

## 中級学習者による目標設定と自己評価を伴う会話学習の実践 —日常会話能力の向上を目的として—

小笠恵美子・斉木ゆかり・中村フサ子

### 要旨

中級のクラスで「依頼」「勧誘」「提案」の機能を含む会話のロールプレイと学習者の自己評価を中心とした会話練習を1学期中に5～6回行った。評価活動は学期開始・終了時のCan-Do-Statement<sup>①</sup>と、授業ごとに学習者自身が設定する学習目標とその達成についての記述評価である。これらの活動を行った結果、学期終了時には、多くの学習者が評価活動の中で目標として取り上げた発話量の増加と相槌には大きな変化が見られた。その一方で、具体的な目標とされなかった友人同士の会話らしい表現(文末や人称)は改善しなかった。このことから、具体的な目標を記述し、それが達成できたかを自己評価することが会話の質と量の向上に寄与すると考えられる。

**キーワード** ロールプレイ、自己評価、目標の記述、意義の理解

### 1. はじめに

近年、大学の授業で求められるレポートや発表に対応できる言語能力の必要性が認識され、日本語の授業でも取り入れる試みが多くなされている。特に初級文型の学習が終わった大学生や大学進学を控えた日本語学習者を対象に、大学での学習・研究活動を目的として講義や文献の理解、授業中の発表やレポートの執筆といった技能の訓練が盛んに行われるようになり、テキストなども多く見られるようになった。

一方、日常的なやり取り、友人との会話能力についてはどうだろうか。筆者の勤務校で卒業生にインタビューをしたところ、日本語コースを修了し、大学生、研究生として授業に参加しているが、授業外の時間に日本人の友人と関係を築くことができないといった問題を抱える者がいることがわかった。

よりよい学生生活を送る上では大学の授業に対応した技能も必要だが、身の回りの人と円滑なコミュニケーションをとり、人間関係を形成していく表現能力も必要である。そこで、学習・研究発表などで使われる技能とは別に、日常会話の能力を向上させるためにロールプレイを中心とした会話の練習をする授業活動を行い、学習者のモニター能力の向上を目指した自己評価活動を行った。

本稿では上記の実践を報告するとともに、そこで行われた自己評価活動がモニター能力、活動意義の自覚にどのような影響を与えたかを明らかにし、日常的な会話能力の向上に向けた授業及び評価活動について考察する。

### 2. 実践の概要

#### 2. 1 目的

本実践は以下の2点を目的に行った。

- ① 中級学習者の日々のコミュニケーション能力を向上させる。特に、相手との関係維持

のために自身の置かれた事情を説明したうえで相手への働きかけ（要望、拒絶など）を行う力を養う。

具体的には、相手に配慮を示しながら、あるいは相手の気を悪くしないように自身の伝えたいことを伝える、相手の言うことをよく聞き、断る場合は事情を説明するといった内容を組み込んだ会話の練習である。また、タスクを遂行する上でのスキルとして、相槌、フィラー、会話の切り出しと会話の終了の重要性についても注意を促した。

② 自己評価によって自身の発話をモニターする力を養う。また、活動の意義を自覚し、学習意欲を維持する機会とする。

自己評価は「学習の達成感が得られ、次の学習への原動力となる」(今井、齋藤、槌田、福島 2007 p.61)ことから、より効果的な学習を目指して取り入れた。学習者の評価活動は「一回限りの調査でどのような数値が出たかが問題なのではなく、むしろ定期的に自己評価を実施することによってより正確で妥当な自己評価ができるようになったかどうかの問題」(小山 2006 p.101)であり、自身の活動を反省する意義を重視して記述式の評価を行った。

## 2. 2 対象者

本実践は首都圏の大学別科の中級クラスで行った。本稿は 2010 年度後期の 3 つの中級クラス (a、b、c) で行った実践を取り上げる。対象者は a クラス 19 人 (そのうち 4 人は Can-Do-Statement 欠席)、b クラス 18 人 (そのうち 2 人は Can-Do-Statement 欠席)、c クラス 18 人 (そのうち 4 人は Can-Do-Statement 欠席) で、その日本語レベルはコース開始当時初級は終了しているものの旧日本語能力試験 2 級に到達していない程度であった。学習者の約半数は交換留学生、約半数は大学・大学院の進学希望者で、18 歳から 20 代前半の学習者が中心である。

