

## コグニティブ・コーチング： コンピューター時代における日本語教師の役割

大須賀 茂  
シートン・ホール大学

Abstract:

### Cognitive Coaching: the Role of Japanese Teacher in Computer Age

Since the 1990's, Computer Assisted Language Learning has become an integral part of Japanese language education. However, there is no effective Japanese pedagogy about the role of Japanese language teacher in Computer age. This paper argues that the computer-based environments require more attention to customized instruction in Japanese language education. The teacher's role needs to shift from teaching contents and required study to assist to understand learners' cognitive process of motivation, goal-setting that believed increase performance. The important futures of Cognitive Coaching are assist learner to be a self-directed, self-confidence, and long-term quality performance in Japanese language education. This paper primarily utilizes the cognitive approach and examines its effective applications of the role of teacher by utilizing the case study of the beginner's Japanese classes at Seton Hall University.

#### 1. はじめに

コンピューターが日本語教育における教室での語学学習機器として登場して以来、日本語教育環境は急速な変化の渦中にある。1998年に国際交流基金日本語国際センターが実施した『海外の日本語教育の現状』報告では、日本語学習における教育機器の使用率としてオーディオ・プレーヤー(92.8%)、ビデオ(80.4%)、コンピューター(54.6%)、OHP(49.8%)、スライド(25.5%)、映写機(6.3%)、その他(10.8%)を各教育機関が使用しているという調査結果が発表されている。同機関のコンピューター使用率に関しての1993年の調査結果(18.3%)と比べると、この5年間に約3倍のペースでコンピューターが普及した事が理解出来る。更に、北米ではコンピューター使用率が1998年の調査では69%に達している事も報告されている。(注1) 今後はコンピューターにビデオやオーディオ・プレーヤーの機能が含まれてきているので、コンピューター使用の割合が日本語教育の分野で増加するのは必至であろう。

しかし、コンピューターを利用した日本語教育の多くは、どのように、そして、どの程度を授業の中や宿題として取り入れるかは各校のカリキュラムと各教師の考え方に関わっているのが実情の様である。コンピューター利用の利点は一つのプログラムで無限の学習者を対象にすることが出来る事や、マルチメディアの中で学習者が個別に何時でも、何処でも日本語学習を可能にする点にあるが、その反面、コンピューター利用は各学習者の学習目的や興味・知識に関わっている。また、コンピューター利用の問題点として、機械を使用した非人間的な教育手段だと考えられる点である。今までの教師と学習者の大切な人間関係が機械任せの教育で失われがちになるという懸念が残っている。コンピューター時代における日本語教育のバダゴジーと言語習得研究は始まったばかりである。(注2) 今後は、コンピューター利用の利点を活かした個人学習の場が増えると予想されるので、教師が個々の学習者をいかに支援出来るかが問題になると思われる。

本稿ではコンピューター時代の日本語学習環境に対応する為にコグニティブ(認知)・アプローチを基礎に、日本語教師の役割に焦点を当てた教授法を考察してみたい。特に、言語習得を促進すると考えられている多くの要因の中から学習者の学習動機・目的・学習法・自律を援助するには、教師は如何に支援出来るかについてコグニティブ・コーチングという観点から実践報告を

通して考察してみたい。

## 2. コグニティブ・コーチングとは

コグニティブ・アプローチは、人間の認知能力 (Mental / Cognitive Process) を利用した学習法で、学習者の母国語と目標言語が音韻・構造・文化において何が違うかを学習者に気づかせ、それを認知しながら語学習得をする方法である。学習方法としては学習者の過去の知識・経験を活かしながら新しい知識を習得し、学習の動機や目標の設定より学習者の認知力を高めて学習効果を上げることが出来ると考えられている。また、学習者の自律も助ける事が出来ると考えられている。(注3) 近年、コグニティブ・アプローチでは生物学を基礎とした脳 (右脳と左脳) や記憶とその応用の研究がされ、発達段階において個人差があり、画一的な年齢でのクラス分けや、教師が一方的に教科内容を理解出来ていると思い込んでも、個人差や教師と学習者の文化的背景の為に内容が理解されていない場合が良くある事も報告されている。(注4) また、コグニティブ・アプローチは人間の潜在能力とインテリジェンスの関係で研究され、教師は個々の学習者の強い能力を理解し、その能力を使用するカリキュラムを学習指導の中に盛り込み学習効果を高める事が出来るとされている。(注5)

