

日本人英語学習者の主語・述語構造の微視発生

——学習者・教師間の対話の分析から¹——

戸 出 朋 子

(受付 2014 年 10 月 28 日)

1. は じ め に

第2言語習得研究は、その誕生時以来、認知主義 (cognitivism) を主流の研究の枠組みとし、言語学習を個人の心内での情報処理の過程とみなしてきた。そして、研究においては事象を要素に分解して全体を理解しようとする還元主義 (reductionism) をとり、研究の多くが実験による仮説検証の形をとってきた。この主流のアプローチを批判する形で、代替アプローチが近年盛んに研究されている (Atkinson, 2011)。代替アプローチは一枚岩ではなく、それぞれが異なる理論的枠組みで研究されているが、個人と社会を明確に線引きできないとし、言語の学習は場に状況づけられて創発すると考える点で共通しており (Ortega, 2011)、仮説検証型の研究アプローチをとらない。本研究は、代替アプローチのうち社会文化理論 (socio-cultural theory) (例, Lantolf & Thorne, 2006) や複雑性理論 (Complexity Theory)・動的システム理論 (Dynamic Systems Theory) (de Bot, Lowie, & Verspoor, 2007; Larsen-Freeman & Cameron, 2008)²でよく採用される微視発生 (microgenesis) の手法を用いて、日本語を母語とする成人の初級レベルの英語学習者1名の主語・述語構造の発達を追う。次から述べる背景の節では、微視発生の背景を、社会文化理論と複雑性理論・動的システム理論の観点から述べる。そして、この研究を動機づけた筆者の先行研究 (Tode, 2011 November) に言及した後、日本語を母語とする成人英語学習者の主語・述語構造習得における困難性を指摘し、本研究の研究課題を挙げる。

2. 背 景

2.1. 微視発生とその背景にある第2言語発達理論

微視発生は、刻々とリアルタイムで起こる状況づけられた変化と定義され、具体的な状況の中での変化の事例そのもの、あるいはその研究手段を指す (Gutiérrez, 2008)。この研究手段の背景には、発生的・発達の・歴史的アプローチを強調する社会文化理論の主張がある (中村, 1998; Wertsch, 1991)。これは、人間の high-level 精神発達はある一定の基準に照らし合わせて達成

しているか否かと所産のみを見る二元論的な手法のみではとらえきれず、目の前で起こっている動的な過程を吟味する発達の分析によって初めて理解することができるという考え方である (Vygotsky, 1978)。第 2 言語習得研究でも、この理論に基づいた微視発生が研究されている (例, Lantolf & Aljaafreh, 1995)。その研究では、学習者が自分だけではできない課題を遂行する際、他者との協同活動の中で問答を行いながら徐々に自立度を高めていく過程として学習過程が可視化される。この時の分析単位は、社会から切り離された学習者個人の言語能力ではなく、学習者と対話者の協同活動である (Ortega, 2009)。

社会文化理論では、学習は、ことばを媒介として、個人間 (inter-personal) から個人内 (intra-personal) の方向で進むと考えられている。このことを理解する鍵概念は、最近接発達領域 (Zone of Proximal Development) である。これは、学習者が他者の援助を受けて初めてできることと自分ひとりでできることとの間の距離と定義される。この領域内で学習者は他者 (教師や仲間など) から主にことばによる援助を受け、徐々にその援助から自立して自己制御 (self-regulation) することを学んでいく。ここに微視発生としての学習過程が顕在化する。最近接発達領域は固定されたものではなく、具体的な状況における参与者間の交渉的対話の中で動的に出現する。

第 2 言語学習者の最近接発達領域は、社会文化的アプローチでの訂正的フィードバック (corrective feedback) の研究で可視化される。訂正的フィードバックの明示性の度合いは様々であるが、Aljaafreh & Lantolf (1994) によると、熟練した教師は、より暗示的なフィードバック (例, 「この文に何か問題はありますか」) で始め、学習者とのやり取りの中で、必要に応じて明示度を高めていき、その学習者に最適な援助を探り当てていくという。「教師が学習者の発達の水準 (= 現下の発達水準) を見極め、そのうえで、教師からの援助があることで達成できる水準 (= 明日の発達水準) を探り、その後の発達を促すのが教授」(吉田, 2014, p. 17) であり、両水準の間、言い換えるとフィードバックの明示度が最近接発達領域となる。

Aljaafreh & Lantolf (1994) は、アメリカの大学の英語の読解・筆記クラスで学ぶ日本人、ポルトガル人、スペイン人各 1 名と教師との 1 対 1 の対話の中での訂正フィードバックがどのように行われるかを研究した。研究課題は、時制や冠詞などの文法項目の誤りに対するフィードバックの明示度が教師・学習者間の対話の中でどのように決定され、それが微視発生としての学習にどう影響するかであった。データ収集は個別指導の中で行われ、学習者はクラスであらかじめ書いていた英語エッセイの中の文法的誤りを、教師との 1 対 1 の問答の中で訂正した。このことが 8 週にわたって週 1 回ペースで計 8 回行われた。録音された対話の様子が書き起こされ、制御尺度 (regulatory scale) を用いて、誤り訂正が教師の援助からどの程度自立してできるようになるかを調べた。制御尺度は、自己訂正できるレベルと教師

の詳細な説明と例文がなければ理解できないレベルを両端として、必要とされる援助の度合いが13のレベルで構成されていた。Aljaafreh & Lantolf は、対話を書きおこすことにより、教師が一つの誤りを訂正させる際に、より暗示的な援助から始めて、学習者の反応に応じて明示度を高めていき、その学習者に必要な援助を探り当てていく様を示した。さらに彼らは、同じタイプの誤りを含むエピソードを時系列に並べ、教師との対話を続けるにつれて、より暗示的な援助のみで自己訂正できるようになる、つまり他者制御 (other-regulation) から自己制御の方向へと微視発達することを示した。この結果を基に、所産のみを見る研究では十把一絡げに「できていない」と評価される言語運用も、最近接発達領域内での対話を分析することで微視発達が確認できると強調している。

