

オリジナル・ダイアログ・プロジェクト

寺谷 貴美子

1. はじめに

大学の初級レベルの日本語コースでは、新しい文法・文型の基本練習や運用練習と同時に、ある程度まとまった時点で、既習の内容を自律的に反復練習することも大切である。特に海外では教室外で目標言語である日本語に接する機会は非常に限られているので、効果的な復習の機会を計画的にカリキュラムに組み入れる必要がある。

オリジナル・ダイアログ・プロジェクト¹は、グループ学習の形式で、学習者が既習の学習事項を使って自分達でダイアログを作り発表するものである。これは、クイーンズ大学で1992年度から学期末の口頭テストに代わるものとして始めたのであるが、学習内容の自発的な復習、テストに代わる学習達成度の評価、グループ学習による効果、などの面で成果が見られたので、実践報告として発表する。まず、オリジナル・ダイアログ・プロジェクトの背景、カリキュラムの中での位置付け、指導方法と評価方法について述べ、さらにこのプロジェクトの妥当性について論じてみたい。

2. オリジナル・ダイアログ

2-1. オリジナル・ダイアログの背景

大学の日本語教育では、各学期ごとのまとめとして学期末テストを行い、口頭と筆記の両面における学習度を測るのが通常である。そのうち口頭テストでは、教師と学生のインタビュー形式、又は学生間のロールプレイで話・聴技能によるコミュニケーション能力に関する学習の達成度が測られる。このようなアチーブメント・テストでは学習内容の定着度を測るために、既習項目を使った問答や、授業の中で行われたコミュニケーション活動に似たコンテキストで、学習したことを再現するという形などがとられることが多い。

あるまとまった量の学習内容の定着度を評価するためには口頭テストは不可欠であるがそれはどちらかという緊迫した雰囲気の中で行われ、学習者の立場からは、コミュニケーションの再現というよりもテスターとしての教師に評価される、受動的な意味合いが強い。特に初級レベルの場合、学習者の日本語でのコントロール能力は非常に限られており、大学生の学習者としての表現内容や意欲に比べて日本語で理解、表現できる内容の少なさにフラストレーションがたまる。

一方、現場の教師の立場からすると、大勢の学習者を抱えている場合、満足度の高いテストにするには学習者一人一人に時間をかけなければならないし、正しい評価をするためにテープに録ったものを再生する作業を含んでいるため、口頭テストを頻繁に行うのは負担が大きい。クイーンズ大学では、一年生約60名なので、二人一組でテストをすると30組、各7分であれば210分、つまりテストだけで3時間半かかり、テスターとしても、同じテストを30組に対して行わなければならないし、テープの再生による細密な評価を加えると、この作業にはかなり忍耐が要る。

そこで筆者は、各学期の中間テストには、従来の口頭テストで話・聴技能の定着を測ることによって日頃のオーディオ・テープを用いた口頭練習の大切さを確認させる機会とし学期末には1992年度から口頭テストに代わって学生のオリジナル・ダイアログを試みている。これにより、学習者中心

に学習項目が復習でき、学習達成度が測れ、教師側の負担も軽減されるなどの様々な効果がみられた。

2-2. カリキュラムの中での位置付け

2-2-1. プロジェクトまでのシラバス

プロフィシエンシー、つまり言語の運用能力をめざすカリキュラムにそった授業で行われるドリルは、基本文型の習得をめざす基本練習と、なめらかなコミュニケーションを目指す運用練習が大切な二本の柱となる。この二種の練習の配分は、コミュニカティブ・アプローチの解釈の仕方や各々の教師の判断によって多少の差異はあると思うが、学習者のレベルに合わせて両者を適切に取り入れなければ、バランスのとれた学習者を育てることはできない。宮地・田中（1989: 112-115）は、「文型」はコミュニケーションの素材であり、「文型」を含んだいくつかの文が結びついてあるまとまりを持った「談話型」（「文型」に対応する語としての）を単位にコミュニケーションは成立しているとする。そして、初級では文型を中心とした正確さに重きをおき、中級以上では談話のなめらかさの教育に重きをおいたシラバスが適しているとしているが、教師は初級の段階から、文型や新しい項目の正確さの習得を重視しながら、なめらかさを育てる練習も同時に授業に取り入れなくてはならない。

基本文型の口ならしや代入ドリルなど、ある程度メカニカルに文型、語彙の使い方や発音の正確さなどに注意を払いながら基本練習を行った後、運用練習に進む。運用練習には場面練習と実用練習がある。場面練習は、場面を設定し、その場面にあった意味内容の文を作って会話を行うもので、例えば教室をある商店だと考えて、学習者に買物をさせるなどの練習である。また、ダイアログのパートを学習者に受け持たせて会話をさせる練習も場面が設定してあり意味を考えながら行う練習なので、場面練習の一つである。実用練習はパターン練習や場面練習で学習した項目をできるだけ現実のコミュニケーションに近いかたちで活動させる練習である（宮地・田中：56-57）。

生のコミュニケーション重視という点から、日本であれば学習者を教室外の日本人と接触させて学習事項を使ってコミュニケーションを達成させることもできるが、外国での日本語教育はこの点でハンディキャップがあり、実用的なタスクを実際に教室の外で日本人とのコミュニケーションにより達成することは容易ではない。ここでは、後者のような環境で、より自然に近い言語環境でのコミュニケーション能力を育てる学習活動の一部としてのオリジナル・ダイアログを取り上げる。

2-2-2. 運用練習における場面の提示とその必要性

なめらかさのための運用練習は、教科書や教授法、また教師の個性や経験などによって様々な方法があると思うが、ここでは *An Introduction to Modern Japanese*（水谷修・水谷信子、1977、以下IMJ）を教科書として例にとり、この中の、Usage Drills とダイアログを基本モデルとする。これらの会話文は、文型、機能、語彙、表現などの学習項目がどのようにコミュニケーションにおいて使われるかを示すモデルである。文型練習を終えた後、ダイアログ、ドリル、その他の教室活動を導入し、教師はそれらの学習項目が他の異なった様々な場面やコンテキストにおいても通用することを示す。そして、学習者が既習項目を様々な自然なコンテキストの中で反復し、繰り返し再現しながら身につけていけることを目指す。コミュニケーションのための効果的な反復学習の重要性は、

