



Title	学習者はどのような言語心理過程を経て言語活動に従事しているのか：自己表現活動中心の日本語学習の場合
Author(s)	滝井, 未来; 小原, 俊彦
Citation	多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2014, 18, p. 87-98
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/50839
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

学習者はどのような言語心理過程を経て言語活動に従事しているのか

— 自己表現活動中心の日本語学習の場合 —

滝井 未来*・小原 俊彦**

要 旨

本稿では、SMTアプローチによる日本語教育実践において、日本語の基礎を習得していく過程で、学習者がどのような言語心理過程を経て日本語による自身の声を獲得していくのかということ、口頭モードと書記モードの両面から明らかにすることを目的とし、調査を行った。その結果、学習者はマスターテキストを十分に学習し理解することにより、①テーマについての自身に必要な核となる語彙は「母語を介することのないことば」となり学習の早い段階から学習者の記憶に深く刻まれており、日本語表現を行う際の基盤となっていること、②基盤的用法を一定程度身につけることにより、学習者はこれらを「分解」し「組み立て直す」ことを行っていること、③この背景には、複数のマスターテキストを相互連関的に流用していることが、口頭モード及び書記モードに共通する特徴として学習者の心理に内在することが明らかとなった。

【キーワード】SMTアプローチ、テキスト相互連関的、自己表現活動、言語心理過程

1 はじめに

大阪大学国際教育交流センターでは、2009年より「自己表現活動中心のマスターテキスト・アプローチ (self-expression-based mastertext approach、以下、SMTアプローチ)」(西口 2013) による基礎日本語教育を実践している。SMTアプローチとは「基礎日本語の学習と教育をバフチンの対話原理＝ダイアロジズムを基礎として新たに編成」(西口 2013) したカリキュラムにおいて採用されているアプローチであり、具体的な教材として『NEJ: A New Approach to Elementary Japanese — テーマで学ぶ基礎日本語』(以下『NEJ』) が使用されている。SMTアプローチでは従来式の文型・文法に焦点を当てその積み上げを目指す基礎(初級)日本語教育とは異なり、あるテーマに関する複数のテキストとの「対話」(バフチン 1952-1953/1988、バフチン 1929/1989) による学習を通じて「他者のことば」(バフチン 1929/

1989) の流用を繰り返すことにより自身の声 (voice) を獲得して、さまざまなテーマにおいて自己表現ができるようになることを目指している。

SMTアプローチについては、すでに『NEJ 指導参考書』(西口 2012)、及び西口 (2013) にその基本原理と具体的な教育方法が示されているが、実際に学習者が自己表現活動を中心とした学習活動においてどのような言語心理過程を辿っているのかは明らかにされていない。そこで本稿では、その研究の第一歩としてSMTアプローチによる日本語教育実践において具体的な学習者に焦点を当て、その学習者の自己表現活動がどのような言語心理過程で行われているかを、口頭モード、及び書記モードの両面から明らかにする。

2 調 査

2-1 調査目的

本調査の目的は、SMTアプローチによる学習活動

* 大阪大学国際教育交流センター非常勤講師

**大阪大学国際教育交流センター非常勤講師

の中で、どのような言語心理過程を経て発話やディスコースの生成を行っているかを実証的に明らかにしようというものである。

調査は二段階で実施した。まず、一つ目の調査では、マスターテキストにより学習を行った学習者が教室での学習活動の最後の段階となる各自の自己表現活動の中でどのような発言をし、またその過程でどのようなことを考えているのか、その心理過程に母語は介在しているのか、いないのか、口頭での自己表現活動に至るまでに具体的にどのようなプロセスを辿るのかを学習者の一名に焦点をあて、実際の教室活動を録画したもの、またそれをもとにフォローアップ・インタビューをしたものを資料として分析を行う。

二つ目の調査では、マスターテキストにより学習し、口頭での自己表現活動を終えた学習者が、その後どのような言語心理過程で文章全体を組み立てているのか、文章作成の心理過程において母語が介在するのか、文章作成の具体的なプロセスはどのようなものかを、一つ目の調査と同じ学習者に焦点を当て、授業後に宿題として課せられるエッセイを作成してもらい、その作成過程、及び作成されたエッセイを分析し、その結果を考察する。なお、調査1（第3節）については滝井が、調査2（第4節）については小原がそれぞれ論じる。

2-2 調査概要

2-2-1 クラス

調査を行ったクラスは6月21日から8月12日までの8週間の夏期集中のコースである。1コマ90分の授業が毎日2～3コマのペースで行われ、計135時間を学習することとなる。調査は約54時間学習が終了した段階で行った。進度は、概ね2日で1ユニットである。学習者の内訳は、アメリカ人11名（うち中国系、台湾系など漢字知識のある学習者が5名）、中国人1名、メキシコ人1名の計13名である。学習者集団は、漢字の知識がある学習者が数名含まれているものの、ひらがな・カタカナ及び文法等の知識はまったくない状態の完全な日本語初学者の集団である。

2-2-2 調査協力者

調査協力者（Aさん）は、中国系アメリカ人の女子学生で英語母語話者である。漢字の知識は多少あるものの、日本語の知識はまったくない。この学習者を調査対象とした理由は、積極的に教室活動に参加しており、教師の目から見て順調に学習が進んでいると観察され、またクラスの中でも平均的な学力であると判断したからである。

