

構成的グループ・エンカウターの効果について —留学生中心のクラスと日本人学生中心のクラスの比較—

黄 潔・林 伸一

1-1. 話すことに関する教育の現状

1960年代の後半から、外国語教育において、コミュニケーション能力の育成を重視するコミュニケーションティブ・アプローチ (Communicative Approach: 以下 CA) が提唱されてきた。高見澤 (2004) によると、CA は学習者中心、発話意図の伝達、話し手が伝えたい真意を重視している教授法だとされている。だが、日本語教育現場では、日本語能力試験 (the Japanese-Language Proficiency Test 以下: JLPT) によって学習者の能力を判定することが多い。しかも、JLPT は「文字語彙・文法・読解・聴解」の4項目しかテストしていないので、学習者の話す力があまり重視されているとは言えない。

JLPT の N1 (一級) に合格し、上級の日本語能力を持っていると認定された学習者の中にも、実際に日本語で会話する時、なかなか流暢に自分の意思を伝えられない場合がある。そのため、学習者の話す力を向上させるために、CA を日本語教育に取り入れる必要がある。

また、日本語学習者だけではなく、日本語母語話者にとっても日本語の話す力を育てなければならないと思われる。有元ら (1996) は「日本人のコミュニケーションのあり方とは、①積極的にコミュニケーションを図る態度に欠けること、②自分の意志を明確に主張しないこと、③論理的な表現を好まず、曖昧な表現を多用すること、などに集約される」と指摘している。これらの日本人の言語習慣が「言わぬが花」「沈黙は金なり」というような伝統的な文化の中では美德とされていたかもしれないが、国際化が進展している現代では改善する必要がある。

浅松 (2003) は、「日本あるいは日本人が国際社会において期待される役割を十分果たすためには、多くの日本人が国際社会において必要とされる言語運用能力を高めることが不可欠である」としており、日本人対象の日本語の授業でも話すことが重視される教授法を取り入れる必要があると考えられる。

1-2. 研究の目的と意義

言語能力の評定は、学習者がその言語についてどれくらい知っているかによるのではなく、その言語で、どのような会話活動が、どのように、どれだけできるかということが大事なポイントである。構成的グループ・エンカウター (Structured Group Encounter 以下: SGE) は CA と「コミュニケーション重視」という理念を共有し、実際の会話のチャンスが多く、様々なエクササイズの実施を通して、参加者は自分で言いたい内容を考え、言いたい表現を選び、音声に出して相

手に伝えるという話すプロセスを辿ることができる。さらに、文法能力、社会言語能力、談話能力、ストラテジー能力などのコミュニケーション能力をも向上させられる。以上の観点から、SGEを日本語の授業に取り入れると、実際の会話能力に欠ける日本語学習者にとっても、日本語母語話者にとっても「話す力」を育てることに役立つと考えられる。

本稿のエクササイズでは、参加者が楽しみながら、「話すこと」に慣れていき、抵抗感を軽減させ、制限時間内の話す力を高めることを目的とする。また、参加者の振り返りシートから得られた量的データに基づいて分析を行い、SGEが取り入れられる授業の実像を明らかにする。これによって、日本語教育の授業の改善に役立つ資料になれば幸いである。

1-3. 先行研究

1-3-1. 話すことについて

「話す」というのは言語使用の4技能「聞く・話す・読む・書く」の1つである。「聞く・読む」がインプット(input)であり、「話す・書く」がアウトプット(output)である。

木田ら(2007)は、話すことのプロセスを「①言いたい内容を考える。②どのように言うかを考える。③実際に言う」と整理している。木田ら(2007)は、コミュニケーション能力と話す技能について、次の<表 1-1>のようにまとめている。

<表 1-1> 「コミュニケーション能力 (communicative competence) と話す技能」

	能力の定義	関連する技能や知識
文法能力	言語を文法的に正しく理解し使用する能力	文法規則、語彙、発音（イントネーション、アクセント）、文字・表記
社会言語能力	相手との関係や場面に応じて、いろいろなルールを守って言語を適切に使用する能力	相手や場面によるスピーチスタイルの選択、話題の選択、非言語行動
談話能力	談話を管理し、組み立てることができる能力	会話の開始・継続・終了の仕方、あいづちの打ち方、話題の転換や展開の仕方、発言の順番とり
ストラテジー能力	コミュニケーションがうまくいかなかったときに、自分や相手の発話をコントロールして修復する能力	自分の発話の調整（ほかの表現への言い換え、説明、母語使用）相手への援助要請（聞き返し）

コミュニケーションには言語コミュニケーションと非言語コミュニケーションとがあるが、本稿では言語コミュニケーション、すなわち「話すこと」について検討する。

1-3-2. SGE とは

グループ・エンカウンターには、非構成的グループ・エンカウンターとSGEの2種類がある。SGEはカリフォルニア州エスリン研究所で始まったオープン（折衷的）エンカウンターを発展さ

せ、日本において、國分康孝・久子に命名され、1970年代後半から提唱・実践され始めた。

林(2011)はSGEについて、「リーダーとともにエクササイズ(課題)を行なう集団的なカウンセリングの技法の一つである。エクササイズの時間・人数・内容を構成する点が特徴で、参加体験型の学習方法の一つと位置づけられる」と述べている。また、SGEのねらいについて、國分(2000)は「①人間関係をつくること、②人間関係を通して自己発見することである」と指摘している。

本研究は、SGEを日本語の授業に取り入れ、エクササイズ(課題)の内容、グループの人数、時間の枠を定めて行う。

1-3-3. SGEとCAについて

林(2008)は「日本語教育におけるCAの必要性が説かれているが、残念ながらその座標軸と明確な方法論を欠いたまま、かけ声ばかりが独り歩きしている」と指摘している。学習者中心、発話意図の伝達、話し手が伝えたい真意を重視している教授法はCAだと見られているが、いったいCAを実際にどのように日本語の授業に生かすのかということが明確にはされていない。

また、林(2008)は「CAが、構造主義言語学に対する批判として登場したからといって、一切の構造的・構成的な要素を排除しては、発展が望めないだろう。(中略)課題志向的(task-oriented)なワークショップを次々に実施し、短期間のうちにグループ内の人間関係を緊密にすることを目的にしているSGEは課題志向的(task-oriented)なCAの方法論として日本人学生のためだけでなく、留学生のためのクラスでも取り入れることができ、日本語の語学授業にも国語や道德その他の教科の学習にも有効である」と述べている。SGEは「コミュニケーションの重視」という点から見て、CAに適していると考えられる。また、境(2012a)は、SGEをタスク重視の教授法(task based interaction)と位置付けて、日本語教育におけるSGEの応用研究を実践し、成果と問題点を発表している。

1-3-4. SGEの実践研究

井手(2009)は、SGEを活用することで、4技能の1つである「書く」ことに対する苦手意識を克服させるための国語の授業実践をし、その結果を分析している。

庵谷(2009)は、「伝え合う力」の育成のためのSGEの実践研究を行い、「SGEは活用できる範囲が広く、(中略)『話す』『聞く』『書く』が国語科では中心となるため、授業に沿った形でSGEを取り入れることができる。しかし、国語科のみに留まらず、さまざまな教科で取り入れ、SGEの精神が学校全体に浸透することを期待する」としている。「伝え合う力」は「コミュニケーション能力」と言える。

深見(2010, 2011)は、時間制限内における発表力向上を目的とするSGEの実践研究をし、SGEの実践前後において、参加者に事前・事後アンケートを行い、事前・事後の比較により、参加者の時間制限内における発表力に関する自己評価値が高まったという結果を得ている。また、深見(2010, 2011)の分析では、エクササイズの回を増す毎に制限時間内での発表力に関する参加者の自己評価が緩やかに上昇していったことが分かった。

松尾(2011)は、自己表現力の向上を目指すSGEの実践研究を行い、エクササイズを数回実施後、自己表現に関する参加者の評価値が上昇していく傾向を報告している。

坂本(2011)は、自分の長所の発見や短所を受け入れることで自己肯定感を向上させることを目

的とする SGE の実践研究を実施している。

濱崎(2012)は、「自己アピールのためのグループワーク」をテーマに、就職活動に活かせる SGE のエクササイズを実施し、実践研究としてまとめている。

また、境(2012b)は、日本語教育における SGE の応用研究として、インタビュー「得意なこと・できること」を日本語の授業で実践し、その成果と問題点を発表している。

1-4. 研究方法・分析方法

1-4-1. エクササイズの実践

新しい教授法の効果を実践研究として実施する際に、当該教授法を実施する実験群と実施しない統制群の2群を設定し、両者の結果を比較して効果を検証するという方式が、古典的に行なわれてきた。ただし、厳密に均一の実験群と統制群を設定するのは現実的に困難であり、実際の授業運営の中での実験研究は難しい。本研究では山口大学人文学部 2010 年度前期の学部の専門科目「日本語学特殊講義」、外国人留学生対象の共通教育科目「日本語 VA」、大学院修士課程「日本語論 I」及び 2011 年度前期の「日本語 VA」で、エクササイズ①「インタビュー」、エクササイズ②「スピーチ」、エクササイズ③「ディスカッション」、エクササイズ④「ロールプレイ」をそれぞれ 4 回実施した。「日本語学特殊講義」の参加者に日本人が大部分であったため、本稿では「日本人中心の授業」とし、「日本語論 I」「日本語 VA」の参加者に留学生の割合がかなり高かったため、「留学生中心の授業」とした。つまり、実験群と統制群という二群ではなく、「日本人中心の授業」と「留学生中心の授業」という対比的な 2 群において、同じエクササイズを実施して、その反応を比較し、4 つのエクササイズについての対比的な 2 群の反応を調べるという研究方法を用いた。

