

# コミュニケーション能力養成を目指した 日本語教育実習

国際関係学科 宮谷 敦美

## 1. はじめに

日本語教授法が中心に考えられていた従来の教師トレーニングでは、「何を、どうやって」教えるかを学び、そのスキルを身につけることが最大の関心事であった。だが、近年では、学習者の多様化が進んだため、日本語教師は、学習者に固定化された知識を効率的に伝え、練習させられれば十分であるとは言えなくなってきた。いまや、最も必要とされているのは、学習者にあわせて教え方やコミュニケーションのしかたそのものを柔軟に変えられる能力である。このようなスキルを身につけるためには、教師自身が教育実践を積み上げていく中で、自身の課題を設定し、学び続けていく力を持つことが必須である。

日本語教育実習生(以下、実習生)の教室での言語行動を観察していると、これまでの彼ら自身の外国語学習(主に文法中心とした学習や場面会話の練習など)の経験から、日本語教室でのコミュニケーションのイメージが固定化されていることを実感することが多い。彼らは教案作成や実習の場においても「効率的に言語知識を教え、評価する役割としての教師」の視点から、日本語学習者とやりとりをしがちである。このような言語教育観を持ち続けている限り、「柔軟にコミュニケーションができる教師」を養成することは困難である。そこで、本稿では、教室で本物のコミュニケーションを実践できる教師を養成する教育実習の一方法として、「実習生が協働して、学習者との真のコミュニケーションを目指した教室活動を創りあげる」教育実習を紹介し、実習生の学びについて述べる。

## 2. 日本語教員養成における教育内容の変化

文部省は、1985年に、日本語教員養成における教育内容や水準について指針を示すために「日本語教員の養成等について<sup>1)</sup>」を発表した。ここには、日本語教育にかかわる知識・能力として、「日本語の構造に関する体系的、具体的な知識」、「日本人の言語生活等に関する知識・能力」、「言語学的知識・能力」、「日本語の教授に関する知識・能力」、「表現・理解力等の日本語能力」、「日本事情に関する知識」、「外国語及び外国事情に関する知識・能力」の7項目が挙げられ、それぞれに関連する科目名と大学の主専攻および副専攻課程における標準的な単位数が提示されている。この指針で示された教師養成は、日本語教師の専門性として必要となる言語や日本事情に関する知識と、教室で教える際に必要となる教授能力を訓練により高めようとする「教師トレーニング」(岡崎/岡崎 1997:p.8)の要素が強いものであった。教師トレーニングによる教師養成は、「どの学習者にも共通の有効な教え方があり、それは明示的に一つ一つ提出でき、さらにそれらは代々訓練によって受け継いでいかれるべき」(前掲:pp.8-9)という考えに基づくものである。

この後、1990年の出入国管理及び難民認定法の改正による外国人労働者の増加や、国際

結婚の増加などにより、日本語学習者の多様化が急激に進み、学習者の学習環境やニーズにあわせる必要性が出てきた。そこで、2000年に文化庁から、新たに「日本語教育のための教員養成について」が発表された。これによると、「日本語教育とは、広い意味で、コミュニケーションそのものであり、教授者と学習者とが固定的な関係でなく、相互に学び、教えあう実際的なコミュニケーション活動と考えられる」(日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議2000)<sup>2)</sup>とある。また、コミュニケーションが、教育内容すべてにおいて根底をなす基本であると述べてあり、日本語教員養成において、多様化する日本語学習者に対応できるコミュニケーション能力と、学習者に応じて適切な指導をする能力の育成が重視されるようになったことがわかる。また、文化庁が2012年に発表した「日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について」では、地域における日本語教育の重要性とともに、「日本語教員等には『日本語指導』に加え『生活相談及び生活情報の提供』が求められるとともに、『言語に関する知識』や『教授力』以上にまずは『コミュニケーション能力』などが求められたりする」現状があると指摘している(日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議2012:p.43)。

以上をまとめると、日本語教員養成の教育内容は、固定化された標準としての「教える項目(=日本語の知識)」と「教える技術」から、「変化する状況と学習者に対応する能力」と、その対応に必要となる「コミュニケーション能力」の重視へと変化していると言えよう。

次に、教師教育の変遷について見ていく。岡崎/岡崎(1997)は、教師教育のモデルとして、「技術伝達モデル」「応用科学モデル」「内省モデル」を挙げている。「技術伝達モデル」の教師養成は経験という側面が重視され、「先輩教師が実習生に対して、何をすべきかを教え、やり方を示す。他方、実習生は先輩教師の教授行動を丸ごと模倣することに努める」(岡崎/岡崎1997:p.27)方法で行われる。「応用科学モデル」は、「専門家が科学的知識とその適用技術を提供し、訓練生はそれらを理解しそのまま使えるように体得することに努める」(前掲:p.28)という考え方で教師養成が実施される。ここでは、教室での実践が科学的知識の見直しにはとり込まれないため、経験的知識や経験そのものを、教師教育のための知識に十分に位置づけることができない。「内省モデル」は、職業的な知識を「受容された知識(科学的知識)」と「経験的知識」の二つにわけており、これらの知識が支えとなって実践を内省することにより、職業的能力が形成されていくという考え方である(前掲:pp.29-30)。内省モデルでは、経験と知識を、単なる積み重ねとしてみるのではなく、「教師個々人の内省を通して捉え返され、相互に交流させられ、最終的に個々人なりの解釈を得て個々人の中に取り入れられていく」(前掲:p.31)ものと捉えている。つまり、「内省モデル」は、先輩の経験を受け継ぎ、自身も経験を積み上げる、経験重視の「技術伝達モデル」と研究者の科学的省察を重視した「応用科学モデル」をあわせたものであると言えよう。

