

【論文】第二言語学習における「気づき」について

赤木 浩文
専修大学国際交流センター

“Awareness” In Second Language Learning

AKAGI Hirofumi
Senshu University International Center

The importance of “Awareness (noticing or awareness)¹” has been pointed out in second language education. In Japanese language and foreign language education, empirical and practical studies have been reported to demonstrate the effects of “Awareness” on second language acquisition and learning. However, in these researches, the way of thinking of “Awareness” as well as the research method differs depending on the researcher. In this paper, I have organized the definition and concept of “Awareness” from the viewpoint of second language acquisition theory and language awareness, and examined how to effectively utilize both “Awareness” from the viewpoint of classroom learning of second language education. The results show that there is a difference between “Awareness (noticing : focal awareness)” as an important cognitive activity necessary for the second language acquisition process and “Awareness (conscious awareness)” as an opportunity to raise awareness of various fields related to language and verbal communication and promote “discovery”. However, by taking both “Awareness” into classroom learning and class designing, I was able to consider the possibility of effective learning using “Awareness”. In addition, I have organized the data collection method, authentication method, analysis method, etc. of “Awareness” and provided information for future research on “Awareness”.

1.はじめに

第二言語教育において、目標言語の習得や学習における「気づき」の重要性が指摘されている。現場で言語教育を行っている教師にとって、「気づき」が学習者の目標言語の習得や学習に大きな影響を与えることは経験的に実感できることである。筆者自身、留学生に対する日本語の発音指導で、偶発的に起こった学習者の「気づき」が、学習者の学習態度や学習項目の習得に効果的に影響したことを経験し、「気づき」を活用した授業を実践している。

日本語教育を始め、外国語教育における実証研究や実践研究によって、第二言語の習得や学習における「気づき」の効果が報告されてきた。しかし、これ

らの研究では、研究者によって、「気づき」の捉え方が異なっている。同様に、「気づき」のデータの収集方法や「気づき」の認定方法、分析方法についても多様である。「気づき」の概念や定義に関しては、大きく第二言語習得論と言語意識 (Language Awareness) という二つのアプローチが存在する (福田, 1997, 1999, 村岡, 2012)。日本語ではどちらも、「気づき」とされているが、第二言語習得論では、noticing=focal awareness (焦点を伴った気づき)、言語意識では、awareness (気づき) または、conscious awareness (意識的な気づき) を指している。両者の「気づき」が混同される理由は、同じ言葉を用いていることにある。どちらも、「何かに気づく」という認知行動であり、

¹ 本稿の英訳では日本語で「気づき」とされる noticing と awareness を合わせて、Awareness (気づき) と表した。

共通した点も多いと考えられるが、それぞれの「気づき」には、どのような違いがあるのだろうか。

本論では、第二言語習得論と言語意識という2つの立場の「気づき」について、その概念や定義を整理し、第二言語教育の教室学習という観点から「気づき」を効果的に活用するための方法を考察する。そして、「気づき」の研究におけるデータの収集法や認定法、分析方法を整理し、今後の気づき研究のための情報を提供する。

2.第二言語習得論における「気づき」

2.1 第二言語習得論と「気づき」

第二言語習得理論の認知的アプローチでは、インプット、インプットに対する気づき、理解、インテイク（内在化）、統合といった繰り返しの繰り返しにより、アウトプットが可能になるという第二言語習得モデルが提案されている（図1）。このプロセスで重要なものが、学習者の「意識」（consciousness）である（Ellis, 1997, Gass, 1997 など）。学習者の意識的なプロセスは言語学習に必要な条件であり、学習者自身がインプット中の特定の言語形式に意識を向けることで言語習得が促進されると考えられている。

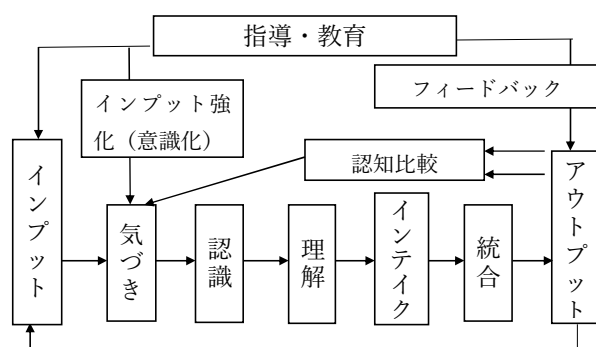


図1 第二言語習得モデルと第二言語教育
Gass (1977) を参考に作成

第二言語習得論における認知プロセスでは、学習者が接するインプット（言語データ）のうち、認識され、意味内容と言語形式の関係が理解されたもの

² 日本語訳では、awarenessを「気づき」としている文献もあるが、「noticing（気づき）=focal awareness」及び本稿での「Awareness、awareness=conscious awareness（気づき）」との混同を避けるため、この部分では、

が、インテイクされ、学習者の内部に貯蔵される。インテイクとは、学習者が受けたインプットの中で産出に使われる可能性があるデータとして学習者の内部に貯蔵されたものを言う。インテイクとして取り込まれるには、「気づき」が必要だとされる。そして、インテイクされたデータと学習者の言語システムとの統合によって発達する言語システムからアウトプットが引き出されると考えられている。この理論における「気づき」を、意識という概念から定義したのが、Schmidt (1990) である。

2.2 Schmidtの気づき仮説 (Noticing Hypothesis)

Schmidt (1990) は、自分自身のポルトガル語の学習過程を記録した日記と、母語話者とのやりとりの録音を分析し、自分自身の発話にインプットがなかった言語形式は産出されなかったこと、産出に使われていた言語形式が、インプットでよく聞き、実際のコミュニケーション場面で彼自身が注意を向け、気づいたものであることを発見した (Schmidt & Frota, 1986)。そして、注意を向けた言語現象ほど、日常生活で「気づき」が起これ、習得に繋がったと考え、第二言語習得における「意識」の重要性に注目した。

