

口頭能力育成における学習支援者の役割

—支援のためのマニュアル作成を目指して—

工藤節子

1. はじめに

近年言語教育の分野で注目を集めている CEFR が示すカリキュラムの目標は、その言語を使って何ができるか、というパフォーマンスレベル¹で記述されている。具体的にコミュニケーションの各場面で求められる言語能力をカリキュラムの目標に掲げることは、以下の2点においてこれまでの教材や教育のあり方に変革を迫ることになる。

一つは教材の中心となる従来の教科書においては文型や語彙など構造的な言語能力を目指したシラバスに重点が置かれているのに対して、「外国語を使って何ができるか」を目標に掲げた教育では、構造的な言語能力だけではなく社会文化能力、社会言語能力、思考、方略などが総合的に求められるが、こういった能力に関連するシラバスで作られた教科書はまだ少ないため、新たな教材開発が求められるということである。

二つ目に、従来の教科書が、教師が「何を教えるか」という点に重点が置かれていたのに対し、「外国語を使って何ができるか」は、学習者の到達度に重点がおかれた目標であり、どう学習をしていけばいいかが問われることになる。なぜなら、こうした目標は教師が説明すれば到達できるものではなく、さまざまな練習が求められるからである。教室だけの練習では足りないとしたら、学生が教室を離れても練習できる機会を教育の中にどのように組み込むかも考えていく必要がある。

口頭能力育成のための練習について言えば、ネウストブニー(1995)は、従来教室において行われてきた教師による解釈と練習だけではなく、パフォーマンスレベルの言語使用機会が必要だと説く。パフォーマンスレベルの活動は、日本人のティーチングアシスタントとの相互交渉の

1 ここで言うパフォーマンスとは、日常生活の各場面で求められ、思考や技能、外国語を総合的に使われて行われる言語活動を指す。

経験を指す。教師以外の日本人協力者とのインターアクションを組み入れるやり方は、ティーチングアシスタントに限らずビジター²やパートナー³と言う形でも広く教育実践の中で紹介されており、トムソン木下・舩見蘇(1999)はこうした教師以外の協力者を学習支援者と呼んでいる。こうした学習支援者の協力は、「日本語、日本人のバラエティを広げる」、「教師と違って緊張感がない」、「社会的なインターアクションが第二言語習得を促す」⁴、接触場面の問題を調整する意味交渉を経験することにより理解可能なインプットを増加させ、言語習得を促進させる⁵という利点があると言う。ただしその一方で、支援者の側に基本的な知識が足りない、インターアクション能力を誤信する、といった問題もあるため、協力を依頼する教師が一定の指針を示し協力依頼をする必要がある⁶とされている。

東海大学日本語文化学系でも、筆者の担当する2年生の口頭能力育成に向けた授業では日本籍のティーチングアシスタント⁷に支援を2010年よりお願いしているが、それは日本語を使ってできるパフォーマンスを目標にしているからである。しかし、支援のあり方に関しては、学期初めにTAに方法や内容を口頭で伝えているものの、実際にどのような支援が生まれているのか、検証を行っていない。先行研究においては、学習支援者が必ずしも教師の期待する役割を担っていないケースもあると言われ、どのような支援が生まれているのか、注意すべき点はないか、等を検証する必要がある。また、今後もさまざまなTAに協力してもらう可能性もあり、教師として一貫した指針を出していく必要もある。そこで、本稿では、2010年に協力を依頼した筆者の担当するクラスのTAと学生の会話を、授業と教材のデザインを行っている教師の視点から分析した後、TAとの会話が学生のパフォーマンス体験の上でどのような支援に繋がっているのかを提示し今後のマニュアル作成に向けた指針を示す⁸。

2 村岡(1992)、ファン(2005)

3 三牧・竹内・西口・難波・浜田(1999)、村岡・三牧(2000)

4 ネウストプニー(1995)、トムソン木下・舩見蘇(1999)

5 船山・宮崎(2003)

6 トムソン木下・舩見蘇(1999)

7 以下TAと略す。

8 本稿は CAJLE Conference(於カナダ、2012年8月)の口頭発表の原稿に大きく加筆修正して執筆したものである。

2. 学習支援者の役割

はじめに口頭能力育成において、TAに代表される学習支援者の役割にはどのようなものがあるのかをネウストプニー(前掲)、トムソン木下・舩見蘇(前掲)以外の先行研究から示す。外部の日本籍の支援者を教室に呼ぶ「ビジターセッション」を授業に組み入れた村岡(1992)によれば、学習者は教室に来るビジターに対して、日本語の練習の機会(46%)、社会文化知識の獲得(19%)、言語能力の向上と社会文化的知識の獲得の機会(10%)といった期待をもっていたと言う。また、ビジターとのインターアクションでは、接触場面における聞き返しやコミュニケーションストラテジーの使用の機会を提供し、ビジターセッションを終えた学習者たちは一定の達成感を得たと言う。船山・宮崎(2003)は、高校生の2週間の短期プログラムに日本人高校生がアシスタントとして参加した実践を報告している。このプログラムでは、トピックシラバスを採用し、同じ高校生としての立場からの話し合い、ペアの活動、ゲーム、インタビューなどの活動へのアシスタントの参加があった。評価においては参加者の側から、話す力、聞く力が伸びた、日本語と日本について学ぶ情報源となった、などの高い評価を得たという。

