

会話教育への一提言

梅岡 巳香・宮城 徹

(2003.10.31 受)

【キーワード】 会話教育、日本人とのコミュニケーション、聞き手への配慮、聞き手になる指導、能動的（自発的）学習態度

1 予備教育における会話教育の目的（達成レベル）再考

日本語学習における会話教育は、学習者が多様化している現在、その目的や達成の度合いは学習機関により異なる。しかし、母語話者レベルの流暢な会話能力習得を希望する学習者は多い。

文部科学省国費学部留学生に対する予備教育では、その究極の目的が大学進学であることから、大学教育を受けるための日本語の習得が優先される。もちろんこれには会話教育も含まれるが、それはプレゼンテーション、スピーチなどに求められる日本語を意味し、日常会話は含まれないと言ってよい。

一般的に、日常会話は生活会話ができればよく、それは専門レベルの学問的語学能力の基礎部分で充分賄える程度のものであると考えられている。しかし、日本語母語話者が実際に日常会話に用いている日本語の中には、いわゆる日本語の初級レベルや学問レベルの日本語ではカバーしきれないものが多い。それらは語彙の問題であったり、発話の内容に関する話し手と聞き手の文化的側面への理解に関する問題であったりする。さらに言えば、表現、発話の運び方など、それぞれの言語のスタイルによる特徴も関係しており、これらは母語話者とのコミュニケーションに少なからず影響を及ぼすものと考えられる。これについては、既に十数年以上も前から、メディアを通じて取り上げられており、日本語学習者（日本在住外国人）からもたびたび指摘されている^(註1)。日本人は「外国人は日本語ができない」、すなわち「日本人レベルの日本語ではない」ということから、交流に消極的なのではないかと、外国人は感じているというのである。

しかし、日本語らしい日本語を用いるという必要性は理解されていても、このような問題の解決に答える日本語会話教育は、考えられていない。特に、現行のカリキュラムでは、限られた時間内で大学進学のための日本語の習得が優先さ

れており、十分に盛り込むことができない。また、教師にも学習者にも、自然な日本語は「自然と習得するもの」という意識があるようだ。しかし、意識的に学習をすることで母語話者とのコミュニケーションが高まり、留学の意義が深まることが期待できる。

さらに言えば、コミュニケーションというのは、日常会話だけを意味するものではない。大学における日本語においても重要である。たとえば、プレゼンテーション、スピーチなど、多くの聴衆を目の前にして話す機会も予想されるが、これは単なる決められた表現を学ばばよいのではなく、聴衆を考えた発話が要求されている。

東京外国語大学留学生日本語教育センター（以下「センター」）で学ぶ留学生たちのコミュニケーション能力向上の希望に対し、学習上の制約を考えながら、答えようというのが、今回の取り組みである。

2 予備教育（センター）における会話教育

3学期制をとっているセンター（2003年度現在まで）では、2学期以降、通常のクラスのほか、口頭表現などの技能別クラスが設けられる。以下にセンターの口頭表現のクラスについての概要を「センター年報」より抜粋する。

中級口頭表現（2学期 9～12月）

目標：自分の知っていることや物について、ほかの人にわかるように説明できる。自分の意見を理由とともにわかりやすく言える。場面にあった話し方ができる。

使用教材等：ビデオ「依頼と断り」「発表の仕方」

授業内容：夏休みについて・機能会話「依頼と断り」・ものについての説明・発表の仕方、発表・機能会話「電話でのアポイントメント」・機能会話「自我介绍」・機能会話「訪問」「自己紹介」「意思表明」・ミニスピーチ大会練習、大会、フィードバック「(いい点・悪い点(ものの比較・対象))」・ディスカッション

