

言語学習ストラテジーを重視した会話授業の実践報告

中 村 明 夫

1. はじめに

別府大学・別府大学短期大学部の日本語コースにはメインテキストを使用した授業とは別に、口頭技術クラスが週2コマ実施されている。従来の口頭技術クラスでは、学習者（留学生）をペアにして、会話をさせながら口頭技術能力を伸ばすロールプレイなどの疑似コミュニケーション型の活動が中心だった。例えば、学習者Aを医者、学習者Bを患者に見立てて会話をする。あるいは学習者Aをアルバイト先の店長役にし、学習者Bをアルバイト役とし、シフト変更の依頼を練習するなどしていた。クラスの中に実際の日本語使用場面に近い状況を設定し、インフォメーションギャップを利用して学習者の発話を促す。そしてその内容について教師がフィードバックしていくという流れである。

尾崎（2006）はコミュニケーション能力の育成において、まず「運用」させ、「点検」「理解」「練習」「運用（2）」「点検」という流れで行われる一連の学習を「運用先行型」として挙げており、そのメリットについて「まず既習事項やその他の知識を生かした疑似コミュニケーションを体験し、そこを学習の出発点にすることができるので『なぜ、今、これを練習するのか』が学習者にも分かりやすいという大きな利点がある」と述べている。一方「運用先行型」の欠点として「現実の世界で行われるコミュニケーションには危険が伴う」と述べている。更に尾崎は「会話能力を育成しようとするなら、疑似コミュニケーション活動とコミュニケーション活動の2つを組み合わせることが大事である」と述べており、安全だが危険の伴わないクラス活動に、危険の伴う実際的なコミュニケーション活動を行うことの重要性が述べられている。確かに留学生しかいない日本語のクラスにおけるロールプレイなどの口頭

技術クラスでは、口頭技術が未熟であるために引き起こされる人間関係への悪影響などは起こり得ない。そこで、口頭技術クラスではロールプレイを中心とした授業の長所を生かしつつ、その欠点を補うために、母語話者に対するインタビューを実施するプロジェクトワークを取り入れた。また、対話型の口頭技術練習だけでなく、独話型の口頭技術を練習するために、インタビューした内容をまとめ、プレゼンテーションさせた。

2. 言語学習ストラテジーの重要性

宮崎（2009：16）は「自らの学習行動を詳細に振り返ることで、最適な学習ストラテジーを探り出す作業の意義を、学習者に説いていく必要がある」と述べた上で「メタ認知ストラテジー」「自己モニター」「自己評価」のために必要な「タスクトレーニング」の重要性を述べている。コミュニケーション能力を育成する上で、学習者自身が自身の学習プロセスを客観的に捉え、主体的に学習を進めることは最も重要なことであると考えられる。以上のことから、口頭技術クラスにおいて、学習者一人一人が自分に適した学習ストラテジーが探し出せるよう「自己評価と他者評価（ピア評価）」「学習者ポートフォリオ」「ピア・ラーニング」「プロジェクトワーク」の手法を取り入れた。

ロールプレイからインタビュープロジェクトへの一連の学習プロセスの中に「自己評価・ピア評価」を取り入れることで、自己モニターやメタ認知ストラテジーが刺激されると考えられる。また、学習プロセスと自己評価のプロセスを記録するための「学習者ポートフォリオ」を作成させることで、自らの学習に対して責任と主体性を持たせ、自律した学習者へと成長していくことを目的とした。

2.1. 自己評価と他者評価（ピア評価）

ペアワークやプロジェクトワークで学習者は主体的に授業に参加する。自らが主体的に参加し、練習した内容をクラスで発表することは、学習の強化や定着へと繋がると言われている。また同時に、自身も同じように他者から評価されることで、自らの言語能力を客観的に眺める能力（メタ認知能力）が発達すると考えられている。つまり、自らの知識と、自ら言ったこと（運用）をすり合わせ（モニタリング）、自らの言語運用能力を眺める（自己モニター）能力を養うためにも非常に効果的な方法と言われている。

更に、毎回の授業を振り返って内省をすすめるために、学習者に「振り返りシート」を記入させた。これは、学習者が自らの学習に責任を持って取り組めるようになることを目的としたためである。

2.2. 学習者ポートフォリオ

川口・横溝(2005:31)はポートフォリオを「自分の学びを入れていくファイルのようなもの」と述べている。また「JF日本語教育スタンダード」ではポートフォリオについて「この2つの能力（「課題遂行能力」と「異文化理解能力」）を育成するために、学習者一人一人が学習過程を記録し、保存するもの」と述べている。つまり学習者ポートフォリオとは学習者が自らの手でその学習プロセスを記録し、保存していくものである。

自己評価・他者評価（ピア評価）をポートフォリオとして記録していくことで、学習者は自らの学習のプロセスを自己評価・ピア評価という自らが下した評価・記録をもとに振り返ることが可能となる。つまり、学習の認知過程を学習者自身が気づくことでメタ認知ストラテジーが発達するわけである。