## 2. 3 活動の概要

対象となったコースは 1 週間に 13 から 15 コマ(1 コマ 90 分)の授業約 15 週を 1 セメスターとし、1 週間のうち 7、8 コマを文法・読解、3 コマを口頭・文章表現、2 コマを聞き取り、2 コマを選択科目に振り分け、本実践の「機能会話学習」<sup>9)</sup>は 2 週間に 1 回程度、主に聞き取りの授業 90 分のうち 30 分程度を利用して行った。学校行事などの関係から取り組みはクラスによってばらつきがあるが、最も多くの時間が取れた b クラスでは 6 回行った。また、学習者が自身の聞き取る力と話す力をどのように認識しているかを調べるために図 1 のような Can-Do-Statement を作成した。

これによって学習者が学習の進捗を自覚できるように、学期開始時と終了時に同じものにチェックさせ、学習者自身が感じる能力の到達度を調査した。本稿では Can-Do-Statement、自己評価での記述内容、授業で録音されたロールプレイの様子を結果として示す。

「機能会話」として取り上げた内容は (1)勧誘と承諾／断り、(2)依頼と許諾／断り、(3)提案と対案提示の 3 機能である。それぞれ、友人、目上の人を相手とする場合を設定して練習を行った。

できると思う場合、□の中に、✓をつけてください。

話し方	C	B	A
1. 基本スキル	<input type="checkbox"/> もう一度 話し相手に聞き返す。 <small>(例：もう一度言ってください。)</small> <input type="checkbox"/> わからないと言う。 <small>(例：すみません。わかりません。)</small>	<input type="checkbox"/> 相手の話す単語についてわからなかったところを逆に質問できる。 <small>(例：～の意味は何ですか。)</small>	<input type="checkbox"/> 理解した内容を自分の言葉で言い直して確認できる。 <small>(例：今の質問は～ということでしょうか。)</small>
2. 機能スキル	<input type="checkbox"/> 以下の表現文型が使える。 <input type="checkbox"/> 頼む ～てください <input type="checkbox"/> 誘う ～ませんか <input type="checkbox"/> 謝罪 ～てしまい、すみません	<input type="checkbox"/> 左の内容を相手が先生の場合の言い方でできる。 <input type="checkbox"/> ～～していただけないでしょうか、 <input type="checkbox"/> ～～申し訳ございません	<input type="checkbox"/> 左の内容をいろいろな相手に言うことができる。 <small>(例えば年下、目上、知らない人)</small>

東京外国語大学 JLC 日本語スタンダード 2009 改訂版を参考に作成

図 1 中級クラスの Can Do リスト (機能会話、対話に関する部分のみ抜粋)

活動は主に 1 つの機能、1 種類の相手(友人か目上の人か)を取り上げて以下の手順で行った。①「準備段階」として、表現例や会話例などが印刷されたプリントを配布(資料 1 参照)し、表現の確認、注意点の解説、模範例の口頭練習を行う。②「練習・実践段階」として学習者がペアになり、配布されたロールカード(資料 2 参照)を基にロールプレイを行う。そして、何回かの練習の後、そのロールプレイを録音する。③「評価段階」として学習者による反省・気づきについての話し合い、教師によるコメント、学習者ペア 1, 2 組によるデモンストレーションを行う。その後学習者は自身のロールプレイを振り返り、評価シートに自己評価を記入する。評価項目は資料 1 の 3「終わった後で」にある「相手にどんな気持ちを伝えましたか」といった質問である。時間がある場合は、「準備段階」の前にロールプレイをしたうえで、注意点を解説し、反省を促すということもあった。

