

# 学習者の自発的な発話を導く教師の学習支援的言動 ——積極的な自発的発話の場合——

野原美和子\*

キーワード： 教師の学習支援的言動, 積極的な自発的発話, 消極的な自発的発話

## 要 旨

学習者の多様化に伴い、「人間中心主義」(縫部 1991)を基調とする教師の学習支援的な役割が求められてきている。教師の学習支援的役割とは、偏に、「言語習得を促進するような学習環境を整えること」と言えるが、日本語教師が実際に教育現場でどのような活動を行って環境整備をしているのかは推測の域を脱し得ていない。本稿は、言語習得を促進すると考えられる多数の要因の中から学習者の自発的な発話を採り上げ、それを導く教師の学習支援的言動について考える。

本稿では、先ず、学習者の自発的な発話が言語習得に与える影響を見、その後、自発的な発話の分類を行った。自発的な発話は「積極的な自発的発話(積極自発)」と「消極的な自発的発話(消極自発)」に分類されるが、学習者が抱いた問題の直接的な克服手段となる積極自発のみに焦点を当て、その内容と生じた状況・要因を授業分析を通して特定した。それにより、積極自発を導いた教師の言動について考察を行った。

総体的に見ると、積極自発の内容が何であれ、一方向的な説明等の状況よりインターアクションがあり交渉の行い易い状況を増やすことが積極自発の増加につながる事が分かった。そのような環境を作り出していくことが、積極自発に関する教師の学習支援的言動であると言える。

## はじめに

日本語教育では、1980年代頃に学習者の多様化や学習目的の多様化が指摘されるようになって以来、それまで伝統的に行われていた教師指導型の教育や「唯一絶対の教授法」に決別し(岡崎 1991)、「学習を教師の視点からではなく、学習者の視点から捉えるべきである」という「学習者中心主義」が多くの研究者によって支持されるようになってきている(石井 1989; 長原 1994; 文野 1994, 等)。この考えは、学習者自身が、学習の実行者、提案者、計画立案者、評価

\* NOHARA Miwako: インドネシア日本語・日本文化センター日本語学校講師。

者になり、学習の中心的な役割を担っていくというもので、「どのように教えるか」ではなく、「どのように学習するか」ということに焦点を当てている点で、評価される。

教育上、学習者を重視することに異論のある者はいないであろうが、教師の役割もまた、無視できない重要な要素である。学習者中心の教育を成功させるには、教師が学習者を確実に補佐し、学習を支援していくことが不可欠である。教師の「学習支援的な役割」には学習者中心の教育の成否がかかっていると言っても過言ではない。「どのように学習するか」と「どのように学習を支えるか」の両方が重要であり、この点から、正確には、「学習者中心」の教育というよりも、学習者と教師の双方が上手く機能しあっている教育、つまり、縫部(1991)の言う、教師と学習者のバランスが保たれた「人間中心主義」の教育が重視されるべきであろう。

教師に求められている学習支援的な役割とは、偏に、「言語習得を促進するような学習環境<sup>1</sup>を整えること」と言える。しかし、ネウストプニー(1995)が述べているように、日本語教師が実際に教育現場でどのような活動を行っているかについては、「多くの場合単に(根拠の不確かな?)推測を行っているにすぎ」ず(p. 151)、環境整備が如何に行われているのか、つまり、教師が具体的にどのように学習支援を行っているのかは明らかではない。本稿では、言語習得を促進すると考えられている多くの要因の中から、特に学習者の自発的な発話を採り上げ、その生じる状況・過程を明らかにし、自発的な発話を導いた要因を特定する。それにより、学習者の自発的な発話を促すために教師は何をすべきか、つまり、具体的に如何に教師は学習を支援していくべきかについて論じる。

## 1. 自発的な発話

### 1-1. 自発的な発話の与える影響

これまで提示されてきた理想的な授業や活動の在り方の中で、学習者の自発的な発話は、言語習得を効果的に促進する要素の一つとして積極的に評価されている(Moskowitz 1976; Littlewood 1981; 木村 1982; ステヴィック 1988, 等)。自発的な発話とは、「発話をするように個人的に直接求められたり強制されたりしていない時に、学習者が進んで応答したり、自ら質問や発言をすること」と捉えられるが、それが言語習得を促進すると言われる理由には幾つかの点が挙げられる。以下で、それらについて見ていく。

