

第7次日本語教科書のドリル

朴舜愛*・関陽子**

〈目次〉

1. はじめに
2. 研究対象について
 - 2.1 第7次教育課程について
 - 2.2 第7次教育課程の学習目標と実際の教科書について
 - 2.3 コミュニケーション能力の扱いについて
3. 分析について
 - 3.1 分析の対象と項目
 - 3.2 分析結果
 - 3.3 教科書別の分析結果
 - 3.4 分析上の問題点
4. 望ましい教科書について
5. おわりに

キーワード：意思疎通機能，四技能，異文化理解，学習者中心，機械的ドリル
コミュニケーションドリル

1. はじめに

意思疎通機能の習得を重視した第7次教育課程に基づいて作成された日

* 한양대학교 국제문화대학 교수

** 한양대학교 국제문화대학 교수

本語教材は、従来の文法理解を目的とする教科書から機能習得を目的とする教科書へと大きく変化した。そしてその新しい教科書の分析もいろいろと試みられているが、その分析の主流は「どのような語彙、文型、機能項目等が使用されているか」をリストアップしたり、比較したりするものといえる。

このような分析は何を教えるか、何を教えることができるかを把握することができ、学習計画上必要なものと言えるが、あくまで教える側の視点に立った分析と言える。教室では教える側とともに学習者がいる。認知言語学的发展や、学習者心理、カウンセリング教育等の学習者の「学習過程を把握しようとする研究が盛んに行われている最近の日本語教育の傾向や、韓国における日本語教育においても学習者中心という考え方が言われているという現状からも、学習者が教科書にどのように取り組んでいくか、取り組んでいくことができるか考えることも必要であると考え、「学習者が教科書を使って何を学ぶか」という学習者側の視点から分析を試みることにした。

2. 研究対象について

2.1 第7次教育課程について

まず、分析に先立って、今回の分析対象となる教科書が何を目標として作成されたものか確認する意味で、第7次教科書指導要項が求めている教科書像をまとめてみると、以下ようになる。

- 1) 四技能の連携：聞く・話す・読む・書くの四技能を、例えば「聞いて

話す」などのように一つの技能ではなく、いくつかの技能をいっしょに連携させて学習する

- 2) 活動中心の授業：意思疎通機能の習得を中心とする教室活動中心の授業を行う
- 3) 学習者中心：学生の興味ややる気を誘発し、自発的に学習することのできる学習者を育成する
- 4) 異文化理解：文化の理解を、単なる知識としての理解だけでなく、運用にかかわる理解。例えば会話の中に活用できる言語知識と、運用方法を習得する
- 5) 意思伝達機能：日常の意思疎通機能及び実際の場面にあった談話を構成できる能力を育成する

2.2 第7次教育課程の学習目標と実際の教科書について

2.2.1 全体的特徴

第7次教育課程に基づいて作成された教科書の特徴としてまず挙げられるのはイラスト、写真等の「視覚資料」の多用である。これは、最近の学習者の学習スタイルが文字重視から視覚重視に変わってきている点や、機能習得のためには、状況や場面等を判断したうえでお互いの情報交換ができる能力を育成しなければならず、そのための状況や場面の提示は文章で説明するよりも、視覚資料の方が、速く、且つ正確であるという点。更に、実際のコミュニケーションにおいても会話だけでなく、視覚を使った情報交換がなされているということを考えると、「視覚資料」の多用はコミュニケーション能力育成に効果的であると考えられる。また、文法についての説明が中心ではなく、ドリル等の活動を中心とした教科書構成になっていることも大きな特徴といえ

る。このことは、授業における教師と学習者の発話量にも大きく影響することであり、授業のスタイルや教授法等にも変化の必要性を求めるものであるといえる。

2.3 コミュニケーション能力の扱いについて

2.3.1 コミュニケーション能力とは

意思疎通能力をコミュニケーション能力としたとき、コミュニケーション能力とはいったい何であろうかということが問題になる。縫部義憲(1991)によると、ハーマー(1983)は、コミュニケーション能力とは「学習者が自分の言いたいことを表現できる力」と定義づけ、ハイムズ(1972)は、「伝達能力は現実の場面で言語を実際に適切に使う能力(コミュニケーション能力)である」としており、日本文化庁(1988)は、日本語教育における伝達能力の基準を、以下のように定義付けているとしている。(日本語教育学入門再引用)

