

# 会話授業とは何か（1）

若井誠二（カーロリ・ガーシュパール大学）  
szeidzsi@yahoo.co.jp

## 1. 授業実践を語る意味

日本、海外を問わず、多くの日本語教育機関には「会話」の授業が設置されている。これらの授業の多くは「学習項目やコミュニケーションストラテジーの定着」「教室内外での母語話者とのインターアクション」が目標とされている。そしてこの枠組みの中、教師は教材開発を行い、日本人ゲストを交えた活動や振り返りの機会を創出している。

一方、これらの授業は以下の2つの問題を生みやすい。1つは「自分の能力をフル稼働させて話をすれば相手はそれに快くインターアクトし、自分の話を理解してくれようとする」ことが当たり前であるという前提を学生に与えるということである。しかし、この前提は現実と乖離している。もう1つは学習者がお互いをインターアクションの相手ではなく、（日本人を基準とした）日本語能力の比較対象として意識してしまうということである。これらの結果、「自分よりも日本語が上手な人がいると恥ずかしくて話ができない。」「学生同士が話しても学習にならない。」「日本語が下手な人に話しかけられるとイライラする。」「自分よりも日本語が上手な人に話をするとき馬鹿にされているような気がする。」等の意見が学習者から出てくることとなる。

しかし、現実を考えると（英語ほどではないが）、日本語でのインターアクションの相手は必ずしも母語話者とは限らない。また自分よりも日本語がうまいとも限らない。更には、相手が自分の話を聞いてくれるかどうかは確信できない。このような状況の中で我々がわざわざ他者とインターアクションを行おうとするのは、それが必要であるからである。そして、その必要性を充足させる為には、インターアクションを簡単に放棄してしまうことは経済的ではなく、なるべく放棄を回避しようとする。そこで2010/2011年度後期で担当した「会話 IV」の授業では、「自らの目標を達成するためには、相手の日本語能力と関係なく、他者とのインターアクションを行うことが有効である」ことを理解させることを目標とした授業を行った。

本論では、上記課題に対して行った取り組みとその結果について報告する。

## 2. 授業の取り組みと調査

筆者が担当した会話クラスの基本データは以下の通りである。

科目名	: 会話 4
担当クラス	: 履修人数の関係で3つに分けられたクラスの1つ
学習期間	: 2011年2～5月（週1回90分。全12回。最後の2回は試験のため授業数は10回）
履修者	: 主専攻1年生（日本語既習者として入学した者） 主専攻2～3年生（日本語初心者で入学した者） 副専攻2～3年生 (主専攻8名、副専攻9名の計17名)

目的	<ul style="list-style-type: none"> <li>①調査の目的や方法、そしてグラフの形で示したデータ分析の結果について、聞き手が理解できるように説明ができる。</li> <li>②発表者の発表内容について議論ができる。</li> <li>③日本語聴解に慣れる。</li> </ul>
使用教科書	『トピックによる日本語総合演習 中級前期』『同 中級後期』スリーエーネットワーク
テスト	<ul style="list-style-type: none"> <li>①教科書にあるグラフの説明</li> <li>②自らが調べた、あるいは自らがデータを集めた調査内容について説明</li> </ul>

クラスのメンバーである副専攻の学生の中には「日本語能力の高い日本学主専攻の学生が、日本語能力の高くない私達副専攻の学生を馬鹿にしている。同じ活動はできないし、したくもないので主専攻と副専攻に別の課題を出して欲しい」と訴えてくるものがいた。このため、以下の点に気を配った<sup>2</sup>。

