

論文



# 言語教育における媒介としての言語意識

## 中高生の語りにみる教育的意義の検討

寺村 優里\*

(京都大学大学院)

### 概要

本研究は、中高生を対象とした言語意識アプローチに基づくワークショップ (WS) を通じて、言語教育において言語意識が学習者の内面的変容を媒介する過程を質的に検討した。ヴィゴツキーの「媒介」概念を理論的枠組みとし、再帰的主題分析により「他者との関わり」「情動」「言語に対する自覚性・随意性」の3つの観点から語りの分析を行った。その結果、言語意識の形成は学びの共有や言語的背景の異なる学習者との接触による内省、情動的経験による自己肯定感の高まり、言語構造や言語的多様性への気づきを促した。言語意識は、単なる言語に関する知識の獲得にとどまらず、学習者の感情と思考の両面をつなぎ、抽象的で高度な思考へと導く教育的意義をもつ可能性が示唆された。

**キーワード:** 外国語教育、国語教育、ヴィゴツキー、再帰的主題分析、科学的概念

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

### 1. 問題の所在

本研究の目的は、言語意識アプローチに基づくワークショップ (以下 WS) を受けた中高生の語りを分析し、言語意識が学習者の内面的変容を媒介する過程を質的に検討することにある。

言語意識アプローチは、1970年ごろの英国において教科横断型の科目「言語」を目指すなかで展開された教育的試みである。教育学者エリック・ホーキンスは、言語意識をすべての言語学習の基盤に位置付け、教育方法、教材、カリキュラムを構想した (Hawkins, 1984)。その理念は、英國の教育政策に

十分に反映されなかったが (Murakami, 2013)，当時の英國や歐州の『外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)』 (Council of Europe, 2001) に影響を与え、日本にも受容されている。

国外における言語意識に関する研究は、言語形式や意味に焦点を当てた指導に関する傾向が強く (Barjesteh & Vaseghi, 2012; Svalberg, 2007)，言語意識を「特定の言語の文法項目に自覚的になること」と理解することも多い (Svalberg, 2007)。これに対してホーキンスは、学習者が自らの言語経験を活用しながら「言語」について学ぶ機会を重視し、その教育的意義を強調していた (Hawkins, 1984)。

このホーキンスの考え方を受け、日本における実践研

\*Eメール: teramura.yuri.34c@st.kyoto-u.ac.jp

究は特定の言語習得よりも、言語の多様性や構造への気づき、メタ認知の形成といった教育的意義に重点を置いてきた。岩坂ほか(2013)は、多言語活動を通じて、学習者に言語や文化の多様性への理解を促し、言語を通じた価値観の形成やアイデンティティの構築の重要性を示した。吉村ほか(2021)は、高等学校でカリキュラムに5言語(韓国語・スペイン語・中国語・ドイツ語・フランス語)を組み込み、言語間の比較を通じて、学習者の複言語能力と多様な言語に対する価値意識の育成を目指し、生徒の言語レポートリーの拡充やメタ認知の促進を報告している。

国内における言語意識の研究数は増加しているものの、学習者の言語意識を質的に扱った研究は依然として少ない。その多くは授業内外の発言や振り返りシートを対象としており、インタビューによる語りに焦点を当てた研究は限られている(例: Yoshimura & Takano, 2024; 寺村, 2025)。語りは経験を時間的に再構成し、聞き手との相互作用のなかで生成されるものであり(Barkhuizen et al., 2014)，学習者の内面的変容をより深く捉える可能性をもつ。

そこで本研究では、インタビュー調査を通じて学習者の語りを分析するにあたり、ホーキンスが参照したヴィゴツキーの概念発達論を踏まえつつ、媒介理論を主要な理論的基盤とする。ヴィゴツキーの媒介理論を導入することで、従来の研究が十分に扱ってこなかった情動と知的過程の統一に焦点を当て、言語意識が学習者の内面的変容をいかに媒介するのかを検討する。

## 2. 理論的枠組み

本章では、言語意識を情動と知的過程を媒介するものとして捉るために、ホーキンスの教育思想に立ち返るとともにヴィゴツキーの媒介概念を検討する。

### 2. 1. ホーキンスによる「言語意識」とは

本論における「言語意識」とは言語についての明示的知識を指す。明示的知識とは、意識的で、説明のできる知識のことである。ホーキンスは、1970年ごろの英国において、英語と外国語を架橋する教科横断的なアプローチとして「言語意識アプローチ」を提唱した。言語教育を個別言語の習得にとどめず、「言語の学び方の学習(Learning how to learn a language)」(Hawkins, 1999, p. 125)の機会とも捉え(Hawkins, 1987)，言語の構造、使用、変化、社会的機能に意識を向け、学習者の気づきと探究心を育み、その後の言語習得につなげることを目指した(Hawkins, 2005)。

その教材として、ホーキンスらは1983年より10歳から14歳の外国語学習者向けにトピックブックを発表した。ここではその内のひとつ、『話すことばと書きことば』を取り上げる。この教材は、話すことばと書きことばの共通点や相違点、書きことばの起源を考えることで言語意識の形成を目指したものである。例えば「赤ちゃんが初めに話す単語と、あなたが外国語の授業で最初に習った言葉は同じですか?」(Hawkins, 1984, p. 3. 以下拙訳)や「文字であれば、目を閉じれば読みたくないときに読まないでいることができます。では聞くときはどうでしょうか」(p. 3)と問う、母語習得と第二言語習得の違いや、五感を手がかりに読み書きの特徴を考えさせる活動がある。図1. 資料1ではイラストをバケツを横においてひざまづく女性として見せ、「見たいものがあるとき見るものもはっきりします。では聞くときはどうでしょうか」と問う。さらに読む行為については、古代エジプトでは文字が読める人を神の使い手と崇めていたのに対して、古代ギリシャでは読み書きが民主主義の基盤となったことを取り上げる。そのほかにも、表意文字である中国語を取り上げ、言語表記の体系性により自覚的になるよう促す多言語活動もある(図1. 資料2)。

資料1. ひざまづく女性 (p. 4)



資料2. 表意文字の中国語 (p. 10)

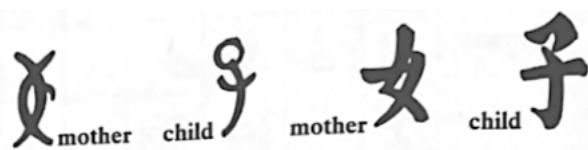


図1. 言語意識アプローチの教材例：出典. Hawkins, E. (1983). *Awareness of language: Spoken and written language*. Cambridge University Press.

