

## 実践研究（5）「わたしのにほんご」プロジェクト1-2 期末レポート

### 1. はじめに

本レポートでは、

(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) 一人ひとりの学習者にとって「+1」になる活動を組み立て、実践する。

(3) 学期開始時に自分が立てた「私の目標」

という三つの目標を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、2022年秋学期「わたしのにほんご」プロジェクト1-2（以下「わたにほ」という）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。）

2022年春学期に、私は理論科目「文法論」を履修し、日本語教育において「状況から出発する」アプローチが重要である（小林 2017a：101）という主張に出会い、深く納得したもの、実践レベルに落とし込む機会がなかった。日本語学習者としての経験を振り返ると、まさに「文型」や「表現（機能）」から出発するアプローチ、すなわち「言語から出発する」アプローチ（小林 2017a：101）をとった日本語教育しか受けたことがなかった。しかし、「わたにほ」では、「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、つまり「状況から出発する」アプローチに舵を切り、それを具体的な行動（教育実践）に取り入れることが求められている。2.1と2.2では、目標1をどこまで達成できたかを、「状況」に関する気づきとともに述べたい。

#### 2.1 「状況」は作るものではなく見つけるものである

私の担当授業 Lesson2「わたしの状況」においては、1) 自分自身の日本語生活を考え、「わたしの状況」を自覚すること、2) 日本語の使用に具体的な状況が影響することに気づくこと という二つの目標を立て、以下のグループ活動を行なった。

- a) 日本語で誰と話したいか、日本で何をしたいか、日本語で何ができるか、この授業で何を勉強したいかなどについて、自分の状況をグループ内で共有する。
- b) 旅行、日常生活、メール/SNSなどの状況において日本語を使う場合、誰とどこで何を話したいのか、日本語を打つなら何のために打つのかについて、より具体的な状況を考えてグループ内で共有する。

Lesson2「わたしの状況」は、学習者の個々人の状況を深掘りし、その後の授業担当者のために情報提供をする仕込みのようなものとして位置付けられている。「わたにほ」の「学習者が自分自身の日本語生活を振り返ると同時に、私たちにとっては学習ニーズを考えることを目的とした授業」（2022/9/30 ガイダンススライドより引用）である。そ

の目的を考慮しつつ、プレタスクのアンケートを踏まえたグループ活動を通して、日本語にまつわる状況を具体的に考えて話してもらえたつもりだったが、振り返りの授業では、以下のような論点が提起された。

授業の準備段階ではさまざまな予想を立てますが、上の例から「グループワークで目指していることと学習者がしたいこと」「時間配分」「教師が準備したテーマ設定と学習者が志向するテーマ」にズレがあったようです。このような事態がおきたとき、どこに重点をおき、どのように対処すればよいでしょうか。

(2022/10/14講義3スライドより引用)

グループ活動では、活発な話し合いが見られたが、予定時間より早く話題が尽きてしまったり、私が準備した話題とは別の話をしたい学生がいたりするような予期せぬ出来事もあった。このような「教案(予想)」と「現実(実際)」のズレ(2022/10/14講義3スライドより引用)に関して、小林先生は別のところで次のように述べている。

予想外のことがおきたとき、うまく対応できるかどうかは、ひとえに「授業目標が明確か」「授業目標と具体的な教室活動が、明確に結びついているか」「学習者の頭のなかの変化」という観点から授業デザインがなされているか」に尽きます。

(2022/10/11「私の目標」掲示板・小林先生からRさんへのコメントより引用)

