

気づきを高める英語教育

Noticing Enhancement in English Education

村岡 有香 MURAOKA, Yuka

● 恵泉女学園大学
Keisen University



気づき, 第二言語習得研究, 言語意識

noticing, second language acquisition, language awareness

ABSTRACT

日本の外国語（英語）教育の目標である，言語・文化の理解の促進，コミュニケーションを図ろうとする態度の育成，コミュニケーション能力の助長を共通に促す要因として，「気づき」という概念を取りあげた。言語教育における「気づき」の役割は，第二言語習得研究や Language Awareness の分野で研究が進んでいる。気づきの定義，気づきはなぜ大切か（Why），何に気づくべきか（What），どのように気づきを引き起こすことができるか（How）について，両分野の先行研究を参照しながら考察した。「気づき」の捉え方は2つの分野で異なり，前者は認知心理学理論に基づき，気づきを第二言語習得の第一過程と捉えている。後者は，「言語そのものについて考える」機会をカリキュラムに組み入れようとする言語教育アプローチを意味する。考察の結果，言語・文化に対する気づきの高まりは，学習のペースを速める，外国語学習への興味関心を隆起する，などさまざまな有益な効果があることが分かった。

The present study focuses on the notion of 'noticing'. It is argued that noticing can commonly promote an understanding of language and culture, enhance motivation to communicate actively as well as, and communicative competence; the goals of foreign language education in Japan. The role of noticing in language education has been explored in such fields as Second Language Acquisition and Language Awareness. Referring to these two research disciplines, this study explores: (1) the definition of the term; (2) why noticing is significant; (3) what people should notice; and (4) how noticing can be enhanced. How to perceive noticing differs in the two fields. Based on theories of cognitive psychology, the former sees noticing as an initial stage of internal acquisition processes. The latter takes it as one approach to language education, which attempts to incorporate opportunities to think about language itself into an existing curriculum. An exploration of the issues seems to suggest that awareness of language and culture can produce a number of useful effects such as the acceleration of learning speed and the promotion of motivation to study.

1. はじめに

平成23年度から小学校第5・6学年における外国語活動の全面実施が始まり、日本の外国語教育は新しい局面を迎えている。しかしながら、日本における外国語教育の目的に関しては大きな正は行われず、それは次の3つの要素からなる：(1) 言語・文化に対する理解を深める、(2) コミュニケーションを図ろうとする態度を育成、(3) コミュニケーション能力（又は素地）を養う。学習指導要領¹の中で解説されているように、外国語教育の中核目標はコミュニケーション能力の育成であり、言語・文化の理解や態度の育成はそれを助長するものである。またコミュニケーション能力が高まることで、言語・文化への理解が更に深まる、より積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度が育つことも考えられ、この3つは相互補完的な関係にあるといえる。しかしながら、言語・文化の理解や、コミュニケーションを図ろうとする態度の育成が、カリキュラムの中で具体的にどのように促進され、コミュニケーション能力を伸ばすことに結びつくか、について十分な説明は示されていない。

本稿ではこの3つの目標項目を共通に促進させる要因として、「気づき」²という概念を取り上げる。特に言語や文化に対する意識の高まりが、他国・自国の文化や言語に対する深い理解、積極的にコミュニケーションを行おうとする態度、そしてコミュニケーション能力の育成に繋がると提案したい。言語や文化に対する気づきのさまざまな効果は、主に第二言語習得学や Language Awareness (LA) の分野で研究が進められている³。前者は認知心理学の理論に基づいており、意識的な気づきを第二言語習得過程の第一段階と捉え、ある特定の言語形式への気づきが起こらなければその言語形式の習得は起こり得ないと考えられている (Schmidt, 1990, 1993, 1994, 1995)。つまり、コミュニケーション能力の育成を中間言語発達と捉えるならば、その認知過程において「気づき」は重要な役割を果たす。後者では、主にイギリス・ヨーロッパ諸国を中心に発達した言

語教育政策の一つで、国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、それらの理解を深め、言語学習への意欲や学習態度を高め、また柔軟で創造的な言語運用能力の獲得に繋がると論じている (Hawkins, 1984; James & Garrett, 1991)。この2つの研究分野を参照しながら、「気づき」の定義を検討した後、「気づき」に焦点を当てた英語教育がなぜ大切なのか (Why)、具体的に授業の中で何に気づかせるべきか (What)、そしてどのように気づきを引き起こすことができるのか (How) について考察する。

2. 「気づき」の定義

2.1 第二言語習得学における「気づき」の定義

第二言語習得学の分野における「気づき」の定義については、Schmidt (1990) が参考になる。認知心理学に基づき、Schmidt はまず「意識」(consciousness) の問題を取り上げ、「意識」が第二言語学習においてどのような役割を果たすのかを論じている。それまで第二言語習得は無意識 (unconscious) なプロセスだとして、意識的なプロセスについてはほとんど取り上げられてこなかった。しかし、Schmidt はその重要性について「意識的なプロセスは言語学習のある過程において必要な条件であり、他の学習面においても促進効果がある (原文は英語、訳は筆者)」(p.131) としている。