ホーキンスの提示する言語意識アプローチは、子ども自身では体系的に理解しにくいテーマを題材としながら、比較、内省、発見を通じて言語意識の形成を目指している。

## 2. 2. ヴィゴツキー理論と言語意識の接続

このような取り組みの背景には、20世紀半ばの英国における子どもの出自による教育格差の拡大がある (Bullock, 1975)。ホーキンスはその一因を学校と家庭の言語的な差にあると指摘した (Hawkins, 1984)。学校では読み書きができないからならず、学校外で聞き馴じみのない新しい概念を学んでいくため、学校文化と家庭文化の差が著しい場合、子どもは学校での学習にハードルを感じやすい (Hawkins, 1984)。学校での学習へ移行し、格差を是正するために、言語教育はどのような機会を提供するべきか。これを論じる上でホーキンスはヴィゴツキーの概念発達に関する理論を援用する。

ヴィゴツキーの概念発達とは以下のような流れにある。ことばの学習はまず、両親や友人などの生活を共にする人との会話の中で具体的な事物から学ばれる「自然発生的概念」から構築され、子どもはこの概念を、両親などの対話を通じて自らの思考を形成する内言していく。学齢期になると自然発生的概念とは異なる、抽象的な事物から学ばれる「科学的概念」が発生する。具体的かつ無意識的に獲得される自然発

生的概念は、協同の学習を通じて自覚的かつ随意的になり、抽象的かつ意識的である科学的概念へと発達する (ヴィゴツキー, 1934/2001, p. 318)。そしてこの科学的概念の学習を通じて、子どもは科学的概念の相互関係を全体の体系として認識し、かつ、体系として捉えられた概念を自分の意志で操作しながら思考したり発話したりできるようになる (小川, 2015, p. 34)。つまり「自覚性と随意性」をもってことばを学んでいく。

このヴィゴツキーの概念発達に関する議論をホーキンスはどのように援用したか。ホーキンスは「科学的概念の獲得は、家庭環境、話し相手となる大人の有無、読書へのアクセスなど、様々な要因に左右される」 (Hawkins, 1984, p. 81) と分析し、このような要因は子ども自身が選ぶことのできないものであり、とりわけ学校での学習にハードルを感じる子どもたちには、科学的概念の獲得に向かうための「大人の時間」が必要だと論じる (Hawkins, 1984)。これは親や教師、ボランティアなどの大人と子どもが1対1もしくは1対2で対話をする時間を指すもので、読み書きの能力の向上、つまり科学的概念の発達以前に必要な時間である (Hawkins, 1984)。子ども自身が選ぶことのできない環境因子による差で、科学的概念の発達にかかる時間の差が生じ、格差が拡大するのであるならば、ホーキンスは言語教育において、子どもが言語に対して自覚的かつ随意的になる機会を提供しようと構想した。

ホーキンスはこのような構想のひとつとして、夏季

休業中の子どもが参加する数週間のサマープロジェクトを行った。このサマープロジェクトでは、移民の子どもだけでなく、読み書きが他の子どもに比べて遅れている子どもに対しても、学習が進んでいる子どもや上級生、ボランティアの大学生と話したり、読み書きを行ったりと、科学的概念を発達させる時間が設けられた (Hawkins & Derrick, 1975)。ホーキンスは、このプロジェクトを通じて「大人との時間」を得ることができた子どもの学習意欲の変化を明確に確認するとともに、子どもが協同して学ぶことも「大人との時間」が足りない子どもにとって有益であると論じている (Hawkins & Derrick, 1975)。そしてこのプロジェクトを踏まえて、ヴィゴツキーの自覚性と随意性を伴ったことばの学びを学校教育のなかで実現すべく、ホーキンスは当時の外国語教育に言語意識を育成するアプローチの導入を検討した。

### 2. 3. 媒介としての言語意識

本節では、ヴィゴツキーの提唱した「媒介 (mediation)」について取り上げたい。これは、ホーキンスの援用した概念発達に関する理論にもまして、言語教育における言語意識の役割をより明確にする。前節で確認したように、ホーキンスは科学的概念の発達を促すことの重要性を認識していた。管見の限り、ホーキンス自身による「媒介」の援用はないが、ホーキンスの言語意識は「媒介」の概念に極めて近いと考えられる。それは、思考や学習などにあたり他者との関わり、また情動を必要な要素としていること、そして言語学習を言語に対する自覚性と随意性を高める契機として捉えているためである (Hawkins, 1984)。

そこでまず、ヴィゴツキーの媒介論を検討したい。ヴィゴツキーの『文化的・歴史的精神発達の理論』の訳者である柴田は、「ヴィゴツキーは、子どもの精神発達を文化的・社会的環境や教育との深い関係のなかでとらえようとした」(ヴィゴツキー, 1930-31/2005, p.

