

日本語教育への提言

— 天理教における取り組みをもとにして —

大内泰夫

1.はじめに

80年代以降の日本語学習者数急増により、日本語教育という分野は今著しい発展を遂げようとしている。本稿は、この文脈における天理教の取り組みを紹介し、日本語教育のさらなる発展に何らかの貢献をすることを期待するものである。

天理教における日本語教育の始まりは現在から約50年前に遡る。二代真柱が1951年に戦後初めて海外を巡教した折、ハワイ、アメリカの二世への縦の伝道（注 天理教では、信者子弟の教化・育成を縦の伝道と呼んでいる）が話題となりおちば（注 天理教の聖地）での仕込み（育成）の必要性を感じたことから始まっている（「ふるさと」天理大学別科日本語課程 94号：1989）。翌1952年には天理大学に日本語コースが設けられ、英米学科と国文学国語学科の教授が授業を担当した。（「天理大学選科十周年誌」1968：2）しかし教師は大学の授業とのかけもちだったため、十分な系統だった日本語教育はできず、留学生を対象とした組織的な学校の必要性が論じられ、昭和33年に学校法人天理大学、財団法人天理教一れつ会、天理教海外伝道部の三者が話し合い、天理大学選科日本語科を創立する運びになった。当時に関する資料としては天理大学選科日本語科十周年誌があり、当時の関係者の言葉が多く記されている。それらを読むと日本語教育に対する期待も大きく、天理教における日本語教育の黎明期に多くの苦労があったことがわかる。その後、選科日本語科は1981年に文部省の指導により天理大学別科日本語課程へ移行し、修業年数も従来の1年半から2年となり、1996年まで続く。それと平行して1994年に海外の道の後継者の育成と海外布教のための人材育成を目的とした学校として天理教語学院(以下TLD)が開校し現在に至っている。その間筆者は、留学生日本語教育の現場と教員養成の仕事に携わってきて、様々な観点から、天理教の日本語教育の向上を目指すための理論の構築及び実践を試みてきた。本稿は、そのいくつかの側面を紹介し、天理教においてどのような日本語教育を目指しているのかを述べる。

天理教における日本語教育は多分に国内の日本語教育の流れに影響を受けているので、本論ではまず、国内全般の日本語教育の教授法や教科書を概観する。次に、80年代以降認められる天理教内の日本語教育パラダイム¹の変遷について述べる。さらに、天理教における日本語教育の目指すところは人材育成にあるという観点から、最近の教育心理学・社会心理学における「熟達化」という概念を応用する取り組みについて論じる。ついで、筆者が行ってきた社会的構成主義の教育活動のいくつかを紹介し、その理論的な面を考察するとともに、「コミュニケーション能力の育成」及び「動機付け」という観点から検討を加え、今後の天理教における日本語教育の理想的な学校像を模索する。

2 国内の日本語教育の流れ

2-1 教授法に関して

戦後の国内全般における日本語教育に目を向けるとアメリカの言語教育観を抜きにしては語ることが出来ないほど、大きな影響を受けていることがわかる。戦後の日本語教育はアメリカで言語学を研究し

¹ パラダイムとは、ある時代に支配的な物の見方、考え方、認識の根本的な枠組みのことで思考や行為の基準、規範となる世界観とも言えるもの

学位を取得した優秀な人たちが、帰国後日本語教師の養成に携わり、現在の基礎を築いたといっても過言ではない。アメリカ構造言語学や行動主義心理学を基にした外国語教授法が日本語教育の中にも取り入れられ、大きな成果をあげてきたことも事実である。具体的には言語の学習というものは環境的刺激に対して反応し、習慣形成していくことで言語は習得されるとする考え方である。教科書も文の構造に着目して編纂されたものであった。教授法は直接法（ダイレクト・メソッド）やオーディオリンガルメソッドが主流となり、多くの日本語教科書も出版され市販されるようになった。構造主義的な考え方で編纂されたこれらの日本語教科書は、多くの日本語教育機関で文型積み上げ式の学習に用いられた。やがて80年代後半には、従来の構造主義的な考え方から、より意思の伝達に主眼をおいたコミュニケーション・アプローチの考え方が浸透し、その考え方に基づいた教材も多く開発された。80年代後半以降、多くの日本語教育機関では文の構造に主眼をおいた文型積み上げ式学習法にコミュニケーション・アプローチを取り入れた学習活動を行っている機関が多いのではないだろうか。

2-2 教科書に関して

日本語教育の歴史の中で様々な教科書が開発されてきたが、日本語教科書の歴史を振り返ってみることで当時の語学教育パラダイムを垣間見ることができる。なぜなら教科書は作者の教授法や学習者へのアプローチの仕方、言語学習理論などが反映されるからである。下記の図は戦前から現代までの教科書の系譜である。

