

早期 L2 英語教室のオーラル・コミュニケーション 活動 - 談話における理論と実践の統合を探る -

| | |
|--------|---|
| 著者 | 関 きみ子 |
| 学位名 | 博士(英語学) |
| 学位授与機関 | 名古屋学院大学 大学院 |
| 学位授与年度 | 2015 |
| 学位授与番号 | 33912甲第8号 |
| URL | http://doi.org/10.15012/00000675 |

論文要旨

早期 L2 英語教室のオーラル・コミュニケーション活動 — 談話における理論と実践の統合を探る —

1 研究の目的

本論文は、現代早期英語教育に関する先行研究を基に、中学校・高等学校の分析学習に連携する早期英語教室のコミュニケーション活動の新しいあり方を提案するものである。このため、全体的チャンク処理による問題解決を重視した相互交流型コミュニケーション活動を推進する公立の 1 小学校の学習者が使用する語彙・フレーズを、品詞と方略に分けて学年推移を調査し、学習者が使用する言語表現形式を分節化の視点で検証することによって次の 3 点を明らかにする。

RQ1: 全体的チャンク処理で問題解決を重視した相互交流型コミュニケーション活動を行っている学習者が使用する語彙・フレーズは学年進行と共にどのような推移を示すか。

RQ2: 学年進行とともに方略はどのような推移を示すか。

RQ3: 学年進行とともに発話の分節化はどのような推移を示すか。

新しいコミュニケーション活動は、Peters (1983) に始まる全体処理論の課題である「全体的チャンク処理から分析的処理への移行期に存在する困難な状況」を踏まえながら、Widdowson (1990) を中心とする CLT (Communicative Language Teaching) 改善論の課題である「言語能力とコミュニケーション能力の達成」を目指すべきであろう。本研究は、伝統的指導の持つ手堅さと、最新理論の研究結果とを考慮しつつ、全体的チャンク処理を推進する独自の体系を確立することにより、語彙・フレーズ、及び方略の発展と分節化の初期形態がもたらされ、中学校・高等学校の分析学習に貢献する可能性が生じることを明らかにする。

2 研究の理論的背景

先行研究は、従来課題とされてきた全体的チャンク処理から分析的処理への移行を論点とする全体処理論、及び CLT 改善論を取り扱う。

2.1 全体処理論の課題・提案

Peters (1983) は「早期 L2 教室において全体的チャンク処理でインプットされた語彙・フレーズは、分析的処理へと進み、文法ルールの一般化は可能となる」として、改善と検証が必要な領域は、洗練されたかたちの繰り返し、推論プロセスの育成、置き換えが頻繁に起きる場所のデータ収集、子供同士の会話の利用、個人差の問題への対処とした。Peters の課題は、1) 自然環境下、2) 外国語環境下、3) Wray による総括的見方、4) 早期 L2 教室の 2 年間にわたる実践授業、の 4 つの角度から追求されている。

その結果、すべての先行研究は、子供の場合、全体的チャンク処理は一時方略であり、分析的処理を通らなければ言語習得へ至らないとする点で一致する。さらに、全体的チャンク

処理は文法ルール獲得に直接貢献はしない、しかし言語習得プロセスを支える（例：流暢性促進、あるいは何かを話すことができるという感覚保持、分析に役立つチャンクのデータベース蓄積により）とする説が大半を占める。

Wray (2002) は、Peters の課題、「早期 L2 で全体的チャンク処理から分析的処理への移行は可能である」を検証するため先行研究と実践授業を総括し、「言語習得の 4 様相 (Wray and Perkins, 2000)」により、外国語環境下での言語習得の可能性を 3 期・年齢別に分けて論じ、L2 教室に存在する学習への阻害要因を究明する。その結果、得られた課題・提案とは、早期 L2 教室に条件設定がなされれば、全体的チャンク処理は分析学習のための「緩和剤」として働く可能性があるとする。それは、「学習の開始時期を 11 歳より数年早めること、言語学習よりも仲間同士との社会的インタラクション (social interaction) が優先される環境を設定すること」である。引き続き課題となるのは、「分析学習への対応の困難さ、分析に生じる学力差、教授方法」である。しかし、Wray はこの課題を認識した早期 L2 教室での対応が、「学習者の知的成長に対応する教授方法を発展させるための豊かな地盤形成を与えることができる」とする視点に立つ (2002, p. 198)。

