

異文化における適応としての語学教育

—— 経験学習 (Experimental Model) ——

照 井 悦 幸

1. Code-Communication Dilemma

「私たちの英語の勉強はですね、だいたい中学校、だから12歳ごろからはほとんどの人たちが学びはじめまして、大学の2年くらいまでは必修の授業にあたりしますので、かれこれ8年は勉強させられますね。」といったあと、何とって締めくくられるのか容易に見当がつくであろう。私たち日本人は、きっとこのみんなの仲間に対して、ある種共通の弱点を慰めあうようなあわれみの心持ちをもって、「でもまったく英語はだめです」というフレーズを予期し、大きな相づちと同意を表す苦笑の準備をするのである。

さて、語学の教育において言語の「ルール」を中心に学ぶのか、その言語を使つての「意志の疎通」を中心にして学んで行くべきなのかという問題は、文法はよく知っているけれど、話せない、聞けないという私たち日本人には、無視できない問いである。昨今、英語を母国語とする外国人助手を英語教育の現場におおいに導入したり、オーラルコミュニケーションを重視する教育方法への早急な改善は、話せない、聞けない、実用できないという私たちの英語コンプレックスの払拭こそが焦点になっていると言っていい。

文法かコミュニケーションかという問題は、少なくとも70年代初期から取り組まれた問題である。ハイムズ (S. Hymes) に代表される社会言語学のフィールドから出された、言語の「運用能力」(Communicative Competence) を「言語能力」(Language Competence) から区別する考え方は、コミュニケーション能力養成の重要性をいっそう印象づけたといえる。言語について単に「知っている」と言うことと言語を「使える」ということの違いを明らかにされたと同時に、言語教育がめざすゴールもまた明確になったのである。言語の学習者は、ことばを使えるようになりたいのである。言語のルールや構造に対する知識の蓄積と使えることとは別なのだという、今日ではわかりきったことが長く尊重されなかったのだといえる。

第2言語習得理論の研究の深まりとともに、80年代にさしかかるアメリカなどのESLのクラスでは、文法規則の教育の役割は小さくなっていく傾向がはっきりとみられたという (Coder, 1980)。このことは、意志の伝達能力の養成こそが、語学教室におけるもっとも重要なことであるという認識であり、Communicative Activity をクラス運営の中心に据えようとするものである。1990年代になって実施されたアンケートによれば、ほとんどのESL教師は、グループ学習やピア学習の重要性を認め、学習者がコミュニケーションの場で、自己の間違いなどに気付きながら工夫し、調整する体験こそ言語習得に効果的だと考えるようになっている (Hoekjie: 1993)。

このような背景には、言語は無意識的に 'Pick Up' (拾い集め) されて習得されるのであり、意識的に学習されるものではないというクラッシュンの習得仮説などがあつた。言語の習得が習得プロセスの自然な道筋 (natural sequence) に従って、学習者が理解可能なもの (comprehensible input) を拾い集めていくのだという仮説は、あくまでも自然なコミュニケーション活動のなかでこそ言語は習得されるという認識を強くさせた。この理論に基盤をおいたナチュラルアプローチやコミニ

カティブアプローチは、教室活動における言語構造やルールの解説など、「意識的な学習」といわれる文法学習に価値をおかないシラバスを促進させたのである。

では、文法学習が、言語習得に無意味なのか。クラッシュンは文法学習のすべてを否定したわけではない。ただ、そういった学習は言語習得とは直接的な関わりはなく(non-interface theory)、習得途上の自己のことばのチェック機能(monitor)としての役割と、学習者の好奇心を満足させるといった2点にのみに学習の意義の限界を定めるのである(Ellis: 234)。だから語学の教室においては、無意識的な言語習得活動を活発にさせて、自然なコミュニケーションの機会を多く提供することに対して、言語の特性やきちとしたルールの教育との間をどの比重でバランスをとるのが問題となってくる。