399)と評価した。ヴィゴツキーの媒介論とは以下のようなものである。

人間に特有な高次の精神活動（随意的注意、論理的記憶、概念的思考など）はすべて「精神的生産の道具」を媒介として行われる。この「道具」となるのは、記号であり言語である。この道具も、人々の社会的共同活動のなかで歴史的に形成されてきたものである。それが個々人の精神活動の道具となるためには、それを「わがもの」とする学習が必要であるが、この道具の習得にともなって、子どもの精神活動は根本的な変革と発達をとげていく。(ヴィゴツキー, 1930-31/2005, p. 400)

人間は思考などの高次の精神機能を発達させるため、主に言語を使用し、言語を道具として体得していく。この高次精神機能は子どもの発達において2回現れる。「最初は集団的活動・社会的活動として、すなわち、精神間機能として、2回目には個人的活動として、子どもの思考内部の方法として、精神内機能としてあらわれる」(ヴィゴツキー, 1935/2003, p. 22)。つまり子どもは他者との関わりの中で、自分自身の考えの根拠を探るきっかけを得た後に、自身を内省するという発達をたどる。思考や学習には、他者との関わりという要素が必要なのだ。

また情動も学習において必要不可欠である。ヴィゴツキーは媒介を単なるコミュニケーション活動ではなく認知活動の一環と捉えており、情動過程と知的過程の統一を重視している。思考するにあたり、「思考する人間の生きた生活の全体、生きた動機・興味・意欲」(ヴィゴツキー, 1934/2001, p. 25)と思考は切り離されではならず、単なる情報の獲得、蓄積を超えて、社会に生きる人間の情動を無視しない学習のあり方をヴィゴツキーは提示する。ホーキンスも同様に、大人との対話の時間や同級生・上級生との協同を通じて子どもが自信をつけていくことを重視していた (Hawkins & Derrick, 1975)。

表1. WS参加者について

対象	母語	学年	学校の英語学習への苦手意識の有無
A	日本語	中学2年	有
B	日本語	中学3年	有
C	日本語	高校1年	無
D	中国語	高校1年	無*
E	日本語	高校3年	無

\*日本語学習への苦手意識は有り

ヴィゴツキーの媒介論において、概念的思考を含む高次の精神活動には、言語を「わがもの」とする学習が必要であり、その学習において他者との相互作用や情動過程と知的過程の統一の重視性が提示されている。また、思考の媒介となる言語において、母語の発達と外国語の発達は対立的であるが相補的でもある（西本, 2022）。ヴィゴツキーは外国語を学ぶことによって、母語を「言語体系の一特殊例として子どもが理解する」（ヴィゴツキー, 1934/2001, p. 321）と述べる。ホーキンスも同様に、外国語を学ぶことで母語を他の視点から捉えるとともに、母語をより知ることにもなると主張する（Hawkins, 1987, p. 18）。

ホーキンスはヴィゴツキーの「科学的概念」と「自然発生的概念」を主に援用し、科学的概念の発達を促してきた。本研究はこの視点を継承しつつ、ヴィゴツキーの媒介論に立ち、言語意識を単なる認知的現象としてではなく、学習者が言語を「わがもの」とし、高次の精神活動を可能にする媒介として捉える視点を導入する。媒介論は、概念発達において他者との相互作用や情動と知的過程の統一が不可欠であることを明示しており、この視点はホーキンスが強調した対話や協同、学びの情動的側面と通じる。

そこで本研究では、言語意識が「他者との関わり」、「情動」、「言語に対する自覚性・随意性」の3つの側面から言語学習の媒介としてどのように作用するのかを明らかにするため、以下の実践を分析する。

### 3. 研究方法

本研究は、寺村（2025）の分析結果をもとに同一データにて再分析したものである。寺村（2025）は、分析を通じて、「メタ言語意識の形成」と「自己肯定感の向上」という学習者の意識変容から言語意識アプローチの教育的意義を提示した。一方、本研究は、ヴィゴツキーの媒介概念を理論的枠組みとして理論主導型で再帰的主題分析を行い、言語意識が学習者の内面的変容をどのように媒介するのかというプロセスに焦点を当てて検討する。

#### 3. 1. 実践概要

大阪府にある、筆者が学習ボランティアとして関わっていた学習教室に通う中高生5名を対象に2024年11月にWSを実践し、インタビューを行なった。この学習教室は主に、小学生の宿題や中学生・高校生の宿題、教科学習、高校受験の個別指導、移民の子どもに対する日本語学習、教科学習の支援を行っている。学習教室のコーディネーターより関心を持ちそうな中高生に声をかけてもらい、参加者を募集した。参加者の詳細は表1に示した通りである。関心を持ちそうな生徒に声がかけられたため、全員の言語学習への関心は高いものの、学校の英語学習への苦手意識には差がみられた。参加者は筆者による1時間のWSに参加し、その後には参加者全員で、12月には1対1でインタビューを受けた。すべての工程は、オンライン

表2. インタビューの質問項目

## WS直後のインタビューの質問項目

- 1 今日のWSでどのようなことが記憶に残っていますか？
- 2 それはなぜですか？

## WSの1ヶ月後のインタビューの質問項目

- 1 家や学校、友達、SNSなどで、どの言語を使用しますか？勉強しますか？
- 2 WSを受ける前、外国語の勉強についてどう思っていましたか？
- 3 この前のWSで記憶に残っているものや、なじみがないと感じたものはありましたか？
- 4 どれが1番楽しかったですか？
- 5 学校での授業や日々の生活で気にするようになったことや、誰かにWSで学んだことを話すなど、何か考え方や態度の変化はありますか？
- 6 今後、どのようなテーマについて考えてみたいですか？

ンで行われた。

## 3. 2. 分析対象

本稿で用いるデータは、2024年11月に行われたWS後の計2回にわたるインタビューから得られたものである。WS直後および1ヶ月後に、参加者に対して記憶に残っているWSの内容とともに、その理由を尋ねる形で20分程度の半構造化インタビューを行なった。質問については表2の通りである。

インタビューはすべて逐語録が作成され、複数回のコーディングを重ねた結果、3つのテーマが抽出された。なお、言い間違いやフラーといった分析に不要な要素は削除するなど、一部のデータは文意を損なわない程度に編集を加えている。

## 3. 3. 倫理的配慮

WSの開始前に、研究の趣旨、データおよび個人情報の取り扱いについて参加者と保護者、コーディネーターに説明を行い、了承を得た。インタビューに際しても、参加者に対して再度、データの取り扱いについて説明をし、録画の了承を得た。コーディネーターに対してもインタビューは任意であることを説明の上、協力いただいた。調査の内容からみても倫理的問題はないものと判断された。