當作（1993）、横溝（1993）らが示すように、いずれの教授法においても重視されている。

IMJ のダイアログは、場面とシチュエーションが明示されていて長さも適当なので、ダイアログの内容に関連する項目を扱った Usage Drill の前後に取り上げ、毎日少しずつ学習者に暗記をさせてから、その一部または全部を教室を舞台として演じさせられる。また、Usage Drill の中にも演じることでより現実性を増すものもあるので、それらもミニ・ドラマとして取り上げる。絵やちょっとした小道具を用意して使わせると、わかりやすく、面白くなる。ダイアログやドリルの中にはドラマ化の必要のないものもあるが、それらはたいてい場面性が薄いので口頭練習に留め、ミニ・ドラマとして効果的なものだけを学習者に演じさせると良いと思う。また、ダイアログやドリルから始めて学習者のアイデアで会話を続けさせたり、教師が復習を兼ねたドリルやシナリオを用意することもできるであろう。市販の補助教材の中にも場面やシチュエーションのヒントは沢山ある²ので、それらをフルに活用して、日常生活において既習の学習内容が多く違った場面で発話されうることを提示する。

コースの初期の段階から、このように教科書のダイアログやドリルを中心に、目標言語による、場面の明確な短いドラマをパフォーマンスとして授業の中に取り入れることによって、学習者に限られた学習内容でも様々なミニ・ドラマの可能性のあることに気づかせ慣れさせることで、後々豊かなオリジナル・ダイアログを生み出すことができると思う。

2-3. オリジナル・ダイアログ・プロジェクトの手順と実際

2-3-1. オリジナル・ダイアログ・プロジェクトの概要

オリジナル・ダイアログ・プロジェクトは、グループワーク形式で、教科書の中から指定した範囲の文型と語彙をできるだけ有効に使って、学習者独自のアイデアで自由に場面を設定し、ドラマを展開させ、暗記したうえで、互いに発表しあうというものである。そしてそのプロセスにおいて、次の点を目的とする。

- （１）学習者が学習項目を自発的に復習することで、自ら再確認、再発見し、それにより学習内容の内在化を促進し、より深いレベルで定着させる。
- （２）学習者がグループ内で意見交換、相互援助、責任分担することによって、学習をより豊かにし、学習に伴う不安や緊張感を軽減する。
- （３）テスト時の教師側の負担を軽減する。

プロジェクトの時期は、一年生のコース中２回、秋学期（授業時間48時間）と冬学期（同96時間）の各学期の最終週に行う。復習の範囲となっている課（通常３課分）の学習内容を中心として、グループ内で数分の長さのオリジナル・ダイアログを作り、演じる。成績評価の割合は、各学期の10%とする。

グループワークは、普段のクラス活動でもよく取り入れており、二人一組のペアワークも含む。教室でのドリルやダイアログの練習時に、筆者は以前は「ペアワーク」をさせていたのであるが、ペアに固執すると学習者はいつも同じ人とペアを組がちで変化に乏しく、又学習者の数はいつも偶数とは限らず問題があったので、教室内での「ペアワーク」をやめ、「周りの人と練習する」と言うようにした。それ以後、学習者は比較的柔軟にグループを組むようになり、先の問題も軽減された。ここでのグループワークはその延長であるので、二人か三人のグループによる共同作業である。

2-3-2. プロジェクトのプロセスと指導要領

作業の手順は以下の要領である。

- (1) 3週間前までに、このプロジェクトの予告をしておく。
- (2) 3週間前 学習者 ― グループを作り³、教科書の内容を復習し、どんな内容が可能かアイデアを出し合う。
教師 ― 成績評価の基準、使用する文型・文法（文法チェックシートによる）⁴、長さに関する規定⁵を発表する。
- (3) 2週間前 学習者 ― スクリプトの下書きを提出する。ただしその前に、内容と表記、文法事項をグループ内でチェックしあうこと。
教師 ― スクリプトのチェック。表記の正しさ、規定の文法項目を全部使っているか、未習の語彙や文法を使いすぎていないか、せりふの長さや内容がグループ内で均等に分担されているかなど。訂正⁶は、学習者が表現したい内容を変えずに、既習の語彙や文型を駆使して、他の学生によりわかりやすい表現はないか、に留意しながら必要最小限にし、改善のためのヒントやコメントをつける。
- (4) 1週間前 学習者 ― シナリオの完成と暗記。小道具の準備⁷。シナリオのスクリプト最終版をグループ内で分担して完成させる。
教師 ― 発表の順番を決める⁸。各ダイアログのタイトルを加えたプログラムと学習者による評価のシート⁹を作成する。
- (5) 本番 学習者 ― オリジナル・ダイアログの発表と、自他のパフォーマンスの評価。スクリプト最終版を提出。
教師 ― 時間を計り、各グループの規定の時間内に終わらせる。
ビデオカメラで撮影するか、オーディオテープに録音し同時にその場でだいたいの成績評価をしておく（資料1）。
- (6) 発表後 教師 ― 記録したテープを再生しながら、詳しい成績評価をする。

グループワークは授業時間外に自主的に行うことになるが、できればプロジェクト初期及び中途の段階で、授業時間中にオリジナル・ダイアログの準備に時間をとることができれば、教師は各グループの状況が把握でき、その場で適当な支援、アドバイスを与えることができる。プロジェクトの期間中、教師は授業の前後やオフィスアワーその他の時間に、学習者がコンタクトを取りやすいように配慮する必要がある。

