OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	自己表現活動中心の基礎日本語教育 : カリキュラム、教材、授業
Author(s)	西口, 光一
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学留学生センター研究論集. 2010, 14, p. 7-20
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/50723
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

『大阪大学留学生センター研究論集　多文化社会と留学生交流』第14号（2010）

【特集　OUS カリキュラムの開発(2)】

自己表現活動中心の基礎日本語教育
－カリキュラム、教材、授業－

西口　光一*

要　旨

本稿では大阪大学留学生センターで開発中の共通基礎日本語プログラム中の基礎日本語Ⅰ（基礎日本語前半）のカリキュラムと教材と授業について報告する。既存の基礎（初級）日本語プログラムや教材の文型・文法偏重を根本的に克服する方策として、新たなカリキュラムは自己表現活動中心のカリキュラムとした。同カリキュラムでは、自己表現活動に関わる一連のテーマの下に、同テーマをめぐる言語活動に従事するために必要な要素として基礎語彙及び基本文型と基礎的文法事項が体系的に習得できるように教育が計画される。文字と書記言語の指導及び音声の指導についても適切な指導体制が準備される。巻末資料として、基礎日本語Ⅰについて各ユニットのテーマと文型・文法、及び教材のユニット例を提示する。

【キーワード】基礎日本語教育、ヨーロッパ共通参照枠、文型・文法積み上げ方式、自己表現活動、音声の指導、文字と書記言語の指導

1　はじめに

大阪大学留学生センターでは、留学生の大量受け入れ時代に対応するための新たな日本語教育システムの開発に着手した。同システムのカリキュラムでは、ヨーロッパ評議会のヨーロッパ共通参照枠ＣＥＦＲのレベルＢ１（Threshold）までの内容を共通基礎日本語教育として設定し、それを大きく基礎日本語教育（レベルＡの Waystage まで）と中級日本語教育（レベルＢ１の Threshold まで）に分けている（西口 2010）。本稿では、同システム中の基礎日本語教育のカリキュラムの開発及びその教材開発と授業の構想について報告する。

2　新たな基礎日本語教育の基本構想

2-1　基礎日本語教育の学習課題

すでに第一言語を十分に習得している成人は自分の第一言語であれば自由自在に言語活動に従事することができる。しかし、未知の言語では言語活動に従事することはできない。

成人日本語初学者が日本語での言語活動に従事できないのは、言語活動の必要に応じて日本語の言葉を動員できないことによる。必要に応じて日本語の言葉を動員できないのは、必要な日本語の言葉を持ち合わせていないか、持ち合わせていても言語活動の局面の必要に応じてそれを適正に動員できないからである。したがって、基礎段階の日本語教育の主要な課題は、ＣＥＦＲの Waystage レベル（学習段階としては従来の初級段階に概ね相当する）で期待される各種の基礎

* 大阪大学留学生センター教授

的な言語活動に従事できるように、(1)学習者に日本語の言葉を持たせること（言語事項知識の拡充）と、(2)持ち合わせた日本語の言葉を言語活動の必要に応じて適正に動員できるようにすること（言語事項の動員力の向上）である。

2-2 従来の基礎日本語教育の問題点

これまでの基礎日本語教育では、(1)の課題への対応が主として行われてきた。すなわち、日本語運用能力を支える知識としての基本文型と基礎的文法事項及び基礎語彙の習得を目的としてカリキュラムが策定され、教材が準備されてきた。そして、文型・文法と語彙の２者の間では、文型・文法の方がカリキュラムや教材の主要な柱として選択される。語彙は基礎語彙であることを旨とするが、体系的に提示して習得させるという意図の下には提示されていない。

このようなカリキュラムは、いわゆる文型・文法積み上げ方式のカリキュラムとなる。そして、こうしたカリキュラムの下での各課の授業はその課で学習事項となっている文型・文法の習得を目的としたものとなる。日本語の文型・文法の体系として系統的に配列された各課の学習事項を着実に積み上げることは日本語運用能力を支える重要な基盤を形成するものと見なされるのである。各課で(2)への対応として各教師の工夫によりコミュニカティブな活動が計画され実施されることもあるが、そもそも文型・文法も語彙も特定の言語活動を可能とするようには選択・配列されていないので、可能なコミュニカティブな活動も非常に制約されたものとならざるをえない。

