

## 7. インターアクティブ・アクティビティ・シラバス： 教室から教室外へのコミュニケーションに向けて

寺谷嘉美子  
トロント大学

### Abstract:

Instruction in an oversea L2 classroom often lacks the quality and quantity of genuine, naturalistic communication which is one of the most serious needs of the students in such a classroom. This paper is a trial to answer a question of how effective interaction can be designed to fulfill naturalistic communication in Japanese as a Second Language at a university level. In order to extract optimal conditions for an ideal interactive activity connecting inside and outside classroom, some studies in the second language acquisition and classroom interaction are summarized and eight examples of interactive activities in JSL are observed. Then an interactive activities syllabus in JSL, and a model L2 syllabus for interactive activities are proposed.

### 1 はじめに

海外での第二言語(L2)教育における問題の一つは、目標言語(TL)の学習が教室内に始終しがちで、自然なL2環境へのアクセスやネイティブ・スピーカー(NS)との交流が容易でないことである。一方、大学での選択科目であるL2としての日本語(JSL)の学習者のニーズ分析では目標言語文化への関心とともに自然な環境でのTLを媒介としたコミュニケーションが大部分を占める。学習者の多くが教室外で日本語を理解し、日本語でNSとコミュニケーションが行えるようになりたいという明確な目標を持っている。

このような状況で学習者の日本語でのインターアクションを高めるためのデザインをする時、限られた時間、空間の中でどうすればTLを媒介としたインターアクションが実現できるのか。また、そのようなインターアクションを通じてどうすれば一人一人を自立的な学習者に育てることができるのだろうか。本論はこれらの疑問に取り組むための試みである。以下、教室内外のL2インターアクションに関する先行研究と、L2インターアクションに必要な条件に言及した上で、インターアクティブ・アクティビティ・シラバスへの提言をしてみた。

### 2 最近の第二言語教育理論と学習者中心の語学教育

1980年代以降のL2教育ではコミュニカティブ・アプローチ、つまりL2でのコミュニケーションを学ぶためのアプローチが主流である。コミュニカティブ・アプローチの骨子は、言語の構造と機能の両面の分析、コミュニカティブ・コンピテンスの育成、コンテクストの重要性、正確さと流暢さのバランス重視等である。これらを実践するためのコミュニカティブ・アクティビティについて、多くの研究がなされてきた。タスク中心の学習や肯定的な人間関係のもとにコミュニケーションを行うことの重要性を唱えた、いわゆる学習者中心のアクティビティの例を示したもの(Littlewood,1981他)や、プロフィシェンシーを重視し、具体的なアクティビティ例を技能別に提示したもの(Omaggio,1986)等がある。これらの例は、カリキュラム・デザインの実際に役立つものであるが、教室内外の連結を考える時、一つ一つのアクティビティは独立しており、自然な環境の中で起こりうるような、いくつもの技能を一連の流れのなかで用いることまでには言及されていない。一方で、より自然な流れのなかでL2学習をすすめていくような手法が必要となり、話題に沿ってTLを教えるTheme-based Teaching や、イマージョン・プログラ

ムで用いられている、教科の内容をL2教育と連結させたContent - based Education 等が注目されるようになってきている。

コミュニカティブ・アプローチにおける学習者中心の考え方は、学習者の認知面よりも情意面に主眼におくヒューマニスティック・サイコロジーによって擁護されている。ヒューマニスティック・アプローチは、人間の感情とはその人の自己概念と現実観に基づく自己表現の一部であり、A個人の感情を重視することによって自己実現を支えることができる、というもので、Moskowitz(1978)はこれをL2教育に取り入れている。媒介としての目標言語(TL)を学びながら様々なテーマで自分を表現したり、他者にも注目することは、学習への動機を高めることにつながる。学習者が互いにフィード・バックを与えあえるような人間関係のある種特別なインターアクションととらえ、L2教育に応用する例を示している。

### 3 教室内の第二言語習得 (SLA) 研究から

自然な環境におけるTLでのインターアクションをめざすに当たって、教室の内と外でのインターアクションの違いを知る必要がある。教室内活動全般について言えることは、「自然な環境でのインターアクションに必要な多様性が欠けている」ということであるが、具体的に最近の第二言語習得(SLA)研究からインプット、インターアクション、アウトプットの3点での研究から見てみよう。

#### 3-1 インプット研究

インプット研究では、Krashen(1985)のインプット仮説が有名であるが、ここでは具体的な教室内の主なインプット要因である教師の発話から、ティーチャー・トーク、ティーチャー・クエスション、エラー・コレクションの三要素に言及する。

教師の学習者に対する発話であるティーチャー・トークは、情報伝達型の授業の70%の時間を占める(Gremmo et al.1977)。この場合、学習者の言語行動パターンは聞くことに集中し、指名された時に答える。一方、教室外のNSとの直接接点場面では、聞くことより質問に答えることのほうが格段に多くなる(Long&Sato,1983)。ティーチャー・トークには、学習者の理解を助けると考えられる様々な特徴(ゆっくり話す、ポーズが長くて多い、発音の誇張、文構造の簡略化等)が見られるが、理解を助けるものについてのPica et al.(1987)の研究では、言語構造の簡略化は無意であったのに対し、インターアクション上の修正(明確な説明の要求、内容の確認、理解度チェック)やコンテキストの助けを利用した場合には有意であったと報告している。

