



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	2. 課題遂行型授業における語彙・文法学習の位置づけ : 中級理解(基礎)3Aの実践から
Author(s)	小林, 由子; Kobayashi, Yoshiko
Citation	日本語・国際教育研究紀要, 22, 28-45
Issue Date	2019-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/73444
Type	departmental bulletin paper
File Information	JJLIES22_03_kobayashi.pdf



2. 課題遂行型授業における語彙・文法学習の位置づけ

— 「中級理解（基礎）3 A」の実践から—

小 林 由 子

1. はじめに

小河原（2016）で紹介されているように、北海道大学旧留学生センター（現高等教育推進機構国際教育研究部）では、2013年度から、一般日本語の中上級レベルを大きく組み換え、日本人と留学生が日本語で共に学ぶ「多文化交流科目」を最上級レベルと設定した「北海道大学日本語スタンダード」を構築し、「やりとり」「表現」「理解」という3つのモード、中級1・2・3および上級という4レベル構成で日本語での課題遂行能力を養うこととした。

一般日本語コースの中上級レベルの対象者は、多様なニーズ・学習歴を持つ。対象者の中には、日本人学生対象の授業を履修し単位を取らなければならない者もあり、そのための高度な日本語能力を保証しなければならない。

心理学や第二言語習得研究の知見からは、広く行なわれている言語構造や4技能を中心とする授業よりも課題遂行型授業の方が効果的に日本語の運用能力を養成することができると考えられる。一方、5年間の実践とスタンダードに関する先行研究から見ると、文法や語彙のような「言語構造能力」の養成について課題は多い。

そこで、本稿では、筆者の実践した「中級理解（基礎）3」の授業に基づき、課題遂行型授業における言語構造能力の養成について検討する。

2. 「中級理解（基礎）3」の概要

2.1 「北海道大学日本語スタンダード」における「中級理解（基礎）3」

「中級理解（基礎）3」は「理解」モードの中級最上位クラスで、修了した者は上級レベルに進む。上級では、日本人向けのオーセンティックな素材をもとにテーマ別に学ぶことになるため、「北海道大学日本語スタンダード」では、その準備段階として、「中級理解3」のスキル・アウトカムを以下のように定めている。

【スキル】

1. より広いジャンルの長くて複雑な発話や会話、文章を理解することができる。
2. 複数のストラテジーを適切に使って理解することができる
3. 詳細に内容を理解することができる

【アウトカム】

1. ニュース・講義・ドキュメンタリーなどを視聴したり、複雑で情報が複雑な会話を聞いたり、長い意見文・論説文、広告、チラシ、パンフレット、情報誌など読んだりして理解することができる。
2. 序論・本論・結論などの構成や表・グラフなどのデータを踏まえる、スキミングやスキニングなどのストラテジーを目的に応じて適切に組み合わせたり選択したりして読んだり聞いたりすることができる。
3. ポイントだけでなく、話し手や書き手の構成や意図に沿って全体を詳細に理解することができる。

1学期あたりの授業時間数は、90分1コマが週2回、2回の定期試験を含めて32回である。

クラスはA・Bの2コースあり、教科書は共通であるが、授業内容は担当者によって若干異なる。本稿では、2015年4月から2018年8月まで筆者の担当した「中級理解（基礎）3A」について報告する。

2.2 「中級理解（基礎）3A」の受講者

受講者の属性は下記の通りである。

1. 現代日本学プログラム生（必修：上級を修了し日本人学生と同様の授業を受けることが必要）
2. 日本語・日本文化研修生（必修）
3. その他の交換留学生（選択：HUSTEP・特別聴講学生）
4. 研究留学生（選択：研究生・大学院生）

構成比では、必修である日本語・日本文化研修生が最も多い。日本語・日本文化研修生は母国で日本語・日本学を専攻する学部生が北海道大学で半年ないし1年研修する学部生で、北海道大学独自の制度として協定大学からの学生を多く受け入れているため、協定大学の学生が北海道大学で日本語の単位を取得するケースが多い。出身国では学ぶことができない質の

高い日本語教育が求められる。

また、現代日本学プログラム生は、バイリンガルで日本語学を学ぶ正規の学部学生で、日本人学生と同じ授業を受けることが必須とされているため、日本語を母語とする学生と同等の総合的な日本語力を身につけなければならない。

学習歴から見ると、受講者は、北海道大学の一般日本語コース「中級2」から進級してきた学習者と、北海道大学外で日本語を学び、北海道大学の一般日本語コースに申し込む際プレイスメントテストを受け、その結果により仮配置された後、「理解」モード内でのレベルチェックテストを経て「中級3」に配置された学習者に分けられる。「中級2」に合格した学習者はパフォーマンスの如何によらず必然的に「中級3」で学ぶことになる。

