

2007 年度日本語教授法及び実習

研究レポート

「気づき」に焦点を当てた教室活動の導入の試み
初級レベルの日本語学習者を対象に

名古屋大学大学院 国際言語文化研究科
日本語文化専攻 博士前期課程 2 年
魏 志珍

1 はじめに

中級以上になった日本語学習者¹は、初級に比べて日常生活に言語的な理由による制限が少なくなり、且つ、自らの不足や到達目標やニーズなどをある程度把握していることが考えられる。一方、サバイバルの言語を学んでいる段階にいる初級の日本語学習者は、目標言語に関する言語知識が少なく、日本語で表現できない物事がたくさんある。そのため、自らの言語能力を伸ばそうとしていても、どの部分から語彙や文法や表現などを勉強しはじめればいいのかと戸惑う初級学習者は少なくないと予想される。言い換えれば、あるトピックまたは場面について話す場合、どのような文型を使えばいいのか、その文型のどんな部分に最も注意すべきなのか、必要な語彙がどのくらいあるのか、などのことは初級学習者にはほとんど分からないと予想される。要するに、学習者は、自らの不足を意識しながら授業を受けていることはなく、ある意味で受動的な姿勢で授業を受けている状態となっていると言える。

ところで、第二言語習得研究においては、言語習得における学習者の意識作用の重要性については多くの先行研究に言及されている。その中では、Schmidt (1995) では注意を向けることが第二言語習得の最初のプロセスであり、そして、学習者が気づいたインプットだけがインテイク²につながる、と述べている。つまり、習得を促進するには、学習者に意識的な注意を喚起させること、または、気づきを引き起こさせることが重要であると思われる。

そこで、今回の夏季日本語教育実習では、如何に気づきを引き起こすかに重点を置き、インプットの中の特定の文法項目に気づかせることを目的にした授業を試みた。

2 「気づき」について

ここでは、本稿で扱う第二言語習得における認知プロセスの気づきについて、まずその理論的な枠組を詳しく説明する。具体的には、気づきの重要性、機能、及び種類に焦点を当てて述べる。次に、気づきを引き起こす方法については先行研究を概観していく。

2.1 気づきの重要性及び機能

これまでの第二言語習得研究でよく取り上げられている認知プロセスは、インプットの気づき、理解、内在化(インテイク)、統合などのプロセスが連続することにより、アウトプットが可能になるというものである。そして、本稿で扱う気づきは第二言語習得における認知プロセスの初段階に当たるものである。

横山(1998)では、インプットをインテイクに変えるのに「気づき」は欠かせない条件であり、無意識の学習も可能だが、それは、タスク遂行の際、学習者の注意が学ぶべきも

¹ 本稿では、日本で日本語を生活に必要な道具として学ぶ学習者、即ち日本語を第二言語として学ぶ学習者のことを指す。

² インテイク(intake)とは、受けたインプットの中で産出に使われる可能性のあるデータとして学習者の内部に貯蔵されるものを指す(横山1998:71)

のに向けられている時に限って有効である、としている。また、村野井（2006）では、気づくということは必ずしも何に気づいているか、ことばで表現できるとは限らず、理解を伴わない気づきも言語習得において大切な役割を果たしており、ある言語項目に一度出会ったという記憶が残った場合、次に出会ったときに、その言語項目に学習者の特別な注意が向く可能性が高くなる、と述べている。

以上のことから、言語を効率的に学習するには、はっきりと説明できなくとも、意識的な注意が向いて何かを感知するという気づきが重要であると言える。

2.2 気づきの種類

気づきの種類に関しては、本稿では、酒井（2002）を参考にし、分類することにする。酒井（2002：741）では、気づきを大きく（a）インプット中の言語形式の気づき（noticing a form in the input）、（b）中間言語で「言えないこと」の気づき（noticing holes in the interlanguage）、（c）「目標言語との違い」の気づき（noticing the gap）の三つに分けている。（a）は（b）を経て、インプット中の言語形式の気づきへと動機づけられる。（b）は発話時に言いたいことが目標言語で表現できないことの気づきである。（c）は発話時の気づきとフィードバックによる気づきに下位区分できる。発話時の気づきは目標言語で表現した後間違えたことに自分で気づくことであり、フィードバックによる気づきはモデルや言い直しが与えられて初めて間違いに気づくことである（酒井 2002：742、746）。気づきについての酒井（2002）の分類を改めて整理してみると、次の表1のようになる。

表1 気づきの種類

気づきの種類		下位分類
(a)	インプット中の言語形式の気づき	
(b)	中間言語で「言えないこと」の気づき	
(c)	「目標言語との違い」の気づき	発話時の気づき
		フィードバックによる気づき

