［調査・実践報告］

伸び悩む学習者の習得を支援する活動の提案

―― 統合的活動による指導を通して ――

阿部由美子・清水慶子・宮城幸枝

はじめに

東海大学別科日本語研修課程では，東海大学に進学を希望する別科生のほかに，海外協定大学からの研修生，各種留学プログラムの研修生が学んでいる。

2013年度に筆者達が担当したクラスの学習者は，特別プログラムの研修生であるサウジアラビア人４名と，ベトナム人４名，そして，東海大学に進学を希望する本来の別科生であるタイ人・サウジアラビア人各１名で構成されていた。特別プログラムのサウジアラビア人４名は母国の奨学金を受け，ベトナム人４名は，日本・ベトナム両政府や日本企業の奨学金を受けて留学し，両者とも母国の発展のために尽くすミッションを担って，日本で技術や専門知識を習得するために日本語を学ぶ人たちである[1)]。

このように国の重要な使命を帯びて来日した人たちであったが，その目的達成の基礎となる日本語学習が思うように進まず，このクラスにプレースされたときは，すでに本学別科日本語研修課程で１年以上学んでいたが，初級の文法事項が十分に定着していない状態であった[2)]。プログラムの計画上，両者ともこのセメスターが日本語を学ぶことができる残された最後の機会であった。どのようにしたら，このような伸び悩んでいる学習者の日本語力を向上させ，彼らの目的を達成させることができるのか，どのような教材・指導法が望ましいのか，やる気を失わせずに学習を進めるにはどうしたらいいのだろうか。本稿では，このような課題に直面した筆者達が行った１学期間の取り組みについて報告する。

１．伸び悩む学習者が抱える問題

このクラスのベトナム人学習者は，本国の大学を卒業して数年の職歴を積み重ねてきた30代の学習者であるが，本格的な外国語学習（日本語）に取り組むのはほとんど初めてであった。また，サウジアラビアの学習者は年齢的には20代前半と若いものの，来日以前に異文化に接する経験に乏しく，母国語および自国の文化を相対化する必要性を感じたことがないという背景を持っていた。他の学習者に比べて，進歩が遅いこのクラスの学習者達を観察すると，以下①

～⑤のような特徴が観察された。

①音声を知覚して音素として認識する点（音素識別）での不正確さが見られる。文字体系と音素体系が正しく結びついていないため，語の表記や意味の正確な理解，動詞の活用などの文法知識を蓄積する点で問題を抱えている。
②外国語学習経験が無く，母語の視点や考え方に囚われている。社会文化的背景知識，スキーマが他の学習者達と大きく異なる。
③外国語をどのように学習したらよいかをよく理解していない。自律的に学習する習慣が身についていない。
④記憶して知識に留める（長期記憶に保存する）方略，精緻化・体制化・カテゴリー化などの学習ストラテジーを上手に使えない。
⑤習得すべき知識を整理することが苦手である。

一方，なかなか習得が進まない原因を学習者だけの問題とすることはできない。彼らにとって適切な指導が行われていたのかどうかを反省すると，以下のようなことが考えられる。

⑥それまでの指導法が，彼らの学習スタイル（視覚型・聴覚型）に合っていなかった。
文字で覚えること・書くことを中心に指導・試験を行っていて，聞いたり話したりする音声言語面の指導が少なかったこと，自発的に発言したり表現したりするというような運用力を高める時間が少なかったこと，文字体系と音声のつながりを理解させるための音声教育が不足していたことなどが考えられる。
⑦教材のレベルが彼らの実力に合っていなかった。
初級の学習事項を十分習得していない非漢字圏学習者に対して，基礎的な力を身につけさせ，その上で実力を高める指導をするというよりもむしろ，大学で学修するためには，この程度の教材を読めなければならないという考えから選ばれた難しい読解教材を使って，漢字圏学習者と同じように文字を中心に指導を行っていたのではないだろうか。

①から⑦は，すべての学習者に当てはまるわけではないが，これらは，伸び悩んでいる学習者が共通して抱える問題点として配慮すべき点であろう。言語を学ぶことに対する理解・興味・意識の不足，自ら身につけたもの以外の習慣・文化・言語を受け入れる態勢・柔軟性の不足という学習者側の問題点を理解し，そのような学習者に対してどんな教材でどのように指導したらいいか，教材や指導方法に工夫が求められる。

2．習得を成功させる要因から指導方法を探る

どのようなことに配慮して指導すべきかを明確にするために，習得を成功させる要因について考え，ここから，指導法を考える[3)]。

2.1 動機づけ

動機づけは学習を推進する原動力になる。動機付けには，学習言語の母語話者に好意を抱き，その言語と文化を学ぶことに喜びを感じるという統合的動機づけ，その言語を学ぶことによって就職が有利になるなど利益が得られるから学習するという道具的動機づけ，さらに，学習することによって得られる満足感や，試験で良い成績を得たときの達成感などの達成的動機づけなどがあるとされる（Gardner and Lambert, 1972）。

このクラスの１人を除く学習者達は，奨学金を得て留学し，大学進学あるいは，日本語と専門技術の習得を義務づけられており，それができない場合は，将来の展望がないという負の道具的動機づけがあったと考えられる。また，このクラス開始前に在籍したクラスで達成感や満足感を十分に持っていたとは考えにくいが，新しいクラスでは，勉強をすることで達成感が得られることを実感させ，達成的動機付けを高めることはできる。また，少しでも統合的動機づけを高められるように日本や日本人についての理解を深めることにも配慮が必要となる。

