

日本語教授法及び実習 研究レポート

テーマ：

初級クラスでの文法の取り扱いについての一考察

日本語教育学講座 M2

陳曉貞

2008/1/30

初級クラスでの文法の取り扱いについての一考察

陳曉貞

1.はじめに

学習者のニーズ調査を行ったうえで、風クラス¹の学習者に生活で使える日本語能力を身につけさせることを目的とした。それを達成するためには、どのように文法項目を取り入れていくのが有効であろうか。

実習生(筆者)は、授業の手順として 復習(前日の続き) トピックに必要となる文法の説明 必要とする語彙の導入 関連する文章(読み練習) 聞き取り練習 会話練習(生教材使用)を計画した。

しかし、実際の実習の現場では、上の計画に従うと教室の雰囲気や学習者の発言がそれほど活発ではなかったため、より有効なシラバスが必要であると考えられた。そのため、「機能シラバス」を用いることにした。そして、授業の進め方も教師側が一方向的に教える代わりにトピックを取り上げて学習者を考えさせる方法に変えた。

本稿はまず、「どのような第二言語学習法が効果的なのか」についての先行研究を概観し、次に、筆者が「トピックシラバス」と「機能シラバス」による学習者の反応の変化を観察した上で、「機能シラバスをどのように利用すれば有効であるか」という問題について考察を試みたい。

2.本稿と関連する先行研究

2.1.「第二言語習得における認知プロセス」について

本節は、「どのような第二言語学習法が効果的なのか」についての先行研究である。以下は小柳(2004)から引用されたものである。

気づき

習得の第一歩は気づきである。気づきが起きるかどうかは、様々な要素の影響を受ける。インプット中のある言語形式の頻度や卓立性(目立っているかどうか)、過去の言語経験や、学習個人の認知的レディネスやインプットの処理能力などが関わっている(Skehan, 1998)。また、タスクの認知的要求度が高いほど、つまり頭を使うタスクほど、認知資源(注意や記憶)が集約され、言語形式へ注意が向きやすいと考えられている(robinson, 2001a, 2003)。

¹ 風クラスとは本実習のクラスの名称である。詳しくは後述する。

(p.144)

理解

学習者が気づいた言語形式がすべて習得されるわけではなく、言語形式の意味が理解されなくてはならない。インプットは意味はあるコンテキストの中で提示され、メッセージ全体の大よその意味はこれより前に理解されている必要があるが、この段階では、注意を向けた未知の言語形式の意味の見当をつけなくてはならない。そのために、意味交渉により相手から修正を引き出し、意味を理解する必要がある。(pp.144 - 145)

インテイク

気づいて理解されたインプットのみが習得に使われるインテイクになる。インテイクは仮説検証(thesis testing)のプロセスでもある。学習者はUGあるいはL1 や L2 の言語形式に基づき文法について何らかの仮説を形成している。仮説を確かめるためには、学習者には目標言語で何ができるかという情報である肯定証拠(positive evidence)と、何ができないかという情報である否定証拠(negative evidence)が必要である。インプットの中から肯定証拠を見つけ出したり、相手からのフィードバックにより否定証拠を得たりしながら、自らの中間言語と目標言語とを比べている。これを認知比較(cognitive comparison)という。(p.145)

統合

仮説検証のプロセスを経て、正しいと確認された仮説は、文法知識として中間言語の中に統合される。その際、必要に応じて既存の中間言語文法の知識を再編成する必要がある。これを認知的にはには再構築(restructuring)(McLaughlin, 1990)と呼んでいる。この再構築された中間言語文法の知識は、情報検索が素早くできるコンパクトな形で長期記憶に保存されなくてはならず、そして、その知識へのアクセスが自動化(automatization)(McLaughlin, 1990)されて始めて、流暢な言語運用ができるようになる。(p.145)