2-4. オリジナル・ダイアログ・プロジェクトの成績評価

教師によるオリジナル・ダイアログ・プロジェクトの成績評価は学習者一人一人について行う。成績評価の詳細は次の通りである（秋学期の例）¹⁰。

- | | | |
|--------------|-----|------------------------|
| 1 Vocabulary | 20% | 規定の語彙と表現の多様さ、使い方、正確さ |
| 2 Grammar | 20% | 規定の文型と文法事項の多様さ、使い方、正確さ |

3 Fluency	20%	発音と抑揚の明瞭さ、流暢さ、会話の進め方のなめらかさ
4 Organization	30%	全体の構成とアイデア、面白さ
5 Writing	10%	スクリプトの文字表記の正確さ、グループ分担

Organization は、この中に学習者同志の相互評価を反映させて、プロジェクトの評価が教師の主観に偏ることをなくするため比重を多くした。この項において、教師による評価と学習者全員の相互評価を集計したものが多少異なることもありうるが、教師は学習者同志の評価を加味する。

Writing を10%にしたのは、秋学期は日本語の文字を習いたてという事もあり、書くことよりも、まず口頭でのコミュニケーションを優先して評価するためである。グループ内での分担は、グループワークとしてのダイアログ作成のプロセスと完成品にどれだけ関与、貢献したかを重視する。教師は実際に各グループの教室外活動を観察することはできないが、各学習者がプロジェクトの過程で問題解決のために教師とどれだけコンタクトを取ったか、数ページの最終スクリプトをメンバー全員が分担しているか、などからもだいたい妥当な評価ができると思われる。なお、授業外活動が占める割合が多いプロジェクトなので、グループでなく、一人を希望する学習者がいる場合は、グループワークを強要しない。シナリオの形式は、会話以外にモノログやストーリー・テリングの形式も良いものとする。

成績評価が良い学習者は、学習内容をよく理解しており、日頃の日本語学習が適切にできている。また、バランスよく教科書のダイアログやドリルからのパターンを巧みに取り入れており、ストーリー展開に工夫が見られるので、分かりやすく面白い。見ている者の興味をそらさず、良質なパフォーマンスができ、時間内に終わられる。ちょっとした小道具を効果的に使っている、などの特徴が随所にみられる。逆に言えば、このような良い評価が得られるパフォーマンスを目標に、教師は普段の授業や、プロジェクトのプロセスで指導する訳である。

2-4-1. プロジェクトを通じて明確になった学習者の問題点

オリジナル・ダイアログを評価すると、学習者のパフォーマンスから各学習者の良い面と同時に、様々な問題点も見えてきた。その中には下書きチェックの際にかなり改善できるものもあるので、教師がプロジェクトの過程で適切に指導することにより、それらの点について学習者が意識的に学ぶ機会を与えることができる。ここでは、プロジェクトの過程及び成績評価で見られた学習者の問題点をあげてみる。

- 1 Vocabulary 多様性に欠ける、理解が不十分、深層レベルで定着していない。
- 2 Grammar 使用するべき文型を使っていない。未習の語彙、文型パターンが多い。多様性に欠ける、理解が不十分、深層レベルで定着していない。
- 3 Fluency 強い母国語からの影響があったり、棒読みしているケースは、テープを伴った効果的な学習態度が身につけていない。基本と運用のドリルが身につけていない場合は、スクリプトが覚えられない。暗記が不十分。
- 4 Organization わかりにくい、教科書からそのまま写したりで工夫がみられない。

5 Writing 表記の間違い。グループ内で分担していない。

などがあげられる。これらの点について筆者が気づいたことを以下に述べてみる。

学習事項の理解不十分と見られる間違いの中には、日本語特有の難しいポイント、例えば形容詞の過去形、格助詞、終助詞、こそあど言葉、「行く」と「来る」などがある。これらに関して、学習者が設定した特別で具体的なシチュエーションの中で教師が個別に指導することによって、学習者の注意を促し理解を助けることができ、学習者にとってより印象に残るのではないと思われる。

使用するべき文型の規定を守らない場合の問題点として、「未習の語彙、文型パターンが多いのに既習のものをカバーしていない」ケースがあり、これは学習者が日系人や高校などでの日本語学習経験者に比較的多くみられる。本来なら一年生は日本語学習未経験者だけで構成されるのが理想なのだが、大学の選択科目としての日本語プログラムでは、初級のクラスに多少の日本語学習経験者が入ってくることは止むを得ないのが実情で、多少のレベル差には目をつぶらざるを得ない。しかしこの傾向のある学習者に比較的通じている点は、日本語学習が初めてではないので日頃の学習にも良い意味での緊張感が希薄になりがちで、このプロジェクトに関して、学習事項をきちんと復習せずに既に自分が知っている日本語の知識でダイアログを作ろうとする。

また、別のケースでは、先に母国語でストーリーを考えてそれを日本語に翻訳し、不明なところは身近な日本人¹¹に教えてもらうという問題も見られ、この場合、自然であっても未習のものをどんどん使うので、結局丸暗記に苦しみ、他の学習者も聞いていて分からない、ということになる。

多少の未習事項を含めるのは弊害ではなく、場合によってはむしろ望ましいこともあるが、オリジナル・ダイアログ・プロジェクトで以上二つのケースのいずれかの傾向のある学習者は既習事項をしっかりマスターしていないことが多いので、プロジェクト本来の目的を達するため、また他の学習者に理解してもらう為にかなりの訂正を要求されることになる。これらの傾向は毎回いくつかのグループにみられたので、筆者は対策として文法チェックシートを取り入れることにした（フォード（1995：20）による）。これによって、どの文法項目を使っていないかが一目瞭然にわかるようになった。また、文法チェックシート使用以前は、内容の面白さや小道具にこだわりすぎて、本来の語学的要素が弱いケースがあったが、文法チェックを行うようになってからは、重要なポイントに集中できているようである。

