

英語教育と日本語教育の接点

－言語学習ストラテジーを軸にしての考察－

English Education & Japanese Education － Similarities in Learning Strategies －

(2001年3月31日受理)

浦上典江

Fumie Uragami

Key words : learning strategies, learning styles, communication competence

はじめに

情報化時代の到来は、学習者、学習方法、外国語の種類に於ける急激な変化と多様化を外国語学習の世界にもたらした。外国語学習機関や手段も多様化した。また、日本語教育の世界では当然であった学習者の多様性が英語教育の世界でも広がって来た。学習条件、学習者層、過去の学習経験、学習目的、母語である日本語や日本文化の理解度だけにとどまらず、学習者が日本人だけとは限らなくなってきたのである。今世紀前半には日本の国籍を有する人々とそうでない人々がほぼ同数になるであろうとも言われている今日、英語も日本語も話さない人々が学校の教室に入り、日本人と同様に英語を勉強しているという事実が実際に増えている。学習者の全てをとわずとも、各個人の学習に関係のあるほぼ全てを念頭に置いたカリキュラム、コースデザイン、シラバス及び授業運営をなさねばならない。それにもかかわらず、日本の英語教育の改革はそのような学習者の多様化に対応した視野がまだまだ少なく、画一化してしまっているようである。それは中学校や高校の英語授業だけでなく、小学校の総合学習の時間に既に行われている英語の授業を見ても考えさせられることである。たしかに英語に対する垣根が低くなったり、外国人、外国文化に対する好感が高まれば、学習効果に良い影響が出るだろう。しかし、「子供はゲームや遊びが好き」と決めつけすぎではないだろうか。「学習者中心の英語教育」と言いながら、教師から見た良い学習者、教師が定めた到達目標に到達することが学習者の幸せと決めつけ、教育ストラテジー・教える側の方略に注意が集中し過ぎてはいないか。学習ストラテジー・学習者側の方略に焦点を当てる考え方が、グローバルな多文化・多言語共生の21世紀に必要なのではないだろうか。しかも日本も難民大国に足を踏み入れてきている現在、多様化した学習者側のストラテジーの研究を生かした教育改革の必要が迫っている。

さらに、まだ「日本語教育は英語教育の妨げになる」と言う英語教師がいる。そこまで断言しな

くても、「日本語は特殊な言語であり、日本語教育と英語教育は全く異なる」と考える英語教師はかなりのようである。逆に日本語教師の中には「日本語は決して特殊な言語ではない」「自分たちが学んできた英語教育の欠点を常に意識しながら教えている」「外国語教育という面では日本語教育も英語教育も変わらない。日本語を外国語として見るために、日々新しい発見がある。常に学習者個人の日本語との関わりや学習ストラテジーを意識しながら教えないわけにはいかない」という者が多い。先に述べたように、学習者の多様性がグローバル化し、学習者側の学習スタイルにも国を超えての大きな差異がないとすれば、それは個人の性格、年齢、学習態度、学習観、社会とのかかわり、学習方略の問題として、「学習者自律」を観点に学習ストラテジーの使用能力を高める必要があるのではないか。

そこで本論では学習ストラテジーを軸にして、学習スタイルとの関連、コミュニケーション能力 (communication competence) を伸ばすための英語教育と日本語教育の接点を探る。今後の外国語教育を、現在の即効性だけを求めたものではなく、個人に於いても社会に於いても、5年後10年後の未来を引き寄せた学習ストラテジーとして捉えたい。

I

外国語教授法の発展の中で、1940年代に誕生した Audio-Lingual Method の欠点を補うべくして生まれてきたとも言える Communicative Approach は教授法というよりむしろ「言語教育観」と考えられ、1970年以降言語教育の中心的位置を占めるようになった。そして、第2言語習得論と密接な関連を持つようになった。

そのような流れの中にありながら、「新しい言語は教育によってしか習得できない」と言う考え方に対して、学習つまり学習者の行動とストラテジーにも関心が向き出したのは大体1970年代半ばを過ぎてからである。そのきっかけは J. Rubin の *What the good language learner can teach us* (1975, *TESOL Quarterly* 9, 41-51) であった。教授法や指導法に関係なく良い学習成果をあげる言語学習者というものがいるもので、そのような学習者の特徴が他の学習者に共有させられれば効果的な学習が図れるのではないかというものであった。

一方、第2言語習得論の研究でも、中間言語が形成される過程に学習者ストラテジーの適応があると考えられるようになった。しかしながらこれら3者の研究が効果的に作用し合って有効な成果を上げるのはこれからであろうとする見方もある。岡崎敏雄は『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』(1990, 凡人社 p. 234) の中で次のように述べている。

「以上のような、第2言語習得論との関連の希薄さ、そして同時に教授法特にコミュニケーション・アプローチとの関連の希薄さは、今後根本的に打開されて行かなければならない学習者ストラテジー研究上の最も根幹を成す課題であると言える。これは逆に、コミュニケーション・アプローチ、第2言語習得論の研究、及び学習者ストラテジーの研究三者の交流がなされていくことによ

