

国立国語研究所学術情報リポジトリ

The neccessity to support studying Japanese in the future with teaching materials

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: 柴原, 智代, 島田, 徳子, SHIBAHARA, Tomoyo, SHIMADA, Noriko メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00001859

これからの日本語学習を教材で支援するために必要なこと

The necessity to support studying Japanese in the future with teaching materials

柴原 智代・島田 徳子

SHIBAHARA, Tomoyo・SHIMADA, Noriko

要旨

本論文では、『教科書で教える・学ぶ』ということをもとに、教材の側に視点を移し、教材を作成するという立場からこれからの教材に求められることを述べる。まず、筆者らが考案した教材分析の手法を用いて、既存の教材の問題点を明らかにする。それを踏まえて、「教師と学習者の学習を支援するために、どう教えたら効果的かを想定して教材の構成や練習を設計する」、「教材と合わせて学習評価の方法を提供する」という2点を提案する。さらに、教材作成を円滑に進めるための方法として、体系的な教材設計・開発の方法であるインストラクショナル・デザイン (Instructional Design, 以降IDとする) を、日本語教材の作成手順に取り入れる具体的な方法を提案する。

キーワード：教材作成 教師の学習 社会的存在として学習者
言語使用のコンテキスト (文脈) 第2言語習得研究

1. はじめに

教師が『教科書を教える』ためには、まずその教科書に埋め込まれた「その教材をどのように教えたら効果的か」という作成者の意図を充分理解する必要がある。その上で、使用する教師が対峙する学習者のニーズや反応に応じて柔軟に再構成して使いこなす、つまり『教科書で教える』ということが可能になる。教科書や教材は、単なる「教えるための素材」ではなく、その背後には作成者の考える学習理論や指導方略が埋め込まれているはずである。使用者である教師や学習者にとって、教科書や教材そのもののねらいや構成がわかりやすい形で提示されていると、自らのニーズに合わせて教科書や教材を再構成して使うことが容易になる。第1節では、日本語学習をとりまく状況と教材について、「教材の使用者、言語学習・教育の社会的役割、第2言語習得研究の進展」の3つの側面からこれからの教材に求められることを考え、本論文の目的を明確にする。

1.1 教材の使用者と教材

国際交流基金の調査によると、日本製のマンガやアニメーション、ゲーム機器などに対

する関心の高まりや、日系企業のグローバル化などを背景に、海外の日本語教育は拡大を続け、2006年の時点で日本語教育を実施している国・地域は133か国・地域、日本語学習者数は298万人余りに達している。一方、日本国内の学習者は、平成17年（2005）度の文化庁による調査で135,514人となっており、調査を始めて以来毎年伸び続けている。これらの調査によると、教材の使用者である日本語教師は、海外ではその7割が非母語話者教師であり、国内ではその5割はボランティア教師である。

非母語話者教師は、体系だった日本語教授法を学ぶ機会がないまま教師になる場合が多く、ボランティア教師も生活支援としての教授法を学ぶ機会が十分にあるとは言えず、さまざまな属性や指導力を持った教師が、海外・国内の日本語教育を支えている。そのため、教材で、新しい教授法を紹介したり、コース・カリキュラムデザインのモデルを提供したりするという教師教育の観点が教材に求められる。他方、教授経験の豊富な教師も、常に新しい教授法を学び、指導効果をあげていかなければならない点では同じであり、すべての教師に、それを使うことで教師の学習を支援できるような教材が必要と言える。

教材のもう一方の使用者である学習者に目を向けると、生涯にわたって言語学習を継続するためには、教師の介在なしに自立的に学習できるような環境整備が必要であるが、そのような教材はまだ十分に提供されているとは言えない。

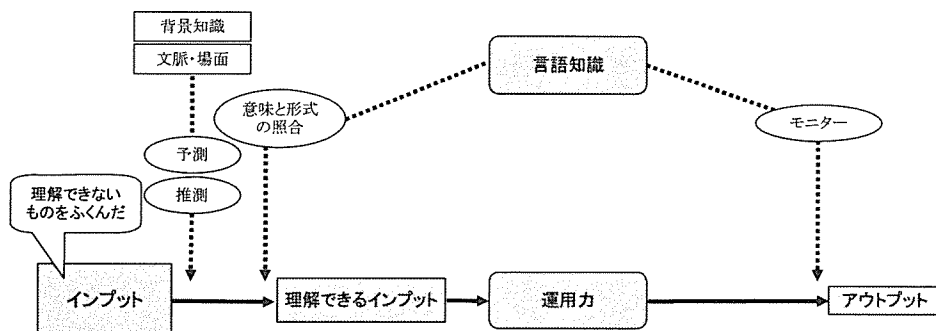
1.2 言語学習・教育の社会的役割と教材

国際化が進む現代社会において、異なった言語や文化背景を持った人々の相互理解や共同作業を円滑に行うために、言語学習・教育の社会的役割がますます大きくなっている。欧州評議会（Council of Europe）による「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 以降CEFRとする）を始め、オーストラリア、アメリカ、カナダなどで、それぞれの地域・国の社会の要請に基づいた言語学習に関する枠組みが開発されている。CEFRでは、言語学習者を言語使用者への過程にある社会的な存在として位置づけ、「学習者が対処しなければならない領域や状況は何か」、「学習者はその領域や状況においてどのような役割を果たすことが期待されているか」という言語使用のコンテキスト（文脈）を考慮した学習／教育環境の重要性を指摘している（平高、2006；国際交流基金、2007）。

