

# 非母語話者日本語教師向け文法解説の試み

『日本語教育通信』「文法をやさしく」を執筆して

荒川みどり・木山登茂子

〔キーワード〕初級文法解説、中級者向け、教師用、非母語話者日本語教師、日本語教育通信

## 〔要旨〕

中級者向け初級文法解説記事「文法をやさしく」は、非母語話者日本語教師向け情報誌『日本語教育通信』に3年間連載された。この記事は、日本語で書かれた教師向け文法参考書を使いこなすことが難しい、運用力が中級段階にある非母語話者日本語教師を読者に想定して書かれた。筆者らはこの記事の執筆にあたり、使用語彙や文型、文体を調整し、挿絵などの視覚的な補助手段を用いて、「やさしい文法解説」の具体化を図った。

2003年実施の『日本語教育通信』に関するアンケートでは、想定外の読者、例えば、母語話者教師からも反響があり、日本語でやさしく書かれた文法解説の需要や効果の一端がわかった。但し、解説に多くの抽象的概念や文法用語を要する項目は取り上げにくく、各現場の多様性（母語・文化等）まで踏まえた説明が困難だという限界もある。これらが今後こうした企画を展開する際の留意点と考えられる。

## 1. はじめに

本稿では、国際交流基金日本語国際センター（以下、「センター」と略す）発行<sup>(1)</sup>『日本語教育通信』に連載された「文法をやさしく」の執筆の目的とその成果について報告する。

筆者らが文法関連授業等を担当してきた国際交流基金日本語国際センター主催海外日本語教師研修の研修生集団の特徴からは、非母語話者日本語教師の運用力は、初級後半から上級後半まであらゆるレベルにわたっており、その多くが、初級後半から中級段階にあると推測される<sup>(2)</sup>。

このような非母語話者教師にとっては、母語話者教師向けの文法参考書や教科書の指導マニュアルは、手軽に読んですぐに理解できるものとはいいいがたい。実際、非母語話者教師の多くは、日々の授業準備や、教室における質問・誤用への対応に十分な知識が身に付いているかどうか、不安な状態におかれているといっておく<sup>(3)</sup>。

筆者らは、海外の非母語話者日本語教師のための情報誌で、中級レベルの運用力で読める文法解説を試みた。その当初のねらいと構成、センター情報交流課（2003年当時）が実施した「日本語教育通信 2003 年度読者アンケート」からうかがえた実際の読者層と反響のいくつかを紹介し、「やさしく書かれた文法解説」の役割と成果を、その限界を含めて考察したい。

## 2. 「文法をやさしく」の目的と概要

### 2.1 『日本語教育通信』について

『日本語教育通信』(以下、『通信』と略す)は、年間3号、主として海外の日本語教育機関に配布されている教師向け情報交流資料である<sup>(4)</sup>。

『通信』には、海外で日本語教育に携わる教師のための、教材や教室活動のアイデア、リソースの紹介、日本語教育関連ニュース、日本事情関連記事などが掲載されている<sup>(5)</sup>。

具体的に、『通信』の主な読者として想定されるのは、センター主催の海外日本語教師研修生とその所属機関の日本語教師である。

「文法をやさしく」は、『通信』42号(2002年1月)から50号(2004年10月)まで3年間にわたり、本稿筆者の共同企画執筆により連載された<sup>(6)</sup>。

### 2.2 「文法をやさしく」連載当初のねらい

執筆開始時、筆者らは、この記事の性格や目的を次のように考えた。

想定した対象読者

- a. 中級以上の運用力レベルにある非母語話者日本語教師
- b. 同じく日本語学習者

想定した記事の使われ方

- c. 教師の授業準備のための参考資料
- d. 教師自身の文法学習用資料
- e. 文法に難しさを感じている日本語学習者のための副教材

テーマの取り上げ方

- f. 非母語話者教師のニーズを考慮し、教師研修の文法授業でよく取り上げられてきた項目を優先的に選ぶ<sup>(7)</sup>。
- g. 各回のテーマはできる限り絞るが、個別的にならないように項目を選択する。  
例えば、第7回で取り上げた二つの目的表現は類義表現の比較だけを行うのではなく、構文を作る動詞Vの意志性の有無が文の正否に関わることを示し、第8、9回と連関させた。(後出、表1参照)
- h. 説明内容が中級学習者向け初級文法の復習に終わらないように配慮する。  
文法を分析的に見たり、文法知識を深めるのに役立つ考え方や概念を取り入れて説明し、授業の参考になるような説明方法や作例を紹介する。