2-2-3 学習活動

まず具体的な学習活動について述べる前に、『NEJ』の構成について言及する。『NEJ』は全てのユニットが「テーマ」によって構成されており、ここには留学生、日本人学生、教師の三名が登場する。そして、これらの登場人物たちは各ユニットのテーマについて、それぞれの自身の話（Section1・Personal Narratives、以下ナラティブ）をするのである。このナラティブの中に当該ユニットで習得が期待されている文型・文法事項や語彙が織り込まれており、このナラティブが、基礎日本語学習のための中核となるマスターテキストとなる。

調査で使用したユニットのテーマは「わたしの家族」である。このユニットで学習者は家族構成や家族それぞれの仕事や趣味、性格などの表現の方法を学習する。ユニットのまとめとしてマスターテキスト学習後に学習者が自分自身のことについて話す活動を行った。このデータを一つ目の調査（以下、調査1）で使用し、

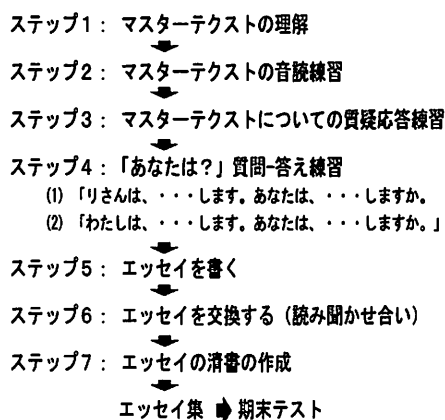


図1 「授業活動の手順」

その後宿題として出されるテーマに沿ったエッセイを二つ目の調査（以下、調査2）のデータとして使用した（具体的な授業の流れは図1に示す）。なお、各調査の具体的な調査方法は、それぞれの調査、第3節及び第4節で示す。

3 口頭モードにおける言語心理過程

本節で調査1の詳細について述べる。

3-1 データ収集

まずデータに使用した活動について説明する。図1のステップ5「エッセイを書く」の準備として位置づけられる活動からデータを得た。活動内容は、ペアでそれぞれの家族の話聞き合い、また自分の話をするというものである。具体的な手順は、最初に活動の準備作業として、学習者それぞれが自分の家族構成や仕事、性格や外見、得意なものについてタスクシートのリストに書き出し、整理する時間を与えた。その後ペアでお互いの話を自由に行うこと、その際にシートを読みながら話すのではなく自分の言葉で話すようにすることと指示した。

データ収集の方法は、上記活動の様子を、授業内でのタスクシート記入から実際の活動までを約30分間ビデオ録画したものと、その録画したものを調査協力者と一緒に見て場面ごとに気になる部分を細かく確認しながらのフォローアップ・インタビュー約32分間を文字起こししたものを使用する。フォローアップ・インタビューでは、Aさんが各場面において、どんなことを考えていたのか、またその時に頭の中では何語を使用していたのかという点を中心に聞いた。

3-2 結果

活動の様子をワークシート作成段階と自己表現活動段階に分け、時系列で以下の表1と表2に示す。なお、本調査は一人の学習者のみに焦点をあてたものであり、言わば試行的な調査である。

表1 ワークシート作成段階

Aさんの行動 (観察から)	Aさんの心理 (フォローアップ・インタビューから)
①黙々とペンを動かす	家族それぞれのことを思い出している。思い出している段階ではほとんどの部分を英語で考えている。しかし何度も練習した言葉などは日本語がそのまま出てくる。
②他の学習者よりも早く作業が終わり、独り言的に何かを口に出して言っている	活動をイメージすることで「使用する言葉がセンテンスになった場合にどのように作ればいいのか」、「語と語をどのように繋げればいいのか」等を考えている。口に出すことで確認や暗記を行っている。これらの作業を英語で考えているのではなく、崩した日本語(Broken NIHONGO)を使用している。授業の中で学習したことやナラティブからの完成された言い方を一度崩し、自分に必要な言葉をはめ込む作業等を行っている。
③教師に質問をする	活動をイメージすることで、学習した表現以外に「自分に必要な言葉」があることに気づく。

表2 自己表現活動段階

Aさんの行動 (観察から)	Aさんの心理 (フォローアップ・インタビューから)
①「質問者」「回答者」というパートに分かれるのではなく自然な流れで相手の言うことに感想を述べたり、「わたし(の場合)は」と話し始めたっている	活動中のやりとりはほとんどが「日本語のみの理解」で、不明確な部分のみ「英語で考える」という作業をしている。相手の言葉を受けて自然に「わたしは」という流れになる。活動前の授業内でのナラティブを通じた練習から自然に日本語が出てくる。センテンスとして完成されたものが頭の中にあるのではなく、主要となる語彙(ここでは父・母など)が映像とともに浮かび、日本語で表現をする過程をたどる。
②まず家族構成の話をして次に、父、母の話へと続く	ナラティブの順序に沿っていることとこれが自然な流れの話の順序だと考えた。
③相手に質問をする際に「あー」という言葉を多様に使用している	自分の家族を表現する「父」「母」は頭に入っていたものの、相手の家族について聞く際に「お父さん」「お母さん」がすぐに出てこず思い出そうとしていた。
④相手の質問を受け、少し考えている	活動前に練習していた項目とは違う内容のことを聞かれた。使い慣れた言い方ではなかったのでこの時は意味を英語で理解しようとしていた。

