

表現教育としての日本語教育

— 言語を使いこなす知恵を育てる —

山 本 忠 行

要 旨

言語教育はオーディオ・リングルの時代を経て、コミュニケーション・アプローチが主流となってきている。しかし、その一方で文法訳読的な言語教育には根強い支持がある。またコミュニケーション活動の中で学習者の意識を文法に向けさせるフォーカス・オン・フォームに示されるように、コミュニケーション能力を高めるには何らかの形で文法に関する指導が不可欠である。タスクや協働学習などによる学習にも限界があり、内容中心の指導法でも期待ほどには運用力が向上しない。この原因として言語知識教育や活動型の教育がいずれも「事柄教育」に陥りがちであることを指摘し、言語教育で目指すべきものは「表現教育」であることを示す。さらにそれを言語指導の3段階および価値論から位置づける。

【キーワード】

創造的日本語教育、事柄教育、価値論、言語指導の3段階

1. はじめに

山本(2011, 2012, 2013)では、創価教育の理念に根ざした「創造的日本語教育」とはどうあるべきかについて論じてきた。その考え方の基本となるものを「事柄教育」から「表現教育」へ、という言葉で示してきた。だが、「表現教育」は人によってとらえ方も異なり、さまざまな使われ方をしているので、事柄教育との違いとあわせてさらに詳細な議論を求める声が寄せられた。

「表現」を書名に含む本が書店に数多く並んでいる。なぜ人間は表現したがるのか。人間にとって表現とはどういう意味を持つのか。そもそも人間とは「表現」することによって生きがいや喜びを感じる動物であり、そこが他の動物との大きな違いを生んでいる。人間にとって表現することは家族や友人など他の人とつながり、社会で生きていくための手段であると同時に、生きがいにも通じる。人は孤立しては生きられない。表現することによって他者と関わり、相互理解を深め、絆を結ぶことができる。表現行為は言語に限ったものではない。楽器の演奏や歌で表せば音楽となり、体の動きで表せば舞踊となる。パフォーマンス・アーツだけでなく、絵

画や彫刻などとして後世に残すこともできる。中でも言語は、他者に自分の意図や感情、あるいは考えや情報を伝える手段である。さらに詩や小説あるいは演劇などの形で芸術に昇華させ、文化的資産を創造することもできる。

さまざまな「表現」手段の中で、言語とそれ以外の手段による表現とでは大きな違いがある。言語ほど人の思考や感情の細かい部分まで表現できるものはない。言語は人間に与えられた最も高度かつ複雑な構造を持つ表現手段であり、地域や民族によって多様な形で歴史的・文化的に発展してきたものである。国境や民族を越えて移動するとき、言語の壁を乗り越えられなければ、共同体への参画も困難となる。創造的日本語教育は、国境や民族を越えて移動する人々に生きる力を与え、個人の幸福実現と平和で安定した社会の構築に貢献することを目指す。その中核となるのが「表現教育」である。

2. 言語教授法改革が目指したもの

言語教授法の改革が19世紀に叫ばれるようになって以来、多くの研究者が目指してきたことには共通点がある。それは、効率的な言語教育であり、実生活で役立つ言語教育であろう。そして、その底流にある問題意識は、言語知識の教育だけでは言語運用力を育てることはできないというものである。F. グアンは文法や語彙の知識が運用力にならないことを自身のドイツ語学習を通じて痛感した結果、自分の子供の言語習得の観察をもとにシリーズ・メソッドとも呼ばれる直接教授法を考案した。H. E. パーマーは code (規範) と speech (運用)、H. G. ウイドウソンは usage (用法) と use (使用) を区別することを唱えた。S. D. クラッシュェンは learning (学習) と acquisition (習得) が異なるものであることを論じた。いずれも同じことを異なる表現で述べたものと考えてよい。

かつては文法訳読法による言語教育が広く行われ、発音と文法を学び、単語さえ覚えれば、話せるようになると信じられていた。クラッシュェンが学習は 'knowing the rules' とし、意識的な文法学習は試験のためにしか役に立たないと主張する (Krashen 1988: 18-19) のは、こうした旧来の考え方に対する批判である。さらにチョムスキーの変形生成文法や認知学習理論、語用論や社会言語学などの影響によってコミュニケーション能力が重視されるようになり、コミュニカティブ・アプローチが生まれるに至った。

2.1. 言語教育の問題はどこにあるのか

これまで提案されたさまざまな言語教授法は、どうすれば言語運用力が身に付くかという観点から考案されたものでありながら、言語教育の現場を抜本的に転換するものとはなっていない。1980年代以降に強まったコミュニケーション重視の流れは英語教育に大きな影響を与え、高校では文法の授業が廃止され、1989年からはオーラル・コミュニケーションという科目が新設された。しかしながら、市川 (2006) の調査によると、タスク活動、ディスカッションやプレゼンテーションな

どの活動が行われてはいるものの、コミュニケーション力がついたと回答した生徒は2割あまりにすぎず、期待されるような成果は上がっていない。こうした状況から、いまなお言語教師の間には文法訳読的な授業への根強い支持がある。進学校の中には、科目名だけオーラル・コミュニケーションにして授業内容が受験対策のために文法や読解が中心になっている場合もある。なぜこうなるのかというと、英語で簡単なおしゃべりをしているだけでコミュニケーション能力が伸びるわけもなく、英語の授業時間をオーラル練習に割くことによって、文法力や英文読解力が低下したという学校側の危機感がそこに示されている。文科省の思惑通りの成果が上げられないのは、生徒の語彙力・文法力の低さ、授業時間の少なさなどの問題があることはたしかであるが、教師側の指導法にも問題があることが雑誌『英語教育』（大修館）の特集からもうかがわれる¹⁾。

ここでよく考えなければならないのは、コミュニケーション教育というのはいったいどのようなものであるべきかということである。言語知識を教えるのとは異なり、学習者に言語運用力を身に付けさせる教育は簡単にはいかない。体育・音楽・美術など他の実技科目であれば、実際にやりながら習得を目指す。座学だけで運動・演奏・造形などの技術が身に付くことはありえない。言語教育も教室環境をできるだけ運用力を養う場に転換しない限り、教育効果を上げることは困難である。体育や音楽の訓練を行う場合は、運動場や音楽室など目に見える環境として具体的に実現できる。言語教育の場合はどうすればよいのか。

言語教育は、他の技能教科と異なり、言語によって言語を教える、つまり目標と手段が同じであり、技術を磨くための目に見える客観的な環境がない。習得を目指すものも、教室内で使用されるものも、実は言語という脳内の活動であるため、運動用具や楽器に類する道具もない。言語そのものが道具であり、教科書や教具は補助的なものにすぎない。学生同士にディスカッションやロールプレイをさせても効果的・効率的とは言えない。教師が学習者の言語能力を鍛える場を自ら作り出さなければならないのである。教師の言動や行為がそのまま学習者にとって学習環境そのものになるところに言語教育の特殊性がある。ただし、そのとき教師が目標言語を話してさえいれば、それがそのまま運用力を育てる場となるのならば簡単であるが、そうはいかない。ネイティブ教師が自由にしゃべっていれば、学習者がそのうちべらべらしゃべり出すというようなことは現実には起こらない。教師が話している内容を学習者が理解できなければ、いくらネイティブ教師が一生懸命に話して聞かせても、学習者にとっては周囲の雑音と同じで何の意味もない。対象が小さい子供なら成果が上がると考える人もいるが、在住外国人の子供や海外で育つ日本人の子供が生活言語しか習得できずに苦しんでいることを考えれば、正しくないことがわかる。Kuhl (2011) をもとに山本 (2013) で論じたように、幼児に一日中英語のCDを聞かせたり、DVDで映画を見せたりしても、流暢な英語を子供が話し出すことはない。