1.3 第2言語習得研究の進展と教材

日本語教育においては、近年、実証研究の進展が著しい。第2言語習得研究（Second Language Acquisition, 以降SLA研究とする）では、図1のように第2言語の習得過程を捉えており、人が第2言語を学ぶ方法は多様でも、習得過程には共通性があると考えている。「インプット」とは学習者に入力される目標言語、つまり学習者が聞く日本語、読む日本語を指し、「アウトプット」とは、学習者が出力する目標言語、つまり学習者が話す日本語、書

く日本語を指す。図1の「インプットからアウトプットの流れ」を踏まえた教育実践が、学習者の運用力育成のかぎを握る。SLA研究の知見が教育実践に取り入れられ始めたのは最近のことであり、今後その流れを強化していくことが重要である。



[図1：第2言語の習得過程 (Ellis, 1995を参考に作図 横山, 2008より転載)]

1.4 本論文の目的

本論文では、1.1から1.3を踏まえ、これからの日本語学習を教材で支援するために必要なことを、次の3つの観点から論ずる。

- ① 教材の使用者である教師の学習と学習者の学習をともに支援する。
- ② 学習者を言語使用者への過程にある社会的存在として位置付け、言語使用のコンテキスト（文脈）を考慮した学習を支援する。
- ③ SLA研究の知見を活用した教育実践を支援する。

筆者らが所属する国際交流基金・日本語国際センター（以降センターとする）は、海外における日本語教育を支援する国際交流基金の附属機関として、「日本語教師のレベルアップ」と「教材の充実」を目的に事業を行っている。自主制作教材としては、『日本語初歩』（1981年）を始め、ビデオ教材『ヤンさんと日本人々』（1983年）、『写真パネルバンク』（2000年）、『教科書を作ろう』（1999～2002年）、『みんなの教材サイト』（2002年）、『国際交流基金 日本語教授法シリーズ』（2006年～）、中等教育段階向けビデオ教材『エリンが挑戦！日本語できます』（2007年）、などを開発している。また、海外の日本語教育関係者を日本に招へいし、教材や教授法・カリキュラムなどの開発を支援する「日本語教育フェローシッププログラム」を実施してきた。さらに、コース・カリキュラム開発、教材開発、実践研究への関心の高まりを受けて、それらのノウハウを学ぶ場が必要であるとの認識から、2004年に上級研修プログラムを新規開講した（2006年に「日本語教育フェローシッププログラム」を上級研修に統合）。上級研修は、2か月間の研修を通して自立的な問題解決能力を向上させること

を目的としており、教材などの成果物（プロダクト）と併行して、教材作成をする人材の育成（プロセス）も重視している。島田・柴原（2008）は、これらのセンター事業を通して、筆者らが試行錯誤し、考案した教材作成の理論と実践をまとめたものである。本論文では、その内容を、上述の3つの観点から整理して、述べる。

2. 教材分析の手法とこれまでの教材の問題点

第2節では、2.1で筆者らが考案した教材分析の手法を紹介し、2.2でその手法を使って分析した結果から導き出される「これまでの教材の問題点」について述べる。

2.1 教材分析の手法

教材を作成したいという人の多くが、「今使用している教材は、使いにくい」と言う。しかし、それは教師としての経験や信念から感じる直感的な「想い」であって、教材作成者の意図や背後にある学習理論を十分理解した上で、「使いにくい」と言っている場合は少ないように思われる。この「想い」は、教材作成を推進する原動力になるが、「想い」だけで作成すると、作成者以外にとって使いにくい教材を再生産することになりかねない。

そこで、筆者らは、どのような教材分析を行えば、使いにくさを客観的に明らかにすることができるのかを検討した。まず、これまでの日本語教育における教材分析の手法を概観した。石田（1995）、木村他編（1989）、日本語教育学会編（1995）では、教材分析の観点が網羅されており、分析者はその観点に従って分析結果を表に記入する方法をとっている。これは、どの教科書を選択するかという場合に役立つ分析方法である。田中（1988）、岡崎（1989）では、教室活動を分析するための詳細な観点が提示され、その観点に従って分析していくと、教材を深く見ることができ、教材をどう使えばいいかが考えやすくなっている。これは、学習ニーズに合わせて、コースをデザインし、教材を工夫して使うという方向性が目指されていた1980年代末には有効な分析方法であった。しかし、これらの分析方法は使いにくさの情報を提供するものではなかった。1980～1990年代は、教材そのものよりも、教材を使う教師の教授能力の向上に関心があったからであろう。

