

実践研究(5)「わたしのにほんごプロジェクト」期末レポート

1. はじめに

本レポートでは、実践研究(5)にて掲げた

目標1:「文型」や「表現(機能)」から出発するのではなく、「状況のなかで言語とコミュニケーションをとらえる」教育実践を理解し、実現する。

目標2:一人ひとりの学習者にとって「+1」になる活動を組み立て、実現する。

目標3:自分が立てた「私の目標」

という3つの目標がどこまで達成できたか、具体的な事例、エビデンスに基づいて述べ、2020年春学期「わたしのにほんご」プロジェクトを振り返る。

2. 目標1(「文型」や「表現(機能)」から出発するのではなく、「状況のなかで言語とコミュニケーションをとらえる」教育実践を理解し、実現する。)

まず本章では、目標1について考えていきたい。私は、いままで「文型」や「表現(機能)」から出発した授業実践しか行っていたことがなかったため、学習者に理解しやすく「文型」「表現(機能)」を定着させるには、「文型」「表現(機能)」をどのように扱って、授業デザインを行っていけば良いのかということばかりに工夫を凝らしてきた。そのため、「状況のなかで言語とコミュニケーションをとらえる教育実践」への発想の転換は非常に難しかった。しかし、各回の授業と振り返りを経るごとに、着実に「状況のなかで言語とコミュニケーションをとらえる教育実践」というところへ近づいてきたように思う。2.1.項、2.2.項では、この目標1についてどこまで達成することができたかを、これからまとめる二つの視点から振り返りたい。

2.1. 「過度のやさしい日本語」と「文型」「表現(機能)」から出発する」今までの授業

先にも述べたように、私の今までの日本語教育に対する考え、学んできた授業デザインの方法とは大きく異なるのが、「状況のなかで言語とコミュニケーションをとらえる」ことであつた。本項では、私が今までの日本語教育に対する考え、学んできた授業デザインの方法をどのように考え直すようになったのかという点から目標達成について述べたい。

まず、今まで私が行ってきた文型導入型の授業(これが「文型」「表現(機能)」から出発する」授業であつた)の手順は、以下のようであつた。

- ① 新出文型・テーマを教科書から選択する。
(扱う「文型」を決め、それに合わせた説明、やりとり、練習を考えていくため。)
- ② 既習文型をさらい、授業内で私(教師)が使用する日本語をコントロールする。
(学習者にとって分かりやすい説明は、既習文型によるものだと考えているから。)

③ 新出文型を使った模倣練習・応用練習を行う。

(新出文型を定着させることが授業の目的だから。)

実践研究履修以前は、①③のように各授業で扱う文型や表現を限定することによって、学習者にその文型や表現が定着しやすくなると考えていた。また、②のように自らが教室内で使用する日本語をコントロールすることで、学習者に分かりやすく日本語を教えることができると思っていた。したがって、学習者や私が発する日本語が、既習によって限定された文型や表現ではなくなっていくことに不安があり、他のたまご先生と小林先生に対してこのような質問をした。

例えば「相手の好みかわからないとき」の自分の表現をたまご先生全員で出し合っていたとき、「豚骨ラーメン食べれるっけ？(私の趣味に合わせて聞く)」(ら抜き、「可能形(辞書形)+っけ？」=書き言葉としてや、学習者たちの今までの学習の中では非文として扱われるもの)を私が例として、チャットに打ち込んだ。

すると、「確かに使う」という意見と共に、「ら抜き」を突然使うことに対しての学習者の混乱や、文法規則として既習でない可能性の高い部分に対して、どこまで説明に時間を割くべきなのかという疑問が浮上した。また、「このような表現は日本語教室では使わない」という意見も出た。確かに、今まで授業内で日本語を教える際には上記のような表現は正直避けてきた。しかし、(上記のような例は極端ではあるが)私(教師)のリアルな日本語を、学習者の理解度や教科書文法の観点などからインプットすることを避け続けると、教室内外の日本語表現の差や、状況に合わせた表現とはずれていく可能性があることも否定できない。

私はいまこの点について非常に悩んでおり、現在は、文法説明がメインになってしまうことを恐れて(各回の目標達成がなされないままセッションが終了してしまわないようにという部分に配慮して)、自分から表現を提示する際には、どうしても文法的に学習者が理解しやすい表現を探してしまっている。このような考え方について、小林先生、みなさんはどう考えられますか。

(「6/10 振り返り」より引用)

このような私の不安を小林先生は、「「今までの学習の中では非文」「既習でない可能性の高い部分」「日本語教室では使わない」なんで、ぶっ飛ばせ！」(「6/12 授業スライド」より引用)というように助言して下さった。このお話から、「今までの学習の中」「既習」「教室」という今までの日本語教育の中で出来上がった概念の範囲で考えていると、「状況のなかで言語とコミュニケーション」を捉えることはできないことを理解した。

