

海外日本語教師短期研修

「総合日本語シラバス」の開発について

木谷直之・木山登茂子・八田直美・向井園子・築島史恵

〔キーワード〕 ノンネイティブ日本語教師、日本語運用能力、シラバス、話題、
4 技能統合型授業

〔目次〕

はじめに

1. 話題ベースのシラバス導入の経緯
2. 「総合日本語シラバス」の背景理念
3. 「総合日本語シラバス」の概要
 - 3.1 「シラバス」の構成と内容
 - 3.2 「シラバス」を用いたコースデザイン
 - 3.3 「シラバス」を用いた授業実践例
4. 評価
5. 今後の課題

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、日本語を母語としない日本語教師を海外から招いて、一年に約 10 種類の研修を行っている。本稿では、この中から「海外日本語教師短期研修」（以下、短期研修）で開発し、現在使用している「総合日本語シラバス」について報告・考察する。

短期研修は、年 3 回（春期、夏期、冬期）行われている 2 ヶ月弱の研修である。各回の研修生は 40 人～60 人程度で、研修生の所属機関は、教育段階別に見ると、大きく 3 つ（初中等教育機関、主として大学等の高等教育機関、民間等の一般日本語教育機関）に分けられる。期によって、参加する研修生を、この教育段階別に限定している。しかし、参加する研修生の国籍は大変多様であり、しかも年々、新しい国からの研修生が増えている。そのため、この研修は、各国の最新の日本語教育事情を早く正確につかんでカリキュラムや授業に反映させていくことが望まれるが、その一方で、自国では様々な理由で学習することが難しい、日本でこそ可能な内容を組み込んでいく必要がある。

研修中の授業部門は、大きく、①日本語運用能力の向上のための授業、②教授法に関する

授業、③日本文化に関する授業に分かれている。①日本語運用能力の向上のための日本語の授業では、センター開所当初には、「聴解・会話」「読解」「作文（または文章表現）」「文法」といった技能別の科目が設定されていた。しかし、1章に述べるような背景と経緯から、このうち、「文法」を除く授業を4技能統合型とし、そのシラバスには話題ベースのシラバスを用いることとした。このシラバスは、後述するような背景理念に基づいてはいるが、実際には、何年ものセンターでの研修の授業そのものから書き起こして作成したもので、そこには、研修毎に延べ約20人もの講師が積み重ねてきた授業の蓄積が集約されていると言っても過言ではない。本稿では、この「総合日本語シラバス」のさらなる改善に向け、その概要を述べ、多くの方々の指導や助言をあおぎたいと考えている。

1. 話題ベースのシラバス導入の経緯

短期研修で行う日本語の授業で話題ベースのシラバスを用いることとなるまでには、以下のような経緯があった。初期には、研修自体が海外の日本語教師のみを対象とした前例のないプログラムであっただけに、そのカリキュラムは、毎回、招聘が決まった研修生から事前にニーズ調査を行い、それに合わせる形で作成していた。しかし、3年ほど経ち、そうしたやり方を続けることの是非が議論され始めた。各研修の終了後にまとめられる報告書にも、研修担当講師から「経験的にも方法論的にもかなり成熟してきたので、センターでできることと、いずれにしろ不可能なことがはっきり見えてきたのではないか。」「日本語、教授法、日本事情の授業のバランスがニーズ調査の度、研修開始時、研修終了時と、常に講師からも研修生からも取り沙汰されるが、いずれにしても、その度に要望が異なる。少ない比率の授業については、必ず『もっとあればよかった。』という反応が出るが、全体時間数が決まっている以上、何かに重点を置けば何かは軽く扱わざるをえない。その度に軌道修正する意味があるか。」「(研修の)定型化によって、エネルギーを授業そのものや授業研究にシフトすることで、結果的に学問的レベルの高いものを提供できるのではないか。」といった記述が見られるようになった。これをふまえ、それまでの経験を生かして、「日本語国際センターが提供する短期研修はどうあるべきか」が検討され、その結果、1997年から「短期研修統一カリキュラム」が本格的に始動することとなった。

一方で、このような流れの中で、日本語の運用能力を高める授業はどのように行ったらいいか、ということについても、試行錯誤が重ねられた。初期の段階では、4技能別の授業を曜日ごとに組み立てていたが、各研修の終了後に取られる「事後アンケート」には、授業そのものについては概して評価の高いコメントが多かったものの、この技能別の授業の枠組みを見直すきっかけとなった次のような記述がされていた。(〈表1〉、〈表2〉)

表1「シラバス」導入以前の日本語運用能力が比較的低い研修生からのコメント

- ・日ごとに話題や学習項目がめまぐるしく変わるので大変だった。
- ・科目（「聴解・会話」「読解」「作文」など）同士の関連がないので、毎日新しいことを学ぶ負担が大きかった。
- ・授業の流れがつかみにくく、心理状態が安定しない。
- ・授業に来るまで、授業内容がわかりにくい（そのため、予習や準備ができない）。
- ・せっかく日本に来たのに、語彙力が増えない。
- ・会話の授業をもっとしたかった。
- ・日本事情がわかるような内容は興味深い。

