

## 2005 年度春学期日本語教育実践研究(1)参加者は 1 学期間の実践を通してどのような「教訓」を導きだしたか

伴野 崇生

【キーワード】 待遇コミュニケーション教育・「きもち」と「かたち」・リアリティ  
プラスα・「教訓」

### 1 はじめに

本稿では、2005 年度春学期日本語教育実践研究(1)参加者(以下、参加者)であった大学院生 6 名(伊貴男、小柳津智子、栗原玲子、鄭京姫、伴野崇生、丸山具子)が 1 学期間の実践を通してどのような「教訓」を得てきたか、参加者それぞれが毎週書いてきた「実践報告」をもとに整理する。実践(1)で私たちが参加したのは、2005 年度春学期の「口頭表現 6A」のクラスであり、そのクラスに参加したことで得られた「教訓」が日本語教育のすべてでは当然ありえない。だが、日本語教育を専門とする大学院生が毎週見出してきた「教訓」には、「実践」以外の場面でも応用可能なものが多く含まれていると(本稿作成開始以前においても)感じられること、また、今学期の参加者の背景がそれぞれ大きく異なっていることで「教訓」にある程度のバリエーションが期待できることの 2 点から、今回このようなレポートを作成することには一定の意義があると思われる。

今後、口頭表現教育及び待遇コミュニケーション教育についてさらに考えていくための手がかりを少しでも得ることができればと考える。

### 2 研究方法

6 名の参加者が「実践」後、毎週書いてきた「実践報告」を「要素<sup>2)</sup>」に分解し、それぞれに、要素中から読み取れる「キーワード」を付していくことを繰り返しながら類型化を行った<sup>3)</sup>。

要素に分ける際、授業時に起きた事柄の説明やそれに対する感想に留まっているも

<sup>1</sup> 本稿では、実践を通して参加者が感じた問題点や改善点、もしくは成功体験に関する語りのうち、その授業以外への応用可能なものを総称して、「教訓」と呼ぶこととする。

<sup>2</sup> 参加者によって見出された「教訓」が読み取れる、まとまりのある最小の単位を「要素」とする。1 文以下のものから、「段」レベルのものまで様々な大きさの「要素」が得られた。

<sup>3</sup> このような類型化の発想は、「KJ 法」の影響を受けているが、KJ 法そのものではない。KJ 法については川喜田(1967、1970、1986)などを参照。KJ 法の参考書としては川喜田(1986)がもっとも代表的である。

の<sup>4</sup>、参加者が予め持っていたら考え方や価値観に関するものは「教訓」ではないと判断し、考察対象から除外した。また、応用可能性があるかどうかが問題となるため、問題点や改善点であっても、その授業のみに関する一回性の記述に対しても対象外とし、さらに、「要素」部分だけ見た際に具体性かけると判断される記述<sup>5</sup>については、「実践報告」全体のまとめにあたる部分であっても考察対象から予め外すこととした。

時系列で追うことを目的とはしていないため、参加者がどのように変容していったかを見ることはできないが、このような類型化により、参加者がどのようなことに留意し「教訓」を得てきたか、おおよそのことは知ることができるだろう。

「要素」は全体で 268 得られた。

なお、本稿における参加者 A～F という記号は丸山他(2005)の実習生 A～F に準じている。「実践報告」の引用に際して、個人名はすべて記号にし、誤字・脱字等は必要に応じて修正を加えた。

#### [参加者概要]

- 参加者 A (日本語非母語話者・教師経験なし)
- 参加者 B (日本語母語話者・教師経験なし)
- 参加者 C (日本語母語話者・教師経験あり)
- 参加者 D (日本語母語話者・教師経験あり)
- 参加者 E (日本語母語話者・教師経験あり)
- 参加者 F (日本語非母語話者・教師経験なし)