すなわち、筆者らは、「文法をやさしく」を、日本語学習者向けの文法解説の性格も備えた、教師向けの文法解説にしたいと考えた。読者である非母語話者教師が、記事で取り上げた文法項目の指導に自信が持て、また同時に、上級レベルに向けての自身の学習に役立つ考え方や知識が得られる記事を書くことにしたのである。

こうした記事の目的の二重性は、非母語話者語学教師が、教師と学習者の二つの側面を併せ持っていることとも呼応している。

次章では、1.2 で述べた a .~h .のねらいをどのように具体化したかについて述べる。

### 3. 「文法をやさしく」の構成

#### 3.1 項目を選択する

全 9 回で取り上げた文法項目を表 1 に示した<sup>(8)</sup>。右欄には内容のキーワードを付した。

表 1

回	掲載号	学習段階 文法項目	キーワード
第 1 回	42 号	初級後半 受身 (1) N は N に V られる N は N に N を V られる	ヴォイス・受動態・有情の受身・視点
第 2 回	43 号	初級後半 受身 (2) N は N に V られる N は N に N を V られる	ヴォイス・受動態・非情の受身・視点
第 3 回	44 号	初級後半 やりもらい (1) N は N に V てもらう N は N に V てくれる	授受表現・ヴォイス・恩恵・人称制限・視点
第 4 回	45 号	初級後半 やりもらい (2) N は N に V てあげる	授受表現・ヴォイス・恩恵・人称制限・視点
第 5 回	46 号	初級後半 V てきた・V ていく	アスペクト・視点、変化
第 6 回	47 号	初級後半 V ている	アスペクト・結果の状態・動作の継続
第 7 回	48 号	初級後半～中級前半 V1 ために V2/V1 ように V2	目的・意志性・複文
第 8 回	49 号	初級後半 V たら～	意志性・複文・過去・アスペクト
第 9 回	50 号	初級後半 V と～	複文・非過去・意志性・モダリティ

連載の第7回をのぞき、初級後半の学習段階で学ぶ文法項目を扱う結果となった。

受身、やりもらい表現、アスペクト、条件表現の複文は、いずれも教師研修の文法関連授業でよく取り上げられる<sup>(9)</sup>。

とくに、受身と条件表現の複文は、上級の運用力レベルの研修生からも研修の授業で取り上げてほしい項目によくあげられる。

一方、第5回と第6回のアスペクト、第7回の目的を表す複文など、初級段階では難しさが意識化されにくい項目も取り上げた。これらは、筆者らが日本語授業の現場で、運用力中上級に達している学習者に関しても、作文や発話の正確さ、意味の正確な理解を問題にすると、知識の整理や練習の必要性を感じる項目に数えられる。

### 3.2 解説を「やさしく」する

#### 3.2.1 日本語の難易度

注6に記した通り、文章は総ルビとした。これは『通信』の他のコーナーでも行われている。

記事本文中の文型や語彙の難易度は、解説本文を日本語能力試験(以下、「日能試」と略す)2級程度まで、解説中に用いた作例は同3級程度までに調整した。作例を初級レベルに抑えたのは、記事を読んだ教師が授業で使ったり、類似の例文を作ったりする便宜を考慮したものである。

#### 3.2.2 視覚的な工夫

本文の活字は明朝体、作例はゴシック体を用い、とくに助詞など構文上の違いに焦点を当てたいところでは、太字ゴシック体や下線、部分的な配色を施して、視覚的に情報が整理しやすいように工夫した。

イラストや図を挿入した。場面や内容をわかりやすくし、文法解説の硬いイメージを和らげるために毎回2、3カ所に転載例Aのようなカットや図を入れた。

#### 3.2.3 文体

ここで、『通信』44号掲載、第3回のやりもらい(1)「Vてもらう」の解説導入部分を例に、解説本文の文章の特徴を述べる。

#### 転載例A(『通信』47号21頁より)

(ホーム・パーティーで)

