

〈寄稿論文〉

新しい日本語教育のために

J. V. ネウストプニー*

キーワード: インターアクション教育, 社会言語能力, 社会文化能力, 練習, 実際使用 (パフォーマンス)

要 旨

現在, 世界中で日本語教育の発展が急速に進んでいるが, これからの日本語教育は量的な変化に止まらず, 新しいパターンを生み出すことが望ましい。

ポスト・オーディオリンガルのパラダイムの中では, 日本語教育の社会的役割が強く問われるだろう。また, 日本社会や文化について教えることも基礎的な課題の一つになると思われる。さらに, インターアクションそのものを教育過程の一部として扱わない教授法は新しい時代に適するとは考えられない。

筆者は「ジャパン・リテラシー」という概念を導入し, 日本語教育のためのフレームワークを拡張しようとしている。日本語教育はジャパン・リテラシーのための教育の一種だが, 言語教育と並んで社会言語と社会文化能力のための教育もその中に導入しなければならないと思う。

なお, 日本語教育では使用されるアクティビティーとしては, 「解釈」や「練習」の他に, 教育過程において実際のインターアクションの使用も忘れてはならない。このインターアクションの「実際使用」を含める方法について詳しい議論が展開されている。

1. 世界の中の日本語

1991年現在, 日本語は世界で最も望まれる外国語の一つである。

いうまでもなく, このことは日本の経済力が目立ってきたということにも由来している。しかし, それだけではない。1960年代に入ってからの世界が新しいパラダイムを迎え, 文化的かつ言語的な多様性を積極的に評価するという傾向が現われてきた事態もこのことと関係していると思われる。

特に世界の先進国では, 以前のような狭い世界観は影響力を失ってきて, これまでに目立たなかった国内での少数民族の存在。そして国際的なレベルでは社会・文化・言語のバリエーションが顕著になってきた。アメリカ, カナダ, オーストラリア, イギリス, ドイツなどが決して「単一国家」ではないこと, また隣接している国々の文化や言語が尊重されるべきだということが一

* J. V. Neustupný: モナシュ大学 (Monash University, Australia) 日本研究科主任教授。

一般的に認識されるようになったのである。

中でも、筆者の居住するオーストラリアの場合、多民族国家であるということが認められてきただけでなく、これまで無視されがちだったアジアの国々がすぐ隣に位置し、インドネシア、中国、そして日本の社会や文化がより真剣に受け入れられるべきだということも明白になった。その結果、1960年代からインドネシア語、中国語、そして日本語も、高等、中等、あるいは初等教育の科目に広く取り入れられはじめ、次第にその傾向が強くなってきたのである。

このようにアジアの諸言語をはじめ、世界中で種々の国の文化や言語の存在が認められる傾向が出てきたが、同時に第二言語としての英語の力が弱くなりはじめたという事実もある。むしろ、外国語としての英語は以前と変わらないか、あるいは以前よりも凄まじい拡張を示しているが、アジアの個々の現地のことが強くなり、第二言語としての英語は、ゆっくりだが、確実に後退のきざしを見せはじめている。

言い換えれば、1990年代の世界の言語地図は、1950年代のそれよりはるかに多様性に富むものである。また、その中で日本語も日本の国勢に匹敵する立場を獲得したのは当然であろう。ただし、日本語教育を支えるこのような状態は、日本語だけが対象になっているのではない。外国語としての英語は依然として強いし、他の言語も顕著になってきた。日本語教育は現在よりはるかに大きくなると思われるが、その発展は英語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、あるいは中国語、インドネシア語、朝鮮語などの教育の発展と並行して行われるであろう。海外の日本語教育は、他の外国語教育の代わりになるだろうという間違った見通しが一部の海外関係者の間にあるが、これは避けるべき考え方である。

2. 日本語教育はどのように変わるべきか？

さて、この新しい状況の中で日本語教育はただ量的に変化するだけだろうか。これからの発展は、おそらく、それぞれの社会の語学教育のパターンによるのではないと思われる。むしろ、文法翻訳法あるいはオーディオ・リンガル法に準ずるパターンが強い国では、それが再生され、量的な変化しか起こらないという可能性がある。しかし、語学教育の考え方がこれより新しく、国際社会という、1960年代から始まった新しい状況を反映する傾向があれば、日本語教育は量的に拡張するだけでなく、質的にも変わっていくと推察できる。このポスト・オーディオ・リンガルの語学教育はいわゆるコミュニケーション・アプローチから始まったが、現在もまだ完成されているとは言えない。ここでは、現在目立っている三つの問題だけをあげることにしたい。

