

学習負担の低い正規日本語コース実施の報告 「みんなの日本語初級 I」を使った目標志向のコース設計の試み

田丸淑子

1 はじめに

この報告は二つの目的をもつ。第一は、大学院で、学習研究の手段のためではない日本語教育、しかも学習負担の低いコースを正規課目として提供する試みについて報告する。最近、開発途上国からの留学生を受け入れる社会科学系主要大学院の、特に経済学関係のプログラムは、授業を英語で行うところが出てきている。もしこれが増えれば、このようなプログラムで学ぶ留学生に対しては、従来大学院留学生に必要なだとされたアカデミック・パーパスの集中日本語教育にかわって、ジェネラル・パーパスの日本語教育で、しかも専門科目と並行して履修する学習負担の低い日本語教育が行われる可能性が出てくる。この、今までは主として大学生ではない一般成人学習者を対象として大学外で行われてきたタイプの日本語教育を、大学の正規課目の枠組みの中で提供するとすると、従来とは異なる問題への対応が必要になる。この報告では、コース提供に至る経緯、枠組み、そして特に直面する問題への対応、課題を報告する。

第二は、上記コースのカリキュラムに、市販教科書「みんなの日本語初級 I」を実際どのように組み込んだか、その簡単な報告と、それを通して感じられた、この現在最も広く使用されているといわれる教科書の「使い勝手」の長短について述べる。この教科書の内容に関する分析は、いくつかの機関で行われていると聞く。ここでは、実際のカリキュラムへの取り込みの過程と授業を進める中で見えてきた教科書の特徴について述べたいと思う。

2 背景

国際大学大学院では教育が英語で行われるので、日本語教育は在学中の学習・研究の手段を獲得させることを目的とはしていない。学生の履修目的は主として卒業後のキャリアのためであって、ゼロレベルに近い状態から二年間でできるだけ高いレベルに到達するためには、高負担なカリキュラムにならざるをえない。しかも専門科目と並行して履修するので、日本語学習に関心があつたとしても、専門科目の負担が大きければ諦めざるをえない状況が続いていた。

二年前に、国際開発経済プログラムからの要請により、新たなコースを提供することになった。同プログラムのカリキュラムは質・量において厳格なもので、ゼロから日本語を始める学生にとっては専門科目と上記従来型の日本語学習との両立は難しい。また学生の多くは卒業後に出身国に帰国することが期待されているため、敢えて負担の重い日本語学習に挑戦するほどの強い動機をもっている学生は極めて少ない。このような状況を踏まえて、新たなコースについては、以下のような要請があつた。

- ① ゼロから開始する者を含むできるだけ多くの学生に日本語学習の機会を与えるために、従来の到達目標を下げて、一週間の学習負担を軽減する^{注1}。
- ② 日常のコミュニケーション能力を重視するが、それは単なる日常会話に限定しない。

- ③ 自国へ帰国後、日本語学習を継続する可能性を考慮に入れる。したがって、将来に備え基礎力をつける。

検討の末、このようなコースの新設は同プログラム以外の学生にとっても学習機会が増えることでもあるので、以下の大枠で新コースを提供することにした。この大枠は、これが望ましいということではなく、外的要因（教師の現有人的・時間的資源、専門科目との兼ね合いで学生が日本語学習に充てられる時間等）を現実的に判断した結果である。

- ① 授業時間数は1週間に3コマ（90分×3回）。（ということは、1年次に、1学期9週間の授業と10週目の試験を3学期行う。計121.5時間）
- ② 従来のコースの半分の時間なので、到達目標も従来の約半分とする。つまり、1年次の目安としては「いわゆる初級レベルの前半」を目安とする。但し、漢字を含む包括的なカリキュラムにはしない。
- ③ 状況によっては、2年次につなげるが、2年次は1週間に2コマ。
- ④ 正規の選択科目として卒業単位に認定される単位をつけるが、単位数は従来コースの半分。
- ⑤ 独自の教科書を開発する時間的・人的資源がないので市販の教科書を使用する。この枠内で、筆者が新しいコースを担当することになった。

