

Can-do 形式によるタスク遂行型のシラバス構築の試み —中上級レベルの「文法復習」シラバスの見直し—

串 田 紀代美

【要旨】

センター入学直後の授業である「文法復習」では、日本語学習年数や来日経験および日本語習熟度などが異なる入学者に対し、言語構造知識の一定化および口頭の伝達能力の向上に重点を置き実施してきた。

しかしながら6週間40コマ前後の授業時間では、「自然なオーラル・コミュニケーションの中で文法を正確に使いこなせるようになる」ための練習時間は十分とは言いがたく、足並みを揃える意味で始められた「文法復習」授業の目的は、実際の授業実践の中でなかなかうまく機能しない面があった。

そのためシラバスの見直しを実施した。その際に第二言語習得研究の分野で、言語学習に必要とされている「意味のある文脈」が学習・習得過程に生み出せるよう、まずは教室での学習項目を削減した。同時に、インターアクションを生み出す装置としてタスク遂行型の教室活動をベースとしたシラバスの構築を目指した。具体的には、複合シラバスで構成されている使用テキスト構造から離れ、文法・語彙・言語伝達機能・待遇表現にかかわる社会言語的表現という4つのカテゴリーを設定し、語彙を除きそれぞれ2～3項目のCan-do形式の学習項目記述文を「本日のメニュー」として決定した。

シラバスの見直しにより、学習の評価方法の検討も余儀なくされた。そのため従来のテストの方法を検討し、作文やクイズなど日々の成果を振り返ることができるポートフォリオ、および自身の学びの過程を内省し意識化するための装置として学習記録表の記入を提唱する。

シラバスの見直しと実践においては、教師のシラバス・デザイナーとしての役割の徹底という点にも注目する。その際、無意識のうちに習慣化した日々の授業運営を見つめる手段として、「授業記録」を導入する。これは、内省し、授業プランを組み立て、実践し、また検証するという振り返りのためのシステム「see-plan-do-see」を生み出すものとして作用することを意図している。同様に学習者にもフィードバックを振り返ることで自身の学習・習得過程を意識化するための「学習記録」をポートフォリオの一部に位置づけ、学習効果を図ることとする。

【キーワード】

中上級レベルの文法復習、シラバスのCan-do形式化、タスク遂行型シラバス、see-plan-do-see

1 はじめに

専門職に従事するための日本語集中教育を目的としたアメリカ・カナダ大学連合日本研究センター（以下、センターと記す）では、10ヶ月の集中プログラムの入学直後、約8週間にわたり集中的に「文法復習」および「待遇表現」の授業を実施している¹。「文法復習」は入学者の日本語学習年数・日本滞在経験・日本語習熟度などが個々に異なるため、基本文法の個々の弱点を補強するとともに、日本滞在期間における口頭での伝達能力を高めるという意図で作成された『AN INTRODUCTION TO ADVANCED SPOKEN JAPANESE』（以下、『ASJ』と記す）を1980年代から使用してきた。また内部教材として『Japanese Grammar』も作成しており、学習者の日本語習熟度に応じたクラスでそれぞれ使い分けてきた。一方「待遇表現」は、日本語を使用した円滑な関係性の構築を目指して、敬語とその随伴行動、社会習慣、挨拶などを含めた言語行動を取り上げている。使用教材は『待遇表現-FORMAL EXPRESSIONS FOR JAPANESE INTERACTION-』（以下、『待遇表現』と記す）である。

『ASJ』が入学直後の文法復習テキストとして長年プログラムの最初に使用されてきた理由の一つとして、プログラム終了後に「違和感のない自然な日本語でのコミュニケーション能力」が向上できるような言語活動の実現を、センターの教育目標の一つに据えているという点があげられる。これは、将来、あらゆる分野での日本および日本語に関わる専門職従事者を目指してセンターに入学する者がその大部分を占めることを考えれば当然のことといえよう²。よってセンターにおける「文法復習」は単なる言語構造的知識を習得することではなく、あくまで口頭でのコミュニケーション活動（communicative language competences）における言語構造的能力（linguistic competences）の向上を目指すものだとして解釈できる。そのために『ASJ』というテキストを開発し、使用を継続してきたのである。

しかし刊行からの年月がかなり経過し、また言語習得方法や環境も変化していることもあり、こうした教材を中心に据えた授業は教科書の位置づけや授業設計を常に検討しなければ、近年の第二言語習得研究の成果などを十分教育に活かしきれないのではないかとという一つの懸念が筆者に生じてきた。実際の文法復習の授業では、大まかなシラバスはあるものの、授業活動を通して言語運用につなげるための時間も方略も十分ではなく、その日の授業内容の最重要項目は授業担当者の裁量にある程度任されるといった暗黙の了解の中で行われてきた印象が否めない。

こうした状況を踏まえ、2012-13年度の「文法復習」「待遇表現」の授業設計に際し、その日の学習内容を教師と学習者が明確に意識するために箇条書きし、授業の時間配分や学習者の日本語習熟度などを考慮しつつ、クラスごとで臨機応変に学習項目メニューを再構成することができることを目指し、シラバスのメニュー化およびタスク遂行型の Can-do

形式化を試みた。

本稿では、まず従来の授業方法検討しながら改善点を指摘し、次にシラバスの見直し点を列挙するとともに、その考え方の根拠となるタスク遂行型のシラバス構築および行動中心のアプローチについて考察する。

2 「文法復習」の変遷とシラバス見直しまでの経過

センターは、北米における日本研究への関心の高まりを受け 1961 年に設立された日本語の集中教育プログラム機関である。設立当初からオーラル・コミュニケーション能力の向上に教育目標が据えられていた。ブラウン（1986：12）によれば、センターでは全授業時間数の約3分の2が話しことばを中心とした産出活動に重点を置いていたという。そのため会話中心の文法テキスト『Basic Japanese – A Review Text』で文法復習の授業を行っていた。そして 1970 年代頃まで、入学者全員がこのテキストを使用していたようである。このことから当時のセンター入学者の言語習得の特徴は、産出活動より受容活動が上回っていたことが推測される。しかし、1980 年頃には入学者に言語学習期間の差が現れはじめ、「学生の日本語能力も全般に上がり、工夫しながら使用してきたが、多々問題が生じてきた」（谷 1983：56）という。

こうした状況を受け、話し言葉における基礎文法復習のための新テキストとして刊行されたのが『ASJ』である。このテキストは 1987 年の刊行までにセンター内で「会話 I」という授業で一定期間使用され、幾度か改版が重ねられた後に市販化された。

2-1 近年のカリキュラムと「文法復習」の位置づけ

現行のレギュラーコースのカリキュラムでは、10ヶ月の集中プログラムを4期間に区切り、4学期制をとっている。前半の1・2学期の午前には、文法・語彙・発音などに関する言語構造的な能力や談話能力の学習を意識した「文法復習」「待遇表現」「接続表現」「統合日本語」といった授業が実施され、午後は読解・聴解・ディスカッションなどを組み入れた「総合運用」で総合的な言語運用能力の伸張を目指す。

これらの言語構造的な能力に焦点を当てた授業は、プログラムの後半に実施される専門分野別の授業や個々の研究に対応するプロジェクト・ワークなど専門性の高い授業にとって不可欠な基礎固めとなる。そこでセンターではプログラム開始直後に、「文法復習」（1日2コマ100分×約6週間）および「待遇表現」（1日2コマ100分×約2週間）を長年にわたり実施してきた。

「文法復習」「待遇表現」のクラス編成は毎年7クラス程度である。おおよそのレベルの目安は、上位2クラスが日本語能力N1程度（本稿ではグループAとする）、次の2～3

クラスが日本語能力試験 N1～N2 程度（本稿ではグループ B とする）、その次の 2 クラスが日本語能力試験 N2～N3 程度（本稿ではグループ C とする）である。

