

外国語運用力を高めるための学習活動の実践 — “使いながら学び、学びながら使う” —

稲葉 みどり

(愛知教育大学日本語教育講座)

The Practice of “Learn as you use, use as you learn” in the JFL Classrooms

(Midori INABA)

(Department of Teaching Japanese as a Foreign Language, Aichi University of Education)

要約 本稿では留学生の日本語コミュニケーション能力を養成することを目的とした授業のデザインと指導の方法を取り上げる。日本の大学に来る留学生はたいていの場合、自分の国・地域で日本語の文法・語彙等のある程度学んでから来日する。これらの留学生は基礎的な日本語能力はもっているが、口頭のコミュニケーション能力が十分でない場合も多い。そこで、コミュニケーション能力を育成する方策の1つとして、「プレゼンテーション活動」を取り入れた授業の方法と実践例を取り上げる。この授業はコミュニカティブ言語教授法 (CLT)、内容重視の指導法 (CBI)、タスク重視の言語教授法 (TBLT) 等を理論的背景とし、内容言語統合型学習 (CLIL) の理念を援用してコミュニケーション能力の養成をめざすものである。ここでは、この授業の構成、指導手順等を紹介し、実践例の考察を通じて、授業の特色、学習に果たす役割、可能性、課題等を論じる。

Keywords : 外国語教育、プレゼンテーション活動、コミュニカティブ言語教授法、内容重視の指導法、タスク重視の言語教授法、内容言語統合型学習

1. はじめに

第二言語のオーラルスキル（話す力）を養成することは、教師にとっても学習者にとっても関心が高いが、それほど容易ではない。特に目標言語圏外で外国語を学習する人にとっては、目標言語との接触が限られているので、難しいと思われる。また、言語を上手に話すには、文法、語彙、発音の知識だけでなく、文化的知識、社会言語学的知識、語用論的知識等も必要である。これらは実際のコミュニケーションによる言語運用を通じて獲得される部分も多い。

日本の大学に初めて来る留学生の多くは、国・地域で日本語の初級を学び、基礎的な文法・語彙力は身につけている。よって、来日当初はコミュニカティブな面での日本語運用力を伸ばすことが目標の1つとなる。そこで、これらの留学生のコミュニケーション能力を育成する方策の1つとして、プレゼンテーション活動を取り入れた授業のデザインと指導の方法を取り上げる。ここで言うプレゼンテーションとは、パワーポイント等を用いて作品を作り、コンピュータとプロジェクタを使って発表することを指す。準備、発表、評価までの一連の過程をここでは「プレゼンテーション活動」と呼ぶことにする。以下では、プレゼンテーション活動の構成、理論的背景、授業（活動）

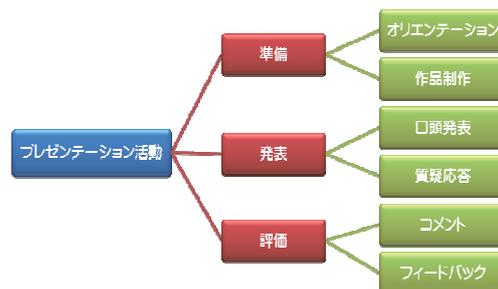
のデザイン、指導手順等を提示し、実践例を通じて、授業の特色、学習に果たす役割、可能性、課題等を考察する。

2. プレゼンテーション活動の概要

2.1 全体構成

プレゼンテーション活動は、「準備」「発表（プレゼンテーション）」「評価」の3つの部分から構成され、教師は各段階で必要な指導を行う。【図1】はプレゼンテーション活動の全体の構成を表している。準備の段階では、教師がオリエンテーションを実施し、活動の進め方や作品の作り方等を説明し、学習者は作品を制作する。発表ではプレゼンテーションと質疑応答をする。評価では聞き手となる他の学習者や教師からのコメントを基にフィードバックする。

