

I C U初級日本語教材のその後
学習者の側からのフィードバックをどう生かすか

村野良子

はじめに

「僕の大学のと比べると信じられない位悪い」「今までに使った最悪の教科書だ」「コースが終わったら破りすてる」「ゴミ」「何も学べない」「益々混乱させられた」「全く役に立たない」「これは教師のマニュアルで学習者のテキストではない」「地球環境の破壊につながるだけ、紙の無駄遣い」「ばかっている」「間違いだらけ」「バラバラ」「変な言葉」「本物の日本語じゃない」・・・

運悪く使わされてしまった教科書についての学生の感想の一部である。

「子供じゃないんだ」「ゲームは時間を取りすぎる」「アメリカの大学生はクラスでゲームなんかしない」「ペアワークやビンゴは大嫌い」「もっとインテンシブに授業をして」「ちゃんと文型ドリルをしてほしい」「バカにするな」・・・これも同じ学生たちの教室活動や演習に対するコメントの一部である。

「粗悪な教科書を使わされたうえ、教え方にも不満があったとは、可哀相」良心的な教師ならまゆを顰め、その教科書がI C U初級日本語教材試用版であることを教えられれば事態はかなり深刻だと思うだろう。

試用版1が取り合えず完成し、使用されて丸一年後の1991年度夏期日本語教育の学生の反応にしてこの通りである。先ず次の頁の『教科書・教室活動・教え方などについての学習者の意見』に目を通していただきたい。これは、1991年度の夏の学生の意見に限定されているが、決して誇張でも例外的でもない。

試用版1は1990年7月の期日本語教育を皮切りにJ L Pの初級コース、1991年の夏を含め、1992年3月現在既に7学期間というかなり長い試用を経ている。過去数年間の学習者のニーズ分析の上に立って新しい教授法の成果も採り入れ、時代を反映したもの、将来を見越したものをという意気込みで開発された教材であったが、冒頭に見たように多くの問題を抱え、暗礁に乗り上げたというのが現状である。何が間違っているのか？問題の背景は何か？このままでいいのか？

本紀要第1号では「I C U日本語初級教材の開発」が特集されている。ここでは作成に関わった者の責任として、「初級教材のその後」について報告し、学生からのフィードバックを基に、問題点の考察と「反省」を通して改善への手掛かりとしたい。

IV. 教科書・教室活動・教え方などについての学習者の意見

教科書の内容と構成	リーディング	ドリル教室活動・作業
J 1 (6) ・文法説明がない 4 ・まとまっていない (unorganized) ・変な語彙が多すぎる	・習った漢字をもっと使ってほしい	* スキットや発話のための活動 5 (ペアワーク)は大変よい * 聴解・会話はよい * 機械的ドリルは無意味なのでこのクラスのドリルはよい
J2B (8) ・ワード外は紙の無駄 ・テキストの質を高めワード外をへらせ ・このテキストはよくない ・量が膨大 ・テキストのドリルは教室外では役に立たない ・このテキストでは試験の前に勉強できない ・まとまっていない 2 [* 文法辞書は素晴らしい 3]	* ちょうどよい ・習った漢字をもっと使ってほしい ・本物の日本語ではない ・難しい * チャレンジング ・音読させてほしい 3 (教え方)	・ペア活動は時間を取りすぎる 5 ・ペア活動の数が多すぎる ・ビンゴやペアワークは大嫌い ・ビンゴやペアワークは時間の無駄 ・インテンシブにT/Sドリルをしてほしい ・文型練習をしてほしい
J2A (11) ・最悪のテキスト/役に立たない 7 ・混乱させられる ・バラバラ(まとまりがない) 3 ・説明がない ・J 1の文法を復習として組み込め ・クラスで使用しない部分はページからはずしたほうがいい	・習った漢字をもっと使ってほしい ・よいが、もっと多様な読解教材が必要	・ペア活動はよくない 5 ゆい : 子供じみている 他のSの誤りを聞くことになる * ペア活動・ゲームはよい 3 * グループ会話はよい ・もっと自由な形式の会話を ・会話を暗記させてほしい
J3 (25) ・文法説明が不十分 4 J3 では文法復習が大切なのにこのテキストではそれが出来ない ・一貫性がない ・よくない ・誤りが多い ・語彙が多すぎる ・重複が多い * 材料はOK 3 * 語彙は役に立つ ・テキスト以外のプリント類が多すぎる ・余計なものが多すぎる ・テキストは課ごとにまとめてほしい、分冊はよくない 5 ・unorganized 4	* おもしろい * 役に立つ * 楽しい ・もっと興味を引く内容の教材がほしい 2 ・会話に発展させたい (スピードリーディングの教材を読解教材にしたらどうか)	・ペア活動・教室活動はよくない 5 ゆい : ばかげている、busy work で時間の無駄 もっと自由な発話練習を ・ゲームはよくない アメリカの大学ではゲームなどしない ・ドリルの仕方がよくない ゆい : 単調 クラスの外では役に立たない まとまりがない つまらない 柔軟性がない 多すぎる ・ドリルの語彙は役に立たない * スピーチ・スキットはよい、おもしろい 6

