

流暢さを養うための教室活動についての一考察 —初級から中級への話す力—

藤井明子

1. はじめに

基礎的な文法力と語彙力は、流暢さを養うための教室活動（以下、流暢さの活動とする）を成り立たせる重要な要素である。

話す練習を目的としている以上、学習者に話したいと思わせるトピックを取り上げることは言うまでもない。また、流暢さの活動をする準備段階として、その活動に取り上げられたトピックについて学習者の興味を促す Q&A や写真・ビデオ等を使った短い活動を行ったり、必要となる語彙を導入練習したりすることも不可欠である。しかしながら、言語を産出 (produce) するための素材ともいえるべき基礎的な文法力と語彙力なしには、教室活動を始めることさえできない。

この稿では、流暢さの活動を行うために必要な基礎的な文法力と語彙力について考えたい。

2. 流暢さの活動を行うために

Nolasco&Arthur (1987 p.15-16) はディスカッションや流暢さの活動がうまくいかない時に考えてみるべきこととして次の4つを掲げている。

- 1) その活動のために必要な準備を行っているか。

例：視覚教材等を使ったトピックに対する学習者の興味の喚起。

トピックの導入として、短い読み物や Q&A など短い準備タスクを行っているか。

- 2) その活動中何をすべきか、学習者は理解しているか。
- 3) トピックは学習者が興味を持って活動できるものか。
- 4) なぜその活動を行うのか、学習者が理解しているか。特に成人の学習者には適切な説明が必要である。

流暢さの活動をするためには、その活動中何をすべきか、教師が何を期待しているのか、学習者が理解していなければならない。特に、パターンの文型練習に終始してきた学習者に段階を踏まずに、流暢さの活動やディスカッションのレッスンを与えても、学習者は戸惑うばかりである。従って、学習者が教室活動を行っていけるよう、さまざまな練習や簡単な教室活動を組み合わせ、学習者を導くことは重要である。Nolasco&Arthur は、ペア・グループワークを導入するための10週間のモデルプランを示している⁽¹⁾。

2.1 流暢さの活動の導入

コースの初めに、教師は、話す能力の達成目標を掲げ、目標に沿ったタスクを評価に使うことを想定して、そのタスクができるようになるためにどのような教室活動を行っていくのか、授業

のアウトラインを決めるだろう⁽²⁾。初級教科書を一通り終えた後、初中級以上のコースであれば、その教室活動が話す能力を養うための中心的な活動になるであろう。話題シラバスであれば、その話題の中で取り上げる機能を考え、必要な表現・語彙を抽出しておくに違いない。こうして各要素を組み合わせた各課の計画を基に実際の授業を行うわけだが、話す能力を養うための活動には学習者がその活動に慣れるまでの準備期間が必要である。

2.2 話すということ

文型練習の Q&A はモデル文を繰り返しているという意味では、パターンプラクティスの一部である。学習者同士の Q&A では、メモを取らせることが多いため、話す活動が実質的には読んで書く活動になってしまっていることも多い。話すことは、書くこととは異なる。

Luoma は話す能力について、「話すことはリアルタイムで行われるため、何を話すか、どのような文型・語彙を使うか考え、実際に発話するという学習者の能力を瞬時に試すことになる。従って、何を作文するか、考え、練り直し、書き直す時間がある書き言葉と、話し言葉は異なる。

(2004,p.ix 筆者訳)」と述べている。Nolasco&Arthur(1987 p.5) は、「会話を教えたのなら、母語話者が実際の会話で何を行っているか、知る必要がある」と述べている。

会話練習を行うためには、まず教師が話す教室活動では何が行われるべきか把握し、学習者に的確に紹介できることが必要である⁽³⁾。

2.3 閉じたタスク(close-ended task)

ここでいう閉じたタスクとは、インフォメーション・ギャップ、ジグソー、問題解決タスクなど、その教室活動の間に問題が解決され、結果としてある答えが出されると期待されるタスクのことである。

例1 A・B、2種類の絵カードを用意し、ペアの学習者に2枚のカードの違いを見つけさせる。

例2 グループで行う。短いストーリーを用意し、それをグループの人数に合わせて切る。それぞれの学習者に1枚のカードを渡して、覚えさせる。カードを回収する。覚えた文あるいは短い文章をグループの他の学習者に話し、そのストーリーを復元する。

閉じたタスクは、話す活動を学習者に紹介する活動として有効である。また、授業のウォーミングアップにも使える。学習者に話す習慣をつけ、流暢さを向上させるために役立つ。

2.4 タスク(open-ended task)

