

〈論文〉

第二言語習得 (SLA) と上級中国語授業研究

潘 潔 敏

1. 初めに

筆者は本学の孔子学院の上級中国語の講座を半年担当してきた。学習者は中国語学習歴5年以上の社会人である。言語技能においては読解力が強いものの、アンケート調査から「相手の言うことが聞き取れない」、「話したくてもうまく話せない」、「緊張してどう話していいかわからない」というように聴解力や会話力の強化を望んでいることがわかった。

こういう現状で、いかに学習者のニーズに応え、教案づくりに工夫するのか課題となる。本稿はこれまでの第二言語習得 (SLA) の研究成果に基づき、特に動機づけ、気づき、インターアクションなどに焦点をあて、上級中国語の教案づくりや効果的なクラス運営方法を検討したい。

2. 第二言語習得 (SLA) 理論

2.1 (SLA) 理論とは

SLA 研究は 1970 年前後から海外で盛んになっており、SLA とはどんな学問か、何を持って SLA 研究を見なすかという問題は、研究者の間でも様々な見解がある。そして SLA 研究が言語教育に役立つかという問いも、研究の立場によって、異なる答えが返ってくるだろう。また SLA をどう定義するのも異なる。生成アプローチをはじめ、言語学的なアプローチをとる SLA は、言語運用要素を排除した言語知識の習得を SLA とするし、認知的アプローチのように言語知識が内在化され、アウトプットとして表出するまでを SLA とみなすなら、言語運用も含めた言語能力の習得をもって SLA とする。さらに SLA は認知科学の領域であるという主張がある一方で、SLA には談話分析などエスノグラフィー的な社会科学の視点がなければすべての現象を説明できないとする見解もある。このように SLA にはあまりに多くの理論が出されており、すべての現象を説明し得る理論を構築するのが難しい状況にあるとも言える。が、「脳の世紀」と言われる 21 世紀には、言語学習の脳内メカニズムも解明されると思うが、そのメカニズムに照らし合わせて密に

言語学習のメカニズムを解明するのも SLA の領域となっている。このように、脳科学や認知心理学の知見も視野に入れながら教室での第二言語習得研究が言語教育において果たす役割は大きい。

2.2 言語習得のメカニズム

SLA にはさまざまな理論やモデルが存在し、それらを統合して SLA のプロセスとしてまとめるのは難しいが Gass & Selinker (2001)ⁱに基づき、習得過程のおおよその共通理解を図 1 にまとめた。

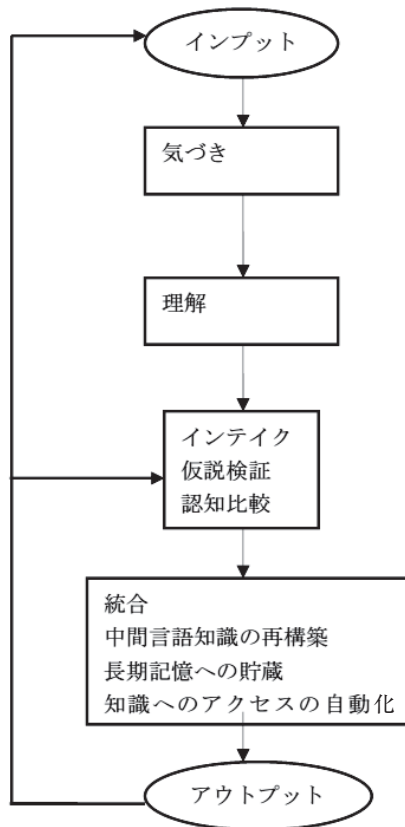


図 1 (小柳かおる, 2010)ⁱⁱ

図 1 に表示しているように、気づきは学習者がインプットをうけたあと、習得の第一歩である。気づきが起きるかどうかはさまざまな要素に影響される。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者個人の認知的レディネスやインプットの処理能力にかかわってくる。タスクの認知要求度が高いほど、

つまり頭を使うタスクほど、認知資源（注意や記憶）に集約され、言語形式へ注意が向きやすいと考えられている。

次の段階は理解で、学習者は気づいた言語形式をすべて習得できるわけではなく、言語形式の意味が理解されなくてはならない。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。

インテイクは習得の第三段階で、気づいて理解されたインプットのみが習得に使われるというインテイクは、仮説検証（hypothesis testing）のプロセスでもある。学習者が第一言語（L1）と第二言語（L2）の言語知識に基づいて仮説を形成し、肯定証拠と否定証拠により自らの中間言語と目標言語と比較し、仮説を検証する。