### 3 類型化結果

2にしたがって類型化したところ、大きく、

- (1)「きもち」と「かたち」の両立に関するもの、
- (2)教室活動のリアリティに関するもの、
- (3)授業内で教師が学習者に提供できるプラスαに関するもの、
- (4)教師自身のあり方に関するもの、
- (5)教師と学習者の関係やクラスの雰囲気に関するもの、

<sup>4</sup> 例えば、実践(1)のキーワードである、「きもち」、「なかみ」、「かたち」などが含まれていても、次のようなものは考察対象外とした。

・「かたち」のみでなく、「中身」「気持ち」が伴った練習ができていたと思う。(参加者 B)

<sup>5</sup> 例えば、以下のようなものがそれにあたる。

・ロールプレイのさせ方等まだまだ改善するべき点があり、反省させられることの多い「実践」だった。(参加者 E)

<sup>6</sup> 本稿では「学習者」との対比される存在としての「参加者」を指して「教師」と呼ぶ。

- (6)教授法に関するもの、
- (7)談話展開に関するもの、
- (8)今後の研究課題に関するもの、
- (9)「意図」に関するもの、
- (10)教材教具に関するもの

の10の類型に整理することができた。紙幅の都合上、本稿では特に今回の「実践」で繰り返し議論された、(1)、(2)、(3)についてのみ扱うこととする。

### 3-1 「きもち」と「かたち」の両立

「きもち」と「かたち」は、「なかみ」とともに、実践(1)のキーワードであり、コーディネーターである蒲谷先生が学習者及び参加者に向けて繰り返し提示されたことばでもある。

類型化の結果、「きもち」と「かたち」に関して参加者は、[1]「きもち」と「かたち」とのバランス、[2]「かたち」の指導方法とタイミングに留意していたことが示された。

#### 3-1-1 「きもち」と「かたち」とのバランス

「きもち」と「かたち」のバランスに関しては、まず、「今まで、「どうして私の学生は相槌やフィラーが出来ないんだろう」「フィラー使ってください」と形にばかりとらわれ、「気持ち」をほとんど考えない授業をしていた。(参加者 D)」といったこれまでの自分自身の教授の問題に関する「気づき」が見られる。この参加者はそのような気づきに基づき、「今後「気持ち」を重視したコミュニケーションの指導を心がけていきたい。(参加者 D)」と今後の指導についての自分自身のための新たな指針を得ている。また、同一の参加者のものに、「待遇コミュニケーションは「かたち」より「気持ち」が重要である。(参加者 D)」 「「かたち」ではなく「気持ち」の「意識化」は非常に難しい。(参加者 D)」と言った「きもち」偏重と感じられる記述も見られるが、蒲谷先生からのご指摘もあり、後には、「「かたち」の練習だけという授業もよくないが、「かたち」をあまり意識させない練習というのもよくないと感じた。(参加者 D)」というバランス感覚を身につけるに至っている。

また別の参加者は「きもち」と「かたち」のバランスと指導方法に関して、「教えながらなんとなく形にはまったような気がした。授業で学生が自然に形を身につけながら、自分の考えを表現できるようにさせるつもりだが、問題集をやったり、表で誘いの流

---

7 他の参加者の似たような記述として、「「～たほうがいいです」という表現だけを教えるのも問題だが、ただアイデアを述べるに終わらせるのもよくないと思った。(参加者 F)」というものも見られた。

れを提示したりすると形中心になるような気がした。(参加者 F)」と、指導方法によっては「きもち」と「かたち」とのバランスが取れなくなる可能性を示唆している。

### 3-1-2 「かたち」の指導方法とタイミング

学習者に「きもち」と「かたち」との両立を達成してもらうためには、当然、指導方法とそのタイミングが問題となる。「かたち」の指導のタイミングに関して、「プラスの言葉レベルに少し不安があるようだったので、この段階できちんと形の練習をしておくべきだった。(参加者 D)」<sup>8</sup>「実はまだ-1<sup>8</sup>の形も定着はしていなかったということがよくわかった。(参加者 D)」<sup>9</sup>などといった反省や気づきが見られる。

