

[研究ノート]

## ヴィゴツキーの社会文化的理論と外国語教育

—英語教育の実践から<sup>1)</sup>—

新城 岩 夫

### 1 社会文化理論に基づいた授業設計

本稿のねらいはヴィゴツキーの発達心理学・社会文化理論がどのように外国語教育（特に英語教育）の実践と結びつくのかを検討することである。筆者は教育工学研究者としての立場から、学校教育における教師と生徒の関係や生徒同士の関係に注目した授業設計にヴィゴツキーの『発達の最近接領域』理論がどのように応用できるか研究してきた（Shinjo, 2004, 新城, 2007）。それは、ヴィゴツキーの「教育とは発達途上にある者を、より有能な大人や仲間がその人の現下の発達を基礎にして、さらに発達を促すように働きかけ、その協働の営みを通してその個人が精神発達の内化を進めていく過程である」という教育の定義に基づく授業作りの視点につながる。

これまでの教育工学の主要テーマでもあったシステム・アプローチでは、教授活動を一定の目的を果すためのシステム体系として捉え、授業の目標達成という視点から、授業に関わる諸要因が最適に組み合わせられているかどうか検討しながら、目標分析、ニーズ分析、学習内容の構造化、メディアや教授方法の選択などの作業を組み込んだ、いわゆるインストラクショナル・デザイン（ID）に多くの時間と労力を注いで理想的な授業を目指すのだが、これらの作業は、教師の教えるという役割を目に見える形で体系

化して「仕事の段取り」をする意味ではたいへん分りやすい。しかし、学習者の視点に立って、もっと根本的な「学びとは何か」という問いかけに答えていたのかどうかという疑問も残る。

システム・アプローチの理論的背景には、行動主義心理学が深く関わっていることは明らかだが、行動主義を批判して登場した認知心理学でも、特に情報処理アプローチと呼ばれる初期の認知心理学では、人間の頭をコンピュータに喩えて情報処理の仕組みを追及することで、教授・学習の側面からすれば、いかに効率よく情報をインプットして効率のよい情報処理ができるようにするかということの問題にした。

しかし、物事の理解や知識獲得は個人を単位としたものであるという考え方に反省が起り始めている。つまり、個人という閉じられた固体の中だけで学習や発達を考え、知識や技能が個人の頭の中で蓄積されていくプロセスを想定した研究や教育にたいする反省である。これは1980年代以降、ヴィゴツキーの多くのロシア語文献が英文に翻訳され、急速に彼の社会文化理論に基づいた発達心理学が教育実践家たちの間にも普及したことも無縁ではない。

学校教育の中で、「学習」と称して子どもたちが行っている行為は、多くの場合、一人一人の生徒が教師の伝える、いわゆる「知識」というものを黙々と受け取って、記憶や思考の認知活動、あるいは技能の習得という、個人の頭

の中で繰り広げられる知的活動が主なものである。

コズリンはこういう学習状況を「子どもたちは教師が知識を満たしてやる容器のようなもの」と批判しているが (Kozulin, 2003), 教室という閉じた空間の中で、しかも周囲には自分以外の仲間がおりながら、学習者はひたすら教師と向き合い、教師の用意した「知識」を取り込むことで学んだつもりでいる。そこで見られる教授・学習過程の風景は、教師が「知識」を小さく噛み砕いて生徒に説明し、生徒はおとなしく教師の言葉に耳を傾け、与えられた知識を吸収しようとする受動的な姿である。このような教授・学習過程の中では、教科の内容をできるだけ話し手である教師の論理に従って体系化し、構造化して伝達しがちである。その本質は「知識」という客観的な対象があって、その埋め込まれている状況から分離して分析できる客体として捉えることで、その構造を解明し、体系化できる学習の対象として系統的に配列し、ともすると教師の「教え込み」による伝達と学習者の受容のサイクルを授業とみなすことにある。ここでは、知識の系統性を重視するあまり、教師が学習目標や学習の内容、学習方法、そして評価もすべて自分の手で行ってしまうということになりがちである。

教育改善の視点も、如何にして教師は伝達効率をあげ、学習者もその与えられた情報や知識を効率よく取り込んで、記憶し、いつでも取り出せる状況にしておくかという点に向けられがちである。同じように、テクノロジーの利用も伝達効率や情報の保存・活用という側面が強調されて、それが学習者の主体的・能動的な知識の構成や認知の発達とどのように関わるのかという問題を避けてきたように思われる。