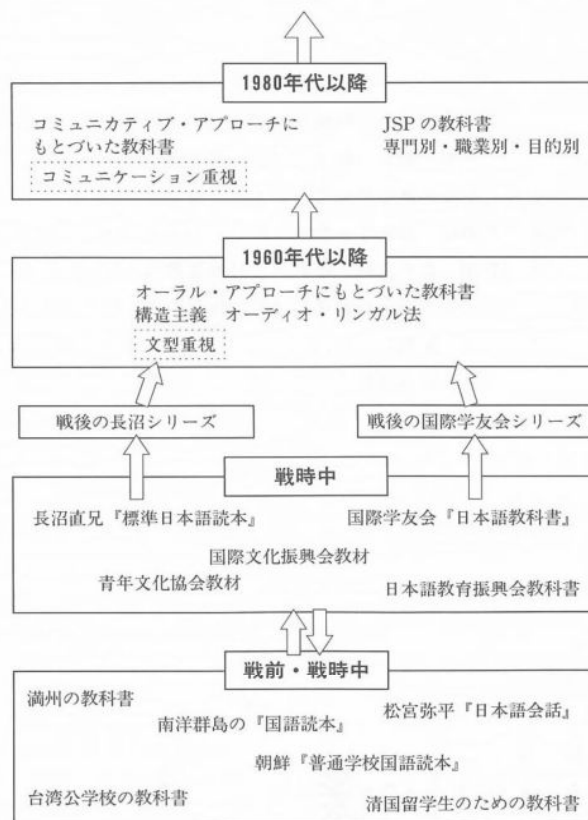


図1 「日本語教育史」NAFL選書 アルク p.87

図1は日本語教科書の歴史である。流れとしては戦後の長沼シリーズと国際学友会シリーズの流れが

あり、どちらも多くの日本語教育機関で使われてきた。これを更に詳しく分類したものとして丸山(1997)の教科書の系譜がある(「月刊日本語」8月号1997:10~11)。大別すると下記のようになる。

- アメリカ構造主義言語学系の教科書
 1. E.H.Jorden 「Beginning Japanese1,2」 63年
 2. 水谷修・信子 「An Introduction to Modern Japanese」 77年
 3. 高見澤孟 「Business Japanese」 84年

- 国際学友会系またはそれに準ずる教科書
 1. 岡本千万太郎 「日本語教科書」 巻1(41年) 巻2~4(42年) 巻5(43年)
 2. 鈴木忍 「NIHONGO NO HANASIKATA」 59年
 3. 海外技術者研修協会 「日本語の基礎 I」 72年
 4. 鈴木忍、川瀬生郎国際交流基金 「日本語初歩」 81年
 5. 海外技術者研修協会 「新日本語の基礎 I」 90年
 6. 海外技術者研修協会 「みんなの日本語 I」 98年

- 専門性をキー概念とする教科書
 1. 文化庁 「生活日本語」 83年
 2. 文化庁 「中国からの帰国者のための看・听・学—はじめての日本語—87年
 3. 産能短期大学 「大学生のための日本語」 90年

- コミュニケーションをキー概念とする教科書
 1. 筑波大学 「日本語表現文型中級 I・II」 83年
 2. 国際日本語普及協会(AJALT) 「Japanese for Busy People」 84年
 3. 文化外国語専門学校 「文化初級日本語 I」 87年
 4. 日米会話学院 「日本語でビジネス会話 中級編」 87年

- 戦前の長沼系の教科書
 1. 長沼直兄 「標準日本語読本巻1~7」 34年
 2. 長沼直兄 「Basic Japanese Course」 50年
 3. 長沼直兄 「再訂標準日本語読本巻1~5」 64年

国内の日本語の教科書を概観してみたが、図1の通り60年代から80年代にかけて文型重視からコミュニケーション重視に大きく変わっていることがわかる。これは教育現場に携わる者が文の構造に着目し、口頭練習をしても滑らかに話すことが出来るようにはならないという思いを持ったからであろうと推測できる。筆者自身の経験でも教室での文型練習、LLでの口頭練習を行っている際、口は動かしているが、自主的に意欲を持って取り組んでいるといえない学習者がいたことは確かである。模倣と暗記、口頭練習を中心にした授業は苦痛とまでは行かないまでも退屈に感じたり、やらされているとい

う感じを持ちやすいといえるのではないだろうか。今後、教育心理学、社会心理学からの知見を取り入れた学習活動や学習者の内的な面にも目を向けた教授法や教授理論が日本語教育の分野でも研究されていくと思われる。学習者が生き生きとした授業展開のできる教授法が開発され、その理論をもとに作られた教科書・教材が市販され自由に使えるようになることを多くの現場の教師が望んでいるのではないだろうか。しかし万能薬のような教科書も教材もできるとは思えない。なぜなら日本語教育は様々な機関で、様々な学習者を相手に行われ、多様化しているからである。特に国内の日本語教育では80年代から大きな変化があり、来日する外国人も増加した。そこで少し80年代について振り返ってみることにする。

3. 激動の80年代

国内の日本語教育を考えていく上で80年代は大きな変化があった時であり、この時期を抜きにして将来を考えることはできないと筆者は考えている。1984年には文部科学省が留学生十万人計画を打ち出し、「日本語ブーム」も追い風になり飛躍的に日本語学習者数が増加し、特にアジア地域からの日本語学習

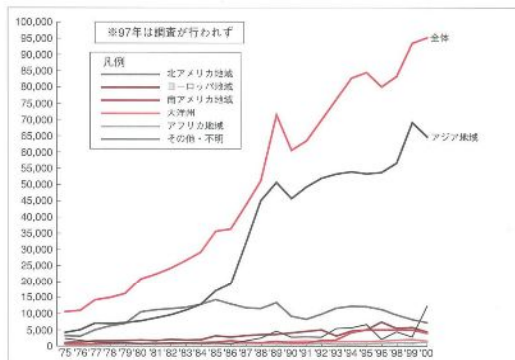


図4 出身地域別在日日本語学習者数の推移 (1975~2000)
〔文化庁国語課「国内の日本語教育の概要」をもとに作成〕

者が大幅な増加傾向を見せた。中でも隣の国である韓国は88年のソウルオリンピック以来、海外渡航が自由化し爆発的に来日する者が増加した。この大幅な学習者数の増加に対し、教員不足の状況が起こり、教員養成が大きな課題になった。1985年には日本語教員養成について大学での主専攻、副専攻、一般での420時間の教師養成が標準化された。

1988年には第一回の日本語教育能力検定試験が実施され、翌89年には日本語学校の認定機関として日本語教育振興協会が発足した。天理教の日本語教育においても、88年までは欧米、東南アジア、南米の