3-3 分析と考察

調査協力者 A さんの活動の中での実際の言語活動を言語心理過程の観点からステップごとに考察する。

まず、最初のワークシート作成段階を「第一段階」、シートを作成し活動までの準備の段階を「第二段階」、実際の自己表現活動の段階を「第三段階」とする。

3-3-1 第一段階（表1①）

まず、最初の段階では、A さんはこれから取り組む活動に向け、母国の家族それぞれのことを、ワークシートに順じて頭の中で思い出している。家族のことをゆっくりと思い出し、様々なことを想像することにより、これから話すことのイメージを膨らませている段階である。次にそれらをワークシートに書き出していく。ワークシートは家族構成と、それぞれの仕事や得意とすること、性格などについて記入するリスト形式のものを使用した。つまり、ここで使用するワークシートは、日本語の文を書かせるような学習者にとって負荷の高いものではない。ワークシート例を図2に示す。

1. Preparation: Complete the table to introduce your family by answering the following questions.

<質問(questions)>

① 家族は、何人ですか。

② (父、母、兄、妹、姉、妹) は、何をしていますか。

③ どんな人ですか。(character and appearance)

④ 何が上手ですか、何が得意ですか。(skills and interests)

① 何人?	② 何をしていますか	③ どんな人ですか	④ 何が上手ですか、何が得意ですか

図2 「調査で使ったワークシート」

A さんは、この段階で自分のことを表現する際に、家族一人一人のことを思い出しながら母語でテーマの内容を展開している。しかしながら、授業の中で何度も使用した言葉は「日本語がそのまま出てくる」と述べている。何度も使用した言葉とは、このユニットで

は「父」「母」など親族呼称で、これらが頭の中に引っかかってでてくるような状態を意味する。以下、実際の A さんの発言を示しながら、言語心理過程をまとめていく。

(1) 全体のイメージは母語で

ナラティブを基に、母語で自分のことを漠然と考え、イメージをしている。

I think of something about each person, like easier to say things, normally used like job, what we learned in the textbook リさん said... then like my dad's what job, my mom's job, and I guess for siblings as usually what year in the school they are...I was thinking about that, then mostly I think in English.

(2) 使用頻度の高い核になる言葉は日本語で

大部分を英語で考えながらもそのテーマの核となる重要な言葉は授業内での練習を通じて A さんの中に完全に「(母語を介さない) 日本語」として取り入れられている。このユニットの場合で言うと「父」「母」など自分の家族構成を表現する言葉が核となる言葉である。

Sometimes I think in Japanese like 父, 母... I don't think any in English, it's just 父, 母, 妹... I don't need dad, mom, like when we used a lot, and then don't need English.

3-3-2 第二段階（表1②/③）

他の学習者がまだワークシートの作成を行っている中、A さんはシートの書き込みが終わる。すると、A さんはシートを手を持ち、それを見ながら、独り言のように何かをブツブツと言い始める。

フォローアップ・インタビューでこの様子を A さんに確認したところ、この後に行われる活動を具体的にイメージし、自分に必要な言葉が何であるか、それらを当てはめるとどうなるかという確認を行っているとのことであった。つまり、ナラティブで学んだ言葉づかいを思い出し、それと自身の事情を照合するよう

な感覚で、それらを一度崩すように自分に必要な言葉を入れたり、追加したりしているのである。

この段階では、「自分自身についての表現」を不確かなものではあるが、基本の用法に組み込む作業を行いつつ母語ではなく「未完成な日本語」で考え始めている。

(1) 用法に組み込む

教科書で学んだ表現を基に、自分自身の場合を考える際には、それらを「崩すような感じ」で、自分に必要な言葉を「入れる、組み込む」という感覚で行っている。

Basically what we learned the grammar, it's like certain structure but kind like feel break it, so then I put in my vocabulary.

上記発言の下線部から、彼女の頭の中では、文章を崩したり、言葉を寄せ集めたり、選んだり、という作業をしていることが読み取れる。これは、言葉の外現化に向けた現在進行中の言語心理過程であると言える。

(2) 未完成な日本語の使用

第一段階のように英語で考えているわけではなく、「未完成な日本語」(実際の学習者の発言は“Broken NIHONGO”)を使用し、語と語をつなぎ合わせて「自分の表現」となった時にどうなるのかを口に出すことで確認や照合、暗記を行っている。

I wasn't really thinking any English, it's more like “Broken NIHONGO” because I know vocabularies I can put and find the vocabulary...like “My sister is good at piano”, so sister is piano “を”, piano “は” 上手です...so like kind of I know certain words, but put it together then make sure the sounds, is it Japanese or not. I was saying, sometimes I say different ways to saying, and I choose which one is the best. And I repeated, so I remember it as a repeated.