3 問題点の特定と対応の基本

3.1 問題点の特定

筆者は以前、低負担の日常会話を主眼としたコースを提供したことがあるが、それは、学生の勉強不足や学習意欲の減退から欠席や落伍者が続出し、コースの質の低下を招き失敗に終わった。今回は、その教訓を生かし、学習意欲の低下・欠席・落伍をいかに最小限にとどめるか、そのために形式面と内容面から取り組もうと考えた。形式面ではまず、「卒業要件として認められる単位が付与される正規コース」という枠組みを整えた。これは大学でのコースを失敗させないための最低条件であろう。その上で内容面の対応策を考えるにあたり、学生・教師の両者にとって障害となり得る以下の三つの問題点を取り出した。

- ① 授業時間数が少ない。それだけでなく、学生は専門科目の勉強の負担が大きく、日本語学習に充てられる時間が少ない。
- ② 卒業後に日本語を使うかどうか、また、どう使うかまったくわからない。従って、目標やニーズの特定が難しい。
- ③ 日本語学習をするための目先の必然性がない。学習・研究のためでも、卒業後の就職等のためでもないため、学習の動機が強くない^{註2}。

3.2 問題点への対応

学生の多くが実務経験を持つ成人であることから、目的意識と納得が、学習の原動力になると考えた。そこでまず、カリキュラムを「問題解決型」「目標・達成型」にすることと、目標、授業の流れ、進め方等などのレベルについても、学生に明示・説明し、確認し自覚を持たせながらコースを進めることを基本に据えた。その上で、上記の三つの問題点への対応を考えた。カリキュラムの全体を考える上で、R.ホワイト(White, 1988)の提案が理論面に偏らず実践面への配慮があって参考になった^{註3}。

3.2.1 時間の制約への対応

① 内容を盛りだくさんにしない

伝統的な「バランスの取れた4スキルの養成」を目指さない。そこで、まず、漢字を大幅に制限する。その上で、「初級前半」の学習項目（文型、語彙、表現など）の中で、メリハリのある取捨選択を心がける。限られた時間の中では、ある項目を時間をかけてじっくり学ばせる、というよりは、「進んでいる」という実感が持てるようにする。

② 流れの定型化と連係

毎週の授業の展開のしかたを定型化し、学生の学習習慣の流れを作る。さらに、ひとつの作業が次の作業の準備の役割を果たしながらつながっていく、その流れが学生に見えるようにする。（例えば、宿題は翌日のクイズ（小テスト）につながり、クイズは授業での学習を助けることにつながることで実感できるようにする）

3.2.2 目標設定の難しさへの対応

目標の設定は、できるだけ「遠近二焦点」の考え方を取り入れる。つまり、「将来この目標が達成できるためには、今、何ができなければならないか」「将来達成できるこの目標については、今の段階ではどの部分ができるようになっていなければならないか」を、学生に対しても意識的に問い続ける。

学生の将来のニーズが特定できないので、絞り込んだ目標設定はできない。結局、「遠」の目標は成人学習者に共通するごく一般的かつ抽象的な「大人として、具体的な事象を表現する基本的な運用能力の習得」に落ち着かざるをえない。「近」として「学生が今日本で生活していて遭遇することの多い場面に最低限の対応ができること」をそれに組み合わせる。そして、それをいかに学生に提示するかに重点を置く。

3.2.3 動機の弱さへの対応

外的な動機（例：日本語能力が入試の条件。日本語で論文を書かなければならない。より良いポストに就くにはより高い日本語能力が必要、等）の欠如している分は、「学習の成功が新たな動機付けになる」と考え、内的に補う。このために、カリキュラムの基本として「目標志向」を明確に打ち出し学生に提示した。「目標志向」というのは、「 x 時間勉強してきたら、その結果として y ができるようになった」とは正反対のもので、「 y ができるようになるために、 x 時間勉強する」というアプローチである^{註4}。前者では、教師側ははじめから到達点に分かってやっていたとしても、学生にはそれは見えていないことが多く、（最後には達成感があったとしても）途中の長い過程を耐えるのはつらい。それに対して、後者では、学生は途中の段階でも「何のためにこれを行っているのか」がわかっているので、目標が納得できればそのプロセスに耐えることが比較的容易になる。この「目標志向」は実際には、年間、学期、各課（各週）の三つのレベルでの「課題一達成」の仕組みを取り入れることによって、学生に達成感が味わえるように作成した。これによって、学生自身が目標を達成できたかどうか判断することができ、教師の作る試験の結果と並んで、学生の励みにつながると考えられるからである。

