

国際コミュニケーションの学習の場としての 「日本語教授法実習」

原 田 登 美

目 次

1. はじめに
2. 日本語教員に求められる知識と能力及びその改善と育成
3. 「日本語教授法実習」の構成と目的 — 「自己表現学習の場」と「多文化の人々との交流活動実践の場」
4. 「日本語教授法実習」での自文化と他文化の意識形成
5. 「日本語教授法実習」での「共通の文化」と「個の文化」についての意識形成
6. 「日本語教授法実習」を通して考える国際コミュニケーションのありかた
7. 「自己表現（発表・説明）能力」養成の必要・実践とその成果について
8. 留学生及び地域の外国人との「交流活動」の実践とその成果について
9. 終わりに

1. はじめに

日本語教育における学習者は、多様な文化と母語を背景としている人達であり、そのような学習者が学ぶ日本語教育の現場は、様々な文化とコミュニケーション様式が交錯し相互に作用する場である。

日本語教育は日本語を学ぶことを通じて、多様な文化とコミュニケーション様式の中で、多文化の共生、国際コミュニケーション、国際理解といった現代の国際社会の教育課題を学習することと連繋している。したがって、日本語教育は、世界の人々の相互理解への貢献を最終的な目標とし、その実現を目指していくものでなければならないと考える。

そのような日本語教育において、「日本語教授法実習」は日本語教員養成過程の一環として、養成の過程で学んだ日本語教育に関する知識や教授法を、実践活動を通じて、より具体的に現実的に学習し体得することを目標とする。

本稿においては、現在の国際社会の状況を背景にして、「日本語教授法実習」を単に日本語教授法の授業としてではなく、広く多文化との国際コミュニケーションの学習の場として捉え、そのような視点から試みた「日本語教授法実習」の授業内容と方法を紹介する。また、多文化コミュニケーションの場として、実習生が留学生との「共同授業・討論・教壇実

習・交流活動」などを通じて、自文化と異文化についてどのような意識を形成し、最終的には「個人」としての相互的コミュニケーションに至るかの、その過程を検討する。そして、国際コミュニケーションに求められる不可欠な要素として、「自己表現」ということが必要であり、「日本語教授法」の実習の中で、教授法を学習しながら、同時に発表と説明能力を養成する授業の実践方法を探ってみる。最後に、「日本語教授法実習」での留学生及び地域の外国人との「交流活動」を通して、実習生が得た多文化の人々との交流とコミュニケーションの成果を紹介する。

2. 日本語教員に求められる知識と能力及びその改善と育成

現在の日本において、日本語学習を必要とする人達には、留学生、就学生、中国からの帰国者とその家族、日系就労者、国際結婚の配偶者、技術研修生、企業研修生、海外帰国子女など、さまざまな資格や生活事情を背景とする人達がいる。文化庁の平成11年11月1日現在の統計によると、国内における日本語学習者数は93,331人で過去最高となり、海外での日本語学習者数も210万人（平成10年度・国際交流基金調査による）に達している。国内での日本語学習者を国・地域別に見ると上位10か国は、上から中国、韓国、アメリカ、台湾、ブラジル、フィリピン、タイ、インドネシア、イギリスとなり、10位は日本となっている（文化庁平成11年度調査による）。10位が日本となっているのは、中国からの帰国者とその家族や日本人との国際結婚の配偶者、それからいわゆる「インドシナからの難民」と呼ばれる人達を含むものであり、彼らは日本国籍を取得して地域社会に定住している。また、日本企業の海外進出に伴い長期間親と共に海外で生活を送り、帰国後に日本語学習に取り組む帰国子女も10位の「日本」の中には含まれている。

このように多様な日本語学習者の母語、ニーズ、文化的背景を現実として、日本語教育の教授方法や学習形態も近年、変化の必要に迫られてきた。また、教育の内容も学習者の多様性に対応したものが考慮され、取り入れられるようになってきた。日本語教育の対象とする内容が、日本語の言語体系は勿論のこと、日本語によるコミュニケーション方法、日本人や日本文化に関する論議、日本語教育と地域とのネットワークのあり方といった、より広範な分野にまで考察の範囲を広げる必要性が出てきた。それに伴い、教授方法も柔軟に対応することが求められ、また、日本語学習の場も従来の教室学習だけに留まらず、広く地域社会での日本語学習をも含んで捉えていこうとする意識が形成されてきた。

このような状況を踏まえ、文化庁は2001年3月30日付けで、「日本語教育のための試験の改善について」と題する調査研究協力者会議の答申を発表した。この答申では、冒頭に「近年、我が国と諸外国との国際交流の進展に伴い、広く日本語学習への関心が高まってきており、学習者の数も増加の傾向にある。」と現況を述べ、「多様な日本語学習の目的や需要、それに対応した日本語教員の活躍する場の広がりなど日本語教育を取り巻く状況の変化

の中で、…」と続けて、日本語教員のための日本語教育能力検定試験について、その改善すべき内容を示している。現行の試験で大半を占めていた言語関係項目すなわち日本語の構造に関する音声、語彙・意味、文法、文体、文字・表記などを中心とする言語的な知識や能力が、「言語」という全5領域中の一項目にまとめられ、新しい試験では異文化接触の理解やコミュニケーションに関する内容が重視されて、日本語教員として幅広く学習に対応できる能力が求められるようになった。新しい試験では、異文化接触の理解や能力の養成について、「言語」以外の他の4領域では、例えば「言語と社会」においては「異文化コミュニケーションと社会」と題されて、異文化受容・適応・文化相対主義・自文化（自民族）中心主義・アイデンティティー・多文化主義・異文化トレランス・言語イデオロギー・言語選択などが必要な学習内容となっている。日本語教員に必要な能力として、日本語言語の基本的・体系的な知識は基より、国際化の中で、人間と人間が実際の接触で生じる様々な問題に対応し解決できる能力を育成していくことが要請されているのである。加えて、日本語教員が日本語学習者を支援するためには、その学習者の社会文化的背景を知ることと共に、日本語学習の動機やニーズや将来の展望など、学習者の個人的な学習環境をめぐる状況などを知る必要があり、ニーズ調査と共に、学習者との直接的なコミュニケーションがますます必要になっている、とされているのである。

3. 「日本語教授法実習」の構成と目的——「自己表現学習の場」と「多文化の人々との交流活動実践の場」

筆者は甲南大学において、日本語教員養成課程の「日本語教授法実習」という科目を担当している。この科目は通年の授業であり、甲南大学では基本的に4年次に履修することになっている。この講義の内容・目的として、2001年度シラバスには「優秀な日本語教員は、日本語の言語に関する体系的な知識を持っていると同時に、いかにして、学習者に日本語を早く正確に習得させるかの教授方法を身につけていかねばなりません。この実習では、甲南大学における『日本語教員養成課程』での最終段階として教壇実習や交流活動を行ない、これまで学んだ体系的知識を实际教育でどう生かすかを実践してみます。」と述べ、「日本語教授法実習」の中では教壇実習だけでなく交流活動も授業内容として含むことを伝えている。

