

一般化タスク 活動の意義と 実践の提案: 中級から 上級へ

Generalization Skill: Aiming for Advanced Level in Japanese

川西由美子

カリフォルニア大学ロサンゼルス校 (UCLA)

Yumiko Kawanishi

University of California, Los Angeles

味岡麻由美

カリフォルニア大学ロサンゼルス校 (UCLA)

Mayumi Ajioka

University of California, Los Angeles

Reference Data:

Kawanishi, Y., & Ajioka, M. (2014). 一般化タスク活動の意義と実践の提案: 中級から上級へ. (Ippanka tasuku kat-sudoo no igi to jissen no tean: Chuukyuu kara jookyuu e) [Generalization skill: Aiming for advanced level in Japanese]. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT2013 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.

本稿では、日本語学習者の話す能力向上のための試みとして、ACTFL OPIの判定基準でいう中級レベルの学習者が上級になるために、「一般化」という視点の必要性を指摘し、具体的なタスク活動を提案する。上級では段落レベルの発話の維持が求められるが、中級学習者が対処できる「具体的な描写」のみでは段落としての構成が不十分となる。本稿では、「一般化」により、具体的な発話をまとめ、三部構成で効果的に段落レベルにするための叙述のタスク活動を提案する。導入部で簡単な出来事の評価・感想を述べ、次に個人的体験を叙述し、最後に「やっぱり」や「人はみな」という定型表現を用いて、その具体レベルの話を一一般化させる練習である。また、この枠組みを用いた対話練習は、あいづちにも応用できる。実際の活動を通し、具体事例とその一般化の区別に対する学習者の意識が高まり、発話の段落構成がより安定するという一定の成果が見られたことを報告する。

In this paper we propose that generalization is a key skill in becoming an advanced speaker of Japanese (based on ACTFL OPI criteria), and suggest some task activities that help learners to produce paragraph-level utterances. More specifically, we propose: (a) to have a three-component structure for paragraph-length discourse, and (b) to use specific expressions for generalization activities. The first component of the three-component structure is giving a general impression of an event; the second is narrating the details of the event; and the third is generalization using *yappari* (adverb for general matter), *hito wa mina*



(all people), and *yo ne* (isn't it). Learners can use this technique not only for summarizing their own utterances but also for producing *aizuchi* as an advanced speaker. Knowing this format is beneficial for the learners as they can apply this framework of generalization to any narrative interactions, for which they cannot prepare in advance.

語教育一般において、ACTFL(全米外国語教育協会)OPI(Oral Proficiency Interview)の判定基準に見られるように、中級から上級に言語能力を高めるためには、「段落」という概念、すなわち「結束性及び一貫性のあるまとまりで叙述または描写をする」という要素が上級レベルの談話を構成するための重要な条件の一つとなっている。しかし、中級の知識及び能力を持つ学習者に、いかに指針を示せば発話が結束性及び一貫性を有する段落になるのかという点に関しては、学習者の発言を判定し分析する研究はあるものの、未だ十分に示されていない。本稿は、日本語中級学習者が上級話者になるために、段落レベルの発話を可能にする「一般化」という視点の必要性を指摘し、一般化のモデルを提示するとともに、具体的なタスク活動を提案することを目的とする。また、この一般化タスク活動を実践した結果を報告し、この練習が叙述のまとめのみならず、会話において円滑なコミュニケーションを促す聞き手の働きかけの一部であるあいづちにも応用できることを指摘する。以下に、上級話者になるための条件、その条件を満たすためのタスクの説明、実践報告、提案を述べる。

上級話者になるための条件

この節では、まずACTFL OPIの判定基準を用いて上級話者に求められる条件を明確にし、その判定基準を基に開発された教材を検討、そして、上級話者の条件を満たすために有効な定型表現の活用について述べる。

