

言語による価値創造を目指して(6)

—「教科書『で』教える」とは—

山 本 忠 行

要 旨

「教科書で教える」ことは日本語教育の基本姿勢とされるにもかかわらず、定義が曖昧で、人によってその捉え方が異なる。一般教科、英語、国語などと比較しながら、「教科書で教える」ことの意義を再確認した上で、問題のある日本語教師が「教科書を教える」ことしかできないことを明らかにした。さらに初級と中上級で具体的にどのように「教科書で教える」のかを例示し、「教科書で教える」ことこそ、教育実習で身につけさせるべき技能であることを論じた。

キーワード：発問、教育実習、日本語教師養成、言語運用力

1. はじめに

これまで5回に渡って「言語による価値創造」をテーマに論じてきたが、今回は伝統的に日本語教育の基本とされる「教科書で教える」に立ち返り、その意義を多角的に分析し、「教科書を教える」こととの違いを明確にし、さらに日本語教師養成と教育実習の在り方への提言を行う。

「教科書で教える」は、日本語教育を行うときの基本姿勢とされるものであるが、「教科書を教える」ことと何が違うのか、なぜ「教科書を教える」ではいけないのかについて詳細に論じた研究はわずかしかない。多くは雑誌のコラムやエッセイのようなものとどまる。この二者は格助詞「で」と「を」というわずかな違いしかなく見えるが、格助詞の違いによって言語教育はまったく違ったものになるということが十分に理解されていない。山本（2018）で論じた発問の重要性に対する認識が広がらない、深まらない理由も、「教科書を教える」ことの問題点が見過ごされているためであり、同根の問題と考えてよい。

日本語教師養成にとっても、日本語教育の質向上にとってもきわめて重要な点であるにもかかわらず、「教科書で教える」ことの本質が曖昧なために、後述するようにその捉え方や理解は人によって違っており、共通の了解事項がない。数年後に

は国家資格としての「公認日本語教師（仮称）」制度が導入される予定であり、教育実習の義務化とその内容の充実が課題となっている¹⁾が、単なるパタン・ブракティスによる反復練習やロールプレイ、あるいは教科書の内容を説明して、覚えさせるような教育実習を行っても、日本語教師の質向上にとってほとんど意味がない。機械的な練習でよいのであれば、将来 AI（人工知能）が進歩すれば、人間の教師よりも E-learning の方がいいと言われかねない。

「教科書を教える」ことしかできない限り、日本語教師の専門性の確立も困難である。日本語教師の能力を向上させ、質保証するためにも、「教科書で教える」ことができる日本語教育人材を養成できるかどうかのカギを握る。本稿はこの点を明らかにすることによって、実のある教育実習を可能にし、日本語教師の専門性と質の向上を目指すものである。

「教科書で教える」ことは、これまで論じてきた「創造的日本語教育」を具現化する一つの要素である。すなわち、言語教育は本来創造的なものであり、それを最も簡潔な言葉で表現したのが「教科書で教える」なのである。

2. 「教科書で教える」に関するさまざまな考え方

「教科書を教える」ではなく、「教科書で教える」ことが大切だというのは、国立国語研究所で日本語教師になるための長期専門研修を受けるときに、最初の段階で言われたことであるが、もともとは日本語教育の中から出てきたものではない。国定教科書制度廃止に伴い、1949年に教科書検定制度が導入されたことについて、当時の文部事務官であった木田宏が『新教育と教育制度』で解説する中で示した考え方とされている（丸山 2008：3）。その主旨は、それまで国定教科書によって教育内容が固定されていたものが、さまざまな教科書の中から選択することになったことによって、中央集権的な教育から民主主義に基づく教育への転換を意図していたのだと考えられる。

これによって全国一律で国が定めた教科書のとおりに教え、理解させ、覚えさせるのではなく、生徒を取り巻く状況や関心などに配慮しながら、教科学習の内容に軽重をつけたり、身近な問題に引きつけたりして指導することが重視され、教育現場でそれぞれの工夫が行われるようになった。

2.1. 英語教育との比較

英語教育では他教科と比べて「教科書で教える」という意識がすぐには広がらなかったようである。中学校教育が義務教育化されたことにより、英語教師の大幅な不足が起きた。教員免許を持たない代用教員に臨時免許を付与したり、戦地から復員した青年たちに通信教育で教員免許を取らせたりして教員を確保した。にわか

養成された英語教師の多くは文法訳読法しか経験しておらず、英語運用力はほとんどない教師が多かった。そのころ広まり始めていたオーディオ・リンガル法を取り入れ、代入・変換などの文型練習に、本文のモデル会話を利用したロールプレイを加えるぐらいがせいぜいであった。英語の教科書をノートに書き写させ、和訳させる、何度も読ませ、暗記させるといった教科書依存の授業、「教科書を教える」指導法から多くの教師は抜け出せなかった。もちろん生きたコミュニケーション教育などできるはずもなかった。

文部科学省で初等中等教育局教育課程課の教科調査官を務めたことがある菅正隆は『小学校教師のためのやってはいけない英語の授業』(2021)という本を出しているが、その内容の一部を「やってはいけない外国語教育あれこれ」(2020)として出版社のホームページに書いている。そこでは、問題のある英語指導として次のような点を指摘している。

- (1) 教科書を神格化し、全て軽重なく取り扱う
- (2) 英語の「訳毒」
- (3) 無駄なこと三連発！
 - ① 教科書本文の書き写し
 - ② 何度も繰り返す練習
 - ③ 音声や活用を伴わない文法説明
- (4) リテリングを知らない

この項目のうち、最後の(4)はやるべきことをやっていないのがだめだ、ということなので他と主旨がやや異なるが、この4項目はいずれも教科書至上主義的な考え方であり、「教科書を教える」授業になっていることである。これでは生徒に言語知識を与えることはできたとしても、言語運用力の育成は無理である。菅(2020)は「リテリング」について「本文を読んで、理解したことや自分の考えや気持ちを別の言葉に言い換えて伝えること」と述べている。理解したことを自分の言葉で語ることであり、産出訓練である。生徒に自分の言葉で考えや気持ちを語らせるような活動、「教科書で教える」授業を行うべきだという主張である。

