

機能シラバスの教材で学習者はどう動いたか - 韓国の日本語教育現場から -

Japanese Language Classes in Korea : How did Learners respond to the Material of a Functional Syllabus?

渡辺浩子 Watanabe Hiroko
(清州大学校 Cheongju University)

要旨

機能シラバスによる会話の授業は、コミュニケーション・アプローチの中心をなすものであり、日本国内外の様々な教育機関で実践されている。

ところが実際のところ、学習者が教師の求めるものとは違った方向に動いてしまうことが多い。なぜ、このような動きを学習者がとるのだろうか。

学習者にインタビューを行なった結果、学習者は「機能」によって動くものではなく、「場面、状況、人間関係」をもとに動くということが判明した。

このことから、教育の現場でより実際的な言語活動を目指すならば、「場面、状況、人間関係」をもとにした動きから立ち上がってくる機能に対してフィードバックを行う、という取り組みが有効なのではないかと考えられる。

Japanese conversation classes taught through a functional syllabus are the main part of Communicative Approach. They are carried out at various kinds of language institutes in Japan and many other countries. But in fact the students' responses are often different from the responses teachers require. Why do the students respond in this way?

I interviewed the students and found out that they did not respond in terms of "function" but "scene, situation and human relations". Therefore, if you are driving for practical activities in language classes, I think it is effective to give feedback to the functions when they appear from action by "scene, situation and human relations".

【キーワード】 機能シラバス ロールプレイ 教科書依存型 自由型 機能の立ち上がり

1 はじめに

近年のコミュニケーション・アプローチの広がりにより、機能シラバスによる会話の授業

が様々な教育機関で行われている。筆者も、中・上級の会話のクラスを担当するたびに、各課の題目が「頼む」「申し出る」となっているような機能シラバスの教材を採用してきた。

ところが実際のところ、授業が意図した通りに学習者が動いたと実感できたことがほとんどない。例えば、「誘いを断る」という機能を学んでいるのに、学習者がロールプレイで「誘いを受ける」会話を行なう、といったことがあまりにも多いのである。教師が取り違えを指摘しても、学習者はとりあえず「わかりました」とは言うが、どうも納得していないようである。これは、文法の理解と定着を目的とした授業で、学習者の間違いを指摘したとき、学習者が教師の指摘をすんなりと受け入れるのとは対照的である。

また、このように学習者が学習項目を取り違えてロールプレイを行なっても会話としてよくできていて不自然さがないということも多い。このような場合、教師はどのようにフィードバックを行えばよいのか迷うところである。

一方、会話の授業で教科書の本文をもとに作文し、それを読み上げるという学習者もいるが、これを会話として認めてもよいのだろうか。

本稿は、このような現象に注目し、機能シラバスにおける学習者の動きを観察、分析し、従来の「始めに機能ありき」というような機能シラバスの妥当性を再検討するものである。そしてその結果を特に海外の日本語教育における機能シラバスの扱い方に生かしていくことを目指す。

2 本稿で対象とする機能シラバスの教材と授業

本稿で対象とするのは以下の、筆者による中上級日本語会話の授業である。

- ・ 1998年 9月～12月 韓国 釜慶大学校 日本語科3、4年生対象の会話授業 週3時間 学習者数：15名 使用教材：「現代日本語中級」
- ・ 2005年 9月～12月 韓国 清州大学校 日本語科3年生対象の会話授業 週3時間 学習者数：約30名 使用教材：「新日本語の中級」
- ・ 2006年 3月～6月 9月～12月 韓国 清州大学校 日本語科3年生対象の会話授業 週3時間 学習者数：約20名 使用教材：「Talk Talk Talk 日本語中級」

「現代日本語中級」「新日本語の中級」「Talk Talk Talk 日本語中級」は、どれも各課のタイトルもしくはサブタイトルが「申し出る」というような「機能」を表すものとなっている。そして、対話形式の本文があり文型が提示されている。ロールプレイは提示されているものと提示されていないものがあるが、授業では筆者自作のロールカードを使用した。

授業は次のような流れで行なった。

その時間に学ぶ「機能」について教師が説明し、文型を導入（ほとんどの文型は、学習者にとって既習である）。本文を読み、学習者と共に本文を分析し、語用論的な談話構成を意識させる。そのあと、学習者がペアを作り、教師があらかじめ用意した5～10種類程度のロールカードの中から一つを選択し、ロールプレイを行う。

