

透過外語會話課程培養日語實踐社群的探索

木原直子

早稻田大學大學院人間科學研究所博士生

摘要

在外語環境中，為了提高學習者的外語口語能力，他們需要增加外語溝通的機會。在本文中，筆者透過針對在台灣主修日本語的高年級學生，在修習日語會話課程後，以半結構化面談之方式，試圖澄清以下兩個問題：1) 他們以日語與其他學生之間溝通的態度和行為；2) 在他們對於被要求以日語與其他學生溝通的作業時的反應。

為了使日語實踐社群實際運作，不論有興趣與否，老師對那些主修日語的學生都應給予同樣的關注。研究結果建議，培養日語實踐社群的教師之行為應具有以下特點：1) 不對“正確性”作過度的強調，2) 盡量用學習者能理解的日語以進行溝通，3) 讓學生對說日語有愉悅的體驗，和 4) 增加課堂中小組活動的時間。

關鍵詞：實踐社群、外語環境、日語會話、日語專業、台灣

受理日期：2013.03.15

通過日期：2013.05.24

An Exploration of a Foreign Language Conversation Class Fostering Japanese-Speaking Communities of Practice

Naoko Kihara

Graduate School of Human Science, Waseda University

Abstract

In a foreign language environment, in order for learners to improve a foreign oral proficiency, they need to increase the chance of communicating in its foreign language. In this paper, the author attempts to clarify the following two issues through semi-structured interview against the senior level students majoring Japanese in Taiwan: 1) their attitudes and behaviors against communicating in Japanese among students; 2) learners' reaction against the homework requiring students to communicate in Japanese to perform a task.

In order for Japanese-speaking communities of practice to function, it is important for a teacher to take particular notice of those Japanese major students who do not show interest speaking Japanese as well as those who show. This research suggests that the characteristics of a teacher's behaviors in conversation class fostering Japanese-speaking communities of practice should be: 1) not to over-emphasize the correctness, 2) to communicate with learners in Japanese by providing understandable inputs as much as possible, 3) to let learners experience the joyfulness of speaking Japanese, and 4) to increase the time of groupwork in class.

KEYWORDS: COMMUNITIES OF PRACTICE, FOREIGN LANGUAGE ENVIRONMENT, JAPANESE CONVERSATION, JAPANESE MAJOR, TAIWAN

学習者同士で外国語を話す実践共同体を育む 会話授業のあり方に関する探索的研究

木原直子

早稲田大学大学院人間科学研究科博士後期課程

要旨

外国語会話能力を向上させるには、意識的にその言語で会話する時間を増やす必要がある。本論文では、台湾の大学で日本語を専攻している4年生を対象に、授業時間外に学習者同士が日本語で会話することに関する態度と行動、及びその背後にある学習者の考えを深く理解すること<課題1>と、そのように教師が仕向けた場合、学習者はどのように反応したか<課題2>について、半構造型インタビューを用いて調べた。

学習者同士で日本語を話す実践共同体を機能させる為には、日本語で会話することに興味がある学生だけではなく日本語専攻者全体の底上げをはかる重要性が示された。そのような実践共同体を育む会話授業とは「教師が正確さを重視しすぎない」「極力学習者が理解できる日本語でインターアクションをとる」「グループワークを多くとり入れる」「学習者に日本語で話すことの楽しさを実感させる」授業であることが示唆された。

キーワード： 実践共同体、外国語環境、日本語会話、日本語専攻者、台湾

学習者同士で外国語を話す実践共同体を育む 会話授業のあり方に関する探索的研究

木原直子

早稲田大学大学院人間科学研究科博士後期課程

1. 研究の背景と目的

第二言語環境で日本語（例：日本で日本語）を習得する学習者と異なり、外国語環境で日本語（例：台湾で日本語）を学ぶ学習者は日本語で会話する機会が乏しい。外国語環境でも、メディアとインターネットの発達と普及により、外国語を母語としている人の音声を聞いたり文章を読んだりするチャンスが格段に増えた。しかし、外国語環境の場合、外国語学習者が学習している言語で会話する機会は、本人が努力するか運が良くなければ非常に限られている。外国語会話のクラスに参加すれば会話練習をする機会はあるが、そのような1週間に数時間程度、しかもクラスメートが大勢いる外国語会話クラスで練習しただけでは上達するのに限界がある。語学教育は小クラス制が望ましく（水谷 1980）、日本語会話クラスのような復唱の授業では 教授事項の学習や習得の多くは学習者に委ねられており、効果的に学習できるかどうかは学習者が良い学習習慣を有しているか否かによる（Gagné et al. 2007）。上達する為には、授業時間外にも日本語を使う場を増やす必要がある。

オーラル・コミュニケーション（会話）能力は、形式知というより身体知であり、会話能力を向上させるには同じ目標を持つ集団や共同体を形成して（もしくはそのような集団に参加して）学習する方法が効果的である（藤山 2007）。藤山はウイグル語を母語に持つウイグル族が中国語をマスターするには、中国語を話すコミュニティへの参加が必須という結論に達した。同じ目的（本稿の場合、台湾での日本語習得）を目指す仲間と日本語でコミュニケーションを日常的にとるならば、日本語で会話練習をする時間が短いという学校教育の限界を超えることができる。外国語環境における日本語学習・習得における実践研究に、海野（2008）の研究がある。イギリスで日本語を学習する成人を対象とした研究で、そこではグループ学習の有効性と第二言語教育・習得におけるコミュニティ形成の重要性が示唆された。

同じ目的・興味を持ち、共に切磋琢磨していく集団 に「実践共同体」という概念がある。それは、Lave & Wenger（1991）が提唱し、主に Wenger（1998）が発展させた概念で、教育・ビジネス等の分野で応用されてきた。実践共同体の定義について、杉原（2006）は、「多様な関心や考えを持った人たちが自分たちの活動の意味や目標、役割などについての共通理解を持つ者が共に実践をおこなう集まり