こういう状況は、人間の精神発達過程におけ

る人間関係や成長していくくみから見てもきわめて不自然なものである。私たちは、学校制度という、文化遺産の伝達の装置やしくみを作って、子どもたちを日常的な環境から切り離して一定時間、その装置の中に閉じ込めることで、効率よく知識と称する情報を伝達していることになる。レイブとウェンガーも次のように述べている。

「教育形態としての学校組織は、知識は脱文化化できるという主張に基づいており、学習の場としてきわめて特殊な文脈を構成している。」(レイヴ&ウェンガー, 2004)

このような教育に異を唱えたのが、構成主義 (constructivism) と呼ばれる教育のパラダイム転換を主張する教育心理学者・教師たちであった。その中には、ヴィゴツキーの発達心理学における社会文化理論を基礎にした社会的構成主義を教育の指針とした人たちもいる。

構成主義を一言で定義することは容易なことではないが、一般には、これまで教育理論の上でも優勢であった行動主義へのアンチテーゼとして説明されることが多い。つまり、上に述べた知識観に基づいて、教師が目標を設定して、綿密なプログラムを用意して、その目標に沿った教授方略を立てて、学習者の行動を変容する方向で教育がなされがちな行動主義の立場とはちがって、学習者の主体性を強調した学習理論である。理論というよりは、perspective、物の見方という捉え方をする者もいる。久保田は、『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』の中で、構成主義について、「ある特定の理論をさすのではなく、理論構築をするためのもととなる基本的な考え方 (哲学) を共有して

いる理論や実践を示すものである」(久保田, 2000, p. 50)と断わった上で、ピアジェやヴィゴツキーの理論を紹介している。佐藤は、「構成主義」と「社会的構成主義」を分けて、前者をピアジェの「知識や理解は認識主体自らが『作り上げていく(=構成する)』という立場、後者をヴィゴツキーの「人は、他者とはたつきかけあうなかで、自らの考え・知識を構成していく」という立場で説明しているが(佐藤, 1996, p. 80-81), 筆者は両者を「構成主義」という上位概念で包摂し、前者を「個人的構成主義」、後者を「社会的構成主義」と区別したい。つまり、共通項としては、学習者の主体性が大前提だが、その主体性の中身については、ピアジェの「同化」(accommodation)と「調整」(association)のいわゆる「均衡化モデル」と、学習の文化的、歴史的側面にも注意して、子どもが成長していく過程で、その周囲の人たちが果す役割も重視しながら、その双方のインタラクションの過程を教授・学習の中核とするヴィゴツキーのいわゆる社会文化的アプローチ、とりわけ「発達の最近接領域」の理論がその代表的なものである。「発達の最近接領域」をヴィゴツキーは次のように定義する。

子どもの発達の最近接領域とは、自主的に解決される問題によって規定される子どもの現下の発達水準と、大人に指導されたり自分よりも知的な仲間との協同の中で解決される問題によって規定される可能的発達水準との間の隔りである(Vygotsky, 1978)。

今から半世紀以上も前に、ロシアの心理学者ヴィゴツキーは、人間が学んで成長していく仕組みについて、個人が物事を理解して知識を獲

得していく場合、それは自分以外の他者との相互の支え合い、社会的相互作用の結果として得られるものであること、学習というのは本来的に社会的なプロセスであることを指摘した。彼の主張は、一人一人の人間の成長を冷厳な目で観察する者にとってはよく納得できることである。一人の人間が誕生し、親や大人の庇護の下に成長していく過程で、一時たりとも学習の社会性という事実から離れることはあり得ないからである。

社会と個人の認知発達を強く結びつけたヴィゴツキーの理論を教育実践の舞台でどのように取り入れていくかが、筆者の関心でもある。すなわち、教室における教科学習をどのように社会文化的に構成して授業を進めていくかである。

先行研究ではいろいろな概念や方法が生み出されている(図1)。その中のいくつかについては、Shinjo (2004) や新城 (2007) で述べた。本稿では、ヴィゴツキーの発達心理学・社会文化理論に基づいて、学習活動を「個」の単位で見るとはならず、「対話」「協同活動」という他者との交流を重視しながら行われた授業の様子を記述することで、この理論の特徴である社会的相互作用としての学びの側面を明らかにしたい。