コグニティブ・アプローチによる教師の役割は個々の学習者の「個人差」を認知し、日本語学習の目的・希望・可能性・ゴール等を学習者と教師がお互いに話し合い、それを支援する事により学習効果を上げることである。また、適切な助言や指導があれば全ての学習者にあった能力を開発することも可能性であるはずである。特に、学習者の動機・目標・可能性を学習者自らが認識し、自律 (自己規律・自己理解・自己尊重) が出来る能力を育てることは教育上の効果があると考えられる。また、教師は学習者の過去の学習経験から理解の仕方・つまずきの原因を知ることにより、学習者を支援する事が出来る。

更に、コンピューター利用の問題点としての、機械を使用した非人間的な教育を少しでも人間的な心のつながりのある場とする為に、教師はコーチの役目をするのである。(注6) 教師 (コーチ) と学習者の対人関係は平等であるが、教師は人生や語学学習の経験者であるので、より良いアドバイスや学習者の目標設定・遂行と自律の援助が出来ると思われる。つまり、コグニティブ・コーチングとは、最近のコンピューター教育環境の中で、教師は教室で日本語を教え込む事から、個々の学習者の経験と知識に基づいて学習者に何が出来、そして、何が日本語学習に必要なのかを学習者と一緒になって考え、学習者が出来る事や問題点を認知する事を助け、常に学習者の目標を達成する支援をする教授法である。更に、学習者の日本語学習でよい成績を上げる事だけではなく、長期的には創造性を育てる教育・自己に自信が持てる教育・何時も目標と希望を持ってチャレンジが出来る人間性の教育でもある。

## 3. 理論と方法

学習者のことを良く理解する為には、各学習者の日本語学習の目的・経験・学習スタイル・個人差などを知る必要がある。授業中に学習者を観察するだけでは十分ではないのでコグニティブ・コーチングを行う旨と日程を学習者に伝える。これは学習者にコグニティブ・コーチングの内容を伝えるだけではなく、学習者自身もプログラムの内容や目標を知り、無意識にも参加準備をする為である。(注7) コグニティブ・コーチングは学期中に数回ほど個人面談とグループ面談という形式で授業中とは別にリラックスした環境の中で実施をする。コグニティブ・コーチングでは、最初に学習者の内的な学習プロセスを援助する為に個々の学習者の目標を設定する事から始まる。この時は教師が学習目標を設定するのではなく、学習者各自が目標を立て、一週間ごとに自己評価を義務付ける。(注8) 自己評価は1) 学習時間、2) 理解出来た点、3) つまずい

た点を箇条書きにして週一度記入し、個人面談の時に持参する。

1回目のコグニティブ・コーチングを学期の早い時期に行い、学習者の目標と過去の語学学習経験を教師と話し合い、学習者にあった学び方を模索する。目標の設定は学習の方向や見通しを明確にし、学習の目的を学習者にイメージ化させる為である。また、学習者の経験・興味・知識・学力のレベルを過去の外国語学習経験より確認し、教師と学習者が一緒になって問題点などを考える手がかりとする。この事は、既に学習者の中で確立されている経験と習慣を、教師と学習者の対話の中でもう一度明瞭にし、学習に何が可能で何が足りないかを教師と学習者が同じ認識を持つ為である。例えば、日本語を学習して日系企業に就職をするという実利志向の目標設定があるとすれば、その動機を維持出来る様に支援する。しかし、目標を立てただけでは意味がない。そこには目標をより現実化する為に途中の評価と反省や修正が必要になってくる場合もある。また、過去の学習経験から学習者にとって何が得意で何が不得意かを教師と学習者が知っているのは学習能力を引き出す手がかりになる。特に、コグニティブ・コーチングで注意する点は学習者の学習過程を理解する為で、学習態度を変更する為ではない。教師は学習者の意識や認知過程を明確にし、学習者に気づかせる事が大事である。

