

教室の Decentralization Communicative Approach の一側面

金 栄 一*

キーワード: **communicative approach**, 教室の **decentralization**, 認知—実践—訂正, 学習者の主体性・意欲性, **communicative competence**

要 旨

世界での日本語学習者の60パーセントが中学・高校などの年少者だといわれているが、実質的效果をあげるという点からみた場合、中学・高校の教師を養成する師範大学での日本語科学生での日本語教育は特殊な意義を持っているといえよう。

本稿は、永年日本語教育をやってきた過程において、自分なりに得た **communicative approach** に対する見解とその応用ともいえる教室の **decentralization** について、私見およびその具体例について述べてみるものである。

1. 中国における日本語の中等教育

はじめに筆者の日本語学習者についての概要を述べ、筆者の日本語教育環境の一環の了解に供したい。他の国でも同じようなことが言えるであろうが、外国語学習者の全体における中学・高校生の占める割合は大である。ちなみに、現在世界で日本語を学んでいる人々の60パーセントが18歳以下の年少者だといわれている。それで質的にも数量的にも外国語学習者の実質的な効果をあげるという点から言えば、中学・高校生の教師を養成する師範大学での日本語科学生での日本語教育は特殊な意義を持っているといえよう。日本側の中国への日本語教育面での援助は主に大学の日本語関係者に向けられてきたが、数年前より高校の日本語教師にも注意が注がれ、ホームステイの形式などで中国の高校の日本語教師が日本留学に招かれ、日本語研修の機会に接している。

中国では優秀な高校生で師範大学へ進学するものが漸次ふえつつあるが、筆者の場合学習者の素質は必ずしもみな一流であるとはいえない。しかも師範系統という特点もあって師範大学を第一希望とする者の中には農村からのものが少なからぬ割合を占め、また女性学生が多数を占めている。

高校時代の日本語の勉強は外国語の点数を高くにとって大学に入ることが主な目的とみられやす

* JIN Rongyi: 遼寧師範大学 外国語学部 日本語科日本語教研室副主任, 中華人民共和国.

く、語彙、文法などに全力が注がれている。そのため、これら学習者の音声学的な面、聴解や伝達能力は非常に低いのが現状である。日本語の発音が中学・高校の6年間自流の状態ですべて固定され、大学での音声教育段階ですべて骨の折れることがしばしばである。また、同じ中国でも南と北とでは大きな差異があり、南方の中学・高校では外国語として英語を学んでおり、日本語は殆ど皆無に等しい。それに反し、北方特に東北地方では中学・高校で日本語を外国語として学んでいるところが割とある。それで、南方の大学の日本語の学生はゼロ基点からのスタート、つまり純粹の「あいうえお」からの勉強であるのに対し、北方では中学・高校で計6年間習ったという基礎を持ったうえでのスタートである。中国東北地方の今一つの特徴としては、蒙古族や朝鮮族の中学・高校が比較的によく、外国語科目として日本語を習っている点である。蒙古語や朝鮮語はその語順が日本語と似ており、漢族の学生などのように語順の違いからくる抵抗感はいささか感じられず、日本語の総合的レベルは漢族の学生より高いのが普通である。例えば、朝鮮語には“は”と“が”に似た使い分けがあるため、その使い分けの点などでも優位である。

一部の日本人の日本語教師は日本語を世界の中でもむずかしい言語としているが、これは国によって違うように思われる。筆者の場合、同じ学年、例えば2年生なら2年生で同一の題目で弁論させると、日本語科の学生はその弁論の内容の広さ、深さ、語彙の豊かさ、表現力等は遙かに英語科やロシア語科の学生より優れており、中国人学習者にとっては必ずしもむずかしい言語とは思えないと思われる。もう一つ、中国人が日本語を学ぼうとすれば優位なのは日本語の漢字の勉強に、ほかの欧米の学習者のように多くの時間と精力を費やす必要がなく、それだけ多くの時間を他の学習にまわらせることであろう。