表2「シラバス」導入以前の日本語運用能力が比較的高い研修生からのコメント

- ・授業が細切れで、なかなか焦点が定まらなかった。
- ・具体的な（日本の）場面でどのような表現がよく使われているのかをもっと知りたかった。
- ・読解や作文などの運用力をあげることができない。
- ・認識漢字数や語彙を増やすことができない。
- ・アウトプットの活動をもっとしたかった。
- ・日本の社会や日本人の考え方がわかる授業がよい。
- ・ロールプレイ、インタビュー活動、プロジェクトワークなどは方法としてよいが、テーマがもっと具体的なものの方がよい。
- ・私達も教師なので、毎日の授業のシラバスを教えてほしかった。

また、授業を担当した講師からも、「今の方法で、2ヶ月で自分の運用力が上がったと実感させるのは、特に上の方のクラスでは難しい。」「技能別にすると、研修生の興味によって授業への参加姿勢に大変ばらつきが出る。」「日本国内の学習者に比べて、運用力の特徴や差が大きいので、クラス分けと授業との関連性を検討し直すべきではないか。」「研修生は扱った素材の内容に大変興味を持つ。もっと日本事情を通して日本語を教えるといったことを考えてもよいのではないか。」といった意見が、再三、報告書に書かれるようになった。つまり、当時の研修生と担当講師達が望んでいた授業は、以下のようにまとめることができる。

- ① 研修生が、短期間といえども、達成感が味わえるような授業
- ② 短い期間なので、研修生の負担を軽減するために、シラバスを提示し、授業間の関連性や授業の流れが把握できるように組み立てた授業
- ③ 日本文化や日本事情の理解を伴うような授業（特に日本語運用能力が比較的高いレベル）

- ④ 日本での研修らしい、語彙力の増強や具体的な場面での表現の練習などが多く望める授業
(特に日本語運用能力が比較的低いレベル)

こう考えてきたとき、短期研修の日本語の授業では、次章から述べるような4技能統合型の話題ベースのシラバスが最も適しているのではないか、という結論に達した。

2. 「総合日本語シラバス」の背景理念

4技能統合型の話題ベースのシラバスの授業は、92年ごろからすでにいくつかの研修やクラスでは部分的に試みられ、講師や研修生から高い評価を得るようになっていた。その教室活動は記録され、そこで使用された教材も蓄積されてきていた。が、こうした試みを研修の全クラスにわたる統一的なシラバスとするためには、一定の基準に従って、教室活動を配列し、センターの研修生の多様な日本語運用能力を記述する必要がある。そこでその拠り所として利用したのが、The American Council on the Teaching of Foreign Languages (以下、ACTFL) による「ACTFL 言語能力基準」(牧野 1995) と「『ACTFL 言語運用能力基準—話技能』(1999 改訂) および『解説ノート』」(牧野 1999) である。4つの技能すべての能力基準が記されているのは前者のみなので、「読む・書く・聞く」技能については前者を、「話す」技能については両者を参考にしたが最終的にはより新しい後者の記述を優先して考慮した。ACTFLによる言語運用能力基準は、牧野(1991)、鎌田(1994)、山内(2001a) などでも紹介されている通り、「総合的タスク・機能」「場面・話題」「テキストの型」「正確さ」の4要素から成る。これらの4要素間の関係については解釈の余地が残されているようだが、牧野(1999)では「総合的タスク」を実行する能力を言語運用能力の判定の決め手としている。センターの「総合日本語シラバス」のレベル配列はこれに矛盾しない形で行った。

ACTFLの言語運用能力基準を「シラバス」のレベル設定の基準として利用した理由、及びその利点は以下の点である。

- ① センターの日本語の授業では、開所3年後あたりから既に少しずつ技能別で行っていた授業の連携が試みられるようになっていたが、そこで行われた教室活動は「話題」「場面」「機能」を組み合わせたものであり、ACTFLの基準の要素と重なる。つまり、ACTFLの言語能力観がセンターの日本語の授業の考え方と合致した。
- ② ACTFLの言語運用能力基準を授業のシラバスの拠り所とし、かつ、プレースメント・テストにACTFLのOral Proficiency Interview (以下、OPI) を用いることで、授業とテストを連携させることができ、講師・研修生がより明確に目標を定めることが可能となった。
- ③ ACTFLには、外国語習得のプロセスを<表3>のように初級から超級へと能力が向上していくものとする言語習得観があるが、これは、広範囲のレベルの研修生を対象にした日本語のシラバスの基準になりうるものとしては現在唯一のものである。

- ④ ACTFL がこの習得のプロセスを汎言語的に成り立つとしている点は、世界中から来るさまざまな言語背景を持つ研修生に対応しなければならないセンターの研修でも、言語（日本語）のシラバスの後ろ盾としてふさわしい。

表 3 ACTFL の 4 要素とレベル配列

	易しい 初級	← → 難しい 超級
① 総合的タスク、機能	暗記した語句で限られたことを話す	裏付けのある意見を述べる、仮説を立てる 不慣れな状況に対応する
② 場面、話題	日常生活のありふれた場面 具体的、身近な事柄	フォーマル、インフォーマルな場面 抽象的・話題
③ 正確さ	外国人に慣れた相手にだけわかる	だれにでも理解できる発話
④ テキスト、談話の型	語、句	複段落

この ACTFL の言語運用能力基準をコースに利用している先例としては、オレゴン州の例が知られている。アメリカでは統一基準（スタンダード）に基づく教育が複数の州で行われているが、その一つとして、オレゴン州では、初等から中等教育段階の外国語学習者の到達目標に、「ベンチマーク」と呼ばれる基準を設けている。「ベンチマーク」は、ACTFL 言語運用能力基準に沿ったパフォーマンス基準であり、口頭能力に関しては「機能」「内容／文化」「テキスト型」「正確さ」の 4 つを柱とする点で ACTFL 言語運用能力基準と共通しているが、非ヨーロッパ言語である日本語の場合、下の〈表 4〉のように、ACTFL の基準に 1 対 1 の対応をするのではなく、より細かな対応をしている。

