

クラスおしゃべり型授業の提案

-学習者自身の想いや気持ちを表現させられる授業を目指して-

Proposal for The Oshaberi-style Method of Instruction

-Through Operating an actual communication in teaching a second/foreign language -

山田あき子(東京国際大学) Yamada, Akiko (Tokyo International University)、筒井由美子(インターカルト日本語学校) Tsutsui, Yumiko (Inter-cultural Institute of Japan)、後藤直美(インターカルト日本語学校) Goto, Naomi (Inter-cultural Institute of Japan)、佐々木信子(インターカルト日本語学校) Sasaki, Nobuko (Inter-cultural Institute of Japan)、椿文緒(インターカルト日本語学校) Tsubaki, Fumio (Inter-cultural Institute of Japan)

要旨

非母語指導の目標は学習者にコミュニケーション能力を身につけさせることにある。母語話者が行っている「おしゃべり」ができるようになることが具体的な目標となる。その目標を達成させるには真に伝えたいことを学習者に表現させることが肝要である。授業形態として計画されたおしゃべりを実施するクラスおしゃべり型を提案する。クラスおしゃべりを通じて導入-練習-定着-コミュニケーション活動の総体が実施できることを紹介する。

It is the goal of the second language teaching that the learners become to be able to command the target language in any situations without hesitation. We propose the “*oshaberi* style” teaching plan. It is composed of the sets of interaction. Along with procedure of the *oshaberi* style teaching plan, the learners consciously notice what they want to learn, what they need to learn and what they want to be taught. The teaching plan of “*-te+shimau*” expression is presented in the paper.

【キーワード】 真のやり取り、自然な脈絡、話題、伝えたいこと、学習者主体

1. はじめに

本稿は初級クラスでの新規指導項目の指導に焦点を当て、指導項目として取り上げられる表現法を本当に使えるようにさせられる授業の進め方を提案するものである。学習者が真に言いたいことを主体的に発話することができる授業である。

1-1 非母語指導の目標

非母語指導の目標は、学習者の言語能力に係らず目標言語でやり取りが遂行できるようにさせることにある。それは母語話者が行っているのと同じ言語活動ができるようにさせることであり、具体的には、日常生活の中で普段行っている言語使用—おしゃべり—ができるようにさせることだと言える。おしゃべりは語用論などで取り上げられるスピーチアクトの総体であり、**Canale and Swain**(1980)が言うところの文法能力・社会言語学的能力・方略的能力の総体だからである。

おしゃべりは伝えたいことがあって始まり、話題を巡る伝えたいことが脈絡を持って継続していく。したがって学習者に目標値として期待されるやり取り能力は、おしゃべりが遂行できる能力であるが、何かの話題を巡って、伝えたいことを脈絡を持って連続させら

れる能力だということができる。

1-2 教師の任務

おしゃべりを構成する伝えたいことは言語及び非言語で表明される故に、言語あるいは非言語が教育の場には指導する項目として提示される。その提示される指導項目が何を伝えるためにあるのかを学習者に伝え、分からせ、必要なときに使えるようにさせ、相手の発話内に使われた場合に、理解できるようにさせることが教師に課せられた任務である。非母語指導の根本は、どの言語、あるいはどの非言語をどのように用いれば、自分の伝えたいことが伝えられるかを学習者に伝えることにある。

伝えたいことと指導項目との関連を分からせることの重要性は、「味」について意見を求められている場合に「おいしいと思っています」と発話する日本語学習者がいること。大学卒業後どうするのかと尋ねられたときに、「大学院に入るつもりです」と応じる学習者がいるというようなことから分かる。このような誤用は、指導の項目である表現法と伝えていることとの関係を明確に学習者に分からせられていない点、あるいは指導の項目である表現法を真に伝えたいことを表明するのに使わせていないことに起因する。形式的な練習が行われていることにも原因があろう。

「ペン、ペン」と示し、「これはペンです」と言い、続いて「これは何ですか」と問う展開は自然ではない。「ペン」ということが分かっている物に対し「これは何ですか」と問うことは自然なやり取りとは言えないからである。また、ネームカードを付けさせて、「お名前は」と問うことにも必然性はない。「これは何ですか」は「これ」で示される物が何と呼ばれる物かを知りたいという想いを伝える表現法であり、「お名前は」は名前を教えてほしいという想いを伝える表現法である。物の名称（ペン）も名前も学習者が知りたくなったところで、すなわちニーズがあるところに提示すればよい。欲するとき、必要に迫られたときに学習の効率が上がるからである。「伝えたいこと」を想起させそれに相応しい表現法を使わせる授業を行いたいと考えている。