次に、学期中に2・3回個別の面談と少人数のグループ面談を行い日本語学習の動機・外国語学習体験・コンピューター使用の状況などについて確認する。その中で、また学習者の出来る事や得意・不得意を確認し、何が可能で何が問題点なのかを知る。特に、つまずきのある学習者が何処で、何故つまずいたのかに理解する事に注意を払い、学習中に成績が下がる者には更に短期的な目標を設定し、それについて学習者が自己評価をし、必要があれば目標修正をする。また、学習者のモチベーションを維持させ、学習者が日本語学習に興味と意味を見出し、良い学習体験であると満足出来る様に可能性やビジョンについてもお互いに認識する必要がある。個人面談を設ける事は、最初に設定した目標と現実の違いを学習者が認知し、精神的なストレスと問題点を解決しながら日本語学習を続けられる事にもなる。

また、グループ面談を設ける事は、他の学習者はどんな問題点があり、又、共通な問題点は何かをお互いに理解し学びあう機会を提供する事である。この時の教師の役割はモニターであり聞き役であるが、グループ面談で話し合われた事柄はクラス運営の問題点を把握する点で役に立つ。

学期の最後に、コグニティブ・コーチングをもう一度設けて最初に立てた目標とのズレの確認や、日本語学習をして得た知識や、出来た事、日本語学習をして良かった事などを教師と学習者がお互いに話し合い、教師は学習者の自律の援助をしていく。コンピューター利用の学習を考える場合、学習者が自律性を持っているという事が重要であるからである。また、学習者の自律は学習の動機や目的とも関連があり学習効果として反映するものであるから、コグニティブ・コーチングを通じて教師は学期中に段階的に順序立てて、学習者が如何に学ぶかを学ばせる事が重要になる。そして、最後に教師は教授法向上の為に学生からコグニティブ・コーチングについてのエバリエーションを提出してもらおう。(資料2参照)

#### 4. 実践例

ここで、シートン・ホール大学での例によりコグニティブ・コーチングを考察してみたい。シートン・ホール大学では1998年より全ての学生にラップ・トップのコンピューターを1BMよりリースして、モービル・コンピューターのクラスを開講している。今回の研究に参加した学生は1999年秋学期における日本語初級の2クラスで合計28名であった。授業時間は週に3日の3時間で、残りの2日はコンピューターによる自学自習を課題とした。教師は日本語母語者であった。学習者の国籍と言語背景は資料1でも解るように、アメリカ人で英語が18名、東アジア系(韓国・台湾・フィリピン)であるが英語を媒介語が7名、その他(インド・フランス・

サウジアラビア)で英語を媒介語が3名であった。授業時間数の関係から、出来るだけコーチングは教師のオフィス・アワーを使用した。米国でのプライバシーの尊重という文化的背景を重視する為と、授業外の間隔で学習者と教師がリラックスした環境の中で個人面談が出来るのでオフィス・アワーの時間を使用した。学期中に全部で5回程コグニティブ・コーチングを実施した。

1学期は15週間であるが、最初の授業の時に、1)名前、2)連絡先、3)学習者の専攻、4)日本語学習の動機・目的、5)外国語学習体験・外国旅行体験、6)コンピューター使用経験、7)趣味、8)過去の語学学習における得意・不得意分野、9)授業への期待、10)その他(メッセージ)の10項目の「自己紹介用紙」を配り、学習者に記述してもらい回収し、学習者を知る手がかりとした。この「自己紹介用紙」は今まで毎学期配布され、教師が学習者を知る手がかりや緊急に連絡が必要な時に使用されていたが、その他の目的では使用されていなかった。「自己紹介用紙」の結果は、男子学生が20名で女子学生が8名であった。「専攻」はビジネス(5名)・歴史(3名)・コミュニケーション(3名)・アジア学(3名)・政治学(2名)・犯罪学(2名)・コンピューター学(2名)・生物学(1名)・哲学(1名)・宗教学(1名)・物理学(1名)・化学(1名)・美術(1名)・専攻未定(2名)であった。

