

『まるごと 日本のことばと文化』における 海外の日本語教育のための試み

来嶋洋美・柴原智代・八田直美

[キーワード] JF日本語教育スタンダード、教材開発、相互理解、課題達成能力、異文化理解能力

[要 旨]

『まるごと 日本のことばと文化』は国際交流基金が開発中の相互理解のための日本語教科書である。本稿では『まるごと』が、日本語の運用力と異文化理解をどう捉え、教材化したかを述べた。まずJF日本語教育スタンダードで従来の日本語教育におけるレベル設定を見直し、これまで認識されていなかったA1レベルという熟達度を取り入れた。また、学習目標は具体的な言語行動の形 (Can-do) で表わし、これによって運用力も評価する。次に日本語の教え方を見直し、学習活動を考える上では習得の認知的プロセスを参照し、言語インプットを重視した指導法を取り入れた。異文化理解能力を養うためには、知識、技能、態度の側面に働きかけた。さらに本稿では相互理解につなげるために『まるごと』で学習する談話の例についてもとりあげる。現在、海外で本書を試用している教師からは、学習者に聴解力がついてきた、積極的に話そうとするなど、肯定的な反応を得ている。

1. はじめに

国際交流基金 (以下、JF) の海外日本語教育機関調査 (2012年調査速報値) によれば、海外では136か国で約398万人の学習者が約1万6千の機関で日本語を学んでいる。海外の日本語教育を対象とした論文、JF派遣専門家の報告書、JF日本語国際センターの研修に参加する各国日本語教師による現状分析などを見ると、「学習者は文法などの知識はあるが、なかなかコミュニケーションができるようにならない」、「文字学習に時間がかかりすぎて、学習意欲が維持しにくい」、「日本の文化や生活について学ぶ機会が少ない」、などの課題が長年にわたって認識されてきた。

このような中、JFは「相互理解のための日本語」を理念として、日本語の教え方、学び方、学習成果の評価のし方を考えるためのツールであるJF日本語教育スタンダード (以下、JFスタンダード) を2010年に公開し、引き続き、これに準拠したコースブック『まるごと 日本のことばと文化』 (以下、『まるごと』) の開発に取り組んでいる。コースブックとは、日本語コースの内容と方法を教材化して教える順に表した教科書をさす。『まるごと』は主に海外の成

人学習者を対象にしたコースブックで、2013年8月現在、「入門(A1)」「初級1(A2)」「初級2(A2)」「初中級(A2/B1)」を刊行、現在JFの海外センター及び関連機関の日本語講座(以下、JF日本語講座)など、30か国近くで試用されている^①。

JFスタンダードは「相互理解のための日本語」を構成する能力として、他者と協働してコミュニケーションを実行する日本語運用力(課題遂行能力)と、自分とは異なる文化を理解し尊重する能力(異文化理解能力)をあげている。『まるごと』開発チームは、これらの能力が相互理解につながるような内容と方法を具現化すべく、検討を重ねながら開発を進めてきた。

この『まるごと』の開発経緯や内容・構成の大枠については、来嶋他(2012a)で報告した通りである。本稿では、海外の日本語教育の課題を踏まえつつ、「相互理解のための日本語」を目指して『まるごと』が課題遂行能力と異文化理解能力の養成をどのように取り入れたかについて報告する。なお、本稿では、コースブックの構成を同じくする「入門」「初級1」「初級2」を取り上げる。

2. コースブックの枠組みとしてのJFスタンダード

2.1 レベル設定

JFスタンダードの特徴の一つは、日本語熟達度を6つのレベル(A1-C2)で表すことである。各レベルの全体的なイメージは、JFスタンダードが土台にしているCEFR(ヨーロッパ共通参照枠)^②の「全体的な尺度」(資料参照)や「自己評価表」に表されている(吉島・大橋ほか2004)。A1のレベルイメージは、単語もしくは定型表現で、ジェスチャーや視覚的補助を使いながら簡単なやりとりをする、その場の雰囲気を感じながら自分なりにできる範囲でコミュニケーションに参加する、というものである。例えば、名前と国だけの自己紹介や日常のあいさつ、また、以下に示す例1のようなやりとりもA1である。

例1 電話で今、自分のいる場所を伝える 『まるごと』入門(A1)活動編 第14課

A: もしもし、いま どこですか。

B: えきの まえです。

A: わかりました。いま いきます。

B: おねがいします。

使える日本語は限られているが、A1とは確かにコミュニケーションができるレベルである。ところが、従来の日本語教育では、A1に相当するレベルがほとんど認識されていないように見受けられる。例えば例2のような会話は一般的な初級教科書の前半でもよく見られるが、JFスタンダードでは、「今、ここ」に限られた範囲の話題や場面での、限られた表現の理解と使用というA1のレベルを超えている。例1は、文脈を共有している二人が今いる場所を確認す