客: 妹さん大学院生だそうです。独身ですか。  
客: いもうと。 だいがくせいからあや。 ひとり。

兄: □結婚していますよ。去年□結婚しました。  
兄: けつこんしてゐますよ。 ことし けつこんしました。

客: そうですか。妹さんのご主人もここにいらっしゃいますか。  
客: そうですか。 いもうと。 さんごしゅじん。 ここにいらっしゃいますか。

兄: ええ、今、妹といっしょに□ダンスしていますよ。  
兄: ええ。 いま。 いもうと。 □ダンスしてゐますよ。

客: 楽しそうにダンス□しています/しましたね。  
客: たのしそうにダンス □してゐます/しましたね。



転載例 B で示すように、解説本文の文体は常に敬体、文末に確認の終助詞「ね」や、問いかけの表現などを多用し、読者に話しかけるスタイルを採った。

要点を言い換えたり要約して繰り返し、具体例を添えて説明を抽象的な表現だけにしておかないよう努めた。転載例 B の場合も、「つまり、」以下に、「Vてもらう」の表現ではある動作によって喜ぶ人たちが主語になる、というこの説明文の主旨を示す前に、幾重にも、文の意味を文脈と絡めて確認させた。

このように、文法授業の際に教室で行っている学習者とのやりとりで、教師側が発する語りかけのパターンの文章化を随所で行った。

### 3.3 内容を絞る

2 頁の紙幅で述べる内容は限られている。内容の捨象にあたっては、その文型をなぜ用いるのかという問いへの答えに近づくことを絞り込みの一つの焦点とした。

例えば、第 1 回の有情の受身は、話者が動作の影響を受けるものとして主語になる文だけで解説した。有情の受身は、

話者ができごとの影響を受けて抱く、迷惑などの気持ちを表す文型という意味の説明に限定し、他動詞 / 自動詞の受身、直接 / 間接受身といった構造上の区分には触れていない。第 5 回の変化のアスペクトでは、「V てきた」と「V ていく」は取り上げたが、「V てくる」は扱わなかった。二つの文型に絞ることで、話者ができごとの変化をみる方向により、文型を選ぶという要点を、単純化して伝えようとした<sup>(10)</sup>。

また、説明の軸を正用と誤用との対照におくための絞り込みも行った。

例えば第 9 回は、「V と～」のムードによる文末制限に焦点をおき、前件の条件の意味上の区

### 転載例 B (『通信』44 号 22 頁より)

まず、下の例を見てください。これは小学生の女の子が書いた作文の一部です。

わたしは、春休みにさかえのデパートに、おばあちゃんといっしょにいきました。a ぶんぼうぐとそとであそぶものを買ってもらいました。b おかあさんたちは、ふくを買ってもらいました。

かこゆり「春休みのこと」より

清水義範「清水義範の作文教室」  
しみずよしのり しみずよしのり さくぶんおしつ  
p.2 1. 3-7 (ハヤカワ文庫 1999)

(下線および、a, b は荒川・木山による)

さかえ……名古屋の町名。市内でもとくにぎやかなところでデパートや店が多い。

おばあちゃん……家族や子どもがおばあさんと呼ぶときの呼び方の一つ。

作文を書いたゆりちゃんが、おばあさんやおかあさんたちといっしょにデパートへ買い物に行ったときのこと書いてあります。デパートで、文房具や遊び道具を買った人はだれかわかりますか。ふくを買った人はだれでしょうか。どちらもおばあさんですね。おばあさんが買ったものは、きっと「わたし＝ゆりちゃん」や「おかあさんたち」へのプレゼントになったのでしょうか。つまり、a の文も b の文もおばあさんの買い物で喜ぶ人たちが主語になっています。

このように、「Vてもらう」の文は V の動作のおかげで、喜んだり、その動作をした人に感謝したりする人を主語にして作る文だということがわかります。

分は詳述していない。

いずれも、各回で取り上げる文法概念や文法規則の紹介が多岐にわたらないための配慮である。

### 3.4 ステップ・アップのために

各回のテーマについてより詳しく知りたい読者のために、毎回、コーナーの冒頭にカードのようなレイアウトを用意し、取り上げた文型のモデルとその学習段階、解説のキーワードを提示、また、解説の末尾で、参考図書の紹介を行った。

キーワードには、「アスペクト」や「意志性」のように、9回の連載中、別の項目で重複して示されているものもある。(前出、表1右欄)個々の文法項目の説明に終わらないよう、文型の使い方の適切さや正確さを考えるのに必要な概念を随時導入することで、文法を体系的にみる入り口にしたいと考えた。