2.3 気づきを促す方法

気づきを引き起こすには、その前提としてインプットが必要である。しかも、取り入れるインプットはクラッシュェン（Krashen,1985）の「i+1」理解可能なインプットでないという意味がない。つまり、注意すべきなのはインプットの量だけではなく、質である。この点について、村野井（2006）は、第二言語習得を促進するインプットの条件として、「理解可能」であること、「興味の持てる内容」であること、真正性のある「本物」であること、そして「文字・音声両方のモードで取り入れる」ことの4つを挙げている。その中では、「興味の持てる内容」と「文字・音声両方のモードで取り入れる」は、理解の段階において「形式・意味・機能マッピング」が促される効果があると考えられる。

また、横山（1998）では、量だけでは効果は期待できず、学習／習得のためにはインプットの中の特定の言語項目に焦点をあてた意識化を図る工夫が必要である、と述べている。そして、次の3点を提案している（横山 1998：72-73）。

インプットが学習／習得に結び付くためには、学習者の意識に触れることが大事である。学習／習得を促進する（中間言語の発達）ためには、学習者の意識が言語形式に向けられることが大事である。

教室を主体とした言語教育では、タスクを工夫することで上記の実現が可能である。

ところで、インプットだけではなく、アウトプットにも気づきを引き起こす機能がある。村野井（2006：65-66）は Swain のアウトプット仮説に基づき、アウトプットには（1）自分の第二言語能力の「穴」に気づく、（2）目標言語と中間言語のギャップに気づくという二つの機能が含まれている、と述べている。（1）はアウトプットすることによって、自分の言いたいことと言えることの間にあるギャップに気づくことであり、即ち表1の（b）中間言語で「言えないこと」の気づきに当たるものである。（2）はアウトプットすることによって、自分が現在表現できることと目標言語の正しい表現との間のギャップに気づくことであり、即ち表1の（c）「目標言語との違い」の気づきに当たるものである。

また、アウトプットの機会に生じた「気づき」が将来一層効果的にインプットを摂取することにつながると横山（1998）が述べたことから、インプットとアウトプットの効果は相互に影響し合うと思われ、同時に表1の（a）インプット中の言語形式の気づきを引き起こす要因でもある。

以上のことから、気づきはインプットとアウトプットを通して引き起こすことが可能であると想定される。

3 本研究の目的

春季実習では、文法シラバスを中心にした授業が行われ、それぞれの実習生はある特定の文法項目について授業を行った。ウォーミングアップから文法項目の導入・説明、ドリル練習、運用練習、活動まで全て45分以内に済ませなければいけないため、学習者には十分に考える時間を与えられず、学習者はまるで受身で授業を受けているようであった。

そこで、今回の夏季実習は、春季の反省を踏まえて、第二言語習得に欠かせない気づきを重視し、気づきを伴う教室活動を考案し、実際に実施していただくことを最大の目的とした。そして、この目的に基づいて、「初級クラスでは気づきを取り入れた教室活動を導入することが可能であるか」という課題を設けて、考察していく。

4 方法

4.1 学習者の背景とニーズ

・背景

今回の初級クラスには7名の学習者がいる。全員、英語母語話者であり、日本の学校(小学校～高校)で英語教師を担当している。日本での滞在期間は、最も長い学習者Jが11年間、3名は3年3ヶ月であり、3名は1年未満である。そして、出身国の学校で日本語を勉強したことがある人は学習者L一名のみであり、他の6名は独学または勤め先の学校の日本人の先生から個人的に学んでいる。また、「聞く・書く・話す・読む」の4技能に関しては、事前のアンケート調査から見ると、全員「読む」「書く」より「聞く」「話す」のほうに自信を持っているようである。このことから、学習者の認知スタイルは文字情報に頼る目型ではなく、音声情報に頼る耳型であると推測できる。

・ニーズ

事前インタビューとアンケート調査では、学校の同僚と生徒とのコミュニケーション能力、または、生活に必要とする最低限の「話す・聞く・読む」能力を高めたいという回答が最も多かった。また、普段の生活では周りの人が英語で話してくれるため、日本語で会話するチャンスはそれほど多くないという回答も多かった。よって、夏季実習の初級クラスはインタビューとアンケートの結果に基づいて、文法より会話・場面を中心にする授業を行うことにした。

4.2 授業計画及び手順

今回の授業計画は、酒井(2002)の気づきの分類 (a)インプット中の言語形式の気づき、(b)中間言語で「言えないこと」の気づき、(c)「目標言語との違い」の気づき に基づいて、学習者のレディネス、ニーズと認知スタイル(耳型)を考慮しながら、授業の流れを計画した。なお、(c)は主にフィードバックによる気づきを中心にすることにした。