表 4 ベンチマークのレベルと ACTFL 言語運用能力基準の対応

ベンチマーク I	ACTFL	Novice-Low
ベンチマーク II	ACTFL	Novice-Mid
ベンチマーク III	ACTFL	Novice-Mid
ベンチマーク IV	ACTFL	Novice-High
ベンチマーク V	ACTFL	Novice-High
ベンチマーク VI	ACTFL	Novice-High

そして、この「ベンチマーク」は、学習者や教育関係者に対して、共通の到達目標を示すという目的で作られているのと同時に、公立大学への入学に必要な認定試験のテスト・シラバスとしての性格を持っている。

これに対し、センターで開発してきた「総合日本語シラバス」は、このテスト・シラバスとも考えられる能力基準を、学習過程を考慮した授業のシラバスに応用したことが、その特徴で

ある。ACTFLのOPIは、言わばレベル判定が目的で、被験者の下限と上限のレベルをつきとめてそのバランスからレベルを確定するものであり、ACTFLの基準はその元となるものである。しかし、今回作成したシラバスは、研修生がより上のレベルに達することを目標とした授業のためのシラバスである。したがって、このシラバスは、それぞれのクラスの授業で、基本的には、コースの初めではプレースメント・テストで判定されたレベル相当の活動を取り上げてそれが本当にできるかどうかを確認しつつ補充すべきところを養い、その後研修開始時の実力より1段階上のレベルの活動に挑戦させるといった使い方が見込まれている。

3. 「総合日本語シラバス」の概要

3.1 「シラバス」の構成と内容

「総合日本語シラバス」の特徴を改めて整理すると以下ようになる。

- ① 短い研修期間に技能別のクラスを設定すると、すべてに細切れの印象を免れないことから、4技能統合型のシラバスとする。
- ② 海外で日本語教育に従事する研修生は、日本語のみならず日本人の生活・文化面の知識や情報を伝える役割を担っており、日本に関する情報に関心が高いことから話題に基づいたシラバスとする。
- ③ 各期によっても異なる研修生の多様なニーズに柔軟に対応するために特定の市販教材には準拠せず、ACTFLの言語能力基準の観点から各話題の中での総合的タスクを記述したシラバスとする。ちなみに、教材は共有リソースを利用して各講師が作成する。

採用した話題は、「自分・家族・家」「趣味」「一日の生活・労働」「旅行」「健康」「買い物」「食べ物・飲み物」「天気・季節・自然・環境」「交際」「教育」「異文化」の11である。但し、「一日の生活・労働」や「天気・季節・自然・環境」のように複数の話題が含まれている場合については、例えば日本語運用能力が比較的低いクラスは「一日の生活」「天気・季節」、高いクラスは「労働」「自然・環境」というように、クラスのレベルに応じて、話題全体の一部を取り上げている。

シラバスは話題ごとに、「初級-」「初級+」「中級-」「中級+」「上級-」「上級+」「超級」の合計7レベルにわたって「総合的タスク」の記述を行っている。ACTFLのOPIの判定は、超級以外のレベルではサブレベルが「Low、Mid、High」と3つに分かれ、合計で10レベルになっているが、授業のシラバスとしては細かく分けることが現実的ではないことから、シラバスでは「+、-」の2つに大別することとした。以下、「学校・教育」のシラバスを、例として提示する。＜表5＞中、「初級-」レベルの記述がないのは、「学校・教育」というトピックは、研修の中盤または後半に取り上げることが多く、その時点で「初級-」の活動をしなければならない研修生はいなかったためである。

