

## 待遇表現指導における課題遂行重視の授業活動の最適化について —日本語習熟度の上位群と下位群の内省比較より—

串 田 紀代美

### 【要旨】

アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター（以下、IUC）では、中・上級日本語学習者に対する「待遇表現」の授業実践を45年にわたり行ってきた。本稿では、IUCにおける「待遇表現」の沿革、および2003年度から15年間のコース評価分析を踏まえて実施した授業の見直しと改編について述べる。

従来の「待遇表現」のコース評価では、フレーズの暗記学習に対して否定的意見を持つ学習者が少なからず見られた。そこで、筆者が「待遇表現」コースの担当者となった2012-2013年度に授業の見直しを行った。その際、学習した知識が「身体知」として内在化され「わかる」から「できる」という段階へ移行する学習をめざし、行動中心のアプローチに基づいたタスク遂行型シラバス（串田2012）を構築することで産出活動を促した。

こうした課題遂行を重視した授業活動の実証実験として、2017-2018年度に日本語習熟度の異なる上位群と下位群に対し、同一課題による口頭試験を実施した。その結果、会話の際に日本語を比較的自由に使いこなすことができる上位群（A群）は、授業で得た知識を応用しながら、複数のタスクで構成された「交渉」に対し積極的に取り組んだ。会話分析と内省考察では、CEFRに基づいた言語能力の評価観点、すなわち（i）言語構造的な能力（言語の使用範囲、語彙の使用領域、文法の正確さを含む能力）、（ii）言語運用能力（話題を順序立てて統制し一貫性のある論理的な談話展開ができる能力）、（iii）動機付けという3点において学習者の日本語能力が最大限に発揮され、授業活動の最適化<sup>1</sup>が認められた。一方、日本語学習歴が短く日本での長期滞在経験がない学習者を含む下位群（B群）では、（i）言語構造的な能力の面で大幅な制約を受けたため、（ii）言語運用能力や（iii）動機付けの面でも振るわず、課題遂行能力が狭められた。その上、現実的な場面での課題遂行を具体的にイメージすることが難しく、準備不足への不安や過度の自信喪失が課題遂行を妨げ、授業活動の最適化への工夫が示唆された。

以上を踏まえ、中・上級日本語学習者を対象とした待遇表現の授業に課題遂行を重視した教室活動を組み込む際は、実際の社会的場面に即した条件下でのリアルなコミュニケーション活動の経験を、習熟度に配慮しながら段階的に授業に取り入れることを提案する。

### 【キーワード】

待遇表現、コース評価分析、行動中心のアプローチ、課題遂行重視の授業活動、内省

## はじめに

待遇表現は、日本関係の専門家として日本語を使用する学習者にとって、不可欠な学習項目である。日本語教育全般において、敬語や待遇表現の学習はますます重視されてきている。単なる敬語の種類や形式に関する学習にとどまらず、いつ、どこで、誰に対し、どのような配慮をしながら、いかなる表現を使うか、といったコミュニケーション場面、主体、目的によって敬語表現も変化することが広く認知されてきている<sup>2</sup>。しかしながら、実際の教育現場における待遇表現の授業実践の実態、つまり学習対象者、授業の狙い、シラバス、授業内容の詳細を把握することは難しい。

本稿では、IUCにおける10ヶ月集中プログラムに在籍する中・上級日本語学習者を対象に、「待遇表現」の授業改善について考察する。IUCの在籍者の多くは、将来、日本関係の専門職を目指す大学院生であり、専門職従事者に相応しい自然な日本語でのコミュニケーション能力の習得を目的としている。そのため、設立当初から待遇表現の学習に重点を置いてきた。しかし、異なる習熟度の学習者が同一シラバスで同一教材を使用しており、学習効果の有無については、習得過程を可視化し検証する必要がある。

そこで、まずIUCにおける「待遇表現」の授業を概観し、過去15年間にわたるコース評価の分析をもとに実施した授業の見直しと、行動中心のアプローチに基づき課題遂行を重視した授業活動を取り入れたシラバス改訂について述べる。次に、授業活動の学習効果を実証するため、習熟度の異なる上位群と下位群に対して実施した2017-2018年度の口頭試験について考察する。その際、今回の口頭試験の内省を通して、「わかる」から「できる」という段階へ移行する過程を探り出す。以上を踏まえ、中・上級日本語学習者の「待遇表現」の授業において考慮すべき点について提案する。

## 1 「待遇表現」の教育実践と研究の背景

### 1-1 IUCの概略と「待遇表現」の位置付け

IUCは、10ヶ月の集中プログラム（以下、レギュラーコース）を実施する中・上級日本語教育機関であり、主に北米の大学院に所属し日本研究の専門職従事者をめざす学生が在籍している。2017-2018年度は、65名が入学した。入学資格として、高度な学術的・専門的知識と将来性を備えていることが出願書類から明らかであること、大学などで2年以上の日本語教育を受けていることが必須条件である。在籍者の日本語能力レベルは、超級およびN1合格者から学習歴1年未満まで幅広い。

レギュラーコースは4学期をとり、各学期は7～8週間で全40週に及ぶ<sup>3</sup>。在籍者は、前半の第1・2学期で言語構造に焦点を当てながら文法項目の弱点を補い、四技能がバランスよく備わった運用力の習得をめざす。後半の第3・4学期では、専門分野別授業、プロジェ

クトワークなど選択制の授業となる。毎年6月には卒業発表会が開催される。

以下、本稿ではプログラム前半に実施する「待遇表現」を中心に論述していくが、「待遇表現」を実施する第1学期は、入学者の学習年数や来日経験が異なり、日本語能力の差が著しい時期である。よって、日本語能力差を縮め言語構造知識の一定化と口頭能力向上の重点化を図るため、この時期は「文法復習」と「待遇表現」に力を注いでいる。

次節では、IUCにおける「待遇表現」授業の沿革と主教材『待遇表現 Formal Expression for Japanese Interaction』の概要について述べる。

## 1-2 「待遇表現」の沿革と主教材

「待遇表現」はIUC設立当初から行われてきた授業科目であり、1972-73年度以降に独立した教科となった。IUCの在籍者は、専門職従事者として今後も日本関係の分野に携わる可能性が非常に高いことから、「待遇表現」はIUCにおいて必要不可欠な学習事項として位置付けられてきた。実社会での日本人との接触場面で待遇表現を無視すれば、自然で円滑なコミュニケーションを図ることは難しい。相手との関係性をわきまえた上で会話の場面や目的を瞬時に理解し、適切な言語表現を選択することが重要となる。日本社会において、中・上級レベルの日本語非母語話者に対する敬語使用への期待は高い。よって「待遇表現」学習が指し示す範囲は広く、その対象は敬語表現にとどまらず、随伴行動、敬意表現、恩恵表現、社会的慣習や相手からの期待度など非言語的パフォーマンスも考慮し、シラバスや教材の内容を慎重に検討する必要がある。

ここで、「待遇表現」の教材について触れておく。主教材『待遇表現 Formal Expression for Japanese Interaction』は、IUCのオリジナル教材である。1970年代から作成してきた授業教材を蓄積し、1991年に市販教材として出版した。本書は、12ユニットで構成されている。各ユニットは、「欠席・遅刻の連絡」「公共機関へ問い合わせる」「依頼や申し出を断る」「助言を求める」「伝言を頼む」「依頼をする」「助力を申し出る」「謝礼について交渉する」などの場面がある。そして、会話文および練習会話の英訳が参考資料として巻末にある。本書の基本構成は、概ね次のとおりである。

図表1 『待遇表現 Formal Expression for Japanese Interaction』の基本構成

1) 基本会話	頻繁に使用する基本フレーズに習熟する
2) 言い換え練習	語彙を入れ替えながら、基本フレーズを繰り返す
3) 練習会話・場面練習	異なる場面や状況の中で、使用頻度の高いフレーズを学ぶ
4) 会話文	基本会話の前後に目を向け、自然な会話の流れに注目する
5) 応用練習	ユニットで学んだ語彙表現を、実際の場面を想定しながら使ってみる（相手の反応も意識する）

### 1-3 『待遇表現 Formal Expression for Japanese Interaction』の内容と学習者

授業では、まず各ユニットのテーマに関連した経験を学習者から引き出しながら、主題を意識化する。次に、1)「基本会話」と2)「言い換え練習」では、汎用性の高い基本のフレーズを音声で聞きながら声に出して繰り返し練習することで、基本フレーズを習得する。『待遇表現 Formal Expression for Japanese Interaction』冒頭の「本教材の使い方」(1991:4)によれば、「学習者に最も習熟してほしい部分で」「ただ暗記せよという指示ではなく、目標の言語行動を再生できるようになるまでよくテープを聞いてくるように指示する」とあり、この基本会話が運用できれば「当該ユニットで求められる言語機能は習得されたものと考え」るため、アンダーラインの箇所は「日本人とほぼ同様のスピード、アクセント、イントネーションで言えるかどうか、学習者の習熟度をこれでチェックする」としている。

次の3)「練習会話」と「場面練習」では、基本フレーズやバリエーションを短い会話例で練習し、使用範囲を広げる。学習者に対しシャドーイング練習など発話練習を積極的に促すことにより、「わかる」から「できる」への知識の内在化をめざす。

