

日本語教育とナラティブ

森 陽子

要旨

第二言語習得過程において、学習者が第一言語と同様に第二言語を介して個人の過去の経験や思い出などについて他者と共有してみたいと思うのはごく当然である。本研究では、英語を母語とする上級の日本語学習者に自身の過去の思い出について日本語で語ってもらい、ラボヴィアン・アプローチを用いて行われた研究結果（南 2004）にふれながら、特にナラティブの特徴や使用されたストラテジーについて議論する。また、日本語学習者が直面する壁を乗り越えて言語運用能力を高めていくために、日本語教育の現場でどのようにナラティブを活用すべきかを、フィードバックおよびアプローチにもふれながら考察する。

【キーワード】 ナラティブ、CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts)、コミュニケーション・ストラテジー、consciousness-raising、Focus on Form

1. はじめに

Labov (1972) は、ナラティブを「時間的に異なる二点、もしくはそれ以上の点から成り立っており、実際に起こった過去の経験をそれらが起こった時間的な順序に沿う形で言語表現することである」と定義した。我々は日々のふとした出来事や経験した事柄、また心に残る思い出などについて他者と共有したいという願望を持ち、それをナラティブという行為を介して実践している。第二言語学習者がその学習言語を通して思い出や経験について語ることも第一言語でのそれと同様であるといえる。しかしながら、ナラティブが聞き手に対し正確に、また生き生きと伝えられるためには一定の言語運用能力が必要であり、言語学習過程にある学習者にとって、ナラティブという行為は大変困難な作業であるに違いない。我々日本人は、ほとんどの学校教育で

第二言語として英語を学習する。その際、伝えたい情報や共有したい体験などがあったとしても、それらを英語という目標言語を介して語る際、どうしても言語運用能力の壁を感じざるを得ないという事実と直面した経験を持つ者は多いのではないだろうか。言語学習者は第二言語を介してどのようにコミュニケーションを成立させ、自身の経験や思い出に関してナラティブを行うのだろうか。また、その際どのようなストラテジーを使用し、ストラテジーによってどういった影響が生じるのだろうか。そして、今後の日本語教育においてどのようにナラティブを活用していくことが可能であろうか。さらに、日本語教師はどのような点に留意しながら、言語教育に取り組めばよいのだろうか。本研究では、成人の英語母語話者である日本語学習者が日本語で語った思い出について、特に話題（トピック）の相違によるナラティブ構造の相違の有無との関連などに触れながら、日本語教育におけるナラティブの活用と可能性について提案する。また、コミュニケーションとしてのナラティブという観点から、コミュニケーション・ストラテジーに着目し、使用されたストラテジーの分析を行うとともに、日本語教師がどのようなことに留意することが学習者の言語習得に効果的であるかについて考察する。

2. ナラティブについて

2.1 第二言語学習者のナラティブ

言語学習者にとって、ナラティブというタスクを、正確にしかも臨場感を交えて行うことはなぜそれほど難しいのであろうか。一つには、一連の出来事を時間の流れに沿って説明する必要があるからであると思われる。つまり、伝えたい出来事の情報や臨場感を伝えるには文法的な正確さや適切な語や表現の選択、また語りのテクニックなど様々な技術が必要になる上、その場面ごとにどのようにそれらを使用するかという判断を語りながら同時に行うことが必要とされるからであろう。このようなことを念頭におきながら、まずナラティブと話題（トピック）についてふれる。

2.2 ナラティブと話題（トピック）

南（2004）によるラボヴィアン・アプローチを用いたナラティブ・ディスコースのうち、話題（トピック）による差異に注目した分析結果からは、中級学習者と上級学習者の両方に共通して、話題（トピック）によって異なったナラティブ構造の傾向が見られることが分った。これは、話題（トピック）が静寂的なものであるか、あるいは