一方、教師の主観的な評価や、クラスメートとの相対評価による評価と異なり、自己評価・ピア評価という、自分自身の絶対評価によって振り返ることで、学習に対する責任感が生じ、自律学習へと繋がると考えられるため、学習者ポートフォリオを口頭技術クラスに取り入れた。

2.3. ピア・ラーニング

ロールプレイやプロジェクトワークといった授業活動は、学習者が主体的に参加できる学習者中心の授業といわれている。しかし、授業の目標、指導、フィードバック、評価が教師主導で行われれば当然その内容も徐々に学習者中心から教師主導型へと変化する。日本語の音声教育において中村（2010:33）は「音声教育を実践する上では、教師と学習者の1対1の学習より、複数の学習者による協同的な指導のほうが自己モニター力は発展する」とピア・ラーニング（協働学習）の重要性を述べている。

ピア・ラーニングの主要概念として池田・館岡（2007）は「対等」「対話」「創造」「協働のプロセス」「互惠性」を挙げている。館岡（2007）はピア・ラーニングを「対話をとおして学習者同士が互いの力を発揮し協力して学ぶ学習方法」と述べ、その目的として「読解や作文などの課題を遂行することによって、それらのスキルを向上させる」と「仲間といっしょに学ぶことによって、人と人との社会的な関係を築き、自分の考えを検討し視野を広げ、さらには自分自身を発見していく」という二つを挙げている。

「対等」な関係による「対話」を実践しながら仲間（ピア）と共に学ぶプロセス（協働のプロセス）を通して「互惠性」が生まれ、ピアと共にプロジェクトを「創造」していくプロジェクトワークに適した学習方法のひとつであると考えられる。更に、自己評価・ピア評価を導入することで、ピアとしての他者、評価対象としての他者、目的遂行（母語話者に対するタスクの達成）するための他者など、バラエティーに富んだ他者との関わり、つまり社会との関わりを構築させることで、より実際的な学習が促進されると考えられたため、ピア・ラーニングを口頭技術クラスに取り入れた。更に、授業活動をピアで行うというだけではなく、評価についても学習者が主体的に参加することで自らの学習に責任を持たせ、自律した学習者へ成長することを期待し、自己評価・ピア評価を取り入れた。

2.4. プロジェクトワーク

山下・小川(1994)は『インタビュープロジェクト』(くろしお出版)「はじめに」において「初・中級で学んだことを机上の知識に終わらせることなく、学生が現実の日本の文化や社会の中に積極的にコミュニケーションができるようになる」ことを目指すためにインタビューを中心としたプロジェクトワークの重要性を挙げている。目標言語母語話者へのインタビュー活動は、教室という安全な空間からは得難い、現実的なコミュニケーションが得られる。また、プロジェクトワークはそのプロセスの中で、学習者一人一人が問題意識を持って日本人大学生にインタビューしていく学習者の主体性と、仲間(ピア)と協働しながらスケジュールに沿ってプロジェクトを進めることで学習に対する責任を負わせることができる。つまり、プロジェクトワークのプロセスには、学習の自立・自律を促す効果が内包されていると考えられる。

更に、インタビュー活動からその結果を集計し、図やグラフでまとめつつプレゼンテーションするプロセスからは、対話から独話という、バリエーションに富んだ口頭技術のスタイルをも学ぶこととなる。

インタビューからプレゼンテーション発表に至るプロジェクトワークをピアで行うことで、学習者の主体性と学習の自立・自律を促しつつ、対話から独話といった異なるスタイルの口頭技術を学ぶ機会も得られると思われる。

他方、「JF日本語教育スタンダード」ではコミュニケーション能力について「異文化理解の能力」と「課題遂行能力」を重視している。インタビュープロジェクトという課題(タスク)を遂行し、第二言語学習者が目標言語母語話者に対する異文化理解を進めることでコミュニケーション能力の発達も期待できる。

以上から、口頭技術クラスにおいてプロジェクトワークを実施することとした。

3. 実践概要

3.1. 口頭技術クラス概要

留学生15名のN2対策クラスで、学習者の国籍は中国10名、台湾3名、韓国1名、ネパール1名であった。口頭技術クラスは週2コマ(1コマ90分)、オリエンテーションなどの行事やイベントを除いた27コマで行った。授業は2名の担当教師によるチームティーチングによって行われ、授業とは別に試験を実施した。