4)「会話文」は、基本フレーズを含んだ自然な流れのある談話で、ストーリーの中で言語行動を学ぶ工夫がなされている。したがって、1)「基本会話」として切り取られた会話の前後の部分が提示されている。自然な待遇表現を意図した2分程度の「会話文」は、性別、年齢差、属性や親疎のほか、通常は可視化されにくい対人関係、社会文化的背景など会話の文脈に潜む情報にも注意を払い、なぜこの場面でこの待遇表現を使用するのか（あるいは使用しないか）といった理由にも意識を向ける機能がある。誰に対し、いつ、どのような配慮が必要なのか、恩恵や謝罪の気持ちの表し方や相手を説得する交渉のストラテジーなど、前置き表現や言い淀み、声の大きさやトーンに気を配りながら、状況に応じて微妙に変化するコミュニケーションの実際を観察することを重視している。

5)「応用練習」では、ロールプレイの指示に従って実際に会話のやりとりを実践する。これまでの学習事項が内在化され、必要な場面で適切な表現が自然と口をついて出てくるかを確認する。また自身が想定しない会話の流れにどう対応するかといった、応用力が試される。先述の「本教材の使い方」(1991:6)では、学習者は会話を録音した上で教師からフィードバックを受けることを推奨している。

この教材の特徴の一つは、応用範囲が比較的広いと思われる言語機能を中心に、重要フレーズを含むコミュニケーション例が会話文としていくつか提示されている点である。会話のみならず手紙文も扱っているため、近況報告、推薦状の依頼、御礼状などの文章表現を学ぶことが可能である。授業では、ロールプレイをはじめとする課題遂行を重視した教室活動を積極的に取り入れているが、実際の生活場面に即した現実的なタスクやEメールの書き方なども重要な学習項目として適宜授業内容に組み込まれる。

次に『待遇表現 Formal Expression for Japanese Interaction』の登場人物や場面の設定から、IUCで「待遇表現」を学ぶ学習者像は、以下のとおりである。

センター4における学習者を25歳ぐらいの学術研究者と想定し、日本にやってきてセンターで勉強するかたわら、大学や国会図書館や神田の古本屋街で先輩と一緒に本をさがしたり、大学の教授に教を乞うたり、推薦状を書いて欲しいと頼んだりする(立松 1989:43)

つまり、『待遇表現 Formal Expression for Japanese Interaction』の主要な登場人物であるデビッド・スミスこそ、IUCで学ぶ学習者のロールモデルであり、スミスが遭遇する場面で繰り広げられる言語・非言語行動が、「待遇表現」で学ぶべき内容なのである。そのため、「丁寧度の低い話し方」は「積極的に取り上げていない」<sup>5</sup>としている(立松 1989:43-44)。こうした「待遇表現」の教育方針は、現在のIUCにおける「待遇表現」教育にも受け継がれている。

## 2 現状把握と問題の所在

### 2-1 コース評価と問題点の把握

本稿の中心は、2012-2013年度のシラバス改訂とそれに伴う授業改編についてである。具体的には、行動中心のアプローチに基づく課題遂行を重視した授業活動を取り入れ「暗記する学習」からの脱却を図り、学習知識を「身体知」として内在化させることを新たな授業目標とした。本稿では、知識が「わかる」から「できる」という段階に移行したかどうかを検証するため実験的に行った口頭試験の、会話分析と内省考察に焦点を当てる。

まず、口頭試験の前段階として行ったシラバス改訂について触れるため、「待遇表現」のコース評価で顕在化した問題点を指摘しておく。その問題点とは、学習者の「重要フレーズの暗記」に対する否定的な意見であった。同時に筆者の目を引いたのは、「自然で自由な口頭練習」を望む学習者の声であった。

そこで筆者がコース評価の入手可能な2003年まで遡り、15年分のコース評価を改めて分析した。その結果、コース自体の評価は概ね高く、「実生活で非常に役立つ」、「ロールプレイが楽しい」、「会話力が伸びた」、「会話を覚えることは理解に役立つ」、「自信につながった」、「敬語表現に意識が向くようになった」などの肯定的な反応がある一方で、次のような意見が見られた。以下、年度別にまとめる。

- ・「暗記だけの練習は意味がないので、もっと使う練習がしたい」(2003-2004年度)
- ・「テキストだけを勉強していても待遇表現の違いがわからない」(2004-2005年度)
- ・「ロールプレイの練習がもっとやりたかった」(2004-2005年度、2008-2009年度)
- ・「機械的にセットフレーズを覚えることより、いろいろな反応の仕方や表現が習いたかった」(2009-2010年度)

- ・「テキストの会話文をそのまま覚えることより、自分自身に考えさせるようなものだったらよかったのに。そのまま教科書からコピーすればいいのではなく、チャレンジングでプロダクティブなものがよかった。」 (2009-10年度)
- ・「暗記すべき表現が少し多すぎた」 (2011-12年度)
- ・「ただ暗記だけ。自分自身の目的のために話す時、使えるか自身がない。覚えたものを繰り返しているだけで、自分が十分理解できたと感じられない」 (2011-12年度)

少数ながら重要フレーズの暗記に対する否定的な意見とともに、実際の場面に即したりリアルな実践練習を求める声が目立っていた。

## 2-2 シラバス改訂と授業の再編成

そこで、まずこれらの意見を真摯に受け止め、先述のシラバス改訂を2012年に実施した。このシラバス改訂は、筆者が「待遇表現」とともにコースの担当者となった「文法復習」6でも実施した。その際、「学習者にとって意味のある文脈が、学習過程で生み出せるようになる」ことを、中・上級日本語学習者の「待遇表現」学習目標に設定した(串田2012:39)。そして実際の場面に近い状況下でインターアクションを生み出す装置として、ロールプレイによる産出活動を積極的に取り入れた。

さらに反射的な言語行動の感覚を磨くための仕掛けが日々の学習に必要であると考え、授業実践の見直しを図った。IUCにおける「待遇表現」の授業は、特に会話の流れに配慮し音声面への意識を高めるなどの口頭表現の訓練を重視する。そのため行動中心のアプローチに基づいた課題遂行を重視した活動を授業に組み入れ、口頭練習の強化を図った。

こうした教室活動を実証するために行った口頭試験については後述するが、ここでは2012年のシラバス改訂以降、課題遂行を重視した授業活動の授業方針の具体例として、筆者が授業実践で学習者に対し注意を促している点を、参考までに列挙する。

- 1) 敬語の言語使用に慣れる
- 2) 場面に応じた適切な対応を自然かつ瞬時に行うため、前置き表現など慣用的な敬語表現に慣れる
- 3) 言語以外の待遇行動を意識化する
- 4) 円滑な人間関係に欠くことのできない、目に見えにくい敬意表現や恩恵表現のほか、他者への配慮を暗示させる表現の存在にも意識を向ける

こうした授業方針のもとで「待遇表現」を学習することにより、学習者は敬語の知識だけでなく、対話でのコミュニケーション方略を知り、社会言語的な領域に注意を払うことが可能となる。学習者は一人の社会的な存在である。母語話者同様、実社会で何らかの意図や目的を持った課題を遂行しようとする場合、社会規範やコミュニケーション・ルール

を理解した上で、相手の思惑や感情、置かれた立場などに配慮することを周囲から要求される。よって教師は、非言語的パフォーマンスにも注意を喚起している。

「待遇表現」の授業は、約2週間という限られた期間で行う。そのため効率よく学習する必要がある。そこで、映像教材を随時制作している。例えば、金銭の受け渡し、報告とお礼、おごってもらった時の対応のほか、ポケットに手を入れるといった特定の非言語行動が他者に与える印象について話し合うなど、学習ツールとしても利用する。また映像教材作成の際は卒業生を起用し、学習者の身近なロールモデルとなるよう工夫している。

### 2-3 行動中心のアプローチと課題遂行の重要性

ここで、課題遂行について考えてみたい。先述のとおり、シラバス改訂後は行動中心のアプローチに基づき、課題遂行を重視した教室活動を授業に組み入れた。では、なぜ課題遂行が必要なのであろうか。周知の通り、2001年に欧州評議会が作成したCEFR（欧州共通参照枠）は複言語主義および複文化主義を言語政策の理念として位置付けており、外国語教育における複言語複文化能力の構築を積極的に促している。特に重要なのは、学習者と母語話者は区別されることなく、いずれも言語使用者として、また一人の社会的存在として課題を遂行すると考えられている点である。そのため、学習者つまり言語使用者は、言語を使用し課題を遂行しながら言語を習得していく存在とみなされる。だからこそ、学習者（言語使用者）にとって「意味のある文脈」が学習過程で生み出されることが重要視されるのである。換言すれば、社会参加が学習の意義と密接に関連するのである。

以上の理由から、シラバス改訂後の「待遇表現」では課題遂行を重視し、ロールプレイを繰り返すことで、実際的な場面に対応できるよう、授業再編を行った。その際、授業では予習したフレーズをただ繰り返すだけでなく、学習知識を「身体知」として内在化させ、「わかる」から「できる」という段階への移行をめざすことに焦点を当てた。

### 2-4 授業の見直しと再編成

2012年に実施したシラバス改訂および授業の見直しの結果、いくつかのクラスで授業の流れに変化が認められたことが、コース評価の自由表記や卒業生からの感想によって明らかになった。以下、シラバス改訂前と改訂後の授業の流れを大まかに示した。