統合は習得の第四段階で、その際必要に応じて既存の中間言語文法の知識を再構築する必要がある。その再構築された中間言語文法の知識は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自動化（automatization）がなされて、はじめて流暢な言語運用ができるようになる。

アウトプットは習得成果が外に現れたものである。伝達場面において、文法知識があっても素早く検索できず、流暢に使えない場合もあるし、誤った文法知識が形成された場合は相手フィードバックを引き出し、新たなインプットとして役に立てる。このプロセスを繰り返すことで、文法知識は自動化される。

2.3 SLA に影響を及ぼす学習者要因

FLA（第一言語習得）ではほとんどの人が成功するが、SLA では最終到達において個人差が大きい。この個人差に影響する最も大きな要因は言語適性で、それに次ぐ要因は動機づけなどの情意的要因である。

言語学習のメカニズムには認知が大きくかかわっており、学習者が潜在的にもつ認知能力は習得に影響を及ぼす。言語適性とは、言語学習に適した潜在的な認知能力のことである。

情意的要因は学習者の感情的側面で動機づけ、自信と抑制、不安とリスク・テイキング、性格の内向型と外向型などを指す。

動機付けは統合的動機付け（integrative motivation）と道具的動機付け（instrumental motivation）にわかれている。統合的とは他の言語を話す人々の集団に社会的文化的に帰属し、その中で自己を確立したいと願って学習する場合で、道具的とは、社会的地位を得る目的や入学試験などの教育的な目的で学習しようとする場合である。R. Gardner (1985)ⁱⁱⁱ はカナダのモントリオールでフランス語学習を学ぶ理由についてアンケートし、統合的動機と道具的動機どちらもあるが、学習者の行動やコースにおける達成度を観察すると、統

合的動機付けがあるほうがフランス語の習熟度も高かったとしている。また統合的動機付けが高い学習者は伝達能力も高く、クラス内でも活発に発言するという。

また動機付け研究の新しい動向として、自己決定論 (self-determination) ととらえる研究者 (Deci&Ryan,1985;Noels,2001;Vallerand,1997^{iv}) がいる。動機付けには、自己決定的、内発的なプロセスと制御的、外発的なプロセスの連続体の中で、外的要素を個人に統合する規制過程があると考えられる。外的要素、たとえば教室の雰囲気がいいとか、教師が素晴らしいとか思えば学習者自身が言語学習に価値を見いだして積極的に参加しようとし自分の学習を自己規制できるようになると見るのである。いろいろ研究が展開されているが、いずれにしても動機があるのとないのとでは学習効果が異なるので教育現場では動機付けを高めるような指導が求められる。

自信と抑制について、Guiora et al (1972)^v はアルコールを適量に被験者に飲んでもらい、アルコールを与えられなかったグループより、飲んだグループは発音テストでよい成績を収めたことから、抑制がないほうが SLA にはいい影響を与えられようと考えられるようになった。自信に強い確信や信念があり、言語学習においては良い方向に働く性格要因だと考えられる。

不安は習性不安と状態不安にわけられる。前者は生まれながらの心配性な性格で、後者は何らかの出来事をきっかけに、ある状況においてのみ不安を感じるということである。たとえば言語学習者は自分の L2 を笑われたり、L2 でうまくコミュニケーションがとれなかった経験をすると教室で不安になることもあるだろう。また不安の種類を抑制的な不安 (debilitative anxiety) と促進的な不安 (facilitative anxiety) に分ける研究者 (Scovel,1978)^{vi} もいる。抑制的な不安とは課題遂行や言語運用に弊害となる不安のことで、促進的な不安は良い結果を生むような適当の不安や緊張感のことである。研究者の Samimy&Tabuse (1992)^{vii} や Saito&Samimy (1996)^{viii} は、「不安は学習者言語運用に負の影響があったことやレベルが上がるほど、不安の影響が大きかった」という実験結果を報告した。研究者 Fukai (2000)^{ix} の調査結果では、「間違えても威圧的に直すのではなく、学習者の学習を助けてあげよう、という姿勢が見られる教師像が期待され、ペアワークやグループワークも不安の少ない教室活動として好まれている」ということがわかった。

