HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	意見述べ発話時の気づき支援は語彙的多様性に影響を与えるか : 中級クラスでの実践をもとに
Author(s)	佐藤, 淳子
Citation	日本語・国際教育研究紀要, 26, 66-84
Issue Date	2023-03
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/89084
Type	bulletin (article)
File Information	26_p66.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

日本語・国際教育研究紀要　第26号　(2023)［実践報告］

意見述べ発話時の気づき支援は語彙的多様性に影響を与えるか
－中級クラスでの実践をもとに－

佐　藤　淳　子

要　　旨

第二言語での発話時の「気づき」と習得の関係は、アウトプット仮説（Swain 1985）を発端に考察されるようになったが、従来の研究は正しいインプット、もしくは理想化された母語話者のインプットを入り口、アウトプットを出口とするコンピュータ・メタファーで習得プロセスを捉えるパラダイムに立っており、話者の言いたいことありきの発話時に起こる「気づき」にはあまり関心が寄せられてこなかった。本研究は、この種の「気づき」、すなわち言いたいことはあるのにうまく言えないこと、または言いたいことと実際に言えることのズレを、学習者自身が具体的に把握できるような教育的介入を行うことにより、学習者の発話にどのような変化が現れるかを、語彙的多様さに着目して報告するものである。

調査は日本の大学で日本語を学ぶ中級レベルの留学生9名の協力を得て行なった。あるテーマについて事前準備や辞書等外部リソースなしに即興的に意見述べを行い、その直後に言いたいことを言うために必要な語や表現を調べる時間を設け、その後再度同じテーマで意見述べをしてもらった。その結果、(１) 本調査で行ったような介入を行うことにより多様な語彙使用を促すことが期待されること、(２) 学習者自身の気づきは中級後半から上級レベルと考えられる項目が多いこと、(３) 気づいてメモにとった項目がすぐに使用されるかどうかには個人差が大きいこと、が示唆された。

〔キーワード〕気づき、意味生成、教育的介入、語彙的多様さ

1.　はじめに

我々が第二言語（以下Ｌ２）で発話を行う際、言いたいことはあるのにそれを伝達するために必要な言語形式がわからないということは断続的に

起こり得る。この発話時のつまずきは、自分自身の現状のＬ２運用能力の足りない部分に気づいた状態であり、その気づきがその後、当該項目への選択的注意につながることから、習得に寄与すると考えられてきた（Swain 1985、1995）。しかし、この仮説は、Ｌ２学習者自身が現状のＬ２運用能力の足りない部分をある程度明確に焦点化できていなければ成立しないのではないだろうか。筆者は試みにここ数年、大学や民間の日本語学校のさまざまなクラスで休み時間に学生たちと雑談をし、その直後に「言いたいことはあるのに日本語でうまく言えない、と感じたことはありましたか？」という疑問を投げかけてみた。「quarantineは日本語で何か、知っていたけど忘れた」「『材料工学』はどんな分野か、日本語で説明できなかった」など、さまざまな気づきがうかがえたが、それ以上に印象的だったのは、会話中に長い時間もしくは高い頻度でつまずいている様子を見せたにも関わらず、「わからないことがよくわからない」「わからないと思ったことを忘れた」と答えた学生が少なからずいたことであった。すなわち、焦点的注意が向けられず記憶もされない「気づき」が多いのではないかということである。しかし、自己関連付け効果（Rogers et al., 1977）が示すように、記憶への定着は自分に関連の深いものほど深くなされることを鑑みると、自分が言いたいことを言おうとしてつまずいた言語形式は、教師や教材に与えられた言語形式よりも深い記憶に残ることも考えられる。

筆者は現在、学習者の発話時の気づきを授業デザインに取り入れることを最終的な目的とした研究を進めている。本稿はその研究の一部のケース・スタディとして、実際に気づきの把握を積極的に支援するような教育的介入を行うことにより、学習者の発話にどのような変化が現れたかを主に語彙的多様さに着目して報告するものである。

2. 先行研究

Swain（1985、1995）はアウトプットの機能の一つとして「気づき機能」を挙げ、「言いたいことがあるのに言えないという気づき（noticing the hole）」や「言いたいことと現在の自分の言語能力で言えることにはずれがあるという気づき（noticing the gap）」が、先述のように不明瞭な知識の補強やその後受けるインプットへの選択的注意を促すとした。

このアウトプット仮説はそれに先立つインプット仮説（Krashen 1977、1985など）を受けて、理解可能なインプットを増やすためにはアウトプッ

トが重要な役割を果たすという文脈で提唱されたものであり、第二言語習得研究は、1970年代後半から続く認知主義の大きな潮流の中にあった。認知主義では、人間の学習を「構造化された知識の獲得過程である」と捉え、認知の過程を「情報を符号化し、貯蔵し、必要に応じて検索・利用するという一連の情報過程」と考える（森 2002）ため、図１に示すGass（1997）のモデルに代表されるように、アウトプットはインプットからはじまる線状プロセスの出口として捉えられた。ゆえに、後続するアウトプット仮説の真偽を確かめる実証的研究も、「習得を目指すインプット項目（語彙や形式）」がまずあり、アウトプットによってその項目の習得が促されるかどうかを事前・事後テストなどの指標をもとに見てきた（VanPatten & Cadierno 1993；Izumi & Bigelow 2000；Ellis、Tanaka & Yamazaki 1994；横山 2004；Swain & Lapkin 1998）[1)]。アウトプット仮説はもともと、アウトプットは「学習者自身が言いたいこと（his or her own intended meaning）」を伝えるために必要な表現に強制的に注意を向けさせるきっかけとなる（Swain 1985；p.249）と主張してはいるが、従来の実証的研究は、話者の自由な意味生成からはじまる「言いたいこと」、およびそこで起こる気づきは検証の範疇とはされてこなかったといえる。