では、教師がどのような発話をすれば習得、言語能力の向上につながるのだろうか。聞くことは重要だが、聞いているだけでは学習者が運用力を身に付けること

は難しい。オーラルの練習が重要なことは明らかだが、日常のおしゃべりのレベルからなかなか抜け出せない。このことは言語教育改革にとって大きな課題である。

2. 2. 教科書の理解と暗記で運用力が伸びるのか

言語教育にはもう一つ考えなければならないことがある。体育や音楽の場合、教師はまず簡単な説明をし、模範演技や模範演奏を示したあと、実際にやらせながら、学生にアドバイスをしていき、いかに指導者と同じことができるかを目指していく。言語の場合、学習者が教材の内容を理解し、何度もリピート練習をしてネイティブのように上手に真似ができるようになったとしても、それがそのまま言語運用力にならないところに大きな問題が横たわっている。外国語の教科書に書いてある会話例や文章は、楽譜のように上手に再現できればよいというものではない。教科書や教師と同じではなく、学習者が感じたこと、考えたことを言語として自在に表現できるようになることが目標である。それには技術と知恵の両面の訓練によって言語を使いこなす技能として習得させることが必要となる。これが「教科書を教える」ような授業が役に立たない理由であり、視聴覚教材がそのまま教師代わりにならない理由である。

さらに「説明による理解」の位置づけも問題である。言語学習の過程は「理解→練習→暗記」しかないと考え、学習者に上手に説明して、理解させられるのがよい教師の条件だと思い込んでいる人がいる。物理の法則について上手に説明できれば、よい物理の教師である。法則を理解することが授業の一つの目的であり、学習の第一歩であるから当然である。法則が理解できてはじめて、公式を当てはめて問題を解く練習ができる。では、言語習得における理解とは、どのように位置づけられるのであろうか。

母語話者も文法や語句の意味を正確に理解して使用しているとは限らない。いちいち文法を考えながら話しているわけではない。たとえば授受表現にしても「彼は私に花をあげた」は誤りで、「くれた」を使わなければならないことは、母語話者なら小学生でもわかる。だが学習者になぜかと聞かれると論理的に説明できない。なぜなのかわからないけれども、正しい選択はできるのが母語話者である。つまり第二言語の運用力を育てることは、母語話者が長年の経験と試行錯誤の積み重ねによって無意識のうちに脳内で自動処理していることを、意図的な訓練によって可能にすることが目標となる。

教師の役割は抽象的な説明よりも使用場面や発話意図を理解させ、文型や語句の用法を帰納的な指導によって使えるようにすることにある。「帰納的 (inductive)」という語は物理学なら「誘導」、医学なら「誘発」に相当する。学習者が法則に気づくように教師が導くことである。ここに知識伝授ではない言語教育の基本姿勢がある。特に初級段階では、無用の混乱を避けるためにも説明は最小限にとどめ、山本 (2013) に示したように習得を促す支援をしていくことが実践的、効率的である。

時には何らかの説明が必要になることもある。だが、外国語を学ぶときに必要な説明とはどのようなものなのであろうか。初級なら助詞の用法や用言の活用に関す

る学習が大きな比重を占めるが、その時にそれぞれの助詞の用法の違いについて文法書に書いてある内容を学習者にすべて教え込む必要があるのだろうか。詳しい説明が学習者の運用力を伸ばすことに役立つわけではない。

日本語学習の最初の段階では、「わたしは〇〇です」「これは△△です」「ここは××です」などの文型で名詞を増やしていくが、何かを指し示して名前を教えたり、説明したりするときには「は」を使うのだということを日本語を使いながらつかませていく。一方、「が」が新情報としてはじめて提示されるのは、存在文の場合が多い。その時は、箱や袋を使って「ある／ない」の概念を対比して理解させた上で、中に何かあるのかと意識を向けさせてから、「〇〇があります」として導入する。道を歩いていてお金を見つけたような場面を提示されれば、「お金がある」とか「お金が落ちている」というように、「が」を用いた文で発話できるように指導していくことになる。「は」の前にはトピック、あるいは旧情報、「が」の後には新情報がくるなどの説明を媒介語によって懇切丁寧に時間をかけて説明しても、使い分けは容易に身に付かない。使用場面や文脈を把握することのほうが実際の運用力養成のためには重要であることを示す例の一つである。

問題は微妙な用法の違いをどう理解させるかである。たとえば「だけ」は限定の表現、「しか」は少量の表現などということを媒介語で説明しても、学習者はなかなか正しく使い分けられるようにならない。言語学習の場合、頭ではわかったけれども、実際にどう使えばよいのかで困ることが大半である。媒介語による辞書的・抽象的な説明よりも、発話意図や使用場面によって、どちらを使用すべきかを確に判断できるような指導のほうが効果的である。たとえば、試験勉強であり寝ていないために眠いというような場面を提示され、「ゆうべ何時間寝ましたか」と聞かれたら、学習者は「しか」と「だけ」のどちらを使うべきか判断を迫られることになる。

こうした指導法は直接法の基本であると同時に、表現教育の基盤をなす。なぜなら、学習者は教師に与えられたキューによって、条件反射的に文作りをするのではなく、与えられた場面や文脈などの情報から、何をどのように発話するべきかを自分で考えなければならないからである。単なる理解教育でも、暗記や機械的な練習でもない。帰納的な指導は、そのまま実際の運用に直結している。

これまで述べたことをもとに「表現教育」が目指すものの概要を定義すれば、脱説明依存、脱暗記の言語教育であり、早い段階から学習者が学んだ言語を用いて自己表現、自己実現できるようにすることである。

3. 知識や情報の理解と暗記から創造的表現へ

なぜ外国語教育は効率が悪い、役に立たないと批判されるのだろうか。まじめな学習者は懸命に、文法を覚え、単語を覚え、教科書の本文を繰り返し朗読したり、音声教材を聞いたりする。さらにはそれを暗記しようと努力する。最近流行のシャドウイングも暗記学習の新形態とも言えよう。ところが、それだけ努力を重ねても

実際の場面になると、言いたいことも十分に言えず、不満が募る。かつて教えた中国人留学生も中国の大学で教科書を完璧に暗記したと自信満々で来日したものの、すぐにその自信が崩れ去ったと語っていた。なぜなら、相手の反応が想定通りにならない以上、教科書のモデル会話と同じ発言はできないからである。それにもかかわらず、金科玉条のように教科書の丸暗記を目標とする学習者が多いだけでなく、語学は所詮暗記だと言い切る教師さえいる。授業では教科書の文型・文法、および語彙の説明と理解にエネルギーを注ぎ、オーディオ・リングル的なパタン・プラクティスをする。それができたら、モデル会話や本文を聞いたり読んだりして、理解できたら次にリピートさせる。そして今度はロールプレイによってモデル会話を再現させる。そして仕上げは暗記である。

たしかに、復唱や暗記のない言語教育はないと言えるが、モデル会話の完璧な暗誦ができるようにさせることが言語教育の目標となるのだろうか。教科書に出てくるモデル会話は、あくまでモデルにすぎない。暗記すれば試験で点は取れるかもしれないが、実際の会話場面ではそれほど役に立たない。現実の会話は聞き手との関係、発話場面、発話者の意図や感情など数多くの条件によって千変万化するものであり、コンビニやファストフード店のマニュアルのように決まったことを相手かまわず繰り返し言えばよいというものではない。言うべきことは外から与えられたものではなく、学習者が自分で考えたこと、話したいことでなければ意味がない。ここに言語教育は創造的でなければならないという理由の一つがある。

3.1. 初級指導の場合

初級では、どこに重点を置くかの違いはあっても、決まった型を暗記させることが中心の授業をやっている語学教師は少なくない。それは初級指導用の日本語教科書の売れ筋を見ればよく分かる。最も売れているのは『みんなの日本語』に代表される、文型積み上げ式の教科書である。練習問題は変換や代入を中心とするものである。文型積み上げが必ずしも悪いわけではなく、助詞や動詞の用法が難易度に基づいて配列されていることは、学ぶ側にも、教える側にも便利である。特に留学生のように短期間にアカデミック・ジャパニーズの習得を目指すには初級文型の積み上げは欠かせない。しかしながら、使用している理由を教師に聞けば、決して教科書の内容に満足しているわけではない。難易度順の文型提示と、パタン・プラクティスが多く用意されていることによって、教えるのにそれほど準備や工夫を必要としないからだと思われる。教科書を開いて、順番に一つ一つたどっていけば、何となく教えたつもり、学んだつもりになれることが大きな理由である。ただし、そのまま使用したのでは無味乾燥な、つまらないものになる。しかも、学習者の発話が不自然なものになるという批判もある。