すなわち、一般日本語コースの「中級3」においては、様々な学習背景を持つ学習者に対し、日本語を母語とする大学生と同じ授業を受けることができる、あるいは、海外の日本語専攻の学部生が専門科目として単位を取得することが可能な授業の質を保証し、上級レベルに進むに足る日本語力を養成しなければならない。

2.3 「中級理解（基礎）3 A」の受講者の問題点

図1は、「理解」モードのレベルチェックテストにおける複数の受講者（調査協力同意済み：以下同）の解答例である。

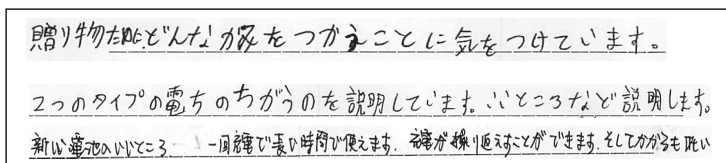


図1 レベルチェックテストにおける解答例

解答には、表記的な問題（「い」と「こ」の混用、判別不能な漢字など）、文法的な問題（助詞の欠落・誤用、品詞の誤用）、内容的な問題（説明内容を具体的に記述していない）が見られる。この誤りの原因としては、理解はされているが日本語としての表現が不十分である可能性と、理解そのものが不十分である可能性があるが、少なくとも、理解したことを日本語で再構成する際の語彙的な知識や運用能力は十分ではない。1学期後に上級段階に進む学習者としては、語彙・文法の運用能力が不十分である可能性

が高い。

くわえて、授業開始後の観察と学習者へのインフォーマルなインタビューから、以下の点が明らかになった。

- 1) 学習者間の言語構造能力（文法・語彙の運用能力）にばらつきがある
- 2) 「中級2」の修了者であっても言語構造能力が高くない者がいる
- 3) 格関係・テンス・アスペクトなどに注意が向けられず、名詞・動詞など自分が理解できる内容語をつなぎあわせて推測して読む傾向がある
- 4) 複雑な長い文の主語の認識が困難である
- 5) 新聞のニュース記事など構造が明確で内容が推測しやすい文章は理解できるが、小説など構造がはっきりせず背景知識の活用が必要な文章では、一貫した状況モデル（意味的表象）を作ることが困難である
- 6) 複雑な構造と内容を持つ論説文の理解が困難である

3. 「中級理解（基礎）3」における言語構造能力養成の必要性

3.1 「スタンダード」における言語構造能力

国際交流基金の「JFスタンダード」では、「コミュニケーション言語能力」「コミュニケーション言語活動」の関係を示した「JFスタンダードの木」において、語彙・文法・発音・文字・表記などに関わる能力は「言語構造能力」とされ、コミュニケーション言語活動を支える重要な能力として位置づけられている。

しかしながら、「JFスタンダード」においては課題遂行型授業をいかに構築するかについての記述が多く、従来の日本語教育において中心的に扱われてきた言語構造能力をどのように養っていくかについてはあまり言及されていない。

「JFスタンダード」の基礎のひとつとなったCEFRにおいては、「文法能力を伸ばす方法」「語彙能力を養う方法」は以下のように記されている。

【文法能力を伸ばす方法】

1. 加工していないテキストに出てくる新しい文法事項に接して、帰納的に
2. 文法的に新しい要素・範疇・種類・構造・規則を含んだテキストを

特別に作成し、その形・機能・意味などを提示することで、帰納的に

3. 2に続いて説明を与え、形態練習をして
4. 語形変化表や文型表などを示し、L 2かL 1の適切なメタ言語で説明・練習をして
5. 学習者の発言を引き出し、必要な場合には学習者の仮説を訂正するなどして

(Council of Europe (2004) : 166)

【語彙能力を伸ばす方法】

1. 話し言葉・書き言葉で実際に用いられる単語や慣用表現に触れるだけで
2. 個々の課題や活動に必要なならば、学習者が質問したり辞書を使用することで
3. 授業の中に取り入れて、例えば、教科書に出てきた語彙を練習や応用などで繰り返し使うことで
4. 単語を視覚的資料（写真・ジェスチャー・身振りなど）と一緒に提示することで
5. 訳つき単語リストなどで意味を暗記して
6. 関係する語の意味地図などを作ることで
7. 辞書・類語辞典・その他の参考書などを使う練習で
8. 語彙の構造（語構成など）を説明し、練習することで
9. L 1とL 2の意味的特徴の分布差を多少なりとも体系的に学習することで

(Council of Europe (2004) : 163)

