

「実践的コミュニケーション能力」の定着を目指す一つの試み  
—インタラクショナルフィードバックの効果—

藤井 昭 洋  
柏原 智 美\*

**Approach to Acquire “Practical Communicative Ability”**  
*Effects of Gradual Teacher-Student Interactional Feedback*

Akihiro Fujii, Tomomi Kasihara

要約

Developing a practical communicative ability has especially been emphasized as one of the most important objects in teaching English to junior high school students in Japan. In fact, however, many students cannot acquire both practical communicative ability (fluency) and grammatical ability (accuracy) at the same time. Therefore, given the present conditions, the purpose of this paper is to propose one teaching approach to try to develop fruitful ways to lead students to acquire not only fluency but accuracy.

キーワード：段階的及び相互作用的フィードバック、実践的コミュニケーション能力、accuracy（文法的正確さ）、fluency（会話での流暢さ）

1. はじめに

英語科の学習指導における最重要項目の一つは「実践的コミュニケーション能力の育成」であり、fluencyの習得が重要視されている。これは日本の英語教育の歴史を顧みたとき、文法重視の詰め込み教育の結果、「使えない」英語を指導してしまった苦い反省の現れでもある。つまり、日本の英語教育はaccuracy重視からfluency重視への変遷の歴史といえる。折しも、2002年度からの学校五日制の導入により、英語科の授業数が週4時間

---

\* 提出年月日2007年6月28日、香川大学（共通教育部）非常勤講師

から3時間へと減少した。それに伴い、文法に関わる指導時間の削減に拍車がかかり、ますます言語活動に焦点を当てた授業が行われるようになってきている。そのような変革の状況下、日本の中学生は本当にfluencyを習得できているのだろうか。

これまでの『小中学校教育課程実施状況調査報告書』(2003)を見ると、残念なことにfluencyはおろか、accuracyまでもが十分に身に付いていないことが分かる。このようにfluency重視の結果、accuracyが軽視されている現実を踏まえ、これまでなされてきたaccuracyかfluencyかという二者択一的な捉え方を見直す必要があるのではないか。また、それら両者の習得を可能にする英語指導として、どのようなものが求められるのであろうか。

## 2. 「実践的コミュニケーション能力」とは

上記のように、日本の英語指導はaccuracyからfluency重視へと変化をとげてきたが、fluency、つまり「実践的コミュニケーション能力」の意味を再確認する必要がある。1989年の学習指導要領改訂において「コミュニケーション能力」という言葉が初めて用いられ、さらに1998年の改訂で「実践的」という言葉が加えられた。「コミュニケーション能力」とは、現実に即した場面において適切にメッセージを聞いたり、伝えたりできる能力であり、文法能力、社会言語学的能力、談話能力、そして方略的能力の4つの要素で構成され、それらが密接に作用しながら育成される、とCanaleとSwainは論じている(1980)。つまり、これまでなされてきたようにaccuracyとfluencyのどちらかを優先するのではなく、「実践的コミュニケーション能力」の育成のためにはその構成要素のひとつである文法的な正確さ(accuracy)も同時に追求されるべきなのである。

## 3. 文法に焦点を当てた言語活動

「実践的コミュニケーション能力」の育成のために有効とされているのが「タスク」活動である。しかしながら、タスクにおいては意味の伝達が最優先され、文法上の正確さが軽視される傾向があり、fluencyがaccuracyよりも優先する言語活動として捉えられている。しかし、既に述べたように、「実践的コミュニケーション能力」の育成のためにはそれら両者が不可欠である。そこで意味伝達を重要視しつつ、文法にも意識を向けさせるこ

とが可能な言語活動としてfocused taskに注目したい。

このfocused taskとは意味伝達を目的とした会話において、学習者に特定の文法項目 (form) に意識を向けさせることができる言語活動である。しかし、あくまでも意味伝達を第一目的とする言語活動においてどのようにすればformに意識を向けることができるのか。この問題に対処しうる指導手段の一つがcorrective feedbackである。学習者の発話のエラーに対し、修正を促すフィードバックを与えるのである。このcorrective feedbackはLong (1983, 1996) の提唱したInteraction Hypothesisにおけるinteraction modificationに相当する。学習者はinputだけ、あるいはoutputだけでなく、それら相互の作用を通してエラーに気づき、自己修正に至ることができる、という考えである。コミュニケーション活動中にformにも意識を向けさせ、ひいてはaccuracyとfluencyの両方の習得を可能にする指導手段として着目に値するであろう。

