

教師のことばと学習者のことばと学習の機会

—教室内談話からみた第二言語学習—

名部井 敏代

1. はじめに

日本での英語をはじめとする外国語の学習は、主に「教室」で行われます。就学年齢の学習者は、小学校、中学校、高等学校、そして大学の教室で英語などの外国語を学びます。また上記以外にも、民間の外国語学校が教室を設けて幅広く外国語学習の場を提供しています。教室では、学習者と教師が集い、面と向かい合い、ことばを交わしながら目標言語を学びます。教室での学びに、ことばを介した交流は不可欠です。

人が母語以外の言語を習得していく過程とメカニズムを解き明かそうとする第二言語習得研究には、外国語を教え学ぶ「教室」という環境に着目した研究を行う「教室内第二言語習得研究」(教室内SLA)という分野があります。ことばを介して母語以外のことばを身につけようとするとき、何がその学習を支え促進するのでしょうか。本稿では、教室内SLAの視点から、教室という場で教師や生徒によって交わされることばと、そのことばが生み出す学習の機会を考えます。

2. 教師のことば

教師がことばを発しない教室はありません。授業は、まず教師の第一声から始まります。教えるべき外国語を熟知している教師は、言語学習に不可欠なインプットの提供者です。例えば、英語の教室では、教師は学習言語でのコミュニケーション実践者として、あいさつや指示などに英語を使います。このような授業中の英語は学習者にとって貴重なインプットです。また、現行の高等学校学習指導要領では英語で授業を行うとしているので、授業は実際のコミュニケーション場面にきわめて近くなり、興味深い談話分析の対象になります。

教師が発することばは、それが教室という場で英語学習を促すためにどのような機能を果たしている

かという視点で談話分析することができます。教科を問わず、授業中の教師はさまざまな働きかけをして、学習者に学習中の知識を披露させ学習状況を確認し、その結果に合わせて評価や訂正といったフォローアップをします。この典型的な授業展開は、教室談話分析ではI(Initiation:働きかけ)—R(Response:応答)—F(Follow-up:フォローアップ)展開と呼ばれています。働きかけは多くが発問であるのに対し、フォローアップは学習者の応答によりさまざまです。例えば、その応答が期待どおりであれば賞賛のフォローアップが続くでしょうし、期待に満たない場合は激励や非難のフォローアップもあるでしょう。そして、応答に言語的誤りがあった場合、教師は訂正フィードバック(Corrective Feedback, 以下CF)を与えることになります。

教室内で教師が発する英語は重要なインプットだと先に述べましたが、言語学習促進の観点から、教師が用いるCFは興味深いものです。教室内SLA研究者のLysterとRanta(1997)は、フランス語イマージョン教室で教師が用いるCFを包括的にまとめています。彼らのモデルによると、学習者の誤りに対して、教師はCFを与えるか否かを判断し、与える場合は、(1)リキャスト、(2)明示的訂正(直接的訂正)、(3)明確化要求、(4)メタ言語的訂正(文法用語のキュー)、(5)誘導、そして(6)繰り返しという6種類のフィードバック手法のいずれかを用います。CFを与えられた学習者は、教師が期待したように正しく修正した応答を返す場合もあれば、期待に反して不完全な応答を返す場合もあり、それを見て教師はCFを続けるのか、次の話題に移ることにするのか判断します。

LysterとRantaが紹介しているフィードバックは以下のとおりです。(1)まず、リキャストは会話の流れを遮らずに、学習者が表現しようと意図したことを正しい表現で代弁する誤り訂正です。

S: I go to Osaka yesterday.

T: Oh, you went to Osaka yesterday.

(2)明示的訂正は、学習者に誤りがあることを伝え正答を示す、直接的な訂正です。

S: I go to Osaka yesterday.

T: You made a mistake. You should say,
"I went to Osaka yesterday."

(3)明確化要求では、学習者に言い直しを求めます。

S: I go to Osaka yesterday.

T: Pardon? Say it again?

(4)メタ言語的訂正は、文法用語を用いて誤り修正を求める訂正法です。

S: I go to Osaka yesterday.

T: No, not "go." It's past tense.

(5)誘導は、学習者に誤ったところから自己修正を促すような訂正法です。

S: I go to Osaka yesterday.

T: Yesterday, you ...?

(6)最後の繰り返しは、学習者の誤った表現をそのまま上昇イントネーションで繰り返すことで、学習者の自己修正を促します。

S: I go to Osaka yesterday.

T: I go to Osaka yesterday?