上記の項目は、これらの全てを行うのではなく、いずれかの方法を取るという形で示されている。CEFRの背景には、ヨーロッパにおける複言語・複文化主義的な思想があり、モノリンガルにおいて母語話者のようになることを目標とするのではなく、必要に応じて言語を使い分け必ずしも母語話者のような完璧さを求めない（欧州評議会言語政策局 2016）。すなわち、CEFRにおいては、言語構造能力養成については状況に応じて適宜可能な方法で行えばよいとされており、それ以上の明確な示唆はないと考えられる。

また、上原（2018）で示されたサラマンカ大学の実践例では、従来広く

行われてきた言語構造中心の授業を課題遂行型に移行させることに力点が置かれている。「JFスタンダード」成立の経緯や母体である国際交流基金が世界の日本語教育で果たす役割から、「JFスタンダード」は言語形式重視型授業から課題遂行型授業へのパラダイムシフトの指針としての機能が大きいと思われる。

「北海道大学日本語スタンダード」においては、それぞれのモードでのスキル・アウトカムに達成されるべきコミュニケーション言語活動が記述されているが、スタンダードの性質上、そのために必要な具体的な言語構造能力の養成についての記述はほとんどない。今泉（2016）では、「中級やりとり（基礎）1」の授業における文法の扱いが課題として挙げられている。

従来の日本語教育では文法や語彙のような言語構造能力が重視されてきた。そのため、「JFスタンダード」や「北海道大学日本語スタンダード」では課題遂行型授業へのパラダイムシフトに重点がおかれ、言語構造能力養成についてはそれほど明示されていないと思われる。言語構造能力については既に教育実績があるという暗黙の前提がある、あるいは、従来型授業へのアンチテーゼとしてあえて触れられていないという可能性もある。

しかし、2.3で示したように、学習者の言語構造能力には問題があり、課題遂行型授業の中での言語構造能力の養成、および日本語母語話者と同等の高い日本語能力養成のための基礎の担保、そして具体的な方策の提示が必要であろう。

3.2 心理学研究からの示唆

Kinstch (1998) は、人間が言語を理解する過程をボトムアップ処理とトップダウン処理の二方向からなるとした。ボトムアップ処理は、言語のミクロ構造からマクロ構造を形成する過程で、文字（音）→語彙→文→文章→テキスト全体としての高次の意味という順序で理解していく。この過程では語彙的知識・文法的知識・談話的知識が必要になる。そして、テキストの中の重要な部分と重要ではない部分を抽出し、さらに明記されていない事実や結論など「行間の意味」を推論する（谷口 2001）。すなわち、文章全体の意味を捉えるスキミングや重要な情報を探し出すスキニングには言語構造能力が不可欠である。一方、トップダウン処理においては、テキストの内容を自分の既有知識と結びつけ、テキストの内容を含んだよ

り広い知識から構成された表象（状況モデル）から、テキストの言語的な内容を解釈していく。「理解」のためには、この両者の過程が必要となる。

中級レベルの日本語学習者は、言語的な知識が不十分であるため、複雑なテキスト理解においてはマクロ構造を作ることが困難である。筆者は、コースの冒頭で理解のためのメタ認知的知識を養うためにトップダウン処理とボトムアップ処理について簡単な講義を行い、自分がどちらを使うことが多いかを学習者に報告させているが、例年、ほとんどの学習者がトップダウン優位であると回答している。この回答は、2.3で述べた学習者の問題点3)～6)と合致する。

「中級理解（基礎）3」では、これらの問題を解決するための言語構造能力を養わなければならない。

3.3 第二言語習得研究からの示唆

小柳・峯（2016）は、認知的なアプローチを重視した第二言語習得研究の立場から、日本語の文法習得と教室指導の効果について詳細に記述している。

小柳・峯（2016）によると、教室指導は、Focus on Forms (FonFS)、Focus on Meaning (FonM)、Focus on Form (FonF) に大別される。FonFSは、従来から広く行われている言語構造中心の方法だが、教室での指導順序と習得順序が一致しないこと、学習者は1回の指導機会では母語話者なみのレベルで言語形式をマスターできないこと、言語形式同士が相互に関連し合い複雑な習得をする場合もあること、語彙も1回でマスターできるほど単純な習得過程を取らないこと、言語処理は複数の言語項目、音韻から概念までの言語レベルを瞬時にコーディネートする複雑な認知処理なので個別文法の指導ではそのような処理の練習ができないこと、などから非効率的である。また、意味を処理するだけのFonMも習得の見地から効果的であるとは言えない（小柳・峯2016：148）。

