

国立国語研究所学術情報リポジトリ

What a textbook can do and can't do : What is meant by "teaching languages with the Beginner's textbook of Japanese based on structural syllabus"

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-03-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 品田, 潤子, SHINADA, Junko メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00001858

[寄稿論文]

教科書ができることとできないこと
 — 「文型積み上げ式初級教科書で教える」とは—
What a textbook can do and can't do
 —What is meant by “teaching languages with the Beginner’s textbook of
 Japanese based on structural syllabus”—

品田 潤子
 SHINADA, Junko

要旨

理想的な言語の学習環境は総合的アプローチと分析的アプローチ（ウィルキンス，1976）の同時進行が可能な環境である。この観点から見ると，最近の文型積み上げ式初級教科書は，初級前半は両アプローチの同時進行をある程度可能にしているが，後半は総合的アプローチへの偏りが強いと考えられる。「文型積み上げ式初級教科書で教える」とは，教師が両アプローチを効率よく同時進行させていくことである。初級後半で分析的アプローチによる学習を継続させてゆく方策として，教科書と並行して，CEFRが提案する初級レベルの行動目標，学習者の個人プロジェクトを組み込んでいくことを提案する。

キーワード：分析的アプローチ 初級後半 文型 行動目標

1. はじめに

日本語教育が広く行われるようになってから30年以上になる。その間，文型積み上げ式の初級教科書は，初期の文法形式中心から実際のコミュニケーションに役立つものへと進化してきた。その進化に貢献したのは，「教科書で教えた」教師が，その経験をもとに教科書を改訂し，あるいは新たな教科書を作るという営みを繰り返してきたことではないだろうか。しかしながら，文型中心の指導に起因するコミュニカティブ・アプローチの形骸化といった声が高まり，最近では初級の日本語を文型積み上げ式の教科書を使わずに教えることについて議論され，実践も始まっている。

筆者は，（社）国際日本語普及協会（AJALT）に所属し，社会人を対象とした日本語教育に関わっている。同協会が出版した文型積み上げとコミュニケーション力育成の両立を目指した初級教科書，Japanese for Busy People シリーズ（和名『コミュニケーションのための日本語』以下JBP）の付属教材の開発や改訂作業に関わってきた。これらの作業もまた，筆者自身が同僚と共に「JBPで教える」実践を通して，同教科書を進化させていこうという

取り組みであった。しかしながら、自分自身が関わって改訂した教科書が完成しても、「JBPを教える」ことはせず「JBPで教える」いる。それは「教科書で教える」ということを実践しながらよりよい教科書作成を目指すという作業を続けたことで、教科書が「できないこと」を改めて強く認識したからである。

本稿では、筆者のこの経験を通して、文型積み上げ式の初級教科書を有効に活用するにはどうすればよいのか、その利点と課題を明らかにし、「教科書で教える」という考え方が意味することを改めて考えてみたい。

2. 総合的アプローチと分析的アプローチ

1984年に出版された初版JBP¹は、英語圏の社会人学習者から「学習しやすい」と高い評価を受けた。筆者は80年代の終わりごろ、同書の教師用指導書の執筆に関わったが、このとき、同書が数課の単位で「総合的アプローチ」と「分析的アプローチ」(ウィルキンス, 1976)を組み合わせた構成になっていることに気がついた。以下に二つのアプローチについてのウィルキンスの解説をそのまま引用する。

語学教育の総合的なアプローチとは、言語の習得過程で言語内の諸要素を一つ一つまた段階別に教え、それらを漸進的に集積していくことで最終的には言語の全体構造が築き上げられるというものである。

分析的なアプローチでは学習環境を、言語の面でこれほど慎重に制御しようとはしない。すなわち、言語の諸要素を漸進的に集積されるべきもの、いわば組み立てブロックとは見なしていない。つまり、入門期の段階からはるかに変化に富んだ言語構造を取り入れることが認められており、学習者の課題は各自の言語行動を次第に言語の全体像に近づけていくことである。

(D.A.ウィルキンス著、島岡丘訳注『ノーショナル・シラバス』1984: 4, 桐原書店)

総合的アプローチは、構造シラバス、文型積み上げ式指導等と通じるアプローチであり、分析的アプローチは、場面シラバス、機能シラバス、コミュニケーション・アプローチ等と通じるアプローチである。両アプローチについて筆者の理解を記しておく。総合的アプローチでは、学習者は言語を構成する諸要素とその組み立て方を意識し、諸要素が組み立てられたとき、それがどのような意味を持ち、実際のコミュニケーションでどのような機能を果たすのか摸索していく。分析的アプローチでは、学習者は現実のコミュニケーションの場で、自己の言語使用あるいは他者の使用に関わる経験を重ねて、そこで使われた塊としての言語の仕組みを摸索していく。