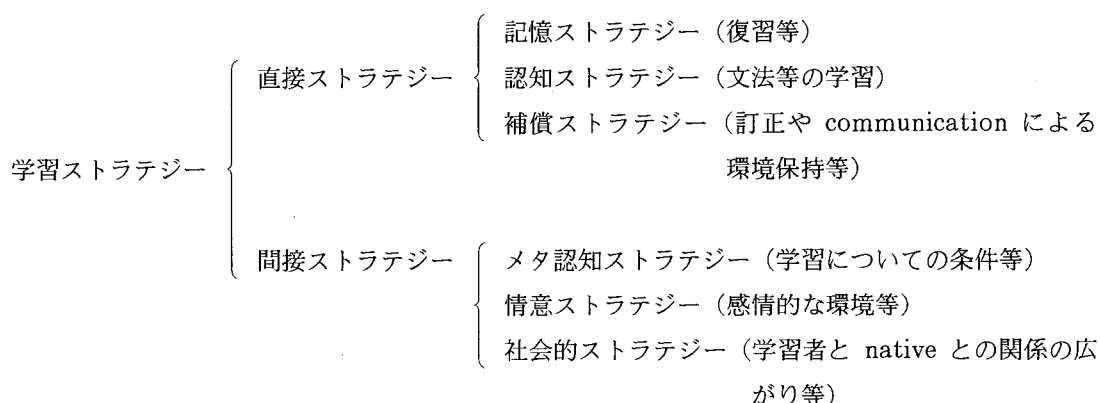
て、学習者ストラテジーの研究の豊穡化の可能性を見いだすことができるのだと言える。」

ここで「学習ストラテジー」という用語についてであるが、現在のところ統一した定義はない。「学習ストラテジー (learning strategies)」と「学習者ストラテジー (learner strategies)」は同じように使われている。その他、learning strategy, learner strategy と言う語も使われ、さらに訳語では「ラーニング・ストラテジー」、「学習者のストラテジー」、「方略」など様々である。

学習ストラテジーはその後学習者の多様化等とともに研究が進み、研究ごとに検証も行われて発展して来た。日本語教育においても学習者の多様性によってこの研究の重要性が認識され、研修会なども開かれるようになって来た。Rubin, J. and I. Thompson (1982) *How to be a More Successful Language Learner*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle. は『外国語の効果的な学び方』（西嶋久雄訳, 1998年, 大修館書店）として翻訳され、R. Oxford, (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House は『言語学習ストラテジー』（宍戸通庸・伴紀子訳, 1994年, 凡人社）として翻訳された。さらに、Robin C. Scarcella・Rebecca L. Oxford (1992) *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom* (Heinle & Heinle/Thompson International) が、『第2 言語習得の理論と実践 タペストリー・アプローチ』（牧野高吉訳・監修／菅原永一ほか訳, 1997年, 松柏社）として翻訳され、具体的な理解が広がった。

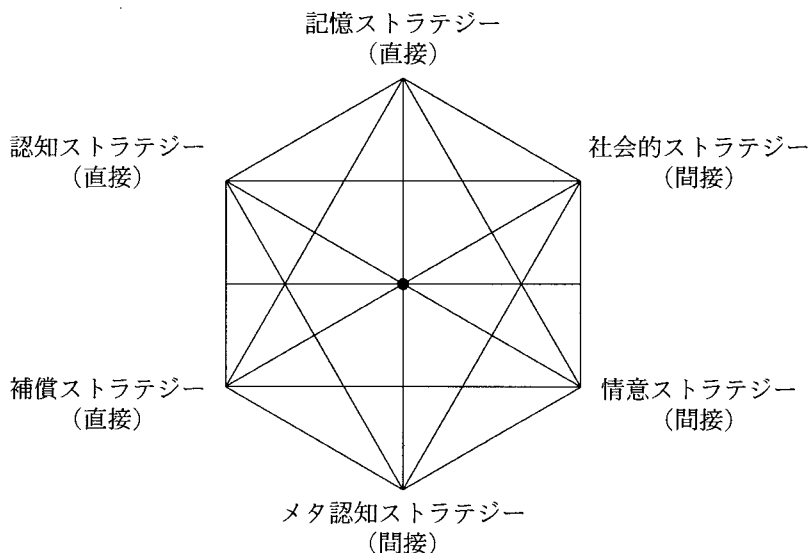
本論では学習ストラテジーを詳細に論じる事は目的ではないので簡単に概略を引用する。

R. Oxford は、ストラテジーを直接言語学習に働きかけるストラテジーと学習を間接的に支えるストラテジーの2類に分類し、さらにそれぞれを各3ストラテジーに区分して次のように図式化した。



学習ストラテジーのシステムはこの図から理解できるが、実際には相互に関連し支え合っていて、学習の過程で6区分のうちの1, 2のストラテジーだけが適用されることはない。さらに、R. Oxford は別の観点から学習ストラテジーのそれぞれの相互関係を次の図のようにとらえて表わ

