

日本語教師の実践的コミュニケーション能力 に関する覚書

An Interim Report on the Practical Communicative Skills of Japanese-Language Teachers

嶋津 百代
Momoyo Shimazu

In this interim report based on my recent research, I highlight the need for further investigation of the practical communicative skills of Japanese-language teachers, which although considered important, have to date received little analytical attention. In order to research such skills, three basic questions need to be addressed: (1) What practical communicative skills do Japanese-language teachers have? (2) How are practical communicative skills developed in the education of Japanese-language teachers, and (3) How can practical communicative skills be evaluated? I further propose that answers for these questions should be sought in the following contexts: (1) classroom management, (2) classroom activities, (3) student consultations, and (4) small talk during class time. In the report, I suggest the development of educational materials for inexperienced teachers that draw on real-world examples of classroom dialogues between teachers and students showing where and when a teacher's practical communicative skills are required. These educational materials will be useful, not only for educating Japanese-language teachers, but also for teachers of other languages or fields in which practical communicative skills are required.

キーワード

Japanese-language teacher, Practical communicative skills, Classroom interaction

1. はじめに

2018年の出入国管理法の改正や、2019年の新規の外国人在留資格の創設など、外国人労働者の受け入れ拡大を目指したこれらの施策によって、日本語教育を巡る環境は近年著しく変化している。2019年には「日本語教育の推進に関する法律」が公布・施行され、外国人に対する日本語教育の機会提供の増加が予測されるため、日本語教師の質の担保が喫緊の課題となっている

る。そのため、大学など教育機関における日本語教師養成課程の教育内容の再検討、および日本語教師の公的資格化に関する議論が始まった。

時を同じくして、2018年、文化庁文化審議会国語分科会によって『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』(以下、『2018年報告』)が公表され、2019年にはその改定版が示された。関西大学外国語教育学研究科の日本語教育専門家養成講座は、2018年度に文化庁による「日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業」の対象として全国の大学で唯一事業委託された。その後2年間にわたり、『2018年報告』の教育内容に則して、既存の養成カリキュラムの見直しと検討、教育実習のためのポートフォリオ型教材の開発と検証を行った。この委託事業を通して、言語政策や地域日本語教育など、本研究科の養成講座では開講されていなかった分野の専門家に出講を依頼し、より充実した教育を提供することができた。また、教育実習で使用するポートフォリオ型教材の開発によって、日本語教師を目指す教育実習生の成長過程を可視化できるようにした。

しかしその一方で、検討すべき課題も明らかになった。それらの課題のうちの一つは、多くの教育実習生が、授業中における学習者とのコミュニケーションに不安を抱えていることである。養成講座を通して言語学習や外国語教育に関する知識を得て、授業を設計したり教室活動を組み立てたりできるようになっても、「授業中の自分の言動が適切かどうかわからない」「学習者にどのようなタイミングでどのようなことばをかければいいのかわからない」「学習者からアウトプットをどのようにして引き出せばいいのかわからない」という声を耳にする。

このような学習者に対するコミュニケーションの方法について、従来の日本語教師養成では、どのように指導されてきたのだろうか。教師のコミュニケーション能力の育成を目指した教育実習は、少なくとも筆者には経験がなかった。教育実習生が抱えている問題を乗り越えられるような教育実習を与えてこなかったことも反省している。しかしながら、現存の日本語教師養成講座の多くが、いまだ「何をどのように教えるか」を中心に行われていることは想像に難くない。また、授業中の学習者とのやり取りについては、教育実習生が本来もっているコミュニケーション能力に委ねられてきたように思われる。

本稿は、このような教師の「実践的コミュニケーション能力」を育成するために、筆者が取り組み始めた研究と実践のための覚書である。

2. 日本語教師に求められる資質・能力

2.1 日本語教師養成における教育内容

日本社会がバブル経済期を迎えた1985年、急増する留学生への対応として日本語教育を整備する必要が生じたため、当時の文部省に「日本語教育施策の推進に関する調査研究会」が発足し、その報告が公表された。その中の『日本語教員の養成等について』(以下、『1985年報告』)

