

他の発見から自己の創造を促す コミュニケーション型初級クラスの構想

高 木 美 嘉

キーワード

他（者）の発見、自己の創造、
コミュニケーション型初級、第二言語習得の内面性

1. はじめに

本稿は、自分自身のコミュニケーションを立ち上げることを目標とした日本語初級クラスのシラバスデザインについて論じるものである。まず、初級クラスの置かれている現状の分析から筆者の問題意識を述べた後、デザインの根底となるコミュニケーションの考え方と、そうしたコミュニケーションを習得するためのシラバスデザインの構想を論じたい。

2. 議論の背景

2-1. 初級のシラバスの主流

90年代、初級のシラバスは、音声、文字、語彙、文法それぞれの指導項目を学習者に合わせて構造化する「構造シラバス」、発話の機能で表現を学ぶ「機能シラバス」、そして文法学習と組み合わせて導入されることの多い「場面・話題シラバス」が主流であった（日本語教育学会 1991）。

2000年に入ってから、ポスト・コミュニケーション・アプローチ時代の到来で、授業デザインの思想は学習者主体や個別化の方向に流れてきているものの、初級では今でも「構造シラバス」、「機能シラバス」が主流といつてよいのではないかと考えられる。こうしたシラバスをとる学校教育の現場では、授業目標は例えば「文法は「敬語」まで。漢字は〇〇字。」や「教科書は16課まで。

漢字のテキストは17課まで。」というように示され、文型導入後、その運用として、会話や作文や活動を行うという流れになる。

このように、文型や語彙を担当者側で効率よく整理してトップダウンで提示し、知識として覚えさせた後、それを会話や作文で自由に運用させる、という流れを持つシラバスについては、特に大学や大学院の予備課程での日本語教育においては、試験対策としての知識の蓄積と整理に重きをおく学習者側の需要も高いと考えられる。

2-2. 初級から中級へのつなぎ方の問題点

もちろん、こうしたシラバスの取り方は、それが必要とされているクラスへの対応として問題があるものではないが、筆者はこうした初級から中級へのつなぎ方に問題意識を持ってきた。

「初級は知識を積み上げる時期だから、使役や受け身や敬語が実際に使えなくても仕方がない。まずは覚えること。中級になって実践できるようになれば、いずれわかるようになる。」というような、「知識」の初級から「実践」の中級へという段階を作ったつなぎ方は、中級以降のコミュニケーションの習得に関して問題が残るのではないかと現場での観察から考えている。

例えば、初級文型の積み上げを経て中級クラスにきた学習者の中に、知識と表現力とに乖離が見られることがある。例えば、初級で「です・ます形」が徹底されるためか、中級になっても情報を相手に伝えるときに「です・ます」で語尾を切ってしまう習慣が抜けず、「そうですね」と相手に同意する、「行ったんですよ」と相手に聞いてもらおうとする、というような、相手と心情を交わす会話が作れなくて、いつまでも独話状態になる学習者がみられる（高木 2006a）。敬語や授受表現の知識も不安定で、筆者が担当した中級の会話の授業では、部下の上司に対する申し出表現として「忙しいときだったら、週末も働いてさしあげます。」と言う場面が見られたり、「ご指導してください。」というような形の誤用もみられた（高木 2006a）。

筆者は、このような中級における文法知識とその表現力との乖離の現場に立ち会うたび、初級クラスにおけるコミュニケーション力とは何か、また、初級から自然な相互行為としてのコミュニケーションを習得することはできないの

だろうか、という問題意識を持つようになった。

2-3. 文法から実践へという「二段階」への問題提起

そもそも、「文型理解から実践場面へ」または「初級は文型理解、中級から実践場面へ」という「二段階」の流れはいつできたのだろうか。1980年代に遡って調べてみると、「文型理解から実践場面へ」という段階性は、日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチを誤解して捉えた結果だとする畠（1989）の興味深い論考がある。

オーディオリンガル法のアンチテーゼとして、1980年代後半から、実際に近づけた教育を目指したコミュニカティブ・アプローチという外国語教授法が欧米で提唱され、日本語教育にも取り入れられたわけだが、畠（1989）は、当時、このコミュニカティブ・アプローチという外国語教育の発想の変革の登場について以下のような分析を行っている。