図表2 シラバス改訂前後の「待遇表現」の授業比較

シラバス	授業の大まかな流れ
改訂前	① 予習で教材のアンダーラインが引かれたフレーズを暗記する ② 授業でフレーズの暗記を確認しロールプレイを行う ③ 教材の指示に従い、場面練習と応用練習を行う
改訂後	① 予習でロールプレイの課題（フロー図式）を見て準備する ② ロールプレイにチャレンジ（表現の多様性を知る→基本形を確認する） ③ 状況や場面を少し変えロールプレイに再チャレンジする ④ 応用練習で口頭表現を鍛える ⑤ 動画を利用し、随伴行動にも注目する

シラバス改訂前の授業では基本フレーズの予習と暗記が重要視する教師が多く、覚えた知識をもとに授業でロールプレイや応用練習を展開していた。しかしシラバス改訂後は、教師がまず学習者に対しロールプレイの課題を与え、口頭表現の多様性を確認した後、個々のパフォーマンスについて内省する機会を設け、必要であれば主教材の言語表現を確認するという授業の流れになるという変化が徐々に見られるようになった。さらに、学習者の臨機応変に対応できる能力の育成も視野に入れ、教師は類似した状況をいくつも提示し、学習者同士が即興でロールプレイを行い、随伴行動、敬意表現、恩恵表現への意識化を図るようにした。

その結果、2012-2013年度以降のコース評価では、全体の評価は以前と変わらず概ね良好であったが、フレーズの暗記に対する否定的なコメントは若干減少した。そのかわり、主教材中の重要フレーズの扱いに関して、以下のような意見が目立った。

- ・「授業で重要フレーズを覚えて、すらすら会話ができるようにするための練習が少なかった」(2014-2015)
- ・「重要なフレーズはクラスで復習したほうがいい」(2014-2015)
- ・「さまざまなフレーズや場面が出されていてよかった」(2015-2016)
- ・「セットフレーズなどの決まった表現を覚えるのは大変だが、このテキストは非常に役立つ」(2015-2016)
- ・「キーフレーズが使えるようになったので非常に自信がついた」(2015-2016)
- ・「敬語を学ぶのにいいフレーズがあった」(2016-2017)
- ・「会話を覚えることは理解に役立つ」(2016-2017)
- ・「フレーズをすべて覚える必要はないだろう」(2016-2017)
- ・「もっとキーフレーズがあればいい」(2016-2017)
- ・「話す練習時間がもっとあればよかった。これらの練習はフレーズの繰り返しによって身につく」(2017-2018)

以上を分析すると、シラバス改訂前のように教師が学習者に対して暗記を強要すれば、学習者にはそれが負担となり、コース評価で暗記に対する否定的コメントが目立つ結果となる。しかしシラバス改訂と授業の再編後、ロールプレイなどの実践的練習を先に行ってから学習者の自信のないフレーズを確認するという手順に変えたところ、暗記に対する否定的なコメントが減少し、逆にそれを肯定的に捉える学習者がやや増加した。暗記に関しては、学習スタイルが要因として深く関連しているため、単純に考えることはできないが、少なくとも2012-2013年度以降の「待遇表現」のコース評価からは、重要フレーズを正確に身に着けることの意義を学習者自身が考えたことが窺われた。学習者が抵抗なく授業に取り組めるような学習項目の提示順を、教師は慎重に検討すべきである。

### 3 課題遂行を重視した口頭試験

#### 3-1 「意味のある文脈」での学習知識の内在化

シラバスの改訂と授業改編を経て、暗記学習に対する学習者の否定的な態度は改善された。だが今度は、場面や状況に即した臨機応変な対応力や「せっかく覚えたフレーズを使いたくなるような」場面設定を望む声、あるいは即興的な応用練習が必要だとの指摘が目立ってきた<sup>8</sup>。

こうした声をIUCにおける「待遇表現」への学習者のニーズと読み替えれば、学習すべき内容が敬語表現に止まらず、状況に応じた適切な対応力と適切な随伴行動、丁寧さの瞬時の選択と自然なコミュニケーション能力の習得であることが理解できる。将来、日本社会に深く関与する可能性のあるIUC在籍者にとって、こうした社会言語能力の育成は軽視できない側面であり、日々の授業で社会文化的知識をどう身につけるかが、中・上級レベルの「待遇表現」学習の鍵となる。

筆者の授業では、学習過程で生じる「意味のある文脈」と実際の場面に即した条件下でのやりとりの経験を重視している。そのため、会話中心の課題遂行をできる限り組み入れた授業構成をめざしている。そして、各場面について、なぜそれを話す必要があるのかを学習者とともに考え、文脈理解に焦点を当て産出活動を行っている。

例えば、学習者に対して重要フレーズの暗記を単に要求するのではなく、まずは社会文化的な文脈から、特定の場面でこのフレーズを発話する必要性を考えさせる。次に、この言語表現を使う特定場面に遭遇した時、「身体知」として内在化された知識が瞬間的かつ反射的に口をついて出てくるまで、声に出して繰り返す練習を行う時間を設ける。重要なのは、知識として頭で「わかる」のではなく、考えずに発話することができる段階への到達である。そして、「わかる」から「できる」への移行過程を学習者自身が内省し、その変化を実感することが、実社会の場面での言語使用に繋がるのである。

そのため、学習が「わかる」から「できる」へ移行したかを確認するため、2017-2018年

度の「待遇表現」における授業活動の実証実験として、異なる習熟度の上位群（以下、A群）と下位群（以下、B群）に対し口頭試験を行った。以下、それについてまとめる。

### 3-2 授業の概要と口頭試験の評価観点

2017-2018年度に実施した「待遇表現」の概要は、以下のとおりである。

授業目標：総合的な待遇コミュニケーションを身につける

フレーズの暗記だけでなく、場面に応じた自然な対応ができる

瞬時の対応力と反射神経を磨くため、授業ではロールプレイを練習する

授業時間：2コマ（50分）×9日（最終日に試験を実施した）

実施期間：1学期（計7週間）の第6・7週目

筆者が担当したクラスは6名である。本クラスにおける授業実践の要点は、次の2点に集約できる。第1点目は口頭練習などの際の音声面の重視、第2点目は個々の必要性に応じた学習知識の内在化である。前者の練習では、音声教材を積極的に利用しシャドーイングを取り入れ、アクセントやイントネーションをはじめ、言い淀みや微妙なスピード・コントロールに注意し、丁寧さのレベルと相手への配慮を伝えるコツを考えながら実践的に練習した。また非言語パフォーマンスへも意識を向け、短い動画教材を積極的に使用した。動画の利点は、遠慮がちに言う前置き表現および文末の言い淀み、お辞儀のタイミングなど、随伴行動が可視化され、自然なコミュニケーションのモデルが瞬時に把握でき、音声面にも意識が向きやすい。

後者に関しては、日本語習熟度を考慮し、文法や文構造を理解し内在化するまでロールプレイなどの口頭練習を繰り返し行った。その際、音声面を重視した口頭練習を積極的に利用し、両者の複合的学習を促進するよう心がけた。

今回の口頭試験では、習熟度の点から学習効果を確認し授業活動の最適化に関してA群とB群で比較検証を試みるため、A群つまり上位群として入学時の日本語能力がN2程度の8名のクラスを比較の対象とした。なおB群は筆者のクラスで、入学時の日本語能力がN3・N4程度および学習歴1年未満の学習者を含む。

次に口頭試験の内容であるが、A・B両群に対し「市役所の担当者に市民講座を企画し開講を交渉する」という同一課題を与えた。そして両群の待遇表現、交渉の方略、非言語行動などを分析するため、口頭試験でのやりとりを録画・録音した。

この口頭試験の目的は、実際の場面に即した条件下でのリアルなコミュニケーションを経験することである。そのため、横浜市にある神奈川区役所で実際に市民講座の運営に携わっている担当者の協力を得た。その上で、A・B両群の学習者は2人1組のペアとなり、担当者に対し市民講座の内容説明と開講の直接交渉を行った。各ペアの実際の交渉時間は、日本語習熟度を考慮しA群7分、B群5分とした。

当該試験は、教師が学習者のパフォーマンスを数値化し成績評価を行うことを目的とは

しておらず、あくまでも授業活動の検証として実施した。そのため、課題遂行後は学習者自身が、①よかった点、②改善点、③その他を記述した。さらに B 群の学習者に対しては、後日インタビューを実施し、内省観察を行った。

### 3-3 口頭試験の課題と事前準備

今回の口頭試験は初めての試みであった。筆者が担当した B 群の学習者に対し、事前に口頭試験の内容、交渉の要点を箇条書きにし、会話の流れがわかるサンプル会話<sup>10</sup>を作成し配付した。口頭試験前日の授業で学習者は 2 名 1 組のペアとなり、開講したい市民講座の内容について話し合う準備時間を設けた。交渉時間は 5 分を予定していたが、実際にはさらに時間を要することが予想されたため、1 組 3 分と伝えた。一方の A 群 8 名には、交渉時間を 1 組 7 分としていたが、やはり事前準備の際には 2 分短縮して 5 分と伝えた。その上で時間内に交渉をまとめるため、会話の流れを準備しながら実際の発話内容を具体的に考えるよう促した。

具体的な準備として、B 群のクラスでは (1)自己紹介、(2)市民講座の提案（前置き、講座のテーマ）、(3)講座目的、(4)対象者、参加人数、期間、場所、講師、予算など、(5)交渉成立・不成立の確認と今後、(6)辞去の挨拶を考え、ペアで練習することを指示した。