した。



教授ストラテジーも学習ストラテジーも大局的に言うところのコミュニケーション能力の向上を目指しているのだが、直接的にコミュニケーション能力の向上に深くかかわるのは学習ストラテジーの方ではないだろうか。学習ストラテジーとコミュニケーション能力の関係もここで考えたいが、その前に、コミュニケーション能力の定義を、Canale and Swain (1980) の理論を基に Savignon (1983) が行った分析から簡単に次の5項目にまとめてみる。

1. 文法能力 (grammatical competence) / 正確さ (accuracy), 言語使用者が単語, 文法, 発音, 綴り, 語構成を含む言語コードを修得する度合い。
2. 社会言語学的能力 (sociolinguistic competence), 発話がさまざまな社会的状況で適切に使われ, 理解される能力。説得する, 謝る, 叙述するといった言語行為の知識を含む。
3. 談話能力 (discourse competence), 単一の文のレベルを越えて, 論理の一貫性を考慮し, 表現形式上の一致を得るために意味を結びつける能力。
4. ストラテジー能力 (strategic competence), 言語知識の限界を克服するためにジェスチャーや未知のことはを遠回しに言うときに使うストラテジーの使用能力。

上記の各能力が高くなるに超したことはないが、高さのみを追求するものでもない。言語学習ストラテジーがコミュニケーション能力の発達を促すことは確かなのだから。学習者の言語能力が高まるにつれて、学習ストラテジーはコミュニケーションの各能力、すなわち文法要素、社会言語学的要素、談話要素、ストラテジー要素を育てるのに具体的に働きかけてくる。たとえば、イメージ使用と体系的反復を使う記憶ストラテジーと、対象を分析し、演繹的に推論する認知ストラテジーは文法の正確さ (grammatical accuracy) を高める。質問する、ネイティブ・スピーカーと話す、

学習者同士が協力する、又、学習者同士の文化を知るという社会的ストラテジーは、学習者同士のインタラクションを高め、相手に対する理解度と寛容度を深めて、社会言語学的能力 (sociolinguistic competence) の発達を促進する。学習ストラテジーでは、2つの“そうぞう”：想像と創造が重要になるが、その際、文脈を鍵にして知識の gap を克服する補償ストラテジー、質問や協力の社会的ストラテジー、反復や言い換えの認知ストラテジーは、実際のコミュニケーションの力となり、談話能力 (discourse competence) を高める。意味が分からないときに、推測したり、未知の語句の意味を表すのに類義語やジェスチャーを使う補償ストラテジーはストラテジー能力を高め、実際のコミュニケーションを続ける際の助けになる。そしてストラテジー能力向上には、情意ストラテジーが学習者の言語学習への積極的参加を促してコミュニケーションセンスを高めることと自信と忍耐を伸ばすのに役立つ、分析のような特定の認知ストラテジーとキーワードを捉える個々の記憶ストラテジーが新しい情報を理解して想起するのに役立つ。そして現在学習中のことばを使えば使うほどこのストラテジー能力は伸びていく。メタ認知ストラテジー (認知を越えている) は、コミュニケーション能力の修得過程で、学習者自身が認識力を調整し、進歩を計り、学習計画を立て、正しく評価する、すなわち検証するなど、コミュニケーション能力のすべてに関わっている。

以上のように学習ストラテジーとコミュニケーション能力との関係は複雑に相乗効果を増して、さらにコミュニケーション能力を発達させるのである。

言いかえれば、文化や教育制度によるものなのか受動的に教育を受けるのに慣れて指示待ちの状態となりやすい日本の一般的な学習者に対して、教師は先走りをしたり、誰彼なく一様の指導をしてそれを助長してしまい、学習者自らの意欲を奪い、役立つ技能を伸ばせなくしてしまう。学習者にそのような傾向や行動を直せと言っても、結局は学習を一層困難なものにしてしまい、自律学習どころか依存学習になって、学習を求める魂が解放を妨げられて窒息してしまう。逆に学習者、教授者がともに魂を解放することによって、学習者は自らの学習に対してより強い責任を持ち、自らの学習を効果的にするストラテジーを発見することができるのである。

II

「学習ストラテジーの選択と使用が個人的要因に影響を受ける」という学習ストラテジーの特徴に注目して、次に、学習スタイルについて概観する。一般に学習スタイルは学習に対する一般的なアプローチであるのに対し、学習ストラテジーは特定の行為・行動のことを言う。(Oxford et al, 1992) すなわち、学習者の言語学習の成否に影響を与える要因についての研究が進み Rubin や Naiman などの優れた研究が発表されると、学習スタイルと言語修得能力の関係に関心が向けられてきた。また同時に学習ストラテジー研究も盛んになって、学習者が自らの言語能力を向上させようとする際に用いる方策・手段・創意工夫などにたいする関心も高まってきたのである。しかしながら、「学習スタイル」という用語は様々なコンテキストの中で多義的に使用され数十種類あるとも言われ、混乱もあるので、まずそれらのうちの幾つかを整理する。

