

イマージョン指導法における問題点と可能性

ロイ・レスター
マクギル大学

イマージョンプログラムの成功は、第1言語習得と学習到達度の2点から、十分に論じ尽くされている (Genesee, 1987)。イマージョンの様々な諸条件に関する研究により、a) イマージョンプログラムの在籍している生徒の第1言語の発達度は、イマージョン外プログラムの生徒と同等か、もしくは優っていること、b) 第2言語によってイマージョンプログラムの生徒が学ぶ教科の到達度は、第1言語でその教科を学ぶイマージョン外プログラムの生徒の場合と同等であることが明らかにされた。

イマージョン教育が、かくも多くの点で成功していることが判明しているので、この発表では、さらに改善する余地のある重要な分野に焦点を絞ってみようと思う。すなわち、イマージョン言語で話し、書く場合に、いかにして一層、ネイティブに近づけることができるといふことである。特に、すでに研究で明らかになった事実、イマージョンプログラムの生徒は、a) 第2言語を通常科目として学ぶイマージョン外プログラムの生徒と比べて、遥かに高度の第2言語レベルを達成でき、b) リスニング、読解では、ほぼネイティブ並に理解する能力を身に付け、c) 第2言語使用に関し、高度で巧妙な意思伝達能力と自信を獲得しているが、d) 会話、ライティング能力については、ネイティブに比して文法的正確度、語彙の種類、社会言語学的適切性について劣るということである。

(Allen et al., 1990) ネイティブに近い能力が見られなかった。例えば、Swain (1985, 1988)は、イマージョン指導法は、主として、インプット主導型であり、生徒はイマージョン言語を使用する十分な会話、ライティング、有効なフィードバックを受ける機会を適切に与えられていないとしている。Swain はまた、教科内容を教えるために使用される言語は、機能的に見て制限されており、それだけでは適切な第2言語に接触してないことを指摘している。即ち、多くの第2言語の特色は、授業中のやりとりでは現れないか (例：特定の動詞時制) あるいは生徒が明確に意識する程には目立たないのである。

イマージョン初期、70年、80年代には、イマージョン指導法は、まだ、この限界に関して言明する準備ができていなかった。イマージョン指導法の基本原理では、第2言語学習は、第1言語習得と同等もしくは類似したものと思われており、従って、第2言語学習は、主として付随的であり、言語に対する明確な注意は必要ないとされていた。対照的に、生徒が出現頻度が低く、目立たないイマージョン言語特性に対して、あらためて注意を向けられるように、研究者は現在、言語指導を通常の教科内容指導と結びつけることの重要性を強調している。言語を内容重視指導に結びつけるために、教師は第2言語指導に対して、反応的 (リアクティブ) と順向的 (プロアクティブ) アプローチを合わせて利用することができる。

反応的 (リアクティブ) アプローチ

反応的 (リアクティブ) アプローチは、生徒とのコミュニケーションな情報のやり取りの際発生し、意味と形式に関する交渉を含む。意味交渉 (negotiation of meaning) は、教師が一連の技術を用いて、第2言語学習者が理解可能なインプットへと教科内容を言い替えることにより、授業中の対話を通して理解を助長する。Met (1994)は、イマージョン教師が、生徒に、第2言語で与えられた内容を理解させるために、使用する意味交渉の種々の方策を報告している。

- 1) 身振り、視覚教材、実物、他の文脈の関連事項の使用。
- 2) 授業進行の予測可能性、繰り返し、言い替え、例示、定義づけ、同義語の使用。
- 3) 生徒が通常持つと思われる背景知識の拡大使用。
- 4) 教師が発話時に、重要な単語および文法形態を強調する。
- 5) 初学者対象の場合、教師は発話の速度を抑え、頻出語彙を使用し、構文構造は簡単なものにする。

