



| | |
|------------------|---|
| Title | インターアクションを意識し考えて学ぶ初級会話 : 「考える活動」の実践報告 |
| Author(s) | 小池, 真理; Koike, Mari; 宮崎, 聡子 他 |
| Citation | 北海道大学留学生センター紀要, 9, 53-68 |
| Issue Date | 2005-12 |
| Doc URL | https://hdl.handle.net/2115/45655 |
| Type | departmental bulletin paper |
| File Information | BISC009_004.pdf |



インターアクションを意識し考えて学ぶ初級会話

－「考える活動」の実践報告－

小池真理・宮崎聡子・中川道子・平塚真理

要 旨

口頭表現能力を養成するためには、状況に応じた語彙、表現、談話構造を覚えると同時に、相手の話をよく「聞き」、適切な応答を「考え」、「話す」という練習も必須である。北海道大学留学生センターの集中コースの会話クラスでは、初級の段階からこれらの能力を養成することを目的として、会話教材を開発している。新教材では、従来のように最初にモデル会話や新出表現・文型を提示せず、絵と短い説明で状況や場面を提示している。学習者は状況を把握し聞き手あるいは話し手の立場でどう表現するか考えることから始める。すなわち、学習者が実際の会話の当事者としてインターアクションを意識して会話を進めていく練習を行うものである。

実際に使用した結果、学習者の負担が少なく、より自然な状態で導入できるという利点があった。また、学習者は状況、場面を意識して様々な可能な表現を考え、教室内で協働してその適切さを判断している様子が見られた。これにはメタ認知プロセスも含まれ、学習者は、この活動を通しメタ認知技能を明示的に使用して、それを高め、さらに口頭表現能力を養成することができると言える。

〔キーワード〕 インターアクション、会話の当事者、状況把握、考えて学ぶ、初級会話教材

1. はじめに

北海道大学留学生センターの日本語集中コースの初級会話クラス¹⁾では、1996年からロールプレイカード²⁾を利用した会話教材(小池・小林1997、小林・小池1997)を使用している。このロールプレイカード(以下、RPカードとする)は、インフォメーションギャップがあるもので、一つのロールプレイ(以下RP)に対して異なった状況が書かれた2枚のRP

カードが対応している。二人の学習者が別々にこれを見て、相手の状況、会話の先行きがわからない状態でR Pを行う。教室内で、より実践的な会話場面を再現することができるものである。

この教材は、各課の冒頭にモデル会話があり、その中の新出表現や語彙に注目して練習し、最後にR Pを実施する構成である。実際に使用してきて、以下のような問題が生じた。1) R Pの際モデル会話の暗記に依存する学習者がいる。2) R Pの際、会話相手がモデル会話と異なった応答をした時、モデル会話のように訂正する学習者がいる。3) R Pの際に新出表現を忘れた時、会話を続けられない学習者がいる。4) 状況がモデル会話と異なっているにも拘わらず、モデル会話の中の単語や表現を置き換えて会話を進める学習者がいる。5) 初めにモデル会話として一度に大量の情報が与えられるため、理解に時間がかかり学習意欲がそがれる学習者がいる。以上の問題は、学習者が最初に提示されているモデル会話を規範として覚えることに注目したため、実際の会話で行われる、相手の発話を聞き相互に調整・交渉しながら話を進めていく、というインターアクションへの意識が薄れたことが一因であると考えられる。上記の問題点の原因に関しては後で詳しく議論する。

そこで、導入の部分から学習者に会話時のインターアクションを意識させることが重要であると考え、新しい初級会話の教材を作成することにした。本稿では、その初級会話教材の紹介と試用した結果を報告する。

