

## 聴解授業におけるアウトプットのあり方

—学習者同士が人的リソースとなつて—

遠藤 ゆう子

【キーワード】アウトプット仮説, 学習の資源 (リソース), 仮説検証, 意識化

### 1. はじめに

早稲田大学日本語教育センターの日本語聴解6A に実習生として参加し、何より印象に残ったのは、学習者が次々と発言することで視聴覚教材内で使われていた語彙が何であったかが次第に明らかになったり、漢字表記が複数の学習者からの説明で形を成していったりすることがよく見られたことである。これは聴解授業でありながらも input だけではなく、output によっても成立していたことを現している。しかもその output が一人の学習者によるものではなく、クラス内の学習者同士が連鎖反応のように発言し、展開されていくのである。

ことばの習得には input だけでは不十分であることは先行研究などで指摘されているところだが、このような output が聴解授業に与える影響はいかなるものかを考察することを目的に本稿を書き進めていくことにする。そのために、先ず Swain の主張するアウトプット仮説について概観し、次にそれを踏まえて早稲田大学日本語教育センター設置の留学生対象日本語授業、日本語聴解6A (以下、聴解6A) の実践で見られたアウトプットについて述べた上で、活動の目標と照らし合わせ、その有効性などを考察していく。最後に聴解授業におけるアウトプットのあり方についての試論を提示する。

### 2. Swain のアウトプット仮説

Swain のアウトプット仮説を説明するには、1970~80 年代に Krashen が唱えたインプット仮説の言及は避けて通れない。Krashen は学習者の理解できる「 $i+1$ 」のインプットを受けると言語形式が習得されるとした。つまり「言語習得の必要にして十分な条件は、大量の理解可能なインプットに接触することだとした」(岡崎・岡崎 2001)。インプット仮説において、話す・書くといった産出は、言語習得の結果だとされる。

これに対し、1980 年代、Swain はインプットの重要性は認めつつも、インプットだけでは不十分で、必要条件であつて十分条件ではないと主張する。ここにアウトプット仮説が登場する。相手に理解可能なアウトプットを産出することが、言語習得には欠かせないとしているのだ。Swain のアウトプット仮説は、カナダの英語を母語とするフランス語イマ

ーションプログラムでの子供達が十分なインプットを得ているにも関わらず、獲得したフランス語能力が低いことが判明したことから提示された。イマーションプログラムにおいては産出が少ないことに起因しているという。理解可能なインプットに加え、理解可能なアウトプットが強制されることにより、言語習得が成されると考えるのである。

このアウトプット仮説は、教室においても日常においても、多く該当することに気付く。教室においては、読む・聞くの技能に偏った活動では理解語彙・理解表現と使用語彙・使用表現とのアンバランスが生じ、運用能力が伴わなくなる。日常においては、幼児がアウトプットをすることで伝達内容が理解されたり間接訂正が得られたりして、言語を我が物としていく習得過程が見られる。また成人となっても、己の思考を書く・語るという行為で、自分でも気付かなかった思考・思惟が新たに発見され、広い意味でのことばの習得をすることが稀に見られる。このようにアウトプットによって習得が促進されることは理解に難くないし、アウトプットが重要な位置にあることも理解に難くない。

これらアウトプットの機能として、Swain も挙げているが、仮説検証がある。すなわち、インプットから得たものを基に言語使用の仮説を立て、それが適当であるかどうかを検証していく行為が小さい単位であれ大きな単位であれ、アウトプットの際は常に繰り返し行われていると考えることができる。こうして検証されたものが身につき、言語が習得されていくのだ。

次に、このようなアウトプットが聴解6Aの授業では、どのような形態となって現れていたのかを述べる。

### 3. 聴解実践授業とアウトプット

#### 3.1 聴解6A 概要

早稲田大学日本語教育センターの聴解6Aは中上級レベルの日本語学習者を対象とし、視聴覚教材を使用した聴解の授業である。90分の授業を学期中週1回、計13回実施した。学習者は16名であった。本授業の目標は以下の3つである。