Schmidt (1990, 1994) によると「意識」は次の4つに分けることができる：(1) 「気づきとしての意識」(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), (4) 「コントロールとしての意識」(consciousness as control)。第二言語習得研究で使われている「気づき」は、(1) 「気づきとしての意識」で、Schmidt (1990) はこの「気づきとしての意識」をさらに3つのレベルに分けている：(1) 知覚・認知 (perception), (2) 気づき (noticing), (3) 理解 (understanding)。上記の3つのレベルの内、(2) 気づき (noticing) が第二言語習得で重要な

役割を果たすと論じている。

Noticingとは焦点の伴った気づき (focal awareness) のことである。このレベルでは、認知したさまざまな刺激の中から特定のものに焦点を当て、「個人的な経験」 (subjective experience) として言葉を使って表現する (verbal report) ことができる。しかし、方言の音声上の特徴を説明する、2つのワインの味の違いを的確に表現するなど、言葉による表現が不可能な場合もある。従って、言葉で表現できないことが必ずしも「気づいていない」とは言えない。さらに、Schmidt (1993, 1995) は、この「気づき」のレベルはワーキングメモリ (作業記憶) 内のリハーサル (rehearsal) と深い関わりがあり、認知した情報を長期記憶に転送する役割があると論じている。

2.2 LAにおける「気づき」の定義

LAの発端はイギリスである。イギリスでは、20世紀初頭から母語としての英語教育が識字能力の向上や外国語教育の発展に役立っていないことが問題視されていた。LAはそのような流れの中、「言語そのものについて教える」 (teaching about language itself) ことをカリキュラムの中に組み入れるという新しい言語教育アプローチとして提唱され、1970年以降に大きな発展を遂げた (Hawkins, 1984; 福田 1999, 2007)。

LAの定義は幅広い。狭義では、言語機能や形式に積極的な意識を向けることで育つ言語に対する感性又は意識的な知識、言語に存在するパターンを知覚し、他の言語と比較する能力、メタ言語を操る能力、言語使用について持っている直感や見識をメタ認知に変換する能力を表わす (Carter, 2003; James, 1999; Bolitho, Carter, Hughes, Ivanič, Masuhara, Tomlinson, 2003; Hawkins, 1984)。広義では1980年代から主にイギリスを中心としたヨーロッパ諸国で母語・外国語を含めた言語教育に携わる関係者によって使われ始めた言語教育の質を高めるための世界的規模の言語意識運動 (Language Awareness Movement) を表わす (White, 2000)。つまり、LAは個人的に育む言語能力と、言語教育に関する改革的な運動の両方を

意味する。

LAアプローチの特質は、教師中心の「教える」から、学生自らが言語について何かを「発見する」への視点の転換であり、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) をつけさせることをその目的としている。LAは、各国の言語政策と深く関連しており、特定の理論には基づいていない。実証的研究よりは、実践的な研究が多く、語学教育におけるLAの大切さを仮定したうえで、言語への意識を高めるためのさまざまな活動をどのように既存のカリキュラムに取り入れていくかが研究されている。よって、「気づき」に関する定義もSchmidtの認知心理学に基づいたものほどはっきりしていない。

3. なぜ「気づき」は大切か？

3.1 第二言語習得研究から考える「なぜ」

第二言語習得研究では、人間がどのように第二言語を習得するかについて、様々な理論が提起されている。「気づき」の重要性を特に謳っているのは、第二言語習得を「一般的な学習」の視点から捉える認知的SLA理論である (村野井・千葉・畑, 2001)。認知的SLA理論のモデルとなっているのは、「情報処理論」 (information processing theories) や「スキル習得理論」 (skill acquisition theory) であり、これらの理論は明示的、意識的に学んだ知識が、どのように自動化した知識へと変化するかを説明するものである。

村野井 (2006) によると、第二言語習得は、「気づき」 (noticing), 「理解」 (comprehension), 「内存化」 (intake), 「統合」 (integration) という認知プロセスを経ながら進んでいく (Ellis, 1994, 1997; Gass, 1997; Skehan, 1998)。「気づき」はインプットが短期記憶から長期記憶へと転送される第1段階で、多くの言語項目に関して、まずその項目への気づきが起これなければ、第二言語習得が進まないと考えることができる。しかし、「気づいた項目」が必ず習得に結びつくとも限ら

ない。その後、「理解」、「内存化」、「統合」という過程を経ないとアウトプットとして使える知識にはならない。「理解」においては形式・意味・機能のマッピング (form-meaning-function mapping) や中間言語仮説形成 (hypothesis formulation)、「内存化」においては中間言語仮説検証 (hypothesis testing)、「統合」においては自動化や長期記憶化が必要である。これらの各過程が順調に進むには、大量のインプットと相当量のアウトプット活動が必要である。

