

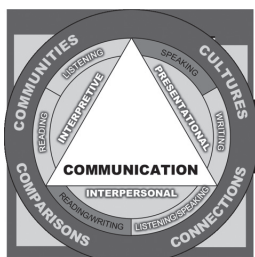
アメリカの高校生にどのように日本語を教えたか

高場 政晃

1. 日本語教育におけるコミュニケーション

本誌『CHART NETWORK』No.86(2018年9月)に「アメリカの高校生はどのように日本語を学ぶのか」として、アメリカの現地高校(Kamiak HS)で2016年4月から2017年3月まで1年間勤務した経験から、米国ワシントン州の日本語教育におけるコミュニケーションの捉え方や、カリキュラム、テスト、教科書について知り得たことをまとめた。時間が経ってしまったが、ここではそれを踏まえて自分が現地で日本語をどのように指導したかをまとめておきたい。

全米外国語教育協会 ACTFL(American Council on the Teaching of Foreign Languages)は、コミュニケーションモードを以下の3つに分けている。



Interpersonal(対人):
listening+speaking/
reading+writing
Presentational(提示):
speaking/writing
Interpretive(解釈):
listening/reading

日本でも、話すことを「やり取り」と「発表」に分けるようになったが、書くことでもそうなっている。

日本語教育の最高レベルといえる全米共通の「APテスト」がこのコミュニケーションモードの考え方を基にした出題となっているため、教科書や授業も基本的にこの考え方に沿っている。それがアメリカの高校生の日本語コミュニケーションレベルを引き上げていると前回述べた。

2. 授業で話す練習をしているか

アメリカで日本語を教えて感じたことは、日本語を始めて1年や2年なのに、生徒は話すことが上手であるということだ。英語を学び始めて1～2年と

と比べて、流ちょうである。様々な要素はあるが、上記の考え方に基づき、純粋に練習の機会が多いということが大きい要因だと考えた。その仮説を基に、ワシントン州日本語教師会に所属する近隣の学校を数校訪問し授業見学をした。TPRS(Total Physical Response Storytelling)を取り入れ、生徒との即興のやり取りで話をつくりながら授業をする方法であったり、アクティビティ中心で進めるスタイルであったり、やり方は教員によって様々であったが、どこも基本的にコミュニケーション活動があり、教科書はあくまでその補完教材という扱いであった。

話すことに限定すると、いわゆる「やり取り」も「発表」も授業の中で練習やパフォーマンステストの機会があった。改善点としては、文字を読むパターンの練習が多く、ややたどたどしく聞こえてしまうところがあり、自然な発話に近づけるためにさらに工夫ができるのではないかと感じていた。

3. 文字を読む＝話す？

対話指導において、多くの場合に示されるのは以下の文字を示して読むパターンである。

① A) にはんごは すきですか。

B) はい、すきです。

すうがくは すきですか。

A) いいえ、すきじゃないです。

対話練習において、まったくなにも見ないで覚えてすらすら言えればよいが、それはやはり不安である。だからといって文字を与えた状態での対話練習に終始してしまうと、日本語は多くの場合表記と音声一致しているの、意味をわかっていなくてもとりあえず読めてしまう。あるいは、意味はわかっているが、ひらがなの読み方を間違えることがある。その場合音声化というよりデコーディングに問題があることになる。いずれにしても、スピーキングの評価として適切ではないように思われる。

加えて、「とりあえず読み」の場合は、変なところでつかえてしまう。例えば、「にほん ごはす きですか」のようになることがある。「にほんご」「すき」のような簡単な語彙はすぐに定着するのでまずこうはならないが、少しレベルが上がるとこのようなエラーは頻繁に起こっていた。

さらに入門期で、ひらがなが定着していない段階では、ローマ字読みで表記するパターンもあった。

② A) Nihongo wa sukidesuka.

B) Hai, sukidesu.

Suugaku wa sukidesuka.

