識：暗示的無意識 (implicit unconsciousness) と第二言語習得における意識や意識的な知識：明示的 (explicit) 意識とは異なることを指摘した。いわば暗示性 (implicit) や無意識 (unconsciousness) に対抗する立場を採りながら、意識的な処理 (conscious processing) の重要性を主張したのである。さらに、気づいたことが 100% 内在化 (intake: 学習者の自身の言語

体系に取り込まれること）されるわけではなく、処理の過程で保持（retention）に至らないこともあると主張している。村野井（2006）は「全く理解できないインプットを大量に聞いたとしても、気づきは起こらない」（村野井, 2006, p. 12）とし、インプットを与えさえすればよいという極端なインプット志向への危険性を示唆している。このように、気づきは認知プロセス上その先に起こる内在化、自動化（automatization: 意識や注意を払わずに処理すること）、そしてアウトプットの段階への必要不可欠な過程として捉えられている。

インタラクションは内在化に必要な不可欠な気づきを促すものとしてその重要性が指摘されており（Al-Surmi, 2012; Gass, Mackey & Pica, 1998; Mackey, 2007）、その代表的な指導法としてTBLT（Task-based language teaching / タスク中心教授法）が挙げられる。Willis（1996）はタスクを、目標言語がコミュニケーションの目的で使用されるような活動と定義し、また、言語習得の必要条件として体験（exposure）、使用（use）、動機（motivation）の3つを挙げている。学習者は課題を解決するために目標言語を必然的に使い、活動を通して体験するというタスク活動の中で目標言語の習得ができるというわけである（佐藤, 2012）。一方Ellis（2003）は、タスクとアクティビティ（activity）、練習（exercise）、ドリル（drill）との違いを指摘しながら、タスクを「意味内容にフォーカスした言語使用（meaning- focused language use）が必要となる活動」（Ellis, 2003 p. 3）と定義している。TBLTの背景にあるのは、理解困難なインプットを対話者との意思伝達や意味交渉などを行う中で理解可能なインプットへと変えて習得が促進されるというインタラクション仮説（Long, 1981）である。また、インタラクションの過程で発生するアウトプットに関してSwainによれば〔和泉（p. 87）を参照〕、学習者のアウトプットの量だけでなく質的な向上（正確さ）も必要で、そうすることで理解可能なアウトプット（comprehensible output）の産出が訓練されて文法の正確さが伸ばされると主張した。これはアウトプット仮説と呼ばれ、日本の教育現場でも広く知られる考え方である。これら「気づき」を中心に見たインプットから自動化までの流れと、それぞれの仮説をまとめて図に表すと、下の図1のようになる。

図 1. 「気づき」を中心に見たインプットから自動化までの流れ



FonFは、意味内容を伴ったインタラクションを行う中で流暢さと文法的に正しい表現力や知識も高めることを狙う指導方法であり、いわばインプット仮説、気づき仮説、インタラクション仮説、アウトプット仮説を融合したような指導法であるといえる。FonFの先行研究について次の節に示す。

2.1 海外におけるFonF研究

Long (1991) は、FonFを学習者が意味内容やコミュニケーションにフォーカスしながら言語事項に偶発的 (incidental) に学習者の意識を向けさせる活動と定義している。しかしながらEllisの場合、計画的 (planned) な意識の向けさせ方もFonFとしてその定義に明記している (2001, p. 16; 2008, p. 827)。偶発的FonFは、ターゲットとなる文法が事前に決定されない設定でのFonFであり、計画的FonFはターゲットとなる文法事項があらかじめ決定されたFonFである。しかしEllisは、偶発的か計画的かという問題よりも重要なことは、どちらにしても、自然な形で文法事項に学習者の意識が向けられることだと強調している。また偶発的、計画的FonFの違いについてEllis (2001) は、計画的FonFの場合は1つの文法事項に指導が集中 (intensive) し、学習者は何度も繰り返し目標文法に意識を向けるのに対し、偶発的FonFの場合は指導が広範囲 (extensive) で、学習者の意識は文法、語彙、音声、語用論等、多岐に向けられるという点において2つは決定的に異なると説明した。このようにFonFは「偶発的」という限定的な表現から「偶発的」または「計画的」なフォームへの注目という、いわば定義の変遷を経て現在に至るが、ここで、名前や指導法においてFonFに類似した教授法、例えば、form focused instruction (以下「FFI」) やfocus on forms (以下「FonFs」) との違いについて注目したい。FonFは言語形式に学習者の注意を向けさせるFFLの枠組みの中に位置している (Ellis, 2001, p. 16 ; Ellis, 2008, p. 828) のだが、FonFは特に、意味内容ベースのL2言語活動 (meaning-based L2 activity) の最中に言語形式への学習者の注目が向けられる (村野井, 2006) という点において他とは異なる重要な特色がある。Long and Robinson (1998) はFonFsを統合的アプローチ (Synthetic approach) と表現したWilkins (1976) を引用し、FonFsは言語学分析のように言語を小さなパーツに分解し、単語や連語、文法、抑揚や強弱パターン、機能等を別々に教えてその統合作業は学習者に任せていると説明している。また、Ellis et al. (2002) はFonFsタイプの授業としてPresentation-practice-production (PPP) を挙げる。つまり、FonFsとFonFの違いは、FonFsが文法事項の習得が文脈やコミュニケーション活動から独立した指導のもとで行われるのに対し、FonFは文法事項へ注目する時点では学習者に意味内容への関与があることが前提条件となる (Doughty and Williams, 1998)。

Long and Robinson (1998) がFonFの教授法としてTBLTを挙げている (p. 16) ように、タスク学習はFonFの1教授法として位置する。しかしながらタスク学習とFonFの決定的な違いは、タスク学習が主に意味内容に重点を置く活動 (Ellis, 2003, p. 3) であるのに対し、FonFは意味内容とフォームの両者に重点を置くという点である。VanPatten (1990) は、意味内容とフォームへ同時に注意を向けさせることは、特に初期段階の学習者にとってはかなり難しいことを明らかにした。またVanPatten (1985) は、SLA学習者は言語インプットに意識を向ける際、意味内容にフォーカスすべきであり、意味処理が自動化した後にはフォームの習得が起こると述べている。つまりVanPattenは意味内容とフォームが同時に注目するというより、あくまでも意味内容が先で、次にフォームへの注目が始まり習得されるという考え方であるといえる。これらのことをFonFsやFonFにあてはめる

と、意味内容よりもフォームを優先させる FonFs は VanPatten (1985) が主張する SLA 学習理論に反する教授法であり、一方の意味内容とフォームの両方に注目させようとする FonF の方がより学習者にとって学習が促進されやすい教授法であるという見方ができよう。

FonF の先行研究は FonF の効果の有無を検証するというよりも、FonF 指導の過程で教師主導か学習者主導かの比較 (Ellis et al., 2001) や、EFL 環境での FonF でフィードバックの有無の比較におけるケーススタディ (Parvaresh, et al., 2010)、学習者のフォームへのコメント (The focus-on-form episode: FFE) が起こる頻度についての研究 (Baleghizadeh, 2010) 等、FonF の具体的な手法や、その違いによる学習者の反応の違いが主流となっており、ESL のみならず EFL 環境においても近年研究が盛んに進んでいる。

