

9. 上級日本語の「側面」：「一人話」の指導

コーリヤ佐貫・葉子
ブリティッシュ・コロンビア大学

Abstract:

Narration and Description: the key to the Advanced-level proficiency

The ACTFL Proficiency Guidelines stipulate that Advanced-level speakers must be able to "satisfy the requirements of school and work situations" and "narrate and describe with paragraph-length connected discourse." Unfortunately, few students who study Japanese outside Japan can achieve this fluency after completing a four-year, university-level program. This paper considers the insufficiencies of current curricula based on ACTFL Proficiency Guidelines and points out the need for narration and description exercises during the early stages of language learning.

1. はじめに

『日本語教育』17号(1990)で「上級の日本語教育」という特集が組まれてからほぼ10年になるとうしている。その号で駒井(1990)は「自然な会話」の教育が大きく進歩したことを述べる一方、会話の受け答えだけでなく、学生が複雑な議論や説明が必要な職業に就くことを念頭に置いて、纏まった文章を作る口頭練習や複雑な仕組みや思想を伝達する口頭発表の訓練に力を注ぐ必要性を指摘している。しかしながら、それから10年近くが経とうとしている現在においても、そういった口頭練習が十分に行なわれているとは言いがたい。

ACTFL(全米外国語教育協会)による「言語運用能力基準(1987)」では駒井(1990)が指摘しているような、「段落」で話ができ、「学校や職場に必要な状況」に対応できる言語能力を上級と規定しているが、牧野(1996)も述べているよう現段階では日本国外の大学での4年間の日本語授業のみにより学習者がこのレベルに達することは稀である。本稿ではこのACTFL「言語運用能力基準」に基づいて「上級日本語とは何か」を考察することにより、現在の上級日本語教育における「一人話」指導の欠落を指摘し、一人話能力を育てる重要性及び指導方法について論じる。

2. 上級日本語とは何か

日本語教育の主流が初～中級程度であった今迄は「対面型会話能力」と「話す力」とが同義に扱われることが多かった。その一方で、上級以上の口頭能力が即、ディベートやスピーチに結びつけられてきた。しかし現実に口頭で行なう言語活動は複雑多岐に渡る。例えば大学や会社で日本語を使う立場にある者にとっては誰かに複雑な事項を説明する等、対面型ではありながら、一人で纏まった時間継続して話す、単なる会話でもフォーマル・スピーチでもない、「一人話」の能力が必須となる。そこで「口頭運用能力 = 会話能力」と狭義に考えても支障が無かった以前と違い、非母語話者に日本語を駆使する能力を社会が期待する現在では、「広義の口頭運用能力」とは何かを見直した上で改めて「上級日本語」とは何かを考える必要がある。

2-1 ACTFL「言語運用能力基準」における上級

ACTFL「言語運用能力基準」では言語能力を大まかに言って初、中、上、超級の4レベルに区分するが、これは大学や語学学校等で用いる1年生は初級、2年生は中級というような便宜上の区分とは普通一致しない。つまり、ACTFL「言語運用能力基準」によるレベル判定は、被験者、いつ、どこで、なぜ、どのような状況で言語を学んだかということに全く関係無く、現実の状況下で言語を如何に効果的にそして適切に使用できるかを、「機能、内容、場面、正確さ、テキストの型」によって総合的に判断する。例えば中級の場面とは「極く簡単な身の回りの日常生活」であり、上級とは「学校や職場で必要な状況」である。

さて「口頭運用能力=会話能力」と狭義に考えられてきた今迄は、コミュニケーション・アプローチに代表されるよう、「機能」とは「買い物」や「レストランで食事を終えてから財布が無いことに気付いた場合の交渉」というような、難易度の差はあるものの所謂ロールプレイ能力のことを指してきた。しかし前述したよう、一対一の対面型会話は現実的口頭で行なう言語活動の極く一部分でしかない。そこでACTFL「言語運用能力基準」では、「話し手が言語を用いて何ができるか」という「機能」を広義で捉え、中級ではロールプレイに代表される「簡単な対面型やりとり」、上級では「描写、比較、手順」、超級では「意見、仮説、説得」等と定義する。一方、このような広義のタスクをこなすためには、発話は自然と複雑なものになる。ACTFL「言語運用能力基準」では「被験者が作り出す発話の量的、構成的側面」をテキストの型と呼ぶが、各レベルにおける機能とテキストの型の関係を纏めたのが表1である。

