

# 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

島田徳子・柴原智代

〔キーワード〕 課題分析、指導方略、ガニエの9教授事象、第二言語習得モデル、内側評価

〔要旨〕

国際交流基金日本語国際センターの教材作成支援の現状を踏まえ、日本語教材作成のための三つの視点を提案する。第一に、従来の日本語教育で行われていた教材制作の手順に加え、教育学の教授設計論の「学習目標の明確化」、「課題分析」、「指導方略」という具体的な手法を活用することを提案した。次に、教材作成にあたって学習過程をどう想定するかということが重要だという認識に立って、第二言語習得研究で提起された学習過程を概観し、教材作成に生かすために考察を加えた。最後に、既存の日本語教材の分析を通して Littlejohn (1998) の指標を簡略化したものを提案した。この指標は、教室活動をデザインするための指標として、教室活動の関係性や配列が把握しやすいと考える。

## 1. はじめに

国際交流基金日本語国際センター（以下、「センター」）では、海外の日本語教育支援の一環として日本語教材の作成支援を行っている。筆者らは、これまで海外の日本語教材作成に主に協力者として関わってきた。しかし、日本語教材の作成に初めて取り組む作成者も多く、ニーズや意欲はあるものの教材作成経験が不足しているため、教材作成を進める過程で試行錯誤を繰り返す場合も少なくない。教材作成を支援する立場にある者として、「教材作成の手順と手法」を体系的に提示することで、作成者の自立的な作業を側面から支援できるのではないかと考えるに至った。本稿では、教材作成のための手順と手法を考えるために有効であると思われる三つの視点を提案する。

## 2. 教材作成支援の現状

センターでは、各国の中等教育段階における日本語教材の現地作成を支援するために、海外中等教育向け初級日本語素材集『教科書を作ろう』『続 教科書を作ろう』を1999年、2000年に作成し、その後、改訂版を2002年に発行した。発行後、タイ高校教科書作成プロジェクトや中国遼寧省小学生用教材等、中等教育の現場だけでなく、多くの国の教材作成において教材用素材や教科書構成のモデルとして利用されている。このように『教科書を作ろう』が教材作成のための素材提供という点において、果たした役割は非常に大きい。しかし、これまでの事例報告から

海外の教材作成支援には、単に素材を提供するだけでは不十分で、日本側協力者等のプロジェクトへの参画や協力等、人的な支援が必要不可欠であることがわかる。

さらにセンターでは、近年の日本語教育におけるインターネット利用を含めたIT利用技術の拡大に伴い、2002年5月に、日本語教師の教材作成支援を目的とした『みんなの教材サイト』（以下、「サイト」）を開設した。2004年8月末現在、世界各地からの登録利用者は、123か国/地域12,624名である。サイトでは、それまで紙媒体やCD-ROM等の固定媒体で提供していた『教科書を作ろう』や『写真パネルバンク』等を、インターネットの特質を生かした形で教材用素材として提供している。サイトでは、教材用素材の提供だけでなく、教材作成に関する知識や情報（「教師用ナビ」）や、教材の共有及び意見交換の場（「みんなの広場」）も提供し、他の教師との相互交流を通じて各自の専門性向上を継続的に支援することを目指している点が特徴と言える。しかし、島田他（2004）で述べたように、センターの研修等で参加者のサイト利用時の様子を観察すると、独力でコンピュータを利用した教材作成を行うことが困難な教師も少なくないのが現状である。これらの教師を支援するためには、教授法のカリキュラムに組み込んだ形でサイトを利用することが効果的であるという考えに至り、センターの様々な研修の教授法関連授業とサイト利用の連携が広がってきている。以上、教材作成支援を考える上で、1) 提供する素材の充実、2) 教材作成プロジェクトに対する人的な支援、3) 教材作成のための知識やノウハウの提供、4) それを学ぶことができる研修等の場の提供などが課題である。

### 3. 本研究の目的と方法

本研究の最終的な目的は、教材作成者が共通の基盤として参照可能な、日本語教材の作成手順と、作成の各過程で実用的な手法を提案することである。具体的な内容と方法は次の通りである。

- (1) 日本語教育におけるこれまでの教材作成や教材分析の方法についての指針を概観し、実際の教材作成を進める上で不十分であると思われる点を整理する。（4章で述べる）
- (2) (1)を補完するものとして、筆者らは教育学の教授設計論で用いられる様々な手法の利用可能性を検討する。日本語教材の作成手順を、教授設計論の立場から捉え直し、作成過程のどの段階で、教授設計論の手法を活用できるのか、またできないのか、適用するための指針と課題を探る。（5章で述べる）
- (3) 日本語教材の作成に教育学的手法を適用するためには、言語教育的な観点を取り入れる必要がある。言語教育的な観点として、第二言語習得研究から見た学習過程と、教室活動を客観的に分析するための指標を教材作成の新たな視点として取り入れることを提案する。（6章及び7章で述べる）

