

活動とタスク中心のコース運営

武井直紀

東京工業大学留学生センター 152-8550 東京都目黒区大岡山 2-12-1

E-mail: takei@ryu.titech.ac.jp

Activity and task-centered course management

TAKEI, Naoki

International Student Center, Tokyo Institute of Technology,

2-12-1 O-okayama, Meguroku, Tokyo 152-8550

専門教育を前提として、予備教育としての日本語教育を行う場合、どのようなシラバス・デザインが好ましいのか、また異なった性質のコースをどのように合理的に運営するかについて、これまでの東工大留学生センターの行ってきたことを報告する。シラバス・デザインの点では、Van Ek(1985)などの「古典的な」方法は有益ではあるが限界があり、タスク型のシラバス・デザインが有望である。東工大の経験ではこのタイプのシラバスを取り入れて、文法にさく時間が減っても、学習者の文法能力は従来と変わらず、一定の成果があった。また、性格の異なる複数のコースを同期させ、合理的な学習環境を作ることについても、あわせて報告した。

キーワード：日本語予備教育、補講、シラバス・デザイン、タスク、コース運営

1 はじめに

現在、留学生センターの供給する大学院レベルの日本語教育は、次の三種類が考えられるだろう。

- 1 毎日のコース (研修コース 以下研修)
- 2 週一二度のコース (全学対象の補講 以下補講)
- 3 休暇中の短期集中コース (全学対象 以下短期集中)

1は通常、文部科学省の日本語研修生(本論では以下日研生)対象であるが、著者の関わる東京工業大学では、1も含め全てのコースはほぼ全学にオープンとなっており、一定条件のもとでどのコースも取得可能となっている。学習者はスケジュールなどを見ながら、学期ごとに1か2を取り、休暇中に3を取り、また次の学期へとつなげていくことが可能となった。

当然、これらのコースはスケジュールや性格が異なっても、互いにレベル設定、内容などに関して一貫したシラバス・デザイン(以下SD)が用意されなければ

ならない。そうでなければ一つのコース修了後他へ移った場合、スムーズな移行ができなくなる。

本論では専門教育を見据えた日本語教育のためのシラバスデザインと、上記のような複数のコースを一貫した方針で計画するための適切かつ現実的な枠組みについての試みを報告する。この問題を考える時、SDの内容そのものに関わる問題と、その全体の枠組みの設定に関わる問題では性質が異なっている。前者は理論的、理想的な広がりを持つが、それらは後者で設定された現実的な枠の中で追求されなければならない。ここでは前者をミクロ的問題とし、後者をマクロ的問題と名づけることにする。本論はこのマクロ的問題に焦点をおく。

2 現状

まず考察の対象となった東工大留学生センターの現状について簡単に説明しておく。現在大学院レベルの

日本語教育のコースは上記の1～3がある。1の研修は平成10年度から学内の受講生を特別受講生（以下特受生）として制度的受け入れを始め、その数が次第に増えている。平成12年度には受講生全体で年間59名のうち29名が特受生となり、約半数をしめるようになった。13年度前期には受講生が41名で、うち特受生が16名である。一方、補講の人数は約100名、短期集中には50名ほどの人数が見込まれている。短期集中の学生は研修、補講を受けている場合が多いので、少なくとも100名以上が一学期間に日本語教育を受講していることになる。このうち、日本語能力がゼロの学生が30%弱、初級後半も含めた初級全体では約40%を占める。

このように初級者の数も多いことから、下のレベルのクラスでは日常のコミュニケーションに必要な能力をつけることと、後の学習の可能性を狭めないように、しっかりとした言語能力の基礎をつくることが目標となる。

3 シラバスデザイン

シラバスデザイン（SD）が第二言語教育の中で重要性を認められたのは70年代の初頭であった。その理由などについてはこれまでも多く議論されているので、ここでは繰り返さない。初期のVanEk(1975)などを代表とするSDの手法を古典的SDと呼ぶことにする。この古典的SDの重点は明らかに口頭のコミュニケーションに向けられており、その手法の中心となるのは機能という概念であった（Johnson and Morrow 1981とくに序論）。後にDubin and Olstein(1986)により整理された方法によれば、形式（文法）、機能、話題（語彙）の三つのシラバスの下位カテゴリーごとに、必要なシラバス項目をリストし、一つの下位カテゴリーを学習順に並べてそれを柱とする。その柱の項目に他のカテゴリーの項目を組み合わせ、一つの学習単位として具体的なコースに適用するシラバスを構成して行くものとされる。学習単位には、各カテゴリーから少なくとも一つが組み合わせられる。

