

日本語を外国語として捉える視点

－日本語教員養成指導からの考察－

青木ひろみ

要 旨

「日本語教員として望まれる資質・能力」は、「日本語教員自身が日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持っていること」を前提として、さらに言語や教授法等に関する専門性が挙げられている（文化庁 2000）。大学で「日本語教員養成課程」を履修する実習生にとって、日本語を正確に理解し的確に運用するには、その学習過程で母語である日本語を一つの外国語として捉える視点が必要になる。一方で、学習者について理解し実践的な力を付けていくためには、教育実習の重要性が指摘されている。特に、教授法と教育実習を切り離さず、学習内容を有機的に結び付て指導していくことが重要であろう。

本稿では、神田外語大学における「日本語教育実習」の履修状況について述べた上で、広く用いられている日本語の初級教科書から文型積み上げ式の意義について概観する。直接法による積み上げは、単なる文型の提示のみを指すのではなく、場面や機能、そして学習者の言語行動目標を含めた複合シラバスが基本となっている。しかし、これまでの指導から実習生に共通して見られる問題点を整理すると、積み上げる意味について十分に理解できないことが分かる。また、日常の言語使用にはない例文作成も見られる。実習生は、初級教科書を「教科書で教える」教材として用いながら、積み上げていく内容及びその目的について、体系的に学んでいくことが重要であると言える。この結果から、今後、実習生自身が学習者の立場から、日本語を外国語として捉え直していけるような指導書の作成も検討していきたい。

1. はじめに

文化庁(2000)による『日本語教育のための教員養成について』では、「日本語教員として望まれる資質・能力」として、まず基本となるのは「日本語教員自身が日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持っていること」と述べている。その上で、言語や教授法に関する知識や能力、また日本語教育の背景に関わる理解というような専門性を挙げている。大学で初めて日本語教育について学ぶ学生(以下、実習生)が、実践的な力を養っていくためには、まず学習者が、日本語をどのように積み上げていくのかという点について理解が必要である。例えば、実際に使用されている教科書分析を通して、日本語という言語の文構造をいかに見えやすく提示するか、それがどのような場面で有効で、どのような機能を持つのか等の観点から授業を組み立てていくことが考えられる。つまり、学習者が言語を学ぶ立場から見るという意味で、日本語を一つの外国語として捉える視点が重要である。特に、「日本語教員養成課程」(以下、養成課程)では、「日本語教授法」(以下、「教授法」と「日本語教育実習」(以下、「教育実習」)を有機的に結び付け、体系的に学べるよう指導していくことが求められる。

日本語の基礎的な知識を整理し実践的な力へ結び付けていく学習過程は、実習生が将来、どのような教育機関で、どのような学習者のニーズに応じて教えるようになったとしても、自らの教授法を考えていく上で大きな力となるであろう。一方で、実習生が専攻とする言語の知識や運用能力も、日本語教育に活かしていくことが期待される。各大学の養成課程では、それぞれの特性のもとに指導が行われているが、実習生特有の日本語の提示の仕方や例文作成等から共通の問題点を整理し、その体系的な指導について考察した研究は少ない。本稿では、まず神田外語大学の養成課程における「教育実習」の履修状況について述べる。その上で、広く用いられている初級教科書の教師用指導書から、文型積み上げの目的及びその内容について概観する。さら

に、実習生に共通して見られる日本語の問題点から、今後の指導について検討したい。

2. 「日本語教育実習」履修状況

実習生は、大学入学前に交換留学、語学研修、ホームステイ、ボランティア活動等により、海外で異文化体験をしていることが多い。国内においても、地域に住む外国人との交流等を通して、自己の行動を内省したり、日本語そのものや学習者にも関心を持つようになる。そして、将来何らかの形で、文化交流や日本語教育と関わっていきたいということを理由に、養成課程を履修する。また、人前に立つことが苦手であるという自己認識から、あえてその場に臨もうとする実習生も見られる。

まず、これまでの「教育実習」の履修状況について見ると、次のようになる。表1は、2000年度から2003年度まで、学科別（英米語、中国語、スペイン語、韓国語）、年度別に示した履修人数である。表2は、2004年度以降、新設学科である国際コミュニケーション学科（以下、IC）及び国際言語文化学科（以下、ILC）の内訳を含めた履修人数を示している¹。