「科学主義に貫かれているオーディオリンガル法は自信と明るさに満ちていた。そこでは何をすべきか何をすべきでないかという事に関してその全てが科学的に判断され、明確に結論づけられていた。（中略）それに対して、新しい教授法（※筆者注：以後、「新しい教授法」とはコミュニカティブ・アプローチ一般を指す）の主張の多くは当たり前のことであって魅力に乏しい。例えば、「教室場面はできるだけ実際のコミュニケーション場面に近いものでなければならない」という主張がある。これは新しい教授法ではかなり重要な命題であるが、この命題は考え方としてはほとんど反対する人がいないと思われるほど当たり前で常識的である。ただ多くの教師はそれを実際に行うのがかなり難しいと考えているだけである。（上掲書：78-79）」

教室場면을できるだけ実際のコミュニケーションに近づけるという命題は、それ自体が常識的すぎて問題提起になっていないうえ、現実の授業はどうしたらよいのかも明確になっていないとするのが畠（1989）の指摘である。さらに、教育現場でのコミュニカティブ・アプローチへの誤解の可能性を以下のように指摘する。「コミュニカティブ・アプローチに対する偏見、誤解は数多く存在している。（中略）コミュニカティブ・アプローチに対する誤解の中で大変よく見受けられるのが段階的にコミュニカティブ・アプローチを受け入れようと

するものである。(中略) 初期の段階では文法教育を中心として正確さの教育を行い、中期、後期ではコミュニケーション・アプローチを使って、流暢さの教育を行うという二段階説は、コミュニケーション・アプローチの立場から見ればほぼ完全に間違いである。(上掲書：92-93)」

「コミュニケーション・アプローチの立場」とはこの場合、特に Richards, & Jack and Rodgers (1986) の提唱する「真のコミュニケーション」を指している。コミュニケーション・アプローチの3つの原則を挙げた Richards, & Jack and Rodgers (1986) は、「真実のコミュニケーションに近いということはその言語行動が何らかの意味を学習者に持っていて、しかも言語行動自体が目的とはならず、何かのタスクを実現するための手段になっていることである。(畠 1989：81)」と論じている。

こうした畠(1989)の批判は、段階を設けない「真実のコミュニケーション」の教育を目指したもののだが、その一方で、段階を設けないコミュニケーション・アプローチへの痛烈な批判もあった。松岡(1991)は、コミュニケーション・アプローチそのものを、曖昧で理念のない教授法として批判する。そして、特に、基本を指導しない教室担当者は、教育者としての役割を放棄していると非難し、「私は、教育のプロセスの中では、教科書にしる教室活動にしる、基本の部分をきっちりと指導するのがその主な役割だと思っている。(上掲書：52)」と述べている。この考え方は、「基本の部分をきっちりと指導」し応用へつなげるという二段階を、教室担当者の役割から肯定している立場といえるだろう。

物事において基本が根幹となって応用が生きる、このことに問題はない。筆者の問題意識はその事象にあるのではなく、教室で根幹となる基本を作るのはだれなのか、という「主体」の置き方にある。だれが学習者の学習を決めるのか。この点において、筆者は、初級の教室においても、中級においても、上級においても、自分の学習を決めるのは学習者自身であるという立場を取る。

この立場に立つと、担当者は学習者の学習を「きっちり指導する」のではなく、それぞれの学習者の学びを、「専門的に導く」役割になるだろう。この役割は、決して従来の教育者の役割を否定するものではなく、むしろ、日本語教育の専門性はさらに深まるはずだ。教室担当者は、学びを導くための文法から教室運営に至るまでの基本的知識と、各教室に対応する柔軟な授業構築力が求

められるようになると思われる。また、担当者は学習者を専門的に支えるが、中には担当者が手をつけられないこともある。それは、学習者個々人の、表現したい、理解したいというコミュニケーションの意思である。こうした意思に、教室担当者はレベルや段階を付けることはできない。だから、教室の中で取り扱う表現やコミュニケーションに予め制限を設けることよりは、自ずと限られてしまう表現をいかに伸ばしていくかに教育的支援を集中したいと考える。表現者自身が意思を持ち、考え、自分なりにコミュニケーションしていく。こうした個々人のコミュニケーション活動を初級から支えたいというのが、「コミュニケーション型」初級クラスの発想の出発点である。

3. 「文型学習」を柱としない初級クラスデザインの先行研究

さて、教科書ベースで文型を積み上げることを柱としない入門・初級クラスの授業の先行研究には、現在以下のようなものがある。

ファン（2006）は、大学の留学生教育における「実際使用場面」を主体にした「実践日本語」の試みを報告している。「実践日本語」の特色は、コミュニケーション・アプローチを重視するだけでなく、学習者が実践する実際使用場面（Performance Activity（略してPA））を取り込んでインターアクション能力の習得を目指すところにある。PAの形態は、ゲストを教室に招くビジターセッションや家庭訪問、会社訪問、路上調査などで、特定の教科書を設けず、担当者が教育目標を設定し、PAを中心に教室活動をデザインして実施する。授業の流れは、「社会文化知識の解釈→練習（文法など）→実際使用→フォローアップ」となっている。