このような授業の内容・目的を实践する方法として、「日本語教授法実習」は、次のような「授業構成」となっている。

- 1) 実践に必要な知識や技術を習得するための双方向授業
- 2) 各文法項目・レベル・テーマ別に課題に沿った発表や報告
- 3) 留学生との交流、授業見学、意見交換、共同授業を通じての異文化コミュニケーション^{注1)}と多文化への理解と実践
- 4) 甲南大学の留学生を対象に実際に教壇で教える実践活動 (=教壇実習)

- 5) 留学生や地域の外国人との交流活動を企画し実践して、異文化や多文化への理解を深め、報告を行ないレポートにまとめる (=交流活動)

上記の「授業構成」の具体的な内容としては、項目別には次のように列挙できる。

- 1) 日本語文型の各項目について用法の発表と模擬授業
- 2) 文型と助詞の用法についての教師と実習生との双方向授業
- 3) 留学生の日本語授業の見学と学習についての観察
- 4) 会話のパートナーやインタビューの対象者としての日本語授業の参加
- 5) 一教材をめぐる留学生との共同授業
- 6) 留学生との討論会やディスカッション
- 7) 歓迎交流懇談会の実施
- 8) 交流活動——計画と実践とその報告——
- 9) 教壇実習

授業では、1) から 9) を上記の順序通りに行なうわけではない。しかし、基本的には、8) の交流活動と 9) の教壇実習は、「日本語教授法実習」の最終的な目的として後期に実施し、前期は後期の準備段階として、1) から 7) を行うように考案している。一つの授業枠で二つの項目を並行して行なったり、留学生の授業の都合により、ある項目は前期と後期を入れ換えて行なったりすることもある。

また、この授業では、「授業方法」として、「双方向授業」「教壇での研究発表」「模擬授業」「教壇実習」「各学生の活動計画報告」のように、実習生は各自、自分の意見や考えを他学生の前で発表する形式を基本とする授業方法を採用している。教壇に立って課題について説明し発表したり、自分の席でも立って（時には座ったままですることもあるが）報告する機会を多く採り入れるのは、日本語を教える際には、教室で学習者の前に立って授業を進めていくことが必要なのと、あらゆるコミュニケーションの基本が自分の意見を他の人にははっきりと示すことであり、立って意見を述べることで、自分の発言に責任を持つという意識に繋がると考えるからである。日本人学生は、概して、他人の前で自分の意見や考えを述べることに消極的である。「日本語教授法実習」のクラスは、留学生を交えた異文化コミュニケーションの場として、自分の意見や考えを留学生にわかりやすく明確に説明し、相互的理解を必要とする国際的人的交流の場の一つとして捉えていくことが必要だと考える。

甲南大学には、海外の提携大学から、毎年40名前後の留学生が日本語とジャパNSTUDEイズを勉強しに来ており（Year in Konan Program = YIKプログラム）、「日本語教授法実習」では、これらの留学生を対象として教授法の実習を行なっている。「YIKプログラム」の留学生とは、アメリカ・カナダ・イギリス・オーストラリア・ニュージーランドそれにドイツからの学生であり、欧米からの学生が主体である。しかし、中には母国を離れて甲南大学の提携校に留学しているアジアからの学生が毎年数名おり、またハワイ大学からは多数の日系人留学生がプログラムに参加しているため、留学生の文化的背景は一様ではない。甲南

大学の留学生は全員がホームステイをし、日本人と生活を共にする中で、日本社会を内側から見つつ、日本文化そのものを体験しながら、日本語運用能力の向上を図るという学習環境が与えられている。

留学生にとって、ホームステイをしながらの日本の生活は、日々、自分の眼で直接見た日本文化の発見というものであり、日本人とのコミュニケーション活動は、自文化と他文化の二つの価値観や尺度の比較と受容の過程であり、複眼的な価値観を体得する新たな自己発見の場となるものなのである。このような留学生にとって、日本人の大学生と接触し共同で学習し討論できる学習の場は、日本人学生と同様に留学生にも必要であり求められているものである。

「日本語教授法実習」のクラスの目的は、単に、非日本語母語の学習者に、日本語をいかに教えるかという、実践に必要な知識や技術を習得するのみにあるのではない。その目的は、実習生自身が日本語を教える方法を学ぶことを通して、自らが多文化コミュニケーションの担い手として、自分と留学生との接触体験と対人関係から自文化と他文化について考え、コミュニケーションの意義を自覚し、対人相互作用を持つ「個」の人間として目覚めて行動していく過程と捉えていくことにある。「日本語教授法実習」という授業を契機として、「日本語を外国人に教えるためにはどんなことが必要なのか」「自分は日本語及び日本のことをどれだけ知っているのか」「自分は外国人とどのようにコミュニケーションを図り、どのように関わっていくことがよいのか」「自文化と他文化とはいったい何であるのか」「非日本語母語話者の人達に日本語を教えながら、自分はどんな社会的共存を推し進め、どのように多文化間教育に携わろうとしているのか」といった自己観察・自己学習を通じて、「個」の自己確認と社会観・世界観形成の学習の場として捉えていくことが必要である。このような学習の場として、「日本語教授法実習」は、実習生と留学生の多文化コミュニケーションの実践の場となり、多文化共生のありかたを探る国際教育の一つの場となり得ると考えられる。

4. 「日本語教授法実習」での自文化と他文化についての意識形成

「実習授業の前と後で、自分の考えに何か変化があったか」という「日本語教授法実習」の最終授業のまとめでの質問に対し、「変化があった。日本語を教えるためには、もっと自分が日本と他の文化・習慣等、様々なことに精通していなければならないと分かった。」や「授業では実際に留学生と接してみても、外の目から見た日本語や他の国の文化を肌で感じる事ができた。」という実習生の感想は、「日本語教授法実習」の感想として、最も典型的であり、代表的なものである。この感想に集約されるように、実習生は「日本語教授法実習」のクラスで行なわれるさまざまな交流活動を通じて、自文化と他文化の存在を意識し、文化が言語体系に深く関わることや、言語学習と密接に関連するものであることを実感として知る。その上で、実習生は留学生と自分とが異なる言語を母語とし異なる文化社会に住む者と

