

中級学習者を対象にした会話タスク

—— その実践と評価の試み ——

中村フサ子・小笠恵美子・斉木ゆかり

1. はじめに

近年、中級クラスにおける口頭表現教育というとアカデミック・ジャパニーズが中心であり、本学でも中級クラスの口頭表現の授業ではスピーチやプレゼンテーション、ディベートなどが主に行われ、教科書もそれらを中心に開発されてきた。しかしながら、日本に留学中の学習者には、教室以外にも日本人学習者と会話をしなければならない場面や、たまたま同席した日本人とことばを交わさなければならない場面は多々あり、それらにも対応できるようになることが求められる。また、本学の基礎日本語クラスや、初中級クラス¹⁾では、機能会話を中心とした会話タスクが行われてきたが、中級クラスでも継続して行うことが、学習者のスキル習得に貢献できるのではないかと考えられる。そこで、2010年度前期から、中級の3クラス(A,B,Cクラスとする)で1週間の授業の中で1回、中級学習者の会話能力の底上げを目的に会話タスクを実施することになった。

本稿では2010年度前期に行った会話(後述の対話も含む)の学習と、評価活動の実践を報告し、中級学習者の会話力の向上と学習の維持に寄与する評価活動に向けた改善点を考察する。

2. 実践の目的

本実践では会話教育の目的をBrownとYule(1983)の示す2つの言語機能、すなわち1) 目的を持った言語活動としての交流的機能(transactional function)と2) 社交的活動としての交際的機能(interactional function)として、それらの目的に合った教育実践として会話タスクを行った。これらの会話タスクのうちある目的を達成するために行う言語活動を「機能会話」とし、情報交換や人間関係形成のために一つのテーマで自由に話し合うことを「対話」としてそれぞれ異なるタスクの計画をした。

機能会話の教育の目的は①相手への配慮を示しながら、あるいは相手の気を悪くしないように、自身の伝えたいことを伝える、②相手の言うことをよく聞き、断る場合は事情を説明するという2点である。一方、対話教育の目的は、①スムーズな会話の切り出し、終了ができる、

②相手の話を聞き、適切な反応ができる、③相手の言ったことと関連性のある話題で話をつないでいく、の3点である。さらに、機能会話と対話の両教育で習得を目指すスキルを（１）相槌（２）相手の答えに応じた関連質問（３）質問の切り出し（４）適切なフィラーの使用（５）不明部分の聞き返しや確認ができることに設定した。不明部分の聞き返しや確認については、学習者自身の言葉に言い直す聞き返しと質問の焦点や意図の明確化（石田（猪狩）美保（2002））を目的とした。

本実践ではこれらの活動に加えて評価活動を重要なものとして位置付けた。学習者自身の評価活動を取り入れた背景には、自己評価は自身の会話能力をモニターする機会となり、それをきっかけに学習動機を上げたり、学習方法を考えたりするようになっていくという期待がある。また、自身の能力をモニターすることによって、自身に必要な学習項目を理解した上で、学習者自身の力で学習が継続できるようになることも期待できる。

評価の結果は、先に挙げた五つのスキルを明示的（Explicit）知識として学習者が取り入れ、実際に使用するかを自己評価表、教師の評価、can do リストによって調べた。

3. 実践の概要

3.1 学習者の背景

2010年度前期の中級クラスはA、B、Cの3クラスで、各クラスの学習者の開講当初の能力は以下の通りであった。

Aクラス：14名 開講当初日本語能力試験2級合格レベル8名

Bクラス：15名 開講当初日本語能力試験2級合格レベル5名

Cクラス：14名 開講当初日本語能力試験2級合格レベル0名

3.2 タスクの全体的枠組みと評価基準

機能会話タスクで取り上げた機能は、（１）【勧誘と承諾／断り】（２）【依頼と許諾／断り】（３）【苦情、謝罪、事情説明】の三機能である。各機能それぞれに待遇表現のパターンとして（１）友人（２）知らない人（３）目上の人を想定してロールプレイによる練習を計画した。