#### 1-1-1. 学習の動機づけに与える自発的な発話の影響

学習者の学習動機は、学習を進めていく上で最も重要な要素の一つであるが、学習目的の多様

<sup>1</sup> 本稿で考える「学習環境」とは、視聴覚機材等の設備面のことではなく、学習者が授業に興味を持って積極的に参加できるような場としての環境である。

化の流れの中では、学習動機の全てを把握し、その一つ一つを授業内で達成していくことは困難になっている。しかし、倉八(1992)が述べているように、「授業内で高められ得る授業への学習意欲及びその結果としての日本語への興味・関心は、授業環境に依存する」(p. 140)のものであり、如何に学習動機が多様であろうとも、授業で学習意欲・動機づけを高めることは可能である。「動機の異なる学習者に対して授業内で方向づけを行い、クラス全体で学習意欲を高めていく教授環境を提供すること」(p. 139)が教師の支援的役割であり、学習の成功を導く鍵である。

梶原(1992)は、学習者の学習意欲や動機づけを高める教室活動について、以下のように述べている。

教室での活動の際に、発話を促す動機となるのは、話したいと思う気持ちであり、知りたいという欲求である。そうした欲求を満たすような教室活動が行われれば、学習者の活動が活発になり、積極的に学習する意欲を促進し、学習効果を高めることができる。

(梶原 1992: 51)

自発的な発話によって学習者の話したいと思う気持ちは満たされ、知りたいという欲求は、自発的な発話をもたらす他者の答えや意見によって満たされる。そしてその満足感が学習意欲を高め、ひいては学習効果をも高めると考えられる。学習者の学習意欲や学習の動機づけを高める教室活動は、学習者の自発的な発話に基づいて行われる教室活動であると言えよう。

Slimani (1992)によると、学習者はクラスの内容に貢献する機会を与えられた場合、その項目を学んだと感じるという。つまり、ある対象に働きかけ、自分自身はその対象の変化の要因となる時、学習者は成長するのである。これは、ド・シャーム(1980)の言う、内発的動機づけ<sup>2</sup>を支える「自己原因性(自分が外界の変化の要因になること)」の動機が達成された状態と言える。学習者は、自発的な発話をすることによってクラスの内容に貢献したという充実感を得、この「自己原因性」の動機を達成することで、学習の動機づけを高めることができる。この点からも、学習者の自発的な発話が学習の動機づけに影響を及ぼすと言える。

#### 1-1-2. 理解可能なインプットと理解可能なアウトプットに与える自発的発話の影響

言語習得に不可欠な要素は言語的なインプットである。Krashen (1981, 1982, 1985) がインプット仮説を提唱して以来、インプット、特に「理解可能なインプット (comprehensible input)」が言語習得を促進するものとして重視されてきた。しかし、Krashen は、学習者の発話が言語習得に与える影響に関しては、学習者への理解可能なインプットの量を増やすという間接的な役割しかないとした。それに対し Swain (1985, 1995) は、学習者が聞き手に理解できるアウトプット

<sup>2</sup> ド・シャームは、内発的に動機づけられた行為というのは、外的な「...のためにする」というような範疇のものにおきかえることができない行為であり、その行為を行うこと自体が「内在的に」(intrinsically) 満足感をもたらすものであるとしている。

トをすること、つまり、「理解可能なアウトプット (comprehensible output)」をすることの重要性を主張し、インプットだけでなく、アウトプットも同様に言語習得を促進する上で重要であることを説いている。