2. 従来の初級会話教材

初級レベルでは、総合教科書の中に会話が組み込まれているものの、会話教材として独立しているものは少ない。初級総合教科書の各課の構成は、大きく二つのタイプに分けられる。『みんなの日本語』、『はかせ』などのように新出文型・表現を提示し、その後モデル会話を提示するタイプと『Situational Functional Japanese』、『げんき』などのように、まずモデル会話を提示し、それからその中の新出表現・文型を取り上げて学習するタイプである。最初に新出文型・表現或いはモデル会話が提示された場合、学習者はそれらを覚える項目として捉えるであろう。また、コミュニケーションを重視した教材の中にはフローチャートが示されているものがある。この場合、主たる目的は談話の構成や表現を覚えて「話す」ことである。もちろん、これらは会話の遂行にあたって必須の要件ではあるが、実

際の会話では、フローチャートで示される基本的な談話構成にそって会話が展開するとは限らない。瞬時に相手の話をよく「聞き」、そして適切な応答を「考え」、「話す」インターアクションの意識と能力が要求される。

中級学習者を対象とした教材では、『ロールプレイで学ぶ日本語』のように、表現や文型を教える前に状況が与えられ、タスクを実施するタスク先行型の教科書が存在する。ここでは、導入からより実際の会話場面に近い状態でインターアクションができる。しかしながら、初級学習者向けにはこのような教材はないと言ってよい。

3. 先行研究

宮谷・梶本（2004）は、従来「話す」授業では発話することに注意が向けられ、「聞く」授業では話の内容を聞き取る活動が中心であり、「話す」「聞く」の2技能を統合した練習が行われないことを指摘している。また、松崎（2003）は、「他人の会話の盗み聞きは、会話を聞く練習ではない」と従来の「聞く」授業の問題点を挙げ、「こういう状況で会話相手がこう言ったら自分はどうするかを考えさせる練習を」と提言している。これらは、会話時のインターアクションに注目しない練習への批判である。

山内（2005：80-81）は、話す能力を高めるためには、表現や文型を教える前にインターアクションを行わせ、学習者に「言語的挫折」を経験させることが有効であると述べている。これらは Oral Proficiency Interview の考え方に基づいた教え方である。しかし、ゼロ初級の学習者にとって、最初からインターアクションを実行するのは困難である。また、日々の生活自体が言語的挫折と言ってよいであろう。そこでまずインターアクションを意識させ、話し手として「話す」、聞き手として「聞く」練習が重要だと言える。

また、Sternberg（2001）は、学習者の熟達を導く重要な能力の一つはメタ認知であると述べている。「メタ認知はそれ自体多様で複雑である（筆者訳）」（Sternberg, 2001：248）と言われているが、ここでは広義の意味で「メタ認知とは、問題解決者としての自分自身（広義には他人も含む）への意識的な気づきなのである」（ブルーワー1997：60）とする。ブルーワー（1997：65-66）は、「メタ認知技能（自分自身の問題解決に批判的になる能力）は熟達した活動の中では潜在的なものである」ため、それを明示的なものにする教室活動の重要性を主張し、以下のような活動を提案し

た。「教師が適切に指導さえすれば、グループの各メンバーが自分自身の思考を声に出して話すような『発話思考』の社会的、協働的会話が成り立つ。このような状況では、最初に教師が次には生徒が、彼らの問題解決方略とそれを使う理由をグループに説明し、批判に対してはそれを擁護したり正当化したりする。これらのグループ対話は、推論、プランニング、モニタリングを公的で共有されたものにする。」

会話時のインターアクションの状況を設定した、日本語学習の教室活動において、状況に応じた適切な表現を考え、それを表出し、その適切性を教師と学習者が共に判断するという協働の活動は、ブルーワーカーの言う推論、プランニング、モニタリングにあたり、メタ認知技能を明示的に使わせるものと言えるのではないだろうか。

4. 問題の所在

ここでは、「1. はじめに」で挙げた問題点についてその原因を考える。図1は1で紹介した教材のRPカードの一例である。

図1

| | |
|--|---|
| <p>【Cp-2A】 You: yourself Partner: the person living downstairs Time: late at night Place: at a door side of your room Situation: You bought a new CD player last week. Now you are listening to music for relax. Task: Answer your partner.</p> | <p>【Cp-2B】 You: yourself Partner: the person living upstairs Time: late at night Place: at a door side of your partner's room Situation: The person living upstairs is listening to music loudly, which irritates you. Task: Express your feelings of annoyance to your partner.</p> |
|--|---|

