

言語力をどのように育成するか

—第二言語教育の観点とその学校教育環境への「翻訳」—

原 やす江

1. はじめに

本稿は2010年8月に本学で実施された教員免許状更新講習「言語力をどのように育成するか」の前半部分で、筆者が担当した「第二言語・外国語教育における学習者主体の授業と学習」と題した参加型講習の内容、及び、それに対する講習参加者の反応をもとに学校教育における言語教育への応用の可能性について探るものである。

新学習指導要領の改善点をまとめた『生きる力』（幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について）中央教育審議会答申、平成20年1月17日）によると、「国語をはじめとする言語の能力の重視」が求められ、「思考力・判断力・表現力をはぐくむ（略）これらの能力の基盤となるのは言語の能力であり、その育成のために（略）各教科において、記録、要約、説明、論述といった学習活動に取り組む必要がある」としている。国内外の学力調査などから、思考力・判断力・表現力を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題があったことなどが改善の一因である。

このように、学校教育現場ではこれまで以上に各教科において思考力や表現力を育むための言語能力の育成が重視されることになる。言語能力については国語科に任せ、他の教科は教科内容だけを教えればよいというわけにはいかなくなってきている。国語科や英語科などの言語関連教科以外を担当する教師も、言語教育の知識が問われることになる。知識基盤社会の時代にあっては、自ら課題を見つけ、自ら学び、解決する力が必要となり、そのためにはあらゆる分野において言語能力が不可欠というわけである。

第二言語・外国語教育が目標とする言語能力は学校教育の教科学習において必要となる言語能力と一致するものではない。しかし、言語能力の習得を促進するための理論やそれに基づく具体的な手法などは共有できるのではないかと考え、第二言語教育における理論と方法について述べることにした。

本稿は、まず習得すべき言語能力とは何かについて取り上げ、先行研究で明らかにされた知見を紹介すると共に、もう一つの「言語力」の必要性について言及する（2章）。次に、第二言語習得に関連する基本的な理論（3章）と、それに基づいた学習者主体の授業の仕掛け（4章）を具体的な授業実践例を示しながら説明する。最後に、第二言語教育の理論と手法が教科教育の現場でどのように応用できるか、受講者による記述から見ていく。

2. 習得すべき言語力とは

2. 1 先行研究から

本稿では、「言語能力の育成」ではなく「言語力の育成」という表現を用いているが、それについては次節で説明することにして、まずは先行研究で明らかになっている言語能力の種類と定義について見ていくことにする。

第二言語教育において習得すべき言語能力という点、カナルとスウェインが提唱したコミュニケーション能力のモデルが有名である (Canale 1983, Canale & Swain 1980)。このモデルによると、第二言語学習者が身につけるべきものは次の4つの能力である。

①文法能力 *grammatical competence* :

音韻、語彙、文法などの知識をもとに一文レベルの文を作成する能力

②談話能力 *discourse competence* :

文をつなげて結束性や一貫性のある会話・文章にする能力

③社会言語能力 *sociolinguistic competence* : 社会的に「適切な」言語を使う能力

④方略的能力 *strategic competence* :

上手な会話展開ができ (会話の切り出し方、会話ターンの取り方、会話終結の仕方など)、コミュニケーションに支障が起きたときにも上手に対応できる能力 (言い換え、援助要請など)

また、言語テストの開発という観点からこれをさらに詳細に分類したのが、バックマンとパーマーのコミュニケーション言語能力モデルである (Bachman & Palmer 1996, Bachman 1990)。このモデルでは、上記の文法能力、談話能力、社会言語能力はすべて言語知識として一つにまとめられ、社会言語能力は発話の機能的知識とともに、語用論的能力の下位に分類されている (以上が言語知識)。そして、方略的能力は単なる会話展開や補償的能力 (知識) としてではなく、「与えられた作業を遂行するのに使える能力をその個人が最大限に活用できるようにする一般的能力」 (Bachman 1990) として捉えられている。つまり、意思伝達作業においては、コミュニケーションの場面や状況、その時の自己の心理的状态を考慮して、言語知識を参照しながら適切にコミュニケーションを遂行する能力となる。また、このモデルでは新たな構成要素として、コミュニケーション時の話者の心理的・生理的状态を示す「心理・生理的機能」が追加されている。図示すると図 2.1 のようになる (清水 2009 をもとに作成)。



図 2.1 Bachman & Palmer のモデル

では、教科学習において必要となる言語能力はどのようなものか。マイノリティー言語を母語に持つ児童が日常会話には支障がないほど上達しているにもかかわらず、学校教育における学習に問題があるという事実から、カミンズ (Cummins 1981) は生活言語能力 (Basic Interpersonal Communicative Skills: BICS) と学習言語能力 (Cognitive Academic Language Proficiency: CALP) という二つの異なった言語能力を想定した。学習言語能力とは教科学習を進める上で求められる抽象的な思考活動に必要な言語能力で、文脈的な支えが少なく、認知的負担が大きい場面で用いられる言語能力である。学校教育の各教科学習においては抽象度の高い文章を読むことが多くなり、言葉や概念を理解したり、その概念を要素に分析して図式化したり、また文章化して説明したりといった活動が行われるが、そのような能力は生活言語能力とは異なり、母語話者も段階的に習得していく言語能力である。

文章を読むというとき、キンチュ (Kintsch 1986) によれば二つの段階がある。文章に書かれた言葉を理解して、文字通りの情報を獲得する表面的な読み (テキストベースの表象が形成される) と、文章に書かれている内容を読み手の既有知識と比較・統合したり、適切な形に変換したり、推論により文章の内容以上のことを読み取ったり、新しい解釈を発見したりする読み (状況モデルの表象が形成される) である。学習言語能力は特にこの状況モデルの表象を形成できるかどうかにかきかわる能力であると言えよう。新しい知識を獲得するためには、既に持っている知識の基盤にいかにかきかわる知識を組み入れ、知識全体を再編成するかという能力が必要となる。

2. 2 「言語力」とは

先行研究で述べられている言語能力については前節で紹介したとおりであるが、それらは言語知識にしる、方略的能力にしる、人が潜在的に持っている能力であり、実際にコミュニケーションが実行されるかどうかまでは問題にはされない。しかし、卑近な状況においては、それらの能力を保持しているだけではなく、それを行使できることが重要となる。

たとえば、東京でこんなことがあった。少し込んでいる電車の中で、周囲の 2、3 人の乗客に向かって「すみませんが、〇〇へ行くにはこの駅で降りればいいんでしょうか」と聞いたのだが、誰も応えてくれず、ばつの悪い思いをしたことがある。返答する内容に関する知識や言語能力（知識）に関する問題ではなく、誰かと関わりたくないといった心理的作用が全員に働き、方略的能力が返答を渋らせたのであろう。しかし、これが東京や日本ではなく他の場所だったらまた違った結果になっていただろうと想像すると、「言語能力とは何か」と問いたくなる。

そこには潜在的な能力としての言語能力とは異なる、実際の状況下においてその言語能力を活用できる能力、つまり言語行動力といったような能力が求められると言えるだろう。本稿ではこの能力も含めた言語能力を「言語力」と呼ぶことにする。講習では、「言語力」の定義として「今その時にどんな情報が必要とされているかを理解し、その情報を相手にわかるような形で伝えようとする意志と行動」と述べた。

