

ナショナル・スタンダードの日本語教育への応用

国際関係大学院における日本語カリキュラムの開発

牛田英子*

キーワード：スタンダード，大学院，国際関係，カリキュラム開発，内容重視のアプローチ

要旨

アメリカにおける日本語教育では1999年にナショナル・スタンダード(Standards for Foreign Language Learning for the 21st Century)が発行されて以来、パイプ的な存在になりつつある。スタンダードは、5つの学習目標と11のスタンダード(学習基準)から成り立っており、幼稚園から日本語を学習し始めたとして4年生、8年生、12年生、そして大学卒業時までに行うことができるようになっていることが望ましいかという到達目標を明示している。このスタンダードはコースの学習目標や目的設定を助け、教育の質を徐々に向上させていく効果があると期待されている(片岡・當作・古山2001:146)。その目標を達成するためのアプローチや教授法の選択は各教師に委ねられている。スタンダードの対象は幼稚園から大学レベルまでであるが、本稿では大学院レベルへの応用の可能性を探るため、国際関係を専門とする大学院での日本語コースで試みたカリキュラム作成過程と実践例を報告する。スタンダードの目標達成のために内容重視のアプローチ、多様な学習リソースの活用、そしてACTFL言語運用ガイドラインを包括的に統合する方法を取った。「国際社会の中の日本：日本の役割」と題したコースを紹介し、スタンダードを採用した到達指標、コース内容、アクティビティーの例を提示した。学生のコース評価の結果、日本語コースは「難しい」と感じられたものの、全体的に非常に高く評価されていることが明らかになった。学生の満足度を高める要因は「楽しい」、「学習内容の質」、「テクノロジーの有効利用」などが挙げられた。この結果から、スタンダードの大学院レベルの日本語教育への有効性が支持され、このような学習目標・基準の意義と幅広い応用性を持つフレームワークとしての利用を提案する。

1. はじめに

北米外国語教育界においてスタンダード・ムーブメントが起こって久しい。1999年に発行されたナショナル・スタンダード(Standards for Foreign Language Learning for the 21st Century)に

*USHIDA Eiko: カリフォルニア大学サン・ディエゴ校国際関係・環太平洋地域研究大学院専任講師。

は、外国語共通のスタンダードと日本語を含む9つの外国語のスタンダードが掲載されており（The National Standards in Foreign Language Education Project, 1999）、最近では外国語教育におけるバイブル的な存在になりつつある。スタンダードは、5つの学習目標と11のスタンダード（学習基準）から成り立っており、幼稚園から外国語を学習し始めたと仮定し、4年生、8年生、12年生、そして大学卒業時までには何ができるようになっていることが望ましいかという到達目標を明示している。このスタンダードは各教師がコースの学習目標や目的を設定するのを助け、その目標を達成するためのアプローチや教授法の選択は各教師に委ねられている（聖田 1999）。スタンダードはアメリカにおける外国語教育の方向性を示し、「学生・生徒の学習に対する責任、教師の教育に対する責任を明確にし、教育の質を徐々に向上させていく効果」（片岡・當作・古山 2001: 146）があると期待されている。それゆえに、スタンダードは州毎のフレームワークとともに幼稚園、初等教育、中等教育、そして大学レベルでのカリキュラム作成や日々のレッスンプラン、教材、アクティビティー作成の際の指標として利用されている場合が多い（當作 2003）。日本語スタンダードは、K-16、つまり幼稚園から大学卒業までを対象としているが、中でもK-12と呼ばれる幼稚園から高校までの外国語教育は、それを基本理念としていることが多い。しかし、大学レベルでは日本語教育に携わる教師の背景が多様であるため、外国語教育や言語習得を専門としない教師はスタンダードの存在を知らない時もある。高校で日本語を何年も学習して大学に入った学生が「おもしろくない」と言って日本語学習を中断してしまったり、大学のプレイメントテストで「漢字があまり書けない」という理由だけで実力より下のレベルに入れられたというような話を聞くが、これは上述のような中等教育と高等教育の違いから生ずる問題の一つであると言えよう。

スタンダードをめぐる最新の動きとして注目されているのは2007年春に開始されることになっている日本語のAP (Advanced Placement Program) テストである（The Japan Foundation 2005）。APというのは高校で大学レベルの教育を行うプログラムのことであり、このテストで一定以上の成績を修めるとGPAが高くなるだけでなく、大学の単位として認められるため早く大学を卒業したり4年間で2つの学位を取得したりできるというメリットがある。APは既にスペイン語やフランス語などの外国語では実施されていたが、2007年より日本語も加わるようになった。そして、この日本語APテスト（正式にはAP Japanese Language and Culture）がスタンダードを基準に作成されることになり、そのための準備として高校でAP日本語コースを教える日本語教師はスタンダードを重視せざるを得なくなっている。そのためにも、AP以前の日本語コースからスタンダードの学習指標に基づいたカリキュラム開発が必要となる。この動きは、さらにAP日本語コースを終了し、APテストで好成績を得た学生を受入れることになる大学にも影響を与えかねない。APを通してスタンダードという共通の目標を持つことは、中等教育と高等教育の縦の協力姿勢を強化するとともに、一貫したK-16の日本語教育を開発することにより、上級学

習者の増加が日本語 AP を開始する効果の 1 つとして期待されている。

では、このようなスタンダード・ムーブメントが続く中、仮に大学レベルの日本語コースが全てスタンダードをもとに教えられるようになったならば、大学を卒業した学生の受入れ先の 1 つとなる大学院ではどうすればいいのか。スタンダードは、幼稚園から大学までのものであるが、この学習基準をさらに拡大し、幼稚園から大学院まで (K-18) の一貫した学習指標として利用できないものか。そこで、本稿では、スタンダードの理念の下に「能力や背景の異なる学習者のニーズと興味を満たしてくれる日本語プログラム」(聖田 1999: 3) を目指した大学院生のための日本語コースのカリキュラム開発と実践について報告する。