- ①中上級語彙の習得（講義などで使用される書き言葉）
- ②短めの講義、講演などの要旨把握
- ③未知の語の推測

題材としてはNHKのニュースやニュース番組中の特集などを視聴する。授業の流れとしては、その日視聴するニュース等のトピックまたは関連語彙を簡潔に導入しておき、ビデオの視聴をスムーズにする。そしてビデオを見て、内容確認、語彙・表現の習得、文再生、要旨把握などを行う。最後に実習生（院生）による発展練習を実施する。

#### 3.2 聴解6Aで見られたアウトプット

聴解6Aでは、上述の授業流れの中のビデオ視聴後の活動において、学習者のアウトプ

ットが頻繁に見られる。以下、どのようなアウトプットが起きていたかを3種に分けて記述する。

### 3.2.1 複数の学習者からの連鎖発言を産むアウトプット

複数の学習者からの知識を組合せ、語彙やその意味、表記を立体的に構築し、学んでいく姿が見られた。ある学習者の発言を受け、それが連鎖的に次の発話を産んでいく。

教室で見られた例を示す。S：学習者 T：教師

---

S1:ゴウキヤク?  
 T:ゴウキヤク?  
 S1:ゴウカク?  
 T:合格?  
 S1:ゴ、ゴウ・・・  
 S2:コキヤク?  
 S1:あ、こきゃく。  
 T:あ、顧客。顧客は何?  
 S3:確保する。  
 T:あ、顧客を確保する?あ、そう。顧客は何?  
 S4:お客。  
 T:ああ、お客さん。顧こはどんな漢字?  
 S5:小さい。  
 T:あ、小さいお客。  
 複数S:(笑い)  
 T:ああ。でも、S4さんが行ったらどうする<sup>1</sup>。小さいお客じゃないよ。  
 S5:ではありません。  
 T:ではありません?そうでしょうね。顧客の顧こはなんだ?  
 S6:ああ、コウテイのコ?  
 T:ん?コウテイのコ?  
 S7:雇う?  
 T:雇う。  
 S8:あと、願うの後ろ。

---

このように、「顧客」という語の意味が分からないという学習者に対し、まず表記の確認から入るわけだが、学習者の部分的な説明がアウトプットとして現れ、説明不十分な発言であると、別の学習者が説明を補足する。それらが集結して次第に立体的になり、「顧客」という表記を産み出している。学習者間で補完されたものが姿を現し、教室で共有する学習項目となる。ここでの場合は「顧客」という語の表記、続いてこの後その意味を習得するためのアウトプットが行われたが、これは3.1で記述した目標の①へとつながる活動で

<sup>1</sup> ここでのS4氏は背が高いので、「小さいお客」に該当しないことを意味する。

ある。

また、学習者のアウトプットをてがかりにして学習者が推測を重ねている。他の学習者のアウトプットから音や漢字を組合せて語彙を推量していく力が養われることになる。これは目標の③へとつながる。

### 3.2.2 語彙・表現や要旨等の明確化の過程としてのアウトプット

学習者が意味などを確認するに、言い換えたり別の例を提示したりするアウトプットをすることで明確化していく過程が見られる。

- 
- S1: 囲い込むという戦略を・・・  
T: 囲い込むの意味はわかりますか。S2 さん。  
S2: ……。  
S3: 周りを入れる？  
T: 周りを入れる？・・・囲い込む。  
S4: 抱き・・・  
T: 抱きしめる？  
S5: 中に入る  
T: 中に入る？囲い込む。中に入る？  
S6: 周りを・・・  
S3: 周りを全部、自分に・・・  
T: 周りを、うーん、ある所を自分のものにしてしまうんでしょ、囲い込むというのは。じゃ、魚を囲い込んで取るってどうするの？  
S3: 取る。  
S7: 網。  
T: 網で・・・。  
S7: 周り、周りで・・・  
T: こういうふうには（絵を板書）網かけて、網を張って、この中に魚を入れて逃げないように囲ってしまって、中に。  
S7: お客は、逃げないように。  
T: うん、お客は逃げないように囲い込む。そう。  
S8: あの、逮捕？逮捕する。逮捕する。  
T: ああ、いいですね。S8 さんを逮捕しましょう。  
複数 S: (笑い)  
T: そうそう、それもあります。S8 さんが逃げないように、皆で、こう、逃げないように皆が並んでね。・・・子供の多い家庭を早めに囲い込む。何のために？  
S9: 顧客が。  
T: はい。将来の顧客を。  
S3: 確保する。  
T: 将来の顧客を確保する。しっかり逃げないように。
- 

