

経験を積んでも得られない
教師の知識・技能とは？

文法・会話編



学習者を支援する
日本語指導法

I 音声 語彙 読解 聴解

畑佐由紀子

1. はじめに (教師としての私の悩みの過程)

1980年代初頭 (日本語を教え始めたところ)

1. 教科書には、説明がない文法項目がたくさん!

→ 外国語として日本語を学習する学生は、わからないことだらけ

2. 指導手順は

モデル提示 → 文法説明 → 文型練習 → 応用練習 → ダイアローグ練習

しかし……

- 説明しても使えない・使わない文法項目がある。
- 次の課に移るとと学生は忘れてしまう
- 学生が飽きる

1980年代後半～1990年代前半

- 北米ではナチュラル・アプローチを主とするコミュニカティブ・ティーチングが注目されていた。
- 教科書では文法説明は各章の一番最後にあるが、授業では扱わない。、授業中は説明をせず、アクティビティを主とする。

1990年代（外国語学習者のための初級日本語教科書を執筆中）

更に悩む！！！！

- どの文法項目を教えるべきか。
- 文法項目をどう配列するか。（いつどの文法項目のどの用法を教えるべきか）
- どの程度詳しく説明すべきか。説明しなくてもいいものがあるか。
- 定着させるにはどうしたらいいのか。（テーマとの組み合わせ、アクティビティ）
- 既習項目と新出項目の関係はどうするか。

初級文法項目の選択

表 1. 7つの初級の総合教科書で選択された文法項目の重複度

（『みんなの日本語』、『できる日本語』、『NEJ』、『まるごと』、『いろどり』、『げんき』、『とびら』）

| 教科書数 | 項目数 | (%) |
|--------------------|-----|--------|
| すべての教科書（7冊） | 56 | (16%) |
| 半数以上の教科書（4冊以上） | 188 | (54%) |
| 一冊のみ | 55 | (16%) |
| 0冊（JLPTN5・N4に記述あり） | 25 | (7%) |
| | 351 | (100%) |

→英語では初級文法項目が設定されているのに対し、
日本語では確立したものがない？

文法の導入順やまとめ方の違い

- 教授法にかかわらず、初級文法は易しい項目から難しい項目へと配列することが多い。

表 1. 教科書による文法項目の提出順の違い

| 文法項目 | みんなの 日本語 | げんき | NEJ | できる 日本語 | まるごと | |
|-------------|-------------|------|------|------------|-------|--------|
| あげる | 1.7 | 2.14 | 2.17 | 1.8 | 入門15 | 初級1.17 |
| もらう | 1.7 | 2.14 | 2.17 | 1.8 | 入門15 | 初級1.17 |
| くれる | 1.24 | 2.14 | 2.19 | 1.8 | ? | |
| ~てあげる | 1.24 | 2.16 | 2.19 | 2.8 | 初中級6 | |
| ~てもらう | 1.24 | 2.16 | 2.18 | 2.8 | 初中級4 | |
| ~てくれる | 1.24 | 2.16 | 2.18 | 2.8 | 初中級4 | |
| ~ている（動作の継続） | 1.14 | 1.7 | ? | 1.3 | 初級1.4 | |
| ~ている（結果状態） | 1.15 | 1.7 | 7 | 1.15 | 初級1.1 | 初級2.2 |

2. 文法項目の難易度 (1)

1. 構文的複雑さ (文法シラバス)

形式の長さ (例 XはYです < XはYをV < XはYにZをV)

形式の多さ (例 一段動詞 < 五段動詞、助数詞)

形式の構造 (例 短文 vs 複文、前／後 vs. 時、～ながら vs. あいだ)

しかし、

- 助詞「は」は形式は簡単だが、上級になっても適切に使えない。
- 「と」「たら」「なら」「ば」など、難易度を区別しにくい文法項目もある。
- 難しいものを先に導入した方が習得しやすい文法項目もある。

文法項目の難易度 (1)

■ 表 2. 英語の関係代名詞節

| | | |
|-----|----------|--|
| 易しい | 主語関係節 | The boy who met Tomoko in the library was my brother. |
| | 直接目的語関係節 | The boy whom Tomoko met in the library was my brother. |
| | 間接目的語関係節 | The boy to whom Tomoko gave a book was my brother. |
| 難しい | 斜格関係節 | The boy about whom Tomoko and her friend talked was my brother. |

- 主語関係節のみを教えたグループと、斜格関係節のみを教えたグループが他の関係節を使えるかどうか調べたところ、後者のみがすべての関係節を使った (Gass, 1982)。
- 日本語でも斜格関係節のみを教えた結果、易しい関係節が習得できた (Yabuki-Soh, 2007)。

文法項目の難易度 (2)

意味的複雑さ

- 抽象的な概念を表す形式

例 「から」「まで」 vs. 「は」「が」

- 母語にない概念を表す形式

例 英語の可算名詞・不可算名詞 (L1が日本語)

日本語のあげる・くれる・もらう (L1が中国語、英語など)

文法項目の難易度を (3)

形式と意味の関係 1

1. なくても意味が分かる形式

例 昨日東京に行きましたた。(過去形)

The boy meets the girl.

2. 省略可能な形式

例 助詞の「は」 スペイン語の主語

文法項目の難易度 (3)

形式と意味の関係2

3. 複数の意味機能を示す形式

例 助詞「に」 ここにいる、学校に行く、3月に卒業する、
1週間に1度、先生に褒められる、友達に会う
テイル 今食べている、ここに来ている、塾に通っている、
友達に似ている

4. 意味機能が重なる複数の形式

例 仮定条件 「と」「たら」「なら」「ば」
結果状態 ろうそくが消えている vs. ろうそくが消えた

文法のL2習得 (1)

表3. 言語に関する2種類の知識

| 明示的知識 | 暗示的知識 |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 母語話者の意識化にある知識 言葉で説明できる知識 意識的に運用するため、流暢さが損なわれる 学習者が明示的指導によって受ける知識 | <ul style="list-style-type: none"> 話者に内在する知識 言葉で説明できない知識 意識のコントロールを受けないため、流暢な使用になる。 母語話者が多く持っている知識で、L2の言語習得を支える知識 |

1. 言語の運用にかかわる知識は暗示的知識。L2を習得するためには暗示的知識を獲得しなければならない。明示的知識習得に直接かかわらないが、暗示的知識の構築を助ける。
2. 暗示的知識は、その言語形式が使われる文脈で、繰り返し大量のインプットを受け、アウトプットをすることにより構築されるため、獲得に時間がかかる。

