

## 会話プロジェクト：日本語三年生の応用力を促すための足がかり

### Conversation project: an approach to helping Third Year Japanese learners improve their application skills

高橋悦子（ウェスリアン大学） Etsuko Takahashi (Wesleyan University)

#### 1. はじめに

中級、特に三年生のレベルの学生は、往々にして伸び悩みの壁にぶちあたる。膨大な語彙と様々な文法項目を整理、消化し、それを実践力につなげていこうと奮闘するのだ。

私立教養大学、ウェスリアン大学での日本語課では、一年生から二年生にかけて The Japan Times の「げんき I」(Banno, Ohno, Sakane, & Shinagawa 1999)及び「げんき II」(Banno, Ohno, Sakane, Shinagawa, Tokashiki, 1999)を、二年生後半から三年生前半では「中級の日本語」(Miura & McGloin 1994)を使用し、それからは色々な生教材を使って学習を進める形となっている。当校の三年生のレベルは、大多数がウェスリアンの一、二年生の日本語クラスの修了者だが、中には夏期講習を経て上がって来る学生と、大学以前に日本語を履修してプレースメントテストで三年生に編入する学生もいる。

三年生まで続けている学習者は、総じて学習意欲が高く日々の学習に励んでいるが、なかなか教室外で実際に日本語を使う機会に恵まれない。結果として、表現力や応用力も十分伸びるとは言えず、実際自分の日本語が通用するものなのか自信を持ってない人が多いようである。そこで採用したのが会話プロジェクトである。本発表ではこの会話プロジェクトについて、背景となるカリキュラムの設定、実践概要、そしてその効用を報告する。

#### 2. カリキュラムの設定

カリキュラムの設定において特に念頭においているのは、まず(1)外国語のスタンダードを統合した形態、(2)内容重視のアプローチ、そして(3)学習者の自律性の促進である。

##### 2-1 外国語学習スタンダードズ

外国語学習スタンダードズ(National Standards for Foreign Language Education)は、21世紀の外国語教育の方向性を示すために開発が進められた枠組みで、五つのC、つまりコミュニケーション(Communication)、文化(Culture)、コネクションまたはつながり(Connection)、比較(Comparison)、コミュニティー(Communities)を学習目標の領域に掲げている。一つのアプローチに制限されることなく学習者の様々なスキルや背景、ニーズ、興味を満たせるように教育内容が配慮されており(聖田 1999)、各プログラムに適切なカリキュラムを編成するのに役立つものである。

外国語スタンダードズは、学習者が幼稚園からある年数(K-12)に達した時点での到達目標として、どんなことができるようになっていくのが望ましいのかを示しているが、日本語では特に大学卒業時(K-16)にまで対象を拡張している。しかしながら、この到達目標は、初等、中等教育ではカリキュラムの基盤として積極的に組み入れられていることが多いのに対し、大学レベルでの活用度はかなり低いようである(高橋・服部 2009, 牛田 2007)。アーティキュレーションの重要性が叫ばれている今、教育レベルや機関を超えて外国語教育の理念について共通認識を持ち、理解し合い、連結を強めていくためにも外国語スタンダードズの考慮は重視すべきではないだろうか。

##### 2-2 内容重視のアプローチ

外国語スタンダードでは、外国語の授業に幅広い教科内容を導入することが大切であるとし、コミュニケーション・ストラテジーや学習ストラテジー、批判的考察力(critical thinking skills)などに重きを置いている。この観点は、内容重視のアプローチと共通している。内容重視のアプローチでは、学習者が何かの教科、内容を学ぶことによって、その時に必要な言語も一緒に学ぶというプロセスに高く価値を認めている(Brinton, Snow, & Wesche, 1989; Jourdenais & Shaw, 2005; 岡崎 1994)。つまり、内容学習を達成するために言語が道具として使われる、というアプローチである。従来のアプローチでは、学習者はまず文法や語彙を学び、その後でそれを色々なコンテキストで使えるようにするのが一般的である。一方で、内容重視のアプローチでは、文法や語彙やその他の学習すべきことが学習内容の中に併せて組み入れられているため、学習目標は言語も内容も同時に学ぶことになるわけである。昨今では日本語でもいろいろな形態の内容重視のアプローチの試みがなされている(Beeman, Hayashi, & Rabson 1993; Dorsey 2009; Kuriyama 2009; 牛田 2007; 高橋・蘇 2005; 近松 2009; 藤岡・中窪 2007)。