表1： ACTFL「言語運用能力基準」における
テキストの型と総合的機能の評価基準の関係

テキスト		総合的機能
超級	複段落	抽象化したり、意見の裏付けをしたり、仮説を立てたりすることによって、広範囲にわたって議論ができる。
上級	段落	主な時制、あるいはアスペクトを使って、描写したり、筋道を追って話したりできる。
中級	単文	簡単な質問をしたり、質問に答えたりすることによって、簡単な対面型の会話が維持できる。
初級	単語・句	事物を列挙したり、決まり文句や丸暗記した発話が主体であり、最小限のコミュニケーションしかできないか、殆どコミュニケーションが無い状態。

上表に示されているように、ACTFL「言語運用能力基準」による「上級」以上のレベルにおいては、幅広いコミュニケーションのタスク全般に渡って話題を切り出し、それを維持し、終結させる能力が必要である。つまりこのタスクをこなす為には、「段落」の長さで話す力、即ち「一人話」の能力が必須となる。一方中級以下のレベルでは、簡単な質問をしたり質問に答えたりすることによって「対面型会話」を維持することができればよいのであるから、「単文」によるいわゆる「会話」能力が必要とされる。

2-2 上級としての一人話

前節では、上級以上の口頭運用能力の例として「一人話」能力を挙げた。さて、「一人話」とは文字通り一人で話すことであるが、そう言うと即座に「スピーチ」を連想しがちである。しかし、「スピーチ」とはかなり特殊な「一人話」のタイプであり、話題や聴衆等の場面設定によりその難易度に差はあるものの、ACTFL「言語運用能力基準」では基本として超級レベルのタスクと規定されているものである。スピーチには観衆の前で話すというフォーマル性があり、また超級レベルの機能である「抽象化したり、意

見の裏付けをしたり、仮説を行なう」といった能力が必要とされるからである。つまり、スピーチは広義では「一人話」の範疇に入るものの、「一人話」とは別に単独の項目として考えるのが適当である。

一方、上級レベルで必要とされる「一人話」能力とは、スピーチのように原稿を用意したり大勢の観衆の前で話すのではなく、友達に自分が見に行った映画のストーリーを話したり、旅行の思い出を話す等の日常会話に自然と盛り込まれている気楽な、インフォーマルな発話行為や、顧客に販売品の使用方法を説明するというような一対一型のものである。代表的な一人話の種類を下に纏める。

表 2：一人話の種類

広義	スピーチを含む
狭義	説明（描写・比較・道順・手順） 一人語り（お話し、ストーリー・テリング）

さて、北澤（1997）は「日本語教師が『作文』と称して書かせている文章は、書き手の物の見方や感じ方を中心とした随筆的な文章」とであると指摘し、論文系の文章と比較した上で、「日本人とのコミュニケーションを第一目的としている学習者にとっては、描写力を重視する随筆のほうが、会話や手紙など、社会生活の面で役立つ」と述べている。この随筆と論文の対照は「一人話」と「スピーチ」にも当て嵌まる。つまり同じように意見を述べるにしても、「一人話」の場合は友達や気心の知れた人に自分の経験に基づいて会話の中で気楽にたまたま長く話すのが主流であるが、スピーチでは丁度論文を書くように準備をし、一般論的視点に立って社会的、抽象的な内容について、説得力のある話をしなければならないのが普通である。この意味で「一人話」は「口頭随筆」と言ってもよい。また、北沢は作文練習が論文よりも現実面ですぐ役立つと指摘しているが、一人話とスピーチの差も同様である。

