

KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

話し言葉に対する意識を高めるための言語活動の意義と方法：文法教材調査を通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部 公開日: 2017-09-22 キーワード (Ja): 話し言葉文法, フォーマリティ, 文法教材, タスク・アクティビティ, 気づき キーワード (En): 作成者: 山崎, のぞみ メールアドレス: 所属: 関西外国語大学
URL	https://doi.org/10.18956/00007760

話し言葉に対する意識を高めるための言語活動の意義と方法*

— 文法教材調査を通して —

山 崎 のぞみ

要 旨

本稿は、英語の話し言葉と書き言葉の違いに対する学習者の意識を高める方法として、話し言葉に特徴的な言語の使い方（話し言葉文法）に焦点を当てる言語活動の意義と方法を論じる。

「話し言葉文法」を学ぶことで学習者は、フォーマリティの程度に応じて使われやすい言語形式も変化するというスタイルへの意識を高め、正誤に基づいた規範的規則だけではなく、コンテキストに応じた言語使用の視点を養うことができる。

また、話し言葉の特徴に着目させるタスクやアクティビティを扱っている文法教材を取り上げ、タスクの形式や趣旨について検討する。話し言葉の特徴に気づきをもたらすには、観察や議論を通して使い方を帰納的に導き出させるアプローチが適切だと言われているが、演繹的アプローチや空欄補充・選択式問題のような伝統的な形式も可能であり、注意を促す言語形式や構造、目的、レベルによって使い分けることができる。

キーワード：話し言葉文法、フォーマリティ、文法教材、タスク・アクティビティ、気づき

1. はじめに

「話し言葉」と「書き言葉」は、同じものの別バージョンなのか、あるいは全くの別物なのか。母語の場合を考えてみると、4～5歳までに日本語の日常会話をほぼ完璧に身につけた子どもは、小学校に上がる前後に文字を習い、読み書きを学び始める。文章の読解や作文を通して「書き言葉」としての日本語を習得する過程は、単に話し言葉を多少改まった言い方で書けるようになるという程度の問題ではない。それは言語を再構築し新たな知識体系を手に入れる知的変革（古田 2015: 50-1）だと言われている。小学1年生から中学2年生の8学年に対して「ことばの学びアンケート」を行った山本（2017: 38-9）によると、学年が上がるにつれ、「話しことばと書きことばは違う」と感じる子どもが増えるという。子どもは小学校高学年以降に話し言葉と書き言葉の違いを明確に意識するようである。

外国語習得の場合はどうだろうか。従来の日本の英語教育では、子どもは母語による抽象的・論理的思考力がある程度発達した年代で英語を学び始めることが多い。そのため早い段階で文字が導入され、書き言葉に基づいた文法を学ぶ。書き言葉を中心にして英語を身につけた学習

者が何かの機会に英語圏の地域に放り込まれると、全く新しい知的経験と言うに等しい「話し言葉」としての英語の世界に衝撃を受けることになるだろう。

以上のようなことは、同じ言語でも話し言葉と書き言葉のスタイルは全く別物であることを示唆している。言語教育では、使い方の異なる話し言葉と書き言葉をどのように扱うかという課題が常にあり、一方に偏ることがないように配慮されている。コミュニケーション重視を継続する日本の中等英語教育でも、書き言葉に偏るのではなく、オーラルの要素をもっと組み込むべきという主張が叫ばれて久しい。平成25年度から実施されている現行の学習指導要領（高等学校外国語科）は、4技能を総合的に育成することを一層重視した科目構成をとっている。話し言葉と書き言葉を統合的に扱うことで、4技能をバランスよく育成する狙いがある。

しかし、話し言葉と書き言葉の区別があいまいなまま4技能統合を促進するだけでよいのだろうか。本稿では、日本の英語教育のむやみな4技能統合に疑問を呈し、両者の違いに対する学習者の言語意識を高める取り組みを行う必要性を論じる。さらに、話し言葉と書き言葉の異なるスタイルを意識させる方法として、話し言葉に特徴的な言語の使い方（「話し言葉文法」と呼ぶ）に焦点を当てる言語活動について考察する。以下、2節で現行の学習指導要領の要点を批判的に概観し、3節では「話し言葉文法」を教える意義と方法について論じる。4節では、話し言葉への意識を高めるためのタスクやアクティビティを扱っている文法テキストを取り上げ、そのような学習の形式や趣旨について検討する。

2. 現行の学習指導要領

日本の中等英語教育は、1989年の学習指導要領改訂で読解重視からコミュニケーション重視に方針転換し、それ以降、英語を「道具」とみなした実用的な英語運用力の育成に主眼を置いている。現行の学習指導要領でも、旧課程の「リーディング」「ライティング」に替わって、4技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力の育成を図る「コミュニケーション英語」や、論理的、批判的に話したり書いたりする表現力の育成を目指す「英語表現」という科目が新設された。聞いたり読んだりした内容に基づいて話したり書いたりする言語活動を適切に取り入れ、4技能を有機的に関連付けつつ総合的に指導する方針を明確化している。

このような4技能統合推進の意義は大きいですが、そこには問題もはらむ。それは、「書き言葉」「話し言葉」といったレジスター（言語使用域）の違いが十分考慮されないまま「4技能統合」の教育概念だけが一人歩きしてしまうという危険性である。その結果、状況によって使い方の異なる言語が無分別に一緒くたに教えられてしまうこともあるだろう。また、どのような場面においても「本に書かれているように話さなければならない」というプレッシャーを学習者に与え、話し言葉へのハードルを却って高くしてしまう恐れもある。⁽¹⁾ そのような誤解を避ける

