HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	統合的アプローチによる中級指導への評価 ： アンケート分析の結果から
Author(s)	仲, 真紀子; 五味, 政信; 小宮, 千鶴子
Description	http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/
Citation	日本語学校論集, 18, 137-159
Issue Date	1991
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/44716
Type	journal article
File Information	NGR18_137-159.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

統合的アプローチによる中級指導への評価
―― アンケート分析の結果から ――

仲真紀子・五味政信・小宮千鶴子[1]

はじめに

1988年度まで東京外国語大学附属日本語学校の中上級段階では，読解・聴解・話し方・作文の４技能の指導が，内容の関連の薄い別々の教材によって行われていた。そのような指導には，多くの語彙にふれさせるという長所がある反面，次のような問題点もあった。すなわち，読解・聴解という理解技能の指導では，授業時間の多くが新出語彙の指導等についやされ，文章や談話の内容理解は字句のレベルにとどまりがちで，文章レベルの理解技能の指導が十分には行えなかった。そのうえ，せっかく導入した新出語彙等も理解指導という制約から表現指導にまで発展させることができず，定着しにくかった。一方，作文・話し方という表現技能の指導でも，新出語彙の問題が理解指導とは逆の形で存在していた。表現指導では，特定の話題の表現のために，既習語彙の不足をおぎなう新出語彙が提示されていたが，表現指導という制約から練習不足のままそれらを使わせざるをえなかったのである。

このように４技能を別々に指導するのは，まず，上述のように，技能の指導や語彙等の定着の面で能率が悪い。また，そのような指導は４技能が交錯して用いられる言語生活の実際に合っていない。さらに，異なる内容の教材による４技能の指導は結果的に教材の内容を深めにくくするが，これは国立大学の学部進学予定者に対する予備教育を行う本校においては特に重要な問題であった。というのは，最近，国立大学の学部留学生の入学試験問題にかなり高いレベルの内容の読物が出されるようになり，それをまとめさせたり，それに対する意見を書かせたりするような問題が現れてきたからである。このようなタイプの入学試験に対応するため，内容を重視した日本語教育が必要になってきたのである。むろん，そのような日本語教育は，入学後の必要性から見ても重要である。

そこで，従来の指導の問題点を改善する方法として，４技能を同一のテーマのもとに統合し指導することを試みた。４技能の統合の試みは，西口他（1988）にも報告されており，われわれの試みもそれに示唆を受けた。実施時期は，1989年

度の10月末から11月半ばにかけてで，対象は来日時に日本語が未習だった6クラス，49名の学生[2]，学習段階は中級段階の半ばである。6クラスのうち1クラスが漢字系で，他の5クラスは非漢字系であり，非漢字系クラスの中にはやや力の弱い学生を集め，小人数で丁寧な指導ができるよう配慮されたクラスが含まれている。4技能を統合するテーマは，現在，世界的な話題となっている環境問題の中から，ビデオ教材の関係で「古紙の再利用」を選んだ。

西口他（1988）は，従来の技能別のアプローチのみを行った年度と，全プログラムの3分の1を統合的アプローチに変更した年度について，年度初めと終わりに行う2回の日本語能力試験の成績の伸びを比較した結果，統合的アプローチを行った年度の成績が，4技能のすべてにおいて技能別のアプローチを行った年度の成績を上回ることを明らかにした。では，そのように技能指導という点で有効な統合的アプローチを，教師や学生はどのように受け止めているのだろうか。本稿は，統合的アプローチに対する，教師や学生の評価を探ることを目的として行ったアンケート調査の報告である。

アンケートの作成・分析は，教育心理学の立場から仲真紀子が行った。仲は，1989年4月より11月まで本校において初級から中級終了までの授業観察をしたが，その中に4技能の統合的アプローチの試みが含まれることになり，その評価のためのアンケート調査に当たった[3]。

Ⅰ．授業の流れと教材

統合的アプローチによる指導は，実験的な試みであるため，通常の授業と並行して行われた。聴解は2名の聴解担当者が3クラスずつ合わせて指導し，残る3技能は6クラスでそれぞれ指導した。読解・聴解は，共通教材を使用したが，読解ではクラスごとに教材の扱い方や授業時間が異なる。話し方は，指導方針が出されたが，共通教材が用意されず，作文は指導方針も共通教材も用意されなかった。授業内容と共通教材について，表1に示す。表1の時間数は，授業時間の目安である（1時間は45分）。聴解以外の授業時間数は，クラスにより異なるため，小宮の担当した漢字系クラスの例をあげた[4]。

共通教材を中心に授業の流れについて簡単に説明する。まず，（a）全体の導入では，身近な紙製品に気づかせ，データの教材によって日本における紙の生産と消費を世界の中に位置づけた後，紙の原料が木であることを確認，森の機能と森を守る方法を考えさせる。全体の導入の進め方は，共通資料のプリントになって

表1　指導の流れと共通教材

教材名等	種類	時間数	教材の抜粋
(a) 全体の導入・「紙の生産と消費」	データ	1	
(b)「森を守る一つの方法」	読解教材	1	日本の紙の原料は何かと聞かれたら，みなさんは何と答えるだろうか。もし，木だと答えたとしたら，残念ながら，その答は，半分しか当たっていないことになる。日本で生産される紙の原料の約半分は，1度…
(c)「マンガ本のゆくえ」	VTR教材	6	ここは本屋さんの店先です。ずいぶんたくさんの人が立ち読みしていますが，どこでもよく見かける風景ですね。皆さんにもおなじみのマンガ本が所狭しと並んでいます。みんな熱心に読んでいますね。ところで…
(d)「古紙の再利用」	読解教材	1	日本では木だけでなく，古紙も紙の原料として利用されている。例えば，1988年の場合，古紙から作られたパルプが，紙の原料の約半分を占めていたとのことである。しかし，古紙からのパルプが…
(e)「増える紙ごみ」	読解教材	1	オフィスオートメーション(OA)化が進み，コピー用紙やコンピューター記録紙の需要が急増している。これにともなって都心のオフィス街から出るゴミのうちほぼ半分を紙クズが占めるようになった。…
(f)「紙ゴミ」	VTR教材	2	きのうに引き続き，ゴミについて考えます。東京の場合なんですが，全体のゴミの45%は紙ゴミだと言われています。この処理費用はなんと1年間に680億円かかります。なぜ，こんなに紙のゴミが増えて…
(g)「牛乳パック」	読解教材	1	現在スーパーなどに並んでいる牛乳の大部分は，四角い紙パックに入れて売られている。この牛乳パックの国内消費量は1リットル入りに換算して年間32億枚に達するといわれているが，ほとんどが使用後そのまま…
(h) 話し合い		1	
(i) 作　文		1	

