

〈特別寄稿〉

国際化時代における日本語コミュニケーション能力の育成 日本語教育の視点から

野田 尚史

要 旨

国際化の時代になって、日本語を学習する日本語非母語話者の目的や学習環境も大きく変わってきた。それにもなつて、日本語教育も「聞く」「話す」「読む」「書く」というコミュニケーション能力の育成が強く求められるようになってきている。

これまで日本語教育で使われてきた教材は、「文型」という言語形式を教えることが中心になっていた。そのような教材ではコミュニケーション能力の育成は難しい。

コミュニケーション能力を育成するためには、これまでとはまったく違う新しい方針で教材を作らなければならない。新しい方針というのは、「聞く」「話す」「読む」「書く」の教材を分けることや、現実的な状況を設定し、現実的な目的の達成を目標にすること、個別学習に対応できるようにすることである。

【キーワード】

コミュニケーション能力、日本語教材、練習問題、文型、読解

1. この論文の目的と構成

この論文は、次の(1)から(3)を明らかにすることを目的としている。

- (1) 国際化の時代になって、日本語非母語話者に対する日本語教育では、どのような能力を育成する教育が求められているか？
- (2) これまでの日本語教材は「文型」中心に組み立てられていると考えられるが、そのような教材にはどんな問題点があるか？
- (3) 「文型」中心ではなく、コミュニケーション能力を育成する教材にするには、具体的にどうすればよいか？

このうち(1)については、次の「2. 国際化時代に必要な日本語コミュニケーション能力」で述べる。(2)については、「3. 「文型」中心の日本語教材の問題点」と「4. 「文型」中心の練習問題の例」で検討する。(3)については、「5. コミュニケーション能力を育成する日本語教材の基本的な方針」

と「6. コミュニケーション能力を育成する練習問題の例」で提案を行う。最後に「7. まとめ」でこの論文の結論を述べる。

2. 国際化時代に必要な日本語コミュニケーション能力

2. では、日本語教育の視点から、国際化が進んだ現在の状況を過去の状況と比べ、日本語非母語話者にとって必要な日本語能力が大きく変わってきていることを述べる。

国際化の時代になって、日本語を学習する日本語非母語話者が増えてきたことは確かである。変化がそのような量的な増加だけであれば、日本語を学べる機関や日本語教師の数を増やせば、問題の多くは解決するだろう。

しかし、実際には、量的な変化より、日本語を学習する日本語非母語話者の目的や学習環境が大きく変わってきたという質的な変化のほうが大きい。

国際化がまだあまり進んでいなかった、たとえば30年くらい前の状況を考えると、日本語を学習するのは、留学生や外交官、ビジネスマンなどが中心だった。

そのような人たちの多くは、「聞く」「話す」「読む」「書く」という4技能をバランスよく学習し、最終的には「中級」あるいは「上級」の日本語能力を身につけることを目的としていた。そして、日本語を集中的に学習できる環境に置かれていて、日本にいても日本語を学習している期間は日本語社会とあまり接触しないで済む人も多かった。一言で言うと、「エリート学習者」と言ってよい人たちだった。

それに対して、現在はさまざまな人たちが日本語を学習している。留学生や外交官、ビジネスマンのような人たちの割合が小さくなり、工場や農場、施設などで研修を受けたり働いたりする人たちとその子どもたち、そして、日本人の配偶者として来日して生活する人たちの割合が大きくなってきている。留学生といっても、以前は大学・大学院に留学する人が大半だったが、現在は専門学校などに留学する人も増えている。国費留学生など、恵まれた留学生の割合も相対的に下がり、アルバイトをしなければならない留学生が多くなっている。

そのような人たちの中には、「聞く」能力と「話す」能力を身につけるだけでよく、「読む」能力と「書く」能力は必要ないとか、短期間の日本滞在で日常生活にあまり困らないだけの日本語能力を身につければ十分だといった人たちがいる。そして、集中的に日本語を学習したり、日本語を教える機