ACTFL OPIの判定基準

上級話者に求められる条件を、中級と上級の特徴を比較することで明確にしたい。上級話者の談話構成に用いる方策について包括的な指針を示すものの一つに、ACTFL OPIガイドラインがあり、課題遂行の達成度別にレベル判定基準が示されている。本稿のタスク活動提案において参考にしたOPI判定基準の概要を表1に示す。

表1. OPIのレベル判定基準の概要(松田他 2013をもとに作成)

テキストの型	話題	機能
初級	単語・語句	本人に関する話題
	暗記した文	既習の話題
中級	文	日常生活等身近な話題
上級	段落	具体的な話題
超級	複段落	具体的・抽象的課題
		目標言語文化の中でサバイバル不可能
		日常生活でサバイバル可能
		言い換え、詳述・描写が可能
		詳細な描写・叙述、意見表明および弁護、議論展開、仮説形成等が可能

この基準とともに、中級まででは見られず上級で初めて見られるキーワードとして「段落」「順序」「一貫性」「結束性」「会話の管理能力」「自己モニター」などが指摘されている(松田他 2013, p. 46)が、実際の教室活動には、効果的なタスクの具体的な提案が求められる。

上級に必要な条件：既存の教材を基に

ACTFL OPIの基準を基に開発された教材の一つ「日本語上級話者への道」(荻原他 2005)にも、上級に必要な表現などが多数挙げられている。この教材では特に「何をどんな順序で」話すかが各課で示されており、学習者に談話の構成に注意を向けることを促している。

具体的には、第十課の「最近の出来事について話す」という叙述練習では、話の構成として「1. 切り出し、2. 出来事、3. まとめ」の順で話すことが提示されている。

この教材では、上級話者になるための段落レベルでの発話を実現させるため、三部構成が有効であることと、各構成部分の内容の示唆がなされている。しかしながら、具体的な定型表現などの提示までには至っておらず、会話例の表示にとどまっている。

定型表現について

上級話者の条件を満たすのに有効な手立てとして定型表現を用いることが挙げられる。定型表現が自然な発話に深く関与していることは様々な研

究で指摘されており (Corrigan et al., 2009; Pawley, 2009; Wray & Perkins, 2000)、母語話者による会話では、定型表現の使用頻度が高いことが解明されている。定型表現とは、本稿では決まり文句、慣用句、連語をも含む「ある単語と単語のよく使われる組み合わせも含めた、まとまった型の表現」と定義する。つまり、挨拶の決まり文句である「おはようございます」、慣用句の「顔が広い」などである。また、「やっぱり人はだれでも～ですよ」といったセンテンス・ステム (Pawley & Syder, 1983) と呼ばれるものも含める。センテンス・ステムとは、一般的な語学教材では文型表現と呼ばれているもので、発話状況に合わせ単語の入れ替え可能な部分と、それ以外の固定されている部分の両方を併せ持つもので、広義の定型表現の一つである。

定型表現使用の効果として、会話中に短時間で認知的に考えをまとめながら相手との意思疎通を果たすために、実際に発話する際に発生する会話参加者の負担の減少が可能であることなどが指摘されている。定型表現の効果を利用することにより、上級話者の条件として挙げられている要素の認知的処理を効率的に行えるのである。

中級話者を上級話者にするためには

本節では、中級話者を上級話者にするために効果的なものとして、一般化のタスク練習を提示したい。ここでは「一般化」を「具体的な経験や描写を、より客観的な大きな視点から見て述べること」と定義する。この「一般化」という概念は、一連の叙述や描写説明を締めくくる有効な手段の一つであるが、これまで日本語教育の発話指導において注目されてこなかった。本稿において、この「一般化」という言葉を用語として用いることで、この方略が段落レベルの発話のために重要であることを明示したい。

具体的に、発話で一般化をすることにより、上級レベルで求められている以下の要素が可能になる。まず、一般化をすることにより発話構成の概念が明確になり、段落レベルでの「順序」立てた発話が可能である。それにより、「段落」の「結束性」と「一貫性」が生まれる。また、一般化をしようとする意識から発話全体の「自己モニター」がなされる。さらに、あいづちなども含めた「会話の管理」が可能になるのである。以下に、一般化タスクの基本としての自己まとめ型、それを応用したあいづち型の説明をする。