は動態的なものであるかによって学習者の心理状態が変化し、そうした心理的要因がナラティブに影響を及ぼすためであるということだ。本研究でも、話題（トピック）によって、あるいは学習者の興味や関心によって心理的要因によるものと思われるナラティブの変化が見られた。本研究では、英語を母国語とする成人のアメリカ人で、日本語学習暦が3年以上ある上級レベルの学習者を被験者として実験を行った。また、日本語学習者のナラティブの分析には、CLAN (Computerized Language Analysis) という言語解析プログラムを利用しトランスクリプトを作成した。被験者のナラティブでは、日本での経験について語ってもらい、途中で話題（トピック）を「楽しい思い出」に設定した。すると、被験者本人が日本での一番楽しかった思い出としてあげている沖縄旅行に関するナラティブでは、MLU（平均発話長）が長くなるという傾向が見られた。また、同時に、初歩的な文法的間違いが集中するという結果も出た。以下は、それらの一例である。

(1)

*SUB: ano kyonen tookyo ni ryuugakusiteita kara +...

*SUB: ichinenkan tookyo ni sundeita kedo +...

*SUB: ano iroirotokoro e ikimasita.

*INT: he [=! back channels].

*SUB: iya +...

*SUB: okinawa niwa ikkai ittakotoaru.

*SUB: okinawa de iroirotokoro ikimasita [=! laughs].

(2)

*SUB: futsuu na nihonjin wa ittakotonai desu ne.

*SUB: nanka okinawa ni itta to yutta toki ni +...

*INT: ee [=! back channels].

*SUB: ano minna waa urayamashii yo to +...

*SUB: anoo hanbun ijyoo nihonjin wa soko ni ittakoto ga nai [=! laughs].

これは、会話がはずみ、会話自体のテンポが速くなると同時に、文法的項目への注意力が薄れ、また主題の内容へ注意が集中して向けられたという心理的要因が関わっ

ているものと考察する。一方、他の話題に関しては、さほど MLU の長さに関する変化や文法的な誤りが集中するといった現象も見られなかった。Tarone (1983) による Interlanguage Continuum (中間言語連続体) に関する理論をもとに考察すれば、被験者は試験形式であったために、careful style (十分に注意を払った丁寧な話し方) を中心にナラティブを進めたが、話題の変化に伴い、話す内容のほうに注意が払われ、文法形式に対する注意力が減少したと考えられる。被験者自身も、実験後のインタビューでは、ナラティブ中のスタイルの変化に気付いており、理由として上記の内容を述べた。このことから、話題によって学習者の心理状態が変化し、そうした心理的要因が学習者のナラティブに影響を及ぼす可能性があると考えられる。こういった観点からも、日本語教育の現場で、日常の授業あるいはスピーキング能力テストなどにナラティブを利用する際、教師は話題 (トピック) について熟考する必要がある。つまり、言語習得過程では、話題によって差異が認められることもあり、あるいは学習者の興味や関心などによってもその結果に違いが生じる場合があるからである。言語教師は、こうしたことを念頭に置き、どういったタスクの完成を求めるのかをきちんと提示した上でナラティブを利用する必要があるといえる。

3. 第二言語習得過程におけるコミュニケーション・ストラテジー

3.1 コミュニケーション・ストラテジー

第二言語習得過程において、第二言語を介してコミュニケーションを行う際、言語学習者は様々な場面で言語能力の限界に直面する。そのような状況では、情報や意思の疎通を行い、コミュニケーションを円滑に成立させるために、学習者は様々なコミュニケーション・ストラテジーを使用する。本研究では、コミュニケーションとしてのナラティブに着目し、学習者が第二言語である日本語を介して日本語母語話者に対してナラティブを行う場合、どのような種類のコミュニケーション・ストラテジーを使用してナラティブを完成させようと試みたのかについての分析も行った。さらに、コミュニケーション・ストラテジーの役割と第二言語習得過程においてどのような影響を及ぼす可能性があるのかを考察し、また日本語教師が留意すべき点について触れる。