言うまでもなく、教育実践においては全てが計画通りにいくわけがないし、あらかじめ授業中の出来事を完全に予測することが不可能である。「グループ活動の目的を果たすまでどれほど時間がかかるかを予測することが難しいですが、活動の進行の様子を観察して臨機応変に時間を調整してもいいかもしれません」(2022/10/14筆者の振り返りより引用)と、私は当時の振り返りにも書いた。重要なのは予想外のことにうまく対応できるかどうかであるが、授業目標を明確にすること、授業目標と明確に結びついている教室活動を考えること、「学習者の頭のなかの変化」という観点から授業デザインをすること、といった授業の準備段階におけるポイントさえおさえれば、想定外の出来事が起きても、その場の対処法が明らかであると思われる。私の授業を例にとると、「わたしの状況」を自覚してもらうという目標を設定したからには、学習者の自身の状況に注目する原則を貫き、学習者が関心を向ける話題を優先すべきなのではないか。グループ活動a)はプレタスクのアンケートの質問項目と同じ内容をテーマにしたが、「自分の状況をグループ内で共有する」ことによって、できるだけ日本語発話を引き出し、「その上、自分のしたいこととできることとの差に気づいて、その差を埋めるためにどんな日本語が必要かを考え始めて」(Lesson2教案より引用)もらうという意図があった。アンケート調査の結果から見ると、「日本で旅行したい」と答えた学習者が全体の3分の2を超えていたため、旅行の状況を提示すれば「自分ごと」と感じてもらえるのではないかと考えていた。そこで、旅行の準備段階、旅行先に行く途中、旅行先に着いた後という三つの大まかな状況を例示し(図1、2、3)、さらに具体的な事例として、箱根旅行で日本語を使う状況を考えてもらった(図4)。このように、いくつかの状況を提示したとはいえ、提示した状況に縛られた思考や会話を促したいわけではなく、それをヒントに自分自身の日本語使用や日本語生活を俯瞰的に捉え、グループ活動a)で共有した状況よりもさらに具体的な状況を考えて共有してもらうことがグループ活動b)の目標である。