また、中学・高校で長年英語の教鞭を執った後関(2007)は、「生徒の生活に密着したものと関連づけて指導する」、「生徒の興味・関心をどう引きつけ持続させるかが、『教科書「で」教える』ことの根本的な考え方になる」と、菅とは別の観点から、「教科書で教える」ことの大切さを説明している。

こうした指摘が英語教育分野で今なお数多く見られるのは、外国語教育の基本でありながら、相変わらず「教科書を教えている」教師が少なくないという実態が反映されたものと見ることができる。

一方、日本語教育は明治時代の草創期から、台湾や朝鮮の日本語教育にしても、あるいは留学生教育にしても、実際に日本語で学んだり、生活したりすることに直結した日本語教育であり、日本語が使えるようになるかどうかは常に問われたので、「教科書で教える」べきだという意識が比較的強かったと言える。ただし、それがどれだけ深く理解され、浸透しているかというとは別問題である。1985年以降に急増した日本語教師養成は、長年の伝統をよく理解しない担当者によって行われたことによって、「教科書で教える」ことの大切さが伝わらなかったのだと思われる。

2.2. 教科書研究と「教科書で教える」

「教科書で教える」はさまざまな文脈で使用されるが、特に教科書研究の観点から論じられることが多い。たとえば『日本語教育』59号の特集は「教科書の問題—理想と現実—」であり、「教科書で教える」について言及している論文が複数ある。この特集と『月刊日本語』に掲載された教科書に関する論考を中心に分析したのが丸山 (2008) であり、以下の5種に分類している。

- ア. 教科書作成者自らがその目的や意図・留意点などを述べたもの
- イ. 教える立場から教科書の課題などを論じたもの
- ウ. 教科書に取り上げられている指導項目やその扱い方／表記／体裁などを調査・分析したもの
- エ. 社会の動きや教授法の変遷を踏まえ、その教科書が書かれた背景や同種同類の教科書の系統をいわば教育史的に明らかにしたもの
- オ. 経験豊かな教師・研究者が教科書を論評あるいは紹介したもの

丸山はこのうち、ア・イが特徴的だとして、作成者の立場と教える立場の両面から論じているが、「教科書で教える」をテーマにした論文であるにもかかわらず、教材論にとどまっている。そのため、言語教育実践の観点から見ると、教育現場で何が問題なのか、改善するには具体的に何をすることが必要なのか等、教師の実践力向上につながる分析や考察が不足している。

丸山 (2008) の最大の問題は、教材の不備や欠点を補うのが「教科書で教える」ことだと捉え、日本語教科書が質・量ともに急速に向上したことによって「明らかな欠陥を持っていると使用者が認める教科書は皆無に等しくなった」とし、「作成者側が教科書の欠点を認めその補いを使用者側に求める意味でいう『教科書で』は、ほぼ、なくなったといってよい」(丸山 2008: 9) と判断していることである。その結論として「媒体としての教科書の役割を徹底的に追い求めたがゆえに、『教科書を』どころか『教科書で』までもが意味を成さなくなった分野がすでに身近に存在していることを、教科書作成者と教科書使用者は知っておかねばならない」

(丸山 2008 : 15) と述べている。これは言語教育における「教科書で教える」ことの重要性や本質を矮小化するものと言わざるを得ない。

丸山 (2008) は「教科書で教える」ことの意義を、欠点を補うための教師の行為として限定的に捉えているために、質の良い、豊富な教材の中から学習者に合った教科書を選ぶことができる環境さえ整えばよいと考えたのであろう。しかしながら、教科書を覚えれば、言語運用力がすぐに身につくような教材はあり得ない。どのような教材であれ、山本 (2021) で論じたように教師が文脈化・個人化した授業を展開しない限り、学習者の思考力や表現力を鍛えることはできない。そういう意味で「教科書で教える」ことの重要さがなくなることはないものであり、言語教育の永遠の課題とすべきものである。

2.3. 言語教育と教科書

丸山 (2008) がもはやほぼ解消したとする教科書の欠点なるものは、海外の多様な学習者を想定した『日本語初歩』(鈴木・川瀬 1981) のような「没個性的」なものや『Japanese for Today』(吉田 1973) のように文法項目が盛りだくさんで練習が少ない教科書のことである。今から見れば、たしかに問題点が多いことは否定できず、すでに使用されなくなった教科書であるが、現在市販されている教科書なら、「教科書で教える」ことなど意識しなくてもよいなどというのは、大きな誤解である。どんなに優れた教科書であっても、言語教育で「教科書を教える」授業をすれば、すぐに学習者から不満が噴出する。

川瀬 (1986 : 105) は「一般的な指導内容の骨組みと手順を示した一つのモデル」であると『日本語初歩』を位置付け、テキストを暗唱させたり丸暗記を強いたりするのは、「テキストから一步も外に出ることができず、模倣と記憶の段階にとどまり、応用的能力の獲得が損なわれる」と「教科書で教える」ことの大切さを説明している。『Japanese for Today』の執筆者の1人である玉村は「一般社会人の自習用教材という性格付け」を行ったために、「教室用教材としては、教授者の工夫にまつ」(1986 : 92) と述べ、「教授者は本書ヲ教えるのではなく、本書ニヨッテ教えることが求められる」(1986 : 91) と説明している。

ここに述べられていることは、特定の教科書の問題ではなく、あらゆる教科書につきまとう課題である。汎用性を重視して編集すれば、誰の役にも立たなくなってしまう。できるだけ内容を豊富にしようとすると、知識の詰め込みになってしまう。たとえば『みんなの日本語』は初級用教材として最も広く使用されている典型的な汎用教材であり、「教科書を教える」教師にこれを使って教えられた学習者は、言いたいことが言えない、内容がつまらないなどの不満を抱く。また、生活者用、ビジネス日本語用、専門日本語用など目的別の教科書も増えてきたが、語彙や内容を充実させようとして、事柄の説明と理解に多くの時間を割かなければならな