文法のL2 習得の特徴 (2)

4. L1とL2の言語的特徴がちがうと必ず母語からの転移が起こるとは限らない。
(例、語順の違い、漢字)
5. 学習者の誤用は規則の過剰般化や、コミュニケーション上のストラテジーによって起こる。(例、「～たら」、「あげる」、「でしょう」の過剰般化)
8. 学習者は使いやすかった文法項目を過剰般化する。(例「～たら」の過剰般化)
4. 一定の順序で習得される文法項目が存在し、指導でその順序を変えることはできない。(例 あげる)

文法のL2 習得の特徴（3）

9. 文法の習得は固まりから始まり、徐々に用法が広がる。
10. 学習者の文法知識は新しい情報を得るたびに再構築される。その過程で、すでに知っている言語形式との混同や、用法の混乱などが生じ、一時的に不正確になる。

日本語の否定形の発達順序

- ① 「～ません/～ない/～じゃない」のいずれかをかたまりとして用い、過剰般化する
- ② 「～くない」と過去形の出現（混乱期）
「～くない」「じゃないかった」、「なかった」、「じゃなかった」、「～かった」「～
ないかった」
- ③ 「～くなかった」の出現

文法のL2 習得の特徴 (3) 過剰般化と指導

- 「テイル」 (動作の継続vs. 結果状態)
 - 自然習得では、動作の継続の方が結果状態より習得されやすく、動作の進行の過剰般化が起こる。
 - 教室で動作の継続の方が結果状態を同時に導入すると、動作の進行の方が先に習得され、過剰般化が起こる。
 - 動作の継続を先に導入すると、過剰般化が起こり、結果状態の習得が妨げられる
 - 結果状態を先に導入しても、過剰般化が起こらない。そのため、動作の継続の習得は妨げられない。

4. 文法の指導

- 文法項目の選択
- 文法項目の配列
- 文法指導のアプローチ
- 文法説明と文法導入について

文法の配列

1. やさしい文法項目を先に教える。文法を配列する際、以下の条件を満たすものほどやさしい可能性がある。
 - 短いもの
 - 意味が具体的で分かりやすい
 - 1つの形式に1つの意味
 - 類似表現がない、ほかの言葉で言い換えにくい
 - 省略されない
2. 1つの形式に複数の意味がある場合、別々に教える。
3. 1つの意味に複数の形式がある場合、別々に教える。

文法指導のアプローチ (演繹的か帰納的か、インプット重視かアウトプット重視か)

表4 文法指導のアプローチ (演繹・機能。インプット・アウトプット)

| アプローチ | 例 |
|-----------|---|
| 演繹的アプローチ | PPP (presentation, practice production)、直接法 |
| 帰納的アプローチ | PACEモデル、処理指導、TBLT |
| インプットベース | 処理指導、ナチュラルアプローチ |
| アウトプットベース | TBLT, PPP, 直接法、CBI/CLIL、オーディオリンガルメソッド |

文法指導のアプローチ (明示的・暗示的指導)

FFI(フォーム・フォーカス・インストラクション)

形式重視

FonFs

(フォーカスオン・フォームズ)

意味と形式重視

FonF

(フォーカス・オン・フォーム)

意味重視

FonM

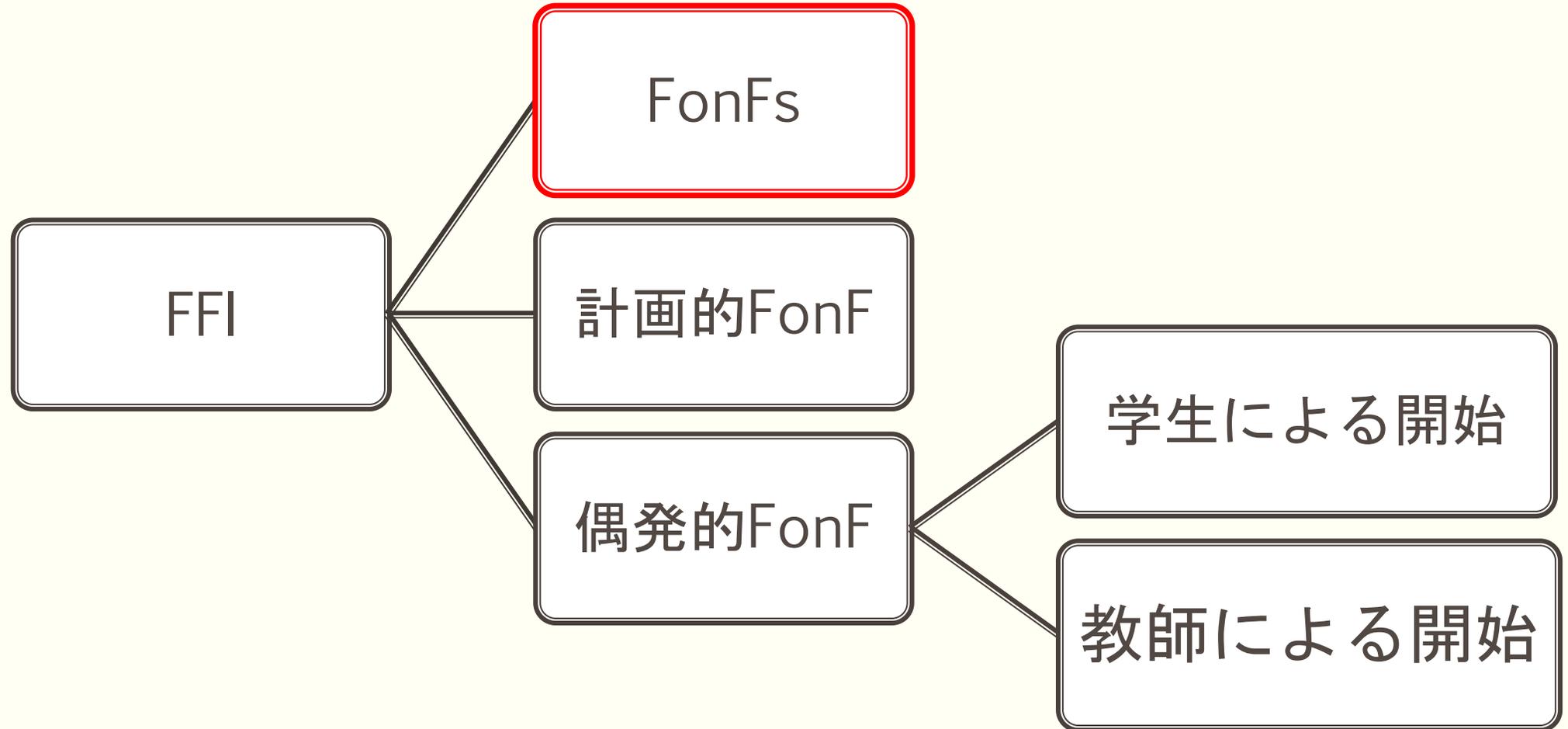
(フォーカス・オン・ミーニング)