関に定期的に通ったりすることができない環境にいる人も多い。

海外にいる日本語非母語話者は、以前は日本語と接触する機会があまりなかった。しかし、現在は、世界のさまざまな場所に日本語母語話者が来るようになり、日本語母語話者との接触の機会も増えている。なにより、インターネットを通じて日本語で書かれた多くの情報に接することができるようになり、日本語のテレビを見たりラジオを聞いたりすることも簡単になった。遠く離れた場所にいる日本語母語話者とメールで情報交換をすることも多くなってきている。

そのような変化にともなって、海外で日本語を学習している人の中でも、マンガなどを「読む」能力を身につけるだけでよく、「聞く」能力も「話す」能力も「書く」能力も必要ないとか、観光ガイドとして基本的に「聞く」能力と「話す」能力さえあればよいといった人たちが増えている。

このように、国際化にともなって、日本語を学習する人たちの目的や学習環境は大きく変わってきている。しかし、日本語教育の内容や方法はあまり変わっていないのが現状である。言語学や日本語学の研究成果である文法体系をもとに作られた「文型」を中心に教育内容を組み立て、初級の段階ですべての「文型」を導入しようという教育が今でも広く行われている。

日本語教育の本来の目的は、日本語の言語的な体系を教えることではない。「聞く」「話す」「読む」「書く」というコミュニケーション能力を育成することである。国際化の時代にあっては特に「聞く」「話す」「読む」「書く」という実践的なコミュニケーション能力を身につけることが重要であり、日本語を学習する人たちからもそうした教育が求められている。

この論文では、これまでの「文型」中心の日本語教材の問題点を具体的に検討した上で、コミュニケーション能力を育成する日本語教材の基本的な方針や教材例を示す。

3. 「文型」中心の日本語教材の問題点

3.と4.では、これまでの「文型」中心の日本語教材の問題点を検討する。この3.では、そのような日本語教材の一般的な問題点を指摘する。次の4.では、具体的な練習問題の問題点を指摘する。

これまでの日本語教材の多くは、コミュニケーション活動に必要な言語機能などではなく、「文型」という言語形式を中心に教育内容が組み立てられていたと考えられる。教材がそうなっているので、実際の教育も「文型」中

心に行われるのが普通だった。

たとえば、日本語の代表的な初級教科書である『みんなの日本語 初級Ⅰ』の第1課では、次の(4)のような文型が取り上げられている。

- (4) 1. わたしは マイク・ミラーです。
2. サントスさんは 学生^{がくせい}じゃ ありません。
- (では)
3. ミラーさんは 会社員^{かいしゃいん}ですか。
4. サントスさんも 会社員^{かいしゃいん}です。

『みんなの日本語 初級Ⅰ 教え方の手引き』では、この課の「言語行動目標」は次の(5)のようにになっている。

- (5) 初対面の人と簡単なあいさつや自己紹介ができる。

この課の文型は、最初に「言語行動目標」を決め、それに合わせて選ばれたのだろうか。それとも、最初に文型を決め、それに合わせて「言語行動目標」が作られたのだろうか。

コミュニケーション能力の育成という観点から考えると、最初に「言語行動目標」を決め、それに合わせて文型を選ぶべきである。しかし、そうではなく、最初に文型を決め、それに合わせて「言語行動目標」が作られたとしか考えられない。

それは、自己紹介では前の(4)のような文型はほとんど使われないからである。1.の例文について言うと、「マイク・ミラーです。」のような文は必ず必要であるが、「わたしはマイク・ミラーです。」という文を使うことは普通はない。この教科書でも「会話」の部分では「マイク・ミラーです。」が使われ、「わたしはマイク・ミラーです。」は使われていない。

2.については、相手に「学生さんですか。」と聞かれて、「いえ、もう働いています。」のように、肯定文を使って実質的に否定することはあるだろう。しかし、「サントスさんは学生じゃ(では)ありません。」のように第三者を主語にした否定文が使われることは普通はないだろう。この教科書でも「会話」の部分では否定文は使われていない。

3.については、相手が「サントスです。」と名乗ったのに対して「サントスさんですか。」と下降調のイントネーションで確認することはあるだろう。しかし、「ミラーさんは会社員ですか。」のように上昇調のイントネーションで質問することはそれほど多くはないだろう。この教科書でも「会話」の部分では質問文は使われていない。