- 1) 日本社会でのコミュニケーションの典型的なあるいは特殊な方法についての知識(会話ストラテジー)
- 2) 相手の場所や場合などによるコミュニケーション上のルール(生活のマナー)
- 3) 相手の表現の意味理解と自分の意思を的確に表現する能力(文化に裏打ちされた表現など)
- 4) ことば以外の相手に訴えるさまざまな要素の理解(視線、身振り、服装、距離)

2.3.2 コミュニケーションを育成するためのドリルとは




では、コミュニケーションを育成するためには、どんなドリルが望ましいドリルといえるのでしょうか。従来の教科書を見ると、繰り返し、変化、代入、穴埋め等の機械的な作業の繰り返しによって文法パターンを習得することを目的とした、いわゆるパターンドリルが主流である。

機械的ドリルの例1)

1 그림을 보면서 보기와 같이 묻고 대답해 봅시다.

아래의
 1. えんぴつ
 2. ウォン
 3. いくら
 4. ボールペン
 5. ぼうし
 6. ノート

보기
 A: あのう、すみません。このえんぴつは いくらですか。
 B: 700ウォンです。

1.  ボールペン/150ウォン
 2.  ぼうし/3,000ウォン
 3.  ノート/900ウォン

また、それに対し、実際のコミュニケーション能力の習得を目的としドリルの特徴は以下である。

- 1) 会話のパターンは変化させず、その中の語彙のみを入れ替えて練習する。誰が答えても同じ答えが得られ、違った回答が出ることはない。

- 1) 自己について現実の情報を公開するドリル
- 2) お互いの情報を交換し、ひとつの情報とするドリル
- 3) 相手に対する配慮、気遣いが含まれるドリル

1)は、いわば現実を語るということでもある。例えば、別に行きたくないのに「日本へ行きたいです」といった文を作るのではなく、自分の本当に行きたいところについて語るということであり、学習者の自発的活動とも言える。2)は、情報を伝達する際、ニュースのように一方的に情報が流れるのではなく、お互いが持っている情報を伝達することでひとつの目標を達成することが可能となるドリルをいう。3)は、ある活動や質問をする際に、相手との人間関係が言葉の使い方や質問の内容に影響を与えたり、相手の心理状態を考慮しながら会話をするようなドリルをいう。つまり、こういったドリルは擬似コミュニケーション活動を教室内で練習することを目的としている。以上、1)~3)の項目を意識し、活動ができるようにするためのドリルをコミュニケーションドリルとした。

K C I

コミュニケーションドリルの例2)

健康에 대한 설문 조사

1. 우선 아래 건강 조사표에 자신이 해당하는 곳에 표시를 합니다.
2. 친구에게 질문을 하여 조사표에 다른 색의 펜으로 표시합니다.
3. 표시한 것을 선으로 연결하여 자신과 친구의 건강 상태를 비교해 봅니다.
원이 클수록 건강합니다.

〔보기〕 A: 朝ごはんを 食べますか。
B: ぜんぜん 食べません。
A: 何時間ぐらい ねますか。
B: 6時間ぐらい ねます。

健康 조사표

朝ごはんを食べますか
 ●まいにち
 ●ときどき
 ●ぜんぜん

コーヒーを飲みますか
 ●ぜんぜん
 ●ときどき
 ●まいにち

うどんをしますか
 ●ぜんぜん
 ●ときどき
 ●まいにち

コンピューターゲームをしますか
 ●ぜんぜん
 ●ときどき
 ●まいにち

何時間ぐらいねますか
 ●4時間
 ●6時間
 ●8時間

26

2) 自分自身についての情報を記入する。主観的なものなので、第三者がそれをど判断するかは影響を与えない。また、場合によっては真実を記入しないことも可能であるなど、このようなドリルはどんな回答が得られるか予想が難しい