FonFは、意味ある伝達活動を行う中で言語形式に注目させる方法である。学習者は、常に自らの中間言語の文法知識を再構築しながら言語形式を内在化させようとしている。言語形式はそれぞれが独立して存在しているのではなく、1つの言語形式がいくつかの意味を持つこともあれば、1つの意味を表現するのに複数の言語形式が存在することもあり、より複雑な統語構造ではいくつかの言語形式や規則が互いに関連性をなしているこ

ともある。言語習得は、学習者自身がそれらの言語形式と意味／機能の関係を見つけ出し結びつけ、心的表象を形成していく認知過程である。そのため、学習者自身が機能的にマッピングする方が記憶に残り、持続性のある真の言語知識、スキルになると考えられている（小柳・峯2016：148-149）。課題遂行型授業での言語構造能力の育成はこのFonFにあたると考えられる。

また、「アウトプット仮説」では、学習者が自分の誤りに対する否定的なフィードバックを受け、修正を迫られて言語を産出することが習得に重要であるとされる。学習者は、実際に産出しなければ、その時点の自らの中間言語で言いたいことが適切に表現出来るかどうかは自覚できない。そのため、インプットだけではなく、相手に理解可能なアウトプットを行うことが重要だと考えられている（小柳・峯2016：204）。

すなわち、第二言語習得研究の知見からは、実際に言語を使うなかで、言語形式に注目し学習すること、および誤りに対するフィードバックを受け、アウトプットを行うことが必要であると言える。

3.4 「中級理解（基礎）3」における言語構造能力養成の必要性

「中級理解（基礎）3」の学習者は語彙知識が多くはなく、1度の教示で完全な習得は困難である。また、初級・中級前半で学んだ文法知識についても相当量の欠落があることが予測される。繰り返し述べているように、「中級3」では、そのような学習者が上級レベルで学ぶことができる「理解」力を保証しなければならない。

「北海道大学日本語スタンダード」の中で、「理解」モードは最も日本語のインプットが多く、また、その種類も多様である。そのため、語彙・文法という言語構造知識について、「やりとり」「表現」モードよりも多くの項目を「理解」という使用文脈の中で学ぶことができると考えられる。

心理学と第二言語習得研究の知見から、「理解する」という言語活動の中で、学習者が処理可能な形で、ボトムアップ処理のための言語構造知識の養成を行うことは不可欠であるといえる。また、実際の言語活動の中で言語形式に注目させ、アウトプットとフィードバックを積極的に行うことが有効であると考えられる。

4. 「中級理解（基礎）3 A」における言語構造能力養成

4.1 主教材

「北海道大学日本語スタンダード」では、アウトカムとして、日本人母語話者向けの様々な素材を聞き・読むことが掲げられているが、「中級理解（基礎）3」においては、オーセンティックな教材の多様性よりも、ある程度の長さを持つ様々なテキストを多様なストラテジーを使って理解することを第一の目標とし、合わせて、語彙・文法という言語構造能力を養いつつ、まとまった一貫性のあるアウトプットを行うことを目指すことが適切であると判断した。そのため、以下の二点を主教材として採用した。

聴解：東京外国語大学留学生教育センター（編著）（2014）『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ（中上級）』スリーエーネットワーク

読解：東京大学AIKOM日本語プログラム（編著）（2008）『中・上級日本語教科書 日本への招待（第2版）』東京大学出版会

『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ（中上級）』は、日本の文化・社会を題材にした3分程度の講義形式の独話を以下のような4つの側面から理解する。

- 1) 大まかに聞く（練習A）
- 2) 具体的な内容について聞き取り、文で答える（練習B）
- 3) 200字前後の要約を作成する（練習C）
- 4) ノートや発表の配布資料を作成することを念頭に内容を構造化する（練習D）

授業では、後述する語彙演習ののち、上記の練習問題をすべて行い、練習Bについてはグループワークによる授業内での解答確認ののち、練習Bと練習Cについてすべて提出させた。そして、教員が内容・言語形式について個別にきめ細かくフィードバックを行うことにより、文法・語彙の意識化を図った。

『中・上級日本語教科書 日本への招待（第2版）』は、「女性」「子供と教育」「若者」「仕事」「外国人」の5つの大きなテーマのもと、日本人向けに書かれたグラフ・表・新聞記事・小説・論説文など様々な素材を集めたものである。

授業では、できるだけ様々なタイプのテキストを読むことを念頭に置きながら学習者のレベルに合った素材を選択し、語彙演習、(学習者からリ

クエストのあった) 発音・アクセント・イントネーションとまとまりの認識を確認するための音読、問答形式での内容確認、グループワークでの内容確認演習、内容確認演習の個別フィードバック(内容・言語構造)を行った。

