

言語技術を日本語と英語で学習する試み

Learning Language Arts in L1 and L2

松 本 祐 子

言語技術とは language arts の訳語であり「思考と表現の方法論を具体的スキルとして指導する総合的体系」(三森, 2015b, p.6)と定義される。欧米諸国では修辞学と併せ言語(国語)教育カリキュラムに取り入れられており、国際的な議論を行う際の様式ベースともなっている。近年日本でも言語能力の向上を図る観点から国語科や英語科を中心に他教科との連携を利用した実践的な言語活動が重視されている。このような言語活動を充実させるためには、語彙や文法に関する知識を学ぶだけでなく、それを状況や目的に応じて効果的に使うためのスキル、つまり言語技術指導が必要とされる。そこで本研究では日本人大学生を対象に言語技術に関する6つのスキルを日本語と英語両方を用いて指導する試みを行った。各スキルの指導前後に実施した事前・事後テストの結果や、調査対象者によるスキル別評価を分析した。結果複数のスキルで事前・事後テストスコア間に有意差が認められた。スキル別評価に関しては有意差が見られず、全てのスキルが高い評価を受けた。従って本研究は、言語技術を日本語で導入し、英語での習得へと結びつける指導法の可能性を示唆するものである。

キーワード：言語技術、日本語、英語、事前・事後テスト、学習者評価

目 次

- I はじめに
 - 1 言語技術とは
 - 2 本研究の目的
- II リサーチ概要
 - 1 対象
 - 2 手順
 - 3 分析方法
- III 結果
- IV 考察
- V 結論

I はじめに

1 言語技術とは

言語技術は language arts の訳語であり「思考と表現の方法論を具体的スキルとして指導する総合的体系」(三森, 2015b, p.6) と定義される。以下三森の解説によれば、言語技術は、修辞学(弁論技術とその体系)を基盤に、課題を発見する力、情報を的確に処理・分析する力、更にそれらを効果的に表現する力を養成することを目指す。このような言語技術の指導は欧米諸国や複数の中東、アジア諸国において、言語教育の根幹をなす要素として取り入れられている(2015b, p.4)。例えばアメリカでは「聞く・話す・読む・書く」の4技能に加え「視覚的に情報を捉える力(viewing)」と「視覚的に情報を表示する力(visually representing)」を含む6項目を言語技術とみなし、国語能力の全体的な底上げを目指した様々な試みが行われてきた(Farris & Werderich, 2016)。またドイツでは小学校中学年までは基礎的な4技能と物語の再話などを中心に言語技術の指導を行い、小学校高学年から高等学校にかけて徐々に文学作品の要約・解釈・批評など高次の思考を促すような活動に比重を移すカリキュラムとなっている(三森, 2015b, p.6)。一方日本では公立学校カリキュラムに言語技術指導はまだ導入されていない。しかし文部科学省は近年「主体的で対話的な深い学び」を主軸とする授業改善を促進している(平成30年小中学校指導要領改訂)。このような所謂アクティブラーニングを支える土台として先述の言語技術が不可欠であることは明らかだ。

言うまでもなく言語はあらゆる思考と表現の基盤となるものである。従って言語教育においては、思考の方法とその表現技術の両方をリンクさせながら指導していくことが肝要だと筆者は考える。具体的に思考の方法とは、聞いたり読んだりして取り入れた情報を的確に理解・分析する力と、その情報について多角的に考え判断する力を含む。一方表現の技術とは、それらのプロセスを経た情報を独自の意見として組み立て、効果的に他者に伝えるスキルを指す。これらの基盤がなければ、いくら言語材料(語彙表現や文法に関する知識)を詰め込んでも、内容の薄い表層的なやりとりになってしまうのではないだろうか。特に第二言語によるコミュニケーションの場合、ネイティブスピーカーとしての優位性に欠けるため、その分独自の思考に基づいた(つまり聞く価値のある)意見を分かりやすく表現できなければ、国際的コミュニティーへの参加すらおぼつかないであろう。国際的な議論や交渉の場面で、共通ルールとして機能しているのが言語技術だとすれば、日本における第二言語教育(以下、英語教育)においてもその指導を取り入れていく必要があると思われる。

更にその指導に際し、三森の指摘するように、まず直感の効く母語(日本語)で言語技術を学ぶことが有効と思われる(2015b, p. 14)。先進的私立学校(聖ウルスラ学院、奈良育英中学・高等学校、森村学園中等部、麗澤中学・高等学校等)の国語科を中心に言語技術指導が広がりを見せているのは、その一例であろう。また一般的成人日本語話者であれば母語を通じて既にある程度の言

語技術を有しているはずである。例えばそれを「スキル」として意識していなくても、気付きを高めるようなメタ言語的活動を通じてその仕組みを容易に理解できる。これを英語でも使用できるよう言語材料を学習すれば、第一言語から第二言語へ転移可能な認知資源として活用できるはずだ。これが Cummins (2001) の唱える共有基底言語能力 (Common underlying proficiency) であろう。

つまり言語技術は国語教育においてのみならず、英語教育との繋がりにおいても非常に重要な役割を果たしていると言える。広く言語教育という観点から国語科と英語科の連携はこれまで議論されてきた。例えば文法を通じた両科目の双方向的な学びの提言（森山，2009；菅井，2012）やメタ言語的分析活動を通じ言語への気づきを高める実践（大津・窪蘭，2018）等である。したがって言語技術指導においても日本語と英語の繋がりを活かすことは有効だと思われる。母語である日本語を活用することで言語技術に対する気づきを高め、更に英語による言語技術取得も促進できれば相乗的な学びが期待される。

2 本研究の目的

本研究の目的は、日本語と英語両言語による言語技術の指導（学習）がその成果や評価にどのような影響を及ぼすのかを探ることである。言語技術指導は上述した先進的私立学校の国語科授業を中心に広がりを見せているが、それを英語に関連づけ応用する指導事例はあまり見られない。しかし言語教育の根幹として言語技術指導が必要であることを考慮すると、第二言語の授業においても学習者の第一言語とリンクさせながらその導入・実践を試みる価値があると考えられる。第一言語（日本語）と第二言語（英語）の双方向的な関係性は、先に述べた Cummins (2001) の Common underlying proficiency や V. Cook (2008) の Multi-competence の理論からも明らかである。従って言語技術指導に関しても学習者最大の認知的ツールである第一言語を活用しながら、第二言語での導入・実践を行うことが有効であると推測される。本研究ではそのような試みを通して、具体的にどのような影響がどの言語技術項目に関して見られるのか、またそれは学習者からどのように評価されるのかを探るべく、以下4つのリサーチクエスチョン (RQs) に基づきデザインされた。

