

現場から発信する「もうひとつの日本語教育文法」

— 日本語教師だからこそ見えること・できること —

菊地康人・増田真理子・前原かおる・本郷智子・大関浩美

(東京大学留学生センター)

【日本語教育文法についての最近の「改革」提案】

初級日本語教育とくにその文法教育面に関しては、以前から、また最近とくに、さまざまな問題点の指摘や「改革」提案がなされている。以前からの〈場面・機能シラバスの採用〉などの提案とはまた別系統のものとして、最近では「新しい日本語教育文法」が論じられ、たとえば次のような点が重要であると主張されている。

- ・「日本語学の文法」(「体系主義」「形式主義」など)への従属の排除
 - ・学習項目(教授内容)の見直しの必要；「学習困難・習得困難」な「贅沢項目」の排除
 - ・その手がかりとしての学習者会話コーパスの活用；習得順序の研究結果の参照
- また、そもそも教室での一斉文法学習の限界が主張される場合もある。

【「改革」提案の問題点と、このパネル(全体)の目的】

こうした提案を、教育現場はどう受け止めるべきだろうか。確かにこれまでの文法教育はさまざまな問題点を含んではいるが、上記のような提案に従った「改革」を進めていくことが、はたして問題解決への絶対的な道なのか(また、実効性があるのか)。

現場では これまでも、ただ「日本語学の文法」に従属してきたわけではなく、コミュニケーション重視の方向へと少しずつでも文法教育を改善しようと、経験と見識をもとに、努力を重ねてきたのではなかったか。昨今の「改革」提案の懸念の一つは、こうした地道な努力を評価せずに、安易に「学習困難」と認定した項目を廃するだけの方向に向かう風潮を招かないかという点にある。本当は必要な学習項目を習得させる努力を放棄し、また、教室での文法学習の充実を軽視する方向に向かうことになるのなら、「改革」の功罪は、きびしく問われねばならない。こうした「改革」は、基本的に〈消極策〉と紙一重である。

このパネル全体の目的は、これまでの文法教育の問題点と、それに対する「改革」提案の問題点とを、ともに見据えた上で、日本語教育文法(・文法教育)の真に必要な、かつ実効的な改善の方向を、〈積極策〉の「もうひとつの日本語教育文法」として、現場から具体的に提言することである。

パネリストは全員が日々現場の教育に取り組んでいる者であり、その経験とデータから机上論でない教育文法・文法教育のあり方を提言し、多くの現場教師とともに共有したい。

【全体の流れ】

まず〈習得研究から教育設計への応用には、各種データを総合的に読み解くべきこと〉(第1パネル)と、〈文型シラバスを基軸とした教室活動で学習者が内省的な学びを実現していること〉(第2パネル)を見る。その上で〈現場教師の目で見えた教育文法・文法教育の改善の方向性〉を、〈学習項目の提示順序の再検討〉(第3パネル)、〈運用力へのつながり〉(第4パネル)、〈「学習困難項目」の教育改善〉(第5パネル)等の観点から具体的に提唱する。

日本語習得研究から文法項目の提出順序を考えるとは

大関浩美 (東京大学留学生センター)

hiromi_55jp@yahoo.co.jp

1. はじめに

習得研究の応用と言うと、明らかにされた「習得順序」に沿って教えれば効果的であると単純に考えられがちである。しかし、何をもち「習得」と考えるかは研究により異なっている。たとえば、Krashen(1981)らの一連の英語の形態素習得研究では、インストラクションがあっても変わらない「自然な習得順序」があると主張されているが、ここでの「習得順序」は、「必要な箇所ですく正しく使えるようになる順序 (正用順序)」である。一方、対象とする言語項目の「出現」を「習得の始まり」として捉えている理論もある (Pienemann 1989 等)。また、研究対象者の違い (教室内学習者、自然習得者など) や、研究方法の違い (産出タスク、規則の習得を測るテストなど) により、異なる結果になることもあり、研究結果をどう応用するかは簡単なことではない。ここでは、3 つの言語形式の習得データを分析した結果から、様々な観点からのデータを総合的に考える必要性を示す。