4 カリキュラムの具体化

4.1 教科書の選択

市販教科書を使用することは基本方針であったので、1年次の教科書として「みんなの日本語初級Ⅰ」（以下「みんなの日本語Ⅰ」）を選んだ。総学習時間数の少ないコースの場合には、「骨」としてできるだけ簡潔な教科書を選び、それを加工し肉付けしながらカリキュラムに取り込もう、と考えたからである。1週の間数が少ないので、各課に豊富な内容を盛り込んだ包括的な教科書では、1課の消化に時間がかかり、「進んでいる」という動きを実感しにくく、適切とは思えない。さらに、予習復習を自習させるためには英語による文法解説と語彙表そして音声テープが必要で、これらを条件にすると教科書の選択の幅は小さかった。また、将来、日本または自国で日本語学習を再開する場合に、学習履歴を教師に伝える上で、知名度が高いものが便利ではないかとの判断もあった。しかし、実際に一年使用してみると、「新日本語の基礎Ⅰ」という選択も可能だったかもしれないと考えるようになった。この点については、後に述べる。

4.2 カリキュラムへの教科書の取り込み

4.2.1 内容と進捗

「みんなの日本語Ⅰ」は、文型・文法項目の選択と配列という点ではよく考えられた教科書だと思う。そこで、文型と機能については、いくつかの点を除いては、基本的にこの教科書に沿うことにし、場面と話題は必要に応じて手直しや補足を行うことにした。進め方の大枠と内容を下表にまとめる。

進め方

進捗と流れ	1学期 1課～10課 2学期 11課～18課 3学期 19課～25課
	原則として1週（90分×3コマ）1課のペース。 1コマ目が課題の確認と導入。2コマ目が練習。3コマ目が日本人ボランティアとの会話を含むまとめ。
	場面/課題（会話と連係）の提示→目標表現の提示→練習A→例文→練習Bの一部→練習C→会話→展開会話（練習C以降は原則として日本人ボランティアと）
クイズ	毎回はじめにクイズ（10分程度の小テスト）と答え合わせ。 クイズの内容は、語彙、文法、会話完成等。
宿題	毎回宿題を課す。1、2コマ目は、教師作成の主として文法と会話完成問題（A41枚）。 週末は教科書の課末問題（含聞き取り問題） この他週末には、作文、発表準備等の宿題も課す。
評価	中間試験および期末試験。（聞き取り、文法、Q/A、パラグラフ作文）期末発表（3～4分程度）会話試験（ロールプレイ+Q/A。一人ずつ、教師と）評価の対象は、これ以外に、宿題の提出、授業への参加度、進歩。

内容：

漢字	平仮名を原則として、年間で数字を含め 80 字程度教師が選び導入。読めればよく、書くことは要求しない。(ワープロは使わせた)
主な提示順序の変更	<ul style="list-style-type: none"> ・動詞の活用の提出時期を早め、活用による分類に関する説明を補足。 ます形：教科書どおり て形：(てください) 8 課で。(教科書 14 課) 辞書形：8 課で。(教科書 20 課) ない形：(ないてください) 10 課で。(教科書 17 課) ・「動詞+たいです」を 5 課で導入。「依頼」「誘い」の前置きとして使わせる。
会話部分の補足/変更	<ul style="list-style-type: none"> ・地名等を身近なものに変更 ・既習文型を使った受け答えを追加する ・あいづち、前後の受け答え(すみません、そうですか、～たいんですが、等)、決まり文句(いらっしゃいませ、～によろしく、等)の補足。 ・部分的削除(特にあのお父さんはよかったですね。父を思い出しました、等)
主な削除	<ul style="list-style-type: none"> ・20 課の普通体による会話。縮約形。 ・表現として扱って文型としてとりあげなかった(=練習しなかったものは、「～は～が」、「は」を用いての倒置による主題化等)
語彙・表現	語彙は文化的な語彙、学生にとって必然性の低いものをかなり削除(生け花、もみじ等)。学生の必要に応じて加えたものも多いが、殆どが名詞。(新幹線、経済、経営、政治、環境、統計、開発経済、投資、論文、等)