このように教師以外のTA、協力者、ビジターを相手にした言語使用の場面では、パフォーマンスレベルの口頭能力育成に貢献するさまざまな視点が指摘されている。これらの文献から本稿におけるTAの役割について予想される利点は以下の4点である。

① 日本、日本語のコミュニケーション行動におけるバラエティを広げる効果がある

日本語は単一のものではなく、性別、年齢、地方、職業などによって多面的な特徴を持っており、こうした教師以外の支援者の使用する言語はバラエティを広げるのに役立つ。またさまざまな年齢、考え方の異なる人を通して得られる情報は、日本語の体系や日本に関する文化についての画一的な情報を打ち破る効果がある。

② 緊張感のない友好的な雰囲気の中で会話練習ができる

比較的重圧感を感じさせ、距離のある教師と違って、同年代のTAが相手の会話では、趣味や関心など身近な話題でも話が発展し人間関係も作りやすい。これは krashen(1982)が言う言語習得の条件である「情意フィルターを低くする」に合致する。

③ 接触場面における意味交渉の機会を作る

学習者が学習言語でコミュニケーションをする接触場面では、相手の話が聞き取れなかったり、言いたいことがあっても単語がわからずうまく言えない、という状況が出てくるが、その際にTAに聞き返しや繰り返しを求めたり、他の言葉を使って説明をするという状況が出てくる。Long(1983)によれば、このような意味交渉は理解可能なインプットを増やすための調整で、言語習得につながると言われている。教師と大人数の学生から構成される教室ではこうした言語環境が限られるが、TAとの1対1、或いは少人数の中での会話がこうした意味交渉の機会を提供する。

④ 自律学習へつながる活動になる

教室での教師との練習と違って、同年代のTAを相手にした会話は、パフォーマンスを自身が評価できる機会となり達成感や自己評価につながる。自己評価能力は自律学習には欠かせない能力である⁹ことから、教室を離れて学習支援者を相手に行うコミュニケーションの体験は自律学習能力に貢献する可能性が高い。

3. 分析の対象とするパフォーマンス場面

次に2年生対象のパフォーマンス場面と授業の目標を述べる。分析の対象とする場面は、2010年度筆者が担当する中級口語溝通¹⁰の授業で取り上げた目標のうち5つの場面の会話である。学生は、一年次に『みんなの日本語』を使って50課まで学習し、自分に関することが言え、誘う、頼む、予約するなど展開が予想できる短い会話、過去の経験についての簡単な報告、簡単な感想、意見の言い方などを練習して二年生に進む。二年生の授業では既成の教科書ではなく¹¹、台湾の学生が教師やTA、日本人の知り合いを相手に日本語を使う接触場面をもとに

9 青木(1998)

10 会話と聴解能力の向上を目指して行われる週3コマ(1コマは50分)の授業。2012年より「中級総合日語C」と言う名称に変わった。

11 市販の教材は日本で出版されたものが多く、海外の接触場面を取りあげたものが少ないという指摘がナカミズ(2002)にある。海外の接触場面を生かした教材を作る必要があると考え筆者は既成の教科書は使っていない。

作成したオリジナル教材を使って授業を進めている。二年生で目標にするのは、自分に身近な話題だけではなく、社会文化的な話題で簡単な説明ができ、簡単に自分の意見が言えること、談話の展開に注意しながら接触場面で社交的、交渉的会話ができること、アンケートやインタビュー、またそれらの報告ができること等である。

3-1 5つのパフォーマンス場面の特徴

本稿で分析の対象とするパフォーマンスの場面は、以下の5つである。

- ① 教師や友達に対して忘れ物の問い合わせをする (1学期)
- ② 教師や友達に対して約束変更の依頼をする (1学期)
- ③ 教師に対して課題情報の不足を聞く (2学期)
- ④ 友達に対して印象深い経験を語る (2学期)
- ⑤ 友達に対して気持ち悪いものを語る (2学期)

これら5つの場面のうち、①～③は相互交渉型、④、⑤は「情報提示型」(尾崎1996)の発話と言われている。「相互交渉型」の発話とは、会話参加者の相互のやりとりを通して生み出される展開の型であり、「交渉会話型」と「交流会話型」に分けられる。「交渉会話型」は、情報のやり取りを通して具体的な物事の処理を行うものであり展開が予想しやすい。それに対して「交流会話型」とは、人間関係維持に重きを置くもので、雑談や話題が頻繁に変わるものも多く、談話の展開の予測が難しいことから授業では扱っていない。一方、「情報提示型」の発話とは、一人の話し手がターンを取り、経験を語る、描写する、手順を説明する、など一人の話し手が内容を組み立てていく型であり、時間軸、論理軸に沿って談話を展開していくものである。ただし、「情報提示型」であっても、聞き手を相手に話を進める以上、聞き手が相槌を打ち、不明の点があれば明確化要求、意味交渉のための質問、理解の提示などが予想される。

5つの場面のうち、①～③は場面と役割のあるロールプレイの形で行われるが、④、⑤は、学生が聞き手であるTAを相手に自身の過去の経験を語る形になる。尚、①から④はいずれも、学習者が会話を覚えて話すという状況を避けるために、それぞれの場面で少し情報が異なる4つのバリエーションを提示している。学習者は4つの場面を全て練習するが、学習支援者がこの中から場面を一つ指定し会話を行う。