ためにも、話し言葉と書き言葉の違いを意識的に学び、コンテキストに応じて言語の使い方がどのように変わるのかということに気づきをもたらすメタ言語的な活動が必要だと考えられる。さらに、欧州評議会（Council of Europe）のヨーロッパ共通参照枠（CEFR）が話し言葉部分を一方通行のものと双方向的なものに区別しているように、同じ話し言葉でも、話す状況の違いによってスタイルが異なるという視点を教育に組み込む必要がある。

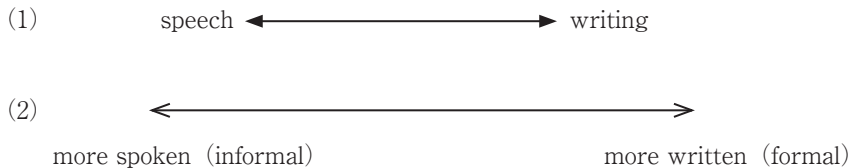
不用意な4技能統合の問題点をさらに具体的に考えてみる。学習指導要領の解説書は、「英語表現Ⅰ」で行う言語活動の1つに「与えられた話題について、即興で話す。また、聞き手や目的に応じて、簡潔に話す」を挙げている。さらに「『即興で話す』とは、準備時間をとることなく、不適切な間をおかずに、事実や意見、感情などを相手に伝えること」とある。その根拠として、「現実のコミュニケーションの場においては、相手の質問や意見に答えたり、反応したりする際に、文章を頭の中で組み立てている時間を長くとることができない場合が多い」という。「準備時間をとることなく」話すのは即興的な会話の大前提だが、「不適切な間をおかずに」という文言は、どのような状況・トピックでも、書き言葉のような英語を立て板に水のごとく口頭で述べなければならないと教育の現場に勘違いさせてしまいかねない。実際の自然発生的な話し言葉は、ポーズ（間）や言いよどみ、言い直しがあるのが普通である。英語教育ではむしろ、話し言葉には双方向性やリアルタイム性を反映した特徴的な言語使用があることを学習者に認識させ、会話に特有の言葉の使い方の実態を意識させることが必要である。

3. 話し言葉文法を教える

3節では、話し言葉と書き言葉の区別を意識させるための方法として、「話し言葉文法」を教える意義や方法について論じる。1990年代以降に進んだ話し言葉コーパスの編纂に伴って話し言葉研究が進展し、書き言葉に基づいた伝統的な文法の枠には収まり切らない話し言葉に特有の使い方が次々と明るみに出た。それらは「話し言葉文法」(spoken grammar) (Carter and McCarthy 2006) あるいは「会話文法」(conversational grammar) (Biber *et al.* 1999, Rühlemann 2007) と呼ばれる。McCarthy and Carter (2002: 51) は 'language pedagogy that claims to support the teaching and learning of speaking skills does itself a disservice if it ignores what we know about the spoken language' と述べ、話し言葉文法研究の成果をスピーキング教育にも生かすべきであると強く主張している。しかし教育への応用には、コーパスの量的研究結果を教育的観点から精査する質的研究が必要であり (Timmis 2015: 85)、話し言葉文法研究の前進に比べて、教育への応用が進んでいるとは言い難い。以下、3.1節で話し言葉文法を教える意義・目的を、3.2節では方法論を論じる。

3.1 意義・目的

書き言葉と話し言葉は異なる文法を持つのか、あるいは同一の文法だが表れ方が異なるだけなのか、という問題については、「文法」に対する考え方によって様々な立場がある。⁽²⁾「書き言葉」と「話し言葉」という二分法も言語研究や言語教育の場では問題をはらむ。典型的には、「書き言葉」はフォーマルなコンテキストで硬いスタイルで書かれたもの、「話し言葉」はカジュアルでインフォーマルなスタイルの双方向的な日常会話を想起する。しかしフォーマリテイの程度はコンテキストによって様々であり、書き言葉において話し言葉に特徴的な形式が使用されることでインフォーマルさが高まることもあれば、その逆もある。したがって下に示す通り、音声か文字かの媒体による二分法(1)とは別に、話し言葉的でインフォーマルなスタイルと書き言葉的でフォーマルなスタイルを両極端に置いた連続体(2)を考えることができる。



(2)の左寄りに位置するスタイルは人間関係の維持・促進が主目的の対人関係的な (relational) 言語使用が特徴的であり、一方、右寄りのスタイルは情報伝達的な (transactional) 言語使用の程度が高い (McCarten and McCarthy 2010: 16)。書き言葉と話し言葉の区別は、コンテキストによって異なる(2)のようなスタイルの連続体の概念を内包する。

では、「話し言葉文法」にはどのようなものが含まれると考えられるだろうか。McCarthy and Carter (2002) は、レジスター (書き言葉と話し言葉の大まかな区別)、フォーマリテイ、容認可能性 (acceptability) の3つの概念を考え合わせている。くだけた話し言葉では、規範的な文法から逸脱した容認不可能に思える用法がある。そのような用法を全て教えるのではなく、単発的に起こる逸脱なのか、それとも、幅広い話者間・コンテキストで頻繁に使用されるパターン化された逸脱なのかを区別する必要があると言う (McCarthy and Carter 2002: 65-6)。後者と認められる場合は、フォーマルなコンテキストでは容認されないとしても、話し言葉文法に組み入れるべきであると主張する。同様に Carter and McCarthy (2006) でも以下のような区別を行っている。

- a) 標準的な言語形式で、話し言葉で書き言葉でも同様に広く使われる。
- b) 標準的な言語形式だが、フォーマルな書き言葉や規範文法では容認されない。
- c) 標準的な書き言葉では容認されないが、話し言葉では広く使われる。

d) 標準的な用法ではないが、ある地域の変種ではよく使われる。

4段階に明確な境界線があるわけではなく、特にb)とc)の区別は難しいこともあるが、教える文法に含めるべきはa)～c)としている(Carter and McCarthy 2006)。a)や、b)の多くは既にかき言葉に基づいた従来の文法に含まれているため、「話し言葉文法」には特に、b)のうち抜け落ちているものや、c)に入るものが含まれると考えられる。

