

日本語教育と国語教育の共生を考える

桑原 直子

倉敷芸術科学大学留学生別科

(2014年10月1日 受理)

はじめに

同じ日本語という言語を扱う日本語教育と国語教育では、その対象、教育方法、教材、手段等、様々な点において異なる性質を持っている。しかし、両者共に目標とするところは、「読む」「聞く」「書く」「話す」という4つの技能を伸ばし、その技能を使って社会とつながり、生きる力を作り出すことにある。本稿では、国語教育、日本語教育の両者に関わったことのある筆者の経験をもとに、両教育の共生の可能性を探り、特に日本語教育が国語教育にもたらす可能性について述べることにする。

1. 日本語教育と国語教育

1-1 日本語教育とは

日本において、「日本語教育」という言葉は日本語を母語としない者に対し、外国語として日本語を学習する場合に用いられる。奥田邦夫／奥田久子(1991)では、日本語教育として以下のように定義付けがされている。

日本語教育(対象となる言語)

- 1) 外国語としての日本語(日本語をある目的で一時期学習する場合)
- 2) 第二外国語としての日本語(母語を獲得した国に戻らず、日本に永住する事になった人が学習する場合)
- 3) 母国語としての日本語(海外に居住する間にその国の言語を母語として成長したが、日本への帰国に備え日本語を学習する日本人子弟)

現在日本国外での日本語教育は126カ国・7地域で行われており、学習者は約300万人である。日本語教育学会では、日本語教育の目的を「我が国と諸外国との相互理解及び学術文化の交流に寄与する」ことに重点をおくとしている。日本語学習者は母国の文化、生活習慣、価値観等が様々であり、また、生活や仕事のために学ぶ者、より高度な専門知識を獲得するために学ぶ者など、その目的も多岐に渡っている。このように様々な目的、様々な背景を持った学習者に日本語を教授していく日本語教育であるが、教育の基礎はどのような学習者にとっても同じであり、「読む」「聞く」「書く」「読む」の4技能を習得することにある。教育の方法は、近年、日本語知識を教授するだけでなく、コミュニケーション能力を習得することへ重きが置かれるようになった。そしてコミュニケーション能力を習得することへ重きが置かれるようになった。そしてコミュニケーション能力を習得することへ重きが置かれるようになった。

ローチが叫ばれるようになってからは、学習方法も学習者主体へと移行している。また細川(2002)に、「日本語学習とは、使用言語としての日本語コミュニケーション活動能力育成のための総合的な訓練の場であり、また、個人と社会の関係を相対化する作業としての文化体得の場である」とあるように、「ことばと文化を結ぶ」教育の場であるという考え方もされるようになってきている。さらには、近年アカデミック・ジャパニーズという考え方のなかで、単なる言葉の学習の域を脱し、三宅他(2004)にあるように、自分のおかれている立場や社会、人間関係の中で、適切な言語活動ができる力を育てる教育であるとされ、高等教育における言語表現教育、人間教育という広い枠組みの中で捉え直され、自立した社会人育成という目標をも掲げるようになってきている。

1-2 国語教育

「国語教育」とは、日本語が第1言語である者を対象に行われる日本語の教育である。国語教育は、文部科学省により定められた学習指導要領に基づいて小・中・高等学校において行われている。

中学校学習指導要領(国語編)によると、国語教育の目標は、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる」とある。この目標を達成するために、具体的にどのような力を育成していくのかについては、学習指導要領において、各学年ごとに「話すこと・聞くこと・書くこと・読むこと」の4領域の目標が挙げられている。

また文部科学省によると、「国語教育についての基本的な認識において、学校、社会、家庭などを通じ、社会全体の課題として国語教育を捉える必要性ならびに、家庭や学校で十分なコミュニケーションが行われることで、言葉への信頼を獲得していただくことが望ましい」とし、「コミュニケーションの重要性」を積極的に考えるよう示唆している。