教師の質問形式についても、顕著な特徴がみられる。答えが一つのみの質問(closed question)や、答えがわかっている質問(display question)が大部分を占め、答えが複数あるもの(open question)や、答えが未知である質問(referential question)は少ない(Long&Sato,1983)。それに対し、自然な状況におけるフォリナー・トーク(ネイティブ・スピーカー(NS)がノン・ネイティブ・スピーカー(NNS)を相手に話すこと)では、参加者の両方がわかっていることを質問されることは極めて少ない。学習者が複数の正解がある質問に答えたり、新しい情報を答として提供する機会が多い方が、より統語上複雑な発話が見られたり(Brock,1986他)、学習者が話題のコントロールができると発話の機会はより多く、プロダクションは統語的にも複雑であった(Ellis, 1984, 1986)。

そして、L2教室内でのエラー対処については、教師がエラーを指摘し、正しい方向に導こうとする動きが一般的である(Ellis,1990)。このような教師中心のエラー処理に対し、学習者にもっと歩み寄ろうとする考え方がリペア(repair)である。これはエラー訂正のプロセスに注目したもので、メッセージ中心のプロダクション中のエラーは、学習者が自らそれに気付き、リペアしていくことが好まれる。言語構造中心のタスク中のエラーは、教師が指摘し、仲間や教師が訂正することも好ましい(Kasper,1985)。このリペ

アでは訂正のプロセスは交渉 (negotiation) であり、それは学習者と、教師や仲間との共働 (collaboration) によって進行する。

以上のように、一般的に教室内では、教師の発話と質問がほとんどを占め、エラー処理も含めて、これらの教室インプットの質は学習者の言語能力の発達に大きな影響力を持つものと考えられる。

### 3-2 インターアクション研究

インターアクション研究で最も重要な概念の一つは、Negotiation of Meaning (意志疎通への取り組み) である。これはインターアクションにおいて、話し手と聞き手の間で、理解を深めるための修正 (modification) が起こり、双方が分かりにくさを解消しようとすることである。Pica et al.(1987)によれば、NS間会話の73%はこのような修正で構成されており、Varonis&Gass(1985)は、学習者間(S-S)インターアクションでは、Negotiation of Meaning が S・NS 間よりも多かったと報告している。これらのことから、会話の参加者がより深く意志を疎通させるために、互いにわかりにくさを指摘し合い、それに応えようとする時に、インターアクションの機会が増え、相手が仲間の学習者でも外部のNSであっても、同種のインターアクションが起こりうる、と考えられる。しかし、一般的な教室内では、自然環境でのやりとりと比べるとこのようなインターアクション上の修正の機会は少ないと思われる。

教室内インターアクションを促すもう一つの要因はタスクタイプである。ペアワークやグループワークに教師先導型のタスクより会話上の修正や社会的スキル、よりよい表現の試みが多く見られ (Doughty & Pica, 1986他)、特に双方向のインフォメーション・ギャップで望ましい結果が観察された (Long, 1988他)。グループ分けについては、初級レベルを除き、同レベルより混合レベルのグループの方が、より多く理解可能なアウトプットが見られた (Porter, 1986他)とも報告されている。これらの研究から、S-S 間で新情報を交換しあうようなタスクはインターアクションを多様にし、コミュニケーション上の問題が起こった時に、それを修正するための機会と技術を増やすことにより、理解はより深まる、と考えられる。

### 3-3 アウトプット研究

Swain(1985)は、L2イメージン・プログラムの学習者が文法能力を除いたL2能力がNS並みレベルに至ったことから、文法項目の習得には理解可能なインプットだけでは不十分で、アウトプットが成功しなかったことを示すフィード・バック (ネガティブ・インプット) と、意志疎通への取り組みが理解可能なアウトプットを産出させる、と指摘した。つまり、会話の相手による明確な訂正や修正が与えられたとき、それに応えるためにアウトプットが強要される。アウトプットには、学習者の言語リソースを効果的に使う、TLに関する仮説をテストする、意味のプロセスを統語的プロセスに移行させる、等の役割がある。しかし、教室内ではこのようなアウトプットの機会が欠けているので、プロダクション上の問題点を指摘してもらう機会を仲間やNSとのやりとりの中で増やしていかなければならない、と強調している。

以上のSLA研究を簡単にまとめると、教室内では多様なインプットと、意志疎通のためのインターアクションが不可欠であり、学習者どうしてもNS相手のやりとりと同様にL2プロダクション上の問題を指摘されることによってアウトプットの機会を増やし、それがL2能力の発展につながるとと思われる。

## 4 L2学習におけるインターアクション

ここでL2学習におけるインターアクションの役割についての研究にふれる。van Lier(1988)は、教室内の学習には認知面と社会面の2つのインターアクションのルートがあると分析している (図1)。

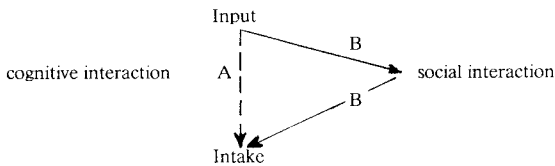


図1 インターアクションの二つのルート (Van Lier, 1988, p.93)

L2インプットはいずれかのルートをたどってintake (新しい知識が既知の知識に融合すること) になる。ルートAは、学習者の認知面におけるインターアクションで、テープを聞いたり、テキストを読んだり、一人でタスクをこなしたり、テストを受けている時に学習者の内部で起こる。この認知面のインターアクションはKrashenのインプット・モデル、 $i+1$  仮説で説明できるであろう。 $i$ とは、学習者の既存の言語能力を、 $i+1$ はそれよりやや高いレベルの言語構造や機能をintakeした状態を示す。

