

国際コースの学生を対象としたインタビュー・プロジェクト : 意味交渉はどの程度生じたか

小山, 悟
九州大学留学生センター : 准教授

<https://doi.org/10.15017/4782070>

出版情報 : 九州大学留学生センター紀要. 23, pp.87-99, 2015-03. 九州大学留学生センター
バージョン :
権利関係 :

国際コースの学生を対象としたインタビュー・プロジェクト¹

— 意味交渉はどの程度生じたか —

Interview Project for Students at International Undergraduate Program in English (IUPE)

— How Much Has the Negotiation of Meaning Occurred ? —

小 山 悟*

〈要旨〉

本活動は、日本の大学で学びながらも日本人学生との交流が乏しく、授業も全て英語で行われるため、日本語の授業以外ではほとんど日本語を話さない国際コースの学生たちに、半ば強制的に日本語を使わせることで日本語の習得を促し、同時に自分たちの暮らす社会への理解を深めさせることを目的としたものである。しかし、2013年度秋学期に3期生を対象に行った活動の様子を分析したところ、日本語の習得を促すとされる意味交渉はほとんど生じておらず、それどころか意味交渉が必要となる状況にすらなっていないことが明らかになった(小山2014)。そこで今回は、「①事前に学内でインタビューの予行練習を行う」、「②相手の返答が理解できない時はスルーせず聞き返すよう指示を与える」、「③会話を引き延ばすための具体的なストラテジーを教える」などの改善を加えた上で再度同じテーマで活動を行い、その成果を特に「初級者の日本語習得に役立っているかどうか」という観点から検証することにした。

キーワード：インタビュー・プロジェクト、意味交渉、会話の管理、日本語の習得、批判的思考

1. 研究の背景

本研究は、国際コースの4期生を対象に、前年度の実践の検証結果(小山2014)を踏まえて再挑戦したインタビュー・プロジェクトの成果について、特に初級者の日本語習得に役立っているのかどうかという観点から分析したものである。

インタビュー・プロジェクトとは、名古屋外

国語大学の近藤有美氏の実践にヒントを得て始めた言語学習活動のことである²。日本で暮らしているにも関わらず日本人学生との交流が乏しく、授業も全て英語で行われるため、日本語の授業以外ではほとんど日本語を話さない国際コースの学生たちに、半ば強制的に日本語を使わせることで日本語の習得を促し、同時に、自分がこれから少なくとも4年間暮らす社会に対する理解を深めさせることを目的としている。

*九州大学留学生センター准教授

しかし、2012年度後期に3期生を対象に行った実践のデータを分析したところ、日本語の習得を促すとされる意味交渉のストラテジーはほとんど使用されておらず、それどころか、意味交渉が必要となる状況すら生まれていないことが明らかになった(小山 2014)。しかし、この調査では被験者が5人と少なかったことからデータ不足は否めず³、インタビューに赴く前の準備活動も十分ではなかった。そこで、前回の反省をもとにいくつかの改善を加え、前回と同じテーマで再度活動を行い、その成果を検証することにした。

2. 活動の内容

2-1 活動の目的

本活動の目的は2つである。1つは、教室外での日本語使用を半ば強制的な方法で促すことによって学生たちの意識・態度を変えさせ、日常生活のあらゆる場面を無意識のうちに日本語の学習に活用するよう仕向けること(また、その術を身につけさせること)である。もう1つは、何か1つのテーマについてじっくり考えさせることで日本語の授業を単なる語学の授業ではなく、本学の全学教育が掲げる「グローバルな異文化理解と豊かな国際的感覚、国際的教養を育む」という教育目標に沿った、大学生にとって学ぶに値する「内容」のある授業に変えることである⁴。

2-2 被験者

表1は国際コース4期生の日本語学習歴を示したものである。入学時に行ったプレースメントテストの結果に基づいてクラス分けを行ったところ、23人中15人が「ゼロ初級クラス」、5人が「初中級クラス」、3人が「中上級クラス」と