## 3. 4. ワークショップ内容

1時間のWSを実施するにあたり、ホーキンスによって提示されたものおよび吉村の実践、さらに筆者が以前行った高大連携事業での同様の授業内容に対する当時の生徒からの感想を参考にして内容を定めた。

## 3. 4. 1. クイズ

まず、参加者に下記の3問を尋ねた。

- ① 世界にはいくつある言語がありますか？
- ② 日本にはいくつある言語がありますか？
- ③ 「ミルフィーユ」「マッチョ」「イクラ」これらは何語ですか？

これらの問いは、国内外の言語の多様性を認知するとともに、「カタカナ=外来語=英語」という認識を崩す目的のもと作成された。

## 3. 4. 2. 読み書きの意義

次に、Hawkins (1983)に基づき、読む行為について取り上げた。参加者に読む行為と聞く行為のどちらが難しいと思うかを尋ね、一般的には聞く行為の方が難しいとされていること、その理由として次を予測しにくい点や表現やイントネーションの個人差などを解説した。

続いて、読む行為の社会的意義に目をむけるため、紀元前の社会における「文字を読める人」の捉えら

表3. テーマ「他者との関わり」に関する項目と発言例

項目(コード数)	発言例(発言者)
親への共有(6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>受ける前からちょっとお母さんからそういうの聞いたことがあったりしたから…。[…]授業の、どんなあったとか話した。で、その時に多分、あのなんか日本語と、日本語がめっちゃむずいって言われてるっていう理由みたいな、そういうのを(お母さんに)聞いて。(B)</li> <li>私は、母に(WSで)中国語を話したことを言って、とても良かったと思いました。(D)</li> <li>あ、でも、親とかですかね、話したのは。[…]なんか「面白いな」みたいな。[…]すごい興味をもってきました。(E)</li> </ul>
WS参加者との関わり(4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>(他の人と)結構協力しあって、楽しかった(B)</li> <li>若干そのなんていの、コミュニケーションがしにくかったところもあるんですよ。その「これなんていの」っていうのが分からなかつたりとかあったんですけど、そういうことも海外の人とそういうワークショップをする機会がなかったらできないことなんで、珍しいというか。珍しいことだなあとと思って。(C)</li> <li>わたしは授業[WS]を受けているとき、(日本人が)何を言っているか理解できます。[…]学校の授業はとても難しいけど、このワークショップで日本人とのやりとりが、基本的にはその日常生活の会話がほとんど理解できて、話すことも聞くことも大丈夫だった。(D)</li> </ul>
その他(3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>結構これ知ってる?みたいな感じで話すようになりました。[…]友達とか家族とか、ここに来てる人の先生。[…]10人超えてたかもしれない。(A)</li> <li>えーなんか結構知ってるとか、共感できること結構あって。なんかあのー、外国人とかに、「てか」とか言ったら、「え、なになに」ってなるって言ってたじゃないですか。それよくあるなって思って。クラスにネパールの女の子がいるんですけど、あーそういうこと言っちゃいがちやなってめっちゃ思いました。(A)</li> </ul>

れ方を予想させた。古代エジプトではヒエログリフを読める人が「神の言葉を理解するもの」として崇められたのに対し、古代ギリシャでは民主主義の基盤として神聖視されなかったことを紹介し、文明による捉え方の違いを示した。また、成文化は情報を広く正確に、時代を超えて残すことを可能にした点を解説し、読み書きが人間社会において果たしてきた役割を概説した。この活動は、学習者が自身の読み書きの経験をより広い歴史的な文脈へと位置づけ、言語を学ぶ意義を再考することを目的とした。

### 3. 4. 3. 「月の言い方」ワーク

そして、吉村ほか(2021)で紹介されている穴埋めワークに取り組んだ。ここでは、全く知らない言語でも、自身の既に持っている言語能力を応用すれば、穴埋めができるなどを参加者に体感させた。ワーク後、スペインがフィリピンを植民地として支配していた歴史的背景やスペインによるポルトガル併合を説明し、言語から歴史的関係が読みとれることを補足した。

### 3. 4. 4. 語族と言語規則の比較

最後に、膠着語・孤立語・屈折語を取り上げた。語順や助詞の有無、語形の変化を比較し、学習者が母語とする言語によって馴じみのある言語規則とそうでない規則があることを解説した。例えば、日本語や韓国語では語順が比較的自由である一方、中国語やタイ語では語順が重要であること、日本語やモンゴル語では否定マーカーは文末に置かれるが、中国語やスペイン語では文頭に置かれることなどを、筆者の経験を交えて説明した。加えて、言語系統樹(Language Family Tree)を紹介し、日本語母語話者で英語が苦手であったとしても、朝鮮・韓国語やモンゴル語といった同じ膠着語族に属する言語は学びやすい可能性があることを補足した。この活動は、学習者自身の特定の言語学習への苦手意識が外国語学習の可能性を狭めないよう、生徒の外国語学習観を広げるために行なった。

## 4. 分析

分析手法は、再帰的主題分析 (Braun & Clarke, 2021) を理論主導型で採用した。言語教育において、言語意識が学習者の内面的変容をいかに媒介するかを検討するため、ヴィゴツキーの媒介概念に基づいて、①「他者との関わり」、②「情動」、③「言語に対する自覚性・随意性」の3つの理論的枠組みに着目した。複数回のコーディングを重ねた結果、最終的に41個のコードセグメントが「他者との関わり」、「情動」、「言語に対する自覚性・随意性」に分類された。

### 4. 1. 他者との関わり

「他者との関わり」というテーマでは、13個のコードセグメントが3つに分類された。表3に示した通り、3つの項目は、①「親への共有」、②「WS参加者との関わり」、③「その他」からなる。