対話教育では、（１）【身近な話題】（２）【意見】（３）【最近のニュース】といった大きなテーマを、順を追って授業回数を重ねながら易しいものから難しいものが経験できるように設定した。それぞれの話題は（１）【身近な話題】では①「身近な道具」②「私の国」③「電話」、（２）【意見】では①「子どもを育てるなら、都会と田舎とどちらがいいか」②「夏休みに行くなら、沖縄と鎌倉とどちらがいいか」である。（３）【最近のニュース】は、前もって学習者に最近のニュースを調べ説明できるように準備させ、実施した。機能会話と同様、ここでも待遇表現の三つのパターンで練習することを計画した。

評価基準として、機能会話では（１）「基本的な機能表現の使用」を、対話では（１）「たくさん話せたか」を第一の評価基準とし、以下（２）「相手の答への反応」（３）「十分な状況の

説明」(4)「適切なフィラーや相槌の使用」(5)「タスクの達成」の4項目を共通の評価基準として設定した。

3.3 会話タスクの実践と結果

週に1回、主に聞き取りクラスの後半で15分から40分かけて機能会話（5回）と対話（6回）を交互に全部で11回実施し、12週目にテストを行った。

機能会話の教育は、毎回、一つの機能を取り上げ、ペアによるロールプレイを通して行った。実践は大きく三つの段階に分けられる。まず、表現例や会話例などが印刷されたプリント（資料1）を配布し、表現の確認、注意点解説、模範例の口頭練習などを行う「準備段階」。次に、学習者に役割を示すロールカードを渡し、ロールプレイを行う「練習・実践段階」。最後に、学習者による反省・気付きの話し合い、教師によるコメント、デモンストレーション・録音などを実施した「評価段階」である。計画当初では各タスクの遂行にかかる時間は15分程度で、回数を重ねることが重要だと考えたが、実際に行ってみるとロールカードの読み取り、読み取った上での自身の役割の理解に時間がかかり、時間が大幅に超過することが多かった。また、活動の意義が理解できないためタスクに取り組まないという学習者もいた。そのため学期途中で計画を変更せざるを得なくなった。具体的には活動開始当初には短時間で多くの回数の練習を行い、練習の結果タスクが達成できたかの判断を学習者に任せていたが、途中からロールプレイのデモンストレーション、録音といった教師からのフィードバックができる活動内容にした。このため各段階ともクラスにより実施内容や配分時間が異なる。特に「評価段階」は、クラスによってやり方が違い、回を重ねるごとに、同じクラスでも内容が変化した。詳細は、4. 評価活動と結果で述べる。対話教育も、3段階で行った。「練習・実践段階」では、ペアを作り、話題について話させた。

また、最初の計画では、機能会話、対話それぞれで（1）友人（2）知らない人（3）目上の人 の3種類の待遇表現で練習することにしていたが、実際には時間の制約から、すべての機能・話題で3種類の待遇表現練習はできなかった。

4. 評価活動と結果

評価は次の3つの方法で行った。

1. Can Do ステートメント（以後、CD）（資料2）による評価
2. 教師の評価
3. 学習者による評価

4.1 CD による評価と結果

CD 評価は学期の初めと終わりに実施した。CD の内容は、会話に必要な聞き取り能力から基本的な表現、機能的表現ができるか、理解できるかまでを網羅しており、学習者自身がどう感じているかをアンケート方式で評価記述させた。A クラスは学期初めに学習者がチェックを

入れたシートをコピーしたものを学習者に配布する方法で、B、Cクラスは、内容は同じだが新しいシートを配布する方法で行った。つまり、Aクラスの学習者は1回目に自分がどの項目に印をつけたかわかった状態で2回目に印をつけた。結果は以下のようにAクラスには学期初めより評価が下降する学習者はいなかったが、B、Cクラスには評価が下降する学習者が存在した。

Aクラス（11人）：向上	7人
変化なし	4人
Bクラス（14人）：向上	8人
変化なし	4人
下降	2人
Cクラス（13人）：向上	7人
下降	6人

そこで、これら下降した学習者のなかの4名にフォローアップ・インタビューを行い、評価の下降が何を意味するかを探った。その結果、学習者によっては学習に対する意識化が弱いこと、さらにその時の感情によって自己肯定度が変化することが分かった。インタビューを行った際、学習者たちは自分が1回目にどの項目に印をつけたか覚えていなかった。また下降した学習者の一人は2回目のCDを行った際アルバイトを探している最中で自分の日本語力の限界を感じ評価表には低い点をつけたと述べていた。つまり、学習者によってはその日の気分によって自分の能力を高く評価したり、低く評価する可能性があることが分かった。