表1 学生の日本語学習歴

	出身	日本語学習歴	レベル
A	非漢字	なし	ゼロ
B	非漢字	自宅で2ヶ月	初級
C	非漢字	高校で6年(N5)	初級
D	非漢字	なし	ゼロ
E	非漢字	なし	ゼロ
F	非漢字	自宅で3ヶ月	ゼロ
G	非漢字	自宅で5ヶ月	ゼロ
H	非漢字	高校等で1年1ヶ月	初級
I	非漢字	自宅で1ヶ月	ゼロ
J	非漢字	なし	ゼロ
K	漢字	なし	ゼロ
L	非漢字	語学学校で2ヶ月	初級
M	非漢字	自宅で2ヶ月	ゼロ
N	非漢字	語学学校で2ヶ月	ゼロ
O	非漢字	自宅で2ヶ月	ゼロ
P	漢字	高校で2年3ヶ月	初中級
Q	漢字	自宅で2ヶ月	初中級
R	非漢字	高校で2年(日系)	初中級
S	漢字	高校等で5年	初中級
T	非漢字	高校等で1年6ヶ月	初中級
U	非漢字	高校等で2年9ヶ月	中上級
V	非漢字	語学学校で4年8ヶ月	中上級
W	非漢字	高校で5年	中上級

いう結果になった。ただし、ゼロ初級クラスには既習者が4名含まれている⁵。

2-3 インタビューのテーマ

インタビューのテーマは前年度と同じで、「福岡の〇〇と言えば何ですか」と、学生の母国、例えば「(インド) と言えば何ですか」の2つである。前者は「日本語の学習を始めてまだ2ヶ月にも満たない学生にもできるテーマは何か」、「批判的思考と言えほどの深い思考にはつながらなくても、自分がこれまで暮らしてきた国や社会との違いに気づききっかけを与えら

れるテーマは何か」と考えて選んだもので、空欄を何にするかは学生たちに決めさせた。また後者は、日中・日韓の関係が悪化している中、少し躊躇するところもあったが、これから先日本で暮らしていく上で、自分たちがどのようなイメージで見られているのかを知っておくことも重要であろうと考え、選んだものである。

2-4 インタビューの実施時期

インタビュー活動は日本語の学習を始めて4週目～7週目に当たる10月末から11月中旬に実施した。各自、授業のない日（または授業のない時間帯）に町へ出て、通りすがりの市民20人を捕まえてインタビューを行う。会話はスマートフォンのボイスメモ機能を使って録音させ、後日音声ファイルを提出させた。

2-5 前年度からの変更点

前年度の反省をもとに変更したのは以下の3点である。まず、このインタビュー・プロジェクトを「セミナー」という名で科目化することにした。それまでは通常授業の中で一部時間を割いて行っていたが、今回は小学校訪問などの他の学外行事と合わせて週に1度の単独授業として開講することにした。2013年度秋学期のスケジュールは表2のとおりである。

2つ目は、インタビュー調査の結果報告を学期の半ばに中間発表として行うことにした点である。前年度までは学期末に行っていたため、発表した内容についてフィードバックを返す機会がなかったが、今回は中間発表の後に教師からのフィードバックを参考に、ネットなどで新たに情報収集をさせ、学期末に2度目の発表をさせることにした。これは日本語の習得促進を狙ったものではなく、テーマについてより深く考えさせるための変更である。

表2 2013年度秋学期のスケジュール

月 日	回	内 容
10月7日	1	オリエンテーション
10月21日	2	テーマの決定
10月28日	3	結果予測
インタビュー実行		
11月18日	4	結果報告
11月27日	5	発表1
	6	振り返り
12月2日	7	結果の分析
12月16日	8	「日本の教育」
12月25日	9	ポスターの企画
1月20日	10	ポスターの作成
1月23日	11	小学校訪問
	12	
1月27日	13	振り返り
2月3日	14	発表2
	15	振り返り

そして、3つ目は事前活動として以下の3つを行ったことである。

1. 事前に学内でインタビューの予行練習を行う
2. 相手の返答が理解できない時は、スルーせず聞き返すよう指示を与える
3. 会話を引き延ばすための具体的なストラテジーを教える

他方、思案の末、テーマについては前回と同様、学生たちに決めさせることにした。何をテーマにするかで活動の成否（特に批判的思考の成否）が決まると言うてよく、学生に決めさせると、あまり深く考えず、批判的思考につながりにくいテーマを選んでしまう心配もあったが、テーマを考えることも重要な批判的思考のプロセスと考え、今一度学生に選択権を与える