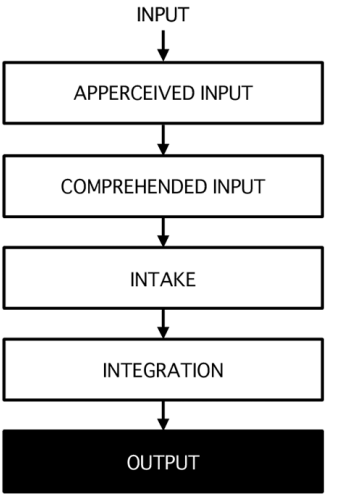


図１　Ｌ２習得モデル
（Gass，1997）

しかし学習者は言語を処理するコンピュータではなく主体性と複雑性をもった存在であり（Larsen-Freeman & Cameron 2008）、本来、我々の発話は母語であれＬ２であれ、伝えたい意味の生成から始まる（Levelt 1989、1992；Kormos 2006）。以下、Levelt（1989、1992）が母語発話について提示したモデルをＬ２発話時にも拡張して検討したKormos（2006）の概要を図２に示し、各コンポーネントの機能と、本研究で射程とする「気づき」について整理する。

「概念化部門」は言語という符号を与えられる前のメッセージ（preverbal speech）を生成する段階であり、そのメッセージを言語の形を成すものに

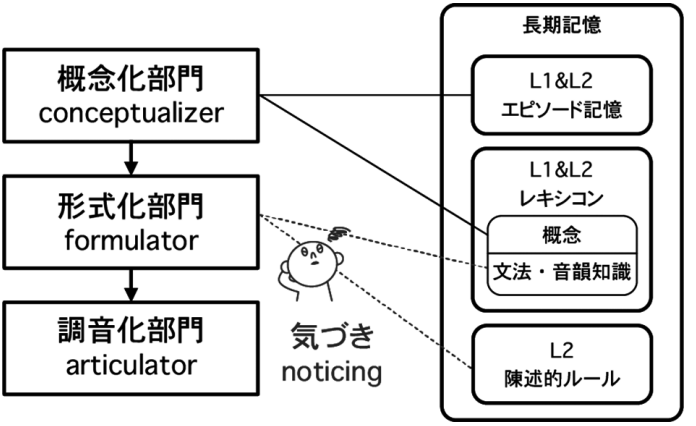


図２　Kormos（2006）の言語産出のモデルを簡略化したもの。本研究の射程部分を点線にし、「気づき（noticing）」と示した。

するために「形式化部門」において文法的および音韻的なコード化が行われる。「調音化部門」は身体的な調音器官で発話を物理的な意味での音として表現する部門である。このような一連のプロセスを支えているのが長期記憶[2)]内にある情報であると考えられている。言うべきメッセージを生成する際は、母語とＬ２で共有しているエピソード記憶やレキシコンのうち概念に関する情報が用いられる。続く形式化部門では、概念に形式を与えるのがほぼ自動化されている母語発話に対し、Ｌ２発話ではレキシコンに貯蔵されている情報と陳述的ルールの適用が必要になるが、これら長期記憶内の項目が限定的であるため、形式化がスムーズにいかない。本研究で射程とするのは、この「形式化部門」での気づきである。以下、本稿内で使用する「気づき」は「話者自らが伝えたい意味を産出するための形式化の際に起こる、知識の穴やギャップに関する焦点的注意」とする。なお、Swain（1985、1995）を援用し、ここでは「穴（the holes）」を「言いたいことを言うための言語形式の知識が欠けていること」、「ギャップ（the gaps）」を「言いたいことと現在の自分の言語能力で言えることのずれ」とする。

3．研究課題

既述のように本研究は気づきを支援する教育的介入を行うことにより学習者の発話にどのような変化が現れるかを報告するものであるが、発話の

変化をみる指標としては「語彙的多様さ」を用いるものとする。ここで語彙に着目するのは、佐藤（2022）に依る。佐藤（2022）では、８名の中級日本語学習者を対象として、（１）日本語で意見を述べる「発話中」にどのような気づき（知識の穴やギャップに関する焦点的注意）を得ているのか、（２）「発話中」の気づきのうち、「発話直後」にはどのような記憶がどのような状態で記憶に残っているのかを考察するケース・スタディを行った。その結果、語彙レベルの気づきが半数以上であったこと、また気づきが起こった語彙そのものは（個人の意見述べをするという言語運用状況なので当然ではあるが）、個人個人で異なるものの、８名全てで語彙レベルの気づきが起こっていたことが示された。また、佐藤（2022）では発話中の気づきのうち発話直後に「具体的に」想起できたものは非常に限られていたものの、「言いたいことと言えることが少しずれる」「気持ちを表す表現がいつもよくわからない」などのように、発話中に起こったいくつかの具体的な気づきを包括するような記憶は散見されたことも示された。これらの示唆により、語彙的な穴やギャップに焦点的な注意を向けることを促し、気づいたことを発話直後に具体的に表出する活動を授業実践に組み込むこととした。具体的な実践の手順については本稿第５節で述べる。