いる。

（b）森を守る一つの方法は，書き下ろし教材で，日本で生産される紙の原料の約半分が古紙で，インクを抜く技術の進歩により再生紙の使用範囲が広がり，森が守られていることが書かれている。これは次のビデオ教材（c）マンガ本のゆくえの要点をそこで使用される語彙によって述べたものである。

（c）マンガ本のゆくえは，NHK教育の『みどりの地球』からとった15分のビデオ教材である。この番組は小学校5年生から中学生を対象としており，語彙や発音などの面で配慮されているため，日本語学習者にも理解しやすい。そこで，聴解の授業では細部まで正確に聞き取ることを指導目標とした。

（d）古紙の再利用は，書き下ろし教材で，（c）マンガ本のゆくえの3回の授業[5]の間に割り込む形で使用された。古紙の再利用には限度があること，安くて質のよい輸入古紙の登場により回収が減ったことなど，（c）には出てこない問題点が指摘されている。

（e）増える紙ごみは，新聞記事を書き換えた教材で，（c）の終了後に用いられた。OA化に伴いコピー用紙等が急増しているにもかかわらず，それらが再利用されずに紙ごみとなっていることが述べられている。

（f）紙ゴミは，NHKの『イブニングネットワーク』「じゃまもの？紙ゴミ事情」の一部（10分）である。古新聞・古雑誌などの紙ごみの急増の背景には，古紙不況による回収業者数の減少があること，オフィス用紙を専門に分別する新ビジネスが現れたことなどが紹介される。このビデオは（c）と異なり，一般の視聴者が対象で語彙や発音が難しいため，指導目標は要点の理解とした。

（g）牛乳パックは，新聞記事を書き換えた教材で，牛乳パックには上質のパルプが使用されているが，新聞や雑誌などと違って回収業者がおらず，回収ルートを作ることから始めなければならないと述べられている。

（h）話し合いと（i）作文は，クラスごとに指導が異なった。小宮のクラスの場合は，話し合いを全体のまとめとして位置づけた。まず，統合的アプローチの授業で使用した教材やノートなどすべての資料を持参させ，それらを参照させながら用意したプリント教材で総復習をした。その後，古紙の再利用の今後の課題について話し合った。そして，復習と今後の課題の話し合いをもとに「森を守ろう ― 紙の再利用 ―」という題でレポートを書かせた。レポートの記述は宿題とし，作文の時間には記述後の指導を行った。

このような流れで進められた一連の統合的アプローチによる授業の終了後，教

師と学生の両方に対してアンケート調査が行われた。次に，その分析を述べる。

Ⅱ．調査のまとめ

統合的アプローチによる授業の終了後，教師８人（聴解担当教師２名を含む[6]）と学生38人に対し授業についての調査を行った。以下，結果をもとに統合的アプローチの授業が教師，学生によってどのように評価されたかを検討する。結果の処理は，頻度には χ^2 検定を，平均値には t 検定を，相関にはピアソンの相関を用いた[7]。有意水準は５％とした。各調査票は付録として添付する。本文中の教（ｎ），学（ｎ）は各調査票の質問番号を示す。＜　＞は教師による自由記述を示す。

1. 授業の目標

教師による打ち合わせでは，(1)４技能の統合（以下４技能と略す）と(2)環境問題の内容に迫り，学生が各自の考えを表現すること（以下内容と略す）が本授業の目標となっていた。

通常の授業と比べ，実際どのような点に重点をおいて授業を行ったかを，教師に問うた結果を図１に示す（教1,2)。４技能（話す，聞く，読む，書く），文法，内容（理解，関心，思考，知識）のそれぞれにつき１－３項目の質問があるが，４技能＋文法に重点をおいた人は平均1.6人，重点をおかなかった人は1.0人，一方，内容に重点をおいた人は3.0人，おかなかった人は0.7人で，４技能＋文法よりも内容が有意に重視されていることがわかる（χ^2=5.55, df =1, p <.02)。だ

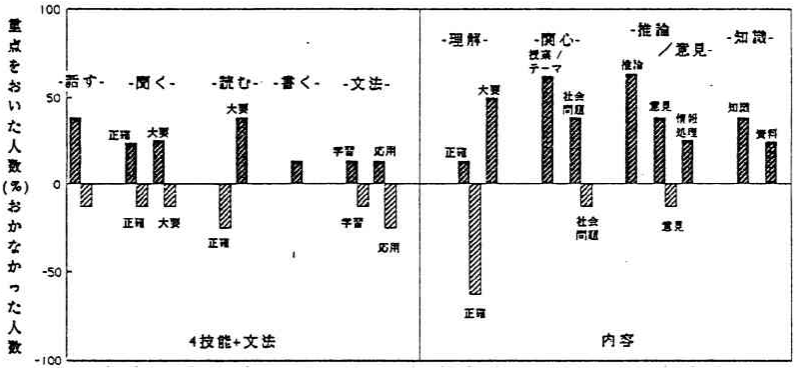

図１　どのような点に重点をおいたか／おかなかったか（教1, 2）

が実際，内容ぬきで4技能を統合することは不可能であり，この結果は，内容を豊かにすることによって4技能の統合が図られたことを示唆しているといえよう。

項目別に見ると，4技能＋文法については，統計的には有意ではないが，話す（3.0人）＞聞く（2.0人）＞読む（1.5人）＞書く（1.0人）＞文法（1.0人）の順で重点がおかれている。読みでは大要を把握することだけが重視される傾向があるが（χ^2=3.69, df =1, p <.10），聞きとりでは正確に聞き取れることも大要を把握することも重視されている。2本のビデオ教材のうち（c）は小中学生向け，（f）は大人向けの放送からの抜粋であったが，聴解担当者によれば（c）では正確に聞き取ることが，（f）では大要を把握することが強調されたということであった。

内容については，理解（2.4人），関心（3.4人），推論・意見（3.0人），知識（2.4人）と，どれも重視の度合が高い。理解においては，正確さよりも大要を把握することが重視される傾向がある（χ^2=3.75, df =1, p <.10）。

2. 授　業

教師に，各授業について(1)内容のよしあし，(2)授業のやりやすさ，(3)学生の反応のよしあしを5段階で評価してもらった（教6）。評価対象は（a）全体の導入，（b）森を守る一つの方法（読解），（c）マンガ本のゆくえ（VTR教材），（d）古紙の再利用（読解），（e）増える紙ごみ（読解），（f）紙ゴミ（VTR教材），（g）牛乳パック（読解），（h）話し合い，（i）作文である。