4. TA と学習者の発話分析

分析の対象としたのは2010年9月から2011年6月までの授業の学生¹²と6名のTA(本校大学院に留学する日本人学生と学部 of 交換留学生)である。これらの学生の会話を見ていくと、多くがTAの支援に助けられ、自然なやりとりの中で自分なりに談話を展開し課題を遂行していることがわかった。しかし、一部に注意を要するTAの対応もあり、今後のTAへの指示で必要になる事項も確認した。以下では、まずそれぞれの課題遂行における学生とTAの発話を具体的に取あげ、どのような支援がうまれているかを示し、次に注意を要する対応を取あげ、最後に支援のあり方を表にまとめて提示する。

4-1 忘れ物の説明場面

忘れ物の問い合わせは、研究室や友人宅に忘れものをして教師や友人に電話で問い合わせをするという設定である。通常は、名称だけ言えばすぐわかる場合が多いが、形や色、模様の説明、さらにかばんや財布のようなものは中身を確認することもあり、こうした細かい説明ができるようになることも目指して課題を設定している。

4-1-1 【陳 vs. A】¹³実際の支援例

以下の例は、TAのAが、17:「中、確認する?」、18:「あけてもいいの?」、19:「じゃあ、ちょっと見るね。」、20:「なんかお金が入っているみたいだけど。」と言いながら自然な形で、忘れ物の中身を確認する発話を引き出している例である。また、学生の発話が不明瞭な場合(9:「ばちっと閉める…」)は、繰り返しを要求している(10:「ん?もう一度?」)。

1陳:もしもし(はいはい)陳です。

2陳:先生(はい)

3陳:さっき、研究室へ行きて(うん)忘れ物があります。

4A:忘れもの?ある?

12 TAとの会話の録音資料がある学生(①忘れ物の場面21名、②約束変更の依頼場面20名、③課題の不足情報を聞く場面27名、④印象深い経験を語る場面24名、⑤気持ち悪いものを語る26名)の発話を分析した。

13 漢字名は学習者(仮名)、ローマ字は支援者(ローマ字は支援者の氏名とは無関係)を指す。

- 5A:わかんないな、ちょっと・・・どんなもの？
- 6陳:私の財布です。
- 7A:財布？それは大変、大変ですね。
- 8陳:あかい・・・の、四角い、赤くて四角い財布です。(赤くて四角い)
- 9陳:ぱちっとしめる・・・
- 10A:うん？もういちど？
- 11 陳:ぱちっとしめる財布・・・
- 12A:ぱちっとしめる財布？(ん)・・・赤くて四角い財布、・・・どこかな・・・
- 13 陳:たぶん、机の上です。
- 14A:机の上？(うん)
- 15A・・・ありまーす。
- 16A:たぶん、これだと思う、(おお)赤い(うんうん)ですね。
- 17A:中、確認する？(ええ・・・)
- 18A:あけてもいいの？(おお)。
- 19A:じゃあ、ちょっと見るね。(はい)
- 20A:なんかお金が入っているみたいだけど(600元)、
- 21A:ああ600元、あります、ええ。
- 22 陳:学生証も入っています。(学生証)
- 23 陳:キャッシュカードと(うん)図書館カードも(うん)は入っています。
- 24A:うん、うん、ああ、ありますよ。
- 25A:よかったね、大事なものだから。

4-1-2 注意を要する対応¹⁴

しかし、注意を要する対応もあった。この場面で注意が必要な対応は3点である。まず、①学生に説明をさせない(財布の中身を説明させない)②次の行動のための発話をTAが先に言ってしまう、である。例えば、次の会話例は、学生が黒い財布を忘れたと言われると、すぐTA

14 注意を要する対応でとりあげる発話例は、実際の会話をもとに筆者が再構成したものである。特に注意を要する部分に下線を引いている。

が:「ありますよ」と答え、中身を確認する作業を怠っている。また、そのあとに忘れ物をいつ取りにいか、という次の行動をTAの側から親切に尋ねることで、学生は「はい」とだけ答えればいいことになっている。TAが親切に言ってあげることで学生が自分の力で展開をしていく機会が少なくなるという例である。

TA:何?何忘れたの?

学生:黒い…黒い財布です。

TA:あっ財布忘れちゃった?

学生:それは大変だね。

TA:黒い財布?(うん)

学生:…ありますよ、黒い財布。

TA:よかったね、じゃあ、これ…

TA:今取りにきますか。

学生:はい。

また、以下のような、③意味不明の言葉をそのままにしている例もあった。これは学生が意味不明の言葉(例:今、とって、いきませんでもいいですか)を発しても、聞き返しや確認をすることなく、そのまま会話を続けることで、意味が伝わらないということを学生自身が知る機会を失わせている例である。

学生:実はさっき、先生の研究室に財布を忘れたんですけど…

学生:今、とって、いきませんです、いいですか。

TA:ああ、いいですよ。

(中略)

学生:ああ、ある、今すぐとって、とっていきませんでも、いいですか。

TA:私は7時半から授業なので、その前にくることができますか。

4-1-3 忘れ物の説明場面の支援のまとめ

支援例	注意を要する対応
・自然な対応で財布の中身を説明させる	・財布の中身を説明させない
・意味不明の言葉がある時は聞き返しをする	・意味不明の言葉があってもそのままにする
	・忘れものを取りにくるかどうかを TA のほうから親切に聞く(一般に相手がこういう対応をしてくれることもあるし、学生の能力や状況によっては、こういう働きかけが必要な場合もある)