以上、日本語教育と国語教育について見てきたが、両者は異なる学習者、異なる教育的背景、異なる学習目的を持つにも関わらず、その目指すところは同じであり、基本的には自分で考え、社会の中でコミュニケーションを行うために、「読む」「聞く」「話す」「書く」という4技能を伸ばしていくことにあることがわかる。そして、両者ともに言葉の学習にとどまらず、日本語という言葉を通して、地域社会とつながり、新しい文化とつながることで、教養、感性、価値観などを磨いていくことに、その大きな目的が秘められていると言える。そういった意味で、日本語教育と国語教育の間で、互いに寄与、共生するための試みがなされるべきなのである。

2. 外国籍の児童の増加と日本語教育・国語教育

平成24年度の調査によると、日本国内の公立小学校、中学校、高等学校等に在籍する

日本語指導が必要な外国人児童生徒は27,013人である。岡山県内では38校に在籍する71名がその指導対象となっている。

真嶋(2013)によると、文部科学省が「日本語指導が必要な外国人児童生徒」と呼ぶ子どもたちは、日本語教育の中では「外国につながる子ども」「外国人の子ども」「帰国・渡日児童生徒」「移動するこどもたち」「往還する人々」「CLD児(Culturally Linguistically Diverseで、文化的言語的に多様な背景を持つ子どもという意味)」などと、様々な呼び方をされている。彼らに特徴的なのは、親が留学や仕事のため、または親戚などを頼って来日したことにより、自らの意思に関係なく、来日あるいは、日本で生を受けるという状況におかれ、母語の形成がうまくいかず、言語が不自由なことで、非常に弱い立場に置かれる場合が多いということである。

日本社会の止まらない国際化の波の中で、このような児童生徒が今後、ますます増加するであろうことを考えると、言語的に弱い立場にたたざるを得ない子どもたちを一人でも多く救うためにも、小学校・中学校といった義務教育の場で日本語はより客観的に捉えられるべきである。つまり、国語教育と日本語教育が寄与・共生していくことは、きわめて重要なことであり、国語教育を行う教師が日本語教育からみる日本語の存在を知り、知識を得ておくことは重要であると思われる。

3. オーストラリアのALL (Australian Language Levels) ガイドライン

ALLガイドラインとは言語の教育に関するオーストラリア政府の指針、枠組みであり、松本(2010)によれば、この中で、言語教育とは「communication (コミュニケーション)」を中心に「sociocultural (社会文化)」「language and cultural awareness (言語と文化への気づき)」「learning how-to-learning (学習方略)」「general knowledge (一般知識)」の相互に関連した5要素の組み合わせである、という考え方が提示されている。

西原(1998)では、ALLガイドラインを取り上げ、「言葉の教育が単に言葉そのものの習得のみを目指すべきではないという提案であるとも解釈することができる」とした上で、日本の国語教育に以下のような評価をしている。

第1のコミュニケーションの側面では、言葉の機能を三分割し、それに沿った教育活動設計案が示されている。学習の各段階で(1)情報伝達機能、(2)人間関係的機能、(3)美意識的機能がバランスよく組み込まれ「聞く・話す・読む・書く」の四技能を総合的に伸ばす学習計画が設計され、それぞれの機能を代表する教育活動によって、言葉の運用を学ぶことが大切であるとされている。たとえば、あることがらについてレポートを書くのは情報伝達機能を中心とした学習活動であり、その作業をグループで行い、共通の結論を出していくのは人間関係的機能中心の学習活動である。物語・詩・音楽・美術などを鑑賞し、感想を口頭で述べたり文章にしたりするような学習活動は、言葉

の美意識的機能を高めるための活動の展開である。日本の国語の授業がとすれば(1)(2)の機能の意識的開発に十分な時間を割かず、(3)の美意識的機能を優先する教室活動の展開になっているのは、ALL ガイドラインの視点からすれば、バランスを欠くという評価になるのかもしれない。(中略)言葉の教育全体としては、四つの側面を有機的に関連させ、総合的に実現していかなければならないと提案していることは、傾聴に値する。