2.2 日本における FonF 研究

村野井 (2010) は、FonF の活動として誘導要約法 (guided summarizing) と自律立要約法 (autonomous summarizing) の研究を進め、FonF が指定教科書を使うことが学習指導要領で定められる日本の英語教育という環境に適応しやすい教授法であると提言している。その他、FonF に注目が集まるに従って、日本では理論や効果だけでなくタスク活動のワークシート付き図書が出版され始めている (佐藤, 2012; 高島, 2011)。しかし、前述した通り Ellis (2003) が指摘するように、タスク学習 = FonF ではなく、FonF 指導であるためにはタスク学習を手段として学習者が意思伝達する過程で、教師や他生徒の文法に関するフィードバック等介入を経て学習者の注目が文法事項に向けられることが必要である。従って、タスク活動シートや指導方法の記述だけ (伊藤等, 2010) で、それが果たして FonF 指導であったかの判断は難しいと言わざるを得ない。FonF 指導によって学習者の意識や発話にどのような変化があったかを検証するためには学習者や指導者のインタラクション等、実際の発話スクリプト情報が必要であるといえよう。日本における FonF 研究自体が未だ少ないという現状である中、本稿に先駆けて FonF の効果の検証法として中学 2 年生対象に思考発話法と誘導口頭模倣テスト (elicited oral imitation test, 以下「EI テスト」) の研究を行った。EI テスト問題における信頼性、つまりこのテストが一貫した結果を出すような信頼できる問題内容であるかについて、クロンバック α の結果から十分でなかったため、本稿では思考発話法だけに注目し、思考発話法が EFL 環境にある中学生の学習効果を検証するためのデータ収集法となり得るか、また予想される問題点について考察を行った。以下の節に、データ収集法に関する先行研究、思考発話法の実際と結果についてまとめる。

2.3 データ収集に関する先行研究

Brinkman は「多くの研究で学習者の最終的な成果だけがデータ分析され、認知プロセスを発見的 (heuristic) に分析する研究が少ない」(Brinkman, 1994, p. 4) と指摘する。FonF の研究においても事前・事後テストの比較 (Muranoi, 2000¹; 伊藤・大和, 2005²) が多いが、Hawkes (2011) のようにタスク中と事後タスク中の学習者の発話に注目して学習者の意識がフォームへ向いた回数とフォーム修正の割合を比較した発話分析が、近年多く見られまた必要性が叫ばれてきている (Brinkman, 1994; Russo, Johnson & Stephens, 1989)。本稿では言語習得過程での学習者の気づきについて検証するために、認知プロセスという視点に立った内省法 (introspective methodologies)

の中から、思考発話法 (think-aloud) と刺激再生法 (stimulated recall) に注目したい。

2.3.1 思考発話法 (think-aloud) と刺激再生法 (stimulated recall)

Polio et al. (2006) は思考発話法の問題点として、被験者にタスクの実行と思考内容の発話という同時に2つの作業を行わせる負担を挙げ、またこの問題への対処法として思考発話法の事前練習の必要性を指摘する。また、思考発話法のような認知プロセス研究で注目が集まる口頭プロトコル (verbal protocols) における別の問題点として、反作用 (reactivity) が挙げられ、反作用に関する研究も既に多く行われている。反作用とは、思考と発話という2つの作業を同時に行わせることで、被験者の思考に影響が出てしまうという問題である (Gass & Mackey, 2007)。Leow & Morgan-Short (2004) は、リーディング中の反作用の研究を、大学1年生のスペイン語初級レベル学習者に行った。スペイン語の文法の1つである非人称命令形 (impersonal imperative: 相手を特定しない命令)³に関する思考発話を行ったグループと行わなかったグループの、2グループ間の形態素に関する3タスク：①理解のタスク、②内在化のタスク、③時間制限付き筆記タスクを実施した。2グループ間の反作用を比較した結果、グループ間での有意差は現れず、思考発話の反作用を否定する結果を示した。さらにBowles and Leow (2005) は、Leow and Morgan-Short (2004) をベースに、リーディング中の思考発話の反作用の研究をスペイン語上級レベルの大学生対象に展開し、文法構造 (syntactic structure) についてのメタ言語発話 (言語事項に関する発話) を行ったグループ、非メタ言語発話 (タスク内容に関する発話) を行ったグループ、そのどちらも行わなかったグループ (統制群) の3グループ間に3つのタスク：①理解のタスク、②馴染みのあるコンテキストに関する筆記産出タスク、③全く新しいコンテキストに関する筆記産出タスクを実施し、3グループ間の反作用を比較した。その結果、産出タスク中のメタ言語関連の思考発話における反作用はそれほど大きくないが、内容理解中のメタ言語関連の思考発話における反作用は大きいことを明らかにした。思考発話の反作用と妥当性 (思考発話が学習者の認知プロセスを適切に測定するか) の関係についてRusso, Johnson and Stephens (1989) は、理論ベースでなく実証研究ベースでのプロトコルデータの重要性を指摘しながら、彼ら自身の研究で反作用が比較的大きかったことについて、反作用が大きいことが即ち思考発話は妥当性が無いとか、思考発話法を避けるべきだとか解釈するのではなく、妥当性が無くなる原因を減少させることが重要で、思考発話法の重要性和必要性を主張している。

SLA分野において口頭報告 (Verbal report) は学習者の注意や気づき等の認知プロセスにアプローチする手法として広く活用されている (Bowles & Leow, 2005; Leow & Morgan-Short, 2004)。Leow & Morgan-Short (2004) は口頭報告における内省 (introspective) と回顧 (retrospective) との区別は重要な問題で、回顧は「記憶や回顧プロセスの影響をどうしても受けてしまう」 (Morgan-Short, 2004, p. 36) として批判的に評価している。彼らは思考発話等の口頭報告実施における配慮事項として、以下を挙げている。

1. 参加者と教材 (material) の特徴をよく分かっておくこと。
2. 参加者への明確な指示 (clear instructions) を行うこと。
3. ウォームアップ期間があった方がよいこと。
4. 思考発話中に言語化を呼びかけ促進すること。

5. 口頭報告後の文字化とコード化において評価者間信頼性を (inter-rater reliability) を行うこと。
6. 質的にまた量的にも分析すること。 (Leow & Morgan-Short, 2004, p. 37)

もう一つの代表的な内省法 (回顧法) である刺激再生法 (Stimulated Recall) も、学習者の心的状況を明らかにする質的研究の方法として SLA 分野で広く活用されている。Polio, Gass and Chapin (2006) は、量的な統計分析から判断すれば大差がないと結論づけられかねない分析結果を、刺激再生法を用いて質的に分析し、経験豊かな教師と新米の教師のフィードバックの内容に大差があったことを明らかにした。このような研究結果によって刺激再生法のような質的研究が SLA 分野において必要不可欠であることが主張されるようになってきている。学習者の口頭報告と気づきの関係について、Polio et al. (2006) は刺激再生で学習者がコメントしなかった事柄は彼らに気づきがなかったからであり、刺激再生法を用いることで、特定の事柄に関する気づきの有無が判断できると主張した。一方 Mackey (2006) は、例え気づいていても学習者によっては敢えて気づきとして報告しない場合があるため、コメントしたことが気づきの全てではなく、あるいはコメントしなかった事柄が即ち学習者に気づきがなかったと判断できるわけではない、という説明を行った。これらの先行研究から、刺激再生法は学習者の内的思考を探るために有効ではあるが、口頭報告された事柄が学習者の気づきの全てと解釈するには危険があると言えよう。学習者に気づきがあったかどうかの判断を刺激再生法のデータだけに委ねるのではなく、また、質的研究における研究者の主観的判断を排除するためにも三角測量 (triangulate methods)、つまり複数のデータ収集方法を採用し分析することにより妥当性を確保し (白畑等, 2009) ながら研究を行う必要がある。

