

「Can-do」を利用した道案内の試み —会話分析を通して**—

Tzuching Chen, Kainan University
tcchen@mail.knu.edu.tw

要旨

This study focuses on analyzing learners' Japanese conversation during activities based on "Can-do-statements".

From the result of an investigation by the Japan Foundation in 2012, it can be seen that the learning of Japanese in Taiwan is thriving, being behind only China, Indonesia, South Korea, and Australia. However, at universities, Japanese teaching methods usually focus on grammar, and student numbers in classes are high. As a result, the conversational ability of learners tends to be limited. The use of classroom activities based on "Can-do-statements" may help to alleviate this problem. Rather than measuring basic language knowledge such as vocabulary or the grammar, activities based on "Can-do-statements" emphasize "what learners can actually do."

This study examines an attempt to carry out free conversation through the use of activities based on "Can-do-statements" in a Junior-level conversation class. The study introduces the content of the activities used in this class, and then analyzes the structure of learners' conversations during these activities. From this analysis, the issue of "lack of awareness of each other's communications" emerged as a particular problem. In addition to providing valuable feedback to learners, it is hoped the results of this analysis can serve as a reference for the design of future classroom activities based on "Can-do-statements."

キーワード

日本語会話授業、「Can-do」、実践、会話分析、道案内

1. はじめに

国際交流基金 2012 年の「海外の日本語教育機関の調査結果」では、台湾は中国、インドネシア、国、オーストラリアに次いで日本語学習が盛んな国である。2 千 3 百万あまりの人口において、約 10%の人口が日本語を習っているという報告もある。しかしなが

* Trial of a Pilot Program Using Can-do-statements: a conversation analysis

* This paper was presented to the 18th Biennial Conference of the Japanese Studies Association of Australia at the Australian National University from 8th to 11th July 2013 and has been peer-reviewed and appears on the Conference Proceedings website by permission of the author who retains copyright. The paper may be downloaded for fair use under the Copyright Act (1954), its later amendments and other relevant legislation.

ら、大学のような教育機関で教える内容は文法等の基本事項が中心であり、大人数で授業を行ったりする場合が多く、学習者の会話能力は限られているのが現状である。台湾において学習者の日本語能力を測る場合、多くの場合は、日本語能力試験がその指標となっている。ところが、周知の通り日本語能力試験のN1に合格していても、その人物が相応したコミュニケーション能力を備えているとは限らない。これは文法中心主義的な教え方に起因している部分が多いように思われる。つまり、文法中心主義の伝統的な教え方では、コミュニケーション能力と密接な関係にある社会言語能力などについてあまり考慮されていないからであろう。

近年、教育現場ではコミュニケーション能力を重視する声が高まりつつあるが、野田(2012)がいうように、コミュニケーション能力の育成を目的としていても、実際には日本語の構造や体系を教えようとしている部分が多く、伝統的な言語的研究の理論をそのまま日本語教育に持ち込んでいるというのが現状ではなかろうか。

実際の状況に応用できるコミュニケーション能力の育成と、その能力をどのように評価していくべきかについては、会話教育に携わる教師であれば誰でも一度は考えたことのある関心事に違いない。

本研究では、実際の場面において何ができるか(Can-do)という概念を応用した実践活動で収集した学習者の会話データを分析した上で、実践活動を振り返り、以降の実践活動の参考とする。

2. 先行研究

伝統的な日本語教育では文法や語彙の積み上げ式の教育スタイルが重視されており、教材や活動にも大きく影響を及ぼしている。そのためか、実際に教材に使用されている会話文などは日常のコミュニケーションとかけ離れていることが多い。

野田(前掲書)は日本語教育をコミュニケーションの教育に変えていくには、言語学的研究から出発し、その理論で教育内容を決めるというやり方をやめなければならないと提唱している。それは学習者が実際に日本語を使う状況から出発し、その状況でどんな能力が必要かを考えて教育内容を決定していくべきだという主張である。

