



Title	上級日本語教育のプログラム : アメリカ・カナダ大学連合日本研究センターの場合
Author(s)	西口, 光一
Citation	日本語教育. 1990, 71, p. 69-84
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25295
rights	©日本語教育学会
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

上級日本語教育のプログラム

——アメリカ・カナダ大学連合 日本研究センターの場合——

西 口 光 一

(1990. 2. 2 受)

要 旨

アメリカ・カナダ大学連合日本研究センターは、学術研究や専門的職業のために日本語を必要としている学生に対し、将来の研究活動や専門家としての仕事をしていく上で必要な日本語能力を養成する上級日本語教育機関である。1980年以降学生の専門はひじょうに多様化してきており、本校ではこのような多様化に対応すべく、これまで絶えずプログラムやそれを構成するコースを改編してきたが、この2・3年の間に多様化に対応し得るプログラムが一応完成したと考えられる。現在のプログラムは、学生の日本語能力の着実な発達ということも考慮しつつ、学生のニーズに段階的に対応し、最終的に学生の個別的なニーズに至るという形で、学生のニーズにトータルに対応できるように構成されている。学生のニーズへの対応と能力差への対応をいかに両立させるか、漢字教育をいかに体系的かつ組織的に行うか、といった問題が解決されるべき課題として残されている。

【キーワード】 上級の日本語教育、ニーズ、コミュニケーション・ランゲージ・ティーチング、ACTFL、教授方略

1. はじめに

アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター（以下「日本研究センター」と略称する。）は、その起源を1961年に設立されたスタンフォード大学日本研究センターにもっている。設立間もない1963年には日本研究の分野で歴史と伝統を持つ米国とカナダの10大学の連合体が運営する機関となり、その後加盟校に多少の増減はあるが、現在まで同様の形態で運営が行われている。

米国及びカナダにおける日本研究は1950年以降急速に盛んになった。日本研究をするためには日本語を習得することが必要不可欠なのだが、現地で行う日本語教育には時間、教材、教師、学習環境等の点でさまざまな限界があり、学生が必要とする日本語能力を身につけるためには4年ないし6年はか

けねばならず、それだけの時間と費用は学生の大きな負担となっていた。このような状況を改善する方策として、日本研究を目的とする学生を抱える各大学が協力して、日本に上級段階の日本語集中教育のための機関をつくろうということで設立されたのが本校である。

このような設立の経緯からも明らかなように、本校の教育の目的は、学術研究や専門的職業のために日本語を必要としている学生に対し、将来の研究活動や専門家としての仕事をしていく上で必要な日本語の会話能力、聴解能力、読解能力を習得させることにある。

さて、谷他（1988：21-23）が指摘しているように、文学や歴史専攻の学生が半数以上を占めていた12・13年前に比べると、1980年以降、本校の学生の専門分野はひじょうに多様化してきている。本校では教育をさらに効果的なものにするとともに、このような多様化に対応すべく、これまで絶えずプログラムやそれを構成しているコースを改編してきたが、この2・3年の間に多様化に対応し得るプログラムが一応完成したと考えられる。本論では、日本研究センターの上級日本語教育プログラムの状況を紹介し、さらに、今後の課題について述べる。

2. 学生のニーズ

コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングのコンテキストで学習者のニーズにあった教育を提供しようという主張がなされて以来、外国語教育では学習者の特殊な（specific）ニーズがあまりに強調され、それに対応する言語レパートリーのみを訓練したり、学習者に共通するニーズや、健全な言語発達のために必要な段階的な指導、ということが軽視されたりする傾向がみられた（cf. Breen and Candlin (1979), Hutchinson and Waters (1987)等）。我々は日本研究センターの学生のニーズを大きく二つに分けて考えている。一つは、言うまでもなく、個々の学生が持っている特殊なニーズである。学生は文学・歴史・人類学・政治・法律・ビジネス等各々自分の専門を持っている。学生が全員自分の専門分野について文献を読んだり、日本人の専門家と話をしたりする能力を必要としていることは明らかである。また、学生によって必要とされる言語技能も異なる。ある学生は専門分野の文献や資料を読めるようになることをニーズの第一としているし、他の学生は調査のために日本人に面会してインタビューができるようになることを最も必要な能力であるとしている。このように一人一人の学生はそれぞれ個別的なニーズを