1. 目標や評価がはっきりしなければ、何をどう活動してよいかもわからない。それで、授業の目標とテストや評価基準についての説明を行った。
2. 試験を発表者と質問者の2名ではなく司会者を交えた3人1組で行うことにした。司会者の担当は主専攻に任せた。どのメンバーで試験を受けるかは試験直前までわからないようにした。ただし主専攻と副専攻が必ず組み合うようにすることを伝えた。授業では誰と組んでも発表・議論ができることを求めた。
3. 1を徹底させるため、授業の始めにウォーミングアップと称し、学生同士が簡単なテーマについて、あるいはテスト②に向けたデータ収集のため自由に話せる時間を設けた。ウォーミングアップに関しては「日本語を話すことに慣れる」というレベルではなく、(誰と組んでも議論が成り立つよう)相手との関係作りや相手の状態を把握するために行うことを伝えた。そして、学生が自分の好きな相手としか話をしないような場合ウォーミングアップをやめなかった。これが原因でウォーミングアップが長いという不満が出た場合はウォーミングアップの意義を再度説明し、「本来こういうウォーミングアップは授業前に行うものだ」と述べた。
4. 学生には、発表や議論は自分の日本語能力をひけらかす場でないことを強調した。特に司会者については、発表者や質問者を生かすも殺すも司会者次第であるのだから日本語能力レベルの違う参加者全員が議論に参加するためにどうすべきか考えて行動するように注意した。
5. 最初のころは強制的に学生の移動させることはあったが、基本的に「誰と組んでも議論ができる」ことだけを求め、練習時に誰と誰が練習するかについては介入しなかった。
6. 学習環境を整えるため、グラフの説明、質問、司会、あるいは自分でデータを集める時に必要な語彙・文法・例文を資料として作成した。そして、資料を作成することで教師の説明時間を最低限にし、練習にあてる時間をできるだけ多くとった。また日本人ゲストを募り学生が日本人ゲストを人的リソースとして利用できる環境を整えた。結果すべての授業において常に1名ないし2名の日本人ゲストが参加してくださった。日本人ゲストには授業の趣旨を説明した。
7. 3回目の授業より、授業終了後に無記名で学生に授業評価を書いてもらった。このうち(誰と組んでも議論ができることを含む)クラスの目標達成の点から正当性のあるものに対しては、感謝・説明し授業を改善することで(例えば資料の作り方)応えた。一方、この面で正当性が見られな

いものに関しては、説明をし、再度クラスの目標を語った。

授業評価に関しては、(誰と組んでも議論ができることを含む) クラスの目標達成のための意識を更に高められるよう、6回目の授業に1度、以下の視点を資料中に提示した<sup>3</sup>。

- ① ウォーミングアップは成功したのか?
- ② 日本人ゲストとよい関係を保ちながら、自らの学習のために活かせたのか?
- ③ 今日、そしてこれまで授業で取り扱ったグラフの説明はできるようになったか? 資料に書かれているものの他に自分の意見も話せるようになったか?
- ④ オリジナル発表の準備は進んでいるのか?
- ⑤ (主専攻に対して) 司会者の役割を果たせたか?
- ⑥ 興味深く、更に議論が深まる質問ができたか?
- ⑦ (副専攻に対して) 他者から役に立つ情報や質問を自分のものとして取り入れられたか?
- ⑧ クラスの目標を達成するため、教師の動きやクラス的环境、その他何か提案があるか?

### 3. 結果と考察

3回目～10回目の授業で収集した学生による授業評価及びICレコーダー2～4台による録音データを元に、学生の意識・態度・行為(の変化)についての分析を行った。

#### 3-1. 授業評価より

3回目～10回目の授業に関する授業評価はいずれも「授業全体、それぞれの活動に対する評価」「授業活動その他に対する意見・要望」「自分自身に対する課題・評価」「日本人ゲストに関するもの」「クラスメートに関するもの」に関するものであった。このうち特にクラスメートに関するものに注目すると以下のような変化が見られた。

授業評価に書かれた記述

「緊張」の時期	「喜び」の時期	「チーム」の時期
3～5回目	6～8回目	9～10回目
<ul style="list-style-type: none"><li>・ 他者と学ぶことの利点 (5)</li><li>・ 他者と話すことに対する緊張やクラスメートに対する不満 (5)</li><li>・ 他 (多者と話した等) (2)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 他者と学ぶことに対する喜び・評価 (6)</li><li>・ 他者と学ぶことの利点 (4)</li><li>・ 主専攻に対する感謝 (3)</li><li>・ 自律的学習 (1)</li><li>・ 他者の成功への働きかけ (1)</li><li>・ 他 (多者と話した等) (2)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 主専攻に対する感謝 (7)</li><li>・ 他者の成功への働きかけ、他者の成功を喜ぶ (6)</li><li>・ 他者と学ぶことに対する喜び・評価 (4)</li><li>・ 他(お互い多く話した等) (2)</li></ul>

まず、3～5回目の授業では、他者と共に学ぶことの利点について記すコメントも見られたが、一

方でクラスメートと話をすることに対する緊張やクラスメートに対する不満も記されていた。(以下この時期を「緊張」の時期とする。)

#### 3～5回目の授業（「緊張」の時期）のコメント例

- Nagyon jó a közös gyakorlás, szótározás, mert sokkal gyorsabb és tanulságosabb. (一緒に練習したり語彙を調べたりすればずっと早いし、有益である。) (利益)
- クラスメートはidegesítő (イライラさせる) でした。私は聞けない。(緊張・不満)

