

実践研究（５）「わたしの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、日本語実践研究（５）を通して気づいたこと、学んだこと、反省点を振り返るとともに、実践前にたてた目標がどこまで達成したかを具体的な事例やエビデンスに基づいて述べる。

実践研究（５）の授業の到達目標：

- （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。
- （２）１人ひとりの学習者にとって「+1」になる活動を組み立て、実践する。
- （３）学期開始時に、各自で「私の目標」を立てる。

筆者は（３）の「私の目標」を以下のように設定した。

- （１）学習者の目標に向かって伴走するフォロー役になる。
- （２）状況から出発する授業にする。
- （３）理論知識や過去の経験を頼りすぎず、目の前の学習者を見る。

2. 目標ごとの振り返り

2.1 「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。

2.1 では事例１と事例２を通して、「状況のなかで言語とコミュニケーションをとらえる」教育実践とはどんなものかについて、筆者の学びと理解を述べたい。

2.1.1 事例１「状況のなかで言語とコミュニケーションをとらえる」ことはイコール「状況」をたくさん提示するのではない。

Lesson 5 「挨拶をする/返事をする」では挨拶する表現と返事する表現について学ぶ。Lesson 5 のグループ活動では、七つの場面のイラストを取り上げた。七つの場面は「学生が遅刻して教室に入った時」「雨が降っていて、キャンパス内で傘を持っていない人を見かけた時」「喫茶店で店員と話す時」「学校の食堂で友達に会った時」「寮の前で友達に会った時」「病院で先生と話している時」「会社で同僚と話している時」である。グループ活動ではイラストを学習者に見せながら、それぞれどんな場面か、イラストの中の人物はどんな関係かを想像し、それに基づいて挨拶と返事の表現を考え、たまご先生と練習するというような指示を出した。授業内の活動をデザインした段階では、たまご先生たちは「状況のなかで言語とコミュニケーションをとらえる」という考えで、場面と状況が限られた教室で様々な場面を提供することで、学習者に状況のなかから言語を考えさせるという狙いでグループ活動を設計した。しかし、筆者は本番のグループ活動で、場面の増やしたロ

ールプレイになったと感じた。なぜ本番の活動は授業デザイン段階での予想と行き違い、やらせ感のあるロールプレイになったのかについて反省した。

授業で筆者はイラストを順番に提示し、学習者に一枚一枚のイラストについて考え、話してもらった。しかし、学習者の中には「病院に行かないから..」「雨が降っていても、傘をさしていないクラスメイトに話しをかけない」「寮に住んでいないから..」などと言い、活動に取り込む意欲が低下だった。この活動で教師は様々な場面と状況を提供したが、活動のゴールを無意識的に設定してあった。さらに、学習者の意向と関係なく、学習者に自分の日常生活に遭遇しない状況の言葉を考えさせた時点で、すでに学習者に他人を演じさせているロールプレイ活動になっていると気づいた。

小林 (2017) では、現実世界におけるコミュニケーションとロールプレイの違いは、表 1 のように整理している。

	過去の経緯	現在の状況	未来の活動
現実世界	自分で分かっている。	例：コンサートのチケットを 2 枚持っている。	自分で決められる。
ロールプレイ	想像にまかされている。		本人の意向とは関係なく（「誘いなさい」のように）指定されている。

表 1 現実世界とロールプレイの違い

Lesson 5 の活動では学習者にいろんな状況を提示していたが、学習者に本人の意向で選択する権利を与えなかった。そして、教師の立場に立っている私は学習者に役名を与え、活動のゴールを設定したことで、グループ活動がうまく行かなかった原因になっていると思う。まさに表 1 のように、現実世界から離れたロールプレイになっていた。この Lesson 5 の経験を通して、「状況の中で言語とコミュニケーションをとらえる」とは「たくさんの状況を提示すればいい」ということではないと気づいた。

2.1.2 事例 2 「状況のなかで言語とコミュニケーションをとらえる」とは学習者を巻き込む教室活動である。

Lesson 9 「SNS に写真をアップする」では、「SNS の日本語」について学ぶ。学習者に文字表記を通して自分らしい日本語表現で伝えたいことを伝えられることを目標としている。この回では、学習者に Padlet というアプリに写真と文章を投稿してもらおう。投稿したものは全員で共有し合うことができる。授業中に、学習者は他人に見せたい写真を用意し、自分の投稿したい内容の日本語について、たまご先生と相談した。筆者のいたグループでは、学習者は週末に行った浅草寺の写真を投稿しようとしたが、写真につける表現に悩んでいた。活動の時に、学習者はまず自分の言いたいことを翻訳機で日本語に翻訳してみた