「囲い込む」の意味を明確化していく過程で幾つかのアウトプットが見られる。「周りを

入る」という分かりにくい発話から、次第に「お客は逃げないように」という発言や教師の「将来の顧客を」につなげて「確保する」という発話が出るなど、少しずつであるが統語的機能を果たすものへの進化が見られる。「囲い込む」の明確化が進んでいるからだ。その過程は個人の中だけで起こる内なる静態的な理解ではなく、アウトプットによって成されているのが分かる。

小柳(2004)によれば、Swain自身もアウトプットが意味的処理から統語的処理へと移行させるのに有効だと論じている。この明確化の過程としてのアウトプットを活かし、学習者のアウトプットを統語的機能を果たすものへと引上げていくことができる。要旨把握などでは特に、単語レベルの発話に留まることがないように教師側からある程度のコントロールをしていく必要がある。最初は学習者からのアウトプットが断片的なものであったとしても、それを利用して、要旨として意味を成す文や段落レベルの固まりとしてのアウトプットへ引上げていく。文や段落レベルの固まりが意味的処理をするだけにならないようなアウトプットとして産出可能にしていくことが、中上級レベルであることを考えても肝要である。このような活動をしていけば、目標の②の要旨把握だけではなく、要旨を統語的機能を持つものとして産出する力を持つに至るであろう。

### 3.2.3 ある学習者の発話に対する別の学習者の評価としてのアウトプット

教師が質問を投げかけ、学習者はそれに答える形でアウトプットをする。教師が学習者に質問を投げかけることは他の授業でも見られるが、聴解6Aでは、学習者のアウトプットに対し、教師は正解不正解をすぐに提示しない。別の学習者にそれを正解としていいかを確認するので、別の学習者のアウトプットが前発言のアウトプットの評価を行う役目も担う。

---

T: 3つ言っているよ、いい?もう一回言ってごらん。3人、4人、5人って言ったんでしょ。3人は?

S1: 3人は0.3%

T: 4人は?

S1: 0.4%

T: 5人は?

S1: 0.5%

T: 10人は?

S1: 10%

T: 10%?

S2: 0.1%

T: 0.1?

S3: 1。1。1%。

T: いいですか。

S3: 10、10人の、でも、10人の子供がいるうちは日本はいないでしょ。

(中略)

T：今のはいいの？3人、4人、5人と言ったけど、いい？S4さんもS5さんも、3人と5人しか言わなかったよね。どっちが正しいの？S6さん。

S6：3人は・・・。5人は、その・・・。

T：3人、5人は二人が言って、こちらは3人、4人、5人しか言っていない。どっちが正しいの？

S7：こっちは0.3。と0.5%

T：じゃあ、0.3と0.5。

S8：私は見た。0.4。

---

このように学習者の発言に対し、教師が正誤つまり評価をすぐには与えるのではなく、他の学習者に判断させ発言させることで次のアウトプットを産み出している。これは別の学習者が評価をしていることにつながると考えられる。

ビデオ教材のニュース内で使われた語彙を学習者が誤って別の語と解釈し、それに対して別の学習者から訂正等の評価が行われなかった場合でも、その場では教師による訂正はされない。例えば「森」という語を「モノ」、「洞窟」を「ドウブツ」、「蜘蛛」を「クマ」と聞き違えていることなどがあったが、教師はそのまま板書をする。そしてその場では別の学習者から訂正がされなかったため再度教材を視聴する。視聴後、学習者から訂正、評価の発言があり、ニュース内の語彙が明らかになるが、これも学習者からのアウトプットを待って得られたものである。

