The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	日本語学習者のタスク遂行過程における「気づき」
Author(s)	御舘, 久里恵
Citation	阪大日本語研究. 2001, 13, p. 33-52
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/8884
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

『阪大日本語研究』13（2001）

日本語学習者のタスク遂行過程における「気づき」

Learner "Noticing" of Japanese in the Process of Performing a Task

御舘久里恵
OTACHI Kurie

キーワード：「気づき」、"focus on form"、相互交渉的なタスク

【要旨】

本研究は、母語話者との相互交渉的なタスクの過程における日本語学習者の「気づき」とその要因、またその後の認知プロセスを知ることを目的とする。調査の結果、課題要求、母語話者の調整、文脈形成といったものが気づきの重要な外的要因となり、またその後のプロセスを促進する要因として、学習者の母語話者への確認や、母語話者のフィードバックがあることがわかった。これらは意味に焦点をおいた相互交渉的なタスクであることによってもたらされたものであり"focus on form"のアプローチに基づいたタスクの使用の有効性が支持される。

1．はじめに

第二言語習得における学習者の意識の役割については、これまで多くの議論がなされており、それらの議論に基づいて、学習に対する学習者の意識の効果が検証されている。しかし一方で、その際学習者が実際にどのように意識作用をおこし、どのような認知プロセスをたどっていくのかについては依然として明らかになっていない。

本稿では、母語話者との相互交渉的なタスクの遂行過程における談話資料や、その後の学習者のダイアリー、フォローアップインタビューでの報告を分析することにより、学習者の「気づき」と「気づき」をひきおこす要因、「気づき」がおこった後の、理解とインテイクのプロセスについての記述を試みる。

2．第二言語習得における学習者の認知

Krashen（1987 他）が、意識的な学習はモニターとしての機能を果たすのみで、実際の言語理解・産出にはほとんど役立たないと主張したのに対し、第二言語習得における学

習者の意識作用の必要性を主張したのが、Schmidt（1990 ; 1994 ; 1995）の“Noticing Hypothesis”である。“Noticing Hypothesis”とは、「第二言語の学習において、学習者が“notice”したインプットだけが、インテイク（言語システムの構成に使用される蓄積データへの変化の過程）につながる」とするものである。

さらに、第二言語習得における学習者の内的プロセスのモデル構築を試みたものとして、Ellis（1994)、Gass（1997)、Skehan（1998）がある。三者を統合すると、以下のようになる。まず、インプットに対し何らかの要因によって“noticing”がおこることが必要であり、その“notice”されたインプットを、現在の中間言語システムと相互作用させて理解する。そしてさらにその理解されたインプットを、新たに中間言語システムにとりいれるために行う処理の過程が「インテイク」である。この処理によって、自己の中間言語システムが変化するかあるいは強化される。学習者はこの中間言語システムを利用してアウトプットを行う。

以上の議論はインプットに対する学習者の内的プロセスに焦点をあてたものであるが、Swain ら（Swain, 1995 ; Swain & Lapkin, 1995）は、アウトプットが学習者の内的プロセスをひきおこすとして、習得におけるアウトプットの重要性を主張している。Swain（1995）は、第二言語習得におけるアウトプットの機能として、“noticing”、仮説検証、メタ言語的知識のコントロール・内在化の 3 点を挙げている。

これらの理論は、これまでブラックボックスのように扱われてきた、学習者の内的認知状態のプロセスを、詳細に理論化したものとして評価される。

3．研究課題と調査・分析方法の理論的根拠

3．1．研究課題

これまで学習者の意識作用の役割について多くの実証研究がなされてきた（これらの研究の批判・検討については、Schmidt（1995)、Hulstijn（1997)、Leow（1998)、Truscott（1998)、Long & Robinson（1998)を参照)。しかしそのほとんどが異なるタイプの教授やタスクを行った後、テストなどを行って結果を比較するというものである。したがって、学習の主体である学習者がどのような要因で意識作用をおこし、どのような認知プロセスをたどっていくのかについては、2．で挙げたような理論のみが先行し、具体的には明らかになっていない。

そこで本稿では、母語話者とのタスクにおける、学習者の認知プロセスの詳細な記述と説明を試みる。具体的には、以下の 2 点を研究課題とする。

1）母語話者とのタスクの遂行過程において、どのような要因が日本語学習者の言語形式への「気づき」をひきおこし、どのような要因によって「気づき」が妨げられるのか。
2）「気づき」がおこった言語形式のすべてが理解され、インテイクにつながるのか。そうでないとすればどのような要因によって理解がなされ、インテイクへとつながるのか。

本稿における「気づき」とは、ほぼ Schmidt のいう "noticing" をさすが、Schmidt の「ある出来事の出現を意識的に登録すること」「注意が焦点化された状態」(Schmidt, 1995) という定義では、「意識」や「注意」という語の多義性から曖昧さが生じるため、Schmidt の "noticing" について検討を行った研究（Tomlin & Villa, 1994 ; Robinson, 1995 他）をもとに新たに定義づけを行った。すなわち本稿では「気づき」を、「特定の認知内容や刺激を選び取って認知的に登録し、それを主観的に経験した心の状態」と定義する。