海外日本語教師短期研修「総合日本語シラバス」の開発について

表5 「総合日本語シラバス」 「学校・教育」

	総合的タスク	技能			
		読	書	聞	話
初級ー					
初級＋	ごく基本的な教室表現（「わかりましたか」「立ってください」など）を聞いて理解したり言ったりすることができる。			○	○
	教室名などの学校でよく使われる表示を認識することができる。	○			
中級ー	自分の学校の訪問者に校内の施設を案内することができる。			○	○
	授業やクラブ活動、放課後の過ごし方など学校生活の一日について時系列にそって話すことができる。			○	○
	学校の一年の行事や一週間のスケジュール、クラスの数やクラブ活動などについて一問一答ぐらいで質問したり、答えたりすることができる。			○	○
	学校の規則について、一問一答ぐらいで、質問したり答えたりすることができる。			○	○
	学校訪問についての感想を1, 2文を使って話すことができる。				○
	自分の勤務校やクラスの特徴について簡単に紹介ができる。				○
	教育についての図表につけられたAタイプの説明を読んで理解することができる。	○			
	小学校訪問について数行の報告や感想を書くことができる。		○		
中級＋	学校、教育に関する身近なテーマのBタイプの文章を読んで理解することができる。	○			
	学校訪問についての感想をいくつかの要点にしばって書くことができる。		○		
	学校・教育に関する答を統計資料の中から探すことができる。	○			
	制服の是非などについて意見を言ったり、簡略化したディベートなどができる。			○	○
	日本の学校や教育の問題についてDタイプのテープ教材を聞いて理解することができる。			○	
上級ー	校則、学校制度、受験、進学、進路などについて詳しく説明することができる。				○
	自分の学校について詳しく説明できる。				○
	小学校見学の様子について詳しく報告や感想を言うことができる。				○
	自分の学校と他の研修生の学校、自国の学校と日本の学校などを比べて、違いなどを説明する(話し合う)ことができる。			○	○
	統計資料などから得た情報をもとにして、学校や教育に関する問題を説明する(話し合う)ことができる。	○		○	○
	学校見学の様子を説明して、自国と比較したり感想を述べたりする文章を書くことができる。		○		
	Dタイプの文章を理解確認の質問に答えたり理解できなかったことを質問したりしながら、理解することができる。	○		○	○
	教育についての新聞記事(Eタイプ)を読んで理解することができる。	○			
	学校案内の文章(Eタイプ)などから情報を取ることができる。	○			
	教育制度について図表を描いて説明できる。		○	○	○
上級＋	教育に関するドキュメンタリーや報道番組などを見て、主なポイントを理解することができる。			○	○
	教育制度や教育の問題点について、日本の状況を理解し、自国の状況を発表することができる。	○	○		○
	自国の教育制度や教育上の問題を題材にして、レポートを書くことができる。		○		
	現代の学校を背景とした小説を読んで登場人物の心理を推察するなどの鑑賞ができる。	○			
	教育に関わる日本人の中高生向けのエッセイを読んで内容をほぼ理解することができる。	○			
超級	教育に関わる問題(受験、いじめなど)について、意見を交換することができる。			○	○
	教育問題をテーマにディベートを行うことができる。			○	○
	教育に関わる問題(受験、いじめなど)に関する新聞や雑誌の記事を読んで理解することができる。	○			
	教育に関するドキュメンタリーや報道番組などを見て、理解することができる。			○	

注：テキスト（読解教材、聴解教材）タイプの指針

- Aタイプ…… 分ち書き。ふりがなつき。短い1文やその羅列、または箇条書き。
- Bタイプ…… 1文の長さは30字程度まで。複雑な構成でない1～数段落。ふりがなつき。体験談、電車のアナウンス、ホテルの説明、電話の会話、手紙など
- Cタイプ…… 1文の長さは40字程度。比較的やさしい新聞のコラム、身近な話題のわかりやすいテレビニュースなど
- Dタイプ…… 8段落ぐらいまで。社会現状、歴史、教育制度の解説文など
- Eタイプ…… 生素材にふりがなをつけたもの

3.2 「シラバス」を用いたコースデザイン

① 短期研修全体の日本語の授業の目標

前述のように、短期研修の参加者の日本語運用能力は大変幅が広い。短期研修の統一カリキュラムでは、研修生を、プレースメント・テストに用いる ACTFL の OPI で Novice または Intermediate と判定された研修生と Advanced または Superior と判定された研修生の 2 グループに、大きく分けている。それぞれの日本語の授業の目標は、日本語運用能力が比較的低い研修生のクラスでは「基本的な文法項目の確認、身近な事柄に関連したトピックで四技能の総合的な向上をめざす」、日本語運用能力が比較的高い研修生のクラスでは「各自が抱える問題を踏まえた文法の授業及びやや高度または抽象的なトピックで四技能の総合的な向上を図る」となっている。具体的には、低い方のクラスでは、日本語をコミュニケーションの手段として使うことに慣れていない研修生が多いので、日本語による日常的なタスクの達成を目指す。高いクラスの場合、場面や目的に合わせた言語使用（言語形式、話題などの適切な選択）ができることや、教材や学習活動を通して日本理解を深めることなどが挙げられる。

② 話題の配置

「シラバス」にある 11 の話題の中から時間数に応じた話題の選択及び配置を行う。研修開始時には、クラスの研修生が知り合うのに役立つ「自分・家族・家」や、センター周辺や東京近郊の外出に役立つ「旅行・交通」などを配置したり、ホームステイや学校訪問などの日本文化体験プログラムの時期に合わせ、それぞれ「交際」や「学校・教育」といった話題を取り上げるなどの配慮を行う。

③ クラスのコースデザイン

各クラスは、プレースメント・テストの OPI 判定がほぼ等しいレベルの研修生から成っている。よって、「聞く・話す」活動に関しては、研修の前半では、クラスに所属する研修生の多くが含まれるレベルの活動を「シラバス」から選び、後半では、研修生の様子を見て、より上のレベルを目指すために一つ上の段階の「シラバス」を中心に活動を取り上げるようにしている。一方、「読む・書く」活動に関しては、クラス内の研修生のレベルにばらつきがある。また ACTFL でも「言語能力基準」（牧野 1995）は書かれているものの、その基準に基づいた具体的な記述がないために研修生のレベル判定を行うこと自体、難しい。そのため、「聞く・話す」と同程度のレベルから始め、研修生の様子を見て前後のレベルに動かしている。

④ 教室活動の設計及び教材作成

授業担当講師は、クラス担任の講師によって話題ごとに割り振られた授業の準備を行う。研修生の運用能力に応じて「シラバス」の学習項目を選び出し、具体的な教室活動を準備する。活動によっては、また研修生の運用能力によっては、事前に語彙や文型、日本事情の知

識を導入するといった段階を踏む必要があるものもある。このような教室活動で使われる教材を準備するために、各クラスの授業で使った教材を共有リソースとして蓄積している。次項の実践例にあるような、新聞記事やテレビ番組などの生素材を始め、市販教材の一部や授業担当講師の自作教材などがその中に含まれる。

