

# 状況と発話意図を重視した第2言語指導法

山下 治之 ・ 平川 八尋

## 1. はじめに

外国語教育の初級段階では、通常、文型導入を中心に行われる。これまでも、文法を重視すべきか、コミュニケーションを重視すべきかといった2分法的な論議が行われてきたが、それぞれに良い点と悪い点があり教育現場では二つの利点を生かしバランスをとりながら運用しているのが現状であると思われる(野田 2005, 牧野 2001)。しかし、バランスを取りながらもクラス活動で運用能力を高めることは難しく、現場を担当する教員であればコース(授業)終了時に「テストの点はとれても運用能力に欠ける」学生が多々いることに気づくはずである。本論文の目的はこういった問題を回避する(可能性をもたらず)授業方法について提案する。

## 2. 文型教育での「状況」と「発話意図」の重要性

ことばの運用能力の差は外国語習得能力の「個人差」が考えられるが、他の要因として以下のことが考えられる。

- (1) 学習への動機づけが弱い。
- (2) 学習している日本語が学習者が学びたい日本語とズレている。(関連性が弱い)
- (3) 受け身的な姿勢及びアウトプットが少ない。
- (4) 文型や表現が使われる状況や発話者の心理を含めた練習が不足している。(状況重視教育の欠如)

動機づけの理論では、一般的に外発的動機と内発的動機に分類され、内発的なものが継続した学習に必要なと言われる。したがって、内発的動機づけ

をもたらす何らかの手段をとり入れることが奨励されている。(2)に関しては学習者のおかれた環境や日本語に対する必要性など、個人差がかなり関係するが、この問題は学習者が個別に補うべき方法（チューターなど個別対応のレッスンを受けるなど）や、学習者が「自律的」学びを補う方法、及び教授者の教材選択への注意が必要であると言える。また(1)とも関連するが、(3)への対処法としては、学習者がクラス内で学ぶだけではなく、現実の世界でことばを積極的に使用することも重要である。教室内で不足する実践力、及び学習者の「穴」を埋めることが可能となるからである。また使用したことばが「役に立つ」と実感できると、学習意欲（内発的動機）が高まることがある。村野井(2006)は学習者のアウトプットに関して、「強制アウトプット」ということばを使用する。同書では学習者が学んでいる言語を現実世界の中で積極的に使用することを薦めている。自己表現を含め外国語を産出（アウトプット）することで、相手から語彙、文法等の誤りを訂正される可能性があり、正しい用法を身につけるチャンスが得られるからであるという。また、外国で暮らし、かつ「強制的」に使わざるを得ない環境にあると、現地のことばの力が向上するという経験的な裏づけとなる(村野井 2006)。この様に「学び」において、「試行錯誤を伴うアウトプット重視」の考え方は重要だと筆者も考える<sup>1</sup>。

ところで、学習者の外国語の運用能力をあげるためには、(1)～(3)の問題も重要であると考えるが、本論文では特に(4)に注目し検討する。山下・平川(2010)でも既に指摘したが、学習者が外国語のアウトプットに関して「試行錯誤」しながら外国語を使用することは、問題意識が高まることや、先に述べたように学習者の欠落した知識を補う役割も果たすと言える。平行して重要なのは「ある表現がどのような状況や話者の心的状態の時に使われるのか」を知ることである。外国語を現地で学ぶ場合、状況や話し手の心理状況を具体的な場面にいることから、推測し把握し易くなると思われる<sup>2</sup>。ここでの提

<sup>1</sup> この問題に関しては、山下・平川(2010)を参照されたい。

<sup>2</sup> 時には誤った解釈や推論から文化摩擦が生じたりもするだろう。

案は、教室活動（とくに文型や表現導入）の際「その表現がどのような状況にあり、話者の心的状態を反映したものか」も同時に学習することが大切である」というものである。オーラルテストなどで経験することだが、ペーパーテストでは高得点なのに、いったん自由会話となると稚拙な表現のみを使い、新しく学習した表現の利用を回避する学習者が観察されることがある。その理由として考えられることは、学習した表現が「どういった場面で使われるのか、どういったニュアンスをもつのか」が把握できておらず学習者が使うことを避けることも考えられる（使用回避）。また、使ってもその場には不適切な表現を用いたりする場合もある。