のこと」(p.167)と整理している。実践共同体とは非形式的な場合が多く、どこにでもあるもので、人は複数の実践共同体に属している(Wenger 1998)。本稿における「学習者同士で外国語を話す実践共同体」とは、ある特定の組織に参加しているメンバーの集合体を指すのではなく、授業時間外でも外国語を話すことに関心を持ち、その外国語でコミュニケーションをする学習者達の集合体(集団)¹を指す。杉原(2006)は実践共同体において学べることとして、知識・技能の獲得とアイデンティティの変容を挙げている。自分のアイデンティティを失うのではないかという不安はカルチャーショックの一部である(Oxford 1999)が、本稿におけるアイデンティティの変容とは、今までのアイデンティティに「日本語でも話せる自分」が付け加わるという意味で用いる。小林(2009)も、「日本語でも自分らしくふるまえる自分」というアイデンティティが追加されるような授業を提案している。

実践共同体の概念を外国語教育・学習に応用した実践研究は非常に少ない。Haneda(1997)は、カナダの大学において日本語のクラスをコミュニティとして捉え、その結果、教師の存在と優秀なクラスメートがいることで学習者は上達した、と述べている。しかし、その対象クラスの学生数は3人であり、台湾の大学では通常日本語学科の会話クラスは小さく設定されているものの20名以上が殆どであり、その実践状況と大きく異なる。

教師は学習者が授業時間外にも日本語を話すリソースを活用するように促すべきである(Neustupny 1995)。トムスン(1997)は、学習者が日本語上達に活用できる人的リソースとして、現地の日本人だけでなく全ての人々が人的リソースとして活用できる、と考えている。先輩や同級生はもちろんのこと、日本語を知らない人ですらリソースになる。例えば、日本語を知らない人に教えることで学習者の復習になったり、褒められたりすることで自信を深めたりするという利点を例に挙げた。更に、自分より能力が劣るクラスメートからも学べるという学習者の態度の育成の重要性も指摘した。

直井と大谷(2003)は、英語学習が目的の合宿のエスノグラフィの枠組みとして「言語による社会化」と「実践のコミュニティ」を基軸にした理論的枠組みを提案した。その事例の英語合宿で、学習者は英語のみ話す体験をし、直井らはその参加者を実践共同体のメンバーとして捉えた。その合宿では、日本人が英語のみを使う環境ということで効果的なものの、その4泊5日の合宿が終われば実践共同体は解散され、メンバーは元の生活に戻ってしまうという特徴

¹ そのようなコミュニティへの主な参加候補者の具体的な例としては、本稿のフィールドである台湾の某大学の日本語学科の学生が挙げられる。その大学の日本語専攻者が、相手も日本語を学んでおり且つ日本語会話能力の上達や日本語で話すことに興味をもっているとかわっている場合、彼らは自発的に日本語で話すこともある。本稿においては、たとえ彼らが母語の中国語で話す場合が殆どだとしても、時々でも日本語で話しあっている場合、彼らをコミュニティの参加者として捉えた。

をもっている。それとは対照的に、本事例でとりあげる日本語学科の学生たちは、日常生活では日本語を話す必要性に迫られてはいないが、共に日本語を学ぶ仲間がいて、定期的に一緒に時を過ごすという特徴を持っている。外国人向け中国語クラスを開講している台湾の大学の中には、日本人が多く在籍している大学も数校あるが、殆どの学校では日本人が皆無もしくは若干名しかいない。川合(1998)は、台湾のような外国語環境では、学習者が日本人とインターアクションをもつ機会を得るのは難しいので、教師がそれを実現するようにお膳立てする必要があると述べている。しかしながら、毎回、教師が学習者の為に日本語会話練習をしてくれる日本人を探すというのは現実的に難しい。このように日本人との接触が限られている学習者でも、共に日本語を学んでいる仲間と日本語で会話することにより会話練習の時間が短いという問題を克服できる。

しかし、いくら日本語を専攻しているといっても自然に台湾人同士で日本語を話すようになるとは考えにくい。それは日常の観察から、授業時間外に学習者間で日本語を話していた学生たちを見かけたこともあったが、そのようなことは例外といえるほど珍しいからだ。それでも、まずは現状を正確に把握するという目的から、日本語学科の学生が授業時間外にクラスメートと日本語で会話することに関する態度と行動、そしてその背後にある考えを理解する<課題1>。そして、上述の理由から、大多数の学習者は授業時間外に学習者間で日本語を話し慣れていないことが予測できたので、教師が学習者同士で日本語を話すきっかけをつくることで学習者が学習者同士で日本語を話すようになるか調べる<課題2>。本研究では、学習者の認識・態度・行動データを基に考察することにより、学習者同士が授業時間外でも外国語を話す実践共同体を育む授業のあり方に関する示唆を得ることを目的とする。

2. 方法

2.1 調査協力者

本稿のフィールドは台湾某大学であり、調査対象者はそこで日本語専攻者4年生向けの日本語会話のクラス（以降、日本語会話4）受講済みの学生であり、筆者がそのクラスを担当した。

2.2 課題2のプロジェクト

課題2は日本語会話4で行ったプロジェクトであり、それは4～5名のチームごとに日本へ1週間遊びに行く計画を立てるというシミュレーション（以降、JTP）である。手順は、①学習者がどこへ行きたいかを日本語で考え、資料を集め、他のチームメートと日本語で相談する準備をする、②グループごとに話し合い、1つの旅行計画にまとめる、③授業で自分たちのプランについて発表する、④他のチームのメンバーとペアワークをし、旅行について談話をする、という順に実施した。本研究では、②の部分に焦点を当てる。それは、学習者たちが授業時間外にも日本語で1つのプロジェクト遂行

の体験をすることを目的とした部分である。実際に学習者たちが何を考え、どのように行動したのかについて理解する為に、各グループから1名を選出し、協力を求めた。各グループから1人という条件以外にも、その協力者6人がクラスの成績や欠席数という観点からも極力全体の分布に沿うことを念頭に協力者を決定した。以降、各協力者を A、B、C、D、E、F と記述する。