内容のよしあし，授業のやりやすさ，（教師から見た）学生の反応のよしあしの評価は相関が高く，(1)−(2)，(1)−(3)，(2)−(3)の相関は，それぞれ0.95，0.91，0.93（t = 8.61, df = 8, p <.001；t = 6.21, df = 8, p <.001；t = 7.16, df = 8, p <.001）であった。内容のよしあしは，授業のやりやすさや学生の反応によって評価されるといってもよいだろう。

そこでまず，教師から見た内容のよしあしを中心に述べることにする。5段階評価スコアに対し統計的な処理を行ったところ，高い評価を得た教材は（a）全体の導入，（b）森を守る一つの方法，（c）マンガ本のゆくえ，（g）牛乳パック，反対に低い評価を得た教材は（e）増える紙ごみ，（f）紙ゴミ，（i）作文であった(8)。

（b）森を守る一つの方法（読解教材）と（c）マンガ本のゆくえ（VTR教材）はマンガ本など一般的な古紙回収をめぐるものであり，（e）増える紙ごみ

（読解教材）と（f）紙ゴミ（VTR教材）はオフィス用紙の問題を扱っている。8人の教師のうち2人が，（b）森を守る一つの方法と（c）マンガ本のゆくえはよくつながっているが，（e）増える紙ごみと（f）紙ゴミはうまくつながっていなかったと述べている(9)。またオフィス用紙は学生にとって比較的馴染みの薄い材料であったこと，VTR教材（f）紙ゴミの難易度が高かったことも，（e）増える紙ごみ，（f）紙ゴミに対する学生の反応を不活性なものとし，教師による評価を下げたものと考えられる。授業においては，VTR教材自体，およびVTR教材と他の教材との関連が重要であるといえよう。

学生に対しても，（a）全体の導入と（i）作文を除く7つの授業についてよいと思うものに複数回答を許して○をつけてもらった（学2）。結果を図2に示す。教師による評価との比較を可能にするため，各授業について「非常によい」，「よい」と評価した教師の割合も併せて示してある。

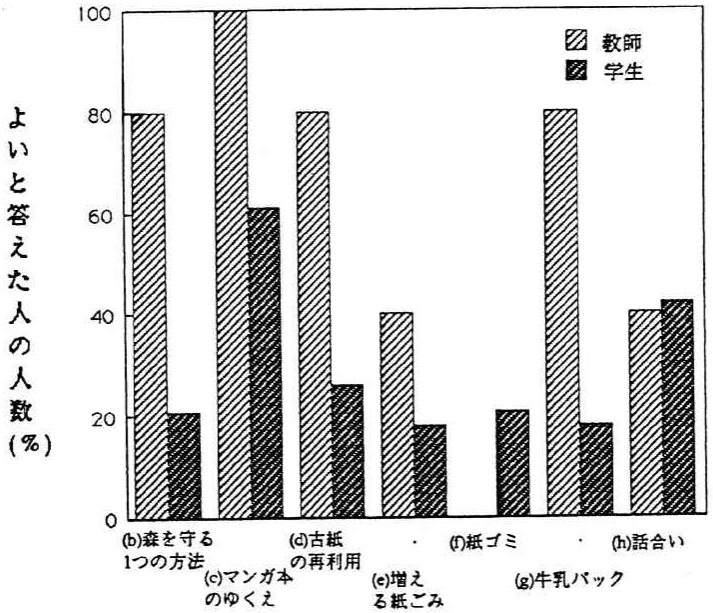

図2　授業の内容に対する評価（教6，学2）

学生の評価では（c）マンガ本のゆくえと（h）話し合いが特に高い（$\chi^2 = 27.65, df = 6, p < .001$）。（c）マンガ本のゆくえは親近性があり他の教材との

つながりもよかったため，また（h）話し合いは学生自らが積極的に参加できたためと解釈される。

教師による評価と学生による評価とを比較したところ，（a）全体の導入，（b）森を守る一つの方法，（c）マンガ本のゆくえが（e）増える紙ごみ，（f）紙ゴミよりも高く評価されている点は両者で共通であった。だが，教師では（g）牛乳パックの評価が高いのに対し，学生では有意に低い（$\chi^2=5.86$, $df=1$, $p<.02$）。（g）牛乳パックは環境問題を喚起するのに役立つが，教師に対するほどには，学生にアピールしなかったといえよう。ちなみに当日本語学校では瓶入り牛乳の販売機があり，学生は主にそれを利用しているようであった。また（h）話し合いは，有意ではないが相対的に見れば，教師よりも学生の方が高く評価している。（h）話し合いは教師の計画というよりも学生の主体性によって進められる部分も多く，「教師が行う授業」という観点では評価しにくいものであったかもしれない。教師は（h）話し合いを低く評価したというよりは，評価を保留したのだと推測することもできる。なお，学生の評価と教師の評価との相関係数は0.54で，相関はなかった（$t=1.43$, $df=5$, $p>.10$）。

3. 授業の行われ方

3－1. 聴解と読解の関連

教師に読解教材とビデオ教材の内容のつながりを問うたところ（教5-1），8人中7人がよくつながっていると答えた（$\chi^2=7.00$, $df=1$, $p<.01$）。特に（c）マンガ本のゆくえと他の教材のつながりがよかったと2人が述べている。

3－2. 聴解と読解の順序

授業の進め方には，読解で大要を理解したのちに聴解を行う方法と，聴解で全体的なイメージをとらえたのちに詳細に読解を行う方法の2通りがある。教師に問うたところ（教5-2），8人中6人が読解を先に行うほうがよいと答えた（$\chi^2=6.00$, $df=1$, $p<.02$）。キーワードを学習させた上で聴解を行うという従来の方法が支持されているといえよう。

3－3. 統合的アプローチの授業の間に通常の授業が入ることについて

統合的アプローチによる授業が行われている間に教科書による通常の授業が入ることについて，質問した。教師（教5-3）と学生（学1-3）の反応を図3に示す。

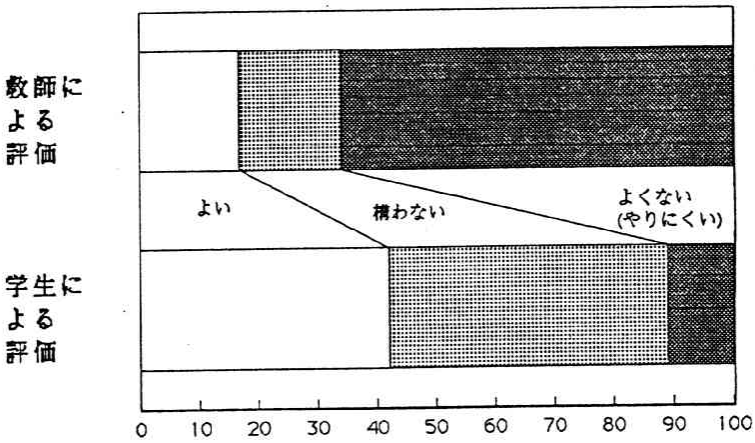

図3　統合的授業の間に通常の授業が入ることについて
（教5-3，学1-3）

教師の半数は通常の授業が入ることをやりにくいとしているが，学生の大半はかえってよいとしている（$\chi^2=7.52$, $df=1$, $p<.01$）。教師には＜2，3日で集中的にやってしまうのも試してみたい＞という意見も見られたが，学生は統合的授業を，むしろ通常の授業の間に織りまぜられた「おもしろい授業」というように捉えていたのかもしれない。