2.3.2 明示的・暗示的知識のテストの妥当性

Ellis (2004) は、第二言語習得における明示的 (explicit) 知識とは対照的に、第二言語に関する暗示的 (implicit) 知識の測定法の妥当性が確立されていないことを指摘した。Ellis によれば明示的知識とは、言語を使用する者が意識している言語知識 (Ellis, 2004) である。これに対峙する暗示的知識は、「無意識的な言語知識であり、言葉で説明がつかないこともある知識」(Bialystok, 1979, p. 82) と定義される。これら 2 種の知識とテストの妥当性を検証したのが Ellis (2005) である。Ellis (2005) は、暗示的知識と明示的知識を測定するテストの妥当性を検証するため、5 種のテスト: ①口頭模倣 (oral imitation)⁴ テスト、②口頭物語 (oral narration) テスト、③時間制限有り文法性判断 (timed grammaticality judgment) テスト、④時間制限無し (untimed) 文法性判断テスト、⑤メタ言語知識テストが、明示的・暗示的知識のどちらを測定するものであるかを検証した。その結果、①～③は暗示的知識を、⑤は明示的知識を測定するが、④においては明示的・暗示的知識の両方を測定すること、また、意味内容に集中した学習者からは暗示的知識が、一方フォームに集中した学習者からは明示的知識が誘引されること明らかにし、各テストにおける明示的・暗示的知識の測定法としての妥当性が示された。その中でも暗示的知識を測定する EI テストの内容や測定方法については、近年 SLA 研究で多く採用されてきているが、中学生対象の研究はほとんど行われておらず、日本での研究では EI テストの研究はほとんど見られない。暗示的知識の測定法として近年注目される EI テストの先行研究について、以下にまとめる。

2.3.3 EIテスト

Ellis (2005) の研究によってEIは第二言語学習者のL2の暗示的知識を測定するテストとして、その妥当性が検証された。他の先行研究でEIは口頭言語テスト法 (oral language testing technique) という位置づけで活用されている (e.g., Aquil, R., 2012; Christensen et al., 2010; Graham et al., 2008)。また、Vinther (2002) はEI実施前にどのような処遇が行われたかに配慮すべきと注意を促しながら、EIがコミュニケーション能力やリスニング理解、さらには産出スキル (production skills) も誘発できる有効なテスト方法であると主張する。また、EIが理解 (comprehension) と産出 (production) のどちらを測定するか議論については、「産出能力が低い場合は、例えば被験者がモデル文を理解できていてもEIの点数は低い」(Vinther, 2002, p. 63) としてEIが受容的 (receptive) というより産出的 (productive) な特徴を帯びていることを示唆した。

EIの優れた点として、EI以外の口頭産出テスト、例えば口頭産出インタビュー (Oral Production Interview, OPI) や文章完成法テスト (sentence completion test) と比較しても時間と費用の面で効率的であるだけでなく、妥当性や信頼性においても優れることが分かっている (Graham et al., 2008)。しかしながら、一方ではEIへの否定的な見方もあり、例えばChristensen et al. (2010) のようにEIの構成、テスト運営、採点における不明確さを指摘している研究もある。だがVinther (2002) は、EIテストが制限時間内で、意味内容にフォーカスした状態で問題文 (stimulus sentences) がリピート (再構築) されるならば、学習者の暗示的言語知識、特に口頭能力 (oral proficiency) を測定する方法として妥当性と信頼性を持つと主張している。EIの妥当性と信頼性がさらに高まるように、EIの構成や運営、採点方法等に関する研究が待たれる。

2.4 まとめ

ここまで、前半ではFonFの理論的背景や定義の推移、FonFの指導法、また名前等でFonFと類似し混同される指導法: FFI、FonFs、タスク学習について、FonFとの違いを明確にした。FonFは、意味内容だけでなくフォームにも注目する指導法である点でFonFsやタスク学習と大きく異なる。海外に比べ日本におけるFonF研究がそれほど進んでおらず、中には事前事後のテスト比較の提示のみで学習者の言語習得の過程が不明であったり、あるいはFonFかタスク学習か判断が難しい研究もある。このような状況を背景に本研究では中学生を対象に発話データの収集に焦点を絞って研究を進めた。本研究で注目した発話データ収集法は学習者の認知プロセスにアプローチできる思考発話法である。以下の節でまず本研究の研究課題を示し、後に思考発話法で得られた発話データを量的・質的に分析する。

3. 研究課題

本研究では実際に言語活動を行っている最中の学習者の認知プロセスを検証するため、口頭報告の中でも内省法である思考発話法に注目した。但し、先行研究において中学生を対象とする思考発話法があまり行われていない点を踏まえ、「思考発話法が、EFL環境にある中学生の学習効果を検証するためのデータ収集法となり得るか、予想される問題点は何か」という中心的課題を設定し、この中心的課題を検証するため以下のように研究課題を2点設定した。

中心的研究課題：思考発話法が、EFL環境にある中学生の学習効果を検証するためのデータ収集法となり得るか、予想される問題点は何か。

①思考発話中の学習者の発話は、どのような内容で、どれくらいの頻度で行われるか。

②正確な解答のために、教師のフィードバックが必要か、または学習者同士で正解にとたどり着くことができるか。

4. 研究方法

公立中学生2年生、2名による3人称単数に関するペアタスク活動を設定した。被験者3名はこれまで一度も思考発話を行ったことがない生徒である。思考発話法の実施においては前述したLeow and Morgan-Short (2004) の配慮事項に従い、タスク内容に関する分かりやすい説明、ウォームアップの設定、思考中の言語化の呼びかけを行った。タスク⁵は合計3つ、1つ目はウォームアップタスクとして与えられた情報を参考にスポンジボブの自己紹介文（1人称主語）を作成するタスク、2つ目は「ベッキーの部屋」の絵を見ながらベッキーに関する英文作成のタスク、3つ目は「ビル」の絵を見ながらビルに関する英文作成のタスクを設定した。どのタスクにおいてもデータ収集者は被験者を、お互いに自分の考えを発話し互いに相談して（思考発話）タスクを進めるようにと促しながら進めた。思考発話の内容は教師のフィードバックを含め全て録音、文字起こしされ、量的・質的に分析された。また文字起こしとコード化の信頼性については、別に1名（英語教師歴4年）が10%の発話をランダムにコード化しカッパ係数を求めた結果、高いカッパ係数： $k=.77$ が確認された。さらに思考発話後にアンケートとインタビューを行い思考発話時の緊張度や自己の英語能力への自信等を確認し質的分析に配慮したことで信頼性、妥当性の確保の寄与に努めた。

5. 結果

これまで思考発話法を一度も行っていない中学2年生が、簡潔なタスク内容と方法に関する説明を聞いた後、思考発話を伴うタスクをペアで行った。以下にタスク1から順に思考発話の発話データと結果分析を示す。発話順に1から番号をつけた。K、F、Eは被験者を、教師のフィードバックはTで示した。タスク1と2はKとFが、タスク3はFとEが行った。分析は研究課題2点：①思考発話中の学習者の発話は、どのような内容で、どれくらいの頻度で行われるか。②正確な解答のために、教師のフィードバックが必要か、または学習者同士で正解にとたどり着くことができるか、に基づいて行った。①の「どのような内容」に関しては、Ellis et al. (2001) を参考に、綴り (spelling)、文法 (grammar)、語彙 (vocabulary) にコード化した。また、綴り、文法、語彙のどれにも属さない発話については「その他」としてコード化し、その結果は各発話の最後にそれぞれ順に [s]、[g]、[v]、[O]⁶ で示した。以下、タスク1のKとFの発話データ、完成した英文、コード別発話数と合計発話数を表にして示す。