⑤ クラス担当講師と授業担当講師の関係

前述のように、各クラスのコースデザインは、クラス担当講師によって作成される。そこから先の教材準備や教室活動など個々の授業の大部分は授業担当講師に任せられる。そのため、「シラバス」の整備や充実が必要であることに加え、研修生の運用能力や教室での学習状況など、クラス担当講師を中心とした連絡体制や連携が非常に重要になっている。

3.3 「シラバス」を用いた授業実践例

ここでは、3.1で紹介した＜表5＞「学校・教育」を用いて、日本語運用能力が低いクラスと高いクラスの授業実践例を紹介する。＜表6＞および＜表7＞では、実際の授業で使った「総合日本語シラバス」内のタスクを太字で示し、その下に具体的に行った教室活動を列挙した。タスクが多少複雑であったり、達成のために語彙や文法の導入が事前に必要な場合などは、準備段階としていくつかの小さい活動を行っている。

① 日本語運用能力が低いクラスの授業実践例

研修によって多少異なるが、プレースメント・テストの結果、日本語運用能力が最も低いクラスには、主にOPIのNovice-HighからIntermediate-Midの間の研修生が含まれる。筆記試験では、3級合格（得点率60%）に及ばない者が大半を占める。このレベルのクラスでは、総合的タスクは、「シラバス」の「中級－」から「中級＋」の中から選ぶこととなる。話題は、2日間（授業時間としては計6時間）で一つ、2ヶ月の研修期間中に10ないし11を扱う。そして、例えば、

(1)「自分・家族・家」(2)「一日の生活」(3)「趣味・スポーツ」(4)「交際」(5)「買い物」
(6)「旅行・交通」(7)「学校・教育」(8)「食べ物・飲み物」(9)「健康」(10)「季節・天気」
というように話題を配列する。

② 日本語運用能力が高いクラスの授業実践例

最も日本語運用能力が高い研修生のプレースメント・テストの結果は、OPIのAdvance-MidからSuperior、筆記試験では、2級レベルの範囲の得点率が90%近くに達する。このレベルのクラスでは、一つ的话题を2日か3日、計6時間または9時間で扱い、2ヶ月の研修期間中に5ないし6の話題を取り上げ、例えば、

(1)「自分・家族・家」(2)「労働」(3)「教育」(4)「健康」(5)「自然・環境」
のように配列する。総合的タスクは、シラバスの「上級＋」と「超級」の中から選んだ。

表6 日本語運用能力が低いクラスの授業実践例

			使用技能			
			読	書	聞	話
一 日 目	1	授業やクラブ活動、放課後の過ごし方など学校生活の一日について時系列にそって話することができる。			○	○
		① 科目の語彙、授業や時間割について話す。			○	○
		② 『小学校の一日』(海外子女教育用市販ビデオ、日本テレビ事業団制作)を見て、質問に答える。			○	○
		③ 所属機関についてお互いにインタビューする。			○	○
		(宿題) インタビュー結果を簡単なレポートにまとめる。		○		
二 日 目	2	学校の規則について、一問一答ぐらいで、質問したり答えたりすることができる。			○	○
		① 『モジュールで学ぶよくわかる日本語』(アルク)を使って、学校の規則についてのテープを聞き、同様にお互いにインタビューする。			○	○
	3	学校、教育に関する身近なテーマのBタイプの文章を読んで理解することができる。	○			
		① 「日本の子ども」(講師作成読解教材)を読んで理解する。	○			

表7 日本語運用能力が高いクラスの授業実践例

			使用技能			
			読	書	聞	話
一 日 目	1	教育制度や教育の問題点について、日本の状況を理解し、自国の状況を発表することができる。	○	○		○
		① 『日本語の表現技術』『日本の教育』(古今書院)を読んで問に答える。	○			○
		② 日本の教育制度の図をモデルにして、自国の制度の図を作り、発表する。		○		○
二 日 目	2	教育に関するドキュメンタリーや報道番組などを見て、主なポイントを理解することができる。			○	○
		① 「せんせい」(NNN、中京テレビ制作、1999年放映)をタスクシートに答えながら見る。			○	○
	3	教育に関わる問題(受験、いじめなど)について、意見を交換することができる。			○	
		① 日本人ボランティアとの意見交換(ビジターセッション)。			○	○
		② 日本人との意見交換の報告を行い、感想を述べ合う。			○	○
三 日 目	4	教育に関わる問題(受験、いじめなど)に関する新聞や雑誌の記事を読んで理解することができる。	○			

4. 評価

前章まで「総合日本語シラバス」導入の経緯から背景理念、その概要、運用方法等を述べてきたが、本章では、この「シラバス」導入後の評価を研修生と講師のフィードバックに探ってみる。研修生の声は、研修修了時に行われる事後調査票の中の「総合日本語」の授業に対するコメント（自由記述）を、また、講師のそれは各研修報告書の中の「総合日本語」に関するコメントを分析した。データは1997年度春期から2001年度冬期までの5年間、計15期の短期研修の事後調査票と研修報告書を用いた。

まず、研修生による評価をまとめる。＜表8＞は、日本語運用能力が比較的低い研修生（ACTFL OPI判定で Novice または Intermediate レベルの研修生）の代表的な声を教育段階別（初中等教育段階と高等・一般教育段階）に2つに分けて抜き出したもの、＜表9＞は、日本語運用能力が比較的高い研修生（ACTFL OPI判定で Advanced または Superior レベルの研修生）の代表的な声を同様に教育段階別に抜き出したものである。研修生の評価は、大きく（1）4技能統合型教室活動、（2）日本文化・日本事情理解、（3）語彙習得、（4）教授法観察の4点に集約される。

