

ニュース視聴を主活動にした上級会話授業

—大学生として日常会話に参加するスキヤフオールディング—
News Watching in an Advanced Level Japanese Conversation Class:
Scaffolding for the Learner's Participation in Daily Conversation

舟橋宏代(鈴鹿国際大学)

FUNAHASHI Hiroyo(Suzuka International University)

要 旨

中上級レベルの日本語運用能力を持つ学部留学生を対象に、ニュース視聴を通して、時事的な話題の背景を知り、聞き取り、その話題について語る授業を、大学生として日常会話に参加するためのスキヤフオールディングとして実践した。学習者の自己評価レポートにより、この活動は、中級ベースの口頭能力を持つ学習者にとって、教室内外での学習環境を結び付けて自律学習を促すのに有効であったことが確認できた。

In this paper, activities related to televised news watching in an advanced level Japanese conversation class are discussed. Learners watched news reports about current affairs, listened to announcements, and analyzed the topics. In addition to improving the learner's Japanese conversation skills, these classes are designed as scaffolding for the learner's participation in daily conversation. Self-assessment reports by learners indicate that this activity was successful in linking the learning environments inside and outside the classroom, thus encouraging learners to develop autonomy in their language acquisition.

【キーワード】 ニュース視聴, 日常会話, スキヤフオールディング, 自律学習, 自己評価

1. はじめに

鈴鹿国際大学は、学部留学生1年生対象の日本語科目として「会話」「講読」「作文」を開講している。このうち、必修科目である「作文」をしのぐ履修者数となるのが「会話」である。日本語環境に乏しい海外から現地試験を経て入学した、明らかに日本語の日常会話に「不慣れな」学習者ばかりでなく、国内の日本語学校から優秀な成績で進学してきた学習者まで、毎年1年生はほとんど全員履修している状況である。

学部留学生は、何を思って「会話」と名のつく授業を聞きにくるのか。

学部留学生を対象にした日本語環境の実態調査(舟橋2002)によると、学部留学生が日常的に日本人と話す場面や、話し相手との関係は限られており、少数の日本人が話し相手となっている。また、当時行われていた構造シラバスの会話授業に対する意見として、「もっと会話を勉強したい」、「実用的な内容を教えてほしい」という声が聞かれた。

学習者のニーズに応えられるよう、2004年度にはフリートークを主な教室活動として、学習者が自律的に会話能力を向上させていく支援をする実践が行われた(舟橋2005)。この実践の問題点を改善し、より学習者にとって受け入れやすく、効率的に学習して行けるよう、2007年度に、ニュース視聴とその内容についてのディスカッションを主活動とする会話の授業を実践した。本稿は、授業という限られた時間に行われる活動を、大学生とし

て人間関係を構築・維持するための日常会話に参加するスキヤフオールディングとすることを旨とした実践に関する報告である。

2. 学部留学生のためのスキヤフオールディング

今回の実践で目指したのは、大学生として日常会話に参加するためのスキヤフオールディングである。スキヤフオールディングとは、「足場かけ」⁽¹⁾とも訳されるが、学習者が課題を遂行するため、何をしなければならないかを知り、後に学習者が類似の課題を一人で完成させられるよう「仮支え」することである (Gibbons2002)。

スキヤフオールディングは現状において、年少者日本語教育において語られることが多く、その必要性を論じた斉藤恵(2004)も、そうした論考の一つである。現場において、学習言語としての日本語が習得されていない外国人児童の問題に対して「その場しのぎ」的に対処するのではなく、外国人児童が日本の学校や社会と関わり、教科学習や学内外の体験を通じて、自律的に成長していけるよう、将来の姿を見据えた支援をすることがスキヤフオールディングであるとしている。

ここで、学部留学生が現在おかれている状況を振り返ってみよう。

学部留学生を対象に日本語環境の実態を調査した舟橋(2002)によると、学部留学生1年生で、大学の教職員以外に日常的にあいさつをする日本人が一人もいないという学習者はごく少数であり(1年生5%, 2年生3%), 半数以上が10人以上の日本人とあいさつを交わしている。しかし、あいさつするだけではなく、よく話す日本人が一人もいないという学習者は、1年生で20%, 2年生でも16%を占めている。彼らは日本人と話す機会が全くないわけではない。アルバイト先では、あいさつだけではなく、日常的に日本人と話す場面があると答えた学習者は、1年生で74%, 2年生では97%にのぼる。よく話す日本人が一人もいない学習者は、日本語のコミュニケーションにより人間関係を構築できていないか、またはその途上にあると考えられる。