【図1】 プレゼンテーション活動の全体構成



2.2 理論的基盤

プレゼンテーション活動は、学習者が作品を制作し、それを発表し、フィードバックするという学習者主導型の学習である。この活動は、コミュニケーション能力の育成を目標とし、言語をコミュニケーションの手段として用いることにより、コミュニケーションスキルを育成するという点では、コミュニケーション言語教授法（Communicative Language Teaching: CLT）の理念（Widdowson, 1978; Brumfit & Johnson, 1979; Johnson & Johnson, 1998 他）に基づいている。

発表者（学習者）が作成した作品を題材として学習するという点では、内容重視の指導法（Content-Based Instruction: CBI）の理念（Krahnke, 1997 他）を応用していると考えられる。例えば、「自分の国・地域の紹介」というプレゼンテーションを例に取れば、国旗、国土、地形、気候、民族、伝統、学校、料理等の様々な内容を題材とし、学習者が自分のスライドを作成する。これを日本語でどのように紹介、説明するか等を考えるので、作品の内容がコンテンツとなる。発表者以外の学習者（聞き手）は、これを理解し、質疑応答する。よって、作品自体が学習教材と考えられる。

学習者が言語形式ではなく、意味に注意しながら目標言語を理解、操作、発話したり、目標言語で相互作用を行う教室活動はコミュニケーションタスクである（Nunan, 1989）。発表作品の制作と発表を一連の教室活動やコミュニケーションタスクと捉えれば、タスク重視の言語指導法（Task-Based Language Teaching: TBLT）の理念（Feez, 1998 ; Nunan, 1989 他）に依拠していると考えられる。

3. プレゼンテーション活動のデザインと指導手順

3.1 学習目標

ここでは、中級前半レベルの学習者を対象としたプレゼンテーション活動のデザインの例を紹介する。学習目的は、日本語の基礎的な知識を最大限に運用してコミュニケーション能力を高めることである。特に、発信型の口頭表現能力、日本語表現力、及び、質疑応答により聞き手（学習者）とのコミュニケーションができる能力を養成する。到達目標は、学習者個人がもつ日本語力を最大限に運用して、聞き手を引きつけるような口頭発表ができることである。

学習内容は話題を中心としたシラバスで構成する。例えば、自分の国・地域の紹介という大きなテーマの下に、国土、風土、言語、宗教、民族、社会、教育、料理、観光地等、学習者が自分で話

題を決定する。

3.2 指導手順

オリエンテーションでは、プレゼンテーション活動の概要と目的を説明する。作品のテーマや内容例、発表時間やスライドの枚数等を提示する。実践例では、90分の授業の内の3分の1程度をプレゼンテーション活動に当てる計画で、発表15分、質疑応答5分、合計20分程度に収めるよう指導している。スライドは12枚程度が目安である。学習者はテーマを決め、資料を収集し、説明の方法や言葉（日本語）等を考える。

発表では、姿勢、表情、声の大きさ、話す速さ等に気を配り、聞き手が知らないと予測される語彙には説明や翻訳（英訳等）を加えるよう工夫する。

3.3 聞き手の活動とフィードバック

プレゼンテーション活動では、感想シートを用意する。発表を聞いて、感想や疑問に思ったこと、自分の意見等を言葉で表現し、文章で発信する練習である。発表者との文字によるコミュニケーションでもある。また、この作業は聞き手が主体的に聞くことを促す。

感想シートには、質問、新しく知ったこと、おもしろかったこと、参考になったこと、全体の感想等の項目を設けて、様々な角度からの発表者へのコメントを書く。テーマの選び方、話題提示や説明の仕方、声の大きさ、話す速さ等の発表態度に関わることでよい。

発表者は、聞き手にとってどのような内容が新鮮で興味を引いたか、どのぐらい理解してもらえたか等を知る手がかりが得られる。次に作品を作る際の参考にもなる。よい質問ができることもコミュニケーション能力の要素と考えている。