3.2. 口頭技術クラス授業内容

口頭技術クラスでは、前半は主にロールプレイを行い、後半でプロジェクトワークを実施した。メインテキストに『日本語上級話者への道 きちんと伝える技術と表現』(スリーエーネットワーク)を使用し、ロールプレイの内容は担当教師が考えた。プロジェクトワークは山下・小川(1994)を参考に「知識の確認と目標の設定」から「インプット～予備知識の導入」を学習者のグループ単位で行った上で「インタビュー」活動へ進めた。「インタビュー」の次に「報告・話し合い」を学習者のグループ単位で行い、最後に「発展活動～プロジェクト」としてプレゼンテーション発表をする流れとした。時間は、90分1コマ授業でロールプレイを15コマ、プロジェクトワークを12コマで進め、試験は上記とは別に1コマを使って実施した。

3.2.1. ロールプレイ

『日本語上級話者への道 きちんと伝える技術と表現』(スリーエーネットワーク)をメインテキストに、シラバスに沿ったロールプレイを担当教師が随時考え、学習者に会話をさせた。指導の流れとしては、まずテーマを述べ、そのテーマについて学習者にいくつか質問することでスキーマを活性化させ、必要な語彙や文型を全員で確認する。そして学習者をペアにし、それぞれが話したい内容について語彙や文型について考え、調べるための時間を10分から15分ほど時間を与えて発表させた。もともとはロールプレイの準備に時間を与える予定はなかったのだが、学習者がいきな

りは無理だと言うので学習者と担当教師が話し合った結果、時間を与えることとなった。

発表順序はランダムにクジやゲームで決め、発表は教室の前に出て行った。見ている学習者には「評価シート（気づきシート）」を配布し、評価させた。「評価シート（気づきシート）」は5つの項目に分け、それぞれ20点とし、合計で100点になるようにした。5つの項目は伊東（2008）を参考に次のように明記したプリントをクラス参加者全員に配布した。

- ①声がわかりやすかった（声の大きさ、話す速さ、発音、イントネーション、フィラー、プロミネンス等）。
- ②語彙や文法が適切だった。
- ③タスクが達成（問題が解決）できた。わかったふりや知ったかぶりをしなかった。
- ④言葉遣い（語彙や表現の丁寧さ・ポライトネス）が適切だった。
- ⑤非言語表現（視線、表情、ジェスチャー、感情など）が適切だった。

上の①から⑤までの評価項目をクラス参加者全員で理解し、共通理解した上で、ロールプレイの発表とピア評価を実施した。

ペアの発表後、発表を見ているクラス参加者全員に「評価シート（気づきシート）」を記入させる。教師は学習者のピア評価が済んだことを確認し、教師からのフィードバックがピア評価へ影響を与えないことを確認後、ペアの発表について教師からフィードバックを行った。これは、教師からのフィードバックが欲しいという要望が学習者からあったためである。教師からフィードバックをする際は、学習者の情意面に配慮しながら、肯定的なフィードバックを中心に、誤用訂正はグローバルエラーや勘違いが生じる恐れのある部分に絞ったフィードバックをするよう心がけた。

全てのペアが時間内で発表できなかった場合は、発表できなかったペアの発表を翌週に持ち越すことがあった。一部の発表が次回になることがあった場合でも、授業の最後の10分ほどを使って必ずクラス参加者全員に「振り返りシート」を書かせた。「振り返りシート」の内容は以下の5

つである。(1)今日とてもよかったペアと、その理由、(2)今日の私の良かったところ、(3)今日の私の悪かったところ。そして、次回気をつけたいこと、(4)今日覚えたこと（言葉、文法、言い方、注意点など）や、日常生活で使ってみてみたいと思った表現、(5)今日の質問（わからなかったこと、疑問に思ったこと、確認したいこと、いろいろな意見・要望など、先生に一言）。

ピア評価を行った「評価シート（気づきシート）」と、授業の最後に書かせた「振り返りシート」は記入後に回収した。教師はそれにコメントを記入した後、全て1部ずつコピーし教師用ポートフォリオに綴じた。原本は学習者に返却し、学習者ポートフォリオ用ファイルに綴じさせた。学習者が「評価シート（気づきシート）」に記入したピア評価の点数は授業の平常点とし、成績の一部とすることを学習者にも伝えておいた。

3.2.2. プロジェクトワーク

プロジェクトワークではまず評価の仕方について教師は学習者と話し合った。グループワークとなるので、ピア評価がグループ内での評価になる。しかし、グループ内でピア評価を行うと、ピア・ラーニングの主要要素である「対等」「対話」「創造」「協働のプロセス」「互惠性」が損なわれることが予測された。また、3、4人のグループ内でピア評価をすると、仲間同士でそれぞれの成績を付け合うことになるため人間関係にあまり良い影響を与えないと思われた。そのため、ピア評価をどうするかについて学習者全員で話し合った結果、「今日したこと」と「次の授業までにすること」を10点満点で自己評価することになった。同時に、最終日のプレゼンテーションの評価を、グループ単位で評価するか、個人単位で評価するか、あるいは両方のバランスを決めて評価するかも話し合った。その結果、協働が必要な発表資料作成とその準備に関する評価はグループ単位の評価をし、プレゼンテーションの際の発音と発表態度という、話し方に関する2つの項目についてのみ個人単位で評価することが決まった。