上級会話（3学期 1～3月）

目標：大学での授業や生活において円滑な関係を作り、保つことができるよう、日本語で意見をいったり、質問したりすることができる。

使用教材等：プリント

授業内容：ディスカッション1週～5週・インタビューの準備とインタビュー、

報告、スピーチ大会練習

* ディスカッションは、興味・疑問に思っていることをひとつ選び、討議する。

日本人学生も参加する。

以上のように、2学期に機能別会話で基礎を固め、3学期で大学の授業で必要な日本語を学ぶことになっている。

3 口頭表現能力に関する授業の構想と学生の声

センター修了後（大学入学後）の学生から、「日本人の友達ができない」という声を聞くことがある。これはセンターの学生だけの問題ではない。しかし、留学生側にはまったく問題はないのだろうか、というのが、梅岡のここ数年の疑問であった。日本人学生との日本語力の違いが歴然としていることは事実であるが、人と人とのコミュニケーションに関して、留学生が日本人のコミュニケーションのあり方を学ぶ機会はあるのだろうか。多くの留学生たちの国では、見知らぬ他者に対して興味をいだき、積極的に働きかけるといった行動が顕著で、新しい関係を作ることが容易だと語っているのを耳にする。

日本人とは新しい関係を作ることがむずかしいのだろうか、留学生側にも問題はないのか、と考えたのである。つまり、日本人からの行動を待つのではなく、留学生自身が自主的に行動をおこすような指導、それに関連する言葉の使い方を授業で行ってみてはどうかと考えた。

実際の授業には、センターの学生たちがこれから体験する大学という場により近い状況を持ち込み、体験学習に近いことができれば良いと考えた。しかし、それを具体化する前に、まずこのような発想自体がセンターの授業としても意味を持つのかどうか、客観的な判断が必要であると思われた。センターから与えられた時間の内容については、特に何の制約もなかったからである。

梅岡は、コミュニケーションにおける社会言語学的ルールについて関心を持つ宮城とブレインストーミング的話し合いを続けるうちに、クラス運営に関する具体的な構想－留学生の自主的行動を促し、想定される場面に必要な言葉の使い方を扱う授業（実際の授業については5、6章参照）－をまとめていった。

梅岡にとって、このような指導内容を扱いながら、日本人ボランティアに的確な指示を与えることは未経験だった。そこで、宮城はクラスで直接学生の指導にあたるのではなく、第三者（観察者）としての立場をとることにした。

一方、学生たちの受講理由は以下のものであった(抜粋)。

- ・日本人と話すことがこわかった
- ・話す練習がしたい（一人ではできない）
- ・いろいろな日本人と話したい
- ・リラックスして日本語を学びたい
- ・授業では体系的に多く学べる

これらを見ると、「知識」と「練習」を要望していることがわかる。「練習」が少ないことについては、日本人学生との交流の少ない現在のセンターの地理的条件が解消される2004年度以降、かなり解決されることが期待できる^(註2)。一方、「知識」は、2、3学期の口頭表現のクラスでとりあげられていない敬語^(註3)や友達ことばをさすが、授業では、状況に応じた話し方、続け方、話のきっかけに関しても取り上げた。特に後者に関しては、それらの学習の必要性を授業後に感じている学生が多い^(註4)。

4 日本語によるコミュニケーションへの学生の理解

異文化コミュニケーションに大いに関係する問題として、海外経験、社会経験の少ないセンターの学生たちは、日本語でのコミュニケーションの特徴に対する意識が高いとはいいきれない。例えば、既に多くの研究がなされている「あいづち」である。ある言語ではマイナスの要素をもつ「あいづち」が、日本語ではどのような機能を果たしているのかという、コミュニケーション上の必要性などについては、学習者は知識的にも経験的にも未習である。それゆえ、「あいづち」を使うことはむずかしく、時には拒否反応すらある。

学生たちは、コミュニケーションには、それぞれの文化により異なる側面があるということ、断片的には理解しているが、実際にそれに触れる機会も、学ぶ機会も少ないようである。

また、日本語は結論があとに来るということはすでに理解している。しかし、会話においてはその限りではなく、倒置が行われ、結論が先に出されることもある。「高校は共学校がいいかどうか」という話し合いのテーマで、ある学習者は「女子校がいい」と意見を出した。その理由を述べる段階で、「おかあさんが女子校……」と切り出し、次に続く言葉を探していた。会話の相手をしていた日本人が先回りし、「ああ、おかあさんが女子校だったのね？（だから賛成なのね）」と理解してしまった。実は、『「おかあさんが女子校はいい」と言ったけど、私は反対だ」ということを言いたかったというのである。「おかあさんは『いい』っ

