

モニター能力を育成するための教室活動とフィードバック

— 中級前期の会話授業の実践 —

ボイクマン 総子

要 旨

日本語で会話をする際には、話し相手や場面に応じたスピーチスタイル、言語表現、談話構成を用いることが必要である。そして、日本語学習者がそのような話し方ができるには、自らの言語使用が適切かどうかをモニターする能力を持っていることが重要となる。そこで、筆者は中級前期の会話授業で、会話におけるモニター能力を養成することを目的とし、使用教科書に添った教室活動に加え、フィードバックの活動を取り入れ、学習者のモニターの育成を試みた。

モニターする際の観点は、「会話」に焦点を置き、話し相手や場面に応じたスピーチスタイル、言語表現、談話構成の選択ができることとした。また、フィードバックの活動では、他者（他の学習者、ボランティアの学生、教師）だけでなく、学習者自身も自己フィードバックを行なった。自己フィードバックのコメントから、学習者はモニターの観点を意識しながら会話を行うことができるようになったこと、そして、フィードバックをはじめ一連の教室活動にはモニターの育成に関し一定の効果があったこと、また、学習者は自分の発話の問題点に気付くことはできても修正することまではできないことがわかった。

【キーワード】 話す能力 教室活動 モニター フィードバック 自己フィードバック

Classroom Activities and Feedback to Develop Monitoring Ability

BEUCKMANN Fusako

【Abstract】 This report is about a conversation class of pre-intermediate level. This class was designed to develop students' monitoring ability, in order to enable them to use appropriate speech styles, expressions and discourse structures in Japanese conversation. In this class, various textbook-based classroom activities as well as feedback were employed to make the students aware of important issues when monitoring. The feedback activity which students received does not only refer to feedback from others (teacher, classmates, volunteer Japanese students), but also to self-feedback. From the self-feedback comments, we learned that this activity is a useful tool to develop monitoring ability. In this way, students can notice their mistakes in conversation, but in order to correct these mistakes, further assistance by the teacher will be needed.

【Keywords】 speaking ability, classroom activities, monitoring, feedback, self-feedback

1. はじめに

第2言語の学習者は、自分が持っている第2言語の知識を用いて、自らの発話が適切であるかどうかモニターを行ないながら発話を産出している。この自分の発話をモニターする能力の養成は、第2言語の教授における目標の1つであると言われている (Chaudran 1988)。しかしながら、第2言語のモニター能力を母語と同じレベルにまで引き上げるのは難しく (坂本 1999)、それ故、学習者が自らの誤りに無自覚なとき、すなわち、自己モニターできていないときには他者からのフィードバックが有効となる (Hendrickson 1978)。

そこで、「会話」におけるモニター能力を育成することを目的として、筆者は「中級前期：話す」¹の授業において、モニターする際の観点を学習者に意識させ、モニターを働かせる活動を試みた。具体的には、ロールプレイの後に、自らの発話に対する学習者自身のフィードバック (自己フィードバック) を行なうこと、そしてその後、他者 (会話相手の学習者、日本語ボランティアの学生²、教師) からのフィードバックを行なうなどの活動を行なった。モニターは、発音、文法、談話など様々な言語的知識に関わってくるが、本授業ではその中でも特に「会話」に深く関わる言語知識を学習項目として取り上げ、学習者がそれらの学習項目に注目するよう解説や練習を行った。

本稿では「会話」におけるモニターの観点、すなわち、会話に深く関わる言語知識を整理し、モニターの観点を学習者に意識させるための教室活動についての実践報告を行う。さらに、学習者自身の自己フィードバック、及び、他者からのフィードバックの内容をまとめ、授業で行なった「会話」におけるモニターの観点的意識化の有効性を検証したい。

2. モニター能力とモニターの観点

2.1 モニターとモニター能力

モニターとは、自らの言語表現が適切な言語使用から逸脱していないかどうかチェックすることである。発話を産出 (アウトプット) する過程において、第2言語の学習者は、自らの発話の確認・検証・修正、すなわちモニターを行なっている。そして、この自らの発話の確認・検証・修正ができるには、言語知識が必要となる。これらの関係を横山 (2008) は次のように図示している。

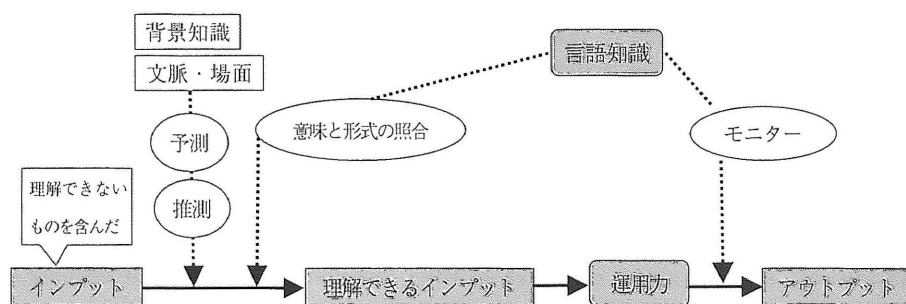


図1 第2言語の習得過程

横山 (2008: 8)

発話を産出する際に、自分の発話を適切にモニターできると誤りも減少する。しかし、「はじめに」でも述べたように、第2言語学習者の場合、自力でモニター能力を高めるのは難しく、何らかの補助が必要となる。その補助の1つとして、学習者自身が自らの誤りに気づかない場合には他者からのフィードバックが効果的だと言われているが、筆者は、それだけでなく、自分が今行なっている言語使用の何に注意してモニターすればいいのかというモニターする際の観点を学習者自身がしっかりと持っていることも重要であると考ええる。さらに、モニターする際の観点を学習者が持っているだけでなく、それを実際に活用させるような教室活動を行うことも大切であると考ええる。産出の最中には気づかなかった自分の発話の誤りを、もしくは気づいていたが他にいい表現が浮かばなかったので兎に角言ってみたというような発話を後で振り返り、どこがうまくいき、どこにどんな問題があったのか内省する機会を設けることで学習者が自らの発話に、より自覚的になりモニター能力を高めることができるのではないと思われる³。

