

応用言語学特講 第9章前半部分(1節・2節)

報告者：S.K.

はじめに

言語の4技能(four skills)の中でも「話すこと」はそれを代表するものと捉えられている。SLAにおいても、習得の過程や程度を測る尺度としてスピーキングが用いられてきた。スピーキング自体に焦点を置いた研究よりも、むしろスピーキングを熟達度の証として、相関関係を見るための変数とする研究に力が注がれてきた(Hughes, 2002)。

SLA理論の変遷はスピーキングの指導法に様々な影響を与えている。伝統的な文法訳読式はスピーキングを全く無視したが、オーディオリンガル・メソッドはその反動として、モデルとなる文型を繰り返し発話することに焦点を置いた。その後、単なる発話ではなく自発的であることが大切だという認識が持たれ、教師や学習者間の意味のある相互交流(インタラクション：interaction)の重要性が叫ばれるようになる。スピーキングを幅広い要因を含んだ言語の熟達度(language proficiency)という視点から捉え、教師中心の教育から学習者中心の教育へと視点移ったことも相まって、生産的スキルとしてのスピーキングやライティングが再び注目を浴びるようになった。

1. スピーキングの原理

(1)スピーキング・プロセス

Lovelt(1989)は、スピーキングでは次の4つの主要なプロセスが連携していると述べている。

概念化(conceptualization)

メッセージの内容が計画される。背景的知識、トピックに関する知識、状況、談話パターンの知識に基づいて、伝達のための表現を選んだりその順番を決めたりしながら、言語という形になる以前のメッセージが生成される。

形成化(formulation)

意味を伝達する語彙やフレーズを見つけ、それを並べて適切な文法標識(活用語尾、助動詞、冠詞など)をつける。音声パターンも準備される。

音声化(articulation)

運動神経の統制によって、発音器官である唇、舌、軟口蓋、息などの動きが調整される。ここで、これまでの内在的な発話が初めて顕在的発話となる。

自己モニター(self-monitoring)

言語使用者が誤りを発見し修正するプロセスで、発話前と発話後の双方で二重に働くとしている。

Skehan(1998)は、学習者が L2 で話すときに向けられる注意の量は一定なので、流暢さ(fluency)、正確さ(accuracy)、文構造の複雑さ(complexity)の中のどれか1つに集中すると、他に注意が向かなくなることを指摘した。タスクが要求する発話の文法構造の複雑さが、学習者言語(learner-language)の流暢さや正確さに影響することになる。Bygate(1996, 1999)は、同じタスクを繰り返し行くと、タスクの概念化がより自動的になり、学習者の注意の焦点が次の形成化のプロセスへと移り、流暢さ、正確さ、さらに語彙、談話、文構造のレパートリーも同時に高められると説明する。

スピーキング・プロセスは、スピーキングが行われる環境から大いに影響を受ける。また、スピーキング・プロセスは他のスキルのプロセスとは違った特徴を持っている。

(2)スピーキング能力

プロセスの観点からは、スピーキング能力の習得とは4つのプロセスの自動化といえる。プロダクトの観点からは、その能力とはどのようなものであるかということのみをみる。

1)コミュニケーション能力

外国語・第二言語によるコミュニケーションの指導でその基礎とされることが多いのは、以下の Canale & Swain(1980)によるコミュニケーション能力の枠組みであろう。それには能力が含まれると説明されている。

1. 文法能力(grammatical competence)
2. 社会言語能力(sociolinguistic competence)
3. 談話能力(discourse competence)
4. 方略的能力(strategic competence)

Bachman(1990)はこのモデルを改良し、コミュニケーションのための言語能力を、文法能力や語用能力(pragmatic competence)を含む、1)狭義の言語能力(language competence)と、それを支える 2)方略的能力、3)心理生理的メカニズム(psychophysiological mechanism)に区分した。Hadley(2001)は、言語を知っているということが何を意味するのかに関する論理的な枠組みは、言語教育や言語学習にとって非常に重要な問題であるとしている。

Nunan(1999)は談話の目的と機能について、談話には社会的目的をもつ対人的(interactional)談話と、何かを得たり行ったりする目的をもつ交渉的(transactional)談話があるという考え方を示している。スピーキング能力を備えているということは、表 1 の 6 つのマス目で表される言語の目的を達成できるプロダクトが期待されていることになる。