「親への共有」は、WS後に親、特に母親にWSでの学びを共有する発言に関するものである。筆者から参加者に対して、学びを共有するよう指示を出さなかつたにもかかわらず、すべての参加者が、自発的に親に話したことを報告している。例えば、参加者Bは、WS前より母親と日本語について話す機会があり、今回のWS後、その経験を内省していた。参加者Eも参加者B同様、親に話した上で、「すごい興味をもってくれました」と報告している。参加者Dは、WSのなかで中国語を取り扱われた驚きを母親に共有したことと語っている。また、匿名であるが、コーディネーターから「昨日参加した保護者のかたから、最近は話しかけてもほとんど反応のない娘が、楽しかった!と沢山話してきたと喜びのコメントをいただいている」<sup>1</sup>という感想が筆者に共有された。参加者のなかには

日頃から親とよく話す人もいれば、そうではない人もいたものの、WSが親子の会話のきっかけのひとつになったことがわかる。

「WS参加者との関わり」は、WSにおいて他の参加者との関わりによってうまれた内省からなる。「月の言い方」ワークで参加者は、筆者が無作為で決めた相手とワークシートの穴埋め作業をおこなった。参加者Bは、ペアとなった参加者Eとベトナム語での2月(タンハイ)の言い方を考えるために、同言語の12月(タンムオイハイ)から予想したらいいのではないかと気づいたり、フィリピン語とスペイン語の類似から、フィリピン語で10月を表す「オクトゥーブレ」からスペイン語の10月(オクトゥーブレ)を予想したりする姿がWS中にみられた。そして言語の規則を発見するために協力した楽しさを報告している。参加者Cは、同ワークで中国語母語話者の参加者Dとペアになった。ワーク内でのコミュニケーションに難しさを感じながらも、参加者Cはそのような経験を母語が異なる人とペアになったからこそ起きた、珍しい経験として内省している。一方、そのペアとなった参加者Dは、参加者Cのような難しさを感じないばかりか、むしろ学校の授業に比べてやりやすかったことを報告している。「(日本人が)何を言っているか理解でき」たという発言からWSの内容を理解していたことがうかがえ、そのためペアワークでも「日常生活(レベル)の会話がほとんど理解」できたとの感想につながったと考えられる。「月の言い方」ワークシートでは、中国語の読みはすべてカタカナで表記されている。カタカナ表記に基づいた発音が、参加者Cの感じたコミュニケーションの難しさに起因したと考えられる。参加者Bと参加者Eにコミュニケーションでの困難が報告されていないのも、日本語母語話者のペアで、カタカナ表記に基づく発音で問題がなかったからと予想される。ただ、参加者Dは、参加者Cの中国語の発音について言及しておらず、むしろ、学校生活よりも日本人生徒と会話ができたことへの安心を語っている。

1 コーディネーターから筆者宛に送られた個人メール(2024年11月13日)。

表4. テーマ「情動」に関する項目と発言例

項目(コード数)	発言例(発言者)
学校での学習に対する 情動的振り返り(5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業とかでそういうこと〔言語に関する疑問を〕思っても、なかなか先生にいう機会がないし、言えないから。数学は全然わかるんですけど、他の授業が全然わからなくて、そのときになんてこうなんだろうって思うことが結構あって。(A)</li> <li>・英語自体は楽しいけど点数取られへんから、テストはいいやってあきらめがちで。自分は英語が苦手っていうのがありすぎて。でも今回、結構自分の肯定感はあがりました。(A)</li> <li>・(英語学習は)おもんないなーって。[...]なんか日本語と全然違うから、なんかマジで覚えられへんし、文法もなんかよくわからんから、って感じです。[...]なんかテストの時、テストの点数がめっちゃ悪いから(B)</li> <li>・学校の授業は、より難しい。これはより理解しやすい。(D)</li> </ul>
WSに関する情動的記憶 (4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(学校などで)あんまり褒められることもないから(A)</li> <li>・(マッチョの話について記憶に)めっちゃ残ってるっす。衝撃あった。(B)</li> <li>・外国語って聞いていたので中国語はないと思ってた。月の言い方のやつが中国語と比べることができて楽しかったです。(D)</li> </ul>
新たな学習動機・興味の 芽生え(3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・国語の授業で中国語を見るときあったんだけど、その時にこれってなんか日本語とちょっと似てるかな、意味わかるかなって考えたり。[...]結構似てる言葉を考えるのがちょっと楽しい。(B)</li> <li>・ワークショップまでずっと英語は好きな状態だったんですけど。でもワークショップを受けて、なんかもっといろんな言語やってみたいなって思うようになりました(E)</li> <li>・(英語の種類について)めっちゃ興味あります。(E)</li> </ul>

「その他」では、まず、親以外の他者への学びの共有があげられる。参加者Aは、考え方や態度の変化に関する質問に対し、「結構これ知ってる?みたいな感じで話すようになりました」と述べ、具体的に国内外の言語数や外来語のクイズを親や友人、学習教室の先生、合わせて10人以上に同じようにクイズを出し、解説をしたと報告した。「その他」のもう1つの語りは、自身の交友関係におけるコミュニケーションを振り返ったものである。参加者Aは、WS直後のインタビューで韓国人やネパール人の友人とのやりとりを思い出し、第二言語で聞いて理解する難しさについて気づきを得ている。聞くことの難しさは、次にどのような発言がくるか予測しきれないことにある、という筆者の説明を受け、参加者Aは自身の非日本語母語話者とのコミュニケーションを省察している。1ヶ月後のインタビューで「今後どのようなテーマについて考えてみたいですか」と尋ねると「やっぱ同じクラスにネパールの子がおるから、ネパール関連とか」と答えており、友人の母語を学びたいという思いを示した。

#### 4. 2. 情動

「情動」というテーマでは、12個のコードセグメントが3つに分類された。表4に示した通り、3つの項目は①「学校での学習に対する情動的振り返り」、②「WSに関する情動的記憶」、③「新たな学習動機・興味の芽生え」からなる。このテーマには、参加者の葛藤、喜び、興味・関心などの情動が表れている発言を分類した。

