

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－

木田真理

[キーワード] 教師教育、外国人日本語教師、教育文法、ニーズ、文法シラバス

[目次]

はじめに

1. 研究の枠組み
 - 1.1 外国語教育における文法教育の概念
 - 1.2 外国人日本語教師の多様性と文法授業の課題
 - 1.3 学習者の文法と教師の文法
2. 外国人日本語教師のための文法授業のニーズとレディネス
 - 2.1 文法授業の実施状況
 - 2.2 文法授業のニーズとレディネス分析
 - 2.2.1 事後調査票の研修生のコメントから
 - 2.2.2 事後調査票の講師のコメントから
3. 文法シラバス整備へ向けての提案
 - 3.1 運用力の高低による整理
 - 3.2 運用力が低めの場合の文法シラバス
 - 3.3 運用力が高めの場合の文法シラバス
 - 3.3.1 外国人日本語教師が必要とする明示的知識の具体例
 - 3.3.2 既習の明示的知識の事例
 - 3.3.3 運用に結びつく言語規則の提示
4. まとめ

はじめに

国際交流基金日本語国際センターでは、年間平均500人の外国人日本語教師を招聘し、教師研修を実施しているが、研修に参加する外国人日本語教師は、日本語学習者としての側面と日本語教師として側面を併せ持っているという特徴がある。そのことは、研修授業の目標を、どちらの側面に注目するかによって、様々に設定できることを示唆している。日本語学習者としてまず日本語に接したあと日本語教師になった研修生が、様々な現場での教授経験を経た上で

研修に参加するにあたって、研修の文法授業には何を期待しているのだろうか。本稿では、多国籍で構成される海外日本語教師短期研修（以下短期研修）の参加者（以下研修生）からのフィードバックと授業担当者のコメントから、外国人日本語教師の文法関連のレディネスとニーズの分析をし、外国人日本語教師教育における文法授業のあり方を探ることを目的とする。

1. 研究の枠組み

1.1 外国語教育における文法教育の概念

そもそも「文法を教える」とは何を意味するのであろうか。金谷（1992）では、英語教育における文法教育や文法参考書の役割がまとめられており、そこで「文法を教えること」すなわち「文法指導」を次のように定義している。

最も広い意味では、言語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するだろうし、もう少し狭い意味では、何らかの形で学習者へ文法項目を提示することを意味するといえるだろう。ここで言う「提示」には、文法項目の導入、練習、まとめなどが含まれる。

本稿では、「文法授業」という用語を、外国人日本語教師の様々な文法能力を向上させる目的で実施される、教師研修における「文法の授業」という前提で用いる。

1.2 外国人日本語教師の多様性と文法授業の課題

日本語国際センターで研修を受ける研修生は、非常に多様性に富む集団である。木田他（1998）では、海外日本語教師長期研修の教授法授業及び教育実習における研修生の反応や態度を、研修生の抱える背景との関係を考察しながら多様性の要因の整理、全体像の把握を試みている。また、来嶋他（2003）では、過去7年間の研修報告書と授業分析の記録から、長期研修における教授法科目の内容と方法、それらに関連する研修生の多様性の要因が整理されている。研修生の多様性が、様々なレディネス及びニーズを呼び、授業の目標設定及び授業内容に大きな影響を与えていることは、年間約10種類ある研修のどの授業においても同様に課題となっている。

研修生の多様性がどのように文法授業に関連する要因となるのか、いくつか例をあげる。まず、約30カ国にも及ぶ研修生の国籍は、使用言語やその文化的背景と深く関わることから、言語学習観などのビリーフの違いの要因となる。横山他（未発表原稿）には、ロシアの研修生とオーストラリアの研修生のビリーフ調査から、言語学習における文法の重要度の認識が両国において異なるという報告がある。また、学習経験も、どこで学んだか、どんなシラバスで学んだかなどが文法授業に関連する要因となる。例えば、目標言語の国である日本に長い滞在経験

があれば、教室以外での日本語のインプットを得るチャンスが多く、明示的な文法知識がなくとも、ある程度の運用力を保持することが可能となる。そういう場合は、どんな場面でどんな表現を使うかを習得しているのだが、なぜその表現を用いるかの明示的な説明の知識は得ていない。また、教授対象者が年少者か成人か、授業を行う機関が中等教育機関か高等教育機関かによって、日本語教師として、日本語を教える仕事の中でも、文法との関わり方が異なってくる。子供が対象で、中等教育機関で教えている場合などは、初級の前半のみを繰り返し教えるのが仕事となる場合もある。また、文法という単独の科目で、文法解説をするのか、初級コースの総合的な日本語学習の中で、文型・文法を提示し、その運用練習をさせているのか、中級・上級の日本語能力試験を目標にしたコースで教えるのかなどによっても、必要とする文法知識が異なるのである。