2. 目指す授業の形態

目指しているのは話題を巡って伝えたいことを連続させるおしゃべりを遂行する授業である。おしゃべりの中で想起した話したいこと、話したくなったことを話させる授業である（注1）。しかし、指導項目となっている表現法をできるだけ回数多く使わせたい、文法的に使えるようになっていくかを確認したいという教師の思惑、言語能力において発展途上にある学習者自身の限界といったことから、母語話者が実際に行っているおしゃべりと同一とは言えない点を勘案しクラスおしゃべりと呼ぶこととする。授業は計画的に実施される点、自然なおしゃべりとは異なる。しかし、おしゃべりそのものの本質は変わらない。話題を巡って伝えたいことを連続させる活動に変わりはないからである。「～と思う（意見）」を例に取るなら、話題として映画の評価、俳優・女優の演技力、あるいは経済の見通しなどがとりあげられ、その話題を巡って学習者は自分の意見を伝え合うことになる。学習者の一人が意見を言えば、クラスの他の学習者も自分の意見を言いたくなるであろう（三浦 2002）。そうすることで意見を伝えることが連続し、クラスおしゃべりは成立する。

授業は導入―練習―一定着―コミュニケーション活動（三牧 1999、浅倉他 2000、名柄他 2001）と分断された活動ではなく、伝えたいことが連続するおしゃべりそのものを遂行す

る活動であると考え。クラスおしゃべりを遂行していく過程で、導入も練習も行え、定着が図られる。取り立ててコミュニケーション活動(高柳 2002、中村他 2005、村野井 2006)をしなくてもよい。コミュニケーション活動では **authentic** であることが標榜される。しかし、その活動を取り立てて行うこと自体は **authentic** とは言えない。学習者の中で一つ一つの指導項目が伝えたいことと結びつけば母語話者が行っているのと同様の言語活動が自ずとできるようになる。

3. クラスおしゃべり遂行の教案

クラスおしゃべりは無計画には行えない。上述したようにクラスおしゃべりを遂行するには、教師の側に目的があり、学習者の側に限界があるからである。教案は学習者の言語レベルを踏まえ、使わせたい表現法を必要となるようにクラスおしゃべりを実施する授業計画である。クラスおしゃべりを遂行するためのシナリオだと言える。しかし、フィクションを創作するのではなく学習者自身が真に伝えたいことが発話でき、話題を巡って学習者自身の発話が連続させられるように計画されるものであるべしと考えている。使ってほしい表現法を必要とするように追い込む教案であることが求められる(山田 1993)。

3-1 教案の構成

教案は教師の発話と学習者に期待する発話で主要部分は構成される。教師の発話は、学習者に使わせたい表現法を学習者が使うように誘導するものである。表現法は「伝えたいこと」があって必要になるのであり、使わせたい表現法に呼応する「伝えたいこと」を学習者に想起させる発話である。教案上に書く学習者に期待する発話文は、教師の発話に対して応じてもらいたい発話文である。一つ一つの教師と学習者のやり取りはおしゃべりを構成する単位である **adjacency pair** となる。

授業では指導項目として提示される表現法を分からせるための活動と、淀みなくかつ自然に使えるようにさせるための活動に2分される。前者を導入活動、後者を定着を図る活動と呼ぶこととする。導入活動は指導項目で何が伝えられるかを分からせる活動である。定着を図る活動は導入に引き続く授業活動全般であり、一般的に言う練習、定着のための練習、コミュニケーション活動を含む統合的活動である。

3-2 教案準備の手順(山田他 2007)

以下に教案を作る手順を示す。

- ① 分析 指導項目となっている表現法で何が伝えられるかを分析する
分からせるべきは何かを確定する
指導項目にまつわる規則を分析する
- ② 授業で学習者に発話させたい文、クラスおしゃべりの話題を考える
アプローチ a 発話させ得る例文を列挙する
アプローチ b 導入項目を必要とするであろう話題・状況・場などを考える
- ③ 教案作成
 - ①、アプローチ a, b の検討を踏まえ教案を作る
留意点 分からせるべきことを学習者に想起させやすいか
話題が適切であるか
取り上げようとしている話題に学習者が関心を持っているか

使わせたい発話文が教案上の教師の発話で引き出せるか

作り話にならず、自然なクラスおしゃべりが展開できているか

3-3 教案例<～てしまう(完了)>:解説

以下に教案例を示す。媒介語を使わない教案例である。

指導項目：～てしまう(完了)

