

1. はじめに

実際の教室活動において、流暢さと正確さのバランスにどのように折り合いをつけていくかは簡単な問題ではない。むしろそれぞれの教室の状況によっても異なるが、実際にはいずれかに重点を置いた教室活動が行われることが多いのではないだろうか。流暢さと正確さを同時に伸ばすことが重要であることにほぼ議論の余地はあるまい（参照：小柳 2005、Morrow2003）が、それをいかに達成していくかにはさまざまな問題があり容易ではない。

この稿では、流暢さと正確さの点からコミュニケーション活動のあり方について、タイの大学での実践を通して考えていきたい。

2. 流暢さ

2.1 流暢さとは

流暢さは、話す能力だけでなく、書く能力、読む能力においても求められる。（参照：Morrow2003）コミュニカティブ・アプローチによる語学教育の目標について、Davis & Pearse は、「(学習者が) 話し言葉でも、書き言葉でも、現実の社会で使われている言葉でコミュニケーションできるようになること」(p4 Davis & Pearse 2000) と述べている。コミュニカティブであることは4技能に共通する目標であり、流暢さは話す・書く・読むいずれの技能においても達成されるべきである。

2.2 コミュニケーション活動の導入

コミュニケーション活動を行うためには、まず学習者にコミュニケーション活動とはどういうものか紹介し、学習者がその活動ができるよう訓練しなくてはならない⁽¹⁾。特に、暗記中心の受身の教育を受けてきたタイの学習者に対しては、この過程に十分な時間をかける必要がある。例えば、それまで暗記中心の学習法を行ってきた学習者にとっては、教室で自ら何かを発信すること自体難しいという場合がある。また、それまで学校での語学学習において、常に機械的な文法ドリルを与えられてきた学習者は、コミュニケーション活動に参加することすらできない場合もある。

この過程で重要なのは、学習者にコミュニケーション活動とはどういうものかを理解させ、活動に参加することへの学習者の抵抗感をなくしていくことにある。同時に重要なのは、教師がコミュニケーション活動とはどういうものか理解し、どのような活動を学習者に望んでいるのかを明確にしていかなければならないという点である。そのために学習者が理解しやすく、参加しや

すい活動を用意しなければならない。

2.3 流暢さを優先する

「一般的に若い学習者も成人も喜んでゲームに参加すると考えてよい。(これは学習者の文化的背景によって異なる)」(p2 Wright 1983) 教師主導のゲームであっても、学習者を参加させることが困難な場合がある。文法の講義とパターンプラクティスに終始してきた学習者には、授業中にゲームを行うこと自体が許容できないことも多い。また、○か×かの学習活動ばかり行ってきた学習者の中には、a も b も c もよい、と言われても理解できない者もある⁽²⁾。したがって、この段階では学習者が活動の内容を理解し、参加できることが目標になろう。この過程に時間がかかるクラスの場合は、正確さよりも流暢さに重点を置いた教室活動が長期間行われることになる。

学習者が間違いを気にせず、参加できる活動にはどのようなものがあるだろうか。例えば問題解決タスクは閉じたタスクであり、情報交換をしなくても問題が解決してしまうことがある(p241 白畑 1999) が、この短所を逆に考えれば、学習者が目標言語で情報交換できなくても活動に参加し、タスクを達成できたと思わせることができる。また、Q&A は活動の手順が分かりやすく、学習者が間違えないよう条件を設定しやすいので、この段階の活動として適当である。

2.4 流暢さの練習における問題

似ているが微妙に異なる絵を2枚ともペア学習者に渡し、その違いを見つけさせる活動(仮にAとする)と、微妙に異なる2枚の絵の一方をペアの片方に、もう1枚をペアのもう一方に渡して、その違いを見つけさせる活動(B)は異なる。動機付けのはっきりした学習者ならば、2枚の絵を見比べながら、ペアあるいはグループで話し合って問題解決ができるだろうが、そうでない場合、目標言語で話し合わせることは困難である。他方、ペアそれぞれに違う絵を渡す活動では、学習者に目標言語で話し合わせることは難しくないが、能力の劣る学習者にフラストレーションを与える可能性もある。