言語習得に関する研究では、単に修正されたインプットよりも、意味を理解しようと「交渉 (negotiation)」を行うことが重要であると指摘されているが (Varonis & Gass 1985; Larsen-Freeman & Long 1991; Pica 1994, 等), 学習者の自発的な発話は、意味の交渉のあるインターアクション<sup>3</sup>を導き、理解可能なインプットと理解可能なアウトプットを生み出すと考えられる。学習者が他者からのインプットを理解できない場合、学習者がその旨を意思表示することによって他者とのインターアクション・意味の交渉が生じる。つまり、自発的な発話をする事で相手から修正された発話を引き出すことができ、理解不可能なインプットを理解可能なインプットにすることができるのである。また、Pica et al. (1989) は学習者が発話し、その発話を聞き手が理解できないということが分かった場合、学習者は自己の発話の問題に気づいて発話を修正したと報告しており、自発的な発話がインターアクションによって理解可能なアウトプットを誘導すると言える。これらのことから、学習者の自発的な発話は、意味の交渉のあるインターアクションを導き、理解可能なインプット・理解可能なアウトプットの量を増やすという、重要な働きがあると言える。

### 1-1-3. 学習者の自由な発想と言語の創造性に関する自発的発話の重要性

学習者の自発的な発話は、学習者の自由な発想を基に、言語の本質である創造性の面を最大限に活用していると考えられる。畠 (1989) は、「真実のコミュニケーションであれば、学習者は個々の発話の内容、形式を自分で決定し自分の責任において発話する」(p. 86) のであるから、言語教育の原則は「教師は学習者の発話の内容、形式を決定してはならない。教師は学習者が発話する時、学習者の主体性を認めなければならない」(p. 86) ということであるとし、「言語教育においては学習者の主体性と創造性が最大限保証されていなければならない」(p. 87) と述べている。また、リヴァーズ (1982) は、言語使用は創造的なものであり、学習者が学習言語を用いて新しい発話を自由に創造しつつ意思伝達できるようになることが、言語学習の最終目標であるとしている。学習者の自発的な発話は、自己の自由な発想によって言語の創造性を活用した結果であると言えよう。

## 1-2. 自発的発話の分類

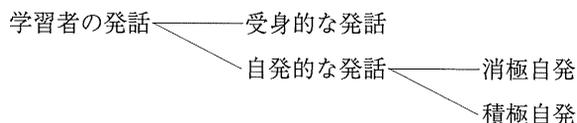
1-1. で見たように、自発的な発話が言語習得に於いて重要な機能を果たすことは明らかであ

<sup>3</sup>「インターアクションとは、人と人の中で交わされる心理的接触と相互交流の総体のことである」という縫部 (1991: 14) の定義を採用する。

る。しかし、重要なものであると認識されながらも、これまで自発的な発話の分類や内容を見ると言ったことは余り成されていない。ここで、自発的な発話について詳しく見ることにする。

学習者の発話は大きく「自発的な発話」と「受身的な発話」とに分類される。「自発的な発話」とは、教師や他の学習者などの他者によって、個人的・直接的に発話を求められたり強制されたりしていない時に行われるもので、進んで応答したり、進んで質問を行ったりして、自ら話し出す発話である。この点で、他者から直接的に強制され、それに応じる形で成される「受身的な発話」と区別される。

更に、自発的な発話は、学習者が学習上で抱いた問題を克服するために発話を行ったか否かによって二つに大別できる。自発的な発話を行うことの最大の利点は、学習者が何らかの問題に直面した際に、それを克服する手段となり得るという点である。つまり、学習者は、理解できないと思うことや知りたいと思うことの答えを、質問や依頼をするという形で自発的に発話することによって、得ることができるのである。このような問題克服のために成された学習者の自発的な発話を「積極的な自発的な発話(以下、「積極自発」)」とし、それ以外の自発的な発話を「消極的な自発的な発話(以下、「消極自発」)」とする。「消極自発」には、他の学習者が質問に答えている際に手助けをすることや、教師や他の学習者などの他者がクラス全体に対して行った質問や要請に、自ら進んで応答することなどが挙げられる。つまり、直接的・個人的に発話を要請されている訳ではなく、発話することを避けようと思えば避けられる状況下で、自ら考え、進んで行った発話である。消極自発は、他者からの要請に応えるなど受身的な発話の要素を持つが、必ずしも発話を行う必要がない状況下で自らの意志で話し出すという点から、自発的な発話と捉えることができる。