(RQ1) 言語技術（スキル）指導の前後でスキルの使用量に違いは見られるか？

(RQ2) 日本語と英語の言語技術使用に相関は見られるか？

(RQ3) 調査対象者による言語技術評価はスキルによって違いは見られるか？

またその評価理由はどのようなものか？

(RQ4) 調査対象者が「最も役に立つ」及び「使用が最も難しい」と感じる言語技術はどのスキルか？

II リサーチ概要

1 対象

本研究の調査対象者は「英語Ⅴ」クラスに在籍する大学3年生24名である。このクラスは言語技術に関する6つのスキルを日本語で導入し、それを英語で実践的に学習することを目的としている。約2回のレッスンで1つのスキルを学習し、最後の質問紙調査を含め計15回のレッスンを行った(初回は導入、最終回はまとめてスキル指導に含まない)。調査対象者は概ね英語中級レベル(TOEIC IP 平均 593)で、英語による口頭のやりとりや英作文に比較的慣れており、日本語と英語両方を用いた活動に関して特に大きな支障は見られなかった。なお欠席等の理由で事前・事後テストが受けられなかった対象者がいたため、データ数が12から24の間で変動している。

2 手順

上記クラスで扱った言語技術は以下の6種類「中間日本語、対話技術①：やりとり、対話技術②：問いの立て方、説明・描写の技術、依頼・断りの技術、説得の技術」である。これらの言語技術指導にあたり以下のテキストを参考にした。「中間日本語」(三森, 2015a, pp. 50-101)、「対話技術①：やりとり」(三森, 2015a, pp. 103-159)、「対話技術②：問いの立て方」(山田, 2006, pp. 63-116)、「説明・描写の技術」(三森, 2015a, pp. 161-208)、「依頼・断りの技術」(佐々木, 2014, pp. 51-86; 鳥飼, 2017a, pp. 105-131)、「説得の技術」(山田, 2006, pp. 117-127)。

レッスンではまず授業実施者(筆者)が該当言語技術のポイント(事前・事後テストの採点詳細項目と同一)を事例と共に説明し、日本語でいくつかの実践練習を行った。その後同じスキルを英語で実践練習するという形で進められた。その際、必要な英語表現は事例として適宜導入した。活動は基本的にペアか3人組で行った。

それぞれの言語スキル指導前に事前テストを、指導後に事後テストを実施した。テストは該当スキルを使用できるような設定の問題を日本語と英語でそれぞれ2-3問ずつ記述回答する形式である。テスト項目の差が結果に影響を及ぼさないよう、事前・事後テストでは出来る限り類似の問題を作成した(事前・事後テスト例 Appendix 1)。電子辞書の使用は可能で所要時間は約20分から25分であった。

テストは毎回授業実施者が採点を行った。採点の一貫性を保つため、言語技術(スキル)ごとに先述の詳細項目(各スキル5項目)を設け、該当する記述があった場合には採点表(Appendix 2)にカウントし、どの項目が何回使用されているのかを集計した。またこのテストでは言語技術の使用を調査しているため、英文解答の語彙表現や文法に関する間違いは評価の対象としていない。なお「中間日本語」と「対話技術②：問いの立て方」に関しては、前者がスキルというよりは知識の学習であった点、後者は事前・事後テストの形式が他の言語技術の場合と異なり、質問事項を簡条書きする形式であった点、を考慮し、事前・事後テストのデータ分析から除外することとした。従って事前・事後テストの比較を行ったスキルは「対話技術①：やりとり、説明・描写の技術、依頼・断りの技術、説得の技術」の計4つである。

全てのレッスン終了後、質問紙調査を実施した。質問項目は大きく2つに分かれ、まず6つの既習言語技術に対する評価（4件法：役に立った＝5点、どちらかと言えば役に立った＝4点、どちらかと言えば役に立たなかった＝2点、役に立たなかった＝1点）と評価理由（記述回答）、次に学習した言語技術の中で「最も役に立つスキル」と「最も使用が難しいスキル」の選択回答である。

3 分析方法

上記の手順で収集したデータは以下4つの方法で分析された。まず言語技術の使用量が事前・事後テスト間で異なっているかどうかを調べるため二元配置分散分析を用いた。要因はテストタイプ（事前テストと事後テスト）と言語技術（4種類）である。言語技術ごとの事前・事後テストで使用された該当スキルを詳細5項目からなる採点表にカウントし、その総計を「使用量」とした。なお言語能力の差があり直接的な比較が難しいため、この分析は日本語と英語に分けて行った。

次に言語間（日本語と英語）に言語技術使用の相関が見られるかを調べるため、4種類の言語技術ごと詳細5項目および合計スコアについてピアソンの積率相関係数を求めた。例えば「対話技術①：やりとり」の場合、詳細5項目は「結論先行、論拠、ナンバリング、ラベリング、その他」であり、それらの使用回数が、言語間（日本語事前テストと英語事前テスト、日本語事後テストと英語事後テスト）で相関しているかを調べた。

更に言語技術に対する調査対象者の評価（4件法）がスキル間で異なっているかどうかを調べるため一元配置分散分析を実施した。要因はひとつで言語技術（6種類）である。またスキルごとの評価理由（記述回答）を、テキスト分析（KH Coder 使用）による共起性ネットワークを基に分類し、その割合を示した。

最後に「最も役に立つスキル」と「使用が最も難しいスキル」に関する選択回答はそれぞれ割合を示した。

III 結果

1 事前・事後テストにおける言語技術使用量の比較(RQ1)

言語技術によって、言語技術指導の前後に行った事前・事後テストのスコアに違いがあるかどうかを検証するため二要因分散分析を実施した。要因は言語技術（4水準）とテストタイプ（2水準）である。事前・事後テストのスコアとは、言語技術ごとに設定した詳細5項目の使用回数累計を指す。4つの言語技術「対話技術①：やりとり、説明・描写の技術、依頼・断りの技術、説得の技術」に関し、全てのテスト（事前・事後テスト x 4スキル＝8テスト）を提出した12名のデータを対象として分析を行った。なお言語能力の違いを考慮し、日本語使用と英語使用の場合を分けて分析は行われた。まず日本語使用の場合の記述統計量は表1、分散分析の結果は表2の通りである。

表1 クロス集計表 (日本語使用の場合)

		言語技術の種類							
		対話技術①		説明・描写の技術		依頼・断りの技術		説得の技術	
		SS	MS	SS	MS	SS	MS	SS	MS
テスト タイプ	事前 テスト	6.75	1.76	4.41	1.24	4.33	1.30	4.83	1.58
	事後 テスト	9.58	2.23	5.50	1.50	4.66	1.49	5.91	1.50

表2 分散分析表: テストタイプと言語技術 (日本語使用の場合)