・は批判的な意見 *は評価する意見

() 内の数字は回答数 () のない数字は同様の意見を述べた学生数

前ページの表をみると、「一体これはどんな方針の基に開発されたのか」「シラバスは?」「教授法は?」という疑問が出るはずである。先ず、紀要1号に詳しく紹介された、I C U日本語初級教材試用版作成に当たっての方針を振り返り、実現形としての現在の版について整理することから始めたい。

I. I C U日本語初級教材試用版について

1. 基本姿勢と教材の構成と内容

I C U初級教材を作成するに当たって担当者間で合意されたことは次の4点であった。*1

- 1 日本語の基礎的な言語形式が正しく使える。
- 2 日本語を場面、機能、意味に応じて使い分けることができる。
- 3 身近なことを日本語で表現できる。
- 4 言葉の背景にある日本社会への理解を深める。

この合意にそって「本冊」は次のように構成されている。*2

1 イメージ

その課の学習項目をイラストやビデオによって提示する

2 課の学習項目リスト

その課のゴールを示す

3 フォーメーション

文法項目の最小単位の機械的な練習

4 基礎ドリル

形の正確さを重視した談話単位の練習

5 応用ドリル

場面や機能などを重視し、実際のコミュニケーション場面を想定した練習

6 発展練習

日本語を使って課題をする総合的な練習

この教材には「本冊」の他にリーディングと漢字の各分冊がある。漢字分冊はここでは検討しない。リーディング教材については、「言葉の背景にある日本人と日本社会への理解を深め意見や感想をのべることができるようになる」*3 ことが指導目標とされ、細部より内容の把握を重視し、留学生に身近な生活情報を提供したり、日本の社会と文化の紹介を意図した読み物が書き下ろされ、読むことが楽しい経験になるような配慮が行われた。そのために使用語彙や文型は無理

に制限せずに比較的自由に使われている。

2. シラバス

さて冒頭に述べたようにこの試用版作成に当たっては、ICUの学生がどんな場面でどんな用を足さなければならないか、彼らに必要な話題はどんなものかといった学生の日本語使用状況に関する調査が行われた。そしてそれに基づいてシラバスが作られている。また一方で文法事項についても、項目と配列が検討された。そして当初の合意によれば、ICU初級教材は正確さと運用能力という二本の柱を中心にして上級に繋げることをめざすものであった。つまり文法シラバスに機能や場面、話題を加えた「複合シラバス」になることが合意されていた。

3. 部分を作成する上での共通理解：ドリルとイメージ作成にあたって

分担して作成していくにあたっては、できるだけ厳密な共通理解がなくてはできない。特にドリルの部分については材料だけではなく料理法も合わせて考えていかなければならない。教員間では教え方について何度かの議論を経て、一応以下に述べるようなことが共有されたと理解している。

- a) 練習のための練習ではなくて実際のコミュニケーションに近い形で自然さのないドリル
- b) 学生が教師にコントロールされたまま、暗記した文を使って応答するのではなく、その状況に適した答えを自分で選択し、その場に適した言語行動を用いて応答するようなドリル
- c) 相手の反応をみて、臨機応変に応答をかえるドリル
- d) 自分のことを話す機会を作るような内容のドリル

次に「イメージ」の作成にあたっては、「学習項目の機能、用法、意味の特徴的なものを学生の印象に残りやすい形で状況と結び付けて提示する」*4 という合意があったが、その解釈には作成者間でズレがあったようだ。出来上がったイメージでは、明らかに文法事項を扱ったものから、状況を設定してその中で非言語的側面も含めた言語使用を提示することを意図したものまで幾つかのタイプが混在する。

