プロフィシェンシーを育てるための日本語授業

――学習者の発話データの分析より――

西山友恵・外崎淑子

1．はじめに

本稿は，課題遂行能力を伸ばす日本語教育を受けた学習者が，どのように日本語の運用力を身につけたかを観察し，考察することで，授業活動の改善に役立てるものである。筆者ら[1)]は，2016年春学期（2016年４月～７月末），東海大学別科日本語研修課程において，プロフィシェンシー（Proficiency，熟達度）の考えに基づく教科書『できる日本語初中級』を用い，日本語運用力を高める授業を行った。阿部・山森・外崎（2015）の記述にあるように，ICT を積極的に取り入れ，場面の理解や記憶の定着に役立つ授業を展開した。当該学期の学習者14名[2)]のうち，この教科書を用いての指導の影響が見えやすい，来日してすぐの学習者（日本の教育機関での学習が初めての者，すなわち，日本語環境に身を置くことが本調査対象期間が初めての者）５名を対象とし，彼らがどのようにプロフィシェンシーを高めていったかを観察した。その結果，日本語運用力の高い学習者は，例示された談話構成の型を積極的に利用し応用していることと，プロフィシェンシーを伸ばすためには，クラス運営として『できる日本語初中級』をそのまま用いるだけではなく，追加のインプット処理指導（インテイクにつながるタスク）により力を入れるべきであるということがわかった。

次の２ではプロフィシェンシーを育てるために必要な過程について，第二言語習得過程と記憶のプロセスから考察する。第３節では，『できる日本語初中級』を用いてプロフィシェンシーを育てるために行った授業について説明し，第４節では，その授業で調査対象者がどのように運用力を伸ばしたかを主に３種類の口頭試験，すなわち，モノローグ，ロールプレイ，対話の録音データから考察する。運用力と言語知識の関係についても，その他のテスト結果から考察する。第５節は，まとめと今後の課題である。

2．プロフィシェンシーが育つ過程

プロフィシェンシーとは「ある技能が求めるタスク（課題）の中で，今どんなことが『できるか』という『できること』の束で示す熟達度（p.19）」と牧野（2008）は定義している。プ

ロフィシェンシーに基づく評価方法としては，米国外国語教育協会（ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages）が実施する口頭テストのOPI（Oral Proficiency Interview）と，欧州言語共通参照枠組み（CEFR: Common European Framework of Reference for Language）の掲げるA1からC2までの共通参照レベルがある。OPIはインタビューとロールプレイを通して被験者がどのようなタスクができるかを判断するもので，CEFRの共通参照レベルは，レベルに該当する能力記述文ができるかできないかを判断するものである。どちらも，「何ができるか」を基準としており，「何を知っているか」「何がわかるか」は問われない。言語知識偏重からの脱却は日本語能力試験にも見られ，2010年より，コミュニケーション能力を重視した試験へと姿を変えている。

それでは，プロフィシェンシーはどのように育つのだろうか。「できる」ことのためには，その前提条件として，「知っている」「わかる」ことは不可欠である。知らないこと，わからないことができるはずがない。

本稿では，プロフィシェンシーの育つ過程（「わかる」から「できる」へ）を，第二言語習得のプロセスと記憶のプロセスから以下の１）～５）のように考える。

１）「できない」ことの気づき

山内（2005）は，運用に必要な文法を習得させるためには，ロールプレイにおいて，いきなり場面を提示し，そこで言語的挫折を経験させ，課題遂行に用いる文型を導入することが効果的であると論じている。意味のあるタスク活動の中で，言語形式に注意を向けさせるもので，フォーカス・オン・フォームの実践例とも言える（村野井2006[3]など）。

アウトプットによるできないことの気づきは，意味とつながる言語形式に意識を向けさせ，それを習得したいという学習意欲を高めることから，日本語の運用力を伸ばす推進力となる。

２）深い理解：インプット処理指導

１）で「できない」ことに気づき，課題遂行に用いる文型（言語形式）の提示を受けたの

図１　伝統的指導の場合（Van Pattern & Cadierno 1993:227を参考にして）

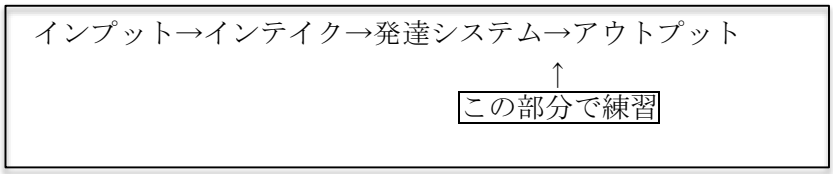
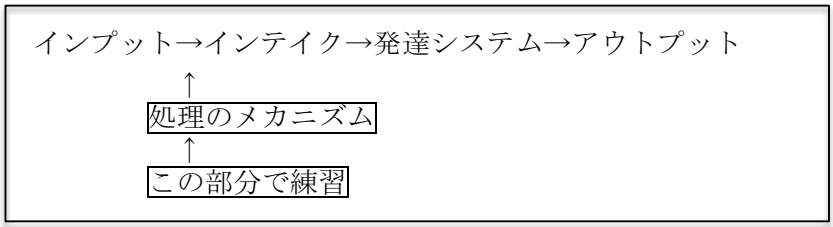


図２　インプット処理指導の場合（Van Pattern & Cadierno 1993:227を参考にして）



迫田（2008:175）より

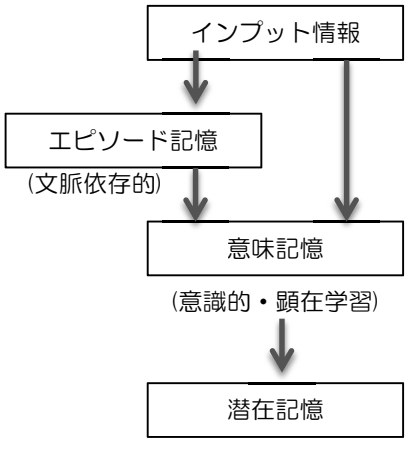
ち，学習者はその言語形式を学習することになる。その習得のためには，学習者はそこで用いる言語形式の意味とのつながりを深く理解しなければならない。理解が不十分なまま産出練習に進んでも，習得は期待できない。ここでは，インプット処理指導が重要となる。インプット処理指導の提唱者である Van Pattern は，インプットの後での意味理解を促すタスクがインテイクにつながることを示している。迫田（2008）は，Van Pattern and Cadierno（1993:227）を参考にし，次のような図を示し，伝統的指導とインプット処理指導との違いを説明している。

伝統的指導の場合では，図１のように，アウトプット活動に焦点を当てて練習をする。十分な理解が伴わないまま練習に進んでしまう懸念もあるが，アウトプットさせることで学習者の理解程度をさぐり，誤用があれば訂正しながら練習させるやり方である。豊富な練習が習得に結びつくという考えでもある。一方，インプット処理指導の場合は，インプットをインテイクにつなげるために，十分な意味理解を促すタスクを行う。インプット処理指導の具体的な作業として，迫田（2008）は，「文や談話を聞いて，２枚の絵のどちらかの内容を選ばせたり，文や談話を聞いて，合っている訳文を選ばせたり，文や談話を聞いたり読んだりして，自分の経験と照合させて，yes/no で回答させたり（p.174）」するとしている。小柳（1998）は，日本語の条件節「と」の指導において，インプット処理指導を十分に行うことで，アウトプットの機会が与えられなくとも産出につながるとする実験結果を報告している。

