

ポスター発表

213

『まるごと 日本のことばと文化』をつかった授業での工夫-学習者が自分で気づいて学ぶ授業のために-

中島永倫子/ 遠藤クリスチーナ麻樹(国際交流基金サンパウロ日本文化センター)

『まるごと 日本のことばと文化』をつかった授業での工夫 ー学習者の気づきを促す授業のためにー

中島永倫子・遠藤クリスティーナ麻樹

国際交流基金サンパウロ日本文化センター

〔キーワード〕 日本語教育、第2言語習得、気づき、学習者主体

〔要 旨〕

国際交流基金サンパウロ日本文化センターでは、『まるごと 日本のことばと文化』を主教材とした日本語講座を実施しているが、入門から日本語学習を開始した複数の受講生が、初級2(A2)レベルで「会話が急に長くなりついていけない」等の理由で講座の再受講や退講する問題が顕著化した。対応策として「初級2活動プラス」という、従来の授業の2倍の時間をかけて学習するクラスを試験的に実施し、インプットでの言語処理に着目した活動、およびアウトプットでのふりかえりを充実させた活動を行った。本稿では、当センターの初級2レベルで見られた問題点を明示し、初級2活動プラスで取り組んだ活動内容を紹介することで、同じような問題を有する日本語教育機関に情報の共有をしたい。

1. はじめに

1.1 『まるごと』講座の概要

国際交流基金サンパウロ日本文化センター（以下、FJSP）では、2012年9月より『まるごと 日本のことばと文化』⁽¹⁾（以下、『まるごと』）を主教材にしたモデル講座として「JF まるごと日本語講座（以下、まるごと講座）」を開講してきた。『まるごと』は、JFスタンダード（独立行政法人国際交流基金, 2017）を準拠に開発された教材で、入門（A1）⁽²⁾から初級2（A2）まで「活動編」と「理解編」の2種がある。「活動編」では“たくさん聞いて話す”ことでコミュニケーションの実践力をつけることを、「理解編」では“体系的に日本語を学ぶ”ことでコミュニケーションに必要な日本語の仕組みを学ぶことを目標とし、それぞれが主教材または相互補完的に学習できる教材となっている（来嶋, 柴原, 八田, 2012）。一方、初中級（A1/B1）から中級2（B1）は各レベルが1冊に集約され、Can-doの達成に必要な技能、文型や文法を、ストラテジーも使用しながら学ぶことで、より実際の場面で使える日本語力の育成を目指している。

まるごと講座では成人（18歳以上）学習者を対象に、2017年12月までの5年間に約220人（延べ数）が学習した。学習者の受講動機の多くは、日本や日本文化への関心で、中には留学や仕事

のためにという学習者もいる。講座は2012年後期⁽³⁾の開講以来、入門「活動編」(A1)から、教科書の編成にあわせて徐々に展開し、2018年後期には中級2(B1)までのすべてのレベルを開講する予定である。(表1参照) 講座では、すべてのクラスで各学期に週1回×2時間の授業を20回実施し、評価基準は出席率60%以上、中間及び学期末でのテスト⁽⁴⁾、ポートフォリオの3つを設けている。また、評価基準に満たない場合は、学習者と相談し同じレベルを再受講することを勧めている。

表1 まるごと講座の展開予定図(○印が実施)

クラス名-レベル	2012 後期	2013 前期	2013 後期	2014 前期	2014 後期	2015 前期	2015 後期	2016 前期	2016 後期	2017 前期	2017 後期	2018 前期	2018 後期
入門活動-A1	○	○	○	○	○								
入門理解-A1		○	○	○	○	○							
初級1 活動-A2		○	○	○	○	○	○						
初級1 理解-A2			○	○	○	○	○	○					
初級2 活動-A2			○	○	○	○	○	○	○				
初級2 活動プラス-A2									○	○			
初級2 理解-A2				○	○	○	○	○	○	○	○		
初中級①-A2/B1					○	○	○	○	○	○	○		
初中級②-A2/B1						○	○	○	○	○	○	○	
中級1A-B1							○	○	○	○	○	○	○
中級1B-B1								○	○	○	○	○	○
中級1C-B1									○	○	○	○	○
中級2A-B1										○	○	○	○
中級2B-B1												○	○
中級2C-B1													○