不安と関連して、危険を冒しても何かをやらうという性格の度合いをリスク・テイキング (risk taking) という。危険を冒すタイプの学習者は、積極的に新しい言葉を使ってみることで、言語能力が伸びるだろうと想像がつくが、その弊害もある。危険を冒した結果、成績が悪く教師に叱られ、クラスメートに笑われ、その後ますます言語を使えなくなってしまいかも知れない。教師は学習者の性格を把握し、教室の中で間違えることが恥ずかし

くない雰囲気作りに心を砕くべきである。

人間の性格には外向性と内向性がある。

外向的な性格の人は人とコミュニケーションをどんどん行うので、インプットやインターアクションの機会が多く、言語習得も早いと考えられるだろう。しかし、Busch (1982)^xの日本の英語学習者調査では、外向的学習者のほうが言語が高いという結果にはならなかったようである。内向的な学習者は特にオール・インタビューでは発音がすぐれていたことが報告されている。教師が学習者の性格を把握し、教室活動の進め方を工夫できることが望ましい。インターアクションの研究では、Canner&Epling (1989)^{xi}は問題解決タスクにおいて消極的な学生同士、積極的な学生同士、及び積極的な学生と消極的な学生のペアを比較している。すると積極的な学生と消極的な学生のペアは積極的な学生同士のペアと同様の高いパフォーマンスを示したことを報告している。特に消極的な学生が情報を提供するほうに回り、積極的な学生に聞き役をさせるとインターアクションの意味交渉が促進されるようである。

次節では SLA の研究成果をいかに生かし、教室活動を指導するのか検討をする。

3. 上級中国語教室運営研究

3.1 上級中国語教室の現状

上級中国語教室では学習者が8名いる。アンケートや宿題、教室活動などを通して、次のレディネスシートで、学習者の学習動機、学習意欲、学習法、性格、言語適性、ニーズなどを把握しておいた。

レディネスに関する項目		チェック	
学習者のこと	年齢	20代, 2人 25%を占め; 40代, 6人 75%を占める	
	母国語など (何ヶ国語話せるか)	日本語, 全員 100%を占める	
学習動機	何のために中国語の学習をするのか	趣味, 全員 100%を占める	
	中国語の学習	どのぐらいのレベルか	hsk4 級, 6人 75%, 5 級, 2人 25%を占める
		どのような技能 (話す, 書くなど) が得意か。	読解, 全員 100%を占める
		どのような教科書でどのような所で学習したか。	漢語口語速成 (提高編) 13 課まで全員 100%を占める
	外国語学習	中国語以外の外国語を学習したことがあるか	1人 12.5%を占める
		どのぐらいのレベルか	英文科大卒
	そのほか	学習者は言葉の学習以外にどのような分野が得意か	マラソン選手, 2人, 25%を占める

学習環境	時間	どのぐらいの期間学習する予定か	1年, 全員 100%を占める
		自宅で学習時間がどのぐらいあるか	週に2時間以下, 2人 25%, 4時間以上 6人, 75%を占める
	機材	自宅でどんな機器を使っているか	パソコン, CD プレーヤー 7人 87.5%を占める
	その他	学習者の周りに中国人がいるか	0人, 0%を占める
		中国語を使う機会が多いか	0人, 0%を占める
学習法	学習者はどのような練習方法が効果的だと思っているか		読解, 全員 100%を占める
	学習者は普段どのような学習スタイルをとっているか。		読解, 全員 100%を占める
	学習者は人前で発表することが好きか		0人, 0%を占める
	学習者は暗記することが得意か		2人 25%を占める
言語観, 学習観	学習者は中国語は難しいことばと思っているか		全員 100%を占める
	学習者は授業中たくさんの知識を得たいと思っているか		全員 100%を占める
	これから高めていきたい言語技能は何か		聴解力, 会話力, 全員 100%を占める