文字や書記日本語の指導についても、多くの場合、学習初期に平仮名と片仮名を導入した後は、無秩序に漢字を指導したり、作文を要求したりするだけである。

2-3 自己表現活動中心のカリキュラム

開発する新たなカリキュラムでは、(1)と(2)の課題に同時に取り組む。そのために、学習者が従事できるようになることが期待される言語活動を柱としてカリキュラムを構成する。そして、各ユニットでは当該の言語活動に従事するために必要な語彙と文型・文法を言語知識領域の教育内容とし、カリキュラムを通して基礎語彙及び基本文型と基礎的文法事項を段階的に習得できるように工夫する。つまり、段階的に配列された言語活動を柱として、その下で語彙と文型・文法を体系的に習得させるというアプローチを採るわけである。

このようなアプローチを採るカリキュラムの柱として採用された言語活動の種類は自己表現活動である。あるいは、別の言い方をすると、自己表現活動こそがこのようなアプローチでのカリキュラムを実現できる柱となると判断された[1]。

2-4 語彙と文型・文法の位置

本カリキュラムでは、言語事項を直接的な学習事項とはしない。カリキュラムの各ユニットで学習者は自己表現にかかわる特定のテーマの下に種々の学習言語活動に従事する。そうした活動を通して、学習者は当該の言語活動に従事するために必要な語彙と文型・文法を習得するとともに、言語活動に従事する能力を伸ばしていく。そして、カリキュラムを通して、語彙と文型・文法を体系的に習得し、自己表現活動の能力を充実させていくのである。このようにして形成された知識と能力が日本語言語活動能力の基盤となるというのが、本カリキュラムの想定である。学習言語活動については、5節でさらに論じる。

参考として、開発が先行している基礎日本語Ⅰ（基礎日本語前半、ＣＥＦＲのレベルＡ１のBreakthroughに対応する）のカリキュラムの全12ユニットのテーマと、習得が期待されている文型・文法のリストを巻末資料１に示す。学習語彙のリスト（語法を含む）も示したいところだが、紙幅の関係で省略する。

3 言語知識の指導について

3-1 語彙と文型・文法

従来の日本語教育のカリキュラムや教材では文型・文法が柱とされてきたことは先に述べた。そこでは、語彙の学習については組織的な対応は行われていなかっ

た。

新たな自己表現活動中心のカリキュラムでは、語彙の学習と文型・文法の学習は同等に重視される。とりわけ従来のカリキュラムで組織的に対応されてこなかった語彙学習については十分な対応を行う予定である。それは、いわば、自己表現活動をカリキュラムの柱に据えたことの必然的な帰結でもある。テーマにかかわる語彙を持ち合わせていなければ、自己表現活動に従事することは根本的に困難になる。

3-2 文字と書記言語の指導

日本語の文字と書記言語の技能を習得することは、非漢字系の学習者にとってひじょうに大きくて困難な仕事である。開発する新たなカリキュラムでは、非漢字系学習者が着実に日本語の文字を学習し書記言語技能を習得できるような学習プログラムを提供する。その基本的な方針は、書記言語においても自己表現活動の能力を段階的に養成していくということである。

非漢字系学習者にとっては、ひらがなや漢字の書き方を知ることもさることながら、それらをバランスよく書けるようになることが大きな課題となる。そうした課題を克服するために、本カリキュラムでは日本語学習の初期から、ひらがななぞり書きシートや漢字なぞり書きシートを用意して、学習者の学習の便に賦す。また、いろいろな種類のワークシートを用意して書記言語モードによる日本語学習も促進する。このような学習を通して、日本語学習一般を一層促進しつつ、書記日本語の技能も着実に伸ばしていく。なぞり書きシートやワークシートは、無理のない家庭学習を促進する手段としても重要である。

3-3 音声の指導

音声については、拍感覚、アクセントパターン、長音・撥音・促音などにかかわる日本語音声習得上の困難点を採り上げ、日本語音声の性質を理解し習得できるような指導メニューを学習の早い時期に準備し、指導を行う。しかし、指導は一度では終わらせず、当該の指導点が学習者に理解し習得されるまで繰り返し行われることが期待されている。音声の指導も、言語学的な音韻論的観点ではなく、自己表現活動の効果性を高めるという観点で行われる。

4 各ユニットの教材と授業

4-1 教材について

従来の基礎段階（初級段階）の教材では、学習言語事項の文型・文法を含む発話を例示するという趣旨で本文が用意されている。言うまでもなく、その作成順序は、「学習言語事項が先にあり」ということになる。自己表現活動中心のアプローチの下での教材では、特定の主体が当該のテーマについて自己表現活動に従事しているディスコースがまず提示される。そのディスコースは、テーマ的にも使用している言語要素の種類や発話の構造の面でもまさに学習者が当該ユニットの学習の終わりに従事できるようになっていることが期待される種類のディスコースを例示している。これが教材の主本文であるセクション１となる。特定の主体としては、テーマについての話の内容のバラエティを最適化する観点から、「マレーシアから来た留学生のイー・アイリン」、「工学部４年生の山川あきお」、「日本語の西山先生」の３人を登場させる[2]。いずれも架空の人物であるが、さまざまなテーマの下に各ユニットで登場することで徐々に人物の全体像が明らかになっていくように主本文を作成していく。