2. 日本語コースの位置づけ

2-1. 大学院の概要

国際関係・環太平洋地域研究大学院 (Graduate School of International Relations and Pacific Studies) は 1980 年代中頃に設立された環太平洋地域における国際関係を専門とする大学院である。カリフォルニア大学所属の大学院の中で環太平洋地域に焦点を置くという点では独自性を持っていると言えよう。カリフォルニア大学サン・ディエゴ校のキャンパスにはあるものの、経営、入学審査、カリキュラム運営などは大学院独自で行っている。ほとんどの学生は Master of Pacific International Affairs (MPIA) と呼ばれる修士課程に所属し、2 年でプロフェッショナル学位を取得する。学生数は近年増加しており、毎年 150 名前後の新生を迎えている。学生は自分の専門とする地域 (regional concentration) として、ラテンアメリカ、中国、日本、韓国、東南アジアから 1 つ選び、さらに就職進路 (career track) として、国際経済、国際経営、国際政治、公共政策、国際開発と NPO マネジメント、国際環境政策、地域研究から 1 つ選ぶことになっている。カリキュラムは必修科目と選択科目から成り、必修科目は学生が選んだ地域と就職進路により決められるが、選択科目は個人の興味、キャリアゴールなどに合わせて柔軟に選ぶことができる。日本語クラスは、その選択科目に入り、主に日本を地域フォーカスとした学生が受講する。日本を専門分野として選ぶ学生は平均して全体の約 18% である。学生の国籍は多様で日本からの留学生 (官僚が多い)、外国人留学生、そして米国人学生と様々であり、その内、日本語クラスを受講する学生は 1, 2 年生合わせて 20 名前後である。

グローバル環境で活躍できるリーダー育成のため、当大学院では言語スキルの習得を重視し、大学の日本研究学科とは別個に大学院独自の言語プログラムを備えており当大学院生のための言語コースを提供している。世界でもこのような言語プログラムを併設する大学院は稀であり、またこのために当大学院に進学を決めた学生もいるほどである。学生は自分が選んだ地域の言語条件 (language requirements) を満たさなければ MPIA 学位が取得できず、国際関係に携わる人間

にとつての言語習得の重要性を強調している。現在言語プログラムが提供しているのは、スペイン語、ポルトガル語、中国語、日本語、インドネシア語の5言語のみであり、その他の言語（韓国語、ベトナム語等）は大学レベルのコースを取らせている。

現在の言語条件の基準は言語プログラムのディレクターが認める大学の2年生レベルの最終クラスをB以上の成績で修了していることである¹。例えば、1年生で好成績を取っていても、2年生修了クラスの成績がC以下であったり、合格/不合格（Pass or Non Pass）オプションで合格を取っていたりした場合は言語条件を満たしたことはないため、3-1に述べるプレイスメントテストを受ける必要がある。言語条件を満たしていると判断された学生は、学生が希望しない限り言語コースを受講する必要はない。

2-2. 日本語コースを受講する学生のプロフィール

日本語コースを受講する学生は年によって違うが、過去3年間の動向を見る限り、主に以下の4グループに分けられる。

- 1) 全く日本語学習歴がないが、日本に興味がある
- 2) 自国で日本語学習経験のある留学生
- 3) 日本に住んだ経験がある（留学、JET、仕事、結婚）
- 4) 継承語学習者（多様な背景）

第一のグループは、全く日本語学習歴がないが、日本に興味があるため日本を専門に学ぶ学生である。このグループはアジア人留学生が多く、野呂・矢澤（2004）で報告されているカナダでの学習者プロフィールの特徴と非常に似ていることがわかる。カナダに見るアジア系学生のように、当大学院のアジア系学生も子供の頃から日本のポップカルチャーに親しみ、日本の侵略史を断ち切れない家族と日本の若者文化への興味と憧れの間で揺らぎながら育ってきた。その結果、日本語学習への意欲を高め、自国で日本関係の仕事をするため当大学院に留学して来るといふ非常に興味深いグループである。

第二のグループは第一のグループとほぼ同じであるが、既に自国で日本語学習を経験しており、学院留学時には多少の日本語能力を持つ学生である。このグループもアジア系の学生が多く、通常このグループの学生は漢字圏出身で読解を最も得意としている。

第三のグループは、国籍は多様だが留学、仕事、結婚などで日本に住んだ経験のある学生で、このグループに属する学生が最も多いと言える。このグループがいろいろな面で最も「親日派」「知日派」である。特に、アメリカの大学卒業後JETプログラムで1~3年英語指導助手（Assis-

¹ アメリカ人学生の出身大学のカリキュラムがスタンダードを意識したものであったかは不明であるため言語条件の基準には関係ない。

tant Language Teacher)として日本で働いてアメリカに帰国した後、次のキャリアアップを目指し当大学院に入学する学生が目立つ。この傾向は筆者が勤務する前から顕著であったようだ。このグループの学生の最も大きな特徴は、日常レベルの日本文化をよく知っていて自国の文化と比較することに慣れていることである。日本語に関しては、JET以前に日本語を勉強していない学生が多いが、日本滞在中にJETが提供する日本語コースを受けていたり、日本語能力検定(2, 3級)に向けて独学したり、外国人があまりいない地域に派遣され日本語を話すことに慣れている場合が多いため、米国の大学で日本語を3, 4年間勉強した学生より日本語が流暢に聞こえる。また、このグループの学生は読み書き、漢字、敬語が苦手と意識している。しかしながら、日本滞在歴があっても総合的日本語能力が大学1年生レベルで止まっている学生がいることも事実である。

最後のグループは、いわゆる継承語学習者である。当大学院では日本の国籍を持つ学生でも日本で12年間の義務教育を受けていない学生は、母語話者とは見なされず、日本語のクラスを取ることが可能である。従って、日本で生まれた日本人学生または日本で生まれ育った外国人学生が日本語コースに在籍することもある。また、日本人の親を持ち、人生の大半をアメリカで過ごした学生もいる。現地補習校での日本語学習歴は様々で、このグループの学生は日常会話をする限り全く困らないが、当大学院で学ぶような専門的なトピックに関する内容について話せるレベルになりたい、また読み書きの能力を向上するために日本語コースを取りたいと望んでいる。大川(2004)は、ハワイの高校における日本語教育の課題として継承語学習者の言語能力と文化知識を適切に伸ばすことを挙げているが、筆者の教える大学院の日本語コースはまさにそのような受入先の1つとなっている。