ここで大学にはいつてきた学生の言語的素質を今一步つっこんでみるに、その形成に大きな影響を及ぼしている中学・高校での日本語教育を分析してみる必要がある。

戦前の *direct method* や戦後の *intensive language teaching*, *audiolingual method* とか *cognitive code learning* といった時代の流れに変遷してきたいろいろな外国語教授法の影響も受けず、といっても特殊な場合、例えば外国語学校といつて小学校を卒業して中学校へ進む場合将来外国語一点張りで行こうという者はこの外国語学校へ進み専門的にその教育を受け、普通の中学校とは異なった方法で教えられるところなきにしもあらずではあるが、これは極く例外的であつて、絶対大多数の中学・高校などの中等教育においては、なんといつても学校集団教育に適している伝統的な *grammar translation method* で日本語教育が行われている。これら中学・高校における外国語教育も実用主義というよりは教養主義的で知的訓練に重きをおいていることは容易に理解できよう。勿論、学校の教学設備の近代化で LL 教室などもとり入れられてはいるが、どちらかといつとその設備投資額に反して余り効果的ではないように感じられる。以上のようなことで、語学素質の点で多くの問題をかかえているが、これも採用されている *grammar translation method* の *weak point* とも関連するものであることは言をまたない。日本語をいちいち

母国語である中国語に訳して理解しなければ気がすまないといった根強い態度は、日本語教育の初級段階で大きな障碍となっている。大学入学試験では一応形式的には音声上の面接テストがなされるが、それは日本語の発音に影響の大きい地方ナマリや舌が長すぎるとか、吃音であるとかなど五官上の欠陥の有無を検査する程度のもので、主にはやはり筆記試験の点数がものをいうので話しことばの訓練などはかえりみられていない。特に地方ではそうである。聴解・音声・会話に費やす時間があればそれを文法解説・練習などに費やすほうが高校の大学受験準備にとっては実利的と考えられているので無理のない話であろう。地方の田舎に近いところでは、今では正規な教育を受けた若手の先生が進出し第一線で活躍しているが、音声などの面で自信のない教師のもとで学んだ学生は必然的に上記のような問題を持つことになる。

ここで一言つけくわえておきたいことは target language を興味を持つて学べば、その target language の人達やその国そのもの、ここでは日本人や日本のことを好きになれるということである。そういう意味で中等教育の日本語教育は他の科目とは違った意義を持っているといえよう。

2. 日本語の教授法

師範大学の日本語科学生は、将来中学・高校にて日本語を教える先生となるものであるが、その師範大学で授業をする先生の姿が直接的にあるいは間接的に将来の日本語教師のタマゴである学生の日本語教育というものに対するイメージに大きな影響を及ぼすことは察するに難くない。

優秀な教師というものは、容易に型を求めず、型に安住せず、権威によりかからない批判性と自主性を持っていることが望まれている。そして優れた授業の model を収集し、比較し、選択し、加工し、実践を通して自分の授業の strategy を創り出せるようにするのが教師教育の要である。

さて、初めての科学的教授法としてアメリカ中心に世界的に風靡した audiolingual method も案に反してその黄金時代を短くして終わり、認知的学習法 (cognitive code learning) がそれによってかわった。科学的なものであった audiolingual method の盛運が短かった理由としては、学習者の知的創造性を無視して学習者を一種の robot 扱いにし、言語習得を習慣として強調した点などが挙げられている。しかし、そうはいうもののその後の状態は外国語教育理論のはっきりとした統一的な方向というものを見いだせず、いろいろな具体的教授法が提唱されながら一種の“外国語教育理論の混迷時代”を経てきている。こうした“混迷時代”を経るなかで、各種多様な主張を収斂したのが今の communicative approach である。この communicative approach については、grammar translation method とか direct method とか audiolingual method とかいった、あるはっきりしたスローガンを掲げた教授法と違ってその型がどんなものだからはつきりつかめないという感を与えやすい。しかし、外国語教授法の歴史の変遷を眺めてみると、communicative approach の出現は必然的なものであり、また、その主張するところも割とはっ