るためにごく単純な日本語でやりとりをするというものであるが、同じ電話会話でも、例2の会話は公共サービスに自分で情報入手のために問い合わせをするもので、複数の情報をたずねるために、語彙や文法知識もより多く必要になっており、外国語学習を始めて間もない人がとる行動としては難度が高い。

例2 電話で美術館の営業時間と休日をたずねる

A: はい、うらわ美術館です。

B: すみません、そちらは何時から何時までですか。

A: 10時から5時までです。

B: 休みは何曜日ですか。

A: 月曜日です。

現状で認識されている「初級」段階はJFスタンダードで言えばA1とA2の両方からなっていると考えられる。2つのレベルに相当するため学習内容も多く、「初級」の学習期間は長くなる。そのため次の段階（中級）になかなか進めず、日本語学習の達成感が得られにくいという問題が起こる。また、従来の「初級」の評価基準ではA1の意識がなく、A2が最初の評価段階となっている。学習者の日本語能力がJFスタンダードではA1に達していても、それが評価される機会はなく、「なかなかコミュニケーションできない」と見なされがちである。学習者の日本語能力をより現実に即した形で評価できるように、従来の「初級」の途中に学習の初歩段階であるA1レベルを設定することは有効な方策と思われる。そこで『まるごと』では、JFスタンダードのA1レベルを初級ではなく「入門」とし、もっとも易しいレベルのコースブックとして位置づけた。これによって、より多くの潜在的学習者が気軽に日本語学習を始められることを期待している。

2.2 Can-doによる学習目標の設定

JFスタンダードのもう一つの特徴は、課題遂行能力に関してCan-doと呼ばれる能力記述文が目標設定や評価に使われることである。課題遂行能力はさらに、コミュニケーション言語活動とコミュニケーション言語能力（文法、文型、文字、語彙などの言語項目を含む）から成っている。図1のJFスタンダードの木は課題遂行能力の全体

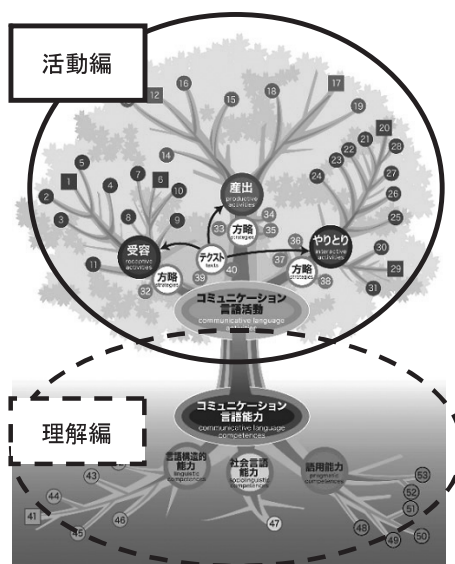


図1 JFスタンダードの木と2つの『まるごと』

像を表し、コミュニケーション言語能力（木の根）がコミュニケーション言語活動（木の枝）の実現を支えるという関係性を示している。図中の数字は、ひとつひとつの根や枝で表された言語能力の構成要素と主な言語活動のカテゴリーを表している。

コミュニケーション言語活動 Can-do は基本的に技能別（話す、書く、読む、聞く、やりとり、など）であり、（こういう条件であれば）日本語でこういうことができるという個別的な表現をする。学習目標が一つ一つの行動で表されるので、評価もまたそれができるかどうか、という視点でなされる。それによって、個々の学習者の持つ運用力をより正確に表せるようになる。

従来の日本語教育を振り返ると、初級学習者はまず文字を覚えてから4技能をバランスよく学ぶことが望ましいという考え方からカリキュラムが生まれ、学習開始時から文字学習を重視し、自筆で書けるように指導することが多かった。そこには学習ニーズとは関係なく4技能・文字・語彙・文法のすべてをセットで捉える言語能力観がうかがわれる。しかし、学習者のニーズにあった目標設定と評価のためには、レベル別に技能とカテゴリーに細分化された Can-do を参照し、コースで優先して学習する技能を決めるなどの方法が有効ではないと思われる。

この考え方に基づき、『まるごと』は活動編と理解編の2種類に分けて教科書を開発した。両編とも日本語による課題遂行能力と異文化理解能力の養成を目指す。各々異なる部分を学習目標にして展開する。つまり、活動編はコミュニケーション言語活動を目標として、言語項目を絞り、少ない学習時間でも日本語を使って課題遂行ができるようになることを目指している。また、ローマ字を併記することで、文字学習の負担軽減をはかった。学習にあまり多くの時間を割けないが、早く使えるようになりたい、特に会話を学びたいという成人学習者のニーズに応えようとしたものである。学習目標はすべて Can-do で表している⁶⁾。

一方、理解編はコミュニケーション言語能力を養うもので、文法・文型・語彙などを文脈の中で理解し、使えるようになることを目標にしている。文字や語彙なども含めた日本語の構造