2.2 学習ストラテジー

学習する時に，それを理解し既有知識に組み込むため，あるいはタスクを遂行するときに学習者がとる方略が学習ストラテジーである。O’Malley & Chamot（1990）は学習ストラテジーをメタ認知ストラテジー（metacognitive strategies），認知ストラテジー（cognitive strategies），社会・情意ストラテジー（social/affective strategies）の３つに分類し，認知ストラテジーとして，覚えるべきことを繰り返す（rehearsal），言葉や用語概念をグループ化（カテゴリー化・体制化）する（organization），テキストの言葉や表現の意味を推測したり，結末を予測したり，欠けている情報を補ったりする（inferencing），情報を要約する（summarizing），文法規則にのっとって理解する（deducing），言語的情報を理解したり記憶したりするためにイメージ化する（imegery），他の言語の知識を応用する（transfer），新しい情報に含まれるアイデアを既有知識に結びつけて統合的に理解する（elabolation：精緻化）を挙げているが，他にも，学習やタスクをうまく行ためにに予測したり，メモをとったりするなど，覚えるためのさまざまな工夫や方略がこれにあたる。また，社会・情意ストラテジーは，問題を解決するために仲間と協力したり，学習活動に対するフィードバックを行うこと（cooperation），わからなかったら教師や仲間に説明を求めたり例を挙げてもらったりする（questioning for clarification），学習活動が適切であるどうか知るため，あるいは，不安を解消するために自分自身に問いかける（self-talk）などが挙げられている。

これらのストラテジーを使用する学習者自身をコントロールするストラテジーがメタ認知ストラテジーであり，タスクを始める前に目的を定める（selective attention），学習方法を計画する（planning），理解したことや産出したことが適切であるかどうかモニターする（monitoring），理解度や発話の内容を評価する（evaluation）が挙げられている。

認知ストラテジーを巧く活用できるように気づかせることを積極的に指導し，メタ認知能力を高めることによって，自律的に学習する力を育てることが求められる。

2.3 学習スタイル

学習スタイルで，最も着目すべき点は，知覚学習スタイルについてである。言語や文化背景の違いにより，異なった学習スタイルを持つことが指摘されている（Reid, 1987）。Reid（1987）は，知覚学習スタイルを視覚型（文字や視覚教材によって最も良く学習できる），聴覚型（言語音声を聞くことにより最も良く学習できる），運動感覚型（体験やロールプレイなど，体を動かすことで最も良く学習できる），触覚型（いろいろなものを作ったり体験したりすることによって学習が促進される）という４つの感覚スタイルに加えて，個人型学習スタイル（一人で学習することを好む）とグループ型学習スタイル（グループ学習による相互交渉により学ぶことを好む）という２つの学習スタイルを挙げて，アラビア語，韓国語，日本語，スペイン語，マレー語，中国語，タイ語，インドネシア語を母語とするＥＳＬの学生に対し，質問紙による調査を行った。その結果，言語や文化の背景の違いにより，異なった学習スタイルを持っていることが明らかになった。

ひとくくりに非漢字圏学習者と言っても，サウジアラビア人学習者とベトナム人学習者とでは学習スタイルが全く異なっていた。前者は聴覚型で運動感覚型，後者はどちらかというと，視覚型で，個人型であった。

ベトナム人学習者は，音声の知覚と認識の点でも困難を抱えていて，教師の発言を正確に聞きとって理解できないばかりでなく，彼らが何を言っているのか判別できないこともあり，コミュニケーションが難しい場合もあった。文字と音声の体系が結びついていないため，知識の定着が難しいようであった。一方，アラビア人学習者とは対照的に口数が少ないが，助詞などの文法については，自己モニターを働かせ，ゆっくりではあるが正確に発言しようとする姿勢はあった。概して予習・復習をしっかりと行い，授業中の学習態度もよいが，知識を使って運用することは苦手のようであった。

一方，サウジアラビア人学習者は，比較的話すことが好きで聴覚型，運動感覚型の特徴を持っていた。発話量が比較的多く，一見，コミュニケーションがよくできるように感じられるが，発音や文法が不正確であった。発音面では，母音が３母音体系であり，/i/ と /e/，/u/ と /o/ の音の区別が不正確なため，「行きます／行けます」，「ネコ／にく」などのような発音の識別や区別の点で苦労していた。また，予習・復習をする習慣が身についていない上，どのようにすればうまく言語を習得することができるかということを真剣に考えていないように見えた。日本語の文字を書くことにもまだ慣れず，ノートの取り方も理解していないようであった。文法面では特に助詞の不使用と誤用が多く，助詞の機能を理解していないのと同時に，助詞の重要性を認識していない様子であった。

このように全く異なる学習スタイルを持つ学習者であるが，両者に必要とされていることは，正確な音素識別力を身につけることと，受け身的に知識を蓄積するだけでなく，自律的に学習する習慣を身につけさせること，日本語を運用する力をつけることであると考えた。

2.4 言語情報処理

言語活動という人間の高次な認知活動を司り，言語情報の処理と保持を行っている機構が

ワーキングメモリ（working memory）である。ワーキングメモリは，音韻的情報の保持機能を担う音韻ループ（phonological loop）と，視覚・空間的情報を保持する視空間スケッチパッド（visuo-spatial sketchpad），そして長期記憶のエピソード記憶とそれら２つの保持記憶を関連づけるエピソードバッファーという３つのサブシステムとそれらの働きを制御する中央実行系（central executive）から成るとされる（Baddeley, 2000）。このシステムのうち，特に音韻ループでは，内語反復といわれるサブボーカルリハーサル（sub-vocal rehearsal）が行われているが，この機能は音韻情報の保持だけでなく，新しい音韻情報を獲得する言語習得装置の機能が注目されている（Baddley, 2000）。音韻ループでは音声インプットだけでなく，文字からのインプットも音韻として取り込み，理解・産出と言った言語活動や言語情報の習得に関わっている。すなわち，音声や文字のインプットを音韻として認識し，サブボーカルリハーサルを行うことが，言語習得や言語運用の基盤となっている。