「聴く技能」「書く技能」のための教材は未だ構想の段階であるが、やはり運用能力をつけることが中心になると思われる。

3. 指導法について

この試用版をICUでどう教えるかについては教師用指導書が部分的に存在するとはいえ、明確になっているわけではない。しかし I-3「部分作成上の共通理解」のところでも述べたように、基礎ドリル・応用ドリル・発展練習が作成された経緯から、形の正確さだけにとどまらず運用力をつける指導を全員が指向しているものと考えられる。

ここで実際に各部分がどのように指導されていくのか、その指導の流れを教科書検討会議の話し合いの内容から整理してみよう。

1. 映像(ビデオ)/画像(OHP)と録音テープを用いた学習項目の提示
(ビデオの使われ方については紀要1号の使用報告 PP78-80 に詳しい)
2. その課の文法材料の形を変える機械的練習を行う
3. 談話の中で文レベルの代入、応答練習等の文型練習を行う
4. 実際のコミュニケーション場面と同様の状況を設定して、モデルをいろいろなバリエーションに発展させた練習を行う
5. 学んだことを使って与えられた課題をする練習で、教室外の活動もこの中に含まれる

(リーディングと漢字教材がこれに加わるが学習の順序はコースのスケジュールによって異なる)

上記の流れは教員間の共通理解のある部分である。しかし教師によって言葉の解釈が異なるし、教えるスタイルも違うので、実現形はかなり多様であろうと想像される。そのことがチームで教材を作成する際の最も大きな問題であり、ICU教材の場合も事態を複雑にしている原因であると思う。

4. 所謂コミュニケーション・アプローチとの比較

シラバスの項で述べたようにICU教材は文法シラバスと機能・概念・場面シラバスを組み合わせた複合シラバスとして作成することが合意された。そこでここではICU教材の構成・内容と教え方の流れを所謂コミュニケーション・アプローチのそれと比べてみよう。先ずジョンソン・モロウ*5 からコミュニケーション・アプローチ指導上の原則を見てみよう。

1. 原則- 1 自分が何をしているか知るべし

その課を学以前にはできなかった何かができるようになったことを学習者がはっきりわかるようにする

2. 原則- 2 全体は部分の集合体だけではない

コンテキスト全体をとらえて、その中で行動する能力を重視する

3. 原則- 3 伝達過程も言語形式と同じように重要である

コミュニケーション練習に必要な3つの過程

- 1) インフォメーションギャップ
- 2) 選択権
- 3) フィードバック

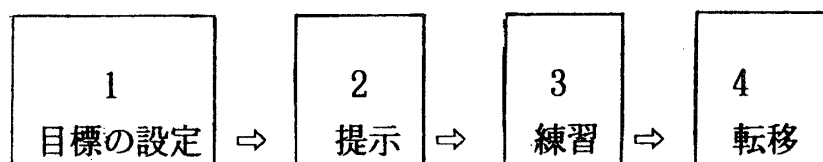
4. 原則- 4 学ぶためにやってみること

導入—練習—発表の3つの段階が組織化されることが必要

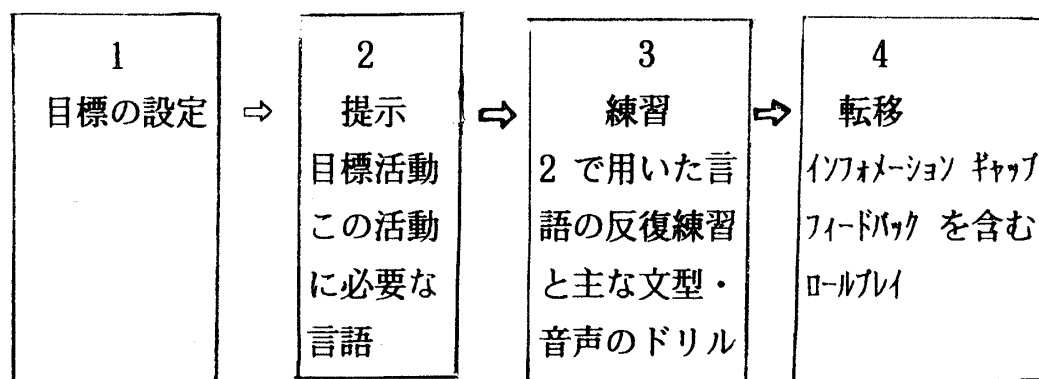
5. 原則- 5 誤りは必ずしも誤りではない

コミュニケーション指導法では学習過程の段階によって誤りと見なすべきものが違う

次にコミュニケーション・アプローチの指導法について見てみよう。スコット#6は、コミュニケーションを基盤にした話し方の指導法も、他の言語習得の場合と同様以下の手順を踏むと考える。