2.1.1 教材の構造を分析する

筆者らは、教育学の学習課題の構造を明らかにする方法である「構造分析」から着想を得て、教材の使いにくさを客観的に明らかにする手法を考案した。この手法は、「教材構造図の作成」と「3つの観点からの構造分析」という2つの段階からなる。

〔段階1：教材構造図の作成〕

- ①「文型，例文，会話，練習」などの課の内容をすべて書き出し，カードに簡潔に1つ1つ記入する。
- ②「導入－展開－まとめ」という枠組みに対応させ，「導入」と「まとめ」，そして「展開」にカードを分類する。「導入－展開－まとめ」の分類は，指導方略の集大成である「ガニエ（Robert M. Gagne）の9教授事象」の枠組みで「導入－展開－まとめ」を整理した鈴木（2002）によった。

〔表1：「導入－展開－まとめ」の内容〕

1. 学習者の注意を引く。	導入
2. 授業の目標を知らせる。	
3. 既習項目を思い出させる。	
4. 新しい学習項目を提供する。	展開
5. 学習方法を提供する。	
6. 練習の機会を提供する。	
7. フィードバックする。	
8. 学習の成果を評価する。	まとめ
9. 保持と転移を高める。	

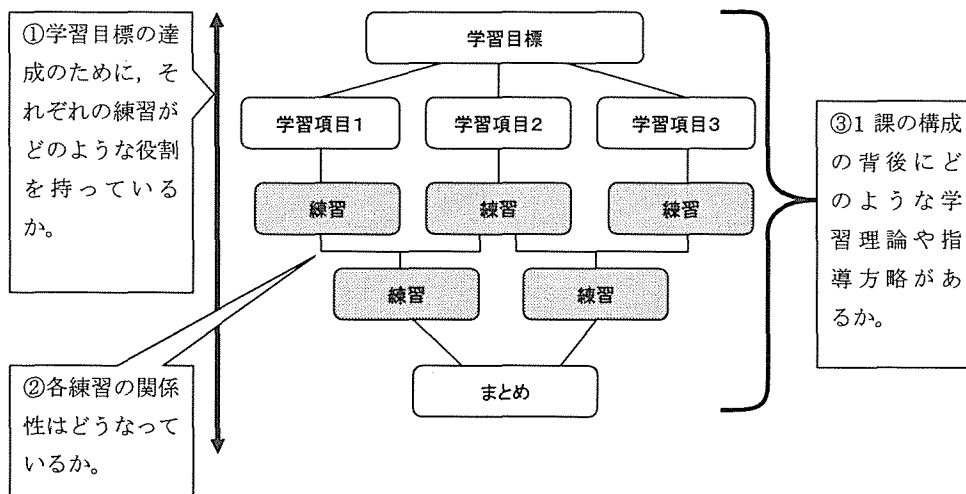
- ③「展開」のカードは多いので，関連性が高いもの同士をグループにしておく。
- ④次はカードを配列する段階である。「導入」で提示された学習目標を一番上に配置し，目標に関連する「展開」のカードを目標の下に配列していく。③でまとめたグループごとに配列を考えるとよい。最後に「まとめ」のカードを並べる。
- ⑤カードの全体の配列を見直して，構造図を完成させる。
この構造図の作成によって，教材の構造が視覚化され，次の①，②，③の3つの観点から問題点が把握しやすくなる。

〔段階2：3つの観点からの構造分析〕

- ① 学習目標の達成のために，それぞれの練習がどのような役割を持っているか。
- ② 各練習の関係性はどうか。
- ③ 1課の構成の背後にどのような学習理論や指導方略があるか。

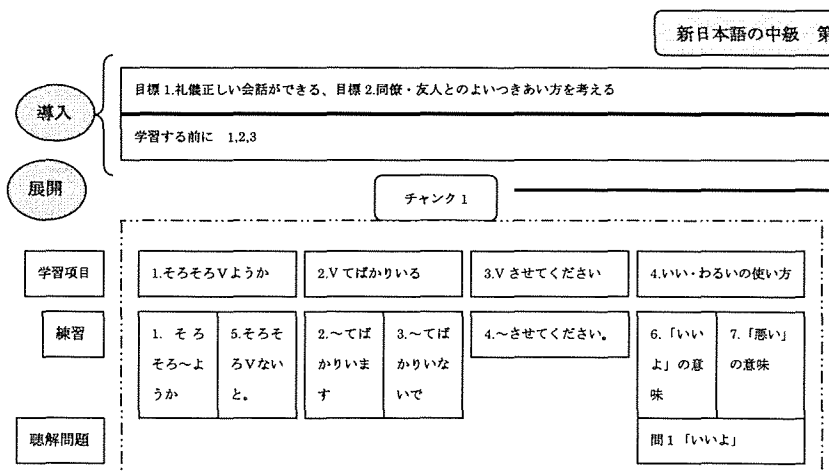
これら3つの観点は，教材作成者が想定した，「その教材をどのように教えたなら効果的かという学習理論や指導方略」を表すものである。それらが教材の使用者にわかりやすく示されていない場合，「どのように教えたなら効果的か」を教師が解釈するのに時間がかかり，また正しく解釈できない場合もある。それが，「使いにくさ」に通じると考えられる。