このような結果を考えるとCDの結果を鵜呑みにすることはできないことが判明した。

4.2 教師による評価

教師による評価は主に最終テストで行った。最終テストでは、複数のロールプレイと対話を、相手を変えて行わせ、録音をした。

1例として、Cクラス（最終テスト受験者は13名）の最終テスト「ロールプレイ場面1」の教師による評価を表1に示す。評価方法は点数式で、5：大変よくできた 4：よくできた 3：まあまあ 2：あまりよくできなかった 1：できなかった を意味している。

表1 Cクラス最終テストの教師評価

項目 \ 点数	5	4	3	2	1
1) 基本的な表現が使えたか	6名	7名	0	0	0
2) 相手の反応に合わせられたか	5名	6名	2名	0	0
3) 十分な状況説明ができたか	6名	7名	0	0	0
4) フィラーや相槌が適切に使えたか	1名	10名	2名	0	0
5) タスクが達成できたか	12名	1名	0	0	0

概ねタスクは達成できていたが、フィラーや相槌を適切に使ったり、相手の反応に合わせたことが難しいことが分かった。

さらに会話を録音したものを文書化することにより、デモンストレーションでは気付かなかった以下の問題点が明らかになった。

- ・相槌が少ない（ただし音声を伴わず頷いている可能性がある 会話例 a）
- ・不適切な相槌（「そうですね」「そうですか」の不自然な使用 会話例 b）
- ・不適切な反応（相手が困った状況を説明している際に「なるほど」と反応するのみ）
- ・不適切な人称表現（男性が「あたし」を使用 会話例 c）
- ・不適切な文末表現（女性が「～てくれ」を使用 会話例 d）
- ・不適切な待遇表現（友達同士の会話で普通体にはすばいいのだろうと単純に考えたため、書き言葉のようになる 会話例 e）（資料 4 参照）

4.3 学習者による評価

学習者による評価の実施はクラスによってばらつきがある。B、C クラスでは後半に入って、うまく相手の言っていることが伝わったかなどの評価をさせた。C クラスでは最終テストについて、学習者にも教師と同様の評価をさせた。

学期の初めから、各クラス共通で、配布プリントの最後で学習者への自己評価を表 2 の 3 項目で行わせた。

表 2 タスクシート上の評価

- | |
|---|
| <p>3. 終わった後で</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 相手に自分の気持ちが伝えられましたか。 2) 相手の気持ちは伝わりましたか。 3) たくさん話しましたか。 |
|---|

しかし、学習者によっては何もしない者もいたため、新たに評価表（表 3 機能会話「依頼」評価表）を作り、チェックさせ回収することにした。

相手の話もよく聞きながら会話を進めることが肝心なので、自己評価と同じ項目で相手の評価もさせた。対話では相手の話を理解することがさらに重要になるので、対話用評価表（表 4）を作成し、学習者にチェックを入れるだけでなく、具体的に話した内容を簡単に書かせた。

本来、自己評価、学習者間の相互評価は、自己の発話をモニターする、相手の発話をよく聞くといった言語学習を促進することに意義があるものである。しかし、自身の評価を深めていける者といけない者がいることが認められた。例えば、CD チェックで学期の終わりの方が点数が低かった学習者の中には、自己の発話をモニターし、自身の評価を深め、その結果、点数が低くなってしまった者が多くいたのではないかと推測される。反対に、教師の評価は低いのに、自己評価はいつも、どの項目にも満点をつけている学習者もいる。こうした学習者は、自身の発話をモニターしていないか、あるいは、自己評価の意義が全く分からずにいることも考

表3 機能会話「依頼」評価表

名前 _____ (相手 _____)
*終わった後で (1:あまりできなかった 2:まあまあできた 3:よくできた) 1) 自己評価: Aのロールが上手にできた。 () Bのロールが上手にできた。 () 2) 相手の評価: Aのロールが上手にできた。 () Bのロールが上手にできた。 ()

