

ЯПОН ТИЛИНИ УКИТИШ МЕТОДИКАСИ

Автор Умарова Мунножат, японская филология, Ташкент – 2010

МАЪРУЗАЛАР МАТНИ

МУНДАРИЖА

1 БОБ. Дарсга киришдан олдинги тайёргарлик.

1. Идеал муаллим тушунчаси.
2. Чет тилини укитиш методикаси тарихи ва япон тили.
3. Укув жараёнини режалаштириш 1. Укув жараёни дизайнлаштириш.
4. Укув жараёнини режалаштириш 2. Мавзуий режа турлари.
5. Йиллик(календар) режа тузиш. Дарс режасини тузиш.
6. Укув материаллари. Укув куроллари.

2 БОБ. Чет тилини эгаллаш- куникма ва малакаларни шакллантириш.

7. Талаффузни урганиш. Эшитиб тушуниш малакасини оширишга доир машқлар.
8. Гапириш малакасини оширишга доир машқлар.
9. Уқиш малакасини оширишга доир машқлар.
10. Ёзиш малакасини оширишга доир машқлар.

1-мавзу. Идеал муаллим тушунчаси.

Режа:

1. Идеал муаллим хислатлари.
2. Муаллимнинг вазифалари. Урганиш ва ургатиш.
3. Муаллим билиб куйиши керак булган маълумотлар.

Таянч иборалар: инсонийлик хислати, мутахассислик, муаллим психологияси, талаба психологияси, индивидуал ёндашиш, билим тушунчаси, малака тушунчаси, муаллим дунёкараши.

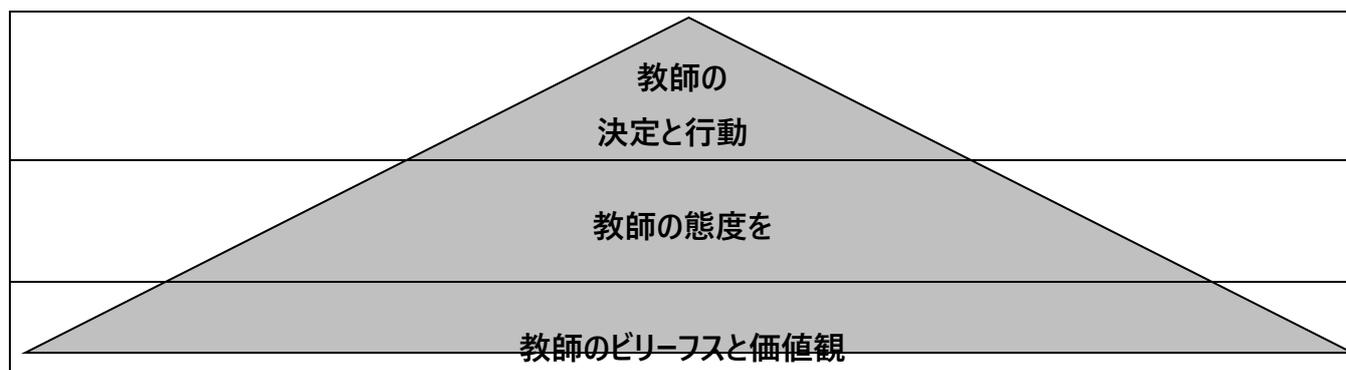
1. 日本語教師の資質とは。

日本語を教えている方はどのような人でいなければならないでしょうか。いわゆる、いい日本語教師の資質とは何ですか。日本語教師に必要なこと、求められるものは何ですか。まず、白い紙に空欄を作って学習者に配って、理想的な教師についてのイメージ全部箇条書きで書いてもらおう。普段、以下のよ
うな資質が取り上げられる：



- ・日本語能力と教師の才能
- ・まじめな人
- ・日本・日本語が好きな人
- ・時間の感覚がある人
- ・学生を理解する人
- ・教室のコントロールをできる人
- ・時間を守る人
- ・学生を公平に扱える人
- ・やさしい人
- ・雰囲気作りの人
- ・ユーモアのある人
- ・学習者の質問に答えられる人
- ・忍耐強い人
- ・いろいろな教え方ができつ人

「どんな先生をいいと思うか」は個人によっていろいろ差があるんだけど、そういうのを専門用語で「ビリーフス」という。ビリーフスは何をいい／好きだと思ひ、何をよくない／嫌いだと思うかなどを、それぞれの人が抱いている信条・確信のことをいう。日本語教師としてビリーフスが、授業をしようと思ったときにさまざまな形で影響を与えることについて Scrivener(19994;11)が、それを次の表で説明している：



以上の図を説明すると、「教師のビリーフスや価値観は、教師の態度や意図の土台となっている」ということで、その上に、教師の決定と行動はこれらの要素に基づいて教師は決定し、行動する。

日本語教師の資質について教育学での主張から見ると、教師の資質・力量を「人間性」と「専門性」という2本の柱で捉えようとする意見も多く見られる。

教師の資質向上が問題とされるとき、教師としての人間的資質を基本に踏まえつつ、教育上の専門的・技術的側面も含めて論じられるのが普通である。実際の教育場面では、教師の人間性と専門性は分かち難く結びついて生きて働く力となっているからである。（吉本 1989：13）

優れた専門的な指導技術を駆使しながら、学習効果が上がらないことがある。それは子供との信頼関係が問題になったり、児童・生徒理解に欠けている場合が多い。また、逆に信頼関係、児童・生徒理解に欠けるところがあっても、優れた指導技術によって、それをカバーしている例も見られる。もともと、人間が人間を育てる仕事は、他の職業と異なり、もっとも、「人間性」と「専門性」を区別しがたい仕事である。児童・生徒理解一つとっても、それは教師の「人間性」とも「専門性」ともかかわっているからである。（波多野 1988：31）

資質を「人間性」と「専門性」に分けると、具体的にどんな「人間性」そして「専門性」が求められるだろうか。國分（1982：59-79）は教師のパーソナリティとしてぜひとも必要なことを次の五つ挙げている：

1. 自分を受け入れること

自分を受け入れるとは、自己嫌悪を持つなということである。自己嫌悪の強い人ほど他者嫌悪も強いのである。教師は人に接する職業であるから、「大好き」でなくては勤まらない。

2. きさくであること

教師はきさくでなければならない。生徒が気楽に「先生！」と寄ってきやすい人柄でなければならない。きさくな教師は人に対して構えが少ない教師である。

3. 打てば響くこと

打てば響く教師とは、学生の感情がもろに伝わってくる教師である。生徒と同じような感情体験を持っている教師である。

4. 人生をエンジョイする

教師は前提として人生に肯定的であってほしいと言ったのは、言い換えれば、まず、人生に憎悪を持たない教師であって欲しいとの意味である。人生の瞬間瞬間を味わって生きている姿勢。

5. 覇気のあること

人間は優しさや受容、愛だけでは生きていけない。そういう母性原理のほかに粉碎精神（父性原理）を必要とする。

一方、日本語学習者が日本語教師に求めているものについて調査したところ、4つの大別ができ、その順序は次のとおり（縫部 2001：24）：

1位：学習者への心配り

2位：教職意識（教師としての自覚や職業意識）

3位：教授法の知識と能力

4位：日本語の専門知識

この結果を縫部は次のようにまとめている。

第二言語としての日本語教師は、日本語の専門家以上の存在であり、その「以上」ということの中身は、教師である前に一人の教育者であり、教育者である前に一人の人間であるということである。一人の人間としての学習者個人と人間的な触れ合い・相互交流を基本として教育は成り立つということであり、その上に教育者として学習者が学習するのを援助する存在であるということである。

2. 日本語教師の仕事

- 授業の学習目標を設定する
- 授業で教える内容を決める
- 試験問題を作る
- 教案を書く
- 教具をそろえる
- テストの採点をする
- 成績をつける
- 授業をする
- 文型を示す
- 文型の説明をする
- 文法項目の説明をする
- 本を読んで訳す
- 学習者に文型練習をさせる
- 会話例を示す
- 学習者に会話練習をさせる
- 勉強会に出席する
- 時間割表を作る
- 教科書の注文をする
- 教師会に出席する
- 授業日誌を書く
- 難しい言葉の意味を調べる

2-1 学ぶこと・教えること

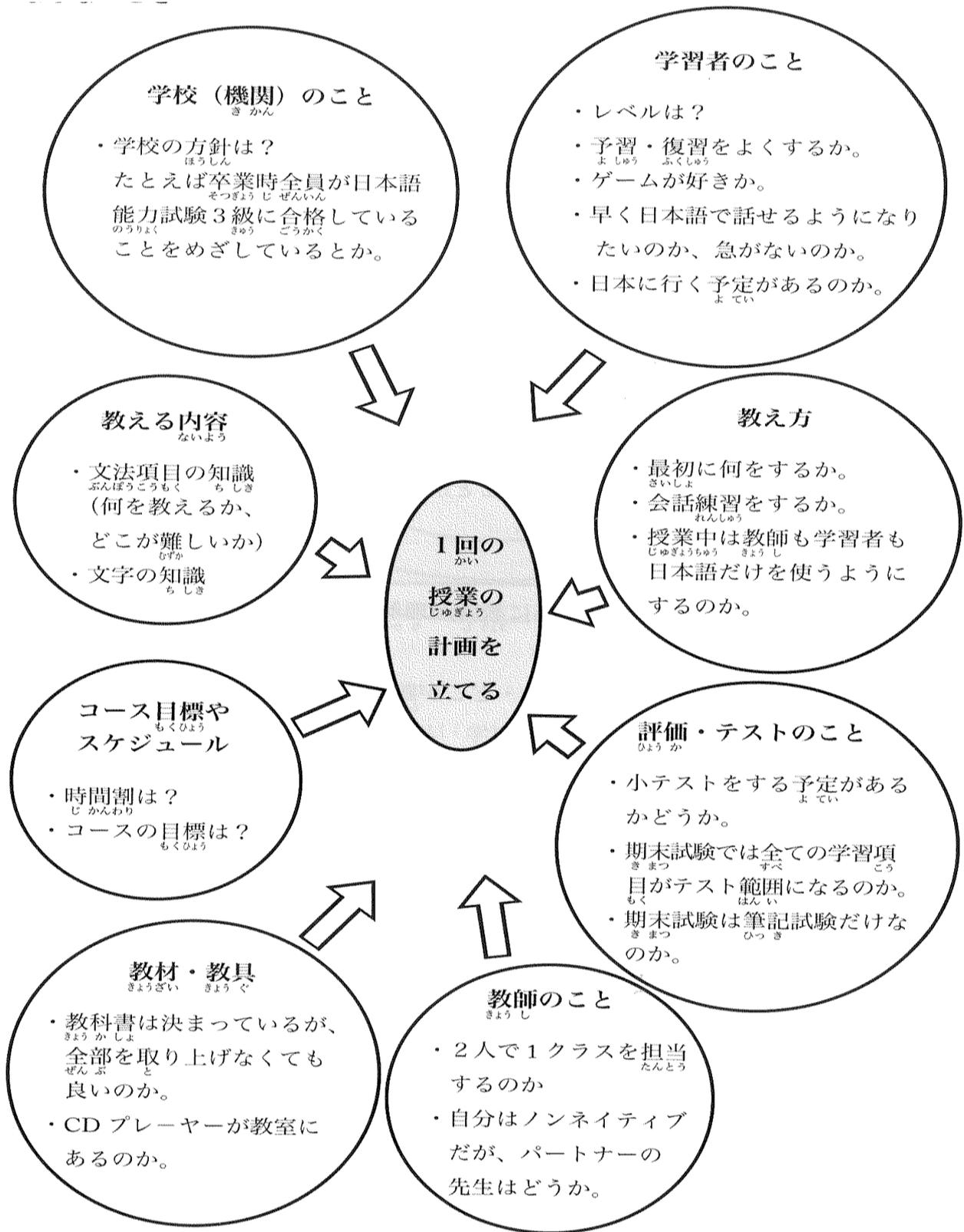
学ぶこととは、授業のために文法項目をもう一度復習したり、本を読んで現代の日本語について考えたりしている人もいるかもしれない。また勉強会や教師会で発表したり、他の教師の発表を聞いたりするのも「学ぶこと」に含まれるでしょう。そしてそれだけではなく、日々のさまざまな教授活動も、「教える」と同時に学習者から「学ぶ」ことも多いと自覚し、「学ぶこと」と「教えること」の両方にさまざまな教授活動

を入れた人もいます。重要なことは、教師として常に学び続ける姿勢を持つことである。「日本語」も「日本語の教え方」も時代とともに常に変化してきている。そして何よりも自分自身が常に柔軟に新しい情報や考え方を取り入れ、学習者からも学ぼうとする姿勢は、教師としての人間性に影響し、重要な要素となっていくことでしょう。

教師の仕事は「教えること」だけではありません。「学ぶこと」「常に学び続けようとすること」も教師の重要な仕事です。

3. 教師が理解したり考えたりしておかなければならないこと。

「一回の授業の計画を立てる」



Мавзу юзасидан савол ва топшириклар.

1. Яхши муаллим хислатларини келтиринг.
2. Муаллим ҳамма яхши хислатлар эгаси булсада, дарсни муваффақиятсиз утиши мумкинми?
Бунинг сабаби хақида курсдошларингиз билан фикр алмашинг.
3. Чет тилини уқитишда муаллимга қайси хислат устунлик қилиши керак?
4. Муаллим психологиясини тушунтиринг. Буни аниқ мисолларда уйлаб қуринг.
5. Талаба психологиясини тушунтиринг. Буни аниқ мисолларда уйлаб қуринг.

Фойдаланилган адабиётлар.

1. «Хитой тилини уқитиш методикаси» Зиямухамедов Ж.Т., Тошкент 2009
2. 『日本語教育ガイドブック』川口義一、横溝紳一郎、ひつじ書房、(2005)
3. 『日本語教師の役割／コースデザイン』日本語教授法シリーズ1、久保田美子 (2006)
4. 『日本語教育における学習の分析とデザイン』岡崎・敏雄、岡崎・眸、凡人社 (2001)

2-мавзу. Чет тилини уқитиш методикаси тарихи ва япон тили.

Режа:

1. 16-18 аср бошларидаги чет тилини уқитиш методикаси. Грамматика-таржима методи.
2. Тугри ёки индуктив методи.
3. Структурал лингвистикага асосланган методлар. АСТР, Аудиолингвал метод,
4. Психология ва танкидий онг теориясига асосланган методлар. Silent Way, CLL, TPR,

Suggestopedia, natural approach..

5. Интерактив метод.

Таянч иборалар: грамматика-таржима методи, тугри метод, аудио лингвал метод, ASTP(харбий метод), Silent Way, CLL(Community Language Learning), TPR(Total Physical Response), Suggestopedia, натурал метод, интерактив метод.

