

JFL 環境におけるあいづち指導 ーピア活動による学習者主体の学びー

福富 理恵・小松 奈々

要 旨

JFL 環境の学習者は日本語で会話に参加する機会が限られているため、相手の話を受け止めながら会話を進める聞き手としての能力が不足しがちである。本実践は韓国国内の大学において、聞き手能力育成の足掛かりとしてあいづちの指導を行った。授業では学習者自身があいづちの存在意義について主体的に考えることを目的として学習者同士で話し合うピア活動を取り入れ、ピア活動時の話し合いデータと授業後に行った質問紙調査の回答から実践の成果を検討した。その結果、話し合いデータからは学習者間の理解の共有過程が観察され、ピア活動を通してあいづちの存在意義に対する理解を確実なものにしていることが明らかになった。また、質問紙調査の回答からは授業方法について肯定的な評価が得られたほか、あいづちという学習項目への高いニーズも感じられ、JFL 環境でのあいづち指導としてピア活動を用いた学習者主体の学びの形が有効であることが示唆された。

【キーワード】 JFL 環境、 あいづち指導、 ピア活動、 学習者主体の学び

1. 本稿の目的

本稿では、JFL 環境におけるあいづち指導の試みとして韓国国内の大学で行った授業実践について報告する。実践では、ピアで学び合う活動を通して学習者があいづちについて主体的に学ぶことを目指した。実践内容の紹介後、ピア活動時の話し合いデータと授業後に行った質問紙調査の回答の分析を行い、実践の成果を考察する。

2. JFL 環境におけるあいづち指導の必要性

近年、日本国外での日本語学習者数は増加の一途をたどっており、2006 年現在、世界 133 カ国・地域で 298 万人に上る人々が日本語を学習している(国際交流基金『2006 年海外日本語教育機関調査』¹⁾。

JFL 環境における日本語教育の課題として、教室外での日本語との接触が少ない中、実際のコミュニケーションの場で使える日本語をどのように習得するかということが挙げられる。コミュニケーションには自分の気持ちや考えを伝える話し手としての能力だけでなく、相手の話を受け止めながら会話を進める聞き手としての能力も求められる。しかし、日本語での会話に参加する機会が少ない JFL 学習者にとっては、聞き手がどのような振る舞いをするのかを学ぶことは難しい。また、教室活動においても

既習の文型を用いた話す技能が優先されがちで、聞き手の行動は注目されにくい。そのため、話し手としての能力に比べて聞き手としての能力が不足している学習者も少なくない。JFL 環境においてコミュニケーションを円滑に進めることのできる日本語力を育成するには、聞き手としての能力を高めるための指導を早い段階から積極的に行う必要があるだろう。

聞き手の行動の中でも、あいづちが会話の中で果たす役割は特に大きく、メイナード(1993)はあいづちについて「話し手と聞き手の共同作業の過程を表す大切なストラテジー」(1993:59)であると述べている。また、あいづちの重要性から、会話教育における指導項目として挙げている研究も数多く見られる(岡崎 1987、畠 1988、堀口 1988、水谷 1988、富永 2000、宮崎 2003)。あいづち指導の重要性について、水谷(1988)は、あいづちは日本語の会話に欠かせないものであり、あいづちを打つことができないことはコミュニケーションをする際に大きな支障になるため、学習者に対する訓練の必要があると指摘している。また、富永(2000)では、相手との相互作用のある対話にはあいづちが非常に大きな関わりを持っており、日本語教育の場で一つの学習項目として取り上げるべきであるとしている。以上のように、会話教育におけるあいづち指導の必要性は多くの研究

で共通の認識となっている。そこで本実践では、JFL 環境における聞き手能力育成の足掛かりとして、あいづちを指導項目として取り上げた。

3. 韓国語を母語とする学習者へのあいづち指導

本実践で対象とした学習者は、韓国国内の大学で日本語を学ぶ学習者である。韓国語には日本語と同様にあいづちが存在するが、使用者の意識、頻度、形式、機能など様々な点で違いがある(金 1993、任・李 1995、崔 2008)。また、韓国人学習者を対象としたあいづち研究においても、日本語母語話者と異なる振る舞いが見られることが指摘されている(李 2001、内藤 2003)。