以下は、実際に起こった場面である。教師がコピーをとりに行くと、ある欧米系の学生が、「先生はコピーが使いたいですか」と聞いたという。おそらく *Do you want to use the copy machine?* を訳したものであろうが、日本人ならこういった表現を使うことは、かなり失礼であると誰もが思うはずである。ここで重要なことは、「先生はコピーがとりたいですか」は、文法的には正しい日本語であるが語用論的には正しいとは言えない。このような問題をさけるためには、言語使用の状況を考慮した「～たい」の使用制約を導入する必要がある。自分より目上の人間に対して使用することは不適切であることを学習者に理解させておけば、このような「誤り」はさけられたと言える。

論文構成について述べる。まず3章では認知学習理論における「学びの構造」について、稲垣・波多野(1989)を参考に考える。認知的学習理論にもとづく教育は学習者の有能性に重きをおく。この考え方は、具体的な教授方法に強い影響を与えるため、日本語教育とは少々離れた印象をあたえるがここで敢えて取りあげた。次に4章では日本語学習における、状況を重視した文型教育の重要性を言語使用の観点と日本語のもつ特徴と関連づけて論じる。ここでは認知語用論の考え方を参考とし言語が使用される状況の理解が重要であることを確認する。日本語が「状況依存型言語」であること、特に日本語学習に大きく影響することを指摘する。論文の後半は条件文「たら」を取りあげ、具体的な指導法について述べる。まとめでは論文の総括と今後の課

題について言及する。

### 3. 有能な学習者

稲垣・波多野(1989)では、人間がいかにか能動的にものごとを学ぶ存在であるかについて言及している。特にこどもは日常生活を通して多くのことを学び、また必要性や学ぶことを期待されている文化の中で学ぶという。さらに知識があるほど学びやすいなど多岐にわたる要因によって学習が成り立つことを指摘する。特にその中でも重要な主張は、人に対する否定的なイメージ、人は有能ではないという仮定は過ちであり、「人はもともと学習する動物である」という主張である。これを彼らは「もうひとつの学習観」と呼ぶ。

さて、人がすぐれた学習者であることと、目標言語を操る能力の向上とどのように関係するのであろうか。そのことに関連し、同書の「親方と弟子」の関係についての説明が参考となる。学習において、知識が少ないものが困難に直面したとき親切な助言やヒントを与えてくれる状況が好ましいという(稲垣・波多野 1989)。ある知識を体系的にもつ上の者が学び手とともに はたらくことが、学習を良い方向に導くという。同書では、親方と従弟の関係を例としてあげているが、語学学習がある種スキルの獲得であるとすれば、親方と従弟は教師と学生との関係とも似たものであるといえるだろう。この文脈での「教師」はむしろスポーツの世界でいう「コーチ」に近いものであり、一方的に知識を注入するという古い教育観にもとづく教師ではなく、もうひとつの教育観に立つ「個々の学生に適した指導を柔軟に考え、学習者がみずからの力や創造性を活用することによって物事を理解したり、技術を自分のものにしていく指導法」をさす。この場合、学習者は教師から自分が学ぶべき内容と主体的にかかわり、理解しにくい部分について助言や情報をうけとるのである。著者が考える、もうひとつの「語学学習法」とは、学習者の有能性を認め、過剰な説明や親切すぎる説明はせず、学習者が自ら勝ち取っていく学習法である。

