

日本語教育のカリキュラムについて

木村宗男

1. カリキュラムとは

カリキュラムという教育用語は、日本では戦後普及したもので、「教育課程」ともいわれる。在来の「教科課程」または「学科課程」が教科書中心に、諸教科・諸学科を学年別に配当し、各学年で教える内容を決めた教育計画であつたに対して、カリキュラムは、教育の内容を教科書中心のものとするのではなく、学習者の経験とか、活動とかを重視し、教科以外の校外教育や実践教育を取り入れ、学校生活全体あるいは児童・生徒の生活全体を総合的に考えて計画を立てるというものであるとされている¹⁾。

しかし、一般には、カリキュラムという語は、それほど厳密な意味としてではなく、「新入社員研修のカリキュラム」などというように使われ、すでに国語辞典やアクセント辞典にも採録されている。手元の『新明解国語辞典』を見ると、「教育内容を順序に従って配列したもの。教育課程。」となっている。一般用語としての意味はこんなところかも知れない。しかし、これでは教科課程または学科課程との区別が明らかでない。

語学教育でカリキュラムという語が使われる場合は、次のような意味においてであろう。すなわち、学習の到達目標を明確にし、その目標に到達させるために立てた段階的計画である。しかも、各段階で教えるべき内容・教授法・使用教材・学習評価の基準などが具体的に明示され、順序に従って配列されているというものである²⁾。

1) 平塚益徳監修『世界教育事典』(帝国地方行政学会 1972)による。

2) 高本捨三郎編『英語学・英語教育研究事典』(南雲堂 1980)による。

カリキュラムは、与えられた教科書を週何時間、毎週どこまで教えるかといった単なる授業計画ではない。到達目標に達するまでに、何を、どのように教えなければならぬかを考え、それに適した教材を選ぶ。もし、適当なものがなければ、それを作るということになる。であるから、ある日本語教育機関の使用している教科書を見れば、そのような教科書を必要としているカリキュラムが、ほぼ想像できるのである。文化庁の『国内の日本語教育機関の概要(昭和54年版)』を見れば、国内に225ある日本語教育機関の使用教科書と授業内容・授業時数などがわかる。それによって、その機関のカリキュラムを知ることができるわけであるが、教育機関によってカリキュラムに違いのあることがわかる。それは、それぞれの教育条件の違いからくることで、教育条件が違えばカリキュラムも違うのが当然である。絶対的なカリキュラムというものはあり得ないのである。

2. カリキュラムと教育条件

カリキュラムを組むに当たっては、次のような教育条件が考慮に入れられる。

(1) 到達目標

到達目標は教科書を何冊終えるかということではない。学習者に最終的にどのような能力を得させようとしているか、それが到達目標である。その目標に到達するには、何を、どのような順序で教えなければならぬかを考え、そこから、教科書に盛り込むべき材料が割り出される。

(2) 教育対象

幼少年か、高校生か、大学生か、一般成人か、技術研修員か、日本学研究者かなどによって、日本語学習の目的が違い、したがって到達目標が違ってくる。幼少年の場合は、子どもの知能の発達に従って日本語を教えていかなければならない。高校生は選択科目の外国語として日本語を学ぶ。大学生は、外国の場合は教養科目としてか、専攻科目としてかか。大学生でも在日留学生の場合は、日本の大学で日本人学生と同じ課程を履修する

ことのできる日本語能力が必要である。当然、高度な日本語能力が目標とされる。そのほか、一般成人で業務のために学習するものは、それぞれの業務によって目標が違ってくる。技術研修員は、研修内容と研修現場によって、要求される日本語能力にも違いがある³⁾。

(3) 学習期間・学習時間

学習に当てる期間が長いのか、短いのか。6 か月か、1 年か、2 年かといったコースの長さや毎週の授業時間数とによって、最終目標の程度が制約される。したがってカリキュラムもそれに応じたものが組まれる。

(4) 教授法

どのような教授法によるか、また、それが可能か、によってもカリキュラムは変わってくる。教科書中心の文法・対訳法に終始する教授法を取らざるを得ないのか、直接法によらざるを得ないのか。それは教師の能力、クラスの編成にもよる。例えば、入門期からローマ字を使わないで、平仮名を使うということも、教授法の裏打ちがなければできないことである。

(5) 設備・施設

具体的には、スライド・OHP・VTR などの教育機器が使えるのか。LL の設備があるのかなど、視聴覚教育施設の有無によってもカリキュラムは制約を受ける。

3. 学習段階

日本語学習のゼロから出発して、最終の目標に到達するまでには、多くの学習すべき項目や修得すべき能力が要求される。これらの学習項目や能力を整理し、最も合理的な順序に配列してカリキュラムが組まれる。その順序は基礎的なものから応用的なものへ、具体的なものから抽象的なものへということになるが、コースの最初と最後では、学習内容ばかりでなく、教授方法や授業形態にも大きな開きがあるはずである。そこで、こ

