

日本語教育の出発点であり、到達点としての接触場面¹

—ヨーロッパ、日本、世界を活動の場として—

鎌田 修
南山大学

要旨

本稿は、Cook (2003)の“language user”という概念をもとに接触場面における日本語使用が日本語のプロフィシエンシー（運用能力）向上の原点であるという接触場面仮説を提唱する。まず、language user という概念と接触場面研究の繋がりを考察し、それから、具体的な接触場面を取り上げ、文脈（場面）の文型化（スキーマ化）がプロフィシエンシーの向上に繋がっていく現象を考察する。最後に、そのような接触場面に基づいた教材化についての考えを示す。

【キーワード】 接触場面、L2 User、文脈の文型化、接触場面の教材化

1 はじめに：日本語使用者という考え

欧州における *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR)や米国における *Standards for Foreign Language Learning* などを推進している数多くの外国語教育の研究者や実践家が言語の実際的使用場面に重きを置いた活動を行っている。また、多文化で、かつ、国境を越えた移動が多い欧州には plurilingualism（複言語主義）と称する言語観のもと、一個人が自分の持つ言語文化を中心に、その周りに他の言語文化を身につけることをめざそうとする。アメリカでは ACTFL（米国外国語教育協会）が推進してきた proficiency-oriented instruction という実際生活における外国語運用能力の向上を目指した動きが今も力強く展開されている。日本でもこのような動向を受け、新しい日本語能力試験には can-do statements による能力規定が大きく取り入れられるようになってきた。こうした外国語教育の動きは、日本語を第二言語として学習する人たちを日本語学習者と呼ぶのではなく、「日本語使用者」という言い方にすら変えてきた。この意識の変化は非常に大きいものであると同時にそれが何を意味するのか、ここで今一度真剣に考え、後に述べる接触場面仮説、接触場面の教材化の基盤的認識を図りたい。

1.1 日本語使用者

英語が世界的な共通語 -リンガフランカーとして使われはじめてどれくらい経つのだろうか。地域的にも、また会話だけでなく読み書きという伝達手段においても、英語を L1 として使う人より L2 として使う人のほうがはるかに多い。さらにインド英語やシンガポール英語等々、もはや、L2 としての英語というより様々なタイプの英語 (Englishes) と見なされている今日、Cook (2003: p.4) は “L2 learner” という用語ではそのような現状を十分に把握できないことから、「どのようなレベルであろうと第二言語を知り、また、使う人を “L2 user” と呼ぶ (“The term L2 user can refer to a person who knows and uses a second language at any level.”) としている。

Cook の指摘する L2 user と L2 learner、あるいは、L1 user との違いをここで詳細に述べることはできないが、特筆すべきは L2 user は L2 learner の活動をも含む包括的な用語であり、どのようなレベルであろうと実際にその言語を使って様々な活動を行う人を指すということである。つまり、「第二言語学習者」ではなく、「第二言語

使用者」という包括的な言い方は、欧州等の多文化、多言語社会のみならず、日本において日本語を第二言語として学習、使用、する人達も指す。このことは、単に命名の違いだけでなく、第二言語の教育や習得研究にとって大きな質的变化をもたらす。以下、筆者の考える「第二言語使用者」という概念の持ついくつかの重要性をここにまとめる。

- (1) 教室内学習と教室外学習の融合
- (2) 外国語環境における L2 (外国語) の習得と目標言語圏における L2 (生活言語) の習得の融合²
- (3) 第二言語の学習を言語的、非言語的、さらに社会文化的側面など、その言語の使用場面の包括的把握
- (4) 第二言語使用者そのものを主体にした教育展開の必要性

これらの点は互いに強く結びついている。教室内であれ、教室外であれ、何らかの正当なコミュニケーション上の目的に沿った言語使用そのものは、それ自体が学習であると考えられ、Krashen (1982) 流の「学習」「習得」の対立は意味をなさなくなる。目標言語圏における「教室外」という表現は、その言語が生活言語として使われる環境を指す。一方、「教室内」における「学習」を強調するとそれは「海外」のように目標言語が「外国語」として学習する環境を指すことにもなるが、それらの差も第二言語の「使用」という観点からは、表面的な差こそあれ、正当なコミュニケーション状の目的に沿ったものであるなら、実質的な差は認められなくなる。日本に留学し、日本語による学生生活を送る留学生、日本語を使って日本の国内外を旅する外国人旅行者、あるいは、長期的定住を予定し、日本語を生活言語とする移住型の外国人等々、日本語を第二言語として使用する人たちは膨大な数に登り、その人たちの移動は一カ所に留まらない。適切な言語使用には、いつ、どこで、誰に、何のために等、その場のコンテキストを考慮しなければならないことは社会言語学の「い・ろ・は」であり、言語使用を目指した外国語教育にとって最も大切な確認事項の一つと言えよう。とりわけ、言語が使用される場面を包括的に捉えるべきであるという点は、以下に検討する接触場面研究にとって非常に大切なものになる。