川口（2005）は、既存の初級教科書の記述を分析した結果、文法とコミュニケーション実践を無理につなげようとして、どちらの本質からもこぼれてしまっている場合があることを指摘している。ある初級の日本語教科書で提示されている「会話」の一例を挙げ、それが「実際は会話としてもきわめて不自然であること、およびその不自然さは文型・文法教育の立場からしても容認できるものではないこと」を指摘し、初級のクラスにおけるコミュニケーション教育に「文脈化」の観点が必要であることを論じている。

細川他（2004）では、ゼロビギナーのための「総合活動型日本語教育」の試

みとして、7回の継続した個人教授の学習課程を分析している。この試みは「語彙・文型を固定的なものとして学習者に教えようとしないうこと」ことから始めるとし、「総合活動型日本語教育」の一番大事な点は、「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にある（上掲書：193）としている。授業は、一定の言語知識を教えるのではなく、学習者が発信したいこと、考えていることを日本語で話せるように支援する内容となっている。

また、初級クラスという枠組みでの報告ではないが、年少者教育の分野において、川上（2004）が、JSL児童生徒への日本語指導の観点として、「個別化」「文脈化」等の5つの観点を挙げている（注1）。

以上の試みは、いずれも文型積み上げを柱としない初級授業のデザインを志向しており、今後の初級クラス作りの大きな可能性と課題を含んでいると言えるだろう。学習者の文脈の中で表現実践への支援を行うという教室構造を目指しつつも、表現知識から実践へという二段階の布石の影響も色濃い場合もあり、今後、初級でコミュニケーションをどのように捉え、学習者個々人の表現をどのように扱うかという問題については、さらに検討が必要と考えられる。本稿ではこうした先行研究を参考にしながら、コミュニケーションの捉え方を改めて考え直し、それに基づいた総合的な初級授業のデザインを提案していきたい。

4. 「コミュニケーション型」初級クラスの基本理念

まず、筆者が「コミュニケーション型」初級クラスを考えるとときに押さえる基本理念を3点挙げておきたい。

4-1. 言語＝行為

言語は様々な側面から捉えうるが、「コミュニケーション型」初級クラスの根底に流れる言語観は、言語は「行為」である、という捉え方だ。さらにいえば、言語は自己と他（他者、あるいは自己の客体化）の往還という「行為」の中に存在している、という立場をとる。

筆者はこれまでの研究において、ソシュール（1949）が提示したラングとパロールの分離、構造と主体の分離を克服し、表出された「表現」を、「場（場

面、状況、人間関係)」における考えや主体の気持ちの伴った「行為（表現すること）」として記述しようと試みてきた。高木（2005、2006a）は文脈によって変わる表現の意味について論じたもので、高木（2004、2006b）は、会話展開がいかにかに主体の場面認識によって変容するかを明らかにしようとしたものである。

実際、言語＝行為論は、日本語学、日本語教育学においてもすでに検討されてきた課題である。時枝（1941）と南（1974）が行動や行為という単位で日本語を分析しており、日本語教育学においては蒲谷（2003、2005）が「待遇コミュニケーション」という概念を用いて「＜言語＝行為＞論」を論じている。

ただ、従来の日本語学や日本語教育学においては、「行為」としての言語の分析方法が確立されていないため、筆者の場合、分析は、エスノメソドロジーの会話分析で行われている手法を援用している（注2）。「言語＝行為」に基づく言語研究の成果は、自分と他者がつながるというコミュニケーションの基本構造を紐解き、授業担当者が、または学習者自身が、コミュニケーション活動を理解し創造するときの視点や活動の枠組み作りを支援するだろう。

4-2. 第二言語習得の内面性への焦点化

次に、入門・初級期の第二言語習得の意味について論じたい。日本語教育において入門・初級期が「構造シラバス」から離れられなかったのは、第二言語教育の形式的な側面を見てきたことも一因と考えられる。例えば、習得順序の仮説や表現形式への母語干渉などへの研究的注目が挙げられる。そうした側面がある一方で、さらに入門・初級期の可能性を広げていくとすれば、やはり入門・初級クラスの内面的な学習作用を見直していくことだろう。

第二言語習得は学ぶ者にとってどのような意味があるものなのだろうか。ビジネスの幅を広げたい、自分の視野を広げたい、世界に友人を作りたい、その言葉で書かれた本が読みたい、といった学習者の具体的な動機と希望を支えるものであると同時に、その経過には当人が意識しているわけではなく進行している内面的な作用もあるように思われる。