※P.164 の表 1 参照。

2)中間言語の熟達度

目標言語とは違う首尾一貫した独自のルールに支配された、学習者の L1 と目標言語の中間的なシステムを、中間言語と呼んでいる。中間言語では、目標言語に至らずに固定化してしまう化石化(fossilization)も起こる。

Ellis(1994)は、学習者の中間言語の多様性について、同じ学習者でも条件によって違う言語使用が起こると説明する。学習者言語(learner language)の多様性は、組織的で自動化されている多様性と、非組織的で自動化されていない多様性を持っていると指摘する。学習者の熟達度が高くなると、どの環境でどの形を用いるかが判り始め、非組織的で自動化されていなかった言語の形がしだいに組織的に自動化されていく。注意深いスタイルをより引き出すタスクを行えば、まだ自動化されていない言語の形の練習ができるとしている。

Tarone(1983)は、正確さと流暢さをバランスよく引き出し学習者の熟達度を高めるためには、固有のスタイルと注意深いスタイルの両方を引き出すタスクが必要になると述べている。

中間言語のスピーキング能力をどう細分化するかは、熟達度の評価と関係が深い。Standard Speaking Test (SST)の到達基準の枠組みは、表 2 のように表される。

※P.165 の表 2 参照。

2. スピーキングの学習と指導

(1)スピーキング指導の立ち遅れ

これまで日本人の英語学習で、スピーキングに成果が見られなかった第一の原因は、英語で話すチャンスが不足していることにある。第二は英語で話すことへの自信のなさである。第三は上手く話そうとする高い期待感が原因の不安心である。

教師の側にもスピーキング指導を避けてきた、いくつかの理由が考えられる。

(2)効果的なスピーキング活動

Ur (1996)は、グループワークやペアーワークを活用し、やさしい英語を利用して、興味を引くトピックのタスクを準備し、学習者に常に目標言語を話させる工夫をする必要があるとしている。発話のチャンスをできるだけ多く与えることが大切であろう。

1)計画時間(planning time)の有効利用

即座に発話することを常に強要する必要はない。沈黙した発話の計画時間を学習者は有効に利用している。重要なのは学習者が知的学習に参加することで、Nunan(1999)はスピーキング指導の PPP として、生徒が沈黙している提示(presentation)のステージの重要性を示している。ただし PPP の指導パターンは、より学習効果が期待されるタスクに基づいた学習(task-based learning)のパターンに移行しつつある(Willis & Willis, 1996)。

※PPP 指導パターンは P.167 の表 3 を参照。

2)教師の質問の仕方

教師の質問を分類してみると、第一の分類は提示質問(display question)と指示質問(referential question)である。第二の分類は、答えの決まった質問(closed question)と答えの決まっていない質問(open(-ended) question)である。生徒のスピーキングの機会を増やすには、教師が生徒の答えを予め知ることのない指示質問や答えの決まっていない質問をできるだけ利用したい。

3)発話交替(turn taking)

教室外での一般の会話では、「質問と答え」以外の形式でも自然な発話交替が行われている。発話交替を上手に行うには慣用表現の学習も重要で、発話交替の練習と組み合わせて、教室でのスピーキング指導に加えたい。

4)コミュニケーション・ストラテジー

学習者が限られた語彙や文法を駆使して意味を伝達するためにコミュニケーション・ストラテジーは重要である(Dornyei & Thurrell, 1992)。コミュニケーション・ストラテジーの使用が言語習得を促進するかどうかは議論の分かれるところだが、少なくとも、ストラテジーを利用することによってさらに多くのインプット(input)を得ることにはつながっている。

(3)スピーキング活動の具体例

ここでの具体例は、対話者間の情報のずれを埋めなければ解決できないインフォメーション・ギャップ・タスク(information-gap task)を応用した例である。

(4)スピーキングへの学習者の取り組み

Rubin & Thompson(1994)が挙げた効果的な学習ストラテジー(learning strategy)のリストから、スピーキングに関するものを選んで以下に分類する。

マクロ・レベル

1. 自分にあつた学習法を見つける。
2. 学習計画を立てる。
3. 創造的に勉強する。
4. 英語に接する機会を積極的に求める。
5. あいまいなものを受け入れる。
6. 間違いから学ぶ。