Aさんは、自分に必要な言葉が何であるかというこ

とは十分理解し、その上で活動を具体的にイメージすることで、「自分に必要な言葉がセンテンスになる場合はどうなるのか」「語と語をどのように組み合わせ、またどのような助詞を使って表現すればよいのか」などを口に出して言うことで「作った表現がうまくいっているかどうか」の確認や照合を行っている。録画した映像を見ると、『上、妹』『上の妹』…oh『上の妹』と声に出して試みることで、聞きなれた言葉の音はこちらだと確認していることがわかる。

また、「正しいかどうか不明確な場合」は、教科書を参照したり、教師に聞いたりすることにより確認を行っていた。教師に聞く場合とは、自分に必要であるが、教科書にない言葉があると気づいた時で、ここで自分にとって必要な言葉を獲得している。ここではAさんには妹が3人いるため、「上、下」では十分に表現できないことに気づき、教師により「一番目の妹、二番目の妹、三番目の妹」という表現を学んでいる。

I just remembered the narratives and imagined how to say about my siblings, then I noticed questionable parts. I have three younger sisters but 上, 下 just could describe only two. So, then I asked to you, what I should say...

Aさんは、こういった一連の学習を通じて順調に日本語を習得していていると考えられる。

3-3-3 第三段階 (表2)

学習者たちは、実際の活動の段階に入り、ペアでお互いに自分の家族について自由に話を始める。

映像を見ているとAさんたちは、活動の中で、教科書の会話文にあるような、所謂「質問する人」「答える人」というパートに分かれて話をしているわけではなく、相手の話を受けて、感想を述べたり、「そうなんですね。わたしは…」などと述べたりしながら自発的に話を続けている。

フォローアップ・インタビューでAさんにこの時の状況を確認したところ、以下のように答えた。

1) 活動中のやり取りは殆どが「日本語のみでの理解」

で、不明確な部分のみ英語を使用している。

2) 活動前の授業内での練習（ナラティブ）から 自然に日本語が出てくる。

3) センテンスとして完成されたものが頭の中にあるのではなく、主要な言葉が映像とともに浮かび日本語で表現する過程をたどる。

ここから、実際の言語活動従事の段階になると、母語はほとんど介在していないことがわかる。以下、実際の A さんの発言から分析を行う。

(1) 母語が介在しない心理状態

不明確な言葉以外は母語が介在しておらず、ほとんどの部分を直截に日本語で発言を行っている。

I think maybe mostly NIHONGO like it's not very specifically thinking in English, I was just thinking in English something that I don't understand.

この段階になると、A さんの頭の中は「英語で考えない」状態になっており、聞きなれない不明確な言葉以外は、相手の言葉の理解や自分の言いたいことの大半を日本語で考えていることがわかる。

(2) 映像が浮かぶ

頭の中には言葉が映像とともに浮かび、それらを日本語でアウトプットしている。英語で考えるほうが日本語にフォーカスをあてるのが難しくなる場合がある。

In my mind, there is a picture of the father, 父, 母 like the picture of dad, mom, not really dad in English. But other things, I... harder to imagine then it's like English... Like concepts... that's harder. I like thinking of pictures and I saw the scene, then NIHONGO. If I think in English, then sometimes it's harder to focus on how to say NIHONGO.

「父、母」という言葉を聞くと、外見や仕事などを含めた自分の父親の絵が浮かび、そこから日本語にす

るというプロセスを辿っている。所謂「父親像」をイメージするのではなく、自身の父親が映像として現れているのである。概念など、イメージするのが難しいような言葉以外は、自分の経験を通した映像が彼女の頭の中に浮かんでいる。

A さんはインタビューの中で、上記の補足として次のような例も挙げている。

As sentences, I guess sometime the certain parts of sentence, like SUSHI, “すし を 食べます” then I think of SUSHI that I had... mostly vocabularies of pictures.

「寿司を食べます」などのセンテンスの時でも、自分が食べた寿司が、映像とともに現れると述べている。

よく使う耳慣れた言葉は、彼女の中に「母語を介さない語」として取り入れられ、「英語で考える方が、どのように日本語で言えばいいのかをフォーカスを当てにくくなる」状態になっている。

3-3-4 まとめ

以上の結果を、「学習者の辿る言語心理過程」として、段階ごとにまとめる。

①第一段階（実際の発話までの最初の準備段階）

学習者は、話す内容のイメージを、母語を介在させながら膨らませる。また、核となる言葉は日本語で、完全な文章とは言えないものを 内言として持っている。

②第二段階（実際の発話までの次の準備段階）

未完成な日本語として、口に出して反芻する。教科書や教室学習での記憶と照らし合わせることでフォームを整えている。

③第三段階（実際の発話の段階）

よく耳にして練習した言葉は学習者の頭の中で具体的な自身の映像とともに、直截に母語の介在なしに日本語での表現となる。

それぞれのユニットの学習の仕上げともなるこういった一連の活動では、学習者は初めて「まとまりのある

自分自身の話」を声に出して言う経験をする。本調査から、学習者一名の結果ではあるものの、このような活動での言語心理過程を明確に示すことができた。

実際の対面での活動場面では、よく耳にして練習した言葉は A さんの頭の中で具体的な映像と結びついて、日本語の表現となる。自分の発言、また相手の発言を理解する過程ではほとんど母語が介在しておらず、不明確な部分のみ母語での理解を行っている。母語が介在する必要がない場合とは、「使い（聞き）慣れた」言葉や表現であり、それらは活動前に教室内で繰り返し行うナラティブ理解及び朗唱を中心とした練習からもたらされたものである。

また、今回の直接的なテーマではないが、活動が始まってから、A さんと相手との発話の中で「質問する者」「質問される者」という役割分担ではなく、相手の言ったことを受け感想を述べたり、自分の場合の話を始めたりしているという場面があった。以下は A さんの発言である。

Most of times like if it's like stuff that we learn most of times, does not like new stuff, then think in NIHONGO, don't really think about it much、then oh, OK understand, come out natural, and start to talk.