実際の流れは次の表2、表3、表4の通りである。

表2 気づきを取り入れた授業の流れ1

		場面	場所を説明する
		文型	N1+って+どこですか/何ですか?
順番	活動・内容		気づきの種類
1	<ul style="list-style-type: none"> ・導入する前に、まず学習者に話させる。 ・「明日Bさんと一緒に映画を見に行く。Bさんは映画館の場所を知らない。でも、映画館の近くにあるマクドナルドの場所は知っている。」あなたなら、どのようにBさんと待ち合せするのか? 		(b)言えないこと
2	モデル会話を読み上げる		(c)目標言語との違い
3	会話を聞いた学習者に「何か気づいたか」を尋ねる		気づきについての確認
4	再びモデル会話を読み上げる		(c)目標言語との違い
5	再び「何か気づいたか」を学習者に尋ねる		気づきについての確認

6	文型の説明	
---	-------	--

表3 気づきを取り入れた授業の流れ2

場面	自分の位置を説明する	
文型	Question with question word + か + 分かりません / 知りません / 教えてください	
順番	活動・内容	気づきの種類
1	・モデル会話 A と B を読み上げる前に、学習者に「この二つの会話は少し違う。その違いを聞き分けてください」と事前に教える。 ・説明が終わったあと、モデル会話を読み上げる。	(a) インプット：言語形式
2	会話を聞いた学習者に「何か気づいたか」を尋ねる	気づきについての確認
3	・モデル会話(気づいて欲しい部分は何も書かずに、下線のみ引いた)を学習者に配る。 ・再びモデル会話 A と B を読み上げる。「下線を引いた2箇所を注意してください」と学習者に伝える。	(a) インプット：言語形式
4	会話を聞いた学習者に「何か気づいたか」を尋ねる	気づきについての確認
5	下線を引いた2箇所を改めて読み上げる	(c) 目標言語との違い
6	文型の説明	

表4 気づきを取り入れた授業の流れ3

場面	方向の区別	
語彙	右、左、後ろ、前、手前、先、向かい、となり	
順番	活動・内容	気づきの種類
1	教える前に、まず練習問題(絵を見て、正しい方向を入れる)を配る。分からないことがあれば、隣りの人やいは後ろの先生に聞いてもいいと指示する。	(b)(言え)ないこと
2	分からないことと分かっていることを確認する。	気づきについての確認
3	分からない部分を一度説明してから、再び学習者に練習させる。	(c) 目標言語との違い
4	理解できたかどうかを確認する。	

4.3 考察の方法

授業で録画したビデオと授業後に学習者に書いてもらったふりかえりシートと照らし合わせて、確認を行った。

5 結果と考察

ここでは、4.2 で取り上げた表 2、表 3 と表 4 という順番に沿って、それぞれの結果を述べながら考察していくことにする。

5.1 表 2：気づきを取り入れた授業の流れ 1

一回目のタスクで使った気づきの種類は主に (b) 中間言語で「言えないこと」の気づきと (c) 「目標言語との違い」の気づきの二つである。予想した効果は、学習者に自分が表現できないことを気づかせてから、フィードバックとしてのモデル会話を与えることによって、自分のできない項目は何かをさらにはっきり気づかせることである。しかし、順番 1 の部分は教師の意図をなかなか理解できずに、何をしたらいいかと戸惑う学習者が多かった。一方、理解している学習者は日本語でスムーズには言えなかったが、自分が言いたいことはきちんと伝わった。

順番 2 の部分は、モデル会話を読み上げたあと、すぐ学習者に「何か気づいたか」という意図を明白にしていない質問 (順番 3) を投げてしまったため、結局、気づきを引き起こさせるところか学習者を混乱させてしまっただけであった。その後の順番 4 と 5 で順番 2 と 3 と同じような手順を繰り返して行った結果、やはり期待した気づきの効果は出なかった。そのため、文型の説明に入ることにした。

5.2 表 3：気づきを取り入れた授業の流れ 2

二回目のタスクで使った気づきの種類は主に (a) インプット中の言語形式の気づきと (c) 「目標言語との違い」の気づきの二つである。予想した効果は、会話 A と B の言語形式が異なっていることをまず学習者に気づかせてから、フィードバックとしてのモデル会話を与えることによって、異なる形式が一体どんな形式であるかをさらに気づかせることである。

順番 1 の部分では表 2 の順番 2 より、教師の意図が学習者にとって少し分かりやすくなったようであったが、やはりモデル会話を読み上げた後にすぐ「何か気づいたか」という質問 (順番 2) を投げるのは学習者を混乱させるばかりであった。順番 3 の部分では、形式が異なる 2 箇所以外、全て文字化したモデル会話の内容を学習者に配ってから、再び内容を読み上げることにした。その結果、学習者 7 名のうち 4 名は下線を引いた箇所の言語形式が異なっていることに気づいた。さらに、そのうちの 3 名はその違いを言葉で説明できた³。