しかしこの項目の組み合わせと時系列上への配列の問題、つまり具体的な手順と過程については十分な考慮がなされたとは言えない（Nunan 1989）。筆者も実際

にDubin and Olsteinの方法に基づいてSDを行った経験があるが、組み合わせ、配列の問題をスマートに解決するのは非常にむずかしい。古典的SDはそれを現実的なコースデザインに適用しようとする時、多くの矛盾が生じて来る。

この問題については多少論じたことがあり（武井他2000）、またあまり詳しく述べることは本論の目的からも外れることにもなるので、また別の機会に論じてみたい。

主な問題点を挙げれば、

- 1 項目の組み合わせの原理がない
- 2 配列の基準は一応あるが、十分でない
- 3 重要視されている機能という概念が便宜的なもので、理論的、現実的に矛盾がある
- 4 必要な言語活動は一連の発話の組み合わせだったので、一つの文単位で考察されている形式、機能では対応できず、定型表現などはカテゴリーリストには入らないことが多い

ということである。事実上、カテゴリーごとの項目リストは、必要な事項をシラバスに組み込み忘れないための備忘録にはなるものの、それ以上ではない。コースデザイナーや教師は、経験や見識を総動員させて、ある時は形式から、またある時は機能から、また成功した教室活動の観点からなど、さまざまなことから、作成されたリストの項目をSDの中で使い切るようにし、また明らかな不足を補うことになる。しかしリストの項目全てがうまく組み合わせられる保証はない。

このことは

- A) 基本的な文法項目（形容詞の活用など）や基本的な文形式（～に～がある など）を不必要に機能と結びつけようとしている
- B) 必要な「使用」に関する項目を、機能という一文単位の概念にゆだねているが、機能は本来一連の発話から構成される言語活動の一部分にすぎない
- C) より高度な活動になればなるほど、機能で活動を代表することが困難となり、そのような活動は明らかに概念的な文のより正確な使用、他の機能の転用などをコンテキスト上巧みに利用することによって構成されている

ということから生じて来る。

従って

一 基本文型、基本文法項目は無理に機能と結びつけない。

二 実際の言語使用の場を一文単位で考えずに、活動単位で考える。

三 社会的機能ばかりでなく、文のないう概念の重要性からも選択を行う。

ということが必要となる。

このような古典的SDに対して、タスクという手法で組み合わせの問題を解決しようと言う提案がなされている(Nunan 1989; Robinson 2001 など)。この考え方は上記の二にそったものと言うことができる。これについては次節で論じることになる。

しかしこれらによっても配列の問題の解決策はない。一時 Krashen の理論がもてはやされたことがあったが、第二言語の習得順が少なくともすぐに「発見」されることはないだろう。明らかに中間言語の発達の過程は個別の差異が大きく、部分的な流れに於て一定の順序があっても、全体の流れを確定することはむずかしいだろう (Beebe 1988; Ellis 1985 など)。従って全面的な解決策は見出しえない。しかし「て形」の前に「～てもいい」が入るのは明らかな矛盾であり、そのような論理的な順序は考慮されるだろう。また、Terrell の提案している(Krashen and Terrell 1983)トピックの身近なものから抽象的なものへという配列は、現場の教師の経験をよく反映しており、特に初級のSDの配列方法に一定の示唆を与えるものである。

3 活動を単位としたシラバスと教材

上記のような問題をふまえて、東工大の研修コースでは、初級のSDを再考し、「研修コースのための教材集」(武井他 1999 以下「教材集」)を作成した。この作成時点での目標は前述の一、二を実現することと、進度の早い集中型コースである研修の実情に合わせ、シラバスの削減を行い、それを活動中心とするなどの努力により、言語能力の低下をきたさないようにすることであった。また学習者の必要とする日常的なコミュニケーションの問題も十分取り扱うようにしている(制作の意図については 武井他 2000)。このコミュニケーション活動を更に明確に組み込むために、

サバイバル用教科書も作成した(The First Step 武井他 2000; 改訂版 2001)。

削減シラバスの影響については後述するが、シラバス項目の削減(特に文型の削減)は、時間配分と学習可能量の関係から来る要請の他に、活動やタスクを重視した場合に生じて来る問題でもある。