以上を鑑みると、「話し言葉文法」を教える意義は、伝統的、規範的な文法に必ずしも準じていないインフォーマルな言語使用があることに気づきをもたらし、フォーマリテイの程度に応じて使われやすい言語形式も変化するというスタイルへの意識を高めることにある。また、文法とは「可か不可か、正か誤か」の二項対立的な規範的規則ではなく、選択と程度の問題であるという‘probabilistic grammar’(McCarthy and Carter 2002)の文法観を養うことができる。さらに、話し言葉文法は会話が起こる状況の特徴(リアルタイム性や双方向性)に大きく依存するため、言語形式の選択が持つ人間関係的、対人的な意味の視点を養うこともできるだろう。このように話し言葉に対する意識を高めることで、文法規則の習得だけでなく、実際の場で言語が果たしている役割や機能に対する言語意識やメタ認知的な言語知識の育成が可能になる。

3.2 方法

話し言葉に対する意識を高める方法として McCarthy and Carter (1995) は、伝統的な言語教授法である3P (presentation, practice, production) ではなく、3I (illustration, interaction, induction) という推論的アプローチを提唱している。Timmis (2010: 69) も、演繹的指導法である3Pは明確なルールとしての文法の事実(‘grammar-as-fact’)を教えるのには適しているが、ルールとして定式化できないような、コンテキストによって異なる形式の選択(‘grammar-as-choice’)を教えるのには適していないと述べている。話し言葉の微妙な側面を教えるには、会話データの提示(illustration)、観察される言語特徴についての議論(interaction)、その特徴のパターンや規則を発見的、帰納的に導き出す帰納的推理(induction)の手順をとる3Iが適していると言う。⁽³⁾

また、話し言葉の言語特徴を教えるための方法論を論じている Timmis (2005) は、特にリスニングと気づき(noticing)に重点を置いている。前者に関しては、音声面が会話の性質や話者同士の関係を理解する手立てとなるため、テキストは最初に聞かせるべきであるという主張である(Timmis 2005: 119)。後者については、話し言葉の特徴に気づきをもたらす‘noticing task’や、学習者が気づきを得た言語特徴に対して「なぜ話者はその形式を用いているのか、その効果は何か、さらに学習者がその形式を用いるのは適切かどうか」という問題について議

論する 'language discussion task' を提案している (Timmis 2005)。

上記の McCarthy and Carter (1995) や Timmis (2005, 2010) の方法は、帰納的、発見型アプローチが基盤であり、データ駆動型学習 (Data-Driven Learning, DDL) などでコーパスを直接的に利用するアクティビティによく用いられる手法である。このような気づきをもたらすアプローチは学習者の自律を養い、自ら能動的に学習する技能を発達させる効果がある。4節で検討する文法教材も帰納的アプローチを様々な形態で取り入れたタスクを扱っている。

一方で、発見的手法の問題点も指摘されている。研究者が行う言語研究にも似たアプローチが学習者に必要なかどうかという点や、学習者が実際に発話練習する機会に欠けるため自然な会話能力の習得につながるのかどうかという点である (Rühlemann 2008: 685-6)。Timmis (2015: 111) も、3Iや自ら提案するタスクは話し言葉に対する意識を高めること (awareness-raising) が中核にあり言語の産出 (production) を引き出すものではないと認めており、方法の枠組の中に産出を組み込む必要性に触れている。

4. 話し言葉への意識を高めるための言語活動

4.1 文法教材

4節では、「話し言葉文法」を明示的に扱う文法教材を取り上げ、タスクの趣旨や形式について検討する。スピーキング教材は数多くあるが、話し言葉の言語特徴やレジスターの違いを意識させることが狙いのメタ言語的なタスクやアクティビティを扱う教材は少なく、以下の4冊が主要なものと思われる。ターゲットである学習者のレベル、目的、構成、タスクやアクティビティの形式、基盤となる文法観は同一ではないが、共通しているのは、解説、例、練習問題など全てに大規模コーパスから取られた本物の英語が使われていることである。また、どのタスク・アクティビティも、書き言葉か話し言葉かのコンテキスト設定が明確になされている。以下に4つの教材の特徴を概括する (書名の後の括弧に、本稿で用いる省略形を示す)。

1. *Real Grammar: A Corpus-Based Approach to English* (RG), Conrad and Biber, Pearson Education, 2009.

基本的文法を一通り学んだ後に使う「補足」(a supplement)として位置づけている。大規模なコーパス調査に基づいて異なるレジスター間の文法使用を記述した文法書 *Longman Grammar of Spoken and Written English* (Biber et al. 1999) (LGSWE) とその簡易版 *Longman Student Grammar of Spoken and Written English* (Biber, Conrad and Leech 2002) に依拠している。全てのユニットに「会話」か「書き言葉」(あるいは両方)のアイコンがついており、どちらに特徴的な文法項目を扱っているかを明示している。最後のパート 'Special

Features of Conversation’ (Unit 48~50) は話し言葉文法に特化している。アクティビティの形式は段階別で、ユニット間で統一されている。

2. *Longman Student Grammar of Spoken and Written English: Workbook* (LSG), Conrad, Biber and Leech, Pearson Education, 2002.