この点に関して、ヴィゴツキー（2001）の子どもの外国語学習が母語に与える影響に関する論考が参考になる。「子どもは、母語においてすでに意味の体

系をマスターしており、それを他の言語に転移しながら、外国語を習得する。が、また逆に、外国語の習得は、母語の高次の形式のマスターのための道を踏みならす。それは、母語を言語体系の一特殊例として子どもが理解することを可能にする。したがって、それは母語現象を一般化する可能性を子どもに与える。ということは、子どもが自分自身の言語操作を自覚し、それを制御することを意味するのである。(上掲書：321)」

これは子どもに関する考察であるが、学習者が日本語を第二言語として習得する過程において、技術の熟達だけでなく、学習者自身の思考活動をも深めている可能性を示唆している点において、「コミュニケーション型」初級クラスの習得の仮説を裏付ける。つまり、日本語という第二言語の技能の獲得や、第一言語との差異の理解自体が学習目的になるだけでなく、言語活動と共に内面的に成長すること、そのように学習者本人がふりかえることができること。そこに入門・初級クラスの内面的な目標を見いだすことができると考えられる。

4-3. 言葉は相互行為の中で発見され獲得される

筆者は、言語は自己と他（他者、あるいは自己の客体化）の往還という「行為」の中に存在している、という立場をとることはすでに述べたが、コミュニケーション教育をこの立場に立つて行うとするならば、それは辞書から表現を引き出して操作することではなく、常に自分と他者との関連の中で表現行為を探り、自分で意味付け、創造することに他ならない。

特に入門・初級期の学習者にとっては、日本語は「他者の言葉」であるといつてよいだろう。バフチン（1996）は「言葉の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが＜自分＞の言葉になるのは、話者がその言葉の中に自分の志向とアクセントを住まわせ、言葉を支配し、言葉と自己の意味と表現の志向性に吸収したときである。(上掲書：67)」と述べている。

「コミュニケーション型」初級クラスにおいては、表現や語彙は辞書の中にあるのではなく、他（者）のコンテクストの中にあると考える。だから、学習者は注意深く、コミュニケーションにおける自分と他者の「考え・気持ち」、その「場（状況、自分と相手の関係）」、そして、コミュニケーション主体の「ふるまい（表現と理解の行為）」を観察し、理解することが必要になってくる。

ただし、「他者の言葉」はいつでも獲得できるわけではない。バフチン(1996)は、「[他者の言葉] から深い生産的な影響を受けた場合にあらわれるのは、その外面的な模倣、単なる再生ではなく、新しいコンテクストと新しい条件のもとでの他者の（正確には半ば他者の）言葉の、更なる創造的な敷衍である。（上掲書：168）」と述べている。確かに理解した言葉がみな獲得されるわけではないし、形式上の模倣や再生ができたからといって「獲得できた」とは言えない。

言語主体が「新しいコンテクストと新しい条件」のもとで「創造」すること、これが言葉の獲得となると考えると、入門・初級期のシラバスは、主体としての自分を認め、他（他者）を観察し、コミュニケーションを発見し、理解と内省を繰り返して自分自身を創造する、この一連の過程をつくることだと考えられる。

また、言葉の獲得には、「深い生産的な影響（上掲書：168）」があるというバフチンの指摘は示唆的である。他（者）の言葉の獲得の契機は、何らかの感動や関心や、少なくとも何か「自分が深く考えさせるもの」がなければならない。このことは、「コミュニケーション型」初級クラスの活動や教材の選択に求められることになるだろう。

5. 「コミュニケーション型」初級クラスのシラバスデザインの構想

次に、学習者個々人のコミュニケーションへの支援を旨とする「コミュニケーション型」初級クラスの理論的な構造について述べたい。

5-1. 動線で伸びていくシラバス

前章で論じたように、「コミュニケーション型」初級クラスでは、コミュニケーションという行為を通して自分を理解し、他（者）を発見し、そこからさらに自分を表現していく、という「過程」を作ることがシラバスの柱となる。こうした「発見と創造の過程」をシステムとして動かすために、プロジェクト作りに関する既存の枠組み「PDCAサイクル（注3）」を援用して考えたのが、積み上げるのではなく、動線が上に伸びていくイメージを持つシラバスである。特に螺旋を上に登っていくイメージを持つことから、ここでは「スパイラル・