表1 『まるごと』活動編と理解編の学習目標 初級1(A2)第8課

活動編	<ul style="list-style-type: none"> ・おすすめの場所に友だちをさそいます／さそいにこたえます Can-do 17 ・予定にないことをしたいと言います Can-do 18
理解編	<ul style="list-style-type: none"> ・語彙： 出かけたときにする活動／施設などにあるもの ・漢字： 食事、仕事、前、後、朝、昼、夜、乗ります ・基本文と文型： <ul style="list-style-type: none"> もう <u>びじゅつかん</u>に <u>行きましたか</u>。 <u>いいえ、まだです</u>。 <u>買い物</u>に<u>行きます</u>。<u>さくら</u>を<u>見</u>に<u>行きます</u>。 朝ごは<u>ん</u>の<u>前</u>に、<u>散歩</u>をします。朝ごは<u>ん</u>の<u>後</u>で、<u>仕事</u>をします。 さくらを<u>見</u>に<u>行きませんか</u>。 <u>行きましょ</u>う。

的知識を明示的に学び、継続的に日本語学習に取り組みたい成人学習者に適している。コミュニケーション言語能力の Can-do は「学習済みのレパートリーの中から、限られた、いくつかの単純な文法構造や構文を使うことはできる」(A 1、CEFR⁽⁴⁾)のように個別の文法・文型を対象としない抽象的、一般的な記述なので、各課の目標としては個々の項目を表すこととした。但し、項目はすべて活動編の相当課にある言語活動 Can-do につながるものである。

活動編と理解編はそれぞれ主教材として単独で使用できることが『まるごと』の大きな特徴であるが、理解編は活動編と共通のトピックで、取り上げる文法・文型・語彙も活動編の言語活動をベースにしているため、両編を併用しての学習も可能になっている。

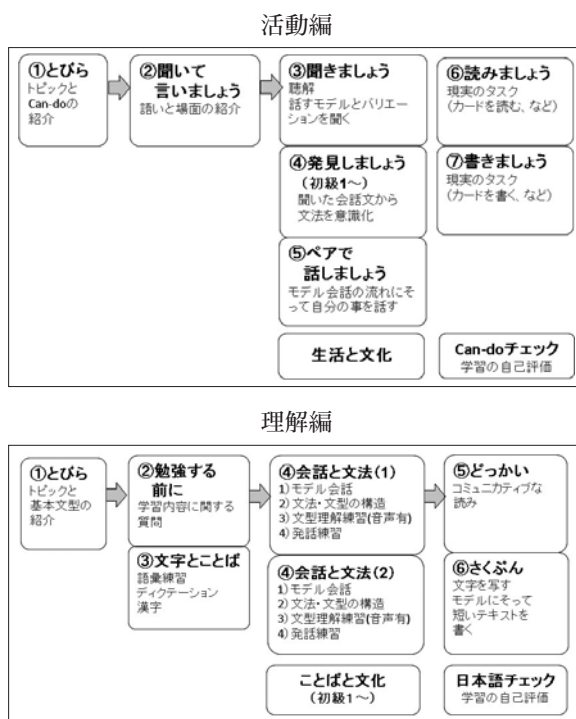
3. 『まるごと』における日本語の学習

第2章では JF スタンダードに基づく『まるごと』開発の大きな枠組みについて述べた。しかし、JF スタンダードは特定の教授法や学習理論を示すものではない。本章では、コースブックとして授業を設計する上で、課題遂行能力を養うという視点から採用した日本語学習の流れの詳細を報告する。なお活動編では、課題遂行を中心としているので、その学習活動を「活動」と呼び、理解編では、文型・文法を中心とした言語形式の学習に焦点を当てているので、「練習」と呼ぶことにする。

図2 活動編・理解編の学習の流れと課の構成

3.1 活動編と理解編の学習の流れ

近年、学習者が教室で外国語を効果的に習得するためには、第二言語習得研究(以下、SLA)の知見を取り入れた認知的アプローチによる指導が有効であると言われている(小柳 2008、小山 2008、村野井 2004、山岡 2004、Gass 1997、Van Patten 2004など)。SLAが外国語教育の実践に向けて示唆することは、アウトプット(言語の産出活動)のためにはインプット(言語情報の受容)が必須であること、文脈や背景知識を使ってインプットの理解を促進することが重要であること、アウトプットの機会もまた必須であることなどがある。そのために『まるごと』の活動編と理解編では、図2のようにそれぞれ



(注) 活動編の「④発見しましょう」と理解編の「ことばと文化」は入門(A 1)にはない。

れ学習の流れを想定し、課の構成として設計した。以下、『まるごと』の活動編と理解編の学習の流れを、実例をあげて述べる。

3.2 活動編

各活動とその目的は、以下の通りである (図3、4 参照)。

① とびら：トピックと学習目標 Can-do の紹介。

② 「聞いて言いましょう」

教師は場面を提示しつつトピックに必要な語彙導入をしながら、学習者の既有知識を確認したりスキーマの活性化を行って、次の聴解タスク「聞きましょう」に備えさせるようにする。