3.2 主なストラテジーの分類と使用理由

本研究では被験者のナラティブをテープ録音し、CHAT (Codes for the Human

Analysis of Transcripts) を用いて分析した。その後、学習者が使用した特に興味深いと思われるコミュニケーション・ストラテジーを取り上げて分類し、後日改めて被験者に参加してもらい、録音テープとトランスクリプトをもとに、被験者の使用したと思われるコミュニケーション・ストラテジーについて質問を行った。なお、コミュニケーション・ストラテジーの分類は研究者によって様々であるといえるが、本研究では、迫田（2004）によってまとめられたものを参考に、(1) 言い換え、(2) 母語である英語の使用、(3) 母語話者への協力要請、(4) 回避行動、に分類し分析を行った。以下の（表 1）は、迫田（2004）がまとめた日本語による主な分類とそれぞれのコミュニケーション・ストラテジーの説明である。

（表 1）コミュニケーション・ストラテジーの種類 (p. 108)

言い換え（他の表現を使用）	
1. 類似表現	近い意味の単語で代用
2. 造語	自分で語を造る
3. 説明	詳しく説明する
母語使用（学習者の母語を借用）	
1. コード・スイッチング	不明な部分での母語使用
2. 翻訳	直訳してしまう
援助要請（聞き手の協力による問題解決）	
1. 聞き返し	直接的に援助を求める
2. 身振り	ジェスチャーなどで助けを求める
3. リペア	理解できなかった部分を繰り返して相手に補足を要求
回避行動（相手の発話内容が分からない場合に、無視したり避けたりすること）	
1. 回避	その語や表現を用いない
2. 話題転換	自分の発話できる話題に変換する

次に示すのは、被験者に使用が認められたコミュニケーション・ストラテジーのうち、特に興味深かったデータとその分類例である。

(3)

*SUB: eeto okinawa no kuuki wa +...

eeto +...

*SUB: nihon no ookii shima +...

eeto +...

honshuu ?

toka eeto mochiron hokkaidoo yori atatakakute +...

被験者は上記のように、知らない語彙に対して、(1)「言い換え」を行い、また語尾のライジング・イントネーションによって(3)「母語話者の援助」を求めることで問題を解決しようとする姿勢が見られた。こうした例は他にも何度か認識されたが、学習者が自身の限られた語彙内で何とかコミュニケーションを成立させようというコミュニケーション・ストラテジーは、コミュニケーションを成し遂げるための積極的手段であるといえる。Douglas (2000) が示唆するように、言語学習者にとって、モチベーションは習得を促進するためには欠かせない要素である。そうした意味で、コミュニケーション・ストラテジーを駆使して得たコミュニケーション達成の喜びは、学習者の目標言語に対する更なるモチベーションを生み出し、習得を活性化し促進する働きがあると考えられる。しかし、第二言語習得過程において、コミュニケーション・ストラテジーは常に肯定的側面を持っていると断言できるのであろうか。

(4)

*SUB: aa +...

*SUB: etto ne

*SUB: ano kyonen tookyo ni ryuugakusiteita kara +...

*SUB: ichinenkan tookyo ni sundeita kedo +...

*SUB: ano iroirotokoro e ikimasita.

多くの場合、学習者は初級クラスにおいて日本語には二種類の形容詞があるとして

学習する。本研究の被験者も、後日のインタビューでは、形容詞の使用に関して自らの誤りを認識していた。しかし、それでも「な形容詞」の「な」を落としてしまうことに関して、被験者は、二種類の形容詞のうち「な形容詞」の活用を繰り返し避けて使用するうち、それが述べた癖になってきたと述べた。これは、(4)「回避」をコミュニケーション・ストラテジーとして多用するうち、それが癖となって定着してしまった例であると考えられる。このような「回避」の傾向は以下にも見られた。

(5)

*SUB: +, tabun ima america ni sunde iru kara sugoku kitanaindashi +...

*SUB: sugoku kusai kara nihon wa sugoku kirei datta to omotta.

*SUB: itsumo nihon wa sugoku kirei datta ne.