音声に関しては、スクリプト棒読みのケースは素より、相互評価させることによって教師には一見流暢に聞こえても他の学習者には理解し辛いケースが明確になった。正しい発音や自然な談話の中での間の取り方が習得できていない中国語話者の例などである。ラボでの発音練習をある程度強要しなければ効果的な発音指導は普段の授業だけでは難しいことがわかった。クイーンズ大学ではカリキュラムの都合上、95年度秋までラボの時間を組み入れず、オーディオ・テープを伴った学習は自宅学習としてきたが、日本語学習の多様化も伴って音声指導が個別的にできる環境を再考する必要がある事が確認された。

2-5. オリジナル・ダイアログ・プロジェクトの効果

学習者たちの発表を振り返ってみると、演じる方は多少緊張しているものの大体のグループはよく準備し、自分たちのダイアログを楽しんで演じており、見ている方も、他の学習者の発表の日本語がわかるので、楽しんでいるようであった。毎年一年生の秋学期末にこのプロジェクトを終えて

冬学期になると、クラスの雰囲気は柔らかくなるようである。最初の学期を終えてコースで期待されていることが把握できたこと、グループワークとして一つのプロジェクトを完成することができた自信、互いのパフォーマンスを見て親しみが持てるようになったことなどの意義は大きく、学習者がクラスの中での自己表現や失敗をあまり恐れなくなり、積極的に授業に参加するようになる傾向があるように思われる。

目標にあげた「(1) 学習項目の自発的な復習による学習事項の再確認、再発見、学習内容の内化と深層レベルでの学習の定着」は、オリジナル・ダイアログを作り上げる過程で達成されている。初期に作られたものは、グループメンバーや教師からのフィードバックによって再確認の機会を与えられ、既習事項の理解の修正や再発見につながる。また自分たちで作った特別のシチュエーションの中での細部は、各自にとってより強く意味付けされるので、より記憶に残る。そして演じることによる動作を伴った記憶は、単なる受身的な暗記よりもより深いレベルで定着するのではないかと考えられる。

「(2) グループ内での意見交換、相互援助、責任分担と、不安、緊張感の軽減」は、オリジナル・ダイアログができるまでの過程で様々な意見交換をする機会があることや、チームとしての相互援助と責任分担を必要とすることから達成されている。また、すべてのプロセスを一人でするのではなく共同責任者がいることで、不安や緊張感を分散し達成感を倍にする。発表時に予期せぬトラブルが起こったとしても、互いに助け合って何とか自分たちで作ったダイアログを終えなければならない。責任をもって自分の役割を果たすということは良い意味でのプレッシャーになり教育上非常に効果があると思われる。

各グループの学習者間にはたいがい学び方に差があるが、その場合考えられることはレベルの高い学習者に負担がかかり、低い学習者はどうしても高い者に頼りがちになるのではないかと、という点である。しかし、互いに意見を述べあい学習を助け合うことで、よくできる学習者は自分の理解を整理することができ、そうでない学習者にとっては疑問点について教師以外の他の学習者の助けを求めることができる絶好のチャンスである。

「(3) 教師のテスト時の負担の軽減」は、テスト時の同じ作業の繰り返しによる単調さがなくなり、楽しみながら各学習者を様々な面から観察することに集中できるようになった。口頭テストのような同内容のテストでなくても文型チェックリストを用いることによって一定項目の学習達成度を測ることができ、学習者同志の相互評価も加味するので、偏りや不公平はほとんど無いと言ってよいと思う。

その他の効果としては、スクリプトを書く作業により、秋学期を通してゼロからスタートしたひらがな、カタカナを有意味に、また総合的に使うことが出来るようになったと確認できることである。細かい表記の間違いはあっても、学習の成果として目に見えるものがあるのは大きな喜びである。又発表時に、学習者が自他のグループ評価をする機会を設けたことで、聴技能の訓練と、学習の自律性を強化する機会となった。そして、演じる側と見ている側とのコミュニケーション、観客からの笑いや拍手は、「分かるよ」、「面白いよ」、というサインなのでクラスメートが互いに励ましを与え合うことができた。

3. オリジナル・ダイアログ・プロジェクトの妥当性

ここでは、総合学習教材としてのオリジナル・ダイアログ・プロジェクトと、体験的学習理論の二つの面からこのプロジェクトの妥当性を確かめてみたい。

3-1. 総合学習教材としての妥当性

鎌田(1990:54)によると、プロフィシェンシーを目指した日本語の総合学習のための教材は、初、中級では、シミュレーション的にレベルを調整する必要があるが、自然な、生のものであることがふさわしい、としている。そして、教師が教材の選択、作成時に心がける点として七つ条件をあげている。この視点から総合教材としてのオリジナル・ダイアログ・プロジェクトの妥当性をチェックしてみたい。

①自然な言語環境を提示（自然な「機能、内容、正確さ」の保証）：オリジナル・ダイアログはフィクションで、教室内での活動ではあるが、買物、場所を尋ねる、注文する、自他紹介、伝達、病気の表現などの様々な機能と内容を含めることができる。場面を設定し、小道具を用いることによって、より自然に近い言語環境が作り出せる。実際に学習者が設定した場面は、自分や友達の家、路上、大学、会社、喫茶店、レストラン、パブ、デパート、スーパー、市場、ホテル、空港、乗り物の中、観光地、病院等多岐にわたる。食器類、かさ、ビールびん、本、電話、地図、カメラ、その他の絵などの小道具を用いることによってより現実に近い環境を作り出せる。そして、発話に正確さが欠けていれば見ている者にとって意味不明になる可能性があるので、正確さも必要である。