言語のルールなどを意識的に扱って「学習」する活動の効力が、言語の「習得」に大きな貢献するという考え方(interface theory)は、私たちににとってはむしろ理解しやすい考え方である。なぜなら、私たち日本人のほとんどがそのような考え方を信じた学習方法をしてきたからである。たとえば、新しいフレーズを学ぼうとして、日常のドリル(訓練)を繰り返す。まずは、そのフレーズを注意深くたどって反復する。ここで学んでいる新しい表現に対する知識とは、Bialystokによって「顕在的」知識(explicit)と呼ばれている(Ellis: 235)。McLaughlinによれば、この段階において間違えないように注意を払う学習者は、すなわち自己の言語の表出を「制御(Controlled)」している状態であるとみる。やがて訓練が進んでくると、いっしょうけんめい集中して制御する必要がなくなってくる。私たちが覚えはじめて来たと感じるのは、自然にあるいは自動的にフレーズが反復できるようになったときである。これを「自動化(Automatic)」されたと表現される。強く集中した意識的な「制御」から、「自動化」への変化を私たちは「覚えた=習得した」と考えているのである。これは顕在的な知識が、潜在的なものに移行したと考えるものである。これは意識的な学習と無意識的な習得とのあいだに関連を見いだすものであり、言い換えれば、意識的な言語ルールなど文法学習の意義を認める立場である。(Ellis: 235)

コードかコミュニケーションかというディレンマは、いまだ未解決である。実際の語学教室の現場において、コミュニケーション能力のためのアプローチと言語ルール、文法学習的なアプローチを配合しておこなわれるのが多数を占めるというのは、まさしくこのディレンマの反映ではなかろうか。

2. 異文化における適応としての語学教育—経験学習(Experimental Model)

〈現実世界を構築するという言語の特性〉

ことばの習得ということが、相互の意志伝達(コミュニケーション)という場にあってこそ成立されるのだという認識は、ことばを考えるうえでの原点に立ち戻ったものとも言える。言語との自然な接触で習得される第1言語に比べて、第2言語の習得の場は、意識的に学ぼうとする言語として、不自然な「学習の場」に切り取られて来たかたちなのである。

コミュニケーション活動を重視して、ことばを元来のところへ戻してやることこそが言語習得に重要だというのであれば、もうひとつ無視できない言語の特性がある。ことばの持つ人の意識世界、生活世界の現実を構築する力ということである。

何の関わりも持たないはずのことばとそれが指し示そうとするものの間に、人の認知はしっかりと繋がり築きあげた(Duality of Patterning)。そのことによって人は、現実を実際の世界から切り取って、ことばの世界に移し替えるのである。あるいは、実際に存在しない事柄でさえも、ことばがそれを作り上げさえもする。このことをセボックは「言語ルール(文法)で生きる動物(人

間)のころは、直説法によって“ありのままの世界”を構築するだけでなく、仮定法によっては“ありそうな世界”をも作り上げる」(1986, pp. 175)と表現した。このことこそが、もうひとつ無視できない言語の特性ということである。

おそらく、ひとの言語がもつこの特性こそ「思考」の源であり、自己の経験から推測して、他者の発したことばの意味を理解するという行為を人に可能にさせているものではないか。グリーンは以下のように主張している。

「文章の最初のことばを聞いたり、読んだりしたとたんに、人はこれまでに聞いたり読んだりした経験、あるいは彼がこれまでに知り得ている一般的に語り手が意図するものといったことを頼りに、次に何がくるのかを推測しようとしているのである」

(1986, pp 30)

この事実、発話された、または書かれたといった現実で起きたことを飛び越えて、ことばがすでにひとつの世界をあらかじめ作りあげていることを物語っているのである。そして、おそらくセボックが言うように、その世界が本当の現実になるまでの時差は、「仮定法」によって想起されているのであろう。

このように人の外側の環境としての現実の世界に対して、ことばが内面の現実世界を構築しているということは、以下のような仮説を導く。言語を使用してのコミュニケーション活動のなかで人がやっていることは、彼の内側にある現実と、他者から発進されたことばで構築されている現実との適合性を確認していると言えるのではないのかということである。言い換えれば、他者との間にまき起こる、安心や疑い、混乱あるいは他者からの学びとりなどの心的体験は、聞き手の内実と、話し手が語ったことば、聞き手の外側の世界に対しての合致や不一致の意識が原点となる。この適合性に関するところの体験は、意志疎通と訳されるコミュニケーション行為そのものによるものだというのである。