そこで本授業では、モニター能力を高めるための活動として次の3つのことを試みた。また、本授業の目標については、以下のように定めた。

【中級前期「話す」で試みたモニター能力を高めるための活動】

1. 学習者にモニターする際の観点をもたせ、それを意識させる練習を設ける
2. 自分の発話を振り返り内省する（自己フィードバックする）機会を設ける
3. 他者（他の学習者、日本語ボランティア、教師）からのフィードバックの機会を設ける

【中級前期「話す」の授業目標】

1. 日常よく接する場面において話し相手や状況に応じた話し方ができるようになる
2. 話しことば特有の表現について理解し話せるようになる

横山（2008：8）は、「言語知識は、学習者がアウトプットする際にそれが日本語として正しいかどうか『モニター』することを可能」にすると述べている。本授業で養おうとしている「モニターする際の観点」は、横山（2008）の「言語知識」に相当するものであるが、これは単語や文法などに関わる知識に限定されるものではない。本授業で扱うのは2者以上の発話のやりとりである「会話」であり、授業の目標と照らし合わせて考えると、学習者に注目してもらいたい「モニターする際の観点」は、狭義の文法というよりはむしろ言語使用域やイントネーションなどを含む「社会言語学的な知識」や会話の一貫性・結束性などの「談話に関する知識」（Scarcella and Oxford 1997）⁴に関わってくる。

そこで、次節では、中級前期の学習者が「会話」を行なうときに意識するといいたいと考え

られる「モニターする際の観点」について考えてみたい。

2.2 「会話」をモニターする際の観点

「会話」をモニターする際の観点は、会話教育において取り上げる学習項目と言い換えることもできる。会話教育における学習項目は、先行研究で様々な議論されている。畠(1988)⁵、谷口(1989)⁶、岡崎(1989)は、会話をスムーズに運ぶための技術やコミュニケーションの目的を円滑に進めるものとして「会話ストラテジー」の重要性を挙げている。また、岡崎(1987)、伊藤(1993)は、聞き手の役割にも注目し、あいづちなどの会話への積極的な参加の指導について述べている。

尾崎(1996)は、会話において問題が起こったときの問題処理の技術を教授する重要性だけでなく、会話の構造にも着目し、他者と交渉するタイプの会話ではある程度の型があるため、その型を学習することの必要性を提唱している。尾崎(1996)は、「一人の話し手が話の内容を組み立てるとき、その発話に見られる典型的な型」(尾崎1996:125)を「情報提示の型」と呼び、会話参加者相互のやりとりを通して生み出される型と区別している。後者の会話参加者相互のやりとりは「相互交渉の型」と呼ばれ、例えば、A:許可求めの前触れ→B:先へ進め→A:理由を述べて許可を求める→B:許可を与える→A:負担に対する詫言→B:気にしなくてもいいと伝える、などがそれに当たる。

一方、「情報提示の型」の例として挙げられているのは、ちょっと一杯誘われて断るときの「悪い。行きたいんだけど、女房の具合がよくないんで、今日はちょっと。今度こっちから誘うよ」というような一連の発話で、この発話は「謝罪(悪い)、願望(行きたいんだけど)、断りの理由(女房の具合がよくないんで)、間接的な断り(今日はちょっと)、誘いの約束(今度こっちから誘うよ)」という情報単位に分けられる。断りの内容や相手との関係などによって発話に盛り込まれる情報は異なってくるが、まとまった内容を話者が相手にきちんと伝えるためには、「相互交渉の型」だけでなく、この「情報提示の型」も学習することが必要であると尾崎(1996)は提案している。

中井・大場・土井(2004)は、先行研究の議論を踏まえ、「談話レベルでの会話教育のための談話技能の指導項目案」を詳細に提示している。指導項目案は、言語、非言語の多岐に渡り、「A-1. 言語的項目」の「話し手」に関する指導項目では「発話を構成して、事実・意見・態度を伝達する技能」「コミュニケーション上の問題を処理する技能」を提示している。「聞き手」に関する指導項目には「話題に対する自らの感情・態度を示す技能」「コミュニケーションを円滑にする技能」「よい人間関係・社会関係を作るための質問」が挙げられている。「A-2. 言語的項目」の「話し手/聞き手」に対する指導項目では、両者が相互行為の中で用いる言語的項目として「言語体系に関する技能」「対人距離のほかり方に関する言語的技能」「会話展開に関する技能」「コミュニケーション上の問題を処

理する技能」の4つが取り上げられている。さらに、「B 非言語的項目」「C 音声的項目」「D 言語・非言語・音声の総合的技能項目」を提示している。

授業では、上述の先行研究の会話の指導項目から本授業の目標（2.1 参照）と合致する項目を、以下に示すモニターする際の観点として教師が留意し、これらの観点到に学習者が注目できるよう授業をデザインした。

【中級前期「話す」で注目させたモニターする際の観点】

- a. 会話相手、場面、話の内容に応じた「スピーチスタイルの選択」
- b. 会話相手、場面、話の内容、伝えたい意図や感情に応じた「言語表現の選択」
- c. 会話相手、場面、話の内容、伝えたい意図や感情に応じた「談話構成の選択」
- d. その他：縮約形、終助詞、相づち、間の取り方、イントネーション、声の調子など