い教科書が少なくない。

さらに丸山 (2008) は、同特集の中で取り上げられた中級教科書の一つ『日本語表現文型 中級Ⅰ・Ⅱ』(1983、筑波大学日本語教育研究会) に関して、佐久間 (1986: 121-122) が「類のないユニークなものとして活用するには、“教科書で教える” という配慮が大切である」とし、「要は、教師各自の創意工夫の問題で、未完成の教材であるという事実をふまえて、独創性を発揮することだろう」と述べている点に注目し、未完成であるが故に教師が工夫しなければならない、それが「教科書で教える」ことであるかの如く捉えている。しかし、この点も誤解と言わざるを得ない。そもそも中級日本語指導は留学生だけでなく、ビジネスマン、生活者や特定技能、年少者等々へと多様化が進んでおり、だれもが満足するような教科書の完成形は存在しない。また、近年の中級教材は内容重視の流れから、トピックの面白さを軸に編集したものが目立つが、題材も時代や社会の変化によって求められるものが変わり、陳腐化が進む。しかも、いくら内容を更新したとしても、Learning (学習) 中心の「教科書を教える」授業であれば、言語知識と日本の社会や文化に関する知識が増えるだけで、それが Acquisition (習得) につながるわけではない。初級日本語教育は構造文型の習得が中心になることが多いので、「教科書を教える」でごまかせるところがあるが、中級で「教科書を教える」教師は学習者から無能教師として指弾されてもしかたがない。

3. 「教科書を教える」言語教育をめぐる

日本語指導を行うときに、教科書を教えてはいけない理由はどこにあるのか。「教科書を教える」ことのどこに問題があるのか。

多くの教科では「教科書を教える」ことは教師として当たり前のことであり、それほど問題にされない。たとえば、社会科であれば、歴史や地理などについて書かれた内容を理解し、覚えれば学習したことになる。そういう科目であれば、良い教師とは豊富な知識を備え、わかりやすく、生徒の興味を喚起するような説明ができる教師であり、有能な教師と評価される。生徒も試験の時に良い成績が取れる。内容教科とされる科目で「教科書で教える」ことは、身近な問題に気付かせ、興味を引き出し、考えさせることが中心である。最終的な評価は教科書の内容をどれだけ理解し、覚えたかで決まる。しかし、言語学習の目標であるコミュニケーション能力の習得は、教材の理解や暗記では達成できない。この言語教育の特性をよく理解していないために、丸山 (2008) は他教科と同次元で捉えるという失敗をしている。

国語教育の場合はどうか。国語教師の中にも、何度も教科書を読ませる、暗記させる、書き写させるなどを重視する教師がいる。素直にその指導に従った生徒は、試験で良い点が取れるのか。教科書を丸暗記したからと言って、良い文章の書き手

にもなれないし、話し方が上手になるわけでもない。国語でも漢字・語彙、文法、あるいは文学史などの知識が試験に出ることはあるが、あくまで問題の一部にすぎない。問題の多くを占めるのは、教科書に取り上げられた事柄ではなく、それについて筆者がどう考えたのか、何を感じているのかが中心であり、それを文章からどう読み取り、考察、評価し、自分の言葉として言語化できるかが問われる。そもそも国語の教科書で扱われる素材は出版社によって異なり、出てくる語彙の共通性も限定的である。当然、高校入試や大学入試の現代文には、教科書で扱われたことがない文章が出題される。これは内容教科ではあり得ないことである。国語教育で求められるのが言語を使いこなす力や思考力を鍛えることであり、教科書はそのための材料にすぎないことを示している。

3.1. 日本語教師の専門性とは

2018年に文化審議会国語分科会がまとめた『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』(2019年に改訂。以下、『報告2019』)では、冒頭の現状と課題を分析する中で「日本語教育機関の教育水準向上及び専門性を有する日本語教育人材が求められている」(2019:3)と、新たな日本語教師養成の枠組を提示する理由を説明している。この認識の背景には「多様な背景を持つ外国人の受入れ」と「海外における日本語学習ニーズ」が挙げられ、さまざまな分野における日本語教育の必要性に応えるためであることが示されている。これは裏を返せば、現在の日本語教育機関が社会のニーズに十分に答えられていないということであり、高度な専門性を備えた日本語教師が不足しているということになる。もっと極端に言えば、教育水準が低い日本語教育機関があり、能力不足の日本語教師が多いとの認識を示したものとも言える。

この報告書自体は多様化を前提とした日本語教師養成課程について論じているわけであるが、本稿のテーマとも関連がある。なぜなら、日本語教師の指導能力に問題があると捉える点では通じるところがあるからである。多様性に応えられていないというのは、教師が学習者に関係なく教科書を教えようとするところに、根深い問題が横たわっている。わかりやすい例を挙げれば、最も広く使われている日本語教科書に『みんなの日本語』がある。これを相手かまわず使用する教師がいる。こうした教師は、日本語の構造文型をパターン・プラクティスによって覚えさせることが日本語教師の仕事だと思い込んでいる。日本語の文法や語彙などの言語知識を覚えさせることしか考えないから、構造化され、単純化された練習に頼ろうとする。そういう教師にとって、『みんなの日本語』は副教材や多言語による解説書が豊富に用意されており、手間も省ける、教えやすい教科書に見えるのだと思われる。

ところが、現場ではうまく行っていないことが多い。地域日本語教室関係者から、長続きしない学習者がいると言って相談を受けることがある。教材はと聞く

と、『みんなの日本語』を1課から順番に教えていると言う。これでは学習者がやる気を失って、来なくなるのは当然だということに気付かない。中学や高校の日本語指導でも『みんなの日本語』を使っていることがある。中には日本の学校に入って数年たっているにもかかわらず、テ形の間違いが多いからと言って、初めて習う学習者と同じように14課を教科書通りに説明し、機械的な反復練習を行う教師がいる。生徒にしてみれば、たとえテ形を正しく作れないとしても、テ形を作る規則はすでに習ったことであり、何度も同じことを繰り返されれば、やる気を失うだけである。しかも『みんなの日本語』の内容そのままでは、教科学習につながらない。学校関係者が日本語教師は役に立たない、教科指導はやっぱり教員免許を持った者でなければ任せられないと判断してしまう理由にもなっている。

こうした教材と日本語教師のやり方を見れば、日本語教育のことをよく知らない人は、「なんだ、これならだれでも教えられる」と思うに違いない。つまるところ、「教科書を教える」教師の存在が日本語教師の専門性を見えにくくし、日本語教師の社会的評価を下げていると言ってよい。