一般化の練習 基本の自己まとめ型

基本の自己まとめ型一般化タスク練習の方法としては、三部構成による会話の枠組みを用い、その構成内容を「出だし・叙述・一般化」とする。こ

の三部構成という枠組みは、荻原他 (2005) にも別の視点から示されているが、本稿は「出だし・叙述・一般化」という名称により、その構成部分の内容を限定し明確にしている。また、三部構成を用いた練習モデルは、最後の部分に「一般化」という概念を用いる点、及び最初の「出だし」部分と最後の「一般化」部分を一貫させることを強調している点で、荻原他 (2005) のモデルとは異なる。この一般化の概念を用いることにより、日常的に広く行われている言語行為の一つ、「最近の出来事を報告する」というタスクが可能になる。構成としては、「出だし」で個人的経験の簡単な評価・感想を述べ、「叙述」の部分でその個人的経験を具体的に述べ、「一般化」として一般的視点から述べる。以下に、練習モデルを提示する。

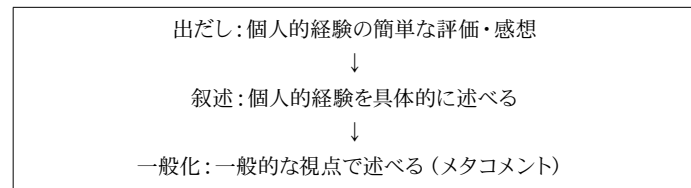


図1. 一般化の練習モデル：概要。

具体的な表現としては、出だしでは「あ、先日、ちょっと～ことがあったんです (よ)」、一般化の部分では「やっぱり人はみなだれでも、～ (する) と～ のですよ」との定型表現を用いる。

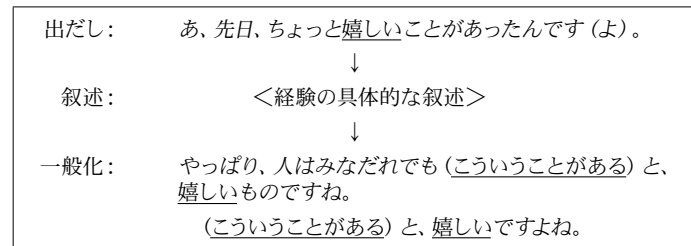


図2. 一般化の練習モデル：定型表現。

「一般化」の条件節は、出来事の部分で話した具体的な話を客観的な視点から述べたものである。主節は、出だして述べた個人的経験の簡単な評価である嬉しかったことや、驚いたことなどと一致させる。出だして「嬉しかったことがあった」と始めたら、まとめの一般化の際に「嬉しいものですね／嬉しいですよ」と結ぶ。この出だしと一般化の統一により結束性と一貫性が生じる。

以下に導入部と練習の例を示す。

会話例1. 導入部と練習の手順

教師：	何か最近経験したことで、嬉しかったこと、困ったことなど、話してくださいませんか。
学生：	ええ、先日、ちょっと頭に来ることがあったんです。
教師：	どんなことですか。
学生：	ええ、＜経験の叙述＞。 やっぱり、人はみなだれでも、 やろうとしている時にやれと言われると頭にくるものですね。
教師：	ええ、本当にそうですね。

学生がまだ慣れていない導入時には、嬉しかったこと、困ったことなど、身近なトピックを提示した上で練習を促すことにより、学生も発話しやすくなる。

応用としてのあいづち型

日本語のコミュニケーションを考える際、あいづちは特徴的なものとして注目されてきた (Kita & Ide, 2007)。また、日本語教育においても、あいづちは円滑なコミュニケーションに重要な聞き手の働きかけとして分析されている。広田他 (2012) によれば、上級レベルの学習者であっても、話を聞き終わった時の働きかけに問題が見られることが指摘されている。具体的には、繰り返し・確認・言い換えのような相手の発話の受け取りのサインが明示されていない、などの問題が見られると報告されている。本稿で提案する一般化は、情報受け取りサインの一つの言い換えであり、話し手に「情報が関心を持って共有された」と確信を与える指標になる。