4.2.2 動機付け

「みんなの日本語 I」は、学習者に対して、この教科書を使ってどんな文型や表現を学ぶのかは示しても、「何ができるようになるのか」というメッセージは発していない。そこで、この教科書を使って「目標志向」「課題一達成」という仕組みをいかに作るかが、コース設計で最も工夫を要した点である。

まず、目標として、年間、学期、各週と、3 段階の目標を設定し、上位段階の目標を達成するために、下位段階の目標がある、という位置付けにした。つまり、「この目標を達成するために、今、この文型、表現、語彙を学んでいるのだ」という動機付けを行うためである。年間の目標は、

- ・日本語で基礎的なコミュニケーションを図り、会話を維持することができるようになる。
- ・具体的に身近なことがらについて語るようになる。

そのために、

- ・日本語の基礎的な構文、語彙、表現を学ぶ。
- ・聞くことと話すことに主眼を置くが、コミュニケーション能力を強化するために読むことと書くことも学ぶ。

年間の目標は各学期毎の開始時に、その学期の目標と共にコース概要に記載・説明し学生に確認した。

各学期の目標は、年間目標を達成するためにその学期で学ぶことを、機能（依頼、許可、禁止、希望等）、表現（頻度を表す、存在することを表す等）、文法（形容詞の活用、動詞の活用等）、語彙（数えかた、家族の名称等）が混合した形で挙げた。それらを用いて達成する課題としてどの学期も、「自分の国について語る」をとりあげて、学期末に発表することとした。一学期目は自国の位置と名所・名物の簡単な紹介しかできないが、二学期目・三学期目になると、表現できることが増えて、「進歩」が実感できるだろうと考えた。

週毎の目標は、具体的なタスクの形で設定した。これはICUの初級教科書「Japanese for College Students」（講談社）が採用している「各課をロールプレイでまとめる」という方式からヒントを得た。しかし、ICU教科書が各課のまとめとしてロールプレイを課しているのに対し、筆者の試みでは、それを週初め各課の内容の導入に入る前に、週の課題として学生に提示する。「こういう場合にどうするか？」と問いかける。（例：重そうな荷物を持っている人に手を貸したい。日本人の友人が東京から遊びに来ると言っている。来方をどう説明したらいいか？ホームステイの日本人から家族のことを尋ねられた。等）学生は今まで学んだことでなんとかしようとするが、当然、うまくいかない。「それでは、今はうまくできないけれど、今週の終わりにはできるようにしましょう」ということで、それを目標にする。課題は、各課の「会話」の内容と同じに、または関連させて作り、学習負担を増やさないようにした。こうして教科書に沿った練習を進める動機付けを行い、その週の最後の授業である日本人との会話の課題にもこれを組み入れた。これによって、どの程度達成できたか、それは自分にとって満足のゆくものだったかを、学生が自分で判断できるようにした。

5 結果と課題

このコースは、現在二回目の途中であり、結論を出すには時期尚早ではあるが、教師の所見と学生のコース評価（コメント）から以下の点が指摘できるだろう。

① 枠組み

単位のつくコースで出席条件等履修上の「しぼり」を課せられるので、欠席過多やそれによる中途脱落を防ぐことはできた。これにより授業の進行に支障をきたしたり、コースの質を低下させることは最小限にできた。専門課題で忙しく、3学期すべてを履修できない学生は出たが、これはやむを得ないだろう。