2.3 調査方法

調査方法はインタビュー形式を採用した。インタビューは、教師と学習者という関係ではなく、率直に話してもらう為、その学期が終わってから約3ヶ月後に依頼のメールを出し、半構造型インタビューを実施した。

2.4 分析方法

事前に準備した質問に対する回答は、インタビュー間の比較や概観を把握できるように記述あるいは表に整理し、結果に記す。また、考察では、課題1と2に関する全てのデータをグラウンデッド・セオリー・アプローチ (GTA) の概念・手法・テクニックを参考にして分析を行った (Charmaz 2006 ; 戈木クレイグヒル 2006)。本研究手法と GTA の違いは、GTA ではインタビューのフィードバックを基に徐々に理論を積みたてていくが、本研究では課題を解決する為に事前にインタビューに聞く質問の一部 (共通質問) を準備しておき、その回答に基づき会話を発展させていく点である。データ収集後の分析手順は以下の通りである。

1. Microsoft 社の Excel を用いて、Excel の1行に通し番号、スクリプト、関連データ (質問番号とインタビュー名) を記述した。1行に1つの意味 (1行が1つのサブカテゴリー) となるようにし、たとえ1文でも必要に応じ複数行に分け、必要に応じインタビューワーカーの質問文とインタビューの回答を1行にしたりして、柔軟に記入した。
2. サブカテゴリー (行) のいくつかが同じ主題を話している場合、それらをまとめ (カテゴリー化)、そのカテゴリーに名前をつけた。
3. データを読み込み、メモを書くことで、話さない要因を調べる重要性が明らかになった。そこで、各要因に関連のあるカテゴリーを集め、要因ごとに整理した。

3. 結果

3.1 通常の学習者の態度と行動

1つ目の質問 (「普段、友達と授業時間外に日本語でおしゃべりしたりするか」) に関しては、EとAは通常日本語を話す仲間同士で日本語を話しているが、その他の協力者は学習者同士で日本語をあまり話していないことがわかった。また、「そのようにすれば、日本語

が上手になると思うか」という質問に対して、授業時間外に友人と日本語で話せば、日本語が上達すると全ての協力者が考えていた。そして、調査協力者が日本語で話したりしている場合には「話すようになったきっかけ」について聞き、話さない人には「なぜ話さないのか」を尋ねた。それらに関しては、考察の箇所ですべて詳述する。

3.2 JTP に関する授業時間外の学習者の行動

課題2では、授業時間外に日本語を話す宿題を与えられた場合、学習者はどのように反応するかを調べた。表1は、各グループの特徴と各グループの授業時間外における学習者達の行動である。Aのグループは全て日本語で話していたのに対し、他のグループは日本語が上達するほど日本語を話していたグループはなかった。

Aのグループのメンバーはいつも一緒に行動する者同士で、彼女らは通常中国語ではなく日本語で会話をしており、特別このプロジェクトに参加したから日本語を話したというのではない。殆どのグループは、地名や簡単な言葉を日本語で話したり、中国語の文の中に日本語を入れて話したりしているグループが大半であった。

その中で、Cのグループは、話し合った時間並びに、日本語を使っている内容においても注目に値する。Cは「時々日本語。時々中国語。混ぜて」と答えており、中国語を話した理由の一つとして「日本語なら『何やってるの?』ってことも時々」と答えており、チームメイトが日本語で難しいことも表現しようと努力していた姿が垣間見られる。また、Cの表現から恐らく、このような否定的な感情が表情（イライラした表情）に露出した可能性が高い。もしそのような表情を話者が目にした場合、日本語で話そうとする意欲が低下することも推測できる。

更に、Cはこのような宿題は「役に立つ」と答えている。Dもそのように答えているが、詳しく内容を聞いてみると、日本に関する知識の増加に役立つということを述べていた。Bは、この宿題のおかげで日本人（客や店長や言語交換のパートナー）と日本語でたくさん話したようである。しかしながら、AやEやFはこの宿題は効果がなかったと述べていた。その理由は順に「いつも日本語で話しているから」「日本語で話し始めてもすぐに中国語になってしまうから」「中国語でやってしまったから」というものであった。

授業時間内では日本語を話した（B、F）、授業時間内であればもっと討論するチャンスがあったと思う（A）、と授業時間に会話練習する有効性を学習者が自発的に口にした。授業時間内では、「日本語を話す自然さ」（B）や「教師に従う・敬意を示す・聞いてもらいたい気持ち（話さなきゃいけないと思う気持ち；公平にすべきという教師の指示に従おうという気持ち）」（A、B、E、F）があり、授業中は学習者にとって話しやすい環境といえる。特に、台湾人と日本語を話すのは変だ、慣れないと答えていたBは、「皆が日本語ならおかしくない」と答えている。また、Fは、教師が学習者に日本語で話すことを強制（例：手を挙げさせるルールや学習者の会話を録

音するルール)した場合、日本語を話した。そのような強制は(少なくともFには)有効だった、とFは述べた。Fは台湾人の学生は受身だから、そのような強制が必要だと繰り返し述べていた。

表1 各グループの特徴とグループの行動データ

特徴	突出した日本語能力を持つ人の有無 いつも一緒にいるメンバー同士か否か	Aのグループ	Bのグループ	Cのグループ	Dのグループ	Eのグループ	Fのグループ
		有	有	有	無	無	無
状況	授業時間外に話しあった時間	一緒	バラバラ	バラバラ	一緒	バラバラ	バラバラ
	授業時間外に話しあった時間	10-15分	5時間	1時間	(あまり話さなかった)	2時間半	(皆が時間ある時に話した)
	日本語を話した比率	100%	20%	20%	10%	20%	30%