表4 対話用評価表

名前 _____ (相手 _____)				
対話一「最近のニュース」について自己評価表 *話し終わった後で (1:あまりできなかった 2:まあまあできた 3:よくできた) ☐ たくさん話せましたか。 () ☐ 相手の話がよく分かりましたか。 () ☐ 相手の話の時に、フィラーや、あいづち、質問ができましたか。 () ☐ 相手は上手にフィラーや、あいづち、質問をしましたか。 () ☐ 相手の話と関連した内容で、話を続けられましたか。 () 対話して分かったことを書きなさい。 <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> 相手はどのようなニュースを紹介しましたか。 </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> あなたはこのニュースを聞いてからどのように話を続けましたか。 </td> </tr> <tr> <td style="height: 100px;"></td> <td style="height: 100px;"></td> </tr> </table>	相手はどのようなニュースを紹介しましたか。	あなたはこのニュースを聞いてからどのように話を続けましたか。		
相手はどのようなニュースを紹介しましたか。	あなたはこのニュースを聞いてからどのように話を続けましたか。			

えられる。しかしながら、いずれも推測であり、評価表を使用しての自己評価の方法、効果の検証については再考の必要がある。

学習者による自己評価より他者からの評価を意識させる活動の方が学習動機の維持に貢献すると考えられるクラスもあった。その活動の例としてはペアワーク後のデモンストレーション、会話の録音が挙げられる。

機能会話・対話学習の開始当初は数多く練習させることを重視し、発表時間を確保するよりも数多くペアで練習させようとしたが、ペアによっては練習を途中でやめ、他の作業を行ったようになるようになった。そこでどのような会話をしたのか、ロールプレイの後にクラス内でデモンストレーションをする機会を作ったところ、授業態度が改善した。また、会話を録音するように指示をすると、学習者は必ず自身の発話を聞いてから最終録音をしており、教師が学習の成果を聞くことが学習者によって意識されると、よりよい学習成果を見せようとして学習者が自己の発話をモニターしたりする様子が見られた。

4.4 教師評価と学習者評価の比較

教師による最終評価と学習者評価を比較することで、学習者が自己の発話をモニターしたり評価したりする際に何に注目しているか、教師の視点との違いが明らかになるのではないかと考えた。両者の評価比較の結果は以下（表5）のようになった。評価方法と項目は4.2「教師による評価」と同じである。

表5 教師評価と学習者評価の比較（Cクラス最終テスト）

	学習者＝教師	学習者＜教師	学習者＞教師
1. 基本的な表現が使えたか	7	5	1
2. 相手の反応に合わせられたか	9	3	1
3. 十分な状況説明ができているか	4	7	2
4. フィラーや相槌を適切に使える	8	0	5
5. タスクが達成できたか	3	10	0

表5の「学習者＝教師」は学習者と教師の評価点が同じ、「学習者＜教師」は学習者より教師の評価が高い、「学習者＞教師」は教師より学習者の評価のほうが高いことを示している。表5から学習者は、「3. 十分な状況説明ができているか」と「5. タスクが達成できたか」で教師より自己評価が低い傾向があり、これら2項目に対する学習者の評価基準が教師よりも高い、つまり厳しく自己モニターしていることがうかがえる。一方、「4. フィラーや相槌を適切に使える」では、教師より評価点が高い学習者が5名もあり、この項目については評価基準が教師より低い傾向があることが分かる。

5. 結果と考察

本稿では中級学習者の会話能力の底上げを目的にした会話タスクの紹介とその結果を報告した。本実践の結果、①タスクに対する学習者の反応の予測 ②学習者の評価活動における評価項目と方法 ③教師のフィードバックという3点で問題が明らかになった。

まず1点目は学習者の反応の予測が難しかったことである。2010年度前期に行った中級会話クラスは今までにない取り組みであり、学習者の反応や時間のかかり方、例えば配布プリントの説明や理解、ロールカードの理解に時間がかかるなど、予想が難しいものがあった。そのため、学期全体の位置づけの中で十分な時間を取ることができなかつたり、学習者への働き掛けが不十分であったりする点があった。それは特に評価活動において顕著である。

2点目はその学習者による評価活動である。はじめ、評価項目と評価方法はタスク終了後に学習者がタスクの完成を感じ取り、その結果を自分で判断する材料として、3～4の評価項目をタスクシートに付与し、チェックさせるという方法にした。

しかし、実際には十分な練習を経てタスクを完成するといった様子は見られず、タスクを遂行せず他のことを始めるといった態度が見られた。そこで途中からロールプレイの発表、対話