2. 習得研究の結果から教える順序を考えるとは

2.1 条件表現「と」

自然習得者 (タガログ語母語話者 5 名) へのインタビュー・データ¹、および、KY コーパス (初級から超級までの英語・韓国語・中国語母語 90 名を対象とした OPI インタビュー) での条件表現の「出現」を調べ、正しいルールが習得されているかをテストにより調べた稲葉 (1991) の結果と比較した。稲葉は、モダリティ制限がある「と」は、「たら・なら・ば (状態性)」より習得が難しいという結果を得ているが、「出現」を調べた結果では、どちらのデータでも、「たら・と」が「ば・なら」よりも出現が早いという結果となった。「ルールが習得される順序」と「出現順序」とは必ずしも一致するものではないと言え、両者の結果を総合的に解釈すれば、「と」は「出現は早いがルールの習得には時間がかかる項目」だと考えられる。このように、習得の「早い」「遅い」は「習得プロセス」のどの面を見るかによって異なることもあり、習得研究の結果を応用するには、異なる観点からの研究結果を考え合わせ、いつ、どのように教えるかを考える必要があると言える。

2.2 接続助詞「ても」

「ても」は、初級後半に導入される教科書が多く、難しい項目とされているようである。そこで、「ても」の出現を、前述の自然習得者のデータと KY コーパスで比較したところ、KY コーパスでは中級までの使用は少なかったが、自然習得者は、発達段階の低い学習者から使用していた。したがって、「出現」に関して言えば、「ても」は言語形式そのものが難しいのではなく、教室学習の特質や OPI での談話の影響により KY コーパスでの出現が遅

れている可能性が考えられる。(なお、「ても」と同様に初級後半に導入される「のに」の出現は、どちらのデータでも非常に遅く、「のに」は出現の遅い項目だと考えられる。)自然習得者の「ても」は、「～てもいい」「～ても大丈夫」という形から発達している様子がみられ、KY コーパスの中級レベルで少数使っている学習者も同様の例を使っている。一方、初級教科書での「ても」の扱いは、「たら」との対比に重点が置かれ、典型的な even if ~ に対応する強い「譲歩」を表す例文が多く、教室学習者が「ても」の限られた意味表象を作っているため狭い範囲でしか使えない可能性もある。このように、習得上の問題点を明らかにするには、異なる対象者から得られたデータを総合的にみることも必要である。

2.3 「～んです」

前述の自然習得者のデータおよび KY コーパスでの、「～んです」の出現と使用数の変化を調べた。KY コーパスでは「～んです」の使用数は上級以上にならないと増えないが、中級でも限られた形で使用されていた。一方、自然習得でも、発達段階の最も低い学習者にも限定された形であるが使用が見られた。したがって、「～んです」は「必要な箇所で適切に使える」という意味での「習得」は遅い項目だと言えるが、「ある程度のレベルにならないと出現しない形式」ではなく、長い時間をかけて習得される形式であることがわかる。初めは限定された形でしか使えなくても、早めに導入することで早い時期から豊富なインプットや用例に触れさせることにより、習得を促進することが可能だと考えられる。文法教育にはインプットの中にある豊富な用例に注意を向けさせる(「気づき」を促す)効果もあるとされている。「すぐに使える」ものを教えることだけが文法教育の役割ではなく、「習得プロセスを効果的にスタートさせる」ことも重要な役割だと捉えることが必要であろう。

3. まとめ

個々の習得研究の結果は、明らかにしたい「習得プロセス」の一部をなんらかの形で切り取って見ているものであり、同じ言語形式でもデータの収集・分析方法次第では異なった結果になることもある。様々な観点からのデータを総合的に考え、また習得をプロセスとして捉えた上で、いつどのように教えるかを考える必要がある。

注 1 収集者である社会福祉法人日本国際社会事業団ソーシャルワーカー(1999年当時)沼崎邦子氏の了解の下に、平成12、13年度文部省科学研究補助金研究「第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界」(研究代表者・長友和彦)の一環として、文字化・整理されたデータである。

参考文献

稲葉みどり(1991)「日本語条件文の意味領域と中間言語構造 — 英語話者の第二言語習得過程を中心に —」『日本語教育』75, 87-99.

Krashen, S. (1981) *Second language acquisition and second language learning*, New York: Pergamon.

Pienneman, M. (1989) Is Language Teachable? *Applied Linguistics*, 10, 52-79.