積極自発： 学習者が直面している問題を克服するために、質問や依頼という形で自ら話を切り出す発話

消極自発： 積極自発以外の自発的な発話。つまり、学習者が、発話することを避けようと思えば避けられる状況下で、自ら考え、進んで行う発話

梶原(1992)の言う、「知りたいという欲求」を積極的に満たすことができるのは、積極自発である。積極自発・消極自発は、共に、言語習得の促進に多大な影響を与えると考えられるが、学習者が抱いた問題の直接的な解決につながる点や、学習者を学習の中心と成し得る点で、積極自発はより奨励されるべきであろう。本稿では積極自発のみに焦点を当てることにする。

## 2. 調 査

### 2-1. 調査の目的

本調査の目的は、積極自発の内容と生じ易い状況を特定することによって、積極自発を導き出した要因を明らかにすることである。それにより、教師は積極自発を引き出すために何をすべきか、その学習支援的言動を考える。

### 2-2. 調査の対象

南山大学外国人留学生別科で準中級(初級後半)を教えている2名の教師(教師A・教師B)が、別々のクラスで同時に行った、同じ教授内容の授業をビデオ録画し、調査の対象とした。授業は口頭ドリル練習のクラスである。約2ヶ月間、ほぼ1週間おきに各々7回(各90分)、合計21時間撮影した。録画状態が悪くて不明な点やペアワーク等の活動は、調査不可能なため対象から除外した。調査可能時間は、約18時間10分である。教師の教授経験は、教師Aが1年、教師Bが2年である。学習者は一定ではなく授業によって変更があるが、大体、10~12人で行われている。また、学習者の出身地域も様々であるが、6割程度が欧米系である。

### 2-3. 分析の手順と分類項目

まず、録画したビデオから逐語記録を作成し、それを基に、積極自発がどのような問題を克服しようとして質問や依頼という形で成されたのか、その内容を見る。内容の分類には、Fanselow (1987) の提案する分析システム「FOCUS (Foci for Observing Communications Used in Settings)」の「内容 (content)」の視点を採用する<sup>4</sup>。FOCUS は、言語的・非言語的コミュニケーション<sup>5</sup>がどういう意味を持っているのかを知るために、やりとりの一つ一つを分析する手段で、眼前で何が行われている・起きているのかを、自分の思い込みから開放して具体的に知ることを目的としている。このことから FOCUS による分析は、先に挙げたネウストブニー (1995) の指摘する問題の解決につながると考えられる。

FOCUS の内容の視点には、大きく、「生活 (life)」、「手順 (procedure)」、「学習 (study)」といった分類項目がある。それらの内容は以下の通りである。

- 生活 (life): 生活に関することや一般知識、個人的な情報や感情など
- 手順 (procedure): 活動の手順に関することで、学生を統御する、支持を与えるなど

<sup>4</sup> FOCUS には内容の視点の他に「主体 (Source / Target)」「Move の種類 (Move Type)」「手段 (Medium)」「方法 (Use)」の四つの視点があり、各々に分類項目と、その下位範疇が提示されている。

<sup>5</sup> 人と人との間の双方向的な交流を表す「インターアクション」に対して、ここでは人から人への一方向的な流れを表すことにする。

● 学習 (study): 学習に関すること

これらの内容の積極自発が各々授業活動のどこで生じているのか、その状況を調べる。このように全積極自発の内容と状況を特定することによって、各内容の積極自発が発生する確率の高い状況を明らかにし、積極自発を引き出した要因を特定する<sup>6</sup>。

3. 分析結果と考察

3-1. 積極自発の内容

全授業を通して、学習者の積極自発は165例見られた。コミュニケーションがどのような内容を伝えているのかという FOCUS の内容の視点から見た場合、学習、手順、生活の各々の内容の積極自発が確認された。学習者が問題克服のために発話非強制時に行った質問・依頼が積極自発であるということを考慮すると、学習とは文法や意味、語彙等に関する質問・依頼であり、手順とは活動の手順に関する質問・依頼、生活とは生活に関するもので、個人的な情報等に関する質問・依頼ということになる。