山内(2005, p.125)は「すでに準備されているシナリオを読むのがシナリオドラマで、状況と役割の設定だけをして、学習者同士でシナリオを自ら作っていくのがロールプレイ」と述べている。筆者は更に、ロールプレイでは、そのシナリオは学習者同士の日本語での対話の中から生まれなければならないと付け加えたい。少なくとも、学習者がそのシナリオを書くことなしに、活動は進められるべきである。(フォローアップとして、ロールプレイや流暢さの活動で話したことを後で学習者がまとめ、それを教師がチェックするのは、有効である。) ロールプレイをベースに

した日本語教科書では、人数の多い教室では書くことを中心にした活動を薦めていることがあるが、それでは話す練習にはならない。流暢さを身に付けさせることもできない。

タスク活動に慣れてくると、「学習者自身が活動を自ら行うようになる」(Kippel 1984, p.8)。教師の役割は学習者と共に活動に参加したり、フィードバックを行ったりすることが中心となる。

2.5 フィードバック

録音機材を使うと、学習者自身が聞きなおして訂正できるという利点がある。また、人数の多いクラスの場合、教師のモニターが容易になる。学習者が録音機材の使い方に慣れ、録音機材の存在に慣れるのに時間はさほどかからない⁽⁴⁾。

「コミュニケーションを阻害するような文法の不正確さ」(山内 2005, p.55)だけを話す活動における文法の問題と捉え、そのような不正確さをフィードバックセッションで取り上げる、あるいは次の授業では、その文法を含む文法練習から始めるのがよいだろう。

3. 流暢さの活動を阻害するもの

1で掲げたディスカッションや流暢さの活動がうまくいかない時に考えてみるべきことを考慮し、準備期間をとって、流暢さの活動の導入を試みても、うまくいかないことがある。

3.1 基礎的な文法力と語彙力

流暢さの活動で養われる能力は、「リアルタイムで」「何を話すか、どのような文型・語彙を使うか考え、実際に発話する」(Luoma 2004, p.ix)能力である。学習者が、模倣ではなく、産出を行い、滞りなくコミュニケーション活動をしていなければ、流暢さの活動が行われているとは言えない。

初級教科書を終えた後、その段階に留まり、先に進めない学習者と、初級から初中級、中級へと進んでいく学習者の違いは、言語産出ができるかどうかの違いである⁽⁵⁾。基礎的な文法と語彙が定着していなければ、コミュニケーションに必要な産出はできない。また、基礎的な文法と語彙の不足から、「コミュニケーションを阻害するような文法の不正確さ」(山内 2005, p.55)が次々に現れるようでは、流暢さの活動を続けていくことはできない。

ここで言う基礎的な文法力と語彙力とは、それらを使って実際にコミュニケーションに必要な言語を産出することができる応用に寄与できる力のことである。文型拡大練習や語彙の暗記を試す試験ができるかどうかの能力ではない。

3.2 文法練習 (grammar practice activities)

文法を正確に練習できてこそ、文法練習と言える。コミュニケーション的な文法練習であっても、文法の正確さの基礎なしに練習しては、学習の効果はない。また、Urは「まだ教わっていない文法項目を使って文法練習をさせてはいけない」(Ur 1988, p.11)と述べている。もし、その文型が全く定着しておらず、復習が必要ならば導入から再度始める必要がある。タスク先行型で

授業を計画しても、前時のフォローアップとして文法項目を取り上げることが必至な場合、文法項目の導入から入らざるを得ない。ここまで来ると、PPP かタスク先行型かという二者択一より状況に応じて柔軟に授業を計画するほうが実際的なのではないと思われる。正確さを基礎とするといっても、文型練習の延長では、言語を産出する能力を養うことはできない。教師のコントロールを離れて学習者が活動する部分が文法練習には必要である。

*文法練習の例

- ①紙とカラーペンを用意する。(カラーペンがあると絵を描く作業が楽しくなる。)
- ②学習する文型・語彙を抽出し、それらを盛り込んだ文章を読み上げていく。学習者はそれに従って絵を描く。

例：服装についての復習ならば、「はく」「かぶる」「する」「巻く」などを盛り込む。

- ②-2 バリエーション 活動に慣れてくると学習者とのやり取りで細部を考えていくことができる。

- ③絵が描けたら、学習者は絵を見ながら、作文する。活動中、学習者が間違ったり、適切な文型・語彙を使っていなかったりしたら、適宜板書していく。

- ③-2 板書した文型や語彙を使って、口頭練習する。

例1：服装についてならば、学習者を1人立たせ、その服装を他の学習者が文型・語彙を使って言う。

例2：ロールプレイ「迷子」：迷子の子供の服装をデパートの案内係や警察官に説明する。

3.3 評価

Luoma は「話す能力のテストを作成しようとする者は誰でも、どのような話す能力に焦点を当てるのか、どのようにテストは行われるのか、どのような基準によって評価するのか、考慮するだろう。」(Luoma 2004, p.113) と述べ、これらのことによって、テストに使われるタスクが決められると述べている。更に、テストのため「学習者に与えたタスクを用いて」テスト中、「教師は学習者の話を導く」(Luoma 2004, p.29) としている。そして、このようなテストに関する詳細の決定が授業計画に反映されるべきなのである。