## 2-3 自律性の促進

自律性の促進は、外国語教育において近年ますます注目を浴びている。学習者の自律性というのは、学習者が自分のニーズや希望に役立つように、自分の学習をコントロールするための能力であり、何をなぜどのように学ぶか自分で決めて計画し、それを実行し、さらにその結果を自分で評価する力をつける知識やスキルを指す(Holec, 1981, 1985; 梅田 2005)。自律学習と言うと、一人で学習を進めていくことだと考えられがちかもしれないが、そうではなくて、通常教師や友人の援助を始め、身の回りの様々なリソースを見いだして積極的に利用していくことが大切である(van Esch & St. John 2003)。

学校での学習時間にも学習内容の範囲にも制限がある。教育の理想は、学習者自身が主体となり、学習の目的を念頭に置いて、批判的思考力を培い、深い探究心を持って様々な場をもって積極的に学習を進めていくことではないだろうか。そのために、教師は自律学習能力の養成を常に意識し、自律学習を効果的に支援するために具体的な方法を考察することは、極めて大切である。

## 3. 会話プロジェクトの実践概要

### 3-1 授業の流れ

授業の運びとして、大まかに三つの段階がある。まず「インプット」の段階では、あるトピックの下準備として内容的スキーマを作るために読解問題や視聴覚教材などを与える。次にそれらのインプットを学生がきちんと理解していけるように、多角的にインプットを考察していく。これが「インプット・プロセッシング」の段階で、インプットに対する内容理解の質問に答える、短い意見文を書く、授業での小グループで意見交換や討論を進めることなどのタスクが含まれる。最後が「アウトプット」である。アウトプットというのは、学んできたこと、つまり、ある題材について身につけた、知識と見解、そしてそれを表現するための語彙、言語形式を何らかの形で産出することである。主な活動として会話パートナーとの会話、論文作成、口頭発表が挙げられる。

### 3-2 会話プロジェクトの目的

本稿で焦点をあてている会話プロジェクトの目的は、(1) 外国語スタンダードの教育基準を目指す、(2) 授業で習った項目をさらに踏み込んで自律的に充実させる、(3) 日本語で密度の濃い会話を定期的することにより、運用能力の自信をつける、の三点である。会話は、日本語の学生と日本人パートナーとの間で、授業外で行われる一対一の会話セッションである。会話は一回が一時間で、ウォームアップとして、授業のこと、趣味のことなどについて話す自由会話で始まるが、中核は授業の内

容に沿ってその中で特に自分が興味を持っていることに的を絞り、奥行きのある意見交換を目指すものである。

### 3-3 会話セッションの形態

会話セッションは、隔週で行われる。当校の周りには日本人が在住しておらず、会話の相手は全て日本からの数少ない留学生に頼っている。当校にはESL (English as a Second Language)のプログラムはなく、留学生は全て英語に堪能な学部生であるため、日本語の学生が日本語の会話を学び、日本人留学生は英会話を学ぶといった交換の形は成り立たない。このプロジェクトを開始した当初は、日本人留学生に押し倒すように協力を求めて日本語の学生の相手になってもらっており、留学生達が自分の勉強だけで多大な苦勞をしているのを重々承知しているだけに非常に心苦しい思いだった。しかし、近年は大学からの願ってもない援助を受けられるようになり、少額ではあるが会話に要する時間分の手当を支払えることになった。このため、会話パートナーを募るのに以前ほどの苦勞に悩まされることはなくなった。会話パートナーの集め方としては、会話プロジェクトの主旨、会話の頻度、所要時間、内容を説明した電子メールを日本人学生に送って興味のある学生に連絡を乞う、また、個人的にアプローチする、会話プロジェクトの経験者に頼んで他の学生に呼びかけてもらう、などの方法をとっている。応募してくれた学生には、個人別に直接会い、事前に会話が実際どういうものなのか具体例などを挙げながら簡単なオリエンテーションを行っている。この時、この会話プロジェクトの形態、目的を確認した上で、英語で話さない、日本語学習者に言っていることが通じない場合他の言い方に直す、一方的なインタビューではないので、お互いの意見を交換する形にするなどの注意事項を強調する。日本語学習者とネイティブスピーカーのペアに関しては、毎回同じにすることでお互い話しやすくなる利点があるが、一方でペアを替えることでいろいろな話し方や考え方の人と遭遇するという利点があるので決めがたいところだが、たいていその中庸を選んで、学期半ばでペアを替え、一学期中に二人のパートナーと会話をする形としている。