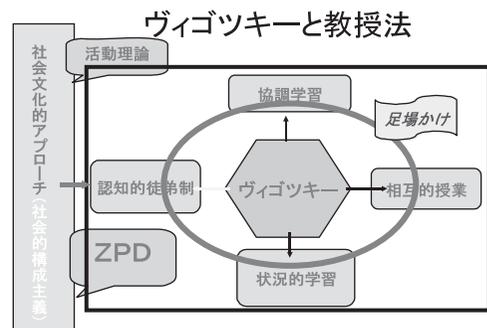


図1 ヴィゴツキー理論と教授法

## 2 教育実践事例点描

以下は、2007年度に大学1年生の英語演習クラスで実施された学習活動と2006年度にゼミで実験的になされた授業を参照にしたものである。前者の教室はインターネットの使えるマルチメディア教室で、4人で1グループを構成する9グループから成る36台のデスクトップコンピュータを擁する。後者は、対面式の普通教室型の座席構成で、同形式のコンピュータの装備されたマルチメディア教室である。

### 1) 学習環境の構築（物理的・心理的）

私たちは前に、学校教育における生徒による知識の獲得は、伝達された情報を黙々と取り込んでいく孤独な作業ではなく、大人である教師や自分よりも優れた仲間との協同の中で、新しい知識を構成したり、問題を解決したりすることだということを確認した。そうすることができる物理的・心理的な学習環境を整えることが必要である。物理的には、現在の多くの教室で見られるように、教師と黒板に生徒が一方向的に対面した学習環境ではなく、教師や生徒同士が多方向に向き合い協働学習が容易にできる教室設計が望ましい。心理的には、学生たちの仲間意識の醸成である。教室における自分の存在目的を、誰かから知識をもらって持ち帰るのではなく、ある目的を共有する他者がいて、共同で知的活動をして、その中から創造的な発見をしていくという認識、つまり学習共同体への所属意識作りである。佐藤の言う「学習者相互の対話＝社会的相互作用過程の組織化と合意形成に向けての調整活動はもとより、教室と子どもたちのあいだに、話し合いと共同的学びに価値観をおく教室文化」（佐藤、1996, p. 86）（下線筆者）の構築である。次に、実際の英語学習でどのよ

うになされたかを述べる。

### 2) 仲間意識の醸成

#### 事例1—英文でつなぐ学習仲間

あるトピックを含んだ英文の一節から取った4～5の文（sentence）カードを同数の学習者に無作為に手渡し、それにマーキングされたグループ名によって仲間を探しグループを作る。自分に当たった英文は暗記する。集まった学習仲間は自分の暗記した文を発表して全員でまとまった文章になるようにする。その日の学習は、その仲間でのいろいろな学習活動をするようになる。同じ方法で、毎時の授業で新しい学習仲間を作って学習する。

#### 事例2—プロジェクトを通じた学習仲間

事例1の方法で仲間づくりをする。与えられた課題（例：駅や通りの英文のpublic signを調べてくる）を持ち寄って報告し合いながら学ぶことによって学習仲間意識の醸成を図る。

### 3) 学習活動実践事例

学習環境の中には、学習活動を媒介する「物」や「事」も含める。その媒介機能を促すものは言葉や記号である場合もあれば（心理的ツール）、コンピュータのようにいろいろな学習活動や学習者同士の相互作用の場を創造する「物」やテクノロジー（物質的あるいは技術的ツール）であったりする。テクノロジーもそのような視点から捉えなおす必要がある。また、上に述べたプロジェクトを通じた活動やその活動を生み出す方法であったりする。

#### ① グループ学習の中の自己表現活動

与えられたテーマに従って、自由英作文方式で短いエッセーを書いてくる。テーマは時宜にかなったものを選び、最初の自己紹介から、大

学入学前の友人や教師への手紙、自分の郷里の紹介や外国の友人に自国の文化を紹介することを想定した文章等、と身近な体験から想像や創意を要するテーマへと広がるようにする。

上記の方法で作った学習仲間で互いに自分の文章を音読しながら鑑賞・評価する。最も優れていると思われる発表を選んでそのグループの代表とする。それぞれのグループから選ばれた代表はクラス全体に発表して、さらにその代表者たちの中から最優秀者を選ぶ。

② コンピュータネットワークによる教師・生徒の相互作用を通じた足場作り(scaffolding) (Appendix 1, 2参照)