もっている。さて、もう一つのニーズは、研究活動や専門的な仕事を遂行する上でそれらを周辺から支えている、日本語話者との一般的な社会的言語交渉を行う能力である。ここに言う一般的な社会的言語交渉能力には、「誘う」、「招待する」、「依頼する」等の社会的言語行動を日本語で適切に行う能力とともに、研究上の必要や仕事の関係で接触を持つ日本人と一般的な話題について話す能力を含む。日本人と交渉をもつための高度な社会的言語能力と言ってもよい。関係者とそのような交渉をもつことは、実用の部分を支え、維持する役割を果たしており、さらに積極的に言えば、そのような交渉を維持・発展させることにより研究や仕事がさらに展開し、同時にそれが学習者の日本語能力を一層伸ばすための貴重な環境となるのである。いわゆる上級あるいはそれ以上の段階まで日本語能力を伸ばしている人で日本人の友人や知人がいない人はほとんどないという事実をみると、この最後の点は見逃せないところである。このような社会的言語能力は、個々の学生がもつ個別的なニーズと並んで、全ての学生が共通にもつニーズであると見ることができる。

3. 教育目標

プログラムを設計する場合、教育の目的や学習者のニーズを明確にすることはもちろん大事であるが、その次の段階として、当該の教育プログラムでどのような能力をどこまで伸ばそうとするのか、すなわち教育の目標を明確にしなければならない。

教育とは、学習者の性質や能力に望ましいと考えられる方向への変化を生じさせる意図的な営みである。外国語教育のような技能の教育では目標は、「学習者がかくかくしかじかのことできるように訓練する」という形で記述されることになる⁽¹⁾。そうなると発達中の諸段階の外国語能力をわかりやすく記述したものが必要になる。そのような能力記述の代表的なものとして、現在北米の外国語教育で広く利用されているACTFLの外国語能力基準(Language Proficiency Guidelines)があげられる。ACTFLの能力基準では、外国語使用能力の発達をまず初級(Novice)、中級(Intermediate)、上級(Advanced)、超上級(Superior)の4段階、または、これにバイリンガル・レベル(Distinguished)を加えて5段階に分け、各段階の能力の特徴を簡単に記述し、これをさらに9段階ないし10段階に細分化し各段階の能力を詳しく記述している。ここで、以降の議論の参考資料とするために、ACTFLの能力基準を紹介したいと思うが、後者の9ないし10段階分けの能力基

準では数ページにも及ぶのでとても紹介しきれない。かと言って、前者の4ないし5段階分けの特徴記述だけでは、各段階の能力が理解しにくい。そこで本稿ではその中間をとり、4ないし5段階表示で、各技能の各レベルの特徴が把握できるようにACTFLの能力基準をまとめた。表1がそれである。

表1 言語使用能力の各レベルの特徴

言語使用能力レベル	スピーキング	リスニング	リーディング	ライティング
Novice	学習した言語材料（単語やフレーズ等）を使って最低限のコミュニケーションができる。実際に役に立つほどの能力はない。	はっきりと文脈が与えられている状況で、学習した言語材料や単独の語やフレーズを認めることができる。	・はっきりと文脈が与えられている状況で、単独の語やフレーズを認めることができる。 ・学習した言語材料を認めることができる。	単独の語やフレーズを書くことができる。
Inter-mediate	・学習した言語材料を結合したり組み合わせたりして言語を創造的に使用することができる。しかし、率先して会話を展開することはできず、主として聞かれたことに答えるという形になる。 ・質疑応答ができる。短い会話に参加することができる。 ・日常生活をすす上で必要な身近な話題について話せる。挨拶 ・お礼等の基本的な儀礼的言語行動ができる。 ・基本的なコミュニケーション課題を簡単な言葉を使って、開始し、最低限維持し、終結する	・口頭言語によるやりとりや簡単な音声言語によるテキストを聞いて、大意やある程度の事実情報を理解することができる。 ・学習した言語材料を組み合わせさせて構成された単文レベルの発話を理解することができる。内容は個人の経歴や日常会話、滞在場所、交通手段、買物等身近な話題に限られる。 ・日常生活をすすのに最低限の理解ができる。	・教文からなる、特別に準備された、事実情報を伝える言語材料を理解することができる。 ・生の言語材料を辞書を引きながら読んで、大意やある程度の事実情報を理解することができる。 ・「5月5日の朝10時半の新幹線で駅に着きます。東京は初めてですから、よく分かりませんが、すみませんが、迎えに来て下さい。ホームで待っています。」のような内容が基本的で文構造も単純なひじょうに簡単な文章を理解し、事実を追っていくこと	・文を適当に並べたような形で簡単な事実や概念を伝えることにより、実際に役に立つライティングができる。パラグラフの形にはならない。 ・誤りは多いが、外国人の書いたものに慣れているネイティブスピーカーには理解できる。