表3 意味交渉のストラテジーの分類 (小山 2014より転載)

	機能	明示的か、暗示的か	誰が用いるか
①明確化の要求	output-prompting	Implicit	NS/NNS
②確認チェック	input-providing	Implicit	NS/NNS
③リキャスト	input-providing	Implicit	NS
④繰り返し	output-prompting	Implicit	NS
⑤メタ言語的フィードバック	output-prompting	Explicit	NS
⑥誘い出し	output-prompting	Explicit	NS
⑦明示的修正	output-prompting	Explicit	NS

ことにした。

3 データの分析方法

3-1 データの内容

分析では、まず学生と市民との会話を大きく「開始部」「本題部」「終了部」の3つに分け、さらに「本題部」を「補助部」と「主要部」の2つに下位分類した。

開始部: 市民への声かけやインタビューのお願い、事情説明など

本題部:

- ①補助部: 名前や職業など、聞き手個人に関する質問
- ②主要部: 各グループのテーマおよび学生の出身国に関する質問

終了部: インタビューを受けてくれたことへのお礼など

(小山2014より転載)

その上で、主要部の会話における「質問-返答」の隣接ペアを分析の単位とし、1ユニットあたりどのくらいの頻度で(日本語の習得を促すとされる)意味交渉が生じているのかを調べた。例えば以下の会話の場合、市民の返答に対

し学生が「聞き返し」を行い、それに対し市民も「言い直し」をしている。

- ①学生: あー、うーん、福岡の、ショッピングセンターといえど? 【質問】
 - ②市民: ショッピングセンターといえど、福岡のショッピングセンターといえど、福岡伊都店。【返答】
 - ③学生: いと? 【聞き返し】
 - ④市民: 伊都。伊都店。伊都。【言い直し】
- (小山2014より転載)

このように市民の返答を理解できなかった時に学生が聞き返しを行ったり、逆に学生の質問の意味が理解できなかった時に市民が聞き返しを行ったりすることがある。本研究では以下の図のAとBの部分にどのような意味交渉がどの程度出現したかをカウントした後、前年度と比べ、出現頻度がどの程度高まったかを分析した。

学生の質問→ A →市民の返答→ B

3-2 意味交渉のストラテジー

Ellis (2008) は意味交渉のストラテジーを表3の7つに分類している。

このうち「明確化の要求」とは、相手の発話の意味を理解できなかった時に「すみません？」や「もう一度お願いします」などと聞き返すことによって発話の意味を明確にするよう要求する戦略のことであり、「確認チェック」とは相手の発話の意味を自分が正しく理解できているかどうかを確認するために、例えば「～ということ？」のように聞き返す戦略のことである。前年度の調査ではこの2つ以外の戦略はほとんど使われていなかった。というのも、③～⑦の戦略は学習者の発話に現れた誤りの意図的な修正を含んだもの、すなわち「訂正フィードバック」で、日本語教員としての訓練を受けていない一般の市民がそのような意図的修正を頻繁に行うとは考えにくいからである。

なお、分析に当たっては、前回の分析から1年が過ぎていることもあり、筆者の判断にも微妙なズレが生じることも考えられたため、分類の基準を改めて定義し直し、前年度のデータについてもゼロから分析をやり直した⁶。

3-3 分類の定義と基準

分類の定義と手順は以下のとおりである。まず、市民・学生の全発話中、疑問調になっているものを全て抽出し、「1. 質問の確認」と「2. 逆

質問」、「3. 聞き返し」の3つに分類した。「質問の確認」とは、以下の例のように、質問の意図・内容を確認するものである。学生の話した日本語がわからなかったわけではなく、お互いの意志を通じ合わせようとする意味交渉でもないため、今回の分析からは除外した。