宇佐美(2012)ではコミュニケーション能力は、文法的に正しい文や複雑な文を一人で作る能力などではなく、それは「相手の発話の意図を理解する能力」、「理解したことを適切に相手に伝える能力」、「相手が言わんとすることを予測する能力」、相手への配慮を言語で表現する力などで構成されるとしている。

また、徳井(2012)では、日本語のコミュニケーション教育を阻む要因の一つとして、コミュニケーションを動的で相互作用性のあるものとして捉えず、固定した役割のやりとりとして捉えていることを挙げている。

上記の先行研究からわかるように、コミュニケーション能力を育成、そして評価していくには、今日までの文法学習を中心とした伝統的な教育スタイルでは限界がある。置かれた状況において、相手と相互作用しながら、コミュニケーションを作り上げる能力を養成していく必要がある。

そこで、CEFR（ヨーロッパ共通参照枠）の概念が重要になってくる。

CEFR（Common European Framework of Reference for Languages）は20年以上の研究結果をまとめたもので、2001年11月に欧州評議会が発表した外国語の学習者の習得状況を示す際に用いられるガイドラインである。CEFRを生んだ欧州は複数の言語や文化が共存している地域である。その複数の言語や文化を尊重し、円滑な交流をするためには、汎言語的なコミュニケーション能力を評価する共通化された基準の必要性があった。CEFRの基本的な考え方とは、言語教育・学習に対する行動中心的なアプローチの考え方（action oriented approach）であり、知識中心の考え方と異なり、人が言語を使って何ができるのかということを重視する¹。日本語学習者の数の増加、年齢構成や学習動機・目的の多様化に伴い、言語学習は知識を中心とした学びから行動中心主義へとシフトしている。以上のようにヨーロッパを中心として言語教育に大きなパラダイム転換が起きつつある今日、国際交流基金はそのCEFRの考え方を元にして、日本語の教え方、学び方、学習成果の評価等の基盤であるJFスタンダードを開発した。JFスタンダードは日本語の能力試験のような言語知識を問う認定基準で測定するのではなく、「課題遂行能力」、つまり「～ができる」という語学能力の熟達度の尺度を採用している。これは、「A：基礎段階の言語使用者（Basic User）」、「B：自立した言語使用者（Independent User）」、「C：熟達した言語使用者（Proficient User）」の3つの大きな段階と、その各段階を構成する2つの下位分類、計6つのレベル（A1、A2、B1、B2、C1、C2）で構成される。CEFRは欧州の複言語主義に根差しながら、共通基準を図るもので、それぞれ言語の文法や語彙などは主として考慮されていない。重要なのはどのように言語活動ができるかということである。

本研究ではこの概念をもとに、伝統的な文法授業とは異なるコミュニケーション自体に重点を置いた活動を試みたい。

3. 実践の内容とその手順

日本語を専攻する大学3年生の会話授業の活動の一環として「Can-do」の概念を導入した。本来であれば学期を通して活動を行うようにデザインしたほうが良いのだが、今回はパイロット的な実践として1回のみ活動にした。この1回の活動における実践内容と会話データを分析した上で、今後の教育実践の参考とする。対象及び科目は以下の通りである。