また、「日本人中心の授業」と「留学生中心の授業」の参加者に対して、SGE 実施前と実施後の効果測定を事前アンケートと事後アンケートという形で測定し、その差異について検討した。

1-4-2. エクササイズの振り返りシートの分析

各エクササイズ終了後、振り返りシート（別添資料 1）により、参加者は自己評価を行なった。振り返りシートには各設問に「よくあてはまる(5点)」～「まったくあてはまらない(1点)」の 5 段階評価で答えるものと自由記述欄を設けた。5 段階評価で答える各設問の内容は以下の 9 項目である。括弧内は各設問を簡略化した表示である。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">① 本エクササイズは自分の話す力を上達することに役立った。(役立った)② 積極的に話すことができた。(積極性)③ 自信を持って話すことができた。(自信)④ 簡潔に話を要約することができた。(要約)⑤ 制限時間内で、伝えたいことが伝えられた。(制限時間)⑥ 筋道を立てて話すことができた。(筋道)⑦ 状況に応じて臨機応変に話すことができた。(臨機応変)⑧ 自分なりに工夫して話したところがあった。(工夫)⑨ 楽しんでエクササイズに参加できた。(楽しかった) |
|---|

以上の各項目に対する参加者の評価をグレード・ポイント・アベレージ (Grade Point Average 以下 GPA) 式に算出した。その際、小数点第 2 位を四捨五入した。

本稿における GPA の算出方法

$$\text{GPA} = \frac{(\text{5 段階評価の各点数} \times \text{その点数を選んだ参加者の人数}) \text{の総数}}{\text{参加者総数}}$$

2-1. エクササイズ①「インタビュー」の実施

山口大学人文学部で、事前に大まかな質問事項を決めておくという半構造化インタビューの方法を用い、エクササイズ①「インタビュー」を 4 つの授業で実施した。①「インタビュー」の参加者の振り返りシートから得られた 5 段階評価における量的データを日本人中心の授業と留学生中心の授業とに二分して、比較し分析した。

テーマ インタビュー：「好きなこと・得意なこと」

実施日時

2010 年 6 月 1 日 (火) 5・6 時限	日本語学特殊講義 (前期)	→	日本人中心の授業
2010 年 6 月 3 日 (木) 1・2 時限	日本語 VA (前期)	}	留学生中心の授業
2010 年 6 月 23 日 (水) 3・4 時限	日本語論 I (前期)		
2011 年 4 月 14 日 (木) 1・2 時限	日本語 VA (前期)		

実施対象 参加者合計 64 名 (国別内訳：日本人 39 名、留学生 25 名)

<表 2-1> 日本人中心の授業の参加者内訳 (単位：人)

	2 年	3 年	4 年	社会人	留学生	合計
男性	2	1	0	1	0	4
女性	14	10	0	1	3	28
合計	16	11	0	2	3	32

* 社会人は開放授業の受講者を指す。参加者の国別内訳：日本人 29 名、留学生 3 名 (中国 2 名、韓国 1 名)。日本人の内訳：学生 27 名、社会人 2 名。

<表 2-2> 留学生中心の授業の参加者内訳 (単位：人)

	2 年	3 年	4 年	院 1 年	留学生	合計
男性	0	1	2	1	5	9
女性	3	1	2	0	17	23
合計	3	2	4	1	22	32

* 留学生は現在大学や大学院に籍を置いても、留学生と区分。参加者の国別内訳：日本人 10 名、留学生 22 名 (中国 18 名、中国台湾 1 名、韓国 2 名、アメリカ 1 名)。

- ねらい**
- ① 日本語の話す力を向上させる。
 - ② 制限時間を意識して話すことに慣れる。
 - ③ 簡潔に要約する能力を高める。

所要時間 約 30 分

- 実施手順**
- ① 質問が書かれた用紙(別添資料 2)を配る。
 - ② エクササイズの目的・ねらいを説明する。
 - ③ 二人一組のペアを作る。
 - ④ 片方が配布用紙に書かれた 9 つの質問に沿って相手にインタビューする。(5 分間)
 - ⑤ ④を役割交替して行う。(5 分間)
 - ⑥ 片方が相手の述べたものを簡潔にまとめる。(1 分間)
 - ⑦ ⑥を役割交替して行う。(1 分間)
 - ⑧ 二人でシェアリングをする。(2 分間)
 - ⑨ 全体でシェアリングをする。
 - ⑩ 振り返りシートに記入する。

2-2. エクササイズ②「スピーチ」の実施

山口大学人文学部で実施したエクササイズ②「スピーチ」の 4 回分の参加者の振り返りシートから得られた 5 段階評価における量的データをそれぞれ、日本人中心の授業と留学生中心の授業とに二分して、比較し分析する。

テーマ スピーチ：「先週の出来事」

実施日時

2010 年 6 月 8 日 (火) 5・6 時限	日本語学特殊講義 (前期)	→	日本人中心の授業
2010 年 6 月 10 日 (木) 1・2 時限	日本語 VA (前期)	}	→ 留学生中心の授業
2010 年 6 月 23 日 (水) 3・4 時限	日本語論 I (前期)		
2011 年 4 月 21 日 (木) 1・2 時限	日本語 VA (前期)		

実施対象 参加者合計 59 名 (国別内訳：日本人 35 名、留学生 24 名)

<表 2-3> 日本人中心の授業の参加者内訳 (単位:人)

	2 年	3 年	4 年	社会人	留学生	合計
男性	0	1	0	1	0	2
女性	14	9	0	1	2	26
合計	14	10	0	2	2	28

* 社会人は開放授業の受講者を指す。参加者の国別内訳：日本人 26 名、留学生 2 名 (中国 1 名、韓国 1 名)。日本人の内訳：学生 24 名、社会人 2 名。

<表 2-4> 留学生中心の授業の参加者内訳 (単位:人)

	2年	3年	4年	院1年	留学生	合計
男性	0	1	2	1	5	9
女性	3	0	2	0	17	22
合計	3	1	4	1	22	31

*留学生は現在大学や大学院に籍を置いているが、留学生と区分。参加者の国別内訳：日本人9名、留学生22名（中国18名、韓国3名、ブラジル1名）。

- ねらい**
- ① 日本語の話す力を向上させる。
 - ② 制限時間を意識して話すことに慣れる。
 - ③ 簡潔に要約する能力を高める。

所要時間 約30分

- 実施手順**
- ① エクササイズ③の目的・ねらいを説明する。
 - ② 二人一組のペアを作る
 - ③ 先週の出来事を思い出す。(1分間)
 - ④ 1人が「先週の出来事」について話し、もう1人は相槌を打ちながら静かに聞く。(2分間)
 - ⑤ 聞き手が聞いたことを要約して1分間で話す。(1分間)
 - ⑥ 交代して繰り返す。(2分間+1分間)
 - ⑦ 二人でシェアリングする。(2分間)
 - ⑧ 全体でシェアリングする。
 - ⑨ 振り返りシートに記入する。

2-3. エクササイズ③「ディスカッション」の実施

エクササイズ③「ディスカッション」の4回分の参加者の振り返りシートから得られた5段階評価における量的データに基づいて分析を行い、エクササイズ③の成果と問題点を明らかにする。

なお、エクササイズ③「ディスカッション」の実施のねらいはエクササイズ①②と同じく制限時間内の話す力・要約力の向上であったが、「男らしい」「女らしい」という時勢に敏感な「ジェンダー」に関わる主題が取り上げられたため、参加者の主要な関心事が「話す力を向上させる」ことより「男らしさ・女らしさ」というディスカッションの内容の方に焦点化された。しかも、参加者の振り返りシートからエクササイズ自体よりもジェンダーに関する自由記述が多く出現した。

テーマ ディスカッション：「男らしい・女らしいってなあに？」

実施日時

2010年7月6日(火) 5・6時限	日本語学特殊講義(前期)	→	日本人中心の授業
2010年7月15日(木) 1・2時限	日本語VA(前期)	}	→ 留学生中心の授業
2010年7月14日(水) 3・4時限	日本語論I(前期)		
2011年5月12日(木) 1・2時限	日本語VA(前期)		

実施対象 参加者合計 63 名（国別内訳：日本人 39 名、留学生 24 名）

＜表 2-5＞ 日本人中心の授業の参加者内訳 (単位：人)

	2 年	3 年	4 年	社会人	合計
男性	0	1	0	1	2
女性	12	13	5	1	31
合計	12	14	5	2	33

* 社会人は開放授業の受講者を指す。参加者の内訳：学生 31 名、社会人 2 名。

＜表 2-6＞ 留学生中心の授業の参加者内訳 (単位：人)

	2 年	3 年	4 年	院 1 年	社会人	留学生	合計
男性	0	1	1	1	1	4	8
女性	1	1	2	0	0	18	22
合計	1	2	3	1	1	22	30

* 社会人は開放授業の受講者を指す。留学生は現在大学や大学院に籍を置いている、留学生と区分。
参加者の国別内訳：日本人 8 名、留学生 22 名（中国 17 名、中国台湾 1 名、韓国 3 名、ブラジル 1 名）。

ねらい ① 日本語の話す力を向上させる。

② 制限時間を意識して話すことに慣れる。

③ 簡潔に要約する能力を高める。

所要時間 約 30 分

実施手順 ① エクササイズの目的・ねらいを説明する。

② 二人一組のペアをつくる。

④ ワークシート（別添資料 3）に書かれている 4 つの質問について、ペアでディスカッションする。（10 分間）

⑤ ペア的一方が、ディスカッションした内容を簡潔に要約して相手に話す。（1 分間）

⑥ ⑤を役割交代して行う。（1 分間）

⑦ 二人でシェアリングする。（2 分間）

⑧ 全体でシェアリングする。

⑨ 振り返りシートに記入する。

2-4. エクササイズ④「ロールプレイ」の実施

テーマ ロールプレイ：「卒業後の進路について助言を求める」

実施日時

2010 年 7 月 20 日（火）5・6 時限 日本語学特殊講義（前期） → 日本人中心の授業

2010 年 7 月 15 日（木）1・2 時限 日本語 VA（前期）

2010 年 7 月 14 日（水）3・4 時限 日本語論 I（前期）

2011 年 5 月 12 日（木）1・2 時限 日本語 VA（前期）

→ 留学生中心の授業

実施対象 参加者合計 63 名（国別内訳：日本人 39 名、留学生 24 名）

＜表 2-7＞ 日本人中心の授業の参加者内訳 (単位:人)