先ほどの電車内での出来事も、話し合いの場において言いたいことがあるのに言えない、あるいは言わないといった行為も、相手の発語行為の意図を理解した上で「言わない」という行為を選択したものである。しかし、この状況においては相手への配慮という観点から「言わない」という行為を選択したわけではない。やはり「言う」という選択肢が適切な行為であり、きちんと言語行動を起こす必要がある。現代の日本においては「言語力」のない人が増えているように感じる。発話しても聞き手にその効力が伝わらず、また情報や考えを持っていても自らそれを発話という行為につなげようとしない。そのような状況になっているのではないか。したがって、このような言語行動力も含めた言語力を養うことが教室における言語活動の目的の一つに据えられるべきであろう。

3. 第二言語はどのように習得されるか

効果的な言語教育を考える上で重要なことは、言語はどのように習得されるかを知ることである。その習得のメカニズムを理解したうえで、初めて習得を促進する方法を考えることができる。ここでは、多くの第二言語習得理論や仮説の中から、教室指導に関わる中心的なものを紹介する。

幼児が母語を習得する際、なかなか話し始めなかった（沈黙期）のに、話し始めたら完全な文を話したというケースが多数報告されていることから、クラッシュェン（Krashen 1980, 1985）は言語習得を促進するためには、理解可能なインプットを十分に受けることが必要であると考えた（インプット仮説 input hypotheses）。「理解可能な」インプットとは学習者の現在のレベルより少し高い段階のインプットの事を指し、「i+1」のインプットであると説明している。「i」とは現在の学習者のレベル、

「+1」はそれより少し高いレベルを表している。母語話者は学習者が容易に理解できるように、話しかけるときに言葉を調整してわかるように話す（フォリナートーク、ティーチャートーク）が、この簡略化されて理解可能になったインプットが習得において大切であるとする。

習得を促進するためには、言語の産出（話すことや書くことなどのアウトプット）より受容（聞くことや読むことなどのインプット）のほうが大切であると考え、後に理解可能なインプットを十分に与えることを中心とした言語教授法「ナチュラルアプローチ」を唱えた (Krashen and Terrell 1983)。アウトプットは理解可能なインプットが十分与えられれば、やがて「自然に表出(emerge)する」と考えた。クラッシュェンが支持する教授法は、第二言語を使ってコンテンツ（文化や科学などの意味のある内容）を教えることによって第二言語を自然習得する方法（focus on meaning）で、イマージョン教育や内容中心の教授法（content-based instruction）などがこの例である。

これに対し、ロング (Long 1983) は、母語話者と非母語話者とのインタラクションにおいて、お互いの発話意図がうまく伝わらないときに、お互いが理解し合えるまで聞き返したり意味を確認したりするやりとり（意味交渉 negotiation of meaning）が習得を促進するのではないかと考えた。簡略化されて理解可能になったインプットより、むしろ意味交渉によって理解可能になったインプットが習得においては大切であるとした(インタラクション仮説 interaction hypotheses)。

簡単に理解できるインプットよりも対象との相互交渉によって理解するインプットのほうが理解を深め、言語能力を促進するということは、対人コミュニケーションにおける音声言語だけではなく、読解における文字言語でも同様のことが言えそうである。接続詞などが少ないために結束性が低い文章を読むときは、文と文、段落と段落の接続関係を推論しながら理解しなければならない。そのためには、言語的表層レベルの理解ではなく、情報の深い理解に基づく処理が求められる。したがって、この推論労力が文章の表面的な理解（テキストベースの理解）ではなく、より深い文章の理解（状況モデルの構築）をもたらすというわけである。読みやすい文章（理解可能なインプット）が必ずしも深い理解をもたらすとは限らず、むしろ推論を必要とする文章（意味交渉によって理解可能になるインプット）のほうが言語能力の促進という面では大切であると言えるだろう（大村・撫尾・樋口 1980、MacNamara, E. Kintsch, Songer, and W. Kintsch 1996、甲田 2009 による）。

言語習得にはインプットだけでは不十分で、アウトプットも必要であると唱えたのはスウェインである（アウトプット仮説 output hypotheses、Swain 1985）。イマージョン・プログラムで学ぶ生徒は、言語の理解能力は母語話者なみに優れているが、文法や社会言語的能力は母語話者のレベルには程遠い。これは学習者が第二言語を聞くときには、いわゆる内容語（名詞・動詞・形容詞など）を理解するだけで文法的知識を使わずとも内容理解だけならできてしまうからである。そこで、言語習得には理解可能なインプットだけでは不十分で、理解可能なアウトプットを産出することが不可欠であるとした。

学習者は自分の発話が誤っていて、理解できないことを示す否定的フィードバック（明確化要求など）を受けると、相手にわかるように自分の発話を修正する（強要/強制アウトプット pushed output）。この修正は意味的なものより文法に関係することが多く、学習者は自分の発話の言語形式に注意を向

けながら、アウトプットを修正していく。この過程が言語習得を促進すると考える。

スウェインはアウトプットの機能を、学習者自身に言いたいことと言えこととのギャップに気づかせること、このように表現するのではないかという仮説を検証できること、そして自分や相手のアウトプットの誤りを話題にできることだと述べている。一番目の機能である「言いたいことと言えこととのギャップに気づかせる」に関して言えば、読解後にその読んだ内容について説明するという活動をさせると、アウトプットの必要性がよくわかる。ある日本語クラスでジグソー・リーディング（後述）を行った。各自が分担部分を読み、あとで読んだ内容を他のメンバーに説明しあって、最後に一つの連続する完結した内容を作り上げるという活動である。学習者たちは読解段階では理解できたと言っていたが、いざ内容を説明する段階になると、他のメンバーからは「よくわからない」「どういうことか」という質問を受ける場面が多かった。結局、どのグループも一つの作品として正確に組み立てることはできず、活動は不成功に終わった。読んだときは内容を理解していたはずなのに、それを表現しようとするとの言語形式を用いたらよいか迷ってしまい、的確に伝えることができないということに学習者は気づいた。この事例からも、学習者に言いたいことと言えこととのギャップに気づかせ、それを埋める努力をさせるためには、やはり理解活動（インプット）だけでは不十分で、産出活動（アウトプット）も必要であることは明らかである。

気づかないことは学習できないという当然のような理論を証明したのはシュミット（Schmidt 1990）である。彼は自らのポルトガル語学習を調査、分析した結果、ずっと聞いていたのに気づかなかった言語形式を教室で習って初めて気づき、それを使うようになったということを報告している。そして、言語習得を起こすには、学習者が言語形式に気づくことが大切だという気づき仮説を提案した。言語の自然習得環境では気づかなかった言語形式が、教室で取り上げられて気づくことにより習得を促す。教室の役割は「気づかせること」にあると言えよう。

小学校の算数で習う掛け算などについても、生活のあらゆる場面で掛け算が使われているが、教室でそれを習うまでは気づかず、習ってから実際の生活場面で応用できるようになる。ただし、掛け算の計算だけを教えても実際に使えるようにはならない。それまでに習った足し算との関係に気づかせることで使えるようになるのである。気づくとは単にその存在に気づくのではなく、既知知識と関連付けて理解することである。

言語の発達は段階的に進む。発達段階の初期では単語や音韻の処理に認知能力のほとんどを費やしてしまい、複雑な言語処理はできない。しかし発達段階が進むにしたがって、処理できる言語情報の制約がなくなり、高度な言語処理が可能となる。ピーネマンは言語知識の発達は学習者の処理可能な範囲に限られるという仮定に基づき、学習者の言語習得の発達段階を説明した（プロセサビリティ理論 processability theory、Pienemann 1998）。そして、学習者は学習の準備ができたときにのみ学習が可能であり、ある段階を飛び越えては上の段階の習得には至らない（学習可能性理論 learnability theory）が、学習の準備ができていない項目を教えることは習得順序の発達を促進させるのに有効であるとしている。つまり、現在の段階から一つ上の段階に行くためには、教えることによってそれにかかる時間を短縮することができるということである。