３）知識の顕在化

記憶のプロセスとして，短期記憶から長期記憶への転送にはリハーサル（くり返し）が必要である。門田（2012）は，「一般に，インプット情報は，文脈（コンテキスト）と連動したエピソード記憶として貯えられ，その後，脱文脈化を通じて意味記憶に転換される場合と，最初から文脈から切り離された意味記憶として保存される場合があります。そしてその後，時間をかけて徐々に手続き記憶（潜在記憶）に変換されると考えられます。(p.101)」とまとめ，その仮説を図２のように図式化している。

図２



（門田2012，図31 p.101）

門田（2012）は，エピソード記憶を脱文脈化した意味記憶に変換するためには，類似した出来事が平均３～４回繰り返されることが必要であるとしている。つまり，ある文脈で学習した言語形式は，それとは異なる文脈や別の教材でくり返し学習することで，意味記憶へと転送される。１回の授業で，ある１つの状況，場面で提示されただけでは，意味記憶へと転換されない。そこで，教科書から離れた複数の文脈での言語形式のインプットが意味記憶への変換のためには必要となる。こうしたプロセスにより，自分の持っている言語知識の体系をリフォームし，新しく構築する。

４）知識の自動化

通常，言語を用いてあるタスクを遂行するためには，単文だけで完結することはない。単文ではどうにか口頭で産出できる学習者でも，複数の文からなる談話をなめらかに構成することのできない者は多い。言語知識を総動員し，じっくり考えて発話していては，まとまった談話とならないためである。行動目標達成のためには，ある程度は考えずに口からついて出る，すなわち，知識を自動化した状態に変化させることが必要である。自然な速度での言語使用場面で，言語形式の１つ１つに意識を向け，じっくり考えているようでは，聴解も発話も困難である。３）で，エピソード記憶から意味記憶への変換にくり返しが必要であると記したが，「じっくり考えて産出できる」というのは意味記憶に貯えられた状態，すなわち，知識が顕在化した状態である。意味記憶から手続き記憶への変換にも「くり返し」の反復処理が必要となる。門田（2007）では，そのための練習として，シャドーイングや音読のトレーニングの重要性を論じている。

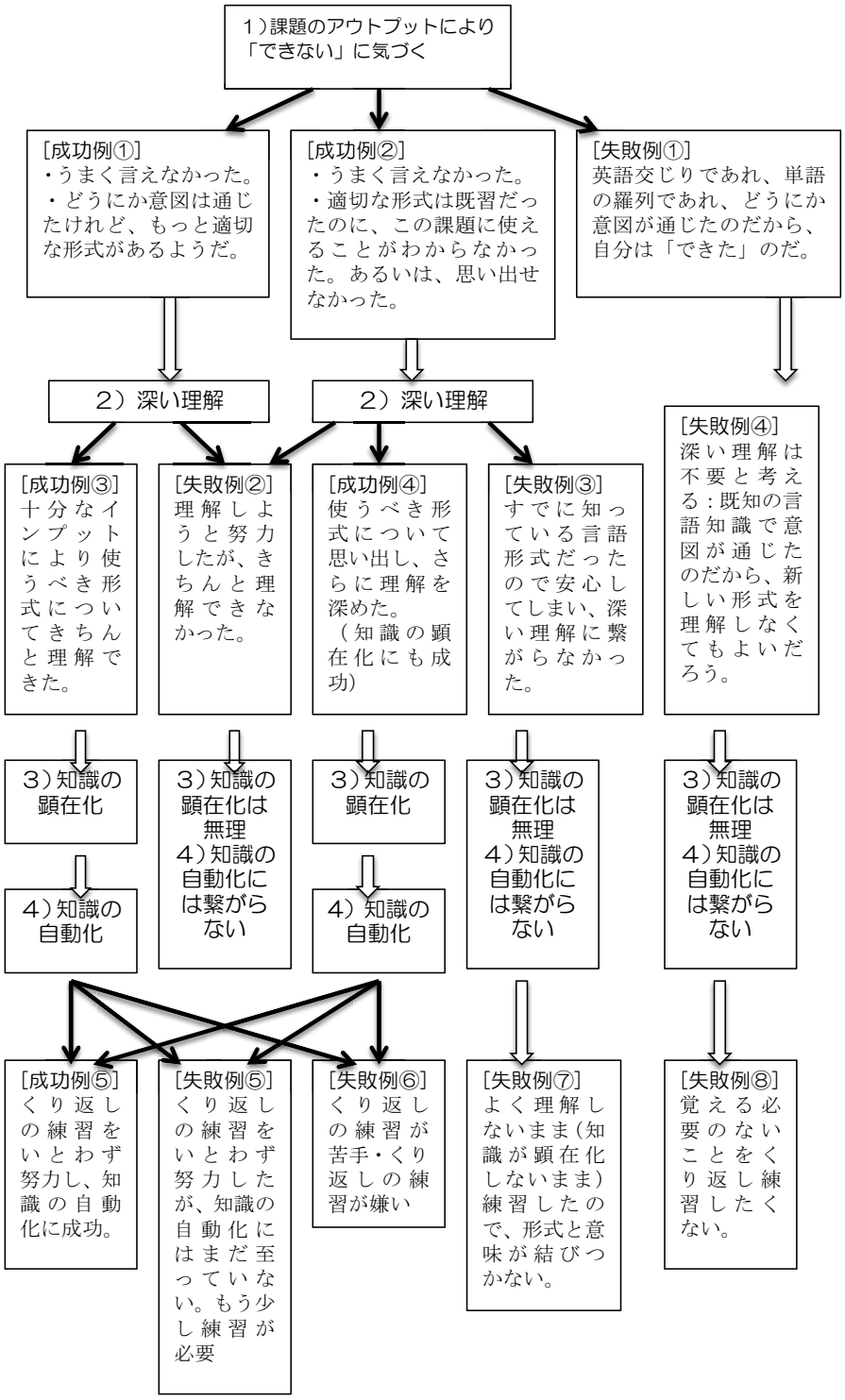
５）談話構成

通常，課題遂行のためには，まとまった談話を展開する必要がある。ゆえに，上記１）～４）は，談話レベルで達成されなければならない。談話レベルでそれが達成されることで，「わかる」から「できる」へと移行する。

以上，プロフィシェンシーが育つ過程をまとめたが，それを図にまとめると次ページ＜図３＞のようになる[4)]。

当該学期に筆者らのクラスに在籍した14名のうち，口頭試験データの分析対象とする５名，すなわち，来日してすぐの学習者は，いずれも，「アウトプットにより，『できない』気付く」に成功していた。クラス編成は文法知識の正確性を問う筆記試験の結果で行われたため，同じクラスに在籍する14名に「文法知識」という点ではスタート時に大差はなかった。しかし，分析対象の５名は，来日直後ということもあり，文法知識はあっても，それを適切に用いる場面がわからない，スムーズに使えない，そもそも文法知識がない，などで，「『できない』に気付く」ことが多かった。一方で，日本滞在の長い学習者の中には，「失敗例①」と「失敗例③」のケースが多数見られた。彼らは，来日したての者と比べ，語彙の数が豊富だったり，在日中に培った回避ストラテジーなどで，どうにかやりとりできた経験があることから，授業中に課題遂行で言語的挫折を感じる経験が少ないように感じた。また，課題遂行が不完全であって

