

継承日本語教育実践報告

「個人化」と「文脈化」による教室活動

根元 佐和子（パリ南日本語補習校）

nemotosawako@gmail.com

【要約】

本報告では、川口（2016）の外国人のための初級日本語教育の基本理念の一つである「個人化」・「文脈化」の敬語指導が継承日本語教育にも有効であることの検証を行う。

筆者は、川口（2016）が大学生への日本語教育に提唱している「文脈化」の教室活動を、継承日本語教育でも効果があると考え、小学生低学年対象の日本語補習校授業に導入した。授業では「教室の文脈」を徹底的に活用し、すべての教室内の学習者にリアルで自分にとって意味のある言語活動を通じて、語彙や文法や敬語を学ぶ」（川口 2016:32）ことを行い、さらに、教室内の日本語教育を教室外でも行う機会を探し出し、社会とコミュニケーションをとる日本語活動を行った。

この「個人化」・「文脈化」の基本理念のもとに実践検証を行っている例はまだ数が少ない。そのなかで、ロディス・宇野（2017）は、川口の提唱する「個人化作文」（川口 2016:54）活動を導入し、「個人化」・「文脈化」授業の効用を述べている。本稿でも、自身の実践成果の一部を紹介し、考察を述べていく。

1. はじめに

継承日本語を学習する子どもたちの多くは、一方の親が日本語母語話者で、もう一方の親が非日本語話者である。日常の言語環境は、学校生活を始め、スポーツや音楽などの習い事などでもフランス語使用が優勢である。つまり、子どもたちが日本語を使用する機会は、日本語母語話者の親とのコミュニケーション、そして週一回の補習校教室での他の子ども達との学習を中心とする活動、さらに補習校での日本語教師との言語活動と限られている。そこで、補習校での言語教育現場では様々な場を想定した言語体験をさせることが、子ども達にとって有意義な言語指導の一つと考えられる。また、補習校での学習者の年齢は、小学部では6歳から12歳、さらには14、15歳までにも及ぶ。この6年間から9年間の時期に、子ども達は社会言語としての敬語を習得していかなければならないのだが、日本人社会で生活をしていないこれらの子ども達にとっては、敬語使用の場は極端に少ない。筆者は、いわゆるハーフの子ども達の継承日本語学習における課題の一つに、この敬語学習を位置づけている。

そこで、筆者は川口の「個人化」と「文脈化」の理念に着目し、継承日本語教育の現場での実践を試みた。川口（2016:1,18）は「個人化」について「特定の文法・語彙項目を使っての表現練習をするときに、必ず学習者個々人の経験・感情・思想が表現されるように支援すること」とし、また、「文脈化」については「ある表現が「だれが・だれに向かって・何のために」行われるかを記述した上で指

導を行うこと」としている。この二つの理念を導入しての学習指導は、次の二つの利点が見出される。まず、活動の文脈トピックを工夫することにより学習カリキュラムに添いつつ学習者中心の授業展開ができるということである。次に、学習者に必要な表現や文型が抽出でき、学習活動が生日本語運用となるということである。

さらに「文脈化」を通しての学習環境は、必然的に教室全体が、自然な「演じる」空間になってくる。ここでいう「演じる」ということは、学習者に「現実的な役」を与えることにより、個々人が教室の学習者同士という関係ではなくなり、社会的なコンテクストで構築された人間関係が成り立ち、その社会的人間関係という文脈でコミュニケーションの訓練ができる、ということである。本報告は、このコミュニケーション訓練において言語的要素はもちろん、非言語的要素も自然に学習ができるよう授業をデザインした。本実践は川口が「文脈化」指導の理念から考案した「チャンピオンのスピーチ」(2016:38-43,142-143)をモデルとしつつ、これを筆者が学習者に合わせて応用し、もう一人の同僚と共有して、隔週で授業を担当した。

筆者の当初のコースデザインは「個人化」と「文脈化」での日本語学習であったが、筆者の予想外の学習の広がりが出た。それは、教室でのこれらの活動の過程で、教室間の雰囲気が親和的になり、その結果学習者同士の交流が活発になったために、①上手に聞く、②質問する、③上手に頼む、④仲間に入る、⑤仲間に温かい言葉をかける、などのソーシャルスキルの学習項目に伸長と深化が見られたことである。このような状況下での学習の実現について、縫部(2006:7)は、「学習者間のダイナミックな相互交流、考え・意見・感情・価値観などの活発な交流が行われ、そこでは自己開示も行われ、リアル・コミュニケーションも展開され、相互に本音でのエンカウンターが存在することになる。」と述べており、縫部(2005,2006)が述べているような「ホーリスティック教育、繋がりを重視する教育¹」の実現が見られた。