きりしていると考えられる。Communicative approach の一つの特徴は他の今までの教授法と違って、出来合いの教授法は見いだせないということである。Grammar translation method は文法と翻訳を中心とするやり方であり、direct method は外国語を communication の手段として学ぶものとし、母国語の使用、故にその翻訳は極力避け、幼児が母国語を習得するようにそれにまねて直接外国語で教える方法、つまり日本の新聞や雑誌などにみられる広告文句でいう“説明なしにできるだけ英語をたくさん聴く、そうすればいつの間にか本物の英語が身につく”といったやり方であり、audiolingual method は tape recorder, LL 設備といった科学的器具に支えられ、また言語学・心理学の理論にも支えられたという科学的方法として風靡したもので、話しことばを重視し言語を習慣として認識することを原則としている。言語の習慣的獲得のために、機械的に大量に繰り返し、瞬間的反応として drill を行うことがそのやり方の中心である。これもそのやり方は、割とはっきりして理解できるものである。これらに反して communicative approach には各種の教授法のようなはっきりしたものが無いのである。だからといって communicative approach の主張するものに合った具体的な教授法というものがないのかというと、そうでもないのである。まず理解しておくべきことは、communicative approach が今まで百年余りの外国語教授法の変遷のもとに出来たものであること、つまり今までの経験や merits のもとにできたものであるということである。この communicative approach をある方は“名前のない教授法”といているが、ここでいう“名前”とは、あるはっきりした一つの型をさしていると思う。教授法は自分でつくるものなのである。つまり、何度も繰り返すようだが、すぐれた授業の model を収集して、比較・選択・加工して自己の具体的な学習者のさまざまな条件をふまえ、教学実践を通して自己自身の授業法というものを創り出すことである。もちろん、授業の model には今までの grammar translation method, direct method, audiolingual method, cognitive code learning なども含まれていることはいうまでもない。どの method にしろ、それにはそれなりの優点と不足の両方を持っているものであるから、適当な時に適当に使ってそれぞれの method の merit を発揮させて何の悪いことがあろう。もちろん自分なりの教授法をつくるとしても、それなりの客観性を持ったものでなければならない。

ここで話は少しそれるが、昨年(1990年)の夏北京で開かれた第2回日本学中日シンポジウムで日本の国際基督教大学の源了圓教授の“型と日本文化”という講演を拝聴したことがある。そのなかで「格」(type, style, form, pattern)ということに触れられ、共鳴するところがあり得ること大であった。これは日本語教授法という問題についても当てはまるものと考えられる。例えば、「初心は式法を守るべし、徳たけしは格を離る。離れずしては床しからず。」(大藏永常《わらんべ草》)、「格に入りて格を出でざる時は狭く、又格に入らざる時は邪路にはしる。格に入り、格を出ではじめて自在を得べし。」(芭蕉《祖翁日記》)で、communicative approach には出来合いの教授法がないからといっても、独りよがりの経験主義に毒づかれたものであって

はならないことはいうまでもない。自分自身の教授法をつくるとしてもそれなりの客観性をもったもの、つまり格に入ったものでなければ「格に入らざる時は邪路にはしる」である。しかし、それと同時に「格に入りて格を出でざる時は狭い」。格はある種の模範性を持っているが、それと同時に束縛性という性格をも兼ねているものである。型は必要である、と同時にそれに固定してしまうと死んだものとなってしまふ。そして格を「離れずしては床しからず」であり、「格に入り、格を出でてはじめて自在を得べし」である。Communicative approach は、grammar translation method とか direct method とか audiolingual method とか cognitive code learning とかいった“格”に入り、格を出でて自在を得た教授法であるとみられないこともない。源了圓教授はその講演で「守破離」ということばで説かれよきヒントを得たものである。「守」から「破」へ、「破」から「離」へは長期に亘る実践と絶えざる観察と思考の努力があつてはじめて実現出来よう。外国語教授法もここ百年余の長期にわたる実践と思考によって「守」から「破」へ、「破」から「離」へと進み the functional notional method (communicative method の別名) が生まれたと言えよう。