しかし、機能習得のためにはコミュニケーションドリルだけを重視することが望ましいということではない。基本的な文法、文型の定着のための機械的ドリルと、言語運用能力のトレーニングであるコミュニケーションドリルの二つの要素がともに取り入れられたドリルが望ましいものではないかと思われる。當作 靖彦(1986)の研究では、文法シラバスを基にした伝統的な文法アプローチ³⁾を使ったグループと、コミュニケーション・アプローチ⁴⁾を使ったグループの一年後、二年後の会話における文法能力などの発展比較をしているが、それによると 学習者の文法構造の豊富さ、文法の正確度、語彙の豊富さ、会話維持の能力の四つを比較したとき、1年後においては文法構造の豊富さ、文法の正確度においては文法アプローチが。語彙の豊富さ、会話維持の能力はコミュニケーションアプローチで学習した学生がより能力が高いと判断された。それが2年目になると、文法構造の豊富さは文法アプローチがコミュニケーションアプローチで学習した学生よりも高い結果を出しており、語彙の豊富さと会話維持の能力ではコミュニケーションアプローチは一年目に比べその数値を下げており、逆に文法アプローチは一年目よりも高くなるという結果が出ている。こういった結果からも、文法的アプローチの方法のひとつである機械的ドリルの重要性が読み取れる。また、コミュニケーションを円滑に行うためには文化の違いの理解も必要である。しかし、文化の違いは単なる知識としての文化のインプットだけでなく、考え方や、心理、言葉の捉え方、会話のストラテジーの違いなど、文化を背景とした言語運用面の違いも含めて文化とすべきであると考えられる。最近、特に異文化理解教育という

3) 機械的ドリルなどを利用した代入練習、変換練習などパターンドリルを中心とした練習をさせること。また文法の学習者言語による説明なども含まれる

4) Terrell(1977,1982)に代表されるナチュラルアプローチを元に言語習得を促進する条件と環境を学習者に与えようとするものインプット理論アウトプット理論を基にした教室活動(課題達成活動、プロジェクトワーク等)を中心とするアプローチ。

ことが盛んに言われているが、こういった異文化理解を定義とした運用能力習得のためのドリルというのもコミュニケーション能力育成には欠かせない要因であると考えられる。

3. 分析について

3.1 分析の対象と項目

3.1.1 分析の対象の教科書について

第7次教育課程に基づいた高校の日本語教科書は全部で12冊ある。そのうち今回は最初の検定に合格した대한교과서 민중서림 진명출판사 블랙박스 の4冊を分析の対象とした。また、分析に当たってそれぞれの教科書をA,B,C,Dと表記した。

3.1.2 分析対象であるドリル⁵⁾について

ドリルの形態は学習目標、及び教授法による違いもある⁶⁾。また、視覚資料を主体としたドリルなど、ドリルの素材の違いによってもドリルの導入の仕方、練習の方法、定着の過程などに違いが現れる。それ以外にも、理解の

5) 今回ドリルとして扱うのは、一般的にドリルといわれている練習問題形式のものだけでなく、タスク等の教室活動やすべての学習者の活動を「ドリル」とした。

6) オーディオリングアプローチにおいては代入練習、変形練習、繰り返しなどのドリルの使用が多い。コミュニケーションアプローチにおいてはタスク(課題達成)練習やプロジェクトワーク、ロールプレイなどがよく使用される。TPR(トータル・フィジカル・レスポンス)では、身体表現練習が使用される。

ドリルであるか、産出のドリルであるかというような、ドリル自体の機能、目的によってもその活動の仕方に違いが現れる。今回の論文では、「ドリル」を実際授業で行われる学習活動すべてと定義し、ドリルがどのような学習形態を取るものであり、教科書の中でどのくらいの量を占めているかということ进行分析する方法について模索した。