このように Aljaafreh & Lantolf (1994) では、自己制御の前進という面が示されているが、発達は決して線状にスムーズに進むとは限らない。次に行われた研究 (Lantolf & Aljaafreh, 1995) では、微視発達の不規則性が強調されている。Lantolf & Aljaafreh (1995) は、上の研究の参加者のうち日本人学習者とポルトガル人学習者それぞれの教師との対話データをさらに分析した。確かに、前の研究で明らかになったように、学習者の自立度は徐々に高まっていくが、それは線形の発達ではなく、後戻り現象 (regression) が起こることが明らかにされた。Lantolf & Aljaafreh はこの現象について、古い文法は、新しい文法に取って代わられるのではなく、一人の学習者の中間言語の中に遍在し、文脈に応じて顕在化すると説明している。言い換えると、後でも述べるが、個人内変異性 (intra-individual variability) が見られるということである。

微視発生の研究手法は、複雑性理論・動的システム理論のアプローチによる第2言語習得研究 (de Bot, et al., 2007; Larsen-Freeman & Cameron, 2008) でも提唱されている。前者は自然科学、後者は数学モデルに端を発する理論であるが、気象、免疫系など自然科学系のみならず、社会科学の分野でも、例えば経済のシステムが、「生きているシステム」つまり「複雑系」として捉えられ研究されている。複雑系とは、「システムを構成する要素の振る舞いのルールが、全体の文脈によって動的に変化してしまうシステム」(井庭・福原, 1998, p. 3) と定義される。複雑系は数多くの要素によって構成され、各要素は各自の比較的単純なルールに従って機能しているが、周りの他の要素との局所的な相互作用によって全体の状態、振る舞いがボトムアップ的に変化し、それと同時に、「全体の振る舞いをもとに、個々の構成要素のルール・機能・関係性が変化していく」(井庭・福原, 1998, p. 7)。このように複雑系では中央制御装置の存在なくして、多くの要素が相互依存し、さらにその関係性も変化し続けるので、その変化の予測は不可能であり、創発的で自己組織化する (Mitchell, 2009)。従って、単純な原因とその効果という線形的な仮説検証型の実験研究とは相いれず、発生的・発達の・歴史的な研究アプローチを重視する。

近年、言語を複雑系とみなして第 2 言語発達が研究されるようになってきている (de Bot, et al., 2007; Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Verspoor, de Bot, & Lowie, 2011)。このアプローチでは、言語や言語学習者、そしてそれを取り巻く社会は複雑系であり、多くの要素（例えば、その学習者の語彙システムや統語システム、母語、学習動機、目標言語との接触量、メタ言語的な意識、受ける指導）が互いに関係しあい、その関係性も刻々と変化すると考える (Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Verspoor, et al., 2011)。言語発達に関しては、領域固有の言語獲得装置を想定せず、学習者がコミュニケーション上の必要や目的に応じて自己の言語的資源を適応させ、言語が自己組織化する過程と考える。従って、文法は、言語使用の所産として創発するものと捉えられる (Larsen-Freeman, 2011; Larsen-Freeman & Cameron, 2008)。このアプローチも社会的な次元を重視し、学習者を取り巻く環境を単なる入力之源とは考えない。教室の授業を例にとってみると、教師は情報を単に注入するのではなく、学習者と教師の相互交流の中で、学習者のみならず教師も自己の言語的資源を適応させていくものであり、授業は学習者と教師の不断の協同作業であると考え (Larsen-Freeman & Cameron, 2008)。

複雑性理論・動的システム理論のアプローチは、用法基盤の第 1 及び第 2 言語習得理論（前者は Tomasello, 2003；後者は Ellis & Larsen-Freeman, 2006）と親和性がある。用法基盤の言語習得理論は、認知言語学 (Goldberg, 2006; Langacker, 2008) の言語観に基づいており、文法を、意味と形式の結びついた言語単位である構文 (construction) で構成されるものとみなす。構文は具体事例とその共通項である構文スキーマ (constructional schema) からなり、抽象度の異なる様々なレベルの言語単位がネットワークを構成していると考え (Langacker, 2000)。「動的用法基盤モデル (dynamic usage-based model)」(Langacker, 2000) によると、構文のネットワークは、事例の使用頻度 (frequency) によって事例やスキーマの定着度に濃淡が現れる動的な存在である。このモデルでは、文法は社会的相互作用の中で創発し変化し続けると考えられている。このモデルに依拠して第 1 言語習得を研究する Tomasello (2003) によると、子どもは習得の初期段階でコミュニケーションの中で事例を未分析のチャンク (chunk) として記憶し、それを同様の場面で再生したり修正を加えて発話する。そして言語経験を積むにつれて多くの事例を体験する中で、徐々に抽象度の高いスキーマが抽出されネットワークが複雑化するという。第 2 言語学習者の知識も、場の中で模倣 (imitation) された具体事例を出発点として徐々に抽象化が進むことが実証されてきている (例, Eskildsen, 2011)。Larsen-Freeman (2011) も、複雑性理論のアプローチに関する論考の中で、模倣の役割に言及し、学習者は局所的な相互交流の中で頻繁に出会うパターンを模倣し、その模倣したパターンをコミュニケーション上の必要に応じて変化させ、ついにはその学習者の言語的資源となると述べている。そして、模倣は行動主義的な機械的模倣ではなく、「適応性のある模

