

平成12年度文部省補助事業「教材等研究・開発等」

研究協力校調査・研究校実績報告書

共同研究 B-1

「留学生・就学生に日本語コミュニケーション能力を涵養する」

— 初級の教室活動案作成を通して —

平成12年度文部省補助事業「教材等研究・開発等」
研究協力校調査・研究校実績報告書
共同研究B-1

「留学生・就学生に日本語コミュニケーション能力を涵養する」

— 初級の教室活動案作成を通して —

研究代表者	立野 みどり	東京YMCA英語専門学校 日本語科
研究員	嶋田 和子	イーストウェスト日本語学校
	澤田 尚美	東京YMCA英語専門学校 日本語科
	逢見 久仁子	在日本韓国YMCAアジア語学院日本語学校

目次

1 はじめに	2
2 研究の目的	2
3 コミュニケーション能力と従来の日本語教育の方法	3
3-1 コミュニケーション能力とは	3
3-2 従来の日本語教育	3
3-2-1 オーディオ・リンガル・アプローチと日本語教育	3
3-2-2 コミュニカティブ・アプローチと日本語教育	4
4 これからの教室活動で考慮されるべき点	5
4-1 コミュニケーションが場面、文脈に拘束されていることに配慮する	5
4-2 会話分析(談話分析)的な視点を持つ	5
4-3 「教える」ことから自由になる	6
5 研究の方法	7
5-1 意味のある練習を考える	7
5-2 練習のバリエーションを考える	8
5-3 「みんなの日本語」練習Cに焦点をあてて練習を考える	9
6 初級の教室活動— コミュニケーション能力を涵養するために —	10
7 来年度への課題	32
8 参考文献一覧	33

1. はじめに

第二言語を習得する時私たちはその言語を用いている人々と社会的に交わり、ある関係を築こうという欲求を持っている。このため言語教育ではコミュニケーション能力をいかにして育成するかが大きな課題となっている。大学など高等教育機関への進学者が約6割という日本語学校においてもこのコミュニケーション能力の育成は多様な目的を持つ学習者のみならず、進学希望者にとっても学習の最重要課題であると言える。このことは平成11年度の「日本語学校生のための基礎日本語能力プロジェクト報告書」で、大学で実際に必要とされる技能・知識が23項目あげられ、それらが大きくコミュニケーション能力としてまとめられていることからも裏付けられる。また、2002年から新たに施行される「日本留学試験」のシラバスにおいてもその測定対象とする能力は日本語の知識の多寡ではなく日本語でどのような課題が達成できるのかという総合的なコミュニケーション能力である。

しかしながら、1984年から実施されている「日本語能力試験」が技能別の科目試験でありかつ当初から大学の入学試験に日本語力を測る一種の資格試験としても用いられたため、多くの日本語学校ではこの試験への対応を余儀なくされてきた。初級では直接法による文型積み上げ方式で文法中心のカリキュラムを組み、中・上級においては読解が中心に据えられ、四技能は相互に関連を持ちながらも、日本語力を漢字・文法・読解・聴解などと、それぞれ独立した技能として最終評価する傾向があった。このような傾向は初級において特に顕著で、ひとつずつの文型をそれに語彙と共に定着させることが第一義的に考えられてきた。そこでは学習者が話したいことが話せるようになるとより教師が教えなければならないとされていることが優先され、教室は社会からは隔離された閉ざされた空間となってしまうことが多かったといえる。

日本語でのコミュニケーション能力を獲得することは、学習目的の如何に関わらず、日本語を第二言語として学んでいる学習者が等しく望んでいるところである。また、上述したように2002年には大学進学者のために「日本留学試験」も施行され、今まで以上に進学希望者にも日本語でのコミュニケーション能力が求められている現在、多くの日本語学校においてコミュニケーション能力をいかにして涵養していくかは焦眉の課題となっている。

2. 研究の目的

本研究の目的は日本語学校で総合的なコミュニケーション能力を涵養するためにはどのような教育理念で教育を行うのがよいのか、どのような教育方法で毎日の教室活動を組み立てたらよいのかを模索し、本年度の研究では『みんなの日本語』練習 C に焦点を当て、初級レベルでの具体的な教室活動例を試案として提示することである。

3. コミュニケーション能力と従来の日本語教育の方法

3-1 コミュニケーション能力とは

コミュニケーション能力をつける教育をするということは急務であるとしても、ではコミュニケーション能力とは何か。どのようなことが出来ればコミュニケーション能力があると言えるのか。どのようにしたらコミュニケーション能力を測ることが出来るのだろうか。高見澤(2000)は、コミュニケーション能力の訓練目標として①学習者に自分の発想で自分で選んだ語彙や文型に当てはめて内容にふさわしい音調で発信する訓練、②場面や相手、用件にふさわしい話し方の訓練、③自分の意見を論理的に無駄なく陳述する訓練、④意思疎通のストラテジーの訓練、の4つを上げている。つまり高見澤によれば、これら4つのことが出来るようになればコミュニケーション能力がついたと言える訳である。

本年度の研究ではコミュニケーション能力を一応この高見澤の定義を用いて行っている。なお、コミュニケーション能力については2001年度の研究報告で詳細に述べる予定である。

3-2 従来の日本語教育の方法

3-2-1 オーディオ・リンガル・アプローチと日本語教育

これらの訓練目標、言いかえればコミュニケーション能力をつけるために、従来の教育方法は充分機能していたであろうか。特に初級の場合、多くの日本語学校では直接法を用い(媒介言語が使えないという制約のもとで)、オーディオ・リンガル・アプローチの教授法理論で文型を積み上げていくという伝統的な教育方法が採られていることが多いのではないだろうか。

70年代に日本の語学教育界を席巻したと言っても過言ではないオーディオ・リンガル・アプローチの教授法理論では、コミュニケーション能力の育成は目標とする言語の音声が正確に発音でき、文型も自動的に使えるようになることとされている。この教授法に従った授業では、文型を積み上げていくことで基本文型を正確に発話できるように、同時に文を正確に発音できるように指導される。導入された初級の基本的な文型が一通り発話できるようになることを以って初級が修了したと考えられる。

しかし、オーディオ・リンガル・アプローチでは教室外で現実にコミュニケーションする際には必ず生じる文脈や場面が文型から切り離されていること、文型が学習項目として一つずつ提示されて学習されること、教師主導で教師の指示に沿って学習が行われることなどから、いろいろな文型を習得し正確になめらかに発話できるようになっているのにもかかわらず、実際のコミュニケーション場面で適切に既習の文型が使えないという学習者が出現し、この点が批判されるようになった。このアプローチだけではコミュニケーション能力の獲得には限界があるということはいろいろなところですでに指摘されている(西口1999、高見澤2000、細川2000)。

伝統的な教育方法をとっている多くの日本語学校ではこのオーディオ・リンガル・アプローチの教授法理論を最上のものとして遵守しているわけではなく、色々な疑問を感じ、より良い練習方法を模索し、コミュニケーション能力を高める方法なども取り入れている。しかし初級においてはいわゆる文型

積み上げ式の教科書を使用している場合が多いため、教科書に沿って授業を進めていく際に、文型の定着のため、また口頭で正確になめらかに発話できるようになる練習として文型練習(パターン・プラクティス)は欠かせない練習となっている。また文型練習のバリエーションである応答練習や短い会話文を使っての代入練習なども、どの練習問題にも取り上げられていることもあって常用されているようである。

ここで一番問題なのは、使用している教科書にこれらの練習が豊富に用意されていることが多いため、教師はややもするとこれらの練習をこなしていくことを授業の一環として当たり前に採り入れ、それらの練習そのものが必要なものかどうかに疑問を持たなくなり、練習を批判的に見なおしたり、その練習がどのような目的で設定されており、その目的に合致した練習になっているかどうかなどを自ら考えずに済ませてしまいがちになるという点である。

通常どの日本語学校でもレベル毎に使用教科書が決められており、そこを担当する教師たちは勝手に教科書を変えることはできない。しかしそうした環境の中でも教師が与えられた教科書の特徴を充分理解し、内容を最大限オーセンティックな日本語に変え、その上で学習者の自律的な教室活動を支援するように努めれば教育の内容も従来の教育とは違ったものになると思われる。この点については4, 5, 6で再述する。