学習者はこのような素材を通して当該のテーマについての３種類のディスコースを経験することになる。そのディスコース経験を通して、当該のテーマについて言語活動に従事するために必要な種々の言語素材を習得することが企図されている。

4-2 各ユニットの構成

各ユニットでは、上に述べたディスコースに続いて２種類の副本文がセクション２とセクション３として提示される。そして、セクション４として、ユニットのテーマの表現活動に関わる語彙・語法リストが用意される。各部分の内容は以下の通りである。参考として、巻末資料２で、ユニット３を例として、セクション１からセクション４までの流れを紹介する。

(1)　セクション１

ユニットのテーマについて「イー・アイリン」、「山川あきお」、「西山先生」の３者が行う話（独話）のディスコース。学習の便宜のためにルビを振る。

(2)　セクション２

セクション１の教材を基に教室で教師と学習者の間で行われるであろう質疑応答のディスコースの一例。学習の便宜のためにルビを振る。

(3)　セクション３

セクション１のディスコースの内容を第３者の立場から行った語りのディスコース。復習的な素材となるのでルビは振らない。

(4)　セクション４

ユニットのテーマについて言語活動に従事するために必要なカテゴリー別の語彙（語法を含む）リスト。学習の便宜のためにルビを振る。

前節で論じた音声学習のための素材は、セクション５として、ユニット１からユニット６までの各ユニットで提示している。巻末資料２にはユニット３のセクション５も添えてある。

4-3　学習者のニーズへの対応

現在の主教材では、「イーさん」、「あきおさん」、「西山先生」の３人の人物が登場し、各課のテーマについて語るようになっている。しかし、例えば、教育の主な対象が新規渡日の大学院進学予定者の場合であれば、そうした留学生をモデルとした登場人物の下にセクション１からセクション３のような教材を作成し、それを補助教材として教育を実施することが期待されている。そうした補助教材では教育実施の地域性や学習者集団の個別性なども反映されてよい。そのような補助教材を通した学習により学習者は自分の状況や境遇により関連のよる表現を知り得ることができ、自己表現活動を一層促進することができる。自己表現活動中心の基礎日本語カリキュラムでは、このような方法で学習者のニーズに応える。

4-4　教材と授業

各ユニットの学習目標は、ユニットのテーマについて言語活動に従事できるようになることであり、産出的な言語活動について言うと、当該のテーマについて自分の話ができるようになることである。ユニットの中での各種の授業活動は、常にそうした目標を意識して計画し柔軟に運営されることが期待されている。そうした点を確認した上で、各セクションに関連して想定されている授業のごく概略を述べる。巻末資料２を参照しながら具体的な授業をイメージしてほしい。

(1)　セクション１に関連した授業

主として、音声素材を聞きながら内容について問答によって確認する活動を行う。そして、テーマ展開の各部で確認の問答を行いながら、「そのことについてあなたの場合はどうですか」という意味の「あなたは？」という質問とそれへの応答のやり取りを挟んでいく。このやり取りは、後に自分の話をしたり書いたりすることに向けての予備的な学習となる。最後に、テキストを見ながらそれを音声化できるように適宜の練習を行う。

(2)　セクション２に関連した授業

セクション２は、セクション１の教材を基に教室で教師と学習者の間で行われるであろう質疑応答のディスコースの一例となっている。したがって、セクション１の学習を終えた学習者はセクション２を学習するときはすでにセクション２で示されるやり取りに相当程度習熟しているはずである。

セクション２の授業の第１段階では、学習者にセクション１のページを開けさせて、教師が各人物のことについて順次に質問して答えさせる。次にペアワークを行う。ペアワークでは、学習者Ａがセクション２のＴ（教師役）となって質問し、学習者Ｂはセクション１を見ながらその質問に答える。

(3)　セクション３に関連した授業

セクション３のディスコースは、いわば報告のディスコースである。ここまでの学習を終えた学習者は、当該のテーマについて登場人物らの事情を日本語で知り得ている。つまり、当該のテーマについて登場人物