2-1. 誰のための日本語教育か？

まず、現代世界の中で、日本語を教授するということは、ただ伝統によるものだけではなく、

意識的なチョイスの結果である。しかし、それならば日本語教育の関係者は、なぜ日本語を教えているかと問われることになる。つまり、日本語教育が世界の中でどのような機能を果たしているか、誰の利益を代表しているものかということを考えなければならない。この問いは、新しい世界の中の日本語教育のパラダイムにかならず付随する問いである。しかし、一部の日本語教師は、自分たちの仕事は教室で始まり教室で終るとみなし、その仕事の社会的な役割を考慮することなどはしてこなかった。この態度はこれから変わらなければならないであろう。なぜなら、日本語の教師は当然日本語教育に関する決定過程の中心的な参加者の仲間にはいるべきだからである。

言語の力はおびただしい。言語なしにはコミュニケーションが成立しないから、あらゆる経済・社会的な行動も不可能になるわけである。また、このような行動に必要なインフォメーションを集めることもできない。言語はさらに、感情的な親近感のための土台を作ることによって、経済・社会的な関係を積極的に助長させるということもある。だから、世界の主要国が、他の国民に自分のことばを学習させる努力を尽くしているのは、さほど驚くべきことではない。市場の獲得において言語の果たす役割は計りしれないからである。また、他の国の政府などが、自分の国民に主要国のことばを習得させようとしていることも当然であろう。彼らにとっては、経済競争の中で最善の成果をあげるのは、言語に大きく影響されるのである。

日本が世界の主要国になる道が開けはじめた1960年代には、日本語に関するこのような意識は日本にも世界の他の国にも稀であった。しかし、1970年代、80年代にはそれは強くなり、将来はさらに強くなると思われる。

ところで、このような状態の中で、日本語教育はどのような役割を果たすだろうか。ここに少なくとも二つの問題がある。一つは、日本語教育が主として経済関係だけに役立つべきかということ、もう一つは、日本だけが利益をうるかということである。

「ビジネスのための日本語教育」という考え方は、すでにいくつかの外国に現われはじめている。つまり、そうした国の政府に共通していえることは、経済に直接役立つ日本語教育を支持するが、それ以外の日本語教育に対しては、冷淡な態度を取っていることである。反面、日本側は「ビジネスのための日本語教育」にはあまり積極的な態度を示していない。というのは、海外との経済折衝の場合には、日本語ではなく英語を使用するというパターンが確立されているという事実もあるし、日本の会社では職場での教育が大事にされているので、「ビジネス日本語」が教室の場面で教えられることはむしろ不信の目で見られている。

筆者自身は、オーストラリアで最初の大学院と学部程度の「ビジネス日本語」のコースを作った経緯から、明らかにこのような日本語教育を行う必要があると考えている。しかし、日本語教育は、経済関係のためのものだけではない。政治関係、社会関係、文化関係なども忘れてはならないと思う。これも日本語教育の正当な領域である。日本語教育は広い意味での日本と外国との理解、相互行動などを生み出す道具でなければならない。

もう一つの問題は、日本語教育は日本側だけの利益のためのものではないかという疑いである。論理的に考えると、「外国側だけの利益」という問題もありうるはずだが、現代の「日本叩き」のムードの中では、前者だけが討論されがちである。この「日本側だけの利益」とは何かということとは、討論が進めば次第にはっきりしてくると思われるが、おそらく、日本側にとって都合のよいコミュニケーション教育(例えば、日本の商社に入社しやすいように、書きことばを強調し、話しことばを疎かにする教育)や日本に対して一方的に賛美的な態度を見せる教材などのことだろうと推察できる。しかし、日本語教育が実際にこのような特徴を持っていないとしても、認識のレベルでは、世界の日本語教育への日本側の強すぎる指導が試みられたら、日本語教育は日本のためのものではないかという疑いを逃れることはできないだろう。

日本語教育は、国際友情のためのものになるべきである。この場合にはもちろん、経済関係も、文化関係も考える必要がある。そして、一方的に、日本だけのものではなく、同時に外国のためのものにもならなければならない。

2-2. インターアクションのための日本語教育

現代社会における日本語教育は、語学教育だけでは十分ではない。インターアクション教育でなければならない。つまり、伝統的なアプローチは語学教育であり、これはずっと文法翻訳法時代やオーディオリンガル時代を貫いてきたが、日本語教育もこれに強く影響され、教育者の目標は、学習者に正しいセンテンスを生成させることだというテーゼが疑われてこなかった。