話し合いながらプロジェクトワークの授業概要を理解させた後、3～4名からなる4グループを作った。その上で、それぞれのグループごとに日

本人大学生にインタビューしたいテーマを考えさせた。それぞれのテーマは「外国語の習得について」「東日本大震災について」「外国と日本のドラマや歌について」「もし二千万あったら何に使うか」の4つとなった。大きなテーマが決まった後で、それぞれのテーマにあった質問事項を10問ずつ考えさせた。グループ内で考えた質問10問を実際に2～3人インタビューさせ、インタビューに要した時間やその内容が適切だったかどうかグループ内で再考させた。その結果、多くのグループがオープン・クエスチョンであったため、インタビューに時間がかかり過ぎたり、回答を数値化してまとめることが困難であるという問題に気づいた。この問題を解決するために、インタビューの質問事項の5～7をクローズ・クエスチョンにし、残りの3～5をオープン・クエスチョンにし、インタビューが5分弱で終わるよう指導を行った。

以上のプロセスを経てグループごとに作成された質問について、学習者1人あたり10人の本人大学生にインタビューしてくるよう指示を出した。その際、インタビューしやすそうな場所、時間などについて事前に話し合い、学習者が挫折しないよう情意面に配慮した。また同時に、インタビュー活動は教室内では得られない実践であることを強調し、この機会を活かして積極的に日本人に話しかけてくるよう、目的意識が高まるようメンタリングを行った。

インタビューは授業時間外に実施させ、授業ではインタビュー内容について、日本語、質問の仕方、アンケート用紙の準備、集計方法などを話し合った。この際、教師はあまり細かく学習者の日本語の誤用に干渉しないようにし、できるだけ学習者自身の気づきを促すよう配慮した。これは、学習者が教師に依存しながらプロジェクトを進めずに、ピア・ラーニングを通して学習者が主体的にプロジェクトを進めることを意図したためである。

プロジェクトワークの進捗状況を確認するために、締め切り日までにメールで質問文やデータ、パワーポイントの資料などの提出をさせた。その際、発表の構成や、意見のまとめ方などの指導を行った。

授業最終日に期末試験として実施したプレゼンテーションも学習者にピア評価させ、その一部を成績に反映させた。発表の前に、リハーサルを実施したのだが、その際には発表のリハーサルだけでなく、ピア評価のリハーサルも実施した。これは、発表前にピア評価をしておくことで、学習者自身のメタ認知を刺激することも目的としたためである。

プロジェクトワークでは、同世代の日本人とのコミュニケーションをはかることも大きな目的の一つであった。留学してきたばかりの日本語学習者にとって、同世代の本人大学生とコミュニケーションするきっかけは少ないため、授業の課題として同世代である本人大学生に話しかけさせるということは口頭技術を伸ばすということに限らず、異文化理解・交流にとっても非常に重要であると考える。

3.3. 評価方法

口頭技術クラスではコースの半ばに中間試験を行い、ロールプレイをしながら学んだ内容を評価した。試験内容は授業内で行ったロールプレイのいずれかを単純無作為に抽出し、無作為にペアを組ませて会話をさせた。これは、会話文を事前に準備したり、暗記したりすることができないようしながら、授業で学んだ内容が定着しているかどうか確認することを目的としたものである。また、授業の平常点の一部は授業中に行ったピア評価を反映させた。

プロジェクトワークに関する評価は、コース最終日でもある期末試験日にプレゼンテーションをさせ、その内容を主に教師が評価した。しかし評価の一部は学習者によるピア評価とした。また、試験による評価とは別に、授業の平常点はプロジェクトワークへの参加度と進捗状況について、教師の観察による主観評価と、学習者自身による自己評価によって評価した。

成績の一部を学習者に評価させ、クラスの活動に対してより責任をもって参加させたのは、学習者の自覚を高めることで相手が持つ最高のものを引き出そうとするコーチングの理論（高橋・山本2010：59）に基づいたものである。

この実践を行う当初には、学習者ポートフォリオの評価を考えていた。しかし、「自己評価シート」「他者評価シート(気づきシート)」の評価と重複する可能性があった。一方では、学習者が授業で得た資料や、自ら作成した資料を、クラス参加者は同じようにファイリングする一方で、そこに記される内容は個別的な内容であった。個別的な内容となった学習者ポートフォリオは、学習のプロセスが分かると同時に、学習者の成果物でもある。そこには学習者が自ら気づき、主体的に学んできた内容が示されている一方で、教師が明示的に教えた内容も記されている。学習者が学習に関係するあらゆる資料をファイルしたのではなく、ある特定の授業に関連する内容だけをファイリングした学習者ポートフォリオには、ある特定の授業活動の影響によって得られた学習のプロセスとその成果物しか含まれていない。このようにして形成された学習者ポートフォリオを授業実施者である教師が評価するというのは、学習者の学習プロセスと学習結果を評価する一方で、教師自身の授業を自己評価することにもなるわけである。以上から、ある特定の授業に関連する内容だけを収めた学習者ポートフォリオを、授業実施者である教師が学習者の成績として評価するのは不適切であると考えたため、今回学習者の最終評価には加えなかった。