Lawrence (1984) は観点から4つに分類して説明している。

- (1) 学習者が好みとしたり習慣的に行う認知スタイルとしての思考形式
- (2) 学習時の学習者の集中力に関する姿勢や興味
- (3) 認知スタイルや学習姿勢, 興味などと適合する環境を見つけだそうとする態度
- (4) 学習ストラテジーの選択や回避に影響を与える性向

また, Reid (1995) は視点による違いから3つに分類している。

- (1) 認知性学習スタイル (Cognitive Learning Styles)

Field Independence, Field Dependence, Analytic Dependence, Global Processing, Reflectivity, Impulsivity

- (2) 知覚性学習スタイル (Sensory Learning Styles)

Sensory Modality Preferences, Auditory, Visual, Haptic, Kinesthetic

- (3) 性格性学習スタイル (Personality Learning Styles)

Myers-Briggs Type Indicator (MBTI, Myers and McCaullery 1985), Tolerance of Ambiguity

ここで個性分析と同様に学習問題解決方法を分析する際の資料として使われるMBTIが学習ストラテジーとの関連性を考える際に分かりやすいので, もう少し分析を進める。これはユングの性格累計理論に基づいており, 4次元の中に各々相反する2タイプが有る。(数学的に換言すると四つの軸の中に各々プラスとマイナスが有ると考える。)

1. 《意識や焦点の方向性を表し, 行動の動機づけ・態度と関係する。》
 - a. Extraverts (外向型)
 - b. Intraverts (内向型)
2. 《認知様式・方法と関係する》
 - a. Sensing (感覚型)
 - b. Intuitive (直観型)
3. 《判断・選択機能と関係する》
 - a. Thinking (思考型)
 - b. Feeling (感情型)
4. 《個人の外的世界に対する関わり・態度と関係する。》
 - a. Judging (判断型)
 - b. Perceiving (知覚型)

次に, 具体的に学習ストラテジーの選択傾向と学習スタイルとの間の関係について。日本語学習者に対して伊東拓郎が行った調査による表を引用してその関係を見てみよう。「日本語指導法一個性と学習ストラテジーからの一考察」東京外国語大学留学生日本語研究センター論集 (1994)。

スタイル別学習ストラテジー使用平均値

(n)	記憶	認知	補償	メタ	情意	社会
外向型(26)	○3.12	●3.64	●3.50	●3.76	○3.39	●3.79
内向型(15)	△2.89	○3.42	●3.53	●3.68	○3.41	●3.67
感覚型(21)	○3.10	●3.54	●3.58	●3.80	○3.36	●3.71
直観型(20)	△2.97	●3.57	○3.45	●3.63	○3.42	●3.78
思考型(17)	○3.14	●3.66	●3.54	●3.80	○3.32	●3.79
感情型(24)	△2.96	○3.49	○3.49	●3.68	○3.44	●3.71
判断型(33)	○3.14	●3.63	○3.49	●3.84	○3.41	●3.77
知覚型(8)	△2.60	○3.28	●3.61	○3.29	○3.34	●3.62

●高頻度使用 (3.50 ≤ 5), ○平均使用 (3.0 ≤ 3.49), △低頻度使用 (< 3.0)

この調査は学習ストラテジーの選択に関して様々な示唆をしてくれるが、ここでは紙面の都合上次の点だけとりあげてみたい。それは、社会的ストラテジーがどのスタイルにおいても使いやすく、記憶ストラテジーは取りつきにくい上に相対するタイプ間に差があり、特に知覚型で低いということである。この事は日本の英語学習者にあてはまるのでないだろうか。

筆者はたびたび(1998, 1999, 2000)コミュニケーションのための英語教育を論じ、そのための5要素統合教授法も提唱した。本論では、教授ストラテジーでなく、学習ストラテジーを軸にして、学習者が各個人の学習スタイルを維持しながら、学習能力を高めていく方向を観察するが、そのためにコミュニケーション性に対してその「コミュニケーション性」を算出する方法の1つであるCOLT (Communicative Orientation of Language Teaching) を参考にする。COLTは、1980年代にFrolichらによって開発され、PartA, Bの2部で構成されている。PartAは、教室活動の概観であり、PartBは、各々の教室活動時に実際に起こっている教師対学習者、あるいは学習者対学習者のコミュニケーションの詳細を一つ一つの発話のレベルにまで区切って扱ったものである。

そのうち、PartBの中から特に言語学習ストラテジー、学習スタイルに関係している5項目をとり上げる。

- (1)目標言語が多く使われている
- (2)未知の情報交換がある
- (3)真の情報要求がある
- (4)発話が持続されている
- (5)意味のある伝達内容が重視されている

筆者は言語教育(日本語教育)をする際、入門から上級まですべてのレベルにおいて毎時間各学習者の学習スタイル、学習ストラテジーに合わせてこの5項目をチェックしている。