	<p>ことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・外国人に慣れているネイティブ・スピーカーには理解できる。 		<p>ができる。</p>	
Advanced	<ul style="list-style-type: none"> ・積極的に参加する形で会話ができる。 ・多種多様なコミュニケーション課題を開始し、維持し、終結することができる。 ・事が複雑であったり、物事が常識的に予想されるのとは異なる展開をしたために、意味を伝えるのにいろいろ工夫しなければならぬようなコミュニケーション課題も含む。 ・学校や職場での必要が満たせる。 ・パラグラフの形の談話で話をしたり叙述したりすることができる。話題としては、経歴、家族、興味のあること、仕事、旅行、最近の出来事等具体的な話題。 ・外国人に慣れていないネイティブ・スピーカーでも理解できる。 ・時に誤解を生じさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・直接的な場面の助けがなくても、さまざまな話題についての長さある程度の長さの談話の大意を理解し、細かい部分もほとんど理解できる。物が意外な展開を見せているため理解がむずかしくなっている。 ・対面場面でネイティブ・スピーカーが気を付けて話せば、専門的でない話や叙述のディスコースがかなり理解できる。「申し訳ございませんが、お尋ねの山田部長は今朝急用で大阪の方へ参りました。多分子定通り2時35分着の便で戻りますので、そのころもう一度お越しください。」のような複雑な場面でも対応できるだけの理解力も持っている。 ・「日本の政情は意外と安定していて柔軟性にも富んでいるようです。」のよ 	<ul style="list-style-type: none"> ・一般的な読者を想定して、主に事実情報について書かれた、数パラグラフの長さの文章を着実に理解しながら読むことができる。 ・一定の語いが反復され、使われる文型もさほど多種多様にわたらない長文あるいは簡単な生の文章をかるうじて読むことができる。 ・特に興味・知識を持っている分野については、テキストの中で情動的にも言語表現的にも複雑な部分でも読めるようになっている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・よく知っている話題について、少なくとも数パラグラフの長さの事実を述べた話や叙述文を書くことができる。 ・基本的な文法については誤りはほとんど見られないが、複雑な文を書くとき頻繁に誤りが見られるようになる。 ・書いたものは自分の母語から翻訳したようなものもある。 ・外国人の書いたものに慣れていないネイティブ・スピーカーでも理解できる。

		うな抽象的な漢語表現も部分的に理解できる。		
Superior	<ul style="list-style-type: none"> ・ 実際的な話題、社会的な話題、専門職に関わる話題、抽象的な話題についてのほとんどのフォーマル、インフォーマルな会話に実質のある形で参加できる。 ・ ネイティブ・スピーカーのように談話の展開を工夫しながら、賛成意見を述べたり、仮説を立てて話をしたりすることができる。 ・ あまり知識がない話題でも話ができる。 ・ 誤りは見られるが理解を妨げることはないし、ネイティブ・スピーカーを煩わせることもない。基本的な構造についても誤りは希。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ネイティブ・スピーカーらしい談話展開で話された長い談話で、具体的な話題でも抽象的な話題でも理解できる。 ・ 標準語で話されたもの全てについて要旨を十分に理解することができる。仮説、賛成意見、専門分野のディスカッションを含む。 ・ 専門的でない話題について、はっきり話された電話、ラジオ、テレビ、口頭発表、スピーチを正確に理解していくことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 読書目的が情報を得るための場合でも楽しむ場合でも、広範な話題のさまざまなテキストを通常の速さで、時に辞書を引くこともあるが、ほぼ完全に理解しながら読むことができる。 ・ 読めるものとしては、一般的な新聞の大衆向けの記事、日常的な手紙、専門分野の報告書、小説など。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 実際的な話題、社会的な話題、専門職に関わる話題について、フォーマル、インフォーマル何れの形でも書くことができる。 ・ 誤りがあるとしても、ネイティブ・スピーカーを煩わせることも誤解を招くこともほとんどない。
Distinguished		ほとんどの様式 ・ 形式の言語を目標言語の文化的枠組のコンテキストの中で正確に理解することができる。	ほとんどの様式 ・ 形式の言語を流暢にかつ正確に読むことができる。理解は目標言語の文化的枠組のコンテキストの中で行われ、ニュアンスや微妙な感覚的な意味も理解できる。	