②多技能的に使えるもの（「話、聴、読、書」技能を総合的に学習できるもの）：オリジナル・ダイアログ・プロジェクトは四技能のすべてが関連している。オリジナル・ダイアログのパフォーマンスとして話技能、聴技能、観客としての聴技能、学習項目復習時の教科書と副教材の読技能、スクリプト作成時の書技能、練習時の読技能が含まれる。

③学習者の興味をかきたたすもの（学習者中心、学習者の興味に訴えるもの）：学習者が自分の日常生活や経験、文化的背景、又は想像によって自由に創造することができる。テレビの番組やコマーシャルをモチーフにしたり、有名俳優、スポーツ選手、実在の教師を登場させたり、有名な映画のタイトルを借用する、などの他、舞台を東南アジアの朝市や、日本やヨーロッパなどの観光地にしたり、学習者の興味や個性を反映しているので、大変興味深い。また、グループワークは、通常のクラスの教師と学習者という枠からはずれて、教師に相談相手として接することができる。また作業のほとんどが学習者同志のインターアクションに基づくので、学習者中心に行なわれる部分が非常に多い。

④自然な言語文化を反映したもの（「生活」における文化的、社会言語学的知識の必要性）：普段の学習内容に含まれる日本の言語文化を反映したものを理解し、異なる場面で反復することができる。たとえば、否定の意味でも「はい」と言ったり、あいさつを天気のことではじめたり、「つまらないものですが。」と言って、手土産を渡すなど。またお辞儀やノックのしかたなど、自然なボディー・ランゲージが提示できる場面も多く、その重要性は大きい。

⑤言語伝達上、意味のあるもの（コミュニケーションの必要性和練習の機会）：ダイアログの中では、一つ一つの発話自体が、コミュニケーションを達成させ、ドラマを展開させるためのものである。演技者と観客の間のコミュニケーションも重要である。

⑥バラエティーに富んだ内容のもの：学習者のアイデアや、選んだトピックにより、各パフォー

マンスの内容は異なっているので、非常にバラエティーに富んでいるといえる。例えば、30人のクラスでは、15の異なったドラマを見ることができる。似たような内容になることもあるが、全く同じということではなく、個性的で見応えのあるものが多い。

⑦学習者の運用能力レベルにあっているか、それよりすこし高めのもの：これは、主にプロダクションに関わってくるのであるが、初級であればあるほど使える文型や語彙から言いたいことを考える、というある意味で苦しい作業から始まって、言いたい場合は学習者の運用能力レベルにあったダイアログを作り出している。しかし中には、言いたいことを考えてからそれを日本語で表現しようとして、学習者のレベルを超えてしまうことがある。その場合、何らかの方法で答えを得てくるレディネスのある学習者もいるが、教師はそれに近い表現が、既習のものだけで何とか代用できることを示すことも必要であろう。教室外の実際のコミュニケーションの場合は、自分の習得したものだけでいかに相手の意図をキャッチし、自分の意図するところを汲み取ってもらえるかの試行錯誤の連続であるからだ。既習の学習内容は、違う場面、異なった組み合わせで表現されても理解できなければならない。そしてその例は、各オリジナル・ダイアログの随所に見ることができる。

3-2. 経験的学習理論(Experiential learning theory)からの考察

3-2-1. 経験的学習理論の概要

Kohonen (1992) の唱える経験的学習理論は、学習経験に基づく個人の成長の重要性を強調し、学習者の自己の学習に対する主体的経験、態度、感情の重要性に着目する。学習過程から得られた経験は学習者の認知的、情意的特性、つまり学習者の自己認識感の発達に累積的に影響を与えるので、教師がその発達を手助けすることができれば学習者の潜在能力をより開花させることができる、というものである。Kohonen は教育における認知面よりも情意面を重視した Rogers の Humanistic Psychology を支持している。個人は無条件に自己肯定できる環境でのみ "fully functioning person" になれ、その過程で、自己感情への気づき、未知に対する自己開示、寛容、他者への基本的信頼と感情移入による他者の感情の受容などに深く関与する(Kohonen: 15)(Brown: 71)。さらに Rogersによれば人間は事物の受け取り方と解釈の仕方によって反応する。個人が予測した未来はその人の選択を左右し、故にその選択によって予想通りの結果を導くことになる('self-fulfilling prophecies') ので、悪い予測のサイクルを断ち切るために人は自己概念を高め、未来を変えるために手助けが必要であるとしている。この立場から Kohonen は学校教育における個人の成長の重要性を強調し、事物の決定に自信と責任を持つことは、情報化時代の急激な社会情勢の変化に対する武器としても重要であるとしている(Kohonen: 18-20)。

経験的学習理論は教授法として、学習者間の競争を誘因する伝統的モデルに比べるとよりヒューマニスティックで、学習者中心、流動的カリキュラム、プロセス重視、などの点に特徴がある。この理論によると、学習は具体的経験(Concrete experience)、内省的観察(Reflective observation)、抽象概念化(Abstract conceptualization)、主体的実験(Active experimentation)を継続的に循環するサイクルで、学習のプロセスを理解、解釈の深層レベルでの個人的経験と見る。具体的経験とは未知の事物に対する感覚的、直観的経験、内省的観察は注意深い観察によって事物の意味や状況を理解し、事物のあり方に対する気づきを喚起すること、抽象概念化は事物を整理、又は論理的な思考と判断で抽象概念化したり問題を解決すること、主体的実験は事物の理解と思考から得られた仮説をテス

トすることであり、その実験によって次の新たな具体的経験をする、というサイクルである。学習はこのサイクルの繰り返しで十分に内省されることによってより強化できる。

このモデルではさらに内発的動機と自己管理学習が重要な要素で、具体的な教授法としてグループワークを薦めている。内発的動機は、（１）所属、受容、達成による満足感、自己実現の欲求を満たし、（２）成功や能力を感情という形で明確に認めることができ、（３）学習の進歩、達成感、満足感を通して個人としての成長を認識出来ること、に關与している。教師はこれらの要素を促進する学習環境をデザインすることによって学習者の自己認識感を助長する機会を与え、手助けすることができる。