② 「目標志向」

教師の印象だが、具体的なタスクを目標として示したことで、日本語のための日本語学習ではなく、何かができるようになることが目標だ、という意識は共有できたと思う。また、はじめから確認しておくことで、常に注意を喚起することができたと思う。例えば「会話が維持できること」が目標であるから、応答、あいづち、区切り、感情を込めることなどに注意を払うことが徹底できた。

③ 目標設定と達成（日本語能力の進歩）

「話す」を重点にしたつもりだったが、それでもまだ話す練習が不足していると感じている学生が多かった。

初級前期は進歩が見えやすいこともあり、目標が達成されたかどうかについては、

まあまあ(3)か、満足(4)と肯定的に答えている。自分のできないことがまだ多いことは自覚しているが、自分ができると考えることについては、教師が判断するよりも楽観的肯定的な自己評価をしているように見受ける。

④ 負担度

これだけ内容を「軽く」したつもりでも、学生にとってはかなりの負担だった。しかし、厳しい専門科目の中で、タスクや会話などが「息抜き」と感じる学生が多く、なんとか持ちこたえたようだ。

毎回のクイズと宿題が大変だとその不満が1学期目は多かった。その後は諦めと慣れのせい、または、宿題とクイズの関係を明確にしたせい、大変だとは言っても大きな不満はなかった。宿題の提出は成績の5%を占めるが、まあまあの提出であった。但し、あきらかに級友のものを写したと思われるものもあった。専門科目の勉強の負担が多い中では、自発的な予習・復習を期待するのは非現実的であるので、クイズと宿題は不可欠であると考え。授業の流れの中での関係は十分に注意し、その量は他の課目との兼ね合いで柔軟に考える必要はある。

⑤ 構成や授業の流れ

概ね学生は支持していた(とても良い(5)はなかったが、良い(4)か、まあまあ(3)であった)。特に各課を日本人との会話でまとめるやり方は評価された。

⑥ 漢字

漢字学習については、要・不要の希望が二分した。学習負担との兼ね合いを見極める必要があるが、もし、導入するのであれば、数も少ないことであるから、学生が不便を感じるまで待ち、必要性を痛感させてから導入した方が、効果があるのかもしれない。

コースを目標志向で組み立てることは、教師が考えを切り替えて学生への提示や働きかけ方を変えることさえできれば、特に難しいことではない。毎週の目標を具体的なタスクで設定したが、学生の肯定的な自己評価の間に関係があるのかは観察を続ける必要がある。少なくとも、学生が目標に至るプロセスを受け入れる動機付けにはなかったのではないか。また、今回のタスクは教師が選んだものであったが、学生の意見も加えると、学習への身の入れ方を高めることができるのではないか。時間的制約が厳しく、他の専門コースの重圧のあるコースの場合では、このようなことでも試みる価値があるだろう。

6 使用者側から見た「みんなの日本語初級Ⅰ」

6.1 文型選択と配列

「みんなの日本語Ⅰ」が広く使われているのは、現在8か国語による文法説明、語彙リスト、音声テープ、教師用指導書があることも勿論だが、少ない授業時間で初級前期をカバーすることを目的にした文型積み上げ式の教科書としては、シラバスの根幹である文型の選択とその配列が、熟慮され良く設計されているからであろう。これは前身の「新日本語の基礎Ⅰ」から引き継いだ特長である。何より、全体量が多くなく、かなり大胆に削ぎ落とされているので、機能などの重複が避けられている(例:可能は「ことができる」だけ、理由は「から」だけ)。包括的な教科書に慣れた教師は、物足りなく感じるかもしれないが、限られた学習時間内で少しでも多量の機能を身につけさせるには、現実的な判断だと思う。また、選択された文型の配列も、おおむね納

得の行くものである。特に、理由をあらわす「から」を9課で導入して単文文末につけて使用させるのは、文章としては洗練されてはいないが、会話を飛躍的に発展させることができ、コミュニケーションを図る上で、良い結果を生んでいる。