(



FFI (FonFs & FonF)

形式を指導対象とするアプローチ



意味重視のアプローチ (Focus on Meaning, FonM)

ナチュラルアプローチ(Krashen のアプローチ)

- Krashenの5つの仮説（インプット仮説、習得対学習仮説、モニター仮説、情意フィルター仮説、自然習得順序仮説）に基づく。
- 学習者に大量の理解可能なインプットを与え続ければ、自然に学習者は言語をピックアップし、習得できると考える。そのため、
 - 教室ではターゲット項目を含む大量のインプットをストーリーやダイアログなどを通して与え、学習者の理解を体や動作を使って確認する。
 - 学習者が自然に発話するように仕向ける。
 - ゲームやロールプレイなどを含む様々なインターアクションを通して、言語を使わせる。
 - 文法説明はモニタリングにつながるのをやらない。文法説明はコミュニケーションをするために必要な意味のあるインプットではない。

FonMの問題

1. 流暢さやインターアクション能力は向上するが、母語話者ほど正確にならない。
2. 学習者が言語を習得するためには、インプット中に含まれるその形式に気がつかなければならない（気づき仮説）。
3. 学習者が自分の発話の間違いに気づき、より正しいアウトプットを産出しようと修正することことで言語習得は促される（アウトプット仮説）。
4. 習得すべき項目に気づいたり、自己修正をするためには、理解可能なインプットや話し相手からのフィードバックや意味交渉（お互いの理解や発話の適切さを確認する行動）が必要。
5. 母語と目標言語が著しく違う場合、帰納的に学習を進めることが難しい。

形式重視のアプローチ FonFs

PPP (Presentation, Practice, Production)



- 言語は音声、語彙、文法規則の積み上げ
- 意識的にそれぞれの規則を項目ごとに学習し、正確に積み上げることで、言語は習得される
- 文法を主とした体系的なシラバスと教材
- 語彙や語用は文法ほど重視されない

FonFsの問題 (1)

1. 学習者は教えられた順番通りに言語項目を習得しない。(例 習得順序、発達順序、固まりから構文的使用への移行)
2. 文法説明は指導直後には効果があるが、効果が持続しない。
3. 教室外で学習者が受けるインプットには、同じ言語形式が繰り返し、様々な文脈で現れ、これが習得を促す。しかし、教室内ではコントロールされた言語形式のみが現れる。
4. 自発的なコミュニケーションの機会が乏しい。そのため、社会的に適切な応対の仕方、コミュニケーションストラテジーの使い方、ターンテイキング等の実際のコミュニケーションに必要なスキルをのばすことができない。

FonFsの問題 (2)

6. PPPでは教師が主導権を握る時間が長くなる。そのため、教師の発話が増える。一方、学習者は受け身になり、発話が短く、少なくなる。また、談話構造がIRFという単純なパターンに陥りがちになる。

先生：千客万来に行ったことがありますか。(initiation)

学生：はい、あります。(response)

先生：いいですね。いつ行ったんですか。(feedback)

教室外の会話は相手とのキャッチボールであり、質疑応答ではない。そのため、談話構造は複雑になる。しかし、PPPでは、教師の決めたパターンを主として学習する。結果的に学習者の自立学習を阻害することになる。

意味と形式を重視したアプローチ FonF

TBLT (タスク中心指導法)

- 第二言語習得研究の成果に基づく (理解可能なインプット、理解可能なアウトプット、気づき、 意味交渉や形式の交渉を生み出すインターアクション)
- 課題の達成を目的とするタスクをさせて、学習者の言語習得を促す。
- 質疑応答のような一回性の単純なやり取りではなく、現実的なインターアクションをさせる。
- 学習者に自発的なインターアクションを経験する機会を与える。これにより、既知知識を繰り返し聞き使う機会、コミュニケーション・ストラテジーを使う機会、会話の中でどうやって発話権を取ったり譲ったりするか学ぶ機会を与える。
- 他者が同じ意味をどのように表現するのかに気づく機会を与える。
- 言語を目的に合わせて意図的に使うように促す。

ターゲット・タスクと教育的タスク

ターゲットタスク

（日々の生活で行うタスク）

- 買い物をする
- 電車に乗る
- 病院に行く
- 旅行に行く
- 小包を郵送する
- 講義ノートをとる など

教育的タスク

（コミュニケーションの目的を果たすために意味を伝達、理解、交渉、交流する教室活動）

- リスト作成
- 並べ替え
- 比較
- 問題解決
- 経験の共有
- 創造的活動（プロジェクトワーク、パンフレット作製など）

表 6. ターゲットタスク：道を聞く (サブタスクと指導表現の候補)

| サブ・タスク | 表現例 |
|-----------------|---|
| 通りすがりの人に声をかける | あのう、あのう～すみません、 |
| 自分の居場所を聞く、確認する | ここは、～ですか。 |
| 行きたいところを言って道を聞く | このへんに～はありますか。 ～はどこですか。～は遠いですか。 ～まで、どうやったら行けますか。 |
| 交通手段について聞く | ～まで、歩けますか。 ～まで、どうやったら行けますか。 |
| 所要時間について聞く | ～まで、歩いて／電車で／バスでどのくらいですか。 |
| 金額について聞く | ～まで、だいたいいくらですか。 ～まで、いくらぐらいかかりますか。 |
| 行き先を確認する | この電車／バスは～へ行きますか。 |
| 自分の理解を確認する | ～ですね。～で、いいですか。 |
| お礼を言う | ありがとうございました。 |