3. 2. 問題のある日本語教師とは？

『報告2019』を見ると、日本語教師には3領域5区分に渡る幅広い知識とともに、多岐に渡る資質・能力が求められることがわかるが、何と言っても肝心の日本語指導能力に問題がある教師が少なくないことが最大の課題である。

そもそも日本語を学ぶ人々はどのような教師を求めているのか。いわゆるダメ教師とはどのような教師のことなのか。進学予備課程で留学生教育に26年間携わる中で、教師の教え方について苦情や不満が学習者から出たことが何度かある。それは教師の知識不足や外国語能力不足などから出てきたわけではない。十分な学識があり、10年以上の指導経験があっても学習者を満足させられない問題教師がいる。適切な異文化コミュニケーションができない、クラスの管理・運営ができない、協調性が乏しくチームティーチングが苦手だなどいろいろな点を挙げられるが、言語指導という点に絞って、問題教師のパターンを整理すると次の5つが挙げられる。

- a. 英語や中国語など外国語を多用する。
- b. たくさん板書し、文型や語彙の説明ばかりする。
- c. 教科書を何度も読ませて、覚えさせようとする。
- d. 内容に関する話で盛り上がる。
- e. 穴埋めや文型練習ばかりさせる。

この5点に共通するのは、「教科書を教える」ことしかできない教師だということである。これが日本語教育の質向上を妨げている主要因の一つであるが、知識量

や経験の長さで解決できる問題ではないところに解決の難しさがある。それぞれ見ていくと、a.とb.は文型や語彙について説明することが教師の役割だという意識がもたらす行為である。これでは teaching Japanese ではなく、teaching about Japanese になってしまう。いくら日本語に関する知識を学習者に与えたとしても、日本語運用力の習得を目指す学習者は満足しない。媒介語による説明にこだわる教師がいるが、それは思い込みにすぎない。c.とd.は教科書に書いてあることを教えれば、それでよいと思っている教師である。日本語の教育ではなく、日本事情や日本文化教育の延長線上にある指導である。教材の内容がどれだけ理解できたとしても、それは言語教育の目標ではない。e.は使えるようになるには練習しなければと思うのであろうが、やはり教科書依存から抜け出せない教師である。こうした日本語教師の存在は、昔ながらの文法訳読法やオーディオ・リンガル法による英語教育の弊害と考えることもできる。

3.3. 教科書と「言語行動」

上述したように丸山(2008)は『日本語教育』59号の特集を分析の主要材料としているが、同じ号に掲載されている水谷(1986)になぜか言及していない。おそらく「教科書で教える」というキーワードが出てこない、あるいは特定の教科書について論じたものではないからだと思われる。水谷が目にしたのは「教科書に現れた言語行動」であるが、論じている内容そのものは、どうやって「教科書で教える」かである。この「言語行動」がどのようなものか、明確な定義は示されていないが、「具体的な行動そのもの」としている。教科書では言語行動の言語要素、場面要素を部分的にしか取り扱えないと説明した上で、教師は「教育条件、学生の学習目的・能力・意図などにあわせて行動化させる義務」(水谷 1986: 62)を持っていると述べている。これこそ、まさに「教科書で教える」ことの具体的実践である。水谷が挙げているのは、以下の4項目である。

- (1) 文型練習の行動化
- (2) ディスコース練習による行動化
- (3) 表現意図に即した行動化
- (4) 聞き取りの行動化

水谷(1986: 69)は、「文型練習の行動化」について、「型通りに文だけ作らせて事足りりとするのは、不なれな、あるいは気のない教師のすること」と批判し、タラ形による勧告表現の練習を例に挙げている。型通りに文を作らせる練習を行い、形ができるようになったとしても、「言語行動の面では全く意味のない訓練」になってしまうとして、教師が「朝から仕事を続けたので、つかれました」「ああ、も

う十時ですね」と話しかけることによって、「少し休んだらどうですか」「もう出かけたらどうですか」などの発話を学習者から引き出すことができるとしている。つまり、教師が与えたキューに従って、変形や代入の練習を行わせるのではなく、学習者が自ら考えて発話するように促すことを「行動化」と呼んでいるのだとすると、理解しやすい。この「行動化」によって機械的な練習から脱却し、自発的な産出訓練をすることが可能になる。

次の「ディスコース練習による行動化」は、(1)をさらに文脈化して発話させる練習である。水谷(1986:71)は「話すことは、つねに何らかの目的があり相手のある行動である。場面を切りはなし相手を切りすてた単独の文は、どんなに完全な構成されても(ママ)言語行動には結びつかない」として、ディスコース単位の学習が望ましいという。

この2項目は山本(2021)で文脈化と個人化に基づいた文型練習の必要性を論じたことと、基本的な方向性で一致するものである。ただ、(2)(3)の実践は「ディスコース」や「表現意図」をどのように分類し、そこにどの文型を埋め込むかという基礎研究がそれほど進んでいない。つまり明確な規範となるものがないので、教師の工夫に待つしかない部分であり、授業の効率性にも関わってくる。特に中上級レベルになると、相手にふさわしい表現を、発話意図および適切な場面や文脈に応じて産出できるように訓練することが求められるので、その重要性が一段と高くなる。

最後の(4)「聞き取りの行動化」は「発話によって自分から働きかけることだけでなく、相手の言ったことを聞きとること」(水谷 1986:73)と説明されている。水谷が挙げている例は、「角んどこに『門』って喫茶店あんですけど」のような、くだけた会話表現や省略表現を聞きとるものである。意図するところは、話し言葉と書き言葉の違いを知る、あるいは生きた会話表現を習得することとも捉えられる。当時の日本語教科書は規範的な日本語が中心であり、現実社会で話されている日本語と乖離しているところがあった。教科書で学んだ日本語が役に立たない、日本人同士が話しているのが理解できないと学習者が感じる理由の一つであった。いかに生の日本語に近づけるかは、教師の工夫と努力に委ねられていた。

教科書の日本語は、どうしても理想的な、作られた日本語になりがちである。まったく無駄のない、整った話し方というのは、日本語の標本、あるいはアナウンサーの業務的な発話のようなものであり、不自然な日本語だと言われても仕方がない。立て板に水を流すような流暢な日本語で説明されたとしても、それが聞き手の理解につながるわけではない。現実の自然会話では、フィラーは言うまでもなく、言いさし、挿入、反復、倒置などさまざまな非流暢性が観察される。