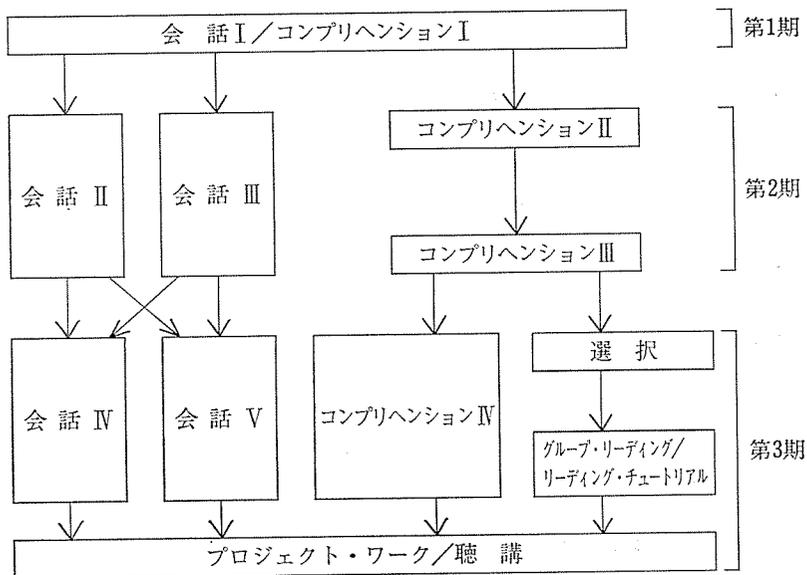
この表は抽象的にながめているだけではあまり有用に見えないかもしれないが、現在実際に担当している学習者のパフォーマンスを観察して、その学習者がどのレベルに該当するか判定するというふうに使ってみるとその有用性がわかるであろう。この能力基準に準じて言うと、日本研究センターの学習者の入学時の能力は、概ね中級の中から上級の入口にわたる範囲に散らばるのではないと思われる。そして、そのような学習者は卒業時には通常上級後半から超上級に至る範囲まで日本語能力を伸ばす。ゆえに、本校の教育の最終目標はACTFLの上級後半から超上級あたりの日本語能力であると言うことができる⁽²⁾。

4. プログラムの構造

本節では、日本研究センターのプログラムがどのように構成されているかについて述べる。

現在の日本研究センターのプログラムは訓練すべき日本語能力の性質により3つの時期に分けることができる。第1期は、基礎的な日本語能力を強化

図1 日本研究センターの年間プログラムの構造



し実際に役に立つ日本語の運用能力を訓練する段階である。第2期は、発展的な文構成能力と談話能力を訓練するとともに、日本語による社会行動能力と一般的な内容表現に関する能力及び専門家としての高度な日本語のスキルの基礎を養成する段階である。そして、第3期は個々の学生の興味や専門分野等に対応する個別的な日本語能力を訓練する段階である。年間プログラムを構成している各コースとその基本的な相互関係を図式的に示すと図1のようになる。矢印は、起点の能力がその終点の能力を訓練するための基礎になることを示している。

プログラムを構成している各コースで訓練される能力を箇条書にすると以下のようなになる。

第1期

○ 会 話 I

- ・基礎的な文型、文法事項を定着させる。
- ・これまでに学習した言語事項をさまざまに組み合わせ、実際に役に立つコミュニケーションができるように訓練する。
- ・日常的な場面での基本的なコミュニケーション行動ができるように訓練する。

○ コンプリヘンション I

- ・日常的な場面で行われる日常的な会話を聞いて理解できるように訓練する。
- ・日常的な事柄について質疑応答が円滑に行えるように訓練する。
- ・日常的な場面での基本的なコミュニケーション行動ができるように訓練する。