3-2-2 コミュニケイブ・アプローチと日本語教育

コミュニケーション・アプローチはオーディオ・リンガル・アプローチが内包する問題点を克服する教育理念として日本に紹介された(岡崎1990など)。

この教育理念は学習者ロールを中心にコミュニケーション能力を養成することを学習の目標とし、認知活動を要する活動・創造的な活動・全体性を持った活動を拡大し「課題状況の中での問題解決」という新しい考え方を提示した。しかしコミュニケーション能力の養成を目標としているという点では共通するものの、構造シラバスを使いその他の面でもどちらかといえばオーディオ・リンガル・アプローチに近いものから、「言語はコミュニケーションを通して習得されるものであり、既に獲得された言葉をコミュニケーションのために使い、そればかりでなく、使う事によってその言葉のシステムそのものを新たに創り出して行くもの」(岡崎1990)という考え方まで幅が広く、これらの両極端の特徴の間に色々なコミュニケーション・アプローチが存在している。さらにコミュニケーション・アプローチとしての教授法が明確ではないまま、それぞれの教師の理解に沿って実際の教室活動が行われたため、教室活動に大きな幅が生じることとなった。このようなことから当初コミュニケーション・アプローチが目指していた教育理念は成功したとは言いがたい状況にある。

1 これからの教室活動で考慮されるべき点

1-1 ニュニケーションが場面、文脈に拘束されていることに配慮する

次の会話はどのように考えられるだろうか。

A: おはようございます。

B:おはようございます。

このように場面によって、会話が行われる際の人間関係も発話の持つ意味も異なってくるのであるから、場面を特定せずに一つの文だけを取り出して意味を考え、練習しても学習者にとっては実際のコミュニケーションのためにはあまり寄与しないと言えよう。

コミュニケーション能力を涵養するためには毎日の教室活動の中で文型を文型として教えていくのではなく、一つの文型をどのような生きた文にするのか、さらにその文が最も自然に発話される場面はどういう場面なのか、その文がその場面で発話される必然性が本当にあるのかに充分配慮して導入、練習が組み立てられる必要がある。

4-2 会話分析(談話分析)的な視点を持つ

コミュニケーションを私たちの言語的な相互行為の一環としてみれば、ある人によって発話された一つの文は発話者の発話の意図とは別に、その文がコミュニケーションの相手にどのような意味として理解されたかを考慮しなければならない。

次の会話を見てみよう。

A:暑いですねえ。

B:①ほんとに暑いですねえ。

②クーラーを入れましょうか。

③どうぞ上着をお脱ぎください、暑いですから。

Aの「暑いですねえ」という発話に対して、Bの反応は同一場面ですぐ考えられるだけでも①～③ぐらいの異なる発話が想定される。Aの発話の意図が単に天気を話題にした挨拶の意味だったとしても、Bが②のようにそれを婉曲な依頼だと受けとつてクーラーを付けるという行動をとれば、Aの発話の意図は本来の意図とは異なった形でBに伝わったことになる。

コミュニケーションは一人でするものではなく必ず相手が存在しているので、相手に向かって発話された文は相手がどう受け取ったかで、はじめて意味が特定される。それは上述の会話の場合ではAの発話の意味とは必ずしも同じではない。Aがいくら自分の発話の意味はそうではないのだ、と言つてもBにはそのような意味として理解されたのであり、反対に言えば、AはBの反応を見て初めてBにおける自分の発話の意味を知るのである。

文そのものはもちろん本来持っている意味があるが、生きたコミュニケーションは固定的なものではないので、一つの文に付与される意味も多義的になる。文の意味を最初に決まったものとして考えるのではなく、コミュニケーションが行われている「いま、ここで、このコミュニケーションの当事者の間で意味が創り出されていくのだ」という視点を持つ必要があるのでないだろうか。

4-3 「教える」ことから自由になる

多くの日本語学校では通常レベル毎に教科書が決まっていることはすでに述べたとおりである。初級では特に教科書に沿って、教科書に盛り込まれている文型をやさしいものから難しいものへと積み上げていくことが授業の中心的活動になっている。

教科書は第1課から最後の課まで、一定の考え方の下に(それがかなり恣意的なものであつたとしても)編纂されており、内容や順序はあらかじめすべて決められている。そこで学んでいく文法と語彙は必ずしも学習者が感じる難しさの度合いや、学習者が言いたいことに合致しているわけではないが、教科書を使用する以上かなり不都合があつても「しかたがないことだ」「そのうち学習者の言いたいことが学べる課になる」「ある程度までは我慢しなければ言いたいことが言えるような文法的な知識が身につかない」などと考えられ、不間に付されてきた。先行シラバスでカリキュラムが最後まできちんと立てられ、それを守つて授業が進められていくのは特に初級の場合は当然必要なものとされている。

こうした中で教師は文法をより多く知っている教師が専門性が高い、より多く文法を教えることが出来るのがよい教師、と知らず知らずのうちに考えていないだろうか(西原1992)。学習者が身につけたいと思っているのは、言語的知識ではなく目標とする言語が話されている現実社会でのコミュニケーションが可能となるコミュニケーション能力、言語の実践的知識であるとしても、そのためには学習者は基礎となる言語的知識をまず習得しなければならないと、多くの教師は考

えてしまうのではないだろうか。

このようなことから、教師は教室の中で学習のみならず学習者をも無意識であるにせよ、意識的であるにせよ、コントロールし、学習を進めていくとする。もちろん学習者にとっても、まったくカリキュラムのないところで、自分で自分のレディネスにあつた学習を考えることは困難であるから(古川1992)、教師が先行シラバスをたて、カリキュラムを準備しておくことは当然必要なことであろう。しかし、カリキュラムを学習が修了するまで不变のものとして考えるのではなく、常に学習者との学びたいことに合わせて臨機応変に変更していく姿勢を持ち、学習者が日本語を続けて学んでいきたいという気持ちを持ち続けられるように柔軟に対応すること、つまり学習者主体の学習を考えていく必要があるのでないだろうか。

学習者はひとり一人日本語を学ぶ目的も、言いたいことも、したいことも異なっている。そのひとり一人の欲求に限られた教室内で個別に満足のいくように対応することは難しい。だからといつて、学習者をひとまとまりの学生たちとみなしそうの授業で同じような文を練習すれば言語的知識が積み重なり話せるようになっていくとするのではなく、学習者がひとり一人異なる顔を持つ異なる個性の個人の集まりだと認識して、教師は出来るだけ学習者個人のニーズのリソースを提供するという役割を担うべきではないかと考える。

教師が一方的に「教える」という教室ではなく、学習者と共に考え、できる限り学習者が主体的に学習に取り組むことができるよう準備する。このような教室活動を考えて行く必要があるのでないだろうか。西口(1999)の「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」はこのような点で非常に示唆に富む論文であり、一つの新しい方向性を示していると言えよう。

5. 研究の方法

5-1 意味のある練習を考える

初級の段階では毎時間ごとに学習する文型・語彙は相当な量である。新しい言葉や文の発音や活用を覚え定着させるためにいわゆる文型練習は欠かすことの出来ない練習である。多くの教科書ではこのタイプの練習はかなり充実しているし、教師にとっても馴染み深く安心して練習が出来、かつ一齊にクラス活動ができるので、「きちんと授業ができた」と自身の授業を評価しがちである。しかしこれらの練習が欠かせない練習ではあっても、これらの練習だけで終わってしまうのではコミュニケーション能力の育成には不充分である。

ここで考えられなければならないことは、学習者にとって意味のある練習、すなわちコミュニケーション能力を育成することのできる練習とは何なのか、ということである。

私たちがコミュニケーション活動をするのは色々な理由が考えられるが、その大きな理由の一つは情報の伝達であろう。情報と言つても、話し手の気持ちから報道場面での情報まで幅が広いが共通していることは聞き手に対して情報を伝達する、ということである。

練習が会話の形をとつても練習の内容が何も伝えることがない、話し手聞き手双方にとつて周知の事実である場合、学習者はその練習を練習のための練習として「こなしていく」ことにな