「気づき」がおこった基準は、以下の 3 段階のうちのどれかを満たすものとする (Allport, 1988)。

1）その特定の対象についてコメントできる・その対象に従って行動できる
2）その特定の対象についての主観的経験を、後で言語化（レポート）できる
3）その特定の対象についての主観的経験を、自己評価できる（対象の正確な同定やレポートしたことへの確信）

3．2．調査・分析方法の理論的根拠

Long ら（Long,1991 ; Long & Crookes, 1992 ; Long & Robinson, 1998 ; Doughty & Williams, 1998）は、意味に焦点をあてたレッスンの中で問題の感知が引きがねとなり、教師や学習者によって注意が一時的に言語形式へシフトする状態を "focus on form" とし、これが学習に必要であると主張している。この "focus on form" の結果が、Schmidt の "noticing" であるとされる。すなわち、初めから言語形式に焦点をおいて、そこに "notice" させるのではなく、意味の理解や産出の必要性から "noticing" が起こることが学習の必要条件であるとするものである。したがって、このアプローチで使用されるタスクは、なんらかのゴールが志向され参加者がアクティブな役割を果たすものであり、実世界となんらかの関係をもつものである。

また、発達心理学における Vygotsky 派の社会文化理論では、人間の認知発達がおこ

るのは、状況に埋め込まれた他者との社会的相互作用の場であるとされ、近年、第二言語習得研究にも応用されている（Frawley & Lantolf, 1985 : Lantolf & Appel, 1994 : Lantolf & Pavlenko, 1995 他)。ここでも、第二言語の学習は、体系だてられた形式を積み上げることによっておこるものではなく、学習者がそのおかれた状況で、他者との相互交渉の中で第二言語を使用することによってなされるものであると考えられており、個々の研究において相互交渉的なタスクが使用されている。

したがって本稿では、より学習がおこると考えられるタスクとして、ゴールを志向した相互交渉的なタスクを使用する。また、分析の際に主なデータとして扱うのは、相互交渉における談話そのものとする。従来、人の認知プロセスを知るためには何らかの実験的状況を設定し、その結果としての行動から、人の頭の中でおきている現象を説明するという方法をとるのが一般的であったが、他者との相互交渉のその瞬間に学習がおこっているのであるから、そこでの談話を詳細に考察することが、学習者の認知プロセスを最も明らかにできる方法であると考えるからである。

4．調査

4．1．タスク

本稿では、カタログオーダータスク（通信販売のカタログから欲しい品物を選び、注文用紙に記入するタスク）を使用する。

このタスクを選択した理由は、参加者双方が自分が得た情報を交換し合う双方向のタスクであるという点、収束的なゴール（購入する商品を選び、注文用紙に記入する）を志向するという点であり、これら二点はともに、相互交渉の質を向上させるものである(Skehan 1998)。さらに、タスクの途中で課題要求の性質が変わる（購入する商品の選定の段階ではどれを選んでもよく、インプットの取捨選択が比較的自由であるのに対し、注文用紙に記入する段階では理解しなければならないことが決まっており、より課題の制約が大きくなる）ため、課題の要求による気づきのおこり方の違いを見ることができるという点も挙げられる。

4．2．調査協力者

調査協力者は、初対面の、韓国語を母語とする上級日本語学習者[1]（女性４名、男性４名）と、日本語母語話者（男性８名）のペア８組である。

4．3．調査手順

1）タスク

カタログ（『通販生活　夏の特大号』1998 カタログハウス）の中の調査者が指定した部分（10ページ、20品）の中から、学習者の欲しい物を2つ選び、学習者が注文用紙に必要事項をすべて記入するように指示した。母語話者には、学習者の商品選びや日本語に関して相談相手になるように指示した。

両者の承諾を得た上でタスクの過程を録音、録画し、後日文字化した。

2）ダイアリー記入

タスク終了後、両者に、タスクの最中に日本語について気づいたことを思い出せる限り書くように指示した用紙を渡し、記入してもらった。学習者の用紙には、韓国語訳をつけ、母語で書いてもかまわないと指示した。

3）認知スタイルアンケートの記入

学習者の認知スタイルによる差異を調べるため、アンケート[2)]に記入してもらった。

4）フォローアップインタビュー

後日、学習者に対してフォローアップインタビューを行った。

まず、文字化資料を見ながらテープを聞いてもらい、日本語について

a：タスクの際に知ったこと
b：タスクの際に気づいてはいたが、理解できなかったこと
c：タスクの際には全く気づかず、初めて知ったこと

を、タスク後のダイアリーに書いたものも含め、あらためて用紙に記入してもらった。その後、録音データだけで判断できない箇所について、ビデオでの再確認を行った。

5．分析方法

上記の調査資料をもとに分析を行った。インプットに対する気づき、アウトプットの際の気づきの双方を分析したが、本稿では紙幅の都合上、インプットに対する気づきについてのみ記述する。

まず、気づきのおこった箇所を特定し、その要因が何かを分析した。次に、気づきがおこったものに関して、その後、その言語形式が理解され、あるいはさらにインテイクされる過程の分析をおこなった。