最後に、言語能力の向上を必要とするのは言語使用者自身であり、他の誰でもない。言語学習から言語使用へと、いわば、「明示的知識」ではなく「暗示的知識」として言語能力を養うこと、あるいは、むしろ、言語使用から言語学習を考える「暗示的知識」から「明示的知識」を探る、それこそ、言語使用者主体の教育へと繋がるのではなかろうか。以下、便宜上、「第二言語学習者」という表現を用いる場合があるが、それはここで述べた「第二言語使用者 (L2 User)」という意味合いを持っていることをお断りする。

2 接触場面仮説とその帰結

前節で述べた言語使用者という概念は、第二言語の使用場面、つまり、母語話者と非母語話者が目標言語を媒介としてコミュニケーションをはかる接触場面の研究を自ずと必要とする。接触場面を第二言語教育の基盤に据える研究者は多いが、とりわけ、次のネウストプニー(1995: 186)の主張は日本語教育にとって大変刺激的だ。

「日本語教育の目的が、日本語を外国人の話し手に使わせることにあるなら、外国人の話し手が実際にどのように使っているかを研究してみる価値があるはずである。むしろ、これは日本語教育の出発点であり、かつ、到達点であるかもしれない」。

この主張に立つと、日本語教育の原点は日本語学習者が日本語を使用する場面、いわゆる「接触場面」が日本語教育の出発点（原点）であり、日本語教育に関わるすべての試みは接触場面にいる学習者とその学習者が直接、あるいは、間接に関わる日本語母語話者や別の日本語学習者などに還元するものでなければならないと言えよう。そして、「学習者主体」という概念の根本もそこにあるのではなかろうか。

このような考えから筆者とその共同研究者は海外の日本語教育においても、学習者自身にとってもっとも身近な居住地（多くの場合、本国）で遭遇する接触場面に基づいた教材の作成、つまり、教材の「現地生産」を促進すべきであると主張してきた。90年代末より進めてきた科学研究プロジェクト『多元性のある日本語教育教材研究及び作成—欧州広領域での使用を目指して—』（代表、鎌田修）はその成果の一部である。このプロジェクトと関連し、ここでは次の2点について考察を行う。

- (I) 日本語学習者は新たに遭遇する接触場면을どのように処理し、それまでに培った日本語能力をどのように向上させるのか。
- (II) 日本語学習者が遭遇する接触場面に基づいた日本語教材はどのようにプログラム化することによって日本語学習者の能力向上に繋がるのか。

外国語教育において言語使用場面の重要性を主張する研究者、教育実践者は数多い。80年代より急速に発展を遂げている米国における“*proficiency-oriented instruction*”と呼ばれる外国語教育法、また、最近富みに注目を浴びている CEFR、さらに、これらの動きに遅れじとばかりに、*can-do-statements* による能力規定の改訂を試みる「日本語能力試験」等、外国語能力を言語使用場面に求める考え方が今の外国語教育の主流であることは皆が認めるところであろう³。例えば、Alice Omaggio Hadley (2001)は、*Proficiency Hypothesis* と称する一連の仮説を80年代半ばから終始一貫して主張し、プロフィシエンシーの向上を目指す外国語教育の推進を図っている。そのうち、最初のをここに紹介する。

HYPOTHESIS 1. Opportunities must be provided for students to practice using language in a range of contexts likely to be encountered in the target culture.

言語練習は目標言語文化圏において遭遇するであろう広範囲の場面を背景に実施されなければならないという仮説であるが、このことは、さらに、外国語の学習と教育の目的は、接触場面が日本語教育の出発点であり到達点であるとするネウストプニーの考えとも十分に共通する⁴。動的な接触場면을動かすのは、人と人との交流、つまり、インタラクションである。インタラクションは、何らかのコミュニケーションギャップ、例えば、非母語話者による言語的挫折の解消がその源になる。つまり、第二言語の習得は、接触場面におけるインタラクションを遂行する能力の積み重ねからなると考えられる。そして、このことは次のような仮説として提示することができる。

接触場面仮説：日本語使用者はさまざまな接触場面の変遷を経ることによって、日本語能力を高める。

この仮説は、さらに、次のような帰結を導く。

帰結 (1)：接触場面の変遷を媒介とした日本語能力の向上を可能にするために日本語使用者は新たに遭遇する接触場면을適切に処理していく能力、つまり、「**文脈の文型化**」を適切に行う能力が必要である。

帰結 (2)：新たに遭遇する接触場면을適切に処理する能力を養うためには、当該の日本語使用者を取り巻く学習リソースを、その使用者が置かれた教育・学習環境に適合した形で**プログラム化**する必要がある。

ここで象徴的に称している「文脈の文型化」とは、新たに遭遇する場面、つまり、新たな「文脈」から意味を発見するプロセスを指す。当該の場면을適切に処理し、次に訪れる新たな場面に対する「予測力」の養成である。接触する場면을構成する様々な要素を「ボトム・アップ」的に処理し、そこから、何らかの仮説を構築、新たな場面に対する予測力をつける。このように次々と遭遇する場면을切り抜くプロセスである。このようなボトム・アップ的処理とトップ・ダウン的処理が相互、補完的に繰り返されることにより、新たに遭遇する接触場면을問題なく処理していく能力が培われるものと思われる。そのような認知的プロセスが「文脈の文型化」である。