このように、研修生の多様性が文法授業へどのように関連しているかは、非常に複雑であり、その整理は容易なものではないが、研修生の特徴は、冒頭でも述べたように、「学習者であると同時に教師である」ことが最大の特徴であろう。よって、外国人日本語教師研修における文法授業のあり方も、この2点を整理することから出発したい。

1.3 学習者の文法と教師の文法

文法を教師の立場と学習者の立場で考察したものに、金谷（1992）がある。金谷は、学習文法概念を、「学習者と文法との関わり」と「教師と文法との関わり」から整理し、学習者の文法（LEARNER'S GRAMMAR）と教師の文法（TEACHER'S GRAMMAR）に分けて考察している。学習者の文法として、文法学習（[the act of] learning grammar）、文法知識（knowledge of grammar）、文法知識の活用（access to knowledge of grammar）の3点があげられ、教師の文法として、文法の明示的知識（explicit knowledge of grammar）、文法指導（[the act of] teaching grammar）の2点があげられている。この5点からの考察は、教師と学習者という異なる立場にある2者が、文法とどのように関わっているかというものであるが、外国人日本語教師への教育文法を考える時、異なる立場を合わせ持つ存在である研修生には、この5点が混在していると見ることができる。従って、「教師であると同時に学習者である」という外国人日本語教師に対する文法授業のあり方を探る際に、この整理の観点は非常に有効と思われる。従って、本稿ではこの5つの観点から、短期研修の文法授業の考察をし、外国人日本語教師研修における文法授業のあり方をさぐるとともに、研修における文法シラバス整備へ向けてのいくつかの提案を行いたい。

2. 外国人日本語教師のための文法授業のニーズとレディネス

2.1 文法授業の実施状況

1997年度から2002年度までの17の海外日本語教師短期研修(74クラス)の授業報告書を資料とし、外国人日本語教師のための文法授業に関して、ニーズとレディネスの把握を試みた。文法授業のクラス分けは、日本語運用力別に4～5クラスに設定される。研修生の日本語運用力の目安を表1に記す⁽¹⁾。

2ヶ月の研修期間中の文法授業の時間数は、15～20時間で、ほとんどの場合、授業開始前に研修生に対して「研修の文法授業で扱ってほしい項目」についてのアンケートをとり、そのアンケート結果にそって、授業が実施されている。従って過去の授業記録は、研修生のニーズやレディネスがある程度反映されていると見ることができる。

表1 研修生の日本語運用力の目安

日本語クラス	ACTFL-OPI 判定	筆記試験	
1クラス	中級下～中級上	3級合格レベルに達する者が半数	総得点率 41～61%
2クラス	中級上～上級下	全員3級合格レベル 2級合格レベルは約半数	総得点率 56～83%
3クラス	上級下～上級上	全員3級合格レベル 2級合格レベルは約6割	総得点率 65～87%
4クラス	上級中～超級	3級・2級ともに全員合格レベル	総得点率 79～97%

表2 短期研修における主な文法授業内容

文型・文法項目	文型以外の言語項目	文法指導法に関連する項目
助詞 授受表現 敬語(待遇表現) 条件 受身 使役 ヴォイス テンス アスペクト 日本語のモダリティ ムード 許可・禁止・義務 推量表現 伝聞表現 そうだ・ようだ・らしい 「は」と「が」 名詞修飾 動詞の分類 自動詞・他動詞 比較の文型 可能表現 形容詞 コソアド(指示詞) 時、数の名詞 形式名詞 接続の表現(～て、～てから～ま えに～ながら…) て form のいろいろ ～ていく ～てくる ～てある 受益表現 のだ	文法用語 活用形 文の構造 単文の意味や構造を文法から考える。 動詞の分類とその活用 瞬間動詞 継続動詞 動詞の性質 日本語文法を考える視点 日本語の見方 類義表現分析と情報検索のための基 礎知識 実例の見つけ方 文末表現(～ざるをえない、かねない) 助詞相当語(～と共に ～に従って) 副詞(やっぱり・さっぱり・しっかり等) 接続詞 友達ことば 意味が変化している日本語(おかげ で・せいなどで)	動詞のグループ分けの確認 例文・会話作成 例文作成と添削 文法教材プリント作成事例 おもしろい文法授業のために 文法概念とその用語 誤用の訂正 機能別初級文型のまとめ 文法関連参考図書を紹介 文法関連論文講読 品詞・動詞の活用グループ