4. 結果

期末試験終了直後に、コースアンケートを行った。ここでは、口頭技術クラスで取り入れた「自己評価と他者評価(ピア評価)」「学習者ポートフォリオ」「ピア・ラーニング」「プロジェクトワーク」の4つ関係するアンケート結果を紹介する。

A) 口頭授業は楽しかったか。

おもしろかった(10) まあまあ(4)
あまり(0) つまらなかった(0)

B) 会話が上手になったと思う

上手になった(1) 少し(6) よくわからない(3) あまり(3) じょうずにならなかった(0) 回答なし(1)

C) 自己評価や他者評価は難しかった
はい(7) よくわからなかった(2)
いいえ(5)

D) 自己評価や他者評価は役に立った
はい(6) よくわからなかった(6)
いいえ(2)

E) 今回の成績のつけかたに賛成
賛成(10) よくわからない(2) 反対(2)

【「賛成」の理由】

- ・最初は分からなかった。だんだん慣れた。
- ・この中に勉強になりました。自分の水準とか短所が分かった。
- ・相談しながら成績をつけることはいいと思います。例えば、いい表現の時、すぐにいい点数をつける。もし、その後につけるなら、その時の表現を忘れてしまうかもしれない。
- ・相談が多くていいことだと思います。
- ・相談したらほんとの成績がわかるから。
- ・自分の成績ですから。
- ・よく勉強するために。
- ・日本語を上手になれる。
- ・日本語の練習。
- ・じつは意見がないです。
- ・無回答(1)。

【「よくわからない」の理由】

- ・自分も下手ですから、他の学生がどこか違いましたか、よくわかりません。
- ・学生はしたい学生にはてんすうをたくさんあげるし、あまりしたしくない学生にはてんすうがすくないかもしれません。

【「反対」の理由】

- ・先生、自分で決めたらいいです。
- ・教師と言うのは私のイメージでは学生のレベル(Level)をくらべて自分で点をつけると思うからはんたい!

F) インタビューは面白かった

はい(6) まあまあ(6) あまり(1)
いいえ(1)

【「はい」の理由】

- ・日本人にしゃべられる、おもしろい。
- ・日本人と話すチャンスがある。
- ・日本人とはなしをできるから。いろいろなことを聞くうれしい。
- ・いいチャンスでしたから。
- ・親切と熱心です。
- ・自分以外の思想がわかった。

【「まあまあ」の理由】

- ・恥ずかしいです。知らない人と話すことは下手です。
- ・アンケートおねがいするのはめんどくさいからです。
- ・ちょっと時間が短くて、アンケートをする時、もうすぐ日本語能力試験ですから、よくしたくないです。
- ・どンドンむずかしくなった。
- ・アンケートを作ったらたくさん内容をして、難しいです。
- ・無回答（1）。

【「あまり」の理由】

- ・無回答（1）。

【「いいえ」の理由】

- ・恥ずかしい。

G) 苦手な文法がありますか

ある（10）今は思い出せないけどある（3）
多分ない（0） ない（1）

【「ある」の理由】

- ・受身の文法。
- ・覚えません。でも、話す前によく考えて、もしこの文法をつかうなら、正しくないかもしれない。けっきょくつかわないです。
- ・似る文法が表現。
- ・難しい文法が苦手です。
- ・会話。
- ・ぜんぶ^^全部。
- ・おおいですから夏休みに一回復習します。
- ・多い。
- ・無回答（1）。

H) 会話の授業で役に立ったこと

- ・私たちは日本の友達があんまりいないですから。
- ・普段は日本語話すチャンスがあまり少ないから、授業で頑張って話しました。
- ・日本語でしゃべられることは上手になった。
- ・最初の時、自分の発表に対して自信がなかった。ずっと練習して、今上手になった。
- ・会話の授業は日本語練習できる。皆の前に話すのは練習。
- ・期中試験の時、敬語がつかいませんから、今はとても注意しています。
- ・新しいことばをわかりました。
- ・会話が上手になったこと。
- ・いろいろあります。
- ・ある。
- ・日本人と一緒に授業をします¹⁾。
- ・よくわからない（2）。
- ・無回答（1）。

I) 会話の授業で何をして欲しかったですか。

- ・即座発表します。
- ・即席発表です。
- ・おもしろいことば勉強したいです。
- ・日本の学生と話したい。
- ・私たちと日本の学生一緒に授業したいです。
- ・人と人に交流することばが学びたいです。
- ・日本人の話し方をしてほしかった。
- ・たくさん話す。
- ・正しい日本語が話したいです。
- ・映画を見る。
- ・とくにないです（3）。
- ・無回答（1）。

