

「文脈化」と「個人化」による学習者主体の会話指導

： 初中級「ゲストセッション」における敬語表現指導実践

川口義一（言語・生活研究所）

キーワード：「文脈化」・「個人化」・ゲストセッション・学習者主体・敬語表現指導

1. はじめに

現在の日本語教育の教授法は、60年代のオーディオ・リンガル法の影響を受けながらその基礎を固めてきた直接教授法と80年代に急速に普及したコミュニカティブ・アプローチが90年代に結びついて、その両方の特徴をともし残すものが主流になっている。すなわち、「伝統的な教授法を基礎に置きながらその上にコミュニカティブ・アプローチの学習活動を加味した折衷主義的な教授法」（西口 1995:2-4）が中心であり、代表的な初級教科書は、ほぼこの教授法に基づいて作られている。

しかし、コミュニカティブ・アプローチの言語学習の原理である「Communicative Principle/Task Principle/Meaningfulness Principle」（西口 1995:110）は、直接教授法との折衷では表層的にしか取り込まれておらず、したがって教科書の練習方法も何を目標にするものかがよく見えない。特に、「会話」の練習として挙げられているものの質が低く、多くは「談話レベルの置き換え練習（substitution drill）のようなもの」（川口 2018:111）にしかなくておらず、真の意味で”communicative”でもなければ、”meaningful”でもない。このような状況の中で、会話の練習を、特に、自由会話の能力のさほど高くない初級から初中級レベルの学生にどう指導するのか、現場の教師の悩むところではなかろうか。

2. 先行研究

前述の折衷主義的教授法が主流になってからすでに30年近くが経つ現在、「学習者主体」の言語教育が議論されるようになってはきたが、その多くは中級以上の言語能力を持つ学習者を研究協力者にしたようなもので、初級の第1日目の平仮名の五十音表を読む段階から「学習者主体」というのはどういうことか²⁾はまったく先行研究に扱われておらず、初級は折衷法でもいいから、まず基礎力を付けてというのが暗黙の了解にあるように思える。筆者は、2014年に退職するまでの30年間以上、早稲田大学の日本語教育研究センターでJSLのクラスを教え、また2002年からはそれに加えて大学院日本語教育研究科で教授法研究のゼミを主宰することになり、その間、初級の最初の日から初級課程終了、初中級課程に進級してしばらくの間の「学習者主体」教育のあり方を模索していった。その結果として、確立しつつあるのが、「文脈化」と「個人化」の指導理念である。これらの概念の詳細は、それ

ぞれ川口（2016:1-17・18-30）にあるが、以下、簡単に紹介する。

まず、「個人化」とは、口頭・文章の両表現に関わるクラス活動のすべてにおいて、常に学習者個々人の「経験・感情・思想」について、これを目標言語で表現として具現化するように指導することで、前節で、折衷主義教授法では狭い解釈してされていなかったと評した”meaningfulness”に、その元来の意味をよみがえらせるものである。しかも、それをヴァーチャルなロールプレイ練習に矮小化させず、眼前にある「教室の文脈」の中で徹底して追及することを目指すという理念である。これは、ロールプレイ活動の背景にある、教室の外の世界を自然視し特別視して、教室を外の世界に出るための練習場所とするという立場ではなく、教室内と教室外とを等しく問題や葛藤や矛盾に満ちた場所として捉え、その克服のためにコミュニケーション活動を行うという立場、つまり、教室のウチとソトの「並置観」（塩谷 2008:37-44）の立場である。

次に、「文脈化」というのは、学習項目の文法事項や語彙、あるいは文レベル、談話レベルの表現が、「誰が・誰に向かって・何のためにわざわざその項目を使って」使われるのかが分かるような状況を与えてから導入し、練習するということ³⁾である。前節で批判した折衷主義教授法における”communicative”であることの不徹底さや不完全さは、教科書の会話練習が「何のためにわざわざその項目を使って」行われるのかが示されていないことにその原因があると考えられる。