4. 学生の授業への反応

4－1. 授業の面白さ

教師に，学生がいつもの授業よりも関心を示したかどうか，また学生に，いつもの授業よりも面白かったかどうかを尋ねた（教3-1，学1-1）。結果を図4に示す。無回答を除く7人の教師中5人が，学生はいつもよりも関心を示したとしており，普通と評価した者とあわせると，いつもより関心をもたないと評価した教師よりも多い傾向がある（$\chi^2=3.57$, $df=1$, $p<.10$）。また学生の40%（15人）が面白いとしており，普通と評価した者とあわせると，授業をつまらないとした者よりも有意に多かった（$\chi^2=10.52$, $df=1$, $p<.01$）。全体として授業は面白いものと評価されたようである。

教師によれば，＜目新しい話題＞，＜自分の国との比較ができた＞こと，＜身近で，興味のあるテーマ＞が学生の関心を引いたのではないかという。

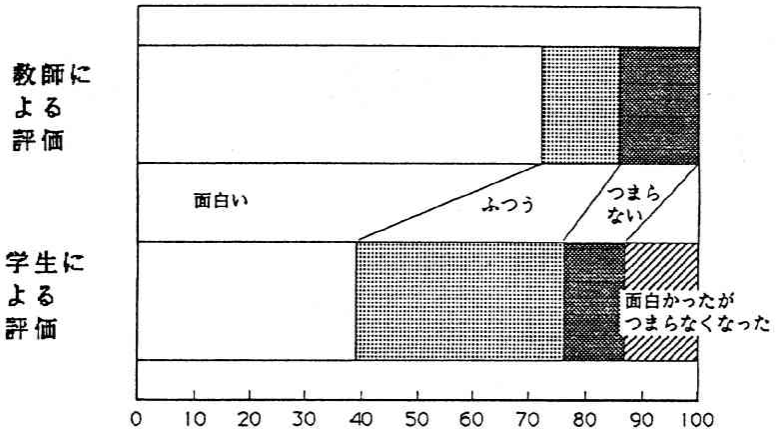

図4　授業の面白さの評価（教3-1，学1-1）

また教師に，学生がいつもは見せない力，積極性を示すことがあったかどうかを問うたところ，無回答を除く6人中4人があったと回答している。例えば＜積極的に発言する＞，＜白熱した議論が展開された＞，＜国別比較など学生間の意見交換が積極的に行われた＞という。また＜トピックのせいか，授業のやり方のせいかはっきりしないが，記事を読む前に予想を立てさせたら，かなり熱心にやった＞という記述も見られた。

だが，学生による＜最初はおもしろかったが，つまらなくなった＞という反応も見逃す事はできない。教師に学生の全体的な反応を尋ねたところ（教9），＜同じことばかりはつまらない。諸々のテーマについて勉強したい＞，＜「紙」についての授業が長すぎたという意見があった。初めのうちは目先がかわって楽しいと思ったとのことだが……＞という反応も見られた。

4－2.　テーマへの関心

学生にテーマ（環境問題）にいままで関心をもっていたかどうかを尋ねた（学3）。結果を図5に示す。学生の84％（32人）はもともと関心があり（χ^2 $=17.78$, df $=1$, p $<.01$），今回のテーマは適切であったといえよう。

だが今後も環境問題について知りたいかという問い（学4）には，63％（24人）の者しか知りたいと答えておらず，知りたくない，どちらでもと答えた者よりも多いとはいえない（$\chi^2=2.63$, df $=1$, p $<.10$）（図5）。

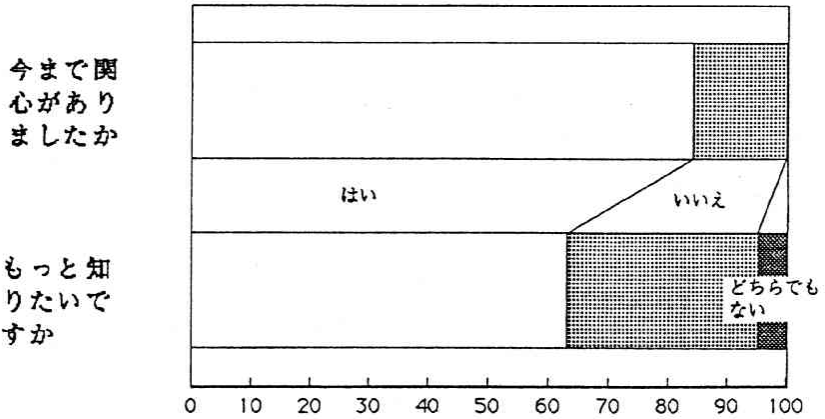

図5　学生の環境問題への関心（学3, 4）

今まで関心があったかどうかと今後も知りたいかどうかをクロスさせると，初めは関心がなかったが，関心がでてきたという者は1人にすぎず，逆に初めは関心があったがこれ以上は知りたくないとした者が7人もいる（$\chi^2=5.62$, $df=1$, $p<.02$）。＜最初はおもしろかったが，つまらなくなった＞という反応と通じるものがありそうである。1つのテーマで9の教材（15時間の授業）というのは飽きをまねいたのかもしれない。教材・時間数を減らす，あるいは教材を工夫してテーマの展開，発展を図るなどの改善策が必要だろう。

なお，今後やるとしたらどんなテーマでやりたいかという質問に対し「環境問題」を上げたものは9人，「日本人の生活・文化・歴史」7人，「自然科学」6人，「時事」4人，「国際交流」3人，その他2人であった。これらのテーマを順次行うのもひとつの方法かもしれない。

4－3.　授業の分かりやすさ

教師と学生に対し授業の分かりやすさを問うた（教3-2, 学1-2）。図6に見られるように，教師も学生も有意に分かりやすいと評価している（$\chi^2=7.0$, $df=1$, $p<.01$; $\chi^2=34.01$, $df=1$, $p<.001$）。