< タスク1：スポンジボブの自己紹介 >

1K: I'm Sponge Bob. [v]

2F: これI like … ? [v]

3K: イエロー [v]。 I like.. カラーって（どう書く）？ [s]

- 4F: カラーって書けない。[s]
 5F&K: "アイ ライク イエロー。" [g]
 6F: "ライク" ってこれだっけ? (書いてKに確認する) [s]
 7K: うん、合ってる。[s]
 8F: (I like…と書きながら "f" で止まる) フード [s]
 9K: フード、"oo" じゃない? [s]
 10F&K: "I like food ハンバーガー" [v]
 11K: "I live in the 何とか" じゃ? [v]
 12T: ④の文を別の表現では? 「私の大好きな・・・」
 13K: マイ フェバリット? [v]
 14F: ("favorite" が) 書けない・・・[s]
 15K: r-i-t-e じゃ? [s]
 16K: [food のつづりについて] "foad" かな? [s]
 17T: 全ての文に動詞を入れてください。

完成文: ① I'm Sponge Bob. ② I'm from America. ③ I like Y⁷ellow. ④ *I like food
 Hamburger. *My favorite food Hamburger. ⑤ I live in the sea.

表1 タスク1のコード別発話数と発話合計

タスク1	綴り [s]	文法 [g]	語彙 [v]	その他 [O]	発話合計
Kさん	5	1	5	0	11
Fさん	4	1	2	0	7

被験者KとFは英語の基礎的な知識があり、お互いをフォローしながらタスクを完成させようとしていたことが視える。Fはタスク前に書く役割を自ら引き受け、一方のKはFに対して協力的な応答をしていた(7K、15K)。表1から分かる通り、最も頻度が高かったのは綴りに関する発話で、語彙に関する発話がそれに続いた。文法に関する発話が少ない理由として、タスク1が1人称の英作文で比較的容易な文法内容であったことが考えられる。発話1～16においてKとFはほとんど交互に会話を交わし、いわば順調な思考発話が行われていたといえよう。筆記(③の Yellow の大文字)や10F&Kのfood等、間違いに対してのフィードバックが皆無であったため、間違いが間違いと気づかれず、訂正されずに通り過ぎてしまった。また、17Tのように例え教師のフィードバックがあっても正答にたどり着かないことも明かになった。正確な筆記や表現のためには、まず間違いに気づかせる必要があるが、気づかせるために与えたフィードバックが狙い通りに作用せず素通りしてしまう場合、教師は次の方策を施す必要があることはこの例からも明かである。続いてタスク2のKとFの発話データ、完成した英文、コード別発話数と合計発話数の表を示す。

< タスク 2 : ベッキーの紹介文 (動詞を中心とした穴埋め) >

- 18K : 「飼ってる」じゃない? [v]
 19F : (「飼ってる」という英文を書いて) いいんじゃない? [v]
 20F : ハズ? [g]
 21K : ハズ! (同感という意味合いで) [g]
 22F : h-a-s だけ? [s]
 23K : have の・・・[g]
 24F : 三単現 (と言って、"has" (下、「完成文」②) と書き込み、次の穴埋め文に二人の注意が向く。) [g]
 25K : プレイ! [v]
 26F : s いる? (と言ったが、K の同意が得られなかったため、"play" (下、「完成文」③) と書き込む。) [g]
 27K : (④の文について) She .. ハブ (have) ? [v]
 28F : ハズ (has) ? [g]
 29K : ハブだよ! ハブ ア (have a) [v]
 30F : a だね。[v]
 31K : "racket" って書いて。[s]
 32F : She ... 本。[v] ... ハブ? [g] ... many とか? まあ、いいや [v]
 33K : ブック (book) ... ス (-s) [g]
 34F : あと何がある? ピアノは言った (もう既にその話題は使った)。 [O]
 35K : ボール! She have a tennis ボール。[v]
 36F : "ba (ビーエイ)" ? "bo" (ビーオー) ? [s]
 37K : "a" じゃない? [s]
 38F : だね。(同意) [s]
 39K : 合ってる? 合ってるよね? [s]

完成文 : ① This is Beckey's room. ② She (has) a dog. ③ She (*play) the piano every day. ④ She (*have a tennis racket). ⑤ She (*have many *a books). ⑥ She (*have a tennis ball).

表 2.1 タスク 2 前半のコード別発話数と発話合計

タスク 2 前半	綴り [s]	文法 [g]	語彙 [v]	その他 [O]	発話合計
K さん	3	3	5	0	1 1
F さん	3	5	4	1	1 3

タスク2は、タスク1と同じ被験者2名が行った3人称の英文穴埋めタスクであり、動詞の3人称単数現在形マーカー(-s/es)の間違いが予測されるタスクであった。お互いに解答を確認し合いながら進めていたが、相手の同意を得られなかった場合は、26Fや32Fのようにそれ以上話し合いをせず、誤答の場合は誤答のまま進んでしまう傾向があった。例えばhasの穴埋めで、タスク前半の20～24では二人の同意で②hasを選択し、28Fで④に関してhasが一旦は発話されたにもかかわらず、29Kで*haveが選択され、30F以降会話トピックが冠詞に移ってしまったため、正解のhasに修正されないままに終わった。ここで興味深いのは、28FでFが「ハズ(has)?」と「文法的視点」で訂正したのに対し、29KではKが「語彙的視点」で返答している点である。このK:「語彙中心思考」とF:「文法中心思考」の傾向は表2.1のコード別発話数に多少だが現れている。二人は同じ個所について異なる視点で会話をしていたために、すり合わせるような会話が必要であったが、結局それ以上の会話がなされず30Fでは別の言語項目に論点が移ってしまい、結果的に完成文に見られるように②以外の全ての動詞が間違っていた。39K後の教師のフィードバックで、②のみhasで④⑤⑥が*haveであることを指摘されると、二人は話し合いの末、④⑤⑥を全てhasに変更した。しかし、③の*playの間違いいには気づかなかった。以下、40T:なぜ②をhasにしたのか?以後の二人の会話を示す。

40T: なぜ②を "has"にしたのか?

41F: Sheだから。[g]

42K: a dog があるからじゃないの?[g]

43F: え? ドッグ? (二人笑う) この("many a"の)"a"はいらないと思うよ。[g]

44K: なんで?[O]

45F: sがついてるから。[g]

46K: そ、だね。[O]

47F: 複数形だから、aはいらないのでは?[g]

48K: あ〜ね。[O]

49F: そうすると、なんか、足りないような気がする。[g]

50K: "many a books..."[v]

51F: だから、aは、いらんって! [g]

52K: aは、いるって。[v]

53F: ん〜じゃ、aは いれるね。[O]

54K: aだよ(aは必要だよ)。manyの意味がわかんないんだけど。[v]

55F: 「たくさんの」だっけ。[v]

56K: じゃ、many 残そう。[v]

完成(修正版) ①This is Beckey's room. ②She (has) a dog. ③She (*play) the piano every day. ④She (has a tennis racket). ⑤She (has many books). ⑥She (has a tennis ball).