一見無駄であり、価値がなさそうに見える非流暢性であるが、これが現実のコミュニケーションにおいて重要な機能を果たしていることが明らかにされつつある。

だからといって自然会話がすぐにそのまま教材化できるかという点、それも困難である。この溝を埋めるために教師が行うべき作業も、水谷は「教科書で教える」ことに含めて考えている。教師は教科書のモデル会話や文章を見たときに、実際の話し言葉では相手、場面、文脈によってどのような形で発話される可能性があるのかを常に意識することが求められる。

現在、自然会話コーパスが蓄積され、分析が進められている。これによって、これまで無視されてきた自然会話に見られる非流暢性をどのように日本語教育に取り入れていけばよいのか、徐々にシラバス化されていくことが期待される。

4. 言語教育の特性

教科書の内容を理解し、覚えたとしても、それだけでは学習目的を達したことになるのは日本語教育でも、英語教育でも言語科目に共通することである。これは言語科目が道具教科であることの特性なのである。ところが、このことを理解できずに、学習者に言語知識を与えることが自分の仕事だと誤解している教師がいる。教師がこうした誤解に陥りやすいのは、教師自身が受けてきた教育が教科書を理解し、覚える教育だったためであろう。言い換えれば、古代の漢文学習時代から続く暗記教育、あるいは行動心理学に基づく条件と反射による条件付けを学習と見なす教育であったという経験的な部分も大きいということになる。

言語教育に携わる者にとって重要なのは、言語教育そのものが他の科目と異なる部分が大きいという内在的な課題を理解することであり、それができない限り、言語教育の改善は望めない。

4.1. 言語によるコミュニケーションとは

なぜ言語教育は「教科書で教える」でなければならないのかを理解するには、言語の役割を確認する必要がある。歴史の学習であれば、いつ、どこで、だれが、何をした、その理由や影響、といったことを理解できればよい。数学を学ぶ場合は、基本用語の定義や概念を理解し、問題を解く手順を学ばばよい。教師は教科内容や用語についてわかりやすく説明して理解させ、生徒が興味を抱くような身近な事例と関連付けて、記憶の定着を支援する。

言語の教科書は、言語の種類を問わず、さまざまな素材が扱われる。日常生活、社会習慣、趣味、さらには物語もあれば、文化や歴史などに関する紹介、有名人の生涯、社会の出来事や問題等々、内容は多岐に渡る。こうした素材の内容を理解できたからと言って、言語を学んだことにはならない。理解したことによって増えるのは知識と語彙だけである。言語力と言えるのは、その内容を読み解くだけでなく、さらにそれについて考え、評価し、意見や感想などを自分の言葉で述べられる

ようになることである。言語の教科書にとって、内容は学習者の興味をかきたて、学習意欲を増進させるものであるが、素材の内容そのものは言語によって運搬される荷物であり、荷物に関する知識が豊富になったとしても、言語能力とは無関係である。教師の説明によって書かれている内容を理解できただけで、言語運用力が身につけられるはずがないのは、言うまでもないことである。

また、教師によっては文法や語彙、あるいは表現などについて詳しく説明しようとする。しかし、これもやはり言語知識にすぎない。言語は伝達手段としての役割を持つが、伝達手段である言語の構造に関する詳細な知識があっても、それがそのまま産出能力に転化されるわけではない。逆に構造はよくわかっていなくても、自由に使いこなしているのが、母語話者である。

4.2. コミュニケーションによってコミュニケーションを学ぶ

言語教師を育てる上で、最も力を注ぐべき点もここにある。『報告2019』では、「日本語教育人材に共通して求められる基本的な資質・能力」として、次の3項目を挙げている。

- (1) 日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持っていること。
- (2) 多様な言語・文化・社会的背景を持つ学習者と接する上で、文化的多様性を理解し尊重する態度を持っていること。
- (3) コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶという日本語教育の特性を理解していること。

この3項目のうち、第1項は日本語学に関する知識、及び共通語運用能力を指すと思われ、当然のことと言える。第2項は日本語教師の価値観や適性に関わる問題である。学習者を見下すような態度、学習者の習慣や価値観を否定するような姿勢では日本語教師は務まらない。問題となるのは第3項である。これはわかりにくいと判断したのか、次のような注がつけられている。

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、教師と学習者とが固定的な関係ではなく、相互に学び、教え合う実際的なコミュニケーション活動と考えられる。

せっかく付けられた注であるが、曖昧な表現であり、何を言わんとしているのか、判然としない。言語教育であるから「コミュニケーションそのもの」であることは当然のことである。異言語・異文化接触の最前線であるから、誤解や摩擦はつきものであり、相互に尊重し、学び合う姿勢がなければ成り立たない。しかし、

「コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶ」ということとの関連性が、どういうものが示されておらず、注としての役割を十分に果たしていない。「コミュニケーションを通じて」という以上、教師に学習者とコミュニケーションをとろうという姿勢があるかどうかが問われる。学習者とコミュニケーションをとろうとすれば、「教科書を教える」というやり方、すなわち知識教育を改め、必然的に「教科書で教える」という姿勢にならざるをえない。

観点を変えれば、教師主導で一方的に知識を授けるような教育の否定である。3.2.に挙げた5例に共通するのも、この点ができていないということである。教科書編集者が想像で作った架空の会話、他人が書いた文章を覚えさせるだけでは、あるべき言語教育とは言えない。学習者が自ら考えて発話するという言語教育において最も重要なプロセスが欠落している。言語というのは、静的なもの、固定的なものではない。そのとき、その場で見たこと、感じたこと、考えたことを、臨機応変に自分の言葉で紡ぎ出すものであり、創造的なものでなければならない。その基本となるのが相互行為であり、他者とのやりとりを通じて習得すべきものである。

5. 「教科書で教える」教育実践の在り方

これまで「教科書で教える」とはどのようなものか、基本的な考え方について論じてきた。これを踏まえて、ここからは具体的な教育実践法について考えていく。目指すところは、教科書を読ませる、教科書を理解させる、教科書を覚えさせるような教育からの脱却である。これらはいずれも知識伝授型の教育であり、そこには何らの創造性もない。まず、学習者に気づかせ、考えさせ、そして表現させる教育を行ってこそ、価値創造の教育と言える。