一方、ルートBは社会的、つまり他の人とのインターアクションによって到達できるルートである。社会面でのインターアクションは Vygotsky (1978)の Zone of Proximal Development (ZPD, 発達可能領域) の概念で表わすことができるのではないだろうか。ZPDとは、図2のように、学習者が一人で問題解決できる現在の領域を取り囲む、潜在的な問題解決能力を示す領域である。

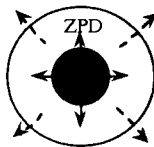


図2 Zone of Proximal Development (van Lier, 1996, p. 190)

知識の中には、自分一人では到達できないが、他者の援助があつて始めて既知の知識や経験につながるようなものがある。Vygotskyによれば ZPDは教師の指導や、自分よりも高い問題解決能力を持った仲間を支えられることによって到達できる領域である。ZPDの範囲内での発達を促すものは'scaffolding'<sup>2</sup>と呼ばれ、学習者が自力で問題解決ができるように誰かが手助けをし、それが達成されていくにつれて支えを徐々に少なくしていくことで、学習者の問題解決能力を確立していくというプロセスである。ZPDをL2学習に応用し、社会的インターアクションによる学習者の問題解決能力を開発するためには、学習者より高い問題解決能力を持つ教師や仲間からの支えの他、学習者と同レベルの仲間によって (Donato,1994他)、もしくは学習者よりも低いレベルの仲間や自分の中にあるリソースからでも支えを得ることができる(van Lier, 1996)。

SLAのインターアクション研究でグループワークの有効性が認められているが、その一方で実際には、グループワークはTLの正しいモデルを得ることができない、教師がクラスの統制を取りにくい、などの理由から敬遠されがちである。しかし、T-S間インターアクションのみでは学習者が教室外で遭遇するであろう問題に対処するのに十分なインターアクションは提供されない。これまでに見てきたことから言えるように、S-S間でも意志疎通への取り組みを提供しあうような共働作業があれば、グループワークは有効である。S-S間インターアクションで起こる認知面の衝突は、教師の適切な支援のもとでは、問題解決を通して社会的スキルやタスクへの自律的参加を促すことにつながり、使用した言語機能もより広範囲なものであった(Johnson,1995)、アウトプットの面からも、S-S間で与え合うフィードバックは言

語構造への気付きや自発的発見につながり、TL習得を促す(Swain,1995他)など、S-S間インタラクションの有効性を裏付ける報告が増えており、効果的に授業に取り入れることの必要性が強調されている。

### 5 教室内ディスコースとコミュニカティブ・アクティビティ

上に見てきたようなインタラクションを取り入れるためには、どのように授業計画をすすめていけばよいのだろうか。McTear(1975)は教室内ディスコースを次の4つのタイプに分析している。

- (1) メカニカル：意味のやりとりなし。
- (2) 意味のやりとり：コンテキストの中で。しかし新情報のやりとりはまだない。
- (3) 疑似ナチュラルコミュニケーション：新情報のやりとりだが、教室外のものは含まない。
- (4) 真のコミュニケーション：自発的スピーチ、意見交換、ジョーク、教室内マネージメント等。

この中で(1)と(2)は主に知識/スキルの指導、(3)と(4)は自然さを目的としたディスコースであるが、2種類のディスコースは対立するものではなく、1つの連続体の両極にあると考えられる(表1)。

表1 教室内インタラクションの2つのディスコース

	指導のディスコース	自然さのディスコース
ディスコースの性質	固定的	流動的
タスクの特徴	教師中心、参加者の立場重視	グループ中心、個人重視
内容	知識、正確さに焦点	プロセス、やりとりの流暢さに焦点
言語のモード	記号/媒体	コミュニケーション/メッセージ

2つのディスコースは螺旋上の2極にあるものと考えられ、カリキュラムやシラバスはその螺旋をなぞって上のレベルに伸びていくことが望ましい。カリキュラムやシラバス・デザインの際には、両方のディスコースをバランスよく組み込むようにすることが重要である。

それでは、両極のバランスをとりながらスムーズにディスコースを移行していくためには、何をどのような順序でやっていけばよいのだろうか。練習の形態は、言語の役割と誰にコントロール権があるかによって、次の四つに分けられる(van Lier, 1996, p.61)。

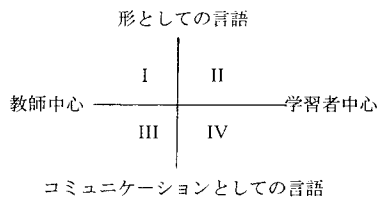


図3 練習の4つの形態 (van Lier,1996参考)

- I 教師中心・形としての言語型：いつ、何をやるか、はシラバス、教師、テキストがコントロールする。メカニカル又はオーディオリンガル・ドリル、穴埋め、文の変形、翻訳等。
- II 学習者中心・形としての言語型：いつ、何をやるかの決定権は学習者にある。インナー・

スピーチ、個人リハーサル、学習計画、言葉遊び等。

- III 教師中心・コミュニケーションとしての言語型：何をやるかは教師が選択するが、プロダクションは幅広く、多様性に富む。ダイアログ、ロール・プレイ、シミュレーション、インフォメーション・ギャップ等。焦点は随時、形か意味のどちらか、またはその組み合わせにある。
- IV 学習者中心・コミュニケーションとしての言語型：自由会話等。