「a. スピーチスタイルの選択」とは、普通体、丁寧体、敬語使用などのスピーチレベル、場面の丁寧度合った語彙や表現の選択のことである。「b. 言語表現の選択」とは、いわゆる狭義の文法をさすのではなく、直接的な表現や状況に配慮した様々な表現の中から、会話相手、場面、話の内容、自分の伝えたい意図や感情に添うように伝えるにはどの言語表現を使うといいのか、また、言わない方がいいこと（目上を褒める、目上を励ます、など）がある場合それに代わる表現には何があるのかといった表現の選択のことである。「c. 談話構成の選択」とは、会話の開始や終了の仕方、前置き発話の有無、どんな理由をいつ述べるのかなど、どの順番にどのような内容を述べればいいのかということである。これは尾崎（1996）の「相互交渉の型」及び「情報提示の型」にあたる。さらに、本授業では、「d. その他」として、話しことば特有の表現である縮約形、「ね、よ、よね」などの終助詞、発話のやりとりに大切な役割を果たしている「相づち」や「間」、言語表現に込められた相手の発話意図や感情を理解し、自分の気持ちを正確に伝えるための「イントネーション」や「声の調子」などを学習項目として取り上げた。

授業では、上述のモニターする際の観点を1回の授業で1項目ずつ学習するというやり方ではなく、毎回の授業でほとんど全ての項目をカバーし何度も繰り返し提示するようにした。具体的には、使用教材『聞いて覚える話し方 日本語生中継 初中級編1』（以下『生中継』）の1課分の構成に添って、モニターする際の観点を学習項目として取り上げ授業をデザインした。尚、本学期は『生中継』の1, 2, 4, 6課を学習した。

2.3 『生中継』を用いたモニターする際の観点と教室活動

『生中継』の構成と授業で注目させたモニターする際の観点との関係について簡単に述べる。この教科書の1課分は、おおまかに次のような構成になっている。

【『生中継』の1課分の構成】

ウォーミングアップ トピックに関連する語彙や表現の練習問題

聞き取り練習 人間関係・場面の異なる4つのスキットを聞き、

- ① スピーチスタイルなどから、誰と誰が・何について話しているか聞き取る
- ② 話の結末など大意を聞く
- ③ 話の細かい内容を聞き取る
- ④ 話しことは特有の表現のディクテーションをする

ポイントリスニング

1 発話または短いやりとりを聞いてイントネーションや表現の違いから、その発話意図や感情を聞き取る練習

- 例) 第2課「予定を変更する」: 約束の変更を言われたときの応答発話として、
- 「そんない、ずっと前から約束してたのに」(←不満な気持ち)
- 「いいよ、いいよ。映画はいつでも行けるし」(←気にしていない気持ち)

重要表現

- ① カジュアルとフォーマルの2つのグループに分けられた、ある機能にかかわる表現を学習
- ② ①で学習した表現のうち、どの表現を使うのが適当か考えながら、設定された状況に応じた短い会話をする練習

もういっばい!?

語彙や表現の拡張を目的とした練習問題

ロールプレイ

カジュアル、フォーマルの2種類の長い会話を行う練習

「聞き取り練習」の①誰と誰が(友人同士、同僚、上司と部下など)・何について話しているか聞き取る設問では、特にスピーチスタイルに注目するよう指導した。ここでは、人間関係や場面、話の内容の異なる様々なスキットを聞き、誰と誰がどこでどんな内容の話をしているかによって、スピーチスタイルが変わることを意識させた。

「ポイントリスニング」では、イントネーションや言語表現によって伝わる発話意図や感情が異なることを学び、さらに、発話するときには、自分の伝えたい意図や感情に応じた言語表現が的確に用いることができるよう指導した。上述の例で説明すると、約束の変更を言われたときの応答として「そんない、ずっと前から約束してたのに」と言えば、「そんない」という発話やそのイントネーション、「のに」という表現を用いることで、それを不満に思っていることを伝えることができる。「いいよ、いいよ。映画はいつでも行けるし」と言った場合は、「いいよ、いいよ」と早い調子で2回述べることで、「いつでもでき

る」という表現でそのことを気にしていないという気持ちが伝えられる。

「重要表現」では、カジュアル、フォーマルの2つのグループに分けられた表現の学習を通してスピーチスタイルの意識化を促し、さらに相手との関係や場面、話の内容に応じて用いられる言語表現の違いにも注目させた。『生中継』の第2課「予定を変更する」という場面を例に挙げると、友人に対して予定の変更をお願いする場合でも、直前になって約束の時間を変更してもらう場合と、1週間前に言う場合とでは同じ友人であっても相手を受ける負担の度合いが異なる。そこで、直前の変更の場合に、「2時の約束、3時にしてくれないかな」と言うと言分の要求を全面に出して厚かましい感じがするが、「2時の約束、3時にしてもらってもいい?」と「てもいい」を用いて相手に質問したり、「2時の約束、3時にしてもらえるとうれしいんだけど」とあくまで自分の気持ちを伝えるだけに留める発話を行ったりすると相手に対して申し訳なく思っているという気持ちが伝わる。もちろん、「してくれないかな」が不適切な発話で後の2例が正しい発話であるというわけではない。「してくれないかな」も非常に親しい間柄であるなど、会話者同士の関係によっては可能な発話である。しかしながら、学習者がある発話を行うときにその発話に伴うニュアンスを知らずに使用し、本人が意図していない印象を相手に与えてしまうことを避けるために、どの言語表現がどのような発話意図や感情を伝えるのかを知っておくことは重要なことである。

また、発話意図や感情を伝えるのは言語表現だけでない。「突然で悪いんだけど」などの前置きの種類や有無、予定の変更の理由を述べるか述べないか、理由を述べる際にはどの順序で（理由が先か、変更をお願いする表現が先か）、どのぐらい具体的に言うのか（「急用で」などのように理由をあいまいに言うのか、もっと具体的に伝えるのか）、といった談話構成も関わってくる。そのため談話構成についても解説したり、状況を与えてどのような話の流れでどのような言語表現を用いると自分が伝えたい発話意図や感情に合致するのか考えさせるような練習を行ったりした。