III

学習者のコミュニケーション能力向上という面において十分に引き上げられた例ではないが、学習者の多様性という面では一つのモデルであり、学習者スタイル、学習ストラテジー、コミュニケーション性の面を考慮した日本語授業のある場面（紙面の都合上ほんの1部のみだが）を紹介する。しかしながら、学習者の多様化ということは、コミュニケーション中心な教室活動に対してすべての学習者が100%の好感度、積極性ではじめから乗ってくるわけではないということを認識しておく必要がある。コース開始後しばらくは文法中心の授業を強く求めてくる学習者が中国からの留学生の中に見られるが、コミュニケーション中心の授業に慣れると非常に活発にコミュニケーション能力向上に努め始める。また、「日本人教師にはコミュニケーション中心の授業を求めても無理。文法とexercise中心の授業を求めた方が無難」と考えているAETでもこちらのペースがわかると岡山弁か流行語か造語か分からないような言葉でまくし立ててくる。きっちりした表現と漢字に興味を示し、美しい漢字をすらすら書いていく学習者も多い。始めのうち漢字を敬遠している学習者でも文化を含めた5要素統合教授法できちんとコミュニケーション能力向上と学習ストラテジー能力向上をはかっていくと、日本語習得は速く正確で、しかも定着度も高い。

また、学習ストラテジーに関係するが、「相手の呼びかけに耳に傾ける」「相手の呼びかけを心にとめる」ということをクラス全員が意識できるような環境を作ることが前提である。

次に、少々長いが必要上この授業で学習する課の全文を紹介する。なお、この課で特に押さえた既習表現には波線を、未習表現には下線をほどこした。

第19課 自動言語翻訳機があったら

「鳥になりたい。もし鳥になれたら、遠い所へ飛んで行けるだろう。」「どんなに遠い所へでも行けるのなら、外国へ行きたい。」

昔から人々はこのような夢を持つと、その夢をかなえるために、その実現へ向けて研究や実験をかさねてきました。外国に関する知識も本を読みさえすればすぐに得られるようになりました。はるばる外国へ行かなくても、自分の部屋にいながら、いつでも色々な国の風景や生活を詳細に知ることも出来るようになり、まるでそこで生活しているような錯覚を起こすことさえあります。しかし、その国へ行って言葉が通じなかったら、生活はとても淋しく不便なものとなるでしょう。

金子さんは長年の夢がかなって文学の研究をするために、奥さんと息子さんを連れて1年間ポーランドで暮らすことになりました。

妻「あと2週間したら、いよいよポーランドね。」

夫「そう、もうすぐだな。ポーランド語の勉強はすすんだ？」

妻「それがなかなかなのよ。あなたはいいわね。いなかといっても大学へ行けば英語が通じる人がいるんでしょ。村じゃそうはいかないらしいわ。」

夫「そうらしいね。自動翻訳機を買ったから、少しは役に立つと思うよ。なかなか便利らしいよ。」

妻「ありがとう。嬉しいわ。言葉を入力したらすぐに翻訳できるというものね。でも事務文書とか論文とか簡単な日常会話なら大丈夫らしいけど、普通の日常会話になるとまだまだ無理みたいよ。やっぱり勉強しなくちゃ。」

夫「そのとおり。でもね、数十年前には夢だったことが今は可能なんだから、近いうちに複雑な会話もこなせるようになるかもしれないよ。」

妻「そうね。20年前には1台数億円もしたコンピューターが今は10万円程度だせば買えるんでしょ。夢と科学の競争のようなものね。夢さえ持てばいつかはかなうっていうことかしら。」

夫「そうだな。それに文学となると翻訳機だけじゃ今のところ手も足も出ないんだ。やっぱりどちらかを選ぶとしたら、翻訳機より辞書かな。」

妻「辞書だったら私を持って行くから、あなたは翻訳機を持って行ってよ。それに辞書なら、向こうへ行けばあなたの役に立つのが見つかるはずよ。」

このテキストは、ある日本語教育組織がオリジナルに制作したものであるが(1985年)、文中の「20年前」を「40年前」と数字を置きかえてみても余り古さを感じさせない。だが、日本語教育に於いて求められることは「会話として今使えるか。」「未来を今に引き寄せる発想ができるか」という視点であり、その視点から近いうちに一部改定せねばなるまい。

尚、この課は日本語を学習し始めておよそ300時間経過した後^に学ぶ課である。先に波線で示した通り、既習表現は以下の通りである。

①「昔から人々はこのような夢を持つとその実現へ向けて研究や実験をかさねて来ました。」
「動詞+と」

「このような夢を持つと、・・・研究や実験をかさねて来ました。」
A B

Aをすると必ずBのようになるという使い方をする。

従って、「～てください」「～たいです」等の希望、依頼の表現と共に使えない。

②「近いうちに複雑な会話もこなせるようになるかもしれない。」

「可能形+ようになる」

「名詞+なる」→「形容詞+なる」→「ナニ名詞+なる」→「動詞+ようになる」の順序で学習してきた「ようになる」の用法が条件文+接続詞に続く主文に、「動詞の可能形+ようになる」としてよく使われるので、これの押さえも重要である。