また、1, 2年生とも、よく話す日本人が5人前後以下であると答えた学習者は全体の80%を占める。日本に滞在し、日本人とともに大学生生活を送っているにせよ、ごく狭い範囲の人間関係しかできていないと言えよう。

学部留学生1年生にとって、大学の授業の次に日本語がわからなくて困る場面は、「アルバイト先(52%)」「日本人の友達と話す場面(27%)」であるが、これは2年生にとっても、「アルバイト先(19%)」「日本人の友達と話す場面(22%)」である。パーセンテージは減少しているものの、日本語の運用能力不足という問題を抱え、コミュニケーションに困難を感じている学習者が少なくないことがうかがわれる。こうしたことから、学習者たちは人間関係を築く、あるいは維持するための日本語運用力を求めていると推測される。

大学の学びとは、田中(2003)が指摘するように、一定の知識が蓄積されていることを前提に、それぞれ自分でみつけた課題を能動的に探求するもので、書物からばかりではなく、教員や、他の授業参加者、また社会とその構成員から学ぶものである。従って、学部留学生は、日本社会において円滑な人間関係を構築・維持し、大学生として自律的に学んでいくことが必要であり、そのために日本語運用能力を高め、日本社会において十分自己表現できるようなスキヤフオールディングが必要なのである。

3. ニュース視聴を主活動とした会話授業

2002年度に調査を行った頃から、学習者による日本語の授業評価において「もっと自由に話したい」という声があがっていた。この声を学習者のニーズと受けとめ、ストレートに応じてみようと、2004年度、フリートークを主な教室活動にした授業を行った。そこでは、フリートークをするために学習者が行う話題提供のスピーチは、話題により参加者全員が共有しにくい時があること、スピーチ自体、学習者にとって負担感を伴うものであることが問題となった。また、毎回の授業は、前半を市販の教材を使用した聴解練習、後半をフリートークの活動にあてたのだが、全く別の活動で授業時間を二分するのは効率的ではないと感じていた。

そこで2007年度は、聴解練習とディスカッションを一体化させ、ニュース視聴とその内容についてのディスカッションを主な教室活動とする会話の授業を行うことにした。

3-1 コースの流れと評価方法

コースの大きな流れは、以下の通りである。

- ① 個人面談を行い、各自の日本語運用能力をチェックする。その結果通知を参考に、各自が学習目標を設定する。
- ② 授業は毎時間、視聴タスクシートを配付し、ニュースをタスク視聴する。
- ③ 視聴したニュースについて考えたことを話し合う。
- ④ 学習者は授業終了後、または翌週にタスクシートに記入したものを提出する。
- ⑤ 視聴した内容について自分の意見をまとめた発表を行う。
- ⑥ コース終了時に、今期の目標達成度と今後の取り組みについてまとめた自己評価レポートを提出する。

次に、この流れは評価方法とどのように関わっているのか述べる。

表1に示したのは、2004年度の評価方法をいかに改善したか、その一覧である。評価方法の提示順は、概ねコースの進行と一致していると考えてよい。網掛け部分は、2004年度に採用したもので、2007年には廃止または変更したものである。

それらが2007年度にはどのように変更になったのか、右に矢印を付して示す。

まず、最初に行われる個人面談は、学習者の日本語運用能力を教師が理解するために行うものである。面談を通して教師が判断した学習者のレベルを、なぜそう判断したのかという根拠を示して個人面談フィードバックシートで伝える。学

表1 評価方法の改善

①	個人面談フィードバックシート		
②	自己評価・目標設定シート		
③	話題提供 1		→ (後期のみ)
④	相互評価のまとめ 1	----10点	→ 視聴
⑤	中間自己評価	----10点	タスクシート
⑥	話題提供 2		
⑦	相互評価のまとめ 2	----10点	→ 20点
⑧	自己評価レポート	----30点	
⑨	最終発表	----40点	
⑩	出席	----10点	→ 20点
			計 100点