	2 年	3 年	4 年	社会人	留学生	合計
男性	0	1	0	1	0	2
女性	12	11	6	2	1	32
合計	12	12	6	3	1	34

* 社会人は開放授業の受講者を指す。参加者の国別内訳：日本人 33 名、留学生 1 名（韓国）。日本人の内訳：学生 30 名、社会人 3 名。

＜表 2-8＞ 留学生中心の授業の参加者内訳 (単位:人)

	2 年	3 年	4 年	院 1 年	社会人	留学生	合計
男性	0	0	1	1	1	4	7
女性	1	1	1	0	0	19	22
合計	1	1	2	1	1	23	29

* 社会人は開放授業の受講者を指す。留学生は現在大学や大学院に籍を置いているも、留学生と区分。参加者の国別内訳：日本人 6 名、留学生 23 名（中国 18 名、中国台湾 1 名、韓国 3 名、ブラジル 1 名）。

- ねらい**
- ① 日本語の話す力を向上させる。
 - ② 制限時間を意識して話すことに慣れる。
 - ③ 簡潔に要約する能力を高める。

所要時間 約 30 分

- 実施手順**
- ① エクササイズの目的・ねらいを説明する。
 - ② ペア作り、AB の配役を決める。ロールカード(別添資料 4)を配る。
 - ③ ロールカードの指示を読む。また、自分の役をどう演じたらいいかを考える。(3 分間)
 - ④ ペアでロールカードの指示に従いながら、ロールプレイを行う。(6 分間)
 - ⑤ 二人が実際に会話したものの重点を簡潔に要約する。(1 人ずつ 1 分間)
 - ⑥ 二人でシェアリングする。(2 分間)
 - ⑦ 全体でシェアリングする。
 - ⑧ 振り返りシートに記入する。

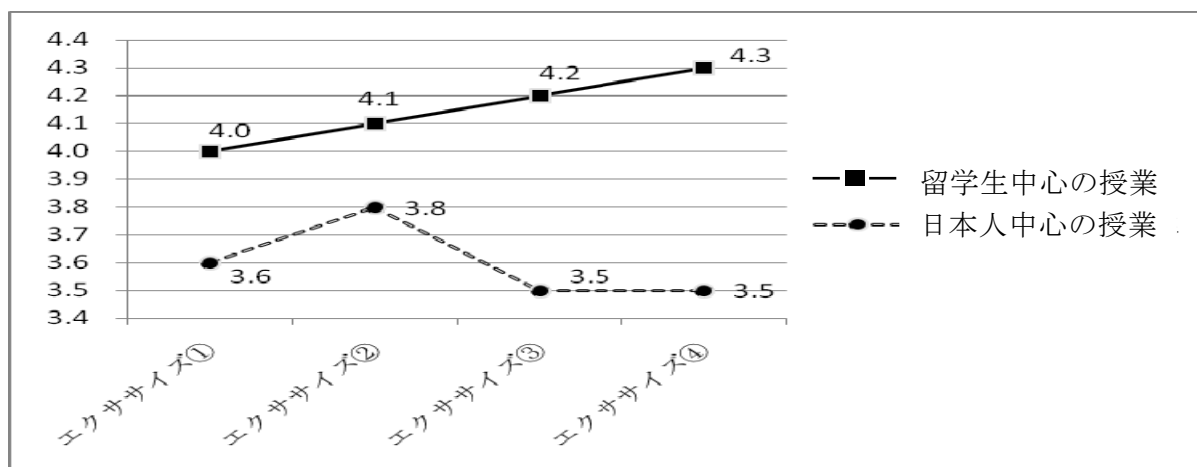
3. 振り返りシートの各評価項目の評価値の推移

エクササイズ①②③④の参加者の振り返りシートの 5 段階評価における評価値の差異を日本人中心の授業と留学生中心の授業とに分け、各評価項目毎に示す。さらに、その評価値の推移を折れ線グラフに示して考察する。

3-1. 項目①「役立った」における評価値の推移

<表 3-1>項目①「役立った」における評価値の推移

評価項目	授業	①インタビュー	②スピーチ	③ディスカッション	④ロールプレイ
①役立った	日本人中心	3.6	3.8	3.5	3.5
	留学生中心	4.0	4.1	4.2	4.3



<図 3-1>項目①「役立った」における評価値の推移

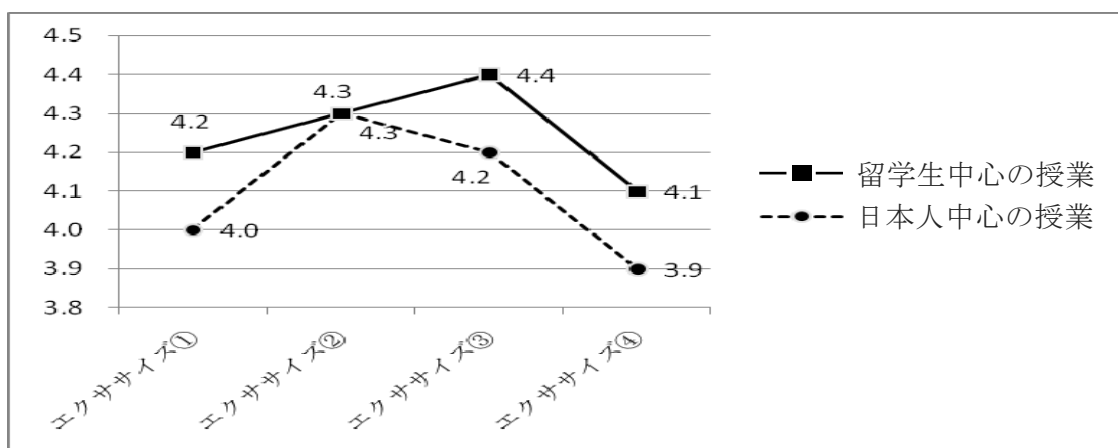
項目①「役立った」について、留学生中心の授業において、回を重ねるごとに評価値が徐々に上がっていく右肩上がりの推移を示した。留学生の参加者の方がエクササイズに参加し続ける中で、話すことに関するSGEが自分に役立つことを実感できたと思われる。日本人中心の授業において、エクササイズ②で評価が上昇したが、エクササイズ③④では評価値が下降した。日本人中心の授業から、エクササイズ③「ディスカッション」で取り上げられたテーマ「男らしい・女らしい」が今の時代に合わない、エクササイズ④「ロールプレイ」の役割、話す順序などの設定が詳細すぎ、やらされた感があるといったような参加者からの批判的意見が多く出された。これはエクササイズ③④について、日本人中心の授業における項目①「役立った」の評価値が下降した理由の一つであると考えられる。

また、ディスカッションやロールプレイに日本人が慣れておらず、自己主張や自己表現に苦手意識を持っている参加者がいたことも下降した一因であろう。

3-2. 項目②「積極性」における評価値の推移

<表 3-2>項目②「積極性」における評価値の推移

評価項目	授業	①インタビュー	②スピーチ	③ディスカッション	④ロールプレイ
②積極性	日本人中心	4.0	4.3	4.2	3.9
	留学生中心	4.2	4.3	4.4	4.1



＜図 3-2＞項目②「積極性」における評価値の推移

項目②「積極性」について、留学生中心の授業においてエクササイズ③までは評価が徐々に上昇したが、エクササイズ④では0.3ポイント下降した。日本人中心の授業において、②スピーチでは評価が上がったが、エクササイズ③④では評価値が下がっている。その理由もエクササイズ③のテーマの内容とエクササイズ④のロールカードの設定に関わると思われる。従って、③ディスカッションでは、参加者が拒否的にならない話題をテーマにし、④ロールプレイでは参加者がもっと自分の考えが話せる設定の方がよかったと思われる。また、日本人学生は留学生に比べると、エクササイズに対する積極性に乏しく②スピーチでは、留学生中心の授業と評価値が一致したが、それ以外は、下位の位置で推移していることがわかる。

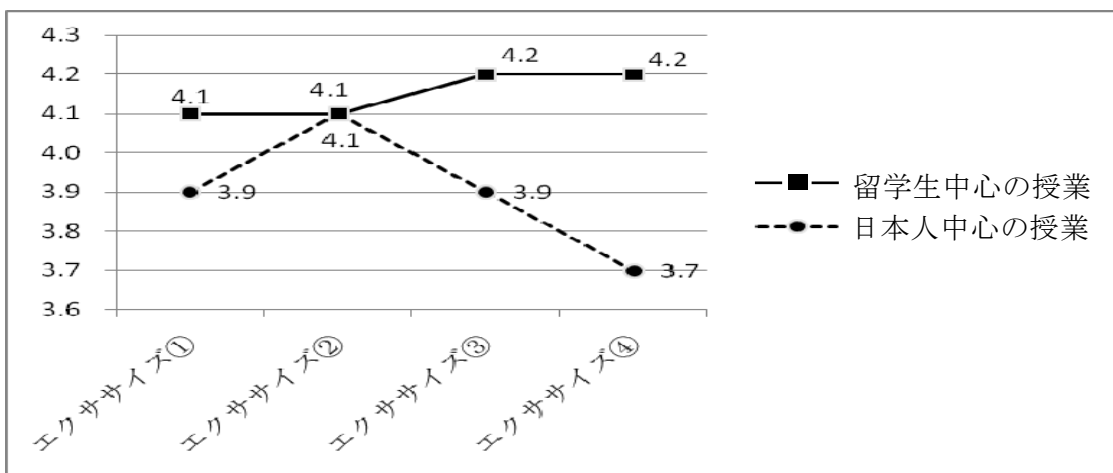
3-3. 項目③「自信」における評価値の推移

＜表 3-3＞項目③「自信」における評価値の推移

評価項目	授業	①インタビュー	②スピーチ	③ディスカッション	④ロールプレイ
③自信	日本人中心	3.9	4.1	3.9	3.7
	留学生中心	4.1	4.1	4.2	4.2