図３　プロフィシェンシーが育つ過程



も，その課題遂行に用いる形式を「知っている」ことで安心してしまい，「できる」ようになるまで練習しようという姿勢が見られなかった。課題遂行が不完全であるのに「できる」と自己評価してしまったり，「知っている」だけで満足し，「できる」ことへの欲求がないことから，プロフィシェンシーを育てることは困難であった。

一方で，日本滞在が長い学習者の中でも，意図は通じるものの日本語として不完全であると認識し，「できない」ことに気付く学生もいたことから，「できない」と気付くか否かは，学習者の学習目標や到達目標，学習観とも関わると考えられる。

次節では，プロフィシェンシーを育てるために筆者らがどのような授業を行ったかについて報告する。

3．プロフィシェンシーを育てる授業[5)]

対象クラスでは，『できる日本語初中級』を用い，１つの課を約１週間で学習した。教科書を用いての授業の流れを第１課を例に以下に記す。

１）「できる」のチェック

教科書冒頭に，全課の行動目標（「できる」）がまとめて書かれている。課の学習の前に「できる」を読み，現時点でそれが達成できるか自己評価する。第１課の場合，「初めて会った人に，丁寧に自己紹介したり，印象よく問い合わせたりすることができる。」である。

２）話してみよう

課のテーマについてのイラストや写真を見ながら，自分の知っている日本語を使って，自由に話す。

３）聞いてみよう

会話を聞いて，大まかに内容を掴む。

４）スモールトピック１の「できる」の確認

１つの課にスモールトピックが２つあるので，最初のスモールトピックの行動目標を確認する。１課のスモールトピック１の場合，「アルバイトの問い合わせをしたり，面接での簡単なやりとりをすることができる。」である。

５）チャレンジ！

５）－１「状況イラスト」を見ながらどのような発話がなされているか考え，自由に発話する。

５）－２ CD を聞き，何と言っているか確認する。５）－１で自分が発話した形式との違いを理解し，この状況で，どのような言語形式を用いているか，注意を向ける。

６）言ってみよう―別冊

チャレンジ！で確認した言語形式を単文レベルで練習する。

７）言ってみよう―本冊

別冊で練習した言語形式を場面・状況のある会話とし，まとまりのある談話として練習する。

8）教科書から離れ，同じ言語形式の練習問題やタスクを行う。

9）やってみよう

スモールトピックの行動目標（「できる」）を達成するタスクで，最初に CD を聞く。話す際のヒントとなる会話が含まれている。次に，ロールプレイなどのタスクに取り組む。

10）スモールトピック２について，４）～９）を行う。

11）『初級 毎日の聞きとり50日（下)』で同じ言語形式の確認

『できる日本語初中級』の学習該当課に含まれる文法項目と重なる課を『初級 毎日の聞きとり50日（下)』から抜粋し，教科書の文脈から離れた文脈で言語形式の理解へと繋げる。ディクテーション，音読，シャドーイングで，知識の自動化に繋がるよう練習する。

12）もう一度聞こう

最初に「聞いてみよう」で聞いた内容をもう一度聞き，内容理解から細かい聞きとりまでおこなう。音読，シャドーイング，そして，部分的にディクテーションをする。

13）できる！

週末に課題を与え，月曜日に発表させる。

14）「できる」の最終確認

課のはじめに確認した「できる」（行動目標）が，課の学習ののち達成されたかどうか，自己評価する。

２節において，アウトプットによる「できない」ことの気づきの重要性について述べたが，この授業の流れの中で，アウトプットによる「できない」に気付く最初のチャンスは，「５．チャレンジ！」である。阿部・山森・外崎（2015）で記述したように，授業では状況説明に全て power point を用いた。例を挙げる。

まず，教科書の状況説明とイラストから，状況と場面の確認をする（図４）。次に，図５の「状況イラスト」を示し，「パク」さんが何と言っているか自由に発話させる。

図４



図５

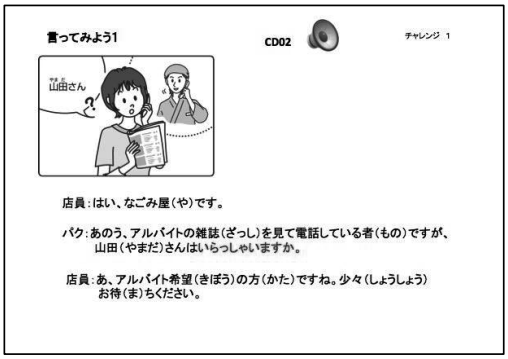


学習者からは，「もしもし，パクです。山田さんですか」や「山田さんはいますか」「山田さんをお願いします」といった発話が出る。次に，この状況の CD を聞かせる（図６）。CD の音声は，power point のシートに埋め込んである。何と言っているか聞き取れたものを発話させ，パクさんと店員の会話を文字列でも見せて，確認する（図７）。

図６



図７



ここでは，会話を始める「あのう」といったフィラーや，いきなり自分の名前を名乗らないことなどにも気付かせる。また，パクさんの発話「～者ですが」と店員の「～方ですね」の違いにも注意させる。これらは，のちの「言ってみよう―本冊」の練習に繋がる。学習者の発話「山田さんはいますか」「山田さんですか」「山田さんをお願いします」は，アルバイト希望先への問い合わせ電話として不適切であることを伝え，言語形式の「いらっしゃいますか」に注意させ，「言ってみよう―別冊」の練習へと進む。

「チャレンジ！」から「言ってみよう」の別冊，本冊の練習，さらに，教科書から離れた練習を繰り返すことで，１課のスモールトピック１の行動目標（「できる」）を達成するための言語形式の練習ができる。「チャレンジ！」に含まれる言語形式（「言ってみよう」）は，１課のスモールトピック１では６つあり，それぞれの言語形式をうまく利用することで，スモールトピック１の行動目標を達成することとなる。

この教科書の流れで学習すると，「チャレンジ！」から「言ってみよう」への間に，十分なインプット処理指導の時間がない。「言ってみよう―別冊」が，インプット処理指導の役割も果たし，ここで，丁寧な理解に繋げることで，「言ってみよう―本冊」への練習としていた。また，「言ってみよう」ののちに，教科書から離れた練習を行い，理解と定着に役立てるようにしていた。

「やってみよう」のロールプレイ等は，その行動目標を達成するタスクだが，その達成のためには，「言ってみよう」で学習した言語形式６つをただ覚えるだけでは不可能で，例えば上記の１課のスモールトピック１では，「アルバイト先に電話をし，問い合わせの上，日程を決める」際の会話の大まかな流れと，「アルバイト先で面接を受ける」際の会話の大まかな流れが頭に入っていないとうまくできない。その補助として，文法練習用の副教材，『わたしの文法ノート』を用いることができた。『わたしの文法ノート』は各課の最後に，その課の行動目

標を達成できるかどうか，書いて確認する問題がついている。１課の場合を，問題の前半部分，電話での問い合わせの部分を＜図８＞（次ページ）に挙げる。

＜図８＞のように書かせることで，会話の流れを確認し，口頭でのタスク達成に役立たせることができるのだが，この段階で，複数の学習者が３番目のＡの発話に「すみません。土曜日は用事があります。日曜日はどうですか。」と書いた。「言ってみよう3」では，次のような会話を本冊で練習している。

例）店長：あさっての午後，面接に来ることができますか。
Ａ：すみません。学校が１時に始まる **ので**，午後は……。
店長：そうですか。では，あさっての午前10時はどうですか。
Ａ：はい，わかりました。ありがとうございます。