主なデータをグラフで表示されると次のようである。

レディネスチェック

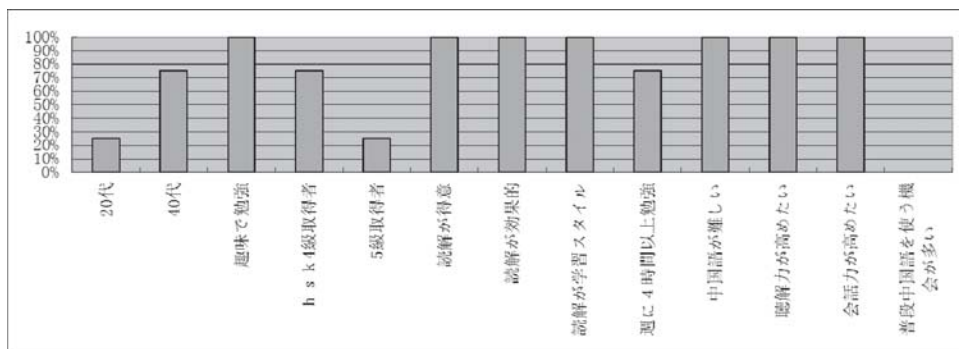


図2

図2で分かるように、年齢は40代以上の学習者が大多数で、暗記より理解で習得するタイプである。全員 HSK4 級以上のレベルに達し、読解には自信を持っているようである。一方、普段中国語を使う機会がなく、上級の学習者であればあるほど恥をかくのを恐れ、人前で発表することを好まないのが、聴解、会話力の面が弱くそれを高めることを全員が希望している。動機づけは趣味で、これもいわゆる統合的に相当し、持続性はあるものの、

緊張感が足りないようである。また全員が中国語が難しいと思っているので、教材や教授法を見直す必要がある。

これからの課題は、学習者の潜在知識を活性化し、インターアクションを繰り返し、不安を取り除くことによって、楽しく学ぶ雰囲気の中で自然にアウトプットさせることである。要するに、話すチャンスを提供し、話す意欲を引き出すことである。

3.2 SLA 第二言語習得理論を応用して教室運営へ

前節に述べた SLA のメカニズム、情意的要因、個人差の重要性などを十分理解したうえで、いかに教室運営に織り込むのか検討してみる。

3.2.1 動機づけを高めること

学習だけでなく、どんなことでもやる気が一番である。アンケート調査では、上級中国語のクラス全員は趣味で学習しているので統合的動機に相当し、その長所は長期的に持続することあるが、緊迫感、緊張感が足りないので、動機づけを高める必要がある。

そこで前述した自己決定論 (self-determination) を活用する。すなわち「学習動機は内からと外からの要因があるにしても、外からの要因、たとえば教室の雰囲気がいいとか、教師が素晴らしいとか思えば、学習者自身が言語学習に価値を見いだして積極的に参加しようとする学習を自己規制できる」ということである。

教室の雰囲気づくりは次節に述べるが、素晴らしい教師の存在が非常に大切なのである。教師の人格、教養、知識、教授法などが求められている。また、学習者への評価の仕方も重要なポイントである。たとえば、どのように授業中に学習者の発音や文法を訂正したほうがいいかがよく焦点になる。プライドが傷付かずに、正しい発音や文法もちゃんとわかってもらえる有効な方法はないかは、教師を悩ませる永遠の課題である。頻繁に訂正しないことと、教師が威圧な態度ではなく学習を助けてあげる立場をとるのがポイントだと思う。教師と学習者とは仲間、友達のような信頼関係を築くこともわすれてはならない。

授業のあとに作文を書いてもらうことも、いろいろな役割がある。作文は全員参加が目的で、長くても短くてもいいというように、気軽に書いてもらうことである。

作文はレベルの差があるが、学習者は達成感を感じ、それもやる気につながる。また作文の添削作業も、教師と学習者のコミュニケーションをとる手段の一つとして活用できる。

作文添削したあとのコメントも、ただ評価をするだけではなく、友人のように教師の感想を加えてもいいだろう。たとえば、

「不错! 简洁明了。你怎么运气这么好? 令人羡慕啊!」

「文章写得真漂亮！中国的上一辈也一样，父亲是一家之主，什么都自己说了算。」

「写得不错！用上了课文的新词，很好！我在大学时代也很流行她的歌，她的名字翻译成中文是中岛美雪。」

などというように、学習者とコミュニケーションをとる。次は学習者の作文の一部である。

我很喜欢流行音乐，听音乐唱歌都喜欢的。^很旋律很简单的古典音乐也比较喜欢。可是比^起流行音乐^{我觉得}还是很难的感觉。

我很喜欢一个歌星叫“中岛みゆき”，她唱的大部分的歌自己作的^{词、作曲}。旋律比较复杂^{词也很}，歌词都独特，可能不太容易记住，可是我学弹感觉^到她的歌词内容充满希望。所以心情很痛苦^{消沉}的时候^听她的歌又唱的就得到气力发生干劲儿。总之，我很喜欢她的歌，百听不厌。^{听久、唱久她的歌就会振作起来。}