また同時に、「今までの学習者の中では非文」「既習でない可能性の高い部分」「日本語教室では使わない」という部分に対する学習者への説明が、「専門家として日本語を分析的に捉

える」ということにつながることも、教えていただいた。以下がその説明に関する部分である。

学習者が混乱しないように、私たちがリアルな表現を、どのような「パターン」と「素材」に集約させられるか。これが「専門家としての日本語を分析的に捉える」ということです。

「パターン」＝統合関係、syntagmatic relation、「素材」＝範疇関係、paradigmatic relation
(6/12 授業スライドより引用)

初めて出会った言語表現でも、素材に構造化し、それがどのような「パターン」で使用されるのか授業の中で示すということが、教師の立場である私にできることだと知った。初め状況の中で出てくる言語表現全てを扱うということは、それを丸々学習者に定着させることだと考えてしまったが、それは単なる「サバイバルジャパニーズ」であり、このように「素材」と「パターン」に集約させて、説明をしながら新しい言語表現を提示し、(教師が押し付けるのではなく)さらにそれを学習者が状況に合わせて選択するということが、この授業の手順に欠かせないのでないかと考えた。

2.2. 「状況」について

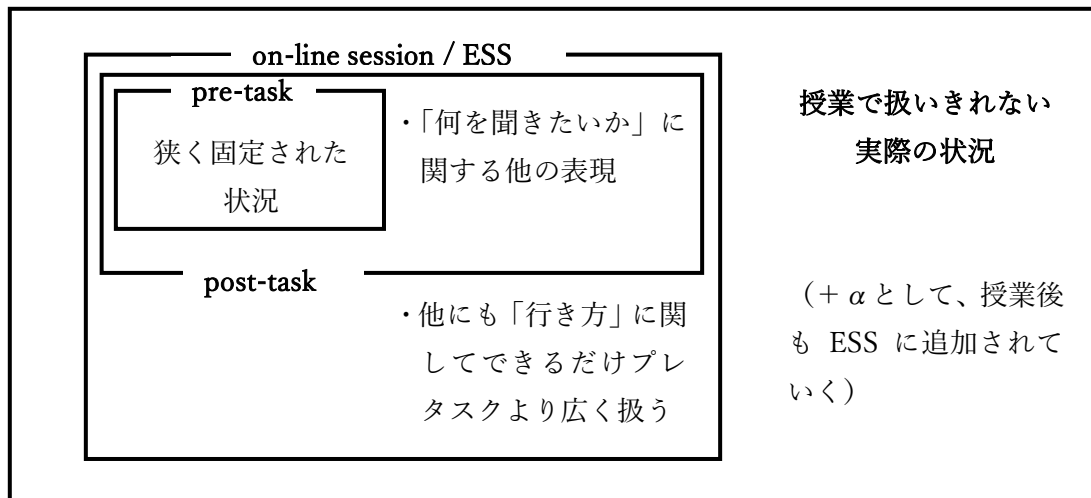
「文型」や「表現」から出発する教育実践から、「状況のなかで言語とコミュニケーションをとらえる」教育実践に切り替えるという面で、2.1.項で述べたように難しさを感じた。しかし、「文型」「表現」から出発する教育実践から脱却するという点に関しては、常に意識をし、切り替えていくことができていたように考える。だが、「状況のなかで言語とコミュニケーションをとらえる」という概念における、「状況」について授業デザインではどのように扱うべきであるのかという点に関しては、最後まで定かではなかったのではないかと思う。

「状況」を授業の中でどのように扱うべきなのかという点で、理解が難しかったのは「状況」を、教育実践を行う上で「どこまで限定すれば良いのか」ということだった。「状況」を限定するというのは、あらかじめ教師側が「一時、何と言いますか。」というように、各授業に定められた can-do を達成する際に、生まれる「状況」を定めて提示するという方法である。「状況を限定する」ことには、学習者が「状況」に合わせて打つことができているか、話すことができているか見きわめやすくなるというメリットがある。また学習者も、限定された状況を複数経ながら「打つ」・「話す」ことによって、固定的な表現に囚われず、状況による表現の選択が必要であることを学びやすくなると思った。しかし、一方で「状況」を限定しすぎると、学習者にとって「状況」に対するリアリティがなくなり、「打つ」「話す」内容を「状況」に合わせて考えにくくなる。また、学習者にとっての「わたしのほんご」から離れてしまうという恐れもあると思った。

もっと具体的に述べるとするならば、私の担当していた「話す」の授業においては、①授業で扱うテーマにおける状況、②プレタスクでの状況提示、③オンラインや Expression Sample Sheet（以下、ESS と略す）において扱う状況、④ポストタスクで学生が「話す」内容における状況といった大きく分けて四つの状況があった。私の担当授業「日本語で旅行ができるようになる」においては、①－④の「状況」を以下のように扱った。