5. 考察

当実践を実施する上で最も懸念していたのは、プロジェクトワークのインタビューを、自分で行わない学習者が出ることであった。しかし、アンケート結果を見た限りでは、得手不得手はあった

ようだが一人一人がインタビュー体験に基づいた具体的な回答を述べていることから、皆直接日本大学生へのインタビューをしたことがわかる。これは授業内でも学習者にインタビューの目的や意義を再三確認した上で、インタビューの時期に一人一人インタビューした感想を問いながら確認したからであろう。

「A) 口頭授業は楽しかったか」からは、学習者全員が口頭技術クラスを楽しく思いながら参加できていたことという結果が得られた。これは、ピア・ラーニングの主要概念である「対等」「対話」「創造」「協働のプロセス」「互惠性」がうまく機能していたことが考えられる。また、学習者が一人一人主体的に参加する学習者中心の授業ができていたことも理由として考えられる。

今回新たに取り入れた自己評価・ピア評価に関わるBからEまでのアンケート結果を見ると、自己評価・ピア評価を難しく感じた学習者のほうが若干多く、その意義を見いだせなかった学習者も半数近くいたことがわかる。一方、成績のつけかたには賛成している学習者が多く、アンケートの理由を読むと学習者が自らの成績・評価に主体的に参加できたことや、成績がどのようについて、それについて納得していることがわかる。しかし、一部には成績・評価に学習者自ら主体的に関わる意義や、成績・評価の仕方がわからず苦勞していたこともわかる。

「B) 会話が上手になったと思う」の回答を見ると、「上手になった」と「少し」を合わせると半数の学習者が上手になったと実感しているという結果になった。ただし、見方によっては「少し」や「よくわからない」「あまり」という断定的でない選択肢を選んだ学習者が大半であった。これは、口頭技術という視覚化し難い言語技術・能力を学習者自身で実感することの難しさを表しているのではないだろうか。自己評価を繰り返すプロセスの中で、学習による成長を、学習者自身が「会話が上手になった」かどうかより確かにモニタリングし、自律・自立した学習者へ成長するためには、より取り組みやすい自己評価の仕組みが必要だと思われる。今後はCan-do statementsを導入するなどし、コースが始まる前に「できな

かったこと」を明確に認識させた上で、コース終了後それが「できる」ようになっていたと思えるような、わかりやすい自己評価を検討する必要がある。

C～Eの評価に関するアンケート結果からは、教師主導型ではない評価方法について賛否が分かれた。特に、「E) 今回の成績のつけかたに賛成」の項目で反対と答えた学習者の「先生、自分で決めたらいいです」「教師と言うのは私のイメージでは学生のレベル (Level) をくらべて自分で点をつけると思うから反対」という意見に注意したい。前者は自己評価・ピア評価を半ば放棄しているような内容であり、後者は学習者のピリーフの問題が関係している内容である。いずれにしても教師への依存が強く、教師の指導力を欲しているタイプの学習者であることが予想される。学習者中心の授業を目指す上で、教師主導型を好む学習者への対応をどうするかというのは今後の大きな課題である。

インタビューに関する「F) インタビューは面白かった」を見ると、教室外で日本人と話すことが面白かったと答えた学習者が半数近くおり、「まあまあ」を含めると14名中12名の学習者が満足していた結果となった。しかし、「まあまあ」と答えた学習者の理由には「ちょっと時間が短くて、アンケートをする時、もうすぐ日本語能力試験ですから、よくしたくないです」と、インタビューを「自らの問題 (内発的な動機)」としてではなく、「授業でさせられている (外発的な動機)」と負担に感じていた学習者も見られた。これは、日本語能力試験が学習者の将来を左右するほど重要な目標であることを考慮に入れるとやむを得ない面があるかもしれない。口頭技術クラスのインタビュー活動に学習者がもっと積極的かつ主体的に (内発的動機づけによる) 参加ができるような工夫を今後考える必要がある。

「G) 苦手な文法がありますか」という質問は大半の学習者が「ある」と答える当然の結果とも言える結果となった。ただ、その理由を挙げている学習者が2名しかいなかった。理由を挙げなかった8名は本来なら「今は思い出せないけどある」の選択肢を選ぶべきなのに「ある」を選んで

いる。原因としては「文法はとにかく苦手」と思っているから思い出すまでもないと考えていること、苦手な文法を思い出すことはできるのだが、それを日本語で説明できないこと、アンケートの質問文が理解できていないことなどが考えられる。今回は教師主導ではなく学習者中心の授業を目標としていたこともあり、文型や語彙を教師側から提示することはなく、学習者の発話の中からフィードバックしながら文型中心の内容にならないよう配慮していた。しかし、苦手な文法があると考えている学習者が大半であることを考えると、苦手意識を払拭することや、正確さに固執せず、流暢さに注意を払うよう指導することも今後の課題である。