「日本語学習の動機・目的」については、10名が就職に役立てたい(実利志向)・8名が日本の科学技術・日本の文学・漫画・プロレス・野球に興味がある(知識志向)・6名が日本観光・異文化理解(交流志向)・4名が単位習得(現実志向)であった。「外国語学習体験・外国旅行体験」については24名が日本語以外の外国語学習を経験・4名が外国語学習は始めてという結果であった。また、海外旅行(北米以外)経験については26名が経験しており、2名が未経験であった。「コンピューター使用経験」については全員が使用しており、コンピューターの使用知識に自信がある(22名)・自信がない(6名)という結果であった。24名の「過去の外国語学習における得意・不得意分野」については、四技能の得意分野としては聞き取り(6名)・会話(13名)・読み(3名)・書き(2名)で、不得意分野では書き(14名)・読み(5名)・会話(3名)・聞き取り(2名)であった。この結果は、アメリカの中等教育での外国語教育の会話重視の指導方法方法に関連していると見られる。最後に「授業への期待」については楽しく(14名)・日本語が使いたい(5名)・良い成績(7名)・宿題が無い(2名)であった。

1回目のコグニティブ・コーチングを第2・3週目にわたり学習者と個別に1人約20分間のミーティング(個別懇談)をした。学習者はコグニティブ・コーチング予約表から都合の良い日時を選んだ。最初の授業日に記入した「自己紹介用紙」と自己評価表を基にコーチングをおこなった。特に「自己紹介用紙」の3)学習者の専攻、4)日本語学習の動機・目的、5)外国語学習体験・外国旅行体験、6)コンピューター使用経験、7)趣味、8)過去の語学学習における得意・不得意分野、9)授業への期待などを聞き確認をした。また、ここでは日本語学習の目的、学習者の過去の外国語学習経験と第一週目の授業体験から得意・不得意分野を確認し、学習者に何が可能で何が問題点なのかを教師と学習者が一緒に考え確認する事に注意を払った。ここでは最初の授業日に記入した、「自己紹介用紙」と約一週間後の動機や目的のズレも考慮した。資料1(学習目的ズレ1回目)でも見る様に、目的のズレが生じた学習者は3名であった。学習者は教師と話し合い、新たな目的を見つけ出した。コンピューター使用に関しては日本語プログラム以外に大学のコンピューター講座やサポート・チームが有り、あまり使用上の問題は無かった。日本語初級はDC・Ramとインターネットで発音・ひらがな・カタカナ・単語・文型練習や日本の情報などを各自がカリキュラムに従い学習をした。

2回目のコグニティブ・コーチングは第6・7週目にかけて1人20分間の予定で実施した。1回目のテスト(聞き取り・会話・読み・書き・日本事情)が終了し学習者の成績が出ていた。(資料1参照)Aが7名・Bが12名・Cが6名・Dが2名・Fが1名であった。先ず、コグニテ

イブ・コーチングでは最初と前回は設定した目標について確認をした。Aの7名は目標のズレは見当たらず、A全員の学習者が日本語学習への興味を示した。過去の語学学習に関しては7名全員が外国語学習の経験の持ち主でその成績は良かった(優)。次に、Bの12名中の3名に目標のズレが確認できた。資料1(学習目的2回目)でも解る様に、交流志向(2名)と知識志向(1名)であったが、目標は実利志向へ変更された。過去の語学学習に関しては10名が外国語学習の経験の持ち主で、その成績は普通であった(良)。Bの2名は初めて外国語を学習していた。Cの6名全員に目標のズレが生じた。実利志向の2名が現実志向へ、交流志向の2名が現実志向へ、交流志向の1名が実利志向へ、知識志向の1名が現実志向へと変更した。過去の語学学習に関しては5名が外国語学習の経験の持ち主であったが、過去の語学学習経験は良くはなかった(可)。そして、宿題・自習・テスト勉強などを十分に勉強していない事も判明した。Dの2名の学習者は授業出席回数が減少した。また、1名の学習者は目的のズレも激しく現実志向・交流志向・現実志向と言うように毎回変化した。もう1名は、学期半ばで知識志向から良い成績の為の現実志向に目標が変わった。過去の語学学習に関しては他言語を学習したが、学習経験は良くなかった(可)。最後に、Fの学習者の目的は実利志向であったが、目的は、コグニティブ・コーチングの後で、現実志向に変わった。過去の外国語学習経験は良くなかった(可)。また、C・D・Fの学習者の日本語学習法(単語・文法・表現・聞き取り・会話・読み・書き・宿題・コンピューター)で何が可能で、何が問題なのかをお互いが確認した。更に、授業以外での学習者の日本語学習時間と方法についても話し合った。