3) 木村宗男「最終目標と学習段階」(『講座日本語教育』第15分冊 早大語研 1979)

スをいくつか区切って、それぞれの区間毎に目標を立ててカリキュラムを組む。それが学習段階である。全体のカリキュラムは、いくつかの段階から成り、各段階にそれぞれのカリキュラムが設けられるというわけである。一般には、最初の段階、中間の段階、最終の段階と、3段階に分けられ、それぞれを初級・中級・上級、あるいは、日本語Ⅰ・日本語Ⅱ・日本語Ⅲなどと呼んでいる。J-A・J-B・J-Cなどの呼び方をしているところもある。要するに、名称は何であろうとも、学習段階を表すことに変りはない。なお、場合によっては、各段階がさらに分けられることもある。

次に、各段階の目標について述べる。ただし、対象・目的を異にする多種多様な日本語教育のことゆえ、それぞれの場合をいちいち取り上げることは、本稿ではできない。そこで、代表的なものとして、留学生など高度の日本語能力の修得を目指す場合について述べることにする。

(1) 第1段階

第1段階は日本語の基礎語彙と基本文型から成る文を、音声言語として理解し、表現する習性を養う初級段階である。同時に、平仮名・片仮名の全部と何百かの漢字を導入して、次の段階での文字言語の学習への基礎をつくることである。この文字導入がカリキュラム設定上の重要な問題である。その時期と方法によって、カリキュラムが違ってくるのである。過去には、音声言語の習性が身につけてから、文字学習に入るのがよいという説に従ったカリキュラムが組まれることが多かったが、最近では世界的に、文字はできるだけ早く導入するのがよいとされ、それに従ったカリキュラムが多く行われている⁴⁾。

この段階の教材文は、学習者の日常生活、身辺のことがらを内容とする。厳密に言えば、日常生活といっても個人によって違いはあるはずで、百人百様とも言えるであろう。とはいっても、100人の日常生活にも共通項はあるはずである。共通することはごく単純なものでしかないが、単純なこ

4) 木村宗男「日本語教授法の基本問題—文字教育—」(『講座日本語教育 第10分冊 早大語研 1974

とがらであればこそ、基礎語彙と基本文型による単純な文で表すことができるとも言える。

文体は話しことばであり、対話文の形を取ることが多い。対話文は、学習者が教室外で日本語による会話を行うのに役立つことをねらいとしている。しかし、基礎語彙と基本文型を積み上げていく過程にあるので、日常生活に必要なすべての文を教えるのではない。習得した文型を応用する範囲にとどまる。この段階は、あくまでも日本語によって聞き、話す習性を身につけることと、文字を読み、書くことの基礎能力を養うことが目標である。より広範な、そして抽象的な内容を包含する真に実用的な会話能力は、第2段階・第3段階での修得にまたなければならない。

(2) 第2段階

第2段階である中級は、その初めの方では初級と接し、終りの方では最終段階に接することになる。したがって、この段階自体の初めと終りとのあいだには、大きな傾斜があるわけである。この傾斜を克服するために、中級を2段階に分けることが考えられる。中級第1部と中級第2部である。第1部は初級離れをする段階である。第2部は上級に近づいていく段階である。第1部の教材は初級修了の能力に合わせて書き下ろしたものが適するが、第2部では、生の文章から適当な部分を抜粋したものが使われる。もし、中級教科書として刊行するのであれば、著作権所有者の許諾を得なければならない。したがって、教材の選択は許諾を得られるものに限定されることになる。

この段階では、書きことばを読み、書く学習を主眼とし、同時に話しことばについても、対話能力のほか、独話の聴解能力と、自らの独話能力を高めることも目標に加えられる。

(3) 第3段階

最終段階であるこの段階の目標は日本語学習の最終到達目標でもある。学部留学生でいえば、日本語の授業があるのは教養課程のあいだだけで、そのあいだに専門課程履修に必要な日本語能力を修得しなければならない

い。その能力が目標である。留学生以外の場合でも、それぞれの研究や業務や生活で、日本語については独り立ちできる能力が要求される。その能力としては、それぞれの分野で日本人と同等の日本語能力が要求されると言っても言い過ぎではない。実際には、そのような能力は最終段階修了と同時に得られるのではなく、その後の実践活動によって培われるものである。そのあいだ、独力で日本語と取り組むことのできる自学能力こそが最終段階の目標であると言っているであろう。