3 文脈の文型化：スキーマの構築⁵

第二言語使用者は、言語を使う場面に入ったとき、その人が既に獲得している知識、つまり、既存知識でもって活動を始める。すなわち、トップ・ダウンの方向で活動処理を行う。その結果、既存知識からの類推と既存スキーマに適合するような再構成が行われる。接触場面は、何らかのノーム（その場면을バランスの取れたものに保つ共通認識）⁶からの逸脱を特徴とし、学習者は、そのために生じた誤解や誤用などに気づくと、既存知識の修正を行い、新しい知識の獲得を試みる。この認知活動こそ「文脈の文型化」である。構造文型などの「言語知識」を導入した後、ロールプレイなどの教室活動によって設定された状況の中で練習を行う「文型の文脈化」に対立する語学教育上の考え方である。文型を教えるということは、言い換えると、ある原理で抽象化・スキーマ化した言語知識を与えることであり、ロールプレイなどは与えられたスキーマの具体化を試みる作業だと言える。一方、文脈の文型化は、**具体的な状況下で主体的に知識を修正したり獲得したりして自らスキーマの構築を行う認知活動**なのである。

まず、このような接触場面の具体例として、ベルリンのカフェテラスでの一場面を見てみたい。参加者はイタリア人女性 S、アメリカ人男性 C、および日本人 I と K と Sh、計 5 人である（全て成人）。既に着席し雑談中の 5 人にウェイターが注文を取りに来て、英語でメニューの内容を説明している。アメリカ人 C がうなずき、「分ったよ」という意味で OK と言う。それを受け、ウェイターはそのテーブルを離れ、厨房に向かう。日本人 I が注文が通ってしまったのではないかと不安を感じ、C がそうかもしれないと同調する場面である。

(1) S (写真の女性) : うーん、そうですね、気をつけないと・・・うーん
(目を上に向ける) <ポーズ 3秒ほど>

Waiter : ... Germany, German? Speak?

S, C : No, no. English.

Waiter : Then, you xx today Spaghetti is vongole

C : OK (大きくうなずく)

Waiter: un salat xxx fish very good. (厨房に戻る)

S, Sh, I : xxxx (騒ぐ)

C : OK, I understand と

I : ほんと?

C : 注文しなかったでしょう?

K : ただ、言いに来ただけ

S : 来たら困る

C : え、ただ、そのスペシャルあるんですよ

I : あ、そう

K : 何も注文しない

I : 注文したと思った。OKって言うから、それでOK。こわい、こわい。よく日本人がハイ、ハイ、ハイって言ったら、みんな持ってきちゃう

C : え?でも、英語でも、なんか、OKなんかね

I : そう・・・

K : でも C、ドイツでもそう言うとね、注文したと思っている、かもしれないよ。

C : ああ、ドイツどうかな、

I : ドイツ語できますか?危ない、危ない

Sh : ちょっと確認してきますね。



ここでは、客側が「メニューの説明要求」を期待しているのに対し、ウェイター側は「注文の受け付け」をしてしまったようで、場面処理につまずきが生じているのである。この場面における参加者の認知活動、文脈の文型化を考えてみたい。

まず、場面は次のように規定できる。

- (2) 場面とは、日本語を使用する、また、タスク遂行という認知過程を成立させる時空間である。場面は、多元的な要素で構成され、その一部が焦点化されて認識される。そして、焦点化された場面の構成要素と言語表現が結びつく。多元的要素というのは、<機能・目的><参加者間の社会的関係><参加者の属性><話題><社会文化><社会的場・時間><ストラテジー>などである。

(1)のベルリンのカフェテラスでは、参加者である日本語使用者は、多元的構成要素のうち、社会文化の要素、カフェテラスを特に焦点化させ、次の(3)のようなスクリプト(一連の行為)についての既有知識を活性化させている。(1)の参加者は、次にあげるような社会文化的な差異を含んだ知識を持っている。

(3) カフェテラスのスクリプト

入店 ⇒ 座席取得(指示待ち・自由着席) ⇒ ウェイター/ウェイトレスの登場
⇒ メニュー紹介・説明(即注文、後ほど注文、飲み物) ⇒ 同席の人と相談 ⇒ 注文 ⇒ 食事開始 ⇒ 雑談 ⇒ 支払い(チップ、割り勘、

テーブルでの支払いか会計のところなど)

注文する部分に限ってみると、(4)のような導入部、維持部、終結部の構造を持った知識となっている。

(4) 注文のスキーマ

導入部：ウェイター／ウェイトレスの登場

メニューの紹介・説明

維持部：同席の人と相談

注文

終結部：注文の確認

(1)では、ウェイターがメニューの説明をしているとき、OKと大きくうなずいたことによって、注文受諾のサインとなってしまったと皆が思い始めた。「注文したと思った」や「ドイツでそう言うよね、注文したと思ってる、かもしれないよ」などの指摘を受け、OKと言ったアメリカ人参加者Cは「英語でも、何か、OKなんかね」「ああ、ドイツどうかな」と、アメリカの注文時の既有知識からの類推であったことに気付く。ドイツのカフェテラスでは、大きくうなずきながらOKと言うと注文が通ってしまうようだというので、客のレストランでの注文時における知識の修正が起こるのである。