1. 外国語教授法の歴史。

この図1の年表は、本章で取り上げる外国語教授法の範囲を示したものである。それぞれの教授法について、主な提唱者と、その教授法の内容や理念を最もよく反映している著書、論文を挙げた。新しい教授法とは、ある日一斉に使われ始めるものではなく、新しい言語理論や教育理念と共に、徐々に発展し、成熟するものである。

知識階級の条件。17世紀から18世紀のヨーロッパでは、外国語教育としてのラテン語教育やギリシャ語教育が行われていた。当時はまた、宗教家や学者ら一部のエリートの間では、コミュニケーションの共通言語としてラテン語が使われていた。ラテン語の文献を読みこなし、ラテン語で語られる聖職者の演説を理解できることが、知識階級の一員であるための条件だったのである。

16世紀に設立されたグラマー・スクールでは、ラテン語授業の中で、文学作品や聖書の翻訳による理解、修辞学を踏まえた文章作成、朗読、暗唱などが行われていた。

文法翻訳法。18世紀半ばになり、ヨーロッパの共通語が、ラテン語から英語、ドイツ語などへ変化したことにより、コミュニケーションにラテン語が使われる機会が減るようになった。それに従い、文学作品の理解や鑑賞といった知識、教養的側面が重視されるようになった。

18世紀後半になり、外国語教育のカリキュラムの中に、ラテン語だけでなく、ドイツ語、英語、フランス語が取り入れられるようになった。しかし、17世紀のラテン

図1 教授法の流れ。

1800

1850

1900

1950

2000 (年)

16世紀から～

文法・
学校設立

文法翻訳法

直接法
19世紀後半～

・ナチュラル・メソッド (グアン/ベルリッツ)
・オーラル・メソッド (パーマ)

構造言語学・行
動主義心理学

・ASTP (Army Specialized
Training Program)
・オーディオ・リンガル法

心理学・認知
学習理論

・サイレント・ウェイ
(ガターニョ)
・CLL (カラン)、TPR
(アッシャー)
・サジェストペディア
(ロザノフ)

実際のコミュニケーシ
ョンが重要

コミュニカティブ・
アプローチ

各方法論から現場
に合う部分を

?

語教育にその端を発する文法翻訳中心の教え方は、依然として外国語教授法の主流を占めていた。それが、文法翻訳法と呼ばれる教授法である。

典型的な文法翻訳法の授業では、文法規則の説明、対訳による単語の理解、翻訳練習などが行われた。外国語を学習する目的は、目標言語で書かれた文学作品が読めるようになることであり、そのためには、文法規則、動詞の活用、単語の意味を暗記し、母語と目標言語との間で、自由に翻訳ができるようになることが必要だと考えられている。

知的訓練。それとともに、外国語を理解することは、母語に対する理解を深め、知的成長にも寄与すると考えられていた。つまり、外国語教育は、知的訓練の一つとしても位置づけられていたのである。

言語観・言語学習観。文法翻訳法で前提されているのは、

- 1) 文学作品などの文字言語は音声言語よりも優れている。
- 2) 目標言語のすべての単語には、1対1で対応する母語の訳語があるという言語観であり、
 - 1) 翻訳ができるようになることが外国語学習の成功を表す。
 - 2) 外国語学習は知的訓練に役立つという言語学習観である。

2. 文法翻訳法に変わる教授法。

1760年代に始まる産業革命の影響で鉄道網が整備されるなど、交通機関が発達するにつれ、19世紀のヨーロッパ諸国では、人々の従来が盛んになった。そのため外国語でコミュニケーションをする機会が増え、文学鑑賞や知的訓練以外の実用的な成果が外国語教育に求められるようになった。

このような社会状況の中、19世紀後半になって、文法翻訳法に代わる教授法として提唱されたのが、ナチュラル・メソッドとフォネティック・メソッドである。

ナチュラル・メソッド。ナチュラル・メソッド、自然主義教授法とは、外国語習得の最良のモデルを、幼児の母語習得に見るものである。代表的なものに、フランス人であるグアン(Gouin, 1831-1896)が提

唱したグアン式教授法、ドイツ人であるベルリッツ(Berlitz, 1852-1921)が提唱したベルリッツ式教授法などがある。

グアン式教授法。グアンは、児童が母語を習得していく過程詳しく観察し、そこで得た結論を外国語教育に応用した。

まず、すべての出来事は、小さい出来事の連鎖として記述できるとし、一連の動作を順を追って言い表すことがもっとも記憶に残りやすいと考えた。

そして、「翻訳によって母語を習得した幼児はない」として、幼児が母語を覚えるのと同じように、**聞いて理解する→話す→読む→書く** の順で努めて自然な状況で目標言語と接触させるようにした。

ベルリッツ式教授法。グアンと同じくベルリッツも、外国語学習に募集特の過程を再現しようとしたが、両者が異なるのは、ベルリッツが母語を教室活動から徹底的に排除した点である。教室の中で、母語による説明は行われず、教師は絵や身振りを駆使して、文や語の意味を理解させようとした。また、発音も教師のモデルを真似させるだけで、発音の仕方の説明や矯正などの指導は行われなかった。

このため、教師には、指導技術を訓練された目標言語の母語話者が採用されることが多かった。

オーラル・メソッド。20世紀に入り、パーマー (Palmer, 1877-1949) が提唱したのが、オーラル・メソッドである。パーマーは、言語の持つ体系と運用の二つの側面のうち、言語教育が対象とすべきものは、**運用**であるとした。さらに、運用に使われる技能を、第一技能 (話す、聞く) と第二次技能 (読む、書く) とに分類して、第一次技能の習得が重要だとした。言語を体系と運用の二つの面からとらえるという考え方には、言語学者ソシュールの影響が認められる。

また、外国語習得に幼児の母語取得を再現するために、①耳による観察、② 口まね (①の模倣)、③ 口ならし、④ 意味づけ、⑤ 類推による作文、⑥ 命令練習、⑦ 定型会話、という7つの方法を提唱した。

直接法。ナチュラル・メソッド、オーラル・メソッドなど、文法翻訳法に代わって生まれた教授法を総称して、直接法 (Direct Method) ということがある。

直接法という名称は、これらの教授法が、翻訳するのではなく、使われる場面や状況を提示することによって、文や語の意味を、直接目標言語の形式と結びつけて理解させようという点に由来する。

現在の日本語教育の現場で、「直接法で教える」と言った場合、それは「媒介後を使わずに教える」という程度の意味であることが多い。

3. 構造言語学に理論的基盤をおく教授法。

これまでの外国語教授法は、主にヨーロッパを中心に提唱、発展してきたものであった、20世紀半ばになり、米国で、構造言語学に理論的基盤を置く教授法が開発された。

構造言語学では、言語の体系を、音素→形態素→語→句→節→文というように線状に連なる組織的構造ととらえ、ある構造を他の構造と区別する要因を、2項対立と言う概念によって区別し、記述する。例えば、日本語では、「あか」と「あき」は、異なる語(構造)である。そこで、/A/と/I/に注目し、音素としての対立を認めるのである。

4. ASTP 米国では、第二次世界大戦中に、駐留地での情報収集や通訳活動を行う外国語要員を、短期間で養成しなければならなくなった。そこで、アメリカ・インディアン言語のフィールドワーク調査を行っていた言語学者ブルームフィールドが理論的基盤を提唱し、陸軍で実施されたのが、ASTP (Army Specialized Training Program、陸軍特別訓練プログラム)、別名アーミ・メソッドと呼ばれる教授法である。

ASTPは、①短期間(90日程度)の集中授業、②小人数(10名程度)クラス、③文学作品の購読ではなく実用的な構文の口頭練習、④教師の分業、⑤徹底した口頭練習、などを特徴としている。

オーディオリンガル・メソッド。第二次世界大戦後、ASTPを受け継いだ形で、ミシガン大学のフリーズによって確立されたのが、オーディオリンガル・メソッド(AL法)と呼ばれる教授法である。

AL法は、その理論的裏づけを、構造言語学だけではなく、行動主義心理学にも置いている。行動主義心理学とは、人間や動物の行動を具体的なプロセスのみによって研究するという心理学の理

論で、それによれば、外国語学習とは、外界からの刺激に対して自然に反応できるような習慣を形成する過程ととらえる。

このような言語学習習慣が、「教師の指示（＝外界からの刺激）に対して即座に答えられる（＝自然に反応できる）ようになるまで、練習を繰り返して行う（＝習慣を形成する）ことが大切だ」という主張を生み出した。そして、このような習慣形成のために開発されたのが、パターン・プラクティスと呼ばれる口頭練習である。

4.心理学、認知学習理論などに理論的基盤をおく教授法。AL法が、構造言語学と行動主義心理学を背景とするように、当時の心理学、認知学習理論などに理論的基盤をおく外国語教授法がある。

サイレント・ウェイは、心理学者であるガターニョによって提唱されたが、ガターニョ自身が述べているように、具体的な教室活動や指導法を規定した「教授法」ではない。

ガターニョは、母語取得が100%に近い確率で成功していることに注目し、その理由を「子供は、未知のものに直面したとき、試行錯誤を経てその正誤に気付き、未知を既知に換える能力を持っている」と結論付けた。そして、「言語学習は、教師に頼る方法（モデルの模倣や暗記、パターン・プラクティスによる習慣形成）ではなく、学習者の自ら気付き学んでいく能力に教師が働きかけることによって行われるべきだ」と主張した。

したがって、サイレント・ウェイの授業の中心は学習者で、教師はあくまで、学習者の自立を助けるために、サウンド・チャート、カラー・チャート、ロッド、語彙チャート、ウォールピクチャなどが駆使される。

コミュニティ・ランゲージ・ラーニング（Community Language Learning/CLL）は、別名カウンセリング・ラーニングとも呼ばれ、カウンセリングの理論と手順を、カラン（Curran, 1913-1978）が外国語教育に応用させたものである。外国語学習に「カウンセラー（＝教師）は、新しい環境（＝目標言語環境）を脅威に感じているクライアント（＝学習者）に安心感を与え、助言者となることによって自立を助ける」というプロセスを見いだす。

CLLによる典型的な授業では、学習者を円形に座らせ、教師は学習者の背後に立つ。



学習者は、自分が話したい内容を自由に話してよい。もし、目標言語での言い方が分からないときは、教師に媒介後でその内容を伝え、教師は目標言語での言い方を、学習者が納得するまで何回も耳元でささやく。学習者の発話は、すべてテープレコーダで録音されるが、スイッチのオン・オフは学習者自身にゆだねられる。

学習者を円形に座らせるのは、教室内に信頼し合えるコミュニティを形成ためであり、教師が学習者の背後に立つのは、脅威とならないためである。

この後、録音テープを再生しながら、文型や表現を媒介後で説明する。これは、言語的理解のためだけでなく、自らの学習活動の振り返りの機会をもつことによって学習過程や学習方法を意識化するためである。

トータル・フィジカル・レスポンス。聴解力を重視し、聞いたことに全身で反応する方法を用いることから、トータル・フィジカル・レスポンス(Total Physical Response, TPR, 全身反応教授法)と呼ばれる。心理学者であるアッシャー(Asher)によって提唱された教授法で、「幼児は話し始める前にあふれるほどの目標言語を聞いている。目標言語による命令に反応し、それを評価されることによって、言語（音声）と動作（意味）を結び付ける」という母語取得の方法をモデル化したものである。

言語と動作を結びつける考え方は、グアン式教授法にも見いだすことができるが、TPR は、母語による翻訳を介入させない。また、話す準備(readiness to talk)ができるまで、学習者は話すことを強制されない、と言う点が特徴として挙げられる。

ナチュラル・アプローチ(Naturai Approach) は、言語を自然に習得させることを目標とする教授法で、テルレル(Terrell)が母語習得の過程を観察し、実践を積み重ねた外国語教育の方法を、クラッシュエン(Krashen)が、第二言語習得に関する5つの仮説によって理論的に裏付けた。5つの仮説：

① 「習得—学習」仮説

言語能力の獲得には、無意識的な習得(acquisition)と意識的な学習 (learning)の2種類がある。

② 「自然順序」仮説

母語習得における文法要素の習得には、自然な一定の序列 (natural order)が認められる。

③ 「モニター」仮説

学習から得た言語体系は発話の産出には貢献せず、発話の正確さをチェックするモニター (monitor)役割しか果たさない。

④ 「インプット」仮説

発達段階を少しだけ超えた構造 (i+1)がインプットされたとき、習得が進む。

⑤ 「情意フィルター」仮説

学習に不安を持っていると、情意フィルター (affective filter)がかかり、インプットが機能しない。

サジェストパディア。(Suggestopedia, 暗示式教授法)は、精神科医であったロザノフ (Lozanov) が、暗示学 (Suggestology)の理論を外国語学習に応用させた教授法である。

ロザノフは、学習者の心理的障壁 (anti-suggestive barriers)を取り除き潜在能力を引き出すことによって、驚くほどの速さで言語習得を進められると主張した。そのためには学習者が、① 緊張から解放されてリラックスした心理状態になり、② 顕在意識と潜在意識を統合・活用し、③潜在能力に働きかけて活用する、ということをも三原則とした。

学習者への不暗やストレスを取り除き、できるだけくつろげる環境を作るために、教室からは、いわゆる「教室的要素」が排除される。例えば、快適なじゅうたんを敷いて床に自由な格好で座れるようにしたり、明るさを落とした照明にしたり、音楽をかけたりする。また、心理的障壁を取り除く手段としてロール・プレイが用いられる。

5. コミュニティブ・アプローチ。上で述べてきた新しい教授法が台頭する中、1970年代に現れたのがコミュニティブ・アプローチ(communicative approach)である。

コミュニティブ・アプローチとは、コミュニケーション能力の獲得を目的とする教授法の総称で、特定の指導方法や教室手順を指すものではない。その意味では、「教授法」というより「考え方(approach)」と呼ぶ方が適当である。コミュニティブ・アプローチが生まれたきっかけといえるのが、ヴィルキンズ (Wilkins, D.A.)による概念シラバス (Notional Syllabus)の作成と、ハイムズ (Hymes, D.)によるコミュニケーション能力 (communicative competence)の提唱である。

英国のヴィルキンズは、外国語教育のプログラムの開発を行っていたヨーロッパ協議会 (Council of Europe)の依頼によって、新しいシラバス作成に着手し、概念シラバス (Notional Syllabus)として、1976年にこれを発表した。概念シラバスとは、言語の構造ではなく、概念（動作の開始や継続、頻度や順序、行為者、手段など）とコミュニケーションにおける伝達機能（要求、受諾、拒否、感情表明など）の側面から、言語を記述・分類したシラバスである。

コミュニケーション能力 (communicative competence)とは、言語能力 (linguistic competence)に相對する概念として、米国の社会言語学者ハイムズが1972年に提唱したもので、言語の体系だけでなく使い方も含めた知識と運用能力をいう。

文法翻訳法からこれまで、さまざまな新しい外国語教授法が提唱され、実践されてきた。そして「翻訳を介在させると意味が適切につかめない」「口頭練習を繰り返すと言語習慣が形成される」「学習者が欲するまで発話を強要するべきではない」「学習を促進させるには音楽を聴かせて学習者をリラックスさせるのがよい」といった主張がなされてきた。しかし、これらの教授法には、言語観や言語習得観の違

いに支えられた「教え方」のバリエーションであり、その背景には、どんな教え方を探るにせよ、とにかく文法知識を身につければあとは自然に使えるようになるという、暗黙の前提があった。

これに対して、コミュニカティブ・アプローチでは、「どう教えるか」よりも、むしろ、言語のどの側面（文法体系か言語運用か）を教えるか、つまり「何を教えるか」の吟味に重点をおく。また、「教え方」や「教える内容」にバリエーションがあるとすれば、それは、教授者側の言語観や言語習得観の違いと言うより、むしろ、個々の学習者の違いに応じたものなのである。

教授法の説明

教授法	特徴（教え方や理論背景など）
文法翻訳法	<ul style="list-style-type: none"> ・文字言語を重要だと考える。 ・学習の目的は、目標言語で書かれた文学作品が読めるようになること。 ・文法規則や単語の意味を暗記して、母語と目標言語の翻訳が自由にできるようになることが重要である。 ・外国語を理解することは、母語に対する理解を深め、知的成長にも役立つと考える。
直接法	<ul style="list-style-type: none"> ・使われる場面や状況、実物などを示すことによって、文や語の意味を、直接目標言語の形式と結びつけて理解させる。 ・教師のあとについて発音練習をする。 ・媒介言語を使わないことが多い。
オーディオ・リンガル法	<ul style="list-style-type: none"> ・言語は本来音声であり、構造体であるから、言語の学習は、言語の構造あるいは型を学習することが大切である。 ・人間や動物は、外からの刺激に対してさまざまな反応を示し、そうした中で強化された反応ほど起こりやすくなりがて習慣になっていく。習慣形成のためにくり返し練習を行うことが大切である。 ・パターン・プラクティスと呼ばれる口頭練習の開発。

TPR(Total Physical Response)	<ul style="list-style-type: none"> ・理解を優先し、聞いたことに全身で反応する方法を用いる。母語習得の方法をモデル化したもの。 ・「話す準備」ができるまで、学習者は話すことを強制されない。
コミュニカティブ・アプローチ	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーション能力の育成を目的とする教授法。 ・コミュニケーション能力とは、言語の形やその規則の知識だけでなく、使い方も含めた知識と運用能力を指す。 ・学習内容が重要だと考える。 ・学習者中心。

Мавзу юзасидан савол ва топшириклар.