5.1. 入門期の指導

日本語を全く学んだことがない学習者に対しては、媒介語による説明と理解が不可欠だと考える日本語教師がいる。そのような教師は媒介語によって、延々と日本語の発音、文字、文法、語彙の説明を行う。それに続いて、今度は教科書の例文やモデル会話をひたすら反復練習させる。学習者は何も知らないのだから、そこに日本語に関する知識を一方的に注入しようとするのである。このような授業には「コミュニケーション」と言えるものが、皆無である。ダメ教師の典型と言ってよい。単語や文法を理解していなければ、コミュニケーションができないわけではない。

どのような言語も学習初期に行うコミュニケーションは単純なものばかりであり、媒介語を使って詳細な説明をしなければならないようなものはない。挨拶に加えて、名前、出身、好みなど人間関係を築くための基本情報のやりとりができればよい。この際、文単位のインタラクションを行えば、どのようなメッセージがそこ

に込められているかは、すぐに類推できる²⁾。言語によって発音の難しさが影響することは避けられないが、日本語は音声の障壁が低い。説明しようとする、どうしても文字指導を優先したくなるが、コミュニケーションを優先すれば、文字指導は必要に応じて後追いで指導すれば問題ない。重要なのは、学習者にかかわろう、つながろうという意識を持ち、語りかけることである。これがコミュニケーションによってコミュニケーションを学ぶ第一歩となる。「こんにちは。(わたしは) ○○です」と語りかければ、相手は何を伝えたいのか類推する。発話を促されれば、語りかけられたものから、文のフレームを自分で抜き出し、自分の名前を入れて発話する。だれもが持っている潜在的言語能力によって、こうした行為は教えられなくてもできるようになる。たとえば、「メーラー・ナーム・ヤマモト・ヘ」と名乗った後で地図を見せながら、「メン・クマモト・セー・フーン」³⁾と言ったらどうであろうか。東京で話している場面であれば、「この人の名前は山本であり、熊本の人の名か」ぐらいのことは簡単に予想がつく。それは単語ではなく、文だからである。文には伝えたいメッセージがある。メッセージのやりとりが、コミュニケーションの始まりである。「メーラー／ナーム／ヘ」、「メン／セー／フーン」の意味や文法などを知らなくても、自分の名前と出身地を入れて返答することはすぐにできるようになる。

教科書にモデル会話があったとしても、それを最初から解説して、読ませてその通りに話させ、覚えさせる必要など、まったくない。先に真実のコミュニケーションとしてやりとりができるようにしてから、実はこういうことなのだと確認用に教科書を使えばよい。場面や語彙なども学習者に合わせて変えればよいのであり、必要なものは加え、不要と判断したものは無視してもかまわない。これも「教科書で教える」のやり方である。教科書は指導計画全体を形にしたものであり、基本的な流れを示したものとして使えばよいのである。

5.2. 初級の指導

初級段階で重要なのは、構造文型と基本語彙の習得であるが、これを「教科書で教える」には文脈化と個人化が重要になる。水谷 (1986) が4項目に整理して提案しているように、文型を現実の言語行動に結びつけられるかどうか、指導の効率を左右する。これを具体的に実践しようとするれば、指導しようとする文型が、どのような場面、意図、文脈で使用されるのかを詳細に分析した上で、それを学習者の生活環境に即したものに転化していかなければならない。

5.2.1. 文型の指導

「教科書で教える」実践を具体化するにはどうすればよいのか。「教科書で教える」に陥りがちな教科書の一つである『みんなの日本語』を例に考えてみる。27課

の学習項目となっている文型は可能形である。練習Bは次のようなものである。

1. 例： 日本料理を作ります → 日本料理が作れます。
 - 1) 漢字を読みます →
 - 2) 自転車を修理します →
 - 3) 一人で着物を着ます →
 - 4) どこでも一人で行きます →

2. 例： あまり食べません・おなかの調子が悪いです
→ あまり食べられません。おなかの調子が悪いです。
 - 1) パソコンを買いません・お金が足りません
 - 2) 走りません・足が痛いです
 - 3) あしたは来ません・ちょっと用事があります
 - 4) よく寝ません・家族のことが心配です

3. 例： どこで安いチケットを買いますか。(コンビニ) →
→ どこで安いチケットが買えますか。
……コンビニで買えます。
 - 1) どこで時刻表をもらいますか。(駅) →
 - 2) 何日本を借りますか(2週間) →
 - 3) この車に何人乗りますか(8人) →
 - 4) いつから富士山に登りますか(7月1日) →(以下の練習4～7は省略)

この練習問題を教科書通りに順番に学習者にやらせても、ほとんど効果は期待できない。「教科書を教える」教師は、機械的にこなすだけであらうし、それでは学習者にとって無益であり、時間つぶしになるだけである。可能形の形を覚えることができたとしても、発話場面、発話動機、文脈等は一切不明である。しかも学習者が発話したいこととは無縁である。

では、「教科書で教える」にはどうすればよいのか。練習1は「漢字を読みます」を「漢字が読めます」というふうに変えるものだが、「漢字が読めます」をどのような場面や文脈で言わせようというのであろうか。『みんなの日本語』で学ぶ学習者の中に、これを現実場面が発話する者がいるであろうか。考えれば、疑問符だらけになってしまう。結局、学習者がこの文を発話する状況に遭遇する可能性は、ほぼゼロだと考えてよい。せいぜい「この漢字が読めますか」と聞かれる場合か、「やさしい漢字は読めますが、難しい漢字は読めません」ぐらいしか思いつか

ない。文脈化、個人化のいずれも難しい。これを「日本の小説や新聞が読みたいのですが、……」というようにすれば、否定形で「漢字が読めません」という発話を導き出すことができるかもしれない。クラスの中に中国語話者がいる場合、「～さんは中国語でこの漢字……」と教師が語りかければ、「中国語でその漢字が読めます」という文が出てくるかもしれない。漢字に限らなければ、アラビア文字、タイ文字、キリル文字、モンゴル文字などを示して、「～は読めますが、～は読めません」として練習することもできる。数学や物理の記号でも練習が可能である。