「理解」、「内存化」、「統合」などの認知プロセスの促進にはかなりの時間がかかるといえる。学生のレベルに合わせたインプットを与える、さまざまなコミュニケーション活動に参加させることで、ある程度認知過程を促すことは可能だが、教室内の学習だけでは不十分なのは明らかで、コミュニケーション能力の育成には教室外での自発的な学習が不可欠だろう。しかし、認知プロセスの第一段階である「気づき」の促進は限られた授業時間の中で十分に指導することができると思う。「気づき」が英語を習得する過程の第一段階であるならば、この「気づき」の過程をもっと重視しながら英語教育を行うことで、それに続く一連の認知過程をも強化することができるだろう。つまり、ある言語形式への意識をインプット処理の早い段階で高めることが、コミュニケーション能力の育成に繋がると考えることができる。

3.2 LAから考える「なぜ」

LAの分野では、なぜ「気づき」が大切だといわれているのだろうか？ LAについてさまざま教育効果が期待されているが、James & Garrett (1991) は、その重要性を次の5つの領域から説明している：情緒 (affective)、社会 (social)、パワー (power)、認知 (cognitive)、能力 (performance)。情緒的側面とは、言語に対する個人的な興味・関心のことで、LA教育の中心的な役割としている。ある言語が好きか嫌いかといった個人的な感情は語学学習が成功するか失敗するかに深く関与しており、言語本質への興味を持てることが語学教育では重要である。社会的側面

とは、言語や文化の多様性に気づき、その多様性を受け入れるようになることである。ヨーロッパでは特に世界中から集まる移民の増加で、単一言語環境が珍しくなっている。社会生活を営む上で自分とは違う文化や言語を持つ民族と接触する機会が今後ますます増えることが予想される。そのような多文化・多言語社会でうまく人間関係を保ちながら生きていく上で、外国語や異文化への理解・関心、異国の人と共感する力が重要だといえる。パワーとは、言葉にだまされない、言語を巧みに操る能力のこと。言語には表面上には現れない言外の意味があることや、政治家、官僚、教会、コマーシャルなど、言葉巧みに人の心を操ろうとする試みがあることを知り、言語に対する警戒心を持つことである。認知的側面とは、言語に対する批判的な思考力や分析力を意味する。言語使用に対する意識を高めることで、パターン化、比較、カテゴリー化、ルール化などの認知能力を向上させることができる。最後に、能力的側面とは、高度な言語使用能力のこと。語学教育の最終目標はまさに言語使用能力の育成にあるといえる。LAは、言語に対する意識を高めることが実践的な言語能力の向上につながるという仮定のもと推進されている。この他に、自己のアイデンティティを高めること、自律学習を促すことで、自分の学習に自分で責任が取れる自立した学習者を育てることなどがLAの効果として挙げられている (White, Maylath, Adams, & Couzijn, 2000)。

4. 何に「気づく」べきか？

4.1 第二言語習得学から考える「何に気づくべきか」

本稿では外国語授業における「気づき」の大切さを提案しているが、授業の中で具体的に「何」に対する「気づき」を促進すべきなのだろうか？ 認知的第二言語習得研究では、気づき (意識的な学習) の必要性について主に2つの論点がある。1つ目の論点は、言語形式の複雑さの定義についてである。言語形式は大別して簡単なもの (simple structures) と複雑なもの (complex structure)

の2種類に分けることができるが、その分類方法に関してはさまざまな議論がある。2つ目の論点は、意識して学習すべきなのは簡単な言語形式なのか、それとも複雑な言語形式なのかという問題である。以下にそれぞれの論点について詳述する。

言語形式の複雑さの定義に関してさまざまな議論がある。例えばKrashen (1982) は簡単な言語形式とは、形・機能が単純で意味が明確なものとし、その一例に三単現の-sを挙げている。複雑な規則とは置き換えや文中におけるある要素の移動を含むものとし、Wh疑問文などを例に挙げている。Doughty & William (1998) は複雑な言語形式を2つの種類に分けている。1つ目は、与格交替(dative alternation)のように例外なしの規則的記述が難しいもの。2つ目は冠詞のように意味的・語用論的に複雑な形式である。どちらも規則が複雑すぎて、完全な規則の記述が不可能という特徴を持つ。

Hulstijn & de Graaff (1994), Hulstijn (1995) はより詳細な記述を目指している。言語の複雑さは次の要素に影響されると述べている：メタ言語能力(主語、動詞などの概念を持っているか)、目標言語と母語との距離感(日本語と英語の文法にどのくらいの違いがあるかなど)、ある言語形式の習得にかかる時間、言語規則の信頼性(規則に例外があるかなど)、形の違いが意味の違いにつながるか、言語形式が使われる頻度(frequency)、規則説明の理解度。言語の複雑さを考えるとき、これら全ての要素を考慮にいれるべきだと提案している。

VanPatten (1996, 2002) は、言語形式の分類をインプット処理(input processing)システムのモデルに基づいて説明している。学習者はインプットを処理する際、意味理解のために、言語項目よりも語彙項目の方を優先して意識的に処理し、言語項目を処理する時は、意味価値(communicative value)のより高い言語項目を優先して処理すると論じている。言語項目の意味価値は内存する意味的価値(inherent semantic value)と冗長さ(redundancy)によって決定され、内存する意味価値