6.2 対話・談話の要素

これも「新日本語の基礎Ⅰ」以来の特長だが、文型積み上げ式の教科書ではあっても、「対話」の視点を取り入れる工夫もしている。具体的には、各課の例文が、独立した一文ではなく、一文ずつの問答形式をとっていること。これにより、文型が文として使われた時に、その受け答えまでを押さえることができる。さらに、一文から会話へ発展する一段階前に、「練習C」として、場面要素を加味したミニ対話形式での代入練習が取り入れられている。この部分はやりとりが短い上に、身近な場面に応用することができる点で、利用価値が高く評価できる。ただし、せつかくのこの長所が、「みんなの日本語Ⅰ」指導書では機械的ドリルの「練習B」よりも軽んじられているのは、残念に思う⁵⁵。

各課の会話はその課の文型のまとめとしては物足りないところもあるが、反面「こなれた言い回し」（例：ほんの気持ちです。そろそろ失礼します。別々をお願いします。これ、京都のおみやげです。）が取り入れられていて、うまく使えば「日本語に慣れている」という印象を与えることができる。ただし、この点については、この段階でここまで不要ではないか、と思わせるところもあり（例：特にあのお父さん、よかったですね。私は家族を思い出しました。）、賛否の分かれるところかもしれない。

6.3 「新日本語の基礎Ⅰ」との比較

上述の特長は前身の「新日本語の基礎Ⅰ」から引き継いだ特徴であって、「みんなの日本語Ⅰ」独自のものではない。「新日本語の基礎Ⅰ」は、技術研修生を対象としているため、場面や会話が一般向きでないという問題があるのは事実だが、反面、この「骨」のような教科書は、必要に応じて、教師が文型を追加したり学習者に関連のある場面や話題を肉付けしたりして内容を膨らませることのできる、扱いやすさを持っている。

ところが「みんなの日本語Ⅰ」は、会話や場面を一般向けにして汎用性をもたせたために、基本文型を75から79に、語彙を800語から1060語に増やした⁵⁶。従って、授業時間の目安は、「新日本語の基礎Ⅰ」が100時間、「みんなの日本語Ⅰ」は100時間乃至150時間と、ずっと「重く」なってしまった。この「拡張」は、おそらく談話要素の強化と文化要素の加味によるものだろうが、残念なことに「新日本語の基礎Ⅰ」のもつ「簡潔な使いやすさ」という強みを弱めることになってしまったように思う。特に「みんなの日本語Ⅰ」で扱われている文化要素は、初級前半のこのスリムな総体の中で必要な語彙なのだろうかと考えさせられたり、話題や場面として取り上げても唐突であったりして、なんとも中途半端になってしまったのではないか。学習時間を1.5倍に増やすなら、その分を文化的広がりのために充てるのか、それとも少しでも文型・表現の充実を使うのか、学習者の目標との兼ね合いだが、教師の判断が問われるところだろう。

教科書の選択は、当然、教師の好みや経験、技量とも関係する。「盛りだくさんな内容を取捨選択して使う」と「ミニマムなものに必要なに応じて加える」の二つの行き方があった場合、教師にとってはどちらが賢明な選択なのだろうか。適切に「捨てる」

ためには、全体像を把握していなければならない。経験豊富で技量のある教師には、その全体像が見えているはずなので、「捨てる」でも「加える」でもどちらでも使いこなせるだろう。しかし、全体像を把握しきれていない経験の浅い教師にとっては、「加えること」は確かに難しいだろうが、「捨てる」判断は、一層難しいのではないか。その意味では、教師にとって「みんなの日本語 I」は、「新日本語の基礎 I」ほど使いやすい教科書だとは言えないのではないか、と思う。