3. カリキュラム開発: 「スタンダード・プラス」を目指して

当大学院における言語プログラムは、学習者中心のアプローチを取っており、その年々の外国語コースを受講する学習者に合わせたカリキュラムを作ることが要求されている。国際関係の大学院生のための日本語コースと聞くとJSP(Japanese-for-Specific-Purpose)のコースではないかと思われるかもしれないが、2-1で述べた通り日本語コースを受講する学生の興味や就職進路は多岐に渡るため、JSPは適切ではないと判断した。代案としてスタンダードに基づく内容重視のカリキュラムを開発し実践してきた。以下に、そのカリキュラム作成過程と実践例を詳細する。

3-1. プレイメントテスト

毎年秋学期が始まる2週間前に新入生オリエンテーションが行われる。その一環として言語条件を満たしていないと思われる学生は全員プレイメントテストを行い、言語条件を満たしてい

るかどうかを当言語プログラムの基準により判断する。言語条件を満たしている学生でも、選択科目として語学クラス受講を希望する学生はプレイスメントテストを受けてもらう。

プレイスメントテストでは、会話、読解、作文の3種類を行う。まず、会話と読解は筆者のオフィスにて個別に行う。会話はACTFLのOPI形式、読解はFSI (Foreign Service Institute) 式で行う。会話試験ではニーズ分析を兼ねて学生の背景、日本語学習歴、当大学院を選んだ理由、専門分野の知識、卒業後の進路などについて話させ「人生を取材する」(牧野 2001: 11) よう心がけている。会話試験終了後、読解試験に移る。FSIのレベル1から4に対応する読解問題を1部ずつ作成し、会話試験同様、レベルを徐々に突き上げていく。読解題材を黙読させ、筆者が英語で内容について質問し学生が英語で答えるという方法を取る。この2つのテストのために通常学生1人に対し約20~30分かけている。作文テストは職員の試験監督のもと、30分で作文を書いて提出する。作文の課題は筆者が作成したもので、簡単な描写、過去の経験、時事問題など段階的な言語運用能力が見られる論題を与えている。加えて、日本語では大学2年生レベルの漢字能力を診る問題も含めてある。

プレイスメントテストの結果、1年生を3クラス(レベルAからC:Cが最上級)に分ける。筆者が前年に教えた新2年生の学生と同級生となるため、すでに各クラスに登録している2年生の日本語能力を考慮しつつ1年生のクラス分けをするわけだが、必要に応じて学期が始まった1,2週間以内に学生を移動させる場合もある。また、日本語総合能力が非常に高く、クラスに入ると他の学生の学習に支障を与える可能性がある場合に限り、筆者の判断でレベルDとして、別の教師がその学習者のニーズに合わせて個別指導を行うことになっている。

3-2. ニーズ分析

プレイスメントテストの際、作文試験の後に裏面にあるアンケートに答えさせ、ニーズ分析を行っている。筆者が初めて教えた2003年にはクラス分けをした後、第1週のクラスでニーズ分析を行ったが、それでは秋学期のカリキュラム作成に間に合わないため、2004年以降プレイスメントテストと同時に行うことにした。ニーズ分析のアンケートにより、学生の就職進路、日本語スキルの自己評価、興味のある分野、日本語クラスに求めるアクティビティー、自分に合った学習スタイル、そして教師に知っておいてほしい情報などを集めてクラス毎に分析し、分析結果に基づいて各クラスの1年間のカリキュラムの概要と以下に説明する1学期目のカリキュラムとコース開発に着手する。

3-3. カリキュラム開発

日本語能力や背景の異なる学習者のニーズと興味を満たす日本語プログラムを作成するために、スタンダード、ACTFL言語運用ガイドライン、そして内容重視のアプローチ(Content-based

Instructions) を主たるフレームワークとしてカリキュラムを開発している。中でも支柱となるのはスタンダードであり、そのスタンダードを達成するために内容重視のアプローチを使用したとも言える。

3-3-1. スタンダードの応用

スタンダードでは、外国語学習を単なる言語学習ととらえず、他教科と同様に中核となるカリキュラムの一部として位置づけている。そのために言語教育を通じて文化教育を行い、学習者のコミュニケーション能力と批判的思考分析スキル (critical thinking) の伸ばすことを基本理念に入れている。

スタンダードは、コミュニケーション、文化、コネクション、比較、コミュニティーのCで始まる5つの学習目標(以下5C)から成り立っている(表1)。さらに、この5Cに加えて、

表1 スタンダード(日本語用)(聖田 1999 からの引用)

目標1 コミュニケーション (Communication) 日本語でコミュニケーションを行う	
スタンダード 1.1	対話を通して他の人と感情の表出、情報、意見交換する。
スタンダード 1.2	様々な話題について、日本語で書かれたものや話し言葉を理解し、解釈する。
スタンダード 1.3	様々な話題について、自分の考え、意見、及び情報を口頭で、あるいは書いて発表する。
目標2 文化 (Cultures) 日本文化を理解し、知識を習得する	
スタンダード 2.1	日本人の習慣・慣習 (practices) を学び、その背景 (perspectives) について理解する。
スタンダード 2.2	日本文化における文化的所産・産物 (products) とその背景 (perspectives) について理解する。
目標3 コネクション (Connections: つながり) 他の教科内容に関連づけ、情報を得る	
スタンダード 3.1	日本語を用いて他の教科分野の知識を習得・補強する。
スタンダード 3.2	日本語及び日本文化を通して情報を得、特有な視点を認識する。
目標4 比較 (Comparisons) 日本語と母語の比較により言語と文化への洞察力を養う	
スタンダード 4.1	日本語と母語を比較し、言語に関する理解を深める。
スタンダード 4.2	日本文化と自己の文化を比較し、文化の概念を把握する。
目標5 コミュニティー (Communities: 地域社会) 国内及び国外において多文化・多言語社会に参加する	
スタンダード 5.1	学んだ日本語を学校内外で使用する。
スタンダード 5.2	人生を豊かにするために、日本語を使用し、生涯教育の一環として学習の継続を心がける。