が高く、冗長ではない言語形式は、そうでない言語形式に比べてより意識的に処理される度合いが高い。進行形の-ingがその一例で、この形は「進行」時制という意味価値を内存し、「進行」を表わすほかの言語形式と共に使われることは少ないので、他の言語形式よりも優勢的に処理されると考えられる。逆に、三人称の-sは「三人称単数」という意味価値はあるが、「He」や「She」のような主語と常に一緒に使われるので冗長であるといえる。三人称単数-sと進行形-ingを比べると、前者は後者より複雑な言語形式と見なすことができ、意味処理の自動化が進まなければ意識して処理されることはほとんどないと論じられている。VanPatten (1996) はさらに、音響上の特徴、ストレス、語中・文中の位置などの知覚的な特性(saliency)が言語形式の複雑さに関与するとしている。非音節・非主音で、ストレスがなく、単語・文中で真ん中に置かれる言語形式は、学習者の注意を引きづらいため習得が遅くなると考えている。

また、Dekeyser (2003) は、言語そのものが包含する複雑さの他に、知能、動機、適性などの個人差も言語の複雑さに影響を与えると論じている。ある言語形式が難しいかどうかは、その言語形式を処理する個人の能力によって違いがあるとしている。

言語形式の複雑さの定義については、上述したように様々なものがあるが、まとめると、形式的・機能的に複雑で、意味的・知覚的なあいまいさ・不明瞭さを持ち、コミュニケーションにおいて使用される頻度が少なく、冗長な言語形式は、これらと反対の特徴をもつ言語形式よりも複雑と見なすことができる。しかしながら大事なことは、ある言語形式を簡単、複雑のどちらかにはっきりと分類することは難しく、言語形式の難しさの度合いには個人差があるということだ。個人差をなくすことは難しく、第二言語習得が進む速度は、教員が外的にコントロールできるものではないことを示唆しているように思われる。

次に、第2の論点である「意識して学習すべき言語形式」についてだが、言語形式の複雑さには

さまざまな諸要因が絡んでいることから、具体的な言語形式を挙げるのは難しい。しかし、複雑さの程度に応じた気づきの必要度を論じることはできるだろう。例えば、Dekeyser (2003) は言語規則をととても易しい (very easy), 易しい (easy), 中レベル (moderate), むずかしい (difficult), とても難しい (very difficult) の5つのレベルに分け、それぞれのレベルにおける明示的な学習⁴ (explicit learning) の効果を提案している。とても易しい・とても難しい言語項目については、気づきの効果はないが、その他のレベルについては次のような気づきの効果があると論じている：易しい項目に関しては明示的な学習を早める効果、中レベルの項目については最終的な言語習得レベルを高くする効果、難しい項目については、意識して文法規則を勉強することで、その後その言語項目に意識的な注意を向ける機会が多くなり、暗示的な学習 (implicit learning) を高める効果が期待できる。

Dekeyser (2003) と同様の提案はさまざまな実証研究の中で見ることができる。例えばRobinson (1995, 1996) は、難しい言語項目の習得は、暗示的な学習と明示的な学習どちらがより効果的なのか、また、明示的な学習は簡単な言語項目の習得に効果があるのかについて調べた。その結果、難しい・簡単な言語項目両方に関して、明示的な学習は短期的ではあるが、ある程度の有益な効果があることが分かった。この結果は、第二言語習得において明示的な学習はモニター (Monitor) としてのみ機能し、三単現の-sのような簡単な言語項目の学習にのみ有効であると提言するKrashen (1982, 1985) の意見に反する結果となった。同様の結果は、他の研究でも見られる。Gass, Svetics & Lemelin (2003) は、イタリア語を第二言語として勉強しているアメリカ人34名を対象に、統語 (イタリア語の疑問形), 形態的統語 (動詞の前におかれる直接・間接目的語の位置), 語彙 (英語と同等の意味をもつ単語) に対する明示的な学習の効果を研究した。その結果、明示的な学習効果が一番よく現れたのが統語と形態的統語に関する規則の学習においてだった。

さらに、Master (1994) とMuranoi (1996, 2000) の研究では冠詞の学習、Carroll & Swain (1993) とRobinson (1997) の研究では与格交替 (dative alternation) の学習において、意識的な学習が効果的であることが分かった。これらの研究結果が示していることは、簡単な言語形式だけでなく複雑な言語形式も、意識的な学習がなんらかのいい効果を生み出すということだろう。よって本節の2つ目の論点である、「意識して学習すべきなのは簡単な言語形式なのか、それとも複雑な言語形式なのか」に対する答えは、両方であると考えることができる。Dekeyser (2003) が提案するように、意識的な学習は習得の速度を速める、習熟度レベルを高める、複雑な言語形式への気づきを促進するなどの効果があり、無意識な第二言語習得過程の進行を補助する役割があると考えられることができるだろう。