また、「文法的な間違いなどはまだあるが、聞き手の理解を阻むものではなかったので、今回はあまり注意はしなかった。応用では、多少正確さをあげながら、気持ちが伝わる会話が、みんなできるように、授業を構成していきたい。(参加者 D)」という、「きもち」を重視しつつ、適切な「かたち」の定着を目指す、教師の態度に関する記述も見られた。「かたち」の指導が行き過ぎれば学習者に余計な心理的負担をかけること、「かたち」の正確さに関しては、一度の授業ではなく長期的視野で考えていけばよいことの2点は、多くの日本語教師がすでに意識していることだろう。だが、その実践が容易でないことは、ちょうど学習者が文法や談話展開などについての「知識」を持っても、適切な形で応用できるとはかぎらないのとパラレルの関係にあると思われる。

「相手レベル」や「場」の認識に関わる「かたち」とその指導の問題に関しては、

- ・ インフォーマルな場面の練習を行わなかったが、教科書で用いる文体が主に「です・ます体」であることを考えると、相手レベル<sup>10</sup>の場面での言い方の方にむしろ問題が生じやすいため、インフォーマルな場面を1つ加えて、場の認識と場に合った言い方の違いを実感させてもよかったかも知れない。(参加者 B)

という記述も見られた。「かたち」の指導に関しては、学習者がそれまでにどのようなインプットを受けてきたかによって変える必要があるのは当然であるが、背景の異なる学習者たちのすべてを把握することは難しく、教師の臨機応変な対応が求められる。

教師の態度が学習者に与える影響に関しては、

<sup>8</sup> 「相手」レベル・-1のこと。蒲谷・川口・坂本(1998)、参照。

<sup>9</sup> 「表現の形をみると、その気持ちとのバランスが取れていないものが多かった。「今日、二人ができなければ、明日僕が朝早く来てやっつけあげますから」「ねえねえ今具合が悪くなったから先に帰ってもいい?」「いま具合が悪くて、もうヤバイと思いますから…」気持ちでは丁寧な、でも相手レベルは-1というのが、混乱をきたしていたと思う。」に続く記述。

<sup>10</sup> 蒲谷・川口・坂本(1998)参照。

- ・かたち」にばかりこだわり、教師が学習者の発話を修正すると、学習者も「かたち」に気がつけることが重要なのだと感じてしまうだろう。(参加者 D)

という記述も見られた。「かたち」にばかりこだわる教師の態度や指導方法が学習者にこのような影響を与えるのであれば、いくら教師が「きもち」との両立が大切だと呼びかけても無駄である。「きもち」と「かたち」との両立を目指すのであれば、何をどのように提示するかのだけでなく、教師自身のありかたそのものが問われていると私たちは自覚するべきであるのだろう。

### 3・2 教室活動のリアリティ

教室活動にどのようにリアリティをもたせるかという問題も、今回の実践の中で議論されることの多かった課題の1つである。初期の「実践報告」にもリアリティに関する記述が少なからず見られることから、私たち参加者は実践参加以前、もしくは実践の初期の段階ですでにこの問題の重要性に気づいていただろうと思われる。だが、今回の実践でこの問題に正面から初めて取り組もうとしたのは参加者 D であった。

参加者 D は「ここ1ヶ月程、教案を考える際に考えていることがある。それは、「リアリティをどう教室にもちこむか」ということだ」と実践報告に記している。参加者 D は、「以前は、「リアリティ」=「生教材」「生の場面」という単純な考えだったが、それだけではないのではないかと思う。(参加者 D)」と指摘した上で、「リアリティ」には「きもち」がかなり関係してくる。(参加者 D)」「いくら作られた場面のロールプレイであろうとも、リアリティのある練習は出来る。そこにはやはり「きもち」が関わってくるのではないかと思う。(参加者 D)」と指摘する。