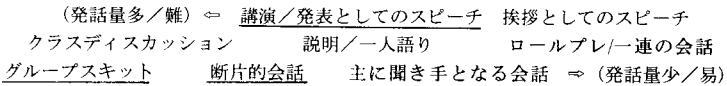
ところで、作文から論文へと移行する「書く」分野と違って、「話す」訓練では「対面型会話」から「一人語り」を経ることなくいきなり「スピーチ」へと移っていくのが一般的である。これには、非母語話者の日本語教育に限らず、母語話者に対する「話す」教育自体が遅れている日本の事情も大きく影響しているのかもしれない。次節ではこの問題点について検討する。

2-3 現状と問題点

前2節ではACTFL「言語運用能力基準」に基づいて上級のタスク、特に「一人話」能力について考察した。そこでも触れたよう、今までは往々にして「口頭運用能力=会話能力」または「口頭運用能力=会話+スピーチ」と考えられてきた。その為、現在のところ大学や語学学校等における学習者の口頭能力測定は、教師がインタビュアーになりそれに対する学生の応答の善し悪しを試す対面型会話テストが主であり、それに加えてスピーチやスキットの発表等が低頻度で行なわれるのが一般的である。一方授業における口頭練習も、文型導入に伴う断片的な対面型会話の主であり、「一人話」はおろか、近年盛んになってきたロールプレイによって初めて、始めと終わりのある一連の自然な会話を行なう練習が、やっと導入されて来たに過ぎない。また大学3、4年生レベルになると上級会話クラスと称してクラスディスカッションやスピーチ等が行なわれる場合もある。

さて、話の内容や場（フォーマル/インフォーマル等）、また聞き手の種類や人数等によって難易度は一概には言えないが、話者が「継続して」話す量/時間を主とし、それにシチュエーションによる難易度を加味すると、発話行為の難易度の順位は講演会等数時間続けて話すものを頂点に、主に聞き手となり発話は殆ど相づちを打つのみという会話まで、大体以下のようになると考えてよいであろう。

図1：発話量及び難易度による発話行為の順位



上図の下線のもの、即ちスピーチ、スキット、断片的の会話は、日本語クラスで従来行なわれて来たアクティビティーである。また最近のクラスでは、近年盛んになったロールプレイにより、一連の流れのある会話練習が行なわれる一方、相槌等、聞き手としての技術にも注意払われるようになってきた。これらのアクティビティーは太字で示してある。

さて、上図から明らかなように、現在の日本語教育では右手よりのタスクがかなりカバーされるようになってきた。しかし、ロールプレイやグループスキットが必ずしも全ての大学/学校で行なわれているものではない点を考慮すると、上図左手半分は殆ど手付かずの状態からいきなり最高部のスピーチを課すことになる。つまり学生は一人または小グループの前で纏まった時間話す「一人話」の機会無しに、いきなり、かなりの長さのスピーチを、それも大勢の前で発表しなければならないことになる。事実、全国レベルの日本語弁論大会等の出場者のスピーチでも、個々の発音や文法には問題が無いのに、全体として非常に聞きづらいことがある。またそういった者でも、スピーチに挿入された会話の部分等は実に巧みに話し、一般の会話にも問題は無い。これは、現在の日本語教育における口頭能力の指導が、上図が示すように不連続、また右片寄りであることにも関係しているのではないだろうか。タスクの難易度に沿った指導順序の検討が望まれる。

3. 段落構成に関する指導項目

前節では上級日本語教育における一人話指導の欠落、また難易度を考慮した指導順序検討の必要性を指摘した。それでは、学習者が話を途切れさせず、間をうまく繋ぎながら内容に纏まりのある一塊の発話、即ち段落を構成できるようになる為には、どのような技術の習得が必要なのであろうか。