倣 (adaptive imitation)」(Larsen-Freeman, 2011, p. 49) であると強調している。

ここで第2言語発達における個人内変異性 (intra-individual variability) について触れておく必要がある。個人内変異性とは、同時期の個人の発話の中に異なる言語形式が現れること (例えば、英語否定文の場合、*no* を文頭に用いる外的否定と *don't*+V 構造の同時期の使用) を言う。変異性は、伝統的な第2言語習得研究では単なるノイズとしてみなされているが、複雑性理論・動的システム理論の立場では、個人内変異は自己組織化しつつあるシステムの持つ特性として重要視される (Verspoor, Lowie, & van Dijk, 2008)。つまり、形式の変異形が増えるということは学習者がアクセスできる形式のオプションが増えるということを意味しており、変異性の高まりはシステムの再構築の現れとして重要な情報であるとみなされる。実際、第2言語学習者の言語知識を縦断的に調べた研究 (Spoelman & Verspoor, 2010; Verspoor, et al., 2008) で、学習者の発達は線形ではなく、変異の激しい時期と安定した時期が交互に現れ、変異の激しい時期は次の一段上の段階に進む前兆であることが実証されている。この考えに基づき、複雑性理論・動的システム理論アプローチの提唱者は、集団の平均値ではなく個人の発達を時間軸に沿って追い、しかも変異をノイズとして無視しない研究を奨励している (de Bot, et al., 2007; Larsen-Freeman, & Cameron, 2008; Verspoor, et al., 2011)。

社会文化的アプローチと複雑性理論・動的システム理論からのアプローチは異なる理論的背景を持つが、両者の協調の可能性が議論されている (Lantolf, 2006a; Larsen-Freeman & Cameron, 2008)。特に、複雑性理論のアプローチを唱える Ellis & Larsen-Freeman (2006) は積極的である。彼らは、言語発達は基本的には用法基盤の暗黙的学習 (implicit learning) ではあるが、大人の第2言語学習には用法基盤の学習の進行を阻む要因 (母語の影響も含む) が多くあるとし、訂正的フィードバックなどの他者からの足場がけによって社会の中で学習者の意識を高揚することが必要になると主張している。社会文化的アプローチの Lantolf (2006a) は、複雑性理論・動的システム理論との親和性に関して、社会と学習との関係性に関して矛盾なく一致できるか疑問であると述べながらも、同時に、相互補完の可能性を探っていくことの重要性を認めている。少なくとも上述した範囲では、両アプローチとも個人内変異を本質的特徴とした非線形の発達を主張し、動的な学習過程の発達の分析の重視という点で共通性がある。さらに、社会文化的アプローチ (Lantolf, 2006b; Lantolf & Thorne, 2006) でも用法基盤の言語習得理論の Tomasello (2003) を引用し、模倣を「変容を促す活動 (transformative activity)」(Lantolf, 2006b, p. 91) とみなし、言語学の基盤を認知言語学におくことにも言及している。このことを考慮すると、両者を共存させ相互補完させる形で研究を進めることが、第2言語習得研究のさらなる展開につながるのではないかとと思われる。

2.2. Tode (2011, November)

ここで、本研究を直接的に動機づけた筆者の先行研究 (Tode, 2011, November) を引用する。Tode (2011, November) は、日本の大学で福祉を専攻する学生に対して介護福祉を内容とするタスク中心教授 (task-based language teaching) を実践し、受講生のうち募集により研究参加に同意した友香 (仮名) の文法発達を追う縦断的事例研究を行った。そのタスク中心教授では、D. Willis & Willis (2007) のタスク連鎖 (task sequence) のアイデアを参考に、最終的に取り組ませたい目標タスク (goal task) の遂行の前にその準備となる促進タスク (facilitating task) を与え、そのことを通して目標タスクで必要になる語彙や多語単位 (multi-word unit) に学習者が何度も触れることができるように仕組まれていた。また、学習者同士の協同作業や教師からのフィードバックを通して意味中心の活動の中に言語形式への注意が向くように配慮されていた (詳細は、戸出, 2011)。毎時間のタスク終了後、学生はタスクの内容と間接的に関連がある題目である「QOL サポーター (生活の質向上のための専門職)」という題目で英文エッセイを書いた。友香が指導期間に亘って書いた15回分のエッセイをデータとして、語順の正確さと複雑さを掛け合わせた指標を用いて発達の軌跡を追ったところ、中期以降急激に伸長が見られた。しかし、それは不安的な軌跡で、高く安定した状態には至らなかった。また、教材に含まれ友香が実際にタスクで経験した多語単位あるいは部分的に語彙項目を入れ替えた表現 (以降、タスク多語単位) をエッセイに取り込んで正確に使用した率と統語発達のスコアとの関係を解析したところ、高い相関がみられた。このことは、語順の正確さ及び複雑さがタスク多語単位の取り込みに依存していることを示している。さらに、主語の使用に絞ってエッセイでの運用を詳細に調べたところ、統語スコアが下降したエッセイでは、タスク多語単位を利用できない内容を表そうとしており、主語でない名詞句を主語と誤って文頭に用いていた。このことは、友香はタスク多語単位の範囲内では主語を正しく使用できるものの、それはアイテム的な知識であり、抽象的なレベルでの主語の習得に至ってはいないことを表している。

この結果を複雑性理論・動的システム理論の見地から考察してみる。中期以降、不安定ではあるが統語スコアに伸長が見られ、それはタスク多語単位の取り入れ度の変化と関連していたということは、用法基盤の第2言語発達の初期段階にあると解釈できる。従来の第2言語習得では、未分析の多語単位の記憶とその再生、言い換えると模倣は軽視され、創造的な中間言語の能力とは関係のない言語運用であるとみなされていた。しかし、複雑性理論・動的システム理論の見地では、タスクという環境との相互作用の中で適応し、福祉に関連する表現を多語単位として取り込み、要求された作文という課題で自己の言語的資源として主体的に活用していると再評価される。この立場に立つと、局所的ではあるが、友香の中間言語に変容が起こりつつあるという解釈が可能であり、激しい個人内変異は、次なる発達段階へ