4. 考察

このように JTP は、学習者同士で授業時間外に日本語でプロジェクトを遂行し、学習者間で日本語で会話するようになるきっかけにするという目的に対する成果という視点から考えると、失敗に終わった。担当教師の考えでは、学習者が「(日本語でプロジェクト遂行という) 体験する」⇒「クラスメートと日本語で会話するのが楽しいと気づく」⇒「宿題がなくても、学習者同士で(中国語だけでなく)日本語でも話すようになる」という理想的な構図を描いていたが、「体験する」という最初の段階からつまづいていた。目的を口頭で説明するだけでなく、書面で見せながら説明したのにも関わらず、大半の学習者は中国語で話した方が多かった。

その理由は GTA を参考にした方法(2.4 節にて前述)の結果、①「日本語を話すことに、とても興味があるわけではない」、②「台湾人と日本語で話すのが恥ずかしい」、③「仲間が日本語で応じてくれない」、④「続けて話す語学力がない」ということが要因であった。それらの項目を組織化し、更にどのような場合、日本語を話すことで上達すると学習者が考えているかに関するデータを調べた。その分析結果を図1に示す。

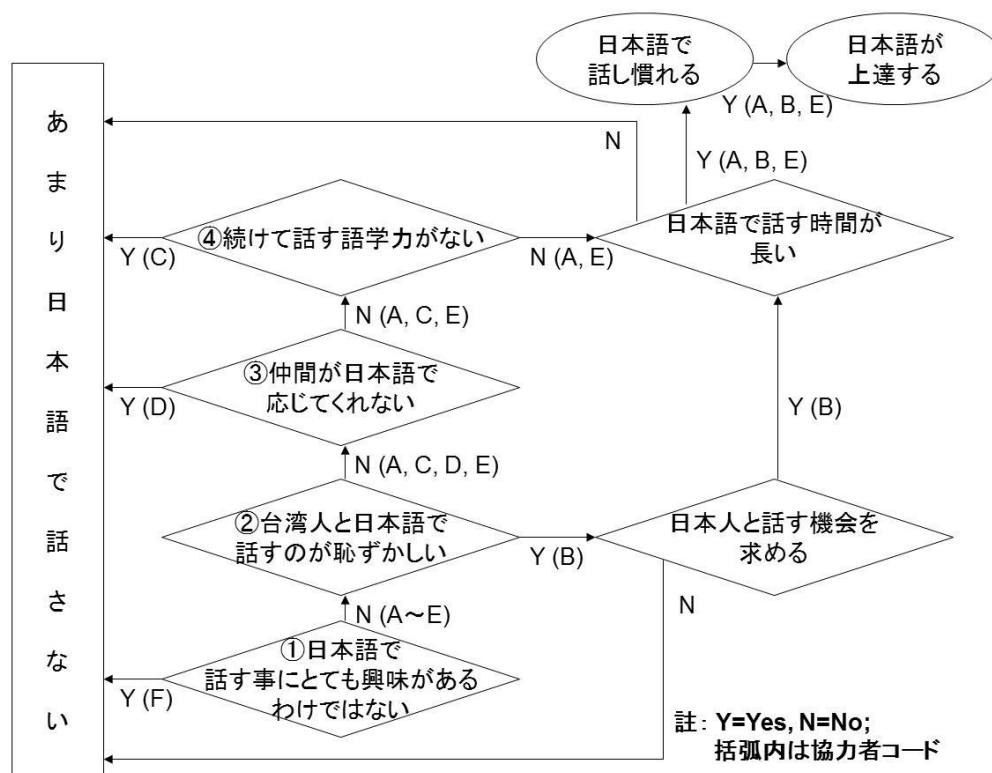


図1 授業時間外の行動とその心理的背景

図1から中国語を話した理由は学習者個人に起因するもの（①、②、④）とそれ以外の原因（③）があることがわかった。そこで、本稿では社会構成主義²を基軸に分析する。具体的には理論的枠組みとして、Williams & Burden（1997）の「社会構成主義の外国語教育・学習プロセスのモデル」（1997, p. 43）を参考にした。そのモデル図では、「コンテキスト」という環境・状況下で、「学習者」と「教師」と「タスク」が互いに影響を与え合う（更に、それらは「コンテキスト」とも影響を与えあう）という関係が描かれている。そのモデル図は授業時間内に関する図であり、本稿のような授業時間外を対象とした場合、編集が求められる。そこで、本稿では上述した本研究の結果に基づき、授業時間外での日本語による会話の量と質は、「学習者自身」以外に「相手」と「コンテキスト（環境・状況）」に影響を受けるとする枠組みのもとに分析を行う。

4.1 側面1：学習者自身

以下では、図1の「あまり日本語を話さない」に関する個人的要因（①、②、④）について、順番に説明する。なお、③は相手に関

² 客観主義に基づいた行動理論とは異なり、構成主義とは学習者を能動的な存在と位置づけ、学習者が意味を構築していくと考える。社会構成主義とは構成主義の一部であると考えられることができるが、社会構成主義においては社会的コンテキスト（文脈）が重視されており、学習者が周囲との相互作用を通じて、周囲と共に意味を構築していくと考える。本稿の対象は会話クラスであることから、社会的文脈に基づき周囲との相互作用を通じて会話能力を高めていくが重要であると考えた。

する要因なので、次節で説明する。

[① 日本語で話す事にとっても興味があるわけではない]

まず、土台にあるのは、日本語で話すのが楽しいと感じているかどうかである。Eは、日本語を話すのが好きだから、と自分の気持ちを説明している。また、Fも、強制されなくても日本語を話すのは興味がある人だけと言い、授業時間外に日本語を話させるには一種の強制（例：討論内容を録音させる）が必要と述べていた。

[② 台湾人と日本語で話すのが恥ずかしい]