Schmidt (1990) は、「意識」に関する先行研究を概観し、第二言語学習において、「意識」（consciousness）が、どのような役割を担っているのか検討し、意識的なプロセスは言語学習の過程において必要な条件であり、学習を促進する効果があると述べている。

Schmidt (1990 : 131-135, 1994 : 20) は、研究者間で意識の定義に統一された見解がないことを指摘し、検証可能な研究のためには、用語の曖昧さを排除する必要があるとした。そして、「意識」を次の3つに分けて説明した。(1) 知覚²としての意識 (consciousness as awareness)、(2) 意思としての意識 (consciousness as intention)、(3) 知識としての意識 (consciousness as knowledge)、さらに Schmidt (1994) では、(4) コントロールとしての意識 (consciousness as control) を加えた。言語学習においては、(1) の

JACET SLA 研究会 (2001) 『SLA 研究と外国語教育—文献紹介—』 p28 で用いられている「知覚」を採用し、awareness=知覚とした。

「知覚としての意識」の役割の重要性を主張し、意識的な注意の喚起が大きな役割を果たすと論じた。そして、この「知覚としての意識」をさらに、意識レベルが低いものから順に、レベル1の知覚・認知(perception)、レベル2の気づき(noticing)、レベル3の理解(understanding)という3つのレベルに分けた。このうち、気づき(noticing)を、焦点の伴った気づき(focal awareness)であるとした。

Schmidt (1990) は、このような考え方をもとに、「気づき仮説」(Noticing Hypothesis)を提示した。「気づき仮説」は、学習者が意識的に注意を向けて気づいたものが、インテイクとして取り入れられ、インプット中の言語項目をインテイクに変えるためには、「気づき」が必要かつ十分条件であるという説である。インプット中の言語項目が習得に結びつくためには、インプットの内容を理解するだけでなく、その言語形式に気づき、注意が払われる必要があると主張した。そして、「気づき」の必要性は語彙・統語・談話レベル全ての言語形式に当てはまり、学習者にインプット中の特定の言語形式に注意を向けさせ、「気づき」を起こさせることが、教師の役割だとしている。

Schmidt (1993) では、「気づき」の対象を言語形式だけではなく発話に関連性の高い社会的・状況的特徴、語用論や機能、言語の社会的知識へと広げた。

しかし、「気づき」という学習者の内面で生じる認知活動の測定に、学習者が気づいた規則や、規則の内容を学習者に尋ねて、データを得るという方法の信頼性が疑問視された(小柳, 2004)。

そのため、Schmidt (2001) は、「気づき」の対象としての言語形式を抽象的な文法の規則の理解ではなく、言語の表層構造に現れた言語形式の特徴³、言語表現やもっと小さい単位であると再定義している。そして、そのような言語形式の特徴に注意や焦点を当て、注意を払えば払うほど、「気づき」が起こるこ

と、そして「気づき」は、習得の第一歩として必要なものであることを主張している。

2.3 第二言語習得論における「気づき」理論の展開

2.3.1 第二言語習得と意識

「気づき」を促す教室活動に関して、重要な仮説が、Long (1981, 1996) の「インターアクション仮説」とSwain (1985) の「アウトプット仮説」である。これらは、Krashen (1985) の「インプット仮説」に対する反論として捉えることができる。

Krashen (1985) は、5つの仮説を含む「モニター理論」⁴を発表し、その一つ「インプット仮説」の中で「理解可能なインプット (comprehensible input) ⁵」が十分であれば、習得が可能であり、アウトプットの役割は重要ではないとした。さらに、学習によって獲得された知識は、発話を修正、調整、モニターするときのみ用いられるという「モニター仮説」を唱え、意識的な学習は習得には結びつかないと主張した(習得/学習仮説)。それを発端に言語習得における意識の問題が注目され、議論されることになった(大関, 2010, 小柳, 2004)。この議論はノン・インターフェース問題⁶と呼ばれる。

2.3.2 インターアクション仮説と「気づき」

Long (1981, 1996) の「インターアクション仮説 (Interaction Hypothesis)」とは、第二言語習得は、目標言語を用いた相互交流によって促進されるとする考えである。Long は、インターアクションにおいて、言語形式の違いを調整する中で、周囲の反応やフィードバックによって、自分自身の間言言語に対する「気づき」が誘発され、その「気づき」によって、正しく伝えようとする試行錯誤が習得を促進すると述べている。

Long は、Krashen (1985) の「インプット仮説」で述べられた「理解可能なインプット」は、学習者が

³ インプット中のまとまった表現や動詞の末尾の活用部分など表層的な言語形式(小柳・峯, 2016: 19)。

⁴ 習得/学習仮説、自然習得順序仮説、モニター仮説、インプット仮説、情意フィルター仮説。

⁵ Krashen (1985) は、インプット仮説において学習者の言語習得には、現在の能力*i*より高度な次のレベル

*i+1*を含む理解可能なインプットが必要だと論じた。

⁶ 言語学習と言語習得について、教室などで意識的に学習した知識は、無意識的に獲得された知識(習得で得た知識)に変わり得ると考える立場と二つの知識が繋がることはないとする立場の議論。Krashen (1985) は後者の立場(ノン・インターフェース)。