但しコミュニケーションのための指導法の場合は、学習すべき言語項目と活動の形式がことになってくる。



以上のコミュニケーション・アプローチの原則、指導法を見てみると、ICU教材の構成や共通理解との相違点を見つけることが困難である。冒頭にのべたようにICU教材は、作成当初は「複合シラバス」として出発した。それ以降もこの教材がコミュニケーション・アプローチに基づいた教材であるとは公には言われていないが、構成も内容も指導の流れも極めてコミュニケーション・アプローチの理論に近いものになっていると断言できると思う。その善し悪しについての議論は別と

して、できあがった教材が客観的には所謂コミュニケーション・アプローチの特徴を極めて顕著に持っていることを認識しておく必要があると思う。

Ⅱ. 教科書・教室活動・教え方などについての学習者の意見

1. 調査の方法

I C U初級教材試用版についての学生たちの意見は、学期末のコース評価において表され、色々な機会に教員を通して伝えられてきた。(一部は紀要1号の試用報告の中に報告されている。)教員を通して伝えられる学生の意見は教員の信条が反映される場合もあり、注意を引くことが少なかったように思う。可能な限り中立的に学習者の意見を記述して資料としたいと考え1991年度の夏期日本語教育期間中に、インタビューおよびアンケートによる調査を行った。アンケートは夏期日本語教育の評価表の中にテキスト、教え方、教室活動などに関する項目をいれて記述してもらった。記述式のアンケートでは書いた学生の気持ちがよく伝わらないことがあることも考慮して、期間中に面接調査も実施した。それに加えて教室作業の感じを掴むために、各クラスの見学も行った。面接調査はサマーコース期間中に、アンケート調査はコース5週目の終わりにサマーコースの日本語授業全体の評価の一部として行われた。

2. 夏期教育における試用版使用状況

I C U初級教材を使用したのはJ 1, J 2 A B, 及びJ 3の三つのレベルである。J 1は初級教材L L 1～1 1まで、J 2はL L 1 2～2 2まで、J 3はL L 2 3～3 3までを教材として渡した。使い方はそれぞれのコース責任者に任されている。試用版には本冊(イメージ、ドリル、発展練習)、リーディング、漢字教材が含まれる。この他にコースによっては試用期間中に学期毎のコース担当教員によって作成された練習問題や予習シートを教材としたところもある。

3. アンケート調査結果

ここにはアンケート調査の中から、教材と教室活動・作業に対する学生の満足度(I)、自己評価によるS C Jでの上達度(Ⅲ)を1から5までのスケールで答えてもらったものをまとめた。1が積極的評価、5が消極的評価である。しかし統計的な処理は現状を誤った形で伝える危険があるので、意見を記述しても

I. 教材と教室活動・作業に対する学生の満足度

	たいへんぞく	↔	ふまん		
J 1 (7)	1	2	3	4	5
テキスト/プリント	1	2	1	3	
文法説明	2	4	1		
ドリル	3	2	2		
読む	1	4	1	1	
書く	2	3	1	1	
話す	3	4			
ペアワーク	3	3	1		
スキットプロジェクト	3	3	1		

	たいへんぞく	↔	ふまん			
J2-A (10)	1	2	3	4	5	N/A
テキスト/プリント		4	4	1	1	
文法説明		5	4	1		
ドリル		5	4	1		
読む		3	5	2		
書く		2	5	2		1
話す		2	3	2	2	
ペアワーク		4	4	2		
スキットプロジェクト	1	4	1	2		1

	たいへんぞく	↔	ふまん			
J2-B (8)	1	2	3	4	5	N/A
テキスト/プリント		2	3	2	1	
文法説明	3	2	2	1		
ドリル		3	4	1		
読む		2	5	1		
書く		4	4	1		
話す	2	2	2	2		
ペアワーク			4	2	1	1
スキットプロジェクト		4	3	1		

