

中級後期日本語教育のコース・デザインの試み

－短期集中コースにおける中級後期学習者向け指導の実践報告－

遠藤藍子・串田紀代美

要 旨

中級後期学習者の日本語力を、学習者、教授者双方が実感する形で効果的に伸ばすにはどうすればよいか。このレベルの指導に常につきまとうこうした問題への一つの解決案として、今回我々は、教師がイニシアティブを取る形で、「逆算の方式」に基づくシラバスデザイン、および学習者の自律的学習を支援する学習ストラテジー指導をカリキュラムデザインにとりこむことを試みた。ここで「逆算の方式」というのは、①学習者のニーズならびに一般に中級後期の学習者に求められる総合日本語力を基に②「到達目標」を設定し③そこから学習者の「達成課題（タスク）」を定め④そこで必要とされるスキルをシラバスとして抽出し⑤授業を実施していく方式をさしている。今回のこの試みは、学習者全員から一定の評価を得ただけでなく、教師の側にもその成果を実感させるものとなった。本稿はその実践報告であるが、同時に今回の方式を中級のコース・デザインの1つの指針として提言するものである。

【キーワード】

到達目標 逆算方式 学習目標 学習ストラテジー 教師プロデュース型

1 はじめに

本稿はICUの1999年度夏期日本語教育（通称サマーコース）において我々が担当した中級後期クラスの授業の実践を基とするものである。そのクラスの学生の一人（日系）が願書の志望動機のところに次のように書いていた。

My inability to communicate anything more than simple concepts has always been a source of frustration when trying to talk with grandparents and relatives.

これはこの学生に限ったことではない。プレースメントテストで同レベルのクラスに振り分けられるぐらいの力をもった学生は、日常のコミュニケーションならあまり問題なく日本語ですますことができる。語彙や表現に多少不足を感じることもあるとしても、辞書を使えばかなり高度な内容の文章も何とか読める。しかし、いざ込み入った事情を説明しようとしたり、自分の考えを論理的に主張したり、相手に不快感を与えず議論をしたり、場所柄や相手を考慮した知的な話し方をしたりしようとする、とたんに行き詰まる。フォーマルティーの高いものを書くこととなるとさらに困難となる。我々の担当クラスの学生達

の志望動機の共通項 “to improve my language skills” には、こうした点を何とかしたいという思いがあったとみてよかろう。今回我々が試みたことは、そうした学生達のニーズ（要求／問題点）に6週間という限られた時間の中で教師はどのように応えたらよいかという課題に、シラバスやカリキュラムのデザインの面から取り組むことであった。コースの終了時点において実施した面接方式によるコース評価では、面接実施者全員から、自分の力が伸びた、自信がもてるようになった、役に立った、楽しかったという評価を得た。この結果を見る限り、細かな反省点は別として大筋では我々の方針が受け入れられたとみてよかろう。

そこで、本稿では我々が実践したそのカリキュラムデザイン、すなわちコースの到達目標と学習目標の実現を軸としたシラバスの選定と教授方法の試みの報告をいたしたい。また、その結果を踏まえて、中級後期の教育におけるシラバスのあり方も問うてみたい。

以下ではまず、コースの概要を述べた後、今回実行したシラバスならびにカリキュラムのデザインの方針と経過を 紹介する¹⁾。次いで、具体的な授業内容について報告する。その後、評価に触れてから、その成果の分析と反省を行い、今後につなぎたい。

2 コースの概要

1999年度のICUのサマーコースは7月5日から8月14日までの6週間にわたり開設された。授業は1日4時間で週5日、総授業時間数は120時間である。我々の担当したC7と名付けられたクラス（以下C7と称する）は、全8レベルのうちの上から2番目で、中級レベルの最後すなわち中級後期に位置づけられている²⁾。学習者数は、中途退学した者が1名いたので、最終的には10名（男性6名、女性4名）であった。最高齢者は34歳の会社員であったが、これは例外で、他は全て18歳から20代前半までの大学生であった。第一言語は大半が英語だが、中国語、韓国語、スペイン語、アラビア語、日本語の者もいた。日本人家庭に育った者も4名いた（うち2名は日本の citizenship を持つ）。サマーコースの願書に添えて提出された各人の志望動機の書面を見ると、参加者全員に共通していた申し込み理由は “to improve my Japanese language skills” であった。

3 カリキュラム・デザイン

C7のコースデザインをするにあたっては、次のような手順で作業を行った。まず初めにクラスの「到達目標」ならびに「学習目標」を設定し、次いでその目標の実現に必要なと思われる「シラバス」と「教科」の選定を行った。さらに目標に見合う「教授方針」を定めた。以下では、その編成の流れに沿って、各々の内容を紹介する。

3-1 到達目標の設定

学習者の圧倒的なニーズである「日本語の技能の向上」とは一体どのような内容をさす
と考えるべきであろうか。それを考えるにはまずこのレベルの学習者の理想的な姿を捉え
ておく必要がある。我々はまずC7が「上級を目前にした中級の最後に位置づけられた
クラス」である点を考慮し、その具体的な到達目標を以下のような形で捉えてみた³⁾。

- a. 4つの技能を高いレベルでバランスよく運用できる
- b. 日常的、具体的な話題だけでなく、非日常的、抽象的な話題について扱える
- c. 段落単位での独り話ができる
- d. 自分の意見を人にわかりやすく伝えられる
- e. 図表などを含め、資料を使った客観的な説明ができる
- f. 論理的な文章が理解できて、自分でも書ける

3-2 学習目標の設定

学習者が今もっている日本語力を一段階上に引き上げるためには、どのような学習のさ
せ方が効果的であろうか。これには、学習者の力を伸ばしていけるような「学習のあり方」
を教師の側から積極的に示してやるのがよいのではないかと考えた。すなわち「学習スト
ラテジー」⁴⁾の指導である。今回は、学生達が学習していくにあたって意識化させたい
事項を以下のような学習目標としてまとめて提示した。

- a. 自分の弱点を意識し、その強化を図り、ワンステップアップを目指す
- b. クラスにおける勉強のやり方を意識し、将来自力で語学力を伸ばす手段として
有効利用できるようにする
- c. お互いが良き共同学習者となり、学習をより有効なものになるようにする
- d. 四技能を総合的に使い、実際のコミュニケーションが的確に有効に行えるよう
になることを目指す

オックスフォード(1994)による学習ストラテジーの分類に照らすなら、このうちのa、
bはメタ認知ストラテジー、cは社会的ストラテジーに相当すると言えよう。dも四技能
をフルに使うような有意味でやりがいのある作業が確保されたなら、認知ストラテジーの
育成へとつながるとみる。

3-3 シラバスの抽出

以上のようなコースの到達目標と学習目標をいかに有効に現実の授業の中で実現する
かが、次のシラバス・デザインのポイントである。今回シラバスを抽出するに当たっては、
二つの方向からの検討を試みた。

一つは、C7の学習者達のほとんどが現役の学生であるので、これから先に上級レベル

へのステップアップを視野に入れていると考えられるところから、上級の前段階に位置づけられるクラスにふさわしい学習内容とは何かという視点から抽出したものである。これをシラバスAとする。

もう一つは、総合的な語学力の底上げを図ることを意図して抽出したシラバスBである。これは、これまでの我々の経験などからみて、プレイスメント・テストでC7にふりわけられた学習者達であっても、本来ならこのレベルでは当然備えているべき日本語力の中に不足している、あるいは不十分な項目が少なからずあるものなので、それらを我々の方で推測して予め拾い出しておき、そのキャッチアップを図ろうというものである。