教師 A・B の授業中に生じた各内容の積極自発の事例数を表 1 に示す(何を言っているのか聞き取れなかった 1 例は除く)。( )内の数字は各教師の授業で生じた積極自発の総数に対する各内容の割合を表している。それを図式化したものが図 1 である。

表 1 から明らかなように、学習に関する内容が積極自発の大半を占めている。また、教師 B の授業で比較的多く生じていることが分かる。図 1 は、各教師の授業中に生じた各内容の積極自発の割合を示したものである。学習に関する内容の割合に際立った差異は見られないが、手順は教師 A がより多く、生活は教師 B がより多いことが分かる。しかし、教師 A・B 共に、手順や生活に関する内容の積極自発は学習に関する内容と比較すると事例数が極端に少なく、殆ど差異が見られないと言っても良いであろう。従って、各内容の積極自発の出現に教師の教授スタイル

表 1 内容別に見た積極自発の事例数

	学 習	手 順	生 活	合 計
教師 A	63 (84.0)	7 (9.3)	5 (6.7)	75 (100.0)
教師 B	78 (87.6)	2 (2.2)	9 (10.1)	89 (100.0)
合 計	141 (86.0)	9 (5.5)	14 (8.5)	164 (100.0)

( )内の数字は割合(%)を表す。

<sup>6</sup> 積極自発は学習者が発話非強制時に行った質問・依頼であるということから、本来は他者を統御したり指示を与えるという手順が必ず含まれるが、本稿では分析の簡略化のため、付随的に生じた手順は省略して考えることにする。

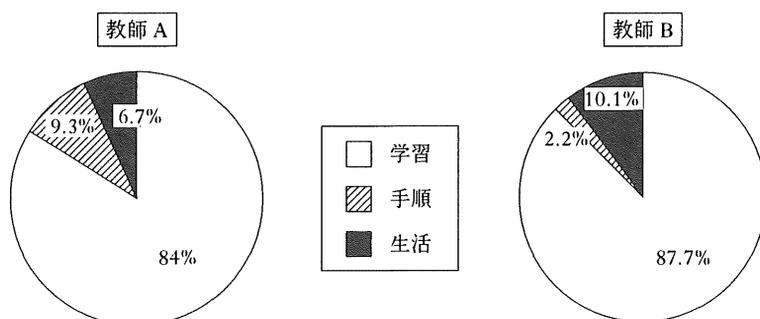


図 1 教師 A・B の各々の授業で生じた積極自発の割合 (%)

は影響を及ぼさないと考えようだが、今回は被験者である教師が2名と少ないため、その可能性を示唆するのみに止める。

以上、積極自発の内容について見た。次に、各内容の積極自発が、授業活動のどのような状況で生じているのかについて見る。

### 3-2. 積極自発が生じた状況

積極自発が授業活動のどの状況において現れていたのかという観点から見た場合、以下の九つの状況が特定できた。

- (1) 授業開始直後
- (2) 教師が学習項目に関して説明している間
- (3) 教師が学習項目に関して説明した後(次の活動に移る時)
- (4) 教師が次に行う活動の手順や例・素材を提示している間
- (5) 教師が次に行う活動の手順や例・素材を提示した後(次の活動に移る時)
- (6) ドリル練習の間
- (7) ドリル練習後(次の活動に移る時)
- (8) 教師が質問・依頼に返答した後
- (9) ペアワーク後

学習・生活・手順の各内容の積極自発が、これらの九つの状況でどれだけ生じていたのかを表2で示す。

この表2から、積極自発の大半を占めている学習に関する積極自発は、(6)のドリル練習の間に最も多く生じ、次いで(8)の教師が質問・依頼に返答した後という状況で多いことが分かる。学習に関する積極自発は、学習項目に関した文法や意味、語彙等に関する質問・依頼であるため、(2)の教師が学習項目に関して説明している間や、(3)の説明後に多いと予想されたが、それ