松岡(2002)は、17世紀のチェコの教授学者コメニウスが語学教育の方法論として「総合的」と「分析的」が対立せずに両立するのは自明のことと捉えていることを指摘し、こ

れから現代の日本語教育が学び得ることがあると述べている。そして、部分から全体を目指す総合的アプローチと、経験から一般へと向かう分析的アプローチは、語学学習という営みの中で同時に進行し、一つの活動として存在すると述べている。また、同論文で松岡は、これを確信する根拠として語学の達人が「形の訓練を重ねてある段階に達すると、急速に意味の世界に切り替わる時期、相手のいうことがどんどん分かり、自分の思想が自由に表現できるようになる」と経験的に述べていることを紹介している。この考えに、筆者も現場での教育経験から強く共感を覚えた。このような切り替わりは、表面的には形の訓練（総合的アプローチ）をしている時期にも、何らかの方法で分析的アプローチによる学びが同時進行していたからこそ生じたのではないかと思う。この同時進行は語学学習の達人の中でどのように営まれるのだろうか。その説明は学習理論研究にゆずり、本稿では文型積み上げ式の教科書が、同時進行の環境を提供できるのか、あるいはその障害になるのかという観点から論じていきたい。

文型積み上げ式の教科書は、文型を中心的に扱うという意味では構造主義（総合的アプローチ）に基づいている。その文型に適切な文脈を与えて練習させていくわけだが、初期の教科書には、練習方法としてオーディオリンガル・メソッドに基づいたパターン・プラクティスが多く見られた。その後、分析的アプローチを背景としたコミュニカティブ・アプローチが提唱されるようになり、文型積み上げ式の教科書にもロールプレイやタスクなど使用目的を重視したコミュニカティブな練習方法が多く取り入れられるようになった。これは、まさに「総合的アプローチ」と「分析的アプローチ」を両立させようというアプローチである。JBPシリーズも同じ道を歩んできた。では、この試みはどこまで成功したと言えるのだろうか。

3. 入門期から初級前半の学習

社会人を対象としたJBPシリーズが誕生したきっかけは、Busy People、すなわち、忙しい社会人が効率よく学べる教科書が求められたことであった。授業を受ける時間や自習をする時間がない社会人学習者は、学習した文法事項や語彙を、実践を通して身に付けていくしかない。実践には、教室の外で使ってみるだけでなく、授業で教師やクラスメートと「本当の話」をすることも含まれる。教科書に書かれていることを読んだり、解釈したり、覚えたりするだけではなく、理解した文法事項や語彙を操作して、自分自身の頭の中にあることについて話す活動をするということである。また、教科書の不自然な表現より実際に耳にする自然な表現も可能な範囲で学びたいという学習者からの希望もあった。彼らは自己の学習動機を継続させるために、初期段階から分析的アプローチによる学習を目に見える形で求めたのである。

これに応えるためには、文法事項と語彙をできるだけ少ない量で、すなわち短期間の学習で操作可能な範囲で示すこと（総合的アプローチ）、現実の場面で日本語を運用してみるこ

と（分析的アプローチ）を組み合わせ、それを教科書の構成として示す必要があった。そのため、初版JBPは、初級文型の3分の1だけを扱い、総合的アプローチで単文の構造を、分析的アプローチでニューカマーや旅行者が必要とするサバイバル場面を学べるように構成した（表1参照）。

[表1：初版Japanese for Busy People (1984) のシラバス]

