

教科書にない日本語能力

高木 美嘉¹

キーワード

教科書にない日本語能力 自己表現と社会参加 対話 考える力 大学教育

1. 「教科書にない日本語能力」とは

日本語教師は、実際に教室に入ると「教科書をどう教えるか」ということに気を取られやすいが、実際の日本語の教室では、教科書で獲得する日本語能力だけでなく、「教科書にない日本語能力」に関わる学びも起きていることを忘れてはならないだろう。本稿では、まず、「教科書にない日本語能力」とは何かを理解するために、その代表的な研究領域を概観しておきたい。

理論研究としては、まず、第二言語習得の理論をもとにした日本語の接触場面の研究、社会文化能力の研究（村岡 2006）が挙げられる。例えば永山他（2006）は、ある学習活動において学習者同士の「確認」が言語的に、非言語的にどのように行われているかを分析した結果、母語話者と非母語話者の「確認」のための意味交渉が活発になると、非母語話者の日本語能力が高くない場合でも、双方の共通理解に至っていることを明らかにした。この接触場面研究をもとに、日本語教育の現場において、言語知識のみならず、会話参加者同士がいかにコミュニケーションを成立させるかも学ぶ必要があると提言している。

また、異文化間コミュニケーションや異文化理解としての日本語能力に関わる研究も盛んである。徳井他（2006）では、異文化コミュニケーションの理論の観点から、コミュニケーション能力の向上に関係する7つの概念（自己開示・アイデンティティ・価値観・非言語・対人関係・スモールグループ・支援）を提示している。また、異文化理解教育の理論からは、八代他（2010）が、文化相対主義の立場に立った時、日本語のクラスという多文化共生の環境の中でどのようにコミュニケーションを学ぶか、日本の習慣や価値観は教えられるものなのか等について、具体的な教室事例をもとに論じている。

次に、教育現場そのものからボトムアップの形で明らかになってきた日本語能力、学びもある。まず、年少者日本語教育の領域においては、池上（2005）が、帰国・入国児童生徒に対する日本語教育の課題として、児童生徒対象の日本語教育の最終目標は「日本語の習得」にあるのではなく、教科学習を含んだ「継続して学んでいくための言語能力の育成」にあると提言している。川上（2006）でも、従来小中学校の日本語指導で行われてきた文字や漢字の「書字指導」だけでなく、総合的な「ことばの能力」を育成する日本語指導のアプローチが必要であり、それが「考える力」の基礎力につながると考えるべきだと論じ

ている。

こうした「考える力」(川上 2006)を育成する日本語教育は、年少者日本語教育にとどまらず、大学の日本語教育におけるアカデミック・ジャパニーズの研究でも提唱されている。例えば門倉(2006)は、大学の勉学の根幹は「学び方を学ぶ」ことにあるため、日本語教育においても、学習者の既知の知識を有機的に活用させながら、学習者の「自己を表現し、他者と出会う」というコミュニケーション力を育成することが必要であると論じ、大学におけるアカデミック・ジャパニーズは〈学びとコミュニケーション〉の日本語能力であると規定している。細川他(2004)でも、大学における日本語教育では、日本語によるコミュニケーション活動を中心として、学習者が「自分の考えていること」を発信する方法を採用することが大切であることが述べられている。

2. 「教科書にある日本語能力」と「教科書にない日本語能力」との差異とは

さて、いわゆる「構造シラバス」の教科書が目指す日本語能力と「教科書にない日本語能力」との差異はどこにあるのだろうか。これについては様々な意見があると思われるが、筆者自身は、「構造シラバス」が目指す日本語能力は、日本語の知識の蓄積と場面に合わせた確に運用する能力であり、「教科書にない日本語能力」とは、学習者が日本語によって自己表現や社会参加を実践する能力であると考え。