6～8回目の授業になると、クラスメートと話をすることに対する緊張がほぐれ、クラスメートと話す楽しさや、他者と話せる自分に対する喜びが実感できるコメントが目立った。(以下この時期を「喜び」の時期とする。) また、主専攻に対する感謝、授業前の自主的な活動、他者の成功への働きかけに関するコメントも見られた。ただ、これは授業評価の視点を学生に提示したことがその背景にあると思われる。

#### 6～8回目の授業（「喜び」の時期）のコメント例

- Egyre több embert ismerek meg és jó felőlük érdeklődni. (知っている人が増えてきているし、彼等にいろいろ尋ねるのはいいことだ。) (喜び)
- A csoportmunka is megkönnyíti a munkát. (グループ活動は活動をやりやすくする) (利益)
- A majorosok kedvesek és sokat segítenek, ha nem értek valamit. (主専攻は親切で、わからないときは助けてくれる) (主専攻への感謝)
- Szünetekben szoktuk gyakorolni a grafikonokat és a kérdéseket. (休み時間にグラフや質問などの練習をしている。) (自律的学習)
- Igyekszem könnyű megválaszolható kérdéseket feltenni. (相手が答えやすい質問をするように心がけている) (他者の成功)

一方、9～10回目の授業では、主専攻に対する感謝が増え、他者の成功への働きかけや、他者の成長・成功を喜ぶ記述も目立つようになった。そして他者と学ぶことに対する評価を綴るコメントも多く見られた。この背景には試験も近づき、それぞれの学生に「他者の成功が自らの成功にも繋がる」というイメージが実像として見えてきたことがあると考えられる。(以下この時期を「チーム」の時期とする。)

#### 9～10回目の授業（「チーム」の時期）のコメント例

- Mmajorosok igen több jó ötletet is adott. (主専攻は多くのよいアイデアもくれた。) (主専攻への感謝)
- Előkerültek olyan grafikonok, amiket így még át tudunk nézni együtt hogy mindenki megértse. (みんなが理解できるよう、グラフをみんなで調べることができた。) (他者の成功)
- Jó beszélgetni szabadon, mielőtt rátérünk a grafikonokra. (グラフについて理解するまで自由に話ができるのがよい。) (他者と学ぶことへの評価)

### 3-2. 会話記録より

「緊張」「喜び」「チーム」のそれぞれの時期について、特に主専攻と副専攻のやりとりを比較してみると、以下のような変化が認められた。

まず、「緊張」の時期では、主専攻、副専攻がお互いに同じグループに固まる傾向にあった。主専攻同士の練習では練習、練習外のいずれも日本語でやりとりがなされていた。一方、副専攻同士の練習では、司会者役の「お願いします。」の声に合わせて発表者役が資料原稿を読む形で練習が進み、練習外では語彙や練習の流れの確認がローカル会話（クラスでのコソコソ会話。西川 2003; 37）の形で行われていた。しかし、いずれの場合でも淡々に練習が行われるだけで学生同士が疑問点をぶつけ合う等議論が深まることはなかった。また教師の指示で人が動き、主専攻と副専攻と一緒に練習をした際にも副専攻が主専攻に疑問をぶつけることもなく、主専攻も「大丈夫」「よくできた」と形式的に声をかけるのみであった。

#### プロトコル1（練習外における主専攻グループのやりとり4）

主1：今から何をしますか。  
主2：誰かがこのグラフについて話すべきではないか。  
主1：話すべき  
主3：でもどうやって、例えばあなたはAグラフについて、あなたはBグラフについて？  
主2：それはそうだけど。まあ、例えばわたしは  
主4：そのように・・・  
主1：じゃあ、だれかどうぞ。  
主4：言ってください。  
主3：じゃあ、あなたが1番。  
主4：どうして私が1番？　じゃあ、ええと、こんにちは・・・（グラフの説明を始める）

#### プロトコル2（練習時における主専攻グループのやりとり）

主1：（発表者として）質問とかあるんですか？なかったら以上です。  
主2：へへへ、じゃあ、一番少ないのはどこですか。  
主1：一番少ないのはスペインです。なぜだかわかっていませんけど、多分日本から1番遠いから。  
主2：ふ～ん。（←やりとり終わり）  
  