図-2 「日本語教育の現状」 NAFL Institute : p 14

学生数が極端に偏ることはなかったように記憶しているが、89年以降、隣の国である韓国からの学生が大幅に増加した。80年代は日本語教師という職業の認知度も低く、日本人なら専門的な教育を受けなくても日本語が教えられるというような風潮もあったように思う。筆者の経験でも「外国人に日本語を教えているのなら英語が堪能なのですね」と言われることもよくあった。この言葉の裏には日本人の欧米志向や、英語ができれば、日本語を教えることができるという誤解が見え隠れしているように思う。しかし日本に留学する多くの学生はアジアの学生である。先にも書いたが、天理教における日本語教育はアメリカ・ハワイの二世への縦の伝道から始まっているが、80年代以降は天理教の教勢がのびているアジアからの学習者が海外渡航の自由化に伴い増加し、学習者の面でも大きな変化があった時期だといえる。このように80年代は急速な変化のあった時代であり、社会的にも日本語学校に関する法整備も急速に進み、日本語教員の専門性がやっと確立されはじめた時期だと言える。

4. 天理教における日本語教育

4-1 国内での日本語教育

前章で戦後の日本語教育を概観してみたが、天理教における日本語教育も先に紹介したアメリカの言

語学の影響を強く受けていたと言える。天理大学選科では 1968 年当時「標準日本語読本」長沼直兄著を利用していたようである(「天理大学選科十周年誌」1968 : 169)。初級では週 27 時間の内 24 時間を、上級では 20 時間を読本の授業に当てている。筆者が天理大学別科に勤務し始めたのは昭和 60 年(1985 年)からであるが、当時の教科書は国際学友会編「日本語読本巻 1～巻 4」で、1990 年からは「日本語 I・II・III」天理大学別科日本語課程編に移行する。この教科書は前出の国際学友会系・長沼系の流れを汲んでいたといえるだろう。文の構造に主眼をおいて各課にバランスよく文型を配置し、口頭練習で訓練し習慣形成するための教科書である。従って教授法も直接法(Direct Method)やオーディオリンガルメソッドが中心であった。媒介言語を使わず、絵や写真、実物などを使い、新出の語彙や文型を提示し、文型の定着をはかるため LL 機器も活用していた。媒介言語を使わないことから非効率的な面もあったが、時間をかける分、定着がよかった面もあると言える。しかしこの教授法の欠点としてよく指摘されるオウムのように文を繰り返したり、刺激に対して反応だけしている点や現実の生活の中で話されている日本語とのギャップは学習者からも出ていた。

80 年以降コミュニカティブ・アプローチの研究が進み、別科でもコミュニカティブ・アプローチの手法を取り入れた授業を行う教師も増え、ロールプレイ、ゲーム、プロジェクトワークなど、副教材を使つての活動も増えてきた。また初級段階で主教材のテキストを補うものとして 92 年には「日本語 I 総合練習」別科日本語課程編も作られた。この教材はコミュニカティブ・アプローチの手法をふんだんに取り入れたもので画期的であった。従来の文の構造に着目し口頭練習を行う構造主義的教育パラダイムから、文型を重視しながらもコミュニケーション能力の育成に力を入れようとするコミュニカティブ教育パラダイムに変化してきたといえる。

4-2 海外での日本語教育

天理教海外部が管轄する四拠点（パリ、ニューヨーク、シンガポール、香港）では日本語教育が行われている。それぞれの拠点では現地の事情に合った日本語教育が行われている。使われている教科書は下記のとおりである。（2005 年現在）

	パリ	シンガポール	香港	ニューヨーク
開校	1971 年	1976 年	1986 年	1991 年
教科書	みんなの日本語	みんなの日本語	新日本語の基礎	JAPANESE FOR BUSY PEOPLE

パリ、シンガポール、香港は海外技術者研修協会の教科書を使っており、国際学友会系またはそれに準ずる教科書の流れを汲んでいる。ニューヨークは国際日本語普及協会(AJALT)「Japanese for Busy People」を使い、コミュニケーションをキー概念にした教科書の流れを汲んでいるといえる。教授法に関しては統一されたものはなく、媒介言語を使つて授業を行う教師、訳本を利用し授業は基本的に媒介言語を使わない方法を取る教師など様々である。また現地スタッフの日本語教育に関する研修歴もまばらで統一した教授法を取る事は難しい。各海外拠点で TLI 日本語科と同じ教科書を採用すれば、出向前に研修を行う上でメリットはあるが、各拠点でのニーズを考慮に入れると統一するのは難しい面もあると思われる。なぜなら各拠点で行われている日本語教育が一般成人向けの日本語教育から子供を対象にした国語教育まで多様化しているからである。目下の課題は海外へ派遣されるスタッフの研修制度の確

立と各拠点へ派遣するスタッフを円滑に循環させるシステムの構築である。人材を育成するには時間がかかるが、育った人材がまた後進の者を育てていくというシステムを確立していかなければならない。

5.天理教における日本語教育が目指すところ

TLI 初代校長でもある飯降政彦現表統領は TLI 十周年誌の挨拶で次のように述べている。「陽気ぐらし世界建設⁽¹⁾のために布教をするのが私たちの使命。その布教は人が行う。布教をしてにをいがかかった⁽²⁾人を丹精する。また布教をしている人の後を継いでいく人たちを育てる。さらにこの道を2代、3代と後継していく人を、布教をする人へと丹精する。つまり布教をするには人材育成が大切であり、布教と人材育成は表裏一体のものでなくてはならない。そして人を育てることによって己も育ち、成人する。」（「天理教語学院 十周年記念誌」2004：7）つまり天理教の目指す日本語教育のもとになっているものは人材育成であるように考えられる。また天理教における日本語教育は教えに基づいた信条教育を行い、陽気ぐらしの道に勤めきろうとするようぼく⁽³⁾の育成を目的としているところに特色があるといえる。筆者はこの人材育成は単に入学した学習者の育成だけでなく、教師の育成も含まれているものと考えている。教える者も教えられる者もともに学びあう姿勢が重要なのは言うまでもないことである。その人材育成をする機関は天理大学選科、天理大学別科、天理教語学院と形態は変わってきたが、その教育理念は受け継がれている。