対象：日本語を専攻する大学3年生

科目：「日語高級会話」（日本語上級会話）（下）

時間数：週4時間

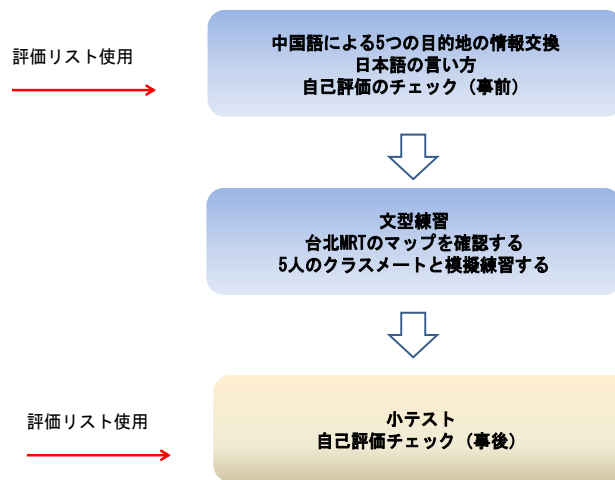
人数：53名（小テストを受けた人数は25名）

活動：道案内

¹ 『JF 日本語教育スタンダード 試行版』（2009）国際交流基金

担当する会話授業は学科規定の教科書と進度があるため、「Can-do」の活動は教科活動以外の総合活動として実施した。活動内容には日本人観光客の道案内を選定した。また、言葉を介さずに身振り手振りで済ませてしまうことを防止するため、少しばかり複雑な状況、つまり、「道案内+目的地の情報」をタスクとして設定した。目的地は学習者と討論した上で、「101、猫空、淡水、九分、鼎泰豊（有名なレストラン）」という5つの知名度の高い観光スポットを選出し、出発地は台北駅で統一した。目的地と出発地を規定している理由は情報が入手しやすく、事前準備の方向を示しやすいたと考えたからである。

活動は準備及び練習で2回、テストで1回、計3回にわたり行った。活動に入る前に、台北駅を出発地として、5つの目的地への行き方、目的地の特色を事前に調べておくよう指示した。活動の流れは下記の通りである。



学習者のレベルについては、「A：基礎段階の言語使用者（Basic User）」、「B：自立した言語使用者（Independent User）」の間と判断し、JFスタンダードに記述されているA2前後の「Can-do」の基準をもとに評価チェックリストを作成した。作成したリストは下記の通りである。

表1 評価用の内容

内容	よくできた	できた	あまりできなかった	できなかった
旅行者が道に迷ったとき、日本語で目的地への行き方について、短い簡単な言葉で答えたり、説明したりすることができる。簡単な情報を紹介することができる。				
いくつかの単語や覚えた言い回しを使って基本的な構文を使うことができる。自分自身や他人について、特定の場所に関してコミュニケーションできる。	A2.1	受容・産出・やりとり/使える言語の範囲（修正）		
基本的なコミュニケーションの要求を満たすことができるだけの語彙を持っている。	A2.1	受容・産出・やりとり/使用語彙領域		
いくつかの単純な文法構造を正しく使うことができるが、依然として決まって犯す基本的な間違いがある—例えば、時制を混同したり、性・数・格などの一致を忘れていたりする傾向がある。しかし、本人が何を言おうとしているのかはたいいの場合明らかである。	A2	受容・産出・やりとり/文法的正確さ		
話の相手は時々、当人に繰り返しを頼まなければならないが、大体的場合、発音は明らかな外国語訛りが見られるにもかかわらず、理解できる程度にははっきりとしている。	A2	受容・産出・やりとり/音素の把握		
例えば、簡単な形で情報を交換、請求したり、意見や態度を表明したりするなどの、基本的な言語機能を実行でき、また応じることができる。	A2.2	受容・産出・やりとり/社会言語的な適切さ		
話し始めて言い直したり、途中で言い換えたりすることが目立つが、短い発話であれば自分の述べたいことを理解してもらえる。	A2.2	産出・やりとり/話しことばの流暢さ（機能的な能力）		

全体のタスクである「道案内+目的地の情報」を、「旅行者が道に迷ったとき、日本語で目的地への行き方について、短い簡単な言葉で答えたり、説明したりすることができる。簡単な情報を紹介することができる。」という記述文とする。JFスタンダードにはCEFRから引用した「Can-do」の例や、国際交流基金が自らの判断でCEFRの共通参照レベルを参考にして日本語の使用場面に即して作成した例（JF Can-do）等があるが、必要であれば、個人のニーズに合わせて新規に「My Can-do」を作成することもできる。今回は活動の難易度を調整するために、「道案内+目的地の情報」という「My Can-do」を作り、タスク目標を書き換えている。