して、自分は日本社会・文化を代表する者であり、留学生とは相対する日本の内側に住む人間であるというウチ・ソトの認識を持ち始める。

その認識は、日本語教員養成コースの最終課程としての「日本語教授法実習」において、それまで受動的に学んできた日本語や日本についての知識を、自分が留学生に実際に教えるという、能動的な立場に立ったことから来る意識と自覚に拠るものである。これまでの課程で漠然と学んできた日本語の言語体系や構造について、伝達の対象者である留学生を実際に目の前にして、日本語と留学生の母語とを比較し対照する必要に迫られ、日本語が背景とする社会や文化を、客観的に整理して伝える必要性が生じてくるのである。授業では、実際に留学生と接してみて、そこでは、自分は教師や支援者として、留学生に自分の母語を第二言語として教え、日本語が背景とする社会や文化を母文化として体得している者として、留学生に教え伝えるという役割が与えられている。さらには、実習生の上述のような認識は、留学生と交流する機会を通して、自分の帰属する社会と文化が日本であり、自分の母語は日本語であるという、アイデンティティーの確認と実感に結び付く結果をもたらす。

実習生は、留学生と日本語で話すことにより、日本人と日本語でコミュニケーションするのは様々な点で異なっていることを感じ取る。実習生は自分の使用語彙や文が留学生に的確に通じているかどうか手探りであり、会話の意図もどれだけ伝わったか半信半疑の部分がある。そこには、コミュニケーションのギャップとして、日本人からは感じたことがない異質なものが存在する。その経験と実感から、実習生は自分が日本語母語話者であり、日本社会の一員として日本文化の中で生活していることを改めて認識し始める。日本人としてのアイデンティティーの意識である。言い換えれば、日本という「ウチ」から「ソト」なる留学生を見始めたのであり、同時に「ソト」から見える「ウチ」を意識することで、自分を日本と一体化した日本人として、他文化に帰属する留学生と対峙するのである。しかし、そこには、自分が一人の「日本人」であるという受動的な意識はあっても、個人として、日本社会を構成していく一人の人間としての能動的自覚はまだ見当たらない。

5. 「日本語教授法実習」での「共通の文化」と「個の文化」についての意識形成

「日本語教授法実習」の実習生は、自分が日本語母語話者であり、日本の文化・社会に属する一員であることから、日本語を教授するためには、日本の文化と言語活動を総体的に知識として知っておかなければならないことを意識する。確かに、次に述べるような非言語的コミュニケーションを一例として、日本文化と日本語コミュニケーションには一定の特徴や傾向といったものがあり、日本語教育の中でそれらは基礎的な教授知識となるものである。

日本語学習の教材に『速読用の文化エピソード』という教科書がある。これは、「兄弟の呼び方」「あいづち」「歳を知りたがる日本人」「よろしく」「敬語」などといった項目別に、

社会言語学的、社会文化的な観点から内容を取り上げて編纂されたものである。その中の一つに「面接を受ける時」という項目がある。これは、日本の面接で「足を組む」ことが与える印象と、アメリカ人が日本の会社の面接を受けようとした時に、「相手の目を見すぎると『生意気だ』とか『この人は使いにくそうだ』との印象を与えるかもしれないから気をつけるように」という、いわゆる「アイコンタクト」に関して、日米の社会的反応の相違を取り上げたものである。「足を組む」や「アイコンタクト」は、非言語コミュニケーションの一つである社会的な「適応動作」として、「状況に適応する行為として、子供の頃から発達する動作」（東山1993：117）に関連するものである。

「適応動作」には「姿勢や相手との距離の取り方、相手との愛情や親密度を確かにするための動作も含まれ」（東山1993：105）、それぞれの文化圏によって特徴があり、文化的色彩の濃いものが多いと言われる。上記の『速読用の文化エピソード』で「面接を受ける時」を学習した際、留学生からは自分達が『足を組む』のは楽な姿勢だからであり、面接でリラックスしている印象を与えることは、面接の場が緊張感を与えていないという点で評価できることだし、面接を受ける人の態度の余裕を表してもいるのだから、いいことではないか」と言った反応が強く出された。そして、「日本の面接や公式の場で、足を組むことが好ましい印象を与えないとは知らなかったし、なぜそうなのかその理由が理解できない」と言った意見と疑問が異口同音に発せられた。日本では、面接のような公式の場では、真剣さや緊張感を表すことが必要であり、そのためには背筋を伸ばして両手を膝に置いたりするのが一般的である。しかし、欧米では真剣さを示すには、相手の方に心もち前屈みになり、相手と視線を合わせることが大切である。「話し合いでの真剣さ、誠実さを視線の動きに求め、姿勢の上ではかなりリラックスさせることが可能な英米人と、視線よりも、きちんとした緊張度の高い姿勢で真剣さを表す日本人とでは、かなり話し合いの様子が異なることになる」（東山1993：119）。このように、日本と欧米社会での「適応動作」には異なった面があり、「足を組む」や「アイコンタクト」は、非言語コミュニケーションの異文化間相違を示す一例である。

実習生が留学生を前にして、自己を日本文化の体現者として、総体的に考え意識するように、留学生もまた実習生を典型的な日本人の総体として捉え、「日本人ならどう考えるか」といった質問を向けたり、対座したりするような光景がよく見られる。しかし、実習生が日本語母語話者ではあっても、典型的な日本人であるかどうかは結論化できることではない。倉地は「自文化は、自分が帰属する／できる人間集団によって構成され、その集団の構成員によって生成され、破壊され、保存されていく有形、無形の統合的な精神活動のプロセスないしはプロダクトとして、個々人の感覚器官や認知枠を通して認識、知覚されるものである（倉地1990）。ゆえに、何が自文化なのか、何を自文化とするかは、それを認識する個々人によって、感じられ方や受けとめられ方が異なり、そこに多種多様の意味づけが生まれる。」（倉地1998：49）と述べている。文化や言語の類型論において、日本及び日本語に「日本

文化の特徴」「日本的論理思考」というような一般的特性が見出されることは認められるとしても、そこに帰属する人々が皆同じようにそれらを認知し体得しているわけではない。それぞれが個人として、共通基盤を有しながらも、「個の思考」「個の文化」といったものを持っているのである。

「日本語教授法実習」では、実習生と留学生がいくつかの交流過程を通して、上述のような集団に対する相対的文化観から、一人一人が個性に基づいて異なる文化を持つ「個」としての人間観すなわち「対人相互的人間関係」を自覚し確認し、それを育成する場として変化していく過程が観察される。ある実習生は、初期の授業の段階で、次のように文化が共通性を持つことを一つの学習発見として述べている。「日本語を教えることは、同時に“日本”を教えることであり、他国と自国の文化の違いを確認することであると思います。しかしながら、『ライオンは動物の王様である』という認識は、当初、外国人にも通用するテーゼであるのかどうか疑問でありましたが、グリム童話、またはアンデルセンのものに、そんな話が出てくるのを思い出せば、英語圏の学生にも「king of animal = Lion」という相当関係が成立していたことに不思議な感じがすることもなかっただろうと思われます。この授業を通して、今そのように感じています。」