4.についても、相手が「大学院生です。」と言ったのに対して「私も大学院生です。」や「私もです。」と言うことはあるだろう。しかし、「サントスさんも会社員です。」のように第三者を主語にして「も」が入った平叙文が使われることはほとんどないだろう。この教科書でも「会話」の部分では「も」は使われていない。

一方で、「簡単なあいさつや自己紹介」で重要になるはずの表現が重視されていない。「私は」をつけない「マイク・ミラーです。」や「マイク・ミラーと申します。」のような文や、相手の発言を確認するための下降調のイントネーションの「サントスさんですか。」のような文である。

このように、「簡単なあいさつや自己紹介」での必要度が低そうな「文型」が取り上げられ、必要度が高そうな「文型」が取り上げられていない。これは、教育内容が言語学や日本語学の観点から考えられた「文型」で組み立てられ、現実のコミュニケーション活動があまり考慮されていないからである。

この課は、「[名詞]は[名詞]です。」という形の名詞文を中心にして、「です」の部分を否定や質問の形に変える変形と、「は」の部分「も」に変える変形を扱おうとしたのだと考えられる。基本的にそのような「文型」を教えるために自己紹介にも触れただけであって、自己紹介の場面に必要な「文型」を取り上げようとしたのではないと考えてよい。

また、「簡単なあいさつ」のしかたについての説明や練習も重視されていない。「簡単なあいさつ」は「文型」にもならない簡単なことだと考えられているのだろう。しかし、コミュニケーションという面ではかなり難しい。

たとえば、「おはようございます」「こんにちは」のような出会いのあいさつは、出会った時間だけでどれを使うかが決まるわけではない。朝、知り合いの人に偶然、出会って、その人から初対面の人を紹介されたとき、その初対面の人に「おはようございます」とは言いにくいだろう。「はじめまして」など、別の表現を使うのが普通である。学生どうしであれば、その日の最初に会うのが午後1時からの授業であれば、その時間でも「おはよう」を使う人は多いだろう。むしろ、毎日のように会っている仲のよい友だちに「こんにちは」は使いにくい。

また、別れのあいさつでは、世界中の人にいちばん知られている日本語の一つだと言ってもよい「さよ(う)なら」ということばは基本的に使わないことや、「失礼します」と「じゃ、また」の使い分けなども重要である。

お礼に対する返答では、単調な言い方で「どういたしまして」と言うより、

「いえ、いえ」などと強く否定するように言うほうが効果的であることが多い。商店などで「ありがとうございました」と言われたら、「どういたしまして」や「いえ、いえ」は不自然で、無言でもよいし、「ありがとう」などを使ってもよい。飲食店では、言うとなると、「ありがとう」より「ごちそうさま」のほうが普通だろう。そのようなこともコミュニケーションにとっては重要である。

これまでの日本語教材が「文型」中心で、コミュニケーションを重視していないという問題点は、前の(4)で取り上げたこの教科書の第1課に限ったことでもなく、この教科書に限ったことでもない。多くの教材に共通することである。

しかし、そのような「文型」中心の日本語教材でも、「文型」中心だと公言し、宣伝しているものはないと言ってよい。コミュニケーションを重視した教材であるという趣旨の説明があり、そのように宣伝している。

そのため、そのような日本語教材を使っている教師も、コミュニケーションのための教材を使い、そのような教育をしていると思い込んでいる場合がある。それぞれの教材の作り方を客観的に分析し、その教材を使うとしても使い方を工夫したり、新しい教材作りを目指したりする必要があるだろう。

4. 「文型」中心の練習問題の例

これまでの「文型」中心の日本語教材は、どんな「文型」を取り上げるかといった大きな枠組みだけに問題点があるわけではない。一つひとつの具体的な練習問題にも根本的な問題点があることが多い。

この4.では、「文型」中心の日本語教材の練習問題のうち、読解の練習、つまり「読む」ための練習の例を1つ取り上げ、問題点を指摘する。「読む」練習は、「聞く」「話す」「書く」練習と比べても、特に問題点が多いと思われるからである。

たとえば、『みんなの日本語 初級Ⅰ』の第7課には、次の(6)のような文章とミラーさんの顔のイラストが載っている練習問題がある。その次の(7)の文が(6)の文章の内容に一致しているかどうかを答える練習問題である。