- ①：「旅行中の困った状況において、「何を聞きたいか」という自分の状況に合わせて、日本語で話せるようになる。」という授業全体で考えてほしい大きな状況として、学生には提示をしなかった。
- ②：状況1「あなたは日本へ旅行に来ました。まず、あなたは、羽田空港から横浜駅にあるホテルに行きたいと思いました。しかし、羽田空港から横浜駅（ホテル）までの行き方について、どうしたら良いか分からず困っています。空港の案内所で聞いてみましょう。」（「羽田空港から横浜駅（ホテル）まで行く」「空港の案内所で尋ねる」という部分を限定した。）さらに、状況2「何を聞くか」に関しては有限の選択肢七つの中から考えてもらった。（「横浜駅までの交通手段/横浜駅までにかかる時間/横浜駅までにかかる値段/横浜駅への一番早い行き方/横浜駅への一番安い行き方/横浜駅に行くバスの発車場所・番号/横浜駅に行く電車の発車場所・路線名」の中から学習者が状況を選択して、話す内容を考える。）
- ③：②の状況における言語表現の提示と、②以外にあり得る①のなかでの状況を広く扱った。（オンラインセッションでは、学習者から引き出し、ESS ではシート二枚目によって、②以外の状況を扱った。）
- ④：②の状況1において、学習者自身は何を話すのか、状況を（②の状況2にあたる部分を学習者が自由に）決める。

このような「状況」の限定の仕方には、プレタスク提示後の授業デザインにおいて、先生からいただいた「リアリティが必要」という趣旨の助言から考えた内容がもとになっている。その時のことを授業後に整理して、さらにチームで議論した後に使用したメモには、このような構想がまとめられていた。



※この中のどこかに学生の実況も存在する

(担当回「日本語で旅行ができるようになる」授業デザインの自筆メモより)

学習者一人ひとりの状況を全て把握し、学習者一人ひとりに対応したリアリティのある状況を提示することは難しいが、pre-task、on-line session / ESS、post-task において、「状況」を限定することによって、学習者が「状況の中で言語とコミュニケーションをとらせる」ということは、達成できるのではないかと考えて教育実践を組み立てた。また、上の図のような段階的に限定された「状況」や、授業後の学びも視野に入れることによって、学習者にとっての「状況」に対するリアリティも生まれ、(限定された「状況」が学習者にとって全くの仮想であり、想像しにくいという困難を防ぐことができる)のではないかと考えたのである。この考えが「学習者の状況」と、授業において「限定する状況」との近づけ方の一つになるのではないかと思います、授業実践を行った。この授業実践の在り方が、学習者にとって、汎用的に使用できる固定的な表現に偏らず、「状況」に合わせて「話す」ことにつながっていてほしい。

3. 目標2 (一人ひとりの学習者にとって「+1」になる活動を組み立て、実現する。)

次の目標2に関しては、3.1.項でも述べるように、学習者にとって「+1」があったから、実現できたというように、成果によって判断することができないため、目標達成の見きわめが非常に難しいように思う。しかし、学習者にとって「+1」があったかという点に関して、視覚的に捉えることはできなくても(その必要性はなくても)、活動を組み立てるという部分においては、3.1.項の「+1」の捉え方も踏まえ、考えてきたのではないかと思います。目標2については、「+1」に対する捉え方の変化という観点から振り返りたい。

3.1. 「+ 1」

この「+ 1」とは、クラッシュン（1977）の提唱したインプット仮説に基づく、「現在の学習者の言語レベルよりも少し高いレベルのインプットが習得には必要とされている」ということに由来し、「学習者にとって、今のレベルよりも少し高いレベルの内容を、習得できる活動を組み立てる」ことであると考えた。初めの頃、私はこの目標に対し、学習者が授業で学んだ新しい言語表現（インプット）を状況に合わせて（目に見えて）使うことができるのが「+ 1」になっていると考えていた。しかし、この考えに対しても授業を通して改めることができた。

この点に関して意識できるようになったのは、後半の「話す」の授業に入ってからだった。「話す」の授業では、実際の状況で使われる言語素材をインプットとして、表にまとめて提示をした。これをプレタスクの後に提示し、（参加可能な場合は、オンラインセッションを経て）その後ポストタスクにて、プレタスクの内容をもう一度学んだことを踏まえて、考えるという方法を取っていた。その際に、授業内のポストタスクに関する質問を通して、「「プレタスク」で学習者が考えた日本語と、「ポストタスク」で最終的に学習者が話す日本語が同じ場合の学習者にとっての「+ 1」は何か」ということについてチームで議論をした。その時の自筆メモにはこのように書いてある。「学習者にとっての「+ 1」とは、必ずしも目に見えるものではないと考える。ポストタスクの表現がプレタスクと同じでも、学習者自身がそれを状況に合わせ選択して話しているならば、それはその学習者にとっての「+ 1」という内容であった。この授業の目的は、新しい言語表現を使えるようになることではなく、また、一つの表現を汎用的に使用することでもなく、状況に合わせて「わたしのほんご」による「打つ」・「話す」コミュニケーションを行うことであると気付くことができた。