Longman Student Grammar of Spoken and Written English と併用目的で同じ構成で作られたワークブックである。1. の RG 同様に、LGSWE のコーパス調査結果が随所に反映されている。話し言葉と書き言葉で異なる用法の比較や分析をさせるタスクが多い。最後の Chapter 13 は ‘The grammar of conversation’ という見出しで会話文法に充てられている。

3. *English Grammar Today: Workbook* (EGT), Carter *et al.*, CUP, 2011.

上級版の文法書 *English Grammar Today: An A-Z of Spoken and Written Grammar* (Carter *et al.* 2011) 付属のワークブックである。様々なレベルの文法項目セクションを A-Z 順に配列させた構成で、この中に ‘Discourse markers’, ‘Ellipsis and substitution’ など会話に特徴的な文法項目が含まれている。インフォーマルでカジュアルな日常会話への比重が大きい。

4. *Exploring Grammar in Context: Grammar Reference and Practice, Upper-Intermediate and Advanced* (EGC), Carter, Hughes and McCarthy, CUP, 2000.

話し言葉と書き言葉、インフォーマルな使用とフォーマルな使用の違いを際立たせるための文法項目がトピックに選ばれている。最後のパート ‘Exploring spoken grammar in context’ (Unit 20~25) は話し言葉の構造や用法に特化している。正誤に基づく文法規則だけでなく、コンテキストによって選ばれやすい文法形式が異なることを教え、選ばれた文法形式の意味や機能を考えさせるタスクやアクティビティを扱っている。

4.2 タスク・アクティビティ

4つの文法教材にあるタスクやアクティビティのタイプは様々であり、実例とともに使い方を演繹的に示す3P方式や空所補充、書き替え、多肢選択式といった従来型の形式のものもあれば、観察や推論によって使い方を帰納的に導き出す推論的アプローチや「気づき」を促す発見型アプローチをとっているものもある。以下では、特定の形式や構造を扱うタスクと、総合的、発展的なタスクの大きく2種類に分けて検討する。

4.2.1 特定の形式や構造に着目したタスク・アクティビティ

ここでは、インフォーマルな会話に特徴的な特定の言語形式や構造を個別的に扱っているタスクについて考える。特に、ディスコース・マーカー（以下、DM）、省略（ellipsis）、ヘッドとテイル（head/ tail）、ヘッジ（hedge）を取り上げ、最後にその他の構造について見る。

・ ディスコース・マーカー (DM)

RG の Unit 48は、短い会話を読んでDM の *well, okay, like* に丸を施す ‘Notice in context’、丸をしたDM の機能を考えペアで議論する ‘Analyze discourse’、対話の空所に適切なDM を入れる ‘Practice the structure’、DM を使った会話をペアで創作する ‘Practice conversation’ という段階別アクティビティで構成されている。‘Practice the structure’ の問題例を1つ下に挙げる (以降の問題例の大問番号や小問番号は教材の通り)。

3. *Making plans to meet.*

A : If I go to Santa Barbara again, I'll call you and let's have dinner.

B : Okay , give me a call at work. Do you have my work number?

A : Well , when I come out there again, I'll call you up if you're still there. It'll be like another year. We haven't been out there in a while. (RG: 144)

ここでは空欄に適切と思われるDM が1つとは限らないことがあり、答えについてペアで議論を促している。このようにRG では、第2段階の分析問題以降のアクティビティでしばしばペアで議論させる手順を取り入れている。コンテキストを考慮しながらそれぞれの選択を議論し合うことでDM の使い方や機能への理解を深める趣旨と思われる。

EGC の Unit25も、会話中のDM に印をつけたり機能を考えさせたりする、RG と類似のタスクやアクティビティを設けている。またRG では、上記に例を挙げた空所補充問題の指示文の中に ‘How would the development of each conversation be different if no markers were used?’ (RG: 144) という問いがあり、DM がない場合の会話の流れや響きと比較させているが、EGC (176-7) にも同様のタスクがある。短い会話から *right, okay, jolly good* などのDM を抜いて会話全体を書き直させ、DM のないバージョンが「冷たく、そっけない」響きに変化することに気づかせる活動である。これらは、DM を抜いた会話との比較によって、DM が持つ会話の展開や話者間の関係に関わる機能が浮き彫りになることを利用したタスクである。

EGC の特徴は、書き言葉で使われるフォーマルなDM と会話的でインフォーマルなDM を比較させているところである。例えば、ある車の広告に使われている *mind you* や *what's more* というDM をそれぞれ *on the other hand* と *moreover* に替えたらどのような効果があるか考えさせ、広告の会話的で親しみやすいカジュアルなトーンが失われることに気づかせる (EGC: 177-8)。また下記のように、*consequently, moreover, in conclusion, alternatively* というフォーマルな書き言葉的DM を、それぞれ *so, what's more, but* から選んだよりインフォーマルな話し言葉的DM に替える問題もある。

- b) He fell out of a first floor window, though he didn't hurt himself. **Moreover**, he was drunk. → ... **What's more**, he was drunk. (EGC: 180)

さらに、ユニットの最後のセクション 'Follow-up' (EGC: 178) には、テレビやラジオのドラマを録画して、よく使われる DM を聞き取ってその使い方を分析するアクティビティや、英語の教科書の会話に DM が使われているかについて調べるアクティビティなど、ミニ・プロジェクトのような発展的活動が挙げられている。

・ 省略 (ellipsis)

省略 (ellipsis) も話し言葉に特徴的な言語現象であり、4 教材全てが取り上げている。基本的なタスクの形式は、省略の操作パターンを練習させるものである。下記の問題では、質問に答える側の発話から構造的に繰り返しの語句を取り除かせている。

4. *Remove words from the replies to make them less repetitive without changing the meaning.*

5. A : Have you got time for a meeting later today?

B : Yes, we have ~~got time~~. Is six o'clock okay for you? (EGT: 37)