6種類のCFは、モデルとなるインプットを与える働きがあるものと、学習者に修正したアウトプットを促すものの2種類に分けることができます。インプット提供型は、リキャストと明示的訂正です。リキャストは、会話の流れを途切れさせることなくあいづちのように与えられるため、暗示的でCFだと意識されにくいという指摘があります。一方、学習者のアウトプットを促すものには、明確化要求、メタ言語的訂正、誘導、そして繰り返しが含まれま

す。いずれも学習者の反応を促すので、この4種類は一括してプロンプトと呼ばれています。メタ言語的訂正や誘導は、誤りの存在とその種類や位置が明示されるので、学習者の修正意識を高める可能性があります。一方、明確化要求や繰り返しは、誤りの存在を明示的に知らせる要素がないため、学習者の自己修正は未完になることが多く報告されています。

これらの6種類のCFの優越性については、教室内SLA研究者の間でも結論は出ていません。コミュニケーションな教室ではリキャストの頻度が高いのですが、このフィードバックがインプット提供型である性質上、学習者の自己修正に結びつかず、訂正効果ははっきりしないことが指摘されています。また、アウトプット強要型のプロンプトは学習者の自己修正に伴う学習強化の効果が期待されますが、既習知識に影響を受ける点が論じられています。

実践にあたっては、学習目的と学習者レベルに適したフィードバックを用いることが効果的な指導だと考えるべきでしょう。例えば、初級学習者は、正しくアウトプットしたくても十分な語彙や文型が身につけていない場合があります。そんな学習者にプロンプトを与えても、自己修正で満足せず欲求不満や落胆が大きくなるばかりかもしれません。初級学習者には適切な明示的訂正(直接的訂正)、補足的な説明、そして多くのモデル(リキャスト)が役に立ちます。一方、ある程度の語彙・文法知識を身につけた中級学習者や、身につけるべき語彙や文型が明らかかな活動を行っている学習者にはさまざまなプロンプトでより正確なアウトプットを促すことが望ましいでしょう。学習者の言語形式に対する注意を促し、正しく言語を操る訓練の場をプロンプトは与えることができます。教師のプロンプトは、学習者の注意を引くにちょうどよい明示性をもったものがが必要です。文法用語のキューや誘導は、誤りの存在、場所、種類を示すことができますから、比較的容易に学習者の注意を誤りに向け、自己修正を促すことができます。一方、再度発話を促すだけの明確化要求は、誤りがあるから発話を促しているのだという教師の意図が不明瞭です。ですから、言語に対する注意や意識の感度が高い学習者には有効ですが、そうでない学習者には効果が期待できないでしょう。

- 4A-119 Eiko: same prob-
 4A-120 Shoko: problemS
 4A-121 Yasuko: and opinionS
 4A-122 Shoko: and opinions ... it's troublesome!
 "What were the most common
 reason that people gave for not
 separating garbage?"

※ Ss = 不特定の学習者, XX = 聞き取れない発言,
 大文字は強調音声

書こうとする答えを声に出していた Shoko は、4A-114 で、has ではなく have のほうがよいのかメンバーの同意を求めるように上昇イントネーションで読み上げます。そこに Yasuko が、Shoko が書いた all place (単数形) ではなく all places (複数形) であるという修正をします。それに合わせて動詞も原形の have を選んだメンバーは、目的語も複数形だと気づき 4A-120 の Shoko が problemS と、4A-121 の Yasuko が opinionS と知識を出し合い文章を作り上げていきます。紙面に書かれたことばが、客観的な考察・検討の対象となり、学習者の協同校正作業が可能になるのだと考えられます。そして、このような学習者同士のことばについての語り合いは、間違いなく学びの機会となっています。

4. 学びの機会

ところで、第二言語習得で目標にすべき「学び」は何でしょう。EFL 環境で英語を学ぶ日本人には、練習を重ねることで意識的に学んだ知識をできる限り自動的・無意識的に使えるようになることが、現実的な「学び」のあり方だと考えます。具体的には、教師が使う表現をまだ使えない学習者が、いつかは自分1人で自由に使えるようになることが、「学び」の目標とすべき到達点だとも言えます。

自らより優れた他者ができることを、最初は他者の支援を借りながら、最後は独力でできるようになる—これは社会文化理論で論じられる発達・学習のあり方です。社会文化理論を応用しながら Aljaafreh と Lantolf (1994) は、最初は独力でできなかったことが後にはできるようになる学びの過程を実証する教室内 SLA を行いました。彼らは、8週間の集中英語講座でリーディング・ライティングコースの受講者3人が、エッセイをより正確にする校正作業の

個人指導でどのように英語能力を伸ばしていったかを調査しました。個人指導で各学習者は、自分が書いた文を読みながら、誤りを見つけ自己修正しました。誤りに気づかない学習者には、事前に設定した「他者支援レベル」をもとに教師が働きかけました。この研究では各指導時間内と8週間の学習期間に各学習者に起こった誤り修正の変化を調べました。

