

日本語教師養成の新しい動向〔訓練から教育へ〕(注1)

ヨーク大学日本語・韓国語科

太田徳夫

前置き

毎回日本に来ると色々な変化に気が付くのですが、今回はマスコミが差別用語(注2)にずいぶん敏感になったことを強く感じさせられました。テレビで古い映画などを見ていると、時々言葉が聞こえなくなるので、何かなと気を付けていると、差別用語がカットされているのですね。例えば、「つんぼ」に敷かれたとか「めくら蛇におじず」というような表現も使ってはいけないということで、日本語教師も語感を鋭くし、差別の対象となる人がどう感じるかということに十分配慮を払わなければならないと思います。勿論、差別用語を無くせば差別がなくなると考えるのは短絡的過ぎますが、カナダやアメリカのように多民族が同居している国では、差別用語はいつも大きな問題になります。その意味でも日本も少し国際化してきたと言えそうです。差別用語に関しては、私にも一度思慮が足りなかった経験があります。中級のクラスで少し日本語をよく知っている学生が、「大根足」という表現を使ったので、私は他の学生に説明したのですが、一人の女子学生から、それは差別用語ではないかと詰問されたのです。その学生は多分自分の脚について悩んでいたのでしょう。私は早速無神経だったことを謝罪し、他の学生にもその旨説明しましたが、忸怩たるものがありました。私は学生時代から差別問題に関してはかなり勉強もし、理解してきたつもりですが、こんなところで学生から教えられました。最近国語審議会ですと地域方言を大事にしようという答申が出され、「標準語帝国主義」に反対してきた私としては、今更という感があり、遅きに失していると思われませんが、これを契機に方言に対する差別が減ってくれるといいと思っています。こういう現象は日本語の国内での国際化と呼んでも過言ではなく、標準語＝国語・一本槍から、国内にも「外国語」の存在を認め始めたとも言えるでしょう。

国外に目を向けても、日本語を学ぶ人が世界中で急増しています。これは勿論日本の経済力に負うところ大ですが、二十一世紀までには、日本語教師の質と力が大いに問われていると考えて間違いありません。今日のお話は主に国外での日本語教育についてなのですが、端的に言って、日本国内で日本語を教える場合(第二言語習得)どんな先生がどんな教え方をしても、普通の学生であったら、なんとか日本語ができるようになります。それは環境からの入力‘input’がたくさんあるし、教師以外にモデルがたくさんいるからです。その点、国外で日本語を教える場合(外国語習得)、サポートグループが少なく、モデルはたいてい教師しかいないので、教師の役割が非常に大切になってきます。学生は、教師から言葉を学ぶだけでなく、考え方、行動様式、ボディー・ランゲージまでも学ぶので、ここで教師の質や力が問われ、教育という観点が大きく浮かび上がってきます。ところが、現状を見てみるとほとんど訓練も教育も受けたことのない人が世界中で日本語を教えています。これは私が日本語を教え始めた二十数年前よりもっと深刻な問題であるように感じます。なぜなら、その間、外国語教育の分野は日進月歩の進化を見たのに、日本語教育はTESOLの初期のような様相を示しているからです。ですから、優秀な日本語教師の養成がまさに焦眉の急になっているわけで、教師養成講座もその需要が大きく、どのような日本語教師を育てるかが、日本語教育の将来を決定すると言っても過言ではないと思います。よく二週間とか三週間研修をやって、日本語が教えられるというような養成講座の話は聞きますが、日本語教育が将来に開かれた可能性のある分野として確立されるためにも、優秀な教師養成講座の開発がこれからの鍵を握っていると言えるでしょう。

日本語も含めて一般にこれまでの外国語教師養成講座は、主に、言語学、応用言語学、第二言語習得、対象言語に関する文法、文化等を軸として組み立てられていました。ところが、これだけ指導しただけではなかなか優秀な教師が育たないということが明らかになってきました。何故なのでしょう。簡単に結論を先に述べますと、これまでの外国語教授法の指導は「訓練：Training」であって「教育：Education」ではなかったということに帰着しそうです。教師が「訓練」しか受けていないのですから、当然、実際の外国語のクラスの中でも、多くの場合訓練として対象言語を指導してきたと言えましょう。私も過去五、六年前までは、日本語を如何に効果的かつ迅速に指導するかがプロの日本語教師への目標だと思っていました。ところが、ヨーク大学で学生を一年から四年まで指導することになって初めて、大学で外国語を教えるというのはどういうことなのだろうかと考えざるを得なくなったのです。これには色々な事情が関係していますが、一つには、日本語を取る学生が昔のように目的意識を持った、ある意味で特殊な学生ではなくなり、日本語が他の外国語と同列に扱われ、普通の学生が取るようになったことがあります。そのため、ヨーク大学では一学年のコースは一般教養的な色彩を強くしています。また、唯単に日本語の「聞・話・読・書」のフォースキルズを市井の日本語学校より上手に教えるだけであるなら、大学で教える必要はないわけです。これから日本語を教えようと希望している人にも、これだけでは、日本語指導を一生の仕事としてするには全く物足りないでしょう。私も昔、長年日本語を教えてこられた偉い先生方によく同じ質問をしたものです。「何のために日本語を教えているのですか」と。残念ながら、一度も満足のいくような答えが返ってきませんでした。昔から学生とのコミュニケーションを大事に考えてきたつもりの方は、語学教師としてそれができるのは四十歳位までだと思い、その歳になったら商売替えをしようと真剣に考えていました。しかし、色々考えた末、日本語を教えることを通じて大学教育をするという「正当化」に辿り着きました。これは他の外国語を教える場合も同じはずで、なんでこんな簡単なことにそれまで気が付かなかったのでしょうか。その大きな理由は、いわゆる日本語教師の役割分担にあったと思います。たいていの外国語のプログラムでは、言葉の技術的側面、特に初級と中級までのレベル、は語学教師に任せ、後は文学やいわゆる文化に逃げてきました。語学教師の方もそれが自分の役割だとあまり疑問を持たずに受け入れてきたように思います。ところが、外国語指導も、上級またそれ以上のレベルも語学教師が教えなければならないことがはっきりしてきたため、上級は読解でお茶を濁すというようなことでは学習者の要求に対応できなくなりました。それに、語学教師も学問的に業績を問われるようになって、最近は博士号を持っている人がたくさん日本語を教えています。こんな状況から大学での日本語指導を見直してみると、どうしても日本語を学ぶことによって学生に何を学んでほしいのかという問題に帰着するだろうと思います。こうなると、他の学科と同じように何かディシプリンを教えたくくなります。では、何を教えるのか。私の場合は、専門が言語学で、以前から異文化間コミュニケーション(注3)に関心を持っているのでその方面に比重をかけています。目標は、二言語 ‘bilingual’ と二文化 ‘bicultural’ だけでなく、もう一歩進んで、「異文化間コミュニケーション能力」 ‘cross-culturally communicative’ (注4) ということを考えています。要するに、両方の言語・文化の長所を取り入れ、それぞれの言語・文化において一言語所有者 ‘mono-lingual’ よりコミュニカティブになり、その知識と経験を国際社会で活用できる、真の国際人を養成することにあります。昔のように、唯日本語だけを教えている場合には、教師の方も如何に上手に教えるかを考えていればよかったのですが、四年間の日本語のプログラムではそれだけでは全然足りないわけです。勿論、日本事情とか、色々な角度から日本語指導がなされていますが、日本語教師が教育ということをしっかり捉えて教えているのでしょうか。私にはどうもそう思えないのです。これが今日お話しする「訓練」から「教育」