こういった流れは実際の会話の場面でも、よく見られる非常に自然な流れである。これを意識せずに行っているのは、能動的理解により相手が言ったことを受け、自発的に相手が言ったことに何かを言いたくなる心情の表れであり、対話の実践として学習者が認識している証拠である。以上のように、口頭モードにおいての A さんの言語心理過程は、所謂文法知識を蓄積していく学習に見られるような「コードの符号化と解読」というプロセスではないと言える。

4 書記モードにおける言語心理過程

本節では調査 2 の詳細について述べる。

4-1 データ収集

二つ目の調査では、前節で取り上げた自己表現活動

を行った授業の直後に、A さんに宿題として課されるエッセイを作成してもらった。エッセイのテーマは、その授業で学習したユニットのテーマ「わたしの家族」である。エッセイ作成に際しては A さんに「シンクアラウド (think aloud)」を要求し、エッセイを書きながら頭に浮かんだことを母語であれ日本語であれ、そのまま発話してもらった。

エッセイ作成時、A さんは教科書、及び前出のワークシート (図 2) をテーブルの上に置き、主に教科書を参照しながらエッセイを作成した。教科書で参照した範囲は、一部、他のユニットのナラティブと巻末の平仮名・片仮名のページを見たのを除けば、当該ユニットの「わたしの家族」に限定されていた。そのユニットは 4 つの Section で構成されており、A さんはそのうち Section1 と Section2 を参照した。Section2 は Useful Expressions というセクションで、ナラティブの中にある表現をそのまま、あるいは少しアレンジして載せたものである。A さんはエッセイ作成中、これらのページを行き来して参照していた。エッセイ作成に要した時間は、約 20 分であった。

また、エッセイ作成の直後にはフォローアップ・インタビューを行い、エッセイ作成時にどのような思考をたどっていたか、また、マスターテキストであるナラティブをどの程度参照していたかを振り返ってもらった。フォローアップ・インタビューに要した時間は約 40 分であった。

エッセイ作成とフォローアップ・インタビューの様子は録画し、録画映像、作成されたエッセイ、フォローアップ・インタビューにおける振り返りの内容をデータとして分析した。

4-2 結果

下のプロトコルは作成されたエッセイである。□で囲った部分は考察で述べる「人物を表示する言葉」で、波線部①～④はそれに続く言葉である。

うちは、6 人家族です。父と母と妹 3 人とわたしです。父と母は、チョコレートファクトリーに①つとめています。父は、わたしにいろいろなことを

教えます。とてもやさしいです。そして、サッカーが上手です。母は、ちょっときびしいです。でも、料理がとても上手です。母は、食べ物を毎日つくります。1 ばんめの妹と 2 ばんめの妹は、^②高校生です。1 ばんめの妹は、^③まじめです。2 ばんめの妹は、頭がいいです。3 ばんめの妹は、中学生です。^④おもしろくて元気です。そしてピアノがすごいです。みんなときどきかわいいです。わたしの家族の時間は、いつも楽しい（時間）です。

4-3 分析と考察

4-3-1 全般的な状況

エッセイは次のような過程で作成されていた。まず、A さんの家族を構成する一名の人物、あるいは二名以上の人物群を表示する言葉が滞りなく出る。次に、それに続く言葉が何も参照せず遅滞なく、あるいは少し考えて付け加えられる。ナラティブや Useful Expressions を参照して付け加えられる場合もあった。こうした一連の作業が終わると次の人物を表示する言葉が滞りなく現れ、上に述べたのと同様の作業が繰り返された。以下、エッセイ作成における言語心理過程を、人物を表示する言葉とそれに続く言葉に分けて考察する。

4-3-2 人物を表示する言葉

エッセイ作成時、A さんは人物を表示する言葉を声に出しながら滞りなく書いており、完成したエッセイを見ると、それらの言葉は教科書の二つのナラティブにおける人物を表示する言葉と同じ登場順に配置されているという特徴があった。以下、エッセイ作成時の様子と作成されたエッセイに表れた人物を表示する言葉の配置の両面から見ていく。

(1) エッセイ作成時の様子から

エッセイ作成の過程で特徴的に見られたのは、A さんがある人物について描写し終わると、次の人物を表示する言葉を、日本語で声に出しながら滞りなく書いていることである。例えば、A さんは父親について「サッカーが上手です」と声に出しながら書き終える

と、間を置かずに「母はちょっと」と、それを声に出しながら書いている。そこで一旦手が止まる。ここでは「父」の描写が終わってから「母」の描写を始めるまでの間に「だれについて書くか」を考える様子は見られず、即座に「母」について書き始めている。エッセイの中で人物を表示する言葉は、「父と母は」「父は」「母は」「1 ばんめの妹と 2 ばんめの妹は」「1 ばんめの妹は」「2 ばんめの妹は」「3 ばんめの妹は」「みんな」の八つであるが、このうち「みんな」を除く七つにおいて、A さんは日本語で声に出しながら滞りなく書いていた。

これについて A さんは、フォローアップ・インタビューで次のように話している。

‘When you go talk about 父, then 母, 妹.’
‘No English word.’