〈経験型の学習アプローチ〉

異文化適応に関する理論が、言語教育との関わりで論じられる可能性が、ここにも見いだすことが出来る。コミュニケーションを自己の内側の現実と外の現実の適合性の確認と捉えた場合に、異文化社会で起きる不適応の解釈にひとつの仮説がたつ。文化に適合するということは、自己の内面世界を作り上げている「ことば(言語)」が、外的環境(文化、社会)に適応されることにほかならないのではないかということである。

学習者の生活との関わりのなかにあって、言語の習得が促進されていくという考えは、学習者のニーズやモチベーションに重点をおいたコミュニケーション活動に力点をおく語学教育を普及させた。そして、その活動の成功の鍵を握る背景として、必然的に言語が使用される文化や社会に対する着目度がおおきくなった。だが、その文化と社会を個々の自己のアイデンティティーを含めたことばが作り上げた内的世界に対しての、外的環境としての存在という認識は、あらたに強調されるべきではなかろうか。

ことばの特性としての内的世界の構築が、コミュニケーションの場と同一に、言語の教育から切り離されないことであるということの認識こそが、次に取り組んでゆく方向を示唆している。すなわち「生活体験型」あるいは「経験学習」型のアプローチである。これは、内的な世界と外的な世界との合致の問題として、文化背景の違うなかに飛び込んだ人間を考察する異文化接触の領域で扱う問題と重なりあうものである。

ところで、コミュニケーションの場として、生活や社会体験を重視したアプローチは、これまでもある程度活発に実践されてきたものもある。考えられる日常生活で出くわす場面の状況を設定して、それに伴う言語運用や表現などを練習する場面シラバス (Situational Syllabus) は、文法中心の構造シラバス (Structural Syllabus) と対比されるものである。場面シラバスは、コミュニケーションを自然のかたちで経験させようとする「経験学習形式」であり、ナチュラルアプローチやコミュニケーションアプローチにおいて、あるいは単純なロールプレイなどのアクティビティも含まれる。

しかしながら、これらを進展させてゆくと課題である「場面」や「状況」の設定に問題が生じてくる。第1に日々の生活においては予測のできない出来事が常におきうるということ、すなわち、すべての状況をあらかじめ設定して練習などできないという単純な事実にぶつかる。また第2として、設定された状況はもっとも一般的で、日常に起きる頻度の高い場面と言えども、教授者側の主観で学習者に与えられたものでしかない。

このふたつの課題は、まず第1に自然なコミュニケーション場面においては、主体的な自己がその状況に関わらずしては成立できないという原則、そして第2として、日常生活にありそうな場面の予測は、体験的に自己がその内側に作り上げていくしかないという考え方にたつことで、修正の方向をみつけるべきだと考えられる。すなわち、学習者が主体となって、学習者がより個人的に関わる (学習者にリアルな) オープンな状況が設定できないかということである。

このことは、今日の国際化の時代にあって、目標とする外国語が使われる人や社会とのアクセスが多くの人々にとってより簡単で、日常化しようとしていることにもよる。それぞれの学習者は、現実場面だけでなく精神的にも、もっとリアルなコミュニケーションの場を要求してくる。言語習得を文化を異にする人々との間との意志疎通能力、すなわち異文化間コミュニケーションという視点で言語教育を捉える考え方の必要性が、さらに認識されてくるのである。これは言語の習得というものが学習知識ではなくて、言語が使用される社会生活への適応、異文化の適応という側面で考えていくものである。

異文化適応理論に重点をおく立場では、予測できない事態をどう解決して行くのかということに焦点を定める。もっとリアルなコミュニケーションの場へと言語が戻された場面とは、その人の実生活の場面そのものとなってくる。そして、まさに言語運用スキル、コミュニケーションスキルとは、自分を表現すること、自分の存在を確認することや日常生活のさまざまな事をどう把握し、意味付けるか、という生活世界の構築という言語の特性に対して働きかけるものである。前述したこととのつながりがここにある。

コミュニケーションを彼の内側にある現実と、他者から発進されたことばで構築されている現実との適合性の確認、聞き手の内実と、話し手が語ったことば、聞き手の外側の世界に対しての合致や不一致の意識の問題なのであり、ここには単に言語の問題ではなく感情や認知面、価値観や物の見方や考え方などが関与してくる。