「学校での学習に対する情動的振り返り」は、学校とWSの比較に関する発言からなる。参加者Aの2つの発言は、授業で疑問がうまれても先生に聞けない葛藤や、英語に関心があるもののテストの点数によるあきらめといった葛藤があらわれている。今回のWSは少人数であり、定期的に筆者から質問があるかを確認でき、参加者Aにとって、聞きたいことが聞ける環境になっていた。また、参加者Aは「月の言い方」ワークの全問正解から自信を得て、「今回、結構自分の肯定感はあがりました」と自己肯定感の向上を報告している。参加者Bは、WS以前の外国語学習への印象を尋ねられると、「おもんないなーって」と述べ、

その理由を「マジで覚えられへんし」、「テストの点数がめっちゃ悪いから」と語る。「(英語は)日本語と全然違うから」という発言からは、英語と日本語の言語的距離を意識している様子が見てとれる。参加者Dも、学校の授業に対しては難しさを感じている一方で、WSは理解できた喜びを表している。以上の発言から、このようなWSは学校の学習にハードルを感じている生徒にとって、学習を支援する働きをもつ可能性が示唆される。なぜなら、参加者Bの言語的距離に関する言及や参加者Dの学校とWSの学びを分けて捉える発言から、このような学習者の言語観を広げる機会は学校での言語学習や評価を絶対視せず、学校の学習を相対化する機会となりうる。学校で「全然わからない」とことや「テストの点数がめっちゃ悪い」とことで、外国語の学習意欲そのものが下がりかねないが、言語的距離が近い言語や規則を発見するワークで自己肯定感があがり、学習意欲も向上する可能性がある。その可能性は、非日本語母語話者にとどまらず、日本語母語話者においても同様である点は注目すべきであろう。

「WSに関する情動的記憶」は、WSに対しての参加者の感想からなる。参加者Aは、特に学校で「あんまり褒められることもないから」、WSで正解を出し、筆者から肯定的な声かけがあったことをWSの印象として語る。次に、参加者Bと参加者Dの発言は、WSの内容に関連する。「マッチョ」はスペイン語に言語的起源をもつことが参加者Bにとって予想外であったため、記憶に残っているという。参加者Dは、「外国語」のなかに中国語は含まれないとと思っていたが、自身の中国語の知識を用いてワークを進めることができ、「楽しかった」と語っている。参加者内で、情動的記憶の内容に差があるのは、参加者の経験や関心、母語の違いなどの複数の要因に拠るものであろう。興味深い点は、先の「学校での学習に対する情動的振り返り」の発言者と「WSに関する情動的記憶」の発言者が一致している点である。つまり、筆者

とのやりとりやWSの内容などの複数の理由によって情動的記憶が形成され、先のコード同様に学校での学習を相対化するきっかけとなったのだと考えられる。このような言語意識に着目したWSが、学校での学習にハードルを感じている生徒の学習を支援する可能性を示唆するものである。

「新たな学習動機・興味の芽生え」は、WSへの参加をきっかけとして言語的関心を広げた発言からなる。参加者Bは、国語の授業で、中国語の漢字表記をみる機会があり、中国語と日本語の類似点を探すことが「ちょっと楽しい」と語る。参加者Eは、大学でスペイン語学科に進学するが、英語以外の外国語への興味を強めるとともに、英語に関しても、アメリカ英語、イギリス英語などの国家レベルでの違いがあるだけでなく、イギリス英語であれば階級によっても違があるという筆者の話に「めっちゃ興味あります」と反応し、新たな興味の芽生えがみられた。

#### 4. 3. 言語に対する自覚性・随意性

「言語に対する自覚性・随意性」というテーマでは、16個のコードセグメントが3つに分類された。表5に示した通り、3つの項目は、①「言語と歴史・文化とのつながりへの気づき」、②「言語への分析的まなざしの獲得」、③「多様な言語への自覚」からなる。これらのコードは、WS前後を比較し、参加者がWS後に言語についてより自覚的、随意的になっていることを示す。

「言語と歴史・文化とのつながりへの気づき」は、クイズと「月の言い方」ワークでのポルトガル語とスペイン語、フィリピン語の類似に関する歴史的説明に関するものである。参加者Bは歴史にあまり興味はなかったものの、言語と歴史の関係性に気づき、「歴史とかちょっと考えるようになつた」という。これは言語意識アプローチのテーマが教科横断的であり、言語に限らず世界史や日本史、地理といった社会科と結びつ

表5. テーマ「言語に対する自覚性・随意性」に関する項目と発言例

項目(コード数)	発言例(発言者)
言語と歴史・文化とのつながりへの気づき(8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 言語とか、英語以外のやつ見た時に、歴史とかちょっと考えるよう。もともと歴史に興味はあんまないけど。(B)</li> <li>・ 知りたいなと思ったことなんですが、それぞれの国の言語とその国とかの文化がどういう感じで結びついてんのかなーっていうのは思いました。言語が結構歴史とも関わってるって話だったじゃないですか。それで歴史と結びついてるのやったら、絶対それは文化にも紐づいてるやろうし。てなったら、言語とその文化についてはどういう結びつきがあるんかなっていうのは考えました。(C)</li> <li>・ アイヌ語とか絶滅?絶滅っていうか、なくなっていったら、文化とかもなくなるんかなって思って。(E)</li> <li>・ 絶滅してしまう言語がどういう言語があるのかなとか。そういうのをなんとなく調べてみたり(E)</li> <li>・ スペイン語とかフィリピン語とかの単語の意味というか発音とか、そういうのが近いのは、植民地支配の影響があってとか。そういう社会のことにも紐づけられるのがすごい印象に残っています。(E)</li> </ul>
言語への分析的まなざしの獲得(4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ カタカナの文字とか見た時に、これどこから来たのかなとか、どういう国から来たのかなとか思う。(B)</li> <li>・ 月のやつで、「これが」みたいな説明できなくて。[...]多分、その発音の仕方がわからん的な感じだったと思うんですけど。(C)</li> <li>・ 月の単語、別の国の単語と比べたら、似てる単語が多いと思います。これはびっくりします。(D)</li> </ul>
多様な言語への自覚(4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 言語の数が減ったり増えたりしてるのは、なんでなんかなって思いました。(C)</li> <li>・ (英語にも)そんな結構いろんな種類あると思ってなかったです。(E)</li> </ul>