表 2 各内容の積極自発が生じた状況(事例数)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	合計
学 習	2 (1.2)	14 (8.5)	9 (5.5)	7 (4.3)	2 (1.2)	70 (42.7)	3 (1.8)	33 (20.1)	1 (0.6)	141 (86.0)
手 順			1 (0.6)		5 (3.0)	1 (0.6)	1 (0.6)	1 (0.6)		9 (5.5)
生 活	2 (1.2)			6 (3.7)		6 (3.7)				14.1 (8.5)
合 計	4 (2.4)	14 (8.5)	10 (6.1)	13 (7.9)	7 (4.3)	77 (47.0)	4 (2.4)	34 (20.7)	1 (0.6)	164 (100.0)

( )内の数字は割合(%)を表す。

らは合計しても 24 例(14.6%)で、(6)のドリル練習中や(8)の質問・依頼に対する返答後といった状況より少ないことが分かる。また、(6)の状況では生活に関する内容も多く見られる。

(6)のドリル練習の間と(8)の教師が質問・依頼に対する返答した後といった二つの状況を見てみると、両者に共通しているのは、教師と学習者、または、学習者同士の間インターアクションがあり、交渉が行い易いということである。つまり、インターアクションがあり交渉が行い易い場合、学習者は学習・生活に関する内容の積極自発を行い易いということが、上記の表より言うことができる。このことから、これらの積極自発を増やすには、インターアクションを増やし交渉を行い易くすることが効果的であると考えられる。

(8)の教師が質問・依頼に返答した後という状況で、学習に関する積極自発が多く生じているが、このことから、学習者の質問・依頼が学習に関する積極自発を引き出した一因である可能性が高いことが示唆される。つまり、学習者が質問・依頼(積極自発)をし、返答を得ることによってそこから新たな疑問や不明な点が生じ、それを克服するために同じ学習者、または、他の学習者が新たに質問・依頼を行うという下記のような構造が考えられる。

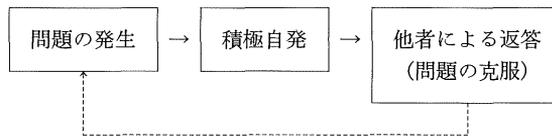


図 2 積極自発の生じる一構造

この図 2 から、積極自発が「知りたいという欲求」(梶原 1992)を引き出し、学習者を学習の中心と成し得ていることが示唆され、積極自発が言語学習において重要な一要因であるということが支持される。

生活に関する内容の積極自発は、(4)の教師が次に行う活動の手順や例・素材を提示している

間にも多く見られる。この状況の場合、生活に関する積極自発は、素材や例に示された話題に関して行われるものが多かった。手順に関する内容の積極自発は、表2より、(5)の活動手順や例・素材の提示後に多く生じていることが分かる。また、これらの生活・手順に関する積極自発は、(2)の教師が学習項目に関して説明している間や、(3)のその説明後という状況では殆ど生じていないことが表2より明らかである。このことから、これらの二つの積極自発を引き出したいのであれば、次の活動に移る際に、説明よりも話題となる例や素材を多く用いることが効果的であると見えよう。

以上、各内容の積極自発が授業活動のどこで生じているのかについて見てきた。以下で、最も多く見られた学習に関する内容の積極自発を、更に詳しく考察することにする。

### 3-3. 学習に関する内容の積極自発について

学習に関する内容の積極自発は141例見られ、全積極自発の86%に当たることは先に示した通りである(表1)。積極自発で学習に関する内容とされるものを更に詳しく見てみると、以下の四つのタイプの内容が見受けられた。

- a. 意味に関する内容
- b. 文法に関する内容
- c. 語用に関する内容
- d. 語彙に関する内容

a. の意味に関する内容とは、語彙や文の意味を問う、または、確認するために行われた積極自発である。b. の文法に関する内容とは、文法説明を求める、または、自己の作った文が文法的に正しいかどうか判定を求めるために行われた積極自発である。c. の語用に関する内容とは、言葉の意味は分かっているが、どのような場面や状況・人に対して使えるものなのかを問う、または、確認するために行われた積極自発である。d. の語彙に関する内容とは、言葉の意味を聞くのではなく(その場合は a. に当たる)、他の異なる言い方を聞く、または、確認するために行われた積極自発である。各学習内容の積極自発が授業活動のどのような状況で生じていたのかを表3に示す。授業活動の状況は先に示した九つの状況である。