ここでの注意点は、教師は学習者個人の学習法を尊重し一定の形にはめ込まない事である。もし、学習者が自らの学習法に疑問を抱いている場合は他の例を紹介するが、判断は学習者に任せ、教師の役目は学習者と決めた事の確認を行い学習者の援助する事である。資料1でも解るように、1回目のテスト結果がC・D・Fの学習者の特徴は高校時・過去の外国語学習でよい成績ではなかった点と学習者の目標にズレが生じている点である。また、DとFの2名は授業を欠席しがちで、この学習者は日本語学習を継続しない可能性があった。(注9)

3回目のコグニティブ・コーチングを9週目に前回のC・D・Fの9名の学習者を対象に行った。この時までには2回目のテストが行われていた。2回目のテスト成績はAが15名、Bが10名、Cが3名であった。(資料1参照)そして、前回はCだったの6名中、2名がA、4名がBになった。前回Dであった2名はCのテスト結果であった。前回Fであった1名はCであった。資料1(学習目的ズレ3回目)でも解る様に、この9名の学習者に共通していた事は、目的が現実志向(8名)・実利(1名)と変更され、認知面で変化が現れてきた事・自己学習時間が増えた事・日常生活のリズムが出て来た事であった。

4回目のコグニティブ・コーチングを10週目に行った。本来なら授業外に小グループでの話し合いが理想的であるが、物理的に3名から4名の学習者を授業外の同じ時間帯に集める難しさが有り、授業の最後の約20分間を使い少人数(3名-4名)で1)日本語授業体験、2)日本語学習の動機・目的、3)日本語学習への期待、4)コンピューター使用上の問題点、5)日本語学習法についてグループ・ディスカッションをした。ここでは、他の学習者はどの様に考え、共通な問題点は何かを学習者に理解させる事を目的とした。教師は出来るだけ中に入らず、グループを回り聞き役に徹した。ここでは日本語学習法についての意見交換が多かった。

5回目のコグニティブ・コーチングを第12・13週目で3回目のテスト終了後に行った。3回目のテスト結果はAが17名、Bが10名、Cが1名であった。1人約20分の個人面談を行い1)目標、2)つまずいた事、3)コンピューター学習について、4)日本語学習をして良かった事を話し合った。この時点では、目標を変更する学習者はいなかった。つまずいた事に関しては単語の量・練習問題の内容・作文・学習した内容を忘れる事などが主な点であった。コンピュ

ーター学習については、インターネットで日本事情が理解出来て興味が湧いた事で、問題点としては日本語ワープロでの作文であった。初級学習者が日本語ワープロを使用して短文や作文が書けるまでには時間と個人的な指導が必要である事が理解できた。日本語を学習して良かった事は日本語が少し話せる様になった事や日本文化とアメリカ文化の違う点が分かった事などであった。この時、教師は学習者が日本語学習に興味と意味を見出せたか、良い学習体験であったと満足出来たかに注意を払いながらコグニティブ・コーチングを行った。

そして、第15週目にコグニティブ・コーチングについて学生がエバリエーションを提出した。エバリエーションの内容は資料2の様に五段階評価(1が不同意で5が同意)の15項目であった。資料3でも解るように総合で4.9であった。最初にDとFであった学習者は日本語学習を途中で止めないで、学期を終了する事が出来た。

## 5. 考察

今回の実践では個々の学習者の目標を設定し、学習者の経験・興味・知識・学力のレベルを過去の語学学習経験より確認し、教師と学習者が一緒になって問題点などを考える事を中心にコグニティブ・コーチングを行ってみた。この事は、既に学習者の中で確立されている外国語経験と習慣を、教師と学習者の対話の中でもう一度明瞭にし、確認し、教師と学習者が同じ認識の基に日本語学習活動をする事が大切で効果的でもあると考えたからである。