今一度、1章で概観した諸研究を振り返ってみよう。まず接触場面研究では、第二言語としての日本語によるコミュニケーションを成立させるためには、日本語の知識だけではなく相互行為の能力が必要であることを調査によって明らかにしている。異文化間コミュニケーション教育研究では、アイデンティティをはじめ、学習者個人の対人関係や文化への態度について考えなければ第二言語によるコミュニケーションは成立しないことを理論的に導き出している。年少者日本語教育研究からは、児童生徒対象の日本語教育の最終目標は「日本語の習得」にあるのではなく、教科学習を含んだ「継続して学んでいくための言語能力の育成」であるという明確な提言が行われている。

こうした一連の研究には、第二言語で他者とコミュニケーションすること、第二言語で書かれた本を読んで理解したり考えたりすること、第二言語で文章を書くこと、こうした言語行動は全てそのまま自己表現活動であり、社会参加活動であるという前提があり、こうした前提を持つ教育研究は、自ずと学習者個人の自己表現や社会実践を目指したものになっていくだろうと考えられる。現場における日本語教師は、教科書研究と共にこうした「教科書にない日本語能力」の諸相への理解も深め、自分の担当する授業の目的やデザインにこうした能力の育成はどのように関わるのか、考えておく必要があると言えるだろう。

3. 「考える力」を育む日本語授業を目指して

では、実際の教室において「教科書にない日本語能力」、すなわち、自己表現や社会参加を実践する日本語能力はどのように育むことができるだろうか。本稿では次に「教科書にない日本語能力」に関する筆者の考えを述べた後、それに基づいた筆者の2つの授業実

践について報告したい。

筆者が近年特に注目し、実践研究を行っている「教科書にない日本語能力」は、川上(2006)等によって提唱されている「考える力」である。所属の大学の授業における実践研究を通して、「考える力」を育む「ことばの学び」の教室の検証に取り組んでいる。

ここで、筆者の研究における「ことばの学び」について定義しておきたい。まず、筆者の研究のフィールドが大学のため、筆者の研究における「ことばの学び」の主体は大学生が想定されている。大学における日本語教育は、学習者が何らかの専門的な知識や関心を持っていることが前提となる。門倉(2006)が提唱しているように、こうした学習者の既知の知識や関心を活用させながら、他者や社会と交わり、思考を深めるコミュニケーション能力を育むことが、大学における「ことばの学び」であると考えられる。

また、「学び」の定義は、佐藤(2010)の「対話的实践としての学び」を援用する。佐藤(1996、2010)は、Cazden(1986)の教室のコミュニケーションシステムの研究等を参考にしながら、「対象世界(題材・教育内容)との対話(認知的文化的実践)」、「他者(教師・仲間等)との対話(対人的社会的実践)」、「自分自身との対話(自己内的実存的実践)」という三つの対話を総合した実践が「学び」であると定義している(佐藤2010:98-99)。そして、これからの日本の学校教育は、知識や技能を獲得する「勉強」から、「対話」によって世界を読み替え広げていく「学び」への転換が求められていると述べている(佐藤2010:108)。

佐藤(2010)のこうした「学び」の定義は、大学生が第二言語やコミュニケーションを学ぶ教室でも有効ではないかと筆者は考える。大学生が、ことばに関する課題、教師や共に学ぶ仲間、そして自分自身と向き合い、「対話」を行う教室は、ことばへの理解を深めると同時に、自分の考えをいろいろな角度から検討し深めることができる場、つまり、「考える力」を育む場として機能するのではないだろうか。

4. 教育実践報告

ここで、「ことばの学び」が「考える力」を育むという仮説をもとに筆者が設計した2つの授業の概要を報告したい。1つは【事例A：留学生を対象とした「活動型」初級日本語の授業】、もう1つは【事例B：一般大学生(受講資格に母語話者、非母語話者の区別がない)を対象とした対人コミュニケーションの授業】である。この2つは同じように、ある課題をめぐる学習者同士が「対話」を行う活動を柱とした協同学習の試みである。