使わせたい表現法 ～てしまいます・～てしまいました・～てしまうつもりです・

～てしまったと思います・てしまったほうがいいです……など

分からせるべきこと：まだあってもいいであろうモノが食べたり、飲んだり、捨てたりしたことで、もうすでにないことを伝える表現法あること

クラスおしゃべりの中で導入―練習―定着―コミュニカティブ活動を執り行うことを示す関係上、紙幅は取るが複数の話題を巡るクラスおしゃべりの例を以下に提示する。

この教案(クラスおしゃべり)では、まず大きな話題として日本に持参した物についてを取り上げ、持って来ていそうな食べ物(キムチなど)、菓を話題として始まる。そこで「食べてしまった・飲んでしまった」を使わせる。持って来た物の中に写真の有無を尋ね、恋人の写真のことに話題が及ぶようにし、別れた恋人の写真の取り扱い、続いて手紙の取り扱いを話題にし、「燃やしてしまった・捨ててしまった」を使わせる。その別れた理由を尋ね、「忘れてしまった」を使わせる。恋人の名前も「忘れてしまった」と使わせる。ここで恋人の話題から離れ、そこから他の人(校長先生)の名前を覚えているかどうかを話を進めていく。恋人との別れの理由・恋人の名前を「忘れてしまった」は嘘であってもかまわない。それは我々の日常にこのような嘘はあるからである。また、校長先生・担当教員の名前を忘れてしまったことも嘘であってもかまわない。そうあつてはならないことを忘れてしまったと冗談のように発話することが実際にあるからである。ただし、少なくとも教師はその嘘を見抜いていなくてはならない。それにクラス全員がそれなりの反応ができることがクラスおしゃべり授業の真髄である。結論として言えばこのように使えることこそが **authentic** であり、非母語指導が目指すものである。

3-3-1 教案例

クラスの一人一人の顔を思い描きながら読んでいただきたい。

活動	話題	教師の発話	学習者から予想させる発話	教師の発話意図：斜体 学習者の発話解説：下線
挨拶	時節	寒いですね。		挨拶であると同時に導入活動で使う話題：来日時に持ってきた物(冬服)への橋懸かり
			Ln:はい。	注 Ln:クラスの学習全員
導入活動				
	来日時に持って来たもの			
プロ	冬服	日本に来るとき、冬服を持って来ましたか。		日本へ持参した物の話題

WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』

2007年度日本語教育実践研究フォーラム

		Lx:はい。 Ly:いいえ、持って来ませんでした。	注 Lx、y:クラスの学 習者の部分を示す
	→Ly 日本で買ったんですか。		注 →教師の発話の先
		はい。	
他 の 持 参 品	そうですか。 皆さんは、服や靴を持ってき ましたよね。それからどんな物 を持ってきましたか。		「まだあります」「もうあ りません」で話せる物をさ ぐる。「食べ物、薬」を期 待しての問い
		Lx:食べ物や薬等をもって来ました。	
	皆さん食べ物を持って来ましたか。		
		Lx:私は持って来ました。 Ly:私は持って来ませんでした。	
	薬はどうですか。		
		Ln:持って来ました。	
	皆さん持って来たんですね。		
	Ln:はい。		
食 べ 物 キ ム チ	そうですか。 →Lx 食べ物はどんな物を持 って来たんですか。		
		Lx1:キムチや海苔やラーメンな どなどを持って来ました。 Lx2:お菓子を持って来ました。 Lx3:調味料を持って来ました。 Lx4:私もキムチを持って来ました。 .	注 Lx1、2……: Lxグループの特定の 個人を示す
	キムチや海苔や調味料はまだあ りますか。		
		Lx1:キムチはありませんけど、海苔 とラーメンはまだあります。 Lx2:もうありません。 Lx3:まだあります。 .	
導 入 : 前 段 階	Lx1 さん、キムチはもうないん ですか。友だちにあげたんですか。		「食べる」を引き出す
		Lx1:いいえ。(私が)食べました。	
	全部? (絵を見せる)日本に来たときは こう(一杯)でした。ね。		

WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』

2007年度日本語教育実践研究フォーラム

			はい。	
		(絵を見せる) 今は、こう (空) ですね。		
			はい。	
導 入		Lx1 さんは、キムチを食べてしまいました。		
			Lx1:キムチを食べてしまいました。	
		→Ln-Lx1 Lx1 さんは、キムチを食べてしまいました。		注 -Lx1 : Lx1 を除くことを示す
			Ln-L1 : L1 さんはキムチを食べてしまいました。	
定着を図る活動：ここまでに話題にのぼった持参品を話題にする				
菓 子		Lx4 さんも、キムチを持って来ましたよね。まだありますか。		
			Lx4 : いいえ。食べてしまいました。	<u>学習者が自ら発話できれば、定着と見なせる</u>
		そうですか。 Lx2 さんはお菓子を持ってきましたけど、もうありませんよね。ですから、Lx2 さんも		
			Ln- Lx2 : Lx2 さんもお菓子を食べてしまいました。	<u>定着</u>
		Lx3 さんは調味料を持って来ましたね。どうでしょう。皆さん。		
			Ln- Lx3 : まだあると思います。	<u>学習者自身の言いたいことを言わせる。この発話で「〜てしまう」と「まだある」の使い分けできていると見なせる</u>
		そうでしょうか。		<u>どうしてまだあるといったのかを尋ねている。運用上正しく発話できているかを確認する</u>
			Ln-Lx3 : 調味料ですから、	<u>「まだある」と発話した根拠が示している</u> <u>教師の発話を正しく伝理解していると判断できる</u>

WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』

2007年度日本語教育実践研究フォーラム

	L1さん、Lx3さんに聞いてください。		仲間同士のやり取りも重要
		L1：Lx3さん、調味料はまだありますか。	
		Lx3：はい。まだあります。	
	そうですか。 料理によく使いますか。		
		Lx3：はい。	
	まだあるんですね。		本流から外れるが 主旨はどうしてまだあるか を尋ねている
		Lx3：はい、たくさん持って来ましたから	<u>教師の意図をきちんと汲 めている。おしゃべりにつ いてきている</u>
薬	皆さん、薬はどうですか。		使い分けの確認
		Lx：まだあります。 Ly：もう飲んでしまいました。	
	Lyさん、もう飲んでしまいましたか。		まだあってもいい時期で あり、薬を飲んでしまった ことに驚きを示す
		Ly1：はい。 Ly2：友だちにあげてしまいました。	「あげてしまった」が発話 できれば、さらに定着と見 なせる
	そうですか。 Ly1さん、元気ですか。		薬を飲んでしまった人が いるので健康状態と知り たい
		Ly1：今は、もう大丈夫です。	
	そうですか。 皆さんは、元気ですか。		
		Ln-Ly1：はい。元気です。	
ここまで話題に上っていない持参品を話題にする			
	ご両親はどうですか。		家族の写真につなげる橋 掛かり「～と思う～と言 っていた」などを発話せる 意図
		Ln-Ly2：元気です。 元気だと思います。 元気だと言っていました。	
家	家族の写真も持って来ましたか。		

WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』

2007年度日本語教育実践研究フォーラム

族 の 写 真		Lx: はい、持って来ました。 Ly: いいえ、持ってきませんでした。	
恋 人 の 写 真	じゃ、恋人の写真はどうですか。		。
		Lx: 持って来ました。 Ly: 持って来ませんでした。 Lz: 恋人はいません。	
	→Ly 写真は国にありますか。		
		Lya: はい、あります。 Lyb: いいえ、ありません。	注 ab:Lx,y 中の部分を 示す
別 か れ た 恋 人 の 写 真	→Lyb どうしましたか。		「燃やす・捨てる」を期待 しての発話
		Lyb1: マッチ、火??	問いかげの意味は理解し ているが、語彙を知らない
	燃やす		Lyb1 が欲していることに 応じる
		Lyb1: 燃やしてしまいました。	「へてしまう」を自由に使 える状態
	Lyb2 さんはどうしましたか。		
		Lyb2: 私も燃やしてしまいました。	「へてしまう」自由に使え る状態
	Lyb3 さんはどうしたでしょう。		話題上、自分自身のこと で発話できない人がいる。他 者のことを想像させ、使わ せる
		Ln-Lyb3: 燃やしてしまったと思います。 捨ててしまったと思います。 L1: わかりません。	
	L1 さん、Lyb3 さんに聞いてくだ さい。		仲間同士のやり取りも重 要
		L1: Lyb3 さん、どうしましたか。 Lyb3: 私は捨ててしまいました。	「捨てる・燃やす」の使い 分けができている
別 か れ た	Lyb3 さん、恋人からの手紙はまだ 持っていますか。		
		Lyb3: 燃やしてしまいました。	
	燃やしてしまったんですか。		

WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』

2007年度日本語教育実践研究フォーラム

恋人の手紙		Lyb3：はい。	
	そうですか。 じゃ、Lyb2さんは、恋人の手紙を持っているでしょうか。		自分自身のことで発話できない人がある。他者のことを想像させ、使わせる
		L1：捨てしまったと思います。 L2：まだ持っていると思います。 L3：燃やしてしまったと思います。 .	
	Lyb2さん、どうですか。		
		Lyb2：燃やしてしまいました。	
	L3さん、当りましたね。 L3さんはどうですか。		
		L3：前の恋人の写真と手紙は捨ててしまいました。でも、今の恋人の手紙はあります。	<u>話題についてきており、自ら発話ができる。</u>
	そうですか。		
	みなさん、Lyb1さんはどうでしょう。 Lyb1さんは写真を燃やしてしまいましたよ。		人のことを勝手に言い合うという、遊びごころ
		Ln-Lyb1： 手紙も燃やしてしまったと思います。 手紙は捨ててしまったと思います。 まだあると思います。 .	
	Lyb1さん、どうですか。		
		Lyb1：まだ、持っています。	
		Ln-Lyb1：！！！！そうですか。	
		Lyb1：はい。	
	忘れ	Lyb1さん、いつか結婚しますよね。	
		Lyb1：はい。多分。	
結婚するときも持っていますか。			「〜つもり・〜たほうがいい」などムード表現をつかわせたい
		Lyb1：燃やしてしまうつもりです。 Ln-Lyb1：燃やしてしまったほうがいいですよ。	
		Lyb1：そうですね。燃やします。	
忘れ	→Lyb1 前の恋人とさようならを しましたよね		

る 話 題		Lyb1: そうですね。ええ。	
	どうしてですか。 覚えていますか。		「忘れた」を引き出す
		Lyb1: いいえ、忘れました。	
	そう。全部??		
		Lyb1: そうです。	
	ですから、		
		Lyb1: 忘れてしまいました。	全部に引かれて発話が誘 導される
	名前は?		
		Lyb1: 忘れてしまいました。	
	皆さん、校長先生の名前を覚えて いますか。		忘れてはならないだろう 人の名前について忘れて しまうを使わせる話題
		Ln: 忘れてしまいました。 覚えています。	
	じゃ、私の名前は?		敢えて「忘れてしまいまし た」で遊びたい
		Lx: 筒井先生です。 Ly: 忘れてしまいました。	Lyを期待している 遊びを理解してくれた
以 下 に 続 く			

4. おわりに

初級では教師がクラスおしゃべりをリードしていくことになる。学習者からの発話を引き出すミディエーターだと言えよう。学習者に期待する発話は大きく二つのタイプに分かれる。そう発話してほしい、あるいはそう発話したくなしてほしいという発話と、こんなふうに発話するだろう、あるいはこんなふうに発話するかもしれないと想像する発話である。前者は使ってほしい表現法についての期待であり、後者は言語運用能力を確認するための期待である。実際の授業では教師の発話に自然に応答しながら学習者自身は主体的にクラスおしゃべりに参加することになる。

導入活動・定着を図る活動は固定したものではない。指導の相手は常に異なり、また、授業が行われる時節、場所、社会状況などいろいろな面で異なる。恋人の話題を取り上げられないという場合もある。多様な導入活動と定着を図る活動のヒントを提供してくれるのが例文であり、話題、状況である。クラスおしゃべり型の授業活動を通じて学習者に真に伝えたことを発話するように仕向けながら、学習者の日本語能力を引き出し日本語能力をつける授業を行いたいと考えている。

注1 計画的に授業を進める考えであり Charles A. Curran の提案する **CLL(1976)**とは異なる。

参考文献

WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』

2007年度日本語教育実践研究フォーラム

- (1) 浅倉美波・遠藤藍子・春原憲一郎・松本隆・山本京子(2000)『日本語教師必携ハート&テクニック』アルク
- (2) 小柳かおる(2005)『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- (3) 高柳和子(2002)『初級日本語のためのコミュニケーション練習』TIJ 東京日本語研修所
- (4) 村律子・浅見かおり・金子広幸・宮崎妙子(2005)『人と人をつなぐ日本語クラスアクティビティ50』ASK
- (5) 名柄すすむ(監修) 中西家栄子・茅野直子(2001)『日本語を教える 3 実践日本語教授法』バベル・プレス
- (6) 三浦和尚(2002)『話す・聞くの実践学』三省堂
- (7) 三牧陽子(1996)『日本語教授法を理解する本 5 実践編 解説と演習』バベル・プレス
- (8) 村野井仁(2006)『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店
- (9) 山田あき子(1993)「指導項目をどう分からせるか-「追い込み」による指導-」『日本語学』vol.12 12月号 pp97-105
- (10) 山田あき子、筒井由美子、後藤直美、佐々木信子、椿文緒(2007)「あなたの授業はそれでいいの?」『予稿 (web版) 教育現場からの日本語教育実践研究フォーラム』
- (11) Canale, M., & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1, 1-47.
- (12) Curran, C. A. (1976) "Counseling-Learning in Second Languages." Apple River, Ill. : Apple River Press