

# アイデアの宝船

## 『日本語初級 大地』を利用した初級における 多次元シラバスの試み—活動主義偏重からの脱却—

ラボ日本語教育研修所

黒崎亜美 黒崎誠

### 0. はじめに

ここ数十年、「コミュニケーション」「タスク」「アクティブラーニング」といったキーワードのもと、日本語教育の現場では活動中心の授業づくりが盛んに行われてきました。ペアワークやロールプレイ、プロジェクトワークなど、教室が「静かな文型練習の場」から「にぎやかな活動の場」へと変化してきたことを実感している方も多いのではないでしょうか。

しかし一方で、こんな声も耳にします。「活動はたくさんやっているはずなのに、学習者の日本語が伸びている実感が持てない」「授業中は盛り上がるけれど、その場を離れると同じパターンの表現しか出てこない」、活動主義偏重に陥ってしまったのではないかという戸惑いです。

本稿では、こうした問題への一つの回答として、【多次元シラバス】という考え方を取り上げます。構造（文法・語彙などの言語知識）と運用（機能・場面・テキスト）を有機的に結び付けることで、どのように活動主義偏重から脱却し、「運用重視」の日本語指導に近づけられるのか、『日本語初級 大地』を構造シラバスの土台にした当校の試みをご紹介します。

### 1. 多次元シラバスとは

多次元シラバスとは、文法や語彙といった「言語構造」、依頼・説明などの「機能」など、複数の観点を単独ではなく組み合わせてコース設計の枠組みとするシラバスです。当校の初級では、言語構造（文法・語彙）、機能（依頼・提案・説明など）、場面（病院で／アルバイト先で／教室などで）を複合的・多層的に組み合わせたシラバスでカリキュラムを設計しています。どれか一つを「主役」にして他を従属させるのではなく、三つのレイヤーを重ねて一つの学習経験を構成するイメージです。

従来の初級教育では、構造シラバスか、場面シラバスのどちらかに軸足を置き、「文法か、タスクか」という二項対立の中で議論されることが多かったように思います。しかし、実際に学習者が日本語を用いて行う言語行動は、文法だけで成り立つわけでも、場面だけで完結するわけでもありません。ある場面で、ある機能を果たすために、言語知識を使ってどのようにテキストを組み立てるかが問われます。つまり、コミュニケーショ

ンには、まず「依頼する」「許可を求める」などの機能があり、それを、その場面にふさわしい形式でどう表すかが選択されるのです（図1）。当校では、初級レベルの多次元シラバスを、次の三つのレイヤーで捉えています。

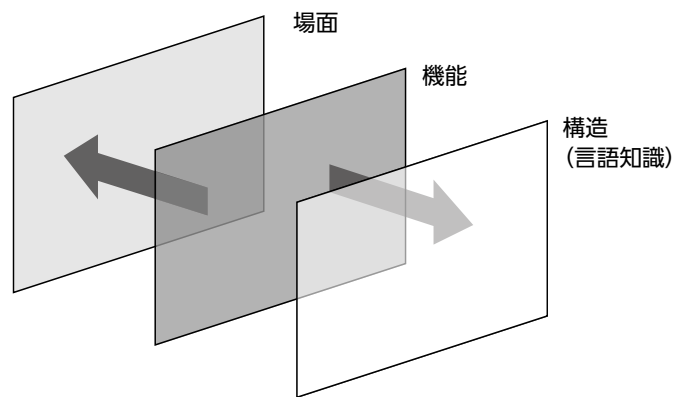


図1 多次元シラバスを構成する三つのレイヤー。機能を起点に、場面と構造をつなぐ

- ・構造シラバス：文型・活用・語彙など、文法的な骨格をどの順番・範囲で保証するかを目標とする。
- ・機能シラバス：依頼・提案・許可求め・断り・経験の叙述・理由説明など、「何ができるようになるか」という機能面を目標とする。
- ・場面シラバス：病院、アルバイト先、進学ガイダンス、クラス内など、具体的なコンテキストや社会的状況での適切な対応を目標とする。

例えば「予定を話す」という単元であれば、「～つもりです／～と思っています」といった文法的構造、「自分の予定を説明する・相手を誘う」といった機能、「友人との会話」「先生との面談」といった学校、教室という場面が、同じ授業の中で重なり合います。当校の多次元シラバスは、この三つを別々に教えるのではなく、一つの課・一つの活動を、三つのレイヤーから同時に設計することを目指したものです。