1. Укитиш методининг эвалюцион жадвалини тузинг.
2. Куникма хосил қилиш жараёни қайси методда қузатилади?
3. Тинглаш қобилиятига ургу бериб, эшитганига ҳаракат орқали жавоб қилиб, гапира олиш даражасига етгунга қадар гапиришни мажбур қилмайдиган методни айтинг.
4. Хар бир методнинг ижобий ва салбий хусусиятларини қурдошларингиз билан мунозара қилиб жадвал тузинг.

Фойдаланилган адабиётлар.

1. «Хитой тилини укитиш методикаси» Зиямухамедов Ж.Т., Тошкент 2009
2. «Новые педагогические технологии» К. пед. наук С.Х.Махкамова, Тошкент 2003
3. 『日本語教師の役割／コースデザイン』日本語教授法シリーズ1、久保田美子（2006）
4. 『日本語教育ガイドブック』川口義一、横溝紳一郎、ひつじ書房、（2005）
5. 『日本語教育における学習の分析とデザイン』岡崎・敏雄、岡崎・眸、凡人社（2001）
6. 『日本語教授法ワークショップ』 袈まだ鎌田・修、川口・義一、凡人社（1998）

3-мавзу. Уқув жараёнини режалаштириш 1. Уқув жараёнини дизайнлаштириш.

Режа:

- 1) Япон тилини ургатишда йиллик режа тузишнинг алоҳида хусусиятлари.
- 2) Йиллик режанинг мазмуни ва моҳияти.

Таянч иборалар: Йиллик режа, максад килиб танланган тил, мотивация, укувчиларнинг тайергарлигини аникловчи суровнома.

コース・デザインとは、たとえば、知り合いの外国人に、日本語を教えてほしいと頼まれたとする。

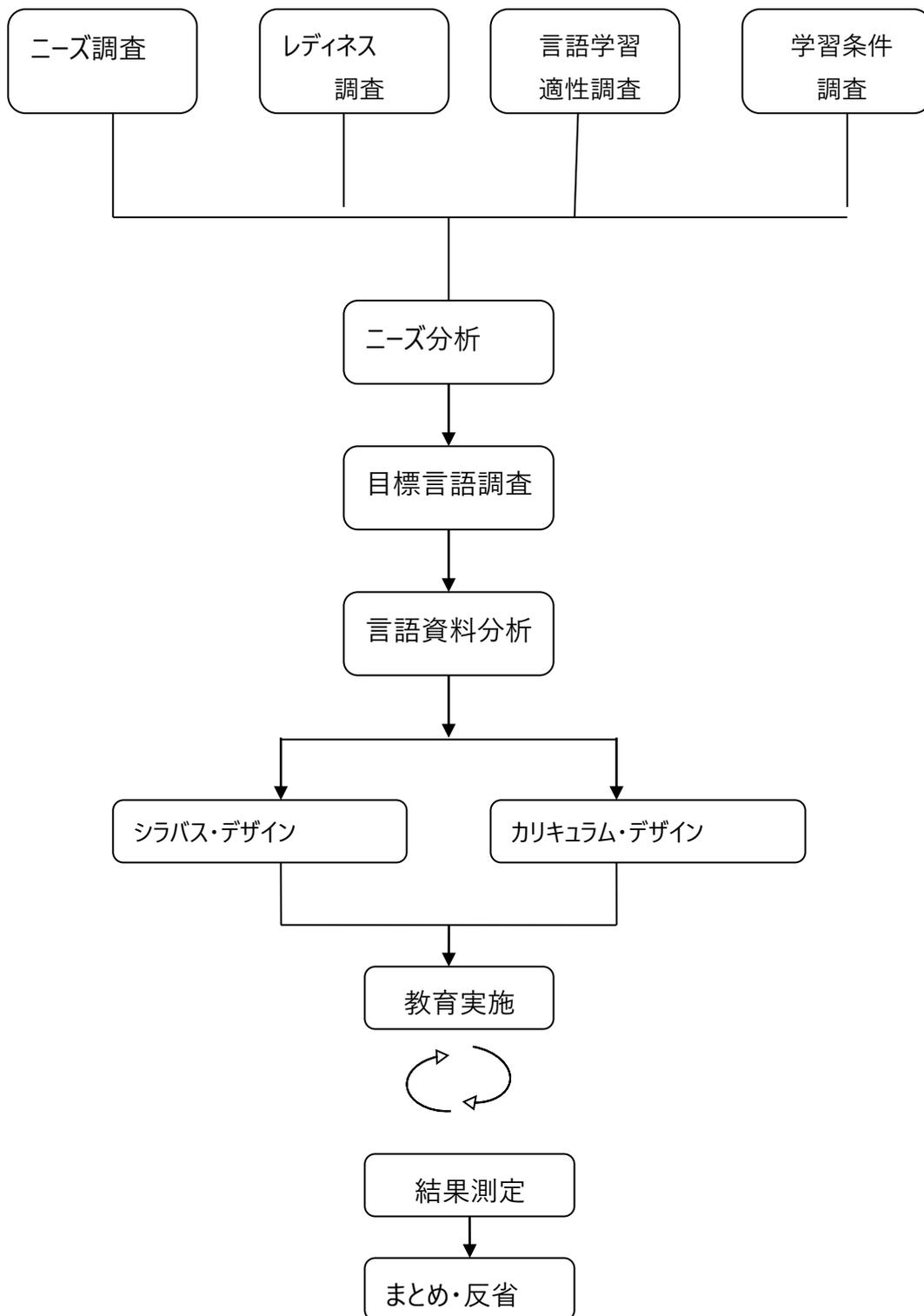
最初のレッスンまでに、あなたはどんなことをするだろうか。

どんなことを教えてほしいか詳しく尋ねる。週に何回くらい教えてほしいか希望を聞く、書店へ行って日本語の教科書を選ぶ、中学校や高校で使っていた英語の教科書を取り出して眺めてみる。その人がどの程度日本語ができるのかも知りたいし、いつまで日本にいるのか、日常生活でどのくらい日本語を使うのかなども知りたいだろう。

では、1対1のプライベート・レッスンではなく、10数名のグループ・レッスンを頼まれた場合はどうだろう。10数名の中には、ほかの人より日本語ができる人がいるかもしれないし、予習復習に割ける時間が人によってバラバラかもしれない。その場合は、時間帯をずらしたり、友人に応援を頼んだりして、3クラスに分けて教えたほうが効果的かもしれない。其のときはどんな基準で分けるほうがいいのか。どんなテストをすればいいのか。また、10数名のグループ・レッスンともなれば、どこかに、教室として定期的に使える場所を確保したほうがよいかもしれない。和室で畳敷きだけが無料で借りられる公民館と、いす、机、ホワイトボード、ビデオデッキなどが備わっている借料がかかる会議室では、どちらを選ぶのがよいだろう。

このように、いざ日本語を教えるとなれば、さまざまな事柄を考慮して、準備をすすめる必要がある。コース・デザインとは、日本語教師に必要とされる知識や技術のリストといえる。図1は、コース・デザインのおおよその流れである。次ページから、この流れに沿って、一つ一つを見ていこう。

図2 コースデザインの流れ



コース・デザインの重要性

外国語教育において、学習の対象となる言語を目標言語（target language）という。日本語教育における目標言語とは、もちろん日本語のことである。しかし、ただ漠然と「日本語を学習する」というのでは、あまりにも範囲が広すぎる。日本の大学を卒業したい。企業の日本支社への赴任が決まった、

観光旅行で日本を訪れる。日本のアニメを吹き替えなしで見たいなど、日本語学習の目的は人によってさまざまである。大学受験を目指すのであれば、ある程度の時間をかけて、4技能（読む、書く、聞く、話す、）をバランスよく身につける必要があるし、観光旅行だけのためなら、文法知識を積み上げていくよりも、決まった言い回しや、表現を丸ごと覚えるほうが効果的である。企業の日本支社で働くなら、仕事に必要な専門知識や敬語も知っておいたほうがよい。

また、日本語を学ぶのは、成人ばかりとは限らない。1,998年9月の文部省調査によると、日本国内の公立小・中学校には、日本語教育が必要な、外国人児童生徒が、1万6,835人在籍している。外国人児童生徒の場合は、日本語の学習と、日本語による各教科の学習を同時に行えるように各教科の内容や進度に関連させた日本語のプログラムを整備する必要がある。しかし、国外の小・中学校で、いわば異文化理解学習の一環として日本語を学ぶケースでは、事情は必ず異なるので、年少者だからといって、ひとくりにできるものでもない。

このように考えると。すべての学習者が満足する、唯一絶対の日本語コースというものを想定することが、いかに難しく非効率的であるかが実感できる。限られた時間のなかで、個々の学習者が効率よく学習目的を達成するには、それぞれにあった内容、形態の日本語教育が必要であり、そのためには、現在の学習者のニーズをデザインする能力が、一人一人の日本語教師に求められているのである。

ニーズ分析

コース・デザインの出発点になるのが、ニーズ分析 (needs analysis) である。「ニーズ」という言葉は、「消費者のニーズに応えた商品開発」、「国民のニーズにあった税制改革」といったように、日常生活の中でも、しばしば耳にすることがある。日本語教育におけるニーズ (needs) とは、学習者に必要な日本語のことをいい、ニーズ分析とは、学習者に必要な日本語を明らかにするプロセスをいう。ニーズ分析は、ニーズ調査、レディネス（既習能力）調査、言語学習適性調査、学習条件調査の四つの調査結果に基づいて行われる。

ニーズ調査。

ニーズ調査とは、学習目的や学習者が日本語を必要とする場面とそこで使われる言語技能についての情報を得るための調査をいう。また、学習者が日本語を必要とする場面やそこで使う技能のことをニーズ領域という。

学習目的には、「大学を受験する」「日本の会社で働く」「観光旅行をする」「日本の小学校に通う」などがあるが、このように大きくとらえただけでは十分ではない。たとえば、「日本の会社で働く」という目的の場合では、会議に出席するか、そこでは日本語を使うか、書類を日本語で作成するか、どんな書式や内容の書類か、社外の人と話す機会があるか、それは取引先企業化一般化、住むのは社宅か民間アパートか、そこで大家と日本語で交渉する必要があるかなど、日本語使用にかかわる状況には、無限の選択肢がある。したがって、ニーズ調査を行う際は、学習者が日本語を使う場面や技能について、具体的かつ信頼できる情報を得ることが重要である。

ニーズ調査の対象には、学習者、先輩学習者、受け入れ側の三者がある。

学習者：学習者本人のこと。

先輩学習者：学習写本印と同じような目的や立場で、すでに日本語学習を始めているもの。

受け入れ側：学習者がコミュニケーションをとる可能性のある周囲の人々

「法的な受け入れ機関や書類上の保証人」といった厳密なものではない。

ビジネスピープルであれば職場の上司や同僚、留学生であれば大学の指導教官や同級生、外国人花嫁であれば日本人である夫やその家族を指す。

ニーズ調査の対象として最も理想的なのは、この三者のうち、誰だろうか。日本語学習のニーズを一番よく把握しているのは、果たして学者自身であろうか。

結論からいうと、この三者には絶対的は優劣はない。調査対象は、「土ナ情報が知りたいのか、それを的確に把握しているのは誰か。」という観点から選ぶべきものである。

先のビジネススピールを例にとれば、日本の会社で働いたことのない学習者が、自らのニーズを明確に把握しているとは考えにくい。もし、同じポストで、すでに働き始めている外国人（＝先輩学習者）がいるなら、その人に「どんなときに日本語を使うか」「日本語に関してどういうことで困っているか」を尋ねた方が、より適切な情報が得られるだろう。

また、同じ質問を、日本人の同僚（＝受け入れ側）にしてみたら、同だろうか。先輩学習者は「会社にかかってきた電話は、全部日本人社員が受けるから、自分は電話の対応をする必要がない」と答えたのに、日本人の同僚は「まったく電話に出てくれないから、仕方なく近くにいる日本人が代わりにとっている、もうそろそろ慣れてきた頃だし、電話の対応ぐらいできるようになってほしい」と答えることだってあり得る。

年少者の場合は、学習者本人も先輩学習者も、ニーズを明らかに把握していない可能性があるもので、本人よりも、むしろ両親や小・中学校の教諭（＝受け入れ側）等、周囲の大人から情報を得るほうが有益である。

ニーズ調査には、アンケート（質問紙）法、インタビュー（面接）法の二つの方法がある。

アンケート（質問紙）法とは、質問項目をを記した紙を配布し、そこに回答を記入してもらう方法である。図 2 はある日本語学校が入学時に学習者に対して行っているニーズ調査の調査票である。

インタビュー（面接）法とは、調査対象者に、直接尋ねる方法をいう。

先に上げたアンケート調査の長所は、比較的簡単に、大量の情報が、一定の形式で得られることである。いったんアンケート用紙を作ってしまうと、それを送る手間は、10 名でも 50 名でも、それほどかわりはないし、（コピーや郵送にかかる費用は人数に比例する）、結果はアンケート用紙の項目に沿って、取りまとめていけばよい。其の反面、質問内容や答え方を事前意欲ねっておかないとほしい情報が得られなかったり、質問を誤解されて見当違いの答えが返ってきたりする危険性がある。