2. 問題点と対応策

まるごと講座では、初級2活動を2013年前期から2016年後期まで開催したが、初級2終了時に、所定の評価基準を満たすことができない、評価基準はぎりぎり満たして理解編に進んだが、初級2活動から再受講したほうがよいと判断される、または、退講する学習者が目立つようになった。具体的には、3年半の間に初級2活動を受講した63人中、20名が学期中もしくは学期終了後に退講、15名が再受講を勧められ、内9名が初級2活動から再受講した。結果、初中級に進んだのは初級2活動を受講した内の約半数ほどに留まった。(表2参照)

表 2：初級 2 活動の再受講／退会者の年代別内訳

	受講者数	再受講を勧めた	再受講した	退会した
2013/後期	4	0	0	0
2014/前期	16	6	6	2
2014/後期	3	1	0	2
2015/前期	16	2	0	5
2015/後期	8	4	1	5
2016/前期	10	0	0	5
2016/前期	6	2	2	1
計	63	15	9	20

そこで、初級 2 を再受講した学生に問題点について聞いたところ、「会話が急に長くなりついていけない」「コースの進み具合が早い」「話したくても話せない」等を感じていることがわかった。また、FJSP で初級 2 活動担当した講師達からは「トピック 3 以降、語彙が増え、会話も長くなり、着目させる文型が単純に理解できるものではなくなる為、2 時間で 1 課を教えるのが難しい時がある」「限られた時間内で『聞く／話す』に時間をかけられず、理解が早い学生のテンポに合わせてしまいがちになる」等の意見があった。加えて、学習者の受講データを調べると以下のことがわかった。(資料 1 参照)

- ・初級 2 活動で再受講を勧められた 15 名中、11 名が JF 講座以外での日本語学習経験がなかった。
- ・再受講を勧められた 15 名中、9 名は再受講したが、5 名は退講した。⁶⁾
- ・再受講者 15 名のうち、5 名が 50 から 60 代の学習者で、5 名は 30 から 40 代、5 名は 10 から 20 代の学習者だった。そのうち再受講したのは、50、60 代が 5 名、30 代が 1 名、20 代が 3 名だった。

上記のことから、特に日本語学習歴がない人が、まるごと講座のコースの進み具合が早い等と感じていたこと、再受講する意欲があるのは 50 代以上の学習者に多かったこと、また教師にとっては限られた時間ですべての学生の進み具合に対応することが難しいことがわかった。

なお前述の通り、まるごと講座では評価基準に満たない場合は再受講を推奨しており、必ずしもすべての学習者が中級、上級とレベルを上げる必要があるとは考えていない。言語を継続して学ぶということは時間も労力もかかる作業であり、また言語学習の目的やそのために必要となる日本語力は個人差があるため、レベルが上がるにつれ学習者が減少するのは当然のことであるとする。しかし、ここであえて問題として取り上げるのは、まるごと講座の受講者の多くは次のレベルに進むことを期待して学習し、そのための努力をしているにも関わらず、約

半数の学習者が初級段階で「ついていけない」「進むのが早すぎる」と感じ、再受講もしくは退講したことにある。更に、講師からも従来のコース設定では、すべての学習者への支援が行き届かないとの意見が出たため、何等かの対応策を講じる必要があると考えた。そこで、通常 40 時間で行っていた初級 2 活動の時間を、80 時間かけて学習する「初級 2 活動プラス（以下、活動プラス）」を試験的に開設し、学習者にとっても教師にとっても、時間に追われる不安が軽減された環境下で「話せない」を改善できるような活動内容の工夫を図ることとした。