*SUB: mainichi koko de sore o kigatsuku.

*INT: he [=! back channels].

一般に、日本語学習者にとって日本語の自動詞・他動詞は有標性が高いと言われる。本研究の被験者に関しても、自動詞・他動詞に関しては典型的な誤用が見られた。また、被験者にとって自動詞であるのか他動詞であるのか判断しかねるものについては、助詞の省略も見られた。このことに関して、被験者は、自動詞・他動詞の識別に時間がかかるため、会話の最中は自動詞・他動詞を注意深く区別するのを避ける傾向があるということを理由にあげた。また、同様の理由から、助詞の回避として以下のような例も見られた。

(6)

*SUB: eeto +...

*SUB: nazeka to iu to +...

*SUB: okinawa ni itta toki wa ichigatsu de ano sonotoki tookyoo sunde
tenki ga totemo samukatta desu.

*INT: aa [=! back channels].

*SUB: de ano okinawa ni ittatoki ni +...

被験者は、日本での滞在経験もあり、また日本語母語話者と接する機会も多いこと

から、日常会話において、日本人が頻繁に助詞を省略することを知っており、助詞の選択に迷った場合、助詞の省略というストラテジーを身につけてしまったのではと考察する。このような「回避」は、繰り返し使用されることによって、学習者の言語習得において妨げになる場合がある。つまり、回避を繰り返すうちに、さらに回避した文法形式や表現の使用が曖昧になり、さらにそのような文法形式や表現を使用することを避けるようになるであろう。また、本研究の被験者のように、回避などがもつて誤用を繰り返すようになり、それが癖になってしまうなど fossilization (化石化) の危険性も懸念されるのではと考える。

さらに、レコーディングの間「かなり緊張していた」という被験者は、上級学習者であるにもかかわらず、初級学習者によく見られる以下のようなコミュニケーション・ストラテジーの使用も見られた。

(7)

*SUB: eetoo +...

*SUB: hokkaidoo ni itte obihiro toiu kuukoo ni eetoo toochakushite +...

*SUB: kuukoo wo satte kara eetoo +...

*SUB: ii sushi resutoran [%lang ENG] o sagashi ni ikimashita.

*INT: hee [!= back channels].

*SUB: de sonotoki eetoo saisho ni +...

*SUB: eetoo saisho no sushi resutoran [%lang ENG] wa eeto +...

ここでは、本来「(お) すし屋」と言うべきところで、学習者の母語である英語を借用するというコード・スイッチングが起こっている。このことに関して、後日、被験者は、語彙は既に学習済みであり幾度も使用した経験があるが、レコーディングの際度忘れしてしまったということであった。このように、第二言語習得においては、学習者の心理状態によっても異なった結果が見込まれる場合があることを念頭に置いておく必要があるだろう。また、特に初級や中級の学習者など、語彙に制限があり、目標言語に対する知識が浅いレベルでは、このような母語使用に頼ったストラテジーには注意する必要がある。コード・スイッチングに依存し、新しい語彙や表現に対する学習意欲を低下させてしまう場合があると考えからである。以下もまた同様である。

(8)

*SUB: +, soudesu ne +...

*SUB: naniga ichiban koishii ka na +...

*SUB: +, misu [%lang ENG] ?

*INT: ee ee [=! back channels].

この場合も、(7)と同様に、母語使用およびライジング・イントネーションや身振りでの母語話者への援助というコミュニケーション・ストラテジーを使用している。被験者によると、このような母語使用に依存した問題解決は良くないと思いつながらも、それによってひとたびコミュニケーションが達成されると二度、三度と使用してしまうという状態に陥るようである。このように、語彙数や表現力が制限されている言語学習者にとって、必ずしもコミュニケーション・ストラテジーが恩恵をもたらすとは限らない。以下は「言い換え」を使用した場合の例である。

(9)

*SUB: sarariiman toka ojiisan ga haitte te hairoo to shitara ano weitoresu
toka obachan ga detekite yakusoku wa arimasu ka +...