4.2 LAから考える「何に気づくべきか」

次に、LAの分野では、「何」に気づくべきだと提案しているか見てみよう。LAは言語に対して意識的な知識を幅広く持つことにより、言語・文化そのものへの興味関心を高め、言語を分析する力や言語を操って想像的に使いこなす力の育成を目標としている。従って、学習の対象は、細かい文法規則や単語の学習だけに留まらず、もっと幅広いと言える。例えば、より効果的な母語の教え方の研究の一環として、イギリスのUniversity of College Londonを中心に、1964年から1970年の間に開発された初期の様々なLAを高める言語活動をまとめた“Language in Use” (Doughy, Pearce, & Thornton, 1971) という書冊には110ものユニットが含まれている。これらのユニットは10個のテーマに分かれており、それぞれが言語使用に関する次の3つの特徴に関連している：(1)「言語の本質と機能」(the nature and function of language), (2)「言語と個人」(language and individual man), (3)「言語と人間社会」(language and social man)。「言語の本質と機能」には4つのテーマ (情報を伝えるための言語使用, 表現的な言語使用, 音とシンボル, 言語のパターン) を含み、

言語使用そのものに対する洞察力を深めることができる。「言語と個人」では、3つのテーマ（言語と現実、言語と文化、言語と経験）を勉強することで、個人生活における言語の役割についての意識を高める。「言語と人間社会」も3つのテーマを含み（個人的関係における言語、社会的関係における言語、社会組織における言語）、人間社会を可能にする言語の役割を考える。これらのユニットをとおして、言語とは何か、言語はどのように使われているかなどについて意識を高め、最終的には言語を使いこなす能力を伸ばすことを目標としている。

Tinkel (1991) は、1981年から1988年までイギリスの高校における国語のクラスで導入されたLAコースで次の3つの質問項目が取り扱われたと述べている：(1) 言語を構成する要素はどのように定義するのか？；(2) ある言語はどのように機能しているのか？；(3) ある言語はどのように使われているのか？ これらの質問は、細かい文法規則や個々の単語などに眼を向けるのではなく、言語を巨視的に捉えている。具体的な活動として、第1の質問項目では、「コミュニケーション」と「言語」の定義の違いについて考える、言語によって表現できるものをスピーチの音、イントネーション、ストレス・パターンを体系的に分析しながら学習。第2の項目では、英語の語構造、品詞、文の構造、談話の構造を調べ、第3の項目では、語彙の意味、構文、直示語 (deictic reference) が表わす意味、言外の意味 (connotation)、言語行為 (speech act)、形式的な表現の違い、地方の方言 (dialect) や使用域 (register) などを学習し、最後に言語とは常に変化するものであるかという議論で締めくくる。

さらにDonmall (1991) は、言語を大局的に捉え、意識的に観察や分析をすることで次のような見識を得ることができると論じている：(1) 言語には規則がある；(2) 言語規則は目的によっては破られることがある；(3) 言語規則が破られてもコミュニケーションは成立する；(4) 母語話者でも言語使用を間違えることがある；(5) 書きことばと話しことばは違う；(6) 書いてあ

る内容について話す際表現が変わる；(7) 言語間には多くの相違点が存在する。

以上をまとめると、LAにおける気づきの対象は幅広く、英語といった特定の言語に限らず、言語システム全体を様々な視点から概観することで言語そのものへの意識を高めようとするのが大きな特徴だと言える。

5. どのように「気づき」を高めるか？

5.1 第二言語習得研究から考える「どのように気づきを高めるか」

「気づき」はどのように (How to) 高めることができるか？第二言語習得研究においてさまざまな観点があるが、大別して次の4つ方法に分けることができるだろう：(1) インプット、(2) アウトプット、(3) タスク、(4) インタラクション。以下にそれぞれの方法を詳説する。

第一言語習得が意味のある文脈の中で大量にインプットを受けることによって進んでいくように、第二言語習得においてもインプットは不可欠なものであるということは周知の事実であろう。しかし、気づきを高めるためにはどのようなインプットを与えることが必要なのだろうか？ インプット処理においては、細かい言語形式に焦点をあてることなくメッセージの大意を理解することが可能なため、Krashen (1985) が提唱するような単に「理解可能なインプットを大量に与える」という方法では気づきは起こりにくいと思われる (Long, 1996)。気づきを高めるためには、インプットを単に与えるのではなく、インプットの質やインプットの提示方法を操作することが必要になるだろう。気づきの高まりを助けるインプットの質について、Schmidt (1990) は次の2つの要因を挙げている。1つ目の要因は頻度 (frequency) で、ある言語形式がインプット内で使われる頻度が高ければ高いほど気づく確率が高くなるということだ。冠詞など多く使用されているにも関わらず、学習者の気づきが少なく習得が遅いという特別なケースはあるが、インプットにおいて頻繁に使われ尚且つ意味価値の高い言語形式は、そうで

はないものに比べて習得されるペースが速いというのはよく知られていることである。特定の言語形式に気づいてほしい場合、インプットの中で使われる頻度を多くすることで、それに気づく可能性が高くなるといえる。2つ目の要因は知覚上の顕著性 (perceptual salience) で、インプットにおいてどれだけ目立ち、認知されやすいかを意味する。例えば、“liked” の -ed などは無声音ではっきり発音されないため、聞き取りづらく知覚するのが難しい。また、“who’d”などは“who had”, “who did”, “who would”など複数の解釈が可能であまいなため気づきも遅いと考えられる。音韻上目立たなく認知されにくい言語形式に気づいてほしい場合、その部分を強く発音する、下線を引くなどして知覚上の顕著性を高める必要があるだろう。