3. 活動プラスでの工夫

『まるごと』では、第二言語習得研究（以下、SLA）の知見を取り入れた認知的アプローチをベースにインプットからアウトプットまで活動ができるように課が構成されている。（図 1 参照）特に活動編では、学習者の背景知識を活性化させて“聞く”ことを繰り返し、インプットに含まれる文法・文型・表現などへの気づきと内容理解を深めながら自分で形成したルールを用いて“話す”ことを行なう。（来嶋, 柴原, 八田, 2012）。Ellis（1994）によると、インプットとは学習者が接する様々な言語データで、このうち学習者が認識し、意味内容と言語形式の関係を理解したもののみがインテイクとして学習者の記憶に残るとし、インテイクとして短期記憶の中に貯蔵されたものが、学習者の言語システムとの統合されることによりアウトプットが引き出される。通常の活動クラスでは、この SLA の認知アプローチに即して授業を進めているが、活動プラスでは、更にそれらを充実させて実施する必要がある。そこで、インプットからインテイクに関わる活動では言語処理に関わる内容に着目し、アウトプットの前には門田、玉井（2004）が提案するシャドーイング方法^⑥を参考に、ことばと音の結びつきを強化しつつ意味理解へも働きかけることにした。さらには自らの発話を振り返りながら会話練習をおこなうことで、アウトプットの質にも焦点を当てることにした。以下、従来の初級 2 活動から更に工夫した点を挙げ、次項で詳細を説明する。

1) インプットでの工夫ー言語処理及び意味処理の強化

- ① 「聞いて言いましょう」で語彙を調べる際に、気が付いた点について共有する時間を持つ。
- ② 「発見しましょう」でディスカッションの時間を十分に設け、明示的な説明なしに学習者が自分達で気づくよう、必要に応じて促しの質問を投げかけ、話し合いを促進する。

2) アウトプットでの工夫ーシャドーイングの充実と振り返りながらの会話練習

- ① 話す前に意味的处理につながるシャドーイングの実施。
- ② 「ペアで話しましょう」でふりかえりの時間を持つ。

図1 活動編の学習の流れと課の構成（来嶋、柴原、八田、2012, p119）



3.1 「聞いて言いましょう」－気づいたことの共有

「聞いて言いましょう」では、トピック全体に関連する語彙を、場面や既有知識を使いながら確認する。従来の初級2活動クラスでは、新しい語彙はまず学習者自身で意味を調べ、指差し確認をしながら何度も聞き、音声に合わせて自分でも発音してみることで、音声によるインプットを図っている。活動プラスでは、上記の新しい語彙を調べる際に意味だけの確認にとどまらず、彼らの母語にはない表現や場面によることばの使われ方の違いなど、何等かの発見を他の学習者と母語で共有する時間をさらに設けた。このように気づいたことを他者と共有することで、インプットする語彙の意味内容の理解を深め、インテイクにつながることを目指した。

3.2 「発見しましょう」－自分たちで考える

この活動では、「聞きましょう」（1つ前の活動）に出てくる、4から5つの類似した談話構造のサンプル会話から、Can-do 遂行に役立つ言語形式や表現、意味やコミュニケーション上の機能について、学習者が話し合いながら発見する箇所である。ここでは文法や文型を教えるのではなく、学習者が自ら気づくことを重視し、問題に解答するために必要な言語形式や表現に着目できるように促して、彼らの推測力強化に働きかけることが大切である。「活動編」は自分なりの“気づき”を持って、暗示的知識の構築を図るように構成されており、学習者が会話の中から意味と形式の関係を類推し、確認するという帰納的な文法学習ができるようになっている。従来の活動クラスでは、必要に応じて質問を投げかけながら、着目すべき箇所に学習者間の注意が向くよう図っていたが、時間に余裕がない場合には話し合いに十分な時間が取れないこともあった。そのため活動プラスでは、何度も聞いて学習者間で話し合う時間を必ず設け、すべての学習者が自分なりの気づきを持てることを目指した。

例として、第3課「おススメは何ですか」の「ルールをはっけんしましょう」を取り上げる。この課の Can-do は「あんないい レストランで おススメの 料理について 話します」で、「聞きましょう」では、友人をおススメのレストランに案内していっしょに食事をするという場面

の下、メニューを見ながらおすすめの料理について話す4種類のサンプル会話がある。「発見しましょう」では、これらの会話で使用されている「この店でいちばんおいしいのはよせなべです」「私がいちばん食べるのは野菜のてんぷらです」の「～のは～」を発見する。