言語システム，コミュニケーションストラテジー，学習ストラテジー，文化知識，他教科の内容，テクノロジー，批判的思考分析スキルの7つの要素を盛り込んでより豊かなカリキュラムを作成することが奨励されている（National Standards in Foreign Language Education Project, 1999）。このスタンダードの内容からわかるように，日本語学習は従来の語学クラスより幅が広がり，日本語でのコミュニケーションを通じて奥の深い内容について学ぶものとなった。本名（2004）は海外の日本語教育において自分や自国のことを日本語で話す機会が少ないと指摘しているが，5Cをもちにカリキュラムを開発すれば，この問題は解決できるはずである。

学習目標に加えて，各目標毎に4年生，8年生，12年生，16年生の学習到達指標のサンプルが示されており，教師は自分のプログラムや学習者に合わせて指標を臨機応変に採用する（聖田1999）。

3-3-2．内容重視のアプローチ

Tohsaku（2005）は，初級レベルのクラスで通常取り上げる内容（例，趣味，旅行，食べ物）が成人学習者の認知能力に合っていないことや，学生が自分の日本語能力を超える高いレベルの学習内容（例，学習者の専門分野，時事問題）を求めている等の日本語教育における問題を指摘し，スタンダードの5Cを盛り込んだ内容重視のアプローチがそのような問題に対処できる最適の教授法だとしている。岡崎（2002）は，内容重視の外国語教授法を「言語によって扱われる『内容』を優先し，その『内容』を先ず決めてから，その『内容』を実現するための言語的充当として『言語項目』を決める方法である。」と定義している。つまり，内容重視のアプローチとは言語そのものを授業の中心にするのではなく，教材の内容を重視し，内容に関する言語活動を展開することによって，外国語能力を伸ばそうとする教授法である。この教授法を指示する理論的根拠については，さまざまな文献で論じられているが，例えば，Brinton, Snow and Wesche（1989）では，学習者が実際に使用するであろう言語活動を授業に組み込むこと，学習者に関連のある内容を教えることによる動機付けへの効果，学習者の経験や外国語以外の知識を外国語学習に応用できること，文脈における言語使用を重視すること，インプット仮説・形（フォーム）と意味との連結など様々な第二言語習得理論を支持する等の例をあげている。この教授法の実践例は日本語教育ではまだ数少ないが，近年主に高等教育における実践報告がなされている（高橋・蘇2005；Ushida and Swun 2005）。

3-3-3．包括的な統合

上記の要素を全て統合し，最終的なクラスのサイズ，各学期に利用できるテクノロジー（表2），活用できる学習リソース（表3）などを包括的に考慮した上でカリキュラムを作成し，各コースで教える内容や適切な教材を選び，具体的な言語指導・内容指導のアクティビティー作成に取

表2 利用できるテクノロジー

種 類	利 用 法
ワイヤレス環境 インターネットの活用	オンライン辞書 (popjisho, rikai, Jim Breen, ALC space), インターネット検索
FirstClass [®] 日本語版	メール, クラス別会議室, チャット (文字, 音声)
ビデオ・DVD プレーヤー (スクリーン付教室あり)	テレビ番組・映画の鑑賞
パワーポイント	講義ノート, 口頭発表 (学生, ゲストスピーカー)
スキャナー	写真やイラストのデジタル化
デジタルビデオカメラ	録画 (口頭発表, インタビュー, イベント)
デジタル録音	音読ファイルの作成
そ の 他	書類のタイプ (ワープロ), データ作成 (表, 図)

表3 活用できる学習リソース (トムソン 1997 の分類法より)

人 的	教師 (筆者, 他授業の教授, 客員教授), クラスメート, 学生の日本人の知人 (国内外), 大学院内の日本人学生, サン・ディエゴの日本人コミュニティー, コンピューターラボのテクニカルアシスタント
物質的	教育機器 (キャンパス内がワイヤレス環境, プロジェクター, コンピューターラボ), 日本製品が簡単に入手できる環境 (生活・アカデミックレベル), 大学院専属図書館と大大学図書館の東アジア部門にある日本語文献
社会的	日本専攻学生のサークル, ランゲージ・テーブル, 日米協会, 卒業生サークル, その他サン・ディエゴの社交サークルなど
情 報	インターネット, 日本語テレビ放送 (衛星, ケーブル)

りかかる。基本的にプレイメントテストとニーズ分析の結果をもとにスタンダードを採用し、その年毎のクラスのレベルに合わせながら到達指標を設定する。学生の日本語能力、日本語学習背景や社会経験が多岐に渡るため目標領域によって異なる学年の指標を採用したり、新たに当大学院生用の内容を加える等、K-18の一貫した到達指標になるよう工夫している。また、ACTFL言語運用ガイドラインは、学生の現時点の日本語運用能力を判断し、学期毎の言語目標決定や特定の言語スキルにフォーカスしたアクティビティーの作成時に利用する。

表2からもわかる通り、当大学院におけるテクノロジー環境はかなり整備されており、全学生は各自のラップトップを持参することが義務づけられ、授業内外でのコンピューター・インターネット使用は当然とされている。また、2005年には当大学院が長年利用して来た FirstClass[®]と呼ばれるグループウェア²のアップグレードとともに日本語版ダウンロードが許可された。これを

² FirstClass[®] (<http://www.fcm.co.jp/firstclass/>)は、サーバー機能、メールなどのコミュニケーションやユーザー間のチャットやオンラインディスカッションなどのコラボレーションを支援するグループウェア機能を持つ製品である。クラス毎の連絡、情報共有、ディスカッション等に利用できる。

契機に日本語環境が急速に改善され、教師・学生ともに教室内外で日本語を使用できるようになった。さらに、学習リソースに関しても、学生は豊かな学習リソースに恵まれており（表3）、これらのリソースをフルに活用する能力を育成し自立学習につなげるようシラバスで指示している。