習者はこれを見ながら、自分自身の学習目標を設定するのである。

2004年度の評価方法は、学習者が自己の学習を振り返り、学習進行状況を教師と共有することができるようデザインされている。⁽²⁾

2004年度は、二回の話題提供を行い、フリートークを行って、その話題提供を他の学習者に評価させた上で、中間に自己評価を行わせた。話題を自ら選択して話題提供のスピーチを行うことには緊張感が伴う上に、ある学習者が提供する話題を他の学習者が全く知らず、話し合いが難しくなったこともある。そのため、2007年度は、話題提供を伴うフリートークは後期のみとして、評価の対象からはずした。この部分をニュース視聴にし、視聴タスクシートを見ながらのタスク視聴を通して、さまざまなニュースについて知り、考えて、話し合う過程で、お互いの志向や、発言の傾向などについて了解することを期待した。

こうして、コース終了直前には、自らの立てた学習目標に対する達成度と、自らの学習を振り返る自己評価レポートを作成し、その学期に学んだことのまとめとして、授業でとりあげられた話題か、もしくは自分で選んだ話題について語る最終発表を行った。

3-2 教材

教材としては、学習者にとって現実的に関連がある、または関連があるととらえられている話題、一回限りで報道されなくなるものではなく、続報が期待される話題を、授業日の朝のニュースから三つほど選び、視聴することにした。当日の夜や翌日、新聞、ニュースなどを見たり、他の人と会話する際の話題になることを期待したのである。また、現代の日本社会を知るのに有益と思われる特集番組も取り入れた。

4. 授業の実際と学習者による評価

4-1 授業の実際

コースは実際、どのように運営されたのか。毎時間とりあげた話題の一覧を表2に示す。1ブロックが一コマ90分、話題の後ろに(3)とあるのは、その話題には3コマかけたことを示す。また、後期で「発表」とある回は、学習者が話題提供をして、その件について全員が話し合った。「」内が学習者のとりあげた話題である。表2から、前期に比べ、後期に入ると、1コマで扱える話題が増えていることが分かる。

4-2 学習者による授業評価

前期終了時に学習者による授業評価を実施した。その結果、回答者9人中全員がこの授業を役に立つか面白いと考えており、今後授業中にやりたいこととして、7人がテレビニュースの視聴を、4人が学習者の話題提供による自由な話し合いをあげていた。そこで、コース最終日に学習者と話し合い、後期もテレビニュースの視聴を続け、学習者の話題提供によるディスカッションを取り入れることにした。

こうして行った後期授業に対し、授業評価に回答した学習者7名のうち7名とも、授業を「役に立つ」と評価している。今後やりたいこととしては、「ドラマを見て、その内容を理解できるようになりたい」(1名)、「ディベートがしたい」(1名)という声も上がったが、概ね、自分自身をもっと話せるようになりたいという意見であった。

表2 2007年度の会話授業でとりあげた話題一覧

前期	後期
三重中部地震	フィリピン残留日本人・早くも再来年入社の採用活動
地方自治体の長選挙	亀田親子に厳重注意
ゴールデンウィーク最終日	発表「早くも再来年の就職活動」「亀田兄弟」
赤ちゃんポスト・はしか大流行の兆し	発表「ゼロからの風」「よい子が親を殺す理由」
特集 ワーキングプア～アメリカからの警告～(3)	発表「芸術展覧会の伝言ノートにみる異文化」 「学力低下について」
中国 CO2 削減目標発表	発表「就職は中国?日本?」「日中間の外交関係について」
学校への理不尽な要求ー弁護士制度導入ー	特集：“就職氷河期世代”夢はつかめるか(2)
特集：街をさまよう若者たち～新しい形のホームレス～(3)	関東大学“海外遠征で大麻草の購入”・「早い」「子どもが」インフルエンザ・チンパンジーの記憶力
	原油価格高騰ー家計への影響は・文明の存続脅かす危機・鳥インフルエンザ検疫強化
	診療報酬“本体”8年ぶり引き上げへ・翌朝も残るアルコール・“海上から迎撃”海上で発射実験
	落語で学ぶ大阪方言