2.2 CLT 改善論の課題・提案

過去の文献の蓄積の上に現在の新たな理論はあるとする Widdowson (1990) の考え方に立つと、CLT 改善論は、1) 伝統的手法の再編、2) 認知言語学の視点で、「開かれた環境」に学習者を置く提案、3) 談話分析の視点で、談話構造を教室学習に取り入れる提案という 3 方向に展開される。

Curtain and Dahlberg (2010) は、Rivers に示される practice を継承し、早期 L2 教室へ向けてよりコミュニケーションへと再編することを試みている。しかし、提案事例は、物語 (narrative) 中心であり、相互交流型対話活動 (双方向での会話や議論により情報を交換する) は、最もやり甲斐があると認めつつも基礎の準備段階に留めているところに今後の開発の余地が残されている。

他方では認知言語学の研究成果に基づいた理論に立脚し、授業改善を目指す Gatbonton and Segalowitz (1988, 2005); Segalowitz (2010) の提案がある。コミュニケーション・タスクの提案は、レッスンの全体像を提示する中でなされている。早期から即興をレッスンの最初に配置し、コミュニケーション活動を先に、文法知識の養成訓練をあとにする指導過程は従来のやり方を大きく塗り替える。L2 教室の子供に不足しがちな冒険的精神 (Rivers, 1964, p. 78) を入門期から促進することも含めて早期 L2 英語教室へ向けた検証が必要とされる。

さらに、談話分析の視点から、学習者を談話 (discourse) に置く対話活動が提案されている (Bygate, 1988; Swain, 1988, 2005; McCarthy, 1991; Nattinger & DeCarrico, 1992)。言語的に未熟な早期学習者に向けて、談話フレームのモデルが提案される。談話の流れに沿って問題解決型 activity に従事する学習者は、「互惠的相互依存 (positive interdependence)」を深め、共同で問題解決を行うため意味交渉が必要となる。そこに言語能力 (産出スキル) と談話維持力を最大限に伸ばす機会が生じるとされる。従来の単発的 Q-A 活動に替わる談話重視のコミュニケーション活動の提案はその具体的導入の方法と取り組みの成果が問われる。

3 研究の方法

3.1 調査対象校

本研究の調査対象校は、平成 15 年度から文部科学省より研究開発校の指定を受けている岐阜県多治見市の笠原小学校である。修正型 CBI (Content Based Instruction) によるシラバス・デザインの下、全体的チャンク処理による問題解決を重視した相互交流型コミュニケーション活動を実践している。授業時数は 1, 2 年 (35 時間) ; 3, 4 年 (60 時間) ; 5, 6 年 (70 時間), 計 330 時間が設定されている。

3.2 データ収集・分析

本研究の課題 (RQ1-3) に基づいて、次の手順に従って調査を進めた。1) 教材文のコーパス化を通して、相互交流型コミュニケーション活動のシラバス・デザインに基づいた activity の語彙・フレーズが導き出す学年毎の品詞の推移を調査する。2) 同じく学年毎の方略の推移を調査する。3) 学習者の発話記録のコーパス化、及び分節化のカテゴリーを通して、教材文コーパスとの関係性に焦点を当てて分節化の実態を探る。

教材コーパスと学習者両コーパスの作成については、次の手順に従った。教材コーパスは調査対象校の相互交流型コミュニケーション活動の記録として作成された『外国語活動指導計画集, 2011』において、学習者のみで行われる activity と称して記載されている各学年、各授業の学習指導案中の教材文スクリプトを調査対象として作成した。一方、学習者コーパスは相互交流型コミュニケーション活動の記録として作成された第 3 学年、7 組のペアと、第 6 学年、7 組のペアによる実際の発話を調査対象として作成した。