が、翻訳された日本語に納得できなかった。その後、学習者は翻訳された日本語を筆者に見せながら媒介語で「この日本語は硬いよね、もっと SNS っぽい日本語を使いたい。」と言った。その時、筆者は学習のフォロー役として、表現を提示する行動をとらずに、学習者と一緒にインスタグラムで「#浅草寺」をつけている投稿内容を探して見ていた。学習者はネット上にある投稿に時間をかけて見て、表現の使い方をたまご先生に聞いたり、メモをしたりした。その後、学習者はたまご先生と相談しながら、自分の投稿したい表現を書き直してみた。最終的に自分らしい日本語で投稿することができた。この Lesson9 の学習者の到達目標は、Padlet に一つ共用したい写真を投稿すればいいというように設定したが、二つも三つも投稿した学習者がいた。

「SNS の日本語は」は個人の個性を表せる日本語であるため、Lesson9 のような活動は学習者のモチベーションを高めることができ、学習者には自分の状況から出発しての学びができた。Lesson9 を通して、教師は学習者に本当のコミュニケーションをさせないといけないことに気づいた。この本当のコミュニケーションはまさに状況から出発しているものであると考える。

2.2 1人ひとりの学習者にとって「+1」になる活動を組み立て、実践する。

この「+1」はクラッシュエンのインプット仮説に基づき、学習者の言語能力は現在のレベルよりも僅かに高いレベルのインプットを理解したときに、進歩するものであるということに由来し、「学習者にとって、今のレベルより僅かに高い内容を習得できる活動を組み立てる」ことだと考える。しかし、数の多い学習者がいる教室の中、一人一人に対する「+1」になる活動とは何だろうか。

Lesson 8 「復習」では、学習者に「自分の日本語リストを作る」という活動を取り入れた。Lesson 8 の担当者は学習者に「自分の日本語リストを作る」ために、ワークシートのパターンをいくつか提供した。学習者は自分の書きたいワークシートを選び、リストを作ることができる。筆者がいたグループでは、学習者は過去の授業のメモや資料を振り返りながら自分の日本語リストを作成した。リストを作成した後、グループ内で作成したリストについて共有し合った。学習者 A は自分の作成したリストを説明している時、学習者 B には知らない表現があった。その時に、学習者 B は英語で知らない表現について質問した。学習者 A は質問された表現の意味と使い方を説明した。この過程にたまご先生は介入しなかったが、学習者の間に自然に学びが生まれ、「+1」の活動になったのではないかと考える。

そして Lesson10 「SNS にコメントする」では、授業担当者はコメントをする前段階のインプットとして、学習者に SNS で見つけて気になった日本語、みんなと共有したい日本語をスプレッドシートに記入してもらった。授業開始前に、筆者はこのような学習者に任せた活動に不安を抱えた。しかし、スプレッドシートの作業に対して、学習者は自分の普段使っている SNS を見ながら、積極的に言葉を拾ってきた。筆者がいたグループの学習者は

インスタグラムでコメントを集め、自分で翻訳機を使って翻訳しながら表現の意味を調べた。最初、筆者は学習者が翻訳機を使っているのを見た時には少し焦った。「学習者は何か問題に遭遇しているのか」「たまご先生に聞きづらいことでもあったのか」と思いながら、慌てて学習者に話をかけたが、学習者は大丈夫と言った。そして、学習者の活動中の様子を観察すると、学習者には自分の学習過程があり、翻訳機を活用しながら自分で言葉の意味を確認したいと分かった。この活動の時間に、積極的に表現を集めている学習者もいるし、表現を集めることに手をあまり動かさず他人が挙げてきた表現を見ている学習者もいた。学習者はそれぞれ好む学習スタイルが異なるけれども、どちらも学びに繋がっていたのではないかと考える。

そして、筆者は経験の浅い教師として、常に学生の学びをコントロールしようと、知識を教えないといけな思っていた。しかし、大事なのは学習者が自分の学びを考えられるようなしかけを作ることであると分かった。Lesson10のように、教師は活動の枠組みを作り、学習者に枠の中に自由に学ぶことができ、「+1」の活動になっているのではないかと考える。