また、第二言語習得理論ではないが、成長や発達の意味からは、ヴィゴツキー (Vygotsky) の最近接発達領域という考え方も大きな意味を持つ (ヴィゴツキー、土井・神谷訳 2003)。最近接発達領域とは仲間と一緒にならできるところの中の、自分1人でできることを除いた部分のことである。そして、仲間と協力してできるようになったことは明日には自分1人でできることになる。その周囲からのちょっとした援助や助けをスキヤフォールディング (足場掛け) と呼び、それが得られるような学習環境をデザインすることが、一つ上の段階へいくためには必要となる。

4. 学習者が主体的に学ぶための仕掛け

第二言語教育における教室指導のありかたは、いろいろな意味で学習者主体である。それは教師主導による一方的な説明ではなく、教師と学習者、あるいは学習者同士が相互交流しながらコミュニカティブに進めていくアプローチ (communicative approach) を取ることや、学習者が課題を遂行する中で言語を主体的に習得していくタスク中心の教授法 (task-based language teaching) であること、そして、学習者のニーズを優先するというだけではなく、

学習者は自分の好きな学習スタイルがあり、教師は自分が効果的だと信じる教授法を持っているだろうが、教師は学習者の学習スタイルを知ったうえで、できるだけ偏った教授法にならないように配慮することも学習者主体という考え方である。たとえば、英会話を苦手とする非母語話者の英語教師は授業でも英語によるコミュニカティブなアプローチではなく、母語による訳読や文法説明中心の教授法となろうし、生徒だけのグループ活動はろくな成果があがらないと考える教師は生徒からグループ活動の機会を奪っているだろう。しかし、それは教師の一方的な都合や信念であって、学習者が好む学習スタイルとは異なるかもしれない。その場合は学習者にとっては学習成果が上がらないだけではなく、授業への参加意欲を失わせかねないことにもなる (適性処遇相互作用 aptitude-treatment interaction)。また、教授法の好みは一緒に学ぶ学習者や教師、また学習内容などの学習状況によって変化しやすいものである (学習スタイル理論、Claxton & Murrell 1987、甲田 2009 による) ということを考慮すると、学習者に自分が好きな学習スタイルだけではなく、いろいろな学習スタイルを経験させ、学習スタイルの幅を広げさせるためにも、教師は一つの教授法に偏ることなく状況に応じたアプローチで授業を行うことが望まれるだろう。

さらに、真の学習者主体の学習とは、学習者自らが自分の学習過程をモニターし、そこから学習方略の修正なり目標の設定なりを行って、自分の学習を自ら主体的に計画し管理することであることを付け加えておきたい。細川 (2002) は提唱する「総合活動型日本語教育」において、学習者主体とは「学習者自身が自ら言語文化活動能力獲得のために、一人一人自分のやりたいことを探し、そのテーマにもとづいて活動する中で、何らかの形で自己実現を図っていくという道筋によるものである」としている。

本稿では、習得理論に基づいた学習者主体の言語活動を実践するための仕掛けについて、第二言語教育の現場からいくつか挙げる。学習者が主体的にインプットを取り入れ、アウトプットを出し、イ

ンターアクションで意味交渉を行い、言語形式に気づき、他者からの援助を受け入れる。これらのことを実現するためには、教師は裏方に回り、学習者中心の活動ができるような仕掛けを準備する必要がある。

4. 1 意味交渉を起こさせる仕掛け

インターアクション仮説は意味交渉により理解可能になったインプットが習得を促進させるという理論であったが、教室指導環境では教師と学習者間にインターアクションや意味交渉は起こりにくい。教師は学習者にわかるように調整された言葉で話し、学習者は教師に質問しにくいといった理由からである。また、見ればわかることを「これは本ですか」などと質問しても、そこには何の意味交渉も起こらない。教室という限られた社会環境の中ではあるが、実際の場面や状況（コンテキスト/文脈）のもとで、本当のコミュニケーションの手段として、目標言語を使わせるようにする必要がある。

これら二つの問題を解決するために利用されるのが、グループワークやペアワークとインフォメーション・ギャップである。教師主導型の教室環境で不足しがちなインターアクションの機会を補充するために、学習者間のやりとりができるグループワークによるコミュニカティブ・タスクを行う。そしてそのタスクは、異なる情報を持つ相手と行わせることで、必然的に意味交渉が生じるように仕組みられたものである。

では、どんなタスクが意味交渉を促進するか。結論から言うと「収束的」な「双方向性タスク」である（村上 1997）。「収束的」というのは、参加者が一緒に問題を解決していくタイプのタスクで、ゴールがあるものである。これに対して、たとえば自由会話などは収束的ではない。タスクのゴールがはっきりしていると、参加者はお互いに協力してタスクを実行しようという意欲が高められ、意味交渉が活発になる。自由会話などの場合には、話の内容がよく分からないときでも、質問せずにただ聞いていることも可能で、意味交渉をするかどうかは、その話題に関する興味や知識の度合いによるだろう。

また、「双方向性」というのは、情報交換を含むインターアクションで、タスク達成のために共有しなければならない情報を双方の参加者が持っているタイプのタスクである。これに対して、「一方向性タスク」は一方の参加者だけが情報を持っていて、もう一方に情報を与えるタイプのインターアクションである。

インフォメーション・ギャップのある収束的な双方向性タスクの例を次に示す。

(1) 相違点や共通点を探す

似てはいるが少しずつ異なる 1 枚の絵を持った二人が、自分の絵を説明したり相手に質問したりして、絵の中の異なる部分を探すタスクの他に、ほとんど同じ状況を異なった文章で描写したテキストを二人に与え、相違点を見つけ出すタスクや、二人の類似した意見を述べた談話をそれぞれに聞かせ、両者の考え方の相違点を探すタスクなど、読解や聴解タスクとしても考えられる。また、共通点を探すタスクの例は、例えばルームメイト探しなどで、自分と合う生活習慣や趣味を持っている人を、一人ずつインタビューしながら探すというものである。目標となる学習項目は絵の描写

や与えられる読解文や聴解文、インタビューの質問項目の中に取り込まれており、必ずその学習項目を使うように設計されている。

(2) 完成する

二人が補完しあう情報を持っていて、情報交換することにより地図を完成するタスクや、忙しい二人のスケジュールの中から、二人が会える時間を調整するタスク、また協働学習のジグソーもこのタイプのタスクである。

4. 2 自分で気づかせる仕掛け

前述のインフォメーション・ギャップに基づくタスクでは、絵や文で叙述できる言語形式に関するインターアクションであったが、会話表現を習得するためには、実際にその会話表現を使用する場面や状況を設定して、その表現の意味と形式に気づかせることが必要である。例えば、間違い探しのイラストでは「女の人がアイスクリームを買っています」といった叙述文になるが、実際にその場面で女の人が店員に話す言葉は「アイスクリームを2つください」となる。会話表現はその表現が必然的に使用される場面や状況（文脈/コンテキスト）から切り離して導入や練習を行うべきではない。

たとえば、「そうです」や「って」などの伝聞を表す表現の言語形式と意味を学習者に気づかせるために、それが現れる状況を次のように作り出すことがある。教師が学生Aと二人だけで今度の休みの計画について話した後で、学生Bに向かって「Aさんは今度の休みに野球をするそうです。Bさんは何をしますか。」とAの計画を伝える。これを何度か繰り返すうちに、学習者は「そうです」という言語形式が伝聞の意味を持つことに気づき、意味と言語形式のマッピングができあがる。その後、伝聞表現が使われるコンテキストでロールプレイを行い学生同士で会話練習をする。