4-2 約束変更の依頼場面

日常生活には約束をするだけでなく、自分の都合で約束変更をしなければならないケースも多い。こうした場面では、自己都合で約束を変更しなければならないことを相手に伝え、次の約束をとりつけるための行動をとることが必要になる。無論、約束変更をさせられた相手のほうから、「じゃあ、いつにする?」と聞くこともあるが、人によっては約束を変更されることで戸惑いを感じさせることもあり、特に自己都合で約束変更をお願いする場合は、自分のほうから次の約束をとりつける行動ができるようにしたほうがいい。

4-2-1 【呂 vs. B】実際の支援例

以下の例は、学生呂が約束変更をしなければならない理由を教師役の支援者Bに対して説明し、時間を変えてもらうことをお願いしている例である。

1 呂: Bさん、B先生ですか。

2 B: はい、はい

3 呂: 私は呂です。

4 B: はい、こんばんは。

5 呂: こんばんは。

6 呂:先生に勉強の問題があって(はい)今日の午後3時20分に呼ばれていたんですが、(はい)実は、授業があることを忘れていたので、すみませんが、他の時間にしていただけませんか。

7B:あら・・そうですか。

8B:ううん、それじゃあね、その授業、何時までですか。

9 呂:ん・・授業は、今日、今日の午後(ん)だいたい5時、5時まで。

10B:5時まで(はい)、先生5時から、5時まで学校にいますけど。

11B:<5時>{<}

12 呂:<5時>{>}、大丈夫ですか。

13B:うん、大丈夫ですよ。

14 呂:大丈夫ですか。

15 呂:那・・・じゃあ、今日の午後の5時が、いいですか。

16B:はい、わかりました。

17B:じゃあ、授業終わってから来てください。

18 呂:はい。

19 呂:じゃあ、よろしくお願いします。

20B:はい、わかりました。

4-2-2 注意を要する対応

この場面で注意を要するのは、次の行動のための発話をTAがすぐに言ってしまう対応である。学生が理由を述べて約束を変更しなければならないと言った後、TAはすぐ「わかりました」、「じゃあ、また違う別の時間にしましょう」と言っている。

学生:今日、午後の3時20分は、先生と約束があったんですが。

学生:でも、あの時間は授業がありました。(あっ、そうですか)

学生:さっき、あの授業のことを忘れていました。

TA:わかりました。

TA:じゃあ、また違う、別の時間にしましょう。

学生:他の時間…今日の授業は4時、4時10分まで。

TA:私が5時10分から授業なので、(はい)ええと、7時なら大丈夫です。

4-2-3 約束変更依頼のまとめ

支援例	注意を要する対応
・約束変更の理由を言わせている	
・自分の事情で約束変更をする学生に次の約束のための依頼行動をさせる	・次の約束のための展開をTAが先にしてしまう (一般に相手がこういう対応をしてくれることもあるし、学生の能力や状況によっては、こういう働きかけが必要な場合もある)

4-3 課題の不足情報を聞く場面

この場面は、教師が教室で行った課題指示に対して、学生が聞き洩らしたりよくわからないと思ったことを研究室に行って教師に確認できるようにすることを目指した設定であり、ただ質問をするだけではなく研究室に入って、要件を切り出すところもパフォーマンスに含まれる。

4-3-1 【蔡 vs. C】実際の支援例

次の例はTAのCが学生の聞くべき質問を受けて課題の不足情報について答えている会話である。Cは蔡が提出を、8:「てっしゅう」と不正確な発音で言った時に、9:「何の方法?」、10:「てっしゅう? てっしゅうってなんだ?」と聞き返すことで、意味が通じないことを学生に伝えている。その上で13Cで「提出」という正しい読み方を教えている。

1蔡:失礼します。

2C:はい、だれですか。

3蔡:ええ、先生、いまよろしいですか。

4C:ああ、蔡さんね。どうした?

5蔡:実はさっきの宿題の問題ですが…(うん)ええと、しめきりをもう一度確認したいですが。

6C:ああ、しめきり?(はい)しめきりはさ、ええと、来週の金曜日までだね。

7蔡:はい、はい、わかりました。

8 蔡:じゃあ、もう一つの問題ですが、(うん)てっしゅうの方法、はどうやっていいでしょうか。

9C:何の方法?

10 蔡:てっしゅう…

11C:てっしゅう? てっしゅうってなんだ?

12 蔡:だしの方法(うん・)はい、レポートだしの方法は(うん、レポートを)メールから(うん)、

A4のペイパーから(うんうん)とか、

13C:ああ、なるほどね、あつ、てっしゅうって、提出のことね。

14C:ああ、OKOK(<笑い>、はい)提出はさ、今回はメールじゃダメなんだよ。

15C:プリントアウトしてもってきて。

16 蔡:はいはい、わかりました。

17 蔡:じゃあ、どこへていしゅう’ていしゅつ’・ていしゅう’ていしゅつ’したらいいでしょうか。

18C:あのう、まあ、先生がいたら、先生に直接渡してくれればいいし、先生がいなかったら、ボックスに直接いれておいて。

19 蔡:はいはい、わかりました。

20 蔡:ありがとうございました。

4-3-2 注意を要する対応

次の例は、学生が質問をきちんと言い終わらないうちに、TAが質問の意図を理解し、先に答えをいってしまう例である。課題の不足情報を聞く、というパフォーマンスでは、質問ができるようにすることが目標なので、たどたどしくても言えるのを待ってあげる必要がある。

学生:字数は、い、い、…

TA:字数はそうですね、2000字ぐらいです、2000字(2000字ぐらいです)