意味交渉を行うことで、教師、生徒間で有効な意思伝達上のやりとりが可能となり、また学習目標の語形が生徒の発話を越えてしまっている場合には、有益なよりどころとなる足場の提供が可能である。教師が生徒の伝達努力に対して豊かな解釈を加え、様々な言い替えや詳述で応えることにより、生徒の言いたいことを明確化するための足場を作ることができる。こうして生徒は、1人でただ悪戦苦闘することだけでは表現できない内容を、教師の援助なしに伝達することが可能になる。

第2言語習得 (SLA) 研究では、その目標は第2言語 (L2) の知識や技能の発達を明らかにすることであり、意味交渉は、双方向の会話における一連の会話的手段として、より専門的に運用されてきた。Long (1996)によれば、意味交渉は、下記の会話的特徴を備えている。

- 1) インプット操作 (例：重要語の強調、分解、部分的自己反復)
- 2) 意味論上偶発的応答 (例：言い直し、反復、詳述)
- 3) 会話上の変更 (例：確認、確認指示、理解指示、明示依頼)

Long (1996)は、こういった会話的特徴は、L2学習者に対し、主として否定的証拠、即ち、非文法性に関する情報を提供することとなり、ある意味、L2学習に効果を及ぼすと主張している。Long (1996)の意味交渉手段の中で中心的位置を占める「言い直し」は、意味論的に偶発的な応答の1つの型であり、最近L1、L2関連分野でますます注目を集めている。これは、学習者の発話内容の当初の意味を変えないようにして、上手にその形状を変えることであり、その例を下記に示す。例として取り上げたものは、Lyster (1998, 2002a, 2002b)からの引用である。

教師：What smells so good, Allen? (アレン、この良い匂いは、何だろう。)
生徒：Sap maple. (シロップ・メープルです。)

教師: *Maple sap.* (メープル・シロップだね。) *That's good.* (その通り。)
Are you ready? (じゃあ、いいかな?)

イマージョン授業で、もつとも頻繁に用いられる教師の応答法であり、L1 研究書でも定義され、イマージョン授業で観察される「言い直し」(即ち、学習者の発話を暗黙裡に近規準的に近い形にする行為)ではあるが、L2 学習者の注意を語形に引きつける最も効果的な手段ではない。不正確な発話に対しては、教師は言い直しを頻繁に用いるものの、同時に、次の例に見られるように、正しい発話に対しても同じ程度に繰り返しを加えているのである。

教師: *What do we call the baby of a hen?* (雌鶏のこどもを何というのかな、

ニコル。)

生徒: *Chicks.* (ヒヨコです。)

教師: *Chicks.* (ヒヨコだね。) *That's good.* (その通り。)

不正確な発話を言い直すことも、正しい発話を繰り返すことも、ともに発話の形態にこだわっているのではなく、学習者の言いたいことの内容や真実性を確認したり、否定したりするように見える。さらに、教師は同意を意味する身振りを、肯定的応答として、用いてしまうのだが、これも発話の形態ではなく、学習者の言いたいことの内容や真実性にたいして応答するためのものだ。このやりとりの中には、'Yes', 'That's right', 'OK' といった肯定辞や、'Very Good', 'Bravo', 'Excellent' 等の賛辞を含んでいる。前掲の例では、言い直し、無修正の繰り返しも 'That's good' という同一の同意の言葉と一緒に用いられている。Lyster (1998) は、このような同意の言葉は、イマージョン授業の言説の中で、生徒の形式上正しい表現に対しても、また間違えた表現に対しても同等の頻度で使用されるということを明らかにした。

下記の抜粋は、意味交渉の実例である。Marie の担当した、理科「水の循環」から抜き出したものである。教師は意味交渉法に常に拘りながら、イマージョン 4 年生に教科内容を示している。話し合いは、Perlette と名付けられ擬人化された、まだ子ども一滴の水滴の冒険談を軸に進んでゆく。