以下でA、Bそれぞれのシラバスの内容を紹介する。

3-3-1 シラバスAの内容

Aでは「逆算の方式」を試みた。これは、まずクラスの全員が達成すべき目標課題を設定し、それをコースの完成型として位置づけ、前面に押し出す。その上で、その課題遂行に必要とされる指導項目をシラバスとして拾い出す。次いで、それを指導するのにふさわしい教科ならびに教授法を選定して、授業内容を決めていくという方式である。中級では、あるスキルたとえば読解指導において、まず語・表現・構文・構成などに注目したシラバスを基に指導を行い、得た情報を使ってまとめる、自分の考えを書く、発表するといった作業をさせたり、ディスカッションをさせるといった指導方法がよく行われるが⁵⁾、そうした方式に対し、今回のシラバス抽出方法は発想の流れが逆向きになることから「逆算の方式」と称したものである⁶⁾。いわばコースデザインにおけるトップダウン方式と言えよう。この方式を採用することで、学習者が目標の実現を通して自己の力の伸びを自覚し、自信にもつながることを期待した。また、教師の側にとっても、教授内容に一貫性を持たせることが出来、教育成果の把握がしやすいと考えた。

今回の具体的な最終完成目標としてとりあげたのは「レポート」と「プレゼンテーション」である。C7の学習者は、日常のことなら日本語だけでまず不自由を感じないレベルであろうが、「レポート」と「プレゼンテーション」となれば、四技能を総動員して取り組まなければならない点で、また上級学習者向きの論文作成や研究発表ほどではないにしろ、ある一定のフォーマリティーを備えている点で、あらたなるチャレンジの対象となるであろうし、確実に上級レベルへの足がかりとなるであろう。この課題の遂行のために必要とされるシラバスとして、以下の①～④のマイクロ・スキル（四技能の下位区分）を中心に指導細目を抽出した。

①資料やデータが利用できる

1. 必要情報を収集できる
2. 情報をまとめられる
3. 図表を分析できる
4. 図表を説明できる
5. 収集情報や分析結果を報告できる

②論理的な文章が書ける

1. デアル体が使える
2. 事実の描写ができる（観察文）
3. 事実の報告ができる（報告文）
4. 意見を客観的に伝えられる

③独り話ができる

1. 事実を伝達できる／報告できる
2. 事実の解説ができる（理由・原因・推量）
3. 意見を述べられる
4. 感想を発表できる
5. 感情を伝えられる

④場にふさわしい表現ができる

1. 人前で発表ができる
2. 討論を行える
3. インタビューができる

3-3-2 シラバスBの内容

シラバスBは、学習目標にかかげた「学習者の弱点の補強」を念頭においたものであるが、従来の傾向などから、学習者のニーズ（弱点）は、恐らく「漢字」「文法・語彙」「待遇表現（会話）」「発音・聴解」といった教科（言語項目）に集中すると我々は予測した。その上で、各教科別にシラバスAと同様に、マイクロ・スキル（技能スキル）を中心とした指導項目の抽出を行った。

①漢字 1. 漢字の特性をつかむ

2. 効果的な漢字の学習方法を知る
3. 自分に合った学習方法をみつける
4. 未知の漢字に出合ったときの対処の方法を知る

②文法・語彙⁷⁾ 1. 既習の文法事項が実際の場面で使える

2. 段落単位のつなぎ（接続表現）を適切に行える
3. 場にふさわしい感情・評価を含む表現（副詞・機能語等）が適切に使える

③待遇表現 場と相手との関係を読み込みながら用件が遂行できる

④発音・聴解

1. 音韻変化した音（カジュアルな場面）が聞き分けられる
2. 自分の発音の癖を意識する
3. 日本語らしい発音を身につける

4 教科の選定

以上のシラバスを念頭においてとりあげた具体的な指導教科と、各教科の使用教材ならびに時間配分を以下に示す⁸⁾。

①総合演習 第5週目まで 週5回（毎日1.5時間）

<教材> *『生きた素材で学ぶ中級から上級への日本語 Authentic Japanese:

- Progressing from Intermediate to advanced』(The Japan Times)
- *生録ビデオ「知っていますか、子ども達の食卓」(NHKスペシャル)
- 第3週目まで 週5回(毎日1時間)
- ②速読
- <教材> *『中上級者のための速読の日本語 Rapid Reading Japanese: Improving Reading Skills of Intermediate and Advanced Students』(The Japan Times)
- 第5週まで 週2回(各1時間)
- ③漢字
- <教材> *『INTERMEDIATE KANJI BOOK 漢字1000 PLUS』(凡人社)
- 第3週目まで 週1回/第4・5週目 週2回(各回1時間)
- ④文法・語彙
- <教材> *自作プリント(一部、総合演習で扱った課の「文法・語彙練習」の箇所を使用)
- 第5週目まで 週1回(各回1時間)
- ⑤待遇表現
- <教材> *『待遇表現 Formal Expressions for Japanese Interaction』(The Japan Times)
- 第5週目まで 週1回(各回1時間)
- ⑥発音・聴解
- <教材> *テープ『発音・聴解：外国人のための日本語 例文・問題シリーズ12』《第2部》(荒竹出版)
- *テープ(付詩集)『朗読 日本詩歌全集』(キング・レコード)
- *生録ビデオ『ひらり』総集編(NHK「朝の連続テレビ小説」より)
- *ビデオ映画『となりのトトロ』(スタジオ・ジブリ)
- 第5週目まで 週5回(各回0.5時間)
- ⑦慣用表現
- <教材> *『外国人のための新聞の見方・読み方Ⅱ Newspaper Usage 文章編』《慣用的な言い回し》(KIT教材開発グループ)
- ⑧その他
1. 校外学習 第4週目に実施
行先：東京都写真美術館 展覧会「10人の写真家たちの眼 20世紀日本の記憶」
 2. ビジター・セッション 第3週および第5週の2回実施
ICUの学生へのインタビュー

5 指導方針

複数の教師で1つのクラスを担当する場合、ことに今回のように教師がコース運営や教室活動のイニシアティブをとる場合には、教師側が一貫した指導方針を保持することが、学習効果を高める上で不可欠である。以後、このような教師がリードするコース運営の方式を「教師プロデュース型」⁹⁾と称することにする。

到達目標ならびに学習目標の実現に向け、我々が立てた指導方針は以下のとおりである。

- ①いずれの教科であっても、四技能の総合使用を常に意識して指導する
- ②各教科の成果ができるだけ課題の遂行に役立つように意識して指導する
- ③学習者が相互に学び合う機会を与えたり、練習する機会を増やすために、授業の中ではグループあるいはペアの作業をなるべく多く取り入れる
- ④オフィスアワー¹⁰⁾の個人指導の際には、個人データーなども用いて、学習者が自己の学習状況をモニター（自己観察）できるような方向で指導を行う。
- ⑤できるだけ楽しく学べるように、指導方法や学習環境に配慮する
- ⑥記憶を必須とする学習項目については、記憶保持に有効に働くような指導方法を工夫する
- ⑦学習者が、ある型（文型・談話型・発表形式など）を必要とする場合は、それを積極的に指導する

以上のような方針を念頭においてカリキュラムの編成を行った¹¹⁾。

では実際の授業をどのように行っていったか。教科を中心に授業内容と結果について以下に報告する。

6 授業報告

6-1 総合演習およびレポート／プレゼンテーション関連

6-1-1 総合演習

「総合演習」はレポートとプレゼンテーションを支えるものとして位置づけた科目である。そのテキストとして『生きた素材で学ぶ 中級から上級への日本語』を選んだ理由の1つは、これが副題にある通り現代の日本を考える上で有用な「生きた素材」を提供してくれるからである。また、レポートを書かせる準備作業に使える素材（資料）が多い点も利点と考えた。レポートのテーマを全く自由に選ばせるとテーマ探しにかなりの時間を要する。このレベルの学習者には作成作業そのものになるべく時間を割かせる方が有効と考えたので、今回はテキストで扱うトピックをそのままテーマの候補とし、その中から関心のあるものを選べるシステムを採用した。時間の関係で、全10のユニットの中から、内容が広がるもの、また関連資料が集めやすく、学生の関心も呼びそうなトピック¹²⁾という基準で、以下の4つを選んだ。（ ）内はレポートのテーマの選択肢としての括り方である。