表1 「日本語教育実習」履修者数（2000年度～2003年度）

学科 \ 年度	2000 (H.12)	2001 (H.13)	2002 (H.14)	2003 (H.15)	学 科 別 合計人数
英米語	41	34	36	44	155
中国語	6	6	0	1	13
スペイン語	3	3	3	5	14
韓国語	3	1	1	0	5
年度別合計人数	53	44	40	50	187

¹ 神田外語大学の「日本語教員養成課程」は、日本語教員養成課程調査研究委員会（2001）を参考に、2004年度に再編されている。

表2「日本語教育実習」履修者数（2004年度～2008年度）

学科（内訳）	年度	2004 (H.16)	2005 (H.17)	2006 (H.18)	2007 (H.19)	2008 (H.20)	学 科 別 合 計 人 数
英米語		32	25	19	18	11	105
中国語		2	0	3	1	1	7
スペイン語		4	5	3	2	6	20
韓国語		3	2	0	0	0	5
国際コミュニケーション (IC)		10	12	3	4	5	34
内訳：(1) 留学生		(0)	(7)	(1)	(2)	(1)	(11)
(2) 日本人学生		(10)	(5)	(2)	(2)	(4)	(23)
国際言語文化 (ILC)		13	8	8	9	4	42
内訳：(1) 留学生		(0)	(2)	(2)	(2)	(3)	(9)
(2) 日本人学生		(13)	(6)	(6)	(7)	(1)	(33)
インドネシア語		(2)	(2)	(0)	(2)	(0)	(6)
タイ語		(1)	(0)	(5)	(2)	(0)	(8)
ベトナム語		(2)	(2)	(0)	(1)	(1)	(6)
ブラジル・ポルトガル語		(8)	(2)	(1)	(2)	(0)	(13)
年度別合計人数		64	52	36	34	27	213

表1に示したように、2000年度から2003年度までの4年間で、英米語学科の実習生を中心に187名が履修している。さらに、表2に示したように、2004年度から2008年度までの5年間で213名が履修している。²この中には、IC、ILC 2学科の留学生20名（IC 11名、ILC 9名）も含まれているが、実習生の多様化については、別途考察する。また、ILCの日本人学生は、それぞれインドネシア語、タイ語、ベトナム語、ブラジル・ポルトガル語専攻に分かれる。表1、表2に現れている履修人数の変化は、その理由の一つとし

²「日本語教育実習」は3、4年次の履修科目であり、IC及びILCの履修者は2004年度以降となる。

て「児童英語教員養成課程」に分散したことが挙げられる³。

実習生はそれぞれ主専攻とする言語を持ち、さらに様々な外国語も履修しているが、第一言語として身に付けた日本語については、一つの外国語として捉える視点を持つことが難しいように思われる。実習生に共通した問題点を述べる前に、代表的な日本語の初級教科書の指導内容及びその目的について概観する。これは、養成課程において「教授法」と「教育実習」を結び付けていくために必要な指導内容も示していると考ええる。

3. 日本語を外国語として捉える視点

1950年代から1980年代までの言語教育は、その時代の言語理論、学習理論に基づいた中心となるべき教授法が提唱されてきた。いわゆる文型練習（pattern practice）に代表されるオーディオリンガル・アプローチ（Audio-lingual Approach）がその一つである。また、生成変形文法（Transformational Grammar）による構造言語学に対する言語理論上の指摘から、コミュニカティブ・アプローチ（Communicative Approach）が提唱された⁴。日本語教育でも、この二者選択議論や言語運用能力を重視するコミュニカティブ・アプローチの反省を経て、現在は、それぞれの使い方を知り、多様化した学習者に対応する力が求められている（吉川 1991、川口 1993、菊地 1993 他）。

菊地（1993）では、学習者が文型を捉えられるようにすることの意義から、文法の重要性を指摘する。文型積み上げ式による教授法とコミュニカティブ・アプローチは、その理論は対立的に捉えられることが多いが、後者が前者に取って代わるべきものではなく、文法、文型をおさえた上で授業運びをする