次節では、多次元シラバスにおける「構造」のレイヤーを支える柱として『日本語初級 大地』を選んだ理由と、教材の位置づけをご紹介します。

### 2. 多次元シラバスと『日本語初級 大地』

多次元シラバスを構成するうえで、まず決めなければならないのは「構造レイヤーをどの教材に託すか」です。当校では、『日本語初級 大地』を構造シラバスの柱として採用しています。『大地』の持つ二つの大きな特

徴が、機能シラバス・場面シラバスと親和性が高いと感じたからです。

第一に、文型の構成そのものに、ある程度「場面」が意識されている点です。『大地』の文型配列は、純粋な文法難易度だけに基づく積み上げというより、「どのような場面で・何を伝えるためにこの文型を使うのか」という視点が織り込まれています。もちろん構造シラバスとしての一貫性は保たれていますが、「文法項目の完璧な体系的積み上げ」ではなく、機能や場面と結びつけやすい設計になっています。多次元シラバスの中で、「構造」と「機能・場面」を結びつける際に、とても扱いやすい教材と言えます。

第二に、「良い意味での余白」のある教材だという点です。細部まで活動が組み上げられ、そのみで完結するタイプの教科書は便利な一方で、「教科書の枠を超えた活動」を設計しようとする、かえって扱いにくくなる場合があります。『大地』は、文型・語彙・テキストの骨格が過不足なく整理されていながら、各々の現場の実情に合わせて工夫できる余白が残されています。課ごとに立ち止まり振り返る余裕がある、この「余白」こそが、私たちが重視する機能活動を組み合わせ、多次元シラバスという形で活かすための重要な条件でした。

以上の理由から、構造シラバスの柱として『大地』に文法・語彙・テキストの骨格を担ってもらい、その上に機能シラバス・場面シラバスを乗せ、学習者が日本語を運用する場を提供し、その活動の振り返りや自己評価、フィードバックを重ねていくことで、「運用重視」を具現化します。

### 3. 「機能日本語」と「実践日本語」

多次元シラバスの中で、当校が意識的に設けているのが「機能日本語」と「実践日本語」という二種類の活動機会です。どちらも「運用重視」の枠内にありますが、活動のゴール（どこで終わりにするか／何をもちて成功とみなすか）が異なります。ここでは、後ほど紹介する実践例の前提として、この二つを簡単に整理しておきます。

#### 3-1. 機能日本語：機能から文型レパートリーを見渡す

「機能日本語」の活動では、まず「何ができるようになりたいか」という機能を起点に考えます。たとえば「依頼する」「断る」「経験を語る」「理由を説明する」といった機能です。そのうえで、その機能を実現するためにどのような文型や表現の選択肢（レパートリー）がありうるかを知り、自分なりに談話を構成してみることを目標とします。

ここでは、あらかじめ特定の文型だけを「正解」として教えるのではなく、活動後のフィードバックで「こういう機能を発生させるためには、これらの文型が使える」という形で、機能から文型群を見渡す視点を提示します。評価の中心は、当該文型の正確さそのものよりも、「その機能を果たす談話を、自力でどこまで構築できたか」に置かれます。学習者自身の振り返りも必須で、「どんな言い方を選んだか／他の言い方はありえたか」を考えることが重要な要素になります。

#### 3-2. 実践日本語：言語行動が本当に何かを動かしたか

これに対して「実践日本語」の活動では、言語行動が現実どんな行動や変化を生んだかに焦点を当てます。たとえば「自分たちで企画したイベントに実際に人を集める」「アンケート結果をもとにクラスルールを変える」「インタビューの結果をもとに提案をまとめる」といった活動です。

このタイプの活動では、課題達成そのものが優先されるため、事前に

特定の文型を教え込むことはしません。フィードバックでも、「この文型を使いましょう」と形を指導するのではなく、「どうしてうまくいったのか／うまくいかなかったのかを考えてみよう」というかたちで、ストラテジーややりとりの過程を学習者自身が振り返ります。評価の中心は、「予定していた行動をどこまで実現できたか」「相手とのやりとりの中でどのように工夫したか」といった点に置かれます。

多くの場合、教室内で完結しない活動（教室の外でのやりとりや、その後の変化を伴うもの）も含まれるため、教師は全ての発話を把握することはできません。その代わりに、事前の目標設定と事後の振り返り、ルーブリックによる自己評価を通して、学習者自身が「自分の言語行動がどんな結果を生んだか」を考えるような構成を重視しています。

#### 3-3. シラバスの中での位置づけ

整理すると、当校ではおおよそ次のように活動の重心を置き分けています。「機能日本語」「実践日本語」の前には、数課を終えたところでペアワークやロールプレイなどの「運用練習」を行います（図2）。