センターに入学した直後の授業として「文法復習」を考える場合、当然のことながら「復習」の概念は学習者の習熟度により非常に曖昧になる。前述したとおり、センター入学者の言語構造に着目した日本語能力は、日本語能力試験 N3～N1 程度かそれ以上と幅広く、「中上級レベル」という語が示す範疇も年度によりさらに揺れ動く。また入学者は学習経験も来日経験も多様化しており、入学までに断続的な学習を繰り返してくるケースが少なくない。こうした近年の傾向を考えると、従来この「文法復習」という授業の枠組みは、基礎文法などの言語構造的な能力の安定性を図るとともにオーラル・コミュニケーション能力を早い段階である程度一定にするためのものとして期待されてきたことがわかる。

しかし約 6 週間という短期間における「文法復習」クラスをひとたび体験すれば、それが想像以上に困難な目標であることもまた容易に実感できるのである。

2-2 『ASJ』の内容構成

センターでの通常授業は、教師 2 名によるティームティーチング³で行われる。前述のとおり、入学直後に行う「文法復習」では入学者を日本語習熟度別に大きく 2 グループ（グループ A およびグループ B・C）に分け、テキストも『ASJ』『Japanese Grammar』という 2 種で対応し、異なる授業運営を行ってきた。本稿では、センターの学生の 6～7 割が使用するテキスト『ASJ』とその授業設計及びシラバスを中心に言及することにした。

このテキストの使用目的として、谷（1983）は（1）話し言葉における基礎日本語文法の復習、（2）ある場面における表現意図を含む文型の習得、（3）基本的語彙の提示を考えて構成されたことを挙げている。同時にセンターの年間カリキュラムを考慮し、来日初期に学んでおくべき項目（日常場面での挨拶、電話での会話、お礼の述べ方など）を早めに導入すること、日本での生活で実際に遭遇すると思われる場面やそれにもなう表現意図⁴を取り入れたことについて言及している。

『ASJ』の内容構成をみると、場面、話題、構造、機能という 4 つのシラバスから成っている（表 1 参照）。課の内容は、会話文、単語表、単語表では説明しきれない語彙・表現の説明をまとめた Notes on Usage、Grammatical Notes、練習、機能中心の対話形式の表現練習（挨拶、道を訪ねる、訪問するなど）があり、16 課から成っている。また各課の会話文とドリル問題を中心とした練習には、録音テープがある。中級の英語母語話者を使用対象としており、会話文や練習以外はすべて英語で記述されている。

副教材としては、課ごとのクイズ（文法、会話完成、語彙）などがある。通常の授業ではテキスト以外にも、教師が作成した共通あるいは個別のワークシートなども必要に応じて取り入れながら教室活動を行ってきた。テキスト終了時には文法や文完成などの筆記テ

スト、およびロールプレイなどのアチーブメントテストを実施してきた。

実は『ASJ』は1987年の出版以前の段階から、すでに以下のようなテキストの反省点が指摘されていた（谷1983：64）。

- ・ 会話文や練習は、習熟度を考慮した配列にする必要がある（これは進度や授業時間の増加によって解決できる問題ではない）
- ・ 文法項目の扱いの不均衡
- ・ 練習は会話文との関連が低い
- ・ 慣用表現の少なさ
- ・ 繰り返しや復習的な練習の不足

つまり現在に通じる問題の兆候がすでにこの時点から見て取れる。このことは、汎用性の広いテキスト内容であっても、学習者の言語習得過程は複雑かつ不透明であり、言語習得というものが容易なことではない事実気づかせてくれる。つまり、個々の学習者の学習意識や教師の授業設計に応じて組み替えが可能な柔軟かつ透明性のあるシラバス・デザインの可能性を暗示しているのではないだろうか。この点に関しては、本稿の後半で再び触れることにしたい。

2-3 習慣化された教室活動

このテキストを教師は教室という場で日々どのように使用してきたのであろうか。

「1987-88年度年間プログラム」（小松1988：4-5）によると、当時の「文法復習」の学習方針や教室活動がある程度窺える。それは以下のように記されている。

学生は付随のカセットテープを使用する予習のために、家庭学習が義務付けられている。標準的な教室作業は、1時間目は、その日の課で取り上げられている文法事項や表現、言語行動等、予習の段階で理解できなかった事項の質問を受け付ける。2時間目は、主にディスコース練習をする。この時間に教師が一番気をつけているのは、この練習が、学生が予習してきたテキストの練習と全く同じになってしまわないようにすることである。テキストに書かれていることは、学生が既習済みなので、その繰り返しは避け、同じディスコースパターンでも、状況を変えて提出し、それで学生ができれば、習得したものと見なし、次に進む。また、ディスコース練習をする場合、一人の学生と教師のやり取りにならないよう、できるだけ多くの学生に参加させるよう心がけている。3時間目には、その課の言語活動に即した表現を練習することを主な目的としている。

当時は、現在の授業時間数より1時間多い3時間で授業を実施していた。学習者は予習を義務付けられており、特にディスコースの時間では、予習した内容と実際の授業内容が重ならないことに配慮している点から推測すると、恐らく授業でロールプレイがすぐできるようディスコースの方略や決まり文句などをあらかじめ覚えることが予習に含まれていたと思われる。

気になるのは、学習者への予習の義務付けや課ごとのクイズ・終了テストも含め、こうした教室活動の名残が現在でもまだ暗黙のうちに授業方針や授業計画に見え隠れしている。こうして文字化されたものは、やがて習慣化され、無意識のうちに繰り返されることをここで再確認しておきたい。

教室における言語学習や言語習得のプロセスにおいて、注意したいのは可視化されにくい教室における営為に目を向けることである。これを少しでも見えやすくし、内省し、検証可能な透明性の高いものにしていく必要がある。

2-4 学習者の立場からみた「文法復習」と『ASJ』

『ASJ』は1日1課を標準進度とし、音声による会話文の聴き取りや内容理解、文法項目の網羅的な復習、また状況に応じてはドリル練習を課し、特定場面での表現機能に基づいた短い対話練習など、シラバスの大筋は近年大きな変化がみられない。学習者は授業までに、テキストの会話文や文法項目の予習を行うように指示される。参考までに、以下は学期開始直後に『ASJ』のクラスの学習者対象に配付されるハンドアウトの主な内容の抜粋である。

<目的>

- ・話し言葉における基礎日本語文法の復習
- ・基本的語彙、日常語彙の習得
- ・ある場面における表現意図を含む会話文型の習得

<予習の仕方>

- ・会話文と練習は音声教材を使って予習してくる
- ・会話文は音声を聴いて内容を理解する（1回目は単語表だけを見て聴き、その後もう1～2回聴く）
- ・Notes on Usage、Grammatical Notesをよく読んでくる
- ・クラスでは間違いやすい文法や語彙・表現で、特に注意しなければならない点だけを扱う

- ・練習は音声をよく聴いて声を出して練習してくる

このことから、学習者はCDなどの音声教材を聴いて会話文の内容をあらかじめ理解することや、文法ドリルの練習問題も含めて音声教材を聴き、声に出して繰り返すことを予習として義務づけられていることがわかる。しかし見開き2頁にわたる長い会話文の位置づけとその具体的な予習方法、基本的・日常語彙の示す範囲などは曖昧である。実はこうした予習指示文の文字情報はそれほど重要ではなく、むしろ可視化されない習得プロセス、言い換えれば実際にどのような行為を行えば「できた」という実感につながり、身体に内在化されるのかという実感をともなった体験を授業で学習者に経験させる場を提供することが重要であろう。

ではなぜ教室活動の構造が変化しにくいのであろうか。一つには総まとめとして実施されてきた文法筆記テストにその原因があるのではないだろうか。本来なら学習開始後から一定期間を経ての学習効果を測定するアチーブメントテストはこの場合適当なツールだと言える。しかし現状の授業状況を考えると、教師も学習者もこのテストことが常に念頭にあり、そのため特にCグループのクラスでは、テキストの内容をできるだけ隈無く学習することが暗黙の了解のうちに期待されてきた。アチーブメントテストと称してはいるものの、結局この筆記試験は主教材の『ASJ』や副教材のクイズなどの内容に関するものが多く出題される。結局、文法的知識や運用力の差をなくすための地ならしのための「文法復習」は、この授業を通して皮肉にも日本語習熟度のギャップを必要以上に意識させられることになるのである。