文型積み上げ式による教育のどこに問題があるのか。『みんなの日本語』では練習 A でさまざまな文法規則を確認し、練習 B で代入練習、練習 C で短い会話練習をすることになっている。代入練習も会話練習も、絵を見ながら、キーとなる名詞や述語を入れ換えていくものである。こうした昔ながらの練習法の問題は、学習者

側にそれを言わなければならない動機が何もないところにある。教科書にすでに示されている絵や単語を入れていけばよく、発話場面すらよくわからない、まさに「機械的」な練習法である。文型練習のための文型練習であり、「型はめ」の指導法と言ってよい。こうした知識詰め込み型、知識伝授型の活動は、表現力を伸ばすための練習と言いながら、実は学習者が仕方なく口を動かしているだけのことが少なくない。そこで覚えたものは実際には役に立たない、いわば死んだ技術である。

創造的日本語教育では、学習者が自ら考え、発話することを重視する。たとえば、第13課は「ほしい／～たい」による希望・願望の文型が主要な学習項目である。希望・願望について語ろうとするときには、それなりの状況があるはずである。学習者が希望・願望について話したいと思うような状況を作ってやるのが教師に求められる。「冷たい水が飲みたい」と言わせたいときに、「冷たい水・飲む」とキューを出して、それに「～たい」をつけて言わせるのではなく、「暑いですね。もう3時間あるきました」とか、「テニスの試合をしました」とか、喉がかわいて水が飲みたくなるような場面を提示すればよい。学習者の発話は必ずしも「冷たい水」である必要はなく、自分が飲みたいと思うものでかまわない。同じように季節が春なら、「もうすぐ桜が咲きますね。〇〇公園の桜はきれいですよ」というふうに語りかけてもよい。そこから「花見に行きたい」「写真を撮りたい」などの発言を引き出すことができれば、表現教育として成功である。学習者に「～たいを使って何か言いなさい」というような指示は、自由に自分で考えて発話をさせるようではあるが、しかたなく思いついたことを適当に言うだけで、単なる形の練習の延長にすぎないので、表現教育とは言えない。(この点はさらに第5章で考察する)

3. 2. 初級教材改善の方向性

文型積み上げ式の初級日本語教育の改善を意図して、初級段階からコミュニケーションタイプであることをうたう教科書もあるにはあるが、売れ行きはそれほど伸びない。その一因は教師側がどのように教えればよいのかとまどってしまうからである。中には最初から自然な会話を追求し、待遇表現を扱ったり、「のだ」が出てきたりする。こうなると、日本語について何も知らない学習者に直接法で教えられないことは言うまでもない。媒介語で説明して教えようとする、説明しなければならないことが多い。自然な会話とはいうものの、テキストの内容を丸覚えするしかない。丸覚えをしたからといって、実際の場面で使い分けられるようになるのは簡単なことではない。自然な会話なるものを教科書に示しておいて、それを暗記して使わせるというのは、本来のコミュニケーション教育ではないし、表現教育には当たらない。発話における学習者の自発性、創造性がそこには見られないからである。

そういう中で『できる日本語』²⁾(嶋田 2011) は、絵を多用することで場面を理解しやすくし、文字に頼らず音声中心に指導を進めようという意欲的な取り組みをしている。台詞が書かれていない絵による場面提示を導入に使うことは、学習者に自分で考えさせることになる。一方で、その後には「言ってみよう」「やってみよう」という練習もついており、会話例が示されている。この部分は一見すると従来の教

科書の練習と大差はない。中には学習者が自由に考えて話す練習や会話例全体を使って学習者自身のことで会話を再現するなどのマークがつけられた部分もあるが、教師の姿勢や準備でやり方も違い、成果も異なるはずである。もし教師が自分で考えようとせず、教科書依存の教え方を抜け出せない場合、この練習を『みんなの日本語』の練習と同じようにやってしまう可能性がある。嶋田は「教科書が変われば教え方も変わる」と出版の折に語っていたが、もし教師が知恵を働かせず、会話例を暗記させるような安易な道に走れば、せっかくの教材も制作者の意図を生かすことができない。教科書の改善だけでなく、教師の意識改革、すなわち本稿が主張する「表現教育」という考え方の普及が重要な理由もここにある。

3.3. 初級教材と学習環境や学習条件

初級教科書選択の問題は、主にその使用法と学習目的にある。年少者への内容的な配慮が必要だと思われる小中学校でも、生活者用日本語が求められると思われる地域の日本語教室でも『みんなの日本語』がかなり使われている。年少者には学校生活に必要な語彙や表現が必要であるし、地域の日本語教室の場合は週に1、2回程度の学習では初級Iを終えるまでに少なくとも1年かかってしまうので、長期間にわたって生活に必要な日本語が使えるようにならず、一日も早く実用的な日本語会話ができるようになりたい学習者のニーズに十分に応えることができない³⁾。多様かつ異なる学習環境や目標を抱えた初級学習者に対する教育で大切なのは、テキスト通りに教えることではなく、少しでも自分の要求や疑問を相手に伝えること、自己表現ができるようになることである。学習項目の刈り込みも必要であるし、教科書にない語彙や表現が必要になる。さらに重要なのは、限られた言語知識であっても、個々の学習者が置かれた環境で周囲の日本人とやりとりをすることで、人間関係を広げ、生活が向上するのに役立つようにしていくことである。

その意味では、生活者用の入門書として開発された『にほんごこれだけ！1』はよく工夫された教科書である。定型の挨拶表現を0課で学んだあとは、どこから学んでもよいとされており、各課は短いやりとりと絵で示された語句の一覧からなっている。ちなみに1課は「あさパンをたべましたか」「はい、たべました／いいえ、たべませんでした」であるが、学習者（このテキストでは「外国人参加者」と呼ぶ）は、上手に言えなくても、絵を見ながら自分が言いたい言葉を指し示しながらやりとりができる。1課には「のみました」とともに「なにがすきですか」も提示されている。文型積み上げ式では最初の課で扱う項目ではないが、自然な発話になりやすい動詞の過去形や好き嫌い表現を用いて、食べ物や飲み物について楽しくおしゃべりすることを目指す試みとして評価できる。どのような教科書を使うにしても、表現教育を行うには、学習者の背景や求めるものに配慮しつつ、教師が知恵を働かせて、創意工夫していくことが不可欠である。

初級指導の場合、2.2.で述べたように説明によって言語知識を教え込む教え方では効果的ではない。特に週に1、2回程度では授業時間数も限られ、しかも欠席の頻度も考慮に入れる必要がある。したがって、既習事項の定着よりも、忘れるこ

とを前提としながらスパイラル方式で同じ項目について形を変えながら、繰り返し学習を進めることになる。学習条件から考えて、完全な文型積み上げも困難であり、場面やトピックの比重が高くなる以上、媒介語使用も避けられない。そういう状況下にあっても、学習者が自分のこと、自分が感じたこと、考えたことを語れるように、他者と伝え合い、つながることができるように支援していくことが求められる。

新しい発想で編まれた教科書を2冊取り上げたが、これらの試みからは、知識伝授型教育を脱しようという問題意識がうかがわれ、表現教育の脱説明依存、脱暗記の考え方と基本的な部分で通じるところがある。