て言ったんだけど……」のように話が切り出されていれば、このような誤解は生まれなかったかもしれない。

Miyagi (1995b) も指摘しているとおりに、学生たちはこれらを学習していなかったり、それに気づかないことも多い。内容を伝達するだけの手段としての言語の役割について学ぶだけではなく、コミュニケーションを考えた場合に、このような表現方法を知っておく必要がある。

李善雅 (2001) は「議論の場における日韓の違いについて自己主張を主とする型を好む言語と相手との調和を主とする言語の差などが見られる」としている。地理的にも文化的にも比較的類似性の高い日本語と韓国語でも、細かい違いはみられるのである。日本語と学生たちの言語にもこのような違いがあることは十分に考えられるし、コミュニケーション上知っておくと良いであろう。

5 選択日本語クラスで試みた会話教育

「口頭表現能力」とは何か、「何」ができればその能力は向上としたといえるのか。これらを明確にすることで指導項目が絞れるはずである。

すでに2で述べたように、センターの日本語学習における会話教育の目的は、「大学レベルで必要とされる日本語を学ぶ」ことである。この点だけ見れば、留学生たちは基本的な日本語会話力は習得していると言ってよい。もちろん、より高いレベルを目指した会話の学習は必要であるが、時間の限られた予備教育で、専門レベルの日本語に関して、会話以外に学ぶものが多くあるだろう。

しかし、学生たちは知識的には多くを学んでも、「自分たちの日本語口頭表現能力がいかなるレベルであるか」を振り返る機会は少ないのである。つまり、自分に欠けている日本語を知ることや、言葉を介した他者との相互交流に必要なことは何か、という積極的な観察が欠如していると考えた。そこで、専門日本語ではなく生活全般における日本語の表現能力向上を目標に、以下の3点を柱として授業を行った。

5-1 型にこだわり過ぎぬ日本語表現、場面に応じた日本語を考える

スピーチやプレゼンテーションは、決められた表現の型（「お手元の資料をご覧ください」など）を知ること、ある程度は適切な形になっているといってもよい。しかし、日常生活で用いられる「表現の型」というのは非常に多様である。これは場面、内容、聞き手との関係、聞き手の性格、話し手と聞き手のその日の感情など、すべてが「型」を左右するものだからである。斉藤 (1972) が指摘す

るように、聞き手を意識することが重要であり、プレゼンテーションなどのアカデミックな口頭表現の場面でも求められることである。

たとえばプレゼンテーションで、既に説明を終えた内容について、聴衆から再度質問が来たとする。「私はその説明をしました」と答えたなら、それは質問者を含む多くの聞き手に「あなた（たち）は聞いていなかったのですか」という非難のようにも受け取られかねない。しかし、そこを「先ほども申しましたが」というような表現を用いて説明することで、質問者に対して角が立たない言い方にもなる。

「ここでたばこを吸わないでください」よりは、「ちょっとたばこは控えてもらえますか」のように、表現には、相手の感情や立場に対する配慮などがあるのが普通である。それらをどうとらえるかは、最終的には個人差の問題であるが、ことばによる感情のもつれが生まれるとしたら、人間関係に影響が出ることも予想される。

学習者たちは、学んだ日本語をどのような場面で使えば良いか、については、まだ理解していない。これを習得するには時間が必要であるが、留学生とのコミュニケーションで、日本人は内容を重視し、表現については、理解に支障がないかぎり、それを相手に指摘することはほとんどない。日本語母語話者がそのような日本語をどう受け止めるか、学習者が知っておくことは、コミュニケーション上重要である。

学習機関での「会話教育」はむしろ「型」の教育である。しかし、梅岡が提言したいのは、学んだことばを聞き手や場面などに応じて的確に発信できるように指導することである。「さきほど申しましたが」は、文法的にも、語彙的にも新しいものはないが、使えないのはなぜであろうか。それは、使う場面を体得していないのである。すでにした説明を相手が要求してきたとき、それに対して「私はもう説明したのだ」と答えてしまったら、それは単なる描写ではなく、コミュニケーション上はマイナスになるのである。そこで、既に学習した「さきほど申しましたが」という表現を用いることで、相手との対立を避け、話や議論を発展させることもできる。