本実践は 2010 年前期、後期の 2 期で行ったが、評価段階の実践については前期を終了した時点で多くの反省点があった(中村、小笠、斉木 2011)。そこで本稿の対象となる後期には 3 点の変更を加えた。まず、毎回デモンストレーションか録音という形で練習の結果を提示し、教師がフィードバックできる時間を取った。前期は練習に多くの時間を割くために、活動の結果は教師が適宜教室内を巡回してコメントを述べ、学習者が内省を書いて提出するというスタイルであった。しかし、教師が巡回している間に活動が終わってしまったり、まだ話す内容を考えていて活動に至っていなかったりしたため、学習者はロールプレイの練習にあまり意欲を示さなかった。そのため、ロールプレイを成果物の一つとして提示する機会を設けることにした。2 点目に、自己評価の意義を伝え、評価を点数式ではなく、次回の目標を記述する方式にした。学習者が自己評価の重要性を認識できず、自己評価点数 1, 2, 3 のうち 2 を全ての評価項目につけるという行動が見られたからであ

る。そこで、自身で活動の目標を意識させるために目標を記述させることにした。3 点目に、日本人学生のビジターによる会話のデモンストレーションやビジターとの会話の練習の時間を取って相槌や表現について話し合う時間を設けた。その理由は、フィラー、相槌について学習者と教師の評価に大きな差があり、学習者がその必要性を認識していない様子が見られたからである。そこで、実際に日本人がどのように相槌を会話で使っているか、日本人ビジターと話し合う機会を設けることで、学習者の意識を相槌に向けさせようとした。

### 3. 実践の結果

#### 3. 1 Can-Do-Statement の結果

学期開始時と終了時に学習者が自身の話す力についてどのように感じているか Can-Do-Statement のチェックによって調査した。その結果、学期開始時に比べて学習項目の発話能力が「できるようになった」とした学習者は有効回答数のうち 24 人 (53.3%)、評価に変化がない学習者は 19 人 (42.2%) いることがわかった。一方開始時に比べて終了時に力が下がったという評価をした学習者も 2 人いた。この結果から、授業中の活動及び評価活動が有効な影響を与えていない可能性のある学習者が半数近くいることがわかった。このような Can-Do-Statement の結果の背景として、学習者自身の評価活動への理解に問題があることが挙げられる。

評価を下げた 2 人の学習者 x と y の詳細は次のとおりである。学習者 x は機能スキルについて A (B,C で示された内容をいろいろな相手に言うことができる) から C (頼む、誘う、謝罪の表現文型が使える) に評価を下げた一方で、基本スキルについては C (もう一度相手に聞き返す、わからないと言う) から A (理解した内容を自分の言葉で言い直して確認できる) へと評価を上げている。一方学習者 y は機能スキルの評価を C (頼む、誘う、謝罪の表現文型が使える) から B (C の内容を相手が先生の場合の言い方でできる) へと上げているが、基本スキルの評価は B (相手の話す単語についてわからなかったところを逆に質問できる) から C (もう一度相手に聞き返す、わからないという) へと下げている。特に学習者 x の場合、学期開始時に「いろいろな相手に頼む、誘う、謝罪の表現で言うことができる」と相手ごとに言い方を変えて話すことができると感じていたのが、学期終了時には単に「頼む、誘う、謝罪の表現文型を使うことができる」だけで相手に応じた言い方ができなくなるとは考えにくい。このような結果は、評価に対する理解に問題があったからではないかと考えられる。すなわち、学期を通して各項目の難しさに対する評価が変わったり、評価活動の意義が理解できていなかったりする可能性がある。

さらに、Can-Do-Statement の全ての質問に対して学期開始時から終了時の間に変化がなかった学習者 8 人のうち 4 人は全てに B の評価をつけていた。これらの学習者も評価活動の意義が理解できず、一律に B にチェックを入れた可能性がある。2010 年度前期の反省から評価活動に改善を加えたが、Can-Do-Statement に対する態度には大きな変化がなかったと思われる。

#### 3. 2 評価活動

授業中の評価活動は、評価の意義を説明しながらただ単にチェックを入れるだけではな

く、評価活動に記述式の評価を取り入れて積極的に評価するように促した。この評価活動は機能会話の練習を最も多く行った b クラスで 5 回行うことができた。記述させた内容は「活動中に相手との関係維持のためにどのようなことを言ったか」「依頼の理由、誘う理由、断る理由としてどのようなことを言ったか」、「前回の練習で立てた目標とその達成度」「次回の活動目標」といったものである。