3.1.3 分析の項目

分析の種類は、1) 當作靖彦(1986)の分類をもとに、機能的ドリル⁷⁾であるか。コミュニケーションドリル⁸⁾であるかをドリルの学習要素を項目別に分け分析したもの。2) コミュニケーションというものは一人では存在し得ないという点から、ドリル活動形態をその人数によってひとり、ペア、グループ、クラス全体の四つに分類したもの。3) コミュニケーションは場面の中で行われることを考慮し、場面設定、及び状況設定を持ったドリルかどうかを分類したもの。4) コミュニケーションとはある一定のダイアログの構成力の育成が必要であるという考え方から、ダイアログの提示の有無。5) 第7次教育課程にもあるように、第二言語習得におけるコミュニケーション能力には文化理解や文化を背景とした言語運用能力が必要であるという考えから、文化的語彙や日本的会話ストラテジー等がドリルの中に反映されているかどうか。以上5つの点からドリルについて分析、検討してみた。

7) 主に文法、文型定着を目指すドリル。使われる語彙、文法パターンが極端にコントロールされ、コンテキストに依存することなく、意味を考えなくても機械的にできるドリルとした

8) コミュニケーション活動を行いながら、文型練習、あるいはコミュニケーション自体の練習することを目的とするドリル

3.1.4 分析の方法

分析方法は、一つ一つのドリルをすべての項目に照らし合わせて、その項目の要素をもっていると判断した場合にその項目に数をカウントし、加えることにした。そのためひとつのドリルが、いくつもの項目にカウントされている場合も多々ある。このようなカウント形式を取ることで、教科書全体における実際の活動形態、活動状態を分析できるのではないかと考える。

3.2 分析結果

3.2.1 機械的ドリルとコミュニカティブドリル

表1



1) 分類について

機械的ドリルは形式的で自分の意見は入らない、また答えがひとつしかないといった特徴のドリルを。そして、コミュニケーションドリルは創造的、想像的なドリル(考えるドリル)で、個人や状況、人間関係などに影響を受ける予測の難しいドリルであるという基本的基準を立て、それぞれのドリルの活動形態によって、左側には「より機械的である」と判断された項目を。右側には「よりコミュニケーションである」と判断された項目を分類した。

項目について：

YN：はい、いいえで答える単純な質問と 応答

QA：具体的な質問と 応答

一方：情報伝達が一方的であるもの

相互伝達：情報伝達が相互間で行われるもの

自己の開示：自分のことについて話すドリル

人間的交流：相手に対する配慮が必要なドリル

イマジネーション：現実ではないことを創造や仮定したりするドリル

一番右の項目は、ドリルではなく、ゲームの要素、つまり勝敗を競う活動である。他のドリルやタスクとは違った要素(勝敗)が入るので別枠として扱った。しかし、そのゲームにも機械的なもの(パズル、カードゲームなど)とコミュニケーション機能を持ったゲーム(多くの人にインタビューすることを競うなど)の要素に分け、その数をカウントした。

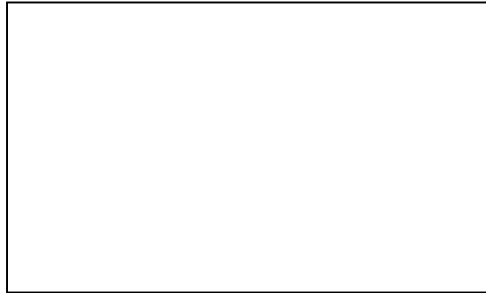
2) 分析の結果について

全体的に機械的ドリルのほうが多く、コミュニケーションドリルはよりコミ

ユニカティブな活動になればなるほどその数値が下がる傾向が見られる。状況判断がおおいは、状況判断をして選択するなど、状況判断の項目がほかの活動項目と同時に行われることが多かったためである。

3.2.2 ドリルの形態

表 2



1) 分類について

一人で活動するもの、二人で活動するもの、グループで活動するもの、クラス全体で活動するものに分けて分類した。

2) 分析結果について

機械的ドリルは教師がいなくても練習が可能であるため、一人の形態を取っているものが多い。一方、ユニカティブドリルは基本的に個人ではできないドリルであることからペア、グループなどの形態をとっている。そのため、ユニカティブドリルを多く扱っている教科書でペア以上の活動形態が多くなるといえる。