日本語で話すのが楽しいと感じている場合でも、台湾人と日本語を話すのは恥ずかしいと感じているケースもある。例えば、Bの場合は積極的に自分から語学交換してくれる日本人や、日本人と日本語で話せるアルバイト先を自らみつけ、よく日本人と日本語で話している。Bのような積極性と行動力を持つことが望ましいが、多くの学生には難しいかもしれない。台湾人同士で日本語を話すのに抵抗があるのは、BとFだが、台湾人のクラスメート皆が日本語を話している状況では、違和感なく話せると述べている。

Eは、仲間となら間違えても日本語で話したいという気持ちがあるけど、見知らぬ日本人と会話するとなると緊張して言えることも言えなくなってしまう。また、インタビューの時も、自分の日本語能力がまだ低いので、会話できるか心配してしまい、緊張してしまう、と述べていた。Bの場合は、周りの目を気にしており、日本語の発音が完璧ではないのに台湾人と日本語で話すのは気が引けると感じているが、日本人と一緒になら日本語を話しやすいと答えていた。この2人のケースは、能力ではなく、性格が彼らの認識・態度・行動に大きく影響を及ぼすことを示している。

[④ 続けて話す語学力がない]

Cの場合は、日本語を話そうという意志があり、ある特定の友達と日本語で話したりしている。しかし、全体的に中国語で話すことが多く、日本語で話す量が多くなければ日本語が上手にならないと考えている。中国語で話す理由として、「日本語のレベルが高くないから。自分の意見を話せないことが多くある」、と自発的に述べた。話した方がいいとわかっており、一緒に日本語で話してくれる仲間がいても、能力が足りない場合、日本語で話し続けることは難しい。

また、「考えやすい、中国語の方が・・・」(B)、「何しろ、中国語で話すならスピードが速い」(C)、はやく終わらせる為に中国語を使った(F)というデータからわかるように、中国語で考えた方が効率的であり、その誘惑に勝つかもどうか鍵となる。相手の日本語が上手でないのだから相手が何を伝えたいのかわからないという場合も、効率が悪くなり、チームメートがイライラするリスクも秘めている。強制力が全くない状態で学習者が自発的に日本語で話すのが理想だが、それが難しい場合、中国語で話すという誘惑に負けないような仕組みを考える必要性が示唆された。

4.2 側面 2 : 相手

[③ 仲間が日本語で応じてくれない]

D の場合は、「日本語で話しかけたことがありますが、皆、無理我（日本語で応じてくれなかった）」と述べている。皆と言っていることから、少なくとも数人には日本語で話しかけたと考えられる。E は JTP の際、日本語で話しかけてもチームメートが中国語で返答するので最終的に中国語で討論したと述べており、それ故 JTP は E の日本語上達に役立たなかったと述べている。

逆に、仲間のおかげで日本語を話すようになった例もある。A は授業時間外にも日本語を話すようになったきっかけについて、あるクラスメート（編入生）と親しくなったことを挙げている。その友人は日本語が上手で、日本語で話し慣れていた。A はそういう友達が近くにいないと日本語を話すようにはならないと考えている。B は JTP ではクラスメートとは殆ど中国語で討論しており、「いつも一緒にいる仲間じゃないクラスメートと同じチームだったら日本語で話していたと思う？」という質問に対し、「思わない。中国語。でも、学生の日本語の程度に依ると思う。でも、もしできる人と一緒なら日本語になるかも」と答えている。以上のことから、何をどのぐらい話すかは、会話相手により大きく影響を受けることが明らかになった。

4.3 側面 3 : コンテキスト

ここでのコンテキストとは、具体的には、状況・環境を示す。日本語を話すのが当然と学生が見なしている場か否かが、学習者の行動に大きな影響を及ぼす。

F は授業時間外にクラスメートと日本語で話すことにより、上達すると認識しているが、授業時間外に台湾人同士で日本語を話すことは変だし、あまり慣れていないと述べている。もし友達が日本語で話しかけてきたら、「うん」とは言うが、その後中国語で話すと述べている。そんな F も会話授業ではクラスメートと日本語で話し、ジャパニーズ・コーナー³では日本語で友達に話しかけたことがあると述べている。

周りの目を気にする例に、B のエピソードがある。B は電車の中で、クラスメートが大きな声で日本語を話した為、周りの人にジロジロみられた体験を述べ、B は自分の日本語がそんなに上手ではないのに日本人のふりをしていると他人に思われることを恐れ、その

³ 本稿で述べている「ジャパニーズ・コーナー」とは、対象校に設置された日本語と日本文化のリソース・センターである。日本語を気軽に勉強したり、日本語で会話したり、日本文化を楽しんだりするスペースであり、学生は無料で利用できる。日本人教師がいるので、日本語で会話練習をしたり、日本語でわからないところを教えてもらえたりする場である。また、日本語の雑誌、新聞、CD、DVD があり、気軽にリラックスした雰囲気日本語に触れられる場でもある。

時の困惑した心情を述べた。Bは、1)日本人とだと話しやすい、2)周囲に人がいない場合は(台湾人と)日本語で話しても構わない、3)日本語で話す場と皆が認識している場合は恥ずかしくない、と周りの目を非常に気にしており、コンテキストにより態度や行動を変える。

それらとは逆の立場の体験談としては、日本語で話し慣れているAのエピソードがある。日本語学科以外の人が多く参加する体育のクラスで、Aは日本語学科の後輩に簡単な日本語で話しかけたのだが、その後輩はいつも中国語で返答していた、というのである。「いつも中国語」で後輩が返答していたことから、その後輩もBと同様に「はづかしい」と感じたり、Fと同様に「日本語で話すのは変」と考えていたりしたことが推測できる。このように、人によっては、周りの目が気になり、日本語を話しにくいと感じている人がいることが明らかになった。

緊張したり不安に感じたりする場面が人により異なるという結果は、Oxford (1999) の主張に沿うものである。元田 (2005) は、日本の大学で学習している日本語学習者の日本語不安について研究し、教室外における日本語に対する不安因子を(①「日本人との意思疎通に対する不安」; ②「低い日本語能力に対する不安」; ③「特定場面における不安」)にまとめた。本事例でも、①と②の不安を(E)が、そして③の不安を(B)が述べていた。