サウジアラビア（聴覚型）とベトナム（視覚型）の学習者では，前者は音声情報から学ぶことを得意とする面から習得を促進させる，後者は，苦手とする音声認識を文字表記と関連させて習得させるという方向性の違いはあるが，どちらにとっても，音声言語を重視し，音声言語と文字言語をバランス良くインプット・アウトプットさせることが最も大切であると考えた。

2.5　教材レベル・内容の適切さ

Krashen（1977）のインプット仮説では，習得が促進されるのは，学習者が持っている知識より少しだけ上のレベル（ｉ＋１）のインプットである。大学進学を目的とする教育機関ではややもすると，大学での学修に必要な日本語能力（高校を卒業して大学に入学する日本人学習者の日本語レベルを基準に想定される場合が多い）を目標値として，学習者の能力と大きなギャップのある難しい中級教材を使う傾向がある。初級を終了したといっても，基本文型を知識として学び，その基本文型を使ってコミュニケーションする力，運用能力はまだ十分に身についていない。

いわゆる中級教材として一般に市販されているものは，初級教材とのレベル差が大きく，特に非漢字圏学習者や言語間距離の遠い母語を持つ学習者がその教材についていけず，運用能力を高めるどころか，知識の蓄積もできず空回りしてしまうことが往々にして起こる。

初級と中級のギャップを埋める教材が少ないなか，特に，初級の基礎的な文法・文型さえも十分に習得されたとは言い難い学習者のための，内容・質・量ともに「ｉ＋１」の教材はほとんど無い。そこで，中級日本語聴解練習『毎日の聞きとり50日　上・下』（1992）から，25課を抜粋したものと，中級日本語音声教材『新・毎日の聞きとり50日　上』[4] を主教材として使うことを思いついた。この教材は，聴解用として作成されているが，そこで扱われているテキストは説明・解説調の文章になっており，スクリプトを読解用としても使うことが出来る。１課の音声テキストの長さは２分以内，スクリプトの文字数で長いものでも500字程度と短い。この教材が彼らに適していると考えた理由は次のとおりである。

①現代日本に関する興味深い話であり，一話ずつ完結しているため，達成感が得やすい。また，課ごとの内容に変化があるので，飽きずに続けることができる。

②一つのテキストが短く，論理構成が明確である。一文が長すぎないため，認知負荷が比較的軽く，負担感が少ない。
③理科系の話題が豊富であり，全員が理科系進学者であるこのクラスの学習者に必要な語彙が多く含まれている。
④幅広いトピックで構成されているため，広い範囲の語句を覚えることができる。
⑤スクリプトと音声 CD，漢字語句リストがそろっているため，音声言語のテキストとしても，文字言語のテキストとしても活用できる。
⑥ N3レベルの語句や文法を多く含んでいる（資料１）。

このような利点がある一方で，一般の文法の練習問題や表現の例文集がなかったため，その点で指導する教員の裁量に任せなければならなかった。また，テストも新規に作成しなければならなかった。例文はその都度ノートに記させ，ノートを参考に試験勉強をさせるようにしたが，学習者としては，頼りにする文法説明書などが無く，不安であったようである。

以上2.1～2.5のような点に配慮して，このクラスでは，心理的な負担が少なく，日本語力の向上の基礎力を養うのにふさわしい「ｉ＋１」のレベルの音声教材を用いて次のような目的を掲げて授業を行った。

①学習目的を明確に意識させ，達成感を高め，やる気を出させる。
②意欲を持って学習できるような指導やフィードバックを心がける。
③日本についてのさまざまなトピックを聞かせることで，日本に対する興味・関心を持たせる。
④タスクの目的，それによって身につく力などを説明し，認知ストラテジーを使う指導を行う。それによって，次第にメタ認知能力を高め自律的な学習へとつなげる。
⑤日本語という言語の構造や助詞の使い方を理解させ，日本語文法の土台を作り直す。言語を習得するためには，異なった考え方に対する理解と正確さが大切なことを認識させる。
⑥音素体系と文字体系の正確な理解を身につけさせるため，音声言語と文字言語のインプット・アウトプットをバランス良く行い，言語処理能力を高め，基礎言語能力の習得につなげる。
⑦受け身的に知識を蓄積するだけでなく，自ら考えて日本語の運用力をつける努力が大切なことを理解させる。

３．指導方法

ここでは，具体的に授業で実践した内容について説明する。まず，学期開始の最初の授業で，①それまでの学習で学習者達が不足していた点とそれを克服するにはどのようにしたらいいかということ，②このクラスの授業の目的，③この教材の特色と，音声と文字言語を使って指導することの有用性，④この学期の授業で達成できる最終目標，⑤自宅学習の方法などを説

明した。当初は，見かけ上も内容も難しい中級らしい教材を使いたいという意見が出るかと心配したが，１回目の説明で，全員が納得し，教師と一緒にがんばろうという気持ちになったように感じられた。実際にこの教材についての不満は聞かれなかった。