ということの端緒で、外国人の学生に日本語を通じてこういう教育するためには日本語教師も自分を教育しなければなりません。そのためにはどんな教師養成講座が必要か、要するに、「日本語教授法の教授法」が今日のテーマなのです。海外でどんな日本語の教師が期待されているのか、これからの日本語教師養成講座がどうあるべきかを御一緒に探ってみたいと思います。前置きが長くなりましたが、先ず外国語教授法の背景から考えてみましょう。

コミュニカティブ・パラダイム ‘communicative paradigm’

御存じのように外国語教授法は言語学のパラダイムの変化に応じて変わってきました。私が日本語を教え始めた頃は、オーディオリンガル・アプローチと変形文法が全盛の頃で、現在と比べると隔世の感があります。現在の主流は、広い意味でのコミュニカティブあるいはインターパーソナル・アプローチと呼ばれるもので、勿論その中にもかなり差異が見られ、批判もずいぶん出ています。非常に簡単に要約すれば、第一言語習得と同じように第二言語を習得するというナチュラル・アプローチが主体になっていると思います。共通点をいくつかまとめてみると、次のようなことがあげられます。

① 教師中心から学習者中心へ

教えるというよりも、学習者が習得するのを助けるという考え方で、教師の役割が大きく変わりました。

② 学習から習得へ

意識的な学習より無意識的な習得を増やすことに主眼が置かれ、色々な要素の自然な習得順序とかどういった入力 ‘input’ を与えれば吸収量 ‘intake’ が増すかというようなことが課題になっています。

③ 管理から創造へ

初級のレベルのクラスなどどうしても管理 ‘management’ になりがちですが、もっと創造的 ‘creative’ なクラスにすることが必要でしょう。

④ 訓練から教育へ

唯単にフォースキルズを教えるというだけでなく、日本語の習得を通じて何を学んでもらいたいのかという観点を取り入れなければ「日本語教育」とは言えないでしょう。

⑤ 練習からコミュニケーションへ

クラスで「練習」をするのではなく本当かまたそれに近いコミュニケーション活動を通じて対象言語を習得したほうが効果的だという考え方です。例えば、答えが予め分かっているような質問 ‘known-answer question’ より本当の質問 ‘real question’ をした方が習得の助けになるのではないかという主張です。

⑥ 画一主義から個別主義へ

オーディオリンガルの技術化そして画一化した言語のマスプロ教育が反省され、学習者一人一人の能力、特性、認識のストラテジーの違いなどを考慮し、できるだけそれぞれに合った方法で習得してもらおうといういき方です。教育一般を見てもマスプロ教育の弊害が反省され、個性を大事にする教育が叫ばれているので、日本語教育も例外ではありません。