日本語である活動ができるようになることを目標に掲げ、それを最終的にテストで評価するとすれば、授業では当然その活動ができるようになるためのタスク練習等が行われるべきである。例えば、評価に、コミュニケーションを成立させるための文法・語彙の正確さを、ある活動ができることに含めるとすれば、それらの力を養う教室活動が授業で行われるべきであるし、テストではそれらの力を評価するためのタスクと基準が必要になる。

4. まとめ

残念ながら、初級の教科書を終了したことは、初中級レベルの学習ができることとは同じではない。文型・語彙を学んでもそれらの知識を使って言語産出できる力がない限り、それらの文型・語彙が定着したとは言えない。とは言え、基礎的な文型・語彙が定着して初めて、流暢さのための教室活動を行っていくというのでは、コミュニケーションに役立つ話す練習はいつまでもできないことになってしまう。

スパイラル型で授業を計画し、文法練習、閉じたタスク、タスク、さまざまな教室活動を適宜組み合わせ、徐々に文法・語彙のレベルを上げながら、繰り返し学ばせる方法がよいだろう。入門期から、言語産出に結びつくような話す力を身につける教室活動を導入し、真に文型・語彙が定着するよう、授業を計画すべきである。いろいろな教室活動を組み合わせて行うことで、復習にとどまらない、発展的な学習が可能なのではないだろうか。

注

- (1) Nolasco & Arthur (1987, p.18)
- (2) Luoma (2004) 参照
- (3) あるコースの第1回目の授業で、話す活動をしようとしたところ、学習者が一斉に筆記用具を取り出し、これから話すべきことをすべて書き始めたことがある。このクラスでは、書くことと話すことが混同されて、行われていたらしい。話すことをあらかじめ書く活動は、ここで考える話す活動とは異なる目的を持って行われるべきである。
- (4) 実際に行ったシミュレーションを録音し、書き起こした例を以下に掲げる。場面は、雑誌の会社での企画会議。雑誌の会社という設定や各学習者の役割、会議の内容はすべて学習者が決めて、シミュレーションは行われた。学習者はタイの高校・大学において日本語学習歴3年～6年。コミュニケーションを阻害するような文法の誤りはないが、複数の文を組み合わせ、発話することはできていないことがわかる。

学習者は1回目の録音の後、テープを聞き返し、直すべき部分を学習者自身が認めた場合、再録音を行った。教師は、活動中にも適宜、学習者からの質問に答える形で、助言や語彙・表現の補足を行った。

社長役 : はい、みなさん、おはようございます。

社員役全員 : おはようございます。

社長役 : あー、みなさん、きょうの会議のことは新しい雑誌の企画について話し合いましょう。

社員役全員：はい。

社長役：うん。みなさん、いい考えがありますか。

社員 A：う、今は夏なので海はどうですか。

社員 B：はい、そうと思います。

社員 C：でも、は、どこがいいですか。

社員 D：あ、わたしは、ハワイの海がきれいと思います。

経理役：ハワイへ行ったらお金が足りない。おきなわへ行ったらいいですか。

社員 B：そうですか。ハワイの海はおきなわの海よりきれいですね。

社長はどうですか。・・・

- (5) 2005 年度の実践にこれを当てはめてみると、主専攻 4 年生の大部分は初級修了レベル、3 年生は初中級から中級レベルであった。

参考文献

- 岡崎敏雄・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 宋戸通庸・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
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
橋内武 (1999) 『ディスコース 談話の織りなす世界』 くろしお出版
牧野成一 他 (2001) 『ACTFL OPI 入門』 アルク
山内博之 (2005) 『OPI の考え方に基づいた 日本語教授法』 ひつじ書房
Davise, P. & Pearse, E. (2000) *Success in English Teaching* Oxford University Press
Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching* Oxford University Press
Ladousse, G.P. (1987) *Role play* Resource Books for Teachers: Oxford University Press
Luoma, S. (2004) *Assessing Speaking* Cambridge University Press
Klippel, F. (1984) *Keep Talking* Cambridge University Press
Nolasco, R. & Arthur, L. (1987) *Conversation* Resource Books for Teachers: Oxford University Press
Ur, P. (1988) *Grammar Practice Activities* Cambridge University Press
_____ (1992) *Five-Minute Activities* Cambridge University Press
Wright, A. Betteridge, D. & Buckby, M. (1983) *Games for Language Learning* Cambridge
University Press