文法・文型テーマ		場面・話題テーマ	
文法Ⅰ	名詞文 〔名詞1〕は〔名詞2〕です	第1課	紹介
		第2課	名刺交換
		第3課	日付と時刻
		第4課	買い物Ⅰ
		第5課	買い物Ⅱ
文法Ⅱ	動詞文1（往來動詞） 行きます・来ます・帰ります	第6課	人や乗り物の往來
		第7課	訪問Ⅰ - 客の出迎え
文法Ⅲ	動詞文2（存在動詞） あります・います	第8課	人や物の存在
		第9課	場所を尋ねる
文法Ⅳ	動詞文3（動作動詞） 食べます・読みます等	第10課	一日の生活
		第11課	東京の生活（復習）
		第12課	電話
文法Ⅴ	形容詞文 い形容詞・な形容詞	第13課	訪問Ⅱ - 茶菓の接待
		第14課	感想を述べる
文法Ⅵ	動詞文4 あげます・もらいます	第15課	贈り物
文法Ⅶ	勧誘と申し出 ～ましょう・～ませんか・～ましょうか	第16課	スキーに誘う
		第17課	招待をする
文法Ⅷ	所有と出来事 あります	第18課	映画に誘う
文法Ⅸ	動詞の活用 -te form ～て～ ～てください ～てもいいですか ～ています -nai form ～ないでください	第19課	予定を話す
		第20課	依頼と注文
		第21課	タクシー・クリーニング店の利用
			レストランの予約
		第22課	交通機関の利用
		第23課	許可を求める
		第24課	禁止する
		第25課	進行中の動作・行為を述べる
		第26課	パーティ（復習）
第27課	家族について話す		
文法Ⅹ	〔人〕は〔名詞〕が〔形容詞〕です ～たいです	第28課	好みを述べる
		第29課	外食・料理を選ぶ
		第30課	手紙（復習）

（『Japanese for Busy People I 教師用指導書』より）

80年代の初級教科書の練習は、まだオーディオリンガル・メソッドに基づいたものが多かった。初版JBPも「本文会話」「文法解説」「文型練習（いわゆるパターンプラクティス）」で構成されていた。しかし、実質的に分析的アプローチによる学習が可能だったのは、総

合的アプローチによる学習項目の量を減らし、教師も学習者も操作対象としての学習項目が見渡せたためではないだろうか。そのため、言語使用の目的を重視した活動が取り入れやすくなったと考えられる。

初版のJBPが出版されてから4半世紀以上過ぎた現在、表1に示したような組み合わせの教材はめずらしくなくなった。最近、地域の日本語支援のためにサバイバル日本語の範囲で多くの教材が作られているが、似た構成のものが多い。生活場面への対応という言語使用の目的を先行させて(分析的アプローチ)、その範囲で扱える文法事項を学習させよう(総合的アプローチ)とする構成である。また、コミュニケーション・アプローチが意識されるようになってから開発された文型積み上げ式の初級総合教科書の多くも前半では単文の文法事項を扱い、サバイバル場面と対象者に合わせた生活場面を会話例や練習で扱っている。

入門期から初級前半にかけては、二つのアプローチを同時進行させることはそれほど難しいことではない。総合的アプローチの面から見ると、単文(名詞文、形容詞文、動詞文)の基本構造、動詞の種類(往來動詞、動作動詞、存在動詞、授受動詞)と格助詞の関係、肯定文・否定文・疑問文の作り方、時制の表し方などを扱う。これらの文法事項は「です・ます体」の範囲である限り、あまり複雑な構造ではない。また、分析的アプローチの面から見ると、ニューカマーや旅行者が遭遇するサバイバル場面は、だれもがよく経験する場面であり、教科書に示された例文や会話例の状況が実感できる。学習者は自分自身がニューカマーや旅行者として現実にその場面によく遭遇するため、言語を実際に使用する機会を確保できる。さらに、この時期に積み上げて学んでいく文法事項は、次の学習単元に進んだときに、使わざるを得ない項目ばかりである。機械的な練習を多くせずとも形式が身についていく。

以上のことから、初級前期、特に入門期には、総合的アプローチと分析的アプローチが両立可能な教科書が多く存在すると考えてよいのではないだろうか。実際の指導経験からも、日本語の構造への最初の総合的アプローチとしてのわかりやすさと、不十分な言語で実用的な課題に対処できる分析的アプローチとしての満足感が教室活動の中でつながりやすい。よく構成された初級教科書であれば、入門期から初級前期にかけては、「教科書で教える」が目指すことと「教科書を教える」こととの距離は非常に近いと言えるだろう。

では、この時期を終えるとどうなるのだろうか。残念ながら、初級中期から後半に進むにつれて「教科書で教える」が目指すことと「教科書を教える」こととの距離は徐々に遠くなっていく。そして「総合的アプローチ」と「分析的アプローチ」の同時進行も困難になってゆくのである。

4. 初級中期から後半の問題点

前述の通り、入門期から前半にかけては、文型積み上げ式の教科書は「総合的アプローチ」と「分析的アプローチ」を両立させることができる。それが初級後半ではうまく行かなくなる。その原因は、「文型」と呼ばれるものの捉え方、扱い方に検討すべき問題があるから