しかし、このアプローチは、1960年代から始まったポスト・オーディオリンガルの革命によって揺さぶられ、日本語教育の真の目標は正しいセンテンスを生成することではなく、コミュニケーションであるという考え方が圧倒的になってきた。ここでは、いわゆる「コミュニケーション能力」が「言語能力」にとって代わったのである。

ところで、私たちが数十年間種々のコミュニケーション教授法に接しているうちに、さらに次のようなことに気がついた。つまり、人間の行動の目標はたしてコミュニケーションそのものであろうか？ コミュニケーションは私たちにとって目標だろうか、手段だろうか。もちろん、後者である。コミュニケーションは、社会・文化、あるいは社会・経済的な行動の手段にすぎない。しかし、それが事実なら、日本語の教師の最終的な目標は、社会・文化・経済的なインターアクションのための能力でなければならないのである。つまり、私たちは(1)単なる語学(言語能力)教育から、(2)コミュニケーション(言語能力プラス社会言語能力)教育へ、またさらに広い(3)インターアクション(言語、社会言語および社会文化能力)教育へと移行してきたわけである。

要するに、日本語教育の枠としては、3種類の教育を仮定することができる。

A. 「社会文化能力」だけを目標にする「ジャパン・リテラシー1」のための教育

B. 「社会文化能力」の他に「社会言語能力」も目指す「ジャパン・リテラシー2」のための教

育

C. 「社会文化能力」と「社会言語能力」の他に、さらに「言語能力」を加えた「ジャパン・リテラシー3」のための教育、というフレームワークである。

ここで「リテラシー」ということばは明らかにもとの意味(読み書き能力)ではなく、もっと広く、「何かを理解し、その理解を行動のために使う」という意味で使いたい (Neustupný, 1989 参照)。

現在、日本を理解する道具として確立しているのは「ジャパン・リテラシー3」の一部、つまり「言語能力」と「コミュニケーション能力」を目標にする日本語教育であるが、将来はこの状態は変わらなければならないだろう。

2-2-1. ジャパン・リテラシー3のための教育

まず、ジャパン・リテラシー3を目指す教育の中に、「社会・文化・経済」の行動を理解し、生成できるような能力も体系的に組み入れる必要がある。これは、いうまでもなく、いわゆる「日本の文化」あるいは狭い意味の「日本事情」について教えることだけではない。あるいは、日本の歴史や文学を教室で取り扱うだけでもない。ここで必要なのは、コンタクト場面(「外国人場面」、ネウストプニー, 1981 参照)での社会・文化・経済行動への徹底的な指導である。

要するに、学習者が現在あるいは将来参加すると思われるすべての場面における行動への指導が必要になる。これは、日常生活の営みから、特殊な場面(例えば、仕事の場面)までの広い範囲で、その中には他の参加者の特徴、行動のパターン、目標、組織の構造、行動の結果などが入っている。

このジャパン・リテラシー3のための教育の対象になっている人たちは、教室で「日本語」を習うのが普通だから、場面の指導を教室場面から始める必要がある。例えば、日本語の教師(一般ならびに具体的な教師の場合)の行動、教室場面についての情報やその情報の適用を教える活動が、コースの構成要素にならなければならない。また、海外の日本語教育の場合、その国の日本人コミュニティについての指導が早くからコースの中に取り込まれるべきである。

ついでながら、コースデザインの一次的な組織原理として場面を選ぶと、「ジャパン・リテラシー3」のような場合に社会文化能力、社会言語能力と言語能力の三者とも編入できるのである。

「ジャパン・リテラシー3」を目指す教育で社会言語能力を体系的に取り扱うのには、そのモデルが必要である。筆者が使っているモデルは、D. ハイムズのモデルを基にしたもので、八つの要素からなっている(ネウストプニー, 1982):

1. 点火ルール(どんな場合、何のためにコミュニケーションを始めるか)
2. セッティングルール(いつ、どこでコミュニケーションをするか)

3. 参加者ルール(誰と誰がコミュニケーションをし、どんなネットワークを形成するか)
4. パラエティールール(コミュニケーションのルールなどのようなセットを使用するか)
5. 内容ルール(どのような内容を伝えるか)
6. 形のルール(内容項目をどのようにメッセージの中で並べるか)
7. 媒体のルール(メッセージをどのように具体化するか、非言語的コミュニケーションのチャンネルのことなど)
8. 操作のルール(コミュニケーションをどのように評価したり、評価の結果直したりするか).