「意味交渉 (negotiate for meaning)」を余儀なくされる環境に置かれることで、より効果的に促進されると主張した。意味交渉とは、自分の言ったことが相手に伝わらない場合、意味がわからない発話について説明を求めたり (明示化要求)、繰り返したり、互いに言い換えをしたり、相手の理解を確認したり (理解チェック)、話す速度を緩めたりして意味を理解しようとする努力 (交渉) することを指す。このような相互理解のための意味交渉によって生まれる様々なコミュニケーション戦略が、理解可能なインプットの効果を増大させると説明している。

そして、言語形式に気づかせる有効な方法として Focus on Form (Long, 1991) を取り上げている。Focus on Form とは、コミュニケーションや意味理解を中心とした活動の中で、学習者の言語形式 (文法、音声、語彙など) への「気づき」をきっかけに、形式の指導にシフトする指導法のことである。

また、インターアクションの中で、学習者が対話者から受けるフィードバックの効果についても論じている。特に、「負のフィードバック (negative feedback)⁷」により、学習者に、自分がまだ完全に習得できていない文法や言葉などに対して「気づき」が起り、学習者は、自分の中間言語の穴 (目標言語の知識で自分に欠けている部分) を認識し、修正しようとすると言う。また意味交渉を通じて、新たなインプットを得ることもできると述べている。

2.3.3 アウトプット仮説と「気づき」

Swain (1985, 1995) の「アウトプット仮説 (Output Hypothesis)」も、「気づき」の観点から非常に重要な説である。Swain (1985) は、第二言語習得においては、インプットだけでは不十分で「話す」、「書く」といったアウトプットも必要であるという「アウトプット仮説」を提唱した。

Swain (1995) によると、アウトプットの機能には、(1) 気づき機能 (noticing)、(2) 仮説検証機能

(hypothesis testing)、(3) メタ言語的機能の三つがあるという。気づき機能とは、学習者が外国語 (目標言語) のアウトプットを行う際に、「自分の言いたいこと」と「自分が言えること」にギャップが生じ、このとき学習者に起こる「ギャップへの気づき (noticing the gap)」が習得を促進することをいう。さらに、アウトプットでは、インプットで注意が向かなかった言語形式にも注意を向かせることができるという。Swain は、「気づき」を、(1) インプット中の言語形式の気づき (noticing a form in the input)、(2) 中間言語で言えないことの気づき (noticing holes in the interlanguage)、(3) 目標言語との違いの気づき (noticing the gap) の3つに分類している。

さらに酒井 (2002 : 746) は、(3) 「目標言語との違いの気づき」を、①発話時の気づき、②他人からのフィードバックによる気づきの二つに下位分類している。発話時の気づきとは発話後に自分自身でその間違いに気づくことであり、フィードバックによる気づきは、モデルや訂正などが与えられて初めて間違いに気づくことである。

そして、アウトプットは、学習者が相手のフィードバックを受け、自ら立てた仮説を必要に応じて修正する「仮説検証」を可能にし、アウトプットを修正していく過程が言語習得を促進するとして、強制的アウトプット (pushed output) を行うことが習得に効果的であると主張した (仮説検証機能)。

そのような活動を通して、自分が学んだ言語を意識的に振り返り、自分のアウトプットを制御し、知識を内面化するメタ言語的機能が働くとした (メタ言語的機能) (Swain, 1995)。

2.4 第二言語習得論における「気づき」の定義

第二言語習得論における「気づき」は、第二言語習得の過程で必要不可欠なもので、インプットとアウトプットにおける「気づき」があり、インプットの気づきは、言語形式、規則、言語の運用に対する

⁷ 学習者の誤った発話や書いたものに対して否定的な反応を示し、訂正すること。負のフィードバックのうち、訂正フィードバックは、暗示的か明示的か、インプット誘発型かアウトプット促進型かに分けられる。暗示的フィードバックは会話の流れを保ったまま自然

な応答の中で訂正するタイプで、明示的フィードバックは誤用をはっきりと指摘するタイプのフィードバックである。インプット誘発型は学習者に正用を与えるタイプ、アウトプット促進型は学習者に自己訂正を促すタイプで、プロンプトとも呼ばれる。

「気づき」を指し、アウトプットの気づきは、「ギャップに対する気づき」、「目標言語と中間言語の違いに対する気づき」を指す。さらに、「目標言語との違いの気づき」は、「発話時の気づき」と「他人からのフィードバックによる気づき」に分けられる。

3. 言語意識における「気づき」

3.1 言語意識が生まれた歴史的背景

言語意識 (Language Awareness) は、イギリス・ヨーロッパ諸国を中心に発達した言語教育政策に用いられている概念の一つである。この概念は、イギリスにおける母語教育 (英語) に十分な成果が見られないという問題意識から起こった。この状況に対し、Doughty & Thornton (1971) は、「言語への「気づき」を養うことが、あらゆる範囲の生徒の能力に著しい効果をあげる」と述べ、言語への「気づき」の重要性を主張した (福田, 1999)。

Hawkins (1984) は、母語や外国語のクラスにおいて、言語、文化への意識を高めることが、言語や文化に対する理解を深め、言語学習への意欲や学習態度を高め、柔軟で創造的な言語運用の能力の獲得に繋がるとした。そして、『*Awareness of language: An Introduction*』を出版し、「母語・言語への気づき・外国語」に関して、理論と実践的な方法を具体的に示し、イギリスの言語教育政策のカリキュラムに言語意識の考え方を取り入れることを提案した。

最終的には、Hawkins の提言は、カリキュラムに取り入れられなかったが、言語意識という考え方や教育政策は、イギリスからヨーロッパに広がり、フランスでは、*éveil aux langues* (言語への目覚め) と呼ばれた。その後世界規模で言語教育の質を高める運動へと発展していった。さらに、EU における複言語主義⁸の発展によって、言語意識への新たな役割が期待され、複言語主義の中にも、言語意識の考え方が取り入れられている。