.....  
主1：（発表者の「旅行の目的」に関するグラフ説明を受けて、司会者として）質問がありますか。  
主2：そのグラフについて、まあ、ショッピングというのは何の目的でしょうか。そんな目的があるものか？  
主1：あると思います。  
主2：でも、それだけが目的じゃないんじゃないか。  
主3：でも金があれば目的になりますね。

主2：それはそうかも知れないけれど。

主4：うん。ありがとうございました。(←やりとり終わり)

#### プロトコル3 (副専攻グループのやりとり)

副1：よろしくお願いします。

副2：(発表：資料を読む)

(副3が副1がこそこそと「何を言えばいい?」)

副2：よろしくお願いします。

副3：(発表：資料を読む)

副3：よろしくお願いします。

(副4が「これ何?」と資料の内容について質問、副1が説明)

副4：(発表：資料を読む)

#### プロトコル4 (主専攻と副専攻混合グループ)

主1：じゃあ、どうぞ。

主2：どうぞ。

主1：これもいいですよ。

主2：パターンもあるし。

主1：じゃ、これを。

副：(発表：資料を読む)

主1：とてもよくできましたね。よかったですね。

主2：よかったですよ。

主3：ありがとうございました。

「喜び」の時期では、「緊張」の時期に比べ、練習開始前の流れの確認、練習中に起きた疑問解決、練習後の振り返りなど、学生同士が相談する場面が増えた。そして自身の発言に対するモニタリング(「これは正しいのか」という確認や、「こんなことが言いたかったわけではない」という反省)が行われるようになった。また、主専攻の学生が副専攻の学生を勇気付ける発言も見られるようになった。

#### プロトコル5 (モニタリングや励まし)

(副専攻が塾に関するグラフについて発表している。)

副：10年度のかくじゅう

主：学習

副：また間違えた・・・の割合が少ないことも読み取れます。更に hahaha ちょっとまって

主：幼稚園

副：これは何?

・・・

副：もう間違えないわよ。学習を・・・(←自身の発言のモニタリング)

主：利用

副：利用していることもわかります。これはとても面白いと思います。幼稚園レベルで私に付き合  
わなければならないなんて、あなたも大変でしょ？。

主：ん？そんなことないよ。大丈夫だから落ち着いて。

副：私ここなんて説明したのかしら。学校、ええと幼稚園から・・・(←自分の発表の振り返り)

主：幼稚園、小学校、中学校。

副：ここは何を調査しているの、どうやって勉強しているかってこと？

主：そうじゃないよ。塾へ行っているかってこと。

(主専攻がグラフ項目に私立小学校が欠けていることに気づき教師に確認) (←主専攻の学び)

副：ここは興味深いところよね。ここから大学に進学しているけど、ここは少ないし

主：確かに、そこは面白いね。(←副専攻の着目点からの主専攻の学び)

プロトコルからもわかる通り、主専攻は副専攻を励ましつつ必要な情報を与えている。ただその中で自分自身にも気づきが生じたり、副専攻の言葉から更なる深い理解が生まれているのがわかる。

「チーム」の時期では議論のあり方が大きく変化した。その1つは、「ブレイン（専門家）」「ゲートキーパー（情報の中継役）」「エンドユーザー（初心者）」で構成される情報の3階層モデル論（後藤、野島 1993）で言う「ゲートキーパー」的存在が出現したことである。「緊張」「喜び」の時期では基本的に主専攻の学生が「ブレイン」、副専攻の学生が「エンドユーザー」であり、「ブレイン」がいわゆるミニティーチャー化していた。従って副専攻の学生が主専攻の学生のアドバイスが理解できない場合、「そういうものだ」と無理やり覚えるか、あるいは「理解できないけどしょうがない」と回避する方法を採っていた。しかしこの時期では、副専攻の学生の中からゲートキーパー的存在が生まれたことにより、主専攻のアドバイスに対しゲートキーパーが例を示したり議論をすることで、結果エンドユーザーも主専攻のアドバイスを理解するという例が伺えた。もう1つは議論が進まなくなったときに、自分のグループ以外のクラスメートに意見を求める姿が見られるようになったことである。

プロトコル6（「副2」が結果的に「主」と「副1」のゲートキーパー的役割を果たす）

副1：ここで私が質問するんだよね。

主：そうそう、例えば（例を言う）ような感じの

副1：・・・うふふ

(主専攻の出した例を聞いてもどんな質問をすればいいかわからない)