3.1　ノートを使った自律学習の指導と動機づけ

前述したように，本クラスの学習者達の中には自律学習やノートテイキングの習慣が身についていない者もいた。そのため，適度な負荷量で，彼らが役に立つと実感でき，能動的に学習に取り組めるようなタスクを日々課して，ノートを取る習慣を身につけさせる必要があった。そこで筆者らは，１）予習を習慣づける，２）自作のノート（資料２）を自律学習に活用するという２つの目標に向けて，以下の方法を実践した。

１）単語リストと音声 CD の活用

まず予習を習慣づけるために，新しい課に入る前に新出単語の意味を自宅で調べて事前に配布した単語リストに母語で意味を書いてくることを課題とした。新出単語は事前に教師が録音して CD を作成し，単語を調べる際に聞くよう指導した。１課を2〜3コマかけて進めたので，学習者はほぼ２日に１回は新出語の意味を調べる必要があった。単語の意味を調べてきたかどうかは，教師が一人一人ノートを見て確認した。CD を聞きながら勉強することは，自分の発音が正確でないと認識していたベトナム人学習者が特に熱心に取り組んでいた。

２）復習時の使用

さらに，授業で学習した表現や文型を使用して自宅で例文を作成することも日々の宿題とした。筆者らはこの宿題の例文と授業中に学習者達が作成した例文をノートに書いて試験勉強の参考とするよう推奨した。しかし2.5でも述べたように，学習者の中には自作ノートだけでは不安を感じ，教師が作成するプリントがほしいと考えている者もいたことが，事後インタビューで判明した。

３）ディクテーション時の使用

このノートは日々の宿題や例文だけでなく，毎朝行うディクテーションを記入するためにも用いた。毎日ディクテーションをさせて添削することで，音声言語と文字言語の不一致や誤解を指摘することができた。事後インタビューでベトナム人学習者は，毎日行ったディクテーションとその添削が文字体系と音声体系を結びつけるのに役立ったと述べている。

４）学習への動機づけ（チェックシートの活用）

ノートの使用は学習動機を促す点でも効果的だった。開講時に教師がチェックシート（資料３）を表紙に貼り付けさせ，毎日の宿題を確認した後にシールを張っていく方法を取った。これはラジオ体操のスタンプシートと同じ方法だが，学習者達は自宅学習を行う度にチェックシートが埋まっていくことにゲーム的な楽しさを見出し，率先して教師に宿題のチェックを依頼するようになった。

3.2　インプットだけでなくアウトプットを重視した指導

学習者が正確な日本語に触れ，意識的に学ぶことができるように，筆者らは下記の２つのイ

ンプットの方法を使って指導した。

1）聴覚インプット（聞き取り，ディクテーション）

まず，音素体系と文字体系の一致を促進するためにひらがなと漢字を大きく書いた単語 FC を作成した。各課導入時には単語の音声と文字を一致させるために単語 FC で文字を提示し，その後発音やアクセントを指導し，漢字語の場合は一つ一つの漢字の持つ意味を確認した。

2）視覚インプット（単語フラッシュカード（以下単語 FC と略す），課毎の助詞の穴埋めプリント）

次に，本文の大まか聞き取りを行い，聞きとれた言葉から本文の内容を推測させたり，本文の細か聞き取りを行いながらキーワードやキーセンテンスとなる箇所をリピートさせたりした。キーセンテンスの文構成を理解した後には語を入れ替えて，同じ構造の文を作成させた。本文の文型，表現，語彙の説明，本文についての内容質問を終えた後に，復習として本文の助詞を抜いた穴埋めプリントを使用し，助詞や語彙を視覚的に復習した。

さらに授業で既に学習した課の本文を時折ルビなしで与え音読させ，繰り返し思い出すことによる記憶の定着を図った。

アウトプットを増やし，学習したことを正確に運用していく方法としては，

1）各課の文型，表現の解説や本文精読を終えた後に，本文を再構成すること

2）学習者自身が，学習した文型や表現を使って新しい文を作成すること

の２点を特に力を入れて行った。

1）の再構成については，①各自のメモをもとにピアで口頭により本文を再現させる，②教室の前に出て単語 FC を使用しピアで本文を再現させる，③マンガのようにコマ割りした用紙にメモをもとにして絵で本文を再現させるという方法などを行った。単語 FC を使って再構成させる場合，教師はまず文の述部から示し，次にそれを修飾する語について確認しながら学習者に文を作らせて，学習者が文構造を正しく理解できるように注意しながら FC の提示をした（backward build-up）。

2）の短作文では少人数クラスの利点を生かし，授業時間内に学習者全員に新しい表現や文型を使って表現させることができた。短文の作成は宿題としても課した。これについて，事後インタビューでも「短文作成の宿題は，自分が言いたいことを辞書で調べて作れるので，役に立った」と効果を認める感想を述べていた。

3.3 漢字学習

本クラスでは漢字の書き方を練習する時間は特に設けず，漢字の書き試験も行わなかった。書きではなく読みのみに重点を置いた理由は，学習者が学部進学あるいは実務に就く際，彼らが作成するレポートや報告書はパソコンで作成されると考えられるからである。パソコンを利用して漢字を書く場合には正しい漢字を選択できればよいので，学習時間が限られていたこともあり，書ける漢字よりも読める漢字語彙を一つでも多く増やすことに重点を置いた。

学習者への事後インタビューでは書き試験がないことで負荷が軽くなったと肯定的に受け止める学習者もいた一方，漢字を書かないで読み方だけを覚えるのは難しかったので，自主的に