(6) 土曜日と 日曜日

けさ 図書館へ 行きました。 図書館で 太郎君に
あ 会いました。 太郎君と いっしょに ビデオを 見ました。
わたしは 旅行の 本を 借りました。

あしたは 日曜日です。朝 旅行の本を 読みます。
 午後 デパートへ 行きます。母の 誕生日の
 プレゼントを 買います。去年は 母に 花を あげました。
 ことは 日本 の 花 の 本 を あげます。

- (7) 1) () きょうは 土曜日です。
 2) () ミラーさんは けさ 太郎君と 図書館へ
 行きました。
 3) () ミラーさんは 図書館で 旅行の 本を
 読みました。
 4) () ミラーさんは ことしも お母さんに 花を
 あげます。

このような練習問題の根本的な問題点は、実際に日本語を読む必要があるときの「読む」コミュニケーション活動とは大きくかけ離れた練習問題になっていることである。もう少し具体的に問題点をあげると、次の3つになる。

第1の問題点は、この文章の表記が教材の中にしかないようなものになっていることである。この文章ではすべての漢字にふりがながついていて、分かち書きがされているが、そのような表記の文章は子ども向けの読み物以外にはほとんどない。したがって、実際にこのような表記の文章を読む必要があることはほとんどないと考えられる。

第2の問題点は、この文章がだれに向けて何のために書かれたものであるかがわからないことである。現実の社会では、そのようなことがまったくわからない文章を読むことはほとんどないと考えられる。この文章がミラーさんの日記だとしても、日記にいてない体の「です」「ます」が使われているのは不自然である。

第3の問題点は、この文章を読む目的がわからないことである。ミラーさんの日記のようなこの文章を読んで、情報を得る必要がある状況は考えにくい。

(7)の問題を見ると、さらにそれがはっきりする。1)の問題では、文章中の「あしたは日曜日です。」という文から「きょうは土曜日だ」と判断しなければならない。しかし、この文章からこの情報を読み取るような状況は、現実の社会ではほとんど考えられない。2)の問題では、(6)の文章中の「会いました」と(7)の「行きました」が一致していないことを判断しなければならない。しかし、このような情報の読み取りも現実的だとは考えにくい。

3)と4)の問題も同じである。

このような「読む」練習問題には問題点が多いが、それはこうした練習問題が実際のコミュニケーション活動での必要性を考えて作られているわけではないからである。その課やそれより前の課で取り上げられた「文型」が出てくる文章を読ませることを主な目的にしているため、実際の「読む」活動とはかけ離れた練習になっているのだと考えられる。

前(6)と(7)の練習問題でも、この課で取り上げられている動詞「あげます」や、それより前の課で取り上げられている「行きます」や「読みます」などの動詞、「を」「で」「と」などの格助詞が出てくる文章が作られている。そして、その内容をすべて理解しているかどうかを確認する問題が機械的に作られているだけなのである。

このような問題点は「読む」練習で特に目立つが、「聞く」「話す」「書く」練習問題でも、基本的にはその課で取り上げる「文型」を使うことが重視されているため、現実のコミュニケーション活動では必要とは思われない練習が多くなっている。

5. コミュニケーション能力を育成する日本語教材の基本的な方針

5.と6.では、「文型」中心ではなく、コミュニケーション能力を育成する日本語教材を作るために考えなければならないことを提案する。この5.では、コミュニケーション能力を育成する日本語教材の基本的な方針を示す。次の6.では、具体的な練習問題の例をあげる。

コミュニケーション能力を育成する教材を作るためには、これまでの「文型」中心の教材とはまったく違う発想で、教材の作り方を根本的に変えなければならない。

具体的には、次の(8)から(10)のような基本的な方針で教材を作ることが必要だろう。

- (8) 「聞く」「話す」「読む」「書く」の教材を分ける。
- (9) 現実的な状況を設定し、現実的な目的の達成を目標にする。
- (10) 個別学習に対応できるようにする。

これらの方針について、もう少し詳しく説明する。

最初に、(8)の「聞く」「話す」「読む」「書く」の教材を分ける」という方針は、「聞く」「話す」「読む」「書く」それぞれのコミュニケーション活動を行うためには、必要な表現も必要な能力も違うので、教材も別にしたほう