よくコミュニカティブ・アプローチはシチュエーション・アプローチの焼直しのように理解され、また文法を無視する行き過ぎた風潮もあったので、色々な批判を受けていますが、要は教師が自分のコミュニカティブアプローチを作り出さなければいけないのです。私は狭義のコミュニカティブ・アプローチだけではなく、外国語教育全体がコミュニカティブでなければならないと考えています。この場合、コミュニカティブ・アプローチは日本語のプログラムの指導原理 ‘guiding principle’ と捉えているわけです。ということかと言いますと、日本語教育全ての側面でコミュニカティブにする、即ち学習者がコミュニカティブになるように教育するためには、初めに指導する側が彼らにコミュニカティブにならなくては駄目です。つまり、学習者の立場に立って考え直すということです。文法・翻訳的な方法も、直接法も、句型練習もそれぞれ適所があります。唯、学習者が、何を期待され、何を学ぼうとしているかが分かるようにコミュニカティブにやればいいのです。私の立場は単なる折衷法ではなく、これまでの方法論のよいところは、コミュニカティブな基準に照らして適宜利用するいき方です。文法も徹底的に指導しますが、学習者に日本語がどう映っているかを踏まえて指導します。またどういうことを指導すれば、限られた知識と経験で最大限コミュニカティブになれるかという観点から教えるようにしています。例えば、日本語のプラグマティクス（語用論）の特徴として、相手に同意を求める傾向があり、また相手も一応同意を与えることが多いです。これは終助詞の「ね（え）」で分かりますから、一年生の初めのクラスで、「～ねえ」と来たら、意味が分からなくても、「そうですねえ」と言っておけば無難だというような話をします。「～よ」の場合は断定・主張だから、「そうですねえ」で大丈夫、「～か」は質問だから答えなければならないと続けます。挨拶についても、目上・目下の意識を初めから育てたいことと、日本人と、よりコミュニカティブになってほしいという理由から、「さようなら」の代わりに、「失礼します」を強調します。よく、日本人でさえ、「さようなら」が多くなったのに、時代錯誤ではないかと言われますが、日本の社会では未だに自分を目下の立場に置くことが大切な戦略になっていますし、外国人にこれをされると日本人は本当に弱い、すぐこの外国人は日本の文化がよく分かっているということになって可愛がってくれるわけです。挨拶については、ボディランゲージも大切です。私は、副業に、異文化間・コミュニケーションのセミナーやワークショップをしますが、日本人が英語で挨拶をする時、たいてい真面目な顔をして笑顔も見せずに、「グッド・モーニング」とやります。英語では、挨拶は親しみを表すことが目的ですから、もっとうれしそうな顔をしてくれなければ困るんです。これと反対に、北米人が日本語で挨拶をする時、何となくぞろりと、にやにや笑いながら挨拶しているように受け取れます。立ち方もぞんざいに見えます。これは、日本語では挨拶が、自分の相手に対する社会的立場をはっきりさせる儀礼的なものなので、けじめと改まりが必要である、だから、態度もきびきびとフォーマルにしなければならないことを教えます。こういう理解と意識を初めから育てると、後になってからやるよりずっと効果があることははっきりしています。ヨーク大学の教授法のコースではこういう話を、コミュニカティブ文法や異文化間コミュニケーションのところでやります。また、読解をコミュニカティブに指導するには、日本語の文法とディスコース（談話）に即して、しかも学習者の言語背景を踏まえて、読み方のストラテジーを教え、実際に応用させればいいのです。ヨーク大学の日本語科では、カリキュラムの構文に関する基準を、一年生は単文、二年生は複文、三年生は談話単位、にしているの、これを基に「聞・話・読・書」のスキルを向上させるようにしています。例えば、複文のレベルでは、文を拡大するために大きく分けて三つの方法があります。「関係節」、「接続語による従属節」、それに「埋め込み文」です。フォースキルズの練習ではこれらがまとまりとしてとらえられるように指導します。漢字をコミュニカティブに指導するにはどうしたらいいかも大きな問題で、私もまだ自信がありま

せん。何か、コミュニカティブ、コミュニカティブとばかり言っているようですが、「聞・話・読・書」の全てがコミュニケーション活動であると同時に、クラスのマネージメントもコミュニカティブであることが望ましいと考えています。学生に対してコミュニカティブであることには、コースの目標、到達レベル、指導方法、評価基準などはっきりさせておくことも含まれます。試験などの設問を見ても、出題者はよく分かっているつもりでも学生から見ると分かりにくかったりすることがよくあります。試験もコミュニカティブに出しましょう。それから、学生からの質問に対する答え方も、コミュニカティブでない人が多いようです。時間も配慮し、的確、明確、簡潔に対応していくことが必要です。勿論、クラス外でも教師は徹底的にコミュニカティブでなければなりません。ここでも、後程触れるように外国語のコミュニケーションの能力が必要不可欠になるわけですが、要は、学習者にコミュニカティブになってもらうには教師がコミュニカティブでなければならないということです。ヨーク大学の日本語教授法のクラスでは、主にコミュニカティブ・アプローチに絞ってやっているのでありますが、今までのようなことを一生懸命勉強しても、日本で教育を受けた教師はどうしても教師中心の授業に陥りやすいのです。教育実習の時にビデオでクラスを取り、後でみんなで討論するのですが、日本の教育の中で知らず知らずに習得された教師の役割と教え方に関するパラダイムを変換することは本当に難しいことがよく分かります。日本で教育を受けた人が、国語的に日本語を教えることが多いのは一つには、これが原因だと思われます。因みに、教師の服装などもコミュニカティブか否かということに大きく関係します。ヨーク大学の教育実習で背広を着てネクタイをしめてりゅうとした格好でやった年配の教師がいましたが、クラスはやはりコミュニカティブにはいきませんでした。服装からして、どうしても日本の教育のパラダイムで、権威的になってしまい、学生との間に溝をつくることになります。ヨーク大学の教師養成講座は、要するに研修生、教生の頭の中のパラダイムをコミュニカティブにすることが目的なのですが、理解はしても実際に行なうのはなかなか困難のようです。一般的に言って、これまでの教師養成講座はこの段階までしかやってこなかったのが、勉強もし、ある程度経験を積んでも、後は教師各自の自覚と努力に任せるというのが現状だったと思います。要するに、イントロダクションをやって後は自分でやって下さいということです。これでは一人前の分野としては成り立たないわけで、この後半の部分をどうするかが、教師養成講座の新しい動向なのです。勿論、たいていの人が、その後、現場研修（OJT）で自分を鍛えてゆくわけですが、なかなか十分な教育が得られないのが現状です。私の場合も、教える経験を積んで、大学院の博士過程で勉強して初めて、それまでやってきたことに対する評価ができ、日本語のプログラムを組織したり、教授法のコースを開いたりすることがまがりなりにもできるようになったと思います。さて、ここで問題になるのは、こういう養成講座を教える教師の質と問題意識です。私は、昨年からはじめたヨーク大学の教授法のコース、「外国語／第二言語としての日本語教授法」‘Teaching of Japanese as a Foreign/Second Language’で研修生と教生にコミュニカティブになれと言っているのも、自分がこのコースの中でできるだけコミュニカティブであろうと努力をしています。簡単に言えば、日本語のクラスをコミュニカティブにやろうと思えば、教える教師の側もコミュニカティブに教わらなければならない道理で、教師養成講座の教師がやはりコミュニカティブでなくてはならないわけです。以前「プロの日本語教師になるためには」（注5）という題で講演をした時に、次のような心得が必要であるということを申しましたが、広い目で見ると全てコミュニケーションの能力を増すためにすることです。