これに対して、インタビュー法では、10 名と 50 名ではかかる時間が 5 倍違うし、相手によっては話の流れが違うので、結果のまとめが機械的にできないなど、アンケート法より実施に時間や労力がかかる、し

かし、教師が気づかなかったコメントが得られたり、その場に応じてさらに突っ込んだ質問ができたり、といったように、アンケート法より詳しく、より具体的な回答が得られるという長所がある。

レディネス調査

レディネス (readiness) 調査とは、「用意ができていること、準備状況」といった意味で、最も限定された意味では学習者がすでに身につけている日本語能力をいう。(本書では、レディネスを子の意味で用いている。しかし、文献によっては、日本語能力についてだけでなく、後述の言語学習過程や学習条件(→p.30)も含んだ広い意味で用いられることがある)

レディネス (既習能力) 調査とは、ここでは学習者の日本語能力を知るための調査をいう。レディネス調査には、筆記テストやインタビュー(面接)が用いられる。

何らかの日本語学習経験を持つものを奇襲者といい、まったく持たないものを未習者という。レディネス調査は、日本語の既習能力についての調査であるから、未習者に対して行う必要はない。

言語学習適正調査

言語学習適正 (language aptitude) とは、学習者が言語学習について持っている能力のことで、未知の言語音を聞き分ける能力、文法に関する感受性、言語を機能的に学習する能力、暗記力などの、異なる能力の組み合わせだと考えられている。言語学習性が高い学習者と低い学習者がいて、他の条件がまったく同一であるなら、適正が高いほうが、短時間で効率的な言語学習に成功する確率が高いことが予測される。

言語学習適正を図るためのテストを、学習適正テスト (language aptitude test →p.135) という。レディネス調査が既習者の身を対象とするのに対して、言語学習適正調査は、既習者と未習者双方が対象とされる。実際の教育現場では、時間的な制約などから、既習者にはレディネス調査、未習者には言語学習適正調査のみ実施されることがある。

学習条件調査

学習条件調査とは、日本語学習に関わるさまざまな条件についての調査をいい、次のようなものがある。

学習者の背景知識

母語/使える外国語、文化的背景、外国語学習の経験、外国へ行った経験、興味や関心、学習スタイル（どういう学習スタイルがすきか）、外国語学習に対する信念（外国語学習にどういう意見、印象を持っているか）など。

学習に関わる外的環境

経済的条件、（授業料、教材購入などにかかる費用）、時間的条件（教室内外で日本語学習にどのくらいの時間が割けるか）、所有機器等。

たとえば、仕事が忙しく授業時間以外にまったく学習時間が取れない学習者に、予習復習を望むのは難しいし、個人で自由に使えるテープレコーダーを持っていない学習者に、聴解の宿題は出せない。反対に、通勤や通学の往復時に毎日1時間筒ウオークマンを聞けるなら（そして学習者もそれを望むなら）、そのためのテープ教材を準備してもよいだろう。

周囲に気軽に話し相手になってくれる日本人がいるなら、教室で習ったことを、実際に使ってみるような宿題を与えることができる。

ニーズ調査 ≡ ニーズ分析

このようにして、ニーズ調査、レディネス（既習能力）調査、学習適正調査、学習条件調査の結果が得られたら、その結果を分析することが、ニーズ分析における一連のプロセスの最後の作業である。ニーズを分析する上で、最も基本となるデータは、ニーズ調査の結果であるが、その結果を適切に解釈する単に、其のほか三つの調査結果が手がかりを与えてくれる。

ナオ、本書では、ニーズ分析をニーズ調査のいわば上位概念として位置づけ、この二語を異なった意味で用いている。しかし、文献によっては、ニーズ分析という語を（本書でいう）ニーズ調査の意味で使ったり、この二語を区別せずに同じ意味で使ったりする場合もある。

目標言語調査

ニーズ分析によってニーズが確定したら、そこで実際にどんな日本語が使われているか（言語運用）を調べて、言語資料を得る。これを、目標言語調査という。たとえば、ニーズ分析によって「郵便局に行く」というニーズが得られたら、郵便局の窓口で実際にどのようなやり取りが行われているかを調べるのである。

目標言語調査には、実態調査、意識調査、教師の内省の三つの方法がある。

実態調査とは、そこで行われるコミュニケーションを観察し、テープやビデオに記録する方法である。録音や録画が難しい場合は、メモを取るだけ、あるいはその場では観察するだけにとどめ、音で思い出しながら記録を作る、という方法もある。録音・録画をした場合は、それを書き起こし、文字化資料を作成しておく方が、テープのまま取っておくより後々の使い勝手がよい。

また、「大学を受験する」というニーズのために過去の入試問題を取り寄せたり、「ゼミの発表資料を作る」というニーズのために、そのゼミで日本人学生が作った発表資料を見せてもらうというのも実態調査の一部である。

実態調査は、「実際にどんな日本語が使われているか」

を知る上で、きわめて信頼できる言語資料を提供してくれる。其の反面、一つ一つの調査にかなりの時間と労力を費やし、そこから得られた結果が、どこまで一般的な結論を反映しているかなかなか断言できない、という欠点もある。郵便局、銀行、デパートなど、録音や、録画が許されない場所が多いし、まったくの部外者は観察することすら許されないニーズ（会社での営業会議、病院での診察）もある。

言語運用の実態と規範意識

しかし、意識調査の結果は、あくまで「意識」についてのものであり、その人が其の状況で本当にそのように言うのかは、保障されていないことに注意する必要がある。意識調査で得られた言語資料には、言語運用の実態ではなく、規範意識（「こうあるべきだ」という意識）が反映しているかもしれない。

教師の内省

内省とは自ら省みること、教師の内省というのは、教師が自分自身に対して行う意識調査とも言える。母語話者の日本語教師であれば、教師の内省は、言語資料が最も手早く得られる方法である。簡便さという点では、上の意識調査よりも優れているが、資料の少なさからくる隔たりは排除できない。また、ある程度まとまった長さの会話では、実際の使い方とかけはなれた結果になることもある。（→p.34 資料 1, 2）。

以上見てきたように、これら三つの方法には、それぞれ一長一短があるし、「実態調査の意識は分るけれど、できることしかできない」というのが現実であろう。詩歌氏、どの方法を探るにせよ、そこで得られる言語資料の特徴や限界を知っておくことが大切である。次に挙げた資料 1,2 は、どちらも「留守中に宅配業者が配達に来たようなので、営業所に電話をかけて再配達を頼む」という電話の会話の例である。一つは、「実際にあった会話の文字化資料（＝実態調査）で、もう一つは「日本人大学生に状況を提示して作ってもらった会話例（＝意識調査）である。どちらがどちらであるかは一目瞭然であろう。」

母語場面と接触場面

目標言語で配慮すべきものに、母語場面（native situation）接触場面（contact situation）の違いが有る。母語場面と母語話者（ここでは日本語母語話者）動詞のコミュニケーション、接触場面と母語話者のコミュニケーションをいう。

脊職場面には、次のような特徴があるといわれている。

- 1) フォリナー・トーク（foreigner talk）が現れる。
- 2) 母語場面とは異なるコミュニケーション・ストラテジー（communication strategy）

が現れる。

フォリナー・トークとは、言語能力がそれほど高くないとき母語話者と話す際に母語話者が使う話し方をいい、次のようなものがある。

1) 不自然なポーズをあげたり、ゆっくりはなしたりする。

例 名前（ポーズ）は（ポーズ）何（ポーズ）です（ポーズ）か。

2) 簡単な語彙や文型に言いかえる。

例 東京から参りま、、、来ました。

3) 不自然に詳しく言い換える。

例 私は会社員、サラリーマン、ビジネスの仕事です。

コミュニケーション・ストラテジー。コミュニケーション・ストラテジーとは、コミュニケーションを円滑に進めるために用いる手段をいい、次のようなものがある。

1) 語彙力の不足を補うために知っている語で言い換える。

例 病院で寝るをしました。（＝入院をしました。）

2) ジェスチャーや擬音語を使う。

例 銀行の人はとても速く話しましたから、私は（バイバイのように手を振る）（＝銀行の人は、とても速く話しましたから、用事を果たせずに帰ってきた。）

右から自転車が出来て、それでポンツ（右から自転車が出来て、それで衝突した。）

学習者が遭遇するのが、ほとんど接触場面であることを考えると、コースの内容に盛り込むかどうかは別に、その特徴を把握しておくことが有効である。

言語資料分析

目標言語調査によって、具体的な言語資料が得られたら、次に行うのが言語資料分析である。言語資料分析の目的は、言語資料から学習項目を抽出することである。ここでは資料（p.34）dで示した「宅配便の再配達を頼む電話での会話」を例に考えてみよう。

まず、語彙の観点から見てみる。P37 リスト A B は、電話会話に現れた単語を取り出し、五十音順に並べたものである。リスト A は宅配便業者、リスト B は客の電話である。

二つのリストには、それぞれ 45、37 の単語数がみられる。子のように、現れた単語の種類を数えて語数は、それぞれ 45 語、37 語である。

これに対して、同じ単語が 2 回出てきた場合は、2 語と数える方法がある。この方法で得られる単語数を述べ語数という。リスト A、B の延べ語数は、それぞれ 71 語、61 語である。

次に、単語の数だけでなく、種類や内容の面からリストをなだめてみる。リスト A に出てくる「27.伝票番号、38.配達員」という単語は、私たちの日常生活でそれほど頻繁に用いられるものではない。しかし、宅配便についてのやり取りに限れば、この 2 語は、頻繁に使われると思われる、このようにある特定の領域で広範に使用される語彙を基本語彙という。学習者にとっての基本語彙を選定するのに、語彙資料分析はきわめて重要である。

これに対して、文法構造に関わる助詞や助動詞、基本的な事物や概念を表す名詞や動詞など、ある言語の基幹をなす語彙を基礎語彙という。リスト A 「2. ある」「10. 思う」「19. 下」などは、日本語の基礎語彙の例である。助詞「て（なって）（して）」はリスト A、B のどちらにも、2 回ずつ現れるが、その異形態（allomorph）である「で（読んで）（泳いで）」は見られない。しかし、「書く→書いて」「食べる→食べて」という活用を教えるときには、「て」だけでなく、「読む→読んで」「脱ぐ→脱いで」でも同時に教える方がよい。基礎語彙については、言語資料に現れていなくても、適宜シラバスに取り込む必要がある。

このほか、言語資料の観点には、文型、文末表現、名詞、相づちなどさまざまなものがある。

言語項目ではなく、コミュニケーションに注目し、その特徴を記述、分析するほほもある。以下に例を阿出る。

」) 話の切り出し方

A と B の発話がほとんど重なっている。

2) 名乗り方

Bは「～と申します」ではなく「～です」を使っている。

3) Aの質問の仕方

電話をたずねるときは「お電話番号は」という言いさしたが、伝票番号や在宅確認には「伝票番号どうなっていますか」「これからご在宅ですか」というように疑問文を使っている。

このように、何かの基準に従って言語資料を分析することで、その基準のかずだけリストが得られる。このリストの総体を、原型シラバスあるいはシラバス・インベントリー (syllabus inventory) という。原型シラバスをもとに行うのが、シラバス・デザインである。

Мавзу юзасидан савол ва топшириклар.

1. Талабалар нима сабабли япон тилини урганмокчилигини аникловчи суровноманинг номланиши айтинг. Мазкур суровноманинг утказилиш сабаби ва мохиятини тушунтиринг.
2. Талабалар япон тилини кай даражада билишлари хакидаги суровноманинг номланишини айтинг. Мазкур суровноманинг утказилиш сабаби ва мохиятини тушунтиринг.
3. Укув жарёнини дизайнлаштиришда кандай маълумотлар йигиш керак?
4. Матндаги жадвалидан фойдаланиб, укув жараёнини дизайнлаштириш процесини тушунтиринг.

Фойдаланилган адабиётлар.

1. 『日本語教育における学習の分析とデザイン』岡崎・敏雄、岡崎・眸、凡人社 (2001)
2. 『日本語教育ガイドブック』川口義一、横溝紳一郎、ひつじ書房、(2005)
3. 『日本語教師の役割／コースデザイン』日本語教授法シリーズ1、久保田美子 (2006)

4-мавзу. Укув жараёнини режалаштириш. Мавзуий режа турлари.

Режа:

1. Мавзуий режа тушунчаси, мазмуни ва мохияти.
2. Мавзуий режа турлари. Уларни куллаш усули ва урни.

Таянч иборалар: мавзуий режа, Syllabus, мавзуий режа турлари, воқеа-ходисага асосланган мавзу, грамматикага асосланган мавзу, грамматиканинг кулланилишига асосланган мавзу, яқка нутқга асосланган мавзу.

Ширабас (syllabus) とは 学習細目一覧表ともいい、学習すべき項目が並んでいるリストをいう。

p.38 で述べた原型シラバスには、その学習者には簡単すぎるもの／難しすぎるもの、必要なもの／不要なものなどが一緒くたに並んでいるし、何より全部扱うには時間が足りない。そこで、次に必要なのが原型シラバスを刈り込んで「コースで教える項目」を選び出す作業である。この作業をシラバス・デザイン (syllabus design) という。

シラバス・デザインによって得られたリストをコース・シラバス (course syllabus) または教授シラバスという。例えば、英語教科書の巻末に新出単語がアルファベット順に並んでいることがある。これはその教科書の「単語 (語彙) シラバス」である。日本語教科書の巻末に文型で引ける索引がついていることがある。これは「文型シラバス」の一例である。このように、コース・シラバスというのは、必ずしも学習する順序で並んでいるものではない。しかし、参考書によっては「コースで教える項目が教える順序で並んでいるリスト」という意味で、コース・シラバスという語を使っている場合もあるので注意が必要である。

教える項目を文法 (文型、助詞、テンス、アスペクトなど) の観点から分類し、並べたものを構造シラバス (structural syllabus) または文法シラバス (grammar syllabus) をいう。私たちが中学、高校でお世話になった英語の教科書はほとんどが構造シラバスを採用している。

構造シラバスと文法シラバスという二つの語は、同じ意味で使われることが多い。しかし、実は、構造シラバスには、音声、文字、語彙、など文法以外の観点をういたものがある。例えば、音声なら、母音／

子音／アクセント／プロソディなどの一つ一つがシラバス項目をなる。構造シラバスをこのように広くとらえた場合は、文法シラバスは構造シラバスの下位分類の一つとなる。

構造シラバスが、文や語の「形」に注目して構成されるのに対して、文全体がもつ「機能」や「意味」で分類、構成されたものが機能シラバス (functional syllabus) である。「コーヒー飲みませんか」という文を、「他動詞の否定疑問文」ととらえるのではなく、「勧誘」の機能をもった表現として分類するものである。

文や表現をこのようによみとることによって、構造シラバスでは異なるカテゴリーに分類される次の 1) ～ 5) が、「依頼」の機能をもった表現として、機能シラバスでは一つにまとめられることになる。

