

# 初級日本語学習者の個人指導の報告

—— 教室と生活場面との媒介として ——

鈴木 智 美

キーワード：初級日本語学習者，学習支援システム，個人指導，予習機能，復習機能

## 要 旨

本稿は初級日本語学習者に対し，クラス単位での日本語コースの受講と並行して11か月にわたり1対1の個人指導を行った事例を報告する。そしてこのような個人指導による学習が，教室で行われるクラス単位の日本語学習と，学習者が日々直面する実際の生活場面とを結び付ける媒介としての機能を果たすことを指摘する。

日本語教育に関してはそのニーズなどの多様化に伴い，学習者の自律的な学習を助ける学習支援システムの必要性が問われるようになってきている。このような個人指導の持つ意義を見直し，これを複合的な学習支援体制の中に組み入れ有効に機能させていくことは今後課題の一つとなつて思われる。

## 1 はじめに

日本語教育に関しては，学習者の多様化，学習者のニーズの多様化，また学習者の学習手段や方法などその学習特性の多様化が指摘されるようになってきている（田中（1988），田中・斎藤（1993），谷口（1990））。

またこのような多様化に伴い，それに対応する教育の方法にも多様性が求められるようになってきている。多様化する学習者に対しては単に画一的なコースでの教育を提供するだけでは十分ではない。田中・斎藤（1993:10-12）は，個々の学習者のニーズや学習特性に合わせ，個別学習を中心にコース学習あるいはグループ学習を組み合わせるといふ形で学習そのものの個性化をはかっていくことが必要であると指摘している。

このような学習の個性化を進めていくためには、個々の学習者が必要に応じ自らの学習を自律的に進めていくことができるようその学習を支援する態勢を作っていかなければならない。学習者はクラス単位で行われる授業を受講するだけでなく、様々なリソースを用い個別学習を含めた多様な学習形態・学習方法を選択し組み合わせて、複合的にそして主体的に学習を進めていくことになるだろう。教師側には学習者からの学習の相談に十分に答えられるよう、良きアドバイザーとしての役割も求められるようになる。田中・斎藤(1993:101-110)は学習者の自律的な学習を支援する体制を学習支援システムと呼び、学習者からの学習の相談に応じるとともに必要なリソースを十分に提供することができるよう、このシステムを整えていくことを提唱している。

本稿では、このような複合的な学習支援システムを構成する一つの学習形態として、学習者と教授者とが1対1で学習を進める個人指導についてその意義を考え直してみたい。学習者の多様化にこたえ学習の個性化を実現していくためには、このような個人指導の持つ機能を見直し、これを学習支援システムの中にも的確に位置付け有意義に活用していくことも必要になってくるであろうと思われる。

## 2 個人指導による日本語学習—本稿における事例

本稿において報告・考察するのは、筆者が教授者として個人指導を担当した以下の事例である。

学習者は名古屋大学に在籍する30歳の女性の学術研究員で、専門は言語学である。母語はチェコ語で来日前に日本語の学習経験はない。研究員としての在籍期間は1997年5月から1998年3月までの11か月間である。これまで英語とチェコ語との対照研究を行ってきたが、今後日本語とチェコ語との対照研究にも取り組んでいくことを目的として来日し、その基礎作りを行うことがこの期間の主な目標であった。

在籍期間には名古屋大学で行われている日本語コースを初級クラスから随時受講し、そのコースに並行する形で2名の講師がそれぞれ日本語の個人指導を担当した。<sup>(13)</sup>個人指導の期間は上記の11か月間で、筆者は平均して1回90分の指導を週

に1回ずつ行った。主に名古屋大学中央図書館に設置されているグループ研究個室を使用した。

この期間の個人指導の到達目標は以下の3点であった。まず別途受講の日本語コースの内容を完全に消化すること、さらにクラス単位の学習では十分にカバーすることができないと思われる実践的な面を強化すること、そして基礎的な漢字力と読解力の養成をはかることである。学習者の意欲と努力により、11か月の在籍期間終了後それらの目標はいずれも満足のいく形で達成されたと評価できる。