質問の確認

学生：あ、福岡の有名なところと言えばどこですか？

市民：有名なところ、うーん、どこですかね。

食べ物とかじゃなくて場所？

場所ですか。

また、「逆質問」とは学生の発話とは関係なく市民の側から自発的に発せられた質問であるのに対し、「聞き返し」とは学生の発話を受けて返された質問のことである。

逆質問

学生：インドネシアと言えば何ですか。

市民：インドネシア。インドとインドネシアは違う？

次に、「3. 聞き返し」を「a. 単なる聞き返し」、「b. 明確化の要求」、「c. 確認チェック」の3つ

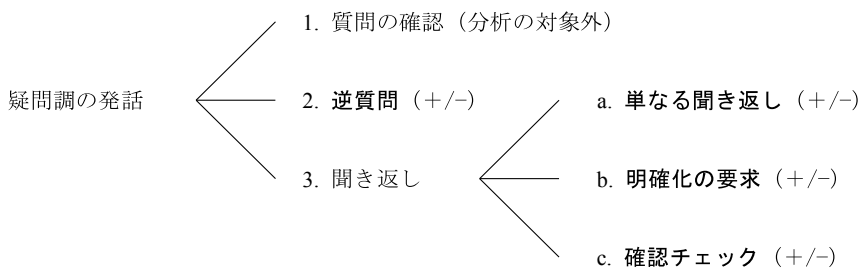


図1 発話の分類

に分類した。ここでいう「単なる聞き返し」とは学生の発話の一部または全部を疑問調で聞き返しているものを指し、「うん」や「いいえ」で答えているものも含まれている。

単なる聞き返し

学生：エジプトと言えれば何ですか。

市民：エジプト？

学生：エジプト。

市民：エジプト。

「明確化の要求」と「確認チェック」の定義は前述のとおりである。表3にも示したように、この2つには「学生にアウトプットを促すという機能 (output-prompting)」を持つか、「正しい言い方・発音の例を学生に示すという機能 (input-providing)」を持つかという違いがあり、「明確化の要求」は前者、「確認チェック」は後者である。同様に、「単なる聞き返し」も output-prompting である。

そして最後に、「2. 逆質問」「3a. 単なる聞き返し」、「3b. 明確化の要求」、「3c. 確認チェック」の4つを「相手の聞き返しに返答しているかどうか」で「プラス」と「マイナス」に分けた。ただし、「単なる聞き返し」に関しては、学生が「うん」や「ええ」で答えた場合は、返答はしていても、「言い換え」のような言語習得につながるアウトプットではないため、「マイナス」と分類した。他方、学生の側からの聞き返しについては、市民が「うん」や「ええ」と答えただけでも、学生にとっては自分の理解が正しかったかどうかの確認につながる、すなわち学習の機会を与えることになるため、「プラス」に分類した。

4 結果

4-1 市民の側からの働きかけ

まず、市民の側からの働きかけで使われた意味交渉のストラテジーの出現頻度について分析する。前回の調査では132ユニット中、「逆質問」が5回、「単なる聞き返し」が35回、「明確化の要求」が3回、「確認チェック」が4回しか使われていなかった。1ユニット当たりの頻度はそれぞれ0.038 (逆質問)、0.265 (単なる聞き返し)、0.023 (明確化の要求)、0.030 (確認チェック)であった。

一方、今回の調査では631ユニット中、「逆質問」は31回、「単なる聞き返し」は185回、「明確化の要求」は14回、「確認チェック」は22回で、1ユニット当たりの頻度はそれぞれ0.049 (逆質問)、0.293 (単なる聞き返し)、0.022 (明確化の要求)、0.035 (確認チェック)であった。残念ながらいずれも前回と変わらぬ結果であった。

4-2 学生の側からの働きかけ

次に、学生の側からの働きかけについて見てみる。前回の調査では132ユニット中、「単なる聞き返し」は24回、「明確化の要求」は2回、「確認チェック」は1回しか使われておらず、1ユニット当たりの頻度はそれぞれ0.182 (単なる聞き返し)、0.015 (明確化の要求)と0.008 (確認チェック)であった。

一方、今回の調査では631ユニット中、「単なる聞き返し」は70回、「明確化の要求」は6回、「確認チェック」も6回で、それぞれ0.111 (単なる聞き返し)、0.010 (明確化の要求)と0.010 (確認チェック)であった。こちらも前回と変わらぬ頻度と言ってよいようである。