## Lesson2 : わたしの状況 (My, own situation)

旅行の準備  
Travel preparations



図1 2022/10/12Lesson2 スライド「旅行の準備段階で、日本語は使う？」

## Lesson2 : わたしの状況 (My, own situation)

旅行先に行く途中  
On the way to your travel destination

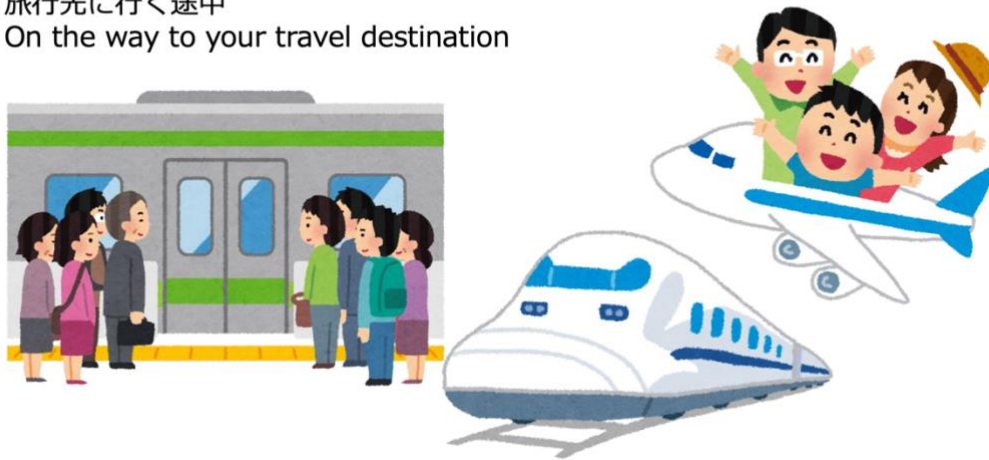


図2 2022/10/12Lesson2 スライド「旅行先に行く途中で、日本語は使う？」

## Lesson2 : わたしの状況 (My, own situation)

旅行先に着いた後  
After arriving at your travel destination



図3 2022/10/12Lesson2 スライド「旅行先に着いた後で、日本語は使う？」

## Lesson2 : わたしの状況 (My, own situation)

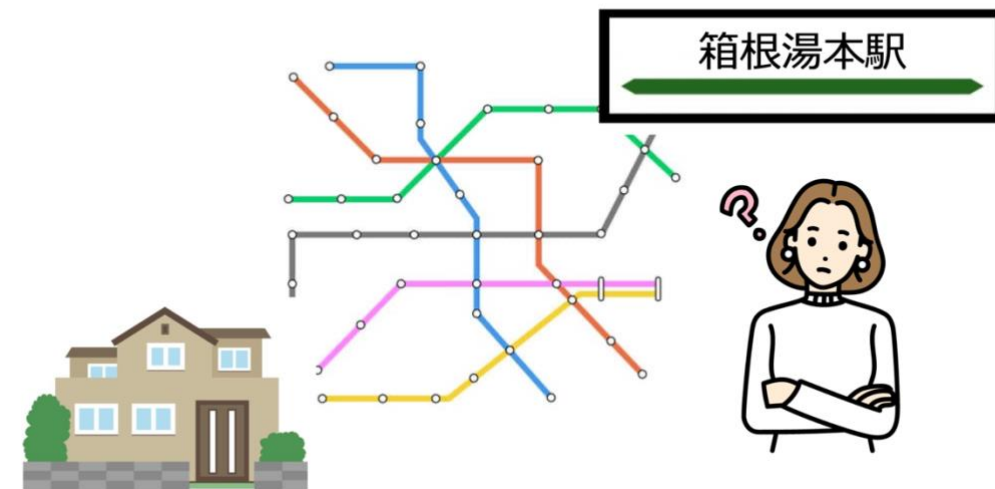


図4 2022/10/12Lesson2 スライド「自宅から箱根に行くには、どうすればいい？」

教師が提示した状況は触媒にすぎず、「自分ごと化」してもらわない限り、本当に「状況のなかで言語とコミュニケーションをとらえる」とは言えない。Lesson2 の教案を検討する時にも、「旅行に行きたいと答えた人が多いなら、どこに行きたいですか、というところから聞いても良いかも？」(2022/10/11J さんから Lesson2 教案へのコメントより引用) といった意見をいただき、取り入れた。箱根はあくまでも日本の多くの観光名所の一つであり、行こうとは思っていない学習者がいるのだろうし、そもそも知らない学習者もいるかもしれない。そのため、どこに旅行に行きたいのかと問いかけてから、箱根を知っているかどうかから箱根旅行の話の切り出した方が、学習者の状況に寄り添い、「学習者の頭のなかの変化」という観点から考えた授業デザインに近いのではないかと。また、学習者の「ふるまいが、自分の意思を十分に伝えているかどうか」を判断す

るには、「具体的な状況設定が明示、共有されていなければならない」（小林 2017：110）。教師が作った状況のなかで学習者が考えるのではなく、学習者が自らの言語生活から状況を取り出し、教師とともに考えていくのである。その意味では、「状況」は作るものではなく見つけるものであるとも言えよう。

## 2. 2 日本語教室を特殊化しすぎない

Lesson2 の教案作成の初期段階では、「わたしの状況」を述べる時に使えそうな文法形式を教えたいと思っていた。しかし小林先生から、冒頭 45 分ほど私が一人で話し続けることになってしまい、「そのときに学習者の頭の中がどうなっているのか、どうなっていれば（筆者）の説明が成功なのか、そのあたりが見えにくい」（2022/10/10 小林先生から Lesson2 教案へのコメントより引用）との指摘をいただいた。「少しでもいいから何か教えなきゃ」という思い込みが起こる根源は、「日本語教育を「日本語を母語としない人に、教室で日本語を教えること」という従来の枠組みの中だけで捉える」（小林 2017b：207）ことであるのではないだろうか。日本語の教室という空間（日本語の授業という時間）の過度な特殊化が、学習者の「状況」を等閑にしてしまった「言語から出発する」授業につながる。

教師（とくに今回のような実習の場合）には、水曜日の授業が一大事なのですが、学生にとっては、one of たくさんの授業。教室にいる90分は、1週間10080分のうちの1%にもなりません。

（2022/10/10 「私の目標」掲示板・小林先生からKさんへのコメントより引用）

豊かな日本語生活を送っている学習者にとって、週に1コマ（90分）の「わたしには」は日本語に接する多くの時間のごく一部にすぎない。学習者の視点に立って授業設計をする以上は、授業を言語生活の一部と捉え、実生活中の言語使用の「状況」から切り離してはならない。学習者が様々な「状況」を抱えて教室に来ているが、教師はそれを重んじ、自身の言語生活の経験と結びつける必要がある。つまり、「ことばの教え手」としての固定観念にとらわれることなく、「ことばの使い手」として学習者と対等な関係に立つのである（小林 2017b：207）。その上で学習者に「良質のインプット」（2022/10/7 講義2スライドより引用）を提供するには、言語事実を注意深く見なければならない。それに関しては、Lesson12「メールを始める」において現れた「夜分に失礼します」という言い回しに関わる学びが特に印象的である。