教室活動を通して起こる内省的な学び

本郷智子（東京大学留学生センター）

thongo@gol.com

1. はじめに

JSL 環境にある学習者が教室で日本語を学ぶ利点は、活動を通して内省の機会を得ることにある。学習者は教室内で学んだ日本語を教室外でどう使うか、また教室外で得たインプットを教室内でどう意味づけるか；異なる文化的背景や学習スタイルを持つクラスメートとどう学び合うか；今まで学んだ内容に新たに学んだ内容をどう組み込むか、を相互的に捉えながら、自己の言語ルールを構築していくと考えられる。本発表ではこういった教室活動の中から、〈文型を機軸とした活動での内省的な学び〉がどのように実現しているのかを授業過程での学習者発話と授業後の学習者の内省コメントを資料として報告する。

2. 概要

事 例：「やりもらい」（モノ・恩恵）を当該項目とした文型クラス

学習者：初級クラス6名（ゼロスタートから120コマ・200時間相当学習）

国籍／スペイン・ポーランド・中国・インド・オーストリア2名

2.1 授業過程での学習者発話

資 料：授業のビデオ録画資料、ボイスレコーダーによる学習者発話の録音記録、担当教師による授業記録（100分×2）

文型に沿った練習の過程で、学習者のつまづきとその解決は〈視点〉⇒〈ウチ・ソト〉⇒〈モノ→恩恵への概念の拡張〉と展開していた。

【問題点1】**視点** 例：田中さんはわたしにりんごをくれました。

⇒「田中さんはわたしにりんごをあげた」が言えないのはなぜか。

【問題点2】**ウチ・ソト** 例：田中さんは妻に花をくれました。

⇒どうやって in-group と out-group が決まるのか。

【問題点3】**モノ→恩恵への概念の拡張** 例：リサさんは田中さんに英語を教えてあげました。⇒「教えました」と「教えてあげました」にはどのような違いがあるのか。

問題を解決するために様々な学習方略（市川1998）が用いられていた。

1) イメージの具現化：問題1は学習者が日本語の視点の捉え方につまづいた事例である。

「話し手を主体としてモノのやりとりの方向性を認識する」ということが、事象を客観的に描写する言語を母語とする学習者には理解しづらいようであった。そこで、教師が「行く」「来る」という移動動詞のイメージとパラレル化させ（姫野2004）、「あげる・

くれる」の視点の概念を図示したところ、納得したひとりの学習者がそれをクラスメート相手に実演し、クラス全体で共有しようとした。

- 2) 仮説検証：問題2「ウチ・ソト」の線引きについては、話し手が受け手の立場に立つかどうかで「あげる」「くれる」が判断されるのではないかと、という学習者同士のやりとりに展開した。その後、教師が設定した状況（受け手側として「くれる」が求められる状況）に応じ、学習者が日本語を発話する前に「then, I should say くれました in this case.」とやりとりから学んだ仮説を自ら検証していた。
- 3) 類推：問題3では、新出の形式「～てあげました」の表現意図を既習項目「あげる」の概念を活用して理解しようとする学習者のやりとりがプライベート・スピーチの形で起こっていた。(S1:「教えました」と「教えてあげました」は英語で同じ意味である、なぜ「教えてあげました」と言う必要があるのか。→ S2: この間、モノのやりとりを勉強したけど、このモノを favor と考えればよいのではないか。)

2.2 授業後の学習者の内省

『やりもらい』の文型授業を通して、「どんなことに気づいたか」について自由記述の形でアンケートを実施した。学習者が文型学習のみならず、それを支える日本語システムの存在意義を考えようとしていること、また、自分の言語を客観視しながら、日本語に対して新しい視点を発見していることが窺えた。

内省コメント例

Japanese is complicated: in the languages I know (German, English, and Spanish); this kind of "group thinking" does not exist. Also, talking to a high and lower person is more complicated in Japanese. Hard to understand, especially the くれる. Have to also think about where to put 私, if I use it as a subject or not.

(オーストリア・男性)

3. まとめ

学習者にとって教室での日本語学習は、教室外ですぐに役立つコミュニケーションの技能を学ぶだけでなく、観察によって得られる新しい事柄の認識を確認する場にもなっている。文型を機軸とすることで、機能シラバスや場面シラバスでは扱いにくい「言語ルールを学習者に発見させるような活動」が実践できるのではないかと、それにより、それぞれの形式が実際のコンテキストの中で、どのような意味を持つのか、ということに敏感な学習者が育つのではないかと、考えている。そして、そういった学習者であれば教室を離れても、観察⇔実践を通して自ら日本語の運用の世界を広げていけるのではないだろうか。教室には、このような学習者の知的作業を促進する場としての役割が期待される。

参考文献

市川伸一 (1998) 『認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導』 プレーン出版

姫野伴子 (2004) 「「文法の習得」について考える — 授受動詞を例として —」 国際日本語普及協会 第20回日本語教師のための公開研修講座 (7月4日), 同資料 pp.9-15.