読解教材について分かりやすいと評価した教師は，それを＜新出語彙のリストがあったため＞，＜ポイントをとることしか求めなかったせいか，的確にポイントがとれた＞というように授業の工夫に帰属させている。一方わかりにくいとし

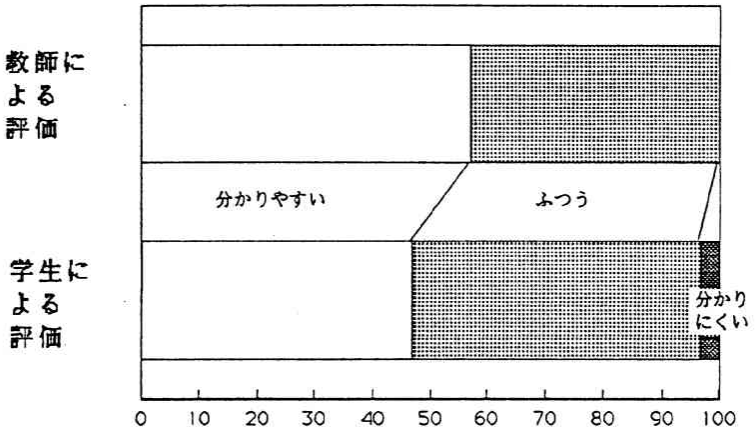

図6　授業の分かりやすさの評価（教3-2，学1-2）

た教師は，＜新出語もあるし，データとしての数字を読む，というのも初めてのことだった＞としている。新出語彙は評価を分ける要となっているようである。

さらに教師に対し，このような授業ではクラス内の力の差が大きくなるか，小さくなるかを問うたところ（教3-5），8人中2人が小さくなるとし，5人はかわらない，1名は無回答であった。＜学力の弱い学生でも内容には関心がもて，積極的に参加できた＞，＜関心のある学生は日本語力に関係なく主体的に取り組んでいた。（しかし力が弱く関心も比較的少ない学生に関しては小さくなるとはいえない）＞との記述が見られた。

4－4.　授業へのとまどい

教師に対し，このような授業に対する学生のとまどいがなかったかどうかを問うたところ（教3-3），8人中2人が見られたと回答している。

＜通常の授業を離れて，テーマを掲げたので教師の意図するところが何なのかわかるまでとまどいの表情があった＞，＜初めての導入の時，学生にとっては，少々とまどいが感じられたが，メニューを進めて行くうちに非常に話題に乗ってくれてもり上がった＞のように初期だけに見られるとまどいと，＜なぜ紙・紙・紙が連続して取り上げられるのか？ 紙から，どこへ引っぱって行かれるのか？といったもの＞，＜読解はテキストとはちがう扱いをしたが，それについて私自身も迷いがあり，学生にもはっきり示せなかったので，その位置づけのあいまい

さにとまどっていた学生がいたようだ>のように，後まで続くとまどいとがある。通常の授業では精読が求められ，4技能のそれぞれが異なる内容で学習される。そういった授業とは異なり，統合的アプローチの授業では4技能が統合的に扱われること，内容を理解し自分の考えを表現することが重視されることなどを予め説明し，予定表や参加の手続きを与えるなどして，授業に対する理解を図っておくことが必要であろう。

5. 総合評価

5－1. 授業で重要な点

教師に，このような授業において重要なものは何かを複数回答を許して選択してもらった（教5）。図7に見られるように，「授業の目標についての教師間のコンセンサス」と「材料の提示順序」が重要とされている（$\chi^2=27.47$, $df=1$, $p<.001$）。先に述べたとまどいとも関連するが，授業が後半に入るにつれ教師にとっても学生にとっても目標が不明瞭になってしまった可能性がある。何をねらってどのような材料をどの順番で提示するのかが明確にされねばならない。

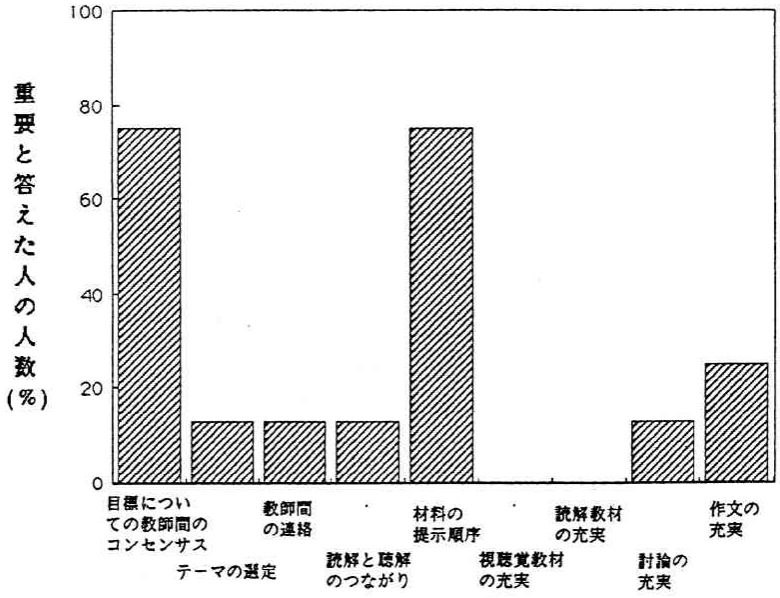

図7　授業において重要な点（教5）

5－2. 授業でよかった点，改善すべき点

教師に授業でどのような点がよかったか，またどのような点が改善されるべきかを，自由記述法で問うた（教7,8)。その結果，以下の3点がよかったこととしてあげられた。

⑴4技能の統合ができた（3人）：＜要素の導入にとどまらない4技能の統合的指導が行われたこと＞，＜語彙，文法の定着，4技能を伸ばすことがある程度，達成された＞，＜聴解の教材はすべて，2コマ，3コマ用になっており，内容のかなり違うものになっているが，統合的にやることで一つの内容で4技能をまとめてのばすことができた＞(10)

⑵聴解技能が向上した(1人)：＜今まで聴解を苦手としていた学生が，先に読解教材を与えることによってよく聞きとれるようになったとのこと＞

⑶積極的な授業への参加・テーマの追求ができた(4人)：＜学生が自分の国の場合をふまえて，意見交換ができたこと＞，＜学生たちが積極的に授業に参加できるテーマだった＞，＜学生同士で意見を出し合える場が提供されたこと等々＞，＜一つのテーマについて掘りさげられたこと＞