#### 4. 日本語教育における教材分析と作成

日本語教育で、教材分析や作成についての記述が見られるようになったのは1980年代後半である。当時、日本国内では学習者の多様性への注目、学習者中心、コミュニケーション重視の日本語教育等についての研究や実践が進んだ。それらを反映した日本語教材も多数出版されるようになり、教材を「選択」できる時代になったが、その一方で、教師は教材を選択する眼を養う必要も生まれた。その後、多様な学習者に合った教材を、自ら作成する能力の習得も求められるようになってきた。以下、これまでの教材の分析や作成についての文献を概観する。

石田（1988 改訂版 1995：60）は、「教科書選択のための手がかり」として、1）表記方法（ローマ字書き、漢字仮名交じり書き、振り仮名等）2）練習方法（口頭練習中心、読解中心）3）対象（大学生、社会人等）4）指導体系（何シラパスか）5）語彙や主題の選択、6）文法説明の有無、7）ドリルや練習問題が多いこと、8）付属教材があること、9）入手しやすさ（値段、handy）という九つの観点を挙げている。この観点は、教師が教科書を選択する上で有効な手がかりと言える。しかし、各課を構成する要素（本文や練習等）の分析や、構成要素間の関係性等については言及していない。また、教材分析の目的もこの段階では、教師が自分のコースに合った既存の教科書を選ぶための分析にとどまり、教材作成を視野に入れた分析ではない。

田中（1988：174）は、「コースデザインの一環として学習者ニーズに合致した教材を教師自身が作成するのが原則」だとして、「学習者のニーズ分析 シラパス決定 教授法決定 教室活動の選択 教材作成」という一連の教授活動の中に教材作成を位置付けた点で画期的である。ニーズ分析から教材作成に至る教材作成例も提示されており、ニーズ分析から教室活動の選択までの四つの段階を、教材作成のための計画段階と捉えていることがわかる。すなわち、作成に着手する前の計画段階の重要性が示されていると言えよう。しかし、作成途中や作成後の教材に対する評価については言及されておらず、計画と作成に重点が置かれている。また、実際の日本語教育現場の現状と照らし合わせてみると、学習者のニーズ以外の様々な制約や要因も考慮してシラパスが決定されることが多く、実例で示された教材作成の手順は、教育現場の実態に必ずしも合致しているわけではない。田中（1988：189）では、教材は教師が自作することを原則としながらも、既存の教科書を利用する場合は、コースのシラパス、カリキュラムとその教科書のシラパス、カリキュラムがどの程度一致するかを確かめなければならないと述べている。その際の分析のポイントとして、1）シラパス、2）教授法、3）教室活動の三点をあげ、実際の分析作業では、3）の教室活動の分析から始めて、教授法、シラパスと遡っていくのがやりやすいとする。教室活動の分析では、各課の構成、本文・練習の特徴を見ることで、その教材が想定している教室活動を考えやすいと述べている。しかし、分析方法は記述的で分析者の主観的な判断が入りやすい。岡崎（1989）は、日本語教育の教材を分析・使用・作成の点から検討した、教材に関する集大成的な文献である。岡崎（1989：63）は、分析の基準として、1）何に基づき（ニーズやレディネ

ス等) 2) 何を(シラバス等) 3) いつ・どのように(カリキュラム、教授法、教室活動)の三つの観点に分け、さらに下位分類をしている。教室活動の下位分類を見ると、1) 多様性に対する対応(母語、能力差、学習者スタイルの違い等) 2) 活動形態(ペア、グループ等) 3) 学習者ロールと教師ロールの幅、4) 活動の種類(インフォメーションギャップ、ロールプレイ等) 5) 談話形態(T-S、S-S等) 6) 活動の全体性、活動の相互関連性、7) テキスト及び活動の現実性、8) 教室外活動との関連づけ等がある。先に述べた田中(1988)よりも、分析の観点<sup>が</sup>整理され、教材を深く分析することができる。しかし、分析者の主観的な判断に基づいた記述的な分析方法をとる点では共通している。岡崎(1989:124)では、既存の教科書の使用を前提とした「課のカリキュラムデザイン」を行うための手順と手法を具体的に示し、既存の教科書を下敷きにした教材作成の手順を詳しく提示している。しかし、新しく教科書を作成する場合の手順や手法については言及していないため、全体のシラバスデザインや、各課の構成、教室活動のデザイン等を行う場合の手順や方法は示されていない。

日本語教育学会編(1995:30)では、A4サイズ一枚の教材分析表の例がある。現在でも、多くの日本語教師養成機関で類似の表が使用されているのではないかと推測される。しかし、分析方法は、田中(1988)、岡崎(1989)同様、分析者による記述的な分析であり、また、教室活動の分析は課を構成する要素の洗い出しのみで、構成要素間の関係性や配列を深く見るには不十分である。

以上、これまでの教材分析や作成に対する考え方や手法は、既存の教材を使うための分析、つまり、既存の教材に不足する部分を補うための副教材作成を中心に発展してきた。しかし、教育現場の実情を考慮した、新規の主教材の作成手順や手法はこれまで提示されておらず、教育現場の実態を考慮した教科書作成の手順や手法の提示が必要であると考え。教材の評価に関して、Ellis(1998:220)は、McDonough and Shaw(1993)を引用して、「外側評価」(external evaluation)と「内側評価」(internal evaluation)の二つを提案している。外側評価は「表紙、序章、目次」等から作成者の作成意図を探るもので、内側評価は「提示方法、評価方法、各項目の流れ、テキストの種類、練習とテスト部分との関連性」等を各課の構成から調べるものである。日本語教育における教材分析を概観した結果、外側評価を中心とした分析(石田1995,日本語教育学会1995)と、内側評価(田中1988,岡崎1989)に踏み込んだものがあることがわかった。これらの内側評価は、教室活動の分析が重視されている点で共通しているが、各課の構成や構成要素の関係性や配列を客観的に分析するには不十分である。教材作成を行う場合、各課の構成や構成要素の関係性や配列をも含めた内側評価の観点が必要になる。教材作成を視野に入れた内側評価のための考え方や手法を整理し提示する必要がある。