以上述べた教材の構造を分析する方法を図示すると、図2のようになる。



【図2：教材の構造を分析する方法】

図3は、作成途中の『新日本語の中級』（スリーエーネットワーク）の構造図の一例である。これは、教師が学習項目を提示して文型の活用練習をする場合の構造図である。これ以外にも、「学習項目」のあとに「会話」を配列する、あるいは「聴解問題」を配列するということもありうる。2.2で詳しく述べるが、『新日本語の中級』は、どのように教えたなら効果的かが教材に明示されていないので、使用する教師が、自分の経験や信念に基づいて解釈をすることになり、教育実践の質にばらつきが生じやすい。構造分析の作業は、教師がその事実気がつき、言語学習に対する自分の信念を内省したり、同僚と共有したりすることにつながる。そして、そのことが教師の学習につながる。



【図3：作成途中の『新日本語の中級』の構造図の一例】

2.1.2 練習を詳しく分析する

教材の使いにくさを把握するためには、構造を分析する方法に加えて、教材の練習1つ1つを取り上げ、詳しく分析する必要がある。筆者らは、Littlejohn(1998)のタスク分析チェックリストを改良して、次ページの表2の練習分析チェック表を作成した。このチェック表による分析によって、Littlejohn(1998)が提案した、練習分析の3つの観点である「①練習の性質」「②練習の活動形態」「③練習の過程」が把握しやすくなる。

なお、この分析の対象とする「インプット」は、学習者が聞く日本語、読む日本語だけでなく、教材に描かれている理解を補助するための絵、図、映像、音声も含むが、練習や活動の指示文は対象としない。

2.2 これまでの教材の問題点

2.2では、2.1で紹介した教材分析の手法を使って、既存の教材を分析し、その結果から導き出される「これまでの教材の問題点」について述べる。筆者らは、日本語教材3種(ア)『みんなの日本語』、(イ)『新日本語の中級』、(ウ)『ジェイ・ブリッジ』と、英語教材1種(エ)“Expressions Student Book 1”の4種類の既存教材を対象とし、類似した話題の課を1課選んで分析した。

これらの教材を取り上げたのは、(ア)(イ)は国内・国外を問わず広く使用されており、標準的な位置づけにある教材であること、(ウ)(エ)は作成者が、SLA研究などの言語教育理論を、意図的・明示的に教材に取り入れているという理由からである。筆者らは、これら4種類の教材の構造図を作成し、構造分析の観点から考察した。さらに、表2の練習分析チェック表を使用して分析し、練習分析の観点から考察した。本論文では、ページ数の制約から、4種類の教材の構造図やチェックリストの結果などは掲載せず、分析結果の考察を述べるに留める。

[表2：練習分析チェック表]

教材名：		練習・活動に番号をふる				
		1	2	3	4	5
①練習の性質						
教材の中で学習者に与えられるインプットの性質						
談話：会話ならABABなど2往復以上のやりとり、文章なら5文以上とする。	絵、図形、番号によるか					
	文字による語、句、文か					
	音声による語、句、文か					
	文字による談話か					
	音声による談話か					
学習者に期待されるアウトプットの性質						
談話：会話ならABABなど2往復以上のやりとり、文章なら5文以上とする。	絵、図形、番号によるか					
	文字による語、句、文か					
	音声による語、句、文か					
	文字による談話か					
	音声による談話か					
焦点・情報源						
焦点	言語形式に焦点があたっているか					
	意味理解に焦点があたっているか					
	意味理解と言語形式の関係に焦点があたっているか					
情報源	情報源は教材					
	情報源は本人					
	情報源は他者（他の学習者、教師、リソースなど）					
②練習の活動形態						
学習者同士のやりとり	クラス全体					
	教師と学習者					
	ある学習者からクラス全体へ					
	学習者の個人作業					
	学習者同士のペアワークやグループワーク（クラス全体で）					
学習者の自発性	学習者の反応を要求しない					
	学習者が指示された通りに答える／する					
	学習者が考えて答える／する					
③練習の過程						
	インプットを理解できるインプットにする練習					
	言語操作の訓練（自動化）					
	運用力からアウトプットを引き出す活動					
	モニター					