また，今後改善すべき点としては以下の4点があげられた。

⑴目標や授業の流れを明確にする（4人）：＜学生に統合的アプローチの授業の流れを明確にしてあげること＞，＜教師の目標の明確化＞，＜指導目標を明確にし，教材を再検討する＞，＜技能の指導目標を明確にする＞

⑵テーマの選定・教材を充実する（4人）：＜諸教材の改訂，充実＞，＜専門（著者注：教科専門）の先生等とよくつめてテーマを選定し，資料も慎重に選んだほうがいい＞，＜読解をはじめ教材の充実では？＞，＜読解，VTR教材ともに最終目標（作業）に合ったものをそろえていくべきだろう＞

⑶主体的方法をとらせる（1人）：＜学生をいかに動機づけるか。学生にも調査させるなどして主体的にとりくませる方法を考える＞

⑷教科書内容との関連づけ（1人）：＜教科書内容と関連付けることが進度上また学習効果の上から好ましい＞

6. まとめ

今回の一連の授業は，多くの学生にとって面白く，分かりやすいものであった。また教師は4技能を統合的に扱うことができ，学生を積極的に授業に向かわせることができたとしている。4技能統合の試み，および環境問題の内容に迫り各自

の考えを表現するという目標は，ほぼ達せられたといえよう。

しかし新しい授業の試みにとまどいを見せた者や，授業の間に興味を失う者もいた。とまどいは，学生，および教師間で授業の目標や方法についてのコンセンサスが充分でなかったためと考えられる。授業の特徴や目標，授業への取り組み方などの周知を図ることが必要だろう。また途中で興味が失われるのは，教材や教材間の関連性の不備，同じテーマを延々行っているという印象を与えたことなどによると考察した。教材の内容や発展性，提示順序を検討するとともに，授業内容と教科書の内容を積極的に結びつける，環境問題以外にも学生が関心をもっているテーマを複数選ぶなどの改善が可能である。さらに理解の難易の要となる新出語彙リストの整備・拡充，量や提示方法の工夫[11]や，目標でもある「各自の考えを表現すること」，すなわち学生が積極的に参加できる話し合いや作文の授業を活性化していくことも重要と思われる。この実験的な授業は，今後の授業に対し大きな示唆を含んでいるといえよう。

おわりに

「はじめに」で触れたこととも関連するのだが，教師の側には統合的アプローチを試みる前に，かねてから，学生たちに内容のあることを語ってもらいたい，表現してもらいたいという希望があった。読解，聴解，作文で関連の薄い事柄を取り上げているのでは，内容の伴った表現にまで至ることはあまり期待できないと，われわれ教師は一様に感じていた。では，どうしたらいいのか。そこで「統合的アプローチ」を試みてみることになった。一つのテーマについての語彙を定着させ，情報を積み上げ，内容を深め，学生たちにそれらをもとにして自身の考えや意見を語ってもらいたい（学生の持っているものを何とかして引き出したい）という希望が，4技能を伸ばしたいという願いとともにあったのである。それが「内容重視」という調査結果となって表われている。内容を深めた上で考えや意見を表現してもらうということにほかならない。「4技能を伸ばすこと」と「内容重視」の両者は当然のことながら並列に存在している。前記「授業の目標」にあった「(1)4技能の統合，(2)環境問題に迫り，各自の考えをまとめて表現する」というのはそのような意味である。（教師の側は，情報を積み上げ，内容を深めるように配慮したつもりであったが，学生の側には「同じことばかりはつまらない」という評価もある＜Ⅱ調査のまとめ，4-1＞。一層の配慮が必要であろう。また，表現技能では，「書く」より「話す」方に重点を置いた教師が多かった

＜1.授業の目標＞。話し方指導のための教材が改編作業を経て作成され始めたばかりであることを教師が意識していたためでもあろうし，口頭表現を初級段階から重視する現在の日本語教育の反映と見ることもできよう。）

内容が伴ったことを表現するという目標から今回の試みを見ると，その評価は調査のまとめ5-2にある通りである。教師は積極的な評価を下している。今回は紹介しないが，学生が書いた作文からも十分にその成果を窺い知ることはできる。教師が提供した情報を十分に獲得し，豊かな内容を備えた作文が散見される。また，「森林資源を大切にし，紙の再生によって森林を守るなどということを，アジアの森林破壊の，ある意味での加害者である日本から学ぼうとは思わない」というような「批判」を述べたアジアからの学生がいたと同僚教師から聞いている。学生がこのようなメッセージを発したということから，種々の問題を含みながらも，学生が既に持っているものを引き出すという所期の目標が達せられたと見てもよいだろう。と同時に，前述の「改善すべき点」で指摘された「指導目標の明確化」や「教材を充実すること」，そして教師の側の姿勢を明確化すべきこともこの学生の発言は教えている。「教材の充実」とは，西口他（1988）論文で言うところの，その教材が問題意識を高めるためのものか，情報を提供するためのものか，テーマに関する表現を学習するためのものか，などを明確にするという観点からの充実であるが，それとともに，教師の側は上記のような発言に応じられるよう，さらにその指導姿勢を整えなければならない。「日本語についての教育目標」だけでなく，「なぜこのテーマを取り上げるのか」，「日本」が行っていることについて「日本人」としてどう考え，どう行動しようとするのかといったことにまで注意を払い，「日本語教師として」と「日本人として」の両方の姿勢を明確に意識して授業に当たらなければならないだろう。このようなデリケートなテーマをアジアや中南米の学生とともに扱う以上（今回も安易に扱ったわけでは無論ないが），学生からの上述のようなメッセージを真正面から受け止め，それに十分応えられるよう教師の側はその立場や姿勢により確固としたものを持たなければならない。

次に「このような授業ではクラス内の力の差が小さくなる」という感触を数名の教師が持ったという調査結果についてである＜Ⅱ調査のまとめ，4-3＞。今回の試みに当たって採用された環境問題は，日本の大学での勉学や生活の中で頻出するテーマであり，留学生にこの一般的知識を持ってもらうことも考慮されて，選択された。ここで「一般的」ということはすなわち，留学生の中には既知のも

のとして環境問題についての知識を有していた学生がおり，日本語は分からなくとも，教師の「全体の導入」や聴解VTRの「映像」から（「日本語」からでなく）内容のかなりの部分を把握し，授業に参加した可能性もあるということである（調査のまとめ4-2でも，学生にとって既知の内容であったことが示唆されている）。日本語における学生間の力の差が小さくなったのか否か，日本語教師として慎重な判断が求められるところであろう。学生の持っているものを引き出すということ，さらに，それを正確な日本語で表現してもらうということ，その両方ともが日本語教師には課せられている。