## 5. 教授設計論の適用

### 5.1 教材設計・開発へのシステムのなアプローチ

4章で述べたように、これまで日本語教育の分野において、教育現場の実態を考慮した教科書作成の手順は提示されてこなかったが、センターでは、サイトを開発する際に教科書作成手順のモデルを示すことが必要であると考えた。サイトでは、教育工学のシステムのな教材設計・開発の手順である教授設計論の立場から、教材作成を「PLAN（計画）- DO（実行）- SEE（評価）」の三つの局面の回転体であると捉えた。そして、タイ高校教科書作成プロジェクト等、実際のプロジェクトの作業手順を細かく洗い出し、経験的に教材作成の現場で行われていた一連の作業全体を「計画 - 実行 - 評価」の三つの局面に分けて捉え直した。4章で述べた、田中（1988）で示された教材作成手順と比較すると、作成に着手する前の計画段階が重要だと考える点では共通している。しかし、作成途中や作成後の教材に対する評価を作成過程に含めた点及び学習者のニーズ以外の様々な制約や要因も考慮してシラバスを決定する等教材作成過程の実態に即した内容となっている点で異なる。

表1 鈴木（2002）と『みんなの教材サイト』「教科書を作る」の教材作成手順の比較

計画	鈴木（2002）		『みんなの教材サイト』「教科書を作る」
			2 基本的なことを調査する (1) 学習者について知る (2) 地域・学校のシラバス検討 (3) 教材を使う機関のカリキュラム検討 (4) これまで使ってきた教材の検討
	1 出入口を決める	学習目標の明確化とテストの作成	3 教科書や教材の内容・構成をデザインする (1) 教材の概要（種類・媒体等）を考える (2) 教科書の内容をデザインする (シラバスの作成)
	2 中の構造を見きわめる	課題分析図の作成	(3) 教科書の構成をデザインする (全体構成、各課の構成)
	3 教え方を考える	指導方略表の作成	
実施	4 教材を作る	教材の開発と形成的評価の準備	4 原稿を書く、書いたものを検討する
	5 教材を改善する	形成的評価の実施と教材の改善	5 評価をする、修正する (1) 執筆者以外の人に内容をチェックしてもらう (2) 試用してみて、問題点を見つける
評価			

サイトで示した日本語教材の作成手順は、作成過程の実態を考慮し教材設計・開発への体系的なアプローチの「計画 実行 評価」という大きな枠組みを当てはめたものの、鈴木(2002:16)が提示している教材設計・開発の手順や手法を細部まで適用するには至っていない。表1は、鈴木(2002)の教授設計・開発の手順とサイトで提示されている教材作成の手順を、筆者らが比較しやすくまとめたものである。両者とも計画段階で必要な作業が多く、計画段階を重視している点では共通している。しかし、鈴木(2002)では、教材作成に着手する前の現状調査等については言及していないため、対応する段階が一致していない。用語や作業内容も異なるため、日本語教材の作成過程に教授設計論の手順や手法を取り入れるためには、両者の橋渡しが必要である。5章の2では、両者の相違点を整理しながら、教授設計論の手順や手法を今後どのように適用していくことが可能であるか、適用するための指針と課題を探る。

## 5.2 適用のための指針と課題

筆者らは、表1の「3 教科書や教材の内容・構成をデザインする」段階において、教授設計論の学習目標の明確化、課題分析、指導方略という手法を効果的に活用できるのではないかと考える。

### (1) 学習目標の明確化

鈴木(2002)では、「教材の責任範囲(教材の入口と出口)を明らかにする」、つまり学習目標を明確にするためには、学習目標を「学習者の行動で目標を表す」「目標行動が評価される条件を示す」「学習目標に対する合格の基準を示す」ことが重要であるとする。この考え方は、教科書のシラバスデザインを行う場合に、学習目標を明確に記述する方法として取り入れることができる。ただし、教材の学習目標を明確にするために鈴木が有効であるとする、事前/事後テストは、課や教室活動等小さな単位で適用することが効果的だと考える。