が、大学などの教育機関における日本語教師養成の教育内容の指針となった。そこで示された標準的な教育内容は、日本語の構造などの言語知識の獲得や日本事情の理解が中心で、それらを適切に教える技術を身につけることが、日本語教師の専門性として求められるようになる。

その後2000年には、文化庁の「日本語教育の養成に関する調査研究協力者会議」の報告として『日本語教育のための教員養成について』（以下、『2000年報告』）が発表される。1985年から15年経ち、日本語学習者の多様化にともない学習者のニーズの多様化も進んだため、日本語教師養成において必要とされる教育内容が刷新された。この『2000年報告』が『1985年報告』から大きく変わった点は、異文化適応やコミュニケーションの視点が日本語教師養成の教育内容に含められたことである。特に、ここから、様々な文化的背景を持つ学習者に対応できる日本語教師の養成が目指されることになった。

そして2018年、冒頭で述べたように、文化庁文化審議会国語分科会による『2018年報告』が公表された。『2000年報告』から大幅な変更があった『2018年報告』では、多岐にわたる日本語教育人材の活動分野や役割に対応するように、日本語教師養成・研修の具体的な教育内容が示されている。コミュニケーションを教育内容の基本とした『2000年報告』同様、『2018年報告』にも「日本語教育とは、広い意味で、コミュニケーションそのものであり、教授者と学習者とが固定的な関係でなく、相互に学び、教え合う実際的なコミュニケーション活動と考えられる」（文化庁、2018, p.18）という記述が見られる。『2000年報告』で打ち出された「コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶ」という基本的な教育理念は、『2018年報告』にも受け継がれている。

2.2 実践的コミュニケーション能力に関する記述

ここでは、『2018年報告』で挙げられている 1)日本語教育人材に共通して求められる基本的な資質・能力と 2)専門家としての日本語教師に求められる資質・能力を、より詳細に見ていこう。

まず、「日本語教育人材に共通して求められる基本的な資質・能力」として挙げられているのは、以下の3点である。

- (1) 日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持っていること。
- (2) 多様な言語・文化・社会的背景を持つ学習者と接する上で、文化的多様性を理解し尊重する態度を持っていること。
- (3) コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶという日本語教育の特性を理解していること。

そして、「専門家としての日本語教師に求められる資質・能力」として、次のような点が重要

とされている。

- (1) 言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力を有していること。
- (2) 日本語だけでなく多様な言語や文化に対して、深い関心と鋭い感覚を有していること。
- (3) 国際的な活動を行う教育者として、グローバルな視野を持ち、豊かな教養と人間性を備えていること。
- (4) 日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、常に学び続ける態度を有していること。
- (5) 日本語教育を通じた人間の成長と発達に対する深い理解と関心を有していること。

『2018年報告』では「専門家としての日本語教師に求められる資質・能力」が具体的に定義し直されているが、『2000年報告』と唯一変わらないものは、上記の(1)「言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力を有していること」である。さらに『2018年報告』では、この「実践的コミュニケーション能力」が、留学生に対する教育実践のための技能の1つとして位置づけられ、大学の日本語教師養成課程などの養成段階で習得されるべき能力として明記されている。

『2000年報告』が公表されて以来、コミュニケーション重視の日本語教育に関する論考や日本語教室での学習者のコミュニケーション活動の実践報告は、これまで数多く発表され一定の成果が得られてきた(野田, 2012)。しかしながら、『2018年報告』が発表された現在においても、授業内でコミュニケーションを創り出し、学習者のコミュニケーション能力を涵養するのに最も重要な技能であるはずの日本語教師自身のコミュニケーション能力については、いまだ正確に把握されていない(横溝, 2020)。前章でも触れたが、授業中の学習者とのコミュニケーションのあり方は教師の裁量に任されてきたこともあり、実践的コミュニケーション能力の育成が十分検討されてきたとは言い難い。

3. 日本語教師の実践的コミュニケーション能力

3.1 なぜ実践的コミュニケーション能力の育成が必要なのか

新型コロナウイルス感染症が世界を席卷した2020年まで、日本語学習者の数は年々増加傾向にあり(文化庁『令和元年度国内の日本語教育の概要』、国際交流基金『海外の日本語教育の現状 2018年度海外日本語教育機関調査結果より』参照)、日本語教師の不足が指摘されていた。その一方で、大学の日本語教師養成課程を修了した新卒者を採用する日本語学校は多くない。どの教育機関でも、指導経験があり即戦力となりうる人材を求めているのが現状である。