上記の教材集は「活動」という概念をSDの組み合わせ原理として使用し、古典的SDの欠点を補おうとしている。一方「タスク」も同様の性格を持つ。タスクは理論的には、タスクの遂行に必要な言語的な資源については、タスクの案出にあたっては考慮しない。つまり学習者に必要だと考えられる具体的な言語行動をまず取り上げ、それに欠かせない言語項目はその具体的な解決策として後で付け加えられる。

しかし古典的SDの問題点としてあげたA)の問題、すなわち「～に～がある」のような基本的な概念、文構造を提示する文型、あるいは「形容詞の活用」のような基本的文法項目は、必ずしも明確な機能を持ったコミュニケーション活動と直接に結びつくとは限らない。学習者のニーズ分析から、これらのあまりに「当たり前」の言語資源が取り上げられる保証はない。当然、ある活動の一部としてそれらが利用されることは十分考えられるが、初歩の学習者にとってこれらの基本的な文構造、文法項目は、その習得を容易にかつ確実に行うためには、単独で取り上げられる方がより効果的である。

ということから、これらの基本的な文法項目は言語知識上の重要性から、ニーズ分析とは別に取り上げられるべきものと考えられる。とは言え、これらも現実に使用できるように教室で練習する必要がある。そのためには、ドリルだけでなく、自発的にコンテキストに応じて使い分けられるような教室活動が欠かせない。実際の社会的コミュニケーションの場面が与えにくくても、インフォメーションギャップなどのさまざまなゲームで、擬似的な現実場面を作ることにより、それらの実現を図るとするのが一つの方法であろう(Johnson and Morrow 1981 など)。

「活動」という概念にはこのような疑似的なゲームなどによる伝達活動も含むものとし、「タスク」の概念を一部修正している。活動型のシラバスは、タスク

型のシラバスの、より現実的な修正型と考えられる。

古典的SDでは明らかに、口頭のコミュニケーションが念頭に置かれている。その部分的な修正により、ある程度口頭以外のコミュニケーションに対応させることもできないこともない。しかしアカデミックなコンテキストの中では、機能に代表されるような概念では取り扱えないものが多い。機能とは、社会的にある程度安定した、ある一定の意図の伝達の典型的な形式とすることができるだろう。しかし前述のC)の問題、例えば「説得する」というような場合、一つの形式で「説得する」にあたるものを探し出すことはできない。この活動は、事実をありのままに述べたり、比較したりすることをさまざまに組み合わせて実現される。つまり概念的な文構造や、より基本的な機能の、より高度な組み合わせが必要となる。アカデミックなコンテキストでは、このようなタイプの活動が多いものと考えられる。これらの活動は、一つの形式を中心とするのではなく、一連の形式の組み合わせでできているが、目標に合わせてその都度適切な形式を選ぶなどの、柔軟な対応が要求される。これらを学習項目として設定するには、その本来の性格から言って、タスクの概念が有用であろう。

このように活動の概念を入れることにより、基本的な文構造、文法項目も積極的に組み入れ、日常的なコミュニケーション活動、更により高度な、アカデミックコンテキストもSDに組みこむことができる。

しかし一方で、このような活動型のタスク中心シラバスにも問題がある。従来の一文単位で考えられたシラバスは、それがコミュニケーション的であれ文法中心であれ、一定時間内のコースの中で取り扱える項目を比較的多く設定することができる。一方タスク型のシラバスは、一連の活動の中で用いられる形式は、タスクの性格に依存し、多くの文型を含められる保証はない。また、同じ形式が何度も取り上げられることもある。更に、より多くの定型表現なども、前者のSDに比べれば取り上げられることになる。また一般に、提出される語彙数も増える。時間が限られていれば、取り上げの重複、定型表現、語彙の増加は、その分取り上げる主要文型の減少をもたらすことになる。そこで問題になるのは、タスク型シラバスのコースにいる

学習者の文法的な能力の達成度であろう。

4 削減型シラバスの文法能力達成度

主要シラバス項目の削減は東工大の研修コースでも現実的な問題であった。活動中心のシラバスの採用もその原因の一つであったが、他に学内の受講生の制度的受け入れによる学生数の増加、早い進度の要求される状況なども原因であった。その対策として考えられるのは時間数を増加させるか、あるいはシラバスを減少させるかである。前者の場合、主要な形式以外の学習項目が増えることとなり、全体のシラバス項目は増加することになる。実際には予算的な制約、また所属する研究室との関係で、学生のスケジュールが厳しいこと、またある程度年長の学習者がおり項目の増加は、かえって学習効果を悪くしてしまうことなどから、シラバス削減の方向をとることにした。まず学生数の最も多く、必ず毎期開講される初級のシラバス改訂に手をつけた。