#### 4. 認知語用論と状況依存型言語

さて、やや抽象的な話を初級日本語学習の指導に移そう。語学学習において実用性に配慮する教授法では、コミュニケーションを重視した練習を取り入れることが前提となる。また、体系的に日本語を学ぼうとする「おとな」の日本語学習者にとっては、文型や表現をきちんと順序良く学んでいく方法が必要である。サバイバル日本語や旅行会話として日本語を学ぶ場合は別として、特に学習初期は体系をきちんと整理し、理解して行く方が能率的であろう。そこで、初級では文型を中心に積み上げていく方法をとるとすると、その導入においてどのような教授スタイルをとるかが問題となる。

初めから解答を与える、「はい、この文型はこういう意味ですよ」というやり方は学習者の意欲および学習スタイルを受け身にし、学習者が言いたいことがあったとき、それらの表現を自分の記憶のストレージから選び出すことを難しくしてしまう。こういったスタイルをとらずに、新文型は現実の生活で与えられる状況をシュミレーションした順序で導入されるべきであろう。それらの会話全体の状況や、話者の心的状態を推測させながら導入するのである。学習者はこれまでの知識等を利用し仮説を立て、それらを検証しながら修正を加え正しい解釈へと向かうことが望ましい。その、コーチとして教師が水先案内人になって、学習者間の交通整理をしながら授業を展開していくスタイルが「有能な学習者」にとって有意義になると考えられる。この仮説検証、試行錯誤の作業はいわゆる「問題解決学習」のスタイルであり、教師が正解を与えるのではなく、学習者が自らの力で解を発見する、より自律的で主体的な学習法である。

ところで、松井(2010)らの主張するコミュニケーションは以上のアプローチを強く支持する。認知語用論では、人間のコミュニケーションを言語と非言語とに分け、優れたコミュニケーションには言語的知識と非言語的知識、すなわち状況や相手の心情(発話者の表現意図)を推論、理解する能力が必要であるとしている。日本人の場合、母語習得に関して言えば4~5歳になってはじめて状況を踏まえた意味解釈ができるようになるという(松井 2010)。

特に日本語でうまく相手とコミュニケーションをはかるためには状況や話者の心情を推論を用いながら解釈していく能力が必要とされる。松井(2010)に従えば、日本語やいくつかのアジア言語は状況依存が強い言語であり、ドイツ語や英語のような独立型言語とは対照をなすという。状況依存型の言語は表現された言語の背後にある状況や話者の意図を非言語的情報からも補完する必要がある言語である。したがって、このようないわゆる「行間を読むこと」が日本語を使う者に要求されるのである。一方独立型の言語の話者は、ことばで表現されたことを重視し相手の表現意図をくむ必要があり、状況をそれほど強く考慮する必要はないと言える。その代わり独立型では言語の中に多くの情報を明示的に入れておく必要がある。日本人の言語表現が欧米系の話者からすると「曖昧」だという評価はこれらの言語の表現方法の相違(文化的な差)と深く関係していると言えるだろう。以下では日本語教育の現場で以上のことをどのようにしていけばよいかを、具体的に条件を構成する「たら」を例に現実の授業を再現する形で記述する。

## 5. 状況と発話意図

実際のクラス活動を再現する前に本論文のキーワードとなる「状況」と「発話意図」について説明する。「状況」とは、言語教育で言われる「郵便局で」や「スーパーで」などのような一学習者が実生活で遭遇する「場面」とは異なる<sup>3</sup>。ここで言う「状況」とは、自分の置かれた立場や周囲の環境であり、発話に至るまでの経緯のことである。また「発話意図<sup>4</sup>」とは、「状況」により判断される話者の心的状態のことである。簡単な例をもとに著者が考える「状況」と「発話意図」について解説する。以下の例を参照してほしい。このようなやり取りがなされたとした場合、どのような「状況」が想定され、またどのような「発話意図」が想像されるであろうか。様々な「状況」や「発