2. 学習の目的

本授業の学習目標は、次の2点である。

①「個人化」と「文脈化」の概念を導入し、教室でリアルな敬語学習を行う

②教室内での日本語教育を教室外で行う機会を作り、一般社会でコミュニケーションをとる日本語学習を促進する

3. 実践の枠組み

¹ 縫部(2005:15-21)はホーリスティック教育の特徴を、「繋がりを重視する教育」と述べている。この説明の中で、ホーリスティック・アプローチは日本語教育を構成する要素間に繋がりをつけたり、それらの全体を包括する関連性を打ち立てたりすることとし、①論理的思考と直感、②心と身体、③知の様々な分野、④様々な教科、⑤個人とコミュニティー、⑥自我と自己、⑦自己と他者(級友)、などの繋がりに深く関わることによって学習の深化を求める、と説明をしている。さらに、日本語学習の重要性は、言葉の学習を通して経験する多様な繋がりに気づくこと(意識化)から始まり、その繋がりの中で日本語学習を積み重ねることによって学習が深化(強度)することを目指す、と説明している。

(ア) 学習者・カリキュラム・実践期間・時間

本実践のクラスは、年齢が6歳～7歳の日仏家庭の5人の子どもからなる小学生1・2年生が同じ教室で学習する複式クラスで、「ろ・は組」と呼ばれている。レベルの差はあるが、2言語バイリンガルの日仏国際児グループである。彼らに共通して言えることは、全員日仏家庭の子どもで、母親は日本人の日本語母語話者、父親はフランス人のフランス語母語話者である。そして、フランスの現地校に通っている。家庭で話されている言語は、4家庭ではフランス語が優位であるが日本語も話されており、1家庭ではフランス語のみの使用である。使用教材は、主に文部科学省認定教科書で、「ろ組」は『こくご一年下』を、「は組」は『こくご二年上』を、各々使用している。今回の実践報告をする授業の期間は、2016年10月から2017年6月までの9ヶ月、合計35回である。授業は週一回、毎週土曜日午前中の90分で、本実践は毎回12分から13分ほどで行う。そして、7月の年度末に補習校の経営母体が夏祭りを開催する際に、教室活動の成果として、このイベントの司会を行うこととした。

(イ) 授業の流れと実践の概要

90分の授業の流れは次の通りである。

- ① 朝の会（学活：挨拶・日付読み・出席調べ・先生の話・「さわ子/まい子先生、あのね²」・今月の歌）
- ② 漢字学習
- ③ 主に国語教科書での授業
- ④ 帰りの会（学活）

本実践は、朝の会の「さわこ/まいこ先生、あのね」という時間に行った。この活動は一言で言うと、3行のミニ作文を宿題で書き、それを教室で発表する、という表現活動である。以下、概要を説明する。

まず、学習者には「ー先生、あのね」というタイトルで、教師に是非これは聞いてもらいたい、というその週の出来事について三文のミニ作文を宿題として課している。これが、学習の「個人化」となる。つまり、個々の学習者がその週に体験したことや出来事を教師に聞いてもらおう、という告白形式の「作文による「個人化」表現」（川口2016:22）である。

次に、この「個人化」作文を教室で発表する時に、学習者から司会者を立て、その司会者が他の学習者の作文を発表させる活動を行う。司会役を立てることにより、司会者と聴衆という関係ができる。その関係が敬語を使用する文脈を構築し、たとえ子どもの学習者同士といえども、敬語を使用する状況を提供できるというわけである。以下にこの活動での学習指導ポイントを示す。

- a. 言語活動での指導ポイント
 - 接続詞の「まず・そして・それから・最後に」の導入
 - 司会者としての敬語・語彙・表現
- b. 非言語活動での指導ポイント
 - ジェスチャー