名古屋学院大学のCCSと呼ばれるコンピュータネットワークの中に組み込まれたBBS (bulletin board system — CCSでは学習支援ツールの中の「電子講義版」として用意されている — を使って、いろいろな英作文課題(与えられたテーマに沿った短文、日記、物語等)を投稿して教師の添削や仲間の評価を受ける。自力で英文のパラグラフの構成ができない生徒は、教師のホームページに用意された同期型のチャットを利用することで英語表現のヒントを得て英文を書くこともある (APPENDIX 1参照)。さらに、グループの仲間と協働で物語を書く。この方法は、教師がそれぞれのグループにトピックセンテンスを与えて、それを基にしてグループのメンバーが物語の内容に合った文を追加しながら物語を完成していく学習活動である。

③ テキスト理解のための対話方式協同学習等 (Appendix 3参照)

これは大学院の講義で試みられた対話方式の英文テキスト読みである。論文を正しく読み解

き、深く考え、テキストの解釈や疑問を共有することがねらいである。読解の過程で心の中に浮かんできた解釈や疑問を「あたかも著者と受講者仲間と対話しているかのよう」に対話形式で表現した文章を電子メールで教師や受講仲間に送る(このクラスではいったん教師に送らせて、教師が全員のものを編集して次の講義までに受講者に送ることにした)。このような方法によって、受講者はテキストの解釈の違いや関連のある新しい情報に接することができ、ウェルズの言う「知識の協働構築」(co-construction of knowledge)に参加することができるのである (Wells, 1990)。受講者はテキストを読むにあたって、単なる内容理解に止まらず、自分の解釈や疑問をテキストの著者に語りかけるように「書く」ことを要求される。これはウェルズがヴィゴツキーの「発達の最近接領域」理論を応用して提唱する dialogic inquiry にヒントを得た方法である。

あとがき

本稿は、本来の学びというのは、社会的な係わり合い、他者との相互作用の中で行われるものである、というヴィゴツキーの社会文化的理論を、教室という学びの共同体で実践するとすればどのような授業形態が可能か、という問いかけに応える形で試行された英語授業を基にして、学会のフォーラムで発表したものに加筆・修正した論考である。フォーラム全体は①ヴィゴツキーの発達心理学と外国語、②最近接発達の領域 (Zone of Proximal Development) と外国語、③ヴィゴツキーの発達心理学・社会文化理論の外国語教育への応用の3つのテーマで構成され、本稿は③の「応用」の部分を担当し、他の発表者によって解説されたヴィゴツ

キーの深遠な発達理論を背景としている。共同発表者の一人、佐藤はヴィゴツキーの理論と第二言語習得研究との関係をSwain (2000) の collaborative dialogue の研究を引用して、社会的文化的アプローチによる第二言語習得研究の広がりを示唆している。

近年、英語教育にもコミュニケーション重視の教育実践が盛んになってきたが、学習内容は communicative であっても、学習者の学習行為そのものが依然としてパッケージ化された知識や様式化された「コミュニケーション技法」を受容して記憶に固定化する作業だとすれば、真のコミュニケーション能力を身につけることはできないだろう。

マカファーティとアームドが第二言語習得研究における非言語的要素への無関心を “It is likely that this inattention is at least in part due to the perspective of language as a disembodied set of linguistic rules as inherited from the study of formal linguistics.” (McCafferty & Ahmed, 2000) と批判しているが、同様なことは、コミュニケーションを成立させている他の要素についても言える。

## 注

- 1) 本稿は2007年8月9日に行われた外国語教育メディア学会のフォーラム『ヴィゴツキーの発達心理学・社会文化理論と外国語教育』(佐藤・西本・ハリソン・新城, 2007) で行われた発表を基にして加筆・修正したものである。フォーラムは、①ヴィゴツキーの発達心理学と外国語教育 ②「最近接発達の領域」(Zone of Proximal Development) と外国語教育 ③ヴィゴツキーの発達心理学・社会文化理論の外国語教育への応用、の3つのテーマで行われ、本稿の筆者とリチャード・ハリソンは③を中心に発表した。