くことを示す感想である。次に、参加者 C と参加者 E は、WS 内では取り扱わなかった言語と文化のつながりに着目している。WS 後に参加者 C は言語数の増減について質問し、それを受けた参加者 E がアイヌ語とアイヌ文化の関係について質問した。インタビューでもその関心は引き継がれており、参加者 E は WS 後に危機言語について「なんとなく調べてみた」と報告している。言語と歴史の説明を受け、自主的に言語と文化のつながりに意識をむける参加者がいたことは特筆すべき点だと考える。また、植民地支配の影響に関する参加者 E の発言は批判的思考の萌芽ともいえる。今回の WS は、批判的思考を促すことを直接的な目的としていなかった。しかし、参加者の語りから、言語と歴史、文化とのつながりに気づいたことで、その関係性を再考する視点が芽生えていたことが示された。

「言語への分析的まなざしの獲得」は、参加者が個別の言語を、より広い視点から捉え直そうとする発言からなる。参加者 B は、「マッチョ」という語がスペイ

ン語に由来すると知ったことに「衝撃」を受けたと言つており(4.4. 表4)、それ以降「カタカナの文字とか見た時に、これどこから来たのかな」と語源を考えるようになったという。これは、カタカナ表記をすべて英語由来とみなす單一的な認識から離れ、語の背景にある言語的起源を探ろうとする分析的まなざしが育ちつつあることを示している。参加者 C の「発音の仕方がわからん的な感じだった」という発言は、「月の言い方」ワークにおける中国語母語話者である参加者 D とのやりとりを振り返り、カタカナで書かれた読み通りに読んでも通じなかつたことに対して、中国語の発音とカタカナの表記が完全に一致していないことを分析したものである。また、参加者 D は、「月の言い方」ワークシートに並べられた各言語を見比べるなかで、異なる言語間にみられる共通点に注目していた。こうした経験を通じて、参加者 D にとっても言語間の構造的な類似に目を向けるきっかけとなったと考えられる。

「多様な言語への自覚」は、世界に存在する言語の

数や、その変化の背景に関心を持つ発言、さらには個別言語の多様性に気づく発言からなる。参加者 C は、国内外の言語数に関するクイズにおいて、自身が予想していた数をはるかに上回る数の言語が存在することに驚いたと述べており、言語の数が増減する理由について考える姿勢をみせている。また、参加者 E の「いろんな種類あると思ってなかった」という発言は、質疑応答の場面で、筆者から「英語も地域や階級などによって多様な変種がある」と説明を受けた際に、英語に対する認識が変化し、一枚岩としてではない英語の多様性に自覚的になったことがうかがえる。

## 5. 考察

本研究では、言語意識が学習者の経験をどのように再構成し、言語学習への姿勢や認知的枠組みに変化をもたらすかを明らかにした。言語意識は「他者との関わり」、「情動」、「言語に対する自覚性・随意性」の3つの観点から学習者の内面的変容を促しており、これはヴィゴツキー(1934/2001)の主張する情動過程と知的過程の統一と解釈でき、ホーキンスの「言語の学び方の学習」(Hawkins, 1999)を具体化するものと考えられる。

「他者との関わり」に関して、学習者は WS 後に親や周囲の大人、友人に学んだ内容を共有していた。こうした学びの共有は、単なる報告行為ではなく、自らの理解を言語化し、学びを意味づけ直す行為と考えられる。さらに、異なる言語的背景をもつ参加者同士が協同して行った探究型作業は、日本語母語話者の参加者にとって発音の違いに気づき、発音について考察するきっかけとなった。このような協同は、他者との相互作用を通じて獲得された概念が個人の思考の道具となり、学習者が自発的にそれを操作できるようになるという、ヴィゴツキーによる概念の内面化の理論に通じる(ヴィゴツキー, 1930-31/2005)。

「情動」に関する結果は、本 WSでの学びが認知的

変容に加えて、感情的意味づけを伴う経験であったことを示す。ヴィゴツキーは学習における思考と情動の統一を強調しており(Vygotsky, 1978; ヴィゴツキー, 1934/2001), 本研究もこの理論を支持する結果となった。参加者の語りには達成感や安心感といった肯定的な情動がみられ、「自分ならできる」と信じる感覚である自己効力感の向上や学習意欲の喚起につながっていた。特に、学校教育で十分に自己効力感を得られなかった学習者の語りは注目に値する。英語学習に苦手意識をもっていた参加者は、言語観の拡大を通じて自身の興味関心のある言語やテーマを意識化し、日本語学習に苦手意識をもっていた参加者は、日本人との協動作業を通じて達成感を得ていた。このような情動経験は言語活動の価値を再定義し、学習意欲や歴史学習への関心にも影響することが示唆された。

「言語に対する自覚性・随意性」に関する結果は、学習者が言語に対してより分析的かつ意識的に捉えるようになったことを示す。ヴィゴツキー(1934/2001)が述べるように、学習者は自然発生的概念から科学的概念へと移行する過程で、言語に対して自覚的・随意的になる。科学的概念の学習は、概念を体系的に理解し、自らの意志で操作しながら思考や発話をを行うことである(小川, 2015)。本研究では、中学生の参加者には友人や母との日常的な会話経験(自然発生的概念)を起点として、言語的距離や「聞く」という行為に関する抽象的理解(科学的概念)へと移行する様子がみられた。一方、高校生の参加者は、スペイン語学習を他言語との関連で位置づけ直し、言語と歴史・文化の結びつきについて主体的に考察していた。これらは、学習者が自ら概念を操作し、探究的に思考するきっかけを得たことを示すと考えられる。このような変容は、Hawkins (1999) が提唱した「言語の学び方の学習」という目標とも合致する。新しい言語や概念に出会ったときにパターンを自ら発見し、既知の概念と関連づけて理解する力を育むという言語

意識の教育的意義が示唆された。

以上の3点から、言語意識は他者との関係性のなかで、情動過程と知的過程とを媒介し、言語に対する自覚的・随意的な姿勢を育むものと考察される。WSという限定的な学習機会であっても、参加者の語りには、自身の言語観の変容や学びに対する意味づけの変化が確かにあらわれていた。