5．1．気づきの要因の分析方法

まず、気づきがおきた箇所、おこらなかった箇所を、本稿での「気づき」の定義に従い以下の基準で特定した。

1）「気づき」がおきた箇所

タスクの遂行過程における、

① 日本語に関するコメント（感嘆詞を含む）
② 母語話者に対する、日本語に関する質問
③ 母語話者の発話のくり返し

のうち、フォローアップインタビューで、a（タスクの際に知ったこと）またはb（タスクの際に気づいてはいたが、理解できなかったこと）にあてはまると学習者が認めた箇所

④ タスク後のダイアリーに記入した箇所

⑤ ①～④ 以外に、フォローアップインタビューで学習者が報告した箇所

の5点のいずれかを満たすものとする。これらは、Leow（1997；1998）に挙げられていた ① と ② に、筆者が ③～⑤ を加えたものである。③ はパイロット調査とそのフォローアップインタビューの結果、この場合にも気づきがおこると特定できたためであり、④ と ⑤ も、パイロット調査後のフォローアップインタビューから、談話に現れない気づきの存在を特定できたためである。

2）「気づき」がおこらなかった箇所

フォローアップインタビューにおいて、学習者が日本語について「文字化資料を見て初めて知った（＝c（タスクの際には全く気づかず、初めて知ったこと）にあてはまる）」とコメントした箇所

特定したそれぞれの箇所について、どのような要因が働いているかを検討する。

5．2．理解へのプロセスとその要因の分析方法

フォローアップインタビューにおいて、学習者が日本語について回答した、a（タスクの際に知ったこと）とb（タスクの際に気づいてはいたが、理解できなかったこと）は、共に気づきがおこったものであるが、aは気づきがおこった後、理解がなされたものであり、bは気づきはおこったが、理解にいたらなかったものであるとすることができる。タスクの談話資料とフォローアップインタビューでの報告から、気づきがおこった後の理解とその要因について検討する。

5．3．インテイクのプロセスとその要因の分析方法

インテイクは、気づきがおこり理解したインプットを自己の中間言語システムに保存するために行う処理の過程である。談話資料から、インテイクの処理が行われている箇所を特定し、その過程を分析する。また、タスク後に学習者が記入したダイアリーから、インテイクの処理によって記憶された形式を特定し、どのようなプロセスをたどった場合に記憶されやすいのかについて検討を加える。

6．気づきの要因

5．1．で特定したそれぞれの箇所について、どのような要因が働いているかを検討したところ、先行研究（Schmidt, 1990 ; Ellis, 1994 ; Gass, 1997 ; Skehan, 1998）で挙げられていた、以下の8つの要因の存在が明らかになった。

課題要求／知覚上の際立ち／情報の種類／相互交渉における調整
見込みに反する形式／既存知識との結びつき／他の言語形式の処理の自動化
学習者の態度

また、それ以外に新たに以下の4つの要因が発見された。

直後のトピック変更／同一トピック発話の先行／言語外の情報／他のインプットへの注意

これらのうち、「直後のトピック変更」と、「他のインプットへの注意」は、気づきがおこらない要因として働くものである。

また、これらの要因は、「タスクやインプットの性質に関する外的要因」と、「談話の性質に関する外的要因」と、「学習者の内的要因」の3つに分けられる。

以下、それぞれの要因について詳細に検討を加える。

6．1．タスクやインプットの性質に関する外的要因

6．1．1　課題要求

特定した箇所のインプットの、課題要求の高さ（課題の達成に対する重要度）をみた。今回のタスクにおいては、A：注文用紙の記入、B：商品名の同定・商品の選択、C：商品の機能・価格についての談話、D：余談、とし、A＞B＞C＞D の順に課題要求が高いものとして分析した。A、Bは共にタスクの遂行に必要であるが、前述したようにBはインプットの取捨選択が比較的自由であるのに対し、Aの場合は理解しなければならないことが決まっており、より課題の制約が大きくなる。またC、Dは共に課題の遂行に必

要ではないが、CはBに関連しており、より課題要求が高いとすることができる。

分析の結果、気づきがおこらなかった16例は、1例を除くすべてが、課題要求がCまたはDのものであった。課題要求はインプットに対する気づきの大きな要因となると考えられる。課題の遂行のために、そのインプットの言語形式の理解が必要とされることにより、気づきがおこりやすくなると考えられる。逆に、課題の遂行のためにそのインプットの言語形式を理解することが必要でなければ、気づきはおこりにくくなる。

6．1．2　情報の種類（音声・文字）／知覚上の際立ち

今回のタスクでは、課題要求が高い（A／B）場合に、インプットの言語形式が文字情報（母語話者が言及した場合は音声情報も伴う）として与えられ、さらにインプットの言語形式の知覚上の特徴（カタログや注文用紙の字の大きさ、太さ、色）が顕著になることが多かった。逆に課題要求が低い場面（C／D）はもっぱら音声情報となり、知覚上の特徴も顕著にならなかった。したがって、課題要求の要因と分けて分析することはできないが、先行研究にも挙げられているこれらの要因が、気づきの促進につながっていることが考えられる。すなわち、当該インプットが文字情報あるいは文字情報と音声情報として与えられた場合や、知覚上の際立ちがある場合には、気づきがおこりやすくなると考えられる。