### (2) 課題分析

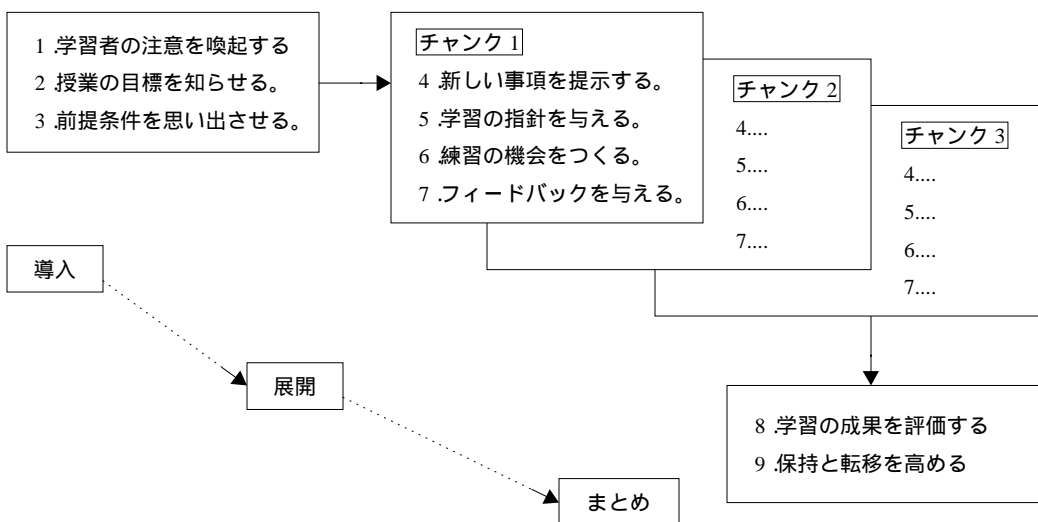
「課題分析」とは、教材のゴール(出口)として設定した学習目標を達成するために必要な要素とその関係を明らかにする方法である。課題分析図を作ることによって、教材の中の構造を見きわめ、内容を整理して、わかりやすい順序で教材を組み立てていく準備ができる。鈴木(2002:71)では、教材で教えようとしている学習目標の性質によって教材の骨格が異なるため、学習課題の種類ごとに異なる課題分析の手法を提案している。学習課題の種類を、「あたま」にまつわる課題を「認知領域の課題」、「からだ」にまつわる課題を「運動領域の課題」、「こころ」にまつわる課題を「情意領域の課題」と、大きく三つに分類している。そして、学習課題ごとに適した課題分析の方法として、「認知領域の課題」には「クラスター分析」や「階層分析」、「運動領域の課題」には「手順分析」、「情意領域の課題」にはこれらの分析方法を複合的に組み合わせることが効果的であるとする。これらの手法は、教材の構成を考える段階において、学習項

目の洗い出し、それらの関係性の整理と配列、学習項目の過不足の確認等、教材作成者の作成過程における試行錯誤を支援する道具として活用しうるとされる。しかし、日本語教育における学習課題の場合は、「あたま」から「だ」ところ」の課題が複雑に絡み合ったものも多く、それらの学習課題をどのように分析できるのか、日本語教育分野での分析事例を増やしていく必要がある。

### (3) 指導方略

指導方略とは、学習目標を達成するために、どのような学習環境を整え、どのような働きかけをするかについての構成要素と手順の計画のことである。教授方略の例として、最も広く知られているものにガニエの9教授事象がある。ガニエは、授業や教材を構成する指導過程を「学びを支援するための外側からのはたらきかけ（外的条件）」という視点でとらえ、人間がどのように新しい知識や技能を習得するのかを学習心理学の立場から説明する学習過程を反映した形で、教材を組み立て、説明の方法を工夫し、作業を課していくと、効果のある教材が作れると考える。鈴木（2002：83）は、授業の構成を考える際によく使われる「導入 - 展開 - まとめ」という枠組みに対応させて、ガニエの9教授事象を教材の構成に利用する方法を提案している。教材の中で、新しい内容を説明し、それについて練習し、確認する（情報提示・学習活動）ためのひとかたまり（単位）をチャンク（chunk）と捉え、教材は導入とまとめと、複数のチャンクによる展開部分で構成されることをわかりやすく説明している。図1は、ガニエの9教授事象と「導入 - 展開 - まとめ」の関係を筆者らがまとめたものである。

図1 「導入 - 展開 - まとめ」の流れをガニエの9教授事象で表したもの



このように、学習過程を考慮し、教材の構成を流れ図で表すことは、日本語教材の作成、特に各課の構成を考える時に非常に効果的な手法である。課題分析や指導方略の手法は、教材の構成を考える際、構成要素の組替えや追加、削除等試行錯誤の道具としても有効である。しかし、筆者らは、「導入 - 展開 - まとめ」という流れやガニエの9教授事象に加え、第二言語習得研究から見た学習過程を、日本語教材の構成を考える上で、活用することが効果的なのではないかと考えた。また、展開部分のチャックは、日本語教材における教室活動と捉えられることから、教室活動の分析の観点と指標を参考にし、教室活動をデザインする際にそれらを利用できると考えた。