変動因	SS	df	MS	F	p	η^2
テストタイプ	42.66	1	42.66	19.09	.00	.63
誤差	24.58	11	2.23	-	-	-
言語技術	196.08	3	65.36	24.05	.00	.68
誤差	89.66	33	2.71	-	-	-
テストタイプ x 言語技術	20.25	3	6.75	3.30	.03	.23
誤差	67.50	33	2.04	-	-	-

言語技術とテストタイプの交互作用は $F(3, 33) = 3.30, p = .03$ であり、交互作用が認められたのでそれぞれの要因について単純主効果を算出した。まずテストタイプごとに言語技術の単純主効果を見ると、事前テストの場合 $F(1.62, 17.88) = 8.63, p = .00$ であり、ペアごとの比較から「対話技術①」が「説明・描写の技術」や「依頼・断りの技術」よりも有意に多く使用されていることが分かった。事後テストの場合 $F(3, 33) = 19.03, p = .00$ であり、ペアごとの比較から「対話技術①」が「説明・描写の技術」、「依頼・断りの技術」及び「説得の技術」よりも有意に多く使用されていることが分かった。

次に言語技術ごとにテストタイプの単純主効果を算出した。まず「対話技術①」について $F(1, 11) = 16.64, p = .00$ であり、事前テストに比べ事後テストのスコアが有意に高いと言える。次に「説明・描写の技術」について $F(1, 11) = 9.15, p = .01$ であり、こちらも事前テストに比べ事後テストのスコアが有意に高いと言える。一方「依頼・断りの技術」については $F(1, 11) = .32, p = .57$ 、「説得の技術」については $F(1, 11) = 2.62, p = .13$ であり、両方ともテストタイプの単純主効果は認められず、事前・事後テスト間に有意差はないということが明らかになった。

続いて英語使用の場合の記述統計量は表3、分散分析の結果は表4の通りである。

表3 クロス集計表 (英語使用の場合)

		言語技術の種類							
		対話技術①		説明・描写の技術		依頼・断りの技術		説得の技術	
		SS	MS	SS	MS	SS	MS	SS	MS
テスト タイプ	事前 テスト	6.83	1.40	3.91	.99	2.83	1.19	4.50	1.24
	事後 テスト	10.16	2.58	5.25	.96	4.33	1.37	5.00	2.55

表4 分散分析表：テストタイプと言語技術（英語使用の場合）

変動因	SS	df	MS	F	p	η^2
テストタイプ	66.66	1.00	66.66	23.78	.00	.68
誤差	30.83	11.00	2.80	-	-	-
言語技術	335.79	2.15	156.20	42.84	.00	.79
誤差	86.20	23.64	3.64	-	-	-
テストタイプ x 言語技術	25.66	2.29	11.16	3.25	.04	.22
誤差	86.83	25.28	3.43	-	-	-

言語技術とテストタイプの交互作用は $F(2.29, 25.28) = 3.25, p = .04$ であり、交互作用が認められたのでそれぞれの要因について単純主効果を算出した。まずテストタイプごとに言語技術の単純主効果を見ると、事前テストの場合 $F(3,33) = 23.53, p = .00$ で、ペアごとの比較から「対話技術①」が「説明・描写の技術」、「依頼・断りの技術」及び「説得の技術」よりも有意に多く使用されていることが分かった。事後テストの場合も $F(3,33) = 22.76, p = .00$ で言語技術の単純主効果が認められ、ペアごとの比較から事前テストと同様の結果が得られた。

次に言語技術ごとにテストタイプの単純主効果を算出した。まず「対話技術①」について $F(1, 11) = 13.25, p = .00$ であり、事前テストに比べ事後テストのスコアが有意に高いと言える。次に「説明・描写の技術」について $F(1, 11) = 22.00, p = .00$ であり、こちらも事前テストに比べ事後テストのスコアが有意に高い。同じく「依頼・断りの技術」についても $F(1, 11) = 8.02, p = .01$ であり、事前テストに比べ事後テストのスコアが有意に高いと言える。ただし「説得の技術」については $F(1, 11) = .42, p = .52$ であり、テストタイプの単純主効果は認められず、事前・事後テスト間に有意差は見られなかった。

2 言語間における言語技術使用の相関(RQ2)

言語間（日本語と英語）に言語技術使用の相関があるかどうかを検証するため、ピアソンの積率相関係数を算出した。テストタイプの影響を排除するため、事前テストと事後テストは別々に比較を行った。該当する4つの言語技術に関し、日本語使用の場合と英語使用の場合で相関を求めたところ、強い相関を示したのは以下の項目である。まず「対話技術①:やりとり」に関する詳細5項目「結論先行、論拠、ナンバリング、ラベリング、その他」及び合計スコアを調べたところ、事前テストでは日本語の「ナンバリング」と英語の「ナンバリング」に強い相関が見られた ($r = .69$)。事後テストでは複数項目で強い相関が見られたので、以下表5に結果をまとめた。

表5 事後テスト「対話技術①：やりとり」の言語間 (J:日本語、E:英語) における相関

詳細項目	E 結論先行	E 論拠	E ナンパリング	E ラベリング	E その他	E 合計
J 結論先行						
J 論拠		.75**	.59**			
J ナンパリング		.64**	.88**			.83**
J ラベリング						
J その他						
J 合計		.77**	.80**			.86**

**相関係数は1%水準で有意 (以下同様)

次に「説明・描写の技術」に関する詳細5項目「概論から詳細、空間的秩序、時間的秩序、客観的表現、その他」及び合計スコアを調べたところ、事前・事後テスト両方で複数項目の強い相関が見られた。結果は表6と7の通りである。

表6 事前テスト「説明・描写の技術」の言語間 (J:日本語、E:英語) における相関

詳細項目	E 概論から詳細	E 空間的秩序	E 時間的秩序	E 客観的表現	E その他	E 合計
J 概論から詳細						
J 空間的秩序	.56**	.88**	.52**			.88**
J 時間的秩序		.65**	.58**			.61**
J 客観的表現						
J その他						
J 合計	.57**	.82**				.83**

表7 事後テスト「説明・描写の技術」の言語間 (J:日本語、E:英語) における相関

詳細項目	E 概論から詳細	E 空間的秩序	E 時間的秩序	E 客観的表現	E その他	E 合計
J 概論から詳細	.82**					.55**
J 空間的秩序		.92**				.82**
J 時間的秩序		.58**				.62**
J 客観的表現						
J その他						
J 合計	.68**	.78**				.81**

更に「依頼・断りの技術」に関して詳細5項目「相手のメリット、承認欲求、チームワーク化、断り方原則、その他」及び合計スコアを調べたところ、事前テストでは「承認欲求」について強い相関が見られた ($r = .68$)。しかし事後テストでは強い相関を示す項目はなかった。最後に「説得の技術」に関して詳細5項目「自分の意見、相手の関心、多角的アプローチ、反論予測、その他」及び合計スコアを調べたところ、事前・事後テストを通じてどの項目にも強い相関は見られなかった。