がよいということである。

「聞く」「話す」「読む」「書く」で必要な表現が違うというのは、次のようなことである。たとえば、伝聞の表現は、「聞く」「話す」(話しことば)では「～って(言った)」が必要だが、「読む」「書く」(書きことば)では「～そうだ」が必要だといったことである。また、「～に関しては」や「～につきましては」は、「聞く」「読む」(理解)では必要かもしれないが、日常の「話す」「書く」(使用)では必要がないといったことである。

「聞く」「話す」「読む」「書く」で必要な能力が違うというのは、次のようなことである。たとえば、「聞く」「話す」(話しことば)では辞書を引いたり、ゆっくり考えたりしている時間はないので、単語や文法を覚えておくなど、すぐに反応できる能力が必要だが、「読む」「書く」(書きことば)では辞書やパソコンなどを利用して問題を解決する能力が必要だといったことである。また、「聞く」「読む」(理解)では聞いたり読んだりする内容や表現をコントロールできないので、さまざまな内容や表現に対応できる能力が必要だが、「話す」「書く」(使用)では自分でコントロールできるので、自分に必要なものだけを身につければよいといったことである。

「聞く」「話す」「読む」「書く」の教材を分ける意義としては、「聞く」能力と「話す」能力だけが必要といったニーズに対応しやすいことがあげられる。また、教材を使って学習する人たちは、それぞれの練習の目的を意識しやすく、実際の生活で応用しやすいと考えられる。教材を作る人たちにとっても、練習の目的をはっきり意識し、実際に役に立つ教材を作ろうとするといった利点があるだろう。

次に、(9)の「現実的な状況を設定し、現実的な目的の達成を目標にする」という方針は、具体的には次のようなことである。

「聞く」教材では、たとえば、2人の会話を聞いて、2人の関係や2人が今からどこに行こうとしているかを聞きとるような練習はしないということである。現実にはそのような聞き取りをしなければならぬ状況はほとんど考えられないからである。そのようなものではなく、たとえば、地域の少年・少女サッカークラブの入会の際に行われる保護者に対する説明を聞いて、自分に必要な情報を聞き取るような練習をしようということである。

「話す」教材では、たとえば、「私は電車で財布を盗まれました」のような迷惑受身の表現を使えるようにする目的で、困った体験を話してもらうような練習はしないということである。ある「文型」を使うことが目的になっ

でいて、現実的な状況から出発していないからである。そのようなものではなく、たとえば、自分の得意な料理の作り方を教えてほしいと日本語母語話者の友だちに言われ、作り方を説明するような練習をしようということである。

「読む」教材では、たとえば、日本の伝統芸能に関する読み物を読み、内容についての細かな質問に答えるような練習はしないということである。特に、語彙や文法を制限した文章で、難しい漢字にはふりがながついていて、語彙リストも用意されているような練習は、現実の「読む」状況とはかけ離れている。そのようなものではなく、たとえば、インターネットの宿泊サイトを見て、「クチコミ」のページなども参考にしながら、自分の希望条件に合ったホテルを探し出すような練習をしようということである。

「書く」教材では、たとえば、「私のふるさと」や「飲食店は全面禁煙にしたほうがよいか」といった題で作文を書くような練習はしないということである。現実の社会では、そのようなことを書く必要はほとんどないからである。そのようなものではなく、たとえば、携帯メールで日本語母語話者の友だちに、約束した待ち合わせの時間と場所を確認するような練習をしようということである。

最後に、(10)の「個別学習に対応できるようにする」という方針は、日本語を学習する人たちの目的や学習環境がさまざまであることに対応するためのものである。日本語を学習する人たちは、一人ひとり、何のためにどんな日本語を学習したいかというニーズが違う。母語も違い、日本語能力も違う。指定の時間に指定の場所で日本語の学習をすることが難しい人も多い。

さまざまな人たちが自分に必要な学習ができるようにするためには、さまざまな種類の練習問題を用意しておき、自由に選べるようにする必要がある。紙の教科書だけではなく、パソコンで扱える教材も用意する必要がある。そして、教師なしでも学習が進められるように、いろいろな言語による解説などを用意する必要もある。