また、上述したDのケースにあるように、友達と話すことに不安がなく、自分から日本語で話しかけても、相手がそれに応じてくれないければ、日本語で会話することができない。中村・山本 (1998) は、学習者間における外国語インターアクションを活性化させる為には、学習者が安心して話せる雰囲気が必要であることを強調している。このように、会話の質と量を左右する要因として、自分、相手、コンテキストといった3大要因が確認された。協力者すべてが、授業時間外に日本語で話すことにより日本語が上達すると考えていることから、いかにして日本語を話さない(情意面・能力面に関する)要因を取り除くかが鍵となる。

このように話さない要因には様々であるが、台湾人と日本語を話すのが恥ずかしいと感じている学習者が自発的に話すようになるまでのステージについて整理する。本研究より、4段階のステージがあることが1つの主要なパターンとして示唆された(図2)。必ずしも、全ての学習者がこの4つの段階を順々にたどっていくとは限らない。しかし、教師が学習者を日本語で話すことに慣れさせようと意図した際に、クラスの現況を把握し宿題を計画する上で活用しやすい図であると考えられる。このモデルは教育工学分野における質的研究の方法として内垣戸 (2005) らが推奨する「半具象化モデル」の概念を応用したものである。

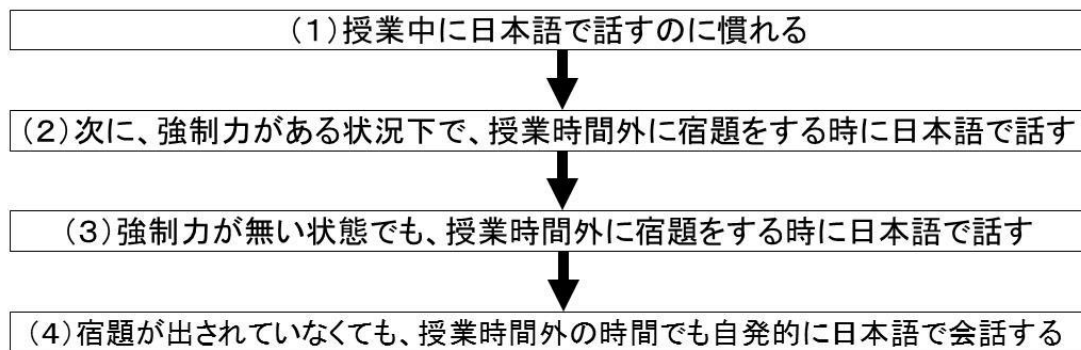


図 2 (台湾人同士で日本語を話すことを躊躇う人が)
授業時間外でも日本語で話すようになるまでの 4 段階

たとえば、F のケースでは、授業中に日本語で話していたとしても、授業時間外の場合は録音などの強制力がなければ、中国語が中心になってしまうが、強制力があれば日本語で話すと言っていた。また、既に宿題でなくても、授業時間外に友達と日本語で話すことが多い A と E は、話す理由は順に「慣れる。練習できる」、「興味がある」であった。他の学習者達もこのような認識を持つようになれば、自発的に日本語で話すようになる可能性が高いと予測される。F も、強制されなくても話す人は興味がある人だけと言っていたことから、特に日本語で話すことが好き・楽しいと覚ることが、自発的に日本語で話すようになる鍵であることが示唆された。

JTP の結果から考えると、教師は学習者が今、どのレベルにいるのかを把握し、そのレベルに応じて、必要があれば録音させるなどの強制力を伴うタスクを用意すべきなのかもしれない。なぜなら、グループの一人でも中国語で話せば、中国語を話す雰囲気になってしまい、日本語で会話するという本来の目的から逸れてしまうからである。しかしながら、強制をすることにより、学習者のモチベーションや興味、更にはオートノミーに悪影響を及ぼす可能性がある。強制度を高める場合、教師は学習者に強制されていると感じさせないように細心の注意を払う必要がある。

その対策に対する筆者の提案は、以下の 2 つである。1 つ目は学習者の注意を「強制」ではなく「学習」など違うことに焦点を当てるようにする。例えば、録音させる場合、それを教師や助手が聴き、学習者にコメントしたりアドバイスしたりする方法が考えられる。2 つ目の提案は、極力多くの選択肢を学習者に与えて、学習者たちの自由度を高めるというものである。例えば、JPT のように授業時間に学習者同士で日本語のみ使ってプロジェクトを実行させたい場合、日本語を使い続ける可能性が高くなる方法として、以下の選択肢から学習者が選ぶという方式である。1) 学校のジャパニーズ・コーナーで話し合う; 2) 日本人か日本語が流暢な人と一緒に日本語で話し合う; 3) 録音する; 4) 上記の条件でなくても、日本語を使い続ける自信が全員ある場合、上記にこだわる必要はない。このように強制されたくない人は、自分の責任で自由に会話練習がで

きる方法を残しておく。これら2つの提案は仮説レベルであり、これらの有効性については調査が必要である。

4.4 実践共同体を育む会話授業デザインへの示唆

以上より、授業時間外でも日本語を話す実践共同体を育む会話授業とは、日本語会話能力が向上する授業（要因④の対策）でありながら、学習者の心理的状态を整える授業（要因①、②、③の対策）である。日本語で話すことに興味があり、仲間も日本語で話そうとしてくれているのに、日本語で話し続けられないCの場合は、言いたいことが表現できないことが問題であった。よって、日本語会話能力を高めることは重要である。

しかしながら、それと同様に重要なのが学習者の心理的状态である。心理的状态を整えるとは、日本語で話すことが楽しく、日本語で話すことに不安を感じない授業であり、日本語で話すことに慣れる授業である。上記の日本語会話能力を高め、心理的状态を整備する方法として、以下を提案する。

[不安軽減・意欲増大の重要性]