の録音・提出、評価チェックシートの提出という形式でタスクを加えると、学習者は教師の評価を意識してまじめに取り組むようになった。しかし自己評価については無批判に全てを「よくできた」と評価する学習者があり、こうした学習者には評価表を使用しての自己評価の効果があつたとは考えにくい。また「何のためにやっているのか分からない」と言う者もいて、今後は自己評価の意義をいかに学習者に認識させるかが、大きな課題である。

CDの扱い方についても学習者が自分の力を過去と比較できるよう、初回の自己の記録が見えた状態で記録させる方法が良いと考えられる。また、CDは記入が簡便な方式がよいと思われるため、後期には質問項目やチェック方法を改定したもの（資料3）を試用した。

3点目は教師のフィードバックである。上記のような学習者の声は、タスク終了後の教師からのフィードバックが少ないこと、自己評価の意義が伝えられなかったことが原因と考えられる。自己評価は自身で学習を進めていく力を持つ上で重要であるが、その前に学習者が自身で学習の主体となる自覚を持っているか、教師がその自覚を促しているかという点が問題である。上級²⁾を目指す学習者にとって非日常的で必要に迫られないコミュニケーション力は無意識に学習しにくいと、意識化と動機が必要である（横山・木田・久保田 2002）。そのため、学習者の自己評価に教師がどのように関わっていくべきかを考えることが更に重要であろう。

また学習者には評価の難しい学習項目があることがわかった。フィラーや相槌については学習者が教師より厳しい評価をすることはないにもかかわらず、実際の会話を聞いてみると使い方に間違いが多かった。フィラー、相槌だけでなく文末表現も誤解を招く使い方が多く、これらは体系的に教えていないので、前期の最終テストでは評価対象からはずしたが、これらをクラス内でどのように取り上げて、評価対象とするかについて再考が必要である。さらにフィラー、相槌の使用は最終的には学習者の判断にゆだねるにしても、教師以外の日本人を教室に呼び込み、フィラーや相槌のデモンストレーションを体験させたり、学習者が使うフィラーや相槌を日本人がどのように感じるかを話し合ったりする活動などを取り入れていく必要がある。これらの活動を通して互いに「異文化の新しい観点を知ってもらう」（牧野 2003）ための教室活動が可能になると考えられ、異文化理解という新しい観点からフィラーや相槌を見直すきっかけになることが期待できる。

6. 2010年度後期の改善点

2010年度後期は特に会話を録音させた上で自己評価をさせ、教師が録音を聞くことによってフィードバックができるようにした。学習者自身のモニターが難しいものとして前項で挙げたフィラー、相槌や人称、文末表現については、教師が「こうあるべき」とか「こうしなければならない」と言って教えることは学習者の文化や人間性の尊重といった点ですべきことではない。しかし学習者が不適切な相槌や人称、文末表現を使用することは、コミュニケーションの上で学習者の意図と異なる印象を日本人に与える可能性があり、見過ごすべきではないと考えた。そこで2010年度後期には日本人のボランティア大学生を交えて、フィラー、相槌や人称、文末表現の変化によってどのような印象を持つかを話し合う場を設けることにした。

また、2010年度前期で使用したロールカード³⁾は細かく支持があり、読んで理解するのに時間がかかる、カードに書いてある通りプレイすれば一応タスクは達成できる等の問題点があった。そこで2010年度後期には簡略化したカード⁴⁾を使用し、学習者が考えて発話する機会を増やした。さらに評価表もチェックするだけではなく、自由に記述する形式⁵⁾を多く加えることにした。学習者が自身で目標や問題点を書くことで、自己の会話をモニターし、漠然としていた問題点が具体化し、次の学習でステップアップできるのではないかと考えた。

以上のような方策で、今後より熱心に学習、評価活動に取り組む学習者が増えることを期待している。

注

- 1) 本学では、日本語予備教育を初級、初中級、中級、上級レベルで行い、初中級レベルは初級を終了しているが、習得が不十分な学習者が入るクラスである。
- 2) OPIでの上級とは日常会話にとどまらず叙述や描写を行うことができる段落レベルのコミュニケーションを指す。
- 3) 2010年度前期で使用したロールカード