「H) 会話の授業で役立つこと」では具体的に詳細を述べていないが会話が上達したと答えた者が3名、発表（スピーチ独話型）関連について2名、発話チャンスについて2名、日本人との交流関連について2名、語彙・文法関連について2名が役立つという意見を述べており、2名が「よくわからない」と答えていた。回答にばらつきがあるのは、学習効果が人それぞれ異なっていたことを示唆している。これは、当実践の目標として、学習者一人一人の言語学習ストラテジーを重視して「自己評価と他者評価（ピア評価）」「学習者ポートフォリオ」「ピア・ラーニング」「プロジェクトワーク」を取り入れた結果として期待していたもので、学習の効果があつたことの現れだと思われる。教師主導型の授業ではクラスの参加者全員に対して同一の学習項目が教えられるため、クラス参加者には同一傾向の学習効果が期待される。しかし、中級から上級レベルにおける口頭技術クラスのように、学習者一人一人の得手不得手も異なり、四技能全てが要求されるクラスでは、学習者それぞれが得られる学習効果は異なる。学習者はクラス参加者とのピア活動やインタビューした目標言語母語話者（日本人大学生）といったバラエティーに富んだ他者、すなわち社会との関わりの中から、自らの日本語力を磨いていく。それを意図して「言語学習ストラテジー」を刺激するための活動を取り入れた当実践の学習効果が、人それぞれ異なっていたということは、

「言語学習ストラテジー」の発達が見られ、当実践の目標が達成できたと考えられる。

「I) 会話の授業で何をしたいですか」では日本人学生との交流について4人、会話の即時性について2名、会話（発話）の量について1名、会話の質（おもしろいことば）について1名、正確さ（文字・文法）について1名挙げており、3名がとくにないと答えた。語彙・文法について特に提示もせず、フィードバックも学習者の情意面に配慮したせいかもしれないが、想像以上に学習者が語彙・文法は充分だったと考えており、それよりも更なる日本人学生との交流を重視していることがわかった。今後はインタビューだけではなく、より継続的でより深い交流ができるような活動についても考える必要がある。また、会話の量や質を意識した授業内容は日本人学生との交流とも関係のある内容ではあるが、授業のやり方次第で改善できると思われ、今後の課題としたい。他方、特に独話スタイルの口頭技術に関する意見を述べた学習者はいなかったが、対話スタイルを重視したいとする意見が「日本の学生と話をしたい」「私たちと日本の学生一緒に授業したいです」「人と人に交流することばが学びたいです」と3名から得られた。これについては、対話へのニーズ、口頭技術といえど対話と考えている意識、独話に対する意識の欠如、独話機会の少なさといった様々な理由が考えられる。口頭技術教育における独話スタイルをどのように指導していくかについては今後の課題である。

6. まとめ

本稿では、別府大学・別府大学短期大学部の日本語コースで2011年度前期に実践した口頭技術クラスにおける言語学習ストラテジーを重視した会話授業の実践を報告した。これは、日本語学習者に学習ストラテジーの重要性を気づかせ、学習者一人一人が自らに適した学習ストラテジーを探し出せることを目的とした実践であった。

自己評価とピア評価について学習者は戸惑いを感じながらも主体的に授業参加する目的や意義を探し当てた学習者もあり、自己評価とピア評価を導入した効果があつた。

学習者ポートフォリオについては、3.3.評価方法で述べたように評価することはしなかった。しかし、ロールプレイをしているときも、プロジェクトワークをしているときも、学習者は自身のポートフォリオを携帯し、何かあるたびに自らの学びのプロセスを振り返り、改めて確認し、学習に向かっている様子が見られた。これは学習者ポートフォリオがそれぞれの学習者にとって、学習の過程（プロセス）の記録として効果があったことの現れといえる。

ピア・ラーニングはピア評価とも関係が深く、またロールプレイやプロジェクトワークといった取り組みとも密接に関わっている。そのためピア・ラーニングそのものの効果があったかどうかを判断するのは難しい。しかし、ピア・ラーニングの主要概念「対等」「対話」「想像」「協働のプロセス」「互恵性」を重視したクラス運営を行った結果、4.結果の「A）口頭授業は楽しかったか」の回答で「まあまあ」を含めると学習者全員がこのクラスを楽しく感じながら参加できていたということは、効果的であったと考えて良いのではないだろうか。