3.4. 知識と情報を教えるのは「事柄教育」

説明、暗記、模倣などを初級における「事柄教育」とした場合、中上級においては話題や内容中心の教育が「事柄教育」に相当する。特に指導技術が未熟な教師が中上級の教育を担当すると「事柄教育」で満足しやすいことが問題である。それは言語教育として何を教えればよいのかが正しく認識できないからである。まず教材の話題や情報、次に文法や語彙に目が行く。しかし、筆者(話者)がどのような意図を持ち、それに合わせてどのように語や文を組み合わせるかを構成しているのかにまで気が回らない。その一つの理由は教材の特性にもある。中級用教材でよく売れているのは、文型ではなく、「テーマ」「トピック」などを掲げたものである。中級用教材は初級のような構造文型の積み上げになっていない。新出語句と本文に出てきた新出文型のうちいくつかランダムに取り上げられ、あとは内容確認の質問が付いているだけである。教科書の本冊では、ある話題について読んで、語ることが中心的な活動となり、中級の文型は練習問題で学ぶ形となることが多い。

この授業形式は日本語能力試験対策としては効率的なのかもしれないが、学習者の日本語運用力を伸ばすという観点から見た場合は問題が大きい。読む・聞くという受容活動を行うときは、スキミングやスキヤニングによって意味をつかむことに力点が置かれ、文型を学ぶときは別の教材で問題を解きながら知識として学ぶことになる。文型を学ぶといっても、文脈などはなく、関連のない例文を覚える単文レベルの学習にとどまることは避けられないため、断片的な知識の詰め込みになる。授業の中心が語句と本文の内容に関する説明と理解に置かれ、本文の内容が理解できれば、それ以上のことを教師も学習者も求めようとしない。要旨をまとめて発表させたり、書かせたりすることもあるが、指導するのは、文法の間違いや語句の適切性についてである。授業内で扱われるのは、教材で提供された情報に関することと言語知識である。次元は違ってもすべて「事柄教育」に終始しており、よりよい日本語で表現できるようにする訓練をしていない。こうした授業は、たとえ直接法で行われたとしても、目標言語の表現力を伸ばすことにはならない。

中上級の表現力は語彙力だけでなく、表現意図によって文の配列を工夫して表現効果を高めたり、視点や立場によって適切な表現を選んだり、あるいは結束性や一貫性に配慮した談話が構成できるかどうかで評価される。ところが、その能力を高

める指導がない。これが本稿でいう「事柄教育」であり、中級学習者の日本語力が伸び悩む原因がここにある。教師の目も、学習者の目も、どうしても語句や情報にばかり向けられ、学習者にとって本当に必要な「表現」は何かが見落とされてしまう。それが結果的に「事柄教育」になってしまうのである。「事柄教育」と「表現教育」の具体的な違いについては、次章に譲る。

4. 言語教育の変遷に学ぶ

ここで言語教育の歴史的変遷について再考しておきたい。昔の言語教育がどのようなものであったかは、教科書からうかがい知ることができる。それは西欧語教育だけでなく、日本語教育にも共通するところである。最も古い教科書の典型はラテン語の文典形式によるものである。ロドリゲスによる『日本大文典』や『日本小文典』は書名のとおり、日本語の文法規則を、ラテン語文典にならって書き下ろしたものである。現在市販の外国語教科書の中にも名詞や冠詞の格変化から始まり、形容詞、動詞の現在形と過去形の人称変化や接続法・仮定法というような順序で配列されているものがある。しかし、品詞別に文法規則を学び、語彙を増やし、短い文例を覚えていくのは訳読には役立つかもしれないが、学習に時間がかかるばかりで、日常生活に役立つものにはならない。グアンが必死になって覚え、役に立たなかったと批判したドイツ語教科書もそういう類いのものであった。そもそもそういう形式の教科書では例文として挙げられているものが文法規則を学ぶためのもので、使用場面も発話意図も考慮されておらず、いつだれが使うのかと疑問を感じるものが多い。かつて使った教科書には「魚は水の中に住む」などという意味の例文さえあった。動詞の活用形を覚えるための例文であり、応用可能性はほとんどない。試験のためにこうした例文をいくつも暗記したにもかかわらず、実際に使えるのは挨拶だけである。

4.1. なぜ This is a pen. から始めたのか

こうした文法知識を整理しただけの非実用的な語学教科書への反省から生まれたのが、モデル会話形式と文型に基づいて編集された教科書である。モデル会話形式のものは場面によって必要とされる実用会話を学ぶためのもので、業務用や旅行用など多種多様なものが作られた。それに対して学校教育用教科書は文型を基盤に初歩から積み上げていこうとするものである。英語教育では明治期に開発され、昭和中期まで使われた This is a pen. で始まる教科書がその一例である。類似の例としては map や book で始まるものもある。物では味気ないと考えたのか、1課で It is a dog. を、2課で See the boy.⁴⁾ を扱うものもあった(伊村・若林 1980、江利川 2008)。日本語教科書では、外来語を避けたのか、ペンではなく「これは本です」が一般的であった⁵⁾。この種の入門指導用の例文は長く使われ続けたが、後に役に立たない文の代表例としてきびしい批判をあびることになった。

この批判の根拠とされるのが、実際に使う場面がないということである。現実の

コミュニケーション場面として考えると、たしかにそうかもしれない。だれが見てもすぐにわかる pen について、わざわざ “This is ~” などと言及することはありえない。あるとすれば、一見して pen とはわからない、木の枝のように見えるものが、実は pen だというような特殊な場面である。だが、教科書の制作者はこの例文を暗記してそのまま使ってもらおうなどと考えて執筆しているわけではない。ここに大きな誤解がある。まず、対象言語について何も知らない学習者に教えようとするれば、最初に必要最低限の名詞を覚えさせるところから始めるのは自然なことである。それを直接法で行おうとすれば、必然的にこうした名詞文から導入することになる。しかし、それは暗記を目的としているのではなく、物の名前に関するやりとりを通じて新たな言語への入り口にしようとするものである。つまり、文型教育であると同時にコミュニケーション教育そのものを目指していたのである。戦前の英語教科書を見ると、have や see を用いた動詞文から始める教科書もあるが、使用できる場面や文脈に制約があり、拡張性に乏しいところに課題がある。

また、取り上げる語彙は pen や desk あるいは本である必要はなく、またそれで終わっては意味がない。新たな語彙を学習者にとって身近なところ、必要なものから獲得しつつ、名詞文によって正誤を確認したり、何かをたずねるような問答をすることが対象言語によるコミュニケーションの第一歩である。

この種の教科書は直接法による問答を前提に書き下ろされている。ところが、それが批判されるのは、こうした名詞文を「文法説明と対訳で教える」という根本的な誤りがあることと、「言語学習」＝「例文や単語の暗記」という思い込みのせいである。こうした単純な文は、対訳など必要ないだけでなく、文法的なことを説明すること自体が時間の浪費とも言える。説明しようとするれば、媒介語が当然必要になるし、時間もかかる。筆者が中学で受けた英語教育は、まさにこの文法訳読、解説型の授業であり、いちいち this は「これ」、is は「です」、a は「ひとつ」という調子で説明をしていき、そのあとは何度もリピートをさせられ、ノートにも書かされた。授業の前には教科書の文をすべて書き写し、辞書で調べて翻訳してることが求められた。授業中のコミュニケーション活動は皆無であり、まさに暗号解読に等しい学習法であった。文法規則と単語を覚え、英語を日本語に翻訳するための技術を学ぶ授業であった。英語を使うとか、英語でコミュニケーションをするという発想が欠如していた。This is a pen. に対する批判は、上述したように教科書の執筆者と現場教師の間に共通認識がないことによって生じた誤解と考えるべきものである。

現在は、物の名前から始めるのは機械的練習になりがちだとして、人の名前や職業・国籍などの情報交換から始めることが多いが、基本は同じである。たとえ教科書の例文に John や Mary などといった人物名があったとしても、それをそのままリピートしたり、暗唱したりしても何の意味もない。まして、国籍や職業など学習者とは無縁の語を無理矢理使わせるのは奇妙である。自分の名前やクラスメートの名前を使って練習しなければ意味がない。教科書の例文を暗記してそのまま使うことがありえないということは、This is a pen. と共通である。学習者が暗記してそ