3 調査対象者による言語技術評価のスキル間比較 (RQ3)

言語技術を調査対象者がどのように評価し、スキル間に評価の違いがあるかどうかを検証するため一元配置分散分析を実施した。要因は言語技術評価で「中間日本語、対話技術①：やりとり、対話技術②：問いの立て方、説明・描写の技術、依頼・断りの技術、説得の技術」(6水準)に関する4件法評価を「役に立った=5点、どちらかと言えば役に立った=4点、どちらかと言えば役に立たなかった=2点、役に立たなかった=1点」で配点した。記述統計量は表8、分散分析表は表

9の通りである。

表8 クロス集計表

	中間日本語		対話技術①： やりとり		対話技術②： 問いの立て方		説明・描写の 技術		依頼・断りの 技術		説得の技術	
	M	MS	M	MS	M	MS	M	MS	M	MS	M	MS
評価	4.45	1.02	4.79	.65	4.70	.46	4.58	.71	4.83	.38	4.66	.70

表9 分散分析表：言語技術評価

変動因	SS	df	MS	F	p	η^2
評価	2.28	2.65	.86	1.31	.27	.05
誤差	39.88	61.00	.65	-	-	-
全体	42.16	63.65	-	-	-	-

分散分析の結果、調査対象者による言語技術別評価に有意差は認められなかった。評価の平均値を見ると6スキル全てにおいて4.5以上（少数点第二位以下四捨五入）の高い評価を得ていることが明らかになった。

次に言語技術評価と併せその評価理由（記述回答）を集計分析した。前述のように大多数が肯定的評価であったので、肯定的評価理由のみパーセンテージで以下図1-6のようにまとめた（回答比は小数点以下切り捨てのため合計が100にならない場合もある）。