図2 初級2活動3課「おすすめは何ですか」の「ルールをはっけんしましょう」

3

ルールを はっけんしましょう。

この ^{みせ}店で いちばん おいしい の は よせなべです。

- ・ ^{わたし}私が いつも ^た食べる のは ^{やさい}野菜の てんぷらです。
- ・ この ^{みせ}店で いちばん (ゆうめいです →) は すきやきです。
- ・ この ^{みせ}店で (にんきがあります →) は さしみです。

ふつうけい (plain form) の

たべます → たべるの	(にんきが) あります → あるの
おいしいです → おいしいの	ゆうめいです → ゆうめいだなの

講師は、学習者が「～のは～」に気づけるよう、サンプル会話を聞かせた後、以下のような会話を媒介語でしながら、ディスカッションを促すことが考えられる。(以下、想定会話)

(サンプル会話を聞く)

講師 : 会話の内容は何でしたか。
 学習者全員 : 食べ物。
 講師 : それだけでしたか。この人たちはどこにいますか。
 学習者1 : レストラン。
 講師 : レストラン。じゃあ、レストランで何をしているんですか。どんな会話でしたか。
 皆さんで確認してください。

学習者1 : おすすめは何か聞いてる。
 学習者2 : おすすめは何と言ってる？
 学習者1 : いい質問だね。わかりません。先生、もう1度聞かせてください。

(もう1度サンプル会話を聞く)

学習者1 : おすすめは、よせなべだ。
 学習者3 : よせなべは、この店でおいしいと言ってるね。
 講師 : 皆さんは、レストランで誰かに食べ物をすすめるとき、どんなことを言いますか。
 学習者1 : 「前食べたときおいしかった」とか「それが好き」とか…
 講師 : そういう情報と一緒におすすめの料理を言うとき、ポルトガル語ならどう言いますか。
 日本語ではどう言ってますか。
 学習者1 : ああ、先に言ってから、料理の名前を言うか…。
 学習者2 : そうだね。じゃあ、日本語も同じだね。
 学習者3 : 先に言って、その後に「の」が付いてるね。でもどうして「の」が付くんだろう？
 学習者1,2 : さあね…。
 講師 : じゃあ、他の会話も聞いて「の」の前は、何が来てどんな形なのか考えてみましょうか。

以上のように、講師は会話に役立つ表現や文法項目のルールを明示的に説明するのではなく、全体で話し合えるような質問を投げかけることで、学習者が音声を手立てに自分たちで発見できることを目指した。

3.3 「ペアで話しましょう」－話す前のシャドーイング

話す活動の前には、従来の初級2活動でも口慣らしや言語形式に着目できるようシャドーイングを実施してきた。しかし、時間に余裕がない場合は十分なシャドーイングができないこともあった。活動プラスではシャドーイングを「ペアで話しましょう」にあるサンプル会話だけでなく「聞きましょう」にある複数のサンプル会話もシャドーイングをすることで、意味理解に繋がるよう心掛けた。活動プラスでのシャドーイングは門田、玉井（2004）を参考に、以下のように実施した。

- ① 会話を聞いて、談話の流れを確認する。
- ② 会話のスクリプトを見ながらすべてを1人でシャドーイングをして、言いにくい部分があるかを確認する。
- ③ ペアになって会話の役割を決め、スクリプトを見ながらシャドーイングをする。役割をわけることで、質問する側、答える側の話し方を確認する。
- ④ できるだけスクリプトを見ないで、ペアでシャドーイングをし、お互いの顔をみながらできるだけ実際の会話に近づける。
- ⑤ スクリプトを見ないで、イントネーションにも気をつけながらペアでシャドーイングをする。

このような流れですることによって学習者は、口慣らしのみの練習をするのではなく、談話の流れを理解したうえで、質問の仕方や答え方を意識的に学習できるよう図った。

3.4 「ペアで話しましょう」－ふりかえり

一度ペアで会話練習をした後は、振り返る時間を持つことにした。そして、振り返る際には、まずは、自分たちで客観的に **Can-do** が達成できたか、新たに学習した言語形式が使えていたかなど、複数の観点から確認し、さらにもう一度会話練習を実施した。