学習者の言語不安を軽減させ、話すのが楽しいと感じさせる授業を展開することが重要である。学習者が外国語で話したがることと学習者が感じる不安には強い関連があり、それらは外国語能力に対する自己認識や外国語へのアクセス等の要因とも強い関連がある（Liu & Jackson 2008）。

また、本研究でも、学習者に日本語で話すのに慣れさせるには高学年では遅いということを、AとEが指摘した。Aは、「1、2年生の学生は、まだ自分の日本語がうまくないと思っているから、話さない。でも、どんどん話す勇気がなくなってくる」、と述べており、低学年の時から、日本語を話す重要性を示した。更に、Eは自分や友人が授業時間外も日本語で話す一番の要因は「興味があるから」で、他の学習者が話さない原因は「日本語を話すのが怖い」という気持ちにあるとし、積極的に話すためには不安を無くす必要性を言及した。前述のLiu & Jackson（2008）の研究でも、否定的に評価されるのを恐れる学習者は話すことやテストを受けることへの不安を強く感じる傾向にあることが示されている。

Eは教師へのアドバイスとして、1年の時から日本語を話すことに慣れさせること、授業中に発話・会話練習を多くさせること（1人の学生だけ練習できるという時間を短くすること）、教師は正確さを重視しすぎないこと、会話授業の人数を小さく設定することを指摘した。これらは全て、学習者の不安軽減に有用であると筆者も考える。

[全体的カリキュラム調整の重要性]

具体的な対策としては、日本語学科の学生は日本語会話のクラスだけでなく、文法・読解、聴講、作文等、様々な日本語のクラスを受ける。文法を教えるクラスでは正確さを重視し、会話のクラスでは流暢さを重視するといった全体的コーディネーションが求められる。

る。会話能力向上の為には、会話練習を多く積むことが重要であり、学習者が話したいという気にならなければ話さないことから、会話クラスでは、学習者に萎縮させるのではなく、日本語で話すことが楽しいと感じさせることが肝要である。

日本語会話クラスでは、より多く日本語を聴き、話すことが重要となる。顔（2009a）は一連の台湾の大学の日本語会話授業における教師の中国語（学習者の母語）使用に関する研究を行い、その結果、会話授業では中国語が必要な場面以外では、教師はなるべく多く日本語を用いるべきだと助言している（p.186）。また、教師と学習者とのインターアクションを初期段階から日本語で行うことが重要であると述べている（p.187）。学習者が既習済みの日本語をベースに、学習者がわかるような日本語でインターアクションをとることが肝要になる。このように一斉授業形式の時でも、極力日本語でインターアクティブに授業を行い、学習者のレベルが上がるにつれ学習者の母語を使わないようにするのが肝要である。

また、あいつちの打ち方やわからないことを聞く方法など会話を続けるためのテクニックや会話に関した言語学習ストラテジーや社会言語知識を教えることも重要になる。

【日本語で会話することに慣れさせ且つ自信をつけさせる必要性】

更に、学習者に日本語で会話させ、日本語を話し慣れさせるには、グループワークを多用した授業を展開すべきである。授業時間内では、教師が学習者の能力面並びに情意面をサポートしやすく、学習者に安心して日本語練習させる場を提供することができる。顔（2009b）の研究によると、台湾の大学に勤務している現職日本語教師は（母語、性別、日本語教授年数の属性を問わず）教室の雰囲気づくりを重視している。

外国語でのコミュニケーション意欲（以下、WTC）を直接予測する変数には、自信と授業環境がある（Peng & Woodrow 2010）。彼らの研究によれば、授業環境は、①学習者のビリーフ、②外国語の学習意欲、③外国語でコミュニケーションをとる自信、並びに④WTC に影響を及ぼす。①と②は、③という媒介変数を経て、WTC に間接的に影響を及ぼす。つまり、日本語会話授業において、教師は学習者が有意義な会話練習に専念することができるような環境を作りだし、それを維持し、且つ彼らが日本語でコミュニケーションをとることに自信がつくような授業を行うことで、学習者の日本語でのコミュニケーション意欲を高めることが期待できる。

授業時間外では、学校のジャパニーズ・コーナーで会話練習することで、周りの目が気になる学習者の心理的葛藤を和らげたり、日本語で表現する際にサポートが必要な学生も日本語で会話を続けたりすることができる。ジャパニーズ・コーナーに行かなくても、チームメートの1人に日本人の友人がいれば、その友人も一緒に会話に参加してもらうことで、日本語を話す雰囲気を醸成しやすい。学習者が授業時間外でも日本語で話して当然と考える環境で、学習者同士が日本語で話す経験を積んでいくことで、徐々に日本語で話し

てもおかしくないと感じるコンテクストが増えていくだろう。

5. まとめと今後の課題

本稿では、台湾で日本語を学ぶという外国語環境における日本語会話能力を身につけるには20人以上の会話クラスを週2回程度受講しただけでは不十分という認識からスタートし、その解決方法として学習者同士で日本語を話す実践共同体をとりあげた。具体的には、まず、現状を把握するという目的から、授業時間外に学習者間で日本語を話すことに関する学習者の認識と行動を理解し、そしてその背後の理由を半構造型インタビューで調べた<課題1>。また、教師が、(学習者達が授業時間外に日本語でプロジェクトを遂行するという)日本語で話す機会を与えることで、学習者達がどのように行動したかについてインタビューで調べた<課題2>。その後、インタビューデータを基に、日本語を話す実践共同体が機能するにはどうすべきかについて考察した。

結果、以下の点が明らかになった。課題1では、話せばうまくなると思いながらも、あまり話していない学生が6人中4人で、その理由は「慣れない」「日本語で応じてくれない」「表現できない」というものであり、通常話すかどうかの要点は、「日本語を話すことに関する認識・態度・行動」「日本語で話してくれる仲間の有無」「続けて話せる能力の有無」であった。また、課題2では、学習者が授業時間外も日本語で話す体験をし、それを楽しいと感じる第一段階を経て、その結果宿題がなくても日本語で話す時間が増えるという第二段階に到達すること目的としていたが、第一段階から頓挫した。日本語で話さなかった理由は個人レベルの要因だけではなく、それ以外の要因(相手・コンテクスト)も関連していた。更に、学習者データを基に、授業時間外でも日本語で話すようになるまでの4段階の主要パターン(仮説)と会話教師への示唆を提示した。