さらに、省略によってインフォーマルさが高まることに意識を向けさせるタスクもある。例えば *Okay, ~~it~~ sounds good. / Sorry, I don't agree. / ~~We~~ hope you arrived safely.* (EGT: 37) のように、よりインフォーマルにするために代名詞の主語を省略させる問題である。下記はそれとは反対に、省略されている語句を復元してよりフォーマルな発話にする問題である。

5. *Add words to each sentence to make it more formal.*

6 Need any help with the shopping?

→ **Do you** need any help with the shopping? (EGT: 37)

また EGT (152) には、二種類の会話を比較してどちらがよりインフォーマルか指摘し、同じスタイルでそれぞれの会話の続きを作成するタスクがある。両方の会話とも *What did you do last weekend?* で始まるが、A の会話は *I went shopping actually.* → *Oh, who did you go shopping with?* ... と続く一方で、B は *Went shopping actually.* → *Oh, who with?* ... と省略を多用したインフォーマルな発話が続く。会話の始めが示されているため、それにならって続きを書きやすく、省略とスタイルの関連を実践的に学ぶことができる。

LSG (103) にも、会話サンプルから省略が起こっているところを見つけ、省略されている要素を復元する (reconstruct) 問題がある。このタスクでは、省略が結果的に非節化をもたらしていることに注意を向け、さらに、コンテキスト的信息が省略の復元をどのくらい可能にしているかも考えさせている。例えば、会話サンプルに以下のような箇所がある。

B12: 'Error' — so you might call and tell him we're not getting anything — oh, yeah now
we are I guess yeah.

A14: Just a little bit of blank paper. (LSG: 102)

ここでは、*Just a little bit of blank paper* が動詞のない単位 (non-clausal unit) であり、直前の発話から *we are getting* が省略されていることを指摘させる。

・ ヘッドとテイル (head/ tail)

LSG では 'prefaces', 'noun phrase tags' と呼んでいる左方転位・右方転位の構造を、EGC ではそれぞれ 'heads', 'tails' と呼んでいる。⁽⁴⁾ 本稿では EGC に倣い、「ヘッド」「テイル」と呼ぶ。通常の語順と異なるこのような構造を教える場合、まず実例を観察させて基本的パターンや使い方、スタイルとの関係を理解させた後に実際にこれらの構造を使用させる問題を置くのが一般的である。ヘッドを扱っている EGC の Unit 22 は下記のように、ヘッドが使われているインフォーマルな表現をヘッドのない通常の語順に改める書き換えで始まり、最初に実例を通してヘッドの仕組みを理解させる狙いがあると思われる。

1 Rewrite each of the third lines in these extracts so that it is more formal and grammatical.

c) A: How was the first day?

B: Fine, thanks. The teachers seem nice.

C: **The teacher with glasses, he** seems very nice.

→ The teacher with glasses seems very nice. (EGC: 153)

さらにヘッドの様々な形式や機能を学んだ後、'Further exercises' のセクションで、短い一文をヘッドを用いたよりインフォーマルなスタイルに言い換える問題を設けている。

2 Make the following more informal by putting head elements at the start.

d) Is that boy with dark curly hair a friend of yours?

→ **That boy with dark curly fair, is he** a friend of yours? (EGC: 159)

テイルの Unit 23も同様で、テイルを使った会話と使っていない会話をフォーマリティの面から比較させた後に、実例にならってテイルを使用したよりインフォーマルな発話に書き換える問題を置いている。

1 *Rewrite it to make it sound more informal.*

d) A : That's a very nice road. → **It's a very nice road that.**

B : It runs right across the moors. → **It runs right across the moors, it does.**

A : Then it goes through all those lovely little villages.

B : Yes, the villages are beautiful. → **Yes, they're beautiful, the villages are.**

(EGC: 147)

ヘッドとテイルを扱うユニットを設けているのは EGC だけであり、EGT は下記のように、'Spoken and written English: register' セクションの問題の一部に取り上げている程度である。

5 *Rewrite these spoken comments as written English.*

1. It was too difficult to read, wasn't it, that chemistry book?

→ That chemistry book was too difficult to read, wasn't it? (EGT: 152)

EGT のこのタスクはテイルを使わない通常の語順に改める問題であり、テイルを実際に使わせるのではなく、この会話的な構造に注意を向けさせることのみを目的としている。テイルに関しては、学習者にこの構造を教えるべきなのか、学習者が使えるようにすべきなのかという点について議論が分かれており、不要と考える意見も多い (Timmis 2010: 65)。⁽⁵⁾ 通常の語順から逸脱しているがインフォーマルな会話に広く見られるこの構造は、DM や省略と異なり、学習者が習得すべき項目に含めるかどうかの判断が求められると言える。

・ ヘッジ (hedge)

インフォーマルな会話では、対人的配慮やフェイスの維持といったポライトネスの観点から、意味や語調を和らげたり弱めたりする語句を用いてより間接的な言い方にするところがある。EGT の 'Hedges and downtoners' のセクションはこのような表現を扱い、言語の対人的側面に着目させるタスクを設けている (hedge は「垣根表現」、downtoner は「緩和語」と呼ばれることがある)。EGT (46) には、ヘッジに下線を引かせる問題 (*There's sort of an urgent need to get this report finished today./ I feel if they work harder, their sales figures*

will improve.) や、緩和語に下線を引かせる問題 (*We need a tiny bit more salt in this./ The music is kind of loud.*) の他、下記のように選択肢から適切な緩和語を選ぶ問題もある。

a bit, hardly, only just, slightly, somewhat

2. The lecture was somewhat / a bit / slightly difficult to understand. (EGT: 47)

この文の空所には複数の緩和語が可能である。さらに下記のような、設定された状況に適した発話をヘッジを用いて作成する応用的問題もある。

6. *You are in a friend's house and you are feeling too warm.*

You say: (*suggested answer*) I was wondering if you could open the window. I'm feeling really warm. *or* Would you mind opening the window ... (EGT: 48)