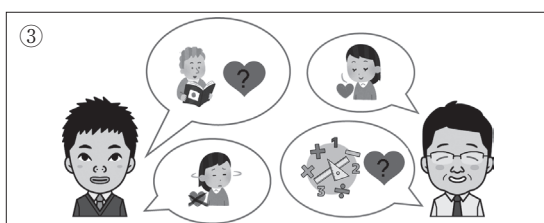
A) Iie, sukijya naidesu.

ただ、これだと発音はできるが、音以外になんの情報も持たない。いわばふりがなのようなもので、今後このやり方でいくら練習しても、この「ふりがな」なしで会話ができるようになるとは思えない。

4. イラストを見て発話＝会話！

そこで思い出したのは、日本の主に小学校で行われている、向山浩子氏が提唱した「TOSS 型英会話」の考え方である(向山, 2007)。「読ませず、書かせず、訳させず」を基本とし、文字は提示せず、イラストを用いて会話を行う指導法である。基本的に母国語による指導を挟まず対象言語のみを用いて生徒に発話させ、その積み重ねで長いやり取りもできるようになるというものであり、中学校では即興ディベートにまで到達しているクラスもあるという(加藤, 2015)。授業は「三構成法」と呼ばれ、単語練習→状況設定・全体練習→アクティビティという三段階で成り立っている。英語表現の授業でこの指導法を取り入れたことがあった。

この指導法の一番大きな特徴は、文字を介さずに概念を表したイラストや記号によって発話することである。前述の会話をイラストで表したのが③である。左がA、右がBとなる。イラストや記号が音も意味も表すので、情報量としては上記①や②のどちらよりも多く含んでいるといえる。



この指導法を日本語会話に取り入れてみたいと考えた。生徒は高校で日本語学習を始めたばかりの初級レベルであり、最適であると感じた。4月に着任し、夏休みまでの授業を見たうえで、夏休み中にメインティーチャーをお願いした。2年生はすでに1年間文字を使って練習してきているので、新入生の「やり取り」練習をこの「TOSS 型日本語会話」でさせてもらえることになった。

5. どのように指導したか

滑らかに発話するためには、事前に十分イラストと意味を結びつける単語練習をする必要がある。授業の流れは、単語練習→会話練習→教科書という流れであったので、その中の会話練習の部分で、学習項目は変えずに指導の方法だけを変えた。

Quizletというサイトがある。オンラインで単語のフラッシュカードを作成でき、音声も出て、イラストも入れられる優れたものである。それまで日本語授業の単語練習で使われていて生徒も慣れ親しんでいたもので、これを活用することにした。「TOSS 型英会話」では一切訳語は使わないが、このサイトには翻訳が入るようにできているので、ここでは翻訳(英語)も含めることにした。そして、Quizletの単語練習で使うイラストと、後の会話練習で使うイラストを必ず一致させるようにした。同じ概念を違うイラストで表すと生徒は混乱してしまうからだ。

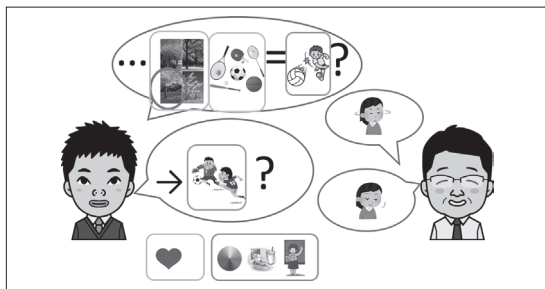
会話練習のプランは①のひらがな会話のパターンですべて用意されていたので、すべて③のイラスト会話のパターンにつくり直していった。変更したのは以上の部分のみで、基本的に毎時間すべてこのパターンで行った。1つの会話は1回の授業で終わらせず、次の授業で新しい会話パターンを導入する前に前回の会話の復習として発話させたり、イラストのみをヒントにして教師と会話するパフォーマンステストを行ったり、また以前に学習した表現を表すイラストをしばらく後に出てくる会話練習の中に再度使ったりして、繰り返しイラストに触れる機会を持つことで、反射的に発話できるように工夫した。