最後に、総まとめとして「ロールプレイ」の活動を行なった。ここでは、会話相手、場面、話の内容に応じたスピーチスタイルで、相手・場面・内容・伝えたい意図や感情に応じた言語表現や談話構成を考えながら話す練習を行った。相づちや間の取り方、イントネーション、声の調子、終助詞などについても指導した。その他に、「聞き取り練習」④のディクテーションの練習では、縮約形や話しことばに特有の表現について取り上げた。実際の授業では、1課につき2回分（75分×2回）の授業をあて、ウォーミングアップ、聞き取り練習、ポイントリスニングまでを1回の授業で、残りをもう1回の授業で行った。

以上述べたことは、教科書の構成に従って、特に会話におけるモニターの観点に関わる項目を学習項目として取り上げて解説し、それを意識させるために行った教室活動の内容である。次章では、ロールプレイの後に、モニター能力を高めるための活動として行った

2つのフィードバックー自己フィードバック(自分の発話を振り返り内省する)と、他者(他の学習者、日本語ボランティア、教師)からのフィードバックーについて説明する。

3. モニター能力を高めるためのフィードバック

3.1 フィードバックとは

「フィードバック」は、「誤用訂正」「評価」などと類似の用語として使用されることがある。本稿では「フィードバック」をそれらの用語と区別し、誤用だけでなく上手くできた点も含めて、本人もしくは他者が、発話(アウトプット)に対して行う具体的な指摘とする。「評価」は、よかったか悪かったか、発音や言いたいことなどがわかりやすかったか、ある評価項目について何点ぐらいだと思ふかといった、印象を述べたり点数をつけたりするものであるが、本稿で扱う「フィードバック」とはそのような評価的・印象的なものを言うのではなく、「一文が長すぎたのでもっと相手の相づちが入れられるよう区切って話すべきだった」などのような具体的な指摘とする。また、フィードバックは、corrective feedbackとも言われることがあり、タスクの最中に教師が行う誤用訂正に限定して議論されることもあるが、他者(教師など)によるものだけでなく発話者本人によるものも含み、また、タスクの最中だけでなく事後的に行われたものも含むものとする。

学習者の発話に対するフィードバックの授業実践報告としては、倉八(1996)、中井(2004)、関(2005)などがある。倉八(1996)は上級レベルの学習者のスピーチの授業において、スピーチとはほぼ同時に与えられる他の学習者との「質疑応答・ディスカッション」と事後的に与えられる教師からの「評定・文章によるコメント・アドバイス」によって、両者が学習者の不安を軽減する効果があったこと、特にディスカッションは動機づけを高めることを報告している。

中井(2004)は、ストーリーテリングのテクニックを学ぶために、映画のストーリーについて学生が話しているのを録音し、後日、それを文字化した資料と、その音声を聞いて、教師と学習者自身がそれを分析し、談話の技能についてディスカッションをするという活動を行った。そして、それらの資料を用いて、コース終了後に自分のストーリーテリングの仕方の長所と短所について分析し「自己分析レポート」にまとめる課題を課した。そのレポートには談話の技能についての指導項目を意識して上達できるように努力したと書いた学習者もいたという。

関(2005)は、会話を行う上で学習者の自己評価と教師からのコメントだけでは自分の抱えている問題を客観的、かつ具体的に学習者自身が認識するのは難しいというそれまでの自身の教育実践の反省から、学習者が参加している会話を本人に文字化させる課題を課し、その文字化資料と音声を用いて個別に教師がフィードバックを行うという実践を報告している。その結果、文字化の負担を訴える学生はいたものの、自己の問題点や文法的な

誤りを具体的に意識できたと肯定的に評価する学生も半数以上いたと報告している。

上述の実践はいずれも効果的だと思われるが、多人数のクラスでは、また、忙しい教師が同様のことを実践するのは難しい面もあると思われる。特に、中井（2004）、関（2005）の実践のように学習者各人の文字化資料を用意するのは、膨大な時間がかかるため、本授業のように2クラス合わせて50名程の受講者がいる場合には、学習者と教師双方にかかる負担とその効果といった効率を考えると実践的ではあるとはいいがたい。また、倉八（1994）のように、教師からの「評定・文章によるコメント・アドバイス」を実施直後ではなく翌週に行う場合、もう一度音声もしくは録画資料と照らし合わせない限り、コメントやアドバイスが自分のどの発話に対するものなのか思い出せない可能性がある。

本授業では、先行研究での実践の利点を応用し、学習者と教師双方にかかる負担が軽く済むフィードバックの実践を試みた。本実践の工夫の1つは、教師によるフィードバックだけでなく、それに先立って学習者自身にも自己フィードバックをさせ、学習者自身が自分の発話を振り返る機会を設けたことである。これについては、先行研究にも、自己訂正のほうが教師や他の学習者からの他者訂正よりも誤用の減少につながるという報告がある（Lalande 1982）。もう1つの工夫は、行われた発話とフィードバックとの間に時間を置くのではなくフィードバックをタスクの直後に行ったことである。直後だと自分の発話が記憶に残っているため、自分で自分の発話を指摘することもでき、また、他者からの指摘に対しても自分のどの発話について言われているのか明瞭にわかるという利点がある。そしてフィードバックの際には、発話に対するいい悪いなどの評価ではなく具体的な指摘を行うようにした。

まとめると、本授業でのフィードバックは、①内容的には、産出に対する具体的な指摘であること、②誰が行なうかについては、教師・ボランティア学生・他の学習者といった他者からのものだけでなく学習者自身のものも含むこと、③いつ行なうかについては、産出直後であること、④方法としては口頭で、という特徴がある。次の3.2では本授業でのフィードバックの手順とそこで出てきた具体的な指摘について述べる。

3.2 本授業におけるフィードバックの手順と具体的な指摘

授業では、1課分の学習の最後にその課で学習したことの総まとめとして、課のトピックに応じた、カジュアルな場面とフォーマルな場面の2種類のロールプレイを行っている。ロールプレイの直後にフィードバックを行うのであるが、それについては以下のような手順で行った。