金(1993)は日韓両言語の電話対談の分析を行い、韓国人は本題に入ると相手の話を遮らないようあいづちを抑えるのに対し、日本人は傾聴のサインとしてあいづちを打つことを示し、使用者の意識の面で違いが見られるとしている。あいづちの頻度については、任・李(1995)がテレビ番組およびラジオ番組、電話会話を対象に日韓比較を行い、韓国人に比べ日本人の方があいづちを多く打つと結論付けている。また、韓国人学習者の日本語のあいづち使用については、李(2001)が議論の場における同意を示すあいづちと強調の働きをするあいづち²に注目し、日本語母語話者との比較を行っている。その結果、日本語母語話者は自分の意見に同意する相手発話より不同意の相手発話に対してあいづちを多く打ち、相手が意見を述べやすい雰囲気を作るよう配慮しているのに対し、韓国人学習者には全く逆の傾向が見られ、あいづちを使って自分の主張の妥当性を訴えているということが示された。

このように、日本語と韓国語のあいづちには多くの点において違いがあり、韓国人学習者があいづちを使用する際に母語の影響を受ける恐れがあることがわかる。韓国人学習者に対してあいづち指導を行うにあたっては、母語におけるあいづちのイメージがそのまま持ち込まれないよう、まずは日本語のあいづちがどのような役割を持っているのかを理解させる必要があるだろう。

4. あいづち指導にピア活動を取り入れる意義

会話の中でのあいづちの役割について直接実感することの難しい JFL 環境において、あいづちについて学習者の十分な理解を得るためには、なぜあい

づちが必要なのかという根本を学習者自身が考え、確実に理解することが必要である。その過程を経てこそ、一つ一つのあいづちが持つ機能やその使い方についての習得につながっていくと考えられる。そのためには、教師主導の教授法ではなく、学習者が主体的に学んでいく授業形態が望ましい。本実践では「学習者自らがあいづちの存在意義に気づき、理解すること」を目指した授業を行った。

この目標を達成するために、ピア(学習仲間)で話し合いながらあいづちについての理解を深めていく「ピア活動」を取り入れた。ピアで学び合う活動については、作文におけるピア・レスポンスや読解におけるピア・リーディング、聴解のピア・リスニングなどで実践的な研究が多く行われてきた(池田 1999、広瀬 2004、館岡 2005、原田 2006、横山ほか 2009)。館岡(2005)はピア・リーディングの特徴を、読みの結果のみではなくその過程をも仲間と共有し、対話を通して学ぶことにありとし、「読解という外からは見えない認知過程を、あえて対話という形で外に出し『可視化する』(2005:155)ことで、他の学習者から知識や方略を学べ、自己の読みを見直す機会が得られると指摘している。本実践ではこのようなピアでの学習の特性に注目し、あいづちの理解過程を対話によって可視化することを狙い、「ピア活動」を取り入れた。本実践における「ピア活動」とは、「学習者が少人数のグループであいづちの存在意義についての理解を話し合いながら、互いに意見を共有し学びを深め合う活動」である。まず刺激材料としてあいづちのビデオを視聴し、そこから得られた気づきがピア活動を通して可視化され共有されることにより、曖昧なイメージとしてのあいづちへの理解が明確なものになることを目指した。

これまでのあいづち指導の研究でも、学習者自身があいづちについて考える活動を取り入れた実践が報告されている。福岡(2003)は、中級後半の学習者に対する「受容的対話能力」の育成を目指したインタビュー聴解授業の中で、聴解テープやビデオ教材を用いて学習者にあいづちの表現意図を考えさせ理解を深める活動を行っている。また、宮崎(2003)はあいづちのビデオ視聴後にグループでのディスカッションを行っており、学習者が自発的に意見を述べながら互いに共有するという作業を通して真の習得が促されるとしている。ただし、これらの研究ではディスカッションで話された内容については報告が

なく、学習者の学びの様子が明らかにされていない。そこで本稿では、ピア活動時の話し合いを録音したデータと授業後に行った質問紙調査の分析から、学習者にどのような学びがあったかを検討し、JFL 環境におけるピア活動を用いたあいづち指導の成果について考察する。