もう1つ気をつけたことは、「TOSS 型英会話」でも強調されていたことであるが、会話練習の前に状況設定をきちんと行うことである。実際には、習う会話のモデルをペアの先生と寸劇風にやや大げさにやってみせた。この状況設定があるから生徒は今

からする練習はどんな内容でなんのためにするかわかるし、目指すイメージができる。習熟にしたがって、会話を長くしたり、会話の一部を変更したり、前後に新たなやり取りをつけ加えたりして、生徒各々がオリジナリティを発揮できるようにした。以下はその会話を表すイラスト例と指導3ヶ月後に行ったパフォーマンステスト用の問題シートである。



会話例1 (「すみません。しつもんがあります。」…)



会話例2 (「あきのスポーツはバレーボールですか。」…)

	1	2	3
A	 Ask date	 Ask day	 Ask time
B	 Ask what's in Japanese	 Ask if he has	 Ask price
C	 Ask where he goes	 Ask with whom he goes to school	 Ask how he goes to school
D	 Ask who English teacher is	 Ask how sensei is like	 Ask his favorite color
E	 Ask what he does	 Ask where he eats	 Ask where he reads

パフォーマンス用問題シート

6. アメリカ人生徒に通じるか

新入生にとってはまったく初めての外国語学習であるので、第1時間目の「こんにちは」から常にイラストを用いて行った。実際の会話では翻訳したり、ひらがな原稿があったりするわけではないので、自然な会話に一番近い段階であるという趣旨についてしっかり説明し、授業スタイルを理解させた。あちらの生徒は自分が納得しないことはやろうとしないような気がしたからだ。

授業者の感想としては、メリットがデメリットを上回った。顕著な違いの1つは、発話のスムーズさである。ひらがなやローマ字のときに現れた変なところでのつかえや沈黙は一切起こらなかった。例えば「たんじょうび」とひらがなで出ると、「たんじ…じょ…うび」と変な間があいたり変な発音になったりすることがあるが、絵で見せると「たんじょうび」とさっと言えるか、まったく出てこない(=覚えていない)かだ。文レベルに発展しても、ほとんどの生徒はきちんと文節で区切りながらスムーズに自然な発話ができた。言葉が出てこない場合はイラストと音との結びつけが足りないためであった。つまり「言えるか言えないか」であって、「読んでごまかす」ことはできない。

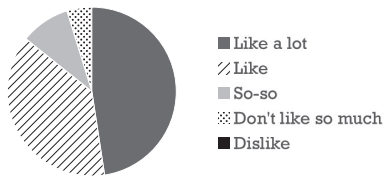
加えて、読まずに反射的に言葉が出てくるので、相手の発話を聞いてから次の発話までに要する時間が非常に短く、テンポがよくなり、いわゆる「すらすら」話している状態に近かった。デメリットとしては、音を保持するのが苦手なタイプの生徒にとっては、他の生徒に比べて会話の習得に時間がかかりがちであることは否めない。

7. 生徒はどう受け止めたか

日本語指導にこの方法を取り入れたのはおそらく初めてだと思うので、1年生の生徒にアンケートを取った。基本的にイラスト会話をしているが、自分が出張でいないときなどは、ホストティーチャーによる従来のひらがな会話も体験している。

イラスト会話が好きか嫌いか問うと、8割以上が好きと答えた。理由としては、「自分は視覚が強いので、記憶に残りやすい」「意味と図柄が結びつく」「単純に楽しい」というものだった。

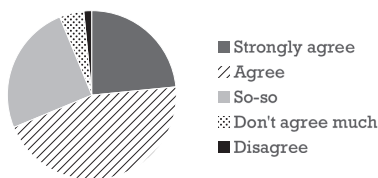
Q1: HOW DO YOU LIKE IT?