3.4 教師の役割

プレゼンテーション活動では、学習活動は学習者が主体となって進める。教師はまわりから様々な形で学習者を支援する。あるときは作品の制作や発表のガイドや学習のコンサルタントとなる。あるときは発表を聞く聴衆となり、他の学習者と共に質疑応答に加わる。また、触媒となって発表の場を活性化したり、コミュニケーションを促すファシリテーターとなることもある。言語使用のモデルでもある。プレゼンテーション活動では、教師は学習者主導の学習の傍らで、学習を支援するための様々な役割を果たす。

4. 中級前半レベルを対象とした実践例

4.1 授業の概要と指導の留意点

ここでは、愛知教育大学の留学生を対象として実施したプレゼンテーション活動の授業を紹介し、授業の特色や長所等を考察する。レベルは主に中級前半レベルの日本語学習者で、テーマは「自分の国・地域の紹介」である。

オリエンテーションでは、トピックの例を提示し、プレゼンテーションによく使われる日本語表現、口頭表現等を学習し、作品制作の基礎を導入し、以下の作成上の留意点を示した。

- (1) 聞き手の日本語レベルや人数等を考慮してわかりやすいものを作成する。
- (2) 難解な語句の使用は避ける。難しい語句、専門用語等は説明や翻訳を加える。
- (3) 聞き手の反応をみながら話す速さを調整し、スライドを進める。
- (4) 発表後、質疑応答をする。
- (5) 発表時間は質疑応答を含めて20分程度とする。

この他、自分のできる範囲の日本語でよいこと、ノートを見て発表してもよいこと等を付け加えた。発表は準備ができた人から希望者を募り、指名して無理にやらせないように心がけた。

4.2 プレゼンテーションの風景

ここでは、学習者が制作した作品とプレゼンテーションの様子を紹介する。図2はミャンマーの学生が民族の紹介し、伝統的な衣装と習慣について述べている。場面である。発表者が着ているのは、自分の民族の伝統的な服である。一番前にいる韓国の学生から質問の手が挙げられている。発表に関心をもち、積極的に参加している。

【図2】ミャンマーの民族と習慣の紹介



図3は、韓国の学生から出された質問について、同じミャンマーの学生が補足説明を加えている場面である。聞き手はブラジルの学生とクラス全員

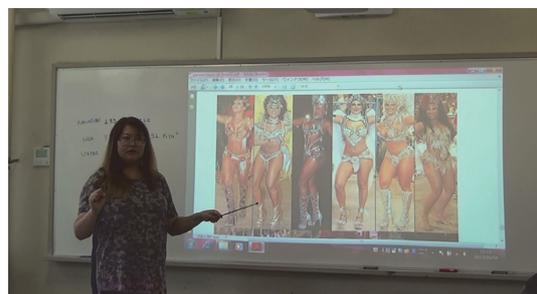
である。出された疑問に対して、クラス全員で理解を深めようとする姿が見られた。

【図3】同じ国の学生による説明の補足



図4はブラジルの学生が、カーニバルのときに身につける衣装を紹介している。写真はきらびやかな装飾が施されているが、実際の祭りでは、もっと小さな衣装がふつうであると述べると、みんな驚いた。図5は、ブラジルの先住民の結婚の儀式の写真である。顔のペイントが印象的である。図4、図5とも非常に迫力のある写真をうまく用いて、聞き手の関心を高めている。

【図4】ブラジルのカーニバルの衣装



【図5】ブラジル先住民の結婚の儀式



図6は、ケニアの学生が人口構成を紹介しているところである。日本や世界と比較しながら説明した。統計なグラフやデータを用いた社会に関する発表で、聞き手も啓蒙されるところが多い作品である。