このように「言語意識」は、言語について考える

ことをカリキュラムに組み込み、言語への「気づき」をきっかけに、言語教育を推進していく言語教育運動と捉えられる。次の節で、「言語意識」における「気づき」が、どのように定義されているか見ていく。

3.2 言語意識における「気づき」の定義

言語意識における「気づき」は、1984年に、「言語の性質と人間の生活での役割に対する、個人の感受性と意識的な気づき⁹である」と定義された (Donmoll, 1985)。その後、言語意識学会¹⁰によって、「言語意識とは、言語についての明示的知識と、言語学習、言語教授、言語使用における意識的な理解と感受性として定義づけられる」と再定義された (福田, 1999)。

James & Garrett (1991) は、Donmoll (1985) の定義を精密化するものとして、情緒 (affective)、社会 (social)、権力 (power)、認知 (cognitive)、運用 (performance) の5つの領域を設定した。「情緒」は言語に対する個人的な興味や関心、「社会」は言語や文化の多様性、多様性の理解、「権力」は言語の持つ社会的な力や影響力、「認知」は言語に対する思考力や分析力、使用に対する意識、「運用」は高度な言語使用能力を指している (村岡, 2012)。言語意識における「気づき」は、これらの領域に関して起こる意識的な「気づき」であると考えられる。

つまり、「言語意識」における「気づき」は、言語 (言語形式、言語運用、言語機能) 及び言語学習、言語活動、言語に関連した文化や社会など広範な領域 (言語と社会、言語と経験、異文化間理解など) に意識を向けることで起こる「気づき」であると言える。その「気づき」によって言語に対する感性や明示的な知識、能力が養成されると考えられている。

言語意識の「気づき」は、明確な定義ではないが、言語と言語を取り巻く領域に積極的に意識を向けさせ、学習者主体の学びを促進させる第一歩となるインパクトとして位置づけられていると考えられる。

⁸ 母語以外の複数の言語を個人の中に共存させ、文化的コンテキストが異なる多様な言語体験を相互に関連させて新たなコミュニケーション能力を作り出すこと。ヨーロッパ評議会、ヨーロッパの言語教育政策の目的として、複言語主義の促進、言語の多様性の促

進、相互理解の促進、民主的市民の推進、社会的結束の促進を掲げている (福田, 2007: 109)。

⁹ 原文では、conscious awareness=意識的な気づき。

¹⁰ Association for Language Awareness (ALA)。

3.3 言語教育における言語意識の「気づき」

言語意識教育における「気づき」の役割は、学習者自身の言語や言語的背景、言語学習に対する感受性を育成するきっかけを生むことである。

具体的な学習効果に注目すると、言語に対する「気づき」は、言語形式や言語運用などの知識の習得に結び付き、言語学習の意味や目的、方法に対する「気づき」は、言語学習に対する興味や学習動機、ストラテジーの習得などに結び付くと考えられる。さらに、母語と外国語、自国文化や異文化、言語と社会の関係への「気づき」は、異文化間理解や自ら考え、比較分析する能力の養成に繋がる。言語意識教育では、「気づき」によって、学習者自身が自分で考え、「発見」をすることが重要だとされている。

言語意識の「気づき」の第二言語学習での役割は、言語への意識的な「気づき」を通して、言語を学ぶ意味、モチベーションの喚起など学習者の心的側面、言語に対する知識やストラテジーの習得や自ら考えるといった学習的側面への影響を与えることであり、教室学習における学習を効果的に促進し得るものであると言える。

4.第二言語学習における「気づき」の研究

4.1 二つのアプローチからの考察

二つの「気づき」は、気づくことが重要であると言う点では、共通しているが、異なるレベルで「気づき」を捉えている。第二言語習得論は、「気づき (noticing)」を、第二言語習得過程に必要且つ重要な認知活動と捉え、言語意識は、「気づき (awareness)」を、言語学習を促すためのインパクトの役割を持つ認知活動と捉えている。次の節では、「気づき」を扱った研究は、どのように「気づき」を捉え、収集、認定、分析しているのか、先行研究を概観しながら述べる。

4.2 「気づき」の対象

上田 (2019) は、日本語教育において、「気づき」がどういった文脈で用いられているかを検証するために、国立国語研究所の『日本語研究・日本語データベース』の文献で、1993年から2017年に発表された論文のうち、キーワードとして「気づき」を挙げ

ている論文約160件を抽出し、研究テーマとの関連性を調べた。そして、研究者によって、「気づき」が異なる文脈で用いられ、それぞれ異なる意味づけが行われているとした。これは異なる概念を「気づき」という一つの用語で表していることにも原因があるだろう。さらに、「気づき」の文脈を、論文の数が多いものから、第二言語習得、多文化理解、教師(自分)、ことばへの気づき、その他の文脈の五つに分類している。多文化理解、ことばへの気づきは、言語意識のアプローチとして捉えられるだろう。教師(自分)は、授業や研修を振り返ることで、授業や指導法、姿勢に対する自分自身の「気づき」を扱っており、教師自身の学びに結びつく「気づき」という点で、言語意識のアプローチと考えてよいだろう。

第二言語習得論の「気づき」研究では、読解や会話、作文、発音など言語スキルに焦点を当てた授業やタスク、母語話者との授業でのやりとりで起きるインプットやアウトプット、インターアクションにおける「気づき」を分析し、その効果を検証したものの(ウォーカー, 2008, 魏, 2007, 御館, 2001)や、インプット強化を施した授業における「気づき」の効果を考察したもの(阿部, 2007, 戸田・大久保, 2011)、学習者の誤りに注目し、訂正やフィードバックから「気づき」を検証した研究などがある(酒井, 2002, 2004)。