〈体験学習法の考え方〉

中国残留日本人孤児を対象に、日本への帰化という異文化適応教育に重点をおいた日本語教育を通じて、安場、池上、佐藤 (1991) は、体験学習法を提示している。この中で、異文化適応教育の4つの原則の第1として掲げられているのは、(1)「体験から学べることへの認識」ということである。先の指摘にもあるように、日常に起こりうる事柄をあらかじめ列挙し、状況設定して学習することには限界がある。予測が不可能な事態をどうやって解決してゆけるのか。それは知識の蓄積ではなくて、実体験で学び自力で対処すべく自信と能力を養成することこそが基本であるとする。実

体験こそが教材であり、実体験から自分なりの方法を学ぶ力、適応力の養成ということが強調されるのである。体験から自分で学ぶことを重視する考え方は、教育現場のあり方として次の原則を導く。それは(2)「教室活動自体をひとつの体験であるにとらえると同時に、教室活動を実生活の体験の流れの一環にとらえること」である。教室での活動は、より自然なコミュニケーション活動の体験が重要なのだという観点からさらに踏み込んでいることがわかる。教室活動自体がリアルな実体験とすることとはどういうことなのか。これは、「授業も予測不可能な実体験である」(1991: 28)という表現に説明される。

すなわち、実体験は学習者が主体的にはじめて可能であるが、この主体性こそが大前提となつて、学習者はターゲットとする言語についての様々な疑問や、自己のニーズに気付くことが期待される。体験を通じて生まれたこの要求こそが、学習者が習得しようとする項目なのである。学習者の主体性が、何に気付き、何を要求するのかは予測できない。これに対応してこそ、本当に学習者が求める授業となる。(3)「教授者が学習を企画・構成する場合も、個々学習者の学習項目を教授者から明示するのではなく、学習者自身が発見あるいは決定できること」という3番目の原則はもっとも重要であり、この学習法の特長ともいえる部分であろう。

教室にきて、席に着けば何かを教えてもらえるという学習者の発想は、一掃されなくてはならない。また教師の方においても、原則的にはあらかじめ何を教えるべきかは知り得ないのだということを認識しなくてはならない。このことは教師の役割というものを全面的に考え直す必要があることも示唆するものである。教師の役割や資質の問題は、もう一度あとに言及するが、「体験から学習者が自分で学ぶ」という原則に沿った徹底的なアプローチは、「教える者—教えられる者」と言う「教師—学習者」の関係に対する一般的な認識を覆す。だから、学習者だけではなくまわりの人々に対しても、結果的に教師に期待されたものを裏切るかたちになりかねない。それゆえに、次の原則が持つ意味合いは、一般論以上に深いものであろう。それは、(4)「学習者が達成感を持てるような学習活動にすること」というものである。

〈体験学習の実践〉

体験学習の具体的なプロセスについてを、安場、池上、佐藤(1991)は、以下の4つの手順を示している。それは(1)問題提起、動機づけ(2)解決法を討論する(3)目標の設定(4)体験である。この流れに大きく従って、以下では、盛岡大学比較文化研究センターで試みた、カナダ人留学生への体験学習の事例を紹介する。そして上記の原則に従って、経験学習形式について考察したい。

学習者Aは、23歳の男子、日本の高校での1年間の留学、ホームステイ経験がある。カナダ帰国後、1年間のフォーマルな日本語教育を受けている。学習者Bは、21歳の女子、A同様に日本の高校1年間留学、ホームステイをする。その後カナダで1年間のフォーマルな日本語教育を履修している。

例「飲み会が続きます」

日本の大学に通いはじめて数か月が経って、学生たちとの友人付き合いも増えてくる。すると、ちょっとした友人グループ内のことであっても自分が所属して文化とは異なったものだと感じる場面に出くわすことも起きてくる。「飲み会」は、必ずしも日本の学生たちに特有なものではないが、カナダからのA君とBさんは、頻繁に誘われるこの飲み会のことで、ネガティブな感情を抱きはじめていた。それは、「日本ではこういう飲み会を断ると壁ができてしまつてうまく付き合っていけなくなるから、断れない」というのである。日本人の人付き合いというものについて、これまでの経験や聞き覚えたことを通じて、そんなことを考えていたらしい。しかし、それは彼らにとっては快