2-5 「文法復習」の課題

ここまでに見えてきたことはセンターにおける「文法復習」という授業が、学習者それぞれの日本語習熟度、日本語学習年数、言語構造的な能力やコミュニケーション言語活用力（運用力）の状況によって学習量や心理的負担の割合が大きく変わるということであり、特にCグループの学習者にとっては「話し言葉を中心とした基礎文法の復習」のためにうまく機能していない点である。その結果、授業時間の制約とテキスト内容の豊富さゆえに、処理能力をはるかに超えた量の情報が日々インプットされることになる。

さらに日常語彙、慣用表現、言語機能に重点が置かれた文型的な表現で満たされた会話文の予習は、習熟度などによる段階別に配列されていなかったこともあり、日々かなりの負担になっていたことが容易に想像される。そのため、本来は授業の理解を測るためのテストも、学習者にとってはプラスに作用してこなかった面がある。しかし考えてみれば、これはセンターという一機関がもつ特有の問題ではあるまい。

そもそも何を以て「文法復習」と言えるのだろうか。そのコンセンサスを得るのは難し

い。特に学習者には、既知情報となるテキスト中の英文で記された文法説明が、既に「知っている」「わかっている」という印象を強く与えてきたようである。オーラル・コミュニケーションに重点を置いたセンターの「文法復習」の授業は、文法知識を「わかる」ことから「できる」ことに個々の学習者がシフトさせなければならない。しかし実際は、「わかる」ことから「できる」ようになる過程、つまり何がどう機能するとそれが実現されるのかは極めて不可視的な部分である。テキストやワークシートが可視的な情報だとすれば、それを理解し運用に結びつけるための可視化されない領域を、学習者それぞれが実験し実践につなげる場、つまり教室における産出活動が必要である。その際、教師は自身の経験知を頼りに、いわば学習・習得のための「わざ」を伝達したり実験したりしながら、その過程をうまく支援するのが重要な役割なのだといえよう。

こう考えれば、文法という授業の枠組みで、まずは教材の意味づけを変え、教室活動で何を実践するかを絞り込むことで、運用力を重視した文法授業の実現が見えてくる。そのためにはまず、2-3でも既に触れたように、無意識のうちに習慣化された教室活動を離れ、自由な実験的発想のもとで展開される授業設計が、ひとつの授業改善の可能性をもたらすのではないだろうか。こうした観点から、教師がシラバスをデザインし演出する視点を持つ重要性を指摘しておきたい。

3 シラバスの見直しと詳細

以上のような視点から、教室活動の明確化および授業実践の習慣化からの解放を目指し、シラバスの見直しを提案してみたい。

3-1 シラバス見直しのきっかけ

今回のシラバスの見直しのきっかけともいえるのだが、従来の「文法復習」の授業改善に向けて、日頃気になる点をあらためて列举してみた。

- ・ 教室では会話文、語彙・表現の理解といった受動的学習が中心となりやすく、せっかく場面・トピック・言語機能が考慮された内容構成のテキストを使用しているにもかかわらず、限られた授業時間では運用に結びつけにくい
- ・ テキスト内では文法の説明「Grammatical Notes」と同程度の紙面を割いている文法ドリル方式の問題「練習」は基本的にオーディオ・リンガル・メソッドに基づいており、授業での位置づけや取り扱い方が不明確である
- ・ 使用テキスト『ASJ』は基礎文法を網羅しているが、さらに中上級者の苦手な文法項目に特化し、教室では運用力を高める練習にフォーカスすることができれば、言語

形式および意味・機能の結びつけという両方に学習者の意識が向き、正確さと流暢さのどちらかを犠牲にせずとも同時に身につけられる（つまり「わかる」から「できる」への橋渡しができるのではないか）

- ・ 各課のクイズやアチーブメントテストなどは、筆記スタイルの学習評価方法をとっているため形成的評価として機能しないだけでなく、こうした筆記テスト形式で学習効果を測るので、普段の授業実践ではオーラル・コミュニケーション能力の向上ばかりに力を入れるわけにはいかず、学習者も教師も文法項目に自然と意識が傾いてしまう

これらの問題が浮上しやすいのは、特に日本語学習期間の比較的短い学習者、来日経験が少ない学習者、あるいは学習が継続されず断片的な言語構造の習得がみられる学習者などが集まるグループCのクラスであろう。

こうした学習者は、教室という学習環境で学んだ文法の知識をドリルなどで練習した経験はあっても、自発的に場面や状況に応じた使い分けができる習得のための教室活動が不十分だと考えられる。ゆえに、教室で理解したとされる文法知識はインプットされても、インテイクされ自動化される過程、つまり身体に内在化されるまでには至らない場合が多い。あるいは自然習得環境で実際のコミュニケーションを通して文法を使用する経験も乏しい場合、「文法復習」というレベルにはほど遠い状況がある。一方、日本語学習歴がある程度長く、来日経験も数回以上の学習者になると、流暢さやコミュニケーション・ストラテジーを身につけているなど一定の言語運用能力を備えているからこそ、中間言語による誤用が頻繁にみられ、それが化石化している場合も少なくない。その結果、学習者も教師もこれらの訂正と誤用の防止策に日々心を砕き、多くの時間を割いてしまうという状況がある。

これらの原因の一つとして、当該授業が「文法復習」という看板を掲げていても、実際には上級日本語学習者のための会話テキストを使用しており、学習者の日本語習熟度や運用能力の傾向によって「文法復習」と「オーラル・コミュニケーション能力の向上」のどちらに比重が置かれるか明確に意識化されていなかったということが挙げられる。

構造シラバスに基づいた文法ドリルをはじめ、日常生活で出会う会話場面の中にさまざまな機能をちりばめた会話文、辞書にない慣用的な言い回し、待遇表現、短いロールプレイ練習など内容は多岐にわたる。こうした複合シラバスのテキスト構成は一見利便性・応用性を兼ね備えているように見える。だがテキストの豊富な内容に加え、学習者の言語習得段階にも大きな差があることから、クラス担当者はクラスごとにシラバスの再構成を暗黙のうちに強いられる。限られた授業時間内で、クラスレベルによってはほかのクラスと足並み揃えた授業設計を行うことが非常に難しいという現状がある。

3-2 対象となるシラバス見直しのポイント

例えばAグループに代表されるような習熟度の比較的高い学習者で構成されたクラスでは、当然のことながら授業はその場での産出活動を中心に構成されよう。既に習得していることが多いので、1日の授業で扱う項目は実際それほど多くはないはずである。限られた学習項目を深く議論させ、ネイティブスピーカーでも認識が分かれそうな曖昧な部分を掘り下げていく、そのような装置を教師が周到に準備していると思われる。

こうした装置の仕掛けは逆にCグループのようなクラスにおいても実現できるのではないだろうか。たとえば学習項目に優先順位を与えたり、中上級者にとって特に使いにくい文法項目を意図的に意識化させたりすることにより、インプットの情報をある程度制御しながら、教室での産出活動中心の授業を組み立てることが可能であろう。その際、限られた授業時間が大きなハードルとなるため、各授業の状況に応じてその都度シラバスが柔軟に組み替えられることが条件となる。しかし実際には、プログラム前半の授業構成が全クラスほぼ同じテキストと進度で学習を進めるので、まずは手始めにシラバスの見かけ上の削減に着手する必要がある。軽減化により、学習項目の焦点化を図り、さらなる可視化を進めることが目的である。