① 日本語を外国語として見る訓練

日本語を外国語として教えるということは、学生にとって外国語であるというだけでなく、教師が日本語を外国語として客観的に見て教えるという意味もあるので

す。言語学がこの点非常に役に立ちますが、この基本ができていない人が多いように思います。

② 外国語の習得

どの外国語でも結構ですから、少なくとも一つの外国語に精通しておくことが日本語教師の基本的な資格の一つです。自分が外国語習得に苦勞もしないようでは、学生にコミュニケーションに教えられませんし、学生の方もついて来ないでしょう。私も英語を学んだ時の経験が教える時に非常に役に立っています。自分は「直接法」(注 6)でいいんだという人もありますが、クラスでのコミュニケーションな活動をする場合とか、共通語が存在しない環境などで、「直接法」は有効で、その訓練は大切ですが、やはり、部分的に使うとか、仕方なく次善の策として利用するのであって、全て「直接法」でというのは不可能です。とにかく言葉ができなくては、外国で仕事はできません。

③ 異文化間コミュニケーションの知識と実践：‘Cross-culturally communicative’

外国語の習得によって異文化間コミュニケーションにも精通することが、日本語をコミュニケーションに指導する際、大いに役立ちます。国内でも、例えば、関西と関東のように、異文化を学べます。この経験は海外でも役立ちます。

④ 専門分野を持つ

日本語教師は、自分に自信が持てる専門分野を持つべきだと思います。言語学が望ましいのですが、ディシプリンが習得できる分野が必要です。

⑤ 個の確立

昔からよく日本人は個が確立していないと言われていますが、私も学生時代それを痛感しました。「ぬるま湯社会」では個が確立する機会は、自分で求めない限りほとんどありません。日本的ルールが往々にして通じない外国で仕事をする場合、これは致命傷になります。また語学も個が確立していないと習得できないように思います。自分の意見を持たない人は外国語でコミュニケーションできるはずがありません。ですから、これから海外で日本語を教えようとしている人には、「出家」をお勧めします。まず、国内で武者修業の旅に出て下さい。

⑥ 柔軟性・独創性を育てる

マニュアル人間は駄目で、ルールが変わっても対応でき、新しいことを切り開いていける複視眼的な人間になることが大切です。色々な役割がこなせる「多能工」であることも必要不可欠です。そして、自分でコースがデザインできることも必要です。

⑦ 組織で機能できる

大学なりで現地人、他の外国人と遜色なく色々な仕事ができなければならない。チームワークのできることも大切な資格だと思います。私の経験では、自然に仕事の中で自分の実力を示すことが、同僚として認められる一番の近道です。

⑧ 国際的な視野を持つ

多重文化主義・環太平洋地域教育の中での日本語教育というようなマクロ的な見方が必要です。

⑨ 日本について造詣を深める

日本について知らない人がたくさん日本語を教えています。学生は日本について知りたがりますから、日本語教師だから政治のことは知らなくてもいいというわけにはいきません。

⑩ 自分の日本語を鍛える

日本語教師が日本語についての知識、表現力に欠けるでは困ります。日本語の可能性を追求しながら、日本語の力をつけてください。

⑪ 外国で一人で生活できる

外国に出る前の日本での訓練が大切です。日本でも一人で生活したことがなければ、外国で一人前に生活できるはずがありません。また、現地のことを知り、溶け込む努力のできる人が期待されます。

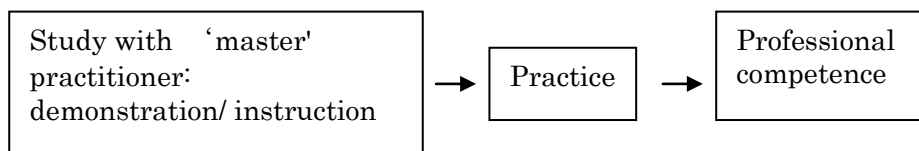
⑫ コンピューターに関する知識及び経験

外国語習得及び指導におけるコンピューター化は燎原の火のように急速に広がっています。ワープロはもちろん、コンピューターラボ、インターネット、コースウェアの開発など語学教師に対する要請はますます増えていくことでしょう。特に学習者の学習方法や興味の変化に対応するという意味で、教師もチャレンジとして受けとめていくべきだろうと思います。