実習生は留学生とコミュニケーションを行なう過程で、一つの集団的文化観の中で全ての人間を括ることの危険性と非妥当性を理解していく。それは留学生との多文化コミュニケーションを通じて、個々の人間には固有の異なる文化や価値観があり、そしてそれと同時に、あらゆる人間は人間として共通する文化や価値観を持っていることを経験として実感するためである。そしてまた、異なる文化を持つ人々であっても、個人はそれぞれ一人の存在として捉え理解することが必要であり、それぞれの人は個々の対話を通して理解することが可能であることを、体験から感じ取った結果である。

6. 「日本語教授法実習」を通して考える国際コミュニケーションのありかた

筆者の見るところ、最近の日本人学生は、留学生とのコミュニケーションにおいて、随分積極的になってきた。例えば、実習生と留学生との「歓迎交流懇談会」や「共同授業」で、互いに初対面ではあっても、実習生から留学生に話し掛けている姿がよく見かけられるようになった。これが6、7年前であれば、席が隣同士になっても、話し掛けるのはいつも留学生の方であり、会話もとぎれがちで、打ち解けるまでには、何かと声をかけ手助けをしなければならなかった。今や、席に着くか着かぬ内に、そして筆者の知らない間にも会話は始められ、実習生の方から先んじて会話の糸口を作っている。時代の変化を如実に感じる時である。しかし、全てを単純に喜ぶのはまだ早く、行なわれる会話はおしゃべりレベルのコミュニケーションであり、自分の意見や考えを他の人の前で堂々と述べるというのは、実習生にとっては未だ困難で不得手極まりないことのようにである。

留学生の日本語授業の見学、コミュニケーションのパートナーとしての授業参加、共同授業、教壇実習、外国人との交流活動を通して、多くの実習生は留学生のコミュニケーション反応や意見発表について、次のような感想を抱いたことがアンケートの記述から窺える。

「日本人と違って、質問するとすぐにはきはきと答えが返ってくる。まちがってても何でも言葉にできるというのはすごいことだと思いました。」「わからないところはすぐに質問して、納得いくまで、教師だけではなく学生同士でも聞くところは、日本の学生にはなかなかない姿だと思いました。」「わかるまで説明を求める態度は積極的な授業参加であり、私達日本人の学生も見習うべきだと感じた。」「留学生は私たち日本人学生に比べて、とても意欲的で異文化からくる人柄の違いか意志の主張もはっきりしていて感心しました。私はこの点で大変興味をおぼえ、卒論の研究テーマにしたいと思っています。この授業では外国語を学ぶこと、教えること、外国人に教えることで根本的な何かを感じることができ自分にとって大変ためになりました。」

このように、留学生の積極的な自己表現や、意志主張、意欲的な授業参加に対して、実習生はそれぞれ高い評価を与えている。それと同時に、自分達の消極的な表現姿勢や大学での授業方法を振り返り、積極的な発信の重要性と学生が参加し発言できる授業の実現を訴えている。留学生のコミュニケーションスタイルが、実習生にとっては、自分や大学での授業のコミュニケーションの現実を写す鏡となり、反省の資料となっているのである。

日本人は一般に「沈黙は金」「言わぬが花」「一を聞いて十を知る」「以心伝心」等と言われるように、多くを語らぬことや互いの意向を察することを以って良しとする風潮がある。また「共話型」と言われるように、自分の意見を完結的に主張したり述べたりするのではなく、聞き手とのやりとりの中で、相手の反応を見ながら自分の意見をまとめあげていく傾向がある。コミュニケーションの中で良き人間関係を維持することに主眼を置き、意見の対立は人間関係を損なうことであり、できるだけ相手との一致や適合を図ろうとして、「情報レベルで対立しながら人間関係を良好に保つ技術」を、日本人はまだ育てていない（遠山1993：13）という弱点を持っている。「察し」「思いやり」「気配り」「遠慮」「配慮」といった言葉に象徴される価値観が、人間関係とコミュニケーションを支配し、自己表現を積極的に打ち出すことを阻んでいるのである。近年の急速な国際化の進展に伴い、大学生の意見の主張スタイルも徐々に変化してきているとはいえ、このような風潮や傾向はまだ顕著に維持されていると思われる。

「日本語教授法実習」においては、共同授業として、実習生と留学生が一つの教材をめぐる、「読解」と「読解に基づく討論」の授業を行なうことがある。授業の目的は、実習生にとっては、読解授業の進め方を学び、留学生がどのような語彙や文型に躓くかを実際に知り、その問題点に対して実習生はどのように返答し説明し対応したらよいのかを学習することである。また、留学生にとって実習生との共同授業の目的は、日本人学生と実際に会話を交わしながら教材の内容を理解することであり、内容理解のための質問の切り出し方や、会

話の進め方、そして実習生が躊躇なく自然に使う未習の語彙や文に対する推測能力の養成である。筆者は進行役として参加し留学生と実習生が交互に円形に並んだ一隅に座り、授業進行に必要なアドバイスや補足説明を適宜行なう。

そのような共同授業の中で、ある時、日本語上級レベルの留学生と実習生が『「在外」日本人』というテキストを取り上げ、「読解」を行なったことがある。そのテキストの読解の後で討論に移ったところ、テキストの文章の中に、—（ある日本人女性がアメリカで暮らした体験から）「何よりもうれしいのは個人主義が発達しているから社会的なプレッシャーに苦しむこともない。日本はある程度年齢のいった独身女性や、離婚した女性にとっては生きにくい社会だって思います。」と述べた箇所があった。その部分に焦点を当て、「この女性は日本ではどんなプレッシャーがあると感じているのだろうか」「日本ではなぜ年齢のいった独身女性や、離婚した女性にとっては生きにくい社会なのだろうか」といったテーマについて実習生と留学生が話し合いを行なった。

留学生にとっては日本語の表現能力において、実習生と比較して圧倒的なハンディと差がある。しかし限られた日本語能力を駆使して、自分の意見を何とか伝えようとするのはいつも留学生の方である。特に欧米の留学生には、自分の考えを相手に伝えずには、自分の存在価値が失われるとでも考えている学生が多く見られる。コミュニケーションに対する意欲と姿勢と迫力が、日本人のそれとはエネルギーにおいても意義付けにおいても異なっているのである。実習生にとって自分に未経験の上記のようなテーマは、まだ自分の問題としてはかけ離れたものであり、また日本には現実の生き方として複数の選択肢も見当たらないところから、議論するのはむずかしいことなのであろうが、社会やジェンダーの問題として、今後の自己の生き方を考える上で、自分なりの見識や意見があってしかるべきであると考えられる。結論から言えば、日本人学生である実習生が自分の考えを表現する意欲と表現力が乏しいことに、国際人として、彼らの今後の方向に不安と危惧を感じざるをえない。確かに実習生の間にも個人的な違いがあり、一概に決め付けることも危険であるが、今後の指導目標として、日本的なコミュニケーションの土壌を押さえた上での自己表現や説明・発表の学習と経験の場が必要であることと、それによる能力の向上が求められていることは痛感せざるを得ないことである。