4. 具体例の紹介

次に、実際にスタンダードに基づいて作成したレベルBクラスの例を紹介する。

当大学院はクォーター制を取っており、一学期は10週間と期末試験週間（一週間）で終了する。スタンダードの5Cをを満たすためのコース内容は、そのクラスの学生の興味やニーズ、そして他教科との関連性を基準に決定している。この年のレベルBクラスは学生数が7人で、全員がアメリカ人、内6人が日本からの帰国者だった。学生の年齢は全員25歳前後で、日本語レベルはアメリカの大学で言うと3年生後半から4年生相当であろう。大学院の学年では1人を除いて全員1年生で、就職進路は国際経営が5人と国際政治が2人であった。1年生が大半ということで、この1年間は「日本の国際関係」に焦点を置き、政治、経済、経営に関連する国際的な内容を幅広く学べるカリキュラムデザインを試みた。1学期目は「日本の国際化」と題し、学生の日本での経験を反映させながら日本国内ではどのくらい国際化しているかを考えることから始めた。そして、2学期目には「国際社会の中の日本：日本の役割」として、よりグローバルな視点から日本の国際化を深く考えさせるコースに発展させた。表4は、10週間（110分授業×2日/週）で扱ったトピックと、コースの到達指標サンプルの例をスタンダード毎にまとめたものである。

全ての日本語クラスに関連する他の教科としては、日本を地域フォーカスとした学生の必修科目である「日本のビジネスと経営」、「現代日本政治」が最適であると判断した。そこで、筆者はこれらのトピックに関連する最低限の知識を得、学生の他教科学習を体験するため、これらの授業を聴講することにした。この経験によりそれまで自力で本やインターネットからのみ得ていた情報をより理論的に理解し、学生が他教科分野でどのような知識を習得しているかを把握できたのは、日本語コースで補強する部分を決定する際に非常に有益であった。また、自分の学生とともに英語を媒介語として新しい知識を得、彼らの活発な議論を見るのはとても新鮮であり、教師自身がスタンダードの5Cを体験するような時間でもあった。この経験はスタンダードのコネクションを日本語クラスに統合する最適な方法となったと確信する。

このクラスでもう1つ工夫したのは、外務省を意識した内容である。国際関係の大学院、かつ日本ということで、外交に関するキャリアを求める学生が多かったため外務省に関連する現実的な（authentic）アクティビティーを取り入れた。日本の外務省は筆者が想像する以上に草の根レ

表4 「国際社会の中の日本：日本の役割」コース

- 1) トピック
- 人身売買
 - 国連と自衛隊の役割
 - 日米同盟
 - 日本のODA政策
- 2) スタンダード別到達指標の例

スタンダード	到達指標 サンプルの例
1.1	学習トピックについてクラスメートと情報や意見を交換する(クラス内, FirstClass®会議室). 学習トピックについて日本人にインタビューし(口頭, FirstClass®メール), 情報や意見を交換する.
1.2	学習トピックに関して書かれたものを理解し解釈する(例, 新聞記事, 国際関係及び政治に関する本, 日本語版ニュースウィーク, 外務省サイト, 世論調査等のデータ). フォーマルとインフォーマルな状況における様々な話し言葉を理解し, 形式の違いを理解する(例, NHK「自衛隊の歴史」, 外務大臣スピーチ, ゲストスピーカー, 日本人へのインタビュー).
1.3	学習している様々なトピックについて自分の意見を発表する(クラス内, FirstClass®会議室). 学習内容の関連情報を積極的に共有する(クラス内, FirstClass®会議室). 専門関連分野について深く研究し, その結果をまとめ, 自分の意見とともに口頭発表し論文を書く.
2.1	日本人の国際関係及び政治に関する慣習(例, 風俗業, 自衛隊の活動)について学び, 日本の歴史, 文化的背景, 国際情勢との関係を分析し, 調査研究する.
2.2	日本の国際関係及び政治に関する文化的所産(例, 興行ビザ, 憲法第9条, 自衛隊, ODA)について学び, 日本の歴史, 文化的背景, 国際情勢との関係を分析し, 調査研究する.
3.1	現代日本政治(必修科目)の授業に関連する内容について日本語資料から情報, 知識を得る.
3.2	現代日本政治に関する日本のテレビ番組, 読物, ウェブサイトを通じて関連情報を得るとともに, 日本の視点を理解する(例, NHK「自衛隊の歴史」, 外務省サイト).
4.1	日本語の学術論文を読み, 英語の論文との違い(構成, 表現)を分析し, 自分の論文に応用する. 国連憲章, 憲法第9条を日本語と英語で読み, 公式文書で使用される言語の違い(例, 専門用語, 文型, 待遇表現)を分析する. 外務省タウンミーティングにて日本語と英語の言語運用(賛成の仕方, 反対意見の言い方)を比較し, 日本語らしい表現とは何か分析する.
4.2	国際問題や政治(例, 人身売買, PKOと自衛隊)に関して日本人学生にインタビューし, 日本と米国(または学生の母国)の考え方を比較対照し, その背景にある価値観との関係を分析する.
5.1	学習トピックについて日本人と意見交換し(口頭, FirstClass®メール), その結果を発表する(クラス内, FirstClass®会議室). 日本人客員教授をクラスに招待し, 専門分野について日本語で講義をしていただく. 日本語の資料を積極的に利用して研究する.
5.2	日本人学生や客員教授の方と授業外で交流し, 個人的交流関係を作り, 維持させる(メール, パーティー, 食事, カラオケ, 日本の映画). 関連専門分野の情報を得るために, 日本語の様々な情報を参考にする.