『できる日本語初中級　p.19』

本冊の練習では，店長が代替えの面接日時を提案しているが，『文法ノート』のほうでは，留学生のほうが，「日曜日」という代替え案を出す形式である。「言ってみよう6」で，「～なら」を学習しているので，本来ならば，ここに「すみません。土曜日は用事があるので……。でも，日曜日**なら**だいじょうぶです」と書くことが期待されるのだが，「言ってみよう3」で練習した型を，立場の違いを考慮せず，そのまま使ってしまった学習者が多い。アルバイトの面接を申し込む側が，「日曜日はどうですか」と代替えを提案するのは不適切であるが，これまでの日本語学習で，そういったことを学ぶ機会もなかったと思われる。これは個々の言語形式をバラバラに学んでいては見つからない誤用であり，２章の５）で述べた「談話構成」が重要となる。

この「書いて確認」の段階で学習者が自らの言語知識にアクセスし，考えて書けることは，２節で論じた「知識の顕在化」の段階である。ただし，知識の自動化には時間がかかるため，実際の授業では，この「書いて確認」の段階で教師の訂正を受けつつ正答が書ければ，口頭ではたどたどしい運用であっても，「顕在知識（explicit knowledge）」としては定着したと考え，全ての学習者が滑らかな運用にたどり着かずとも，先へ進んでいる。

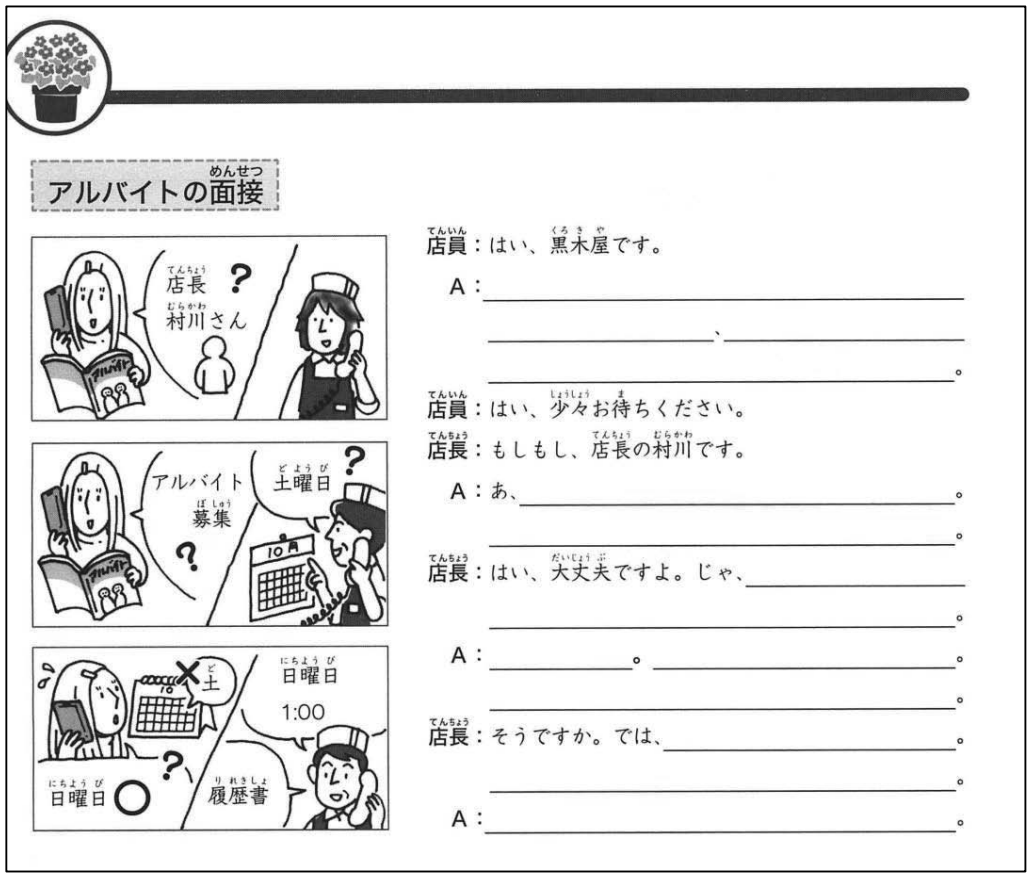
『できる日本語初中級』の文法項目に合わせ『毎日の聞きとり50日（下）』を週１コマ学習させ，知識の顕在化に役立てた。また，知識の自動化に繋がるよう，ディクテーション，音読，リピーティングも行った。

「もう一度聞こう」では，聞いてわかるだけではなく，CD を聞きつつ，できるだけなめらかに言えるよう，音読とシャドーイングをした。部分的にディクテーションも行った。

最後の「できる！」では，単に調べたことを発表させるのではなく，構成のあるまとまりのある話をするよう練習させた。

次節では，この授業に参加した５名の対象者がどのようにプロフィシェンシーを育てていったかを，口頭試験のデータを元に考察する。

図８



４．運用力をどうのばしたか

第１節に記したように，当該学期に筆者らのクラスに在籍した14名のうち，来日してすぐの学習者５名について考察する。この５名を，学習者 A, 学習者 B, 学習者 C, 学習者 D, 学習者 E として記述する。彼らがどのようにプロフィシェンシーを伸ばしたかを，まずは，３種類の口頭試験，すなわち，モノローグ（10回），ロールプレイ（２回），会話（５回）の録音データから考察する。それぞれの試験は以下の通りである。

１）試験の種類とテーマ[6)]

A：モノローグ（10回）

まとめ試験（３回①～③），中間試験（④），期末試験（⑤），できる！発表（５回，⑥～⑩）

①１課「自己紹介」②２・３課「日本に来て買ったもの」③12・13課「私の昔と今～子ど

ものころはどんな子どもだった？今とどう違う？」
④「将来の夢」「よく行くところ」「大変だったこと，困ったこと」より１題
⑤「わたしの好きなもの紹介」
⑥１課「アルバイトや地域のサークル，イベントについて」発表，⑦２課「友達とショッピングに行って，お店の人に聞きながら買い物，食事」発表，⑧12課「私の健康法」発表，⑨13課「自分の国と違うこと」発表，⑩14課「わたしの国の行事」発表

B：ロールプレイ（２回）
①まとめ試験　４・５課「道案内」 ②期末試験「友達のプレゼントを選ぶ」

C：会話（５回）
上記モノローグの①～⑤について，関連質問のやりとりをする。

以下の表は，それぞれの試験の評価の平均である。学習者の発話について①テーマに沿った談話のまとまり，②文法・語彙の正確さ，③発話のなめらかさについて教師がS，A，B，Cで評価した。学習者A，Bがプロフィシェンシーを上手に伸ばし，学習者Cがやや伸び悩み，学習者D，Eは伸び悩んだ。

表１　口頭試験結果

	学習者A	学習者B	学習者C	学習者D	学習者E
モノローグ （事前準備可）	S	A	B	C	C
ロールプレイ （事前練習あり）	S	S	A	B	B^-
会話 （事前準備なし）	A^+	A	A	B	B^-

学習者A，B，C，D，Eの口頭運用の特徴について，４．１で考察する。

4.1　学習者の特徴

１）モデルに忠実か

学習者AとBが特徴的なのは，モノローグとロールプレイにおいて，教師のモデル発話を土台として，その型を応用して発話の準備をしている点である。

例えば，学習者Aは，できる！２課において，教師の以下のモデルを応用し，次のような発表をしている。以下⑴は提示した課題，⑵は教師のモデル発表である。

⑴ できる！　２課　課題

友達とショッピングへ行って，お店の人にいろいろ聞きながら買い物や食事をしましょう。
①だれと行きましたか。
②どこへ行きましたか。
③何を買いに行きましたか／何を食べましたか
④そのとき，お店の人に何を聞きましたか。＜必ず聞いてください！＞
⑤なぜ，それを買いましたか／食べましたか
買わなかったときは，かわなかった理由でもいいです（３分）
★写真を撮って，みんなに見せながら発表してください。