*SUB: demo kotaeru mae ni sugu icchatte ano sono weitoresu ga
arimasendeshoo hai ittekudasai te iimashita [: yoyaku ga nai to
dame desu].

*INT: 0 [=! laughs].

*SUB: de sono tsugi no resutoran de wa dare mo inakute hitori de
suwatte +...

上記の例でも(3)と同様、コミュニケーション・ストラテジーとして「言い換え」が使用されている。本来、「予約はありますか」と言うべきところを、被験者は「約束はありますか」という表現で代用している。また、本研究では「引用」をコミュニケーション・ストラテジーとして取り扱ってはいないが、被験者には「引用」の利用が数多く見られた。引用表現は、使用の仕方によって、ナラティブをより鮮明に生き生きと伝えることに役立つであろう。しかしながら、(9)に見られるように、語彙力や表現力、あるいは文法形式の不確実さを補うために無理やり列挙するやり方は、時

に聞き手を混乱させ、コミュニケーションの達成を阻害する場合もあるのではと考える。また、このようなストラテジーを学習者が繰り返し利用することによって、不足している知識や能力を補い、それ以上の言語的知識の獲得や能力の向上を目指して学習しようという意欲を失ってしまうことはないだろうか。そして、目標言語の上達がそこで滞ってしまうことはないだろうか。このように、コミュニケーションを達成するために使用されるコミュニケーション・ストラテジーであるが、学習者がその使用に常に依存してしまうことには危惧する。つまり、コミュニケーション・ストラテジーには、学習者にコミュニケーションを達成できる喜びを与え、言語学習を促進するという肯定的側面がある一方、同時に被験者に見られるような不安材料も抱えていると考えるからである。

4. フィードバックについて

4.1 ナラティブとフィードバック

ここまで日本語教育におけるナラティブの利用に関して、またコミュニケーション・ストラテジーについて主に述べてきた。また、ナラティブの過程では、コミュニケーションの達成というタスクが完成したか否かのみではなく、学習者が使用するコミュニケーション・ストラテジーにも注意を配ることの必要性も唱えた。しかし、ナラティブで得た技術を、学習者がより効果的に学べるよう、本章ではナラティブを利用した際のフィードバックの必要性についても言及したい。

4.2 誤用訂正

本研究では、様々なコミュニケーション・ストラテジーの使用とともに、その背景にある誤用に対する恐怖、あるいは *fossilization* を招く恐れのある誤用なども確認された。そのため、他の学習形式と同様に、ナラティブを利用した際にも、学習者が自身の誤用や不足している語彙や表現、あるいは既習の文法項目であっても習得が不確実なことから回避傾向にある文法形式などに、意識をむけられるようフィードバックを行うことも必要であると考えた。本研究においては、ナラティブの実施後、被験者にナラティブを収録した録音テープとトランスクリプトをもとに、誤用に対する反応を見た。その結果、被験者がすぐに気付き訂正できる誤用と自分では気付かない誤用が存在した。例えば、以下のような誤用では、被験者自身に苦手意識があり、頻繁に誤用を繰り返すという自覚からかすぐに誤用であると認めた。

(10)

*SUB: aa +...

*SUB: etto ne

*SUB: ano kyonen tookyo ni ryuugakusiteita kara +...

*SUB: ichinenkan tookyo ni sundeita kedo +...

*SUB: ano iroirotokoro e ikimasita.

(11)

*SUB: futsuu na nihonjin wa ittakotonai desu ne.

*SUB: nanka okinawa ni itta to yutta toki ni +...

*INT: ee [=! back channels].

*SUB: ano minna waa urayamashii yo to +...

*SUB: anoo hanbun ijyoo nihonjin wa soko ni ittakoto ga nai [=! laughs].

(12)

*SUB: +, tabemono mo nastukashiida.

*SUB: okonomiyaki tabetain desu kedo +...

*INT: he [=! back channels].