この教材のロールプレイは、二人の学習者が互いにどのようなカードを持ち、どのようなタスクが課されているのかわからない状態で行う。つまり、相手の状況や会話の先行きがわからないといった、現実の会話に近い状況で行えるようになっている。また、会話の結末も決められていないため、本人が相手とのインターアクションを行いながら自由に会話を構築してい

けるものとなっている。しかし、このようなR Pカードを使用しているにも拘わらず、以前の教材使用時にはこの特徴を活かしきれない以下のような問題が見られた。

1) 「R Pの際、モデル会話の暗記に依存する学習者がいる」

相手がどう応答しても、モデル会話通りに進めてしまうことが起きる。これは、学習者がモデル会話を覚えて話すことに注目していることが主な原因と考えられる。

2) 「R Pの際、相手がモデル会話と異なった応答をすると、モデル会話のように訂正する学習者がいる」

様々な表現が可能であるにも拘わらず、他の表現を受け入れる柔軟性に欠けている。これは、学習者がどのような表現が可能か考えることなく、示された表現を理解して覚えていることが一因と考えられる。

3) 「R Pの際、新出表現を忘れたときに、会話を続けられない学習者がいる」

他の表現が可能であるという認識が希薄であるため、既習の知識で表現する柔軟な対応ができないと言えよう。

4) 「状況がモデル会話と異なっているにも拘わらず、モデル会話の中の単語や表現を置き換えて会話を進めてしまう学習者がいる」

状況や文脈を意識することなく、機械的に置き換えようとした結果だと考えられる。

5) 「初めにモデル会話として一度に大量の情報が与えられているため、理解に時間がかかり学習意欲がそがれる学習者がいる」

上達の遅い学習者は、一度に大量の情報が与えられると、可能な情報処理能力の限度を超え、状況や流れを理解するまで至らないことがある。その結果、あきらめに近い気持ちになり、その後の学習意欲が失せるようである。

1) から3) は、インターアクティブなコミュニケーションができていない例であり、4) は状況を把握した上で会話することが重要であるという意識を学習者が持っていない例と言えよう。したがって、練習の段階から状況や場面を意識してインターアクションに注目すること、つまり相手の発話を聞いてそれに応じて適切に応答するという活動が必要である。さらに、状況や場面を認識した上で可能な表現を考えて柔軟性を身につける練習が必須であると言える。5) は、教科書の構成が学習者の情報処理に

合っていない例と考えられる。

以上述べてきたように、教室活動において学習者に負担がかからずに状況を把握でき、各々が聞き手及び話し手として考える過程が重要であると言えよう。さらにここで学習者のメタ認知技能を高めることができれば、応用力が増加し様々な状況でインターアクションする能力も高まると考えられる。

5. 新教材の概要と特徴

5.1 新教材の構成の特徴

従来の教材と異なり新教材の構成は、以下の5つの特徴がある。

- 1) 各課の冒頭にモデル会話がなく、状況や場面を示す絵と説明がある。
- 2) その状況下で聞き手あるいは話し手として発話を考えるタスクがあり、その後新出表現が提示される。
- 3) 「不適切例」(次節5.2.(5)参照)があり、文法的な正確さではなく、状況や場面から適切さを考えるタスクがある。
- 4) 新出表現を学習したあとに一例としてダイアログが示される。
- 5) 最後に既習の初級学習者向けに応用練習がある。