5. 実践の概要

本実践は日本のお茶の水女子大学と韓国の同徳女子大との合同教壇実習において行ったものである。実習は 2009 年 2 月に同徳女子大で実施され、75 分間の授業を同大学の学部生 18 名を対象に行った。学習者には授業前に、この時間は会話についての勉強をするということが知らされていた。学習者はすべて基礎日本語文法および会話の授業を 1 年間受講しており、学習時間は計 192 時間、日本語のレベルは初級後半から中級前半である。学習者の概要は表 1 の通りである。

表 1 学習者の概要

学習者数	18 名
専攻・学年	日本語主専攻 学部 1 年 15 名 日本語副専攻 学部 2 年 3 名
受講科目	基礎日本語文法 会話
学習時間	192 時間
日本語レベル	初級後半～中級前半
性別	女性

授業は筆者らを含むお茶の水女子大学の大学院生 4 名のチームティーチングで行った。全員が日本語教育を専攻しており、そのうち 3 名が日本語教師経験者である。それぞれの母語は、日本語(2 名)、韓国語および中国語(1 名)、中国語(1 名)で、全員女性である。

授業目標は「あいづちの存在意義について、ピア活動を通して学習者自らが気づき、理解すること」とし、友人同士の会話で使われるあいづちを題材に、あいづちとは何か、何のために使われるのかという根本を学習者が主体的に学ぶことを目指した。

6. 実践の方法

授業は「ビデオ視聴」「ピア活動」「教師の説明」「練習」という流れで行った。学習者があいづちの

存在意義を十分に理解した上で、一つ一つの機能やその使い方を学習していくことができるように、授業を組み立てた。以下に各段階の具体的な内容を詳述する。

(1) ビデオ視聴

まずピア活動の準備段階として、2 種類のビデオを視聴した(ビデオ I、II)。これは、この後のピア活動をより活発に行えるよう設定したもので、会話の中で使われるあいづちの存在意義について学習者の気づきを促す目的で行った。

ビデオは、筆者らがスクリプトを作成した上で、友人同士である女性 2 名の大学院生(A、B)に演じてもらった。内容は、A と B が大学の教室でおしゃべりをしている場面で、A が夏休みに京都を旅行したときの体験を B に話しているというものである。どちらのビデオも A の話は同じだが、ビデオ I では聞き手である B があいづちを頻繁に打っているのに対し、ビデオ II ではあいづちの使用が少なくなっている。長さはそれぞれ 1 分程度の映像である。具体的な会話の内容は稿末資料の「ビデオのスクリプト」を参照されたい。

ビデオは I と II をセットにして 2 回視聴した。1 回目の視聴ではあいづちの有無による会話の違いに注目させるため、学習者に対して「2 つのビデオは話は同じですが、聞いている B さんが少し違います。何が違うか考えながら見てください。」という指示を与え、2 回目はあいづちそのものに意識を向けさせるために「B さんの話した言葉をメモしてください。」と指示した。

(2) ピア活動

次に、ビデオ視聴で得られた各自の気づきをグループで話し合うピア活動を行った。ここでは、個々の学習者がビデオを見て感じ取ったことを説明し合い、共有することで、あいづちへの理解が深まることを狙った。

18 名の学習者を 4 つに分け、4 人のグループと 5 人のグループを 2 組ずつ作った(グループ 1～4)。グループごとに「司会」「書記」「発表者」を決めてからワークシートを配布し、それに沿って話し合いを進めた。ワークシートには 3 つの質問を設け、質問 1 ではビデオ I・II それぞれの印象、質問 2 ではビデオ I で聞き手が使っていた言葉、質問 3 では会話の中で聞き手の言葉が果たしている効果についてそれぞれ尋ねた。また、ピア活動時には韓国語の使用

も認め、活発な話し合いを促した。

(3) 教師の説明

各グループによる話し合い結果の発表後、教師がそれをまとめながら補足説明を行った。ここでは、ピア活動で得られたグループとしての意見を教室全体で共有し、教師がそこに補足説明をすることで学習者の理解をより確実にすることを目的とした。

まず、「あいづち」という言葉を提示し、あいづちの効果について各グループから出た意見をまとめながら、あいづちがあると話し手が安心して話すことができ会話の雰囲気良くなることを確認した。そして、聞き手が使っていた言葉として挙げられたあいづち表現を、機能³によって「聞いているという信号」「理解しているという信号」「感情の表出」の3つに分類して整理した。ビデオの中で使われたあいづちには、「聞いているという信号」として「うん」、「理解しているという信号」として「あー／そうなんだ」、「感情の表出」として「えー／へー／いいねー／すごい」などがあり、それぞれ使い方を示した。また、あいづちを使うタイミングとして、文末および節末に打つことを教師の実演を交えて説明した。