- 1) 辞書、貸して。
- 2) 辞書ある？
- 3) 辞書を貸してください。
- 4) 辞書をお借りできますか。
- 5) 辞書を貸してほしいです。

買い物、郵便局、レストラン、区役所など、目標言語が用いられる場面や場所で分類したものを、場面シラバス (situational syllabus) という。場面シラバスでは「郵便局場面」で行う言語行動に必要な文型・語彙・言語技能などが、下位項目として記述される。

例 郵便局場面

言語行動：切手を買う、小包を出す、公共料金を振り込む

文型：～枚ください、どのくらいかかりますか

語彙：切手、速達、振り込み

言語技能：料金を尋ねる／聞き取る、A T M画面の指示を読み取る。宛名を書く

言語を使ってなされる行動によって分類したシラバスをタスク・シラバス (task syllabus) または課題シラバスという。「電話をかけて情報を得る」「言われた指示に従って地図を描く」のように、到達目標が具体的な形で設定されるので、言語だけを学習するよりこうかてきだといわれる。

言語技能の下位分類であるマイクロ・スキル（micro skill）によって分類されたシラバスをスキル・シラバス（skill syllabus）または技能シラバスという。「テレビのニュース番組を見る」という行動は、「新聞のテレビ欄を見てニュース番組の時刻を知る→ニュースを始まりを確認する→テロップを読み取る→重要な情報とそうでないものを聞き分ける→次の話題に移ったことを確認する.....」のように、さらに小さいプロセスの積み重ねによって成立する複雑な活動であることが分かる。マイクロ・スキルとは、この一つ一つのプロセスで用いられる能力のことをいう。

トピック・シラバス（topic syllabus）は、文字通りトピック（話題）によって分類されたシラバスである。話題シラバスともいう。現実のコミュニケーションの中で、言語はあるトピックについてまとまって現れるのが普通である。トピック・シラバスを用いることで、学習活動を自然なコミュニケーションに近づけられるし、学習者の興味、関心に合ったトピックを選択することで、学習意欲が高まるという効果もある。

トピックの分類には「自然科学、政治、文化、芸術」といった図書分類、「x x 事件、円高、少子化」のような社会現象、「家族、趣味、夏休み」のような身の回りの出来事など、さまざまな観点がある。

これまでみてきたいくつかのシラバスを組み合わせたものを折衷シラバスまたは複合シラバスをいう。

大学受験を目指す学習者なら、構造シラバスを中心に据えるのがよいが、既に日本に住んでいる学習者なら、日常生活のために、場面シラバスや機能シラバスの観点も取り入れた方がよい。来日後、すぐに地域のコミュニティの一員となり、日本語を使って生活しなければならない外国人花嫁であれば、場面シラバスを中心とするのが効果的だが、構造シラバスを取り入れることによって今後の日本語学習の基礎となるような言語知識を体系的に積み上げていくことも必要である。

先行シラバス（a priori syllabus）、後行シラバス（a posteriori syllabus）というのは、シラバスがいつ完成するか注目した言い方である。例として、中学校の英語の授業と英会話のプライベート・レッスンを考えてみる。

中学校の英語授業では、どの教科書を使うかは、あらかじめ決まっており、授業もその内容に沿って行われる。もし、生徒が自分が6ヶ月後あるいは1年後にどのくらい単語や文型を知っているかを知りたけ

れば、新学期の開始前でも、学期の途中で、テキストを調べればすぐ分かることである。このように、教育が始まる以前に完成しているシラバスを、先行シラバスという。

これに対して、毎回トピック（将来の夢、好きなスポーツ、時事問題）だけ決めて、自由に会話し、分からないときや間違えたときだけ直してもらい、という英会話のプライベート・レッスンを考えてみる。6ヶ月後、1年後、自分が知っている単語や文型がどのくらい増えているかは、だれにも分からない。

しかし、毎回、新しく覚えた単語や文型を、ノートに書き留めておけば、6ヶ月後、1年後には、学習した項目のリスト（＝シラバス）が出来上がっている。このように教育が終了した時点で完成するシラバスを後行シラバスという。後行シラバスは、「学習項目リスト」であると同時に「学習活動の記録」でもある。

どんなに綿密なニーズ分析を行ったとしても、完璧なシラバス・デザインというのはいかならないし、コースの途中で学習者のニーズが変化することもある。まったく柔軟性を持たない先行シラバスでは、そのような変化に対応できない。その反面、後行シラバスでは、限られた期間で一定のレベルに達しなければならない学習者には、非効果的だし、教師の負担も大きい。また、複数の学習者から異なる希望が出された場合には対応しきれない、一つのコースに複数のクラスが開講されている場合、足並みがそろわない、などの欠点がある。

先行シラバスと後行シラバスは、柔軟性、可変性という点では、両極端に位置するものだが、実際には、このような説明通りにはいかないものである。p.42では、先行シラバスの例として中学の英語授業を取りあげた。しかし、“What is your hobby?（趣味は何ですか）”“My hobby is swimming.（水泳です）”という教科書の会話を学んだ後に、生徒が自分自身の趣味に話せるように、教科書にはない単語を教師が与える（例えば“camping, Sumo, dwarf-tree, karaoke”）といったケース、授業の進み具合によって、「25課以降はやらない」と学期途中で急に決めることもあるだろう。後行シラバスの例としてあげた英会話のプライベート・レッスンであっても、「その週の Japan Times から話題を探してください」のように話題が選びやすいような配慮をすることもある。

このように、実際の教育場面では、先行シラバスであれ後行シラバスであれ、その長所短所を補うために柔軟に対応するのが普通であるが、それをプロセス・シラバス (process syllabus) または過程シラバスという。プロセス・シラバスは「学習者の目標は到達点だけではなくその過程にもある」という考え方を背景にもち、教師が一方向的に決めた計画に学習者が従うのではなく、教師と学習者が共に話し合っ決めていくことに重点をおく。話し合いに参加することによって、学習者自身の自覚や責任を促すという意味もある。

典型的なプロセス・シラバスでは、「何のために何をいつどのように学ぶのか」についても学習者自身が決定をする。あくまで主体は学習者で、教師は助言者にすぎない。しかし、プロセス・シラバスを成功させるには、このような方法や到達目標について、学習者自身が明確な問題意識を持っていることが必要である。そこで、言語学習の特に初期の段階では、例えば、先行シラバスとして緩やかな機能シラバスを教師が準備しておき、それをを用いる場面や状況を学習者に選択させるといったような方法がとられることが多い。

図3 シラバスの特色

	良い点 よ くてん	向いている学習者 む いている がくしゅう
文型シラバス ぶんけい	文の形や規則が理解しやすい。 規則の易しいものから難しいものへ 少しずつ理解を広げていくことができる。	日本の大学や専門学校の 受験者。 将来日本語学などの勉強 をする予定の人。 将来中級・上級レベルま で勉強しようと考えてい る人。
機能シラバス きのう	1つ1つの文がどのような意味や 目的で使われるのか、常に結びつけ て理解し、覚えることができる。	日本で生活している人。 勉強や仕事のためという よりも、日常生活で必要 なやりとりがまずできる ようになりたい人。 初級前半が終了してから もっと日本語を実際に使 えるようになりたいと考 えている人。
場面シラバス ばめん	ある特定の場面で必要とされる語彙 や文型や表現をまとめて学習するこ とができる。	日本語を使用する場面が はっきりしている人。 (日常生活で日本語を使う 人。旅行者など)。 初級後半が終了してから 実際の場面で日本語を使 いたいと考えている人。

話題シラバス	ある特定の話題で必要とされる語彙や文型や表現を同時に学習することができる。 学習者の興味のある話題を取り上げることで動機づけになる。 文化的な要素を取り入れ易い。	文化教育の中で「日本語」を学習する人。 初級後半以降、日本への興味を持続させながら勉強する場合。 中級・上級などレベルが上になってから、特定のテーマについて話すなど、総合的に日本語が使えるようになりたい人。
技能シラバス	1つの技能を整理して学習することができる。	「読む」「書く」など特に必要とする技能がある人。 初級の学習が終了し、特定の技能を伸ばしたいと考えている人。

Мавзу
юзасидан
савол ва

топшириklar.

1. Куйидаги топширикни бажаринг. Топширик『日本語教授法シリーズ1』(23бет)дан олинган.

「依頼する」という機能を考えてみてください。どのような学習項目が考えられるでしょうか。まず、何かを「依頼する」とき、どのような表現、あるいは文型を使うか考えて、下の表に考えられるだけ書き出してみましょう。

依頼表現 いらいひょうげん ～てくれない？、

上で書いた表現は、それぞれ相手や場面によって使いわけると思います。下の表に具体的な例を出して整理してみてください。

依頼表現 (例)	使う相手 (例)	使う場面 (例)
本、貸してくれない？	友達	本を借りる

--	--	--

友だち

2. 機能シラバス га доир топширикни бажаринг.

「郵便局」の場面を考えてみましょう。郵便局で使われることばを書き出してみてください。

郵便局で使われることば
ゆうびんきょく
 例) 切手
れい

郵便局ですること	使う表現
例) 切手やはがきを買う	～を（数）ください。

3. Мавзуй режа турларининг ижобий ва салбий хусусиятларини курсдошларингиз билан сухбатлашиб, жадвални тулдириг.

表3 シラバスの特色

<small>ひょう</small>	良い点 <small>よ てん</small>	向いている学習者 <small>む</small>
文型シラバス <small>ぶんけい</small>		
機能シラバス <small>きのう</small>		
場面シラバス <small>ばめん</small>		
話題シラバス		
技能シラバス <small>ぎのう</small>		

4. Куйидагилар турли укув кулланмаларидан олинган мундарижа лавхалари.
Мундарижаларни укиб, хар бир кулланма кайси мавзуйй режага асосланганини топиб,
буш кавс ичига ёзинг.

① () シラバス

第1課	教室で
第2課	学生食堂で
第3課	図書館で
第4課	駅で
第5課	郵便局で

② () シラバス

第1課	自己紹介
第2課	質問する
第3課	依頼する
第4課	さそう
第5課	あやまる

③ () シラバス

第1課	学校
第2課	わたしの家族
第3課	食べ物
第4課	好きなこと
第5課	ファッション

④ () シラバス

第1課	メモのとり方
第2課	カードの書き方
第3課	メールの書き方
第4課	友達への手紙の書き方
第5課	先生への手紙の書き方

Фойдаланилган адабиётлар.

- 『日本語教師の役割／コースデザイン』日本語教授法シリーズ1、久保田美子（2006）
- 『日本語教育ガイドブック』川口義一、横溝紳一郎、ひつじ書房、（2005）
- 『日本語教育における学習の分析とデザイン』岡崎・敏雄、岡崎・眸、凡人社（2001）

5-мавзу. Йиллик (календар) режа тузиш. Дарс режасини тузиш.

Режа

1. Ў

2. Д

⑤ () シラバス

Тая

уки

мак

第1課	わたしは学生です。田中さんは先生ではありません。
第2課	わたしは7時に起きます。わたしはきのう10時に寝ました。
第3課	わたしは東京へ行きます。キムさんはきのうソウルへ帰りました。

コース・シラバスが決定したら、その各項目を、いつ、どのように考えるかを定める。これがカリキュラム・デザイン (curriculum design) である。具体的には、到達目標、時間的枠組み、シラバス項目の配列、教授法、教室活動、教材、教具、評価活動などを決定する作業をいう。

到達目標は、文字通り日本語の知識、運用能力について、学習者が到達すべきレベルである。巨視的には学習者のニーズに応じて、コースを越えて設定されるべきものだが、微視的には「コース終了後の終了目標→学期→月→週→日→1コマの授業」のように、コース期間やレディネスを踏まえて、コース内で段階的に設定される。

到達目標は、文型のリスト、数値目標（語彙 1,000 語、漢字 300 字）、習得予定のコミュニケーション行動の種類（道が聞ける、簡単なエッセーが書ける、日常会話ができる）など、さまざまな観点からの記述が可能である。日本語能力試験や O P I など、特定の教育機関に依存しない **目標準拠テスト (criterion-referenced test)** の到達基準が、到達目標設定の指針に用いられることもある。

時間的枠組みとは、コースの開始／終了時間／、授業の回数、1回の授業の長さのことである。教育機関では、年間スケジュールや時間割の決定がこれにあたる。

コース・デザインの段階では、シラバスの各項目は、教える順序で配列されたものではない。そこで、これらの項目を、コースの時間的枠組みに従って組み合わせ、配列する必要がある。例えば、構造（文法）シラバスで取り上げられる項目の一つに、「～てください」という文末形式がある。これをどの授業で教えるのか、「～て」という活用形と同じ時間に教えるのか、「～てくださいませんか」も同時に教えるのか、など決める。場面シラバスで「郵便局」を取り上げるのであれば、何日目に教えるのか、「銀行」と「郵便局」のどちらを先に教えるのか、など決める。

教授法という語は、漠然と「教え方全般」を指して使われることもあるが、少なくとも次の三つに分けて考えられる。

1) 特定の言語観や言語学習観に基づく教授法理論 (**approach**)

2) ある教授法理論に基づく指導法 (**method**)

2) 具体的な教室活動の手順や技術 (technique)

教育実施とは、1回1回の授業の教室活動、教材・教具を決定し、実際に授業を行うことです。効果測定とは学習活動の効果を測定することである。授業を行う一方で、学習の進捗よく状況を適切に把握し、授業の内容や教え方を改善していくことは大切で、この二つの作業は、コースの期間中ずっと反復して行われる。

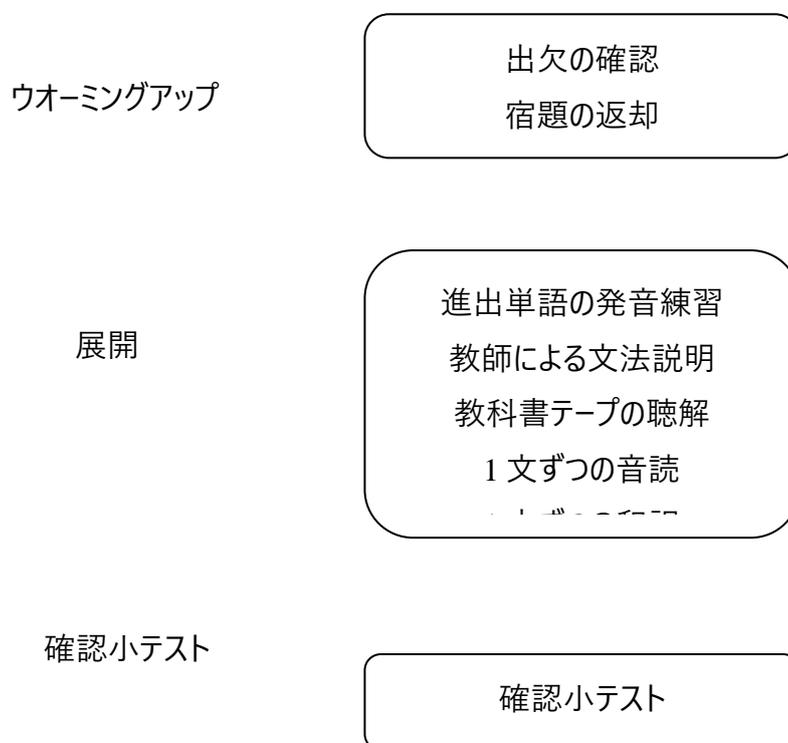
実際に教育実施と効果測定が行われるのは、コースが開始されてからのことになる。しかし、教室内外と教室外の活動の振り分け（新出語彙は各自で予習する、聴解テープは自宅で聞く、漢字の練習シートは宿題にするなど）、最終成績の算出方法、テストの日程と内容など、コースのおおよその流れと手順は、コースの開始前に決めておく必要がある。特に、評価にかかわることは、教師が承知していつだけでなく、学習者にもあらかじめ知らせ、双方の了解事項にしておかなければならない。