6.人材育成における「熟達化」

筆者は人材育成において大切なことは「熟達化」であると考えている。教育心理学における「熟達化」とは十分な知識・技能を持たない初心者が課題解決のために様々な経験を積むことを通して徐々に基礎的知識・技能を身に付けた初級者へと進み、それを越えて中級者、上級者へ、さらには上級者の中の一部が到達できる熟達者になることであると定義されている。ここでは学習者の熟達化とスタッフの熟達化について考察してみたい。

6-1 学習者の熟達化

初心者 → 初級者 → 中級者 → 上級者 → 熟達者 (その領域の知識・技能を持たないレベル) → (その領域で優れた問題解決能力を備えたレベル)

TLI の日本語科は学習期間が一年ということもあり、年間 700 時間前後の日本語の授業を受け、初級レベルから中級レベルに達するものと考えられる。先に述べた構造主義的な考え方からコミュニケーション的な考え方への変化から日本語科での授業にも、より自然な日本語を習得するためにコミュニケーションアプローチの手法を取り入れることも多くなった。おやさとふせこみ科⁽⁴⁾では年間 100 時間弱の日本語の授業が行われ、上級者のレベルに達するものと考えられる。このレベルになれば日常会話に不便を感じることはなくなり、かなり専門的な話にもついていくことができる。またおやさとふせこみ科では各課配属、においがけ実習、境内掛り実習など多くの実習があり、日本人と協同で作業する機会も多くなり、より習った日本語を実践的に使う機会も多くなる。TLI に入学した留学生が日本語科、おやさとふせこみ科での教育を通して、ようぼくとして丹精されていく。そして天理教に関する熟達者として教えを次世代へ伝えていくことができる伝道者となれるように教育を行っていくのが理想である。

教育心理学者の波多野(2002)は「熟達は学習者を支えるたくさんの人々と文化（先人の知恵の蓄積）の存在によって可能になり、学習者がコミュニティ（実践家の集団）に参加することから始まり、文化的に組織化された実践活動に加わることによって活動に有効な知識・技能を習得していくのだ」と述べている。(波多野 2002 : 69)これらのことから考えて、TLIには学習者を優れたお道の熟達者として育て上げるのに非常に適した環境が備わっていると考えられる。また TLIは校舎や設備の面でも様々な学習者に対して柔軟に対応することができる環境が整っている。TLI各スタッフはこれらの環境を有効に利用し、柔軟にカリキュラムを考えていくことが大切ではないだろうか。

6-2.教師の熟達化

よい教育を行うにはよい教師が必要である。ではよい教師を育成していくにはどうすればよいのであろうか。筆者は先に述べた熟達化が教員養成においても重要であると考えている。私たちは普段ピアニストの目も眩むほどに素早い指の動きと正確さや料理人の見事な包丁さばきなど、いろいろな領域において熟達者の優れた技能を目にすることがある。いずれの領域においても熟達者の特徴は

- ・ 遂行が速く、正確で手際がよい
- ・ その領域において優れた記憶能力を備えている。
- ・ 課題解決に必要な知識を使いやすい形で蓄えている。

などをあげることができる。また熟達は大きく4つの領域に分類することができる。(波多野 2002 : 72)

	特徴	領域
創造的技術領域	問題解決過程適切な課題表象および実行プランを作り、実時間の中で実行する	楽曲の演奏、スポーツ、彫刻・絵画の制作、外科的手術
創造的非技術領域	適切な実行プランを立てる。実時間での遂行の速さ・タイミングは要求されない	内科の診断、囲碁・将棋の競技、小説家、作曲家、
非創造的技術領域	遂行の速さと正確さが熟達者の条件、問題解決のための創造的能力は要求されない	タイピストなど
非創造的非技術領域	習熟すべき内容が決まっており、練習を重ねることにより優雅さや正統性を増す	空手や気功の型の習熟

4つの領域に分類してみたが、これは必ずしも課題がそれぞれ4つの領域に分けられるというのではなく、与えられた問題によって変わるものである。これらの分類の中で語学教師に要求される主な領域はやはり創造的領域であると考えられる。創造的領域では「より適切な・面白い・美しい」解を得るために多くの探索と熟考が必要になる。創造的領域において初級者はマニュアルにある情報を模倣したり、先輩の指示どおりに従って課題を遂行する。それに対して熟達者は課題を遂行する際に探索と熟考を繰り返し、より素晴らしい解を導き出そうと工夫を重ねる。つまり語学教師の初級者は探索と熟考は自分の仕事ではないと考え、とりあえずマニュアル化された教授項目を授業の中で一通り行うことができるレベルと言える。初級者から段階を追って熟達化していくことが望ましいが、そのためには次に述べる徒弟制が重要である。

徒弟制とは親方や師匠が弟子に手伝わせながら様々な技能を習得していくことであるが、日本語教師の養成においてもこれは重要である。なぜなら実践の場で一定の役割を果たしつつ、周辺的な参加から

十全の参加へという学習形態を取れるからである。学習の場が実際のものであり、新人が部分的な仕事に携わりながら全体の仕事の流れを学んでいくことで大きな学習効果をあげることが出来る。また初級者が失敗をしたとしても決定的な失敗にならないように指導者はコントロールすることができるからである。この徒弟制をとることで語学教師として将来、熟考と探索を行うことができる熟達者への道を歩むことが出来ると考えられる。その反対に優れた指導者である親方や師匠につかず、独学を続けた場合、「初級者の幸福」(5)を満喫し、熟達化の進みが遅れてしまうこともある。つまりこの時期で熟達者の道へ進むか、初級者の幸福を味わい満足してしまうか分かれてしまうことになる。筆者の経験から TLI 日本語教育担当者の熟達化過程を考えると次のようになる。