参加者は単にOKの使い方を学ぶだけでなく、同席している人たちの言語表現等も同時に知識として獲得していく。「こわい、こわい」「あぶない、あぶない」や相手の失敗を指摘するときの気遣いを含む言い方や、確認に行ってくるなどの行為である。注文する機能のトップ・ダウン処理がつかず、既有知識が強く働きすぎると、ボトム・アップにその場面から新たな知識の獲得が起こる。これが「文脈の文型化」、つまり、新たなスキーマ構築である。ここでは「確認」という機能的必要性がベルリンにおけるカフェテリア接触場面の新たなスキーマ構築を可能にした。そこには「正当な (genuine)」インタラクションを引き起こす力が備わっており、結果、次に訪れるだろう新たな場面を切り抜けられる能力へと発展する。日本語教育の出発点と到達点を示す一例としてあげた。

4. 接触場面の教材化：即時的／非即時的プログラム

前述のとおり、筆者達(2000-3)は欧州広領域における接触場面を基にした教材バンクの作成を試みた。接触場面には、日本語の学習と教育のリソースになる様々な言語的、非言語的素材が存在する。「ルービック・キューブ構想」と称する接触場面の教材バンク作成作業にとって重要な点をあげると次のような一連のステップを経ることになる。

(a) 接触場面の観察 (ビデオ撮り)

(b) 接触場面の目録化 (位置づけ)

(c) 接触場面から得られる素材の仕分け

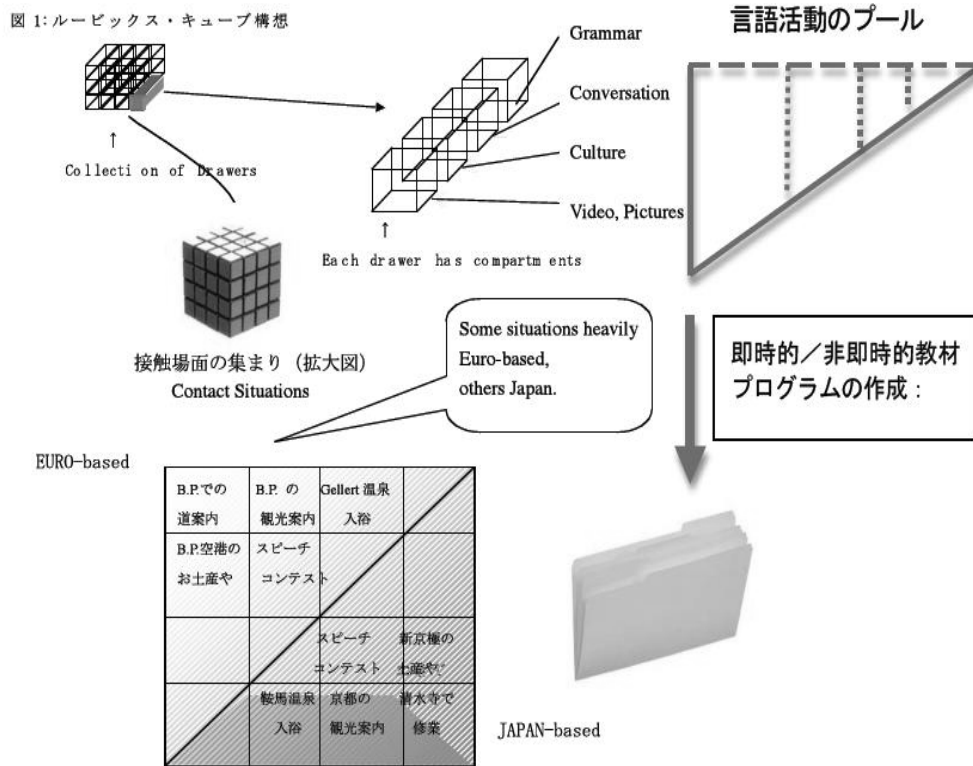
さらにこれらのステップを経て教材バンクに「貯蓄」される素材を日本語学習者、日本語教育者の要望に応じて具体的な教材に仕上げるための「プログラム化」が必要となる。

(d) 教材化プログラム: 「言語活動のプール」を枠組みにした「即時的プログラ

ム」と「非即時的プログラム」の作成

紙数の関係から詳細は述べられないが、このプロセスは次のように概念化できる。

図 1：接触場面の教材化



(注) B.P. = ブダペスト

欧州に居住する日本語使用者が遭遇するであろう接触場面は大別して欧州内のも
の (Euro-based) と日本国内のもの (Japan-based) に分けられよう。上の碁盤目の図
がそれを表す。縦軸は「欧州性 (Euro-based)」を、横軸は「日本性 (JAPAN-
based)」の位置を表す。横軸の右端下部は欧州人が京都の清水寺で修業し、どっぷり
と「日本漬け」になる場面である。一方、左端縦軸の上部はブダペストの中心地
道に迷った日本人を発見し、日本語で道案内をする場面である。もちろん、このよ
うな物理的位置づけのみが接触場面の目録化に有効というわけではなく、パリのど
真ん中に伝統的の日本家屋を作り、そこで日本語のみで活動する典型的な「日本」を
存在させたり、あるいは、その逆も可能だ。また、インターネットのように「国境
のない世界」を背景にした接触場面もあり得る。いずれにせよ、何らかの形で接触
場面の目録化が必要である。一つの接触場面にはそれを構成するありとあらゆる言
語的/非言語的要素が含まれ、それがルービックス・キューブ型の教材バンクに「貯