学生:あのう、おじいさんのおばあさんがいない…

TA: いない時は他の親戚の人とか、あと、家の近所の人でもいいです。(あああ)

TA: 家の近所の人に、ちょっといいですか、って聞きにいった聞いてみてもいいですよ。

学生: 提出の方法……

TA: はい、提出の方法は、私にメールで送ってください。(ああ、メールで) はい、メールで送ってください。

4-3-3 課題の不足情報を聞くのまとめ

支援例	注意を要する対応
・学生の不明の言葉を聞き返して説明をさせ、正確な言葉を確認する	
・質問すべき事をちゃんと質問させる	・質問を最後まで言わせないで、先に答えを言うってしまう

4-4 印象深い経験を語る場面

過去の経験を語るという言語活動においては、自身の過去の経験をストーリーの展開や時間軸に沿って語るという発話が求められる。しかし、聞き手がいる以上一方的に言うことはなく、相手の理解に合わせて話を進め、うまく言えない場合は何らかの方略を用いて説明をし、聞き手の側からの意味の確認といった意味交渉が生まれることが多い。

4-4-1 【高 vs. C】実際の支援例

次の例は、学生がスムーズとはいかないまでも過去の経験を話すのを、TAのCが相槌をうち、話の先を促しながら自然な形で高の経験を聞いている例である。話がよくわからない時は5:「へえ、それどういう事?」と説明を求め、相手の心情に配慮したコメントを言ったり(18:「うーそれはタイミングが悪かったねえ」)、ストーリーの結末を聞くことで(21:「謝った?ちゃんとその車の人に謝った?」、24:「その後ちゃんとお母さんきましたか」)高が経験を話し終えるのを

助けている。また10:「ちょっと待って、その遅いよ、ってのは中国語ではなんて言うの？」では支援者にとって学習言語である中国語の表現を聞くという場にもなっている。

1C:今までで何か一番恥ずかしかった事ってある？

2 高:高校の時、あのぉ、母が私に家を連れていって(うんうん)だから私は約束の場所で待って(うんうん)そして母が母の車が来て、私はすぐ、すぐに、車のドアをオープンにして、オープンしながら、遅いよと言って…

3 高:でも運転者は母じゃないです。

4C:違う人だったの。(はい)

5C:へえ、それどういう事？

6C:高校だから、学校が終わった後に(はい)お母さんが迎えにきたの？、お母さんが迎えに来て。

7 高:えっと、母の車と同じ車で来て(ああ、なるほどね)

8C:あ、お母さんだっと思って(はい)で、ドアを(オープンに)開けて、遅いよって<笑>ハッハッハ

9 高:そしてあのう…

10C:ちょっと待って、その遅いよ、ってのは中国語ではなんて言うの？

11 高:ハオマンオ(好慢哦)。

12C:ハオマンオっていいながら<笑>

13 高:とても、はい、あのう、あの運転者はとてもびっくりして(そうだよね)うん、私をずっと見て、私はとても恥ずかしいと思って、すぐ、すみませんと言ってドアを閉めます。

14C:うーん、そうだよね。

15C:え、ちょっと待って、じゃあその車もちょうど前で止まったの。(はい)へえー

16 高:あのう、学校の外は車を止まる(うん、止める)止める場所がある。

17C:ああ、そういう場所があるんだね。

18C:そこにたまたま同じ種類の車が来て、(はい)うーそれはタイミングが悪かったねえ。

19 高:そうですね。

20C:で、その後どうしたの。

21C:謝った？ちゃんとその車の人に謝った？

22 高:そうですね、(ああよかった)すみません、すぐ、すぐ車のドアを閉めます。

23C:そうだよ、ああそうですかぁー。

24C:その後ちゃんとお母さんきましたか。(はい)

25C:よかったね、それはすごい。

4-4-2 注意を要する対応

それに対して、TAの相槌や反応や質問が多すぎる対応もあった。TAは相槌をうち、質問をすることで、学生の発話を励ましていると思われるが、細かく質問をすることは時に経験を語る話の腰を折り、学生が自分の力で談話を組み立てる機会を奪ってしまうことになる。

TA:じゃあ、うれしかった事な何ですか。

学生:はい、今まで一番うれしかった事は、先週……

TA:先週(うん)どんな事ですか。

学生:友達と一緒に(うん)コーヒーを飲み、飲みに行きます、(おー)行きました、はい。

TA:いいですねえ。どこですか。(はあ)どこですか。

学生:あーん、パーシーバーハオのバスで、ジョンミングオシャオジャンで降ります。(へえー)

そして歩いて。

TA:歩いて(うん)おおー、いいですねえ。

学生:でも値段はちょっと高いです。

TA:高いですか。(うん)へえーいいですねえ。

学生:店はきれい。(きれい)とても綺麗。うん。

学生:私たちはそこで、写真をとって、(おおー)コーヒーを飲んで、(うん)本を読み…

TA:本があるんですか。

学生:うん、雑誌とか、本。

TA:雑誌とか本とか。(うん)どんな本がありましたか。

学生:小説とか、(小説とか雑誌)いろいろな雑誌と小説とか。

TA:ほおー、雑誌と小説。へえーいいですねえ。マンガはないですか。マンガは。

学生:マンガはないです。

TA:どんな本を読みましたか。

4-4-3 「印象深い経験を語る」のまとめ

支援例	注意を要する対応
・自分の理解を確認する	
・話の先を促す	
・時折、自分の知りたい中国語を学生に聞くことで教え合っているという雰囲気を作る	
・結末がどうなったかを聞く(関心を示す)	
・相手の心情に寄り添ったコメントを言う	
	・話の腰を折る質問や大げさな反応をする(質問をすることで相手の語りを助ける場合もある)