5.2 新教材を使用した教室活動

新教材を使用した教室活動は以下の通りである。

- 1) [イラスト] : 各課の冒頭に状況や場面を示す絵と説明があり、学習者は実際の会話の当事者として状況を意識する。
- 2) [聞いて答えよう] : 状況を認識した上で、学習者は第三者の立場としてではなく、会話の聞き手として相手の発話をテープで聞いてその応答を考える。
- 3) [考えよう] : 学習者は話し手として、新出の表現を提示される前に、持っている知識で、おかれた状況、場面に必要な表現を可能な限り考えてみる。
- 4) [練習A] : 学習者は、多様な表現が可能なことを意識した上で、新出表現を代入練習する。
- 5) [不適切例] : 不適切な会話例において学習者はその状況や場面から適切さを判断し、不適切な箇所とその理由、及び適切な表現を考える。なお、学習者が陥りやすい誤りを不適切な会話例として取り上げた。

例) 一図書館で一

学生：お願いがあるんですが…この本、貸してください。

職員：はい、いいですよ。

- 6) [練習B]：ここまでの練習を終えた後、[イラスト]に提示された状況における会話の初めから終わりまでを例示する。会話例を冒頭でなく後半に提示することによって、学習者が「モデル」として意識することを抑えられる。さらに、冒頭にモデル会話がないことにより、学習者は一度に大量の情報に曝されないため、負担を感じず学習を進めることができる。
- 7) [ロールプレイ]：学習者は、各々が異なるロールプレイカードを見て、相手の状況が不明な状態でロールプレイを行う。注意深く相手の発話を聞いて応答し、理解不能な表現・語彙に遭遇したときも他からの助けを借りずに自力で会話を終える。
- 8) 見ている学習者は、他の学習者が行ったロールプレイの良い点、悪い点を判断する。

6. 試用した授業の調査

6.1 調査方法

新教材を使用したクラスで学習者の反応を探るために調査を実施した。調査クラスは、2005年度4月期(Spring)の集中コース、ゼロスタート学習者(以下、未習者Sとする)10名と11名の二クラス、合計21名と同期の一般日本語コース(General course)³⁾の既習者(既習者G)14名のクラスである。調査方法は、テープレコーダー、或いはMDレコーダー、8ミリビデオカメラ⁴⁾による録音である。クラス内の2箇所に録音機器を設置し、90分の授業を録音した。

6.2 結果と分析

本稿では、学習者が「考える」ことに主眼をおいた5.2の1)～3)に関して、実際に使用した結果を報告する。以下の例1)、例2)の発話データの中でTは教師、Sは学習者を示し、T、Sの前の数字は発話の通し番号を表す。学習者を判別する番号は記していない。しかし、一人の学習者が続けて話したり同じ話題で話しを続けている場合は、Sの後にアルファベットをつけ、同一学習者であることを表した(例2のSX)。アルファベッ

トがない場合は、異なる学習者の発話であることを示す。

例1) 学習者：未習者S

調査日：2005年7月19日

課：19課「頼む」

タスク：下記の状況下で話し手として考える

〈状況〉



You wrote a report in Japanese.⁵⁾

You would like to ask Takagi-san to check your report. Now she is reading a book in the laboratory.

1 T：（絵を示しながら）皆さんは日本語でレポートを書きました。

You would like to ask Takagi-san to check your report. 今高木さんは本を読んでいます。何と言いますか。

2 S（複数S）：あのう、すみません

3 S（複数S）：お時間がありますか。

4 S：失礼します。

5 T：先生にはいいですね。でもこの人は先輩です。

（この後で、この表現の使い方に関して英語で議論）

6 S：今、暇？

7 T：「今、暇？」はどう？本を読んでいますね。

8 S：暇じゃないですから、使えない。

9 S：本を読んでいますから。

10 S：でも、先生、まんがを読んでいます。

11 T：まんがなら、いいですね。

12 S：今、ちょっといいですか。

（教室内2箇所でのこの表現の意味を説明するやりとりが行われた）

13 T：次に、You would like to ask Takagi-san to check your report.

14 S（複数S）：レポートをチェックしていただけますか⁶⁾。

（発話した一人のSが隣のSに英語で意味、機能を説明）

15 S：alsoレポートをチェックしてください。

16 S：チェックしなければなりません。（他の学生からの笑い）

17 S：チェックしてもいいですか。

18 T：これはどう？

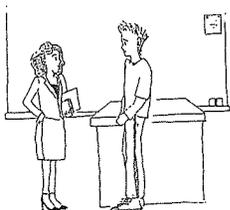
19 S（複数）：May I check?