のまま使えるものは、決まり文句ぐらいしかない。

さらに進んだ段階においても同様である。いくら自然なモデル会話だとしても、それを繰り返し言わせたり、登場人物を学習者に割り振ってテキストの場面を再現させるような授業をしても、それは決してコミュニケーション能力を育てる授業にはならない。決められた台詞を暗記して言わせるだけでは、会話教育とは言えない。コミュニケーションかどうかは教科書よりも、教師の指導技能によるところが大きい。文型積み上げ式の教科書でコミュニケーションな授業も可能であるし、コミュニケーションをうたうテキストもモデル会話の真似しかしないのであれば、コミュニケーション教育とはほど遠い。

授業そのものをコミュニケーションなものにするには、さまざまな研究⁶⁾によって指摘されているように、極力学習者に身近な語彙や場面をもとに授業を進めていかなければならない。もちろん現実にこだわりすぎると授業内容が限定され、つまらないものになりかねないが、学習者に必要なもの、関連がありそうなことを想定した授業にすることによって学習効果は上げられる。

4. 2. タスクを中心にした指導は、表現教育と言えるか

コミュニケーションな教え方というと、タスクがつきものである。文法訳読式やオーディオ・リンガル式では運用力がなかなか育たないことは明白であり、その具体策として出てくるのが課題遂行型の指導である。言語を学ぶことは、何かができるようになることだとの考えから、Can-do（国際交流基金の用語では「能力記述文」）が重視されるようになった。CEFR（「欧州言語共通参照枠」）を参考に作成された「JF日本語教育スタンダード」もレベル別のCan-doリストからなっている。言語はスキルの一つであるから、何かができるようになるというのは、当然目指すべき目標である。この「～ができる」ということに着目して、特に初級後半からは、自分で考えて、発話する場面を増やそうとタスクが多用される。Can-doを明確にした上で、実際に目標言語を使用することで運用力を伸ばそうとすることは、発話動機を高め、課題遂行によって達成感を与えることもできる。発話動機が不明のオーディオ・リンガルの練習よりも効果的であることは間違いない。だが、タスクを工夫すれば、すべての問題が解決するのであろうか。言語表現力としてみたときにタスクなどでカバーできる範囲は限定的なものである。あるタスクが遂行できたからといって、表現教育としての言語教育が完了したことにはならない。

たとえば「円グラフを見て割合を説明する」というタスクを与えた場合、「Aは3割、Bは7割です」というような最も単純で平易な説明でも一応課題を達成したことになるであろう。だが中級以上では文脈にふさわしい表現、何らかの評価を伴う表現などが求められる。Aの増減や到達度はどうなのか、それをプラスと見るかどうかで表現は異なる。また3割ちょうどなのか、多少足りないのか超過しているのかなど微妙なニュアンスを伝えることも重要になる。文脈によっては「～に占める割合は」「～に占められている」などと形が変わるであろうし、比較なら「AとBの比は～」も使われる。こうしたことを一つ一つCan-doリストに入れ、さら

にタスク化することも可能かもしれないが、到達目標とする言語事項の習得をすべてタスクを通じて行うというのは、あまりに煩雑である。それに要する手間と時間を考慮すると、かえって非効率なものになってしまい、現実的ではない。学習者の能力や目標などを見極めて、学習者の表現力を豊かにするために必要と思われる項目を選択して、それが練習できるようにしていかなければならない。

したがって、初級段階ならタスク中心の指導でも授業がある程度成り立つとしても、中上級の指導においては何でもタスク活動に落とし込もうとすることは授業内容が全体としていびつなものになってしまうおそれがある。インタビューやプレゼンテーションなどの活動を工夫したとしても、それが豊かな表現力につながるとは限らない。

4.3. トピックや内容を中心とした指導について

教員養成課程でさまざまな外国語教授法を学ぶが、その教える対象となっているのは主に初級学習者で、しかも授業時間の一部を使って短時間の活動を行うようなものが多い。中には理念的すぎて具体性が乏しいものもある。中級はどうかというと、トピックや素材を与えてディスカッションやプレゼンテーション、協働学習などの活動型に注目が集まるが、それによってどうすれば言語運用力が伸びるのかという点は曖昧なままである。そのため高橋(2010:22)は「今後は文法構造と言語機能の関連を精緻化した指導法の開発」などが課題になると指摘している。

ある英語指導のデモンストレーションに参加したことがある。それは地球温暖化をめぐる議論を題材にした、すべて英語で行われる授業であった。いわゆる内容中心の指導(Content-based Instruction)であり、タスク活動も行われたが、英語教育というよりも英語による環境教育に近いものであった。最初から英語が上手な学生は活発に議論するが、そうではない学生は発言はするものの十分に自分の言いたいことが伝えられたとは言えなかった。英語表現力が十分ではない学生が90分間の授業を受けて表現力をどれだけ伸ばすことができたのかというと、英語を使う場を与えられただけにすぎず、傍目には成果らしいものは感じられなかった。その学生が悔しい思いから発奮して必死に努力して上達するというものもあるかもしれないが、何のための授業であり、何のために教師がいるのか。英語を使う場を与えるだけでなく、話す能力を伸ばすための指導が求められる。

具体的な授業のやり方はどういうものだったかということ、温暖化について意見の異なる有名な人物がプレゼンテーションをしている映像を利用したものであった。最初にプリントを配布し、いくつかキーワードとなるものについて解説してからビデオを見せる。だが、その話し方のどこが優れているのか、そのプレゼンからどういう表現や話す技術を学ぶべきかには何も触れなかった。それぞれの主張のポイントをプリントに書き込みながら整理させた上で、自分はどちらに賛成するか、それはなぜかなどについてディスカッションしたり、前で発表させたりした。学生の発表に対しては、よくできたとほめるだけで、話し方をどう工夫すればよりよい話し方ができるのかについて、具体的な分析や助言も見られなかった。たしかにそれな

りに活発な議論をしていたのであるから、こういう授業を繰り返し受けていれば流暢さはいくらか増すかもしれない。だが、よりよい話し手にするための指導・訓練とは言えない授業であった。これが、本稿でいう「事柄教育」の一つの姿である。学習者にとって興味深い素材を選択し、活発なおしゃべりができたとして教師が自己満足に陥っている例である。

英語の授業でありながら、英語を上手に話すための技術指導がない。上に引用した「文法構造と言語機能の関連」(高橋 2010)に配慮していない授業である。これは母語以外の言語を媒介語として使うクラスに子供を入れて教科学習をさせるイメージ教育とほとんど同じである。受容能力は伸びたとしても、産出能力の向上はあまり期待できない。目標言語を使って課題遂行活動をしたからといって、それがそのまま表現力を向上させるわけではない。「言語力が伴わないにもかかわらず学習内容が概念的に難しすぎると、思うように言語学習が進まない」(田近 2010: 81) 典型例である。もし、こうした授業でよいのであれば、「英語」という科目はせいぜいCEFR 規準のB1 ぐらいまでで、それより上は不要であると言われてもしかたがない。英語で理科でも社会でも教科教育を行えばよい。

近年、大学では英語で専門科目を教えることが文科省によって奨励されている。高校でも数学などいくつかの科目を英語で教えるところも出てきているが、これも英語を道具として使うことが言語能力を高めるのに最も効果的だという考えに基づいている。だが、こうした授業は、知識や語彙が増え、流暢さを高めることはできるが、表現力を伸ばす、豊かにするという観点からは十分な授業になっていないことを見落としてはならない。学習者が使用できるのはいつまでも基本的な表現ばかりで、本人も周囲も能力の伸びがあまり感じられないことがある。いわゆる化石化した学習者の増加が懸念される。アフリカの国々でも教科教育を担当している教員の英語使用が英語力向上よりも、むしろ阻害要因になっているのではないかという意見が最近出てくるようになった。道具として英語を使うことと、英語能力を高めるための教育は次元が違うのだから、専門的な指導力を持つ教員が担当すべきだということに気付き始めたことが背景にある。流暢さと正確さ、意味と形式のバランスを授業の中でどう具現化するか、課題遂行型の学習やトピック重視の学習の問題点はここにある。