<sup>3</sup> いわゆる場面シラバス(Situational Syllabus)などの用語として用いられる「場面」とは違う。

<sup>4</sup> 以降、「発話意図」という用語は単に「意図」と表した場合も同様の意味とする。

話意図」が考えられるであろうが、いくつか例を示す。

A：ちょっと待って。

B：どうしたの。

Aが「ちょっと待って」と言ったのは、Aが今おかれている周りの環境、つまり「状況」からそう判断したのである。決して「郵便局で」や「スーパーで」などのような大雑把な「場面」ではなく、今現在自身を取り巻いている環境がどのような状態であるのかということ判断したのである。この発話に至った「状況」は、例えばAが自分自身に何か異変を感じたのかもしれないし、Bの身に何か危険を察知したのかもしれない。Aはそのような「状況」からA自身の異変をBに知らせる、またはBの行動を制止するという「意図」を持って発話がなされたのである。ここでは、「状況」と「発話意図」を解説するためにもっとも単純な例として上の例を挙げた<sup>5</sup>。しかし、ある程度学習の進んだ場合の学習項目や文型では、もう少し念を入れた分析を必要とする。これについては、以降で取り上げる。

## 6. 実際の教室活動

この章では、実践編として、一般に日本語教育において条件文の一つである行為・出来事の完了の「たら」<sup>6</sup>と言われる学習項目を例に、前章で解説した「状況」と「発話意図」の分析とその教室での実践方法を記す。まず、実際の教室活動を再現する前に、「たら」の日本語教育での扱われ方、および授業前の教師の事前準備としての「状況」と「発話意図」を詳しく分析する。

<sup>5</sup> 日本語教育で言う、いわゆる「て形」をこのような手法で指導せよと言っているのではない。

<sup>6</sup> 「行為・出来事が完了した後で、次の行為・出来事が起こる」の意味。例えば「駅に着いたら、連絡してください。」など。

### 6.1. 条件文の「たら」

初級日本語教育における学習項目である「と」「ば」「なら」「たら」は、条件文を表す学習項目として、通常どのような初級日本語教科書にも扱われている。また「たら」は、他の条件文との特徴的な違いとして、完了（行為・出来事が完了した後で、次の行為・出来事が起こる）の意を表わす。この完了の意の「たら」<sup>7</sup>も同様に様々な初級日本語教科書で項目を立て、一つの学習項目として扱われている。従来までの初級日本語教科書では、文法的分析の結果から、この完了「たら」が他の条件を表す「と」「ば」「なら」とは異なるという特徴のみに焦点が当てられてきた。そのため、実際の様々な教材では、完了「たら」を「～が終わった後で～する」ということは指導されていても、それが発話される「状況」や「発話意図」と共に教えられることは少なかった。せいぜい数行のモデル会話が提示され、完了「たら」に関わる特定部分の入れ替え練習が用意されている程度であった。このような指導法や教材では、学習者に「たら」の完了という文法的意味のみが伝えられるばかりであり、その練習を繰り返すのみとなってしまう。つまり、この完了「たら」の文法分析の結果は反映されてはいるが、それは一文における文法的意味の分析結果にすぎず、実際に発話する際の話者の周囲の「状況」や「発話意図」も含めた分析がなされていないのである。

### 6.2. 完了「たら」の状況と発話意図の分析

では、「状況」と「発話意図」を実際の日本語教育で取り上げられている学習項目に適応するには、どのように分析していけばよいのであろうか。ここでは、完了「たら」の「状況」と「発話意図」も含めた分析を解説する。次の会話を参照されたい。

A：電子辞書、貸して。

---

<sup>7</sup> 以降、完了「たら」、または単に「たら」と略す。



B：いいよ。使い終わったら、返してね。

この会話をしっかりとした状況を設定せずに導入や練習をしてしまうと形ばかりの練習で、話し手の意図は見えないものになってしまう。まず考えなければならないことは、この会話のBがどんな状況で、またどんな意図で完了「たら」を発話しているのかということである。