## 参考文献

- Kozulin, A. (2003) Psychological Tools and Mediated Learning. In A. Kozulin, B. Gindis and V. S. Ageyev (eds.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 久保田賢一 (2000) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』 関西大学出版部.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. & E. Wenger (1991) *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖訳 (1993), 『状況に埋め込まれた学習』 産業図書)
- McCafferty, S. G & M. K. Ahmed (2000) Appropriation of gestures of the Abstract by L2 learners. In L. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- 佐藤雄大, 新城岩夫, 西本有逸, リチャード・ハリソン (2007) ヴィゴツキーの発達心理学・社会文化理論と外国語教育. 『外国語教育メディア発表学会論文集』
- 佐藤公治 (1996) 『認知心理学からみた読みの世界』 北大路書房.
- Shinjo, I. (2004) Theoretical Consideration in Technology-Supported Instructional Design on the Basis of Sociocultural Perspectives. 名古屋学院大学論集 (言語・文化編), Vol. 16, No. 1.
- 新城岩夫 (2007) ヴィゴツキーと「発達の最近接領域」論考. 名古屋学院論集 (人文・自然科学編), Vol. 43, No. 2.
- Swain, M. (2000) “The Output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue.” In L. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society — The Development of Higher Psychological Processes*.

Mass: Harvard University Press.  
Wells, G. (1999) *Dialogic Inquiry-Toward a*

*Sociocultural Practice and Theory of Education.*  
Cambridge: Cambridge University Press.

## APPENDIX 1 (部分, ただし引用文は原文のまま)

<http://6727.teacup.com/shinjongu/chat>

rocky = instructor      mai = student

**rocky**> What have you learned most at this university after all? In other words what has been the best of transferring to this school? (10/25 Wed 10 : 01 : 19)

**mai**> Yes I feel like give up at NGU. But it is very good for me if to make friends (10/25 Wed 10 : 01 : 08)

**rocky**> Is it still difficult to make friends at this university? If so why? (10/25 Wed 09 : 55 : 52)

**mai**> for me different. Because of may be NGU students have a lot of friends. (10/25 Wed 09 : 54 : 26)

**rocky**> Do you find the students at NGU very different from those at your previous (前の) school? (10/25 Wed 09 : 49 : 24)

**mai**> classes and walking street etc... (10/25 Wed 09 : 48 : 16)

**rocky**> Where and how did you get to know them? For example through the club activities? (10/25 Wed 09 : 43 : 40)

**mai**> No a bit of difficult. But enjoy talking class's people during the class. (10/25 Wed 09 : 43 : 22)

**rocky**> Did you make a lot of friends? (10/25 Wed 09 : 39 : 16)

**mai**> for about six months (10/25 Wed 09 : 38 : 29)

**rocky**> How long have you been here since you transferred to this school? (10/25 Wed 09 : 37 : 12)

(先日のチャットで,

**rocky**> Do you like French sounds better than English? (11/08 Wed 09 : 56 : 41)

**Mai**> Yes. The first pronounsation is different. French is Romaji accent. (11/08 Wed 09 : 56 : 04)

というやりとりがあったが、「あなたは英語よりもフランス語が好きですか」と質問に答えて“French is Romaji accent.”とありましたが、どういう意味ですか？ 上の文章に続けて、フランス語の授業が楽しい、ということを書くために、もっとフランス語のどんな面が面白いのか、英語の発音とどのように違うのかという書く必要があると思います。考えてみてください。) このパラグラフを完成して最終原稿としましょう。

## APPENDIX 2

### My College Life at Nagoya Gakuin University

M. H.

I get up at six o'clock in the morning, and leave my home at seven. I go to the Kuwana station by bus, and take the train bound for Nagoya. From the Nagoya Station I take a train going to Kozoji. Then I take a school bus which takes me to my university. So it takes me about two hours to get here. That is the way my day begins, and how I start my college life at Nagoya Gakuin University. How about you?

I have been here at Nagoya Gakuin University for about six months since I transferred from a two-year junior college to this school. When I finished the college, I wanted to study more, so I came here. I wanted to study English more and broaden my view of the world. I also wanted to meet many people and make friends with them.

It was a little difficult for me to make friends, but I have enjoyed talking with my classmates in the classroom. So, most of my friends I meet here are in the classrooms or on the bus we take together from the station. I don't belong to any club. When I look back, I should have joined a club so that I could make more friends. The students here have their own friends, so it is not easy for me to join them. I have almost given up making friends here, but I wish I could make more friends. I hope this contest will give me a chance to make friends.

I am sometimes asked about the difference between the courses I am taking here at Nagoya Gakuin University and those at the previous college. There are many interesting subjects at NGU and I enjoy learning most of them. Among them, my favorite is French. I like French pronunciation. French uses alphabets just like English, but the pronunciations of both languages are very different. However, I found that English and French have many common words in their meanings. I wondered why, and learned that they have a historical root. Through learning French, I have got more interested in English, too.