先ず、目標と日本語学習結果の因果関係であるが、日本語初級学習者で5週目位までに目標のズレがある学習者の成績は良くなかった。しかし、目標が知識志向や交流志向から現実志向に変化すると、そこで学習者の認知面で変化が起こり学習態度に変化を生じた。また、5週目位までに成績の良い学習者は各自の目標の他に、日本文化・社会・生活に興味を持っている事が解った。この事はカリキュラムを組む上でも参考になると思われる。つまり、日本語学習の目的や動機を確実なものとする為には初期の段階で日本文化・社会・生活についての情報をカリキュラムに入れる事が大切である。その点、コンピューターを使用したインターネットは日本情報が入手し易いので今後有効な情報源でもある。

次に、過去の語学学習経験との因果関係であるが、東アジア系の7名中5名とその他(インド・フランス・サウジアラビア)の3名は日本語学習に熱心で理解が早かった。アメリカ人の18名中5名は過去の語学学習体験は良く(優)、日本語学習に関しても理解が早かった。また、高校・過去を通じて外国語学習体験が悪かった(可)6名は最初のテストではBが1名・Cが3名・Fが1名であった。この事より、学習者は過去の外国語学習の経験を日本語学習でも繰り返している事が解る。過去の外国語学習経験の悪かった学習者は、認知面や学習法を変化しないと日本語学習をしても又同じ体験を繰り返すかもしれない。

それから学習者の自律の面であるが、3回程コグニティブ・コーチングをした位から、学習者の態度や、やる気に変化がみえた。特に、目的設定では現実志向へと変化し日本語学習に集中するようになって来た。学習者の自律面で重要だと思われる点は、教師が個々の学習者を理解しようとして試みている姿に同意すれば、信頼関係が出来、教師と学習者の心の繋がりが出来るのではないだろうか。そこには知的感動や情緒的感動が存在しているからである。また、小人数のグループで、目標・学習法を話し合い、他の学習者の成功例などを知ることは学習者の目標(モデル)になり自律を助けたと思われる。更に、極端に成績の悪い学習者は生活態度が不規則であり、学習時間が他の学習者と比べて少ない事が解った。何処までが日本語教師の役割としてカバーすべきか各教師の考え方に依るが、コグニティブ・コーチングをした事で学習者の生活態度や学習時間に良い意味で変化があった事は認められる。

コグニティブ・コーチングの問題点として、個人面談を数回するので時間が掛かり、多忙な教

師の負担になる。コグニティブ・コーチングは日本語学習の初期段階の学習者や最初に教える学習者を理解する上で有効性があるが、繰り返して担当する学習者や日本語学習者の中級・上級者にはもう少し違った教科内容の面からの支援が必要になるので対象者に制限がある。コグニティブ・コーチングをいつ行うかの時期が決まっていないので教師の判断と経験によるところが大きい。また、コグニティブ・コーチングをしても、学習者の中には直ぐに学習態度や認知過程を変更する事が出来ない学習者がいる事などが上げられる。

## 6. 終わりに

コンピューターを利用して日本語を学習する環境が出来つつあるが、その反面、日本語教師は新たな教授法を考える必要があると思われる。教師の役割は、教室で画一的に日本語を教え込む事から、「個人差」を理解し、個人の学習目的・能力・ニーズに合わせ個別的に学習者を支援、つまりコーチングをしてゆく事が大切になると予想される。教師と日本語学習者が信頼関係に依った学習体験が必要な時期に来ているのではないだろうか。21世紀の高度情報化社会で活躍するであろう日本語学習者を育てる日本語教育は、知識中心の日本語学習ではなく、学習者自らが目標を設定し、自律できる学習法へ移行する必要がある、日本語教師は学習者をケアしながら学習を導く事が重要になるとと思われる。情報化・複雑化した社会とコンピューターによる学習環境の変化の中で、日本語学習者を有意義な学習体験が出来るようにコグニティブ・コーチングは支援する事が出来るのではないだろうか。

付記：本稿は1999年度カナダ日本語教育振興会年次総会の研究発表の部で発表した「コグニティブ・コーチング：日本語コンピューター教育における教師の役割」の原稿を基に加筆・修正を加えたものである。