なお上述の他者支援レベルは12段階あり、以下のように分けられています。

表1 Aljaafreh と Lantolf の他者支援レベル

1	相談相手として同席する
2	誤りがある文を読み上げる
3	学習者に誤りがある位置(例えば、文)を示唆する
4	学習者が正しく誤りを認識できないとき、それを指摘する
5	誤りの位置をさらに狭く限定して示唆する
6	誤りの種類を示唆する
7	誤りを文法用語など用いて示唆する
8	学習者が正しく誤りを訂正できないとき、それを指摘する
9	誤りを修正するための方向性や方法を示す
10	正用を提示する
11	正用を説明する
12	これまでの援助で学習者が適切に反応できない場合、正用の使い方の例を見せ説明する

(名部井, 2015: p.56-57)

各項目を精査すれば明らかなように、他者支援レベルの多くは、Lyster と Ranta が示した CF の分類と重なっています。例えば、第2段階の誤りがある文の読み上げは、繰り返しと同じです。第3段階や第5段階の誤りがある位置の示唆は誘導と、第6段階・第7段階の誤りの示唆や文法用語を用いた示唆は、メタ言語的訂正とほぼ同じです。第9～11段階一連は、明示的訂正とほぼ一致しています。

この他者支援レベルの興味深いところは、段階が進むにつれ他者の関与の度合いが大きくなることです。学習者が独力で正確な文章作成を実践できるのであれば、他者の関与はほとんど必要ありません。

学習者がまだ十分学べていなくて独力で正確な文章作成ができないとき、他者はその学習者が支援を必要とするレベルまで関与を深め、学習者のパフォーマンスを期待値のレベルに引き上げます。

さらにこの研究では、個人指導で他者支援を受けた学習者は、徐々に自らのパフォーマンスを向上させたことが報告されています。例えば、時制が正しく使えない学習者は、最初に時制の誤りに遭遇したとき、20回近くに及ぶ教師とのやり取りを通じてようやく正しい文章に修正しました。しかし、次に同様の誤りに遭遇したときは、教師とのやり取りが減り、迅速に修正できるようになります。1指導時間内で起こった校正時間短縮の傾向は、8週間の個人指導期間内でも観察され、すでに指導を受けた誤りは、期間後期には教師からのわずかなヒントで自ら気づき修正できるようになったことが報告されています。学習者は教師という他者の支援に頼る度合いを、徐々に減らし、自らの力で望ましいパフォーマンスを実践できるようになった、つまり「学び」を達成したのです。

社会文化理論の枠組みでは、人の認知的発達または学力的向上は、より望ましい認知的そして言動の所作ができるという観点で判断します。そして、それを最も強力かつ効果的に促進する道具は「ことば」だと考えられています。実際、AljaafrehとLantolfの研究では、他者のことばによる支援一何を、どのようにすれば望ましいパフォーマンスが遂行できるのかを示す支援一が学習者を「できる」レベルに引き上げました。

5. 授業実践への提案

英語授業を考えると、私たち教師は、自らのことばと学習者が発することばにもう少し注意を払う必要があるでしょう。教室では、学習者の注意や意識を考慮しながら、指導したいものです。まずは、学習者が協同で行うコミュニケーションな、できれば文章を書く必然性があるタスクを導入して、学習者自らが積極的に言語に関する疑問や問題を自然に話し合う環境づくりから取りかかるのがよいでしょう。教室でSLAで用いられているタスクは、日本の英語教室でも有効です。学習者同士が言語に関する疑問や解決策を話し合う土壌をもつ協同ライティング活動は、言語に注意を向ける可能性が高い活動です。

鈴木(2014)が紹介しているように、ディクトグロス・タスクは学習者のレベルに合わせて実施方法を調整すると効果的です。

コミュニケーションなタスクによって学習者のアウトプットが多くなれば、教師は学習者のつまづきを理解し、適切なレベルの支援をできるようになります。AljaafrehとLantolfが示した他者支援を応用しながら、学習者に「どうすれば独力でできるか」を示すフィードバックを与え、学習者に成功体験をさせたいものです。口頭での誤りにも、学習者の注意と習熟度を考慮してリキャスト、明示的訂正、プロンプトの中から適したCFを与えるべきでしょう。ことばでの交流が生み出す学習の機会を、有効に使ってもらいたいと考えます。

参考文献

- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Nabei, T. (2005). *Recasts in a Japanese EFL classroom*. Osaka: Kansai University Press.
- 名部井敏代(2015). 「ヴァーバル・インタラクションと訂正フィードバック」大関浩美(編・著)『フィードバック研究への招待：第二言語習得とフィードバック』第2章, pp.31-79. 東京：くろしお出版。
- 鈴木渉(2014). 「技能統合型の活動を授業に取り入れようーディクトグロスの活用法ー」『CHART NETWORK』73号 pp.5-8. 東京：数研出版。
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*, 125-144. New York: Oxford University Press.