③「はるばる外国へ行かなくても」

「～ても/でも」

先行する話に対して譲歩の意味を表す「ても/でも」の概念も押さえる必要がある。

○朝でも暗い

○暗くても読める

○本を読んでもわからない。

従ってここで身につけたい新出表現は「たら，なら，ば」である。この条件文の使い方をより確実にするためには，以上の既習事項が使いこなせていることが必要である。それは文法として押さえるのではなく，会話で進める。しかもそれはピボット式管理方略ではない。すなわち，教師中心のT→Sではなく，学習者によって自らの発想でS→S→S等のインタラクションが行われる必要がある。そのためにテキストは開始時点では読まずに，教師は次のストラテジーに配慮する。

1 直接ストラテジー（言語5要素への運用）

- ①記憶－知的連鎖（連想，文脈等），image(key-words)，復習（体系的確認），動作（flash cards）
- ②認知－練習（quiz，例文），情報交換による情報収集，分析・議論（推理・言語対照），input&output（例文発表）
- ③補償－知的推測（言語的・非言語的の手掛かり・推測），限界の克服（母語変換，言い換え，婉曲表現，造語）

2 間接ストラテジー（総合的学習）

- ①メタ認知－自己の学習の位置付け，自己の学習の順序立て及び計画，自己の学習の評価
- ②情意－不安軽減（家族の話題・歌），勇気づけ（褒め・冒険），感情把握（日記・チェックリスト・健康調整）
- ③社会的－質問（明確化），協力（学習者同士，native，先輩），感情移入（異文化理解と受容，ユーモア）

なお，学習者の背景は以下のとおりである。

- A 中国人 女性 28歳 医学部の研修生 一児あり。当組織で入門から学習。小まめにノートを取り，活発に質問する。教室外で日本語を話すチャンスは少ない。
- B ブラジル人 男性 33歳 津山の陶器関係の会社員。最近リストラで11人の日本人とともに解雇された。休みが多いが熱心。日系で，当組織では初級から学習。
- C カナダ人 女性 25歳 A E T U B Cで3カ月間日本語学習。日本の学校制度に馴染まないが，日本語の学習には熱心。しかし，文法の細部にこだわりすぎ，発活が少ない。初級から入会。
- D オーストラリア人 男性 38歳 妻と共に英会話学校教師 本国の高校で1年間日本語教育を受けたが会話が出来ない為初級から入会。夫婦間でも時々日本語で話している。
- E 韓国人 女性 30歳 留学生（経済学部） 本国に2児を置いて留学。上達が極めて速い。入門から，日本人の友人はアルバイト先（韓国料理店）に一人いるだけで，常にホームシック。
- F 中国人 女性 15歳 中学生 1年前に両親と来日して，現在中学1年生。2学期の

定期試験では全科目95点以上だった。学校の授業はおもしろくない。部活（テニス部）だけが好き。当組織入門から。

G イギリス人 男性 51歳 交換教授（理学博士） 日本語は本国で独学の後当組織で初級から。謙虚で博学な、ユーモアたっぷりの紳士。漢字の習得は極めて早い。

H インドネシア人 男性 18歳 日本語学校就学生。朝3時から病院でアルバイト。「通訳になりたい。日本語学校の勉強で話す力はつかない」と言う。入門から。

1. 教師は授業前にテキストの内容と各学習者の学習ストラテジーをよく調べておく。教師が学習者に目を向けるだけで会話が流れるようにする。

T 「Bさんは会社の人と話していて、わからない言葉があるときどうするの？」

B 「大体の話がわかれば聞かない。どうしてもわからないときだけ聞く。」

D 「ぼくは大体想像しちゃうな。」

A 「辞書をひきます。」

E 「辞書をひくとすぐにわかりますか？」

A 「辞書をひいてもわからないことはたくさんあります。みんなは、あっ、全部は引きません。」

F 「Gさんは、新聞でも辞書ひかなくて大体読めるんでしょ。」

G 「いえ、まだなかなかですよ。でも早くそうなりたいですね。まあ、辞書をひきさえすれば大体わかりますけど。Fさんこそ、学校の先生の話は全部分かるんでしょ。」

F 「まあね。Hさんはインドネシアに帰ったら、通訳になるんですよ。」

H 「はい。でもできたら通訳だけじゃなくて、翻訳もしたいんですよ。」

D 「Hさんなら、通訳者にも翻訳者にもなれますよ。」

H 「もし通訳の機械ができ・・・、でき・・・、できると、できるなら通訳の仕事はなくなっちゃうなあ。」

G 「大丈夫。日本語の文法はどんどん変わるから。もし変わったら、翻訳機械だけじゃだめだからね。先生、“文法が変わったら”の方が“変われば”より強い表現と考えていいですか。」