第一の「4技能統合型教室活動」は、日本語運用能力レベルに関係なく、多くの研修生から高く評価された。特定の言語技能を重点的に練習させるのではなく、言語運用の実際の姿に少

表8 「シラバス」導入後の日本語運用能力が比較的低い研修生のコメント例

	初中等教育段階の研修生	高等・一般教育段階の研修生
(1) 4技能統合型教室活動	<ul style="list-style-type: none"> ● テキストを読んだり、作文を書いたり、会話したり、テープの聞き取りをしたり、いろいろな活動をして、よい経験ができた。 ● いろいろなトピックから4技能を伸ばすことができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 会話力、読解力、作文力が同時についた。 ● 4技能を使った授業をして、書いたり話せたりできたのがよかった。
(2) 日本文化・日本事情理解	<ul style="list-style-type: none"> ● いろいろな面白い話題の内容を知ることができた。 ● 日本の社会についていろいろなことを学ぶことができた。 ● 授業で勉強したトピックは生徒に教えるのに便利だと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 日本事情に関する知識は、（自分の国で）日本文化や異文化を教えるのに役に立つ ● 日本人の生活や習慣、社会などについての理解や知識が増えた。
(3) 語彙習得	<ul style="list-style-type: none"> ● トピック・シラバスにしたがって分野別に語彙が増やせた。 ● 語彙が関連のあるコンテキストの中で教えられたことが最良の方法であった。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 忘れてしまっていた言葉を思い出し、新しい言葉も使えるようになった。 ● いろいろな新しい語彙、言葉の使い方を覚えた。
(4) 教授法観察	<ul style="list-style-type: none"> ● 様々な教室活動が取り入れられたことで、授業に楽しく参加でき、また教授法の参考にもなった。 ● 日本語だけでなく、日本語の教え方の知識も増えたと思う。学習者にインターアクションさせることがわかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 内容だけでなく先生方それぞれの教授法を見ることができた。 ● 先生たちのいろいろな教室活動（ゲームやロールプレイなど）は、自分のこれからの教授法にとても役に立つと思う。

	初中等教育段階の研修生	高等・一般教育段階の研修生
(1) 4技能統合型 教室活動	<ul style="list-style-type: none"> ● インタビューやディベート、ビデオ視聴や読解など、様々な活動が組み合わせられていてよかった。 ● いろいろなトピックについて、いろいろな活動があったので、面白くて楽しかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 行間を読むこと、キーワードを探して要約すること、事実と意見を分けて発表することなど、国ではできない難しいレベルの日本語学習活動がいろいろな技能について練習できた。 ● いろいろな場面について議論しながら、読解、聴解、会話などの練習が統合的に行われた。
(2) 日本文化・ 日本事情理解	<ul style="list-style-type: none"> ● 日本について以前は深く考えていなかったことを考え始めるきっかけになった。 ● 日本人の考え方、買い物、食べ物、旅行、交際などのトピックについて、話したり、聞いたり、読んだり、書いたりする活動で本当に自分の日本語のコミュニケーション能力が高まった。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 日本事情の理解と日本語の練習が一緒にでき効果が上がったと思う。 ● 最新の話題が教材だったので、日本語を学びながら、日本の文化や日本人の考え方がわかるようになった。 ● 自国で考えていたことと、実際に日本へ来て感じたことには大きな違いがあることがわかった。
(3) 語彙習得	<ul style="list-style-type: none"> ● 新しい語彙をたくさん覚えて、自分が知っていた言葉と共に話し合いに使うようになった。 ● 語彙や文型を勉強してから、また日本人の友人と話し合ったり、テレビを見たりして何回も勉強した語彙や文型を練習できた。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 語彙がかなり増えたと思う。 ● 日本人の日常生活と関係ある話題について討論しながら、同時に日本語の語彙と知識が増え、役に立った。
(4) 教授法観察	<ul style="list-style-type: none"> ● 先生がそれぞれ違う教え方をして特徴があったので、教授法のヒントになった。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 学生の立場で勉強することで、生徒の気持ちを深く理解することができるようになった。 ● 各授業の組み立て方を観察し、授業の仕方の面でも概念の整理ができた。

しでも近づけるよう、様々な技能を同時に組み合わせながら練習するという考え方は研修生に肯定的に受け入れられたと言えよう。Scarcella & Oxford (1992) は、スキル統合の教室活動の利点として、(1) 単に学問的な興味の対象ではなく、人間同士の真のインタラクションが進められる、(2) 教師に学習者が多くのスキルを同時に発達させる促進力と機会が与えられる、(3) スキル統合により、すべての主要スキル (listening, reading, speaking, writing) と補助スキル (grammar, study skills, punctuation, pronunciation, vocabulary など) が相互に発達する、(4) 言語形式の詳細な分析よりも、内容そのものの学習が促進される、(5) オーセンティックな内容の学習を通して、あらゆる年齢層やあらゆる言語背景の学習者に強い動機付けが与えられるなどの点を挙げている。研修生のコメントの中には、インタビューやディベート、ビデオ視聴や読解などの様々な活動を通して日本語でのインタラクションを楽しんだこと、読解力や会話力、聴解力、語彙力など複数の技能が同時に伸びたと感じていること、多様なトピックに触れることによって、内容 (日本文化や日本事情) の理解が進み満足していること、さらには新