この会話のBは、普通に考えれば「いいよ」で済むところをわざわざ「使い終わったら、返してね」と言っている。端的に、Bの心情を言えば「Aは普段借りた物をなかなか返さない」、もしくは「Bもなるべく早く返してほしい事情がある」ということであろう。一例を挙げれば、「私は頻繁に調べ物がある人だから、早めに返してほしい」という隠れた意図が窺えるのである。それで、Bは「使い終わったら、返して」という発話に至ったのである。実際の授業でも、「何かが完了したり起こったりした後の行為や出来事を表す」という単なる文法的な意味だけでなく、「いつ返してほしいのか、話者はどんな意図でそう発話しているのか、どんな事情があってそう言うのか」など適切な状況を設定して、学習者によくわかるよう授業を進める必要がある。では、次のような場合ではどうだろうか。

A：ほら、これ、見て。さっき「〇〇」<sup>8</sup>のDVD、買ったんだ。

B：あ、そう。ぼくも見たかったんだ。見たら貸して。

A：うん、いいよ。

まず、Aは自分の身近な人Bに、今話題となっている「〇〇」を購入した、ということ伝えたい。場合によってはある種自慢とも受け取れる。そして、Bの反応は、Aの期待した通りに「見たい」と反応している。ただし、注目点は「貸して」ではなく「見たら、貸して」と言っているところである。で

---

<sup>8</sup> 「〇〇」は映画のタイトルか、または映画監督の名。

は、このBの心情や意図するところは何なのであろうか。当然のことながら、Aが「買った」と見せているDVDは、「さっき買った」と言っているのだから「たぶんまだ見ていないものだ」ということが分かる。もし借りるとするならば、ただ「貸してください」ではだめで「Aが見た後」という条件をつけなければ要求としてマナーを欠いた表現となってしまうだろう。さらに敢えて深読みすれば、「たら」を使用することで話者の気持ちを強める作用があるように感じられないだろうか。「見た後で貸してください」と「見たら貸してください」を比較した場合、「後で」より「たら」のほうが前件と後件の時間的連鎖が強く、即時性すら感じられる。強調したかたちで言い換えれば「あなたが見た後すぐ私も見たい」というニュアンスがあると言える。「たら」を使う場合、その「完了」的意味と後件への時間的連鎖の強さから、この場合、願望の強さに結びつくことを学習者が知っていてもよいだろう。

### 6.3. 完了「たら」のクラス活動への実践

以下で、6.2.で挙げた会話例とその分析をもとに、学習者と教師との実際の教室内でのやり取りを再現する。学習者にA、Bなどのアルファベットが付いている場合は特定の学習者とする。アルファベットの付いていないところは、恣意の学習者のものとする。また以下の授業でのやり取りは前半と後半に分けて解説をする。会話の中に出てくる文型や表現および語彙は、基本的に一般的な初級日本語教科書のシラバスを参考に、完了「たら」を学習するまでの既習のものを扱っているが、自然な日本語で学習者に問いかけをするという立場から多少の未習も含むものとして話を進めるので了解いただきたい。まず前半の教師と学習者のやり取りを示し、後にその解説をする。

教師：最近、人気のある映画はありますか。

学習者A：「○○」。

学習者B：「△△」。

教師：他にはどうですか。

学習者C：「□□」。

学習者D：わたしは最近、「××」を見ました。

学習者：（その他多数のタイトル）

教師：ああ、そうですか。じゃあ、例えば私がさっき「○○」のDVDを買いました。Aさん、見たいですか。

学習者A：はい。

教師：そうですよね。見たいですよね。

学習者A：ええ、もちろん。

教師：その「見たい」という気持ちで、私からDVDを借りてください。私に何と言いますか？

学習者A：「○○」のDVDを貸してください。

教師：でも、さっき買ったから、まだ見てないですよ。

学習者A：……。 (学習者A, 答えられず)