最後に、プロジェクトワークであるが、授業後のアンケートで、日本人大学生に対するインタビュー活動について「面白かった」と答えた学習者に「まあまあ（面白かった）」を含めると14名中12名の学習者が満足していた結果となった。更に、「会話の授業で何をしたいか」という質問では日本人大学生との更なる交流を求めていることから、日本人大学生に対するインタビューを行ったプロジェクトワークでは、教室という安全な空間の外で、実際にコミュニケーションしながら口頭技術を磨くと同時に、学習者の学習意欲を上げるのに有効だったと考えられる。一方、4.結果の「H）会話の授業で役に立ったこと」で「最初の時、自分の発表に対して自信がなかった。ずっと練習して、今上手になった」のように、学習者が学習プロセスの中で自己モニターを行い、その結果プロジェクトワークによって自らの成長を実感できたという結果も得られた。このことは、「会話の授業は日本語練習できる。皆の前に話すのは練習」という回答者から

も、プロジェクトワークが効果的な学習方法であったことがわかる。また、この2人の回答からは、対話型の練習のみではなく、独話型の練習に効果があったことも示唆されている。

学習者一人一人に適した言語学習ストラテジーを自ら探し出すことを意図した口頭授業クラスの実践では、アンケート結果や授業の中から課題も浮き彫りになった。しかし、5.結果で述べたように、学習者はピア活動やインタビュー活動といったバラエティーに富んだ他者との関係と、学習のプロセスにおいて自己評価を行い、自己モニターを繰り返すことで、学習者それぞれが学びを発見し、「言語学習ストラテジー」の発達が見られ、実践の効果があったことがわかった。

7. 今後の課題

言語学習ストラテジーの重要性を学習者に気づかせ、それぞれに適した学習ストラテジーが見出せるよう取り入れた方法の中で、学習者ポートフォリオを教師がどう評価するかというのが最後まで大きな問題として残った。自己評価やピア評価のために学習者ポートフォリオが役に立ったし、プロジェクトワークの際にも学習者は資料を紛失したり、自分たちグループの方向性を見失いかけたりすることもなく、順調に授業が進んだ理由の一つに学習者ポートフォリオの存在があったことも予想される。しかし、それはあくまでも間接的な学習効果である。学習者ポートフォリオそのものを直接評価できるような仕組みを考え、実践することで、学習者のメタ認知ストラテジーがより発展し、自己モニター力の発展も期待ができるようになると考えられる。今後も学習者ポートフォリオの評価について更に研究を深め、実践に生かしていきたい。

その他にも「5.考察」より「Can-do statementsを使った自己評価の導入」、「教師主導型を好む学習者への対応」、「学習者がもっと積極的かつ主体的に（内発的動機による）参加ができるような工夫」、「文法に対する学習者の苦手意識の払拭や正確さに固執せず、流暢さに注意を払うような指導」、「日本人大学生との継続的で深い交流ができるような活動」、「口頭技術クラス

における独話スタイルの指導」が今後の課題として浮き彫りになった。

今後は更なる第二言語習得の研究と実践により、今回浮き彫りになった課題と向き合いながら、日本語学習者の習得が更によく進む教授法の実践を目指していきたい。

謝辞

別府大学・別府大学短期大学部の日本語コースにおける今回の口頭技術クラスはチームティーチングで行った。その際、大坪美奈子先生には多大なご協力を頂いた。ここに感謝の意を表する。

注

1) 当実践クラスでは日本人と一緒に授業をしていない。

参考文献

池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門：創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房。

伊東祐郎 (2008) 「会話テストを作る」, 『日本語教師のためのテスト作成マニュアル』 pp. 98-117, アルク。

荻原稚佳子・増田真佐子・斎藤真理子・伊東とく美 (2005) 『日本語上級話者への道：きちんと伝える技術と表現』スリーエーネットワーク。

尾崎明人 (2006) 「コミュニケーション能力の育成」, 『日本語教育の新たな文脈 学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』 pp. 196-220, アルク。

川口義一・横溝紳一郎 (2005) 『成長する教師のための日本語教育ガイドブック (上)』ひつじ書房。

国際交流基金 (2010) 「JF日本語教育スタンダード2010利用者ガイドブック」, <http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010ug_all.pdf> 2012年1月14日アクセス。

高橋秀雄・山本栄子 (2010) 「コーチング手法を用いた漢字指導：5か月の集中プログラム

で」, 『日本語教師のための実践・漢字指導』 pp.58-71, くろしお出版。

館岡洋子 (2007) 「ピア・ラーニング」 (日本語・日本語教育を研究する第33回), 『日本語教育通信』国際交流基金WEBサイト, <<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/tsushin/research/033.html>>。

中村明夫 (2010) 「日本語教育における音声教育の実践報告」, 『別府大学日本語教育研究』 1, pp.28-34。

宮崎里司 (2009) 「自律学習支援のためのタスクと学習ストラテジー」, 『タスクで伸ばす学習力 学習ストラテジーを活かした学びの設計』 pp.12-27, 凡人社。

山下早代子・小川早百合 (1994) 『インタビュープロジェクト』くろしお出版。

(2011年10月31日受付、2011年12月19日再受付)