- 1) Marie: *What's a stream again? Yes?* (水の流れて何だったか、分かる。)
- 2) 生徒 A: *It's like a small lake.* (それって、ちっちゃな湖みたいなのだ。)
- 3) Marie: *A small lake; is that what we said?* (小さな湖、そう習ったかな。)
- 4) 生徒 A: *It's an* little river.* (じゃあ、一ピンの小川。)
- 5) Marie: *That's it. It's a little river, O.K.? Because a lake is a, it's like a, a place where there's water but it's a ...* (その通り、一ピンの小川ね。いいかな。だって、湖ってさ、湖って、水がたまっているみたいなのところでしょ。でもそれは・・・。)
- 6) 生徒全員: *Like a circle.* (円みたいに丸くなってる。)

Marie はまず生徒に小さな水の流れとは何かを尋ねている。教師は、最初の生徒が言ったこと (a little lake「小さな湖」) を 3 行目で繰り返し、その当否を確認している。

これは、形式は正しいが、内容的には不正解の応答を否定するためである。次の生徒の答え (an little river「一ピンの小川」) は、内容的には正しく理解しているが、形式的には間違えている。Marie は、*That's it.* (「その通り」) と言って内容的にはその答を認めるものの、控えめに言い直しをしてから授業をすすめている。話題は、Perlette の魚との出会いに移っていく。

- 1) Marie: *And when he's talking to Perlette, what happens to the fish?* (で、その子が Perlette に話しかけているとき、魚はどうなったの。)
- 2) 生徒: *He's going to drink her.* (そいつは、女の子を飲み込もうとしたの。)
- 3) Marie: *He's going to drink Perlette? No, he's not going to drink Perlette.* (Perlette を飲み込もうとしたの? うそ、Perlette を飲み込んだりはしないわ。)
- 4) 生徒: *Um, the fish is *the friend of *her.* (そうか、魚は、*女の子の*その友達だね。)
- 5) Marie: *Yes, that's it, the fish is her friend and they talk together.*
Then suddenly what happens? Yes? (そう、そうなのよ。魚は女の子の友達で、一緒にお話をするの。で、そこで突然どうなるの?)
- 6) 生徒 D: **A person fishing took*.* (*ある人が、釣りして釣っちゃう。)
- 7) Marie: *Exactly. There's a hook with a little worm on it and so the fish turns around.* (その通り。小さな虫のついた釣り針があるでしょ。だから魚が振り返っているの。)

Marie が魚はどうなるかを訊いた時、2 行目の生徒は、魚が Perlette を飲み込もうとして答えている。3 行目で Marie は、生徒の答えが文法的には正しいが内容に誤りがあるので、確認の為に繰り返し、その誤りを正している。4 行目では、内容的には正しく、形式間違えている陳述が提示されている (*the friend of her)。Marie はまず同意をし (Yes, that's it.)、そして確認の繰り返し (the fish is her friend.) をし、その後、次にどうなるか、という質問を続ける。次に 6 行目の生徒 D の想定外発言 (A person fishing took.) は、同意で受け入れられ、(Exactly) 生徒の伝えようとした内容が敷衍されるが、特定の形式は明確に繰り返されることがない。Marie の下記の質問は、2 通りの答えを引き出している。

- 1) Marie: *Why does she want to get warm do you think?* (どうしてこの子は温かくなりたいと思ったのかしら。どう思う?)
- 2) 生徒 A: *Because she has too cold to go into all the [?]* (それはその子が冷たすぎ*状態*で、全部の[?]に行けなくなっているから。)

- 3) Marie: Because she is too cold, O.K.? (それはその子が冷たすぎたからなのね、でしょ。いいかしら。)
- 4) 生徒B: She has too frightened. (その子が、怖がりすぎ*状態*だったから。)
- 5) Marie: Because she is too frightened, yes. (その子が、怖がりすぎたからなのね、いいわよ。)

2行目の最初の反応(because she has too cold)には、3行目の言い直し(because she is too cold)と同意表示(OK)が続いている。次の4行目の本来の目的を外れた発言(she has too frightened)もまた5行目で言い直しされ、同意の言葉(yes)で受け入れられている。このような内示的な形で与えられる言い直しは、特に両義的であり、あたかも2つの形式(is, has)に互換性があると確認している可能性すらある。