金」される。それぞれのキューブの正面には、当該の接触場面の「顔」があり、その奥にはビデオ、文化、会話、文型、語彙、etc.が収まる。それらはすべてにわたりリンクされ、必要とする教材プログラムへの「貸し出し」が可能になる。

教材プログラムの作成は、当該の接触場面のその場で必要とされる「即時的」なものから、長期的スパンにおいてプログラム化される「非即時的」なものに区分される。即時的であれ、非即時的であれ、教材のプログラム化は常に能力（プロフィシエンシー）の向上を目指したものであるべきで、その意味で、筆者（2003 など）が提唱する「言語活動のプール仮説」は有用だ。詳細を述べる余地はないが、私達の生活は段階的難易度からなる言語活動で成り立っているという仮説である。遂行の容易な「自己紹介」「型通りの挨拶」などは、「プール」の浅いところにあり、一方、「核問題、少子化問題」など抽象的議論を必要とする活動は遂行が困難な「プール」の深いところにあり、接触場面で行われる活動もその仮説に準じてプログラム化すべきだという考えである。また、そのプログラム化は CEFR など当該の教育機関に直結した標準化も無視すべきでないことは言うまでもない。

4 まとめ

本稿では Cook (2003) の言う L2 User の概念をもとに接触場面における日本語使用が日本語のプロフィシエンシー向上の原点であるという接触場面仮説を提唱した。新たな接触場面（文脈）への遭遇はその場で必要とされている正当なインタラクションを遂行する過程において新たなスキーマを生み、その後の接触場面への遭遇を容易にする。さらに日本語教育の原点たる接触場面に基づいた教材作成は日本語使用者自身を主体にした個別性も保証すると同時に、「ルービックキューブ構想」のもと、多元的、多角的な広がりを持つものになる。今後、益々、接触場面の研究を深め、このような第二言語の使用に不可欠のダイナミズムを反映した日本語教育の展開が望まれる。

注.

¹ 本稿は 2010 年 8 月末にブカレストで開かれた欧州日本語教師会のための基調講演原稿を書き改めたものである。紙数の都合でかなり削らなければならなくなったことをお断りする。

² いわゆる FLA (Foreign Language Acquisition) と SLA (Second Language Acquisition) のこと。

³ これらの能力基準に関する詳細は鎌田・嶋田・迫田編 (2008) を参照のこと。

⁴ 但し、接触場면을 “in the target culture” におけるそれとするのは必ずしも現実的とは言えない。第二言語の学習、使用の大半は目標言語圏であるのではなく、外国語で行われる。この仮説は目標言語圏を理想化（モデル化）している印象を免れない。

⁵ 本章は 2008 年夏の欧州日本語教師会（トルコ・チャナッカレ）で発表した鎌田・由井 (2009) の論考を加筆修正したものである。

⁶ 多くの接触場面研究では「規範」という表現が使われるが、ここではむしろ「ノーム」とする。

<参考文献>

- Cook, V. ed (2003) *Portraits of the L2 User*. Multilingual Matters Ltd.
- Hadley, A. (2001) *Teaching Language in Context -Third Edition-*. Boston: Heinle & Heinle
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon
- 鎌田修 (2003) 「接触場面の教材化」『接触場面と日本語教育—ネウストプニーのインパクト—』宮崎里司、ヘレン・マリオット編 pp.353-370.明治書院
- 鎌田修 (代表) (2000-3) 『多元性のある日本語教育教材研究及び作成—欧州広領域での使用を目指して—』科学研究費補助金 基盤研究(A)(2)12358001
- 鎌田修、嶋田和子、迫田久美子 (2008) 『プロフィシエンシーを育てる—真の日本語能力を目指して—』凡人社
- 鎌田修、由井紀久子 (2008) 「『文脈の文型化』の意味するところ—欧州における日本語接触場面とその教材化—」ヨーロッパ日本語教師会 Vol. 13.
- ネウストプニー、J.V.C. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店

口頭発表

初級日本語コース"Can-do"化の提案と実践

—学習者の自己評価を基に—

三浦 香苗, 笹原 幸子, 高木 佳奈, 松田 真希子
金沢大学

要旨

本研究では、『みんなの日本語』と Can-do を融合させた初級コースデザインを設計することを目的に、1) 各課の学習事項の Can-do statement 化、2) そのリストを用いた学生の定期的な自己評価収集、3) 教師と学生の対話形式の口頭試験による 2) の自己評価の妥当性チェック、4) その結果の分析を行った。

『みんなの日本語』の CEFR との対応については既にケルンシラバス (三矢 2009) 等でも行われている。本稿のポイントは、教師が作成した Can-do リストを学習者に定期的に自己評価させ、更にその評価の妥当性について教師が会話試験で確認したことである。その結果、1) Can-do 項目毎の到達過程、2) 自己評価と教師評価との相関等が明らかになった。これらの検証結果に基づいて、各課の入れ替え、削除・修正を行うことにより、『みんなの日本語』をより効果的に活用することが可能になる。