③ 「聞きましょう」

教師はアウトプットする前に音声インプットを十分与えるべく、4つの会話を聞く活動を行う。

③の SCRIPT にあるように、4つの会話はアウトプットのモデル会話 (Can-do の実現形) にバリエーションをつけたものであり、類似した談話構造を持つ。学習者は写真やイラストなどの視覚情報で表されている文脈、答えの選択肢などを助けにして情報を聞き取る。会話への質問は複数あり、複数回聞くことになる。

活動編の作成にあたっては、インプットに含まれる文法・文型・表現などへの気づきと内容理解が促進できるように留意した。具体的には、場面状況を示して会話内容が類推しやすいようにする、聴解タスクの質問によって具体的な情報に注意できるようにする、音韻処理がしやすいように文の単純化、反復、言い換えなどを会話テキストに取り入れるなどした。また、特に海外の成人学習者が興味・関心を持ち、登場人物をとりまく環境を身近に感じられるように、トピックや内容にも配慮した。

図3 初級1 (A2) 活動編

8 **もう やげい を 見 に 行きましたか**

1 おすすめの ぼしょ

どこに 行きますか。

2 ひじゅつかん

ゆうめいな え

3 ぼくぶつかん

れきし

4 すいぶつかん

めづらしい

5 どうぶつえん

かわい い どうぶつ

2 聞いて言いましょう

3 タワー

やげい

3 聞きましょう

2 **もう 行きましたか**

1 タイラーさんと ともだちは いっしょに 出かけます。

(1) なんについて 話していますか。(a~d)

(2) あたりは 行きますか。(はい○、いいえ×)

あべさん

	1	2	3	4
(1)	a ひじゅつかん			
(2)	○			

<③「聞きましょう」SCRIPT>

1 (基本形「ペアで話しましょう」のモデル会話)

あべ : タイラーさん、もう美術館に行きましたか。

タイラー : 美術館ですか。いいえ、まだです。

あべ : じゃあ、行きませんか。

有名な絵がたくさんありますよ。

タイラー : いいですね。行きましょう!

(2、3 省略)

4 (バリエーション)

きやま : あのう、もう水上バスに乗りましたか。

タイラー : 水上バス?

きやま : ええっと、小さい船です。

タイラー : ああ、船ですか。いいえ。

きやま : 夜、ライトアップがきれいですよ。

後で乗りませんか。

タイラー : ううん、私、船はちょっと…。

きやま : そうですか。

さらに、教室外で実際に聞き取れるようになるためには、インプットをできるだけ自然な会話に近づける必要があると思われるので、作成の際には縮約形など日常会話で使用されている形式や、あいづちなどの特徴を取り入れ、登場人物の設定にも多様性を持たせた。録音時には音声によってそれぞれの人物の特徴や会話の中での気持ちが伝わるように留意した。

④ 「発見しましょう」

再度4つの会話を聞く。教師は共通して出現した文法・文型・表現などの言語形式への気づきを促して、学習者が形式と意味を結びつけられるようにする。意味の説明を明示的に行うことはせず、活用形もここで使用する語のみ示す。学習者が会話で聞いた文から意味と形式の関係を類推し、確認するという帰納的な文法学習がここで行われる。

⑤ 「ペアで話しましょう」

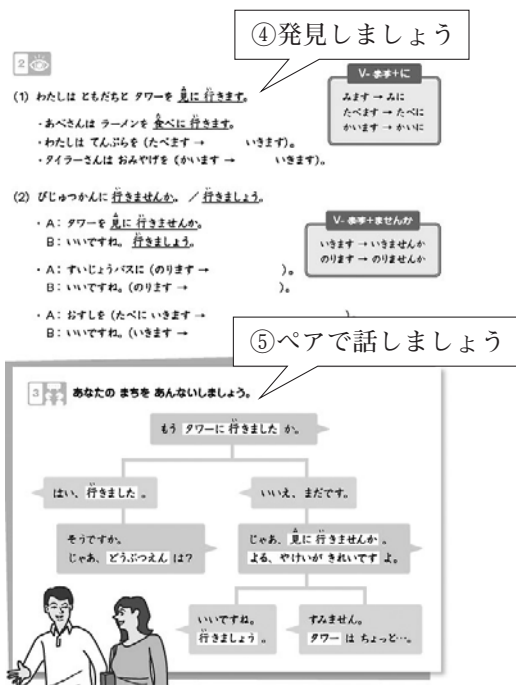
学習者は二人で話す活動をする。ここでモデルとする談話は③「聞きましょう」で聞いた会話を基本とするものだが、実際のやりとりの場合でも対応できるように複数の流れを例示している。学習者は教科書を見ながら話してもかまわない。自分自身のこと、言いたいことを自分に必要な語彙や表現を使って話すアウトプット活動である。

課によっては、「ペアで話しましょう」の後に、現実目にするテキストを読む活動(⑥「読みましょう」)、簡単なテキストを書く活動(⑦「書きましょう」)も加わる。また、トピックの最後のページに日本に暮らす人々の生活や多様性が見える写真を扱う「生活と文化」があるが、これについては第4章で述べる。各課の授業後には、巻末にあるCan-doチェックを使って、学習の成果を3段階で自己評価する。