このように、ある言語形式が必然的に使用される場面や状況を教師が設定して、学習者がその言語形式と意味に気づいたとき、学習者は初めて主体的に使用することができるようになる。この「場面・状況（コンテキスト）から切り離さずに教える」ということは、例えば算数や歴史などの教科学習でも同じであろう。ある数式を利用すると身近な課題が簡単に解決できるような状況に生徒を置いて、その数式の必要性和意味に気づかせることや、歴史背景を理解した上である歴史上の出来事が起こった必然性と意味に気づかせるなどである。学習者は教師から説明を聞いて理解する第三者の立場ではなく、ある学習項目が現れるコンテキストの中の当事者となることで、より主体的に学習することができる。

4. 3 産出を必要とする仕掛け

言語習得を促進するにはアウトプット、つまり「話す」「書く」といった産出活動が必要である。それは産出する際には言語形式に注意を向けさせることができるからである。では、どのように産出活動をデザインするか。もちろん会話や作文の授業として独立した産出活動もあるが、言語能力レベルが上がるにつれて文章を読んで語彙や表現を学習する学習法に変わっていくため、この受容活動と連動させて産出活動を行うことが多くなる。読解後の産出活動としては、要約文を書く、内容を口頭で

説明する、そのテーマで話し合う、関連する文章を読んでレポートを書くなどがある。

読んで理解するだけでは、文法的に正しい言語表現は習得できないとされている。しかし、受容活動のあとに話したり書いたりといった産出活動が計画されている場合は、学習者はどんな言語形式で表現しようかと頭の中でリハーサルを行い、意味的な言語処理だけでなく、文法的な言語処理も促すという。経験上からも、読んだ後で内容について話す必要がある場合を想定してみるとよくわかるだろう。

しかし、前章でも述べたとおり、学習者は読解の後に内容説明の必要性があることを知っている場合でも、いざ説明する段になると相手を納得させるような説明ができないことがある。これは単にリハーサルがうまくいかず、言語形式を間違えたために起こったのではないだろう。文章が自分のものになっていなかったために、理論的な説明ができなかったのではないかと思われる。読んだときは内容を理解していると思っていたが、実は十分な理解に達していなかった、つまり言語の表面的な理解（テキストベースの理解）にとどまり、既有知識と結びつけた深い理解（状況モデルの構築）には至っていなかったと言えるだろう。状況モデルが構築され、文章の内容が活用できる状態になれば、文章中で使用された表現を用いなくとも、自分なりの言葉を用いて説明できたはずである。

このことを考えると、文章の内容が未知で表現が複雑な場合は、産出活動の前に文章の状況モデルの構築が必要になる。読解後にすぐに産出活動に移るのではなく、まず文章の内容を表す概念図や修辭構造図を描くよう求め（原 2007）、文章中の概念どうしがどのような関係になっているか、それをどのような表現で表しているかを明確にした上で、産出活動を行うのである。先に紹介した学習者も、このような手順で産出活動を行うことによって、納得のいく内容説明ができた。実際、学習者に読解後このような概念図を描かせると学習が促進されるという報告もあるという（甲田 2009）。

4. 4 協働学習（ピア・ラーニング）

ピアとは仲間という意味で、ピア・ラーニングとは仲間と協働で学習することである。多様な性質を持った仲間と一緒に学習することにより、多方面からの見方や考え方を知ることができるとともに、ヴィゴツキーの言う最近接発達領域で仲間から足場掛けをしてもらうことによって、少し上のことができるようになるチャンスも広がると考えられる。

しかし、先に述べたとおり、学習者はそれぞれの学習スタイルを持っており、仲間との学習に価値を見出さない者も中にはいる。特に東アジアの学生たちにそのような傾向が強いと言われているが、それは東アジアの学生たちが教師主導型の授業に慣れているために、教師の説明や解答を絶対視し、仲間の考えなどは取るに足らないというような信念から生じているのであろう。実際、学習者にピア・リーディングをさせようと思っても、お互いに疑問や意見を出し合い、協力し合って読むということが、最初はなかなかうまくできない。一人で読んでいるのとあまり変わらない学生も多い。

講習に参加した教師からも、グループ学習を実施するうえでの困難点を指摘する声が寄せられた。いつも決まった人しか発言しないなどグループ内の力関係により生ずる問題点である。これに関しては、まずは二人で活動する、発言を義務付ける仕掛けを作る、個人の優れた点を自分や仲間が認め尊

重しあう雰囲気を作るなど、実施に際してはある程度工夫や準備が求められよう（協働学習の詳細はジェイコブズ他 2005、パークレイ他 2009 などを参照）。また、グループ活動をして、教師が期待するような成果が出せないなど学習項目の達成度に関する問題点を指摘する声もある。しかし、そのような問題点を差し引いても、本稿のテーマである言語行動力の養成と学習者主体の学習という観点から、協働学習は授業に導入する価値があると考えられる。平等に参加できる仕組みを整え、学習者がやり方に慣れたときには、学習項目に関する成果のみならず、多くの面で学習者の成長が期待できるだろう。

4. 4. 1 協働学習で学べること

協働学習を通して学習者が学べることはなんだろうか。必要とされている情報を相手に伝えようとする言語行動力、また学習者が主体的に学ぼうとする学習態度は、協働学習によって養えるのか。そこで、日本語教育科目を履修している日本人学生と留学生 63 人（日本語母語話者 27 人、中国語母語話者 29 人、韓国語母語話者 7 人）が協働学習を行ったときの意識調査の結果を次に示す。

協働学習の目的は、言語学習でよく用いるグループワークを体験し、その特徴や学習効果を知ることである。協働で解決する課題は母語話者と学習者の日本語能力の差について、予測文法（暗示的知識）の観点から分析することである。文の前半を与えられて、その続きを予測するという実験をクラスであらかじめ行い、その結果を母語話者と学習者に分けて記述し、両者の結果に何らかの違いがあるかどうか、それはなぜか、などをグループで話しあった。予測文の 1 例を示す。

例) 母が作った料理は食べるが、_____。

グループ活動は基本的には **Buzz group** という協働学習の形態で行った。手順は次のとおりである。最初は 4 人の小グループで話し合い、次に同じテーマを扱う 4 つの小グループが一つの大グループを作り、さらに話し合った。大グループは全部で 4 つで、それぞれが異なる予測文について、進行役と他の役割を分担して話し合った。最終的には大グループごとに話し合いの結果をクラスで発表し、聴衆は 4 つの大グループの報告を聞いた後、要約文を書いて提出することが求められた。

協働学習後、参加者に活動を振り返ってもらい、学習時の意識や態度について内省を促すアンケートを実施した。その中から、参加者が協働学習という学習形態に対してどのように評価したかを紹介する。まず、協働学習が好きかどうかという質問に対しては、5 段階評価の「3. 普通」という人がほとんどであったが、協働学習は価値があるかという問いに対しては、多くが 5 段階評価の「4. 大分ある」という回答であった。どのような点で価値があるかという質問には、①学習へのより積極的なかわり、②自分の学習についての責任感の増大、③強制的技能の向上、④さまざまな見方を認めたり、考えたりする能力の向上などの選択肢を選ぶものが多かった。

これを裏付ける結果が、「協働学習により活性化されたと思う能力は何か」という質問に対する自由回答に現れている。表 4. 1 と図 4. 1 に結果を示す。

表 4 . 1 協働学習により活性化された能力（複数回答）

項目	回答数	内訳
言語的能力	46	話す（21）、聞く（14）、書く（3）、語彙、他
知力	27	まとめる（10）、思考力（8）、分析力（4）、判断力、他
知識・世界観	8	視野の拡大、種々の考え方、グループ活動のやり方、他
意識	22	積極性（9）、責任感（8）、自信（2）、意欲、忍耐力、他
社会行動能力	40	協力・協調（21）、コミュニケーション力（10）、リーダーシップ（3）、援助（2）、意見の尊重（2）、参加、人間関係の処理