【事例A：留学生を対象とした「活動型」初級日本語の授業】

この授業は、2008年度から現在まで早稲田大学に設置されている初級対象の総合的な日本語クラスである。2010年度からは特に同じ授業理念を持つクラスが集まる「活動型クラス」という授業枠の中に設置されている²。2010年春学期の場合は、週2日3コマ(1コマ90分)、筆者を含めた担当者2名、ボランティア2名によって構成され、学習者9名が受講した。

このクラスのシラバスの柱は、クラスの共通課題に関連して各自が自分のテーマを設定

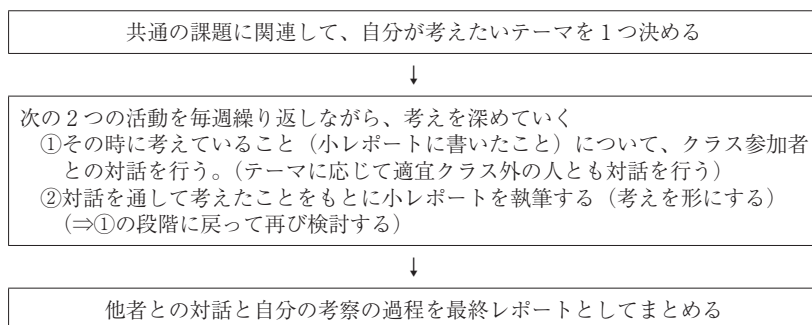


図1 基本の活動展開

し、そのテーマについて、クラスメート同士や教師、ボランティアとの「対話」を通して考えを深めながら、各自1つのレポートをまとめていく、というものである（活動の流れは図1を参照）。毎回のクラス活動は、クラス全体での話し合い、または、グループやペアによる「対話」、という形態が基本となる。指定の教科書はなく、文法や語彙の支援は、「対話」やレポートを進める支援の中で適宜行われる。

この授業では、「対話」を活発に進めるために、特に課題の設定が重要になってくる。このクラスの場合、来日したての学習者が多く、日本での生活や社会の様相が新鮮で、日々いろいろな観察をしている様子が窺えるので、担当者は、そうした日常生活の中で自然に考えられる課題を課したいと考えた。そこで、特に、毎日の生活の中で自分が違和感を持っていることや、「何だろう？」とひっかかっていることに着目させることとした。そして、その現象を、ただ「おもしろい」「変だ」「文化の差だ」とイメージだけで捉えるのではなく、どうして自分はおもしろさや違和感を感じるのか、他の人はどう感じているのか、その現象が起きた理由はあるのか等について、「対話」を通していろいろな視点から考えられるように活動をデザインした。2010年春学期は、課題1「自己紹介（4月7～8日）」、課題2「私の好きなこと・私の趣味（4月14日～28日）」、課題3「私が日本に来て疑問に思ったこと（5月6日～7月22日）」という3つの課題を取り上げた。課題3における学習者のテーマは、例えば次のようなものがあった。

- ・「日本ではマナーを守る生活をするけれどもなぜマナーを守らない人に怒らないのか」
- ・「どうしてそんなにたくさん案内表示と禁止表示があるのか」
- ・「どうして会社員の多くはそんなに長く働くのか」
- ・「「かわいい」は何を意味しているのか」
- ・「どうして日本ではたくさん英語が使われているのだろうか」等

【事例B：一般大学生を対象とした対人コミュニケーションの授業】

事例Bのクラスも、2008年度から現在まで、所属大学において筆者がコーディネーター兼担当となって実施しているものである。近年、国内の大学の学部や大学院において日本語母語話者と留学生が共に学ぶ機会が増大し、学内における多文化共生化が自ずと進んでいるが、こうした大学環境の変化の中、それぞれの勉強を活発に進め、人間的な知見を