5. 学習者の自己評価レポートにみる教室活動の効果

授業評価からは、学習者が今回の実践を肯定的にとらえていることがうかがえるが、本実践における教室活動が教室外の日本語環境とつながった有効なものかどうかについては、コース開始時中級ベースの口頭能力^③を持つAグループの学習者と、上級ベースの口頭能力を持つBグループの学習者間で差が見られた。

Aグループに属する4人の学習者は、コース開始時の滞日期间が2年以内で、牧野(1999)の評価基準で概ね中級中から上級下に判定され、その日本語運用能力は文を羅列して話すことができるレベルから、なんとか段落を構成して話すレベルである。

Bグループに属する2人の学習者は、コース開始時の滞日期间が2年、6年で、滞日期间6年の学習者は、そのうち4年間は日本の会社で勤務していた。Bグループの両学習者は牧野(1999)のいう上級中以上に判定され、会話の流れに柔軟に対応し、段落の長さで詳細な叙述や描写ができるレベルである。

5-1 自己評価レポート

自己評価レポートでは、以下の内容をA4一枚以上にまとめることが課された。

- ① 自分がこの会話の授業で設定した目標はどんなものであったか。
- ② 教室活動と教室外の日本語環境を結びつけることはできたか。
- ③ 今まで、日本語学習や日本の生活において問題を解決したり困難を克服する上で役に

たったことはどんなことであったか。

- ④ 設定した目標は、どの程度達成できたか。また、今後、会話上達のため、どのようなことをしようと考えているか。

各5点とし、内容不足の場合減点することが事前に申し渡されていた。

5-2 自己評価レポートに見る学習者の姿

学習者は、自己評価レポートの各項目に対して、どのような記述をしたのか。項目を順に見てみよう。便宜上、④の前半に対する記述は、①の項目にまとめた。

① 自分がこの会話の授業で設定した目標はどんなものであったか。どの程度達成できたのか。

到達目標としては、Aグループのほぼ全員が、文法の誤りをなくすことと、一人で筋道だった長い話ができるようになることをあげている。Aグループの学習者は、文法の誤りをなくすこと以外、自分でも話をきりだすなどして積極的に会話に参加すること、話題を増やすこと、根拠のある意見を述べることを到達目標として設定し、概ね達成したとする学習者がほとんどである。それに対してBグループの学習者は、1名が「文法の誤りをなくすこと」、「目上の人に対する言葉遣いに気をつけること」をあげているが、達成したかどうかに対する記述はない。

② 教室活動と教室外の日本語環境を結びつけることはできたか。

次の記述は、Aグループの学習者Sのものである。

〔前期〕授業中の活動と授業外の日本語環境を結びつけることは、まあまあできたと思います。会話の授業でいつも今一番注目されているニュースとかを見せてもらったり、それについて自分の意見を述べたりしました。自分が意見を発表するためにいろいろ考えなければならなかったし、それに他人の意見も聞いて、その意見について自分の見方を述べたりしたので、前よりだいぶ話せるようになってきました。それにいつも勇気がなくて人が多いところで発表するのが恥ずかしかった私は今、その恥を押さえて話せるようになりました。この授業の影響で私がニュースを見るのが好きになってきて、何を話しているか理解しようとするようになったので、授業中の活動と授業外の日本語環境を結びつけることはできました。最近ニュースでよく放送された年金問題を理解したいと思って、バイト先の日本人にも年金って何？て聞いて、年金問題というのがどういう問題かについて理解できました。

Sは、後期レポートで、「以前は情報不足の上に、自分の日本語に自信がなくて、日本語で他人と話すのをできるだけ避けていた」としているが、前期の教室活動を通してニュースについて話し合う経験を積むことにより、話せるようになり、それと前後してニュースを見るのが好きになって、アルバイト先の知人にニュースに関する疑問について自分から質問して情報を得、理解することができたと報告している。

