

学習者の体験に基づいた作文・読解の教室活動
—Language Experience Approach(LEA)を用いて—

Writing and Reading Activities Based on Learner's Experience: Using the Language
Experience Approach (LEA)

小島祐子 (ウィスコンシン州立大学ミルウォーキー校)
KOJIMA Yuko (University of Wisconsin-Milwaukee)

要 旨

学習者が効果的にリテラシースキルを身につけられるよう Language Experience Approach(以下 LEA)を用いた作文・読解の活動を行ってきた。学習者の目の前で話し言葉を書き言葉に展開していく LEA は初級日本語学習者にも効果的であることがわかった。特に何を、どのような表現を使って書くべきかを学習者が自ら気づき、それを教室で具体的に共有し、作文に反映することができた。ラウンドテーブルでは実際にデモンストレーションを行い、トピックによっては応用にしにくいのではないかと、学習者の背景、クラスの雰囲気や人間関係に左右される活動ではないかといった議論が行われた。

How can learners acquire their literacy skill effectively? I have been adopting Language Experience Approach (LEA) for reading and writing activities in order to resolve this problem. In LEA, learners can witness how spoken language converts into written language. This research explains how effective LEA is for elementary learners in Japanese. The learners noticed what they should write and what kind of expressions they could use. They shared this knowledge in class and it also appeared in their writing. In the roundtable, we had a demonstration of LEA and discussed appropriate topics, learner's backgrounds, classroom atmosphere and relationships among learners.

【キーワード】 Language Experience Approach, 構成主義, リテラシースキル, 協働推敲

1. はじめに

目標言語で情報を得て、自己表現ができるようになるためには、作文と読解の活動は不可欠である。しかし、会話を重視したカリキュラムで学んできた学習者にとっては話し言葉から書き言葉への移行が困難であることがある。それを解決すべく教師は様々な工夫を行っているが、果たしてそれは学習者の経験と教材を結びつける十分な教室活動になっているだろうか。また、読み書き一連の活動を通して、学習者が効果的にリテラシースキルを身につけているだろうか。このような問題点を解決すべく、筆者は米国大学の日本語初級学習者を対象に Language Experience Approach (以下 LEA) を用いて作文と読解の指導を行ってきた。これはその実践報告である。

2. 理論的背景

LEAは構成主義に基づいて、児童教育から成人教育に至るまで、主に英語の第一言語教育において支持され、近年成人を対象とした第二言語教育にも応用されるようになったアプローチである。新しい言語知識を与えるのではなく、学習者自身の中にある言語知識と経験を利用することを原則としている(Nessel & Dixon(2008))。広く使われている日本語教科書を見る限り、読解を行ってから作文を書くというのが一般的な順序であると考えられるが、LEAではまず学習者の言語知識の範囲で文を産出することから始め、読解活動に移ることが特徴である。教室内で学習者が体験したこと、考えていることを話し言葉から書き言葉にする四段階の作業を行うのが一般的で①テーマについて口頭で話し合い、②代表者が体験を語り、それを教師がそのまま書きとめ、教室全体に公開する。③音読、④関連語彙の確認をした後、テーマに沿った読解教材を読み、②の文と読解教材を比較し、振り返る。学習者が体験したこと、考えていることを話し言葉から書き言葉にし、その過程で読むことが学習者にとって予測しやすく、また読みやすいものになり、話し言葉から書き言葉へのスムーズな移行が期待できる。

作文教育においては、前作業、フィードバック、修正、評価法など様々な指導に関する研究が行われているが、中でもフィードバックが最も注目を浴びてきた(畑佐(2003))。そして、日本語教育においては特に学習者同士でフィードバックを行うピア・レスポンス研究が近年盛んに行われている(池田・館岡(2007))。LEAは学習者同士で推敲を行うという点ではピア・レスポンスと共通するが、あらかじめ産出された文に対する推敲ではなく、作文を書く最初のプロセスを共有しながら推敲作業を行うという点で従来の作文指導とは対照的である。

3. 授業の概要

3-1 カリキュラム概要

本授業は米国にある小規模な工科大学の日本語初級コースで、週2回(各100分)10週間行われ、そのうち3回を使用して、LEAを用いた作文・読解の指導を行った。履修者数は全17名(男性15名、女性2名)で、全て英語を第一言語とする学生であった。作文と読解のテーマは使用教科書である「げんきI」第7～9課の読み書き編に準じて、1回目「友人への手紙」、2回目「アンケート調査」、そして3回目は「日記」であった。ここでは2回目「アンケート調査」の授業ビデオと作文を基に記述、考察を行うこととする。