4. 目標3（自分が立てた「私の目標」）

「私の目標」は、「授業で扱う内容を生活とリンクさせて考え、「学習者が使用する日本語」と「母語話者が使用する日本語」との隙間を（学習者と母語話者の両方から）感じさせないようにするという視点から授業作りをする。」という内容であった。これは、「使い手としての意識」という内容からの考えに近いものであると考える。2章でも述べたように、今までの教育実践では教室の中での日本語を選び、教室の外で私自身の言語使用実態からは離れたものを使い分けていた。このような考えから、「使い手としての意識」を持つことによって、（質、量ともに）より豊かな言語素材を状況に合わせて扱っていくことができたように思う。目標3については、「使い手としての意識」という観点から振り返る。

4.1. 使い手としての意識

「使い手としての意識」とは、5/22 授業スライドの「「授業準備」はどこからどこまでか」という小林先生のお話によるものである。

教室内でしか使わない表現→教え手と使い手の乖離

常にメタ的に生活すること自体が授業準備（授業準備にかかる時間＝準備をしていない時間と準備をしている時間でわけて考えているから）

(5/22 授業スライドへの自筆メモ)

日本語教師に求められるもの

「既存の文法書を読んで（理解力）、覚える（暗記力）」という静的な文法教育能力

↓

目の前の学習者の頭の中で起きていることを知り（洞察力）、自らが持っている文法知識、言語分析力を駆使し（瞬発力）、相手に届くように伝えられる（説明力）」という動的な文法教育能力

※太字、図は筆者が編集

(5/22 授業スライド（(2018)「松戸市国際交流協会日本語教育講演会、講義資料」）)

このお話を受け、私自身の今までの授業の考え方では、教室の中でどのように言語表現を扱えば分かりやすく説明できるかを考えると同時に、教室の中でしか使わない言語表現に囚われてしまっていたことに気付いた。私の卒論や研究計画書の問題意識の根本にあった「学習者の日本語と学習者の日本語のギャップ」は、実は私自身の生活における日本語への向き合い方がもたらしてしまっていたと、初めて自覚することになったのだ。

それから、各授業テーマにおいて自分自身はどのような「わたしのにほんご」を使用しているか（周囲の日本語話者の「わたしのにほんご」についても同様に）常に意識し、それをどのように構造化すれば、学習者に伝わるのかという部分まで考えるようになった。特に「話す」の授業が始まってからは、ESSを作る上で、授業で扱うテーマに関する言語表現を挙げ、それによって「使い手としての意識」が授業に役立っていくことを実感した。しかし、それでも教科書の中の表現に囚われてしまっていることに自覚的になれない部分もあり、先生から「もっと言葉にまみれなさい。」という助言をいただくこともあった。また、ESSの作成に関して、状況から生まれた言語表現を、排他的なカテゴリーによって分類するという過程では、教室の中での言語表現を、ただ教室の外での言語表現に変えていくというだけでは不十分であり、実際の使用実態における言語表現（教室の外での言語表現）を、提示する方法にも（「ESSにおけるカテゴリー分け」のような）教師による工夫が必要であるということを学んだ。ESSの作成という観点からは、「使い手としての意識」はまだまだ足りず、これからも培っていかなくてはならないと感じた。

6. おわりに

目標1－3についての達成度という視点から、授業を改めて振り返ることによって、「わたしのにほんごプロジェクト」を通し、一つ一つがずしりと重く、そして量的にも多くのことを学んできたことに気づかされた。また、この授業実践を経て学んだことは、このレポートの中では到底、全ては書ききれないが、自分自身の日本語教育観の変化という大きな成果として残っている。はっきりと理解し、方法として取り入れられた部分から、課題として残った部分についてまで、今後の授業実践を通して再度見つめ直し、より深く授業後も続く学びとして、この実践研究(5)「わたしのにほんごプロジェクト」での学びを大切にしていきたい。

【参考文献】

小林ミナ先生(2020)「実践(5)授業スライド」、筆者作成の授業案、振り返り、自筆メモ
Krashen, S. (1977) "Some issues relating to the monitor model." In H. Brown, C. Yorio & R. Crymes (eds.), *On TESOL '77*, Washington, DC: TESOL.