イラスト会話が好きか嫌いか

次に流ちょうに話すために効果的か問うと、賛成は7割に減った。

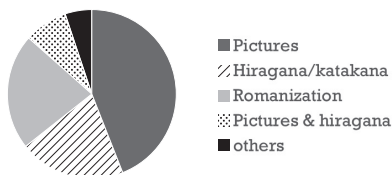
Q2: EFFECTIVE TO BECOME FLUENT?



イラスト会話は効果的か

残り3割のほとんどは「まあまあ」だが、その理由はほぼイラストの選択によるものであった。「イラストが複数の概念を表すものがあったのでわかりにくかった」「イラストが意味を表すのに適していないものがあった」などである。イラストは私が選んだので、最初の単語練習の段階で日本人とアメリカ人とはその単語(訳語)に対するイメージが微妙に異なるところがあり、じっくり理解できなかった単語があると推測する。実際単語練習時にイラストを見て微妙な反応だと感じるがあった。

Q3: THE MOST EFFECTIVE WAY?



ひらがな・ローマ字・イラストのどれが一番効果的か

最後に、①ひらがな、②ローマ字、③イラストのどれが一番効果的か尋ねた。③イラストがおよそ半分、①ひらがな・②ローマ字がそれぞれ残り半分ずつの支持を集めた。③については「イラストは理解しやすくすぐ話せる」「文字に頼らずユニバーサル

である」「ローマ字は発音もおかしくなる」「ひらがなを読むのに時間がかかる」という意見があった。一方、①を支持した生徒は、ひらがなの学習が定着しつつある頃だったので、ひらがなが読めれば授業の中においてはなんとかなるということに気づいたことが理由と考えられる。②のローマ字は、ひらがなはまだ定着していない生徒を中心に支持が広がった。ローマ字会話はほとんど行ったことはないが、苦勞なく音が出せることに魅力を感じたと思われる。

8. 強い手応えを感じた瞬間

手応えとしては、まったく同じ会話を違うパターンで指導していた以前の学年と比べ、発音が格段によくなったと感じた。そしてすらすらと話す生徒が急増した印象がある。

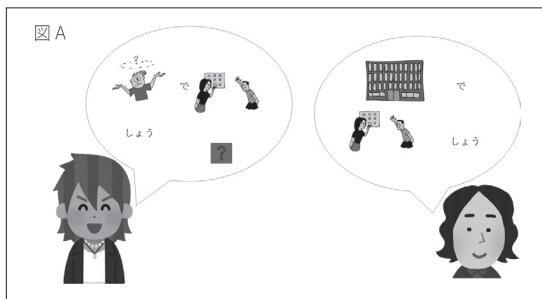
指導後3ヶ月で、前述のパフォーマンステストを行った。イラストを指して発話を促したり、教師が話しかけそれに自由に応答して会話を続けたりという内容である。結果は、多くの生徒が非常に流ちょうであった。授業中教室の一番後ろに座って静かに微笑んでいる男子生徒がいた。あまり積極的に声に出して練習や発表をしない彼が本当に自然にすらすら上手に会話を続けるのを聞いて、本当にびっくりしたし、ホストティーチャーも驚いていた。彼には授業以外に日本に関連するバックグラウンドもなかった。この方法に対して「腹の底からの実感」というような強い手応えを感じた瞬間だった。

また、単語の定着も非常に向上したと感じた。絵と意味ががっちり結びついたら、あまり苦勞なく記憶され、時間が経ってもすぐに音に結びつけることができていた。詳しくはわからないが、イラストを用いて会話練習を行うことにより視覚と聴覚の双方向からインプットが行われ、実際に声に出して練習することでそれがエピソード記憶となり長期記憶として保持されやすくなっているのではないかと考えられる。