### 3-4 会話プロジェクトの手順

会話の手順は、(1)ブレインストーミング、(2)質問事項、意見、使用語句の手直し、(3)会話の設定、(4)最終準備、(5)会話セッション、(6)会話レポート、(7)教師の評価の七つのステップから成る。

#### (1) ブレインストーミング

まず、会話のための準備の第一段階として、学生は「会話メモ」に取り組む。これは、授業内容を元にフォーカスをしたい事柄を絞り込み、トピックを決定し、具体的な質問項目や自分の意見をまとめるという一連の作業をまとめたものである。会話は日本語の学生からの日本人の会話パートナーの学生へのインタビューではないので、一方的に「～～についてどう考えますか。～～について話して下さい。」などと次々に日本人の会話パートナーに質問だけして答えを乞うものではない。あくまでも建設的な意見交換ができるようになることが狙いなので、その旨を日本人の会話パートナーの学生にも説明するようにしている。日本語の学生は、授業でどんな読み物や話し合いをしてきたのか、そして自分がどんな意見を持つに至ったか、きちんと説明できるように準備する必要がある。また、ユニットを通していろいろな語彙を学習していくが、会話の前にそうした語彙を復習することも促している。自分が言いたい事を伝えるために新しい語彙が必要なことも多々あるので、関連語彙や表現をよく調べてリストアップすることもこの会話メモのタスクの一つである。

#### (2) 質問事項、意見、使用語句の手直し

教師は(1)の会話メモに書かれた主旨や質問の内容に目を通し、フィードバックを施す。自分の意見を説明したり相手の学生に意見を求めたりする際の説明、充分な情報を提供しているか、語彙、表現は適切か、などを指摘し、さらに会話に役立つと思われる点で気付いたことがあれば言及する。学生

は、そのフィードバックを元に会話の内容や表現を再考、練り直すのである。再提出が要求される場合もある。

### (3) 会話の設定

会話は相互の都合に合う日時と場所で行われるため、日本語の学生が率先して会話のパートナーに電話かメールで連絡をとることになっている。この際できるだけ日本語で対処するよう授業でも基本表現を押さえて準備に当たっている。

### (4) 最終準備

会話の直前に、学生は(2)で触れた会話メモに指摘されたフィードバックを元に最終チェックをする。学生によっては会話メモの再提出を課されるため、このステップへの所要時間にはかなりばらつきがある。さらに会話で言いたいことを声に出して練習したりしてシミュレーションをすることも勧めている。

### (5) 会話セッション

学生は、所定の時刻、場所で会話パートナーと会い、会話セッションを行う。会話セッションは隔週で行われるので学期を通して通常六回から七回あるが、そのうち予め指定された会話セッションを二回ビデオ録画かオーディオ録音の形で記録し、それを提出することになっている。その際の器材は教師側からランゲージラボで貸し出し可能である。会話メモの作成やその手直し、そしてシミュレーションを通して準備を整えるが、会話はあくまでも自発的で自然な会話を狙いとしているので、事前にスクリプトを作ってそれを読むものではない。この点に関して明確な注意を学生に促す必要があるのは、会話セッションの録音の際、一語一句細かくスクリプトを作り、日本人の会話パートナーに協力してもらってそれを推敲し、二人でお芝居のようなものを仕上げた学生が過去にいたからである。これは、提出された会話が、評価基準に基づいて評価され、それが成績の一部になるため、その対策だったらしい。