他の評価項目はそれぞれ「使える言語の範囲」、「使用語彙領域」、「文法的正確さ」、「音素の把握」、「社会言語的な適切さ」、「話しことばの流暢さ（機能的な能力）」とした。また、「よくできた」を左に、「できなかった」を右にという順でできるレベルを配置した。

この評価リストの項目はそれぞれ、活動1回目（学習者の自己評価）と、3回目（教師による活動の評価/学習者の自己評価）に使った。学習者に事前にチェックしてもらうのは、どのように活動を評価するのかを事前に提示するのと、自分が課題を遂行する際に何に注意すべきかを明確化する意図があったからである。

3回目に小テストを実施し、タスクの達成度を測った。小テストではランダムに学習者でペアを組んでもらった。まず道を聞く学習者が、5つの目的地から一つを抽選で選び、その目的地について必要な情報を聞き出す。聞き終わったら、今度ペアとなる相手が道を聞く役となり、5つの目的地から新たに一つを抽選で選定し、その目的地の情報を聞くという具合に進行した。またここでロールプレイのように1つのテーマに絞らないのは、自由度の高い状況を作りたいからである。結果として、3回目のテスト時に、自由会話に自信のない学習者が授業をスキップしたため、テストを受けた学習者は最終的に25名であった。

4. 分析データ

テストの会話をデジタルレコーダーで録音し、文字化したものである。25件収集したが、1件は聞き取れない箇所が多いため排除した。24件のデータは約44分の内容である。

5. 考察

データから観察された学習者の特徴は以下のようである。

- (1) 文法の誤用
- (2) あいづちの不適切さ
- (3) フィラーの不適切さ
- (4) ポーズの長さ
- (5) 伝え合う意識の欠如

たとえば、「～駅行くとすぐまでです」のような誤用や、母語のあいづちやフィラーを持ち込むなど、(1) — (3) はこれまでの対照研究では多く指摘されてきた非母語話者の

コミュニケーションの問題である。また、4点目のポーズの長さの問題に関して、学習者の言語の熟達度が低い場合、時間をかけて文を生成するため、1秒以上のポーズが随所に見られ、7秒以上の長いポーズもあった。これら(1)―(4)のような問題はスムーズなコミュニケーションを阻害する要因であることに違いないが、意思疎通という観点から見た場合、5点目の「伝え合う意識の欠如」は致命的である。以下の用例を見よう。

例1 (相手の理解を確認していない)

→ 1A: んー、どうやって(0.4)ええと、ここ、このちかんかえては MRT があります。

2B: はい

3A: MRT、ええと、青い線、に乗る。南崁 (なんかん) 方向へ(2.2)たぶん (0.8)

4B: うん

→ 5A: 5分ぐらい、忠孝復興 (ZhongXiaoFuXing)

→ 6B: (復興 (FuXing))

7A: 復興 (FuXing)、駅に乗って、そこに、そこで乗り換える。

8B: 乗り換える。

9A: 青い線、あつ青い線

10B: 青い線

11A: それから、青い線から(0.6)茶色い線に乗り換え

(数字): ポーズ (イタリック): 小さい声で中国語で語る内容 (ローマ字): 中国語の発音

この会話は台北にあるお茶で有名な「猫空」の行き方について話す場面である。まず、1Aの「このちかんかえては」の発話は恐らく「この地下階では」の誤用だが、2Bはそれについて気づいていないか、推測できるか、もしくは聞き返しの仕方がわからないかで、聞き流している。5Aでは地名という固有名詞を中国語で発音し「忠孝復興 (ZhongXiaoFuXing)」、それを相手が聞いているかどうかを確認する作業をしていない。今回の活動で頻出した固有名詞は地名と食べ物であるが、それらの固有名詞を中国語で発音する学習者は少なくなかった。それについて聞き手側がその固有名詞の内容を確認し、話し手側がそれについて更に説明を加えるような場面はほとんど観察されなかった。例1はまだあいづちをはさみながら会話を促しているが、例2はそのような活発な役割分担が見かけない発話である。

例2 (相手の理解を確認していない/提供された情報を確認していない)