※Littlejohn (1998) を参考に筆者らが作成

2.2.1 教材の構成や練習の設計に関する問題

従来、日本で開発された総合教材は、「文型、例文、会話、練習」などが種類ごとに並べられているだけで、どう教えたら効果的かを想定して1課が構成されているわけではなかった。(ア)『みんなの日本語』と(イ)『新日本語の中級』は、その一例である。そのため、この2種類の教材は、学習目標の達成のためにそれぞれの練習がどのような役割を持っているかや、各練習の関係性が把握しにくいという問題点がある。

一方、(ウ)『ジェイ・ブリッジ』と(エ)“Expressions Student Book 1”は、第2言語の習得過程や指導方略を考慮して学習の流れを考え、それを1課の構成に反映させているので、

学習目標の達成のための各練習の役割や練習相互の関係性が把握しやすい。このような「学習理論や指導方略が埋め込まれ、明示された教材」であれば、教師は、新しい考え方を学びながら、学習目標に沿った教育実践や学習評価を実施しやすい。学習者にとっても、このような構成の教材は、学習過程を自分で把握でき、主体的に学習しやすい。

表2のチェックリストを用いた練習の詳細な分析からは、(ア)(イ)に代表される従来の総合教材が、「③練習の過程」の点では、言語操作の訓練に比重を置いていることがわかる。(ウ)や(エ)の教材は、SLA研究を踏まえているので、「インプットを、理解できるインプットにする活動」「運用力からアウトプットを引き出すための活動」「モニター」も含まれている。しかし、自動化を促すためには、「言語操作の訓練」も必要なので、教材にはこれらの4つをバランスよく配列したほうがいいであろう。

「②練習の活動形態」の点では、学習者の自発的な会話能力を育てるためには、「指示された通りに答える練習」から徐々に「考えて答える練習・活動」になるように配列することが大切である。同様に、練習問題などで教材の中から答を見つける（情報源は教材）だけでなく、自分の経験や考えを述べたり（情報源は学習者自身）、他者に聞いたり、辞書や資料で調べたり（情報源は他者）ことも、学習者が主体的に考え、行動する力を育てるために必要である。これらのことを、練習の指示文として教材の中に明示しておくことで、練習の目的が、教材を使用する教師にも学習者にも伝わりやすい。(エ)の英語教材はこの点で配慮がなされている。

「①練習の性質」について言えば、文字と音声をさまざまに組み合わせたインプットとアウトプットの機会を提供し、教材の中で多様なコミュニケーション体験ができることが望ましい。この点でも、(エ)の英語教材がもっとも多様性豊かな練習を提供している。

筆者らは、使用者である教師と学習者にとって使いやすい教材とは、どのように教えたから効果的かという学習理論や指導方略を教材の構成や練習に埋め込み、さらにそれが明示された教材だと考える。2.1で紹介した2つの教材分析の手法は、教材に埋め込まれた理論を視覚化して取り出すことができる。この手法を使って、今使用している教材を分析し、問題点を客観的に把握することが、教材を効果的に使用するためには不可欠である。

2.2.2 学習評価の欠如

2.1で紹介した教材分析の手法を使って構造図を作成すると、(エ)の英語教材以外は、「まとめ」にあたる「8.学習の成果を評価する」部分が欠如していることがわかった。従来、ほとんどの日本語教材は、学習評価の方法を教材の中で提供してこなかった。教材の中で学習目標を示しても、それが達成できたのかをどのような方法や基準で評価するかは、使用する教師に任せてきたのである。その結果、教材の学習目標がコミュニケーション能力や文化理解能力の養成であっても、教育現場では、文法問題のテストしか行われないう現象も起きた。「学習目標—指導方法(教材および教育実践)—評価方法」が一貫していなければ、

学習目標に沿った能力を養成できたか確認していることにはならない。従って、教育現場では、評価方法と学習目標が一貫しているかどうかを検討し、一貫していない場合は評価方法の開発が必要となる。この作業過程では、評価の目的、評価の主体（教師・学習者など）、評価の方法について、教師が考え、学習する機会となる。

教材の利用者を支援するために、本論文では、教材の作成者が教材とテストをセットで提供することを提案する。具体的な方法としては、①教材を学ぶのに適切なレベルに学習者が達しているかチェックする「前提テスト」、②その課で学んでほしいことが学べたかチェックする「課ごとのテスト」、③複数の課ごとに学習した内容が学べたかチェックする「中間テスト」、④その教材を通して、学習者に学んでほしい目標が達成できたかチェックする「最終テスト」の4種類を提供することが望ましいと考える。②の「課ごとのテスト」は教材の中に含めやすいが、そのほかの3種類は、ページ数の制約もあるので、教材とは別に作成するか、WEBサイトで提供するという方法もある。