適な付き合い方とはいえるものではない。このことを話す彼らのことばにため息が混じる。

学習項目の設定

学習者自身の意欲からはじまるという前提にたって、学習者自身が必要性などに気付いて項目ができてくる。教師による学習者の観察、学習者自身の気付きと問題意識が、生活の中からトピックスを拾いあげる。

—教室でのやりとり—	—解 説—
トピックスの拾いあげ	
先生 「調子は、どうですか」 「おかわりありませんか」	教室のそとで起こった実体験を振り返ってみることを促す。どんなことがあった、何ををしたかといったことのやりとりのなかから、学習者の内的な異文化体験などを観察する。
学生 「別にかわったことはないです」	異文化適応の第一歩は、気づきである。日々の学生生活が「かわったことはない」は、「無事で何より」という意味で喜んでよいが、別段なんの興味あることはないという意味ではもの足りない。主体的で、自分自身の学習に責任をもつ学習者として、日常における些細な体験の重要さが強調されたい。
学生 「また飲み会にさそわれしました。大変です」	学習者の日常の体験こそが教材であるという考え方では、彼らによって表明された直面している事柄、感じていることを聞き流してはならない。一転して、教師の気づきが試されるところでもある。そして、教師は会話をうまく促進し発展させる (facilitator) 技術が求められる。
先生 「そんなに大変なんですか」	
学生 「断るのは良くないことでしょ」	文化の違いに着目した感じ方や考え方の表明は、体験学習プロセスにあっては重要なポイントである。教師は、そのことに大きな興味を示すべきであるが、否定や肯定の態度はとりあえず保留にして、体験学習の項目として拾いあげる。
先生 「あら、そうですか」	
学生 「はい。日本ではこういう飲み会を断ると壁がでるから、うまく付き合っていけなくなるから」	

教材化 —ビデオ化—

日本人学生に出演してもらって、実際に飲み会に誘う場面のやりとりをビデオに収録する。演じる学生たちは、彼らが実際にやり取りするような会話をそのまま再現する。したがって、話すスピードや語彙のコントロールはされない。このスクリプトは以下のようなものである。

—飲み会に誘う—

Part 1 (後輩から先輩を誘う)

登場人物 後輩 T (たけし), 先輩 K (けんた)

T: けんさん、今日飲み会あるんですけど行きませんか。

K: いや、行かない。今日は帰ります。

T: バイト？

K: バイト。

T: なべさんとか、深作さんも来るし……

K: あした、すげえいそがしいのよ……その上に疲れてるし、金もねえし……。今日はパスするから、楽しんできて。

T: なんかね。なべさんがまもりに入ってるって、いってましたよ。

K: そりゃ、知らん。明日のこと考えなきゃダメよ。

T: なべさんが、昔のけんちゃんは違ってたよって、いってましたよ。

K: 歳（とし）考えなきゃダメだって。

T: なべさんのほうが歳いってんだから……。

K: 行ってもいいんだけど……でも金がないので……

T: 金なら、あとで金が入ったときで。

K: 金ない人に金借りたら、罪になるだけだから……。

T: 大丈夫です。大丈夫です。

K: 行かない。おれ、また明日バイトで怒られたらやだもん。

T: 今日ねえ。何んか、意地でも飲みたいって言ってる。

K: おれ、今日、意地でも飲みたくない、今日は。

Part 2 (先輩から後輩を誘う)

登場人物 先輩 K (けんた), 後輩 Y (熊やす)

K: 熊やす、今日飲みに行くぞ！

Y: ちょっと……いや……でも……あしたテストもあるし、忙しいし。お金ないんですよ。

K: おれ、知らねえから。大丈夫、大丈夫。何とかなるもんだって。

Y: それに、おれ、酒弱いんで、またみんなに迷惑かけるし……。

K: 迷惑かけるのは、当たり前！ 歳下なんだからさあ。☆
まあ、いんだ。行くべ。

Y: いや、ちょっと、行けませんよ。

K: 大丈夫、大丈夫。心配すんなって。みんな来るっていうし……。熊やす来ないと盛り上がるないし。

Y: いや、もう、今日は行けませんよ。今日は……。

K: いや、ダメ、ダメ、ダメ、ダメ。やっぱり、熊やすいないと、さびしいし……。

Y: うーん、本当、ちょっとだけですよ。☆

クラスでの活動

ービデオを見せる・内容、状況把握のチェックー

「意味の交渉」をしながらの体験学習の開始

教師 「飲み会に誘われるときのやり取りですけど、観てください」

学習者は、コントロールされない語彙や表現に困惑する様子もあるが、「飲み会に誘うやり取り」であるという状況の把握があらかじめあったので、やがて大まかなニュアンスを読み取るようになる。