以下、ふりかえりの流れを挙げる。

- ① **Can-do** のサンプル会話を参考に自分の内容で話し、その後もペアを2-3回変えて何度も話す。
- ② 話した内容がどうだったか、自分たちで確認する。話しにくい箇所があった等の場合は、どうしてなのかを考え、修正を試みる。必要に応じて教師は修正のサポートをする。
- ③ 再度ペアを2-3回変えて会話をし、どのような違いがあったのか、なかったのかを確認して最終的な **Can-do** のチェックに繋げる。

4. 活動プラス実施後の変化

活動プラスは2016年後期から2017年前期まで実施し、計10名（延べ数）が受講した。実施後の変化を確認する為、担当講師及び受講生に2017年前期終了後にインタビューを実施した。

担当講師には、以下の2点の質問をした。①活動プラスを実施してどうだったか。②学習者の会話力にどのような変化が見られたか。①に対して「時間的に余裕が出たため、学習者に考えてもらう時間をゆっくり取ることができてよかった。最初は学習者がサンプル会話を飽きずに何度も聞いてくれるか心配だったが、何度も同じ音声を聞きたいと言って積極的に聞き、自分達なりの解釈を見つけようとする姿勢が見えた」「他の学習者と話し合いが増えたことで、学習者間の関係性が築け、間違いを恐れないで積極的に会話練習ができているようだった。」とのコメントを得た。②に対しては「会話テストの結果を見ると、実際には大きな会話力の差が確認できなかった。ただ会話力では大きな変化が見えなかったものの、話せないことに対する不安感はあまりないように見られた。」とのことであった。

学習者からのフィードバックは、2017年第1セメスターの学期末の授業で学習者全体にインタビューを実施し、5名（うち2名は通常の初級2活動も受講したことがある）から以下の回答を得た。

表3 学習者からのフィードバック

質問	回答
活動プラスを受けて、良かったこと、良くなかったことは何か。	・講座を受けてとてもよかった。日常的な場面の中での日本語が勉強できてよかった。 ・何回もオーディオを繰り返して聞くのが大変勉強になった。 ・「初級2活動プラス」を受けてよかったと思う。自分の成長がすごく感じられる。文型やクラスメイトたちと発見していくルールや授業で習う内容は、多くのものが役に立つ。 ・話すときに、自分についての話が十分にできる時間があつたのがよかった。
通常の40時間のコースを受講しても同じような結果になったと思うか。それはなぜか。 （初級2活動プラスは80時間）	・最初に40時間のコースも見学したが、その時は早すぎて全然わからなかったの、同じようにできなかったと思う。 ・80時間では取り扱うCan-doが1つだけなので、その内容にフォーカスできる。1回の授業で2つ3つのCan-doがあつたときは、どれもちゃんと話せなかった。
40時間のコースを80時間のコースが選べるのであれば、どちらを選ぶか。	・80時間の方がいい。「活動プラス」は初級1でも実施したほうがいいのかと思う。内容をゆっくり見ることによって、文型などが習得できて満足感を感じる。

インタビューでは、学習者からは初級2プラスの良くなかった点についての意見は出ることがなく、満足度が非常に高かった。さらには、初級1でもゆっくりのコースがあればいいとの声が聞かれた。これらのことから、学習者にとって時間的余裕があることは、より積極的な姿勢で学習することにつながったのではないかと考えられる。

しかし、教師からのコメントによると、会話力においては通常コースと大きな差はみられず、

実際の日本語使用場面で、即座に対応できるだけの暗示的知識を構築するに至ったのかは疑問であるとのことであった。学習者が「話せた」という気持ちになれたことは大切だが、客観的に会話の質がどう変化したのかは、今回は測れていないため今後の課題としたい。