一方、言語意識の「気づき」の研究には、言語や文化に対する興味を喚起させる目的で、「気づき」をカリキュラムに組み入れた実践報告(塚本, 2002)や小学校の「言語・文化」という授業で、言語の多様性や多様性に対する寛容な態度及び言語を分析的に見る態度を養成する授業報告がある(岩坂・吉村, 2015, 吉村他, 2007)。大学レベルでは、英語の授業に映画を利用して、ことばに対する気づきを促す授業の報告(ショルティ・榎木, 2019)がある。教師の授業や研修における言語と文化への「気づき」に関しては、石野・熊野(2008)がある。

また、第二言語習得論の「気づき」を基本にししながら、言語意識の「気づき」も授業に活用した実践研究に赤木(2013a, 2019)がある。

4.3 「気づき」のデータ収集法、認定法、分析法

4.3.1 「気づき」のデータ収集法

第二言語習得論のアプローチにおける先行研究のデータ収集は、思考表出法 (think aloud)、インタビュー、質問票、振り返りシート、授業やタスクの録音、録画、観察者 (教師) の観察記録などによって行われている。一方、言語意識では、思考表出法、インタビュー、教室観察や質問票、ワークシート、研修活動などの日誌や記録などが用いられている。

思考表出法とは、学習者がタスクに取り組みながら、考えていること、感じたこと、思ったことを、口に出して話すのを記録していくという方法である (Swain & Lapkin, 1995 など)。

この方法は、協力者の反応を見て確認したり、ノンバーバルの側面による情報が得られたり、記述による回答では得られない情報を得ることができる利点がある一方、思考プロセスを言語化する難しさが問題となる。山下 (2011) は、データ収集の前に思考発話の訓練が必要であると述べている。そして、Ericson & Simon (1993) の思考発話をしながら簡単な算術計算を行う練習が効果的だと述べている。

思考表出法を始め、前述のほとんどが、学習者の言語報告に基づいたデータ収集法である。データの収集は、タスクや授業と同時に行われる同時的言語化と、終了後に行われる回顧的言語化がある¹¹。

注意しなければならないのは、意識にのぼらないプロセスは発話データに含まれないことである。村野井 (2006) は、気づいていても、学習者自身が「気づき」と意識していない場合があること、「気づき」であっても言語化できない「気づき」があることを指摘している。また、言語報告を母語で行うのか、目標言語で行うのかについても注意が必要である。

これらのデータ収集法は、単独で行われる場合もあるが、より信頼性を高めるために、組み合わせて行われたりする場合も多い。例えば、タスク終了後に、タスク時や授業のビデオ録画を見せたり (魏, 2007)、学習者自身のアウトプットを見せたりして (遠山, 2017)、自らの「気づき」を思い出してもら

う方法 (Stimulated recall) を採用している研究である。Gass & Mackey (2000) はこの方法を推奨している。

遠山 (2017) は、日本人大学生・大学院生に対する英語のライティングにおける「気づき」の効果に関する研究で、授業中に学習者が書いた文と読んだ文を学習者に渡し、それをもとに学習者にタスク中の気づきに関して回顧的インタビューを行っている。

観察者 (教師) が「気づき」を記述する観察記録と学習者の言語報告と照らし合わせて、分析しているものも多い (永田, 2016, 高橋他, 2010)。

永田 (2016) は、日本人中学生に対する英語ライティングの授業後の振り返りシートに、気づいたこと、疑問を書かせると同時に、教師のフィードバック後に、学習者自身の訂正や、学習者同士の読み合わせを行い、誤りを見つけ出す様子を観察してデータを収集している。そして前者を「学習者 (自身) の気づき」、後者を「観察者 (教師) から見た学習者の気づき」としている。

また、赤木 (2013a, 2019) では、日本語学習者の発音指導における「気づき」の効果を検証する研究で、アンケート、インタビュー、振り返りシート、教室観察記録といった複数の方法を採用している。

言語報告による「気づき」のデータの収集法の信頼性について疑問視される場合もあるが、外から観察されない内的プロセスを学習者自身の言葉により表面化できる方法として、一定の評価を得ている (山下, 2011)。その特徴をよく把握し、用いることが必要である。口頭報告によるデータ収集の弱点を補うには、データが提供し得る情報のレベルを知り、観察記録、ビデオなど複数のデータを用いるといった工夫が重要であろう。

4.3.2 「気づき」の認定法

「気づき」は、どのようにして「気づき」と認定されるのであろうか。口頭、記述による学習者自身の言語報告や観察者の記録で「気づき」とされたものには、表1のような表現が用いられている。

¹¹ 同時的言語化は、タスクを行いながら記録することが簡単ではないこと、回顧的言語化記憶に頼ることになり、授業やタスク時には考えていなかった説明を後

から付け加える可能性があることなどのデメリットがある (山下, 2011) ため、授業やタスクをある程度遂行した時点で言語化を行う場合もある。

知識の知覚や理解、能力の評価や意識の変化などに関する表現が用いられた場合に、「気づき」があったと捉えられている。(石野・熊野, 2008, ウォーカー, 2008, 2011, 酒井, 2002, 高橋他, 2010, 戸田・大久保, 2011, 馬場, 2012)。どちらのアプローチでも、基本的に調査者が、文脈等を踏まえ、「気づき」だと考えたものが、「気づき」とされている。

表1 言語報告において「気づき」と認定された表現

対象	表現
知識の知覚・理解に関するもの	(～に) 気づいた、(～が) わかった、わからない、忘れていた、思い出した、(～を) 知った／知らなかった(～が)、(～が) 難しい、理解できた
能力・評価に関するもの	(自分には) 足りない、できていない、間違っている、(モデル) と違っている、(自分には～の) 傾向がある、(～に) なった、自分の(スキル) は～だ