3-1 話の構成に関する諸句

文の羅列でなく内容に纏まりをもたせる為には、接続詞や事柄の順序を表す言葉等が必要となる。例えば岡崎(1987)は、米田ミドルベリー大学夏期日本語学校の中級レベルの談話指導項目の一つである「話の構成に関する諸句」をその用途別に纏めている。しかしこのリストには「更に、そればかりでなく、余談ながら、話がそれましたが、纏めますと」等の格式ばった表現が多く、ACTFL初~中級レベル者の場合は勿論、上級者の単語や文法の中でも浮き立ってしまい使用できないものが多い。そこで、これらをインフォーマルな一人話において使い易い形に変えたり、リストに含まれていないものや上級レベルの非母語話者がACTFL-OPI (Oral Proficiency Interview; インタビュー形式による口頭表現能力試験) 中で効果的に使用していたもの等を補足して纏めたものが次の表2である。

表2：話の構成を助ける諸句

(A)順接	そして、だから
(B)逆接	けれども、でも、
(C)動作の順	VてそれからV2。VてそのあとV2。VしたあとV2。 そのあと、そのあとに、そのあとで、あとで。
(D)要点の列挙	最初に/最初に、次に、それから、そして、最後に。

(E)例示	例えば
(F)比較	前は～、今は～。以前は～、此頃は～。その時は～、あとで～。
(G)要点の追加	それから、あと、そのほか、ほかに、もう一つ。
(H)言い換え	つまり、言い換えると。
(I)本筋から逸脱	ちょっと話が違うんですけど、ちょっと関係ないんですけど。
(J)本筋への戻り	とにかく、結局、話を元にもどすと。
(K)結論	という訳で、だから、それで。

3-2 フィラーの使用

コーリヤ佐貫・額額 (1997)では日本語サマープログラム参加者がどのようにして流暢さを身につけていくかを観察し、その特徴の一つとして母語のフィラー借用の減少と日本語らしいフィラーの増加によって、発話が滑らかで聞き易くなることを指摘している。現時点の日本語教育では、固い調子の教科書会話から一歩進み出て、よりなめらかな会話を目指して「あいづち」を教える教材は増加してきているが、フィラーを取り扱うものはまだ皆無に近い。学習者を上級レベルへと導いていくためには、学習者に両方の技能を身に付けさせることが必須であろう。

3-3 朗読

先に、非母語話者によるスピーチコンテスト等での発表におけるリズムやイントネーションの不自然さや聞きにくさについて触れた。第2節では、学習者が段落単位の発話をする機会が少ないことを指摘したが、単なる会話ではない、長い発話のリズムを掴むためには、やはり段落レベルの発話を聞かせることが大切である。しかし、長いお話を聞くと聞いたようなアクティビティーはおろか、段落単位の発話を聞く機会さえも現在の教室作業ではあまり取り入れられていないのではないのだろうか。例えば、いわゆる聴解問題も、対話を聞いて内容を把握する形式のものが主流であるし、多くの大学/学校等のクラスにおいては聴解練習自体が発話練習に比べてずっと少ないのが現実であると言えよう。

さて朗読及び聴解練習の一手段として、語りを伴う紙芝居は、アニメーションや一般映画には無い視聴覚教材としての長所がある。例えば初級段階では紙芝居を見ること、中級前半では朗読の練習として既成のものを使用、発表すること、後半では創作紙芝居を作成して発表する等作業を日本語授業に取り込んで行くことも効果的ではないかと思われる。また感情を込めやすい、一人語り（お話し、ストーリー・テリング）等も、リズムやイントネーションを掴む練習として、もっと取り入れられるべきであろう。

4. 段落を引き出すには

4-1 トピックの選択

学習者に一人話をさせる場合、少しでも話しやすくさせるためにトピックは学習者の興味があるものや実際に話す機会が有り得るものを選びたい。ACTFL・OPIでよく用いられるものやホームステイをしながらサマープログラムに参加した学生がホストファミリー内外の人と交わした話題（牧野1996；額額・コーリヤ佐貫 1998）を考慮した例を以下に挙げる。

