

産出に取り入れられない「気づき」

一生教材を用いた口頭表現クラスの事例をもとに

船橋瑞貴(群馬大学) 平田未季(北海道大学)

1. はじめに

1.1 教育実践の背景

言語教育における「気づき」の効果は、主に第二言語習得論や Language Awareness (LA) の分野で議論されている。第二言語習得論においては、「気づき」は習得プロセスの始まりとなる重要な要素だとみなされており (Schmidt 1990), その認知プロセスは以下のように説明されている。インプットの中で、学習者が注意を向け(「気づき」), さらにその形式と意味・機能の結びつきを理解した要素は、内在化(intake)され、仮説検証のプロセスを経て、中間言語システムに統合される(村野井 2006)。このようなプロセスを経て中間言語知識となった要素は必要に応じて自動的に産出が可能になる(Gass 1997 など)。一方、LA では、「言語使用や言語間の類似点・相違点についての意識を高めることで、コミュニケーションにおいて、言語をうまく操る創造的な力(power)をつけさせること」(村岡 2012:235)が目標とされ、教育現場によって目的や教え方が多様であることを踏まえた上で、「気づき」を起こす方法についての共通原則が以下のようにまとめられている。

教師中心の授業ではなく、あくまでも(a) 生徒主体の発見型の学習。個人学習ではなく、(b) 協働学習。規範的なアプローチではなく、(c) 探索的でより柔軟なアプローチ。そして、何よりも大切なことが、(d) 学習者による「内省・比較・分析・観察」がLAの中心的な活動であるということだ。学習者は教員から一方的に言語に関する規則や知識を教えてもらうのではなく、(e) 実際の言語使用データを使用し、自らの力で考えながら学習していくことにより、言語についてのさまざまな事象への気づきを高める。(村岡 2012:241, 下線と括弧英字は発表者)

筆者らは、教室内学習において効果的に「気づき」を起こす工夫として(a)~(e)を意識し、2大学の中級後半の口頭表現クラスにおいて「わたしのちょっと面白い話コンテスト」(<http://www.speech-data.jp/chotto/>)の動画(以下、動画)を用いた活動を行った。この活動の目標は、(i)学習者が、複数の動画を比較しながら見ることでまとまりのある語りに必要な要素についての「気づき」を得ること、(ii)協働学習を通じてその要素の意味・機能について理解し、それらを自らの語りに取り入れることである。

授業内での学習者同士の話し合いや振り返りシートの記述から、学習者は複数の動画を比較・観察することで、その中の言語的要素はもちろん、非言語要素やより巨視的な談話構造に関する「気づき」をも得ていることが分かった。そのうち、話し合いや振り返りシートの記述から「理解された気づき」(comprehended input)となっていることが窺える要素が、その後の活動で産出される様子もみられたが、「理解された気づき」となっているにもかかわらず、産出にはつながらない学習者、産出に至っても「面白い話」という枠組みを離れた活動では同じ要素が使用されない学習者もみられた。本発表では、学習者が実際の言語使用データから得た「気づき」を産出につなげる授業デザインを目指し、その基礎的な資料として、実践の内容とその結果を共有する。

1.2 生教材を用いることの意義

なお、学習者が考える素材となる(e)「実際の言語使用データ」には、「言語についての情報」(辞書や文法書、学習者自身が有する言語知識)と「言語の実例」(新聞記事、文学、歌など実際に使用されている言語資料や教育目的で作成された教材、学習者が産出する言語)の2つがあるとされる。学習者主体で自ら考えさせ、発見に結び付けることを目指す教育実践において、用いる素材は教室内学習を構成する重要な要素の一つであるが、本実践では真正性(authenticity)¹を

¹ 真正性の定義は、「An authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort.」(Morrow 1977:13)による。

重視し、実際の「面白い話」の動画を用いた。言語教育における真正性に関しては、教室内学習と現実世界(自然な言語環境)が関わりなく個別に成立するのではなく、両者をつなぐことを重視し、つなぐ上では、言語材料および言語環境の真正性が重要であるとされる(鎌田 2012)。本実践では、(d)学習者による「内省・比較・分析・観察」の活動を通じた(a)発見型の学習を行い、そこで得た「気づき」を現実世界でのことばの運用へとつなげることを目指す。よって、学習者が自ら考える素材は、自然な言語環境に直結したものがより適当であるとの判断に基づき、「面白い話」という生の発話を素材(生教材)として選定した。

2. 授業概要

本実践はA/B2つの大学のJLPT N2相当の口頭表現クラスで実践した。

期間・授業回数：2021年第1学期(4～8月)、第2学期(10～2月)・うち7回で分析対象の活動を実施

受講者：A大学 第1学期 5名/B大学 第1学期 12名, B大学 第2学期 13名

活動内容は以下の通りである。(1)ウォームアップとして身近なテーマで語りを行わせ(A大学「わたしの今週」/B大学「わたしの写真」)、この活動と並行しながら、「わたしのちょっと面白い話コンテスト」に含まれる3つの動画(「マック」「暖かい冷蔵庫」「似顔絵」)を視聴させ、それぞれについて、(2)内容確認のための再話活動、(3)動画の語り方についての「気づき」を共有する話し合いとシートへの記入、(4)その結果の全体共有を行ってもらった。最後に、総括として、全員に(5)独自の「わたしの面白い話」を話してもらった。