我也很喜欢听，当时我读大学。痛苦、消沉的话^听振作起来很流行的中文名叫“中岛美雪”。


我还喜欢一部电视剧，好多年前在高良野拍^的一部电视连续剧名字叫“北の国から”。那时候我每次在电视上看到了很美丽的高良野的四季的风景。薰衣草也在那个连续剧第一次看到了，我知道了平常看惯了一般的风景^的确实很漂亮。我不喜欢很冷的冬天，不过在北海道冬天的风景那倒值得一看。

那个连续剧画面和音乐^都很独特，剧中人都^是富有个性又很热情的人，就是北海道人。那部电视剧吸引了北海道的自然和北海道人^{的热情}。我重新认识^了北海道的各种各样的优点。

总之我很喜欢北海道。听说来北海道游客都^{看了后}激动北海道的自然风景，都为之感动。

结构很好！
台上用上新学的词，不错！

有這樣的电视剧吗？
我也想找来听听！



教師にふりむいてもらってうれしく感じない学習者はいないだろう。このように、教師は常に学習者と緊張感のない関係づくりにこころを配ることは、学習者の学習の動機付けにプラスの要素になるに違いない。

3.2.2 教材を活用すること

アンケートによると学習者の 100% は中国語が難しいと思っている。教材を選ぶ際に難易度、実用性、趣味性などの要素を取り入れる必要がある。Krashen (1980)^{xiii} は「理解可能なインプット」の役割を強調し、学習者の今のレベルよりやや上の文法項目を含むインプット (「i+1」) を理解する時、言語が習得されるという「インプット仮説」を打ち出したのである。難易度が適当でなければならない。学習者の理解できる内容、しかも「i+1」、つまり未習内容で、少し難しい内容であるからこそ、緊張感があり、よい学習成果につながる。これは Scovel (1978)^{xiii} がいう促進的不安 (facilitative anxiety) である。

教材選択に実用性も考えなければならない。実用性のある単語、文法事項はすぐ日常会話に使えるので、学習者には達成感があり、やる気はますます湧いてくるだろう。

実用性のほかに教材の趣味性を考えなければならない。学習者は社会人で趣味で学習しているのだから、堅苦しい学問的なテキストは好まれず、面白くてそれほど難しくなく、楽しく自然に中国語を身につけることを望んでいる。

また学習者のニーズに応じて、本文と関係がある聴解の内容を付け加えることも必要である。たとえば、漢語口語速成 (提高編)^{xiv}、「14 課 旅行へ行きたい」を学習する際に、補充材料として中国の万里の長城、九寨溝、蘇州の庭園を紹介する VTR を見てもらう。映像や音声の効果が教室の雰囲気調整することができるし、質問に答えたり内容を要約したりする作業をすることによって、聴解力、会話力を高めることもできる。さらに、目標言語の文化への理解にも役立つのである。

3.2.3 潜在知識を活性化すること

前に述べたように習得の第一歩は気づきであり、気づきが起きるかどうかさまざまな要素に影響される。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者個人の認知的レディネスやインプットの処理能力にかかわってくる。教室活動で学習者に推測や予測をさせ、連想させることによって、言語形式の頻度を高めることができ、全員参加の目標も達成できる。

次に「14 課 旅行へ行きたい」をモデルにした授業の進め方を報告する。

授業は前作業、本作業、後作業という三段階で進行した。

前作業は授業前の **warming-up** であり、潜在知識を引き出す作業である。

まず学習者に一回の旅行を想像して旅行に関する単語の連想ゲームをする。学習者はこのゲームを簡単にクリアし、関連単語を次々と言い出した。

飞机, 转机, 景色, 美丽, 热, 天气,
下雨, 吃饭, 餐馆, 好吃, 菠萝蜜, 拉肚
子, 水果, 猪肉, 夜市, 外国人

教師がさらに旅行関係の形容詞をすすめると学習者は簡単に

高兴, 愉快, 累, 无聊, 兴奋, 感叹,
雄伟, 历史悠久, 丰富多彩, 丰盛, 美味

などをあげた。

ここで、教師の設定したタスクは、文章の発表ではなく、単語だけでクリアできるのだから、クラス全員の不安や緊張の要素が軽減され、話しやすい雰囲気をつくることができた。

そして本文の導入。これも前作業の一部で、学習者の潜在知識を活性化するための作業である。学習者に想像力などを働かせ、質問に答えてもらう。

質問 1 :