会話の開始表現は既習であるため、口々に学習者は1 Sと2 Sを述べた。4 Sの「失礼します」に関して5 Tの教師の発話後、学習者同士がこの表現の使い方に関して議論を行った。6 Sの「今、暇？」という表現に対して、他の学習者が8 S、9 Sのように理由を提示し不適切であるとの判断を述べている。さらに、10 Sでは、読んでいる本が漫画だったら言えるのではないか、という異なった状況を想定して適切性を判断している。12 Sの後には、教室内の2箇所でのこの表現がわかる学習者がわからない学習者に英語で意味や機能を説明する会話が生じた。この部分では、個々の学習者が会話の当事者として状況を考え、どのような表現が使用できるか考え、それを表明し、さらにその適切性を皆で判断している様子、さらに学習者同士が教えあう様子が伺える。つまり、個々の学習者がメタ認知技能を使っているのに加え、クラス内での協働的な活動が活発に起こっていると考えられる。

次の14 Sからも同様である。15 S、16 S、17 Sの一連の発話部分には、「～てくださませんか」、「～てください」、「～なければなりません」、「～でもいいですか」というように、他の学生が提示した表現とは別の、使用可能と考えた表現を次々とあげる様子が見られる。そして、16 Sは他の学習者の笑いにより、17 Sは他の学習者からの英語の意味の提示により、不適切という判断がくだされている。

例2) 学習者：既習者G
 課：L12「謝る」

調査日：7月15日
 タスク：聞き手として考える



〈状況〉
 レポートの締め切りは昨日でした。
 あなたは、まだ書いていません。

1 T：さっきのシチュエーションの続きですが。みなさんが、「まだ書いていないんですが」と言ったら、先生がテープのように言いました。皆さんは何と答えますか。テープを聞いて考えます。
 〈テープ〉 え？まだなんですか？締め切りは昨日でしたけど、どう

したんですか。(2回)

2 S (複数S) : どうしたんですか……。 (各自小さい声でつぶやく)

3 T : Xさん、聞こえましたか。

4 S X : はい。でも……。んー。

5 T : 理由は風邪です。締め切りは昨日でしたけど、どうしたんですか。

6 S X : ……すみません、あの、あの風邪をきいたので、きいたのであのうーあー。

7 T : かぜをひいたので…… かぜをひいたので……

8 S : レポート。

9 S X : レポート? あ、まだ……書いていないんですがー。

10 T : 「ので」を使いましたね (1文を板書)。これは、いいですね。

11 S : 「から」は?

12 T : これはどうでしょう?

13 S : ちょっと変……

14 S : 悪い……

(この後、教師が「ので」「から」の使い方について説明)

15 T : ちょっとテープを聞いてみてくださいね。(テープの続きを聞く)

<テープ> 風邪をひいて、寝ていたんです。

16 S : (クラス全体、笑い)

17 S (複数S) : 風邪をひいて、寝ていたんです。(各自繰り返す)

18 T : 聞こえましたか? 「ので」ではなく、このテープは……

19 S : 風邪をひいて寝ていたんです。

20 T : 風邪をひいて寝ていたんです。「寝ました」、じゃなくて……

21 S : 寝ていた、んです。

22 S : 「寝てしまいました」…… 使いますか。

(この後、この表現が使える状況をみんなで議論する)

2 S で個々の学習者がテープの発話を繰り返し、意味の確認を行った。教師に指名されたXは、テープの発話は理解できたが、応答を考えている。その後、5 T の教師からの説明を受け、考えた応答を述べ始めたが、最後まで言えずに考えている。そこで8 S で他の学習者が「レポート」とXの