まず、冒頭の部分で学習者の興味のあるような映画の話題を振る。ここでは強制アウトプット(村野井 2006)<sup>9</sup>を用いて学習者に試行錯誤をさせ、学習者を追い込んでいく。つまり、学習者に様々な問いかけをしながら、目標の学習項目へ導いていく。注目してほしいのは、「状況」の設定として教師が「さっき買った」と言っているところである。そして、学習者は教師の「まだ見ていない」という台詞でことばを窮し答えられなくなっている。強制アウトプットにより学習者を追い込みながら、学習者Aにとっての「状況」を設定しているのである。ちなみに、このようなやり取りでは、教師はことばのやり取りだけでは表しきれない様々な方法（教師の身振りや手ぶりなどの言語以外のサイン）も用いて、学習者に「状況」や「発話意図」を伝えようとしている。実際の教育現場では、言語化されない教師と学習者のやり取りも存在する。次に後半部の授業の進め方を記す。

---

<sup>9</sup> この辺の方法論は、山下・平川(2010)を参照してほしい。

教師 : 他の皆さん、どう言いますか。わたし、まだ見てないんですよ。  
今、借りられますか。

学習者B : 先生がさっき買ったと言っていました。

教師 : そうですね。

学習者C : たぶん先生はまだ見ていません。

教師 : そうですよ。私はまだ見ていないですよ。今はちょっと、  
借りにくいですよ。

学習者 : ええ、そうですねえ。

教師 : じゃあ、いつ借りるのがいいですか。

学習者C : 先生が見た後。

教師 : じゃあ、何と言いますか。

学習者C : 「見た後で貸してください。」

教師 : んー。それも間違いじゃありませんが、皆さんは、ほんとに、  
ほんとに、見たいですよ。

学習者 : ええ。本当に見たいです。

教師 : じゃあ、その気持ちのとき、もっといい言い方はありませんか。  
何と言うのがいいですか。

学習者D : 「見たら貸してください。」

教師 : うん。そう。それが一番いいですね。このときは、「たら」を  
使う。それから、私が DVD を見ること。いつ終わるかわかり  
ますか。今日ですか。明日ですか。それとも…。

学習者 : わかりません。明日…、来週…、もっと…。

教師 : そうですよ。私がいつ終わるかわからない。でも皆さんの気  
持ちは「見る」が「終わった」その後で、「貸してください」  
ですよ。

学習者 : ええ。

教師 : そのとき、「たら」を使って言う。じゃあ、今度はEさん、始  
めからやってみましょう。「私、さっき、〇〇の DVD 買った

「んですよ。」

学習者E：そうですか。見たら貸してください。

教師：ええ。もちろん、いいですよ。Aさんも見たいと言っていましたから、見たらAさんに渡してくださいね。

学習者E：はい。

先にも述べた通り、教師の最後の発話で答えられなくなっているということは、学習者にとっての状況の設定が完了しているということである。学習者は、今までのやり取りで何を言ったらよいか状況では理解している。つまり、状況はのみ込めたが、自分が発すべき表現が浮かばないか、またはその表現を持たないだけなのである。ここのやり取りでは、前述のように状況の設定としての「さっき買った」や「まだ見ていない」を繰り返したり学習者から引き出したりしながら、教師が「今は借りにくい」「でもぜひ見たい」という心情について言及している。この部分が意図となり、教師は「私はまだ見ていない、あなたはこの状況では借りにくいだろうが、でもあなたはぜひ見てみたい、そのような状況では何とさえいいのか」と学習者に発話を促している。さらに教師は「見るという行為がいつ終わるかわからないが、それがなされた時点で貸してほしい」と集約し、最後に実際の会話を再現して修了している。このように言語の骨格をなす文法的意味の完了「たら」と外的要因による「状況」「発話意図」の双方から指導を行うのである。たとえ学習者が完了の「たら」という文法的意味を理解したとしても、「状況」と「発話意図」も含めて習得されなければ、現実の世界では、「どのような状況でいつ使えばいいのか」という問題に直面し発話に窮してしまうことになるのである。