LysterとRanta (1997) はcorrective feedbackを次の6つに分類した。

1. Explicit correction: 学習者にエラーを明らかに示すとともに、一方的に修正を行う  
(例) You should use “bought” instead of “buy.”
2. Recasts: 学習者のエラーを言い直す  
(例) Oh, you “bought” the bag yesterday.
3. Clarification requests: 学習者にエラーが発生したことを知らせる  
(例) Sorry ? / Excuse me ?
4. Metalinguistic feedback : 主に文法的なエラーに対して学習者に修正の手がかりを与える (主に、yes/noで答える質問を使用する)  
(例) Do you use “buy” in the past tense ?
5. Elicitation : 学習者にエラーの修正を促すために積極的に働きかける (主に疑問詞を用いた質問を使用する)  
(例) What is the past tense form of “buy” ?
6. Repetition: 学習者のエラーに対し、その部分を強調して繰り返す  
(例) Oh, you “buy” the bag yesterday ?

LysterとRanta (1997) によると、これらの6つのタイプの中で、教師はrecastsを最も

多用するが、正しい形を学習者に与えてしまうがために自己修正にはつながらないことが分かった。また、Lyster (1998 b) は前述の6つのフィードバックの内、3. Clarification requests, 4. Metalinguistic feedback, 5. Elicitation, 6. Repetitionの4つをnegotiation of formと名付け、1. Explicit correctionや2.Recastsと区別した。この分類は、前者はinputとoutputの相互作用を通して言語活動中に言語形式に焦点を向けさせ、自己修正を可能にするのに対し、後者は学習者に一方的に正解を与えるため、自己修正が不可能であるという違いに因る。また、Lysterはどのフィードバックのタイプが文法エラー、語彙エラー、音韻的エラーに効果的かを実験したが、文法エラーにはrecastが最も多く使用される傾向があることが分かった。さらに、文法エラーを修正に導いたフィードバックタイプはnegotiation of formが最も多く、recastの効果は低かった。

これらの研究から、意味伝達を目的とする言語活動中に言語形式にも意識を向けさせるためには、一方的に正解を与えてしまうrecastよりも、会話のやり取りを通して相互作用するnegotiation of formタイプのフィードバックが有効であると仮定できる。

#### 4. Gradual Feedback (段階的なフィードバック)

以上の先行研究と日本の現英語教育の問題点を踏まえて、その解決策としてGradual Feedbackを提案し、次の点を検証する。

教師と生徒間において、どのような相互作用的フィードバックを与えると、学習者の自己修正を導くことができるか。

Long (1977) は、教師がフィードバックを与える時に行う意思決定について次のような4つの段階を示した。

- (1) フィードバックを与えるべきか、否か。
- (2) いつ、フィードバックを与えるべきか。
- (3) フィードバックとして何を知らせるべきか。
- (4) だれがフィードバックを与えるか。

本論文では、これら4段階のうち、第3段階「フィードバックとして何を知らせるべき

か」に焦点をあてる。Longはこの段階で(1)エラーの存在、(2)エラーの場所、そして、(3)エラーの本質(理由)の3つの選択肢から学習者や状況に最も相応しいものを選択して与えると捉えた。本研究ではfluencyだけでなくaccuracyの習得を促すため、エラーの自己修正を導くフィードバックとしてそれらの選択肢を段階的に捉える。つまり、学習者にエラーに関するヒントを少しずつ与え(第1段階:エラーの存在、第2段階:エラーの場所、第3段階:エラーの本質)、学習者自身による自己修正を可能にさせるのである。この段階的フィードバックをGradual Feedbackと名付け、その効果を実験する。

本実験は公立中学校2年生21人を被験者とした。約2週間おきに言語形式に焦点をあてた言語活動(focused task)を3回行った。ターゲットとする言語形式は一般動詞の過去形であり、被験者は「日常の出来事」と「昨日の出来事」についてのスケジュールが印刷された2種類のカードを見ながら、教師の質問に答える。これは過去形と現在形のどちらを使用すべきか、というように複数の言語形式の中から最も適切なものを選択させることがタスク活動の条件の一つと考えられているからである。さて、本実験では、被験者が一般動詞の過去形を正しく運用できなかった場合、Gradual Feedbackを与えて自己修正を促すというスタイルをとるが、それぞれの段階で次のようなフィードバックを与えた。

- (1) First Feedbackの段階: clarification requestを用いて被験者にエラーが生じたことを知らせた。
- (2) Second Feedbackの段階: 教師がエラーの部分に抑揚をつけたり、強調をして繰り返したりすることにより、エラーの場所を示した。
- (3) Third Feedbackの段階: 最終段階として、metalinguistic feedbackやelicitationを用いて、エラーの本質や理由を知らせた。