の前段階とみなすことができる。

その一方で、1セメスタ15回の指導期間の中で、次の安定した段階に達することはできず、タスク多語単位を活用できない内容を一から創造的に産出する際には前文法段階の古い言語（言い換えると、より深く根付いている学習者内部の規範）が表面化していたことを受け止め、次の段階への発達の可能性を探るべきである。タスク経験を積むだけで、用法基盤の学習が進み、より抽象的で複雑な文法が学ばれるのだろうか。あるいは、それだけでは不十分で、抽象化を促す何らかの試みが必要なのだろうか。成人の外国語学習の場合、用法基盤の学習の進行を阻む要因が多くあることを考えると（Ellis, 2006）、後者が妥当であり、Ellis & Larsen-Freeman（2006）が主張する社会文化理論を援用した意識高揚の可能性を探る価値があると思われる。

2.3. 日本語を母語とする成人英語学習者の主語習得の問題

本研究で行ったことを報告する前に、日本語を母語とする成人英語学習者の主語習得の問題について軽く触れておく。英語の主語・述語構造は、類型的に異なる日本語の母語話者には習得困難であると指摘されている（例、梅原・富永, 2014; 戸出, 2014）。例えば、梅原・富永（2014）は日本人大学生を対象に、文法性判断テストを行い、日本語的な主題・解説型文と英語の主語・述語文をどのように区別しているのかを調べた。その結果、多くの学生が、主題解説型誤文（例、*This hotel cannot use the Internet in the room.*）を違和感なく受け入れていることが明らかになった。梅原・富永は、この現象は、母語への翻訳に依存した意味世界の理解がされていることの表れであると解釈している。そして、入力中の肯定証拠に触れるだけではこの母語の影響を排除することは困難で、動作主性といった抽象度の高い主語の意味役割に注意を向けさせるような否定証拠を与えることの必要性を述べている。

梅原・富永（2014）の主張は、上で述べた社会文化理論を援用した訂正的フィードバックなどの足場がけによる意識高揚の必要性和符合する。この認識に基づき、本研究では、日本語を母語とする初級レベルの英語学習者の主語・述語構造の微視発生を研究する。具体的には、Tode（2011, November）で行ったタスク中心教授を教室で実施し、タスクの後に書いたエッセイを、教師との対話の中で学習者自身が訂正することを促し、学習者が自分だけでは表出できない主語・述語構造をどのような援助を得ることで表出できるようになるかをミクロなレベルで追う。その際、主語の正しい使用はタスク多語単位の範囲内に限定されていたというTodeの研究を考慮に入れ、タスク多語単位を含む節と含まない節に分類して別々に分析する。したがって、研究課題は、「日本語を母語とする成人の初級レベルである参加者は、教師との対話の中で、a) タスク多語単位を含む節、b) 含まない節それぞれの英語主語・述語構造をどのように自己制御できるようになるか」である。

3. 方 法

3.1. 参加者

参加者となった剛（仮名）は、筆者が担当していた医療福祉専門職を養成する大学の一般英語の平成23年度後期1年生クラスに所属する学生で、募集により研究参加に同意した。剛は社会福祉を専攻し、福祉専門職を目指す大学1年生であった。プレイスメントテストでは、彼の英語熟達度は実用英語検定3級に達していないと判定されていた。

本研究では、教師との協同的な対話の中での微視発生を研究するため、その対話者である教師も参加者とみなす。教師は剛が所属する英語クラスを担当している英語専任教員であった。教師がこのクラスで行っていた授業概要については、この後の節で述べる。この教師とは筆者であり、第2言語習得を専門分野としている。

3.2. 教室での指導

剛の所属する英語クラスでは、介護福祉をテーマとするタスク中心教授で授業がすすめられた。タスク中心教授は、学習者が現在あるいは将来目標言語を使って「する」必要となること、つまりタスクを中心にシラバスを組んで行う指導である（Long & Norris, 2004）。福祉専門職を目指す大学生が将来必要となるであろうタスクは認知的に複雑であるが、本研究の参加者のような初級レベルの学生の場合、目標言語である英語の言語的資源が限られており、教材開発をする際には工夫が必要であった。そこで、上述した D. Willis & Willis（2007）を参考に、1つの話題の下、促進タスクから目標タスクへとタスクを連鎖させ、学習者が必要となる語彙や表現に繰り返し触れることができるような教材を開発し、頻出する語彙や多語単位に注意を向けた（詳細は戸出, 2011）。

コースは、3単元で構成され、各単元1つの話題の下、複数のタスクが連なっていた。「外国人介護福祉候補者に、専門職による介護と素人による世話の違いは何かを教える」という目標タスクを例にとると次のようになる。まず1コマめに、クイズに答えることを通して当該の話題に関する概念形成をする。これが促進タスクである。2コマめに、促進タスクで触れた表現を参考にしながらグループで目標タスク遂行のための原稿作成を行う。3コマめは教師とのグループ面談でフィードバックを得、それを基に原稿修正を行う。4コマめは、完成した原稿を覚えて教師を外国人介護福祉候補者とみたとしたシミュレーションを行う。このように学習者は、促進タスクで触れた表現の再生・修正を繰り返して一連のタスクを遂行していった。

上の介護福祉タスクと並行して、各コマの最後15分を使って、学習者は「QOLサポーター」

という題で英文エッセイを書いた。各回、この同じ題が与えられた。上述のタスクはグループで行い、辞書・テキスト・教師・友人などのあらゆる資源を活用することが許されたのに対し、このエッセイ筆記については、何も参照せずに学習者が個人で書くことが求められた。エッセイは毎回回収された。15回のコースの内、タスク中心教授にあてられたのは11回だったので、各学習者は計11回エッセイを書いた。

3.3. データ収集

各授業とその次の授業の間で日程調整をして、剛に筆者の研究室に来てもらい、データ収集を行った。エッセイは11回分だったので、計11回研究室でデータ収集を行ったことになる。各回のデータ収集において、剛は教師（筆者）の対話的援助を受けながら、その直前の授業で書いたエッセイの主語・述語動詞の誤りを訂正した。主語が省略されずに正しい語順で使われているかという点にのみ絞って教師のフィードバックが与えられ、時制や人称・数の一致に関する誤りは無視された。剛と教師の対話は日本語で行われた。