- A. 放假, 你想去旅行吗?
- B. 想是想, 不过。。
- A. 不过什么?
- B. (学習者に会話の続きをもとめる)

質問 2 :

- A. 放假, 你想去旅行吗?
- B. 想, 我想去日本札幌。
- A. 札幌? 我去过。
- B. (学習者に会話の続きをもとめる)

本作業は本文の説明と解釈の作業であり、ここでは、教科書の、漢語口語速成（提高編）、
「14 課 旅行へ行きたい」の一部を例とする。

去哪儿旅游好？

A. 听说你暑假要去旅游？去什么地方想好了吗？

B. 出去肯定是要出去的，至于去什么地方还没想好。你有什么好的建议？

A. 我建议你去看四川。

B. 四川什么地方？你说具体点儿。

A. 去四川，成都和峨眉山这两个地方非去不可。我去年去过。成都棒极了，不仅风景美丽，而且风土人情也很独特。还有，江边有一连串的小吃店，好吃的东西多得数不清。

B. 峨眉山呢？

A. 峨眉山就更好玩了，山上有很多猴子，它们一点儿也不怕人，常常围着你要吃的。

B. 真有意思。我考虑一下你的建议。

この段階の達成目標は、会話の始まり、終わりの仕方、下線の重要単語、新出言語形式などを反復練習によって記憶にとどめさせ、また単語の連想練習によって中国の名勝地、中国の万里の長城、九寨溝、蘇州の庭園なども覚えさせる。そしてその名勝地を VTR で具像化する。最後にそれをテーマに会話の練習をさせる。この一連の活動によって学習者の不安感を取り除くことができ、中国文化知識も身につけて、「なにを話していいかわからない」という学習者の悩みも解消できる。まさに“一石三鳥”の方法である。

本文の新出文法事項“至于”は物事の側面を説明した後、もう一つの側面を表現するときの言葉である。基礎練習から応用練習へ学習者が手が届ける簡単な置き換え練習からスタートし、自信づけるための第一歩である。

練習一、適当な言葉を選んで下線部分に置き換えてください。

1. 我只知道他是日本人，至于是日本什么地方的人我就不太清楚了。

A. 中国人，中国 B. 法国人，法国 C. 加拿大人，加拿大

2. 我们帮你解决住的问题，至于吃饭的问题，你自己解决。

A. 工作 B. 学习 C. 其他生活

次に、教師が言語形式の頻度や卓立性を高めるため、“但是”、“不过”との類似点を指摘し、今まで習った言語形式を引き出しつつ、新しい文法の記憶を深める役割も果たしている。

1. 我只知道他他是日本人，至于（但是，不过）日本什么地方的人我就不太清楚了。
2. 我们帮你解决住的问题，至于（但是，不过）吃饭的问题，你自己解决。

この段階でも「気づき」が発生した。Robinson (2003) は「気づき」を「短期記憶における検出とアウェアネスを伴うリハーサル（復唱）だ」と定義した。リハーサルを繰り返すことでアウェアネスが生じ、それが一定のレベルを超えると長期記憶に統合されると考えられている。クラス運営するときに学習者に気づきさせることを常に織り込む必要がある。

次は単語の連想練習である。本文に“四川，成都，峨眉山”が現れたが、それを活用し、次の問題を設定した。

練習二、次の都市名と景勝地と線をつなぎなさい。

北京	黄山
上海	布达拉宫
安徽	九寨沟
西安	故宫
四川	东方明珠塔
西藏	兵马俑

更にもうすこし難しい問題を設定する。

練習三、知っている単語を埋めてください。

中国的名山：泰山 峨眉山 黄山 九华山 _____
 中国的河流 长江 _____ 黄河 塔里木河 _____
 中国古都 北京 西安 _____ 洛阳 _____

以上の練習をしてから、VTRで中国の万里の長城、九寨沟、蘇州の庭園などを視聴する。メモをしながら聞いてもらい、内容をしっかりと覚えてから次の応用練習を完成させる。

練習四、次の言葉を使って会話を完成してください。

“肯定，至于，非去不可，多得数不清，一点儿也”

A. 听说你暑假要去旅游？去什么地方想好了吗？

B.

A. 我建议你到北京。

B. 北京什么地方？你说具体点儿。

A.