「生教材」を使ったり「生の場面」を設定したりすることで、教室場面のリアリティがある程度高まり、教室の雰囲気を活活化できることは確かなことに思われる。だが、参加者 D の指摘するように、「きもち」がかなり関係してくる」とすれば、リアリティについて私たち教師はどのように捉え、教室場面に応用していけばよいのだろうか。この答えは「リアリティ」ということばそのものに内在されているように思われる。すなわち、「リアリティ」は感じるものであって、その場に存在するものではない。認知主体たる私たち一人ひとりが、その場をいかに生き生きと捉えられるかによるものである。「いくら作られた場面のロールプレイであろうとも、リアリティのある練習は出来る」というのもそのような意味においてであろう。

以下の記述における「現実味」「実感」「共感」「当事者意識」「本気」なども同様の事柄を指しているものと思われる。

- ・先生がロールプレートの「先生役」を引き受けて下さり、より「現実味」のある練習が

できた。(参加者 B)

- ・今回行った面接などフォーマルな場面での練習は、実際に今後遭遇するであろう場面を実感させるという意味で効果があったと思う。(参加者 B)
- ・「断りの理由は予定以外にすること」とするなどの方法を選択すれば、学習者が共感しやすい活動が展開できたはずである。今後は、自分の考え、意識を絶対的なものだと思わず、多面的に見る訓練をもっともっとしていかなければならないし、学習者が「当事者意識」を持てるように学習者自身が微調整できる課題を考えていかなければならないと感じた。(参加者 D)
- ・もっと、自然なロールプレイを入れて学生が本気になって誘ったり断ったりすることができるようにしたい。(参加者 F)

ところで、参加者 D は、「アドバイス」「勧め」の回の実践報告に次のように記している。

- ・「七夕の短冊に願い事を書く」ということから「アドバイス」「勧め」表現につなげる練習をしたが、スムーズにいき、リアリティのある練習ができたのではないかと思う。(参加者 D)

七夕の短冊を使うというだけでは、生教材を使うということだけに留まるが、「願い事」すなわち各人の「願望」からそれを達成するためのアドバイスへとつなげている点で、指導の方法として画期的なものであるように思われる。「アドバイス」を求められたからその人に「アドバイス」をするという展開が、「アドバイス」の練習では比較的用いられやすいように思われるが、談話展開の中にアドバイスを織り込むというのではなく、「願望」をかなえるためにみんなで「アドバイス」をするという展開は、互いをまだよく知らない初期には用いづらいただろう。だが、互いをよく知っていて、互いが互いに興味を持てるようなクラスの雰囲気ですでに形成されているのであれば、クラスの一体感をさらに高めるといっても有効な方法であると言えるだろう。

### 3-3 授業内で教師が学習者に提供できるプラスα

実践(1) では、参加者は「レベル 6」と呼ばれるクラスに参加する<sup>11</sup>。レベル 6 は中級後半から上級前半にあたるが、このレベルの学習者になると、すでに多くのことを表現し、理解できるようになっているため、授業に出席しても、「学習者がもともと持っている能力を披露して、それで授業が完結してしまう(参加者 E)」可能性がある。もし、

---

<sup>11</sup> 2005 年度春学期現在。

そうであれば、学習者にとっては「何も得るものがない」もしくは「何かを得たという実感が得られない」ということにもなりかねない。学習意欲の低下にもつながりかねない問題でもあり、重要な問題だと思われるが、では、「学習者がもともと持っている能力を披露して、それで授業が完結してしまう」ことのないよう、学習者にプラス $\alpha$ の何かを得てもらうにはどのようにすればよいだろうか。

1つの方法としては、シラバス<sup>12</sup>に書かれたねらいや教案に掲げた目標が達成できた時点で、他のタスクを課すということが考えられる。実践報告には、「すでにコミュニケーション上のその日の学習項目に到達しているような学習者へ与えるプラスのタスクとして、発音などは指導してもよかった。(参加者 D)」という記述が見られる。「口頭表現」のクラスで、唐突に漢字の練習を始めるというわけにはいかないだろうが、「発音指導」を行うことにそれほどの違和感はないだろう。