² 本実践を行った教師2名の名前である。

- 視線
- 音声
- 司会者の発表者に対するポジション
- 場を盛り上げる役目への意識
- 抑揚

3.3 教室活動の実際

以下に、教室での実際の活動を示す。下線部は学習目標表現であり、括弧内は非言語活動における目標である。

司会：(他の学習者の顔を一回り見てから)

みなさん おはようございます。

(お辞儀する)

では、これから「さわ子先生、あのね」を始めます。

まず、最初に、XX くんです。こちらへどうぞ。

(前に招き入れる動作をして、作文を読む学習者を前に来させる)

(発表者が前に出てきたら、さっと横に身を引き他の学習者の方を見て立つ)

X X：(お辞儀をしてから作文発表。1分30秒ほどの短い作文)

教師：(発表後教師から全体に内容に関する質問を二つする)

司会：ありがとうございました。(自ら拍手をして、全体に拍手を促す)

X X：(お辞儀をして席に戻る)

司会：では、次に、YY ちゃんです。こちらへどうぞ。

(前に招き入れる動作)

以下同様に、「そして」、「それから」の接続詞を使用して発表者を紹介する。全員発表を行う。

司会：最後に、ぼくの/わたしの「さわ子先生、あのね」です。

(お辞儀をして発表)

司会：それでは、これで今日の「さわ子先生、あのね」を終わります。みなさん、ありがとうございました。

(お辞儀をして退場)

これらの言語活動は開始当初、司会者のセリフを書いたスクリプトを用意し、それを教師が学習者からやや離れた前面に立って学習者に提示し、読み上げてもらった。ニュースキャスターがテレビ画面を見てニュース報道をする時に、書かれたスクリプトを読み上げるやり方である。しかし、学習者はこのスクリプトをたどたどしく読み上げ、流暢さにつけ不自然な日本語となってしまったので、この方法は行わずシャドーイングを導入した。

このシャドーイングを導入したのは、不慣れな丁寧語、聞いたこともない敬語、従来の言語環境では使用することがない言葉や表現も、何度も教師の発話を聞き繰り返し話すことにより、最後には自然で流暢な日本語を話せるようになるからである。また、使用したことがない言葉や表現でも、文脈

を理解しているゆえ抵抗なく学習できるためである。

4. 学習者の変容

前章で紹介した教室活動によって学習者の変容が見られた。その変容を司会者・発表者・聞き手、そして教室の雰囲気の側面から観察した内容を以下に述べる。

4. 1 司会者

- 発表者の内容を注意深く聞き、教師に代わって質問をするようになる
- 小道具としてのマイクを導入以後、マイクを使用することによって司会者としての動作がスムーズになる。そして、発表者に質問をする時など、自分が話してから相手に話させる、というタイミングをマイクの動きで示すので、誰がその場で話すべきかが明らかになり、インタラクション・シーケンスがリズムカルになる
- 発表者がややもたついているとき、コメントを入れるなどして間をもたせるようになる
- 発表者が退場する時や、聴衆から拍手がない時など、聴衆の拍手を仕草で喚起するようになる
- 「さわ子先生、あのね」終了後には、引き続きの授業を教師にバトンタッチする台詞を言うようになる
→「それでは、これから漢字の学習です。先生、よろしくお願いします。」
- 何回も司会役をする学習者は、他の学習者が司会役に立候補した時には、理由を添えて譲歩する表現を学習する
→「ぼくは先週やったので、XX君にゆずってあげます。」

4. 2 発表者

- 宿題をしなかった時には、前に来て非礼を詫びて、理由を述べて説明するようになる→「すみません、昨日、テニスの試合があったので、できませんでした。来週は絶対します。」

4. 3 聞き手

- 内容がわからないときは、理由の表現を使い、もう一度発表してもらうようお願いできるようになる
→「すみません、よく聞こえなかったので、もう一度言ってください。」
- 発表者の内容に関心をもち、質問をするようになる

4. 4 教室の雰囲気

- 司会をみんなやりたがり、先を争って挙手し立候補するようになる
- 一学期には、話すのも恥ずかしくて話せなかった学習者が立候補するようになり、さらには、毎回やりたがるようになり、なれない時には涙ぐむ
- 長い間、司会をしたがらなかった学習者 A が、初めて挙手をし司会役に立候補した時に、学習者 B が「あつ、Aちゃんが初めて手を挙げた！ぼく、Aちゃんに譲ってあげる！」という発言が自然におこる