筆者は、この「個人化」と「文脈化」の指導理念を、発音・文法・語彙・漢字・敬語など、日本語教育のすべての学習分野で徹底するための指導法を現在も研究中であるが、その大枠はほぼ自分自身で応用し、検証可能なレベルまでまとまってきた。次節では、この理念を背景にした、敬語表現を多く含む会話指導の例を、筆者の授業実践から紹介する。

3. 筆者の実践

本節では、上述の教授法理念に従って行った1コマ90分授業の中の「ゲストセッション」活動を紹介し、そこに「文脈化」と「個人化」がどのように実現されているかを解説する。このクラスは、東京にある某私立大学で筆者が担当する日本語クラスである⁵⁾。90分の授業の中で、最初の30分が「ゲストセッション」活動、残り60分が週替わりで文法と読解の授業になっている。午前中2コマのある授業の、最初のクラスも次のクラスもともに初中級レベルの学習者（すべて同校の正規留学生なので、以下「学生」とする）のクラスだが、最初のクラスのほうが既習漢字数を含めた語彙量で若干高めのレベルにあると言える⁴⁾。

「ゲストセッション」は、通常知られているようにゲストを呼んで、このゲストに質問したり、議論に加わってもらったりするものであるが、筆者のクラスでは質問から始まるやり取りで一続きの会話が起るよう指導している。指導の目的は、「敬語表現を使って、ひとまとまりの会話を組み立てる」ということである。「ゲストセッション」は、それを教室活動として設定するということが自体が「知らない相手と会話をする」という状況を与えることになるので、そこで必要となる文法・語彙の項目使用について適切な「文脈化」が行われ

ていることになる。

そのうえで、筆者の「ゲストセッション」では、まずこのゲストについて一切の情報を与えず、学生に自由にコンタクトさせる。質問する学生を指名することは一切せず、また何について聞けとも指示しない。(後述するが、トピックや表現選びのアドバイスは行う)したがって、最初の一分くらい学生の誰も手を挙げないことがある。これは、話す内容を考えているか自分より先に出る質問の内容やゲストの答え方を見極めてから話そうとしているためであると考え、そのまま放置する。ゲストにも、前もって質問を促すような発話をしないようお願いしておく。このような時間の余裕は、「個人化」にとって有効である。

そのうち、まずゲストの姓名を聞く質問が起こるが、学生がいきなり「すみませんが、お名前…」と話し出すような場合は、自己紹介をせずに質問を始めるのは礼を欠くとコメントする。そこで、この学生は手を挙げ直して自己紹介から始め、他の学生も自己紹介の表現を思いだそうとする。ここで、「知らない相手に自己紹介をする」状況が生まれ、謙譲語や丁寧語使用の「文脈化」がなされる。当然、一人一人の学生の自己紹介文は、「個人化」されて生成され、自分の名前を述べた後で「□□と呼んでください」と付け加える者も出て来る。

これ以降も、表現の「個人化」を促進するために自由に質問させるが、敬語表現として不適切なものが出てきた場合は、直接訂正せず、学生が使用した表現を見直す必要があることを、態度や「ん?」、「もっと丁寧に」などの短い言い方で表明する。その後、まずその言い方で何を聞き出したいのかを確認し、意図が分かったら、より適切な表現を考えさせる。とりあえず、誤った言い方で質問した学生に考えさせるが、別の学生が助け舟を出すことは抑止せず、的確な表現にたどりつくまで試行錯誤を続けさせる。学生たちのほうから出て来るものがなく、しばらく沈黙が続いても待ち、時にはヒントを与える。ヒントを出しても、誰も適当な表現が思いつかないと見える段階になって、はじめて使えるような表現を与える。ただし、適当なものが複数あればすべて紹介し、好きなものを選ばせる⁶⁾。これによって、教師主導になるこのような瞬間でも学生の「個人化」が保証される。