もう1つの方法としては、学習者のレベルより少し上の課題を与えるということが考えられるが、この実践は容易ではない。学習者の「レベル」を判断する固定的な基準があるわけではなく、その場で教師が判断しなければならず、また、クラス内でその場で適切に「レベル」を判定できたとしても、適切な課題を与えられるだけの心理的余裕と力量が教師になれば実行できないからである。このことについて、実践報告には以下のような記述が見られる。

- ・「それはそうですよ」とソ系とア系の指示語の用法についての説明以外に、特に大きな指摘ができなかった。1のグループ<sup>13</sup>は大変だと聞いていたが、途中で判断してもう少し難易度の高いタスクを与えることができれば、より学習者にとって意味のある時間になっただろうと反省する。(参加者 E)
- ・短冊を使った練習では、学習者は相手の悩みや希望を自分の悩みのことのように思い、考え、積極的に話し、相手の話を聞こうとしていた。その後、参加者 Bの教案にあった「言いにくいことを相手にどうするか」という練習をすることができれば、+ $\alpha$ の練習だったように思う。TさんがGさんの願い事に対して「先生、これは言いにくいから言えないよ」と小声で言ったことから、そのような練習を思いつけば良かったのだが、まったく頭がまわらなかった。(参加者 D)

また、プラス $\alpha$ の提示のし方によっては、学習者に対する教師の価値観の押し付け

<sup>12</sup> ここでは、学期開始時に学習者に提示される学期全体を通しての授業計画という意味で用いている。

<sup>13</sup> 2005年度春学期口頭表現 Aのクラスには16名の学習者がいたが、「実践」ではその16名を3つのグループに分け、それぞれに大学院生(実践(1)参加者)が2名ずつつくというかたちで行われた。

にもなりかねない。これはクラス内では常に起こりうることであるが、プラスαを提示しようとする際には、普段とは違うことをしようとしているわけであるから特に注意が必要である。

例えば、ある参加者は、次のように記している。

- ・ 今回の3人の学習者は、あのクラス内でも特に口頭能力が高い人たちであったので、私は今回は非常に意図的に「情意フィルターの日を詰まらせる<sup>14)</sup>」行動に出、そのような状況下で学習者がどのような反応を返してくるかを見ていた。最後に近づくとつれ、Sさんへの指摘が多くなりかけたので、指摘ではなく「ほめ」の方向に持っていったが、基本的な態度は一貫して、「日本語について学習者よりも知っているネイティブ教師」として学習者の「誤り」を指摘するという態度であったように思う。(参加者E)

一方、この報告と同じ授業後のサブ<sup>15)</sup>として、同じグループに入っていた(参加者A)は、以下のように指摘する。

- ・ [普段は断れるのに教室では断りが上手くできないという学習者の発言に関して] どうして、教室の中では断れないのだろうか。授業で行われた練習の際、「今の表現は問題がある」「その表現はまずかった」「日本語の世界では言ってはいけない」という教師からの発言で、学習者はそう思うようになったのではないだろうか。(参加者A)

「今の表現は問題がある」「その表現はまずかった」「日本語の世界では言ってはいけない」などといった指摘は参加者Eが、「非常に意図的に「情意フィルターの日を詰まらせる」」ためにした発言であると考えられるが、参加者Aが指摘するよう<sup>16)</sup>に、「教師

<sup>14</sup> 情意フィルター(Affective Filter)に関しては、Dulay, Burt, and Krashen(1982)、Krashen(1982)などを参照。ここでは、学習者に心理的プレッシャーをかけることで、情意フィルターの障壁を意図的に大きくする、というような意味で「情意フィルターの日を詰まらせる」と表現していると思われる。