→ 1C: えー、MRT 緑線の新店 (しんてん) 線 (0.6) 中正記念堂 (0.4) 4番出口から徒歩20分ぐらいです。(0.4) あのを4番出口から愛國東路 (AiGuoDongLu)に、出て (1.6) えー (0.8) 右にする。(1.4) 金山南路 (JingShanNanLu)に出たら (0.6) んー、左に、曲がり、信義路 (XinYiLu)に、出れば (0.4) 右に曲がって、少し行くと到着しますよ。あのを、少し遠いので、タクシーを使ったほうがいいですよ。(4.6)

2D: わかりまし。わかります。鼎泰豊 (DingTaiFeng)は (0.6) んー、X有名ですか? (0.4)

(数字): ポーズ (ローマ字): 中国語の発音

1Cは小籠包の名店である鼎泰豊という店を案内する場面である。台北市内では鼎泰豊という店は何店舗がある。タスクと指定しているのは、本店である。活動当時はその本店付近のMRT（台北市内の電車システム）駅はまだ開通しておらず、他の支店より、交通の利便性が劣っている。そのため、支店より本店の方がその説明はより難しくなってくる。1Cの発話でわかるように、話し手は事前に調べた内容を全て暗記しているので、道の名前を中国語の発音で次々に発話するのだが、それらについての説明は一切加えられていない。一方、2Dは話し手のポーズがあるにも関わらず、1Cが提供した難解な情報に対して再確認しようとしていない。一見、互いにコミュニケーション疎通が成立しているように見えるが、実際にその内容を吟味していくと、話が平行線になっていることが分かる。数は少ないが、相手の理解を確認している例は以下のようなものがある。

例3（相手の理解を確認している/話し手側）

1L：まず、@、NRTで(2)ん？什麼?XX 不要,用我的好了.NRTで(0.6)お茶線、お茶線の、お茶線の(0.6)@、お茶線の、も茶線(1.2)ě、お、いえ@@@、違う違う@お茶線の動物駅への電車で(0.8)の、乗り、乗ったら、不、乗り、乗ります。X(1)そして(1.8)ばん(0.6)ばんほうしゃく駅で(0.6)降ります。(1.4)わかる?@(1.4)

2K：ばんほうX

(数字)：ポーズ (ローマ字)：中国語の発音 X:聞き取れない
(イタリック)：小さい声で中国語で語る内容 @：笑い 二重下線：中国語

例3はお茶の名所である「猫空」への道案内である。茶色線に乗って、動物園駅で降りるという内容だが、1Lの不慣れと緊張で、話が途切れ途切れになっている。1Lは自分の発話がスムーズではないと気付き、発話の最後で「わかる?」と相手に確認を求める発言が観察できた。次の例4は聞き手側が話し手の提供した新情報を再確認する稀な例である。

例4（相手の情報を確認している/聞き手側）

1B：んー(1.6)大体、10分ぐらい(1.6)それじゃ、世貿商館(SshiMaoShangGuan)(0.6)駅

→ 2A：世貿(しーまおー)@

→ 3B：@駅

4A：uhm

(0.8)

→ 5B：@おると、すぐですよ。

(数字)：ポーズ (ローマ字)：中国語の発音 @：笑い

この会話は台北101ビルへの行き方を問う会話である。1Bは下車する場所である「世貿商館(SshiMaoShangGuan)」を中国語で伝えたが、2Aは日本人になりきって、中国語の発音を真似するように聞き返した。しかし、3Bと5Bは2Aが情報を把握しているかどうかを確認せず、話をどんどん先へと進めている。

このように中国語で固有名詞(地名/食べ物)を伝えるときに、それを相手に確認せず

に話を展開する様子や、不明瞭な情報についてさらに詳しく問いかけていない様子がデータ全体にわたって散見された。つまり、学習者にとって、情報の与え手としては伝えたい情報を一方的に投げ出し、情報の貰い手としては聞きたい情報を質問するだけで、受け取った新情報を確認しないというような会話が多く観察された。