以上が前半部最後の学習者がことばに窮してから、完了「たら」の「状況」と「発話意図」をのみ込むまでのやり取りであるが、このような教室活動の進め方は完了「たら」を新規学習項目の導入としても、また学習者が文法的意味のみを了解した上での練習としても、そのどちらにも利用することがで

きる。導入としてこの手法を用いるのであれば、学習者がことばに窮したところで、この場合は「たら」を使う、と明示すればよい。また既に文法的意味が学習者にとって了解済みなのであれば、この状況ではさっき学習した完了「たら」が使えるということを提示してやればよい。3章で述べたようなコーチの役割を果たすのである。また練習の場合であれば、類似した状況のやり取りをしながら「発話意図」を含めた完了「たら」をいくつか体験させた後に、ペアワークなどの実践的な練習に入っていけばよい。

## 7. まとめ

本論文では、前半で日本語学習者を取り巻く現状と本論文の考え方のもとになったバックグラウンドについて述べた。後半では「状況」と「発話意図」という見地から日本語教育の新たな教室活動を提案した。今回は、これらに焦点をおき記したが、実際の指導では、本論文の先行研究である「強制アウトプット」の理論も同様に重要であることを付記したい。「発話意図」および「状況」、それに「強制アウトプット」は2つで一つのセットであり、クラス内の活動では切り離せないものである。第2言語教育においては、「文法」は当然のこと、さらに「発話意図」と「状況」も同時に学習者へ提示されなければならない、両輪として学ばれるべきである。しかし、第2言語学習のごく初歩の段階から、このような方法が必要だと言っているわけではない。0レベルからサバイバル的に単純な文型や文法を積み上げて習得しているような段階では状況も何もないであろうし、そもそもクラス内の学習者の共通言語が存在し、その上教師がその言語に精通していない限り、0レベルから始めた学習者に「状況」や「発話意図」に言及する手立てがない<sup>10</sup>。

残念ながら、現時点の日本語教育の現状は、依然としていわゆる文法や文型の意味が重視され、その結果を学習者に強いる傾向にある。このような現状から、応用力が身に付かず簡単な初級会話から抜け出せなかったり、中級

---

<sup>10</sup> ただし、方策がないわけではない。絵やビデオなどで明確な「状況」と「発話意図」を視覚として示すことは可能だと考える。

に差し掛かったころにつまづいてしまったりする学習者も少なくない。これらの現状から脱するには、本論文で提案する指導法を実践することであり、さらにこの指導法をもとにした教材の作製も望まれる。具体的には「状況」と「発話意図」が明確にわかるように絵を多用することも必要であろうし、「状況」を設定した短いスキッドなどを多用したビデオ教材が制作できればなおよいだろう。いずれにせよ、このような教材の開発と教室活動の改善が急がれる。今後は、このような教材開発にも着手していきたい。

### 参考文献

- 山下治之・平川八尋. (2010). 「強制アウトプット重視の第2言語指導法」, 『専修大学外国語教育論集』 38,107-119. 専修大学 LL 研究室
- 松井 智子. (2010). 「心の理解とことばの理解の発達の相互作用について」, 『第2言語習得学会主催「2010年秋の研修会」(口頭発表)』. 中央大学
- 村野井仁. (2006). 『第二言語習得研究から見た果的な英語学習法・指導法』. 東京: 大修館書店
- 野田尚史編. (2005). 『コミュニケーションのための日本語教育文法』. 東京: くろしお出版
- 牧野成一他. (2001). 『ACTFL-OPI 入門』. 東京: アルク
- 石沢弘子他. (1998). 『みんなの日本語初級 I』. 東京: スリーエーネットワーク
- 稲垣佳世子・波多野諠余夫. (1989). 『人はいかに学ぶか』. 東京: 中公新書