発話に続く単語を提示し助けを出した。聞いている学習者も当事者として考えている様子が伺える。9SXでXは「レポート?」と意外であることを表明し、最後まで文を続けた。ここではクラスメートとの協働活動が見られる。

その後、学習者は接続助詞「から」「ので」について11S、13S、14Sのように考えている。この部分は、学生がメタ認知技能を使って考察している様子が見られる。次に、テープの発話では「ので」が使われていず、16Sで全員笑った。ここで、学習者は両方の表現が使用可能なこと及び「から」が不適切なことを認識した。

6.3 考察

以上のように学習者は会話の当事者として状況を把握し、考えながら既習の表現を駆使している。さらに学習者が考えて提示した表現の適切性を協働して判断している様子が伺える。同時に、学習者同士が教えあい、意味を確認し、運用方法を学習している。これは、まさに自分で考え、その考えを提示し、モニターするというメタ認知のプロセスが見られたと言える。このメタ認知が学習者の上達に寄与すると考えられる。

7. 学習者の評価

7.1 インタビューによる調査

調査対象者は、2004年度10月期（Fall）の集中コースの未習者（未習者Fとする）10名である。2004年度10月期は、旧教材と本教材を併用したため、両教材を比較した評価を調査した。調査方法は、クラス全体でのオープンなインタビューである。その結果、モデル会話が最初に提示される旧教材と比較して、7名が「(新教材が)とても良い」、2名が「良い」、1名が旧教材のほうが良いと述べた。良い理由として、状況がわかりやすい、一つ一つ考えながら進めることができる、理解しやすい、説明がわかりやすい、などが挙げられた。一方、旧教材が良いと答えた学習者は、モデル会話が冒頭にあるほうが良いと述べた。この学習者は常にモデル会話を事前に予習してくるタイプであった。この学期では新教材の試用回数が4回と少なかったため、その授業形式に慣れずに従来の彼の学習スタイルと合わないと感じた可能性がある。

7.2 質問紙による調査

7.2.1 評価者及び評価調査の方法

新教材を使用した会話クラスでは、質問紙によって個々の項目に対する評価を調査した。質問紙は5段階あるいは3段階のリカートスケールで、無記名調査である。調査対象者は、2004年度10月期の集中コース（Intensive course）既習者（既習者I）4名、未習者F9名、及び2005年度集中コース未習者S21名と一般コース既習者G14名である。なお、未習者Sに対しては、コースを通して本教材を使用したか、他コースの学習者に対しては、3、4課分だけ試用した。

7.2.2 結果と分析

評価調査の結果は、表1の通りである。評価値の後の()内は、未習者F、未習者S、及び既習者I、既習者Gのアルファベットを示す。1は、6.2の例1)に示した類の練習、2は6.2の例2)に示した類の練習に対する評価である。3は、聞き手としてテープを聞いた時、相手の「発話がわかったか」という質問に対する回答である。

表1 学習者による評価

| | 質問項目 | 未習者 | 既習者 | スケール | 調査年月 |
|---|-----------------------|-----------|-----------|----------------|---------|
| 1 | 考えよう (話し手として) | 4.56/5(F) | 4.75/5(I) | 5: very good | 2005年2月 |
| | | 4.55/5(S) | 4.86/5(G) | 5: very useful | 2005年7月 |
| 2 | 聞いて答えよう (聞き手として) | 4.56/5(F) | 4.57/5(I) | 5: very good | 2004年2月 |
| | | 4.20/5(S) | 4.75/5(G) | 5: very useful | 2005年7月 |
| 3 | テープによる相手の 発話がわかったか | 2.55/3(S) | 2.82/3(G) | 3: よくわかる | 2005年7月 |
| 4 | 不適切例 | 4.4/5(S) | 4.86/5(G) | 5: very useful | 2005年7月 |