6.4 学習者に「何ができるようになるのか」を伝える姿勢の欠如

4.2.2 で述べたが、「みんなの日本語 I」も「新日本語の基礎 I」も文型積み上げ式を謳っているので、各課でどんな文型を学ぶのかは明示されている。それを見れば、その文型を用いてどんな機能を学ばせようとしているのか、教師には見当がつくが、これだけでは、学習の主体である学生には、いったいどんな場面で何ができるようになるのかはわからない。「みんなの日本語 I」がその「まえがき」に書かれているように「日本語によるコミュニケーション」という意識があるなら⁷、文型だけの提示では不十分で、学習者にわかる形での機能の提示も必要だろう。それも内容として示すのではなく、達成すべき目標として明示することが、学習者を受身にさせずに学習に主体的に取り組ませることにつながるのではないだろうか⁸。「みんなの日本語 I」の場合、それは現在の文型積み上げの形式を維持したまま、少しの補強でできることである。

6.5 「みんなの日本語初級 II」（以下「みんなの日本語 II」）の問題点

「みんなの日本語 I」以後の問題にも少し触れてみたい。常識的に考えれば、「みんなの日本語 I」の後は「みんなの日本語 II」ということになる。ところが、筆者は「みんなの日本語 I」を終えたという学習者の話は随分聞くが、「みんなの日本語 II」を終えた、という話をあまり聞かない。当然、学習時間の制約で、多くの学習者はその段階まで至らないのだろうと考えていた。しかし、実際に「みんなの日本語 I」に続いて「みんなの日本語 II」を使ってみると、「みんなの日本語 II」は「みんなの日本語 I」から予想されるよりはるかに「重い」教科書であり、「I」から「II」への移行には大きな段差があることに気づいた。

まず、「25 課、100～150 時間を目安」という枠組みの教科書にしては、「みんなの日本語 II」の内容量が多いことが挙げられる。「みんなの日本語 I」と「新日本語の基礎 I」の関係と同様、この教科書も「新日本語の基礎 II」を同様の趣旨で発展させたものである。「新日本語の基礎」シリーズが I、II を通して簡潔さを貫いているのに対して、前述のように「みんなの日本語」シリーズはカバーする学習項目を広げ、語彙を増やして談話要素と文化要素を加味して膨らましている⁹。おそらく「みんなの日本語 II」の終わりまでに、いわゆる初級項目・表現といわれるものをできるだけカバーしようとしているのだろう。その結果、「みんなの日本語 I」を身軽にした分、「みんなの日本語 II」に盛り込まれる内容が増えてしまったのかもしれない。これを、「みんなの日本語 I」と同じ 25 課、学習時間の目安も同じ 100 乃至 150 時間で消化するのは、決して容易ではない。

「みんなの日本語」I、II を通して、課数を同じ 25 課、各課の提示形式もページ数も同じに統一されていることは、教科書全体の構成が分かりやすい反面、問題も生ん

でいる。そのひとつは、同一形式で同じ時間を目安として掲げていることで、「みんなの日本語 I」の 25 課をある一定のペースで進んできた教師と学習者に、「みんなの日本語 II」もそれと同程度のペースで進められるだろうと予想させてしまうことである。

もうひとつは、盛り込んだ内容と、それを提示する形式がうまく合わないところが出てくることである。つまり、「みんなの日本語 I」が「形」に焦点を置いているのに対し、「みんなの日本語 II」では「形」に加えて表現や文末表現、発話意図が入ってくる。これは、初級前期と初級中・後期の学習項目の性格の違いを考えれば当然の変化である。しかし、学習項目の性格が変われば、提示形式も変えるのが望ましいこともあるはずなのだが、「みんなの日本語」では一貫して提示形式を変えることをしていない。例えば、発話意図などは、本来は談話の文脈の中で扱わなければ学習が難しいが、「みんなの日本語 II」ではこのシリーズの特徴的な提示形式である、「一文ずつの問答のかたまりとしての例文」の中で提示される。これだけでは、文脈や場面を形成するには短すぎることが多い。確かに例文を長めにしたり、問答を一つ加えたりと、それなりの工夫はみられるのだが、長くなった分、例文が複雑になり学習者の負担が増える上、それでもわかりやすい文脈にするには短すぎて、単に「文の形」の例にとどまり中途半端である。しかも、各課の中で「練習 C」以外は一文単位の、「形」を扱うものが殆どなので、表現を「いつ、どのように」使うのが難しく、教師も学習者も苦労する¹⁰。