ある人たちはこの communicative approach を誤解していて、the functional notional approach の function と notion をうけて、communication における、例えばたずねる場合どういう言語表現が使われるか、依頼する場合、あやまる場合といったふうに日常生活での言語交流中の場面をとらえてその言語表現を整理しそれを教えることが communicative approach だと思ひこんだりする。もちろんこれも communicative approach の具体化されたもの的一部分ではあるが、それよりも communicative approach の本質的なものをつかまえないと容易に誤解しやすい。

Communicative approach の本当の姿というものを掴むためにはその主張しているものを多角的にみると割と容易に理解されるのではなからうか。次に筆者のみる communicative approach の key concept を簡条書きふう述べてみたい。

(1) 名前のない教授法

Communicative approach を名前のない教授法とっているのは、communicative approach では学習に役立つ方法なら何でも利用することを提唱しているからである。どのような教授法にしる、それぞれのよいところがあるので具体的な授業のなかでその場面に応じた方法として、これらの方法を適当な時に適当な場面に適当に使用することを提唱しているからである。つまり、それぞれの教授法は使い方によってはよい効果があげられるという柔軟な見方を持っている。それゆえに communicative approach に出来合いの授業法は見いだせないというわけである。授業に理想な形はない。多くの他人の授業法を利用すべきである。小さい process をどしどし他人から借用することである。

(2) Communication の原則

教室における日本語授業のなかで、その教学の場面をできるだけ真実の communication の場面に近いものとするを提唱している。外国語教師のよしあし、というよりもその教師の教授 level の高い低いはその教師が学習活動をどれだけ実際の communication に近づけられるか、その工夫にあると述べているゆえんである。そしてその communication 過程における学習者の言語行動が有意義な目標を実現するものであればある程その教育効果が高いとみている。そのため学習者の言語行動自体が目的とはならず何らかの task を実現するための手段となるように工夫することが期待されよう。こういうことを bilingual education といっている。筆者の場合の例でいうと日本語専攻の学生に日本語で英語を教えることである。大学生は一種の外国語を身につけることを要求されているが、外国語学部の学生は専攻以外の外国語を勉強しなければならない。日本語科の学生は普通英語を選ぶ。英語の授業を担当していない今でも日本語で英語の補導をしたりしている。

(3) 外国語をマスターする過程は、認知→実践→訂正であると考え

外国語言語体系は学習者の意志を通じようと努力する過程のなかで一番よく習得できると考える。学習者はその実践過程において間違いをしながら外国語を習得していく。故に間違いを許容することは正しい外国語教育の必要条件であると考え。もちろん、不勉強、怠けて起こる間違いは別である。

教師の日本語に関する説明だけで学習者は日本語を身につけることはできない。学習者は日本語の使用能力を身につけるのであって日本語の言語知識をおぼえるのではない。学習者は日本語を自分で使ってみて、失敗をしながら身につけていくものである。教師の説明は必要であり重要である。それと同時に教師の最も重要な任務は学習者に日本語を使わせることである。これが学習者中心の外国語教育における教師の基本的役割である。教師にとって、一定の日本語の説明能力がなければならないが、如何にして学習者をして積極的に自ら日本語を使ってみるか、日本語を使わせる環境づくり、激励、助言そして使用後の訂正などの能力もまた重要である。自転車に乗ることについても、ころび、乗り、ころび、乗りして自転車に乗れるようになる。自転車に乗る人で人にぶつかった経験のない人は少数である。日本語の場合も間違っただけでとてがっかりしたりおこったりすることはない。Direct method のように大量に繰り返し drill され正確さを重視されるロボット式教育はある範囲内ではスラスラと日本語が言えても、ながい目でみた場合、最終的にはこういうルートで学んだ人が別の方法で学んだ人より優れた伝達能力を持っているとは言えないのが実情であろう。