上の座標では、左上に近いほど伝統的な知識伝達型の活動、右下に行くほど自然環境に近い練習を表す。教室内ディスコースの二極間の移行、すなわち I から IV への移行は、II と III を経て可能になる。その過程で、グループ活動を取り入れることで、仲間どうしが‘scaffolding’を与え合うことを可能にし、またIII、IVで、NSが一部でも参加できれば、より多様な‘scaffolding’やインターアクション上の修正が与えられる機会となり、通常の教室内では考えられなかった質と量のL2学習が期待できる。

では、このIII、IV型の教室内活動をデザインするためにはどのようなことを考慮しなければならないのだろうか。Ellis(1990)は教室内インターアクションについての研究で、多くのSLA研究3をもとにコミュニケーション・アクティビティーにおける8つの条件を抽出している。

- 1) 学習者のL1とL2の分離。学習者がL2でコミュニケーションする必要性を感じること。
- 2) 学習者が話題に興味を持ち介入し、話題のコントロール権を持つこと。
- 3) 理解を確かなものにするため、教師と学習者の両者が効果的なインターアクションのためのストラテジーを持っていること。
- 4) 学習者の言語リソースに重い負担をかけるような発話の機会が時々あること。
- 5) 教室外のコミュニケーションの必要性にあった、偶発的(unplanned)ディスコースと、計画(planned)ディスコースの両方に参加すること。
- 6) 初級の学習者には、構文のプロダクションを助けるものを教師が与えること。
- 7) 中級以上の学習者には、指定された言語項目をたくさん含むディスコースを計画的(planne)に使う機会があること。
- 8) 学習者のプロダクションが強制的でないこと。

これらの点をふまえて、次に具体的なインターアクティブ・アクティビティーについて考えてみる。

## 6 大学生対象のインターアクティブ・アクティビティー

上に述べたような条件を満たすような、具体的なアクティビティーは、Rivers(1987),Stern(1992)その他に見ることができる。ここでは、海外の大学レベルのJSLを対象としたインターアクティブ・アクティビティーの8つを例として取り上げてみたい。これらのうち、前半の4つ(A)オリジナル・ダイアログ・プロジェクト、(B)「日本人にインタビュー」プロジェクト、(C)a.大学パンフレット b.クラス新聞づくり、(D)ジャーナル・ライティング、は初級レベルを対象に筆者が実際に行ったもので、後半の4つ(E)電子メール通信、(F)卓上ビデオ・コンフェレンス、(G)テープ通信、(H)CoViCa、は中級以上を対象とした先行研究から特定の言語能力を伸ばすのに効果的であったと報告されているものを選んだ。以下の各アクティビティーで(1)は概要と学習者/教師の役割、(2)は観察を示す。

### (A) オリジナル・ダイアログ・プロジェクト(寺谷, 1997)

(1)学期末に既習の文型を使って身近なトピックでダイアログを作り演じる。課題の文型を使って自由にトピックを選ぶ。ペアワークを原則とし、発表の際には学習者どうしても評価を行なう。学習者：自己

学習とグループワークのマネージャー、シナリオライター、アクター、ドラマのプロデューサー、evaluator。教師：リソース、facilitator、evaluator。(2)プロダクションは変化に富み、意欲が高まった。言語要素の学習達成度だけでなく、学習者の創造性も評価できる。文法的正確さは高いが、発音の問題は最後まで残る。疑似ナチュラル・コミュニケーションのレベルであるが、その言語使用の経験は、真のコミュニケーションにつながっていくと考えられる。

(B) 「日本人にインタビュー」プロジェクト(寺谷,1996)

(1)日本人ゲストを招き、各ペア1人の日本人にインタビューをする(SS-N)。事前にS-S間インタビューと、本番のリハーサル、電話での依頼をし、事後には礼状書き、インタビュー内容の発表を行なう。学習者：インタビュアー/インタビューイ、レポーター。教師：モニター、リソース、facilitator、NS集めと交渉役。(2)S-S間インタビューに比べ、本番のSS-N間インタビューはかなりの難易度であった。しかし、言語そのもの以上にコミュニケーション・ストラテジー開発の機会にもなり、学習への動機は高かった。あらゆる面での言語運用能力が試され、限界を突き上げられる機会があり、真のコミュニケーションに極めて近い疑似ナチュラル・コミュニケーションであった。

(C) a.大学のパンフレット b.クラス新聞

(1) a.大学のコミュニティーに来る日本人を対象にトピックを選び、情報集め、パンフレット作りをする。b.好きなテーマで記事を書き、新聞にする。情報源は文献、身近な日本人、インターネット等。学習者：ライター、インタビュアー、レポーター、エディター、教師：モニター、リソース、facilitator、(evaluator)。(2) a.情報集めはL1又はL2によって、アウトプットはL2で行う。トピックが身近で、作品をNSに提供するので、意欲が高まった。b.各自選択したトピックで自由に書き、全体として形に残るものができた。修正・校正段階でS-S及びT-S間のNegotiation of Meaningがあった。

(D) ジャーナル・ライティング

(1)トピックは言語学習のストラテジーで、各自の学習の自己観察を中心とした。学習者：ライター、自己学習のマネージャー/プランナー。教師：コメンテーター、カウンセラー、サポーター。(2)学習者の情意面での自己表現の機会となり、教師や他の学習者と共有することで情意フィルターを下げる効果があった。またインフォーマルな内容のトピック(日本のまんがや小説など)について教師に個人的に語る機会も生じて、固定化した「学習者」と「教師」という枠を越えるのに役立った。T-S間の率直な意見交換があり、教師が学習者の意見を受け入れ、授業の進め方などを改善していく余裕も求められる。教師による言語要素の訂正は極力控え、メッセージ重視であった。