*SUB: koko ni okonomiyakiya ga nai to omoimasu.

上記の例にあるような誤用に関して、被験者は誤用を自らの力で訂正することができた。しかし、コミュニケーション・ストラテジーの章でふれた通り、被験者は、「な形容詞」の「な」を名詞の前で省略してしまう癖があり、その事実については意識がなかった上に、助詞の場合同様、会話を行う際は極力省略を行ったほうがやさしいという考えを持っていることが分った。このことから、誤用訂正は表面的な訂正のみにとどまらず、誤用の質を見ながら理由なども探る必然性があると思われる。

一方、以下の例に見られるような日本語独特の複合語になると変化する発音や、自動詞・他動詞など一般に学習者にとって有標性が高いとされるものにいたっては、スク립トを見ても確認できず、母語話者による訂正が必要であった。

(13)

*SUB: eettoo +...

*SUB: sangatsu de yuki ga tsumotte eettoo +...

*SUB: yukikuni mitaina kanji ga detekimashita.

*INT: hee [!= back channels].

*SUB: de sonotoki hokkaidoo ni aru ashoro to iu machi ni itte koobutsu
hakubutsukan ni ikimashita.

(14)

*SUB: +, tabun kaitensushiya o miru to sugu sore wa
natsukashii to omoimasu.

(15)

*SUB: itsumo nihon wa sugoku kirei datta ne.

*SUB: mainichi koko de sore o kigatsuku.

ここで、誤用の訂正についてふれる。誤用の修正および訂正の仕方に関しては、教師のそれが明示的であるべきか、あるいは暗示的であるべきか、意見が分かれるところであろう。Roberts (1995) の研究では、教師が行った 92 箇所にあつた誤用訂正のうち 24% の誤用訂正にしか学習者は気付かなかつたということが報告されている。ただ、学習者が教師の誤用訂正に気付くかどうかはレベルによって異なるかもしれない。本研究の被験者のように上級レベルである場合は比較的気付く可能性が高いが、初級レベルの学習者の場合は、より明示的な訂正が必要なかもしれない。しかし、注意すべき点は、たとえ学習者が気付いた場合であっても、気付いたという事実が直接誤用の数を減らしたり、誤用を完全になくすということに繋がるわけではないということであろう。また、Mori (1999) の研究では、明示的訂正または暗示的訂正のどちらがより効果的であるかは学習者のレベルによって異なり、また、同じレベルの学習者であっても、成績の上位者と下位者の間には明示的訂正と暗示的訂正の効果に違いが見られたということが報告された。このように、実際の言語教育の場で、教師はフィードバックに関しても様々な判断を委ねられることになる。つまり、誤用訂正を行う際も、学習者のレベルはもちろん、成績の優劣、あるいは性格的な特徴やクラスの雰囲気

気などといった多岐に渡る情報をインプットした上で適切な手段を選択する必要があるのではと考える。このような誤用訂正の効果と習得の関係については、近年多くの研究が行われるようになった。それは、現場の教師が、誤用訂正がいかに習得に影響を及ぼすのかを敏感に察知したからであろう。実際、我々教師は、第二言語教育の教室で、誤用を恐れて発言を控える学習者も数多く目にする。また、発言には積極的であっても、教師あるいは学習者からの誤用訂正に対して、恥をかかされたと感じて意気消沈する学習者、あるいは発言を恐れるようになる学習者も見受けられる。さらに、誤用の質や、進行中の授業の内容、また個別に訂正を与えるべきかクラス全体で与えるべきか、その際訂正に関わる時間配分なども含めて、包括的な判断が必要であろう。このように、現場の言語教師は、常に明示的訂正あるいは暗示的訂正いずれかに限定して行うのではなく、経験に基づいた判断基準をもとに的確にフィードバックを行い、学習者の習得により有効となるよう役立てることが大切であると思われる。

4.3 consciousness-raising (意識化)