3. 分析

3.1 「気づき」のカテゴライズ

本発表では、(3)の活動において言及があった要素およびその後の(4)にてクラス全体で共有された要素を「気づき」があったものとみなした。2つの大学で得られた「気づき」はその対象から、「言語使用」「非言語使用」「談話構造」の3つに分けられる。各項目について、学習者が挙げた「気づき」の概要を表1に示す。

表1 学習者が動画から得た「気づき」

大学	言語使用	非言語使用	談話構造
A	倒置、終助詞、接続詞、フィラー、セリフ発話、スタイル、効果的な表現の使用、未知語	表情、笑い、ジェスチャー、声の大きさ	伏線やオチの提示法、話の始め方、背景の説明
B(第1学期)	中途終了発話文、終助詞、接続詞、フィラー、セリフ発話、オノマトペ、スタイル、未知語	表情、笑い、アイコンタクト、ジェスチャー、話す速さ	伏線やオチの提示法、話の始め方、話の進め方、盛り上げ方
B(第2学期)	中途終了発話文、終助詞、接続詞、フィラー、セリフ発話、オノマトペ、スタイル、効果的な表現の使用	表情、笑い、視線、ジェスチャー、声の大きさ	伏線の提示法、話の構成、背景の説明、盛り上げ方

最も多く得られた「気づき」が「言語使用」であったこと、(5)の産出において取り入れられるか否かを明確に同定できることから、本発表では、この3項目のうち、「言語使用」に関する「気づき」の内容とその産出をみていく。

3.2 「気づき」の異なりによる産出の違い

表2は、「言語使用」に関する「気づき」の内容を大学・クラス別にまとめたものである。

表2 「言語使用」に関する言及の対比

大学	中途終了発話文 ²	倒置	終助詞	接続詞	フィラー	セリフ発話	オノマトペ
A	×	○	よ、ね	で、それで、あとで、 ところで	えー	○	×
B(第1学期)	～て、ですけど (けれども)	×	よ、ね	で	なんか、えーと、あー、 まあ	○	○
B(第2学期)	～て	×	よ、ね	で	なんか、えーと、まあ	○	○

² 中途終了発話文の定義および認定基準は、高木(2012)による。

表2の項目が、その後の産出(5)に取り入れられたか否かという点から整理したのが表3～5である。

表3 A大学 (5)における産出状況

学習者	文数	中途	倒置	オノ
1	30	1	1	0
2	23	6	0	0
3	17	0	0	0
4	15	1	0	1
5	13	0	0	0
合計	98(100)	9(9.2)	1(1.0)	1

表4 B大学 第1学期 (5)における産出状況

学習者	文数	中途	倒置	オノ
1	35	17	0	1
2	16	0	0	0
3	32	21	1	0
4	16	6	0	0
5	15	4	0	0
6	43	12	1	2
7	17	0	0	1
8	11	2	0	0
9	21	4	0	0
10	12	3	0	0
11	15	8	1	2
12	19	13	0	1
合計	252(100)	90(35.7)	3(1.2)	7

表5 B大学 第2学期 (5)における産出状況

学習者	文数	中途	倒置	オノ
1	23	3	1	0
2	20	5	0	0
3	18	2	0	1
4	11	7	0	1
5	12	1	0	0
6	19	13	0	0
7	18	5	0	0
8	36	29	0	0
9	20	13	0	0
10	35	12	0	0
11	26	10	0	0
12	40	25	1	2
13	19	15	0	2
合計	297(100)	140(47.1)	2(0.7)	6

「中途終了発話文」の産出状況を見ると、「気づき」としての言及・共有がなかったA大学では(5)で産出された文全体の約9%しか「中途終了」の形にならなかったが、B大学では、第1学期は産出された文全体の約35%、第2学期は約47%が「中途終了」の形で用いられた。(5)の活動後のB大学の学習者のコメント(「面白い話の終わりに近づいている時以外はなるべくです・ますを使うのを避けたほうがいい」「面白い話をするときは、なるべくまるで終わらすような表現ではなく、「～んですけど」「～で」「～て」などの文末表現を使うと自然に聞こえる。私は話した時、これもよく使うように頑張りました」など(下線は発表者))から、B大学の学習者は「中途終了発話文」の機能を理解した上で、これらを意図的に使用した様子が窺えた。一方、「倒置」は、「中途終了発話文」とは異なり、「気づき」として言及・共有があったA大学と、言及・共有がなかったB大学とで産出量がさほど変わらなかった。両項目の「気づき」に関する言及を比べると、B大学では「中途終了発話文」について、上のコメントの下線部のように、談話内の位置や機能に関する記述があるのに対し、A大学では「倒置」についてその存在のみが指摘され、位置や機能に関する言及はなかった。この違いから、注意が向けられた要素が「理解された気づき」となっているか否かがその後の産出の有無につながったことが推測される。なお、B大学でのみ言及・共有があった「オノマトペ」もまた、A大学とB大学で使用量がさほど変わらなかった。その理由として、この要素の使用が話の内容によって制限されることが考えられるが、詳細な検討は今後の課題である。