学習項目の提示順序の再検討による教育改善の可能性

— 理由の「から」「ので」を例に —

前原かおる・菊地康人(東京大学留学生センター)

kaoru@ic.u-tokyo.ac.jp kikuchi@ic.u-tokyo.ac.jp

1. 学習者の「から」の過剰使用

次の例は学習者の作文からの抜粋であるが、目に留まるのは、理由の「から」が「濫用」されていることである¹⁾。

(1) カンボジア人に水お祭りはとても大切なお祭りです。(略) 1177年にカンボジアはチャムと戦争がありました。そのときカンボジアはだめでした。チャムはカンボジアに侵略しましたが、1181年にジャヤバラマン7世は強かったですから、取り返すことができました。その戦争は本当にトンレサップ湖にカヌーで戦争でした。/カンボジア人はそれを思い出したいですから、水お祭りをします。カヌーレースもします。でも、カンボジア人はいつも米を作り(??)っていますが、技術が進んでいませんから、雨を待っています。お水さんに「どうもありがとうございます」を言いたいですから、水お祭りをします。(カンボジア・女性・週5時間×26ヶ月)

(2) (略) インド洋でサイクロン(120km/h)に遭いました。風がとても強かったですから、小さい帆だけを使いました。10日間ボートはとてもゆれましたから、デッキにでることができませんでした。料理をつくることができませんでしたから、毎日かんづめを食べました。キャビンの中をあるくことも、本を読むこともできませんでしたから、1日中ベッドにいて、音楽を聞きました。(略) (フランス・女性・日本滞在歴1年超)

日本語母語話者ならば「plain form + ので」を使うところだと思われるが、なぜこれほどまでに「から」の過剰使用を招いているのだろうか。

2. 初級教科書における「から」「ので」の扱いと、その問題点

多くの初級教科書で、「から」「ので」が理由を表す接続形式として導入される。また、その提出順序については、はじめに「polite form + から」を導入し、plain form の導入を経て、「plain form + から」「plain form + ので」を導入する、というのが一般的である。

このような扱いの背景には、①「ので」は、前接する要素の形 (plain form) の負担から先送りにせざるを得ないという前提と、②「polite form + から」を覚えておけばひとまず十分という見込みとがあると思われるが、このうち②については、次のような問題がある。

(1)の学習者の場合、「週5時間×26ヶ月」という学習歴から見て、初級段階は修了していると推測される。ところが、初級で学習済みのはずの「ので」がここでは一切使用されず、「から」、それも「polite form + から」だけが「濫用」されているのである。(2)の学習者についても、学習歴は不詳ながら、同様の現象が見られることを考えると、「polite form + から」を先行させる従来の提出順序は、その影響がかなり大きく、その後の自然な日本語への習熟(自然な「ので」の使用)を妨げているのではないかと見られる。

実際、初級段階では、(3)のような例がしばしば提示される。

(3) (略) 800 年ぐらいまえに、相撲は侍のスポーツになりました。／侍は強くなりたかったですから、よく相撲の練習をしました。 (『初級で読めるトピック 25』第 19 課)

不自然な「polite form +から」を、暫定的にであれ大量にインプットとして与えることが、(1) (2) のようなアウトプットを助長している可能性の問題点を真剣に考えるべきではないか²。

3. 提案 — 「plain form + ので」先行による指導—

以上の検討をふまえ、ここでは、(4) を提案する。

(4) 初級において、理由表現として「plain form + ので」を先行して導入する。

この提案のポイントは、2 節で①として挙げた『「ので」は、前接する要素の形 (plain form) の負担から先送りにせざるを得ない』という前提を見直すところにある。この場合に課題となるのは、定着が難しいと見られている plain form をいかに負担なく定着させるかということになるが、それに対する解答としては、動詞の活用指導にあたってマス形でなく辞書形を基本形とすること (菊地 1999)、さらに、そこへの道筋として、ひらがな指導の段階から動詞の辞書形にさらすこと (増田 2005)、が考えられる。

このように、先の①②のような「既成の前提や見込み」を問い直すことによって、学習項目の提示順序等の設計について、「教えやすさ」よりも「学習者の利益」を重視した改善を図っていく余地があるのではないと思われる。