ここから、国語教育によく見られる、作者の言いたい事は何かを考える、読書感想文を書くなどの活動を決して否定はしていないが、もっと人と人とが関わりあり、考えを述べ合う活動を取り入れることが、国語教育の目指す「読む・聞く・書く・話す」という四つの領域を総合的に伸ばすことにつながるのではないかというヒントが見られ、総合的な学習を進める手だてとして、日本語教育に活用されている活動が寄与することができるのではないかと思われる。

4. 日本語教育から国語教育への寄与

では、実際に、日本語教育で行われているどのような活動が、国語教育の場で意味をなすのであろうか。筆者の両現場での経験をふまえ、先攻研究から、いくつかの具体例を示していく。

4-1 『考えるための日本語』

細川英雄(2004)『考えるための日本語』-問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ 明石書店「考えるための日本語」実践は、細川が提唱した理念に基づきデザインされた学習活動である。この活動が具体的にどのような段階を経るのかをまとめると以下になる(pp.82-pp.85)。

①自分が興味関心のあるもの、好きなものの中から一つを作文のテーマとして選び、「○○(テーマ)と私」「○○について」というタイトルで、A4 1枚にまとめる。これを「動機」と呼ぶ。

②各学習者が作成した作文に基づき、他の学習者とディスカッションをする。ディスカッション後には、そこで出た意見をもう一度グループで話し合う。「なぜそうなのか」「ここをもっと具体的に説明してほしい」などの問いかけに、自らが考えていることを他者に向けて説明し、また他者の意見に耳を傾けながら表現を共有する中で、自分と他者との考え方を比較し、考えを相対化し、より内容の深いものへと発展させていく。

③ディスカッション後にグループで話し合ったことを「結論」として書く。一度完成させたものを「下書き」とし、再度グループで検討し「完成レポート」とする。「動機」「ディスカッション」を通して、自分のテーマについて学習者が考えた内容を「結論」としてま

とめることによって、論理的に一貫したレポートに仕上げる。

④各自が書いたレポートを相互に評価し合うとともに、自己評価も行う。評価にあたっては、総合的なコメントのみを言い、点数化はしない。必要なのは「間違いを添削する」ことではなく、「良いところを引き出す」ことである。

この活動で細川が目指すのは、学習者自身に自分の「言いたいこと」を見いださせ、実現させることである。教材を解釈するだけでは言葉のちからは身につかない。学習者が教師に与えられた「きっかけ」を基に、テーマを決め、考え、表現する言語活動の場、具体的なコミュニケーションの環境を設定することが必要なだと細川は述べる。さらに、「ことばの教室とは、使用言語としてのことばによるコミュニケーション活動能力育成のための総合的な訓練の場であり、また個人と社会の関係を相対化する言語活動の場」と言っている。

これは、国語教育が目的の重きに置く、コミュニケーション能力の育成に大きく関わる活動である。目的を持ち、相手との具体的なやり取りの中で言葉を運用し、他の意見を踏襲しながら、自身の考えを少しずつまとめていく。これを繰り返すことで、学習者はことばの力を身につけていくのである。もちろん、国語教育においても、スピーチ、ディベートなどは行われていると思うが、細川が提唱する「考えるための日本語」活動は、さらに自己を見つめ直すということに踏み込み、自己について他者と意見をかわすことで、学習者自らの問いが、自らのことばを発見する。これは、単なる発言から発展し、さらに一步踏み込んだ問題発見解決学習だといえる。