表3：一人話用トピック

家族：	全体/各人、家族やペットとの思い出
町と家：	住んでいる町、生まれた町、大学のある町、好きな町
個人的な事柄：	将来の希望、親友、彼/彼女、馴れ初め、軍隊入隊

趣味／好きなもの：	本／映画（粗筋）、音楽、スポーツ
旅行：	思い出、行き方、街の比較、珍しい食べ物
週末／休み：	何をしたか、たいてい何をするか、長期休みの予定
出来事：	嬉しかった／楽しかった／びっくりした出来事
大学：	専門、毎日の生活、自分の大学、ルームメート 母国の大学生生活一般、クラブ活動、ボランティア活動
日本語：	日本語学習のきっかけ、日本語クラス、クラスメート 面白い点、難しい点
日本：	思い出、ホストファミリー、驚いたこと、文化比較、国民性比較
食べ物：	好きな食べ物、好きなレストラン、得意な料理、作り方
母国紹介：	国民性、行事、観光地、行き方、食べ物、作り方

さて実際のトピック選択にあたっては個人及び国民的要素を十分に考慮する必要がある。例えば、離婚率の高い国、個人を尊重する国では「家族」の話題はタブーであることもある。また、「恋人・配偶者との馴れ初め」や「軍隊生活」等は韓国男性が一般に得意とする分野ではあるが、入隊不許可だった者等に対する個人的配慮が不可欠である。

4-2 段落の抽出法

コーリヤ佐貫(1998)は、学習者を上級へと導き段落で話せるようにする為に、まず教師が「待つ」ことの必要性を提唱している。端的に言って、教師が黙らなければ学習者は口を開く機会が与えられないということである。矢継ぎ早に質問したり、学習者がまだ話している最中に文や話の続きを察し、「待ち切れず」に「先回りして」言葉を接いで相手の文や話の顛末を完成してしまう教師がよくいるが、これでは学習者に段落で話させることはおろか文レベルを維持して話させることさえ不可能である。また、長く話すことに慣れていない学習者は、出だしの部分を少し話しただけで止めてしまいがちだが、そのような場合は「それで?」とか「具体的にどんなこと?」と言って話を続けるよう促すことが大切である。

さて先に述べたよう、一人話は映画や本の「粗筋」や「思い出話」に代表されるが、コーリヤ佐貫(同論文)は実際にはどんな質問でも答えの引き出し方によって「一人話」をさせることができるとし、初級段階から一人話を「する」機会を与えることの必要性を説いている。つまり、「昨日何をしましたか。」というようなごく単純な初級程度の質問でも、「待ち」の姿勢を使って「もう一言」を引き出すことにより、パターンだけの会話ではないもの、即ち一人話／段落での発話へと導いていくことができるというものである。「待ち」は学習者の能力を上級へと伸ばしていく重要な鍵である。更には、「3文口頭作文」等、短くても一塊のものを発話する機会を与えて、その長さを徐々に延ばしていくことも必要であろう。

4-3 いつ、どのように一人話の機会を与えるか

一人話をいつ、どのように指導するかというのは難しい問題である。まず初級段階からクラスでのスピーチ発表の機会を1学期に最低1回は作りたい。これは「場慣れ」させることは基より、限られた文法で如何に言いたいことを表現するかという練習であり、初級段階から日本語で考える癖をつける上でも重要である。このスピーチ発表を目標に学生は一人話の訓練を積み重ねるわけであるが、毎日のクラス内で学生一人一人に長く話させて一対一で指導できる程の小人数制のクラスに恵まれた教師は少ない。教師側の負担が過度になることなく、かつ少しでも頻りに学生に一人話をさせる機会を与える方法を考え出すことが大切である。

4-3-1 オフィスアワーで

オフィスアワーや授業時間外等、特別に時間を設けて学生を個別に指導する教師もいる。勿論教師側の負担が増えることは確かだが、教室内ではわからない学生の側面や意見などを知ることができるというメリットもある。しかし、誰をいつ、どのように来させるか、つまり「強制」か「時間がある人は来なさい」という自由制にするかという問題は大きい。前者の場合は授業時間外の強制に反発を感じる者もいれば、後者の場合は熱心な1、2人の学生が毎回来るのみとなり易いので、特別質問が無くても気軽におしゃべりに来るようにということを強調する必要がある。