【キーワード】 CEFR, みんなの日本語, 自己評価, the Can-do statements

1 はじめに

近年、初級日本語教育はコミュニケーション能力の育成に比重が置かれ、概念・機能シラバス (Notional/Functional Syllabus) に基づく教材も多く出版されている。一方、世界の多くの日本語教育機関では構造シラバスに基づく『みんなの日本語』が用いられている。訳本の充実度や副教材の豊富さを考えると、多文化クラスである日本の大学の留学生センターで『みんなの日本語』を用いることのメリットは大きい。しかし、『みんなの日本語』でコミュニケーション力を養成するためにはコースデザイン上の工夫が要求される。

そこで、本研究では、『みんなの日本語』と Can-do を融合させた初級コースデザインを設計することを目的に、以下のことを行った。すなわち 1) 各課の学習事項の Can-do statement 化、2) そのリストを用いた学生の定期的な自己評価収集、3) 教師と学生の対話形式の口頭試験による 2) の自己評価の妥当性チェック、4) その結果の分析、である。

その結果、『みんなの日本語初級 1』の中に初級前半レベルとしては困難な項目があること、その項目については実際に教師の評価も学習者の評価も低いこと、等を明らかにした。

2 先行研究

『みんなの日本語』と CEFR との対応や Can-do 化については、既にケルンシラバス (三矢 2009) 等でも行われている。また、初級から上級レベルまでの日本語学習項目全体の Can-do 化と学生に対する自己評価の試みには村上 (2008) もある。

ケルンシラバスは、事前にケルンでの日本語学習に必要な Can-do 項目をリストアップした後、その Can-do 項目を、『みんなの日本語』の中で最も該当する課に振り分け、各課の目標としている。その場合、Can-do 項目が振り分けられなかった課を、どのように位置づけ、扱うのが問題となる。

本稿では、ケルンシラバスとは逆に、教師が『みんなの日本語』の各課の活動から Can-do リストを作成した。そして、学習者に定期的に自己評価させ、更なるその評価の妥当性について教師が会話試験で確認した。これにより、全ての課の妥当性の検証が可能になるだけでなく、日本で学ぶ留学生が、どの項目を早く身につけ、どの項目を遅く身につけるかの傾向も明らかになると考えられる。

3 調査概要

3.1 『みんなの日本語』の Can-do リスト化

本稿では、まず『みんなの日本語』全 50 課の応用問題（練習 C、会話）等を参考にし、そこで達成されるタスクから Can-do リスト化を行い、その後 CEFR の基準との対応付けを行った。Can-do リストについては Speaking and Listening (“SL”), reading (“r”), writing (“w”)の 3 種類を作成した。リストは、今回の分析に係る『みんなの日本語 初級』I の 1 課～25 課までの Can-do 項目チェックリストである。

リストの作成にあたっては、村上(2008)の手法を参考に、「いつ」「だれに」「どのような状況で」日本語を使うかがわかるような情報を Can-do statements の中に含めた。また、それに加えて、CEFR のレベルとの対応づけが明らかになるように、“in simple terms”, 等の表現を追加し、その言語行動をどの程度の日本語で行うかの情報を追加した。CEFR との対応付けについては、CEFR のガイドラインと、吉島・大橋(2008)、塩澤・石司・島田(2010)の Can-do のレベル別特徴一覧を参考にした。学生に対して実施する調査票の体裁については、村上(2008)を参考にした¹⁾。

3.2 学生による Can-do 評価の実施

今回は大学院入学前予備教育である日本語研修コースの学生に対し調査を行った。このクラスには国費留学生のほか、時間に余裕のある大学院生や研究生も参加している。コース開始時には日本語能力を持たず、コース終了時に日本語能力試験 N4（旧試験 3 級に相当）合格を目指すクラスである。クラス概要と学生の身分と出身国を表 1 に示す。

表 1 調査対象者の概要

身分	人数	出身国内訳
研修コース生	4	インド 1, ケニア 1, ベラルーシ 1, ベトナム 1
大学院生	4	中国 1, ベトナム 2, タイ 1
研究生	1	ベトナム 1
合計	9	6 カ国

調査期間は 2010 年 4 月～6 月である。『みんなの日本語』25 課までに実施した計 4 回の定期試験後、Can-do 自己評価シートを配布し、記入させた。記入させる際は reading, writing にかかわる項目（全 63 項目）も自己評価させたが、本研究では、口頭能力の変化を分析するため、Speaking and Listening にかかわる 42 問を分析対象とした。

3.3 教師による評価

3.3.1 口頭試験の概要

学生による自己評価の妥当性をチェックするために、教師による評価も行った。教師による評価は、全 4 回の定期試験で実施される筆記、作文、口頭試験のうち、口頭試験を Can-do 自己評価シートの項目に対応させるよう考慮した。

口頭テストは二部形式で、第 1 部はウォーミングアップ、第 2 部はタスク達成型で構成される。学生 1 人にかかるテスト時間は、第 1 部、第 2 部を通して 10~15 分程度で、指示文はすべて英語で与えた。

ウォーミングアップは教師による QA の形式で行い、タスク形式で選択した Can-do 項目以外の項目をいくつか選択し、それらの達成度を見た。

タスク形式では試験範囲に対応する Can-do リスト内からタスク形式に相応しく、且つ重要度の高い 2 項目をタスクとして選択し、Situation1, Situation2 として学生に与え、評価した。