【ロールプレイとフィードバックの手順】

ロールプレイの前に

ロールプレイを行う前に、何に注意してロールプレイを行うといいか、具体的なモニターの観点を確認した。例えば、第2課「予定を変更する」では以下の4点に気を付けるよう指導した⁷。

- ・ カジュアル、フォーマルの使い分けができていたか
- ・ 予定の変更を述べる時どんな前置き表現を使えばいいか
- ・ 予定変更の理由を言うべきか、言う場合どんな表現がいいか
- ・ 会話の終わり方は自然か

ロールプレイの練習

2人1組になってモニターの観点を念頭におきながら会話の練習を行う

ロールプレイ直後のフィードバック

- ・ 学習者にもう一度最初からロールプレイをやってもらい、フィードバックを①ロールプレイをした学習者本人から→②他に何かあればロールプレイの相手の学習者から→③ボランティアの学生もしくは教師からの順にそれぞれ口頭で行った。
- ・ 2組4名の学生に対して、一人のボランティア学生／教師がついて、その場でフィードバックを行った。フィードバックは1組ずつ個別に行った。
- ・ ①②③で出てきたコメントは、学習者自身のコメントも含め、ボランティアの学生／教師がメモの形で書きとめておいた。ただし、時間などの制約上、全てのコメントを書きとめることはできなかった。

本授業は合計10回の授業で教科書の4課分を学習した。1課につき2回の授業を当てたため、上述のロールプレイとフィードバックの活動ができたのは、計4回であった。初回は、学習者自身からのフィードバックはほとんどなかったが回を重ねるに従ってその数が増えていった。ペアの学習者からも相手の発話について気づいたことがあれば発言してもらうように促したが、遠慮したのか、教師の促し方が悪かったためか、ほとんど発言はなかった。ボランティア学生からのフィードバックについては、初回に「文法的な間違いが多い」などの具体的ではない指摘が見られたため、具体的な指摘を行うよう伝えた。また、フィードバックは否定的なことだけでなく、肯定的なことも含むようにと伝えた。

学生の自己フィードバック（内省）と、ボランティアの学生／教師からのフィードバックのメモ書きを整理すると次の表のようになった⁸。日本語母語話者のボランティアの学生には自分が普段使用している日本語の感覚を基にして感じたことを伝えてもらうようお願いし、教師がそばについてそのコメントをチェックするというようなことはしなかった。以下にまとめたのは、記入シートに書かれたフィードバックのコメントであるが、わかり

やすくするため筆者が文言を修正したり、矢印を使用し簡略化したりした。網かけがしてあるのは肯定的なコメントである。

a. スピーチスタイルの選択	学習者自身のフィードバック (内省)	ボランティアの学生／教師からのフィードバック
b. 言語表現の選択	<p>自然さ、日本語的な表現：丁寧な表現はできただけカジュアルな表現は難しかった／旅行の感想をカジュアルな表現を使って伝えるのは難しい／友人との話のときにフォーマルな表現が混じってしまふ／友人に「昨日東京に行ったんです」→「行ったの」と言った方がよかった</p> <p>フォーマル：敬語を使いたかったけど難しく使えなかった／同僚との話のときはもう少し少しフォーマルに話すべきだった／「食べますか」「召し上がりますか」をいつ使い分けるのか</p> <p>自然さ、日本語的な表現：お土産をもらったときの特別な表現がわからなかった／「お口に合うかわかりませんが」などのフレーズが出てこなかった</p> <p>表現の種類や使い方：簡単なことばしか使えない／表現の種類が少なかった／重要表現に出てくる表現を使いたいが使えない</p> <p>その他：相手に対して優しい答え方ができた「土曜日でも日曜日でもいいよ」／「時間を遅らせてもらってもいい？」→具体的に何分ぐらいなのか言ったほうがよかった</p>	<p>カジュアル：友人に「パーティをやるんですけど」→「パーティをやるんだだけ」／友人に対する相づち「わかりました」→「わかった」／友人同士の会話でフォーマルな表現も混じってしまふ／友人には敬語は使わなくてもいい／友人に「はい」→「うん」／友人に「すみませんが」→「申し訳ないんだけど」／友人に「急用」→「突然用事が入っちゃって」／友人に「しましう」→「ししう」「ししうか」／「の」を使うとフォーマルに聞こえるので、友人には「から」のほうがいい／友人への質問には「行くか？」と「か？」をつけない／友人に対して「行きました」を「行った」と言うことはできるが「行ったんだ」「行ったんだよ」というように「んだ」や終助詞を加えて話すのは苦手なようだ／友人同士の会話のとき、カジュアルで始まってフォーマルで終わってしまう／「食事」は少しフォーマル。友人なら「ごはん」、男性なら「メシ」もOK</p> <p>自然さ、日本語的な表現：「ちよつと急用が…」は日本語っぽくいい／「出張に行かないで行けなくて」「いいよ仕事だから」という返事がとても自然だった／「お土産、あげます」という直接的な言い方はせず「お土産買ってきたんですけど、どうぞ」と言う／お土産をもらったときの返答「お世話になりました」→「すみません」「気を使わないでください」などと言う／「花火すごかったよ」という相手に一緒に見に行っていないのに「そうですね」というのは変。「そうなんだ」と付加／「～から帰って」→「～から帰ってきたんだ」と付け加えるといい</p> <p>気持ちを伝える表現：「悪いけど、他に借りられないかい？」→いきなりこう言うって断るのではなく、「私、日本に来たばかりだから自分の分しか持っていないの。それで、悪いけど…」というように、自分がどうして貸してあげられないかをまず伝えたほうがいい／「すごい」→「貸してもらえたらすごくうれしい」と自分の気持ちを伝えるといい／「やはり、ないです」→「やっぱり、ない（ん）ですか」と言う。「持っていない」という発言に対する応答なので「か」をつける。そして、もっと残念そうに言う</p>