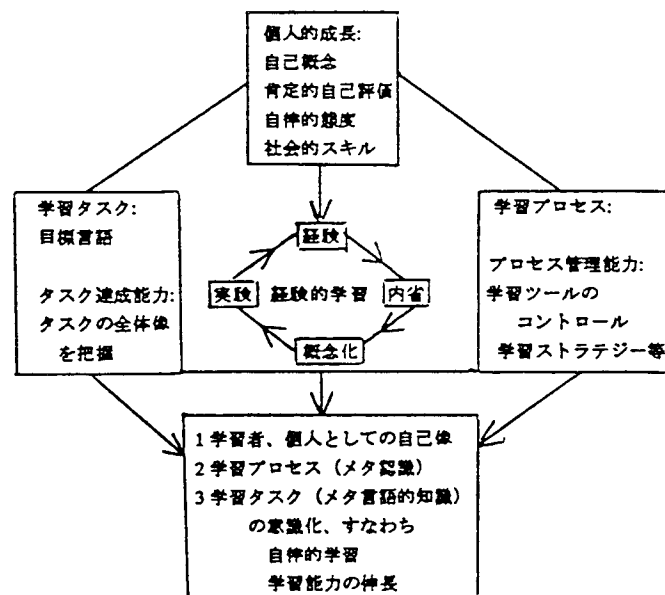
3-2-2. 第二言語習得における経験的学習のモデルとオリジナル・ダイアログ

Kohonen による第二言語習得における経験的学習のモデルは、４つの主要素からなるサイクルを中心に、さらに個人的成長、

学習プロセス、学習タスク（目標言語の知識や言語的スキル）からなるサイクルを加えたものである

(Kohonen: 21-22) (図 1)。

Kohonen は、第一の個人的成長はチャレンジへの欲求、個人学習への欲求、好奇心や興味といった内発的動機と、社会（グループ）の一員として機能する事に深く關与しており、オリジナル・ダイアログはこれらの点において、肯定的な経験の機会を与えることができる。第二の学習プロセスは言語学習を超えたより基本的な学習プロセスの自己管理を必要とする。プロジェクトを通じて学習



(図 1) 学習者の自律的第二言語学習

者は様々な決定と管理をしなければならない。オリジナル・ダイアログのトピックや場面、機能、語彙、文型などの決定、課題をこなすためのメタ認知的知識¹²、教室外のグループおよび個別学習の時間とスケジュールの管理、出来上がったダイアログとスクリプトのチェックなどを含む。第三の学習タスクは、目標言語の文法、文型、語彙などに意識的に取り組み、コミュニケーションに必要なものを意識することであり、これは目標言語の未知の領域に安心して踏み込むために必要なものである。オリジナル・ダイアログは既習の日本語の言語的要素を分析し、会話というコミュニケーション形式で自ら領域を広げる作業である。

経験的学習は、言語ルールの学習を少しずつ内在化(internalize) させるためのプロセスである。学習者は学習事項を経験し、言語ルールを観察、内省、一般化し、理論的に考察する。そして仮説として立てた言語ルールの応用を、オリジナル・ダイアログで自ら選んだ新しいコンテキストの中で使ってみる。自己モニターやグループ内または教師によるフィードバックが仮説が可か不可かの判

断をする機会を与え、その経験によって、新しいデータを得る、という内在化のプロセスを繰り返すと解釈できるのではないだろうか。従ってこのプロセスを通じて、学習者に疑問点、間違いが適度にあるほど、学習者が意識的に学習する機会が増えると解釈できる。経験的学習理論は、効果的な第二言語学習を次の四点に見る。(Kohonen: 29)

- 1 目標言語のテキストの内容理解を伴った豊富なインプット。言語を目的でなく手段として使う。
 - 2 目標言語の明快な説明。そして学習が目標言語を意識的にコントロールすることをめざした学習者による目標言語構造の観察、内省。
 - 3 インターアクティブなコミュニケーションにおける、目標言語の創造的な使用による理解可能なアウトプット。コミュニケーション上のリスクを冒しながらでも学習者の言語スキルを伸ばし理解可能にすることをめざす。
 - 4 教師と学習者同志によるフィードバックと訂正。すなわち目標言語能力を助長させるための情報。自己モニターと Cooperative learning team 内での内省により、適切な言語の使い方の標準を学習者の中に内在させることを目的とする。
- これらの四点は、オリジナル・ダイアログ・プロジェクトにも共通しているので、その妥当性が支持される。

4. オリジナル・ダイアログの応用

オリジナル・ダイアログの応用として、学習者の発表のあと、教材としても活用することができる。例えば、バルダン(1988: 27-29)が述べるようにビデオに撮ったものをもう一度クラスで見て、モニターシートに教師があらかじめ問題点を書き出しておき、みんなで考えるようにすれば、同じものでさらにより正確さを養うための学習につなげられる。初級だけでなく中上級でもオリジナル・ダイアログは可能で、フォード(1995: 20)は、2年生では敬語や男女及び友達同志の言葉遣い、3年生では異文化理解に焦点を当てて課題を設定する例をあげている。又、オリジナル・ダイアログは他の要素と組み合わせて、さらに大きなプロジェクトへと発展させることも可能である。以前、クイーンズ大学の2年生で、日本人にキングストン市の生活情報を提供することを目的とした「生活情報プロジェクト」を行なった中で、銀行、病院、交通機関等の身近な生活情報を調べてきて日本語でダイアログ化してクラスで発表し、別に書作業として生活情報パンフレットを作成して実際に日本人留学生に配布することを試みたことがある。又、3年生では日本語による自由発表の時に、学習者独自のアイデアで具体的な日本文化や言語文化的な内容を取り入れてドラマ化したグループもあった。振り返ってみると、それらのグループのメンバーは1年生の時からオリジナル・ダイアログ・プロジェクトをやってきた学習者と重複しているので、長期の学習効果も見られたと判断してよいだろう。