方略のカテゴリーの作成については、学習者が使用する方略の推移を調査するため、Bygate (1988); Nattinger and DeCarrico (1992) に基づき独自に改変し、計 7 項目 (11 の下位項目) を設定した。

分節化のカテゴリーは、2 種を作成した。1 つは、疑問文を分節化の調査対象とした先行研究、Pienemann, Johnston, and Brindley (1988, pp.226-230), 及び Myles, Mitchell and Hooper (1999, p. 74) に基づいた「疑問文の発達スケール」である。もう 1 つは、Peters (1983) による分節化のプロセス (segmentation process) に基づいて統語の芽生えを段階的に示す「分節化の stage」である。2 種のカテゴリーが学習者の使用する疑問文を調査対象とした理由は、疑問文が wh 移動, subject + verb の語順転倒などの統語的複雑さを含むことから、研究課題 (RQ3) を、① 疑問文の第 I ~ 第 V レベルの学年別・レベル別使用頻度調査、② 繰り返しと置き換えの学年別・レベル別使用頻度とその実態調査、③ 教材、学習者両コーパス間における関係性 (類似・相違点) の調査、という 3 点に沿って追求するのに適切であると判断したことに拠る。

4 総合的考察

4.1 RQ1 : 各学年の activity において品詞の示す特徴的推移は次の 4 点である。

第 1 に挙げられるのは、名詞はほぼ一定して高頻度であるものの、activity のトピックに頻度を左右されるケースも起きることである。例えば 2 年生での名詞の減少は、機能語であ

る数詞の増加と反比例したと考えられる。一方、5年生における名詞の増加は、名詞の置き換えにより情報に具体性を追加したことによるもので、相対的に動詞は減少している。

第2に、動詞は開発校独自の談話フレーム（トピックの提示から質疑応答を重ねて評価、支持/不支持、終了）と、その中に設定された問題解決型の特徴を反映していると解釈される。とりわけ状態動詞とその他の動詞の優位性が示されるが、これらの動詞は相互に会話・議論・情報交換しながら、談話フレームに沿って問題解決を遂行するうえで必要な語彙であることに拠るものと思われる。例えば、小学校段階では稀とされる動詞“think”は思考、原因、結果を示す接続詞（if, because, so, when）あるいは疑問詞（why, what, how）と共に中学年以降から本格的に使用され始め、高学年においても一定頻度を維持する。

第3に、activityの発展に対応する機能語の発展は、談話を構成し発展へと導く点で不可欠な要素となることが挙げられる。上記に述べた接続詞と疑問詞の働きに加えて冠詞、前置詞もまた漸増することが示される。これらの結果は、学年が進むにつれて主語と動詞を中心とした単純な文構造に、前置詞句が組み合わさり、接続詞を含む重文、複文構造へと進むように教材は構成されていると捉えることができる。

第4に、インタラクティブな要素を相互交流に求める点に間投詞の存在意義があると考えられる。いずれも語彙が感想、評価、新情報への反応、驚きを示すことで文レベルと同等の働きを為しうることを示唆している。

4.2 RQ2：各学年の activity において方略の示す特徴的推移は、次の3点である。

第1に、Back focusing と、“ok”は目標文の自然な繰り返しを導き出す原動力となると言える。高い認知力を伴わない初歩的方略でありながら、多岐にわたる方略要素（質問、賛同、確認、了承、明確化要求）は相手の繰り返し、発話への努力を誘い出し、初期学習者の談話維持に貢献すると考えられる。

第2に、activityの発展に対応する使用方略の多様化が求められることである。低学年では、圧倒的に高い割合を占める Back-focusing や“ok”および Amplification は、使用域の拡大とともに、単純な繰り返しから認知力を必要とする方向に多様化する。多様化は語句、節のレベルを単位としてデザインされており、総合的なコミュニケーション能力の行使を伴うと考えられる。