つてしまう。

例を見てみよう。

A: (机の上のものを指して)あなたの机の上に何がありますか。

B: 教科書や、ノートや、えんぴつなどがあります。

このような会話をしたあと、下線部分の言葉を指示に従って変えていく。こうした練習は会話の形はとっても実際は文型練習と同じである。AとBはどんな関係なのか、先生と学生なのか、学生同士なのか、なぜAとBはこのような会話をするのか、などが不明である。

このような会話でも、例えば、AとBは友だちで、Aは今度引っ越しるので要らない家具が出る。それをBに譲りたい。そのためにBがどんな家具を持っているか聞いてる。という状況であれば、学生たちにとって将来遭遇する可能性のある場面として感じてもらえる状況となるだろう。

上で述べてきたようなことから、「どこで、だれが、だれに、いつ、なぜ話すのか」を考慮に入れて練習を組み立てることが学習者にとって意味のある練習だと考えられよう。このために最も考慮されなければならないのは①コミュニケーションが場面、文脈によって拘束されていること(すでに4-1で述べた)②インフォーメイション・ギャップが話し手聞き手の間にあること、③発話される文がその場面で発話される必然性があること、あるいはその言い方がその場面で最も適当な言い方で、それ以外の言い方が不自然であるような文であること、④会話が談話になっていること、⑤文の繋がりが自然であること。このためには初級の初期の段階からフリーや終助詞、ある種の待遇表現なども用いていくこと、⑥出来るだけタスクが考えられていること、などである。

5-2 練習のバリエーションを考える

多くの教科書では文型練習、いわゆる会話練習、練習問題(文法項目をチェックするための答えを記述する形式が多い)が中心になっていて、その中にテープを使った聴解練習が含まれていることもある。これら以外の練習は色々な形で別に出版されている練習用の副教材から当該の文型に合った練習を教師が適宜探ってきて練習に使うことが多い。しかし、そのような副教材は一般向けに作られているので、未習の文型や語彙が所々使われていることが多く、なかなかぴったりした練習を探すことが難しい。

学習者に、より変化に富みしかも内容のある練習を提供するためには教科書に不足している部分を担当教師が協力し合って手作りで補わなければならないだろう。練習のバリエーションとしては、①ロールプレー②会話(談話)③インタビュー④クイズ⑤ゲーム⑥聴解⑦寸劇(スタンツ)などが考えられる。これらの練習はもちろんすべての文型の練習に使えるわけではなくこれらの練習から当該文型に合った練習を選んで用いるわけだが、これらの練習に共通しているのはこれらの練習をする場合一つの技能だけでは対応が出来ない点である。例えばインタビューをする場合、学生の興味によっては、インタビューシートを作成する(学生同士での話し合いの中で技能を超えたコミュニケーション能力が必要とされる)ところから始まってインタビューの相手に質問し(話

す)、それを聞き取り(聞く)、シートに記入し(書く)、最後にみなで発表し合う(読む、話す)。このような練習を重ねることによってコミュニケーション能力が涵養されていくのではないだろうか。

5-3 『みんなの日本語』練習Cに焦点を当てて新たな教室活動を考える

現在いくつかの日本語学校では独自の教科書を編纂し出版している。それらの学校は独自の教育理念、教授法理論を持ち、その独自の教育を行うために自校の教育理念を具現化した教科書を作成し日々の授業に用いていると思われる。また独自の教科書を編纂しているが学内で使用するのみで市販はしない学校もあるようである。

しかし多くの日本語学校ではそうした自前の教科書を持っておらず市販の教科書を使っている。自前の教科書を持っていないからと言ってこうした学校が教育理念や教授法理論が確立していない学校だと短絡的に言う事はできないが、自校で用いる教科書を決定する際にどのくらい教科書が背後に持っている教授法理論にまで目を配っているかは疑問である。ではこれらの日本語学校ではどのような視点で使用教科書を決定しているのだろうか。その理由としては、学習者語学校ではどのような視点で使用教科書を決定しているのだろうか。その理由としては、学習者の目的に合っている、現在最もよくどこの学校でも使われている、補助教材が充実している、価格が適切、比較的新しい、教育期間に合っている、教師が使いやすい、などが上げられよう。これらの理由からは積極的に教科書が表している教授法理論に賛成して決定したというより学校としての使いやすさという判断で決定しているように感じられる。

現在日本語学校でもっとも広く使用されている初級教科書はスリーネットワークの『みんなの日本語』である(都内の日本語関係書店の話による)。教師のための手引きも出版されていることもあり、この教科書が日本語教師に与える影響は非常に大きいと考えられる。

今回本研究をするにあたり、本来はコミュニケーションを涵養するための新たなシラバスを立て、それに従った教科書を作成する方向が望ましいのであるが、時間的な制約もあり、また多大な労力を必要とされることから、最も良く知られまた影響力の強い既存の教科書である『みんなの日本語』を見直し、よりコミュニケーション能力が育成されるような練習を従来の練習に加えるという形で理論だけではなく具体例として示すことが出来、現場の日本語教師に利用可能な研究とすることが出来ると思った。

初級教科書『みんなの日本語』は『新日本語の基礎』の一般向けと言え、典型的な文型積み上げ方式の教科書である。初級はIとIIの2分冊になっており初級の文型はほとんど網羅されている。各課は文型、例文、会話、練習A、練習B、練習C、問題で構成されている。

教科書の凡例によれば、練習Aは文法的な構造の解説、練習Bはいわゆる文型練習で、練習Cは「文型が実際にどのような場面、状況の中で、その機能を果たすかを学び、発話力につなぐための短い会話ドリルである。…」と書かれており、コミュニケーション能力の育成を目指していると考えられる。練習A、Bはどのような学校でも必ずある時間は行われる文型定着のための文型練習なので今回の研究では触れなかった。練習Cはコミュニケーション能力の育成を目指していく練習なので今回の研究ではこの練習Cに焦点を当て、練習Cの会話をさらに発展させる形で研究を進めた。

6. 初級の教室活動—コミュニケーション能力を涵養するために—

今まで述べてきたことを踏まえ、「みんなの日本語」練習Cに焦点を当てながら初級の教室活動の具体例を考えていきたい。

すでに「みんなの日本語」関連の副教材だけでも教師用の手引書をはじめとして、教室活動集、イラスト集など数多く出版されている。しかしこれらは「みんなの日本語」に準拠しているとはいっても教科書そのものの中には組み込まれていないので、語彙の使用制限などもより自由度が高いものになっている。

今回試案として提案した具体的な教室活動例は教科書のその課の中で練習Cの続きとして使用可能な形になっている。本研究では以下の課[第1課(NはNです)、第8課(形容詞+名詞)、第10課(存在文)、第12課(比較)、第13課(ほしい)、第22課(連体修飾)、第23課(～る時／～た時)、第26課(んです)、第32課(かもしれません)、第47課(ようです／推量)]について取り上げたが、ここでは紙面の制約から三つの課(第1課、第12課、第22課)のみ紹介する。

第1課 わたしはマイク・ミラーです。(NはNです)

練習C1を見てみると次のような会話がある。

A:失礼ですが、お名前は?
B:①イーです。
A:②リーさんですか。
B:いいえ、①イーです。

ここでは1)①サントス②サンタス、2)①ワット②アットといった似たような名前がキューに挙げられて、それを代入する練習になっている。

文脈という点からみた場合、「失礼ですが」を使う場面は、全く初対面での何らかの理由で名前を知りたい時に丁寧に言う場合と、パーティーなどで最初に相手の名前を聞かずに話を始め、改めて名前を聞く場合や、相手の個人情報を尋ねる場合(「失礼ですが、おいくつですか／独身ですか」)、一度聞いた名前を忘れてしまい再度尋ねる場合など、話し手が相手に対して「申し訳ない」という気持ちを持っている時である。しかし、この練習C1のダイオローグからはどのような場面かがはっきりと特定できないし、またAとBの関係もよく分からない。学習者の中には名前が分からない時には最初から「失礼ですが、お名前は」と聞くものだと覚える人がいるかもしれない。教室で教師はもちろんこの練習C1にある代入のキュー通り「ワットです。」「アットさんですか。」と練習しているわけではなく、クラスの学習者の名前などで行っていると思われる。が、それにも場面がはっきりせず、コミュニケーション当事者の人間関係も、目的も特定することができない中で行われる練習が本当のコミュニケーションに役立つかどうかは疑問である。