参考図書は日本語で書かれたものの中なるべく読みやすく、海外でも入手しやすいものを1、2点選んだ。

各回の解説の導入には、新聞・雑誌の記事、随筆、趣味の実用書など様々なジャンルの文章のから引いた当該文型の用例を用い、初級教科書で習った文型が、生の日本語としてどのように使われているかを少しずつ紹介した<sup>(11)</sup>。その際、本稿3.2.3で示した転載例Bの枠内の例のように、用例中の2級の範囲を超える語句には、簡単な言い換えによる説明や、英訳語を付した。

## 4. 読者の受けとめ方 - 読者アンケート、追跡アンケートの記述から -

### 4.1 読者アンケート

『通信』は、45号(2003年1月号)で内容面、配布方法などに関して読者からのフィードバックを得るために読者アンケートを実施している<sup>(12)</sup>。このアンケートには、「現在の記事について」という項目で、各連載コーナーについて読む頻度と難しさを選択方式で回答する設問と、各連載コーナーの内容について記述式に回答する設問がある。「文法をやさしく」については「必ず読む」という回答が総回答数の61%、「ときどき読む」が28%であり、『通信』全体の中で3番目によく読まれているコーナーである。難しさについては、日能試取得級のわかっている読者からの回答は、以下の表2のとおりである。文法の説明を日能試2級レベル相当の文章で書いた当コーナーの中心読者層は1、2級レベルの読者だが、2級未満の読者にも読まれていたことがわかる。また、当初想定した読者よりも母語話者の読者が予想外に多かった<sup>(13)</sup>。当コーナーへのコメントをまとめると、「勉強になる」「授業に役立っている」の2点になる。また、読者の希望は「もっとわかりやすくしてほしい」「外国人の間違いやすいものを重点的に取り上げてほしい」そして、「もっと多くのことを詳しく掘り下げて知りたい」(母語話者)という3点に示ばられた。

表 2 読者の感じた難易度 (単位: 名)

読者の取得級	難しい	普通	簡単
1 級	0	50	15
2 級	6	39	11
3 級	13	22	5
4 級	1	9	0

## 4.2 追跡アンケート

筆者らは、さらに当コーナーに関する記述回答のあった読者 60 名の中から 16 名<sup>(14)</sup>を選び、より詳しい説明を求める追跡アンケートを行った。これに対し 7 名から回答が得られた<sup>(15)</sup>。追跡アンケートで全員に共通して尋ねた項目は、主に次の 3 点である。

(1) 全員に対して

日本語による文法解説文の効果、例文の効果

(2) 非母語話者教師に対して

教師として教授上の参考としたか、自身の日本語力向上のために役立てたか

(3) 母語話者教師に対して

2 級レベルの簡単な日本語で書かれた文法説明の活用法

以下に、この追跡アンケートに対する回答にもとづき、当コーナーが読者にどのように読まれていたか紹介する。

(1) について

非母語話者で 3 級レベルのある読者は、文法の説明と例文の部分の両方が文法の理解のために役に立ち、とくに「V てきた、V ていく」(第 5 回)がおもしろかったと述べている。そして、例文の部分がなかったらよく理解できなかっただろうと例文の重要性にも触れている。また、母語話者の読者からは、これまで教えるときに苦労していた項目「V ている」(第 6 回)について、教えるときの説明のしかたやイラストを利用した説明の方法が参考になったというコメントもある。日本語での説明に対しては、「日本語らしい日本語が勉強できる」のでよいとする読者(非母語話者、1 級)もいる一方で、読者の母語による翻訳のほうがわかりやすい(非母語話者、級不明)とする読者もいる。

3 級レベルの読者は自身の日本語学習のために役立ったものを評価し、母語話者は教授上の参考になったものを評価しているように、興味関心や日本語力の異なる読者から、教える上で、また、日本語学習の上で文法の説明と例文が役に立ったという評価が得られた。

## (2) について

教授上の参考として役立ったとする回答には、たとえば、「やりもらい」の文型(第3、4回)の説明を読み、「どんな場面や立場から学習者に説明すればよいか分かってきて、授業が順調にでき」た(非母語話者、1級)等があり、学習上参考になったものとしては、上記(1)の最初の例のほか、「自分の知識及び日本語力の理解をチェックするためのクイズ」<sup>(16)</sup>が役立った(非母語話者、2級)とする回答もある。また、毎回新聞や雑誌などの生のものからの1.2の用例を紹介していたが、それに対して「学習者には難しいが自分は気に入っていた」(原文英語、非母語話者、2級)という記述もあった。