### 3 先行研究

日本語学習における個人指導の実践記録あるいはその意義についての考察・研究は多くない。例えば山下(1991)は、教師がある機関に所属する場合と機関に所属せず学習者に個人教授を行う場合とについて、教師の立場とその授業上の制約という観点からそれぞれの問題点を指摘している。個人教授の場合は学習者側から教え方や教材についての注文や指示を受けたり、学習者の都合が優先され授業のスケジュールを確保することが難しいなど、学習者側からの様々な制約を受けることが多いとされている(山下(1991:7))。

しかし、この場合は教師の立場から見た問題点の記述であり、学習者にとって個人指導がどのような意義を持つか<sup>(4)</sup>については考察されていない。

また木村他(1989:221-222)は少人数クラスの利点を大人数クラスと比較し述べている。「教師の目が学習者の細かいところにまで届きやすい」「学習者が公平に何回も練習することができる」そして「何をやるにしても小回りが利き、臨機応変の対応がとりやすい」など、そこで指摘されている少人数クラスの利点は個人指導の場合にもそのまま当てはめることができるものと思われる。

### 4 個人指導の意義—教室と生活場面との媒介

一般的に1対1での個人指導にはクラス単位での授業と比べ以下のような利点があると考えられるだろう。これは上記の先行研究で指摘されている少人数クラ

スの利点と重なる点が多い。

(1) 一般的に考えられる個人指導の利点

- 学習者のニーズを細かくとらえることができる。
- 学習者のニーズに時間をかけて丁寧に対応することができる。
- 学習者のニーズに臨機応変に対処することができる。
- 学習者と教授者の関係が緊密である。
- 指導の日程や時間の調整がしやすい。

しかし本稿ではこのような利点だけでなく、1対1の個人指導を以下の(2)のように、教室でのクラス単位の学習と学習者が直面する日々の生活場面とを媒介するものとして、積極的な意義を持つものとして位置付けることを提案する。

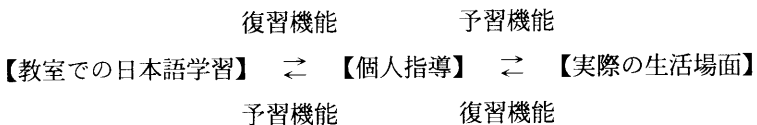
(2) 個人指導の意義

初級日本語学習者に対する個人指導は、教室での日本語学習と実際の生活場面における日本語使用とを結び付ける媒介として機能する。

個人指導が果たすこのような役割は二つの方向からそれを考えることができる。一つは教室での日本語学習から個人指導を経て実際の生活場面へと向かう方向であり、もう一つは実際の生活場面から個人指導を経て再び教室での日本語学習へと向かう方向である。

教室での日本語学習から実際の生活場面へと向かう方向は、以下の〈図1〉の上の矢印が示す方向である。このとき個人指導の場は教室で学んだことを復習・消化するとともに、実際の生活場面で日本語を使用するための準備・予習の場として機能することになる。

実際の生活場面から再び教室での日本語学習へと向かう方向は、〈図1〉の下の矢印が示す方向となる。このとき個人指導の場は実際の生活場面での経験を振



〈図1〉

り返り復習するとともに、再び教室での学習へ向けて準備・予習を行う場として機能することになる。

ただし本稿において報告するのは、日本を初めて訪れた初級学習者に対し日本国内で行った個人指導の事例である。来日経験のある学習者あるいは中級・上級レベルの学習者を対象とする場合、また学習環境が日本国内とは異なる場合には、また別の角度からの考察が必要になるだろうと思われる。

## 5 教室での日本語学習の復習および実際の生活場面への準備

個人指導の場において学習者は、教室学習で消化しきれなかった問題点を解消するとともに実践の場へ向けての準備を行うことができる。個人指導の場が教室学習の復習機能と実際の生活場面への予習機能を果たすことになる。

### 5.1 教室での日本語学習の復習

学習者は個人指導の場で、教室学習において抱いた様々な疑問点を提出し、それを解決していくことができる。多数の学習者が在籍するクラスでは、個々の学習者の疑問あるいは学習の不十分な点のすべてに即時にあるいは個別に対応できない場合があることが考えられる。学習者側がクラスの進行を妨げないよう配慮し、クラス内でそのような点を解消しないままにしてしまう可能性も否定できない<sup>5)</sup>。そのような疑問点について十分に話し合いそれを解決していく場を設けることができるのは、個人指導の持つ一つの利点であると思われる。

本稿で報告する個人指導の事例においても、教室での学習を通して以下のような疑問点が学習者から提出され、それに対し説明を補い必要に応じて補足的あるいは発展的な練習を加えることになった。