質問が終われば、ゲストから回答が来るが、それを受けたら必ずそこからもう一つ二つの質問を重ねるかその回答にコメントすることを勧めている。コメントのしかたで話が豊かになると思われる場合は、「今のお答えの××の部分についても、コメントできるんじゃない?」のようにヒントを与えることで、また学生によりよいコミュニケーションを考える機会を与える。こうして、質問とそれに対する回答へのコメントやさらなる質問を続けさせ、学生がもうこれで十分「個人化」した話ができたと感じたところで「お話、ありがとうございました」などと結んで会話を終了する。当然、「これで十分」と感じる長さは個人差があるので、次から次へと質問やコメントが湧いて来る学生もいれば、「質問→回答→コメント・終了」のように最短で終わる学生もいる。最後に、学生全員であるいは一人一人異なる言い方でゲストに来訪のお礼を言って、セッションは終了する。

4. まとめ

以上が「文脈化」と「個人化」を指導原理とした、筆者の「ゲストセッション」の実践の様子である。このように、質問やコメントを自由にさせると、ゲストの出身地を聞き、そこのおススメ情報を聞き出す者、ゲストに色の好みを聞き出し、自分の好みの色と比べて議論しようとする者など、担当教師の筆者もゲストも予想のできない「個人化」した質問やコメントが出て来る。そのような発言をしようとする、初中級レベルではエラーも出て来やすいので、それを訂正する場合、この学生の発話自体がそのための「文脈化」を保証する。このように「個人化」と「文脈化」は相互に往還して、学習者・教師・ゲストの三者が、それぞれの毎回異なる学びを起こすように作用するのである。「学習者主体」の教育をするというのは、学びの主体が学習者にあることを、教授法として保証することではなかろうか。

注

- 1) まず、“communicative”でないのは、会話練習のモデル会話が何を目標として行なわれているやり取りなのか見えないためである。これは、直接法と折衷する際に、話し手の意図よりも学習項目の文法事項や文型を入れることを主眼としたためである。次に、“meaningful”でないのは、この概念が「何かのコミュニケーション機能を遂行する会話の形になっている」という程度にしか解釈されておらず、そのため「学習者主体」の概念も「学習者の社会的ニーズ」程度の理解にとどまり、「ことばで自分を語る個の主体」という概念に届かずに閉塞しているためである。これらの問題は、川口（2018）に詳しく議論されている。
- 2) これについては、川口（2018:68-87）参照。「注6）」についても、同箇所を参照するとよい。
- 3) 太田（2017:41）にもう少し詳細な定義が試みられている。
- 4) 筆者は、このようなクラスを2018年4月から本発表時の2019年11月までの間に延べ8クラス教えたが、どのクラスでも同じ指導理念で一貫して教育に当たった。一クラスの学生数は、平均数名である。
- 5) 川口（2011:47-48）に、別の教育機関で行った「ゲストセッション」の実践法について記述した。
- 6) 適切な表現を与えたり、そこにたどり着くためのヒントを与えたりするときなどには、教室前面の壁や黒板に貼り付けた「SW式仮名表」を活用する。「注2）」参照。

参考文献

- 太田陽子（2017）「「文脈化」という視点―「～である」の練習の検討を例に―」『習ったはずなのに使えない文法』 pp. 25-44 くろしお出版
- 川口義一(2012)「初級日本語課程の「教室の文脈」における「待遇コミュニケーション教育」『早稲田日本語教育学』11, pp.37-51 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 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・文型 完全「文脈化」・「個人化」アイデアブック』ココ出版
- 川口義一（2018）「「自然な会話」の特徴から見たコミュニケーション教育―教科書分析の一視点―」『待遇コミュニケーション研究』15号, pp.103-129 待遇コミュニケーション学会
- 塩谷奈緒子(2008)『教室文化と日本語教育 学習者と作る対話の教室と教師の役割』明石書房
- 西口光一（1995）『日本語教授法を理解する本 歴史と理論編 解説と演習』バベルプレス