3.3.2 口頭試験の評価方法

第 1 部、第 2 部ともに達成度を 5 段階に区切り、全体的能力評価 (interactive assessment) を行った。タスクがほとんど達成されなかったと見られた場合は評価 1、不足はあるが何とかタスクが達成された場合は評価 3、このレベルでは十分に達成されていて優れていると見られた場合は評価 5 をつけた。また、同時に 5 つの規準項目を設けた要素分解評価 (component scoring) も行った。規準項目は「文法・構文」「個々の文法」「音声」「語彙」「タスク達成」で、評価基準は 1~5 の 5 段階である。

4 結果と考察

4.1 CEFR 基準との関係

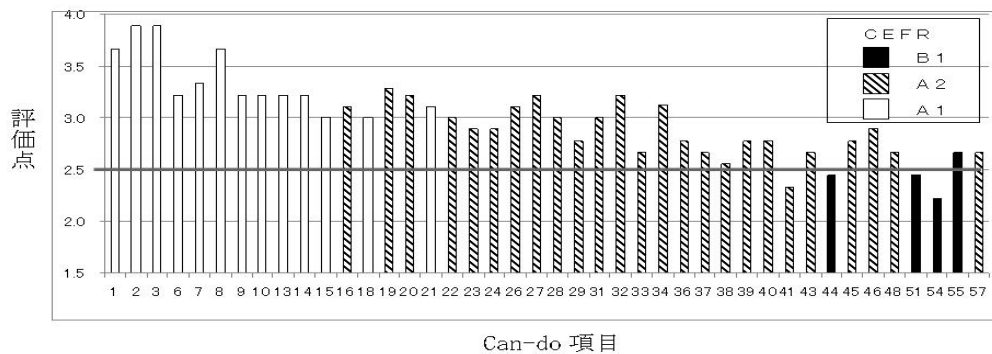


図 1 学生による自己評価の平均点
(第 4 回目、25 課終了時)

図 1 に学生による Can-do 項目の自己評価 (Speaking and Listening, 全 44 項目)を示す。これは 25 課終了時に行った第 4 回目の評価結果である。このグラフは、各項目のクラス全体の平均点を示し、さらに、CEFR の基準との対応で区別されている。

Can-do 項目は、教科書に出現する順に提示した。CEFR の低い項目から徐々に高い項目が出現している傾向が見取れることから、みんなの日本語の提示順と CEFR

はおおよそ対応していると言える。同時に学生の評価は全体的に右下がりの傾向を見せている。そのため、A1 はよくできるが、A2, B1 と進むに従って、難しいと評価していることが分かる。

また、各項目の評価平均は、ほとんどが 2.5 以上で、終わりの方にある 4 項目だけが 2.5 未満である。2.5 以上であることの意味は、“Maybe I can“ 以上の自己評価だということであるため、これにより、学生は、4 つの 2.5 未満の項目をのぞいて、できるようになったと思っていることがわかる。

次に特に高い評価のものと、特に低い評価の Can-do 項目について見る。表 2 は自己評価が高い項目、表 3 は自己評価が低い項目を示している。²

高い評価の Can-do には、あいさつ等の定型表現をおぼえれば達成可能なものが多くみられた。一方、低い評価のものには、単文でのタスク達成が困難な B1 レベルのものが多くみられた。しかし、A2 レベルの L41(Ch16)の自己評価が低いのはなぜだろうか。この原因の考察は 4.2 でも述べるが、“modest” という言葉から推察される言語行動を、学生が既習項目と結びつけられなかったことによると思われる。実際に学生の一人が、自己評価後、どうすれば “modestly” に話せるかを尋ねてきた。「『日本語が上手ですね』とほめられたら、『いいえ、まだまだです』と言えばいいのよ」と言うと、皆「なあんだ、そんなことだったのか」と言って大笑いした。受講生は学部卒業以上で、具体的な文型と、それを機能的に表現した Can-do 項目を結びつける抽象化能力があると想定していたが、ポライトネスと言語形式を結びつけることは難しいようである。

表 2 自己評価点が高い項目（学生平均 3.5 以上）

ID	MN	CEFR	項目	評価平均
SL1	Ch1	A1	I can greet people.	3.7
SL2	Ch1	A1	When I introduce myself, I can state my name, nationality and the field of specialty in simple terms.	3.9
SL3	Ch4	A1	I can say “Thank you” and “Good-bye” politely.	3.9
SL8	Ch4	A1	I can say my telephone number.	3.7

表 3 自己評価点が高い項目（学生平均 2.5 未満）

ID	MN	CEFR	項目	評価平均
SL41	Ch16	A2	I can be modest when I am complimented.	2.3
SL44	Ch17	B1	I can explain my health problems and symptoms to the doctor in simple terms.	2.4
SL51	Ch17	B1	I can state my opinion and give information in simple terms.	2.4
SL54	Ch22	B1	I can state my preferences in housing.	2.2