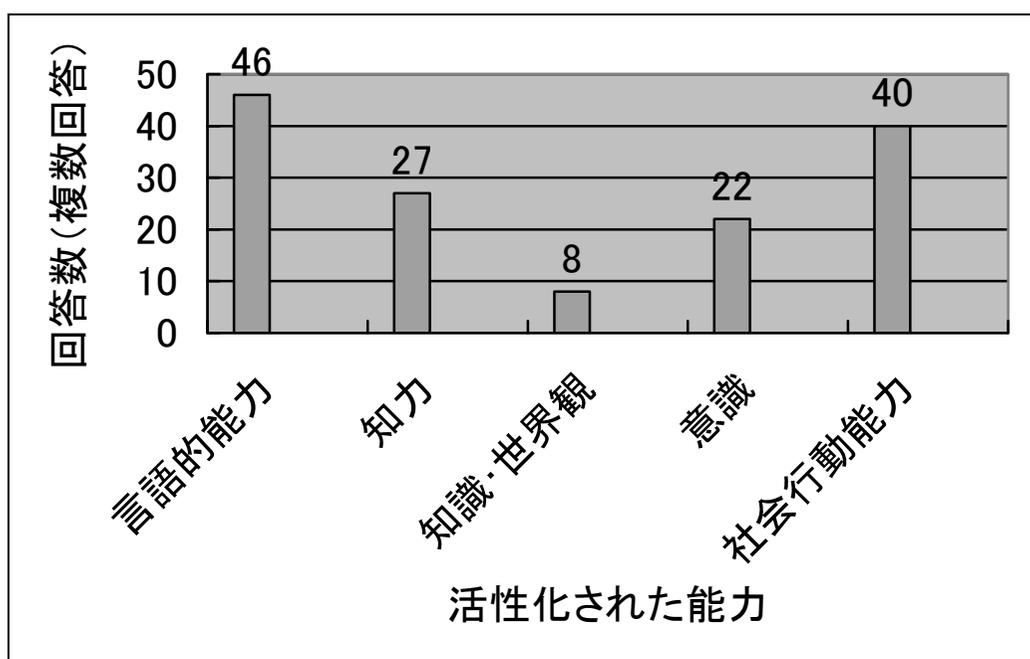


図 4 . 1 協働学習により活性化された能力

参加者の意識調査の結果から、よく考え（「知力」）、言語行動（「言語的能力」）を意識的に（「意識」）かつ仲間と協力し合うためのさまざまな調整能力を駆使し（「社会行動能力」）て、協働学習を遂行したことが伺える。まさに、自分の考えを産出する言語行動力や主体的に学ぶ態度を養成するにふさわしい学習形態である。協働して学習や活動を遂行する能力は、小さいときからの適切な訓練によって徐々に育てることが大切であろう。

第二言語教育の分野でもさまざまな形態の協働学習が導入されているが、ここでは「ピア・リーディング」「ジグソー」「ピア・レスポンス」について簡単に紹介する。

4. 4. 2 ピア・リーディング

学習者が文章をどのように読むのかを観察するやり方に、発話思考法 (think-aloud) がある。これは読み手に読みの過程で考えていることをすべて口に出して言ってもらい、その発話プロトコルを記録し分析するという方法である。筆者は以前ネパールの学生が日本語の文章をどのように読むのかを発話思考法で調査したことがある (原 2006)。彼の日本語能力は日本語能力試験 2 級を合格したレベルである。次に天声人語を読んだときの発話プロトコルの一部を示す。太字は文章を読んでいる部分で、読み方を間違えている場合は正しい言葉を < > 内に記した。

「(略) **ぼんやり雲**ぼんやり雲って習った。いや、違うな。どんな意味かな。どこでも聞いている。**ぼんやり雲の流れ**を見ていても楽しく、**時間を無駄**にしているとは思わなくなった**ぼんやり**というのはいつも聞いているな。これ、ぼんやりしている。はやっている。違う。うつくしむ。違う。・・・これはその人が言っていたこと。その人はそういう風に思った。・・・**テレビは人生の**そうしたそうしたというのは、無駄にしていることね。**テレビはまた人生の**これ、ジハク。意味ちょっとわかんないな。白いと全く違う。**テレビはまた人生の**ジハク<余白>を<埋めて>くれもしたこれわかんない。**田舎で暮らす高齢の女性**<な>が<しみじみ>と語るの**を聞いたことがある**ちょっと待って。たぶんこれ、テレビのどうなのか、それか、もしかして。テレビは悪いか、それとも有意義か。それについてかな、これは。・・・ああ、もしかしてこの人、田舎で生活しているおばあちゃんがこういう風にテレビによって意見が、いいと言っているということで。(略)」

読み手にとっては難しい文章を少しでも理解しようとして、読みながら実に様々なことを考えている。単語や漢字の意味の推測はもちろん、指示詞が指す内容の特定や文章のテーマについて仮説を立てたり、この部分にはないが読解方略の修正や目標の設定などのメタ認知を働かせながら読みを遂行している。

この読み手が個人で行っている自問自答を声に出して他者に向けて行う活動がピア・リーディングである。つまり、学習者同士が助け合いながら対話的に問題解決を行い、テキストを理解していく活動である (館岡 2005)。読みの過程を相手に聞こえるように行うことによって、自分とは異なった知識や方法、視点や価値観などを持った他者から学ぶことができるようになる。

実は、それ以外にもピア・リーディングには口頭表現の習得という点ですばらしい効用があるように感じる。中国の学生にも発話思考で読解をお願いしたことがあるのだが、うまくできなかった。読解という頭の中の作業を口に出して言えるかどうかは、読むときに理解の過程を言葉にしているかどうかに関係しているようである。ネパールの学生は日ごろからそのような読み方をしていると言っていた。発話思考ができるかどうかは、ピア・リーディングができるかどうかにも大きく影響すると思われる。読みながら思考を言葉に出して言うことは、文字より音に重点を置いて言葉を習得する非漢字圏の学生の方が得意であり、文字から理解することの方が得意な中国人学習者にとっては難しいようである。つまり、文字と音、読む能力と話す能力の間に大きな溝があるようである。日本の英語教育で

ほどの程度この目標言語によるピア・リーディングを行っているかわからないが、読むときにも音に重点を置いた学習法、つまり読みながらその理解の過程を（できるだけ）英語で話し合うというピア・リーディングを取り入れると、英語の文章を読む能力と同時に話す能力も習得でき、その間の能力のギャップも小さくなるのではないかと思う。

4. 4. 3 ジグソー

ジグソーはよく知られた協働学習の一種で、いろいろな分野で形を変えて使用されている（筒井 1999、砂川・朱 2008 など）。言語学習でも、先ほどのインフォメーション・ギャップを作り出して、意味交渉を行わせる仕掛けとしてよく利用される。ジグソーの基本形は次の通りである（ジェイコブズ 他 2005）。

- ステップ 1 生徒が最初を作るチーム「ホームチーム」のメンバーは、それぞれ異なった情報を受け取る。この情報がジグソーパズルのピースにあたる。
- ステップ 2 生徒はホームチームを離れ、同じ情報を持った別のホームチームのメンバーとともに、「専門家チーム」を作る。彼らの役割は、自分たちのパートをしっかりと理解し、ホームチームのメンバーに教えるための準備をすることである。
- ステップ 3 生徒は自分のホームチームにもどり、交互に自分の分担を教えあう。メンバーは質問したり討論したりする。（インフォメーション・ギャップ）
- ステップ 4 4 つの全てのパートに基づくテストを、個人で受けたり、メンバー全員がいっしょに受けたりする。この部分は、活動によって異なる。