【図 6】 ケニアの人口構成

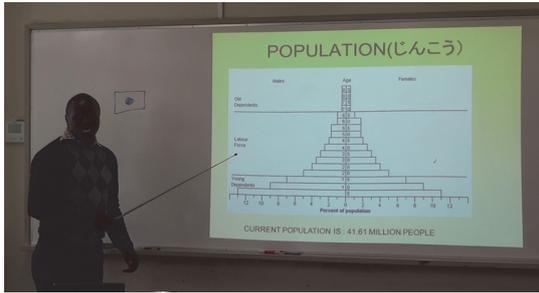


図 7 は、ケニアの出身のアメリカのオバマ大統領の親戚の家の人々である。写真は統領の叔父にあたる人だそうだ。「オバマ大統領にそっくり」と、みんな興味を示した。おもしろい題材を上手に選んでいる。

【図 7】 オバマ大統領のふるさとの親戚家族



図 8 は、韓国の学生によるクイズの要素が取り入れた作品である。写真は「今韓国の大統領は女性である」という命題が出され、真か偽かを尋ねている。クイズの後に「真・偽」がスライドに重ねて提示され、工夫が凝らされている。聞き手を楽しませようという意図が感じられる作品である。

【図 8】 韓国の文化・社会の常識クイズ



図 9 は、韓国の伝統的な服の紹介である。これも真偽を問う形で紹介している。ちなみに発表者が身につけているのは、韓国の大学の制服だそうである。

【図 9】 韓国の民族衣装の紹介



図 10 は、韓国後のミニレッスンの様子である。発表の最後に韓国語のフレーズが紹介され、教師も含めクラス全員で練習した。写真は「はい、みなさんで言って下さい」と言っているところ。いつもと違う言語を練習し、学生は楽しそうであった。

【図 10】 韓国語のミニレッスン



図 11 は、イエメンの学生による国の紹介である。人口と面積の統計数字を音読するのに苦労していた。何度も読もうとしたが、読めず、クラスで助け合ってやっと正しく読めた。この間、教師は何も言わずに見まもり、正しい読み方に到達するまで待った。最後に学生から確認されたので、正しいことを伝えた。

【図 11】 イエメンの基本データ



図 12 はイエメンの伝統的な服装である。結婚式に踊るダンスの映像も流された。学生は作品に動画をうまく挿入し、聞き手を飽きさせない工夫をして

いた。発表者の着ているのも民族衣装である。

【図 12】 イエメンの伝統的な服装



図 13 は、アメリカの学生の「アメリカ銃社会」というテーマの作品である。最初にこのテーマを選んだのは、自分が日本に到着したとき、空港でいきなり「銃何丁持ってる？」と聞かれたからであると理由を述べた。「Sic semper tyrannies (専制者は斯くの如く)」は民主主義を象徴する言葉で、アメリカ合衆国バージニア州のモットーとして紋章に刻まれていることを紹介した。そして、アメリカにおける民主主義と銃の関わりを取り上げた。

【図 13】 アメリカ銃社会について考える



図 14 は、アメリカの銃統計に関するクイズである。なかなか正解が出なかった。ここで、世界で 2 番目に銃所持を合法化したのはイエメンであるという指摘がイエメンの学生から出た。クラスの学生はじめてそのことを知って、驚いた。

【図 14】 銃統計のクイズ

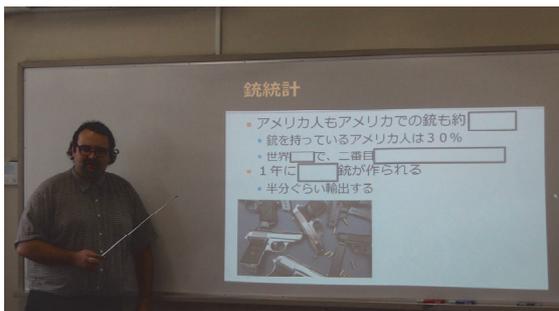
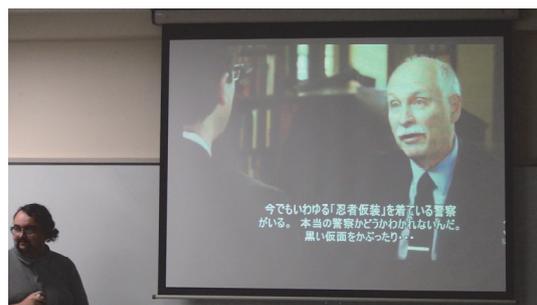