非母語話者教師は当コーナーを教授上と学習上の両面で活用していることがうかがえる。

## (3) について

海外で、地域の教師研修の指導講師も勤めているある母語話者の読者は、「専門書の難しい文法知識を易しく噛み砕いたことばに構成し直すのは非常に難しいこと」であり、当コーナーはそのプロセスを示した点で母語話者教師にとっても参考になるとし、2級レベルの日本語で書いた文法解説の意義を述べている。

やさしい文章で書いた文法解説は、母語話者教師の教授上の参考書として活用できるものだった。

# 5. 成果と課題 - 執筆の実践を通して気づいたこと -

## 5.1 執筆過程において

以下に執筆の実践を通して気づいたこと、感じたことを報告する。

筆者らは連載を続けていくうちに読者が果たして理解できているか、また、読者が教えるときの役に立っているのか、読者の反応を知りたいと思うようになった。45号の読者アンケートは読者からのフィードバックが得られるよい機会となった。読者アンケートの結果から次の2点が明らかになった。

2級レベルの文で書くと、3級レベルの読者も読む。

2級の語彙力、文法知識を前提にした文章で書くと、そのレベルを目標にしている3級の読者が辞書や参考書を利用すれば、独力で読める文章になるので、読者には文章のレベルより一段階下の者までが加わる。注2に挙げた長期研修を例にとると、1級2級レベルを合計すると、研修生全体の79パーセントにあたるが、これに3級レベルの教師も加わるとすれば、かなりの率の非母語話者を読者として視野におくことができる。

やさしい文章で書いた文法説明は、日本語母語話者教師にも役立っている。

母語話者教師の活用法は「4.2 追跡アンケート」に述べた通りである。

また、読者が自分自身の理解を確認できるようにクイズ(47号、第6回から)を配すること



にした（注 16 参照）。これは、読者アンケートのコメントの「もっとわかりやすく」への対応でもあった。文法は、授業形態の学習においても教師の説明を聞いたり例文を読んだりする理解活動だけでは、そこで得た知識が応用できるようになっているかどうか学習者自身にもわからない。授業では、練習や設問などを通して教師も学習者自身も理解度を確認することができるが、『通信』の読者にもこれに代わる自己モニターの機会が必要だと筆者らは考え、クイズをその方法として加えることにした。

当初、説明文は 2 級レベルに設定したが、第 7、8、9 回のように「文末制限」や「意志性」などの抽象度の高い用語や概念が必要な場合、2 級レベルの日本語の範囲を超えなければ説明ができなくなった。

## 5.2 執筆を終えて

最後に、3 年間の「文法をやさしく」の連載の経験から明らかになったこと、その役割と効果について述べて本報告のまとめとしたい。

まず、「やさしく書かれた文法解説」は、4 章で述べたように非母語話者教師にも母語話者教師にも、学習者への説明のための参考になった。これは、教師の母語に関わらず「文法の明示的知識」と「文法指導」<sup>(17)</sup>の両面に対する支援が必要とされているという現状（木田、2004）の確認にもなった。

つぎに、同じく 4 章にあるように非母語話者教師の日本語学習、日本語力向上のために役立った。初級後半段階から中級にかけての文法項目の解説を日本語で読むことを通して、文法知識を増やし、日本語力を高めることに役立った。

以上の点から、「文法をやさしく」のような「やさしく書かれた文法解説」には教師の支援の一つの形として効果があったと考えられる。

当コーナーは、今回はセンターの文法の授業で研修生からの要望も多い文型を取り上げることから連載を始めたが、もし、連載の回数などが当初からわかっていたら、文型以外の言語項目、たとえば、文の種類や活用などから始めて、やさしい文章で日本語の文法の体系を見せるという方法もとれただろう。また、何回かに 1 回は類似文法項目の比較やまとめがあればよかった。これは、今後の課題となろう。

「文法をやさしく」は、日本語だけで執筆しているが、これが言語の壁となり、能力試験 2 級未満のいわゆる初級レベルの非母語話者日本語教師には相対的にあまり読まれず、他方、国内外の母語話者教師に積極的に活用されているという現実も散見される。対象読者を再検討し「もっと詳しく掘り下げて」という要望にこたえることも視野に入れる必要がある。この要望に応じるものとして筆者らは「視点、人称制限、恩恵」などの観点を解説文中に入れたが、易しさと深さの両立は完全にははかれるものではなかった。