3-2 授業活動の流れ

実際の授業は以下のような流れで行われた。

①口頭での話し合い

- 教科書のアンケートを教師がクラス全体に行い、短い質疑応答をする
- クラスメイトに対するアンケートを作り、実際にアンケート調査を行う
- ペアで調査結果を報告し合う

②代表者による口頭発表

- 代表者が口頭で結果報告を行い、教師はそれを文字化する
- 学習者の発言に従って、教師は加筆修正を行う

③音読

- 教師の音読を聞いた後、全員がそれぞれ音読する

④読解活動

- 教科書の読み物を音読しながら精読する
- 内容が把握できたか確認する
- ②の作文と比較する
- 宿題としてそれぞれが作文を書く

4. 結果と考察

代表者が口頭で文を作り、教師が書きとめたものは以下の通りであった。

協働推敲前の作文

A大学の学生七人に聞きました。1ばん、A大学は大へんな大学ですか。2ばん、せんもんは何ですか。3ばん、クラスでおさけを飲みますか。1ばん、五人はい。二人いいえ。2ばん、二人 CE。四人 SE。一人 ME。(注) 3ばん、一人はい。六人いいえ。

注) 「CE」は Computer Engineering、「ME」は Mechanical Engineering、「SE」は Software Engineering の略

この後、他の学習者により、その課で学習したばかりの「～と言っていました」という文型を使ったほうがいいのか、短い文はて形で繋げられるのではないかと、「二人CE」という部分には助詞「は」を入れたほうがいいのかということが提案され、以下のように訂正された。

協働推敲後の作文

A大学の学生七人に聞きました。1ばん、A大学は大へんな大学ですか。2ばん、せんもんは何ですか。3ばん、クラスでおさけを飲みますか。1ばん、五人ははいと言っていて、二人はいいえと言っていました。2ばん、二人はCEと言っていて、四人はSEと言っていて、一人はMEと言っていました。3ばん、一人ははいと言っていて、六人はいいえと言っていました。

この後で同じくアンケート調査を報告する教科書の読み物を教室で読み、上記の作文と読み物を見比べ、何が違うか発言してもらった。すると、読み物ではそれぞれ質問の後すぐに結果を報告しているのに対し、上記の作文では三つの質問の後、三つの結果を報告するという構成になっていることが指摘された。また、読み物上では鍵括弧が使用されていること、1番、2番、3番という言葉は使用されていないこと、導入と結論があるということが指摘された。

以上のように読み物を読む前は文型や助詞といった文法的な推敲が行われ、読解活動の後には文章の構成により視点が置かれたことがわかる。これら一連の活動の後、代表者が提出した作文は以下の通りである。

代表者による最終原稿

A大学はゆめいな大学です。A大学は二万人がいます。私はアンケートを作って、大学生七人に聞きました。

まず、「A大学は大へんな大学ですか」と聞きました。五人は「はい」とこたえました。二人は「いいえ」とこたえました。次に、「せんもんは何ですか」と聞きました。二人は「CE」とこたえて、四人は「SE」とこたえて、一は「ME」とこたえました。さいごに「クラスでおさげを飲みますか」。六人は「いいえ」とこたえて、一人は「ときどき」とこたえました。だめ学生ですね。

私はA大学のアンケートを作りました。大学生七人に聞きました。みんなはA大学はたいへんな大学だと言っていました。それから、A大学はいい学生がいます。A大学の学生はとても大へんだと思います。

まず、第一に気付く点は導入と結論の段落が加筆されたことである。また、その他授業で指摘された助詞、て形、鍵括弧の使用が見られ、質問の後にすぐ結果を述べるという構成に変わっている。そして、「1番」「2番」という言葉は使用されず、「まず」「次に」という言葉に置き換えられている。これは他の学習者についても同じことが言え、授業内で指摘されたことの多くは最終原稿に反映されていた。(表1)