	たいへんぞく	↔	ふまん			
J 3 (26)	1	2	3	4	5	N/A
テキスト/プリント	4	5	6	5	8	
文法説明	4	11	5	6		
ドリル	2	7	8	8	1	
読む	3	11	7	2	1	1
書く	3	8	10	5		
話す	3	7	8	6	2	
ペアワーク	2	7	7	6	4	
スキットプロジェクト	2	7	7	5	4	1

II. 日本語学習の際学習者にとって重要なこと (複数回答を含む)

	学習者の動機	教師	教材	教授法
J 1	1	3	1	1
J 2	8	4	2	2
J 3	19	13	6	2

Ⅲ. 自己評価によるSCJ での上達度

たいへんまろく ⇐ ⇒ ふまん

J1	1	2	3	4	5
読む	2	4			
書く	2	2	1	1	
聞く	2	2	2		
話す	2	4			

たいへんまろく ⇐ ⇒ ふまん

J2B	1	2	3	4	5
読む	1	3	3	1	
書く	1	4	3		
聞く	1	5	2		
話す		2	4	1	1

たいへんまろく ⇐ ⇒ ふまん

J2A	1	2	3	4	5
読む		5	5	1	
書く		4	7		
聞く	1	5	3	2	
話す		6	3	2	

たいへんまろく ⇐ ⇒ ふまん

J3	1	2	3	4	5
読む	2	14	5	2	2
書く	2	12	6	6	
聞く	5	15	3	2	1
話す	1	11	4	9	1

らうことによってより正確な現状把握を考えた。(Ⅳ) 教科書・教室活動・教え方についての学習者の意見はJ 1～J 3までの学生が書いた意見を出来るだけそのままの形で表にまとめたものである。

Ⅲ. 調査結果についての考察

1. I) 教材と教室活動・作業に対する学生の満足度 Ⅲ) 上達度の自己評価

この二つの集計結果を見る際に、サマーコースでのクラス分けと学生の能力に関する問題がここに現れた数値に影響していることを考慮しなければならない。これについては夏期日本語教育論集8の山下・田中・池田1991に詳しく議論されているのでここでは触れない。しかしどのレベルの学生も上達度についてはある程度の満足感を持ったことが知られる。また4技能についてもバラつきが顕著にみられないことは、夏の日本語授業が4技能の総合的な教育を目指したことを示すものだろう。これらの数値には各コースのコースデザイン、教師の考え方、教室活動のあり方などが反映されていると思われるが、それを議論することは本稿の目的ではないのでここでは結果を載せるにとどめる。

2. 教科書・教室活動・教え方などについての学習者の意見について

1) 教科書の内容と構成について

数値の集計結果では、明らかになっていないようであるが、記述式調査(Ⅲ)では教科書に対する批判、不満が続出する。積極的に評価する記述はJ 3で語彙と内容に関して少数の意見があるのみである。(Ⅰ)の結果と顕著な差異が生じた理由は質問の形式にあると思う。(Ⅰ)ではICU教材の他に、コースによって副材や市販の文法辞書などが使用されたことに加え、教師がハンドアウトなどで不備を補ったことが学生の満足感につながったと見たい。

(Ⅲ)で見る限り、教科書を描写するキーワードは、文法説明がない、まとまっていない(unorganized)、量が膨大である、の3つに集約される。この三点に語彙の問題を加えて学生の不満の原因がどこにあるかを見てみよう。

a. 文法解説がない 教材の最大の欠陥である。応急策として市販の文法辞書を与えているが、この教材の背景となる文法観がみえないことが学習の混乱を招く結果になっている。学生がこれまでに使用した教科書はジョーデンの教科書およびBasic Structure of Japaneseの順であるが、どちらも一貫した文法理論に支えられている教科書である事実を考えると、「複合シラバスによる教科書」

の優位を説得するだけの強力な理論的体系がなくては、ICU の日本語教育に期待を持って登録する学生の知的水準を合わせていけないだろう。

b. まとまっていない 殊に「本冊」とよぶ部分は複数の作成者により同時進行の形で作成されたために、「重複する部分が多く」「バラバラであり」「一貫性がない」。これらの作業上の不手際が「まとまりのない」原因の一つであろうが、7 学期間も試用されたにもかかわらず未だにそのままである。

c. 量が膨大 b)で見たように重複が多いため量が膨れ上がったことに加え、もう一つの大きな原因は記述されたドリルの形式が複雑かつ煩雑で、教師にもパズルのようなものさえあることである。原因の一端は運用力をつけるための「コミュニケーションドリル」を記述する方法についての知識が全員の作成者にあったわけではなかったことにある。インフォメーションキャッチ「選択権」、フィードバックなどを利用したドリル、「会話の枠組み」を用いたドリルなどの「意欲的な」はずの試みが却って混乱を引き起こした。その結果「教室外では役に立たない」ドリルを多くつくってしまったようだ。その上このようなドリルには紙面を取るものが多く、頁数も膨れ上がることになった。