	学習者自身のフィードバック (内省)	ボランティアの学生/教師からのフィードバック
C. 談話構成の選択	話の順序：予定の変更の理由を説明した後で、何を話したらいいか困った/最初に「突然なんだけど」と言いたかったのに忘れてしまった/希望を言う前にその理由を言えばよかった 会話の始め方と終わり方：会話の始め方が唐突だった/「あ、そうですか」で会話が終わってしまうので何か足したほうがいいと思う/会話の終わり方が変になってしまった気がする 発話のつながり：話をつなげるときの「んですけど」の使い方がおかしい/会話を膨らませるためにどんな質問をしたらいいかわからないからなかった/会話が続かない。もっと続けられるようにしたい	話の順序：貸してもらったときに前置きの表現がなかったのだった/「おめえ」がよかった/「僕は持っていないんだよ」の前に、「ごめんね」とかがあるといい/お土産をもらった後、「～はどうでした?」と付け加えるといいと言った 会話の始め方と終わり方：電話の最初には自分の名前と目的を言うといい/「あのき」という出だしのことばがよかった/電話の最後にもう一度「すみません」と言って終わらせたのがよかった/会話の最後の「ありがとうございます」が会話の終わり方としてスムーズだった 発話のつながり：「曇かった。ブラジル人がたくさんいた」→1文ずつではなくつなげて話せるようにした
d-1. 話しことは表現	滑らかに言うことの難しさ：「行かなきゃならない」という言い方の発音が難しい/「時間を変えさせていただいてもよろしいですか」がなかなか言えない 終助詞：「なあ」の使い方が難しい その他：いろいろなあいさつの言葉がむずかしい	書き言葉的表現を話し言葉的表現に：「スプーンやフォークやお皿など」→話すときには「スプーンとかフォークとかお皿」/「行くことができる」は書きことば的、「行ける」は話しことば的/「では」→「じゃ」 終助詞：「なあ」「ねえ」などの表現をプラスするのが難しかったよ うで何度か一緒に言い直した
d-2. 話し方・発音	ポーズ、相づち：一文が長かった。相手の相づちが入るようにもっと短く区切るほうがいい/「週末の約束の勉強のことなんだけど」→もっと短く「週末のことなんだけど」/一文が長いと自然じゃな いので短くなるように気をつけた 発音：「していただいたでもいいですか」→「していただいたでもいいですか」 その他：スムーズに話せた/単語が少なくて言いたいことが言えなかった	ポーズ、相づち：一文が長くなりすぎないようにしたほうがいい/「がんばろうね」などと言っていて相づちがよかった

d-3.	学習者自身のフィードバック (内省)	ボランティアの学生／教師からのフィードバック
<p>(記述なし)</p> <p>いわゆる文法</p>		<p>のだ:「いいだけ」→「いいんだけど」／「お知らせを見ましたが(参加したいです)」→「お知らせを見たんですけど」の方がいい</p> <p>テンス:「私は他の学生に貸した」→「他の学生に貸しているんだ」と言う方がいい／過去形と現在形がむちゃくちゃになってしまいうきがある／「いいじゃなかった」→「よくなった」／「天気がいーだし」→「天気がよかったし」</p> <p>「行く」と「来る」:「パーティーに来る」→「パーティーに行く」／「持ってくるよ」→「持っていくよ」</p> <p>依頼表現:「来週の週末に変えてもいい?」→「来週の週末に変えてもらってもいい?」／「CD をもらえませんか」→「CD を貸してもらえませんか」</p> <p>その他:「家にコップ、持ってますか」→「家にコップある?」／「私もないですから、あなたのチューターに貸してください」→「借りてください」／貸してあげるという趣旨の発話で「2級の本ならあります、どう思いますか?」→「2級の本ならありますが、どうですか?」／「1時間からミーティングがある」→「1時からミーティングがある」／「2度と行きたい」→「また行きたい」／「遅くにいきます」→「遅くなりません」／「きれいいし」→「きれいだし」／「私も行った方がいいのに」→「私も行けたらいいのに」／「父が病気になるって帰なきゃなんない」→「帰らなきゃなんなくて」／「週末の勉強する約束は」→「週末に勉強する約束なんだけど」と始めたほうがいい</p>

3.3 本授業のフィードバックの考察

学生自身の自己フィードバック（内省）と、ボランティアの学生／教師のフィードバックは、共に本授業の学習目標、及びモニターする際の観点と重なる内容が多かった。このことから、適切なスピーチスタイルの選択や、会話相手・場面・話の内容・伝えたい意図や感情に応じた言語表現と談話構成の選択、また、話しことは特有の表現や音調が意識されていたこと、そして、それらをモニターしながら発話が行われていたと言っているだろう。

両者共、良かったことよりも問題点の指摘のほうが圧倒的に多かったが、他者（ボランティアの学生／教師）からのほうが肯定的なコメントをより多く述べていた。問題点の指摘の中で両者共に多く見られたのは、スピーチスタイルの選択についてである。スピーチスタイルの選択は難しく、特に友人同士の会話でカジュアルを使い続けることに困難を感じていたようである。教科書の日本語に慣れている学習者や、海外にいてこれまで日本語を実際に話す機会に恵まれなかった学習者にとっては、普通体を用いて会話を続けること、さらに、文末に「のだ」や「ね、よ、よね、なあ、かな」などの終助詞をつけて話すことは中級前期の学習者にとって大きな課題であることがわかった。

学習者自身は、自分の文法的な間違いには無自覚なことが多いが、日本語母語話者であるボランティアの学生／教師は、文法的な間違いに気づきやすいこともわかった。ロールプレイを行なう前に何に注意してロールプレイを行うといいか、具体的なモニターの観点を教師が提示したことで、学習者は文法についてはそれほど注意を払わなかったのかもしれないし、文法の誤りは学習者本人には気づきにくい項目であるとも考えられる。逆に、日本語母語話者にとっては、談話構成の選択や状況に応じた言語表現の選択よりも、いわゆる文法的な間違いのほうが気づきやすい項目なのかもしれない。