(E) 電子メール通信 (Nakajima,1989; 中島,1993)

(1)S-Sインターアクションの遠距離版。異なるL2(JSLとESL)の学習者どうしが文書を電子メールで交換し合う。相手は互いのTLのNSである。また、同世代の学生どうしなので、共通のトピックについて意見を述べ合いやすい。学習者：ライター、メッセージの発信者、受信者/コメンテーター。教師：リソース、facilitator、サポーター。(2)JSL学習者は、実施期間を通じて自己訂正力や、音声面、会話面、漢字面での向上がみられた。実施に際して、学期のずれ、相手の決め方、電子メールのスタイル、日本語環境の複雑さ等に問題があったが、互いに中間言語を含んだプロダクションの交換で、相手が明確なことから動機の向上がみられた。教室内環境でNSと定期的に接触することができた。

(F) 卓上ビデオ・コンフェレンス (Nakajima, 1996)

(1) S-S間で、話す／聞くスキルを媒介にメッセージをリアルタイムに交換する、1対1の“Chat” sessionである。真のコミュニケーションにより近いが、機械が捕えたものだけが相手に伝わる。ここでは学習者：discussant、教師：リソース、facilitator。(2)相手との時間設定がキーとなる。コンピューターの技術上の限界が、コミュニケーションをやりにくくするが、視聴覚によるバーチャル・リアリティーは文字や音声だけを媒介とするより真のコミュニケーションにより近づく。書作業への刺激にもなる。

(G) テープ通信 (上田, 1995)

(1) S-Tインターアクションの音声版。目標言語社会との接触に限られている所で、フォーマル・スピーチの向上をめざして開発された。与えられたトピックについて短いスピーチを録音して、教師がそれに対して録音によるフィードバックを与えるプロセスを繰り返す。学習者：ライター、スピーカー。教師：リソース、facilitator、自然な発話、対話のモデル。(2)数往復の対話は連続したものとして展開され、かつ「読む」から「話す」への移行、談話型の文から段落への発展、言語運用能力の向上が見られた。また教師が録音したものからの借用のストラテジーが観察されたり、教師への働きかけも増え、発音上の問題を自覚させる効果も認められた。

(H) CoViCa (ビデオレコーディングによるロールプレイ) (Nakajima, 1995)

(1) Computer, Video, Cameraによる、ロールプレイ自習用のシステム。学習者が会話モデルを見たあとで、ペアで自分たちのロールプレイを録画、再生し、自己観察と自己修正する。学習者：アクター、オブザーバー、evaluator。教師：facilitator, evaluator。(2)自分の言語行動を客観的に観察することで、エラーや改善ポイントを自ら発見したり、学習者が互いにアドバイスを与え合えた。従来のロールプレイを、より有効に教材として使える。録画の中から学習者が納得できるものを評価の対象とすることもできる。

## 7 教室内外をつなぐ理想的なインターアクティブ・アクティビティーの条件

ここで、理想的なインターアクティブ・アクティビティーについて考える。先にふれたEllis(1990)のコミュニケーション・アクティビティーの条件を参考に、本論前半に触れたSLA研究、インターアクション研究等から提示された点も含めて、最適条件と思われる17の項目を以下のように抽出した。

- 1) オーセンティシティー：コミュニケーションの本当らしさ／純粋性の度合い。
- 2) L2コミュニケーションの必要性。
- 3) 役割数：学習者がアクティビティー中に異なった役割を持つほどL2での経験も豊かになる。
- 4) 内的動機：個人尊重に基づく動機、意欲の高さ。他者との交流、自己開示による自己価値発見の機会。
- 5) 情意面のニーズ：学習の過程で感情を含めた自分のことがどれだけ表現し合えるか。
- 6) 認知面のニーズ：言語能力を含む問題解決能力に対するチャレンジ性。
- 7) インターアクション・パターン：学習者が誰とどのような組み合わせでやりとりを行うか。
- 8) Scaffolding: 会話の相手による、学習者のL2の発達に対する手助け、足掛かり。
- 9) 意志疎通への取り組み (Negotiation of Meaning)：相手の意図の理解を深めること。インターアクション上の修正 (modification)にの量に対応する。
- 10) プロダクションの要求度：学習者のL2言語リソースへの荷重の度合い。
- 11) 正確さの要求度：文法能力の向上に必要な文法／統語的な正しさの必要性。
- 12) プロダクション即時性の要求度：L2プロダクションがリアルタイムか、遅延的か。
- 13) トピック選択権／開始権：学習者が自分で話題を選択し、提供することができる度合い。



- 14) ディスコースの計画性(planned)と偶発性(unplanned)：両方のタイプが必要であるが、教室外で遭遇するような偶発的で予想外のディスコースへのアクセスも必要。
- 15) 偶然性(contingency)：コンテキスト展開における場面への依存性の低さ。
- 16) 文化面の交流：インターアクションの相手との文化的情報のやりとりの性質。
- 17) 学習の評価：プロセス重視か結果重視か、または自己評価の有無。