月間予定表の例

年少者3 2月 月間予定表 『中級へ行こう』 担任：ムノジャット

月	セヴァラ先生	水	ムノジャット	金	大友先生
2月1日		2月3日		2月5日	中級へ行こう1課
テスト		<ul style="list-style-type: none"> ・「かんじだいすき」三,1課、導入 ・「聴解が弱いあなたへ」1課 ・プロフィールを書こう！ ・「中級へ行こう」コピー配布 <p style="text-align: center;">宿題：1課語彙リストを覚える, 「わたし」作文書き。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・Shadowing ユニット2・1 ・1課「ファストフード」 本文/QA/言葉の練習 ・漢字練習1課 ・作文収集！ 	
2月8日	中級へ行こう1課	2月10日	中級へ行こう1課	2月12日	中級へ行こう1課
<ul style="list-style-type: none"> ・「かんじだいすき」2課、導入 ・文型1・2 ・「聴解が弱いあなたへ」2課 ・テストフィードバック ・「私の部屋」作文の相談 <p>宿題：金曜日に作文の提出</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・Shadowing ユニット2・2 ・漢字練習2課 ・文型3・4 ・作文練習：「ファストフード」 <p>宿題：金曜日に↑発表</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字テスト1・2課 ・発表「ファストフード」 ・第1課全体復習 ・会話の技術：10コツ ・先週の宿題を返す/「私の部屋」作文収集 			

2. 一回の授業の組み立て。



欠席の確認や宿題の返却は、授業のウオーミングアップというより単なる手続きで、教室活動とはいえないのではないか、とも思える。しかし、出欠の返事の仕方や返却された宿題への反応などを通じて、教師はその日の学習者について、さまざまな情報が得られるし、授業の本題をスムーズにすすめるための導入にもなる。日本語授業なら、教師が日本語を使うことで、リラックスした状況での学習者の理解や反応を見ることもできる。ここでリラックスした状況というのは、「言葉よりも内容（出席の返事や宿題の提出）に注意が向いている状況」という意味。したがって、クラスメートの欠席の理由を「～さんは頭が痛いんです」と伝えた学習者に、「『痛いんです』ではありません。『痛いそうです』とか『痛いと言っていました』を使いましょう」などのように、文法的な訂正をして、言葉に注意を向けさせる場合は、「リラックスした状況」とはいえない。このように、教師が教室に入った瞬間から、授業は始まっているのである。

教室活動の分類には、このほか次のような観点がある。

1) 使用する教材・教具……教科書、テープ、プリントなど。

- 2) 教師と学習者の総合作用 (interaction) …教師⇔学習者、教師→学習者、学習者⇔学習者、学習者→学習者など。
- 3) 授業のイニシアティブをだれが取っているのか…教師指導型、学習者指導型。

教案作成。

実際に授業をする前に、日本語教師は「その授業をどのように行うのか」についての計画を立てなければならない。いい教案を作成することがいい授業をするためには必要不可欠な要素である。

授業の善し悪しはどのぐらい教案作成に時間をかけたかにかかっているといっても過言ではないだろう。ただ時間をかければいいといいわけではないが、わかりやすい説明を、わかりやすい例文を、わかりやすいコンテキスト（場面、状況）を、わかりやすい練習を、といろいろ考えていると、結局、かなりの時間を使うことになる。

教案作りのメリットについて、Purgason（1991）が、つぎの4つをあげている。

- ・授業の内容、教材、活動の種類と順序、時間などについて教師に教える機会を与える。
- ・何が起こるかわからない教室で実際に授業を行うときに、教師に安心感を与えてくれる。
- ・何を行うのかまた行ったかについての記録となる。
- ・授業を他の教師と交代するときの引継ぎに役立つとともに、授業観察やコース評価をする人にとっての参考資料となる。

教案作成にあたってだれもが考えないといけない点がある。教案の決定をする前に内省しておくべきこととして、次のような事項がある。

- ① この授業で自分の学習者に何を学んでほしいか。
- ② どうしてこの授業をすべきなのか。
- ③ この授業の内容を自分はどれだけ理解しているのか。
- ④ この授業にはどんな活動を含めるのか。

- ⑤ この授業は学習者が既に知っていることとどんな関連を持つのか。
- ⑥ それぞれの活動にどれだけの時間が必要か。
- ⑦ 授業をどのように組織して、段階や区分に分けるのか。
- ⑧ 授業をどのように開始し、終了するのか。
- ⑨ このクラスにとって授業は簡単すぎたり、難しすぎたりすることがあるか。
- ⑩ クラス内の学習者の異なる能力をどのように扱うのか。
- ⑪ 少人数の学習者に対応している間、他の学習者たちにどのような気を配る必要があるのか。
- ⑫ 授業中注意を払う必要があるような特別なニーズを持った学習者は誰か。
- ⑬ 学習者の理解をどのように調べるのか。
- ⑭ この授業で自分はどのような役割を果たすのか。
- ⑮ 規律と授業運営のためにどのような技術を取り入れるのか。
- ⑯ どのようなグループ編成法を活用するのか。
- ⑰ この授業では、授業妨害を少なくするために授業のじやまにどう対処するか。
- ⑱ 授業において何か問題が生じた場合、代替りの授業案としてどのようなものがあるか。
- ⑲ 時間が足りなかったり余ったりしたらどうするのか。

教案と実際の授業のズレ

教案と実際の授業のズレたときにどう対処すればいいかについては、坂本（1997：31）が、次のように言っている。

・既習項目に関して思わぬ質問が出た場合、答えたほうが全員に有益で時間をとらずに答えられると思うものは、そのときに答える。質問をした学習者にしか有益でないと思われる質問は授業後、その学習者に説明する。

・答えられない質問が出た場合、無理に時間をとって、答えようとせず、「いい質問ですね。これは私の宿題です。」と言って、授業後に参考書を調べたり、先輩教師に尋ねるなどして、なるべく早い時期に答えるようにする。

・授業を進めていて、思ったより学習者が簡単にできる練習は短めにし、逆に、思ったより難しい練習の場合は、練習の数を減らしたり、次の練習に移ったりして、学習者の理解度に合わせて臨機応変に授業を進める。

・談話練習や応答練習をしているときに間違いが多ければ、機械的な練習に30秒ほど戻り、自信をつけさせてから再び談話練習をつづける。

教案の例：

日付：2010年4月18日 クラス：初級1 時間：80分 担当者：ウマロヴァ・ムノジャット 教科書：『みんなの日本語』II、49課 学習項目：①敬語の種類 尊敬語／謙譲語／丁寧語の紹介、 ②尊敬語—Vられる		
時間	授業内容	備考

3分	・挨拶／出席をとる	①変換練習のための 動詞カード
7分	・敬語の紹介（うち／そとの話）	
20分	・尊敬語の導入（場面から導入2つぐらい） 1) 受け身と同じ～(ら)れます (I, II, IIIグループの動詞から尊敬語の作り方) 練習：動詞カード（口頭）、練習帳49課2（読み／書き）	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 変換練習 出かけます かけます 読む 書く 起きます 行きます 帰ります 聞きます 座ります 使います </div>
30分	2) 活動：① 学生が先生に尊敬語を使って質問する	
15分	② S⇔S 有名な人に尊敬語を使ってインタビュー	
5分	③ 聴解練習 49課 1,2	
	③ 授業をまとめる	②有名な人の写真
	④ 宿題配布	

Мавзу юзасидан савол ва топшириклар.

1. Кандай маълумотларга асосланиб йиллик режа тузилади?
2. Дарс режасини тузишда кириш қисмининг ахамиятини уйланг.
3. Дарс жараёни, «дарсинг бориши»ни тушунтиринг.

Фойдаланилган адабиётлар.

1. 『日本語教師の役割／コースデザイン』日本語教授法シリーズ1、久保田美子（2006）
2. 『日本語教育ガイドブック』川口義一、横溝紳一郎、ひつじ書房、（2005）
3. 『日本語教育における学習の分析とデザイン』岡崎・敏雄、岡崎・眸、凡人社（2001）
4. «Хитой тилини уқитиш методикаси» Зиямухамедов Ж.Т., Тошкент 2009

6-мавзу. Уқув материаллари. Уқув қуроллари.

Режа:

1. Укув материалларини танлаш ва анализ қилиш..
2. Укув қуролларидан мақсадга мувофиқ фойдаланиш.

Таянч иборалар: асосий укув қулланма, ердамчи укув қулланма, қайта ишланмаган хом материал, видео/аудио/CD материал, ОНР, мультимедиа, суратли/расмли карточкалар, реалія, слайд.

初級の日本コースを、新しく担当することになった。そこで、ある市販教科書材に選び、2週間に1課のペースで、第1課から順番に教えていくことにした。授業では、教科書にあるモデル会話とドリル練習を順番に行い、モデル会話を練習するときは、付属の会話テープを使う。漢字については補助教材を作ることにしたが、この教科書だけでは、書くことの練習が十分ではないので、作文教材は自作することにした。また、教室ではできるだけ口頭練習の時間をとりたいので、読解練習は宿題にすることにした。

この一連の手順を、コース・デザインの枠組みの中で、あらためて位置づけてみたら、どうなるだろうか。

コースやクラスを中心となる教材を主教材、補助的に使われる教材を副教材という。ある教科書をコースの主教材に選べば、そのコースで教えられる内容がほぼ決まる。つまり、主教材を選ぶことは、コース・シラバスの決定（＝シラバス・デザイン）とほぼ等しい。また、「2週間に1課」という時間配分や「第1課から順番に」という教授順序の決定は、コースシラバスの配列「＝カリキュラム・デザイン」だし、「練習問題と会話テープを使う」「作文教材を自作する」というのは、教室活動、教材・教具の決定（＝カリキュラム・デザイン）である。

このように考えると、主教材の決定というのは、単なる教材選びの一つではなく、シラバス・デザインやカリキュラム・デザインの代替、場合によっては「コース・デザインそのもの」であることがわかる。

教科書

第3章で述べたコース・デザインの流れに従えば、教科書とは、ニーズ分析の結果に基づいて教師が自作するものであって、本屋で買ってくるものではない。しかし、実際の現場では、前ページのように、市販の教科書選びが前提とされる状況は珍しくない。

良い教科書を作るためには、多大な時間、労力、知識、技術を必要とする。教科書作成に注ぎ込むエネルギーを、得られる成果とのコスト・パフォーマンスから考えれば、すべての教材をゼロから自作するのではなく、市販の教科書を諸教材に用い、足りないところを教師自作の副教材で補うというのは、決して悪いことではない。時間と体力を教科書や教材の作成に使い果たしてしまったら、それこそ本末転倒である。

教科書の長所。教科書があれば、複数クラスやチーム・ティーチン（team teaching、複数の教師で1つの授業科目を分担して教えること）では、授業の内容や進度の目案になる。学習者にとっても、何をどういう順序で学ぶかが明らかなので、コースに対する安心感、達成感が得られる。

選択の基準。教科書を選ぶときは、学習者のニーズに最も合ったシラバスを採用しているものを選ぶのがよい。教科書の前書き部分には、採用しているシラバス、想定している学習者、学習形態、学習時間などが書かれていることが多いので、それらを読むのがよいだろう。このほか、教科書を選ぶ時のポイントには、次のものがある。

- 1) 媒介語が使われているか。
- 2) 表記はローマ字か平仮名か、あるいは漢字仮名混じりか。
- 3) 漢字には振り仮名が振られているか。どの位置（漢字、漢字）にあるか。
- 4) 文法的な説明がある。

また、内容だけでなく、価格や分量などの外的条件も大切である。短期間の集中コースなのに、分厚い教科書では消化しきれないし、日本語学習にあまり費用がかけられない学習者に高額なものは薦められない。いくら内容が良くても、細かな活字でびっしりかかれた本文では、ページを開いた途端に学習意欲がそがれることもあるだろうし、通勤途中で予習復習を前提にしてコースを組み立てるのなら、ハードカバーの重すぎる本では、不適當である。

良い教科書。いづれにせよ大切なのは、良い教科書かどうかは、絶対的な基準で決まるのではなく、学習者のニーズとの相対的な関係で決まるという点である。教科書を選ぶときは、「有名な先生

が作ったから」「多くの機関で使われているから」ではなく、「学習者のニーズに最も合っているか」という視点を忘れてはならない。

「なぜ『敬語』を勉強するのか」と学習者に聞かれたときに、「教科書にあるから」ではなく、その学習者にとって「敬語」が必要な理由をきちんと答えられるようにしたい。

モジュール型教材というのは、名単元がそれぞれ完結しており、どれをどの順序で使うかを、自由に決められる形式の教材をいう。自動車教習所に通った経験があれば、そこでの学科教習を思い出してほしい。第1段階ではx xとx x、仮免許試験までにx xとx x・・・というように、受講する順序に大まかな指定はあったものの、その中であれば、自分の都合に合う時間帯や興味を持てる学科から受講でき、各学科の内容もそれぞれ独立していたはずである。

旅行会話集。『ドラベルx x語会話』といったテキストを見たことがある人も多いだろう。「入国審査、両替、レストラン、ショッピング・・・」のように、すぐに役に立つフレーズが、場面ごとに並んでいる。このようにテキストでは、必ずしも最初のページから順を追って勉強しなくても支障はない。必要なところを必要なときに利用すればよい。

これらは、私たちにとって身近なモジュール型教材の具体例である。第1課から順を追って積み上げ式になっている教科書では、課の順序を入れ替えたり、一部分だけを抜き出して使ったりすると、未習の単語が出てきたり、文型の提出順が逆になったりする恐れがあるが、モジュール型教材では、このような心配がない。

生教材。教育のために作られた教育教材(Educational material)に対して、実際に使われている素朴を教材として利用する場合、その素朴を生教材(authentic material/raw material)という。

「生教材＝レリア」とする立場もあるが、本書では、教材として使われているものを生教材、教具として使われているものをレリアとして両者を区別して扱う。

生教材の例：

- 1) テレビのニュース番組を聴解クラスで使う

2) 新聞記事を読解クラスで読む

生教材は、中・上級ではもちろんのこと、使い方によっては、初級でも利用できる。例えば、片仮名を導入した直後に、「新聞や雑誌の切り抜きを見て、片仮名語を○で囲む」という教室活動を行えば、片仮名の文字認識の練習になる。

また、「ラジオの天気予報を聞いて、自分が住んでいる地域の天気を聞き取る」という教室活動は、地域名、天気予報の基本語彙（晴れ、雨、曇り、時々など）が分かれば、スキミングの練習になる。