さて、一般にスピーチ・パフォーマンスの変化を測る指標としては、Foster and Skehan（1996）が提唱したCAF指標およびそれに修正を加えたものが広く用いられている。CAF指標とは、複雑さ（Complexity）、正確さ（Accuracy）、流暢さ（Fluency）の頭文字を取ったものである。「複雑さ」はさらに「統語的複雑さ」と「語彙的複雑さ」に大別され、前者は節や従属節の割合によって測定され（Bygate 1999など）、後者は「総語数に対する異語数の割合を算出する方法が一般的」（藤森 2004）とされている。語彙的複雑さに関する先行研究をメタ的に分析したRead（2000）や藤森（2004）によれば、「語彙的複雑さ」はさらにその下位指標として「語彙的多様さ」「語彙密度[3)]」「洗練度[4)]」などを含むが、本研究では学習者が自身の穴やギャップに焦点的注意を向けることで、当初は使えなかった言語形式を表出できるようになるのかに着目しているため、「語彙的多様さ」を指標として用いることとした。なお、本研究における具体的な算出方法については、本稿第６節で述べる。

以上より、本研究の課題を「日本語をＬ２として学ぶ学習者に対し、気づきを支援する教育的介入を行うことにより、学習者の発話の語彙的多様

さにどのような影響が出るかを探索的に記すこと」とする。

4. 調査協力者

調査は某国立大学の中級クラスに在籍する留学生９名を対象とし、筆者が担当する授業の一部として行った。調査内容は通常授業の手順を逸脱するものではなく（つまり通常行っていない付加的な録画や録音、この授業のためだけのフォロー・アップ・インタビューなどは行わなかった）、協力者には授業実施後に、研究目的の説明とデータ使用の許可願いを文章及び口頭で行い、授業参加者９名全員の許可を得られたため、全てのデータを分析対象とした[5)]。ここで、対象となる日本語学習者のレベルを中級としたのは、語彙習得研究において、「わかる語彙[6)]」の量は初級から上級にかけて徐々に増えていくのに対し、「使える語彙[7)]」の量が中級レベルで停滞する可能性がしばしば指摘されているためである（黒崎・松下 2009 など）。理解できる言葉は増えていく一方で、いざ話すとなると表現が増えていかないという停滞期を迎えている中級の学習者に、いわゆる「中級の壁」をみる実践者は少なくないと推察されるが、筆者もその一人であり、この層の「言いたいことを言うために使える言葉」を増やすための実践を模索することは意義が大きいと考えたため、中級学習者を対象とした。

今回データ提供に協力して頂いた学習者の基本情報を表１に記す。

表１　調査協力者の基礎情報

仮　称	出　身　地	母　　語
学生Ａ	アメリカ	英語（米語）
学生Ｂ	インドネシア	インドネシア語
学生Ｃ	シンガポール	中国語（普通語）・英語
学生Ｄ	ドイツ	ドイツ語
学生Ｅ	中国	中国語（普通語）
学生Ｆ	モンゴル	モンゴル語
学生Ｇ	台湾	中国語（台湾華語）
学生Ｈ	コスタリカ	スペイン語
学生Ｉ	タイ	タイ語

5. 調査概要

調査は協力者が所属する国立大学において2021年10月末に行った。授業

は以下の手順で実施した。

5.1　テーマの導入

2021年10月21日に日本テレビ系列で放送された、衆議院議員選挙に投票へ行くかどうかに関する若者の声を拾ったニュース映像の一部[8)]を５つの短いビデオクリップにして教室内のスクリーンで視聴した。各クリップは15～20秒程度で、内容は若者が投票に関して感じていることを語っているものだった。映像には、発話そのもののトランスクリプトではないものの、発話内容を要約したテロップが入っていた。クリップごとに、まず１回視聴したあとに内容をランダムに１名の学生に聞き、２回目の視聴後に映像内で話されていた日本語の言葉をできるだけたくさん挙げてもらった。例えば、ある学生から「変わる気がしない」、他の学生から「投票率」、また他の学生から「若者向け」「政策」などと、次々に挙げられる言葉を教師が板書した。その板書を見ながらクリップの内容を再構築するように、ランダムに指名した１～２名の学生に説明してもらった。最後にもう一度当該クリップを視聴した。

5.2　テーマと自分に関するアイス・ブレイク

９名の学生を３人１グループにして、「投票に行ったことがあるか」「どこで行ったか」「政治に興味があるか」について話してもらった。その後、各グループからランダムに１名を指名し、話した内容を教室内に共有してもらった。