第2期

○ 会 話 II

- ・場面や話相手に応じたコミュニケーション活動が行え、かつ、適切で正確な発話ができるように訓練する。いわゆる待遇表現の訓練である。
- ・社会生活をしていく上で最低限を必要とされる手紙が書けるように訓練する。

○ 会 話 III

- ・「手順を述べる」、「体験を話す」、「複雑な事象を叙述する」、「現象を因果関係を含めて叙述する」等についてパラグラフを構成して話ができるように訓練する。
- ・パラグラフを構成するために必要な接続表現や談話のパターンが使えるように訓練する。
- ・助詞相当連語や形式名詞等の進んだ文法事項を習得させる。

○ コンプリヘンション II

- ・趣味、経験、旅行、家族等身近で具体的な話題について行われる会話に参加で

きるように訓練する。

- ・同様の話題について比較的わかりやすく書かれたものを読んで理解できるように訓練する。
- ・同様の話題を扱ったTV番組やドラマを視聴して理解できるように訓練する。

○ コンプリヘンション III

- ・教育、日本の国際化、労働と余暇、都市問題等一般的な社会的話題について行われる会話に参加できるように、日本語能力及び日本事情に関する知識の両面で、訓練する。
- ・同様の話題について書かれたものを、時に辞書を引くこともあるが、読んで大意を理解できるように訓練する。
- ・同様の話題を扱ったTVの報道番組や特集番組、座談会や討論会等を視聴して大意を理解できるように訓練する。

第3期

○ 会 話 IV

- ・インフォーマルな形で議論をする場合に必要な言語技能を訓練する。
- ・「賛成する」、「反対する」、「相手の意見を部分的に修正した意見を述べる」等論議をする場合の言語機能を実現する言語要素や談話のパターンを習得させる。

○ 会 話 V

- ・ややあらたまった場面で研究発表や講演ができるように訓練する。
- ・「物事を分類し定義する」、「仮説を立てて話をする」、「仮説を吟味し、結論を述べる」等の洗練された話し方ができるように訓練する。
- ・聴衆にわかりやすく話せるようにイントネーション、プロミネンス、フレージング等を訓練する。
- ・発表や講演の場合の話の始め方や終わり方等を訓練する。

○ コンプリヘンション IV

- ・興味のある話題について行われる会話に参加できるように訓練する。
- ・同様の話題について書かれたものを、時に辞書を引くこともあるが、読んで大意を理解できるように訓練する。
- ・同様の話題を扱ったTVの報道番組や特集番組、座談会や討論会等を視聴して大意を理解できるように訓練する。

○ 選 択

- ・各自の専門分野の基礎的な日本語を習得し、専門分野の基礎的な話題について読んで理解したり、話したりできるように訓練する。
- ・その他特に興味をもつ話題について読んで理解したり、聞いて理解したり、話したりできるように訓練する。

- グループ・リーディング／リーディング・チュートリアル
 - ・特に興味をもつ話題やテーマについて読んで理解したり、話したりできるように訓練する。
- プロジェクト・ワーク／聴講
 - ・これまでに習得した技能を実際に使うことにより、現実場面での運用能力を高める。

このプログラムと先ほど紹介したACTFLの能力基準を対照させると、本校のプログラムの第1期はACTFLで記述されている中級の後半の教育、第2期は上級段階から超上級の一部、の教育、そして第3期は上級後期から超上級段階の教育にはほぼ対応することがわかる。

5. どのような教授方略を採用しているか

「会話」コースでは基本的に再構成的教授方略 (reconstructive strategy, cf. Marton: 1988) を採用している。再構成的教授方略では、学習事項となる語法、談話文型、談話構造⁽³⁾等の使用例を示し、それに習って文や発話、パラグラフ・談話等を構成し、それらを実際に運用するという形で教授学習活動が展開される⁽⁴⁾。これに対し、「コンプリヘンション」コースでは基本的に習得中心の教授方略 (cf. Krashen: 1982, Krashen and Terrell: 1983) を採用している。ただし、習得中心とは言っても、ただ単に大量に言語入力 (language input) を与えるだけではなく、計画的に言語入力を組織し、また、言語能力を発達させるために適正と思われる産出活動も組織的に盛り込んでいる⁽⁵⁾。また、「選択」及び「グループ・リーディング／リーディング・チュートリアル」では、主に読解教材を中心として、「文章を読んで要約する」、「読んだ内容についてさらに詳しく説明する」、「読んだ内容について自分の意見を述べる・議論する」等の活動を行っている。「プロジェクト・ワーク」では、学生は自分たちで研究テーマを決めてチームを編成し、研究調査の計画から、実施、報告に至る全ての過程を、必要に応じて教師の助言・指導を受けながら、自分たちの自主性に基づいてやって行くという形で、特定の目的のためにこれまでに習得した日本語を実際に使うことにより実際の運用能力を高める。「聴講」では、実際に大学の講義やゼミに参加することを中心に据えて、「授業のための準備」→「受講」→「復習と必要な手当」という「授業を受けること」を構成する全ての活動を教師の指導と助言を受けながら行うことにより、「プロジェクト・ワーク」と同じように実際