研修コースの初級シラバスは、平成11年以前「しんにほんごのきそ1」と「しんにほんごのきそ2」（ともにスリーエーネットワーク）をそのまま使い、1日1課を割り当てて、4日もしくは5日に一度復習日を当てるという構成となっていた。同書の1に当たるのが初級1、2に対応するのが初級2というレベルである。

平成12年には主要項目を削減する一方「教材集」を作成し、活動中心のシラバスに転換した。また更にサバイバル教材 "The First Step" を作り、初級の最初に形式よりもコミュニケーション活動に注目させる学習単位が行えるようにした。この教材は、一般的なサバイバル教材としての目的のほか、本格的な各文法項目の学習の前に、ごく基礎的な文構造をコミュニケーション活動の中で部分的に提示しておき、後の学習をよりスムーズに進める目的もある。

「しんきそ」の1と2はそれぞれ25課あり、主要な学習項目の数は数え方にもよるだろうが、仮に一課あたり3項目とすれば75項目である。それを先の基準に従い、つまり

- 1) 文法項目、基本的文構造として重要なもの
- 2) コミュニケーション活動として重要なもの

3) ある概念を示すものとして重要なものを選んでいった。その結果、初級1、初級2の各レベルで大体60弱の項目を選ぶことができ、それを活動にまとめ、クラス活動として使える教材にまとめたのが先の「教材集」である。平成11年以降はこの削減シラバスで授業が遂行されている。各担当の教師は、必ずしも「教材集」をそのまま使用することを義務とはされていないが、使用しない場合にはそれを参考に何らかの活動を行うことが推奨されている。また削減されたシラバスは必ず使用することとされた。

また授業時間数は、クラス数増加などにもない、平成11年度から実質15%弱～20%程度減少している。これはそれ以前には、毎日午前中3時間、午後90分の授業を行っていたのに対し、午後の授業を週3日に減らした結果である。更に平成12年度には午後の授業を週2日とした。年度別に実質時間数を見ると、次のようになる。

- ※ 平成10年度以前 360時間
 $4.5 \text{ 時間} \times 5 \text{ 日 (週)} = 22.5 \text{ 時間} \times 16 \text{ 週間} = 360 \text{ 時間}$
 $22.5 \text{ 時間 (週)} \times 16 \text{ 週間} = 360 \text{ 時間}$
- ※ 平成11年度 312時間
 $4.5 \text{ 時間} \times 3 \text{ 日} + 3 \text{ 時間} \times 2 \text{ 日 (週)} = 19.5 \text{ 時間}$
 $19.5 \text{ 時間} \times 16 \text{ 週間} = 312 \text{ 時間}$
- ※ 平成12年度 288時間
 $4.5 \text{ 時間} \times 2 \text{ 日} + 3 \text{ 時間} \times 3 \text{ 日} = 18 \text{ 時間}$
 $18 \text{ 時間} \times 16 \text{ 週間} = 288 \text{ 時間}$

この研修コースでは平成10年度以降、文法達成を見るテストとしては、同じ中間、期末試験が用いられている。一部技術的な変更が行われたが、ほぼ同じ内容であった。中間テストは初級1修了時に行われ、初級2修了時に行われるのが期末テストである。以下にその平均点と標準偏差の推移を見てみる。学期は各年度前期、後期に分かれ、学習者も入れ代わるがデータは通年にならした記録である。なお平成7年のシラバスや試験がどのようなものであったか不明であるが、一応参考のために掲載しておく。

表1 年度別試験平均点 (下段は標準偏差)

年度	7	9	10	11	12
中間	70.55	80.69	79.14	78.28	77.91

	21.48	23.11	18.45	19.30	21.24
期末	80.37	67.13	71.97	72.37	84.06
	16.00	23.84	20.50	18.51	11.85

※ゴシック数字は削減シラバス使用中のデータ

表1から分かるように、シラバス、時間の削減が行われた平成12年度以降も、文法能力の達成度について大きな変化があるとは言えない。授業時間数の削減は平成10年度以前と11年度では14%程、12年度には20%に達しているが、文法能力に関する達成度には遜色がない。時間的に見て、費用対効果の改善が見られたと言えるだろう。