最後に、日本発の情報誌であるための、つまり、海外の教育の現場が見えない所から授業という方法によらずに一方向で解説することには限界があることも認識しなければならないだろう。読者の在住する国、地域の学習者の言語背景が異なれば、それぞれの教室で目指す効率的な文法教育の力点、内容は異なってくる。国内で多国籍の学習者が同じ教室で学習する場合には、学習者の母語による利点や不利な点が顕在化するが、特定の地域で同一の母語背景を持つ学習者を教える場合は、母語による学習内容の差は意識化しにくい。4.2の追跡アンケート項目の(1)、「日本語による文法解説文の効果、例文の効果」についても、読者の母語に翻訳した解説を求める回答はあったが、それ以上のものはなかった。しかし、日本発の情報誌では各母語別の対応はできないので、教師である読者に学習者の母語によって文法指導の内容を変えるように注意を促す必要がある。

今回は「文法をやさしく」の連載とアンケートの結果から、情報誌上での「やさしい文法解説」が非母語話者教師の日本語力向上と教授上の参考のために、また、母語話者教師の教授上の参考のために役立つという役割、成果が認められた。また、同時に課題や限界も明らかになった。本稿が、今後の文法指導のために役立つことを期待したい。

#### 資料1 読者アンケートの項目

##### 1. アンケート回答者について

名前・所属機関(任意) 国籍・在住国 母語 日本語教育との関わり 関わっている教育段階(初等教育・中等教育・高等教育など) 日本語教育歴 日本語学習歴 日本語能力試験取得級

##### 2. 利用環境について

紙媒体の『通信』の利用状況 インターネットの利用環境

##### 3. ウェブサイト上の『通信』の利用

ウェブ版を見た経験の有無 ウェブ上の配信のみになった場合の利用の仕方

##### 4. 現在の記事について

各記事を読む頻度 各記事の日本語の難しさ 各記事についてのコメント

##### 5. 今後『通信』に期待すること

#### 〔注〕

<sup>(1)</sup>2004年度より同基金日本語事業部企画調整課からの発行に変わる。

<sup>(2)</sup>各年度はば20以上の国と地域から研修生を迎えている海外日本語教師長期研修の、2003年度の場合を例

にとると、研修修了時に行った日本語能力試験模擬試験の結果から見た研修生のレベルは以下のとおりである。これによると、初級後半から中級段階にある 3 級ないし 2 級の研修生が全体の 8 割近くに達していた。