この他発展練習の中には同種のもの、複雑すぎるものも多く、これらも頁を増やすことに貢献した。その結果、テキストに載っていても教師の教え方に合わないドリルや発展練習は授業で使用されない/ できない場合も多々あり、「クラスで使用しない部分は頁からはずした方がいい」という学生の意見は非常に常識的といえる。

d. 「語彙」に関しては、教師によって統制された答えではなく、自分で言いたいことが言えるような練習を目指すというのが、当初の合意事項だったため、多くの「参考語彙」が添えられた。「変な語彙が多い」「語彙が多すぎる」という批判はそのためであり、「語彙は役にたつ」という評価もまたそのためなのではないか。語彙は始めに重く後になると軽くなる。そのこと自体は運用力を優先させるという立場からは、まちがってはいないと思う。*7しかしコースの設計がそれに対応していない現状では、つまり一課の学習にかかる時間数が均等割りにされている限り、課毎の仕事量があまり不均衡にならないほうが教育的だと言える。

2. リーディングについて

本冊が4名の共同作業であるのに比べ、一人の作成者による「リーディング」は一貫性があり、「役に立つ、おもしろい、楽しい」といったコメントがJ3で

見られるが、「もっと多様な読解教材が必要」「興味を引く内容に」という意見は教え方に対する提案（音読、会話への発展）とともに、貴重なフィードバックであろう。

3. ドリル、教室活動・作業について

ロール・プレイやペア活動はコミュニカティブ・アプローチの「練習と転移」の指導の際によく使われる教室活動である。J1のスキットも実際はロール・プレイと読み変えてもよい活動である。このような練習は試用版の応用ドリルの中にも取り入れられているが、コース担当者によっては、テキストのドリルをゲームやインターアクションのある教室活動に変えて行う場合もあるようだ。「全く伝統的な教育で何ら新しいことがない」と書いた学生もいるが、基本的には良くも悪くも最近の日本国内の第二言語／外国語としての日本語教育の平均的な教室風景がサマーコースにもあると考えてよいと思う。

このようなペア・ワーク、ゲーム、ロール・プレイを取り入れた教室活動については1990年の夏と同様、積極的に評価する意見もあるが、否定的な意見の方が多い。発展練習についてはこの調査結果にはないが、1990年夏のJ2では極めて評判が悪かった。否定的な意見の中の理由として「時間の無駄」「子供じみている」「エラーの訂正がない」「ゲームやビンゴに偏る」といったことが挙げられている。同時に要望として、「もっと文型練習を」「インテンシブな練習を」から「会話の暗記を」というものまでが寄せられる。

個々のコース固有の事情に言及することは、この小論の目的ではない。あくまで一般論として、このような学生の意見をどう考えればいだろうかということに絞りたい。一つのリアクションは、「だからコミュニカティブ・アプローチはアカデミックパーパスには不適當なのだ」というコミュニカティブ・アプローチアレルギー派の反応である。その派の主張は文型ドリル中心の良き時代への回帰ということだろうが、振り子がそこにまで戻ることはもうあり得ないと思う。

「機械的ドリルは無意味だ。このクラスのドリルの仕方がいい」というJ1の学生の意見は十数年以上前の文型中心の日本語クラス全盛期のことを思い出させる。当時は授業評価の中で文型ドリルのみの授業への不満を必ず聞かされたものだったが、確かにここ数年は聞かれなくなった。これは絶対的な進歩なのだと思う。この問題に対する回答を、長くなるがK. モロウから引用したい。*8

「教師は傍観して学習者に勝手にやらせておけばよいという結論にいたってはならない。学習が組み込まれる枠組みにはそれなりの価値があり、この枠組みを

作って与えるのは主として教師の責任である。文法構造中心で形式に焦点を合わせて編成される授業と、その言語で何かをすることを学ぼうとする理念に合わせて編成された授業との間には大きな違いがあるが、重要なのはこれらの両者が組織化されうる点であり、組織化されなければならない」モロウは続けてコミュニケーション指導法においても、導入→練習→発表という段階はとれるのであり、「コミュニケーションであるとして出版されている教材の多くは、この3段階のうちの1つの段階においてのみ効果的であり、教授法全体として具体化しようとするにはまだ限界がある」と言う。