ここでぜひとも参考にしたいのが、日本語能力試験N1程度のレベルであるグループAで実施している「文法復習」の授業形態であった。既に何度も触れたが、当該グループは日本語習熟度が比較的高いという理由で、文法項目とその説明、練習、タスクなどで構成されたオリジナルテキスト『Japanese Grammar』を使用している。内容は11ユニットから構成されている。内容と構成はいたってシンプルである。あらかじめ決められたテキストの内容ではなく、その場その場で学習者から産出された言語表現が授業の中心に据えられるのである。

先の『ASJ』を使用したグループB・Cの授業と、『Japanese Grammar』を使用しているグループAの授業を比較すると、テキストの内容構成およびシラバス・デザインの違いから、授業実践において以下のような特徴がみられた。

- ・ 『Japanese Grammar』の内容構成は、「自動詞・他動詞」「敬語」「受身・使役・使役受身」「時の副詞節」などといった文法中心の構造シラバスをとっており、学習内容が明確である
- ・ 『Japanese Grammar』の基本的な文法説明は『ASJ』同様英文であり、文法の詳細を網羅したものではないので、学習者からの質問を中心に授業が構成される
- ・ 『Japanese Grammar』の内容構成はきわめて少なくシンプルである
- ・ 練習問題は難易度の比較的低いものから高いものへの配列が見られ、問題数は少ないが最後は話し合いなどが中心になるような構成になっている

- ・ 授業はあくまでその場での口頭による産出活動が中心なので、授業中に話した話題は、作文として必ず文字化し提出するが、これは文法など言語形式への意識を向けるための内省の装置として作用する

『Japanese Grammar』の授業は、結果として中上級者にとって苦手な項目を中心に扱うことになり、学習者にとって日頃曖昧かつ疑問に感じている事柄、いわゆるグレーゾーンの部分が教室で頻繁に話題とされ、掘り下げたディスカッションが教室活動の中心となるのである。ここでのディスカッションは、目的を持ったディスカッション、つまり何について話すかではなく、なぜそれについて話す必要があるのかという、意味のある文脈下における意識化され機能化された産出活動の動機づけを生むのである。教師は学習者から産出された言語表現や言語行動に対し、細部に至るまでフィードバックを与えることに集中できるのである。

こうした教室活動がもたらされるためには、もちろんグループ A のクラス成員の日本語習熟度がある一定のレベル以上であることが前提となるだろう。しかしできる限りすべての「文法復習」の授業でこうした視点を組み込む姿勢をあえて提案したい。なぜなら、多様な言語要素を次々教えたり言語要素の知識を精密にしたりするより、「習得活動により言語要素の知識を統合したり精密化するほうが効果的である」、言い換えれば実際の運用こそが習得につながる事実が第二言語習得研究の分野で提唱されているからである（西口 1987 : 8）。

次節では、その論拠となるタスク中心の授業設計について少し触れてみたい。

3-3 Can-do 形式のタスク遂行型シラバスの提案

今回のシラバス見直しにおける大きなポイントは、全クラス共通シラバスの軽減化と、必ず押さえるべき項目を学習者と教師の両者が明確に意識化できるようにするためのシラバスの焦点化である。これは従来の学習内容を削減するという意味ではなく、学習者の特に文法における習熟度や学習観などに応じて、担当する個々の教師が自由にシラバスを組み替え可能なアラカルト形式に転換するということである。このメニュー化した最低限のシラバスをテキストの課を中心に選び出し、「本日のメニュー」と名付け、最低限「できること」として教師-教師間、教師-学習者間でのコンセンサスとした。

ここには多岐にわたる学習項目の中から、さらに押さえておきたいと思われる言語機能、語彙・表現などが明示されている。その上で各課の中心に据える文法事項は最低 2 項目程度に押さえた。もちろん学習者の習得状況や授業の流れに応じて、それ以上の内容が盛り込まれることになる。

なぜこのような組み替え可能なシラバスづくりを意図したかといえば、制限された授業

時間内で「必ず扱わなければならない項目」をシラバスから一度解放し、さらに「授業時間の制約」と「テスト」からの学習者・教師の心理的負担を軽減した上で、授業では学習者の反応をその場で観察しながらその都度柔軟に組み替えられるシラバス・デザインの試みを実現したいからである。組み替え後のシラバスに関しては、授業後に同僚とともに教室活動を振り返り、対話を通して「授業記録」を記入することで、無意識のうちに習慣化された教師自身の教室活動を振り返る機会として機能することを期待している。動揺に学習者も「学習記録」を記入することで、自身の学習状況の把握と内省につながる可能性についても後述したい。

3-4 なぜタスク・ベースの Can-do 形式シラバスなのか

教室活動において、なぜタスク中心なのかという疑問には、次のように応答できよう。まず課題遂行能力の重視が、第二言語習得の過程で実践的な方法だといえるからである。特に文法復習では、ドリルの反復練習以上に、意味のある文脈での文法知識の手続き化・自動化を促すことが習得につながりやすいと言われている。意味のある文脈を言語学習環境で提供する一つの手段として、タスク・シラバスが提唱されている。同時にこの方法は、特に中上級レベルでの教室活動におけるコミュニケーション能力の向上を促すことにも貢献することが期待できる。

たとえば「友人と旅行の計画を立てる」「メールで推薦状を依頼する」など、通常の授業で行っているタスク活動がこれに当たる。タスク遂行型のシラバスを教室活動に取り入れることには、具体的な課題を遂行しながら、言語も付随的に学ばせるという意図がある。構造シラバスによるテキストに忠実な教室活動は、否が応でも言語項目や言語機能でシラバスが構成されることがある。小柳・迫田（2006：101）によれば、この方法では文法規則を足し算のように追加していき、学習者がそれらを統合して言語運用ができるということが前提となっており、言語運用に至るまでに時間がかかる。一方、タスク・ベースは、シラバスの分析単位を言語形式や言語機能ではなく、タスクという大まかな単位で捉えるものであり、タスクの難易度と配列を考慮することで学習者の注意資源を言語形式に集約させる仕組みがあるという。その意味でプロジェクト・ワークなどは、タスク・ベースの最たる例として挙げることができるだろう。

それでは中上級レベルの文法復習の授業では、どのようなタスクが可能なのだろうか。ほんの一例を紹介したい。たとえば文法の「授受動詞」復習で、「～てもらおう」「～てくれる」を使用しながら話す場合、行為者（agent）の視点の移動が学習者にとっては難しい。グループCのレベルでは、まず言語形式と機能を確認するところからスタートしたほうがよいだろう。次に実際の運用場面に結びつけた練習に移行するが、たとえば「～させてもらおう」「～させてくれる」という表現には、「許可を受ける」という機能に「恩恵」のニ

ュアンスが含まれるので、そうした文脈での使用をあらかじめ学習者とともに認識しておく必要がある。その上で、「誰かに何かをさせてもらってありがたかった経験」、「誰かが何かをさせてくれてありがたかった経験」をまず語ってもらう。そして、そのことをなぜ「～させてくれた」と思うか推測させるなどする。このようにして「～ってもらう」「～てくれる」の用法における視点の違いを学習者に体験してもらう。

さらに次の段階としては、ここに敬語を使用する場面を与え、直接相手に依頼する表現を練習する。この時、相手の社会的属性などの指示を増やすことで、丁寧さのレベルを変えていく。つまり「～てもらえませんか」「～していただけませんか」「～していただけないかと思ひまして」など、言語表現のバリエーションをあらかじめ確認し、依頼する相手や依頼内容によって瞬時に判断させるよう方向づける。この場合、指示する相手や場面がランダムになるよう、「先生」「社長」「店員」「同僚」「友人」「夫・妻」など何種類かの社会的属性を記した「役割カード」を学習者に引かせるような仕掛けを作っておく。カードを引いた学生は依頼する行為者となり、カードに書かれた属性を見て、ペアワークの相棒に対して分脈に応じた依頼を瞬時に考え発話する。たとえば「先生」のカードを引いた場合、ペアワークのパートナーに対しては、まず理由を説明した後で「～ので、明日休ませていただけませんか」「～ので、明日まで宿題を待っていただけませんかでしょうか」などという文が登場するだろう。その依頼に対しては「～なので休ませてあげるのはちょっと難しいかもしれない」「～だから休まないでほしい」など、2者の社会的関係性に応じた断りの返答をするよう指示を与えれば、さらに学生にとっては言語情報を処理する上で手続きに負荷がかかる状態になるだろう。つまり、言語形式の難易度とタスク内容の難易度がうまくみ合わさって、段階を追うごとに手続きが複雑になるような設計が望ましいと思われる。