ではないだろうか。

4.1 初級文型の性質

文型と総称される学習項目には、その働きが文脈の影響を受ける項目と受けない項目がある。例えば、動詞の活用は文法規則であり、文脈の影響を受けない。「書く」は「ください」につながるとき、「て形」の形をとる。「書く」の「て形」は「書いて」である。この文法規則は、標準的な日本語ではどのような文脈で使われるときも変わらない。学習の対象は形式である。

一方、「て形+ください」はいくつかの表現意図をもつ。学習の対象は用法である。「て形+ください」の代表的な表現意図は「依頼」である。しかし、実際のコミュニケーションで「て形+ください」は「懇願」から「命令」に至るまで幅広い機能で使われる。例えば「受験者の皆さん、答案用紙の一番上に名前を書いてください」は「依頼」ではない。「先生、ぜひおもしろい小説を書いてください」は「指示」ではない。しかし、相手や状況によっては、「依頼」や「指示」になる可能性がないとも言いきれない。「て形+ください」という構造が、どのような意味を表し、実際のコミュニケーションでどのような機能を果たすかは、文脈により、話し手の気持ちにより、常に異なるのである。学習が進むと、同じ「依頼」を表す表現に「～てもらえませんか」「～てくださいますか」「～ていただきたいんですが」など、他の選択肢も登場する。どれが適当かは個々のコミュニケーションの場面でその場に生じる文脈と話し手の意図によって決まる。

また、その中間に位置する学習項目もある。「8時に学校に行きます」「図書館で本を読みます」のような動詞と名詞の関係を表す格助詞の用法は文脈の影響を受けない。しかし、用例は動詞と共に文として示す必要がある。文として示されれば、その文は文脈によってさまざまな意味をもつ。

文型積み上げ式の教科書では、多くの場合、これら3種類の学習項目（文法規則、構造、表現意図）を分類せずに「文型」あるいは「文法」という名称で同列に扱い、形と用法を紹介する。そして、コミュニケーション・アプローチの観点から、適切な文脈の中で目標文型を提示してその発話意図を理解させ、学習者にとって現実的な文脈の中で練習させることを目指す。無意味な機械的な練習を避けようという姿勢がある。前半ではこれがうまく働く。しかし、初級中期になると、文構造が複雑になり、形の練習の量を多くこなす必要が出てくる。一方、どの学習者にとっても現実感のある文脈を選ぶことが難しくなってくる。その結果、初級の後半では、形の練習量が不十分になり、用法の練習のためには文脈の提示が不十分であるという事態が生じる恐れが出てくる。

初級中期からは、3種類の学習項目に適した練習方法を工夫する必要がある。文法規則や構造に関する文型の練習は、多少機械的であっても量をこなす工夫が必要だろう。逆に、表現意図に関わる文型は、学習者が実感できる現実的な文脈で練習する工夫が必要である。

4.2 文型とその表現意図の関係

かつて「表現意図に関する文型」が実際にどのような場面や話題で使われているのか、現場の教師が模索しながら指導案を練った時代があった。しかし、最近では、日本語教育のための実用的な文法研究という観点からの研究が進み、多くの文型に「この文型は〇〇の表現意図を持ち、〇〇の伝達機能を果たす」と解説されるようになってきた。確かに、このような解説は、学習者が必要とする文を組み立てるために文型を操作しようとするとき、非常に役立つ。しかし、いかに的確な解説であろうと、文を構成する要素として先に文型が示され、その解説として提示されるかぎり、その学習は総合的アプローチの延長上にある。分析的アプローチの学習に変わるものにはならない。学習者は、実際のコミュニケーションで、その都度自分が必要とする表現意図に文型を当てはめてみる必要がある。学習者が最終的に習得すべきものは、そのような経験の積み重ねによってのみ得ることのできる文型と表現意図の関係だと思う。学習者が学んでいく両者の関係には、文型を操作するための基準としては曖昧さが残るかもしれない。しかし、この曖昧さは学習者が両者の関係をさらに深く理解していくために必要な部分である。そして、その曖昧さを学習者が肯定的に受け容れて学習を積み重ねていくには、自分が必要とする目的のために使ってみる機会、すなわちフィードバックを得て曖昧な部分を修正していく機会を豊富にもつことが重要である。

文型積み上げ式の教科書が提示する文型とその解説は、学習者が知識を体系化し、操作する力をつけていくために有効である。しかし、同時に自分の言語の使用目的のために操作してみる機会をもつことも不可欠である。

4.3 前半と後半の違い

初級前半と後半の違いについて、具体的な例を通して考えてみたい。

例えば、どの初級教科書でも存在動詞「あります」「います」を使った文型を学習する。また、「何があるか問う」「誰がいるか問う」も学習のテーマとなる。初級前半ではこれらを次のように扱う。