<sup>15</sup> 毎回、2名の参加者のうち1名がその回のリーダーとなり、もう1名はサブリーダー(サブ)なった。詳しくは丸山他(2005)参照。

<sup>16</sup> 以下の記述にこの参加者の信念が現れていると思われる。長くなるが引用しておく。

- ・ 先生に許可求めをするとき、…あまり長く前置きをしなくてもいいという話が出た。学習者は先生に対する「配慮」であり、「礼儀」だといっていた。個人的には、その学習者の判断に任せてもいいと思う。何故ならば、その時に、その時によって、状況、人間関係は違ってくると思うからだ。そのように前置きが長くても不快に思う先生はあまりないと思うし、学習者がそう思っ言いたいというのに、そんなに言わなくてもいいと、



の価値観の押し付け」が学習者に心理的な負担をかけ、学習者が自己の能力を上手く発揮できないような状況をつくっているとも考えられる。

参加者 E は(少なくともその時点においては)「意図的に「情意フィルター」の目を詰まらせ」ようとしたわけであるから、参加者 E の意図と参加者 A の指摘とは矛盾するものではないが、このようなプラスαの提示のし方が適切であるかどうかについて、私たち日本語教師は不断に考え続けていく必要があるだろう。ここでも「きもち」と「かたち」との両立の問題同様、教師自身のありかたそのものが問われていると私たちは自覚するべきなのだろう。

#### 4 まとめと今後の課題

本稿では、2005年度春学期 2005年度春学期参加者6名が1学期間の実践を通してどのような「教訓」を得てきたかについて整理し、それに考察を加えることで1学期間の実践を振り返りつつ、今後、口頭表現教育および待遇コミュニケーション教育について考え続けていくための手がかりを得ることを目指した。日本語教師としての「心がまえ」、あるべき姿について模索、(再)発見できたという意味で、その目標はある程度達成できたように思う。だが、本稿ではそのような「心がまえ」をどのように具体化していくか、実践の方法については全く扱えていない。今後の課題は、口頭表現教育および待遇コミュニケーション教育について不断に考え続け、具体的な実践方法を探り続けていくことである。

#### 【参考文献】

- 蒲谷宏(2002)「「意図」とは何か―「意図」をどのように捉えるか―」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』15, 早稲田大学日本語研究教育センター
- 蒲谷宏(2003)「待遇コミュニケーション教育」の構想」『講座日本語教育』39, 早稲田大学日本語研究教育センター
- 蒲谷宏・待遇表現研究室(2003)「待遇コミュニケーション」とは何か」『早稲田大学日本語教育研究』2, 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 蒲谷宏(2003)「「表現行為」の観点から見た敬語」『朝倉日本語講座 8 敬語』朝倉書店
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵(1998)『敬語表現』大修館書店
- 蒲谷宏・待遇表現研究室(2003)「待遇コミュニケーション」とは何か」『早稲田大学日本語

---

教師が与えなくてもいいと思う。その時は、説明より、他の学習者にも話を聞いてもらってみんなで話しをして、その後は学習者本人に任せてもいいのではないだろうか。(参加者 A)

- 教育研究』2,早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 川口義一・蒲谷宏・坂本恵(2002)「敬語表現」と「ポライトネス」—日本語研究の立場から—  
『社会言語科学』5・1,社会言語科学会
- 川喜田二郎(1967)『発想法—創造性開発のために』中央公論社
- 川喜田二郎(1970)『続・発想法—KJ法の展開と応用』中央公論社
- 川喜田二郎(1986)『KJ法—混沌をして語らしめる』中央公論社
- 名柄迪・茅野直子・中西家栄子(1989)『外国語教育理論の史的発展と日本語教育』アルク
- 丸山具子・尹貴男・小柳津智子・栗原玲子・鄭京姫・伴野崇生(2005)「チームティーチング  
についての一考察—日本語教育実践研究(1)を通して—」『早稲田大学 日本語教育実  
践研究』3,早稲田大学大学院日本語教育研究科
- Dulay, H., Burt, M. and Krashen, S. (1982). Language two. New York: Oxford  
University Press.
- Krashen,S.(1982).Principle and practice in second language acquisition.  
Oxford:Pergamon Press

(トモノ タカオ 修士課程2年)