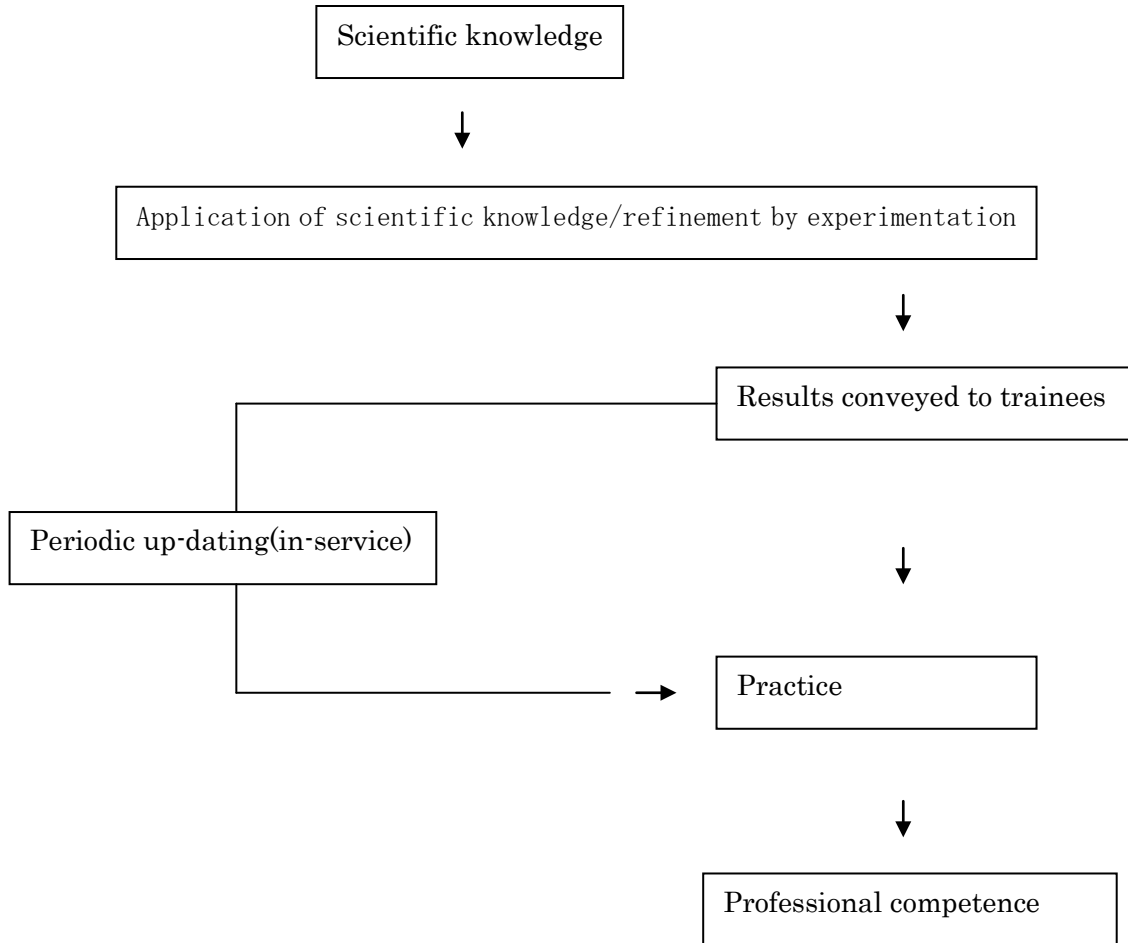
教師養成の新しいモデル

私は日本語教育は応用分野だと考えています。学生も多様化した今日、教師も、内包的にも外延的にも多様化してよいのではないのでしょうか。これは日本語教育の学際化と呼んでいいと思いますが、教師養成講座の新しいモデルと考えています。勿論、基本はきちっと押さえてもらわなければなりませんから、教師養成講座の役割がますます大切になってきます。今まで述べてきたことから、言語指導が、少なくともコミュニカティブで、教育であるはずであるという考えは基本的に正しいと言えます。一般的に教育を考えても、教師と学生、また学生同士の個人間のコミュニケーションが欠如していることが大きな問題になっています。教授法を教える教師養成講座についても同じことが言え、もし教授法を教える先生が、権威的で、杓子定規であったら、その訓練を受けた語学教師も同じようなアプローチを自分のクラスで取るでしょう。これは「したたり落ち効果」‘trickle-down effect’と呼べるでしょう。では、教授法を教える側と教えられる側にはどんな関係が成り立つかについて見てみましょう。ウォレス(Wallace, pp.6-49) (注 7)によると、一般的に専門教育のモデルは、大きく分けて次の三つになります。

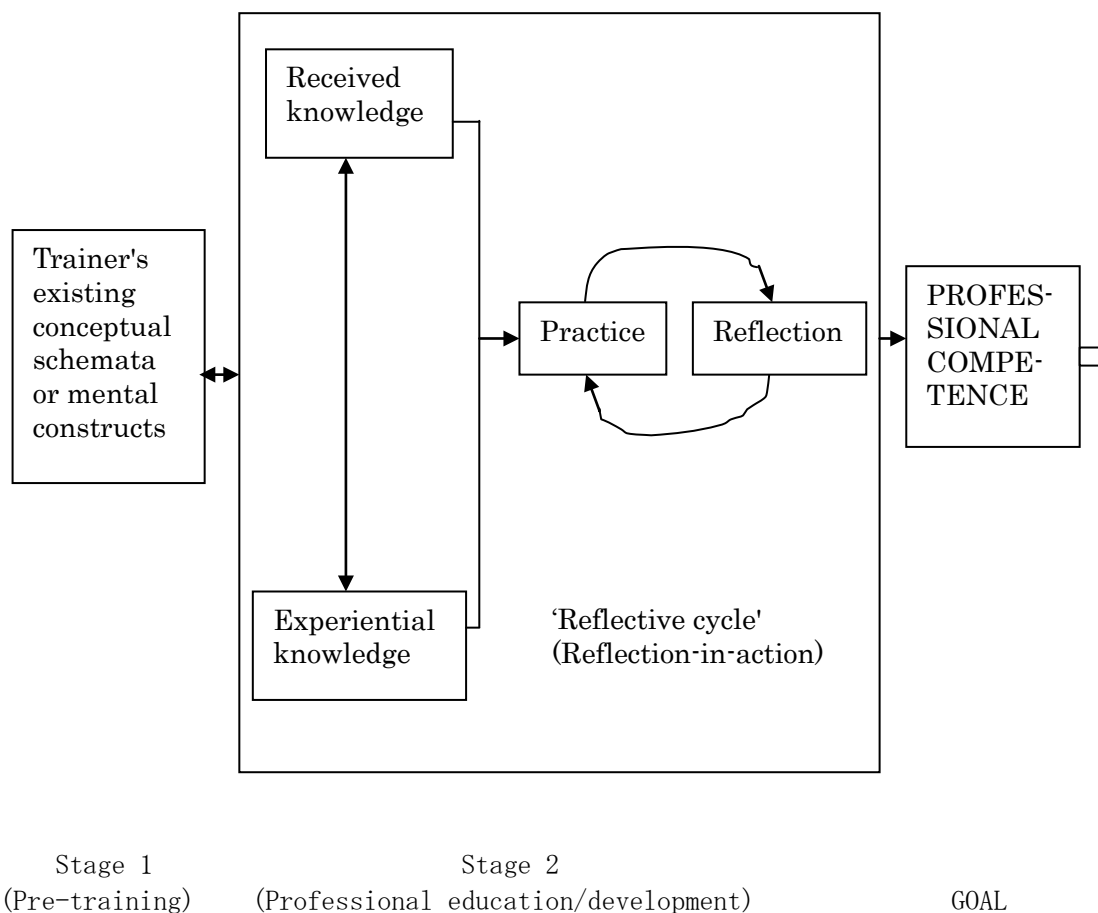
① クラフトモデル「職人モデル」：俺について来いモデル
師一弟子／モデルの模倣／少人数／密教的