実習生の中には、帰国生や留学経験を持つ人がおり、これらの学生は留学中の学習成果と留学先でのサバイバルの影響からであろうか、どんな意見であれ、とにかく自分の考えを発表して存在をアピールし、自己発信を行なうという姿勢が見られる。自らの考えを持ち、それを表現して、自己の意志に基づいて行動しようとする姿勢は、留学という体験が与えた自己改革と成長の成果を窺がわせて、日本国内だけではなく海外で人々と意見交換し生活体験することの貴重さを伝えている。

一方では、留学生の中にも、自分の意見を表現しない人も居て、「日本人はおとなしくて、外国人は表現豊かだと聞いていたのに、一部の留学生はおとなしかったので意外に感じた。」

との感想を寄せた実習生もいる。留学生や外国人が画一的には捉えられないことを実感し、そのことを学んだ学生の声である。

実習生との討論会で、一人の留学生が「なぜ日本人は外国人に日本語で話さないのか。なぜ英語で話そうとするのか。自国の言語をもっと外国人に使って教えようとすべきだ。」と主張した。それに対して、「日本語を使用して外国の人を戸惑わせるのは申し訳ない。相手の言語で何とか答えたいとの配慮がまず心に浮かぶ。」と答えた実習生がいたが、このような「配慮」も、多様な文化の人々とのコミュニケーションで消極的になる要因の一つとなっている。この討論会では、結論として、「日本人は外国人にもっと積極的に日本語を使うべきであり、それがお互いに理解しあえる近道になる」という結果に至ったのであるが、その数日後、討論に参加していた留学生の一人が、ひどく打ちしおれて筆者の研究室を訪れて来た。その留学生が言うには、「私が留学生のラウンジにいた時、たまたま側に居た日本人の女子学生に、『この花きれいですね』と日本語で話し掛けたら、顔を覆って『私は英語ができません。できません。』と言いながら逃げ出しました。私は彼女に何か悪いことをしたのでしょうか。私は話のきっかけを作ろうと思っただけなのですが。」ということであった。女子学生の反応に傷つき、自分の日本語での問かけが失礼なものであったのかどうかを相談に来たのであるが、その留学生が言う出来事が留学生達のラウンジで起こったことであり、互いが学生同士ということも知っての上での日本人女子学生の反応であり、咄嗟の反応とは言え、この女子学生の留学生に与えたショックはたいへん大きかったようだ。このような反応は、日本人が外国人に接する時によく見られるものである。「日本人にしてみれば、ことばと顔との関係が重要なのである。日本語を話すのは、日本人の顔をした人でなければならないのだというのが、日本人の言語観につながっているようだ」(赤坂1993: 83)。という言述を如実に示す例である。前述の遠山は、日本的コミュニケーションの最大の特性として、(日本人が)『『ガイジンには弱い』と意識している者が実に多い』(遠山1993: 11)と述べている。これだけ自分達の地域にたくさんの外国人が住み、外国人に出会う機会が多くなっても、外国人と話したり接触したりすることを避けたがる日本人は確かに多い。

ある実習生は、外国人が日本語を話すことについて、「かつて、私は外国人が日本語を話すのを聞いて、自分の所有物をおかされたような不快感を覚えることがありました。中でも『正しくない日本語』をペラペラと話す外国人には特に強くそう感じたものです。しかし、よく考えると、これはイギリス人やアメリカ人にとって、我々の話す英語というものは、同様に不快なのだろうということになります。日本語が世界中に広まるということはこの不快感にもたえなければならないことだと痛感しました。」と記しているが、日本語はもはや日本人だけの私的言語ではなくなりつつある。日本語学習者が国内に9万人以上、海外に約210万人いると言う現状にあって、日本語を世界にさらに広めていくことは、人々の相互交流を深め、多文化共存に道を開くことに通じるものである。

「日本語による国際コミュニケーションが重要だという理由は、国際化が共通化への志向

をもとめやすいことに対して、個別の文化の存在こそが、国際的であることの重要な条件だと考えることにもある。(略) 異なった人間の知恵や可能性を提供し続ける機能として個別文化の存在を国際社会の中にちゃんと位置づけ、保持していく必要があると考えるからである。」(水谷1994: 8)。個別言語を尊重し、お互いがそれぞれの言語を学び合うことが、相互の文化理解を容易にし、コミュニケーションを可能なものにしていく。そのような理解と理念の下で、大学での国際教育も推し進められ実施されていかねばならない。「日本語教育実習」は、その課題に沿った授業の一環として位置付けられ、それによって内容を一層充実させることができるのである。

7. 「自己表現（発表・説明）能力」養成の必要・実践とその成果について

文化とコミュニケーションはいったいどのような関係にあるのだろうか。前述の遠山は「日本文化とコミュニケーション」において、「文化は二系列のコミュニケーション、共有という共時的＝ヨコ系列のコミュニケーションと、継承という通時的＝タテ系列のコミュニケーションを通じてなされる集団的な学習によって獲得される。文化には行動、行為、価値観、人間関係、世界観、またその果実ともいべき諸々の「生産物」をも含める。これに対して、コミュニケーションは常に行動、行為のみを指し、しかもコミュニケーションを成立させるためには必ずしも集団を必要としない。通常は、個人内 (intra-personal) で完結するもの、二者間 (dyadic) のみの行為であるものが多い。コミュニケーションは人間ひとりでも成立する。受信者中心のコミュニケーションは、受信者さえおれば、それで十分に成立する。」(遠山1993: 4) と述べ、コミュニケーションと文化との関係を、「生産する側」(能相) と「生産された側」(所相) との関係 (遠山1993: 5) と記述している。遠山の「生産する側」と「生産された側」の二側面を、細川 (1999) はさらに日本語学習と文化との観点から論じ、「文化」と「コミュニケーション」の相互関係は、「対人相互作用としてのコミュニケーションのプロセスで生じる『行動の文化』」(細川1999: 220) であるとの限定を行なった。その中で、「この対人相互作用としての文化は、具体的なコミュニケーション行為によってはじめて生じるものであること」と、コミュニケーション行為が「個の文化」の発見に連繫するものであることを強調している。

さらに細川は、非日本語母語話者の日本語習得における文化学習の意義や方法を考察する中で、「コミュニケーションの本来の機能は、こうしたプロトタイプとしての役割モデルとの交友やその交流ではなく、個人間の一対一対応の関係において相手のいうことを真正面から受けとめつつ、『自分の考えていること』をきちんと表現することである。」(細川1999: 239) と述べ、結論としてコミュニケーションを文化の中で「どのような集団社会の中でも暮らすことのできる柔軟で強固な自己アイデンティティを確立することが、最も重要な課題だということになるだろう。」と位置付けている。(細川1999: 240)。