「統合的アプローチ」の試みの経緯とその積極的な評価に関して，また，教師の側には「とまどい」や試行錯誤があったこと，多くの改善すべき点が残されたことなどは本稿で述べてきた通りであるが，今回の試みに対するものとして，「できるだけ広い分野の語彙，文型を一つでも多く学生に提示することが学部に学生を送り出す予備教育で行うべきことだ」という考え方があることも付け加えておこう。「既に語るべきものを持っている学生であるから，なおさら言語要素をできるだけ数多く提出すべきで，表現技能のために時間を多くとることには慎重であるべきだ。彼らは大学入学後に表現技能を一層磨いてゆく時間を持っている」という主張である。考慮しなければならない視点であろう。予備教育に携わる教師としては，言語要素をできるだけ数多く提示するということと，それらを運用する技能を養うことという目標を持っている。しかし，時間は限られている。この問題の結論は容易に出るものではないが，本校の学生の場合，最も効率的に目標（大学教育を受ける）に到達するためには言語事項の提示と技能の養成のバランスをどう取ったら良いのか，今後も課題として議論を重ねていかねばならない。(12)

さて，1989年度のこの試みに続く1990年度未習者クラスの中・上級段階では，主教材（読解精読用教材）の内容に合致した，あるいは関連した聴解・話し方・作文教材が殆どすべての課に用意され，「統合的アプローチ」が発展的に継承され，検討が重ねられている。

日本語教育以外の分野の専門家が授業を見学し，アンケート調査を実施し，結果を分析し，日本語教師にフィードバックするという点においても，今回の試みは貴重な試みであろう（例えば，授業の内容のよしあしに対する評価について，教師と学生の評価に相関がないことが報告されている＜2.授業＞。授業の評価に

当たっては，学生からの評価を含めた，より客観的な判断が必要という，言ってみれば当然のことも教えてくれている)。日本語教育以外の専門家との共同作業の試みの事例報告・先行研究は決して十分とは言えない。本報告もまた模索の域を出るものではないが，日本語教育以外の分野の研究成果を取り入れ(13)，相互協力関係を構築して日本語教育を前進させたいと考えている。

［付記］今回の試みに参加した9名の日本語教師は以下の通り。
飯野清士，金子比呂子，熊井浩子，小林幸江，五味政信，
小宮千鶴子，酒井順子，杉原正勝，善如寺俊幸。

［注］

(1) 仲真紀子は，千葉大学教育学部助教授。心理学専攻。会話，記憶の研究を行っている。第2言語獲得に関心をもち，1989年5月より11月まで週1－2回，東京外国語大学附属日本語学校で授業を見学した。
五味政信は，現在，東京外国語大学留学生教育教材開発センター助教授。
小宮千鶴子は，現在，中央学院大学商学部講師。五味，小宮は1989年度には附属日本語学校に所属し，統合的アプローチの実施に加わった。なお，3名の執筆分担は，次のとおり。「はじめに」「Ⅰ．授業の流れと教材」小宮，「Ⅱ．調査のまとめ」仲，「おわりに」五味。

(2) 本校では，来日時に日本語が既習だった学生のための既習者クラスも設けているが，既習者クラスは1989年度の統合的アプローチには参加しなかった。

(3) 仲が1990年1月より在外研究に出たため，1989年度の報告である本稿が，1989年度の試みを発展させ既習者を対象に試みた熊井（1990）の報告よりも遅れたことをお断りしておきたい。

(4) 小宮のクラスでは，(e)「増える紙ゴミ」とともに「オフィス用紙も再利用」という新聞記事を同じ授業時間に読ませたが，他のクラスでは用いられなかったため，省略した。

(5) 聴解の授業は1回に2時間つづけて行われるので，3回の授業で6時間になる。

(6) 聴解担当者は聴解VTRの授業のみを担当した。その他の者は，VTR教材以外の教材で授業を行った。

(7) χ^2（カイ自乗）検定：「はい」，「いいえ」で答えられる質問に対する反応に偏

りがないかどうか（「はい」の人が「いいえ」の人より非常に多ければ偏りがあるということになる）や，2種類の質問への反応の関係（例えば質問Aに「はい」と答えた人は，質問Bにも「はい」と答える率が高いかどうかなど）を検定する。なお反応数が5より小さい場合，Yatesの修正を用いた。

t 検定：Aクラスの国語の平均点とBクラスの国語の平均点の比較など，2つの平均値に差があるかどうかを検定する。

相関：国語の成績と数学の成績の関係など，2つの変数の関係を示す係数（r）で表される。$r=-1$ のとき2つの変数には負の相関があり（一方が高ければ他方は低い），$r=0$ のとき両者は関係がなく（一方から他方を予測することはできない），$r=1$ のとき正の相関がある（一方が高ければ他方も高い）という。

(8) （a）は（e），（f），（i）より有意に高く（$t >= 2.93$, $df = 8, 5, 6$, $p < .02$），（g）よりも高い傾向にある（$t = 1.89$, $df = 8$, $p < .10$）。（b）は（i）より有意に高く（$t = 2.73$, $df = 6$, $p < .05$），（e），（f）よりも高い傾向にある（$t <= 2.05$, $df = 5, 8$, $p < .10$）。また（c）は（f），（i）より有意に高く（$t <= 3.22$, $df = 3, 4$, $p < .05$），（e）よりも高い傾向にある（$t = 2.19$, $df = 6$, $p < .10$）。（g）は（f），（i）より有意に高く（$t >= 3.04$, $df = 5$, $p < .05$），（e）よりも高い傾向にある（$t = 1.88$, $df = 8, 6$, $p < .10$）。

(9) 教材（b）は（c）を前提として作られたので，（b）と（c）のつながりがよいのは当然のことではある。

(10) この記述は聴解担当者によるものである。彼によれば，同じVTR教材を例年の半分くらいの時間数で終わらせることができたという。

(11) 長すぎるリストは学習への動機づけを低下させる。短かすぎれば情報不足である。過不足のないリストを作る必要がある。また漢字圏の学生と非漢字圏の学生とではリストの中身は異なるだろう。きめ細かい配慮が必要である。

(12) この問題は統合的アプローチを行うか否かにかかわらず，大学学部の予備教育に携わっている機関であれば，どこでも抱えている問題であろう。統合的アプローチを採用することによって語彙の分野が狭まるのか否かなど，検討しなければならない問題も多い。