- ・ 初心者（日本語教育に関する知識がほとんどないレベル）
- ・ 初級者（勤務してから 3 年～4 年目で教科書の全ての項目を一通り経験）
- ・ 中級者（海外勤務も含めて 5 年～7 年目で、主体的に判断ができる）
- ・ 上級者（初級から上級まで幅広く対応でき、担任としてクラスを運営できる 8 年以上）
- ・ 熟達者（10 年以上の経験と教育に関する幅広い知識と知識を創造する知恵を備えた者）

日本語科では 3 人の教師で一クラスを担当し、交互に課を担当していく関係から初級教科書を一通り終えるのに 3 年かかる。また部分的ではあるが、練習問題、試験などを作成することも覚えていく。この約 3 年の間に初級で扱われる項目を学習者に対して授業を行い、一通りのことを経験する。その後、海外の拠点へ送られるケースが多く、現地でクラスを任せられ、クラスを自分の意思で主体的に運営していくことも学んでいく。その後、海外勤務での経験も生かし、初級クラスから上級クラスレベルまで一通りこなすことができ、また主体的に授業を運営することができる能力を備え、新しい課題が出てきても十分に対処することができるようになる。その後、長い経験によって得られ構造化された知識を利用し、社会の変化や環境の変化にも柔軟に対応しながら、更に新しい知識を作り出し後進に伝えることができる日本語教育の熟達者レベルに育っていく。日本語教育分野においての人材育成は大変時間のかかるものであるが、この熟達化過程をシステムとして循環させ、次世代を担う人を育成していかなければならないと筆者は考えている。

学習者、スタッフの面から熟達化について考えてみたが、どちらも知識を自ら構築していくことには変わりはないと考えられる。教える側、習う側と立場は違えども現状に満足せず、学んでいく姿勢が大事なのではないかと。これらを実現するための理論として社会的構成主義を紹介したい。

7. 社会的構成主義の理論

現代の社会は携帯電話、インターネットなどの情報技術の発達したネットワーク社会を構成している。地球規模での情報化、国際化が進んでいる現在、個人的知識感や個人主義では間に合わない時代を迎えている。教育においてもこの流れは同じで従来の一斉指導、個別化が中心の学習ではなく、「社会的構成主義の教授・学習理論」が取り入れられてきている。それは、「自己と他者〔グループ〕とのネットワーク的な相互関係の中で、コミュニケーションにより協力して問題を探求して問題解決したり、知識を社会的に構成〔創造〕する」〔Gergen, K 1994〕という学習方法である。（菅井・赤堀・野嶋 2002 : 19）文部省の学習指導要領に挙げられている「総合的な学習の時間」でもこの社会的構成主義の学習理論は応用されている。

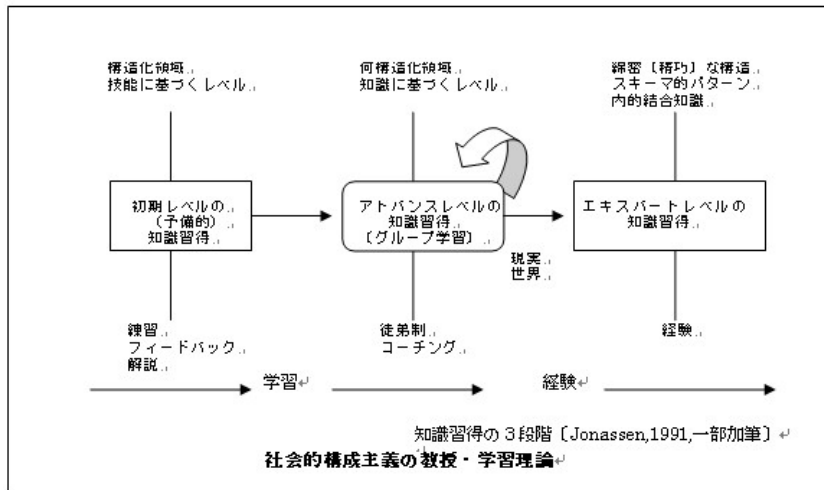


図-3 『情報教育論』(2002) : 50 より引用

社会的構成主義の学習は実践的で生きた学習と言えるのではないか。そしてこの理論は教育の現場でも、また人材育成の面でもおおいに活用されるべきものであると筆者は考えている。

7-1.社会的構成主義の実践例

TLI 日本語科では留学生が年度末にプロジェクトワークとして日本人に「アンケート調査」を行っている。留学生であるから日本語という技能を身に付けることが目的ではあるが、日本人社会の中に入って実際に疑問に思ったことを自発的に調べることで様々な知識を得ているようである。

活動の概要ははじめにグループで話し合って題目を決め、調査用紙を作成する。その後インタビューの練習をして調査にでかける。帰ってきてからは調査した項目をパソコンでまとめる作業に入り、グラフを作成したり絵や写真を入れたりして発表の準備を整える。発表はパワーポイントなども使い、各グループは調査した結果を効果的に発表できるように工夫している。全員の発表が終わってからは反省会を行い、最後にまとめとして感想や反省点などを作文にまとめる。

この活動を数年にわたり続けてみたが、学習者が普通の授業とは違い、生き生きとしている様子を見ることができた。それは自分たちで自主的に調査を行ったからであると考えられる。この活動には日本語の「読む・書く・話す・聞く」の四つの技能を総合的に使わなければ目的を達することができない。また活動を進めていく過程で多くのインターアクションが起こっていると考えられる。そして、その中から更に新しい知識を積み上げていると考えられる。例えばあるグループは学校で敬語を習ったが、実際の生活の中ではあまり正しく使われていないという思いから「日本語の敬語」について調査をしていたが、実際に調査してみて日本人にとっても敬語は難しいということを知ったと語っていた。