落とし物をして、それを一緒に探してもらうために第三者に何と言うか。学習者は往々にして、「私は**を落としました」といった、単なる事実の描写をしがちである。しかしそれでは、話し手が「落とし物の届けを出すについての場所を聞きたい」のか、「一緒に探してほしい」のかなど、聞き手の想像が膨らんでしま

い、行動に移しにくくなる。相手を動かすには、「この辺に**ありませんでしたか?」という事で、「**を見つけたかどうか」の情報を知りたいこと、また、それを探していることなどが伝えられるのである。どのことばも、決してむずかしいものではない。「**ありませんでしたか?」というのは、「あったか、なかったか」の意味を越えていることが、外国語を使用する段階になると、わからなくなってしまうのかもしれない。

待ち合わせの時間に遅れてきた相手に、「今何時かわかる?」と言うことは、本当の時間を聞くのではない。ことばの意味を理解する、ことばを発信するという点だけに焦点を当てていると、特に外国語では、このような言外の意味、意図が存在する事実を理解しにくくなる。しかし、場面を考え、聞き手に配慮すれば、そうした事実に基づきやすくなるし、簡単な表現で意志を伝えることもできるようになる。

5-2 日本人とのコミュニケーション

5-1であげたような、場面に応じた表現力を向上させるには、実践的に学び、定着させることが重要である。ここ数年、課外活動として留学生指導部の教員による留学生と地域社会との交流活動がさかんになってきている^(#5)。実際の授業で日本語を指導する側としては、日本語のどのような点に留意するか、ということ指導することで、教室外での実践場面に生かされると考える。そのためには、日本人の授業への参加が、以下のように意味を持つ。

第一は、「より正確な日本語」の指導を可能にするということである。課外活動での日本人とのコミュニケーションとは別に、梅岡が行った授業では、留学生指導部の協力で、授業に日本人に参加してもらうことを試みた(授業の詳細は6に記載)。実際の会話では、学習者の誤りを指摘する日本人は少なく、誤解が生じた時も、日常会話であれば、まだまだ「発展途上」の学習者は許されるし、母語話者が懸命に理解しようと試みてくれる。また、課外活動では日本人との交流の中から双方が学び合うことを目的としているので、日本語の指導については行われてはいない。しかし、今回の授業での日本人との交流では、「より正確な日本語」を学生に学ばせることを目標にすることができる。

第二に、教師の役割に関する点である。日本人が参加することに関しては、すでに「上級会話」のクラスでも採用されているが、ディスカッションへの参加なので日本人の考えを知ることではある。一方、梅岡の授業では、実際の会話を教室に持ち込み、表現に困ったり、何らかの問題が生じた時に、その場で即、教師

に問いかけたり、助言を受けられるような形をとった。つまり、通常のクラス練習では、教師1人に対し、学習者複数という図式で行われるので、教師は「練習相手」と「日本語修正者」の二役を負わなければならない。これに対し、梅岡が試みたクラスでは「日本語修正者」だけの役割を十二分に果たすことができる。また、教師は学習者の日本語レベルを把握しているので、時には日本語をコントロールしてしまう、「ティーチャートーク」をすることがある。しかしここでは、学習者に日本人同士の会話を体験させられるようにした。それは、現実には複数の日本人との会話においては、フォリナートークが行われないからである。学習者が日本人同士の会話に入れられない場面を教室に持ち込み、それを学習ポイントとして取り上げようという意図があるからである。

日本人が参加する三つ目の利点は、自然な会話場面が設定できるということである。初級レベルで、「あなたは昨日何を食べましたか」という質問をしたことがある。学習者は「いろいろ食べました」と答えて終わる。これは教師が、コミュニケーションを考えずに言葉の練習を目的とした場合に、教室という特別な場面で行われる会話であり、実際の会話には見られることはない。質問をするからには、相手の答えから何かを引き出そうという意図があるものである。それはたとえば、主婦が今晚のおかずを考えている場合もあるだろうし、一緒に昼ごはんを食べようと言う場合なら、昨晚の食事と重ならないようにという配慮をする、などが考えられる。そのような状況であれば、「いろいろ食べました」という答えは出てこないはずである。このようなレスポンスをするためには、会話教育の場合、教室での状況設定に限界があるので難しいが、日本人に参加してもらう授業というのは、それを打破できるひとつの方法であろう。