⑵ できる！　２課　教師の発表例

私は昨日，むすめといっしょに薬局へ行きました。マスクを買いに行きました。
私は花粉症なので，よくマスクを使います。
（写真を見せる）
左のマスクは「耳が痛くなりにくい」と書いてあります。
右のマスクは「耳が痛くない」と書いてあります。
どちらも99％カットフィルターです。
でも，私はめがねをかけているので，めがねがくもりにくいマスクが欲しいです。
そこで，お店の人に，どちらのほうがめがねがくもりにくいか聞きました。
お店の人は，最初，「どちらもくもりにくいですよ」と言いましたが，いろいろ聞くと，
左のマスクのほうがめがねがくもりにくいと言いました。それで，左のマスクを買いました。

⑵の教師の発表例では，教師が実際に写真を見せながら発表したのち，文字化したものを学生に渡した。この教師のモデルを参考にし，学習者Ａは，次の発表をした。以下，学習者の個人の特定に繋がるものは「○○」や「△△」として記載する。

⑶ 学習者Ａの発表

（下線①～⑤は教師のモデルをうまく活用したもの，★は，教師の課題指示の内容に照らし合わせたもの）

私は一昨日，①友達と一緒に②海老名の薬局へ行きました。夏が来るから，私は③日焼け止めを買いたいです。２つの日焼け止めを見ました。★写真を撮りました。
（スマートフォンの写真を見せながら）
この日焼け止めは，「汗を味方にさらに強い」と書いてあります。そして，この日焼け止めは「みずみずしい潤い感」と書いてあります。２つは良さそうです。そこで，④お店の人は「どちらも使いやすいですよ」と言いました。そして，私は⑤インターネットを調べました。友達のおすすめ，最後に私はこの日焼け止めを買いました。ありがとうございました。

この発表を見ると，教師のモデルをフルに活用していることがわかる。学習者ＡとＢは，常に教師の提示した型を理解し，意識して用いていた。

一方，学習者Ｃ，Ｄ，Ｅは，教師の提示した型をあまり利用しなかった。学習者Ｃは，型を意識しない上に，自分の持つ言語知識の範囲内で伝えるということよりも，自分の言いたいことを難しい言語表現を駆使して伝えたいという発表であった。

⑷ 学習者Cの例できる！　14課「わたしの国の行事」発表（○○は都市名）

今日は「奇跡の主」をお話しします。17世紀，アンゴラからの奴隷は薄い壁に絵を描きました。ねんご，○○で発生しました。ほぼ全ての建物は，堂以外は破壊されました。それが最初の奇跡でした。それで，毎年10月に○○でたくさん人が集めます。その月は，むらさき月ということです。引っ越しで十字架につけられたキリストの絵を運びます。彼らは前に12の教会を通過，大聖堂に到達するためにすべてを，つきを通ります。ここに写真を……。以上です。

キーワードのはずの「キリストの十字架の絵」についての言及が後半まで出てこない。また，「最初の奇跡でした」というものの，他の奇跡についての言及がない。学習者Cの発表だけでは全く理解できない内容である。学習者Cの伝えたかった内容を，Cの日本語のレベルに合わせて書くと以下のようになる。

「今日は『奇跡の主』についてお話しします。17世紀，ある人がレンガの壁にキリストの十字架の絵を描きました。数年後，その町で大地震が起きましたが，この絵が描かれた壁だけは壊れませんでした。その後，ある人がこの壁の周りを花で飾って毎日祈ったら，その人の重い病気が治りました。また，それから数年後の10月にも大地震がありましたが，この壁は崩れませんでした。そのころからこの絵は「奇跡の主」と呼ばれるようになりました。それで，毎年10月にこの絵の描かれた壁をみんなが運ぶお祭りをします。今もとても大きなお祭りです。これが，その写真です。」

学習者D，Eは，そもそも課題の理解が不十分で，要求されることから外れることが多かった。例えば学習者Dは，「日本に来て買ったものを１つだけとりあげ，それについて話す」という課題で，買ったもの２つについての話をしてしまっていた。また，学習者Eは，自分の「健康法」について紹介し，その健康法の根拠となる理由を述べよという課題に対し，健康法は紹介できたが，その理由についての説明はなかった。以下に，学習者Eの発話を挙げる。

⑹ 学習者Eの例　できる！　12課「私の健康法」発表

今日，私は健康のためにしていることを３つ話します。まずは，毎日夜10時の前に寝ます。起きるときは，水をたくさん飲みます。絶対に朝ごはんを食べます。次は，最低90分で体が動きます。毎日２リットルで水を飲みます。最後，肉を少ない食べます。野菜と魚をたくさん食べます。これは私の健康法です。あなたたちの健康法は何ですか。

２）知っている語や言語形式をうまく利用できるか

学習者Cの特徴として，先ほど「自分の言いたいことをどんなに難しい言葉でもいいから伝えたいという発表」と述べた。この５人の発話の際の既習語の割合を見ると，最もスムーズに話せる学習者Aが最も発話中の既習語が多く，言いたいことがなかなか伝わらない学習者Cの発話には，自分の使える語としてこなれていない語の多いことが特徴的である。

期末試験「私の好きなもの」の紹介は，１分間のモノローグ形式で行った。録画したものを文字化し，異なり語数として産出された語彙のレベルを調べた。使用された語彙レベルの割合を表２に示す。

表２　語彙の難易度

	N4	N3	N2	N1	その他 （固有名詞・級外）
学習者 A	66%	14%	3%	3%	14%
学習者 B	66%	16%	9%	0%	9%
学習者 C	50%	20%	12%	0%	18%
学習者 D	59%	11%	3%	0%	27%
学習者 E	65%	21%	7%	0%	7%

それぞれが紹介したものは異なるが，学習者 C は他の４名と比べ，N2レベルの語彙の割合がやや高く，N4レベルの語彙の割合が低かった。４．１の⑷で示したように，学習者 C の特徴がここにも表れている。このときの学習者 C の発話を以下に示す。

⑺ 学習者 C の例 「私の好きな日本の～」紹介 （〇〇は，国名）

今日は好きな人について話します。この人は３人組のパフュームの「のっち」です。５年前に，〇〇でインターネットで音楽ビデオを見ながら，おすすめのビデオを探していました。あの時，そのビデオを見たら，好きになりました。特に「のっち」です。のっちのことは，かわいいし，美しいし，自信のこし（歌詞）の力で輝いています。その考えがあります。パフュームの好きな理由は，曲は深い歌詞があるから，気持ちがいい，よくなります。これで終わります。

３） 筆記試験との差

４・５課のまとめ試験で行ったロールプレイ「道案内」は，同日行った筆記試験では，学習者 A，B，C，E がほぼ正解，学習者 D に助詞等の間違いがややあった。

しかしながら，ロールプレイにおいては，大きな差が出た。以下，学習者 E のロールプレイを文字化したものが，⑻である。E1～ E5のターンが学習者 E，ロールプレイ相手の学習者のターンが Q1～ Q4である。