また誤用訂正と合わせて、学習者自身が日頃から注意深く自身の文法に意識を注意できるよう、consciousness-raising (意識化) を促すことも必要ではないだろうか。誤用訂正の研究では、先ほどふれたように、成績下位者では自身で誤用に気付くことが少ないことから、明示的訂正がより有効であるということであった。つまり、第二言語習得において、誤用に「気付き」または「意識」があるかないかによって習得に影響を及ぼすと考えられるのではないだろうか。Rutherford and Sharwood Smith (1985) によれば、このような consciousness-raising は、言語学習者が目標言語の文法や表現などに意識を集中させ、習得を促す働きがあるということである。このことから、普段の授業において、学習者が意識化を習慣付けることが可能となるような指導とクラス運営が大切ではないかと思われる。しかしながら、このような注意深く文法に意識を集中させる指導や誤用の訂正などのフィードバックは、コミュニカティブ・アプローチの一般的な概念にそぐわないために敬遠される傾向もあった。第二言語教育におけるこうした傾向は、学習者の言語習得にとって真に有益であるといえるのだろうか。次章では、第二言語教育における、教授法とアプローチの大きな流れと、ナラティブなどの持つコミュニカティブな側面に、言語の持つ文法形式的な側面にも焦点を当てることによって、融合させながら学習効果を生み出す Focus on Form (Long & Robinson, 1998) の視点についても言及する。

5. 言語教育と教授法

5.1 多様化する教授法

第二言語教育において、これまで数多くの教授法やアプローチが試行されてきた。Richards and Rodgers (2001) をもとに主な教授法およびアプローチをまとめると、1800年代に主流となった The Grammar - Translation Method に始まり、子どもが第一言語を自然に習得する過程をモデルにした The Direct Method、行動心理学の理論に影響を受けた The Audio-Lingual Method を経て、さらに、目標言語を介して、適切な設定・場所で適切な表現を用いて他者とコミュニケーションを行うという communicative competency を身につけることこそが第二言語習得のゴールであるとする The Communicative Approach への移行に見られるように、様々な教授法やアプローチが取り入れられてきたことが分る。

5.2 新たな流れと Focus on Form

こうした流れを経て、Richards and Rodgers (2001) によれば、現在多くの言語教育現場では、一般にコミュニカティブ・アプローチが主流であるということだ。そして、このアプローチをもとに、コミュニケーション重視のコミュニカティブな教室活動が展開されてきた。しかし、コミュニケーションの達成のみに重点を置く現場では、いつまでも同じ文法の誤りを繰り返し、また、新たな語彙や表現、また文法形式などを覚えたり使用したりしなくなるのではないかという懸念もあり、本当に言語習得に効果的なのだろうかという疑問もあがった。そこで、コミュニカティブな活動の展開に平行して、言語の持つ形式的な側面にも焦点を当てながら学習効果を生み出そうという Focus on Form の視点が取り入れられるようになったのである (Long & Robinson, 1998)。 Littlewood (1981) によると、The Grammar-Translation Method や The Audio-Lingual Method などの教授法は、文法形式などに焦点を置いた Focus on Form に該当するが、次第に形式にこだわるよりも意味を重要視するほうが大切であるとする Focus on Meaning に移行した。さらに、コミュニケーション重視の時代になると、コミュニカティブな活動を取り入れながら言語形式にも重点を置くという Focus on Form に移行したのである。この Focus on Form を取り入れた折衷的とも言える視点は、ナラティヴを行う際にも必要ではないだろうかと考える。フィードバックの章でも述べたように、ナラティヴの持つコミュニカティブな側面に加えて、その延長線上に言語の持つ文法形式的な側面にも焦点を当てることによって、さらなる学習効果が期待