Marieの水の循環に関する授業は、相互コミュニケーションを伴う内容重視授業では典型的なものであり、教師が生徒の発言をしきりに繰り返し、言い直し、様々な敷衍、確認、そのための確認チェックを利用しながら意味交渉を行っている。こういった条件下では、意味交渉が学習者の注意を形式に引きつけるための有効な手段となることはまず有り得ないだろう。しかし、内容伝達についてもその効果には疑いが残る。それは、意味交渉は、第2言語の習熟度に差があるにも拘らず、教師が生徒の注意を内容に向けさせてしまいかねないからである。

比較すると、形式に関する応答はそれとは異なり、注意を言語間の形式に引き付け、学習者が既に学習したことの中から目標形式を取り出させるように促すことに役立つとすることができ。従って、形式に関する応答は、教師-生徒間の指導中の意思伝達の流れを中断することなく、生徒が自主学習を確立する為に役に立つと言える。形式に関する応答は、少なくとも4種のフィードバックを内包している。(Lyster & Ranta, 1997)

説明依頼 (Clarification request)

*教師は、伝達内容が伝わらないふりをして、繰り返して、言い直しを要求する。

- Pardon me? (何とおしやいましたか?)
- I don't understand. (分かりません。)

繰り返し (Repetition)

*教師はイントネーションを調整して目立つように生徒の間違った言い方を繰り返す。

- He goed? (彼が、行くと? って言ったの。)

メタ言語的の手掛り (Metalinguistic Clues)

*教師は、明確に正しい形式を与えないで、生徒の発言の正確さに関して批評したり質問をする。

- Do you say 'goed' in English? (英語では、「行くと」& 言うのだけ?)
- No, that's not it. (いえ、そうじゃありません。)

情報誘導 (Elicitation)

- *教師は次のような質問をして、直接生徒から正しい形式を引き出す。
- How do we say that in English? (それを英語でどう言うのですか?)
- He what? (彼が何を?)
- Try again. (もう一度)

こういった促し方の実際の使用例を、4年生理科の授業の中で見てみよう。Rachel は、9~10歳の生徒と、哺乳類がどのように身を守るかについてやりとりをしている。この授業で、Rachel は、生徒の目標外の発言に注意を向け、生徒がお互いに、また自分自身で言い直しができるように積極的に促している。Rachel が Marie よりも一層頻繁にこういうことができるのは、Rachel の早期イメージ生徒は、Marie の中期イメージ生徒よりも、フランス語に対してより慣れ親しんできていたからである。

- 1) Rachel: The hare. Joseph could you tell us what are the means of defense that you see from this picture? (兎を見て。Joseph この絵を見て、どんな防御手段を持っているか説明してくれないかしら。)
- 2) 生徒A: It runs fast and it hops. (兎は、速く走り、跳ねるし。)
- 3) Rachel: It runs fast. (兎は速く走るわね。)
- 4) 生徒B: It *jump. (兎は、ハ-ネル。)
- 5) Rachel: It *jump? (兎は、ハ-ネル。)
- 6) 生徒全員: It jumps. (兎は、跳ねる。)
- 7) Rachel: It jumps, from the verb...? (兎は跳ねる。原形動詞は?)
- 8) 数人の生徒: To jump. (To jump です。)
- 9) Rachel: To jump. It jumps about. Right, it jumps. Next, Joseph? (To jump よね。兎は跳ね回るのがね。他には、何かある、Joseph。)

Rachel は、3行目で、始めに *It runs fast*. を繰り返し、2行目の生徒Aの答えを確認する。次に5行目で生徒の間違った表現を繰り返し、*It jump*. という親準外形式に注意を引こうとする。他の生徒はすぐに、規準表現である *It jumps* を答えており、Rachel はすぐに7行目で確認し、そしてその不定詞形を尋ねている。8行目では、数人の生徒は *to jump* と答え、Rachel は9行目で、2度繰り返し確認してから、生徒Aに次に進むように促している。

次の話題はヤマアラシで、意味交渉は、quill (針) を意味する正確な単語である。

- 1) Rachel: How does the porcupine defend itself? Sara? (ヤマアラシはどうやって自己防御するのかしら。Sara, 言ってみて。)
- 2) 生徒A: It's the pines on its back, it's s ... (それは背中にある*松葉*で、それが...)