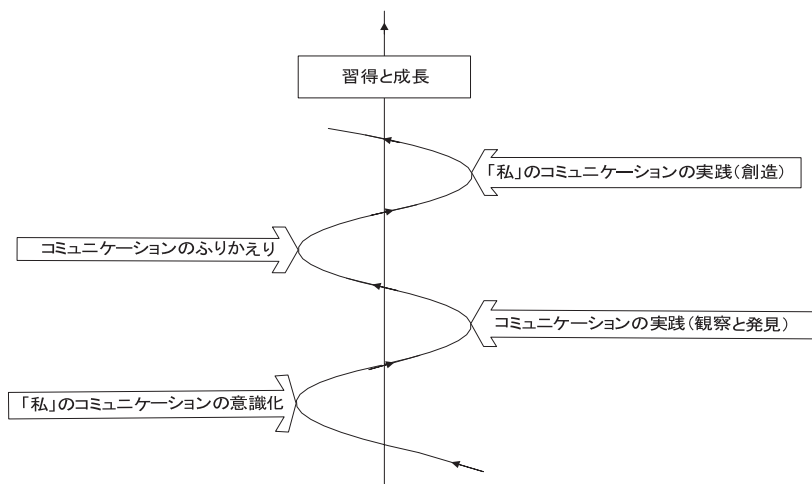


図 「コミュニケーション型」初級クラスのシラバスの基本構造

シラバス」と呼ぶこととする。

「スパイラル・シラバス」は、教師が教室全体に向けて文型を整理して一斉に提示し、学習者は予め決められた文型を積み上げるというトップダウン型のシラバスとは異なり、学習者自身が教室の自由な主体となり、自分・他者の観察と発見、解釈と内省を繰り返して自分のコミュニケーションを創造するという動線を伸ばしていく、ボトムアップ型の授業デザインである。(図参照)

具体的に教室活動の核となるのは、「私」のコミュニケーションの意識化から「コミュニケーションの実践」、そして、「コミュニケーションのふりかえり」を経て、「私」のコミュニケーションの創造に至るという、4つの大きい活動の繰り返しである。学習者はこうした教室活動を行いながらコミュニケーションを紡ぎ出すとともに、新しい知識（語彙、文法など）も獲得していく。

一方、クラス担当者は、これらの活動を設計し、提供する場を作り、学習者の意識化、実践、ふりかえり、新しい知識の獲得、表現の創造、といった一連の学びの過程を支援し続ける、という役割を担うことになる。

6. 「コミュニケーション型」初級クラスにおける教育者の役割

次に、「コミュニケーション型」初級クラスのエducatorの役割について考えて

みたい。4. の理念に基づく、教育者の役割は大きく「発見への援助」と「創造への援助」の大きく2種類があると考えられる。

6-1. 「発見への援助」

①自分を理解し、他者を発見するための援助

「コミュニケーション型」初級クラスの担当者は、まず、学習者自身がコミュニケーションの主体であることを自覚し、クラス参加者同士でそれを認め合い、お互いに表現し、理解しあおうとする土壌を作る必要がある。自己主張だけでなく、コミュニケーションの基本である自他尊重を基にした表現と理解の往還（高木 2005）ができるような教室を作ることが大切だ。自分が表現できる環境は、他者が表現することができる環境と同義であると考ええる。

②言語の内在化への援助

他者の言葉は全てが内在化されるわけではなく、自分の言いたいことに馴染まずに消えていく言葉もある。コミュニケーションの実践を行わせても、ただ漫然と自由に話したり、聞いたりするだけではなく、そのクラスの学習者それぞれが対峙できること、それぞれ心に残ることが一つでもあるような活動や教材を研究し、実施する必要がある。

また、初級とはいえ、表現形式や語彙だけを基準に活動や教材を選ぶのではなく、コミュニケーションを構成している「場（場面、状況、人間関係）」「意識」「内容」「形式」が連動し（蒲谷 2005）、そのクラスの学習者にとって意味あるものとして立ち上がっているかどうか、「文脈化（川口 2005）」がなされているかを考える必要がある。

6-2. 「創造への援助」

①表現の創造への援助

「私」のコミュニケーションの創造」、つまり、自分がコミュニケーションを新たに作っていく（例えば、会話したり、書いたりする）過程において特に援助しなければならないのは、表現への援助という部分だろう。「コミュニケーション型」初級クラスにおける表現は、コミュニケーション主体の視点から捉え直す必要がある。