漢字を書いて覚えたと答える学習者もいた。このことからも認知ストラテジーを使って自律的に取り組んでいたことがわかる。

正しく読める漢字語彙を増やす方法として本クラスでは，①毎朝の漢字テスト，②各課終了時にルビなし本文にルビを振らせること，③音読テスト（不定期に実施）を行った。④各課のまとめテストや中間試験では問題文にルビを付けたが，定期試験ではルビを外した。音読テストは，文字を通して理解した文章を，音声によっても正しく再生できることを目指して行ったものである。ルビなしのテストにしたのは，問題を解くためには漢字が読めないと困ることを認識させる意図があった。いずれも学習者には好評で，特にルビなしテストについては，事後インタビューで学期後半のまとめテストからルビを付けずに実施してもよかったのではないかという意見もあった。これは学習者自身が漢字学習の必要性をよく認識し，教師の意図を理解していたからだと言えるだろう。

漢字の学習方法は特に教師側から指導はしなかったが，自宅学習で自発的にノートに漢字を使って答えを書き，教室で教師に添削を依頼してくる学習者もいた。スマートフォンのアプリを利用して読み方を覚えるというストラテジーを使って，読み方を覚えることに専念する学習者もいた。このように徐々にではあるが，自律的に学習する習慣を身につけていく様子が見受けられた。

3.4　助詞の指導について

筆者らがこのクラスの学習者達に初めて接した際，学習者は話したり作文を書くときに助詞を使わなかったり，「助詞は適当に語と語の間に挟めばよく，間違ったところでコミュニケーションはできる」程度の認識しか持っていないようだった。そこで本クラスの指導目標の一つに「助詞に力を入れる」ことを掲げた。その目的を達成するために展開した方法は，以下の通りである。

1）各課のテキスト本文の助詞の穴埋めプリントを作成し，次の３つの方法で使用した。
　①教師が肉声で読み上げたり，CD を聞いて穴埋めさせる練習を行って，助詞の大切さを認識させる
　②次に同じ問題の２枚目のプリントを渡し，自分で適切な助詞を考えて記入させる。
　③教師が答え合わせをする時に，どうしてこの助詞が使われるのかを文法や後続の動詞との関係から説明する。
2）穴埋めプリントで行ったことを今度は単語 FC を使って行う。単語 FC を黒板に提示し，FC 間を助詞で埋めて，文を再構成させる練習を行った。
3）２）での練習をさらに発展させ，ランダムに並べた FC を渡して，それを正しく配置し，助詞を正確に使用して正しい文を作るという練習を行った。

こうして助詞の大切さを認識させて，助詞の持つ機能への理解を深める時間をほぼ毎時間持ち，学期を通して常に「助詞の使用」に意識を向けさせることに留意した。学期末には，１）で使用した助詞穴埋めプリントの総復習版として「助詞 -A-Thon」（図１）と名付けた練習を

行った。これは，学期中に行った１課１枚の助詞穴埋めプリント，全38課分を学習者が１枚ずつ解いていくというものである。１課ごとに全問正解しないと次の課に進めない仕組みである。

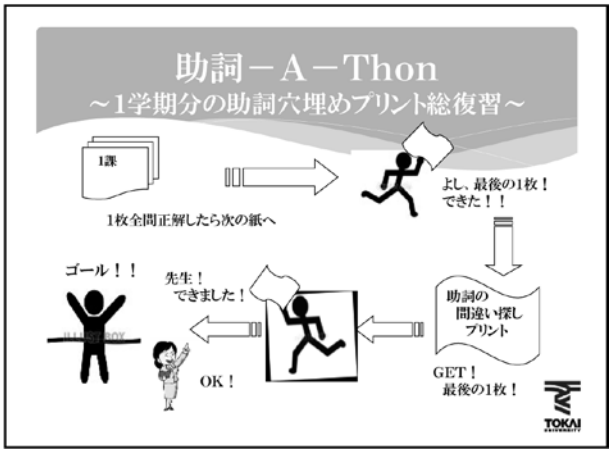


図１　助詞 -A-Thon

3.5　テストについて

本クラスでは初めて聴解教材をコアの教材として使用したため，各課のまとめテストや中間・定期試験というテスト問題を全てゼロから作る必要があった。日々の授業で音声言語のインプットに重点を置いていたことを試験にも反映させ，ディクテーションやディクトグロスなど音声を聞いて試験を行うという方法を問題に取り入れた。この方法を取り入れたもう一つの目的は，問題形式を簡素化して学習者の実力を測ることにある。問題形式に工夫をこらした試験が必ずしも学習者の実力を反映するとはいえない。そこで，問題作成時の教師の負担を軽減し，同時に学習者の実力を適切に測れる方法として次のようなテストを作成，実施した。テストの形式は資料４の通りである。

①助詞の穴埋め，
②既習の文型・表現の短文作成，
③ひらがなで書く短文ディクテーション，
④ディクトグロス，
⑤問題文を聞いて動詞部分を埋めるスポットディクテーション

このうち①から③は全てのまとめテストで取り入れたが，④は途中で⑤に変更した。ディクトグロスは聞き取った内容をメモにし，そのメモを基に聞き取った内容を文章に再生する方法だが，このレベルの学習者にはまだこの方法が難しかったこと，音を頼りに全てを書き取ってしまうので一見正しく書けているように見えるが，実際は内容を理解していない学習者がいたこと，試験範囲の本文を全て暗記してきてそれを書いて済ませようとする学習者がいたことの３つが，④をやめた理由である。

