

強制アウトプット重視の第2言語指導法

山下 治之 ・ 平川 八尋

1. はじめに

本小論は、外国人に対し日本語を教授する際の効果的な指導法についての試論である。効果的な指導法に関しては「動機付け」「試行錯誤（仮説-検証）」「使用場面」などがかわると筆者は考えているが、本稿では紙面での制約と論点を絞り込むため、あえて「試行錯誤（仮説-検証）」のプロセスを内包する「強制アウトプット」指導法に焦点をあてる。

さて、オーソドックスな教室作業として日本語初級の教室では、文法積み上げを重視する教育の場合、「新しい構文（文型）」の導入→「型の練習」→「会話／作文練習」となるであろう。これは多くの教科書の項目順序（配列）をみても明らかであるし、参考とした教授マニュアルでもそのような授業展開が勧められている。（海外技術者研修協会（編）1992 参照）このパターンは外国語を学ぶ学習者にとり無理なくスムーズにことばが学べる安定したスタイルだと思われる。

詳細は第2章で述べるが、認知的第2言語研究でも提案されている「言語習得プロセス」もこの流れとほぼ一致する。しかし、以上のやり方は「安定的」であり、「クラス進行」もスムーズであるが、学習途中の学生に自分の日本語力について自己判断してもらおうと、「教室の中ではなんとか使えるのだが、教室からでるとあまりうまくいかない」という感想を聞き落胆することがある。結論から言えば、その主な原因は教室活動での指導法に問題があると言える。本小論では、この問題の解決案として「強制アウトプット重視の指導法」を提示する。この方法はいままでの教材を利用しながらでも行える指導上の「工夫」によって行えるものであり、大幅な教材の変更をする必

要がない。したがって、明日からでもその気になれば授業内容を改善できる可能性がある。

本論文の構成について述べる。以下第2章では会話指導上の問題点の整理と第2言語研究の知見に基づいた教授法についての概念的な説明を行う。それに続けて第3章では、第2章での内容をより具体的な授業展開の中で論じる。第4章では、2章、3章で論じた内容を再度整理し、また今後の研究課題について述べる。

2. 強制アウトプットによる会話力の養成

第2言語習得研究には大きく分けて、習得に普遍文法が機能するか、しないかといった学術的な問題を主眼とするものと、語学との深い関係をもつ教育を中心にしたものの2種類があると言える。本稿で参考にしたものは後者の研究から指摘されているものである。村野井(2006)では第2言語習得研究から得られた結果から、効果的な英語学習法及び指導法について言及している。村野井(2006)ではまず第2言語習得の認知プロセスを提示し、そのプロセスに沿った望ましい英語学習の指導法について言及している。今回特に注目したい習得段階として統合(integration)「中間言語知識」の形成段階に着目する。このプロセスでは「自動化」及び「長期記憶化」が強化されるとする。村野井(2006)のなかでももっとも筆者の興味をひいた問題に、「留学や海外勤務などで暮らした人が何故第2言語能力が向上するのか」がある。一般論として、海外にいても日本人だけでグループを作り現地の人との交流、交渉を持たなかった人は第2言語能力があまり向上しない。海外で暮らし、現地で人々と交流しその地の言語を積極的に利用した、または利用せざるを得なかった人は第2言語能力が向上するのである。

2.1 インタラクシオン仮説

村野井(2006)は海外生活でのL2上達の説明としてまず「インタラクシオン仮説」を提示する。村野井(2006)によるとインタラクシオン仮説では、その

プロセスは(1)意味理解(2)形式、意味、機能マッピング(3)仮説検証(4)強制アウトプットの順序をたどるといふ。紙面上、それぞれの詳細な説明をさけるが、留学、海外生活で得られる外国語上達の秘訣は上記の(3)、(4)に深く関わると言えるだろう。