2つ目の気づきを高める方法は、授業内でアウトプット活動を取り入れることである。アウトプット活動の特徴の1つとして、意味処理過程 (semantic processing) から統語処理過程 (syntactic processing) への移行があげられる。意味処理過程においては名詞や動詞の意味にだけ注意を向けられたいが、統語処理過程においては、意味だけでなく使い方 (機能面) にも注意を向けなければならない。つまり、アウトプットでは統語処理過程を踏むことが不可欠であり、否応なく言語形式に眼を向けなければならない。言いたいことを表現するためには、知っている語彙や文法知識を総動員させて使用する必要がある。このような自分が持っている限られた言語資源 (linguistic resources) の積極的な活用はインプット処理過程においてはあまり起こらないと考えられる。

Swain (1998) によると、アウトプット活動が気づきを高める大きな要因として、「言いたいことを表現できない経験」がある。言いたいことが言えないことを経験することで、自分の言語知識が不十分で穴があることに気づく (notice the hole)。また、自分の表現と他の自分よりも言語能力が高い人の表現を比べることで、その表現方法に差があることに気づく (notice the gap)。このような気づきが起これば、穴や差を埋めようと、既存の知識を再確認 (consolidating existing

knowledge) したり、既存の知識に基づいて新しい仮説を立て (hypothesis formulation)、その仮説が正しいかどうかを試そう (hypothesis testing) とする。またインプット処理する際に、意識して特定の言語形式に焦点を当てるようになる。このように積極的に言語理解や言語産出に関わることで、より一層高いレベルの第二言語習得が可能になる。

気づきを高める3つ目の方法は、タスクである。タスクの定義は幾つかあるが (Ellis, 2003 ; Nunan, 2004 ; Willis & Willis, 2007), ここでは認知モデルに基づいたタスクの定義を紹介したい。Skehan (1998) によると、タスクとは、意味理解や交渉が中心で、解決しなければならないコミュニケーションの問題が含まれ、現実世界と何らかの関係があり、タスクを完成させることに意味があり、タスクの完成度によって評価が行われるなどの特徴をもったコミュニケーション活動のことだ。

Skehan (1998) が提唱するタスクは、統語処理過程が優位に働き、中間言語の再構築を目指すものである。つまり、自分の穴やギャップへの気づきを促すタスクを提案している。Skehan は気づきを高めるタスクの特徴として、タスクの難しさ (task difficulty) と「考えさせる」機会を挙げている。適切な難しさを含むタスクは、学習者の意欲を高め、普段よりも高い目標を持って取り組む積極的な姿勢を持たせる。また、学生に適切なレベルのタスクを提供することで、学生が持つ注意資源を有効に活用することもできる。つまり、学生が持つ注意資源で十分に対処できる適切な難易度のタスクを与えることで、意味処理過程やコミュニケーション・ストラテジーに頼ることなくタスクを遂行することができ、統語処理過程を働かせて言語形式にも同時に注意を向けることができる。注意資源を意味と言語形式にバランスよく分配することで、流暢さ (fluency) だけでなく、パフォーマンスの正確さ (accuracy) や複雑さ (complexity) を高めることができると論じている。

タスクを通して気づきを高める2つ目の方法は「考えさせる」機会の提供だ。Skehan (1998) は、

人間の注意資源には制限がある⁵ので、意味処理過程と統語処理過程の両方を同時に1つのタスク活動の中で推進させるのは難しいとし、タスクを行う前の過程（Pre-Task Phase）、タスクを行う間の過程（During-Task Phase）、タスク終了後の過程（Post-Task Phase）の3つの段階に分け、継続的に意味から形式に徐々に注意をシフトさせることで、流暢さ、正確さ、複雑さのバランスのとれた言語発達が可能だと論じ、「考えさせる」機会はタスク終了後の過程に組み入れることを提案している。

第二言語習得研究が示す4つ目の気づきを高める方法はインタラクションである。Long（1996）とGass（1997）はインタラクションの中でも、特に意味交渉（negotiation of meaning）を伴うインタラクションが気づきを高める効果があるとしている。意味交渉は意思の疎通が十分にできない場面（miscommunication）で起こる。誤解（misunderstanding）につながるケースでは意味の交渉は起こらないかもしれないが、言った内容の一部分だけが理解できないケースでは、対話者同士が「コミュニケーション上の問題」という共通の認識を持ちながら、「分からない」部分をなくすためにさまざまなタイプのフィードバックを使って意味交渉が行われる。例えば、“Is that what you mean?”と相手の意図するメッセージを確認するもの（confirmation checks）、“Do you understand?”などと相手の理解を確認するもの（comprehension checks）、“What? Huh?”などメッセージの明確化を相手に要求するもの（clarification request）などがある。また、聞き手が相手の伝えたいメッセージの内容を保ちながら一部分を修正する、付け足すなどして言い直すリキャスト（recast）もある。このように様々なフィードバックを用いながら意味交渉をする中で、学習者は自分の言語システムの穴やギャップに気づくことができ、また相手から穴やギャップを埋めるために必要な理解可能なインプットを与えてもらうことにより、第二言語習得過程をより効率的に促進させることができる。つまりインタラクションは流暢さを助長する以外に、意味のあ