3.3 理解編

理解編も活動編と同じように、学習者がアウトプットを行う前に、インプットが十分経験できるように設計されている。ただし、音声によるインプットが先行する活動編と異なり、理解編では文字インプットと音声インプットの両方が用意されている。学習者はまず学習目標となる文型・文法が含まれる会話例を聞いて、その意味を考える。次に、教師がその文型・文法の意味や使い方を確認、補足説明し、その後、学習者は文脈の中で意味を考えていく。これは文法説明の後すぐに口頭練習に移るといった従来よく見られる指導法とは大きく異なるものである。

図4 初級1(A2)活動編 第8課



理解編の各練習とその目的は、以下の通りである (図5、6、7参照)。

① とびら：トピックと基本文型の紹介。

② 「勉強する前に」

学習する内容についての質問 (母語使用) を行い、これから学ぶ文法・文型で表現できることを推測する (例3)。

例3 初級1 (A2) 理解編 第8課 「べんきょうするまえに」

- ・あなたの 町に はじめて 来た 人に どこを あんないしたいですか。
- ・おすすめの 場所に だれかを さそう とき、どう 話しますか。

③ 「もじとことば」

その課で使う主要な語彙の練習と、文字 (漢字) の読み方の導入。

④ 「かいわとぶんぼう」

図5 初級1 (A2) 理解編 第8課

2 かいわとぶんぼう

1 聞きましょう。

かわいさんは 北海道に ずんでいきます。
キムさんと ホセさんは 仕事で 北海道に 来ました。

かわい: キムさん、もう びじゅつかんに行きましたか。
キム: はい、行きました。
かわい: どうでしたか。
キム: 山の 支が とても よかったです。
かわい: へえ、そうですか。ホセさんは もう 行きましたか。
ホセ: いいえ、まだです。私も 行ってみたい。

④-1) モデル会話

2 もうV-ました The expected action has already happened.
まだです The expected action has not been done yet. (予定の未実行)

ただし かわちを 聞きましょう。ただし ほうを えらびましょう。

1 A: もう すいどかんに (いきます → きました) か。
B: はい、() 行きました B までです。

2 A: もう ふねに (のります →) か。
B: いいえ、() 乗りました B までです。

3 A: もう 町の やけいを (みます →) か。
B: いいえ、() 見ました B までです。

4 A: もう 日本の りょうりを いろいろ (たべます →) か。
B: はい、() 食べました B までです。

3 ④の かいわを れんしゅうしよう。

あなたの 町には 新しく おもしろい 場所が あり
れい) もう 新しい レストラン「みかど」に行きま

④-2) 文法・文型構造

④-3) 文型理解練習
ア+イ

④-4) モデル会話音読、
発話練習

図6 初級1 (A2) 理解編 第15課

3 V-るといいです (よ) Light suggestion. Often used with the sentence-final particle "よ". (例:「いいよ、文法に勉強の「よ」がつくことがいい。)

2 聞きましょう。4人の アドバイスは どれですか。

さいきん、ストレスで
あまり ねられませんか。

1	2	3	4
c			

a ねる 前に、
b ねる 前に、
c ねる 前に、
d ねる 前に、

④-3) 文型理解練習 ウ

<スクリプト>
1
A : よしださん、元気がないですね。
よしだ: さいきん、仕事のストレスであまり
寝られません。
A : 大丈夫ですか。夜、寝る前に牛乳を飲
むといいですよ。
よしだ: へえ、牛乳ですか。

④-1) モデル会話を聞いて場面を確認

学習者は場面を表現したイラストを見ながら会話を聞き、文字を追う。学習目標となる文法・文型はすべて具体的なトピックや場面の中で提示されているため、学習者はどのような文脈でそれを用いるのか、自然に理解することができる。

④-2) 文法・文型の明示的な学習

学習者は、教科書にある文型の構造(「もうV-ました」など)、英文による簡単な説明、活用ルールを示す表などを見たり、教師による説明を聞いたたりして、文法・文型の意味や活用形の

作り方を理解する。活動編と異なり、文法ルールが明示されてから練習を行う、演繹的な学習となっている。

④-3) 文型の意味理解を深める練習

文法・文型の意味、形の作り方、使い方の説明の後、文脈の中で意味を考える練習に入る。これには大きく分けて以下の3種類がある。

- ア. 文脈の中で正しい表現を選び、音声を聞いてチェックする。
- イ. 質問文に対する答えの文を作るために語を正しい形にし、音声を聞いてチェックする。
- ウ. 会話を聞いて、その内容にあう表現を選んで短文を完成させる。短文の答えを書いて、音声を聞いてチェックする。