³ 数は少ないが日本語教育、児童英語教育、両方の教員養成課程を履修する実習生もいる。

⁴ コミュニカティブ・アプローチは、一定の理論的仮説と教育実践の手続きを持った一つのアプローチではない。コミュニケーション能力の育成を目指す教授法全般を指す場合と、1970年代以降、主としてヨーロッパで発展してきた機能シラバスや概念シラバスを取り入れた教授法全般を指す場合がある。

技術の議論の必要性についても述べている。

また、柳沢（1993: 62-66）では、教師自身が学習対象である日本語そのものについての研究に目を向けることは、言語学習の根本的な問題を考察することや教授行動を内省する一つの機会になると説明している。文法的知識を再考することは、必要な実践的知識についての理解を深めることにも通じ、その形成は学習者をどのように支援できるか、という視点で捉えることが重要になる。また、実践的知識は実際に教授行動を遂行する上で必要な知識全体のことを意味し、教師にとって必要なのは文法的知識の量ではなく、それへの「気づき」(awareness) であるとする。その対象として、学習者が捉えやすい文構造的な観点からの分類、教材や指導上の配列、また未知語に接したときの分類機能的推論等を挙げている。このような学習者の視点に立つことは、当然、実習生の指導においても求められるものであろう。

3.1 文型積み上げ式教科書

学習者用の初級教科書は、数多く出版されている。従来の伝統的な構造シラバス (structural syllabus) に基づいた文型積み上げ式の教科書から、現在では、コミュニケーションを目的として積み上げる複合シラバスへと変化してきている。それぞれの文型は単に反復練習を繰り返すだけのものではなく、場面シラバス (situational syllabus) や機能シラバス (functional syllabus)、さらには発話行為 (speech acts) から捉えた概念シラバス (notional syllabus) 等から考えられている。

ここでは、『Japanese for Busy People I 教師用指導書』（1994）（以下、「JBP」）と『みんなの日本語初級 I 教え方の手引き』（2000）（以下、「みんなの日本語」）を取り上げる。この他にも、「初めて教える人のために」とする指導書も多いが（田中 2006 他）、いずれも上記のような教科書をもとに、学習項目やその提出順を整理しているという点では共通性が見られる。

まず「JBP」は、「総合的 (synthetic) アプローチ」と「分析的 (analytic) アプローチ」を融合させている⁵。品田 (2008) では、「教科書でできることとできないこと」という観点から、この二つの異なるアプローチを、次のように説明している。前者は、構造シラバス、文型積み上げ式指導等と通じる。学習者は、言語を構成する諸要素とその組み立て方から、どのような意味を持ち、どのようなコミュニケーション機能があるのかを模索していく。また、後者は、言語行動目標を達成することが学習の中心となり、場面シラバス、機能シラバス、コミュニカティブ・アプローチ等と通じる。学習者は、現実のコミュニケーションの場で、自己の言語使用、あるいは他者の使用に関わる経験を重ねて、そこで使われる言語の仕組みを模索していく。そして、学習効率という点から、特に初級前半では、この二つのアプローチを融合させて考えている⁶。この中では学習項目について、その形 (用法) を文型あるいは文法テーマ、また発話意図を場面テーマとして提示している。学習形態は、教師がモデルを与え学習者が繰り返す等のダイレクト系メソッドによる。また、単なる機械的な反復練習ではなく、学習者が自発的に理解しながら学習を進める認知系メソッドを取り入れると説明している⁷。さらに、優れた初級教科書は、ある場面や話題を扱うためには、どの程度の文法事項の操作力や語彙力が求められるか、適切な判断に基づいて構成されているとする。

一方、「みんなの日本語」は文型積み上げ式を基本とし、あわせて日常生活の基本的な場面において、簡単な日本語による実践的な会話力の養成を目的とする。具体的には、学習者にとっての言語行動目標、文型を中心とした

⁵ 「総合的アプローチ」「分析的アプローチ」については、Willkins (1976) 参照。

⁶ 日本語の構造が複雑になる初級後半からは、「教科書で教える」ことが目指すものと「教科書を教える」ことの目指すものの距離は遠くなり、同時進行も困難になっていく (品田 2008)。