(「から」「ので」自体の分析と、plain form 定着への方針等については、第 5 パネルを参照されたい。)

- 注1 (1)は国立国語研究所「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース CD-ROM 版」(2001) (原文ひらがな、ここでは漢字かな混じり文に改めた)、(2)は国際日本語普及協会発行『AJLAT』24 号(2001: 52)「生徒の作品から」による。ともに、下線は引用者による。
- 2 なお、日本人の自然談話における「から」使用の約 8 割 (女性 83 %、男性 78.4 %) が普通形接続だとの報告もあり (谷部 2002: 140)、(1) (2) の不自然さの一端は、このこととも関係があろう。

第3パネル・第5パネル関係の文献 ○は両パネル □は第3パネル 無印は第5パネル

- 菊地康人 (1999) 「動詞の活用をどう教えるか — 日本語教授者のための知識・教授方針の整理 —」『東京大学留学生センター紀要』9, pp.29-53.
- 菊地康人 (2000) 「のだ (んです) の本質」『東京大学留学生センター紀要』10, pp.25-51.
- 白川博之 (2004) 「学習者の視点から考える日本語文法」国際日本語普及協会第 20 回日本語教師のための公開研修講座 (7 月 3 日), 同資料 pp.1-8.
- 野田尚史ほか (2003) 「新しい日本語教育文法 — コミュニケーションのための文法をめざして —」日本語教育学会 2003 年度秋季大会シンポジウム, 同予稿集 pp.19-43.
- 姫野洋子 (2004) 「「文法の習得」について考える — 授受動詞を例として —」国際日本語普及協会第 20 回日本語教師のための公開研修講座 (7 月 4 日), 同資料 pp.9-15.
- 増田真理子 (2005) 「「辞書引きタスク」 — 初級最初期からの語彙教育の再考 —」『日本語教育方法研究会誌』12-1, pp.50-51.
- 谷部弘子 (2002) 「「から」と「ので」の使用にみる職場の男性の言語行動」『男性のことば・職場編』ひつじ書房 pp.133-148
- 山内博之 (2004) 「OPI で文法を見直す 4・5・6」『月刊日本語』17-7, 8, 9 (7~9 月号)

教室の文型学習と運用力とをつなぐもの

—「機能ラベル」と「固定イメージ」に縛られない学習:「～たほうがいい」「～してみる」を例に—

増田 真理子 (東京大学留学生センター)
masuda@ic.u-tokyo.ac.jp

1. 「状況にみあった文型が使用されない」=「文型をインデックスとした学習の弊害」か？

コミュニケーションを目的とする言語教育においては、学習項目が本質的に習得されたかどうかは「日常の実文脈で再生・活用されるか」という点に求められる。したがって、「日本語教育文法」の再考は「クラス内での教えやすさ」を基にするよりも、「学習の実文脈への転移可能性 (=学習者が実文脈と向き合った際、利用可能な知識や技能が過去の学習から「検索・応用」できるか)」を追求する方向で行われるべきである。

また、学習者の実生活の総体は、学習した場面 (例:「買い物の価格交渉」「イベントへの誘い」等) の集積には到底還元できない膨大な「未習場面」から成っているため、それらに対しても学習内容を適用していくことができなければ「実文脈への転移」は実質的に達成されない。このため、教室では、通常行われる A) 「知識の獲得とその練習」に加え、B) 「それを未習場面に適用させる<橋渡し>」を合わせて目標に掲げていく必要がある。

教育の設計 → A) **知識の獲得とその練習** + B) **未習場面にA)を適用させる<橋渡し>**

図1 実文脈への学習の転移を意識した教育設計

従来、「実文脈への適用」という目的には、「場面・機能」をインデックスにした活動が合致し、「文型」をインデックスにした学習は実生活に活用されにくいと見られがちだった。しかし、「場面の具体性」に支えられたアプローチでの学習は、それと同一性の低い場面への転移を、その「具体性の強さ」ゆえに妨げられる可能性がある (図2を参照)。よって「未習場面への転移可能性」という観点からは、「場面・機能」的アプローチの教室への導入に教育の改善を託すだけでなく、「文型」的アプローチの可能性を探る方向もあってよい。

インデックス	教室での扱いやすさ	未習場面への学習の転移可能性
場面・機能	学習ターゲットがわかりやすく 具体性が高い	学習した場面と同一性が低い場合、 学習内容の再現性が保障されない
文型	学習のターゲットが見えにくく 抽象的になりがち	一般に高い。(ただし、抽象性を実文脈に適用させる方法の手当は必要)