本実験デザインにおいては、被験者が自己修正に至るまでこの順序で徐々にフィードバックを与えること、また、First FeedbackからThird FeedbackというようにGradual Feedbackを飛ばして与えてはいけない、という2点を強調しておきたい。

#### 4. 分析と結果

実験により得られた生徒の発話を次の4タイプに分類した。

- (a) Correct: 生徒が正しく一般動詞の過去形を使用できた。
- (b) Self-repair with Noticing: フィードバックを受ける前に自分でエラーに気付き、自己修正できた。
- (c) Failure to Self-repair with Noticing: フィードバックを受ける前に自分でエラーに気づくが、過去形を記憶できていないために自己修正に至らなかった。
- (d) Self-repair with Gradual Feedback: 第1段階ではエラーの存在、第2段階ではエラーの場所、第3段階ではエラーの本質、と少しずつエラーに関するフィードバックを受け、自己修正に至った。

Table 1. Number and Percentage of Utterance Types (N=441)

Utterance Type	Number	Percentage
Correct	306	69%
Gradual Feedback	90	21%
Self-repair with Noticing	40	9%
Failure to Self-repair with Noticing	5	1%

Table 2. Number and Percentage of Gradual Feedback Types (N=90)

Gradual Feedback Type	Number	Percentage
First Feedback	28	31%
Second Feedback	34	38%
Third Feedback	28	31%

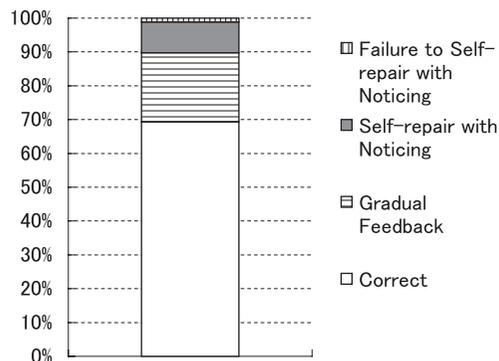


Figure 1. Percentage Distribution of Utterance Types

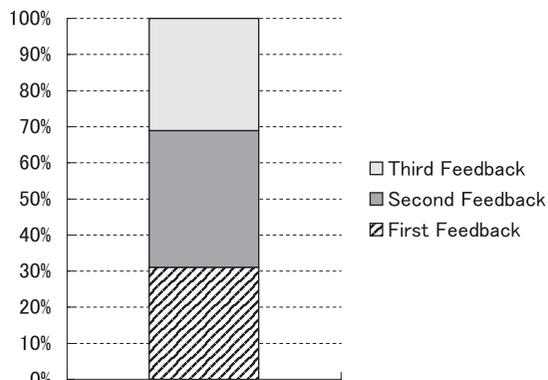


Figure 2. Percentage Distribution of Gradual Feedback

分析の結果、Self-repair with Gradual Feedbackの割合は全体の21%であった (Table 1 と Figure 1 参照)。さらに、Gradual Feedbackの内訳はFirst feedbackが31%、Second Feedbackが38%、Third Feedbackが31%であり (Table 2 と Figure 2 参照)、Gradual Feedbackを受けたもののうち、First Feedbackのみで約3分の1、続くSecond Feedbackによって約3分の1、(First Feedbackと合計すると約3分の2)、さらに、Third Feedbackを受けて残りの約3分の1すべてが自己修正に至った。

## 5. 文法に焦点を当てた言語活動の評価

Gradual Feedbackの効果を調べてきたが、Gradual Feedbackを受けたもののうち、それぞれ約3分の1の割合でFirst Feedback, Second Feedback, Third Feedbackが学習者の自己修正を導くことができた。つまり、結果としては、全員の学習者がそれぞれ言語活動中に受けたフィードバックを手がかりに文法項目 (今回は一般動詞の過去形) を正しく使えた、ということになる。では、教師はどのようにそれぞれの学習者を評価すべきであろうか。

日本における学習現場では (英語科のみならず)、すべての活動が各教科の観点別評価によって細かく評価されるようになっている。たとえば、中学校の英語科における観点は次の4点である。

1. コミュニケーションへの関心・意欲・態度
2. 表現の能力
3. 理解の能力

#### 4. 言語や文化についての知識・理解

実際の教育現場では、上のそれぞれの観点をチェックするために、どのような活動がなされるかをまず考え、偏りなくさまざまな活動やテストが計画的に行われている。

さて、今回のGradual Feedbackはaccuracyとfluencyの両方の習得を目的としているので、1. コミュニケーションへの関心・意欲・態度、2. 表現の能力（話す）、3. 理解の能力（聞く）のみならず、4. 言語や文化についての知識・理解の全ての観点を図ることが可能である。これまでの言語活動はfluency重視であったため、1, 2, 3の観点は評価できるが、4の観点が図れないという欠点があった。言語活動を「意味伝達ができるかどうか」、という流暢さを図る手段と捉えていたからである。しかしながら、今回のGradual Feedbackを用いた言語活動は、意味伝達だけでなく、文法項目にも焦点を当てることが可能であるため、結果的として4つの全ての観点を評価しうる。これまではaccuracyを評価する際、ペーパーテストに頼る傾向があったが、実践的な言語活動においても特定の文法項目の評価が可能であるという点で注目に値すると思われる。