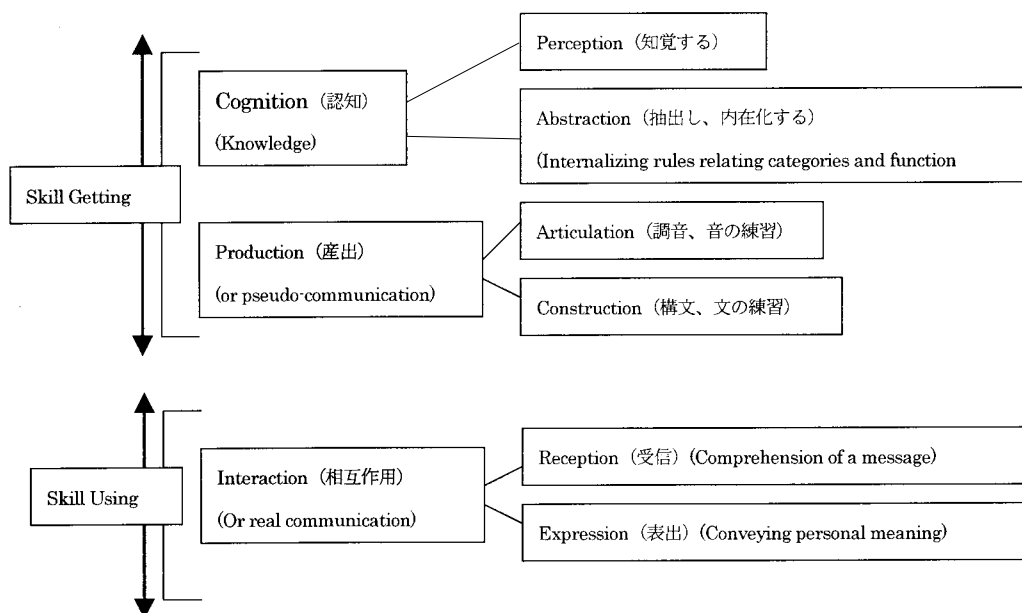
6章では、第二言語習得研究の学習過程を探り、7章では教室活動をデザインする際に利用可能な観点と客観的な分析指標を提案する。

## 6. 第二言語習得研究から見た学習過程

教材作成にあたって、学習過程をどう想定し、それをどのように教材で支援するのかを考えることは重要であるにもかかわらず、第二言語習得（以下、SLA）研究の成果を反映させたと記載した教材はまれである。研究成果が仮説の域を出ないことも一因であろうし、菅井（2004）が指摘しているように学習者と教師が望む教材にへだたりがあるということも大きく影響しているだろう。筆者らは、SLA 研究の成果を安易に適用することも、また無視することもどちらも生産的ではないと考える。この章では、SLA 研究の学習過程の捉え方を概観し、考察を加える。各図には筆者らが便宜的に日本語訳をつけた。

(1) Skill Getting and Skill Using Activity : Rivers and Temperley (1978)

図2 Skill Getting and Skill Using Activity





## 日本語教材作成のための三つの視点

図2は学習の連続的な過程(sequence)ではなく、学習の要素(schema)として提示されている。Skill Getting Activity(言語に対する知識を得る活動)とSkill Using Activity(その知識を実際の場面で使ってコミュニケーションをする活動)という捉え方は、教室活動がSkill Getting Activityに限られる伝統的な教授アプローチや、逆にSkill Getting Activityを軽視したりする極端なコミュニケーション・アプローチを見直す観点を与えてくれるだろう。

### (2) Psycholinguistic processing approach (心理言語学に基づいた理解重視のアプローチ)

SLA研究のみならず教材作成の実績もあるNunan(1989:118)は、図2を踏まえ、次のようなアプローチ(図3)と具体的な教室活動例(表2)を提示している。図3のモデルは、Krashenのインプット仮説(理解可能なインプットが十分に与えられれば習得は十分可能で、アウトプットはごく限定的役割を持つに過ぎない)という立場に立って、学習者が理解可能なインプットを得ようとするProcessingの活動を重視している。「日本語教育の教材には、インプットの利点がまだ十分生かされていない」という横山(1999:43)の指摘に筆者らも同意する。Processingの段階で良質なインプットを与えることにもう少し目を向ける必要があるだろう。

図3 Psycholinguistic processing approach

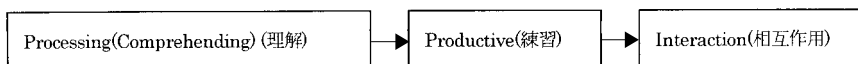


表2 Psycholinguistic processing approach の教室活動例

Processing (comprehending)	1.テキストを読む、聞く。(特に反応はさせない) 2.テキストを読む、聞く。そして、音声によらない身体的な反応をさせる。 (例 学習者はキーワードを聞いたら手を上げる) 3.テキストを読む、聞く。そして、音声によらない身体でもない反応をさせる。 (例 学習者はキーワードを聞いたらチェックボックスにチェックする) 4.テキストを読む、聞く。そして、音声よる反応をさせる。 (例 学習者はキーワードをリピートしたり、書き取ったりする)
Productive	5.キューとなる発話を聞く。 6.キューとなる発話を聞いて、代入や活用させて答える。 7.キューとなる発話を聞いて、文脈のある(meaningful)答えをする。
Interaction	8.ロールプレイやマッチング等擬似コミュニケーション 9.ディスカッション 10.問題解決