この一人話練習で重要なのは、一人、一人に長時間をかける必要は無く各人5～10分程度で十分であることと、いわゆるおしゃべりではなく、4-2で述べたように「待つ」テクニックを使い、聞くことに徹することである。教師の習性を出して、直したり、教えたりするのではなく、内容に不明の点がある場合のみ問いただすという姿勢が大切である。しかしこういった個別指導は、1クラス30人のみを受け持っているとして、それらの学生をたとえ毎日一人指導したとしても、各人の指導は1箇半月半に1度程度にしかならない。現実でもっと多くの学生を担当している教師が殆どであろうから、毎日一人を指導するならばその割合は更に低下するし、割合を保ったり増加させるためには教師が一日に複数の学生を指導しなければならぬ。そこで、次節では教師の負担を増やさずに一人当たりの練習回数を多くする方法について考察する。

4-3-2 クラス全体で

HIF（北海道国際交流センター）のサマープログラムでは、授業開始前に「おはようタイム」という別枠の時間を設け、日直が当日の朝担当教師から聞いて来た連絡事項（例えば「1時から生け花のクラスがあります」等）を伝えた後、簡単なスピーチをするという10分程度のアクティビティを行なっている。普通のクラスでは、そのような特別の時間はとれないが、毎回のクラスで誰か一人が2分程度のスピーチをすることは可能である。この場合の注意点は、これは一人話のトレーニングであると割り切り、終了後のディスカッションは行なわないか極力短時間にし、クラスの時間に食い込まないようにすることである³。ディスカッションの時間を設けない場合は、他の学生に簡単なコメントを書かせるのも一手段であろう⁴。しかし、クラス全体の前で話すことは学習者にとっても心理的負担が大きく、この体系はあくまでも学期毎のスピーチ発表の練習程度のもので考えたほうがよいと思われる。

4-3-3 小グループで

インフォーマルな一人話の練習はその性質上、やはり小グループで行なうのが最適である。例えば週5時間のコースなら、週1回「一人話」ができるよう1グループを5人にし、その日の当番が話すのを残りの者が聞くということもできる。この場合ディスカッションの必要は無いが、聞き手に分からないことがあった場合はその場で言い換えや言い直しをすることが重要である。又、聞き手となる学生には、分からない場合には積極的に表情や言葉を使って、繰り返しまたは言い換えを求めるよう指導する必要がある。学生のレベルにもよるが、前もって2分程度の話を用意してくるよう指示を与えておいた場合、言い換えや言い直しを含めても3-4分以内にこのアクティビティが終わるようにすれば、本来の授業への負担も少ない。

時間に余裕がある場合は、小グループの各人が交代で一人話をし、一周りしたところで終了とすることもできる。この場合、各自に話す機会が均等に与えられるように、一人の話が終了すると次の者に交代するというよりも、予め一人当たりの時間を決めて教師が合図をすることにしておき、学生は合図があったらたとえ自分の話がまだ終了していなくても即座に交代すると言う風に指示しておいた方がよい。こうすることにより、うまく話せない者のためだけに時間が使われてしまったり、一人で時間をとり過ぎるため

に残りの者が退屈してしまったり話す時間が与えられなかったりというような問題を防ぐことができる。

4人のグループで一人当たり3分話すとするれば12分程度で終了となる。

一方、クラスのかんりの部分かいは全てを一人話練習に費やす余裕がある場合や各自に話す機会を繰り返し与える為には、前述の方法の変形としてグループメンバーを次々に変化させていくというやり方もある。つまり、一人話を終えた者は最初に所属していたグループを出て他のグループに加わり、その新しいグループにおいて順番が来たら前回と同じ一人話をし、それを終えたらまた他のグループに移っていくという手順の繰り返しを行なうのである。こうして、違った聞き手を相手に同じ内容で一人話練習を繰り返す内に口が慣れ、また聞き手に分かりにくいと思われる表現を改善したり、間違った言葉や文法を直していくことが可能となる。同時に、グループメンバーが次々に変化するので新鮮味が加わるという利点もある。