4.2 「語彙」

語彙能力については、既に学んだ語彙を忘れているというよりも知らない語彙が多いこと、レベルチェックの回答から、格関係・品詞・共起・類義語の使い分け・接辞・反意語・同意語などの意識化と教示が必要であることが予測された。そこで、語彙リストと語彙演習により、語彙能力の強化を図った。聴解・読解とも、方法は同様である。

語彙リストは、小林(2008b)に基づき、漢字語彙の読み方、動詞については格関係(共起する助詞)、品詞(スル動詞、ナ形容詞の明示)、関連する語彙を示したものである。配布時に知らない語彙を確認させ、知らない語彙については宿題として意味を調べてくることを課した。1セクションあたりの語彙数は50~150である。全て覚えることは義務とせず、語彙リストの語彙を全て覚えることが困難な者は語彙演習で扱うもののみ覚えればよいこととした。

【聴解4課「体験プレゼント」語彙リスト】	
誕生日 たんじょうび	親しい したしい
～に就職する しゅうしょく	～側 がわ
～と結婚する けっこん	多様な たような
友達 ともだち	多様化する たようかする
家族 かぞく	平凡な へいぼんな
相手 あいて	豊かな ゆたかな
趣味 しゆみ	～が欲しい ほしい
好み このみ	これ以上 いじょう
cf ～を好む	～を増やす ふやす
～を選ぶ えらぶ	cf ～が増える
最近 さいきん	考え かんがえ
体験 たいけん	企業 きぎょう
cf 経験 けいけん	商品 しょうひん
カタログ	～を開発する かいはつする
レッスン	～が壊れる こわれる
プレゼント	思い出 おもいで
自分 じぶん	～が残る のこる
～に～を申し込む もうしこむ	時代 じだい
cf 申し込み	～が定着する ていちゃく

図2 語彙リストの例

語彙演習は、小林(2008a)を援用し、漢字語彙の読み方40語前後に加

え、類義語の使い分け・共起・品詞などの意識化のための選択問題、接辞、外来語、空所補充などからなる。語彙演習で扱ったものについては、その次の授業でクイズを課した。

聴解 4 課「体験プレゼント」語彙・文型シート

1 読み方を書いてください。

1) 誕生日 2) 就職 3) 結婚 4) 友達 5) 家族 6) 趣味 7) 好み
 8) 選ぶ 9) 体験 10) 相手 11) 申し込む 12) 支払う 13) 無料 14) 両親
 15) 贈る 16) 贈り物 17) 定年 18) 退職 19) 記念日 20) 写真 21) 風景
 22) 撮る 23) 散歩 24) 咲く 28) お中元 29) お歳暮 30) 儀礼
 31) 親しい 32) (あげる) 側 33) 多様化 34) 平凡な 35) 悩み 36) 豊かな
 37) 欲しい 38) 企業 39) 壊れる 40) 残る 41) 定着する 42) 喜ぶ 43) 意識

2 もっとも適当なものを一つ選びなさい。

1) 写真を(取る 撮る) 2) 結婚式は人生の重要な(儀礼 儀式)のひとつだ。
 3) 1年の終わりにお世話になった人にする贈り物を(お中元 お歳暮)という。
 4) お中元は(儀礼 儀式的)な贈り物である。
 5) 田中さんは留学の(体験 経験)がある。
 6) 高校生が大学の(体験 経験)入学をする。
 7) 友達に荷物を(贈る 送る) 8) 友達にプレゼントを(贈る 送る)

3 1 から適当なことばを選んで()に書きなさい。形が変わることがある。
 なお、「＝」は「おなじ」、「⇔」は「はんたい」の意味である。

1) 仲がいい = ()
 2) (会社)の仕事をやめる = () cf. 歌手が引退する
 3) あなたは、どんなタイプのかばんが()ですか?
 *あなたの()のタイプは、どんな人ですか?
 4) 花が()
 5) 日本では、キリスト教でないひとが教会で結婚式をすることが()いる。
 6) プレゼントは、贈られる()の気持ちを考えて選びましょう。
 7) プレゼントに対する考え方 = プレゼントに対する()

図 3 語彙演習の例

4.3 聴解における「文法」

文法については、既に学んでいるが欠落している事項が多いこと、個人差が大きいことが予想されたため、新たな文法事項を導入・練習することよりも提出された課題に対してフィードバックを行うことを優先し、共通するものについては全体に注意を喚起した。

図 4 は、聴解初回(第 1 課)の練習 C(要約)のアウトプット例である。要約練習は、第 3 課までは空所補充であるが、第 4 課からは 200 字程度の文章を要約として全て書く形になる。この要約は、練習 B(スキニング)と練習 D(ノート・ハンドアウトの形で構造を意識する)と内容の重複が多く、足場かけを行いながら、一貫性のある要約文が書けるようになって