4. カリキュラムと教授法

先にも述べたように、文字導入をできるだけ早くするのが一般の傾向であるが、それを実行するには、そのための教授法が採られなければならない。

文字の導入は、音声による理解と表現のできる文に限って、その文を文字で読むことと書くことを教えるのである。文字の導入をできるだけ早期にと言っても、文字学習を音声学習より早くするというのではない。あくまでも音声先習の原則に従う。すなわち、音声によって、語彙・句型を教え、聞くことと話すことのできるようになった文について、読むことと、書くことを教えるのである。

具体的に言うと、第1課の音声による学習を終えたのち、教科書の文を数行、黒板に分ち書きで書く。書くところを見せることが大切である。予め用意したものを見せるのではない。学習者の多くは、おそらくはじめて平仮名を書くところを見るのであろう、興味をもって見守るはずである。板書した文の文字を指しながら、教師は声を出して読む。一字一字を指しながら読むのではなく、音声導入のとき話すのと同じ速度で読み、それにつれて指す手を動かしていく。それを数回繰り返したのち、学習者にいっしょに言わせる。さらに数回繰り返す。学習者にとっては、すでに音声で習った文であるから、むずかしくはない。こうしているあいだに、学習者は、どの字がどの音に当るか、自ずとわかってくる。先ず、文末の字を指

して、「これはなんですか。」と問えば、間違いなく「スです」と答えてくれる。同様にして、板書した教行の文のうちの頻度の高い字について問うと、ほとんど間違いのない答が、しかも、習ったばかりの日本語で返ってくる。このようにして、どの文字がなんという音に当るかを悟らせ、覚えさせるのである。1字1字を文から切り離して提示するよりも、学習者は楽に覚えるのである。それも、第1課の中の頻度の高い語を選んで行うだけでよい。それでも、5ないし10字くらいは難なく覚えてしまう。

次に書き方を教えるが、最初から紙に書かせると、一画一画黒板の字を見て書くので、結果的には正しい字が書けても、その字の書き方が身につくのが遅い。では、どうするか。例えば「す」という字なら、教師が声に出して、「ス」と言いながら、黒板にできるだけ大きく、「す」を書き、その上をなぞりながら、これを数回繰り返す。次に、学習者に右手を高く挙げさせ、「ス」と言いながら、人指し指で空に書かせる。これを数回繰り返して、腕の筋肉に覚えさせてから、はじめて紙に書かせるのである。もはや、誰も黒板を見て書く者はない。以上のような指導は、平仮名のすべての字について、一字一行行う必要はない。いくつかの平仮名を覚えると、あとは既習の字と比較して、類似点や相違点を示すのみで、どんどん覚えることができる。覚えた字は五十音図の中のその字を○で囲ませる。この方法は、パーマー (Harold E. Palmer) のいう記述像 (motor graphic image)⁵⁾をつくることである。このようにして文字を導入すれば、文字学習が音声学習の妨げになるということはない。むしろ、音声学習を助けるのである。

以上は入門の第1課から文字を導入する場合の教え方であるが、このような教え方をして、はじめてカリキュラムが有効なものとなる。カリキュラムと教授法とは、このように不可分の関係にあるのである。

中級では、書きことば教材に基づいて学習が進められる。すなわち、文

5) Palmer, Harold E. *Memorandum on the Problem of English Teaching in the Light of New Theory*. 英語教授研究所 1924

字によって新出語・文構造を習い、文意を知る読解学習が行われ、それによって、書きことばによる理解と表現の能力を身につけることになる。同時に、それが話しことばに反映して、聞くことと話すこと的能力をいっそう発達させるのである。

教材となる書きことばには、手紙・日記・報告文・新聞のコラム・解説・随想・論文・文学作品などがある。授業は単に教材を読んで理解させるだけではなく、読んだことについて話し合う、意見を述べる、討議するなどのほか、要約作文を書くことも指導項目に入る。

中級が初級と違うところは、教科書のみではない。授業のあり方が違うのである。特に著しい違いは新出語の提示の仕方である。初級では、新出語と新出文型の提示が教室で音声によってなされる。学習者に予習を要求しないのが普通である。これに対して、中級では、学習者が予習をしてるのが建前で、教室での提示授業は、学習者の調べて来たことを教師がチェックしながら行うという形を取ることが多い。中級で力がつくかどうかは、学習者各自の予習のいかんにかかっているといてもいい。それだけに、予習の仕方についての指導も必要になってくる。予習にはできるだけ辞書を引かせるようにする。教科書にある新出語の対訳は、確認のために見るくらいにさせる。