図 15 は、銃所持を禁止するかどうかに関する政治家のインタビュー映像の一部である。画面の字幕は発表者が自分で挿入したものである。日本語を一生懸命調べて、翻訳を考えたそうである。スライドの日本語を考えるのに時間を使ったと言っていた。学習に主体的、かつ、意欲的に取り組んだことがわかる。

【図 15】 銃統制に対する政治家インタビュー



以上、作品と発表の一部を紹介した。オリエンテーションでは、クイズ形式にする等の内容や技術的な指導は全くしていないが、作品では様々な工夫が見られた。また、民族衣装の着用についても教師は何も依頼していない。すべて学生たちの自主性に基づいている。以上から、プレゼンテーション活動に意欲的、かつ、積極的に取り組んだことが示唆される。

4.3 授業観察と評価

プレゼンテーション活動の授業が学習者の日本語の学習にどのような役割を果たしたかを考察する。ここでは、学習活動の様子を紹介し、それを基に授業を評価する。学習者の書いた感想レポートの内容も情報源とする。

プレゼンテーション活動では、真のコミュニケーション活動が行われた。発表者は、内容を聞き手に紹介するために日本語を駆使して伝えようとした。聞き手は発表者の説明を理解しようと真剣に聞いた。内容への興味は自然に質疑応答を促した。この活動では、世界の国々の様々な文化等を紹介するので、聞き手となる学習者との間に自然にコミュニケーション・ギャップが生まれ、真のコミュニケーションを促す状況を提供した。真のコミュニケーションを含む活動は学習を促進する上で重要である。

学習者（発表者と聞き手）が話している時間が大半で、教師の話す時間は授業の進行、質問、コメントの程度に留まった。コミュニケーション言語教授法の観点から言えば学習者間のコミュニケーション活動が多くできたという点で評価できる。

学習者の異文化理解を促進した。発表内容は工夫され、聞き手にとって新鮮な内容であった。同じ国・地域の学習者もいるが、取り上げる内容や視点が異なる。自分の国・地域について他の人が発表するのを聞くのはとても参考になるという感想も見られた。異文化に関する一種の日本語イメージ型の学習になった。

作品は写真、動画、音楽等が上手に挿入され、個性豊かなものばかりであった。聞き手の興味を引きつけ、質疑応答も活発に行われた。内容重視の指導法の長所を生かせたと考えられる。

学習者が助け合う場面が多く見られた。発表者が言葉につまると、わかる人が教えたり、やりとりをしながら質問内容を確認したりして、協同学習的な振る舞いも見られた。McGroarty, (1989)は、共同学習の長所の1つとして、学習者たちがお互いに学習リソースとなることで、学習により積極的に関わることを促すと述べており、意義のある学習行動と捉えている。

作品はすべて授業外で学習者が制作した。学習者は分からない日本語を辞書等で調べ、必要な情報をインターネットで検索した。日本語チューター等に日本語表現を教えてもらった学習者もいる。学習者はプレゼンテーションの制作から発表まで、主体的に取り組むことができた。これは、決められた内容(宿題シート)をするのとは異なる課題で、プロジェクトワーク的な要素を含んでいる。

作品の多くは写真だけでなく、動画や音声を挿入し、聞き手を楽しませる工夫が凝らされていた。これは学習者が意欲的に作品の制作や発表に取り組んだことを示唆している。「自分がどのような内容を紹介すると聞き手が喜ぶかを考えることが楽しかった」という感想も見られ、学習に対する動機を高めたと思われる。