⁷ サイレント・ウェイ、カウンセリング・ラーニングに代表される学習者の自主的な活動を中心とした教授法がある (JBP1994: 10)。

学習項目の（文法的）解説、提出語彙、導入、文型練習、会話及びその発展（応用）を挙げている⁸。学習者の個々のニーズは、一般に初級レベルを学習した後に具体化されていくことから、文型積み上げを重視する。ここでは、文型練習を、総合的理解と実践的会話力を養成するために必要なものと位置付け、文法・学習項目は各課の文型に代表され、その文型を中心に指導内容が展開する⁹。そして、文法理解について、文型や活用の形等から視覚的に捉えられるように示し、文構造の定着練習から談話単位の練習へと段階的に行う。さらに、文型による言語的機能として例文を挙げ、実際の会話での使われ方を示している。丸山（2008: 11）では、現在の教科書の扱いについて、「教科書を教える」のではなく「教科書で教える」という立場から、(1) 教科書の一部を修正・削除・補足する、(2) 学習者がその項目を使う状況を設定する、(3) 指導項目が現実に使われる状況を設定するという点を挙げている。その上で、「みんなの日本語」は、シラバス、練習内容、提出語彙、課の構成について、教科書を教材にして学習者にふさわしい教室活動を構築するという点で、「教科書で教える」ことを具現化していると指摘している。

以上のことから、広く用いられている初級教科書は、複合シラバスから構成されているということが分かる。養成課程でも学習効率を考え、「教科書で教える」ことを目的に、上記のような教科書を一つの教材として使用することは有効であろう。教科書そのものは、編集上の制約や制限があり、基本的には学習者が一人でも学べるように構成されている。実習生がそれを実際の教室活動において意義のあるものとしていくには、まず日本語の文構造を体系的に提示できるようになること、文型や文法（以下、形式）を積み上げ

⁸ 『みんなの日本語初級』は、国内、国外の日本語教育機関で広く使用されているのは周知の通りである。

⁹ 「『みんなの日本語』は、学習目標の達成のためにそれぞれの練習がどのような役割を持っているのかや各練習の関連性が把握しにくい」という指摘もある（紫原・島田 2008: 40）。

ながら導入や練習法を考えていく指導が必要になる。

次に、実習生に共通して見られる問題点を挙げ、学習者の立場に立って、日本語を一つの外国語として捉える視点から説明する。

3.2 「日本語教育実習」指導からの考察

実習生は、「教授法」を履修後に「教育実習」へ進むことから、養成課程では、両科目を有機的に結び付けた指導ができるよう検討を重ねている¹⁰。まず「教授法」では、教科書分析を通して、文型積み上げ式の意義、直接法による各学習項目の導入や形の練習、学習者の言語行動目標等について話し合う。また、基本的な教案作成の過程についても学ぶ。それぞれの学習内容については、実習生が自分自身の「教授法ノート」としてまとめていく。「教育実習」では、予習課題、教案作成、模擬授業、教壇実習や内省を通して、引き続き「教授法ノート」に補足していく。実習生がこのような学習過程を通して、教えるという観点から記述していくこと、それを見直して「気づき」を積み上げていくことは、先の柳沢（1993）で述べたように、系統立てた指導、学習者の効率的な学習、理解にも繋がるものと考ええる。

上記の指導から実習生に共通する問題点について考察すると、主として二つの特徴を挙げることができる。直接法によって文型を積み上げるというのは、学習者から既習の内容を引き出しながら進めるという作業である。しかし、(1) 実習生は、学習者にとって未習の文型や語彙を用い、一方向的に説明してしまう傾向がある。これは、教師の発話量を多くする一要因ともなるが、何がどのように積み上げられているのか、学習者の立場から見るのが難しいことを示している。その結果、意味の確認をすることなく、中身の無い空箱のように単に音の繰り返しを展開する。さらに、(2) 実習生が作成す

¹⁰ 「日本語教育実習」（必修2単位）には、「教壇実習」（2単位）、「チュータリング実習」（2単位）がある。ここでは「教壇実習」を考察対象とする。

る例文では、形式上適格であれば、意味的な適切性は問題としない傾向も見られる。これは、母語話者の日常の言語使用では起こらない現象である。

3.2.1 直接法が意味するもの

まず、文型の積み上げ及び意味の確認という問題点について、教科書の提出順（「みんなの日本語」）とあわせて見ていく。

例えば、次の（1）は、移動動詞「来る」（5課）の導入部分における実習生の発話内容とその手順を示したものである。

（1）T1：では、今日の授業を始めていきたいと思います。さあ、まず新しい単語から勉強していきます。（「学校」の絵カードを見せて）これは「学校」です。（コーラスの後、絵カードを黒板に貼る。）