3.2.3 状況設定

表3



1) 分類について

ここでの状況は「要求する」とか、「依頼する」といった機能的状況ではなく、そのドリルに、レストランでの会話とか路上での道を聞くといった、背景としての状況が設定されているかどうかを分類、分析したものである。

2) 分析結果について

どの教科書も視覚資料が多用されている。これは、状況設定がしやすいということでもあり、結果的に絶対量の多さにつながっていると考えられる。しかし、イラストや写真を多用しているからといって、それが状況設定のために使用されているとは判断できない。状況設定などの背景にかかわる情報を提供するのではなく、ペンを文字だけでなく、イラストで示すことによってペンのなんであるか確認できるといった、理解の確認のためのイラストの使用などは状況設定とはいえない。教科書作成者が、イラストと状況設定の関係を意識し、意図的に使用したかどうか判断は不可能であるが、教科書

によってその量の違いが見られる。また、数の分析では表せなかったが、単純にひとつの状況設定を提示しているものや、ひとつの状況設定場面の中にいくつもの状況が入っているなど、状況設定の複雑さの違いというものも見られた。

3.2.4 ダイアログの提示

表 4

--

1) 分類について

ダイアログ⁹⁾については岡崎眸・岡崎敏夫(2001)も「ダイアログがなければ会話の前後関係を理解する能力は育てられない」のようにダイアログの重要性を語ってる。ダイアログの扱いについては初級の学習段階では無理だという意見もあるが、ダイアログ自体に問題がないかぎり、ダイアロ

9) ダイアログの定義は「会話はひとつのセンテンスで終わるのではなく、A-B-Aの形以上の談話形態を持つもの」とした

ーグの中での文型習得と、ダイアローグを提示しない単純な文型習得では、その運用能力に違いが出てくると考えられる。また、初級段階では完全な理解ではなく、繰り返し、会話パターンを聞くことによる基本会話パターン¹⁰⁾のインプットや、習慣化も可能であると考え。特に文字からインプットするだけでなく、耳からインプットする「聞く」ことの重要性を考慮し、今回の分析では教科書にでているダイアローグだけでなく、聞き取り問題にダイアローグが使用されているかどうかにも同時にカウントした。

2) 分析結果について

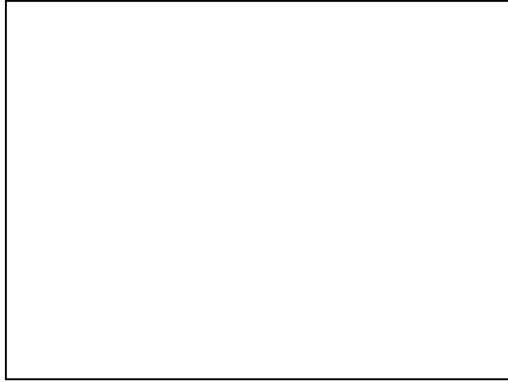
表の上では、教科書のダイアローグと聞き取りのダイアローグの区別がないが、実際には読解を目的とするドリルにダイアローグを使用している教科書が多く見られ、聞き取りにおけるダイアローグ使用は全体に比べ非常に少なかった。「読む」ドリルにおいてダイアローグを使うことにも会話構造の理解や、会話内容の確認がしやすいなどの学習目的を設定や、指導側の教育上の意図が含まれると考えられるが、「読む」という活動では「文章」の構造を理解する必要性もあるのではないだろうか。特に初級の段階では、読む能力の育成のために長いダイアローグを読ませることより、文章を読ませる方が、日本語能力の読む能力の育成には効果的ではないかと考える。