3. 学習者

本年度は、クラスを4クラスとし、レベルにより順に花(上級)、鳥(中級)、風(初級)、月(ゼロ初級)クラスとしたので、風クラスは、ゼロ初級後半から中級である以下の学習者となった。

風クラスの学習者

学習者	国籍	性別	学習歴	滞在歴	使用教科書
A	アメリカ	男	独学と 去年のコース	4年6ヶ月	なし
B	オーストラリア	女	一年間(2h/week)	3ヶ月	『ようこそ』

学習者 A は、日本滞在歴が結構長く、配偶者も日本人であるため、日本語の上達が期待された。ただ、日本語の学習を開始した年齢が学習者 B より遅かったこと、仕事以外の時間を日本語の勉強に割くことが難しい環境にあるため、日本語の上達は期待通りではなかった。

学習者 B は、滞在歴が比較的短いですが、積極的に話す方で、文法をきちんと学習することを好み、文法に関してよく質問した。日本語の語彙・文法は学習者 A よりレベルが高い。

このように、風クラスは、日本に滞在歴、学習への取り組み方、あるいは性格が違うタイプの少人数のクラスとなった。

3.到達目標と文法・語彙の取り扱い方の設定

・言語知識：しっかり学習すること

風クラスは、学習者に文法知識や語彙があまりないと判断し、レベルを初級と設定した。日々の生活に必要な語彙や文型を持たなければどんどん日本語を使えないから、日本語を流暢に話す前段階として、きちんと「文法」や「語彙」の量を増やすことが重要ではないかと考えた。また、学習者のニーズ(事前アンケート)をもとにコースデザインを行った。

まず、学習者のニーズとレディネスを表にまとめる。

風クラス：ニーズレディネス表

学習者	ニーズ	レディネス
A	<ul style="list-style-type: none"> ・ 語彙を増やしたい ・ 読む練習をしたい ・ 日常生活において周囲の人々とコミュニケーションできるようになりたい 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本語の学習はほとんど独学。昨年度のこのコースに参加した ・ ひらがな、漢字はゆっくりなら読める、カタカナは読めない
B	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分から流暢な会話ができるようになりたい ・ 日本語能力試験 3・4 級取得に向けた勉強をしたい 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 母国の大学で 1 年間日本語を勉強した ・ 『ようこそ』 終了、は少し ・ ひらがな、カタカナは読める。

学習者のニーズは多様であったが、「文法や語彙を中心に」と希望する傾向があると考え、文法を軸とし、聞き取り練習や会話練習も含んだシラバスを作成した。授業の進め方としては、一コマごとに1つのトピックを設定し、それに関する文法や語彙を教えただけで、最後に生教材を使ってロールプレイを行うというタスクを考えた。

4. 授業内容と学習者の反応(1日目～3日目)

まず、シラバスを見てみよう²。

風クラスのシラバス(担当:チン)

	7/30	7/31	8/1
授 業 内 容	自分を表現する (1時間) ・ ~ほしい ・ ~したい	旅行について話す (2時間) ・ 数字の言い方 (年月日、曜日) ・ 「過去形」 ・ 疑問詞 ・ 読む練習 ・ それに関する 語彙 ・ 生教材	「買い物」について話す (2時間) ・ _____と_____と(では) どちらが_____ですか? ・ _____のほうが_____です。 ・ _____のほうが_____より _____です。 ・ _____と_____と_____では、 _____がいちばん_____です。

2日目の「旅行について話す」を例として授業の流れを示す。

時間配分	教室活動・流れ・教師の発話と質問例
10:00～10:10	【復習】 前日の学習項目『自己紹介』を復習。学習者は自己紹介をした。
10:10～10:20	【時間の言い方】 「 _____さん、今朝何時に起きましたか?何時に出かけましたか?」(プリントを配って、順番で言ってもらおう)
10:30～10:45	【日にち(date)の言い方】 「昨日は何月何日でしたか?」