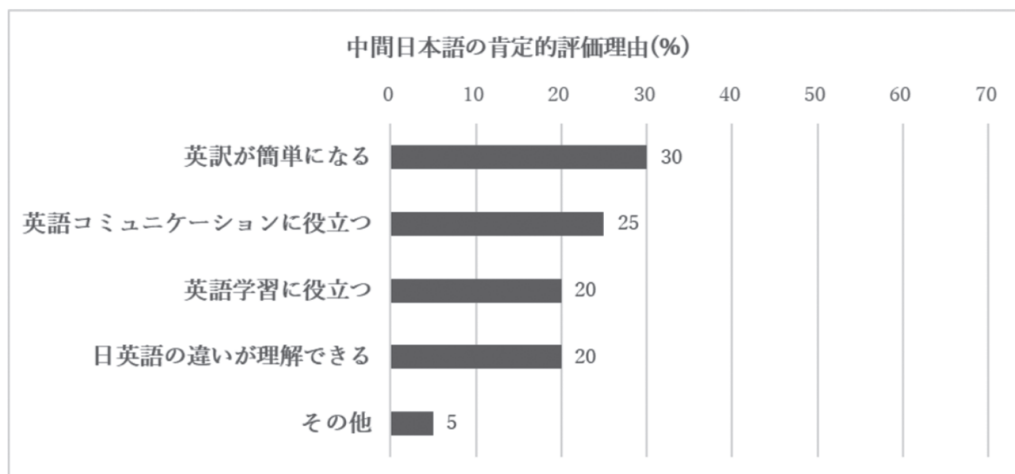


図1 「中間日本語」 肯定的評価理由

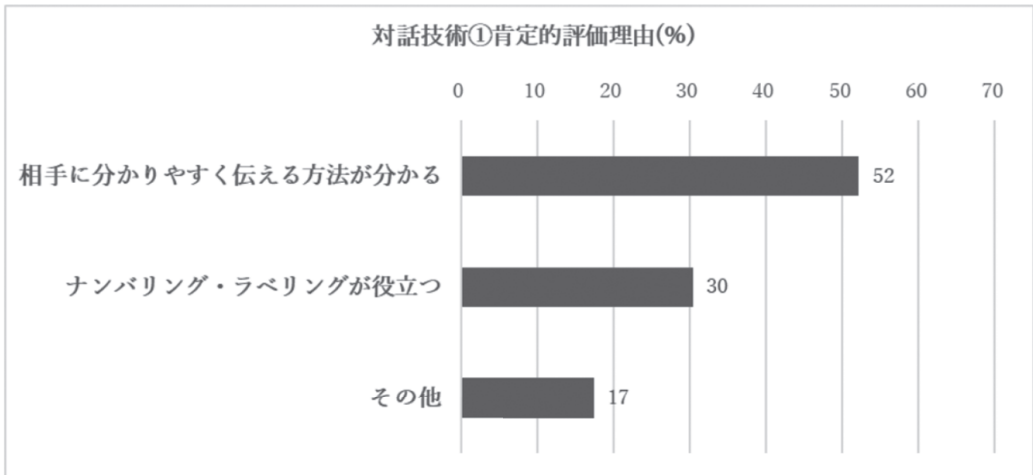


図2 「対話技術①：やりとり」 肯定的評価理由

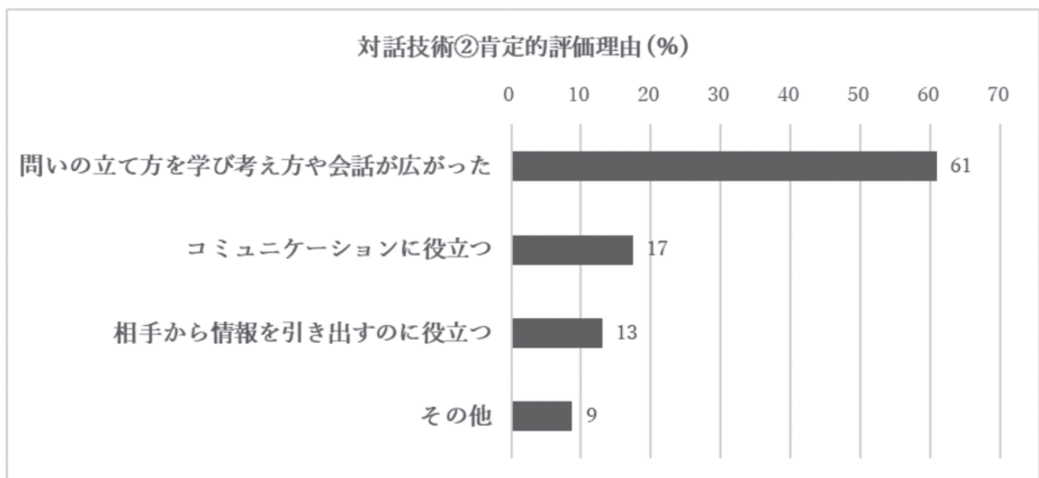


図3 「対話技術②：問いの立てかた」 肯定的評価理由

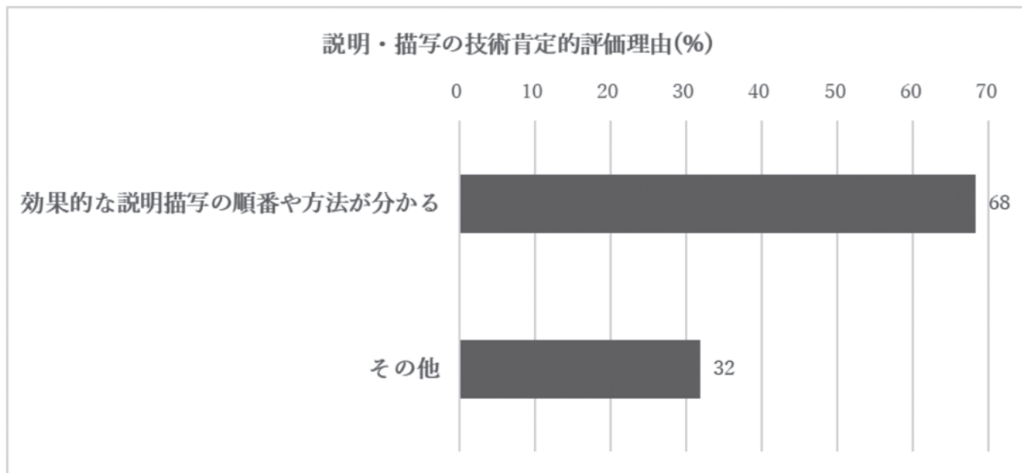


図4 「説明・描写の技術」 肯定的評価理由

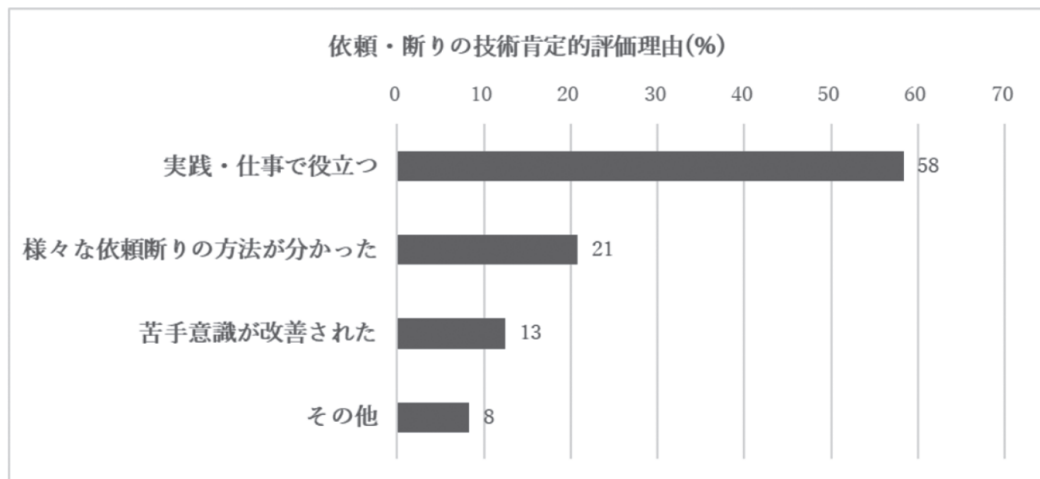


図5 「依頼・断りの技術」 肯定的評価理由

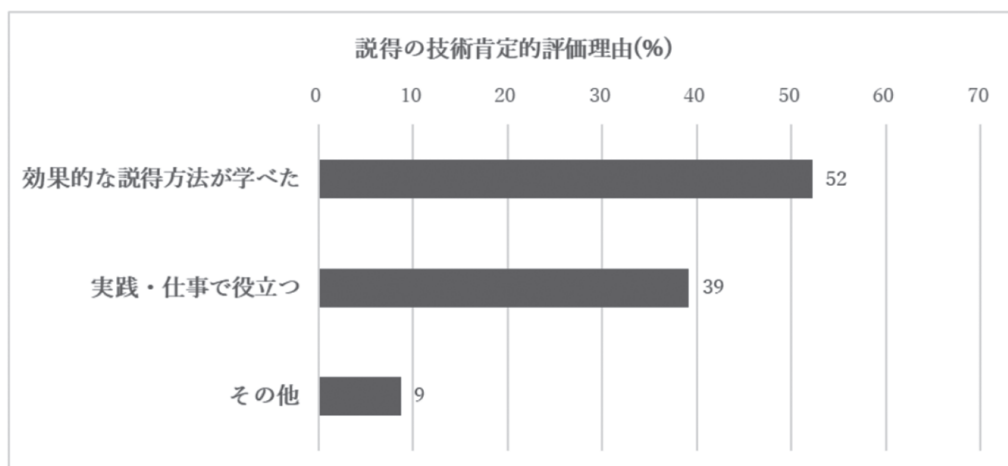


図6 「説得の技術」肯定的評価理由

上記データから「中間日本語」を除く残り5つの言語技術に関し、最も多い肯定的評価理由の比率が過半数を超えていること分かる。つまり調査対象者はある程度類似の傾向を持ってそれぞれの言語技術を評価していると言える。

4 調査対象者による言語技術評価：「最も役に立つスキル」「使用が最も難しいスキル」(RQ4)