第1課 活動1 「リンさんですか。」

活動:クラスの人の名前を知る、カタカナの読みの練習、自己紹介

やり方:クラスの自己紹介をする前に、学習者が全員自由に動ける空間を確保する。教師が黒板にクラス全員の名前を書く。名前を書いた後で、全員でその読み方を確認する。その名前の人は誰なのかお互いに自己紹介をしながら名前を覚える。①は否定の場合、②は肯定の場合の会話例を示し、クラス全員がお互いに名前がわかり、言えるようにする。③では、すでにお互いに名前を知っている人同士でもできる会話。クラス全員の名前は知らない限りに座った人の名前はわかるという学習者もいると思われる。その時には疑問の終助詞「か」ではなく、確認の終助詞「ね」を用いて互いにあいさつをする。

① A:(黒板の名前を見て)リンさんですか。

B:いいえ、リーです。

A:あっ、すみません。

② A:(黒板の名前を見て)リンさんですか。

B:はい、リンです。

A:(私は)キムです。どうぞよろしく。

B:どうぞよろしく

③ A:(黒板の名前を見て)リンさんですね。

B:はい、私はリンです。どうぞよろしく。

この活動が意図するもの:クラスが始まったばかりの教室で行われる自己紹介では、自分の自己紹介をきちんと言ふことに意識が集中していて、相手の紹介はあまり耳に入らないことがある。一度だけの自己紹介では相手の名前を覚えられない学習者もいる。学生同士また教師にも名前がわかるようにネームプレートを机上において授業にのぞんでいるところもあると思われる。しかし、ネームプレートがある場合には、相手の名前がわからないから自己紹介をするというインフォメーション・ギャップがないので、自己紹介をする場合の「定型を覚える」という目的で行われることになる。この練習では「ネームプレート」は、クラス内の学習者それぞれが動き、相手の名前を口に出して確認をすることで得られる。

この練習をする際に気をつけなければならない点は、お互いの名前がわかった後では名前を確認する意味がなくなってしまうので、お互いの名前がまだよくわからない頃にのみ意味を持つ練習だという点である。この段階でも①の「あっ、すみません」のようにフィラーにも注意を払い、自然に会話の中で使っていくようにする必要がある。

第1課 活動2 「キムさんはどこ？」

活動: クラスの人の名前を知る、カタカナの読みの練習、自己紹介

やり方: 活動1と同じく、学習者が自由に動けるスペースを確保しておく。箱の中に学生の名前を書いた紙を入れておく。クラスの半分の人がその紙をひく。紙に書いてある名前の人をさがす。その人がみつかるまで「〇〇さんですか」と聞きつづけ(①の例)、相手が見つかったら一緒に腰掛ける。相手の名前を知っている場合であれば、カードに書かれている名前を読む練習にもなる(②の例)。

①

A:(カードの名前を読みがら)すみません、キムさんですか。

B:いいえ、ハンです。

A:あ、そうですか。…すみません、キムさんですか。

C:いいえ、トニーです。

A:あ、そうですか。…すみません、キムさんですか。

D:はい、キムです。

②

A:すみません、(カードの名前を読みがら)

ネ…ル…ソ…ン…、ネルソン、ネルソンさんですね。

B:はい、ネルソンです。

この活動が意図するもの: この練習も、お互いの名前がまだよくわからない頃にのみ意味を持つ活動である。このタイプの練習では有名人の名前を使って、その人物になっている人は誰かあるゲーム性を持った練習もあるが、ここではこれから一緒に学習する人達の名前を知る大切さを考えたい。

学習者の中にはカタカナを読むことが苦手だという人もいる。この練習ではカードに書かれている名前を読むことから練習が始まるが、「読む」ことが一人の学習者だけのタスクではなく、「すみません」と声を掛けられた学習者にもかかるタスクになるのが特徴である。カードを持った相手がカタカナがなかなか読めなくとも、カードに書かれている名前が自分の名前であれば、一緒にそのカタカナを読む練習もできる。

第1課 活動3 「自己紹介」

活動: 他自己紹介

やり方: クラス内での自己紹介の練習が終わった後、隣に座っている人を紹介する。輪になって座り、全員の顔が見えるようにする。紹介する人、される人は立ちあがって紹介をする。紹介する人は、となりの人を手で示しながら紹介をする。紹介された人は自分の名前をいい、自己紹介をする。それを聞いた他の人達は全員で答える。

A:(Bを手で示して)こちらはBさんです。

B:Bです。はじめて。どうぞよろしく。

全員:はじめまして。どうぞよろしく。

B:こちらはCさんです。

C:Cです。はじめまして。どうぞよろしく。

この活動が意図するもの: この練習では教師の指示はない。輪になって座った学習者が、順番にとなりの人を紹介していく。教室内ではいつも一方的に教師からの指示に基づいて練習をすることが多いが、この練習では学習者が受身の姿勢ではなく、自分から他の人を紹介するという行為によって、主体的に授業に関わることができる。こうして、先の活動1, 2で自分たちで得た相手の名前を確認する場になり、またクラス内全員でよく聞ける場になる。その輪の中に教師も加われば、教師は教室での指示者ではなく、学習者と一緒に教室活動に参加する参加者となる。この練習を通じて、学習者、教師の双方にとって自然に「お互いを知る」という目的が達せられる。

隣の人を紹介する際には、手で相手を示す動作が自然に出てくると思われる。日本語を話すことで精一杯になっている人もいるかもしれないが、最初から日本語に伴うボディー・ランゲージも一緒に行なうようにしたい。

第12課 北海道は九州より寒いです。(NはNより～です)

比較表現はどのような場面で使われているだろうか。

例えばYMCAまで行こうと思って問い合わせをしているAが、スタッフであるBに聞いている会話を考えてみよう。

A:あのう、YMCAまで御茶ノ水駅と神田駅どちらが近いですか

B:御茶ノ水駅の方が近いですよ。

AはYMCAへの最寄の駅は御茶ノ水駅か神田駅だという情報を持っているが、そのどちらが近いかを決めるのに十分な情報は持っていない。そこで、どちらの駅から行くかを決めるためにBに質問をしている。この時に、「どちらが～」という比較表現が使われる。もし、Aに情報が全くない場合は

A':あのう、YMCAまでどう行ったらいいですか。
となる。

また、レストランで店員が客に食後の飲み物を聞く場面では次のような会話になるだろう。

A:コーヒーと紅茶、どちらがよろしいですか。

B:紅茶をお願いします。

これは、店員がお客様に食後の飲み物としてコーヒーか紅茶があることを知らせ、これによって客は複数ある選択肢の中から選べることを知ることができる。

このように比較は場面によって比較の持つ意味が異なってくる。

12課の練習C3を見てみると

A:北海道は いつが いちばん いいですか。

B:そうですね。

①10月が いちばん いいですよ。

②紅葉の 季節ですから。

という会話練習になっている。この会話からでは、AとBの人間関係はよくわからない。この練習の前に教師側から「Aさんは北海道へ旅行に行きたいと思っているが、いつ行ったらいいかわからないからBに尋ねる」という補足的な説明がなされていると思うが、Bの答えは北海道について詳しい人でないと答えられない内容になっている。この会話ではBのみキーの代入を行う練習になっているので、一度も北海道へ行ったことのない人にとってはこの練習は実感を伴わないものになってしまうのではないか。情報を求めるのであれば、Aの「北海道はいつがいちばんいいですか」の「北海道」をBの国名にしたり、「いつがいちばんいいですか」から「何がいちばんおいしいですか」と疑問詞や形容詞の部分を変えたりすることで意味のある練習になる。

比較の練習では学習者の国の気候や面積などがよく使われるが、それは学習者にとっては自明なことを日本語で言っているだけではないだろうか。「タイは日本より暑いですか。」「はい、暑いです」実際の会話でこのように使われる比較文型の意味は比較の意味ではなく、人間関係を潤滑にする挨拶として使われることが多い。練習を行う場合に注意を払いたいところである。