このグループCにおけるこれまでの授業実践を分析してみると、「先生」に対して「ジュースを飲ませていただけませんか」などの依頼文が登場する。そこで学習者にはまず場面の違いを気づかせ、「～てもよろしいでしょうか」という表現形式との違いを比較しながら、再度「～させていただけないでしょうか」が使用できる分脈を検討してみる。このようにして学習者から出た発話表現についてその都度場面を考えさせ、発話時には文脈を意識を向けるよう修正していく。こうした観点は、オーディオリンガル・メソッドのドリル練習などにみられるような文法項目の言語形式を優先させる考え方とは大きく異なる。その点で学習者に何らかの課題を遂行しながら気づきを促す方法だと言えよう。

先ほどの「ジュースを飲ませていただけませんか」の話に戻れば、センターでは授業中の飲食を禁止しているので意味・機能としては「許可を求める」発話となるだろう。しかし、「休ませていただけないか」「宿題の提出を延期させていただけないか」「先生の電子辞書を使わせていただけないか」などの「～させていただけませんか」という表現は、相手への何らかの義務が生じる時や相手のテリトリーに触れる場合などが暗示される場合に用

いる言語形式であるといえる。しかし今回の場合それとは異なり、「ジュースを飲む」「電話をかけに行く」「宿題をアパートに取りに行く」などの個人事情に基づいた行為は、「～させていただけませんか」よりもむしろ「～てもよろしいでしょうか」を使うほうが自然であると、学習者は文脈を通して気づきを得ながら練習できるのである。

これらはほんの一例に過ぎず、タスク・ベースのアプローチの好例とは言いがたいが、タスクの遂行を通して内容と言語形式の両方に注意を向けることは、中上級日本語学習者であり将来専門職従事者をを目指す者の運用力の向上にとって鍵となる重要な点であると考えられる。

タスク中心のアプローチでは、インプットからインテイクを経てアウトプットに至る情報処理のプロセスにおいて、自発的なアウトプットに言語形式が取り込まれて初めて「習得」とみなされる。よってこれまでは言語知識ではなく、言語運用能力の習得のほうが重視されてきた。一般的にタスク中心のアプローチではコミュニケーション能力よりも文法など言語構造的知識が軽視される傾向にあったのはそのためである。しかし「言語形式の焦点化 (Focus on Form)」という指導技術は、意味を処理することが最も優先されるコミュニケーション活動において、学習者の注意が意味内容だけでなく、言語形式にも向かうように教師が操作する考え方に基づいている。つまり正確さと流暢さをともに重視しながらコミュニケーション能力を向上させようというものである(小柳・迫田 2006: 95)。よって教室活動に取り入れるタスクは、言語形式も難易度の低いものから高いものへ、タスクの内容も簡単な手続きから複雑なものへと、両者にゆるやかな配列があるものを適宜組み合わせていくのが効果的だと思われる(表2参照)。

ところで、なぜ Can-do 形式のシラバスなのかといえ、『ASJ』というテキスト構成に理由がある。『ASJ』のシラバス全体を考えたとき、複合シラバスで豊富な内容の上に学習項目が難易度などにに基づき配列化されていないことに気づく。学習年数が短い、あるいは断片的な学習により文法項目の習得にばらつきがあるなど習熟度の比較的低いクラスにおいて、もしも文法、語彙、イディオム、機能的表現や慣用句などに、難易度によるゆるやかな配列により構成されていれば、限られた授業時間でもさらに学習の効率化が図れるのではないか。そこで、『ASJ』の1日の基本的な学習事項を絞り、明確化するためにメニュー化した。そして言語機能や言語表現形式に関する学習事項を「できますか」「言えますか」という叙述形式で Can-do 化した。その際、Can-do の内容や記述文においても、難易度に基づいたゆるやかな配を考慮した。

よってここでの Can-do とは、熟達度に基づいた厳密な尺度によるものではなく、あくまで学習を効果的に導くための日々の学習目標として作用するように考えた。その点で CEFR (Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment) や国際交流基金が開発した JF スタンド第1版(2010、以下、JF スタンドと記す)で示される Can-do、つまり熟達度に応じた例示的能力記述文とはまったく性

質を異にするものであり、あくまで「文法復習」の中での学習促進ツールとしての機能を果たす装置として作成している。

3-5 「プレ待遇表現」の導入と「待遇表現」

ここでは「文法復習」に引き続き行われる「待遇表現」の授業についても少し触れておくことにしたい。

日本人との接触場面では、待遇表現を無視して自然で円滑なコミュニケーションを図ることは難しい。その際には、相手との関係性をわきまえた上で会話の場面や目的を把握し、ふさわしい表現を理解し選択することが重要となる。よって「待遇表現」の指し示す範囲は広く、敬語表現にとどまらず、随伴行動や敬意表現、社会的慣習なども含めて認識する必要がある。

センターの入学者は、卒業後に専門職従事者として日本語に関わる可能性が高いことから、「待遇表現」をセンターにおける不可欠な学習として位置づけてきた。テキストは『待遇表現 (Formal Expression for Japanese Interaction)』（1991）を使用している。

テキストは12のユニットから構成されており、各ユニットでは「電話で情報を問い合わせる」「申し出を断る」「依頼する」「助力を申し出る」「報告をかねてお礼を言う」などの応用範囲が比較的広いと思われる言語機能を中心に、会話文がいくつか用意されている。各ユニットの冒頭にある基本会話をさらに発展させた練習会話、同一あるいは関連する言語機能のもとで幅広い表現を提示した場面練習、ロールプレイのための応用練習に加え、近況報告の手紙などが学習できる。

授業はロールプレイなどタスク中心で行われるが、実際の生活場面でも役立つ現実的なロールプレイの課題や、近年ではEメールの書き方なども学習項目として取り上げ、担当者が適宜授業内容に組み込んでいる。

今回の「文法復習」のシラバス見直しに際し、「待遇表現」の授業もあらためて検討してみた。その結果、シラバス・デザインにおいて大きな変更は行わないが、相手との関係性や場面に応じた適切な対応が、瞬時に、かつ自然にできるために、反射的な言語行動の感覚を磨くための仕掛けがさらに必要であることを認識した。

「待遇表現」は1学期の後半の2週間（9日間18コマ）のみ実施される。もちろんプログラム全体を通して「待遇表現」の重要性は学習者も教師も認識している。そのため、「待遇表現」の学習を「文法復習」内に少し前倒しにした「プレ待遇表現」の導入を試みることにした。「プレ待遇」の学習に際し、意識化したい点を以下に挙げた。

- ・ 敬語の言語使用に慣れる
- ・ 場面に応じた適切な対応が自然かつ瞬時にできるために、前置き表現など慣用的な

敬語表現に慣れる

- ・ 言語以外の待遇行動を意識化する
- ・ 円滑な人間関係に欠くことのできない、目に見えにくい敬意表現（恩恵など）の存在に気づく

教室での学習を通し、特に社会言語的表現の適切さの範疇を考え、グレーゾーンに目を向ける意識も身につけたい。そのため「プレ待遇表現」の導入にあたり、各ユニットのテーマに応じた30秒～1分程度の会話場면을映像化した。自然な音声での敬語表現と違和感のない待遇行動を同時に学ぶことを期待している。さらにセンター内での待遇行動（ものや金銭の受け渡し、ポケットに手を入れるなどの行動が与える印象、待遇行動におけるタブーなど）を振り返り意識化するための材料として機能することも期待したい。

