

初級学習者によるコミュニケーション活動の評価

梅田千砂子 藤本 泉 山元 啓史 直井恵理子
フォード丹羽順子 正宗 鈴香 金久保紀子

要 旨

初級日本語学習者のための短期日本語集中コース（1か月間、100時間）の授業の中に実際の場面や日本人とのインターアクションを通して日本語を使用する6種類のコミュニケーション活動を実施した。本研究では、学習者からのアンケートに基づいて、それぞれの活動について、「好き嫌い」を2つのグループ（進度を速くしたグループと遅くしたグループ）に分けて調査を行なった。その結果、速いコースを選んだ学習者は総じて活動が「好き」と答えており、学習者間には評価に大きな差は見られないが、遅いコースを選んだ学習者は、評価にばらつきが見られた。また、個人の興味、将来日本語学習を継続するかどうか、活動の種類、によって評価に違いがみられた。このような活動を実施するための重要な条件として、学習者の特性、活動内容、教師による活動のマネジメント、習得過程があることが分かった。

[キーワード] インターアクション コミュニケーション活動 学習者特性 活動のマネジメント 習得過程

Assessment of the Communication Activities by True Beginners of Japanese

Umeda, Chisako Fujimoto, Izumi Yamamoto, Hilofumi Naoi, Eriko
Ford-Niwa, Junko Masamune, Suzuka Kanakubo, Noriko

The purpose of this study was to investigate evaluations of 6 communication activities conducted during the Summer Intensive Course for true beginners of Japanese. The results showed that one group of students who wanted to study at a faster pace rated the activities higher than the other group of students who wanted to study at a slower pace. The comments from a questionnaire at the end of the course showed that students' ratings were dependent on learners' interests, activity contents, and learners' motivation to learn Japanese. This study found that the important factors in the communication activities were learners' characteristics, activity contents, management of the activities by teachers and the process of language acquisition.

1. はじめに

筑波大学留学生センターでは1989年から日本での研究を目的とする外国人科学者に対して4週間の夏期短期集中日本語教育コースが行われている。このコースは外国人科学技術研究者が、日本という異文化の中で研究をするために必要な日常会話能力を身につけるために設定されたものである。今回のコースでは特に学習者の会話能力の向上、及びタスクが達成できたという満足感を与えて学習意欲を高めるために、実際に日本語を使用する場面を与えたり、日本人とインターアクションをする場面を設定して、学習者が日本語を使用するというコミュニケーション活動を取り入れた。その際、学習者によるコミュニケーション活動の評価に注目した。学習者からのコースに関するフィードバックは欠かせないものである。そこから得られる情報から、学習者の特性や問題点を明らかにすることができ、またコースの改善が可能となるからである。

本稿では、この夏期コースの特徴を述べ、コミュニケーション活動やタスクの意義と問題点を指摘する。そして、コース終了時に学習者に行ったアンケート調査によって、各々のコミュニケーション活動の評価について調べた結果を報告する。

2. コースの特徴

学習者は日本学術振興会から派遣されてきた10名の研究者で、日本の研究機関で日本人研究者と共同研究を行いながら、限られた時間内（1年）に何らかの成果を期待されている。従って日本語学習にかかる時間が短ければ短いほど研究時間を長くすることができる。そこで、当センターにおける研修期間は1ヶ月と限定された。コースの事前調査によると日本語学習の目的として、日本人とインターアクションができることや日常会話を学びたいという希望をもっている学習者が多いことが分かった。10人中7人の学習者が日本語学習を継続したいと思っている。学習者のこのような希望や1カ月という条件から、このコースの目的を次の2つに絞ることにした。まず第一は研修者が日常最も遭遇するであろう場面における日本語能力を高めること。第二はコース終了後、さらに日本語学習を続けるために必要な最低限の文法事項を重点的に習得することである（的場、1990：4-5）。