## APPENDIX 3

Merrill Swain. The Output hypothesis and beyond Mediating acquisition through collaborative dialogue. In Lantolf, J. P. (ed) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.

(Student A)

- たくさんの学習者のInteractを見てみると、学習者の言語知識には“holes”があることに気がつきます。
- えっ?! じゃ、その“holes”をうめるために、学習者はどうするのですか?
- それは…辞書や文法書を引いたり、先生や仲間の人に聞いたり future relevant input に注意したりするんですよ。
- データみたいなのはありますか?
- それらの行動は学習者にとって言語知識を発生させたり、知識を強化したりもします。大切なポイントとしては、言語を生み出す行動としては、学習者が何を知らないか、また完全に知らないことに注目すべきなんですよ。
- へえ〜!! 何か前に誰かから、言語を示すのにその他の方法で、“hypothesis testing” というものがあるってきいたんやけど…何それ? 後、それってどうやるの?
- “Hypothesis testing”は…誰かわかります?
- \_\_\_\_\_
- なるほど! じゃ、それをするために、学習者は何を必要とする必要があるの?
- 学習者は…学習者は “do something and one way of doing this is to say or write something” ってとこですね。
- いやぁ〜○○○さんって、いろいろ知ってますね!
- ははっ(^^♪
- それじゃ、そのことに関してなにか、何か実験はありますか?
- あるよぉ〜! んっとね…Rachel and Sophie, Grade8の二人の French students が書いた例文があるのよ! ちょっと、見て見て♪ (以下略)

-----  
(Student B)

- A: 多くの学習者の相互作用を見ると、彼らの言語知識の中には “holes” があることに気がつきますがどうですか?
- B: いや〜そうなのですか!! ではどのようにその “holes” を埋めるために学習者は何かしていますか?
- A: え〜と、まず辞書や文法テキストを使用したり、先生などに聞いたりしているみたいですよ。ほかに彼ら自身で future relevant input に注意をしているみたいです。またデータから見るとそういう行動は学習者にとって新しい言語知識を生み、また彼らの持っている知識をより高めると示されていましたよ!!
- B: それはすごいですね。
- A: 大切なポイントは言語を生み出さそうとする行動は学習者が何を知らず、また何を完全に理解していないかに注目することですね。
- B: たしかに学習者が何をわかっていないのかどこにつまづいているのかなど知ることは大事な

ことですよね～。

A：他のやり方としては言語を示すのに hypothesis testing というのがありますよ。

B：それはどんなテストなのですか？

A：私もはっきりとはわからないけどこれは仮説検定といって標本データの平均値と分散（標準偏差）などをもとに、母集団に対する「ある仮説」が間違いかどうか判定する…このサイトからの情報だよ。

[http://www.bunkyo.ac.jp/~hotta/courses/2004/dist2004/04dist\\_5.files/frame.htm#slide0003.htm](http://www.bunkyo.ac.jp/~hotta/courses/2004/dist2004/04dist_5.files/frame.htm#slide0003.htm)

ちょっとわかりにくいですよ？ もうちょっとわかりやすく言うと…たぶん自分なりに仮説を立てて結果を通して、仮説が正しかったかどうか見るものことかな？ きっとここではどのようにその目標である言語活動が成り立っているかみるってことなのかな？

どう思いますか？ 新城先生のhelpが欲しいです！！

学習者は何かする必要がありまた何かすることにひとつには何か言ったり書いたりすることです。

B：ほおおお…。

A：言葉で示すのはわかりにくいからちょっとある実験をした例を見てみよう。

→ Rachel と Sophie（フランス人の8年生）が一緒に取り組んだ例

ここでは modified output を成し遂げることであった。学生の現在の仮説としては部分詞の構造を形容詞の前にもってくるべきだと言っている。それが第二言語習得者に変更できるプロセスかどうかという主張もある。まあ彼らの生じさせることは個人で高めていかないとということかな。