第12課 活動1 「今の私と過去の私」

活動:今と過去の「私」を比べてみる、書く(シートへの記入)、お互いに聞き合う

やり方:シートを見ながら、各自今と過去の「私」について振り返ってみる。シートにある質問に答える。変化があったことをシートに記入する(シート記入例参考)。シートへの記入が終わったら後、クラス内で発表をする。発表後、質問を受け付けると、クラス内の活動はより活発になる。

シート例

	今の私	三か月前の私
日本語がわかりますか。		
漢字がわかりますか。		
お金がありますか。 (自分で考えてください)		

シート記入例

	今の私	三か月前の私
日本語がわかりますか。	わかります。	わかりませんでした。
漢字がわかりますか。	わかります。	わかりませんでした。
お金がありますか。	ありません。	たくさんありました。
(自分で考えてください) いそがしいですか。	いそがしいです。	いそがしくなかったです。

(シート記入後、シートを見ながら各自発表する)

A:今私は三か月前の私より日本語がわかります。

今私は三か月前の私より漢字がわかります。

今私は三か月前の私よりいそがしいです。

教師:何かしつもんがありますか。

B:Aさんは今漢字がどのぐらいわかりますか。

A:…200ぐらいです。

B:すごいですね。

この活動が意図するもの:シートにはあらかじめ質問が書かれているが、中には自分の答えが書けないという学習者もいることが考えられる。そのため、「自分で考えてください」という欄を設けた。このことで、学習者が自分自身の中で今と過去で変化があったことがあるかどうか内省できる。この活動を通じて、学習者自身が日々の学習内容や生活について見直し、確かめる契機になる。

第12課 活動2 「レストランで」

活動: ロールプレイ

やり方: 三人のグループを作り、ロールプレイカードに基づき、グループでロールプレイを行う。各グループで練習した後、発表をする。ロールカード②では、それぞれの学習者好みに応じて何を食べるか、飲むか決めるカードになっている。シナリオを書いてもいいが、発表時にはそれを見ないようにする。発表を聞いた他のグループには、「どんなところがよかったです」「アドバイス」をコメントするように求める。

ロールカード例

ロールカード①

Aさん
あなたはレストランの店員です。今、二人の客が来ました。これからあなたは…
1. お客様に注文を聞いてください。
2. お客様に飲み物を聞いてください。
* Aランチの飲み物は紅茶(レモンorミルク)、コーヒーです。
3. もう一度、お客様の注文を言います。

Bさん
あなたはレストランで食事をします。これからあなたは…
1. レストランの店員に注文を言ってください。
あなたはAランチを食べます。飲み物はミルクティーです。

Cさん
あなたはレストランで食事をします。これからあなたは…
1. レストランの店員に注文を言ってください。
あなたはAランチを食べます。飲み物はコーヒーです。

ロールカード②

Aさん
あなたはレストランの店員です。今、二人の客が来ました。これからあなたは…
1. お客様に注文を聞いてください。
2. お客様に飲み物を聞いてください。
3. もう一度、お客様の注文を言います。

Bさん、Cさん
あなた達はレストランで食事をします。レストランの店員に注文を言ってください。

ロールカード①を使用したロールプレイ例

店員: いらっしゃいませ。何名様ですか。

客1: 2人です。

.....

店員: お決まりですか。

客1: Aランチを二つお願いします。

店員: コーヒーか紅茶がつきますが、どちらがよろしいですか。

客1: そうですね。紅茶をお願いします。

店員: レモンとミルクどちらがよろしいですか。

客1: ミルクをお願いします。

店員: お客様は?

客2: 私はコーヒーをお願いします。

店員: かしこまりました。Aランチが2つ、ミルクティー、コーヒーですね。少々お待ちください。

この活動の意図するもの: ロールプレイは中上級レベルでよく使用される会話練習の一つであるが、ここでは「初級レベルからでもロールプレイが行える」ということを提案したい。練習C2では、レストランでの店の人と客の会話例がある。それを応用して、ロールカードを作成し、ロールプレイをする。店でよく使われる表現(例: いらっしゃいませ、お決まりですか、少々お待ち下さい)を取り出して紹介してもいいだろう。実際行ってみると、学習者はこのような場面で使われている日本語を次々とあげることができ教師側を驚かせたこともあった。

この練習ではただロールプレイをするだけではなく、他のグループのロールプレイを聞いて(見て)その後にコメントをすることも大切である。他の人へコメントをするためによく聞かなければならぬ点や、よく聞くことで自分たちが表現できなかった部分に気付くことができるようになる点など。他の学習者からよいコメントをもらうことで話す自信にもつながる。ロールカード②は、実際のメニューを使用しながら、それを見て自分の食べたいものを実際に注文してみるというロールである。

第12課 活動3 「私の住んでいるところ自慢」

活動: インタビュー、書く(インタビュー用紙への記入)、発表する

練習のやり方: インタビュー用紙にある質問にそつて自分の答えを考えてみる。また、クラス内で学習者同士、相手が住んでいた国や町についてインタビューをする。インタビュー用紙の質問だけでなく、学習者自身がいくつか質問を考えて書き、インタビューをする。インタビューが終わったら後は、クラスで発表を行う。

インタビュー用紙例

質問	私のこたえ	()さんの答え
1 東京よりさむいですか。あたたかいですか。		
2 町に木が多いですか。少ないですか。		
3 牛乳は日本よりおいしいですか。		
4 ごはんを食べますか。パンを食べますか。		
5 どんな料理ですか。 (日本料理よりからい／あまい／油が多い)		
6 東京より静かですか。		
7 男の人も女の人も働きますか。		
8		
9		
10		

インタビュー用紙記入例

質問	私のこたえ	()さんの答え
1 東京よりさむいですか。あたたかいですか。	さむいです	
2 町に木が多いですか。少ないですか。	多いです	
3 牛乳は日本よりおいしいですか。	おいしくないです	
4 ごはんを食べますか。パンを食べますか。	ごはん	
5 どんな料理ですか。 (日本料理よりからい／あまい／油が多い)	からい	
6 東京より静かですか。	はい	
7 男の人も女の人も働きますか。	はい	

クラスでの発表例

- A: 私の国は東京より寒いですが、ソンさんの国は東京より寒くないです。
 B: 私の国の牛乳は東京よりおいしいです。ケンさんの国の牛乳も東京よりおいしいです。しかし、東京の牛乳より安いです。

この活動の意図するもの: クラスによっては学習者の国が同じ場合ということも考えられる。その場合には住んでいる町について考えることもできる。このインタビューはペアでお互いに聞き合ってもいいし、一つずつの質問を他の人にするという聞き方も考えられる。

質問を考える際に、無理に比較表現を用いた文を作らなくてもよい。表現法として比較の文型を使用しなくても、質問をすることで自分の中で相手の答えと自分の答えを比較したり、答えの文に比較が用いられたりするからである。

例えば、質問に「テレビを毎日見ますか」と書いたAの会話は、

A: テレビを毎日見ますか。

B: はい、見ます。

さらに

A: どのくらい見ますか。

B: 1時間くらい

となるだろう。A、Bそれぞれの中で自分より多い、少ないと比較がされているし、答えるBの中でも昨日テレビを見た、見なかつたと比較がされているだろう。このように実際に比較が使われるのは心の中でもよく、そのうちのいくつかが発話される時に比較表現が伴うのである。インタビューシートに自分の答えを書く時にも、学習者自身の中では比較が行われている。発話意図が比較であっても必ずしも表現法として比較構文を用いないこともあることにも注意を払いたい。