(4) 学習者の主体性、意欲性を重んじる

Target language の学習において、学習者が主体となって自分自身の力で学習探求の道を切り開いて行こうとする積極的な意欲と、それに伴う行動力を喚起させることは学習上受身的で教師依存型の少なくない中国人学習にとっては極めて重要なことと思われる。自主性のある学習者

と教師がいろいろ工夫することによって、はじめて有効な教育が可能である。また、学習者の考えのよいところをひろいあげてそれをどこまでも伸ばしてやれるようなことでないと授業は生きてこない。筆者は一学期に少なくとも一度は学習者のアンケートをとっている。学習者一人一人に紙を渡し、無記名で筆者の授業の一番気に入った点を一つと、こうしてくれたらいいと思う希望・要求を一つ書かせているが、学習者の自主性を尊重したやり方には普遍的に歓迎されている。

- (5) 練習の基礎単位は単語や句や文ではなく、あるまとまりを持つ文章、context のあるものである

これは communication の原則とも関連するが、教室での学習活動は一斉教授ではなく、pair practice, group work などが尊ばれ、人間交渉, interaction を持つことが望まれる。

- (6) 教科書の役割

一つの教材の単位は小さい方がよいと考える。小さい多様な教材を無数用意しておき、教師は自己の教育計画に従ってその中からいくつかを選択し組み合わせて使っていくというやり方を提唱する。教師は教科書に支配されずに主体的、自主的に教材を利用していくことが期待される。つまり、教科書を教えるのではなく教科書で教えるのである。「定食メニュー」式のものではなく、個々の教師が選択したり、組み合わせたり、自作のものを挿入していけるような、いわゆる「お好み弁当」式の方が、既製品に頼った安易な画一化よりよほど活気のあるものである。

初級段階においての自由会話などを提唱しない理由として、自分の語彙範囲で話したり書いたりするので発展性がなく、構文が自己流に流れ不自然な文を作り易い、要するに語学は創造的なものではなく、それを話す国民の模倣と記憶である、といているが、これは communicative approach の考え方とは相容れないものと思われる。概して日本の方は日本語教育に関しては direct method に対してはとてもえこひいき的で、「きのう、きょう、あした」もジェスチャーで、日本語は日本語で教えよう、などといっている方が随分多い。

3. 教室外活動の事例

以上述べた筆者の日本語学習者および communicative approach についての見解をもとにした筆者の日本語教室の decentralization について述べてみたい。

先に decentralization について一言。Decentralization のもともとの意味は“地方分権”であるが、ここでいう“教室の decentralization”とは、日本語なら日本語という科目の教学を教室という枠内だけにとどめておかず、学習者の学習活動域を教室独占から解放させて教室外に拡げていこうと主張することである。つまり日本語教育は単に授業時間に日本語の授業を行うことだけに限定せず、学習者の target language に対する実際の応用範囲を積極的に多角的に拡げ

ていくことである。このような教師側の発想、「開かれた」学習指導をめざすことは *communicative approach* の期待するところである。学習者に自己の潜在能力に気づかせ、それを開発する気にならせるためには、日本語科目を教科書に頼って教えるだけでは余りにも限界があって良い効果を期待することができない。

教室、つまり学習活動域の *decentralization* という考えは、① 学習活動は教室の壁では仕切れない、② 思考の流れはチャイムやベルでは区切れない、③ 認識の拡がりや教科書の枠では区切れない、という思考から出ているとも言えよう。

筆者の実践からみて次のような具体化した例は積極的な効果を得ている。

(1) 日記

「言語は習慣である」とか「言語とは話ことばである」といった力強いスローガンをかかげる、いわゆる *hard system* と対立した *soft system* を持つ *communicative approach* は、言語習得過程の多様性や実際の *communication* を重視する。