表1 授業内で指摘された項目の使用の有無

	項目	あり	なし	使用例
読 解 前	～と言っていました	12	2	
	文をつなげる「て形」(本文)	10	4	二人は「CE」とこたえて、四人は「SE」とこたえて、一は「ME」とこたえました。
	助詞「は」	14	0	二人は「いいえ」とこたえました。
読 解 後	質問のすぐ後に結果	14	0	
	「」の使用	14	0	
	1番2番3番の未使用	13	1	
	導入	14	0	
	結論	13	1	

注) 課題提出者は計14名

また、授業内では指摘されなかったが、教科書の読み物に倣って書かれたと見られる項目もあった。授業では「～と言っていました」を使ったほうが良いという発言があったが、教科書では「～と答えました」も併用されており、学習者の作文からは「～と答えます」のみを使用した例、「～と言っています」のみを使用した例、両方を併用した例が見られた。このように授業で取り上げなくても模範をよく見て、自分の作文に反映することに成功していることがわかる。(表2)

表2 授業内で指摘されなかった項目の使用の有無

	項目	あり	なし	使用例
教科書の のみ	～と答えました	10	4	
	～と聞きました	14	0	
	まず、次に、最後に*	13	1	
	文をつなげる「て形」(導入、結論)	9	5	アンケートを <u>作って</u> 、大学生七人に聞きました。
	段落	12	2	

*授業内では「1番、2番、3番」の未使用までは指摘されたが、「まず、次に、最後に」という言葉が使われていることまでは取り上げられなかった。

もちろんこのような教室活動を行わなくても、模範をよく観察し、リテラシースキルを伸ばすことのできる学習者は多くいるだろう。しかし、全体の構成に考慮するなど、作文を書く一連のプロセスを教室内で共有でき、比較的遅れを取っている学習者にいいモデルを提示することができたのはLEAを用いる大きな利点だったと言えるだろう。また、読解活動への移行がスムーズで、読む時の視点も内容を理解するだけでなく、何を、どのような表現を使って書かれているのかを学習者が自ら気づき、それを教室で具体的に共有し、作文に反映することができた。

5. 問題提起

今回このような活動を導入してみて、初級学習者が自分の考えを伝わりやすい構成で書き言葉として表現することに成功したが、その一方で全ての学習者が同一の構成、内容で書き、創造性には欠けるものとなってしまった。この点をどう捉えるかが今後の大きな課題である。また、筆者は異なる大学、異なるレベルでもLEAを用いた授業を行ってきたが、どの授業でも成功するわけではなく、LEAを用いた授業を行うためにはどのような授業環境が必要か(教師の問いかけ、クラスの雰囲気、代表者の心理的負担、評価など)考えていくべき点が多く残っている。

6. ラウンドテーブルの報告

6-1. 当日の流れ

ラウンドテーブルでは上述した「アンケート調査」の活動の四段階を一通り行い、様々な機関で活躍している参加者の方々にLEAを用いた授業を体験してもらった。その後、それぞれの現場でLEAを用いた授業を行った際にどのような問題点が起こり得るか、そしてその解決策を6名ずつのグループで話し合い、最後に全体で話し合った内容を共有した。様々な問題点や解決策が活発に話し合われたが、中でも多くの参加者が取り上げた作文と読解のトピック、代表者の心理的負担と学習者間の人間関係、学習者グループの背景についてここでまとめることとする。

6-2. 作文と読解のトピック

読み物や作文のトピックについては手紙など形式の決まったものについては効果的であるが、自由作文には応用しにくいのではないかという議論があった。これについては今回の調査対象が言語知識の極めて限られた初級クラスであったこと、またアンケート調査の結果を報告するという形式がある程度決まったものであったことで、そのような印象を参加者の方々に与えてしまったと思われる。また、言語知識が限られていたことが創造性を欠く原因だったとも考えられる。今後、自由作文や他レベルでの調査も進めて今後の課題としたい。

また、協働推敲をした後に読解の作業をすることで、あたかもその読解教材が正しいお手本のような印象を与えないかということが指摘された。またそれ以上のことができる学習者に対して、能力を押し止めることになりはしないかということが懸念された。この点を解決するために、教科書の読解教材に限らず、過去の学習者や他クラスの作品を使ってはどうかという提案が挙げられた。教師も読み物をお手本として扱うのではなく、あくまでも一例として提示し、最後に比較を行う際には協働作業を通して作成した作文の優れている点なども挙げるよう促すなど工夫が必要であると思われる。