(エ)の英語教材には、Assessment packageというテスト集が教材とセットで提供されている。このテスト集の中には、上記の①、②、③、④の4種類のテストが提供されている。前提テスト、中間テスト、最終テストの中には、文法や語彙テストと4技能のテストがあり、産出技能（話す・書く）については、5段階の評価基準も提供されている。この評価基準の役割は重要である。例えば、「相手の趣味に合わせてプレゼントを決める」と言った課題遂行の形式で学習目標があり、ロールプレイが学習の評価方法として推奨されていても、評価基準がセットで提供されなければ、そのロールプレイはアウトプットの機会の提供にはなるが、学習の評価のためには使いにくい。教材の中に、4段階程度の簡便な基準が提供されれば、教師は評価活動が実施しやすくなる。また、評価基準が学習者との間に共有されれば、学習者は主体的に学習に取り組みやすくなるだろう。

3. これからの教材作成で必要なこと

これからの教材作成に求められることは、第2節で指摘した「これまでの教材の問題点」を克服すること、つまり、どう教えたら効果的かを想定して1課を構成し、練習の過程・種類・性質のバリエーションを考慮した練習を設計し、教材の中で学習評価の方法や基準を示すことによって、教師と学習者の学習を支援することである。

第3節では、教材作成の手順に注目し、教材作成の手順の中に体系的な教材設計・開発の方法であるインストラクショナル・デザイン（Instructional Design, 以降IDとする）のプロセスを適用することを提案する。そのプロセスの中で、「コースの現状分析をていねいに行う」、「教材のねらいを明確にする」、「教材のねらいが達成されたことを確認する」の3つを実施することをあわせて提案する。

3.1 教材作成の手順にIDプロセスを適用する

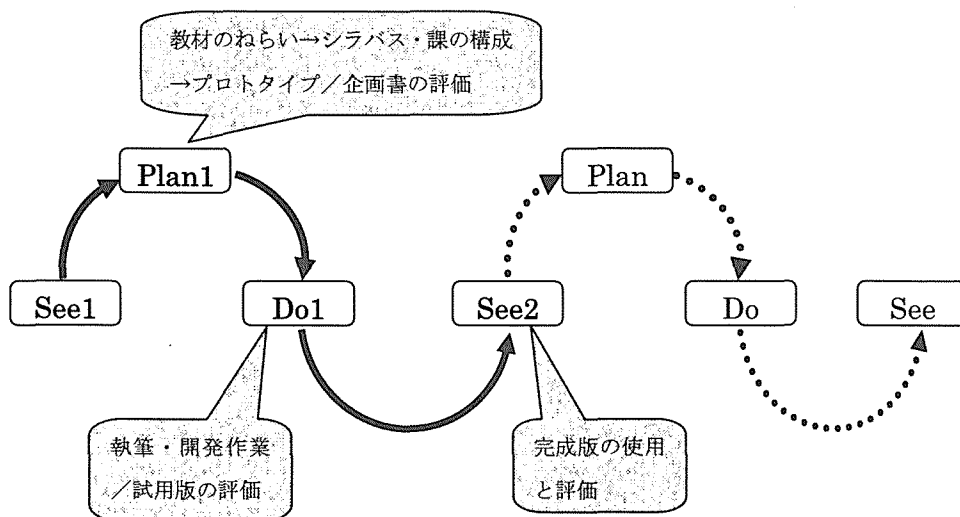
従来の教材作成は、作成者が試行錯誤しながら進めることが多く、教材を使う対象となるコースの現状分析をしないまますぐに執筆に取りかかったり、作成したあと内容の見直しや改訂を行わないまま作りっぱなしにしたり、作業が行きつ戻りつして何年かかっても完成に至らないという事例が散見された。筆者らは、このような状況を克服するために、教育を効果的、効率的に、設計・実施するための方法論の集大成であるIDを日本語教材の作成手順に取り入れる方法を提案する。

IDでは、次のことを行う。

- ・まず、「誰に何を教えるのか」、つまり教材を使う人がどんな人で（入口）、その人が何を学んで教材を終えるのか（出口）を決める。
- ・次に、どのように教えるかを考えて設計を行う。（計画：Plan）
- ・そして、必要な教材を開発する。（実行：Do）
- ・使ってみて、実際にうまくいったかを評価する。（評価：See）

この「計画（Plan）—実行（Do）—評価（See）」と順番に回していく手順を、IDプロセスと言う。IDプロセスに基づいた教材作成は、各段階で作成したものを評価し、次の段階に確実に渡す、ということを繰り返しながら、完成版に近づけていく。その結果、教材作成過程における後戻り作業を少なくすることができ、円滑に効率よく教材作成を進めることができる。筆者らは、このIDのプロセスを、「Seeから始まるIDのプロセス」として、次の図4のように提案する。