第12課 活動4 「どれしが一番便利ですか。」

活動: テープを聞いて、必要な情報を取り出す。

やり方: テープは止めずに最後まで聞く。

テープスクリプト例

質問: チンさんはあしたどうやって羽田空港へ行きますか。

1. リムジンバスで行きます。
2. 山の手線とモノレールで行きます。
3. 山の手線と京急線で行きます。
4. 山の手線とリムジンバスで行きます。

チン: 山田さん、あした、私は羽田空港に行きます。

山田: へえー。どうして。

チン: あした台湾から友達が来ますから。私のアパートからどうやって行きますか。

山田: えーっと、チンさんの家は新宿ですよね。リムジンバスが一番いいですよ。

チン: いくらですか。

山田: 700円ですよ。

チン: えっ? ちょっと高いですね。もっと安いほうがいいです。

山田: ジゃあ、電車がいいですね。新宿から山の手線に乘ります。

そして、浜松町からモノレールを使います。

チン: リムジンバスと電車とどちらが早いですか。

山田: 朝は道路が込んでいますから、バスのほうがずっと時間がかかります。

新宿から山の手線で品川まで行って、品川から京急電車もありますよ。

チン: モノレールと京急線とどちらが安いですか。

山田: 京急線のほうがちょっと安いです。でも、朝はとても込んでいます。

モノレールのほうがすいています。

チン: モノレールと京急線とどちらが早いですか。

山田: そうですねえ。5分ぐらい京急線のほうが早いですね。

チン: あしたは荷物がありませんから、混んでいてもかまいません。

早いほうがいいですから、……。

山田: そうだね。じゃあ、気をつけてね。

質問: チンさんはあしたどうやって羽田空港へ行きますか。

1. リムジンバスで行きます。
2. 山の手線とモノレールで行きます。
3. 山の手線と京急線で行きます。
4. 山の手線とリムジンバスで行きます。

この活動が意図するもの: 初級学習者にとって、このように長く、スピードが速い会話の聴解テープを聞くことは不安感を伴うものであるが、大切な練習の一つである。

市販されている初級レベルの聴解教材の中には、ある文型のみを問題としてその文型を知っているかどうかを問う問題が多い。例えば「田中さんは山田さんにピカソの本を読んでもらいました。」という文の後に「誰が本を読みましたか。1. 山田さん、2. 田中さん、3. ピカソ」という質問と答えの選択肢が続くような問題である。日常会話の中では、このように一文だけ発せられることは考えにくいことから、これだけでは聴解の練習としては不足ではないかと思われる。そのため、初級からあるまとまった長さをもった会話や、最後まで聞かない内容がわからない会話を予測しながら聞く練習が必要になる。多くの情報のすべてを聞き取るのではなく、自分にとって(この場合はタスクを解決するために)必要な情報を取捨選択して聞き取ることが大切なねらいである。

第12課 活動5 「カード遊び」

活動:ゲーム

やり方:カード(緑・赤・黄・青の4色を使ったカード／1～10の数が書いてある)を用意する。ゲームを行う前にやり方をクラス全体で確認する。(①参照) 次に4～5人のグループに分かれる。カードを一人5枚ずつに配る。一人がカード一枚出し、次の人に指示をする。指示された人は手持ちのカードの中で該当するカードがあるかどうか探す。ない場合にはディスカードパイルの中からカード一枚とる。カードが早くなくなったら人が勝ちになる。(②参照)

①
(それぞれ自分のカードを見せながら)

A:同じ色です。このカードより大きいカードです。ありますか。」

(該当するカードを持っている人は手をあげて)

B:はい、あります。

②
(Aはカード一枚出す)

A:緑のカードです。このカードより小さいカードです。

(次の人には自分の手持ちのカードの中で指示されたカードがあれば、前に出す)

B:はい。あります。(カードを前に出す)

(次の指示を出す)青のカードです。このカードより大きいカードです。

C:ありません。

B:じゃあ、この中(ディスカードパイルから)からとってください。

C:はい。

この活動が意図するもの:②はグループ対抗で行う。早く終わったグループの勝ちや、指示と異なるカードを出した場合は一回休みなど、いくつかルールを作るとゲーム性が高まる。この活動ではグループ内の協力が大切になる。ここで多用される形容詞は「大きい」「小さい」の二つであるが、「このカードより2大きいカードです」という指示もできる。

第12課 活動6 「クロスワードクイズで遊ぼう」

活動:クロスワードパズル、新しいことばを覚える、聞く

やり方:「カギ」の文を見ながら答えを考え、シートのマス目を埋めていく。

クロスワードパズル例

①	ひ	②	な	ま	④	つ	⑤	り	
⑦	か	ら			⑧	き	か	い	
り			③	う	み			そ	
⑨	ご	ぜ		ん		⑩	け	が	
う			⑪	て	ら			し	
	⑫	き		ん		⑬	た	い	

タテのカギ

- ① 新幹線です。「こだま号」よりも速いですが、「のぞみ号」よりは遅いです。
- ② 京都のみなみです。京都より歴史が古いです。
- ③ 車を〇〇〇〇します。
- ④ きれいな月を見ます。楽しいです。
- ⑤ 小学校で国語や〇〇の時間があります。電気は〇〇の時間に勉強します。
- ⑥ 月曜日は日曜日ほどひまではありません。〇〇〇〇〇です。

ヨコのカギ

- ① 3月3日の女の子のおまつりです。
- ③ 夏は、〇〇で泳ぎます。
- ④ 海で〇〇する方が川で〇〇するよりお金がかかります。
- ⑦ 全部食べました。箱の中は〇〇です。
- ⑧ 今の〇〇〇〇のほうが昔のよりずっと便利です。

- ⑨ ○○○クラスと午後クラスどちらが好きですか。
- ⑩ ひどい〇〇の時は、血がたくさん出ます。
- ⑪ 京都には〇〇も神社もたくさんあります。
- ⑫ 銀の指輪より〇〇の指輪の方が高いです。
- ⑬ 日本ではお祝いの時、この魚をよく食べます。イワシよりずっと高いです。

この活動が意図するもの：ロールプレイと同様、クロスワードパズルもカギの内容を考えれば、初級から行える教室活動である。カギには日本に関する多くの取り入れたので、学習者にはその場では答えられないものが多いと思うが、それは他の人、例えば日本人の友人や、教師や先輩、あるいは答えがわかっている同じクラスの学習者に聞くチャンスを多く持つてもらうためである。授業中にマス目を埋めて、クロスワードパズルを完成させることを通して、授業内でわからなかつたカギのことばをどうやって探し当てるかというストラテジー能力の育成に主眼を置いている。

第22課 これはミラーさんが作ったケーキです。(連体修飾)

第22課の例文で

これは万里の長城で撮った写真です。
…そうですか。すごいですね。

となるが、この例文は「この写真は万里の長城で撮りました」とも言える。なぜ連体修飾を用いて言うのか、その必然性を考えてみたい。例えば、中国旅行から帰ったばかりのAがBに写真を見せてているという場面ではどのような会話が行われるのだろうか。

A:これは万里の長城で撮った写真。
B:へーえ、すごいね。これは？
A:それは…あっ、北京で撮った写真。
B:これも北京で撮った写真？

A:ううん、それは西安で撮った。
ここにはAが中国で撮ったいろいろな写真があり、Bはそれぞれがどこで撮られた写真か知りたがっている。このように連体修飾にはある名詞を特定するという働きがあるので、特定する必要がない場面では「写真を」の「を」を「は格」で取り立てて「この写真は万里の長城で撮りました」という表現になる。

練習C2にある会話は連体修飾が使われているいい例である。

A:あの人はどうなたですか。
B:どの人ですか。
A:赤いセーターを着ている人です。
B:ああ、佐藤さんですよ。

これは複数いる人の中からある人を特定するためには「赤いセーターを着ている人」となり「その人は赤いセーターを着ています」とは言えないからである。連体修飾の使われ方はとても自然なのだが、場面やA、Bの人間関係が特定されていないので、会話としては不自然になっている。二人の関係が友達である(会話例①)か、距離を持った間柄(会話例②)かによっても会話が変わっていくと思われる。