主：なんでもいいよ。

副2：たとえば何パーセントを聞くとか

副1：そうか・・・(←副2の発言を受け何をすべきか理解) 何でもいいの？

主：何でもいいよ。

副1：例えば、・・・はハンガリーにもありますかみたいな

主：う～ん、そういう質問もいけど（例を言う）

副1：例えばお歳暮はハンガリーの習慣・・・それで「いいえ」とこたえるかんじで。

主 : いいけど、それだと答えが一語になっちゃう・・・例えば・・・

副2 : こういうに聞けば?上司の割合は何%ですか? (←副1に対するゲートキーパー的役割)

主 : まあ、それもいいけど、それもあんまりクリエイティブじゃないよね。

副2 : でも、これだと文で答えるよ。

主 : でも質問の中味がね。

副2 : じゃあ、上司と仕事の得意先を比べると、どの

主 : どっちが・・・

副1 : そうか。それを書きましょう。(←主と副2のやりとりを受け理解)

副2 : どっちの方が

主 : 多いですか。

副2 : もしそう質問されたら、上司の方が多いうって答えればいいんだよね。

主 : そうそう

#### 4. 結果及び今後の課題

データを分析した結果、学生等はコースの課題を達成するために以下の2つの点が意識されるようになった。1つはわからないものをわからないままにせず、それを自分のものとして取り入れようとしたことである。そしてもう1つは、個人の能力の差は認めつつもクラス全員の成功に向けて自分がどう動くべきかを意識するようになったことである。この結果、クラスは「その場と一緒にいる」グループから、「同じ目的に向かって進む」チームへと変貌した。また、学科内の教科の試験ではあるが、クラスを担当していない母語話者教員と合同で行った試験の結果、2名を除いたすべてが5段階評価の5、更に副専攻に関しては全員が5を取ることができた。

CEFR では複言語・複文化能力獲得を重要視している。しかしこれは「民族主義・差別をなくすためには異言語・異文化の理解・許容・尊重が重要だ。」等という道徳的ニーズ(のみ)が背景にあるのではない。それが重要視されるのは、市民が自分とは言語や文化の違う他者と折り合いをつけ他者の力を引き出す力を持つ、あるいはその力を発揮できる社会をつくること、個人、共同体、国、国を超えた地域レベルの目標を高いレベルで達成するために必要だからである。そして、目標の達成という点を重視するならば、他者が必ずしも外国語を話す相手のみを指す必要はなく、個人レベルで「私」とは違う言葉の使い方をし、違う文化を持つ他者すべてが含まれるべきである。外国語学習の教室では目標言語の習得や文化の理解が目標となる。しかし、上記の立場に立てば、それと同時に授業における全ての活動において学習者が「私」とは違う言語や文化を持つ他者とも目標達成に向けてやっていけることが、より高い目標達成につながることを学ぶことが目指されるべきである。それは「会話授業」であっても同じはずである。

ただ、主専攻同士のやりとりではローカル会話も日本語でなされることが多かったが、副専攻が混ざるとハンガリー語使用が目立った。必要な部分はハンガリー語でやりとりした方が早く、正確に情報を得られるのであるから、それ自体は大きな問題ではない。ただ、日本語使用に関する意識が更に高まれば、相手の日本語の実力の差を考慮しながら日本語で意味交渉できる部分はもっとあるはずである。この点、今後の課題としたい。



## 参考文献

- 後藤滋樹・野島久雄: 人間社会の情報流通における三段構造の分析, 人工知能学会誌, 86-94, 1993.
- 西川純 (2003) 『「静かに！」を言わない授業』 東洋館出版
- 若井誠二 (2009) 「日本語授業における『学び合い』と他者とのかかわり」 『日本語教育連絡会議論文集 Vol. 21』 . 10-16

---

<sup>1</sup> 3つのクラスのうち、1クラスを筆者が、2クラスを別の母語話者教員が担当した。目的、使用教科書、テストは3つのクラスとも同じであった。

<sup>2</sup> 会話4では聴解活動も行った。日本語聴解に慣れるという点を重視してラジオドラマを用いた。そして、内容を理解しそれを楽しみながらシャドーイングなどを通じてドラマと同じテンポ同じアクセントで話せるようになることを目的とした。ただ、聴解活動は本論の内容とはずれるため取り扱わない。

<sup>3</sup> 聴解活動に関するものは除く

<sup>4</sup> ゴシック体斜体文字は実際にはハンガリー語。「副」は副専攻、「主」は主専攻を表す。なお数字は学生を表すがプロトコルごとに表す学生は変わる。