項目③「自信」について、留学生中心の授業において、全体的に見て評価が上昇した。話す時、自信を持つことが非常に大切である。自信があれば、自分が思うことを堂々と聞き手に伝えることができる。特に日本語学習者にとって、話す練習を通し、自信をつけ、間違いを恐れず、学んだ文法などを実際に口に出せることが大事である。

日本人中心の授業において、項目②「積極性」と同じく、項目③「自信」に関しても、エクササイズ③から評価値が下降した。エクササイズ③について、日本人参加者の中で、男らしさ・女らしさを話すことは、現代社会において禁止されているというビリーフを持ち、「時世に敏感なテーマなので難しかった」と感じた参加者が多かった。



＜図 3-3＞項目③「自信」における評価値の推移

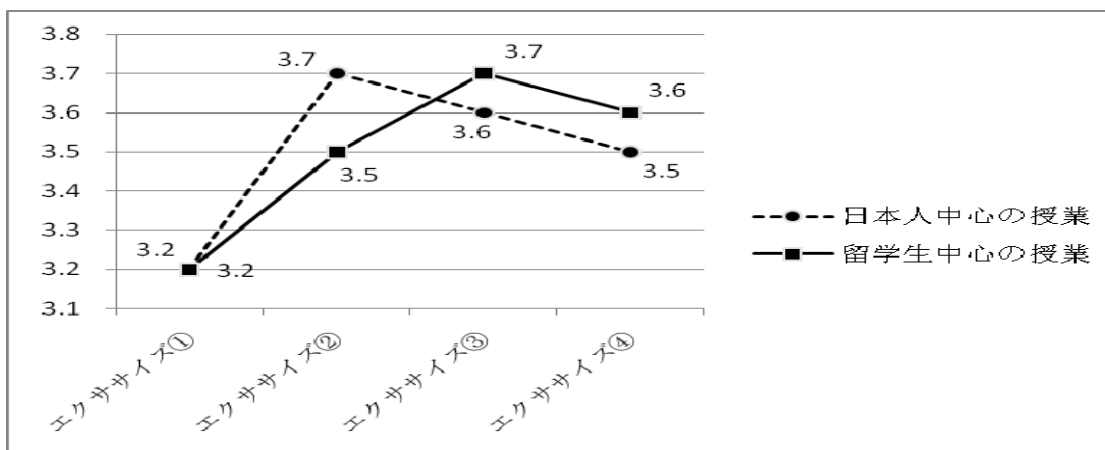
また、エクササイズ④「ロールプレイ」について、日本人中心の授業からペアの相手のロールカードの内容を知り得ないので、話のタイミングをはかるのが難しかったという参加者の自由記述が得られた。④ロールプレイでは、ロールカードの設定に従う都合上、相手の出方によって対応しなければならない。元々日本人学生が③ディスカッションや④ロールプレイなどの活動に慣れていないこともあって、相手がどんな出方をしてくるかが分からず、日本人参加者は不安を感じ、「自信」項目における自己評価が下がったと思われる。また、一般的に日本人学生は、留学生に比べて自己肯定感が低い傾向にあることが関係していると考えられる。

3-4. 項目④「要約」における評価値の推移

＜表 3-4＞項目④「要約」における評価値の推移

評価項目	授業	①インタビュー	②スピーチ	③ディスカッション	④ロールプレイ
④要約	日本人中心	3.2	3.7	3.6	3.5
	留学生中心	3.2	3.5	3.7	3.6

項目④「要約」について、留学生中心の授業において、エクササイズ③まで評価値が上昇したが、エクササイズ④で評価が下がった。一方、日本人中心の授業において、エクササイズ③④でまた評価が下降した。エクササイズ②は「ペアの相手の2分間スピーチした内容を1分間に要約する」、エクササイズ③は「10分間ディスカッションしたものを1分に要約する」という設定であったため、難易度の設定において適切でなかった可能性が考えられる。④ロールプレイの実施にあたっては、参加者に役割、状況、会話の順番などが書かれているロールカードを配った。そのロールカードが要約の下書きのようなものになるので、前3回のエクササイズより要約しやすい面があると予想したが、留学生中心の授業でも日本人中心の授業でも評価値が下がった点が意外であった。日本人参加者から「要約に関してもロールカードに書いてあることを言う形になってしまった」という記述が得られ、要約する時ロールカードに依存しすぎ、自分の力で話を組み立てながら要約できなかったため、「要約」項目に関する自己評価が低かったのであろう。

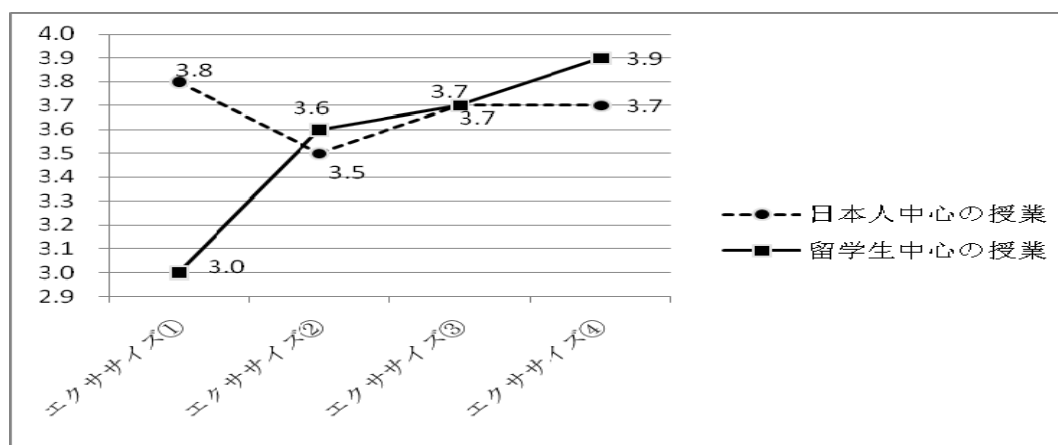


<図 3-4>項目④「要約」における評価値の推移

3-5. 項目⑤「制限時間」における評価値の推移

<表 3-5>項目⑤「制限時間」における評価値の推移

評価項目	授業	①インタビュー	②スピーチ	③ディスカッション	④ロールプレイ
⑤制限時間	日本人中心	3.8	3.5	3.7	3.7
	留学生中心	3.0	3.6	3.7	3.9



<図 3-5>項目⑤「制限時間」における評価値の推移

項目⑤「制限時間」について、留学生中心の授業において、エクササイズ①では評価が低かったが、その後、エクササイズの回を重ねる毎に評価が上昇していった。留学生中心の授業の参加者はSGEが取り入れられた授業に参加することを通し、制限時間内に話すことが上達したと実感できたようだ。

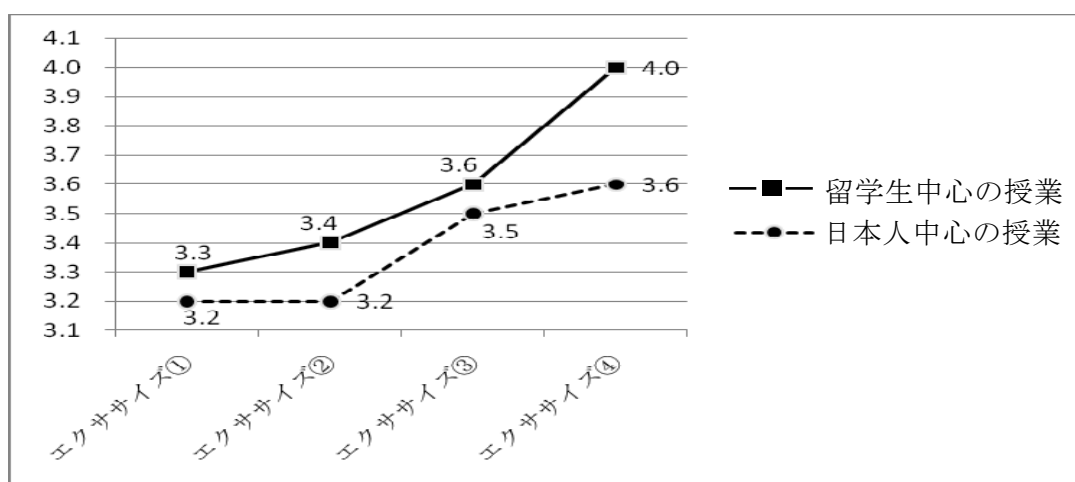
また、日本人中心の授業における評価は、①インタビューでは一番高く、②スピーチで一時下がりが、エクササイズ③④でまた上昇した。全4回のエクササイズの中で、最も制限時間が短いのは②「スピーチ」であったため、日本人中心の授業の参加者の方が「制限時間が短い」という条

件に苦手意識を持って敏感に反応したと考えられる。また、日本人は他国の人と比べて、必要以上に時間に縛られているために制限時間内に話すことに対して、それほど自己評価が上昇しなかったのであろう。