④-4) 1) のモデル会話の音読、小規模な発話練習

学習者は、モデル会話をペアで読み合わせたあと、学習者自身の文脈に合わせた発話練習をする。これは理解した文法・文型を使ったアウトプットとなっている。

⑤「読解」／⑥「作文」

会話テキストから展開する「会話と文法」の学習の後、「読解」「作文」では、「会話と文法」と類似した文脈や場面で書きことばのテキストを使って、文法・文型・語彙の意味の理解をさらに強化する。モデルテキストを読んで文字をなぞり書きした後、自分自身の情報を使って書く「作文」は、文字で産出する（書く）アウトプットにもなっている。

図7 初級1 (A2)理解編 第7課

4 どっかい

「待ち合わせ」

ブログを1つ読んでしつもんにごたえましょう。
もう1つのブログを読んだ人と話ししましょう。

<Yさんのブログ>

今日、Sさんとびじゅつかんに行ききました。待ち合わせの時間は2時半でした。ちよっと道をまちがいました。でも、2時20分ごろびじゅつかんにつきました。よかったです！Sさんもいきました。Sさんはいつもほやいなあ。私たちは4時ごろまでいろいろなえをみました。とてもたのしかったです。

<Sさんのブログ>

Yさんはいいともだちです。でも、今日は…。Yさんと2時にびじゅつかんのまで待ち合わせをしました。私は1時50分ごろつきました。Yさんは2時20分ごろ来ました。おそい!! どうして? Yさんは何も書いてませんでした。今日はあまりたのしかったです。

	Yさん	Sさん
① 待ち合わせの時間は何時でしたか。		
② 待ち合わせの時間におくれましたか。(はい○、いいえ×)		
③ どもちはおくれましたか。(はい○、いいえ×)		
④ 今日はたのしかったですか。(はい○、いいえ×)		

5 さくぶん

「ちこのれんらくのメール」

メールでちこのれんらくをしましょう。へんじも書きましょう。

⑤ 読解

⑥ 作文

件名: おくれます

すみません。
バスのじこで30分ぐらいおくれます。
じゃあ、またあとで。

件名: Re: おくれます

わかりました。
きをつけて来てください。

件名: おくれます

すみません。

_____ おくれます。

じゃあ、またあとで。

件名: Re: おくれます

わかりました。
きをつけてきてください。

● じぶんで書いてみましょう。(P161)

活動編の「生活と文化」に対応する、理解編の「ことばと文化」については第4章で述べる。

評価は、各課の授業後に巻末にある日本語チェックを使って、学習の成果を3段階で自己評価する。

4. 『まるごと』における異文化理解の学習

第3章では、相互理解を支える課題遂行能力の養成のための日本語の学習を『まるごと』でどう具体化したかを取り上げた。第4章では、もう一つの柱である異文化理解能力をどう捉えたかについて述べる。

4.1 異文化理解の考え方

相互理解は異なる文化・社会・歴史的背景を持つ者同士が、交流を通して、互いについて様々なことを知ることから始まる。そのために必要な、異文化を理解する能力を持つ人を、『まるごと』では以下のようにイメージしている。

- ・様々な文化に触れることで視野を広げ、他者の文化を理解し尊重する人
- ・日本語を使って、相手の考えを受けとめながら柔軟にコミュニケーションできる人
- ・他者との関係を構築するためにコミュニケーションできる人

『まるごと』の文化の学習では、単に事物の説明にとどまらず人々の生き方や考え方、価値観が浮き彫りとなるように留意した。学習者は、会話や読解の中に現れる個人の価値観を通して日本の文化を理解する。同時に、異なる文化・社会を背景にした個人の価値観を知ることになる。さらに、学習者が自己と自文化をも内省するきっかけを提示している。

『まるごと』での異文化理解能力を考える上で、CEFR における異文化理解能力のモデルに基づいて述べると、その構成要素は図8のように知識、態度、技能と捉えることができる (Byram 1997 : 34)。

図8 異文化理解を構成する要素



教科書の中で、さまざまな文化に関する知識に触れ、自分・自文化を基準に考えることから、相対的な見方への変容を促し (態度)、そのような柔軟な態度を表すために言語的、非言語的スキルを具体的に練習する。これらのスキルが、

課題達成を支え、相互理解につながるものと考えられる。態度の変容には、他者と話すこと、ふり返って考えることが重要なので、授業における教師のファシリテーターとしての役割は大きい。

『まるごと』においては、「生活と文化」(活動編)と「ことばと文化」(理解編)を通して知識、態度、技能に具体的に働きかけている。ほかにも教科書全体として、会話の内容や登場人物の背景など、至るところに文化に関する情報が埋め込まれている。例えば聴解タスクで休みの過ごし方をとりあげる場合、何もしないでのんびり過ごす人、休みは家事で忙しい人など、日本語を使ったやりとりが人々の生き方を表すようになっている。以下、実例を見ていく。

4.2 異文化理解への働きかけ

4.2.1 「生活と文化」(活動編)

活動編の「生活と文化」では、日本に暮らす人々の日常を主なテーマとした写真をトピックごとに掲載している。図9にあるような写真を見て学習者は日本についての知識を得る。そして、クラスメイトとのやりとりを通して、自分とは異なる視点があることに気づく。日本では家事のほとんどを女性がしていると思っていた学習者であれば、日本社会も多様で、変化しつつあることに気づくだろう。