### (3) Processing Instruction (理解重視型指導) : Van Patten (1993)

Van Patten (1993) は、Nunan (1989) の Processing の段階を細分化し、学習者が、インプット

を受けて、取捨・取り入れ（インテイク）学習者の中で内在化・自動化される段階（developing system）を経たものが、アウトプットにつながるとしている。そして、伝統的指導（文法説明と oral practice = 口頭練習を含む指導〔図4〕）と、インプット重視の Processing Instruction〔図5〕の違いを解説している。Van Patten が言う伝統的指導は、オーディオリンガル・アプローチに代表される output activities の中での規則の学習と適用（rule learning, rule application）が中核となる指導のことである。一方、インプット重視の指導は、学習者にインプットの最適化（processes）を促すことによって、より豊かな文法のインテイク（摂取・取り入れ）を生じさせ、形式と意味の相関関係（form - meaning mapping）作りを促進するというものである。二つの指導形態と自らの指導を比較することができ、さらにインプットの役割にも気づかせてくれる。

図4 伝統的指導 (Traditional Instruction)

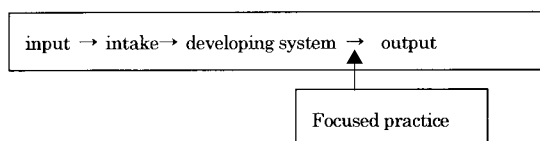
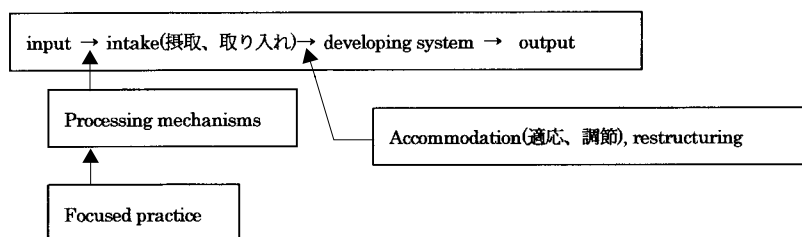


図5 理解重視の指導 (Processing Instruction)



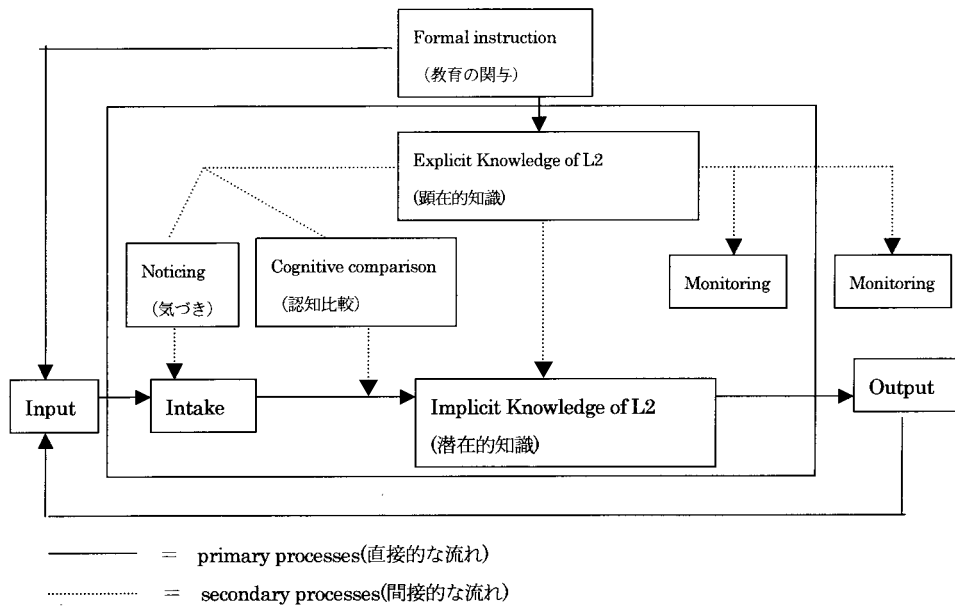
(4) A Model of L2 Acquisition Incorporating a Weak Interface Position : Ellis (1995)

図6は、それまでの習得理論を統合して提案された Ellis (1995 : 89) の習得モデルである。このモデルにある Implicit Knowledge of L2 (潜在的知識) は、図4や図5の developing system と同じもので、学習者はインテイク（吸収される言語インプット）を自分自身の中間言語の内在化・自動化のシステム（developing interlingua system=Implicit Knowledge of L2）に統合していく。この点ではそれまでの理解重視の指導と同じである。但し、このモデルでは、学習者は comprehensive input を取り入れようとして「気づき（インプットを有意義な言語データとして認知すること）」や「認知比較（与えられたインプットと自分自身のアウトプットあるいは中間言語システムとの比較をすること）」を行っており、それには言語構造等を解読する bottom up ストラテジーが作用するとしている。この bottom up ストラテジーは言語構造を意識的に学ぶ教育によってもたらされるという立場をとっており（Weak Interface Position）で、この点で他の理解重視の指

日本語教材作成のための三つの視点

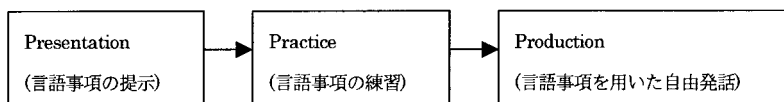
導と異なる。横山（1999：45）の指摘するように、このモデルは「インプットを通して新しい言語項目の機能に気づかせたり、学習者のアウトプットとの比較の対象としてインプットを与えたりすることを前提とした教材や教室活動」の示唆を与えてくれる。