学期を通して「次回の活動目標」として記述された内容と記述された回数を表 1 に示す。一つの回答欄に 2 つ以上の内容を記述していた場合もあった。

表 1 目標として言及された内容

次回の活動目標	回答数
具体的表現(「やりもらい」、「かす・かりる」など)	8
相槌・反応の仕方	8
イントネーション、アクセント、発音	3
視線	1
声の大きさ、明瞭さ	2
流暢さ	3
速さ	1
発話量	6
表現の多様性	7
内容の変化(「面白い理由を考える」など)	2
実践	1
曖昧な表現(「上手に話す」、「がんばる」など)	10
空白	23
計	75

記述された内容は 13 に分類できた。その結果、[空白]が 23 と最も多かったが、それは目標を書かずに提出したものである。特に 1 回目の記述評価では「次回の目標」を書かなかった者が 7 人おり、書いたものの中にも「うまくはなします」「もっとぺらぺらになります」といった具体性に欠ける曖昧な表現で記述した者が 4 人いた。この事態に対して教師は学習者自身が目標を立てる意義を説明し、具体的な目標例を示した。そして、より具体性のある目標(「たくさん話す」「でした」、「でしょう」以外の表現を使う)などを例として提示し、このような具体的な目標の方が次の活動で気をつける点となり役に立つという説明をした。その説明の直後は目標が[空白]の学習者は 0 人になり、「もっと自然に話したい」「いろいろな言葉を使う」「もっと長い文で話す」といった、より具体的な目標になった。しかし、3 回目からは目標を書く欄が[空白]のものや、「上手に話す」といった曖昧な表現が散見されるようになり、具体的な目標を学習者自身が記述することが困難であることが窺えた。これらのことから自己評価の方法にはさらなる改善が必要であることが明らかになった。

記述される目標の内容は授業形態によって大きく変わることもわかった。今学期、日本

人学生のビジターを呼んで相槌の使用や反応の仕方について話し合いの場を設けたうえで、ビジターを相手にロールプレイをした。その結果「相槌、反応の仕方」を目標とした者が多くいた。先学期は教師が相槌の重要性を授業内で話したり練習の仕方を例で示したりしたが相槌を目標とする者がいなかったことを考えると、大きな変化であった。この変化から、学習者による目標設定には教師の働きかけだけではなく、学習者同士による話し合いや日本人学生との関わりなど、学習者が自身で表現活動を振り返り自ら気づくことにより、より内省を導くような活動を組み込む必要性があることがわかる。

### 3. 3 ロールプレイに見られる変化

機能会話の練習をロールプレイを通して行った結果、学期開始時と学期終了時では発話量や相槌の増加といった変化が見られた。発話量については、学期開始時には、一回のロールプレイでの発話数<sup>(4)</sup>は4から10回程度で、最も多いペアが突出して18回発話しているのみだった。しかし、学期終了時には、14から39回の発話が見られた。発話数が増えた理由としては、毎回ロールプレイの後で「活動中に相手との関係維持のためにどのようなことを言ったか」、「依頼の理由、誘う理由、断る理由としてどのようなことを言ったか」、「前回の練習で立てた目標とその達成度」、「次回の活動目標」といった、目標の設定に関する評価の他に、関係維持に配慮するための発話を促す記述をさせたことが考えられる。その結果、複雑な内容で長く話を続ける努力をするようになったのではないだろうか。学期開始時には最も長く会話を続けたペアでも「理由を説明して食事に誘う→断るとともに理由を説明する→残念な気持ちを表す→謝罪する→承諾する」といった内容で、断られると簡単にそれを受け入れていたが、学期終了時には「パソコン貸与を事情を説明しつつ依頼する→断るとともに理由を説明する→困惑を示す→代案を出す→代案に対する意見を言う→新たな提案をする→感謝する」といった問題解決に向けた努力や相手への配慮を示すようになった。

さらに、発話数が増えたもう一つの大きな理由として相槌の増加が挙げられる。授業開始時は相槌と考えられるものは相手の発話に対して、それが正しいことを示す「はい」という反応がほとんどであった。しかしながら、日本人ビジターとの合同授業を通じて、相槌を活動目標として記述するなどの自己評価の結果、学期終了時には相手の説明の途中に聞いていることを示す「んー」や「あー」「そうなんだ」といった発話が生じている。