ユニット1　ひと味違う自己紹介：　これは当教科の導入として使用。レポート作成作業に
からめて使用したが、テーマとは直結していない

ユニット7　今どきの大学生　（　日本の大学生　）

ユニット8　日本の会社に入るまで　（　日本の会社　）

ユニット9　日本の子供たち　（　日本の子供たち　）

テキストは達成課題を遂行するためのトレーニングの材料として扱った関係上、本来の編成方針¹³⁾には沿わないのを承知の上で、必要な部分だけを取捨選択しながら使う方法をとった。従って、どの課でもプレタスク（前作業）として予備知識の活性化を図ったり語彙導入を行ったりした後の本文の扱いは、できるだけ精読モードにならないよう留意した。例えば、内容理解確認用のQAも宿題にして、クラスでは答あわせをしたり質問を受けたりするにとどめた。こうしたやり方はこれまで一語ずつあるいは一文ずつ、きっちりと理解しながら読み解いていく方法に慣れていた学生達に多少の不安を与えたようで、当初は細かな語句についての質問があったが、この方針を徹底したことと¹⁴⁾、速読の授業の成果が相まって、細部にはこだわらず、何が大事かをまず考えながら本文の内容をつかみ、それを基に話したり書いたりするのが当たり前という方向へ向かわせることができた。

テキストを利用しながらの授業では、予め抽出したシラバスを念頭に置き、以下のような作業を主として行った。

- ・ 内容チェックの答あわせの際にはノートを見ないで発表する
- ・ 内容に関わる発表では、そのテーマ扱うのに必要となる用語を意識して使わせる
- ・ 本文における事実と意見の分けをする
- ・ キーワードやキーセンテンスを拾い出す
- ・ キーワードを使い、段落毎あるいは全体の要旨を述べる
- ・ 抜き出したキーワードだけを見ながら、筆者の主張（段落）を再構成する
- ・ 筆者が言いたいことを一言あるいはごく短い文で述べる
- ・ 本文に出てくる重要語の定義をする
- ・ 読みとった内容も基に、ある人物になってロールプレイをする（例　日本の会社社長ないし自国の会社社長になって、外国人の採用面接をする）
- ・ 本文に出てくる人物への質問項目を考え、相手にふさわしい言葉使いで模擬インタビューをする
- ・ 本文に対する自分の意見を理由を示しながら述べる
- ・ 本文で紹介された日本の事例を自国と比較して意見を話し合う
- ・ 人の意見を聞いて、賛否の表明をし、その理由を述べる
- ・ 自分の予測や意見の裏付けとして必要なことを考察する
- ・ グラフや表の内容を整理して説明する

- ・グラフから読みとった事実（情報）と意見（分析）を発表する
- ・グラフや表から収集した情報を整理し、事実を推理し、根拠を加えて発表する
- ・本文の内容に関係するドキュメンタリー番組のビデオ¹⁵⁾を視聴し、設問に答える形でノートをとり発表する。

こうした作業の基本にはスキミング（大意取り）とスキヤニング（情報取り）のスキルが必須であるが、「速読」で集中的に行った基礎トレーニングが大いに実を結ぶ形となった。各々の作業を行うにあたっては次のような点に留意した。

- (1) 作業は、クラス全体や個人のパフォーマンスとしても行ったが、最も時間を割いたのは小グループやペアでのワークである。殊に、学習者に何か発表させるときには、事前にペアあるいは小グループで発表内容を検討したり、練習させる方式を多用した。これは「リハーサル・本番方式」とも言うべきやり方で、その段階を踏まずに行った場合に比べ、発表内容・方法が格段にレベルアップした。例えば、ユニット1で、本文の主張を酌んだ上で各自に「ひと味ちがう自己紹介」をさせたところ、いずれもひどくたどたどしかったので、各自に言うべきことを再度考える時間を与えた上で、まずペアを組んで実演し、次にペアを組み替えて再度実演、その後で全体の前での本番としたところ、どの学生も見違えるほど話し方が向上し、滑らかで中身のある自己紹介を行うことができた。また、段落の要旨をまとめるタスクの際、ペアの一方に板書されたキーワードだけを見ながらまとめて言う役、他方にテキストを見て内容チェックをする役を振り、交替で練習させた上で本番の発表をさせたところ、非常に出来がよかった。
- (2) ある型を必要とされる発表は、事前にその型の指導を行うようにした。ここで言う「型」とは文型、談話型（段落）、形式（フォーム）のいずれをもさす。例えば、ユニット9のプレタスクで子供の描いた鶏の絵についての感想を述べさせた際は、[感想--理由提示--根拠の説明--原因推測]の談話型の提示とそれぞれについて典型表現文型の例示を指導したところ、全員が大変個性のある感想発表をすることができた¹⁶⁾。これに対し、型の指導をせずに発表させた場合は、言いたいことは伝わるものの、正確さや構成に問題のある発表をする学生が相次いだ。形式（フォーム）面の導入例としては、原稿用紙の使い方やデアル体の指導があげられる。
- (3) 全員の前で口頭で発表した要旨や感想や意見については、原則として文章の形（作文）でも提出させた。これは書き言葉の文体（デアル体）の習得を徹底させることや、論理的な文を書くことに慣れさせる目的の他、そして自分の言った中身を自分でフィードバックさせるねらいもあった。書いてきたものを読んで話す癖をつけさせないために、ほとんどの場合、口頭発表を先、作文を後とした。
- (4) 作文の添削は、直接に直すことはせず、その誤りの種別、すなわち語彙の問題か、

表現か、構文か、文体か、表記か等がわかるようなマークをつけただけで返却し、自分で完全に直せるまで再提出を繰り返させた。これも自分の弱点を知り、自力で直す力を付けさせることを狙ったものである。

6-1-2 レポート／プレゼンテーション

レポートとプレゼンテーションにとりかからせるに当たって、学生達にオリエンテーションを実施した。以下はその内容の要点である。

- (1) レポートは、総合クラスで取り上げた3つのユニットのトピックの中から自分が一番関心を持ったことを更に詳しく知るために、資料を読んだり、インタビューをしたりして調べたことを文章にまとめる¹⁷⁾作業である。資料を読む、要点をまとめる、必要なデータを取り出す、事実を説明する、自分の意見とその理由を人にわかるように示すなど、クラスで勉強したさまざまなスキルを実際に使って、自分の日本語の力を試すことを目的にしている。材料は、①用意した「資料ファイル」¹⁸⁾の雑誌記事から選ぶ、②日本人にインタビューしたりアンケートを採ったりした結果を使う、③図書館やインターネットを利用して関連資料を探す、のどの方法でもよい。長さはA4に横書きのワープロ打ちで5枚以上とする。
- (2) プレゼンテーションは、レポートにまとめた内容を口頭で発表する作業である。目的は、人前であるまとめた内容をフォーマルな形でひとりで話す、人の発表を聞き質問をする、あるいは質問に回答するという経験をすることと、クラスで勉強したことを実際に使って自分のスピーキングの力を高めることにある。時間は発表が10分、質疑応答が5分とする。