2.3 Lesson14の担当を通して、「私の目標」を振り返る。

2.3.1 「私の目標」を設定した理由について

「私の目標」は「学習者の目標に向かって伴走するフォロー役になる。」「状況から出発する授業にする。」「理論知識や過去の経験を頼りすぎず、目の前の学習者を見る。」という内容であった。担当した授業を振り返る前に、まずこれらの目標をたてた理由を述べたい。筆者は日本語学習者として、教師主導の授業を長年受けてきた。教師はすべての学習内容を決め、学習をリードし、教室の中の支配者としての存在だった。そして、筆者は日本語学習の過程で、ロールプレイを頻繁にさせられた。それらのロールプレイは一見会話の練習に役に立つのに見えるが、筆者はただ教師に指定されたゴールに向かって、架空の内容の中、自分の状況と全く関係がない他人のことを演じていた。筆者はこのような日本語教育にずっと違和感を覚えていた。一方、同じ教室に座っている学習者だとしても、生活状況や学習目的の違いによって、求めている学習も異なると考えられる。教師は学習者の学習を決めることでなく、学習者の学びを促す役割であるべきだと考えている。そして、学習者の学習をサポートするために、教師は目の前にいる学習者の状況と要求をしっかり観察し、それに従って臨機応変の対応をとるべきだと考える。このように、実践(5)の教室では、具体的な状況から出発し、学習者に主役してもらい、筆者は教師として学習者の学習をフォローしたいという思いで「私の目標」を設定した。

2.3.2 Lesson14の担当を通して学んだこと

「わたしのにほんごプロジェクト」には前半の「話す授業」と後半の「打つ授業」がある。筆者は「打つ授業」の最終回 Lesson14「復習」を担当した。授業の準備過程を振り返

勉強した内容を振り返りながらワークシートに記入してもらい、個人リストを作成することに目標としている。そして、リストの作成とともに、振り返りをすることによって、学習者に自分の身につけた日本語とまだ分からない日本語を把握することができる。さらに、学習者にできるだけ制限を与えないように、空白が多いワークシートをデザインし、学習者に自分の好きな形でリストを作成してもらいたいと考えた。しかし、教案を討論する授業で、ミナ先生からワークシート1について、以下のフィードバックを頂いた。

- ・ワークシートを見た時に、どこに何を書けばよいか分からない。
- ・自由=やりやすさではない。
- ・ワークシートのフォーマットがわかりやすいことは、教師の説明を省くことに繋がる。
- ・授業を通してわからない日本語が学んだ日本語になる。それならば、学んだ日本語とわからない日本語を左右に分ける必然がないのではないか。

以上のフィードバックを頂くことで、私は自分の考えの甘さを認識した。ワークシート1（図1）は確かに指示が曖昧で、学習者に丸投げのワークシートになってしまった。そして、ワークシート1を考えた時、授業で教師が説明をすれば、学習者にはワークシートの記入する方法が分かるのではないかと思った。しかし、初級レベルの学習者に教師の説明はどれくらい伝わるのだろうか、教師の長い発話は学習者の負担にもなると目覚めた。そこで、学習者に戸惑わせないように、まず活動の枠を決め、ワークシートを分かりやすくデザインすることが大事だと気付かされた。考えを改めてワークシート2【メールに使える日本語】を作成した。このワークシート2【メールに使える日本語】はメールの表現の特殊性を考慮し、今までの授業で扱った基本表現を取り上げた。そして、「打つ」という状況において、漢字を正しく「書ける」より、漢字を正しく「選別できる」ことが大事だと考えている。そのため、学習者に漢字を認識できるように、表現を全部平仮名で書いてあり、学習者に平仮名を漢字に変換してもらおう。その後、各表現の「意味」、「メールのどこに使う」を埋めていくことで、自分の学習を振り返ることに繋がれるのではないかと考えた。

この【メールに使える日本語】での振り返りは学習のインプットとなり、学習者に新たな気づきも与えられるという狙いである。次に、学習のアウトプットができるような活動が必要だと考えるため、筆者は【メールを完成する】というワークシートを作成した。このワークシートの狙いは前言に言ったスモールステップの「使用する機会を提示する」ことである。しかし、【メールを完成する】に扱う内容はどんなものか悩んでいた。学習者の実生活から離れる内容にならないため、筆者は Lesson11「メールの件名を書

く」のプレタスクとポストタスクを参考にした。Lesson11「メールの件名を書く」では、学習者に「日本語でメールを書いたことがある場合、その件名を教えてください。」という調査をした。その調査に学習者の今まで書いた件名、あるいはこれから書きたい件名が記録してある。筆者は学習者が出した件名をすべてピックアップして、その中に頻繁に表れた内容を取り上げて以下のようなワークシートを作った。