らの事情を日本語で報告する準備ができている。セクション３のディスコースは言ってみれば学習者による報告活動を先取りしたディスコースである。

セクション３の授業活動としては、まずはセクション１をも参考にしながら書記言語の形で提示されているディスコースを理解することである。学習者は、必要であれば、漢字に読みを振ったり、単語党に語釈や訳を付けたりする。その上で、シャドーイングなどで学習を支援しながら、内容とディスコースの両方を記憶する。本セクションの学習の終わりには、学習者には、同ディスコースをリード&ルックアップ方式（必要に応じてテキストを見て顔をあげて言う）で言えるようになることが期待されている。

(4)　セクション４に関連した授業

セクション４は、ユニットのテーマ活動に従事するための言語素材を探し出すインベントリー（倉庫）である。ゆえに、それを言語素材インベントリーとして活用しながらユニットのテーマについて自分の話をしたり書いたりすること及び相手の話を聞いて理解して応答することなどがセクション４に関連した主要な授業活動となる。そして、セクション４がそのような言語素材インベントリーとして機能するためには、そこに挙げられている言語素材の理解確認などの事前学習が必要となるだろう。

5　第二言語の学習について

5-1　第二言語学習の基本原理

本カリキュラムで想定されている第二言語学習の基本原理はMarton（1988）の言う“reconstructive strategy of language teaching”（再構成ストラテジーの外国語教育法）である。つまり、接したさまざまなディスコースから要素と要素の組み合わせ方を流用してきて自らのディスコースを（再）構成していく力を伸ばしていくという原理である。“reconstructive strategy”の重要な点は、言語事項の知識と言語事項を動員する能力を分裂させていない点である。従来の基礎日本語教育ではこの両者の分裂が大きな課題となっていたのである。

5-2　学習言語活動

前節で論じたように、自己表現活動中心のカリキュラムでは授業活動の概略はあらかじめ想定されている。それは、基礎段階の学習においても「活動の中で学ぶ(learning in doing)」を実現するための場所（site）を構成することが重要であると考えるからである。この点が、従来の基礎日本語のカリキュラムや教材とは大きく異なるところである。

第二言語習得における「活動の中で学ぶ」の具体的な姿を本稿では学習言語活動と呼ぶ。自己表現活動中心のカリキュラムにおける授業では学習者は特定の言語活動に従事するように誘導される。しかし、学習者はその言語活動を十全に運営できるわけではない。つまり、しばしば支障を来したり、期待される言語行使と学習者が実際に行う言語行使に隔たりが生じたりするのである。そして、教師はそのような契機を第二言語の学習のための重要な契機として採り上げ、言語指導として最適と判断される対応をするのである。このような契機とそれへの教師の対応が含まれる活動を、第二言語の学習を構成する言語活動という意味で「学習言語活動」と呼んでいるのである。それは十全たる言語活動ではなく、また実際の言語活動と切り離された言語学習活動でもない、言語活動と言語学習が渾然一体となった活動である。こうした見方は、言語学習が言語活動に従事することと並行して行われるものとして見るFirth and Wagner（1997, 2007）の立場と軌を一にする。また、西口（2007、2008、2009）では、そのような活動の様相を記述している。

5-3　既習内容の維持

第二言語の学習においては、新たな内容を学習することも重要であるが、その一方で既習の内容の知識が減衰することがないように維持することも重要である。自己表現活動中心のカリキュラムでは、各ユニットの各セクションで想定されている学習言語活動を実施することが基本となるが、既習内容維持の観点から、教師にはそうした活動の中でもまたその活動の合間でも既習言語事項を再利用するさまざまな機会を学習者に提供することが期待されている。そうした教授行動の

基本方針は、授業のさまざまな局面で即興的に、既習言語事項の動員を要求する学習言語活動に学習者を導くことである。

従来の文型・文法中心の授業では、既習内容維持の活動を即興的に挿入することは必ずしも容易ではない。しかし、自己表現活動中心のカリキュラムではそれは容易である。なぜなら、主要な授業活動がほとんど常に自己表現活動を巡って行われており、既習の内容も自己表現にかかわることなので両者を連接しやすいからである。こうした面でも自己表現活動中心のカリキュラムは第二言語習得支援の仕組みとして優れていると言ってよいだろう。