##### 1) 運用練習（構造レイヤー寄り）：

当該文型の正確さ・適切さに焦点を当てる練習。フィードバックでは「この文型を使うと、こういう機能が発生する」と示す。【能力 Can-do】

##### 2) 機能日本語（構造と機能の橋渡し）：

現在使える方略を駆使し課題達成を目指す。「特定の機能を発生させるためには、これらの文型が使える」と、機能から文型レパートリーを見渡す。談話構成と自己振り返りが重視される。【方略 Can-do】

##### 3) 実践日本語（機能と場面を現実の行動につなぐ）：

言語行動が実際の場面でどんな行動・変化につながったかを問い、「どうしてうまくいったか／いかなかったか」を考える。【活動 Can-do】

次のセクションでは、この二つの活動機会を、初級後期クラスの具体的な授業例として一つずつ取り上げ、「機能日本語」と「実践日本語」が多次元シラバスの中でどのように位置づけられているかをご紹介します。

## 4. 授業の具体例

#### 4-1. 機能日本語

機能日本語では、他者に働きかける「機能」を意識した言語行動を通して、参画するコミュニティ内での自己発信を目的とします。ここでは「災害について考える」というテーマで行った活動例をご紹介します。メリット・

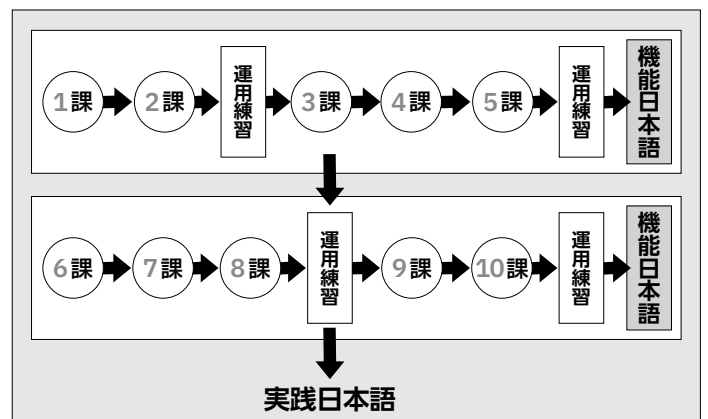


図2 初級授業のフロー。1課は45分×4時間かけて行う

デメリットを「主張」「理由説明」という二つの機能を利用して他者に伝達する活動です。

#### 4-1-1. 目標

- ・「メリット・デメリット」を他者に伝えることができる。
- ・自分の考えを主張することができる。
- ・自分の主張を理由とともに伝えることができる。
- ・話し合いの過程で、他者の主張を聞くことができる。
- ・話し合いの過程で、他者の主張について質問することができる。
- ・テキストで学習した「可能表現」「～たら／～ば」の運用ができる。

#### 4-1-2. 活動の手順

- ①情報共有：「洪水」「地震」「火事」などの自然災害についての語彙と、関連する動詞「あふれる・ながれる」「ゆれる・こわれる」「もえる」などの語彙を確認する。
- ②グループで考えよう1 災害クイズ  
災害に関するクイズを行い、グループごとに回答する。  
例) 実際の震災の例をもとに、避難の平均期間や、一つの避難所にトイレはどれくらいあったかなど
- ③グループで考えよう2 防災グッズランキング  
災害時に避難する際のグッズを10個紹介する。グループごとに、その防災グッズの便利度ランキングを相談して決め、最後にそれを発表して、どうしてそのランキングになったのかを紹介する。
- ④「避難カード」を作成する。(個人作業)  
栃木県の「わたしの避難カード」をもとに、避難カードを作成する。(参考：『外国人のための「わたしの避難カード」の作成について』栃木県公式ウェブサイト 2025年12月25日現在)
- ⑤(時間がある場合) 当校の避難所(近隣の中学校)まで歩いてみる。
- ⑥歩いてみて、どこが危ないと思ったかなどの意見交換をする。
- ⑦学習者が今日の活動の振り返りを行う。(口頭・アンケート用紙)



#### 4-1-3. 評価

表1にこの活動のルーブリック評価表を示します。

#### 4-2. 実践日本語

実践日本語では、学習者が参画するコミュニティにおいての情報の取得・発信、言語行動による問題解決の能力向上を目的とします。ここでは、「申し込み・手続きをしよう」をテーマにした活動例をご紹介します。学校の近くにある図書館で利用の申し込みをする活動です。

#### 4-2-1. 目標

- ・申し込みや手続きに必要な言葉が理解できる。
- ・申し込みや手続きの際に、項目にあった情報を書き込むことができる。
- ・わからない点などを、人に聞きながら確認することができる。