1 級	2 級	3 級	4 級	計
12	33	12	0	57 人

- <sup>(3)</sup> センター主催の教師研修生集団の特徴については、横山ほか(1998)、木田ほか(1998)、木谷・坪山(2000)、横山ほか(2002)、木田(2004)などを参考にされたい。
- <sup>(4)</sup> 2002 年度は各号 15000 部刊行。国際交流基金日本語国際センター(2003: 27 - 28)による。
- <sup>(5)</sup> 2004 年 1 月発行 48 号を例にとると、「日本語をやさしく」のほかに「表紙エッセイ」/「海外日本語教育レポート」/「日本語・日本語教育を研究する」/「新聞・雑誌から見る現代日本」/「写真で見る日本人の生活」/「授業のヒント」/「本ばこ(新刊教材・図書紹介)」/「授業に役立つホームページ」などの連載コーナーが設けられている。
- <sup>(6)</sup> A4 版、横書き、2 段組、総ルビ、2 色刷り、2 頁
- <sup>(7)</sup> センター主催短期研修では、文法授業担当者の参考のために、学びたい文法項目や、文法に関する教え方への疑問などをアンケートで調査してきた。木田(2004: 54)
- <sup>(8)</sup> 表中の文型モデルは毎回の記事の冒頭に示したもので、品詞の記号などモデル化の形式は日本語国際センター発行『教科書を作ろう せつめい編』(2001)に合わせた。
- <sup>(9)</sup> 木田(2004: 54)
- <sup>(10)</sup> 「V てくる」を捨象すれば、「設定時」の概念や相対時制に関わる複雑な説明が避けられる。
- <sup>(11)</sup> 各回の用例の出典は以下の通り。
- 第 1 回 飛鳥圭介「おじさん図鑑」2001.9.9『東京新聞』サンデー版、4
- 第 2 回 「各種目で熱戦スタート」2002.2.10『朝日新聞』朝刊、1
- 第 3 回 かこゆり「春休みのこと」清水義範『清水義範の作文教室』(ハヤカワ文庫 1999) 2 山岡史朗「姉はぼくの宝物」上掲書、28
- 第 4 回 「朝小読者からののがみ欄」2002.10.1『朝日小学生新聞』、1  
「タマちゃん? 当面保護せず」2002.8.7『毎日新聞』朝刊、30  
井上ひさし『浅草鳥越あずま床』(新潮文庫 1984) 213
- 第 5 回 大崎善生「追憶の一冊」2003.1.14『産経新聞』、18
- 第 6 回 「PCトラブルを自動解決」2003.4.15『朝日新聞』朝刊、10
- 第 7 回 「『お金派』やや減り『生きがい派』増加」2003.9.10『東京新聞』朝刊、8  
『アニファブックス 4 わが家の動物・完全マニュアル - インコ』(スタジオ・エス 2000) 109
- 第 8 回 鴻上尚史『ドン・キホーテのロンドン』(扶桑社 2001) 26
- 第 9 回 先崎学『まわり将棋は技術だ』(文藝春秋 2003) 179
- <sup>(12)</sup> 回答数 868 件。回答者在住国 71 カ国。回答率 5.4%。アンケート項目は資料 1 参照。集計結果は 47 号(2003 年 9 月号)で発表。
- <sup>(13)</sup> 母語話者からの回答数 457 件。
- <sup>(14)</sup> 執筆当初想定した読者、想定外の読者、教室での使い方に言及のあった読者など。
- <sup>(15)</sup> 7 名の内訳は、非母語話者日本語教師 5 名(日能試 1 級取得者 1 名、2 級取得者 2 名、3 級取得者 1 名、不明 1 名)、海外に在住する日本語母語話者教師 2 名(うち、1 名は所属機関の大学で学部生対象の日本語授業と、非母語話者教師のための研修を担当)である。

(16)クイズ例『通信』49号20頁より)

**クイズ**

{ } の中から、文法的に正しい文になることはば  
をすべて選んでください。  
なか あんほうでき ただ ふん  
えら

A 教授：ゆうべは、ずいぶん遅くまで図書館にい  
ましたね。  
きょうじゅ おそ としょかん

学生：ええ、8時まで試験の勉強を {①したら・  
②して・③してから}、レポートも書きました。  
がくせい じ しけん べんきょう か

(17)「文法の明示的知識 (explicit knowledge of grammar)」とは「整理され組織化された文法知識」を指し、「文法指導 ([the act of] teaching grammar)」とは、広くは「学習者が目標言語の文法を習得することを意図した、教師によるあらゆる教育的営み」を意味し、狭い意味では「導入、練習、まとめなど」を含む「文法項目」の「提示」を意味する。この定義は金谷(1992)による。

〔参考文献〕

金谷憲(1992)『英語教育リサーチ・デザインシリーズ 学習文法論 文法書・文法教育の働きを探る』河  
源社

木谷直之・坪山由美子(2000)「研修参加者に見る非母語話者日本語教師の特性 - 1994~1998年度の調査結  
果から - 」『日本語国際センター紀要』第10号、69-87、国際交流基金日本語国際センター

木田真理(2004)「外国人日本語教師研修における文法授業のあり方 - 文法シラバス整備に向けて - 」『日本  
語国際センター紀要』第14号、51-68、国際交流基金日本語国際センター

木田真理・柴原智代・文野峯子(1998)「non-native 日本語教師の多様性把握の試み」『日本語国際センター  
紀要』第8号、53-66、国際交流基金日本語国際センター

国際交流基金日本語国際センター(2003)『平成14年度/2002事業報告』、27

小林典子(2001)「第9章 文法習得とカリキュラム」『日本語学習者の文法習得』、159-176、大修館書店

野田尚史(2001)「第6章 文法項目の難易度」『日本語学習者の文法習得』、101-120、大修館書店

横山紀子・木谷直之・築島史恵(1998)「非母語話者日本語教師の日本語運用力の分析 - 海外日本語教師短  
期研修生を対象に - 」『日本語国際センター紀要』第8号、81-94、国際交流基金日本語国際センター

横山紀子・木田真理・久保田美子(2002)「日本語能力試験とOPIによる運用力分析 - 言語知識と運用力と  
の関係を探る - 」『日本語教育』113号、43-52、日本語教育学会