海外で生活する場合、話者は自分の要求を現地のことばで半強制的に発話させられるか、しなければならぬ状況に追い込まれる事が多い。その際、外国語であることから、自分の言いたい内容が相手に十分に伝わらないことも多くあり、その都度、「仮説-検証」を繰り返すことになる(村野井(2006))は述べている。つまり、これを相手に伝えたいが、外国語で表現した場合どうなるのかとまず頭で考え、そしてそれを使ってみる。その結果うまく伝わればいいが、うまく行かない、不十分な表現の場合は交渉相手から正しい表現へ言い直されることも多い。このような修正のプロセスを経て目標言語での適切な表現へたどりつける。言い換えると、「仮説-検証」を数多くかつ半「強制的」に繰り返し、否定証拠の提示、訂正がなされることによって、外国語の能力が養成されるのである。

2.2 仮説-検証モデルの会話練習

ここで、序章で指摘した問題を考えてみよう。その問題とは「教室の中では使えても、一歩クラスを出るとあまりうまく使えない」という問題である。いくつかの原因が考えられるが、これまでの会話練習では、モデル会話があり、それを学生同士でペアになり、モデル文にそった模倣を繰り返すという練習形態にあると言える。外見からはスムーズにことは運び、会話練習をしているように教師も学生も思い込む。しかし、よく考えてみると実際の場面と比べると話者には心から相手に何かを伝えたいという意識がとぼしく、型のための練習となり文型を繰り返す基本練習とほとんど変わらないことに気づく。つまり、この練習スタイルでは自分の考えをどのように日本語で表現するかという仮説を立てるプロセスを欠いているのである。最初からこたえありきで、それを模倣するだけでは、「いままでに得た知識(既習事項)か

ら自分で表現を絞りだすプロセスを欠く」のである。その過程は、海外で暮らす外国人がその現地のことばを身につけていくプロセスとはかけ離れたものであることがわかる。つまり、試行錯誤を伴わない練習なのである。80年代以降コミュニケーション重視の外国語指導が提唱され、それなりに会話等が重視される授業へと移行してきているが、実際の教室活動ではテキストのモデル会話を利用し、それをロールプレイによって練習、暗記することで会話練習をしたと考える場合が多いのではないだろうか。しかし、現実の会話場面では交渉相手に想定外の質問をされたり、シナリオ通りとはならないことの方が多い。したがって、モデルパターン上ではうまく流暢になっても、そこでの対処の仕方が身につけていない学習者はそこで会話がストップしてしまう。村野井(2006)は、この海外で遭遇する言語習得環境をなるべくそのまま「教室」での練習に持ち込み、第2言語の練習をはかることを提唱する。

この主張は主に、英語教育の分野で論議されてきたが、近年になり日本語教育の分野でも「プロフィシェンシーを育てる教育」として取り上げられてきている。(鎌田・嶋田・迫田(編) 2008 など)この動きは、「言語運用能力」を育てる言語教育の方法の追求といえる。この指導の方向性は特に新しいものではなく、先に述べた80年代から活発に論議されてきた「コミュニケーション重視」の教育と重なる部分が多い。先にあげた鎌田、嶋田、迫田(編)(2008)など、OPI(Oral Proficiency Interview)や「米国スタンダード」といった問題から再度運用面を重視する教育方法が注目されてきたと言える。同書では村野井(2006)で提案された教授方法(ストーリーリテリング、ディクトクロス等)にも言及しているが、「コミュニケーション重視」の語学教育で提案されている「インフォメーションギャップ」「タスク重視」や「スパイラルシラバス」といったことも再度とりあげられている。ではこの小論で主張することと、先行研究で主張されていることの相違はどこにあるのだろうか。本論のユニークさは先行研究での主張に賛同しながらも、教室活動における細部について言及し、かつ日本語教育の現場でどのように運用していくかについて重点を置き提案するものである。授業を行った者であれば、理解