会話例① A:あの人、誰?
B:どの人?
A:赤いセーターを着てる人。
B:ああ、佐藤さんだよ。

会話例② A:あのう、あの方はどうなたですか。
B:どの方ですか。
A:赤いセーターを着ている方です。
B:赤いセーターを着ている方?……ああ、佐藤さんですよ。

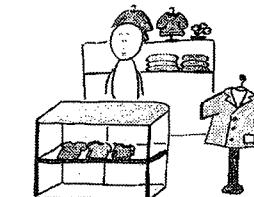
第22課 活動1 「どうしよう」

活動: ロールプレイ

やり方: ロールカードに基づき、絵を見ながらロールプレイをする。

ロールカード例①

ロールカードA
あなたはデパートの店員です。



ロールカードB
あなたはデパートで赤いセーターを買います。

ロールプレイ例

B: すみません、そのセーターを見せてください。

A: こちらでございますか。

B: いいえ、その棚の上にあるのです。

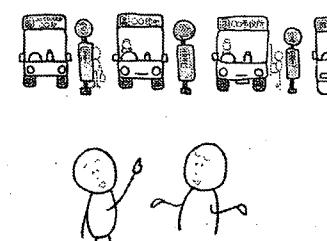
A: (ジェスチャーでセーターを指す)

B: あっ、はい、それです。

A: どうぞ。

ロールカード例②

ロールカードA
あなたは今バス乗り場にいます。あなたはこれから市役所へ行きますが、バスがたくさんあるのでどのバスに乗るかわかりません。近くにいる人に聞いてください。



ロールカードB
あなたは今バス乗り場にいます。
*市役所へ行くバスは一番と三番のバスです。

ロールプレイ例

A: あのう、すみません。

B: はい。

A: 市役所に行くバスはどれですか。

B: 市役所ですか。一番と三番のバスですよ。

A: 一番と三番ですね。ありがとうございます。

この活動が意図するもの: 練習C1では

A: 先週買った本はどこにありますか

B: えーと、あの机の上にありますよ

A: そうですか。どうも。

という会話があるが、これでは5-1で述べたように場面が特定されていないため、なぜAが本を

探しているのか、AとBは友達なのか、先生と学生なのか、などが特定できない。

このロールプレイでは、学習者が自由に会話を作り上げるにも関わらず、①はデパートで、②はバス乗り場でと場面を特定することによって、A、Bそれぞれの会話が自然に限定されてくる。それは場面に必然的な会話だからである。また、絵を同時に用いることで、例えば、①の絵を使えば、Aが見たいものが、セーター、ハンドバッグ、傘、くつなど選択の自由度が広がる。また、品物を見たいというロールプレイではなく、店員に「恋人にあげるプレゼントを探しているんですが」と相談するロールプレイも考えられる。

第22課 活動2 「留学生の日本生活」

活動: インタビュー、書く(インタビュー用紙への記入)、発表する

やり方: インタビュー用紙にある質問にそつて、自分の答えを考えたり、クラスで他の学習者にインタビューをする。インタビューが終わった後、クラスで発表をする。

①

インタビュー用紙(A)例

	私	()さん	()さん
日本にいる間にどこに行きたいですか。			
日本にいる間に何を見たいですか。			
日本にいる間に何を買いたいですか。			
日本にいる間にどんなことがしたいですか。			

インタビュー用紙記入例

	私	(チン)さん	(キム)さん
日本にいる間にどこに行きたいですか。	京都	北海道	北海道
日本にいる間に何を見たいですか。	おまつり		
日本にいる間に何を買いたいですか。	MD		
日本にいる間にどんなことがしたいですか。	アルバイト		

発表例:

私は日本にいる間に京都に行きたいです。

チンさんが行きたいところは北海道です。キムさんが行きたいところも北海道です。

②

インタビュー用紙(B)例

日本に来てから見た映画	ダンサー・イン・ザ・ダーク(私)	()	()
日本に来てから読んだ本	ハリー・ポッター(キムさん)	()	()
日本に来てから行ったところ	お台場(チンさん)	()	()

この活動の意図するもの: 連体修飾が自然に使われる場面というには限られているが、この活動はその場面を生かした一つのインタビューである。お互いに聞き合うことで、他者への関心も生まれ、そこで行われる練習は生きたものになる。②の例は、制限時間を設けてクラス内でできるだけたくさんの人聞くというゲーム性を持たせることができるし、クラス内の調査として答えをまとめ、それを発表するという活動もできる。

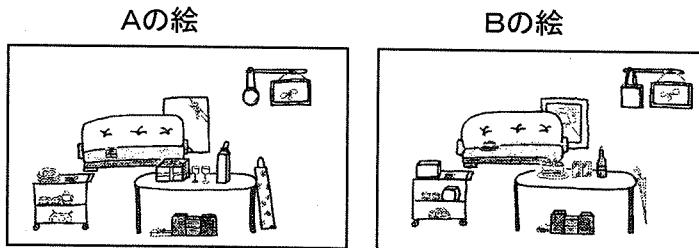
第22課 活動3 「なんですか」

活動: インフォメーション・ギャップを使用したゲーム

やり方:AとBで一枚ずつ絵を持つ。絵の中には同じ物が同じところにあるが、どちらかの絵では入れ物だけが描いてあり、その中身は何であるかわからないようになっている。入れ物の中身を早く全部見つけた方が勝ちになる。

ゲーム例

- A: テーブルの上にある箱の中は何ですか。
B: ケーキです。ソファーの後ろにある箱の中は何ですか。
A: 絵です。



この練習の意図するもの: ゲームをすることで、同じ文を何回も聞き合うことが不自然ではなくなる。活動2에서도すでに述べたが、連体修飾の場合自然に使用される場面が限られているため、ゲーム性をもたせることで、場面を自然なものにすることができます。

22課 活動4 「私は王様？！」

活動: ゲーム、指示を聞く、体を動かす

やり方: 「～とおり」と一緒に用いる。①、②では相手へ指示を出し、人を動かす。学習者が交代しながら指示を出す。③は教師が全員に一枚の絵を一瞬見せ、見た絵についてことばで説明する。

①

- A: 私の言うとおりにしてください。
B: はい。
A: 頭の上に手を置いてください。……
(Bは頭の上に手を置く)

②

- A: 私のするとおりにしてください。
全員: はい。
A: (肩をたたく)
全員: (肩をたたく)

③

- 教師: 絵を見てください。(絵を見せた後、絵をふせる)
今見た絵と同じことを字で書いてください。
A: 家の前に女の子がいます。女の子のとなりに犬がいます。女の子はアイスクリームを食べています。……

この活動が意図するもの: この活動では「～とおり」と一緒に用いてゲームをする。学習する内容の順序にいつも従うのではなく、未習事項でも必然性があるものであれば学習者に理解されやすいので、提出課より早い課で導入することが可能であるし、その方が自然だと思われる。

③では、クラス全員が一枚の絵を見ながらその絵を再現する活動であるが、これはペアでの活動にも応用できる。A、Bのうち、Aが絵を見た後、Bにその絵について説明をし、どのペアがもとの絵に近く早く再現できるかというゲームである。

7. 来年度への課題

本年度の研究は、従来の日本語教育にとらわれずに、学習者の目的に合った、そして時代のニーズに沿った新しい日本語教育を考えていくと共に、その考え方を具現化したものとして初級の教室活動の試案を提示することにあった。

しかし時間的な制約が大きく(実質的なスタートが7月下旬からとなった)色々な点で目標を十全には達成できなかった。まず1章から5章の中で用いた概念一例えばコミュニケーション能力一を充分には定義しないまま用いたものがある。これらについては来年度さらに検討を加えたいと思っている。また教室活動の具体例としたあげた練習の方法はどれも共同研究グループ内で実際に教室で行っているものであるが、多くの教師の方々に協力を仰ぎ色々なタイプの異なるクラスで実施し、その結果をフィード・バックして改良を加えるなどの時間的余裕が取れなかつた。この点も反省点として来年度の研究に生かしたいと思う。

来年度の研究は中級での教室活動の試案作成を予定している。中級は初級とは異なり読解を中心に据えられることが多い。教科書は話題型であっても中級の文型や語彙を導入するためのものであり、授業のなかで話し合うために使われるよりは、精読されることが多い。しかし、中級は初級の学習を終えた学習者がより生きたコミュニケーションをするために、日本語の談話の仕組みや社会言語能力などをさらに身につけていくレベルであると考えれば、教師が内容を読み解いていくような読解中心の授業から、学習者が話題のひとつ一つを自分で考え自分の意見を組み立て発表し学習者同士が相互に交流していくような授業に変えていく必要があるよう思う。こうした授業をしていくためにどのような具体的な教室活動が考えられるだろうか。来年度の課題である。