つまり、ダイアローグと文章提示のそれぞれの教育効果を考慮した使用が必要であると考え。

10) 会話の切り出し部分や相づち、会話終結部分等の形や間の取り方など

3.2.5 文化項目の提示

表 5



1) 分類について

J.V.ネオストプニー(2002)は、「学習内容の中に文化的内容が含まれないと、文化・社会の要素が自動的に学習者の頭には入ってこない」としている。しかし、文化的内容というのは日本文化に関する語彙、生活習慣、言葉の使い方など、非常に広範囲であるため、なにをもって文化の教育と考えるかは難しいところである。今回の分析では、文化的語彙が、ドリルの中で使用されているか、また日本的会話ストラテジーがドリルの中で学習項目として取り上げられているか、または使用されているかをカウントした。

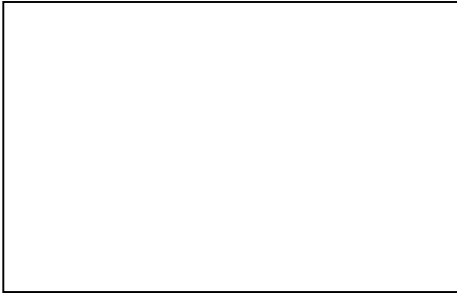
2) 分析結果について

今回の教科書を見るとそのすべての教科書において文化という学習項目が出

されているが、ドリルの中ではほとんど扱われておらず、日本の伝統文化、学生、日本人の生活等について韓国語で説明するという知識のインプット形式である。しかし、韓国語でインプットした知識は相手の理解や日本についての関心、好奇心を高めるといった間接的な意欲の促進に役立つが、実際のコミュニケーションの場で使用するといった直接的活用は難しい。このような知識のインプットだけではなく、文化というものを広範囲に捉え、ジェスチャーや会話のストラテジーなど直接運用能力や、それらに関係のある文化的背景を指導するなどの文化的言語機能といえるものが考慮されているドリルは非常に少なかった。特に日本的な言葉の使い方など、運用能力に最も影響を与えると思われる会話のストラテジーは、学習項目はおろか、例示さえもほとんどなく、ドリルの中で間接的に扱っているにとどまっている。ジェスチャーにいたってはゼロという結果が出た。授業内で指導すべきだという考えなのか、ジェスチャー等、動きのあるものは教科書では扱いにくいという考え方からか、または初級という段階では難しいと判断したためか今回の研究では把握できない。しかし、たとえ機能を学習したとしても言葉のストラテジーなどを指導しないと、文型教育中心の授業で学んだ学習者によく見られる、文法的には問題ないが真意が伝わらない。また誤解が起きてしまうといったことが起きる可能性があるのではないだろうか。たとえ初級段階とはいえ、簡単で、基本的なストラテジーを学ぶということは必要なのではないかと考える。

3.2.6 四技能から見た教科書分析

表 6



1) 分類について

以上、ドリルをいろいろな視点から分析してみたが、それらの結果だけでは、言語能力の基本である四技能の練習がそれぞれどれくらいなされているのか把握できない。そこで、それぞれのドリルが、四技能のどの技能を使用するドリルであるか分類、分析してみた。分析の方法は上記の他の分析と同様、一つのドリルであっても、「読んで書く」というように、二つの作業が行われる場合はその両方をひとつずつカウントする形をとった。また、コミュニケーション活動において、相手の話を聞かないと活動ができないと判断した場合、これも「聞く」にカウントした。

2) 分析結果について

教科書により差はあるが、四技能を比べてみると、それぞれの機能がバランスよくそれぞれの技能の活動が入っていることがわかる。しかし、教科書によってどの技能が多く使用され、どの技能が少ないかという点から、結果的にどの教科書で学習したかによって学習者の四技能の能力差が現れてくる

という可能性がある。こういった四技能のドリルの量のバランスも、ある程度統一する必要があるのではないだろうか。

3.3 教科書別の分析結果

分析結果にそれ特徴¹¹⁾も加えて、各々の教科書についてまとめてみると、

A：ドリルの数は少ないが、グループやクラス全体の活動や、同じコミュニケーションドリルでもコミュニケーションの程度の高いドリル（インタビューの計画から実施そして発表までをひとつのドリル(教室活動)としているもの）などが他の教科書に比べて多くみられた。