聞や雑誌、テレビ番組、その他の様々なタイプの生教材の有効活用によって授業内容への関心が高まり、結果、授業への積極的参加が促されたことなどが繰り返し語られている。これらの声は、研修生が「総合日本語シラバス」を用いた授業の中で Scarcella & Oxford (1992) に挙げられたスキル統合型活動の利点を自ら体験し、その有効性を認めていることを示していると言えるのではないだろうか。

第二の「日本文化・日本事情理解」についても、日本語運用能力のレベルに関係なく、非常に多くの研修生から肯定的なコメントが寄せられた。それらのコメントからは、研修生が「シラバス」による授業を通して、自身の知的好奇心を満足させ、さらに日本語運用能力の向上とともに現代の日本についての背景知識を修正・再形成できたという達成感を感じている様子を窺うことができる。海外で日本語教育に従事している研修生にとって、日々の教育現場で学習者に伝えなければならない日本人の生活や日本の文化、社会に関する新しい知識や情報を効率よく獲得することがいかに重要なことか、改めて確認されたと言える。

第三の「語彙習得」に関するコメントは、日本語運用能力が非常に高い研修生（ACTFL の OPI 判定で Advanced-High または Superior レベルの研修生）を除く研修生から多く出された。語彙はその辞書的意味だけではなく、その背後にあるスキーマ、すなわちその語彙が使われるコンテキストとの関連性を意識しながら、その総体を学習させることが望まれる。表中の研修生のコメントは、授業の中で、語彙が文脈と有機的に結び付けられ、異なる文脈や活動の中で何度も繰り返し練習されることによって意味不明語彙から理解語彙へ、そして使用語彙へと習得が進められたことを示している。非常に高い日本語運用能力を持った研修生からコメントが少なかったのは、そのような研修生は既に幅広い膨大な量の語彙をもっており、新たに語彙が増えた実感できるほどのものはなかったということであろう。

最後に、「教授法観察」について簡単に触れておく。上掲した「教授法観察」に関するコメントのほか、研修生からは授業で使用された教材の作り方や使い方に関する感想や、教室活動のバラエティーとその配列と組み合わせに関する意見、学習者の興味や関心、意欲、動機、不安、自信などの情意面と教室活動や授業運営、さらには教師の言葉遣いや態度等との関連性に関するコメント等が多く出された。研修生は、一学習者として日本語の授業に参加する中で「教師の眼」でそれを観察し、自身の教授活動を内省する機会としていたと考えることができる。現職の日本語教師を対象にした本研修ならではのコメントとして評価されるのではないだろうか。

以上、研修生のコメントを内容分析した結果、「総合日本語シラバス」に基づく授業は研修生から高い評価を得ていることが確認された。では、授業を担当した講師はこの「シラバス」導入をどのように評価しているのだろうか。＜表 10＞は、研修報告書中の「総合日本語」の授業に関する講師のコメントを内容別にまとめたものである。

表10 「シラバス」導入後の講師のコメント・要約

- (1) 技能を統合したトピックベースの授業方針は、実用的な日本語使用の機会が多かったこと、日本事情に関する内容面での情報を得られたことなどの理由で研修生から高い評価を得た。
- (2) 研修生が「教師の眼」で総合日本語の授業を観察・分析し、自身の教授法や授業の作り方などを内省する機会になった。
- (3) 研修生が自身の日本語能力（＝自分ができることとできないこと）を客観的に認識できる機会になった。
- (4) 講師間で ACTFL や OPI の外国語能力基準という一定の基準に基づいた学習目標の設定と共有が可能になった。また、講師のみならず研修生も学習目標を意識化することが可能になった。

上の (1) (2) のコメントは、話題ベースのシラバスによる4技能統合型授業に対する講師の反応であり、その内容は先述した研修生の声に合致している。このことから「総合日本語シラバス」による授業が目指したところは、研修生、授業担当講師双方から肯定的に評価されたと言えよう。これに対し (3) (4) のコメントは、「総合日本語のシラバス」がすべてのレベルにわたって統一されたことに対する講師の評価であり、研修生からのコメントにはほとんど見られなかった点である。講師が ACTFL の言語運用能力基準を拠り所として作成した統一シラバスを、OPI を中心としたプレースメント・テストと授業との連携と、講師間、さらには研修生との授業目標共有の2点において高く評価していることが確認された。

以上、研修終了後のフィードバックの分析から、「総合日本語シラバス」は、研修生と講師の双方から肯定的に評価されていたことが確認された。

5. 今後の課題

ここまで、センターの短期研修で開発されてきた「総合日本語シラバス」について、その概要と評価を述べてきた。4章で述べたように、この「シラバス」は概して高い評価を得ているが、その作成背景から、特に上の方のレベルでは、日本文化や日本事情の理解を促すためのタスクが多いこと、また、研修生の要望から、比較的「聞く・話す」タスクに比重が置かれていることが、反面で課題を残している。さらにこのシラバスを充実・発展させていくために、それに関する以下の2点を今後の課題としたい。

① タスクの種類の拡充

ACTFL の言語運用能力基準を見ると、Advanced から Superior にかけてのタスクには、例えば、「説明や意見を述べる」他に、「謝罪の意を伝える」「説得をする」「交渉する」といった