ベルの活動をしており、当大学院生が参加できるのではないかと思うような活動もいくつかあった。しかし、物理的に参加できないということで外務省で行っている市民参加型のイベントを日本語クラスで行い学生にバーチャル体験をさせることにした。これが「外務省タウンミーティング」である。外務省のウェブサイトでは麻生外務大臣のスピーチが公開され、その中でコースで取り上げた「日本のODA政策」についても言及されている。このアクティビティーは、クラスを2グループに分け、各グループが「国際社会の日本」について45分間のディスカッションするものである。これは、学期末の会話テストとして行ったが、授業時間に準備としてグループ毎の打ち合わせ、練習、リハーサルを行った。学生は自主的にクラス外でも会って練習し、クラスメート同士がお互いの人的リソースとなりクラスダイナミクスにも貢献したことがわかる。また、このタスクは外務省という公的な場で行う設定であったため、フォーマルな日本語使用を義務づけた。つまり、敬語の使用、日本語らしい意見の述べ方、丁寧に反対意見を述べるなど日本語特有の機能や語用論的にフォーカスを置いた言語指導を行った。これは、このクラスの学生の求める日本語学習項目であったため、会話テストが終わった直後「とてもいいテストだった」、「すごくおもしろかった」などコメントし、グループ仲間を褒め合い、出来の良さに満足し、かなり好意的な達成感を与える結果となった。

5. 学生の反応

上記の様に当大学院生のための日本語カリキュラム作成に努めて来たつもりだが、学生はどのように感じたのだろうか。学期末アンケートの結果に基づいて、上述のコースに対するレベルB学生6人の評価を報告する。アンケートの質問(資料)はコースに関するものと教師に関するものにわかれているが、本論ではコースに関する回答のみ検討したい。表5は、本稿で紹介したコースの評価を集計したものである。アンケートは5段階評価で行い、1が最低得点(poor)、5

表5 コース評価の結果

(有効回答数=6名)

	5	4	3	2	1	平均値
講義, クラス活動の内容	5名	1名	0	0	0	4.83
読物の内容	4名	2名	0	0	0	4.67
ケース・スタディー	1名	1名	0	0	0	4.5
自分の興味との関連性	4名	2名	0	0	0	4.67
試験とコース内容との適切度	2名	4名	0	0	0	4.33
コース全体の評価	5名	1名	0	0	0	4.83
コースのレベル	0	0	2名	3名	1名	2.17
読み物のレベル	0	0	2名	3名	1名	2.17

が最高得点 (excellent), 「コースのレベル」と「読物のレベル」においては1が「とても難しい」, 5が「とてもやさしい」となっている。

上の結果を見る限り, 学生の日本語コースに対する評価は, 難しいと感じながらもかなりよかったことがわかる。次に, 学生がこのように評価するに至った要因を探るために, アンケートの記述式回答を全て紹介する³ (原文は英語, 筆者訳)。

質問1: このコースでどんなことが好きだったか。または, 好きではなかったか。

- 今までで一番楽しく学習できた先生の1人。
- 先生は日本語を教えることに本当の情熱を抱いている。それに, いつもフレンドリーで学生との活動に従事している。
- 今学期勉強したトピックはどれもおもしろかった。でも, もうすこし深いところまで発展できたのではないかと思う。
- 今学期勉強した教材もクラス活動もよかった。しかし, 論文や発表は, とても時間がかかり, とてもむずかしかったし, あまり勉強になったとは感じられなかった。それよりも, 授業ではもっと会話やリスニングの練習をしたかった。
- 日本語をたくさん学べてとてもよかった。長い論文は好きではない。しかし, たぶんそれはコースのテーマにあまり興味がなかったからかもしれない。長い論文を1つ書くより, 短い論文を2つ書く方がいい。

質問2: 特に好きだった, または好きではなかった読み物やケース・スタディーはあったか。

- ODA に関する読み物は特に教育的だった。
- すべてのものが関連性があり, よかった。
- すべての読み物がよかった。特に ODA について読み物のオーディオフォーマットを受け取ったのはよかった。
- 日本の自衛隊と最近の日米関係についての勉強が特に楽しかった。

質問4: 講義, クラスディスカッション, 学生の発表の時間配分は適切だったか。

- バランスが取れていた。
- とても適切な配分だった。
- とてもよかった。クラスでたくさん話した。
- 全体的によかったが, 秋学期の方が少しよかったと思う。
- 発表は自分にはあまり役に立たなかったと思う。

³ 質問3は学生のコースに費やした時間についてであるが, 学生の日本語能力レベルにより個人差があり, コース内容とは直接関係ないので省略する。

質問5：コースを改善するための提案があるか。

- もちろん学生が圧倒されない程度に新しい情報をコースに入れるのは大変だが、もっとバラエティーに富む読み物を使うといい。
- 今学期はとても忙しかったから、論文の長さを変えた方がいいと思うが、将来はよくなるだろう。しかし、このコースは大好きだったし、先生もすばらしかった。今までで一番いい先生。
- 先生は時々授業にかなり多くの事を入れようとしたが、たぶんそれは先生のコースに対する喜びの証だろう。

上述の学生のコメントを見ると、このコースの評価がよかった主な要因としてコースで取り上げた内容、教材、クラス活動が「役に立つ」、「おもしろい」、「楽しい」と感じたことがある。これは、Tohsaku (2005) が「最適のスタンダードに基づく教授法」とする「スタンダードの5Cを盛り込んだ内容重視のアプローチ」により、従来のような文法、漢字、語彙、読解、作文等言語能力が中心とならず、中身のある内容について日本語で学習したという達成感から出た反応だと考える。次に、本コースが「教育的」、「関連性がある」等と感じられたのは、日本語クラスが単なる言語学習に終わらず、他教科との関連性を向上させることにより他教科同様の価値があると認識された事を示唆する。さらに、このアプローチにより言語活動は従来より幅が広がり、教室内外での日本語使用の増加につながり、また大学院生が得意とする批判的思考分析力を刺激し、3-3-2でTohsaku (2005) の指摘する問題にもうまく対処できたと言える。このアプローチでは、学生が学ぶべき日本語スキルや学びたい内容に興味を持たせるような教材とアクティビティーを通じて効果的に教えることができる。しかしながら、このような効果はコース開始前の入念なプレイスメントテスト、ニーズ分析、カリキュラム・教材開発にかかる莫大な時間とエネルギーなしには達成できないのも事実である。その上、学生全員の日本語能力と興味に合うコースを作るのは至難の技であり、学生個人のレベル、興味、希望に合わせた教材や課題等をより柔軟に開発する必要性も指摘された。