続く「自転車を修理します／一人で着物を着ます／一人で行きます」がなぜここに必要なのか。動詞のグループ別の活用、「する」が「できる」になることを確認するためであろうが、語彙の選択があまりに安易である。日本語学習者の中でどれだけが自転車修理の経験を有するのか、着物を着るのか、どこへ一人で行くのか。「着物が着られる」はよいとしても、「修理できる」というときに対象をガ格で示す必要があるのかどうか。日本に住む外国人が壊れた自転車を自転車屋に持って行って、修理を頼む場合、何と言えばよいか。可能形なら「この自転車を修理できますか」と言うのではないか。「この自転車が」とは言わないと思われる。依頼表現としては「この自転車を修理してもらえませんか」のほうが自然である。どの練習も、いつ、どこで、何のために、という視点がなかったのではないかと疑ってしまう。

練習2は可能形の否定を覚えさせ、26課で学んだノダ文によって理由付けをさせようとするものである。しかし、使用する文脈が統一されていない。「食べられません／買えません／来られません」は勧めや誘いに対する断りであろう。一方、「走れません／寝られません」は相手が心配して声をかけてきたときの状況説明ではないかと思われる。形は同じでも使われる文脈が全く異なる。これが機械的練習の致命的欠陥である。練習は形式優先ではなく、具体的な発話場面まで想定して考えるべきであり、それができれば、文脈化、個人化を伴う練習がやりやすくなる。

練習3は、自分が何かをしたいときの情報求めの行為かと思われる。わざわざ不自然な日本語をキューとして与える理由がどこにあるのか。しかも答えまで固定してある。もともとやりとりさせたいのであるから、「～したい」という状況を与えるだけで、このような会話状況を引き出すことは容易である。

3' 例： コンサートのチケットが買いたいけれども、高いです。

- 1) 旅行したいです。電車の時刻表がほしいです。
- 2) 読みたい小説があります。図書館で借りたいです。
- 3) 家族が増えました。大きな車がほしいです。
- 4) この夏、富士山に登りたいです。

話のきっかけとなるものを学習者に示し、どうすればよいかと問いかければ、それに応じて自分で考えることができる。返事の内容まで固定化する必要はない。予期せぬ答えも出てくるであろうが、それも活性化につながる。つまり、「教科書で教える」という考え方に立てば、初級の文型練習も違ったものになるのである。

5.2.2. 会話文の指導

「教科書で教える」ことについて書かれたもので、「会話文」をどう扱えばよいかを具体的に説明したものは、ほとんどない。しかし、モデル会話を何度も模倣して言わせ、暗記させたとしても、役に立たず、会話能力の向上につながらないことは、自明のことである。

27課の会話は次のようなものである。これを音声として聞かせたり、動画を見せたりした後、どのように授業を進めればよいか。自分で家を建てようという学習者がどれだけいるであろうか。いるとすれば、かなり特殊な能力を持つ学習者であり、ほとんどの学習者にとって現実離れしていると考えてよい。したがって、これを覚えさせる意味はないことになる。

- ミラー： 明るくて、いい部屋ですね。
鈴木： ええ。天気がいい日には海が見えるんです。
ミラー： このテーブルはおもしろいデザインですね。
どこで買ったんですか。
鈴木： これはわたしが作ったんですよ。
ミラー： えっ、ほんとうですか。
鈴木： ええ。趣味は自分で家具を作ることなんです。
ミラー： へえ。じゃ、あの本棚も作ったんですか。
鈴木： ええ。
ミラー： すごいですね。鈴木さん、何でも作れるんですね。
鈴木： わたしの夢はいつか自分で家を建てることなんです。
ミラー： すばらしい夢ですね。

では、これを使って何をするのか。能力の低い教師は、内容理解を確認するための質問をする。たとえば、「鈴木さんの部屋は明るいですか、暗いですか」「鈴木さんはテーブルをどこで買いましたか」「鈴木さんの趣味は何ですか」「鈴木さんは何を作りましたか」「鈴木さんは何を作れますか」「鈴木さんの夢は何ですか」などと学習者に質問して、答えさせるであろうが、これでどのような能力が習得できるのか。学習者は本文から言葉を抜き出して答えるだけに終わる。

ここで重要なのは発問力である。発問は、答を見つけさせる質問とは異なり、学

習者が自分で考えて文を作らなければならないようにする問いかけのことである。「鈴木さんはどんな部屋に住んでいますか。部屋から…」と問うだけで、学習者は頭を使わなければならない。これに答えるには、「天気がいい日には海が見える部屋に住んでいます」という文を作らなければならない。「鈴木さんの部屋にはどんな家具がありますか」と問えば、「鈴木さんが自分で作ったテーブルや本棚があります」と答える必要が出てくる。さらに「きょうミラーさんは何をしましたか」「ミラーさんは鈴木さんのことをどう思いましたか」「きょうは鈴木さんの部屋から海が見えましたか」などとレベルを上げていくこともできる。あるいは今日のできごとを鈴木さんやミラーさんの立場から話すように促すことで、ある程度長さのある話をまとめてモノログとして話させることもできるし、日記や報告文にまとめさせることもできる。

5.3. 中上級の指導

日本語指導で最も難しく、教師に高い技量が求められるのは、入門期や初級の指導ではなく、中上級の指導である。下手な教師に習えば、学習者にとっては時間の無駄となる。その判断基準となるのが「教科書で教える」ことができる教師かどうかである。

初級ではほとんどの教科書は、教師が知恵を働かせ「教科書で教える」ことさえできれば、生きた日本語教育の実践が可能である。しかしながら、中上級になると、「教科書で教える」ときの工夫の幅が格段に広がるので、素材の影響を強く受けることになる。特に情報提供型の文章を材料にした教科書では、工夫しようとしても、表現力育成指導への展開が難しい。『みんなの日本語中級Ⅰ』の「読みましょう」には「曇」「外来語」「電話嫌い」「記憶型と注意型」などの文章が並ぶ。たとえば、11課の「白川郷の黄金伝説」の冒頭部は次のようなものである。

白川郷は合掌造りの村として知られ、世界遺産にも登録されている。

合掌造りというのは、掌を合わせたような形の屋根を持つ住まいのことである。この形が完成したのは江戸時代後半(18世紀)で、重い雪でも壊れないように、屋根が下の写真のように造られている。