以上の点を考慮し筑波大学留学生センター作成の教科書『Situational Functional Japanese』の中から8課を選び1日4コマ（1コマ75分）、実質100時間のコースが設定された。

本コースで使用する教科書は伝達能力と文法の学習ができ、また効果的な学習項目や学習活動を含んでいなければならない。今回使用した教科書は、この点で本コースの目的に沿った教材である。この教科書は伝達能力と文法が重視されており、さまざまな練習が用意されている。まず、伝達能力の学習には「モデル会話」「会話ノート」「会話練習」を利用する。また、文法の学習には「レポート文」「文法ノート」「構造練習」を用いて行うことができる。さらに、各課毎にタスクが組み込まれている。これらタスクの役割は、「構造練習」「会話練習」の中で学んだ知識を、実際の場面で使えるようにするための橋渡しを行うものである（酒井他、1992）。

この教科書には、伝達能力学習や文法学習の学習項目を定着させるために、パターン練習を行い、対話形式の文レベルでの代入練習、その後ロールプレイによる模擬場面練習、そしてタスクによって既習項目を統合させ総合的な力を養成し「実社会でのリハーサル」を行うという流れがある（新谷他、1992）。

本コースではこうした教科書の特徴と学習者の学習目的を考慮したカリキュラムを設計した。特に大きな特徴として、郵便局やデパートなどの実際の場面や、こちらの設定した状況で日本人と実際にインターアクションを行うというコミュニケーション活動を組み込んだ。これは学習者の会話能力の向上を図り、タスクを達成したという満足感を与えて学習意欲を高めるためであり、教室における「実社会でのリハーサル」をさらに一歩進めたものである。

コースの第1週目は文字学習（ひらがな）、第2週目から教科書に沿って2日で1課のペースで授業が進められた。1課分の授業構成は、1日目は、文型練習（SD）2コマ、会話ドリル（CD）2コマ、2日目はタスク、復習、学習したことを実際に使う活動（アクティビティ）を行った。使用した教材の8課分の機能・場面設定は以下の通りである。

- 1 課 紹介をする
- 2 課 手紙を出す（郵便局で）
- 3 課 注文をする（レストランで）
- 4 課 場所を尋ねる
- 5 課 言葉、意味を尋ねる
- 6 課 事務室で荷物を受け取る
- 7 課 病院に電話をする
- 8 課 欠席願いを出す

また、今回はコースを学習進度を遅くしたグループと速くしたグループとに分けた。これは学習者の事前の希望によって行った。進度の速いグループはコース終了後も日本語の学習を継続したいと強く希望しており、遅いグループは学習をそれほど強く継続したいとは希望していなかった。

3. コミュニケーション活動の意義

本コースで実施したコミュニケーション活動は、学習者が目標言語を最大限に活用して、タスクを完了させたり、必要な情報を得ることによって学習意欲を高めることに意義があると考えられる。先行研究によると、土井利行（1993）は Long（1983 a, 1983 b）の説明を引用して、タスクという形のコミュニケーション活動について次のように意義を認めている。

目標言語の形式面自体の習得も、「タスク」を完了させようとして学習者が目標言語を使

う過程で促進される。特に学習者が、教師や他の学習者と協力して「タスク」を行おうとする時、お互いの言語を理解し、また理解させようと様々な努力（「意味交渉」）をする結果、「理解可能な入力」が生まれる。理解可能な入力は第二言語習得の必要条件であり、従ってそれを引き出す「タスク」は第二言語教育の重要な要素となり得る（p. 168）。