おわりに

今回のクラスは，前述したように，かなり特徴的な学習者の集まりであった。理想的な孤立語とまで言われることもあるベトナム語の話者は，「活用」「時制」「助詞による文型の構成」といったことに対する理解が疎く，一方，屈折語の性格をいまだ色濃く残すアラビア語の話者である学習者たちは，動詞の中に主格・目的格を取り込んでしまう言語観を反映させるせいか，助詞による文型・構造の形成になかなかなじもうとしない傾向が見られた。

また，彼らは言語にとっての「構造」というとらえ方，「主部・述部」あるいは「主語・述語」といった概念を持って文構造を分析することを不得手としていた。不得手というよりもむしろそのような意識を持って日本語の文章に取り組んだり，アウトプットを試みているようには見えない者が多かった。日本語学習を開始する時点において，日本語とは基本的にどのような言語なのか，また学習者たちの母国語と比較してどのような点で異なるのか，といった事前授業を講義形式で行うことが必要だったのではないだろうか。可能ならばそれぞれの学習者の母国語，あるいはすでに習得済みの言語で行われることが理想的である。

さらにこのガイダンスの中で，日本語文法の基礎知識，授業中に頻出する文法用語，品詞などの概念などを導入することを提案したい。教員にとって自明の「主部・述部」「主語・述語」といった概念さえ，全く理解していない学習者が現在の教室には存在することをわきまえて指導するべきである。このように，文の構造や文法の概念を持たないことがあとあとまで理解の妨げとなっているのである。

日本語学習を初めて１年以上経過して後れを取ってしまった学習者に対して，語学学習に対する姿勢を指導し，勉強をする意欲を持たせ，弱点を克服して基本的な日本語力を身につけさせるという大変難しい課題であったが，クラスの雰囲気も良く，最後まで教師の指導にまじめに向き合い努力し，学習意欲を保ち続けることができた。何名かは，自宅学習でノートにいろいろな例文を作成してきて，教師にチェックしてほしいと依頼するようになり，自律的学習の習慣がついてきた様子が見られた。

日本語力の伸びを確認するために，９月と１月に日本語能力試験を実施した。クラスの学習者，10名のうち，８名の試験結果が資料５である[5)]。９月と１月の試験結果を比較すると，８人全員の得点が上がっていることがわかる。授業内容に対するアンケートには，「自分が表現したいことをどんどん言わせてくれて，直してもらったのがとても良かった」「ひらがなでディクテーションを何回もしてもらったことが良かった」「教科書の内容がおもしろくて，役に立った」とおおむね良い評価が書かれていた。

本クラスの学習者10名のうち，サウジアラビア人４名とベトナム人４名はそれぞれ特別プログラムで来日した研修生であり，個人で留学した者と異なり，常に母集団の同胞が周囲に存在する。当然ながら集団内で日本語力の差が生じることになるが，この差を利用して，よくできる学習者に母語でサポートしてもらうという方法も考えられる。また，既に予備教育を終了している先輩留学生のネットワークを利用して，学習サポート体制を整える方法もあるだろう。

この後，このクラス全員が，それぞれ研修を終了したり，学部に入学したりするなどしてなんとか留学の目的を達成しつつあるようである。伸び悩む学習者は，この年だけのことではない。もう少し早い段階で，筆者達の行ったような指導を行えば，途中で脱落してしまう学習者を減らすことができるのではないだろうかというのが，この授業を行った筆者達の感想である。

注

1）サウジアラビア人４名は３年半の特別プログラム１期生であり，１年半の日本語予備教育後，大学学部３年次に編入し，学士号取得後は帰国して技術職業訓練を実施する短期大学（彼らの母校）の教員になる予定である。一方ベトナム人４名はベトナム電力グループ社員である。彼らは２年間のベトナム原子力人材育成プログラムの学生であり，半年間の日本語予備教育後，日本語学習と並行して原子力工学基礎教育を受け，同時に原子力専門実務も学ぶ。帰国後は母国の原子力発電所で勤務する予定である。

2）このクラスの残りのサウジアラビア人１名とタイ人１名は，これらのプログラムの研修生ではなく，プレースメントテストによってこのクラスにプレースされた日本語能力において同レベルの人たちである。

3）性格や言語適性も言語習得の成否に関わる大きな要因であるが，この学期間にこれらを変化させることは難しいので，ここでは取りあげない。

4）河原崎幹夫監修，太田淑子他著（1992）中級日本語聴解教材『毎日の聞きとり50日　上・下』宮城幸枝他著（2007・2008）中級日本語音声教材『新・毎日の聞きとり50日　上・下』。
これらの教材は，筆者の一人，宮城が作成に携わった教材である。耳から聞いて理解することに配慮して，テキストの文章も，それを構成する文の長さも短く，簡潔で理解しやすいようにテキストが作成されている。

5）１名は９月の試験を受験しておらず，他の１名は学習意欲が見られないことが多かったため，今回の考察には含まないこととする。

参考文献

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-432.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.