言語学習でよく行うのはジグソー・リーディングであろう。例えば、ある小説をいくつかのパートに分けて専門家チームで読み、ホームチームに戻ってそれぞれのパートを説明したうえで、小説のストーリーを組み立てたり、最後のパート（結末）を予測したりする活動である。

ジグソーを利用した学習はどのような効果があるのだろうか。広告をテーマに行ったジグソー学習における参加者の反応は、リラックスして学習できるというものだった。また、ホームチームに戻って皆に自分のパートをわかりやすく説明する必要と責任があることから、学習者の主体的な参加態度がみられた（原 2005）。

4. 4. 4 ピア・レスポンス

ピア・レスポンスとは、作文推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交換しながら検討する活動のことである（池田、館岡 2007）。もともとは英語の母語の作文教育において提案された作文学習方法だが、現在では第二言語の作文教育にも応用されている。

従来の作文指導法は教師が学習者の書いた作文を添削して返し、学習者はそれを清書して終わりというものだった。添削されて朱に染まった作文は、学習者に表現の間違いの多さだけを印象付けてや

る気を失わせてしまっている。学習者がどんなに興味深い内容を書いても、教師は言語的な添削しか行わない。一方、ピア・レスポンスは創作段階から仲間の意見を聞き、他者の視点から内容や表現を検討するため、言葉の誤りのみならず内容面にも目が向けられる。さらに、作文は教師が直し、教師の視点から評価するものではなく、自分の力で直し、仲間の視点からの評価も得られるという点でより開けた学習活動になるだろう。

もう一つ大事な点は、教師主導型では学習者はいつもフィードバックを受けるだけだが、ピア・レスポンスでは学習者に読み手としてフィードバックを与える立場を経験させることができるという点である。調査によると(原田 2006)、ピア・レスポンスで作文学習をした学習者は、教師主導型で学習した学習者より、自己推敲力が伸びるという。これは、内容面も文法などの言語形式についても言えることである。つまり、教師添削では学習者の自己推敲能力は育たないということである。時間はかかるかもしれないが、自律した書き手を育てるためには、ピア・レスポンスは有効に働くと言えるだろう。

しかし、実際にやってみたがうまくいかなかったという教師の声も多く聞かれる。特に、東アジアの学生たちにはなじみの薄い参加型授業であるために、段階を踏んだ導入が必要になる。一般的に、中級学習者の推敲は表面的な推敲に偏る傾向が見られ、上級になるほど内面の推敲を多く行うようになる。しかし、ピア・レスポンスで話された話題が産出能力不足などの理由で作文に反映されない場合もある。これに対する改善点としては、アイデアをピア・レスポンスで話し合ったら、それをメモ書きしておき、それを文章化するための技術的な指導や援助を教師が行うこと、また、作文の最後の仕上げは教師がフィードバックするから、表面的な推敲ではなく、内容に関する推敲に取り組むように促すことなどが考えられる(広瀬 2004)。

以上、第二言語教育における学習者主体の授業デザインについていくつかの仕掛けを述べたが、その他にも自律的な学習者を育てるためにプロジェクトワークやポートフォリオの導入などいろいろな工夫が考えられよう。また、学習活動を評価するための基準作成や学習目標の設定のために、それぞれの領域で「～ができる」という能力を記述した文 (can-do statements) を段階的に設定し、活用することも効果があるだろう(原 2010)。

5. 講習参加者の反応

本講習の参加者は幼稚園から高校までの教員 60 名であった。受講者は第二言語教育における言語教育の観点と手法をどのように受け止めたのであろうか。講習の最後にそれぞれの受講者の教育現場への応用の可能性について記述してもらったので、その文章から分析してみた。分析に当たっては、大谷(2007)の SCAT の手法を援用してデータのテーマ・構成概念を抽出し、カテゴリー化を試みた。表 5. 1 にカテゴリーとデータ中の注目すべき語句を示す。

表 5. 1 受講者の反応

カテゴリー	データ中の注目すべき語句
<p>気づきと意識の変容</p>	<p>英語</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習は一人でするものという価値観/ グループ活動の短所ばかりが気になっていた/ その意義を改めて感じた ・ 「英語が苦手な私や生徒」対「日本語がわからない ALT」で互いに意味を理解しようとする場面/ これが重要だとは知らなかった ・ コンテキストを大切に/ それを使わなければコミュニケーションが成立しないと環境/ 自己の技術を振り返ったり達成感を感じることができるようになっていくことの重要性を再認識 ・ ALT との意味交渉の場でストンと腑に落ち習得できたことが多くあった/ 教育の現場で生徒たちにこのような場を設定したい <p>保健体育</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 課題に対して教員の方からアドバイスを行ってきた/ 仲間同士で課題を見つけ解決方法を考えその方法で練習する/ できたときの喜び・充実感・積極性などの面で優れている <p>国語</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 高校生になると手を挙げて発言する生徒が少なくなる/ 楽しければ活発に話し出すことがよく理解できた/ 楽しい雰囲気の中で授業を進行する ・ 今まではインプットばかり/ 考査で確認する程度/ 考査ではアウトプットにはならないことが意識できた <p>農業</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 以前は教師主導の中でマルチングも教師が/ 5 年前より本人たちに任せている/ 興味関心のある生徒は毎日放課後に作業・教師に質問/ これが「言語力」だと思った <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ Can-do は実態把握という意味ではないか/ 小学校では児童の実態を把握することが大切/ 児童に合った課題を準備することが大切だ ・ 教師でさえ人前で発言するのには勇気がある/ 小人数でのグループワークから全体へ広めていく学習形態は所属感や充実感がある ・ 教師主導の学習はこちらの願い・使命ばかり/ 子どもたちにとって「それをしなければ困る」という環境を整える/ 「頑張れば何とかクリアーできそうだ」と思えるハードルを与える

<p>従来の方法の再認識</p>	<p>英語</p> <ul style="list-style-type: none"> ALT をさらに利用/ 学級日誌を英語で/ ALT からの返事が嬉しくて頑張 って書き、他の生徒の書いたところまで読むようになった <p>国語</p> <ul style="list-style-type: none"> 現在 5 名程度で小論文の読み合わせをしている/ ピア・レスポンス的な 活動をした上で評論文の読解や文芸作品の鑑賞/ 生徒自身のアプローチ の仕方が生まれる/ 教員から教授された内容も客観的な一つの捉え方/ それをもとに生徒の読みにつながって行く ロールプレイで登場人物の心情に迫ることが小学校では多い <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> 調べたい課題をチームで話し合い、現場へ調査に行き、レポートにまと め、パワーポイントで発表する学習をしている グループの名前を決める段階で全員の気持ちがまとまる 1 年生を担当/ 言語力が乏しい/ 学校生活の中では語尾まではっきり言 わせる/ 同じ意見でももう一度言わせることを指導
<p>理論・手法の導入</p>	<p>英語</p> <ul style="list-style-type: none"> 学習指導要領と教科書と生徒の実態に合わせて can-do statement によ り学習目標とシラバスを作れたらいい 音楽・図工・体育でも英語を少し取り入れてみたい 産出活動に力をいれたい/ まとまった形で話させる 聞いたことを次に自己表現につなげて行く 教師が行うべきことはターゲットとなる文型などを用いないとうまく表 現できないような場面を作ること 学習途中で疑問に思うこと自体が言語活動を行うよい機会 リキャストにより間違いに気づくように/ 言葉が出てこない児童にはス キャフオールディングを Input、output、interaction 等をバランスよく用いる 生徒主体を常に念頭に/ 一歩上に行くために黒子のように仕掛け、はし ごをかける (scaffolding) 高校入試合格を身近な学習目標としている/ 英語を用い表現活動を/ 目 標をもっと遠い未来に設定できるような授業展開 言語力を身につけさせるためには指導法のバリエーション/ 訓練する場を 小学生/ 英語でできることが限られる/ わからないところは日本語でも/ 考えて発話することを大事に