発表は準備のできた人から行い、毎授業後次の発表希望者を募った。他の人の発表を見ることで要領がわかる。特に、スライドの画像等が理解を助けるので、言葉は完全ではなくても比較的容易に聞き手に伝わる。おもしろい発表をして、聞き手が喜ぶと楽しくなり、発表が楽しくなったという感想も見られた。最初は不安そうだった学習者も最後には上がった。はじめから無理にやらせない方が自主性を促すと思われる。

聞き手の質問やコメント等を書いた感想シートは冊子にして発表者に渡している。感想シートを読むのを楽しみにしている発表者は多い。感想は聞き手が発表者に贈る大切なメッセージである。様々な視点から感想やコメントが書かれていて、自分の作品や発表を客観的に捉えることができる。そして、たいいては頑張って発表した人への暖か

いコメントが書かれている。同じ立場の聞き手である友からのコメントは、発表者に勇気と感銘を与える。教師の目線から見たコメントとは異なる大切なものを含んでいる。感想シートを受け取って、目を通したとき、発表者のそれまでの緊張は解け、笑顔がほころぶ。「やってよかった」という喜びの気持ち、充実感、成就感からだと解釈している。

4.4 内容言語統合型学習 (CLIL) との関わり

プレゼンテーション活動は、トピック等の内容を学びつつ、言語知識や技能などの語学力を高めるという点では、内容重視の指導法 (CBI) の考え方(Krahnke, 1997 他)を基にしている。さらに、オーセティックな素材やコミュニケーション活動を学習の中心に据え、準備から発表、そして評価に至るまで、計画的に学習を進め、言語運用を統合的な形で養成するという点では、内容言語統合型学習 (CLIL) による活動(Coyle et al, 2010; Bentley, 2010)をめざすものと言えらる。

CLILの4つのCはContent(科目/トピック)、Communication(言語知識やスキル)、Cognition(批判的・論理的思考力)、Community/Culture(共同学習/地球市民意識)である。内容重視の指導法では内容を学習しながら偶発的に言語の力の向上を期待するが、内容言語統合型学習では、語学力を計画的に高めるために意図的に目標、内容、指導法、教材が選択され、設計される点である。特に、さまざまな教育原理・技法を有機的に統合することで高品質な授業を実現する点が特色である(池田, 2011)。

プレゼンテーション活動では、学習者が題材(文章、映像、図版、統計など)を集め、組み立て、提示する。その過程では、知識力、言語力、思考力が必要とされ、言語と思考が有機的に結びついた形で学習が進められるという点でも、クリルの考え方に通じるものである。

また、発表者と参加者が言語によるコミュニケーションを通じて学びの場を作り上げていくという観点では、協同言語学習法(Cooperative Language Learning: CLL)の理念(Olsen & Kagan, 1992)とも共通する。

5. 第二言語習得の立場からの考察

5.1 アウトプットの重要性

プレゼンテーション活動は目標言語のアウトプットを促すことを主体とした学習である。言語習得におけるアウトプットの重要性はSwain(1985)により「アウトプット仮説」として提示された。Swainは、意味を正確かつ適切に伝えようとする

際に、その時点でもっている言語能力を最大限に引き出すことが必要で、このようなアウトプットを「理解可能なアウトプット(comprehensible output)」と呼んでいる。プレゼンテーション活動では、自分のもっている日本語能力を駆使して内容を聞き手に伝えようとする努力が見られ、理解可能なアウトプットが促進されたと考えられる。

Swain(1993, 1995)は、アウトプットは「気づき(noticing)」「仮説の形成と検証」「統語処理などの認知プロセス」を促進する役割があると述べている。言語を産出することで、自分が第二言語でどのようなことが表現できないかに気づく(notice)機会を得ることができる。この気づきが、足りないものをインプットすることへの注意を喚起するきっかけになるので重要だと説明している。プレゼンテーション活動では、準備や発表(質疑応答を含む)において、学習者は常に日本語のアウトプットが求められる。