コミュニケーションにおいて、日本人の学生には自己の思考と行為を論理的に説明する能力が不足し、また意欲にも欠けていることが顕著である。日本語教育は日本語による対人的コミュニケーション能力を育成し、学習者が課題や困難に直面して、日本語を介して、自己の立場や考え・感情を相手に適切に説明し、その状況を解決できる能力を学習していくことが課題であるが、この課題は日本人学生にとっても同じであり当てはまることである。本名は「言語教育と異文化間リテラシー」において、「異文化間理解とコミュニケーションは、双方向の相互作用である。しかし、日本人はどちらかというところ、これらのことを相手の行動パターンを学習することにとらえてきた。その結果、自分の規範を相手に説明することが苦手である」(本名1997: 52)と述べて、「説明型コミュニケーション能力を育成する」必要を述べている。そして、「察しの文化」を背景とする日本人のコミュニケーションの中で、現在求められている「説明型コミュニケーション」とは、「相手の了解を前提とせず、順序正しく説明するストラテジー」であり、「このようなコミュニケーション様式の訓練は、文化リテラシーと異文化間リテラシーの両方を育成することになる。訓練の過程で、人々は今まで気づかなかった自分を知るようになる。」(本名1997: 57)と、日本人の言語生活の新しい課題として、「『察し』のコミュニケーションを越えて、説明型コミュニケーションを訓練する重要性」(本名1996 & 1997)を指摘している。

「日本語教育実習」では、教壇実習での準備段階として、各学生が教壇に立ち、「教え方を考える」というテーマで、他の学生の前で「発表」と「模擬授業」を行なうことになっている。これは、例えば、一回目は「動詞と文型」という構文シラバスに沿って、「テ形と文型——～テイマス」「辞書形と文型——～ノハ～デス」「タ形と文型——～コトガアル／ナイ」「ナイ形と文型——～ナケレバナラナイ、～ナクテモイイ」などの中から、各学生が割り当てられた項目について、前半では、その活用形が日本語教育ではどのように教えられ、どのような用法を持っているかを他の実習生に向けて説明・発表し、後半では、実習生を日本語学習者と見なして、その文型を導入し練習するという課題の下に、模擬授業を行なうものである。

この授業の目的は、一つには実際の教室授業に向けてのトレーニングであるが、それ以上に、他の実習生の前に立ち、自分がその項目についてまとめて整理してきたことを発表し、みんなの前で説明したり教えてみたりするという体験をすることに主要な意義がある。つまり、自分の考えを堂々と他人の前で主張し、いかにしたらわかりやすく明瞭に自己の考えを他人に伝えられるかを、実際に行なってみることが大きな目的なのである。その過程の中で、実習生は自分の主張や説明に責任を持って発言し発表しなければならないことを自覚する。換言すると、思考してその結果を発表する中で、「個」としての自分を見直し、再発見し自己形成と自己表現を図ることが求められるわけである。

「説明・発表」では与えられた30分という時間枠の中で、他の人にどのように伝え、いかに聞き手を集中させるかという課題を達成する。そのためには、いくつかの大切な要素と

工夫が必要となる。聞き手から評価される観点としては、第一には、説明の内容が論理的に整理されていなければならないし、第二には、提示順序と方法が工夫されており、他学生を話に引き込まなければならない。第三には、内容が正確に理解されるためには、説明がわかりやすく、声の大きさ、スピード、ポーズ、発音に配慮する必要がある。第四には、他学生に興味ある内容の提示方法として、視覚的、聴覚的な工夫が盛り込まれる必要がある。第五には、発表の内容・方法が共に好印象を与え、今後も継続して聞いてみたいという聞き手との関係を築くものでなければならない。以上のような五つの観点から、他の実習生に「説明・発表」を評価してもらうのである。

実習生はこれまでの学生生活の中で、他の人の前に立って、自分の考えを説明・発表するという表現の機会には恵まれていない。このように、自分対大勢という対人関係の表現発表の構図になることは、日本の教育ではあまり経験しないことであり、学生には不慣れなことである。「説明・発表」において、初めの内は緊張や圧迫感から声も弱々しくて聞き取りにくく、発表の中味や意図を伝えようという伝達意欲も他者には全く感じられない。発表の中味も参考書からそのまま引き写したものを伝えるだけで、自分で思考した形跡もなければ伝達方法にも工夫や余裕が見られない。

評価する学生の方も、基準とするモデル像がないのであるから、自分ならこの程度であろうという低い基準で発表者を評価する。しかし、互いの説明・発表を相互に評価し、「相互評価表」に記述したものを、それぞれの学生の発表後に読み上げ、実習生の内省の手がかりとして積み重ねていくことにより、発表のしかたと評価は回を重ねるごとに驚くほど変化し向上していく。初めのうちは、次の1～6のように発表の仕方について、提案したり助言する評価内容である。聞き手の立場からは、相互理解のためには改良改善を要するという単なる指摘に留まるものが多い。

1. 少しわかりにくかった。もう少し大きな声ではっきりと話せば良くなると思う。
2. もう少し例文をあげて説明してほしい。
3. 黒板を見るよりもっとみんなの方を見て発表する方が聞き取りやすい。
4. それぞれの「～テイマス」の説明が少し分りにくかった。もう少し例のはっきりしているものを選べば、わかりやすいと思った。
5. チョークを使った方がわかりやすい。
6. もう少し工夫して、聞いている学生に刺激を与えるような方法を考えたらいい。

以上のような指摘が、回を重ねる内にそして回を追うごとに、前回の指摘が改善され改良点が盛り込まれて発表がなされるようになり、評価する側の学生の目もより分析的になって、視点が以下の1～9のように広がっていくことが観察された。

1. テ形の説明とテ形を使う時の状況をよく説明し、例文が豊富で理解しやすかった。
2. 引用した本の名前を出すのはいい考えだと思った。
3. 学生に万遍なくアイコンタクトができているのが良かった。

4. 学生を話しの中に引き入れて、質問したりしながら双方向で説明が進んでいった。
5. 説明が分かりやすかった。英語と比較して話をするのは分かりやすくていい。
6. 絵や図を使って説明していたのが良かった。
7. 初めに何について話すのか提示があったのがよかった。心電図の発想はおもしろい。
8. 実際に歩いたり絵を描いたり、工夫が見られて良かった。具体的に行動で示すのでわかりやすかった。ジェスチャーが多いことなど、話に引き入れられて聞くのに集中できた。
9. 態度が堂々として生き生きしていた。

眠っていた可能性が次々と呼び起こされるように、実習生は自由に発表と説明方法を選択し試すようになった。勿論、一人一人が常に完全に他の学生から万全な評価を得るわけではないが、大勢の聞き手を前にして発表し自分の考えを述べることに對して、少しずつ自信を持ち始め、態度や雰囲気にも余裕が見られるようになった。羞恥心から脱却して、自己表現することに喜びを見出していくのが観察され、他の学生から評価されることで自己を客観化し、それに伴って自分の思考をより深め広めることに自己探求を求めていく傾向が見られた。他の学生の中で自分が発言し発表することで、自身に対する自覚と責任を意識し、「個」としての自分を見直す機会と経験になっていくのが観察された。