(4) 練習

最後に、理解した学習内容の定着を促すために口頭練習を行った。

まず、あいづちの多く入っているビデオⅠの会話を簡略化したスクリプトを使用し、ペアで読み合わせる練習を行った。その後、教師が話し手、学習者が聞き手となり、教師の体験談を学習者があいづちを使いながら聞くという運用練習を行った。実際に聞き手として会話に参加する練習を行うことで、あいづちの使用の感覚を掴めるようにした。

授業は以上のような内容で行った。次章では、ピア活動時の話し合いデータ及び質問紙調査の回答について検討する。

7. 考察

本章では、ピア活動時の話し合いを録音し文字化したデータと授業後に行った質問紙調査の回答の分析から、学習者の学びの様子と授業への評価を考察する。

7.1 話し合いデータ

まず、ピア活動時の4つのグループの話し合いを文字化したデータから、学習者があいづちの存在

意義について理解を深めていく過程を分析する。以下に3つの事例を挙げ、やり取りの具体的な内容を検討する。なお、事例中のKは学習者を表しており、【 】内は学習者の韓国語発話の日本語訳である。また、以下の文中の()内は各事例での発話番号を表す。

事例1はグループ1の話し合いで、グループ内の学習者が違った視点からの意見を出し合い、それらを合わせることで全員が認識を共有していく様子が観察された。ここでは、あいづちが少ないビデオⅡの印象について話し合っているが、まずK1が「やたら途切れて不自然」(27)と会話全体の印象について述べている。それに対してK2が「聞きたくないさそうな様子」(28)と視点を聞き手に移して答えている。それを受けて再びK1が「そうそう 私が冷たいって言ったでしょ？反応がない」(29)と述べ、さらにK3が「Bさんが関心なさそうに見える」(30)と自分なりの言葉で表現しながら続けている。発話28でK2が聞き手の様子に視点を移して意見を述べたことをきっかけに、他の学習者からも同様の視点から意見が出され、認識が共有されていることがわかる。

事例1 グループ1の話し合いから

- | | | |
|-----|----|---|
| →27 | K1 | 자꾸 끊겨서 부자연스럽고
【やたら途切れて不自然で】 |
| →28 | K2 | 듣기 싫어하는 모습
【聞きたくないさそうな様子】 |
| →29 | K1 | 맞아 내가 차갑다니까? 반응이 없어
【そうそう 私が冷たいって言ったでしょ？反応がない】 |
| →30 | K3 | Bさんが 관심이 없어 보이는
【Bさんが関心なさそうに見える】 |
| 31 | K4 | 関心ない |
| 32 | K1 | 関心なさそう |

事例2からは、学習者それぞれが意見を出し合うことにより、考えを明確化していく様子が見られた。ここではあいづちの効果について話し合っているが、まずK5が「会話を自然に作る」(71)と会話の中での効果について述べている。その後K5と同様の視点で、K7が「会話を流れるようになってい」(72)、K6が「会話を続けられるように？」(73)、

さらに K8 が「豊かに？」(74)と続けている。会話におけるあいづちの効果について様々な言葉を出し合いながら、よりの確な表現を見つけようとしていることがわかる。そして、K8 の「豊かに？」という言葉を受けて、K7 が「話す人が自分にあったことを楽しく話すことができる」(75)と話し手に注目したあいづちの効果を述べ、それを K5 が「話したい雰囲気を作る」(76)と韓国語で言い換えている。新たな視点からの意見が出されることにより、学習者があいづちの効果について多角的に捉えるようになっていくことが窺える。

事例2 グループ2の話し合いから

- 71 K5 효과 회화를 자연스럽게 만드는
【効果 会話を自然に作る】
→72 K7 응 회화를 흘러내린다는
【うん 会話を流れるようになっていう】
→73 K6 회화를 계속 할 수 있게?
【会話を続けられるように?】
→74 K8 풍부하게?
【豊かに?】
→75 K7話す人が自分にあったことを楽しく
話すことができる
→76 K5 말하고 싶은 분위기를 만들어진다
【話したい雰囲気を作る】
77 K8話したい雰囲気