次に、Aグループの学習者Jの記述を見てみよう。

〔後期〕会話の授業から勉強した知識は授業外の日本語環境でよく使えるようになった。日常生活によく使える単語がもっとも増加したと思います。そしてニュースで聞いたことは、ゼミの授業でそのまま使ったこともあります。前期の「はしか」の流行についての授業などでした。

Jは4月に来日したばかりの学習者である。前期のレポートによると、コース開始当初はニュースを理解することが困難であったという。コースの進行に伴い、ニュースが理解できるようになってきて、教室活動の中で質問に答えたり発言したりできるようになり、「会話の中できいたことばや知識を授業以外の日本語会話でよく使って他人と話し合うようになった」としている。

SやJに代表されるように、Aグループの学生は全員、教室活動と教室外の日本語環境を結びつけることに成功している。その中には、以下に見られるように、自分の日本語環境を積極的に改善したHのような学習者もいる。

〔前期〕私は（前在籍校所在地）にいた2年間ずっと工場でアルバイトをやっていて、周りはみんな（自国）人でしたので、私の日本語は今日のレベルです。全然日本語の勉強になれませんでした。飲食店でバイトしたら、日本語がすぐアップできるとよく聞いていました。それで、ここに来てから、あちこちで飲食店のバイトを探して、やっと5月過ぎて、土日のバイトを見つけました。土日しか入りませんので、今まで10回ぐらいしか行っていません。今までバイト中、何か話している途中で止まってしまって、すごく恥ずかしいなと思ったことがあります。でも、日本人が笑わないのは一番安心できることです。もっと自信を持ってなくなって、二度と話す勇気が出なくなります。バイト先でも、日本語の勉強ができて本当にうれしいです。

この学習者Hは内向的で恥ずかしがりなため、日本語で話すことには大変な勇気を要し、なかなか自信を持ってないようであった。こうした環境でHは、「日本人と話すチャンス逃さずに、会話に参加するようがんばって」、後期レポートでは「自分からも何かについて話そうとしたが、長く続けられずに終わることが多かった」としながらも、「ここに来て、もっと日本語でしゃべりたくなって、一日でも早く人と日本語で意見を交わしたりしたい」という意欲を見せるようになった。

一方、Bグループの学習者の場合、滞日6年の学習者はこの項目に関する言及がなく、滞日2年の学習者Cには以下のような記述が見られた。

〔前期〕この前期の二カ月あまりの授業や授業外の日本語環境で自ら意識して、自分の間違っているところや不十分なところを直して、授業外はアルバイト先などの環境で日本人との会話を増やして、色々なニュースや社会問題について意見を交換したり雑談したりして、日本語能力を上げようとしてきた。色々な場面で分からない単語などが出てきたら、すぐに聞いて、分かったことも結構あった。アルバイトの時など常連さんに積極

的に声をかけたりするようになった。

〔後期〕アルバイトの時でも、今までは年輩の人（30代以上）との会話が多かったが、できるだけ若者たちの中に入って、会話して、若者言葉や今の流行の新しい言葉などを覚えるようにした。

Cもまた、教室活動を教室外の日本語環境に結びつけることには成功しているが、後期に入ると、C自身の興味が、話し相手に応じてスピーチレベルを調整することに向かっている。これは、本実践における教室活動とは性格を異にしたものである。それぞれが自律的に学習を進めるという観点から、このような方向での学習の進め方は好ましいことであるが、本実践においての教室活動と、教室外の日本語環境の結びつきを示すものではない。

③ 今まで、日本語学習や日本の生活において問題を解決したり困難を克服する上で役にたったことはどんなことであったか。

Aグループの学習者の場合、「文法学習」と答えた一人を除いては、「自分の興味のあることやできないことを日本人に積極的に質問できるようになったこと」(S)、「他人のうまい日本語をまねて、自分のものにするよう注意すること」(J)、「以前はテレビがあってもほとんど意味がわからないので見る気は全然なかったです。会話の授業でよくニュースを見せてもらって日本語がうまくなってから、日本の番組はそんなに難しくないと思いました。それからテレビが好きになりました。ニュースを見る習慣もついてきました。いろいろな情報をよく知って、それで同僚と楽しく話しています」(E)「クリスマスパーティーで知り合った人はみな（自国とは違う国）人で、初めて会う人ばかりだったが、社会人としての生活体験についての話ができた。授業で同じような話があってよかったと思った」(P)と、教室活動そのもの、もしくは教室活動を通して経験したことが学習や生活に役に立ったとしている。