四つ目に、「積極性」である。「積極性」はコミュニケーションへの態度のひとつではないだろうか。話したい相手と話したい事柄だけで日常生活が成り立っているわけではない。内容に関して言えば、通常のコミュニケーションには、むしろ、雑談をすることが多く含まれている。雑談をすることは積極性なしには成り立たない。老若男女を問わず誰とでも話そうという姿勢が会話力の向上につながると感じる。

第五に、緊張感の必要性である。教室内での教師とのやりとりは、ともすれば一方通行になることが多い。練習だと割り切るにしても、あまりにも慣れ親しんでしまった教師と学生はそれができないこともある。多くの新しい人々と触れ合うことで、心地よい緊張感とともに、話し相手を意識（配慮）し双方向の会話が

自然に行えることが望ましいことは言うまでもない。

これらの点からも、日本人の参加は大きな意味を持つと考える。

5-3 自分の日本語を振り返る

さらに、日本人とのコミュニケーションを図ることで、自分の日本語を振り返ることができる。

学習者には「教師は知識を与える者」という意識が強く、教師と対等な関係にあると考えていないため、一聞き手である教師がどのように感じているのか、自分の発信した日本語が相手にどのような感情を投げかけているのか、などの配慮は少ないと思われる。教師とのコミュニケーションの場は「教授される場」であって、対話の場として捉えきれない。ここでいう「配慮は少ない」というのは、意味がわかることだけを先行させてしまうということである。この点の指導、つまり「聞き手を配慮する会話力の指導」を考える必要がある。

「聞き手への配慮」というのは、「聞き手の観察」に基づくものであり、それにはまた、同時に自分が「聞き手になる」ことが求められる。自分が本当に相手を配慮し、相手の言うことを聞いた上で、発信を行っているのか、という点に留意させるべきである。

6 授業内容

実際に日本人に参加してもらった授業を報告する。この授業に先立って、梅岡は、1、2学期にもセンター学生全員を対象とする授業も行ってきたので、こちらもあわせて紹介する。

授業は1、2学期が週1回（90分）必修のため、センター学生は全員参加しているが、3学期は選択授業で6回（各90分）である。

6-1 1、2学期（3学期に向けて）

1学期には、日本人の家を訪問する際の「マナー」を学内で体験させた^(#6)。当初ここで学ばせようとした「マナー」に伴う日本語表現は、知識のレベルでは理解している。しかし、行動を伴う場合は、それをを用いることができないので、本質的には理解していないことが観察された^(#7)。

そこで2学期には、それまでに学んだ日本語を体得させるための練習をいくつか取り入れた。主な練習は「サイコドラマ」と「書き下ろしスクリプト」である。

「スクリプト」は、平田オリザ氏が書き下ろした、演出家養成用ショートプレイを、氏の許可を得て使用したものである。向かい合う電車の座席で会話する二

人の座席横の空席を求めて、まったくの第三者が来る。狭い空間の中で、この三者が会話をする場合に、どのような表現（と小道具）が要求されるかを考えるという内容である。役者に持たせる小道具ひとつで、会話をさせる台詞が変わり得るので、演出家養成の場合は、どのような小道具を持たせるかが鍵となる。スクリプトはそのためのものであるが、日本語のクラスでは、教師が用意した小道具を学習者が持って、「相手に配慮した言葉」を考えることで、表現練習を行った。

これらの練習を通して、これまで学習してきた「表現」をどのように用いればいいかを確認し、これまでの自分の日本語を再検討することを狙いとしました。

6-2 3 学期

選択授業で「会話」のクラスは、卒業を控え、これから本格的に日本人社会での生活が行われる段階になって、学習者の要求が高いものになる。既に3で述べたとおり、日本人とのコミュニケーションが不足しているセンター学生に必要不可欠であるとして、授業を設定した。

実際に行った授業は2000年度から3回で、いずれも日本人に参加してもらい、毎年異なる試みをした。

6-2-1 2000年度 「ショートプレイ」

2学期に学生同士で行ったショートプレイに、日本人の参加を促したことで、より現実に近い場面を設定でき、練習が行えた。日本人の会話の中に入るときの話しかけ方、話題の提供、ひとつのトピックであっても相手や場面に応じて話し方を変える意識の必要性などを、場面だけを設定して、内容は細かく規定せずに学生自身にまかせた。そして、それらへのコメントは教師からは出さずに、ショートプレイに参加した日本人に出してもらった。これにより、様々な意見が聞け、発見があったという学生のフィードバックがあった。しかし、ショートプレイが苦手だという学生もいた。