- 3) Rachel: *The pines. Do we say "pines"?* (松葉、松葉でよかったかしら。)
- 4) 生徒B: *The *upines.* (ユーパーインかな。)
- 5) Rachel: *The ...? (何て言ったの。)*
- 6) 生徒C: *The quills.* (針です。)
- 7) Rachel: *The quills. Very good. The quills.* (針よね。よくできたわ。針って言います。)

2行目の生徒Aの示唆した答え(the pines)に対する応答として、Rachelは、3行目で間違いを繰り返して、*Do we say "pines"?*と尋ねながら、メタ言語的の掛かりを出し、ヒントを与えている。別の生徒が、同じ様に間違えている語句(*the upines*)を4行目で答えている。これに対してRachelは5行目で(*The...?*)というヒントを使っている。これは、規準表現を引き出すという目的のためばかりでなく、規準外表現形式を拒否し、否定的論拠として処理することに役立っている。この単純な対応の仕方により、生徒Cから、6行目で*The quills*という正しい語句を引き出すことができ、7行目でRachelは、それに同意し、繰り返している。

次の例では、スカンクの自己防衛方法について、形式に焦点が当てられ、質疑応答が交わされる。

- 1) Rachel: *And so the skunk, what does it do? Karen.* (さて、今度はスカンクね。スカンクは何をするの? Karen。)
- 2) 生徒A: *Um...it does... Well there's a stream of perfume that doesn't smell very good... (えー、スカンクがするのは、と言うと、余り良い匂いのしない香水が出てきて。)*
- 3) Rachel: *A stream of perfume, we'll call that a ... (香水が出てくる。それは所謂...)*
- 4) 生徒全員: *Liquid.* (液体です。)
- 5) Rachel: *Liquid. A liquid...? (液体。ある種の液体?)*
- 6) 生徒B: *Smelly.* (臭くて。)
- 7) Rachel: *A smelly liquid. [...]* (臭い液体。)

2行目で、生徒Aは、「余り良い匂いのしない香水」と答えている。言わんとすることは明らかだが、Rachelは3行目で、「香水」より適切な語句を探し出そうとする。生徒Aは、非規準内表現を繰り返した後で、情報誘導的手段(*we'll call that ...*)を繰り返している。生徒達はより適切な「液体(liquid)」という語句を4行目で答え、5行目でRachelはそれを繰り返して、まず確認してから、6行目で別の生徒が付け加えた修飾語「臭い(smelly)」をつけて明示している。

イマージョン授業は、決して絢爛豪華なサカスカスではない。しかし、優秀なイマージョン教師は、ジャグリング程度は嗜まねばならない。つまり、教師は、形式重視、内容重視

の両方のやり取りを、指導という条件下で、生徒の能力を配慮に入れ、意味を構性にした形式を捨てず、形式を犠牲にして意味をも打ち捨てずに、まとめていかねばならないのである。

順向的(プロアクティブ)アプローチ

順向的(プロアクティブ)アプローチには、イマージョン言語の様々な特徴に注意を引くよう目論見られた、計画的第2言語指導を含む。順向的(プロアクティブ)アプローチは、内容重視指導と形式重視指導の両方を含んでいる。イマージョン教育方法論の基幹的部分で、内容重視指導を行うにあたり、教師は、内容必須言語が何かを見定めねばならない。この言語が、体系的に言語と内容を統合する手段として、言語技能授業(Met, 1994; Snow et al., 1989)の主たる焦点となる。内容重視第2言語指導は、かなりの程度において、場面設定された言語使用を生徒に課し、語彙的に統制された第2言語学習を推進する。