図2 各シラバスによる性質の比較

2. 学習から実文脈への<橋渡し>に何が求められるか

以下では、文型学習を「実文脈への適用」につなげるために何が提供できるか検討する。

1) 「～たほうがいい」

He wants to travel to your country

教室ではこれを「聞き手へのアドバイス表現」として扱うことが多い。しかし、この提示方法は、次のような発話を誘発する危険性がある。



(1) *わたしの両親のうちに泊まったほうがいいですよ。

(SFJ vol.2 Drills p.77)

また、「聞き手へのアドバイス」には括れない次のような発話は学習者から得られにくい。

(2) A: あれ、Bさん、パーティに行かないんですか。

B: ええ、来週ゼミの発表があって、少し準備をしたほうがいいと思うので…。

これらの解決には、この文型を「アドバイス」という機能で括るだけでなく、(a)基本的にはこれが「比較表現」(高橋(2003)では「二者択一」)であること、(b)「選択しなければ生じる不利益への注目」が含まれていることに気づかせることが鍵となる。だが、教科書では、

(3) He is feeling sick. → 病院にいったほうがいいですよ。

1. 薬を飲む
2. 酒を飲む
3. たばこをすう
4. 仕事を休む
5. コーヒーを飲む (後略)



図4

(SFJ vol.2 Drills p.77)

のように示されることが多いため、上で述べた「～たほうがいい」の性質(この例でいえば、「具合が悪いのだから、ここに何もせずにいるより他に取るべき行動がある」という「比較」)がコアの部分に息づいていることが学習者には見えにくい。さらに、練習で扱われる場面が「病気」関連に偏りがちなのも、実文脈への拡張としては問題がある。

こうした事実を受け、上述の「実文脈への橋渡し」として提案したいことは、クラス活動として、1) 通常具体的な状況提示(=文脈化)の後に、これをたとえば下のような図式に一旦還元するプロセス(=脱文脈化)を学習者と共有しておくこと、2) その図式の他文脈への適用可能性(下記の「応用例」参照)を学習者自身に考えさせ、それを基に会話を作る(=文脈の再構築)という創造的作業を導入すること、の2点である。

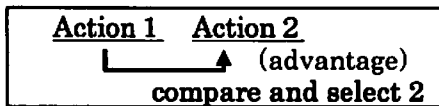


図5 「～たほうがいい」の使用の図式

応用例 (既習文型によって異なるが) :

- ・パソコンが買いたい… 今買う/安くなってから買う
- ・教科書が必要… 買う/友だちに借りる
- ・旅行に行きたい… 連休に行く/夏休みに行く …etc.

2)「～てみる」

この文型についても、「わからないこと(problem X)」→「解明のための試行(trial for solving X)」→「結果(result of the trial)」という図式を利用した教室活動を行うことで、「試着室(=「着てもいいですか」)」に代表される固定化した場面の練習では伝えられないコアに触れさせることができ、これが、のちの実文脈からの検索の利便性につながると考える。

3. まとめ

以上、教育改善は、未習場面への適用を重視して行うべきことを述べ、そのためには、「文型を基軸とした学習」の解体や「技能別文法」への転換によらずとも、教室活動の充実をもってこれに代えていける可能性があることを論じた。また、その際、見えやすい「機能ラベル」や「固定イメージ」に学習内容を閉じ込めてしまわずに、学習者の深い理解と創造性を学習に活用していくことが重要であることを述べ、そのための方法を提案した。今後も、教室内で完結する学習でなく、学習者が教室外で活かせる学習を目指し、これを教室で実現する方法を模索していきたい。

参考文献

- 鈴木宏昭(1996)「説明と類推による学習」『認知心理学・5 学習と発達』、東京大学出版会、pp.149-179
高橋純子(2003)「「病院へ行ったほうがいいですよ」のコミュニケーション」『月刊日本語』1月号、pp.72-75
増田真理子(2004)「学習者に文脈の再構築を促す「文型発展練習」」『日本語教育方法研究会誌』11-1,pp.32-33

「学習困難項目」とどう向き合うか

菊地康人・増田真理子（東京大学留学生センター）
kikuchi@ic.u-tokyo.ac.jp masuda@ic.u-tokyo.ac.jp

最近の日本語教育文法「改革」提案の主要な柱として「学習項目の見直し」が説かれるが、この発表では、「文法学者主導による見直し提案」（一種の〈消極策〉）から出発するのではなく、「現場教師主導による教育設計・教室活動の改善と、それによる『学習困難項目』への対応」という〈積極策〉をとる「もうひとつの日本語教育文法」を提唱したい。