3.3 枠組みの異なる活動における産出

A大学では表2に挙げる「気づき」が得られた後、3回に渡って(1)「わたしの今週」を実施した。「わたしの今週」とは、1週間で起こった印象に残る1つの出来事をクラスメイトに語るとい活動である。(5)と(1)における産出を、「言語使用」の項目ごとに整理したものが表6および表7である。

表6 A大学 (5)独自の「わたしの面白い話」における産出状況

学習者	文数	中途	倒置	終助詞	接続詞「で」	接続詞	フィラー	セリフ発話	オノマトペ
1	30	1	1	3	10	4	25	6	0
2	23	6	0	3	2	4	15	11	0
3	17	0	0	3	1	0	1	3	0
4	15	1	0	3	2	3	3	8	1
5	13	0	0	6	1	3	5	1	0
合計	98(100)	9(9.2)	1(1.0)	18(18.4)	16	14	49	29	1

表7 A大学 (1)「わたしの今週」における産出状況

学習者	文数	中途	倒置	終助詞	接続詞「で」	接続詞	フィラー	セリフ発話	オノマトペ
1	30	5	0	3	6	5	43	3	1
2	25	4	0	0	4	3	31	0	1
3	26	1	0	0	0	7	40	0	0
4	30	1	0	1	1	6	40	0	0
5	19	3	0	0	0	3	22	1	1
合計	130(100)	14(10.8)	0(0.0)	4(3.1)	11	24	176	4	3

A大学で「気づき」があった項目において(5)と(1)を比較してみると、フィラーは(1)で増加し、「で」以外の接続詞も増加傾向にあることが窺われる。一方、終助詞「よ／ね」、接続詞「で」、セリフ発話は減少している。まず、(1)で増加するフィラーは、授業活動の集大成として行った(5)とウォームアップ活動として行った(1)との、発話における即興性の違いによるものと推測される。また、(1)における「で」以外の接続詞の増加傾向は、「で」の減少との関連性が推測される。24例ある「で」以外の接続詞のうち、「で」と同類の機能を有する「そして」が7例、「それで」が1例であり、「で」の「で」以外の接続詞への置き換わりが推測される。一方で、(1)で減少する終助詞「よ／ね」は、複数の学習者から3つの動画における頻度の高さが言及され、「親切な感じ」という肯定的なコメントもあった項目であるが、(5)(平均19.6文)において、全員が3回以上、最多の学生では6回使用されたのに対して、(1)(平均26.0文)では2名で計4回の使用に限られた。また、既に言及した「で」も、その頻度の高さが言及され、「話をすすむときに使う」「ストーリーの発展」「大切な接続詞」と理解された項目であるが、(5)では全員が1回以上、最多では10回使用されたのに対し、(1)では、一定数使う学習者と全く使わない学習者(「大切な接続詞」とした学生を含む)に分かれた。セリフ発話は、「本当に伝える」「おもしろく表現する」ための方法として理解された項目であるが、(1)では大きく減少しており、学習者の中で(5)に特有の言語使用となっていることが窺われる。終助詞「よ／ね」、接続詞「で」、セリフ発話の使用からは、(5)のような、動画と同じ枠組みの活動では使用するのに対し、なんらかの出来事を相手に語り伝えるという大枠のスキルとしては同様であるものの、「面白い話」という枠組みを離れた(1)では使用されにくくなるのがわかる。くわえて、「気づき」があり、さらには当該項目の重要性を言語化していても、産出に繋がるかは個人差があることが窺われた。現実世界でことばをうまく操るまでに習得するには、複数の言語環境での使用を提示していく必要があることが示唆される。

謝辞 本発表は、令和2～令和6年度学術研究助成基金助成基盤研究(S)「非流暢な発話パターンに関する学際的・実証的研究」(課題番号：20H05630、研究代表者：定延利之)の研究成果の一部である。

参考文献

- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 鎌田修 (2012). プロフィシエンシーと対話—水先案内として— 鎌田修・嶋田和子(編著) プロフィシエンシーを育てる2 対話とプロフィシエンシー—コミュニケーション能力の広がりと高まりをめざして— 凡人社 pp. 2-27.
- Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. In S. Holden (Ed.), *English for Specific Purposes* pp. 13-16, London: Modern English Publications.
- 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 大修館書店
- 村岡有香 (2012). 気づきを高める英語教育 教育研究, 54, 233-244.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- 高木丈也 (2012). 日本語と韓国語の談話におけるいわゆる「中途終了発話文」の出現とその機能 社会言語科学, 15(1), 89-101.