表 2.2 タスク 2 後半のコード別発話数と発話合計

タスク 2 後半	綴り [s]	文法 [g]	語彙 [v]	その他 [O]	発話合計
K さん	0	1	4	3	8
F さん	0	6	1	1	8

41～56の二人の会話は40Tの教師のフィードバックをきっかけに、FはKに対して41Fや47Fのように「文法的視点」でKに説明をしながらKをリードして英文を修正する姿勢が強くなった。興味深い点は、hasに対する2人の意見に明らかな違いがあるということである(41F, 42K)。41FからFが文法的に正しい知識を持つことが、また、42KからKの文法知識が曖昧であることが窺える。同じように、manyとaの論議においても、43F/45F/47Fでaと複数形マーカー(-s)の同時使用の不適切性をFが指摘したのに対して、46/48でKは一見納得同調したような反応をしているが、50Kで"*many a books"と、依然としてその不適正に気づきがないことが分かる発話を行っている。以降51～53の流れはK:「aは必要」という強い主張に53Fで押され気味になったように思われるが、54～55でmanyの意味がKに共有された後は、正答へと流れが変わった。つまり50Kの"*many a books"のKは、必ずしもmanyの意味を知っていたのではなく、イディオムとして覚えていたものを発話した可能性が窺える。ここでもKの「語彙中心思考」(フレーズとして記憶した語彙[v]をもとにして英文を作成している)と、それとは対照的なFの「文法中心思考」の傾向が表れている。表2.2のコード別発話数でもその傾向は明らかで、Kは語彙に関する発話が最も多く、Fは文法に関する発話が顕著である。Hasやmanyの修正は成功したが、最後まで③*playの誤りには二人とも気づかないまま、タスク2は終了した。タスク3はメンバーを交代しFとEで行った。以下、タスク3の思考発話中の二人の発話データ、完成した英文、コード別発話数と合計発話数を表にして示す。

< タスク 3 : ビルの紹介文 (動詞を中心とした穴埋め) >

57F: おまえ、うんうん、言ってるだけじゃん。[O]

58F: He has a... [g] バードが書けない。ba (ビーエイ..) ? [s]

59F: He likes [g] 何だこりゃ、サッカー書ける? [O] シーシー (Eに綴りを伝えていてる) [s]
なんか、足りない気がするけど、まあ いいや。[g]

60F: has... [s] (EがCDを小文字で書いていて) CD どちらも大文字! [s]
manyを使おう! [v]

61E: どう書く? 習ったかな? [s]

完成文: ① This is Bill's room. ② He (*room is) blue. ③ He (has) a nice guitar, and
he (*play) the guitar every day. ④ He (has a bird). ⑤ He (likes soccer).
⑥ He (has many *CD).

表 3. 1 タスク 3 前半のコード別発話数と発話合計

タスク 3 前半	綴り [s]	文法 [g]	語彙 [v]	その他 [O]	発話合計
F さん	4	3	1	2	10
E さん	1	0	0	0	1

タスク 3 は、F と E のペアで、F はタスク 1 と 2 の F と同一人物である。E は英語にあまり自信がなく、発言はかなり少なく控えめな態度で終始書くことに徹しているように見えた。F の発話から F が E をサポートする姿勢が伺えるが (58F、59F、60F)、E からの発言や同意を期待していることも覗える (57F)。このペアのように、発話数の差が大きい場合、片方一人で進めなければならなかったり、助言が欲しいのに得られないままペア学習が行われるため片方にかかる負担は大きい。これは思考発話というよりペア学習の問題点でもあるが、今後、思考発話をペアタスク活動中に行う場合は予測できる問題点であると言えよう。また、直前に行ったタスク 2 で F が 3 単現マーカーへ注意が向いていたため、③④⑥ has/⑤ likes をクリアしたのだが、タスク 2 で気づかれなかった③ She (*play) the piano every day. と同じ間違いがタスク 3 の③ he (*play) でも見られた。このことは、Schmidt (1990) の「意識的気づき」の問題であり、意識化があった has は、保持されたが、意識化がなかった play は気づかれなかった状態であると解釈することができよう。61E の発話後、教師が 62T: 全体的にもう一度見直す必要があります、と助言すると、以下のような発話が続いた。

62T: 全体的にもう一度見直す必要があります。

63F: やっぱ、ここだ! (② "He room is blue" を見ている。) [g]

64T: 「彼の部屋は」 だから?

65F: "His room" だ。[g] 間違ってたらごめん。[O]

66E: 大丈夫。従う。[O]

67F: どう思う? (His room blue.) [O]

68E: え〜・・・[O]

69T: さっきと同じで、動詞が無いです。「〜は、・・・です。」なので?

70T: CD はどうですか?

71F: あ! さっきの -s だ。[g] ちょっと、いいですか? (CD に -s を足す) "CDs" なんか変かな? [v]

完成文 (修正版): ① This is Bill's room. ② He His (*room) blue. ③ He (has) a nice guitar, and he (*play) the guitar every day. ④ He (has a bird). ⑤ He (likes soccer). ⑥ He (has many CDs).

表 3. 2 タスク 3 後半のコード別発話数と発話合計

タスク 3 後半	綴り [s]	文法 [g]	語彙 [v]	その他 [O]	発話合計
F さん	0	3	1	2	6
E さん	0	0	0	2	2

Fは②の不自然さに既に気づいていて、62Tのフィードバックで核心を得て訂正に踏み切ろうとしたことが63Fの発話から窺える。69Tの教師のフィードバックは正答に導くに至らず、一方70Tのフィードバックは正答に繋がるフィードバックになったことから、簡単な助言（例「訂正すべき箇所がある」）だけで訂正に導くこともあれば、助言があっても生徒だけでは訂正にたどり着けないこともあることが分かる。

思考発話後、参加者3名に英語への自信度と思考発話やタスクに関するアンケート、インタビューを行った。3名の中で最も発言力があるように思われたFは、アンケート実施2週間前の定期テストで8割であったが、英語への自信度は5段階評価で3と自己評価した。自身の英語能力に自信がないわけではないが、他と比べて特に優れた能力があるとは思わないとインタビューで述べた。また思考発話を伴うペアタスク活動については、タスク自体への難しさは感じず、ペアの相手が意見をどんどん言ってくれれば進みやすく楽しいと感じていることが分かった。次にタスク1と2に参加したKは、アンケート実施2週間前の定期テストで6割程度採っていて、英語に関する自信度が5段階評価で1と低いが、思考発話タスクについて「少し難しいが楽しい」と答えた。Kについてまとめると、Kは、考えたことを声に出しながらタスクを進めることにし難しさを感じはしたがタスクをペアで進めることが楽しかった、と解釈できよう。一方、ほとんど発話をしなかったEは英語に対して自信度が1と低く、今回の思考発話もタスクも難しく、かなり緊張していたことが分かった。また、インタビューからEが元来口数が多い方でないことや、アンケート実施2週間前の定期テストでは7割程度採っており、点数の比較においてはKよりもEの方が上位であったことが分かった。

6. 考察

インプット仮説、インタラクション仮説、気づき仮説、アウトプット仮説等を統合するFonFはタスク学習と違い、意味内容と言語事項の両方に学習者の意識を向けさせることで流暢さも正確さも向上させようとする言語習得法である。FonF研究が海外で大きく注目される一方、日本におけるFonF研究はあまり進んでおらず、タスク学習との違いが明確にされない研究も見られる。本稿ではFonF指導の学習効果を検証する方法として学習者の発話から認知プロセスにアプローチする思考発話法に注目し、中学2年生を対象に思考発話を伴うペアタスク活動を設定しデータ収集を行った。以下本研究の課題2点について順に考察を行っていく。

研究課題①：思考発話中の学習者の発話は、どのような内容で、どれくらいの頻度で行われるかについては、語彙に視点を置いた発話内容が多かったK、文法に視点を置いた発話内容が多かったFのように、学習者によって発話の視点が異なる傾向がみられ、また発話の頻度にも差が出た。また発話頻度は英語能力と必ずしも比例せず、英語能力が低いから発話頻度が低いわけではないことが思考発話後のアンケートやインタビューから分かった。さらに片方の発話が極端に少ない場合、「一方的なペア活動」となり、実質的には「ペア活動」が成立しづらい状況になり、ペアの相手によって発話頻度に影響が出ることも明らかになった。