また、Neustupny（1989）は、教室で与えられた要素からメッセージを組み立てる能力と実際に本当のインプットに直面し、その中から適切な要素を抽出しメッセージに書きえる能力とは別個のものであると説明し、本当のインプットの必要性を指摘している。Krashen（1989）は、学習者が既習したことや言葉以外のものも含めて相手を理解するために必要なことを最大限利用しながらコミュニケーションができるようなインプットが言語習得に効果があり、このようなインプットを与えるためには学習者に実際にネイティブスピーカーとコミュニケーションできる場を提供することが重要であると述べている。Rivers（1987）も、実際のコミュニケーションの場で言葉のやりとりをしたり、実生活の中で使われているものからメッセージを受けたりしながら、言葉を習得することが効果的であり、インタラクションは不可欠であると述べている。そして、教室活動の中に生教材をとり入れることやネイティブスピーカーとなるべく多く接触する機会を作ることを奨励している。

こうした指摘の実践例として、Montgomery と Eisenstein（1985）は ESL の Oral Communication Course で、英語を第 2 言語として学んでいる学習者を実際に銀行に行かせ、従業員に英語でインタビューをさせるプロジェクトを行った。そのテスト結果から、プロジェクトに参加した学習者の発話力と聴解力が参加しなかった学習者より伸びていることと、さらに文法がより正確であることを報告している。日本語教育においても尾崎（1987）や梅田（1993）が日本人家庭や日本人専門家の協力を得て行ったプログラムで、学習者が教室で学ぶことができないコミュニケーション能力を養い、学習意欲を高めるのに意義があると報告している。

4. コミュニケーション活動の評価

コミュニケーション活動は言語学習に有効な面もあるが、学習者によってはかえって問題となったりする。例えば「意味交渉」としての活動を負担だと感じていたり、学習過程のある時期においては、発話を促進するために教師によってコントロールされた繰り返し練習ができるようなタスクが役立つということもある（Murphy, 1993）。また、認知スタイルやパーソナリティによって、タスクや活動の採択が変わるという指摘もある（Willing, 1988）。教科書にある活動や教師によって選ばれた活動の目的、手順、内容は、必ずしも学習者の興味や能力に合ったものではなく、教師の意図と学習者の求めているものが一致しない場合もある（Nunan, 1988; Kumaravadivelu, 1991）。

Nunan（1993）は、教師がタスクや活動を考える場合の問題点として、言語項目、順序、段階づけ、そして教授法を決める過程で、学習者の個人的要因（学習スタイル、能力、好み、目的）を考

慮においてふさわしいものをどのように決定するか、その困難さを述べている。

このような問題点を改善する方法の一つとして、教師や学習者が活動やタスクを評価することが考えられる。この評価によって、学習効果や目的の到達度などを測ることができ、次へのステップへの重要な情報を得ることができる。しかしタスクの選択や第2言語／外国語教育のプログラムについての評価の研究はまだ少なく、タスクや教室活動についての評価の研究も多いとは言えない(Murphy, 1993)。

そこで本研究では、コミュニケーション活動を改善するために、コースの最後に学習者のアンケート調査を実施した。そして教師が設計した6つのコミュニケーション活動が「好きか、嫌いか」を調べた。この調査は2種類のグループ（進度が速いグループと遅いグループ）に分けて行い、比較した。

5. 学習者およびコミュニケーション活動の内容と構成

5. 1 学習者

今回のコースに参加した学習者は10名で、内訳は以下の通りである。

<表1 コースに参加した学習者>

	国	年齢	性別
a	中国	31	男
b	ロシア	38	男
c	ロシア	39	男
d	ロシア	36	男
e	アメリカ	36	男
f	ロシア	37	男
g	オーストリア	43	男
h	ベトナム	45	男
i	アメリカ	32	男
j	ドイツ	35	男

5. 2 コミュニケーション活動の内容と構成

今回取り入れたコミュニケーション活動は次の6種類である。

- A. 茶話会（パーティー）で自己紹介をする。全員を一つの教室に集め飲み物とスナックを用意し、パーティーの雰囲気の中で、自己紹介をする。この日初めて教師と学習者が全員一緒に集まりお互いを紹介し合う。
- B. 大学内の郵便局で葉書と切手を買う。
- C. 日本人ボランティアに来てもらい自己紹介をし、インタビューをする。