学習者からは全体的に高い評価が得られたと言えよう。どの項目も未習者F・S、既習者I、既習者Gの順で評価が高い。既習者Gは会話クラスを希望して選択したため動機付けが高いこと、レベルが少し高いため理解が早いことが評価の高い要因であると考えられる。表1の中で「聞いて答えよう」の未習者Sからの評価がいちばん低い。2と3の評価に関して未習者Sと既習者Gの値と比較すると、以下ようになる。

$$2.55/2.82=0.90 \quad 4.20/4.75=0.88 \quad \rightarrow \quad 2.55/2.82 \div 4.20/4.75$$

2と3における未習者Sと既習者Gの値の比率は、其々0.90と0.88でほぼ同じ値である。ここから、「聞いて答えよう」に対する評価は、テープで聞いた相手の発話の理解度が影響を及ぼしている可能性があると言える。つまり既習者の方が未習者よりもテープの発話が理解できるので高い評価が得られたのではないかと思われる。

また、質問紙の自由記述欄には、高い評価を示すコメントばかりではなく、未習者Sから次のようなコメントも寄せられた。1) もっと会話練習がしたい、2) 課ごとのまとめがほしい、3) ダイアログのテープがほしい、4) 説明の英語をわかりやすくしてほしい。5) 他の場面の会話がほしい(スーパーでの会話、航空券を買う、研究室の会話)などである。新教材を作成しながら授業に臨んだコースだったため、不慣れで適切な時間配分ができなかったことや代入練習が多すぎたことは教師側の反省点である。そこで改訂版は代入練習を少なくし、ダイアログのテープの録音を行った。英語の見直しについては次期コース(2006年春)前に行う予定である。

8. まとめ

この新教材の大きな目的の一つは「考えて学ぶ」ということである。「考える」というのは、第1に、ある状況下において自身の既習知識でどのように表現するか考えることである。これは、例えば勧誘の表現は「Vませんか」であると覚えるのではなく、「Vませんか」以外にも様々な表現が可能であることを認識し柔軟性を培うのに有効である。さらに、既習知識を駆使して表現することにより、応用力を高める。第2に、自身が話しかけられたとき、どのように応答するか考える。これは、相手の発話を聞いて適切に応答する能力を高める。第3に、文脈の中である表現形式がどのような意味、機能を持つか考える。これは、文脈を理解することで他者の発話を予測したり、その意味を推測したりする力を高める。第4に、不適切な会話例を見て、何が不適切で、なぜ不適切なのか、そしてどのような表現が適切かを考える。これは、より深い理解へ導くために、また自己モニター能力を高めるために有効である。

これらの「考える」活動を教室で行うことにより、個々の学習者が考えた表現を観察して、納得或いは批判をしたり、時には協力して完成していくという協働学習が活発に起こることが窺えた。モデル会話を冒頭に提示した旧教材では起こりえなかった活動である。これは、メタ認知技能を

明示的に使用した活動でもあり、これらの教室活動を通してさらにメタ認知技能を高めると思われる。ひいては、実社会において自身の日本語知識を応用し、相手の発話をよく聞き、適切に応答する能力を養成するであろう。同時に、自身の発話を自己モニターし、他者の日本語運用を観察する能力の養成にも繋がると考えられる。

今後は、更なる授業での実践及び学習者の評価の調査を重ねて、よりよい教材、教室活動を目指していきたいと思う。

注：

- 1) 集中コースは大学院の予備日本語教育で15週間450時間のコースである。文法授業の他、会話、作文、読解、漢字、LLがあり、会話は1週間に二回4時間である。
- 2) このロールプレイカードには、ロールが自分自身であり、状況のみ書かれているものもあるため、本稿ではロールカードではなくロールプレイカードという用語を使用した。
- 3) 一般日本語コースは、集中コースと違い学習者が、会話・文法・漢字・読解・作文の中から受けたいクラスを選ぶコースである。会話クラスは1週間に90分授業が2回ある。
- 4) ビデオカメラは録音するためだけに使用した。緊張するので録画してほしくないという学習者がいたため、録画はしていない。
- 5) 本書では、英語と日本語で状況の説明がされている。この授業内では、日本語の説明により使用表現を限定しないように、また状況説明の日本語を聞くことに意識が向かないように、あえて口頭では英語を使用した。
- 6) 「Vてください」の丁寧な表現として「Vてくださいませんか」のみが既習となっている。「Vていただけませんか」のような授受表現による依頼表現は未習である。