筆者は学習者に日本語で日記を書くようにしている。但し条件づきである。つまり、絶対にウソを書かないこと、日本語で書きやすいようにとつくりごとを書かないこと。日記は毎日書かなくてもよく、書くに値するようなこととか思いついたこととか、自己の回りの観察で感じたことをありのままに書くことである。日記を書くこと、しかも真実の心の動きなどを書くことは学習者にとっては実際の *communication* であり、意義のあるものである。そして言語行動自体が目的とはならず、日記を書くという *task* を実現させるための手段となっている。その効果ははっきりしている。半年余りで日本語表現(書きことば、話しことば)は目立って上達している。日記を書く場合、中国語の場合と違って、日本語の *level* の関係で自分の書こうとする内容を十分に表現できないが、それでもなんとか表現しようとするその *process*、その姿勢を *communicative approach* は高く評価できるものである。学生の日記に対しては定期的に目を通す。そして、その日記の主人公の立場になり、日記に書かれている気持ちになって、そういう時の日本語の表現をできるだけ日本語らしい表現に書きなおしてあげる。つまり訂正の部分である。これは教師側に対して相当高い日本語の *communicative competence* が要求され、また、学習者に対する教育者としての熱情と誠意がなければならないことは言を待たない。

まず、たくさん習ってから実践へ、というのが普通の考え方であるが、*communicative approach* では実践は最良の練習とみなしている。まちがえながらも自分の会話能力や作文能力をこえた会話、作文を試みてはじめて進歩が生まれる。心理的な構造はすべて *process* であり、流れているものである。それゆえにその構文はたえず不完全である。人間はまちがえながら習得していくものであるから、まちがえるのは当たり前で、実践の過程で正しい方向へ向かうものである。初めからまちがえのない完全さを要求するのは不自然である。

(2) 手紙

学校には夏休みと冬休みがある。筆者はこの chance を利用して学習者の一人一人と日本語での文通を積極的にやっている。これも真実の communication の形をとり、言語行動自体が目的とならず文通を実現させるための手段となっている。文通の内容は多方面にわたり、純粹の communication である。筆者もその真実性を強めるため、筆者自身のことなどをひとつも飾らずに書く。そうすることによって学習者側も真実のことを書いてくれる。ついでながら、日本語科の学生としてローマ字を実際に使ってみるのもこの時である。筆者の書いたローマ字手紙が完全に学習者に理解され、またローマ字で書かれた返事なども結構立派なものである。こうした文通によって教師と学習者との心の触れ合いや人間関係も深めることができる。

このほかに、日本の pen-friends との文通を提唱している。日本の民間団体などから pen-friends を求めてくることがあり、また筆者の日本人の友人に高校などの先生をしている方がいるのでそういう chance を充分利用させている。これも真実の communication であり、communicative competence の獲得に有効である。日本からの手紙を読むことによって学校の授業では教わることのない実用的なものを身につけることができる。Pen-friend がお年寄りの方であったりして、その層も多様で大いに勉強になっている。これは日本からの教科書・辞書の寄贈のお礼を書いたのがきっかけでできた pen-friends である。Communicative approach の “Language use is creative. L_2 learning, like L_1 learning, begins with the needs and interest of the learners. Language use consists of many abilities in a broad communicative framework. という考え方に適応するものである。Communicative performance は言うまでもなく、日本人と直接 communication する chance をできるだけ多く持つのが最良であることは疑いないことである。

日本に来ている外国からの留学生に、日本語を教えている日本人の先生が書いた論文や著作も少なくないが、そのなかにも “日本に来て2年になりますが、まだ日本人の家に行ったことはありません。”と留学生のことばを引用し、教室を離れてさまざまな層の人と生きた会話のできる chance を作るのも日本語教師の任務だ、と日本にしながらテレビでしか日本人の生活を知らぬ自分の教え子をかわいそうに思っている。

(3) 訪問

日本語科が設けられている中国の大学の殆どに日本人専門家がおられる。専門家というのは中国で生まれた中国製日本語の一つだが、いわゆる専門家、expert という意味である。筆者の学校ではいつも夫妻共の招待で赴任していただいております、食事なども自炊をされている。日本語科の学生数人1組で日本人专家の家庭を訪問させている。これは前もって专家の了解と協力を得ている。これは必ずしも日本人专家に限らず筆者も同様である。理想的には、その訪問の様子をレポートとしてみんなの前で話させるとその効果はもっと大きくなる。