6　結び－カリキュラムと教材と授業の関係

カリキュラムという言葉はラテン語のcurrere（走る）から来ている。「学習者が辿っていく学習経験の経路」というように概略理解するのがよいだろう。では、カリキュラムの実体は何か。カリキュラムとは作成された教育課程の計画書か。「カリキュラムを作成する」という表現からはそのような解釈も出てくるだろう。しかし、カリキュラムというものの実体は本来は、策定されたカリキュラムの下で実際に学習者たちが得る学習経験（及びその結果として得られる教育成果）のことである。そういう意味で言うと、カリキュラムデザイナーはカリキュラム（教育の計画や趣旨）を策定したり作成したりすることはできるが、実際に学習者に提供される学習経験（本来の意味でのカリキュラム）の構成に直接関与することはできない[3]。具体的な学習者とかかわって学習者の実際の学習経験を構成していくのは、実際に授業を実施する教師である。つまり、カリキュラムデザイナーが斯く斯く然々の一連の経験を学習者に提供したいと考えても、そして何らかの手段でその計画の内容や教育の趣旨などを授業担当教師に伝えることができたとしても、そこから先は授業を実際に実施する教師に委ねられるのである。したがって、カリキュラムデザイナーの計画に沿って教師が授業を実施したとしても、その内実はさまざまなものとなるだろう。

一方、教材というものは、いわばカリキュラムデザイナーと教師の間の橋渡しの部分に位置する。教材開発者は、一方でカリキュラムデザイナーの計画や趣旨を教材という形に具現化するという役割を果たすが、もう一方で、実際に授業担当教師が実際の授業を計画し実施する際の便宜を考慮して教材を準備するという面も大いにある。そうしてできた教材は、カリキュラム（教育の計画や趣旨）を反映しつつ教師による学習経験の編成を支援しようとする資材である。そして具体的な学習経験は、教材と学習者と教室の中の行為者としての教師という３者が絡み合うところで構成されるのである。そこにはカリキュラムデザイナーの姿は直接的にはない。そして、３者の絡み合いを計画して実施し、また具体的な現場で即興的にそれを調整するのが専門的な判断者と実行者としての教師なのである。

カリキュラムデザイナーと教師の連携は、そのような「判断者としての教師」の部分で起こる。つまり、カリキュラムデザイナーと教師は、教育の思想や理念の部分で連携する関係にあるのである。そして、両者のこの連携がうまくできていない場合に、カリキュラムデザイナーが意図したカリキュラムと実際に学習者に与えられる学習経験が乖離するということが起こるのである。

言うまでもなく、この連携は一方向的に行われるものではない。カリキュラムデザイナーと教師は対話的にこの連携関係を結んでいかなければならない。そしてその対話は浅薄なものであってはならない。カリキュラムデザイナーと教師は、いずれも日本語教育あるいは第二言語教育の専門家として、自分の専門性を賭して真剣にこの対話に臨まなければならない。そうした真剣な対話こそが優れた教育実践を生み出しさらなるカリキュラムの発展を促す原動力になるのである。本稿は、そうした対話の端緒となるものである。

付記

本研究は平成21年度科学研究費補助金基盤研究(B)「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」(課題番号21320093研究代表者西口光一）の助成を受けて行った。

注

1. ただし、「～ますか」（意向を尋ねる）、「～ませんか（穏やかに誘う）、「～ましょうか」（共同行為を提案する）、「～ましょう」（直截に誘う）、「～しましょうか」（行為を申し出る）などの相互行為機能に関わる表現は、例外的な指導事項として別途の扱いをする。
2. 例外的にその他の人物も時に登場する。
3. もちろん、カリキュラムデザイナーが具体的な１つのプログラムの授業担当者になることはできるが、それは特殊な場合である。一般的にいうと計画されたカリキュラムは一般性を帯びて、カリキュラムデザイナーの手から離れたところで他の多くの教師によって実施されることになる。例えば、文部科学省が制定している学習指導要領のことを考えてほしい。

参考文献

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge University Press. 吉島茂他訳・編『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

Firth, A. and Wagner, J. (1997) On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal,* 81, 285-300.

Firth, A .and Wagner, J. (2007) Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. *Modern Language Journal,* 91, Focus Issue, 800-819.

Marton, W. (1988) *Methods in English Language Teaching: Frameworks and Options.* Prentice Hall.

西口光一（1998）「自己表現中心の入門日本語教育」『多文化社会と留学生交流』第２号,pp.29-44

西口光一（1999）「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』第 100 号,pp.7-18 日本語教育学会

西口光一（2000）『基礎日本語文法教本』アルク

西口光一（2004）「留学生のための日本語教育の変革：共通言語の生成による授業の創造」 石黒広昭編著（2004）『社会文化的アプローチの実際』北大路書房

西口光一（2007）「母語話者による第二言語話者の語りの支援」『日本語教育のフロンティア ― 学習者主体と協働』小川貴士編（2007）くろしお出版

西口光一（2008）「接触場面相互行為実践と教師の役割」『多文化社会と留学生交流』第 12 号,pp.25-32

西口光一（2009）「接触場面における複言語話者の心理と発話」『多文化社会と留学生交流』第 13 号,pp.1-14

西口光一（2010）「留学生大量受け入れ時代に向けた日本語教育システムの開発について」『多文化社会と留学生交流』第 14 号,pp.1-6

Van Ek, J. A., Alexander, L. G. and Fitzpatrick, M. A. (1980) *Waystage English.* Pergamon Press.