- D. 近くのデパートで品物の場所を聞いて、買物をする。
- E. 前回と異なる日本人ボランティアに自己紹介とインタビューをし、自分の国についてみんなの前でスピーチをする。その後、質問に答える。
- F. 電話局に電話をし、電話番号を聞く。

A から F の各活動について①実施時期、②場所、③活動と関連する教科書の課、④会話の相手は表2の通りである。

<表2 コミュニケーション活動の内容>

	A	B	C	D	E	F
①	6日目	7日目	10日目	11日目	14日目	16日目
②	教室	郵便局	教室	デパート	教室	教官室
③	1	2	1、2 4、6	2、3 4	1、2 4、6	7
④	教師と 学習者	郵便局員	日本人の ボラン ティア	販売員	日本人の ボラン ティア	NTTの オペレー ター

こうしたコミュニケーション活動は次のような構成をとった。

- A. SD→CD→ロールプレイ→タスク→教師（コース担当者と担当していない教師を含め7人）と学習者全員が紹介しあう。この時、名刺交換も行う¹⁾。
- B. SD→CD→タスク→郵便局で自分の書いた手紙を見せて切手を買う。この時、VTRに収録する。→VTRを見ながらフィードバックする。
- C. 職業、住所、趣味、週末の過ごし方、家族についての情報を得るために必要な語彙や表現練習（実際にインタビューする前の30分を使う）→日本人にインタビューしながら得た情報をタスク用紙に記入する。この時、VTRに収録する。→タスク用紙を教師に渡す。→VTRを見ながらフィードバックする。→タスク用紙をチェックし、コメントをつけて返す。
- D. 教室で買物リストを渡され、何を買ってくるか確認する。→タスクシートに書いてある品物の場所を販売員に聞いて用紙に記入する。→タスク用紙を教師に渡す。→タスク用紙をチェックし、コメントをつけて返す。
- E. 国についてのスピーチの原稿を書く。→教師が原稿をチェックする。→原稿の内容を覚える。→発表練習（発表の前の30分を使って）→インタビューしたことをタスク用紙に記入する。→発表して、質疑応答。この時、VTRに収録する。→タスク用紙を教師に渡す。→VTRを見ながらフィードバックする。→タスク用紙をチェックし、コメント

をつけて返す。

- F SD→CD→タスク→実際に電話番号を聞いている会話の録音を使って、聞き練習をする。
→NTTの104に電話して電話番号を聞いて、タスク用紙に記入する。→タスク用紙を教師に渡す。→タスク用紙をチェックし、コメントをつけて返す。

6. 評価方法

6. 1 アンケートと質問項目

コース終了時にアンケート調査を行った。そのうち、活動評価（情意—好きか嫌いか）についての質問は表3の通りである。回答は1—5までの5段階で記入してもらった。他にコメント欄に自由記述もお願いした。

6. 2 集計・分析方法

全体と2つのグループごとの平均値を求め集計した。2つのグループとは先に述べたように遅いが自分にあった進度で進むクラスを選んだグループ（以下Aクラス）、速く進むクラスを選んだグループ（以下Bクラス）である。これに自由記述のデータを参考にした。

<表3 アンケート調査に用いた質問²⁾>

項目	内 容
1	コースの最初に行われたパーティーで自己紹介をする活動は好きだった。
2	郵便局で葉書を買う活動は好きだった。
3	日本人に自己紹介をし、インタビューする活動は好きだった。
4	デパートで品物の場所を聞いたり、物を買う活動は好きだった。
5	日本人にインタビューし自分の国のスピーチをする活動は好きだった。
6	電話番号を問い合わせる活動は好きだった。