4-5 気持ち悪いものを語る場面

学生にとってTAや友人と話す会話には話題はさまざまなものがあるはずである。経験を語る時にも、すばらしい経験だけではなく、おもしろい体験や怖い経験を語ることもあり、こうしたさまざまな経験を語り合うことで、聞き手との心理的な距離が縮まっていく可能性がある。ただし、教科書には出てこないような状況を説明することになるので、わからない単語も多く出現し、意味交渉の機会は4-4よりもさらに多くなる。

4-5-1

次の例は、呂が運用能力の高い学生であることからTAが言葉をあまりコントロールせず話している例である。TAは、4:「鳥肌とも言うし、サブイボとも言うんだよね。」と、鳥肌の他の言

い方も紹介しているが、日本籍のTAの出身地は多様であり、こうしたTAとのコミュニケーションは、さまざまなイントネーションにふれたり違う言葉づかいを教えてもらったりして日本語のバリエティを広げる機会になっている。また、単語を説明し合ったり、中国語で意味を与えたりする場合も出てくるが、これは語彙を増やすことにつながる。

【呂 vs. C】実際の支援例

1C:気持ち悪いもの教えてください。

2 呂:はい、えー授業の時に先生が黒板に書いて、(うんうん)時々、爪で黒板をけずる音がとても怖い

3C:うわー！わかる、きたきたきた、(鳥肌が)

4C:鳥肌立つね。鳥肌とも言うし、サバイボとも言うんだよね。

5 呂:サバイボ...

6C:鳥肌のこと。

7C:あーサバイボ、鳥肌立ちますね

8 呂:とても怖い。

9C:確かに、いやー。

10 呂:Cさんも同じかた

11C:そうだねー、僕はね、それはまあまあ大丈夫だけど、ええと、きもちわるいのはね、あのね、ナス。

12 呂:ナス？

13C:ナスって野菜なんだけど、紫色の野菜、わかる。

14 呂:あ、わかった、紫の野菜。

15C:こんな丸いやつ、台湾は丸いのかな、台湾は長いやつかな、(あー)

16C:中国語はなにかな、(紫の野菜)、紫のこんな長い野菜、

17 呂:長い？ええ？

18C:うんうん、長い長い。

19 呂:あーチエズ(茄子)

20C:チエズだね、ナスをね、なんていうかな、噛んだ時にナスの皮がきゅってきゅって鳴る。

(あっ)

21C:わかる？

22C:なんかこの皮のキュッキュッってやつ噛むと、あとなんだっけな、豆

23 呂:豆？

24C:なんか、こう緑のね、こういう長い、マオドウ(毛豆)じゃないしね、

25 呂:まめ？

26C:まめはドウ(豆)。

27 呂:あーはいはい、わかる

28C:緑のね、こう長い豆。長い豆も、こう、ゆでて食べると、キュッって。

29 呂:わかります。

30C:こうあーってこの辺がもう痒いって言う・・・

31 呂:そう思います。

32C:それがね、やっぱり食べ物の中では気持ち悪いです

33C:気持ち悪いって言うか、この辺が鳥肌たつかな。

4-5-2 【羅 vs. D】実際の支援例

次の例は、同世代のTAが学生の語る気持ち悪い話に共感をもって聞いてくれている例である。話の内容は、学生とTAの共通の生活圏の出来事であるだけに、TAの反応も真実を帯びているが、このように相手が強い反応を示すことは、学生にとって達成感のある発話になるはずである。この場面では学生が言いたい単語をDが自然な会話の中で教えている場面が2か所ある。

一つ目は、13羅:「すみません、フウウーユエン(服務員)・・・」と服務員を日本語では何というか聞くと、Dは14:「フウウーユエンは店長さん、店長さんとか、店員さんとか」と答え、それを受けて、学生が15羅:「ああ、店員さん・・・」と答えている。二つ目はTAが「鳥肌がたつ」を教える51行目以降である。羅は最初中国語で単語を聞くが、Dに教えられて、55:「はい、鳥肌が立ちます」と話の中で使えるようになっている。

1D:気持ち悪いもの、なんでしょう？

2 羅:経験もいいですか。

3D:はい、OKですよ。

2 羅:ある日、私は晩ご飯を食べるとき(はい)・私は餃子が食べます。

3D:餃子を食べました。

4 羅:はい、餃子を食べるとき、私は、ええと、もろい物がある感じ、(丸いもの?)もろいもの。

5D:もろいもの?(はい)

6D:もろいもの、あー、なんか変なもの。

7 羅:あ、はい、なんか変な感じがあります。

8D:何でしょう。

9 羅:私は見ると、ゴキブリです。

10D:ええ!! 本当ですか。

11 羅:あ、はい、本当です

12D:えー!! それでどうしたんですか。

13 羅:ええと、私は今まで...すみません、フウウユエン(服务员)

14D:フウウユエンは店長さん、店長さんとか、店員さんとか

15 羅:ああ、店員さん...

16 羅:私は店員、店員が呼んで、(すみません、ちょっと)すみませんがちょっと、ちょっとゴキブリが入ってて気持ち悪いです..