3-6. 項目⑥「筋道」における評価値の推移

<表 3-6>項目⑥「筋道」における評価値の推移

評価項目	授業	①インタビュー	②スピーチ	③ディスカッション	④ロールプレイ
⑥筋道	日本人中心	3.2	3.2	3.5	3.6
	留学生中心	3.3	3.4	3.6	4.0



<図 3-6>項目⑥「筋道」における評価値の推移

項目⑥「筋道」について、留学生中心の授業においても、日本人中心の授業においても、評価値が上昇していく形で推移した。時間を意識しなければ、ただ話せばいいが、制限時間という枠がある SGE では、話を制限時間に収まるように、筋道を立てて話さなければならない。項目⑥「筋道」における評価値が着実に上昇したことから、参加者が話すことに関する SGE で筋道立てて話す力が上達したと実感できたと思われる。

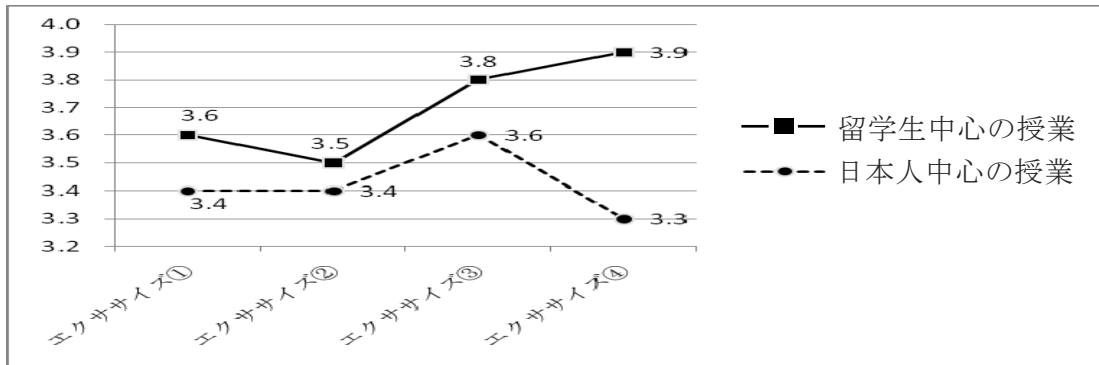
3-7. 項目⑦「臨機応変」における評価値の推移

<表 3-7>項目⑦「臨機応変」における評価値の推移

評価項目	授業	①インタビュー	②スピーチ	③ディスカッション	④ロールプレイ
⑦臨機応変	日本人中心	3.4	3.4	3.6	3.3
	留学生中心	3.6	3.5	3.8	3.9

項目⑦「臨機応変」について、留学生中心の授業において、エクササイズ②では評価が一時下

がったが、エクササイズ③④ではまた評価が上がった。エクササイズ①③④のエクササイズでは話すテーマ以外に、テーマに関する質問や役割が設けられ、それらの質問や役割に基づいて参加者が話をした。だが、エクササイズ②「スピーチ」ではテーマだけがあげられ、エクササイズ①③④よりさらに参加者が自分で話題を広げることを求めているため、エクササイズ②で「臨機応変」に関する評価値が他のエクササイズより低くなったと思われる。



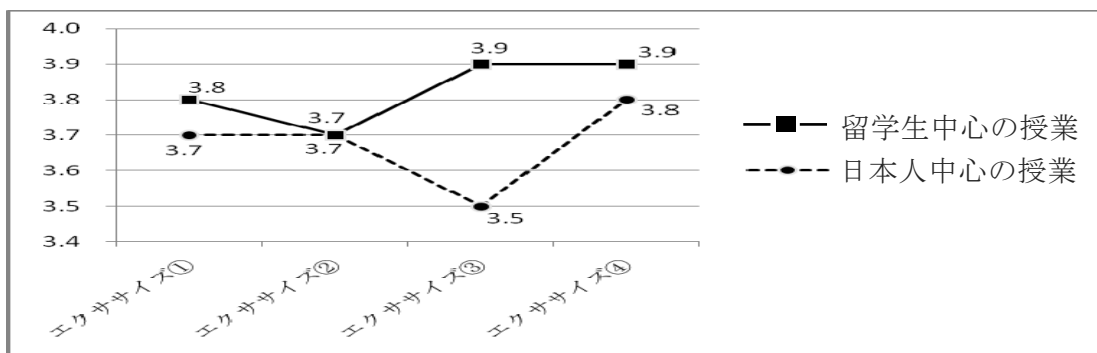
＜図 3-7＞項目⑦「臨機応変」における評価値の推移

一方、日本人中心の授業において、評価がエクササイズ③「ディスカッション」では上がったが、エクササイズ④では下がった。エクササイズ④「ロールプレイ」で評価値が下降したのは、日本人参加者が④ロールプレイに慣れていなかったために、臨機応変に対応できず、シナリオプレイのようになってしまったことによるであろう。また、ロールカードの設定が詳しく、日本人参加者がある程度自由に臨機応変に役を演じることができなかったという要因も考えられる。また、④ロールプレイは全4回のエクササイズの中で、留学生中心の授業と日本人中心の授業との、項目⑦における評価値の差異が最も大きいエクササイズであった。その理由として、エクササイズ④は元々日本語学習者用の日本語会話教材から選り出されたロールプレイにアレンジを加えたものであり、特に④ロールプレイのテーマは留学生に関わるものであったため、留学生の方がそのテーマに身近な感じがあり、自分なりに決められた役を解釈し、臨機応変にロールを演じることができたとも考えられる。

3-8. 項目⑧「工夫」における評価値の推移

＜表 3-8＞項目⑧「工夫」における評価値の推移

評価項目	授業	①インタビュー	②スピーチ	③ディスカッション	④ロールプレイ
⑧工夫	日本人中心	3.7	3.7	3.5	3.8
	留学生中心	3.8	3.7	3.9	3.9



＜図 3-8＞項目⑧「工夫」における評価値の推移

項目⑧「工夫」について、留学生中心の授業における評価値の推移は項目⑦「臨機応変」と大体同じであった。エクササイズ②スピーチではテーマだけが与えられたため、エクササイズ①③④より参加者が自分なりに話題を作る工夫をしなければならなかった。一方、日本人中心の授業においては、③ディスカッションで、「工夫」に対する評価値が下がった。しかも、③ディスカッションは留学生中心の授業と日本人中心の授業との評価の差異が最も大きいエクササイズであった。これもやはり、日本人参加者の方が③ディスカッションのテーマ「男らしさ・女らしさ」に対して、拒否的な反応があり、それについて話す動機付けが十分なされなかったためだと考えられる。

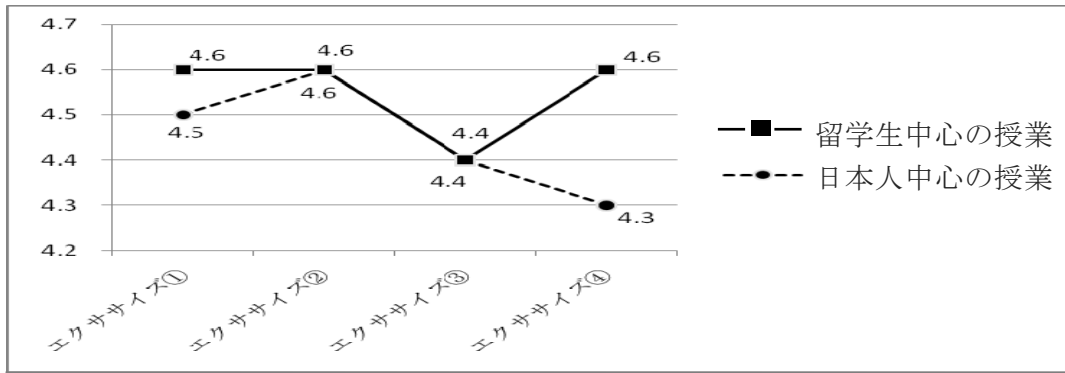
③ディスカッションの項目⑧「工夫」における日本人中心の授業からの評価が全4回のエクササイズの中で最も低かったことが予想外であった。③ディスカッションのテーマ「男らしい・女らしいってなあに？」は元々日本人が日本人学生・生徒向けに開発したSGEのエクササイズ集から選出したものであったが、「男らしさ・女らしさ」は大部分の日本人参加者にとっては、論じることがあまり好ましくない話題だと思われることが、エクササイズの実践を通して明らかになった。話すことに関するSGEでは、参加者に合ったトピックを選択する工夫をしなければならないことが分かった。

「男らしさ・女らしさ」について話すことは、参加した留学生にとっては特にタブーではなく、日頃興味と関心のある話題であった。ジェンダー教育がやや行き過ぎている日本の事情、あるいは現代日本文化の実像が図らずも浮き彫りになったわけで、結果的には異文化体験授業の側面があった。

3-9. 項目⑨「楽しかった」における評価値の推移

＜表 3-9＞項目⑨「楽しかった」における評価値の推移

評価項目	授業	①インタビュー	②スピーチ	③ディスカッション	④ロールプレイ
⑨楽しかった	日本人中心	4.5	4.6	4.4	4.3
	留学生中心	4.6	4.6	4.4	4.6



＜図 3-9＞項目⑨「楽しかった」における評価値の推移

項目⑨「楽しかった」について、留学生中心の授業においても、日本人中心の授業においても、全4回のエクササイズに対して、4.3ポイントを上回った高い評価値が得られた。参加者が楽しくSGEに参加するからこそ、前向きに自分をステップアップしようとする動機付けが強められると考えられる。また、②スピーチで、留学生中心の授業も日本人中心の授業も4.6ポイントという最も高い評価値が得られた。これは、②スピーチでは「先週の出来事」という全4回のエクササイズの中で最も身近なテーマが取り上げられたためであると思われる。また、エクササイズ②③で、留学生中心の授業と日本人中心の授業での評価が一致したが、また④ロールプレイで0.3ポイントの差異が出た。前述したように、④ロールプレイの設定が詳し過ぎたため、日本人参加者にとって、発話の自由度が乏しく、「やらされた」感があったようだ。一方、留学生にとっては、日本語のハンディがあって、設定が詳しい方が実施しやすく、楽しくエクササイズに参加できたと思われる。