事例3では、話し合いの中で不理解が生じたが、学習者全員が協力し合って問題を解決する過程が観察された。ここでは、K14があいづちの少ないビデオIIについて「Aさんが息を止まって また考えて話をする その間っていうか 隙っていうか そんなことないんじゃないかな」(24)と述べ、聞き手のあいづちがないために話し手 A が息をつく間もなく話していて大変そうだということを言おうとしているが、K15 がそれを理解できていない(25)。そこで、K14 は発話 27 から韓国語にコードスイッチングをしながら説明をし、さらに「切る時間 切ることができない話を」(31)と述べている。その発話に K17 が「ずっと話している」(32)と続け、K16 も「次々に何を言っているかわからないっていうか」(33)と説明を加えている。このように、K14 以外の学習者も全員が会話に参加しながら K15 の理解を助けよう

としている。ここでもまだ K15 は十分な理解に至っていないが(34)、発話 35 から 41 のやりとりを通して、最終的には発話 42 で「うーん あー A がー」と納得するに至る。このように事例3では、お互いの意見が理解できなかった場合にも、コードスイッチングをして説明したり周囲の学習者が協力したりすることによって問題を解決し、グループ内の学習者全員が理解を共有していることがわかる。

事例3 グループ4の話し合いから

- 24 K14 Aさんが息を止まって また考えて話をする間っていうか 隙っていうか そんなことないんじゃないかな
→25 K15 ん?
26 K14,K15,K16,K17,K18 (笑い)
→27 K14 한국어로 얘기하자면는 그런 얘기를 할 생각이 없으니까
【韓国語で話すと そういう話をする 考えがないから】
28 K15 B가? 【Bが?】
29 K14 A가. 얘기 계속하고 있잖아. 그런 짧은 시간을 안 주고
【Aが 話をずっとしてるじゃん そういう切る時間を与えないで】
30 K15 아ー 【あー】
→31 K14切る時間 切ることができない話を
→32 K17ずっと話している
→33 K16次々に何を言っているかわからないっていうか
→34 K15 누가? 【誰が?】
35 K14 A가
36 K15 A가ー
37 K14 B가あまり答えてないから
38 K18 反応があまりないから
39 K14 A가かわいそう(笑い)
40 K15,K16,K17,K18 (笑い)
41 K14なんか困っているような姿だった
→42 K15 うーん あー Aがー

以上のように話し合いの中では、グループ内で異なる角度からの意見を出し合ったり互いの考えを説明し合うなど、学習者間の理解の共有過程が観察された。個々の学習者はビデオを視聴した時点であ

いづちについて様々な気づきを得ているが、その気づきを確実な理解につなげるためにはそれを外に向かって言語化し他者と共有する過程が必要である。ピア活動を行うことでこの過程が作られ、それぞれの学習者が自分の意見を主体的に述べるとともに他者の意見を受け入れ、認識を共有していくことを通し、あいづちの存在意義に対する理解をより確実なものにしていくことがわかった。

なお、話し合いの中ではコードスイッチングが有効に使われる様子が観察された。初級後半から中級前半という限られた日本語能力の中で、自分の考えを話し合う活動を日本語だけで行うのには限界があると考えられるが、今回敢えて韓国語の使用を制限しなかったことで会話が円滑に進められた。このことから、JFL 環境では学習者が主体的に話し合うピア活動も母語を活用することで初級の段階から適用可能であると言えるだろう。

7.2 質問紙調査

ここでは、授業後に行った質問紙調査の回答から授業への評価について考察する。質問紙は多肢選択設問 3 問と自由記述で構成されており、回収率は 94%(18 名中 17 名)であった。

7.2.1 多肢選択設問

質問紙前半の多肢選択設問では今回の授業に対する評価を尋ね、表 2 のような結果が得られた。

まず、あいづちについての理解度を問う設問には全員が「よく理解できた」と答え、授業の難易度を問う設問には 80%を超える学習者が「易しかった」「まあまあ易しかった」と答えている。この結果は、学習者の日本語のレベルとあいづちという学習項目の難しさを考えると予想以上の結果であると言えるだろう。成功の要因としては、映像を通して学習者自身があいづちの存在意義に気づき考えたこと、ピア活動の中で不理解を残さないよう十分に話し合いが行われたことなどが考えられる。また、今