6. コミュニケーション能力を育成する練習問題の例

6. では、前の5. で述べた「コミュニケーション能力を育成する日本語教材の基本的な方針」を踏まえた練習問題を1つ示す。これまでの教材との違いがいちばんわかりやすいと思われる読解の練習問題、つまり「読む」ための練習問題である。

次の(11)に示すのは、お店でもらうスタンプカードの説明を読む練習問題の一部である。これは、コミュニケーションのための「読む」教材作成グループ(代表：野田尚史)が試作したものに野田が手を加えたものである。

これは初級レベルの練習として作られたものであり、問題文や説明などはいろいろな言語で表示できるようにする予定である。

(11) [最初にスタンプカードの説明があるが、省略。]

これは、洋菓子店のスタンプカードです。

[スタンプカードの画像があるが、省略。]

このスタンプカードには、次のような説明が書いてあります。

300円につきスタンプ1個押させていただきます。20個になりましたら、このカードと引き替えに600円値引いたします。

問題1 このお店でいくら買えばスタンプが1個もらえますか？
選んでください。

300円

600円

ヒント1：「スタンプ」「押」という文字が使われている文を見つけましょう。

ヒント2：「～円につき」は、「300円(数字+助数詞)につき」の形で使われます。「300円(数字+助数詞)を1つの単位として」という意味です。

「につき」と同じ意味で、「ごとに」もよく使われます。「300円ごとにスタンプ1個押させていただきます。」のような形で使われます。

問題2 この店で800円分のケーキを買いました。スタンプは何個もらえますか？ 選んでください。

1個

2個

[このあとの問題は省略。]

この練習問題は、コミュニケーション能力を育成するために次の(12)から(16)のような工夫がされている。

- (12) 意味を理解する能力に特化した練習にしてある。
- (13) 日本での生活で見る機会が多い素材が使われている。
- (14) 語彙や文型を制限せず、生の素材がそのまま使われている。
- (15) この素材から読み取るべきことに限定した練習にしてある。
- (16) 母語などで示される簡単な質問に答えるだけの練習にしてある。

これらの工夫について、もう少し詳しく説明する。

最初に、(12)の「意味を理解する能力に特化した練習にしてある」というのは、この素材を使って意味を理解する以外の練習をさせないということである。たとえば、これを音読させたり、ここに出てくる「～(さ)せていただきます」を使って文を作らせたりしないで、この文章から必要な情報を読み取るだけの現実的な「読む」練習にしているということである。

次に、(13)の「日本での生活で見る機会が多い素材が使われている」というのは、この場合はスタンプカードという実際の生活で役に立つ可能性が高い身近な素材が使われているということである。スタンプカードの説明は日本語以外の言語で示されることは普通はない。その意味でも、日本語で読むことに意味がある素材だと言える。

次に、(14)の「語彙や文型を制限せず、生の素材がそのまま使われている」というのは、ふりがななどを含め、実際のスタンプカードに書かれている日本語を改変していないということである。これは、「現実に使われている日本語」を読む能力を育成しなければ意味がないという考えに基づいている。

次に、(15)の「この素材から読み取るべきことに限定した練習にしてある」というのは、この文章から読み取るべき情報、つまり、「いくら買ったら、いくつスタンプを押してもらえるか」と「スタンプを集めたら、どんなよいことがあるか」を読み取ることに限定した練習にしてあるということである。この読み取りに必要な「～円につき」という形式は取り上げているが、この文章から読み取る必要がない「～(さ)せていただきます」や「～いたします」などは意図的に問題にしていないということである。

最後に、(16)の「母語などで示される簡単な質問に答えるだけの練習にしてある」というのは、読む対象である日本語の文章以外の部分、つまり、説明や質問、選択肢は、いろいろな言語で表示できるようにしてあるということである。そして、質問も、その前の説明を読めば、ほとんどの人が正解を導き出せる簡単なものにしてある。試験ではないので、簡単な練習を大量にこなすことによって、自然に日本語の力をつけてもらいたいという意図によ