日本語学習者の多様化に対応できる教師を養成するためには、「内省モデル」に基づき、教室で起きていることを観察し、さまざまな問題を解決する方法を自ら学んでいく態度と能力が必要である。岡崎(2000)は、従来の教育実習は、「教案の書き方、文法の説明の仕方、ドリルの仕方、指名の仕方、などなど細分化された個々のスキルを予めマイクロティーチングなどを通して学び、その上でそれらを滞りなく実地に移す場として教壇実習を位置づける」という「成果発表のためのパフォーマンスの場」であったと指摘する(岡崎2000:pp.2-3)。このような教育実習では、実習生は教案のとおり授業を進めることや自身の知識を披露することに意識が向かい、説明が通じなかったことや学生の質問、教案どおりに進まないことを「失敗」とし

てとらえてしまいがちである。しかし実際の教室場面では教案どおりに授業が進むことはまずない。教案のシナリオどおりに授業が「進まない」ことを身をもって知り、学習者の反応を見て、シナリオどおりに「進ませない」という、その都度の選択ができるようになることが重要である。岡崎(2000)は、「実習で学ぶべき最も重要な点は、教え・学ぶ場を丸ごと経験すること」(前掲:p.3)であり、「丸ごと体験するとは、学習者とのやりとりを通して学習者の内部世界に入り込む体験をすることである。教師としての自分の中に予めあるものを学習者に分け与えるというより、学習者と共に対象を見て、感じて、考えること」(前掲:p.3)、つまり「内省モデルに沿った教育実習」が重要であると主張している。

### 3. 「コミュニケーション能力養成」を目指した日本語教育

コミュニケーション能力養成は、文法的な正確さを身につけるだけでは不十分である。実際のコミュニケーション場面では、例えば、相手によって表現を変えることや、言語が話されている文化により話題の選択が異なることを理解し、実際に運用することが必要である。従来、言語教育における主な関心はいわゆる文法知識に関するものであったが、1970年ごろから、文法知識だけでは実際のコミュニケーション能力が身につかないと指摘されるようになった。Canale & Swain (1980)は、コミュニケーション能力をより広く捉え、その枠組みとして四つの領域「文法能力」「社会言語能力」「談話能力」「方略的能力」を提案した。この枠組みを基に、スカーセラ/オックスフォード(1997)は、コミュニケーション能力を整理している。文法能力は「言語体系そのものの知識を反映したものであり、語彙、語形成や文形成に関する知識などが含まれる(スカーセラ/オックスフォード 1997:p.103)。社会言語能力は「聞き手に合わせて自分の言語を適切に変える」(前掲:p.103)ための能力である。談話能力は「話しことばや書きことばのテキストを意義深く、適切に創り出す能力の根底にある、言語的、非言語的、およびパラ言語的知識」(前掲:p.104)であり、方略的能力は「不足している知識を埋め合わせる補正方略」(前掲:p.106)全般を指す。これらの能力が習得されるためには、「教師は、教室において、オーセンティックな言語、すなわち調整されていない自然に表現された言語をできるだけ多く使用すべき」(前掲:p.116)であり、「教師は、学習者に真の目的を持たせ、話し相手によるフィード・バックを促進させる真のコミュニケーション活動に関わらせるべき」(前掲:p.116)だと主張している。

日本語教育の現場でも、コミュニケーション重視の言語教育が必要であると指摘され、1980年代以降、教室を実際のコミュニケーション場面に近づける工夫として、コミュニケーション・アプローチの手法であるロールプレイやタスクなどが導入されている。ロールプレイは、教室に擬似的なコミュニケーション場面を取り入れるために提案された方法であり、タスク活動は、言語を使う目的を意識化させることを意図したものである。このような手法を用いることで、教師は教室活動を「コミュニケーションに」することを目指してきたが、現実の教室活動は「文型を使わせるため」であり、本当の意味で「コミュニケーション実践の場」になっていないという現状がある<sup>3)</sup>。

徳井(2012)は、日本語のコミュニケーション教育を阻む要因のひとつとして、「文型を教える手順にこだわる導入手順重視の束縛<sup>4)</sup>」(徳井 2012:p.167)を挙げている。これは、文法シラバスの教科書を用い、文型積み上げで教えることにより、教師が「文型は順序よく導入し、導入していない文型は使わない」(前掲:p.168)ことに意識が向かい、それにより、不自然なやりとりを教室でしてしまうことを指している。不自然なやりとりそのものも問題であるに違いないが、徳井

は「教師がそれに無意識に適応してしまい、何の疑問や問題意識も感じなくなってしまう」(前掲:p.169)ことが一番の問題であると指摘している。つまり、コミュニケーション能力養成に文法能力は不可欠であるが、教師がコミュニケーションではなく文法を出発点としてしまっている点が問題なのである。スカーセラ/オックスフォード(1997)は、第2言語において、文法能力をうまく発達させるには、「文法項目は、個別ではなく、意味のあるオーセンティックな言語文脈で提示されるべき」(スカーセラ/オックスフォード 1997:p.108)と主張しているが、現場の教師にとって、「オーセンティックな言語文脈」が「提示のため」であるという意識から出発している限り、徳井(2012)が指摘した束縛から解き放たれることは不可能である。

また、品田(2012)は、「文法を使わせるための教室活動」の問題点として、文型中心の日本語教育では、学習済みの言語形式だけを使ってコミュニケーションの練習をするが、この活動では当事者が本当に話したいことが単純化されたり、事実が歪曲されたりするため、実際に言語を使う力がかかると指摘している。そして、コミュニケーションのための授業では、実際の生活で使われているものを使えばよいというだけでなく、状況も当事者にとっての現実であるものを使うべきであると主張している<sup>5)</sup>(品田 2012:pp.148-149)。