ここで、思考発話で発話頻度が極端に少ない原因が1) 英語能力にあるのか、2) 思考発話というタスクの反作用にあるのか、また3) 作業に不慣れだったことが主な原因で、思考発話の練習訓練で発話数は多くなるかについて改めて考えてみたい。本研究で発話頻度が極端に少なかったEの英語能力は定期テストの点数は中位度で発話の多かったKよりもテスト点数は高いことから、発話頻度と

英語能力は必ずしも関連しないことが明らかになった。2つ目の要因、思考発話という追加的タスクに原因があるとする反作用について、例えばBowles and Leow (2005) は、メタ言語発話（言語事項に関する発話を行った）グループと非メタ言語発話（タスク内容に関する発話を行った）グループの反作用を比較した。その結果、産出タスク中のメタ言語関連の思考発話における反作用は少ないが、内容理解中のメタ言語関連の思考発話における反作用は大きいことを明らかにした。本研究で被験者に課したタスクは、1枚の絵をもとにした穴埋め英作文で、Bowles and Leow (2005) で強い反作用を示した内容理解を伴うタスクではなかった。どちらかと言えば、Bowles and Leow (2005) で反作用が少なかった産出タスク中のメタ言語関連の思考発話と類似する。よって、本研究における反作用の影響は小さいことが予測された。実際の発話内容を見ても、メタ言語的発話（綴りや文法、語彙）の主な内容は、ペアの相手と確認し合いながら作業を進める際の「確認的メタ言語発話」(20F, 21K, 22F, 23K, 24F) であり、一方の非メタ言語的発話の主な内容はペアの相手への同意や配慮 (57F, 59F, 66E, 67F) であった。発話内容から見る限り、思考発話という追加的作業が学習者の思考や発話に影響を与えたという反作用は考えにくいと思われる。思考発話の妥当性について理論ベースでなく実証研究ベースのプロトコルの重要性を指摘したRusso et al. (1989) は、反作用が即ち無効性 (invalidity) であるとか反作用を伴う思考発話法を避けるべき等の解釈するのではなく、無効性要因の明確化と原因の減少が重要になると述べ、またデータ収集前に被験者が思考発話の訓練を行う必要性についても言及している。Russo et al. のこの指摘は要因3)「タスクや作業への不慣れ」と、上述の(2.3.1参照) Leow and Morgan-Short (2004) が示した口頭報告の実施における配慮事項の第3項目：「ウォームアップ」と関連している。つまり、本研究でタスクを複数行ったKとFにとってはタスク1や2はウォームアップ的活動となったが、Eにとってのタスク3は初めてのタスク活動であり、ウォームアップが不十分であったために思考発話での発話頻度が低かったと解釈できよう。本研究はEFL環境の中学生に対して思考発話法が実施可能であるか、というデータ収集法に研究課題が置かれたが、一方の被験者にとっては回数を重ねるほどに、タスク解決の方略が分かり思考発話自体が学習効果を促す処遇になっていたと考えることもできよう。つまり、タスクを繰り返して行った被験者 (KやF) は行っていない被験者 (E) よりも発話がしやすい状態であり、一方練習訓練のチャンスが無かったEは発話がしにくい状態であったということになる。下の表6はタスク毎に被験者3名の発話合計を集計したものである。

表4 タスク毎に見た被験者の発話合計

被験者	タスク1	タスク2	タスク3
Kさん	11	19	
Fさん	7	21	16
Eさん			3

表4から、KとFはタスク1から2とタスクが進むにつれて発話数が多くなるだけでなく、タスク2ではほぼ同数の発話数であり、お互いに発話をし合うバランスの取れた会話が行われたことが分かる。訓練という観点で考えれば、本研究の被験者Fは3つのタスク全てを行ったのに対し、被験者Eはタスク3で初めて思考発話を行ったために、タスクだけでなく思考発話の訓練が不十分であった

ために発話が少なかった、と解釈することが妥当であると思われる。今後、思考発話法活用の際に発話頻度の問題と併せて反作用の問題はおそらく常に付随する問題に違いない。特にタスク内容が内容理解中心である際には反作用を考慮する必要があること、また思考発話という作業の訓練がある程度必要であることが明らかになった。Tomita (2013) は、日本の高校英語授業で起こる英語発話の拒否や意欲の低さについて研究した。それによれば、学習者は互いに英語学習者としてのアイデンティティを明示するような言動（質問や応答）を採る傾向があり、学習者が自己の能力の高さを前面に出す行為はひけらかしの行為として受け取られ、「発話の権利 (right to speak)」(Tomita, 2013, p. 593) を失いかねない。そのため、英語能力が高い生徒が即ち最も発言力がある、ということにはならないという複雑な外国語学習者間の関係を明らかにした。一方、本研究のペア活動の思考発話で極端に発話が少なかったEについて、アンケートやインタビューから彼の極度の緊張が明らかになったが、Eの発話の少なさは学習者同士の関係構造というよりも、発話の相手がタスクを既に2回行っているのに対しEは1回のみのタスクであった、つまり訓練無しの全くの初心者であったことが関連していると考えの方が妥当であろう。タスク2から3の進行でFの発話数が落ちてしまった理由の一つは、ほとんど発話しないペアの相手Eに対し発話を促したり (57F)、説明 (59F, 60F) したりしながらタスクを進めているFの発話内容から、Fがタスクの難しさというよりペア相手との会話に問題を抱えており、そのためにFの発話数が減少したと思われる。タスク2でKとFに見られた「バランスのとれた発話数がある時に発話総数が上がる」状況と対照的に、タスク3では「2人の発話数がアンバランスな時の発話総数は減少する」という結果も見えてきた。

研究課題①：思考発話中の学習者の発話は、どのような内容で、どれくらいの頻度で行われるか、に関して本研究で明らかになった点をまとめると、まず発話の内容については、語彙関連か文法関連か、学習者によって異なる傾向があることが明らかになった。また、発話頻度については、発話頻度が同じ程度である生徒が同程度の言語知識を持つわけではないことや、発話が極端に少ない生徒が必ずしも言語知識が少ないわけではなく、緊張や思考発話への抵抗感等の心理的な問題が影響した可能性があることが分かった。そして、発話頻度の問題の対処法として、思考発話を何度か練習することで思考発話の作業への不慣れさが解消され、発話頻度が上がるのではないかとということが分かった。Bowles and Leow (2005) は、口頭報告における反作用要因として口頭報告を行う能力や適性、タスクタイプやテキストの長さやタイプ、テキストの難しさ、文法構造や個人差等の可能性も挙げる。タスク作業と練習の練習効果等の問題と併せて、Bowles and Leow (2005) が挙げた要因と発話頻度の関係についてさらに研究が待たれる。

次に研究課題②：正確な解答のために、教師のフィードバックが必要か、または学習者同士で正解にたどり着くことができるかについては、学習者だけで正解にたどり着くことができない原因について、興味深いことが分かった。本研究がペアタスク活動であったことで、個々の学習者の気づきの程度の差や、内容において違いがあること、また、ペア同士が同じ個所について言及しているのだが、実は一方は語彙中心の視点で思考し、片方は文法中心の視点で思考しているというように学習者間の思考に「ずれ」が生じていている場合が考えられることが見えてきた。その「ずれ」について当の学習者たちは気づきにくいので、このような場合は教師のフィードバックによって複数の学習者の視点を統制したり明確化させたりすることは正解へと導くためには有効であろう。Branch (2000) は Biemiller and Meichenbaum (1992) を引用し、学習者の知識や動機レベルを的確に判断し体系的