B 群のクラスでは、この事前準備にほぼ 1 コマ 50 分を要した。しかし、実際の口頭試験当日、区役所で講座運営を担当している「本当の人」を相手に交渉するという事実が理解できなかった学習者も見受けられた。一方、A 群では担当教師が学習者に対し、交渉が成功すれば市民講座として採用される可能性があることを明言した。後述する内省では、こうした課題への取り組み姿勢の違いが準備作業に直接影響し、結果として学習者の動機付けや日本語能力に対する自信を決定付けることが示唆された。

## 4 口頭試験における「交渉」の会話分析

### 4-1 「交渉」比較と CEFR の言語能力観

口頭試験では、学習者のコミュニケーション知識を観察し、授業活動が適切であったかどうかを検証することが目的である。そのため、口頭試験後に口頭表現による産出活動の経過を観察する一手段として自己評価を学習者に促した。さらに口頭試験の「交渉」の際の口頭での産出活動を客観的に観察するため、会話分析を行った。その際、CEFR が定義する言語能力の中の、コミュニケーション言語能力<sup>11</sup>に焦点を当てた。

以下、A・B 群のパフォーマンスの特徴を図表 3 にまとめた。

図表3 口頭試験におけるA群・B群の市民講座のテーマとパフォーマンスの比較

	市民講座のテーマ	課題遂行時のパフォーマンスの特徴
A群	①「横浜の海と海の生き物を子供に紹介する」 ②「ヨガ講座」 ③「世界のおやつ」 ④「渡辺直美もおすすめ！台湾料理と台湾文化（観光のための中国語講座つき）」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・挨拶と自己紹介は自然で流暢であった</li> <li>・文法が比較的正確であった</li> <li>・音声面の不正確さが時々目立った</li> <li>・対象、目的、人数、費用、時間、講師、場所を具体的に設定した学習者が多かった</li> <li>・文字や写真を用い、情報を視覚化した</li> <li>・短時間で要点を明確化し伝えた</li> <li>・講座開講の実現に向け積極的に課題に取り組んでおり、モチベーションが高かった</li> </ul>
B群	⑤「中国語講座」 ⑥「フィルム・ミーティング—映画で市民と交流する会」 ⑦「美術講座：東洋美術と西洋音楽出合い」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・挨拶と自己紹介は一定のスピードで話せた</li> <li>・既習フレーズを使おうとしていた</li> <li>・文法や語彙などが不正確であった</li> <li>・語彙選択の幅が狭かった</li> <li>・日本語に不慣れで不明瞭な発音が多かった</li> <li>・流暢さが一定せず、説明部分では会話の流れが止まった</li> <li>・役所の担当者が発言権を握っていた</li> <li>・予想を上回る緊張感にみまわれた</li> </ul>

習熟度の異なるA群とB群を比較すると、市民講座のテーマに関してはいずれも工夫を凝らしており大差がない。しかし交渉過程では、(i) 言語構造的な能力、(ii) 言語運用能力、(iii) 動機付けのいずれの点においても、A・B群に差異が見られた。以下、交渉過程での実際のやり取りをもとに、両者の違いをみていく。

#### 4-2 「交渉」の会話例

ここでは、交渉過程の冒頭部分と講座説明の展開部分に注目しながら、前節の図表3の中からA群ペア④、B群ペア⑥の会話を取り上げる。なお、会話のST1～ST4は学習者、「後藤」は担当者、「？」は疑問形、( )は非言語行動、【 】は発話機能を表す。

##### A群ペア④の会話：冒頭部分

ST1：今日、私たちは後藤さんのところに伺って、すみません... (ST2の顔を見る) 【前置き】。

ST2：今、時間がよろしいでしょうか。【前置き定型フレーズ】

後藤：はい、大丈夫です。

ST1：実はちょっと後藤さんにお聞きしたいことがあります【前置き定型フレーズ】、あの一、いま、今日私

たちは横浜の新しい市民講座をしたいです【提案】。テーマは、「渡辺直美もおすすめ！台湾料理と台湾文化」です。（ST2はメモ書きに手を添え丁寧に見せる）

ST1：あ、すみません。渡辺直美、ご存知ですか。

後藤：はい。知っています。

ST2：あの、写真をご覧ください。（写真を見せる）こういう感じ。おいしいです。《1分04秒》

### B群ペア⑥の会話：冒頭部分

後藤：おはようございます。市役所の生涯学習課の、後藤と申します。どうぞよろしくお願いたします。

ST3：よろしくおねがいたします。あー、アメリカ、カナダ、大学研究センターのST3と、ST4と申します【挨拶・自己紹介】。今、ちょっとよろしいでしょうか【前置き定型フレーズ】。

後藤：はい。あの、大丈夫です。

ST3：実は、IUCで、あの一...、横浜市民、の、みなさんと一緒に、新しい講座を、つくりたいと考えて、あー、.....考えます。実は、いま、ご相談、を、させて、いただ、くの、でしょうか【前置き定型フレーズ】。

後藤：いま、ですね。はい、どうぞ。どういった講座をお考えでいらっしゃいますか。《1分00秒》

冒頭部分を比較すると、時間はいずれも1分程度でA・B両群の差異はそれほど大きくない。そこで、A群の講座説明の会話の展開を見ていく。

### A群ペア④の会話：市民講座の内容説明

ST1：...《1分16秒》対象は、旅行と料理が好きな女性です。男性でも...

ST2：大歓迎です。

ST1：大歓迎です。そして、目標は台湾観光を支援して、宣伝します。（ST2を時々見て、お互いうなずき合いながら）それだけではなくて、基本的なく観光用の>はい、観光用の中国語を勉強します。...人数は、ええと、料理を作りますから、まずは少ないほうが良いと思います。《1分53秒》

……中略……

ST2：《2分38秒》実は、期間については、私たちの計画は、1ヶ月の中で、中に、4回ぐらい、週に1回（発音不明瞭）前後で、<ん？ん？何？...（頭をかきしげ耳をST2の方に寄せて）>週1回（※促音が不明瞭）です。<週に1回>週に1回です。で、木曜日の夜は、いかがですか。

後藤：えっとですね。だいたい夜の講座だと、《3分00秒》昼間お仕事を持っていらっしゃる方の対象の講座が多いんですね。で、年配の方々は、だいたい日中、その地域にいらっしゃるの、午前中か午後。なので、年代に分けて時間帯を設定したほうが良いと思いますよ。若い女性とか男性、今働いている人たちを、ターゲットにしたければ、夜のほうが良いと思う。土日か、平日の夜。ちょっと高齢者とか、子育て中のお母さんだと、午前中か午後。

ST2：その講座の対象は、女性。若い女性。多分30、20代30代ぐらいの女性に対して、働いている女性たちについて。もちろん、男性も大歓迎ですけど、まあ、今、木曜日の夜のほうが、ちょっと...

後藤：《4分00秒》そうですね、あの、渡辺直美を知っているのは、若者だと思うので…中略…なので、この

夜の設定はいいと思いますね。〈ありがとうございます〉...で、場所は、ええと、どこをお考えですか。

ST2: ええと、(ST1と顔を見合わせ) すみません。会場のほうは...

後藤: (メモを見ながら) あ、決まっていますって書いてあるわ。

ST1: まだ、決まっていますが、あの、台所がある場所のほうがいいと思います。《4分27秒》

---

A群ペア④の談話展開における最大の特徴は、市民講座のテーマ、目標、対象、人数、目的、時間帯、場所などを明確に伝えた点にある。その際、「テーマは～です」、「目的は～です」という文型を使用し、話題の変化を明確にし、時間的制約がある中で情報を最大限に盛り込んでいた。

2点目の特徴は、準備段階で談話展開を深く考えていた点である。例えば会場に関して、料理を作る際に台所の使用ができない場合を考慮しガスコンロを持ち込むことを提案した。また、台湾の観光促進という目的の具体化として、台日交流協会から助成金を得て受講料に当てることで参加者の負担を軽減できると伝えた。こうした十分な準備があったからこそ、担当者が具体的なイメージを持ちながら助言をすることができたと考えられる。

次にB群ペア⑥の談話展開を見ていく。

B群ペア⑥: 市民講座の内容説明

---

ST4: 《1分0秒》はい、あの、実は、私たちの講座は、あの、あーフィルムミットと.....ああ、フィルムミットと、めいし、あの、メイシキしました。

後藤: うん? ええと、フィルムミ?

ST4: フィルミット。〈フィルムミット?〉は、〈はい〉講座の名前です。

後藤: フィルミット? 〈はい〉フィルムミット。はいはい。《1分15秒》

.....中略.....

ST4: 《2分50秒》あの、時間について、多くの人は〈ええ〉あの、平日は〈はい〉、仕事がある〈はい〉、の  
で、あの...たぶん、この講座は、あの、週末の午後、にしたいと、考えておりますが、いかがでしょうか。

後藤: あっ、えー、その対象にしている方々が、週末が、お休みの人が多いから〈はい〉、そう>土曜日か  
日曜日の午後〈はい〉の時間を、考えていらっしゃるということですね? 〈はい〉。

後藤: 。あと、あの、講師とか、ご予算とか、そういったことは、どういうふうにお考えですか。

ST3: ごよさん...

ST4: ごよさん、って何ですか。〈あっ、バジットですね〉ああ、バジットです。

ST3: はい、あー、メンバーの、払うは、方法は、2つと、が、あります...、〈部分〉...2つの部分...1は、1年  
のメンバー、みたいな方法です。それは、1年...、なん...は、2万です。えー、たぶん(笑)。

後藤: え...ん。ええと、もう一度よろしいですか。《4分00秒》恐れ入ります。

ST3: 払う方法、ahm...2つがあります。〈二つあります。一つめが〉二つめは、例えば、ぜんぶ映画を見たら、  
ahm...1年、1回だけ、払います。《4分15秒》

.....中略.....