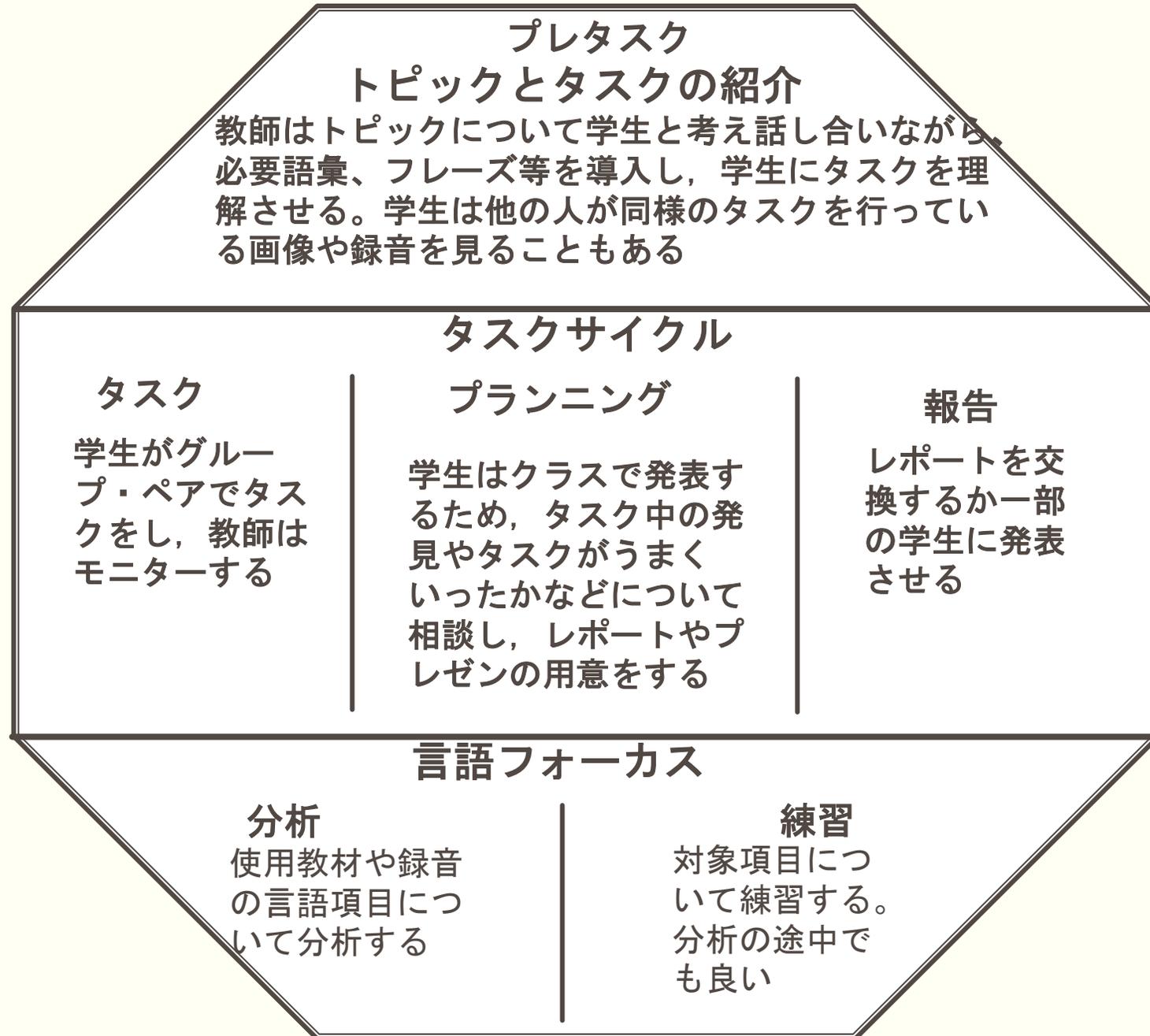
表7. タスク vs. エクササイズ

| | タスク | エクササイズ |
|-----------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 指向性 | 言語能力はコミュニケーションをしていく中で発達する | 言語能力を教わることがコミュニケーションをする上での前提条件 |
| 焦点 | 伝達する意味内容 | 言語形式 |
| ゴール | 言語を使って内容伝達をする中でコミュニケーションの目的を果たすこと | 言語形式の正確な知識を持っていることを示すこと |
| 評価 | コミュニケーションの目的の達成度で評価 | 教わった言語形式がどれだけ正確に伝えたかで評価 |
| 教室外とのつながり | 教室活動と教室外の活動の関連性が高い | 教わった言語知識を定着させることで、将来の外界での言語使用に備える |

タスクかエクササイズか (1)

- | | |
|--|-----------|
| 1. モデルダイアローグを応用した会話を作る | 1. エクササイズ |
| 2. ばらばらにした4コマ漫画を並べてオチのある話を作る | 2. タスク |
| 3. ある文型を使ったギャップフィリングのペアワーク | 3. エクササイズ |
| 4. 語句や表現を指定したロールプレイ | 4. エクササイズ |
| 5. 東京駅から羽田空港までの行き方を時間が短い順と安い順に並べて、どれにするか決める。 | 5. タスク |
| 6. 天気予報を聞いて傘を持っていくかどうか決める | 6. タスク |

TBLTの流れ (Willis, 1996)



訂正フィードバック (CF) : 気づきを促す方法

CFのメリット

1. 学習者が自分の発話の問題に対する気づきを促す
2. 学習者が自分で修正する機会を与える
3. 学習者が理解可能なアウトプットを産出する機会を増やす。フィードバックをもとに修正し、理解可能なアウトプットを産出しようとする場合、学習者はより文法的で適切なアウトプットをする。このような機会を繰り返し持つことで、学習者は正確で適切な文法運用ができるようになる。

CFの種類

表8. プロンプト（学習者に自己訂正を促す方法）

| 8 | 例 |
|---|---|
| メタ言語フィードバック 間違いに関するヒントを出す | S:中国語 を 分かります。 T: 「を」 でいいですか。 |
| 誘導 間違ったところの直前までを上昇調で言い、その後を言わせる | S:中国語 を 分かります。 T: 中国語？ |
| 明確化要求 理解困難なことを言う。 | S:中国語 を 分かります。 T: え？ もう一度行ってくれないませんか。 |
| 繰り返し 間違った発話をそのまま繰り返す | S:中国語 を 分かります。 T:中国語を分かります？ |

表9. 他者訂正：正用を提示するフィードバック

| 種類 | 例 |
|--------------------------------|---|
| リキャスト 間違った発話を正しく言い直す | S:中国語 を 分かります。 T:中国語が分かります？ |
| 明示的訂正 学習者に間違っていることを明示して訂正する | S:中国語 を 分かります。 T:違います。「わかります。」には「が」を使います。 |