図 6 A Mode I of L2 Acquisition Incorporating a Weak Interface Position



以上（1）～（4）で、SLA 研究で提起された学習過程を概観してきたが、Tomlinson（1998）が指摘しているように、実際には今なお多くの教材で図 7 のいわゆる PPP アプローチが用いられており、日本語教育における教授活動でも、「導入・基本練習・応用練習」と呼びかえて同アプローチが使用されている。Tomlinson（1998： ）が、「PPP アプローチは体系的・効率的に見えるが、SLA 研究から見ると、ある項目を学習するにはこのアプローチが示唆するよりも、より長い時間と、コミュニケーションで使用するより多くの経験が必要だ」と述べている。つまり、このアプローチでの Production は刺激に基づいて「言語処理」しただけであって、「言語習得」を促進すると言うには不十分だということであろう。

図 7 PPP アプローチ



Van Patten や Ellis は、オーディオリンガル・アプローチや文法の場面・状況練習 (situational grammar exercise) を伝統的指導と呼び、言語構造を反復したり、正確に構造を産出したりするのは有効だが、習得段階にはない時点で産出させても習得には結びつかないし、その段階で無理に産出させようとすると心理的なブロックを作ってしまうと指摘している。それら伝統的指導の産出タスクの代わりに、interpretation task (解釈タスク、comprehension input を得ようとする学習者の努力を促進するタスク) を提案しているが、実際には、伝統的指導が今なお現場では優勢であろう。今後具体的な解釈タスクの例を示す必要がある。

以上のように、SLA 研究を踏まえた学習過程と実際の現場や教材との間には、大きなへだたりがある。教材作成者がこれらの学習過程と自らの教授活動を比較することで、内省することができる。また、どのような学習過程を想定し、教材を作るのかを自ら検討し決定する際の材料として利用可能であると考えられる。

## 7. 教室活動の分析指標

Littlejohn (1998: 210) は、教室活動を分析するために、1) 過程 (Process)、2) 誰と誰がするのか (Classroom participation)、3) 内容 (Content) という三つの観点とその下位分類、及び下位分類をさらに細分化した 52 にも及ぶチェック項目を提案している。筆者らは、実際に、この Littlejohn の指標で 4 種類の既存教材の各教室活動を分析してみた。紙面の都合上、詳細な分析結果は別稿に譲る。

4 種類の既存教材の分析を通して、筆者らは Littlejohn の指標は項目が多すぎて時間がかかりすぎる、全体像が掴みにくいなどの短所があると考え、項目を精選し、改訂版「教室活動のデザインのための指標」を作成した。それを資料 1 に示す。

## 8. まとめと今後の課題

以上、教師の経験や勘だけでなく、教材作成をするための手順と手法を体系的に考えるために、教授設計論の適用、学習過程への注目、そして教室活動の分析指標という三つの視点が必要であることを述べてきた。教授設計論の適用によって、学習目標を明確にしたり、その学習目標を達成するために必要な要素 (= 教室活動) とその関係を明らかにしたり (課題分析の手法)、各課の構成要素 (= 教室活動) を学習過程に沿って組み立てたりする (指導方略の手法) ことが可能になる。また、SLA 研究の学習過程への注目によって、研究成果に基づいた効果的な指導法や教室活動の組み立て方が教材に取り入れられるようになる。そして、教室活動をデザインするための指標の導入によって、各課の構成や教室活動の関係性や配列をより客観的に表すことができるようになる。

しかし、本稿では三つの視点を提案したに過ぎず、実際の教材作成支援の場においては、日本

## 日本語教材作成のための三つの視点

語教材に適用した具体例を示す必要がある。本研究の次の段階では、センターの研修等教材作成支援の現場でこの三つの視点を取り入れた実践を進め、その妥当性を検証していきたい。

最後に、本稿執筆にあたって、助言をいただきました八田直美専任講師と協力をいただきました福谷正子客員講師に紙面を借りてお礼を申し上げます。

### 〔参考文献〕

- 石田敏子（1995）『(改訂新版)日本語教授法』、60-74、大修館書店
- 岡崎敏雄（1989）『日本語教育の教材（NAFL選書）』アルク
- ガニエ・ブリックス（1987）『カリキュラムと授業の構成』北大路書房
- 篠崎摂子、飯野令子、曾麗雲（2004）「中国遼寧省の小学生用日本語教材制作について - 海外での日本語教材制作のあり方 - 」『国際交流基金日本語国際センター紀要』14号 87-104、国際交流基金日本語国際センター
- 島田徳子、古川嘉子、久保田美子、麦谷真理子（2004）「日本語教師のためのCSCL環境『みんなの教材サイト』の開発と評価 - 利用者の視点を重視したサイト開発と運用の実際 - 」『国際交流基金日本語国際センター紀要』14号、13-32、国際交流基金日本語国際センター
- 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』、172-209、大修館書店
- 當作靖彦（1986）「初級教科書のドリルの問題点」『日本語教育』60号、191-204、日本語教育学会
- 日本語教育学会編（1995）『タスク日本語教授法』、28-31、凡人社
- 横山紀子（1999）「インプットの効果を高める教室活動：日本語教育における実践」『国際交流基金日本語国際センター紀要』9号、37-53、国際交流基金日本語国際センター
- Ellis, R. (1995) Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29 (1) 87-105.
- (1998). The Evaluation of Communicative Tasks. In Tomlinson, Brian. 1998, *Material Development in Language Teaching*, 217-238. Cambridge : Cambridge University Press.
- Littlejohn (1998). The analysis of language teaching materials : inside the Trojan horse, pp190-216, *Material Development in Language Teaching* Cambridge Tomlinson .
- McDonough and C. Shaw (1993) *Materials and methods in ELT*. Oxford : Blackwell.
- Nunan (1989) *Designing Tasks for the Communicative classroom* Cambridge.
- Rivers and Temperley (1978) *A Practical Guide to the Teaching of English ; as a second or foreign language*, Oxford University Press.
- Tomlinson (1998) *Material Development in Language Teaching*. Cambridge.
- Van Patten, B. & Cadierno, T. (1993) *Explicit instruction and Input processing*, Cambridge university press.