レポートのテーマ選びや資料の選択、調査方法などについての個人指導は、主としてオフィス・アワーを使って行った。早くから着々と準備を進めた者もあれば、最後の数日でバタバタとまとめた者もありで、学生の関心の度合いにより費す時間に違いが見られたが、取り組み方自体はいずれも真剣で、最終的には全員が提出出来た。

プレゼンテーションは、スタジオを使用し、演説台やOHPも用意した。事前に教師がモデル発表をデモンストレーションし、発表に際しての留意点やOHPの扱い方などを示した。予行演習は個別に実施し、教師からアドバイスや注意を与えて本番に臨ませた。こうしたことがプレゼンテーションのフォーマリティーを高め、いい意味での緊張感を学生達にもたらしたようである。準備したことを言うので精一杯の者もあれば、聴衆を意識したパフォーマンスを繰り広げる者もありで、学生の個性が光った。

6-1-3 レポート／プレゼンテーションに関連する活動

レポートとプレゼンテーションの実施に向けた活動として、①ビジター・セッションと②校外学習の2つがあげられる。

①はICUの学生達にクラスに来てもらい、各自のテーマに関連する事項についてグループ・インタビューを行ったものである。学習者のレポートのテーマがおおよそ決まった段階と、仕上げの段階の2度にわたり実施した。日本人の生の意見に触れる機会となり、またテーマへの興味を喚起するきっかけともなり、学習者たちにはかなり有効であったようである。準備としては、事前に質問事項の書き出しをさせた。また事前にインタビューでの談話運び、言葉遣い、マナーなどの指導をロールプレイを交えて行った。

②は大学側からの資金援助を基にクラスイベントとして実施したものである。全員で東京都写真美術館で開催されていた「10人の写真家たちの眼 20世紀日本の記憶」を鑑賞した。事前に展覧会の主旨説明や作家のプロフィールなどを紹介し、自分の「お気に入りの写真」を1つ探すことを課題にした。良質で実のある写真展であったお陰で¹⁹⁾、どの学習者も感動した作品を1つに絞るのに苦労していたほどであった。その後日を改めて、各自が選んだ写真をテーマに作文²⁰⁾とプレゼンテーション活動を行った。これは自分の目で見たものを人にわかるように描写する、自分の感動・感慨・感想を人にわかるように理由を添えて表現することを目指した活動であった。また、そうした直接的な学習目的とは別に、この作業過程の中には、人前でのプレゼンテーションのノウハウ、たとえば質疑応答の仕方（表現・形式）、ワープロの扱い方などの具体的な指導を織り込み、後日のレポートやプレゼンテーションに備えてのリハーサルに位置づけた。

6-2 速 読

速読は、最終課題であるレポートに関連した資料収集に少しでも役立ち、なおかつ短期間で確実にその効果を図ることができる技術を身につけることを目指した。クラス初回には、速読のスキルの重要性和効果を意識させるために、新聞のあるコラムからの記事を読んで簡単な内容質問に答える作業をさせた。これは、コース終了時にどの程度速読のスキルが身に付いたかを自覚させる際に使用する比較資料（データ）を作るためでもあった。その結果は、当初予定した時間の2倍を費やしても満足のいく結果に到らなかったことで、学習者自身読むことの困難さを実感したようであった。

授業では、まずスキニング（情報取り）・スキミング（大意取り）の技術をテキストに沿って練習し、細部よりも全体、言語よりも内容を重視した読み方に移行させていく方法を取った。精読に慣れた学習者であればあるほど、分からない言葉や文型など細部にとらわれがちであったが、辞書を使わずキーワードや既知情報から不明な点を予測し推測することによって読み進めていくことを意識させた。基本的には、テキストで指示された解

答時間を厳守し、解答作業は個人で行うことを原則としたが、文を予測・類推していくような問題に関してはペア・ワークにし、口頭で答えさせた。また答え合わせの際は、語彙や文法など細部の説明は最小限にとどめ、なぜその解答をしたか、どのスキルを使ったかについて話し合うことに時間を割いた。コース終了時には、初回で読んだのと同じ新聞の同一コラムからの記事（内容は別）を読ませ、読み取り能力の伸びを自覚させた。

本科目の場合、技術習得という明確な目標のもとに行われたので、学習者の中に比較的達成感が残りやすかった。学習した速読スキルがレポート作成時の参考資料の読解にどの程度まで効果を発揮したかについては、学習者により多少差はあるものの、読解ストラテジーの幅が一つ広がったのは確実だと言えよう。

6-3 漢 字

本稿5章に示した7つの指導方針のうち、共同学習と記憶保持への有効性という観点を最重視したのが漢字学習であった。それはコース開始時の学習者の既習漢字に相当なばらつきがあったからである。漢字は本来ならば個人作業によるところの大きい科目だが、教室は記憶保持に有効な共同学習の場であると考え、学習ストラテジー育成に重きを置く授業内容とした。

まず学習開始にあたりテキスト²¹⁾に載っている「漢字実力診断テスト」を使って実力テストを実施し、その結果を基に各学習者の漢字能力を分析した。それを資料として、各人に学習スタイルを振り返らせつつ、コースでの学習のポイントや克服点を自覚させた。学習者の中には、自律的な漢字学習方法がわからず、またそれがための苦手意識から、漢字学習そのものに対して拒否反応を起こしている者も何人かみられた。そこで使用テキストの特性を最大限利用し、各課の新出漢字よりも、むしろ漢字の字形、読み方、用法など、課ごとの学習ポイントを理解・習得させることに努めた。各課は復習・基本練習・要点・応用練習・課題から構成されているが、このうち、各学習項目の知識を活性化させるよう配慮されている「復習」「基本練習」に的を絞った。課によっては、知識を整理して記憶させるのに有効な方法をまとめた「要点」も取り上げた。

「要点」の箇所ではまとめられている整理項目は、テキストの第1課で扱っている「漢字の分類」を下敷きにしたものが多い。そこで、その分類方法（字形・読み・意味・用法）を積極的に利用し、記憶保持につなげる工夫を図った。

例えば、第4課の「漢語の形容詞」では、「重い」「軽い」「強い」「正しい」などイ形容詞で構成されている形容詞の漢字群を集め、コンテキストによって意味の使い分けを行ったり、読み方が異なることを学ばせた。その後「___大」「___要」「厳___」「貴___」などの語を見せて、「___」に共通するイ形容詞「重い」が類推できるかどうかというタスクをクラスで行った。もちろんテキストで扱う漢語系の形容詞「重大な」「重要な」など

はひととおり予習してくることが前提であるが、クラスで扱う語彙は必ずしもテキスト掲載漢字には限らないことにしておいた。共同学習を通して、個人学習の進んでいる学習者の発言が他の学習者への効果的な刺激となるのではないかと考えたからである。以下に具体的な指導例を簡単に述べてみる。

- (1) 学習者に「強い」「弱い」「*硬い」「*柔らかい」「多い」「少ない」「大きい」「小さい」「高い」「低い」などのイ形容詞のカードを1枚ずつ持たせる。*の印の語は課の新出漢字である。
- (2) 学習者のもつイ形容詞を使うと熟語として成立する漢字を1字記したカードを用意する。例えば「最____」（最高／最大）「____期」（長期）（短期）「縮____」（縮小）などである²²⁾
- (3) (2)のカードを教師が1枚ずつ提示する。熟語として成立可能なイ形容詞のカードを持っている学生は、そのカードを瞬時に出す。
- (4) 該当するカード以外のものを出した学習者にはマイナス点を与える。例えば「縮小」という熟語の場合、「縮」に対して「小」ではなく「少」を出した場合などはカウントする。
- (5) 学習者の持っているイ形容詞のカードは適宜交換する。このようなタスクの後、できるだけテキストに取り上げられている漢語形容詞を選び、名詞としての用法（「～さ、～性」など含む）の使用に関しても言及し、用法練習も行った。その際もOHPを使うなどして、なるべく個人作業を避けた。また確認のため、OHPで取り上げたものは宿題プリントにして、個人学習も習慣づくように配慮した。漢字書きとり練習に割いた時間は結果として少なかったが、この場合も、問題はOHPで提示し、解答は学習者が前に出て黒板に書くという形式をとり、共同学習の姿勢を一貫させた。間違ったり分からない漢字があった場合は、他の学習者が漢字の分類などで学んだ知識を使ってヒントを与えるなど、クラス全体で解答するように促した。そうした場合をとらえて、未知の漢字に接した時の対処方法（ストラテジー）をクラスで検討させた。