B. 真有意思。我考虑一下你的建议。

3.2.4 インターアクションの機会をつくること

Long (1980,1981) は、NS-NS (Native Speaker) 間の会話より、NS-NNS (Non-Native Speaker) 間の会話に頻繁に起こる会話的調整の特徴を見出し、明確化要求、確認チェック、繰り返しなどが多くおきること、つまり、この意味交渉は言語簡略化以上に SLA に寄与しているのではないかと考えた。また、インターアクションによって学習者に理解可能になったインプットが習得を起こすのではないかとという仮説も示した。

初期の研究 (Long,Adam,McLellan&Castaños1976) ^{xvii}では、グループワークは教師主導型より多くのインターアクションの機会をつくりだし、また、より多様な言語使用を促進することが分かっていた。

それでは、上級中国語授業でどのようにインターアクションの機会をつくるかということ、授業進行中は、たとえば、「至于」の類義語を連想させるときに、隣の人との相談の形をとると、教室の雰囲気は活発になり、進んで声を出して答える学習者が増えてくるように随時可能である。また後作業の段階にも取り入れると効果的である。

前述の14課の後作業として次の内容を設定した。

「旅行のいいところ」というテーマで、グループディスカッションしてもらい、そして各グループから代表者一人を選び発表し、最後に聞き手から質問する。

4人で一つのグループにして会話を展開するが、今学期の初めての試みでもあり、NNS同士がいったいどこまで会話を進めることができるのか不安である。しかし、想定したよりも活発に話が弾んで、確認チェックしたり、繰り返したりして、数多くの意味交渉ができ、第一言語との比較認知による新しい言語の産出につながった。また話題を継続させるため、さまざまな会話に必要なストラテジーも活用できた。制限時間になっても話が終わらないような、いい雰囲気づくりができた。

効果的なグループワーク活動を展開するには、テーマ選びやメンバーの組み合わせや雰

囲気づくりにも工夫すべきである。特に、メンバーの組み合わせは重要なポイントである。さらにクラスのグループ活動を観察してみると、グループメンバーの組み合わせには次の注意すべき事項があることがわかった。1) メンバーのレベルの差があまり大きくないようにすること。レベルの差があまり大きくなると、レベルの高いほうがつまらなくなるのでレベルが同じぐらいの学習者なら話が通じ、意味交渉も頻繁にできる。2) 内向型と外向型で組み合わせるようにすること。内向型は材料準備の役をし、外向型は聞き出し役をするのがもっともいい組み合わせであることがわかった。3) ペアの練習を避けるようにすること。ペアで練習するよりもグループで練習したほうが効果的である。ペアだと相手が重要であり、この人と会話できるかどうかだけになってしまうが、グループの場合は特定の話相手がないので気軽に会話をすすむことができる。4) メンバーの組み合わせを時々変えることである。メンバーがいつも同じ組み合わせなら気が合うメンバーならば会話が進められるが、そうでない場合は行き詰まってしまう。いろいろなメンバーの組み合わせをすることで、学習者が今まで会話の練習をしたことがない相手と出会うことで、新鮮感を持つことができ、毎回教室活動がひとつの楽しみになると思われる。

要するに、グループワーク活動は次のような利点がある。

1) 言語練習の機会が増えること、2) 学生の対話の質を改善できること3) 個別指導が促進できること4) 活動的で、情緒的に安心できる雰囲気が作り出せること5) 学習者の動機を高めることである。

3.2.5 気づき、反復を繰り返すこと

フィードバックによって、さらに言語形式の気づきや反復を一層強化し、長期記憶につながるができる。

ここでは、フィードバックの手段として「評価」をクラスに取り入れた。具体的なやり方は、発表者の内容を聞いて全員に評価させたあと、回収して発表者が読む形にするのである。

評価シートの例

「旅行のいいところ」スピーチ評価シート	発表者名：A
1) どんな話だったか。	
2) 話の一番おもしろかったところはどこか。	
3) 話はわかりやすかったか。	
4) 声の大きさ、話の速度や間の取り方はよかったか。	
5) 気になった発音、声調、文法はあるか。	
6) 構成はよかったか。	
7) その他	

評価というフィードバックの行動により、次のようなメリットがある。1) 聞き手は評価のポイントに対する理解が深まり、今後の自分の発表にプラスになる、2) 他人のスピーチをしっかりと聞くようになる、3) 聞き手の聴解力や理解力、作文力も確認できる、4) 聞き手が自分の気付いたところを記録することにより、言語形式の反復につながり、長期記憶に留まる可能性が高い、5) 発表者が聞き手の評価シートを読むことによって自分の間違った発音や文法が確認できる。