4.3.3 「気づき」の分析法

先行研究では、量的分析、質的分析ともに行われている。量的方法では、「気づき」をカウントし、その割合を比較したり、割合を表したりする方法や統計処理を用いた研究がある。第二言語習得論では「気づき」の効果をテストの結果から考察する場合など、客観的分析に基づいて結果や効果を一般化するために、統計による分析が用いられる(阿部, 2007, 酒井, 2002, 遠山, 2017)。

一方、質的研究は、発話から書き起こした文字テキストや文章などのデータ、言葉による記述や分析が中心となる。言語意識では、授業で起こった「気づき」の学習意欲や学習態度に対する影響が分析の中心になり、事例研究が用いられることが多く、「気づき」そのものを深く分析する研究は見当たらない。第二言語習得論では、事例研究、グランデッドセオリー(ウォーカー, 2008, 2011)、SCAT(4ステップコーディング法)(赤木, 2013a)などを用い、「気づき」の対象や種類、タイミングなどが分析されている。特に、質的分析によって学習者の「気づき」を詳細に分析したウォーカーの研究(2011)は、「気づき」の研究として非常に参考になる。ウォーカーは、授

業やタスクという文脈で「気づき」を分析するには、質的分析が適切だと述べ、修正版グランデッドセオリー(以降 M-GTA)(木下, 2003)を用いている。

ウォーカー(2011)は、シンガポール人日本語初級学習者の待遇コミュニケーション学習における「気づき」の影響を調査するために、約3時間、日本語母語話者と学習者の交流タスクを行い、接触場面における「気づき」を分析した。その際、学習者の「気づき」と習得に関する一般化できる理論を作り出し、日本語教育の実践場面への活用が行える点、研究者を前面に出し、問題意識に忠実にデータを解釈できるという点から、M-GTA がより適切だとしている。

「気づき」と学習、習得の関係の調査には、事前や事後テストの変化と照らし合わせ、統計処理を行うことも多く、量的分析と質的分析を組み合わせた方法も取られている。

4.4 教室学習と「気づき」

4.4.1 意識化と「気づき」

第二言語教育の現場で、「気づき」が、どのように活用されているのかを概観する。重要な活動の一つとして、「気づき」を誘発させるための意識化がある。意識化も定義の曖昧さや測定信頼性について議論されてきた。Sharwood(1993)は、「意識化」を学習者の内部に起きる現象ではなく、教師が操作して、学習者に意識化させること(consciousness-raising)とし、「インプット強化(input enhancement)と呼んだ。

「インプット強化」とは、学習項目の言語形式が目につきやすいように、例えば学習項目を太字にする、色付けするなど視覚的に強調するなどで、インプットがインテイクとして取り込まれる率を高める工夫である。Doughty(1991)は、学習項目への高頻度の接触とこの学習者の注意を引く工夫(インプット強化)の2つが習得に有効に働くと述べている。

言語意識教育でも、同様に、学習項目へ意識を向けるためのインプット強化が行われているが、ある項目に焦点化した意識化というよりは、深い学びを促進するためのきっかけとなる「気づき」を促す意識化が中心となる。

4.4.2 「気づき」を促す授業

第二言語習得論では、「気づき」を高める4つの方法が提示されている。それは、(1) 質の高いインプットをできるだけ多くし(頻度)、学習項目を目立たせる(顕著性)(Schmidt, 1990)、(2) アウトプット活動を取り入れる(自分の穴やギャップの気づき)(Swain, 1985)、(3) タスクを取り入れる、そして(4) インターアクション活動を行う(意味交渉、強制アウトプット)(Long, 1996) ことである。そのような活動で、Focus on Form、意識的に取り入れた「気づき」を誘発させるタスク(Awareness raising activities)、インプット強化やフィードバックなどを効果的に活用することが考えられる。

言語意識では、「気づき」を起こす方法として、学習者中心の発見型の学習、協働学習、探索的で柔軟なアプローチ、実際の言語データの使用による考える学習が提案されている。(Wright & Bolitho, 1993, 村岡, 2012)。

両者は異なったアプローチであるが、教室学習にそれぞれの「気づき」を取り込んだクラスデザインを考え、実行することで、より効果的に「気づき」を活用する授業が行えると考えられる。その際のポイントは、教室活動における学習者自身の言語学習の文脈化である。具体的には、言語と自分の生活や経験、社会との繋がりを見出し、言語を学ぶ意味や目的を学習者自身が意識する、あるいは教師が意識化させることが考えられる。

実際の教室学習で、「気づき」が起こるか否かは、学習者の感受性や認知能力、注意力に負うところや、偶然性に頼る部分もあり、教室学習で、効果的に「気づき」を起こし、「学び」に結び付けるには、「気づき」を促す状況を作り出す工夫が必要である。そのためには、クラスデザインに、学習者に期待する「気づき」を設定し、それを誘発する活動を組み込み「気づき」が起きるのを強化することが重要である。第二言語習得論や言語意識で「気づき」を高める方法を、クラスの流れの適切な箇所に取り入れていく。まず、(1)「気づき」を起こさせたい学習項目(言語学習の意味、焦点化した言語形式など)を設定する。

(2) アウトプットを産出させるペアやグループでのインターアクションやタスク活動を取り入れ、意味交渉による強制的アウトプットの場面を作り、(3)