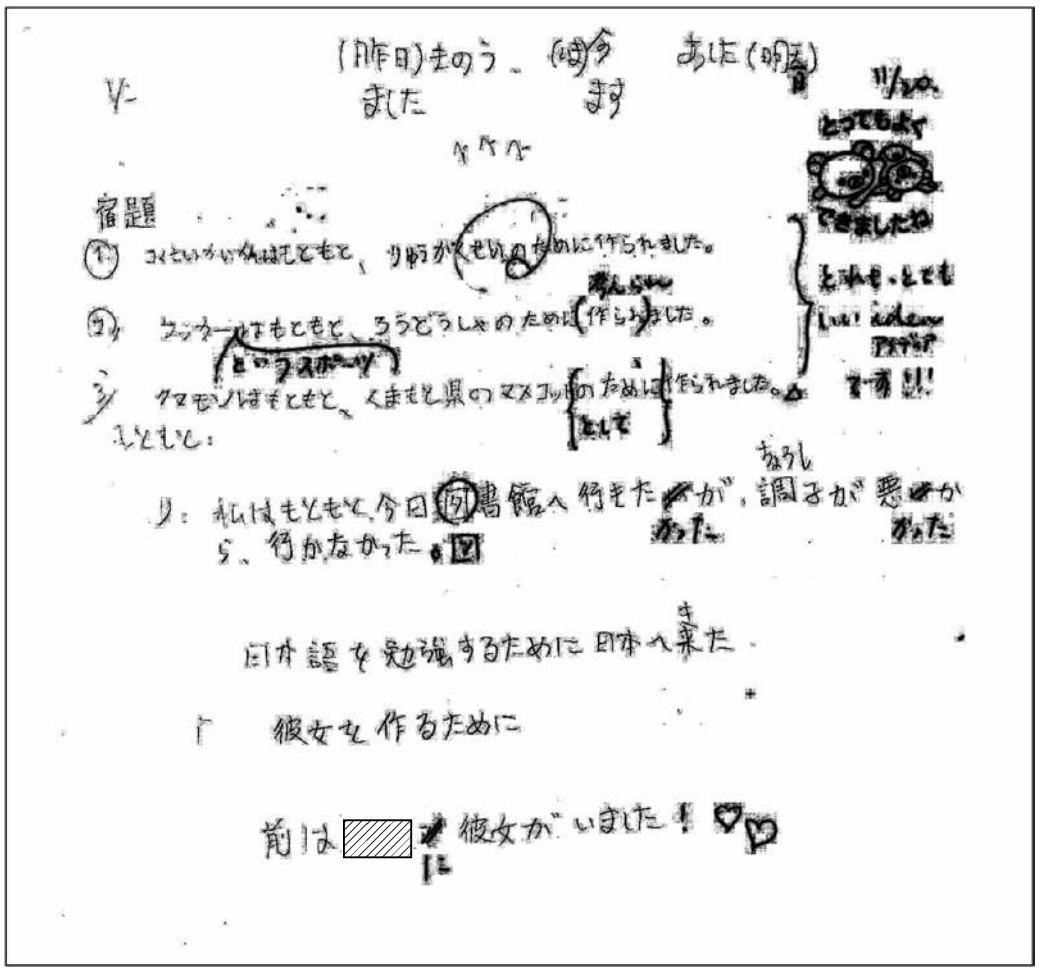
O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge UP.

Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL QUAERTERY*, 21, 1, 87-111.

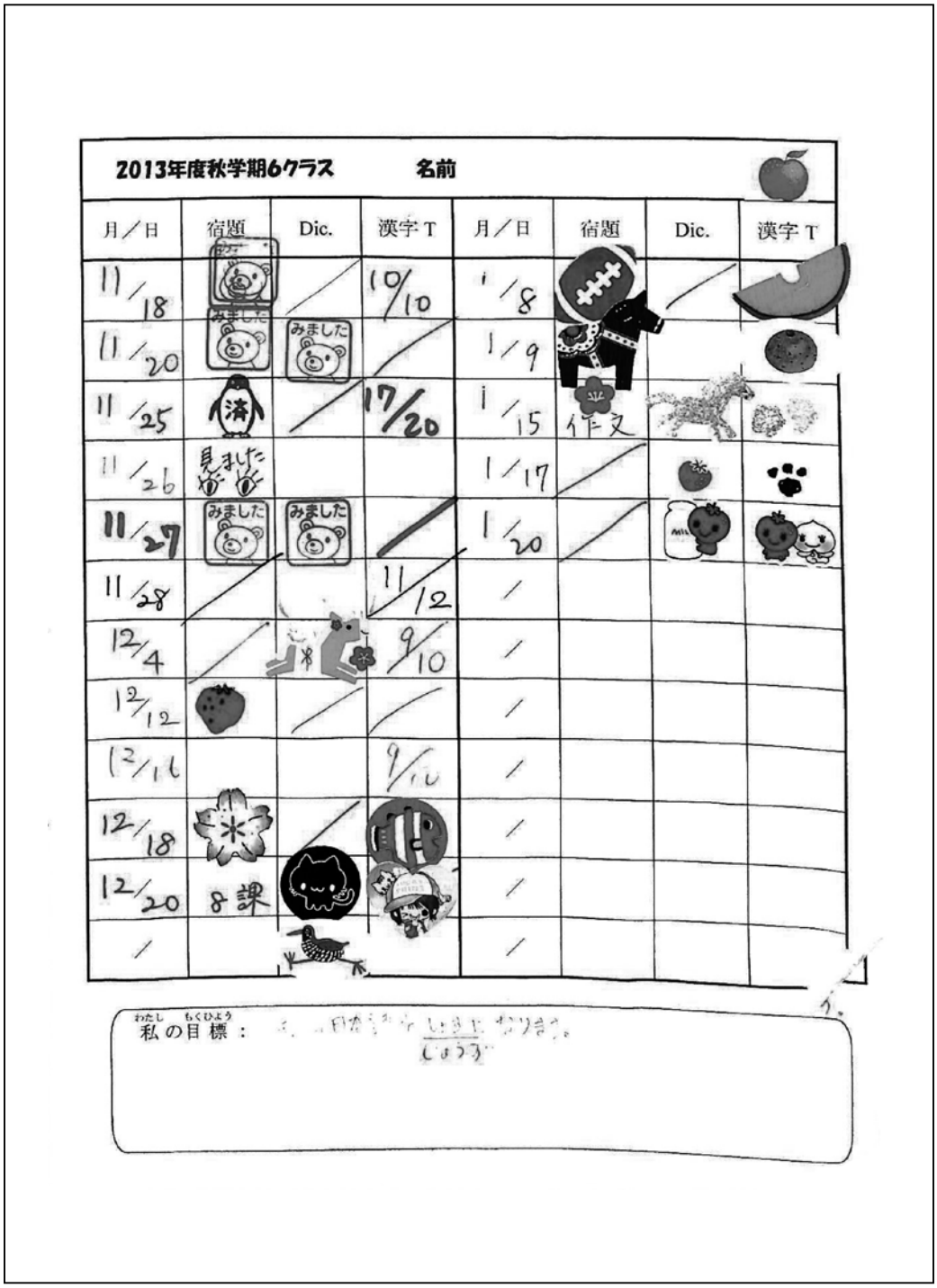
＜資料１＞『毎日の聞きとり50日』,『新・毎日の聞きとり50日』の中の N3文型指導項授業で取り上げた文型・表現一覧より（抜粋）