4. 終りに

以上、SLA 研究成果を参考にして、動機づけを高めること、教材を活用すること、潜在知識を活性化すること、インターアクションの機会をつくること、気づきや反復を繰り返すことという5方面から、クラスの運営方法を検討してきた。

しかし、教育現場と SLA 研究との間にはギャップがある。実際には以上あげたような指導テクニックのうち、いいと思うことをすべて駆使して授業を行うだけでなく、教師がその日の学習者の体調や気分注意到り勉強の遅れがちな学習者に目を配ったりしなければ円滑なクラス運営は難しい。その上、決められたカリキュラムの中でその日のノルマをこなさなくてはならない。

これからも実践活動を続け、データを収集することによって、一層有効かつ合理的な教室活動を図っていききたい。

参考文献

1. 『辞源』. 商務印書館 .2010 年
2. 小柳かおる: 『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 .2010 年
3. 陳垣銘 etc. 『中国の世界遺産』. 北京語言大学出版社 .2009 年
4. 傅海燕. 『汉语教与学必备 (上)』. 北京語言大学出版社 .2008 年
5. 傅海燕. 『汉语教与学必备 (下)』. 北京語言大学出版社 .2008 年
6. 馬箭飞. 『汉语口语速成 (提高篇)』. 北京語言大学出版社 .2008 年
7. 国家汉办. 『国际汉语教学通用课程大纲』. 外语教学与研究出版社 .2008 年
8. 国際交流基金: 『日本語教師の役割 / コースデザイン』 (p11). 株式会社ひつじ書房 .2009 年
9. 国際交流基金: 『話すことを教える』 (p48). 株式会社ひつじ書房 .2009 年

注釈：

-
- ⁱ Gass & Selinker (2001). *Second language acquisition: An introductory course*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ⁱⁱ 小柳かおる：『日本語教師のための新しい言語習得概論』.114 スリーエーネットワーク.2010年.
- ⁱⁱⁱ R. Gardner (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attentions and motivation*. London, UK: Edward Arnold.
- ^{iv} Deci & Ryan, 1985; *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Noels, 2001; *New orientations in language learning motivation: Toward a contextual model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation*. In Z. Dornyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp.43-68). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Vallerand, 1997. *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 217-360.
- ^v Guiora et al (1972). *Empathy second language learning*. *Language Learning*, 22, 111-130.
- ^{vi} Scovel, 1978. *The effect of affect on foreign language : A review of the anxiety research*. *Language Learning*, 28, 129-142.
- ^{vii} Samimy & Tabuse (1992). *Affective variables and a less commonly taught language : A study in beginning Japanese classes*. *Language Learning*, 42, 377-398.
- ^{viii} Saito & Samimy (1996). *Foreign language anxiety and language performance : A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese*. *Foreign Language Annals*, 29, 239-251.
- ^{ix} Fukai (2000). *Foreign language anxiety and perspectives of college students of Japanese in the United States: An exploratory study*. *Japanese Language Education around the Globe*. 10, 21-41.
- ^x Busch (1982). *Introversion-extroversion and the EFL proficiency of Japanese students*. *Language*, 32, 109-132.
- ^{xi} Cameron & Epling (1989). *Successful problem solving as a function of interaction style for non-native students of English*. *Applied Linguistics*, 11, 392-406.
- ^{xii} Krashen (1980). *The input hypothesis*. In J. Alatis (Ed.) *Current issues in bilingual education* (pp.168-180). Washington, DC: Georgetown University Press.
- ^{xiii} Scovel (1978) 同注釈 vi
- ^{xiv} 馬箭飛. 『汉语口语速成 (提高篇)』. 北京語言大学出版社. 2008年.
- ^{xv} Robinson (2003). *Attention and memory during SLA*. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds), *The handbook of second language acquisition* (pp.631-678). Malden, MA: Blackwell.
- ^{xvi} Long (1980). *Input, interaction and second language acquisition*. Ph.D. dissertation. University of California, Los Angeles.
- Long (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, 259-278.
- ^{xvii} Long, Adam, Mclean, & Castañón 1976. *Doing things with word-verbal interaction in lockstep and small group classroom situations*. In J. Fanselow & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '76* (pp.137-153). Washington, D.C: TESOL.