ロール A

Aさんは学生です。
奨学金を申し込みたいのでB先生に推薦状を書いてもらいたいです。申し込みの締め切りは今月末(2週間後)です。

ロール B

Bさんは先生です。
Aさんがいい学生だということを知っていますが、今週はとても忙しいです。でも週末は少しひまになります。

- 4) 2010年度後期で使用したロールカード

ロール A

財布を忘れたので、お金がありません。
Bさんに1000円借りたいです。

ロール B

今、1000円しか持っていません。

- 5) 会話の種類に応じて、タスクの前後に以下の項目から2～3項目選び記述させた。
 - ①(タスク前に)今日の目標(タスク後:目標が達成できたか)
 - ②上手にできたと思うことはどんなことか。
 - ③難しかったのはどんなことか。
 - ④どんな結果になったか。
 - ⑤どんなことに気をつけたか。
 - ⑥相手との関係が悪くならないようにどんな工夫をしたか。
 - ⑦相手はどんな話をしたか。
 - ⑧相手の話に対して、あなたはどんな質問や感想を言ったか。

参考文献

- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language* (pp. 107-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- 石田（猪狩）美保（2002）「韓国語を母語とする日本語学習者による『聞き返し』の使用」『横浜国立大学留学生センター紀要』9, 横浜国立大学留学生センター 79-92.
- 牧野成一（2003）「文化能力基準作成は可能か」『日本語教育』118, 日本語教育学会 1-16.
- 横山紀子・木田真理・久保田美子（2002）「日本語能力試験と OPI による運用力分析：言語知識と運用力との関係を探る」『日本語教育』113, 日本語教育学会 43-52.
- 門倉正美・筒井洋一・三宅和子（2006）『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』
- 岩田夏穂・小笠恵美子（2007）「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』133, p. 57-66
- 館岡洋子（2005）『一人で学ぶことからピア・リーディングへー日本語学習者の読解過程と対話的協同学習ー』東海大学出版会
- 金子広幸（2006）『初級が終わったら始めよう にほんご敬語トレーニング』ask
- 『みんなの日本語中級Ⅰ』（2008）スリーエーネットワーク
- 小柳昇（2002）『ニューアプローチ中級日本語基礎編 改訂版』語文研究社
- 小柳昇（2002）『ニューアプローチ中級日本語完成編』語文研究社
- ボイクマン総子・小室リー郁子・宮谷敦美（2006）『日本語生中継・初中級編』くろしお出版

資料1 準備段階の配布プリント例

機能会話：頼む 1

I. 実施日：○月○日（月）1 限

II. 機能：目上の人に頼む・感謝する

III. 方法：ペアでするロールプレイ

ロールプレイ：場面の役割（ロール）のとおり、頼んでください。相手が承諾したら感謝してください。
 場面は二つあります。場面1でA（B）をしたら、場面2ではB（A）をしてください。

1. 順序と機能表現（例）

順序	例
1. A&B: 紙を見て話す内容を考える（メモをとってもいいです。）	
2. A: 相手に声をかける B: 返事をする	あの、今よろしいですか。／実は、お願いがあるんですが はい、いいですよ。／何でしょうか
3. A: ていねいに頼む	…ので、～もらえませんか。／～いただけないでしょうか。
4. B: 理由を言って断る	～から、ちょっと…／うーん、それはむずかしいですね。～から。
5. A: 理由を言って、強く頼む	～んです。何とかお願いできないでしょうか。／是非～
6. B: 少し考えて、承諾する	B: そうですね。／うーん、～ですか。　じゃあ、いいですよ。 ～でよければどうぞ／いいですよ。
7. A: 感謝する	A: ありがとうございます。／助かります。 後日 A: 先日は～。／おかげさまで～。／ B: そうですか。お役に立ててよかったです。