留学生は日本へ来てから教室で習った言葉や自分で獲得した先行知識を基に能動的にプロジェクトワークの活動を進めているが、これは日本語を実際に使うという実践の場であり、新たな知識を獲得するために既存の知識を活性化させ活動を進めていると言える。従って学習の動機付けの面でもやらされているのではなく、自分たちで話し合う中に疑問が起こり、それを解決するための活動となり、積極的に知識を獲得しようとする活動になっていると考えられる。

教師は熟達者として問題を解決するためのスキーマ²を活用し学習者に解決の手順を示す役割にまわる。そして学習者たちは相手の意見を尊重し互いに教えあうなど協調しながら活動を進めていく。その問題解決のプロセスの中で既存の知識も更に深まっていくようだ。例えば「日本のテレビ」について調査したグループは日本のバラエティ番組では字幕がたくさん出てくるが、映画でもないのに字幕はおかしいと思って調査したが、日本人はあまり意識していないという結果が出て、それをもとにまたグループで話し合うことで、更に新しい疑問が起これ新しい推測を立てて次の問題解決に向けて動き出すといったこともあった。

ヴィゴツキー〔Vygotsky, L. S. 1978〕による発達の最近接領域〔Zone of Proximal Development〕の理論では学習者個人の問題解決能力は大人である教師や一定のエキスパートなどの指導下ばかりでなく、より能力の高い仲間がいる場合に高められ、より高次の発達水準へ導かれ、引き上げられるとしている(菅井・赤堀・野嶋 2002: 22)。既に完成した発達水準と今まさに生成しつつある発達水準とのずれを教育目標とすることが大事である。

門脇(2001)は子供が社会的人間として成長していく過程で大人との相互行為に焦点を当ててその重要性を説いているが⁽⁶⁾、これも社会的構成主義の学習理論から考えると納得のいくものではないだろうか。人が知識を習得していく過程で、より高い水準の指導を受けることができるのは子供にとって大人であるのは自明のことであり、学校であれば教師である。日本語教育においてもプロジェクトワークとして学習者相互でグループ活動をしていくことが増えているように見受けるが、学習者にすべて任せしておくのではなく、教師はその活動を見守り必要とされる時にアドバイスし支援していく姿勢が重要なのではないだろうか。これとは反対に学習者の主体性を大事にしたいと全てを学習者のグループに任せてしまっては効果的な学習ができない。このことを教師がよく把握した上で活動を考えていかなければ、ただの年間の行事に陥ってしまうことがある。

プロジェクトワークとしてアンケート調査を行ったあと、うまくいったグループとあまりうまくいかなかったグループができてしまった場合、なぜうまくいったのか、なぜうまくいかなかったのか、教師が振り返ってみることが重要である。積極的に活動に参加する学習者がいる一方、グループの中でうまく活動できなくて結局、思ったほどの学習効果も得られなかったことがある。授業進度も同じでプレースメントテストで分けられたクラス内だけでアンケート調査を行った年と3段階のレベルに分かれた学習者40人を能力別に均等に8つのグループに分けて行った年では明らかに参加する意欲に差が出たように思う。ヴィゴツキーの最近接領域の理論ではエキスパートの指導下やより能力の高い場合で高められ引き上げられるとされている。これは正しい理論であり、筆者の経験の中から考えても教師が注意しなければならぬ部分だと思う。日本語教育において、学習者同士が日本語で相談したり、また活動全体で日本語を使い、活動の様々な場面でインターアクションが起こることを想定していたが、語学力や相性などグループ分けには細心の注意が必要だと、ここ数年の活動を通して感じている。教科書の進度や会話能力など総合的な実力を考慮した上でグループに分けることがポイントだと感じている。この部分がうまくいってこそ、社会的構成主義の学習活動は最大限に効果を発揮すると考えられる。

教師の役割はうまく授業をコーディネートし、すべてを総括するマネージャー的な役割を担うことになる。これらの活動において教師の役割は学習者の問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む

² スキーマ (それぞれの分野において構造化された知識の枠組み)

態度を育てられるように支援していくことにある。社会的構成主義の理論は天理教の人材育成の面で有効に活用されるべき理論だといえるのではないだろうか。社会的構成主義の理論は言葉が示すとおり「社会的」であり、人と人が結ばれていなければ社会を構成することができないようにこの理論ではコミュニケーションが非常に重要であると思われる。次章ではそのコミュニケーションについて考察してみたい。

8. コミュニケーション能力の育成

及川(2000)は「学習指導要領の解説」の中で、現在の日本は情報化の進展など社会の急速な変化の中で青少年の人間関係の希薄さや生活体験の不足、人間関係を作る力や他人に共感して思いやる心の弱さが指摘され、それらがいじめや暴力行為などの問題行動や学校不適応などの一つの原因となっている(森嶋・鹿鳴 2000 : 108)と述べ、次のことに留意する必要があると述べている。

「コミュニケーション能力が求められるのは、具体的な人間関係においてです。従ってまず自分が所属する人間関係、これから所属することになるであろう人間関係、それらの特徴についてよく理解しておく必要があります。家庭における人間関係、学校における様々な人間関係、地域における人間関係、社会における人間関係などを振り返らせることによってその中でのコミュニケーションの在り方について考えさせることが大切です。」そして具体的にはパネルディスカッション、ディベート、ロールプレイング等の手法や体験発表を取り入れた話し合い、レクリエーション活動による人間関係作り、体験を通してのコミュニケーション能力の育成などを挙げている(森嶋・鹿鳴 2000 : 109)。

これらは留学生を対象にした日本語教育にも当てはまることで、昨今のグローバル化の流れからか留学生の中にも日本の青少年と同じ傾向が見られるように感じている。人間関係を築いていく能力や他人に共感して思いやる心を育てていくにはコミュニケーション能力は欠かせないものであり、語学教育では非常に重要な要素である。また様々なグループ活動、協同作業のコミュニケーションの中から知識を得て、知恵を付けていくことが総合的な学力をつけていくことに繋がると考えられる。