表10. CFの効果

| | CFだということ | 間違いの箇所 | 間違いの原因 |
|------------------|---------------------------|--------|--------|
| 繰り返し | x~○ (音声的強調の有無によって異なる) | x/◎ | x |
| 明確化要求 | △ | x | x |
| 誘導 | ○ | ◎ | △ |
| メタ言語的 フィードバック | ◎ | ◎ | ◎ |
| 非言語的フィードバック | △/◎ (形式によって異なる) | x/○ | x |
| リキャスト | x~○ (形式, 音声的強調の有無によって異なる) | x/◎ | ○/◎ |
| 明示的訂正 | ◎ | ◎ | ◎ |

注：明示的訂正は学習者の心情を傷つける可能性が高いため、教室ではあまり使われない。

会話指導



私の会話指導の失敗

A : あのう、コーヒーは すきですか。

B : ええ、すきです。

A : そうですか。じゃあ、こうちゃは？

B : ええ、こうちやもすきです。

A : じゃあ、りよくちやはどうですか。

B : いいえ、あまりすきじゃありません。

A : _____ は すきですか。

B : ええ、すきです。

A : そうですか、じゃあ、_____ もすきですか。

B : ええ、_____ もすきです。

A : じゃあ、_____ はどうですか。

B : いいえ、あまりすきじゃありません。

文脈の中で文型を使わせること
文型を使って複数のやりとりをさせること

文法の指導

文脈付き文法指導の効果

- 😊 文脈付きで文型を覚えると、その文法がどう使われるのかがわかる (ただし、文脈が自然なものでなければならない)
- 😊 復唱して覚えることで流暢性は高まる。

でも

- 😞 コミュニケーション能力は伸びない。
- 😞 実際の会話場面での流暢な言語使用につながらない。
- 😞 適切な言語使用を保証できない。

会話とは

1. 話すこと自体が目的の活動
2. 話すことによって何らかの行動をする活動

(村岡 2003)

会話の指導とは

場面, 参加者, 会話の目的に応じて、

1. 内容
2. 表現
3. 構成

社会的に適切なやり取りをする仕方を教えること

会話とは？ 話すこととは？ スピーキングとは？

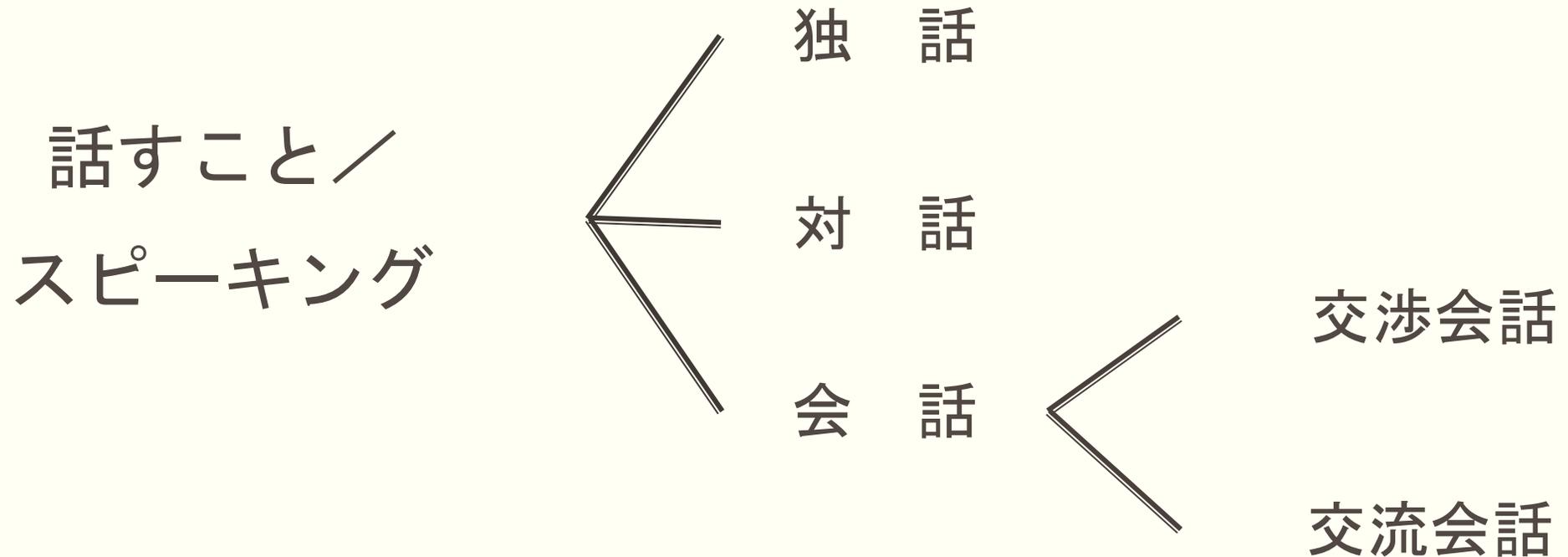


表11. 独話

| | 独り言 | ニュース・お知らせ | スピーチ | ストーリー・テリング | 講義・プレゼン | 料理、道具の使い方の説明 |
|----------------|--------------------|--|---------------------------|--|--|---|
| 不特定多数の聞き手 | × | ○ | ○ | ○ | ○ | × |
| 対面 | × | × | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 台本。原稿 | × | ○ | ○ | ○/× | × | × |
| 視覚資料 | × | △ | ○/× | ○/× | ○/× | ○ |
| 聞き手とのインターアクション | × | × | × | × | ○ | ○ |
| 指導ポイント | 小声 暗記 リハーサル等 | <ul style="list-style-type: none"> 1分間の発話量、情報量など決まった形式いる 読み上げ方 | 聞き手を引き込む内容 聞き手を引き込む伝え方 | <ul style="list-style-type: none"> 聞き手を引き込む内容と表現 聞き手の反応を見ながらの伝え方 | <ul style="list-style-type: none"> 話す内容の逐次的な計画 高い自由度 質疑応答あり | <ul style="list-style-type: none"> 既知情報をもとにした話し方。 動作あり フィードバックあり |

表12. 対話

| 種類 | 特徴 |
|---------------|--|
| インタビュー | <ul style="list-style-type: none"> • 話し手と聞き手の役割がはっきりしている。 • インタビュアーは話し手が話しやすい環境をつくる。 • インタビュー内容の構成、インタビュアーの聞き手行動（相槌、姿勢、言語補助）が重要 |
| ディベート・討論 | <ul style="list-style-type: none"> • 対立 • 論理的思考と展開 • 明示的な意見表明，同意表明，不同意表明，反論提示 |
| 話し合い・ディスカッション | <ul style="list-style-type: none"> • 合意形成 • 提案，意見表明，説得，同意表明，不同意表明，代案提示，反論提示 |