参考日本語教材：

- 『みんなの日本語Ⅰ、Ⅱ』（1998）スリーエーネットワーク
『Situational Functional Japanese』（1997）筑波ランゲージグループ
凡人社
『初級日本語げんき』（1999）坂野永理・大野裕・坂根庸子・品川恭子・
渡嘉瀬恭子 ジャパンタイムズ

『ロールプレイで学ぶ中級から上級への日本語会話』(2000) 山内博之
アルク

『Basic Japanese for students はかせー留学生の日本語初級45時間』(2002)
山崎佳子・土井みつる 東京工業大学留学生センター監修 スリー
エーネットワーク

参考文献：

小池真理・小林ミナ (1997) 「初級レベルの会話教材の開発」『日本語教育
方法研究会会誌』 Vol. 4, No. 1, pp.4-5

小林ミナ・小池真理 (1997) 「ロールカードを利用した会話教材」『日本語
教育方法研究会会誌』 Vol. 4, No. 1, pp.52-53

小池真理・中川道子・宮崎聡子・平塚真理 (2005) 「考えて学ぶ初級会話
教材の試み－インターアクションに注目して－」『日本語教育方法研
究会会誌』 Vo.12, No. 1 pp.34-35

ブルーアー, J. (1997) 「学習の転移とメタ認知：『知的な初心者』を育
てる」『授業が変わる－認知心理学と教育実践が手を結ぶとき－』松
田文子・森敏昭監訳 pp.47-72 北大路書房

松崎寛 (2003) 「聞くための日本語教育文法」『2003年度日本語教育学会秋
季大会予稿集』 pp.32-35

宮谷敦美・梶本総子 (2004) 「会話能力養成を目指した教材開発と指導方
法に関する－提案－相手と場面に応じた会話能力をつけるために－」
『教育現場からの日本語教育実践研究フォーラム予稿集』 pp.139-142

山内博之 (2005) 「タスク先行型と表現先行型」『O P I の考え方に基づい
た日本語教授法－話す能力を高めるために－』 p.81-82 ひつじ書
房

Sternberg J. R. (2001) "Metacognition, Abilities, and Developing Expertise:
What Makes an Expert Student?", in Hope J. Hartman (ed.),
Metacognition in Learning and Instruction - Theory, Research and Practice,
pp.247-260 Kluwer Academic Publishers.

こいけ まり、みやざき さとこ、なかがわ みちこ、ひらつか まり
(留学生センター非常勤講師)

Interactive Conversation learned through thinking: A case study on use of teaching materials integrated with thinking activities in the conversation class for beginners

KOIKE Mari·MIYAZAKI Satoko·NAKAGAWA Michiko·HIRATSUKA Mari

Abstract

In order to develop oral communication ability, it is necessary to learn vocabulary, expressions and discourse structures appropriate to various situations. At the same time learners also require the skills to listen carefully, to think of the appropriate response and to speak instantaneously. In beginners' conversation classes, innovative materials have been developed with the aim of developing these skills. These new materials include pictures that show various situations or scenes with short explanations. Rather than practicing model conversations and new sentence patterns typically introduced at the beginning of lessons, students first consider the situation and think of appropriate expressions as a speaker, or appropriate responses as a listener. In this way, students can practice carrying out conversations in an interactive and meaningful context.

Practice with the materials offers learners more practical situations and makes understanding easier. Learners can speak aloud various expressions for each situation, and evaluate the appropriateness of different expressions. This is a process of metacognition, and these interactive activities allow learners to enhance their metacognitive skills, and to develop their Japanese oral communication ability.