## 注

- 1、国際交流基金日本語国際センター、『海外の日本語教育の現状』1998年、88-93、182-199ページ参照。
- 2、第2回「日本語教育とコンピューター」国際会議が1999年8月22日より25日までトロント大学で開催されたが、発表内容はソフト開発の実例とデモンストレーションが主で、教授法についての報告は皆無に近かった。CASTEL/99 PROCEEDINGS, The Second International Conference on Computer Assisted System for Teaching & Learning/Japanese, Summer 1999 参照。
- 3、1966年にキャロル (John B.Carroll)が、認知心理学とチョムスキーの変形生成文法を基に、認知による学習理論(Cognitive Code Learning Theory)を提唱し語学教育へ応用した。また、1974年にはキャロルは認知的A-L教授法 (Cognitive Habit Formation) を発表している。認知学の欠点として1)その言語が実際の場面でのどの様に機能しているかという点にそれほど注意を払っていなかった点、2)変形生成文法の変形規則はかなり複雑なもので、言語教育に応用するところまでいけなかった点、3)学習者の社会的な環境や情緒の問題は学習にかなり影響するが、言語の構造理論のみを重視して、その様な問題点を考慮しなかった点をあげている。名柄すすむ、茅野直子、中西家栄子 (1989:76-77) 参照
- 4、Eric Jensen (1996:12) また、国際交流基金日本語国際センター、『海外の日本語教育の現

状』1998年によると高等教育機関での教師の日本語母語話者の比率が、学習者数上位20ヶ国では平均33.14%、北米では75.31%と報告されている(59-62ページ参照)。学習者と教師の文化的背景や考え方の違いは、学習スタイルに関しては影響があると考えられる。

5. Gardner (1986) and (1993), Armstrong (1994), 西島美智子 (1998: 175-186)

6. コーチという言葉は一般的にスポーツの世界で良く使われている。各スポーツには監督の他にコーチがいて、競技者の目標達成の為に技術の習得から練習方法まで一緒になって考え、競技者を支援している。ここで使用しているコーチングとは、ポスト・モダニズ(1980年以降)の中で生まれ育った現在の大多数の日本語学習者と日本語教師のより良い人間関係を形成する事を目的としている。

7. Sonya Symons, Barbara L. Snyder, Teresa Cariglia-Bull, and Michael Pressley (1989:10-11)

8. ゴール設定で効果を出す時は1) 学習者自らが設定をする、2) 具体的である、3) 期日が決まっている、4) 自己評価をする、5) 修正が出来る事をジェンセンは指摘している。Eric Jensen (1996:80)

9. シートン・ホール大学の場合、日本語初級で「ひらがな」が4週間目までに習得出来ない学習者は日本語講座を途中で断念する傾向がある。

## 参考文献

CASTEL 99 PROCEEDINGS, The Second International Conference on Computer Assisted System for Teaching & Learning/Japanese, Summer 1999.

国際交流基金日本語国際センター、『海外の日本語教育の現状』1990年

国際交流基金日本語国際センター、『海外の日本語教育の現状』1998年

国際交流基金日本語国際センター、『世界の日本語教育』第9号、1999年

名柄すすむ、茅野直子、中西家栄子(1989)『外国語教育理論の史的発展と日本語教育』アルク西島美智子(1998)『学習の力の多様性と日本語習得について——認知心理学からの一考察——』、『ジャーナルCAJLE』Vol. 2

Armstrong T. (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Cavalier, J.C. & Klein, J.D. (1998). Effects of Cooperative Vs. Individual Learning and Orienting Activities during Computer-based Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 46 (1), 5-17.

Fussell, S.R. & Kreuz R. ed. (1998). *Social and Cognitive Approaches to Interpersonal Communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gardner, H. (1986). *The Mind's New Science: A History of Cognitive Revolution*. New York: Basic Books.

----- (1993). *Multiple Intelligences: Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Jensen, Eric. (1996). *Brain-Based Learning*. Del Mar, CA: Turning Point Publishing.

Johnson, R.T. Johnson, D.W. & Stanne, M. (1985). Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures on Computer-Assisted Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 77, 668-677.

Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind*. London and New York: Cambridge University Press.



- Pressley M. & Woloshyn V. (1995). *Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children's Academic Performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Skehan, P. A. (1998) *Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Symons, Sonya, Snyder, Barbara L., Cariglia-Bull, Terresa and Presseley, Michael (1989) Why Be Optimistic About Cognitive Strategy Instruction? *Cognitive Strategy Research: From Basic Research to Educational Applications*, New York: Springer-Verlag.
- Wood, E, Woloshyn, V.E. & Willoughby, T. cd. (1995). *Cognitive Strategy Instruction for Middle and High Schools*. Cambridge, MA: Brookline Books.