合掌造りにはくぎが使われていない。屋根の組立や修理は、村人が協力し合って行う。現金収入が少ないため、費用をかけずに行わなければならないからである。

これをもとに「教科書で教える」授業を行おうとしても、5W1H型の質問中心になってしまう。それは情報提供型文章の限界である。応用的な問いとしては、せいぜい「雪がたくさん降るところではどんな屋根がよいか」「ふつうの屋根ならどう

なるか」というようなものになってしまう。中上級で求められる自分の考えを論理的にまとめて伝える指導や多様な談話構造を使いこなすなどの訓練も難しい。待遇や視点によって変わってくる話し言葉の練習も行いにくい。中級用の日本語教科書に採用されている文章の大半はこうした文章であり、それが中級の壁、学習言語能力の壁となっていることを、日本語教科書編集者は自覚する必要がある。

比較の意味で、DLA⁴⁾の〈読む〉に採用されている手塚治虫の「アニメーションとわたし」という文章の冒頭部を挙げてみる。

わたしは、小学生のころ、よくノートにマンガのいたずらがきをした。いろいろな動物や植物、先生や友達の顔を漫画にかいた。それほど漫画に熱中したのは、人一倍体が弱く、友達も少なかったせいかもしれない。

そのうちに、ただの漫画では物足りなくなった。動く漫画を作ってみたくなったのだ。ノートの片隅に、ページごとに少しずつちがった絵をかいて、それをぱらぱらとはじくようにしてめくると、絵は生きているように動き始める。

これを使って「教科書で教える」を実践しようとする、さまざまな扱い方が可能である。まず、タイトルを利用した前作業である。内容を予想させながら、スキーマの活性化を行うと同時に、さまざまな文型を使った表現練習が可能である。「アニメーションとわたしの～」として先を考えさせたり、「わたしは／が」「アニメーションが／に」や「なぜ／何が」で文を作らせたりすることもできる。また、談話の流れも利用しなければならない。ここには「よくいたずらがきをした」という事実、「動物や植物、先生や友達の顔を漫画にかいた」という内容、「人一倍体が弱く、友達もすくなかった」という理由が示されており、このような流れでいろいろなことを説明する練習ができる。さらに「手塚のノートには？」と問いかければ、「～がかいてあった」と言わせることができる。「手塚は友達が少なかったから?」「動く漫画を作るには?」などと問いかければ、漫画をかいた理由、パラパラ漫画の作り方を説明しなければならなくなる。「手塚はどんな小学生だったか」と聞けば、複数の文をまとめた形で話す必要が出てくる。これは文章であるが、これを元にして、友人同士が手塚について語ってもいいし、記者が手塚をインタビューするスタイルで話し合ってもいい。自分が手塚について調べて、それを報告してもいい。書き言葉と話し言葉を往還しながら、表現力の幅を広げられる。

教師の意識に「教科書で教える」という姿勢があれば、その知恵と工夫次第で、学習者の言語能力を引き出すような訓練ができるのである。

6. 教育実習で行うべきこと—教科書に息を吹き込む

日本語の教科書というのは、標本であり、死んだことばの寄せ集めにすぎない。言語知識をそのまま学習者に教え込もうとするのでは、知識の死蔵を繰り返すだけであり、言語教育とは言えない。標本のような言葉に命を吹き込む作業が「教科書で教える」である。それまで干物のような状態だった教科書でも、教師がそれを手掛かりに学習者に語りかけたり、問いかけたりすることで、活性化し、生きた言葉となる。学習者の潜在的な能力を誘い出し、活用すること、すなわち誘導的な指導を基本姿勢にしなければならない。

これこそ、日本語教師の卵が教育実習で身につけなければならない基本技能と言える。教材の内容を分析した上で、それを使って何ができるのか、どうやって学習者の日本語能力の向上に活用できるのかを考える知恵を鍛えてはじめて、日本語教師の専門性が確立される。これは机上の学習では不可能であり、実習でしかできないことである。

注

- 1) 2020年3月に文化審議会で「公認日本語教師」の資格を創設することが提案され、今後は国家試験制度が導入され、資格を取るには教育実習が義務化される予定である。
- 2) 単語ではないことに注意。単語にはメッセージ性がないので、直接法で単語の意味を指導するのは容易ではない。
- 3) ヒンディー語でそれぞれ、मेरा नाम यामामोटो है।、मैं कुमामोटो से हूँ।となる。
- 4) 文科省によって年少者の日本語能力を測定するために開発された対話型アセスメント (Dialogic Language Assessment)

参考文献

- 川瀬生郎 (1986) 「日本語教科書『日本語初歩』の作成とその問題点」『日本語教育』59号、100-107、日本語教育学会
- 菅正隆 (2020) 「やっではいけない外国語の授業あれこれ [第3回] 所詮教科書、されど教科書 教科書をどのように使うか!」ぎょうせい
<https://shop.gyousei.jp/library/archives/cat01/0000009877>
- 菅正隆 (2021) 『小学校教師のためのやっではいけない英語の授業』ぎょうせい
- 後関正明 (2007) 「新採用3年目教師の悩みを聞いてください—その2」
https://tb.sanseido-publ.co.jp/english/column/huum_bn/
- 田中茂範 (2013) 「教科書を使って『コミュニケーション英語』をどう実現するか」*ARCLE Review*. Vol. 7. 6-23

https://www.arcl.jp/research/books/data/html/data/pdf/vol7_3-1.pdf

玉村文郎(1986)「Japanese for Today について」『日本語教育』59号、91-99、日本語教育学会

文化審議会国語分科会(2019)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改訂版』文化庁

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf

丸山啓介(2008)「日本語教育において『教科書で教える』が意味するもの」『日本語教育論集』24巻、3-18、国立国語研究所

水谷修(1986)「教科書に現れた言語行動」『日本語教育』59号、62-75、日本語教育学会

山本忠行(2018)「言語による価値創造を目指して(3)―表現力を伸ばすための発問指導」『通信教育部論集』第21号、37-59、創価大学通信教育部学会

山本忠行(2021)「言語による価値創造を目指して(5)―文型の文脈化を意識した練習法の開発」『通信教育部論集』第24号、1-20、創価大学通信教育部学会