「日本語教育実習」において、上記のような「説明・発表」の機会を重ねる内に、実習生の中からは、聞き手の反応から学んで、重要なポイントは繰り返しながら確認すること、聞き手を巻き込んだ全員参加が望ましいこと、その方が話し手と聞き手の一体感を増して充実感が得られることなどが「相互評価」の中に指摘されるようになった。このような評価の視点は、発表に続く模擬授業の中で、自分が教えたことを一方的に学習者に与えるのではなく、ターン・テーキングを上手にすることが日本語教育では重要であるという意識に繋がって行った。「日本語教育実習」での「発表・説明」能力の養成において必要とされる諸要素が、非日本語話者への日本語教育においても、同様に重要であるという認識に繋がっていったのである。

8. 留学生及び地域の外国人との「交流活動」の実践とその成果について

日本語教育において、日本語学習者が必要とし目的としていることは、「日本語で自分の考えが伝えられることであり、相手の考えを理解できること」である。すなわち「コミュニケーション能力」の養成と学習である。ハイムズは「人間のコミュニケーション能力 (communicative competence) は文法的に正しい文を作る言語知識だけでなく、コミュニケーションの目的や場面に適切なメッセージを生成する能力のことである。コミュニケーション能力は純言語的問題ではなく、メッセージの送り手、受け手、社会・文化的条件も含む社会言語学的性格を持つ」(Hymes 1971) との概念により、コミュニケーション能力が送り手と

受け手の社会的・文化的条件を背景とする相互作用であることを明言した。「コミュニケーション能力」とは、文法能力は勿論であるが、それに加えて例えば適切な状況で適切な表現ができる能力や、会話の切り出し方や会話への参加のしかた、そして会話の切りあげ方なども重要であり、また会話に一貫性を持たせたり効果的に伝える方法、適切なストラテジー駆使による会話の運用能力などが含まれるのである。このような能力について、カナルとスウェインは「コミュニケーション能力」には、「文法能力、社会言語学的能力、効果的伝達能力があり、社会言語学的能力はさらに社会文化的能力と談話能力がある」(Canale & Swain 1980)と述べている。

上記の「コミュニケーション能力」は日本語学習者に求められると同時に、日本語母語話者である教師や支援者にも習得され獲得されていなければならないものである。日本語教育では、非日本語話者が日本人との対人相互交渉の中で、日本語の文法体系、会話の構成のしかた、談話でのストラテジーを学習し、総合的なコミュニケーション能力を体得していくのであるが、こういった非日本語話者の学習過程やコミュニケーション行動を観察し、それを自己のコミュニケーション能力にも反映し学んでいくことは、実習生にとって、「日本語教授法実習」が自己の表現やコミュニケーション活動をより豊かにする学習の場となることを示している。

近年、日本語教育は、学習者の多様化とそれに伴う教授法の変化、教室の場に限定されない学習の場の拡大、地域ネットワークと支援体制の形成などを背景として、そのありかたが、大きく変化してきている。教師主導型の授業から、教師と学習者の共同作業や学習者中心の学習へと、自己学習・自律学習を基本とする学習のあり方が取り入れられ、重視されるようになってきている。上記の状況を背景に、日本語教員養成においても、1980年代までの「教師トレーニングによる教師の研修」といったありかたから、これまでの教え方の有効な要素を取り入れながらも、「自分なりに考えていく姿勢を養い、それを実践し、その結果を観察し改善していくような成長を作り出していくという考え方」(岡崎・岡崎1997:10)に基づいて、「自己研修型教師」の日本語教育実習が提起されるようになった。

筆者の「日本語教授法実習」においても、「実習」のタイプをこれまでの教壇実習としての教師対学習者という接触体験だけではなく、日本語学習を広く捉えて、主体的に行なうことを目的に、「留学生及び地域の外国人との交流活動」(以後「交流活動」と記述)を企画し実行し報告するというプロジェクトを、「実習」のタイプの一つとして取り入れるようになった。この「交流活動」の意義は、「自分で企画し実行する中で、接触場面を通じてさまざまな問題に直面し、解決することを体験する」ことにあり、その意義として、①非日本語話者の日本語の問題を学習すること及びその問題点への対応のしかたを学ぶこと、②多文化の人々とのコミュニケーションの体験、③自文化及び多文化の発見と学習、④日本に住む外国人の生活とその背景を知ること、⑤留学生の日本語学習の動機・理由と学習方法を知ることなど、が挙げられる。日本語教育と日本語教授法実習を広い視点から捉えて、学習支援者と

学習者との関わり方を考えていこうとするものである。

「交流活動」では、単独で、あるいは2～3人のグループで留学生及び地域の外国人と一つの活動を実施し、各自の活動を他の実習生と共有体験するという考えの下に、計画から実施までをクラスで随時報告し、学期の終わりにレポートとしてまとめることになっている。2000年度に行なわれた「交流活動」には次のようなものがある。

1. インドネシアの留学生に米沢を案内
2. 留学生15名との京都嵐山・嵯峨野めぐり
3. 留学生7名との舞子海岸バーベキューパーティ
4. 留学生3名との日本料理手作りホームパーティ
5. アメリカ人女性との美術館見学
6. フィリピン女性に切り絵細工を教える
7. フランス・オーストラリア人の学生との合気道クラブ活動
8. オーストラリア人留学生に日本語教育についての直撃インタビュー
9. 留学生との大学祭屋台めぐりと食堂でのインタビュー

上記の活動の中で、実習生が一人で単独で行なったのは上記の1と5、6の三つのプロジェクトであり、それ以外は3～5人のグループによるものであった。計画内容の決定と準備の段階で、活動相手と何度も会合し、話し合ったり電話で連絡を取り合ったことなど、「とにかく準備がたいへんで、自分が中心となって企画することが、実際にやってみてこんなに大変だとは思わなかった」という体験報告が多く寄せられた。

しかし、活動を通して、「留学生と日本のことや紅葉のことなど様々な話ができ、留学生が実際にどれくらい日本語を話すことができ、聞き取れることができるのか知ることができました。また、自分の課題も見えてきました。一番実感したのは、やはり英語能力は必要だということです。英語で説明ができれば、もっと留学生のことが理解できたらと多々思いました。」と、活動をする中で留学生の日本語能力を観察し、相互の理解を深めるために、自分の外国語能力を伸ばす必要を感じたというものがあつた。さらに、日本語についての具体的な語彙の説明のしかたに及んで、「(バーベキューで)火をおこす際に、『燃える』と『燃やす』の違いを留学生がわかっておらず、みんなで説明したのですがあまり上手く説明できなかったことが残念です。私は消極的なタイプなので、このような機会がない限り留学生と交流を持つことはなかっただろうと思います。」と留学生との交流活動を通じて、日本語の語彙の使い分けとその違いを説明する必要が生じたことを述べ、適切な説明の難しさに注目している経験報告もあつた。