回の授業は役に立ったかという設問には全員が「役に立った」「まあまあ役に立った」と答えた。このことから、学習者が会話におけるあいづちの重要性をしっかりと認識し、それを学んだことが有益であったと捉えていることがわかる。

7.2.2 自由記述

質問紙後半の自由記述では、学生から多くの意見が得られた。一つ一つの記述内容についてどのような観点から述べられているかを検討し、観点ごとに分類を行った結果、「授業方法について」「あいづちへの理解について」「授業のテーマについて」の 3 つに関する意見が特に多く見られた。それぞれの具体的な記述内容を表 3 に示す。

まず、授業方法への評価として「普段接することのない授業方法で新しい内容を習えたので良かったです」「韓国は普通先生たちが本をずっと読みますが、そんな状況ではなかったのが良かったです」「最近学院¹で堅い雰囲気や漢字や単語などを覚えて、堅い勉強ばかりしていたんですが、このように自然に習ったのでより良く理解もできてとてもおもしろかったです」のように、学習者が普段接している授業方法と比較して今回の授業を高く評価する記述が見られた。ピア活動で仲間とともに主体的に考える過程を経てあいづちについての確実な理解が得られたことが、授業方法に対する肯定的評価に繋がっており、さらには授業への満足度を高めたものと考えられる。

次に、学習項目であるあいづちについて「あいづちについてりかいました」「あいづちについてきょうのじゅぎょうのおかげでよくかんがえてなりました」など、十分に理解ができたという記述が多く見られた。多肢選択設問でも学習者全員が「よく理解できた」と回答していることから、「あいづちの存在意義に気づき、理解する」という今回の授業目標は達成されたと言える。

表 2 多肢選択設問の回答

①理解度	よく理解できた	← どちらでもない →		よく理解できなかった
	100% (17)			
②難易度	易しかった	← どちらでもない →		難しかった
	47.1% (8)	35.3% (6)	11.8% (2)	5.9% (1)
③有益度	役に立った	← どちらでもない →		役に立たなかった
	94.1% (16)	5.9% (1)		

(): 人数

表3 自由記述の回答

	記述内容
授業方法について	<p>○普段接することのない授業方法で、新しい内容を習えたのでよかったです。</p> <p>○今日見た映像であいづちの重要性がさらに理解できるようになりました。</p> <p>○韓国は普通先生たちが本をずっと読みますが、そんな状況ではなかったのよかったです。</p> <p>○最近学院で堅い雰囲気漢字や単語などを覚えて、堅い勉強ばかりしていたんですが、このように自然に習ったのでより良く理解もできてとてもおもしろかったです。</p>
あいづちへの理解について	<p>●あいづちについてよくわかりました。</p> <p>●わかりやすいし、たのしかったんです。</p> <p>●あいづちについてよくわかってなりました。(=わかるようになりました)</p> <p>●あいづちについて今までかんがえるきかひがなかったんですが、きょうのじゅぎょうのおかげでよくかんがえてなりました。(=考えるようになりました)</p>
授業のテーマについて	<p>●こんなにひとつとテーマでならんだ(=習った)ことははじめてで、ゆうえきなじゅぎょうでした。</p> <p>○本当に実生活で使える身近なテーマを対話で学べたので、面白くて充実した授業でした。</p> <p>○会話が自然に続く方法について習ってよかったです。</p> <p>○韓国では習うことが難しいあいづちについて習ったことが、今後専攻の勉強をするときにとても役に立ちそうです。</p> <p>○後で日本人と話すとき役に立つテーマだったので、有益でもありました。</p> <p>○普段会話をどのように続けられたいのか心配で負担に感じていましたが、その心配を減らすことができそうです。</p>

●：原文 ○：訳文 (=)：筆者注

さらに、授業のテーマが良かったという意見も多く見られた。具体的には、「本当に実生活で使える身近なテーマを対話で学べたので、面白くて充実した授業でした」「会話が自然に続く方法について習ってよかったです」「後で日本人と話すとき役に立つテーマだったので、有益でもありました」などの記述があった。このことから、JFL 学習者には実際の会話で使える技能を習得したいというニーズが高いことが窺える。多肢選択設問でも「今回の授業は役に立った」という回答が多く(94.1%)、今回の実践が学習者のニーズに応えたものであったことがわかる。