⑻ 学習者 E の発話（E1～ E4） （ □ はロールプレイの目的地を表す）

Q1：（駅にいる）すみません，市民運動公園へ行きたいんですが，どうやって行ったらいいですか。

E1：駅の前に，あの，あ，駅の前に，まっすぐ，４つ目，４つ目の交差点をわたると，さんつ目の交差点をわたって，次の交差点を右に曲がると，次の交差点を曲がって，まっすぐ行くと，市民運動，市民運動公園，右に，市民運動公園がありますよ。

Q2：すみません。４つ目の交差点を左に曲がって，ですか。

E2：４つ目の交差点じゃなくて，さんつめの交差点を渡って。

Q3：右に曲がって？　左？

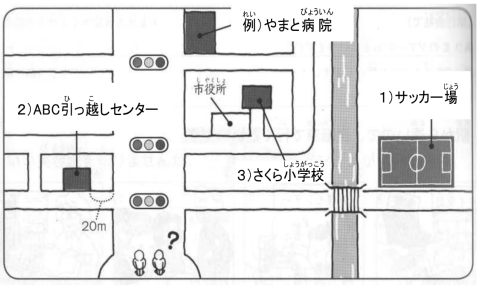
E3：次の交差点を右に曲がって。

Q4：左に曲がって？　あとで右に？

E4：あー，あとで右に 市民運動公園 がありますよ。

＜４・５課　まとめ試験　筆記の一部＞

5．例のように文を作りなさい。　/12



例）A：あのう、やまと病院はどこにありますか。
B：＿＿3つ目の交差点を渡ると、右にあります＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。

1）A：すみません、サッカー場はどこですか。

B：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。

2）A：すみません、ＡＢＣ引っ越しセンターはどこにありますか。

B：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。

3）A：あのう、さくら小学校はどこですか。

B：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿、市役所があります。その角を

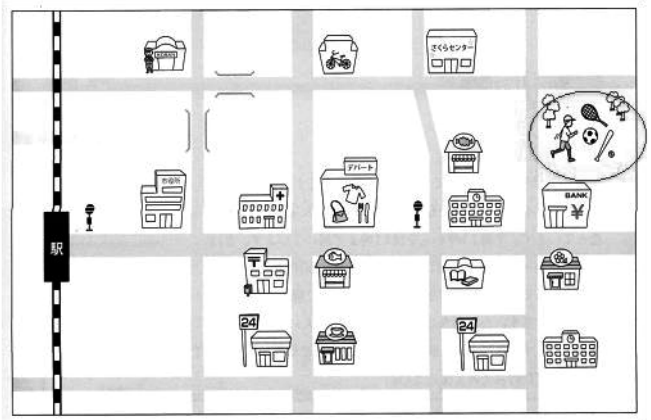
＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。

＜ロールカード＞

B　あなたはこの町に住んでいます。Aさんから電話が来ました。

1-b）Aさんがいる場所を聞いて、そこから市民運動公園までの道を教えてください。

2-b）Aさんが行き方を確認しますから、まちがっていたら直してください。



［E1の正答例：駅の前をまっすぐ行って，４つめの交差点を左に曲がると，右に 市民運動公園 がありますよ。］

上記の発話で，学習者Ｅは言いよどみと言い直しが多く，「右」と「左」も間違えていた。「４つめの交差点」が正解で，最初はそのように発話したのだが，途中から「さんつめ」と繰り返していた。筆記試験では正しく書けるものの，同日の口頭試験では上記のようであり，運用レベルには達していないことがわかる。

一方，学習者Ａは口頭試験でも正しく道案内ができた。学習者Ｂはわずかに間違いがあり，学習者Ｃは間違えはあるものの，いくつかは自分で間違いに気づき，すぐに訂正ができる状態であった。学習者Ｄは，筆記とほぼ同様のパフォーマンスであり，助詞の間違いがあった。上記E1に相当するターンの，学習者Ａ，Ｂ，Ｃ，Ｄの発話を⑼に記す。

⑼ 道案内

（ ［　　］ はロールプレイの目的地，【　　】はペアの発話を表す。~~~は不要な繰り返し，~~取り消し線~~は誤用を表し，その後ろの（→　　）内に正用を**ゴシック体**で示した。足りない発話は＜　　＞で追加した。）

学習者Ａ：あー，駅にいますか。ああ，わかりました。駅からまっすぐ行って，４つ目の交差点を左に曲がって，まっすぐ行くと，右に 市民運動公園 があります。

学習者Ｂ：そっか，えっと，あの市役所のほう~~は~~（**→へ**），まっすぐ行って，３つ目の交差点を左に曲がって，次の交差点を右に曲がると，左に さくらセンター がありますよ。

学習者Ｃ：あ，えー図書館へ行ったら，最初，市役所，見えますか。
【あー市役所，見えませんが……。あ，あ，見えます！】
じゃ，市役所の前~~に~~（**→から**），３つ目の交差点をまっすぐ行って，行くと，右に＜**曲がると，左に**＞ 図書館 がありますよ。

学習者Ｄ：はい，わかりました。駅から３つの交差点をまっすぐ行って，この道をまっすぐいって，３つの交差点を左に曲がって。
【それで，どこに行くんですか。】
それで，次の交差点を＜**右に曲がると，左に**＞ さくらセンター があります。あー。

４）発話の聞きとり

モノローグ①～⑤に関しては，それを聞いて質問する，質問に答える，という課題があり，それらを「会話」として評価した。モノローグやロールプレイと異なり，事前準備ができないことから，相手の発話をきちんと聞きとり，適切に答える必要がある。学習者ＡとＢは，最初のころは，相手のモノローグに対しての質問がずれていたり，質問に対しての答えがずれる

ことがあったが，だんだんと修正され，学期の最後には，そうしたずれは生じなくなった。

やりとりのずれが目立ったのは，学習者D，Eであった。まとめ試験　2・3課「日本に来て買ったもの」を例に挙げる。学習者Dは，日本に来てから買ったものについて説明し，それを聞いた相手からの質問に答えた。以下は，モノローグの内容と質問への受け答えである。

＜学習者Dが話したモノローグの内容＞　（○○は，国名）

日本へ来てから私はフライパンとスマートフォンを買いました。グルメシティでフライパンを買いました。寮で私たちは○○料理を作りました。○○料理はおいしそう。私たちは食べすぎましたので，おなかがいっぱいでした。＜後略＞

（10）学習者Dの受け答え：D1～ D5がDの発話，Q1～ Q5は相手クラスメートの発話

（○○は国名，△△はDの名前）

Q1：毎日，自分で料理を作りますか。	
D1：毎日，私たちは○○料理を作りました。	←ずれ①
Q2：私たちは，△△さんと友達？	
D2：ルームメイト。ルームメイトは○○人。	←ずれ②
Q3：じゃ，△△さんは本当に料理が上手？　自分で。	
D3：私は上手じゃない。友達は上手。	
Q4：そっか，いいな～。じゃ，ですから，あまりレストランへ行かない？	
D4：レストラン……	
Q5：いつも寮で晩ごはんを食べます？	
D5：はい。食べます。	

Q1に対する答えでは，自身のことを聞かれたにも関わらず，「私たちは」で答えている。また，「私たち」は友達か，という問いに対しての答えもずれたものとなっている。モノローグ用に自分が準備した文で答えてしまったため，相手の質問に合った応答ができていない。