その他、1対1で練習させるならば、学生を2列に並べ、向かい合った者同志が交代で一人話をを行い、教師から合図があったところで、どちらか1列が一人づつ位置をずらすことにより新しいペアを作るという繰り返しを行なうこともできる。

4-4 誤りの訂正

学習において、誤りの訂正は避けて通れない課題である。しかし、書き終えた物に読み手が一方的に訂正したりコメントを加えるのが一般的である作文練習と違い、話し手と聞き手が同席する「一人話」練習には、その場で内容や言葉の不明なものを聞き返して説明や言い換えを求められることができるという特長がある。そこで「一人話」練習の場合は、「訂正」というよりは協力してお互いの理解を図る「意味交渉」の作業自体に重きを置くべきである⁵⁾。このような意味交渉ができることはACTFL「言語運用能力基準」において上級レベルと判断される能力の一つでもあるので、この一人話練習は、一人話そのものの練習だけでなく、意味交渉ができるという要素においても、上級を目指す指導法であると言える。

一方Swain (1985) は、学習者は、意味交渉を通して相手に理解可能な発話をしようと努めることにより目標言語の現時点のレベルを越えた発話を行なうことが可能になり、ひいては目標言語の習得を助長すると主張している。この意味交渉の作業が行なわれ易いのは、やはり聞き手の数が少ない場合であることを考えると、グループでの一人話練習は小人数で行なうのがより適当であろう。

教室内での小グループ練習の場合、教師とではなく学習者つまり非母語話者同志が意味交渉を行うことに不安を抱く者もいるかも知れないが、Pica,etal. (1989) は学習者同志で意味交渉を行なうことのメリットを指摘している。つまり母語話者の聞き手は、学習者の発話に誤りがあると正しく訂正した文(例えば“Me, hungry.”に対して“Oh, you are hungry?”)で聞き返すことにより意味交渉を行う傾向があるため、間違いを犯した学習者は聞き手の新たな質問に単に“Yes”かいは“No”と答えことになってしまい、自分の間違いを認識したり修正したりする機会が与えられないことになる。しかし聞き手が非母語話者の場合は、同様な場合に“Hungry?”と自分の分からない部分のみを繰り返すため、話し手は相手に理解可能な言葉にしようとする自分の発話の修正を試みるというものである。同様に、内田 (1997)も日本語の非母語話者同志がどのようにして意味交渉を行うかを分析し、学習者がお互いから「目標言語の知識の不足を補って、諦めることなく自分の伝えたいことを伝えるストラテジー」を学べるという利点を挙げている。

5. 終わりに

日本語教育の主流が初級から中級程度であった過去では「口頭運用能力=会話能力」と狭義に扱われてきた。しかし、仕事上で通用する、即ちACTFL上級レベル以上を目指す学習者が増加し、また必要とされている現在では、「口頭運用能力会話能力」であることを認識し、広義の口頭運用能力向上の為の教材

及び指導方法を生み出すことが必須である。その第一歩として、これからの日本語教育は上級レベルへの展望を含めて、一人話をする機会を初級段階から積極的に取り入れて行くことが望まれる。

付記：本稿は国際交流基金リサーチフェローシップの下に執筆され、早稲田大学日本語教育センターで講演されたものに加筆修正を加えたものである。本稿執筆にあたり、瀬戸憲子氏（ノートルダム大学）に数々の貴重なコメントを頂いた。また、加筆修正にあたり、早稲田大学の諸先生のコメントを取り入れさせて頂いた。ここに記して感謝の意を表したい。