5. まとめと今後の課題

学習者中心に学習事項が復習でき、学習達成度が様々な面から測れて、更に教師の負担も少なく、創造的、教育上効果的な活動としてオリジナル・ダイアログ・プロジェクトを取り上げた。今後の課題はまず、個別的効果的な音声指導について再考することである。それから、ここでは教師の視

点から論じてみたが、学習者の視点や意見を確認するための調査や、文化的背景別などのアウトプットの特徴についても調査できるかもしれない。

シナリオドラマは運用練習として有効であるが、時を待たずに自発的でリハーサルなしオープン・エンデッドな言語活動も要求される。オリジナル・ダイアログは既習事項の復習と定着を強化し、次のさらに自発的なリハーサルなしの言語活動への橋渡しとして活用できる。日本語を目的でなく手段として有効に使う機会は、特に海外では重要なので、その機会の一片として、オリジナル・ダイアログのテクニックを様々なレベルで応用する方法を考察することも今後の課題である。

(トロント大学)

謝辞

数年にわたるオリジナル・ダイアログ・プロジェクトを通じて、またこの論文の草稿を読んで有益なコメントをくださった同僚の Katsue Reeve 先生に謝意を表したい。

注

1. ここでの「プロジェクト」は、学習者が自分たちで話し合っ計画を立て、独自に何かを作り上げ、一つの作品にまとめ発表すること。バルダン (1988) は「プロジェクトワーク」をその手段として実際に教室の外で日本語を使ってインタビューや資料、情報集めなどの作業を行うこと、と定義しているが、ここでは前者をとる。
2. 筆者が実際に授業で使った市販の副教材は、「日本語きいてはなして」から聞き取り教材とロールプレイ、「日本語初級スキット集」からスキット、ビデオ「ヤンさんと日本人々」などである。
3. 筆者は特にグループ分けには介入していない。教師がグループ内の力学を考えてグループを決定することも考えられるが、このプロジェクトはスムーズな意見交換とクラス外の作業を要求するので、普段のクラスを通じて知り合った比較的親しい者同志が自発的にグループを組むほうが良いと判断したからである。教師はプロジェクトの初期に、相手を探している者同志がグループを組めるように注意を払う必要がある。
4. 重要なものだけに絞った方が、学習者のユニークなアイデアを引き出しやすいと思われる。秋学期はIMJ 4-7 課を中心に、基本動詞と基本形容詞の活用、格助詞 (は、が、を、も、へ、で)、助動詞、時間表現、こそあど表現 (これ、この、ここ、こんな、こう等)、接続助詞 (が、でも)、終助詞 (か、ね、よ) の 8 項目。冬学期は IMJ 10-12 課中心で、接続助詞 (ので、から)、常体と引用 (一といます・一と言っています)、名詞修飾、比較表現、理由説明 (一んです) の 5 項目等。
5. 二人グループで三分。ルーズリーフに一行おきで 2 枚半、せりふ数にして各人 15 位。
6. できれば最初から教師側で「訂正」するのではなく、問題点の「指摘」に留め、学習者が自分で考えて訂正させることができた方が望ましい (フォード 1995 : 20)。
7. シンプルなもの、と限定しておく。
8. アルファベット順など、教師が適当に決めるが、学習者の同意を得ること。
9. 学習者同志の評価の基準は、N/A (I don't understand), 1(not good), 3(good), 5(very good)。
10. レベルや時期により比率を変えたり、社会言語学的要素の適切さ等を含めても良い。
11. クイーンズ大学にはごく少数であるが、日本人学生がキャンパスにいる。又、トロントやバンクーバー等大都市出身の学習者はそちらの方に日本人の友人がいたり、家族に日本語話者や日本語学習経験者がいる者もある。
12. オックスフォード(1994 : 114-115)は、メタ認知ストラテジーは学習者が自己の学習過程をコントロールすること、つまり学習の位置付け、順序立て、計画、評価といった機能を使って言語学習の過程を調整することであり、言語学習には不可欠のストラテジーである、としている。

〈資料 1〉 教師による成績評価シート

Original Dialogue	SCORESHEET			JAPN100			Name:	
(Points	100	90	80	70	60	50	40	30)
VOCABULARY	20	18	16	14	12	10	8	6
GRAMMAR	20	18	16	14	12	10	8	6
FLUENCY	20	18	16	14	12	10	8	6
ORGANIZATION	30	27	24	21	18	15	12	9
WRITING	10	9	8	7	6	5	4	3

Notes:

Total Score:

〈資料 2〉 学生によるオリジナル・ダイアログの例（一年生秋学期）

『しんじゅく』

Two acquaintances meet at the airport. 中村さん is holding a name card on which " 山下さん " is written. A lady approaches 中村さん.