表3から、文法と意味に関する内容の積極自発が、学習に関する積極自発の大半を占めていることが分かる。それらは共に、(6)ドリル練習の間と(8)教師が質問・依頼に返答した後の二つの状況で多く生じている。つまり、授業参加者の間でインターアクションがあり、交渉が行い易い状況で多く生じていることが分かる。また、この意味と文法に関する積極自発は、他の状況における出現の割合でもかなり似た傾向にあり、このことから、意味や文法に関する積極自発は、ドリル練習中と教師が学習者の質問・依頼に答えた後に生じ易い、それらを引き出すには、ドリル練習を増やすことや学習者からの質問・依頼を引き出すこと、つまり、インターアクションや

表 3 学習に関する各内容の積極自発が生じた状況(事例数)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	合 計
a. 意味	1 (0.7)	3 (2.1)	3 (2.1)	5 (3.5)	1 (0.7)	22 (15.6)		11 (7.8)		46 (32.6)
b. 文法	1 (0.7)	10 (7.1)	6 (4.3)	2 (1.4)	1 (0.7)	38 (27.0)	2 (1.4)	21 (14.9)	1 (0.7)	82 (58.2)
c. 語用		1 (0.7)				2 (1.4)	1 (0.7)	1 (0.7)		5 (3.5)
d. 語彙						8 (5.7)				8 (5.7)
合 計	2 (1.4)	14 (9.9)	9 (6.4)	7 (5.0)	2 (1.4)	70 (49.6)	3 (2.1)	33 (23.4)	1 (0.7)	141 (100.0)

( )内の数字は割合(%)を表す。

積極自発を増やすことが効果的であると言える。しかし、積極自発の内容が意味になるか文法になるかは、この状況の視点からでは示すことはできない。従って、両者のどちらかを特定して引き出すような効果的な方法は、ここでは明示できない。

意味ではなく他の言い方等を聞くような語彙に関する積極自発については、(6)のドリル練習の間でしか生じていないことが明らかである。故に、この内容の積極自発を増やすにはドリル練習が不可欠であり、それ以外のことをしても効果が期待できないと言える。

#### 4. 積極自発を促す教師の学習支援的な言動

以上、調査の結果から積極自発の内容と生じ易い状況を特定し、積極自発を導き出した要因について考察を行った。ここでは、その考察から考えられる教師の学習支援的な言動、つまり、どのようにすれば効果的に自発的な発話を引き出すことができるかについて述べる。

生活や手順に関する積極的自発に関しては、教師の説明中には起こりにくく、ドリル練習中と次に行う活動の手順や例・素材を提示した際に多く現れていることが分かった。このことから、これらを増やすには、説明よりも話題となる例や素材を多く用いることが効果的な学習支援的言動であると言える。

学習に関する積極自発は、生活や手順と同様に、教師の説明中は比較的少なく、ドリル練習中と教師が質問・依頼に返答した後という状況で多く生じている。学習者の質問・依頼が積極自発を引き出した一因である可能性が高いことが言え、積極自発が重要であることが支持された。このことから、学習者の積極自発を奨励することが望ましいと言える。

学習に関する積極自発の内容を詳しく見ると、語彙に関する内容は、ドリル中にしか生じてい

ない。これを増やすには、ドリル練習が不可欠であると言える。また、文法と意味に関する内容の積極自発は、ドリル練習中と教師の質問・依頼に対する返答後に多く見られる。

積極自発の内容とその生じた状況を総体的に見ると、内容が何であれ、発話の向きが一方向的な説明等の状況より、ドリル練習中や学習者の質問に教師が答えた後といった、授業参加者の間にインターアクションのある状況、つまり、意味の交渉が行い易い状況において積極自発は多く生じていることが分かる。このことから、積極自発を総体的に導く教師の学習支援的言動とは、交渉を行うことができる状況を作り出していく言動であると言えるであろう。