質問紙調査では該当する6つの言語技術の中で「最も役に立つスキル」と「使用が最も難しいスキル」についても選択回答を収集した。結果は図7と8の通りである。

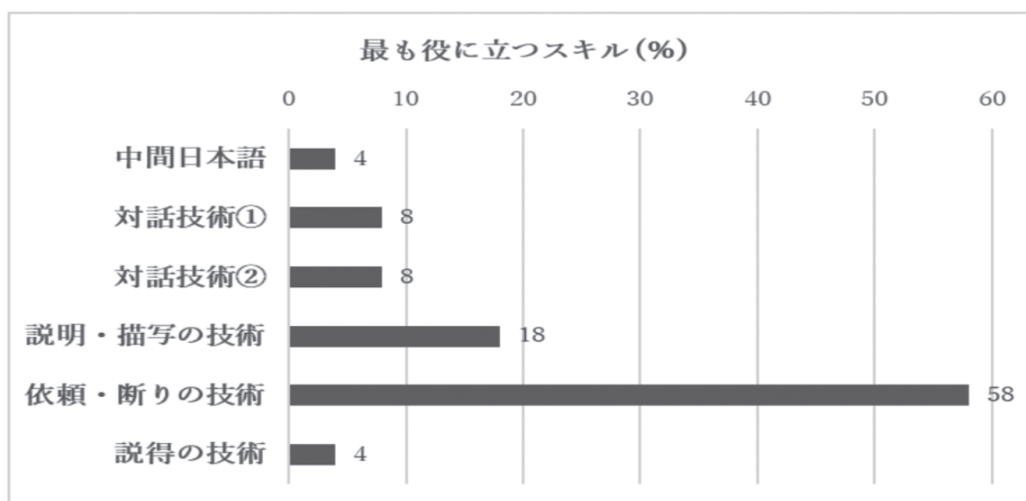


図7 最も役に立つスキル

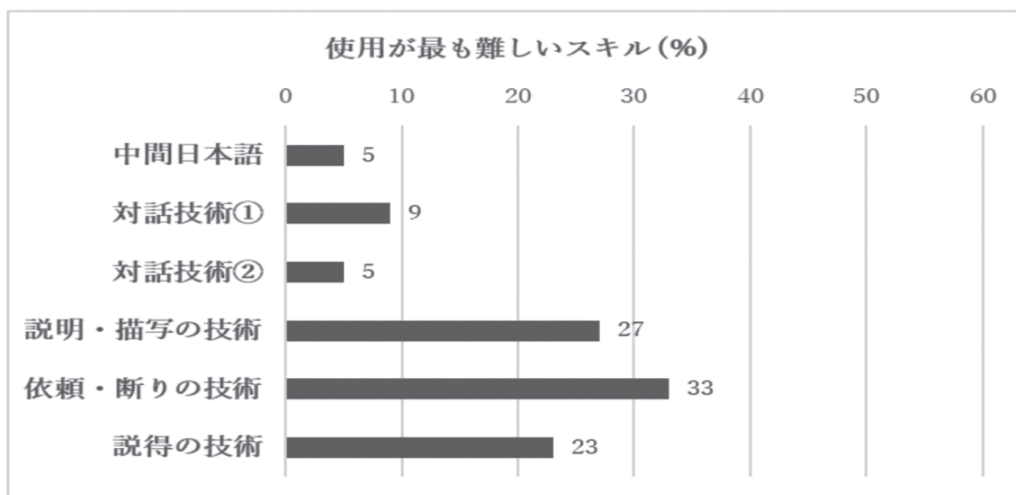


図8 使用が最も難しいスキル

図7は過半数(58%)が「依頼・断りの技術」を最も役に立つと評価していることを示している。その主な理由は先述のデータから「実践・仕事で役立つ」からだと推測される(図5参照)。同時に図8から、この同じ言語技術が使用の最も難しいスキルとして認識されている(33%)ことが読み取れる。その次に使用が難しいと挙げられたのは「説明・描写の技術」(27%)と「説得の技術」(23%)であった。

IV 考察

上記分析結果をリサーチクエスチョン(RQ)と連動させながら以下考察する。

1 RQ1:言語技術指導の前後でスキル使用量に違いはみられるか？

この問いに対し、言語別にテストタイプ(事前・事後テスト)と言語技術(4種類)を要因とする二元配置分散分析を実行した。要因間に交互作用が認められたので単純主効果を算出した。テストタイプの単純主効果は日本語使用の場合、「対話技術①:やりとり」と「説明・描写の技術」2つのスキルに関して有意であった。つまりこれらの言語技術に関しては指導後にスキル使用量が有意に増えていたと言える。一方英語使用の場合、「対話技術①:やりとり」、「説明・描写の技術」及び「依頼・断りの技術」3つのスキルに関して事前・事後テスト間に有意差が見られ、指導後にスキル使用量が有意に増えていたことが明らかになった。これらを統合すると、本研究における言語技術指導には一定の効果があったと考えられる。日本語の場合、言語能力がほぼ確立しており、事前テストの段階でも一定のスコアが取れていた。従って該当4スキルのうち半分の2スキルにしか顕著な違いは見られなかった。しかし気づきを促すことで、比較的シンプルで実行し

やすい項目を多く含む「対話技術①：やりとり」や「説明・描写の技術」に関してはスキル使用が有意に増加したと考えられる。英語の場合は更に「依頼・断りの技術」を加えた3スキルに関して有意な増加が見られた。事前テストではスキルに関する知識も言語材料も不足していたため、指導の効果がより強く表れたのではないかと推察する。つまり第一言語である日本語においても言語技術に関してまだ伸びる余地があり、それを踏まえた第二言語（英語）による指導は更に大きな効果をもたらしたと考えられる。一方どちらの言語でも指導前後の有意差が見られなかった「説得の技術」に関しては、他のスキルに比べ様々な要素（例：人間関係、社会的立場、多角的視点等）を含んでおり、同時に複雑な言語表現を駆使するため、限られた指導と練習では効果が出なかった可能性が高い。

言語技術の単純主効果に関しては、日本語使用の場合、事前テストで「対話技術①：やりとり」が「説明・描写の技術」や「依頼・断りの技術」よりも有意に多く使用され、事後テストでは「対話技術①：やりとり」が「説明・描写の技術」、「依頼・断りの技術」及び「説得の技術」よりも有意に多く使用されていることが明らかになった。英語使用の場合は事前・事後テスト両方において「対話技術①：やりとり」が「説明・描写の技術」、「依頼・断りの技術」及び「説得の技術」よりも有意に多く使用されていた。これらの結果から示されるのは「対話技術①：やりとり」が非常にアクセスしやすいスキルだということである。事前テストにおいて既に比較的高いスコアを示しているということは、そのスキルに関する既存の知識を有し使用できるということである。更に事後テストで事前テストに比べ有意に高いスコアを取っていることから、指導を通じて習得・向上が容易な言語技術のひとつだと考えられる。従って実践の側面から考えると、言語技術指導の導入としても、また英語レベルがそれほど高くない学習者を対象としても比較的に取り入れやすいスキルだと言える。

2 RQ2:日本語と英語の言語技術使用について相関は見られるか？

この問いについて、テストタイプ（事前・事後テスト）別、および言語技術別にピアソンの積率相関係数を求めた。まず「対話技術①：やりとり」に関して、事前テストでは「ナンバリング」に強い相関が見られた。「ナンバリング」は表現する項目の数を事前に示し、項目ごとに「第一に、第二に」等と順番を表す表現を用いるスキルである。この項目は知っていれば言語に関わらず比較的容易に使用できることから、このような結果が表れたのではないかと考える。事後テストでは複数項目に関して強い相関が見られた（表5参照）。興味深いのは先述の「ナンバリング」に加え「論拠」の項目でも、日本語で使用していれば英語でも使用しているという結果が示されていた点である。「論拠」とは自分の意見を述べたすぐ後にそれをサポートする理由（根拠）を端的に示すことで、必要に応じてその後事例（またはデータ）を補足することもある。この「論拠」については事後テストにのみ強い相関が表れていることから、指導を通じて効率的に習得し、両方の言語で使用できるようになったのではないかと考えられる。更に日英両言語の合計スコア