³ ここでは単なるその違いの部分が説明できるだけである。文法形式にはどのような違いがあるのかまでは説明できなかった。

そこで、学習者に自分が気づいた部分を再確認させるために、順番5の部分では、会話AとBの下線を引いた箇所のみを改めて読み上げることにした。その結果、(ビデオによる確認) 聞きながら聞いている学習者と熱心にノートに書き込みながら聞いている学習者がいた。このような風景は一回目のときには全く観察されなかった。このことから、二回目のやり方の方が学習者にとってやや分かりやすいものであったと言えよう。

5.3 表4: 気づきを取り入れた授業の流れ3

三回目のタスクで使った気づきの種類は一回目と同様に、主に(b)中間言語で「言えないこと」の気づきと(c)「目標言語との違い」の気づきの二つである。予想した効果は、学習者に自分の言語知識にはできない「穴」があることに気づかせる。そして、自ら何かその穴を埋めようとし、調べたり、教師に尋ねたりすることなど、学習者に行動させる。最後に、フィードバックとしての説明によって、自分のできない項目は何かを明白にさせることである。

順番1の部分では、予想した通り、学習者が分からない部分について、辞書を調べたり、すぐ後ろにいる他の実習生に聞いたり、隣の人と話し合ったりすることが観察できた。順番3の部分では、分からない部分のみについて説明をしてから、再び練習させることにした。その結果、ほぼ全員の学習者が理解でき、そして、休憩時間に学んだ言葉で練習したりふりかえりシートに早速日常生活で使ってみたいと書いたりする学習者もいた。このことから、先に自分の「穴」に気づいた後の学習は、漠然としたままの学習より印象が深いものであると推測できる。

5.4 三つのタスクの比較

表2から表4の結果を比較してみると、初級学習者の場合では、文法形式の気づきより語彙のほうが「気づき」を引き起こしやすいようであると観察された。また、未習の語彙と文法が多い初級学習者は表2の順番1のようなアウトプットを通した気づきを引き起こすのが極めて難しいことが今回の結果から観察された。表2のようなやり方は中級以上の学習者に適用できるかもしれないが、初級の学習者にとって表2より表3のような方法が良いのであろう。

以上のことをまとめてみると、初級の学習者にとって、文型の気づきより語彙の気づきの方が起こりやすい。また、文型への気づきについては、今回の実行した結果を見る限り、(a)インプット中の文型の気づきから(c)「目標言語との違い」の気づきへという順番のほうが引き起こしやすいようである。

6 おわりに

今回の夏季実習では、これまで第二言語習得研究で多く言及されている気づきの概念を実際に授業に取り入れて実施した。その結果、初級クラスであっても気づきを取り入れる

ことが可能であると結論付けることができる。但し、注意点としては次の3点を取り上げたい。

学習者に投げる質問は「何かに気づいたか」というような漠然とした質問ではなく、もう少し具体的な質問でないと、学習者はなかなか答えられない。その理由は、気づきは何に気づいているかことばで明示的に説明できるレベルから、ことばにはならないがそれでも探知しているレベルまでさまざまなレベルがあるからである(村野井 2006:27)。元々口で説明しにくいものであるため、初級の学習者にそれを目標言語で具体的に言わせるのはなおさら難しいことであろう。

初級の学習者にとって、モデル会話を一回聞いただけで、その中の違い或いは文型に注意を向けることは簡単ではない。注意して欲しい部分は少なくとも2回以上繰返して提示する必要がある。

文型より語彙のほうが初級の学習者にとって、気付きやすいものであり、且つ、理解しやすいものである。

今回の夏季実習は春季より時間的な余裕があり、気づきの導入を実際に実行することができた。そして、ふりかえりシートから見て、学習者の反応が良かったことから、今回の試みは有意義であり、今後の日本語授業にも様々な方法を使い、気づきの利点を発揮してみようと思っている。

参考文献

- 井狩幸男(2005)「意識・注意の視点から見た言語習得」『人文研究』56、pp. 127-140、大阪市立大学大学院文学研究科
- 海保博之・柏崎秀子(2002)『日本語教育のための心理学』新曜社
- 御館久里恵(2001)「日本語学習者のタスク遂行過程における『気づき』」『阪大日本語研究』13、pp. 33-52、大阪大学大学院文学研究科
- 酒井英樹(2002)「誤りの種類と気づき フィードバックの役割と第2言語学習者の発話修正」『上越教育大学紀要』21(2)、pp. 741-755、上越教育大学
- 村野井仁(2006)『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館
- 横山紀子(1998)「言語学習におけるインプットとアウトプットの果たす役割 効果的な『気づき』を生じさせる教室活動を求めて」『日本語国際センター紀要』8、pp. 67-79、国際交流基金日本語国際センター