会話

- 目的は様々

例) 「ごめんなさい」と言って、謝罪をする。

「窓を開けてください」と言って、依頼をする。

友達と仲良くするために、おしゃべりをする。

気になる人のことを知るために、その人の友人に話しかける。

先生から情報を得るために、質問する。

- 目的・会話相手、場面によって、自分が何を、いつ、どうか、相手から何を、いつ、どういわれるかが異なる。

- 必ずしも予想通りに進まない。

会話の種類

(Brown & Yule 1983) 尾崎, 1996)

交渉会話

- 情報のやりとりを通して物事の処理を行う会話
- 会話の目的が明確で, 内容や構成がはっきりしている

依頼, 断わり, 説得など

- 発話行為の構成要素
 - 状況設定, 参加者
 - 目的, 行為連鎖
 - 規範, 表現特徴 (Keys)
 - ジャンル, 媒介

交流会話

- 人間関係の構築と維持が目的。話すこと自体が大事

1. 何をどの順番で話すか (構成) が決まっている

挨拶, 褒め

2. 構成が決まっていることもあるが, 内容によって展開がかわる会話

インタビュー, 面接

3. 構成が決まっていない会話

雑談

会話をうまく進めるために大事なこと

1. 会話の公理を守る

- **量の公理** — 求められている情報を提供し、それ以上の情報を与えない。
- **質の公理** — 信じていないことや根拠のないことを言わない
- **関連性の公理** — 関係のないことを言わない。
- **様式の公理** — 不明確な表現や曖昧なことを言わない。簡潔に順序立てて言う。

2. 対人関係を意識する（上下，親疎関係など）

3. 相手の感情を読み取る

4. 互いに相手の発話意図や機能を理解する

社会規範の共有と
共通認識

The diagram consists of a dark grey rounded rectangular box on the right containing the text '社会規範の共有と 共通認識'. Three arrows point from the left side of this box to the text of items 2, 3, and 4 in the list above.

社会規範の共有と共通認識

■適切な言語使用には必要不可欠な要素

■社会的規範：その社会のあり方に関する解釈

例) 米国では先生をファーストネームで呼ぶ。日本ではラストネーム＋先生で呼ぶ。

■共通認識：こうあるものだ、こうあるべきだ、これはだめだ、良いという共通の考え

例) 先生に依頼メールを出す (メールで依頼していいこと、よくないこと、メールの書き方, etc.)

■同じコミュニティで育った母語話者同士はその社会で共通する社会規範や認識を持っているが、コミュニティが異なったり、文化圏の異なる話者同士では、共有されていない。

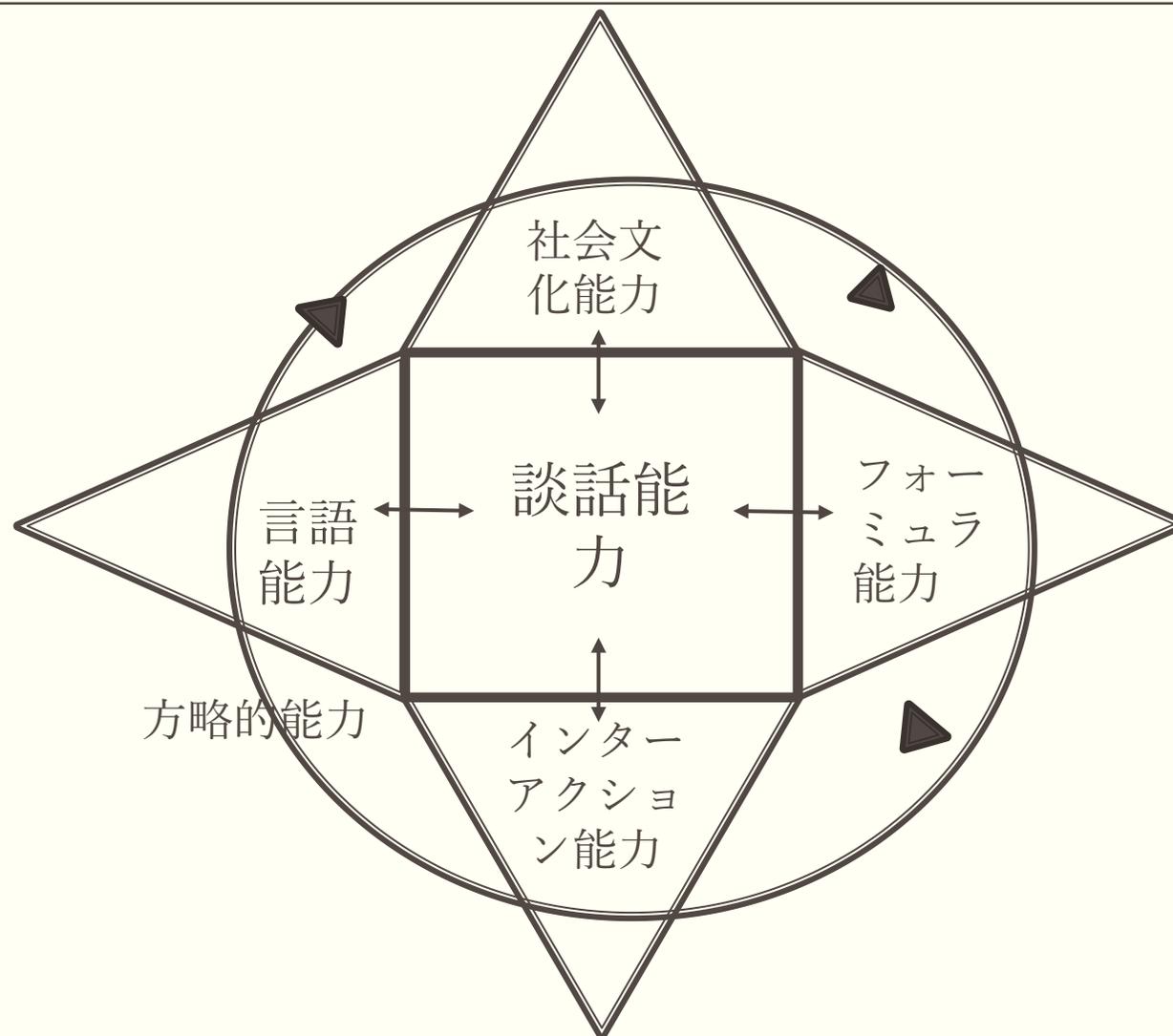
➡ 適切なコミュニケーションが阻害される可能性がある。

文化による謝罪の仕方の違い (社会規範, 共通認識の違い)