Bグループの学習者の場合は、滞日2年の学習者Cが前期に「まちがいを恐れずに話すこと」と、教室活動と直接関係のない自分自身の方法を記述した以外、この項目に関する記述はない。

⑤ 今後、会話上達のため、どのようなことをしようと考えているか。

Aグループの学習者の場合、ニュースをよく見る、日本語の授業を履修する、など、授業中の活動を継続したり、授業そのものに自分の会話上達を委ねようとする傾向が見られる。また、Aグループの学習者2名と、Bグループの学習者Cが語彙を増やしたいとしているが、そのための方策には触れていない。

5-3 まとめ

自己評価レポートからは、中級ベースであるAグループの学習者が、教室活動を通して学んだことを、教室外における問題解決の手段として活用し、また教室外の日本語環境と結びつけて学習を進め、自ら設定した目標を概ね達成する姿が見て取れた。また、Aグループの学習者は、今後の学習においても、教室活動で行ったことを継続したり、引き続き

日本語科目を履修して会話を上達させていこうとする傾向を見せた。

一方、Bグループの学習者が、要求した項目に答えることは比較的少ない。日常生活における問題解決方法と教室活動との強い関連は見られず、到達目標自体が、教室活動の性質とは違う方向を向いていることが考えられる。

6. 大学生として日常会話に参加するスキヤフオールディング

こうして見てきたように、今回の授業実践は、少なくともコース開始時中級ベースの口頭能力を持つ学習者にとって、日常会話に参加するためのスキヤフオールディングとして有効であり、かつそうした役割を担うことが期待されていると認められる。日本語の日常会話に参加することが不慣れな学習者を、ニュース視聴を中心にした教室活動により、いかに支えてきたかを示すものとして、Aグループの学習者Eが前期に提出したレポートの一部を以下に示す。

〔前期〕日本語が下手だし、しかも話せる話題もあまりないし、また、私が話しているとき、流れて話すことがちょっと無理だし、感情を表すことばもあまり覚えていないから、仕事で日本人と話すことはあまりしませんでした。でも、授業中、先生と他の人の話を聞いて、多少覚えて、日本人と話すときに使えるようになりました。恥ずかしいことだけれども、今まで、私は何かあったら全部夫に聞いてもらっていました。でも、先生とみんなのおかげで、先週の日曜日に、初めて一人で下着を買いました。すごく嬉しかったです。

Eは、コース途中の授業後などに、アルバイト先で日本人の同僚と話したくないという気持ちを筆者に打ち明けてきた。だから勉強したくないと言うのか、ただ聞いてもらえばそれでいいのか、Eの真意がわからないまま、筆者は、「仕事にさしつかえなければ、話したくない人とは別に話さなくていい。話したい時だけ、話したい人と話せばいいではないか」とアドバイスしたことがある。しかし、大学の日本語クラスを分けるためのプレースメントテストの上位得点者で、文法的にはほぼ正確な発話をするEが「話したくない」という気持ちの底に、日本語が下手、ことばを知らない、話せないという意識が根強くあり、しかも店員とコミュニケーションを取って下着を買うことさえ一人ではできないという状況があることは、想像もできなかった。このような状況にあったEにとって、「一人で下着を買えた」ということは、革命的なできごとであり、それを支えていたものの一つが、大学における日本語の会話授業であったということは注目に値するのではないだろうか。この後Eの「革命」は進行し、後期にはこのような記述をしている。

〔後期〕私は相手が(自国)人でも、あまり親しくない人と話すのは好きじゃないから、日本に来て、アルバイトで知り合った人と下手な日本語で話すのは嫌いでした。(中略)でも、大学に入って日本語の会話の授業を受けてから3、4ヶ月経って、日本人と話したくないという考えがちょっとずつ変わってきました。授業中でみんながよく自分の意見を言って、わたしもできるだけ言うようにして、だんだん慣れてきて話せるようになりました。同僚と話しているときに、ただあいづちだけじゃなくて、自分から話すときも