門脇(2001)は「二十一世紀は人類社会において難問が山積している時代である」と述べている(門脇 2001 : 298-300)。そして「人類社会あげて難題の解決に当たらなければならない」と述べ、「その二十一世紀を生きていく人間に求められる資質として人と人が繋がり社会を作り上げる社会力と名付けた資質が必要である」と提案している。豊かな国際感覚を身に付けた留学生を育成していくことも日本語教育において重要な役割ではないだろうか。

ピアジェは「国際的教育的領域においては他の教育的領域においてよりもなおのこと、いかに答えを導き出すかということが大切な問題となってくる(ピアジェ 1982 : 126)」と述べている。そして「問題となるのは個人が自我から脱却することであり、人間が自然発生的に持っている自己中心的・主観的な態度を捨てさせることである」と述べ、そして「現実直面するなかで、相互性、客観性の場子供を導いていくことなのだ」と述べている。そして子供が理解し自分から行動することを可能にするような新しい方法と新しい道具を、子供の精神のうちに形づくることを主張している。構成主義をもとにした学習活動は国際感覚の資質を育成していく上でも効果的な学習ではないだろうか。単に言葉を勉強するのではなく、異文化に接触し、その文化を理解できる態度を養っていくことができる学習活動にもなると言えるのではないか。天理教の日本語教育、及び人材育成においてコミュニケーション能力の育成も重要なポイントではないだろうか。

9. 「動機付け」と「効力感」

前章でコミュニケーション能力の育成の重要性について述べてきたが、日本語教育を進めていく上でコミュニケーション能力の育成と同時に重視しなければならないことがある。それは「動機付け」と「効力感」であると筆者は考えている。

長谷(1980)は「学習の動機付けにおいて、学習は児童や生徒がそれぞれの能力に応じて、自主的、能動的におこなうときに最も効果が上がるものである。それは、その学習活動が興味と要求にもとづいて展開されているからである。興味と要求はわれわれの行動を引き起こす動因であり、人間は興味あるもの、要求するものは自主的、能動的に学習しようとするものである」(篠置・中西・乾原 1980 : 37-39)と述べている。確かに好きなことや興味のあることには誰でも積極的に行動しようとするのは疑いのないことである。活動自体が学習者の興味を引き付けられるものであればよいが、学習者にとってあまり興味のないものや要求がないものでも学習者が積極的に参加できるように動機付け、学習意欲を持てるように援助することも教師の重要な役割ではないだろうか。

また長谷(1980)は「学習に際しては常に何のためにこの学習をするのか、何がこの学習の目的であるのか、というように学習目標を明確に児童生徒に示すことも学習の動機づけに大きくかかわるものである」(篠置・中西・乾原 1980 : 39)とも述べている。自分が何をするのか、何を勉強しているのかを把握し、自覚することが行動のもとになる動機を強化する上で非常に大事な要素であるといえる。日本語教育の授業の中では新出の語彙や文型を反復したり、拡張したりする口頭練習を行うが、このことを教師も学習者もしっかり把握しておくことで、効果的な授業を行うことができるのである。

また「動機付け」と関連して「効力感」を獲得させることが重要なポイントであると筆者は考えている。「効力感」とは「無力感」の反対で「努力すれば好ましい変化を達成できる」という自信や見通しのことで、それをバネにして生き生きと環境に働きかけるようになることである。「人間は本来、環境に自分の活動の影響を及ぼしたい、環境を理解しコントロールしたいという欲求を持ち、たえず環境と相互交渉している存在である。(波多野・稲垣 1981 : 30)」つまり環境に働きかけることは人間としての自然な欲求を満たす行為であり、先に述べたコミュニケーション能力を駆使し、環境へ働きかけ、その相互作用の中から、達成感を味わい、自信や意欲的な態度が育成されていくものだと考えられる。言い換えれば、周りの人と言語を通し、情報のやりとりを行い、そのコミュニケーションの相互作用から様々なことを人に伝え、自分自身も学んでいくということではないだろうか。

また波多野(1981)は人間の発達初期に「自分は環境に影響をもたらすことができる」という経験をもつことでおとなになってから失敗場面に出会っても無力感におちいりにくくなると述べている。(波多野・稲垣 1981 : 25)思いやりを持ち、感性豊かな人材を育てていくために他者との温かいやりとりのできる活動を語学教育の中に組み込んでいく必要があるのではないかと。

10. 時代が求める人材

現代の社会のように管理が行き届いた社会では失敗によるリスクを回避するために冒険を行うことが難しくなっている面がある。学校教育も然りで教師も学習者もひどい失敗をしない代わりに型どおりのマニュアル化されたことを行っているという面があるのではないだろうか。また自主的に考えるよりは失敗せずに無難にこうという考え方がありたいように感じる。このような時代の流れの中でどのような

人材が求められるのだろうか。産業社会と情報化社会を比較して考えてみたい。

	産業社会	情報化社会
教育	知識の伝達	知識の生産・構築
教育の目標	少数者には概念的 理解 大多数には基礎的 技能とアルゴリズム の習得	全ての者に概念的 理解と意図的な知識 の生産
人の多様性	生得的なものであり、 絶対的	相互作用的 歴史的
人の多様性に対する扱い	エリートを選択、残り の大多数には基礎的 学力	多数の人々に対して 発達的な考え方による 生涯学習
予想される職場	工場をモデルとした 職場、縦型の官僚制	協同学習をする 組織体