日本語教育は文法積み上げ式の授業形態が主流であった歴史が長く、現在でも初級レベルの授業では日本語文法を体系的に指導している教育現場が多い。そうした教育現場の需要に応えるため、日本語教師の養成段階では「何をどのように教えるか」といった指導技術の獲得と訓練が行われてきた。このような「教師トレーニング」と呼ばれる教師養成は、『1985年報告』の時代から現在まで続いている。

また、『2000年報告』の頃から、教師が自ら設定した課題を解決していく探究的で省察的な教師養成（岡崎・岡崎，1997）も行われはじめた。「教師の成長」を主軸に置いた教師養成の1つの形態である（春原・横溝，2006）。ところが、実践知のない養成段階にある教師候補生の場合、そもそも何が自分の問題であるかが認識できていない場合がほとんどであり、課題解決型の教師養成で実習生が自己成長を実感するまでにはある程度の期間が必要とされる。

従来の日本語教師養成では、教師の実践的コミュニケーション能力の育成を目指した教育実習が行われてこなかったことは、すでに述べた通りである。以上で説明した教師養成に鑑みても、学習者とのコミュニケーションに関する問題を解決するために、実際に何をどのように身につければいいのかも議論されてこなかった。日本語教師の実践的コミュニケーション能力を育成するためには、まず、授業中のどのような場面でコミュニケーションが必要であることを明らかにしなければならないであろう。次に、その授業場面でコミュニケーションを展開できる能力をモデル化する必要があるであろう。そして、教壇に立った経験がない養成段階の教師候補生であっても、実践的コミュニケーション能力を自己評価できる指標と、授業内コミュニケーションについて繰り返し練習できる教材があれば、授業内コミュニケーションが具体的にイメージでき、コミュニケーションのあり方について自律的に学べるであろう。そのためには、日本語教師に必要とされる実践的コミュニケーション能力の構成要素を明らかにし、能力のモデル化および評価指標を策定する。それらに基づいた授業内コミュニケーションの事例教材とプログラムを開発すれば、現行の教師養成カリキュラムの拡充に貢献できる。これらによって、技能としての実践的コミュニケーション能力の習得が養成段階から可能になると考えられる。

3.2 実践的コミュニケーション能力が必要とされるのはどのような場面か

『2018年報告』では、養成段階の日本語教師とは「日本語教師を目指して、日本語教師養成課程等で学ぶ者」であり、そこで養成される日本語教師の将来的な役割は「日本語学習者に直接日本語を指導する者」と明確に定義されており（文化庁，2018，p. 15-16）、教壇に立つ日本語教師がイメージされる。したがって、「学習者に対する実践的コミュニケーション」を、教室内あるいは授業中における教師と学習者とのやり取りに限定する。

例えば、一斉授業時の問いやフィードバック、個人・ペア・グループ活動中の机間巡視時の声がけ、活動から活動へと移行する時の授業運営に関する説明、学習者同士のやり取りが活発になるような介入など、授業内の様々な場面で、教師は学習者に対してことばを発している。

教師の発話が一方向で終わるときもあれば、学習者が応答しやり取りが展開するときもあるだろう。

教室談話や教室内相互行為に関する先行研究 (Markee, 2019) が分析対象として取り上げてきた授業場面には、以下のものがある。

- (1) 授業運営に関わる場面
- (2) 特定の活動が行われている場面
- (3) 学習者への対応が必要となる場面
- (4) 雑談が行われる場面

例えば、教師は(1)の「授業運営に関わる場面」で、活動から活動への移行を学習者に説明することや、(2)の「特定の活動が行われている場面」、つまり、一斉授業や個人・ペア・グループ活動などのあらゆる教室活動において、学習者に声をかけることがあるだろう。これらの場面の教師のことばがけには、学習者のアウトプットやパフォーマンスに対するフィードバックも含まれる。(3)の「学習者への対応が必要となる場面」とは、学習者が何か問題を抱えているときに声がけし、解決に向かえるようにすることが挙げられるであろう。また、(4)の「雑談が行われる場面」は、授業の開始時や終了時などでの学習者との交流を指す。