こうした授業内容は、学習者に比較的好意的に受け止められ、一様に楽しんでいる様子が全期間を通して見受けられた。しかし、学習ストラテジーを模索するあまり、本来の漢字能力がはたして習得できたかどうかという点に関しては、教師同様学習者自身も手応えを感じることができなかったのではないかという懸念が残る。また漢字に対する苦手意識を克服させることを念頭においたが、最終課題であるレポート作成で、ある程度の量の資料を読み込むことが必要になった際に、漢字嫌いの学習者も漢字に抵抗なく取り組めたかという点、現実にはそうは言い難い結果となってしまった。自らが必要に応じて使いこなせる漢字を習得するには、やはり実際に使用する状況を射程に入れて指導すべきであったのではないかと反省している。

6-4 文法・語彙

本科目では、当初「総合演習」で扱ったテキストに載っている「文法・語彙練習」を中心に学習した。しかし文法にとどまらず文型や語彙など、扱う範囲の広さに学習項目が絞りきれず、このままでは運用力を高めるには至らないのではないかとということが比較的早い段階で予想された。中級後半というレベルの位置づけでは、学習者はひととおりの文法項目は学習したとみなされる。しかしながら既習文法の知識が実際のコミュニケーション場面においてプロダクトできるかどうかはまた別の問題である。この科目において、そうしたジレンマが一番教師側を悩ませた点であった。このクラスでは、できるだけ実際のコミュニケーションに近い場面で四技能を総合的に使い、なおかつ自分の意見をわかりやすく人に伝えることを学習目標に掲げてあることから、クラス内での他の学習者とのやりとりの際に、常に自分の意志や主張をしっかりと伝えることが求められるのであるが、現実には、分かっているのに言えない、あるいは言いたいことがあっても適切な文法が使えず拙い言い方になってしまうといった苛立ちが、コース開始時の学習者には多々見受けられた。そのため、学習者のクラス内での発話から特に気になる点を、復習文法という形で取り上げる方法に切り変えた。運用力を重視し、タスクを中心としたクラス活動の中で「使える文法」を意識して検討した結果、自・他動詞、アスペクト（～ていく、～てある、～てしまう、～てくる）、受身、使役、使役受身の復習に的を絞ることになった。

一例として「自・他動詞」と「アスペクト：～ている」の場合を述べてみよう。基本的には毎回問題プリントを配布し、その場で解答させる形式をとった。例えば自・他動詞の場合「目の前でドアが（閉めた／閉まった）」のような二者択一の問題は、学習者に二色の色紙を渡し（自動詞は赤、他動詞は青など）、答え合わせの段階で学習者の一人が文を読み、その文の解答にあたる部分では自分が選んだ動詞の色カードをクラス全員の学生が一斉に出す。こうしてなるべく全員がクラスに参加していることを実感させるようにした。

また、「アスペクト：～ている」では、用例の中から使用頻度が高いと思われる(1)進行の状態(2)結果の状態(3)繰り返しの3点に絞った。まず時系列にそって①「書く→書いている→書いた」という動作の継続の状態を示す動詞と、②「着る→着た→着ている」のように動作の結果が残る動詞があることを、他の動詞で検証しながら自覚させる。次いで三色の色紙を配布、用例毎に色分けし（例えば(1)は水色 (2)は黄色 (3)桃色など）典型的な文を教師が一つ例示する。それにならい、学習者は小グループで各用例を一文ずつ作ってグループ内で言ってみる。次に、指定の色紙を見せながらクラス全員に向けて例文を発表し、できていればその色紙を教師が受け取る。用法が誤っていれば、再度作り直す。

こうしたタスクやアクティビティーだけに着目すれば、早く手元から色紙がなくなるようにするなど、学習者は互いに競争しながら発表しあっており、楽しく、しかも「使えた」

という実感を味わうことができたようである。しかし、扱った文法項目が学習者達の問題点を拾い集めたものであった性格からか、それらが教室内の発話とは異なったスピーチレベルで行われたレポートやプレゼンテーションで十分に生かされたとは言い難いというのが実状であった。

6-5 待遇表現

相手や場面に応じた適切な表現ができるようになることが本科目の目指すところであったが、今回はインターアクション（相互交流）を伴う、すなわちお互いに言葉のやりとりがある通常の会話ができること以外に、独り話ができるようになることも大きな目的の一つとした。そこで、毎回、ある機能表現、例えば伝言する、依頼する、依頼を断る、申し出を受ける、申し出を断るなどの場合に用いる表現を導入した後、それらを使って「留守番電話」にメッセージを残すという課題を与えた²³⁾。「留守番電話」という設定を採用したのは、相手や用件内容に合わせて待遇表現を用いながら、一人で話さなければならないという点で、今回の本科目の目標にふさわしいと考えたからである。

クラスでは、その日の導入表現の使用を必要とする場面を示したロールカードを配り、まずその場にふさわしい会話をペアで考えさせた上で、最終的には一人で各機能表現が使えるようになることを目指した。その際、ただ単に場面に応じた会話を作成させるのではなく、文脈にふさわしい表現型を予め提示し、その表現の機能に着目させながら会話を構成させていくという方法をとった。

例えば、「依頼する」場面であれば、a.「あのう、今日はお願ひしたいことがあってお電話いたしました」は<用件の切り出し> b.「実は～んですが」は<理由・状況の説明> c.「それで、できましたら～いただけないでしょうか」は<依頼> d.「できれば～までにお願ひできればありがたいんですが」は<条件提示> e.「お忙しいところ～どうぞよろしくお願いいたします」は<確認>というように、サインとなるつなぎの言葉や前置きなどを特に注意しながら自然な発話になるよう意識させた。毎回配るハンドアウトには、モデルとなる会話表現と、2～3の場面を提示した。ペア・ワークの時は、一人が場面を読み、もう一人が場面にあった機能表現を使って独り話をするという練習の形をとった。留守番電話への伝言練習そのものは、宿題として家で考えさせ、翌日一人ずつテープレコーダーに向かって話させたものを録音し、実際に留守番電話へ伝言を残す疑似体験をさせた。

現実の運用場面に直結したこの活動は、型を指導し、それをまるごと使う練習をさせたことが 各自の自信につながり、学習者からは役に立ったという好意的な感想が聞かれた。

6-6 発音・聴解

初回は話し言葉の聴き分けトレーニングとして、促音・長音・縮約形・音変化を扱ったテープ教材を用いて練習した。その後、テレビドラマの一部分を視聴し²⁴⁾、練習した表現がどんな場面で登場したかを問い、どれだけ聴き取れたかを試した。

またビデオ「となりのトトロ」も視聴したが、これは聴解面だけではなく、感情表現をさせることも意図した。そこで、視聴に先立ち、人にそのビデオのストーリーや場면을説明する際に伴って出てくるであろう感情を、教師の側が予め想定して提示し、その意味を説明して、場面練習を行った。扱った表現は「ほっとする・ほのぼのする・しみじみする・わくわくする・はらはらする・じんとくる・ドキドキする」などである。次に学習者の各グループに日本人学生に加わってもらい一緒にビデオを視聴後、お互いに感想を述べ合った。そこでは先に導入しておいた感情表現がかなり使われ、印象に残った場面について活発に話が進んだ。この活動では、日本人学生の存在が非常に大きかった。相互に共感しあえた部分を言葉で伝え合い、分かち合えたことが学習者に何よりの自信を与えたようである。