資料1

学習者統計表

学習者背景	外国語 過去			ズレ	コーチング時		テスト結果				
	経験・旅行・成績				学習目的・1回	2回	3回	1回・2回・3回			
1	アジア	有	有	優	実利	現実	実利	A	A	A	
2	アジア	有	有	優				実利	A	B	A
3	アジア	有	有	可				実利	B	A	A
4	アジア	有	有	良				実利	C	A	B
5	アジア	有	有	可				知識	B	A	A
6	アジア	有	有	良				知識	C	B	B
7	アジア	有	有	優				現実	B	A	A
8	米国	有	有	優				実利	A	A	A
9	米国	有	有	良				実利	A	A	A
10	米国	有	有	可				実利	B	A	B
11	米国	有	有	可	実利	現実	C	B	B		
12	米国	有	有	優	実利		交流	F	C	B	
13	米国	有	有	良	知識		A	A	A		
14	米国	有	有	可	知識		B	B	A		
15	米国	無	有	-	知識		D	C	B		
16	米国	無	有	良	知識		C	B	B		
17	米国	有	有	優	交流		B	B	B		
18	米国	有	有	良	交流		B	A	A		
19	米国	有	有	良	交流		B	A	A		
20	米国	有	無	良	交流		実利	B	B	A	
21	米国	有	有	優	交流	現実	C	B	A		
22	米国	無	有	-	交流	実利	C	A	A		
23	米国	無	有	-	現実	交流	B	A	A		
24	米国	有	有	良	現実	B	B	B			
25	米国	有	有	優	現実	交流	現実	実利	D	C	C
26	インド		有		実利		B	B	A		
27	フランス				知識		A	A	B		
28	サウジアラ				現実	A	A	A			

資料2

## Evaluation Form for Cognitive Coaching

Name of Student:

Course:

Section:

Instruction (Make a circle), N/A (Not Applicable/no basis for judgment), 1 (Strongly disagree), 2 (Disagree), 3 (Neutral), 4 (Agree), 5 (Strongly agree)

1. The coaching was useful for clarifying my goals.  
N/A    1        2        3        4        5
2. The coaching helped me to understand Japanese.  
N/A    1        2        3        4        5
3. The coaching helped me to think critically.  
N/A    1        2        3        4        5
4. The coaching increased my interests in Japanese.  
N/A    1        2        3        4        5
5. The coaching was coordinated with other parts of course.  
N/A    1        2        3        4        5
6. Instructor met on time.  
N/A    1        2        3        4        5
7. Instructor clearly explained procedures for the coaching.  
N/A    1        2        3        4        5
8. Instructor provided useful guidance in helping me fulfill course assignment.  
N/A    1        2        3        4        5
9. Instructor showed respect for students.  
N/A    1        2        3        4        5
10. Instructor was tolerant of different opinion.  
N/A    1        2        3        4        5
11. The course was well organized.  
N/A    1        2        3        4        5
12. The course was challengeable.  
N/A    1        2        3        4        5
13. The course was increased my interest in Japanese.  
N/A    1        2        3        4        5
14. The course was helped me to improve my study.  
N/A    1        2        3        4        5
15. The overall quality of this course was excellent/outstanding.  
N/A    1        2        3        4        5

資料 3

**Result of Evaluation for Cognitive Coaching**

1. The coaching was useful for clarifying my goals. (4.9)
2. The coaching helped me to understand Japanese. (4.7)
3. The coaching helped me to think critically. (4.8)
4. The coaching increased my interests in Japanese. (4.8)
5. The coaching was coordinated with other parts of course. (4.7)
6. Instructor met on time. (5.0)
7. Instructor clearly explained procedures for the coaching. (4.9)
8. Instructor provided useful guidance in helping me fulfill course assignment. (4.8)
9. Instructor showed respect for students. (5.0)
10. Instructor was tolerant of different opinion. (5.0)
11. The course was well organized. (4.9)
12. The course was challengeable. (4.8)
13. The course was increased my interest in Japanese. (4.8)
14. The course was helped me to improve my study. (4.9)
15. The overall quality of this course was excellent/outstanding. (4.9)