このモデルを利用すると、コースの中の社会言語能力の範囲は、語学教育で通常「コミュニケーション能力」と呼ばれる範囲をはるかに上回る。ここで問題になるのは、ただ言語の発話での使用のことだけではない。普通「言語」と言われない要素、例えば内容、ネットワーク、非言語的コミュニケーションなども含まれるのである。

最後に、「ジャパン・リテラシー3」のための教育では、言語能力を育てる必要があると思われる。これは、もちろん重要な分野であり、軽視すべきものではない。しかし、言語能力は伝統的な日本語教育で十分扱われてきたので、ここではその討議を省くことにしたい。

ジャパン・リテラシー3のための教育は、伝統的な日本語教育にもっとも近い。しかし、伝統的な日本語教育には、言語能力だけを育てる教育も存在する。また、言語能力と社会言語(コミュニケーション)能力だけを対象とし、社会文化などをほとんど無視しているものもある。しかし、筆者がここで主張したいことは、三者ともに絶対に不可欠だということである。

2-2-2. ジャパン・リテラシー2のための教育

ジャパン・リテラシー3は、海外で日本および日本人とのコンタクト場面を専門にする人員を対象とすると考えられる。これに対して、ジャパン・リテラシー2は、日本人との接触場面に頻繁には参加するが、それを専門にしていない人間の行動だと考えていいだろう。例えば、3の対象者には通訳者、翻訳者、日本語教師、日本の商社に勤め、毎日日本語を使っている外国人などが属しているが、2には次の年に別の仕事に移りそうだが、現在は日本関係の仕事をしている外国の官僚とか商社員などが例としてあげられる。

このジャパン・リテラシー2の場合は、日本語(つまり「言語能力」)をマスターすることを期待できない。しかし、この人たちにも、日本人と英語でコミュニケーションをし、効果的にインターアクションでできることが望まれる。そこで、やはり、そのための教育が必要である。このような教育は伝統的な日本語教育の枠を大きく越えているが、明らかに日本語教育と密接につながっている。やはり、日本語教育の延長と認めていいのではないだろうか。

ジャパン・リテラシー2の場合にも、ある程度の語学教育が必要であるが、これはあくまでも発音、最も基本的な文型、あいさつやコンタクト場面でよく使う日本語の語彙、そして日本語の

文字よりも、人や団体の名前、住所などの日本語をどのように正しくローマ字で書くべきかという知識に限っていい。サバイバル日本語まで行かなくてもいいだろう。ただし、日本語についてのある程度の知識は必要だと思われる。なぜなら、日本語がエキゾチックなことばではないということを理解させる必要もあるし、この人たちが通訳を使ってコミュニケーションする場合は、どこでセンテンスを区切るべきかというような情報も持っていなければならない。

コミュニケーションに基本的に英語を使うなら、社会言語能力も英語でいいのではないかという疑いがあるかもしれない。しかし、コンタクト場面では実際にはそのようなことはなく、英語以外の規範も適用される。まず、日本の社会言語能力の「影響」がある。例えば、一部の日本人はファーストネームで呼ばれることを嫌うし、エチケットの問題になると、多くの場合日本の規範が守られるからである。また、コンタクト場面ではルール「中間言語化」が行われ、英語にも日本語にもふさわしくない、中間の行動が現われる。さらに、「簡略化」という現象のために、ルールがなくなり、参加者が社会化以前の「子供っぽい」行動をすることもある。これらの現象が存在する以上、日英コンタクト場面のための教育は、社会言語能力を無視できないのである。

この社会言語能力を教える場合は、先にあげた8種類のルールを利用し、コースをデザインするのが効果的である。例えば、英語を使うコンタクト場面で、コミュニケーションのどのような点火の問題が起こりやすいかを調べ、それへの対策を考える。ここでは、まず、日本語でコミュニケーションをする場合、英語ほど話す義務がないというようなケース、例えば食事の場面がある。日本人がこのような場面で会話にあまり積極的でないと。これは日本語の社会言語の影響だと考えられる。しかし、他に、非母語話者が自信がなく、あるいは疲れているため、コミュニケーションに応じないというケースもある。この場合は「簡略化」という現象だと理解される。また、一般的に言って、日本語で話す場合のセッティングルール（いつ、どこでコミュニケーションをするか、つまり日程などのルール）は、英語ほどの束縛性がなく、あるいは参加者が環境に慣れていないせいもあって、コンタクト場面の中の外国人が約束に遅くなることなどがある。ジャパン・リテラシー2のための教育は、このような問題を予想し、その理解や処理を指導する必要がある。（もちろん、同じようなことはジャパン・リテラシー3と1についても言える。）