にモニターする努力を教師は常に行うべきであり、それが学習者の能力向上に寄与すると主張する。また McDonough and Mackey (2000) は、Foster (1998) の研究で学習者が意味交渉を積極的に行わなかった原因として教師の指導に注目し、教師の関わり方次第でインタラクションが活発になったり、学習者の「気づき」が促進したりされなかったりするため、教師は積極的に指導者として役割を果たすことが重要と指摘した。その他、学習者の気づきを高めるための教師の役割として特にフィードバックに注目した研究も多い (Al-Surmi, 2012; Goo and Mackey, 2012; Lyster and Ranta, 1997; Lyster, 1998; Mackey, 2006)。これらのことを考慮すると、学習者の正確な知識や運用能力向上のために教師のフィードバックは重要度が高いことが分かる。DeKeyser (1998) はL2学習における明示的説明の必要性を主張し、また FonF の指導手順について、まず文法の明示的指導を学習者に行った上で FonF の練習活動を通して学習者の意識に確実に宣言的知識が定着する FonF 指導スタイルを提案している。学校での英語授業以外の日常的な場面で知識や表現等の英語情報を得ることが難しい日本という EFL 環境では、Dekeyser (1998) が指摘する明示的な文法指導のタイミングや方法は教師の役割や責任に負うところが大きいことは研究者のみならず教師自身も意識すべきことと思われる。

ここで改めて中心的研究課題：思考発話法が、EFL 環境にある中学生の学習効果を検証するためのデータ収集法となり得るか、予想される問題点は何か、についてまとめると、まず、思考発話法は中学生でも発話を誘発することが可能で、認知プロセス検証のためのデータ収集法として有効であることが明らかになった。また、発話頻度や反作用の問題については今後の研究結果が待たれるが、思考発話の練習訓練によって発話頻度の問題は解消できる可能性が大きく、またタスクが内容理解を伴う場合には反作用について考慮する必要があることも判った。

Mackey (2006) は、学習者の認知プロセス、気づきのデータ収集法 4 つ：1) 学習ジャーナル、2) 口頭刺激再生、3) 質問に対する母語での筆記応答 (written L1 responses to focused question)、4) アンケート (written responses on L2 questionnaires) について比較研究を行った。そして、SLA 研究でしばしば使用されるアンケートやインタビューが 1 時間から 1 日後と、比較的落ち着いた状況で実施されるのに対し、思考発話法や刺激再生法は対話を伴う負荷 (communicative pressure) を伴った内省であるため、事実より少ない情報しか収集されない可能性があるという結果に基づき、三角測量の必要性を主張した。また、Tomita (2013) は、実験中に行った 3 回のインタビューとは別に刺激再生法後にフォローアップインタビューを行い、学習者の刺激再生時の発話についてさらに詳しく学習者に質問しデータ分析結果の信頼性を高めた。本研究においてもアンケートやインタビューを併用して思考発話の信頼性・妥当性の確保に努めたが、Tomita (2013) のような事後インタビューを実施して発話の意図を学習者本人に直接確認することで、さらに信頼性・妥当性は高まったであろうと思われる。本研究の思考発話データは量的に少ないため一般化することは難しいが、学習者の認知プロセスに関するデータ収集の必要性 (Brinkman, 1994) という点から本研究の意義を考えるならば、まだあまり研究が進んでいないといわざるを得ない中学生対象の思考発話法の実施においてその可能性が見えてきたことは、今後の SLA 研究において貢献できる研究結果が得られたと言えよう。

7. おわりに

インプット仮説を初め気づき仮説、インタラクション仮説、アウトプット仮説を集約する教授法として位置づけられる FonF は、偶発的 FonF から計画的 FonF へと指導法の拡大が見られ、さらに注

目を集めている一方で日本での研究はあまり進んでいないと言わざるを得ない。本研究で注目した思考発話法のような学習者の認知プロセスにアプローチするデータ収集は、FonF研究のみならずSLA研究において重要視されている (Brinkman, 1994; Hawkes, 2011; Russo et al., 1989)。今回の被験者は3名と少なく、発話数も多いとはいえないため一般化することは難しいが、EFL環境の中学生対象に思考発話を伴うペアタスク活動の実施に関して可能性が見えたことは、研究上意義が高いと思われる。

また、本研究における英語教育的意義は、英語指導におけるフィードバックの必要性や効果という点において示唆的な結果が得られたことである。ペア同士が同じ個所について発話しているにもかかわらず一方は語彙中心の視点で、もう一方は文法中心の視点で思考している場合、学習者自身が学習者間の思考の「ずれ」にきづくことが難しいため、教師のフィードバックを与えることで意識の焦点化や統制を促すことが可能となるであろう。そのようなフィードバックがあつてこそ、FonFのタスク活動は流暢さも正確さも高めるFonFの特徴を生かす教授法となり得るのだと考えられる。今回、思考発話と併せて中学生2年生を対象にEIを実施したが、テスト問題の信頼性が十分でなく本稿で報告することができなかった。L2中学生対象のEIがほとんど行われてない点や、日本でのEIの研究が進んでいないという点から実施上の難しさが想定されるが、信頼性と妥当性が確認されれば、今後のSLA研究分野における中学生対象のEI活用の可能性という点で貴重な研究になると期待される。

-
- 1 Muranoi (2000) は口頭と筆記の文章補充テスト (sentence completion test) を事前事後で行った。
 - 2 伊藤・大和 (2005) は文法テストと質問紙による意識調査を行った。
 - 3 文脈上から命令形を推測することを要求されるため、Leowは過去の研究でも目標文法にしている。
 - 4 この口頭模倣 (oral imitation) テストは、聞こえたモデル文を模倣するテスト内容であり、誘導口頭模倣テスト (elicited imitation test)、つまりEIテストと同じ意味で扱った。
 - 5 実際に使用したタスクシートについては付録を参照。
 - 6 それぞれ[s]: 綴り、[g]: 文法、[v]: 語彙、[O]: その他、を表す。
 - 7 大文字小文字の区別での間違いについては、アンダーライン部を、文法間違いは*を付けた。

参考文献

- 伊藤敏朗、植村利英子、橋本信一、平谷泰美 (2010). 「第二言語習得の認知プロセスに基づいた内容中心教授法によるコミュニケーション能力の育成—教科書本文を扱う授業を通して—」 『平成19年川崎市総合教育センター研究紀要』 21号, 99-114.
- 伊藤崇、大和隆介 (2005). 「コミュニケーション活動と文法指導が融合したメタ認知的活動を伴う授業の実践とその効果に関する研究」 『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』 7 (5), 181-197.
- 和泉伸一 (2009). 『「FonF」を取り入れた新しい英語教育』 大修館書店.
- 佐藤一嘉 (2012). 『授業をグリーンと楽しくする英語教材シリーズ18 FonFでできる! 新しい英文法指導アイデアワーク 中学校3年』 明治図書出版.
- 白畑智彦、富田祐一、村野井仁、若林茂則 (2006). 『改訂版 英語教育用語辞典』 大修館書店.
- 高島英幸 (2011). 『英文法導入のための「FonF」アプローチ』 大修館書店.
- 文部科学省 (2000). 『中学校学習指導要領解説』 開隆堂.