的な日本語の運用能力を伸ばすことが意図されている。プログラムを構成している各コースの具体的な内容については、小松（1988）、谷他（1988）、西口他（1988）、西口（1989）で紹介されているので、そちらの方を参照していただきたい。

6. どのように学習者のニーズに対応しているか

Ⅱで述べたように学生のニーズは大きく、高度な社会的言語能力と個々の学生が持つ特殊なニーズの2つがあると考えられる。現在の日本研究センターのプログラムでは、第1期及び第2期の教育で前者のニーズを達成するようにプログラムが計画されており、第2期では同時に専門家としての高度な日本語スキルの基礎を養成している。そして第3期になると、まず第1段階として、「コンプリヘンションⅣ」及び「選択」で、学生の興味や専門に対応できるように各種のコースを用意し、学生が自分の興味や専門に応じてコースを選べるようにするという形で興味別、分野別にニーズに対応できるようにしている。さらに、第2段階として、「グループ・リーディング／リーディング・チュートリアル」また「プロジェクト・ワーク／聴講」で、より個別的なニーズに対応できるようにプログラムを構成している。もう少し具体的に言うと、「コンプリヘンションⅣ」では大衆文化、日本事情、ビジネス・社会等のコースの中から、また、「選択」では現代文学、古典、歴史、人類学、政治学等のコースの中から学生は自分の興味や専門に応じてコースを選べるようになっている。提供されるコースは当該年度の学生の興味や専門に応じて変動する。一方、「グループ・リーディング／リーディング・チュートリアル」では、学生はグループあるいは個人で読むことを希望する特殊な分野の文献や記事等を指導の教師と相談しながら選んで読み進めていく。「プロジェクト・ワーク」では学生は自由に研究テーマや研究方法を決める。これまで行われた「プロジェクト・ワーク」は、学生の専門的な研究テーマ及びそのための研究活動にひじょうに近いもの（例えば、人類学を専攻する学生が行った「山谷の労働者の研究」、建築専門の学生が行った「みなとみらい21内の日本研究センターの設計」など）や、学生の専門を背景にしたもの（例えば、法律専門の学生が行った「駅構内店舗の商権について」、ビジネスの学生が行った「日本企業の外国人社員雇用の実態と将来」など）、また、学生の興味や関心に応じて行われるもの（例えば、「Hanako 現象について」、「大相撲」など）等ひじょうに多種多様にわたる。「聴講」では、自分の専

門分野や特に興味を持っている話題について大学の講義やゼミに参加する。第3期の詳しい内容については西口（1989）で紹介されているので、そちらの方を参照していただきたい。

このように、本校では、予め決められたプログラム構造の中で、学生の日本語能力の着実な発達ということも考慮しつつ、学生のニーズに段階的に対応し、最終的に学生の個別的なニーズに至るという形で、学生のニーズにトータルに対応する教育を行っている。現在のプログラムの構造は、過去5・6年間にわたって行われた学生の多様化にプログラムを対応させるための試行錯誤と努力の結果生まれたものである。興味別、専門別のニーズに対応する「コンプリヘンションⅣ」や「選択」を構成しているさまざまなコースの教材も、それまでの有形・無形の財産を土台として過去1・2年の間にかなり整備されつつある。