まず存在動詞の文型には次の三つの学習項目がある。

- ①存在する主体は助詞「が」をとる。
- ②存在する場所は助詞「に」をとる。
- ③主体あるいは場所を主題とした場合、「主題『は』 + 情報」という関係の文を作ることができる。

上記の学習項目は、『Japanese for Busy People I 改訂第3版』では、初級初期に次のような文で導入される。

- ・ 1階にレストランがあります。(存在文：主体の存在を伝える文)
- ・ レストランは1階にあります。(所在文：主体の所在を伝える文)

(『Japanese for Busy People II』Unit4 GRAMMARより)

そして、これらの文は、次のようなQ&Aによって練習をする。

- a. Q：1階に何がありますか。
A：銀行があります。
- b. Q：銀行はどこにありますか。
A：銀行は1階にあります。

上記の会話aとbの学習目標は、「総合的アプローチ」では、存在動詞の構文であり、助詞や疑問詞の使い方である。そして「分析的アプローチ」では、会話aは「何が存在するのか尋ねること」であり、会話bは「何かの所在を尋ねること」である。前述の通り、初級初期は、文の構造と使用目的を関係づけやすい。ニューカマーに建物の中に何があるか教えるという状況は自然である。また、観光客がお金をおろすために「銀行がどこにあるか知りたい」と尋ねることも自然である。そして、それを実行するために必要な言語構造も単純である。観光客と通りすがりの人の関係であれば「ありますか」が適当であり、「あるんですか」を使う必要も生じない。学習者は自分が扱える言語のレベルを自覚しており、使用目的が制限されることにも納得できる。その範囲で「総合的アプローチ」と「分析的アプローチ」による学習を同時に進めることができる。初級前半では、教科書が提案する制限が学習を進めやすくするのではないだろうか。

では、次の段階に進むとどうなるのだろうか。前述の「1階に何がありますか」は文法的に誤りではないが、「1階には何がありますか」の方が自然ではないかという意見もある。では、自然さという観点から考えたとき、「1階には何がありますか」は十分に自然なのだろうか。「1階には何があるんですか」「1階には何があるんでしょうか」の方がより自然ではないだろうか。これらもすべて初級文型で構成されている。しかし、助詞「は」の用法や「～んですか」「～んでしょうか」のような文型の用法を学ぶには、文脈にそれらの表現意図を必要とするだけの厚みが必要である。そして、どれが自然か、適切かはその文脈によって決まるのである。

次の例は話者Aが「貸事務所を探している」という状況の会話である。

(不動産屋で)

- A：このビルに事務所を借りようと思うんですが、1階には何があるんですか。
- B：1階には大手の銀行が入っています。それでセキュリティもしっかりしています。
- A：そうなんですか。銀行ですか。それは安心です。

この会話は、初級前半の会話に比べてずっと文脈に厚みがある。話者Aが「貸事務所を探している」という状況は「1階に何があるか」への関心につながる。話者BはAの関心を理解し、適切な情報を提供する。Aはその情報に対する評価を述べる。このような展開の中で「～は」「～う・ようと思う」「～んですが」「～んですか」などが使われている。もし学習者が「貸事務所を捜している」という状況を自分の問題として実感できれば、学習者は「関心を表す」、「説明を求める」、「説明求めに応じる」といった発話意図を自分の中に先行させて、これらの文型の用法を学ぶことができる。

初級後半で扱う文型も、はじめは個別に提示し、練習していく。これは総合的アプローチである。そして、初級後半で分析的アプローチを実行するには、このような厚みのある文脈の中で、個々の文型の関係を考えて位置づけていくという作業が必要である。このような作業には、個々の文型の解説の記述を精緻化しただけではできない効果が生まれる。

次項では、初級中期から後半にかけて、分析的なアプローチによる学習をどのように組み込んでいけるか、具体的に提案したい。

5. 初級後半における「分析的アプローチ」

最近、行動中心主義に基づいて作成されたCEFR²を指標とした指導や評価の試みが始まっている。行動中心主義は、初級後半で分析的アプローチを取り入れるために有効な考え方である。ポストサバイバル場面で、場面・話題を文型と同じように段階的に積み上げていくための枠組み³を提供してくれる。