学習者間で日本語を話す実践共同体を機能させる為には、ある学習者が日本語で話そうとしても、相手に話す気がなければ、日本語で会話することは無理である為、学習者の日本語会話能力を高めるだけでなく、「日本語で話すことに興味を持たない学生に興味を持たせる」「日本語で会話することに不安を感じている学生の不安を取り除く」「日本語で話し慣れていない学生を慣れさせる」重要性も明らかになった。これらの点に関し、授業中にポジティブな影響を及ぼすことには限界があるものの、「学習者の言語不安を増幅するのではなく、軽減するような授業(教師が言語の正確さを重視しすぎず、学習者の情意面にも配慮した授業)」、「日本語で話すことが楽しいと感じさせる授業」、「必要な時以外は極力(学習者のレベルに合わせた)日本語でインターアクションを行う授業」、「グループワークが多い授業」を実践することを提案した。

本研究では、テストの点、欠席数、所属グループという観点から本調査対象クラスを代表するような6人の半構造型インタビューデータに基づき、学習者同士で授業時間外に日本語を話す・話さない

要因に関する現状を把握・分析した上で、授業時間外でも日本語で話す実践共同体を育む授業実践のあり方について提案をしたが、インタビュー協力者数を増やせば本調査で浮き彫りにされなかった点が出てくる可能性がある。協力者数を増やしたり、色々なケースを調べていったりすることで、もっと明確で総合的な現実に基づくことができる。

また、Fが強調していた強制の重要性について更に調べる必要性が浮き彫りになった。なぜなら、強制の度合いを高めることで、学習者の学習意欲やオートノミーにネガティブな影響を及ぼす可能性が高いからである。強制によるネガティブな影響を抑える対策としては、選択肢を学習者に与え学習者の自主性・自由度を確保する方法と学習者の注意を強制ではなく学習に向ける方法を提案した。更に、強制をせずに、日本語で話すことに慣れさせる方法についても調べる必要がある。これらは今後の課題としたい。

本稿の知見は、台湾の日本語教育のみに限らず外国語環境で学ぶ学習者（例：日本で英語を学ぶ人）を対象とした外国語会話授業の研究や実践にも応用可能である。学習者をより深く理解することで、効果的な教育が可能となる。今後、この分野において効果的な授業実践に有用な知見が累積されていくことを期待したい。

参考文献

- 内垣戸貴之・中橋雄・浅井和行・久保田賢一（2005）「教育工学における質的研究法に基づいた論文の分析」『日本教育工学会論文誌』29(4), 587-596.
- 海野多枝（2008）「学習体験としてのグループインタビュー 状況論的観点からの考察」（村田久美子・原田哲男（編）『コミュニケーション能力育成再考：ヘンリー・ウィドウソンと日本の応用言語学・言語教育』 ひつじ書房 東京 79-101.）
- Gagné, R.M., Wagner, W.W., Goals, K.C., & Keller, J.M.（鈴木克明、岩崎誠（監訳）（2007）. 『インストラクショナルデザインの原理』 北大路書房 京都）
- 川合理恵（1998）「日本人とのインターアクションによる学習活動の試み ―第2外国語の特別クラスにおけるプロジェクトワーク＋日本人家庭訪問を取り入れた会話授業―」『銘傳日本語教育』1, 79-108.
- 顔幸月（2009a）『日本語の会話授業における教師の母語使用に関する研究』 世新大学 台北
- 顔幸月（2009b）『優れた日本語教師像に関する研究 ―台湾の教師と大学生を対象として―』 世新大学 台北
- 小林ミナ（2009）「教室活動と「リアリティ」」（小林ミナ・衣川隆生（編）『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻 「教室」』 凡人社 東京 94-118.）
- 戈木クレイグヒル滋子（2006）『グラウンデッド・セオリー・アプローチ理論を生みだすまで』 新曜社 東京

- 杉原真晃 (2006) 「大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』12, 163-170.
- 直井一博・大谷尚 (2003) 「第二言語学習のエスノグラフィの理論的枠組み：英語合宿における英語学習を一事例として」『日本教育工学雑誌』27(3), 247-258.
- 中村博生・山本誠一 (1998) 「学習集団における学習者間のインターアクションを活性化する要因：中学生の英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度育成の視点から」『新潟県立看護短期大学紀要』4, 9-20.
- Neustupny, J.V. (1995) 新しい日本語教育のために. 大修館書店, 東京
- 水谷信子 (1980) 「中・上級の話し言葉教育」(国立国語研究所(編)『中・上級の教授法』大蔵省印刷局 東京 53-102.)
- 元田静 (2005) 『第二言語不安の理論と実態』溪水社 広島
- 藤山正二郎 (2007) 「言語教育、実践共同体、身体知 --ウイグルの漢語教育」『福岡県立大学人間社会学部紀要』15(2), 37-48.
- Charmaz, K. (2006) *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage Publications, London
- Haneda, M. (1997) *Second Language Learning in a 'Community of Practice': A Case Study of Adult Japanese Learners*. *Canadian Modern Language Review*, 54: 11-27.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, N.Y.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). *An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety*. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86.
- Oxford, R. L. (1999). *Anxiety and the Language Learner: New Insights*. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, 58-67.
- Peng, J., & Woodrow, L. (2010). *Willingness to Communicate in English: A Model in the Chinese EFL Classroom Context*. *Language Learning*, 60(4), 834 - 876.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meanings, and identity*. Cambridge University Press, N.Y.
- Williams, M. and R.L. Burden (1997) *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press, Cambridge.