一つ目の発言は、「父」という言葉が出てきたら、「母」「妹」が自然に続いて出てくることを示している。二つ目の発言は、英語が浮かばなかったかどうかを尋ねる質問に答えたもので、英語が浮かばなかったことを示している。これらの発言から、A さんには家族の人物の自然な登場順があり、人物を表示する言葉は日本語で用意されていたと言える。

(2) エッセイにおける言葉の配置から

ナラティブにおいて人物を表示する言葉、及び A さんのエッセイにおいて人物を表示する言葉を登場順に示すと、表 3 のようになっている。

表 3 人物を表示する言葉

ナラティブ 1	ナラティブ 2	A さんのエッセイ
「父は」 「母も」 「姉は」 「弟と妹は」	「父は」 「母は」 「父も母も」 「兄は」 「姉は」 「妹は」	「父と母は」 「父は」 「母は」（2 回） 「1 ばんめの妹と 2 ばんめの妹は」 「1 ばんめの妹は」 「2 ばんめの妹は」 「3 ばんめの妹は」 「みんな」

A さんのエッセイにおいて人物を表示する言葉のう

ち、「みんな」を除く言葉は当該ユニットの二つのナラティブの言葉からの流用であり、二名以上の人物を同時に表示する場合は「と」「も」「〇ばんめの」のいずれかを加え、アレンジしたものになっている。また、これらの言葉は当該ユニットのナラティブと同様に、まず両親が、父親、母親の順に、次に兄弟姉妹が年齢の高い順に配置されている。これに関連して、Aさんは授業についての感想で次のように述べている。

‘ Repetition definitely helps like the Narratives... like...It's very similar, リさん, あきおさん.’

Aさんは当該ユニットの二つのナラティブがよく似ており、それらを繰り返し学習することが役に立っただと言っている。

このことから、Aさんは、構造の似た二つのナラティブを繰り返し学習することにより、テーマについての既有的な自然な全体像に、自身の言葉とした日本語を重ね合わせていると言える。

以上の特徴から、Aさんが書いた人物を表示する言葉には二つの働きがあると考えられる。一つはエッセイの構造を安定させる働きである。これは、たとえなら船を停泊させるときに海の底に下ろすアンカーのように、人物を表示する日本語をディスコースの全体像に打ち込むことにより、エッセイ全体の構造を安定させる働きである。もう一つの働きは、人物描写の「起点」としての働きである。これらの言葉はエッセイ作成開始時においてすでにディスコースの適所に配置され、日本語で用意されている。そのため、ある人物の描写が終わったあとは「自動的に」次の人物が思い浮かび、それを表示する言葉に続けてその人物をどのように描写するかという思考になっている。人物を表示する言葉は、その思考を展開させるときの始まり、つまり「起点」となっていると言える。

4-3-3 人物を表示する言葉に続く言葉

人物を表示する言葉に続いて加えられた諸々の表現は、大部分が先行ユニットのものを含むナラティブから、そして一部が Useful Expressions から充当され

ていた。その言語心理過程には、以下に述べる4通りのパターンが見られた。

(1) 日本語が直截に浮かぶ

一つ目は、日本語が直截に浮かぶパターンである。例えば、「②高校生です」という表現は、その直前の「1ばんめの妹と2ばんめの妹は」に連動して声に出しながら書いている。当該ユニットのナラティブには「弟と妹は高校生です」という表現があるが、Aさんは、フォローアップ・インタビューのときナラティブの語り手の一人「リさん」の弟と妹がどちらも高校生であったことを覚えており、「リさんの弟と妹、are both 高校生」と、教科書を見ることなく日本語で発言している。このことから、Aさんはナラティブの「弟と妹は高校生です」を基盤の用法として、「②高校生です」を「1ばんめの妹と2ばんめの妹は」の後に充当していると推測される。

(2) 日本語は浮かばないが既習であることは認識

二つ目は、表現が日本語では浮かぶには至らないが、それが既習であることは認識しているパターンである。例えば「父と母はチョコレートファクトリーに①つとめています」と書くところで、Aさんは「チョコレートファクトリーに、に、にー、にー」と言いながらその表現を書き、そこで一旦手を止めている。そして開いているページのナラティブを指でなぞり、後に続ける表現をさがしている。そしてすぐにその表現を見つけ、「①つとめています」と、それを声に出しながら書いている。これについてAさんは、フォローアップ・インタビューで次のように話している。

‘I know 父と母, cause they have both same job, so I put them together, and then I know it's like another order, it's like...it is...and に and what comes after is like a verb “working”.’

‘I know I have learned the word, I really remember this I sounded. It's somewhere of here.’

‘It's easy to look back, cause it has...I know where it is...I don't look through every line.’