「Seeから始まるIDプロセス」では、教材執筆前に教材を使う対象となるコースの現状分析をていねいに行う、つまり、現状の「See1（評価）」から教材作成を始める。そして、その結果を踏まえ、教材作成の「Plan1（計画）」を立てる。この段階で、教材のねらいを明確にし、教材の設計図とも言えるシラバスと課の構成を作り、教材の一部（プロトタイプ）を試作して、計画として妥当かどうかチェックし、その結果に基づいて計画の見直しを行う。教材の企画を立てるという大きな「Plan（計画）」の段階に、小さな「Plan-Do-See」のサイクルが組み込まれる。計画が固まったら、いよいよ本格的な教材作成「Do1（実行）」が始まり、執筆・開発作業に入る。執筆・開発作業という大きな「Do（実行）」の段階でも、教育現場で本格的に使用する前に、試用版として使ってみて問題点を改善し完成版として仕上げるという小さな「Plan-Do-See」のサイクルが組み込まれる。



[図4：Seeから始まるIDのプロセス]

3.2 「See1（評価）」の段階：コースの現状分析をていねいに行う

教材を作成したいと考える人の多くが、教材を作成することで、特定の教育現場の課題を改善・解決したいと考えている。そこで、教材作成を現場の課題解決の一手段として位置づけ、教材を使う対象となるコースの現状分析をていねいに行うことが重要になる。現状のコースシラバスや授業案やテストなど、コースを分析するために必要な情報をそろえ、客観的なデータや情報に基づいて現状を把握し、課題を整理し、それらの課題に対する解決策を検討する。教育現場の課題は複雑に絡み合っているので、学習者・教師・シラバス/カリキュラム・使用教材・授業設計・評価方法・その他などの点から、事実を簡潔に記述していくことが、課題を整理するために必要である。使用教材の分析にあたっては、筆者らが、第2節で提案した教材分析の手法を使用して、教材の課題を明らかにすることができる。また、課題に対する解決策を探るためには、先行文献/研究などの知見も参照し、教材開発で解決できることは何かを整理することも必要である。

3.3 「Plan1（計画）」の段階：教材のねらいを明確にする

次に、「現状の課題のうち教材作成で解決したいこと」に、作成者が、「教材を通して学習者にどうなってほしいか」を加えて、作成する教材のねらいを明確にする。「現状分析→問題把握→教材のねらい」というように、現場の課題の解決策に対応させる形で、教材のねらいを絞りこんでいく。教材のねらいとは、一例をあげれば、「ACTFL OPIの上級の運用力を育てる」、「文化に対して気づく力や調整する力を育てる」、「アカデミック・スキルを育てる」などである。

重要なのは、言語面（知識・技能）のみに焦点をあてるのではなく、言語使用者への過

程にある社会的存在として学習者を捉えて、ねらいを設定することである。そのためには、社会における言語教育の役割・目的は何か、コミュニケーション能力や文化の学習について、何を、どのように教え、どのように評価するのかなど、作成者の言語学習観を内省し、新たな視点から検討することが重要である。

3.4 「See2 (評価)」の段階：教材のねらいが達成されたことを確認する

現場の課題解決の一手段として教材作成をするのであれば、その教材を使用して、問題が解決されたかどうかを検証する必要がある。そのためには、教材の完成後に、教材を使用した結果、教材のねらいが達成されたかどうかを、客観的なデータをとって比較することが重要である。例えば、教材のねらいが「ACTFL OPIの上級の運用力を育てる」であれば、新しい教材の使用前と使用後でACTFL OPIを実施し、その結果を比較することで、ねらいが達成できたかどうかを確認できる。また、新しく作成した教材が、古い教材よりも優れた教材かどうかを確認するには、古い教材を使う統制群と新しい教材を使う実験群を設定し、事前・事後でのACTFL OPIの結果を比較したりする方法が考えられる。

しかし、教材のねらいが、文化に対して気づく力や調整する力やアカデミック・スキルなどであれば、とるべきデータの特定は簡単ではない。まず、ねらいとする能力を具体化した上で、比較可能な代替指標を設定することになる。教育現場では、日本語教育が単独で存在しているわけではなく、大学教育としての日本語教育であったり、生活支援としての日本語教育であったり、専門教育としての日本語教育であったりする。ねらいが言語面だけに単純化できないため、現状分析をし、問題を切り分け、日本語教育の範囲で改善できることは何であり、それ以上は他からの支援が必要だと明確にすることが必要となる。

4. まとめと今後の課題

本論文では、これからの日本語学習を教材で支援するために必要なことを次の3つの観点から論じた。

- ①教材の使用者である教師の学習と学習者の学習をともに支援する。
- ②学習者を言語使用者への過程にある社会的存在として位置付け、言語使用のコンテキスト（文脈）を考慮した学習を支援する。
- ③SLA研究の知見を活用した教育実践を支援する。

第2節では、観点①のために必要なこととして、学習理論や指導方略を教材の構成や練習に反映させることと、教材とセットで学習の評価を提供することを提案した。そのためには、観点③のSLA研究の知見の活用が不可欠である。第3節では、観点②を念頭に入れた教材作成の手順を提案した。論点の①、③については、本論文で、ある程度具体的な提案が示せたと考える。