第3に、学習者に社会言語学的知識も期待されているということが現れている点である。特に丁寧表現や配慮を含む語彙・フレーズ使用により相手の発話トラブルに対して気遣う工夫がなされていることである。他人による訂正はめったに起きない現象であることを踏まえて、エラーをいったん受け止めて相手の修正を待つという、丁寧さの原理をわきまえた対応が望まれている。

4.3 RQ3：発話の分節化の推移は、次の3点に示される。

第1に、相互交流型による問題解決を重視した activity は、2タイプの繰り返しを生じさせる。1つには、3年生から一定して高頻度使用となる談話を維持するための繰り返しである。この繰り返しは、独自に設定された談話フレームにおいて語彙、短いフレーズ単位で成立す

るレベルⅠの繰り返しであり、言語に未習熟な学習者のオンライン処理を可能にする。従来の模倣・反復を超えた繰り返しの手法であるが、しかし、置き換えには発展しない。2 つめは、文単位の繰り返しであり、統語構造への気づきを促し、分節化の初期形態（フレーム＋スロット）を導き出す繰り返しである。それは、低学年での対話活動で繰り返しに近い初歩の置き換えから、やがて中高学年の分析要素を含む本格的置き換えへと発展する。このように、繰り返しは重要な側面を持つことが明らかにされた。

第2に、相互交流型による問題解決を重視した activity は、レベルⅢ以上の Wh 疑問文の多用により置き換えを頻繁に生じさせ、その結果、統語構造への気づきを生じさせると考えられる。3, 4, 5 年生の教材文コーパス、および 6 年生の学習者コーパス分析結果から読み取れることとして、初期の分節化へ到達するには、“formulaic frames (Peters, 1983, p. 47)” と呼ばれるフレームが分節化の手助けとして必要であること、学習者がそのフレームのあとに続くスロットの共通性の認識ができるようになるまで使い続ける必要があること、スロットの共通性の認識が出来て始めて創造的連結の開始となることであった。その視点に立つと、3, 4, 5 年生の教材コーパス、6 年生学習者コーパスで最も高頻度使用がなされるフレームはレベルⅢの“what”であり、一定して高頻度で置き換えに使用されている。総合的に判断すると、学習者は 6 年生の時点に至るまでに教材で慣れ親しんだ“what”をその自発的会話に応用できており、分節化の初期段階（フレーム＋スロット）に到達していると推定される。

第3に、相互交流型による問題解決を重視した activity において、学習者同士は自発的な会話に最も慣れ親しんだ文型を応用すると考えられる。しかし同時に、その自発的会話に教材文に現れないレベルⅤの疑問文使用、及び教材文には使用されないか、極めて低頻度使用のレベルⅡの疑問文をディスコース上の最も適切な場に応用できることが確認された。学習者の分節化の現レベルを超える表出力は、Mitchell and Martin (1997, p. 23) の解釈通り、“communicate”しようとする本人たちの努力によるとも取れる。しかし、ディスコースのより大きな流れを見通しつつ、その中の小さな会話に分節化の現レベルを超える発話は、peer talk のリズムを生かしたインタラクションの影響に拠るとも考えられる。

5 結論と今後の課題

研究課題に沿って本調査校の各学年の中間言語データベースを分析した結果、全体的チャンク処理による問題解決を重視した相互交流型コミュニケーション活動は、伝統的教授理論と最新理論の成果が教師の意図、創意工夫と統合されたシラバス・デザインの下で、語彙・フレーズと談話維持方略を発展させ、発話の分節化をもたらすと共に教材文を超える発話を表出させる可能性があることを明らかにした。

今後究明が必要とされるのは、1) 相互交流型で全体的チャンク処理を一貫して行った場合に生じた分節化は中学入学以降どのような経路を辿るか、2) トピック提示に始まる談話の流れに沿って、問題を解決へと導く論理的思考パターンの蓄積は、中学以降の「話す・書く」活動にどのような波及効果を及ぼすか、3) 仲間同士の相互交流による協同問題解決型の体験はどのように生かされ、発展する可能性があるかという 3 点である。そのためにも、中学校、及び高等学校との連携でさらに深い追求が期待される。