る文脈の中で相手と協同してフィードバックを駆使しながら意味交渉をすることにより、苦手な言語形式や言語規則に対する意識を高める効果がある。意思の疎通が何の問題もなく円滑に進むインタラクションよりも、意味の疎通の上で多少の困難を含んだインタラクションの方が気づきが起こりやすいと言える。

5.2 LAから考える「どのように気づきを高めるか」

LAは方法論（method）ではなく、アプローチなので、万国共通で使われている特定の指導法マニュアルや、シラバスなどは存在しない。LAは導入される国の状況、教育環境、学生のタイプや年齢によって、指導の目的や教える内容が異なる。例えば、イギリスやドイツのように移民人口が多く教室が多言語環境の場合、固有の言語が持つ創造性や体系的知識の素晴らしさに気づかせ、お互いの言語を尊重する態度を持たせるのがLA教育の大きな目的になる。また、小学生と中学生とでは、認知の発達段階に大きな差があり、分析力や観察力に違いがあるため、扱う内容の質や量を変えなければならないだろう。このようにLAが導入される環境によって目的や教え方は多様に変化するだろうが、幾つかの共通の原則がある。まず、教師中心の授業ではなく、あくまでも生徒主体の発見型の学習。個人学習ではなく、協働学習。規範的なアプローチではなく、探索的であり柔軟なアプローチ。そして、何よりも大切なことが、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、実際の言語使用データーを使用し、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。このような原則に基づきながら授業を行うことで、言語・文化に対する意識を高め、異文化理解力や言語を創造的に操る力をつけていく。

数ある実証・実践研究の中で比較的どのような状況でも応用できそうな具体的なLAの指導法が

Wright & Bolitho (1993) によって紹介されている。彼らは語学教員教育 (language teacher education) において、関連した一連の活動に参加することによって段階的に現役の語学教員の言語への気づきを高めることを提案している。言語知識の一部である間接話法 (reported speech) と直接話法 (direct quotes) を例にとり、これら2つの用法の違いについての気づきを高める方法を紹介している。まず第1段階として、新聞などから抜粋した実際の記事 (authentic text) を読み、著者がどのように間接・直接話法を使っているか、自分が持っている既存の知識と比較しながら個人的に分析する (analyzing a text)。その後グループ又はペアで意見交換しながら、自分の解釈を明確化していく。次に間接・直接話法使用の区別に関する理由 (ルール) を推測し (providing explanation)、仮説を立てるなどしてさらに深い分析を行う。仮説を立てた後、文法書を読み、自分が考えた仮説との違いを調べる (consulting a grammar)。さらに文法書の中に含まれる間接・直接話法に関する練習問題を解きながら、その問題の質を評価する (evaluating exercises)。最終段階として、前段階で気づいた事柄などを勘案しながら実際に練習問題を作成する。この一連の活動を通して、徐々に頭の中に無意識に存在した言語知識に対する深いレベルの分析が可能になり、仮説検証など高い認知活動を十分な時間をかけて行うことで、特定の言語形式に関する気づきが高まるといえる。

また、Wright & Bolitho (1993) は、優れたLA活動に含まれるべき要素として、データ (data)、タスク (tasks)、プロセス (process)、モード (modes) の4つを挙げている。LA活動で使用されるべきデータは、「言語についての情報」と「言語の実例」の2種類があるとし、前者は辞書や文法書、学習者自身が頭に持っている言語知識を示す。後者は新聞の記事、文学、歌など実際に使用されている言語データや教育目的で作成された教材、学習者が産出する言語のことである。データはタスクの中で使用されて初めて価値が出るとし、そのタスクには分析、比較、評価、選択、識別、

分類化、並べ替え、説明、質問に答えるなどの活動が含まれなければならないと論じている。そして、タスクは次のようなプロセスを経ながら実行されなければならない：質問、議論、新しい問題やデータを使って内省する、メタファーを使用した類推、辞書・既存の知識・対話者を使って相談、推論、仮説を立てる、思案、ブレインストーミング、既存の知識の改編、視覚化、対話者との交渉。また、LAは個人、ペア、グループ、クラス全体など自由な形で行われるべきだと述べている。これら4つの要素をLA活動に取り入れることは、どの教育環境においても効果的だと思われる。