資料は、これらの最適条件を8つのアクティビティーがどのように満たしているかを対比するための表である。各アクティビティーをこれらの条件に照らし合わせて見た結果、理想的なインターアクティブ・アクティビティーとは次のようなものであると考えられる。各タスクが、純粹にL2によるコミュニケーションが必要であるために行われる。アクティビティーを通して学習者は幾つかの異なった役割を担う。各学習者が個性的なコミュニケーションを行うため、意欲が高く、多様な相手とのやりとりが学習者のL2能力を多様に発達させる。タスクが意志疎通への真剣な取り組みを要求し、仲間や雰囲気やその他の刺激がプロダクションへの動機を高め、正確さを追求することも要求される。また、学習者が自分で話題を選び、提供することでディスコース展開のコントロールがしやすい。コミュニケーションのために前以て十分計画するので自信が持て、一方で偶発的なディスコースに対処する機会も与えられている。評価は結果よりも過程を重視し、学習者の自己評価も考慮されている。

このようなアクティビティーがL2学習には必要なのであるが、実際には一つのアクティビティーだけでこれらの条件をすべて満たすことは不可能である。あるアクティビティーを取り入れようとする時、その特徴を知り、状況に応じて他のものと相互補填的に組み合わせることで、より望ましい結果を得ることができるのではないだろうか。

## 8 インターアクティブ・アクティビティー・シラバスに向けて

ここでは8つのインターアクティブ・アクティビティーを取り入れ、大学レベルのシラバス・デザインの例となるようなものを提案してみたい。これより先、便宜上8つのアクティビティーはアルファベットと略称で呼ぶ。

始めに、8つのアクティビティーを分類してみると、大きく言語対象かメタ言語対象かに振り分けられる。大部分が言語対象であるが、D(ジャーナル)はS-T間でL2学習の方法に対するメッセージの交換を行うメタ言語を対象としたものである。G(テープ)は言語対象に加えて、同様にメタ言語対象にも使える。あとの6つは、大きく3グループに分かれる。ロールプレーを対象とするA(ダイアログ)とH(CoViCa)、書作業を目的としたC(パンフ/新聞)とE(電子メール)、そしてリアルタイムの話技能をめざすB(インタビュー)とF(ビデオ)である。各グループの2つのアクティビティーはプロジェクト・ワーク(A、C、B)とツール(H、E、F)に分けられる。

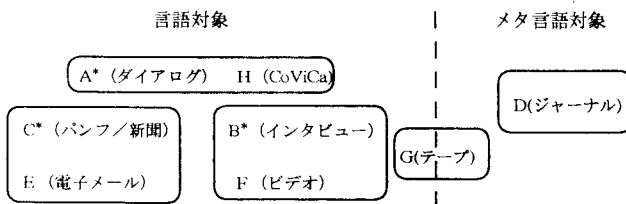


図4 8つのインターアクティブ・アクティビティーの地図 (\* = プロジェクト・ワーク)

この地図上で、各グループを越えたアクティビティーの組み合わせが考えられる。例えば、D(ジャーナル)はどのアクティビティーとも並行して行うことができる。3グループの各アクティビティーは相互補填的に組み合わせることにより、より多技能的に広がり、より高度なアクティビティーにしていくことが可能となる。

上の分析をもとに、実際の大学の時間割に沿って、具体的なシラバス例を提案してみたい。表3は、トロント大学のカレンダーを例にとったものである。年間130時間を前期と後期に分け、3年間のシラバスとして考える。

表2 大学レベルJSLのインターアクティブ・アクティビティー・シラバスの例

学年	学習時間(週)	主なアクティビティー (言語対象)	副次的アクティビティー	
			(言語対象)	(メタ言語対)
1年生	65 (13)	A(ダイアログ) 13週間	H(CoViCa)	
	130 (26)	A(ダイアログ) 23週間	↓	
2年生	195 (39)	B(インタビュー) 10週間 C(パンフ/新聞) 6週間	H(CoViCa)	D(ジャーナル)
	260 (52)	G(テープ) 10週間	↓	↓
3年生	325 (65)	E(電子メール) 10週間 C(ホームページ/新聞) 6週間	H(CoViCa)	D(ジャーナル)
	390 (78)	F(ビデオ) 8週間	↓	↓

1年生(初級)では、各学期末にA(ダイアログ)を実施して、同時にH(CoViCa)を併用する。2年生(初級後期\_中級初期)では、教室外インターアクションを意識したB(インタビュー)を学年の初期に始め、後期は談話力を育てるG(テープ)を行う。前期から後期にかけてC(パンフ/新聞)を入れ、書技能中心のインターアクションを補う。この時期に実施すると、クリスマス休暇中に時間をかけて資料集め等を行うことができる。3年生(中級以上)では、年間通じての作文教育の一部にE(電子メール)を利用し、長期にわたってNSとの接触を行う。後期はF(ビデオ)でリアルタイムのバーバル・インターアクションに挑戦する。そして、2年生と同様に中間にC(ホームページ/新聞)を入れる。このレベルではホームページへの掲載も可能である(Nakajima,1996)。D(ジャーナル)は、自己表現が辞書の助けを借りてできるようになる2年生から始め、それ以後はできるだけ続けることで、どんなレベルでも学習者をサポートすることができる。

実際にはこれだけのアクティビティーを全部やることは時間的・物理的に不可能であると想像できる。しかし、その時の学習者を見ながら、適当なものだけをひとつやってみただけでもL2学習に変化と多様性をもたらされるものと思う。