参考文献

- (1) Bachman, Lyle(1990) Fundamental Considerations in Language Testing: Oxford University Press 池田央・大友賢二監修(1997)『言語テスト法の基礎』C. S. L.
- (2) Beebe, Lesile(1987) Issues in Second Language Acquisition: Heinle and Heinle 島岡丘監修／卯城祐司・佐久間康之訳(1998)『第二言語習得の研究 5つの視点から』大修館
- (3) Cook, Vivian (1991) Second Language Learning & Language Teaching: Edward Arnold 米山朝二訳『第2言語の学習と教授』研究社出版
- (4) Ellis, Rid (1985) Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press 牧野高吉訳(1988)『第2言語習得の基礎』ニューカレント・インターナショナル
- (5) Freeman, Larsen & Long, Michael(1991) An introductions to Second Language Acquisition Research : Longman. 牧野高吉他訳(1995)『第2言語習得への招待』鷹書房弓出版社
- (6) Oxford, Rebecca(1990) Language Learning Strategies-What Every Teacher Should Know: Newbury House. 宮戸通庸・伴紀子訳(1994)『言語学習ストラテジー』凡人社
- (7) Scaroells, Robin & Oxford, Rebecca(1992) The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom: Heinle and Heinle Publishers. 牧野高吉・菅原永一他訳(1997)『第2言語習得の理論と実践 タペストリー・アプローチ』松柏社
- (8) Stevick, Earl(1982) Teaching and Learning Languages Cambridge University Press.
- 梅田巖・石井丈夫・北條和明訳『外国語の教え方』サイマル出版
- (9) Widdowson, H.G.(1978) Teaching Language as Communication: Oxford University Press. 東後勝明・西出公之訳『コミュニケーションのための言語教育』研究社出版
- (10) 大下邦幸編著(1996)『コミュニケーション能力を高める英語授業 理論と実践』東京書籍
- (11) 岡崎敏雄・眸(1990)『日本語教育におけるコミュニケーション能力・アプローチ』日本語教育学会
- (12) 岡崎敏雄・眸(1997)『日本語教育の実習 理論と実践』アルク
- (13) 萩野綱男(1997)「言語とコミュニケーションに関する研究概観」『平成8年度文部省科学研究費補助金基盤研究(B)』
- (14) 川口義一(1996)「日本語指導の文脈化」『日本語教育・異文化間コミュニケーション』凡人社
- (15) 金シミン・赤堀侃司(1997)「日本語学習者を対象にしたコミュニケーション方略のトレーニング効果の分析」『日本語教育』第93号
- (16) 倉八順子(1999)『こころとことばとコミュニケーション』明石書店
- (17) 高見澤孟(2000)「コミュニケーション中心の日本語教育を考える」『日本語教育研究』第39号

- (18)高見澤孟(1996)『はじめての日本語教育 日本語教授法入門』アスク
- (19)田中望(1988)『日本語教育の方法 コースデザインの実際』大修館
- (20)田中望・齋藤里美(1993)『日本語教育の理論と実践』大修館
- (21)長澤邦紘(1988)『コミュニケーション・アプローチとは何か その理論と展開』三友出版
- (22)西口光一(1995)『日本語教授法を理解する本 歴史と理論編』バベル
- (23)西口光一(1991)「伝統的アプローチとの融合をめざして」『日本語教育』第75号
- (24)西口光一(1999)「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』第100号
- (25)西原鈴子(1992)「文法に頼りすぎていなければ」日本語シンポジウム「言語理論と日本語教育の相互活性化」資料
- (26)西原鈴子(1998)「コミュニケーションのための日本語教育」『日本語学』臨時増刊号
- (27)ネウストニー(1982)『外国人とのコミュニケーション』岩波新書
- (28)ネウストニー(1995)『新しい日本語教育のために』大修館
- (29)ネウストニー(1999)「コミュニケーションとは何か」『日本語学』vol. 18
- (30)ネウストニー, J. V. 宮崎里司共編(1999)『日本語教育と日本語学習』くろしお出版
- (31)古川ちかし(1992)「日本語教育における文法」という問題設定にかかるいくつかの問題日本語シンポジウム「言語理論と日本語教育の相互活性化」資料
- (32)古川ちかし(1996)「コミュニケーションの中で自分を作る」『実践国語研究』第157号
- (33)細川英雄(1999)「日本事情はどのように評価されるか」『21世紀の「日本事情』』くろしお出版
- (34)細川英雄(2000)「崩壊する「日本事情」—ことばと文化の統合をめざして」『21世紀の「日本事情』』くろしお出版
- (35)細川英雄(2000)「問題発見解決学習と日本語教育」『早稲田大学紀要』
- (36)松本茂他(2001)『コミュニケーション教育の現状と課題』コミュニケーション教育フォーム'99 英潮社
- (37)ACTFL(1999)Oral Proficiency Interview Tester Training Manual
- (38)アジア学生文化協会・イーストウェスト・インターナショナル日本語学校(1999)『日本語能力試験と日本語学校教育上の諸問題に関する調査研究』平成10年度文部省補助事業「教材等研究・開発」
- (39)基礎日本語教育研究プロジェクト委員会(2000)『日本語学校(就・留学生)のための基礎日本語能力』日本語教育振興協会
- (40)「日本留学のための新たな試験」調査委員会(2000)『日本留学のための新たな試験について』

参考にした教科書

- (1)スリーエーネットワーク編『みんなの日本語1、2』スリーエーネットワーク
- (2)海外技術者研修協会編『新日本語の基礎1、2』スリーエーネットワーク
- (3)東京外国語大学留学生日本語教育センター編『実力日本語 上・下』凡人社
- (4)東京外国語大学留学生日本語教育センター編『初級日本語』凡人社
- (5)言語文化研究所編著『長沼新現代日本語 I ~ IV』
- (6)学友会(1994)『進学する人のための日本語初級』国際学友会日本語学校
- (7)文化外国语専門学校『新文化初級日本語 I、II』凡人社
- (8)筑波ランゲージグループ編『Situational Functional Japanese 1, 2, 3』凡人社
- (9)コーベニ・澤子・高屋敷真人・本間直子『モジュールで学ぶよくわかる日本語 1, 2, 3』アルク
- (10)水谷修・信子『An Introduction to Modern Japanese』ジャパンタイムズ
- (11)国際日本語普及協会『Japanese for Busy People』
- (12)清ルミ『クラッシュ・ジャパニーズ』アルク
- (13)コミュニケーション学院『日本語コミュニケーション vol. 1, 2』コミュニケーション学院

参考にした副教材

- (1)高橋美和子・平井悦子・三輪さち子共著『クラス活動集 101』スリーエーネットワーク
- (2)高橋美和子・平井悦子・三輪さち子共著『続クラス活動集 131』スリーエーネットワーク
- (3)富阪容子(1997)『なめらか日本語』アルク
- (4)山内博之(2000)『ロールプレイで学ぶ 中級から上級への日本語会話』アルク
- (5)文化外国语専門学校編『楽しく聞こう I、II』凡人社
- (6)谷道まや・村野良子『絵とタスクで学ぶにほんご』凡人社
- (7)三井昭子他『毎日の聞きとり50日上・下』凡人社
- (8)金田智子・保坂敏子『コミュニケーション・ゲーム』凡人社
- (9)田中幸子・猪崎保子・工藤節子『ロールプレイとシミュレーション』凡人社
- (10)田中幸子・猪崎保子・工藤節子『プロジェクトワーク』凡人社
- (11)日本語教授法研究会編『ロールプレイで学ぶ 会話 1, 2』凡人社
- (12)水谷信子『初級日本語スキット集』ジャパンタイムズ
- (13)日本インターナショナルスクール協議会『日本語教材・アクティビティ集』講談社インターナショナル
- (14)スリーエーネットワーク編『みんなの日本語1 練習C・会話イラストシート』スリーエーネットワーク
- (15)スリーエーネットワーク編『みんなの日本語1 教え方の手引き』スリーエーネットワーク
- (16)佐々木瑞枝・門倉正美『会話のにほんご』ジャパンタイムズ