17D:気持ち悪いですね。

18 羅:私は今まであの一番嫌いな物はゴキブリです。

19D:そうですね、いやですね。

20 羅:はい、だから私は怖い。

21 羅:怖いとても怖い、気持ち悪い

22D:怖い、怖い、怖い

23 羅:気持ち悪い。

24D:お腹いたくなりますよ。

25 羅:はい、痛い、痛い、(なりましたか)はい、なりました。

26D:どこの餃子屋さんですか。

27 羅:ドンビエ(東別)の餃子屋さんです。

28D:ドンビエのどこですか。

29 羅:ドンビエの・・・上東別にある一つの、おいしくない、おいしくなくて

30D:イヤですね。

31D:今もまだありますか、その店がありますか。

32 羅:今は・・・わからない。

33D:もう行かないですね。

34 羅:もう行かない。

35D:もう行かないですね。

36 羅:怖い

37D:怖いですね、イヤですね。何という名前のお店ですか

38 羅:わからない。

39 羅:忘れます...(忘れてしまいました)。

40D:もう二度といかないですね、

41D:二回目は無いですね。(はい)

42D:怖いですね。(はい)

43D:こういう、こういう黒くてこういう虫ですね。(ゴキブリ)

44D:動いているとイヤですね。

45 羅:Dさんも嫌いですか。

46D:大嫌いです、(大嫌いです)、大嫌いです、虫が大嫌いです、虫が大嫌いです。(ああ)

47 羅:足が長い。(そうです)

48D:動きが早いです。

49 羅:はい、怖い

50D:イヤですね。

51 羅:ジープীগーダ(鶏皮疙瘩)、こういうものは・・・

52D:そうですね、鳥肌が立ちますね。(はいはい)

53 羅:鳥肌が・・・

54D:鳥肌が立ちますね。

55 羅:はい、鳥肌が立ちます。

56D:イヤですね、寒くなります。

57D:私も一回見たことがあります...

(会話はまだ続く)

4-5-2 注意を要する対応

しかし、学生が経験を話している時、支援者があまり反応を示さない例も見られた。例えば以下の例は最後に簡単な感想を言うが、それも短く、途中は「うん」「うん」という短い相槌のみである。これでは相手の話に関心をもっていないような印象を与える可能性が高い。

学生:ある日私は家のテーブルの上のお菓子をたべました。(うん)

学生:そのとき、私はおなかがとてもすいたから全部お菓子をたべました。(うん)

学生:あの、その後母は私はお菓子はあの、どこ？と聞いて(うん)、私は全部食べたと答えて(うん)、母は、あれ、それは家の犬の食べ物ですよと言いました。(うん)

学生:私はそれを聞いてびっくりしました。(うん)

学生:あの、私はすぐにトイレに行って、吐いた。

TA:あーもったいない。

4-5-3 「気持ち悪いもの」のまとめ

支援例	注意を要する対応
・地域によって異なる言い方を紹介する	
・学生が単語の意味がわからないと思われる時は、他の言葉で説明する	
・時折中国語を言わせて聞き手が自分の言った単語の意味を理解しているかどうかを確認する	

・慣れない単語が出てきたら聞き返しをする	
・相手の心情に寄り添ったコメントを言う	
・自然な会話の中で、学生が言おうとしている単語を教えてあげる	
・驚いたり心底気持ち悪いという反応を示す	・単純な相槌だけで、興味を持っていないような印象を与える

5. 支援者のパフォーマンス能力への貢献

TAと学生の会話を聞くと、語彙、文法、談話の展開においてまだ練習が足りないと思われる学生もいれば応用度の高い会話をして課題を遂行している学生もいたが、全般的に見れば、学生たちが自分なりに¹⁵談話を組み立て、TAを相手に課題を遂行していることがわかった。特に、聞き手とターンを取り合いながら自分で談話の展開を進めていくという会話は、パフォーマンス能力を育成する上で重要な体験になっているはずである。また、先行研究にあったように同世代の緊張感のない会話は、ですます体以外の文体、日本語のバラエティを広げる話し方への接触機会になっていることがわかった。さらに、学生が言おうとしている単語が日本語で言えない場合は自然な会話の中でTAが教え、発話が不明瞭な場合は意味交渉が頻繁に発生する等、言語習得に貢献する豊かな環境を作り出していると言える。TAの中には日本語の単語を中国語で何と言うか聞く場面もあったが、これは単語を教え合う行為となり、学生にとっては意味の確認となると同時に、学ぶ言語は違うが同じ学習者として相手を身近に感じる機会になっているのではないだろうか。

5-1 注意を要する点

15 用いる言葉ややりとり、間の取り方など、支援者との対応など、パフォーマンスのプロセス、結果において学生の発話の多様性が認められ、一つとして同じ会話は存在しない。

しかし、結果として学生が目標とするパフォーマンス課題を遂行してはいるものの、プロセスの段階でTAが助けすぎたり、課題の性質をよく理解していないために、期待した発話を導いていない例もあった。これはどのような発話がそれぞれの場面で期待されているかを、依頼した筆者が明確に伝えていなかったことに原因があるが、注意を要する点は以下の3点にまとめられる。

① 言うべきことを言わせる

各場面にはパフォーマンス能力に結びついた学生がとるべき行為がある。例えば忘れ物の説明であれば形状や色、中身などを何らかの形で説明させる必要があるし、教師への質問であれば質問をちゃんとと言わせることである。発話の中には言わせるべきところをTAが親切心から先に言ってしまうケースも見られた。こうした問題を避けるためには各場面で学生が取るべき課題遂行の指標を明確に支援者に伝えていく必要がある。つまり何を言わせるべきなのか、何は言わなくてもいいのかを明確に示すことが肝要である。