広げるために、自分達はどのように交流できるか、協働できるかについて、母語話者と留学生が「対話」を通して共に考える場を作ることが教室設置の目的であった。

授業では、「対話」を活発に進めるため、受講生から事前にヒアリングした具体的なコミュニケーション場面（交流に問題が起きた場面）を事例として毎回取り上げた。そして、その事例について、主に3つのポイント（場面の解釈・問題が起きた原因の分析・どうしたら解決できると思うか）について、4、5人のグループに分かれてディスカッションを行ってもらった。

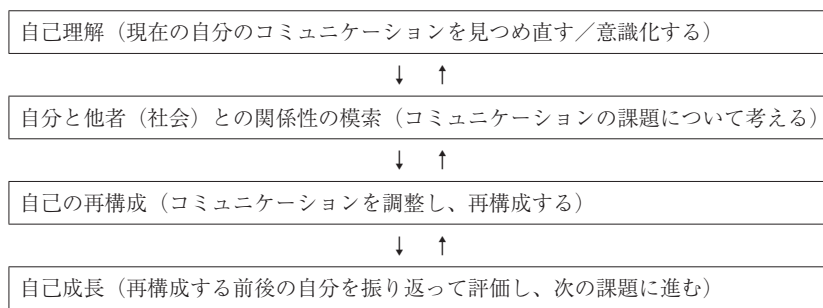
グループで話し合った内容を板書するなどしてクラス全体で共有した後、宿題として、クラスでのディスカッションを踏まえて自分の考察を行い、それをレポートにまとめて翌週提出することとした。例えば、2009年度秋学期の授業では、表1のような10のテーマについて「対話」が行われ、レポートが提出された。

筆者は、この2009年秋学期の授業後、この授業を受講した27名の受講生の中から、特に授業での「対話」に参加し、課題のレポートをほぼ100%提出した6名の受講生を選び、彼ら書いたレポートに対して、彼らが「この「対話」の授業を通して何を学んだのか」について質的に分析したところ、図2のような「学び」が起きていたのではないかとという仮説が見えてきた（分析の詳細は高木2011参照）。

図2のように、このクラスにおいて、自分の普段のコミュニケーションを客観的に見つめ直すこととなって自己理解が進み、留学生や様々な学部の学生が混在するクラスメートとの「対話」によって自分とは違う見方、考え方を理解し、さらにこうした新しい知見によって自分の世界を考え直し、読み替え、広げていくという「学び」が起きていたとしたら、大学生がコミュニケーションを学ぶ教室においても、「対話」を通して「考える力」は育まれるといえるのではないかと考え、この仮説をもとに現在も検証を続けている。

表1：ディスカッションしたテーマ

テーマ1	自己紹介をしてみて感じたことや自分自身の課題について
テーマ2	言いにくいお願い、断りにくいお願いの事例分析
テーマ3-1	母語が違う人同士が日本語で話しているときのトラブルの事例分析
テーマ3-2	母語が違う人同士が日本語で話しているときのトラブルの事例分析
テーマ4	立場が違う人同士が日本語で話しているときの自分自身の事例分析
テーマ5	生活の中で気になる敬語や待遇表現の使い方に関する自分の事例分析
テーマ6	意見交換の中で起きたコミュニケーション・トラブルの事例分析
テーマ7	自己表現する（自分の考えを伝える）時に起きたトラブルの事例分析
テーマ8	価値観が違う人同士のコミュニケーション・トラブルの事例分析
テーマ9	建前と本音に関するコミュニケーション・ギャップの事例分析
テーマ10	第一印象に関するコミュニケーション・トラブルの事例分析
期末レポート	（小テーマの中から各自が選んだテーマ）



※ () 内は学びの内容を示す

図2 クラスに起こった学びの仮説

5. 筆者の今後の課題

本稿では、「教科書にない日本語能力」に関する先行研究を概観し、いわゆる「構造シラバス」の教科書が目指す日本語能力との違いを考えた上で、筆者が目指す「考える力」を育む日本語の教室実践とその研究の一部を報告した。本稿は、「教科書にない日本語能力」の総論ではなく、その課題に取り組んでいる一研究者の考察という位置づけにあるので、本稿の最後は筆者自身の今後の研究課題を述べたいと思う。