筆者が、ロールプレイにおいて学習者に求めていたのは、会話全体に機能があることを意識し、その機能にふさわしい表現を用いて、日本文化の文脈に沿った会話を行う、

というものである。これらは、教材に明記されていることもあれば、隠された情報やタスクとして存在するものもある。

ロールカードの題材は、教科書の内容に沿ったもの、学習者にとって身近と思われるものから、現実離れしたものまである。

3 ロールプレイで、学習者はどう動いたか

2のように行なった日本語会話の授業でのロールプレイでの動きから、学習者は大きく二つのタイプに分けられる。一つは「教科書依存型」で、教科書の会話文の一部を入れ替えて作文し、それを読んでロールプレイとする学習者である。会話能力が低く能動的に会話を進められない学習者が多い。ただ、ぎこちないながらも教科書の会話文に沿って動くので、結果的に教師の意図に合致した動きになることが多い。

おそらく従来はこのような学習者によるロールプレイが、機能シラバスの授業のモデルとされてきたのかもしれない。しかし、これは言うなれば作文の読み上げ、もしくは置き換え練習の変形のようなもので、学習者の能動的な発話とは言えないのではないだろうか。

もう一つは、先に述べたように「誘いを断る」を「誘いを受ける」に変えるような「自由形」と言うべき学習者である。会話能力の高い学習者が多い。ロールプレイでも積極的に会話を進めるが、学習項目を無視したり別のものに置き換えたりすることが多い。そのため、どのように評価し、フィードバックを行なったらいいか困るものである。

本稿では、特にこの「自由型」の学習者に注目し、以下、事例を挙げる。これらの事例は、すべて一回限りのもので、学習者の動きが把握できたものを取り上げた。

学習者が学習項目の機能を置き換える

事例1

教材の機能「誘う」「断る」 A：あなたは、留学生Bさんの保証人です。久しぶりにBさんが遊びに来ました。大学のことや国のことなどお酒を飲みながらゆっくり聞きたいので、Bさんにもっとゆっくりしていくように教えてください。 B：あなたは、留学生です。保証人の家を訪れて、夕食をごちそうになりましたが、明日は発表があるので、早く帰りたいと思います。保証人の誘いを断って早く帰ってください。
--

学習者の動き：Bは、Aの引き止めに応じ、何度も乾杯を繰り返した。

ロールカードに「断る」とあるにもかかわらず、引き留めに応じたということは、誘いを受けたと言うことで、Bは、学習項目を無視していると言える。また、学習項目ではないが、乾杯は日本の宴席などでは通常最初に1回するだけである。韓国には、飲みながら何度も乾杯を繰り返すことでコミュニケーションを図るという文化があるが、この行為は日本文化の文脈では不自然である。

学習者が学習項目の文型を置き換える

事例2

教材の機能「不満を言う」

文型：こんなことしなければならないんですか。～のに～ではとても無理です。
A：わがままな人です。Bのうちに遊びに来ました。不満を言ってください。
B：穏やかだがしっかりした人です。Aの不満に応えてください。

学習者の動き：Aは、BにCDを「貸してくれ」「出前を頼んでくれ」など、いろいろな要求をした。

教師が期待していたのは、「5階まで階段を使わなければならないんですか。」「インスタントラーメン食べなきゃならないんですか」というように不満を表明することだったが、Aを担当した学習者は、「わがままな人」を「いろいろ要求する人」と解釈したようである。

学習者が学習項目の機能に焦点を合わせず、後に続くやりとりが会話の中心となる。

事例3

教材の機能「苦情を言う」「謝る」
A：主婦です。隣のうちの奥さんBが、うちの主人を誘います。苦情を言ってください。
B：謝ってから、これからどうするか伝えてください。

学習者の動き：Aは、Bに苦情を言ってBは一応謝ったものの、Aに「あなたもわたしの主人を誘ったじゃない」と非難し、Aは、さらにそれに反撃した。

教師は、Aが相手の心情を大きく損ねず苦情を言い、Bが単に謝罪の言葉を述べるだけでなく、これからどうするかということ伝えることで誠意を示す、という会話を期待したが、「苦情を言う」「謝る」は簡単に行なわれ、その後A Bの口論が続くという会話になった。

事例4

教材の機能「誘う」「断る」
A：新興宗教の信者です。BさんをC教祖の講演会に誘います。
B：Aさんの誘いを断ります。

学習者の動き：Aは、Bを講演会に誘い、Bは、一応断った。その後、Aは、拍手を打つ仕草をし、「これで病気が治るよ。恋人ができるよ」などと教団についての情報を提供した。AはBにも拍手を打つように指示し、AとBは一緒に拍手を打った。

教師が期待していたのは、AがBの都合を聞きながら誘いBがAを傷つけないように断る、あるいは、Aが様々な方法で何度もBを誘いBはそのたびに断る、といったものだったが、「誘う」「断る」は最初に簡単に行ない、その後Aによる宗教団体の説明が続く、という会話になった。

事例5

教材の機能「別れの挨拶をする」
A：ウルトラマンです。1年の地球での任期を終え、故郷のM78星雲に帰ります。地球防衛隊の隊員としていっしょに戦ってきたBに別れの挨拶をします。
B：地球防衛隊の隊員。Aがウルトラマンであることを知りません。