「みんなの日本語」の I と II の連続性の問題点を考慮すると、100 乃至 150 時間で初級前半をカバーすることが目標である場合なら、教科書として「みんなの日本語 I」は悪い選択ではないと思う。しかし、はじめから、300 時間あるいはそれ以上をかけて初級をカバーすることが目標であるなら、慎重な選択を要する。後者の場合には、もし「みんなの日本語」シリーズを使うという選択をするのであれば、その前にまず「みんなの日本語 II」をどう使うか考えてみるのが良いのではなかろうか。

7 おわりに

これは、一つのコースの一回の実施報告に過ぎないが、将来このようなコースが増えるのであれば、いろいろな機関で試みがなされることを期待したい。その際、次の点を検討課題としてあげたい。

- ・ 専門科目との関係。ここで言う関係とは内容的な関係を議論する以前の問題で、留学生に日本語学習の機会を与えることを専門科目を含めた全体のカリキュラムの中で考えるという関係のことである。大学院 2 年間で、しかも専門科目と並行して学習するのであれば、単位・成績のつかないコースは非現実的である。
- ・ コースデザインについて、研究、新たな可能性を試す実験そして報告の蓄積。
- ・ 第二言語教育におけるタスクについての研究を進める。タスクと言語的要素との関連の考察。また、タスクが達成される場合の言語的要素と非言語的要素の関係を考慮した上で、日本語教育の守備範囲を再考すること。

注

- 注1 従来のコースは一週間に6コマ。
- 注2 但し、日本語を使って勉強しなくても、専門科目が、「日本で学ぶこと」の意味を明確に打ち出すカリキュラムを作れば、動機付けには役立つはずである。
- 注3 1988年出版なので理論面では新しいことは含まれていないが、「マネジメント」の視点から実践面についての考察があり、現場に立つものには有用である。
- 注4 このアプローチの例として Omaggio の "Teaching Language in Context" があげられる。最近 Third Edition(2001)が出ているが、1986年の第一版の方が目標設定がわかりやすいようだ。
- 注5 「みんなの日本語初級 I 教え方の手引き」 p.9 の「指導項目とその流れ」では、入門サバイバルコースでは、この練習よりもドリルを優先させている。
- 注6 スリーエーネットワークのホームページ上の情報による。
<http://www.3anet.co.jp/nihongo.html>
- 注7 「みんなの日本語初級 I」前巻に、「対象は・・・日本語によるコミュニケーションを今すぐ必要としている外国人のみなさん」と書かれている。
- 注8 最近各課の初めに目標 (Objectives) として機能を明示したもの (例: 「Japanese for College Students」 講談社インターナショナル)、さらに進んで、目標だけでなく、機能、話題、場面も明記したもの (例: 「ようこそ」 McGraw-Hill) も出てきている。
- 注9 上記スリーエーネットワークのホームページの記載によれば、「新日本語の基礎 II」は語彙数 680、文型 64。「みんなの日本語初級 II」は、語彙数 920、文型 73。
- 注10 この点を補う意図なのか、会話の部分は「I」に比べ一段と長く、しかも内容が盛りだくさんになっているので、これを消化するのもかなり時間を要する。

参考文献

- Omaggio, A.C. (1986) *Teaching Language in Context* (First edition), Boston, Heinle & Heinle Publishers, Inc.
- White, R.V. (1988) *The ELT Curriculum*, Oxford, Basil Blackwell.

教科書類

- 『みんなの日本語初級 I』 スリーエーネットワーク刊
- 『みんなの日本語初級 II』 スリーエーネットワーク刊
- 『みんなの日本語初級 I 教え方の手引き』 スリーエーネットワーク刊
- 『みんなの日本語初級 II 教え方の手引き』 スリーエーネットワーク刊
- 『Yookoso』 (Second edition) Yasu-Hiko Tohsaku 著, McGraw Hill College 刊。
- 『Japanese for College Students』 (国際基督教大学)、講談社インターナショナル