6．2．談話の性質に関する外的要因

6．2．1　直後のトピック変更

当該インプットの直後に、母語話者自身がトピックを変更した場合には気づきがおこっていない。これらの例はすべて課題要求が低いものである。すなわち、課題要求が低いことによって母語話者が容易にトピックを変更してしまうことが考えられる。

（以下、Kが日本語学習者、Jが日本語母語話者）[3)]

＜例1＞

K1：旅行でも行きたいんでー

J1：〈笑い〉んな物買ってられないじゃないですか〈カタログのページをめくるのを止め、指定した最終ページを指さして〉ここまでここまで

K1：ここ＋

（Ｋ１は、「買ってられない」の語形、意味共に未知であったが、タスクの際には気づかなかったと述べている。これはＪ１が直後にトピックを変更したために、Ｋ１が理解の処理を行おうとする時間がなくなり、気づきがおこらなかったためと考えられる。）

６．２．２　相互交渉における母語話者の調整

母語話者が、学習者の言語的問題を予測して、自らの発話を調整した場合、それによって学習者の気づきがおこっている。この場合、課題要求が低くても気づきがおこっている。これはフォリナートークの一種と見られる。

＜例２＞

Ｋ８：買い物とかよくするんですか＋

Ｊ８：あー　よく　よく行きますね（あー）　行くといえば行くほう　かも（あー）
衝動買い　わかります＋

Ｋ８：しょうどうがい＋

Ｊ８：しょう　まちょっと行ってー　ええもんあったらぱって買ってしまう

Ｋ８：あー（はい）　あーあー

（Ｋ８は、Ｊ８の「わかります＋」という理解確認によって未知の語彙である「衝動買い」に気づき、Ｊ８に聞き返している。）

６．２．３　同一トピックの発話の先行

課題要求が低いにも関わらず気づきがおこる要因として次に挙げられるのが、当該インプットと同じトピックについての発話が先行していることである。

＜例３＞

Ｋ６：１万５千円

Ｊ６：けっこうしますねー

Ｋ６：うん高いですね

＜例４＞

Ｋ３：〔発話前半部省略〕　朝からもうアイスです　ずっと（あなるほどね）はいだから　今すぐーには　ま必要ないかなというかんじですね（ほうほうほう）

Ｊ３：あとそのー　ちょっと値段はるじゃないですか　13万｜８千円　けっこう値がはる

Ｋ３：あ　高すぎますねー｜　ま　スイスー

（２つの例は、共に「値段が高価である」という表現で、共に学習者にとって未知の表現であった。しかし、Ｋ６は自己の「１万５千円」という発話をうけた母語話者の、「けっこうしますね」という表現を聞いたため、未知ではあったが理解し、「うん高いですね」と応答しており、フォローアップインタビューで「値段が高いときにこういうふうにいうんだなと思った」と述べている。一方Ｋ３は、「値段はる」という表現には全く気づかなかったとフォローアップインタビューで報告している。これは、必要性についてのトピックの後、母語話者が値段についてのトピックに変更したために気づかず、次の「13万」という言葉に反応したと考えられる。）

すなわち、同一のトピックの発話が先行していることにより、文脈が形成され、学習者の気づきをおこりやすくしているようである。

６．２．４　言語外の情報

写真や、母語話者のジェスチャーなどの、言語外の情報によっても気づきが促進される。

今回のタスクでは、課題要求がＢの場合において他の視覚情報（写真）を伴うことが多く、それが気づきの促進につながっていると考えられる。

＜例５＞

Ｊ６：これもー　何種類か　あるみたいですけどー

Ｋ６：選ぶんですか＋

Ｊ６：こー　懐中タイプとベルトタイプ　ふたつあるみたいです　このタイプか　このタイプか

Ｋ６：かいちゅうタイプ

Ｊ６：懐中タイプ（うん）　そしたらこれにあたりますね　でー

（Ｋ６は、カタログの写真を見ながらＪ６の「懐中タイプとベルトタイプ」という発話を聞いたため、未知であった「懐中」という語彙に気づきをおこし、同時に写真から意味を理解したということをフォローアップインタビューで報告している。）

また、課題要求が低い場合でも、母語話者の調整などに伴うことで、言語外の情報が気

づきの促進要因となっている。

＜例６＞

Ｊ８：でも普通男性用　男性がここの　無精髭　無精髭ってわかるかな（ええええ）この髭をー（ええ）剃るーやつなんですよこれ　〈↑右手で口の周りを触る〉

（Ｋ８は、Ｊ８の理解確認とジェスチャーから「不精髭」という語彙に気づいたとフォローアップインタビューで報告している。）

これらの言語外の情報も、同一トピックの発話の先行と同様に、文脈を形成する役割を果たしており、学習者の気づきをおこりやすくしていると考えられる。

６．３．学習者の内的要因

６．３．１　他のインプットへの注意

学習者が、当該インプットとは別のリソースによるインプットに注意を向けていれば気づきはおこらない。この例も、課題要求が低い場合のみであり、課題要求が低い場合の学習者への影響であると考えられる。