4-2 ディクトグロス

ディクトグロスとは、一定量のインプットを何回か聞き、その内容をメモできる範囲（フレーズ、語彙など）でメモし、その後、聞いた内容をグループまたはペアで言語的知識を駆使して、できるだけ正しく再現する学習活動のことである。英語教育でよく用いられており、近年日本語教育にも取り入れられるようになってきた。山口他（2013）では Jacobs（2003）を引用し、「ディクトグロスは学習者に思考する場を提供し、そこで言語形式に意識を向けさせるだけでなく、四技能全てを総合的に使用する作業を可能にさせると説明している。さらに学習者の強調を計るとともに、学習者オートノミーを高める活動である」と述べている。

ディクトグロスは、外国語の習得のために用いられている学習方法であり、日本語教育で用いる場合には、語彙や文法知識を正しく使えているかということに焦点を当てる。しかし、国語教育では、正しく文法を使うというのは、日本語指導の必要な児童生徒を除き、ある程度全ての児童生徒にとってクリアできる課題である。そこで、国語教育において、ディクトグロスを用いる場合には、教師側に工夫が必要である。

ここで、国語教育において、ディクトグロスを用いる方法を挙げてみる。

例えば、中学国語において、平家物語を学習すると仮定しよう。古典の学習では、生徒は歴史的仮名遣い、文語、七五調などを理解することが目標の一つとなる。また、古文と口語訳を読み、登場人物の心情を考えることも学習計画にあげられる。登場人物やその心情を思い描くにあたっては、『平家物語』がどういう背景をもっているのか、あらすじはどういったものなのかをあらかじめ生徒に導入しておくことが必要となるだろう。そこで、あらすじの紹介にあたり、筆者はディクトグロスを用いることを提案する。言語学者 Kurashen による、i+1 のインプット仮説によれば、学習者が持っている知識よりも少し上のレベルの内容を学ぶことがその習得を促進させるとされている。そこで、あらすじの紹介にあたり、教科書にはない内容の、生徒の知識レベルよりも少し上の語彙を用いた文章を使い、ディクトグロスを行うことで、古典世界の背景を学ぶとともに、新しい語彙を用いたインターアクションが生徒間で行われることが予測される。学習指導要領においても、「古典の見方、考え方に触れるためには、関連する本や文章等を紹介するなどの、指導上の工夫が考えられる」の記述があるが、ただ文章を読むという作業的な取り組みに比べ、ディクトグロスを行うことは、聞いたことを再構築する過程で、生徒自らが考え、話し合うという行為が発生し、より大きな学びにつながっていくと思われる。

4-3 堀田知章 (2002) 『母国語としての「日本語」を認識させる国語科教育の研究と教材開発』 佐賀県教育センター研修報告

堀田 (2002) は、国語科教育において、「日本語」という言語の文法を学習者に認識させる教材の開発に取り組んでいる。日本語を第1言語として話す者であれば、普段はその違いなどおそらく気にしないであろう、助詞「は」と「が」の使い分けと「題術関係」に着目し、教材を作成後、授業を行ったことが記述されている。

堀田は、学習指導要領の目標に掲げられた、言語文化に対する関心は学習者が母国語である日本語を独立した一言語として認識するときにより深めることができるにもかかわらず、学校文法では十分に機能していないと言う。そして、国語教育においても、日本語文法のもつ特徴を生徒に認識させることで、より日本語を表現・理解できる力が育成できるのではないかと、ひいてはそれが、学習指導要領の掲げる「国語を尊重」する姿勢へとつながるのではないかとし、そこに効果的なものが、日本語教育文法であると述べている。

堀田は「は」「が」における日本語教育文法を使い、次のようにその違いを説明する。

- (1) 「は」は文章を解説的に、「が」は文章を描写的にする。
- (2) 「は」の前には既知の情報が、後には未知の情報がくる。「が」の前には未知の情報が、後には既知または未知の情報がくる。
- (3) 連体修飾節やある特定の条件節のなかでは「が」が用いられる。
- (4) 名詞文・形容詞文では「は」を、存在を表す動詞文では「が」を用いる。名詞文・形容詞文で「が」を用いる場合は、「排他」、存在を表す動詞文で「は」を用いる場