6-2-2 2001年度 「正しい日本語を模倣する・意見を出す」

学生数が非常に多かったために、学生1ないし2名が日本人と常に接触を図れるようにした。互いの意見を日本人と交換し合う、また、学生が自国について話したものを日本人に言い直してもらうことで、より自然な日本語に触れられるよう心がけた。しかし、学生が多く、それに伴い日本人の数も増やさざるを得なかったため、教師の指導が不十分であった。

6-2-3 2002年度 「自分を振り返る」

ショートプレイを取り上げる短所、参加の日本人との会話を教師が完全には観

察できないわずかしき、という過去2回の授業の反省と、5で述べたような点を授業に取り込むこととし、2002年度では、学生に積極的に日本人（日本語）を観察させることを目標とした。学生から日本人に話題を提供させ、日本人が会話の中心にならないよう事前に頼み、学生から日本人の積極的な働きかけを促そうとした。前年度の形式（日本人との1対1の会話）を採用し、相手の様子を観察しながら会話を続けさせた。会話の内容については、面白い話、つまらない話、そして積極的に話しかけてみること、いろいろな表現を用いてみることなどといった指示を出した。

7 授業からの考察—具体的な指導へ

外国語学習では、あまりにも流暢さや母語話者レベルの言葉遣いを求めるがゆえに、会話には聞き手がいることをあまり意識しなくなる。

過去3回の授業を通して、学習者に何を学ばせるべきか、という点を考えたとき、学生に対してはこのことの必要性を強く感じるのである。センターの学生は、知識を吸収することが第一に求められている。しかし、特にコミュニケーションにおいて、相手の存在を認識することも重要である。相手に合わせ、場面に合わせ、内容に合わせて、ことばや表現を選んでいくことは、当然のことなのである。そして、このような配慮は、会話だけに重要なことではなく、発表にも、また書く作業にも、求められるのである。

相手への配慮とは、会話のように相手を見ながら行えるコミュニケーションの場合、まず、聞き手を観察することから始まる。聞き手は、顔の表情やあいづちなどを通して、話し手の日本語を様々な形で評価している。話し手はその評価にしたがって、自分の日本語をコントロールすることで、良い話し方ができ、良い話し手になるのである。

センターでは、知識を学ぶという受身的な学習になりがちである。しかし、聞き手（日本人）を観察することで、学生たちの能動的な態度が養われる。それは、より良い話し手になるため重要な姿勢であると考えられる。

センターでの知識獲得が、新しい文化（言語）に触れる学生たちにとって、大変重要であることはいうまでもない。センター修了後に、それぞれの大学でさらに多くを学ぶ十代から二十代にかけての、若い留学生たちは、新たな体験をしていくことも十分に予想できる。しかし、その新たな体験の中で、与えられた知識を生かすだけでなく、積極的に聞き手を観察することで、そこから新たに体得で

きる要素も多く含まれているのである。それを示唆していくことも、センターの教育の片隅に入れることは意味があるのではないだろうか。

8 「キャンパス日本語」授業に関わって

宮城は、2000年11月に梅岡から相談を受けて以来、深い関心を持ちながら、授業の内容や進め方について話し合い、参与観察を行ってきた。というのは授業の内容はもちろん、それに関わる参加者（教師、学生、日本人ボランティアなど）のダイナミクスが、私の研究領域（異文化間教育、教育スーパービジョン）と深く関わっていたからである。また授業中の様子を見ておくことは、センター学生にカウンセリングやアドバイジングを行う際、たいへん参考になるからである。梅岡とは微妙に視点が異なるが、この授業の特徴を私なりにまとめると以下のようになる。