(13) 最近の論稿では，山田泉「言語教育として見た日本語教育と国語教育」（参考文献参照）がある。日本語教育と国語教育が教育理念，教育内容，教育方法

のそれぞれで学び合う必要性とその意義を論じていて，参考となる。

［参考文献］

・西口光一，立松喜久子，河野玉姫「統合的アプローチによる中級日本語教育」『アメリカ・カナダ大学連合日本語研究センター紀要11』，アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター，1988年。
・西口光一「中・上級のプログラム設計上の指針」『アメリカ・カナダ大学連合日本語研究センター紀要10』，アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター，1987年。
・熊井浩子「中級レベルにおける統合的プロジェクトワークの試み」『日本語学校論集』17号，1990年。
・山田　泉「言語教育として見た日本語教育と国語教育」『日本語学』９月号，1991年，明治書院。

付録Ａ．教師用調査票

1. 通常の授業と比べ，どのような点に重点をおいて授業をなさいましたか？ 該当する項目に○をつけてください。

・新しい文法，文型，語彙を学ぶ
・正確に聞き取る
・正確に読み取る
・話す
・全体のながれ，概要をつかむ
・考える，推論する
・自分なりの意見をもつ
・多くの資料にふれる
・情報収集から情報産出へのプロセスを学ぶ
・既出の文法，文型，語彙の応用
・大要を聞き取る
・大要を読み取る
・文章を書く
・細かい点を詳しく理解する
・知識を増やす
・社会的な問題への啓蒙
・普遍的なことがらにふれる
・授業，テーマに関心をもつ
・その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

2. 逆に，重点をおかなかったのは，どのような点ですか？

・新しい文法，文型，語彙を学ぶ
・正確に聞き取る
・正確に読み取る
・話す
・全体のながれ，概要をつかむ
・考える，推論する
・既出の文法，文型，語彙の応用
・大要を聞き取る
・大要を読み取る
・文章を書く
・細かい点を詳しく理解する
・知識を増やす

・自分なりの意見をもつ　　・社会的な問題への啓蒙
・多くの資料にふれる　　・普遍的なことがらにふれる
・情報収集から情報産出へのプロセスを学ぶ　　・授業，テーマに関心をもつ
・その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

3. 通常の授業に比べ学生の反応はどうでしたか？（　）から選び，できれば例をあげてください。

3-1. いつもの授業に比べ，関心を（もつ　ふつう　もたない）。
例えば，＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

3-2. いつもの授業に比べ，（わかりやすい　ふつう　わかりにくい）ようだ。
例えば，＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

3-3. このような授業に対してとまどいが見られ（た　なかった）。
例えば，＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

3-4. 学生が，通常の授業では見せない力，積極性，関心等を見せることが（あった　なかった）。
例えば，＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

3-5. クラス内での力の差は（増幅される，かわらない，小さくなる）。
例えば，＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

3-6. その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

4. こういう授業において，最も重要なのは，何だと思いますか？ 該当するものに○をつけてください。

・読解と聴解のつながり　　・授業の目標についての教師間のコンセンサス
・テーマの選定　　・材料の順序　　・材料の提示順序
・視聴覚教材の充実　　・読解教材の充実　　・討論の充実
・作文の充実　　・教師間の連絡　　・その他＿＿＿＿＿＿＿＿

5. 聴解と読解の関連について

5-1. 聴解と読解の内容は（よくつながっていた　どちらでもない　つながっていなかった）と思う。

5-2. 聴解を先にするのと読解を先にするのとでは，（聴解が先がよい　読解が先がよい　どちらでもよい）と思う。

5-3. 授業と授業の間に教科書にもとづく他の単元が入るのは（やりにくい　かまわない　かえってよい）と思う。

6. 以下の各材料について，内容のよさ，授業のやりやすさ，学生の反応（積極性，達成の度合）を，5段階で答えてください。分からないものは抜かしてください。

1・・・非常にわるい，やりにくい
2・・・かなりわるい，やくにくい
3・・・どちらともいえない
4・・・かなりよい，かなりやりやすい

5・・・非常によい，非常にやりやすい

	内容	授業のやりやすさ	学生の反応
・全体の導入	( )	( )	( )
・読解「森を守る一つの方法」	( )	( )	( )
・聴解「漫画本のゆくえ」	( )	( )	( )
・読解「古紙の再利用」	( )	( )	( )
・読解「増える紙ごみ」(古紙の再利用)	( )	( )	( )
・新聞記事「オフィス用紙も再利用」	( )	( )	( )
・聴解「紙ゴミ」	( )	( )	( )
・読解「牛乳パック」	( )	( )	( )
・話し合い	( )	( )	( )
・作文	( )	( )	( )

7. 授業において，よかったと言える点は，どんなことですか？

8. 今後改善すべき点があれば，それはどんなことですか？

9. 授業に関する学生の要望，反応，意見などありましたらお聞かせください。

付録B．学生用調査票

1. 別々の内容で行う授業にくらべて

1-1. このような授業は・・・（おもしろい　ふつう　つまらない）

1-2. このような授業は・・・（わかりやすい　ふつう　わかりにくい）

2. 授業のすすめ方について

2-1. 聴解と読解は，よくつながっていましたか・・・
（よくつながっている　どちらでもない　つながっていない）

2-2. 聴解を先にするのと読解を先にするのとどちらがよいですか・・・
（聴解がさき　読解がさき　どちらでもよい）

2-3. 授業と授業の間に他の授業が入るのは・・・
（よい　どちらでもよい　よくない）

3. 特によかったものはどれですか・○をつけてください。いくつでもよいです。

・読解「森を守る一つの方法」　・読解「増える紙ごみ」
・読解「古紙の再利用」　・読解「オフィス用紙も再利用」
・ビデオ「まんが本のゆくえ」　・読解「牛乳パック」

・ビデオ「紙ゴミ」　　・話し合い

4．　資源の問題について
4-1．今まで関心がありましたか？　　（はい　いいえ）
4-2．もっと知りたいですか？　　（はい　いいえ）

5．これからも，このような授業を受けるとしたら，どのようなテーマがよいですか。

Evaluation of an Integrated Approach to Intermediate Level Learners : Analyses of Questionnaires

NAKA M., GOMI M. and KOMIYA C.

Present article reports the integrated approach planned and practiced by eight teachers for forty-nine intermediate level students at Japanese Language School attached to Tokyo University of Foreign Studies, Oct. to Nov., 1989. The course consisted of fifteen 45-minute sessions which were designed to integrate students' four skills (reading, writing, speaking, and hearing), with synthesized materials on current environmental problems such as recycling waste paper. Psychological and motivational aspects of the approach was evaluated by qustionnaires conducted to both teachers and students at the end of the course. The statistical analyses included the evaluation of the goals of the approach, the contents of materials, the teaching methods, students' reaction and teachers' evaluation. Based on the results, the significance and constraints of the approach were discussed in the context of current demands for the second language learning.