コミュニケーションとは「伝え合う」ことであり、一つの発話をもとに次の発話へと繋げていく有機体のようなものでなければならない。しかしながら、観察された学習者の会話では、相手への意識が欠如しているため、二人の「やりとり」というよりは、二人が各自にそれぞれ言いたいことを語っている場面が多く見られた。また、二人とも中国語母語話者であるため、最終的にはどうしても母語に頼ることになり、そうすることで情報をパスしていることが観察された。

これまでの文法ありきの教育方法に慣れてきた学習者の多くは、文法等の「正確さ」を重視するあまり、「状況」や「関係性」に応じて会話を行うという能力が欠けている。また、先生の問いに対して答えるという固定したコミュニケーションのパターンに慣れているせいか、自ら話し手になるという意識が弱く、多くの学習者の会話を見てみると、コミュニケーションをとっているというより、暗記した内容を交換しているような印象を受ける。

嶋田（2012）はコミュニケーション教育においては、文型や語彙といった言語的知識を正確に伝達することに意味があるのではなく、言葉を使っていかに他者と伝え合い、自分自身の考えを述べることができるかが重要であるとしている。

評価リストの中の評価項目は「使える言語の範囲」、「使用語彙領域」、「文法的正確さ」、「音素の把握」、「社会言語的な適切さ」、「話しことばの流暢さ（機能的な能力）」として選定しているが、もっとも重要な「伝え合う」という項目も考慮に入れるべきだと今回の活動を通して感じた。

この度の試みを通して、母語環境において、教室内で擬似的に第二言語環境を創りだすことの難しさを実感した。

例えば、指導する側の教師や学習者同士の間にも共通の母語がある場合は、いざとなると母語に頼れる安心感があるため、「通じない」という前提が簡単に崩れてしまう。さらに、コミュニケーションが苦手な学習者にとって、目標言語での意思疎通は現実の必要性に追い込まれているものではなく、教師の作った擬似環境で課題をこなすだけのものであり、結局機械的に会話を交わす結果になってしまいがちである。

6. 今後の課題

学習者の会話の分析を通して、特に「伝え合う意識の欠如」という問題が浮かび上がった。今後、類似した活動を行う際には、今回の分析結果である「伝え合う」という点に注目し、活動内容や評価方法を再度練り直す必要がある。さらに、当初の評価表には、全体タスクの達成度に関する内容のほか、細かい評価項目もいくつか設けられていたが、教師が実際に評価する際に学習者の会話の特徴と合致できないところがあり、使い難いところがあったため、評価表の簡略化や、ルーブリック形式での再デザインの必

要性を感じた。またこの度の活動においては、活動に対する学習者の感想も採取しているので、これも合わせて今後の活動の参考にしていく予定である。

参考文献

宇佐美まゆみ (2012) 「母語話者には意識できない日本語会話のコミュニケーション」『日本語教育のためのコミュニケーション教育』くろしお出版、63-82.

国際交流基金 (2009) 『JF 日本語教育スタンダード 試行版』

国際交流基金 (2009) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年』

国際交流基金 (2010) 『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』

嶋田和子 (2012) 「日本語教師に求められるコミュニケーション能力」『日本語教育のためのコミュニケーション教育』くろしお出版、187-206.

徳井厚子 (2012) 「日本語のコミュニケーション教育を阻む要因」『日本語教育のためのコミュニケーション教育』くろしお出版、167-185.

野田尚史 (2012) 「日本語教育のためのコミュニケーション教育」『日本語教育のためのコミュニケーション教育』くろしお出版、1-20.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp (accessed 2013-05-10)

<http://jfstandard.jp/summary/ja/render.do> (accessed 2013-05-10)

著者

CHEN, Tzuching は台湾開南大学応用日本語学科・応用中国語学科に所属している。氏の研究分野は会話分析特にあいづち、日本語の会話教育、中国語の会話教育などである。ここ数年、臨床心理学の手法であるフォーカシングをベースにした TAE (Thinking At the Edge) という手法を会話教育に取り入れ、教育実践を研究している。