このような変化が見られる一方で、親しい者同士の会話での文末表現、人称代名詞などに問題が残った。友人同士の会話を設定しても、文末表現は「です」「ます」といった表現を使ったり、人称代名詞は主に男性が「私」を使う様子が見られた。学習者は親しい者同士の会話を聞いて理解することはできるが、実際に自分が使うことには慣れておらず、初級の時から使い続けた「です・ます」表現で話してしまう様子が窺えた。また、学習者の自己評価の目標に、文末や人称代名詞について触れている記述はなく、「もっと自然に話したい」「いろいろな表現で話す」といったあいまいな表現で、親しい者同士の会話をもっと自然な会話にしたいという気持ちを表しているようであった。

このように場面に応じて学習者がふさわしいと判断して選ぶ待遇表現については、学習者の考え方、個性を反映するものであるため、教師が「この表現が正しい／間違っている」という言葉で使用を禁止、強要することはできない。しかし、明らかに不自然で、話者の

意図したことが日本人には通じない、あるいは誤解されてしまう発話については教師の説明があつてしかるべきだと考えられる。そのような説明と共に場面による使い分けへの注意喚起、友人同士の会話の聞き取り練習など、インプットを多くしたうえで学習者自身が文末表現や人称代名詞の課題に気づき、自己評価活動の目標として記述できる仕掛けを考えていく必要があるだろう。

#### 4. まとめ

以上の結果から自己評価活動はその意義の説明を心がけたにもかかわらず、全ての学習者がそれを理解するには至らず、さらなる工夫と働きかけが必要であることが明らかになった。働きかけ方としては、より内省を促す活動を組み込む方法が有効なのではないかという示唆が今回の試みから得られた。また、自己評価によって自身の発話をモニターする力を向上できたか、また、評価活動の意義を自覚し、学習意欲を維持する機会とすることができたかは学習者のコメントからは検証するに至らなかった。

その一方で、本実践では自己評価でより具体的な目標として掲げられた項目(相槌、発話量)については、大きな改善が見られたが、学習者が気にはかけているものの具体的な記述のなかった文末表現や人称代名詞については改善が見られなかった。このことから評価活動を通して具体的に自身で活動目標を記述し、それを自己評価することが学習者の意識に作用することが窺える。学習者による活動の意義の自覚、学習の継続には、上記のように目標を記述したうえで学習を続けた結果、発話量が増加し、より多くの情報を伴ったロールプレイができるようになったという改善の事実を教師が学習者に示すといった形で更に働きかけていくことが必要であろう。

(小笠恵美子 おがさえみこ・東海大学、斉木ゆかり さいきゆかり・東海大学、中村フサ子 なかむらふさこ・東海大学)

#### 注

1. 本実践では聞く能力、話す能力を問ういくつかの質問に学習者自身ができるかできないかを判断して答えて、その学習者の日本語能力を示したものを指す。
2. 本実践では「依頼」「提案」などの機能に注目して会話の学習を行い、これを「機能会話学習」とした。
3. 2010 年前期の実践では、ロールカードを読むのに時間がかかり、なかなか練習を始めることができない、ロールカードを読み上げるのみで自身で会話の場面を作らないといった問題が生じた。そのため、後期ではできるだけ単純な指示のみをロールカードに書き、それ以外の点については学習者が考えて補うことを促した。資料 2 参照
4. 本稿では一人の話者が話し、相槌を含めて次の話者が話すまでの間を 1 発話として数えた。

#### 参考文献

今井美登里、齋藤伸子、槌田和美、福島智子(2007)「授業が変わる—チュートリアルの実践

- 一) 桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」編著『自律を目指すことばの学習—さくら先生のチュートリアル—』凡人社
- 金子広幸(2006)『初級が終わったら始めよう—にほんご敬語トレーニング—』アスク
- 小山悟(1996)「自律学習促進の一助としての自己評価」『日本語教育』88号日本語教育学会
- 門倉正美 (2006)「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力—アカデミック・ジャパニーズからの発信」門倉正美、筒井洋一、三宅和子編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房 3-20
- 木田真理、小玉安恵、長坂水晶(2007)『国際交流基金日本語教授法シリーズ 第6巻 「話すことを教える」』ひつじ書房
- 東海大学留学生教育センター(2005)『日本語教育法概論』
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター(2009)『JLC 日本語スタンダード 2009 改訂版 外国語としての日本語教育の基準—日本語学習 5 技能の 5 段階でのアカデミックな日本語能力達成基準』
- 中村フサ子、小笠恵美子、斉木ゆかり(2011)「中級学習者を対象とした会話学習」『東海大学国際教育センター紀要』91-104
- 牧野成一、中島和子、山内博之、荻原稚佳子、池崎美代子、鎌田修、齊藤真理子、伊藤とく美 (2001)『ACTFL-OPI 入門—日本語学習者の「話す力」を客観的に測る』アルク
- 村岡英裕 (1999) 『日本語教師の方法論—教室談話分析と教授ストラテジー—』凡人社