また、学生自身の自己フィードバックと、ボランティアの学生／教師からのフィードバックの違いは、当然なことではあるが、前者は具体的な問題点の指摘にとどまってしまっているのに対し、後者の場合、改善点までを提示している点が異なっていた。学生自身のフィードバックでは、「お土産をもらったときの特別な表現がわからなかった」「“あ、そうですか”で会話が終わってしまうので何か足したほうがいいと思う」というようにいずれも問題点の指摘にとどまっており、それをどう言い直せばいいのかは考えつかないようである。一方、ボランティア学生、及び教師からのフィードバックは、「“お土産、あげます”という直接的な言い方はせず“お土産買ってきたんですけど、どうぞ”と言う」「“僕は持っていないんだよ”の前に、“ごめんね”とかがあるといい」というように具体的な改善点の指摘がなされていた。学習者の場合、外国語学習の発展途上にあるので、自らの問題に気づくことまではできても、それを解決する表現を知らない場合がほとんどである。そこで、そのような場合に適当な表現を提示し、さらに、どのような状況でその表現を用いるとど

のような発話意図や感情を伝えることができるのかを的確に説明できることが教師には求められると言えよう。

学習者が自分でもっといい表現を考えることが難しかったとはいえ、自分の発話について何か変だと気づけるのと気づけないのとでは大きな違いがあると筆者は思う。本授業で、学習者が自らの発話に対し多くの点を指摘できたことは、この授業の一連の活動がモニター能力を高めるのに役に立ったことの1つの証拠と言えるのではないかな。

4. まとめと今後の課題

本授業では、学習者の「会話」におけるモニター能力を育成することを目的とした教室活動を行った。使用教科書『生中継』の内容に添った教室活動に加え、フィードバックを取り入れることで、モニターの意識化をはかった。モニターする際の観点は、授業目標に合わせ、いわゆる文法的なことに焦点を置くのではなく、話し相手や場面に応じたスピーチスタイル・言語表現・談話構成の選択ができること、及び、話しことば特有の表現や音調が理解でき話せるようになることとした。また、フィードバックは、クラスサイズ、簡便性、効率と有効性を考慮し、産出（ロールプレイのタスク）の直後に他者（教師、ボランティア学生、他の学習者）だけでなく学習者自身も行なうこと、そして、産出に対する評価や印象や感想ではなく具体的な指摘を口頭で行なうこと、とした。

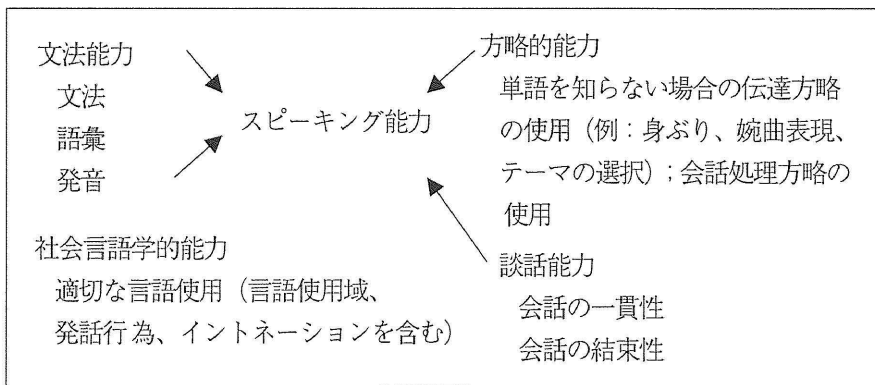
フィードバックの学習者自身のコメントを見てみると、この授業で教師が重視するよう指導したモニターする際の観点に基づいた指摘が多く、学習者はそれらに注意して発話を行っていたことがわかる。このことから、筆者が『生中継』に添って行なった一連の教室活動やフィードバックの活動は、「モニターの観点を意識化させる」「モニターしながら発話してみる」という点に関して一定の効果があったと言えるだろう。ただし、授業終了後に受講者にモニターやフィードバックに関するアンケート調査は行っていないため、学習者自身がこれらの活動についてどのように感じていたかを知ることは残念ながらできない。授業全体についての受講者に対するアンケート結果を見てみると本授業についての評価は好評だった⁹。

気づけることと実際の運用にはギャップがあり、気づいていたからといってうまく話せるわけではないため、今後の課題としては、どのような練習が運用を助けるのか教授方法を考え、それを検証する必要がある。また、今回、中級前期の学習者の多くが、カジュアルな話し方をするのに難しさを感じていることがわかった。自然な感じでカジュアルに話すには、普通体を使って話し続けることができるだけでなく、イントネーションが自然であり、終助詞なども適切に使えなくてはならない。今後、そのためのよりよい指導法を考える必要がある。さらに、今回は、会話相手・場面・話の内容・発話意図や感情に応じた言語使用を授業の目標とし、それを中心に指導項目を立てたが、そもそも中級前期の学

習者が「話す」ときにどのような項目に困難を感じているかもっと幅広く吟味する必要があるだろう。

注

1. 本学の日本語補講コースでは、中級以降の学習者が選択できる授業科目として「漢字」「文法」に加え、「読む」「聞く」「書く」「話す」といった技能別の授業が開講されている。本授業の「中級前期：話す」は、初級を終えた程度の日本語能力を持つ学習者を対象としている。本稿で取り上げる授業は、2008年度春学期（4月～6月の10週間、週1回×10コマ、1コマ75分）の「中級前期：話す」の、授業内容が同じ2クラス分の授業である。2クラス合わせて受講者は56名（うち、最終試験を受けなかったなどの理由によりF評価となった学生は8名）だった。
2. 筑波大学に在学する学部および大学院の日本語を母語とする学生にボランティアを募った結果、本授業2クラス合わせて延べ11名の学生が協力してくれた。
3. 発話の正しさと適切さを意識しすぎるあまり、かえって誤用が発生しやすくなったり思っていることが言えなくなったりするなどの弊害もあるだろう。しかしながら、本授業では、自身の発話の誤用や不適切さに無自覚な学習者や、通じればいいと思っていて知っている単語を並べるだけの学習者に、自分の発話に少しでも自覚的になってもらいたいと考え、自己の発話を振り返る機会を設けることを試みた。
4. Scarcella and Oxford (1997: 222) は、流暢な第二言語話者が持つスピーキング能力の要素として、次の図に示すような要素を挙げている。