合は「対比」という特定の意味を表す傾向がある。否定文のときは「は」を用いるのが普通であるが、「が」を用いる際には、意外性を含んだ表現になる傾向がある。

以上の「は」「が」の説明を、作成した教材とともに紹介し、その理解および認識を目標として授業は行われており、授業後には、生徒の日本語に対する認識の変化が見られたことが述べられている。

一般的に日本語教育では、学校文法とはその内容は異なる。例えば、日本語教育では、動詞の活用において、学校文法の五段動詞を1グループ、上一段動詞、下一段動詞を2グループ、カ行変格活用、サ行変格活用を3グループと呼ぶ。また、形容詞を「い形容詞」、形容動詞を「な形容詞」と呼ぶ。動詞の、未然形、連用形、終止形、連体形、仮定形、命令形もそれぞれ、動詞の活用の持つ形から、ない形、ます形、辞書形、た形、仮定形、命令形と呼ばれている。

これらは、外国語として日本語を学習するにあたって、学習者がよりその文法語彙の持つ意味を理解しやすいように工夫されたものであり、日本語を第1言語としている者にとっても、その言葉の持つ意味は非常にわかりやすい。また、文法を導入する際にも、前述した「は」「が」の違いのように、それぞれの文法のもつ細かな違いにまで、目をむけるため、日本語のもつ特性に注目し、深く日本語という言語を理解することとなる。普遍的にげなく話している言葉に目を向け、新しい気づきを得るという場を提供することこそ、国語教育の場に必要なことである。外国語としての日本語という視点から、自らの第1言語である日本語を見つめ直す作業は、国語教育の場から、国際的な視野を持つ児童・生徒を育成できるひとつの方法ではないかと思われる。

4-4 リライト教材

リライト教材とは、国際化が進み、来日し在住する外国人の増加に伴い、外国人児童生徒の受け入れにおいて、日本語の読み書きに不安を抱く児童生徒も活用できる教材のニーズが高まっていることを背景に考えられた教材作成および教授方法である。具体的には、国語教科書に掲載されている教材を、意味がわかりにくい表現を他に置き換え文章をわかりやすくする、漢字にルビを振る、ひらがなに変換するなどして作る教材のことである。ただし、認知的発達レベルに合った学習を促すため、表現はやさしく書き換えるものの、その内容は学年相当でレベルを保つというのが、リライト教材の重点を置くところである。

では、リライト教材を国語教育でどのように使う事ができるであろうか。一例を挙げるとすれば、『国語3』光村出版にある「故郷」を学習したと仮定しよう。そして学習後、一場面を切り取り、学習者にリライト教材の作成をさせてみるのである。その際、まず日本における外国人児童生徒の増加について話すことで、生徒たちの身の回りでおきている国際化に意識を向ける。そして、「日本語があまり理解できない友達がいたとしたら、どうすればこの文章をわかってもらえるだろうか」という問いかけのもと、グループで、表

現や語彙の変換、漢字のルビなど駆使した、リライト教材を作成させるのである。作成過程において、教材の中にある語彙や表現を吟味し、それらを他の表現に書き換える過程で、生徒は日本語の持つ特性に改めて目を向けることとなる。また、そこに文化的背景をもった内容があれば、他の文化を持った生徒にどのように説明すればわかりやすくなるのかを考えることで、文化的差異についても必然的に目を向ける事となる。内から外へ、外から内へと考えを巡らすことで、より深く日本語に接し、表現の変換を思考することで、日本語の語句、語彙力の育成へとつながっていくだろう。そして、語彙力の伸びは、国際化社会の中で求められる、論理的思考力を育成する礎となるのではなかろうか。また、教師においても、リライト教材を作成する過程は、上記と同じ理由により、教師自身の成長をも促すであろう。