- 3学期は始まりから、終わりまで学習者のみで進行するようになる

5. 学習発表会

この「さわ子/まい子先生、あのね」の活動は、学年末の学習発表会での司会を、学習者自身が務めることを可能にした。学習発表会について簡単に説明すると、補習校の経営母体である「パリ南日仏協会」は、年行事の一環として毎年6月に「夏祭り」を開催しており、このイベントには補習校に通う学習者達やその家族、友人が参加し、日本の夏祭りを楽しむのである。学校経営側から夏祭りの場を利用して学習発表会をするのはどうかという提案に、教師側から「子ども司会」、つまり学習者自らの司会進行活動を申し出た。これは、日本語活動を教室内から教室外へ出すことによって、家庭の親を含め他の大人たちのいる前で敬語を話す、まさに絶好のチャンスになると考えたからである。また、この夏祭りでは会場の参加者一同が盆踊りをするのが恒例になっているのだが、教師側から盆踊りの選曲を学習者の出身地方の曲にしてもらうよう提案した。その後、同僚からも日本地図を提示しながらこの三つの地域の紹介をする学習が提案された。それにより、授業では日本地図の学習へと繋がった。さらに、これも同僚の発案で、会場の同じ出身者を呼び出して同郷者のつながりを作ってはどうか、という提案もなされ、教師側にもお互いにアイデアを出し合う、という学びの機会が広がった。以下に発表会の進行プログラムを示す。

- 発表会開始の挨拶
- 幼児部・小学部3クラス合同での『七夕の歌』発表
- 『盆踊り三曲（東京音頭・炭坑節・花笠音頭）』の紹介と踊り
- 「おやつタイム」の案内
- 発表会終了の挨拶と参加者歓談タイムへの導入

学習者は、年間を通して行った教室での司会活動で、敬語・接続詞・司会者としてのジェスチャーを習得し、この夏祭りでの「子ども司会」にて学習の成果を示した。

6. まとめと今後の課題

筆者が本活動に掲げた目標は、①「個人化」と「文脈化」の概念を導入し、教室でリアルな敬語学習を行う、②教室内の日本語教育を教室外でも行う機会を作り、社会とコミュニケーションをとる日本語学習、であった。「3.2」で指導ポイントを言語活動と非言語活動の領域に分けて明確化したので、それに沿って達成できた点を振り返ってみる。

言語活動として一つ目には、接続詞「まず・そして・それから・最後に」に関して、読解授業などで発表をする時にも、学習者からこれらの語彙の発話が観察された。ゆえに、司会という文脈以外でもこれら接続詞表現の使用が可能になったと考えられる。二つ目に、教室での司会・発表者・聞き手といった立場の明確な文脈では、丁寧語や敬語が流暢に使用できるようになった。三つ目には、夏祭りの会場聴衆者へ行ったフィードバックの「きちんとした言葉遣いの司会であった」、「立派に話していた」、「上手に話せていた」という内容が示しているように、社会性のある場で公共性のあるコミュニケーションが実現できたのも、学習の成果であろう。

非言語活動の面において、教室では人前で話すときもしっかり聞き手を見ながら話せるようになり、他者との関係を上手に醸成するジェスチャーを挿入しながら、場を盛り上げる役目もできるようになった。同上のフィードバックの「マイクを持って話す姿が様になっていた」、「司会活動が全体的にうまくいっているように感じる」という回答からは、司会者としての非言語活動コミュニケーションが機能していたことがうかがえる。このマイク使用にも言語活動をリアルな場面にするために大きな影響があったことから、「小道具」の使用も質のいい「文脈化」設定の条件と言えるだろう。