自然な文脈と真正性の高い素材を用い、学習者主体で学習者に考えさせ、学習者の「発見」に結び付ける。そして、(4) 真正性の高い文脈でのフィードバックを活用する。(1) (3) は言語意識、(1) (2) (4) は、第二言語習得論からのアプローチである。フィードバックによる「気づき」に関しては、酒井(2004)が、日本人大学生の英語指導において、意味交渉の1つである言い直し(recast)がギャップに対する気づきを促すことを示している。

このように、「気づき」が起こりやすい環境を整え、学習の意味や効果を学習者に意識させ、十分に計画されたインプット強化や、アウトプットの機会をクラスデザインに組み込み、「気づき」の可能性を教師が把握し、意識的に誘発を促す工夫が大事である。

上田(2019: 73)は、言語形式や規範への「気づき」を促すのがどの程度可能なのか、疑問を呈し、言語形式への「気づき」というタスクにおいて、教師、母語話者、ネイティブ教師が規範を掌握し、学習者はそれに気づくことを求められているとしたら、ある意味母語話者の優位性が存在するのではないかと指摘している。

確かに、規範の提供者が、母語話者に限られるとしたら、その規範をどう授業に持ち込むかは、難しい問題であるが、これまでの実践では、規範を提示するものとして、発音では音声資料、読解ではモデル文、会話や文化の授業では映像の活用などがあり、さらに母語話者を教室に招いて活動を行うビジターセッションなど、母語話者との接触場面を取り入れる活動も実践されている。赤木(2013b)では、ビジターセッションは、学習者が自分の中間言語の穴に気づく機会となり、参加した母語話者にも、「気づき」が起こったと述べている。

また、学習者同士で、自分たちのアウトプットについて話し合せて、誤りを見つけさせたり、比較分析させて「気づき」を誘発させたりする試みも報告されている(阿部, 2007, 永田, 2016)。この試みは、学習者に誤りを見つけることで言語規範について「考えさせ、発見させる」活動となり得る。

日本で日本語を学習している場合は、教室外の学習と結び付けて「気づき」の効果を考えることも可能である。教室で行ったインプット強化によって、

教師外でのコミュニケーションで「気づき」が起こったり、教室外での経験によって、教室学習でも「気づき」が起こったりし得るからである。

赤木 (2011) は、文末イントネーションの学習後、学習者が、教室外でのコミュニケーションで意図が正確に伝わらなかった理由が、自分のイントネーションにあることに気づき、疑問イントネーションを習得した例や、発音学習に意味を見出せなかった学習者が、教室外で「禁煙席」という発音が理解してもらえない経験をしていたところに、「撥音」の学習で、自分のギャップに気づき、発音学習のモチベーションが高まった例などを示している。このように、偶発的に起こる「気づき」も、クラスにおける「気づき」を意識した授業によって、学びに結びつけることができる。

教室学習で、「気づき」を効果的に用いるには、クラス活動の文脈化と「気づき」を促す十分に計画されたクラスデザインが有効であり、たとえ、それが実際の授業で毎回成功しなかったとしても、学習者の意識の中に残れば、異なった機会に「気づき」が起こる可能性が期待できる。

5. おわりに

本稿では、第二言語学習における「気づき」を第二言語習得と言語意識の立場から整理した。そして、前者の「気づき (noticing)」は、習得のある段階で必要不可欠である言語の形式や機能に焦点化した「気づき」、後者の「気づき (awareness)」は、言語や学習に対する学習者のモチベーションや学習姿勢、言語に関連する様々な分野への意識や興味に繋がる教育的効果のきっかけとなる「気づき」であることがわかった。これらの「気づき」を、教室学習に適切に取り込んだクラスデザインを考え、実行することで、より「気づき」を効果的に活用した授業が行えると言えるだろう。

「気づき」の研究では、どちらのアプローチからの「気づき」か、何に対する「気づき」か、明確にすることで、第二言語教育の現場に応用でき、第二言語学習における「気づき」研究に貢献できると考えられる。データ収集や分析方法に関しては、複合的な方法を用いることで、信頼性を高めることができ

ると考えられるが、「気づき」の認定に関しては、研究者の間でどのような言動があったときに「気づき」と認定するかという共通認識があると、より客観性が増し、検証可能な研究になり得るだろう。

参考文献

- 赤木浩文 (2011) 「日本語の発音指導～学習項目の意識化と焦点化」『外国語教育研究』第 14 号, 53-66.
- 赤木浩文 (2013a) 「気づきを促す発音指導」『外国語教育研究』第 16 号, 37-54.
- 赤木浩文 (2013b) 「日本語コースにおけるビジュアルセッションの学習効果と課題」『専修大学外国語教育論集』第 41 号, 87-104.
- 赤木浩文 (2019) 「日本語の発音指導における視覚情報の効果について」『外国語教育研究』第 22 号, 182-198.
- 阿部秀樹 (2007) 「発音指導におけるインプット強化と意識化の重要性の検証」『英検研究助成報告書』第 19 回, 125-133. https://www.eiken.or.jp/center_for_research (2016.4.6.閲覧)
- 岩坂泰子・吉村雅仁 (2015) 「「言語意識」と「多様性」に対する寛容な態度」の育成に向けたことばの教育—奈良教育大学附属小学校における「言語・文化」授業」『次世代教員養成センター研究紀要』Vol.1, 101-106.
- 石野容子・熊野七絵 (2008) 「日本語・日本文化社会への気づきを促す「研修活動の記録」—自律学習の意識化を目指して—」WEB 版『日本語教育実践フォーラム報告』日本語教育学会, 1-10. https://kansai.jpf.go.jp/clip/images/page/activity/doki_doki_2008b.pdf. (2020.10.24 閲覧)
- 上田和子 (2019) 「日本語教育研究における「気づき」めぐり—考察」『日本語日本文学論叢』第 14 号, 63-76.
- ウォーカー泉 (2008) 「初級学習者のスピーチスタイルに関する「気づき」—待遇コミュニケーション教育に関する考察」『早稲田日本語教育学』2 号, 15-28.
- ウォーカー泉 (2011) 『初級学習者のための待遇コミ