もう一つの挨拶文として、「夜分に失礼します」が提示されました。今まで私も違和感なく使っていましたが、今日の授業で「電話では使うがメールではあまり使わない」と先生に言われてハッとしました。というのは、メールを送る時が「夜分」だとしても、受け側が読む時は「夜分」とは限らないからだそうです。電子メールという媒体の性質によって「夜分に失礼します」の時効が成立する可能性があり、「失礼を許してほしい」と断ってもしかたがないでしょう。このように、メールのテンプレートを調べたらよく出てきそうな定型表現でも、考え方によって使わないという言語事実は否めないのではないのでしょうか。

（2023/1/11 筆者の振り返りより引用）

メールの書き出しによく使われるクッション言葉として、「夜分に失礼します」が挙げ

られた。しかし、よく考えてみれば、その適切性が疑わしい。メールが届いたらすぐに読まれたとしても、受信者はタイムゾーンによっては送信者と違い、夜分ではなく昼間かもしれない。また、「夜分に失礼します」は受信者に対して配慮を払うために使う表現ではあるが、「配慮」を突き詰めると、新着メールの通知音などで休んでいた受信者を煩わしたり、眠っていた受信者を起こしたりする恐れがあるのなら、そもそも夜分にメールしない方が良いのであろう。

日本語教室を特殊化しすぎないということは、決して何も考えず、気の向くままに授業に臨むことではない。教室にどのような「状況」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」（小林2017a：111）。それにもかかわらず、教室に現れた「状況」に対して、「学習者の意思を十分に伝えているかどうか」という視点から瞬時に判断し、フィードバックする」（小林2017a：111）といった動的な文法教育力が教師に求められている。したがって、教師は「ことばの使い手」としての自分を常に磨かなければ、千差万別の「状況」に対応することができないのではないか。日本語教室の中において、私たちがことばとしっかりと向き合うべきである。それも、「日本語教室を特殊化しすぎない」理由の一つである。

このような実践にあっては「自分のことばに敏感になり、日々、一生懸命に生きていく」といった「一人の言語の使い手」としての自分自身の言語生活の充実、メタ的考察そのものが、すなわち授業準備となる。

（小林2016：136）

### 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、実践する。）

目標2には、「一人ひとりの学習者」と「+1」になる活動」という二つのキーポイントがある。担当授業のLesson2においては、ファシリテーターとして動いてくれたたまご先生たちのおかげで、グループ活動で「一人ひとりの学習者」への対応が図れたと思われるが、私は広い視野で全体を見渡すことができなかった。

先にも述べたように、Lesson2「わたしの状況」においては、旅行の話の切り出すために、「皆さんは、日本のどこに旅行に行きたいですか」という発問をした。その後二人の学習者が発言し、それぞれとターン交替を二、三回行なった。発言者の声には耳を傾けたが、発言者以外の学習者がその会話を理解していたのか、意味を感じていたのかについては、全く考えていなかった。Lesson5でも教師の発問に関する課題が現れたが、「教師が自分を中心とした会話をしてはいけない」「1対1ではなく、全体に共有した話にするべきだ」（2022/10/28自筆メモより引用）といった小林先生の教示が胸に響いた。

「教師の質問に学生が答える」という活動は、一見、双方向で意味があるように思えます。しかし大切なことは、「何のために質問をするのか」「どのような答えを期待しているのか」を、教師が常に考えていることです。「意味のない質問」「思いつきの質問」「見せかけの双方向コミュニケーション」を繰り返していると、そのうち誰も真剣に授業に臨もうとしなくなります。

（2022/10/28講義5スライドより引用）

学生参加型授業が提唱されている今日、私も含めてたまご先生たちは、授業が一方通行的にならないように、グループ活動はもちろん、教師が話している時でも学習者との

交流を挿入した授業を意識的に作っていた。しかし、授業目標につながる交流でない限り、いくら問答や意見交換などの時間を設けても、それは教師の自己満足で授業時間の浪費でしかない。

「わたにほ」は「(日本語の語彙や文型が限られているという意味においての)の初級学習者」(2022/10/7講義2スライドより引用)を対象とするクラスであるものの、今回の受講生の中に、最初に仮名さえわからなかった、全く日本語が話せない学習者もいれば、中級レベルと思われる学習者もいた。そのようなレベルの幅に配慮した上で、全員にとって「+1」になる活動を組み立てるには、学習ニーズを考えた上で豊富な言語素材を用意する必要があると考えられる。Lesson2は位置付けの上ではやや特殊性を有するゆえに、言語素材のインプットより先に、学習者の情報把握を一つの目的と見なし、開放的なグループトークをメイン活動とした。教室内の机の配置、グループごとの参加者数、活動内容の伝え方、たまご先生の連携の仕方など、様々の面で問題を曝け出し、教訓になったと思われる。また、グループ活動の様子とポストタスクの完成度からわかるように、大多数の学習者は日本語が必要な具体的な状況を認識することができたと言っても良いのであろう。