日本語の中級教育も類似の問題を抱えている。鈴木(2011)は複数の日本語学校で教えた自らの経験をもとに中級レベルになると学習者の日本語が伸びなくなる原因を探っている。日本語教育歴のある大学院生と教育経験のない大学院生、ベテラン日本語教師という3者が同じ教材を使用して日本語を教えるときの発問の違いを比較した研究である。ベテラン教師ほど学習者の反応やその時の目的によって問い方を巧みに変えながら質問を重ねていく(鈴木 2011: 267)。慣れない日本語教師は「学習者の反応」に適切に反応ができていないだけでなく、どうしても内容にばかり目が行ってしまう。そのため内容について質問し、学生が正しく答えられれば、たとえそれが単語によるものであっても理解できているとして終わりにしてしまいがちである。ベテランなら、単語で答えたら、文で言わせる。ちゃんと言えないよ

うであれば、「○○は?」「～して?」というように手がかりを与えて文を完成させようとする。しかも同じことについて、主語や視点を変えたり、相手を変えたりして異なる文で言わせたり、話し言葉と書き言葉の違いを考えさせたりと多様な発問を次々と繰り返す。新米教師はなかなかこれができない。応用的な質問も、テキストに使われた表現ではなく、新米教師は内容に関連したものばかりになってしまう。それが知識と語彙だけが増え、学習者の表現力が伸びない原因となる。たとえば、紅葉の話が出てくれば、紅葉の美しさやきれいな紅葉が見られる場所の話に花が咲き、だれか人物の話が出てくればそのエピソードの話で盛り上がってしまう。肝心の日本語の表現法を学ぶことから離れてしまう。これが「事柄教育」の弊害である。授業そのものは活発な話し合いになるかもしれないが、学習者がそれによってどのような日本語能力を伸ばすことができるのかが忘れられているために、授業の後に覚えているのは日本語そのものではなく、日本語によって注入された知識のみとなる。

5. 創価教育学と日本語教育

これまでの議論をもとに創価教育学と日本語教育の関連について考察したい。まず、明らかになったのは、機械的な練習をしたり、本文やモデル会話を暗記したりしても運用力は身に付かず、かといって課題遂行型の練習を繰り返したり、トピックについて自由に話しているだけでは表現力の向上は、あまり期待できないということである。山本(2012)で論じた牧口常三郎の綴り方教育の改革と共通するのはここである。

牧口が師範学校で学んでいた時代は、標準語が確立する以前であり、国語教科書の文体は口語的なものになりつつあったが、まだ漢文調の文章が基本であった。作文教育は当然のことながら生徒に自由に書けと言っても、幼少期から漢籍を読まされて育った一部の子供を除いて、自由に文章をつづることなど一般の生徒には不可能であった。作文教育は、お手本を書き写したり、決められた型通りに書く練習から始めざるを得なかった。そこで牧口は読本の文章をもとに、生徒たちにとって身近な話題に書き換えて、それを応用範文として提示して、作文を書かせる試みを行ったのである。これは効果的な指導法であったが、20世紀に入り国定教科書発刊が始まると、標準話し言葉がある程度定まり、書き言葉と話し言葉の乖離が少なくなった。これにより作文指導が一気に楽になったために、芦田恵之助が提唱する「随意選題」という、生徒が書きたいと思うことをできるだけ自由にたくさん書かせるという指導法が主流になっていった。作文指導における教師の苦労は軽減され、上手な作文が書ける子供たちも増えた。だが、作文指導の問題がすべて解決したわけではない。なぜなら、作文が得意な子供がいる一方で、なかなか書けない子供もいるからである。作文が苦手な子供には、段階的な指導を工夫して、作文を書く技術を身に付けさせていく必要がある。それを可能にするのが牧口の綴り方指導案であった⁷⁾。

5.1. 言語指導の3段階

ここまで言語教育改革の歴史を振り返ってきたが、牧口の綴り方教育改革と共通するところがある。それは一言でいえば、型にはめるような知識や形式的な技術を詰め込む教育では言語運用力は身に付かず、逆に自由に話させたり、書かせたりしても効果は限定的だということである。ここに言語教育改革について考えるときの重要なヒントが隠れている。なぜこうなるのかを考えると、言語指導には次の3段階が想定できることに気づく。

- 1) 知識の段階：発音や表記、文法や語句や文章作法などについて知る
- 2) 技能の段階：分かりやすく、的確な表現ができるようになる
- 3) 芸術の段階：自然かつ巧みに、豊かな表現を使いこなせるようになる

これは指導の段階であって、CEFRやJF日本語教育スタンダードでいうA～Cの能力レベル分けとはやや異なる。どのレベルにも知識・技術について「わかる」、それを使いこなす技能「できる」の両面がある。

AとCの尺度の一部を比較してみよう(吉島他 2004:25)。

A1：具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、だれと知り合いか、持ち物などの個人情報について、質問をしたり、答えたりできる(以下略)

C1：いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。(中略)複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる

Aは「基礎段階の言語使用者」とされるが、ここに示された能力記述は覚えた言語知識をそのまま使えるかどうかであり、指導の際も理解したことを使えるようにする訓練が中心となる。それに対してCとなると、「熟達した言語使用者」として複雑で高度な内容を理解したり、伝えたりすることができるようになることが求められる。例として「しっかりとした構成」や「結束表現」などが挙げられているが、これは知識として覚えても、そのまま運用力にはならない。技能として訓練によって時間をかけて習得しなければならない事項である。これがC2になると「自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる」とされ、学習した多くのことを意識することなく、自在に使いこなせる段階であり、芸術的水準に近づき、内容も専門領域になるので、母語話者でも修練と努力が必要なレベルである。

入門期に求められる事項は、「わかる」を「できる」レベルにするのに、それほ

ど手間はかからない。自己紹介ができる、場所をたずねることなど、数時間もあれば十分である。一方、文章を書かせるときに序論・本論・結論という形式でまとめるようにと言われたからと言って、すぐに良い文章が書けるわけではない。文法や語句の使い方に問題がなくても、不自然だったり、分かりにくかったりして、相手に真意が伝わらないことがある。それには談話構成や結束性・一貫性がかかわっていることが多いが、この点は教師の説明が特に学習者の技能育成につながりにくい点である。これは話す指導の場合も同じである。

教師が考えなければならないのは、この習得困難な事項をどう指導していくかということである。すなわち、レベルによって必要な指導法が違ってくるのである。このことを理解していない教師は、「中級は所詮語彙指導だ」などと言ってはばからない。だが、教師の本当の力量は中上級の指導力に現れる。学習者の運用力向上にとって文法と語彙の力は重要な要素ではあるが、中上級ではそれ以外に談話構成、さらに語用論や社会言語学に関する要因などがかかわってくる。これらを総合的に指導するのが中上級である。さらに美しさや巧みさ、そして独創性を追求する芸術の段階になると、本人の学力や思考力、学習目的や到達目標も影響するので、学校教育によってできることには限界がある。

牧口が綴り方教育で目指したものは「技能の段階」、すなわち知識や技術を使いこなし、実生活に役立てる能力を育む指導にあったと言える。それに対して芦田の「随意選題」は「芸術の段階」を目指すものである。つまり牧口が生きた時代に起きた綴り方指導の変化は、「知識の段階」の教育から、いきなり「芸術の段階」をめざす教育に変わってしまったと見ることができる。これによって一部の秀才は自分の才能を大きく開花させることができたが、他方で多くの生徒はどう書けばよいかわからず苦しむことになった。