資料 1

10春 中級 機能：誘う

I. 実施日： ○月 ○日 ( ) ○限

II. 内容：「勧誘」

III. 方法：ペア

勧誘 1 友達をさそう

ロールプレイ：AさんとBさんは友だちです。二人はよく一緒に映画を見たり、食事をしたりします。渡された紙の役割のとおりにお互いに誘ったり、それに答えたりしてください。

1. 質問と説明

順序	例)
1. A&B:紙を見て話す内容を考える	メモをとってもいいです。
2. A:相手を誘う	A:あ、田中さん、明日海老名で3Dの映画みない？
3. B:同意する／断る	B:あ、いいね。行こう／行きたいんだけど…月曜日に試験があるんだ。
4. AB:その後の話しを作る	A:じゃ、駅で11時に会おう／そうか、じゃ、今度ね。

2. 誘い方の注意点

- 1) 誘いかたは、いろいろありますので、例の通りでなくてもかまいません。
- 2) その場の雰囲気と目的に合わせた表現を試みましょう。
- 3) たくさん話さなければ、自分の気持ちは相手に伝わりません。
  - ◎ 自分からたくさん話すことがいちばん大切です。
  - ◎ 練習相手も、協力してください。
    - ・あいづちを打つ：「そうですか。」「いいですね。」「大変ですね。」など
    - ・相手の答えを聞いて、詳しい質問をする：「どうしてですか。」「たとえば？」

3. 終わった後で

- 1) 相手になんと言って自分の気持ちを伝えましたか。
- 2) 相手はどのような気持ちでしたか。
- 3) 前回の目標はできましたか。
- 4) 次回の目標は何ですか。

授業用のオリジナルハンドアウト

資料 2

2010 年前期のロールカード例

ロール A  
A さんは学生です。  
奨学金しょうがくきんを申し込みたいので B 先生に  
推薦状すいせんじょうを書いてもらいたいです。申  
し込みの締め切りしきりは今月末こんげつまつ(2 週間後)  
です。

ロール B  
B さんは先生です。  
A さんがいい学生だということを知って  
いますが、今週はとても忙しいです。で  
も週末しゅうまつは少し暇ひまになります。

2010 年後期のロールカード例

ロール A  
A: 相手を映画に誘ってください。そ  
の人と是非行きたいのでがんばっ  
て誘ってください。

ロール B  
B: 相手の話をまず聞いてください。そし  
て理由を考えて断ってください。でも相  
手の気持ちを傷つけないでください。

金子広幸(2006)『初級が終わったら始めよう にはんご敬語トレーニング』ask を参考に  
作成

資料 3

学期終了時の会話例(a 女性、b 男性)

- a: b さん、あの、ちょっと悪いけど。お願いがあるんですが、  
b: 何か  
a: あのね、昨日は、私は、パソコンを使いすぎるからー、いま、すごく、こわちゃった  
b: えー(息の声)  
a: なんか、b さんのパソコン貸してくれる？  
b: じゃあ、今日は持ってきたけどー、先生にー、提出するレポートの予定なんですー、  
a: あー、  
b: パソコンを使わなければならないのでー、まあ、むりー、だな  
a: そうかー、じゃあ、どうしようー、私もレポートを書かなきゃー  
b: あー、それじゃあ、私の友達が、パソコンを持ってきたから、まあ、友達にー、頼む？  
a: えー、本当？じゃあ、おねがいね  
b: じゃー、できるかどうかわからないけど、まあ、とりあえず  
a: うん  
b: 頼んでみる  
a: うん、ありがとう  
b: あー、大丈夫