中村：すみません。山下さんですか。

山下：ええ、そうです。わたしは山下です。はじめまして。どうぞよろしく。

中村：どうぞよろしく。わたしは中村です。いま、どこへいきましようか。

山下：しんじゅくホテルまでいってください。

中村：わかりました。いきましよう。（山下さん follows 中村さん to her car.）

山下：これは TOYOTA ですか。

中村：ええ。この TOYOTA はあたらしいです。

山下：そうですか。きれいですね。ところで、きょうはさむいですね。

中村：ええ、そうですね。きのうもおとといも とても さむかったですよ。

山下：こんしゅうはどのぐらい ゆきがふりましたか。

中村：こんしゅうは 二ど ゆきがふりました。

山下：でも、あしたはどうでしょうか。

中村：あしたはあめがふるでしょう。

山下：じゃ、ざんねんですね。（中村さん's car has arrived at the hotel）

山下：あ、もうしんじゅくホテルですね。（both 中村さん and 山下さん get off the car）

山下：このホテルは、おおきくてきれいですね。

中村：ええ。このホテルは、いちばんいいですよ。ここには ひろいへやがたくさんありますよ。

山下：そうですか。それはいいですね。いくらぐらいですか。

中村：一万五千円ぐらいです。

山下：一万五千円ですか。たかいですね。もうちょっとやすいへやが ありますか。

中村：いいえ、ありません。このホテルのへやは、たいいていかいです。

山下：では、(hesitate) だいじょうぶですよ。じゃ、こんばんは なにをしますか。でかけますか。

中村：いろいろなことをします。えいがをみます。オペラをみます。コンサートをききます。

山下：でも、しんじゅくに いいディスクがありますか。

中村：ええ、たくさんあります。しんじゅくはにぎやかなところです。
 山下：そうですか。じゃ、なんじにあいましょうか。
 中村：八じはんに、ホテルのロビーであいましょう。
 山下：わかりました。
 中村：山下さん、いまなんじですか。
 山下：いま、三じです。
 中村：三じですか。じかんがたりませんね。しつれいします。
 山下：さようなら。八じはんにあいましょう。
 中村：さようなら。(leaves the hotel)
 山下：中村さんは、いそがしいひとですね。(looking for her handbag and can't find it)ちょっと
 まって。わたしのかばんはどこですか。あ...かばんは中村さんのTOYOTA のなか
 ですね。(山下さん runs after 中村さん。) 中村さん、ちょっとまって、ちょっと
 まって... (the car engine started, 中村さん drives away)

〈資料3〉学生によるオリジナル・ダイアログの例（一年生冬学期）

『「けっこんしたほうがいい」といいました。』
 H：けっこんさんいらっしやい。わたしは林です。今日は東京からさいとうさんをおむかえ
 しています。ごしゅじんは あきらさん、二十三さい、今かんどしです。おくさんは
 みちこさん、二十九さい。おくさんもびょういんにつとめています。今いしゃです。
 A&M：こんばんは。
 H：おくさんは、ごしゅじんにいつあいましたか。
 M：四年前にあいました。
 H：はじめてあったところはどこですか。
 M：女子トイレでてをあらっているときに、しゅじんにあいました。しゅじんは男子トイレ
 だと思いましたよ。
 H：そうですか。でも、ごしゅじんはきっさてんでおくさんにあった、といっていましたねえ..
 M：ええ、トイレはきっさてんの中にあったんです。そのあと私たち、コーヒーをのみな
 がいろいろな話をしました。そこでしゅじんにでんわばんごうをあげました。
 H：ごしゅじんは せっきよくてきですね。ハネムーンはどこへいきましたか。
 A：スペインへいきました。
 H：きれいなところですね。おもしろかったですか。
 A：ええ、ビーチにあしがながい女の人が、たくさんいましたね。ながさがつまのあしの
 二倍ぐらいあったでしょう。
 M：(twisting his ear)えっ、そうですか。
 A：あのう...
 H：おくさんは、すいえいがお好きなんでしょう。ごしゅじんもすいえいがお好きですか。
 A：いいえ。ぼくはすいえいがへたなんです。
 M：ふとっていますから。
 H：おくさんのかおのどこがすきですか。
 A：耳と口とはなが ほんとうに大きいですよ。でも、かのじょの目は小さいですね。

M: もう一ど 言ってください。(stamping on his feet)
 A: いたい。
 H: おなじ病院につとめていますか。
 M: はい。
 H: 毎日いっしょにしごとをしますか。
 A: いいえ、ちがいます。しごとはべつの時間にします。
 H: どうしてですか。
 A: つまをみると、すぐびょうきになるんです。(she slaps his head)
 H: どこでプロポーズをしましたか。
 M: 私たちは みずうみのそばをあるいていました。
 A: つまが私を水の中におしました。
 M: 私がしゅじんをたすけました。そして「けっこんをしましょう」と私がいいました。
 A: いいえ、ちがいますよ。つまは「けっこんをしなさい。さもないとたすけません」と
 いいました。私がけっこんをしたほうがいい、と言いました。
 H: おもしろいですね。時間がありません。さいとうさん、ありがとうございました。
 それでは来週また、おあいしましょう。さようなら。

参考文献

- バルダン田中幸子 1988 「コミュニケーション重視の学習活動1プロジェクト・ワーク」、凡人社
 フォード史子 1995 「初級・中級コースに取り入れた学習者中心のプロジェクト”スキット”の効果につい
 て」、研究発表、『日本語教育学会春季大会 予稿集』、学習院大学、19-24
 鎌田修 1990 「Proficiencyのための日本語教育—アメリカにおける「上級」の指導」、『日本語教育』71号、
 44-55
 国際交流基金 1984 テレビ日本語講座 初級I「ヤンさんと日本の人々」
 宮地裕・田中望 1989 「日本語教授法」、放送大学教育振興会
 水谷修・水谷信子 1977 「An introduction to Modern Japanese」、ジャパントイズム
 水谷信子 1993 「初級日本語スキット集」、ジャパントイズム
 元橋富士子 他 1989 「にほんごきいてはなして」、ジャパントイズム
 オックスフォード L. レベッカ 1994 「言語学習ストラテジー」、凡人社
 當作靖彦 1993 「コミュニケーション・アプローチ」における教材開発、『月刊日本語』第6巻第12号、アル
 ク、25-29
 横溝紳一郎 1993 「コミュニケーション・アプローチ」における教材開発、『月刊日本語』第6巻第12号、アル
 ク、30-34
 Brown, H. Douglas. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
 Kohonen, Viljo. 1992. "Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education."
Collaborative Language Learning and Teaching Ed. David Nunan. New York: Cambridge University Press.
 Reeve Katsue, and Teratani Kimiko. 1993. *Innovation in Japanese Language Teaching at Queen's University: A paper
 presented at Instructional Show & Tell for Ontario Universities and Colleges*, University of Guelph.