目立つのは平成13年度の期末試験で、ここでは平均点が大きく上がり、データのばらつきを示す標準偏差も小さくなっている。この年度は前期後期を通じて、学内からの特受生の人数が大幅に増加した年である。一般に特受生は来日してから必要を感じ、希望してこのコースに入った学習者であり、学習意欲がより強かったと言える。特受生は一般の研究生として登録されており、中には授業終了後毎日研究室で研究を続け、毎日帰宅が12時ごろになりながらも、研修を続けていたというような学生もいる。彼らの加入が全体的なモラルの向上をもたらし、日研生に対してもよい影響を与えたと言って良いだろう。

そのようなSD以外の要因も考慮しなければならないが、主要項目、時間数の削減があっても活動中心のSDは、文法能力に関してフルシラバスに劣らない効果をあげることができる。教室でのさまざまな活動が行われ、自発的な使用が促されることから、全体として文法項目についても、十分な定着をもたらすことができたと考えられる。Tarone (1984)によれば、学習者が習得して実際にそれを外で用いる表現は、教室で何らかの使用が試された項目だと言う。タスク、あるいは活動はこれらの使用の試みの機会を、積極的に教室で与えるしくみを提供することになる。

5 最後に

以上のようにタスク型シラバスには一定の有用性が認められ、十分にコース運営の中で使用することができる。アカデミックなコンテキストの中では、このよう

なシラバスデザインには多くのメリットがあるものと考えられる。

ただし、コース運営上の問題はほかにもある。本論ではふれることができなかったが、留学生センターでは、毎日のコース、週に1, 2度のコースなど、スケジュールの異なるコースがあり、それらの中でシラバスやスケジュールの調整が行われていなければならない。そのときに、シラバス上のタスクの一単位を授業の単位として、各コースごとに同期させれば、コース間の内容的、スケジュール的な整合性を保つ基準ができることが、東工大のコース運営上、経験的にわかっている。それらについてはいずれ、別項で述べてみたい。

また上記のような削減シラバスを用いる場合、時間削減に見合う、何らかの手だてが必要である。ネットワーク使用の予習、復習の合理化などが考えられる。それについても作業が進んでいるが、本論では述べることができなかった。

参考文献

- Beebe, Leslie M. (ed.): "Issues in Second Language Acquisition". Newbury House Publishers. (1988)
- Dubin, Fraida and Elite Olstain : "Course Design" Cambridge University Press (1986)
- Ellis, Rod : "Understanding Second Language Acquisition". Oxford University Press. (1985)
- Johnson, Keith and Keith Morrow : "Communication in the Classroom" Longman Group Ltd. (1981)

Krashen, Stephen and Tracy Terrell : "The Natural Approach" Prentice Hall (1983)

Nunan, David : "Designing Tasks for the communicative classroom" Cambridge University Press. (1989)

Robinson, Peter : Task Complexity, Task difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework. "Applied Linguistics" 22/ 1 pp27:57 (2001)

Tarone, Elaine : On the variability of interlanguage systems. In Eckmaneta. (eds): "Universals of Second Language Acquisition". Rowly, MA. Newbury House Publisher. (1984)

Van Ek, J. A. : "Threshold Level English" Oxford University Press (1975)

武井他 : 「集中型日本語コースのシラバスデザインと教材」 東京工業大学 留学生センター年報 通巻4号 pp46;51 (2000)

武井他 : 『日本語研修コースのための教材集』 東京工業大学留学生センター (1999)

武井他 : "The First Step" 東京工業大学留学生センター (2000)

武井他 : "The First Step" (改訂版) 東京工業大学留学生センター (2001)

著者紹介

武井直紀: 東京工業大学留学生センター教授【経歴】
東京外国語大学外国語学研究所日本語学専攻修士課程
修了 同大学院博士後期課程単位取得退学 1997年よ
り現職【専門】第二言語習得、日本語学

英文要旨

What kind of syllabus design is suitable for the Japanese Education of the pre graduate school students. And how the classes in the course which have different goal, time schedule etc. should be organized in a efficient way. International Student Center at Tokyo Institute of Technology has faced this kind of issues and made an effort to solve them. As for the syllabus design, we adopted a kind of the task-based syllabus for our courses. As the result, we had to decrease time for the formal study, grammar etc., but the students still marked high score in the test which mainly aimed to check their grammatical knowledge.