EGT には、'Hedges and downtoners' のセクション以外にも、発話をより間接的に書き換える ('make the sentences less direct' といった指示文の) タスクが見られる。例えば 'Discourse markers' のセクションにも、*just, sort of, arguably, perhaps, roughly* から適切な DM を選んで短い発話を間接的にする問題 (EGT: 33) がある。他に 'Imperatives' のセクション (50) にも、間接的な命令文と直接的な命令文を識別させたり、直接的な命令文を間接的に言い換えたりする問題 (*Turn off the radio. → (Possible answer) Turn off the radio if you don't mind.*) がある。EGT はこのように、対人関係に配慮した言語表現の選択を意識させるタスクを多く取り扱っている。

・ その他

話し言葉に特徴的な文法項目として、付加疑問のタグ (tag) や語法を取り上げているテキストもある。タグは双方向的な話し言葉に特徴的な構造であり、対人関係への配慮を示すものである。*She always wanted to go to Moscow, didn't she?* (EGT: 158) のように適切な形式のタグを空欄に入れる練習が基本だが、EGT は、タグの中でも非常にインフォーマルなタグをよりフォーマルなタグに言い換える問題も扱っている。

- 5 *Make each tag more formal.*

1. The film starts at 6.30, **yeah?** → ..., **doesn't it?**
2. You've got the keys for both suitcases, **right?** → ..., **haven't you?** (EGT: 159)

year? や *right?* は先行する主節の主語や動詞の時制を問わずに使えるが、主語と動詞の時制に対応させた形式の方がフォーマルの程度が高いことを認識させる問題である。

EGC (145) は Unit 20 で話法を取り上げ、人の言葉を伝達する際、話し言葉では伝達動詞にもっぱら *say* が使われることや、実際に話された言葉通りではなく内容を要約的に伝える時には進行形 *be saying* がしばしば使われることに注意を向けている。また、フォーマルな書き言葉では *say* 以外の動詞が使われることを小説の実例を通して観察し、以下のようなインフォーマルな伝達文をよりフォーマルな書き言葉のスタイルに書き換える問題を設けている。

1 *Keep them as direct reports, but make them a more formal, written style, using verbs such as shout, shriek, ask, exclaim, wonder or any other suitable ones.*

c) 'Is it possible they've disconnected the phone?' she **said**.

→ 'Is it possible they've disconnected the phone?' she **asked/enquired**. (EGC: 145)

最後に、文全体に関わる構造がフォーマリティに関わっていることに気づかせるタスクに触れておく。インフォーマルな表現では動詞や叙述形容詞中心の構造が使われるが、名詞句中心の構造はフォーマルさを高める。EGT (154) には、話し言葉を名詞的表現に言い換えることによってよりフォーマルな書き言葉に書き換える問題がある。

8. *Rewrite them into more formal English by turning the verbs or adjectives into nouns.*

4. Whenever I'd visited previously, I had always been welcomed warmly.

→ On my previous visit, I had always received a warm welcome. (EGT: 154)

発話全体の構造を修飾語句がついた名詞句を中心に書き換える高度なタスクである。

4.2.2 総合的、発展的なタスク・アクティビティ

ここでは総合的、発展的に話し言葉文法を扱っているものについて検討する。LSG は 'The grammar of conversation' セクションの冒頭に、ある程度の長さの会話4種類を書き起こしたトランスクリプトを「読む」練習を設けている (LSG: 99-102)。リアルタイムで進む会話は「繰り返し」「出だしの間違い」「割り込み」「突然のトピックの変更」(LSG: 99) があるために文字にすると読みにくい。さらにここでは、意味が理解しにくい箇所に下線を引き、グループでその意味を考えさせる。その過程で、会話の部外者には欠落しているが話者同士は共有しているコンテクストの情報(話者同士の関係、物理的状況、背景知識など)があり、それが会話の言語を形作っているということに気づかせる。また LSG は、会話の通常の流れちやう性の

特徴（ポーズ、言いよどみ、繰り返し、文法的に不完全な発話、修復、統語的混成）に着目させるタスクも挙げている（LSG: 103）。会話のトランスクリプトから非流ちょう性の特徴を見つけて分類し、その箇所で発生する理由を考えさせる問題である。これらのタスクは、通常の書き言葉とは異なる自然発生的な話し言葉の特徴を意識化させることが目的である。

また、話し言葉と書き言葉を総合的に比較させることもできる。EGT の ‘Spoken and written English: register’ セクションの冒頭には、インフォーマルな話し言葉とフォーマルな書き言葉を明示的に比較させるタスクがある（EGT: 151）。短い発話に現れる、フォーマルな書き言葉には見られないような会話的表現に下線を引く問題である。

1 *In each sentence, underline the words and phrases which you are more likely to hear in spoken English than read in formal written English.*

9. Oh, it's not that we don't want to help, I mean, everybody wants to help, don't they?
(EGT: 151)

下線で指摘する文法項目には DM や省略、ヘッジ、付加疑問、フィラーなど話し言葉の特徴が総合的に含まれるが、自らの言語経験を元に直観的に答えられる負荷の小さいタスクであるため、話し言葉と書き言葉の違いへ意識を促す第一歩として有用であろう。

ある短い言語サンプルがより会話に典型的か、フォーマルな文章に典型的かを考えさせるタスクも、直観的で取り組みやすい。答えは二択だが、根拠を議論するためにメタ言語的な知識や表現力が必要となり、言語感覚が養えるだろう。下記は、各文が会話か論説的な文章 (expository writing) かを考えさせる問題である。

State whether you think the sample is more typical of conversation or expository writing.