7. 結果

7. 1 活動の全体的評価

評価の結果は表4の通りである。

全体的に肯定的評価が示されているが、項目1、3、4、6に学習間で大きな差があり、項目5にはやや差がみられる。以下では項目別に見てみる。まず項目2については、各学習者の意見は一致しているといえる。項目4のデパートの活動は、今回のコースには適していないということが示されている。項目1、3、6は賛成できない学習者はいるが、他の項目に賛成していることから、活動への参加意欲が変わる可能性を示している。項目5は賛成意見やよく分からないという意見はあるが、賛成しないという意見はない。項目2はいずれも強く賛成しており、コースに合った活動

であったことを示している。

＜表4 学習者のコミュニケーション活動の好き嫌いの評定＞

項目 番号	各学習者の評定										平均
	Bクラス					Aクラス					
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	
1	5	5	5	5	5	4	/	2	2	4	4.1
2	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4.4
3	4	5	3	5	5	4	5	5	2	3	4.1
4	/	4	3	4	5	3	2	2	1	1	2.9
5	4	5	5	5	3	5	4	5	4	3	4.3
6	5	5	5	5	3	3	2	4	4	4	4.0
平均	4.5	4.7	4.2	4.8	4.3	4.0	2.8	3.7	2.8	3.2	3.9

7.2 Aクラスの評価

Aクラスは、進度の遅いグループである。全体的な活動評価は平均値より賛成にやや近い。しかし、項目4のデパートの活動については、全体が一致して賛成ではないということを強く示している。項目1については、賛成する学習者としないう学習者の意見が分かれている。項目6に関しては賛成にやや近いという意見が見られ、学習者の間でやや差があり、全体の活動評価の低い学習者の中に賛成意見が見られる。項目3は学習者間で大きな差がみられ、全体の活動評価の低い学習者が強く賛成するという結果を示している。項目2と項目5の平均評定は同じで、肯定的評価が示されている。項目5は学習者間の差がややみられるが賛成できないという学習者は一人もいなかった。

7.3 Bクラスの評価

Bクラスは進度の速いグループである。全体の活動を肯定的に評価している。項目3、4、5、6にやや意見の差が見られるが、賛成しないという意見はなかった。項目1、2は強く賛成するという意見の一致が見られる。

7.4 活動に対する学習者の意見と教師の観察

評価の低かった活動について学習者からの意見や観察をまとめておく。「デパートでの活動は新鮮味がなく知的刺激がなかった」「学習者が自らできる活動で、あえて授業の時間をさいてまで行うものではない」などという意見があった。また、「販売員が英語で応対する場合があります、日本語学習にならなかった」という学習者もいた。次に、パーティーという場で教師や他のクラスメート

に紹介をするという活動では、「初めて授業形式から離れて日本語を使う活動であり、緊張している学習者がいる」「自己紹介の繰り返しで、単調であった」という意見が教師からでた。日本人にインタビューするという活動に関しては、学習者全員がコミュニケーション能力を養うために日本人とのインタラクションを通して日本語を使うということには賛成している。しかし、「使える日本語に限界があるため日本人とのコミュニケーションには早すぎる」と感じている学習者がいたり、「自分で言いたいことを即興的に教えてもらって表現しても、それは、その時だけのもので、身につかないし、相手の言っていることが理解できなくて、お互いがフラストレーションをもってしまう」と言った学習者もいた。「インタビューの前に練習のための時間が十分あてられなかった」という声もあった。最後に行った電話での番号問い合わせの活動では、聞き返しのストラテジーを何回使っても電話番号がききとれなかったり、オペレーターが英語で情報を与えるケースもあり、日本語を使うチャンスがなかった学習者もいた。

8. むすび

今回の調査から、コミュニケーションの活動に対するばらつきがあることがわかった。だが、日本語学習を継続したいという強い希望をもっているBクラスの学習者にはこのようなコミュニケーション活動の評定によるばらつきが少ない。こうした活動がこのクラスには好まれたと思われる。しかし、Bクラスほど学習の継続を希望しないAクラスの学習者にはこのようなコミュニケーション活動が必ずしも高くは評価されなかった。学習者によっては、負担となり学習意欲を低下させる可能性を示すものもあった。