できるのではないだろうか。

6. まとめ

本研究では、日本語教育にナラティブを利用する際に教師が考慮しておくべき点、また話し手と聞き手の間で行われるコミュニケーションとしてナラティブを捉えた上で、どのようなコミュニケーション・ストラテジーが使用されたのかについて、分類をし理論付けを試みた。その結果、コミュニケーションを達成させるために様々な種類のコミュニケーション・ストラテジーを使用していることが理解できた。言語能力の限界を補足しようという学習者が、自らの制限された語彙や表現あるいは文法形式を何とか駆使してコミュニケーションを成立させたという点で、コミュニケーション・ストラテジーは肯定的な見方ができる。また、コミュニケーションを達成したという喜びは学習者の言語習得意欲を促進し、目標言語におけるさらなる進歩を生み出すであろう。しかしその一方で、コミュニケーション・ストラテジーの使用が学習者の第二言語習得過程において必ずしも有益であるとは断言できない面もある。例えば、本研究の被験者にみられるように、回避を多用することで習得が遅れるとともに誤用を繰り返し、やがてはそれらが化石化に繋がるケースもあるだろう。また、コミュニケーション・ストラテジーに依存しすぎることによって、新たに語彙や文法表現を習得しようとする意欲が失われてしまうなど、第二言語習得過程において否定的な影響を及ぼすことも考えられる。したがって、言語教師は、日頃から学習者がどのようなコミュニケーション・ストラテジーをどれくらいの頻度で使用しているかなどを把握するとともに、言語習得上においてさらなる進歩を促進すべく、新出語彙や表現などのインプットを適切に使用するなど工夫を凝らす必要があると言える。特に、本研究でもみられたように、学習者にとって比較的有標性が高いといわれる助詞の使用法などは、教師が適切なインプットとともに誤用訂正などの的確なフィードバックを行うことも求められるのではないだろうか。その際、誤用訂正および意識化の章でもふれたように、学習者のレベルのみだけでなく、学習者の成績分布、性格、さらにクラスの雰囲気などといった複合的な観点から適切な訂正手段を選択する必要があるのではと考える。つまり、コミュニカティブ・アプローチに加えて言語の持つ文法形式的な側面にも焦点を当てつつ効果を生む **Focus on Form** の視点を持つことにより、学習者のさらなる習得効果が期待できるのではと考える。さらに、語学学習の環境として、学習者が誤用を恐れずに、新しい言語知識を目標言語を介して発信できるような雰囲気

気作りを試みるなど教室運営にも努力が必要であると思われる。最後に、今後の課題として、複数の言語機関で被験者のレベル別に研究を行い、本研究の一般性をさらに検討していく必要がある。レベルの高低、あるいは若年層と熟年層など年齢などの違いによって、さらには学習環境によって、コミュニケーション・ストラテジーの種類や使用理由が異なってくるなどの可能性も考えられるからである。また、今回はコミュニケーション・ストラテジーの分類から除外したが、「引用表現」や「擬音語・擬態語」などの使用例も比較的多くあったことから、それらも含めて今後も引き続き研究に取り組んでいく所存である。

参考文献

- 迫田久美子 (2004) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク
- 南雅彦 (2004) 「日本語学習者のナラティブ」『言語学と日本語教育IV』くろしお出版
- Brown, H. D. (2000) *Principles of Language Learning And Teaching*, Longman
- Labov, W. (1972) *Language in the inner city*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press
- Littlewood, W. (1981) *Communicative Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press
- Long, M. and Robinson, P. (1998) Focus on form: Theory, research and practice, and practice
In Doughty, C & Williams, J (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mori, H. (1999) *Error correction through Japanese immersion classroom interaction at different grade levels*. Japanese Society for Language Sciences First Conference Handbook, pp. 45,-48
- Richards J. & Rodgers, T. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press
- Roberts, M. (1995) Awareness and the efficacy of error correction, In R. Schmidt (ed.), *Attention & Awareness in Foreign Language Learning*, (pp.163-182). Hawaii: Univ. of Hawaii.
- Rutherford, W. & Sharwood Smith, M. (1985) Consciousness raising and universal grammar, *Applied Linguistics* 6/2 pp. 274-282.
- Tarone, E. (1983) On the variability of interlanguage systems, *Applied Linguistics* 4 pp. 143-163.