学習者の動き：AとBは簡単に別れの挨拶を交わすが、いざAが帰ろうとすると、壊されたビルを持ち主（遅れて授業に参加した学習者が担当した）が現れ、Aに弁償を要求したが、結局地球防衛隊が負担することで決着が付く。Aが再び帰ろうとしたところ、飛べ

ないことが判明、AはBに相談し、Bはアルバイトをする事を勧めた。Aは帰国費用を作るためにアルバイトをすることになり、結局、故郷には帰らないという結末となった。Bの「Aがウルトラマンであることを知りません」という設定は無視した。

教師は、別れの挨拶を思い出話や、今後の話などを含めて会話を行なうことを期待していたが、別れの挨拶は簡単に済ませ、その後思いがけない展開と結末となった。

このように、学習者は、教師が思いもしなかった会話を作り上げていく。

4 学習者の動きの分析

3では、学習者に「教科書依存型」と「自由型」という二つのタイプがあると述べた。「教科書依存型」の学習者は、教科書にある会話文の一部を変えたものを読むというスタイルのため、ほぼ教科書通りの動きとなる。

一方「自由型」の学習者は、自由奔放にロールプレイを行なっているように見える。「自由型」の学習者に共通する特徴はあるのだろうか。

川口・横溝（2005：119）では、ロールプレイをa．対話の一部が既に与えられているもの、b．場面、状況、人間関係と語彙が与えられているもの、c．場面、状況、人間関係のみが与えられているもの、d「行なうべき言語活動の内容」が与えられているもの、e．場面・状況・人間関係と対話の目的が与えられているもの、f．解決すべき問題が与えられているもの、の六つに分類している。

これに当てはめてみると、事例1はe cのように対話の目的が作り替えられ、事例2は、b・e cのように入型と対話の目的が別のものになり、事例3と事例4はb cと対話の目的が途中で変わり、事例5はe c・aのように入られたものから別の方向に大きく発展する、といったように学習者が作り変えていると言える。

また、川口（2007：72）では、「人間のコミュニケーションには、『個人的なニーズを充足させる』ためのものと『自己開示と他者理解の往還』をするためのものがある」と述べている。「自由型」の学習者は、「個人的なニーズを充足させる」ことを目的とする学習項目を、ロールプレイという形を借りてストーリーを作るというように、創造性を発揮することを楽しんでいるように見える。これは、「自己開示と他者理解の往還」をするためのコミュニケーションになっていると見ることもできる。

5 学習者へのインタビュー

「自由型」学習者のこういった動きについて、ロールプレイに参加した本人や、他の韓国語母語話者に意見を聞いてみた。

事例1について、本人からの話は聞けなかったが、ある韓国語母語話者は、「自分がBの立場なら、断らない」と言っていた。確かに韓国人は、目上の人から誘われた場合、多少不都合なことがあっても誘いに応じることが普通である。このような学習者の行動の欲求は学習項目を無視するほどに強固である。

事例2は、Aの役の学習者に話を聞いたところ、「自分は、何かに反応すると言うより自分から話題を作っていく方だ。Bの役の学習者とは親しく、普段彼が自分の話を受けることが多い」ということだった。Aの役の学習者にとって、特にBの役の学習者との関係

においては、「わがままな人」とは、「相手に要求する人」というのが自然なのだろう。

事例3と事例4の学習者に「導入した文型や機能をなぜ使わないのか」と聞いたら、「習っても使うことが難しいから、自分が話しやすいように変えてしまったのだと思う」と答えた。会話能力の高い学習者だが、機能を使った会話は難しいようである。また「最近流行している掛け合いスタイルのミニドラマを作ってみたかった」とも言っていた。ロールプレイをミニドラマを作るいい機会として活用したようだ。

事例5のBの役の学習者は、「別れの挨拶は、会話の前提ととらえていた。Aが故郷に帰ってしまうのは寂しいので、地球に残るというストーリーを作った」「自分はふだん、結末を考えてから、展開を考える」ということだった。豊かな想像力を持っており、「Aが故郷に帰ってしまうのは寂しい」と、役の心情を自分自身の心情とリンクさせている。

事例2、3、4、5、の学習者から共通して聞かれたのは、「とにかくたくさん話したかった」ということである。

6 学習者の動きとインタビューからの考察

4から、「自由型」の学習者は、与えられた「場面、状況、人間関係」は、そのまま手を加えないで、利用することがわかる。一方、「断る」のような「機能」は、別の機能に置き換えられたり、会話全体の中での扱いが小さくなったりしやすい。

5から、学習者は、与えられた「場面、状況、人間関係」の中で自分ならどうするかという発想や、「場面、状況、人間関係」から着想を得て導き出されるストーリーを軸に会話を作り上げていることがわかる。