語研の初級教科書には、付属の単語帳があって、各課の新出語句の対訳が示してある。いまのところ、英語版、中国語(繁体字)版、韓国語版の3種がある。それに対して、中級教材では、第1部・第2部ともに対訳は与えていない。したがって、学生は辞書を引いて予習しなければならない。そのために、第1部では新出語に振り仮名をつけてある。こうしておけば、対訳辞書でも国語辞典でも引けるわけである。第2部では、新出語でも既習漢字で読み方の類推の利くものにはつけない。熟字訓や固有名詞にはつけてある。対訳を示さないのは、上級への準備として辞書の使用に慣れさせるためである。授業中は、新出語の意味・用法の説明、文の解釈、文化的背景の解説など、すべて日本語でなされるので、学生は、対訳辞典の使

用から国語辞典の使用へと移行するようになる。上級になれば漢和辞典を引く必要も生じてくる。そのほか、故事成句辞典・百科辞典・人名辞典・地名辞典・専門用語辞典その他を利用できるようにしたい。

辞書・辞典類を引くことを奨励するだけでなく、利用法を指導しなければならない。利用法の指導には、見出し語検索の指導と、語釈・解説の理解についての指導が必要である。また、学習者の能力に合った適当な辞書を使用するように指導することも大切である。一般の国語辞典は日本人用に作られているので、中級程度では使いにくい。そこで、外国人のために作られた『外国人のための基本語用例辞典』『外国人のための漢字辞典』⁶⁾など、外国人向けのものを使い、それらにない語句や漢字に出会ったときは、国語辞典なり漢和辞典なりを使うようにして、次第に日本人用の辞典に慣れることができる。

最終段階修了の時点で、たとえ最終目標に到達したと判定された学習者であっても、その後、独り立ちして日本語と取り組んでいくあいだに、未知の漢字や語句に出くわすことは避けられない。そのとき、自分で処理する能力がなければならない。それでもわからない場合には、周囲の日本人に助力を求めることになる。このようにして自力処理能力を持つことが、日本語学習の最終目標である。

辞書を引いてもわからない例を一つ示そう。去る昭和 56 年 7 月 17 日の朝日新聞朝刊第 22 面に次のような見出しの記事があった。(原文も横書き)

“一豊の妻” ふえる
サラリーマン家庭
月給目減り、内職でカバー

これは、東京都民の家計調査の結果を報じた記事の見出しであるが、“一豊の妻”は辞書を引いても見付からない。山内一豊の妻の故事を知らなければ、「カズトヨ」と読むことさえわかるまい。これは日本人に尋ねなけれ

6) 文化庁『外国人のための基本語用例辞典』第二版 大蔵省印刷局 1974
文化庁『外国人のための漢字辞典』第二版 大蔵省印刷局 1972

ばわからない場合の一例である。

5. 授業科目について

日本語の授業の中で、発音・文法・文字、あるいは、会話・読解・聴解・作文などと、時間を分けて教える場合と、分けずに教える場合とがある。分ける場合も、言語要素別に分けるものと、言語技能別に分けるものがある。語研の授業では、初級はLLの時間のほかは、分けずに教え、中級では、聴解と作文の時間をそれぞれ別に設ける。上級では、読解を精読と速読に分け、テキストも言語・教養・文学作品の3種を組合せて使うことになっている。そのうち1コマが聴解に当てられることもある。

その他の日本語教育機関での分け方は、文化庁の調査による『国内の日本語教育機関の概要』によって知ることができる。各機関によって分け方に違いがあるのは、教育の目的、到達目標などの相違からくる。しかし、言語技能の総合的能力を目標とするなら、ことに初級ではあまり細かく分けない方がよい。

言語技能は、聞くこと・話すこと・読むこと・書くことの四つに分けられるが、実際の言語生活では、聞きながら要旨を書くことや、黙読しながら内容を話すこともある。音声の面での言語活動と文字の面での言語活動は必ずしも截然と分かれて行われるものではなく、音声と文字両面の言語活動が全く同時に並行して行われることは、われわれが日常しばしば経験しているとおりである。それができなければ言語能力として十分とは言えないのである。母語の場合には難なく行うことのできる、このような交錯した言語活動も、外国語となると練習を要するのである。その点もカリキュラムを組むときに考えておかなければならない。授業科目を分けるならこのような練習を行うことを、時間割の中で決めておかなければならない。授業科目を分けずに総合的に教える場合にも、ノートの取り方、要旨の口頭発表などをカリキュラムの中に組込んでおく方がよい。

参考文献

- 文化庁『国内の日本語教育機関の概要—日本語教育の手引—』凡人社 1981
日本語教育学会編『日本語教育事典』大修館 1982
「特集 初級のカリキュラムとその教授法」(『日本語教育』46号) 日本語教育学会
1982
河原崎幹夫・吉川武時『教科書解題』(教師用ハンドブック別巻 1) 国際交流基金
1982
国際交流基金『日本語教材リスト』国際交流基金 1978
木村宗男『日本語教授法—研究と実践—』凡人社 1982