あいづち型のモデルパターンでは、型の最後の一般化を話し手ではなく聞き手が行う。すなわち、あいづち型は自己まとめ型を応用したものであ

る。この自己まとめ型とあいづち型を練習することにより、一つのパターンを二つの異なる状況・目的に応用が可能になり、学習者の自然な発話を促すのに役立つ。

表2. 一般化の練習モデル: 自己まとめ型・あいづち型のパターン

三部構成の内容	自己まとめ型	あいづち型
出だし: 個人的経験の感想	話し手	話し手
叙述: 経験を具体的に述べる	話し手	話し手
一般化: 一般的視点で述べる	話し手	聞き手

実践報告

タスク活動実践の手順

次に、このモデルを用いて行ったタスク活動の実践報告をする。この実験的タスク活動は、日本語コース3年生以上の学生を対象に協力者を募り、授業外の時間を用いて、週に1回1人約20分間のレッスンを合計4回に渡り行ったものである。協力者募集の結果、日本語能力を考慮し、4人の学生に協力を依頼した。学生の内訳は以下の通りである。当時、学生Aは日本語3年生履修中、学生B、C、Dはそれぞれ日本語4年生履修済であった。

タスク活動実践の手順は以下の通りである。まず、タスク活動により参加者の話すレベルの向上を確認するため、ACTFL OPIを用いてタスク前レベル判定を行った。この判定により、参加者全員が中級レベルのIM (Intermediate-Mid. 中級-中) またはIH (Intermediate-High 中級-上) であることを確認し、翌週から全4回のレッスンを開始した。レッスン1では、本タスク活動の意義と手順を説明し、教師が見本を示し、一般化タスクへの導入を図り、練習を開始した。レッスン2では、一般化練習を継続した。この前半2回のレッスンは教師対学生の1対1レッスンであったが、後半2回のレッスンは、学生2人による会話練習に切り替えた。これにより、会話内で一般化を用いながら自然にあいづちを打つスキルの向上をねらった。また、後半2回のレッスンは、1人20分のレッスン時間を維持するため40分かけて行った。4回のレッスンが終了した翌週に、本タスク活動の成果を測るため、タスク後レベル判定をタスク前と同様に行い、発話のレベルと叙述の段落構成の上達度を確認した。したがって、全行程には6週間を要した。

各レッスンの教師役は、筆者2人のうちどちらかが行った。OPIレベル判定及びレッスンは録音し分析をした。

表3. タスク活動実践の内容

回	レッスン・判定	教師	学生
1	タスク前能力判定	OPI	OPI
2	レッスン1	タスクの説明 一般化の見本提示 フィードバック	教師と実践練習
3	レッスン2	フィードバック	教師と実践練習
4	レッスン3	フィードバック	学生同士のペアワーク
5	レッスン4	フィードバック	学生同士のペアワーク
6	タスク後能力判定	OPI	OPI

次に、個々のレッスンにおける実際のタスク活動実践例を具体的に見た。各レッスンの一般化練習では、上述したモデル（出だし→叙述→一般化）のパターンを守り、レッスン1, 2では出だしから一般化までを1人の話者が話し、レッスン3, 4では出だし及び叙述部分のみを話し手が話し、聞き手がそれを受けてあいづちとして一般化するという方法を取った。20分の活動時間の中で、参加者1人につき4～5のトピックで練習した。この個人的経験のトピックは、日常的に会話する際の一般的なトピックであり、学生の話す動機を高めやすいという理由から、「嬉しかったこと」「頭に来たこと」「驚いたこと」「困ったこと」の4つを提示した。

タスク活動実践の効果

今回のタスク活動実践の結果、以下の5つの効果が見られた。このうち、1～3は発話データの分析により明らかになったものである。4は観察による分析、5はタスク後フィードバックにより参加者からのコメントとして得られたものである。