2 According to national estimates, only about half the elderly and fewer than a third of younger people with chronic diseases get the shots each year.

10 He lived on a farm and they had a big family and his dad had to go out and earn extra money I guess.
(LSG: 86-87)

それぞれのトピックの硬軟の違いはもちろんのこと、2 の名詞句中心の構造や前置詞句の使用が新聞や学術文を想起させ、一方10は、*I guess* という会話に頻出の表現や、*and* を頻繁に用いて節をつなげていく構造が会話的であるという議論が予想できる。

また、話し言葉を書き言葉にふさわしい形に書き換えるという応用的な問題もある。

5 Rewrite these spoken comments as written English.

6. That kind of tower of flats in the centre of town, by the library, is that where they both live?

→ Do they both live in that tower of flats in the town centre, by the library?

(EGT: 152)

この話し言葉は、話の焦点である *That kind of tower of flats in the centre of town, by the library* が冒頭に置かれて (ヘッド)、後続の節では同一指示の代名詞 *that* で置き換えられている。これを書き言葉として適切な、ヘッドを用いない形に改める。さらに、指示代名詞の *wh-cleft* 構文 (*Is that where S+V ...*) は会話的である (Biber, Conrad and Leech 2002: 425)⁽⁶⁾ ため、S+V を主節にした構造に書き換える。また、前置されている名詞句内にある *kind of* という会話表現を削除し、さらに *the centre of town* という *of* 名詞句を *the town centre* という複合名詞句に書き換えるところまで解答案は含んでいる。話し言葉と書き言葉両方の高度な運用力やスタイルの知識が必要となる問題だが、書き換えを観察することで、時間的制約のある話し言葉のオンライン的な構造と書き言葉の統合的、緊密的な構造を比較することができるだろう。

LSG (104-5) は他に、小説の会話と実際の会話を比較させるリサーチ的なアクティビティも載せてある。フィクションの会話はある程度、自然な会話を模して創作されるが、完全な再現ではない。ある小説の会話を実際の会話のトランスクリプトと比較させ、実際の会話を忠実に模している言語特徴と、現実の会話では一般的でない言語特徴を指摘させる。このタスクの解答例には、前者の例として省略や発話冒頭での *or, and, well* などの使用が挙げられ、後者の例には非流ちょう性 (dysfluency) の特徴がほとんどないこと、複雑な名詞句が使われていること、さらに、..., *for which he was duly honoured.* という前置詞付きの非制限用法関係詞節が使われていることが挙げられている。LSG (105) はさらに、友達との会話やテレビの会話など、身の回りで起こる現実の会話を観察させるリサーチ的なアクティビティも提案している。この活動では、文法的に複雑なものや奇妙に思えるものを見つけて、それが会話のリアルタイム性や態度の表出といった対人的側面とどのように関係しているか議論させている。

5. おわりに

本稿では、話し言葉と書き言葉の異なるスタイルを学習者に意識させる方法として、「話し言葉文法」を教える意義と方法を論じた。話し言葉に特有の言語の使い方を意識的に学ぶことによって、正誤に基づく規範的な文法ではなく、状況によって選ばれやすい言語形式が異なるというコンテキストに応じた言語使用の視点を養うことができる。このようなレジスターによ

る文法的選択の違いを学習者に意識させるためにはどのようなタスクやアクティビティが可能かを探るために4種類の文法教材を取り上げて、タスクの目的や形式などを調べた。

話し言葉やレジスターへの意識をもたらす方法として、レベルに関わらず様々な形式のタスク・アクティビティが可能である。空欄補充や選択式問題など伝統的な形式のタスクもあれば、程度は異なるが帰納的アプローチを取り入れているものもあり、着目させたい会話の特徴や目的、レベルによって使い分けることができる。DMや省略、タグなど話し言葉に特有の構造や用法に特化したタスクの場合、使い方や働きを帰納的に導き出させることもできるが、その形式や構造を見つけてマークさせるだけでも意識化することは可能である。言語サンプルを比較させてどちらがより(イン)フォーマルかを問う二者択一的なタスクも取り組みやすい。スタイルに関する知識が必要な総合的なタスクやアクティビティは難度が高く帰納的手法が目立つが、観察や比較など学習者の学習経験や言語経験に基づいて行える形式をとることもできる。また、個別的、総合的アクティビティのどちらでも、問題文のレベルや長さを調整すれば、学習者のレベルに関わらず実施可能だと思われる。さらに、答えが一通りでない問題は、議論を通してスタイルやコンテキストの視点を深め、言語感覚を養うことができるだろう。

話し言葉に対する意識を高める活動の多くは話し言葉の特徴に気づかせる趣旨のもののため、「産出」に結びつかないという批判がある。しかし、ユニットの最後に短い会話を作成するタスクがあるRGのように、使用例を観察した後にその形式を実際に使わせてみるという段階を踏めば無理なく産出に結びつけることも可能だろう。一方でTimmis(2005)は、第二言語習得研究で産出を急がせることは逆効果であると示されていることや、どのレベルの学習者も話し言葉の特徴を産出できるようになるべきかどうかは疑わしいという理由から、話し言葉を教えるのには気づきをもたらすタスクが特に適切であると述べている。産出の側面をどの程度取り入れるべきかという点はさらに議論が必要である。このような課題はあるが、本稿で検討したようなタスクやアクティビティは、言語が社会の様々な状況や人間関係の中で果たしている働きや機能について理解を深めることができ、豊かな言語感覚の発達に寄与する。言語の使い方や仕組みを分析するメタ言語的な能力の育成はことばを使う能動的な態度を育てることに通じ、⁽⁷⁾ 広い意味の教育としても意義があると考えられる。

