



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、発達のねらい、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節で発達の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教育実践を開始している。

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

* 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**と呼ぶのがふさわしいであろう。同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。それがコミュニケーション・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**発達のねらい**と、カリキュラムの重点を示す**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、前者の発達のねらいは、後者のいわば言語発達の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. 発達のねらい

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 発達のねらいと各学習段階の言語習得の特性

4-1 学習段階と発達のねらい

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。

発達の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「⁻」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. 各学習段階の発達のねらい

□ 基礎段階

- ① 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⁻。
- 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⁻。

□ 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⁻)

- 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¹⁾。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ケーション・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キ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関係する、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、音声言語の基礎的な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、実用的な基礎的な技量を養成することを発達のねらいとする。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－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関連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しなければならない。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、**マスターテキスト（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、カミシパ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な技量の側面

※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、やはり同箇所でも論じたように、「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。「マスターテキ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も論じている。

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な言語促進活動やディスコース補強的な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な技量の側面
※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な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**言語量とコミュニケーション量**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**テキスト横断的に**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量の側面

- ① 発達の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量を充実して指導するためには、**テキ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) 漢字と漢字語の量の領域

- ① 漢字と漢字語の量は、**中級的な言語量の基盤**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和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らう。

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 テキスト』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: Newbury 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の視点—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—第二言語教育におけるバフチンのアプローチ』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.