表現を「行為」と捉える場合、言葉の内的構造、いわゆる文法や文型をそのまま人の「行為」に当てはめることはできない。つまり、言葉の構造としての「～てくれませんか」を学習しなければ、あなたは依頼することはできない、と言うことはできない。主体が社会的な活動を営む意思さえあれば依頼は行われる。それは入門期の学習者であっても同じである。初級文型が先にあってそれに「行為」を当てはめようとする、「文型を行為する」という不自然な学びが生まれる。自然な学びとは、「人が表現する」という「行為」そのものが獲得されることだと考える。

次に、「行為」における言葉の意味をどのように捉えればよいだろうか。ヴィゴツキー（2001）は、「意味とは何か？ことばか思考か？それはことばであると同時に思考でもある。なぜなら、それは言語的思考という単位だからである。（上掲書：20）」と述べているが、これを参考に、言葉の意味は、それを表現し、理解する人の思考であると本研究では考えたい。

例えば、文型積み上げ型の形容詞の導入では、きれいな薔薇の絵カードを見せて、「これはきれいな薔薇です。」、さらに美人の絵を見せて「この人はきれいです。」などいうようにそれぞれの形容詞が典型的な文型で導入され、まとめとしてきれいな薔薇やきれいな人の絵が書いてあるシートの「（ ）薔薇です。」に、「（きれいな）薔薇です。」と適切な形容詞を入れる練習をして、導入された通り全部でできれば形容詞の学習は終了ということになる。

一方、「コミュニケーション型」の授業においては、形容詞が理解されたということは、「きれいな薔薇」が言えるようになることではなく、自分はこの薔薇はきれいじゃないと思えば、「この薔薇はきれいじゃない。」という自分の価値観を示すことができるようになることにある。一般的な例を出して「きれい」の意味を掴ませることを理解の到達点とするのではなく、自分がその薔薇をどう思うかということが表現できることが学習の到達点であるという考え方だ。こうした細かい一つ一つの学習目標の設定が、文型積み上げ型のクラスとは異なってくると考えられる。

②ふりかえりへの援助

観察し、発見した学習者が、自分のコミュニケーションをふりかえり、考え、整理し、自分のものとして獲得していく時間を作ることも援助の一つだろう。

考えられる支援としては、自分の表現、語彙を自分なりにまとめていく「私の言葉のネットワーク作り」の推奨だ。これは、辞書で調べた意味をそのまま書くのではなく、他者とのやりとり、自分の中でのやりとりの中で出てきた言葉について、その出てきた場面において理解した意味やその言葉の言い換え、パラフレーズを書き留めておく、といったものである。この効果については、教室実践の中で検証した結果を別稿で報告したい。

③クラスの言葉の奨励（符号、笑い合い、新語の創造等）

「コミュニケーション型」初級クラスでは、自分と他者が中心となるので、クラスメートや担当者間とのつながりが密になり、その人間関係そのものが実践を立ち上げることもあるため、教室内の人間関係作りには十分に配慮する必要がある。

そのためには、従来のトップダウンの授業では排除されがちであったものが、人間関係作りにとっては大切な役割を果たすことになると考えられる。例えば、学習者同士の私語、笑い、教室外では使わないようなクラスで創作した日本語（例：Aさんが言った面白い誤用がクラスの流行語となる）、先生と学生の役割からの逸脱、といった現象である。こうしたいわば「脇役」と見られる言語活動に研究の焦点を当てた報告が、先行研究にすでに見られる。

例えば、トップダウンの授業においては、コントロールされた公的な表現が教室の言葉であり、学習者同士の個人的なやりとりはいわゆる「私語」として、教室活動を妨げるものとして捉えがちであるが、文野（2004）は教室における学習による問題解決に向けた私的なやりとり（「サイド発話」）が、学習者の授業参加を継続的に支え、教室自体を安定させていることを分析し、教室担当者はそれを利用する意味があることを論じている。また、教室担当者と学習者の関係や学習者同士の関係の構築も、コミュニケーションの中で自然に変化するものになるだろう。教室での関係構築の先行研究として、嶋津（2003）は、教室談話を質的に観察してみると、その役割は不変的なものではなく、「クラスルーム・アイデンティティ」の構築が可変的に行われていることを論じている。

「コミュニケーション型」初級クラスで予想されるこうしたクラス環境については、今後、理論を押さえながら慎重にその教育的効果を分析していきたい点である。

7. 枠組み作りの一歩 ―担当講師間の意識の共有の工夫から―

コース全体としての「スパイラル・シラバス」の本格的な実施はこれからを予定しており、その実践結果はまた別稿で報告していきたいと考えている。本稿では最後に、「コミュニケーション型」初級クラス理念を、まず担当講師間でどのように共有したらよいかを考えたいと思う。