先述したように、上記の授業場面における教師の発話やことばがけは、学習者からの応答がなく、一方向で終わる場合もあるだろう。また、ある教室活動では、学習者の発話が評価の対象となる IRF/IRE (導入・応答・評価) 構造を持った教室談話も観察されるであろう。そして、場面の展開や活動の内容によっては、ティーチャー・トークやコミュニケーション・ストラテジーの使用も必要となるであろう。

3.3 日本語教師の専門性としての実践的コミュニケーション能力

前節 3.2 で説明したような、一般的に認知されている教師の授業力に関わる言語行動に加えて、「実践的コミュニケーション能力」に関わる教師の言語行動の1つとして、学習者の発話を引き出すコミュニケーションの仕方にも注目したい。嶋津 (2003) で指摘したように、授業内で学習者が自由に会話を展開しようとしても、有限である授業時間と設定された授業枠組みの中では、学習者の自発的な発話が教師によってコントロールされてしまう場合がある。学習者はそうした教師の意図を理解し、それ以上のやり取りを放棄し、沈黙してしまうことも多々ある。しかし、『2018年報告』にも記載されているように、日本語教師に「コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶという日本語教育の特性を理解していること」を求めるとすれば、学習者の発話を引き出すコミュニケーションの仕方も「実践的コミュニケーション能力」を構成する重要な要素であり、学習者へのことばがけや話の展開の方法を学ぶ必要があ

る。

また、日本語教師養成課程で、どのような教育内容でもってどのような教師を養成するかは、「日本語教師の専門性」をどう捉えるかに関わってくる。「実践的コミュニケーション能力」の育成を目指す教師養成では、学習者の発話を引き出すコミュニケーションを教師の専門性として捉えらるゝとしよう。すると、教師のことばがけに対する学習者の反応や応答をどのように理解するのかにも教師の専門性があり、また理解したことを学習者にどのように伝えていくのかといった点にも専門性がある。このような発話と理解と応答の連鎖から成り立つコミュニケーションを創造するには、教師の想像力や即興性も求められるだろう。そして、学習者の発話がとかく評価の対象として捉えられてしまう言語教室で、教師と学習者が人として交わすコミュニケーションをいかに生じさせるかということにも、日本語教師の専門性がある。

つまり、学習者との関係性を構築する中で、コミュニケーションを通じてコミュニケーションの技能を発揮していくための教育実践と、そのための教師養成が必要なのである。そのようなコミュニケーションの専門性こそ、教師が身につけるべき「実践的コミュニケーション能力」である。

4. 日本語教師の実践的コミュニケーション能力研究の構想

ここまで日本語教師の実践的コミュニケーション能力について検討を加えてきたが、最後に、実践的コミュニケーション能力研究についての構想を記しておく。

この研究の目的は、日本語教師の実践的コミュニケーション能力の基準と事例を示すことで、指導経験のない養成段階の実習生でも授業中の学習者とのコミュニケーションを具体的にイメージできるよう導くことである。本研究によって、『2018年報告』の日本語教師養成段階の教育内容に示されている「実践的コミュニケーション能力」育成の必要性に応えるとともに、従来の教師養成カリキュラムを拡充するにあたって実証的な知見と示唆を与えることが期待できる。

日本語教師の実践的コミュニケーション能力の研究に向けて、以下の研究方法および研究手順が必要であると考えらるゝ。

(1) フィールド調査による教師と学習者の言語行動の抽出

大学の外国人留学生対象の日本語教室において、フィールド調査を実施する。初級・中級・上級レベルの授業の参与観察および録画によって、教師と学習者のやり取りを観察し記述する¹⁾。得られたデータは、教室談話の微視的分析の手法（Seedhouse, 2004）を用いて分析し、授業内の様々な場面で繰り返し見られる教師と学習者の言語行動を抽出する。また、教師と学習者数名に対して半構造化インタビューを行い、コミュニケーション上の課題も明らかにする。