できることであるが、いかによい授業アイデアをもっていたとしても、そのアイデアを実際のどのタイミングでどのように導入し、学生の意欲をかき立てながら授業を進めるかという細かい流れの形成を欠くとまったくそのアイデアが生きてこない。また、テーマ選択をあやまると学生は全く興味を失ってしまうのである。鎌田・嶋田・迫田(編)(2008)での、授業改善に関する論文のなかで参考となる練習内容もあるが、モデル会話の導入方法などは記述されていない。さらに、上級の日本語学習者しか使えない「プロジェクトワーク」スタイルの例が多く、限定された学習者しか適さない。本稿では、初、中級の日本語学習者を対象とした授業への改善アイデアを提案する。しかも、先にもふれたが「いままでの教授の仕方を少々手直しするだけで、学習者の現実対応型の会話力をどのように養成するか」という現場教員へのリソースとしてのアイデアをあげる。今回は日本語教育での実践報告であるが、この考え方や指導法は他の外国語教育でも直接生かせるものであり、L2言語指導法への提言として本稿を提出したい。

2.3 授業展開について

次章では具体的に話しをすすめるが、「どのように授業を進行し、何をトピックにすると学生から良い反応を得られるか、または得られたか」という実践に即した内容を提示する。繰り返しになるが実際に教壇に立ち授業を行ってきた教師ならわかることだが、ちょっとした授業進行でまったくちがった結果を生むということが多い。「細部に神が宿る」のが授業であり教授することの難しさでもある。その細部、教師から学生への口頭質問からテーマとする構文を導き出す一つの例や、ひとつの構文を柔軟に教師がとらえることで、いかに学生の言いたいことの範囲を広げていくことが可能になるのか等も考えたい。しかし、ここで目指すものは個々の構文の扱い方を述べるのではなく、教授方法の向かうべき「方向性」を提示することである。あまりに個別であることは、それ以上の応用はきかないし、すぐ役には立つが、すぐに役に立たなくなるおそれがある。この方向付けさえ理解した読者は、

今後自分の力でここでは言及しない項目へもそれぞれのアイデアを広げていけることを想定しているのである。

筆者が常勤している大学は理工系大学であり、対象とする学生はかなり論理的な思考から言語を捉える傾向が強い大学院学生である。そのため、現状では「文法積み上げ」でステップを踏んで学んでいくスタイルがもっとも効果的であると判断される。（これは、学生のタイプによってかなり異なると思われるのですべての日本語教育にはあてはまらない。）文法積み上げの方式の問題点は、運用能力の養成の仕方にかかなり工夫をする必要がある。それは、形式を重視しすぎると運用面での向上が阻害される可能性があるからである。授業例を次章以下でとりあげるが、本稿では文型導入、型の練習、応用練習（会話、作文等）の一連のステップを前提とした上で話を進める。

また、「型か運用力か」という2項対立的な論議より大切なのは、導入する際の適切なシナリオ（場面）や演習で使う教材内容でいかに学生の興味を引きつけていくか、また最終的に他の人が作った表現ではなく「自分の気持ちや考え」を語る学習者自らが語るという言語本来の目的に沿った練習こそが外国語学習において重要であると筆者は確信している。しかし、「試行錯誤」の方法以外の問題については次回以降の論文にゆずり、次章ではどのような授業展開や練習が可能であるか実践例を中心に論じることとする。

3. 強制アウトプット重視の教室活動

前章までに述べた「強制アウトプット」を実際の日本語教育の現場に応用した場合、どのような具体的な方法が考えられるだろうか。この章では、クラス内での実践編として具体的な例を挙げて「強制アウトプット重視の第2言語指導法」について解説する。ここで取りあげる学習項目は、広く一般的に使われている初級学習者向けの日本語教科書「みんなの日本語初級Ⅱ」の第46課にある学習項目の一つ、「～はずです」を取り上げる。この「～はずです」という表現文型は、確信や根拠に基づく断定をする際に用いられる表現であり、教科書内で扱われている例文は以下のものがある。