筆者は2006年4月から7月にかけて行った早稲田大学日本語教育研究センターの入門・初級レベルの授業（注4）において、担当講師の意識を、できる限り「文型」から「学習者」に向けることを心がけた。

こうした工夫は、授業開始前の準備段階から始めることが必要だと思われる。例えば、初級クラスの担当者ミーティングでは、授業開始に当たって、まず、「どの文型・漢字を教えるか」という相談が行われることが通例だが、筆者はミーティングにおいて、授業目標について「文型は「受身」まで。漢字は〇〇字まで。」というように示すことを控え、この授業が教育として何を指すかという点において、担当者間の共通認識を作ることを優先しようと心がけた。

そして、例えば次の例1から例3のように、コミュニケーションとしての学習目的と内容を示し、担当者全員で確認し、その上でどのような授業を行うかを検討する流れを取った。

例1) 0レベルの学習目的（担当者説明用ハンドアウトより抜粋）

・学習目的

汎用性の高い基礎的な語彙や表現による日本語のコミュニケーション（読む、書く、話す、聞く）を通して、自分の行動範囲が広がり、交流が深まり、自分が表現できていることを実感する。さらに、今後の学習の継続に向けて、学習者それぞれが自律的な学習を意識できるようになる。

・学習内容

- ① ひらがな、カタカナが読める、書ける。
- ② 日常的に目にする漢字（駅名、看板、人の名前等）がわかる。
- ③ 日常的に取り扱うもの、場所、人等の名称がわかる。
- ④ 日本語の音に慣れる（聞く、話す）。
- ⑤ 日常的な行動範囲を広げる。（例：買い物する、必要な情報を得る等）
- ⑥ 日常的な交流を深める。（例：知り合う、話し始める、遊びに行く等）

- ⑦自分の気持ち・考えを表現する、他の人の気持ち・考えを理解する（書く、話す）。（例：感情や感じたことを表現する、考えを話す等）

例2）初級前半レベルの学習目的（担当者説明用ハンドアウトより抜粋）

・学習目的

汎用性の高い語彙や表現を獲得しながら、日本語のコミュニケーション（読む、書く、話す、聞く）を通して、自分の行動範囲を広げ、交流を深め、自分を表現する。

・学習内容

- ①自分のコミュニケーションの方法をより確実に、多様にする。
- ②行動範囲を広げる。（例：必要な情報を得る、でかける予定を立てる等）
- ③交流を深める。（例：誘う、断る等）
- ④自分の気持ち・考えを表現する、他の人の気持ち・考えを理解する（書く、話す）。（例：考えを伝える、感想を伝える等）

例3）初級後半レベルの学習目的（担当者説明用ハンドアウトより抜粋）

・学習目的

汎用性の高い表現や語彙の知識が自分なりに整理され、運用も安定してくる。こうした基礎力に支えられながら、日本語のコミュニケーション（読む、書く、話す、聞く）を通して、さらに自分の行動範囲を広げ、交流を深め、自分を表現する。

・学習内容

- ①自分のコミュニケーションの方法をより確実に、多様にする。
- ②行動範囲を広げる。（例：事務所でお願いする等）
- ③交流を深める。（例：約束する、頼む、断る、雑談する等）
- ④自分の気持ち・考えを表現する、他の人の気持ち・考えを理解する（書く、話す）。（例：資料を分析する、意見を言う、評価する等）

授業準備の段階で、担当者間でコミュニケーションとしての学習目的を確認しあった成果としては、コースの途中で活動作りに迷ったとき、既存の文型練

習に慌てて頼らず、学習者の学習状況を見ながら、学習者に合った活動を組み立てようとする話し合いができたことが挙げられる。

8. まとめと今後の課題

本稿は、「文型から実践へ」という二段階の流れを持つ初級教育ではなく、コミュニケーションの実践からふりかえり、そして学習者自身の表現の創造へという流れを持つ「コミュニケーション型」の初級教育の可能性を理論的に論じた。今後は、このシラバスの実践を通して、教室活動の構造、支援の方法、表現へのアプローチの仕方など、それぞれの課題について分析し、報告を続けていきたいと考えている。