Aさんは「チョコレートファクトリーに」の後に続く言葉が working のような言葉であり、それが授業で学習した言葉であること、そしてナラティブのどの辺りにある言葉かを覚えている。Aさんが‘It's somewhere of here.’と言って指し示したナラティブの箇所には「兄は、銀行に勤めています」という表現がある。また、もう一つのナラティブには「姉は、旅行会社に勤めています」という表現がある。このことから、Aさんは「兄は、銀行に勤めています」と「姉は、旅行会社に勤めています」のいずれか、あるいは両方を基盤的用法として、「①つとめています」を「父と母は」の後に充当していると推測される。

(3) 母語が浮かぶが既習であることは認識

三つ目は、表現が日本語ではなく母語で浮かぶが、それが既習であることは認識しているパターンである。例えば「1ばんめの妹は、③まじめです」と書くところでは、「1ばんめの妹は」と書いてから手が止まり、‘S...Serious...’と声に出している。その後、開いている Useful Expressions のページに「妹は、まじめです」という表現を見つけ、「③まじめです」と、それを声に出しながら書いている。これについてAさんは、フォローアップ・インタビューで次のように話している。

‘I haven't remember exactly how to say “serious”.’

この発言とエッセイ作成時の手を止めてからの発話‘S...Serious...’からわかるように、Aさんは serious という英語が浮かび、それに相当する日本語の表現が浮かばなかった。しかし、開いている Useful Expressions のページから表現をさがし出し、それを書いていることから、Aさんは serious に相当する表現が既習であることは認識していたと判断できる。また、Useful Expressions にある「妹は、まじめです」のほか、当該ユニットのナラティブには「妹は、とてもまじめです」という表現がある。Aさんはこれらの「妹は、(とても)まじめです」を基盤的用法として、「③まじめです」を「1ばんめの妹は」の後に充当していると推測される。

(4) 基盤的用法に要素を組み込む

四つ目は、基盤的用法に要素を組み込むパターンである。例えば、「④おもしろくて元気です」のところでは、まずその直前の「3ばんめの妹は、中学生です」をそのまま声に出しながら書いたあと手が止まり、‘Funny...’と声に出している。その後、開いている Useful Expressions のページに「兄は、おもしろいです」という表現を見つけると、「Ok, Ok. おもしろい、おもしろい、おもしろ、おもしろくて元気です」と言いながら「④おもしろくて元気です」と書いている。「兄は、おもしろいです」を見つければ、上述の(3)のパターンである。そして、その後の「おもしろくて元気です」は、一気に声に出して書いている。これについてAさんは、フォローアップ・インタビューで次のように話している。

‘元氣 is one of the...it's the first one that popped up, because I reused the word 元氣 a lot of times before.’

‘This one I practiced a lot, くてandで.’

Aさんは「元氣」をそれまで何度も使ってきたことから、「おもしろくて元気です」の「元氣」がまず浮かぶが、その前に来る funny に相当する日本語が浮かばない。しかし、その言葉が既習であることは認識しており、開いているページから「おもしろいです」という表現を見つけ、「おもしろいです」と「元氣」をつなげようとする。そのとき、何度も練習してきた「くて」を「元氣」の前に置き、「くて元気です」という形ができ、そこに「おもしろいです」の「おもしろ」の部分の置いている。当該ユニットのナラティブには「姉は、いつも明るくて元気です」という表現があり、Aさんはこれを基盤的用法とし、「くて元気です」に「おもしろ」という要素を組み込んで「おもしろくて元気です」という表現を生み出している。

もし、Aさんが形容詞の活用の知識を適用しているのであれば、「兄は、おもしろいです」という表現を見つけたあとの発話は、「おもしろい」の次が「おもしろくて、」あるいは「おもしろく、おもしろくて、」という発話になると推測される。しかし、実際には上述のように「おもしろい」の次が「おもしろ、」となっ

た。Aさんはこのとき「おもしろいです」のどこを「切り落とす」のかを確認しているものと思われる。この言語心理過程を図で示すと、図3のようになる。

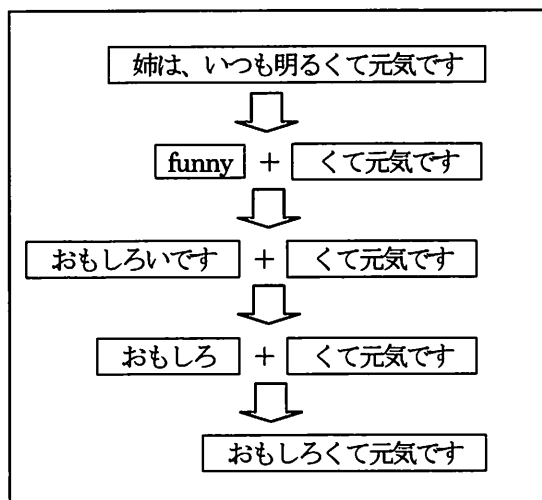


図3 「おもしろくて元気です」に至る過程

以上のように、人物を表示する言葉に続く言葉を充当する言語心理過程には、①日本語が直截に浮かぶ、②表現が日本語では浮かぶには至らないが、それが既習であることは認識している、③表現が日本語ではなく母語で浮かぶが、それが既習であることは認識している、④基盤的用法に要素を組み込む、という四つのパターンが見出された。そして、いずれのパターンにおいても、それらの言葉はナラティブから流用されたものであると推測される。換言すれば、Aさんは文法の知識を適用しているのではないと言える。