1. 書類は速達で出しましたから、あした着くはずです。
2. テレサさんの熱は下がるでしょうか。

…今注射をしましたから、3時間後には下がるはずですよ。

1, 2のいずれも、前件の確信や根拠に基づき後件で判断を下している。これから解説する「強制アウトプット重視の指導法」は学習者が既にこの学習項目の基本的な導入・練習が終わり、「～はずです」の基本的意味を理解しているとして話を進める。

3.1 指導法の概要

指導法の要点は、第2言語話者が実生活や街中でコミュニケーション能力を高めていく過程を教室の現場に持ち込み、教師とのやり取り（インタラクション）を通じて、学習者が自ら試行錯誤をし目標言語を獲得していく過程にある。そのために教師は、学習者に様々な問いかけをし、アウトプットを促す必要がある。日本語教科書「みんなの日本語初級Ⅱ」の第46課には、次のような会話がある。一部を抜粋する。ガスレンジの修理の依頼者とガスサービスセンターの係員との会話である。

タワポン：もしもし、5時ごろにガスレンジを見に来てくれるはずなんですけど、まだですか。

係員：すみません。どちら様でしょうか。

タワポン：タワポンといいます。

係員：ちょっと待ってください。係員に連絡しますから。

この会話には、前後の会話もあり、会話の冒頭で「ガスレンジの調子の悪いこと」をガスサービスセンターに伝え、「5時という約束の時間に修理に来る」という約束を取り付けている。その後に抜粋された部分のやり取りがあり、締めくくりにサービスセンターが何時頃に依頼者のところへ着くかを告げて終わる。以下では、この会話例のように「修理の交渉→苦情」という流れに沿って現場での教室活動をどうしていったらよいかを実際の教室でのやり取りを再現し、それぞれのやり取りについて解説をする。

3.2 指導法の実例

本章の冒頭でも述べた通り、学習項目「～はずです」の基本的意味は理解し、文法的接続の問題も練習済みとする。状況設定は、「エアコンが故障したので電気店に修理の依頼をする」とし、そして「修理に来る約束の時間に電気店の者が来ないので確認の連絡を入れる」ところまでを再現する。解説は前半部と後半部に分け説明する。学生の台詞となっているところで、学生A、学生Bなどアルファベットが付いていないところは、恣意の学生でだれでもよいこととする。また、教師の台詞は基本的に既習表現・文型、語彙を使うこととする。