「件名」「挨拶」「結びの挨拶」「署名」を書いて、メールを完成してみましょう。 Read the contents of the text, and complete your email with a "Subject," "Greetings," "Closing," and "Signature."			
宛先 kato22@gmail.com (加藤)	Cc Bcc	宛先 saito000@waseda.jp(斎藤)	Cc Bcc
件名		件名	
<p>来週の会議の時間について確認したため、連絡させていただきました。 1月31日(火)10時からよろしいでしょうか。 I want to check the time of next week's meeting. Would it be all right if we start from 10 a.m. on January 31 (Tuesday)?</p>		<p>期末レポートを提出いたします。 添付いたします。 I am sending my final report as an attachment.</p>	
宛先 suzuki99@gmail.com (鈴木)	Cc Bcc	宛先 tanaka66@gmail.com (田中)	Cc Bcc
件名		件名	
<p>先日、ご依頼をさせていただきました提出書類の件ですが、期限が近づいて参りましたので改めてご連絡をさせていただきました。 行き違いのご連絡でしたら申し訳ないのですが、〇月〇日までにご提出をお願い申し上げます。 Regarding the documents to be submitted the other day, we have contacted you again because the deadline is approaching. We apologize if you contact us for any mistakes, but please submit it by 0/0.</p>		<p>昨日は、心のもったおもてなし、誠にありがとうございました。 あのような格調高いお店で、おいしい食事をいただきながら、田中様と楽しいお話ができたこと、大変うれしく思います。 Thank you very much for your thoughtful hospitality yesterday. I am very happy to have had a pleasant conversation with Mr. Tanaka over a delicious meal at such a prestigious restaurant.</p>	

本番の授業の様子をみると、学習者はあげられた表現リストという枠の中、自分のペースとやり方で復習ができた。筆者が設定した目標は概ね達成できたが、やはり不十分なところもあった。授業中に学習者は自分のペースでワークシートに取り組んだが、早い人もいれば遅い人もいた。そして、授業中にある学習者は媒介語で「表現の意味のところは英語で書かないといけないですか」という質問をした。確かに、筆者の設計したワークシ

トは日本語と英語しか書いてなかった。しかし、英語を母語としない学習者に英語で表現の意味を無理矢理に書かせるより、自分のリストなので、自分の母語で書いたほうが覚えやすい、理解しやすい、そして使いやすいことに気づいた。よって、ワークシートに挙げた例は英語で書かれたものだけでなく、別の言語でもいいよということを伝えたほうが良いと気付いた。そして、たまご先生を配置する時も、教室にいる学習者の特徴を考え、母語の強みを生かしたサポートの仕方考えたほうが良いことに気づいた。

この90分の授業ではいろんな思わぬ状況が起こった。筆者は目の前の学習者の様子を観察しながら、それに応じて活動の時間を調整したり、たまご先生の配置を変えたりする作業をした。今回の授業を通して、教師は授業前の準備活動だけで授業を万全に、完璧にすることは不可能であることにも気づいた。小林（2017）は以下のようなことを述べた。

「日本語教師に求められる文法教育力」も、パラダイム転換を迫られる。「状況から出発する」アプローチにおいては、「過去の経緯」と「現在の状況」は共有されるが、その状況でどのようにふるまうかは、学習者それぞれの判断に委ねられる。よって、教室にどのようなふるまいが現れるかは、教師が事前に特定させておくことはできない（ある程度、予想しておくことはできるかもしれないが）。また、教室に現れるふるまいは、言語行動、非言語行動の両者を含んだものであるが、教師はその適切性を「そのふるまいが、自分の意思を十分に伝えているかどうか」という視点から判断し、フィードバックする必要がある。

（小林 2017）

筆者は授業の前に教室の中にいる学習者がどんなふるまいをするのかを想像し、授業の前段階ですべてを予測したつもりで、すべてをコントロールしようとした。しかし、実践を通して、それは無理なことだと実感した。学習者には自分の意思があり、ロボットではないため、予測できない状況が必ず起こってくる。教師は学習者を勉強のプロセスに巻き込むような活動を設計することが大事であるが、教案・授業活動の設計が終わったとしても、それは授業準備においてのスタートであり、教師には教室に現れた学習者のふるまいをよく見ながら、授業を調整する必要があると分かった。

3. 終わりに

実践（5）を通して、筆者は自分の今までの教育観と言語観を見直した。そして、日本語教育において、「状況から出発する」の必要性に共感しつつ、決して容易ではないことにも気づいた。その容易ではない理由としては、教室の学習には一つのパターンではなくなったことによって、教師には臨機応変の能力が求められているからだと考える。そして、「状況から出発する」アプローチという理念の中、教師には見本と答えを持っていない。筆者は実践（5）で授業案作りに向けて、「誰か答えを、万全な案を教えてください！」

と頭を抱えていた。しかし、言語教育において、学習者一人一人の状況、求めているものが異なるため、一つの決まりの答えで対応できることではないと実践を通して分かった。筆者はこの実践（５）でたくさんのことを学んだが、まだまだ「たまご」である。この実践（５）で得た刺激を大事にしながら、引き続き頑張っていく。

参考資料

小林ミナ（2017）「状況から出発する」アプローチ『早稲田日本語教育学』22, pp.101-113.