次に「詩歌暗唱」についても言及しておきたい。これは日本語の持つ特有のリズムや音をテープで繰り返し聴き、それを丸ごと再現するという日本語の発音のトレーニングに加え、日本で義務教育を受けた者であれば誰でも一度は目にしたことがあるような日本の代表的な詩歌に触れるという文化理解も絡ませた。取り上げたのは、例えば萩原朔太郎の「竹」、宮沢賢治「雨ニモマケズ」をはじめ、中原中也、高村光太郎、室生犀星などの作品である。予めプロが朗読した詩歌のテープと詩集を配布し、詩集の中から自分の好きな詩歌を一編選んで暗唱して発表するよう指示した。発表の際は、その詩について自分なりに鑑賞し、その解釈を他者に分かるように説明することを課題とした。暗唱作業は学習者個人に任せ、クラスでは詩歌に関する特別な授業枠は設けず、発表の機会とそのための若干の練習時間を設けただけであった。詩歌の暗唱大会では、成績評価の対象ではなかったこともあり、独自の解釈や音楽・絵画などを使ってかなり自由にのびのびと発表する姿が見られた。授業での指導を敢えて割愛したために、肝心の発音や言葉遣いの正確さへの注意がおろそかになった観は否めず、耳からのフレーズを丸ごと覚えて暗唱するというレベルには至らなかったが、学習者自身はかなりの満足感を覚えた模様であった。

6-7 慣用表現

この教科ではテキスト²⁵⁾の「慣用的な言い回し」に五十音順にリストアップされている90の慣用表現、例えば「明日は明日の風が吹く」「五十歩百歩」「出る杭は打たれる」などを順にとりあげ、それらを毎日の生活の中で使えるようにさせ、言語生活を豊かにすることをねらいとした。扱った数は1回の授業で4～5語、総数では37語であった。各

表現に添えてある英語と中国語の簡単な訳も参考にさせながら、まず意味を説明をする。次に、扱った表現の数だけ紙を配る。その紙にはある状況を描写した短い文章（200字～300字）が書いてある。それを仮にシチュエーション・ペーパーと名付けるとしよう。そのシチュエーション・ペーパーに書いてある状況を一言で言い表すには、今勉強した表現のどれを使うのが適当かを考えさせるのである。答えあわせのときは、教師が「毎日100円ずつビンに入れていったら3年で10万円になりましたよ」「へえ、塵も積もれば山となるんですね」のような会話での生かし方のモデルを示した。それに倣って、次に学生同士で同様の口頭表現練習をする。これら一連の作業は全てペアで行わせた。各授業の最後には、毎回ボランティアの学習者を募り、その日に覚えた慣用表現を筆ペンで短冊に書かせた。その短冊を毎回教室に貼り出し、その中のどれかをクラスの内外の活動の中でうまく使えた学習者がいたら（使い方の正否は教師が判定）、座布団を型どったごほうびシールを与えることにした。学生はもらったシールにサインして、当該の短冊に貼りつける権利が与えられている。こうすることで、勉強した表現を積極的に使おうとする者を応援した。習得表現が10語前後貯まった段階でクイズを実施した。こうした一連のやり方は、子どもっぽいと批判されるかと懸念したが、学生達には大変好評であった。「座布団シール」もピッタリの状況で上手く使えた学生にすかさず渡すと、一様に得意気な表情を見せた。ホームステイ先で習った表現を使ってみたら、日本人の家族の方が知らなかったので逆に説明してみせたと嬉しそうに報告する学生もあった。勉強方法として、ペアで協力して短い文章を読み解き、言い方の練習を行うというやり方はかなりハードであったが、勉強意欲をそそる効果はあったようである。ほんの5行か6行の文であっても、短時間に意味を取るには、速読で培ったスキミングの力が大いに発揮されたわけで、教科の枠を越えた運用練習にもなったと言えよう。こうしたシチュエーション・ペーパーの使用は、文法や機能語の指導にも活用すれば運用の効果が期待できるのではないかと考えている。また、この「慣用表現」はシラバス全体の中でも位置づけがはっきりしない、いわば「変わり種」であったにも関わらず教科として取り込んだのは、学生達に何か「日本人の鼻を明かす」チャンスを与えたいというねらいがあったからである。ひいてはそうした経験が日本語の学習へのさらなる動機付けと自信になってほしいとも考えた。結果は非常に好評であったが、というより好評だったからなおのこと、指導する慣用表現をただテキストの順に導入するのではなく、もっと日常生活で使い得のあるものを厳選すべきであったと反省している。

7. 評 価

ここでは、学習者の成績評価と、学習者からのコース評価の2つに分けて紹介する。

7-1 成績評価

(1) コースの成績評価は以下の基準によって行った。

中間・期末テスト	40%	クイズ	20%	レポート	10%
プレゼンテーション	10%	宿題・提出物	10%	出席・クラス参加	10%
<成績>A(90%以上) B(80%以上 90%未満) C(70%以上 80%未満)					
D(60%以上 70%未満) E(60%未満／fail) W(withdraw)					

結果はAが3名、Bが2名 Cが1名 Dが3名 Eが1名 Wが1名である²⁶⁾。

(2) レポートは次の10項目について評価を行った。

- ①長さ ②文体 ③表記 ④書式 ⑤構成 ⑥事実と意見の区別 ⑦内容
⑧語彙・表現 ⑨文法・構文 ⑩文の接続

1項目3点の配点で、30点満点であるが、その得点を10%に換算した結果は、ほとんどが9以上で、最高が10、最低が8.0、平均が9.3であった²⁷⁾。

(3) プレゼンテーションは以下の15項目について評価を行った。

- ①原稿の扱い ②聞き手がいることへの意識 ③声量と話す速度 ④発音
⑤長さ ⑥丁寧度 ⑦文法 ⑧語彙・表現 ⑨わかりやすさ ⑩見せる工夫
⑪構成 ⑫事実と意見の区別 ⑬意見の裏付け ⑭内容 ⑮質疑への応答の仕方

1項目2点の配点で、30点満点。これを10%に換算した結果は、最高9.8、最低8.1、平均が8.2であった。

総合成績の散布度はこのレベルとしてはごく普通で、とくに良かったというわけではないが、レポートおよびプレゼンテーションに関しては、その得点レベルはかなり高かったと言ってよい。事実、われわれの教師としての経験から見てどちらも全体としてかなり充実しており、読んだり聞いたりするに足る内容だという印象を受けた。

7-2 コース評価

以下はコースの最後に実施したインタビューで得たコースへの評価である²⁸⁾。

レポートとプレゼンテーションについて、①役にたったか、②やり方はよかったか、を問うたところ、100%の学生が①②どちらにも「はい」と回答した。ただし、レポートについては、もっと早くから取り組むようにした方がよかったと思う、あるいはテーマは自由に決めた方がもっとよかったのではないかという意見がそれぞれ1名から聞かれた。

コースの初めに学生に提示したクラスの到達目標のa～f²⁹⁾ならびに学習目標のa～d³⁰⁾についても、各学生に達成出来たか否かを自己評価してもらったところ、全員がほぼ全ての項目について「はい」と回答した。到達目標の「a 四技能をバランスよくのばす」という点に関連して、新聞が読めるようになった、未だ新聞が読めるというほどの自信は無いが読もうという意欲がもてるようになった、自分の読み方が変わって来てまず全体を

見るようになったなどといった感想が併せて聞かれた。しかし、漢字のレベルアップについては疑問を呈する者が3名あった。

各教科についても各々の内容と教授法について評価してもらったところ、ネガティブな回答は聞かれず、自信がついた（速読・待遇表現）、身になった（待遇表現）、役に立った（速読・漢字・待遇表現・慣用表現）、覚えやすかった（漢字・慣用表現）、わかるようになった（文法）、自分の勉強方法が変わった（速読）、前よりできるようになった（漢字・待遇表現）、使ってみることができた（文法・待遇表現・慣用表現）、使いたい気になった（慣用表現）、楽しかった（文法・慣用表現）、テキストがよかった（漢字）などといった好意的なものに集中した。

テスト・クイズの内容・分量・やり方についての評価は、いずれの項目についてもほぼ全員が「よかった」と評価したが、中に中間テストの分量が多すぎたと評した者が1名、テストやクイズの内容がchallengingでなかった、もっと応用問題も多く扱った方がよかったとした者が1名あった。

8. まとめと展望

中級学習者の力を目に見える形で伸ばしていくのはなかなか困難であり、費やした時間と成果の間を直線的に結びつけることがしにくいために、往々にして結果に対する物足りなさが学習者・教師相互につきまとう。ことに時間的制約のある短期コースの場合、学習者は自己の実力の伸びの実感をいっそう持ちにくいというのが実状であろう。そうした点を克服するための試みとして、今回1999年度ICUのサマーコースにおいて我々が担当した中級後期のクラス（C7）では、到達目標と学習目標という2つを柱とするカリキュラム・デザインを試みた。今回我々が試みたことのポイントをここでもう一度まとめてみたい。

8-1 ま と め

- (1) コースをデザインするに当たって2つの柱を設けた。1つは学習者のニーズならびにこのレベルの学習者に期待される語学力を基にしたコースの到達目標の設定であり、もう1つは自律的学習へ導く学習ストラテジーの育成を視野に入れた学習目標の設定である。
- (2) 到達目標の実現のため達成課題（タスク）を具体的に据えた。今回のそれは「レポート」と「プレゼンテーション」である。
- (3) シラバスのデザインにあたっては、2つの方法で抽出した。1つは達成課題から必要とされるマイクロスキルをシラバスとして抽出し、それにふさわしい教科を選んでいく「逆算の方式」である。もう一つは、学習目標に掲げた学習者の弱点補強のため

に有用と思われる科目（言語項目）を選定し、その科目ごとにシラバスを抽出していく方式である。

- (4) 教師間の指導の一貫性を保ち、学習効果を高めるために、指導方針ならびに教授方法を設定した。主なポイントは、四技能の総合使用、各教科の相互連関、共同学習、楽しい学習、型の指導、学習ストラテジーの活用である。
- (5) ペアやグループの共同作業を活用した。これには次のような複数の利点を期待した。
 - ①一人では無理でも仲間がいると答をみつけることができる。
 - ②日本語使用の機会が増える。
 - ③人前での発表のリハーサルになる。
 - ④聞き手はコメントを言う練習になる。
 - ⑤学習者相互の仲間意識を高めることができるなどである。

8-2 反 省 点

コース評価の結果から見る限り、学習者にはこちらの指導方針と教授法が肯定的に受けとめられたとみてよいだろう。しかし問題が無かったわけではない。学生指導のあり方やクイズやテストのやり方など、種々の反省点があるが、ここでは漢字指導と文法指導の2つをとりあげて、問題点の所在を明らかにし、今後向かうべき道を探ってみたい。

漢字の授業については、役に立った、覚えやすかった、前よりできるようになったという意見が多かったが、一方で本当に漢字の力のアップにつながったかどうか疑問の声も聞かれた。もともと今回の漢字のシラバスは記憶ストラテジー、認知ストラテジーなど学習ストラテジーの育成を意図したものであった。確かに今回漢字指導に採用したテキストならびに教授法は、学習者の漢字理解や記憶を高めるのに効果はあったと思われる。が、実際に自分なりの漢字の学び方を身につけられたかというところかなり問題を残した。まず、結果的に見ると導入漢字数が当初の予定を大幅に下回ってしまった。漢字学習には総量の多寡を問う側面があり、疑問を呈した者はもともと漢字力のある学習者であったから、もっと漢字クイズなどを頻繁にやって数をこなすことを望んだと思われる。しかし、今回ぐらいの量の漢字でもこなしきれない学習者がいたことも事実である。これはまさに指導する教師の側の悩みにも重なっている。すでに自分なりの漢字の勉強法を心得ている学生は確実に習得漢字数を増やしていくのに対し、もともと漢字につまづいている学習者達は受身になりがちで、なかなか目に見えるような形では実力が伸びていかないという現象が見られたからである。漢字習得のための学習ストラテジーの養成を目指したものの、成果を見るまでに到らなかったという無念の思いはぬぐいされないが、もしかすると、もともと総合時間数が限られている今回のコースのような場合にはもう少し別な方法を検討する方がよかったのかもしれない。例えば、今回漢字は独立した教科としてカリキュラムを組んだが、これをもっとレポートに直結する形で取り込むことを考えるべきだったのではないだろうか。つまり、漢字指導を学習ストラテジーの観点だけでなく、四技能の総合使用と課

題達成の中に位置づけることができたなら、もしかすると学生・教師双方がその成果を実感できたのではないかとと思われる。今後の検討課題にしたい。

同種のことが文法指導にもあてはまるのではないかと考える。「文法」クラスの指導は、学生達の好意的な評価にもかかわらず、教師の側には一体何を与えることが出来たのかに確信がもてないでいる。対象となる文法項目は山ほどある中で、指導できたのはほんの握りの部分でしかない。また、総合演習ではテキストにある「ことば」と題されている箇所を毎課扱ったが、それがどれほど学習者の役に立ったのか。中間や期末テストの結果からだけではよしとし得ない部分が残る。実際に使えるのか、学習者の役に立ったのかに確信がもてないからであろう。もし、文法・文型・語彙・表現を「レポート」や「プレゼンテーション」に直結する形で指導できたなら、恐らくこのあたりの不安はもっと軽減されたであろう。現に、たとえばグラフや表を扱うための表現の指導はそのまま、レポートやプレゼンテーションに反映され、理解や習得の程度がこちらにも実によく伝わった。この点を踏まえて、今後の中級の文法指導を考えていきたい。

8-3 展 望

以上のことから、達成目標へ向けて実施されたシラバスの成果については学習者・教師双方に一定の充足感が存するのに対し、カリキュラムの中で教科（言語項目）を中心に編成した部分では学習成果への不安が双方に残ったという点が指摘される。一方、コースの総合評価からは、学習者の自律的学習を支援するための学習ストラテジーを意識した指導は効果があったと評価されていることがわかった。こうしてみると、学習者のニーズならびにあるべき方向を踏まえて到達目標を定め、その目標に向かってシラバスをデザインしていく「逆算の方式」、ならびに「学習目標」として「学習ストラテジー」の指導を取り込んだカリキュラムデザインは、短期集中コースにおいて中級学習者の日本語力の伸びを学習者本人と教師の双方が実感をもって捉えられる指導方法として、かなり有効であるといつてよからう。またその実現には、本稿で「教師プロデュース型」と称した方式、すなわち教師が学習者のニーズを十分踏まえつつコースデザインの全体像をプロデュースしていく方式が必然的に求められることも併せて指摘しておきたい。