6. まとめ

本稿では、気づきの定義、なぜ (why) 気づきが必要か、何に (what) 気づくべきか、どのように (how) 気づきを高めるべきかを第二言語習得研究とLA研究を参照しながら考察した。この2つの研究分野が示唆しているように、言語・文化への意識的な気づきは、第二言語習得のペースを速める、最終的な目標言語到達レベルを高める、外国語学習に対する興味関心を隆起する、学習への動機を高めるなどさまざまな有益効果があることが分かっている。つまり、気づきは日本における外国語教育の3つの目標 (言語・文化に対する理解、コミュニケーションを図ろうとする態度、コミュニケーション能力) を同時に促進させることができる重要なコンセプトと言えるだろう。また、現在の日本の英語教育は、「英語が使える」人材を育成するため、スキルとして英語を習得すること、つまり英語運用能力を高めことに重点が置かれているように思われる。しかし、高い動機をもって長期的に断続して教室外で学習することが不可欠な外国語習得には、もっと多角的な言語教育が必要だろう。学習者の自発的な外国語学習を促すために、「言語そのものに対する意識」を高める教育も取り入れることは有用だと思われる。今後中高のみならず、小学校においても気づきを高める外国語活動がシラバスの一部に組

み込まれることを期待したい。しかし、小中高において具体的にどのような「気づきを高める言語活動」を行えばよいか、今後実践研究を進める中で効果的なシラバスを開発していく必要がある。また、実証研究を通して、言語を意識的に捉える能力の発達、言語への柔軟性や創造的な言語使用能力につながることをデータで示す必要もあるだろう。これらの問題に取り組むことが今後の研究課題となるだろう。

Notes

- 1 平成20年に小学校・中学校の学習指導要領解説、平成22年に高等学校の解説が発行されている。
- 2 「気づき」を「意識」(consciousness)や意識化 (consciousness raising) を包括した用語として用いる。
- 3 本来LAは外国語教育に特化した言語教育政策ではなく、母語教育と外国語教育を結ぶものとして提案された (Hawkins, 1984) が、本稿では、主に外国語教育 (英語) という観点から「気づき」について考察する。
- 4 明示的な学習 (explicit learning) とは、意識的に文法規則などを勉強することを意味し、インプットを大量に受けながら無意識に文法規則を習得する暗示的な学習 (implicit learning) と反対の特徴を持つ。
- 5 Skehan の議論は、注意資源が単独 (single-resource) で制限 (limitation) があるという Kahneman (1983) の認知モデルに基づいている。

References

- Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanič, R., Masuhara, H. & Tomlinson, B. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57(3), 251-259.
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *SSLA*, 15, 357-386.
- Carter, R. (2003). Language awareness. *ELT Journal*, 57(1), 64-65.
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 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, 3, 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, 19, 101-119.
- Gass, S. (1997). *Input and interaction in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S., Svetics, I., & Lemelin, S. (2003). Differential effects of attention. *Language Learning*, 53(3), 497-545.
- Gass, S. (1997). *Input and Interaction in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dekeyser, M. R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty and M. Long (Eds.) *The handbook of second language acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Donmall, G. (1991). Old problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classrooms. In C. James & P. Garrett (Ed.) (1991), *Language awareness in the classroom* (pp. 107-122). London: Longman
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Doughy, P., Pearce, J., & Thornton, G. (1971). *Language in use*. London: Edward Arnold.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Hulstijn, H. J. (1995). Not all grammar rules are equal: Giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching. In R. Schmidt (Ed.), *Attention & awareness in foreign language learning* (pp. 359-386). Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i Press.
- Hulstijn, H. J., & de Graaff, R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review*, 11, 97-113.
- James, C. & Garrett, P. (Ed.) (1991), *Language awareness in the classroom*. London: Longman
- James, C. (1999). Language awareness: Implications for the language curriculum. *Language, Culture, and Curriculum*, 12(1), 94-115.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Torrance, CA: Laredo Publishing.
- Long, H. M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Master, P. (1994). The effect of systematic instruction on learning the English article system. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 229-252). Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Muranoi, H. (1996). *Effects of interaction enhancement on restructuring of interlanguage grammar: A cognitive approach to foreign language instruction*. Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University, Washington, DC.
- Muranoi, H. (2000). Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. *Language Learning*, 50(4), 617-673.
- 村野井仁・千葉元信・畑中孝實 (2001). 実践的英語科教育法 成美堂
- 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
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (1995). Review article: Attention, memory, and the "noticing" hypothesis. *Language Learning*, 45(2), 283-331.
- Robinson, P. (1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. *SSLA*, 18, 27-67.
- Robinson, P. (1997). Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions. *SSLA*, 19, 223-247.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu, HI: University of Hawaii's Press.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). New York: Cambridge University Press.
- Tinkel, T. (1991). Language awareness and the teaching of English language in the upper secondary school. In C. James & P. Garrett (Ed.) (1991), *Language awareness in the classroom*. (pp.100-106). London: Longman
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. New York: Ablex.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52(4), 755-803.
- White, L. (2000). Introduction. In L. J. White, B. Maylath, A. Anthony, M. Couzijn, *Language awareness: A history and implementations* (pp. 1-3). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- White, J. L., Maylath, B., Adams, A., Couzijn, M. (2000). *Language awareness: A history and implementations*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, T. & Bolitho, R. (1993). Language awareness: A missing link in language teacher education? *ELT Journal*, 47(4), 292-304.