7. 現在のプログラムの問題点——むすびに代えて

以上、日本研究センターの現在のプログラムの状況を紹介した。本節では現在のプログラムの問題点について最も大きなものを二点だけあげてむすびに代えたい。

第一の問題は学生の能力差である。先に本校の学生の入学時の日本語能力は、ACTFLの能力基準に従って言うと、中級の中から上級の入口あたりに散らばると述べたが、本センターで学習する約40名の学生のうち下位の数名は中級の中段階に至っていない場合がある。また、一方で、入学時に既に上級の上ないし超上級に近い段階に至っている学生も時にいる。現在のプログラムの構造は基本的に能力別にはなっていないので、そのような学生の場合本校の教育は、前者の学生には難しすぎてついて行けず、後者の学生にとっては逆に易しすぎて勉強にならないというようなことになってしまう。そのような学生が出た場合、これまでは「会話」コースで数名の学生のために特に遅いペースで進むクラスを設けたり、通常の授業とは別に補習授業や特別な個人授業を行うことで対応してきたが、十分に対応できているとはいえない。このような問題は、実は、そのような両極端の数名の学生についてだけでなく、程度の差こそあれその他の学生の間にも存在する。中級の中から上級の入口というのは、北米の大学で日本語を勉強するとして2学年以上の差は優にあると考えられる（cf. Omaggio (1986: 21)）。学生の能力により学習をスタートする地点を違えるという形でトラッキング制度にするという

案が以前から出されているが、そのようにすると今度は学生のニーズに組織的に対応できなくなってしまうという欠点が出てくる。学生のニーズへの対応と能力差への対応を何とか両立させたいと考えているのだが、現在のところ残念ながら妙案はない。

第2の問題は漢字教育である。漢字教育は初級段階でももちろん重要であるが、中級、上級と学習段階が進むにつれて、その重要性はますます高まってくる。現在本校では漢字を体系的に指導することはしておらず、使用教材の副教材として漢字シートを与え、それに関して漢字クイズを実施しているだけで、漢字の体系的な学習は基本的に学生自身の努力と工夫に委ねられている。学生の間からは漢字を体系的に指導してほしいという声があるのだが、現在のところ十分に対応できないでいる。毎日30分ずつ漢字の授業をし、その中で漢字を集中的に指導するという考え方もあるが、漢字体系の階層性、重層性、ネットワーク構造 (cf. 青木 (1989: 35)) を考えると、あまり有効なやり方とは考えにくい。どのようにすればさまざまな言語能力の訓練と並行して、あるいは、関連づけながら漢字を体系的かつ組織的に指導することができるか、これが現在本校が直面しているもう一つの大きな問題である。ただ、一方で、漢字教育については、2年前から漢字教育のための一つの有力な手段としてコンピュータを利用した漢字教育の可能性の研究を始めており、現在、どのようなシステムを開発するのが適当であるかという点に関しては既に検討を終え、当面実際にどのようなC A Iを開発するかについてもコンセプトが明らかにされ、また試作的なシステムも既に構築されている (cf. 青木 (1989))。

注

- (1) Gagné (1985)などを参照。教育心理学や教育方法学では、このような文脈では通常「教育」という言葉よりむしろ「教授」あるいは「学習指導」(ともに“instruction”の訳語)という用語を用いるが、ここではそれらを特に区別しないで「教育」という一般的な言葉を使うことにする。
- (2) 第Ⅶ節でも触れるが、学生の間にはかなりの能力差が見られる。
- (3) ここで「談話文型」と「談話構造」という類似する概念をあえて2つ出したのは次の理由による。すなわち、「談話文型」では、従来しばしば行われてきたように、談話を構成する文型を固定的なものとして学習する場合を想定している。一方、「談話構造」では、談話を構成する言語形式を固定的なものとして練習するのではなく、一定の意味関係をもつ談話を構成することを練習する場合を指している。

- (4) これまでは、「会話」コースでは「学習」中心の教授方略を採っている（西口：1988-58）というふうに説明してきたが、ここに言う「再構成的教授方略」の方が実際に行っている教授方略をより正確に説明していると思われる。
- (5) この点については、西口他（1988），pp. 62-64 を参照。