表4-1 意味交渉のストラテジーの出現頻度（市民からの働きかけ）

	前回		今回	
	頻度	平均	頻度	平均
ユニット数	132	—	631	—
逆質問	5	0.038	31	0.049
単なる聞き返し	35	0.265	185	0.293
明確化の要求	3	0.023	14	0.022
確認チェック	4	0.030	22	0.035

表4-2 意味交渉のストラテジーの出現頻度（学生からの働きかけ）

	前回		今回	
	頻度	平均	頻度	平均
ユニット数	132	—	631	—
単なる聞き返し	24	0.182	70	0.111
明確化の要求	2	0.015	6	0.010
確認チェック	1	0.008	6	0.010

表5-1 アップテイクされた割合（市民からの働きかけ）

	前回			今回		
	頻度		割合	頻度		割合
	+	-	%	+	-	%
逆質問	0	5	0.00	5	26	16.1
単なる聞き返し	15	20	42.9	87	98	47.0
明確化の要求	3	0	100.0	11	3	78.6
確認チェック	3	1	75.0	8	14	36.3

表5-2 アップテイクされた割合（学生からの働きかけ）

	前回			今回		
	頻度		割合	頻度		割合
	+	-	%	+	-	%
単なる聞き返し	20	4	83.3	51	19	72.9
明確化の要求	2	0	100.0	2	4	33.3
確認チェック	0	1	000.0	5	1	83.3

4-3 アップテイクの頻度

では、学習者は貴重な意味交渉の機会をどの程度生かしていたのであろうか。

表5-1からもわかるように、学習者は明確化の要求に対しては高い確率（前回100.0%、今回78.6%）で返答できている。「すみません?」や「もう1度お願いします」のようなはっきりとした言い方で返されると、学習者も言い直しを求められていること（output-prompting）に気づき、それに答えようとするのであろう。しかし、「それって、～ということ?」（確認チェック）のようにinput-providingで聞き返されると、相手の発話の意味がわからず聞き流してしまうことが多いようである。また、自分の発話の一部または全部を疑問調で聞き返された場合（単なる聞き返し）には、聞き返されていること自体に気づいていない（例えば、あいづちを打たれたと解釈してしまっている）可能性も考えられる。自分が発した質問に対する聞き返しでさえ難しいのだから、会話の流れの中で突然投げかけられた質問（逆質問）に返答できないのも当然かもしれない。

4-4 会話の管理

さて、会話の管理についても「話題の展開」、「援助・誘導」、「例示」の3点から分析してみる。「話題の展開」とは、事前に用意されていた2つの質問（テーマに関連した質問）だけで終わらず、会話の流れの中で繰り出された2次、3次の質問のことである。

話題の展開

学生：あ、福岡の食べ放題のレストランといえば？

市民：食べ放題のレストラン。[店名]。

学生：あ、どんなメニューありますか。

市民：えっと、は、焼き肉屋さんです。

（小山2014より転載）

また、「援助・誘導」とは、回答者が答えに迷った時に、学生たちが出した「助け舟」のことで、「例示」とは、同じく回答者が答えに迷った時に学生たちが提示した例のことである。

援助・誘導

学生：あー、韓国といえは？

市民：といえは？

学生：イメージ、イメージ。

市民：韓国好きです。

学生：どんな、好き？ [話題の展開]

市民：あ、なんか、友だちの子が留学生で来てて、すごく仲良くなって、とても身近に感じています。

（小山2014より転載）

例示

学生：チュウシンはどこですか。

チュウシン。

市民：出身？

学生：出身。オサカ、東京。

市民：あっ、福岡。

（小山2014より転載）

一般に教室内では教師が会話の主導権を握るため、意味交渉が起こりにくいとされている。それに対し、教室外では意味交渉が生じやすい上に、本活動はインタビューを中心としたものであることから、主導権は常に学生が握っていると言ってよい。

前回の調査では「話題の展開」が14回、「援助・誘導」が17回、「例示」が8回あり、明確化の要求や確認チェックに比べれば、頻度が高

表6 会話の管理（前回と今回の比較）

	前回		今回	
	頻度	平均	頻度	平均
ユニット数	132	—	631	—
話題の展開	14	0.106	463	0.734
援助・誘導	17	0.129	47	0.075
例示	8	0.061	3	0.005