*本研究は、JSPS 科研費 JP16K02907の助成を受けたものです。

注

- (1) CarterやMcCarthyは、話し言葉の特徴を適切に教えなければ、本のように話すだけ('... can only speak like a book', McCarthy and Carter 1995: 207)で、堅苦しく形式的で文法的に響く('... will

- probably be heard as at best rather formal and at worst pedantic and bookish', McCarthy and Carter 2002: 56) 話者を育てることになると警告している。
- (2) 話し言葉と書き言葉はそれぞれ全く異なる独自の文法を有するという考え方 (Brazil 1995など) もあれば、両者は同一の文法を共有しているが表れ方が異なる二つの言語変種であるとする立場 (Leech 2000など) もある。
 - (3) O'Keeffe, McCarthy and Carter (2007: 118) のように、この帰納的アプローチを、演繹的アプローチを補完するものとして折衷的にとらえている研究者もいる。またMcCarten and McCarthy (2010) は、実践的なスピーキング能力育成には、帰納的アプローチによって意識を高める方法ではなく、4技能統合型の総合教材である *Touchstone* シリーズが採用しているような従来の3P方法がよいと述べている。
 - (4) 伝統的には 'left dislocation' (左方転位)、'right dislocation' (右方転位) と呼ばれてきたが、'dislocation' という用語は紙の上の配置という空間のメタファーを用いており、時間軸上を進む話し言葉の記述には不適切と考え、CarterやMcCarthyは 'head', 'tail' という用語を用いている。
 - (5) テイルを教えることに対する異議には、テイルは命題的内容に何も追加しない、構造的に運用が難しい、学習者が使うと不適切に聞こえる、という3つの根拠がある (Timmis 2010: 65)。3つ目の点は、話し言葉の特徴を教えるという社会文化的問題と関係している。つまり、テイルのような英語母語話者の文化的アイデンティティーの印と考えられる話し言葉の特徴を教えることは、学習者が自らの文化的アイデンティティーを犠牲にして、うわべだけ母語話者的にふるまうことを強いることになり望ましくないという論拠である。
 - (6) Bibet *et al.* (1999: 961) によると、*That's what I thought./ That's why we asked.* のような擬似分裂文の一種である 'demonstrative *wh*-cleft' 構文は、会話では頻度が高いが学術文ではまれであると報告している。前に述べたことを繰り返す会話の反復性の高さや、*that's (was) what /why /how ...* という短く定型化された表現の頻出が、この構文が会話に特徴的な理由として指摘されている。
 - (7) 2016年11月に発表された日本学術会議／言語・文学委員会／文化の邂逅と言語分科会の提言「ことばに対する能動的態度を育てる取り組み—初等中等教育における英語教育の発展のために—」も、「ことば自体に注意を向けることは、認識、思考、感情を自覚的に把握する第一歩」であり、ことばに対する能動的な態度を育む教育はことばを通じた基本的な人間の活動に主体的に係わることのできる人間を育てることに繋がると主張している。

引用文献

- Biber, D. *et al.* 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education.
- Biber, D., Conrad, S. and Leech, G. 2002. *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education.
- Brazil, D. 1995. *A Grammar of Speech*. Oxford: Oxford University Press.

- Carter, R., Hughes, R. and McCarthy, M. 2000. *Exploring Grammar in Context: Grammar Reference and Practice, Upper-Intermediate and Advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. and McCarthy, M. 2006. *Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide: Spoken and Written English Grammar and Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. et al. 2011. *English Grammar Today: An A-Z of Spoken and Written Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. et al. 2011. *English Grammar Today: Workbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conrad, S. and Biber, D. 2009. *Real Grammar: A Corpus-Based Approach to English*. NY: Pearson Education.
- Conrad, S., Biber, D. and Leech, G. 2002. *Longman Student Grammar of Spoken and Written English: Workbook*. Harlow: Pearson Education.
- 古田直肇. 2015. 『英文法は役に立つ！—英語をもっと深く知りたい人のために』 横浜：春風社.
- Leech, G. 2000. "Grammars of spoken English: new outcomes of corpus-oriented research." *Language Learning* 50/4: 675-724.
- McCarten, J. and McCarthy, M. 2010. "Bridging the gap between corpus and course book: the case of conversation strategies." In Mishan, F. and Chambers, A. (eds.), *Perspectives on Language Learning Materials Development*. Bern: Peter Lang, 11-32.
- McCarthy, M. and Carter, R. 1995. "Spoken grammar: what is it and how can we teach it?" *ELT Journal* 49/3: 207-218.
- McCarthy, M. and Carter, R. 2002. "Ten criteria for a spoken grammar." In Hinkel, E. and Fotos, S. (eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Routledge, 51-75.
- O'Keeffe, A., McCarthy, M. and Carter, R. 2007. *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rühlemann, C. 2007. *Conversation in Context: A Corpus-driven Approach*. London: Continuum.
- Rühlemann, C. 2008. "A register approach to teaching conversation: farewell to standard English?" *Applied Linguistics* 29/4: 672-693.
- Timmis, I. 2005. "Towards a framework for teaching spoken grammar." *ELT Journal* 59/2: 117-125.
- Timmis, I. 2010. "Teachers telling tales: exploring materials for teaching spoken language." In Mishan, F. and Chambers, A. (eds.) *Perspectives on Language Learning Materials Development*. Bern: Peter Lang, 63-85.
- Timmis, I. 2015. *Corpus Linguistics for ELT: Research and Practice*. London: Routledge.
- 山本玲子. 2017. 「【アンケート調査】小中学生の「ことば」の現状からつくるCan-Doリスト」『英語教育』1月号65/11: 37-40.