に強い相関が見られることから、「対話技術①：やりとり」に関して言語間に関連が見られると言える。

次に「説明・描写の技術」についても複数項目で強い相関が見られた（表6・7参照）。まず事前テストで認められた両言語に共通する項目は「空間的秩序」、「時間的秩序」及び合計スコアである。言い換えれば「空間的秩序」や「時間的秩序」の項目は日本語で使用していれば英語でも使用しているということだ。「空間的秩序」とは説明・描写の際、上から下（もしくは右から左）のように一貫性を持たせ分かりやすく表現するというスキルで、「時間的秩序」は時間軸を意識しながら事象を述べるスキルである。これらのスキルも比較的シンプルであるため、知っていれば言語に関わらずある程度使用できたのではないだろうか。また総合的に見ても合計スコアは言語間で連動している。事後テストでは「空間的秩序」に加え「概論から詳細」も両言語共通項目として強い相関を示した。「概論から詳細」というのは、ある事象を説明・描写する時、全体像からスタートし細部に移っていくというスキルである。この項目は事後テストのみ強い相関が認められるので、指導を通じて効率的に習得し、両方の言語で使用できるようになったと推測される。また日英両言語の合計スコアに強い相関が見られることから、「説明・描写の技術」についても言語間に関連が見られると言える。

続く「依頼・断りの技術」については、事前テストで「承認欲求」項目に関する強い相関が見られた。「承認欲求」とは他人に認めて（評価して）もらいたいという欲求を満たすような方法で依頼をするというスキルである。このスキルは日常的な日本語のやりとりである程度使用経験があり、それを英語にも応用しやすかったのではないかと推察される。しかし事後テストでは相関が見られないため、しっかり定着したスキルかどうかは疑問が残る。また他の項目についても事後テストで相関が見られたものは無かった。「依頼・断りの技術」は相手の状況や心情を推察した上で、自分の意向を通さなければならないという難易度の高いスキルであり、それに伴い必要とされる言語表現も複雑になってくる。そのためスキルの詳細項目使用に一貫性がなく、言語間に相関が示されなかった可能性も考えられる。

最後の「説得の技術」についても同様の推察が当てはまる。分析の結果、事前・事後テスト両方において強い相関を示した項目が全く無かった。つまり詳細項目の使われ方が多様で、言語間に相関が表れなかった可能性がある。先述の「依頼・断りの技術」と同様、相手の状況や心情を考慮した上で、自分の意見を納得させなければならないという非常に難しいスキルで、必要とされる言語表現も複雑になる。これは後述する「使用が最も難しいスキル」にこの2つの言語技術が選ばれたことから明らかである。従って指導実践の観点から、このように難易度の高い複雑な言語技術は、個別の詳細項目に時間をかけながら徐々に積み上げていき、必要であれば十分日本語で練習をした上で、英語によるスキル導入を行う方法も効果的だと思われる。

3 RQ3:調査対象者による言語技術評価はスキルによって違いは見られるか？またその評価理由はどのようなものか？

この問いに関して言語技術評価を要因とする一元配置分散分析を実施した。4件法の評価を用い（「役に立った＝5点、どちらかと言えば役に立った＝4点、どちらかと言えば役に立たなかった＝2点、役に立たなかった＝1点」で配点）、該当6言語技術（「中間日本語、対話技術①：やりとり、対話術②：問いの立て方、説明・描写の技術、依頼・断りの技術、説得の技術」）の分析を行った結果、言語技術間に評価の有意差は認められなかった。全ての言語技術に関し評価平均値が4.5以上という高い評価を示した。

評価理由について大多数を占める肯定的評価を分析したところ、まず「中間日本語」は英語の使用や学習の観点から評価されていることが分かった。つまり調査対象者は、日英語の違いや特徴を知ることが、英語コミュニケーションや学習に活かされると評価していた。このような所謂メタ言語的分析は言語学習にとって重要であり、学習者の英語レベルが十分でない場合は日本語で行うことも有効だと指摘されている（鳥飼, 2017b）。次に「対話技術①：やりとり」は、相手に分かりやすく伝える方法を学習できる点で評価されており、その中でもナンバリングやラベリングの知識が有効だと捉えられていた。この言語技術学習を通し、コミュニケーションに不可欠な相手意識の重要性が認識され、また実践に取り入れやすいナンバリングやラベリングのスキルも評価されたのではないかと推測する。「対話技術②：問いの立て方」では、このスキルを使用することで考え方や会話が広がる点が評価され、更に自分の意見を伝えるだけでなく相手の情報を引き出すのにも有効だという理由が挙げられていた。つまり多角的な問い（視点）がコミュニケーションの広がりや深まりをもたらし、同時に双方向的なやりとりの促進にも役立つということを調査対象者は実感していたと思われる。次に「説明・描写の技術」は効果的な説明・描写の方法や順番が分かるという理由が約7割を占め、実践的な詳細項目（概論から詳細、空間的・時間的秩序等）が評価されていることが分かる。「依頼・断りの技術」では実践や仕事で役立つという理由が過半数を占め、苦手意識が改善されたという理由も考え併せると、日常的な言語活動の中でこのスキルの必要性和難しさが実感されていると言える。最後に「説得の技術」では効果的な説得の方法が学べたという理由が過半数で、実践や仕事で役立つという理由と合わせると9割以上がその実践的な詳細項目（自分の意見、相手の関心、多角的アプローチ、反論予測等）の有効性を評価していることになる。

これらの評価理由を統合的に考え、指導に活かそうとする場合、2つの方法が考えられる。ひとつは比較的シンプルで具体的なスキル項目、例えばナンバリングやラベリング、空間的・時間的秩序などから取り組むという方法である。英語のレベルがそれほど高くない学習者でも複雑な表現が必要とされない分、実践しやすく効果も実感しやすいのではないだろうか。もうひとつは日常的言語活動における必要性や実感に基づいた言語技術の導入・指導である。「依頼・断りの技術」や「説得の技術」は日常的にその重要性が認識されており、その分難易度や苦手意識も高

いと言える。そのニーズと実感をうまく活かしながら、言語技術指導にリンクさせ、日本語で意識付けや十分な練習を行った上で、英語の実践に繋げるという方法も可能であろう。