かった（表6）。一方、今回の調査では「援助・誘導」と「例示」の使用頻度は低くなったものの、「話題の展開」では、前回より大幅に使用頻度が高まっている。インタビュー前の指導が効果を発揮したと言いたいところであるが、実は必ずしもそうとは言いきれない。例えば、福岡の有名な祭りについて調査した学生Gの場合、この学生が発した「話題の拡張」の質問は全部で43あったが、その内訳は以下のとおりであった。

話題の展開で使われた質問（学生G）

- 20 そのお祭り、いつですか
 20 あなたはそのお祭りに行ったことがありますか
 3 福岡の一番有名なお祭りは何ですか。

今回の活動では各自20人ずつインタビューすることになっていたのですが、この学生は最初の2つの質問を全員にしていたことになる。つまり、自然な会話の流れの中で「臨機応変に」繰り出されたというよりは、事前に用意されていたと考えるべきであろう。

もちろん、事前に質問を用意しておくことが悪いわけではない。2次、3次の質問を繰り出すことで会話を引き延ばせば、より多くのインプットを受けられるからである。ただ、残念ながらは会話の引き延ばしが、意味交渉の頻度を高

めることにはつながっておらず、学生たちが会話の主導権を握れたという状況にもなっていない点である。この点は今後の課題である。

4-5 学習経験の差

最後にもう1点、渡日前の学習経験が与えた影響についても見てみる。2-2で被験者について述べた際、ゼロ初級クラスには既習者が4名含まれていることを指摘したが、その差は学生たちのストラテジー使用に影響を与えたのだろうか。前回の調査では、14回あった「援助・誘導」のうち13回が2人の学生によって用いられ、「例示」も8回中7回が同じ2人によって用いられていた。その2人はゼロ初級者ではなく、1人は来日前に語学学校で2ヶ月、もう1人も同じく語学学校で3ヶ月日本語学習の経験があった。教室外で日常的に日本語を使う機会のない海外の語学学校で2~3か月勉強しただけであったが、日本語使用に慣れているというのはやはり大きなアドバンテージのように感じられた。

そこで、今回の学生たちについても「ゼロ初級者」と「既習者」に分けて比較してみた。その結果が表7-2と7-3である。これを見ると、「単なる聞き返し」は既習者の方がよく使っているが、「話題の展開」についてはむしろゼロ初級者の方がよく使っていることがわかる。渡日前の学習経験によって日本語使用にいくらか

表7-1 ゼロ初級者と既習者の比較（意味交渉：市民からの働きかけ）

	ゼロ初級者		既習者	
	頻度	平均	頻度	平均
ユニット数	486	—	145	—
逆質問	27	0.056	4	0.028
単なる聞き返し	166	0.346	19	0.131
明確化の要求	14	0.029	0	0.000
確認チェック	21	0.432	1	0.007

表7-2 ゼロ初級者と既習者の比較（意味交渉：学生からの働きかけ）

	ゼロ初級者		既習者	
	頻度	平均	頻度	平均
ユニット数	486	—	145	—
単なる聞き返し	33	0.068	37	0.255
明確化の要求	4	0.008	2	0.014
確認チェック	6	0.012	0	0.000

表7-3 ゼロ初級者と既習者の比較（会話の管理）

	ゼロ初級者		既習者	
	頻度	平均	頻度	平均
ユニット数	486	—	145	—
話題の展開	355	0.730	108	0.745
援助・誘導	31	0.064	16	0.110
例示	1	0.002	2	0.014

慣れている学生たちは、ゼロ初級者に比べると、相手の発話が聞き取れなかった時にそれを聞き返すだけの気持ちの余裕があるということのようである。また、ゼロ初級者でも事前に入念な準備をしておけば、会話を引き延ばすことはできるということであろう。

5 考察

以上の結果から、残念ながら、今回も前回と同様、日本語の習得を促す意味交渉が頻繁に起

きているとは言えない結果となった。その原因については、小山（2014）でも指摘したように、インタビューという活動の形態にあることは否めない。この活動は、Pica et al（1993）の指摘する第二言語の習得を促すタスクの特徴（two-way・conversion・closed）をいずれも満たしていないからである。にもかかわらず、筆者が街頭インタビューという形式にこだわるのは、国際コースの学生たちが置かれた状況から考えて、やはりこのような活動が必要だと考えるからである。