次に、学期中に学生からテクノロジーの使用について何度も高い評価を受けたのは意外であった。近年ではコンピューターを駆使できる若者が多いが、日本語環境でコンピューターを使ったことがない新生入生が意外に多いのには驚かせられる。筆者は、最も低いレベルでも1学期目の課題としてプロジェクトの結果を日本語でタイプし、発表時にはパワーポイントを使用して発表させている。慣れている学生には全く問題ないことだが、初めて日本語でタイプする学生にとっては、かなりの時間が必要となり学期末に行うプロジェクトが負担となる。しかし、これらのスキルの必要性がわかっているため、不満は表さず逆に「役に立つ」と受け取っていることは、さすがキャリア志向の大学院生であると言える。

パワーポイント以外でも、筆者の試みたテクノロジーの使用は多少なりとも評価されているよ

うだ。例えば、ODAに関する読み物は読み物を与える前に筆者が音読した音声ファイルをFirstClass®会議室に入れ、学生が音から大要をつかむ練習をした。このようなスタイルは音には強いが読解を苦手と感じている学習者にとっては、難しい内容にもかかわらず、いつもより理解できたという自信が増し、さらに聞き取れなかった部分に集中するという練習となった。他方、音に弱い学習者は後に配布された文章を見ながら聞き、音と表記を連結させることにより内容理解を進められ効果的であったと思う。また、FirstClass®会議室には常にクラスの学習内容に関連する最新ニュースを紹介し、学生達に考えさせるような質問を投げかけてみた。読んでいる学生もそうでない学生もいるが、ここで紹介したニュースの内容は授業でも軽く触れ、勉強しているトピックがどのように発展しているかクラス全体で議論することもできた。聖田(1999)は、テクノロジー発達がクラスの目標・目的達成を促進し、内容を豊かにする可能性があるとし、教師がテクノロジーの進歩や変化の動向を知る必要性を示している。First-Class®で日本語が使用できるようになって以来、クラス外での日本語でのコミュニケーションの幅が広がり、様々な機会に学生達とコミュニケーションができるようになった事は、まさに日本語学習効果を生むテクノロジーの発展の好例であるといえよう。

筆者の教えた日本語コースは過去3年通して全言語コースの中で「最も難しい」と評価されつつ、全体的には非常に高く評価されてきた。この一見相反する結果が意味することは、日本語コースを受講する学生のモチベーションの高さと彼らの知的好奇心の強さであろう。

最後に、アンケートの質問、学生のコメントともに日本語スキル上達についての言及がなく、コースの評価法も小テスト⁴以外ではディスカッション、研究プロジェクト等で代替的評価を使用しており、このカリキュラムが学生の日本語能力向上に直接つながったかどうかは数値的には実証できない。しかし、コース開始時に設定した到達指標(表4)に達するための活動をし、一定以上の成績を修めたという点では、総合的日本語運用能力は上達したと言えるだろう。

6. 今後の課題と展望

スタンダードをもとに作成した大学院レベルの日本語コースは学生に高く評価されたが、日本語コースの「難しさ」は通年他の言語コース平均と比べて高いことから「難しさ」にどう対処するかという課題が残った。日本語クラスで内容重視のアプローチを行う場合、生教材の使用が増えるため必然的に漢字の使用が増え、日本語レベルも学生の理解可能なインプットを越えてしまうという現実に直面せざるを得ない。そこで、どうしても「難しすぎる」と感じてしまう学生が増えるのである。これは筆者の経験だけでなく、JSPのクラスなど相似するアプローチを取って

⁴ 小テストは学期中に3回行う。既習の読物の内容について、漢字の読み方、内容理解、意見を書く問題が含まれている。

いる日本語教師からも報告されている (Takami 2005)。難しくてもついて来るのだから特に変える必要がないとも考えられないわけではないが、なんとか言語と内容のバランスを調整し「適度な難しさ」、つまり理解可能なインプットを与え日本語習得を促進させるような方法を追求する必要があろう。これは、筆者の今後の課題である。

高い授業料を払い、厳しい成績制度のもとで卒業と就職のために就学するプロフェッショナルスクールの大学院生のコースに対する評価は厳しい。彼らには、単に好成績を取るという道具的動機づけ (instrumental motivation) だけでなく、学習に意義を感じるような統合的動機づけ (integrative motivation) や内的動機づけ (intrinsic motivation) を行うことが大学院で教鞭を取る者の責任ではなからうか。日々 GPA を気にしつつ、どんなに他の教科の学習やアルバイトなどで忙しくても「どうしても取りたい」と思わせるような日本語コースを作ることこそ、大学院での日本語コースを作る者の役割であると信ずる。また、李 (2003) が指摘するように、教室内外で日本語の使用を増やし、自分の能力を把握できるような効力感につながる学習環境を作る必要もある。日本経済が不況となり日本語学習者数が減少し、逆に中国語学習者が増加する中、日本語学習者を再び増加させるには、単なる世界の経済力という目先の外的要因にコントロールされないような日本語学習の真の意義というものによって学習者を引きつけるべきである。そのためには、学習者が必要とするスキルを上達させ、興味があり役に立つ内容を教え、さらに興味を持たせるような教材とアクティビティーを考案することにより、学習者に「価値のある」コース作りに励むしかない。また、個人としての学習者を大切にしつつ良いクラスダイナミクスを作るためには、楽しくリラックスできる雰囲気作りもしなければならぬ。高校や大学のような 1 クラスの学生数が 30 人を超えるような場合には、このような理想は非現実的かもしれないが、当大学院のような少人数制のクラスには十分可能であり、筆者の経験からもこのようなアプローチは非常に効果的だと思われる。