Van Ek, J. A. and Alexander, L. G. (1980) *Threshold Level English.* Pergamon Press.

資料１　日本語Ｉ（基礎日本語前半）のユニットと文型・文法

※　■がテーマ。

ユニット　１　はじめまして

■　自己紹介

□　文型・文法

(1)　～は～です

(2)　～ですか

(3)　～は？（as in「学部は？」）

(4)　～の

(5)　何さいですか

ユニット　２　わたしの家族

■　家族の紹介

□　文型・文法

(1)　～がいます/（～は）いません（家族関係）

(2)　～と～

(3)　何をしていますか

(4)　上の子、下の子

(5)　～ね

ユニット　３　好きな物・好きなこと

■　朝ごはんと好きな物

■　好きな物・好きなこと

□　文型・文法

(1)　（～は）～が（大）好きです

(2)　～ます/～ません/～ますか

(3)　～を（行為の対象）

(4)　～も

(5)　～や～

(6)　そして

ユニット　４　わたしの一日

■　何時に起きますか（朝の様子）

■　夜は、何をしますか（夜の様子）

□　文型・文法

(1)　～ます/～ません/～ますか（ユニット３からの継続）

(2)　～に（時間）

(3)　～で（場所と手段）

(4)　～といっしょに（連れ添い）

(5)　～か～

(6)　でも

(7)　それから

ユニット　５　金曜日の夜

■　金曜日の夜

■　先週の金曜日の夜

□　文型・文法

(1)　～ました

(2)　あります/います/ありました/いました

(3)　～の近くの

(4)　形容詞（タイプと活用）

(5)　～に（as in　「～に座ります」）

ユニット　６　週末

■　週末（週末の過ごし方などについて話す）

□　文型・文法

(1)　形容詞の接続形

(2)　その他の形容詞的な表現（疲れました、おなかがすきました）

(3)　知っています/知りません

(4)　Ｖに行きます（目的）

(5)　～を（出発点）

(6)　～に（変化の帰着点）

ユニット　７　昼ごはんを食べに行きましょう

■　ます-formの変化による相互行為機能

□　文型・文法

(1)　～ますか

(2)　～ませんか

(3)　～ましょうか①：Shall we ～?

(4)　～ましょう：Let's go ～?

(5)　～ましょうか②：Shall I ～?