B：一つのドリルを、発話者、語彙、場面等を入れ替え練習するという形のドリルが多いため、ドリルの絶対量がほかの教科書に比べ多い。また、ひとつのドリルがいくつかの機能を掛け持っているタイプのものも多かった。

C：一ページにおける空き空間が他の教材より多い。またイラスト自体の大きさや、フォントも大きいことから、ドリル自体の絶対量が少なくなっている。しかし、そういった反面見やすいという印象も与える。ドリルは同じ状況下で、語彙や役割を入れ替えるなど、コミュニケーションドリルでありながらも単純なドリルが多い。

D：ドリルの傾向はBとよく似ているが、その絶対量が少ない。全体から見ると機械的ドリルが多く、コミュニケーションドリルと判断される活動の量が少ない。写真が多いのも一つの特徴である。

11) 絵の使用状況やドリルの特徴。また編集にかかわる特徴など。

3.4 分析上の問題点

分析における問題点として、どのドリルがより機械的であるか、コミュニケーションタイプであるかという点については、既存の研究の結果や分析者の主観によるものであり、客観的根拠がないということである。客観性を高めるためにグループでの分析をするなどの考慮はあるが、機械的であるか、コミュニケーションタイプであるか。また一つ一つのドリルについての活動形態項目における判断の基準の細密化、明確化などに加え、それぞれの分析の関連性を持たせる分析も必要ではないだろうか。また、今回の分析ではドリルに使用される活動時間は分析の対象としなかったが、活動時間は定着にも大きな影響を与えることから、分析項目として加えるか、または、別枠として調査し比較する必要もあるのではないだろうかと考える。

4. 望ましい教科書について

教科書のもつ機能を、石井恵理子(2003)は

- 1) 到達目標のイメージ化
- 2) 学習者の学習の手がかり、助け
- 3) 同じ機関での、学習内容の統一

のように定義した上で「望ましい教科書とは教科書だけの学習にとどまることのない学習運用力を育て、教科書の域を超える意識と方向性を示すもの」と述べている。

そういった意味で、教科書は素材として広がりや、バリエーションを持たせやすいものが望ましいと考える。また、学習動機という点から教科書を考えると、学習者自身の価値観や考え方からくる主体的学習意欲だけに期待するのではなく、面白そうだとか、ちょっと使えるかもしれないといった、外的学習意欲意欲にも働きかけることを意図して作成する必要もあるのではないだろうか。三矢真由美(1999)の学習意欲を高める要因を調査でも、受動的な活動より能動的な活動を楽しいと評価し、「楽しさ」が学習意欲にはもっとも大きく影響すると結果が出ている。また、「楽しさ」と「必要性」の相関関係では、どちらか一方の評価が上げれば他方の評価も上がっていくとしている。

つまり、教科書は学習者に「楽しさ」を感じさせる必要性があるということである。このような教科書の「楽しさ」は、ドリルや構成の問題の他、視覚資料の扱い方や教科書編集にもかかわってくる問題であると考えられる。

5. おわりに

以上の分析の結果から、それぞれの教科書にみられるドリル活動形態の差は、実際の運用能力を「どの程度」、「どのような使い方ができるようになる」といった具体的な使用能力の到達目標がないためではないかという危惧ももたれる。到達目標のあいまいさは「教科書」という公的立場で運用される教材においては、文型や、学習機能項目同様、ある程度の統一が必要であると考えられる。また、教科書は教師の教授法や教室運営によってまったく違った使い方が可能であるということなどを考慮し、今後は分析を進める一方で、指導の現場において、実際にどのように教えられているか。また、指導におけるどんな可能性があるかなど、実際の指導に役立てる分析及び研究を進めていきたい。