- (3) 教室での日本語学習の復習として学習者から提出された疑問点を解消する。

- ・漢字の書き方（「止め」や「はね」や「はらい」の違い、また学習者の書いた漢字が日本人にとって正しく認識可能かどうかなど）に

- ついて。
- 各助詞の適切な使い方について。
  - 動詞の各活用形の体系的なつながりについて。また各活用形の使い方について。
  - 動詞のグループ分けおよび1グループと2グループの動詞の識別について。
  - やりもらい表現の使い方について。
  - 様々な比較表現の使い方について。
  - 動詞のテ形に後接する各補助動詞の使い方について。
  - 「ようだ」「らしい」「そうだ」などの助動詞の使い方について。
  - 引用表現を用いた文の構造とその使い方について。
  - 語句の修飾関係と音声的なポーズとの関係について。
  - 日本語のアクセントおよび文末のイントネーションについて。

また教室で指示された課題以外に学習者が自発的に取り組んだ作文・エッセーなどがある場合には、個人指導の場においてその文法、表現、漢字の使い方などをチェックすることになる。その際学習者が伝えたい内容が的確に表現されるよう、時間をかけてディスカッションを行い指導することができるのも1対1の個人指導の利点である。

あるいは学習者がさらに発展的に自分で勉強したいと希望する場合には、教授者側が適切なリソースをアドバイスする必要が生じる。このような場合学習者と話し合いながら実際に協力してリソースを選ぶことができるのも、臨機応変な対応が可能な1対1の個人指導の利点であると思われる。

## 5.2 実際の生活場面への準備

個人指導の場は、実際の生活場面での日本語の使用に向けて適切かつ安全な練習の場を提供するという機能も持つ。練習の場ではたとえ失敗や不適切な行動があっても、それについて訂正や指導を細かく受けることができ、学習者の実際の生活や周囲の人々との人間関係には影響を及ぼさない。またクラス単位で行われ

る日本語学習の場と異なり一人で何回でもやり直しができ、わからない点があれば中断して助言を求めたり、あるいは必要に応じて既習の他の事項に戻ってやり直すことも可能である。

本稿の個人指導の事例においても、生活上必要であろうと想定される以下のような場面についてシミュレーションを行い、実践に備えることができた。これらの状況や場面には教授者側が提示したのもも学習者側から提示されたものも含まれる。

(4) 実際の生活場面への準備としてシミュレーションを行う。

- ・買い物をする。値段、希望のサイズ・色などの有無、試着の可否などについて店員にたずねる。買う旨あるいは買わない旨を伝える。
- ・大学内の食堂で注文する。食べ物の量について好みを伝える。
- ・日本人の家に電話をする。会う約束をする。伝言を頼む。
- ・道をたずねる。地図を書いてもらう。
- ・自分の住所や電話番号を日本語で伝える。自宅付近の地下鉄やバスの便について説明する。
- ・母国での仕事内容や研究内容について日本語で説明する。
- ・アパートの大家さんに挨拶に行く。修繕が必要な箇所の修理をお願いする。
- ・日本人の話すことがわからないときに聞き返す。ゆっくり話してもらうように頼む。
- ・研究室などで周囲の人に許可をもらう。(窓を開けてもよいか、コンピュータを使ってもよいか、わからない点について質問してもよいかなど。)
- ・漢字を用いた表示の中から、店の開店時間・休みの曜日などの情報を読みとる。

また以下のような生活上の疑問点についての質問を受けることもあった。

(5) 実際の生活場面への準備として学習者からの疑問点に答える。

- 身の回りの様々な道具・生活用品等の日本語での名称。また母国にないものについてはその使い方。
- ある特定の品物を購入したいが、どのようなところに買いに行けばよいか。
- 電気器具などはどのようなところで修理してもらえるか。
- ある特定の品物を購入したいが、提示された金額が日本国内での売買として適当な値段かどうか。

## 6 実際の生活場面からの振り返りおよび教室での日本語学習への予習

学習者はまた、実際の生活場面における日本語の使用あるいは日本人との接触を通じて様々な疑問点を持つ。個人指導の場はこれらの経験を振り返り、その疑問点を解消していく場としても機能する。また実際の生活場面では教室では未習の日本語にも数多く接する。個人指導の場でそれらの未習の表現について確認することができれば、その後の教室学習を的確に先取りしていくことができる。個人指導の場はこのように、実際の生活場面の復習機能および教室学習に向けての予習機能を果たすことになる。