手順は次のとおりである。まず、剛はエッセイを音読し、それを日本語に訳した。これは、剛がその英文表出で何を意味していたのかを明らかにするためであった。その後、教師と協同の誤り訂正が日本語で行われた。吉田（2014）によると、教師の援助の与え方には、介入型アプローチ（interventionist approach）と相互行為型アプローチ（interactionist approach）の2通りがあると言われている。前者は、援助の仕方をあらかじめ暗示的なレベルから明示的なレベルに規定しておき、援助者が学習者の反応に従ってその中から適切な援助方法を選んで与えるものである。後者は、あらかじめ援助の与え方を規定せず、学習者の最近接発達領域を対話的に模索しながら援助する方法である。本研究では、「緩やかな」介入型アプローチがとられた。「緩やかな」を加えた意味は次のとおりである。データ収集時、つまり協同的誤り訂正の際には、細かくレベル分けされた援助の仕方の規定は明文化されておらず、教師は対話的に剛の最近接発達領域を模索しながら相互行為的に援助を行っていった。しかし、この教師とは筆者であり、協同的誤り修正を始めた時点では、上述した理論に基づく研究動機があり社会文化的視点でのフィードバックについての知見もすでにあった。従って、細かく明文化はされていないが、暗示的な援助から明示的な援助へという緩やかな規定がすでに教師の頭の中にあったことは否めず、それに沿って剛と対話しながら適切な援助の仕方を探っていった。その意味でこれは緩やかな介入型アプローチと言える。対話の様子は録音され、後で、書き起こされた。

3.4. データ分析

分析単位を節（clause）とした。疑問文は分析の対象から除外された。エッセイ 1 からエッ

セイ11までを通して計56節産出されていた。しかし11回とも同じ題での作文だったため、剛は当該のエッセイよりも前の回のエッセイで産出された節、特に教師の援助を受けて正しく修正された節をそのまま繰り返して使う傾向にあった。そのようにして繰り返された節は分析対象から除外され、新しく加わった節のみを分析対象とした。最終的に分析された節数は19であった。

タスク多語単位を含む節と含まない節に分けて分析する必要があったため、エッセイの中でタスク多語単位を同定する必要があった。タスク多語単位は、「教材に2回以上現れ、かつ授業中に教師によって注意を向けられた動詞とそれに続く項の組み合わせ」と操作的定義された。項も教材に出現した具体事例が使われているもの（例、*have special knowledge*）、つまり連語のように用いられているもののみに限られ、タスク教材に用いられていた動詞でも、それに続く語句が変えられていればタスク多語単位とはみなされなかった。

各節に含まれる主語・述語動詞構造の自己制御の度合いを決定するために、制御尺度をつくる必要があった。Aljaafreh & Lantolf (1994) を参考にしつつ、実際に行われた対話を検討し、最終的に次のような制御尺度を用いて剛が表出した各節の制御度を決定した。

- 0 訂正する必要がなかった
- 1 教師から何もほのめかされなくても自分で訂正できた
- 2 誤りの存在をほのめかされて自分で訂正できた（例、「うん?」「どこか変ですよ。」）
- 3 形式的側面あるいは意味的側面どちらかの明示的援助を受けて訂正できた
- 4 形式的側面及び意味的側面の援助両方を受けて初めて訂正できた
- 5 教師が正しい形を与えた

これは、何も援助する必要がない（つまり、最初から正しく主語・述語動詞が使用されていた）レベルを0とした最も暗示的なレベルから明示的なレベルへと至る援助の尺度である。高得点であるほど教師への依存度が高いことを示しているため、教師依存度と呼ぶことにする。ここでレベル3と4に言及しておく必要がある。実際の対話の検討の中で、教師の明示的援助は、主語の形式的情報の明示と意味的情報の明示に分類できることがわかった。形式的情報とは、語順や主語の必要性などの語の位置についての情報と操作的定義された。例えば、「語順が間違っている」や「主語がないですよ」や「ここに何かが必要ですよ」などの教師のフィードバックが形式的情報と分類された。意味的情報の明示は、どのような意味の語句を使えばいいのかに関する情報と定義された。例えば、主語が省略された節（例、*have special knowledge*）を表出していた場合、「誰が?」という教師からの手がかりがこれに分類された。また、剛は、頭に浮かぶ日本語を直訳しようとして、その結果意味の通じない文を

産み出していたことが多くあった。この時、教師は、まず、剛が知っている語句を用いてその意味を表現させようと、より簡単で、かつ英語を直訳したような日本語に言い換えた手がかりを与えていた。例えば、「幸福を感じるとそれが高い生活の質につながる」を言い表そうとして *It is link for high QOL human feel happiness* と表出されていた時、教師は、「人は幸福を感じるとき、その人は高い生活の質を持つ」という日本語を与えていた。このような日本語による言い換えも、どのような意味の語句を使えばいいのかという情報と判断し、意味的情報に含めた。

4. 結 果

上の3.4で示した制御尺度に従って各節の教師依存度を判定した。各節を横軸上に時系列に並べ、教師依存度の変化をグラフ化したものが図1である。グラフ上のEのついた数字は、その節が書かれたエッセイ番号を表している。

図2と図3のグラフは、タスク多語単位を含む7節と含まない12節を分けて、産出の教師依存度の変化を表したものである。グラフ上のCのついた数字は、節番号を表している。タスク多語単位を含む節では、着実に教師依存度が下がり、節6（エッセイ4）以降は教師の援助を必要とせず自立して産出できるようになっていることがわかる（図2）。それに対し、タスク多語単位を含まない節では、節4（エッセイ4）以外は、少なくともレベル3以上の援助が必要であることがわかる（図3）。レベル3とは形式的あるいは意味的な明示的援助が必要なことを意味するが、レベル3と判定された6節のうち、5節が意味的援助を必要としていた。