4 評価方法の見直しとポートフォリオ

こうしたシラバスの見直しを通じた結果、教室活動の実践が、学習効果をどれほどもたらすのか評価する必要がある。文法授業におけるCan-do形式の記述によるタスク遂行型シラバスの構築はまだまだ実験段階にすぎない。その妥当性の検証も視野に入れながら、教師および学習者がそれぞれ記録を残し自己評価や内省の材料の装置となるよう、ポートフォリオを導入した評価を実施することにした。

4-1 ポートフォリオの導入

ポートフォリオの具体的な導入として、以下の4つの方法を試みることにした。

(1) 授業観察記録

ティームティーチング制を支える教師間の情報共有、および授業の流れを可視化することを目的とする

(2) 学習の記録

学習者自身が自己の学習・習得過程を観察し、「わかる」から「できる」過程を実感するため、日々の気づきを言語化し可視化することで意識化させる

(3) 『ASJ』1～16課までのCan-do形式のタスク

「文法復習」授業のコースの最初と最後に、Can-do形式で記述されたロールプレイのタスクをチェックし、約6週間のコースの学習効果と習得状況を実感する

(4) 振り返りのファイル

学習者の学習の成果（作文、クイズなど）とそのフィードバックはファイリングし、毎日内省する時間をとる習慣をつける

ポートフォリオの導入は、文法テスト、特に記述テストという尺度で学習者の言語構造的な能力を評価するだけでなく、その時点における言語コミュニケーション能力をさまざまな側面から観察すべく、評価方法も検討しなければならないと考えた結果である。

今後は教師-学習者間のみならず担当クラスの教師間、ひいては全クラスの教師間において、授業観察、学習・習得過程の把握、そして自己評価のためのポートフォリオの開発がさらに重要となるであろう。

4-2 授業記録と内省・対話

では実際のポートフォリオはどのように活用されるのであろうか。たとえば学習者のための「学習記録表」は、入学時に年間の学習目標や学習の進め方について担当教師と1対1で相談する個人面談でまず学習者に手渡される。ここで個々の日本語学習経験や言語運用能力についての自己評価、センターでの学習の進め方などについて話し合い、同時に年間目標と1学期の目標を決定する。ここで宣言した目標を学習記録表に自らが記入し、「文法復習」クラスでの成果をまとめる振り返りのファイルに綴じ、毎日一定時間これらを確認しながら内省することを義務づける。

記録表に記述するこの行為は、学習者自身がどのように授業に参加したかを振り返り、その実践を内省によって学習・習得過程を自己モニタリングすることに繋がる。それは言語習得の状況を意識化し、課題を自ら発見していく態度を促す装置として機能することを意図して作成されたからである。

学習者のみならず、教師側も自身の教育実践を可視化するとともに、教室内で起こるさまざまな事象をどう受け止めたかという視点が後でわかるように、授業記録の記入を行うことにした。教師主導で構築されたシラバス構築を、学習者がどのように理解したかも見えてくるだろう。これらのポートフォリオや授業記録表、学習の記録をそれぞれ比較検討することで、教師と学習者の両者間における教育観や学習観のありようも観察できることを期待したい。

4-3 see-plan-do-see

今回の新シラバスの構築とポートフォリオの導入には、see-plan-do-seeという考えが参考になった。すなわち、「現状を振り返り、新しい枠組みの価値を吟味し、活用方法を考え、効果进行评估し、さらに活用方法を改善する」ということである。『JFスタンダード試行版』（2009：126-127）が指摘しているように、これまでの教育現場での実践を振り返りそれらを客観的に把握し新たな課題を発見するために内省を促すこと、同時にその実践者

が互いに経験を対話により課題を共有することが実現される。

特にセンターでは、通常の大部分の授業でティームティーチング制をとっているため、常勤講師と非常勤講師が協力して一つの授業を運営することになる。その際、教師-学習者間のみならず教師-教師間で、相互に授業実践をシェアする必要がある。新シラバス構築という新たな試みの中で、教室で何が起こったかの詳細をできる範囲で一定期間継続的に記述し、最終的には新シラバスの妥当性を分析するため、あるいは教室活動や明確化や学習過程の意識化につながり、ひいては授業改善や学習改善のきっかけになることにも期待を寄せたい。

5 タスク遂行型シラバスの構築と言語教育理念

最後に、今回のシラバス見直しのきっかけであり、Can-do 形式によるタスク遂行型シラバスの可能性を裏付ける教育理念「行動中心のアプローチ」について少々触れてみたい。なぜなら「行動中心のアプローチ」こそ、本稿で提示したタスク中心のアプローチと軌を一にする概念だからである。

5-1 CEFR の行動中心のアプローチ

コミュニケーション能力の育成について考える際に、近年の外国語教育の動向で注目したいのは欧州評議会 (Council of Europe) が策定した CEFR (Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment) である。CEFR つまり「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠」とは、欧州における言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書、等々の向上のために一般的基盤を与えることを目的としている。

CEFR が提唱する理念から、言語観・言語教育観・言語学習観などが垣間見える。その新しい文化・教育のパラダイムにおいて根底にあるのが、行動中心のアプローチである。ここでは言語使用者・言語学習者の一人ひとりを社会的な行動する社会的存在 (social agents) と見なし、社会生活の中で主体的・自律的に行動する存在と考える。この観点から、言語の使用や学習とは、自らが主体的に何らかの課題に取り組みながら獲得していくものだ捉えている。

要するに CEFR は、人間は言葉を使って何をし、何ができるかという視点に立ち、言語のコミュニケーション能力を評価する指針を提唱したのである。こうした観点から見ると、言語を学習する目的は、「言語を使って行動すること」ということになるだろう。この考えに基づく言語学習のアプローチを「行動中心のアプローチ」と呼ぶ (玉木 2009:231、寺西 2012 : 50)。

CEFR の中では、既存の教育を見直し新たなシステムを構築していく上で重要な手がかりとなる4つの *Savoirs* について述べられている。すなわち「叙述的知識」、「技能とノウ・ハウ」、「実存的能力」、「学習能力」である。言語を学習している人の能力をこれら4つに区分したのである。

特に「叙述的知識」と「技能とノウ・ハウ」の関係について、CEFR では次のように説明している。

車の運転であろうと、ヴァイオリンの演奏であろうと、会議の司会であろうと、その技能あるいは技術はその事柄に関する叙述的知識よりむしろその過程を遂行する能力に多く依存している。しかしその遂行は「意識しなくてもよい」知識を獲得することによって、容易になる。そうしてそれは実存的能力の形をとって表れるだろう。（たとえばその課題を遂行するに当たってリラックスした態度をとれるか、緊張するか。）上の例から車の運転を取り上げると、それは繰り返しと練習によってほとんど無意識な過程（クラッチをはずす、ギアを入れ替えるなど）となるが、そのためにはまず「ゆっくりクラッチペダルを離して、サードギアに入れる」などの、はっきりと意識的また言語化可能な行為や事柄に関する知識、例えば「マニュアル車にはペダルが三つあり、その順番は…」などの知識を習得することが要求される。しかしそれらのことは、「運転の仕方」を覚えてしまったら意識的に考える必要がない。運転を習っている間は普通高度の集中力と自己意識を高める必要がある。（略）言語学習のある側面にこれと平行した現象を見るのも難しいことではない（欧州評議会 2008：11-12）。

つまり車のクラッチの構造については「叙述的知識」を持つことが重要であるが、これは実際に運転することとは直接関係がない。むしろこの知識だけでは、ギアを入れ替え、車を発車させることなどできないのである。実際に車を運転するためには、踏み込んだクラッチペダルを足首の力の調整によりゆっくりと離し、手でハンドブレーキのレバーを微妙に操作し、ギアを入れるといった一連の「ノウ・ハウ」が身体に内在化されていなければできないのである。外国語における言語習得もまた、身体知識の構築化という観点で、同様の一面を持っていることをここであらためて確認しておきたい。