このことから考えられるのは言語活動を行なう際、「場面、状況、人間関係」は、必要条件であるが、「機能」は必ずしも必要というものではないということだ。機能は学習項目として提示されていても、学習者の発想の方が優先され、容易に無視されたり、会話中での存在が小さいものになりがちである。

だからといって、「機能」がない会話というものもないようである。

事例1では、「誘いを断る」が、「誘いを受ける」に、事例2では「不満を言う」が「命令」置き換わっている。

事例3では、「相手の行動を描写し、非難する」、事例4では「情報を提供する」、事例5では「要求する」「相談する」などの機能が認められる。

これらのことから、言語活動は、「始めに機能ありき」というものではなく、機能は、「場面、状況、人間関係」によって行なわれる言語活動に伴い、立ち上がってくるものだと考えられる。

7 海外における日本語学習の学習項目及び教授法の提案

日本国内で生活する日本語の非母語話者は、先の川口(2007:72)の、「個人的なニーズを充足させる」コミュニケーションを行なう機会が多い。そのため、日本での日本語教育の場では、「個人的なニーズを充足させる」ことを目的とした学習も意味がある。そのために、機能を学習項目の中心として据え、「始めに機能ありき」という授業を行なっても学習者に受け入れられやすいと思われる。

それに対し、海外の日本語非母語話者、特に本稿に登場するような大学生にとって、日

本語で「個人的なニーズを充足させる」コミュニケーションの必然性は非常に低い。それならば、学習者の興味や創造性を活用できる、「自己開示と他者理解の往還」のためのコミュニケーションを指向し、学習項目を立てていくことが授業を興味あるものにし会話能力を向上させるのに有効であると思われる。

具体的な教室活動としては、「場面、状況、人間関係のみが与えられているもの」というロールプレイである。筆者は最近このロールプレイをよく行っており、一回限りではあるが、以下のような動きが見られた。

事例6

A：経験30年の占い師です。当たると言われていますが、最近、お客さんが減ってきました。
B：経験1年の美人/美男占い師です。Aの店の近くに店を開きました。人気があり、店の前はいつも行列です。

学習者の動き：Aが、Bの店を訪ね、「店をやめろ、自分には組の者（やくざ）がついている」とBを脅迫するが、話しているうちにBが実はそのやくざの息子だと言うことが判明。Aは態度を変えBに謝った。

このロールプレイには、機能が与えられていないが、「脅迫する」「謝る」という機能が立ち上がっている。

こういった機能を拾い上げてフィードバックを行えば、学習者の能動性と創造性を生かし会話能力を向上させることができるのではないだろうか。

このようなロールプレイは、現実に行なわれる会話ではないので、「個人的なニーズを充足させる」ためのコミュニケーションではなく、「自己開示と他者理解の往還」のためのコミュニケーションであると言える。

ただし、ある程度決まった型がないと動けない「教科書依存型」の学習者には、よりどころとなる会話文のような教材は必要だろう。しかし、それは、あくまでも多種多様な動きが可能な中での一例であるとし、教科書の助けを借りた学習を続けながらも「自由型」の学習者への移行を目指していくものとしたい。

8 今後の課題

本稿では、機能シラバスの教材で、学習者が教師の意図したとおり動かないことに着目し、学習者の動きを分析した。その結果、学習者を動かすには「場面、状況、人間関係」があれば十分で、「機能」はあとから立ち上がることが判明した。

今後は同様の実践を続け、データを集めることで、学習者の動きをさらに詳細に分析したい。

また、本稿では7で述べた教師によるフィードバックについては言及できなかったが、これも実践データを集積することによって、学習者の会話能力の向上と学習のモチベーションの形成に効果的なフィードバックの方法を見いだしていけるものと思う。

参考文献

岡崎敏雄・岡崎眸（1990）日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ

凡人社

川口義一(2007)「表現」のための初級指導 「文法」も「機能」も、そして「インタラクティブ」も 日本語教育学会 2007年度研究集会 第6回
【実践研究フォーラム】予稿集

川口義一・横溝伸一郎(2005)成長する教師のための日本語教育ガイドブック(上)
ひつじ書房

川越菜穂子(1991)コミュニカティブ・アプローチと機能的シラバス オーストラリア
の場合 日本語教育論集 日本語教育の現場から 学研

小池生夫主幹(2003)応用言語学事典 研究社

日本語教育学会編(2005)新版日本語教育事典 大修館書店

山内博之(2005)OPIの考え方に基づいた日本語教授法 ひつじ書房

本稿で対象とした教科書

「現代日本語コース中級」 名古屋大学出版会

「新日本語の中級」 スリーエーネットワーク

「Talk Talk Talk 日本語中級」 多楽院(韓国)