元々日本人学生が④ロールプレイなどの参加体験型の活動に慣れていないことも項目⑨「楽しかった」において、における自己評価が下がった原因だと思われる。

振り返りシート of 自由記述データにおける日本人中心の授業と留学生中心の授業との差異もあった。日本人中心の授業から、「役になりきれなかった」「ロールプレイする時、ロールカードをそのまま読んだだけ」「時間が長かった」「ロールプレイの設定をもっと大まかにした方がいい」などの記述が得られた。一方、留学生中心の授業から「ロールプレイのテーマが身近でやりやすい」「話すことが難しい」「話す力が重要」などの記述が得られた。日本人参加者は自由に演技したいと思いつつも即時的な応用力に欠け、留学生参加者は演技よりも話すことを重視していることが分かった。

3-10. 各評価項目の評価値の推移から見たエクササイズの配列の適切さ

本実践研究の実施前には、全4回のエクササイズにおいて、エクササイズを重ねる毎に各項目の評価値が徐々に上昇することを期待していた。上記＜図 3-1＞から＜図 3-9＞を見れば、留学生中心の授業において、項目①「役立った」、項目③「自信」、項目⑤「制限時間」、項目⑥「筋道」の評価値が右肩上がりに上昇していて、期待がある程度達成されたと思われる。だが、日本人中心の授業において、エクササイズ③ディスカッション、④ロールプレイのいずれかで評価値が下がったというパターンの推移が見られた。

留学生中心の授業における評価値の推移が右肩上がりになった項目が多かったことから見て、エクササイズ①インタビュー、②スピーチ、③ディスカッション、④ロールプレイという配列の順序は適切だったと思われる。だが、日本人中心の授業において、エクササイズ③ディスカッション、④ロールプレイで評価値が下がった項目が多かったことから見れば、エクササイズ③④の制限時間、テーマ、内容、使用資料、手順などをさらに工夫する必要があると思われる。

3-11. SGE 実践前アンケートと実践後アンケート

SGEに参加したことによって、参加者の話す力が変化したのかを調査するため、SGE 実践前と実践後にアンケートを行った。SGE 実践前に行った「話す力に関するアンケート調査Ⅰ」（別添資料5）とSGE 実践後に行った「話す力に関するアンケート調査Ⅱ」（別添資料5と同じ内容）の両方に回答している参加者の結果のみを有効回答とする。アンケート回答者の内訳を次の〈表 3-10〉に示す。

〈表 3-10〉 SGE 事前・事後アンケート回答者内訳 (単位：人)

	2年	3年	4年	院1年	社会人	留学生	合計
男性	0	1	0	1	0	1	3
女性	12	11	1	0	1	16	41
合計	12	12	1	1	1	17	44

〈注〉留学生の国別内訳：中国 13 人、中国台湾 1 人、韓国 3 人。

事前・事後アンケートの回答結果を次の〈表 3-11〉に示す。事前の評価値から見て、事後の評価値が上昇したものの値が高いものから低いものへアンケート項目を並べ替えて示した。

〈表 3-11〉 話すことに関する SGE 事前・事後アンケートの回答結果の比較

番号	項目	事前	事後	上昇値
6	相手との関係や場面に応じて、敬語が適切に使える	3.2	3.8	0.6
1	人前で話す機会が多い	2.8	3.4	0.6
4	話を簡潔に要約することができる	2.7	3.3	0.6
3	人前で自信をもって話すことができる	2.8	3.4	0.6
2	人前で積極的に話すことができる	3.0	3.6	0.6
19	議論に参加するとき、自分の意見の説明や弁明ができる	3.0	3.6	0.6
7	相手のことを考えながらも、自分の気持ちや考えを主張することができる	3.4	3.9	0.5
9	他者との会話で話題作りをよくする	3.2	3.7	0.5
20	得た情報をもとに、自分の視点、意見を整理して説明することができる	3.2	3.6	0.4

12	会話のキャッチボールが上手に行える	3.2	3.6	0.4
10	話をつなぐきっかけになる話題をよく出す	3.1	3.5	0.4
14	依頼や勧誘など、目的に応じた言い回しを使い分けることができる	3.4	3.7	0.3
13	適切なあいづちが打てる	3.8	4.1	0.3
18	相手の言ったことが分からない時、聞き返すことができる	3.8	4.1	0.3
17	質問をすることによって、他者から必要な情報を得ることができる	3.8	4.0	0.2
8	他者に言葉で好意や喜びを自然に伝えられる	3.8	4.0	0.2
15	会話の途中で、どうしてもある単語を思い出せない時、ほかの表現への言い換えができる	3.5	3.7	0.2
11	他者との会話で話を切りあげる（終わらせる）ことができる	3.3	3.5	0.2
5	話す時、文法を正しく使用することができる	3.2	3.3	0.1
16	自分が言ったことが相手によく理解されない時、ほかの言語表現で、コミュニケーションの目的が達成できる	3.5	3.5	0.0

最も上昇値が高く 0.6 の差異を示した項目は、次の 6 項目であった。

- | |
|--|
| <p>A. 相手との関係や場面に応じて、敬語が適切に使える。</p> <p>B. 人前で話す機会が多い。</p> <p>C. 話を簡潔に要約することができる。</p> <p>D. 人前で自信をもって話すことができる。</p> <p>E. 人前で積極的に話すことができる。</p> <p>F. 議論に参加するとき、自分の意見の説明や弁明ができる。</p> |
|--|

A の「敬語が適切に使える」ことを目標にした実践ではなかったが、開放授業参加者としての社会人や大学院生が SGE のエクササイズに参加していたことが、社会言語能力としての敬語使用の動機付けになったのかもしれない。また、エクササイズ④が卒業後の進路に関して先輩に相談するというロールプレイで、敬語使用の場面設定であったとも言える。その点、ロールプレイは、実践的な待遇表現使用のリハーサルとして活用できると思われる。

B の「人前で話す機会」に関しては、SGE 実施以前より実施後の方が増えているわけで、実施場面だけでなく、日常生活場面でも人前で話すことが多くなったとしたら、SGE のエクササイズがリハーサルとなって現実生活で応用されるという実質的な効果を発揮する例と言える。

C の「話を簡潔に要約すること」は、談話を管理し、組み立てることができる「談話能力」に関係し、「メタ認知ストラテジー」にも関係する。日常の世間話は、脈絡もなくダラダラと話すことが多いであろうが、SGE のエクササイズでは、あらかじめねらいを設定し、制限時間を設けて実施する点の特徴で、非日常的な活動とも言える。

D の「人前で自信をもって話すことができる」は、本研究のように授業場面や研修場面など複

数の人前での実践を通してしか「自信」を得ることは困難であろう。その点、グループで行なうSGEのエクササイズは、適していると思われる。濱崎(2012)の「自己アピールのためのグループワーカー就職活動に活かせるSGE」も本項目Dおよび次項のEに参考になる実践報告をしている。

Eの「人前で積極的に話すことができる」も前項同様、複数の人の前での実践を通して得られる能力である。就職活動の面接場面などでも、リハーサル効果を発揮するものと思われる。

Fの「議論に参加するとき、自分の意見の説明や弁明ができる」は就職活動の集団面接という場面だけでなく、就職してからの職場内での会議や対外的なプレゼンテーションの場面でも必要とされる。

以上見てきた上昇項目は、就職活動の場面だけでなく社会人としての基礎力にもなりうるであろう。

また、事前・事後アンケートの回答結果、マイナスの変化が見られたものはなく、最低でも変化の値がゼロであった「自分が言ったことが相手によく理解されない時、ほかの言語表現で、コミュニケーションの目的が達成できる」というコミュニケーション・ストラテジーにかかわるものであった。

今後SGE実施にあたっては、コミュニケーション・ストラテジーに焦点を当てたエクササイズを開発する必要があるだろう。

4. まとめと考察

本稿では話すことに着眼して全4種類のエクササイズを4回に分けて行なった。SGEは他者とのふれあいを通して、自他発見（自己発見+他者発見）し、さらに自己改善に至ることを目的とする集団活動であるため、参加者がペアになって各エクササイズに参加した。また、4回のエクササイズとも時間が制限され、しかも要約項目が設けられた。

エクササイズ①「インタビュー」では、質問項目が前もって決められる半構造化インタビューの方法を用いた。参加者が「好きなこと・得意なこと」というテーマ及び決められた9つの質問に基づいて、ペアの相手に5分間インタビューした。その後、インタビューする相手の述べたことを1分間に要約して話した。参加者の振り返りシートにおける自由記述によると、質問が決められていたので、初対面の人に対しても話しやすかったことが分かった。しかも、インタビューのテーマや決められた質問の数なども適切であることが分かった。しかし、9つの質問の内容の関連性があまりなく、要約しにくい面もあった。質問の内容については再考する余地があると思われる。詳細は、黄潔(2012a)参照。

エクササイズ②「スピーチ」はテーマだけが決められ、全4回のエクササイズの中で、最も設定がシンプルなエクササイズであった。エクササイズ②では、参加者が1分間で「先週の出来事」を思い出す準備をしてから、各ペアの1人が「先週の出来事」についてペアの相手に2分間の話をした。

聞き手は相槌を打ちながら静かに聞いてから、聞いた内容を1分間で要約して相手に話した。エクササイズ②では「ネタがない」「話題を思い出せない」というような記述が多く得られた。「先