#### 4-2-2. 活動の手順

- ①活動内容の共有：今までに日本語で、どんな申し込み・手続きをしたかを聞く。(「申し込み」「手続き」という言葉を共有)
- ②さまざまな申し込み・手続き用紙を見してみる。(レリアを準備)
- ③申し込み・手続きのフォームで使われる言葉を共有する。(例:氏名・年齢・国籍・性別・住所・メールアドレスなど)
- ④氏名・年齢・国籍・性別・住所・メールアドレスなどを学習者が自ら選んだフォームに記入する。
- ⑤「懸賞」を紹介する。応募希望者は、自分のスマートフォンから申し込みしてみる。
- ⑥学校から一番近い図書館を紹介する。
- ⑦図書館カードの申し込み用紙を書いてみる。  
(アナログの紙の申込用紙の図書館と、ネットでの申し込みの図書館があります。事前に調べておく必要があります)
- ⑧実際に図書館の利用申込書を作成し、本を借りてみる。
- ⑨(時間があれば)どんな本を借りたのか、理由をクラスで話す。
- ⑩学習者が今日の活動の振り返りを行う。(口頭・アンケート用紙)

評価項目	5点(とてもよくできました)	4点(よくできました)	3点(ふつう)	2点(もう少しです)	1点(がんばりましょう)
主張する力	意見をはっきり主張することができる。効率よく理由や条件を述べるができる(可能表現・条件表現などの適切な使用)。	意見を主張することができる。理由や条件を述べるができるがやや簡潔で不自然なところがある(可能表現・条件表現などの使用)。	意見と理由は言えるが、曖昧でよくわからない部分がある。誤用・不自然さが多く、聞き手の努力が必要である。	意見は言えるが、理由や条件は伝わらない。周囲の助けがないと最後まで話すことができない。	意見や理由がほとんど言えず、周囲の助けを活かすことができない。
やり取りをする力	他者の意見を積極的に聞き、適切な確認・質問ができる。	他者の話を聞こうとする姿勢があり、質問や確認をすることができる。	他者の話を聞こうとするが、質問は少ない。	他者の話を積極的に聞いておらず、質問が不自然、もしくはない。	他者の話を聞いておらず、やり取りに支障を来す。
指示を聞ける力	作業などの指示を聞き、理解し、適切な行動をとることができる。	作業などの指示を聞き、なんとか作業を完遂できる。	作業などの指示を聞いているが、一部聞き落としており、作業の途中で聞き直す必要がある。	指示の聞き落としが多く、周囲の助けが必要である。	指示が聞いておらず、何をしたいのかわからないことが多い。
書く力	避難カードの項目が全て正しく記入されている。確認や質問をしながら進めることができる。	避難カードの項目に、軽微なミスはあるが、ほぼ正確に記入されている。	避難カードの項目の、一部に記入漏れや誤記があるが、記入されている。	避難カードの項目の記入内容が、不適切または不足した状態である。	避難カードの項目をほとんど記入することができない。

表1 機能日本語：「災害を考えよう」のルーブリック。学習者の母語に翻訳し、タスク後の自己評価にも使用している

評価項目	5点(とてもよくできました)	4点(よくできました)	3点(ふつう)	2点(もう少しです)	1点(がんばりましょう)
読む力	用紙を見て、何をどう書くべきかをすぐに理解できる。	時間をかけて用紙を読めば、何をどう書くべきがしっかり理解できる。	用紙の記入項目について、概ね理解できるが、多少周囲の助けを必要とする。	用紙の記入項目について、わかる部分もあるが、理解に周囲の助けが必要である。	用紙の内容を理解するのが困難である。
書く力	正確に全ての項目を記入し、誤りがない。	ほとんどの項目を正しく記入できる。一部ミスがあるが、指摘されれば修正できる。	基本的な項目は記入できる。誤りがあり指摘されるが、修正に手間取る。	一部の項目しか記入できない。書けない項目があり、周囲の助けが必要である。	記入がほとんどできない。
やり取りをする力	書いた内容が正しいかどうかを確認するための発話ができる。わからない点などを自分から質問し、適切に確認できる。	軽微なミスはあるが、必要な質問や確認はできる。	基本的なやり取りはできるが、ミスが多い。周囲の助けが少し必要である。	やり取りに苦勞し、周囲の助けがないと確認・質問ができない。	自分から発するやり取りがほとんどできない。
行動を完了する力	自力で申し込みを完了し、活動の目的を達成した。	申し込みをほぼ自力で完了できた。	一部の手続きでミスがあったが、周囲の手助けを得て何とか活動が完了できた。	手続きの完了に非常に苦勞し、周囲の手助けが常に必要だった。	手続きが完了できなかった。