### 6.1 実際の生活場面からの振り返り

学習者は日本での生活において、日本語に関わる問題だけでなく、母国と日本の文化や習慣の違いに関わることも含め様々な疑問点に遭遇する。これらの点をすべて実際の生活場面で一つ一つ確かめ解決していくことは難しく、またクラス単位で行われる日本語学習の場で授業の進行を妨げずにそれらの疑問点のすべてを確認・解消していくことも困難である。

個人指導の場は、学習者がそのような疑問を解決するのを助ける場としても機能する。学習者は実際の生活や周囲の人々との人間関係に影響を及ぼす心配はなく、実際の日本社会で生活する日本人の一人である教授者と、数々の疑問点についての話し合いの場を持つことができる。<sup>6)</sup>



本稿の個人指導の事例においては学習者から以下のような疑問点が提出された。

(6) 実際の生活場面からの振り返りとして学習者から提出された疑問点について話し合う。

- 日本人の友人と親しくなるに従い、スピーチスタイルを丁寧体から普通体へと変えていきたいが、その旨相手に告げて確認したほうがよいか。例えば英語では「ニックネームで呼んでもいいか」と確認の質問をすることがあるが、日本でも同様の許可をもらう習慣はあるか。日本人同士では通常どのようにスピーチスタイルの切り替えを行うのか。
- 日本では友人に対し親愛の情を表現するために相手の体に触れることはないか。触れては失礼か。
- 買い物をしたとき、必要のない包装紙やビニール袋はどのように断ればよいか。
- 日本人は欧米人を日本人より「上」と考えているか。他のアジアの国々の人に対してはどのような意識を持っているか。
- 文字通りの意味は理解できるが発話意図がよくわからないときはどのように確かめればよいか。例えば「どうぞゆっくり考えてください」と言われた場合どのような表現意図があると考えればよいか。文字通り「時間をかけて考えるように」との指示なのか、あるいは「時間をかけて一番いい結論を出してください」との配慮を示しているのか。
- 日本では物事を「速く」行うことに価値が置かれるのか。
- 日本人はよく擬態語を用いて物事のようすを描写・説明するが、それぞれの擬態語はどのようなニュアンスを持つのか。例えば「キラキラ」にはいいニュアンスが含まれるようだが、「ギラギラ」には悪いニュアンスが含まれるのではないか。
- 日本人はよく表情に乏しいと言われるが、表情を見せる場合と見せない場合とが極端なのではないか。公的な場面での日本人は確かに

表情に乏しいと思われるが、若い人々のようすを観察していると仲間同士であれば非常に表情・表現が豊かであると思われる。

- 使用可能だと思われる家具や電気製品もごみ置き場に捨ててあることが多いが、必要な人が使えるようにリサイクルするシステムはないのか。また日本人は長く使用した愛着のあるものを捨てるのに抵抗はないのか。
- 日本では頑丈で立派な作りのものでも古くなると疎まれ、安直な作りでも新しいものであれば好まれる傾向があるのか。
- 日本人から「～はどうですか」という質問をよく受けるが、「どうですか」という質問に答えるのは非常に難しい。よくわからないときあるいは日本語で説明するのが困難なときはどのように答えればよいか。

このような様々な疑問点について考え討論することは、学習者だけでなく教授者にとっても日本語および日本の文化・習慣を見直す良い契機となった。

ただしこのような1対1の話し合いには、学習者と教授者の価値観が大きく異なった場合にそれが有効に行われ得るかどうかが、また逆に価値観が近い場合に日本語および日本の文化・習慣に対する見方が偏ってしまうことにならないかなどの問題点もある。学習者および教授者の双方に客観的な視点を持つことが求められるだろう。

## 6.2 教室での日本語学習への予習

学習者は日常の生活場面で触れた未習の日本語について、個人指導の場でその意味や使い方を確認することができる。このような確認の場が設けられていることにより学習者はクラスで予定されている学習の順序にこだわらず、生活上の必要に合わせ状況にふさわしい表現を早い時期に習得していくことができる。このように個人指導の場は教室での学習に向けての予習機能を果たすことができる。