B：難しいね…

A：そうね～。まあこの2人の活動の中で、テキストを言い換えているよね。

B：この活動はどんなものなの？

A：え…っとね。これはもっとチャレンジした活動を自分自身で選んで意味のあるものにするってことかな？ ちょっと見てみてくれるかな？

この‘stretching’だけだよ。

B：これはなに？

A：これはね…なんだろうね。先生のお助けが必要な気がします。

言語相互にも伸縮性が必要ってことなのかな？ まあ彼らが互いの言語ギャップを気がつかせる機会を与えてあげることができるですよ。ここで彼らが新たなフレーズを生み出すのだね！！ ってよくわからないよね。

B：難しいな…（以下略）

以下は、教師が次の講義の論点として学生たちに考えさせるために用意したものである。9)～12)は設問の形で学生たちに単なるテキスト理解を越えて、自分の既有知識や関連資料を調

べて深く理解して講義に臨むことを要求している。

(Instructor)

- 言語形式（文法の規則など）が習得されるためには学習者に「気づき」(noticing) がなくてはならないという主張があることはわかりますか。
- そうですか。
- 母国習得の過程ではそれは必要ではないかもしれないが、外国語の場合は、必要だと思いますよ。
- 言われてみれば、学校における英語学習は、授業そのものが、文法規則の「気づき」の連続ですね。
- ただ問題なのは、それが学習者が自分で気づくのではなくて、教師が仕組んで学習者に「気づかせる」形になっていることです。本来の意味での「気づき」ではないのかもしれない。
- よく、理解できます。
- 本来の意味での「気づき」にはいくつかのステップがあります。たとえば、target languageの中で、それがはっきりわかったり、何度も現れて気づくこともあります。あなたの学習体験の中で、なにか事例を出すことはできますか。
- 9 \_\_\_\_\_。
- Schmidt & Frota (1986) 等の提言ですが、“notice the gap principle” というのがあります。
- と言うと？
- 10 \_\_\_\_\_。
- また、interlanguage が登場しましたね。なるほど、それならはっきり分かりますね。
- 前にも言ったことですが、自分の言いたいことをその外国語で言おうとしている最中に、正確な表現方法がわからないということに気づくことがありますよね、そこが（あるいはそれが）その人の interlanguage の空白点 (hole) だということです。
- わたしにも経験があります。
- どんな？
- 11 \_\_\_\_\_
- 私が Lapkin や Kowal と行った共同研究でも、学習者たちがある課題で一緒に interaction をしながら学習しているときに、自分たちの言語能力にそういう “hole” があることに気がついて、辞書や文法の参考書をとりだしたり、仲間や教師に質問しながら、その hole を埋めようとしていることを観察したことがあります。
- 私たちのデータでも、こうした学習行動が彼らにとって新しい言語知識を生み出したり、それまでの知識をゆるぎないものにすることがわかります。Van Lier の考えに沿っていうならば、人は自分がかかわりあっている社会的活動によって刺激を受けて、自分が直面している言語的に困難な問題でも解決しようという気になるのです。そしてその方法も手に入れるのだと思われれます。

- interaction が言語習得にインパクトを与えるわけですね。
- ただ大切なことは、学習者が自分の知らなかったことや不完全にしか知らなかったことに注意の焦点を当てて、一生懸命表現しようとすることです。
- これはまさに発見学習ですね。教師の言ったことを繰り返して覚えているだけではなく、自分の発話や書いたものの中に間違いや未知の言語知識を発見して、それを修正し、さらにそれを正しく表現してみるという骨の折れることをしなくてはならないのですね。(普通の人はその骨の折れる学習をいっさいしません。言語の機能が、その言語を文化的な tool とする社会に生きている人にとって、生きていくうえで欠かすことのできないものであるという認識はないし、その「道具」を手に入れることでどんなに精神活動が広がるのかを実感として理解しないかぎりは無理でしょうね。—Instructor)
- 実際に言ったり書いたりしてみることで言語習得過程に役立つもう一つの方法は「仮説検証」(hypothesis testing) というものです。
- えっ？
- そんな難しく考えることはありません。学習者の発話や書いた文章に表れる間違いの中に彼らが target language のしくみについて抱いている仮説が明確に示されるという議論です。
- たとえば？
- 12 \_\_\_\_\_。
- いまの先生の話の聞いていると、学習者は教師の添削によって外国語がだんだんできるようになるという常識的な学習観を一步超えて、自分の interlanguage の “hole” に気づき、仮説を立て、誤りを自分で修正しながら一步一步前に進む学習活動が必要だということですね。
- 外国語をマスターした人たちの習得過程を綿密に分析してみたらそういうことの繰り返しが無数にあると思いますよ。(以下略)