週の出来事」というテーマは非常に身近であるが、話題が思い出せないで話を開始できない参加者がいた。これは参加者が日常生活における観察力と振り返りの習慣が不十分なためだと考えられる。本研究で取り上げられたエクササイズのような意識的に話す訓練に参加し続ければ、日常性を問い直し、話材を常に日常生活の中から拾い上げていく努力をするようになると思われる。また、エクササイズ①「インタビュー」に比べ、エクササイズ②「スピーチ」では「要約ができた」「要約が簡単」などのような肯定的な記述が多く得られた。自由記述の質的分析の詳細は、黄潔(2012b)黄潔(2012c)を参照していただきたい。

エクササイズ③「ディスカッション」では参加者が「男らしい・女らしいってなあに？」というテーマ及びそのテーマに関する4つの質問について、ペアの相手と10分間ディスカッションをした。その後、ディスカッションの内容を1分間に要約して相手に話した。エクササイズ③は全4回のエクササイズの中で最も問題点が多く観察されたエクササイズであった。まずは、エクササイズのねらいは制限時間内の話す力・要約力の向上であるが、参加者からこのねらいに関する記述より、ジェンダー問題に関する記述がかなり多かった。しかも、日本人参加者の中には、「男らしさ・女らしさ」を論ずること自体をタブー視する考え方を持つ人が予想以上に多かった。しかし、「男らしさ・女らしさ」について討論したくない声があったものの、振り返りシートからジェンダー問題に関する参加者の記述がかなり多く出現した。これも参加者が積極的にテーマについて考え、自己主張をしたことの現われではないかと思われる。次に、設定された4つの質問には似ているものがあり、分かりにくさがある。質問に関しては再検討する必要がある。最後に、要約項目に関して、エクササイズ③ではペアの二人とも同じ話を要約することになっていたため、二番目に要約する人が前に要約した人の話を繰り返すだけになる可能性があり、ペアを変えて要約を行った方がよいと考えられる。詳細は黄・林(2012)を参照していただきたい。

エクササイズ④「ロールプレイ」では参加者が配られたロールカードに基づいて自分の役をどう演じるかを3分間考えてから、6分間でロールプレイを行った。その後、ペアで実際に話したものを1分間に要約した。エクササイズ④で、最も大きな問題点はロールカードに書かれている状況の説明が詳しすぎ、日本人参加者にとって自分で考える自由度が少なかったことである。ロールプレイに日本人も留学生も参加する場合、設定する工夫する必要があると考えられる。詳細は、黄・林(2013)を参照していただきたい。

4-1. 本研究の価値

本研究は「インタビュー」「スピーチ」「ディスカッション」「ロールプレイ」という4つの言語活動形式を用い、話すことに関するSGEの実践を行なった。参加者が各エクササイズ後に記入した振り返りシートにおける5段階評価の数値をもとに、量的分析を行なった。

4回のエクササイズに参加することを通し、参加者は制限時間内に話すことの難しさや簡潔に要約することの難しさを実感した。一方で4回のエクササイズに参加して、自分の話す力が上達できたと感じた参加者がいた。特に日本語学習者である留学生にとって、実際の日本語の会話ができるエクササイズは学んだ日本語を口に出す訓練の場であり、リハーサルとして役に立ったことが分かる。

以上の実践研究を通して、SGEを日本語教育に取り入れる価値が十分あると思われる。

また、SGE はエクササイズだけではなく、エクササイズ実施後、参加者がお互いにエクササイズに参加して気づいたことや感じたことなどを話し合うシェアリングの時間も設けられている。

大友(2004)は「シェアリングは、エクササイズでの体験を振り返り、そこで得た気づきを明確にする作業である。(中略)SGE は試行錯誤による行動の変容をめざしている。体験学習したものを知的洞察することにより、体験の理解ができて定着が促進されるのである」と述べている。

エクササイズ「インタビュー」「スピーチ」「ディスカッション」「ロールプレイ」の参加者の自由記述によると、各エクササイズで他人とのコミュニケーションを通し、自分の話し方などを反省したり、他者から話し方を学んだりして、話す力を向上させるための気づきや発見を得た参加者がいたことが分かった。「制限時間内に話す技術をもっと身につけたい」「これからいろんなことに挑戦してみよう」「頑張りたい」といったような参加者の声も多く出現した。エクササイズの振り返りシートにおける5段階評価の各項目の評価値は必ずしもエクササイズの回を重ねる毎に上昇していたとは限らないが、大部分の参加者が「話す力」を向上させるために努力するようになったことは明らかである。

また、「話すこと」に関するSGEの実践研究は参加者にだけではなく、アクション・リサーチ(action research)の観点から、実施者にとっても非常に価値があると思われる。まず、本研究では同じエクササイズを日本人中心の授業と留学生中心の授業でほぼ同じ手順で実施したが、異なる評価が得られた。それらの評価の分析を通して、日本人参加者と留学生参加者の興味関心・タブーや話す習慣などの文化的な差異がある程度明らかにされた。

次に、本研究で取り上げられた4つのエクササイズは全てSGEのエクササイズ集あるいは日本語会話の専門書を参考にして、設定したものであったが、実践しないと気づかない不備が各エクササイズに見られた。参加者からのフィードバックにより、どのようにエクササイズを改善できるかが分かった。本研究はアクション・リサーチの観点から、よりよい日本語のタスク(課題)中心の会話授業を作るためにも有効であると考えられる。

5. 今後の課題

本研究では、参加者が記入した振り返りシートの五段階評価をもとに量的分析を行ったが、これはあくまでも参加者の自己評価であり、主観的なものでもある。研究の精確性を高めるために、参加者の話しぶりや話す内容などを録画・録音することによって、コミュニケーション能力の4分類である文法能力・社会言語能力・談話能力・ストラテジー能力の各能力別に評価する方法が考えられる。また、今回の4つのエクササイズの参加者に日本人も留学生もいたが、それぞれの人数が平均してはいなかった。今後は日本人1人に対して留学生1人のペアを設定し、共に育つという「共育」を目指して、文化差とコミュニケーション・ストラテジーに着目したSGEのエクササイズを開発してゆきたい。

【参考文献】

- 浅松絢子(2003)「国語施策は日本人のコミュニケーション能力形成にどのようにかわることができるか」『日本語コミュニケーションの言語問題』凡人社
- 有元秀文ら(1996)『国際化の進展に対応したコミュニケーション能力の育成を目指す、カリキュラムの開発研究 小学校調査報告書』国立教育研究所
- 庵谷知代(2009)『『伝え合う力』の育成—構成的グループ・エンカウンターを通して—』『エンカウンター研究』第3号、山口大学人文学部言語文化学科日本語文化論コース林伸一研究室、pp. 61-96
- 井手笑美子(2009)『『書くこと』のための国語の授業実践—構成的グループ・エンカウターの応用—』『エンカウンター研究』第3号、山口大学人文学部言語文化学科日本語文化論コース林研究室、pp. 1-60
- 大友秀人(2004)「シェアリングの目的」國分康孝・國分久子総編集『構成的グループエンカウンター事典』図書文化社、p. 114
- 木田真理・小玉安恵・長坂水晶(2007)『話すことを教える』ひつじ書房、pp. 3-20
- 黄潔(2012a)「話すことに関する構成的グループ・エンカウターの実践—日本人中心の授業と留学生中心の授業との比較研究—」『山口国文』第35号、山口大学人文学部国語国文学会、pp. 99-112
- 黄潔(2012b)「話すことに関する構成的グループ・エンカウターの実践研究」『エンカウンター研究』第5号、山口県教育カウンセラー協会、pp. 1-100
- 黄潔(2012c)「話すことに関する構成的グループ・エンカウターの実践—要約と時間配分について—」『教育学研究紀要(CD-ROM版)』第57号、中国四国教育学会、pp. 179-184
- 黄潔・林伸一(2012)「エンカウンターでジェンダー問題を問う—『男らしさ』と『女らしさ』を考える—」『山口大学文学会志』第62号、山口大学文学会、pp. 31-63
- 黄潔・林伸一(2013)「日本語会話練習のためのロール・プレイについて—構成的グループ・エンカウターの応用—」『山口国文』第36号、山口大学人文学部国語国文学会
- 國分康孝(2000)『続 構成的グループ・エンカウンター』誠信書房、p. 4
- 境智美(2012a)「日本語教育における構成的グループ・エンカウターの応用—スピーチ『忘れられない経験』—」山口大学・日本語教育学会『2012年度日本語教育学会中国四国地区研究会第9回 留学生に対する日本語教育改善研修会予稿集』pp. 40-45
- 境智美(2012b)「日本語教育における構成的グループ・エンカウターの応用—インタビュー『得意なこと・できること』—」『教育学研究紀要』(CD-ROM版)第58巻、中国四国教育学会
- 坂本真美(2011)「構成的グループ・エンカウンターでいいところ探し—自己肯定感の向上と自己受容の関係性について—」『大学における日本語授業の活性化—構成的グループ・エンカウターの実践研究—』山口大学人文学部林研究室、pp. 89-128
- 高見澤孟(2004)『新・はじめての日本語教育2』アスク語学事業部
- 濱崎南美(2012)「自己アピールのためのグループワーク—就職活動に活かせるSGE—」『エンカウンター研究』第5号、山口県教育カウンセラー協会、pp. 101-162
- 林伸一(2008)「構成的グループ・エンカウターの位置づけ」『エンカウンター研究』第2号、山口大学人文学部言語文化学科日本語文化論コース林研究室、pp. 94-102