資料1 教室活動のデザインのための指標 (Littlejohn1998を筆者らが改編)

(1) Mental Operation (認知操作)		
短期記憶に関わるもの	Repeat identically	反復練習 (そのままリピートする)
	Repeat with transformation	活用・変換練習
	Repeat with substitution	代入練習 (Cueは与えられる)
	Repeat selectively	代入練習 (学習者がCueを選ぶ)
	Repeat with expansion	展開練習
長期記憶に関わるもの (意味的符号化 実行 フィードバック)	Analyze (form, meaning)	分析・解読 (言語形式、意味)
	Compare (form, meaning)	比較 (言語形式、意味)
	Hypothesis (form, meaning)	仮説を立てる (言語形式、意味)
	Apply (form, meaning, general knowledge)	適用 (言語形式、意味、一般知識)
	Implementation ...Select information ...Calculate ...Build text ...Negotiate	実行 ...答えを選ぶ ...計算する (値段や時差を答える練習問題、など) ...文を生成する ...問題解決
	Feedback ...Review own Foreign Language output ...Categorize selected information	フィードバック ...学習者が外国語による自らの産出をチェックする ...選んだ答を分類・分析する
(2) Formation (活動形態)		
Learner's Initiative (学習者の自発的な発話か)	Initiate	学習者が自発的に発話する
	Respond	学習者がモデル通りに答える
	Not required	学習者の発話を要求しない
Classroom participation (誰と誰がするのか)	Teacher& learner (s), whole class observing	教師と学習者 (他の学習者は観察) [T L,C] 例 ある学習者が答え、ほかの学習者は聞いている。
	Learner (s) to the whole class	ある学習者からクラス全体へ [L C] 例スピーチ
	Learners with whole class simultaneously	クラス全体 [C] 例 コーラス
	Learners individually simultaneously	学習者の個人作業 [L]
	Learners in pairs/groups, class observing	学習者同士のペアワークやグループワーク (他の学習者は観察) [L1 L2,C]
	Learners in pairs/groups, simultaneously	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) [L L]

日本語教材作成のための三つの視点

(3) Content (内容)			
Input to learners (新習者へのインプット)	Form (形式)	Graphic/Code/Number	絵、図形、番号によるインプット
		Words/phrases/sentences : Written	語、句、文レベルのインプット(文字による)
		Words/phrases/sentences : Oral	語、句、文レベルのインプット(音声による)
		Extended discourse : Written	談話レベルのインプット(文字による)
		Extended discourse : Oral	談話レベルのインプット(音声による)
	Focus on (焦点)	Language system	言語形式に焦点があたっている
		Meaning	意味理解に焦点があたっている
		Meaning-System relationship	意味理解と言語形式の關係に焦点があたっている
	Source (情報源)	Materials	教材から得る
		Teacher	教師から得る
		Learner (s)	学習者から得る
	Nature (性質)	-1 Linguistic items	言語項目
		-2 Meta linguistic comment	言語項目以外
		-1 Fiction	架空の状況
		-2 Non-Fiction	現実社会の状況 (= authentic)
		Personal information/opinion	個人情報 / 個人の意見
	Expected Output (新習者に期待されるアウトプット)	Form (形式)	Graphic/Code/Number
Words/phrases/sentences : Written			語、句、文レベルのアウトプット(文字による)
Words/phrases/sentences : Oral			語、句、文レベルのアウトプット(音声による)
Extended discourse : Written			談話レベルのアウトプット(文字による)
Extended discourse : Oral			談話レベルのアウトプット(音声による)
Focus on (焦点)		Language system	言語形式に焦点があたっている
		Meaning	意味理解に焦点があたっている
		Meaning-System relationship	意味理解と言語形式の關係に焦点があたっている
Source (情報源)		Materials	教材から得る
		Teacher	教師から得る
		Learner (s)	学習者から得る
Nature (性質)		-1 Linguistic items	言語項目
		-2 Meta linguistic comment	言語項目以外
		-1 Fiction	架空の状況
		-2 Non-Fiction	現実社会の状況 (= authentic)
		Personal information/opinion	個人情報 / 個人の意見