- ・ ゲームを取り入れ/ 目や耳から情報を伝える方法で/ 楽しく・自然に覚える

国語

- ・ 作文/ これまでは教師が朱で指導/ これからは二人組で作文の内容まで話し合えるように
- ・ お互い賞賛をもらえたら作文も嫌がらずに取り組める/ 学習した漢字は作文で使っていくようにしようと子どもたち自身が気づく
- ・ 作文指導に力を入れている/ 他者に意見が言えるということはその子にも言語力がつくということ
- ・ 小学1年生の「話すこと」「書くこと」の学習でジグソー・リーディングを取り入れる/ 相手にわかるように伝えようとする話す力を育てる
- ・ 言語能力をつけるためには書く活動が効果的/ 感想文やわかったことを必要もないのに書くというのでは効果的ではない
- ・ ジグソー・リーディングは読解力と表現力が必要/ 専門家チームの話し合いの中で自分が足りない部分を補えることがよい
- ・ 漢字は書き順ゲームや間違い探しなど/ 文章に書いて、学級で発表しあう活動を/ 児童自らが考えて学べるような環境で教師はスキャフォールディングの立場に

算数・数学

- ・ 公式が必然的に使用されるような場面を設定/ 考えた上で公式を導く/ 公式の意味と必然性に気づく
- ・ 自分のレベルに合った質問/ 自分で問題作り/ 友達に出し合う
- ・ 言語力を数学的に捉えれば図的表現・言語的表現・記号的表現/ どの表現が相手にわかりやすく伝えることができるか判断/ 理解した内容を相手に説明/ 相手が納得できた時にその理解は完全である

理科

- ・ 実験や観察の考察を述べる場を/ 他人に分かってもらうためにはどのようにしたらよいか

社会

- ・ 新聞記事を要約して発表する/ 聞いている人も産出を必要とするような仕掛けを

保健体育

- ・ 剣道/ 技についても互いに批評し合う

その他

- ・ ディベート/ 個々の表現力（それを表に出そうとする力をも含む）の向

	<p>上に活かせたか疑問/ 協働学習の発想を</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ クラスという閉ざされた空間/ 友だちとの関わりの中で社会性を ・ 園児の発語に誤りがあったとき、訂正し正しい文を言わせる/ 普段の生活の中で正しく言えた時はきちんと認めて褒める ・ 言語障害指導/ 必要な言語表現が習得できるようにその場面を組み込んだ授業デザインを
<p>アイディア提示</p>	<p>英語</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 体育・スポーツの分野での外国語ゲーム/ 全身で自然な感情表現ができる <p>国語</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 古典文学作品/ 何度も聴き・読み、古語が頭の中に入ったところで訳を読む/ 「ああこの言葉はこういう意味だったんだ」/ 素直に理解につながる/ 最後に生徒が興味を持った課題へ ・ 文章読解/ どんなことが書いてあったのか教え合う活動を/ 紙芝居にして相手に伝える ・ 付箋紙/ 誤字・脱字/ 意味の分からない部分(ピンクの付箋)/ 褒める(黄色の付箋) / 自分の作文が戻ってきたら付箋箇所を中心に推敲/ 完成した作品は再度読み合う/ 自分のアドバイスが推敲にいきたことを知る ・ 読んだ本の内容を1枚の紙に(絵・文・キャラクターマップ・シーケンシャルチャート)/ あらすじの説明/ きちんとした読解/ 人物軸や時間軸などを使った整理/ それをうまく相手に伝える ・ 教科書で扱った本と同じシリーズを取り上げてジグソー・リーディングを行う <p>算数・数学</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 解法の手順を数式ではなく言語によって文章化 ・ グループで1つの課題に対して考えを発表し合うといったことを苦手とする子が多い/ 問題を二人一組のゲーム形式で/ 間違ったら一緒に確認・修正 <p>社会</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 地理学習/ 世界地図上での日本の位置を説明(表現)/ 大陸・近隣諸国・海などの位置関係から/ 緯度や経度から/ 実物を示しながら/ 既習知識を言葉に/ インプットだけでなくアウトプットを含むインターアクションの技法を教科指導の際に意識 ・ 歴史の三人の武将の単元/ だれがいちばん優れた武将かをディベート/ 信長チーム・豊臣チーム・徳川チーム/ チームの4名は各自分担任してそ

	<p>れぞれ優れたところを書き、読み合い、統合してよりよい文章に</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ グラフなどは魅力に乏しく読み取る意欲が高まらない/ ジグソー・リーディングの手法を活用/ 専門家チームごとに資料を分け読み取りを深める/ ホームチームに持ち帰り分担を教えあう/ 一つの事柄をいろいろな資料や考えから理解/ 社会の学習をしながら積極的にコミュニケーション/ 人間関係を調整する力や話す力 ・ 日本の新聞と外国の新聞の一面や同じトピックの記事を比較し討論する ・ 文化・人物・生活・制度などのカテゴリーに分けて専門家チームで話し合い/ ホームに戻ってその時代の全体的な概要をつかむ <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 面接/ 想定される質問と回答を考え/ 面接官チーム・受験者チームに分かれてロールプレイ ・ 生活科で「町たんけん」という学習/ 担当の場所を調べ、それをホームチームに戻って教えあう活動を/ 全員が同じ体験をするのではなく/ それを他学年の児童に教え、さらに地域の人や保護者に伝える
<p>困難・批判</p>	<p>国語</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ピア・レスポンス/ 時数のことを考えると実行するのは難しいのでは <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 習熟度別に段階的に到達した人より次のステップへ進む/ 全体説明は始めの少時間しか行えない ・ 小学校でのグループ学習/ 適切な指導をいれずに子供だけに任せると時間をとった割に出来栄がよくないことがある ・ ディベート/ うまく授業に取り入れるには高度な授業技術が必要/ 子供が途中でコーディネートできるようになるには相当な訓練が要る

以上、講習に参加した教員の反応は、「気づき・意識の変容」「従来の方法の再認識」「理論・手法の導入」「アイディア提示」「困難・批判」の 5 つのカテゴリーに分類できた。第二言語教育において目標とする言語能力は教科教育における言語能力とは必ずしも同じものではないが、その教育上の理論や手法は学校教育環境においても従来から採用されていた手法であるとともに、さらに新しい学習活動を考案するための理論的基盤になりうるということが確認できよう。教師は学習項目をどのように説明するかではなく、学習者にどのように主体的に学ばせるかを考えることが大切であるということが、受講者の言葉からも強く感じられる。

6. おわりに

最後に、受講者は講習で取り上げた第二言語教育における理論や手法の中のどの点に留意し、前節で紹介したような反応となったのかについて取り上げてみたい。各カテゴリーの「データ中の注目すべき語句」から、受講者によって留意されたと読み取れる理論や手法をその回数によってまとめたものが表 6. 1 である。

表 6. 1 受講者によって留意された理論・手法

理論・手法	変容	再認識	導入	アイディア	批判	合計
言語（能）力	1					1
インプット				1		1
インターアクション 意味交渉の仕掛け	2	1	1			4
アウトプットの 必要性	1	3	7	5		16
気づき 必然的コンテキスト	1		4			5
最近接発達領域 足場掛け	1		4			5
適性処遇相互作用 学習スタイル			2			2
Focus on meaning イマージョン			1	1		2
協働学習全般	4	1	4	3	1	13
ジグソー			2	4		6
ピア・リーディング						0
ピア・レスポンス		1	3	1	1	6
プロジェクト・ ワーク		1				1
ディベート					1	1
Can-do statements	1		1		1	3