参考文献

- (1) 青木惣一（1989）「コンピューターを使った中級漢字教育の検討—ノン・リニアな開放環境型C A Iに向けて」『紀要』12 アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター 30-61
- (2) Breen, M.P. and Candlin, C.N. (1979) "The essentials of communicative curriculum in language teaching." *Applied Linguistics* 1-2 : 89-112.
- (3) Byrnes, H. and Canale, M. (eds.) (1987) "Defining and Developing Proficiency." Lincolnwood, IL : National Textbook Company.
- (4) Dubin, F. and Olshtain, E. (1986) "Course Design." Oxford : Oxford University Press.
- (5) Educational Testing Service (ed.) (1984) "ETS Oral Proficiency Testing Manual." Princeton, New Jersey.
- (6) Gagné, R.M. (1985) "The Conditions of Learning." New York : Holt, Rinehart and Winston.
- (7) Gagné, R.M. and Briggs, L.J. (1979) "Principles of Instructional Design." New York : Holt, Rinehart and Winston.
- (8) Higgs, T.V. and Clifford, R. (1982) "The push toward communication." In Higgs, T.V. (ed.) (1982) "Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher." Lincolnwood, IL : National Textbook Company.
- (9) Higgs, T.V. (ed.) (1984) "Teaching for Proficiency, the Organizing Principle." Lincolnwood, IL : National Textbook Company.
- (10) Hutchinson, T. and Waters, A. (1987) "English for Specific Purposes : A Learning-Centered Approach." Cambridge : Cambridge University Press.
- (11) 井下 理（1981）「専門分野への導入段階における上級日本語教育について」『日本語と日本語教育』第10号 慶応義塾大学国際センター 11-24
- (12) 小松紀子（1988）「1987-1988年度 年間プログラム」『紀要』11 アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター 1-20
- (13) 木村宗男（1982）日本語教授法—研究と実践 凡人社
- (14) 国立国語研究所編（1980）中・上級の教授法 大蔵省印刷局
- (15) Krashen, S.D. (1982) "Principles and Practices in Second Language Acquisition." Oxford : Pergamon Press.

- (16) Krashen, S.D. (1985) "The Input Hypothesis: Issues and Implications." New York: Longman.
- (17) Krashen, S. and Terrell, D. (1983) "The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom." Oxford: Pergamon.
- (18) Marton, W. (1988) "Methods in Second Language Teaching." Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- (19) 宮地 裕 (1978) 「中級日本語教育の問題点」『日本語教育』37号 1-12
- (20) Mohan, B.A. (1986) "Language and Content." Mass.: Addison-Wesley.
- (21) 西口光一 (1987) 「中・上級のプログラム設計上の指針」『紀要』10 アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター 1-17
- (22) 西口光一 (1989) 「1988-89年度 年間プログラム」『紀要』12 アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター 62-74
- (23) 西口光一, 立松喜久子, 河野玉姫 (1988) 「統合的アプローチによる中級日本語教育」『紀要』11 アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター 48-80
- (24) Nunan, D. (1988) "The Learner-Centered Curriculum." Cambridge: Cambridge University Press.
- (25) Nunan, D. (1989) "Designing Tasks for the Communicative Classroom." Cambridge: Cambridge University Press.
- (26) Ogasawara, Y. (1986) "A discussion on the Bangalore Project." 『外国語教育論集』8 筑波大学外国語教育センター 43-62
- (27) Omaggio, A.C. (1986) "Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction." Boston, Mass.: Heinle and Heinle.
- (28) Prabhu, N.S. (1987) "Second Language Pedagogy." Oxford: Oxford University Press.
- (29) 斉藤修一 (1981) 「大学における補習教育としての日本語教育の目標と方法」『日本語と日本語教育』第10号 慶応義塾大学国際センター 1-10
- (30) 佐藤洋子 (1980) 「上級段階における教育内容」『講座日本語教育』第16分冊 早稲田大学語学教育研究所 44-59
- (31) Savignon, S. and Berns, M. (1984) "Initiatives in Communicative Language Teaching." Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- (32) 高木きよ子 (1973) 「日本語教育の最終目標—日本研究の専門家のために—」『日本語教育』22号 17-26, 52
- (33) 高木きよ子 (1978) 「概観」『紀要』1 アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター 1-16
- (34) 田中 望 (1988) 日本語教育の方法—コース・デザインの実際 大修館

- ③⑤ 谷すみゑ, 吉岡一彦, 小松紀子 (1988) 「コース・デザイン」『紀要』11 アメリカカナダ大学連合日本研究センター 21-47
- ③⑥ Yalden, J. (1983) "The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation." Oxford: Pergamon Press.
- ③⑦ Yalden, J. (1987) "Principles of Course Design for Language Teaching." Cambridge: Cambridge University Press.

(アメリカカナダ大学連合日本研究センター)