## おわりに

本稿では、日本語教育の授業における学習者の自発的な発話、とりわけ、学習者の積極自発に関する内容と生じた状況から、教師の学習支援的な言動について論じてきた。今回の調査の結果から、積極自発を引き出す要因として、ドリル活動やインターアクションによって交渉を行うことの重要性が示唆された。しかし、本調査が対象とした授業は口頭ドリル練習を主とした授業であるため、読解や作文、聞き取りを主とした授業においても同様のことが言えるかどうかは明らかではない。それらの授業における積極自発を調査することによって、積極自発を引き出す要因の全体像が掴めることであろう。

授業活動における教師の学習支援的言動を考える際、自発的な発話以外にも言語習得を促進すると考えられる要因は数多くあり、それらの一つ一つに関して、今回と同様の実証的な研究が必要であると思われる。そうすることにより、教師が如何にして学習を支援していくべきかが具体的に明らかになるであろう。それらに関しては、今後の課題として取り組む所存である。

## 参 考 文 献

- 石井恵理子(1989)「学習のとらえ方と教室活動」『日本語教育論集』6, pp. 1-18, 国立国語研究所日本語教育センター。
- 岡崎敏雄(1991)「コミュニケーション・アプローチ——多様化における可能性——」『日本語教育』73号, pp. 1-11.
- 梶原慶子(1992)「学習者からの情報収集と教室活動」『日本語教育研修会実習課程一報告書』, pp. 51-58, 日本語教育学会。
- 木村宗男(1982)『日本語教授法——研究と実践——』, 凡人社。
- 倉八順子(1992)「日本語学習者の動機に関する調査」『日本語教育』77号, pp. 129-141.
- ステヴィック, E. W.(1988)『新しい外国語教育——サイレント・ウェイのすすめ』, 石田敏子(訳), アルク。
- ド・シャーム, R.(1980)『やる気を育てる教室——内発的動機付け理論の実践——』, 佐伯 胖(訳), 金子書房。

- 長原明子 (1994) 「学習者の評価の視点を取り入れた授業改善の試みの過程」『日本語教育論集』11, pp. 58-77, 国立国語研究所日本語教育センター.
- 縫部義憲 (1991) 「日本語授業の『人間化』の工夫——外国語相互作用分析システムの利用」『日本語教育』75号, pp. 12-23.
- ネウストブニー, J. V. (1995) 『新しい日本語教育のために』, 大修館.
- 畠 弘巳 (1989) 「学習者の主体性と教師の役割」『日本語学』12月号, pp. 82-91, 明治書院.
- 文野峰子 (1994) 「学習に視点を置いた授業観察」『日本語教育』82号, pp. 86-98.
- リヴァーズ, W. M. (1982) 『外国語教育とコミュニケーション——その理論と展望——』, 村井泰彦・松畑 熙一・岡 秀夫 (訳), 松柏社.
- Fanselow, J. F. 1987. *Breaking rules*. London: Longman.
- Krashen, S. D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- . 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- . 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. E., and M. H. Long. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moskowitz, G. 1976. The classroom interaction of outstanding foreign language teachers. *Foreign Language Annals*, 9 (2): 135-157.
- Pica, T. 1994. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning* 44 (3): 493-527.
- Pica, T., L. Holliday, N. Lewis, and L. Morgenthaler. 1989. Comprehensible output as an outcomes of linguistic demands on the learner. *Studies in second language acquisition* 11: 63-90.
- Slimani, A. 1992. Evaluation of classroom interaction. In *Evaluation second language education*, ed. J. C. Alderson and A. Beretta, 197-221. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In *Input and second language acquisition*, ed. S. Gass and C. Modden, 235-53. Rowley, Mass.: Newbury House.
- . 1995. Three functions of output in second language learning. In *Principle and practice in applied linguistics*, ed. C. Guy and S. Barbara, 125-44. Oxford: Oxford University Press.
- Varonis, E., and S. Gass. 1985. Non-native / non-native conversations: A model for negotiation of meanings. *Applied Linguistics* 6: 71-90.