最後に、もっと大まかな枠組みで、一般化した用語でカリキュラム・デザインの参考になるようなものを提案してみたい。NSや機材へのアクセシビリティや、学習者のニーズによって、インターアクティブ・アクティビティーは3年間のL2コースで、例えば次のページのようにデザインできるのではないだろうか。

表3 大学レベルL2プログラムのインターアクティブ・アクティビティー・シラバスのモデル

学年	学習時間(週)	主なアクティビティー (言語対象)	副次的アクティビティー	
			(言語対象)	(メタ言語対)
1年生	130(26)	1) 学習者中心のスキット・プロジェクト	5) セルフイメージ利用の自己開発 ↓	
2年生	260(52)	↓ 2) NSと ↑ ↑ ↓ の接触 3) 出版 ↑	↓ ↓	6) ダイアログ・ジャーナル ↓
3年生	390(78)	↓ ↓ ↓ 4) 遠距離 ↓ ↓ ↓ オードイェンスとの のインターアクション	↓ ↓	↓ ↓

表3中のインターアクティブ・アクティビティーは6つに分かれる。1)「学習者中心のスキット・プロジェクト」は、L2学習を始めて間もない初級初期から実施できる。少ないTLの知識や経験から特定のリソースに焦点を絞ることによって、特定項目の習得に集中することができる。これは上のレベルでも、学習者自身による選択事項を増やすことで適用できるだろう。5)「セルフイメージ利用の自己開発」は、L2学習の自律性を高めるために、どのレベルでも取り入れる価値がある。平常の母語使用時のものとは異なるL2学習時のセルフイメージを客観的に観察し、自己評価や自己修正できる力を養うことは、TL習得を早めることにつながると思われる。

2),3),4)は初級後期以上のレベルで教室内外を直接つなぐことを目的とした、TLでの意味のあるコミュニケーションを行うものである。2)「NSとの接触」でのトピックは個人インタビューの他、様々なテーマが考えられる。3)「出版」は学習のプロセスが結果として形になって残るので、より高度な技術と根気がいるが、完成した時の達成感も大きい。パンフレット、新聞、ホームページ等、レベルや目的によって選択できる。4)「遠距離オーディエンスとのインターアクション」は、情報伝達の技術に頼るところが大きく、媒体は、音声、文字、イメージ、それらの組み合わせ等が考えられる。そして 6)「ダイアログ・ジャーナル」は、TLでの自己表現を、教師(もしくは仲間)に受けとめてもらい、フィード・バックを得ることによって学習者を支える。

## 9 まとめ

以上、海外の大学生を対象としたインターアクティブ・アクティビティーは、教室内でのカリキュラムという限られた時間・空間を克服し、より真のコミュニケーションに近づこうとする試みである。L2教育におけるインターアクションの開発のためには、ここで見てきたように様々な関連分野の知識、技術に加え、公正な評価方法の開発も必要で、教師の課題は尽きない。しかし、学習者の意欲の高さと、TLに接触する機会の少なさ、そしていざTLスピーカーを前にした時の不安や心もとなさの間にある大きな溝

を埋めるために活用する価値は十分あるように思われる。教室外の世界へとつながる道を模索するためには、まず教室内での日々の授業、教師や仲間との、生の、親しいコミュニケーションが出发点である。そして、教師自身による外部とのネットワーク作りも大切な第一歩である。

参考 8つのコミュニケーション・アクティビティーとL2学習の最適環境

	A オリジナル・ダイアログ	B 日本人インタビュー	C 大学パンフ、新聞	D ジャーナル・ライティング	E 電子メール通信	F 卓上ビデオ・コンフェレンス	G テープ通信	H CoViCa
a)主スキル 副スキル	話、書 閲読	話、聞 書、読	書、読 (話、聞)	書、読	書、読 話、聞	話、聞	話 聞	話、聞
b)レベル	初～	中～	初後半～	中～	初後、中～	中～	中～	中～
c)タイプ	プロジェクト・ワーク	プロジェクト・ワーク	プロジェクト・ワーク	ツール	ツール	ツール	ツール	ツール
d)場所	内(外)	内外	内外	外	内外	内(ラボ)	外	内(ラボ)
e)器材	(オーディオ/ビデオレコーダー)	(オーディオ/ビデオレコーダー)	紙、ワープロ、ホームページ	紙、(電子メール)	電子メール	インターネット、ビデオ、カメラ	オーディオレコーダー	コンピュータ、ビデオ、カメラ
1)オーセンティシティ	中	高	中・高	高	高	高	高	中(-高)
2)L2コミュニケーションの必要性 (ロールプレー)	高	高	高 (書作業で)	中・高	高	高	高	高 (ロールプレー)
3)役割数	5	4	3+	4	4	1(?)	3	3
4)内的動機	中	可	中・可	高	中・高	可	中・高	可
5)情意的ニーズ	中	中	中	高	中・高	中	中・高	中
6)認知的ニーズ	高	高	高	高	高	高	高	高
7)インタラクション・パターン*	S-S,S-SS	S-S,SS-N (S-S')	S-S,S-N, (S-S',S-T)	S-T	S-S',S-N (S-T,S-S)	S-S',(S-N,S-S-S',SS-N)	S-T,(SS-T,S-N)	S-S,(S-T,S-N)
8) Scaffolding	教師、仲間	教師、仲間 NS可	教師、仲間	教師	教師、仲間 NS可	教師、 (仲間?)	教師	教師、仲間、 自分
9)意志疎通への取り組み	中 (校正で)	高(リアルタイム)	中 (校正で)	中	中 (校正で)	高(コンフェレンスで)	高	低
10)アクションの要求度	中	高	中	中	中	中・高	中	中
11)正確さの要求度	高	中・高	高	低	中・高	中	中・高	高
12)アクション即時性の要求度	中・高	高 (リアルタイム)	中	低 (遅延的)	中 (遅延的)	高 (リアルタイム)	中 (遅延的)	中・高 (遅延的)
13)トピック選択権/開始権	中・高	中	高	高	高	中・高	中	低・高