## 6. 結論

本研究は、言語意識アプローチに基づいたWSの実践と、それを受けた中高生の語りを分析することで、言語意識の媒介的機能を実証的に検討した。

その結果、言語意識は「他者との関わり」、「情動」、「言語に対する自覚性・随意性」の3つの側面を通じて、学習者の気づきや理解の変容を支えていたことが明らかとなった。参加者の語りには、他者との関わりのなかで過去の経験を捉え直す動き、学習を感情的に意味づけ直す動き、そして言語をより分析的に捉えようとする姿勢があらわれていた。寺村(2025)では、言語意識アプローチの教育的意義をメタ言語意識の形成と自己肯定感の向上から主張した一方、本研究は、情動過程と知的過程を媒介するものとしての言語意識そのものの意義を示唆した。言語意識は、先行研究によって示されてきた言語の多様性や構造への気づきを促すものとしてだけでなく、他者との関わりや情動を介して、抽象的かつ高度な思考へと引き上げる媒介装置として機能しうる。この結果は、ホーキンスが描いた学習の基盤としての言語意識とヴィゴツキーが示した媒介理論とも通ずるものであり、言語教育における言語意識の意義を確認する手がかりとなる。

もっとも、本研究は調査対象が短期間の実践に限られており、言語意識の長期的な影響については明らかにできていない。また、参加者は比較的、言語学習に関心をもつ層であり、他の中高生にも同様に当てはまるとは言い切れない。今後は、より多様な学習

者を対象とするほか、継続的な実践研究や、異なる教育現場における実践の比較、検討を通じて、言語意識の媒介的機能をより多角的に検討していく必要がある。

## 文献

- 岩坂泰子、大山万容、吉村雅仁(2013). グローバル教育における多言語活動の意義『グローバル教育』15, 44-57.
- ヴィゴツキー, L. (2001). 『思考と言語』(柴田義松, 訳)新読書社. (原典1934)
- ヴィゴツキー, L. (2003). 『「発達の最近接領域」の理論——教授・学習過程における子どもの発達』(土井捷三, 神谷栄司, 訳)三学出版. (原典1935)
- ヴィゴツキー, L. (2005). 『文化的・歴史的精神発達の理論』(柴田義松, 監訳)学文社. (原典1930-31)
- 小川雅美(2015). 初修外国語の学習経験に関する「意味」を求めて——スペイン語クラスのエスノグラフィー [博士学位論文] 大阪大学.  
<https://doi.org/10.18910/52091>
- 寺村優里(2025). 学習者の意識変容を促す言語意識アプローチ——メタ言語意識の形成と自己肯定感の向上『関係性の教育学』24, 15-31. [https://doi.org/10.51077/epajournal.24.2\\_13](https://doi.org/10.51077/epajournal.24.2_13)
- 西本有逸(2022). ヴィゴツキーの外国語学習観. *Second Language*, 21, 23-33. [https://doi.org/10.11431/secondlanguage.21.0\\_23](https://doi.org/10.11431/secondlanguage.21.0_23)
- 吉村雅仁、中尾雪路、水本祐之(2021). 日本の高等学校における複言語教育実践の試み——5言語必修の多言語授業と言語意識活動『複言語・多言語教育研究』9, 82-98. [https://doi.org/10.34564/jactfl.9.0\\_82](https://doi.org/10.34564/jactfl.9.0_82)
- Barjesteh, H., & Vaseghi, R. (2012). *Language*

- awareness within the context of changing perspectives on grammar pedagogy. *Leksika*, 6(2), 1-7. <https://www.researchgate.net/publication/233995825>
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and research*. Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Bullock, A. (1975). "A language for life.": Report of the committee of enquiry appointed by the secretary of state for education and science. HMSO.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Hawkins, E. (1983). *Awareness of language: Spoken and written language*. Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1987). *Modern languages in the curriculum*. Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8(3/4), 124-142. <https://doi.org/10.1080/09658419908667124>
- Hawkins, E. (2005). Out of this nettle, drop-out, we pluck this flower, opportunity: Re-thinking the school foreign language apprenticeship. *Language Learning Journal*, 32(1), 4-17. <https://doi.org/10.1080/09571730585200141>
- Hawkins, E., & Derrick, J. (1975). Summer proj-  
ects for children with language difficulties. In G. Sinclair (Ed.), *Education and social action* (1st ed., pp. 170-186). Routledge.
- Murakami, C. V-T. (2013). *Language awareness & knowledge about language: A history of a curriculum reform movement under the Conservatives, 1979-1997* [Doctoral dissertation]. University of Exeter. <https://hdl.handle.net/10871/14539>
- Svalberg, A. M-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287-308. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yoshimura, M., & Takano, M., (2024, July 9). *Plurilingual education in Japan through collaboration between high school teachers and researchers: A five-language compulsory course with language awareness activities*. Association for Language Awareness. Karlsruhe University of Education, Germany.



# Language awareness as a mediating tool in language education:

A qualitative study of Japanese secondary students' narratives

TERAMURA, Yuri\*

*Graduate School of Human and Environmental Studies,*

*Kyoto University, Japan*

## Abstract

This study explores a mediating role of langauge awareness (LA) in learners' linguistic development. A workshop based on a LA approach was conducted with five students, and their reflections were examined qualitatively. Using Vygotsky's notion of mediation as the analytical lens, a reflexive thematic analysis focused on three dimensions: interaction with others, emotional experience, and learners' growing conscious awareness and voluntary control of language. The analysis revealed that developing LA encouraged students to share and reflect on their experiences, hightened their sense of self-esteem, and enhanced their awareness of linguistic structures and diversity. In conclusion, rather than functioning merely as knowledge, LA can bridge learners' thoughts and emotions, supporting the emergence of more abstract thinking processes.

**Keywords:** language awareness; foreign language education;  
reflexive thematic analysis; mediation; Vygotsky

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

\* E-mail:teramura.yuri.34c@st.kyoto-u.ac.jp