5.1 初級後半の行動目標

JBPシリーズでは、JBPⅡがポストサバイバル場面に該当する。90年代に作成された旧JBPⅡでは、JBPⅠで単文の学習が終わってからJBPⅡに入り、「比較」を表す文型、形容詞を接続するための文法規則、辞書形を作る文法規則、「辞書形+ことができる」の文型、といった順序で、初級の文型が連続的に提示されていた。各課の学習目標が文型であったため、場面・話題は文型の理解と運用練習のために存在していた。教師は旧JBPⅡで教えるために、学習済みのいくつかの文型を使って話せる話題には何があるか、どんな話題なら学習者の興味を引くか、ということをいつも気にかけていた。

教師間で情報交換を重ねるうち、具体的な場面・話題は学習者によってさまざまだが、行動という観点で考えると、共通性、段階性があることがわかってきた。そして、それはCEFRが提示している内容と合致していた。そこで、JBPシリーズの改訂第3版の作成が始まったとき、文型だけでなく、行動という観点から、テーマを見つけ、それを積み上げていくことを検討した。文型の積み上げと行動の積み上げを等分に検討して、新しい組み合わせを考えた。表2はその一部である。

[表2：JBPⅡ改訂版とJBPⅡ改訂第3版のシラバスの比較]

JBPII改訂版 (旧JBPII)			JBPII改訂第3版 (現JBPII)			
課	主な文型	主な話題	課	主な文型	行動	
第1課	比較	交通機関	Unit1 おみやげ を選ぶ	第1課	比較	選択する
第2課	形容詞の接続	忘れ物		第2課	比較	比較する
第3課	辞書形+ことができる	スポーツクラブ		第3課	形容詞の接続	物を説明する
第4課	た形+ことがあります	出張	Unit2 人間関係 を作る	第4課	普通形現在+んです	雑談をする1
第5課	形容詞+なる	備品購入		第5課	普通形過去+んです	雑談をする2
第6課	た形/ない形+方がいいです	早退		第6課	た形/ない形+方がいいです	助言する

Unit1では、ポストサバイバル場面の最初の行動テーマとして「物の選択・決定・説明」を選んだ。そのねらいは、サバイバル場面で既に慣れている「買い物」「レストランでの注文」などの場面をもう少し、掘り下げて行動目標として扱うことである。そして、その行動を達成するために必要な「比較」「形容詞の接続」「ている（状態）」等と組み合わせた。

Unit2では、日常的に繰り返し接触する人々と、関係を構築し、維持するために必要な行動をテーマとして選んだ。サバイバル場面で話す相手は、店員のように職務として学習者の会話の相手をする立場の人が多かった。そのような関係では、その場の目的達成だけが目的であり、話題はそれ以上広がりにくい。そこで、社会生活を営むために、人間関係を構築し、維持、発展させる行動と関係の深い場面や話題を扱うことにした。挨拶代わりに声かけや雑談などである。文型は「～んです」と組み合わせた。JBPIでは「週末に何をしましたか」の類の会話の練習は、動詞の構文に関する文型の練習（総合的アプローチ）の比重が大きかった。JBPⅡでは、これを社会的な目標をもった会話（分析的アプローチ）として改めて扱う。

JBPIⅡとⅢの改訂第3版はこのような観点からシラバスを改訂した。既に市販され、使用した教師からのコメントが筆者に届いているが、旧版に比べて「語彙が多すぎる」「文型積み上げの中で納まらない表現が多すぎる」といった否定的なコメントも少なからず寄せられた。これは改訂により「総合的アプローチ」の観点から負担が大きくなったと解釈できるコメントである。旧版では、運用練習も既習の文型や語彙の範囲で可能な会話例を扱うように努めたが、改訂第3版の運用練習では、行動目標に関連する場面・話題を幅広く扱うことを優先した。この考え方に共感し、旧版に比べて「分析的アプローチ」が実行しやすくなったと考える教師からは上記のようなコメントはなかった。

教科書には紙幅の制限がある。その制限の中で、どのような場面・話題を扱い、語彙や

表現をどう組み込んでいくかは、今後さらに工夫して改善されるべきである。しかし、それでも教科書ができることには限界がある。文型積み上げ式の教科書がそのよさを発揮するためには、すべてを「総合的アプローチ」で指導しようとする教師、学ぼうとする学習者がいるとすれば、そのビリーフにも変更が必要だと感じられる。

5.2 話題を構成する学習項目

CEFRがその枠組みを示したことで、初級においても行動、すなわち「分析的アプローチ」で段階的に学習していく道が築かれつつある。しかし、現状は、教師も学習者も「総合的アプローチ」で段階的に積み上げていくことには慣れているが、「分析的アプローチ」で段階的に積み上げていくことには、まだ不慣れである。教師の個別の工夫に任せられている。