教師：皆さんの住んでいるところは、アパートですか。マンションですか。

学生A：アパートです。

学生B：私は大学の寮です。

教師：そうですか。じゃあ、皆さんの部屋には、エアコンはありますか。

学生：はい。

教師：エアコンが壊れたらどうしますか。

学生B：管理人に言います。

学生A：電気のお店に電話します。

教師：そうですか。Aさんはアパートだから、電気屋さんに電話するんですね。

学生A：ええ。そうです。

教師：じゃあ、私が電気屋です。電話してみてください。

学生A：「もしもし。わたしはAと申します。エアコンが壊れました。」

教師：でも、電話の向こうの人はだれかわかりませんよね。

学生：「もしもし。××電気店ですか。エアコンが壊れました。」

教師：そうですよね。店の名前を聞かなければなりませんね。

それから、お願する時の表現がありましたよね。

学生：……（学生答えられず）

教師：「～たいんですが。」（板書する）

じゃあ、Cさん、今までの電話を始めからしましょう。

学生：「もしもし。××電気店ですか。あの、エアコンの修理をお願いしたいんですが。」

教師：いいですね。じゃあ、エアコンが壊れた時の問題は何かありますか。

学生D：風が出ません。

学生E：風が冷たくないです。

教師：それは「風が冷たい」に変わらないんですよ。

学生E：はい。そうです。

教師：それは、「風が冷たくなならない」と言った方がいいですね。

「風が出ない」「風が冷たくなならない」これは、エアコンの問題ですよ。機械の問題、これを「症状」と言います。

じゃあ、Eさん、また始めから電話をしてください。

学生E：「もしもし。××電気店ですか。」

教師：「はい。××電気店です。」

学生E：「あのう、エアコンの修理をお願いしたいんですが。」

教師：「どんな症状ですか。」

学生E：「風が冷たくなならないです。」

教師：問題の説明をするから、どんな言い方がいいですか。

学生：「～んです」

教師：そうですね。「～んです」を付けたほうがいいですね。

学生E：「風が冷たくなならないんです。」

教師：ああ、いいですね。

(中略、約束の時間を取り付けるまで、やり取りを続ける)

まず、前半部のやり取りでは、エアコンが壊れた、という状況設定に学習者の視点を持ってくることに集中する。「壊れた場合にどうするか」という問いかけに対しては「自分で直す」などの冗談を交えて自分のエピソードを語る学習者もいる。それはその状況をクラス全体で楽しみ、教師が「〇〇さんは器用なんですね」と切り返し元の話へ戻せばよい。要点は「電気店に電

話をして修理の依頼をする」という方向へ持って行くことである。導入部の段階では、状況を設定する「こんな時、どうする」という質問が汎用的に使える。

学習者が「エアコンの修理の依頼をする」という設定を飲み込めた時点で、実際の発話を促す。ここから学習者の試行錯誤が始まる。まず、現在学習者自身が持っている言語能力で発話を試みる。当然、始めからきれいな発話が行えるわけではない。始めに挑戦した学習者の発話を基にクラスの学習者全体でどのように言ったらよいかを試行錯誤し、教師は修正・訂正しながら進める。修正・訂正も最良の回答を直ちに提示するのではなく、学習者が気付いていない点を指摘しながら進める。上記の例の「店名確認」のところがそうであり、また学習者の「風が冷たくない」という発話を教師が「風が冷たくなならない」と修正している部分も同様である。

しかし、全てのことに關していかに学習者が強制アウトプットによる試行錯誤を繰り返したとしても、まったく知らないことや既習ではあるが完全に失念していることもある。どうしても学習者によるアウトプットがない場合には、教師側から提示をする。表現「～たいんですが」の板書での提示部分がそうである。アウトプットが促されなかったとしても、学習者をその表現・文型を使わざるをえない状況に追い込んでいることに変わりはない。教師の発話の「願する時の表現がありましたよね」の部分である。つまり、学習者をその表現や文型を使わざるをえない状況にしっかりと導いていけばよいのであり、必ずしも学習者が試行錯誤したことの全てについて発話を求める必要はない。基本は学習者にどんな言い方をしたらよいかを常に問いかけることである。教師がエアコンの症状を言う「～んです」の表現を促している部分も同様である。以下は教師・学生のやり取りの後半部である。

教師 : 約束の時間に電気屋さんが来ません。約束は3時です。

今は4時です。どうしますか。

学生F : 電気屋さんにまた電話をします。

教師 : じゃあ、Fさん、また電話してください。私が電気屋です。

学生F：「もしもし。エアコンの修理がまだ来ません。」

教師：エアコンの修理は、約束したこと、日本人は時間を守りますよね。

Fさんは、約束は3時。絶対来ると思っていますよね。

学生F：はい。

教師：約束は何時でしたか。

学生F：3時です。

教師：Fさんが見たり聞いたりして理由があつて、絶対にそうなる、と思う時に使う表現は、さっき勉強しましたよ。

学生F：「エアコンの修理、3時に来るはずです。まだ来ません。どうしてですか。」

教師：いいですね。もう少しきれいな日本語にしましょう。

「エアコンの修理、3時ごろ来るはずなんです、まだ来ないんです。」

(後略、再度時間の確認を取るまでやり取りを続ける)