こうした配慮をしつつ徐々にコミュニケーション活動を取り入れていくと、最初は教師主導のゲームさえ拒否していたクラスでも、活動(B)ができるようになる⁽³⁾。学習者が目標言語で活発に話し合っているのは、素晴らしい光景である。が、そこに問題はないのだろうか。

2.4.1 本当に何かを学んだのか

「明らかに、教師が望んでいることは、学習者が以前できなかったことができるようになることである」と Skehan は述べている(p289 Skehan2002)。例えば、「～に～がありますか/いますか」「～ていますか」を自在に使いこなし、初中級の学習者が活動(B)を行っているのは情報交換に違いないが、学習者はそこから何か学んでいるだろうか。それはコミュニケーション活動のための練習に過ぎないのではないだろうか。問題解決タスクについて、Bruton は、「(タスク活動中フラストレーションなしに) 目標言語でコミュニケーションできる学習者とは、このようなタスク活動をすでに必要としていない学習者である。」(p284 Bruton2002) と述べている。その活動

によって、学習者はそれまでできなかったことができるようになったのか、あるいは既にできることを繰り返しているのに過ぎないのか、判断は容易ではない。

学習者が既にできることを繰り返しているのだとしても、コミュニケーション活動に参加させることに重点を置いているならば、活動の意味はあると、タイでの経験から筆者は考えている。文法ドリルに終始してきた学習者にとって、意味のあることばを話し、それを相手が理解していることを経験させることが意識転換の第一歩と思うからである。

2.4.2 流暢さの練習が成立しない

学習者は本当に何かを学んだのかと授業を振り返ったとき、教師が考えるのはより困難な課題を学習者に与えてみるということだろう。教師が学習者に何ができるかできないかを的確に把握していて、課題が学習者のレベルに適していれば問題はないが、何が適しているのかの判断は容易ではなく、またその判断を誤った場合にはコミュニケーションが滞ってしまう。例えば、方針決定タスクを行っているとき、一部の学習者しか参加していないことがあり、沈黙してる学習者に発話を促すとそこで活動が停滞してしまうことがある。流暢さとは、そのコンテキストに適した表現、語彙を学習者自身が選び、言いよどむことなく話し、相手とコミュニケーションできることである。コミュニケーションが滞ってしまった場合は、その活動自体の意味が失われてしまう。

これは、結局学習者のレベルにあったコミュニケーション活動を見つけることで解決していくしかない。「適切なレベルを見つけることは、教師の経験、試行錯誤、学習者の理解を通じてしか達成されない」(p 1 Forsyth2003)と Forsyth は述べ、さらに、「しばしば適切なレベルは学習者の言語能力レベルよりも彼らの自信により決まる。」と付け加えている。

ことばを産出 (produce) する自信に欠けている学習者の場合、コミュニケーション活動を与えても、いつのまにかパターンプラクティスに陥ることがある。ロールプレイでも情報カードを読むだけ、簡単な方針決定タスクをしていても情報カードや話し合いのヒントとして与えられた Q&A を読むだけということがしばしば起こる。ほかの学習者のやり取りを聞かせたり、あるいは同じタイプの活動を何度も与えたりすることで、コミュニケーション活動に参加できるよう指導することで筆者はこの問題を解決したことがある。学習者全員のレベルが等しいクラス以外では、ある学習者にとって適当な活動が、ほかの学習者にとっては適当でないことがあるので、その場合にはやはり適切なレベルの活動を見つける以外の方策も必要になる。

2.4.3 誤用の訂正・学習者は自分にとって言いやすい表現を使いたがる

Forsyth は流暢さの練習の問題点として、

- 1) コミュニケーション活動が成り立たない
- 2) 学習者が自分にとって言いやすい表現を使いたがり、学習目標である表現を避ける
- 3) 誤用が繰り返される