この活動で、筆者が予期していなかったことが教室で起こったことを、「1.はじめに」でふれた。これは、「4.4 教室の雰囲気」で具体的に述べたように、学習者同士が活動を通して相互のやり取りを展開していくうちに、自発的に学習者 A が司会役に立候補をするという心理的自己開示が行われたこと、さらに学習者 B の気づき・感情・意見の自己開示も行われ、言語学習「やりもらい表現」へと発展したことである。これら一連の自発的に発生した場面で、授受表現の「譲ってあげる」の学習が可能になった。教師の役目は必要最少限であったにもかかわらず、学習者間の相互交流が活発になったことにより、学習者の自己内省がなされ、お互いの援助的關係が形成され、それが言語の学習に至った。教室の雰囲気が親和的になり、期待以上の学習活動ができたと言える。これは縫部（2005）が強調している「繋がりへの気づきと繋がりの中での日本語学習の深化」（同書：21）が言語学習の成果となったと筆者は考える。さらに、「コミュニケーションとは、学習者の意思（学習意欲・自信・自尊感情）を育て、感情を豊かに伸ばし（感受性・共感）、知性を伸ばし（思考・論理・言語）、言語活動を行うこと（コミュニケーション行動）を総合的に経験する営みである」（同書：22）という言語教育理論が検証されたのではないかと考える。筆者がもう一人の同僚と9ヶ月間の「個人化」と「文脈化」の理念の下で行った敬語指導が言葉の指導のみならず、学習者同士のリレーション形成を生み出したことも、この実践の成果といえる。

この発表会で、筆者が担当する一学年上のクラス「に組」の学習者も、数人司会を行った。このクラスでは、「ろ・は組」のような司会役を意識しての「文脈化」と「個人化」指導は行っていなかった。そこで、このクラスからの司会役はどうであったかという点、接続詞や「あのですね・えーと・あの、、、」のようなフィラーが使用できていなかったこと、また司会らしさの仕草が欠けていたこと、さらに、緊張度合いが大きかったのもこちらのクラスであった。それに対して「ろ・は組」の学習者は、立て板に水のごとく進行役を果たした。例えば、進行順序を表す時間の接続詞や、「えー、それでは、、、」などのフィラーの使用、聴衆を見て話す、反応を伺いながら話す、間の取り方、また、途中必要のない時に拍手が起こってしまった時にも、「いえいえ、まだです。お待ちください。」と自制を呼びかける場面もあり、教室で学習した文脈に沿った文や語彙が使える、そして意思が表現できていた。ちなみに、年齢は「ろ・は組」学習者のほうが「に組」より下で、普通の日本語会話も、「に組」より下手である。しかし、司会は経験を積んだ年齢の低いクラスの方が上手であった。この比較から考えられることは、教室活動が教室外での社会性のある活動に大いに役立った、ということである。

次に、今回の実践での反省点を述べる。学習発表会では大勢の聴衆の前で話さなければならないという緊張感から、言葉と言葉の区切り方がわからなくなり、たどたどしく話す司会者もいた。言葉の句切れがわからなくなったために、文全体のリズムも崩れ、流暢さを欠いた場面も見られた。これらはフレーゼンズ指導を行っていなかったのが原因と考えられる。平素から、学習者にきちんと区切り

をつけた話し方のトレーニングを積み重ね、自然な話し方のリズムを身につけさせることが大切であると痛感した。

筆者は、海外で生活する継承日本語学習者に敬語学習をさせることを教育指導方針の一つとしている。敬語使用は、言語構造能力・社会言語能力・言語運用能力を全て包括する総合的な社会コミュニケーション言語活動であるので、その学習は、10代前後の年少の時期から、成長していく学習者の将来を見据えて長期的な学習スタンスを考え、行っていかなければならない。敬語の分類やそれらの各々の種類を、どのような「文脈化」に沿っての指導が可能か、これが筆者の今後の大きな課題である。

参考文献

- 川口義一 (2016) 『もう教科書は怖くない!! 日本語教師のための初級文法・句型完全「文脈化」・「個人化」 アイデアブック 第1巻』ココ出版
- 縫部義憲 (2005) 「ホーリスティック・アプローチと日本語教育論 (2) —「繋がり」という概念を中心に—」『広島大学日本語教育研究』15号,15-22.
- 縫部義憲 (2006) 「ホーリスティック・アプローチと日本語教育論 (3) —ホーリスティック教師の「真実性」と「心配り」という概念を中心に—」『広島大学日本語教育研究』16号,1-8.
- ロディス希代・宇野浩子 (2017) 「初級日本語クラスにおける「個人化作文」活動の実践—主体的・総合的な学びの支援を目指して—」BATJ Journal, 18, 4-11.

おすすめ文献

- 野呂博子・平田オリザ・川口義一・橋本慎吾編 (2012) 『ドラマチック日本語コミュニケーション「演劇で学ぶ日本語」リソースブック』ココ出版