- 林伸一(2011)「教育カウンセラー養成のための構成的グループ・エンカウンター」『山口大学文学会誌』第61巻、山口大学文学会、pp. 2-3
- 深見知南(2010)「大学生のための構成的グループ・エンカウンターの実践ー時間制限内における発表力向上を目的としてー」『エンカウンター研究』第4号、山口エンカウンター研究会、pp. 1-47
- 深見知南(2011)「制限時間内の発表力向上のためのエクササイズー大学生対象の構成的グループ・エンカウンターの実践研究ー」『山口国文』第34号、山口大学人文学部国語国文学会、pp. 65-79
- 松尾加奈子(2011)「構成的グループ・エンカウンターの実践による自己表現力の向上について」『大学における日本語授業の活性化ー構成的グループ・エンカウンターの実践研究ー』山口大学人文学部林研究室、pp. 43-88

<別添資料1> エクササイズ振り返りシート

20()年()月()日

氏名[]・国籍[]・出身地[]・性別[男・女]
 []学部・[]学科・[]コース・[]年・その他[]
 年齢[10代・20代・30代・40代・50代・60代以上]

* (留学生のみ) 日本滞在年数[年 ヶ月]・日本語の学習暦[年 ヶ月]・日本語能力試験[]級に合格

😊 つぎ かくこうもく かん ばんごう した なか えら つ 次 の 各 項 目 に 関 して あ て は ま る 番 号 を 下 の 5 ~ 1 の 中 か ら 選 ん で ○ を 付 け て く だ さ い 。

【5 (よくあてはまる) 4 (あてはまる) 3 (どちらとも言えない) 2 (あてはまらない)
 1 (まったくあてはまらない)】

- ① ほん エクササイズは自分の話す力を上達させることに役立った。 [5 4 3 2 1]
- ② せっきよくてき はな 積極的に話すことができた。 [5 4 3 2 1]
- ③ じしん も はな 自信を持って話すことができた。 [5 4 3 2 1]
- ④ かんけつ はなし ようやく 簡潔に話を要約することができた。 [5 4 3 2 1]
- ⑤ せいげんじかんない つた つた 制限時間内で、伝えたいことが伝えられた。 [5 4 3 2 1]
- ⑥ すじみち た はな 筋道を立てて話すことができた。 [5 4 3 2 1]
- ⑦ じょうきょう おう りんきおうへん はな 状況に応じて臨機応変に話すことができた。 [5 4 3 2 1]
- ⑧ じぶん くにふう はな 自分なりに工夫して話したところがあった。 [5 4 3 2 1]
- ⑨ たの 楽しんでエクササイズに参加できた。 [5 4 3 2 1]

😊 かん 感じたことや気づいたことをお書きください。

ご協力ありがとうございました。

<別添資料2> エクササイズ①「インタビュー」

テーマ ^す好きなもの^す好きなこと

ねらい

① ^{にほんご}日本語の^{はな}話す^{ちから}力を^{こうじょう}向上させる。

② ^{せいげんじかん}制限時間を^{いしき}意識して^{はな}話す^なことに慣れる。

③ ^{かんけつ}簡潔に^{ようやく}要約する^{のうりょく}能力を^{たか}高める。

所要時間

30分

質問内容

① ^す好きな^{いろ}色は何^{なん}ですか。どうしてその^{いろ}色が^す好きですか？

② ^す好きな^{きせつ}季節はいつ^すですか？どうして^すですか？

③ ^{うみ}海と^{やま}山とどちらが^す好きですか？どうして^すですか？

④ ^{おんがく}どんな^す音楽が好き^すですか？どうして^すですか？

⑤ ^す好きな^{なん}スポーツは何^みですか？見る^{はな}スポーツとやる^{はな}スポーツについて話^すしてください。

⑥ ^{くに}どの^{りょうり}国の^{いちばん}料理が^す一番好き^すですか？

⑦ ^{ほん}どんな^よ本をよく^よ読み^すますか？

⑧ ^{ひと}どんな^すタイプの人^すが好き^すですか？

⑨ ^すあなたの^す好きな^{きょうみ}こと、^{なん}興味のある^すことは何^すですか？

[参考文献]

森泉朋子（1999）「好きなもの、好きなこと」『エンカウンターで学級が変わる・ショートエクササイズ集』株式会社 図書文化社

＜別添資料3＞ エクササイズ③「ディスカッション」ワークシート (配布資料は全漢字ルビ付き)

質問(1)～(4)をペアでディスカッションしながら記入してください。(質問2、3については下の「個人の資質一覧表」を参考にしてもいいです。)

- (1) 私が考える「男らしさ」「女らしさ」とは？
- (2) 男性・女性にとって、それぞれ大切な資質は何だろうか？
- (3) 男性・女性の両方にとって大切な資質は何だろうか？
- (4) (1)～(3)の回答を比べて、違っているところ、似ているところはどんなところであるか？また、(1)～(3)を比較して、気づいたことはどんなことであるか？

【個人の資質一覧表】

れいせい 冷静な	せいじつ 誠実な	ユーモアのある	やさ 優しい	りせいてき 理性的
こうへい 公平な	びんかん 敏感な	ゆうかん 勇敢な	こせいてき 個性的な	あたた 暖かい
しず 静かな	まじめな	しんせつ 親切的な	あか 明るい	せっきよくてき 積極的
おも 思いやりがある	エネルギーな	けんきよ 謙虚な	かっぱつ 活発な	しゃこうてき 社交的な
ちゅういぶか 注意深い	こころひろ 心が広い	しょうじき 正直な	あいそ 愛想のよい	たよ 頼りになる
つよ 強い	リーダーシップが とれる	じこしゅつちよう 自己主張で きる	こども 子供が好き	きど 気取らない
すなお 素直な	うつく 美しい	いしつよ 意志が強い	けつだんりよく 決断力がある	ゆめも 夢を持っている
しんたい 身体がかっこいい	スポーツマンであ る	あたま 頭がよい	もじ 文字がきれい	りようり 料理がうまい

参考文献 大関健道(1999)「男らしい・女らしいってなあに？」『エンカウンターで学級が変わる・中学校編 Part3』図書文化

<別添資料 4> ロールカード

ロールカード A

役割： 留学生。卒業を来年に控えています。婚約者が国にいます。

状況： 予備課程を卒業してから研究生になって、それから大学院に進学するつもりでした。来年結婚して日本で生活する予定でしたが、婚約者が日本に来たくないと言います。そこで予定を変えて国に帰って働こうかと悩んでいます。部室へ先輩をたずねて進路を変えることについて相談することにしました。

- 1 (先輩に話す時間があるかどうか分かりません。) 聞いてください。
(先輩の都合がよければ) 用件を言ってください。
- [2] (婚約者のことは言いたくありません。) ほかの理由を言ってください。
- [3] 本当の理由を言ってください。
- [4] 助言を受けてください。
- 5 お礼の挨拶をしてください。

ロールカード B

役割： 留学生 A さんが所属している部の先輩。

状況： 後輩の A さんが卒業後の進路を変えたいと相談に来ました。今、授業の合間なので時間があります。A さんは卒業してから研究生になって、それから大学院に進む予定でした。進路を変えるつもりなのですが理由があまりはっきりしません。国に婚約者がいて、A さんはそのことで悩んでいるとほかの部員から聞いたことがあります。

- [1] (都合がいいです。) そう言ってください。
- 2 理由を聞いてください。
- 3 (理由があいまいです。婚約者のことと関係があるかもしれません。) 聞いてください。
- 4 (勉強を続けるほうがいいし、結論を急がないほうがいいと思います。また一度帰国して婚約者と相談するのもいいと思います。) 助言してください。
- [5] こたえてください。励ましてください。

<注>

- ①エクササイズ実施時、ルビ付けのロールカードを参加者に配ったが、ここではルビを省略する。
- ②ロールカードの番号について、[]のない番号は先に発話する、[]のある番号は相手の発話に対して応答することを示している。

＜添付資料 5＞ 「事前アンケート」（「事後アンケート」）

話す力に関するアンケート調査 I

20()年()月()日

😊 次の各項目に関して、あてはまる番号を下の 5～1 の中から選んで○を付けて下さい。（留学生の方は日本語を使用する場合の回答をお願いします。）

- 5（よくあてはまる） 4（あてはまる） 3（どちらとも言えない） 2（あてはまらない）
1（まったくあてはまらない）

- | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|-----|
| 1、人前で話す機会が多い。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 2、人前で積極的に話すことができる。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 3、人前で自信をもって話すことができる。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 4、話を簡潔に要約することができる。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 5、話す時、文法を正しく使用することができる。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 6、相手との関係や場面に応じて、敬語が適切に使える。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 7、相手のことを考えながらも、自分の気持ちや考えを主張することができる。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 8、他者に言葉で好意や喜びを自然に伝えられる。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 9、他者との会話で話題作りをよくする。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 10、話をつなぐきっかけになる話題をよく出す。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 11、他者との会話で話を切りあげる（終わらせる）ことができる。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 12、会話のキャッチボールが上手く行える。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 13、適切なあいづちが打てる。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 14、依頼や勧誘など、目的に応じた言い回しを使い分けることができる。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 15、会話の途中で、どうしてもある単語を思い出せない時、ほかの表現への言い換えができる。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 16、自分が言ったことが相手によく理解されない時、ほかの言語表現で、コミュニケーションの目的が達成できる。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 17、質問をすることによって、他者から必要な情報を得ることができる。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 18、相手の言ったことが分からない時、聞き返すことができる。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 19、議論に参加するとき、自分の意見の説明や弁明ができる。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |
| 20、得た情報をもとに、自分の視点、意見を整理して説明することができる。 | [5 | 4 | 3 | 2 | 1] |

😊 話す力に関して感じること、ご意見などを自由にお書きください。（自由記述スペース省略）

氏名[]・国籍[]・出身地[]・性別[男・女]
[]学部・[]学科・[]コース・[]年・その他[]
年齢[10代・20代・30代・40代・50代・60代以上]

（留学生のみ）日本滞在年数[]年[]ヶ月 日本語の学習暦[]年[]ヶ月 日本語能力試験[]級に合格

ご協力ありがとうございました。