高く評価された活動に見られる特徴は、場面や目的、使用言語項目が明確で、相手の返答が予測でき、かつ達成感があるものである。逆に、低く評価された活動では、内容が学習者の期待や興味に合わないという点が共通している。こうしたことから、活動の成果を左右する重要な要因として、コミュニケーション活動を行うタイミングやレディネス、コミュニケーションの相手の特徴が考えられる。学習者の言語能力を越えた活動を教師が設定してしまった場合、言語に頼れるところが少ないために他の方法を用いて相手を理解したり、自分を表現しようとするのが自然であろう。

調査結果は、学習者の特性や個人的要因、教師によるコミュニケーション活動のマネジメント、初級レベルの学習者の習得過程の理解などの観点から、このようなコミュニケーション活動を設計する際重要であることを示唆している。今後、それぞれの観点から、コミュニケーション活動についての研究を進めることが必要である。そうすることによって学習者に応じた活動内容を決める判断基準となる資料を提供し、効果のある学習方法が提案できるからである。

注

- 1) 学習者の名前を漢字に直し、研究機関や職業などを日本語で表した名刺を各自に作った。
- 2) 原文は英文である。

参考文献

1. Krashen, S. (1989) *Language Acquisition and Language Education*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
2. Kumaravadivelu, B. (1991) "Language-Learning Tasks: Teacher Intention and Learner Interpretation." *ELT Journal* 45: 98-107.
3. Long, M. H. (1983a) "Linguistic and Conversational Adjustments to Non-native speakers." *Studies in Second Language Acquisition* 5/2: 177-193.
4. _____ (1983b) "Native Speaker / Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensive Input." *Applied Linguistics* 4: 126-141.
5. Montgomery, C and M. Eisenstein (1985) "Real Reality Revisited: An Experimental Communicative Course in ESL." *TESOL Quarterly*. 19/2: 317-334.
6. Murphy, Dermot F. (1993) "Evaluating Language Learning Tasks in the Classroom." *Task in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*. eds. G. Crookes and S. M. Gass Clevedon: Multilingual Matters.
7. Nunan, D. (1988) *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. _____ (1993) "Task-Based Syllabus Design—Selecting, Grading and Sequencing Tasks." *Task in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*. eds. G. Crookes and S. M. Gass Clevedon: Multilingual Matters.
9. Rivers, W. M. (1987) *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Willing, K. (1988) *Learning Styles in Adult Migrant Education*. South Australia: NCRC.
11. 阿久津 智・酒井たか子 (1992) 「新開発教材におけるタスク作成 (1)」【筑波大学留学生センター日本語教育論集】第7号: 65-101
12. 梅田千砂子 (1983) 「コミュニティーを利用した日本語教育—家庭訪問—」【日本語教育の方法と実践】大坪一夫・梅田千砂子編 シンガポール国立大学日本研究学科: 97-115
13. 尾崎明人・ネウストブニー (1986) 「インターアクションのための日本語教育—イメージングプログラムの試み—」【日本語教育】59号: 126-143.
14. 新谷あゆり・藤牧喜久子 (1992) 「新開発教材におけるタスク作成 (3)」【筑波大学留学生センター日本語教育論集】第7号: 127-154.
15. 筑波ランゲージグループ (1992) 【Situational Functional Japanese】凡人社.
16. 土井利行 (1993) 「日本語教育における「タスク」の意義と意味. Task-Based Language Teachingを通して」【平成5年度日本語教育学会春季大会予稿集】: 167-172.
17. ネウストブニー、J. V. (1989) 「日本人のコミュニケーション行動と日本語教育」【日本語教育】67号: 11-24

18. 的場主真 (1992) 「NSF 集中日本語研修コースデザイン」『外国人科学・技術研究者に対する短期集中日本語教育コースの運営に関する実証的研究』市川保子研究代表者 科研費研究報告書