〔注〕

- (1) 『まるごと』は、JF 日本語教育スタンダード(以下、JFS)を準拠に海外在住の成人学習者対象のコースブックとして開発され「相互理解のための日本語」を理念とし、課題遂行能力と異文化理解能力を高めながらコミュニケーション力を向上させることを目的としている。
- (2) 『まるごと』は、JFS の 6 段階レベル (A1 から C2) で編成され、入門は A1、初級 1 及び初級 2 は A2、初中級は A2/B1、中級 1 と中級 2 は B1 となっている。
- (3) 前期は 2 月から 6 月、後期は 8 月から 12 月に、各学期 40 時間のコースを開催している。
- (4) 入門から初級 2 までは、学期の中間と期末に活動編では会話テスト、理解編では筆記テストを実施し、初中級から中級 2 までは、学期末のみに会話テストと筆記テストの両方を行う。
- (5) 1 名はスケジュール等の関係で、初中級レベルに進んだ。
- (6) 門田、玉井は会話力に繋がるシャドーイング方法として、次の順で実施することを提案した。①リスニングをする。(テキストを見ずに音声を聞く。) ②マンブリングをする。(テキストを見ずにつぶやく (mumble) ように発音する。) ③パラレル・リーディングをする。(テキストを見て音声と同時に発音する。) ④意味内容を確認する。⑤プロソディー・シャドーイングをする。⑥コンテンツ・シャドーイングをする。

資料1:「初級2活動」学習者の受講状況

2013年 後期	年齢	日本語学習経験 (JF講座以外で)	再受講を 勧めた	退会
1	44	あり		
2	29	あり		
3	29	あり		
4	30	あり		

2014年 前期	年齢	日本語学習経験 (JF講座以外で)	再受講を 勧めた	退会
1	14	あり		✓
2	22	あり		
3	64	あり 子どもの頃	✓	
4	55	なし	✓	
5	32	あり		✓
6	35	なし		✓
7	56	なし	✓	
8	24	なし	✓	
9	33	なし		
10	28	なし	✓	
11	26	あり	✓	
12	27	あり		
14	23	あり		
13	21	あり		
15	26	あり		
16	39	あり		✓

2014年 後期	年齢	日本語学習経験 (JF講座以外で)	再受講を 勧めた	退会
1	25	なし		
2	30	なし	✓	✓
3	34	あり		✓

2015年 前期	年齢	日本語学習経験 (JF講座以外で)	再受講	再受講を 勧めた	退会
1	59	あり 子どもの頃			
2	64	あり 子どもの頃	✓		✓
3	57	あり 子どもの頃			
4	57	なし	✓		
5	67	あり 子どもの頃			
6	26	あり			✓
7	43	あり		✓	
8	30	なし			✓
9	27	あり			
10	46	あり 子どもの頃		✓	✓
11	58	なし	✓		
12	60	あり 子どもの頃			✓
13	25	なし	✓		
14	29	なし	✓		
15	27	あり	✓		
16	27	あり			

2015年 後期	年齢	日本語学習経験 (JF講座以外で)	再受講	再受講を 勧めた	退会
1	26	あり 独学			✓
2	34	なし			✓
3	66	あり			✓
4	41	なし		✓	✓
5	41	なし			
6	15	なし		✓	✓
7	27	なし		✓	
8	26	あり		✓	

2016年 前期	年齢	日本語学習経験 (JF講座以外で)	再受講	再受講を 勧めた	退会
1	60	あり 子どもの頃			✓
2	36	あり			
3	68	あり 子どもの頃			
4	24	あり 独学			✓
5	33	あり			
6	40	あり 独学			
7	39	あり			
8	66	あり	✓		✓
9	50	あり		✓	✓
10	29	あり		✓	✓

2016年 後期	年齢	日本語学習経験 (JF講座以外で)	再受講	再受講を 勧めた	退会
1	56	あり			
2	48	あり			
3	38	なし	(✓)	✓	
4	51	なし	(✓)	✓	
5	38	なし			
6	22	あり			

※ 3、4番の学生は、初級2活動 プラスを再受講した

〔参考文献〕

- Ellis Rod. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- 独立行政法人国際交流基金. (2017 年 3 月). 『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者ガイドブック』. 参照日: 2017 年 5 月 17 日, 参照先: JF 日本語教育スタンダード: http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all_3e.pdf
- 門田修平. (2015). シャドーイング・音読と英語コミュニケーションの科学. コスモピア.
- 門田修平, 玉井健. (2004). 決定版 英語シャドーイング. コスモピア.
- 来嶋洋美, 柴原智代, 八田直美. (2012). JF 日本語教育スタンダード準拠コースブックの開発. 国際交流基金日本語教育紀要 8 号.