多くなりました。授業で見たニュースも、同僚と話す話題になりました。日本人の友達もゼロから何人にもなりました。

日本語が下手だから、日本人と話したくないと思っていた E は、後期にはアルバイト先で、同僚の話にあいづちを打つだけではなく、自分から話を切り出すようになり、授業で見たニュースの話題について話し合うようになっている。そして、恐らくこのように、話題の探し方を知り、話題について話す経験を得、心を開いて話すことができるようになった結果、日本人の友達も数人できたのであろう。

E の事例は、極端な例であるかもしれないが、日本語が下手、日本人と話す話題がわからない、話すのが怖い、あるいは避けたいと思っていたという点で、A グループの学習者は共通するところがある。教室での経験が、教室外での会話に参加する自信につながる。ある時は、教室活動をなぞることで、教室外でのコミュニケーションに成功し、さらにその経験が、教室外でのコミュニケーションにおける積極性を生むという効果が、本実践において得られたものと考えられる。

7. おわりに

今回の授業実践は、少なくともコース開始時中級ベースの口頭能力を持つ学習者にとって、日常会話に参加するためのスキファオールディングとして有効であったことが、学習者の自己評価レポートより確認できた。今回の授業実践自体は、学習者の口頭能力のばらつきに関わりなく支持を得ている。今後、上級ベースの学習者と教師が共有する視点をどこに定め、どのような振り返りを行うのか検討し、多様な学習者それぞれが得たものを確認する方策を考えていきたい。

本実践の舞台は「会話の授業」であり、学習者は「会話が上達したい」という思いで履修するにもかかわらず、コース終了時、「会話が上達したかどうか」を客観的に測る評価方法はとられていない。コース終了時、学習者による授業評価を行う際に、最終発表が評価方法として適切かどうか問うたところ、全員が適切であるとしていた。一方、後期のコース開始時に、個人の運用能力を測る個人面談を再度行いたいと尋ねた時に、行いたいと答えた学習者は6名中2名にとどまった。「自己評価」を含めた「評価」が学習者に負担感をもたらし、それが時には成長の原動力になるのだが、時には学習者を尻込みさせてしまう。評価方法についても、今後の検討課題としたい。

注

- (1) 山崎(2006)による。
- (2) 峰石(2002)の分類による Assessment portfolios を採用し、カリキュラムの内容に則した、査定のためのタスクを教師側がデザインした。学習者にその作品をファイルすることは求めているが、自分が作成したものを常に振り返りながら学習を進めていくように設計されている。本実践における評価方法も、全体として同じような狙いを持っているが、あえてポートフォリオとはしない。
- (3) 牧野(1999)の示す評価基準による。A グループには、上級下と判断された学習者も存在したが、産出する発話の質がB グループの学生より、A グループの学生に近いので、上級下の学習者も含め、「中級ベースの学習者」と呼ぶ。

参考文献

- (1) 齊藤恵(2004)「年少者 JSL 教育におけるスキヤフオールディングの必要性」『年少者日本語教育実践研究』vol.2, 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- (2) 田中共子(編)(2003)『よくわかる学びの技法』ミネルヴァ書房
- (3) 舟橋宏代(2002)「2002年度鈴鹿国際大学留学生日本語環境実態調査」『鈴鹿国際大学紀要 CAMPANA』No.9
- (4) 舟橋宏代(2005)「ポートフォリオを利用したフリートークの「会話」授業－学習者の自律学習を支えるために－」『鈴鹿国際大学紀要 CAMPANA』No.12
- (5) 牧野成一監修(1999)『ACTFL-OPI 試験官養成マニュアル』ACTFL
- (6) 峰石緑(2002)『大学英語教育における教授手段としてのポートフォリオに関する研究』溪水社
- (7) 山崎遼子(2006)「JSL 生徒への高校入試作文支援において必要な視点－明日「一人」で書くためのスキヤフオールディング－」『年少者日本語教育実践研究』No.6, 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- (8) Gibbons, Pauline(2002) *Scaffolding Language, Scaffolding Learning : Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, Heinemann: NH