(2) 実践的コミュニケーション能力のモデル化と評価指標の構築

次に、教師の実践的コミュニケーション能力の構成要素を特定し、理論的なモデルを構築する。さらに、学習者の日本語レベルに分けて、教師の実践的コミュニケーション能力を評価する具体的な基準を策定し、ループリックを作成する。(1)のフィールド調査で抽出した言語行動のデータから作成したループリックの項目を因子分析によって分析し、項目の妥当性を検証する。この段階では、検証・修正を繰り返し、ループリックの改善を図る。

(3) 授業内コミュニケーションの事例教材の作成

(1)のフィールド調査で収集した教師と学習者のやり取りを参考に、また(2)で作成したループリックの項目を採り入れ、想定される様々な場面での授業内コミュニケーションの事例教材を作成する。大学の日本語教師養成課程を履修する実習生は教授経験がないため、実際の授業内コミュニケーションをイメージすることが難しいが、スクリプト型的事例教材を用いて練習を繰り返すことによって、教師としての技能的な声かけやフィードバックを疑似体験することが可能になる。

(4) 実践的コミュニケーション能力育成のためのプログラムの開発

(2)で作成したループリックと(3)で作成した事例教材を用いた実践的コミュニケーション能力育成プログラムを開発する。この段階では、日本語教育実習生に協力を依頼し、実習生同士で授業内コミュニケーションの練習を行う。そして、教育実習の前後2回にわたって、実習生にループリックを用いて実践的コミュニケーション能力について自己評価を行ってもらい、自己評価が上がっているかどうかを検証する。本研究の最終段階では、(1)～(3)の過程で得られた成果の検証と修正を繰り返すと同時に、開発したプログラムが実際に実習生の能力の向上を促すかどうかを検証する。

5. おわりに：実践的コミュニケーション能力研究の可能性

どのような教育現場であっても安定した質の日本語教育を提供するには、日本語教師の資質・能力の向上や担保は不可欠である。筆者を中心とした科研メンバーが取り組んでいる「実践的コミュニケーション能力」の評価指標や事例教材は、大学などの日本語教師養成機関で用いられるだけでなく、養成段階修了後もリフレクション・ツールとして活用でき、継続的で自律的な学びを教師に提供することができる。また、こうした取り組みを通じて、養成段階修了後に教育現場で即戦力として指導できる教師をどのように育成していくか、また、日本語教師の質をどのように向上させ担保していくかといった、現在の日本語教育業界全体における重要な課題にも何らかの示唆を与えることが期待できる。さらに言えば、本研究で開発したプログラム

は、日本語以外の外国語教育にも応用できると考えており、教師養成における言語コミュニケーション教育への有用性も見込めるであろう。

※本稿は、JSPS 科研費 20K00713 の助成を受けて執筆したものである。

注

- 1) なお、2020 年度に蔓延した新型コロナウイルス感染症対策のため、参与観察を予定していた留学生対象日本語クラスが遠隔授業に移行し、教室におけるフィールド調査が実施できなかった。そのため急遽、前年にパイロット調査で収集してあった録画資料から、教師と学習者の言語行動を抽出することで対応している。

参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習——理論と実践』アルク
- 国際交流基金（2018）『海外の日本語教育の現状 2018 年度海外日本語教育機関調査結果』国際交流基金ウェブサイト (<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2018/all.pdf>) (2021 年 6 月 1 日アクセス)
- 嶋津百代（2003）「クラスルーム・アイデンティティの共構築——教室インターアクションにおける教師と学生のアクトとスタンス——」『日本語教育』第 119 号, pp. 11-20. 日本語教育学会
- 野田尚史（編）（2012）『日本語教育のためのコミュニケーション研究』くろしお出版
- 春原憲一郎・横溝紳一郎（編）（2006）『日本語教師の成長と自己研修——新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社
- 文化審議会国語分科会（2018）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）』文化庁ウェブサイト (https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html) (2021 年 6 月 1 日アクセス)
- 文化庁国語課（2019）『令和元年度国内の日本語教育の概要』文化庁ウェブサイト (https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r01/pdf/92394101_01.pdf) (2021 年 6 月 1 日アクセス)
- 横溝紳一郎（2020）「「ことば」の教師に必要なコミュニケーション能力とは何か」『日本語学』夏号, pp. 132-142. 明治書院
- Markee, N. (Ed.) (2019). *The handbook of classroom discourse and interaction*. Wiley-Blackwell.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Wiley-Blackwell.