評価としては、Gradual Feedbackは1st、2nd、3rdと3つの段階があるので、より具体的な評価が可能である。たとえば、本研究のコード化を利用して、(a) Correctと(b) Self-repair with NoticingならばA評価、(c) Self-repair with Gradual Feedbackのうち、第1段階の1st Feedbackで自己修正できればB評価、第2段階の2nd Feedbackで自己修正できればC評価・・・という具体的な評価基準があるからである。

また、言語活動の評価の場面では、fluencyを図るためにALTが中心となって評価を行う場合が少なくなかった。しかし、fluencyとaccuracyの両方の評価が可能な本活動では、ALTがfluencyに関する観点（項目）を、JTEがaccuracyに関するものを評価することができ、それぞれの教師の適性を大いに生かせることも効果的である。

#### 6. おわりに

現在の中学校英語の授業現場では、構造シラバスの下、教科書にしたがって新しい目標文指導と本文の読解指導が計画的にすすめられている。そのシラバスをぬって、実践的なコミュニケーション活動の場を設けることは時間的にも大変に厳しい状況である。休み時間や放課後を使って言語活動を行うことも少なくない。特に第3学年になると「学習の診

断」として県下一斉の学力試験が定期的に行われるため、その試験範囲の指導をしつつ言語活動を行うことになる。現場の教師は、時間と戦いながら文法学習中心の教科書指導を進め、同時に実践的な言語活動をもこなしていかなければならないという現実に向かい合っている。それゆえにaccuracyとfluencyの両方の指導に効果的な指導として本研究のGradual Feedbackを用いた文法に焦点を当てた言語活動を提案した。この言語形式に焦点をあてた言語活動では、Gradual Feedbackは学習者の自己修正を促すのに効果的である。単にrecastとして正しい言語フォームを一方向的に与えるよりも、インプットとアウトプットの相互作用を通して学習者に徐々に否定証拠を与えるGradual Feedbackの方がより自己修正を促進し、ひいては文法定着が期待できる。

Gradual Feedbackは言語活動中に学習者にターゲットフォームに意識を向けさせること、さらに、学習者によるエラーの自己修正が可能であるという根拠から、構造シラバスの下、accuracyとfluencyの両方を追求する日本の現英語教育にとって理想的な指導方法のひとつと言えよう。また、教育現場においてこれまでの画一的な学習指導の反省から「個に応じた教育」の確立が叫ばれる今、多様な習熟度レベルに対応できる順応性の高い指導手段としても期待できるだろう。

#### 参考文献

- Canale, Michael, and Merrill Swain. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." Applied Linguistics 1 (1980): 1-47.
- Ellis, Rod. Task-based Language Learning and Teaching. New York: Oxford UP, 2003
- Long, Michael H. "Teacher Feedback on Learner Error: Mapping Cognitions." In Brown, H.D., Yorio, C.A., and Crymes, R.H. ed. On TESOL '77. Washington, DC: TESOL, 1977: 278-94.
- . "Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input." Applied Linguistics 4 (1983): 126-41.
- . "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition." in Ritchie, W., and Bhatia, T. ed. Handbook of Second Language Acquisition. New York: Academic, 1996: 413-68.
- Lyster, Roy, and Leila Ranta. "Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms." Studies in Second Language Acquisition 19 (1997): 37-66.
- Lyster, Roy. "Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms." Language Learning 48 (1998 b): 183-218.
- 柏原 智美 「英語教育の現場から一個に応じた英語指導のあり方―」 『英語教育とその周辺』 藤井昭洋先生退官記念論文集 2005:95-104
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 『平成13年度 小中学校教育課程実施状況調査報告書 中学校英語』 ぎょうせい 2003.

高松大学紀要  
第 48 号

平成19年 9月25日 印刷  
平成19年 9月28日 発行

編集発行 高 松 大 学  
高 松 短 期 大 学  
〒761-0194 高松市春日町960番地  
TEL (087) 841 - 3255  
FAX (087) 841 - 3064

印 刷 株式会社 美巧社  
高松市多賀町 1 - 8 - 10  
TEL (087) 833 - 5811