(4) 歌

筆者は授業の始まる 10 分前に教室にはいり、学習者に日本の歌を教えている。これは教室の愉快的雰囲気をつくるうえでも、教師と学習者との連帯感を強めるうえでも、また歌詞の意味を教えることによる日本の歌詞表現理解などにも役立っている。これら学習者が数年後中学校や高校へ教育実習に行く時、または卒業して赴任していく時、自分の受け持つクラスに教えられる日本の歌をたくさん知っているということは心理的にも心強いことのひとつであろう。

(5) 日本人留学生との懇談会

筆者の学校には外国から中国語などを学びに来る留学生がいる。その中には日本人もいるのだが、日本語科学生とこれら日本人留学生と懇談を開く。筆者はその前に日本語科の学生に一定の要求を出しておく。例えば、第 1 回目の時には、相手の日本人留学生の状況を探訪取材するよう task をかけておく。それで学生は相手についてどういうことを聞こうかと頭をひねる。そして、留学生の姓名、(年齢)、本籍、住所、家族、学歴から、いつ中国に来たのか、その動機、中国語はどのように習おうと思ったのか、難しいか、中国語などの勉強の様子、生活や中国に対する印象、中国人に対する感想等を取材していく。これはまさに日本語を取材の手段となし、いわゆる the needs and interest of the learner を満たした良き“教室”である。もしこの日本人留学生が中国語で話せるようであれば、取材の終わったあとお互いに中国語で話し合う。勉強は相互的なものであるからである。取材したものは group で話し合い、代表的なものはみんなの前で発表させ、最後にレポートを提出させる。

以上のほかにも学芸会とか弁論大会とかかなぞなぞ解き競争とかいったクラス単位以上の規模の活動もあるが、これらの活動は一学期に一度ぐらいしか行われぬ大型活動である。

ある日本の本に 学習者のなかにもいろいろな type の者がいて、まじめに毎日かかさず授業に出る者、しょっちゅう授業をさぼって外で女の子とつきあっている者など多様だが、授業にはちょいちょい顔を出すだけであとは日本の女の子とつき合っている者の方が毎日講義に来る者より日本語の伝達能力が高い、といった意味のことが書いてあったが、筆者のところでも、日頃教室外の実践を多角的にとっている学生は、日本語の communication において言語的反応も鋭く、伝達能力もすぐれていることが認められている。

以上述べたような教室の decentralization は、日本語科の学級経営や教師と学習者または学習者間の人間関係、柔軟な学習集団づくりに大いに役立っていることは言うまでもない。これは学習者の日本語習得への力強い推考力ともなっている。一つの枠にはまった教科内容を教えこむという指導だけでなく、学習者自身の自主性による学習の方面性の広がりをめざす開かれた (open) 学習指導、これが communicative approach による教室の decentralization であると考えている。教師は理論に走ることなく学習者の現実条件を見据えてなにが良方法であるかをさぐっていくことが必要である。