いる。図4は、レベルチェックで成績が上位であった学習者の初回の練習Bのアウトプット例である。

(1) 日本では、なぜ年末に大掃除をするのか。お正月に
 告、年末に家に片付けを持ってくる年神様を迎えるために、
 自らの家と庭を掃除する。それが習慣になって、今でも
 年末に大掃除をする。(丸)

(2) 日本における掃除の意味は、2つある。1つは場所をきれいにすることであるが、
 もう1つは何か。
 精神を高めること (丸)

(3) (2)の答えを示す例を4つあげなさい。
 例1: あきのお坊さんは毎朝庭や寺の中を掃除する。
 例2: 剣道や柔道の道場は練習の前後に掃除をする。
 例3: 会社の社長さんは朝会社を掃除する。
 例4: 小学生は自分の場所を掃除する。新しい校舎の行儀として会社に掃除をする。
 の。

(4) 日本で小学生にも掃除をさせる目的は何か。2つ書きなさい。
 目的1: 掃除という習慣をつけること 自分が使う場所を自分できれにする。
 目的2: 精神を高めること
 正しい精神的な意味を伝える

図4 練習B初回のアウトプット例

図5および図6は、練習Cのアウトプット例である。図5は初回の、図6は開始後2ヶ月目のもので、同一の学習者による。この対象者は、開始時に最も語彙・文法的な問題が大きかった者の1人であるが、授業開始後2ヶ月で、表記に多少の問題はあるが、ほぼ誤りなく一貫性のある文章を作成できるようになった。

お正月に片付けにする
 日本人が年末に大掃除をするのは、① 年神を迎える ために
 ② 年神を祀る という昔の風習が③ 残っている からである。そもそも日本人にとって掃除には④ 場所をきれいにする という
 意味だけでなく、⑤ 精神のトレーニング という意味がある。小学生に教室
 を掃除させるのは、⑥ きれいにする とともに、⑦ 精神的な意味をつたえる
 ためである。
 掃除 精神を高める

図5 練習C初回のアウトプット例

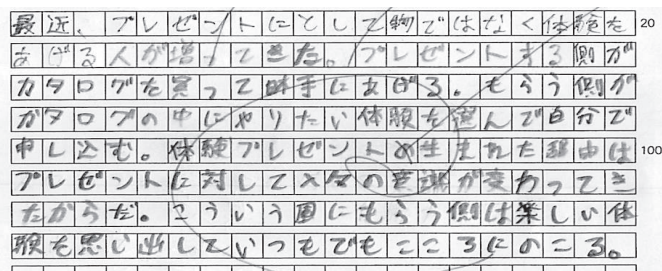


図6 開始後2か月目のアウトプット例

聴解を通じて、足場かけをしながら文章をアウトプットし文法的なフィードバックを行っていくことは、言語構造能力の向上に寄与すると考えられる。

4.4 読解における「文法」

読解については、グラフの説明、表の文章化、主語を問う、指示範囲を問う、小説の行間の意味を補うなど、内容の詳細な理解を文として書くことを課題として課した。しかしながら、文字でのアウトプットは聴解に比べて少ない。

聴解と読解の違いとして、聴解では聴きとった内容について練習A～Dの足場かけにより文字でのアウトプットを行ってフィードバックを受けることがタスクの中心になるのに対し、読解では文字による大量のインプットを理解する比重が増すことが挙げられる。相対的にアウトプットに対する文法的なフィードバックの量は聴解の方が多いということになる。

読解における文法能力の養成には、少なくとも2つの側面がある。ひとつは、複数段落からなる複雑な文章を読む際に一貫した状況モデルを作っていくことである。しかし、文法能力に欠ける場合、文章が十分に理解できないため、補っていく必要がある。

以下は、主語の認識が困難であった文章の一例である。トピックは登校拒否になった娘とその母親の心情である。

10年前のある朝、篠原さんの小学1年の長女は小さな背にランドセルを背負ったまま自宅玄関で動かなくなった。それまで何とか学校の教室まで連れて行っていたが、限界だった。

愛情を注ぎ育ててきたつもりだった。就学前は毎日弁当を作り半日遊ばせた。お菓子は与えず、代わりに芋をふかした。「良き親」を続けてきた。

自分は親の期待通りに育ったつもりだ。中学受験をし、大学は推薦で入った。毎年クラス委員も務めた。「求める子どもであれば愛される」。そう信じてきた。

理解が困難だったのは、それぞれの主語の動詞が誰か、できごとの時系列がどうなっているのか、それぞれの内容がどう関わっているかであった。この文章の理解のためには、日本の子育て・教育制度・登校拒否についての背景知識の活性化、使役・受身形への注目を含めた主語の意識化な