を挙げている。(p 1 Forsyth2003) 流暢さに重点を置いたコミュニケーション活動を行っている

と、どのようにして目標言語を使わせるのか、誤用をどのように訂正するかが問題になってくる。学習目標である表現を避けたり、同じ誤用が幾度も繰り返されたりすることを防ぐためには、コミュニケーション活動そのものを見直していく必要があるのではないだろうか。

学習目標である表現を学習者が避けるのは、その表現になじみがないからであるから、その表現に焦点を当てた活動を与える必要がある。また、学習者自身が訂正できるはずの誤用でありながら、それが繰り返されるならば、やはりその誤用に焦点を当てた活動を与える必要がある。それではそのような活動と流暢さのための活動はどのような関係になるのだろうか。

3. 流暢さと正確さ

3.1 学習目標である表現を使う

学習目標である表現をストーリーテリングやロールプレイに組み合わせることはできるが、その表現が意味あるコンテキストにふさわしく、かつそれが活動の中でコミュニケーションに不可欠で有効な位置を占めている、というような活動を作るのは容易ではない。

練習例 1：条件「と」を使って、ストーリーを共同で作る。

最初の学習者が作った「と」の文に続けて、次の学習者は「と」を使った文を作る。

ストーリーは次々にほかの学習者によって続けられる。紙を用意して、各学習者にリレーで書かせていってもよいが、口頭でもできる。(参照 p225 Ur 1988)

学習者が条件「と」を理解しているかどうか分かる、教室内での文法練習のバリエーションである。時間制限を設けてよどみなく活動を進めたほうがよく、活動中に誤用を訂正することはできないので、フィードバックタスクが必要になる。

練習例 2：携帯電話を買うためにアルバイトをしたい子供役 (A) と、それを許可するかどうか決める親役 (B) でロールプレイを行う。A はなぜ携帯電話が必要なのか説明する。理由「ので」「から」並立「たり」「し」を使う。

Structured role-play である。Creative role-play と比較すると、理由や並立と言った表現を使ったほうがよいということが学習者の側から発見されにくいという不自然さが残る。

Ellis はタスクの意味とは、流暢さの力をつけることによって既に習得している第二言語の知識を活動の中で用いることができるようになることとし、ある表現に焦点を当ててそれを学習者に使わせるタスクはあり得ないとしている (p30 Ellis 2003) ⁽⁴⁾。

学習目標である表現を使う活動の場合、教室外の自然なコミュニケーションを想定するというより、意味のあるコミュニケーション活動が学習者相互間で行われているかを考えていけばよいのではないだろうか。⁽⁵⁾

3.2 誤用訂正

トピック・シラバスを用い、正確さの練習 (Q&A 等)、グループ発表 (前時に指示し、あらか

じめ発表の準備がさせてある)、ディスカッション、さらに宿題で作文を書くという会話クラスでは、作文で学習者の間違いが多かった文法表現を次の授業の活動に取り上げるという方法を用いた。学習者の誤用から授業案を作っていたわけである。フィードバックを授業の最後に付け加えるだけでなく、授業の最初にもってきてもよいのではないだろうか。

録音機材を用いたフィードバックは効果的だが、時間がかかる上に、機材確保の問題もあり、大人数クラスでは難しい。また、ペアでの誤用訂正には学習者の訓練が必要になる。

3.3 正確さ

コミュニケーション活動における正確さについて考えていくと、フィードバックの重要性に気づく。が、まずコミュニケーション活動に慣れさせなければならず、流暢さを優先することが多く、十分なフィードバック活動を含めた授業計画を立ててこなかったと、筆者は自らの授業を振り返って感じている。