また、意味を言語化してアウトプットするには、適切な言語形式を予測して用い(仮説の形成)、実際にアウトプットして妥当であるかどうかを検証する(仮説の検証)。仮説が誤っていれば、修正しようとする。この過程を繰り返しながら、第二言語を習得していくと考えられている。また、文を産出するには、「意味的処理(semantic processing)」「統語的処理(syntactic processing)」が必要であるが、アウトプットによりこのプロセスが促進される。よって、言語運用の流暢性(fluency)を高められるとも考えられる。

プレゼンテーション活動では、発表中に聞き手に通じたかどうかをリアルタイムで確認しながら進めることができる。うまく通じなかったときは、通じるように、語や表現を探しながら修正する。よって、仮説の形成と検証が繰り返し行われたと言える。また、この過程では対話の相手から明示的または暗示的なフィードバックを受けるが、これも仮説の検証に重要な役割を果たす。

さらに、Swain(2000)は協同的対話(collaborative dialogue)が言語習得を促進するのに重要な役割を果たすと主張する。協同的対話とは、学習者間のインタラクションを指す。インタラクションの中で学習者は意味交渉や問題解決のためにより正確なアウトプットを産出しようとする。この際、自分が持っている言語能力を伸ばす機会が与えられるという考えである。プレゼンテーション活動では、発表中に聞き手に理解してもらうため、様々なインタラクションをしている。発音の矯正、語彙の調整(より適切なものを探す)、表現の精緻化等である。ここで特筆すべき点は、発表者がつまと、聞き手(学習者)に聞いたり、

また、聞き手が助け船を出したりする光景が頻繁に見られた。学習者が言葉に詰まっても、教師はすぐに語彙や表現等を教えず、学習者同士のインタラクションによりできるだけ解決できるのを待った。例えば、知っている学習者が語彙を教えたり、表現を修正したりした。教師はそれに対して、正しいか誤っているかの判断を最終的に下し、そっと合図を送った。このインタラクションも真のコミュニケーションとして重要だと考えている。Izumi(2003)は、アウトプットは学習者の目標言語への気づきや意識の高揚(consciousness raising)を促進し、仮説の検証やメタ言語分析などのプロセスを活性化し、流暢さや自動性を高め、統合というプロセスを促進すると論じている。

5.2 真のコミュニケーションの意義

プレゼンテーション活動の特徴は、発表者と聞き手との間の真のコミュニケーションを通じた言語の学習であること、発表という意味のある活動を通じて言語の運用力を高めるといこと、さらに、自分の国・地域の紹介等、学習者にとって身近で有用であると思われる語彙や表現を学ぶことである。

Richards(2001)は、コミュニケーションの理念(the communication principle)、タスクの理念(the task principle; Johnson, 1982)、有意性の理念(the meaningfulness principle)という学習理論の3つの要素を背景として述べている。

最初の「コミュニケーションの理念」とは、真のコミュニケーションを含む活動が学習を促進するという考え方である。2番目の「タスクの理念」とは、意味のあるタスクを行うための言語運用が学習を促進するという考え方である。3番目の「有意性の理念」とは、学習者にとって意味のある言語は学習の過程を助けるという考え方である。これらの学習理念は言語の学習を促進する必要条件であり、単なる文型の機械的練習ではなくて、意味のある本物の言語運用が重要であることをRichardsは説いている。プレゼンテーション活動の3つの特徴は、言語の学習理論の観点から見ると、これらの学習理念に沿ったものだと考えられる。

5.3 インタラクションの有用性

Krashen & Terrel(1983)のナチュラル・アプローチにおいても、一般的に言語学習は言語スキルの練習を通してではなく、言語をコミュニケーションに用いることで促進されると主張され、言語における意味の重要性が強調されている。インプ