外国語教育改革も同様に、文法訳読法の時代は「知識の獲得」に重点が置かれ、構造主義に基づくオーディオリンガルの時代に多少は技術的な要素が取り入れられたが、基本は暗記であり、知識レベルにとどまっていた。ところが、コミュニケーションな教え方が重視されるようになると、知識や技術的なものが軽視され、一気に「芸術の段階」が求められるようになった。4.3.で考察したように、適切な環境が与えられれば自助努力で才能を伸ばしていくことができる優秀な学生もいるが、そうではない学生は場を与えられただけでは取り残されてしまう可能性が高い。そのような場合、明示的な技術指導が求められる。ただし、それは〇〇が重要だ、××に気をつけて話をしなさい、というような知識伝授型では指導とは言えない。結束性や一貫性ある文章が書けるように、目的にふさわしい談話構造で話せるように、一つ一つ具体的、段階的に指導していくことである。言語による表現は一種の織物 (textile) であり、構造 (texture) がある。文の作り方だけ教えて、話せ、書けというのは、布の織り方をおしえたら、あとは自分で服を作れというようなものである。ちゃんと仕立てられるまで指導するのが教師の仕事である。さらに上を目指すには斬新なデザインを生み出すために触発・啓発も必要になってくる。

明示的な言語技術の指導とは、教材として提示されたものを読解用であれ、聴解

用であれ、それを表現力向上に最大限に活用する教育である。文型や語彙などの知識として学んだものは断片であり、語句や文をどうつなぎ合わせれば、自分の言いたいことがより効果的に伝わるのかを具体的に例示したり、それを参考に自分なりの texture が作れるように導くのが表現指導である。タスクやトピックは言語活動のきっかけにはなるが、それ以上のものではない。教科書に示されたモデルを暗記しても役に立たないが、モデルなしに自分なりにやれという指導は無責任である。このギャップを埋めるものこそ牧口が目指した「読書と作文の連携」であり、本来の意味での教材の活用である。教材から学び取るものを示し、表現技術の習得支援をするのが教師の使命である。本稿で主張する「事柄教育」に陥らないようにして「表現教育」を目指すということは、この点において問題意識は共通している。教材に依存せず、教材から離れず、教材を100%使いこなすところにポイントがある。

5.2. 具体的な指導について

ここで具体例をもとに、「事柄教育」と「表現教育」の違いを示そう。教材例として『日本語 2nd ステップ』の第9課の冒頭部分を取り上げる。山本(2012)で取り上げて作文指導について考察した部分の一部ではあるが、作文指導に至るまでの授業はどうあるべきか、表現教育を考える参考として、あえて再掲する。

日本の代表的な食べ物に刺身やすしがあります。これは日本へ来る外国人が一度は食べてみたいと思う料理の一つです。しかし、生の魚がきらいで、刺身やすしが食べられない人もいます。

中級への橋渡し教材であり、きわめて平易な文章である。文法的なことでは「一度は」の「は」、語彙的には「代表的な」ぐらいしか指導が必要な項目はなく、説明にはあまり意味がない。内容もすぐに理解できるはずであるが、学習者にとって「すし」の作り方や種類についての知識がそれほど役立つわけではない。では、何が課題となるのかというと、それは中級への移行をスムーズにするための表現教育を施すことであり、この本文と同じレベルの文章を産出できるようになれるかどうかである。この課は「好き／嫌い」や可能表現、変化の表現などの確認もポイントとなっているが、文法や語彙の知識だけでは、同レベルの文章を産出できるようにはならない。

まず、多様な発問によって内容理解を確認すると同時に、文型や語彙が正しく使えるようにしていく。これが復唱や暗記を重視しない表現教育の第一歩である。最初の文であれば、「日本の代表的な食べ物に何がありますか」「日本の食べ物は刺身やすしだけですか」「いろいろな日本の食べ物の中で、刺身やすしはどんな食べ物ですか」「日本の食べ物の代表は?」「刺身やすしは日本を?」などと少しずつ変形を加えながら、多様な文を導き出す。ナ形容詞「代表的な」から名詞や動詞の文にも広げていく。これができるようになれば、「日本にはいろいろな観光地があります」「日本は山が多い国ですが」などと他の話題を提示して、「代表」を使って何

が言えるかを考えさせていく。さらに自分の国の食べ物、場所、人物などにも展開できる。後の文も同様に、意味理解と同時に文を変形させながら、多様な言い換え表現ができるように指導していく。

この活動は、別の見方をすれば、「日本語で考える」訓練でもある。英語教育では‘Thinking in English’という考え方が明治時代からある(伊村 1980:83)。筆者にも中学時代に読んだ本に書いてあったが、自分ではどうにもならなかった。もともと英語を習い始めたばかりでできるはずもないが、当時の学校教育には Thinking in English につながる指導は皆無であった。その後、英語の文章が多少読めるようになって、英語で考える域には達しなかった。なぜなら英語の文章を目の前にしていても、頭の中は訳すために日本語の回路がフル回転しているわけである。文章を多少暗記したぐらいでは効果は上がらない。理解した内容を自分の言葉として表現する訓練がなかったからだと言える。したがって、ここに一例として示したような活動は、外国語教育の基盤となる作業であり、丁寧に行わなければならない。この繰り返しによって、脳内処理が徐々に高速化・自動化され、流暢さが増すと同時に表現力も豊かになってくる。

次は発展学習の段階である。段落の機能や構造に注目させ、他の話題について話そうとするとどうなるかを考えさせる。この例は相手に何か情報を提供するための文章である。学習者が自分が持っている何らかの情報を他者に伝える場面を設定することから始める。自国の観光情報でもよいし、食べ物や習慣、あるいは人物に関するものでもよい。代表的なものを示し、さらにその説明を補強したうえで、但し書きとなる情報を付加するのである。(作例はすでに拙論に示したので省略する。) 3つの文を並べるだけの作業であるが、情報を他者に提供するときの基本的な文の配列法として学習者が身に付けておけば、自分で文章を書くときにも、話すときにも役立つはずである。「代表的な」という単語を一つ覚えても役に立つことは少ないであろうが、自分にとって身近な話題をもとに、自分なりに考えて文章を作れば、記憶にも残りやすくなるだけでなく、運用力にもつながる。学習者同士で問答をさせて、「～を代表する××は何ですか」や「○○は～の代表です」というように名詞や動詞も使うようにすれば学習効果はさらに上がる。

このような指導はレベルが上がるほど、複雑で、多様なものが可能になる。『日本語3rd ステップ』には「発展と応用」のページを各課に設けるとともに、希望者には練習用の補助プリントを配布している。そこでは文章構造の分析や要約、同じ構造で作文を書くなどの基本的練習だけでなく、書き言葉から話し言葉へ、話し言葉から書き言葉へ、あるいは異なる立場から物語を展開したり、段落を組み替えて書いたらどうなるかを考えたりする課題が用意されている。これはCALP(学習言語能力)を育てる訓練でもある。漢字力、語彙力がCALPだと誤解している人もいるが、漢字と語彙で日本語の理解力や表現力が伸びるわけではない。

CALPを育てる作業であるために、学習者の中には、橋渡し教材ぐらいのレベルであれば何とかなくても、中級や上級になると、ついてくるのが困難になる者も出てくる。知的発達や思考力に左右される部分も少なくないからである。そういう場

合には、さらに小さなステップを刻み、段階的に指導していくことになる。そのヒントになるのが、やはり牧口が綴り方指導として提案した「文型応用主義」である。基本は「綴り方教授の科学的研究」(1982:399)に示された「模範原文の解剖」、「応用範文の提出」「共作に依る文章模型応用能力の増進」「自由製作の奨励」という段階であるが、「如何にして読書と作文とを連絡あらしむべき乎」(1982:275-276)では、指導法の核となる「改作」とともに短文の書き取りや暗誦なども示されている。また「改作」の項には「同一思想を異なれる言語を以て綴らしむる事」「同一の文体、若しくは類似の文体により、異なれる意味を以て綴らしむる事」「言語及思想を変せずして、それ文体を変ずる事」とともに、要約文や敷衍なども掲げられており、学力差のある子供たちへの指導法として牧口がさまざまな配慮をしていたことがうかがえる。