スタンダードは、大学院レベルの日本語コースカリキュラム開発においても非常に有効なフレームワークであった。教師にとって学生の年齢、言語能力、認知能力、ニーズに合う到達指標を設定しやすく、それに基づいたカリキュラムや教材を開発する際非常に役に立った。また、到達指標に達するための言語活動は学生の満足度や動機づけを高め、長期的には総合的な日本語能力と知識の向上も期待される。本論で報告したアプローチを使って異なる内容のコースをさまざまなレベルで開発してきたが、クラスを構成する学生により到達指標を調節しなければならないこともわかった。今後さらに改善すべき点を明らかにし、専門性が重要視される大学院生に価値のある日本語コースとは何かを追求し、最終的には既存の 16 年生の学習到達指標に続く 18 年生の到達指標作成を目指したい。

このスタンダードは教育レベルを超えた教師の縦の協力で完成したものであり、これを使用することは今後も初等教育、中等教育、大学教育、大学院教育と一層の縦のつながりを強化する可

能性を秘めている。最近、日本でも「日本語教育スタンダード(仮名)」の開発に力を入れているようだが(嘉数 2006)、米国の例や本論で述べた効果などを考慮してもこれはいい動きであると思う。日本の日本語教育でも、是非スタンダードを完成してほしい。現在の報告では、ヨーロッパの言語教育のフレームワークを参考にしているようだが、様々な教育レベルを代表する日本語教師が協力し、日語教育分野のニーズに合わせた日本語スタンダードを作成する、日本語学習の利点や恩恵を組込む等、アメリカ版スタンダードも参考にすれば、さらなる国際的な横の協力ができ、一層質の高いものが開発できるのではないか。グローバル化した社会では、日本語学習者は世界中に存在する。学習目的やニーズは人それぞれであると思うが、日本語教育もグローバル化し、日本語学習とは何かを明確に示すグローバルな指標があってもいいのかもしれない。

参 考 文 献

- 大川豊子(2004)『『日本語スタンダード』の開発 全米レベルでの動きと教育現場での取り組み』『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』第7号, 国際交流基金日本語国際センター, 123-140.
- 岡崎 眸(2002)「内容重視の日本語教育 多言語多文化共生社会における日本語教育の視点から」
<http://jsl2.li.ocha.ac.jp/Okazaki/naiyoo-juushi.html> 2005年11月1日参照.
- 嘉数勝美(2006)『『日本語教育スタンダード』とは?』『日本語教育通信』第55号, 国際交流基金日本語グループ, 1-3.
- 片岡裕子・當作靖彦・古山弘子(2001)「アメリカ合衆国における言語政策と日本語教育」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』第6号, 国際交流基金日本語国際センター, 131-151.
- 聖田京子(1999)「21世紀の外国語スタンダード: 日本語学習スタンダード」翻訳版, 国際交流基金日本語国際センター.
- 高橋悦子・蘇寿富美(2005)「内容中心の日本語教育の可能性」Proceedings of the 19th Annual Conference of NEATJ at Brown University, June 11 http://www.brown.edu/Departments/East_Asian_Studies/NEATJ_Proceedings.htm 2005年10月12日参照.
- 當作靖彦(2003)「アメリカにおける教育改革と日本語教師の専門能力開発」當作靖彦編『日本語教師の専門能力開発 アメリカの現状と日本への提言』, 日本語教育学会, 11-39.
- トムソン木下千尋(1997)「海外の日本語教育におけるリソースの活用」『世界の日本語教育』第7号, 国際交流基金日本語国際センター, 17-29.
- 野呂博子・矢澤理子(2004)「カナダ公教育における統一日本語カリキュラムの開発と実践 アルバータ州およびブリティッシュ・コロンビアのケース」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』第7号, 国際交流基金日本語国際センター, 141-161.
- 本名信行(2004)「日本語で自国文化を説明する意義とそのシラバス研究開発について」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』第7号, 国際交流基金日本語国際センター, 1-9.
- 牧野成一(2001)「OPIの理論と日本語教育」牧野成一・鎌田修ほか『ACTFL OPI入門』, アルク, 7-49.
- 李 受香(2003)「第2言語および外国語としての日本語学習者における動機づけの比較」『世界の日本語教育 日本語教育論集』第13号, 国際交流基金日本語国際センター, 75-92.
- Brinton, D.M., Snow, M.A., and Wesche, M.B. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen Press, Inc.
- Takami, T. (2005). Integrating Language and Content: A Case Study of Intermediate Japanese for Professions. In R.

- Jourdenais, & S. Springer (Eds.) *Content, Tasks and Projects in the Language Classroom: 2004 Conference Proceedings*: 69-77. Monterey, CA: Monterey Institute of International Studies.
- The Japan Foundation. (2005) *AP Japanese: A Guide to Developing a Japanese Advanced Placement Program at Your School*. Advocacy Kit 2nd Edition. Los Angeles: Japan Foundation, Los Angeles.
- Tohsaku, Y. (2005) *Application of Content-Based Instruction to LCTLs and Low Cognate Texts*. Invited speaker presentation at UC Consortium Workshop. University of California, Davis. June 25.
- Ushida, E. and Swung, Y. (2005) *CBI for Graduate Students of International Relations*. Paper presented at Meeting the Challenges of Classroom Implementation: Content, Tasks and Projects. Monterey, CA: Monterey Institute of International Studies. May 20.

資料

学期末アンケート

Course Evaluation

Course Evaluation

(1 = Poor, 5 = Excellent)

- Content of lectures or class activities
- Content of readings
- Case studies (if applicable)
- Relevance of course to personal interests
- Exams and/or papers appropriate to course content
- Overall rating of course

(1 = Very difficult, 5 = Very easy)

- Level of course
- Level of readings

Instructor Evaluation

- Knowledge of subject
- Organization and clarity
- Liveliness and interest
- Preparedness for class
- Effectiveness in eliciting student participation
- Availability outside of class
- Overall rating of instructor

Qualitative Questions

1. What did you like and what did you dislike about the course ?
2. What readings or case studies did you especially like or dislike ?

3. About how many hours per week have you spent on outside class preparation ?
4. How appropriate was the division of time among lectures, class discussions, and student presentations ?
5. What suggestions would you make for improving the course ?