国際コースの日本語は全学教育（2014年度からは基幹教育）のカリキュラムに組み込まれた正規の授業であり、留学生センターがこれまで行ってきた入学前予備教育や全学補講とは異なる。2-1でも述べたように、日本語の習得とともに全学教育が掲げる「グローバルな異文化理解と豊かな国際的感覚、国際的教養を育む」という教育目標に沿った授業でなければならないのである。

しかし、これまで行ってきた「自分がこれから暮らしていく福岡という町について知る」という活動（インタビュー・プロジェクト）が日本語の習得だけでなく、学生たちの批判的思考を促すことにも役立っていないとすれば、テーマの設定から見直さなければならない。

以下は、今回行った振り返りからの抜粋である。日本語の学習以外で何を学んだかを問うたところ、インタビューを通じて感じた日本人の国民性について触れているコメントもあったが、その多くは福岡について多くの「情報」を得たというものであった。インタビューのテーマが「福岡の〇〇と言えば何ですか」であることを考えれば当然かもしれないが、そこからさらにもう一步踏み込んでもらいたかったというのが筆者の本音である。街頭インタビューという形式は変えないにしても、やはりテーマの見直しは必要なのである。

- (1) Most of the Japanese people are very kind and helpful, most of all understanding. (学生A:初級)
- (2) Japanese are very shy, especially for guys. And their voice are low. (学生S:中級)
- (3) We could see some Japanese culture. For example, from my group experience. The men, especially workers adults, elderly tend to be

shy and rushing all the time. (学生V:上級)

- (4) About festivals (学生D:初級)
- (5) Learn a lot of interesting things about Fukuoka. (学生F:初級)
- (6) It helps to know the city well. What people think about our country, what people prefer, etc. It helped us know various interesting and fascinating thing around us. (学生G:初級)
- (7) Information about Fukuoka that not written in the text book. The Japanese attitude and cooperiveness in foreign student activities. (学生U:上級)
- (8) I have more information about places I should go for shopping / playing. Also, I have learnt more about other countries. (学生N:初級)
- (9) More about Fukuoka. (学生E:初級)
- (10) Actually, I can recognize who is busy and who is not by their gesture. I also know how Japanese will response to in case being asked by strange foreigner. (学生O:初級)
- (11) Other than the language, we got to know various festivals of Fukuoka. Seeing others presentation gave us more knowledge about this city. This will surely help to make life more comfortable in Fukuoka. (学生G:初級)

6 結論

過去2回の反省から現在検討している改善案2つを本稿のまとめとして以下に記す。

1つは、インタビューの実施時期を学期末に再度戻し、インタビューを行う前に、言葉に頼らない方法で学生たちの批判的思考を促すことである。道田（2011）は批判的思考を促す要因として①他者との対話、②経験できる場作り、

③アウトプット、④知識、⑤教師自身の思考の5つを挙げており、「対話」が有効な手段であることは疑いない。しかし、初級者が多くを占める国際コースの授業で対話重視のアプローチを用いるのはやはり無理がある。そこで、現在検討しているのは、フィールドワークの技法の1つ「観察」である。もちろん、ただボーッと眺めていればよいわけではなく、それなりのトレーニングが（筆者を含めて）必要であるが、そのノウハウを掴めれば、「観察」を通して問いを立て、日本語の学習がある程度進展したところで街頭インタビューを行うという授業展開が可能になる。

そしてもう1つは、やはりテーマの見直しである。高校を出たばかりで日本どころか海外で暮らすのも始めてという学生たちが少なくないことを考えれば、これから少なくとも4年間自分が暮らす町のことを知るというのは悪いテーマではない。しかし、現在行っているようなインタビューの仕方では、考えを深めようにも深まらないであろうし、市民との会話も弾まないであろう。意味交渉が頻繁に生じるためには、学生と市民との会話が弾むことが大前提である。以下は、今回の調査で見られたゼロ初級クラスの学生Aと市民2人との会話である。