ユニット　８　父は小さい会社を経営しています

■　家族の話

□　文型・文法

(1)　～ています（状態）

(2)　～ています（進行/継続）

(3)　その他の形容詞①：人の様態や性質を表す形容詞

(4)　Ｎでした

ユニット　９　京都に行きたいと思っています

■　したいことを言う

■　したことがないことで、したいことを言う

□　文型・文法

(1)　～たいです

(2)　～たいと思っています

(3)　～たことがあります/ありません

(4)　Other adjectives ②：気候を表す形容詞

ユニット　10　先生の話をよく聞いてください

■　注意/指示をする

■　許可/禁止をする

□　文型・文法

(1)　～てください

(2)　～ないでください

(3)　～てもいいです/～てはいけません

ユニット　11　いろいろな買い物をしなければなりません

■　することが多い忙しい生活/仕事について話す

□　文型・文法

(1)　～なければなりません

(2)　～なければなりませんでした

ユニット　12　少し休んだほうがいいです

■　忙しい生活を振り返って自戒する

■　助言を与える

□　文型・文法

(1)　～たほうがいいです/～たほうがいいと思います

(2)　～たり～たりします

資料２　教材のユニット例

※　ユニット３では、「朝ごはんと好きな物」と「好きな物・好きなこと」という２つのテーマを扱っているが、本例では「好きな物・好きなこと」の部分は割愛している。

Unit 1　好きな物・好きなこと

1．Personal Narrative

A．朝ごはん

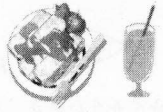
(1)　イーさん



わたしは、毎日、朝ごはんを食べます。いつもパンを食べます。わたしは、パンが大好きです。

ふつうは、トーストを食べます。ときどき、クロワッサンやベーグルを食べます。ときどき、サンドイッチも作ります。ハムと野菜のサンドイッチが大好きです。

サラダとフルーツもたくさん食べます。そして、いつもオレンジジュースを飲みます。紅茶も飲みます。ミルクティーが好きです。



(2)　あきおさん



わたしは、毎日、朝ごはんを食べます。毎日、パンを食べます。ごはんは食べません。

わたしは、コーヒーが大好きです。いつも、自分でコーヒーを入れます。わたしの朝ごはんは、パンと、コーヒーと、ヨーグルトです。

ヨーグルトが好きです。毎日、食べます。ときどき、バナナやキウイも食べます。ときどき、サラダも食べます。







(3)　西山先生

わたしは、毎日、朝ごはんを食べます。朝は、たいてい、ごはんを食べます。ときどき、パンを食べます。



ごはんのときは、魚と、たまごと、のりも食べます。そして、みそしるを飲みます。わたしは、魚が大好きです。さしみも好きです。焼き魚も好きです。すしも大好きです。



パンのときは、パンと、コーヒーと、牛乳と、サラダです。ときどき、ヨーグルトも食べます。

わたしは、コーヒーが大好きです。朝ごはんのときは、いつも、コーヒーを飲みます。そして、１日に２・３回、コーヒーを飲みます。紅茶は、飲みません。紅茶は、あまり好きではありません。



2．Conversation in the Classroom

※ T＝teacher、S＝student

A．朝ごはん



(1)　イーさん

T：　イーさんは、毎日、朝ごはんを食べますか。

S：　はい、食べます。





T：　ごはんを食べますか、パンを食べますか。

S：　パンを食べます。イーさんはパンが大好きです。

T：　いつも、トーストを食べますか。

S：　はい、ふつうは、トーストを食べます。でも、ときどき、クロワッサンやベーグルを食べます。ときどき、サンドイッチも作ります。



T：　そうですか。

S：　はい、イーさんは、ハムと野菜のサンドイッチが大好きです。

T：　サラダも食べますか。



S：　はい、サラダも食べます。そして、フルーツも食べます。

T：　朝ごはんのときは、何を飲みますか。

S：　オレンジジュースを飲みます。そして、紅茶も飲みます。イーさんは、ミルクティーが好きです。





(2)　あきおさん



T：　あきおさんは、毎日、朝ごはんを食べますか。

S：　はい、食べます。

T：　ごはんですか。パンですか。

S：　パンです。あきおさんは、ごはんは、食べません。



T：　朝ごはんのときは、何を飲みますか。

S：　コーヒーを飲みます。あきおさんは、コーヒーが大好きです。いつも、自分でコーヒーを入れます。



T：　そうですか。

S：　はい。そして、毎日、ヨーグルトを食べます。あきおさんは、ヨーグルトが好きです。





T：　サラダも食べますか。

S：　はい、ときどき食べます。そして、ときどき、バナナやキウイも食べます。



(3)　西山先生



T：　西山先生は、毎日、朝ごはんを食べますか。

S：　はい、食べます。

T：　ごはんを食べますか。

S：　はい、たいてい、ごはんを食べます。ときどき、パンを食べます。

T：　ごはんといっしょに、何を食べますか。



S：　魚と、たまごと、のりを食べます。



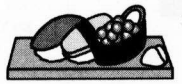
T：　いいですね。

S：　はい。そして、みそしるを飲みます。

T：　いい朝ごはんですね。



S：　はい。西山先生は、魚が大好きです。



T：　焼き魚が好きですか。

S：　はい。焼き魚も好きです。さしみも好きです。すしも大好きです。

T：　パンのときは、いっしょに、何を食べますか。

S：　サラダを食べます。ときどき、ヨーグルトも食べます。



T： 何を飲みますか。

S： コーヒーと牛乳を飲みます。西山先生は、コーヒーが大好きです。朝ごはんのときは、いつも、コーヒーを飲みます。



T： そうですか。

S： はい。そして、１日に２・３回、コーヒーを飲みます。



T： 紅茶も、飲みますか。

S： いいえ、飲みません。西山先生は、紅茶は、あまり好きではありません。

3．Practices







A．朝ごはん

(1) イーさん

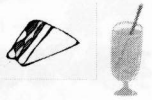
イーさんは、毎日、朝ごはんを食べます。いつもパンを食べます。イーさんは、パンが大好きです。