1. 「学習困難」の種類多様性、理由多様性

ここでいう「学習困難」とは、「指導が困難」「習得困難（使えるようにならない、誤りが多い）」など種々のものを取りあえず括って呼んでおくが、困難な理由も、次のように多様である。

- ① 形の作り方が難しい [例：plain form 系の諸形（polite form だけの世界からの移行）]
- ② 文型・原理が複雑（に見える） [例：受身（何種類かに分けて教える場合の各文型）]
- ③ 先に習った類似項目の力が強く、後で習う項目が定着しない [例：ので]
- ④ 学習者にとって、その母語の意味世界と比べて抵抗・負担を伴う
 - a) その項目の存在意義が学習者に見えにくい（それにあたるものが母語にない）
[例：んです（→ 一体何なのか）、てある（→ なぜ「ている」と別にこんなものがあるのか）]
 - b) その項目の存在意義はわかるが、母語と1対1に対応しない
[例：たら（→ なぜifとwhenが一緒なのか）、受身（→ なぜ何種類もあるのか）]
 - c) 母語と1対1に対応するよう見えるが、実は使い方に違いがある [例：たい]

2. 「見直し」の前にすべきこと

① 各項目の必要度をよく考える

「見直し」を行うのだとすれば、その中心的基準は「適切に使えないことが、学習者にどの程度不利益になるか」であるべきである。中でも「コミュニケーションのツールとしての必要度」という観点が最重要であるが、その際、コミュニケーションとは「意味が通じ、感情を害さなければそれでよい」というものではないことにも留意したい。

学習者の会話コーパスの出現度だけに基づいて必要度を認定するのは危険である。「コミュニケーションのツール」として本当は必要な項目が、何らかの理由で（たとえば教育設計・指導方法などが原因で定着せず）コーパス出現度が低いこともありうるからである。

② 習得の難易度を多角的に考える

一種だけでなく、さまざまな習得データを総合的に読み解く必要がある（第1パネル）。

③ 教育設計・教室活動の改善により「学習困難項目」の解決が図れないかを考える

これこそ学習者の「利益の最大化」を図る方向の〈積極策〉である。（→ 3節, 4節）

3. 「学習困難項目」の解決へ 現場からの改善(1) — 最近十数年の改善例

実は、「学習困難項目」の改善努力は、現場の声を反映して、これまでも種々行われてきた。そうした改善例の一部をあげてみよう。

- ・「んです」 会話での頻出を重視し、早く教える教科書が出てきた (SFJ)。
- ・「てもいい」 テ形導入後まもなく教える教科書が出てきた (SFJ, げんき)。
- ・「ている」 進行の「ている」よりも状態の「自動詞+ている」(「テレビがついています」)を先行させ、後者の定着を図る教科書が出てきた (SFJ)。
- ・「てある」 「ている (状態)」と同時に教える教科書は減っている。
- ・授受動詞 3語のうち「あげる・もらう」2語だけを先行させる教科書が増加。また、最近では3語のうち「あげる・くれる」の2語を先行させ、その使い分けを「いく・くる」と同様に教える方法が提案され (姫野 2004)、効果をあげている (第2パネル)。
- ・敬語 初級最後に集中して教えず、少しずつ提示する教科書が増加。

4. 「学習困難項目」の解決へ 現場からの改善(2) — 今後の方向性の提案

こうした改善がさらに期待されるが、その際、今後重要と思われる方向性を提案する。

【教育設計面】

① 提示順序の再検討 例：「ので」を「から」より先に提示する (第3パネル)

② 形の作り方の難しさの解消

例：plain form の「難しさ」は、「polite form だけの世界からの移行」が難しいため。辞書形を活用指導の基本形とすること (菊地 1999)、および、かな指導期から辞書形にさらすこと (増田 2005) などで plain form への習熟が図れる。

これは plain form と結びつく諸形 (「～ので」「～んです」等) の習熟にも効果的。

【教室活動面】 設計面だけでなく、こちらを伴うことが大切

③ 過剰な〈分類主義〉の排除 → 〈コア〉の重視

例1：「たら」の用法を二分・三分せずに、その共通のコアをつかませる。

例2：受身については、下位分類はせず、とりあえず次のように教える。

元の文の主語でない名詞 (non-subject) に視点を置いて述べる方法：その名詞を新しい主語にし、元の文の主語には「に」を付けて後置し、動詞を受身形にする。