5.3　テーマの核心へ

日本を含むいくつかの国の投票率（OECD 2015）と日本の国政選挙の年代別投票率（総務省 2016）のグラフ、投票に行かないことに罰則を課している国や地域（2021 文部科学省）の一例を教室内のスクリーン投影と配布したハンドアウト内で示し、資料の内容確認をした。ランダムに数名を指名し、各資料からわかることを話してもらった。

5.4　即興的意見述べ

アイス・ブレイクの際に作成したグループのまま、「投票に行かない人に罰則を課すことに賛成か反対か」について自分の意見を述べてもらっ

た。また、この活動の目的はクラスメイトに対して意見を言うことでありグループ内で意見をまとめる必要はないこと、スマートフォンなどの外部リソースは使用しないこと、あとで言いたいことを言うための表現を調べる時間を10分間とること（次小節の5.5のフェーズ）、さらにその直後にもう一度意見を言うこと（次々小節の5.6のフェーズ）を明示した。各グループにＩＣレコーダーを配布し、活動の様子を録音してもらった。なお、同手順の活動は当該学期中に別のテーマですでに経験しており[9)]、手順に関する戸惑いなど進行上の問題は散見されなかった。

5.5　振り返り

前述のように10分間の時間をとり、どのような手段でもいいので言いたいことを言うための表現を調べ、メモをとるように指示した。学生同士の発話も教師への質問も自由とし、この際、英語などの媒介語の使用も認めた。なお、メモは母語でも他の言語でも、記号やイラストを使っても、手書きでもデジタル・データでも良いとした。この授業直後にその場で提出してもらった（本稿７節内の図３にメモの例を付す）。当該授業では提出物のやりとりはGoogle Classroomを使用しており、本研究に関わるメモも同様に、メモを撮影した画像や、タブレット端末等にタッチペンで書いたものをＰＤＦもしくは画像系ファイルにしたものを提出してもらった。

5.6　２回目の意見述べ

グループのメンバー構成を変更し、再度同じテーマで、メモを見ずに意見を述べてもらった。メンバー構成に関しては、仮に即興的意見述べのグループをＸ（メンバーはｘ１、ｘ２、ｘ３）、Ｙ（メンバーはｙ１、ｙ２、ｙ３）、Ｚ（メンバーはｚ１、ｚ２、ｚ３）とすると、２回目の意見述べではメンバーがｘ１、ｙ１、ｚ１のように、もともとは異なるグループにいた者同士になるようにした。ここでも各グループにＩＣレコーダーを配布し、活動の様子を録音してもらった。

6.　分析方法

語彙的多様さは、藤森（2004）に倣い「発話内の異なり語数／総語数」で産出した。語数の数え方は、Koizumi（2005）や桜木（2011）による語数の数え方を援用し、「フィラー、言い淀み、言い直し、意味のない繰り

返しはカウントしない」「文節を作ることができる自立語のみをカウントし助詞は含めない（動詞や形容詞は活用語尾の機能的形態素までを含んで一語とカウントする）」「動詞や形容詞は接辞部分が異なっても語幹が同一であれば同一の語とみなす」という基準を設けた。また例えば［選ぶときに、あのー、あー、randomly choose、あの］（学生Ｂ）や［自分がなんか、legitimacy？ legitimacyがすごく高い］（学生Ｃ）など、発話内に現れた明らかな日本語以外の語は語数のカウントに含めなかった。以上の基準に沿って、筆者を含む日本語母語話者２名で発話の書き起こしをもとに語数をカウントした。

分析は２つの観点から行った。１つ目の観点は「即興的意見述べ（フェーズ１）と２回目の意見述べ（フェーズ３）の語彙的多様さの比較」である。２つ目の観点はフェーズ２で個々の学習者が把握した「気づき」が２回目の意見述べ（フェーズ３）でどの程度現れるかに注目するもので、「２回目の意見述べの異語数」に占める「メモ内にある語の異語数」を産出した。

7.　結果と考察

即興的意見述べと２回目の意見述べの語彙的多様さを表２に記す。

表２　語彙的多様さ

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	*M*	*(SD)*
即興時	0.667	0.690	0.795	0.640	0.750	0.500	0.714	0.788	0.900	*0.716*	*0.106*
2回目	0.667	0.936	0.891	0.750	0.745	0.769	0.800	0.897	0.735	*0.799*	*0.085*
2回目/即興時	1.000	1.357	1.122	1.172	0.994	1.538	1.120	1.138	0.816	*1.140*	*0.198*

９名のケースを概観すると概ね２回目の方が多様な語彙を用いている傾向があるが、多様さの数値に変化のないケース（学生Ａ）、数値が下がっているケース（学生ＥとＩ）も見られた。

学生Ａの発話を精査すると、言い淀みやフィラーなどを除いた総語数は即興時で48語（うち異語数は28語）、２回目で60語（うち異語数は40語）となっていた。この学生はテーマに対して反対の意を示す発言をしたが、その理由として語られた内容は即興時が一点（政治に詳しくない人が何もわからないまま投票することは問題である）のみで、発話内で複数回現れた重なり語が「みんな」「人」「いい」など初級レベルだったのに対し、２回目ではこの点の他に二点（罰金はお金持ちにとっては罰とならないこと、罰則を設けるよりは政治について周知し投票を呼びかける方が良いこと）の命題を加えており[10)]、それぞれの命題を説明するうえで、「罰金」「投票