学生 「守りに入っているって何ですか」

先生 「学生や若い人がが使うことばだね、それは——ええっと——。」

教師は、著しい聞き取りの困難が見受けられるかどうか、あるいは発話のスピードや聞き覚えのない語句に拒否反応を示しているのか、注意深く観察する。会話のスクリプトを準備しておき、学習者の反応に応じて対処する。問題がなかった場合は、スクリプトのコピーは最後に配布して、全体の確認に使用する。学習者は、意味を取るために教師とのコミュニケーションを開始する (Negotiation of Meaning)。インフォーマルでコントロールされない表現のために、教師の説明もマニュアルの様にはいかない。結果的に、学生と教師との相互交渉は、現実的なコミュニケーションを展開しはじめている。「授業は予測不可能な実体験」となり、本当の意味での体験学習が成立する。

問題にしていたことを話し合う

語句や表現などがひと通り確認されたあと、問題にしていた文化や習慣の違いなど、ビデオの内容について話し合いに入る。この学習活動で体験したコミュニケーション活動が、実際問題として各自に身近で、個人的なレベルで意味を為すものとなったときに、学習活動におけることばが実体験として、学習者の内面と関わりあってくる。学習者に関わる実際の問題から学習項目を拾いあげた意図が、ここで実現されることが期待される。場合によっては、日本人学生をクラスに招いたりして、いっしょに話し合いをするような工夫もできる。

この時間にどれだけ比重をかけるかは教師の判断となる。たとえば、飲み会に誘われ続けて、本当に困り果てているような場合は、ここからの取り扱いこそが問題となってくるからだ。＜日本語の教師の役割が、単なる言語知識の教授を超えることは、明らかである。

〈「教室活動自体をひとつの体験である——」としての言語学習：教材から現実のコミュニケーション体験への移行〉

学生たちの自然な会話は、会話が早いだけではなく、インフォーマルでくだけている。学習者のレベルでは、そのままの表現を理解はできない。しかし、言語モードからの情報に欠けると、学習者は他のソースを使ってなんとか内容を把握しようと試みはじめる。すなわち、彼らの持ち合わせている、一般的知識 (General Knowledge) や全体の文脈のさまざまな情報を分析して、何が起きているのかを理解しようとするのである。話すスピードを含めて語彙や表現がおおまかに調整されていることで、かえって彼らの「コミュニケーション能力」を助長させているといえる。このことは、「理解可能なインプット」と言語習得に関する考え方にも従うものであろう。

「教室活動自体をひとつの体験である——」という考え方に従えば、学習者はまた、自分のもっている言語力を駆使して、教師や学習仲間と相互交渉をしながら、ビデオの内容を解読しようとする。ビデオでの会話の内容は、もはや副次的な教材となって、それをめぐって行なわれている教師を含めた相互のやりとりが、「体験学習」として進展しはじめていることに注目されたい。学習者の現実問題やリアルな生活体験から拾いあげられた事柄を項目として、教材化したビデオをめぐって、また新たに学習者の知性と感性に働きかけが起こる。この教室活動は、まさに「——実生活の体験の流れの一環」なのである。この教室活動においての体験がまた、学習者の日本語や日本文化に関する次の主体的な活動を呼び起こすのである。体験学習の原則として前述したが、「教授者が学習を企画・構成する場合も、個々学習者の学習項目を教授者から明示するのではなく、学習者自身が発見

あるいは決定できる」ということが、ここに実現されてくるのではなからうか。

3. まとめとこれからの課題

本稿では、まず最初にこれまでの第2言語の習得としての語学教育の試みを、コードかコミュニケーションかというディレンマが中心として歩んだものと捉えた。すなわち、語学教室の現場において、コミュニケーション能力のためのアプローチと言語ルール、文法学習的なアプローチとどちらが言語教育として最善であるかが問われてきたものである。この問題は未解決なものであり、実際の教室では、両アプローチを配合しておこなわれるのが多数を占める。しかしながら、今日においてはコミュニケーション活動の重視という考え方が高まり、傾向としては、文法教育が減少してきている事実が報告されていることを述べた。