課	文型・表現
毎日のききとり 50日 10課	連用中止復習 ～ている間，～ている間に，～ているうちに ～たばかり「生まれたばかり」 ～Ｖます形＋がち（悪い癖，困ったこと，よくない習慣・・・） ～ても「Ｖても，Ｖても～」 いわゆる（他の言葉で言うと，言い換えれば・・） Ｎのため（理由）「台風のため休講」 ～てくる（過去から現在へ），～ていく（現在から未来へ） できる（無から有へ） ☆指示代名詞の内容：（前件を受けて）これは～，そうではない，
毎日のききとり 50日 13課	Ｖ辞書形＋ことになっている（一般的ルール） ⇔　Ｖことにしている（自己の習慣） 以前は（前は，むかしは，子どもの時は・・）～た（だ）ものだ ⇔　比較：Ｖようになった 使役（せる・させる），Ｖマス形＋方，習慣がある・ない， 夏休みを利用する，ビデオにまとめる 〔　　〕のは，＜　　＞ことです
新・毎日のきき とり50日 １課	～ということです。 どうして～～なのでしょうか。 受け身（言われています，使われるように）
新・毎日のきき とり50日 ２課	Ｎの中心は，～を中心としたＮ， N1は N2を表しています。 N1は，Ｖているということです。 「下がる」と「落ちる」,「中心」と「真ん中」 アクセント：うえ，した，えだ
新・毎日のきき とり50日 ６課グラフの日 本語	全体の（～%，割合）を占めている これに対して，反対に（７課） このグラフは～を表している（～について表している）（プリント） ＡよりＢの方が～（Ｂの方がＡより～）（同上）（７課） ついにＶようになった
新・毎日のきき とり50日 17課	N1には，N2が含まれます（含まれています） ～を通して（プリズム，メガネ，スカイプ・・・） ～に分ける・分かれる・分かれている ＜名詞節＞の順に言うと，～という順（順番）になる つまり＝すなわち，すべて＝みんな，ぜんぶ，人＝人間，人々

＜資料２＞　学習者自作のノート（一部）



＜資料３＞　ノートの表紙に貼り付けたチェックシート



＜資料４＞

２０１３秋　６クラス　毎日の聞き取り５０日＜上＞

まとめテスト（基本練習１～６）

／４０点

名前＿＿＿＿＿＿＿＿

問題１．例のように（　　）に適当な助詞を入れなさい。一つの（　　）には、ひらがなが一つ入ります。　（1 点×10＝10 点）

例：夏休み（に）友だちの田中さん（と）いっしょ（に）富士山（に）登りました。

１．この自動車は、電気（　　）動きます。

２．「ひらめ」は目が２つ（　　）（　　）体の左側（　　）ある、平たい魚です。

３．１０代の人口が、ほかの年代（　　）比べて非常（　　）多くなっています。

４．コインシャワーを使う人は、学生など若い人（　　）中心です。

５．カセットテープを４つ重ねたぐらい（　　）形（　　）大きさです。

６．とうとう、山のいちばん上（　　）着きました。

問題２．次のことばを使って、例のように文を作りなさい。　（5 点×2＝10 点）

例：～ほど

私は学校から帰って、１時間ほど休んでから、図書館に行きました。＿＿

１．ますます

＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

２．あっという間

＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

問題３．文を聞いて、その文を全部ひらがなで書きなさい。文は２回読みます。（5 点×2＝10 点）

1．

2．

問題４．次の問題を聞いてから、その問題が何について話していたか、日本語で書きなさい。
できるだけたくさん書きなさい。文は２回読みます。　　（10 点×1＝10 点）

＜問題のやり方＞

①先生が文を読みます。なにも書かないで、聞きます。
②もう一度、先生が文を読みます。下のメモに、大切なことば、キーワード（keyword）
書きます。
③あなたが書いたメモやキーワードを見ながら、聞いた文の要約（summary）を書きます。
④もう一度、先生が文を読みます。聞きながら、確認してください。

＜メ　モ＞

＜資料５＞　日本語能力試験結果

学習者＼実施月	9月	1月	差
SM1	94	84	−10
SM2	71	113	+42
SM3	73	94	+21
SM4	103	126	+23
SM5	87	116	+29
TM1	109	138	+29
VM1	106	131	+25
VM2	76	106	+30
VM3	94	119	+25