（する）」「選択（する）」など中級後半[11)]の重なり語が多く見られた。学生Ｅも即興時の総語数は28語（うち異語数は21語）で重なり語も「思います」「たぶん」などが多かったのに対し、２回目では総語数が55語（うち異語数は41語）になり、「権利」「責任」「現地」など中級後半の語が複数回現れていた。学生Ｉは即興時は総語数20語（うち異語数は18語）のみだったのに対し、２回目では49語（うち異語数は36）に増加しており、「権利」「尊重（する）」などの語彙が重なり語として現れていた。

藤森（2004）が指摘するように、語彙的多様さを含む語彙的複雑性はその測定方法から、発話の長さの影響を受けやすいことに限界がある。今回の学生ＥとＩに関しても、もともとの即興時の総語数が少なかったことが即興時の語彙的多様さの数値に影響したものと推察される。しかし、発話を精査していくと先述のように総語数が大幅に伸び、かつ重なり語として異語数にカウントしなかった語に中級後半の語が多く含まれていることからも、２回目の意見述べの方が豊かな語彙使用が見られたと考えられる。

次に、「２回目の意見述べの異語数」に占める「メモ内にある語」を表３に示す。また、「メモ内にある語」に占める「２回目の意見述べの異語のうちメモ内にある語」を表４に示す。表４はすなわち、即興時に「言いたいのに言えない」と気づいてメモを取って調べた表現が、実際に２回目の意見述べでどの程度用いられたかということである。

表３　２回目の意見述べの異語数に占めるメモ内にある語

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	*M*	*(SD)*
2回目異語数	40	44	41	27	41	30	20	26	36	*33.89*	*7.908*
2回目異語数のうちメモ語数	10	7	10	3	8	5	7	9	5	*7.11*	*2.283*
メモ語数/2回目異語数	0.250	0.159	0.244	0.111	0.195	0.167	0.350	0.346	0.139	*0.218*	*0.082*

表４　メモの項目数に占める２回目で発話された語

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	*M*	*(SD)*
メモの項目数	12	15	13	7	11	13	8	15	11	*11.67*	*2.625*
2回目異語数のうちメモ語数	10	7	10	3	8	5	7	9	5	*7.11*	*2.283*
発話したメモ語/メモ項目数	0.833	0.467	0.769	0.429	0.727	0.385	0.875	0.600	0.455	*0.62*	*0.179*

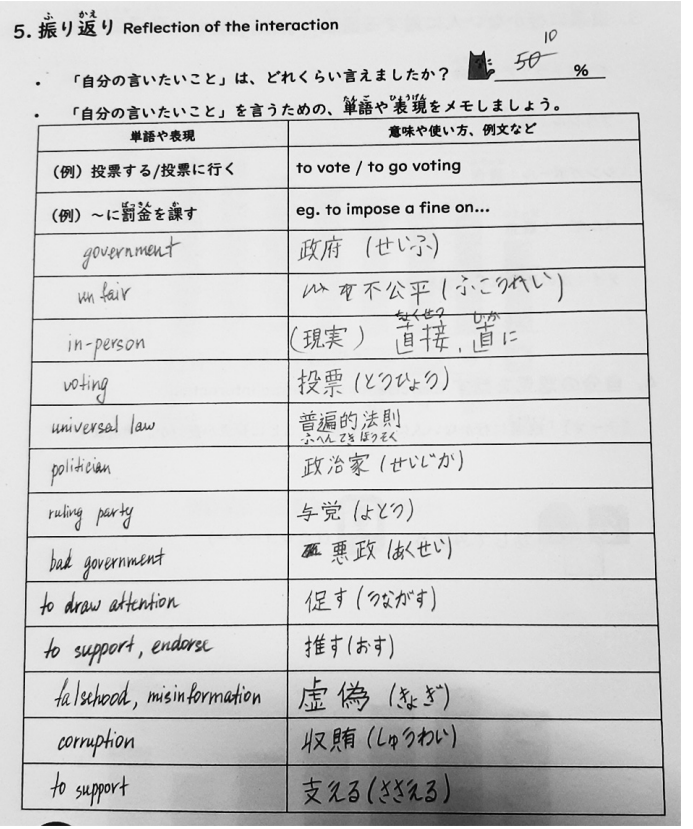
調査フェーズ２でメモをとった語や表現をどの程度２回目の発話で使用するかには各ケースでばらつきが見られた。表３で数値の高いケース（学生Ｇ、学生Ｈ）について詳しく見ていくと、「強制」「人身」「違反（する）」「民主」「義務」「権利」（以上学生Ｇ）、「権利」「強制」「意識」「育む」「自覚（する）」（以上学生Ｈ）などの中級後半から上級の語がメモから用いられていることが共通していた。表４を見ると学生Ｈの数値は顕著に高いと

はいえないが、これは学生Ｈのメモ項目数は９ケース中もっとも多かった（15項目）ことが影響していると思われる。実際に学生Ｈが２回目の発話で使用したメモ内の語は９項目あり、（表は割愛するが）平均値7.11項目より多く、調べた語を積極的に使用していたことがうかがえる。