4.2 到達のしかたのバリエーション

次に到達のしかたのバリエーションについて述べる。1回目から4回目の自己評価を実施した結果、最後の回に至るまでの過程に4つの傾向があることがわかった。

図2にその結果、表4にその概略を示す。タイプ③、④については具体例を挙げる。

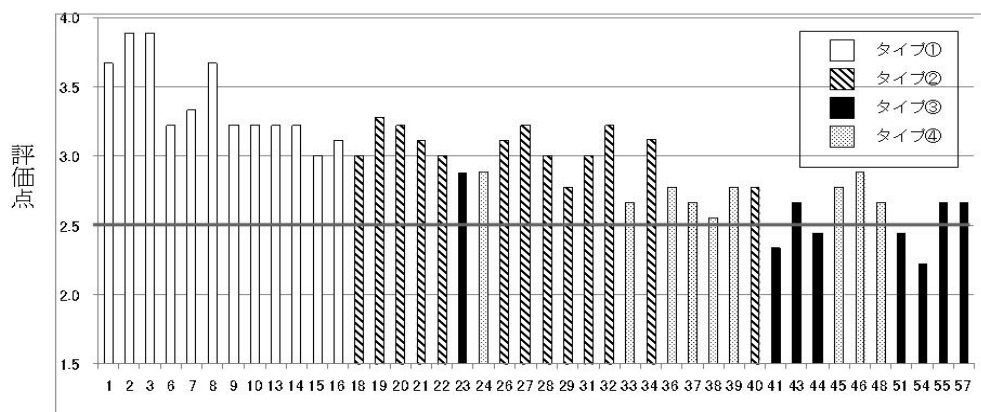
分析の結果、CEFRでA1相当と考えられる項目は、第1回目から高い評価となった。タイプ①とタイプ②については問題なく習得できたと言える。

タイプ③は、最初から一貫して評価が低い項目だが、その原因として次のことが考えられる。一つ目は、項目の表現の問題である。先述した“modest”(SL41)や“politely”(SL43)という抽象的な条件が含まれた項目は、その概念が日本語の文型・文法・表現と、どのように結びつくかを、学生はすぐ思い付くことができなかった、あるいは、難しく考えすぎた可能性がある。二つ目は、提示順序の問題である。タイプ③は学期後半に学習する項目に集中していることから、学生が学期後半に出てくるものは難しいと感じていた可能性もある。また、SL23に関して言うと、“on the telephone”(SL23)という条件は、音声言語のみで要求を伝えることになるため、必要以上に難しく考えた可能性がある。

その他、タイプ④、つまり3回目までは上がったが4回目で下がったものについては、習得が進むにつれて言語行動のイメージが具体化し、難しさに気づいた可能性がある。

表4 到達の仕方バリエーション

タイプ①	第1回目(学習開始2週間後)から一貫して評価が高い(3.5以上) 12項目(A1が11項目, A2が1項目)
タイプ②	低い評価(1~2)から次第に評価が上がる項目 13項目(A1が2項目, A2が11項目)
タイプ③	最初から一貫して評価が低い(2以下)の項目 8項目(A2が4項目, B1が4項目) Chap. 16 SL41 ・ I can be <u>modest</u> when I am complimented. (A2) Chap. 17 SL43 ・ I can <u>politely</u> ask others not to do something. (A2) Chap. 9 SL23 ・ I can invite people to do something together <u>on the telephone</u> . (A2) Chap. 21 SL51 ・ I can state my opinion and give information in simple terms. (B1)
タイプ④	その他(1-3回目まで上がり, 4回目で下がる)8項目(A2が8項目) Chap. 9 SL24 ・ I can <u>politely</u> decline an invitation. (A2) Chap. 14 SL33 ・ I can ask a favor of somebody when I need help. (A2) Chap. 15 SL37 ・ I can ask for or give a permission to do something. (A2) Chap. 15 SL38 ・ I can say what is acceptable and what is not. (A2)



Can-do項目

図2 学習者の到達のしかたのバリエーション

4.3 自己評価と教師評価との相関

学生の自己評価と教師評価との相関関係を表5、表6に示し、それぞれの表の下に該当する項目内容を挙げる。教師は、42のCan-do項目中、24項目を定期試験の口頭試験で評価した。そのうち、相関のあったものは6項目だった。教師も学生も高く評価したCan-do項目も低く評価したCan-do項目もそれぞれ3項目であった。

高く評価した3項目はいずれも弱い相関であった。これらは『みんなの日本語』の8課と11課（8課は形容詞、11課は助数詞）という比較的早い時期に学ぶ。これらは具体的な内容で、単文での回答も容易である。教師側の客観評価に裏付けされたことより、この3つは、学期中に達成された項目だと言える。

低く評価した3項目については、SL51に強い相関があり、SL44, 57は弱い相関となった。

表5 教師も学生もどちらも高く評価した項目

項目番号	相関係数	評価	相関
SL19	r=0.508	高め	弱
SL20	r=0.515	高め	弱
SL26	r=0.660	高め	弱

*相関係数rの値が7以上は強い相関，4から7は弱い相関，4より下は相関なし

(1) Chap.8 SL19

- I can explain or describe the features of things and places in simple terms. (A2)

(2) Chap.8 SL20

- I can express my impression of a thing, a place, or a person in simple terms. (A2)

(3) Chap.11 SL26

- I can ask to send a package at the post office. (A2)