ふつうは、トーストを食べます。ときどき、クロワッサンやベーグルを食べます。ときどき、サンドイッチも作ります。ハムと野菜のサンドイッチが大好きです。



サラダとフルーツもたくさん食べます。そして、いつもオレンジジュースを飲みます。紅茶も飲みます。ミルクティーが好きです。



(2) あきおさん



あきおさんは、毎日、朝ごはんを食べます。毎日、パンを食べます。ごはんは食べません。

あきおさんは、コーヒーが大好きです。いつも、自分でコーヒーを入れます。あきおさんの朝ごはんは、パンと、コーヒーと、ヨーグルトです。



ヨーグルトが好きです。毎日、食べます。ときどき、バナナやキウイも食べます。ときどき、サラダも食べます。







(3) 西山先生



西山先生は、毎日、朝ごはんを食べます。朝は、たいてい、ごはんを食べます。ときどき、パンを食べます。



ごはんのときは、魚と、たまごと、のりも食べます。そして、みそしるを飲みます。西山先生は、魚が大好きです。さしみも好きです。焼き魚も好きです。すしも大好きです。



パンのときは、パンと、コーヒーと、牛乳と、サラダです。ときどき、ヨーグルトも食べます。



西山先生は、コーヒーが大好きです。朝ごはんのときは、いつも、コーヒーを飲みます。そして、１日に２・３回、コーヒーを飲みます。紅茶は、飲みません。紅茶は、あまり好きではありません。

4．Useful Expressions

(1) Time zone of the day




1. 朝(あさ)　昼(ひる)　夜(よる)

(2) ～ごはん



1. 朝(あさ)ごはん　昼(ひる)ごはん　晩(ばん)ごはん

(3) Foods（食(た)べ物(もの)）




1. パン　ごはん　サラダ　フルーツ　ヨーグルト
2. パン　トースト　ベーグル　クロワッサン　サンドイッチ
3. ごはん　魚(さかな)　たまご　のり
4. すし　さしみ　焼(や)き魚(ざかな)
5. みかん　りんご　バナナ　キウイ　パイナップル　マンゴー
6. ナシ　モモ　カキ
7. クッキー　チョコレート　シュークリーム　アイスクリーム





(4) Drinks（飲(の)み物(もの)）




1. 牛乳(ぎゅうにゅう)　みそしる　スープ
2. ジュース　お酒(さけ)　ソフトドリンク
3. ビール　ワイン　ウィスキー
4. 日本酒(にほんしゅ)　しょうちゅう　ちゅうハイ



(5) Verbs for eating, drinking, etc.



1. パンを食べます　ごはんを食べます
2. ジュースを飲みます　コーヒーを飲みます　ビールを飲みます



3. サンドイッチを作ります　サラダを作ります





4. コーヒーを入れます　紅茶を入れます

(6) Leisure time activities



1. テレビを見ます　映画を見ます　ＤＶＤを見ます
2. 音楽を聞きます　ジャズを聞きます　クラシックを聞きます



3. サッカーをします　テニスをします　水泳をします



(7) Frequency

1. いつも　よく　たいてい　ときどき　たまに
2. １日に～回　週に～回　月に～回

(8) Quantity



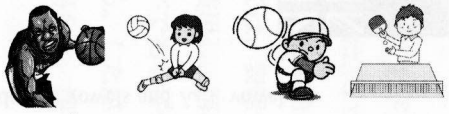
1. たくさん　少し　少しだけ
2. １本　２本　３本
3. １杯　２杯　３杯



(9) Sports（スポーツ）

サッカー　テニス　バドミントン　バスケット　バレーボール

野球　卓球　水泳



(10) Music（音楽）



1. ジャズ　クラシック　ポップス
2. ロック　ラテン　Ｊポップ



(11) together with ～、by one's self

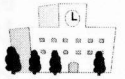


1. 友だちといっしょに　妻といっしょに
2. 自分で

(12) when one was a ～、when one was at ～



1. 子どものとき
2. 小学生のとき　中学生のとき　高校生のとき
3. 小学校のとき　中学校のとき or 中学のとき　高校のとき



(13) Numbers up to one million

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
1000	2000	3000	4000	5000	6000	7000	8000	9000	10000 = 1万
1万	2万	3万	4万	5万	6万	7万	8万	9万	10万
10万	20万	30万	40万	50万	60万	70万	80万	90万	100万

5. Pronunciation Practice — double vowels and ん＋ vowel

(1)



1. シンガポール　　オーストラリア　　ニュージーランド
2. チョコレート　　アイスクリーム　　スーパーマーケット



(2)

1. 千年（せんねん）　　２千年　　３千年（ざん）
2. 千円（せんえん）　　２千円　　３千円（ざん）
3. １万年（いちまんねん）　　２万年　　３万年
4. １万円（いちまんえん）　　２万円　　３万円



5. １万年（いちまんねん）　　１０万年　　１００万年
6. １万円（いちまんえん）　　１０万円　　１００万円
7. パンを食（た）べます　　ごはんを食べます　　みかんを食べます