② いい聞き手になること

情報提示型の談話では、学生の話に関心をもって耳を傾けることが求められる。先を促す行為や相槌、共感をもったコメントなども学生の発話を勇気づける。いい聞き手であることは、黙って聞いていることではなく、アクティブに聞く活動にかかわることだが、相手の話の腰を折るような質問をすることは避けなければならない。この場面で学生に要求される談話の性質を理解してもらう必要がある。

③ 意味交渉がある支援をすること

外国語で話している時に意味が伝わらない場合は、聞き返しを行ったり自分や相手の理解を確認したり説明を求める行為が学生の言語的成長に欠かせない行為である。TAの対応の中には意味不明の言葉があってもそのままにしているケースがあったため、こうした意味交渉の重要性を訴えていく必要がある。

5-2 支援に影響を与える可能性のある学生の能力や姿勢

5つの場面で学習支援者を相手にした会話がどのように展開しているのかを示し、同じ場面で注意を要する点も取りあげたが、これはさまざまな学生状況があるため一概には言えない。なぜなら、コミュニケーションは一方的に話をするとはありえず、話し手と聞き手の相互交渉によって成り立つものだからである。学生の話がただどしくて、自信がなさそうになっている場合、普通よりおおげさに反応をしたり、最後まで言えなくても意図をくみ取ってあげて言葉を返すということはあるだろう。また、学生の側に課題を義務的に簡単に話して終わろうという姿勢が見られた場合、支援者の支援も限られたものになることは当然のことである。5-1で述べた注意を要する点が状況によって必ずしも真ではないことを補足しておきたい。

6. おわりに

以上、5つの場面のTAと学生の会話を分析し、TAの支援の特徴を明らかにした。取りあげた会話の中には注意を要するTAの発話もあったが、コミュニケーションは相互交渉であり、TAの行動は学生の言語能力や心理的な状況とも深く関係があるため、一概にどのような対応がいいとは言えないということも事実である。ただし、初めてTAをやってもらう際には、どのような支援が求められるのか注意を要する点をマニュアルにして伝えていく必要がある。また、これらは、パフォーマンス場面の課題遂行の指標を伝えていくこととも関係があり、教師の仕事としては、パフォーマンス場面の談話の展開を分析し、課題遂行の指標を明確にし、これを支援者であるTAに伝えていくこと、これらをまとめたマニュアル作成を急ぐことである。

尚、TAの皆さんには自学区で学生ひとり一人の学習支援にあたってもらい、マニュアル作成に向けた資料作成にも協力をいただいた。深く感謝したい。

(くどうせつこ 東海大学日本語言文化学系)

参考文献

- ・青木直子(1998)「学習者オートノミーと教師の役割」『分野別専門日本語教育研究会—自律学習をどう支援するのか—報告書』国際交流基金関西国際センター
- ・尾崎明人(1996)「会話教育のシラバス再考—会話の展開と問題処理の技術を中心として—」『日本語・日本文化論集』第4号、119—135
- ・嶋津百代(2005)「ストーリーテリング活動における日本語学習者の第二言語リテラシーの実践」第2回「リテラシーズ」研究会 http://literacies.9640.jp/dat/workshop02_1.pdf

- ・工藤節子(2012)「課題遂行能力向上につながる学習支援者の発話」CAJLE Conference 2012
(2011)「目標と評価の基準を可視化するー話す・聞く技能の段階的な育成に向けた課題」『多元文化交流』VOL.3、208-229
- ・国際交流基金(2010)『JFスタンダード2010』
- ・サウクエン・ファン(2005)「開かれた教室ービジター・セッションと外語大のグローバリゼーション」『外語大における多文化共生:留学生支援の実践研究』神田外語大学異文化コミュニケーション研究所
- ・高崎三千代・古川嘉子(1998)「ビジターセッションにおけるロールプレイの効果」『日本語国際センター紀要』第10号、33-49
- ・トムソン木下千尋(1997)「海外の日本語教育におけるリソースの活用」『世界の日本語教育』第7号、17-29
- ・トムソン木下千尋・舩見蘇弘美(1999)「海外の日本語教育活動に参加する日本人協力者ーその問題点と教師の役割ー」『世界の日本語教育』第9号、15-28
- ・中井陽子(2003)「談話能力の向上を目指した会話教育ービジターセッションを取り入れた授業の実践報告」『講座 日本語教育』第39分冊 79-100
- ・J.V.ネウストプニー(1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店
- ・八田直美、山口薫(1993)「日本語教育における日本人アシスタント導入の意義と可能性」『日本語国際センター紀要』第3号、17-33
- ・船山久美・宮崎七湖(2003)「アシスタントを導入した短期留学生のための日本語プログラム」『早稲田大学日本語教育研究』3、85-97
- ・三牧陽子・竹内康恵・西口光一・難波康治・浜田麻里(1999)「日本語学習者と日本人協力者による相互活動」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第3号、101-119
- ・村岡貴子・三牧陽子(2000)「大阪大学豊中キャンパスにおける「日本語パートナー」の特性と活動」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第4号、55-65
- ・村岡英裕(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ー「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、115-127
- ・矢部まゆみ(2003)「「人生の3大事件」を聴く、語るー早稲田オレゴンプログラム「ワークショップ」での試みー」『講座日本語教育』第39分冊、101-121
- ・Krashen,S. (1982)*Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon
- ・Long,M. (1983) Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, (4): 126-141