5-2 CEFR の中心概念と日本語教育への文脈化

欧州評議会が30年にもわたり開発を試みてきたCEFRの理念は、日本でも大きな関心を呼び、言語教育のためのスタンダードが各分野で開発されている。

そもそもCEFRは、さまざまな言語や文化が複雑に入り交じり合い中で、多様性を維持

しながら統一を目指すヨーロッパという地域で開発された言語教育の枠組みである。それゆえ、特に欧州以外で外国語教育に応用するためには、各国の状況に合うようにそれぞれの文脈に落とし込むことがまず必要となる。現在さまざまな言語で CEFR に準拠した取り組みが行われ、言語ごとの Can-do の開発などが急速に進められている。たとえばドイツ・オーストリア・スイスのドイツ語圏では、他国に先駆けて 2002 年に CEFR の A1-A2-B1-B2 レベルを対象とした「ドイツ語プロファイル」(Profile Deutsch) 第 1 版が 2002 年に公開された。こうした CEFR の各国への導入、つまり各国の状況に合わせた受容あるいは文脈化は、徐々に広がりを見せている。

CEFR の日本語教育への文脈化の例は、国際交流基金が開発した JF スタandard 第 1 版 (2010) だといえよう。一言で言えば、これは「日本語の教え方・学び方・評価の仕方を考えるための基盤」なのである。

これを具体的に説明すれば、「相互理解のための日本語」という視座のもとで、その言語を使って何がどのようにできるかという「課題遂行能力」と、多文化接触を通して他者の文化をいかに尊重し理解するかという「異文化理解能力」の必要性を明示している(国際交流基金 2010: 3、古川 2011: 1)。教育現場を支援するため、Can-do 形式の能力記述文データベース化した<能力記述文データベース>、言語の学習過程の自己評価および異言語・異文化体験など Can-do で記述しきれない部分について記録するための<ポートフォリオ>のサンプル、JF スタandard を教育実践で活用するための<事例集>の 3 つから構成されている(国際交流基金 2009: 259)。

JF スタandard の理念は「相互理解のための日本語」だといえるが、それは「課題遂行能力」と「異文化理解能力」によって実現されると考えられている。この「課題遂行能力」こそが、前節で触れた 4 つの Savoirs のうちの「叙事的知識」と「技能とノウ・ハウ」にあたる。そして残る 2 つの能力のうちの 1 つである「実存的能力」とは、態度、姿勢、思想や可視化されにくい文化的背景や社会的文脈などを理解する能力と関連がある。いわば「異文化理解能力」にあたると思われる。

こうした JF スタandard のいくつかの特徴の中で本稿が最も注目したいのは、CEFR も提唱している学習者の「課題遂行能力」の向上を目指した教育実践の促進という点である。そこには行動中心のアプローチという言語教育観があることをここであらためて確認しておきたい。

6 おわりに

以上、センターのレギュラーコース年間プログラムにおける「文法復習」授業の変遷や位置づけ、シラバスの見直しとその評価方法について述べてきた。

今回のシラバスの見直し点をまとめると以下のとおりになる。

- 1) 複合シラバスのテキスト使用は継続し、授業の際に重要学習項目が明確に認識されるよう、Can-do形式に記述し直しメニュー化した
- 2) 教師が学習者のニーズや状況に応じて自由にシラバスを組み替えられるような柔軟性と可視化できる透明性を組み入れた
- 3) 学習者や教師がそれぞれの実践を振り返り、内省し、さらに改善につなげるためにポートフォリオを導入した評価方法に変化する
- 4) 今後のシラバスの妥当性を検証するため、授業観察記録および学習の記録を継続することを提案する

言語習得の過程は見えにくい。理解の方法も記憶方法も情報処理を行う能力も、学習者それぞれである。今回のシラバスの見直しにあたり参考にしたのは、応用言語学の分野における認知心理学に基づいたいくつかの理論や第二言語習得のモデルであった。こうした研究成果は膨大にあり、今回はそれらの2、3の習得モデルを参考にしただけであった。だが裏を返せば、それは言語習得プロセスを1つのモデルで説明することなど不可能であることを物語っている。それだけ言語習得プロセスは複雑なのである。

このような複雑で見えにくい言語習得プロセスを紐解くための認知心理学に基づいたいくつかの習得モデルは、センターの「文法復習」クラスのシラバス・デザインを方向付けるための示唆に富むアイデアをいくつか与えてくれたように思う。その一つは、複雑な言語習得の現象をさまざまな視点から捉え実験的試みを繰り返すために必要な「内省」と「対話」という行為である。

それだけにとどまらず、中・上級レベルの専門日本語教育を目的とする教育機関にとって、正しく絶対的な教育方法や教授法ではなく、常に変化する状況に教育環境や教育実践を柔軟に対応させなければならず、だからこそ教育理念が重要であることも気づかされた。

今後は、Can-do形式のメニューとタスク中心のシラバスの試用の実際とその問題点や課題について、特にシラバス見直しの観点やポートフォリオ導入という点から分析し考察する必要があるだろう。またティームティーチングの課題や内省・対話を踏まえた柔軟なシラバス構築が実際の授業計画にどう影響するかという視点でも、新シラバスの妥当性を検証しなければならない。

折しもセンターでは2012-13年度から全クラスの授業が自由に見学できる「オープン・ウィーク」を実施する。これに関しては本教育研究年報の佐藤有理「授業相互観察を中心とするオープンウィークの試み（1）—ピアレビューの検討から授業改善支援へ—」をぜひ参照されたい。こうした授業評価や授業改善につながる動きとも連動しながら、今回の試みがシラバス・デザインにとどまらず言語教育プログラム全体の透明化を図るきっかけになればと考える。

謝辞

本稿執筆にあたり、千田昭予氏（本センター非常勤講師、早稲田大学日本語教育研究センター）および三科ひとみ氏（本センター非常勤講師、早稲田大学日本語教育研究センター）をはじめ多くの方々からご助言をいただきました。あらためてお礼申し上げます。

注

- 1 センターにはレギュラーコースのほかに6週間のサマーコースが実施されているが、本稿ではレギュラーコースに限って扱う。またレギュラーコースの年間カリキュラムの詳細に関しては、松本隆「2011-12年間カリキュラム報告-アメリカ・カナダ大学連合日本研究センターの中上級日本語集中教育」（2012）を参照されたい。
- 2 小松（1987：2）によれば、1980年前後から入学者の専門分野が広がりを見せていたことが窺える。特に目立った傾向として法律専門家、ジャーナリスト、金融機関をはじめとするビジネス関係の専門職を目指す者の増加が目立ってきているといった傾向が見てとれる。
- 3 センターには2012年8月1日現在、専任9名、非常勤講師8名が10ヶ月の年間プログラムの授業に当たっている。またプログラム後半には専門性の高い授業構成となるため、通常の授業の枠組み以外で古典文法の非常勤講師1名を招き協力を得ている。
- 4 ここでいう表現意図は一般的に言語の伝達機能という表現に言い換えられる。具体的には、「呼びかける」「誘う」「承諾する」「相談する」「依頼する」「辞去する」などを指す。
- 5 西口（1987：9）でも、コースデザインの重要性と教師のコース・デザイナー的役割の必要に関して指摘がみられる。参考までにその部分を引用する。「教師は、コースの目的を明確にし、その目標を達成するために最も適切な学習・習得活動を組織し、それらの活動を実施するためのコース・デザインをしなければならない。その上で教師は、学習者を方向づけながら学習・習得環境を効果的に展開して行かなければならない。このようなコースでは、コース・デザイナーあるいはコース演出者としての教師の役割がひじょうに重要となる。」