ST4: たぶん、あの、メンバーシップみたいなプランです。

後藤: あっ、この(自分で書いたメモを見ながら)、「フィルムミット」という講座は、1回だけじゃなくて、幅のあるスパンで、1年間とかいうことで、期間を長く、考えていらっしゃるんですね。<はい>あー。<はい>はいはい。《4分58秒》

比較的日本語を自由に使いこなしているA群ペア④と比較すると、B群ペア⑥の談話展開は、話題提示の方法がA群とは大きく異なっている。A群④はテーマや目的など明確な話題提示が談話展開に見られたが、B群⑥は担当者が話題展開を主導することが多かった。例えば、B群は講座説明の冒頭で「テーマ」や「目的」について提示することはできた。しかしA群のように「テーマは～です」、「目的は～です」といった文型を使用せず、「私たちの講座はフィルムミットとメイシキしました」という日本語母語話者にとって聞き取れない文章を提示し、談話がしばらく停滞した。また講座名の説明で、「～とメイシキしました」という誤った語彙の発話がみられた。こうした言語構造に関わる誤りが担当者の理解を妨げる直接の原因となった。そのため説明の時間が不足し、すべての項目について説明することができなかつたと、内省でも語っていた。

#### 4-3 会話分析

表3の習熟度別パフォーマンスの特徴からA群とB群のコミュニケーション能力を探るため、ここではCEFRのコミュニケーション言語能力に焦点を当て、それぞれの会話を分析する。CEFRの言語能力観によれば、ある課題遂行で言語的なやりとりを行う際、言語の形態的な構造に対する知識と運用力は共通であると見なされる。そこでA・B両群の口頭による産出活動において具体的なコミュニケーション言語能力を分析するため、評価観点を(i)言語構造的な能力、(ii)言語運用能力、(iii)動機付け<sup>12</sup>の3点に絞った。

(i)は言語の使用範囲、語彙の使用領域、語彙の使いこなし、文法的正確さ、意味の把握力などの語彙・音韻・統語などの能力を含む。(ii)は言語機能に関する知識、対話のパターンの予測や段取りの構想を行う能力で成り立ち、柔軟性、発言権、話題展開、談話の結束性などのディスコース能力、すなわち話題を秩序立てて統制し一貫性のある論理を組み立てる能力と深く関連する。(iii)は5-1と5-2で後述するが、A・B両群の内省に共通した特徴であり、習熟度による課題遂行の動機付けの差異との関連性を観察するために挙げた。なお、会話分析は(石橋 2006:166-177)を参考にした。

まずA群の会話から見ていく。(i)言語構造的な能力においては、不正確な発音で担当者に文意が伝わらないこと以外に大きな誤りはほぼなかった。特にA群は、談話展開において(ii)言語運用能力を十分に発揮した。具体的には、市民講座のテーマ、目標、対象、人数、目的、時間帯、場所などを秩序立てて談話を構成する能力、談話展開において論理

的な順序で話題を組み立てる能力、あらかじめ予測不能な相手の発話に対し自然に対応する柔軟性などの点で、パフォーマンス力が高かった。この他にも、A群の多くの学習者は社会言語能力の点でも優れていた。例えば、区役所担当者の言葉に対して必ず反応し、褒められた際には頭を下げてお礼を言い、自身の言語的説明が不足していると判断した時は身体言語や視覚資料で情報を補うなど、社会適応能力の高さが窺えた。

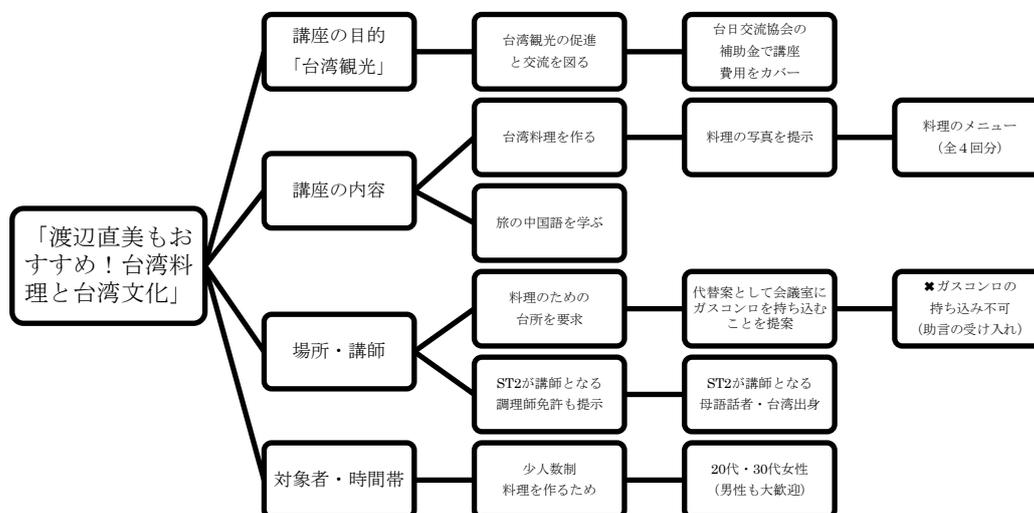
一方のB群の会話では、(ii) 言語運用能力よりも(i) 言語構造的な能力において気になる点が数多くみられた。表3にも示したが、定型フレーズにおける語彙・文法の誤りがみられ、さらに発音が不正確であるため文意が伝わらないことが頻繁に起こった。また担当者の発話した語彙の音と意味との関連付けができず、単語をきき返す場面がみられた。日本語を比較的自由に使いこなすA群とは異なり、B群では(i) 言語構造的な能力の点で大幅な制約を受け、結果として(ii) 言語運用能力が十分に発揮される場面はほとんど見られなかった。日本滞在経験がなく学習歴1年未満の学習者を含むB群は、実社会において「本当の日本人」と日本語で接触した経験が極めて少なく、当時はまだ十分な(i) 言語構造的な能力が備わっていないことが起因したと思われる。

以上をまとめると、CEFRのコミュニケーション言語能力のうち(i) 言語構造的な能力および(ii) 言語運用能力と習熟度との間に高い関連性が示された。特に習熟度が高いA群は、実際の社会的場面に即した条件下でのリアルなコミュニケーション活動で(ii) 言語運用能力を十分に発揮した。一方、同じ条件下でのB群の会話分析では、(i) 言語構造的な能力が制約を受けると(ii) 言語運用能力も発揮されにくくなることが示唆された。

#### 4-4 A群とB群の「交渉」過程の構造分析

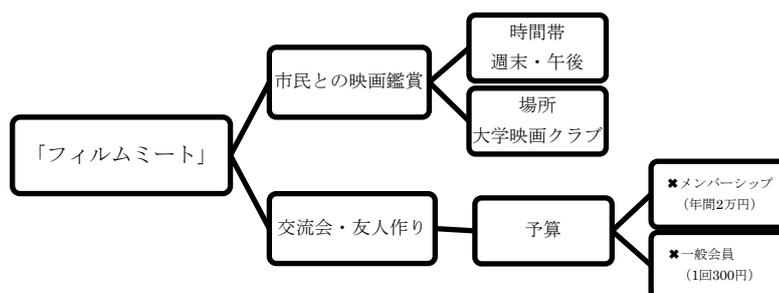
ここでは「交渉」過程におけるA群とB群の会話を文字化し、談話展開を以下のように構造化したチャート図を、4章のまとめとして提示する。

図表4 A群ペア④の談話構造のチャート図



図表4を見ると、A群ペア④の談話には上位構造から下位構造まで会話の流れがあり、一つの話題が談話展開により深化していることがわかる。その背景には、綿密な下準備があると思われる。図式化すると、A群の会話は複数の下位構造のある複雑な交渉の談話構造を持っているといえよう。それはB群と比較することで、さらに明確になる。

図表5 B群ペア⑥の談話構造のチャート図



B群の談話構造はA群とは異なり、上位構造から下位構造へと一つの話題の深化がみられない。よって、(i) 言語構造的な能力の育成が十分に必要とする学習者には、個々の小さなタスク練習を十分行い、段階を経て談話を積み上げるような授業の工夫が必要である。

## 5 自己評価としての内省の考察

### 5-1 A群の内省

口頭試験の終了後、A群は①よかった点、②改善点、③その他の自己評価を記述し、担当講師に提出した。担当講師の協力を得て、それらを以下に類型化し図表6にまとめた。

図表6 口頭試験「市民講座開講の交渉」に関するA群の学習者の自己評価

<p>よかった点</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・最初の挨拶や辞去はうまくいった (複数)</li> <li>・事前に十分準備した</li> <li>・会話に入る前に自分がどの位置で会話したいかをよく準備した、会話の入り方と辞去の仕方がよかったと思う</li> <li>・話の腰を折らず、後藤さんの意見を聞いてから自分の意見を伝えた</li> <li>・アイディアの伝達ができた</li> <li>・自分の要求を明確に伝えた</li> <li>・プレッシャーはあったが提案の方法を覚えた</li> <li>・講座の対象、目的、人数、時間などの内容を一枚のノートに書き、写真を用意したが、この2つの手段は交渉のプロセスで大きな助力になった</li> <li>・発音は大体正しかった</li> </ul>
--------------	---