行動を段階的に積み上げていくためには、場面や話題の構造や性質もその観点から分析する必要がある。文法規則や文型は、構造が単純なものから複雑なものへと段階を踏む。場面や話題の場合は、遭遇する頻度が高いもの、行動や話題を構成する要素として共通するものなどが、より基本的な段階と位置づけられるのではないだろうか。これについても具体例を通して、考えてみたい。

次の文aは初級を終了した英語を母語とする学習者の発話である。

a. 二年乗っていた後で、今地下鉄に乗ることに慣れています。

学習者に確認したところ、発話意図は次のような内容であった。

b. はじめ地下鉄で通うのは大変でしたが、2年通ったのもうすっかり慣れました。

文型積み上げ式の教科書では、学習者に文の構成要素としての文型を強く意識させて学習させる。文aは、学習者が文型として学習した「～ている」「～た後で」を組み合わせて作成したわけだが、日本語として自然な文ではない。文bは、学習者の発話意図を確認して教師が作った文である。このような文を学習者が作れるようになるためには「何かにどうやって慣れたか」について話すことを目標にした練習が必要である。

「慣れる」という動詞は、初級の教科書では「もう慣れました」「今慣れています」「まだ慣れていません」のように「もう～ました」「まだ～ていません」の用例として提出されることが多い。しかし、「何かにどうやって慣れたか」について話すことを目標にした学習では、「慣れた」という結果だけでなく「どうやって慣れたのか」という情報をどのように加えるのか、学ぶ必要がある。これは分析アプローチによる学習である。文bでは、まず「慣れていなかったときの状態」を述べ、「どうやって」の情報を「ので」の「事情を伝える機能」を用いて加え、結論は、「慣れている」と現在の状態を伝えるのではなく、「もう慣れた」を用いて「成し遂げた」気持ちを伝えている。

文aは、中間言語として、あるいは誤用分析の対象としてさまざまな分析が可能だろう。しかし、初級教科書の課題という観点から考えると、「何かに慣れる」という日常的な話題として頻度の高い事柄は、初級後半で扱う項目に含まれているべきだろう。CEFRでは初級

段階でできる行動という観点から、ゆるやかではあるが初級で扱う必要のある話題の範囲を示している。その範囲内にあると考えられる話題を初級教科書のシラバスに含めていくことが今後の課題だろう。

また「慣れる」のような内容語（実質語）に注目することは、分析的アプローチによる指導を取り入れやすくする。文型の意味は抽象的である。実際に使う経験を重ねて、その表現意図が明確になっていく。これに対して内容語は、学習目標として提示することで、学習者にその語にまつわる具体的なエピソードを想起させやすいものが多い。例えば、「慣れる」という動詞の用法を学習目標とすれば、例に示したような経験が学習者の頭の中に想起され、それをどう表現すればいいかという学習活動（分析的アプローチ）が実行できるのである。

以上をまとめると、CEFRの初級（A1及びA2）の行動目標を活用すること、語彙指導を重視することなどによって、初級後半でも分析的アプローチによる学習を遂行することができると考えられる。

5.3 個別プロジェクト

学習者に分析的アプローチと総合的アプローチの両立に取り組み続けさせるには、サバイバル場面を終えた頃、学習者が初級終了時に日本語で扱えるようになりたいと思う場面あるいは話題を目標として設定するとよい。その目標は、学習者自身が深く関わり、感情移入できるテーマがよい。なぜなら、総合的アプローチと分析的アプローチの同時進行とは、言語の構成要素として理解した文型とその用法を、自分の目的のために操作して結びつけて運用してみて、そのフィードバックを得ながら、自分なりに修正、体系化していく作業だからである。タスクがオーセンティック（現実的）なものでも、文型ごとに細切れに異なるタスクが与えられると、複数のタスクで経験したことの関係性が捉えにくくなる。その点、自分自身が掲げた目標の範囲であれば、言語の使用経験の中で個々の文型をどのように位置づけていくかという作業を学習者が主体的且つ継続的に行うことができる。両アプローチが同時進行する学習環境を提供することができると言ってよいのではないだろうか。

筆者が担当したある学習者は、製造業に勤務する技術者だが、「自分が開発している技術について簡単に説明できること」「その説明に対する質疑応答ができること」を初級終了時の目標とした。学習者には一貫して自分が開発している新しい技術についての信頼感がある。この信頼感にもとづいた発話が、次の下線部のような初級文型のもつ発話意図を理解し、操作できる対象にしていくのに役に立つ。なぜなら、前件と後件をどのような関係でつなごうか検討する際、自分の価値基準が常に明確だからである。