1. 自分の発話が具体的か一般的か、自己モニターする意識が高まった。
2. 発話の段落構成における一貫性が高まった。
3. 一般化を用いて自然なあいづちが打てるようになった。
4. 相手の発話を一般化するために、集中して聞こうと努力するようになった。
5. 自分の経験をいかに日本語で相手に伝えるかを日々意識するようになった。

以下、この5つの効果を1つずつ見ていき、さらにタスク後OPIに基づきIMとIHの学生の能力を比較した上での本タスク活動の示唆を簡単に述べる。

自分の発話が具体的か一般的か、自己モニターする意識が高まった

このタスク活動の実践を通し、具体的発話にはどのような表現が用いられ、個別体験を一般化するにはどのような表現が有効かを習得し、それにより発話のどの部分が一般的内容でどの部分が具体的内容かを区別することができるようになった。「個人的体験の一般化」というこのタスク活動の目的から、自己の発話をまとめる際に一般化を用いる試みが定着し、また自己の発言が一般的かどうかを自己モニターしているメタ認知的コメントが見られるようになった。

具体的には、「先生、今のは一般的ですか」や「これは具体的かな」のように、学生が自分の経験の叙述を一般化してまとめた後で、自発的に教師に確認をする場面が見られ、自己モニターをしていることが確認できた。これは、学生がこれらのタスク活動を重ねるうちに、一般化という枠組みを理解し、意識するようになった表れと言える。

発話の段落構成における一貫性が高まった

レッスンの初期段階では、一般化だけでなく段落内の一貫性も不完全であったが、練習を重ねるうち、学生の段落構成に対する意識が高まり、段落の一貫性も保たれるようになった。具体的には、三部構成の出だしと一般化が一致するようになった。以下に、1人の学習者（学生C）の発話の改善例を示す。

発話例1. 同一学生による発話の改善例

練習初期:

学生C: 「最近、面白い話をしました。〈経験の叙述〉。やっぱり、人はみなだれでも、小さい時はテクノロジーだけ使って遊ぶのではなく、いろんなことをしたほうがいいと思います。」

練習後期:

学生C: 「最近、嬉しいことがありました。〈経験の叙述〉。やっぱり、人はみなだれでも、親戚に会えると嬉しいですね。」

練習初期の発話例では、出だしの部分で「面白い話」と言っているのに対して、一般化では「～したほうがいいと思います」のように、自分の意見を述べており、段落内の一貫性が見られない。これは、段落レベルでの発話することにまだ慣れていないため、発話そのものの認知的負荷が高く、一貫性にまで注意が及ばないためだと考えられる。つまり、個人的経験の叙述を行っている間に、なぜそのエピソードを話し始めたのか、何を話そうとしていたのかといった点で、混乱してしまっているのである。また、この初期段階では、「面白いことがありました」ではなく「面白い話をしました」と言ったり、「～です(よ)ね」と相手に同調を促す「ね」を使用せず、「～と思います」のように意見を表明する表現を用いるにとどまっているなど、定型表現にも慣れていない様子が見られる。一方、練習後期の例では、三部構成も一般化に伴う定型表現より定着し、出だしの「嬉しいことがありました」と一般化の「嬉しいですね」に表現の一致が見られ、段落構成としても安定し、一般化だけでなく段落の一貫性もタスク実践により達成されたことが確認できる。

一般化を用いて自然なあいづちが打てるようになった

3回目のレッスンからペアワークに切り替え、あいづちの練習を集中的に行うようになってから、一般化を用いてスムーズにあいづちが打てるようになった。しかし、これは即座に達成されたわけではない。むしろ、学生にとっては、自分の個人的経験ではなく相手の個人的経験の叙述をまとめなければならないという点で、単なる自己まとめ型の一般化よりも難しく感じたようだ。これは後述の通り、段階的な練習を行うことで可能になる。慣れてきて、相手の個人的経験の叙述が理解共感しやすいときに、その叙述内容に合わせてあいづちを充実させ、最終的には次のようなあいづちが打てるようになった。