この文法の学習活動から、コミュニケーション重視への移行は、第2言語の「学習」のために切り取られたことばを「習得」されることばの本来の場所へ戻したものと捉えた。とすれば、第2言語の習得を考えるうえで、さらにもうひとつのことばの本来の特性に着目できる。それは、人の内的世界を構築することばの特性である。人はことばによって、ひとの外側としての現実世界から、自己の内的な世界を分離させたのである。コミュニケーションとは、この聞き手の内側にある現実と、他者でから発達されたことばで構築されている現実との適合性を確認していると言えるのではないのかということである。

コミュニケーション活動重視のアプローチは普及する傾向にあるが、ことばの特性としての内的な世界と外的な世界との合致という問題に着目したとき、異文化接触の領域で扱う問題と重なりあう。異文化適応の理論が語学教育のアプローチとして導入されるひとつのやり方は、体験から学ぶことを原則とする「経験型」のアプローチとして模索されることになる。安場（1991）らがまとめあげた「体験学習法」は、その一つの実践例である。

安場らが述べる「授業も予測不可能な実体験である」（1991：28）という見解は教室における語学教育を考えるうえで重要な考え方である。「話すことが苦手」、「聞くことが苦手」という日本人の外国語コンプレックスを作り上げた語学教育の核心をつくものではないだろうか。それぞれの個性をもった他者との間にあって、相互の意志を疎通させようという活動は、基本的には予測不可能な事態の連続である。その事態をこれまでに持ち得た体験や一般的な知識に照らし合わせて対処していく、コミュニケーション能力を養成することを授業の主要な活動とするわけである。よりリアルな体験を目指すのならば、授業自体が実体験の場として、予測不可能の場となっていくのは必然となってくるのではなからうか。

このようなコミュニケーション活動を主体にし、体験に学ぶという異文化適応の視点で捉える体験学習法のところみには課題も多い。このアプローチは、一般的な教室運営に関する考え方に相反する問題が含まれる。その一つは、あらかじめ用意されることになっている教師の教案や学習計画とどう折り合いを付けて行くのであろうかということである。現実的な語学コース運営の中では、体験学習は定期的な取り入れにとどまる。学習プログラムの毎日のスケジュールを、体験学習で計画していくのはむずかしい。その理由の第1は、とくに学生として一定の期間における「学習知識」の達成度を問題にされる場合などは、「習得」ばかりを問題に出来ないからである。そして何より、学習者の手の中にあることを原則とする学習項目の設定は、ひとつの軌道に乗るまでは、常に不確定なかたちにならざるをえない。あるかたちにシステム化して、コンスタントなシラバス作成ができるためには、教師自身の経験と工夫に頼るしかない。

Hoekjie (1993)のグループ学習によるコミュニケーション活動に関する調査によれば、グループ

学習の重要性を認めながらも、その活動が「教師の予定や思惑」通りにならず、教室全体のコントロールを越えて失敗してしまうケースが多いことが報告される。グループ活動など教室での活動が、混乱や行き詰まりばかりが起きて、学習者にひとつの達成感も与えられずに終わる危険などは、教師の目には見えない運営力で微妙に左右されるのである。多くの実体験としてのコミュニケーションの活動が、習得にとって必須であることが認識されて来たにもかかわらず、教室運営の難しさが加えて、「教師—学生」=「教える者—教えられる者」といった認識から、学習者も教師も脱出できないことがひとつの理由でもあろう。体験学習の導入は、語学教師の資質と役割についての変革を求めるものである。

参 考 文 献

- 安場 淳, 池上摩希子, 佐藤恵美子 1991 『体験学習法の試み』 凡人社
R. Ellis 1986 *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press: Oxford
Greene, Judith 1986 *Language Understanding*. Open University Press: Philadelphia
Hoekje, Barbara 1993/1994 Winter "Group Work, the Teacher's Role, and Student-Center Classroom. In
TESOL Journal
Sebeok, Thomas A. 1986 "The Problem of the Origin of Language in an Evolutionary". Vol. 8. NO. 2: 169-
175