多くの学習者にとって、日本語学習の最終目標は、実際に日本語を使いこなすことにある。そこで、早い時期から、生教材を適切に取り入れていくことは、実践的な言語運用能力の養成を助けるだけでなく、学習の動機づけにもなる。

テープ教材(audio-tape material, 音声テープ教材)は、モデルの提示（会話や発音練習の手本となる音声を聞かせる）、ディクテーション(dictation, 音声を聞いて文字で書く)、聴解練習などに用いられる。

テープ教材を「音声を提示する手段」としてみれば、教師の発話との間に本質的な違いはないが、テープ教材が教師の発話より優れている点は、理想的なモデルが何度でも同じ状態で提示できることにある。授業では、教師自身が発話しなくて済む分、学習者の観察とフィードバックに集中できるし、機器環境が整うなら、学習者の進捗や弱点に応じて異なるテープ教材をそれぞれ与え、各自のペースで学習させることもできる。女性教師が男性の声を聞かせる、効果音を利用する、といったことも簡単にできる。

一方、テープ教材より教師の発話が優れている点は、学習者のレベルや教室活動の段階に応じて、発話の速度や発音の明瞭さ、音量などを微妙に調整できることにある。ほんの短い発音モデルを何回も聞かせるときには、テープレコーダーの再生ボタンと停止ボタンを何度も操作するより、教師が発音してしまった方がスムーズな場合もある。

ビデオ教材とレーザー・ディスク教材は、どちらも音声を伴った動画を提示する機能を持つ。静止画である絵や写真、音声情報のみ、テープ教材と比べて、はるかに多くの情報が提示できる。

日本語教育用に作られたビデオ教材には、文型理解を目的とするもの、文型や語彙は配慮されているが自然なドラマ仕立てになっているものがある。このような教育教材には、初級レベルのものが多く、中・上級になるにつれ、生教材が使われる場合が多くなる。

レーザー・ディスク教材には、教育教材として作られたものは少なく、映像がデジタル信号として入力されている特徴を生かして、マルチメディア教材の一部に組み込まれていることが多い。ビデオ教材との違いとしては、**ランダム・アクセス**（random access）**ができる**点が挙げられる。ランダム・アクセスというのは、**ある部分を任意に取り出す**ことをいう。つまり、頭出しや巻き戻しなどをおこななくても、見たい部分に瞬時にアクセスできるのである。

ビデオ教材もレーザー・ディスク教材も、あくまで教えるための素材であり、「この教材はこう使う」という、唯一絶対の使い方があるわけではない。理解する対象としての、いわば教材的な使い方としては、映像（と音声）を見て、「文型や表現が使われる状況」「文末イントネーションやプロミネンスなどの音声情報」「お辞儀の仕方や相手との距離などの非言語情報」などを理解する活動ができるだろう。

また、授業の道具、いわば教具的な使い方には、

- 1) 学習者を 2 グループに分け、一つのグループには映像だけ、もう一つには音声だけを提示し、お互いの情報を持ち寄ってインフォメーション・ギャップを埋める。
- 2) 音声を消した映像に台詞や解説をつける。
- 3) ディスカッションや文章作成の話題提供に使うなどがある。

マルチメディア教材。情報のデジタル処理（1 か 0）が可能な複数のメディア（media, 媒体）を統合的に組み合わせて作られた教材をマルチメディア(multimedia)教材といい、コンピューターが利用される。

「レーザー・ディスクの映画と台詞を、コンピュータ画面に同時に映して聴解練習に使う」「インターネットから取り込んだ新聞記事を画面上で読みながら、知らない単語の意味を辞書検索ソフトで探す」といったシステムが、一例として挙げられる。

CAI ちメディア教材は、ビデオ、教科書、音声テープ、辞書など、従来の媒体の「単なる組み合わせ」以上の可能性を持っている。さらに、教師がプログラムに手を加えられるオーサリング機能や学習者の反応が随時システムに取り込まれるインタラクティブ（双方向的）な機能などによって、個々の学習者に応じた、よりきめ細やかな教育システムの構築も可能である。

その反面、CAI やマルチメディア教材の導入には、機器やプログラムの準備に、ある程度の初期投資が必要であり、教師にもハードとソフトの両面の知識が要求される。日常のメンテナンスにも気を配らなければならない。また、学習者の中には、こういった機器を使った学習に抵抗を覚える者もいるだろう。多くの費用と労力を費やしたのに、教科書、ノート、鉛筆を使った昔ながらの学習方法と同じ効果しか得られない、というのでは悲しい。使う教材によってどのような（教育上の）効果が得られるか、そして、他の手段や媒体を使うより効果的かを、常に考えることが大切である。

文字カード。文字通り、文字が書かれたカードである。文字カードは、文字を提示するためのもので、文字の導入に用いられるほか、板書と併用して助詞に注目させたりするという使い方もある。

文字カードは、フラッシュカードと呼ばれることがある。これは、文字カードを次々と閃光（フラッシュ）のように提示し、それに素早く反応して、単語や活用形を言う練習からつけられた呼び方である。しかし、これはあくまで、文字カードの使い方の一例に注目した名称であり、文字カード＝フラッシュカードではないことに注意したい。

レアリア。レアリアとは、教具として用いられる実物をいう。「本」という単語の意味を教えるとき、「Book」のように、学習者がわかる言語で対訳を与えるのも一つの方法だが、「実物の本」を見せてもよい。この場合、「本」がレアリアである。レアリアは、名詞の意味だけでなく、「赤い／大きい／きれいな本」のように、イ・ナ形容詞にも使えるし、学習者の間で「本」をやりとりさせて「あげる／もらう」という授受動詞の練習にも使うことができる。

絵教材・写真教材。絵教材・写真教材には、市販教材、教師の自作教材、雑誌のイラストなどを利用して作ったものなどがある。例えば、「～てから」の練習をするとき、連続した動作を表す文型の

結合ドリルのキューとして、絵教材が使われる。絵教材は、余分な情報をカットして、注目させたい情報を際立たせることができるため、単純な動作を引き出すキューとして、しばしば利用される。

OHPとは、Over Head Projectorのそれぞれの頭文字をとったもので、トラペン（Transparency Sheet）あるいはOHPシートと呼ばれる透明なシートを光源の上に置き、反射、拡大して、投影する機器である。

ロール・カードとは、ロール・プレイを行うときに、役割や状況の説明に用いられるものである。ロール・カードは、ロールプレイを行うときに使われる教具だが、しかし、ロールプレイには必ずしもロール・カードを使うというわけではない。状況設定は教師が口頭で与えてもよい。

ロール・カードの例：

あなたは、日本語で手紙を書きました。でも、 正しいかどうか、自信がありません。 日本語の先生に、日本語のチェックを頼んでください。

Мавзу юзасидан савол ва топшириклар.

1. Асосий ва ёрдамчи укув кулланмасининг фарки нимада?
2. Асосий укув кулланмани танлаётганда нималарга эътибор бериш лозим?
3. Харф ёзилган карточкаларни алифбони ургатишдан ташкари яна қачон ишлатиш мумкин?
4. Дарсда видео материални курсатиш сабабини тушунтиринг.
5. Реалия кимга ва қандай пайтларда ишлатилади?

Фойдаланилган адабиётлар.

1. 『日本語教師の役割／コースデザイン』日本語教授法シリーズ1、久保田美子（2006）
2. 『日本語教育ガイドブック』川口義一、横溝紳一郎、ひつじ書房、（2005）
3. 『日本語教育における学習の分析とデザイン』岡崎・敏雄、岡崎・眸、凡人社（2001）

8-мавзу. Гапириш малакасини оширишга доир машқлар.

Режа:

1.

1. 教室活動の流れ

学習項目の提示と文法説明（導入） →

①機械的ドリル（文法的にも音声的にも正しく文が作れる段階） →

・パターン・プラクティスともいうが、どんなものがあるか。

〈反復練習〉 T : 高いです。

S : 高いです。

〈拡大練習〉 反復練習の一種だが、モデルとなる教師の発話が少しずつ長くなる練習

T : 高いです。

S : 高いです。

T : コーヒーは高いです。

S : コーヒーは高いです。

T : レストランのコーヒーは高いです。

S : レストランのコーヒーは高いです。

〈展開練習〉教師の発話に学習者が少しずつ要素を加えていって、文を長くしていく練習

T : 高いです。

S : コーヒーは高いです。

T 1 : レストランのコーヒーは高いです。

S 2 : 東京のレストランのコーヒーは高いです。

学習者だけでどんどん要素を加えていって文を長くしていく場合もある。

T : 高いです。

S 1 : コーヒーは高いです。

S 2 : レストランのコーヒーは高いです。

S 3 : 東京のレストランのコーヒーは高いです。

〈代入練習〉 文型や動詞の変化などを身につけさせるための練習

T : 高いです。(「大きい」というキューを与える)

S : 大きいです。

(キューの出し方)

1. 教師の発話 (教師が「大きい」と言うことにより、それが文型変化の鍵となる。)
2. フラッシュカード「大きい」という文字を見せる)
3. 絵・図・写真
4. 教師のジェスチャー
5. 実物 (レアリア)

入れ替える部分が2ヶ所以上になる場合もある。

T : コーヒーは高いですか。「コーラ」「安い」というキューを与える。

S : コーラーは安いですか。

〈転換練習〉

教師のモデルを、別の形の新しい文意転換する練習たとえば、現在形と過去形の変換

T : 高いです。

S : 高かったです。

T : 大きいです

S : 大きかったです。

〈結合練習〉 教師が与える二つの文、あるいは分の要素を結合させる練習

T : 高いです。大きいです。

S : 高くて大きいです。

T : 安いです。小さいです。

S : 安くて小さいです。

〈応答練習〉 教師が質問し、学習者が答える練習

T : 何が高いですか。

(キュー) 田中さんの車

S : 田中さんの車が高いです。

T : 何が大きいですか。

(キュー) 山田さんの家

S : 山田さんの家が大きいです。

・学習者の頭の中にはその項目の形・意味・機能が入っていると考えられるが、文を正しく作る練習をしたからといって、学習者はコミュニケーションが上手に行えるようになったとは限らない。

それはなぜか？

■学習者にとって機械的ドリルは、退屈。撤廃派もある。

■ドリルで文が言えても実際のコミュニケーションで使えない。批判的。

■機械的ドリルには「情報のやり取り」がない。自然なコミュニケーションではない。

□ドリル擁護の意見もあり。文型の定着のために必要な教室活動。正確さの定着。

□上手な活用法のアイデア

1. 「テンポの良さ」「ポンポンポン」

2. 教科書にありものを全部するのではなく、必要なとき必要なだけする。

必要なとき→「なければなりません」のような語形の長いときなど

「はい、ドリル3の（動詞＋なければなりません）の例を口ならしに5回言いますよ。」（学生で

はなければいけません） 誤用がある。語形に注意を向けさせる練習の意味がある。

②コンテキストの中の練習→

機械的ドリルを大切にしながらもそれを発展させた、教室活動を機械的ドリルの後に提供する。

情報のやり取りの練習

T：（学習者が買ったデジカメについて）高かったですか。

S：はい、ちょっと高かったです。

T：小さいですか。

S：はい、とても小さいです。

何人もの学生に次々と聞いていくタイプのもの

T：〇〇さん、今日、朝ごはんを食べましたか。

はい、食べました。

何を食べましたか。

パンとオレンジを食べました。

それだけですか。

コーヒーを飲みました。

そうですか。××さんもパンとオレンジを食べましたか。

いいえ、私はパンとバナナを食べました。

いつもバナナを食べますか。

はい、毎日食べます。バナナはおいしいです。

そうですか。〇〇さんもフルーツを食べますか。

私は、フルーツを食べません。キムチを食べます。

キムチを食べてパンを食べますか。

いいえ、キムチとご飯を食べます。

今日もキムチを食べましたか。

はい、韓国のキムチを食べました。とてもおいしかったです。

自分自身のことを話す。自然と積極的に表現するようになる。学習者の個人のことについて語るように仕向ける質問を、「**個人化した質問 (Personalized Questions)**」と呼んでいる。(Omaggio 1993) 学習者が「**自分自身の意味 (Their Own Meaning)**」を表そうとして表現への動機づけが高まる。

「この表現を使って、こんな時にこんなことが言える」という状況を意図的に作り出して、その状況下で練習できる機会を提供する というタイプ

a. 必ずコンテキストを与える。

「コンテキスト」→「ある表現方法、(学習項目)を生じさせる状況」

b. コンテキストはクラス全体に提示する。

コンテキストが発話をする学習者だけに与えられると、他の学習者の学習の機会を減少させることになる。

c. 学習者に質問応答の両方の役割りをあたえる。

d. 応答は質問して答える形だけに限定しない。

(キャンセルになったポスターを見ながら。)

「ごんねんですね。」 「そうですね」

e.一つの学習項目に対して数多くのコンテキストを与える。

「～ませんか」の勧誘の形の場合は、食べませんか 飲みませんか 行きませんか

(袋の中に入っている何かを食べるふりをし、おすそ分けをするように袋を差し出して)

これ、食べませんか。

(飲み物の缶を手にとって、相手の前に差し出して)

これ、飲みませんか。

(コンサートのチケットを二枚もって)

これ、行きませんか。

このようにコンテキストを与えることで、学習者の発話が意味のあるものとして、コミュニケーションの中で機能するようになる。

f.学習項目を含んだ表現は、第一話者または第二話者とどちらかの発話に含まれる。

(袋の中に入っている何かを食べるふりをし、おすそ分けをするように袋を差し出して)

A : これ、食べませんか。

B : えっ、何ですか。それ？

(Bが持っている袋を指さして)

A : それ、何ですか。

B : チョコレートですよ。食べませんか。

g.対話の拡大

自然なコミュニケーションは、通常1往復で終わることは少なく、2往復以上の対話のやり取りで成立していることが多い。練習も2往復以上に拡大したほうが、よりコミュニケーション能力向上につながる。

1. 既習項目のリサイクル
2. 拡大は教師のモデルにより少しずつ

3. 一つのコンテキストの拡大が修了したら、同じパターンを使った表現を引き出すコンテキストを与え、学習者に一気に拡大させる。

(練習の例)

③ペアワーク→

対話終了後の自己モニター 振り返り 自律学習につなげる

④ロールプレイ

2. 話す能力を育てる授業のために

①学習者のレベルチェック O P I テスト (Oral Proficiency Interview)

②学習者の関心・興味・ニーズに合わせた授業計画

③話すプロセス

④話す行為のプロセス

言いたい内容がある・言いたい内容を考える→表現を考える→声に出して実際に言う

⑤コミュニケーションのプロセス

言いたい内容がある・言いたい内容を考える→表現を考える→声に出して実際に言う

対話者（聞き手）からの反応を待つ→対話者（聞き手）からの反応に対して応える

→情報のやり取りをする

コミュニケーションのプロセスとは → 目的・情報差・選択権・反応

目的（会話を始める動機やきっかけ）

情報差 (Information gap)（聞き手と話し手の間の情報差を埋めようとするコミュニケーション行動）

①聞きたいことがある。自分は知らないが、相手が知っている場合。

②何か伝えたいことがある。自分が知っている情報を伝えたい。お願いしたいことがある。 などの場合。

選択権（自分で内容や表現形式を選んで話す。）

①自分で言いたいこと（内容を決める）

②言いたいことをどのように言うか（語彙、表現、機能、流れなど）決める。

反応（相手の反応を見ながら会話を進める）

①会話では相手に情報が正しく伝わったかどうかを確認しながら話す。

②相手の様子によって、自分の反応も変化させていく必要がある。

⑥日本語を話すために必要な能力・技術

文法能力

ストラテジー能力

コミュニケーション能力

社会言語能力

談話能力

Canal (1983)

文法の力に関する技能の知識

・文法規則 ・語彙 ・発音（イントネーション・アクセント） ・文字表記

社会言語能力に関する技能の知識

・適切な言語使用— どのような話題

どのような場面

どのような人に向かって

どのような表現を使う

?? 先生、推薦状を書かなければなりません。

?? 先生、このコンピューターでチェックしたほうがいいですよ。

?? 先生、コーヒー飲みたいですか。

ストラテジー能力に関連する技能の知識（自分の発話の調整：補正）

・どうしてもある単語を思い出せなかった。・相手が言うことが分らなかった。

・自分が行ったことを相手がよく理解できなかった。 どうする????