ミクロ・レベル

1. 持っている言語知識を活用する。
2. 会話で使う決まり文句を覚える。
3. 話の技術を習得する。

4. 状況によって表現を使い分ける。

学習者のスピーキング能力を高めるためには、英語学習の初めから学習者のレベルに適した、コミュニケーションを目的とした指導をすることが大切である。正確さにも注意を払いながら、言語を創造的に使用する機会を十分に与えることが何よりも重要である。

基本問題

(1) 私が経験した英語のスピーキング学習方法で効果があったと思うものは、実際に英会話を行うことです。高校 1 年のときの授業では、ゲームを通してクラスメイトと英語で話したり ALT の先生と話したりという機会があり、実際に会話をすることは、どのように話すことができるか考えたり発話したりするので、スピーキング学習に効果があったように思います。効果がなかったと思うものは、自分自身だけで行う教科書の音読です。教科書を音読するというは、書かれているものを読むので、どのように話したらいいのかを考えたりしなかったからのように思います。また、手本となる音声がないままでの音読は、発音やイントネーションなどが正確ではなかったと思います。

英語のスピーキング学習方法についてディスカッションした結果、効果があったと思う学習方法となかったと思う学習方法についていくつかの意見が出ました。

効果があったと思うもの

- ・ 幼いころに通っていた英会話教室。文法能力がなくても、幼いときにネイティブスピーカーのもとで学ぶ中で英会話をするのができた。その時の英語が活きているような気がする。
- ・ 場面、場面によつての決まった表現を覚える。
- ・ 自己紹介やゲームなどを通して、友達同士で英語を使って会話をする。
- ・ 少人数で行われた英語でのディスカッション。少人数のため、嫌でも話さなければならなかった状況によって、英語を使うことができた。

効果がなかったと思うもの

- ・ 音読。シャドーイング。高校の英語の教科書を音読したところで、日常会話につながるのか？

音読は、もう少し工夫をしたら、スピーキング力の向上につながる。

考察

スピーキング指導の問題として、教師がスピーキング指導に慣れていないこと、また、スピーキング指導の必要性を感じていない教師もいることなども挙げられていた。慣れていないということについてはそうかもしれないと思ったが、必要性を感じていない教師もいるということには驚いた。今までスピーキング指導をあまり受けてきていないからこそ、指導に慣れていないからこそ、どのような方法が効果的なのかということを教師が積極的に学んでいく必要があると思った。

第9章：スピーキング

3. フィードバックと強化

(1) 効果的なフィードバック

・修正フィードバック(**corrective feedback**)…教師が誤りを修正する意図をもって生徒に与えるフィードバックのこと。

① その授業時に目標としている指導事項に関する誤りを修正

活動の目的が正確な使用であれば教師は何らかの方法で正しい表現への気づき(**noticing**)を生徒に喚起し、自ら誤りを修正できるようになることが大切。

② コミュニケーションの妨げになる誤りの修正

➤ 全体的誤り(**global error**)…正確に自分の意思を伝えることを困難にする文章全体に関わる誤り

➤ 局所的誤り(**local error**)…意思の疎通には支障をきたさない文の一部のみに関わる誤り

明白な誤り(**overt errors**)と談話レベルの隠れた誤り(**covert error**)の区別

これらは全く訂正されないと化石化する可能性もある！

Lyster&Ranta(1997)の教師による修正方法の分類と調査

(ア)明示的修正(**explicit correction**)：発話の誤りを指摘して正しい表現を示す。

S: He go shopping

T: You should say he goes shopping.

(イ)言い直し(**recasts**)：誤りを指摘しないで文法的に正しい形に直し、コミュニケーションの流れを妨げないように言い直す。

S: he buyed a computer game

T: He bought a computer game

(ウ)明確化要求(**clarification requests**)：もう一度言い直すよう要求する。

S: He buyed two...

T: Excuse me? What did you say?

(エ)メタ言語によるフィードバック(**metalinguistic feedback**)：正しい表現を与えずに文法的な用語などを使って誤りを指摘する。

S: We eat ice cream

T: use past tense.

(オ)誘導(**elicitation**)：質問などで生徒をリードして生徒自らに誤りを訂正させる。

S: He bought two game.

T: He bought two?

S: Games.

(カ)繰り返し(repetition) : イントネーションで暗示的に誤りとわかるように生徒の発話をそのままの形で繰り返す。

S: I had hotdog and he had pizza.