表３で数値の低いケース（学生Ｄ、学生Ｉ、学生Ｂ、学生Ｆ）では共通点を見つけることができなかった。例えば学生Ｄはメモには７項目を記していたが（国籍、プレッシャーは感じない、政府、他の選択肢、否定的なイメージ／考え、不公平、～を呼びかける／を後押しする）このうち２回目の意見述べで使用したのは「否定的なイメージ」「を後押しする」のみで、「国籍」「プレッシャー」「他の選択肢」といった語を含みそうな命題自体、発話の中では触れられなかった。学生Ｂは２回目の語彙的多様さが0.936と非常に高かったため、メモした語を７語使用してはいたが全体的な異語数（40語）の中で数値が低くなっている。学生Ｉは先述の通り即興時の発話が極めて少なかったのが２回目で急増したケースであるが、学生Ｂ同様に２回目の異語数が多かったため、メモから引いた語の占める割合は低く出ている。しかし表４を見ると学生Ｂ、学生Ｉともにメモした項目のうち約半数弱は２回目の意見述べで使用していることはうかがえる。

学生Ｆは13項目のメモをとっていたがそのうち使用したものは５項目にとどまっている。学生Ｆは漢字圏の出身者ではないが、図３に示すように調べた表現は全て漢字の表記と読み方を含めてメモをしており、さらに「虚偽」「収賄」といった超級の語が含まれていた。実際の発話では冒頭の方で［えっと、んー、きょう、きょ、虚偽と、えっと、収賄は］と、一語一語の取り出しに時間がかかっていることが観察された。今回のフェーズ２では、メモは母語でも他の言語でも、記号やイラストを使っても、手書きでもデジタル・データでも良いとしたため、たとえば非漢字圏の学生では、「ばつ－punishment」「じょうほうにもとづく－well informed」「じょうほうにもとづいていないけってい－uninformed decision」（学生Ａ）、「ごほう－fake information」「きょうせい－force」（学生Ｉ）、「こうほ－candidate」（学生Ｂ、学生Ｉ）などのように平仮名によるメモも多く散見された。しかし学生Ｆは意味情報、表記の情報、音韻的情報を記憶しようとしたために、記憶にも取り出しにも認知的負荷が多くかかった可能性がある。

今回のケース・スタディの結果から、（１）本調査で行ったような介入



5. 振り返り Reflection of the interaction

- 「自分の言いたいこと」は、どれくらい言えましたか？ 10 50 %
- 「自分の言いたいこと」を言うための、単語や表現をメモしましょう。

単語や表現	意味や使い方、例文など
（例）投票する/投票に行く	to vote / to go voting
（例）～に罰金を課す	eg. to impose a fine on...
government	政府（せいふ）
unfair	不公平（ふこうへい）
in-person	（現実）直接，直に
voting	投票（とうひょう）
universal law	普遍的法則
politician	政治家（せいじか）
ruling party	与党（よとう）
bad government	悪政（あくせい）
to draw attention	促す（うながす）
to support, endorse	推す（おす）
falsehood, misinformation	虚偽（きょぎ）
corruption	収賄（しゅうわい）
to support	支える（ささえる）

図３　学生Ｆのメモ

を行うことにより多様な語彙使用を促すことが期待されること、（２）メモにとられる項目、すなわち学習者自身の気づきは中級後半から上級レベルと考えられる項目が多いこと、（３）気づいてメモにとった項目がすぐに使用されるかどうかには個人差が大きいこと、が示唆された。また、（３）については学生Ｆと他の非漢字圏の学生のメモの表記の違いで見られたように、メモの取り方の違いによる影響も考えられる。個々のメモの取り方と、その後の使用状況の関係については、漢字圏の学生のメモも含め、興味深い分析観点であり、今後、ケース数を増やし考察を深めていきたい。

8.　リミテーションと今後に向けて

語彙的多様さの変化に関わる要因は教育的介入の有無以外にも、個人差要因[12)]、タスク要因[13)]など複数の要因が複雑に作用しあっていることが考えられるため、介入のみをもって効果があるとは言い切れず、またその効果の強さも今回のケース・スタディからは明らかにできない。また、本研究は、教科書や教師が言語形式を与えるのではなく学習者が言いたいことを言うための形式を身につけることを志向したものであるが、それは学習項目の個別性に応える授業活動であると同時に、教師が全てを把握しきれないという問題も孕む。すなわち、個々の学習者が自身の「気づき」について調べた内容や、グループ内で発話する際の実際の運用について、教師がフィードバックを行うには限界があるということである。例えば、legitimacyに対応する日本語表現がわからないということに気づいた学生Ｃは、自らこれを調べ、フェーズ２でメモに「legitimacy：正腹（せいふく）」と記し、これを２回目の意見述べで［投票率が高いのは、与党にセイフクをすごく与えられます］というかたちで使用していた。実際には「合法性」や「正当性」という表現の方が適切だったであろうと思われる。他にも複数の学生のケースにおいて、授業後に筆者が録音を確認した段階で、コロケーションの不自然さや発音の誤りなどが散見された。個々に起こった「気づき」が、誤った状態やギャップ（言いたいことと言えることのズレ）を残した状態で埋められる危険性も示されたということであり、個別のフィードバックの方法やタイミングについては今後検討の必要がある。