注

1. 5つの観点とは以下の①から⑤を指す（川上 2004 より筆者要約）。①個別化…個人の日本語力、理解力、興味や関心に応じて指導を行う。②文脈化…生きた文脈の中で、ことばと内容を理解させる。③段階化…生徒の日本語力に合わせた「言い換え」「言い添え」が必要であり、目の前の課題に取り組むための支援と長期的な視野にたった支援が必要である。④論理化…そのうえで、考える力を育成する視点が常に必要である。⑤統合化…①から④までを統合した言語教育、意味や内容とことばを統合すること、学習者の気持ちとことばを統合するという観点が必要となる。
2. エスノメソドロジストの西阪（2006）は、日常会話における文について「それ自体、相互行為的であること、さらに、それが会話参加者たちが協同で携わっている活動の組織化のなかに埋め込まれていること（上掲書：71）」と捉える質的な試みを行っている。
3. スパイラル（螺旋状）という全体構造は、「PDCA サイクル」の概念を参照している。「PDCA サイクル」とは、プロジェクトの実行に際し、計画を作成（Plan）し、その計画を実行（Do）し、その結果を点検（Check）し、是正（Action）したうえでさらに、元の計画に継続して反映させていくことで、螺旋状に物事の質の向上や環境の継続的改善を図ろうとする活動プランの一つである。「PDCA サイクル」の特徴は、プロジェクトを継続的な「流れ」で捉え、評価を次の計画に活かしてプロジェクトをより高いレベルにもっていくことにあり、実践をふりかえり次の段階に伸びていくことに重点をおく点において、学習の基本モデルにも適応できると思われる。「PDCA サイクル」については <http://www.monthlyiso.net/index.html> が詳しい。
4. このクラスは 2006 年度に早稲田大学の大学院生のために設置されたクラスで、週 5 コマ（1 コマ 90 分）の授業である。入門（ビギナー）、初級前半、初級後半、と

いう3つのクラスが設置され、筆者は3つのクラスのコーディネートをを行った。

参考文献

- 蒲谷宏 (2003) 「「待遇コミュニケーション教育」の構想」『講座日本語教育』第39分冊
早稲田大学日本語研究教育センター
—— (2005) 「「待遇コミュニケーション」における「場面」「意識」「内容」「形式」の連動について」『紀要』19 早稲田大学日本語教育研究センター
- 川上郁雄 (2004) 「年少者日本語教育実践の観点—「個別化」「文脈化」「統合化」—」『早稲田日本語研究』第12号 早稲田大学日本語学会
- 川口義一 (2005) 「日本語教科書における「会話」とは何か—ある「本文会話」批判—」『早稲田大学日本語教育研究』第6号 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- サウクエン・ファン (2006) 『平成17年度佐野学園特別研究プロジェクト研究成果報告書 外語大における日本語教育の実践—留学生別科開設5周年を記念して—』神田外語大学留学生別科
- 嶋津百代 (2003) 「クラスルーム・アイデンティティの共構築—教室インターアクションにおける教師と学生のアクトとスタンス」『日本語教育』119号 日本語教育学会
- 高木美嘉 (2004) 「「会話」という待遇コミュニケーションの仕組み—会話教育の基礎理論の考察—」『待遇コミュニケーション研究』2号
—— (2005) 「待遇コミュニケーションにおける「会話表現」の考え方—会話教育の基礎理論の考察(2)—」『待遇コミュニケーション研究』3号
—— (2006a) 「会話の「待遇表現」の考察—学習者が産出した会話の分析から—」『早稲田大学日本語教育研究』8号
—— (2006b) 「行動を促す会話の展開構造の分析」『早稲田日本語研究』第15号
- 時枝誠記 (1941) 『國語學原論』岩波書店
- 西阪仰 (2005) 「複数の発話順番にまたがる文の構築」『活動としての文と発話』ひつじ書房
- 日本語教育学会編 (1991) 『日本語教育機関におけるコース・デザイン』凡人社
- 畠弘巳 (1989) 「常識としてのコミュニケーション・アプローチ」『日本語学』8月号 明治書院
- バフチン, M 著・伊藤一郎訳 (1996) 『小説の言葉』平凡社
- ヴィゴツキー, L. S. 著・柴田義松訳 (2001) 『新訳版・思考と言語』新読書社
- 細川英雄・NPO法人「言語文化教育研究所」スタッフ (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
- 文野峯子 (2004) 「授業参加過程の質的研究—サイド発話—への注目」『日本語教育』121号 日本語教育学会
- 松岡弘 (1991) 「コミュニケーション・アプローチを駁す—ソフト化社会の理念なき教授法—」『日本語教育』73号 日本語教育学会
- 南不二男 (1974) 『現代日本語の構造』大修館書店

- Richards, Jack and Rodgers, Theodore S. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching* : A Description and Analysis, Cambridge U.P.
- Saussure, F (1949) *COURS DE LINGUISTIQUE GENERALE*, Charles Bally et Albert Sechehaye [小林英夫訳『一般言語学講義』岩波書店]