学生A：福岡の有名どころといえばどこですか。

市民A：福岡の有名どころ？ 急に聞かれ……。福岡の有名な、福岡市なの？ 福岡県なの？

学生A：福岡市。

市民A：福岡市で有名ね。県だったらほら太宰府とか、ああいう学問の神さまのそういうところがあるんだけど。福岡市で有名どころ？ あなた福岡市

で有名なとこって何？ ねえねえねえ、福岡市で有名なとこってどこ？

市民B：福岡タワー。

市民A：福岡タワーって。ドーム。

この会話からわかるのは、留学生に質問された市民が「模範解答」を示そうと苦勞していることである。確かに「福岡の〇〇と言えば？」のような一般論で質問されれば、真面目に答えようとすればするほど、このような答え方になってしまうであろう。一方、以下は中級クラスの学生のインタビューからの抜粋である。

学生A：あ、福岡の好きなレストランといえど何ですか。

市民A：食事するところならどこでも？

学生A：いいです。ねえねえ、いいです。

市民B：ラーメン屋で。「〇〇」っていうラーメン屋で。

学生A：あなたは？

市民A：えー、長浜ラーメン。

市民C：「△△屋」。

学生A：△△屋？

市民C：そば屋。

学生A：あー、あーあー、分かった。

市民D：マイナーでいいなら「▲▲」っていう。

学生A：▲▲？

市民D：▲▲っていうイタリア料理とか、ピザとか。パスタとか洋風の店があります。

学生A：あなたは？

市民E：なんかある？「□□」、うどん屋さん。

学生A：おすすめのメニューは何ですか。

市民A：ラーメン。普通のラーメン。

市民E：素うどん。

市民C：そば。天ぷらそば。

学生A：あー、ね、値段はどうですか。安い？

市民B：安い、安い。

市民A：ワンコイン、ワンコイン。

学生A：500円ぐらい？

市民E：180円。

学生A：あー、安い。その後、おー、友だちと一緒に行くならどこがおすすめですか。

市民A：■■■がよくない。

市民B：■■■って福岡なん？

学生A：みんな？

市民D：さっきと一緒にいいなら▲▲は雰囲気もいいですし、地産地消で糸島の素材を使ったイタリア料理とかそういうのが食べれるんでいいかなと思います。あまりおっきい店ではないです。

聞かれた市民の発話に注目してみると、質問者が中級の学生であることを差し引いても、会話が弾んでいることがわかる。「福岡の○○と言えは？」のような一般論で聞かれるより、「福岡の好きな○○と言えは？」のように、当人の個人的な意見・感想を聞かれた方が身構えずに答えられ、話も弾むようである。

よって、①「対話」ではなく「観察」を通して問いを立てることができ、②質問された市民が一般論ではなく、個人の意見・感想として答えることができ、③その結果をもとに学生たち

が考えを深められるテーマを見つけることが当面の課題である。

注

- 1 本研究は科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究「高等教育の国際化に対応する新しい学士課程日本語教育プログラムの開発」課題番号24652103）の交付を受けて行っている研究の一部である。また、第10回国際日本語教育・日本研究シンポジウム（主催 香港日本語教育研究会）での発表内容を、参加者からのコメント・助言をもとに加筆修正し、論文としてまとめ直したものである。
- 2 詳細は小山（2014）を参照
- 3 被験者（初級者）が5人しかいなかった原因は、3期生が前年の21人から14人に減少した上、その半数が中国出身だったためである。
- 4 詳細は小山（2014）を参照
- 5 母国で少し日本語を学習していたが、語彙が少なく、聞き話しの能力も低かったため、ゼロ初級者と混ぜて1クラスにした。
- 6 小山（2014）と一部データの数値が異なっているのはそのためである。

参考文献

- 小山悟（2014）「インタビュープロジェクトは初級者の日本語の習得を促しているか—学生と市民の会話の分析から—」『九州大学留学生センター紀要』pp.175-189.
- 道田泰司（2011）「良き学習者を目指す批判的思考教育：研究者のように考えるために」楠見孝・子安増生・道田泰司（編）『批判的思考力を育む：学士力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣 pp.187-192.
- Ellis, R. 2008. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Pica, T., Kanagy, R., and Falodun, L. 1993. Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. In Crookes, G. and Gass, S. (Eds.) *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. pp.9-34. Clevedon, UK: Multilingual Matters.