ジャパン・リテラシー2のもう一つの基本的な要素は、社会文化能力である。これはジャパン・リテラシー3と変わらないが、ここでは、専門的な場面が大きな役割を果たしていると思われる。ただし、会社員、官僚、学者などは、専門的な場面だけで出会うのではなく、個人対個人の食事などの場面にも参加するので、日常場面の指導もなければならない。また、ジャパン・リテラシー2の対象になるのがツーリストであれば、そこにもやはり一般的な日常場面のための指導が必要になる。

2-2-3. ジャパン・リテラシー1のための教育

ジャパン・リテラシー1は非常に広く、多くの外国人に要求される能力である。日本人と個人的な出会いがなくても、教育、あるいはマスメディアを通じて日本とコンタクトをもつ人がこの対象者である。世界での日本人の行動、国としての日本の動向などを解釈する必要がある。このためにはある程度の社会文化能力がなければならない。

この関連で特に強調しておきたいことは、すべてのジャパン・リテラシーは程度の問題だということである。つまり、ジャパン・リテラシー3の場合も、条件によって、サバイバルの能力しか教えないこともあれば、大学レベルのコースで出来るかぎり多くのルールを教える場合もある。また、JSP(専門分野別日本語教育)のように専門的な知識しか教えないコースも最近出てきている。同じようなことはジャパン・リテラシー2と1についても言える。つまり、ごくわずかの能力でいい場合にジャパン・リテラシー1、もうすこしの能力が必要な場合ジャパン・リテラシー2、最高の程度を与える場合はジャパン・リテラシー3——このような簡単な関係ではない。

今まで述べたことを総括すると、最近までの日本語教育は非常に狭く、ジャパン・リテラシー3の一部としてしか考えられてこなかったが、日本への関心が徹底的に大きくなった現在、それだけでは足りないであろう。まず、日本語教育で、体系的に社会言語能力と社会文化能力を取り入れることが要求される。これでジャパン・リテラシー3のための教育が成立する。そして、ジャパン・リテラシー2と1のための教育を新しく構築する必要がある。現段階では、多くの場合ジャパン・リテラシー2と1を希望する学習者にも、日本語の言語能力が提供され、能率的な教育が出来ないのが実情である。

なお、もう一つのポイントを加えたいと思う。つまり、ジャパン・リテラシーとは、ただの知識だけではない。「知識」があってもそれを実際の行動の中で適用する能力がなければ、効果がない。したがって、ジャパン・リテラシーを教える場合、一方的に「知識」つまり「理解」だけを対象にする講義形式に依存してはならない。このことは、つぎのセクションの内容と深い関連がある。

2-3. 実際の場面の使用

1960年代から次第に出来上がった、あるいは出来上がりつつある日本語教育の新しいパラダイムは、今までジャパン・リテラシー3の一部として展開してきたが、その中にも種々のバラエティがある。筆者がもっとも将来性があると思うバラエティは、「インターアクション能力方式」だと思うが、このアプローチは、2.で述べたように社会文化能力と社会言語能力を強調する他、教育過程の中で実際のコミュニケーション場面の使用を強く勧めるという大きな特徴がある。もちろん、他にも色々の特徴があるが、ここではそれを取り扱う余地はない。

インターアクション教育は基本的には「訂正過程」である。つまり、インターアクションに「問題」(非適切さ)があることが認められた場合、その「問題」の解決が求められる。この解決のために適用されるのは、いわゆる「アクティビティー」(活動)だが、アクティビティーには大きく分けて以下の3種類がある。

- A. 解釈アクティビティー
- B. 練習アクティビティー
- C. 実際使用(パフォーマンス)のアクティビティー

2-3-1. 解釈アクティビティー

「解釈」というのは、学習者のために、問題の解決の仕方が直接提供されることである。もっとも一般的な方法は説明である。説明は講義の形、あるいは授業の時のコメントなどによるのが普通である。このようなアクティビティーは、文法翻訳法の時代からすでに発達していて、現在も広く適用されている。もうすこし新しい解釈の方法は、学習者自身の「調べ」によるものである。例えば、日本の家庭での家族名称の使い方を講義で説明するよりも、学習者にそれをプロジェクトの形で調べさせるというアプローチである。

解釈はもっとも古いタイプのアクティビティーだが、「インターアクション能力方式」ではこれを決して無視すべきではないという態度を取っている。講義もコメントもまた学習者のレポートも十分に利用すべきであろう。ただし、文法翻訳法時代のように、これが唯一のアクティビティーになることは避けるべきであろう。特に、社会文化と社会言語の場合、いわゆる「文化」を教える時、講義しかない、あるいは講義で提供するような情報をテキストに組み入れるという態度が残っているので注意すべきである。