どを口頭での問答形式で入念に行わなければならなかった。この例は「主語の認識」に関するものであるが、論説文における複雑な内容の統合、小説などあまり構造化されていない背景知識や比喩の理解が必要な文章についても、口頭で入念な問答で理解を深めていかなければならないことは少なくなかった。

読解において文法能力が必要とされるもうひとつの側面は、情報の再構成を行う際の適切なアウトプットである。

図7は企業の女性活用に関する新聞記事の表である。この表と新聞記事の文章から「元の文は写さない」形で各企業の取り組みを書くというタスクを課したところ、以下のような回答が見られた（原文ママ）。

大手企業の主な女性社員活用戦略	
女性管理職登用の目標設定	
朝日生命保険	2009年度までに06年度比約1.5倍の70人に
キンビール	15年度末までに現在の31人から100人に
シャープ	07年度末までに現在の約2倍の60人に
日産自動車	現在3%の管理職の女性比率を08年に5%に
女性社員数の拡大	
曙ブレーキ工業	06年で480人の女性社員を10年3月までに580人に
カゴメ	昨年で約4割だった入社5年内の女性離職率半減目標
退職者の復帰制度など	
三菱商事	配偶者の海外転勤理由の退職者を3年内条件に再雇用
三井物産	配偶者の転勤理由の退職者を5年以内に再雇用
東芝	育児などで退職した社員の5年以内の復職可能に
凸版印刷	出産・育児での退職者を契約社員を経て正社員に

図7 新聞記事の表

- 1) キンビールは、15年度末までに現在の31人から100人にする。
- 2) キンビール：2015年度末までに女性管理職を70人増やし、家庭を持つ女性を安心させるために、総合職の転勤は最大10年間回避する。
- 3) 三菱商事：配偶者の海外転勤で退職した社員が3年以内に再雇用させる制度に変使した。

それぞれの回答について、1)は何も補うことなく表の語句をそのまま使う、2)は書いていない情報を挿入している、3)は語彙のまちがいと

主語と述語のねじれという問題がある。

読解における内容理解・再構成タスクについても、聴解と同様に文法的・内容的フィードバックを行っているが、前述したように、聴解に比べてその量は多くはない。

文法知識が不十分な学習者の場合、複雑なテキストを文法的な情報を無視せずに理解し適切に再構成することは難しい。理解できる部分だけをつなぎ合わせて推論し誤った理解をしてしまうことや、文法知識の欠如のために不正確な理解やアウトプットをしてしまうことがある。理解過程において一貫した正確な状況モデルを作っていくことをいかに支援するか、再構成タスクでのアウトプットをどのように行うべきか、それらの過程においていかに文法能力を養っていくかは、今後の課題である。

4.5 成績評価および授業に対する評価

成績評価は、語彙クイズ25%、提出課題25%、中間テスト25%、期末テスト25%の割合で行った。中間テストと期末テストでは、語彙・文法は設問として設定せず、誤りがあっても意味が理解できる場合には大きな減点はしなかった。

言語構造能力については、コース終了時には改善が見られたと言ってよい。内容の理解についても向上が見られたが、複雑な論説文、主語が入り組んだ文章などの理解については最後まで困難が残った者もあった。しかし、語彙の強化および文法の意識化・強化を伴うアウトプットタスクにより、テキストの構成や表・グラフなどのデータを踏まえ、ストラテジーを目的に応じて適切に組み合わせ選択してテキストが詳細に理解できるようにし、上級レベルに接続するという目標は、ある程度達成することができたと考えられる。

授業内容への学生評価については、調査について同意が得られた22名において、最も評価の平均値が高かった項目は「語彙・文法」「聞き取り」の4.64（5点満点）であった。なお、その他の項目は、「新聞記事を読む」が4.5、「小説を読む」が4.45、「グラフを読む」が4.27である。自由記述としては、「授業でよかったこと」として、「語彙が増えた」「ことばの使い分けができるようになった」「理解力が深まった」が最も多く挙げられた。授業・教材の「むずかしさ」については「ちょうどいい」が最も多かったが、「やさしい」「むずかしい」に、ややばらついた。調査同意書を取らな

かった学期の事後アンケートでも、おおむね同様の結果が得られた。

「聞き取り」の評価が「語彙・文法」と同様に高かった理由としては、聴解能力が向上したという実感を得たこと以外に、目に見える形でのフィードバックが関与している可能性もあるが、この点については今後検討が必要であろう。