注

- 1 「日本人は文法に強いが英会話ができない」とは常々言われてきたことであるが、日本の学校教育では一般に「分かりやすく説明する」、「説得する」、「人前で話す」等の「話す」訓練が不足している。例えば北米では「Show&Tell」（自分の好きなものをクラスに持って来て、クラスメートの前でそれについて話すこと）を小学校低学年から行っているし、大学等でも「Public Speaking」というスピーチのクラスはもとより、小人数のグループでの話し方を教えるコミュニケーションのクラスも盛んである。また、タスク別に「説得」、「交渉」、「聞き方」等のコミュニケーションを教えるコースもあるし、クラスや学校単位でのディベートコンクールもよく行なわれる。また韓国では、小学生の為の「演説」塾が盛んである。
- 2 岡崎のリストがフォーマルな言葉遣いのもので構成されているのは、2節で述べたように、従来の上級日本語教育では「長い談話＝フォーマル・スピーチ」としてとらえられてきたことの影響ではないかと思われる。
- 3 大学三、四年生ぐらいのレベルになると学生のスピーチの内容も高度で面白いものになり、それに従いディスカッションにも熱が入るため、切り上げて通常の授業内容に入ることが中々できないというジレンマを感じることもあるかもしれない。それは、学生のレベルが一人話を越えてスピーチのレベルに入ってきていることを示しているともいえる。そこで次の段階としてスピーチ、ディベート、ディスカッションを主体とするクラス内容を考慮するとよいであろう。インフォーマルな「一人話」は会話からスピーチへの橋渡しの段階であるから、スピーチを行なう能力がまだ十分でない初級から中級程度の学習者に対して行なうのが効果的である。
- 4 レベルにもよるがコメント書きが負担にならないよう、「絵がきれいでした」とか単に「絵」というように良かったことを一文或いは単語で書かせる程度で十分である。また、「一人話の機会を与え、楽しさを味わう」ことが目的であるので「よい、まあまあ」等の評価をさせることは避けた方がよい。
- 5 クラス全体の前でのスピーチ発表では意味交渉の作業は無理であるから、終了後に簡単なコメントを紙に書いて渡す等が有効であろう。この意味においてもスピーチと一人話の特質の違いが明らかである。

参考文献

- 内田裕美 (1997) 「ノンテイティブ同志の意味交渉の重要性」 日本語教育学会春季大会予稿集、pp.69-74.
- 岡崎敏雄(1987)「談話の指導—初～中級を中心に—」 日本語教育、62号 pp.165-178.
- 北沢美枝子(1997)「描写力を伸ばすための作文指導」 月刊日本語、3月号pp.26-32..
- 駒井明(1990)「上級の日本語教育」日本語教育71号 pp.1-15.
- コーリヤ佐貫・葉子 (1998) 「待つことの重要性」 Princeton Japanese Pedagogy Workshop.
Princeton, New Jersey.
- コーリヤ佐貫・葉子(1997)「上級日本語の一側面：一人話の指導」早稲田大学日本語教育センター講演
(1997.12.4)
- コーリヤ佐貫・葉子・額瀨憲子 (1997)「流暢さとは何か」日本語教育学会秋季大会予稿集pp.99-104.
- 額瀨憲子・コーリヤ佐貫 (1998) 「ホームステイの意義と効果」日本語教育学会春季大会
- 牧野成一 (訳監修)(1995) ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル (日本語版)』アルク
- 牧野成一 (訳監修) (1996) 「ホームステイにおける日本語学習効果」 日本語教育・異文化間コミュニケーション教室・ホームステイ・地域を結ぶものα 鎌田他編 pp.41-61.
- ACTFL (1987) ACTFL Japanese Proficiency Guidelines. *FLA*. Vol, 20, No. 6, pp. 589-603.
- Pica, T., et al. (1989) Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in second Language Acquisition*. 11. pp.63-90.
- Pica, T., et al. (1996) Language learners' interaction: How does it address the input and comprehensible output in its development. *TESOL Quarterly*. 30-1. pp. 59-83.
- Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible output in its development. In S. Gass and Madden, Eds. *Input in Second Language Acquisition*.