学習者が別の学習者の発言に対し評価を行うということは、換言すれば、目標①～③が達成されているか評価する目を持つことである。別の学習者を評価する目を持つことが、自分の言えることと言えないことを意識化することにもなる。これらの意識化も、教師が一方的にビデオ教材の内容確認などを行っては正誤を与えるというような形態では起こらないことで、学習者間のアウトプットによって生じるものなのだ。

### 3.2.4 小括

ビデオ視聴後の授業時間は、学習者からのアウトプットが多い。本稿では特に取り上げなかったが、要旨や再生練習など、書くことによるアウトプットの時間も設けられている。ビデオ視聴後は学習者のアウトプットが授業を進行させると言っても過言ではないだろう。

このように聴解6Aで見られるアウトプットを考察していくと、アウトプットによってビデオ教材で理解した内容に関する仮説検証と自分の日本語力に関する意識化を進めていることが分かる。仮説検証や意識化はデータで示したように、一人の学習者で成立しているのでは決してなく、複数の学習者の共同作業で展開されている。そしてそれは、3.1に述べた目標の語彙の習得や要旨把握、未知語推測の3つの目標を意識した教室活動の中で展開されている。複数の学習者の仮説検証で得られたものが、個々人に還元され、これら

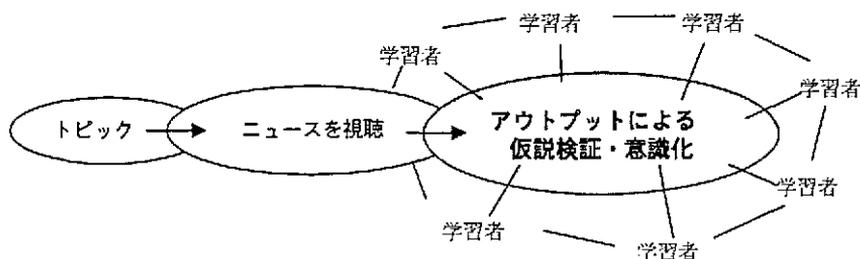
3つの目標に一人一人が近づけるよう、そして意識化されるよう仕組みられている。

このような学習方法は、発言のしやすい教室の雰囲気によって支えられていると言えるだろう。これらのアウトプットを産むには、雰囲気作りも軽視してはならない。

#### 4. まとめ

聴解6Aで見られるアウトプットが、目標として掲げられた能力育成に影響を与えていることを述べてきた。ビデオ教材も一つの「学習の資源（リソース）」（レイヴ&ウェンガー1993）と言えるだろうが、学習者間で織り成すアウトプットがビデオ教材資源を超えた活動の柱に位置づけられ、仮説検証と意識化が活性化されることで、目標への到達と学習が促進される。ブルナーらの提唱するスキュフォールディング（足場掛け）が教師によって成されるだけではなく、むしろ学習者間のアウトプットが中心となって大きくその役目を担う。

ビデオ視聴そのものは、一人一人の営みである。そこでインプットが起こり、何かを理解し、何かを理解しかかる。その理解を確認するために懸命に辞書を引く学習者もいる。しかしその後用意されたアウトプットの活動時間は、一人一人の営みではなくなる。教室にいる学習者たちが、互いに辞書以上の「学習の資源（リソース）」となり、共に学びあっていく。互いが互いの人的リソースとなるのだ。



このように考えると、これは聴解6Aだから成し得たことだと限定されるものではなく、あらゆる教室活動に取り入れていくべき要素であると気付く。教師と学習者という直線関係から解放され、学習者間のアウトプットがふんだんに取り入れられ散りばめられた教室は、新しいダイナミズムを産み出すからだ。

#### <参考文献>

岡崎隆・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザインー言語習得過程の視点から見た日本語教育ー』 凡人社

- 金庭久美子 (2004) 「リソースの活用を目指した授業ーニュース教材を利用した聴解授業」日本語教育 121 号』日本語教育学会
- 小柳かおる (2004) 『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
- レイヴ, J・ウェンガー, E、佐伯胖訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書

(エンドウ ユウコ・修士課程1年)