内容重視指導によって、語彙的に統制された第2言語学習が推進される一方で、形式重視指導は、イマージョン言語の非明示的、あるいは、めつたに顧みられることのない形態統語論的特徴に、学習者が知らず知らずのうちに気付くようにつくられている。学習者の注意を言語形式に引きつけるように計画されているので、形式重視指導は、発見活動、認知活動、実践活動が含まれるように計画することができ、発見活動は、オーラルやライティングインプットの中で、一層目立ち、より出現機会が多くなるよう印象付けを施してある(インプット増強法、インプット洪水)理解困難な規準特徴に対して、学習者の注意を向けるように作られている。認知活動には、機能的法則発見タスクや言語パターンの比較対照が含まれる。実践活動の際に学習者はコミュニケーションな実践あるいは統制実践の何れかを合む言葉のやり取りを行う場面で、規準表現を何度となく使用するように促される。コミュニケーションな実践と統制実践活動間にある相違点を明確に説明するために、5種類の授業干渉研究に挑戦してみたい。それは、フランス語の第2言語学習者にとって、理解することが難しいということが既知の問題性のある規準言語特性に関する形式重視指導の効果に関して調査したものである。(Lyster, 2004b 参照)

コミュニケーションな実践活動に含まれるのは、生徒が、与えられたタスクを完成する為に相互に共同して問題にあたりながら、意味中心の言葉のやり取りを行い、多くの意味交渉を行うことである。例えば、フランス語の完全過去、不完全過去時制について、形式重視指導の効果に関する実験授業研究(Harley, 1989)において、生徒は子供時代のアルバムを作り、子どもの頃の思い出を、家から本場の写真を持参し、2種の時制を適切に使い分けながら語って見せた。DayとShapsonの行った、フランス語の条件法の使い方について、形式重視指導の効果に関する授業研究では、生徒は共同で未来の宇宙植民地を計画し、将来の可能ではあるが不確かな結果を表現する為に条件法を用いていた。

コミュニケーションな実践活動により、生徒は能弁性(fluency)やコミュニケーション戦略を発達させる。この中には、忌避戦略や第1言語の使用も含まれる。この点に関して、Skehan(1998)は、このような活動は、はたして統語論的正確性(accuracy)に変化をもたらすかどうかについて疑問を挟んでいる。実際、Harley(1989)は、このような活動に

従事した生徒にも、従事しなかった生徒の間にも、長期的な利点は見られなかった。同様にして、DayとShapson(1991)は、ライティングにおいて短期的、長期的恩恵の存在を認めたものの、オーラル面ではその恩恵を一切発見できなかったと述べている。このことはオーラルタスクの際、生徒はグループ内で言葉のやり取りをしながら条件法を避け、変わりに現在形を使用する傾向があるという彼らの観察結果を裏づけている。

これと対照的に、統制実践活動は、学習者に対し、より容易で使用可能な母語と共通な言語形式があるにも拘らず、学習目標形式を強いて使用させるように作られている。統制実践活動には、言葉のやり取りを伴う場面設定をした上で、反応を得る機会を備えた、生徒間タスク、言語ゲーム、ロールプレイを含む。例えば、フランス語の二人称代名詞の使用に関する形式重視指導の効果を調査する授業研究(Lyster, 1994)では、生徒相互からの反応を想定して、様々なロールプレイやゲームをしながら、生徒は交互に友人、もしくは見知らぬ大人に話しかけた。フランス語の文法上の性別に関する形式重視指導の効果を調査する授業研究では、2年生の生徒は、「コンセントレイション」というゲームをしながら語尾が同じように終わる名詞を思い出し関連付けたり、「ビンゴ」や「叔母さんのスーツケース」といったゲームをしながら、性別別冠詞と学習目標の名詞を結びつけた(Harley, 1998)。同様にして、5年生の生徒は、カリキュラム関連の教材に関連していたり、「クロスワード」や「なぞなぞ」も含めた言葉遊びに含められたりする学習目標の名詞に対して、性別別冠詞を結びつけなければならなかった。このような統制実践活動により、生徒は記憶に蓄えられた母語-第2言語間の意味の結びつきを再構成する機会を得ることができ、その文法的正確性も向上させることができる。確かに、オーラル面でもまた文書作成において、短期的、長期的にみて良い効果が現れている。