反省点、改善点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・交渉過程の詳細を決めていなかった（複数）</li> <li>・敬語を使うべき場面で使えなかった</li> <li>・敬語の文法に注意したが、注意力が持続できなかった</li> <li>・場面にふさわしい敬語を適切に選べなかった</li> <li>・内容について詳しく考えたほうがいい、野心をいただいていたが講座開設の経験はやはり足りない</li> <li>・具体的な計画を準備していなかったから交渉は成立しなかった</li> <li>・具体的な提案ができなかった、もっと考えるべきだった（復習）</li> <li>・今まで気づけなかったがフィラーが多い（複数）</li> <li>・自分やクラスメートの発音の誤りがあったことに気づいた</li> </ul>
その他の感想	<ul style="list-style-type: none"> <li>・真剣な交渉を行う貴重な機会だった</li> <li>・区役所の職員の方と真剣な交渉を行う機会は貴重だった</li> <li>・担当者の素早い理解、有益な助言、話の方向性を示すなど「職業人らしい態度」が印象的だった</li> <li>・講座の対象年齢と時間帯を考えれば、計画の実現性が高まるとアドバイスしてくれた</li> <li>・担当者の助言が参考になった（複数）</li> <li>・IUCの学生は、ボランティア活動をしたい人が多いので、今後の練習は、学生に講座を調べさせ、自分のグループはどの講座にどのような形式で手伝えるかというテーマも面白いかもしれないと思う。講座の提案は甘すぎることが多いが、ボランティアならより想像しやすい可能性もあると思う</li> <li>・緊張しすぎて頭が真っ白になった</li> </ul>

A群の記述で目立ったのは、準備に関するものであった。「会話の詳細まで準備すべきであった」「計画の内容についてもっと詳しく考えたほうがいい」など、ほぼ全ての学習者が準備不足に触れていた。あるいは「今後の練習は、学生に講座を調べさせ、自分のグループはどの講座にどのような形式で手伝えるかというテーマも面白い」など、学習者自身が現在の日本語能力や課題遂行の際の反省点を踏まえた上で新たな提案を提示する例も見られた。また、講座開講に関して「野心を抱いていたが、講座を開設するための経験はやはり少ない」といった感想や、「担当者からの助言が参考になった」という意見も複数あった。交渉が成功すれば講座開講が現実となるという（iii）動機付けは、A群の学習者にとって課題遂行に効果的に作用したことが見て取れる。

A群のもう一つの特徴として、自身の交渉過程を振り返る際、自身の日本語能力および課題遂行能力に関して、客観的な判断を下せることがあげられる。例えば「会話に入る前、

自分がどの位置で会話したいかをよく準備した。会話の入り方はよかったと思う。辞書の仕方もよかったと思う」「話の腰を折らず、後藤さんの意見を聞いてから自分の意見を伝えた」などと、自身の言語運用能力を具体的な評価観点から観察している。また、「IUCの学生は、ボランティア活動をしたい人が多いので、今後の練習は、学生に講座を調べさせ、自分のグループはどの講座にどのような形式で手伝えるかというテーマも面白いかもしれないと思う、講座の提案は甘すぎることが多いが、ボランティアならより想像しやすい可能性もあると思う」など、学習者が自身の日本語能力を判断した上でできることを新たに提案している。同時に、A群は「市民講座の開講を実現させる」課題に真剣に取り組んだことで、準備にかかる時間を増やし、会話の展開を熟考した結果、思考の深化に繋がったと言えよう。

さらに注目すべきは、交渉の方略である。先述のとおり、A群ペア④は講座内容をメモ書きし、料理の写真を提示するなど、交渉過程で視覚的な工夫がみられた。事実、学習者はこれらが「交渉プロセスで大きな助力となった」と評価している。また、あるペアは講座開講の意義を「この講座は現地調査や水族館に行くことなどの色々な可能性に結びつくと思う」と考え、社会的活動に結びつけようとする姿勢が窺えた。

今回行った実際の場面でさまざまな言語表現を瞬時に選択し、相手の反応を見ながら柔軟に交渉を進める課題は、単に敬語を使用する授業活動にとどまらず、学習者が社会的存在であることを改めて考える機会にもなった。比較的自由に日本語が使いこなせるA群は、教室から社会へ活動範囲を広げ経験を積むことで日本語力が強化されると思われる。

## 5-2 B群の内省

口頭試験終了後、B群の学習者の多くが日本語能力に対し自信を失ったため、時間をおいて感想を記述した。また、そのうちの3名に対し半構造化インタビューを実施した。

B群では、緊張度の高さが特に目立っていた。1人目の学習者は、これまで来日経験がなく学習歴も一番短い。よって口頭試験では、教師以外の「本当の日本人」との会話経験が少なく、緊張のあまり覚えた内容を忘れてしまったという。録画ビデオを見ながら口頭試験を振り返り、ペアの学習者に助けを求めるような自身の表情や緊張による声の微妙な変化を指摘した。学習者の発話を全面的に理解しようとする教師や同級生との対話に比べ、初対面で発話速度も速く、学習者の発話を最後まで待ってくれない日本語母語話者である区役所担当者との交渉は、予想を上回る緊張感を味わう機会となった。しかし「本当の日本人」と会話する機会は必要であり、このような機会がもう一度あれば自然に会話したいと語った。

次に、講座内容の説明の難しさもB群に共通した感想であった。2人目の学習者は、ペアとのパフォーマンス比率が五分五分になるよう工夫したが、ペア同士が互いの考えを予測できず、うまくいかなかったと語った。そのため、今回の試験の目的は十分理解してい

たが、内容を区役所の担当者に伝えることができず、区役所担当者にも内容がほとんど伝わらなかったことも認識していた。こうした失敗の改善策について質問したところ、セットフレーズを覚える練習の重要性を指摘した。この学習者によると、授業で学んだフレーズは、実社会で遭遇した場面で何度も口をついて出てきたという。しかし今回の口頭試験の準備段階で覚えたフレーズは、練習時間が短く覚えるまでに至らなかったようで、「本当にこのプロジェクトの説明は本当に難しかった」と振り返っていた。しかし挨拶や辞去のフレーズは何度も練習したため内在化され、今回うまく表現できたので担当者により印象を与えることができたと言った。そして、教師以外の「本当の日本人」と直接接触する機会となり、このタスクのすべてが楽しい経験であったと付け加えた。

3 人目の学習者のインタビューで特に注目したいのは、口頭試験が実際的で役立つアクティビティではあったが、日本語母語話者を相手に交渉すること自体が時期尚早であり、そのため極度の緊張を感じたという指摘である。これは、学習者の習熟度と授業目標や学習課題とが合致していないことを意味している。日本滞在経験がなく学習歴も浅いこの学習者にとって、「こちらのアクティビティは（動機付けのために）大変価値がありますが、私自身、できません」と感じたという。また録画・録音機材の存在も緊張度が増した一要因であったという。いずれにしても、口頭試験の印象は、極度の「緊張」により「残念」で「後悔」の念を伴う結果となった。

さらにこの学習者は自身の学習方法を振り返り、基本会話を徹底的に繰り返すことに言及しながら、自身の言語能力に適した学習項目を焦点化し、段階を追ってその時できることを少しずつ積み上げる学習スタイルが自分には合っていると説明した。その上で、主教材『待遇表現 Formal Expressions for Japanese Interaction』はある程度段階的に構成されているため、習熟度の異なる学習者にとってこれらを考慮すれば学習しやすい教材であること、その際、音声面を重視し、速度を落として100回程度音声教材を聞くこと、シャドーイングを有効利用すること、通学時とジョギングする際に音声を聴き「身体に入れる」勉強方法を実践したことを強調していた。

この学習者のインタビューでは、ほかにも有益な情報がいくつか得られた。例えば自身の日本人との接触経験から、外国人が待遇表現を必死で使おうとすると、多少間違いがあっても「日本人はうれしくなり」、親切にしてくれるので、自分も間違いを気にせず待遇表現を使おうという気になり、効果的に学習できたという。また自身の経験から、間違いを気にせず待遇表現を使って日本人と会話すると円滑なコミュニケーションができると確信したようである。そして主教材『待遇表現 Formal Expressions for Japanese Interaction』に関しては、教材が習熟度に応じて段階を経て積み上げられる構成をとっており、「レベルが違う学生に対して、役に立つ」ので覚えやすいと、最後に再び付け加えた。

以上をまとめると、B群では実際の社会場面に即した条件下でのリアルなコミュニケーション活動を行う際に学習者に与えられた課題と学習者の習熟度が合致しない時は、(i)

言語構造的能力の未熟さが原因となり緊張度が過度に引き上げられることで (ii) 言語運用能力の面で大幅に制約を受け、課題遂行の (iii) 動機付けに結びつきにくい結果となりやすい。