参考文献

- 欧州評議会、吉島茂、大橋理枝（訳・編）（2008）『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
- 国際交流基金（2009）『JF日本語教育スタンダード試行版』

- 国際交流基金（2010）『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』
- 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 pp.1-20
- 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
- 小柳かおる、迫田久美子（2006）「第二言語習得研究と日本語指導」『講座・日本語教育
学 第3巻 言語学習の心理』スリーエーネットワーク pp.95-125
- 境一三（2007）「学術フロンティア推進事業 『行動中心複言語プロジェクト』の課題と
今後の活動について-CEFR をモデルとした言語教育政策の研究を中心に-」『慶応義
塾外国語教育研究』4 pp.1-30
- 谷すみゑ（1983）「新レビューテキストの製作過程報告」『紀要』6 アメリカ・カナダ
十一大学連合日本研究センター pp.56-65
- 玉木佳代子（2009）「外国語学習におけるプロジェクト授業-その理論と実践-」『立命館
言語文化研究』21（2） pp.231-246
- 寺西光輝（2012）「第二外国語としての中国語の学習者を取りまく言語環境-コミュニケー
ション能力の育成と『複言語主義』の観点から」『椙山女子学園大学教育学部紀要』
5 pp.47-57
- 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 pp.1-27
- 栢田清（2012）「日本の大学言語教育における CEFR の受容-現状・課題・展望-」『EU
および日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研
究』科学研究費補助金基礎研究 B 研究プロジェクト報告書 pp.93-103
- ブラウン、デルマー M.（1986）「外国語習得-日本研究センターで日本語を習得する成人
の場合-(その1)」『紀要』9 アメリカ・カナダ十一大学連合日本研究センター
pp.1-16
- Brown, Delmer M.、福地務、谷すみゑ（1987）『AN INTRODUCTION TO ADVANCED SPOKEN
JAPANESE』アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター
- 古川嘉子（2011）講演資料「JF 日本語教育スタンダードをコースデザインに利用する -
Can-do を取り入れたコースの目標設定-」財団法人交流協会 2011 年度第1回日本
語教育巡回研修会：報告 pp.1-40
- 三矢真由美（2009）講演資料「JF スタンダードの試行を通じた初級講座シラバスの見直し
-講師の協働によるコース改善-」『国際交流基金日本語国際センター20周年記念
シンポジウム JF 日本語教育スタンダード-その活用と可能性-』国際交流基金
pp.1-40

表1 『ASJ』にみられる複合シラバスの分析表

課	話題	場面	文法	主な伝達機能
1	朝、大家さんと挨拶を交わす、近況を語る、ゴミの出し方について婉曲な注意を受ける	アパートの建物の外	動詞の活用、助詞の機能1(を、に、へ、と)、「は」の働き	世間話をする、婉曲な注意を受ける、以前相談した件について報告しお礼を言う
2	出張から戻った同僚と挨拶を交わす、引っ越しについて話す、引っ越し先のアパートや住環境について話す	職場のオフィス	自動詞・他動詞、助詞の機能2、「と」と「に」、「で」、「に」と「」「で」、「まで、から」)「も」「の(ん)」の機能、可能形、「見える・見られる／聞こえる・聞ける」	出張について尋ねる、引っ越しの終了を報告する、困ったことについて相談する、手伝えなかったことを詫げる
3	同僚の友人を紹介される、初対面なのでお互い挨拶し、それぞれの仕事や研究について話す	レストラン	「て」形と機能、「ている」比較1	自己紹介する、知人を紹介する、レストランで注文する、乾杯する、仕事や研究について質問する
4	友人のお宅に電話し、映画に誘う	電話での会話	「たり」「し」用法、「こと」1、「そうだ」「らしい」の用法	電話の取り次ぎを頼む、予定を訪ねる、映画に誘う、映画の説明をする、待ち合わせの日時・場所を決める、確認する
5	映画を見た後で喫茶店に誘う、映画の感想について話し合う	映画の帰り道、喫茶店	「ようだ」「みたい」、「こそあど」、形容詞・形容動詞、「やすい／に	映画の感想を伝える、お茶に誘う、場所や方向を簡単に説明する

			くい」	
6	同僚と休日の過ごし方や趣味などについて同僚と語り合う	職場のオフィス	「ておく」「たい」「しか～ない」「ことになる」2 「でも／も」「には」「わかる／知る」	趣味について語る、おすすめの店をたずねる、交通経路について説明する
7	医院の窓口で初診の手続をし、診察室で医師の診断を受ける、体調について説明し、薬の服用や注意事項の説明を受ける	医院の窓口、診察室	敬語1、「なくて／ないで／ずに」「たら」1	症状を述べる、薬の服用の説明を受ける、注意を促す、忠告を受ける
8	かぜをひき同僚の見舞いを受ける、食欲がないことを知り、同僚はおかゆの作り方を大家にたずねる	自宅アパート	「やる、あげる、さしあげる、くれる、くださる」「もらう、いただく」 (てやる／てあげる、てさしあげる、てくれる、てくださる、てもらう、ていただく) 「ください、てください」	訪問客を出迎える、お礼を述べる、料理の作り方を説明する
9	帰宅途中、指導教官と偶然道で出会い、教授に知人の紹介を依頼する	大学の帰り道	「てある」「てしまう」「てみる」「はず」「つもり」 敬語2「れる／られる」「なら」	世間話をする、研究に必要な教授の紹介を依頼し、その理由を説明する、研究計画を手短かに説明する、目上からの申し出を受け入れる
10	友人の家に電話し、上司のお宅を訪問する際の	電話	「えば、たら、と」「と／や／も／	電話の取り次ぎを頼む、お礼を言う、

	手土産や服装について質問する		か／とか」「ても」「ては」	日本の習慣について相談し、アドバイスを求める
11	3人で旅行計画を立てる、行ってみたい場所を提案し、参加者の休暇などを考慮しながら、具体的な日程を決定していく	喫茶店	使役、「てほしい」「とする」「としたら」「としても」	場所の特徴を伝える、遠慮がちに希望や意見を述べる、日程を提案する、賛成・反対する、相互の意志確認をしながら決定していく
12	京都市内の観光で道に迷い、目的地までの順路を訪ねる、金閣寺を訪れ実際の感想と見る前の印象の違いについて話す	京都市内・金閣寺	受け身、比較2（「ぐらい」「ほど」、「ほど」「より」、「と同じ」「と違う」）	旅行先で道をたずねる、相手を責める、不快感を示す、道順の説明を理解する、観光地の印象を語る
13	アパートの大家宅を訪れ関西旅行について話す、タイミングを見計らい辞去する	アパートの大家宅（玄関先→部屋の中）	「時」「前に／後に」「てから」「もの」「か／かどうか」	訪問する、お土産を渡す、エピソードを交えて語る、回想する、辞去する
14	図書室で予約した本を受け取り、論文執筆の状況や研究上の悩みをそれとなく先輩に伝える	大学研究室の図書室	「間」「ころ／ごろ」「ところ」「ながら」「うちに」「てくる／ていく」	論文の進捗状況を説明する、褒められ謙遜する、それとなく悩みを伝える、助言を受けお礼を述べる
15	翻訳アルバイトのための面接を受け、条件について確認する	企業の応接室	名詞修飾、目的表現、（「ため」と「よう」、「のに」、「に」、「ために」と「の」）「は」と節の中の「が」	受付で面会予約を伝える、相手の気遣いに応える、専門や経歴について話す、条件の交渉・確認をする、訂正し希望を伝える、辞去する
16	会社から急な転勤命令	友人の家	理由表現「から／	驚きや心配を表す、

	を受けた主人公のために、友人や同僚が送別会を開く		ので」「のだ」「のに」、引用文	誤解や思い込みについて話す、同情する、地域の特徴を比較する、予測する、乾杯する
--	--------------------------	--	-----------------	---

表2 タスク内容および言語形式の難易度と CEFR に準拠したレベルの目安

(難)