\* S・学習者、T・教師、N・ネイティブ・スピーカー、S'・他の教室の学習者

	A オリジナル・ダイアログ	B 日本人インタビュー	C 大学パンフ、新聞	D ジャーナル・ライティング	E 電子メール通信	F 卓上ビデオコンフェレンス	G テープ通信	H CoViCa
14) ディスクの計画的・偶発性	計画的	計画的 偶発的	計画的	計画的	計画的 (偶発的)	計画的 偶発的	計画的	計画的 偶発的
15) 偶然性	低	高	低-中	中-高 (フィードバックで)	中-高 (フィードバックで)	高	中-高 (フィードバックで)	中
16) 文化面の文脈	間接的	NSと直接	間接的	Tと直接	NSと直接	NSと直接	NSと直接	間接的
17) 学習の評価	プロセスと結果 (自己評価)	プロセス	プロセスと結果	プロセス	プロセスと結果	プロセス	プロセス	プロセスと結果、 自己評価

注

- 1 インターアクション上の修正(modification)には、明確さの要求「(例)もう一度言ってください。」、意味の確認「(例)それは、—ということ?」、理解度チェック「(例)わかりますか?」等がある。
- 2 VanLier(1996)によれば、第二言語習得における'scaffolding'には次のような特徴がある。1) 連続/反復性、2) コンテキストによるサポート性、3) 主観共有性、4) 偶然性、5) 譲渡性、6) 流れ/リズム感
- 3 Ellis(1990)は教室内のインターアクションは学習者の中間言語構造を築き、目標言語を獲得していくためのプロセスであるとして、"reception" (インプット) と "production" (アウトプット) の両面で関与する各理論を挙げている。"reception"ベースは (1)インプット頻度仮説、(2)インプット仮説、(3)インターアクション仮説、"production"ベースは (4)アウトプット仮説、(5)ディスコース仮説、(6)共同ディスコース仮説、(7)トピック権仮説。

参考文献

Brock, C. (1986). The effects of referential questions on ESL classroom discourse, *TESOL Quarterly*, 20, 47-59.

Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In Lantolf, J. P. & Appel, G. (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp.33-56). Norwood, NJ: Ablex.

Doughty, C. & Pica, T. (1986). Information gap tasks: An aid to second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 20 (2), 305-325.

Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.

Ellis, R. (1986). Developing interlanguage through fluency. *Focus*, 4, 23-39.

Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition: Learning in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gremmo, M., Holec, H., & Riley, P. (1977). *Interactional structure: The role of role*. *Melanges Pedagogiques*, University of Nancy, CRAPEL.

- Johnson, K. E. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G. (1985). Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 200-215.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1988). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Paper presented at the conference on empirical research on second language learning in institutional setting, Bellagio, Italy.
- Long, M. & Sato, C. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions. In Seliger, H. & Long, M. (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- McTear, M. (1975). Structure and categories of foreign language teaching sequences. In Allwright, T. (Ed.), *Working papers: Language teaching classroom research*. University of Essex. Department of Language and Linguistics.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class: A sourcebook on humanistic techniques*. Rowley, MA: Newbury House.
- Nakajima, K. (1989). Audience-oriented composition in Japanese and international e-mail exchange. Paper presented at South Modern Language Association annual conference. Atlanta.
- 中島和子 (1993) 「パソコン通信を活用した日本語教育—書く力を中心に—」 『日本語学』 12月号 pp. 22 - 30. 明治書院
- Nakajima, K. (1995). CoViCa language learning system with Japanese roleplay cards. Paper presented at CAJLE spring seminar. University of Montreal.
- Nakajima, K. (1996). Video conferencing in L2 (Japanese) writing program. Paper presented at the conference on global learning networks in the language curriculum. University of Toronto.
- Omaggio, A. C. (1986). *Teaching language in context: Proficiency-oriented instruction*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, 737-758.
- Porter, P. (1986). How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. In Day, R. R. (Ed.) *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 200-222). Rowley, MA: Newbury House.
- Rivers, W. M. (1987). *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass S. & Madden C. (Eds.) *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). A Sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 79 (2), 166-178.
- 寺谷貴美子 (1996.4月/8月)。「日本人にインタビュー・プロジェクト」口頭発表 CAJLE春期セミナー (於 モントリオール大学) / CAJLE夏期現職教師研修会 (於 国際交流基金トロント文化センター)
- 寺谷貴美子 (1997)。「オリジナル・ダイアログ・プロジェクト」 『La langue japonaise: Didactique et linguistique/カナダ日本語教育振興会 日本語教育論集』 1, pp.75 - 89. モントリオール大学
- 上田和子 (1995) 「テープ通信を用いた日本語コースの試み—香港でのビジネス・ジャパニーズの場合—」 『世界の日本語教育』 5, pp.45-60. 国際交流基金
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second- language classroom*

- research. London: Longman.
- van Lier, L. (1996). Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity. London: Longman.
- Varonis, E. M. & Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6 (1), 71-90.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.