### (6) 会話レポート

学生は各会話の終了後、会話レポートにとして、会話で相手と話し合ったこと、相手に教えてもらったこと、特に新しい発見や特に興味深いと思ったことなどを書くことになっている。さらに、自分の語彙や表現の使い方などを内省すると共に、会話パートナーが使っていた表現で気付いたものや新しく習った言葉、難解だったことなども振り返る。会話セッションの録音が課されている時には、録音したものを聞いてから、会話レポートよりも詳細に渡って自己評価することになっている。自分がどんな話し方をするのか、まとまったものを聞く機会はありませんので、いい復習になるのではないだろうか。

### (7) 教師側の評価

教師は、ブラックボード (Learning Management System) に提出された会話のファイル (録音、録画) を評価する。評価基準の一つは会話ストラテジーである。授業を通していろいろな会話ストラテジーの使い方を紹介したり練習したりする機会を設けているが、実際の会話で学生がどのように対処しているかに着目する。次に、会話パートナーだけが始終話し続けているということがないか、積極的に話して会話を進めているかを見るために、発話量も項目の一つである。また、会話の重点は建設的な意見交換をすることで、意志の疎通ができるということであるが、語彙、文法の使い方でも勿論おろそかにできない。度重なる誤用だけでなく、学生が言わんとしていたことより適切な表現方法や、学生自身が使用していた表現で特に効果的だったものも指摘する。さらに、話題の質も項目の一つになっているので、抽象的で奥深いことを話し合っているためにスムーズに話せないなどの場合は、評価の考慮に入れるよう工夫している。

## 4. 効用についての考察

毎回の会話レポート、学期末の学生による授業評価 (Faculty Course Evaluation) に学生から会話プロジェクトへの強い賛同の声が挙げられていることから、会話プロジェクトの意義を実感している。さらに学生からの具体的な意見を引き出すために、アンケート調査を行った。質問項目は下記の通りである。本節では、応用力を養う足がかりとしての会話プロジェクトの効用について、学生から収集したアンケートの結果と教師の見解を交えて考察する。

- (1) 会話プロジェクトは自分の日本語力を伸ばすのに役立ったと感じるか
- (2) 会話プロジェクトで一番よかったことは何か
- (3) 会話プロジェクトでいやだったことは何か
- (4) 会話プロジェクトの準備として特に心がけたことは何か
- (5) 今後会話プロジェクトを改良するなら、どんな点が挙げられるか

結果をまとめると、まず、(1)の、会話が自分の日本語のために役立ったかに対する回答では、全員が会話プロジェクトの有用性を認めているようである。学生からの最多数回答は、真のコミュニケーションを図る貴重な機会だったというものだった。ある文法表現を使って話すことや正しい活用を使って話すことに神経を尖らせるのではなく、あるメッセージを速攻で伝えることが先決だという訳である。また、学期を通して定期的に会話を行うということの意義を指摘している人も目立った。学生達は最初の会話セッションを行う時には非常に気をもむようだが、回を重ねるごとに、会話への緊張がかなり和らいでいき、自信にもつながるようである。相手の学生と親しくなることも要因の一つだろう。

(2)の特によかった点として、日本語学習者とネイティブスピーカーが一对一で話せるということ挙げた人が目立った。日本語で話す相手が通常は日本語教師のみで、日本語を話す機会も教室に限られている、という学生はかなりいる。当校では日本語教師が学部で総計三人しかいないため、日本語を習い始めてからずっと同じ教師についている学生もいて、そうした学生にとってはなおさら新鮮な体験だろう。また、授業で扱ったいろいろなトピックについて自分と同世代の学生と話し合え、時に授業で読んだ読み物などとは全く違う意見に遭遇することもあって刺激的だったという意見も複数の学生から挙げられた。さらに、授業のトピックを拡大していくアプローチについて触れている学生は、授業内容を復習、再考する機会ができた、という点を指摘していた。新しくトピックを自分で捻出するのであればもっと時間がかかったに違いないが、既に授業で読み教材や話し合いを通してなじみのある内容だったため、深いレベルまで考えていくことができたということである。