- ② 応用言語学モデル：後は勝手にやれモデル
理論・知識・技術偏重／一方通行／手段的／理論と実践の分化／マ스プロ化／
疎外化／成果少



③ リフレクティブモデル「内省モデル」



この三つのモデルを比べてみると、アルビン・トフラーが「第三の波」の中で言っている社会のパラダイムの変化と並行しているように思えます。クラフトモデルはギルド的な「第一の波」、応用言語学モデルは、マスプロ・マスエジュケーションに支配された「第二の波」、リフレクティブモデルは、個性と創造性を大事にする「第三の波」的です。勿論これらのモデルは現在併存しているわけですが、リフレクティブモデルは以前のモデルの限界を克服するために提唱された一つのモデルです。では新しいモデルの必然性がなぜ生まれ、それがなぜ「訓練」から「教育」への移行なのかを考えてみましょう。

訓練から教育へ

なぜ「訓練から教育へ」なのかと言うと、効果的な指導は直接教えることが不可能な高度なレベルの認識過程に関係しているからで、現場の教師も教生も自分のクラスと指導法に関して研究ができるように教育してあげる必要があるからです。それは上意下達の規範的な方法論より、研修者の自主性を大切にし、発見学習法的 'heuristic' なアプローチを取ることにつながります。また言語学や言語理論にあまりとらわれることなく、研修者が教

授法に関して自分で理論や仮説を立て、自分の指導法を批判的に内省することによってそれらを検証してゆけるような、より教育的で、しっかりした方法論を打ち立てることが大切です。教師養成講座の最終目標は「自主的な実践家」‘autonomous practitioner’の養成にあると思います。この「訓練」と「教育」の区別は直接ティーチングの研究におけるミクロ・アプローチとマクロ・アプローチの違いと表裏一体を成しています。前者は直接観察可能な変数を使って分析的に研究する方法で、後者は「全体論的」‘holistic’なアプローチで、観察また加算可能な教室の流れよりも、高度な抽象的な一般化および類推を含むものです。簡単な例をあげると、学習を高める要素として、学習者が作業をしている時間‘time-on-task’と質問に対する待ち時間を増やすことが分かっています。また、予め答えを知っている質問‘known-answer question’と本当の質問‘real question’の違いなどはミクロで扱いますが、ある時点で学生が、やっているトピックに余り興味を示していないことに気が付いた場合、教師はどう対応するかというような実際のクラスのマネジメントなどはマクロに属する問題です。これまでの外国語教師養成講座は主にミクロの技術的な問題しか扱ってこず、残り半分のマクロに関する教育をほとんどしてこなかった、またできなかつたと言えらると思います。ミクロを積み上げるだけでは効果的なティーチングにはならないわけです。クラスのダイナミクスなども学び、活用することも当然この分野に入るでしょう。マクロのレベルでは、クラスの構成と目的をはっきりさせること‘structuring’、どんな種類のタスクをどんな順序で、またどんな速度で、どんな方法で、どんな成果を期待して与えるかなど‘tasks’、そして誰と誰を組み合わせたら効果的か‘grouping’などが扱われる必要があります。(注8) ミクロとマクロとがうまくバランスが取れることが理想的なのですが、一応ミクロからマクロへというシフトを考えると、その系として次のような現象が見られます。

① 帰納から演繹へ

これは教師が自主的にデータから仮説を立てて検証する作業の必要なことを示しています。

② 分析的‘analytic’から全体論的‘holistic’へ

日本語教育における変数が多様化している為、ミクロ的なアプローチでは限界にきています。ホリスティックはマクロと重なります。

③ 無機能的から有機的へ

個々に習得したものを総合して有機的な組織に作り上げていくことで、「二次元から三次元へ」と言ってもよいでしょう。これは、 $1 + 1$ が5になりうる相乗効果‘synergistic’の世界です。文法指導には特にこの視点が大切だと思います。

④ 既与‘given’から発見学習法‘heuristic’へ

①と似ていますが、与えられたものを適用するだけでなく、教師自身が自主的に見付け出していきいき方です。自分の教授法を作り上げていくことがこのお話の主眼です。

次に少し具体的に教師養成講座の内容に触れてみたいと思います。

語学教師養成講座

先ず大切なことは、学習のスタイルおよびストラテジーの多様性に鑑みて研修生・教生に自分の学習ストラテジーについて考えさせることです。これは実際の語学のクラスを教え

る時に、学習者の学習のスタイルとストラテジーの違いを考慮して指導しなければいけないことと並行しているわけですが、教える側にも内省を通じて自己認識を深めてほしいのです。また各々の教授モードの長所短所に精通してもらうために、講義やグループを使った授業の性質を詳しく学ぶことが必要です。例えば、講義モード‘lecture mode’では発表・説明の明快さがいちばん大切ですが、そのためには次のような方法が効果的であると言われています。

- ① 前後の連関をはっきりさせる (Linkage)
- ② 問題点を分かりやすく説明する (Briefing)
- ③ 全体像を与える (Overview)
- ④ 立ち止まってそこまでの要点を整理したり、意義を説明する (Signposting)
- ⑤ 最後に纏める (Final summary)

[Wallace, p. 36 ニョル]

教師養成実習は経験的練習 (experiential practices) と意識を育てる練習 (awareness-raising practices) とに分けることができます。前者は実際の、ミクロ的な練習で後者は研修者が考えたことがないような要素、観点を紹介し、植え付ける練習と言えるでしょう。前者は分かりやすいので、後者の例をあげると、クラスがどの程度コミュニカティブであったかを評価する基準には次のようなことを考える必要があることを指導します。

- ① コミュニケーションの目的
- ② コミュニケートしたい気持ちの有無
- ③ 形ではなく内容に重点を置いていたか
- ④ 言語使用に多様性があったか
- ⑤ 教師の介入の有無
- ⑥ 素材のコントロールの有無

[Richards & Nunan, p. 31 ニョル]

こういう基準は、唯単にクラスがコミュニカティブであったかなかったかというように単純な評価はできないということを分からせるために提起するわけです。

クラスの観察

初めに研修生にクラスを見学させて、各自が何を見ているかを知ることが大切です。それによって彼らの習得してきたパラダイムが分かるからです。教師が自分のクラスを探求できるように研究技術を発達させる動態研究 ‘action research’ の方法論の指導が必要です。それから授業観察の方法論、例えば、SCORE (Seating Chart Observation Records) などによってクラスでの発話の流れ ‘verbal flow’ や活動領域 ‘action zone’ など様々な観点からクラスを観察するよう指導します。(注9)