4-3-4 まとめ

本節では、書記モードにおけるAさんの言語心理過程を、人物を表示する言葉、及びそれに続く言葉に分けて考察した。それにより、次のことがわかった。

まず、人物を表示する言葉は「アンカー」としてエッセイ全体の構造を安定させる役割を果たしていた。それと同時に、それらの言葉は各人物の描写を展開させていく言語心理過程における「起点」となっていた。

次に、それらに続く言葉は、すぐに日本語が浮かぶ場合もあれば母語が浮かぶ場合もあるが、いずれの場合でもそれが既習であることは認識されており、ナラティブの表現を流用したと推測された。

つまり、Aさんのエッセイの日本語はマスターテキストであるナラティブから流用されたものであり、Aさんは学習した複数のナラティブの表現を4通りのパターンで、「分解」し「組み立て直す」ことによって自身の言葉とし、「わたしの家族」の全体像を日本語で具象化したと言える。

5 まとめ

第3節と第4節では、それぞれ口頭モードと書記モードにおけるAさんの言語心理過程を考察した。本節では、それぞれのモードに特徴的に見られるAさんの言語心理過程を考察する。

まず、口頭モードにおいて論じる。第一段階では、当該テーマについて自身の場合について、使用頻度の高い核となる言葉以外は、母語を介在させながらイメージを膨らませる。テーマに沿った複数のマスターテキストから、学習者は自身に必要なことばの流用を開始する。

第二段階では、流用を繰り返し行うことにより自身の場合を表現する「未完成な日本語」を作り上げていく。

第三段階では、言語活動従事で行使する日本語が、明らかに第一段階とは違った段階へと進む。複数のマスターテキストからの流用を繰り返し行うことで、「他者のことば」を獲得することにより「発話の構築法」(バフチン 1952・1953/1988)を身につけ始める段階へと移行するのである。つまり学習者は自身の声を獲得する段階へと移行していくのである。その過程では、学習者は自身の経験から得た映像をともに思い浮かべ、母語は介在しない状態になっている。

一方、書記モードにおいては、エッセイを書き始める時点で人物を表示する言葉がすでに日本語で用意された状態になっている。それらは「アンカー」としてテーマのディスコースの構造を安定させ、同時に「起点」としてそれに続く言葉を誘発しようとしている。

そして、それに続く言葉は明確に日本語で浮かぶものから母語で浮かぶものまでであるが、いずれも既習であることが認識されており、「分解」と「組み立て直

し」を通して日本語の表現を形成していつている。

これらの口頭モードと書記モードには、次のような特徴が共通して見られる。まず、いずれにおいても核となる言葉、つまり「アンカー＝起点」の言葉は授業の中で複数のテキストのディスコースからの流用を繰り返すことにより、初期の段階で自身の言葉として獲得されている。一方、それ以外の言葉は既習の認識はあるものの、全体的にはまだその状態には至っていない。しかしその後、複数のテキストのディスコースの言葉を流用し、その中のいくつかの用法を基盤として表現を形作っていく中で、徐々にそれらが自身の言葉として獲得された状態に近づいていつている。こうした流用から自身の言葉の獲得までの流れは、テキスト相互連関的に生じたものであったと言えるであろう。

6 おわりに

本稿では、学習者一名に焦点をあて、新しく学習した日本語が、言語活動従事に至るまでに、どのような言語心理過程を辿るのかについて詳細に述べた。学習者の実際の発言を記述し、分析することによって、授業の中核となるマスターテキストの学習が、その後にクラス内で実践された学習活動、また授業後の課題となるエッセイ作成にどのような意味をもたらすのかを明らかにすることができた。

しかしながら、まだこれは試行的調査の段階であり、一般化するには不十分であることについては前述のとおりである。今後は、調査の幅を広げることが課題として挙げられる。他のユニットでは、学習者がどのような言語心理過程を辿るのかの調査を行うなども一つの手段である。こういった調査を通じて、より研究結果の精度を上げていくことは、実践研究にとって意味があることだと考える。今後、具体的な教育実践がどのように実証されているのか、またはそこに議論の余地があるのかといったことを明らかにしていく必要がある。

参考文献

- 西口光一（2012）『NEJ : A New Approach to Elementary Japanese ーテーマで学ぶ基礎日本語 VOL.1』くろしお出版
- 西口光一（2012）『NEJ : A New Approach to Elementary Japanese ーテーマで学ぶ基礎日本語 VOL.2』くろしお出版
- 西口光一（2012）『NEJ : A New Approach to Elementary Japanese ーテーマで学ぶ基礎日本語指導参考書』くろしお出版
- 西口光一（2013）『第二言語教育におけるバフチンの視点ー第二言語教育学の基盤として』くろしお出版
- マイケル・トマセロ，辻幸夫他訳（2008）『ことばをつくる』慶応大学出版会
- ミハイル・バフチン，桑野隆訳（1929/1989）『マルクス主義と言語哲学』未來社
- ミハイル・バフチン，佐々木寛訳（1952-53/1988）『ことばのジャンル』新谷敬三郎他訳『ことば 対話 テキスト』新時代社