5.3. 価値論から見た創造的日本語教育

価値論とは創価教育学の理念の基盤となっているものである。それは「真理は発見せられるべきもの、価値は創造さるべきもの」(牧口 1984:171)という言葉に示されるように、真・善・美を理想とする西洋的価値論に対して、真理は創造できないのであるから価値とは区別し、利・美・善を価値創造の対象とする考え方である。これまでの議論をこの牧口の価値論をもとに整理すると、表1のようにまとめられる。

言語知識や各種情報に関する知識は「事柄教育」に当たり、独習も可能であるのに対し、言語運用力の習得は独習が困難であることがこの表から説明できる。すなわち創価教育の第一段階は事柄教育による知識伝授ではなく、学習者の能力を開発し、社会において自己実現する、いわば「利」を創造するための基本技能を身に付けさせるところにある。知識と情報、そして技術を使いこなす知恵を磨き、生きる力を獲得した学習者の中には、さらに努力を積み重ね、才能を開花させることによって、個人と社会の幸福を実現し、美や善の創造に貢献する者が出てくるであろう。そこまでできればまさに価値創造の教育である。「表現教育」はその基盤作りである。言語教育が「事柄教育」にとどまっていたら、IT技術の発達によって必要とされなくなるおそれがある。真の教育は人と人の打ち合いの中に形成されるものであり、「表現教育」の真価が発揮される場所である。

表1：表現教育の位置づけ

	指導レベル	指導内容	特徴	目標	価値
	芸術	専門的指導	独創性	社会的幸福の実現	美・善
表現教育	技能	表現、運用の技術	指導の影響大	生きる力の獲得	利
事柄教育	知識	発音・表記・文法・語彙 情報	独習も可能	理解・暗記・模倣	真

6. おわりに

「表現教育」とは、これまで述べてきたことからわかるように文型・文法、語彙の知識、内容理解にとどまらず、教材の文章を活用することによって、学習者が自分の持っている情報や意見、あるいは心情などを場面や状況に応じて的確に伝えられるようになることを目指す教育である。

知識や理解は、言語習得の第一段階にすぎない。そこからどうやって言語運用力を伸ばすかということで、さまざまな試みが過去100年以上にわたって続けられている。しかしながら、今なお決定的な方法にはたどりついていない。その根本原因は、型にはめても、型がなくても言語運用力は育たないというところにあるのだが、そこを追求した研究がないからだと言ってよい。牧口が綴り方教育の研究に取り組んだ時代は漢文調日本語から口語体への移行期であり、作文指導が型にはめる教育の反動として、自由に書かせる方向に転換したころであった。牧口は、自由に書かせるだけは作文力はつかないとして、読書との連携を模索し、そこに創価教育学の発想を得た。今、我々は牧口の発想を手がかりに、読解や聴解と連動した表現教育の確立を模索しているところである。それはタスクやトピックに基づく教育でも十分にできなかった表現技能の習得を促す教育である。

「教科書で教える」ことは難しい。それができる教師とできない教師がいる。「教科書を教えよう」と思ったときには、教えるべき内容はすでに教科書の中に書かれている。それをそのまま解説して、学習者に理解させればよい。だが、「教科書で教えよう」としたときに、教科書は出発点である。単なる話題として扱えば「事柄教育」になる。「表現教育」では、何をどのように指導していくのかを考えるとところから始まる。知識の教育ではなく、知恵の教育である。それも学習者に寄り添う形でなければ効果は上がらない。つまり、自分が持っている知識をもとにそのまま授業で伝授するのではなく、学習者とのインタラクションの中で臨機応変に知恵を絞って学習活動を展開し、啓発していかなければならない。しかも、教材とかけ離れたようなことになってはいけない。最終的には教材と同レベルの表現法を用いて学習者が自己表現できることを目指す。そこに教科書の暗記ではない、創造的日本語教育の実践があり、「表現教育」が具現化される。

注

- 1) たとえば「新指導要領下におけるコミュニケーション型な英文法の指導」(2011: vol.60-7)、「英語で授業を進めるために」(2012: vol.61-1)という特集を組み、コミュニケーション型な授業を行うことに不安を感じる英語教師のために基本的な事柄が紹介されている。
- 2) できるだけ分かりやすく、できるだけ自然な会話力の習得を目指そうとしているために、初級の学習内容が抑え気味に編集された結果、初中級に入ると一気に学ぶべき事柄が増加すること、話し言葉中心なので、読み書きを必要とする学習者には大幅に内容を

補う必要があるなどの課題がある。

- 3) 生活者用として『にほんごこれだけ!』など複数の教材が開発されており、少しずつ認知度が高まっているようである。
- 4) 植民地支配のために作られた教科書には命令文が最初から提示されることは珍しくない。これは支配者側にとって必要であると同時に、被支配者側にも命令を理解してもらう必要があったからである。さらに学校では教師の指示どおりに学生が行動できるようにすることも求められた。日本語教育でも本格的なコースが始まる前に教室用語として「～てください」を教えることと共通である。
- 5) たとえば1950年から1985年まで発行されていた長沼直兄の『再訂標準日本語読本』の第一課は「これはほんです」から始まっている。
- 6) たとえば、K. Morrow は “Principles of communicative methodology” (1981) の中で、実際に言語を使ってみること、どのような目的でその活動を行っているのかを知ることの重要性を示し、K. Johnson は *Communicative syllabus design and methodology* (1982) の中で、情報ギャップや情報転移などを活動に取り入れることを提案した。
- 7) 具体的な指導法については山本 (2012) を参照していただきたい。

参考文献

- 市川研 (2006) 「高等学校英語オーラル・コミュニケーションの実態調査」『聖学院大学論叢』18巻3号、pp.239-248
- 伊村元道・若林俊輔 (1980) 『英語教育の歩み—変遷と明日への提言—』中教出版
- 江利川春雄 (2008) 『日本人は英語をどう学んできたか』研究社
- 鈴木和美 (2011) 「中級日本語教育における教師の発問—読解授業データからの考察—」『創価大学大学院紀要』第33集、pp.257-278
- 高橋貞雄 (2010) 「コミュニカティブ・アプローチの生成過程とその意味」大学英語教育学会 (監修) 『英語教育学大系第11巻—英語授業デザイン—』大修館
- 田近裕子 (2010) 「内容中心の指導法」大学英語教育学会 (監修) 『英語教育学大系第11巻—英語授業デザイン—』大修館
- 成田一 (2013) 『日本人にふさわしい英語教育』松柏社
- 牧口常三郎 (1982) 『牧口常三郎全集第7巻』第三文明社
- 牧口常三郎 (1984) 『牧口常三郎全集第8巻』第三文明社
- 山本忠行 (2011) 「創造的日本語教育試論—『創価教育学体系』に学ぶ言語教育のあり方—」『創価大学別科紀要』21号、pp.7-39
- 山本忠行 (2012) 「牧口常三郎の綴り方教育に学ぶ言語教育—『事柄教育』から『表現教育』へ—」『創価大学通信教育部論集』15号、pp.50-70
- 山本忠行 (2013) 「日本語直接教授法再考—創造的日本語教育をめざして—」『創価大学通信教育部論集』16号、pp.69-89
- 吉島茂・大橋理恵他 (2004) 『外国語教育Ⅱ 外国語の学習・教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社
- Krashen, S. D. 1988. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.*

London: Prentice-Hall.

Kuhl, P. K. 2011. Early Language Learning and Literacy: Neuroscience Implications for Education. in *Mind, Brain, and Education*. Vol.5-3. pp.128-142.

教科書

石川恵子他 (2004) 『日本語 2nd ステップ改訂版』 白帝社

石川恵子他編 (2008) 『日本語 3rd ステップ』 白帝社

庵功雄編 (2010) 『にほんごこれだけ! 1』 ココ出版

嶋田和子編 (2011) 『できる日本語』 アルク

スリーエーネットワーク編 (2012) 『みんなの日本語初級 I 第2版』 スリーエーネットワーク

参考 URL

文科省 (2013) 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf