

Title	調和のある創造的で優れた教育を実践するための教育 実践ガイドライン
Author(s)	西口, 光一
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2016, 20, p. 65-73
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/55558
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

# 調和のある創造的で優れた教育を実践するための教育実践ガイドライン

西口 光一\*

## 要旨

本稿では、大阪大学国際教育交流センターで開発し実施している表現活動中心のコア日本語カリキュラムについて、各学習段階の教育実践ガイドラインを記述した。まず、はじめに、Widdowson (1983) のねらいと目標およびコンピテンスと技量の議論を紹介し、発達的ねらい、ねらい、教育内容、実践のための指針という4事項の下で記述を進めるという方針を提示した。そして、第4節で発達的ねらいと各学習段階の特性について論じた上で、第5節で各段階毎にガイドラインを記述した。本稿の論考としての意義は、このようなガイドラインが調和のある創造的で優れた教育を実践するために必要であり有用であることを示したことである。

【キーワード】 表現活動中心のコア日本語カリキュラム、自己表現活動、テーマ的言語活動、 ねらいと目標、教育実践ガイドライン

## 1 はじめに

カリキュラム・教材開発者は、当該コースの文脈や学習者のニーズなどを考慮しながら、一定の言語観に基づいてアプローチを定め、特定の習得段階のコースの教育内容を計画し、カリキュラムを策定し、リソースとしてさまざまな教材を開発する。そして、教育実践者は、モノとしての教材を受け取り、教材を活用しつつ習得に有益な教育実践を創造するための参考資料としてカリキュラムやその他の説明資料を受け取る。大阪大学国際教育交流センターでは、すでに基礎段階のカリキュラムと教材を開発し教育実践を行っている。また、現在は基礎後の段階のカリキュラムと教材を開発している。

本稿は、これらの教育を担当する教師が教材とカリキュラムを手にして、各自の持ち味を生かしながらも一定の方向の下に協働して創造的に優れた教育を実践できるように、各コースの目標、教育内容、及び実践のための指針の記述を試みたものである。この記述全体を教育実践ガイドラインと呼ぶことと

して、第4節以降で具体的に記述を進める。それに 先だって、第2節では当該のカリキュラムの概略に ついて述べる。そして、第3節では、教育実践ガイ ドラインの記述事項について論じる。

## 2 カリキュラムの概略

## 2-1 表現活動中心のコア日本語カリキュラム

大阪大学国際教育交流センターでは、平成21年度から平成24年度までの4年間の科研費補助金に基づく研究を中心として日本語教育研究チーム教員全員でこれまでカリキュラムと教材の開発研究を進めてきた(国際教育交流センター編,2013)。その結果、その成果の一部として、入門・基礎から中級までのカリキュラムと教材が完成しつつある。

大阪大学では、高等教育を受けた者としてふさわ しい教養ある日本語ユーザーの養成をめざして日本 語のカリキュラムを開発し教育実践をしている。教 養ある日本語ユーザーが習得しなければならないディスコースのタイプは、断片的なことばで運営され る片々たる日常会話のディスコースではなく、実質

<sup>\*</sup> 大阪大学国際教育交流センター教授

のある内容を含む比較的整然とした話し方という種類のディスコースである。ゆえに、大阪大学の日本語カリキュラムでは、いわゆる実用的な日常会話ができるようになることや親しい友人同士のくだけた会話などは重視せず、むしろ、自分のことを始めとしてさまざまなテーマについて実質のある表現ができ、そうした言語活動に従事できるようになることに教育の主眼を置いている。そのようなカリキュラムは、表現活動中心のコア日本語カリキュラムはコア・カリキュラムなので、その内容と目標の達成を第一としながら、学習者のニーズ等と時間的な余裕にもとづいて、その他の教育コンポーネントを追加することを妨げるものではない。

コア日本語カリキュラムの中の各コースのアプローチやその背景にある言語観、カリキュラムや教材、教育内容や教育方法については、西口(2011)、西口(2013)、西口(2014)などで論じている。また、基礎段階の教材についてはすでに市販されている(西口,2012a)。本稿の議論は、各コースのカリキュラムや教材の下で調和のある創造的で優れた教育を実践するための共有可能な教育実践のガイドラインを提供しようとするものである。

## 2-2 2000年代の対話観

西口(2014)では、基礎後という学習段階の特性について検討し、自己表現活動コンポーネントとCBI(内容を基盤とした言語教育、content-based instruction)コンポーネントからなる総合中級日本語のカリキュラムの構想を提示した。現在すでに、その構想に基づいてカリキュラムと教材を開発し、JA300という科目名の下に教育実践を行っている。JA300では上記の2つのコンポーネントを並行した形で教育を行っているが、この2つのコンポーネントは、実際には、前者はいわゆる初中級段階に対応し、後者はその次の段階に対応している。両者を並行して実施しているのは、日本語力の着実な充実と学習者のモチベーションの両者を考慮してのことである。つまり、JA300の教育は初中級の教育と中級の教育が複合したものとなっているのである。

本稿では、この2つのコンポーネントを本来の2つに分けて、前者を基礎充実段階、後者を中級段階として論じることとする。

# 3 教育実践ガイドラインの記述事項

#### 3-1 ねらい (aim) と目標 (objective)

本稿で試みるのは、単なる教育目標や教育内容の 記述ではない。調和のある創造的で優れた教育を実 践するための共有可能なガイドラインを提供するこ とである。そうした作業を進めるためにまずは教育 目標と言語コミュニケーション能力に関する Widdowson の議論を参照する。

第二言語教育における教育目標に関して、Widdowsonは、目標(objective)とねらい(aim)を区別している(Widdowson, 1983, pp.6-7)。目標は、特定の教育課程の教育的意図のことで、そのコース期間中に達成されるもので、基本的にコース終了時に特定の方法で評価される。それに対し、ねらいは、コース終了後を見越して当該カリキュラムでの学習に対応して設定される目的である。例えば、あるコースは、語彙と文法構造あるいは概念や機能の形で目標を設定することがあるかもしれない。しかし、そのコースのねらいは、そうした事項を習得することそのものではなく、そうした事項の知識を有効なコミュニケーションをするために活用できる能力を養成することとなる。

一方、言語コミュニケーション能力に関しては、 コンピテンス (competence) と技量 (capacity) を区 別することを提案している (Widdowson, 1983, pp.7-8)。コンピテンスは、周知のようにもともとはチョ ムスキーの用語で、母語話者が有する文に関する知 識で、正しい文を産出したり受容したりする場合に 使われる生成的な装置である。そうしたコンピテン スの概念が現在は言語を適切に行使することに関連 する社会的規則なども含めて拡張されている。それ がコミュニカティブ・コンピテンスである(Canale and Swain, 1980、Canale, 1983)。しかし、いずれの 場合でも、コンピテンスというのは言語行為につい ての既存の規則に従うということに関心が置かれ、 その見方では、言語を行使することはある種類の知 識を有していることを単に例示するだけということ になってしまう。つまり、コンピテンスという概念 では、言語が本来持っている潜在力を活用して、変 化に対応して自己調整しながら意味を創造する能力 を説明することができそうにないのである。Widdowsonの言う技量とはまさにそのような意味を創造 する能力に言及した概念である。コンピテンスと言 うと、まるで人間が言語的あるいは社会言語的な何かに単に反応するかのように行為は規則によって支配されるというような印象になる。それに対して、技量という言い方には、人間は自身の運命を自分で開拓することができて、規則というものを自身の目的のために自在に活用できるという見方が含まれている。

本稿では、Widdowsonに倣って、いわゆる目標を ねらいと狭義の目標の2つに分けて記述することと する。教育は、コース終了時に達成される内容とし ての目標を直接にめざして実践されるのではなく、 伸ばしたい内容であるねらいに準じて実践される。 ゆえに、ガイドラインでは、ねらいの記述が主とな り、目標は補足的に示される。ただし、目標は教育 終了時の総括的評価の基準を示すものとして重要で ある。さらに、本稿では、ねらいを、言語習得の段 階を示すことを趣旨とした発達的ねらいと、カリキ ユラムの重点を示すねらいの2つに分けて記述する。 後者がカリキュラムを直接的に方向づけるもので、 前者の発達的なねらいは、後者のいわば言語発達的 な文脈を示すものである。

一方、言語やコミュニケーションに関する能力については、コンピテンスよりもむしろ**技量**という用語を用いることとする。そして、どちらかというと言語の操作に重点が置かれる場合には**言語技量**と言い、口頭言語か書記言語かに関わらず実際の言語コミュニケーション従事に重点が置かれる場合にはコミュニケーション技量と言う。特段の重点がない場合は、単に技量とする。

## 3-2 教育内容と実践のための指針

上述のねらいと目標の他に、教育内容と実践のための指針を記述する。教育内容は、ねらいに準じて設定される教育内容の領域を示したものである。例えば、基礎段階の教育内容は、端的に、①自己表現活動のテーマに基づく一連のユニットと、②さまざまな自己表現活動を支える言語事項、となる。そして、具体的な教育内容は、教育内容一覧表として別途示されることになる。例えば、本稿で論じる基礎段階の具体的な教育内容については、西口(2012b)のpp.4-7のようになる。ねらいとこの教育内容が、一般に言われる教育目標と教育内容となる。

**実践のための指針**は、各ユニットの教育を実践する際の指針を示したものである。指針では、いずれ

の学習段階でも、(1) 授業、(2) 文法表現の指導、(3) 授業の計画・実施上の留意点、という3つの事項に分けて、それぞれで指針を示している。実際の教育実践にあたる教師は、ねらいや教育内容や教育内容一覧表を参照してコース全体の概要を把握しておくべきであるが、具体的な教育実践の方法については、この教育実践の指針を参照して、教材を研究して、授業の方略や方術などを工夫することができる。

以上をまとめると、記述事項は以下のようになる。 第4節と第5節では、これらの事項の下に、各段階 のガイドラインを記述する。

- 0. 発達的ねらい
- A. ねらい
- B. 教育内容
- C. 実践のための指針
  - (1) 授業
  - (2) 文法表現の指導
  - (3) 授業の計画・実施上の留意点

現在世界的に広く活用されている CEFR は、意図している言語技量やコミュニケーション技量を示して共有するためのリソースとしてひじょうに有用である。大阪大学国際教育交流センターでは、提供している各種の日本語科目について、それぞれの趣旨を示すために CEFR を活用してその内容を提示している(西口、2012c)。本ガイドラインでは、そのような資料があるとの前提で、必要に応じて CEFR の能力記述にも言及しながら記述を進める。

# 4 発達的ねらいと各学習段階の言語習得の 特性

# 4-1 学習段階と発達的ねらい

第二言語の習得は直線的に進行する現象ではなく、 むしろ放射線状に拡がって面的あるいは立体的に進 行する現象であろう。しかし、教育の設計において われわれは大きくいくつかの学習段階に分けてこれ を扱い、さらにその中を教育課題の一定のまとまり である単元に分けて、単元の合理的な系列として各 学習段階のカリキュラムをデザインする。

学習段階の設定は本来、恣意的にではなく、合理 的な根拠に基づいて行われなければならない。表現 活動中心のコア日本語カリキュラムでは、各々に特 性のある3つの学習段階を設定している。教育実践にあたる教師は、実際の教育活動を始める前に、担当する学習段階の特性を精確に把握しておかなければならない。

発達的ねらいは本来各学習段階のガイドラインに含められるものだが、それらを対比することで各学習段階の言語習得の特性とそれに伴う教育・指導の方向性を浮かび上がらせることができるので、それらを抽出してここに列挙する。注目するべき部分は太字で強調している。必要な注釈は※の下に記述している。記述中の「A2-」などの「一」は、機能の遂行としてはその段階に達するが、正確さや流暢さ等では課題があることを示す。

## 0. 各学習段階の発達的なねらい

#### 基礎段階

- A2程度の基礎的な社交目的の口頭コミュニケーションに従事した経験の基底的な堆積層を習得させる。※目標としてはA2<sup>-</sup>。
- ② ①に関連して筆写・書記形態認識的な言語 活動に従事した経験の基底的な堆積層を習得 させる。※目標としては A2<sup>-</sup>。

#### 基礎充実段階

- ① B1程度の社**交目的の口頭コミュニケーションに従事する実用的な技量**を養成する。※目標もB1。
- ② ①に関連して書記言語活動に従事する実用 的な基礎的技量を養成する。※目標もB1。
- ③ さまざまな基礎的言語事項を実際使用のさ まざまなコロケーションで使用する技量を養 成する。

## □ 中級段階

- ① B2-1 程度の口頭言語と書記言語のテーマ 的言語活動に従事する基礎的技量を養成す る。※目標としてはB2-1-。
- ② 関心のあるテーマについて知識や情報を交換したり、ディスカッションしたり、短いレポートを書いたり、プレゼンテーションを準備して行ったりすることなど、さまざまなコミュニケーションに従事する技量を養成する。(CEFRの「一般的な話し言葉のやり取り」「レポート・エッセイを書く」「聴衆の前での講演(プレゼンテーション)」に対応する。目標としてはB2-1<sup>-</sup>)

- ③ 助詞相当連語、態度的な文末表現、原因や 条件などの接続表現などを含む**中級のさまざ** まな文法要素を理解する。
- ④ 各漢字の意味と構成要素、熟語の構造と意味関係、コロケーションの知識と、漢字や漢字語を正しく素早く書いたり認識したりする技能を含む漢字と漢字語に関する技量を養成する。

本稿でのねらいの記述法の特徴は「○○に従事する技量を養成する」という用語法である。技量という用語については、2-1 で論じた通りである。「○○に従事する」という言い回しは、言語コミュニケーションを個体主義的なコードモデルで見るのではなく、対話主義の視座(西口, 2013; 2015)で捉えるという趣旨である。

#### 4-2 各学習段階の言語習得の特性

以下、各学習段階毎にその段階の言語習得の特性 について論じる。

## (1) 基礎段階

第二言語教育ではこれまで最初の学習段階のことを「初級」と呼んでいた。たしかに、「最初の段階」ということでは「初」級である。しかし、その言い方では、この段階の特性を何も語っていない。この段階の特性に言及するためには基礎段階と言うのが適当であろう。では、基礎という段階はどのような学習段階であろう。

基礎段階は、当該言語への入門から始まる。当該言語を初めて学習する者は、別途に当該言語との接触経験などがある場合を除いて、音声であれ語彙であれ文法であれ話し方の姿勢であれ当該言語のことを何も知らない<sup>1)</sup>。そのような学習者がこれから当該言語のユーザーになっていくわけで、そのようなことを考えると、基礎段階というのは言語ユーザーとしての基礎的な技量を養成するべききわめて重要な学習段階である。

従来の言語中心のアプローチでは、基本的な文法の知識と基礎的な語彙がそのような基礎を構成するものだと考えて教育を企画し実施してきた。一方で、実用的な言語コミュニケーションを重視するコミュニカティブ・アプローチは、そもそも基礎力の養成という観点が希薄であったように思われる。テーマについて実質のある表現ができ、そうした表現活動に従事できるようになることを主眼とする表現活動

中心のコア日本語カリキュラムでは、次節のねらいにあるように、基礎的な自己表現活動に従事する技量を、この段階で養成するべき基礎と考える。人と人が出会ったとき、とりわけ異なる国や地域からやってきた学生たちが出会ったとき、かれらは互いに相手に対して関心を持ち、互いに自分のことについてあれこれ話す。それがここに言う自己表現活動である。それは、実用ではなく社交が目的の口頭でのコミュニケーションである。

自己表現活動での話題は、名前と所属そして「ど こから来たか」や「今どこに住んでいるか」から始 まって、好きな物や好きなことや普段の生活や買い 物や小旅行の話など自分についてのさまざまな側面 や、家族の話、町の話、そして余暇の過ごし方や子 どものときの話や将来の話など多種多様に及ぶ。一 般的に文型・文法や語彙を習得するだけではそれぞ れの話題で自己表現活動に従事できるようにはなら ない。それは、具体的な言語活動で行使される実際 の発話の構築法(バフチン、1952-53/1988, p.149) には一般的で抽象的な言語知識に還元できない側面 があるからである。あるいは、逆の言い方をすると、 文型・文法や語彙は実際に行使される言葉遣いに編 入された形で学習してこそ実際の発話の行使に関与 しうる知識として習得できると考えられるのである (バフチン, 1952-53/1988, p.149、西口, 2015, pp.22 -30)。ゆえに基礎的な自己表現活動が一通りできる ようになるためには、各々の話題についての自己表 現活動に実際に従事してそこでの各種の発話の構築 法を具体的に習得しなければならない。そして、そ れが口頭でできるように練習しなければならない。 そのような活動のコンテクストでさまざまな話題の 下に基礎的な社交目的の口頭コミュニケーションに 実際に従事してその経験の堆積層を形成することこ そが基礎段階で習得するべき基礎だと考えるのであ る。基礎学習者が口頭コミュニケーションに従事で きるのは、正しい文が作れることや遅滞なく文が言 えることの一般的な能力に依存するのではなく、上 のような経験の堆積が音声言語の形態であるかどう かに拠る、との見解である。また、学習者にとって は、その堆積層は、その後の言語発達の礎となる重 要な基底的な堆積層となる。

一方、書記言語については、この段階では上述の ような音声的な堆積を形成するための補助的な位置 にあることをまず認識しておかなければならない。 つまり、この段階での書記言語の学習は、特定の書記言語技能の養成のためではなく、音声言語の基礎的技量の養成を支援するための手段として行われるのである。ただし、そのような副次的な位置にありながらも、本学習段階以降も含めて順調な日本語習得を保障するためには決してないがしろにはできない部分である。そして、さらにその下位技能であるひらがな、カタカナ、漢字の書字技能や認識技能も着実に養成されなければならない。

#### (2) 基礎充実段階

(1)で論じたように基礎段階は、基礎的な社交目的の口頭コミュニケーションの基底的な堆積層を一通り形成する段階である。基礎充実段階は、前段階で形成された堆積層を基底としてそれを統合的な実用的技量に熟成させる段階である。また、実用的な技量の一部として、会話を維持・運営する各種のストラテジーの技量も習得する。

書記言語については、一方で引き続き補助的で副 次的な役割も果たしつつ、実用的な基礎的技量を養 成することを発達的ねらいとする。音声や文字等の 下位技量について課題がある場合は、十分に対処し なければならない。

#### (3) 中級段階

前段階で口頭モードを中心とした基礎的な日本語 技量の養成は完了している。本学習段階で、学習者 はそれまでの学習段階とは異なる言語活動領域に入 り、日本語習得も新たなステージを迎える。

社交目的での口頭コミュニケーションの領域の技 量の養成に主眼が置かれていた前段階までとは異な り、本学習段階のねらいは、口頭と書記の両モード でのテーマ的な言語活動に従事する技量を養成する こととなる。つまり、それまでは広い意味での自分 のことを話す (そして聞いて理解する) という領域 に主に限定されていたが、本段階では、何らかのテ ーマについて一定程度まとまった形で話す・書く(そ して聞いてあるいは読んで理解する)という新たな 言語活動領域に入る。学習者が従事する言語的思考 も、それまでのように経験に比較的直接に関連した 種類のものではなく、直接的な経験に基づくもので はなく概念的思考(ヴィゴツキー,2001)の水準で 受容した知識や見解に関する言語的思考となる。前 者を一次的な言語ー思考領域とするならば、後者は 二次的な言語-思考領域となる

このような言語活動領域においては、ディスコー

スのタイプも、これまでのような多くは単文で構成 されるシンプルなタイプではなく、主文・副文構造 や修飾句が先行する名詞節などの構造を伴う文で構 成される拡張的なディスコースのタイプとなる。ま た、文中では、特有の意味関係を表示する各種の助 詞相当連語が用いられ、文末ではさまざまな表現態 度を表す各種の文末表現が用いられるようになる。 表現活動は、比較的広い視野の下でより精緻に構造 化された洗練されたものとなる。また、もう一つの 重要なそれまでの段階との違いは漢字と漢字語の広 範な使用である。それまでは、限られた数の漢字が、 いわば音声言語を筆写する一つの手段として使用さ れていた。本段階になると、使用される漢字や漢字 語は相当数に達し、それに伴って漢字を表意文字と して捉えて学習し習得する必要がある。例えば、熟 語等は、漢字の意味の組み合わせとして認識して学 習することが期待される。また、学習事項となった 個々の漢字については、表意文字として捉えて、そ れを含む既習の語彙と、語彙としては未習だが漢字 の組み合わせで意味の理解も習得も困難でない語彙 などと連関させながら学習して、漢字と漢字語の立 体的な拡充を図らなければならない。一方で、漢字 や漢字語の書字や認識も瞬時にできるようにならな ければならないし、漢字の構成要素の意味も利用で きるようにならなければならない。このように漢字 と漢字語の拡充は本段階での重要な教育領域の一つ となる。

# 5 教育実践ガイドライン

前節のように各学習段階の特性を論じた上で、本 節では、各学習段階毎に具体的なガイドラインを記 述する。記述の中で重要と思われる部分については、 適宜に太字で強調している。また、※印は個々の部 分についての注釈である。各学習段階の記述に続い ては、若干の注釈的な議論を添え、最後の部分で、 重要と思われる教育・指導の方略についても言及す る。

# 5-1 基礎段階

# A. ねらい

① A2までの基礎的な自己表現活動に従事する 技量を養成する。

※主として「経験談」のA2。目標は同A2~。

- ② ①に関する書記言語形態での実現体としての書記言語の技量を養成する。
  - ※書記言語技量ではなく「話すために書く」技量となる。主として「創作」のA2。目標は同A2-。
- ③ ①と②を支える**基礎的な言語事項の知識**を習得する。

#### B. 教育内容

- ① 自己表現活動のテーマに基づく一連のユニット
- ② さまざまな自己表現活動を支える言語事項 ※文型は系統的に、語彙は体系的に、文法事項 は無理なく、提示する。

#### C. 実践のための指針

## (1) 授業の基本

- ① ユニットのテーマに関してさまざまな言語活動に従事し、その中で種々の指導を受けることを通して、主としてそのテーマについて自己表現活動に従事する言語技量を養成する。
- ② 具体的には、マスターテクスト(教材の本文) をプラットフォームとした所定の諸言語活動を 行うことを基本とする。

#### (2) 文法表現の指導

文法表現の指導は、取り立てては行わないことを原則とする。まずは、カミシバイのスライドとの照合で認知する。そして、その後のさまざまな言語活動従事を通して習得する。学習者の局所的な質問には随時に注釈や媒介語等で対応する。言語事項対比的な知識要求や言語体系的な知識要求は、自身による分析を通して解決することを基本とする。しかし、必要と判断されるポイントについては、計画的にカリキュラムに入れる。

# (3) 授業の計画・実施上の留意点

- (a) ことばの実現体についての基礎的技量の側面 ※本学習段階は言語活動従事経験の基底的な堆積 層を形成する段階なので、以下の側面の指導が 副次的ながらきわめて重要になる。
- ① 音声的な技量
- ② 発話の実現体の獲得
- ③ 書字と語の認識の技量 ※語単位での指導を基本とする。

## (b) 言語技量の側面

① 授業では、テーマの言語活動を主眼としなが らも、発達的なねらいにあるような一般的な側 面にも配慮して、授業を計画し、実施する。あらかじめ計画した主として既習の言語事項の組み合わせで行われるスモール・トークや、授業の流れでのスモール・トークなども、随時に行う。

② 授業の実施においては、(a)に関する指導を 充実して行う。

自己表現活動については 4-2 の (1) の後半で論じた通りである。そうした技量を習得することがこの段階での教育・指導の中心的なねらいとなる。そして、書記言語の学習については、やはり同箇所で論じたように、「話すために書く」という形での学習を基本とするが、書くことに関する下位技能である漢字等の書字技能や認識技能は着実に指導されなければならない。「マスターテクストをプラットフォームとした所定の諸言語活動」や「カミシバイ」については、西口(2015) の第6章を参照してほしい。文法表現の習得のされ方についても同箇所で論じている。

教授方略について言うと、この段階の学習者は行 使可能な言語事項が明らかに圧倒的に不足している。 しかし、だからと言って、言語事項を教えるという 教育・指導になってはならない。言語活動従事を志 向しながらあるいは言語活動に従事する中でそうし た知識や技量を着実に指導しなければならない。具 体的には、テーマのディスコースに基づく活動従事 を通してことばを自身に取り込むというディスコー ス包摂的な言語促進活動が特に重要な位置を占める。 そして、それに続いて、言語活動に従事させながら その中で言語事項やことばの具現化の側面について も指導するディスコース補強的な言語促進活動を行 う。文法表現も、そのようなディスコース包摂的言 語促進活動やディスコース補強的言語促進活動を通 してディスコースの中の要素として習得するのが有 効である。

# 5-2 基礎充実段階

#### A. ねらい

① B1までの進んだ自己表現活動に従事する技量を養成する。

※主として「経験談」のB1。目標も同じB1。

② ①に関する書記言語形態での実現体としての書記言語の技量を養成する。

※主として「創作」のB1。目標も同じB1。

③ ①と②を可能にする基礎的な言語事項についての実用的な技量を養成する。

#### B. 教育内容

- ① 進んだ自己表現活動のテーマに基づく一連の ユニット
- ② 進んだ自己表現活動を支える言語事項についての実用的な技量

#### C. 実践のための指針

#### (1) 授業の基本

- ① ユニットのテーマに関してさまざまな言語活動に従事し、その中で種々の指導を受けることを通して、テーマについて豊かに自己表現活動に従事するコミュニケーション技量を養成する。
- ② 具体的には、テーマ会話を基本リソースとしてテーマをめぐる諸言語活動を行う。

# (2) 文法表現の指導

文法表現の指導は、**取り立てては行わない**こと を原則とする。学習者の局所的な質問には随時に 注釈や媒介語等で対応する。「弱点」となっている 部分については、計画的にカリキュラムに入れる。

- (3) 授業の計画・実施上の留意点
- (a) ことばの実現体についての基礎的技量の側面 ※以下の事項については、引き続き課題がある場合には十分に対処する。
- ① 音声的な技量
- ② 発話の実現体の獲得
- ③ 書字と語の認識の技量 ※語単位での指導を基本とする。
- (b) コミュニケーション技量の側面
- ① 授業では、**発達的なねらいに留意してテーマ** をめぐって豊かに言語活動を計画し実施する。
- ② 授業の実施においては、**発達的なねらいに沿って柔軟に授業を展開**し、(a)に関する指導も必要に応じて随時に行う。

本学習段階は、文字通り基礎を充実する段階となる。自己表現活動を中心とする点は前段階と同様である。

前段階で自己表現活動に従事するための基底は一 定程度形成されているので、本段階ではそれを基盤 として実用的な言語技量を養成することをねらいと する。本段階では、テーマのディスコースに基づく ディスコース包摂的言語促進活動を引き続き実施し つつ、一方で、豊かにディスコース補強的言語促進活動を展開して、言語事項やことばの具現化についての弱点を補強し、さらにその行使を増強しなければならない。本学習段階は、CEFRに準じて言うならば、A2からB1に移行する段階となる。教師は、学習者を独立的ユーザーへと着実に導かなければならない。

## 5-3 中級段階

## A. ねらい

- ① B2-1までのテーマ的言語活動に従事するコミュニケーション技量を養成する。
- ② コア・テーマについて、口頭でのさまざまな 活動に従事するコミュニケーション技量を養成 する。

※主として「経験談」と「論を展開する」の B2-1。目標としては B2-1 $^-$ 。

- ③ コア・テーマについて、基礎的な書記言語のコミュニケーション技量を養成する。※主として「創作」と「レポート・エッセイを書く」のB2-1。目標としてはB2-1-。
- ④ ①と②と③を可能にする**言語事項と漢字と漢** 字語に関する技量を習得する。

#### B. 教育内容

- ① 「人と社会」というコア・テーマに基づく一連 のユニット
- ② テーマ的言語活動を支える中級の言語事項の 知識と漢字と漢字語についての知識

## C. 実践のための指針

## (1) 授業の基本

- ① ユニットのテーマをめぐって、言語事項の指導や漢字と漢字語の学習なども盛り込んで、さまざまな学習活動や言語活動を広く計画し・実施する。そうした活動を通して、主としてそのテーマについてさまざまな種類の言語活動に従事する言語技量とコミュニケーション技量を養成する。
- ② 具体的には、テーマのディスコース(レクチャー)を基本リソースとして、さまざまな学習 活動や言語活動を行う。

# (2) 文法表現の指導

文法表現の指導を行う。しかし、「一時に一事項」という扱いはしない。注釈や文法ノートを参照しながらテクスト横断的に習得させることを旨

とする。学習者の局所的な疑問には随時に注釈や 媒介語等で対応する。この段階の文法表現につい ては媒介語との対応がよい場合が多いので、媒介 語なしでの指導よりも、**媒介語を交えた指導**のほ うがしばしば有効である。一部の重要文法表現に ついては、取り立てて指導を行う。

## (3) 授業の計画・実施上の留意点

- (a) コミュニケーション技量の側面
- ① 発達的ねらいにあるようなさまざまな種類の 言語活動を計画・実施し、その中でさまざまな 側面について多様な指導を充実して展開する。
- ② テーマ的な言語活動技量を充実して指導する ためには、テクストに基づく言語活動とその中 での指導が重要な役割を果たす。それには、テ ーマのディスコース(レクチャー)の音読や空 所補充練習なども含まれる。
- ③ 書記言語の基礎的なコミュニケーション技量 の養成もこの段階では重要なねらいとなる。
- (b) 漢字と漢字語の技量の領域
- ① 漢字と漢字語の技量は、**中級的な言語技量の 基盤**となる。
- ② テーマの言語活動の範囲に限定せず、**漢字と 漢字語の技量を一つの教育領域として充実した 指導**を行う。
- ③ 漢字と漢字語の指導のとき以外でも、随時に 即興的に漢字と漢字語の指導を行う。場合によ っては漢字語にとどまらず、漢字語を含む語法 まで指導する。

3-2の(3)で論じたように、本段階で学習者の日本語習得は新たなステージに入る。新たなステージで扱われることの中心は、テーマ的言語活動である。そして、教育内容として「人と社会」というコア・テーマの下での一連のユニットが企画され、同企画の下に必要な教材が作成されている。また、教師向けには、その具体的な内容を示した教育内容一覧表が用意されている。

各ユニットでは、テーマのディスコース(レクチャー)を基本リソースとして、テーマをめぐってさまざまな言語活動を計画・実施する。そうした、言語活動には、教師によるテーマについての口頭・書記両言語を組み合わせたプレゼンテーションのような言語活動に基づいてディスコースあるいは言語事項を包摂する言語促進活動や、テーマのディスコー

スに基づくディスコース包摂的言語促進活動が重要な部分として含まれる。一方で、この段階に至っている学習者はかなりの程度自立的ユーザーになっているので、主体的な言語活動従事に基づくディスコース補強的な言語促進活動も言語習得のためにひじょうに有益である。文法表現の指導も充実して行い、一部の重要文法表現については取り立てて指導を行う。その一方で、新たな教育領域である漢字と漢字語の教育・指導も充実して行われることが必須である。

## 6 むすび

本稿では、国際教育交流センターで実施している 表現活動中心のコア日本語カリキュラムの各コース について教育実践のためのガイドラインを記述した。 こうしたガイドラインは本来一方的に提示されるべ きものではなく、カリキュラム・教材開発者と実際 に教育を担当する教師の間で共通的な認識の形成に 向けて議論されるべきものであろう。そのような意 味で言うと、本稿での記述は暫定的である。しかし、 それは今後の議論のための重要な土台となる。

一方、本稿の論考としての意義は、その内容が今後の教育研究や実践のための参考資料となることが期待されるが、それよりもむしろ、こうしたガイドラインの必要性とその有用性の可能性を提示したことにあるだろう。このようなガイドラインがなく、教材とスケジュールが渡されるだけであれば、授業を担当する教師は、何をどのように教えるのが適当であるのかわからずに戸惑うか、各教師が自身の独自の判断で授業を計画し実施して全体としてばらばらの教育実践となるか、いずれかである。タイトルにあるように、調和のある創造的で優れた教育を実践するためには、このようなガイドラインがぜひとも必要であろう。

#### 注

1) ただし、Widdowsonが言うように、人と人とのコミュニケーションの一般的な仕方については初学者でも知っているし(Widdowson, 1984, pp.224-225)、漢字系学習者の漢字知識に基づく有利さや元の言葉に容易に関連づけられる外来語などにおいては、初学者でもある種の予備的な知識があると言える。

#### 参考文献

- \*出版年が2つ書いてある場合は、前者が原著出版年 あるいは執筆年で、後者が翻訳出版年である。
- ミハイル・バフチン、佐々木寛訳 (1988)「ことばのジャンル」『ことば 対話 テクスト』ミハイル・バフチン著、新谷敬三郎他訳 新時代社
- Brinton, D. M., Snow, M. A. and Wesche, M. B. (1989)

  Content-Based Second Language Instruction. New York:
  Newburry House.
- Canale, M. and Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1–47.
- Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press. 吉島茂他訳・編 (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社
- 西口光一(2011)「基礎日本語の習得と習得支援について ― 基礎日本語教育のカリキュラム開発と教材作成を通して ―」 『多文化社会と留学生交流』第15号 pp.43-53.
- 西口光一(2012a)『A New Approach to Elementary Japanese テーマで学ぶ基礎日本語』vol.1 & vol.2 くろしお出版
- 西口光一 (2012b) 『NEJ 指導参考書』 くろしお出版 西口光一 (2012c) 「CEFR の構造と記述文と OUS カリ キュラム」 『多文化社会と留学生交流』 第16号 pp. 63-72.
- 西口光一(2013)『第二言語教育におけるバフチン的視点―第二言語教育学の基盤として』くろしお出版西口光一(2014)「総合中級日本語のカリキュラム・教材開発のスキーム」『多文化社会と留学生交流』第18号 pp.77-85.
- 西口光一(2015)『対話原理と第二言語の習得と教育 一第二言語教育におけるバフチン的アプローチ』く ろしお出版
- 大阪大学国際教育交流センター編(2013)『留学生大量 受け入れ時代に向けた大学における新たな日本語教 育スタンダードの構築』研究成果報告書(平成21年 度~平成24年度 科学研究費補助金 基盤研究(B) 研究課題番号21320093 研究代表者 西口光一)
- ヴィゴツキー, L. S.、柴田義松訳 (2001) 『思考と言語』 新読書社
- Widdowson, H. G. (1983) *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1984) Explorations in Applied Linguistics 2. Oxford: Oxford University Press.