つまり、「学習した文法(=文型や表現)を使わせるため」を意図している限り、ロールプレイなど、さまざまな工夫を凝らしたとしても、コミュニケーション能力はつかない。学習対象(教材、タスク)を「オーセンティック」にすればよいのはなく、教室でのコミュニケーションそのものが「オーセンティック=本物」でなければならない。

では、教室を「本物の」コミュニケーションとすることを阻んでいるものは何であろうか。教育現場が実際のコミュニケーションと乖離している点について、徳井(2012)は「関係構築の視点の欠如」の観点から、森本(2009)は、「教師と学習者との会話の非対称性」の観点から述べている。

徳井(2012)は、実際のコミュニケーションは「行なっている人びとの間で関係を構築していくプロセスそのもの(徳井 2012:p.180)」であるが、日本語の教科書の会話には「質問-応答」の連鎖が続くのみで、関係構築の視点が欠けているものがあり、これは、コミュニケーションが情報の伝達であるという考え方に束縛されている表れであると指摘している(前掲:pp.180-181)。

森本(2009)は、教室でのコミュニケーションの特徴として「教師の質問-生徒の応答-教師の評価」という「IRE 連鎖」によって構成されており、これにより、教師が教室活動をコントロールしていると述べている(森本 2009:p.129)。IRE 連鎖は、教師が質問の答えを知っている場合に成立する。この IRE 連鎖の特徴は、教師と学習者とのやりとりだけに見られるというわけではない。学習者同士が行うインフォメーションギャップを用いたタスクであっても、教師がその内容を知っている場合、教師が評価するという点では同様である。そのため、教室での学生のやりとりは、それぞれの発話はお互いに向けられている一方で、同時に評価者である教師にも向けられている。つまり、教室でのやりとりが、学生自身の考えを伝える行為ではなく、教師による評価の対象を作る行為になっていることが、教室でのコミュニケーションを特殊なものにしているのである(前掲:pp.130-131)。

結局、コミュニケーション能力が、コミュニケーションの実践を重ねることでしか身につかないのであれば、教室でどのようにして「本当のコミュニケーション」を目指せばよいのだろうか。

コミュニケーションは、コミュニティーの中で、またはコミュニティーを形成するために行われる(衣川 2009b:p.212)。つまり、教室自体をコミュニティー形成の場にすればよいということに

なる。教室をコミュニケーションの実践の場とすることについては、「地域における日本語教育実践」から示唆を得るものが大きい。米勢(2010)は、日本語学習者である外国人と日本語ボランティアである日本人との教室活動について「外国人と日本人が対等な関係で真のコミュニケーション活動を行うことが有効で、それによって双方の日本語コミュニケーション能力が向上していく」(米勢 2010:p.63)と主張している。

つまり、教師も含めた教室活動の参加者が、「対話」とおした「真正性のあるコミュニケーション」(衣川 2009b:p.212)に、意識を向ける必要がある。そして、学習者が、コミュニケーションの主体としてコミュニケーションをする、学習者主体の教室活動を計画、実施することが、コミュニケーション能力養成をめざした日本語教育には不可欠であると結論づけられよう。

#### 4. 「コミュニケーション能力を養成する」日本語教育実習

##### 4.1. 問題意識と実践の概要

学習者の「コミュニケーション能力」を養成するためには、教室をコミュニケーションの場にしなければならない。また、日本語教師自身も学習者と相互に学び、教えあう実際的なコミュニケーション活動を実践できる「コミュニケーション能力」を持っていることが求められる。つきつめれば、教師と学習者の双方がコミュニケーションをとおして、ともに課題を解決し、主体的に学んでいく存在になることが求められているのである。

上のような問題意識に立ち、実習生が教室というコミュニケーションの場を創り出す活動(授業を計画し、教室活動を実施するまでの過程)と、教室場面において、実習生が学習者とともに教室でのコミュニケーションを実践する過程、さらには、実習というコミュニケーションをとおして、実習生が課題を解決しともに学んでいく経験を重ねていくことにより、日本語教師として必要なコミュニケーション能力養成を目指した実習のひとつのありかたとして、筆者が 2012 年に実践した教育実習<sup>6)</sup>を紹介する。

この実習は、9月3日から14日にかけてインドネシアのガジャマダ大学で実施したものである<sup>7)</sup>。実習生は6月中旬から教案作成準備のための授業(360分)を受けた後、指導教員(筆者)も含めたグループディスカッションや、実習生同士の話し合いにより準備を進めた。そして、インドネシアのガジャマダ大学日本語学科 2、3年生を対象としたクラスで、日本語教育実習(90分×6回)を行った。

実習生は、愛知県立大学日本語教員課程を履修中の学生で、学部生8名、大学院生1名の計9名である。彼らは国内での日本語教育実習を履修済み、あるいは同時に履修中である。9名全員が地域の日本語教室での交流型日本語学習支援活動の経験(4ヶ月～1年半)があり、トピックシラバスによる交流型日本語教室についてはある程度の知識を有している。

##### 4.2. 実習デザインで留意した点

実習をデザインするにあたって、実習生が「実習の場で体験すること<sup>8)</sup>」について、以下の6点を企図し、計画を作成した。

- ①グループで教案を作成する際、実習生が「学習者や他の実習生と本当にコミュニケーションしたいこと」を考え、実習生同士が教案を計画し話し合いをする中で、教室でのコミュニケーションの課題(「知りたいこと」や「伝えたいこと」)を設定する。
- ②グループワークでのやりとりをとおして、実習生が、自分中心の主観的な考えにとらわれず、

話し合いから「なぜ」を追究し、学生の内省を深めていく。また、自分一人では考えつかないアイデアをもちより、ともに創りあげる体験をする。

- ③教室活動をグループで行うことにより、実習生が、教室の運営を担う「進行役」と、進行役をサポートしつつ、コミュニケーションを実践する「参加者」の二つの立場を体験できるようにする。これらの体験をとおして、実習生は、進行役のふるまいが、ほかの教室参加者にとってどんな意味を持つのか観察することが可能になり<sup>9)</sup>、学習者主体の教室活動をどのように進めるとよいのかを考えるきっかけとなる。
- ④グループによる教室実践とふりかえりを繰り返すプロセスの中で、各実習生が教案を作成する際にイメージしていた「教室活動の進め方」や「自身が意識せずに使っていたコミュニケーションのやりかた」を意識化する(授業をメタ化して捉える)体験を持てるようにする。
- ⑤異なる学習者を相手に、同じ教案を基に実践を複数回行うことにより、コミュニケーション参加者である学習者と実習生が、「課題」として捉えた内容に応じて、教案をさまざまに変化させる必要があることを理解する<sup>10)</sup>。
- ⑥教室活動やプログラムでの学習者とのコミュニケーション活動をとおして、関係構築のためにコミュニケーションを行っていることを体験的に理解する。

### 4.3. 実習の手順

4.2.で挙げた目標を実現するために、以下のような実習を計画、実施した。なお、この実習を始める際に、実習生と教員の間でメーリングリスト(以下、ML)を開設し、授業外でも議論ができるようにした。

#### 4.3.1. 実習準備

実習準備は次の手順で行った。

##### ①実習スケジュールの説明、実習生グループの決定(3人×3グループ)

課題 1:自身がガジヤマダ大学の学生と話したいトピックと、そのトピックからどんな話に発展させることが可能かを考え、MLで共有する。実習生はグループメンバーが挙げたトピックについて事前に目を通しておく。

##### ②教室活動の進め方の解説

実習指導者(筆者)が、3人1組で進める教室活動の基本的な進め方(1人が進行役、後の2人は進行役のサポートと学習者とのコミュニケーションを実践する)を説明した。その後、グループになり、課題1について、実習生自身が話したいトピックと、話の発展のさせ方について、「本当に自分が話したいこと」と「話を続けるために無理やりひねり出したトピック」との違いについて考えた。

課題 2:グループごとに教室活動で取り上げるトピックを決め、教案を作成する。グループで話し合った際には、MLで議論の経過を報告する。

##### ③作成した教案に関する全体討議(2回)

##### ④グループ別指導

ここでは、教案について「こうするべき」と訂正させるのではなく、実習生に「なぜ、このようにするのか」と活動の意図を問い、さらに議論を深めることを奨励した。

実習生の教案作成のプロセスを観察すると、最初は簡単に思えた「学習者と話したいトピッ

クを決める」ことが、意外にも難しいという壁にぶつかった。実際のところ、具体的な学習者がいなければ話したいことをイメージするのは困難かもしれないが、教案作成を意識すると、「学習者のニーズは何か」「レベルにあったトピックのほうがよいのではないか」「学習文型や語彙を使えるトピックを決めたいから、どんな教科書で勉強しているのか知りたい」と、「言語項目」や「見えない学習者のニーズ」から議論が始まってしまう。しかし、ある実習生が「まず、実際に自分たちで話してみても、楽しいもの、発見が多いものがどれか試してみよう」という提案をしたグループでは、他の実習生と自分自身のストーリーを共有し、その中から学習者と本当に話したいことをリスト化していくという解決方法を見いだしていった。

さらに、教案を作りこんでいく過程で、実習生は、学習者の日本語レベルにより、自分たちの話したいことをどのように伝えればよいのか、言い換えの方法や非言語手段を用いる方法、話す順番など、シミュレーションを重ねていった。今回は偶然にも事前に学習者の情報をほとんど得ることができなかったため、実習生が学習者の日本語レベルから教案を限定していくのではなく、あらゆる可能性をイメージする必要があった。しかし、これは彼らにとって大変学びの多い活動となった。

#### 4.3.2. 現地での実習

実習は、グループごとに、同じ教案に基づいて、異なる学習者を対象に 90 分の授業を 6 回実施した。1 回の授業に参加した学習者は 6 人から 12 人で、実習生とあわせて 9 人から 15 人で教室活動を行った。

実習生は、6 回の実習のうち、進行役を 2 回担当し、あとの 4 回は日本語学習者とコミュニケーションをとおして、彼らが日本語を学ぶ支援をするという役割を担った。実習生が作成した教案は、メインとなるトピックの導入と、3～4 のサブトピックで構成されている。しかし、毎回同じ内容を行うのではなく、教室に参加した全員（日本語学習者と実習生）の興味により、異なる話題の流れを適宜選択した。最初の会話のきっかけとなるトピックは、実習生が準備したものであるが、後に続くトピックや教室活動の型に関するひとつひとつの意思決定は、参加者によりコントロールされ、進行役の実習生が調整していった<sup>11)</sup>。

毎回参加する学習者が異なることにより、学習者、実習生の双方にとって、教室での会話が「やりとりをする価値」のあるものになる。実習生は同じトピックで学習者と話すことになるが、毎回同じ展開になるわけではなく、相手とその場で共有した内容により、その創りだされる世界は異なる広がりをもつ。この経験を重ねることにより、実習生は「学習者をコミュニケーションの相手として『日本語』で話す」ことの意味と、「相手を観察し状況にあわせていくことと、教案から離れる」ことの大切さを体験的に理解することが可能となる。

毎回の教室活動終了後、実習生は全員で授業での学びをシェアし、議論する時間を 30 分程度もった。実習生が同じグループにいることで、ある実習生が「意識せずに使っていたコミュニケーションの工夫」について、他の実習生が言及し、やりとりを繰り返す中で、ある実習生にとって暗黙知だった内容が形式知化され、他の実習生と共有されるという効果もあった。

#### 4.4. 実習記録から見る実習生の体験と学び

実習生が提出した実習記録を基に、彼らが、教室活動を計画し実施する過程から「やりかたを身につける方法」について、何を学んだのかを見ていく<sup>12)</sup>。

## A. 実践をとおして改善していくこと

(記録1) グループでの話し合いの際、日本人同士がアイコンタクトを取りにくいということがあり、次の日から、日本人が中心に集まり、そこに向けて学生たちに3つのグループになるように移動してもらうことにした。(実習生A:9月6日の記録)

記録1は、9月6日の教室活動終了後の話し合いで挙げられた問題点の解決方法に関する記述である。この日の話し合いでは、実習生Aのグループが、教室でそれぞれの実習生が学習者との会話に集中すると、進行役を務める実習生が他の実習生に目配りすることが少なくなり、次の話題に進める契機を逸してしまうことについて述べ、他のグループのやりかたを尋ねたが、その場ではよい解決方法を見いだすことができなかった。その後、進行役が活動中に何度も声をかけると、せっかくの会話が途切れてしまうのではと感じた実習生Aのグループは、教室での机と椅子の配置を変更することに決めた。このような、教室活動における「小さな改善」はほぼ毎回、グループの中で話し合われ、次の実践に活かされていた。

## B. 教室でのコミュニケーションを「自身の課題」として捉えること

(記録2) 活動初日は緊張のせいもあり、沈黙した時間がみられた。しかし回を重ねるごとに進んで自分のことを話し、相手のことを聞くことができるようになった。それは相手からすぐに返事のこない質問は、自分にとっても答えにくいものであるということを理解したからである。そして今まで相手を質問攻めにしていたことにも気づき、こんな簡単なことに気付かなかつた自分を恥ずかしく思った。また、特に「子どもの時に行った場所」のように経験を話すトピックのほうが話しやすいことも分かった。なぜ今まで話の発展に失敗してきたかという原因が分かったことは、自分にとって大きな収穫になった。(実習生B:実習全体のふりかえり)

(記録3) 後半のグループでのクラス活動は充実したものになっていったように思う。グループの目標であった「学習者について知ることは、活動をとおして私たちは自然にできていた。なぜなら、自分たちの思い出話、好きな場所、もの、ことなどありのままの姿を学習者に見てもらえば、相手も同じようにそうするからである」。(実習生C:実習全体のふりかえり)

記録2、3からは、実習生が、学習者と対等の立場でコミュニケーションをすることの大切さを実感していることが読み取れる。記録2は、徳井(2012)が指摘した、教室場面でのコミュニケーションを「質問-応答」の連鎖としてとらえていることの問題点を、実習生自身が気づき、その後、学習者とのコミュニケーションを単なる日本語でのやりとりとしてではなく、ともに考えを語り合い、共有する実践に変化したことを表している。記録3も、実習生が関係構築のためのコミュニケーション実践ができるようになったことについて、「充実した」と肯定的に捉えている。

(記録4) いろいろなアドバイスのおかげで、学習者一人ひとりの個性を大切にしていく活動がしたいと思うようになっていった。コミュニケーションに参加しているのは、話している人たちだけではなく聞いている人も同じであるということを理解し、あまり話していない人たちにもコミュニケーションの参加者の一人であるという気持ちにさせて、



学習者一人ひとりを見ていくことが大切だと感じた。私たちグループメンバーが一人ひとり違う個性を持っているように、それぞれのコミュニケーションのスタイルが異なってもそれが普通であることを常に頭に入れるようになった。(実習生 C:実習全体のふりかえり)

(記録 5) 今も私はずっと考え続けています。つい先日、一つ答えが見つかりました。私はタスクを上手く達成することばかり考えて学習者の個性やできることを押さえつけてしまっていたのです。もっと一人ひとりとよく向き合って柔軟に対応するべきだったと反省しています。(実習生 D:実習全体のふりかえり)

記録 4 では、実習生が「聞き手」もコミュニケーションを創っている主体であることに気づき、話す内容や量に注目し評価しがちである教師の行動<sup>13)</sup>について自省している。また、記録 5 では、実習生が教案で計画したタスクの達成が教室現場でのコミュニケーションに先行していた自身の行動について、教案どおりの教室活動の実施が手段目的化することの問題点について気づいたことに言及している。記録 4 と 5 からは、学習者の個性の尊重や聞き手の重要性など、教室活動を画一的なものではなく、コミュニケーション活動としてより動的な観点から捉えようとしていることがうかがわれる。

### C. 知識の伝達と学習者との対話の差異

記録 6、7、8 は、「寝る」というトピックで実習を行ったグループメンバーによる、サブトピック「寝るときの様子」に関する実践記録である。ここから、教案作成時に計画していた「寝るときに使う布団やパジャマなど」を学習者に紹介するという「知識の伝達」に疑問を感じ、試行錯誤を重ねながら、学習者との対話に発展させていったことが見てとれる。

(記録 6) 進行役が日本での寝るときの様子や服装などを紹介するという進め方であった。「インドネシアではどうですか」と、比較して話が出来ていたところが良かったと思う。しかし、会話というよりは進行役が写真を見せながら紹介するというスタイルなので、もっと交流する場面をつくることができれば、と感じた。(実習生 E:9月4日の記録)

(記録 7) サブトピック B はいつも紹介になってしまうので、飛ばした方がいい。(実習生 D:9月5日の記録)

(記録 8) 布団かベッドかという話をしていた時に、「布団はベッドカバーと同じですか」という質問がありました。「ベッドカバーってなんだっけ?」と分からなくなった私は、絵を描いて違いを説明しました。いつも一方的に話すばかりだったこのトピックで初めて質問を受けて嬉しかったです。布団は畳んで押し入れにしまいます、というところから私が昔押し入れで寝た話をつなげるなど、いつどこでどんなエピソードを入れるのかをうまく判断できるようになりました。(実習生 D:9月7日の記録)

### D. グループでともに学ぶこと

(記録 9) 今回は時間やサブトピックの移り変わりなどの細かいところまで考えた。どのようなトピックなら興味を持って話ができるか、というところから始まり、作り終えるまでに試

行錯誤を重ねた。今まで完全な教案はたまた教材などを作ったことがなく不安でいっぱいだったが、そんな心配をよそに、はるかに内容の濃いものが出来上がった。1人ではなくグループで考えたことが理由の1つであろう。1人では思いつかなかったような意見や気付かなかった問題点などがたくさん出て、一緒にやることの意味を知った。(実習生 B:実習全体のふりかえり)

記録 9 では、実習生 B は他の実習生とグループで学んだことで、一人ではできない思考体験ができたことに触れている。B は、この記録の中で、3 人でのグループワークでの学び、実習生 9 名のやりとりによる学び、学習者との学びに触れ、「自分とは異なった意見を聞くことができ、さまざまな視点から物事を考えられるようになった。このようなたくさんの学びをこれからどのように活かすか、ということが今後の課題である」と実習報告を締めくくっている。

#### E. 教案を準備し、手放すこと

(記録 10) 正直、メンバーと共にたくさんの時間をかけて考えたアイデアを捨てるというのはとても勇気がいることであつたし、いろいろ試行錯誤をして大変な時期もあつた。しかし、それをグループで乗り越えながら活動していくと、今まで考えてきたこと全てがクラス活動の中で活かされていることに気づき、大きな喜びを感じる事ができた。(実習生 C:実習全体のふりかえり)

(記録 11) 限られた情報の中で用意し、現場では臨機応変に行動することの大切さを学びました。特にトピック会話の授業で事前準備と柔軟な対応の重要性を実感しました。グループでうまく進められるよう一番準備に力を注いだおかげで、数ある教材の中からその場に相応しいものを取り出して授業を進めることができました。現場で大切なことは周到に準備したことから何を学習者に伝えるか判断することだと思います。私は下調べしておいたことや用意した教材など全部見せたい気持ちをぐっところえて学習者と自然なコミュニケーションをとるよう心がけました。2 週間で 6 回トピック会話の授業を経験し、準備することは大切だけれど、用意したものはあくまで現場で慌てないための保険であつて、それに縛られてはいけないと感じました。(実習生 F:実習全体のふりかえり)

記録 10、11 には、「教案を丁寧に作成すること」の重要性とあわせて、実際の教室活動では、教案に固執せず、参加者とのコミュニケーションを大切にすることの重要性が述べられている。教案作成にとりかかった当初は、学生は「教案や教材の中身をきちんと整えていくこと」に意識が向く傾向にあつたが、グループによる教案作成と教室活動の経験をとおして、「そのとき、そこで起きていること」に目をむけることの重要性と、「経験したことは、すべて自分の糧になっていること」に気づいたのではないかと思われる。

#### F. 本物のコミュニケーションをすること

記録 12 は、本稿で紹介した実習生による日本語授業に関する記述ではないが、実習期間中に実習生が「本物のコミュニケーション」が学習への意欲につながることを実感した経験として、紹介したい。

(記録 12) 一緒に活動したガ ज्याマダの学生たちが、たくさんのことを気づかせてくれました。例えば、「伝わった」「できた」という経験が学習者を変えるということです。初級クラス<sup>14)</sup>で、私は2日間同じ人とグループ活動をしました。一日目は正しさばかりを気にして英語に頼りがちだったのですが、その日の午後のキャンパスツアーで宮谷先生のお土産探しを手伝ったことをきっかけに、日本語を使うことを楽しむようになっていました。2日目に見違えるようにいきいきと授業に参加するその人を見て、私は本当に感動しました。(実習生 D: 実習全体のふりかえり)

#### 4.5. 本実践のまとめ

以上、「教室を真のコミュニケーションの場にすることができる日本語教師こそが、コミュニケーション能力を養成する力を持つ」という考えのもと、教室というコミュニケーションの場を創りあげる活動を体験することを企図した教育実習を紹介した。

本実践で、実習生自身が学習者との「真のコミュニケーション」を追求しつづけ、「真のコミュニティ」が形成されたことは、実習を終えた帰国後も、実習生と学習者が Facebook や twitter で連絡を取り続けている事実からも明らかである。

4.では、教師養成の観点から、実習生がさまざまなコミュニケーション体験をすることにより、日本語教育の根幹となる「コミュニケーション能力」を養成する方法について考察した。今回の実習期間において、日本語学習者であるガ ज्याマダ大学の学生が経験した教室活動は3回のみであり、本実践のみでは、この指導方法が彼らの日本語コミュニケーション能力の向上に効果的であるとは証明できない。しかしながら、プログラムの閉講式で、受け入れ側の教員が「普段の授業ではあまり発言しない人や欠席しがちな人が、今回のプログラムでは生き生きしていたのはなぜか」と問いかけたところ、ある学生が、「普段の授業とは雰囲気の違い、堅くないところがよかった」と述べた。お互いを知り、関係を構築するためのコミュニケーションが、学習者のコミュニケーション意欲につながり、それとともにコミュニケーション能力も向上するのではないだろうか。

#### 5. まとめと今後の課題

本稿では、まず、コミュニケーション能力養成のための言語教育と、教師養成のありかたの変遷を概観した。その上で、「教室を真のコミュニケーションの場にすることができる日本語教師こそが、コミュニケーション能力を養成する力を持つ」という考えに基づき、筆者が計画、実施した日本語教育実習を紹介し、実践での実習生の記録から、彼らの学びの経験をたどるという手法で実習での学びについて分析した。実習デザインで筆者が企図したことについては、実習生がそれぞれの実践をとおして学んでいることがうかがわれた。今後は、実際の教室活動で彼らがどのようなコミュニケーションの実践を行っていたか、記述し、分析していきたいと考えている。

本実習では、実習生が「体験をとおして学ぶ」ことを重視したため、学習者とのコミュニケーションをうまく成立させるためのコミュニケーションストラテジー以外の、いわゆる技術的な要素は、実習の準備段階では扱わなかった。しかし、実際に教える際には、教室を現実のコミュニケーションの場とすることとあわせて、学習者がコミュニケーションを観察し、言語知識や言語外知識と結びつけていく能力(メタ認知能力)の習得を支援できることも、言語知識や言語形

式から学習をスタートさせない日本語教師にとって必須のスキルである。今後、学習者が現実のコミュニケーションを観察する方法(品田 2012:p.153)の学びを支援する教師スキルを身につけるトレーニング方法については、筆者自身の日本語教育の実践と内省を基に考えたい。

[注]

- 1) 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議(2000)は、日本語教員に求められる資質・能力について、以下の4点を挙げている。
  - (ア) 言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力を有していること。
  - (イ) 日本語ばかりでなく広く言語に対して深い関心と鋭い言語感覚を有していること。
  - (ウ) 国際的な活動を行う教育者として、豊かな国際的感覚と人間性を備えていること。
  - (エ) 日本語教育の専門家として、自らの職業の専門性とその意義についての自覚と情熱を有すること。
- 2) 文化庁ホームページよりダウンロードした資料であり、ページは記載されていない。
- 3) 小林(2009)は、具体的な教室活動を例に、ロールプレイの問題点を指摘している。
- 4) 徳井(2012)は、日本語のコミュニケーション教育を阻む要因として、これを含め、全部で7点挙げている。
- 5) 小林(2009)、衣川(2009b)、嶋田(2012)でも、同様の指摘がされている。
- 6) 本学の日本語教員養成課程は、本稿で紹介する日本語教育実習のほかにも、以前から、豊田市にあるNPO法人が運営する日本語教室に1年間参加する実習プログラムも実施している。この教室で実習生は「多文化共生社会のまちづくりを目指した日本語学習支援活動」を体験する。この実習の詳細は、土屋(2005)を参照されたい。
- 7) この日本語教育実習は、愛知県立大学がインドネシアのガジャマダ大学とともに実施した「教育・学術相互交流プログラム」の一部にあたる。
- 8) 池田(2007)は、「教師教育者が考えるべきことは、教師への指導だけでなく、教師の成長を促す実習の場でどのような経験や学びを提供すべきか、また、実習生が学ぶ環境をどのように作り出すか、言い換えれば、実習をどうデザインすべきか着目することも重要である」(池田 2007:p.6)と述べている。
- 9) 日本語学習者の学びの対象となる能力のひとつとして、衣川(2009b)は、「インタラクションをモニターしながら、それらの能力を自律的に身につけていくためのメタ認知能力」(衣川 2009b:p.214)を挙げているが、これはコミュニケーション能力の養成を目指す日本語教育実習でも、学びの対象となるものであると考える。
- 10) 岡崎(2000)は、「学習者の質問を契機に協力して問題解決を図ったり目の前の学習者に合わせて教案を変えたりする事そのものが実習で目指されることでなければならない」(岡崎 2000:p.3)と主張している。
- 11) 教室活動における参加者と実習生が実践している学びは、ピア・ラーニングであるといえる。池田(2009)は「ピア・ラーニングの教師は、学習者の学びの支援者であると同時に、自ら主体的に共同の学びに参加する学び手なのである」(池田 2009:p.135)と述べている。
- 12) 今回分析対象とした実習生のレポートは、「毎日の教室活動に関するもの」と、「実習全体のふりかえり」の2種類である。レポートに文法のねじれなどがある場合も、そのまま掲載し

ている。下線は筆者がつけたものである。

- 13) 森本(2009)は、これまで教室内での対話活動は、主に話し手の側に焦点が置かれる傾向があったが、対話において不可欠なのは、「受け手」ないしは「聞き手」であり、聞き手からの応答があつてはじめて対話が成立すると指摘している(森本 2009:p.137)。
- 14) この実習プログラムには、本稿で紹介した実習生が教案を作成し実習するほかに、プロの日本語教師の授業に参加し、見学する時間もあつた(90分×8回)。

#### [参考文献]

- 青木直子(2001)「教師の役割」、青木直子/尾崎明人/土岐哲(編)『日本語教育学を学ぶ人のために』、pp.182-197、世界思想社
- 池上摩希子(2009)「「教室」の解体が創出するものー「にほんごわせだの森」の実践から考える対話の可能性ー」、小林ミナ、他(編)『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻「教室」』、pp.161-179、凡人社
- 池田広子(2007)『日本語教師教育の方法』、鳳書房
- 池田玲子(2009)「教室の管理者から学習の支援者へーピア・ラーニングの教師の学びー」、河野俊之/金田智子(編)『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻「教師」』、pp.133-158、凡人社
- 石黒広昭(1998)「心理学を実践から遠ざけるもの」、佐伯胖、他(編)『心理学と教育実践の間で』、pp.104-156、東京大学出版会
- 伊藤祐郎/松本茂(2005)「日本語教師の実践的知識・能力」、水町伊佐男(編)『講座・日本語教育学 第4巻 言語学習の支援』、pp.2-24、スリーエーネットワーク
- 牛窪隆太(2005)「日本語教育における学習者主体ー日本語話者としての主体性に注目して」、『リテラシーズ1』リテラシーズ研究会、pp.87-94、くろしお出版
- 岡崎敏雄/岡崎眸(1997)『日本語教育の実習 理論と実践』、アルク
- 岡崎眸(2000)「内省モデルに基づく日本語教育実習ー実習生に何が提供できるかー」、『言語文化と日本語教育』第20号、pp.1-12、お茶の水女子大学日本言語文化学会
- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), pp.1-47
- 河野俊之(2009)「日本語教師養成のための実習ー実習とほかの授業との連携ー」、河野俊之/金田智子(編)『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻「教師」』、pp.64-84、凡人社
- 小澤伊久美(2002)「教師教育展望:状況的学習論の視点から」、『ICU 日本語教育研究センター紀要』第11号、pp.37-48、国際基督教大学日本語教育研究センター
- 衣川隆生(2009a)「教室の能力観・学習観・教育観」、小林ミナ、他(編)『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻「教室」』、pp.22-45、凡人社
- 衣川隆生(2009b)「新たなる教室概念の創造」、小林ミナ、他(編)『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻「教室」』、pp.205-217、凡人社
- 小林ミナ(2009)「教室活動と『リアリティー』」、小林ミナ、他(編)『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻「教室」』、pp.94-118、凡人社
- ジーン・レイヴ/エティエンヌ・ウエンガー(著)/佐伯胖(訳)(1993)『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』、産業図書

- 品田潤子(2012)「コミュニケーションのための日本語教育の方法」、野田尚史(編)『日本語教育のためのコミュニケーション研究』、pp.147-166、くろしお出版
- 嶋田和子(2012)「日本語教師に求められるコミュニケーション教育能力」、野田尚史(編)『日本語教育のためのコミュニケーション研究』、pp.187-206、くろしお出版
- Scarcella, R.C. and R.L. Oxford (1992) *The Tapestry of Language Learning: The individual in the Communicative Classroom*. Heinle and Heinle. (邦訳:スカーセラ/オックスフォード著 牧野高吉訳・監修/菅原永一ほか訳(1997)『第2 言語習得の理論と実践—タペストリー・アプローチ—』、松柏社)
- ダニエル・ショーン(著)/佐藤学/秋田喜代美訳(2001)『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』、ゆみる出版
- 土屋千尋(2005)「外国人集住地域における日本語教室活動—相互理解と課題発見のための日本語コミュニケーション—」、『日本語教育』126号、pp.25-34、日本語教育学会
- 徳井厚子(2012)「日本語のコミュニケーション教育を阻む要因」、野田尚史(編)『日本語教育のためのコミュニケーション研究』、pp.167-185、くろしお出版
- 西口光一(2001)「状況的学習論の視点」、青木直子、他(編)『日本語教育学を学ぶ人のために』、pp.105-119、世界思想社
- 日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議(2012)「日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について」、文化庁([http://www.bunka.go.jp/bunkashingikai/kondankaitou/nihongo\\_kyouin/pdf/hokokusyo.pdf](http://www.bunka.go.jp/bunkashingikai/kondankaitou/nihongo_kyouin/pdf/hokokusyo.pdf))
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議(2000)「日本語教育のための教員養成について」、文化庁([www.bunka.go.jp/file\\_1/1000010839\\_materials.pdf](http://www.bunka.go.jp/file_1/1000010839_materials.pdf))
- 縫部義憲(2010)「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」『日本語教育』144号、pp.4-14、日本語教育学会
- 野々口ちとせ/岩田夏穂/張瑜珊/半原芳子(編)(2007)『共生日本語教育学』、雄松堂出版
- パウロ・フレイレ(著)/里見実/楠原彰/桧垣良子(訳)(1982)『伝達か対話か 関係変革の教育学』、亜紀書房
- 古川ちかし(1991)「教室を知ることと変えること—教室の参加者それぞれが自分を知ることと変えること—」、『日本語教育』75号、pp.24-36、日本語教育学会
- 細川英雄(2002)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』、凡人社
- 細川英雄(2007)「日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味」、佐々木倫子、他(編)『変貌する言語教育 多言語・他文化社会のリテラシーズとは何か』、pp.27-46、くろしお出版
- 堀口純子(1992)「日本語教育実習指導のための基礎研究」、『日本語教育』78号、pp.154-185、日本語教育学会
- 丸山敬介(2012)「大学日本語教員養成課程 研究協議会第39回大会 ラウンド・テーブル『大学における教員養成の現状と課題—曲がり角を迎えて—』」、『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』6、pp.1-5、大学日本語教員養成課程研究協議会
- 森本郁代(2009)「伝達から対話へ—大学での日本語教育の現場から—」、小林ミナ、他(編)『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻「教室」』、pp.119-141、凡人社
- 文部省(1985)「日本語教員の養成等について」

米勢治子(2010)「地域日本語教育における人材育成」、『日本語教育』144号、pp.61-72、日本語教育学会