手法としては、後半部も前半部と同様である。状況設定は「電気店の修理が約束の時間に来ない」である。ただし、今度は当日学んだ新規の学習項目「～はずです」が含まれていることが前半部と異なる。ここでも試行錯誤から強制アウトプットまでの手順は同じだが、教師が後半部の中盤で「日本人は約束を守る」「約束の時間に遅れない」という前提と根拠に振り返り、もう一度、当日の学習項目「～はずです」へと集約している。教科書の例にあるような「書類は速達で出しましたから、あした着くはずです。」という状況設定のない一文から、実際の「適切な使用場面」ではこうなるという状況に追い込み、それを一度集約し発話の流れを体験させる。

以上のような流れが、実際の指導法への応用であるが、全てに共通しているのは、教師が常に問いかけをし、学習者が試行錯誤をしながら出した回答を修正することである。修正も一度で直してしまうのではなく、様々な問いかけをしながら最も適した表現や文型、語彙を学習者自身に考えさせる。学習者自身が最適の回答を出せなくとも日本語で何と言ったらよいのか、とい

うところまで追い込んだところで、教師が「その時はこの表現や文型、語彙を使うとよい」という回答を与えることが重要である。始めからこたえを与えられてしまうと、強制アウトプットは成立せず、学習者の中で何の試行錯誤も起きない。つまり、「この場合は何と言ったらいいんだろう」という試行錯誤のないままに学習を進めていくことは、海外での実生活などで L1 話者とのやり取りを経験せず外国語能力を上げようとするのと同様である。

4. まとめ—指導法の応用と今後の展望を含めて

本稿の前半部では、強制アウトプットを重視した指導法が L2 学習者の特に口頭能力の養成の要になる背景について言及した。その問題には海外生活を送った人が何故外国語能力が向上するかという基本的な問いがある。そして、その問題の解釈のひとつとして「インタラクシオン仮説」の存在についてふれた。これらの考えを教育現場へ応用しより具体的に論じるため、後半では実践例を中心に議論を進めた。今回は日本語教育に限定して、強制アウトプット法について論じてきたが、他の外国語指導も含めここで論じた指導が特に運用能力の養成に貢献できると考えている。

紙面等の関係から十分述べられなかったこともある。例えば、前章では、指導法導入部の流れを一通り解説したが、この後ペアワークなどで学生から出た様々な故障の症状を言わせたり、または電気店側が修理依頼者からの電話に対し「もうそちらへ着いているはずなんです。」「でも、まだ着いていないんです。」などの返答をするなど様々なバリエーションが考えられる。バリエーションとしてのオプションを与えておくことは、学習者の予想不可能な状況による対応度も増すことを付記したい。

これまでに述べた指導法における教師の役割は、学習者とのやり取りを通し、学習者に試行錯誤をさせ、学習者から出た様々なアイデアを交通整理し、その場面に適した最良の表現・文型、及び語彙を与えることにある。今回は、学習項目の基本概念が理解された上での「適切な使用場面」への適用を基本に話を進めた。しかし、この指導法は既習項目の「適切な使用場面」への適

用のみならず，新規学習項目の導入や練習の段階においても応用可能と考える。今後の課題としては，学習項目の導入や基本練習段階からも利用できる強制アウトプットを重視した日本語教育指導法をとりあげたい。

参考文献

- 山内博之. (2009). 『プロフィシエンシーから見た日本語教育文法』. 東京：ひつじ書房
- 鎌田修・嶋田和子・迫田久美子 (編). (2008). 『プロフィシエンシーを育てる』. 東京：凡人社
- 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』. 東京：大修館書店
- 石沢弘子他. (1998). 『みんなの日本語初級Ⅱ』. 東京：スリーエーネットワーク
- 富田隆行. (1997). 『続・基礎表現 50 とその教え方』. 東京：凡人社
- 海外技術者研修協会(編). (1992). 『新日本語の基礎Ⅰ 教師用指導書』. 東京：スリーエーネットワーク