本稿の個人指導の事例においてもこのような例は多数観察された。

## 7 おわりに

本稿では、初級日本語学習者に対し、クラス単位での日本語コースの受講と並行して11か月にわたり1対1の個人指導を行った事例を報告した。そしてこのような個人指導による学習を、教室で行われるクラス単位の日本語学習と、学習者が日々直面する実際の生活場面とを結び付ける媒介としての機能を果たすものであると位置付けた。

個人指導の場は教室で学んだことを消化・復習するとともに、実際の生活場面で日本語を使用するための準備・予習を行う場として機能する。同時に実際の生活場面での経験を振り返り復習する場として、また再び教室での学習へ向けて準備・予習を行う場としての役割も果たす。個人指導の場は、教室から生活場面へまた生活場面から教室へと双方向の流れの中に位置付けられ、その双方を結び付ける場として機能する。

日本語教育に関しては学習者の多様化に伴い、学習者の自律的な学習を助ける学習支援システムの必要性が問われるようになってきている。このような個人指導の持つ意義を見直し、これを学習支援システムの中に組み入れ有効に活用していくことは今後是非考えられなければならないだろう。

### 注

- (1) 田中・斎藤(1993:47, 105)は、教師、チューター、TA (Teaching Assistant) そして学習者が日常生活で頻繁に接する日本人の友人・同僚なども学習者の自律的学習のために必要なリソースであると位置付け、これを「人的リソース」と呼んでいる。
- (2) 名古屋大学留学生センターの主催する全学向けの日本語コースおよび夏季・春季の集中講座である。名古屋大学に在籍する外国人留学生、客員研究員、外国人教師などがその対象となる。
- (3) ここでは学習者が別途受講した日本語コース、および別途受講した個人指導についての報告は行わない。しかし学習者にとって有意義な学習支援システムを考えていくためには、学習者の関わる学習すべてを総合的にとらえる視点が今後必要になってくるだろう。複数の機関・講師による Team-Teaching について学習支援システムの充実という

観点から考察することは今後の課題としたい。

- (4) 岡崎 (1991:233-235) は、学習者の多様化が進む中、教師による教育のデザインから学習者による学習のデザインへと視点を移行していくことが必要であり、学習者を主体に据えた学習者中心主義を徹底する必要性を指摘している。
- (5) ただし名古屋大学留学生センターのコースでは、授業の後にそのクラスを担当した教師が学習者からの質問を個別に受け付ける時間が別途設けられており、このような点に対し配慮がなされている。
- (6) 倉地 (1990) は、日本語・日本事情教育における異文化理解教育の実践にあたり教師が留意すべき10項目を挙げている。学習者が実際の生活場面で遭遇した疑問点について個人指導の場で話し合うにあたっては、そのうちの「[教師は学習者の教室外での異文化接触について] 個々の学習者の (体験後の) 反応に対して必ず効果的なフィードバックを与えられるよう工夫を施すこと」(倉地 (1990:168) [ ] 内の補足は引用者) という点に注意しなければならないと思われる。
- (7) 田中・斎藤 (1993:99-102) は、一人の教師だけで多数の学習者に対しその学習を個別的かつ総合的に支援していくことは難しいと指摘している。個人指導という方法を学習支援システムの中に組み入れ機能させていくためには、例えば留学生に対する日本人学生によるチューター制度などの現状を見直し、それが最大限に活かされるよう改善をはかっていく必要もあるのではないかとと思われる。

### 引用文献

- 岡崎敏雄 (1991) 「日本語学習者のストラテジーの記述的研究—学習のデザインとストラテジーの記述的研究—」『広島大学教育学部紀要』第2部 第39号 pp.233-240
- 木村宗男・阪田雪子・窪田富男・川本 喬 (1989) 『日本語教授法』 桜楓社
- 倉地暁美 (1990) 「学習者の異文化理解についての—考察—日本語・日本事情教育の場合—」『日本語教育』71号 pp.158-170
- 田中 望 (1988) 『日本語教育の方法—コース・デザインの実際—』 大修館書店
- 田中 望・斎藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発—』 大修館書店
- 谷口すみ子 (1990) 「初級日本語学習者の学習スタイルの調査」『日本語教育』71号 pp.197-209
- 山下秀雄 (1991) 「日本語授業の理想と現実—教育の現場をめぐる諸問題—」『日本語教育』75号 pp.1-11