実際の対話の具体例を示しながら、タスク多語単位を含む節の自己訂正の教師依存度がどのように変化したかを示す。以下は、エッセイ2の節3の修正に関する剛と教師の対話の模

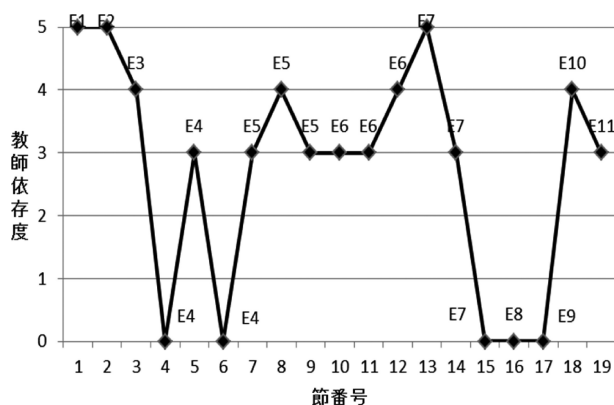


図1. 教師との対話における節産出の教師依存度の変化

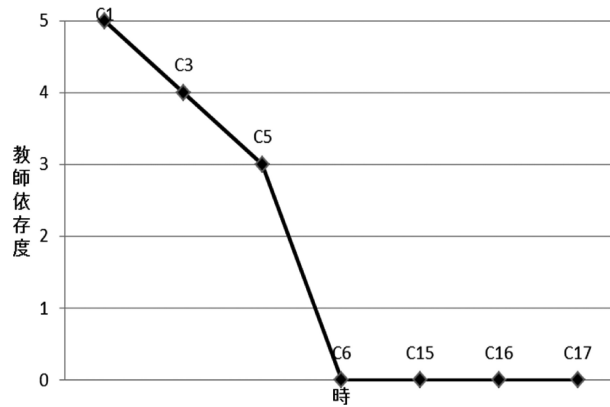


図 2. 教師との対話におけるタスク多語単位を含む節産出の教師依存度の変化

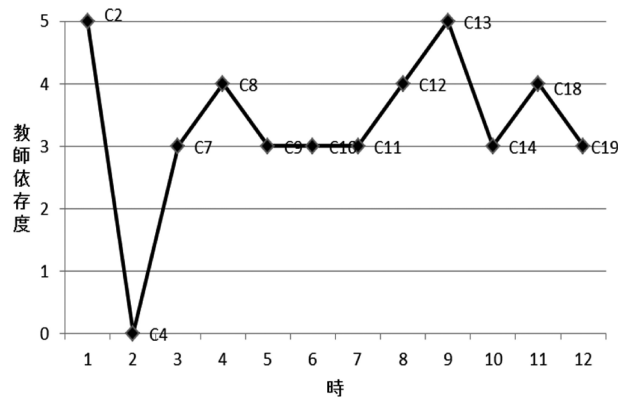


図 3. 教師との対話におけるタスク多語単位を含まない節産出の教師依存度の変化

様である。剛の元の産出は、*That is why need education and training* だった。タスク教材では、*need special education and training* という表現が用いられ注意を向けられていたので *need education and training* はタスク多語単位と同定された。

教師：ここに何か必要..*need* のところに ← (1)

剛：..

教師：これどういう意味？ *need education and training*

剛：教育と訓練を必要とする

教師：必要とするでしょ..*誰が？* ← (2)

剛：私達

教師：でしょ...そういうの

剛：主語みたいなものですか

教師：そうそう...誰それがこれが必要だ

剛：*we need* ああなるほど

(1) の箇所で、教師は語が抜け落ちているという形式的側面の明示的援助を与えたが、剛は無言だった。そこで教師は (2) で意味的側面の援助を与えるとそこから続くやり取りの中で剛は *we* を使うことができた。よって、意味的側面と形式的側面の援助が必要だったため、この節はレベル 4 と判定された。その後、*need* を使った多語単位を含む節（例、節15の *we need to help them* など）は教師から完全に自立して産出できた（教師依存度 0）。

タスク多語単位を含まない節の自己訂正では教師依存がどのようになされていたのかを次の例で示す。エッセイ 6 の節12では、剛は「人が健康であるためには仕事があったり趣味があったり休息があったりすることが前提となる」ということを表そうとして、最初 *Human is healthy and have job and hobby and rest.* と書いていた。教師は、「前提となる」ではなく剛が知っている語句を使って産出させようとして、*in order to be healthy* という句を与えた後、次のように援助を行った。

教師：簡単な日本語にして。ヘルシーであるためには人は仕事や趣味が ← (3)

剛：もつ

教師：うん、趣味を持つ

剛：ことが重要です。

教師：うんうん。これこれこれこれが重要です。

剛：*is important* あ、前提とか何て言うんですかね。これが必要ですみたいな。前提となりますみたいな、これがあることが。

教師：ああ、必要ですか。必要って何。 ← (4)

剛：必要 *need*

教師：*need* だよ。ということは *need* の使い方は何だった。

剛：*need to, in need* 違うか。

教師：動詞だよ。これ、参考になるよ。ちょっと見てごらん [S (*I, we*, 名詞) + V と文型が整理された教材を見せる]。 ← (5)

剛：*we need, we need*

教師：うん。何が必要なの。*We need*

剛：*job, hobby, and rest.*

このように、(3) から (4) までの一連のやり取りの中で、伝えたい意味を表現するにはどのような捉え方をしてどのような語彙を用いればいいのかという意味的な援助がなされ、その結果、*need* を用いることになった。上でも示されているように *need* は教材で頻出する動詞であるが、タスク多語単位ではない本例では、(5) の形式的な援助も必要であった。