T2：次に動詞です。来ます。（コーラスの後、「学校」の下に「来る」の絵カード、その右横に「きます」と書いた文字カードを貼る。）

T3：～さんは、今日何時に学校へ来ましたか。（S：私は9時半に学校へ来ました。）

T4：～さんは、今日9時半に学校へ来ました。（コーラスの後、「私は毎日9時に学校へ来ます」と板書し、漢字には振り仮名をふる。）はい、見て下さい。私は毎日9時に学校へ来ます。繰り返します。（板書を指して、文を読ませる。）学校、来ます、学校へ来ます。（コーラス）

T5：これが今です。（線を引いて「今」と板書する。）明日は先、…未来です。（「今」の線の下に別の線を引いて「みらい」と板書する。）未来のときは、「来ます」の形を使います。第4課で過去の勉強をしました。第4課のときは、昨日は過去です。（「みらい」の反対に「かこ」と板書する。）だから過去形、過去の形になります。

上記の(1)の発話全体で、まず学習者が理解できるのは、「勉強する」という動詞のみである。T1、T2の発話は、それぞれ「学校」「来る」の導入部分を示す。「来る」という動詞の意味については、付属の絵カード（人が進む方向を矢印で示してある）を提示するだけで導入できたと考え、その意味が意図した通りに捉えられているかという点については確認がないまま、学習者に繰り返させている。そして、T3のように質問をする形を取っている。また、T4の発話では、「学校」と「来る」を助詞「へ」で繋ぐという文構造が見えるように示そうとしている。一方、動詞の「ます」「ました」という形は既習項目ではあるが、T5ではこれを単に「未来」「過去」という用語で置き換えて述べている。さらに、絵カードを貼ったり、板書する目的も明確ではないように見える。この後「行く」「帰る」という移動動詞についても、同様の過程を繰り返す。つまり、学習者から既習の内容を引き出し、その上に新たな積み上げを行なうという過程を十分に理解していないことが分かる。

次の(2)のT1、T2の授受動詞「あげる」(7課)でも、文型積み上げという点からは、同様のことが言える。「母の日」の絵カードは、ネット検索によるもので、「女の子」が「母親」に「カーネーション」を渡す動作を矢印で示しているものを用いている。

(2) T1: (「母の日」と書いてある絵カードを見せて) 先週の日曜日は「母の日」でした。私はお母さんに花をあげました。これを見て下さい。これは誰ですか。「お母さん」です。(コーラス) では、これは分かりますか。「花」です。(コーラス) これは「女の子」です。(コーラス)

T2: これは「母の日」です。女の子はお母さんに花をあげます。あげます。では、皆さん言ってみましょう。女の子は... お母さんに... 花を... あげます。(「女の子」「お母さん」「花」のそれぞれの絵カー

ドを貼り、その間に「は」「に」「を」と助詞を入れていく。）

まず上記の(2)の発話から、一方向的に説明を進めている様子が伺える。これは、学習者の立場から見れば、「を」を伴う既習の他動詞文(6課)から、新たに「に」を伴う2重目的語文への積み上げであるが、その確認がないまま文型のみを提示する形で展開している。この後「もらう」についても、与え手と受け手を入れ替えるだけである。これは、先に挙げた(1)の移動動詞も同様であり、話し手の視点から再整理することが必要であろう。また、成人学習者に対する導入例として、関心を引く内容を表しているかという問題点も挙げられる。直接法で教えるということは、簡潔に言えば、(1)(2)のような説明ができないことを意味している。

一方、次の(3)の存在文「ある」(10課)の導入部分では、学習者にとって既習である「何ですか」(3課)という問いかけから始まっている。この点は、積み上げを意識していると思われるが、その直後に「言って下さい」という文型を繰り返す指示を出している。

(3) T1: (本を手にとって) 何ですか。(S: 本です。)