④ その語の〈使い道〉の理解を深め〈検索力〉を高める指導 (第4パネル)

⑤ すぐには定着させきれない項目の適切な段階的手当 (下記は、下ほど定着の難しいもの)

- a) 基本は最初の段階で。追って上記④などにより補強する項目 [例：てみる、受身…]
- b) 最初はとりあえずインプットにさらしておく。時間を経ての定着を見込む項目 [例：「んです」(初級の途中で急に教えても使えない。わからぬなりに早めに聞かせておく)]
- c) 学習者の「世界の区切り方」の視点から、時間をかけてとらえ直す必要のある項目 [例：テンス・アスペクト関係、一例「三味線は本当に猫の皮を張りましたか。」(白川 2004)]

⑥ 学習者の知的活動を促す場としての 教室の活用 (第2パネル)

5. 二つの世界(の文法)の区別 — より根源的な改善の提案:「ので(vs. から)」「んです」を例に

「ので」「から」(第3パネル)に今一度戻ろう。たとえば改まった場面で「ので」が好まれること、独話で論理を追う(たとえば数学の証明問題を考える)場合は「から」に偏ることなどから、両語の違いは「社会性の高い発話態度」を示すか否かにあると分析できる。だが、この差は、文脈から切り離された〈一文の世界〉では認定できないものである。

A 〈一文の世界〉: 語を結びつけて文の形を作る(あるいは 事柄を結びつけて複文を作る) **世界**

B 〈コミュニケーションの世界〉: 「相手に向けてディスコースとして伝えていく」世界

の両世界を区別することが重要であり、両語は、Aの世界での性質(「前件と後件が因果関係にあることを述べる」)は共通するが、Bの世界に置いてみると、そこではじめて、上記の「社会性」の点で違いが見える — ということなのだと考えられる。

日本語教育では、一般に、学習者を初級段階から「社会的な存在」と見ることで、polite style(実は form に関しても polite form を)重視したデザインが行われてきた。したがって、これとの整合性からは、「ので/から」についても「ので」を重視してよいはずである。だが、これまでは、polite form と結びつくという「形」の都合で「から」を優先させた結果、「ので」が犠牲になり、「から」の過剰使用(第3パネル)が放置されてきてしまったのである。

実は、同様の問題は「んです」にも見られる。「んです」は、母語話者の使用頻度から見ても、その機能(「んですが」による切り出し等)の重要度から見ても、コミュニケーションに不可欠なツールだが、「形の難しさ」と「説明の難しさ」という教師側の都合から、一般的には指導上後回しにされやすく、それが学習者の使用を妨げてきたと考えられる。

このように、これまでの日本語教育は、コミュニケーションを重視すべきだとしながらも、実際の教育設計・教室活動にあたっては、結局は「形」に拘束されるなどして〈一文の世界〉にとどまり、結果としてコミュニケーション力の養成に成功してこなかった面がある。このような より根源的なレベルでの改善は、とくに重要だと考える。(「新しい日本語教育文法」も、「コミュニケーションのための文法」を標榜しながら、その重要なツールである「んです」「ので」を残念ながら重視していない。「意味が通じ、感情を害さない」だけで真の「コミュニケーションの文法」たりうるのか、という問い直しが必要だと思われる。)

なお、「～んです」「～ので」など pain form 系諸形の作り方の習熟を促す方法は4-②を参照されたい。

6. まとめ

改善の軸は、以上3～5に述べたような「現場教師の〈積極策〉」による「学習困難項目への対応」や「〈一文の世界〉〈コミュニケーションの世界〉の区別、特に後者に注視すること」に求めるべきだと考える。以上が、われわれが構想し、実際にわれわれの教室で実行しつつある「もうひとつの日本語教育文法」の一部である。

一方、「学習項目の見直し」はいわば「文法学者の〈消極策〉」であり、重要度としてはこれらに譲るものである。「見直し」も部分的に必要ではあるが、それには、2で触れた慎重な検討が必要である。これらを欠く「見直し」は、学習者の利益も、現場教師の力量も軽視するものであり、現場の教育改善意欲を失わせることにもなりかねない。

「もうひとつの日本語教育文法」を、多くの現場教師とともに築いていきたい。

(文献は第3パネルの項に)