ついでながら、教室内での decentralization について一言述べてみたい。筆者の所在地大連

は日本 Canon 主催の大連日本語弁論大会や日本瀋陽駐在総領事館主催の日本語弁論大会があり毎年参加するが、前記の通り筆者の日本語学習者の言語素質は理想的ではない。1週1コマ(1コマは100分)の聴解や会話の授業では、学習者の伝達能力を高めることはむずかしい。それで筆者は自分の担当している日本語精読授業(intensive course in Japanese; 週に4~6コマ)の時間に30分程度の聴解・伝達能力の訓練を行うのである。例えば、即席スピーチを15分程する。はじめに題目、例えば“私の理想”とか“今の青年”とかを出して数分考えさせて話させるのである。学習者の視野がせまいきらいがあり、話すタネがすぐきれてしまう傾向があるので、この点を克服するために、与えられた題目についてまだどういことがいえるかと学生同志で交流し合い、ああ、こういう題目ではこういう内容も話せるんだなあと自分の考える視野をのばしていかせる。日本語による表現の困難もあるが、方法へのせまさや思考活動の不活発さもこれによって大いに改善される。即席スピーチが終わるとこんどは手ごろの文章を読んで listening の練習をする。学生のなかには聴解の過程において自分のわからない単語にぶつかると、精神がそこに全部集中して次に話している部分が全然耳にはいらないという人がかなりいる。こういう現象を克服するために課外に shadowing の訓練をやらせる。Shadowing というのは先生のまたは相手のいう日本語のあとを一単語遅れてまねて言うことである。アクセントから語調までまねさせる。こうすると、わからないことばのところでもつまずいてあとの部分が全然耳にはいらないというクセがなおってくる。これができた段階では先生の言う文を聴いたあと、その文をもう一度復誦させる練習をする。このほかにもいろいろなやり方があるが、このように筆者の精読の授業100分のうち30分程これらに費やされる。授業ごとにこういった練習を重ねていくと学習者の総合的言語素質が上達する。

ある人は筆者のこういうやり方を正規の授業を破壊するものだといっているが、筆者は少しも授業を破壊しているとは思わない。

以上、筆者の service 対象である学習者の概要、communicative approach に対する私見および教室の decentralization という communicative approach の具体化された応用例といったものを筆者の実践をもとに述べてみた。

参 考 文 献

- 江副隆秀(1989年)「日本語を外国人に教える日本人の本」, 創拓社。
大村彰道(1990年)「学習過程の基礎研究から」, 『教育心理学年報』第29集。
木村宗男(1990年)「教授法」, 『日本語教育ハンドブック』, 大修館書店。
倉地曉美(1988年)「中級学習者の日本語日本事情教育におけるグループ研究プロジェクトの試み——異文化間教育心理学の視座から」, 『日本語教育』66号。
小出詞子(1972年7月)「日本語教育について」, 『日本語教授法の諸問題』, 文化庁。
佐々木瑞枝(1984年8月)「駒場留学生会館の人々」, 『言語』。

- 柴田俊造, 下瀬川慧子, 河原崎幹夫 (1988年11月) 「東海大学の多様性をもつ日本語教育」, 『日本語教育』.
- 杉山太郎 (1984年8月) 「長春の日本語教室」, 『言語』.
- 田中 望 (1990年) 「外国語教育としての日本語教育」, 『日本語教育ハンドブック』, 大修館書店.
- チェンバレイン富士子 (1988年) 「会議通訳・翻訳養成科における聴解指導方法——クイーンズランド大学の
場合——」, 『日本語教育』66号.
- 畠 弘己 (1989年2月~10月, 1990年1月) 「コミュニケーションのための日本語教育」, 『日本語学』.
- 波多野完治 (1987) 「授業の心理学」, 『小学館創造選書』.
- 北條淳子 (1988年) 「変わりつつあるフランスの大学の日本語教育」, 『日本語教育』66号.
- 松原直路 (1988年11月) 「多様化する海外の日本語教育をめぐる」, 『日本語教育』66号.
- 水越敏行 (1989年3月), 「授業研究の問題点」, 『教育学研究』第56号.
- 源 了圓 (1990年7月6日) 「型と日本文化」, 第2回日本学中日シンポジウム, 北京.
- 宮崎勝式, 熊澤 淡 (1982年) 「中学校数学科教育法」, 図書文化社.
- 宮崎茂子, 岩見宮子 (1988年) 「多様な学習者に対するカリキュラム作成の留意点と実例」, 『日本語教育』66
号.
- 若井邦夫 (1990年) 「オープン・エデュケーション」, 「授業と学級の新しい形を探る」, 『教育心理学年報』第
29集, 日本教育心理学会編集.
- 蘭 千壽 (1990年) 「教育社会心理学」, 『教育心理学年報』第29集.