T2: (本を机の上に置いて) 机の上に本があります。言って下さい。

「ある」は「ない」と対立して理解できる概念であることから考えれば、(3)のように「机の上に本があります」という新しい文型のための提示で、伝えたいことが学習者に理解されているかは明らかではない。

このような文型、つまり音のみ繰り返すということは、さらに次の(4)の「分からない」(13課)の導入部分でも見られる。また、「難しい」「やさしくない」ということが、必ずしも「分からない」ということを意味するとは限らない。

(4) T1: コンピューターは難しいですか?(S: はい、難しいです。)

コンピューターが分かりません。皆さん、言って下さい。

T2：数学はやさしいですか？（S：いいえ、やさしくありません。）

数学が分かりません。皆さん、言ってください。

意味の導入という点で見ると、次の（5）の形容動詞（ナ形容詞）「有名」（8課）では、この他にも、「東京タワー」「マザーテレサ」等の絵カードを準備し、複数の例を挙げている。

（5） T1：これは何ですか。（S：山です。） そうですね。富士山です。富士山は有名です。

T2：この人は誰ですか。（S：ガンジーです。） そうですね。ガンジーは有名です。

（5）は、それぞれ「～は有名です」という文型を一つずつ提示しているだけであるが、絵カードの内容が直接「有名」という意味を表して訳ではなく、そこに共通する概念として、学習者が「有名」という意味を推測することが必要になる。そのためには、先の（3）の「ある」「ない」の対立のように、「有名である」ことは「有名ではない」こととの比較がなければ、その意味を引き出せないであろう。

既習の学習項目から意味の関連付けをしている例として、さらに次の（6）の好悪表現「好き」「嫌い」（13課）のような例も見られる。ここでは「食べましたか」（6課）、「美味しいですか」（8課）等の学習内容を提示している。しかし、それぞれの意味が理解されたかという点については確認を行っていない。

（6） T1：私は昨日ケーキを食べました。ケーキは美味しいです。私はケーキが好きです。ケーキは美味しいですか？（S：はい、美味しいです。）
好きです。（コーラス）

T2：Sさんもケーキが好きです。カレーは美味しくないです。私はカレー

が嫌いです。嫌いです。(コーラス)

また、次の(7)の経験を表す「ことがある」(19課)でも同様、それがどのような意味を表すのかを示すことができないまま、形を置き換えているだけである。

(7) T1: 皆さんは旅行は好きですか。(学習者の反応を見る。)

T2: 私は好きです。一昨年大阪へ行きました。大阪へ行きました。大阪へ行ったことがあります。～さんは、大阪へ行きましたか。(S: はい。)

T3: はい。～さんは大阪へ行ったことがあります。(コーラス)

いいえ。～さんは大阪へ行ったことはありません。(コーラス)

先に述べたように、(7)も文型積み上げという点から見れば、まず移動を表す「～へ行く」(5課)、また所有を表す「～がある」(13課)という二つの既習文型を考えてみる必要があるであろう。つまり、学習文型の提示は、その意味とあわせて捉えない限り、意義のある導入例も示すことができないと言える。

3.2.2 形式と意味

教案作成には、教師自身による例文作成が重視されているのは言うまでもない。実習生の作例を見ると、形式のみから捉えそれが意味的に不適切でも問題としないことが少なくない。このような特徴は、日常では用いることがない日本語が、教案作成上や授業では生じるということを意味している。

例えば、次の(8)の他動詞文(6課)や、(9)の形容詞文(8課)を用いた質問では、文脈がなければいずれも不自然であると思われる。

(8) a. ～さんは今日水を飲みますか。

- b. ～さんは明日昼ご飯を食べますか。
- c. ～さんはどこで牛乳を飲みますか。
- (9) a. ～さんの消しゴムは大きいですか。
- b. 病院は賑やかですか。

(9) では形容詞の肯定形を練習した後に、それぞれ (a) では「大きくない」というイ形容詞の否定形、(b) では「賑やかではない」というナ形容詞の否定形を入れようとしている部分である。しかし、「消しゴム」についてその大きさを問う、また「病院」について賑やかかどうかを問うことが自然であるか、という点については考慮されない。実際には、このように前提となる状況が何もないまま、学習者に対して用いられる。