子供時代の思い出や未来社会の宇宙植民地を扱うコミュニケーション実践活動は、ロールプレイや言葉遊びを扱う統制実践活動と比べてより効果的であると期待する向きもある。前者は、まず間違いなく、生徒にとつて、より面白く、より魅力があると思われるからである。ところが実際は、期待される効果は、本質的に面白い活動から得られるというよりも、イメージョンカリキュラム内の他の分野で同時に進行中の他の活動とは本質的に異なる活動から得られたのである。言い替えば、子供時代の思い出や未来社会の宇宙植民地を扱う活動は、イメージョン教育で日頃体験する内容重視指導活動とあまりに類似しているために、想定言語の文法的正確さを飛躍的に向上させる点では、効果が劣ってしまったのである。さらに、統制実践が、この5件の研究を通して、コミュニケーション実践以上の効果を上げた理由は、生徒にとつて習得が困難であるとよく知られている分野に限って取り扱ったことから起因している。つまり、イメージョン授業の言葉の使用法に極めて特徴的な、同じような種類の意味に基づく言葉を使用する際、あまりに頻繁に接した結果、生徒が、容易に使用でき、また執拗に残ろうとする母語との共通形式を捨て去ることは、まずそうにないこととさえ言う。しかし、確かに言えることは、一層多くの機会にオーブンエンドのコミュニケーション実践や教師-生徒間の意味の確認作業を行えば、それが第2言語習得の他の側面に資することは明らかである。例えば、Harley(1993)は、内容重視指導に内在する経験主義的なアプローチによって、若い学習者は、第1言語と一致する統制論的パターンはもとより、音韻学的に顕著で使用頻度の高い言葉等の、学習目標体系の主たる特色を内面化することができる。さらに、ここで効果を認めた統制実践活動は、

イメージョンという枠組みの中で、コミュニケーションの豊かな教科内容指導があつてこそその効果であることを確認しておくことは重要である。

結論

イメージョン教育を受ける生徒は、数年にわたって目標言語のインプットを与えられ、意味の確認作業を伴う純粋なコミュニケーションの潤沢な機会に恵まれ、利益を得ている。この種の言葉のやり取りは、理解を助け、目標形式が学習者の現在の作成能力を超える場合には、頼りとなる足場を提供してくれる。この機会を与えられたおかげで、イメージョン教育を受けた生徒は高度の実践的コミュニケーション能力を獲得するが、文法的正確性という点に関しては、彼らの既獲得言語は発達上の停滞期に達してしまふようにみえる。継続的なコミュニケーション実践やメッセージ理解のための教師と生徒とのやり取りに頼つても、その効果は、時間の経過と共に、イメージョン授業の場面では継続的習得言語の向上を期待できない。従つて、彼らの獲得した第2言語の向上を促進するために、学習者はより容易で使用可能な既獲得言語形式と共起する学習目標形式の使用を強化しなければならぬ。内容重視の圧倒的な優勢性に加えて、言語発達に対する一層体系的なアプローチを、一方では意味と形式を生徒と話し合い、また他方では、発見や言語認知を、応答の実践的機会と連携した作成活動とを結びつけて指導上のバランスをうまく保ちつつ、教師が実践的に全体の調和をとりながら、組み合わせていけば、それは一層自主学習ができるようになるであろう。それは、生徒がイメージョン言語の使用とその一層の向上に対して責任をとるように仕向けられているからである。

References

- Allen, P., Swain, M., Harley, B., & Cummins, J. (1990). Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency* (pp. 57-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, E. & S. Shapson (1991). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. *Language Learning*, 41: 25-58.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages*. Rowley, MA: Newbury House.
- Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10: 331-359.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 245-259.
- Harley, B. (1998) The role of form-focused tasks in promoting child L2 acquisition. In: C. Doughty and J. Williams (eds), *Focus on Form in*

(Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6: 68-83.



- Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 156-174.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (eds), *Handbook of Language Acquisition*, vol. 2: *Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, pp. 413-468.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15: 263-287.
- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.
- Lyster, R. (2002a). Negotiation in immersion teacher-student interaction. *International Journal of Educational Research*, 37, 237-253.
- Lyster, R. (2002b). The importance of differentiating negotiation of form and meaning in classroom interaction. In P. Burmeister, T. Fiske, & A. Rohde (eds.), *An integrated view of language development: Papers in Honor of Henning Wode* (pp. 381-397). Trier, Germany: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Lyster, R. (2004a). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.
- Lyster, R. (2004b). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26: 399-432.
- Lyster, R. (2004a). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. *Journal of French Language Studies*, 14 (3).
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Met, M. (1994). Teaching content through a second language. In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children* (pp. 159-182). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, M., Met, M., & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23, 201-217.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden

Table 1: フランス語イマージョン授業における形式重視指導の5つの研究論文要旨比較表

計画特徴	学習者年齢	学習目標	指導時間	調査法	直後テスト	再テスト	有意義的向上	
							(指導を加えない比較集団との差)	(指導を加えない比較集団との差)
Harley (1989)	11-12 (6年生)	複合過去 半過去 の区別	12時間/ 8週	作文	○	×	○	○
				クロステスト	○	○	○	○
				口頭発表	○	○	○	○
Day & Shapson (1991)	12-13 (7年生)	条件法	17時間/ 6週	作文	○	○	○	○
				クロステスト	○	○	○	○
				口頭発表	×	×	○	○
Lyster (1994)	13-14 (8年生)	2人称代名詞	12時間/ 5週	多肢選択テスト	○	○	○	○
				口頭発表	○	○	○	○
				2者択一テスト	○	○	○	○
Harley (1998)	7-8 (2年生)	文法的性別	8時間/ 5週	絵の説明	○	○	○	○
				目的判別テスト	×	×	○	○
				聴解テスト	○	○	○	○
Lyster (2004)	10-11 (5年生)	文法的性別	9時間/ 5週	絵の説明	○	○	○	○
				2者択一テスト	○	○	○	○
				クロステスト空所補充	○	○	○	○

Table 2: 形式重視指導法の3種類の干渉研究の例

発見活動	メタ言語学的認識	統制練習
<p>生徒は、形式ばった表現と、くだけた表現を区別した。</p> <p>小説から会話を抽出し、生徒に相異なった2人称代名詞の用法に注目させた。</p> <p>教室内にも名前を記したカードを貼り、性別と冠詞の共起に注意を向けさせた。</p> <p>生徒は、ゲームや歌で、名詞の語尾を開き分けた。</p>	<p>生徒は、男性名詞、女性名詞を分別し、性別辞書を作成した。</p> <p>生徒は、名詞を同様の語尾を持つもの「Concentration」といったゲームで、おぼさんのスーパースタームをするために、生徒は、同様に語尾を持つ名詞を読み上げ、その文法的性別を当てな</p> <p>生徒は、形式ばった表現と、くだけた表現を区別した。</p> <p>生徒は、男性名詞、女性名詞を分別し、性別辞書を作成した。</p> <p>生徒は、名詞を同様の語尾を持つもの「Concentration」といったゲームで、おぼさんのスーパースタームをするために、生徒は、同様に語尾を持つ名詞を読み上げ、その文法的性別を当てな</p>	<p>生徒は、特定の冠詞を、カリキュラム関連テスト内の目標名詞に与え、クロスワード、なぞなぞといった言葉遊びを行った。</p> <p>生徒は、押韻詩を創作した。</p>

References

Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10, 331-359.

Day, E. & Shapson, S. (1991). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. *Language Learning*, 41, 25-58.

Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15, 263-287.

Harley, B. (1998). The role of form-focused tasks in promoting child L2 acquisition. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 156-174). Cambridge: Cambridge University Press.

Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.