² 風クラスの全体のシラバスは報告書を参照されい。本レポートでは実習生者担当部分のみ記す。

10:45～11:00	「今日は？ 明日は 明後日？最終日（the last day）は？」 【 period の言い方】 「このコースの授業は何時から何時までですか？」 「 さんの仕事は何時から何時までですか？何時間ですか？」 「このコース（program）は何月何日からですか？いつまでですか？」
10分	休憩
11：10～ 11：25	【読む練習】 時間や数字の言い方を練習しましょう。また、過去形(past 分かりますか?)も探しましょう。過去形だと思うところに下線を引いてください。 「過去形だと思う単語はなんでしょう？」 「動詞、形容詞、ナ形容詞？」
11：25～11：40	【語彙 ・交通機関】 「どうやって行きますか？」 「もし、北海道に行くならば、新幹線で行きますか？それとも飛行機で行きますか？」
11：40～11：50	【語彙 ・旅行に関する楽しみ】 「旅行するとき、何をしたいですか？」
11：50～12：00	【生教材：旅行のチラシ】。 ツアーの内容について質問したあとで、好きなプランをプリントに記入後、紹介してもらった。

授業全体的には、文法、語彙、聞き取り練習、読解、生教材の運用を全部取り入れて量的にも質的にも十分な授業だと考えられる。しかし、ほとんどの活動では学習者が受動的になってしまった。学習者は積極的な発言が少なく、教室には楽しく勉強しているという雰囲気もなかった。また、最初の三日間は媒介語の使用は語彙程度に押えたが、学習者の理解を促進するには説明や指示部分でもその必要があると考えた。

学習者に役に立つ授業は何だろうと考え、4、5日目の授業を変える必要があると確信した。そのため、授業の進め方を以下のように変えた。

5.到達目標と文法・語彙の取り扱い方の再設定

・まず意識させること

日本語を教えるまえに、学習者に既習知識を意識させることが重要ではないかと思われる。教室活動を通して既習知識を活性化させた上で、新たな知識を加えて、双方を合わせて理解させる方法が学習者にとってよい方法ではないかと思われる。したがって、授業の

方針は、「教えること」から「意識させること」に変わった。ただし、前と同じく変わらないことは、1コマごとに一つのトピックについて話すことである。「意識させる」ことを実行するために、シラバスも変更した。例えば、「旅行」というトピックは、頭に浮かぶ場面が多すぎるから、方向性としては漠然としすぎており、よいトピックではないと思われる。そのため、残りの2日間の授業では機能シラバスを軸として、生活で必ず遭遇する場面、「誘う」「断る」「頼む」という3つのトピックを取り上げた。

・ 媒介語を使用すること

学習の理解を促進するために4、5日目の2日間は媒介語の使用の点も大きく改善した。

例えば、英語解説付きのプリントを配ったり、英語で説明や指示をした。

6. 授業内容と学習者の反応(4日目～5日目)

まず、シラバスを見てみよう。

風クラスのシラバス(担当:チン)

	8/2	8/3 ³
授業内容	「誘う」と「断る」 (2時間) 「誘う」～ませんか ・ ～ましょう ・ ね(確認・同意) 「断る」 ・ すみません、～ので	「頼む」 (1時間) ・ ～んです ・ よ(例:いいですよ)

具体的に8/2の授業を例として授業の流れを示す。

誘う人と誘われる人を指名し、まず誘いを受けるロールプレイをやらせよう。

(英語で指示)

使われた表現を板書する。

モデル会話を見せる。

文法を説明する。

³ 8/3の授業では、午後の習字や写真について説明するための準備にも少し時間を割いた。

誘いを断るロールプレイをやらせよう。(英語で指示)

使われた表現を板書する。

モデル会話を見せる。

文法を説明する。

もう一度ロールプレをやらせよう

今回は、学習者にトピックだけを提示し、その場合何を言ったほうがいいのかを考えさせた。学習者Aは語彙量はそれ程多くはないが、さすがに日本滞在4年半ということもあり、誘いの表現がすぐにできた。文法は正しいかどうかは別にして、日本人っぽい言い方や展開の仕方が分かっているようであった。一方、学習者Bは滞在期間は3ヶ月ということで、「～んだ」と終助詞「よ」「ね」がうまく使いこなせていなかった。