2. 頼み方の注意点

1) 頼みかたや感謝の仕方は、いろいろありますので、例の通りでなくてもかまいません。

2) その場の雰囲気と相手に合わせた表現をしてみましょう。

・フィラーを入れる：「えー」「あー」「そうですね」「うーん」

3) たくさん話さなければ、自分の気持ちは相手に伝わりません。

◎ 自分からたくさん話することがいちばん大切です。

◎ 練習相手も、協力してください。

・あいづちを打つ：「そうですか。」「いいですね。」「大変ですね。」など

・詳しい質問をする：「いつですか。」「どうしたらいいですか。」「たとえば？」

3. 終わった後で

1) 相手に自分の気持ちが伝えられましたか。

2) 相手の気持ちは伝わりましたか。

3) たくさん話しましたか。

場面1 ロール A： Aさんは学生です。 奨学金を申し込みたい ので先生に推薦状を書 いてもらいたいです。 申し込みの締め切りは 今月末です。	場面1 ロール B Bさんは先生です。 Aさんがいい学生だとい うことを知っていますが、 今週はとても忙しいで す。でも週末は少し暇 になります。	場面2 ロール A Aさんは来月（五月五 日）に結婚式をします。 その披露パーティで大 学で教えてもらったB 先生にスピーチをして もらいたいです。	場面2 ロール B BさんはAさんの大学 の先生です。5月5日 は友達と山登りをする 約束をしました。 でもAさんの結婚披露 パーティには出席した いです。
--	--	---	--

資料2 春学期のCDステートメント例

中級クラス対話 Can Do リスト

名前：2010年4月 日、7月 日

□の中に、1. (できないと思う) 2. (だいたいできるとおもう) 3. (できていると思う) のどれかの番号を入れてください。(ただし、3クラスは上記記述なし)

聞き取り	チェック項目		
1. 内容	☐ 身近な内容なら聞き取れる。 (例えば学生生活、旅行、買い物などについて)	☐ 社会一般の内容ならだいたい聞き取れる。 (例えばニュースで言っていること)	☐ 専門的な内容が聞き取れる。 (学校の講義など)
2. キーワード	☐ 授業の説明などを聞いていて、キーワードとそうではない部分の区別ができる。(何となく違うとわかる)	☐ キーワードとそうではない部分が判断でき、キーワードだけに集中することができる。	☐ キーワードとそうでない部分が聞き取れ、キーワードでない部分もリラックスして聞き取れる。
3. スピード	☐ ゆっくり話しかけてもらえばだいたい聞き取れる。	☐ 会話の相手が自然なスピードで話しても聞き取れる。	☐ 日本人の友人同士のおしゃべりが聞き取れる。

話し方	チェック項目		
1. 基本スキル	☐ もう一度 話し相手に聞き返す。 (例：もう一度言ってください。) ☐ わからないと言う。 (例：すみません。わかりません。)	☐ 相手の話す内容についてわからなかったところを逆に質問できる。 (例：ご質問の～の部分がよくわからないのですが、もう一度お願いします。)	☐ 理解した内容を自分の言葉で言い直して確認できる。 (例：今の質問は～ということでしょうか。)
2. 機能スキル	☐ 以下の表現文型が使える。 ☐ 頼む ☐ 感謝する ☐ 誘う ☐ 誘いを受ける ☐ 断る ☐ 苦情 ☐ 謝罪 ☐ 事情説明	☐ 相手に適した言い方ができる。 相手によって (例えば友達か先生かで) 表現を変えて話すことができる。	☐ その場に適した言い方ができる。 (例えば面接、インタビュー、スピーチ、プレゼンテーション)
3. 意見交換 (ディスカッション)	☐ 一つのテーマ (例えば食事のマナーなど) について質問したり、意見を言うことができる	☐ 一つのテーマについて相手の意見に反対したり賛成したりできる	☐ 一つのテーマについて相手の意見と自分の意見を比べて同じ点と違う点を説明できる