6-3. 代表者の心理的負担と学習者間の人間関係

次に、代表者やその参加者との関係に左右される活動であるという意見が多数出た。協働推敲とはいえ、基本的に代表者の作品しか確認できないこと、また参加者同士の人間関係やクラスの人数によって発言がしにくいのではないかということが議論に上がった。

筆者もLEAを導入した授業を行う中で、実際に代表者や発言者の心理的負担をどう解決していくべきか悩まされる点であった。今後、代表者を含めた参加者の心理的負担を少しでも軽減できるように、代表者を複数にしたり、他の学習者からの提案に対して、代表者の許可をもらい、代表者が納得する形で推敲を進めたりするなど、代表者の心理的負担を減らす工夫が必要だと再認識させられた。また、大人数のクラスの場合などを考えると代表者以外の学習者は参加度にむらができることも十分考え得る問題である。確かに今回調査を行った際にも17名全ての学習者が発言をしたわけではなかった。しかし、発言と参加度は必ずしも同じではなく、発言をせずとも学習者の中で積極的な学びが起きていることも忘れてはならないだろう。

6-4. 学習者グループの背景

最後に、学習者グループの背景によっては難しい活動で、このような活動を嫌がる学習者もいるのではないかと、推敲過程を見ても気づきが起きないのではないだろうかという疑問が挙げられた。この点を克服するためには事前のオリエンテーションで協働学習の意義やメリットを伝える、一人ではできなかったことがグループではできたという実感が持てる活動をする、繰り返し活動を行う、事前に学習内容を予告する、クラスの雰囲気作りをする、推敲過程でつまったらヒントを与えるなど様々な意見が出た。つまり、LEAを意義ある活動にするためには事前準備や教師の問いかけが重要な役割を担ってくると言えるだろう。

また、日本語学校や地域のクラスなど、母語でも書き言葉に不慣れな学習者が混在する

場合は何もできなくなってしまうのではないかという懸念が挙げられた。しかし、LEAはそもそもリテラシースキルを培うためのアプローチであり、書き言葉に不慣れた学習者でも学習者が持っている話し言葉のスキルを利用して授業を展開していくことは可能であると考えられ、そのようなフィールドでこそ効果があるのではないかと筆者は考えている。今後そのような場での実践研究が行われることを期待したい。

7. まとめと今後の課題

今回のラウンドテーブルでは参加者の方々に実際に学習者の立場になって参加してもらい、体験を通しての意見を得ることができた。今後LEAを用いた作文・読解の授業を行う上で、学習者の心理的負担を軽減するための工夫や協働学習の意義を学習者に伝えるなど教師としての役割や気をつけるべき点を再考することができた。

また、今回は初級のある一つの授業に限って考察を行ったが、それぞれの授業で学んだリテラシースキルをその後も応用できるのか、縦断的な調査も必要であると思われる。また、初級に限らず、言語知識が豊富な中上級のレベルではどのような結果になるのか、特に創造性の問題が解決されるのかどうか今後の課題としたい。

謝辞

今回の発表にあたってご助言をいただいたカリフォルニア州立大学ロングビーチ校のダグラス昌子先生に感謝致します。また、コーディネーターの藤川美穂氏を始め、ラウンドテーブル参加者の皆様にお礼申し上げます。

なお、本研究は2010年度桜美林大学言語教育研究所の助成を受けています。

参考文献

- (1) 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- (2) ダグラス昌子(2009)「リテラシースキルの指導: Language Experience Approach(LEA)を使って」在シカゴ日本総領事館・イリノイ州日本語教師会共催日本語教師ワークショップ ハンドアウト
- (3) 畑佐由紀子(2003)「第二言語における作文教育の現状」『第二言語習得研究への招待』くろしお出版
- (4) 坂野永理・大野裕・坂根庸子・品川恭子(1999)『初級日本語 げんき I』ジャパントイムズ
- (5) Nessel, D.D., and Dixon, C.N. 2008. *Using the language Experience Approach with English Language Learners*. Thousand Oaks, C.A: Corwin Press.
- (6) “What is the language experience approach?”
<<http://www.sil.org/lingualinks/literacy/referencematerials/glossaryofliteracyterms/whatisthelanguageexperienceapp.htm>>(2010年4月21日)