- c. この技術を使えば丈夫な製品が開発できます。
- d. この製品は故障しても簡単に直すことができます。
- e. ほかの製品より故障しにくいと思います。

cの「使えば」は「丈夫な製品の開発」に必要な条件を付加する機能、dの「故障しても」は「簡単に直す」が克服できる条件を付加する機能、cの「故障しにくい」は故障率の低さを表す機能であることなどを明確に理解した。「新しい技術に対する信頼感」が文型のもつ発話意図を理解するツールとして働いたのである。

多人数のクラス運営で、学習者の個人的な話題を授業で扱うことができない場合は、作文を書かせたり、スピーチの原稿を用意させるといった方法で長期的に完成させていく個人プロジェクトを課すとよいと思う。

6. まとめ

本稿では、「総合的アプローチ」と「分析的アプローチ」が同時進行できる状態が理想的な学習環境であるという観点から、現在の文型積み上げ式の初級教科書の利点と課題について述べ、対策案を提案した。

優れた学び手は、語学の学習に限らずどのような課題に対しても「総合的アプローチ」と「分析的アプローチ」を自在に使うんでいく。教科書はその自律的な営みに何らかの制限を加える。しかし、教科書は効果的な学び方を提案し、有効なリソースを提供することもできる。語学学習の初級教科書はその言語の基本構造を体系的に示し、基本的な語彙群を提示する重要な役割を担う。優れた初級の教科書は、ある場面や話題を扱うためには、どの程度の文法事項の操作力や語彙力が求められるか、適切な判断に基づいて構成されている。それは教師が長い指導経験から得た判断基準であり、そのような教科書は、効果的な学び方と有効なリソースの提供という役割を十分に果たすことができる。「教科書で教える」とは、その役割を生かして、学習者が両アプローチを使える環境を確保することである。

これまでは、評価の方法が文法事項の正確な理解、運用に偏っていたため、教師の指導上の工夫も「総合的アプローチ」に偏っていた。今後CEFRに基づいた行動中心主義の観点からの評価方法が確立していけば、教科書そのものの「総合的アプローチ」と「分析的アプローチ」のバランスもより進化していけよう。しかし、次なるその進化を真に役立つものとして実現させるには、まさに今その視点で「教科書で教える」活動を実践している教師によるノウハウの蓄積が必要であると思う。

注

- 1 Japanese for Busy People シリーズは、1984年に初版JBPが出版され、1990年にJBP IIが出版された。その後JBP IIが2分冊となり、1994年に改訂版JBP I, II & IIIとして出版された。その後2006年にJBP I改訂第3版、2007年にJBP IIとIIIの改訂第3版が出版された。
- 2 CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment) は、言語の共通参照レベルとして、下記の通り6つのレベルに分けている。それぞれのレベルで目標言語を使って達成可能な行動 (Cds: Can-do statement) を記述

している。

A1 Basic User (Breakthrough)

A2 Basic User (Waystage)

B1 Independent User (Threshold)

B2 Independent User (Vantage)

C1 Proficient User (Effective Operational Proficiency)

C2 Proficient User (Mastery)

- 3 CEFRでは、A2の包括的な行動目標として、例えば、次のように記述している。

「(ごく基本的な個人や家族の情報, 買い物, 近所, 仕事などの) 直接自分につながりのある領域で最も頻繁に使われる語彙や表現を理解することができる」(「理解すること 聞くこと」より)

「単純な日常の仕事の中で、情報の直接のやり取りが必要なならば、身近な話題や活動について話し合いができる」(「話すこと やりとり」より)

文型積み上げ式の初級教科書の後半では、上記のレベルを超える行動目標に関わる会話も扱われているが、先にA2レベルの目標を達成することを優先すべきである。そして「身近な話題」「活動」の具体的内容を学習者に合わせて特定していく必要がある。

参考文献

- 国際日本語普及協会 (1991) 『Japanese for Busy People I 教師用指導書』講談社インターナショナル。
- 国際日本語普及協会 (2007) 『Japanese for Busy People II 改訂第3版』講談社インターナショナル。
- 松岡弘 (2002) 「コメニウスの言語教授法と言語教科書—日本語教育はそこから何を学ぶことができるか—」『一橋大学留学生センター紀要』5, 93-106, 一ツ橋大学留学生センター。
- D.A.ウिल्キンス (1984) 『ノーショナルシラバス』島岡丘訳, 桐原書店/オックスフォード, 原著: Wilkins, D. A. (1976) *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.
- Council of Europe (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』吉島茂・大橋理枝訳, 朝日出版社。