#### 4. 目標3 (学期開始時に自分が立てた「私の目標」)

「私の目標」は、「学生の立場に立ち、「教師」としての存在感を最小限に抑えながら振る舞うこと」であった。具体的に書いていなかったため、「必要最低限の説明しかなしい」(2022/10/11「私の目標」掲示板・小林先生から筆者へのコメントより引用)ということを経験して授業をしてみたかどうかと小林先生に勧められた。Lesson2の授業設計の原案に、「皆さん、アンケートに答えてくれましたね。ありがとうございます」という教師の発話を書いた。しかし、それに対し、「「ありがとう」は変かな。事前課題は、教師のためではなく、学習者のためですよね」(2022/10/10小林先生からLesson2教案へのコメントより引用)と小林先生が指摘してくださった。「ありがとう」を言うべきかどうかは一見細かいところのようであるが、その背後に「教師が喋りすぎない」

(2022/10/7講義2スライドより引用)「学習者の視点に立って教師の発話をデザインする」(2022/12/2講義9スライドより引用)といった重要な方針がある。「とくに初級では、授業中の教室の発話は、まずは必要最小限に留めることが大切」(2022/11/1小林先生からLesson5教案へのコメントより引用)であるにもかかわらず、「教師がしゃべりすぎ(説明しすぎ)」は、今学期の計13回の教案作成において、しばしば現れた問題である。その本質的な原因は、学習者の視点に立っていないことなのではないか。教師の発話量を最小限に絞り込むために、以下のようなポリシーに注意を払わなければならない。

- 1) 言わなくてもいいことは言わない。
- 2) 先回りして余計なことまで言わない。
- 3) 教師の頭のなかをぜんぶ言語化しない。

(2022/11/1「Lesson5\_準備」小林先生からCさんへのコメントより引用)

建築やプロダクトデザインの業界で、「Less is more」ということばがよく知られている。「少ない方が豊かである」という意味であるが、少なければ少ない方がいいというよりも、最小限のもので最大の効果を得ることを主張する思想である。「わたにほ」の授業

では、スライドの文字やイラスト、表現リスト、グループトーク、ワークシート、多種多様な情報提示方法が使われており、担当教師の音声による伝達手段に依存する理由がないはずである。また、「教師がしゃべると学生のしゃべる時間が奪われる」

(2022/11/25自筆メモより引用) ため、教師が発話を抑えれば、学習者は学ぶ内容に対して主体的に取り組み、自律的に思考する機会が増えると考えられる。それはまさに「Less is more」の考え方に当てはまる「日本語教育の美意識」と言えるのではないか。

## 5. 終わりに

三つの目標の達成度に関しては、担当授業 Lesson2 のクオリティーから見ると、100%目標達成とはとても言えないが、1回の主担当と12回のグループファシリテーションを通して、「状況から出発する」教育実践に対する理解をはじめ、多くの学びが着実に深まった。初めから日本語をメタ的に捉えてきた一人の学習者として、学びはじめてから八年目を迎えた今、日本語の使い手として日本語使用や日本語生活をメタ的に捉える重要性にあらためて気づくことができた。日本語に囲まれる日々を送っている中で日本語を学ぶことが、全ての日本語学習者が当てはまる状況ではないが、そのような環境に恵まれている自分は、日本語と日本語教育学を学ぶことを通じて、「成熟した「ことばの使い手」」(小林 2017b : 207) を目指して成長していき、ゆくゆく日本語生活を送っていない学習者の役にも立ちたい。

### 【参考文献】

実践研究(5) 授業スライド、Waseda Moodle および Google Docs における書き込み、Lesson2 教案、振り返り、自筆メモ

小林ミナ (2016) 「複言語・複文化時代の日本語教育における日本語教師養成」 本田弘之・松田真希子編『複言語・複文化時代の日本語教育』(pp. 135-162) 凡人社。

小林ミナ (2017a) 「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.

小林ミナ (2017b) 「成熟した「ことばの使い手」になる」川上郁雄編『公共日本語教育学：社会をつくる日本語教育学』(pp. 202-207) くろしお出版。