るものである。

このように、コミュニケーション能力を育成する練習問題は、これまでの「文型」中心の練習問題とは大きく違うものになるはずである。これは、「読む」練習問題だけでなく、「聞く」「話す」「書く」練習問題でも、程度の差はあるだろうが、同じである。

7. まとめ

この論文で述べたことを簡単にまとめると、次の(17)から(21)のようになる。

- (17) 国際化の時代になり、日本語を学習する日本語非母語話者の目的や学習環境も大きく変わってきている。これまでの「文型」中心の教育から、「聞く」「話す」「読む」「書く」というコミュニケーション能力を育成する教育への転換が求められている。
- (18) これまでの教材の多くは、コミュニケーション能力を育成するためのもののように見えるかもしれない。しかし、実際には「文型」という言語形式に基づいて教育内容が組み立てられており、コミュニケーション能力の育成にはあまり有効ではない。
- (19) これまでの「文型」中心の教材の「読む」練習問題は、実際の「読む」活動とはかけ離れたものになっている。語彙や文型を制限し、漢字にふりがなをつけた文章を読ませたり、その文章から読み取る必要がないことを読み取らせたりしているからである。
- (20) コミュニケーション能力を育成する教材の基本的な方針として、「聞く」「話す」「読む」「書く」の教材を分けることや、現実的な状況を設定し、現実的な目的の達成を目標にすること、個別学習に対応できるようにすることがあげられる。
- (21) コミュニケーション能力を育成する教材の「読む」練習問題は、「スタンプカードに書いてある説明」のような生の素材を使い、読み取るべき情報だけを読み取る練習にする必要がある。説明や質問は、いろいろな言語で表示できるようにする必要もある。

このうち(18)であげた、これまでの「文型」中心の教材の問題点は、野田尚史(編)(2005)や野田尚史(2007a, 2007b, 2009予定)などでも指摘されているが、まだ体系化されていない。また、川口義一(2007)や新屋映子・姫野伴子・守屋三千代(1999)などでも指摘されているが、これらは、これ

までの教材で扱われてきた「文型」が使われる状況や例文の改善を目指すものであり、この論文で主張したことは方向性が違う。

一方、(20)であげた、コミュニケーション能力を育成する教材の基本的な方針は、野田尚史(編)(2005)や野田尚史(2007a, 2009予定)などでも示されているが、まだあまり具体化されていない。

これからは、コミュニケーション能力を育成するためにはどのような練習をすればよいかという具体的な事例研究を積み重ねながら、コミュニケーション能力を育成する教材を少しずつ作っていく必要がある。そのような活動に多くの日本語教育関係者が参加するようになり、まったく新しい画期的な教材ができることを期待している。

注

この論文は、2009年1月31日(土)に高知大学で開かれた「2008年度高知大学総合教育センター修学・留学生支援部門講演会&ワークショップ」で行った講演の内容をもとに、参加者からいただいたご意見・ご質問などを踏まえ、新たに書き下ろしたものである。

調査資料

『みんなの日本語 初級Ⅰ 本冊』,スリーエーネットワーク(編),スリーエーネットワーク,1998.

『みんなの日本語 初級Ⅰ 教え方の手引き』,スリーエーネットワーク(編),スリーエーネットワーク,2000.

引用文献

川口義一(2007)「第二言語文法指導における「自然さ」の設計」『日本語論叢』特別号(岩淵匡先生退職記念), pp.13-25, 日本語論叢の会.

新屋映子・姫野伴子・守屋三千代(1999)『日本語教師がはまりやすい日本語教科書の落とし穴』アルク.

野田尚史(編)(2005)『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版.

野田尚史(2007a)「「聞く」「話す」「読む」「書く」のニーズに対応した日本語教育」『ヨーロッパ日本語教育』11, pp.26-37, ヨーロッパ日本語教師会・オーストリア日本語教師会.

野田尚史(2007b)「コミュニケーションのための日本語教育文法 日本語教育の常

識を疑おう」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』4，
pp.1-18，国際交流基金バンコク日本文化センター。
野田尚史(2009予定)「漢字系学習者のための日本語の読解教育・作文教育の革新」『第
4回日本語教育研究国際シンポジウム論文集』華東理工大学出版社(中国)。

のだ ひさし
(大阪府立大学人間社会学部教授)