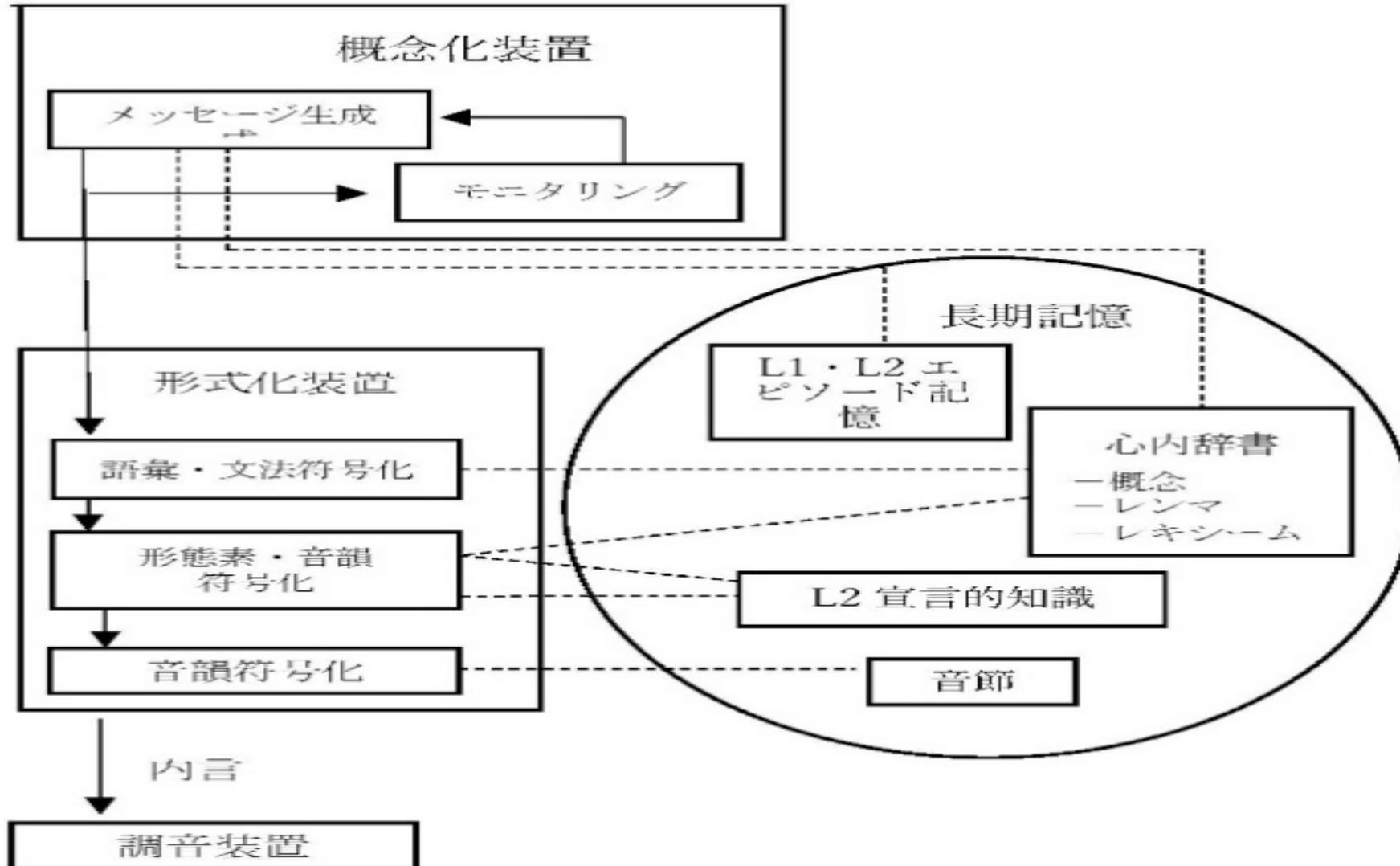
表13. 友達の服にコーヒーをこぼしてしまい, 謝罪する場合の談話

| 日本 | 中国 | 北米 |
|-----------------|-------------------|---------|
| 謝罪の言葉を繰り返す | 謝罪の言葉 | 謝罪の言葉 |
| 事実を認める | 事実を認める | 事実を認める |
| (代案の提示) | 代案の提示 相手への呼びかけ | 代案の提示 |
| 残念な気持ち, 謝罪の意の強調 | 残念な気持ちの強調 | 再発防止の約束 |

L2 コミュニケーション能力 (Celce-Murcia, 2007)



スピーキング能力の習得: 流暢さと正確さ



(Kormos, 2006)

スピーキング能力の習得： 語用論的能力の発達

1. 学習初期は、単語や固まり表現に依存する。習熟度が上がると、徐々にバリエーションを増やし、談話を展開できるようになる。
2. 語用論的能力の習得段階
 - ① 自己中心的段階
 - ② 基礎的相互関係段階
 - ③ 共通理解段階
3. 大量なインプットがあれば語用論的能力はつくとは限らない。
4. 指導は効果があるが、暗示的な知識の構築には時間がかかるため、その能力が使われる場面で繰り返し使う練習の積み重ねが必要。

スピーキングの指導

表14. スピーキングの指導項目

| 項目 | 例 |
|----------------|--|
| 音声 | イントネーション, リズム, プロミネンスなど |
| 話し言葉の言語形式 | 縮約形 中途終了発話, 反復, 倒置, 省略 |
| 話し言葉の文体 | 学習者を取り巻く環境に応じたスタイル (普通体) などの指導 |
| 語彙・定式表現 | 挨拶言葉, 前置き言葉などの会話でよく使われる表現 |
| 発話機能 | 依頼, 断り, 感謝などの発話行為 |
| 会話の展開パターン | 発話行為の展開パターン, 談話の展開パターンなど |
| 談話標識 | 談話管理に関わる様々な言語的・非言語的合図を示す表現, 呼びかけ (「あのね」), ターンの受け取り (「はい」), 聞き直し (「はい?」「で?」), 話題転換 (「あ, そういえばね」) など |
| 会話のストラテジー・談話技能 | 会話上の問題を解決し (聞き返し, 明確化要求など)、会話をより効果的かつ円滑に進めるためのストラテジー, 積極的なあいづち, 笑い, 質問, コメントなど |
| 非言語コミュニケーション | 視線, 姿勢, ジェスチャー (文化的に意味が違うもの) |
| 社会言語と社会文化 | 社会語用論的, 語用論言語学的なマナー (おはよう vs. おはようございます) |