4 RQ4:調査対象者が「最も役に立つ」及び「使用が最も難しい」と感じる言語技術はどのスキルか？

この問いについては選択式回答を集計した。まず「最も役に立つ」として選ばれたのは「依頼・断りの技術」で回答の約6割を占めた（図7参照）。これは先述したRQ3とも関連するが、日常的言語使用においてその重要性が強く実感されていると同時に、苦手意識を持っている人も少なからずいるという理由が背景にあるようだ。実際調査対象者の声をひろってみると「苦手だから具体的な方法を知ることができて良かった」や「学習したスキルを実際に使ってみたら上手くいった」等のコメントが複数挙げられた。興味深いのは同じスキルが「使用が最も難しい」と感じる言語技術としても第1番目に選ばれた点である（図8参照）。実際の場面で使う必要性の高い言語技術であるがゆえに、その難しさも強く実感されていると推測される。また2番目に選ばれた「説明・描写の技術」や3番目に選ばれた「説得の技術」に関しても、「依頼・断りの技術」同様そのスキルを有効に使用するためにはかなり複雑な言語表現が必要となる。従ってスキルに関する内容知識と合わせ、必要な言語表現も学習していくことが重要であると言える。

V 結論

本研究は、日本語と英語両言語による言語技術の指導（学習）がその成果や評価にどのような影響を及ぼすのかを探るために行われた。日本語使用の場合、該当する4つの言語技術のうち2スキル、また英語の場合は3スキルについて指導を挟む事前・事後テスト間に有意差が見られた。つまり両言語による言語技術指導（学習）の効果がある程度認められたということになる。また複数の言語技術項目に関し、言語間でその使用に相関が見られた。比較的シンプルで取り入れやすい項目（ナンバリングやラベリング、論拠、空間的・時間的秩序、詳細から概論等）に関して特に高い相関が表れたことを考慮すると、これらの項目から指導をスタートすると学習者も実践に取り入れやすく、継続的な学習へのモチベーションに繋がるのではないかと思われる。一方様々な要因を考慮し、複雑な言語表現が必要となる言語技術（依頼・断りの技術、説得の技術）に関しては、日本語で既に使用できるスキル項目を土台としながら、それに対応する英語の言語材料を学習し、該当スキル使用の実践に段階的に結び付けていく必要があるようだ。言語技術ごとの評価に有意差は見られず、該当6スキル全てが高い評価を得たことから、本研究においては言語技術の指導（学習）が肯定的に捉えられていたと言える。評価理由はスキルによって異なるが、具体的なスキルの使用方法や実用性が多く挙げられており、日常的な言語活動におけるニーズと結び付けた言語技術指導の重要性が示唆されている。最も役に立つスキルと使用が最も難しいスキルの選択回答結果が同一の「依頼・断りの技術」であったのは興味深い。前述のように身近な

言語活動を通して、そのスキルの重要性と使用の難しさの両方が実感されているからこそその結果ではないかと思われる。このような実感を指導のきっかけとし、該当スキルが日本語でどのように使用され、どのような点が難しいのか等についてメタ言語的な分析を行ったり、その分析結果を英語でのスキル学習に活用したりすることも可能である。

本研究の結果から、言語技術を日本語と英語を用いて指導（学習）する有効性がある程度示唆されたが、今後は学習者のレベルを変えた調査（初級レベル、上級レベル）や、筆記のみならず口頭でどのように言語技術が使用できるのかという検証も必要となる。また今回のリサーチでは特に対象としなかったメタ言語的分析を言語技術指導に取り入れた場合の影響や効果に関する調査も重要だ。広く言語教育という観点で日本語と英語両方の力を相補的に伸ばすためにも、今後継続的な研究が求められる。

参考文献

- 大津由紀雄・窪菌晴夫 (2018). 『ことばの力を育む』慶応義塾大学出版会.
- 佐々木圭一 (2014). 『伝え方が9割』ダイヤモンド社.
- 三森ゆりか (2015a). 『外国語を身につけるための日本語レッスン』白水社.
- 三森ゆりか (2015b). 『大学生・社会人のための言語技術トレーニング』大修館書店.
- 菅井三実 (2012). 『英語を通じて学ぶ日本語のツボ』開拓社.
- 鳥飼玖美子 (2017a). 『話すための英語力』講談社現代新書.
- 鳥飼玖美子 (2017b). 「『英語の授業は基本的に英語で行う』方針について」『学術の動向』日本学術協力財団.
- 森山卓郎 (2009). 『国語からはじめる外国語活動』慶応義塾大学出版会.
- 文部科学省 (2018). 「幼稚園教育要領、小中学校学習指導要領等の改訂のポイント」『文部科学省ホームページ』 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm
- 山田ズーニー (2006). 『あなたの話はなぜ「通じない」のか』ちくま文庫.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (4th ed.). New York: Routledge.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Farris, P. J. & Werderich, D.E. (2011). *Language Arts: Process, product, and assessment for diverse classrooms*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- (ファリスP.J. & ウェルデリッヒD.E. 高橋邦年（監訳）・渡辺雅仁・田島祐規子・満尾貞行

言語技術を日本語と英語で学習する試み（松本祐子）

（訳）(2016). 『ランゲージアーツ：学校・教科・生徒をつなぐ6つの言語技術』玉川大学出版.)

Appendix 1

「対話技術①：やりとり」事前テスト

以下の質問にそれぞれ日本語または英語で答えて下さい。（回答使用言語は質問に合わせること）

①あなたはお米が好きですか？	1. Do you like baseball?
②SNS を使った犯罪についてどう思いますか？	2. What do you think about e-learning?
③宮崎のアリーナ建設に賛成・反対ですか？ またそれはなぜですか？	3. Do you agree/disagree with the idea that convenience stores should be open 24 hours? Why do you think so?

「対話技術①：やりとり」事後テスト

以下の質問にそれぞれ日本語または英語で答えて下さい。（回答使用言語は質問に合わせること）

①あなたはパンが好きですか？	1. Do you like soccer?
②LINE を使ったいじめについてどう思いますか？	2. What do you think about e-books?
③宮崎の駅ビル建設に賛成・反対ですか？ またそれはなぜですか？	3. Do you agree/disagree with the idea that convenience stores should only accept cashless payment? Why do you think so?

Appendix 2

言語技術別詳細5項目評価表

対話技術①：やりとり

	Pre-test	合計：	Post-test	合計：
		小計		小計
結論先行				
論拠を示す				
ナンバリング				
ラベリング				
その他				

対話技術②：問いの立て方

	Pre-test	合計：	Post-test	合計：
		小計		小計
時間軸				
空間軸				
人の軸				
論点疑問明確化				
その他				

説明の技術

	Pre-test	合計：	Post-test	合計：
		小計		小計
概論から詳細				
空間的秩序				
時間的秩序				
客観的表現				
その他				

依頼・断りの技術

	Pre-test	合計：	Post-test	合計：
		小計		小計
相手のメリット (嫌なこと回避)				
承認欲求充足				
チームワーク化				
断り方基本原則				
その他				

説得の技術

	Pre-test	合計：	Post-test	合計：
		小計		小計
自分の意見から				
相手の興味から				
多角的アプローチ				
反論の予測				
その他				