(3)の項目にある、会話プロジェクトに関する不平として挙げたことは主に三点で、一つは、時間の拘束で、毎回の会話の準備に費やす時間は相当かかるという点である。二点目は、日本語学習者も会話パートナーもお互い忙しいスケジュールの中、時間を工面するのが困難だという指摘であった。三つ目は、会話を録画、録音することである。後で自分自身の会話を聞くのは確かにためになると認めるが、会話中は録音していることを考えると一層緊張してしまうということだ。これはネイティブスピーカーの学生からも寄せられた意見である。会話の録音は、日本語の学生の会話の対応の仕方をチェックするため、同時にネイティブスピーカーの学生の様子も確認するためにも不可欠である。この点は学生に再三理解を求めている。

次に(4)の会話プロジェクトのために特に心がけた事に関しては、準備に関する事、会話中のこと、会話を終えてからのことの三つの段階において意見が挙げられた。まず準備としては、関連語彙を学習すると答えた人が多かった。前述の通り、会話で扱うトピックは学習者になじみのあるものだったので、今度はそのトピックを自分が率先して引っ張って行くために、語彙表現を磨く必要性を感じたようだ。ユニットを通して学んだ語彙は、語彙、漢字小テストや試験の前に勉強するが、だからと言って必ずしも実際の会話にすんなり出て来る訳でも、相手が使っていてすぐに気がつく訳でもない。会話の前に関連語彙をリストアップするのは会話メモのタスクに含まれているが、それにどこまで力を入れるかにはかなり個人差があるようだ。文法に関しては特に使用表現を指定することはしていないが、関連した読み物から新たに学んだ表現を復習しておいた、という人もいた。また、シミュレーション

ョンはこちらでも勧めてはいるものの、実行する人がどのぐらいいるか疑問だったのが、自分で用意した質問項目をどのように伝えるか、自分の意見や、そうした意見、質問に至るいきさつをどのように説明するか、自分で声に出して発言してみると会話がうまく行ったと内省する人が半数ぐらいいたのはこちらにも励みになった。

会話中に心がけたこととして、学習者は授業で習った事柄を自分の会話メモに基づいて、相手の反応に柔軟に応じられるように努力した、というコメントが挙がった。会話メモで周到に準備を進めても、実際に相手がどんな意見や質問を投げかけて来るかで会話の内容や流れは随分変化するものである。臨機応変な対応というのは、どの学習者にも大きな課題だったようである。また、各トピックを多角的に探求するように努めた、という点も指摘された。トピックに関する事柄を身近な例に置き換えたり、逆の立場で日本人のネイティブスピーカーの学生がアメリカで経験したこと、感じたことなどを尋ねたり、または”devil’s advocate“的な役回りをして教材の見解とは別の見解を提示したり相手の意見に反論したりして、会話を広げた、という人もいた。語彙表現に関しては、相手の発話の一語一句にとらわれすぎないようにした、という意見も出ていたが、逆に余裕があれば用法について細かく質問するようにした、という学習者もいて興味深かった。

会話後に心がけたこととしては、会話レポートの作成の際、会話のために作成した会話メモを見直した、と記した人が複数いた。特に印象的だったのは、会話レポート作成のために自分の会話を聞くというのは手順として学習者に指示されているが、それだけでなく、会話レポートに書き入れられた教師のフィードバックを元に自分の会話を再度聞き直したというコメントだった。

最後に(5)の今後の課題、改善点については、一回の会話の長さが1時間では長過ぎて間が持たないという意見が挙がった。ウォームアップ的なやりとりも合わせて深く踏み込んだ会話をするためには1時間は必要なのでは、という配慮からの時間配分だったが、30分で十分なのは、という人が何人かいた。この点は検討中である。他には、頻度を減らしてほしい人もいれば逆に増やしてほしい人も、また、会話パートナーを毎回変えたい人もいれば学期を通して同じ人と話したい人もいて、まとまった意見は特に見受けられなかった。