教師は、日本人の友人に聞いたり、インターネットで調べたりするように学習者に行動を促す。このように、「知る → 関心を持つ(もっと知りたくなる) → 行動する」といった過程をくり返すことによって、実在する個人に目が向くようになり、抽象的な文化知識が学習者の中で実体化し、態度の変容につながっていく。また、従来分断されがちだった教室と外の社会を学習者自身がつないでいくことで、言語学習が生きたものになると考えている。

4.2.2 「ことばと文化」(理解編)

理解編の「ことばと文化」では、ことばの背景にある文化的な価値観をとりあげる。例4は、ほめられたときの応答を例にしている。

図9 初級1(A2)活動編 トピック1



例4 初級1(A2)理解編 第14課

質問 キャシーさんはどう言いますか。

田中：キャシーさんは日本語が上手ですね。

キャシー：a そんなことはありません。b ありがとう。c ええ、大学で勉強しましたから。
d いいえ、まだまだです。 e そのほか _____

例4で、学習者がそれぞれの考えや経験を話した後で、多くの場合日本人同士で行われるやりとりは「d いいえ、まだまだです」だという知識を提示し、その背後にある価値観を考えさせる。そして、学習者は自分と同じか、違っていたら、それはなぜなのかを考える。「ことばと文化」の質問には正答はない。自分・自文化の価値観を捉えなおし、意識化することで多様な価値観を認識し、異なる価値観を持つ他者の意図を理解したり、判断を留保したりできるような態度の変容を期待している。

5. 『まるごと』の会話に見る相互理解

『まるごと』では、相互理解とは相手の存在を認め（異文化理解能力）、配慮を持って他者に日本語で働きかける（課題遂行能力）ことで、実現すると考えている。相互理解には、他者との関係作りを目指したコミュニケーションの技能が必要であり、それを身につけるために、「自分のことを話す、気持ちを伝える、他者との共通点を探す、共感する、相手を助ける、配慮を示す」等の談話機能を取りあげて学ぶ。以下、会話の実例を見ていく。

例5 初級2 (A2) 活動編 第1課

A: やまだ あきこです。あきこは あかるい こと という いみです。

B: いい なまえですね。

例5では、自分のことを話し、相手のことを知るために聞き、自分の気持ちや共感を示したりしている。交流を通して、他者を理解していく一例である。

例6 入門 (A1) 活動編 第6課

A: きょうは どこで たべますか。

B: あの みせで たべましょう。

A: ラーメンですか。

B: はい。あの みせは おいしいですよ。

A: じゃあ、そうしましょう。



例7 初級1 (A2) 理解編 第13課

A: ちょっと ヘヤを チェックします。

でんきは だいじょうぶです。

でも、ちょっと くらすぎますね。

B: ううん、くらいですが、だいじょうぶですよ。

A: そうですか。



例6では、その国に不慣れでどこで昼食を食べたらいいのかわからない人(A)を、その国の人(B)がさりげなく助けている。「きょうはどこでたべますか。」が、予定を尋ねているのではなく、この状況では、「いっしょに行きたい」と思っていることをくみ取れるかがポイントである。

例7では、海外に出張してホテルの部屋に入ったときに、スタッフ(A)が、電気やお湯や電話をチェックしてくれれば安心する。『まるごと』では、初級レベルであってもこのように現地に不案内な人を助けられる、いわば、大人としての配慮を行動で示せる言語活動を扱う。

上記2つの例に見るように、相手の発話意図を察したり、相手の状況を理解した上でその人のために自然に配慮できることは、人間関係構築のきっかけにつながることであり、相互理解のための日本語使用の重要な部分ではないかと考えている。

6. 『まるごと』の試用現場の反応と課題

以上、相互理解のための日本語教科書『まるごと』を開発する上で、課題遂行能力の養成、異文化理解の学習をどう捉え、具体化したかを述べた。JFスタンダードに準拠する中で、まず、従来の日本語教育では認識していなかったA1レベルという熟達度を取り入れた。また、学習目標と評価の指標をCan-do、つまり「言語を使って何ができるか」という能力記述文の形で表すことにした。学習活動を考える上では習得の認知的プロセスを取り入れた。さらに異文化理解能力を養うために、知識、技能、態度の側面に働きかけるようにした。

2012年7月から9月にかけて19か国、25か所のJF日本語講座の『まるごと』を試用している教師にアンケートを実施した。また、同7月から9月までの間に18人の教師に聞きとり調査を行った。学習者は聴解力がついている、未知語を聞き飛ばすなどのストラテジーを使っている、推測力が伸びている、会話場面の設定が具体的なので学習者の気づきが多い、学習者が初学者であるにも関わらず積極的に話そうとする、発音がいい、などのコメントがあった。また、講座終了後に日本に旅行に行った学習者が自分の日本語が通じたという喜んでいてというエピソードも報告されている。教室でのインプットが教室外でのアウトプットに実際につながった好例であろう。指導に関しては、活動編と理解編を併用した場合、両者の目標がはっきりしているので、活動編の授業中は文法説明に時間をとられることなく集中できて、活動編の後で理解編に移るのは学習しやすい、という回答もあった。