- ①単語を知らない場合ほかの表現への言い換え
- ②説明
- ③母語使用
- ④身振り

談話能力に関連する技能の知識

- ①会話の開始・継続・終了の仕方
- ②相づちの打ち方
- ③話題の転換や展開の仕方
- ④発言の順番とり

どちらのタイプがより自然??

(Aのタイプ)

A : 子供が熱を出したので、帰らせていただきたいんですが。

B : あ、そうですか。いいですよ。

(Bのタイプ)

A : あのう、すみません。

(始まり)

B : どうしたんですか。

A : 実は、子供が熱を出したので、かえらせていただきたいんですが、、。(用件)

B : あ、そうですか。いいですよ。

A : 忙しいときにすみません。

(終わり)

B : いいえ。

3. 初級の会話練習

穴埋め (社会言語能力)

ホワイトボード（覚える方法）

学習者をグループに分ける（覚える方法）

会話を切って学習者に作らせる（談話能力）

母語から日本語に訳する（ストラテジー能力）

ビデオ会話（発音）

インタビュー

出席ゲーム（川口）

T字型メモ活用法（談話構造）

4. 活動の内容

インタビュー

スピーチ

ディスカッション

ロールプレイ

寸劇（スケッチ）

ビデオレター作り

街案内

得意なこと発表会

『日本語生中継』くろしお出版（2008）

参考文献

『成長する教師のための日本語教育ガイドハンドブック』上 ひつじ書房（2007）

『話すことを教える』国際交流基金 日本語教授法シリーズ ひつじ書房（2007）

『第二言語習得の理論と実際』松柏社（1997）R.L.Oxford

★音読を授業すべきかどうかについて否定的な意見（高山 1995）

- ・音読は内容理解を妨げるのではないか。
- ・音読はリーディングスピードの向上を妨げるのではないか。
- ・音読は望ましい大意把握の読みの習慣を妨げるのではないか。

コミュニケーション・アプローチでは、「なぜ読むのか」を考えることを重視する。「読者はそれを読むことによってインフォメーション・ギャップを埋めることができるからこそ読む。（ホワイト・1984）」→ 日常、情報を得るために声を出して読むことをしているか？

②母語への翻訳を行う指導

A.翻訳のメリット（酒井・1990）

- ・学習者にとって、予習および学習の方法が明確である。
- ・一文ずつ訳をしていく学習は、それ自体が能動的なものであるし知的作業になる。
- ・教員にとって簡便で（指名して訳させると、その訳を通して学力のチェックと訳し方のミスを容易に発見しやすい）、かつ、（そのミスを通して）適切な指導を学習者に与えやすい。

B. 翻訳の欠点（土屋・1993）

- ・訳しても内容がつかめない。・直読直解を妨げる。・訳が習慣になる。・内容が分っても 訳せない。

C.小菅（1991）の指摘

- ・訳読式の授業では、（母語に訳す際に、）奇妙な母語が氾濫し、学習者および教師がそれがおかしいと思わなくなる。
- ・訳読式の授業では、文法、語法、単語、訳し方などの知識は与えられるが、リーディングのスキルそのものがまったく教えられない。

媒介言語を先渡しする方法（山田・2001 金谷他・2004 山田・2004）

- 翻訳先渡し法； 翻訳するかわりにういた時間で、読む時間をできるだけ多くし、

目標言語の同じ文を繰り返し読み理解を深め、学習者の頭に残る量を増やす。

■翻訳をなぜ授業で即座に口頭でしなければならないのか。

③フレーズ・リーディングを利用した指導

黙読の際に意味を理解するために、意味単位ごとに文を区切り、その区切った単位ごとに語順のまま意味を把握する読み方（相澤・1993）

フレーズ・リーディングの長所（Gilet and Tenple・1982）

・一回の固視で多くの情報を得る。文を読んでいくとき視線がとまったところで情報が取り込まれる。フレーズで読むと、そのフレーズをひとつの項目として処理される。

・ストーリーを覚えやすい。 ・ストーリーを思い出しやすい。

・語やアイデアを推測しやすい。意味のまとまりで読むので、分らない単語があっても推測しやすい。

（「意味単位」についての統一した見解はない。・言語によって語順が違う。）

■シャドーイングによる訓練

④スキマーを利用した指導

スキマーとは、構造化・階層化された知識の総体と定義し、文や文章を読むときには、自分の「**背景的知識**」を活用して理解を深めようとする。（根岸・1995）

内容スキマーと形式スキマー；

内容スキマー；書かれてある内容についての背景知識

形式スキマー；文・文章がどのような形式で書かれているかについての背景知識

A；スキマーを与えるためのプレリーディング活動（Carrel・1988）の提案

- a. 映画・スライド・絵を見る。
- b. フィールド・トリップを行う。
- c. 実演する。

- d. 実体験する。
- e. クラスでディスカッションやディベートをする。
- f. ロールプレイをする。
- d. 文章を前もって見る。
- h. 文章に出てくるキーワードの導入と話し合いをする。
- i. キーワードやキーコンセプトから連想をさせる。
- j. 関連する文章を事前に読ませる。

B ; スキマーを活性化させるための指導 (高山・1995)

- ① スキマーを活性化させるための**指導 1** : 組織的な指導法
 - a. 読みに入る前に、ある作業（例：読むための目標設定・トピックにかかわる既存の経験の共有）をさせる。
 - b. 活性化された背景的知識に照らして文章を読ませる。
 - c. 読み手が事前に持っていた知識と読んだ文章から得た新知識を統合させるために、読んだあとでの作業（例：文章についての討議、各自の解釈の記入）をさせる。
- ② スキマーを活性化させるための**指導 2** : テキスト・マッピング
 - a. 説明文から中心となる内容を選び出し、文章の構成が分るように図式化する。
- ③ スキマーを活性化させるための**指導 3** : 予測することの指導
 - a. 文章を一文ずつ見せて、読み手に次の内容を予測させる。
 - b. パラグラフの最初と最後の文だけを見せて、その間の内容を組み立てさせる。
 - c. 順序をバラバラにしたパラグラフを元の順序に直させる。
 - d. 二つの文章を一つに混ぜ合わせたものを元の二つに分ける。
 - e. 文脈から推測して、クローズテキストの空所を埋めさせる。
- ④ スキマーを活性化させるための**指導 4** : 奇妙な単語を埋め込んだ文章および意味のな

い文章の利用

- a. 読み手になじみのあるトピックの文章の中に、奇妙な単語・句・文を入れておき、読み手に意味の取れない部分で読むのを止めさせ、なぜ意味が取れないのかを考えさせる。
- b. 意味のない語を含む文章を読ませ、背景的知識を用いることにより、それらの語があるにもかかわらず、文章が理解できることを実感する。

⑤速読練習を伴う指導

速読教材を用意するときに気をつけること（小菅・1988）

- ・未習の語彙、文法項目が多すぎないこと
- ・内容にまとまりのあること
- ・興味ある内容であること
- ・適度な長さであること

⑥多読指導

2. 読解処理のモデル（岡崎・岡崎 2001）

ボトムアップモデル 文章を読む場合に、単位の小さいものから大きいものへという順位処理する。まず、文字を認識し、文字からなる語の意味を理解する、次に語からなる句の意味、句からなる文の意味を理解し、最終的にはそのような単位の組み合わせである文章全体の意味を理解するというもの。

トップダウンモデル 文字通りに解釈すれば、ボトムアップの逆。より大きな単位から小さな単位に向けて読解処理をする。このような処理は実際には不可能し、読み手駆動のモデルと理解するのが適切である。（門田・野呂 2001）文章を読むとき、文字から得られる情報だけではなく、自分が持っているさまざまな情報を活用して文章の内容を理解しようとしていること。

相互作用モデル 門田・野呂（2001）によれば、相互作用とは「読み手とテキストの関係ではなく、読みにおけるさまざまな構成技能間相互の処理関係」のことである。単語の意味を知らないために文章が理解することができないときは、自分が持っている知識を使ってなんとか理解し、逆に知識がないときには言語情報だけで文章を理解しようとするということ。

3. リーディングの基本課題 ; (「第2言語習得の理論と実践」 R.C.Scacella R.L.Oxford)

1. リーディングにおいて、L 2とL 1に違いが生じる要因は何か？
2. E S L 学習者の中にはリーディングを嫌うものがあるのはなぜか。
3. E S L 学習者のリーディング能力を向上させる要因は何か。
4. E S L 学習者に未習得の語彙や文法構造を含む難しい教材を理解させるために教師はどうすればよいか。
5. E S L 学習者のリーディング・スキルを向上させるためには、教師はどのような援助ができるか。

注：E S L：「第二言語としての英語」English as a Second Language

4. 読解力とは？

・**読解力**（「日本語教育事典」1987）

- ①文字、語の意味に関する知識 ②語と語、語と句・文、句と句、文と文との意味的・構文的知識
- ③文と段落、段落と段落との関係に関する知識 ④段落・文章との関係に関する知識 ⑤類推力
- ⑥目的に応じた読みかたの選択

・**リーディング能力の要素**（Canale and Swain 1980）

- ① 文法能力 ② 社会言語学的能力 ③ 談話能力 ④ 方略的能力

5. 優れた学習者とは？

第一言語習得の研究により、優れた学習者は、以下の事柄が立証された。（R.C.Scacella R.L.Oxford 1997）

1. 種々のジャンルのものを幅広く読む。
2. 自分の既知の情報とテキストの情報を巧みに統合する。その場合、テキストの情報と自分の知識は相互に作用して意味が通じるようになる。
3. 柔軟性がある。いかに読むかは、テキストの複雑さ、トピックの精通度、さらにリーディングの目的などによる。

4. 意欲がある。学習意欲は、リーディング学習中心である。いかに上手に読むかを身に着けるには、かなりの時間を要し、この期間中、学習者の注意度が維持されなければならない。
5. 同時に相互に作用する種々のスキルに依存する。優れた学習者は、認識プロセス、さらに想起力（文法、語彙、談話など）に依存する。フォニックス（音声的教授法）は、有益であるが、リーディング発達の要因のひとつに過ぎない。
6. 書き言葉（小説の面白さ、手引書の情報、交通標識による指図など）が、本来の機能を果たす状況で読んで、その内容を真に理解する。

6. 第二言語習得研究の動向

1) ナチュラル・アプローチ (Natural approach)

Krashen(1982) Krashen and Carrell(1983) が提唱し、幅広いリーディングがリーディング能力の発達に効果を発揮するという論拠を示している。ナチュラル・アプローチには、限界があるにしても、学習者が内容に富み、平易でオーセンティックな（時には、学習者の理解力よりは高いレベルの）教材を多量に読むことの重要性を論証。

2) スキーマ理論と第二言語リーディング能力の発達 (Carrell, Devine and Eskey(1988))

スキーマ理論は、学習者の内的知識構造と関連する。Carrell and Eisterhold (1983)と Carrell(1984)は、学習者の背景知識が、頭の中でスキーマに取り込まれており、外国語でのリーディング学習に多大の影響を与えると指摘している。スキーマ理論は、一部の学習者が、他の学習者よりも、言語に関して多くを理解したり、覚えたりする理由を説明したりするのに有効で、外国語や第二言語教育の分野でかなり多く支持されている。

スキーマ理論によれば、理解力は、学習者の背景知識と教材との相互作用の関係、またはプロセスである。理解のプロセスでは、新しい知識を既存のスキーマに取り込み、また新しい知識に既存のスキーマを適応させる。

種々の研究から読解力に関しては、次のことが明らかにされている。

(1) 学習者は、スキーマが欠如したり、あるいは適切にスキーマを活性化しないと、理解力が大きく損なわれる。

(2) 内容的にあるいは修辭的にスキーマが適切に用いられると、理解力が高まる。

(3) 背景知識は、理解力の点で言語能力と同じくらい重要である。

(4) プリ・リーディング活動を行い、スキーマを適切に活性化すると、理解力は向上する。

学習者の背景知識の相違がプリ・リーディングなどの活動によって完全に取除かれませんが、少しでもこの相違が取除かれるように、教室でのリーディング活動を慎重に計画する必要がある。

3) 異文化間の相違に関するリーディング学習の研究は極めて少ない。最近の研究については、(Grabe1988)を参照。

7. 授業実践

①学習目標の設定

②学習者への動機付け

③適切なリーディング教材の選定 (自然なもの 「生教材」)

④十分なリーディング教材の提供

⑤読解力を向上させる読解スキル

⑥意識的に読ませる

8. リーディングプロセスにおける教授者の役割

・教師の援助； 必要としている新しい語彙の意味、文化的背景の説明、必要時の適切な励ましなど言語的援助

・拡大文節・「修飾要素 + 非修飾要素」「文 + 形式名詞の・こと」「文 + モダリティ」「主題の省略された部分」「文と文の関係、段落と段落の関係」「キーワードとキーセンテンス」などの言語的要素に注意をむけさせる。

- ・学習者主体の読解能力を高めるための授業における教授者の役割は？
- ・協同学習での読みと個人読みの相互作用
- ・文法的な読みと内容把握中心との読みのバランスをとる。

Мавзу юзасидан савол ва топшириклар.

1. Уқиш турларини аниқланг ва шарҳланг.
2. Уқиётганда хаётий билимларнинг ахамияти кандай?
3. Уқишни ургатиш жараёнида юз берадиган ташкилий кийинчиликларни айтинг.
Уларни бартараф этиш йулларини айтинг.
4. Уқишни ургатиш принципларини айтинг ва изоҳланг.

Фойдаланилган адабиётлар:

1. 川口義一・横溝信一郎『成長する教師のための日本語教育ガイドブック』2006 ひつじ書房
2. Robin C. scarcella/Rebecca L. Oxford『第2言語習得理論と実践』1997 松柏社
3. 岡崎眸・岡崎敏雄 『日本語教育における学習の分析とデザイン』 2001 凡人社
4. Сугано Рейко, «Чет тилини уқитиш методикаси» семинар матни, 2010й.