また、(10) の「便利」という意味の導入例で見ると、「携帯電話」を挙げることもそのものには問題がないであろう。

- (10) a. 携帯電話は便利です。
- b. 便利な携帯電話です。
- c. 小さくて便利な携帯電話を持っています。

しかし、(a) の叙述用法を (b) (c) の修飾用法に機械的に置き換えている点については、特定の場面がない限り不適切であると思われる。ここでは「どんな携帯電話ですか」という質問に対して、「便利な携帯電話」という表現を用いている。このような現実の言語使用とは乖離した例文の問題点は、単に不自然であるというだけではなく、学習者を戸惑わせ授業が円滑に進められない要因ともなる。

この他にも、成人の学習者を想定した授業で、教える立場に立っている自分自身を「先生」と呼んだり、学習者を「あなた」と呼ぶことに対しても抵抗がなく、運用面においても客観的に日本語を捉える視点がない。例文作成

における問題点は、実習生に限らず日本語教師にも見られるが、その言語行動については明らかになっていない。不適切な例文を作成する原因について、坂口（2000）では、類義語について日本語教師の「例文作成ストラテジー」から、例文作成と例文分析には、代入ストラテジーと組み換えストラテジーの使用があることを指摘している¹¹。さらに、坂口（2003）では、日本人大学生の類義語分析における例文行動の特徴について、積極的に例文を作らず、例文数が少ないことも指摘している。また、散発的な例文作成で連続性や広がりがなく、実際にあり得そうもない例を中心に作る傾向があるとする。先に述べた実習生の例文作成にも共通する特徴が見られることから、このような分析行動についてもさらに考察が必要であろう。

以上、実習生の日本語の授業形態は、教師が常に文のモデルを示し、学習者はそれをひたすら繰り返すという特徴が挙げられる。また、形式が意味に優先するという傾向が見られる。新規の指導項目の導入について、山田(1993)では「理解型」と「発話型」から「追い込み」という表現で説明している。発話活動には、まず先に「伝えたいこと」があり、それを伝えるための発話形式がある。どちらにも共通する点は、学習者に「伝えていること」を分からせ、その指導項目の運用に結び付けていくことである。「理解型」は指導項目を教師が提示し、理解を先行させる方法であるのに対し、「発話型」は「伝えたいこと」の想起を先行させ、それを伝える発話形式として指導項目を提示する。学習者の媒介語を使用する場合は、「理解型」でも「発話型」でも可能であるが、直接法では、初級の学習者に対し「理解型」で授業を展開することは難しいとする。特に、初級の学習内容を教えるためには、学習者にそれを使う必要性を感じさせてから提示する過程が必要になる。つまり、先

¹¹ 「例文作成ストラテジー」とは、作成した例文についての正誤判定をしたり、例文内容や例文から想起される背景を具体的に述べたりするといった分析ストラテジーを指す(坂口 2000: 66)。

に述べたように、その形式と意味の両方から捉え積み上げ式を学ぶことが重要である。

3.3 実習生のための指導書

実習生の問題点を見た上で、「教授法」から「教育実習」を有機的に結び付けていくには、下記のような指導内容が挙げられる。

- I. まず、学習者が文型をどのように積み上げていくのか、という点について理解する。そして、日本語という言語の特徴について、文法、文構造から整理し学習者に視覚的に提示できるようにする。
- II. また、語彙の意味や文型（あるいは機能）の導入は、学習者の推測能力や既習内容をもとに積み上げていく方法を学ぶ。
- III. さらに、文型は単に機械的な繰り返しのための練習ではなく、コミュニケーションの構成要素となることを理解する。そのために実際の言語使用という観点から例文を数多く作成し、その適切性についても捉えられるようにする。

丸山（1994）では、教師を目指そうとする人に「自らの経験や語感や感性などで分析し学ぶという態度」を求めている。その方法として（1）例や例文をできるだけたくさん挙げてみる、（2）そこから意味や使い方のルールを探し出す、（3）発見したことを確かめてみたり、関連することを検討してみたりすることができる。このような自らの判断基準、分類の結果を考察することは、学習過程の内省という点でも意味がある。さらに、丸山（2002）でも、担当する学部学生の日本語教育（「みんなの日本語」を使用）における指導課題として、教科書に即した形での指導項目ごとの検討の必要性を指摘している。具体的には、使用する教科書の課を順を追って、その指導項目を