ただ、その他の記述の中に、習ったあいづちを今後練習する機会が少ないと思うというコメントも見られた。確かに JFL 環境ではあいづちのような言語項目を学んだとしても実際に教室外で運用する機会が少ない。授業で学んだことをその後どのように継続させていくかという課題が残った。

8. JFL 環境での会話教育に向けて

本実践では、JFL 環境でのあいづち指導の方法と

してピア活動を取り入れた授業を試みた。話し合いデータの分析からは、ビデオ視聴で得られた学習者それぞれの気づきがピア活動を通して言語化され共有されることにより、あいづちの存在意義について学習者同士で理解を深めていけることが明らかになった。また、質問紙調査の回答からは、授業方法について肯定的な評価が得られ、学習者の授業に対する満足度が高かったことがわかるとともに、あいづちという学習項目への高いニーズがあることも明らかになった。このことから、今回のあいづち指導は一定の成果があったと言える。

JFL 環境では、学習者が日本語で実際の会話に参加する機会が少ないため、あいづちのような会話の中で用いられる技能を身につけることは難しい。しかし、本実践で明らかになったように、ピア活動を通して学習者同士が主体的に学び合うという過程を経ることにより、学習項目について十分な理解を得ることが可能になる。このことはあいづちに限ったことではなく、話題転換やスピーチレベル調整といったコミュニケーションを円滑に進めるための会話の技能全般に言えることである。このような学習項

目の指導についても、ピア活動を用いた授業の形を応用できる可能性は十分あるだろう。

しかし、今回の実践は一度の試みであり、今後とも継続した実践を重ねさらに検討していく必要がある。まず、本実践で取り上げたあいづち表現は友人同士の会話において使用されるものに限定されていたため、場面や待遇関係の違いによるあいづちの使い分けについての指導方法も検討する必要がある。また、今回対象とした学習者は韓国の女子大学生のみであったので、国籍や性別、年齢などの属性の異なる学習者に対しても実践を行っていききたい。そして、自由記述でのコメントにもあったように、JFL環境において継続した運用の機会をどのように設けるかという問題も残っている。理解したことを実際に運用できるところまでどのように繋げていくかという点を、さらに考えていかなければならないだろう。今後は日本語母語話者を迎えたビジターセッションなども考慮に入れた指導全体のデザインを課題としたい。

付記

本実践における授業は教壇実習として行われたものであり、筆者らの他にお茶の水女子大学の大学院生である呉曉婧・黄明淑が担当教師として参加した。

謝辞

授業に参加してくださった同徳女子大学の皆様、ご指導くださった先生方に心より感謝いたします。また、貴重なコメントをいただいた査読者の方々に御礼申し上げます。最後に、実践の計画から本稿の完成まで、多くのご助言をくださった佐々木泰子先生に感謝申し上げます。

注

1. <http://www.jpfl.go.jp/j/japanese/new/0711/11-01.html>
2. 李(2001)では、「ハイハイ」「ウンウンウン」などの同じ種類のあいづち詞を2回以上繰り返す「重複形あいづち」を「強調の働きをするあいづち」としており、「聞いているという働きを示すにしても共感を表すにしても、それをさらに強調する働きを持っている」と述べている。
3. 堀口(1997)では、あいづちの機能として「聞いているという信号」「理解しているという信号」「同意の信号」「否定の信号」「感情の表出」の5つを挙げている。本実践では、そのうち「聞いているという信号」「理解しているという信号」「感情の表出」の3種類のあいづちをビデオに取り入れた。