しかし、授業のやり方を学習者主体に変えてからは、2人のとも活発的に質問をしたり、新しい文を作ってみたりして授業の雰囲気はよくなってきた。また、文法学習を重視する学習者Bが自分とは対症的な学習スタイルをもつ学習者Aを見直したようである。このように、学習者Aが学習者Bに日本人らしい言葉を教えたり、文法が得意な学習者Bが学習者Aに正しい日本語を教えたりして、お互いに教えあうという場面も多く見られるようになった。

7. 考察

学習者の反応や学習状況から授業の内容や進め方を変えることが必要だと思われる。今度の実習ではいちばん大きな変更点は文法中心のシラバスから「機能シラバス」に変えたことである。ここで「機能シラバスをどのように利用すれば有効であるか」について振り返って見てみたいと思う。

「機能シラバス」をどのように利用すれば有効であるか

前で述べたように授業に「機能シラバス」を取り入れようとしても授業で取り上げられたトピックは何でもいいわけではない。トピックを慎重に選ばなくてはいけない。そのため、生活で必ず遭遇する場面、しかも文化によりそれぞれのやり方がある「誘う」「断る」「頼む」という3つのトピックを選んだ。最初の3日間のように、日本語の文型や言語知識のみを教えても学習者はなかなかうまく使いこなせないし、反応も良くなかったことから、「気づき」つまり「意識させる」ことを工夫したいと思う。例えば、教える前に母国の文化と日本の違いを意識させたり、日常生活で無意識に聞こえた「誘う」「断る」「頼む」に関する表現を意識させたりしたほうが良いと思われる。母国と日本の文化の違いを意識できるように、教師側が教える前に学習者に聞くべきだろう。

すでに定着している表現(あるいは学習者がよく耳にする表現)を意識させて、これを誘導し、学習者の発言を引き出す。その後、正しい文法を提示し、モデル会話を練習させる。

以下の順である。

トピックを提示する 気づき 文法・語彙を提示する 理解させる 練習させる

なぜこのような方法は有効であるかという、まず、教室活動が教師側の一方的な発言のみでは十分ではないからである。学習者に自分の国の習慣や日本に来て体験したことをもとにいろいろ考える機会を与えれば、学習自体も楽しくなるのではないかと思われる。また、上の順番にしたがうと、文法と意味のつながりを把握できる(文法・語彙提示する 理解させる 練習させる)ばかりでなく、どのような機能を果たすのか(トピックを提示する 気づき)ということまで理解できる。それは「形式・意味・機能マッピング」(form-meaning-function mapping)である(村野 2006:13)。

8. おわりに

今回の実習では、学習者のニーズやレディネスを調査するだけでは、学習者に役に立つ授業を行うことができるとは限らないことを実感した。コースの途中でも授業の方針を変える必要があると判断すれば、適宜修正や変更をすべきである。本稿は初級クラスでの法の取り扱いについて考察した。学習者の学習意欲や教室の雰囲気をよくするために、考えさせることと意識させることが重要である。この順番(トピックを提示する 気づき 文法・語彙提示する 理解させる 練習させる)であれば、文法と意味のつながりを把握できるばかりでなく、どのような機能を果たすのかということまで理解できるので、このような提示順序が初級において有効な学習方法と分かった。

参考文献

- 村野井仁(2006)「第二言語学習のプロセスと内容中心第二言語学習法・指導法」『第2言語習得研究からみた効果的な英語学習法・指導法』大修館 pp.4-21.
- 小柳かおる(2004)「第2部 第二言語習得(SLA)の研究(SLAの理論の変遷)」『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク pp.144-145.