この表から第二言語教育における理論や手法が学校教育を担う教員によってどのように受け取られたか、おおよその傾向がうかがえる。最も多く留意された項目は「アウトプットの必要性」と「協働学習」であった。協働学習の中では、ジグソーとピア・レスポンスの注目度が高かった。従来からアウトプットやインターアクション、協働学習に重きを置いて言語活動を行っていた人はその重要性を再認識したが、協働学習に関しては批判的な見方をする人も依然としている。しかし、第二言語教育に

おける理論や手法を知ることによって言語教育に対する意識が変わり、その観点を学校教育にも導入しようと留意した人もいる。そして、彼らが留意したものは講習で言及した広範囲の項目に及んでいることが表から見て取れる。さらに、アウトプット活動や協働学習では新しい活動形式を提案する人もいた。

このような結果を受けて、第二言語教育における言語教育の理論と方法は学校教育において言語教育に携わる教員に新たな視点を与え、生徒の言語力を育成するためのさまざまな言語活動を創造するうえで理論的基盤の役目を果たせるのではないかと考える。

【参考文献】

- Bachman, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
(大友賢二ほか訳 1997 『言語テスト法の基礎』 みくに出版)
- Bachman, L. F. and Palmer, A. S. (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press. (大友賢二、ランドルフ・スラッシャー監訳 2000 『実践言語テスト作成法』 大修館書店)
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005) *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. (安永悟監訳 2009 『共同学習の技法 大学教育の手引き』 ナカニシヤ出版)
- Canal, M. (1983) Program evaluation: where do we go from here? Plenary address at the TESOL Summer Meeting Toronto. (Larsen-Freeman, D. and Long, M. 1991 による)
- Canale, M. and Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics 1*
- Claxton, C. S., & Murrell, P. H. (1987) *Learning Styles: Implications for Improving Educational Practices*. Asher-Eric Higher Education Report No.4.
- Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State Department of Education.
- Hymes, D. (1971) *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A.: University of Pennsylvania Press
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Inn, L. W. (2002) *The Teacher's Sourcebook for Cooperative Learning: Practical Techniques, Basic Principles, and Frequently Asked Questions*. London: Sage publications (岡田一彦監訳 2005 『先生のためのアイデアブックー共同学習の基本原則とテクニックー』 ナカニシヤ出版)
- Kintsch, W. (1986) Learning from text. *Cognition and Instruction*, 3-2
- Krashen, S. (1980) The input hypotheses. In J. Alatis (Ed.), *Current Issues in Bilingual Education*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- (1985) *The Input Hypotheses: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. and Terrell, T. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

- Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman (牧野高吉訳 1995 『第2言語習得への招待』 鷹書房弓プレス)
- Long, M. H. (1983) Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996) Are good texts always better?: Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction* 14-1
- Pienemann, M. (1998) *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schmidt, R. W. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11.
- Swain, M. (1985) Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. and Maddem, C. (eds.) (1985) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Trim, J., North, B. & Coste, D. (2002) *Common European Framework for Reference of Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.(吉島茂、大橋里枝他訳 2004 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社)
- 池田玲子、館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門』 ひつじ書房
- 大谷尚 (2007) 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科目)』 54-2
- 大村彰道、撫尾知信、樋口一辰 (1980) 「文間の接続関係明示が文章記憶に及ぼす影響」『教育心理学研究』 28
- 甲田直美 (2009) 『文章を理解するとは 認知の仕組みから読解教育への応用まで』 スリーエーネットワーク
- 清水崇文 (2009) 『中間言語語用論概論』 スリーエーネットワーク
- 砂川有里子、朱桂榮 (2008) 「学術的コミュニケーション能力の向上を目指すジグソー学習法の試み—中国の日本語専攻出身の大学院生を対象に—」 『日本語教育』 138
- 館岡洋子(2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ』 東海大学出版会
- 筒井昌博編著 (1999) 『ジグソー学習入門—驚異の効果を授業に入れる 24 例—』 明治図書
- 原田三千代 (2006) 「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較—」 『日本語教育』 131
- 原やす江 (2005) 「学習者主体の総合的日本語学習をめざして—Theme-based CBI による授業の報告—」 『日本語教育研究』 48 号 (財) 言語文化研究所
- (2006) 「日本語学習者の読解過程と語彙認知—非漢字圏学習者のケーススタディー—」 城西国際大学『人文学部紀要』 14 巻 2 号
- (2007) 「第二言語としての日本語説明文読解におけるテキスト処理指導法—意味的關係の知識と要約文作成—」 城西国際大学『留学生別科紀要』 2 号
- (2010) 「能力記述文 (CDS) を利用した日本語授業のシラバス・デザインの試み—ヨーロッパ共通参照

梓（CEFR）を外部指標とする日本語能力の可視化に向けて― 城西国際大学紀要 第18巻第2号
ヴィゴツキー、L. S. (2003) 『「発達の最近接領域」の理論』（土井捷三・神谷栄司訳） 三学出版
広瀬和佳子(2004) 「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか―マレーシア人中級日本語学習者の場合」
『第二言語としての日本語の習得研究』2004年 第二言語習得研究会
細川英雄(2002) 『日本語教育は何をめざすか―言語文化活動の理論と実践』 明石書店
村上かおり(1997) 「日本語母語話者の『意味交渉』にタスクの種類が及ぼす影響―母語話者と非母語話者との
インターアクションにおいて」 『第二言語としての日本語の習得研究』創刊号

How to develop language competence -Perspective of second language teaching and its ‘translation’ in school education-

Yasue Hara

Abstract

Recently, Japanese education authorities have emphasized that developing language competence is needed to foster abilities in thinking and expression not only in Japanese language classes but in other subjects as well. Teachers of all subjects are required to possess language teaching knowledge now.

I gave a lecture to local school teachers about language acquisition theories and methodologies of second language teaching, and I asked them to write how the theories and methodologies can be applied to developing language competence in school education. This paper describes the lecture contents and the teachers’ reactions, and indicates that the methodologies used in second language teaching have also been used in other areas of education and that language acquisition theories can generate a variety of new learning activities in the classroom.

First, the paper clarifies the differences of target language competences between second language teaching and general school education and suggests that people also need to acquire the ability to put language competence into action in real situations, which is referred to as ‘abilities of implementing speech’ in the paper and which are abilities that Japanese people seem to lack. (Note: This means that one should really say what is needed when it is needed. People sometimes do not say anything even when they are expected to say something, for example: at a meeting, one has something to say but would not say it for various reasons such as being embarrassed or because of feelings of inadequacy.)

Next, the paper explains the features of second language classroom teaching from the ‘learner-centered’ viewpoint: that is, a communicative, task-based approach, employing various teaching methods with an Aptitude-Treatment Interaction perspective, to extend the range of one’s learning style, and to satisfy learner needs.

The paper introduces some setups that enable learner-centered activities based on second language acquisition theories: setup for the negotiation of meaning based on Long’s Interaction Hypothesis, setup for noticing by oneself based on Schmidt’s Noticing Hypothesis, setup for requiring output based on Swain’s Output Hypothesis, and peer learning/cooperative learning based on the Processability Theory by Pienemann and the Zone of Proximal Development Theory by Vygotsky.

According to the reports written by teachers who attended the lecture, setups for learner-centered teaching used in second language acquisition can also be used in general school education, and second language acquisition theories can be a theoretical base for generating new learner-centered activities in school education as well.