A 「“文法が変わるなら”はどうですか。先週勉強した“と”の使い方と同じですか。」

C 「えーと、たらとならとばの使い方は・・・・・・・・・・」

T 「①〈文法が変わるなら〉、②〈文法が変われば〉、③〈文法が変わったら〉を板書して、「読んでみて。どれが一番発音しやすいですか。」

A 「変わるならが一番やさしいです。変わったらが一番発音難しいです。」

B C D 同意

E 「〈変わると〉と〈変わるなら〉は2つとも動詞の辞書形に〈と〉と〈なら〉が付いています。文法はこの2つがやさしいです。〈変われば〉は可能形に〈ば〉がつきます。〈たら〉は過去形につけますから仮定の意味が強いですね。」

T 「その通り！一番発音しやすい文が一番AとBの関係が近いんじゃないかな。」

学習者達はしばらく読んだり、学習者同志で話し合ったりしている。

A「先生、『私がお金があるとすぐに買い物をしたくなります。』は良いですか。」

T「おや、Gさん何か言いたそうね。」

G「いいと思いますよ。Bさん、お金があるんなら私にすぐ返してくださいよ。」

B「え？」

G「たとえばです。私はいつも貧乏だから、お金が入ったら、すぐ借金を返さなくちゃいけないんですよ。」

「うそー。たとえばでしょう」と言う笑いが回りから起きる。

A「Eさん、今旅行に行けたら、どこに行きたいですか。」

E「国に帰りたいです。(ちょっと考え込んでから)先生、“お金があるんなら”と“お金があるのなら”と“おかねがあるなら”とは、どちらがいますか。」

C「“お金があるのなら”の“の”は強調だから1番強い感じ。ちょっと失礼な感じ」と、鋭い。

このように、教師が各学習者の学習ストラテジーを把握していれば、学習者はそれぞれの学習ストラテジーと学習スタイルでコミュニケーション能力を自由に向上させていける。

2. 学習者達は日頃日常会話で耳にしている文型をもとに、次々と会話をくり広げていく、文法的にまちがっていても、教師はそれらをメモ用紙にメモっておくだけで話を妨げずに、ある程度までまかせておく。それから使い方のおかしい表現を、それが既習事項である場合は少し例文を変えて白板にそのまま書いてみる。するとすでにわかっている受講生はその誤りを指摘できる。誤りに気が付かない、始めて気が付いたと言うような受講生がいれば例文をさらに増やす。「たら、ならば」の区別も文法的な区別より、何回も言ったり、読んだりを自発的にくり反す事によって学習者自ら区別がつく。調音法による区別(閉歯音が摩擦音が鼻音)、動詞の活用による区別などがつかめかけたら、初めて白板に書いて整理する。

3. 教師がテキストをゆっくりと最後まで2回音読を繰り返した後、個々に音読(又は黙読)させながら、机間巡視をする。その時には、読み方の質問にだけ答える。

4. わからない表現の質問を受講生から受ける。但し質問にはすぐに答えない。他の受講生らの関連質問や、例文や答え等が出るのを待つ。何も出ないということはまずありえないが、万が一出なかったら誘い水を向ける。

例えばこの課で特に問題になったのは、「さえ」と「なるべく」と「なかなか」であった。

B「先生、6行目の『本を読みさえすれば』の〈さえ〉と下から3行目の『おこすことさえあります』の〈さえ〉は同じ意味ですか？」

E「『本を読みさえすれば』は『本を読むだけで』と同じ意味ですか。」受講生の数人が頷く。

G「そうそう。〈おこすことさえ〉の〈さえ〉は「おこすことも」と同じよ。」

D「〈おこすこともあります〉でも良いです。」

T上の2文を板書し続けて、「では始めの〈さえ〉をA、後の〈さえ〉をBとすると次の文はどちらかな」と、言いながら板書する

- 私はひらがなさえ読めない。
- あの部屋には電話さえないので。
- ここに来さえすればわかりますよ。
- あの子は3歳なのにひらがなとかたかなが書けるし、漢字さえ読める。
- 雨さえ降らなければ行きます。
- あのせまい机の上に、電話と本箱と電気スタンドがある。その上、コンピューターさえ置いてある。このドリルは全学習者ができた。すると、

A「なるべくたくさん練習すると良いですね。」

B「なるべく一生懸命日本語を勉強しましょう。」

T「〈なるべく一生懸命〉はあまり聞かないけど」

と、言う、すぐに話は〈なるべく〉に入り、「なるべく日本語を使う」「日本語をなるべく使う」「なるべく日本人と話す」「日本人となるべく話す」との区別が質問される。“学習者にまかせて安心”なのである。「なかなか」の使い方が二通りあることに鋭く気が付いてEが質問してくると、Fが「けっこうの意味も違うの有るよ」と言う。

また、白紙のカードを配り、白板に「お金」、「時間」、「結婚」、「宝くじ」、「冬休み」、「クリスマス」、「家族」、「病気」等と書いて、簡単な作文を書かせ、ペアを組んで交換して質問させる。