5. おわりに

心理学・第二言語習得研究の知見から、課題遂行型授業は、形式を重視し技能を切り離れた形の従来型の授業に比べて有効であると言える。

しかしながら、本稿では、課題遂行型授業について、以下のような課題があることを指摘した。

- 1) 学習者は言語構造能力において問題があること
- 2) 「スタンダード」においては言語構造能力についての言及があまりなされていないこと
- 3) 言語形式は意味あるコミュニケーション活動の中で学習されるべきであること
- 4) 課題遂行型授業では実際に言語を使いながら言語構造能力を養成する必要があること

「中級理解（基礎）3 A」では、以上の点を考慮しながら実践を行い、ある程度の成果を得ることができたとはいえる。

しかし、課題遂行型授業の一層の進化のためには、今後、以下の点が検討されるべきであろう。

ひとつは、「スタンダード」の中で言語構造能力の育成方法を具体的に構築していくことである。3.1で述べたように、CEFR、「JFスタンダード」「北海道大学日本語スタンダード」は、言語教育のパラダイムシフトのためにトップダウン的に設定された指針と考えられ、具体的にどのように学習支援を行うかについては具体的に示されていない。

「北海道大学日本語スタンダード」の「中級理解3」のアウトカムには、「1. ニュース・講義・ドキュメンタリーなどを視聴したり、複雑で情報が複雑な会話を聞いたり、長い意見文・論説文、広告、チラシ、パンフレット、情報誌など読んだりして理解することができる」とあるが、これは非常に理念的である。実際には、学習者の能力的な制約と時間的な制約のため、筆者の授業ではほとんど実行することはできなかった。

上級段階での学習を可能にするための「中級」の「理解」力を養成するためには、多様なメディアに接するより、むしろ上級レベルでのボトムアップ処理を可能にする言語構造能力の育成を視野に入れた、実際のニーズを考慮して教育効果をあげるための「ボトムアップ」的なスタンダードの検討・設定が必要であると考えられる。

また、課題遂行型授業の実施においては、必要とされる学習内容のさらなる検討が不可欠である。そのためには、「上級」でのタスク遂行のために「中級」で行われるべきことの検討、同じモードの異なるレベル、同じレベルでの異なるモード、および課題遂行型授業を行う大学など他の教育機関との協働が必須であろう。

参考文献：

- 今泉智子（2016）「文法とやりとりを結びつける授業の試み」、『北海道大学国際教育研究センター紀要』20、pp.28-38
- 上原由美子（2018）「『JF日本語スタンダード』とその活用事例」、北海道大学国際連携機構国際教育研究センター日本語・日本語教育研修会配布資料、2018年11月23日
- 欧州評議会言語政策局（2016）山本冨里（訳）『言語の多様性から複言語教育へ ユーロッパ言語教育政策策定ガイド』くろしお出版
- 小河原義朗（2016）「多文化交流活動に必要なコミュニケーション能力を育成するための日本語スタンダードの開発」、『北海道大学国際教育研究センター紀要』20、pp.5-16
- Council of Europe（2004）吉島茂ほか（訳・編）『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社
- 国際交流基金（2009）『JF日本語教育スタンダード試行版』
- 小林由子（2001）「認知心理学的視点」、青木直子ほか（編）『日本語教育を学ぶ人のために』世界思想社、pp.56-72
- 小林由子（2008 a）「中上級日本語学習者を対象とした読解型漢字教材」、『日本語教育方法研究会誌』15(1)、pp.24-25
- 小林由子（2008 b）「漢字・語彙学習における「語彙リスト」の役割」、『日本語教育方法研究会誌』15（2）、pp.42-43
- 小柳かおる・峯布由紀（2016）『認知的アプローチから見た第二言語習得』くろしお出版

JF 日本語教育スタンダード

[https://jfstandard.jp/top/ja/render.do;jsessionid=](https://jfstandard.jp/top/ja/render.do;jsessionid=4727AEB429ED1CDEB1FC3BC128D55B7A)

4727AEB429ED1CDEB1FC3BC128D55B7A (2018年12月17日最終アクセス)

JF 日本語教育スタンダード【新版】 利用者のためのガイドブック

https://jfstandard.jp/pdf/web_whole.pdf (2018年12月17日最終アクセス)

谷口篤 (2001) 「文章理解—私たちはどのように文章全体の意味を理解しているのか」、森敏昭 (編著) 『おもしろ言語のラボラトリー』 (シリーズ「認知心理学を語る」 2) 北大路書房、pp.75-98

Kintsch, W. (1998) *Comprehension : A paradigm for cognition*, Cambridge University Press

こばやし よしこ (高等教育推進機構国際教育研究部教授)