一方、話者自らが伝えたい意味を産出する際の気づき支援を行なった今回の実践に対しては、参加した学生から多くの肯定的な印象が語られた。当該クラスでは、学期末に有志の学生に、授業についての良い点・改善を求める点を語ってもらっている。授業改善を目的としていること、クラスの評価には関わらないこと、個人情報は秘匿すること、日本語・英語もしくは中国語で話してほしいことを説明した上で、教師のいない場で自由に語りを録音して提出してもらうという方法をとっている。特に本研究で取り上げたような気づき支援介入に絞ってコメントを求めたわけではなく、半年間の授業全般についての感想を求めたものであったが、「わからない言葉をすぐに調べられるのが良かった」（学生Ｆ）「基本的に日本語を話すのが苦手だったが、この授業ではすぐに調べたり聞いたりできるので、間

違いを犯しているというよりも学んでいるという感じがした」（学生Ｂ）「いつもはパーフェクトに話そうと気にしてしまうが、このクラスでは難しいテーマについて取り組み、ポイントにフォーカスすることで自分が進歩していることが感じられた」（学生Ａ）「普通の会話ではよく考えないが、２回目の会話というのがあって、自分の考えを伝える活動は本当に役に立った」（学生Ｉ）など、本研究で探求的に取り組んだ実践への好感触が語られた。これらの評価は活動と語彙的多様さの関係を数値的に支えるものではなく、また、前述のようにさまざまな個人差要因やタスク要因にも影響を受けている可能性は否めない。しかしこれらのコメントに含まれるエッセンスを精査し、今後より効果的な教育的介入の方法を模索するうえでの一助としたい。

注：

1）VanPatten & Cadierno（1993）はスペイン語の目的語代名詞の語順習得、Izumi & Bigelow（2000）は英語の仮定条件形式の習得、Ellis, Tanaka & Yamazaki（1994）は英単語の習得、横山（2004）は日本語の単語の習得、Swain & Lapkin（1998）はフランス語の再帰動詞の習得に注目した。

2）長期記憶の下位カテゴリの分類については研究領域や研究者ごとに分類が異なるが、本稿ではKormos（2006）が用いた「episodic memory（エピソード記憶）」「declarative rules（陳述的ルール）」という用語をそのまま用いることとする。

3）発話の総語数に占める内容語（名詞、動詞、形容詞、副詞）の割合。

4）発話の総語数に占める「洗練語」の割合。「洗練語」については、まず研究が依って立つ基本語リストを定め、そこにない低頻度で使用される語彙を洗練語とみなすのが一般的だが、学術的な専門用語やスラング、正用と誤用の揺れの中にあるものなど幅広いものが含まれ得るという問題点を残す。

5）当該授業（調査）でのデータ提供願いとは別に、学期当初に授業のデータを研究目的に使用することについての許可を申し出ており、クラス履修者全員がこれに許可をしてくれていたが、当該授業についての許可については改めて得ることとした。

6）ここでいう「わかる語彙」とは、Laufer（1998）の語彙の３分類のう

ち、「受容語彙（読んだり聞いたりして理解できる語彙）」と「制限付き発表語彙（既有の語彙知識を検索しやすいような文脈を与えてある程度強制的に想起させれば産出される語彙）」を指す。

7）ここでいう「使える語彙」とは、Laufer（1998）の語彙の３分類のうち、「自由発表語彙（話者が伝えたいメッセージを伝えるために検索し発話する語彙）」を指す。

8）https://www.youtube.com/watch?v=mQ3GVrgOmSA（最終閲覧日：2023.01.06）の３：10－３：32、３：43－４：00、４：20－４：34、４：57－５：13、５：19－５：37の５つの部分を短いクリップとして視聴した。

9）「動物園は必要か不要か」というテーマを同手順で行なっていた。

10）理由を述べる命題数の変化や、数はそのままでも内容が変わっているケースは他にもあり、学生Ｅは一点から二点に増え、学生Ｆは即興時と２回目ではともに理由は一点だったが内容が変わっていた。協働学習の研究分野ではこのように内容面での変化や深化が利点の一つとされており（舘岡 2007など）、本調査でも興味深い変化が観察されたが、本稿では意味生成部門での気づきではなく、形式化部門での気づきを射程としているため、内容面での変化に関する深い考察は本稿では行わないものとする。

11）語彙レベルの目安判定には、jReadabilityの日本語教育語彙表を参照した。https://jreadability.net/jev/（最終閲覧日：2023.01.06）

12）Ｌ２習得に影響を与える個別性要因の分類については研究者ごとに見解が分かれるが、例えばLightbrown & Spada（2013）は年齢・知能・言語学習適正・学習スタイル・性格・一般的動機づけ・教室内動機づけ・アイデンティティと人種・ビリーフを挙げている。

13）例えばSkehan（1996）はタスクの複雑さについて、言語的複雑さ・認知の複雑さ・コミュニケーションの際のストレスという領域がパフォーマンスに影響を与えるとしている。