4. 韓国における私塾の語学学校を指す。

参考文献

- 李善雅 (2001) 「議論の場におけるあいづち：日本語母語話者と韓国人学習者の相違」『世界の日本語教育：日本語教育論集』11, 139-152.
- 池田玲子 (1999) 「ピア・レスポンスが可能にすること」『世界の日本語教育』9, 29-43.
- 任榮哲・李先敏 (1995) 「あいづち行動における価値観の韓日比較」『世界の日本語教育：日本語教育論集』5, 239-251.
- 岡崎敏雄 (1987) 「談話の指導—初～中級を中心に—」『日本語教育』62, 165-178.
- 金秀芝 (1993) 「日・韓両言語における「あいづち」の対照研究—電話の会話を中心に—」『大阪大学日本学報』12, 109-120.
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版協会
- 崔維卿 (2008) 「日韓談話スタイルにおける「あいづち」の基礎的研究」『比較社会文化研究』24, 23-44.
- 富永由美子 (2000) 「あいづち研究：ブラジル人日本語学習者へのあいづち指導の模索」『教育研究 国際基督教大学学報 1-A』42, 177-189.
- 内藤真理子 (2003) 「あいづちのスピーチレベルとそのシフトについて—日本語母語話者と韓国人学習者の相違—」『世界の日本語教育』13, 109-125.
- 高弘浩 (1988) 「外国人のための日本語会話ストラテジーとその教育」『日本語学』7(3), 100-117.
- 原田三千代 (2006) 「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響：教師添削との比較」『日本語教育』131, 3-12.
- 広瀬和佳子 (2004) 「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか：マレーシア人中級日本語学習者の場合」『第二言語としての日本語の習得研究』7, 60-80.
- 福岡昌子 (2003) 「インクビュー聴解授業における受容的対話能力の育成に関する研究」『三重大学留学生センター紀要』5, 15-27.
- 堀口純子 (1988) 「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」『日本語教育』64, 13-26.
- 堀口純子 (1997) 「日本語教育と会話分析」くろし出版
- 水谷信子 (1988) 「あいづち論」『日本語学』7(12), 4-11.
- 宮崎幸江 (2003) 「「聞き手の行動」をどう教えるか—サーコース中級クラスでの指導例—」『ICU 日本語教育研究センター紀要』12, 45-62.
- メイナード・K・泉子 (1993) 『会話分析』くろし出版
- 横山紀子・福永由佳・森篤嗣・王璐・ショリナ、グリアグル (2009) 「ピア・リスニングの試み—海外の日本語教育における課題解決の視点から—」『日本語教育』141, 79-89.

稿末資料 1

「ビデオのスク립トーAさんとBさんの会話ー(短縮版)」

ビデオ I

A: 冬休みに旅行に行ったんだ。	B: えー、いいねー。どこに行ったの？
A: 京都。	B: あー、そうなんだ。
A: うん。それで、コップのお店があつてね、	B: うん。
A: そこでコップを作ったんだ。	B: へー、いいねー。簡単に作れるの？
A: うん。白いコップが最初からあつて、	B: うん。
A: そこに絵を描くだけだから。	B: あ、そうなんだ。いくらくらいかかるの？
A: 1つ1000円から1500円くらいかな。	B: へー、いいね。安いね。
A: 実は、このコップなんだー。	B: えー、すごい。かわいいねー。
A: でしょー。	

ビデオ II

A: 冬休みに旅行に行ったんだ。	B: どこに行ったの？
A: 京都。	B: あー。
A: うん。それで、コップのお店があつてね、	B: (あいづちなし)
A: そこでコップを作ったんだ。	B: 簡単に作れるの？
A: うん。白いコップが最初からあつて、	B: (あいづちなし)
A: そこに絵を描くだけだから。	B: いらくらいかかるの？
A: 1つ1000円から1500円くらいかな。	B: んー。
A: 実は、このコップなんだー。	B: へー。
A: んー。	

The practical lesson of 'Aizuchi' to JFL students

— Active learning through the peer activity —

FUKUTOMI Rie, KOMATSU Nana

Abstract

This report introduces the practical lesson of 'Aizuchi' (Japanese back-channel) to JFL students of a university in Korea. JFL students' ability as a listener is usually insufficient as the chances for them to participate in a conversation are limited. Thus in this lesson, to improve their ability as a listener the use of 'Aizuchi' is instructed. In order to let them think actively about why 'Aizuchi' is necessary in a conversation, a peer activity such as having discussion among themselves is adopted. The recorded conversations and the questionnaire taken after the lesson are then analyzed. From the recorded conversations, the process of how the students share each other understanding are observed, and it also can be seen that from peer activity the student's grasp on the significance of 'Aizuchi' in conversation is deepened. Also, the results from the questionnaire show that the method of such lesson is very well received and the students felt 'Aizuchi' is necessary. It can be concluded that the active learning of 'Aizuchi' through peer activity is effective for JFL students.

【Keywords】 JFL, lesson of Aizuchi, peer activity, active learning

(Comparative Studies of Societies and Cultures, Graduate School, Ochanomizu University)