2-3-2. 練習アクティビティー

練習というアクティビティーは、解釈と違って、学習者にインターアクション行為を生成させるが、この行為は自然な使用ではなく、あくまでもインターアクションの練習のためのものである。もちろん、自然さの程度があるので、語学教育の場面の中でしか考えられない文法的なドリルもあれば、場面がはっきりしている「場面的ドリル」もある。後者にはロール・プレーとシミュレーションも入る。

「インターアクション能力方式」での練習の評価は必ずしも否定的とは言えない。解釈と同じように、ドリルでさえも有効な手続きである。例えば、文法事項を説明してから、形態論的なドリルをすることが適切であろう。しかし、練習の過小評価をしないと同時に、過大評価もしてはならない。オーディオリンガルの時代は正にドリルを語学教育でもっとも有益なアクティビティーにするが、この態度は明らかに間違っている。ドリルが完璧に出来たとしても、実際のコミュニケ

ーションの場面では同じルールを使えないという学習者が大勢出てきたが、これはなぜだろうか。

私たちがコミュニケーションをする時、その場合の場面から出発し、そこにある多くの特徴の中から、一部だけを選択し、コミュニケーションの行為に組み入れる。その特徴の中に例えば、インターアクションの目標、特定の参加者、伝えたい内容、限られた時間など、数多くのものがあり、話者はこれらをまとめながら、コミュニケーション行為の特徴に書き替える。しかし、練習アクティビティーの場合、この特徴の多くが教師に与えられたので、それを場面から読み取り、苦勞して整理する必要はまったくない。教室での練習の場合、学習者は実際のインターアクション場面に直面することを学習しないので、実際の場面では、そのおびただしい数の課題を果たせないのは当然である。駅で切符を買うというロールプレーには本当の目標もなければ、慣れていない初対面の参加者も、本当の目的地もなく、後に他のお客が待っているから時間的な制約があるという条件もない。ロールプレーでなくなり、実際の場面に直面すると、学習者が練習していなかった多くの選択に圧倒され、教室で出来た行動を再現することが出来なくなるのである。

2-3-3. 実際使用のアクティビティー

したがって、練習だけではなく、インターアクションルールの本当の使用場面を直接教育過程の中に導入する必要がある。かつて筆者はこのようなアクティビティーを、*performance activity*と呼んでいたが、舞台でするパフォーマンスとか、色々誤解を生じる用語なので、ここでは「実際使用アクティビティー」と呼ぶことにしたい。無論、「実際使用」というのは、学習者側から見た場合のことであって、この場面を導入した教師から見ると、必ずしも自然な実際使用だとは限らない。また、その自然さに当然程度があり、学習者が「これは練習かもしれない」という疑いを持っていれば、「実際使用」性が減るのが当然である。

モナシュ大学で現在開発中のインターアクションコースでは、できるだけ短いユニットの中心に一つの具体的な実際使用場面が置かれるが、同時にそのための準備としては、解釈や練習が行われる。近い将来のインターアクションのための説明と練習が特に効果的だろうという期待の上に立つアプローチである。

海外で実際使用の場面を十分コースの中に取り入れるのは、非常にむずかしいと思われがちだが、実際にはそれほどでもない。次にいくつかのカテゴリーをあげてみよう。

1) 年少者アクティビティー

先にロールプレーが練習の一種だと述べたが、これは成人学習者の場合で、小学校、あるいは中学の低学年では事情は違う。子供にとっては、プレーは実生活の中の一つのアクティビティーなので、ロールプレーも「実際使用」の場面という性格を得る。年少者の場合は、遊びの範囲を積極的に利用することができる。例えば、学校の時間表を日本語で書く、日記を秘密言語の日本

語で書くということも、子供にとっては「実際使用」だと思われる。(大人がこのような目的に外国語を使うのは稀なことであり、むしろ異常だといえる。)

2) 教室指示

このカテゴリーは短いセンテンスを含むが、教師が工夫し、教室で学生との本当のコミュニケーションを大幅に増やすことができる。例えば、伝統的な「本を開けてください」の他に、教師がわざとドアをしめないで、学生の一人に「スミスさん、すみません、ドアをしめてくれませんか」ということができる。またわざとチョークを持ってこないで、学生の一人に事務室へ取りに行かせることもできる。私たちの調査によると、海外で活躍するネイティブスピーカーの教師の中には、教室指示に英語などを使う人が多い(むしろ、外国人の教師が日本語を使おうとしている)が、これで日本語の実際使用のチャンスが少なくなるわけである。