1) 学習者が切望する「より自然な会話」を扱ったクラスであること

文法積み上げ方式で約7ヶ月間集中して日本語を学習してきた学生たちは、短期間で「ていねいな」日本語をみごとに習得する。しかしそれが「自然な」日本語とはかなり異なることを教師の側も学生側も承知している。当センターでの学習も後半に入ると、「町で聞こえる日本語、テレビで聞く日本語はまるで違う。」「話の流れについていけない。」という不満や不安が学生の口から漏れるようになる。進学に関する成績が出終わった3学期に学生たちの学習意欲が著しく減退するという3学期の問題に対し、厳しく出欠を取ることと同時に、学生の関心の高い内容の授業を行うことはこれまでも試みられてきていた。今回の試みの特徴は、「日本人ボランティアを教室に引き込む」、つまりネウストブニー（1992）の言う「ビジターセッション」を繰り返すことにある。これによってセンター内の寮で生活し、外部の日本人との交流がほとんどなかった学生が、毎週のように日本人と会話の機会を持てるようになったのである。

2) 発話の正確さを学ぶのみならず、会話グループ内に居続ける術を学ばせる場であること

Miyagi (1995a) は、日本語学習者に対してグループ・オーラル・テスト (GOT) を試行し、そこでの個人の発話能力を1対1のインタビュー形式のテスト (ACTFL-OPI) に現れる個人の発話能力との相関を調べた。その結果明らかになったことは、後者で高得点を取った者が、必ずしも前者のテストで高得点を取るとは限らないということであった。端的に言えば、後者のテストでは、試

験官が質問し、それに対して受験者がいかに適切に答えるかを調べるものであるが、前者のテストでは、参加者の話の流れに沿って、いかに自分の言いたいことを自発的に進めていくかが問われるのである。そこでは、発話のタイミングや切り出し方、状況判断、それまでの話と自分の話す内容の整合性の理解などが求められるのである。

この授業はこの意味において、かなり社会言語学的知識の習得を目指したものであるともいえる。文法的知識以上に社会言語学的知識は、ある意味において教えるににくい。本や授業で習った社会言語学的知識を、状況が異なる「いま、この場で」用いた場合、それが適切かどうか予測できにくいからである。そうになると社会言語学的知識は、より現実的な状況とともに提示して教えていくことが望ましいということになる。この授業が試みている点はここにある。

3) お互いに何を考え、何を語り、何を語らないかを明らかにするというフィードバックの繰り返しによって、コミュニケーションのコツを習得する場であること

梅岡が指摘するように、このクラスでは「良い聞き手になること」を目指している。そのために普通の会話ではなされない作業である「相手の発話をどう理解したかという印象や評価をあえて互いに語り合う」ことを通して、学習者（時には日本人話者も含めて）の気づきを促すという過程がこの授業には仕組まれている。

4) 体系的学習スタイルを習得してほしいという願いがこめられていること

今回の授業においては、ひとつひとつの場面において、的確な状況判断と自発的発言を促すと同時に、「コミュニケーションとは互いのフィードバックの繰り返しであって、それを自発的に繰り返していくことで、誤用、誤解が減り、より円滑な会話能力を身につけることができる。4月からは、これまでのような spoon feeding（親からえさを与えられるような受動的学習）から hunting（自ら獲物を捕らえようと努力する自主的学習）を続けることが大事なのであって、それは言語学習にとどまらず、どんな学習にも言えることなのだ。」ということを経験的に学ばせる場になっていたと思う。

誰でも経験があることだろうが、授業の内容で何が学習者の将来に役に立ったかを見定めることは不可能である。授業の本質は、知識の伝達ではなく、教師と学習者の交流にあるのではないか、と思わされることもある。当初は暗中模索で不安を訴えたり、学生数と同数近い日本人ボランティアをいかにコントロールす

るかに手一杯で、肝心な学生の動きを注視できなかつたりした担当教員（梅岡）は、徐々にコツを会得し、毎回修正を加えながら、学生の心をとらえ、深い洞察を導いていった。一方の学生は、授業の終わりに「疲れました」と笑いながらも、日本人ボランティアと話し続けたり、担当教員に質問し続けたりと、なかなか教室を去ろうとしなかった。はじめはぎこちなくその場にちこまっていた日本人ボランティアも徐々に表情豊かに変わっていった。参加者がそれぞれ成長する場としての教室という点でこの授業をとらえることで、今後の会話教育の方向性をとらえ直すことができると考える。