発話例2. あいづちの成功例

学生A: やっぱり、早く起きている人はみな、遅く起きる時間があつたらいい気持ちになりますね。

学生D: やっぱり、人はみな誰でも、慣れていないことに慣れるのに時間がかかりますね。

このようなあいづち型の一般化を成功させるには、以下の2点が重要である。(1) 相手の叙述における出だしに注意を向け、楽しかったことなのか、

困ったことなのか、そのテーマを意識して話を聞きながらあいづちに応用させる。(2) 相手の具体的経験の叙述を、一般的な観点からまとめようという意識をもって、相手の叙述を聞く。

相手の発話を一般化するために、集中して聞こうと努力するようになった

これは前述の効果と関連するが、相手の個人的経験をあいづちとしてまとめなければならないため、相手の発話をこれまで以上に集中して聞くようになった。また、不完全な理解で終わらせないために、相手の叙述内容に不明な点がある際には積極的に確認の質問をするようになり、結果としてやり取りが活発になり学生同士の日本語の会話が生き生きとしたものになった。また、コミュニケーションの大きな目的である、真の意味での意味交渉を行うこともできた。

これは、おそらく自分の個人的な経験を叙述し、それを本人が一般化する自己まとめ型一般化タスクの練習をしているのみでは得られなかった効果だと考えられる。他者とのコミュニケーションを外国語習得の最大の目的の一つと考えれば、このペアワークによるあいづちの練習は、大変効果的な目標言語によるコミュニケーションの練習と言える。

自分の経験をいかに日本語で相手に伝えるかを日々意識するようになった

タスク後に行ったフィードバックの中で、この週1度のレッスンを開始して以来、次のレッスンでどのように教師やペアワークのパートナーに自分の経験を伝えるかを、学生が日々考えるようになったという報告が参加者からあった。この「日常生活における経験を他者に伝える」という活動が、会話の主要な機能であること (Chafe, 1994) を考慮すると、これは言語学習者を言語使用者へと成長させる有効な活動と言える。

さらに、日常的に日本語で自分の経験を表現できるよう準備しているため、積極的にそれを他者に伝えたいという意識が高まり、会話そのものが自発的で自然になった。具体的には、前半のレッスンでは教師が「最近、楽しかったことや困ったことなど何かありましたか」と発言を促していたが、後半のレッスンでは「先生、日曜日に頭にきたことがあったんです」のように、学生が自ら会話を主導するようになった。また、会話の途中で躊躇することも少なくなり、参加者に日本語を話す自信が生まれ、会話自体を楽しむ傾向が見られるようになった。

タスク後OPIにより、この活動はIMよりIHの学生に有効であることが示唆された。今回は参加者数が少ないため確実なことは言えないが、タスク前OPIでIHと判定された学生はIMの学生に比べ、タスク後OPIにおいて、まとまった段落レベルの発話が見られ、上達が確認された。IMと判定された学生はIHの学生ほど、段落構成という点で、タスク後OPIでは顕著な伸びは見られなかったものの、本レッスンの全行程では上記5つの効果が確認された。

レッスン実践の課題

最後に、今回のレッスン実践における課題を3つ挙げ、今後の活動の改善に活かしたい。

録音を意識した

今回は、レッスン過程を記録分析する目的で発話を録音した。録音することは事前に参加者全員に告知し承諾を得ているが、中には録音を過剰に意識し、萎縮してしまう参加者もいた。できる限り意識させないよう、録音機器を見えないところに置く等の工夫をしたが、前半のレッスンでは発話が固くなっていくケースも見られた。しかし、後半のペアワークのレッスンになると、学生同士の会話の内容に意識が向き学生に自信も出て来たため、学生の緊張は解消された。この点においても、ペアワークは有効な方法であることが確認できた。