逆に改善点としては、前述のイラストの選択のことである。語彙が難しくなるにしたがって適切なイラストを選択することが難しくなるのは英語でも日本語でも同じである。先にも述べたが、日本の高校で「英語表現」の授業の一部で取り入れたことがあった。シンプルな会話であれば作成もしやすいし発話もしやすいが、抽象度の高い語彙や概念をイラスト

トで表すことは非常に難しい。基礎的なレベルの英会話に習熟し自由に会話を続ける手助けとするには非常に有効であったが、それはやはり日本語会話においても同じであった。

それに加え、日本語特有の問題としては、英語にはない助詞が挙げられる。「が」「は」「を」などはイラストで表すのは困難を極める。この方法を取り入れている、シアトル公立学校のあるアメリカ人の先生は、「が=G」など助詞を記号化し、「誰」を表すイラスト+Gで「誰が」というように記号を組み合わせたり、あるいはもうそのまま日本語で書いて示すという(図 A)。このような言語特有の問題への工夫も必要だ。



それから、やはりどうしても文字への強いこだわりや、文字情報からのインプットに強いが概念的なイラスト情報からのインプットについては弱いという特性のある生徒が、少数であるが存在すると感じた。そういった特性を持つ生徒に対しては、必ずしも効果的とは言えない面がある。

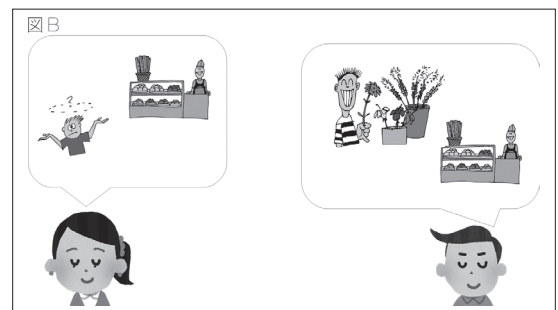
9. アメリカ人教師が取り入れてくれた！

任期は1年だけだったので、9月から始めたこのプログラムも、学年末の6月を待たずして3月で帰国しなければならず、その後も継続して指導できなかったのが残念である。ただ、勤務校 Kamiak HS では、1年生については現在もイラスト会話で指導されているということである。

任期中、この指導法について現地の日本語教師会で簡単に紹介したら、あるアメリカ人の日本語の先生*が非常に感激されていた。翌週授業見学に行ったところ、早速授業に取り入れてくださっていた。それが図 B であり、こう述べられていた。

struggle with reading Japanese are speaking much more when I use just pictures. By allowing them to use pictures instead of Japanese characters when producing the spoken language, they are free to be more involved in our conversations. They don't get caught up on the reading, and their speaking has really improved. It is great!!! I love it.

読むことに問題がある生徒にとって、ひらがなを読む苦勞なしにすぐに声に出して会話練習ができるので発話量が増えたという。生徒も先生もこの方法が大好きで、これにより授業の組み立ても考え方も変化し、自分も生徒も大きく変わったとも言われていた。それから3年、現在でもシアトルの異動した先の現地校でこの方法で継続して授業をされている。



指導法に正解はないし、全員にとってなにが最適なものはわからない。ただ、自分なりに現地の事情を取り入れながら、現地から学びつつ新たな視点を提供でき、一定の手応えを得ることができたこと、そしてそれを継続してくださっている方がいることはうれしく思っている。

*Ms. Kelli Spann, Broadview-Thomson Middle School.
現在は Robert Eagle Staff Middle School に勤務。

参考文献

- 加藤心(2015).『教室に魔法をかける！英語ディベートの指導法—英語アクティブラーニング』学芸みらい社。
- 向山浩子(2007).『TOSS 英会話指導はなぜ伝統的英語教育から離れたか』東京教育技術研究所。

I am particularly noticing my students who

(兵庫県立明石高等学校 教諭)