教授法の指導

ミクロ・ティーチング ‘microteaching’ は十分から二十分ぐらいの長さで、目標を定めて教え方を学ぶ方法で、教育の分野では長い間使われてきた方法ですが、それに新しい視点を盛り込んだのが、装いを新たにしたミクロ・ティーチングと言えると思います。基本的には次のステップで行なわれることが多いです。

- ① 目標説明 The briefing
- ② 実教 'The teach' (microlesson)
- ③ 批評 The critique
- ④ 再教 'The reteach'

[Wallace, pp.87-106 ニヨル]

応用言語学モデルにおけるマイクロ・ティーチングは自分の行動を形づくるのが目的なのに比べ、内省モデルの場合は内省のための技術であり、もっと基本的な広範な「概念構成組織」'conceptual schemata'(注 10)に関係していると考えています。前者においては「スキル」を学ぶことが主でしたが、後者においては、それ以外にスキルをスキーマータに関係づける「ストラテジー」も習得するとされています。ここをコミュニカティブにするのが私が考えるコミュニカティブ・アプローチの要点の一つなのです。

監督 'supervision'

次に研修生や教生に対するスーパービジョンに関する最近の動向を見てみましょう。大きく分けてスーパービジョンは次の二つに分けることができます。

- ① 一般スーパービジョン： アドミニストレーションなどクラス外での
- ② 臨床的スーパービジョン： クラスでの実際の指導に関して

スーパービジョンは非常に規範的なものから共同的なものまで様々ですが、その両極端の典型的な性質を比べてみると次のようになります。

	<u>規範的アプローチ</u>	<u>共同的アプローチ</u>
指導教授は：	権威 専門知識の唯一のソース 判断する レッスンプランを与える 話し、教生は聞く 権威と奥義を守ろうとする	同僚 教生と専門知識をシェアする 理解する 教生のプランを受け入れる 聞くことも話すことと同様に大切と思う 教生が内省による実習と自己評価によって自主性を育てるのを助けようとする

[Wallace, p. 110 ニヨル]

少し見方を変えてみると、次のようなことが言えるでしょう。(注 11)

訓練：規範的・プロセス中心・PCT (Practice for Classroom Teaching) アプローチ

カウンセリング：共同的・人間中心・TCD (Teaching Concept Development) アプローチ

現在はカウンセリング的な方向がより効果的とされていますが、研修生、教生は「快い権威主義を好む」"teachers welcome 'pleasant authoritarianism'"(注 12)という報告もされています。

関与 ‘intervention’ (注13)

結局、教育実習において指導教授がどういう関わり方 ‘intervention’ をしていくかが大きな影響を及ぼします。「教えること」は「手伝ってあげること」であるという認識に立って研修生との関係を作り上げていかなければなりません。目標は、研修生が自主的に選択、決定ができ、その結果が自分及び生徒にどのような影響を及ぼしたかを評価することができるようにすることでしょう。これまでは自助的なアプローチが主でしたが、その習得過程に如何に効果的に関与していくかが課題だと思います。その場合、クラスを一つのコミュニティと考え、教師が学習者と対象言語との媒体としての役割を果たしているというような教師と学習者の役割関係 ‘role relationship’ を理解させることも大切です。関与の仕方には大別して、指示的 ‘directive’、選択肢的 ‘alternative’、無指示的 ‘nondirectional’ があると考えられます。それぞれの特徴を簡単に比べてみると次のようなことが言えるでしょう。

	命題	観察者	教生
指示的	何を教えるべきか	権威	実行者
選択肢的	どう教えるべきか	天の邪鬼的	選択者
無指示的	なぜこれを教えるのか	理解者・種蒔き	選択者・実行者・
なぜいまのように教えるのか		権威	

[Wallace, p. 110 ニヨル]

新しい教授法の動向としては無指示的な関与の仕方が注目されています。

さて非常に断片的になってしまいましたが、上述したようなことを取り入れたのが、「教育」のモデルに基づいた「教授法の教授法」の一例です。

最後に日本語教育に見られるバイアスに触れますが、教授法を学ぶ側にも教える側にも参考にして頂けたら幸いです。

バイアス

客観主義

技術化：指導法を技術化するのがこれまでの傾向でしたが、教育という観点から学習者の個性、感性、情緒、認識の仕方などを考慮して指導することが必要です。

計量化：教授法に関して数量化できる部分だけが検証可能という実証主義の名の下に取り上げられてきましたが、教授法における「行間」、即ち数量化できない部分が大切です。評価に関しても観察可能な分野のみ評価されてきました。

専門化：日本語教育のそれぞれの分野で専門の知識と訓練を積んでも全体的な [ホリスティックな] 観点が欠けていたように思います。教師の全体像に留意する必要があるでしょう。

標準化：教授法、教材、評価など全てにわたって標準化したいという傾向が強いので、もっと個性と個人の能力を大切にされた教育が行なわれるべきです。

完全主義

学習者に対して発音、文法、その他に関し初めから正確さを期待する傾向が強いので、中間言語的 ‘interlanguage’ に考え、徐々に矯正してゆく態度が必要です。

網羅主義

教科書に出ているものはすべて教えなければならない、また学習者が知らなくてはならないという考えが強いですが、 $1 + 1 = 2$ でなくて3であり4であり得るという相乗効果を狙ってプライオリティーを設定することが必要です。その場合、習得順序や必要度などを判断の基準として使うといいでしょう。

応用主義

借り物の理論とその適用ばかりでなく、自分で経験から理論を作り出せるような教師が必要です。

教師中心

「教える」ことに重点が置かれてきた従来のクラスでは、学習者の側からの視点が往々にして軽視されてきました。教師が常に主役であり、クラスをコントロールし、いかにスムーズにクラスを管理・運営するかが目標でした。いわゆる模範授業で見せるのはこれです。日本の学校の教室で見られるような極端な「教師が話し、生徒が聞き・書き取る」というほどではなくとも、演習の時間でさえ、教師の「独演会」がよく見られます。クラスが教師の自己満足に終わらないように気をつけたいと思います。クラスの主役は学習者であり、教師は彼らの学習の促進を助けるという視点が、彼らの自主的で想像的な学習態度を育成し、教師が個々の学習者の要求に対応し、助言者としての役割を果たすことを明確にします。

特異性

日本語、社会、文化の特異性が強調されてきましたが、世界の言語の中で見ると、少しも特異ではないことが明らかになっています。学習者の母国語との共通性、特に談話におけるストラテジーや社会言語学的対応の仕方など、できるだけ利用すべきです。

学生に対しての教育

外国語学習に関してほとんど知識も理解もない学生達、これまでの伝統的な教師中心のクラスに慣れてきた学生達、また、オーディオリンガル法や直接法が外国語の学習法だと教えられてきた学生達の中には、コミュニケーションな方法にかなり激しく抵抗をする者がいます。こういう学習者には、なぜ、何のためにある活動・作業をしているかを説明し、行動と成果でその効力を分かってもらうように努力する必要があります。ここでも教師はコミュニケーションにならなければならないわけです。この「風通しをよくする」努力と、学習者に自分が短期間にいかに成果をあげたかを自覚させることが、学習者に自信をつけさせることとプログラム自体に信頼感を持たせる結果になり、教育的成果も大いに上がります。カナダの場合、オンタリオ州の日本語弁論大会と全国日本語弁論大会があるので、この意味で非常に助かっています。その他の課外活動もずいぶん利用させてもらっています。また、JET [Japan Exchange and Teaching] プログラムなどで就職の機会が与えられ、交換学生制度で留学の機会もあるというように、学習が実際の成果と結びつくように組織しているので、動機を持続させる要因にもなります。使えるものは何でも使うという方針です。ここでも大事なものは、学生の自主性とオリジナリティーを大切にすることで、学生が、人間的に成長したかが見られるのはうれしいことで、何よりも、学生本人が自信を持ち、言われなくても嬉々として日本語に研鑽しているのが観察できるのは教師冥利に尽きると言えましょう。

結語

とりとめのない話になってしまい恐縮ですが、日本語教育、とくに教師養成講座に、教育学的成果をもっと取り入れてゆかなければならないということが、今日のお話でお分り頂けたかと思います。教師はまずプロになることを目指し、経験を積み、技術を身につけ、成長する必要がありますが、教師が学生と人間的に成長してゆくかということが大切だと思います。教師は年を取りますが、学生は年を取らないので、プロになったからといって、安心してはいられません。教師がプロになるのは当然で、必要最低限の資格です。私の現在の心境は、これが自分の職業の本当の始まりで、「プロのなったら、初心にかえれ」という古い格言がぴったり当たっているように感じます。常に新しい世代と接触しているのですから、当然と言えば当然のことですが、「日本語指導」が、「日本語教育」になるためには、我々教師が常に心がけていなければならないことだと思います。非常に不遜な言い方を許して頂けるなら、具体的にどう教えたらいいかはあまり大きな問題ではないのではないでしょうか。本日は御清聴ありがとうございました。

参考文献

川喜田二郎 (1973) 日本文化探検、東京：講談社

Ricahrds, Jack C. & David Nunan (eds.) (1990) *Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press.

Wallace, Michael J. (1991) *Training Foreign Language Teachers: A reflective approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

Wittrock, Merlin C. & Frank Farley (eds.) (1989) *The Future of Educational Psychology*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

注

(1) 本稿は1992年6月24日、姫路独協大学において行なった公開講演の原稿である。加筆・修正は最小限にとどめた。ここに、招待して下さった同大学外国語学部日本語科科長吉田金彦教授並びに小出詞子教授に感謝の意を表したい。

(2) 差別用語の取り扱い方については異論のあるところであるが、ヨーク大学の場合、原則的に教えないこととし、教材などに出てきた場合に、適宜差別用語であることを明確にして説明を加えるようにしている。

(3) 筆者が1976年から79年までの三年間教えていたオーストラリア・メルボルンのモナシュ大学の当時の日本語科科長・ネウストブニー教授はその頃すでに「外国語教育は異文化間コミュニケーションである」と言われていたように記憶する。同教授からは当時その他色々示唆を賜ったことをここに記して謝意を表したい。

(4) 外国語ないしは第二言語習得の目標として異文化間コミュニケーション能力習得を考えれば、文法能力の面では母国語使用者にかなわないにしても、対象言語においても第一言語においてもよりコミュニカティブになることが可能である。

(5) 1989年10月4日於独協大学

(6) 直説法の陥穽は、教師が学習者の母国語の介在なしに指導をしても、学習者は頭の中で母国語に関係付けていることである。これでは結局教師の自己満足に終わってしまうことが多い。

(7) 解釈的・説明的記述は筆者の責任である。

(8) Richards & Nunan, pp. 3-15

(9) 同掲書 pp. 49-52

(10) Wallace, pp. 50-51, p. 97, 'mental constructs; cognitive structure' と呼ばれる。認知心理学の用語で、既習知識や経験的知識が頭の中でどのように構成・表示されているかを問題にし、例えば、ミクロ的な知識をマクロ的な知識とどう結びつけるか「ストラテジー」などが重視される。[Wittrock & Farley, pp. 44-53, 参照] (11) 同掲書 pp. 112-116

(12) 同掲書 p. 115

(13) "Finally, by intervention I refer to the way in which the teacher educator presses specific perceptions and input about the practice teaching to the student teacher. This includes both the process (how the teacher educator

intervenes) and the content (what input he or she introduces). Perceptions refer to what the teacher educator sees in the practice teaching, and input refers to what the teacher educator may decide to include in the intervention based on what he or she has seen.” [Richards & Nunan, p.105] ‘Intervention’ は「干渉」とか「介入」といった否定的な意味合いで使われることが多いが、「仲介」とか「調停」という意味でも使われる。ここでは、メタ言語 ‘metalanguage’ の一つとして中立的に使われている。

© Norio Ota 1992