＜例７＞

Ｊ５：〈カタログの写真を見ながら〉材質が　なんかべっこうみたいな　ですかねこれは

Ｋ５：〈カタログの文章を読んで〉ぼ　ぼ　木製ケースつき

Ｊ５：そうですね

（Ｋ５は母語話者からのインプットではなく、カタログの文章（文字によるインプット）に注意を向けていたため、Ｊ５の発話の中の「べっこう」という語彙が未知であったにも関わらず、気づきがおこっていない。）

６．３．２　学習者の見込みに反する形式

学習者は現在持っている知識からの見込みを持っており、それに反する形態には気づきがおこりやすい。

＜例８＞

Ｋ１：〈商品名を記入しようとして〉ふつう日本でもブレンダーと言いますか＋

Ｊ１：え＋

Ｋ１：ブレンダーと呼びますか＋

Ｊ１：いやぼくミキサーって言う

Ｋ１：そうですか

（Ｋ１は、写真で示された商品を普段から「ミキサー」と呼んでいたが、それとカタログに書かれた商品名が異なっていたために気づきがおこっている。）

６．３．３　既存知識との結びつき

インプットの一部が既存知識と結びつけられることによって、未知の部分が連想できるような場合にも気づきがおこる。

＜例９＞

Ｊ８：なんか　韓国の女性の方がものを　日本の女性よりはものをはっきり言うって（あー）いうのは　よくききますね

Ｋ８：そうです　はい

Ｊ８：夫婦になっても

Ｋ８：ええそうです

Ｊ８：かかあ天下　みたいな

Ｋ８：そうです〈笑い〉

（この例は、同一トピックの発話の先行によって気づきがおこりやすかったことも考えられるが、さらに、Ｋ８は、「かかあ」がお母さんのことを指すことは知っていたので、奥さんの方が上という意味かなと考えた、とフォローアップインタビューで報告しており、既存知識との結びつきによって気づきがおこり、同時にそこからの連想で理解のための処理が行われたと考えられる。）

６．３．４　他の言語形式の処理の自動化

同一リソースのインプットの中の他の言語形式の処理が、その学習者にとって自動化さ

れていない（理解するのに時間を要する）場合、当該言語形式に対する気づきがおこりにくくなる。

＜例10＞

Ｋ８：泊まりはー　もし　ロッテホテルで

Ｊ８：あ違います　もう普通　あの僕らもう　ホテルとか予約しないで（あー）素で行って　ちょっと民家に　（あー）＜笑い＞　泊まらしてまらえませんかーって言って

Ｋ８：あー　あいいですね

Ｊ８：いちお　韓国の文字　よく　なんか（あーそうですか）　日本で売ってるようななんかいろんな（あー）　12カ国語で通用するような　全部載ってるー　えフランス語やったらフランス語でこう言う（ええ）日本語ではこういうこと（ええええ）　英語やったら英語でこういうこと（ええ）　そういうの全部書いて　ぱっと見せて（あー）　最初怪しまれましたけどね〈二人　笑い〉　しゃべれないから全然〈笑い〉

（Ｋ８は未知の２語についてまったく気づきをおこしていなかった。Ｋ８はフォローアップインタビューで、ここでのＪ８の発話が非常に早口の大阪弁だったという強い印象を語っており、ここでのＪ８の発話の他の言語形式の処理に負担がかかり、気づきがおこりにくくなったのではないかと考えられる。）

逆に他の言語形式の処理が自動化されているほど、まだ自動化されていない言語形式への気づきがおこりやすくなるといえるだろう。

６．３．５　学習者の態度

タスク後のダイアリーとフォローアップインタビューから明らかになった学習者の態度と、タスクにおける気づきとの関連を考察する。

Ｋ１とＫ２の２名はそれぞれ、「カタカナで書かれた言葉は、発音だけでは意味がわからないものが多い。」「日本語にはカタカナ語（外来語）が多すぎる。発音が違いすぎて英語とすぐに結びつかない。」といった、カタカナで表記される語彙に対する否定的な態度をタスク後のダイアリーに記入しており、フォローアップインタビューにおいて、普段からそういった態度を持っていたと述べている。２名が実際に気づいたものには他の学習者よりカタカナで表記された語彙（外来語や商品名）が多く、気づかなかったものの中には

カタカナ表記の語彙はなかった。すなわち、その言語形式に対して普段から否定的な態度を持っていると、気づきがおこりやすい。

一方で、気づきがおこらなかったものの中にカタカナ表記の語彙があったＫ３とＫ６は、タスク後のダイアリーでそれに関する態度についての記述を行っておらず、フォローアップインタビューでも普段からカタカナの語彙に対して特に肯定的な態度も否定的な態度も持っていないと述べている。すなわち、逆にその言語形式に対するなんらかの態度を形成していない学習者は、気づきがおこりにくくなっている。

今回の調査からは、学習者の否定的な態度しか明らかにならなかったため、学習者が肯定的な態度を形成している場合に気づきがおこるかについては、今後検討の必要がある。

６．４．「気づき」の要因（まとめ）

以上、学習者の「気づき」の要因を分析した。

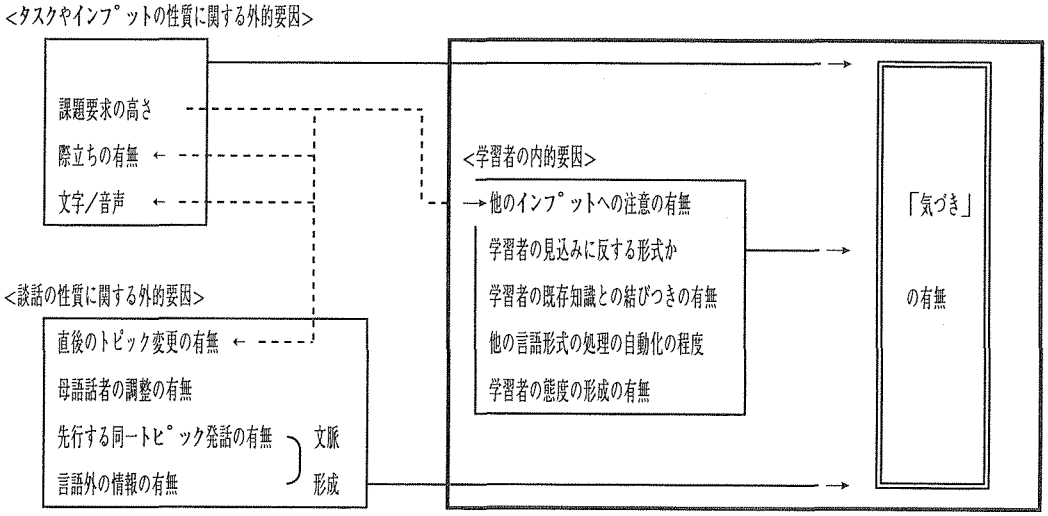
上記の 12 の要因は、「タスクやインプットの性質に関する外的要因」と「談話の性質に関する外的要因」、「学習者の内的要因」の３つのタイプに分けられた。学習者の「気づき」は、これら複数の要因が複雑に作用しあい、決定されると考えられる。したがって、タスクやそれに伴うインプットの性質、談話の性質、学習者のいずれかが変われば、新たに他の要因が働く可能性が当然考えられるだろう。「タスクやインプットの性質に関する外的要因」と「学習者の内的要因」の２つのカテゴリーは、Skehan（1998）の理論においても同様のカテゴリー化がなされているが、「談話の性質に関する外的要因」は新たなカテゴリーとして加えたものである。特にこのカテゴリーに属する要因は、個々のペアが実際にどのようにタスクを行うかによって大きく異なるものであるため、一般性をもったものとは言いがたく、今後検証が必要とされる。

また、課題要求が高ければ、そのインプットが際立ちを持ち、文字情報を伴うことが多く、逆に課題要求が高ければトピックの変更が容易になったり、学習者が他のインプットへ注意を向けたりするというように、課題要求の高さは、他の要因にも影響を及ぼす重大な要因であるといえる。

以上を、図１にまとめて示す。

なお、学習者の認知スタイルも要因として働くことが予想されたため、調査時に認知スタイルのアンケートを行ったが、アンケートの結果、やや「視覚型」の傾向にあった４名が他の学習者に比べ特に文字情報により気づきやすく、音声情報に気づきにくいといった傾向はみられず、学習者の気づきに対しては認知スタイルは要因とはならないということがいえるであろう。

図１：「気づき」の要因



7．学習者の認知プロセス

7．1．理解へのプロセス（図２参照）

5．2．の分析方法に従い、気づきのおこった箇所の中で、理解されたものと、理解にいたらなかったものとを特定し、それぞれについてその要因を分析した。

気づきのおこった言語形式について、母語話者の調整があったり、その形式に関する既存知識が結びつけられたり、同一トピックの発話の先行や非言語情報によって文脈が形成されていたりすることによって理解が可能になり、かつ見込みに反するところがなければ、その言語形式はそのまま理解される（図２(1)）。上に挙げた〈例３〉の場合は同一トピックの発話が先行し文脈が形成されていたため、また〈例５〉は写真、〈例６〉は母語話者の確認とジェスチャーによって、さらに〈例９〉は同一トピックが先行していたことと既存知識を結びつけることができたことによって、それぞれ気づきと同時に理解がなされたと考えられる。

しかし、母語話者の調整がなかったり、既存知識に結びつかないものであったり、文脈の形成がないかもしくはあっても理解に役立たない場合や、見込みに反する場合は、気づきがおこっても学習者自身によって理解に至ることができない。この場合、母語話者に確認をする場合が多い。それに対する母語話者のフィードバックによって、理解がなされる

（図２(2)）。上に挙げた〈例８〉は、学習者の見込みに反していたため不審に思い、母語話者に確認を行ったものである。母語話者のフィードバックが自身の見込みと同じであったために納得している。また、以下の例は、母語話者の調整も文脈の形成もなく、既存知識とも全く結びつかなかったために理解できず、母語話者に確認を行っている。

〈例 11〉

Ｋ１：〔名刺入れについて〕もらったら手帳の後ろにー　（ああ）挟んでおいたらいいんでー（はい）別にいらない

Ｊ１：電卓は＋　←インプット

Ｋ１：でんたく＋　〈写真を指さして〉これです｜よね　←気づき　確認

Ｊ１：そうそうそう｜　計｜算するやつ　←フィードバック

Ｋ１：それが｜でんたく　でんたくって言うんですか　←確認

Ｊ１：はい　←フィードバック

Ｋ１：いらないです

この例のように、「確認→フィードバック」の過程が何回か繰り返されることがある。

母語話者がなんらかの理由でフィードバックをおこなわなかった場合は理解されないままとなる（図２(3)）。この例は１例のみであった。

〈例 12〉

Ｊ３：えーっと　日本人の学生っていうのは　あんまりべん　勉強していないらしくって　【×××】例にもれず

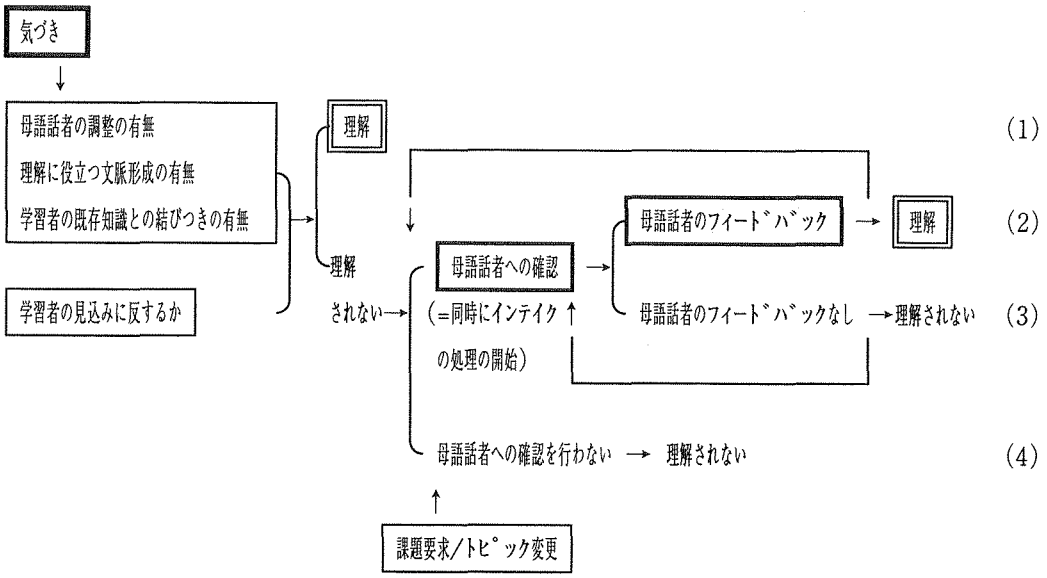
Ｋ３：もれず＋

Ｊ３：何しに大学来たんだっという

（Ｋ３は、「例にもれず」が理解できずに聞き返しを行ったが、Ｊ３がそれを単なる相づちと解したためかフィードバックを行わず、理解がなされないままとなった。）

今回のデータにはみられなかったが、母語話者からのフィードバックが無かった場合、再び確認を行うことも当然考えられる。

図２：学習者の認知プロセス



意味を理解するに至らなくても、母語話者に確認を行わなければ、その言語形式の理解がされないままになる（図２(4)）。この例も１例のみであったが、母語話者へ確認を行わなかった理由について学習者はフォローアップインタビューで、その語彙の意味はあまり重要ではないと思ったので確認しなかったと述べている。また、直後に母語話者がトピックを変更させたために確認することが不可能であったことも考えられる。したがって課題要求の低さと直後のトピック変更が、確認を行わない要因として働くことが考えられる。

７．２．インテイクのプロセス

次に、インテイクの処理が行われている箇所について、そのプロセスを見る。

学習者が自身では理解することができず母語話者への確認を行う場合（図２(2)(3)）に、メタ言語的な表現が用いられることが多い。ここでその言語形式に関する分析、すなわちインテイクの処理が同時に開始されたと見ることができる。これは学習者のアウトプットであるから、Swain（1995）の言うアウトプットによるメタ言語的機能を果たしていると言うことができる。(2)の場合はそれに対する母語話者のフィードバックを理解することで、長期記憶にある自己の中間言語システムに保存するためのデータが完成されると考えられ、(3)の場合はインテイクの処理が完成されないと言える。

実際に、図２の(1)にあてはまる10例のうち、タスク後のダイアリーに記入があったものがなかったのに対し、(2)にあてはまる10例のうちの５例がダイアリーへの記入がなさ

れている。これは、インテイクの処理がなされた言語形式のいくつかが、少なくともタスク直後においては長期記憶に保存されていたということを示している。

8．おわりに

本稿では、第二言語習得において、学習者の言語形式に対する「気づき」が重要であることを前提とし、意味に焦点をおいた中での「気づき」の有効性を主張した“focus on form”のアプローチにおいて使用されている相互交渉的なタスクを用い、その過程における日本語学習者の「気づき」とその要因、また「気づき」がおこった後の認知プロセスを談話資料等をもとに詳細に検討した。

「気づき」の要因として挙げられるのが、課題要求の高さ、文字情報、形態の際立ち、相互交渉における母語話者の調整、直後にトピックが変更されない（処理のための時間がある）こと、文脈の形成（同一トピックの発話の先行や言語外の情報）といった外的要因と、学習者の注意、学習者の見込みに反する形式、学習者の既存知識との結びつき、他の形式の処理の自動化、態度という内的要因であり、これら複数の要因によって学習者の「気づき」の有無が決定される。