参考文献：

黒崎亜美・松下達彦（2009）「中上級日本語学習者による形容語彙の産出－韓国語母語の学習者の場合－」『日本語教育』141号　pp.46-105

桜木ともみ（2011）「『複雑さ・正確さ・流暢さ』指標の構成概念妥当性の

検証：日本語学習者の発話分析の場合」『JALT Journal』33号 2 pp.157-173
佐藤淳子（2022）「第二言語発話時の「気づき」は発話直後にどのように記憶されているのか－中級日本語学習者のケースをもとに－」『言語文化教育研究』20号　pp.312-334
総務省（2016）https: //www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo_s/news/sonota/nendaibetu/（最終閲覧日：2023.01.06）
藤森千尋（2004）「スピーチプロダクションの測定方法 ： 正確さ、流暢さ、複雑さ」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』18号　pp.41-52 pp
森敏昭（2002）「学習指導の心理学エッセンス」海保博之・柏崎秀子編著『日本語教育のための心理学』pp.153-176　新曜社
文部科学省（2021）https: //www.mext.go.jp/content/20210305-mxt_kyoiku02-000013239_2.pdf（最終閲覧日：2023.01.06）
横山紀子（2004）「言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割－単語の習得調査の分析から」『日本語国際センター紀要』14号 pp.1-12
Bygate, M.（1999）“Task as context for the framing, reframing and unframing of language”, System, vol. 27, issue 1, pp.33-48.
Ellis, R., Tanaka, Y. & Yamazaki, A.（1994）“Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings”, *Language Learning,* vol.44, issue 3, pp.449-491.
Foster, P. & Skehan, P.（1996）“The influence of planning and task type on second language performance”, *Studies in Second Language Acquisition,* vol.18, pp.299-323.
Gass, S.（1997）*Input, Interaction, and the Second Language Learner.* Lawrence Erlbaum Associates.
Izumi, S. & Bigelow, M.（2000）“Does output promote noticing and second language acquisition?”, TESOL Quarterly, vol.34, issue 2, pp.239-278.
Koizumi, R.（2005）“Speaking performance measures of fluency, accuracy, syntactic complexity, and lexical complexity”, *JABAET Journal,* vol.9, pp.5-34.
Kormos, J.（2006）. *Speech production and second language acquisition.*

Lawrence Erlbaum.
Krashen, S. D . (1977) “Some issues relating to the Monitor Model”, In H. Brown, C . Yorio, & it Crymes (Eds.) On TESOL ’77 pp.144-158.
Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* Torrance, Laredo Publishing Company, Inc.
Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics.* Oxford University Press.
Laufer, B. (1998) “The develop, emt of passive and active vocabulary: Same or Different?” *Applied Linguistics,* vol.19, pp.255-271.
Levelt, W. J. M. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation.* MIT Press.
Levelt, W. J. M. (1993) “The architecture of normal spoken language use”, In G. Blanken, et al.(Eds.), *Linguistic Disorders and Pathologies: An International Handbook,* pp.1-15, de Gruyter.
Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013) *How languages are learned* (4th ed.), Oxford University Press.
OECD (20016) https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=BLI (最終閲覧日：2023.01.06)
Read, J. (2000) *Assessing vocabulary,* Cambridge University Press.
Rogers, T. B., Kuiper, N. A., & Kirker, W. S. (1977) “Self-reference and the encoding of personal information”, *Journal of Personality and Social Psychology,* vol. 35, issue 9, pp.677-688.
Skehan, P. (1996) “A framework for the implementation of task-based instruction”, *Applied Linguistics,* vol.17, pp.38-62.
Swain, M. (1985) “Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”, In S. Gass and C. Madden (Eds.), *input and second language acquisition,* vol.15, pp.165-179.
Swain, M. (1995) “Three functions of output in second language learning”, In G. Cook & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics,* pp.125-144, Cambridge University Press.
Swain, M., & Lapkin, S. (1998) “Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together”, *The*

modern language journal, vol.82, issue 3, pp.320-337.
VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993) "Input processing and second language acquisition: A role for instruction", *The Modern Language Journal,* vol.77, pp.45-57.

さとう　じゅんこ
（北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部非常勤講師）

Journal of Japanese Language and International Education Studies No.26 (2023)

Influence of Encouraged Noticing on Lexical Diversity of Opinion Sharing in L2

SATO, Junko

'Output hypothesis' (Swain, 1985; 1995) claims one of the functions of L2 learners' output is 'noticing function', which helps learners notice their lack of L2 knowledge and gaps between what they want to convey and what they are able to. Although this hypothesis has been examined by some researchers, their studies are based on cognitivism's classic paradigm, with which they consider L2 learning process as a computer-based metaphor beginning with correct input and ending with output. Thus, noticing in speech production including message conceptualization such as opinion sharing has not been discussed.

This research is a case study to provide insight about the influence of encouraged noticing on lexical diversity of opinion sharing in L2. Participants (intermediate Japanese language learners) were encouraged to write down what they were not able to express in Japanese between their first opinion sharing task and the second task. The results indicate; (1) Encouraged noticing potentially prompts lexical diversity, (2) Most of the noticed items range from upper-intermediate level to advanced, (3) It differs substantially between individuals whether items written down are uttered in the second task.