産業社会と情報化社会の教育の比較 D. Keating 1996

上記の表は産業社会と情報化社会での教育に求められる事項の比較である。時代が変わるときに社会が求める人材は以前と変わってくる。グローバリゼーションの進む現代で求められる人材は柔軟に物事の対処が出来る人材ではないだろうか。学力を客観的に測るために作られ、「正解」が決まっている問題を効率よく正確に解けるようになることが従来の教育であったといえる。しかしコンピュータをはじめとする様々な情報機器が発達し、これからも更に発達する将来においては、従来の学習観では間に合わないことも出てくる。新たに知識を生産・構築することができるようになることが教育の目標になってくる。つまり社会が情報化することによって、新しく起こる課題に対しても柔軟に対処しうる知識と知恵を備えた人材が求められる。そのためには従来型の知識を伝達することに重点をおいた教育から協調学習や問題解決活動を通して自ら学ぶ姿勢を育成していくことが必要である。

筆者は職場のコンピュータ管理運営の業務に携わっているが、コンピュータに関する業務は常に新しい情報や知識を積み上げないと対処できないことが多いと感じている。わずか2,3年で新しいものにとって代わるといえることがよく起こる。一人では解決できそうにない問題が起こっても、一人一人の人間が持つ知識や情報を共有し、協同して知恵を出し合うことで問題を解決したこともあった。このようにネットワークが発達した情報化社会においては「協同」・「協調」がキーワードになってくる。

人は様々な能力を備えて生まれてくるが、得意な分野と苦手な分野ができてくる。能力においても多様化していく。その多様化した各人が組織の中で協力し合う体制が整っていれば、新しい知識や知恵を共有し、組織が発展していくが、そのためには円滑に情報が流れ、お互いを尊重しあう雰囲気を作り上げていかなければならないと筆者は考えている。人材育成の面からこのことを考えていくと情報機器をうまく使いこなす、個人個人をネットワークでうまく繋ぎ、共に発達していくことができる人材を育成する教育が必要ではないだろうか。そのためには学校のシステムを常に振り返り、改善できるところは常に改善し、学習者にとって魅力に溢れた輝く学校にしていかなければならない。

11. 最後に

「パラダイムの変遷」、「社会的構成主義」、「熟達化」、「コミュニケーション能力」、「動機付け」をもとに天理教における日本語教育の向上を目指す理論と実践について論じてきたが、これらの理論も天理教の教理に相通ずるものがあるように感じている。具体的には天理教では「談じ合い」「互い立て合いたすけ合い」という言葉がよく使われている。「談じ合い」とは自分の意見ばかりを主張するのではなく、

よく話し合っ心をつにすることであり、「互い立て合いたすけ合い」とはお互いに相手を立て、相手を生かし、たすけ合っていくという人間として最も基本的な生き方のことである。これらは「社会的構成主義」理論をわかりやすい言葉で人々に伝えたものではないかと筆者は感じている。

TLI は開校以来十周年を迎えたが、天理教の目指す世界たすけに必要な人材を輩出するという目的のために、社会の変化にも目を向け、時代に応じた人材育成システムの充実を進めていかなければならない。心理学の知見や学習理論の面からも考察を加えたのは、そのためであり、今後もそういった分野の研究は日本語教育において重要であろう。筆者は最近特に、人材育成の大切さをひしひしと感じている。教育を考える上で建物や設備などハード面も大事な要素ではあるが、それ以上に大事なのが「人」だと感じている。よきリーダーである校長、教師を抜きにしては輝く学校を作るのは難しい。反対に設備や施設などのハード面では多少遅れを取っても、知恵を絞りあい協力していけば素晴らしい教育を行うことは十分可能である。人を作るのが教育であり、人材育成であるということを、あらためて再確認したい。

(TLI 日本語教育センター主任)

註

¹天理教では神人和楽の陽気な世界を実現することが究極の目的で、そのような世界を作ること

²天理教では未信者の人へ親神の教えを伝える布教活動を「にをいがけ」という

³親神の望む陽気ぐらしの世界建設をふしんにたとえて、それを実現するための人材のことを天理教では用木(ようぼく)という

⁴ おやさとふせこみ科 主に海外教会布教所子弟の教化育成を目的とした天理教語学院のコースの一つで日本語科修了者(1年)が進む

⁵ 「初級者の幸福」とは初心者が一通りのことができる初級者になり、それだけで十分幸福を感じることである。

⁶門脇厚司 「いきる力 社会力が危ない！」 Gakken(2001)p94-102

謝辞

この論文をまとめるにあたり、天理教語学院伝道実習科主任 渡辺治則氏から資料をお借りしたり、参考になるご意見を頂戴したりした。また海外部論叢編集部の査読をしていただいた部員の皆様、文化活動会議のメンバーの方からも多くの示唆をいただいた。この場をお借りして謝辞を述べたい。

参考文献

天理大学別科日本語課程 (1989)『ふるさと』94号 創立30周年記念号

海外伝道部 (1968)『天理大学選科十周年誌』天理時報社

『月刊日本語』アルク(1997)8月号

奥田邦男,奥田久子(2002)NAFL日本語教師養成通信講座1『日本語教育の現状』アルク

関正昭・平高史也(1997)NAFL選書13『日本語教育史』アルク

海外伝道部(1968)『天理大学選科十周年誌』天理時報社

波多野誼余夫・永野重史・大浦容子(2002)『教授・学習過程論』放送大学大学院教材

菅井勝雄・赤堀侃司・野嶋栄一郎(2002)『情報教育論』教育工学アプローチ 放送大学大学院教材

門脇厚司(2001)『いきる力 社会力が危ない!』Gakken

森嶋昭伸・鹿嶋研之助編著(2000)『高等学校新学習指導要領の解説 特別活動』学事出版

ピアジェ(1982)『教育の未来』秋枝茂夫訳 法政大学出版局

篠置昭男・中西信男・乾原正(1980)『実践教育心理学』学術図書出版社

波多野誼余夫・稲垣佳世子(1981)『無気力の心理学』中公新書

深谷善和(1977)『お道のことば』天理教道友社