- コミュニケーション教育—スピーチスタイルに関する「気づき」を中心に—』スリーエーネットワーク
- 大関浩美 (2010) 白井 恭弘 監修『日本語を教えるための第二言語習得論入門』くろしお出版
- 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号, 33-52.
- 魏志珍 (2007) 「「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』1-8. https://www.lang.nagoyau.ac.jp/bugai/kokugen/nichingen/menu5_folder/jisshu/2007/gi.pdf (2020.10.30.閲覧)
- 木下康仁 (2003) 『グランデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂
- 小柳かおる (2004) 『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
- 小柳かおる・峯布由紀 (2016) 『認知的アプローチから見た第二言語習得—日本語の文法習得と教室指導の効果』くろしお出版
- 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』第21巻, 第2号, 741-755.
- 酒井英樹 (2004) 「第2言語学習者による文法形態素の気づきに対する暗黙的否定フィードバックの効果」『上越教育大学紀要』第23巻, 第2号, 583-595.
- ショルティ沙織・柁木貴之 (2019) 「「ことばへのづき」を促す大学英語授業—映画を教材として—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第58巻, 427-443.
- 大学英語教育学会 (JACET) SLA 研究会 (2001) 『SLA 研究と外国語教育—文献紹介—』リーベル出版
- 高橋恵利子・福田規子・岩下真澄・迫田久美子 (2010) 「上級レベル学習者に対するシャドーイングの研究—学習者の気づきと教師の支援—」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部, 文化教育開発関連領域』59号, 299-308.
- 塚本美恵子 (2002) 「Language Awareness (言語意識教育)による国際理解の育成—小学校における英語活動実践の提言—」『国際理解教育』VOL.8, 6-23.
- 遠山昂希 (2017) 「気づきと第二言語学習に対する異なるタイミングでのモデル文提示の効果」『中部地区英語教育学会紀要』46巻, 63-70.
- 戸田貴子・大久保雅子 (2011) 「日本語学習者の自律学習を促すシャドーイングの実践と気づき—発音の滑らかさの向上を目指した練習方法に関する一考察—」『Japanese Language Education in Europe 15, Proceedings of 2010 Symposium on Japanese Language Education, Bucharest』15, 54-60.
- 永田真一郎 (2016) 「「気づき」を重視したライティング指導—高校における導入指導の改善に向けて—」『平成28年度 教育実践研究報告書』山梨大学教育学部・大学院教育学研究科・特別支援教育特別専攻科. <https://www.edu.yamanashi.ac.jp/tgs/2291> (2020.10.10 閲覧)
- 馬場千秋 (2012) 「振り返りシートから見る授業内の学生の変化—学生の気づきとモチベーションの観点から—」『帝京科学大学紀要』vol.8, 139-144.
- 福田浩子 (1997) 「Language Awareness の意義—言語学と言語教育の架け橋—」『青山国際コミュニケーション研究』創刊号, 5-18.
- 福田浩子 (1999) 「Consciousness Raising と Language Awareness—その定義と言語教育における意義—」『青山国際コミュニケーション研究』第3号, 5-20.
- 福田浩子 (2007) 「複言語主義における言語意識教育—イギリスの言語意識運動の新たな可能性—」『異文化コミュニケーション研究』第19号, 101-119.
- 村岡有香 (2012) 「気づきを高める英語教育」『教育研究』54号, 233-244.
- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店
- 山下淳子 (2011) 「発話プロトコルを使った認知プロセスの研究」藤村逸子・滝沢直宏編集『言語研究の技法—データの収集と分析』ひつじ書房
- 吉村雅仁・吉田伶子・辻田理恵 (2007) 「総合的な学習の時間における言語意識教育の試み」『奈良教育大学紀要. 人文・社会科学』第56巻, 第1号, 175-182.

Association for Language Awareness.

<http://www.languageawareness.org> (2020.11.1.閲覧)

Gass, S. M. (1997). *Input and Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

Donmall, B. G. (Ed.). (1985). *Language Awareness: NCLE reports and papers 6*. London: Center for Information on Language Teaching and Research.

Doughty, P., Pearce, J., & Thornton, G. (Ed.). (1971). *Language in Use*. London: Edward Arnold.

Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-496.

Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ericson & Simon (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. A Bradford Book, London: The MIT Press.

Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. (Revised edition 1987) Cambridge: Cambridge University Press.

James, C. & Garret, P. (Ed.) (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman,

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

Long, M. H. (1981). Input, interaction and second language acquisition. In H. Winitz (Ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition, Annual of the New York Academy of Science*, 379, 359-278

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, C. Kramsch, & C.R. Ginnsberg. (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. 39-52. Philadelphia, PA: John Benjamins.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Batia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. 413-468. San Diego, CA:

Academic Press.

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.

Schmidt, R. W. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.

Schmidt, R. W. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.

Schmidt, R. W. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, 3-32. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Schmidt, R. W. & Frota, S. N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn*. 237-326. Rowley: Newbery House.

Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, 235-253. Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle & Practice in Applied Linguistics*, 125-144. Oxford, UK: Oxford University.

Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning, *Applied Linguistics*, 16, 371-391.

Wright, T. & Bolitho, R. (1993). Language Awareness: A missing link in language teacher education? *ELT Journal*, 47 (4), 292-304.

(Received: January 24, 2021)

(Issued in internet Edition: February 6, 2021)