同じく学習者Eも不自然なやりとりとなった。以下は，会話の相手のモノローグの内容と学習者Eがそれを聞いた上で行った質問である。

＜対話相手が話したモノローグの内容＞

日本に来てから，買ったものはピンク色の傘です。日本ではたくさん雨が降ります。でも，私の国では，雨が1年に2回ぐらいしか降らないので，傘を持っていませんでした。デパートに行った日に雨が降ったので，はじめて傘を買いました。とてもうれしかったです。

（11）学習者 E の質問：E1～ E5が E の発話，A1～ A5がモノローグをした人の発話

（○○は国名，△△は対話相手の名前）

E1：△△さん，どうして，あなたは傘をいります？	←モノローグにある情報①
A1：もう１回お願いします。質問。	
E2：どうして，あなたは傘をいります？	←モノローグにある情報②
A2：いります？○○で？　日本で？	
E3：日本で。	
A3：日本でたくさん雨がふります。	
E4：傘は大切ですか。	
A4：はい。とても大切です。	
E5：○○，どうして傘をもっていない？	←モノローグにある情報③
A5：雨がぜんぜん降りない。毎年，たぶん１回，２回ぐらい。私の国。	
＜後略＞	

学習者 E の質問内容は，すべて相手のモノローグの中で話した情報であった。学習者 E は，予め準備ができない即興会話では，関連質問をすべき場面で同様の失敗が繰り返された。

4.2　プロフィシェンシーはどのように育ったか

4.1では，学習者 A，B，C，D，E の口頭試験結果の特徴について考察した。その上で，彼らがプロフィシェンシーを育てる上で，どのように成功したか，または苦労したかを4.2で考察する。プロフィシェンシーの育つ以下の過程に沿って考察する。

①「できない」ことの気づき→②深い理解→③知識の顕在化→④知識の自動化
（⑤談話構成）

⑴ ①「できない」ことの気づき

学習者 A，B，C，D，E のいずれも，①「できない」ことの気づきについては，成功している。学習者 A，B，D は，＜図３＞でいう成功例①のケース，すなわち，「うまく言えなかった。どうにか意図は通じたけれど，もっと適切な形式があるようだ」に相当することが多かった。学習者 C，E は，成功例②「適切な形式は既習だったのに，この課題に使えることがわからなかった。あるいは，思い出せなかった」ケースが多かった。

⑵ ②深い理解

学習者 D は，ここで苦労していることが幾度かあった。「言ってみよう―別冊」で十分に理解できないまま「言ってみよう―本冊」に流れてしまうことがよくあった。また，宿題をチェックすると，間違えた形式で練習していることがあり，意味と言語形式とのつながりが理解できていないことがうかがえた。クラスでは日本語で状況説明をし，時々英語を補助的に用いていたが，英語だけでは不十分だった可能性がある。また，該当学期の授業では，インプット処理指導のタスクが十分とは言えなかった。３節に授業の流れを記したが，「５．チャレンジ！」のあと，すぐにアウトプットのための練習，「６．言ってみよう―別冊」と「７．言ってみよう―本冊」に入ってしまう。インテイクにつながる練習をより多く取り入れる必要があった。

⑶ ③知識の顕在化

授業では，教科書の「言ってみよう」以外の練習を必ず用意し，複数の文脈を与えるようにした。また，週１回，教科書メインの授業の流れとは別に，教科書に該当する言語表現と重な

るものを含む『初級毎日の聞きとり50日（下）』を用い，追加の練習をした。５名ともそれに積極的に取り組んだが，学習者Ｄは，全ての課題でやや苦労した。筆記の宿題でも，学習者Ｄに間違いが目立った。学習者Ｃ，Ｅも課題により，理解不足による間違いがあった。

⑷ ④知識の自動化

「もういちど聞こう」『初級　毎日の聞きとり50日（下）』では，音読，シャドーイング，リピーティング，ディクテーションを行った。５人とも課題には熱心に取り組んだ。学習者Ａ，Ｂは時間内にほぼ完璧にできた。学習者Ｃ，Ｅは，やや間違いが見られた。学習者Ｄは課題を行うのに時間がかかり，終わらないこともあった。学習者Ｄの場合は，十分な理解につながらないうちに，自動化への練習をしなければならないことが多く，なかなか定着に繋がらなかった。できる学習者にしても，知識の自動化は，学習してすぐに起こるものではないため，飽きさせずに，くり返し練習させる工夫が必要である。

⑸ ⑤談話構成

モノローグにおいて，学習者Ａ，Ｂは，談話レベルでの型の理解が十分であり，特に学習者Ａは，教師が例示した型をうまく利用し，それを自分なりにアレンジして用いることが多かった。学習者Ｂは，Ａほど忠実に教師の型をまねることはなかったが，大枠で外れることはなく，談話の流れとして不自然な点が見られなかった。学習者Ｃは，教師の例示した談話の型を理解しようとするよりも，与えられた課題から伝えたいと意欲の沸いたことを細かく発話することが多かった。結果，課題から外れたり，全体として何を言いたかったのか分かりにくいことが多かった。「伝わらない」ことの挫折よりも，「どうにか理解してもらおう」と四苦八苦する様子が頻繁に見られた。学習者Ｃの発話意図を汲み取って，教師の示した型で再構築して提示しても，それを用いようという意欲にはあまり繋がらなかった。学習者Ｄ，Ｅも，教師の例示に注意を払う様子があまりなかった。

ロールプレイにおいても，学習者Ａ，Ｂは，最終的には教科書で学習した流れで対話を進めようという姿勢が見られた。学習者Ｄ，Ｅは，学習した流れで対話を進めようという意図は見えたが，理解が不十分だった。学習者Ｃは，学習した流れを用いずに対話を進めようとする傾向があった。談話を理解させる工夫がもっと必要であった。授業で例示はしたものの，それを利用し，応用することを積極的に推奨しなかったことは反省点である。学習者Ｃは，教師の例示と自分の談話が似ていると「先生のまねをしていてよくない」と判断した可能性もある。あるいは，「先生のまねをするのはつまらない」と感じたのかもしれない。談話の型を踏襲することの重要性を理解させる工夫が必要であった。

4.3　プロフィシェンシーと言語知識

このクラスでは，学期の開始時と終了時に，教科書15課の『できる』がどのくらいできるか自己評価させた。評価は，「◎：よくできる，○：だいたいできる，△：あまりできない，×：できない」の４段階で行わせた。＜表３＞の矢印の左が学期開始時，矢印の右が学期終了時の自己評価である。

学習者ＡとＢは，自己評価において，15課中14課で評価が上がった。一方，学習者ＣとＤ

は変化に乏しく，学習者Eは，反対に悪くなっている課のほうが多かった。フォローアップインタビューでは，学期開始時に「できる」と思っていたことが，実際にやってみると「できない」ことに気がついたため，と答えていたので，「できない」ことの気づきが大きく，そこから「できる」へとうまく伸ばせられなかったようである。