一方、文法・文型や文字・語彙など言語項目の学習に重点を置いた従来の方法で指導技術を磨き、教育現場で経験を積んできた教師にとって、『まるごと』のような試みを取り入れた教科書で教えることに不安を感じるという意見もあった。しかしながら、東南アジアで教えたある教師は、学習者は文法学習をもっと求めるのではないかと思っていたが、実際には『まるごと』を使った授業をととても楽しんでいるのに気づいたということである。また、ヨーロッパで理解編を教えたある教師からは、A1の初学者に漢字や読解は無理だと思っていたが、実際にはできて驚いたという報告があった。『まるごと』で教えることは、初めは不安でも、実際に学習者に教えてみてその反応を見ることで、教師が今までの指導法をふり返り、内省するきっかけにもなっているようである。

今後も試用のフィードバックを集め、方法と内容の両面でさらに改善を加えるとともに、海外の学習者のためのより良い日本語教育の方法を関係者皆で議論し、構築していきたいと思っている。

〔注〕

^① 『まるごと 日本のことばと文化』入門(A1)、初級1(A2)、初級2(A2)はそれぞれ活動編と理解編があるが、初中級(A2/B1)は1冊に統合したため、計7冊刊行されている。このうち、入門

(A 1) は2013年9月から市販されている。本稿の図や例のうち初級1(A 2) については試用版から抜粋したものである。各編の内容についてはJF日本語教育スタンダードのウェブサイト内にある『まるごと』のセクションを参照のこと。

<<http://jfstandard.jp/language/ja/render.do>>

⁽²⁾CEFR : Common European framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment

⁽³⁾但し、文を単純化するために、「～することができます」ではなく「～します」と表現している。

⁽⁴⁾JFスタンダードが公開しているCan-do(能力記述文)には、独自に作成した「JF Can-do」とCEFR由来のCan-doの両方がある。

〔参考文献／参考サイト〕

来嶋洋美・柴原智代・八田直美(2012a)「JF日本語教育スタンダード準拠コースブックの開発」『国際交流基金日本語教育紀要』第8号、103-117

来嶋洋美・今井寿枝・木谷直之・柴原智代・根津誠・八田直美(2012b)「Can-do中心の新しい日本語教科書『まるごと 日本のことばと文化 活動編』」2012年日本語教育国際研究大会予稿集第1分冊、442

来嶋洋美(2012)「教科書作成におけるコミュニケーション言語能力を養成するための方策『まるごと 日本のことばと文化 理解編』の場合」2012年日本語教育国際研究大会予稿集第1分冊、143

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

小柳かおる(2008)「第二言語習得研究から見た日本語教授法・教材—研究の知見を教育現場に生かす—」『第二言語としての日本語の習得研究』11号、23-41

小山悟(2008)「第二言語習得研究の成果を生かした教材開発—日本語の初級テキストを考える—」『第二言語としての日本語の習得研究』11号、62-79

村野井仁(2004)「教室第二言語習得研究と外国語教育」小池生夫監修『第二言語習得研究の現在』大修館、103-122

山岡俊比古(2004)「認知からみた言語習得」小池生夫監修『第二言語習得研究の現在』大修館、23-42

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters Ltd.

Council of Europe (2008)『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』初版第2刷、吉島茂／大橋理枝(訳、編)、朝日出版社

Gass, S. M. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates

VanPatten, B. (2004) Input Processing in SLA, In B. VanPatten (Ed.), *Processing Instruction : Theory, Research, and Commentary*, pp.5-31, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum

国際交流基金「2012年 海外日本語教育機関調査 速報値発表」

<<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/survey12.html>>

————— 「JF日本語教育スタンダード」<<http://jfstandard.jp/>>

————— 「みんなの「Can-do」サイト」<<http://jfstandard.jp/cando/>>

————— 日本語国際センター第17回海外日本語教育研究会「JF日本語教育スタンダード」準拠教材『まるごと 日本のことばと文化』—その理念と概要—2012年3月3日開催(配布資料)

<http://www.jpf.go.jp/j/urawa/news/news_1204.html>

ウェブサイトはいずれも2013年8月16日参照

[資料] CEFR 共通参照レベル：全体的な尺度

A 1	<ul style="list-style-type: none"> ・具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。 ・自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。 ・もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやりとりをすることができる。
A 2	<ul style="list-style-type: none"> ・ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。 ・簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。 ・自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
B 1	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。 ・その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。 ・身近で個人的にも感心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
B 2	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。 ・お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。 ・かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
C 1	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。 ・言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。 ・社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。 ・複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
C 2	<ul style="list-style-type: none"> ・聞いたり、読んだりしたほぼすべてのものを容易に理解することができる。 ・いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。 ・自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。