5. 考 察

研究課題に対する答えを述べる。研究課題は、「日本語を母語とする成人の初級レベル英語学習者である参加者は、教師との対話の中で、a) タスク多語単位を含む節、b) 含まない節それぞれの英語主語・述語構造をどのように自己制御できるようになっていくか」であった。タスク多語単位を含む節については、最初のうちは明示的援助を必要としたものの、すぐに主語・述語構造を自己制御できるようになった。それに対し、含まない節では、最後まで明示的援助、特に意味的側面の援助が必要だった。

本研究は、Tode (2011, November) に動機づけられ、社会文化理論を援用した訂正的フィードバックを与えることにより、日本語を母語とする英語学習者の主語・述語構造の自立度を向上させようと試みた。しかし、残念なことに、自立度が顕著に上がったのはタスク多語単位を含む節に限定され、タスク多語単位を含まない節を自立的に産出するのは容易でないことを確認する結果となった。それでも、教師との対話における微視発生を見ることで、日本語を母語とする学習者の英語主語・述語構造の習得不振が、事態の捉え方の困難性と関係している（戸出、2014）ということを再確認することができた。つまり剛は母語のフィルタを通して意味をとらえ表現しようとしてうまくいかず、自分が表現したい意味のどの部分を際立たせてどのように英語の主語・述語構造で符号化すればいいのかというところで躓いていることが示唆された。

この剛の困難性を、複雑性理論・動的システム理論及び用法基盤の言語習得理論の立場から、次のように解釈できる。剛は、タスクで使用した表現を多語単位として模倣し、教師の援助を得てアイテム的にその事例に限定された主語・述語構造を学んだ。このボトムアップの用法基盤の学習が抽象的な主語・述語構造へと期待したほど進まなかったのはなぜか。2.1 の複雑系の議論の中で、局所から始まるボトムアップ的な変化と同時に、全体の文脈つまり大域的な秩序が個々の要素の性質に影響を及ぼすというトップダウンの流れも含めて創発の定義がなされていたことを思い出してほしい。剛の場合、母語である日本語の事態の捉え方が大域的な秩序として支配し、目標言語である英語の用法基盤の学習を阻んでいたと解釈できる。

第 2 言語習得は、母語習得の過程で形成され定着した事態の捉え方を目標言語のそれに再

構築する過程を含むとみなすことができるが（参考，戸出，2014），この極めて抽象的な概念形成をどのように促進していけばいいのだろうか。日本の学校の教室の場合，学習者の大多数が日本語を母語とし，教師の多くも日本語母語話者なので，日本語の事態の捉え方が大域的な秩序として働くのは当然である。しかし，そのような条件下にあっても，英語の授業では，日本語の意味世界からいったん離れ，目標言語の空間を作り出す努力が必要であろう。そのためには，まず教師が英語使用を多くし，そして教師と学習者が協同で，教室を目標言語使用の心地よい場³に作り上げることが鍵になると思われる。タスク中心教授の原点に立ち返って，学習者が主体的に関与できるような意味空間をつくり，誤りを恐れずに目標言語で理解，表現，相互交流することを促すのである。そしてその中で，教師が今回行ったような社会文化的な援助を根気強く続けていくことである。本研究で，剛はタスク多語単位という事例の中でなら主語・述語構造を学ぶことができた。このことを肯定的にとらえるべきである。教室が目標言語使用の心地よい空間であれば，学習者は意味と形式が結び付いた複合体として多語単位を模倣し記憶していくであろう。その具体事例の中で，教師が動詞とその項構造に対する意識を向け，英語の主語・述語構造にも訂正的フィードバックなどを通して注意を向けていけば，徐々に抽象的な主語・述語構造が創発すると期待できる。教室という社会における英語使用の文脈がトップダウン的に作用して，ボトムアップの用法基盤の第2言語習得が促進されるのではないだろうか。冒頭で述べた「言語の学習は場に状況づけられて創発する」ということを，外国語学習の教室の場で具現化していくための方策を検討することが必要であると考えらる。

6. お わ り に

本稿は，日本語を母語とする初級レベルの成人英語学習者1名の主語・述語構造の微視発生を報告し，この学習者が必要としているのは，英語の主語・述語構造に関係する事態の捉え方という点での援助であると結論付けた。そして，その援助を機能させるには，教室を英語使用の心地よい空間にすることが前提であると推論した。本研究は，1名のみ学習者を対象とし，しかも分析したデータの量も極端に限られていたため，一般的な結論として述べるには程遠い。しかし，一人の学習者の微視発生を詳細に研究することで，グループの平均値を比較する仮説検証型の実験研究では見えないことが見えてきたのは事実であり，このような研究の積み重ねが，仮説検証型研究が明らかにしえない部分を補完できるのではないかとと思われる。

注

- 1 本研究は、平成25-27年度科学研究費助成事業基盤研究（C）「日本語を母語とする成人英語学習者の主語習得における『捉え方』意識高揚と頻度の効果」（研究課題番号25370706）の助成を受けて行われた。
- 2 複雑性理論と動的システム理論は、後でも述べるがそれぞれ異なる分野から出た理論である。しかし、両者とも複雑系の説明という点で共通の基盤があり、*The Routledge encyclopedia of second language acquisition*（Robinson 編、2012）の見出しでは Complexity Theory/Dynamic Systems Theory という用語を用いて、同じ理論として説明している。本稿もこれにならって、複雑性理論・動的システム理論という用語を用いることにする。
- 3 このことは、教室での母語使用を禁止することを意味しない。むしろ、母語使用も適宜認めて教室を二言語使用の空間にするのが望ましいと筆者は考える（参考、Liebscher & Dailey-O'Cain, 2005）。