多様化した学習者に対する言語教育では、英語教育でも日本語教育でも、学習ストラテジーに於て必要だと思われることは結局同じであり次のようになるのではないか。

- 1 教師は学習者の理解の先回りをしない。
- 2 教師は表現・漢字・文法・文化などに於いて学習者の既習ポイントと未習ポイントを学習者の発話の中から押さえ、各学習者ストラテジーによる会話で定着の強化を図る。
- 3 あらかじめ用意したドリルでは原則として依存に繋がる学習者間の相談を禁止する。
- 4 audio-lingual method で強調される「指導された会話 (controlled conversation)」は考慮しない。(ダニエル・ウィルター編 *Do's and Don'ts of Audio Lingual Teaching* インディアナ大学)
- 5 学習者が発言しているときはできる限り教師は沈黙を守る。
- 6 日本に於ける日本語教育では、native 教師の授業が主体である為、言語の使用を規定している規則を調べて、つい熱心に“文法”を説明してしまう。しかし文法は常にグレイゾーンにあるようなもので、1つの説をうのみにすると例文ができなくなる恐れがある。例えば前記の「さえ」の用法について「〈さえ〉は主として否定文に使う」と説明する文法書があるが正反対を説明する文法書もある。また、〈たら〉と〈なら〉に関しても「たらは前文と後文の関係が自然な時に使う」という文法書が多いが、これも文字通りにとれば誤りとなる。native 教師に必要なことは、まず“日常の言語生活に sensitive であれ”ということか。
- 7 native が non-native の上位にあるような虚偽の「ごっこ」はしない。

- 8 多文化を容認する。日本文化は多文化であること、日本語は多方言言語であることを教育者が認識する必要がある。
又、今後の言語教育で教師が留意すべきだと考えられることを続けて挙げる。
- 9 あいまいであることを否定しない。生きた言語である以上、絶対というものは有り得ないということを自覚する。「良いことは良い」という発想を棄てる。
- 10 native の文法、話し方を至上のものだと考えない。常にそれに対する警戒・注意を怠らない
- 11 途中を大切にす。聞く・話すの順序は多少あるが、そこに文法順序を無理に強制しない。構造言語学による構造シラバスは教える側が強制するのではなく、途中経過として把握して既習、未習を見ながら整理する。途中抜きの「目標」が先行すると、たとえ学習動機が明確であろうと、到達できない。登山初心者に山の頂上を見せていきなり「登れ」と言うに等しいからである。

おわりに

「相手の呼びかけに耳を傾ける」「相手の呼びかけを心にとめる」という心を失い、自己主張や教師ぶりの強い教師は、『nativeのように話す』ことを目標にしがちである。すると、その言語においてはnativeと non-native の間に微妙な上下関係が生じてしまう。『心優しい教師』や、『学生の気持ちを分かってあげる教師』を最上の指導者と考えるのもおかしい。コミュニケーションとは人の生き方であり、その能力向上を英語教育の目的とするなら、「自分の考えは自分で表現しなさい。流動的な自分の学習スタイルを探り、自分で努力しなさい。」の方が良い。学習者が話し始めたら、まどろっこしくて、いらいらしても教師は絶対に口を出さないことだ。大切なことは、学習者が常に自身の学習ストラテジーに注意し、適切に検証し、新しいストラテジーを自ら発見し、続けて実践していくことであり、そのための配慮を教師が惜しみなくすることである。

参考文献

- 1 Rebecca.L.Oxford : Language Learning Strategies : What Every Teachers Should Know, Newbury House,1990
- 2 J.V.ネウストプニー他：日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて、くろしお出版、1999
- 3 R.C.Scarcella/R.L.Oxford, 牧野高吉監修：第2言語習得の理論と実践 — タペストリー・アプローチ —, 松柏社, 1997
- 4 谷口賢一郎：英語教育改善へのフィロソフィー, 大修館書店, 1998
- 5 田中 望：日本語教育のかなたに, アルク, 2000
- 6 鈴木 佑治：コミュニケーションとしての英語教育論 アルク, 1997

- 7 小池 生夫：第2言語習得研究に基づく最新の英語教育，大修館書店，1994
- 8 立命館大学外国語教育FDプロジェクト：国際化時代の外国語の学び方，かもがわ出版，1996
- 9 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ：学習者中心の英語読解指導，大修館書店，1992
- 10 Judith Greene：Language Understanding A Cognitive Approach, The Open University, 1986
- 11 ジョーン・ルービン著，西嶋久雄訳：外国語の効果的な学び方，大修館書店，1998
- 12 ドーン・バーン著，松畑熙一監訳：教室でのインターアクションのための指導技術，桐原書店，1996
- 13 アール・W・スティービック：外国語の教えかた，サイマル出版会，1986
- 14 J.V.ネウストプニー：今日とあしたの日本語教育，アルク，2000
- 15 岡崎 敏雄：日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ，凡人社，1990
- 16 浦上 典江：コミュニケーションのための英語教育(2)－言語5要素統合教授法，中国短期大学紀要第31号，2000
- 17 ビビアン・クック著，米山朝二訳：第2言語の学習と教授，研究社，1998