初級のスピーキング指導項目

1. 流暢さを高める指導

2. 表現力を養う指導

3. 言語能力不足を補う指導

4. 定式表現と教室用語の指導

5. 独話の指導 (お知らせ、自己紹介など)

6. 良い聞き手になるための指導

(繰り返し、聞き返し、コメント、話の継続の相槌)

6. インタビューの指導

7. ダイアログを使った指導

8. ロールプレイを使った指導

1. 流暢さを高める指導

- 頭にあるアイデアを言語化し、発生する速度を上げる。
- 概念化が簡単な内容を用いて概念化をする。
- 既習語彙と形式ので、まとまった話にする。

1. 3 / 2 / 1スピーキング

2. 穴埋めゲーム

3. 映画のキャラクターのボイスオーバー

4. 早口ことば

5. シャドーイング

6. インフォメーションギャップ・タスク

7. 単語を使ったストーリー作り

8. スピーキング・フレーム

表15. イベントのスピーキング・フレームの例

| 内容 | 構成 | 表現 |
|---------|--|---------------------|
| 注目を集める | みんなに話しかける | みなさん、知っていますか。 |
| イベントの内容 | ① イベントのタイトル ② いつ ③ どこで ④ イベント ⑤ イベントであること ⑥ さんかひ(fee) | ～で～があります ～で～をします |
| 呼びかけ | アピール 誘い | どうぞ、ぜひ |

2. 表現力を養う指導

- 言い換えや例示をすると、母語話者から正しい単語を教えてもらえる。
- 言い換えや例示は、既習の言語形式を使う復習になるため、この積み重ねにより、表現力を養うことができる。
 1. タブー
 2. 物語作り
 3. 絵描写
 4. 演劇活動
 5. 20の質問

3. 言語能力不足を補う活動

1. 話し手が言ったことがわからない。
2. 話し手が使った特定の表現がわからない。
3. 話し手が提供している情報が不十分。
4. 話し手が使った言葉が学習者にとって身近な言葉ではあるものの、学習者が知っている使い方と違う。
5. 話し手の発話に未知の概念や単語が含まれているが、話し手の発話スピードが速すぎる。

表16. 意味交渉に使う表現の例

| 状況 | 表現 |
|--------------------------------------|---|
| 相手の発話が聞き取れない。 | えっ？ はい？ 今なんて言いましたか。 |
| 相手にもう一度言ってほしい。 | すみません、もう一度お願いします。 すみません、もう一度言ってくれませんか。 |
| 聞き取りやすく話してほしい。 | すみません、もう少しゆっくり話してくれませんか。 すみません、もう少し大きい声で話してくれませんか。 すみません、もう少しやさしい言葉で言ってくれませんか。 |
| 相手の発話に含まれる単語やフレーズの全部あるいは一部がよく聞き取れない。 | いま、「～」て言いましたか。 聞き取れた部分を上昇調で繰り返す。 聞き取れた個所のみを上昇調で繰り返した後、質問する。 えっ、誰が・どこで・なにを ～って・の？ |
| 単語やフレーズは聞き取れたが意味がわからない。 | ～ってどういう意味ですか。 ～の意味がわからないんですけど。 ～の意味を教えてくださいませんか/いただけませんか。 |
| 相手の発話の意味がわからない。 | すみません、意味がよくわからないんですけど。 あのう、どういう意味ですか。 |
| 相手の発話の意味を確認する。 | ～って、～ってどういう意味ですか。 |
| 自分の発話を相手が理解しているか確認する。 | わかりますか。 今言ったこと、わかりましたか。 |

初級のスピーキング指導の心得 (Benati, 2013)

- (1) 皆の前で話すことに不安を感じさせないような活動を増やす。
- (2) 学習者がL2で話すことに躊躇しない, わかりやすくやさしい活動をする。
- (3) 学習者が話し続けられる活動をする。
- (4) 学習者にとって身近で興味深いテーマにする。
- (5) 学習者が自分にとって意味のあるコミュニケーションだと感じられる活動にする。
- (6) 言語以外のコミュニケーションの目的が設定された活動で、コミュニケーションの目的を達成した場合の結果が、学習者にとって具体的でわかりやすいものであるようにする。
- (7) 情報にギャップがあったり, 問題解決をさせたりするタスクを用いる。
- (8) わかりやすい教示を心掛ける。
- (9) インタビュー, ロールプレイ, ゲーム, ディスカッションなど多様な活動を用いる。

中級・上級のスピーキング指導項目

1. 独話の指導

1. ストーリーテリング
2. プレゼンテーション・スピーチ

2. インタビューの指導

3. ロールプレイの指導

(シナリオ・アプローチ)

4. 聞き手行動とターンテイキング

5. ディスカッション (合意形成談話)

2. インタビューの指導

1. 事前計画

- ① 現実的なインタビューの目的の設定
- ② インタビューのトピックに関する事前調査
- ③ インタビュー対象者
- ④ 一人でインタビューをするか, 複数人でインタビューをするか
- ⑤ インタビュー時間
- ⑥ インタビュー対象候補者へのアプローチの仕方
- ⑦ インタビューの内容
 - どうしても聞かなければならないこと。
 - インタビューがうまくいったらさらに聞くこと (発展的質問)
- ⑧ インタビュー結果のまとめ方

2. インタビューの事前練習 (ロールプレイ)

- インタビュー対象者との人間関係を意識させ、適切なやりとりの仕方を考えさせる。待遇表現を指導する。 ペアを変えて複数回練習する。
 1. 相手に連絡し、インタビューの目的や概要について説明して、相手の意向を問う。
 2. インタビューを受けてくれる場合、お礼と日時や場所について相談する
 3. インタビューを開始する前に、挨拶やお礼、録音する許可をもらう。
 4. インタビュー中の質問の仕方、聞き手行動、相手の話に対する関心の表し方、メモの取り方
 5. インタビュー終了時に相手の協力に対するお礼とあいさつ

3. インタビュー

4. インタビュー結果の報告と振り返り

- ① インタビュー結果
- ② インタビューで引き出せたこと, 引き出せなかったこと
- ③ うまくいかなかった点に関する改善策
- ④ プレゼンテーション, 質疑応答
- ⑤ 報告書