ものがある。「総合日本語シラバス」には、現在、日本に関する情報収集とそれと表裏をなす自国や自分自身についての発信を行うタスクが多く、その結果、「(話題)」について、お互いの状況を質問したり質問に答えたりする、「(話題)」について説明する、「(話題)」について意見を交換する、「(話題)」についての新聞記事を読んで理解する」などの各話題に共通の、または類似したタスクが挙げられていて、それ自体は、研修生や講師からの評価も概ね高い。しかし、このセンターの短期研修の「総合日本語」が、海外で教えるノンネイティブ日本語教師という特定の学習者のための日本語教育であることを考えると、研修生が現地で遭遇する特定の場面・機能に結びついたタスクをもっと取り上げることが必要ではないかと考える。例えば以下のようなタスクである。

- ・同僚の日本人教師との会議で意見交換や調整をすることができる（「労働」の話題で）。
- ・現地の日本人社会に日本文化紹介活動への協力を依頼・交渉することができる（「異文化」の話題で）。
- ・日本の姉妹校の関係者を迎えて挨拶のスピーチをすることができる（「交際」の話題で）。
- ・日本からの授業見学の依頼状に対して返事を書くことができる（「学校・教育」話題で）。

こうしたタスクを増やすために、ノンネイティブ日本語教師のための日本語という観点で、具体的なニーズ調査を行うことを検討したいと考えている。

②「読む・書く」タスクの充実

「読む・書く」活動は、現在でも「聞く・話す」活動と比べると整備が遅れている。研修生の「聞く・話す」能力の向上を望む声が強かったことに加えて、牧野（1995）にある ACTFL における読解能力基準の記述のように、母語話者を対象とした、いわゆる生の読み物のみを教材として採用すると、例えば中級以下のレベルでは「テレビの番組欄から必要な情報を得る」など、限られた素材に関して限られたタスクしかできなくなるためである。横山（2000）にもあるように口頭運用能力と「読む・書く」能力を含んだその他の技能の発達は相互に関係が深く、口頭運用能力の伸び悩みの原因が「読む・書く」能力の不足ではないかと考えられるケースも少なくない。研修生にとっても自らの口頭運用能力と「読む・書く」能力のバランスのあり方を知ることは、自己研修の指標となるはずであり、「読む・書く」活動に関する記述の充実は大変重要であろう。その際には、日本語学習目的で書かれたテキストを用いながら ACTFL の言語運用能力基準と対応させるにはどのようなタスクを考えていくかも新たな課題となるだろう。

〔注〕

本稿で紹介した短期研修「総合日本語シラバス」の作成と公開のための作業は、国際交流基金日本語国際センター「外国人日本語教師研修の目的と研修方法に関する調査研究部会」の

プロジェクトとして行われた。このシラバス（全話題分）は、日本語国際センターホームページ (<http://www.jpf.go.jp/j/urawa>) で2003年3月末に公開予定である。

〔参考文献〕

- 阿部洋子・王崇梁（2002）「文化理解を重視した話題シラバスによる日本語授業－国際交流基金日本語国際センター大韓民国高等学校日本語教師研修における実践－」『総合的日本語教育を求めて』国書刊行会 464-476
- 鎌田修（1994）「日本語教育における中間文法（11）－OPI：会話能力の測定と習得－」『言語』3月号 大修館 114-115
- （1996）「OPI（オーラルプロフィシエンシー・インタビュー）」『日本語教授法ワークショップ』凡人社 196-215
- 八田直美（1995）「外国人日本語教師のための日本語クラスについての試み」『日本語国際センター紀要』第5号 国際交流基金日本語国際センター 55-68
- 牧野成一（1991）「ACTFLの外国語能力基準およびそれに基づく会話能力テストの理念と問題」『世界の日本語教育』第1号 国際交流基金日本語国際センター 15-32
- 牧野成一監修（1995）「ACTFL 言語能力基準」『ACTFL－OPI 試験官養成用マニュアル』アルク
- （1999）「『ACTFL 言語運用能力基準－話技能』（1999年改訂）および『解説ノート』」『ACTFL－OPI 試験官養成マニュアル』アルク 91-117
- 山内博之（2001a）「OPIの技を授業に生かす 第1回 教授法としてのOPIの特徴」『月刊日本語』11月号 アルク 48-51
- （2001b）「OPIの技を授業に生かす 第2回『話題』の選択」『同』12月号 アルク 56-59
- （2002a）「OPIの技を授業に生かす 第10回 総合的タスク／機能」『同』8月号 アルク 68-71
- （2002b）「OPIの技を授業に生かす 第12回 OPI的な授業とは」『同』10月号 アルク 70-73
- 横山紀子・木谷直之・築島史恵（1998）「非母語話者日本語教師の日本語運用力の分析－海外日本語教師短期研修生を対象に－」『日本語国際センター紀要』8号 国際交流基金日本語国際センター 81-94
- 横山紀子（2000）「OPIを授業に生かす 12 活用編⑦ ACTFL 外国語能力基準に基づいたシラバスの作成」『月刊日本語』3月号 アルク 54-55
- 横山紀子・木田真理・久保田美子（2002）「日本語能力試験とOPIによる運用力分析：言語知識と運用力との関係を探る」『日本語教育』113号, 日本語教育学会 43-52
- R.C.Scarcella & R.L.Oxford (1992) The Tapestry of Language Learning -the individual in the Communicative Classroom. Boston, Mass.: Heinle and Heinle
- Oregon State System of Higher Education Japanese Project (1997) The Oregon Japanese

Language Proficiency Package. Oregon University System（2001年版の日本語ベンチマークの情報については、<http://casls.uoregon.edu/bench/>を参照のこと。）