不必要に複雑な一般化を試みた

前半のレッスンでは、一般化の概念自体が定着しておらず、また教師対学生のレッスンであるため学生側は複雑なことを要求されていると誤解し、必要以上に複雑な発話を試みて挫折してしまったり、難しい語彙を用いて一般化を試みたために途中で混乱したりする傾向が見られた。この傾向は、教師が何度も見本を見せたり、一般化は難解で複雑な発話をするのではないこと、また、定型表現使用の重要性を何度も強調したりすることで改善できた。

「ね」の使用

個人的経験の叙述を一般化する際に用いる典型的な定型表現に、「やっぱり人はみな～(する)と、～ものですね」という表現があるが、ここで用いられる終助詞の「ね」が、前半のレッスンではなかなか定着しなかった。こ

れは、前半のレッスンでは教師対学生の1対1のレッスンであり、親しみを表現して同調を促す終助詞「ね」を教師に対して用いることがためられたためかと推測される。このことは、早い段階で学生対学生のペアワークに切り替えることで解消されるであろう。また、指導の際に、「ね」が定型表現の一部であることを強調した上で、練習によって定着させることが望ましい。

提案

この節では、一般化の概念を用いるタスク活動の授業内での進め方と授業に取り入れる際に考慮すべき点を考察する。進め方は全体的な手順と学生の学習進度に合わせた段階的練習の二種類の手順を提示する。考慮すべき点として、取り入れるタイミング、方法、採点、時間配分について考察する。

コース内での進め方

コース内での進め方は、以下の手順を提案したい。全体的な手順として、まず、一般化とは何かを示し、その効果を説明する。次に、一般化のモデルの説明と提示を行い、さらにデモンストレーション、練習、発表をするという順序である。そして最終的に自発的に練習・実践する場を与える。

次に学生の学習進度に合わせた段階的練習の手順として、自己まとめ型の場合とあいづち型の場合について述べる。自己まとめ型の練習では、学生が練習に慣れていない時点での指導で「一般化」のトピックを出だしと一貫させるため、「サンドイッチにするように」という表現を用い、全体的な構成を意識させるとよい。第一段階では、基本的なトピックとして、嬉しかったこと、驚いたことなどで練習をするが、慣れてきたところで、第二段階として、話題の種類を学生の体験に合わせてさらに増やしていくことが望まれる。例としては「(経験から)学んだこと」「今まで考え違いをしていたこと」「考えさせられたこと」などがある。

第三段階では、学習者が自発的に叙述を始めることが望ましい。これにより教師に促されずにタスク活動が始められ、より実際の会話に近くなるからである。そのためにも、授業開始直後に自由会話の時間を5分程度設けることが望ましい。習慣化すれば、授業開始前でも学習者が自主的に現実的な動機を持って会話を始められるようになる。

応用のあいづち型にも段階的な練習が有効である。第一段階では「やっぱりそうですね」といった定型表現を使わせ、学生に単純かつ負担の少ないあいづちを打たせる。慣れてきたら、「やっぱりそうですね」の「そう」の部分を実感させるようにレベルを上げていくことが可能である。段階的な例を挙げると、「やっぱり嬉しいですね」「やっぱりそういうことがある

と嬉しいですよ」「やっぱり頑張っていることを認めてもらえると嬉しいですよ」となる。

考慮すべき点

実際のコースに採用するには、タイミングや方法、成績のための評価、などの点で考慮が必要である。授業時間のどの部分に取り入れるかというタイミングに関しては、授業開始直後のウォーミングアップの時間に行うことが望ましい。実際に、「週末の出来事」などのトピックでなされている一般的な手法なので、その時間を活用する。方法としては、「日本語サロン」「日本語クラブ」などの名称を用い、毎回3～5分程度の雑談の機会として取り入れると学生も緊張することなく、日本語を実践的に使用できる場となる。また、カリキュラム内で、学生を評価するにあたり、その基準は教材の新出語彙や文法の使用ではなく、前述の三部構成・定型表現の使用を基準にすべきである。