一つずつ取り上げ、どのような情報を扱うべきか、新しい文法概念・意味を提供するとすれば、どのような導入をしたらよいか、さらに練習させる際には何をどう練習させるべきか、という点を挙げている。

以上、日本語という言語の文構造、言語行動目標と結び付いた場面や機能から捉えて授業を行うためには、日本語を外国語として捉える視点が必要である。また、このような体系的な学習指導を行うためにも、「教授法」から「教育実習」の指導内容を捉えていくことは意義があり、初めに述べた「日本語教員として望まれる資質・能力」の養成にも繋がるのではないかと考える。

4. まとめ

本稿は、大学の養成課程で学ぶ実習生の基礎的能力について、日本語を外国語として捉える視点から、その問題点について説明した。実習生が日本語の授業の組み立てを学ぶためには、学習者用の教科書から、積み上げの過程を理解することが必要であろう。文型積み上げ式の利点は、単に文型の提示のみではなく、形式と意味の両方、また場面や機能から捉える複合シラバスがもとになる。成人学習者は母語の文法構造等、既に持っている知識を手掛かりに、学習する言語構造を一般化する。また、子供の言語習得とは異なり、基本的な文構造を知ること、またその積み上げによって知識を体系化していくとすれば、実習生にも日本語を一つの外国語として捉え、学習者の知識や推測能力を用いた授業の組み立てを期待したい。以上のことから、「教授法」から「教育実習」へ結び付けていく実用的な指導書の作成を考えていきたい。

参考文献

- 川口義一 (1993) 「日本語教育と教科書－教師のための教科書－」『日本語学』第 12 巻第 2 号明治書院 22-30.
- 菊地康人 (1993) 「日本語教育における文法の役割」『言語』第 22 巻第 1 号

大修館書店 45-53.

坂口和寛（2000）「日本語教師の類義語分析における例文作成・例文分析の
つまずきとその回避」『日本語教育』第 107 号日本語教育学会 65-74.

坂口和寛（2003）「類義語分析における日本語母語話者の例文作成行動の特
徴－言語研究方法論および日本語教師との比較からわかること－」『信
州大学留学生センター紀要』第 4 号 89-101.

品田潤子（2008）「教科書ができることとできないこと－「文型積み上げ式
初級教科書で教える」とは－」『日本語教育論集』第 24 号国立国語研
究所日本語教育基盤情報センター 19-32.

柴原智代・島田徳子（2008）「これからの日本語学習を教材で支援するた
めに必要なこと」『日本語教育論集』第 24 号国立国語研究所日本語教育
基盤情報センター 33-47.

田中寛（2006）『はじめての人のための日本語の教え方ハンドブック』国際
語学社

日本語教員養成課程調査研究委員会（2001）『「大学日本語教員養成課程にお
いて必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究」報告書』

文化庁文化部国語課（2000）『日本語教育のための教員養成について』日本
語教員の養成に関する調査研究協力者会議

丸山敬介（1994）『日本語教育演習シリーズ①教えるためのことばの整理』
Vol.1 凡人社

丸山敬介（2002）「学部学生の日本語授業観察の観点」『同志社女子大学学術
研究年報』第 53 巻Ⅰ 43-72.

丸山敬介（2008）「日本語教育において「教科書で教える」が意味するもの」
『日本語教育論集』第 24 号国立国語研究所日本語教育基盤情報センター
3-18.

柳沢好昭（1993）「言語・学習項目分析を通じた専門性の開発」『日本語学』

第 12 巻第 3 号明治書院 61-70.

山田あき子(1993)「指導項目をどう分からせるかー「追い込み」による指導ー」

『日本語学』第 12 巻第 12 号明治書院 97-105.

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』

第 73 号日本語教育学会 23-32.

Willkins, D.A. (1976) Notional Syllabuses. London: Oxford University Press. (『ノ
ショナル シラバス』 島岡丘訳 1984 桐原書店)

参考テキスト

国際日本語普及協会 (1994) 『Japanese for Busy People I 教師用指導書』 講談
社インターナショナル

スリーエーネットワーク編著 (2000) 『みんなの日本語初級 I 教え方の手引き』
スリーエーネットワーク