筆者の大きな研究課題としては、事例A、Bのような「対話」を柱とした日本語のコミュニケーションの授業を比較分析しながら、大学における「考える力」を育む日本語授業の基本的な構造を明らかにしていくことであるが、実際には「考える力」を育む授業そのものの中にも、まだ多くの細かい検証課題が残っている。

例えば、学習者が〈考えるプロセス〉において躓いてしまう場面の分析である。例えば、事例Aの授業においては、「おもしろい」といった感覚的な興味はあってもそれを他者にわかりやすいように説明することができない、ステレオタイプや先入観に捉われて話が一方通行になり他者との「対話」が成り立たない、といった躓きの場面が見られる。また、事例Bの授業においても、問題の分析はできたものの、そこからどのように改善に向けて考えていけばよいか方向性が見えなくなり、「対話」が止まってしまう場面が見られる。

こうした「考える力」の育成を目指す授業における〈考えるプロセス〉に起こる様々な問題の要因と担当者の支援については、異文化間教育や成人教育など、いくつかの研究領域の観点も踏まえて今後慎重に分析しなければならないだろうと考えている。こうした大きい課題、小さい課題含めて、学習者の自己表現や社会实践を目指す日本語授業担当者、課題を共有する教育研究者と、今後も引き続き、広く深く議論を続けていきたい。

注

- 1 たかぎ・みよし (早稲田大学大学院日本語教育研究科・助教)
- 2 早稲田大学日本語教育研究センターに設置されている「活動型クラス」とは、これまでの日本語教育が開発してきた「文型」・「語彙」・「シラバス」といった概念を越えて、新しい教育活動形態を作り出そうとするもので、その活動の概念を要約すれば、以下の2点に集約される。

- (1) 教師は、自らの教室デザインを明確に持ち、しかも動的な教室活動を学習者とともに作り上げること（教師主体）。
- (2) 確定した語彙・文型等の知識伝授を目的とせず、クラス内の相互関係による「今ここ性」に基づくコミュニケーション実践として教室を機能させること（学習者主体）。

参考文献

- Cazden, Courtney (1986) "Classroom Discourse". In Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, 432-463s
- 池上摩希子 (2005) 「帰国・入国児童生徒の教育問題」 縫部義憲監修・水島裕雅編集『講座・日本語教育学 第1巻 文化の理解と言語の教育』スリーエーネットワーク、155-175
- 門倉正美 (2006) 「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力」 門倉正美・筒井洋一・三宅和子編 (2006) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房、3-20
- 川上郁雄 (2006) 「学校教育における JSL 児童生徒への日本語教育」 縫部義憲監修・倉地暁美編集『講座・日本語教育学 第5巻 多文化間の教育と近接領域』スリーエーネットワーク、13-28
- 佐藤学 (1996) 『教育方法学』岩波書店、97-100
- 佐藤学 (2010) 『放送大学叢書 011 教育の方法』左右社、97-108
- 高木美嘉 (2011) 「大学における待遇表現学習の教育的意義の考察—学部生が書いたレポートの質的分析から—」『待遇コミュニケーション研究』8号 (印刷中)
- 徳井厚子・榎本智子 (2006) 『対人関係構築のためのコミュニケーション入門 日本語教師のために』ひつじ書房
- 永山友子・武田誠・福永由佳・土井眞美 (2006) 「接触場面の実態を反映した日本語教育に向けて—留学生と日本人大学生の共同作業場面における「確認」の分析をもとに—」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』アルク、142-171
- 細川英雄・NPO 法人「言語文化教育研究所」(2004) 『考えるための日本語 問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店
- 村岡英裕 (2006) 「接触場面における社会文化管理プロセス—異文化の中で暮らすとはどのようなことか—」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』アルク、172-194
- 八代京子・世良時子 (2010) 『日本語教師のための異文化理解とコミュニケーションスキル』三修社