このタスク練習をカリキュラムに採用する場合の課題としては時間の確保が第一の問題となるであろう。毎回の練習時間、必要に応じての発表時間をいかに確保するか、また、試験を実施するのであれば、個々に行く必要があるので試験の実施自体にも時間がかかり、もし試験での発話を録音することになれば、その採点にも時間を要することになる。

筆者が勤務している大学の場合、日本語教育3年目以上のレベルのクラスでは15分程度の個人面接が期末試験に組み込まれており、その機会を利用し、中心となる学習内容に関する口頭試験の前に一般化のテストを実施することが可能である。また、一般化タスクは学生2人のペアワークの形態で口答試験を行うことも可能である。

まとめ

本稿では、日本語教育における中級話者を上級話者に成長させるための一般化を用いるタスクを提案した。本研究は、4人という限られた人数の参加者による質的な研究であり、この結果を単純に他の学習者に応用できると断定はできないが、このようなタスク活動の中で、提示した具体的定型表現を用い一般化することにより、段落構成が一貫し、上級話者としての段落の発話が達成される可能性があることは示唆したい。また、上述の通り、ACTFL OPIに示されている上級の条件のほかの要素（結束性、自己モニター、会話の管理など）の向上も期待できる可能性があることを付け加えたい。

さらに、このタスク活動は、一方通行的な発話練習ではなく双方向コミュニケーションであり、実際の会話で頻繁に用いられるあいづちの練習も含んでいるため、上級話者として会話をより効果的に行うことが可能になる。

この一般化のタスク活動は、その効果が多岐に渡るが、講師・学生の双方にとって負担が少ない活動であろうことは特筆すべき点である。毎回5分程度の練習を定期的に行うことで上級話者としての発話に大きく貢献する活動であると言える。

Bio Data

Yumiko Kawanishi is a lecturer and Japanese language program co-coordinator in Asian Languages and Cultures at University of California, Los Angeles (UCLA). Her research interests include functional/cognitive linguistics, discourse and grammar, and Japanese language instruction.

Mayumi Ajioka is a doctoral student in Applied Linguistics at University of California, Los Angeles (UCLA). Her main research interest is native-like fluency in nonnative speaker speech and native speaker perceptions in conversing with non-native language speakers.

引用文献

- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Corrigan, R., Moravcsik, E. A., Ouali, H., & Wheatley, K. (Eds.). (2009). *Formulaic language. Volume 2: Acquisition, loss, psychological reality, and functional explanations*. Amsterdam: John Benjamins.
- 広田妙子・本郷智子・山崎真弓. (2012). 「日本人学生に対する上級日本語学習者のインタビュー資料の分析—聞き手としての言語行動に注目して—」. 『日本語教育方法研究会誌』, 19(1), 70-71.
- Kita, S., & Ide, S. (2007). Nodding, *aizuchi*, and final particles in Japanese conversation: How conversation reflects the ideology of communication and social relationships. *Journal of Pragmatics*, 39, 1242-1254.

- 松田真希子・宮永愛子・庵功雄. (2013). 「超級日本語話者の談話特性—テキストマイニングを用いた分析—」. 『国立国語研究所論集』, 5, 43-63.
- 荻原稚佳子・増田眞佐子・齊藤眞理子・伊藤とく美. (2005). 『日本語上級話者への道』. 東京:スリーエーネットワーク.
- Pawley, A. (2009). Grammmarians' language versus humanists' languages and the place of speech act formulas in models of linguistic competence. In R. Corrigan, E. A. Moravcsik, H. Ouali, & K. Wheatley (Eds.), *Formulaic language. Volume 1: Distribution and historical change* (pp. 3-26). Amsterdam: John Benjamins.
- Pawley, A., & Syder, F. (1983). Natural selection in syntax: Notes on adaptive variation and change in vernacular and literary grammar. *Journal of Pragmatics*, 7, 551-579.
- Wray, A., & Perkins, M. (2000). The functions of formulaic language: An integrated model. *Language and Communication*, 20(1), 1-28.