資料3 秋学期のCDステートメント

10秋中級クラス 聞き取り、機能、対話 の Can Do リスト				名前：	2010年10月	日、1月	日
できると思う場合、□の中に、√をつけてください。							
聞き取り	C	B	A				
1. 内容	☐ 身近な内容なら聞き取れる。 (例えば学生生活、旅行、買い物などについて)	☐ よく知らない単語があっても何回か聞けば少し複雑な内容が聞き取れる。	☐ よく知らない単語があっても少し複雑な内容が聞き取れる。				
2. 大切な部分	☐ 授業などを聞いていて、大切な部分とそうではない部分の区別があまりできない	☐ 大切な部分とそうではない部分が判断でき、大切な部分だけに集中することができる。	☐ 大切な部分とそうではない部分が聞き取れ、大切な部分もリラックスして聞き取れる。				
3. スピード	☐ ゆっくり話しかけてもらえばいい聞き取れる。	☐ 会話の相手がぐりぐりかえしてくれれば、自然なスピードで話しても聞き取れる。	☐ 会話の相手が自然なスピードで話しても聞き取れる。				
話し方	C	B	A				
1. 基本スキル	☐ もう一度 話し相手に聞き返す。 (例：もう一度言ってください。) ☐ わからないと言う。 (例：すみません。わかりません。) ☐ 以下の表現文型が使える。 ☐ 頼む ～てください ☐ 誘う ～ませんか ☐ 謝罪 ～てしまい、すみません	☐ 相手の話す単語についてわからなかったところを逆に質問できる。 (例：～の意味は何ですか。) ☐ 左の内容を相手が先生の場合の言い方でできる。 ☐ ～ていただけないでしょうか、 ☐ ～申し訳ございません	☐ 理解した内容を自分の言葉で言い直して確認できる。 (例：今の質問は～ということでしょうか。) ☐ 左の内容をいろいろ相手の相手に説明しながら言うことができる。 (例えば年下、目上、知らない人)				
2. 機能スキル	☐ かんたんに自分の意見を言う事ができる。	☐ 聞き手にわかりやすく自分の考えが言える。 ☐ 具体的な例を入れてスピーチができる。	☐ 聞く人を飽きさせないような工夫ができる。 ☐ 印象に残るスピーチができる。				
3. 意見スピーチ							
4. ディスカッション	☐ 簡単な内容について意見を言ったり、質問したりできる。	☐ 相手の話について理由をつけて賛成したり反対したりできる。	☐ 相手と自分の意見の同じ所や違う所が説明できる。				

資料4 会話例a～e

会話例a（相槌がほとんどない例）

E（女性）：Rさん、今度の土曜日は暇なので、見たかった映画を見に行こうと思います。その映画は、新作の3Dのアニメです。一緒に行きませんか。

R（女性）：行きたいんですけど、あの、先週は風邪をひいて、アルバイトができなかったので、今週はあまりお金を使いたくありませんでした。それは残念ですね。

E（女性）：ああ、そうですか。それじゃあ、また、次の機会に一緒に行きましょう。

R（女性）：ええ、また誘ってください。

E（女性）：はい。

会話例b - 1（不適切な相槌：「そうですね」「そうですか」の不自然な使用）

I（女性）：いいですよ。えー、どんな映画ですか。

K（女性）：その映画は、新作の3Dのアニメですよ。

I（女性）：ああ、アニメが好きですけど、3Dはちょっと値段がちょっと高いですが、先週、私はかぜをひいてアルバイトができなかったので、今週はあんまりお金がないものですから。

K（女性）：そうですね。値段はすごい高いですけど、おもしろいと評判ですよ。

I（女性）：ああ、それは、再来週の日曜日、一緒に見に行きませんか。

K（女性）：そうですか。それじゃあ、いいですよ。また、再来週の日曜日。

会話例c（不適切な人称表現（男性Bが「あたし」を使用）

A（女性）：あ、先生、今いいでしょうか。

B（男性）：はい、何だ？

A（女性）：あの、実は来月私の結婚式で、先生にスピーチをして欲しいんですが…。

B（男性）：ええと、来月のいつ？

A（女性）：来月の九日です。

B（男性）：あ、九日、実はあたし実は、あのにち（日）浜崎あゆみのライブがあるけど、ちょっとむずかしいと思うよ。

A（女性）：ああ、そうですか。あのう、なんとかしてくださいませんか。

会話例d（不適切な文末表現（女性Sが「～てくれ」を使用）

T（男性）：今日は、会社員が、みんなは、いく、行こうよ

S（女性）：（笑う）でも、私、本当に、今日は早く家に帰らなきゃいけないだから、んー、今度、また、き、あ、チャンスがあったら、また誘ってくれね（笑う）

T（男性）：（笑う）しょうがないなあー

会話例e（不適切な待遇表現：友達同士の会話で書き言葉のようになる。）

N（女性）1：ねえ、夏休みに旅行するつもりだが、鎌倉か沖縄、どっちがいい？

G（女性）2：旅行なら、鎌倉のほうがいいと思う。

N（女性）1：なんで、鎌倉のほうが行ったほうがいいと思う？

G（女性）4：なぜなら、鎌倉は大仏もあるし、お寺もたくさんあるし、おいしい物もたくさんあるからだよ。

J（男性）1：あ・・・○○はどちらがいいと思うか。

M（女性）5：わたしは、沖縄のほう、いいと思う。

J（男性）1：え、それはなぜだろう。