表2 実践日本語「申し込み・手続きをしよう」のルーブリック。表1と同様、学習者の母語に翻訳し、タスク後の自己評価にも使用している

### 4-2-3. 評価

表2にこの活動のルーブリック評価表を示します。

## 5. 現場の教師に求められること

「運用重視」と「活動主義」は似ているようでいて、本質的には異なります。運用重視とは、本来、学習者が言語行動を通して「何かを成し遂げる」力を育てることであり、そのために構造・機能・場面・テキスト・メタ認知をどう統合するかを考える視点です。一方で活動主義は、行き過ぎてしまうと「活動を繰り返していれば、何となく運用力もつくだろう」と、活動そのものを目的にしてしまう危険をはらんでいます。ペアワークやロールプレイは、それ自体が目的なのではなく、運用を支えるための「手段」に過ぎないことを、教える側が認識する必要があると感じています。

同じことは、Can-doについても言えます。Can-doは、学習の到達点を共有するうえで非常に有効な道具ですが、「できること」のリストを眺めているだけではカリキュラムは組めません。本当に「できている」と言えるのはどのレベルのテキストなのか、その裏側でどの文法・語彙知識がどの程度動員されているのか、場面が変わればそれらがどのように変更されるのか、といった観点から言語行動を分析し、そのうえで具体的な教室活動や評価に落とし込んでいく作業が必要です。言い換えれば、Can-doに書かれた文言の“行間”を読むことが求められているのです。Can-doはあくまで出発点であって、ゴールそのものではありません。

「日本語教育の参照枠」も同様です。参照枠は、レベル観や言語能力の捉え方を整理してくれる強力なガイドですが、そのまま教室に持ち込めばカリキュラムになる、という性質のものではありません。参照枠の記述を、自分の現場・学習者・時間数・進路との関係でどう解釈するか。同じB1レベル相当の記述でも、進学予定の学習者と就労予定の学習者では、求められるテキストの種類や場面が違ってくるはず。その差異を見据えたうえで、どのようなカリキュラムにするのかを自分たちの言葉で決めていくことが、参照枠を“自分ごと”にする第一歩ではないでしょうか。

もちろん、そうした作業は簡単ではありません。しかし、現場の教師に求められているのは、完璧な答えを最初から持っていることではなく、「文法か活動か」という二項対立を越えて、学習者の言語行動をどう支えるかを問い続ける姿勢だと思えます。そして、「参照枠がこう言っているから」

ではなく、自分たちのビジョンを持ち、そのために参照枠やCan-doを“使いこなす”側に回ることです。

## 6. まとめ

ラボ日本語教育研修所では、多次元シラバスという考え方を取り入れ、文法、機能、場面を包括する形で「運用重視」を実現しようと試みました。試みはあくまで一例に過ぎません。しかし、「活動主義から一歩離れてカリキュラムを見直してみよう」「言語を手段とする学習者の言語行動を常に意識しよう」という視点は、どの現場でも共有しうるものだと感じています。本稿が、現場の実践をもう一度見つめ直し、「じゃあ、自分の“現場”ではどこから手をつけてみようか」と前向きに考えるきっかけになれば幸いです。私たちがまだ日本語教育という険しい山道の途中ですが、同じ山を登る仲間として、互いに試行錯誤を続けていければと思います。

### 執筆者プロフィール

#### 黒崎亜美 (Kurosaki, Ami)

ラボ日本語教育研修所教務主任。桜美林大学大学院で応用言語学を専攻し、教室活動や作文指導を中心に研究。理論と実践を結ぶ授業づくりに取り組む。

#### 黒崎誠 (Kurosaki, Makoto)

ラボ日本語教育研修所校長。地域との連携を重視し、社会とともに学びをつくる教育を推進。学習者の自律に向けた支援に力を入れ、実践的な日本語教育の場づくりに取り組んでいる。

Ja-Net  
No. 116

季刊ジャネット  
別冊

2026年1月25日発行

● 発行人 藤寄政子

● 発行所 (株)スリーエーネットワーク Ja-Net 編集室  
〒102-0083 東京都千代田区麹町3-4

トラスティ麹町ビル2F

TEL: 03-5275-2722 FAX: 03-5275-2729

E-mail: sales@3anet.co.jp <https://www.3anet.co.jp/>

● デザイン パーシック 畑中 猛

● 印刷 (株)マイナビサポート

© 2026 by 3A Corporation

Printed in Japan (禁無断転載)