I-4 で見たようにICU教材の構成は導入→フォーメーション→基礎ドリル→応用ドリル→発展練習という流れをもっている。期待される学習効果を挙げるためには、この流れを教師が把握し、今行っている活動や作業が全体の中の部分であり、何のためにその活動や作業が組み込まれているのかを熟知していることが必要である。ところが実際の教室では、部分がバラバラに練習されていることが多いのではないか。その原因の一つは教師のローテーションである。一コマ交代では流れをつくるのが難しいばかりでなく、数人の教師が同じようなことをしている場合がよくある。学生のみが知るおそろしい事実であるが、筆者も一つのコースを通して見学した際に何度か経験したことがある。サマーコースの中ではJ1が一人の教師を通して教えるスケジュールを組んでいた。このような場合には一つの流れの中で学習が段階的に行える利点があるように思う。

ある学習活動を「なんのために」するのかをよく教師が認識し、学生にも納得させられなければその学習は効果的とはいえない。また「子供じみている」「馬鹿げている」と学生が心理的な拒否反応を起こした状態でも、学習効果は期待できないだろう。教師の側のレパートリーを増やして、学生の反応をみながら、彼らに合った形の運用練習を選んでいく柔軟性が必要であり、教師の創意工夫の力量が問われることになる。

自戒をこめて言えば、楽しいだけの企画、おもしろいだけの活動はたとえ学生がその時はおもしろがって参加していたとしても、教育的効果は期待できないばかりか、学生からの批判を覚悟しなければならない。最近の若い教師の中には、ゲームやプロジェクトを企画するのが得意な人が多いが、それが目的になってしまい、それがどのように学習項目の習得過程に組み入れられるのかということについて関心を払わない人もいるようだ。

次に「エラー」の問題を考えると、やはりK. モローの「原則—その5」の記

述を心にとめておくべきだろう。特に学習者がまだ学習項目について未熟であるにもかかわらず、転移の段階であるペアワークやロールプレイに移ることによって必要以上にエラーを起こさせている場合が見学の際に観察された。

最後に「もっと文型練習を」「ドリルが単調」など、所謂文型ドリルの不足や技術に対する批判がある。ドリルマスターと称賛される教師がいた時代には、ドリルの上手下手が教師の技量を決定する要因だったのに比べ、最近の若い教師はどんなゲームをするか、どんな絵を見せるか、どんなプロジェクトをするかをよく準備するようだ。それはそれで大切なことではあるが、全体の中での部分の意味、かける時間の配分などを考慮して、文型練習にも十分時間をさき、意味のあるクリエイティブなドリルを考えることに時間を使う必要があると思う。

IV. 学生からのフィードバックをICU教材の改良に生かす

学生の意見を中心に、ICU教材の問題について考察してきたが、筆者はテキストの方針は基本的には間違っていないと思う。では先ず学生から提起されている問題点をどう解決していけばよいだろうか。

「本冊」

1. 文法解説書—市販のものではなくICU教材用のものを作成する。
2. まとまっていない—課毎の見直しとイメージ、ドリル、発展練習について、通して整理する。
3. 量が膨大—重複部分を整理する。
4. 語彙—語彙の検討はすでに始まっている。
5. 「リーディング」—語彙の検討と合わせて、スタイルやトピックに変化を持たせる。レアリアも多く採用する。
6. 「ドリル」・「教室活動・作業」

ドリルをどう考えるかについては、「どう教えるか」ということに関わる問題であり、「教室活動・作業」とともに最も議論が平行線を辿る部分である。テキストの中にどこまで記述するかという問題も議論されねばならない。つまり、もし「どう教えるか」を担当教師にまかせるという立場をとれば、ドリルは項目を列挙するだけでよい。しかし「どう教えるか」にICUの特徴を出そうとすれば、あるいは何人かの人々の主張するように、経験の浅い教師にでもすぐ使える教材にしようというのなら、ドリルの細部まで記述せざるをえない。