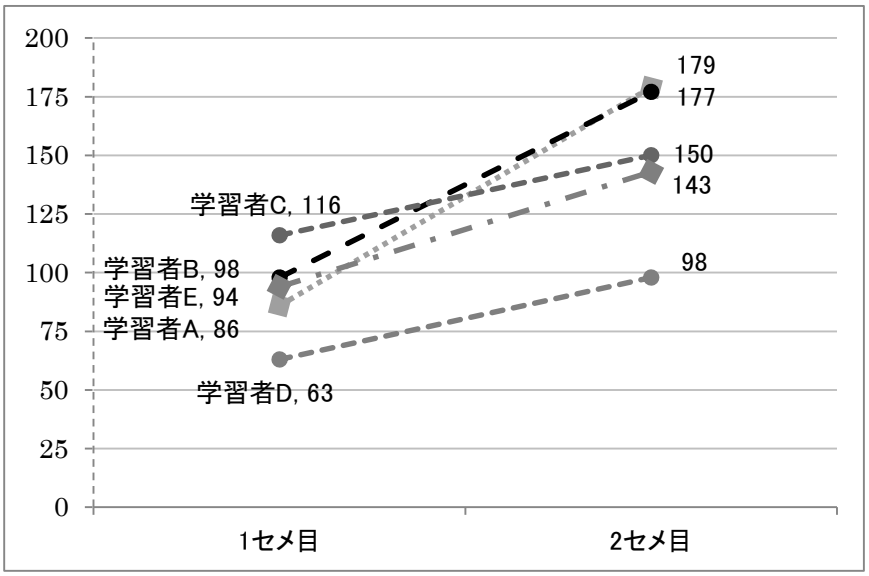
表３　『できる』自己評価

	1課	2課	3課	4課	5課	6課	7課	8課	9課	10課	11課	12課	13課	14課	15課	上達	悪化
A	◎→◎	△→◎	△→◎	○→◎	○→◎	○→◎	△→○	○→◎	△→○	△→◎	△→○	×→○	△→○	△→○	×→○	14	0
B	△→○	○→◎	×→○	△→○	×→○	△→○	×→○	○→○	×→○	×→○	×→○	×→○	×→○	×→○	×→△	14	0
C	◎→◎	◎→◎	○→◎	○→○	○→○	○→○	○→○	○→◎	○→○	○→○	○→○	○→○	○→○	○→◎	○→○	3	0
D	◎→◎	◎→◎	○→○	○→○	○→○	○→○	○→○	○→○	○→○	○→◎	○→◎	○→○	○→○	○→○	△→○	3	0
E	○→○	○→○	○→○	◎→○	○→○	○→○	△→○	○→○	○→○	○→○	○→○	○→○	○→○	○→△	○→△	1	3

このクラスでは，運用力を伸ばすことに力を入れたが，運用力を伸ばすことに成功した学習者は，平行して言語知識としての「文法・読解」力，「聴解」力も伸ばした。次ページ＜表４＞は，５名の学期開始時（１セメスター目）と次学期開始時（２セメスター目）のプレースメントテストの結果である。プレースメントテストは，「文法・読解」と「聴解」の２科目の筆記試験で200点満点である。

運用力の自己評価で伸びの大きかった学習者A, Bは，筆記試験においても伸びが著しかった。運用力を伸ばすためには，それの裏打ちとなる言語知識は絶対的に必要である。言語知識を伸ばして，その次の段階で，運用力を伸ばそうとするのではなく，最初から運用力を伸ばすことを目的とすることで，必然的に言語知識の強化も図れることとなる。

表４　プレースメントテスト結果



5．まとめと今後の課題

本稿では，プロフィシェンシーを伸ばすための授業において，実際にどのように学習者が運用力をつけていったかを考察した。該当学期の授業では，インテイクに繋がる練習が十分でなかったことが反省点である。教科書を用いた一斉授業では，全員が理解するのを待ってから先へ進むことはまれで，予定表通りに，大半の学習者がわかれば進んで行ってしまう傾向が強い。それでは授業の流れの中で理解が不十分だった学習者はずっと理解不十分のままである。理解の早い学習者も，理解がゆっくりの学習者も，ともに飽きることなく興味を維持しつつ，深い理解に繋がるタスクが必要である。知識の自動化までを授業で全学習者に到達させることは容易ではないが，インテイクまでの過程をより丁寧にすることで，その後の練習を全員にとって意味あることにできるはずである。また，プロフィシェンシーを上手に伸ばしている学習者が談話構成として教師の例示を上手に利用していたことから，談話構成の重要性について十分に理解させる工夫が必要であるとわかった。談話構成をメタ言語化して伝えたり，図やチャートを使うなどして，構成の重要性を知らすべきであった。今後はそういったことを改善し，よりよい授業活動としたい。

本稿では，「できない」ことに気がつかない，あるいは，気がついてもその後の学習への意欲に繋がらない学習者への対応については考察しなかった。今後の課題である。

注

1）筆者の西山，外崎の他に，上原久美子氏，斉木ゆかり氏の４名でこのクラスを担当した。
2）学生14名の国籍の内訳は次のとおりである（カタール３，サウジアラビア２，クウェート１，UAE１，デンマーク１，中国１，台湾１，ペルー１，ベトナム１，タイ１，アフガニスタン１）。
3）村野井（2006）は，「言語運用の面で『つまずく』ことによって，学習者の注意が言語形式に向けられる（p.89）」とし，英語学習者が英語で日記を書く際に，後悔の念を表すために仮定法過去完了がうまく出てこなかったりする例を挙げている。
4）図の煩雑化を防ぐため，「談話構成」については図から外した。
5）他に，教科書と連動した読解と作文の授業が週１回あり，読解では逐語読みだけでなく，文章の構成を考えさせる読み練習を，作文では，談話構成力を付ける練習を行った。また，毎日30分間の漢字学習の時間を設けた。週１回，『できる日本語』とは連動しない聴解の時間もあり，そこでは聴解ストラテジーを身につける練習をした。
6）教科書の１～７課学習後に「中間試験」，８課～15課学習後に「期末試験」を実施した。「まとめ試験」は，２課毎に行った文法テストをさし，口頭試験は文法テストと同日に３回実施した。なお，まとめ試験全てに口頭試験を設けなかったのは，スピーチコンテストや異文化理解講座での発表といった他の口頭発表の機会があったことや，試験の形ではない口頭発表などで評価の対象としなかったためである。

教科書・教材

『できる日本語初中級　本冊』嶋田和子監修・できる日本語教材開発プロジェクト著，アルク．
『できる日本語初中級　わたしの文法ノート』 嶋田和子監修・できる日本語教材開発プロジェクト

著，凡人社.

『できる日本語初中級　わたしのことばノート』 嶋田和子監修・できる日本語教材開発プロジェクト著，凡人社.

『初級日本語聴解練習　毎日の聞きとり50日（下)』宮城幸枝・三井昭子・牧野恵子・柴田正子・太田淑子著，凡人社.

参照文献

阿部由美子・山森理恵・外崎淑子（2015）「『できる日本語初中級』を用いての日本語授業の ICT 化への取り組み―行動目標達成をより効果的に進めるために―」『東海大学紀要　国際教育センター』第５号，pp. 59-76.

門田修平（2012）『シャドーイング・音読と英語習得の科学：インプットからアウトプットへ』コスモピア

小柳かおる（1998）「条件文習得におけるインストラクションの効果」『第二言語としての日本語の習得研究』第２号，第二言語習得研究会，pp.1-26.

牧野成一（2008）「OPI，米国スタンダード，CEFR とプロフィシェンシー」鎌田修・嶋田和子・迫田久美子（編）『～真の日本語能力をめざして～　プロフィシェンシーを育てる』凡人社，pp.18-37.

村野井仁（2006）『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店

迫田久美子（2008）「プロフィシェンシーを支える学習者の誤用―誤用の背景から教え方へ－」鎌田修・嶋田和子・迫田久美子（編）『～真の日本語能力をめざして～　プロフィシェンシーを育てる』凡人社，pp.156-179.

山内博之（2005）「話すための日本語教育文法」野田尚史（編）『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版，pp.147-165.

Van Pattern,B and Cadierno,T.（1993）Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp.225-243.