以上を今後の中級指導のコースデザインのあり方の1つとして提唱すると共に、我々自身この試みを更に続けて成果をみていきたいと考えている。

謝辞 本稿の基礎資料となったC7の指導に関して全面的に自由と信頼を与えてくださった教務主任の鈴木庸子先生並びにICUサマーコースの責任者の諸先生方のご好意とご配慮にこの場をお借りして感謝申し上げます。

注

- 1) シラバスデザイン、カリキュラムデザイン、コースデザインの基本概念については日本語教育学会(1991)に拠っている。
- 2) 1999年度のICUのサマーコースは、レベルとしては8つに区分(C1～C8)されたが、さらに漢字を集中して学ぶクラスが1つあり、合計9つのクラスにより構成されていた。レベル内容は、C1～C3が初級、C4～C7が中級、C8が上級に相当する、初級と中級は、その中がさらに3ないし4に下位区分されている。したがってC7は中級の後期のレベルに位置づけられる。
- 3) この目標を設定するに当たっては、AJALT(1999)およびACTFL外国語能力基準の上級・超級レベル(牧野 1991)を参考にした
- 4) 教育の分野で使用されるストラテジー(S)とは、ある目的を達成するための計画や手段あるいは意識的な行動を意味するが、ここでの「学習ストラテジー(LS)」の内容ならびにその区分はR.L.オックスフォード(1994)に拠る。オックスフォードはLSを「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的に、そして新しい状況にすばやく対処するために学習者がとる具体的な行動」(p.8-p.9)と定義し、さらにそれを直接Sと間接Sに分けている。前者はイメージや反復を用いる等の記憶S、推論や分析をする等の認知S、文脈からの意味の推測や非言語要素を用いる等の補償Sからなり、後者は自分の学習を管理計画するなどのメタ認知S、感情の制御をする等の情意S、他者と協力しあうなどの社会的Sからなるとするが、この6つの総合関連性も指摘している。
- 5) 日本語教育学会編『日本語教育機関に於けるコース・デザイン』P234 凡人社 1991
- 6) ここでいう「逆算の方式」によるシラバス・デザインは、課題を掲げる点では「タスクシラバス」と重なり、必要とされる言語技能に着目する点では「スキルシラバス」と重なる。いわば、両者の重ね合わせとも言えることができる。
- 7) 「文法・語彙」のシラバスについては、ここでは準備の都合上コース開始に先立って抽出しておいたものを掲げたが、実際にはコースの途中で、学習者へのアンケートの結果や実際のクラスの学習状況を反映させ、刈り込みや入れ替えを行った。詳細は本稿6-4(文法・語彙)を参照されたい。
- 8) 全120時間のうちの残りの時間は、レポート作成に必要なワープロ作業やプレゼンテーションのリハーサルや本番、詩の暗唱の発表会、中間ならびに期末のテスト等にあてた。
- 9) ここでいう「教師プロデュース型」とは「学習者中心」の対局に位置される「教師主導型」と同一ではない。学習者のニーズを尊重し、現実のコミュニケーションを目指

- す立場を堅持した上で、学習者達が目標とする方向へ進めるよう、また学習が有効なものになるよう、教師がその指導内容と方法を見定める責任を負うという立場である。
- 10) ICUのサマーコースでは、どのクラスも放課後に週4回（各回1時間）、学習者が担任教師と学習上の諸問題について相談したり個人指導を受けたりすることができる時間を設ける決まりになっている。これをオフィスアワーと呼んでいる。
 - 11) 表立っては打ち出していないが、このうち③から⑦を打ち出した背景には学習ストラテジー（注4参照）育成の含みがあった。すなわち、③は社会的ストラテジーの活用を、④はメタ認知ストラテジーの活用、⑤は学習の動機付けと同時に情意ストラテジーの活用、⑥は記憶ストラテジーの活用、また⑦は認知ストラテジーの活用を、それぞれの意識したものである。
 - 12) コースを始めるに当たって実施した学生へのアンケート調査の結果も踏まえている。
 - 13) 各ユニットは①読む前に（プレタスク）②読んでみよう（本文）1.内容を確認しよう（Q&A）2.意見を述べよう④読んだ後で（ディスカッション・レポート・教室外活動など）⑤重要表現（表現文型）⑥文法・語彙練習で構成されている。このうち⑤は各ユニットの最後で⑥は文法で一部扱った。
 - 14) 1つのユニットが終了する毎に実施したテストでも、「本文」に関しては文法や構文を問うような問題を一切出さなかった。
 - 15) タイトルについては、本稿4の②を参照。
 - 16) 二通信子はAJALT（1999）で、型を教えることが学習者に表現の手がかりを与え、創造性を発揮させることになったという事例の報告をしているが、それに符合する結果と言えよう。
 - 17) レポートの書き方（用語・形式）については別途指導を行った。
 - 18) 主として週刊雑誌『アエラ』（朝日新聞社1998.1～1999.7）と『日本の論点』（文藝春秋 '96～'98）から関連記事を選んでファイル化し、学習者がいつでも自由に閲覧・コピーができるようにした。
 - 19) 林忠彦・土門拳・木村伊兵衛・芳賀日出男・篠山紀信・荒木経惟等、近代から現代の日本を代表する写真家の作品が、代表作を含め多数出品されていた。
 - 20) ここで書いた作文は最後に「記念文集」としてまとめて配布した。
 - 21) 本稿4-③ 参照
 - 22) テキストでは「重大な」「重要な」などの漢語形容詞のみを扱っているが、クラスでは熟語の構成要素であるイ形容詞のほうに着目した。
 - 23) 学習者には予習及び練習用としてテキスト（本稿4-⑤参照）の基本会話を録音したテープを予め配布しておいた。
 - 24) NHKドラマ「ひらり」総集編より抜粋

- 25) 本稿 4 - ⑦ 参照
- 26) Wを取った学生は、仕事と勉学の両立を目指していたが、コース中に仕事の繁忙期を迎えてしまい通いきれなくなり、やむなく退学した。Eをとった学生は個人的な事情が引き金となり、全体に低迷してしまった。しかし、この学生はコースの目標課題遂行には熱意を見せ、レポートとプレゼンテーションについては上位の評価を得た。
- 27) レポートの全てを自力で仕上げた者と、日本人の友達の協力を仰ぎながら仕上げた者の間に、またワープロの扱いに慣れた者と不慣れな者の間には評価に差が生じてしまった。制作過程での取り組み方も評価に加算できるようにすべきだったかもしれない。
- 28) 面接式コース評価はコース修了者全10名のうち、インタビュー当日欠席した2名を除き、8名に実施できた。なお、書面でのコース評価は運営本部により行われることになっていたので、混乱を避けるため我々の側では敢えて実施しなかった。
- 29) 本稿3-1 参照
- 30) 本稿3-2 参照

参考文献

1. (社) AJALT主催 第15回日本語教師のための公開研修講座「中上級指導のために-文章・談話を構築する-」における下記の各講師の講義 1999.6.26-27
樺島 忠夫 「文章の組立と表現を考える」
橋内 武 「談話分析の方法と応用」
二通 信子 「文章構造を重視した論理的文章の書き方の指導」
北澤美枝子 「発話力を育てる指導法-発話におけるまとまりと効果とは-」
2. 『AJALT』No.21「特集 中級を理解する」(社) AJALT 1998
3. 日本語教育学会編『日本言教育機関におけるコース・デザイン』凡人社 1991
4. 牧野成一「ACTFLの外国語能力基準およびそれに基づく会話能力テストの理念と問題」『世界の日本語教育』vol.1 国際交流基金 1991
5. 宮崎里司・J.V.ネウストプニー共編 『日本語教育と日本語学習-学習ストラテジー論にむけて』くろしお出版 1999
6. レベッカL. オックスフォード (宍戸通庸・伴紀子訳)『言語学習ストラテジー』凡人社 1994