- 村野井仁 (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な学習法・指導法 (SLA Research and Second Language Learning and Teaching)』大修館書店.
- Al-Surmi, M. (2012). Learners' noticing of recasts of morpho-syntactic errors: Recast types and delayed recognition. *System*, 40, 226-236.
- Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Aquil, R. (2012). L1 shapes L2 auditory representation elicited imitation of Arabic-speaking learners of English. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1, 39-63.
- Baleghizadeh, S. (2010). Focus on form in an EFL communicative classroom. *Novitas- ROYAL*, 4 (1), 119-128.
- Bialystok, E. (1979). Explicit and implicit judgments of L2 grammaticality. *Language Learning*, 29, 81-103.
- Bowles, M. & Leow, R. (2005). Reactivity and type of verbal report in SLA research methodology: Expanding the scope of investigation. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 415-440.
- Branch, J.L. (2000). The trouble with think alouds: Generating data using concurrent verbal protocols. *CAIS 2000: Dimensions of Global Information Science*. Canadian Association for Information Science Proceedings of the 28th Annual Conference.
- Brinkman, J. A. (1994). Methodological problems when determining verbal protocol accuracy empirically. *Travail Humain*, 57 (2), 97-110.
- Christensen, C. , Hendrickson, R. & Lonsdale, D. (2010). Principled construction of elicited imitation tests. In N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J Mariani J. Odijk, S. Piperidis, M. Rosner, & D. Taipas. (Eds.), *Proceedings of the 7th Conference on International Language Resources and Evaluation (LREC'10)* (pp. 233-238). Valetta, Malta. European Language Resources Association (ELRA).
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form. In C. Doughty & J. Williams. (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-63). New York: Cambridge University Press.
- 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). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51, 1-46.
- Ellis, R. , Basturkmen, H. & Loewen, S. (2001). Preemptive focus on form in the ESL classroom. *TESOL QUARTERLY*, 35 (3), 407-432.
- Ellis, R. , Basturkmen, H. & Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30, 419-432.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (2), 141-172.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. 2nd edition. Oxford University Press.
- Gass, S. , Mackey, A. & Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition. introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 82, 299-305.
- Gass, S. & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Goo, J. & Mackey, A. (2012). The case against the case against recast. *Studies in Second Language*

- Acquisition*, 2013, 35, 127-165.
- Graham, C. , Lonsdale, D. , Kennington, C. , Johnson, A. & McGhee, J. (2008). Elicited imitation as an oral proficiency measure with ASR scoring. In N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odjik, S. Piperidis, & D. Tapias. (Eds.), *Proceedings of the 6th International Language Resources and Evaluation Conference (LREC'08)* (pp. 1604-1610). Marrakech, Morocco. European Language Resources Association (ELRA).
- Hawkes, M. L. (2011). Using task repetition to direct learner attention and focus on form. *ELT Journal*, 66, 327-336. Oxford University Press.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*, London: Longman.
- Leow, R. P., & Morgan-Short, K. (2004). To think aloud or not to think aloud: The issue of reactivity in SLA research methodology. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 35-57.
- Long, M.H. (1981). *Input, interaction, and second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- 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). New York: Cambridge University Press.
- Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48, 183-218.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 37-66.
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27 (3), 405-430.
- McDonough, K & Mackey, A. (2000). Communicative tasks, conversational interaction and linguistic form: An empirical study of Thai. *Foreign Language Annals*, 33, 82-91.
- Muranoi, H. (2000). Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms, 2000. *Language Learning*, 50, 617-673.
- Muranoi, H. (2007). 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, 33, 15-59.
- Polio, C. , Gass, S. & Chapin, L. (2006). Using stimulated recall to investigate native speaker perceptions in native-nonnative speaker interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 237-267.
- Russo, J. E. , Johnson, E. J. & Stephens, D. L. (1989). The validity of verbal protocols. *Memory & Cognition*, 17 (6), 759-769.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Tomita, Y. (2011). The role of form-focused instruction: Learner investment in L2 communication (Doctoral dissertation, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto). Retrieved December 23rd, 2103, from <http://hdl.handle.net/1807/29892>.
- Tomita, Y. & Spada, N. (2013). Form-focused instruction and learner investment in L2 communication. *The Modern Language Journal*, 97, 591-610.
- VanPatten, B. (1985). Communicative values and information processing in L2 acquisition in L2 acquisition. In P. Larson. , E. Judd., & D. Messerschmitt. (Eds.), *On TESOL '84: A Brave New*

World for TESOL. (pp. 88-99). Washington, DC: TESOL .

VanPatten, B. (1990). Attention to content and form in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.

Vinther, T. (2002). Elicited imitation: A brief overview. *International Journal of Applied Linguistics*, 12 (1), 54-73.

Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. Harlow, UK: Longman.

付録

【タスク1】

問題：あなたたちは次の人になりきって、自己紹介の英文5文をペアの相手と協力して作ります。内容は自由に創造してよいですが、以下の点に注意してタスクを行ってください。

①正確な英文をつくえること。②こうじゃないかな、きっとこうだよ。という自分たちの考えを、お互いに声に出しながら、英文を作ってください。



1) あなたの名前	Sponge Bob (スポンジボブ)
2) 出身	America (アメリカ)
3) 好きな色	Yellow (黄色)
4) 好きな食べ物	Hamburger (ハンバーガー)
5) 住んでいる場所	In the sea (海の中)

【タスク2】

問題：下の写真を見てください。ベッキーの部屋の絵を見て、This is Beckey's room. に続く、ベッキーの紹介文をペアと相談しながら作りなさい。内容は、描かれている「犬」、「ボール」、「ピアノ」、「ラケット」、「たくさんの本」等を使って自由に創造し、できるだけ多く作りなさい。以下の点に注意してタスクを行ってください。

①正確な英文をつくえること。②こうじゃないかな、きっとこうだよ。という自分たちの考えを、お互いに声に出しながら、英文を作ってください。

ベッキーの部屋

This is Beckey's room.

She () a dog.

She () the piano every day.

She ().

She ().

She ().



【タスク3】

問題：ビルの部屋の絵を見て、This is Bill's room. に続く、ビルの紹介文をペアと相談しながら作りなさい。内容は、描かれている「青」、「ギター」、「サッカーのポスター」、「鳥」、等から自由に連想し、できるだけ多く作りなさい。以下の点に注意してタスクを行ってください。

①正確な英文をつくえること。②こうじゃないかな、きつこうだよ。という自分たちの考えを、お互いに声に出しながら、英文を作ってください。

ビルの部屋

This is Bill's room.

He () blue.

He () a nice guitar, and he ()
the guitar every day.

He ().

He ().

He ().



A Study of Cognitive Process in Focus on Form While Using Think-Aloud

TORIGOE Satomi

This paper attempts to overview the relatively new language learning theory, Focus on Form (FonF), which is different from Focus on forms instruction. Although FonF involves both fluency and accuracy, many studies just measure the explicit knowledge with the pretest and posttest comparison without showing how learners improve their implicit knowledge. Some retrospective elicitation tests would be able to elicit learners' implicit knowledge as well as explicit knowledge. The latter part of this paper presents one study of Think aloud as a measurement for FonF. Three 8th graders joined this Think aloud task activity with pair work. They made 5 -6 sentences based on picture data while thinking aloud. All the data was recorded and qualitatively analyzed in terms of what linguistic aspects each learner refers to; how many utterances they make; if teacher feedback is needed in order to reach accurate expression. The results show that some learners may focus on grammar but others may mainly focus on vocabulary even if they are discussing the same items. In addition, the results show that teacher feedback is crucial to encourage their noticing. Without the teacher feedback learners might not be able to reach the correct expression.