4. まとめ

実際の授業では、流暢さと正確さのバランスがうまく取れていないと感じることのほうが多い。インプットの方法、魅力的なフィードバック活動などについて工夫しながら、流暢さと正確さを共に伸ばす授業のあり方を今後さらに考えてゆきたい。

また、書く能力、読む能力における流暢さの練習は、実践で成果が上がっているとは言い難いので、よりよい授業の方法、活動について探ってゆきたい。

注

(1) 参照例 : Nolasco & Arthur (p18 Nolasco & Arthur 1987) がペア・グループワークの紹介・訓練の10週間の計画例に挙げている。

(2) 「ゲームは授業時間の浪費」と先入観を持っている学習者は多い。

また、「ゲームは面白くなくてはならない」(p101 金田・保坂 1992) が、そのおもしろさ、意外性が、学習者にフラストレーションを与えることもある。

(3) できるようになることもある、と筆者は考えている。コミュニケーション活動にクラス全員が取り組めるようになるまでに、半年以上かかった例もあるし、最後まで活動にうまく参加できない学習者が残った例もある。

(4) 練習 (exercise) とタスクを分けた Ellis に対し、Esarire&Zanon は教室活動全体をタスクと括ったことを踏まえながら、Littlewood は形 (form) に、より焦点を当てるか、意味に、より焦点を当てるかによって、タスクを分類している (p322 Littlewood2004)。Littlewood によれば、Ellis が指すタスクは Esarire&Zanon の分類ではコミュニケーションタスクに当たり、Creative role-play やディスカッションなどの活動がこれに含まれる。

(5) Davis & Pearse は PPP (Presentation – practice - production) のそれぞれに意味のあるコンテキストを持たせることでコミュニカティブに授業計画をデザインするさまざまなアイデアを提示しているが、その中で正確さの練習にコミュニケーション活動を取り入れるアイデアも紹介している (p39 Davis & Pearse 2000)。

参考文献

- 岡崎敏雄・川口義一・才田いずみ 他編 (1992) 『ケーススタディ 日本語教育』、(株)おうふう
- ____・岡崎眸 (1990) 『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』、 凡人社
- オックスフォード、L. 著 矢戸通庸・伴紀子訳 (1994) 『言語学習ストラテジー』 凡人社
- 金田智子・保坂敏子 (1992) 『コミュニケーション重視の学習活動3 コミュニケーション・ゲーム』 凡人社
- 小柳かおる (2005) 「教室の外の実践につなぐ効果的な教室指導のあり方 ―第二言語習得の認知心理面からの考察―」、『日本語学』2005年3月号、明治書院 20-30
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁 他 (1999) 『英語教育用語辞典』、大修館書店
- 三牧陽子 (1996) 『日本語教師トレーニングマニュアル5 日本語教授法を理解する本 実践編』バベル・プレス
- Bruton, A. (2002) From tasking purpose to purposing tasks *ELT journal* 56/3 Oxford University Press 280-288
- Davise, P. & Pearse ,E. (2000) *Success in English Teaching* Oxford University Press
- Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching* Oxford University Press
- Forsyth, W. (2003) Solving problems with fluency *OUP Teachers' Club*:Oxford University Press website
- Klippel, F. (1984) *Keep Talking* Cambridge University Press
- Littlewood, W. (1981) *Communicative Language Teaching* Cambridge University Press
- ____(2004) The task-based approach:some questions and suggestions *ELT journal* 58/4 Oxford University Press 319-326
- Morrow, K (2003) Key concept: Fluency *OUP Teachers' Club*: Oxford University Press website
- Nolasco, R. & Arthur, L (1987) *Conversation* Resource Books for Teachers: Oxford University Press
- Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom* Cambridge University Press
- Shehan, P. (2002) A non-marginal role for tasks *ELT journal* 56/3 Oxford University Press 289-295
- Ur, P. (1988) *Grammar Practice Activities* Cambridge University Press
- Wright, A. Betteridge, D. & Buckby, M. (1983) *Games for Language Learning* Cambridge University Press