引用文献

- 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. doi:0026-7902/94/465-483
- Atkinson, D. (2011). Introduction: Cognitivism and second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 1-23). London and New York: Routledge.
- de Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 7-21. doi:10.1017/S1366728906002432.
- Ellis, N. (2006). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics*, 27, 164-194. doi:10.1093/applin/aml015
- Ellis, N., & Larsen-Freeman, D. (2006). Language emergence: Implications for applied linguistics—Introduction to the special issue. *Applied Linguistics*, 27, 558-589. doi:10.1093/applin/aml028
- Eskildsen, S. W. (2011). The L2 inventory in action: Conversation analysis and usage-based linguistics in SLA. In G. Pallotti, & J. Wagner (Eds.), *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives* (pp. 327-364). Honolulu, HI: University of Hawai'i.
- Goldberg, A. E. (2006) *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Gutiérrez, A. G. (2008). Microgenesis, *method* and *object*: A study of collaborative activity in a Spanish as a foreign language classroom. *Applied Linguistics*, 29, 120-148. doi:10.1093/applin/amm032
- 井庭 崇・福原義久 (1998)『複雑系入門—知のフロンティアへの冒険』東京：NTT 出版
- Langacker, R. W. (2000). A dynamic usage-based model. In M. Barlow, & S. Kemmer (Eds.), *Usage-based models of language* (pp. 1-63). Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2006a). Language emergence: Implications for applied linguistics: A sociocultural perspective. *Applied Linguistics*, 27, 717-728. doi:10.1093/applin/aml034
- Lantolf, J. P. (2006b). Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 67-109. doi:10.1017/S0272263106060037
- Lantolf, J. P., & Aljaafreh, A. (1995). Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience. *International Journal of Educational Research*, 23, 619-632.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2011). A complexity theory approach to second language development/acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 48-72). London and New York: Routledge.

- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Liebscher, G., & Dailey-O'Cain, J. (2005). Learner code-switching in the content-based foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 234–247. doi:0026-7902/05/234-247
- Long, M. H., & Norris, J. M. (2004). Task-based teaching and assessment. In M. Byram (Ed.) *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 597–603). London & New York: Routledge.
- Mitchell, M. (2009). *Complexity: A guided tour*. Oxford: Oxford University Press. [高橋 洋 (訳) (2011) 『ガイドツアー複雑系の世界—サンタフェ研究所講義ノートから』東京：紀伊國屋書店]
- 中村和夫 (1998) 『ヴィゴツキーの発達論—文化—歴史的理論の形成と展開』東京：東京大学出版会
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Ortega, L. (2011). SLA after the social turn: Where cognitivism and its alternatives stand. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 167–180). London and New York: Routledge.
- Robinson, P. (Ed.) (2012). *The Routledge encyclopedia of second language acquisition*. London & New York: Routledge.
- Spoelman, M., & Verspoor, M. (2010). Dynamic patterns in development of accuracy and complexity: A longitudinal case study in the acquisition of Finnish. *Applied Linguistics*, 31, 532–553. doi:10.1093/applin/amq001
- 戸出朋子 (2011) 「タスク配列における学習者主導のフォーカス・オン・フォーム—大学英語初級教室の一事例」『言語表現研究』第27号 1–15頁
- Tode, T. (2011, November). *The TBLT cycle and variability in second language development*. Paper presented at the meeting of the 4th Biennial International Conference on Task-Based Language Teaching, Auckland, New Zealand.
- 戸出朋子 (2014) 「第2言語習得における頻度効果と母語の影響—日本語を母語とする成人英語学習者の主語習得」山岡俊比古先生追悼論文集編集委員会 (編) 『第2言語習得研究と英語教育の実践研究—山岡俊比古先生追悼論文集』(55–66頁). 東京：開隆堂
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 梅原大輔・富永英夫 (2014) 「日本人英語学習者は主語をどうとらえているか—量的・質的研究」*JACET Kansai Journal*, 16, 103–122.
- Verspoor, M. H., de Bot, K., & Lowie, W. (2011). *A dynamic approach to second language development: Methods and techniques*. Amsterdam: John Benjamins.
- Verspoor, M. H., Lowie, W., & van Dijk, M. (2008). Variability in second language development from a dynamic systems perspective. *The Modern Language Journal*, 92, 214–231. doi:0026-7902/08/214-231
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子 (訳) (1995) 『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ』東京：福村出版]
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 吉田達弘 (2014) 「英語教育におけるダイナミック・アセスメントの可能性」山岡俊比古先生追悼論文集編集委員会 (編) 『第2言語習得研究と英語教育の実践研究—山岡俊比古先生追悼論文集』(15–28頁). 東京：開隆堂

Abstract

Microgenesis of the Subject-Predicate Construction of a Japanese
Learner of English:
An Analysis of Learner-Teacher Dialogues

Tomoko TODE

This case study examines the microgenesis of the English subject-predicate construction in novice-expert dialogues between a Japanese learner of English as a foreign language and his teacher. Previous studies (e.g., Umehara & Tominaga, 2014) have shown that some Japanese learners of English have difficulty learning the syntactic subject due to semantic influence of their first language. The current study explores how a low-proficiency adult learner of English learns to self-regulate the production of the subject-predicate construction through a microgenetic approach, which is based on Sociocultural Theory and Complexity Theory/Dynamic Systems Theory of second language development. The participants were an undergraduate taking a task-based English course in a university in Japan and his teacher. Throughout the semester, the student wrote an essay at the end of each class, after performing some tasks during the class. After each class the student corrected his essay, focusing on the subject-predicate construction, with his teacher's dialogic help. The help ranged from giving no cues to giving both semantic cues (e.g., Who did it) and formal cues (e.g., Something is wrong with the word order). Each clause in the essays was rated on a self-regulation scale, referring to the transcriptions of the learner-teacher dialogues. The score changes were then examined separately for two types of clause: (1) clauses containing verb phrases which were encountered at least twice in class tasks and (2) new clauses not containing the verb phrases used in the tasks. The results revealed that marked improvement toward self-regulation was manifested in the former type of clause while at least semantic help was needed to produce the latter type of clause successfully. The paper suggests that learning is usage-based and that in order to facilitate usage-based abstraction the classroom should afford the target-language semantic space.