また、日系人留学生と行動を共にする中で、「金髪に青い目で、いかにも外国人という場合は、お店の人も日本語を聞き返されても嫌な顔はしないだろう。しかし彼らは一見日本人なので、一部、お店の人の態度が厳しかった。(留学生が聞き返すと、あからさまに面倒臭いような態度を見せた)」と日系人の外国人に対する無理解を体験したことや、11年前に来

日し日本人男性と結婚して地方都市に在住しているフィリピン女性との対話を通して、「この市は以前にも増して外国人労働者が多くなってきている。特に、何年か前に不法に密航してきた船が発見されたり、不法労働者による犯罪が発生したりしてからは、より一層外国人、特にアジア系外国人への差別がひどくなっている。明らかに、横浜や神戸などとは異なった外国人への認識と、外国人犯罪の事実がここにはある。」と外国人居住者に対する現状と日本人のアジア系外国人についての認識を述べ、アジア系外国人が日本で市民権を得るためには日本語の習得が不可欠なこと、また、容易に埋められない互いの溝を埋めていくためには、それぞれの努力しかないことを、報告のまとめとして提出した学生もいる。

「交流活動」を終えて、「今回の活動を通して、自分とは異なる言語や文化を持つ留学生と交流してきた。その中で、自分の気持ちをどう伝えるか、また相手の気持ちや伝えようとしていることをどう受け取るかということを中心に考えてきた。しかし、これは外国人とのコミュニケーションだからというわけではなく、私達日本人同士でのコミュニケーションであっても非常に重要なことだと思う。」という結論には、多文化とのコミュニケーションを超えて、一人一人の人間の「個」としてのコミュニケーションに存在する普遍性の発見と自覚が窺えた。

「日本語教授法実習」での「交流活動」を通じて、「大学内で会っても気軽に声を掛け合える留学生の友だちができて、とてもうれしい。今回のことをきっかけに、留学生の人が甲南学生に親しみを持ってくれたらうれしい。」や「今後、より国際化が進むと思うが、どうせ（私は）日本にいるんだからどうでもいいやと思わずに、もっと多くの人々の考え方を知りたいと思った。そうすることが自分の成長につながると思う。」という感想には、多文化の人々との交流に喜びを見出し、向上心がかきたてられたことが窺える。総じて、「交流活動」が、多文化の人々との相互理解に道を開き、多文化とのコミュニケーションを通じて、異なる文化を超えて、個人同士がコミュニケーションをすることの喜びと重要性への発見をもたらしていることが知れるのである。

9. 終わりに

国際化が進む中で、個々の言語と文化は、それぞれが固有に持つ価値と、内在する知恵によって、世界の分裂の危機から相互理解へと、活動するエネルギーを生み出していかねばならないと考える。日本語教育に携わる者は、多様な言語と文化を背景とする学習者とのコミュニケーションを通して、日本語と日本文化を伝達すると同時に、異なる言語や他の文化を理解する役割を担っている。

日本語教員養成の実践授業である「日本語教授法実習」は、そのような日本語教育の目的の実施と貢献を考える上からも、授業を「自己表現の学習の場」と「多文化の人々との交流活動の実践の場」としても捉えることが必要である。「自己表現」は自己の認識に始まる。

多文化の人々との交流を通じて「自文化」と「他文化」の意識と概念が形成され、その過程を経て「個の文化」観の意識と自覚の形成がもたらされ、相互の理解へと通じていくのである。

多文化とのコミュニケーションにおいて大切なことは、相手の文化背景を理解すると同時に自己の考えや立場を正当に理解してもらうための説明と発表能力である。「日本語教授法実習」では、説明と発表能力が、日本語を教授する上でも、多文化の人々とのコミュニケーションの上でも重要であるとの認識から、その能力の養成を授業の内容として組み込んでいる。

実習での「交流活動」を通じて、実習生は日本語をいかに教えるかという課題に直面すると同時に、多文化の人々と理解しあえる喜びを体得し、コミュニケーションの基本が個人と個人との相互理解から成り立っていることを学習していく。この喜びこそが、多文化共生の指標となり、努力の根源となるものである。

注

注1) 「異文化コミュニケーション」の“異”という文字の与える概念が、自文化を中心にして優位に立ち、他の文化を異質な相容れない文化であると見なす表現になり得ることから、「異文化」という用語を使用することには、少なからずの抵抗がある。本稿では「異文化」を相対的また可変的なものとして捉え使用している。また、「文化」が安易に国民国家の文化あるいは国民の文化を限定して指すものではなく、個人を単位として共有する人間の相互関係の中に内包し構築されていくものとして考えている。

参考文献

- 赤坂 和雄 (1993) 「日本人の言語コミュニケーション」『日本人のコミュニケーション』日本コミュニケーション学会
- 新井 郁男 (1997) 「異文化間リテラシー育成のための教育課題」『異文化間教育』11 異文化間教育学会
- 岡崎敏雄・眸 (1997) 『日本語教育の実習——理論と実践——』アルク
- 鎌田 修・山内博之 編 (1996) 『日本語教育・異文化間コミュニケーション——教室・ホームステイ・地域を結ぶもの——』(財)北海道国際交流センター
- 倉地 暁美 (1998) 『多文化共生の教育』勁草書房
- 西原 鈴子 (1998) 「コミュニケーションのための日本語教育」『日本語学』vol.17 明治書院
- 遠山 淳 (1993) 「日本文化とコミュニケーション」『日本人のコミュニケーション』日本コミュニケーション学会
- 原田 登美 (2000) 「日本語教育と文化の交差点——異文化コミュニケーションの視点から——」『言語と文化』vol.4 甲南大学国際言語文化センター
- 東山 安子 (1993) 「日本人の非言語コミュニケーション」『日本人のコミュニケーション』日本コミュニケーション学会
- 細川 英雄 (1999) 『日本語教育と日本事情——異文化を超える』明石書店
- 本名 信行 (1997) 「言語教育と異文化間リテラシー——日本人が当面する問題点の社会言語学的考察」『異文化間教育』11 異文化間教育学会
- 水谷 修 (1994) 「日本の国際化・日本語の国際化」『日本語学』vol.13 明治書院

横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』 凡人社

Canale, M. and Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1

Hymes, D. H. (1971) Competence and Performance in Linguistic Theory. In *Language Acquisition; Models and Methods.*, ED. R. Huxley, and E. Ingram, London; Academic Press

引用・日本語教科書

三浦 昭・坂本 正 (1997) 『日本文化エピソード』 凡人社

土岐 哲・他 (1999) 『日本語中級 J501 — 中級から上級 — 英語版』 スリーエーネットワーク