しかし、論点の②については、2つの課題が残っている。課題の1つは、「学習者が対処

しなければならない領域や状況は何か」, 「学習者はその領域や状況においてどのような役割を果たすことが期待されているか」という言語使用のコンテキスト（文脈）を明らかにするための言語使用調査である。国立国語研究所（2003, 2000～2004）や宮崎・マリOTT編（2003）などの試みは過去にもあるが, 利用しやすい形で調査結果が提示されていない。調査結果をどのように教材に反映させるかということ踏まえた上で調査をデザインする必要がある。また, SLA研究の知見から重要である「教材で与えるインプット」の作成を支援するためにも, 言語使用調査の結果や言語コーパスの活用は不可欠である。

もう1つの課題は, CEFRが示したA1～C2の6段階の言語能力基準のように, 言語使用のコンテキスト（文脈）を考慮した日本語能力発達観を示すことである。現状では, 初級・中級・上級レベルと教材に書かれていても, 使用者には相互の関係性は見えない。日本語教育関係者が共有できる日本語能力発達観があれば, 共通の尺度で教材を配列することもでき, 継続して日本語学習を支援できるであろう。

参考文献

- 石田敏子（1995）『（改訂新版）日本語教授法』大修館書店。
- 岡崎敏雄（1989）『日本語教育の教材（NAFL選書）』アルク。
- 嘉数勝美（2006）「ヨーロッパの統合と日本語教育」『日本語学』25巻13号, 46-58, 明治書院。
- 木村宗男他編（1989）『日本語教授法』桜楓社。
- 国際交流基金（2007）『平成17（2005）年度 日本語教育スタンダードの構築を目指す国際ラウンドテーブル会議録』国際交流基金。
- 国立国語研究所（1999）『日本語社会における言語行動の多様性』国立国語研究所。
- （2003）『日本語総合シラバスの構築と教材開発の指針』論文集, 国立国語研究所。
- （2000-2004）『日本語教育の学習環境と学習手段に関する研究調査』国立国語研究所。
- 小柳かおる（2004）『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク。
- 島田徳子・柴原智代（2005）「日本語教材作成のための三つの視点—教授設計論の適用, 学習過程への注目, 教室活動の分析指標—」『国際交流基金日本語教育紀要』1, 53-67, 国際交流基金。
- 島田徳子・柴原智代（2008）『国際交流基金 日本語教授法シリーズ第14巻 教材開発』ひつじ書房。
- 柴原智代（2007）「各国のスタンダード作成の意義と日本の課題—ヨーロッパ, 米国, オーストラリア及び中国, 韓国の比較・分析」『国際交流基金日本語教育紀要』3, 113-122, 国際交流基金。
- 菅井英明（2004）「教材の評価とその手法」『日本語教育における評価法に関する基礎的資料整備とその分析』（文部省科学研究費補助金研究成果報告書・課題番号13680367）120-125, 国立国語研究所。

- 鈴木克明 (2002) 『教材設計マニュアル—独学を支援するために』 北大和書房.
- 田中望 (1988) 『日本語教育の方法』 大修館書店.
- 長沼君主 (2006) 「到達度評価のための言語能力発達段階記述の砕食いの必要性」 『AJALT』
2005年28号, 18-24, AJALT.
- 日本語教育学会編 (1995) 『タスク日本語教授法』 凡人社.
- 畑佐由紀子 (2007) 「Nakama:Japaneses Communication, Context Culture, 2nd Edition」, 第
18回第二言語習得研究 (JASLA) 全国大会予稿集, 36-46, 第二言語習得研究会.
- 平高史也 (2006) 「言語政策としての日本語教育スタンダード」 『日本語学』 25巻13号, 6-17,
明治書院.
- 宮崎里司／ヘレン・マリOTT編 (2003) 『接触場面と日本語教育』 明治書院.
- 吉島茂／大橋理枝他 (2004) 『外国語教育Ⅱ—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.
- 横山紀子 (2008) 『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 第6巻 聴解を教える』 ひつじ書房.
- Ellis, R. (1995) Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 87-105.
- Littlejohn, A. (1998) The analysis of language teaching materials: inside the Trojan horse, in
B. Tomlinson (ed.) *Material Development in Language Teaching*, 190-216, Cambridge :
Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge
University Press.
- Van Patten, B. & Cadierno, T. (1993) *Explicit Instruction and Input Processing*, Cambridge :
Cambridge University Press.

[分析対象とした教材]

- (ア) 『みんなの日本語』 (スリーエーネットワーク)
- (イ) 『新日本語の中級』 (スリーエーネットワーク)
- (ウ) 『ジェイ・ブリッジ』 (凡人社)
- (エ) “Expression・student book 1” (HEINLE& HEINLE)