参考文献

- 石井恵理子(2003)「日本語教育におけるパラダイムの転換と教科書の役割」
『제5회 국제학술발표회 및 심포지엄 논문집』한국언어교육학회
- J.V.ネウストプニー(2002)「インターアクションと日本語教育—今なに
が求められているか—」日本語教育学会112号
- 岡崎眸・岡崎敏雄(2001)『日本語教育における学習の分析とデザイン 言語習
得過程の視点から見た日本語教育—』凡人社
- 品川直美(2001)「日本語教育におけるゲームに対する教師の意識と使用実態」
日本語教育学会110号
- 岡崎眸他(1999)「分かる授業は満足する授業か社会人学習者の視点から—」
日本語教育学会102号
- 橋本洋二・平田マチ子・田崎和子(1999)「「コミュニケーション」な教室活動に
対する学生の受け止め方—COLTによる中国系・非中国系学生の比
較—」日本語教育学会103号
- 三矢真由美(1999)「能動的な教室活動は学習動機を高めるか」日本語教育学
会103号
- 當作清彦(1991)「文法とコミュニケーション能力発達の関係—日本語のク
ラスでの実験を基にした考察」
- 當作靖彦(1991)「文法とコミュニケーション能力発達の関係」日本語
教育学会73号
- 綾部義憲(1991)『日本語教育学入門』創拓社
- 岡崎敏雄(1991)「コミュニケーション・アプローチ多様化における可能性—」
日本語教育学会73号
- 吉川武時(1991)「コミュニケーションアプローチについて」日本語教育学会
73号

水谷修(1986)「教科書に現れた言語行動」日本語教育学会 59号

当作清彦(1986)「初級教科書のドリルの問題点」日本語教育学会60号

K C I

要旨

第7次日本語教科書のドリル

朴 舜 愛 ・ 関 陽 子

第7次教育課程における教科書は、意思疎通能力を育成することにあると言える。そのため新しい教科書は意思疎通能力を育成すべく、教室活動等のアクティビティを中心に構成されている。しかし、これまでの語彙や文型、機能に関する分析では、「なにを教えるか」は分かり得ても、「どのように教えるか」または、「どのように学習者が学習するであろうか」といった教室での動きを予測することは難しい。そこで学習者の立場に立って、学習者の活動である「ドリル」が、機械的な作業を中心としているかコミュニケーション作業を中心としているか。また、ドリルにおける情報伝達方法。場面。文化。ダイアログの有無など、意思疎通能力育成にかかわる活動と考えられる項目をいくつか挙げ、それらの全体に占める割合を比較することで、新しい教科書の全体的傾向と特徴を分析した。その結果、機械的ドリルの中では変形や代入、また文の完成等のドリルが多く、状況判断を必要とするよりコミュニケーションドリルでは選択、択一等の選択問題や状況を判断して答える等のドリルが多い。そして、情報伝達も一方伝達、相互伝達、自己について語るなど、コミュニケーションドリルが使用されていることが分かった。しかし、学生が自由に判断し、活動するような教室活動はまだその質、量ともに少なく、自然なダイアログを学習するための「聞く」トレーニングや会話ストラテジー(会話方略)を教育しようという意識はあまり見られなかった。

성 명(한글) : 박 순 애

(한자) : 朴 舜 愛

(영문) : Park, Soon-Ae

논문 영어제목 : An Analysis of Drills in Japanese Textbooks under the
7th Educational Curriculum

소 속 : 한양대학교 국제문화대학 교수

주 소(주택) : 경기도 안산시 단원구 고잔동 네오빌아파트 604-204

(직장) : 경기도 안산시 상록구 사1동 한양대학교

휴대폰:011-760-2144

E-mail:paksa@hanyang.ac.kr

성 명(한글) : 세키요우코

(한자) : 関 陽子

(영문) : Seki Yoko

소 속 : 한양대학교 국제문화대학

주 소(주택) : 서울시 강남구 개포3동 주공아파트 503-604

(직장) : 경기도 안산시 상록구 사1동 한양대학교

휴대폰 : 019-259-8688

E-mail : yoko@ihanyang.ac.kr

투 고 일 : 2003년 6월 27일

심 사 일 : 2003년 7월 17일

심사완료일 : 2003년 9월 7일