ット仮説(Krashen, 1985)では、習得は目標言語でメッセージを理解したときに初めて起こると考えられ、理解可能なインプット(comprehensible input)の重要性を主張している。そして、i+1 の理解は状況や文脈による手がかり、言語外の情報、世界の中につての一般的な知識があれば、可能になると述べている (Krashen & Terrell, 1983)。プレゼンテーション活動では、スライドの画像等がいれば視聴覚情報を提供し、理解可能なインプットとなって学習者の理解を助ける役割を果たしているという点ではインプット仮説の原理に沿った活動だと言える。

さらに、Gass & Torres(2005)は、インプットとインタラクションを別々に与えるよりも両者を組み合わせる方が効果的であると述べている。プレゼンテーション活動では、確認、質疑応答、補足説明等、学習者間のインタラクションが多く見られ、この考え方にも通じていると思われる。

6. 今後の目標と課題

本稿では、日本語のコミュニケーション力を総合的に育成する方法として、プレゼンテーション活動を取り上げた。そして、その授業デザインや授業創りの方法を紹介し、実践例を通じて特色や効果を考察した。

実践からは、プレゼンテーション活動がアウトプットの機会を多く提供すること、学習者同士がインタラクションを通じて発表内容や言語理解を深めようとする、真のコミュニケーションが学習を促進すること、学習者にとって意味のある言語の学習が学習動機を高めること等が明らかになった。

この授業はまだ試運転の段階であるが、コミュニケーション力を高めるための活動として多くの示唆を得た。しかし、学習を通じてどのぐらい言語能力が伸びたかを測定するには至らなかった。よって、今後は伸びの測定方法を研究し、客観的にどのぐらい上達したかを把握したいと考えている。

今後は、これまでの実践(稲葉, 2006a, 2006b ; 稲葉, 2011) から得られた知見と合わせて、指導法をより精緻化し、体系的なシラバスを作成することが目標と課題である。

参考文献

- Bentley, K. (2010). *The course CLIL module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C., & Johnson, K. (1979). *The Communicative approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marash, D. (2010). *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: National Centre for English Teaching and Research.
- Gass, S., & Torres, M. (2005). Attention when? An investigation of the ordering effect of input and interaction. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 1-32.
- Izumi, S., & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly* 34, 239-278.
- Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon.
- Johnson, K., & Johnson, H. (1998). Communicative methodology. In K. Johnson, & H. Johnson (Eds), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics* (pp. 68-73). Oxford: Blacwell.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. New York: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- McGroarty, M. (1989). The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. *NABE journal* 13 (2) (winter), 127-143.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Olsen, R., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (ed.), *Cooperative language learning: a teacher's resource book* (pp. 1-30). New York: Prentice Hall.
- Richards, J., & Theodore S, R. (2001). *Approaches and methods in language teaching 2nd edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*

- (pp. 235-253). Rowley; MA: Newbury House.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review* 50, 158-164.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantoff (Ed.), *Sociocultural theory and second language acquisition* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- 池田真 (2010). 「CLIL の基本原理」『CLIL(内容言語統合型学習):第1巻原理と方法』渡部良典・池田真・泉伸一著. 上智大学出版, 1-13.
- 稲葉みどり(2005).「米国における教育実習プログラムの成果と充実の方策」『教育実践総合センター紀要』 8. 145-156.
- 稲葉みどり(2006a).「日本語・日本文化短期研修プログラムの開発と実践」『教育実践総合センター紀要』 9. 35-42.
- 稲葉みどり(2006b).「自己発信型の日本語力の養成―体験密着型のオリジナル教材を活用して」『教養と教育』6, 17-26.
- 稲葉みどり(2011).「アウトプット重視の日本語授業の構想創り―自己紹介のプレゼンテーション作成と発表」『教養と教育』11, 1-8.