筆者は項目列挙方式を支持する。なぜなら、一部始終が記述されたドリルは学

生集団の性質や能力に応じて練習を変える柔軟な対処の方法を困難にするからである。タイムリーな状況設定を即興で行う教師の楽しみも奪ってしまうばかりかテキスト通りのことを教師がすると分かれば、学生の方も「授業に出なくてもよい」ということになるし、出席した学生からも期待や新鮮な驚きはなくなる。テキストに記述されたドリルをすべての教師が繰り返すという全体主義的な教育観は、教師の独創性や個性を全く評価しない。それ故、何も工夫しないでテキスト（マニュアル）にたよって漫然と授業に臨む怠惰な教師にのみ歓迎される形であるように思う。

教室作業や活動も、項目列举方式の場合、個々の教師のウデにかかっている。教師が全体を見る視野をもって部分である教室活動を考えていくわけである。現行の試用版は学生がいみじくも指摘したように「教師用マニュアル」のようにすべてが記述されている。これを「教師用マニュアル」として別にし、学生用をもっと分かりやすい簡単な本にするということも考えられるだろう。

むすび

試用版1が完成して7学期も試用されながら、実質的な改良が何もされないまま、まだ使用されている事実、そして改良が進まない事情を大変残念なことだと思う。被害者は学生であり、これはまったく学習者を無視した状態といわなければならない。

「何をどう教えるか」ということは、個々の教師のスタイルに関わることである。教師が「この教材は使いにくい」と言うとき、それぞれのやり方や信条に合わないから使い難いということがよくある。経験の長い教員にとって、自分の教授スタイルを変えることは難しい。借り物のスタイルでは中々自分の本領が発揮できないために、教える側、教えられる側双方に不満足な結果に終わってしまうことが多いからである。この日本語教育機関ではこのように教えるといったガイドラインが強力な（時に強引な）指導者によって確立されない限り、すべての教師が満足する教材というものはむずかしい。

しかし基本的に教えるという行為は、学習がいかに効果を上げ、成功したかということによって評価されるべきものである。いかにそれが理論的に優れた教授法であったとしても、学習効果が上がらなければ教員はその教授法を学習者のスタイルに適したものに改める必要があるといえる。

その意味で学習者からのフィードバックを検討してみることは有益である。教

師の中には「学習者は勝手なことを言うから、あまり学習者の意見は気にしないほうがよい」と言う人もいる。たしかに学習者はそれまでの個々の外国語学習経験から自分に適した学習のスタイルを持っている。そしてそれは一人一人違うという場合もある。しかし教師のやり方をよく説明して、納得してもらうだけの忍耐と、かれらのやり方に耳を傾け、自らの信ずる教え方とは異なるとしても、軌道修正をして学習者に合わせていく柔軟性が教員には要求されているのではないか。学習者が教師のやり方に不満を持っていたり、お互いの信頼関係が欠如している状態では、効果的な学習はありえないからである。

「学習者の動機付けが強ければどんな教材、どんな教え方でも十分な効果をあげることができる」と言う人もいる。しかし日本語教師にはその発言は許されない。自らの専門性を否定することになるからである。学生はどう考えているのだろうか。アンケート結果(Ⅱ)をみると、J2、J3では日本語学習者にもっとも重要なことは学習者の動機であると答えた学生がもっとも多い。しかし学習者の学習動機を高めるのは工夫に満ちた教師によって、適切な教材を用いて、効果的な指導がおこなわれたときである。意欲のある学生がコースのやり方に不満を持って、勉強しなくなるケースはよくあることである。

学生が日本語が好きになるような、勉強したくなるような魅力的な教材をICU初級教材が提供し、学生が休みたくないと思うような効果的な指導法によって教えることができる日がくるだろうか。

1. ICU 日本語教育研究センター紀要 1号 p. 8
2. 同上 p. 9
3. 同上 田中真理 p. 57
4. 同上 山下早代子 p. 75
5. コミュニカティブ・アプローチと英語教育 K. ジョソソ / K. モロウ 1984
「序論」 K. モロウ p. 59 ~67
6. コミュニカティブ・アプローチと英語教育 K. ジョソソ / K. モロウ 1984
「話すことの指導」 R. スコット p. 75
7. サジェストピディアのテキストはこの形をとるが、学習にかかる時間も始めのほうが多い
8. コミュニカティブ・アプローチと英語教育 K. ジョソソ / K. モロウ 1984
「序論」 K. モロウ p. 64