なお、指示ではないが、日本語の良い教師は、できるだけ伝統的な教室の雰囲気を出し、学生と対等な立場に立って、自分が週末に何をしたかを話したり、学生の助言を求めたりしている。これによって、ただ日本語のインプット (Krashen, 1985) が多くなるだけではなく、教室でのインターアクションがさらに自然で、実際のインターアクション場面に近いものになるのである。

3) レッスンが終わった後のアクティビティー

教室の中で日本語を使う教師でも、時々レッスンが終わった後で学習者と英語などでコミュニケーションをすることがある。ここにこそ日本語の実際使用の絶好のチャンスがある。学習者が実際にコミュニケーションの必要性を感じない限り教師のところへ来ないであろう。来た場合、この機会を利用し日本語でインターアクションをさせるべきである。これは「実際使用」(パフォーマンス)になるわけである。

ついでに強調すべきことだが、このようなインターアクションは、いわゆる happening (偶然起こった出来事) になってはならない。例えば、モナシュ大学では、コースの一部として学生が教師の部屋に来て、いろいろ聞くことが組み入れられているが、そのためにまず説明、そして練習があってからでないと、正しい行動(ノックの仕方、あいさつ、部屋の入り方、出る時のあいさつなど)ができないのは当然である。

4) ビジターアクティビティー

ビジター制度はインターアクションルールの実際使用の代表的なケースである。場面設定としては、日本人コミュニティの一員や旅行者などが、日本語の学生に会いたいということにする。メルボルンの場合は無理しなくても実際にこのような場面ができる。ビジターセッションは、もちろん、まず徹底的に準備する必要がある。例えば、海外とその街の日本人社会がどんなものか(社会文化能力)、お客さんがどんな話題を出すことが期待できるか(社会言語能力)、コミュニケーションのために必要な文法、語彙など(言語能力)は何か——のような説明や練習が先立たなければ、ビジターセッションは成功しない。また、もし学習者にお客さんが本当に大学生に会

いたいという気持ちを伝えることに失敗したら、この授業はインターアクションルールの実際使用ではなく、ただの練習になる可能性がある。

モナシュ大学では、最初のビジターセッションはコースの第1年目の第7週目に行われる。この時に学生はすでに「いらっしゃいます」を使えるようにしている。内容は豊かだとは言えないが、まあ一応大人が簡単な接触場面で行動するような行動が成立し、学習者のインターアクション能力に貢献するだけではなく、励ましにもなる。

ビジター制度はただ教室で使うだけではなく、学生に日本人のお客を校内を案内させることもできる。

なお、ここで付け加えたいのは、ビジター制度と敬語教育との関係である。教室における学生と教師の間の敬語の使い方は非常に特殊なものだから、教室場面では普通の社会人の間の敬語を使わせることはむずかしい。そこで、中級や上級の学習者に普通程度の敬語を使わせるのには、ビジターセッションは理想的な場面である。

5) 校内外のアクティビティー

メルボルンの高校でも、大学でも、学習者をコースの一部として日本レストランに連れて行くことがごく標準的なアクティビティーになってきた。この場合は、文化(食生活)、コミュニケーション(エチケットなど)と言語能力がすべて必要になる。ただ、最近ではウェイトレスが日本人でない日本料理店が多くなったので、教師が予約をする時に、日本人のウェイトレスがいるかどうか確かめ、その人が学習者に対して日本語を使ってくれるように頼んでおく必要がある。なお、教師が日本人の友達、旅行者などを同席させることができると、この場面の効果がさらに増すであろう。ただし、その人たちにも日本語を使ってくれるように前もって頼んでおかなければならない。

教師がコースの一部として教室以外の場面を利用できる例には、日本人の学生を泊まらせること、ペンフレンドを持つことなどがあげられる。日本語しか話してはいけない合宿(ランゲージキャンプ)もいい機会だが、日本語が自然に使われるためには、日本人コミュニティの協力を得て、できるだけ多くの日本語のネイティブスピーカーが参加することを確認しなければならない。また、ランゲージキャンプで学習者の語彙などの不足を予想し、学生がいつでも語彙を確かめられるようなサービスデスクを設けたほうがいい。

6) コミュニティのためのアクティビティー

新しく到着した日本人の世話、日本人の子供の家庭教師、日本人との交換語学レッスンなどは、自然発生的に起こる現象だが、教師がそれを体系的にコースのために使う可能性もある。この場合にももちろん、日本人に会う場面に先立つ説明や練習が必要である。