5. 畠 (1988) は、広い意味の会話ストラテジー（表現意図の項目）と狭い意味の会話ストラテジー（会話をスムーズに運ぶための技術）をわけており、後者の技術として次の24項目を挙げている。1) 挨拶 2) 呼びかけ 3) 発話の立ち上がりの技術 4) あいづちの技術 5) 言いよどみの技術 6) ターンをとる技術 7) ターンを相手

- に譲る技術 8) 答える時に間をとる技術 9) 聞き返しの技術 10) 新しいトピックを提出する技術 11) 途中でトピックを変える技術 12) 反対意見を切り出す技術 13) 重要な発言を切り出す技術 14) 自己訂正の技術 15) 自己の発話能力の不足を補う技術 16) 相手の発話が理解できない時の技術 17) 大きい発話をする技術 18) 敬意を表す技術 19) 会話をやわらかくする技術 20) 相手との距離を小さくする技術 21) くだけた調子を出す技術 22) 会話を楽しくする技術 23) お世辞を言う技術 24) 会話を終結する技術
6. 谷口(1989)は、会話の技術として次の11項目を取り上げている。1) 会話の流れを作る(ディスコース) 2) コミュニケーション能力の不足を補うためのストラテジー 3) 対人関係を調整する(社会言語学的能力) 4) よい聞き手になる(attending skill) 5) 相手に働きかける 6) 自分の発話を調整する 7) 話をモニターする 8) 内容 9) 音声面のコントロール 10) 非言語行動 11) 文化的背景についての知識
7. 『聞いて覚える話し方 日本語生中継 初中級編1 教室活動のヒント&タスク』にフィードバックの観点についての解説がある。
8. 類似・重複するコメント、理解不明な内容を除き、ほとんどのコメントを挙げた。
9. 2008年春学期「中級前期：話す」の授業アンケート結果は次の通りである。

※有効回答 36 名 ※5 が最高、1 が最低の評価	5	4	3	2	1
[授業内容] この授業の内容は適切であった	24	10	2	0	0
[授業満足度] 私は、この授業を受講して良かった	28	7	1	0	0
先生の教え方はよかったですか	29	6	1	0	0
あなたの日本語をよくするために授業は役に立ちましたか	24	10	2	0	0

参考文献

- 伊藤博子(1993)「談話の指導—バックチャンネルからの展開—」『日本語学』12巻8号, 明治書院: 78-91
- 岡崎志津子(1989)「日本語会話教育におけるストラテジー指導」『東京国際大学論叢 商学部編』第40号, 東京国際大学: 87-101
- 岡崎敏雄(1987)「談話の指導—初～中級を中心に—」『日本語教育』62号, 日本語教育学会: 165-178
- 尾崎明人(1996)「会話教育のシラバス再考—会話の展開と問題処理の技術を中心として—」『名古屋大学日本語・日本文化論集』4号, 名古屋大学留学生センター: 119-135
- 倉八順子(1996)「スピーチ指導におけるフィードバックが情意面に及ぼす効果」『日本語教育』89号, 日本語教育: 39-51
- 坂本正(1999)「誤用訂正と日本語教育—先行研究から—」『アカデミア 文学・語学編』

田中春美教授退官記念号, 南山大学: 325-346

関裕子 (2005) 「会話授業における個別フィードバックの効果について—学習者自身による会話の文字化を用いて—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第2号, 国際交流基金: 131-145

谷口すみ子 (1989) 「会話教育のシラバス作りに向けて—会話の技術のリスト試案—」『日本語教育』68号, 日本語教育学会: 259-266

中井陽子 (2004) 「会話分析の視点を活かした会話授業: ストーリーテリングのテクニック指導の実践報告」『日本語教育方法研究会誌』vol.11 No.2 日本語教育方法研究会誌: 4-5

中井陽子・大場美和子・土井真美 (2004) 「談話レベルでの会話教育における指導項目の提案—談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目—」『世界の日本語教育』14号, 国際交流基金日本語国際センター: 75-91

島弘巳 (1988) 「外国人のための日本語会話ストラテジーとその教育」『日本語学』7巻3号, 明治書院: 100-117

古家貴雄 (1995) 「オーラルコミュニケーションにおけるエラーの扱いとフィードバックの種類について」『山梨大学教育学部研究報告』46号, 山梨大学教育学部: 61-69

ボイクマン総子・宮谷敦美・小室リー郁子 (2006) 『聞いて覚える話し方 日本語生中継初中級編1』くろしお出版

ボイクマン総子・宮谷敦美・小室リー郁子 (2006) 『聞いて覚える話し方 日本語生中継初中級編1 教室活動のヒント&タスク』くろしお出版

横山紀子 (2008) 『国際交流基金日本語教授法シリーズ5 聞くことを教える』国際交流基金, ひつじ書房

Chaudron, C (1988) *Second language classroom: research on teaching and learning*, Cambridge, NY: Cambridge University Press

Hendrickson, J M (1978) "Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice" *The Modern language Journal*, 62, 387-398

Lalande, J (1982) "Reducing composition errors: An experiment" *The Modern language Journal*, 79, 329-344

Scarcella, Robin C and Oxford, Rebecca L (1997) 『第2言語習得の理論と実践 タペストリー・アプローチ』牧野高吉・菅原永一他訳 松柏社