以下、B群の内省インタビューを文字化し、図表6に倣い項目別に内省を類型化し、図表7にまとめた。なお、インタビューでの学習者の表現をできる限り使用した。

図表7 口頭試験「市民講座開講の交渉」に関するB群の学習者の自己評価

よかった点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・挨拶はよかった、本のまま覚えた</li> <li>・最初の挨拶とさよならのセットフレーズは覚えた (複数)</li> <li>・挨拶の練習は大切、はじめの印象は大切だと思う</li> </ul>
反省点、改善点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・準備が足りなかった、準備したが話す時忘れてしまった (複数)</li> <li>・プロジェクトについての説明は本当に複雑で難しかった</li> <li>・うまく説明できなかった、担当者の人は説明がわからなかった</li> <li>・準備したことはぜんぶ説明できなかった</li> <li>・ペアでするとき、プロジェクトの説明の準備は難しい</li> <li>・アクティビティの目的と目標は前によくわからなかった (自分の問題)</li> <li>・もっと準備したかった</li> <li>・このアクティビティは価値があるが、10月にこのアクティビティをするのはとても時期が早い</li> <li>・私たちのレベルにとって、もっと詳しい知識が必要だ</li> </ul>
その他の感想	<ul style="list-style-type: none"> <li>・準備時間がもっとほしかった</li> <li>・セットフレーズを覚えたほうがいい、覚えたことはうまく言えたが全部よく覚えなかった</li> <li>・全部が楽しかった、本当の日本人と話す経験ははじめてだった</li> <li>・同級生との会話と比べて、日本人と話す時は緊張する</li> <li>・緊張して声が出なかった、ビデオでは「〇〇さん※、助けて！」という表情だった ※「〇〇さん」はペアで組んだパートナーの名前</li> <li>・緊張しすぎて暗記は失敗した (複数)</li> <li>・ビデオカメラがあつて緊張した</li> <li>・今もう一度チャンスが、あれば自然に会話できると思う (複数)</li> <li>・「本当の日本人」と会話するのは「大必要」 (日本人の相手は話すスピードがもっと速く、音声と音調の変化も多様だと思うから)</li> </ul>

### 5-3 A 群と B 群の内省の比較

A 群と B 群の会話分析と内省考察の比較から、十分な事前準備と課題遂行時の動機付けの間に影響関係があることが示唆された。

課題遂行時の A 群のモチベーションの高さに関しては、課題に対し A 群のほうが積極的な姿勢で臨んでいたことからわかる。その理由として、市民講座開講の実現を「交渉」の最終目標として掲げていたことが挙げられる。たとえば時間の制約がある中で、効果的な項目の提示順を考え、会話の流れが予測しにくい対話をシミュレーション形式で想像し、文字や写真といった視覚的資料を効果的に用いる学習者がみられた。モチベーションの高いペアは、既習フレーズを駆使しながら「挨拶」「前置き」「提案」「助言の受け入れ」「条件の提示」「譲歩」などにより交渉を進め、担当者の発話に対して自然な受け答えで談話を展開した。

一方の B 群では、区役所に勤務する日本語母語話者の担当者を相手に口頭試験を行うと認識していない学習者も 1 名おり、当初から講座開講の実現性を学習者自身が目標としていなかったため、(iii) 動機付けが低く、準備時間も不足し、満足いく結果には至らなかったとみられる。日本語学習歴 1 年未満あるいは来日経験がないという学習者が複数含まれていた A 群では、日本語母語話者相手の実践的な課題遂行を経験することで、(i) 言語構造的能力の不足が改めて露呈した。そのため、現実社会と接触する機会が重要であるにもかかわらず、学習者はリアルで実践的な課題として受け入れられなかった。会話分析と内省の考察から、実践的な課題遂行を行う場合、(i) 言語構造的能力に基づく習熟度と課題遂行の (iii) 動機付けとの関連性を十分考慮する必要性が示された。

『待遇表現 Formal Expressions for Japanese Interaction』(1991:8) には、実際の場面に近い設定でのシミュレーション形式の練習が重要であると記載されているが、少なくとも B 群のような学習者には、まず習熟度に対する慎重な配慮が必要である。そのため、さまざまな場面に対応しうるシミュレーション形式による教材の開発が望まれる。

### 5-4 口頭試験の反省と「交渉」の構造分析

今回の口頭試験をまとめると、A 群 B 群の学習者はいずれも「非常に貴重で重要な機会だった」と肯定的に捉えていた。しかし両群の間には明らかな差異がみられた。N2 レベルの学習者が集まった A 群は、(i) 言語構造的な能力とともに (ii) 言語運用能力が十分発揮され、大小の複雑なタスクで構成されている「交渉」に対して意欲的に取り組むことができた。

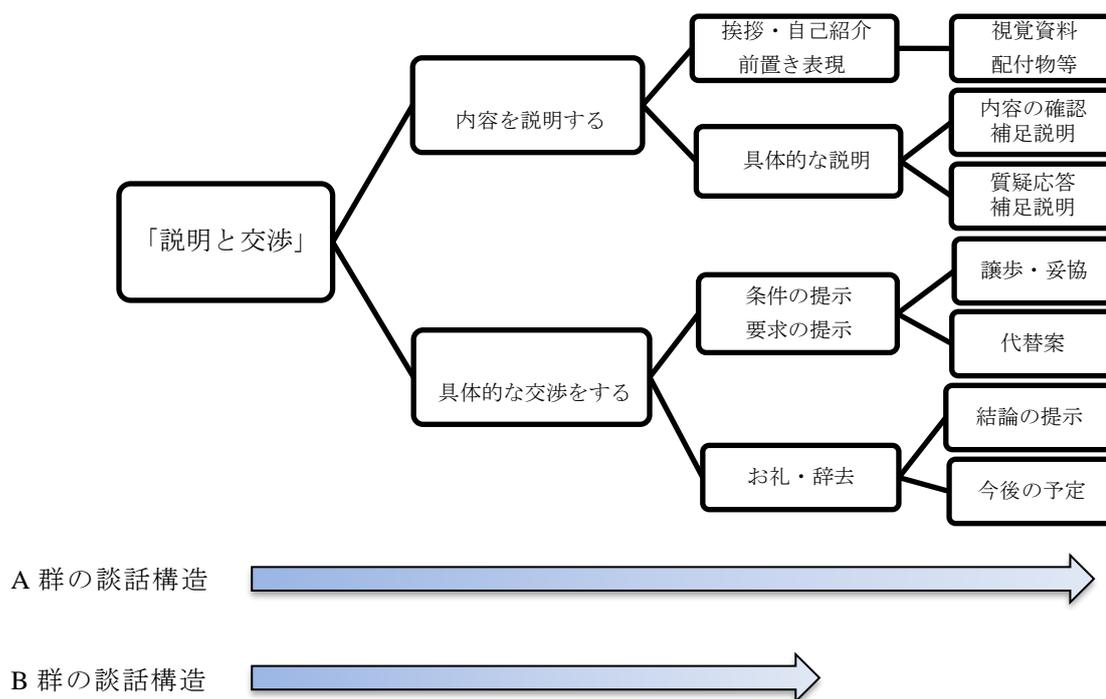
一方、日本語学習歴 1 年未満が含まれる B 群にとっては、「交渉」自体がこれまで得た学習知識では対処できない難易度の高い要求となった。つまり B 群にとって、初対面の日本語母語話者を相手に行う実践的な課題は、時期尚早であったと言わざるを得ない。

さらに両群のコミュニケーション言語能力の差異は、学習者のセルフ・モニタリングか

らも推察できる。A群では、「録音を聴くと自分の待遇表現の活用は改善の余地があることに気づいた」など、録音を活用しながら発音のセルフ・モニタリングを行う学習者がみられた。しかしB群では、録音・録画によって自身のパフォーマンスを振り返りたくないという学習者が多かった。会話中にA群の学習者は積極的に自己訂正を行ったのに対し、B群の学習者は自己訂正という点で非常に消極的であった。

A・B両群に大きな差異が生じたのは、「交渉」という複雑な談話構造に原因があったと思われる。特に4-4で示したA群の会話分析から、「市役所の担当者に市民講座を企画し開講を交渉する」という課題は、少なくとも「説明」と「交渉」という大きなタスクが2つあり、それぞれの大きなタスクは「挨拶」「前置き」「説明」「内容の確認」「補足説明」「提案」「条件・要求の提示」「助言の受け入れ」「譲歩」「妥協」「辞去」といった小さなタスクを下位構造に持った複合的な談話構造である。A群の談話では、タスクの下位構造へと談話を進展させることができた。つまり談話構造を形成する上で、タスクの複合化が明確に見えるのである。一方の習熟度の低いB群の談話構造には、下位構造の積み上げが見られず、談話が複合化されにくいという知見が得られた。

図表8 「交渉」における大小のタスク構造



以上のことから、中・上級日本語学習者に対し、待遇表現の学習知識を「身体知」として内在化させ、実際の場面に即した条件下でのリアルなコミュニケーションを意図した能力育成のための実践的課題の遂行には、教師は普段の授業でも習熟度に配慮しながら、小さな課題を段階的に授業に取り入れ、十分な時間をかけながらより大きな課題あるいは複

合的な課題へと導いていく工夫を行う必要がある。

## おわりに

本稿では、行動中心のアプローチに基づいた課題遂行型シラバスによる「待遇表現」の授業実践について述べた。特に授業活動では、学習した知識が「身体知」として内在化され、「わかる」から「できる」という段階への移行を目指し、実際の場面に即した条件下でのリアルなコミュニケーション能力が身についたかを確認するため、実証実験として口頭試験を実施した。そして CEFR の言語観を支えるコミュニケーション言語能力に基づき会話分析と内省考察を行った結果、(i) 言語構造的な能力および(ii) 言語運用能力と習熟度との間に関連性が示された。(i) 言語構造的な能力において制約が少ない A 群は、(ii) 言語運用能力の構成要素の面で高いパフォーマンスがみられた。また具体的な目標を設定することにより、高いモチベーションを維持しながら課題遂行を行うことができた。それを可能にしたのは、準備段階での綿密な会話シミュレーションと、具体的な場面でのやり取りを細かく想定し準備したことであろう。そのため、柔軟な対応力が発揮でき、授業活動が最適化されると推測できる。一方、同じ条件下で口頭試験を実施した B 群では、学習者に与えられた課題と学習者の習熟度が合致せず、(i) 言語構造的な能力において制約を受けたことで言語使用範囲が狭まり、(ii) 言語運用能力も発揮されにくくなり、授業活動の最適化の工夫が今後の課題となった。