7) 日本語で勉強するアクティビティー

このグループは非常に大きく、日本語教育の将来のために基本的な意味を持つと思われる。バ

イリソナル教育、イマーションコースとその部分的な応用がここに属しているのである。

バイリソナル教育というのは、学習者の母語と学習している外国語の両方を特定の授業に使うというアプローチである。これに対して、学生に一時的に外国語だけの授業を受けさせるのはイマーションプログラムという。例えば、高校で最初の2時間は言語Aで、後の3時間を言語Bで教えるのは、バイリソナル教育で、学生に6ヵ月間言語Bの学校で授業を受けさせるのは、イマーションプログラムにあたる。日本語と英語によるバイリソナル教育の最初の試みは、オーストラリアの小学校ですで行われているが、1年間の交換留学のプログラムは実際上はイマーションだといえる。日本語教育樹関で、現在行われているイマーションプログラム(尾崎、ネウストプニー、1986)はすべて部分的なイマーションにすぎない。

イマーションプログラムをインターアクション場面での実際使用にするためには二つの条件がある。一つは、学習者はプログラムの内容が彼らにとって内容的に不可欠な情報を与えていると納得させること。そうでなければ、学習者がこれを単なる練習として扱う可能性がある。もう一つの条件は、この情報を与えるのには、普通なら学生の母語を使うのが自然なのに、なぜ日本語を使うかという理由を明記しなければならない。この点、日本語のプログラムの中のイマーションは、普段日本の事情を対象にするので、日本人の専門家にきてもらって、説明や指導をしてもらうのが当然だという理由は納得させやすいのではないだろうか。

大学レベルでのイマーションには、縦のもの(週1回日本の文字体系について勉強させることなど)、あるいは横のもの(3週間、他の授業をやめ、すべての時間を日本の教育についての勉強に使うことなど)の2種類がある。内容は、ほとんど日本のことしか取り上げることができないだろうが、その範囲では、日本語のこと(表記法の詳細など)、日本の社会(食生活、海外の日本社会、日本の自動車産業など)、文化(書道、生け花、バイオリン、野球など)や日常生活に必要なスキル(ワープロの使い方など)のような多くの話題を利用することが考えられる。

ここで注意しなければならないのは、イマーションの中のアクティビティーを講義だけに限らせないように気をつけることである。もちろん、講義を使うのも適切だが、その他にパネルディスカッション、学生による調査、ビクターセッションなど、学生がイニシアチブを取れるアクティビティーを数多く組み入れ、また学生が実際に何かをする(情報を統計から抽出する、説明を読み料理を作る、機械を使う)ような機会を提供する必要がある。

小学校での日本語教育は将来、バイリソナルの方式を圧倒的に採用するだろうと思われるが、大学の少なくとも中級の上の授業では、イマーションの原理が広く応用されるだろうと期待できる。モナシェ大学では、3年生のコースの100パーセント近くをイマーションのシリーズに変えることを計画中である。

8) 日本への旅行

このアクティビティーは、姉妹校の訪問、夏休みの旅行、6ヵ月の留学などが例としてあげら

れる。ここでは、旅行の計画に、できるだけ多くの学習アクティビティーを含めることが大切である。他の実際使用のアクティビティーと同じように、これの前に解釈や練習のアクティビティーがないと効果がうすい。また、フォローアップが必要である。長い旅行の計画は立てにくいし、その準備がむずかしいので、このようなアクティビティーは6ヵ月を越えない方がいいと思われる。

おわりに

本稿では、これからの日本語教育がどんなものになるかについて私見を述べた。特に3点を取り上げ、日本語教育の社会的機能のこと、日本語教育とジャパン・リテラシーとの関係、そしてインターアクション場面の実際使用について詳しいコメントをつけた。この3点は、すでに多くの日本語教育者から指摘されているが、特に「インターアクション能力方式」というアプローチで詳しい議論をされている。新時代を臨む日本語教育には、まだ多くの仕事が残っていることが明らかであろう。

参 考 文 献

尾崎明人, ネウストプニー, J. V. (1986) 「インターアクションのための日本語教育」, 『日本語教育』59号, 117-134.

ネウストプニー, J. V. (1981) 「外国人場面の研究と日本語教育」, 『日本語教育』45号, 30-40.

ネウストプニー, J. V. (1982) 「外国人とのコミュニケーション」, 『岩波新書』.

Krashen, Stephen. 1985. *The input hypothesis*. London: Longman.

Neustupný, J. V. 1989. *Strategies for Asia and Japan literacy*. Melbourne: Japanese Studies Centre.