さらに、「気づき」がおこった後のプロセスについては、母語話者の調整や文脈の形成、既存知識との結びつきがあり、かつ見込みに反しなければそのまま理解されるが、理解されなかった場合は母語話者に確認し、それに対する母語話者のフィードバックによって理解に至る。母語話者に確認を行う際、メタ言語的な表現を用いることが多く、顕在的なインテイクの処理が同時に行われているとすることができる。

課題要求、交渉における母語話者の調整、文脈の形成といった、「気づき」に重要な外的要因や、「気づき」の後のプロセスを促進する、学習者の母語話者への確認や母語話者のフィードバックは、目的を志向した相互交渉的なタスクであることによってもたらされたものである。したがって、“focus on form”のアプローチに基づいたタスク使用が第二言語習得に有効であると言える。

このような学習者の認知プロセスを促進する母語話者の役割は、他の学習者が果たすこともできるはずであり、教室活動への応用も可能となるであろう。

本研究では、これまで理論のみであった学習者の認知プロセスを、具体的なタスクを通して検証したものである。上述したように、ここで検証した要因やプロセスは、タスクや参加者が変われば変わってくる可能性が否めず、今後、これらを理論的に整理し、全体像を明らかにすることが課題となる。

【注】

1）学習者のうち７名は日本語能力検定試験１級合格者であり、残りの１名も学習歴、滞在歴や、他の調査協力者と同様に、フォローアップインタビューが日本語で十分に行えたことなどから上級と判断した。

2）"The Learning Channel Preference Checklist"（O'Brien, 1990）を、著者の許可を得た上で日本語訳し、韓国語訳を併記したもの。

3）文字化資料の記号の意味は、以下のとおりである。
＋：上昇イントネーション　空白：呼気部分または一瞬のポーズ　（　）内：対話者のあいづち　〈　〉内：非言語行動　【×××】：聴取不能部分　｜：発話の重なり（最初の発話の「｜」から次の発話の「｜」まで発話が重なっている。）　〔　〕：その他の注釈

【引用文献】

Allport,A. (1988) What concept of consciousness? In A.J.Marcel & E.Bisiach (eds.) *Consciousness in Contemporary Science*. London : Clarendon Press, pp.159-182.

Doughty, C. & J. Williams (1998) Issues and terminology. In C. Doughty & J. Williams (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, pp.1-11.

Ellis,R. (1994) A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis (ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London : Academic Press, pp.79-114.

Frawley,W. & J.P.Lantolf (1985) Second language discourse : A Vygotskyan perspective. *Applied Linguistics* 6-1 : 19-44.

Gass,S. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlabaum Associates Publishers.

Hulstijn,J.H. (1997) Second language acquisition research in the laboratry : Possibilities and limitations. *Studies in Second Language Acquisition* 19 : 131-143.

Krashen,S.D. (1987) Applications of psycholinguistic research to the classroom. In M. H. Long & J.C.Richards (eds.) *Methodology in TESOL '87 : A Book of Readings*. NY : Newbury House Publishers, pp.33-44.

Lantolf,J.P. & G.Appel (eds.) (1994) *Vygotskian Approaches To Second Language Research*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation.

Lantolf,J. P.& A.Pavlenko (1995) Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 15 : 108-124.

Leow,R.P. (1997) Attention, awareness, and foreign language behavior. *Language Learning* 47-3:467-505.

——— (1998) Toward operationalizing the process of attention in SLA : Evidence for Tomlin and Villa's (1994) fine-grained analysis of attention. *Applied Psycholinguistics* 19 : 133-159

Long,M.H.(1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K.de bot, R.Ginsberg & C.Kramsch (eds.) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspec-*

tives. Amsterdam : John Benjamins, pp.39-52.

Long,M.H. & G.Crookes (1992) Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26-1: 27-56.

Long,M. H.& P.Robinson (1998) Focus on form : Theory, research, and practice. In C.Doughty & J. Williams (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.15-41.

O'Brien,L.(1990) The learning channel preference checklist. In J.M.Reid (ed.) (1995) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston : Heinle & Heinle Publishers, pp.196-201.

Robinson,P.(1995) Review article: Attention, memory, and the "Noticing" hypothesis. *Language Learning* 45: 283-331.

Schmidt,R.W.(1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11-2 : 129-158.

——— (1994) Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In N.Ellis (ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London : Academic Press, pp.165-209.

——— (1995) Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R.W.Schmidt (ed.) *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center University of Hawaii, pp.1-63.

Skehan,P.(1998) *A Cognitive Approach to Language Learnig*. Oxford: Oxford University Press.

Swain,M.(1995) Three functions of outputs in second language learning. In G.Cook & B. Seidlhofer (eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics : Studies in honour of H.G.Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, pp.125-144.

Swain,M. & S.Lapkin (1995) Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16-3: 371-391.

Tomlin,R.S. & V.Villa (1994) Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 183-203.

Truscott,J. (1998) Noticing in second language acquisition: a critical review. *Second Language Research* 14-2: 103-135.

おたち　くりえ（博士後期課程学生）