## 5. おわりに

各会話を最大限生かせるように、授業内容と基盤に自主的にトピックを展開させるべくきちんと準備し、様々なストラテジーを駆使して会話を行い、会話の後にはそれを振り返って、言語的な要素と内容を共に内省する、という秩序立てた形の会話の課題は学生の日本語力の向上、自律性の促進、そして教室内外を結ぶ機会として学習者の日本語力の自信の増幅に大きな貢献を果たしているのではないかと考える。また、会話パートナーを務めてくれた日本人学生にも、会話プロジェクトの効用についての意見を求めたところ、自分の言語と文化を見つめ直す貴重な異文化国際交流の体験となったという声が挙がり、新しく参加希望の学生も集まっているのは嬉しい限りである。このように、三年生の日本語学習者の応用力を促すための足がかりとして発足したこの会話プロジェクトは、今やカリキュラムの中核的存在になっている、と筆者はとらえている。

## 参考文献

- Banno, E., Ohno, Y., Sakane, Y., & Shinagawa, C. (1999). *Genki: An integrated course in Elementary Japanese*, Vol. 1. Tokyo: Japan Times.
- Banno, E., Ohno, Y., Sakane, Y., Shinagawa, C., & Tokashiki, K. (1999). *Genki: An integrated course in Elementary Japanese*, Vol. 2. Tokyo: Japan Times.
- Beeman, W. O., Hayami, Y. & Rabson, S. (1993). An experimental course in Japanese culture and society. In M. Krueger and F. Ryan (Eds.), *Language and Content: Discipline and Content-based and Approaches to Language Study* (pp. 158-166). Lexington, MA: D. C. Heath and Company.
- Brinton, D., Snow, M., & Wesche, M. (1989). *Content-Based Language Instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

- Dorsey, J. (March, 2009). "Let's Give Them Something to Talk About!": Love, Gender, and Marriage in Japanese Popular Song. Association of Teachers of Japanese Annual Seminar. Chicago, IL.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Holec, H. (1985). On Autonomy. Some elementary concepts. In Riley, P. *Discourse and Learning*: 173-190. London: Longman.
- Jourdenais, R. M., & Shaw, P. (2005). Dimensions of content-based instruction in second language education. In R. M. Jourdenais, & S. E. Springer (Eds.). *Content, tasks and projects in the language classroom: 2004 conference proceedings*. Monterey, CA: Monterey Institute of International Studies, p.1-12.
- Kuriyama, K. (March, 2009). What is cognitively engaging and demanding content material for language learners?: Exploring the Use of CBI in Beginner Level Japanese. Association of Teachers of Japanese Annual Seminar. Chicago, IL.
- Miura, A., & McGloin, N. H. (1994). *An Integrated Approach to Intermediate Japanese*: Tokyo, Japan: The Japan Times.
- van Esch, K. & St. John, O. (2003). A Framework for Freedom. In K. van Esch & O. St. John (Eds). *A Framework for Freedom*. Peter Lang: Frankfurt, p. 11-29.
- 牛田英子 (2007) 「ナショナル・スタンダードの日本語教育への応用」『世界の日本語教育17』 p.187-205、国際交流基金日本語国際センター。
- 梅田康子 (2005) 「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割—学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る」『言語と文化』12 愛知大学語学教育研究室 pp59-77
- 岡崎眸(1994) 「内容重視の日本語教育—大学の場合—」 『東京外国語大学論集49号』 (pp.227-244)
- 高橋悦子・蘇寿富美 (2005) 「内容中心の日本語教育の可能性」 The 19th Annual Meeting of the New England Association for Teachers of Japanese at Brown University, Providence, RI.
- 高橋悦子・服部真子 (2009) 「日本語教育に見る高校・大学間のアーティキュレーション: 教師と学生の声」The 23rd Conference of the Japanese Language Teachers Association of New England (JLTANE) and The 14th Conference of the Northeast Council of Teachers of Japanese (NECTJ), Amherst, MA.
- 近松暢子 (2009) 「米国におけるコンテンツ・コミュニティーベース授業の試み—米国シカゴ日系人史—」 『世界の日本語教育 17』 p.141-156、国際交流基金日本語国際センター。
- 聖田京子(1999) 「21世紀の外国語スタンダード: 外国後学習スタンダード」 翻訳版, 国際交流基金日本語国際センター。
- 藤岡典子・中窪高子 (2007) 「コンテンツベースを導入した国際企業研修プログラムのためのカリキュラム」『世界の日本語教育17』 p.153-167、国際交流基金日本語国際センター。