注1 1990年12月5日の朝日新聞に、留学生についての日本人の意識に関するものがある。

注2 2003年度までは、センターの生活では日本人との接触が少なかった。東京外国語大学のキャンパスからセンターが独立しており、日本人学生との交流には物理的な距離があったことがその理由のひとつと言える。

注3 基本的知識については、1学期の初級段階で触れているが、運用できるレベルには至っていない。

注4 授業の感想には、以下のようなものがあった。

- ・日本人と話すことへの恐怖感がなくなった
- ・話すきっかけ、話の続け方、状況に応じた話し方など、習ったことばを使うチャンスがあった
- ・ことばの使い分けがあることを知った
- ・自国で可能なコミュニケーションが日本で可能かどうか知りたい

また、2002年度の筆者の担当クラスで、日本人ゲストの観察に重点をおいたところ、「日本人とのコミュニケーションについての先入観が変化した」という、感想も聞かれた。

注5 2000年度から2002年度の留学生指導部による課外活動については、以下のとおり（「センター年報」による）。

2000年度：近隣の小学校、他府県の中学校との交流・地域住民による「コミュニティーお母さん」との交流・スポーツ（テニス等）、文化（華道等）などの地域文化団体との交流・地域機関との交流・ホームステイへの参加

2001年度：フィールドトリップ（朝日町キャンパス、近隣施設の見学、歌舞伎教室への参加）・近隣の小学校との交流・ホームステイへの参加・スポ

ーツ（フィットネス等）への参加・課外活動へのボランティア

2002年度：近隣の小学校と交流・ホームステイ、キャンプへの参加

注6 詳細は梅岡(2001)「体で覚える日本語～木曜プログラムから選択日本語まで～」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集第27号』を参照のこと。

注7 これについては、筆者（梅岡）は2000年9月に行われた東京外国語大学留学生日本語教育センターの第1回研究会（2000）において『『木曜プログラム』から『選択日本語』へ ～体を使った会話練習～』と題して報告している。

参考および引用文献

- 禹守根 (2002) 『たたかれる覚悟で書いた韓国人禹君から日本への直言』スリーエーネットワーク
- 李善雅 (2001) 「議論の場における言語行動－日本語母語話者と韓国人学習者の相違」『日本語教育』109号 日本語教育学会
- 金慶珠 (2001) 「談話構成における母語話者と学習者の視点－日韓両言語における主語と動詞の用い方を中心に」『日本語教育』109号 日本語教育学会
- 斎藤美津子 (1972) 『きき方の理論』サイマル出版
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター編「2000年度センター年報」
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター編「2001年度センター年報」
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター編「2002年度センター年報」
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター編「2002年度センター活動集」
- ネウストプニー, J. V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』岩波書店
- (1992) 「新しい日本語教育のために」『世界の日本語教育』第2号 国際交流基金日本語国際センター
- 村岡英祐 (1992) 「実際使用場面での学習者のインターアクション能力について：ビジターセッション場面の分析」『世界の日本語教育』第2号 国際交流基金日本語国際センター
- Miyagi, Toru (1995a) The Group Oral Test: Another Way of Assessing Oral Proficiency in Japanese as a Foreign Language. Unpublished MA thesis, Department of Japanese Studies, Monash University
- (1995b) “Teaching of Word Order Flexibility in Japanese”

Medley Communication: Working Papers in Japanese Language and
Japanese Language Teaching, No. 1, Department of Japanese and
Chinese, The University of Melbourne

Towards Development of Oral Education

UMEOKA, Mika MIYAGI, Toru

This article reports a new development of a conversational class in the third semester for undergraduate students at the Center. The classes conducted up until 1999 didn't sufficiently cover the communication skills necessary for life outside the center and hence a new class was developed. This class involved practice with Japanese visitors (volunteers) in order to provide authentic situations and had three focus points;

1. Students should be more active and try to think for themselves about how to communicate in Japanese.
2. Students should observe Japanese and conversational behavior.
3. Students should not only use sentence patterns they have learned, but think of alternatives that suit the situation.

It is hoped that these classes will enable students to develop a sense of Japanese over and beyond typical grammatical structures and provide them with a base to build upon after leaving the center and taking up study at Japanese universities.