5. まとめと今後の課題

本稿では、日本語教育と国語教育の共生を考える上で、筆者の経験から、現在日本語教育で用いられている教授方法を国語教育の中で活かすことに目を向けた。『考える日本語』、ディクトグロス、日本語教育文法の取り入れ、リライト教材と4つの教育方法を見てきた中で、全てに共通していることは、四つの技能の向上を図り、言葉の力、考える力をつけることにある。日本語教育、国語教育双方が、共通した目的へと向かっていることを考えると、日本語教育、国語教育の共生は可能であり、今後複雑に絡み合うことで、外国人児童生徒を含め、全ての学習者にプラスに働くと思われる。また、現在日本語教育の視点で重用視されている「聞く」「話す」に重点をおき、コミュニカティブに学習者主体でクラス活動を進めていくという点を国語教育に取り入れることで、より「考える力」が育成され、また「言葉のちから」を伸ばし、母語あるいは母国語としての日本語を認識する時間が生まれることが考えられる。また、急速に国際化する社会の中で、「日本語は世界で使用される言語の一つなんだ、外国語としての日本語という側面もあるんだ」という気づきは、国際的な視野を育成する一翼を担うであろう。第2言語習得の理論等を基礎とした日本語教育の教授法が、母語の育成である国語教育に寄与できる場面は、まだ広く残されている。外国人児童・生徒も増加している近年の国語教室で、日本語教育がさらに多く寄与できるよう考えていくことが、今後の課題である。

参考文献

- 文部科学省 中学校学習指導要領解説 国語編 (2008)
- 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」(2012)
- 文部科学省「これからの時代に求められる国語力について」(2004)
- 奥田邦夫／奥田久子 『外国語教育としての日本語教育』アルク (1991) 98項
- 細川英雄『考えるための日本語 問題を発見・解決する総合型日本語教育の進め』明石書店 (2004) 259項
- 堀田知章「母国語としての「日本語」を認識させる国語科教育の研究と教材開発」佐賀県教育センター研修

報告 (2002)

三宅和子 堀口純子 三原祥子 筒井洋一「大学での「日本語」教育の意味と可能性」日本語教育学会秋季大会 パネルセッション (2004)

谷川依津江 福島浩介「日本語教育と国語教育の連携の構想」千里インターナショナル研究紀要 (2005)

松本剛次「報告：オーストラリアの日本語教育－文化間言語教育の考えかたを中心に」国際フォーラム (2010)

西原鈴子「『国語（日本語）』教育の教科横断的役割」実践国語研究 明治図書 (1998)

山口恵子「総合的な日本語運用力の向上を目指して」日本語教育実践研究フォーラム報告 (2013)

真嶋潤子「外国につながる子どもたちの受け入れと母語教育」母語教育支援研修会 (2013)

Contribution from Japanese as a foreign language to Japanese as a first language

Naoko KUWAHARA

Course in Japanese Studies for Students from Overseas,

Kurashiki University of Science and the Arts,

2640 Nishinoura, Tsurajima-cho, Kurashiki-shi, Okayama 712-8505, Japan

(Received October 01, 2014)

The two fields, Japanese as a foreign language (JFL) and Japanese as a first language (JF1), could contribute much to each other, I believe. In this paper, I propose the usage of certain JFL teaching techniques in JF1, according to my experiences in both areas.

Informed by researches in both fields, I give examples of four effective techniques from JFL and consider their usage in JF1. From my research and teaching experience in both fields, I have found JF1 and JFL can enhance one another. The possibility of the exchangeability of teaching and learning techniques, stems from the similar communicative aims of MEXT in JF1 and JFL; that students express their own thoughts, as well as within the society.

However, JFL teaching techniques are presently not well known in the field of JF1. JFL research has focused more on speaking than JF1, thus JFL education techniques that are based on second language acquisition could contribute greatly to JF1.