T: I had hotdog?

(ア)~(カ)の順番でより多くのフィードバックが行われたが学習者の取り込み(uptake)では明示的修正や言い直しはあまり効果がなかったとしている。

今後は学習者が自ら誤りに気付けるように学習者のレベルや段階などの要因を考慮してコミュニケーションの流れの中で修正を行うことが必要。

Ex)テープレコーダーやビデオを使用した誤り発見学習の活用等...

2) スピーキング能力測定法

- 口頭エッセイ・プレゼンテーション
パブリックスピーキングを想定して準備したスピーチを行わせる。
- 自由インタビュー、統制インタビュー
準備のための時間がない普通の会話を想定して即座に対応できる能力を測定する。
- 情報転移
目標言語で録音された情報や文字情報を口頭で伝える能力を測定する。
- 相互交流タスク、ロール・プレイ
異なる組み合わせで何回か実施することで測定する。

SST で使用するタスク SST Manual(1996)

9レベルの到達基準を示し、被験者のレベルに合わせてテスト内容が変化する相互交流型、1対1の対面インタビュー形式で行われる。テストの一部として用いられるタスクは教室のスピーキング活動に応用することも可能で評価基準に基づいて、生徒のスピーキングレベルを判定しそれに適したタスクを作る際の参考ともなる。

※P173 参照

4. 今後の展望と課題

(1) スピーキング研究の方向性

- スピーキング技能の発達に関して
 - ・ L1 と L2 のスピーキング技能の関係、スピーキング能力の自動化はどのように達成されるか、自動化の程度をどう測定するか...
 - ・ 日本人学習者はどのように相互交流の技術や会話の適切性を学習するのか、L1 から

L2へ語用論的能力は転移するのか...

・学習者の注意集中(attention)や意識性(awareness)が会話の運びや発話行為(speech act)の算出にどれほど影響するか

➤ タスクの立案と相互交流に関して

・学習者のレベルに応じたタスクを立案するためにはその複雑性を区別する基準が必要。その基準は何をもとにするか

・暗示的フィードバックと明示的フィードバックの効果はどうか

(2) スピーキング指導の方向性

タスクを単位として構成するシラバスが増えることが今後予想される。

タスクとは英語を理解した結果として遂行される意味に焦点を置いた何らかの目的を達成するための相互交流を行う教室活動のことを指す。(Lee 2000)

高い認知力や相互交流を必要とするタスクによって、学習者はインプットに注目し、アウトプットを自発的に産出するよう仕向けられる。

意味(meaning)と形(form)の両方にバランスよく焦点を置いたスピーキングの指導を探り続けていかなければならない。

まとめ

意味のあるコミュニケーションを中心とした活動は大切だが学習者の能力を大きく超えた要求をすることは効果的ではない。正確さについてはいつ、どのように指導するのが適切か配慮する必要がある。誤りは学習のために必要だということを認識のもと指導者は学習者の助言者としての立場をとりことが望ましい。学習者がふんだんにしかも創造的に英語を繰り返し使用し適切なフィードバックを受けながら少しずつ確実に目標言語に近づいていけるような学習環境を与え続けることが大切である。

考察

教師のフィードバックに関して明示的修正や言い直しはあまり効果がなかったとされている。この点についてわたしは明示的な修正や言い直しの場合生徒が自ら誤りに気づけることが少なく教師の指摘があってもそれを流してしまうことが多いからではないのかと考える。実際中学の授業でスピーキングをしたとき先生に英語を直されてもそれで満足してそのまま流してしまった。自分で失敗しながらも間違いに気づき、きちんと訂正することができればそれが記憶としても残りやすく定着の度合としては大きいと思う。今後フィードバックについては研究の余地があると言えそうである。自動化を狙うのなら学習者のレベルや学習の段階などの要因を考えてコミュニケーションの流れの中で修正を行えるように配慮すべきである。

[練習問題]

- (2) 下線を施した教師のフィードバックを言い直し(R)、明確化要求(C)、メタ言語によるフィードバック(M)、明示的修正(E)に分類しなさい。

S1: We...study yesterday. T: No. studied. (E) Past tense is studied. (E) Ken?

S2: I went picnic. T: Oh, you went on a picnic. (R) Where did you go?

S2: Family. T: Sorry? (C)

S2: With my family. T: Where did you go with your family?