以上を踏まえ、中・上級日本語学習者を対象とした待遇表現の授業では、課題遂行を重視した教室活動と、実際の場面に即した条件下でのリアルなコミュニケーションの経験を、習熟度に配慮しながら段階的に授業に取り入れることを提案する。その際、学習者の習熟度や力量に応じて実現可能な個々の小タスクから、複数の小タスクで構成された応用力が必要な複雑なタスクまで、まずは言語構造能力に焦点を当て強化を図りつつ、次第に言語運用能力の育成へと広げていくような、難易度調整の自由が利く教材の開発が望まれる。

言語習熟度のレベルとコミュニケーション能力の関連性を探り、具体的な授業活動を CEFR のコミュニケーション言語能力の構成要素と関連付け、習熟度の低い学習者を取り巻く言語面の制約を一つ一つ解決していくことで、授業活動を最適化することが可能になるのではないかと思われる。

## 謝辞

本稿は、2018年3月3日に琉球大学で開催された第15回沖縄県日本語教育研究会での発表を大幅に加筆訂正したものです。また口頭試験の際には、横浜市神奈川区区政推進課地域力推進担当の後藤慎子氏に多大なるご協力を賜りました。心から感謝を申し上げます。

## 注

- 1 ここで言う最適化とは、制約のある状況下で、学習者が複数の行為を組み合わせながら課題を遂行し、何らかの成果を出す際、学習によって培った知識が最大限に発揮されることを示す。
- 2 蒲谷 (2017b:64-65) によれば、「待遇コミュニケーション」とは従来の「待遇表現 (行為)」に「待遇理解 (行為)」という捉え方を加えたもので、コミュニケーションとは表現行為・理解行為から成るものだという。これは「場面 (人間関係+場)」に重点を置いてコミュニケーション行為を捉えようとする観点であり、非言語によるものも包括している。その基本となる言語観には、「<言語=行為>観」がある (蒲谷 2017:89)。以下の論考も参照した。蒲谷 (2017a)、蒲谷 (2017b)、蒲谷 (2003)、蒲谷 (2000)。
- 3 大竹弘子 (2018) に詳細がある。
- 4 センターは、IUC と同義である。
- 5 立松 (1989) によれば、日本語初級学習者の側に待遇表現の使用に関する誤りがあったとしても問題がおきることはないが、中・上級学習者のほうに誤りがあれば、聞き手を不愉快にさせることが多いとしている。その理由として、聞き手側に初級学習者に対する時のような許容性がなくなることを挙げている。
- 6 2016-2017 年度には「文法復習」から「文法」に授業名を変更した。これは、従来使用していた教材 (『An Introduction to Advanced Spoken Japanese』アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター、1987 年) の使用をとりやめたためである。
- 7 立松 (1978:42-43) によると、主教材の練習は「種々の場面設定の下に、地位、職業、性、年齢などを包括した人間関係の中での待遇表現の用法を知ることができる」とともに、その文化的背景である日本の社会構造や、その中で生活していくためには、いかなる配慮を要するか、又恩恵の受給に関して日本人の感じ方など、はば広く教えることができる点で非常に役に立つものである」としている。
- 8 2012 年のシラバス改訂後も、次のようなコメントが寄せられた。「宿題はせっかく覚えたフレーズを使いたくなるようなものもいい、もっと応用練習あればいい」(2013-14 年度)、「会話文を覚えるより、いろいろなシチュエーションでの練習がより効果的だ」「暗記の練習よりもっと会話を練習したかった」「もっとフレキシブルな対応のフレーズが練習できるといい」(2014-15 年度)、「ロールプレイがもっとやりたかった」「即興的な練習がしたい」(2015-2016 年度)、「実践練習がしたい」(2016-17 年度) など、少数ではあるが的確な指摘があった。
- 9 『待遇表現 Formal Expressions for Japanese Interaction』の「授業のすすめ方」(1991:7-8) では、「待遇表現」の要点の一つとして「学習者は言語の形式だけでなく、音声面に対する配慮も忘れずに学習することが要求される」とあり、発話練習を重視している。

特に「授業のすすめ方」の「テープをよく聞く」では、音声の模倣練習を指示しているが、学習者が目標とする言語機能を理解するためには「親しい日本人」を学習リソースとすることも授業のヒントとして示されている。また「待遇表現」授業の最終目的は「文型獲得ではなく、社会言語的観点から見た実践的話し言葉の獲得」であるため、さまざまな場面を想定した応用練習の必要性を示唆している。そのため筆者の授業では、特に音声面と口頭練習とのつながりを意識した訓練を重視し、その総まとめとして実際の場面に近いリアルな条件下における実践的なコミュニケーションを意図した口頭試験を試みた。

- 10 サンプルとしての会話は、Aクラスの2名の学習者が事前に協力して担当教師とともに即興的に行った3分程度の会話練習を参考にして作成した。この際に2名が使用したテーマは、実際の口頭試験では使用しなかった。
- 11 CEFRの言語観には、一般的能力 (general competences) とコミュニケーション言語能力 (Communicative language competences) の2つがある。これは、学習者が持っている能力と使うための能力と言い換えることができる。さらに、CEFRのコミュニケーション言語能力は、言語構造的な能力、社会言語的能力、言語運用能力の3つに分類されている。IUCでの「待遇表現」は、実際の言語使用場面に焦点を置いた社会言語的能力の育成を図る授業内容である。よって、本稿ではコミュニケーション言語能力に焦点を当てている。CEFRのコミュニケーション言語能力は「人に言語という特殊な手段を使って行動することを可能にする能力」と定義され、コミュニケーション言語知識とも訳される。
- 12 CEFRの言語能力観では、モチベーションおよび情緒的要因を一般的能力の実存的能力 (savoir-etre: 'existential' competence) に位置付けるものとしている。しかし本稿ではコミュニケーション言語能力に焦点を当てているため、実存的能力には触れない。

#### 参考文献

- アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター編 (1991) 『待遇表現 Formal Expressions for Japanese Interaction』 The Japan Times
- アルザス欧州日本語教師研修会 (2013) 「行動中心主義の評価—言語能力 (言語知識) —」  
<https://sites.google.com/site/alsacekenshu2013/genonouryoku>  
 (閲覧日: 2018年9月8日)
- 石橋嘉一 (2006) 「ヨーロッパ共通参照枠 (CEF) における『コミュニケーション言語能力』」  
 『異文化コミュニケーション研究』18 2006年3月 pp.161-179
- 大竹弘子 (2018) 「[2017-18年度カリキュラム報告—アメリカ・カナダ大学連合日本研究センターの中上級日本語集中教育—](#)」『日本研究センター教育研究年報』第7号 2018年

9月 pp.164-179

- 蒲谷宏 (2000) 「『<言語=行為>観』に基づく『日本語教育学』の構想」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』第13号 早稲田大学日本語研究教育センター 2000年4月 pp.15-26
- 蒲田宏 (2003) 「『待遇コミュニケーション教育』の構想」『講座日本語教育』39分冊 早稲田大学日本語研究教育センター 2003年11月 pp. 1-28
- 蒲谷宏 (2011) 「待遇コミュニケーション教育から見た日本語能力の育成」『早稲田日本語教育学』9 早稲田大学日本語研究教育センター 2011年2月 pp. 9-14
- 蒲谷宏 (2012) 「『待遇コミュニケーション教育』の構想(Ⅱ)」『早稲田日本語教育学』11 早稲田大学日本語研究教育センター 2012年2月 pp. 1-19
- 蒲谷宏 (2017a) 「待遇コミュニケーションの位置づけ—その特色とは?—」『待遇コミュニケーション研究』14 待遇コミュニケーション学会 2017年2月 pp. 89-91
- 蒲谷宏 (2017b) 「待遇コミュニケーション教育としての『敬語教育』の考え方—敬語教育への新視点—」『日本語学』36(6) 通巻467号 2017年6月号 明治書院 pp. 64-74
- 串田紀代美 (2012) [「Can-do形式によるタスク遂行型のシラバス構築の試み—中上級レベルの『文法復習』シラバスの見直し—」](#)『日本研究センター教育研究年報』第1号 アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター 2012年9月 pp.39-65
- 櫻井直子・東伴子 (2015) 「CEFR B1 レベル: 分析から授業実践へ—学習者を社会的存在と捉えて—」ヨーロッパ日本語教師会リュブリャナ報告・発表論文集編集委員会『ヨーロッパ日本語教育 2014 ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』19 ヨーロッパ日本語教師会 2015年3月 pp.239-244
- 立松喜久子 (1978) 「待遇表現」『紀要』第1号 アメリカ・カナダ—大学連合日本研究センター 1978年1月 pp.39-47
- 立松喜久子 (1989) 「外国人学習者の待遇表現のレベルの適正さについて」『日本語教育』第69号 日本語教育学会 1989年11月 pp.36-46
- 吉岡一彦 (1987) 「日本研究センターに於ける待遇表現教育の現状と問題点」『紀要』第10号 アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター 1987年12月 pp.28-37
- 吉島茂・大橋理恵編 (2004) 『外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版