報告書の「授業概要」に記載された主な項目を見ると、典型的な「文型・文法項目」に該当するものと、それとは異質なものに類別される。文型・文法項目は、初級後半のものが圧倒的に多い。異質なものは、さらに、「文型以外の言語項目」と、「文法指導法に関連する項目」の2種に分類できる。授業概要に記載された主な授業内容を上記の3種類に分類し、表2に記す。授業報告書は、記述の仕方が必ずしも統一されているわけではなく、同じ文法項目でも異なる記載方法をとる場合もあり、項目の数量的な分析はできないが、比較的多くとりあげられている項目に網掛けをほどこした。文型・文法項目以外の言語項目は、日本語能力試験の2級以上に相当する文法的な機能語や、文法概念に触れるようなものが多い。そして指導法に関連する項目は、量的には少ないが、例文や文法用語、教材、おもしろい文法授業など、教室で文法知識をどのように伝えるかに焦点をあてたものがあがっている。

一般的な授業の進め方としては、練習問題などを解きながら、多くの例文を提示し、問題点を整理していく中で、適宜文法指導法にも触れていくといったものが多いようである。

2.2 文法授業のニーズとレディネス分析

研修の授業終了後に実施した「事後調査票」に記載された研修生からのコメントと、授業担当者のコメントを、1.3で触れた金谷（1992）の枠組みから考察する。コメントは自由記述なので、数量的な傾向を明示するには限界があるが、代表的な声を分析し、全体的な傾向の把握を試みた。

2.2.1 事後調査票の研修生のコメントから

研修生の授業に対するフィードバックの中で、研修生が文法授業に期待する具体的なニーズが掴みやすいコメントを抜き出して分析した結果、傾向として、次の5種に関するものが多く見られた。それは、文法を学習者に説明する時の説明方法などの「文法の教え方を知りたいという声」、文法の授業を教師の視点から観察し、自己の教授活動の参考にしている「教授法観察」、国では教える立場にある研修生が、久しぶりに学習者になる経験を通して、自己の振り返りのチャンスとする「自己の客観視」、文法で扱う内容、項目、レベルなどに触れる「文法授業の内容に言及するもの」、学習者として知識を使えるようになりたいという「運用練習を望む声」である。この代表的な声を、1.3で触れた金谷（1992）の枠組みと照らし合わせると、教師の文法に関わる視点、または、両者に関わる視点が多いことがわかる。すなわち「文法の明示的知識」と「文法指導」に関連することへのニーズが高いという傾向が見出される。もちろん両視点は明確に区別できる性質のものではないが、教師と文法との関わりに関することを研修生が望んでいることは確かである。両視点との関わりから、5種類のニーズを表3-1～3-3に表示する⁽²⁾。

表3-1 研修生からのコメント例<教師としての視点>

教師としての視点
<p><文法の教え方を知りたいという声></p> <ul style="list-style-type: none"> ・細かい文法ではなく、学生に対する教え方まで学ぶことができた。 ・練習問題の解説で、「なぜ正解がそれなのか」だけでなく、「なぜ他の答えが不正解なのか」も解説できるようになりたい。 ・学習者にどう説明すれば良いかわからない項目を説明してもらえたのがありがたかった。 ・リクエストに答えて、いろいろな文型をわかりやすく整理してくださったし、文型の指導の際、注意すべきことも説明してくださった。 ・教師はどのような文法についての知識を持てば良いのかを教えてもらった。 ・教えるにくい点、起こりやすい間違いなどを学ぶことができた。 ・絵を使う方法がとても良かった。そのような教授法をこれから使うように努力する。 ・自分の力をあげるための授業だったから自分にとっては幸いなことだった。しかし、どうやって文法を学生に楽しく教えるか教わらなかった。 ・文法の教え方についての説明がたりなかった。 <p><教授法観察></p> <ul style="list-style-type: none"> ・初級の教え方は私の役に立った。教え方がとてもよく、活発なクラスになった。先生のように教えられるようになりたい。 ・良い文法の教授法を学んだ。自国でも同じような教授法を使ってみようと思う。 ・難しく面白くない文法に興味あるものにしてくれた。 ・教え方は面白くて良かった。教え方が好き。ゲームがあった。 ・文法で歌を取り入れたのはいいアイデアだったと思う。 ・プリントばかり使った。もしいろいろなゲームをしたら、もっと文法がわかるようになると思う。

2.2.2 事後調査票の講師のコメントから

研修における文法授業に何が求められているかという研修生のニーズは、授業担当講師のコメントからも分析できる。2.2.1で述べた「教師の文法」に対するニーズとしては、「今回の文法の授業で心がけたことのうち、教え方に触れるといった点はかなり好評であった。文法説明そのものや、扱った活動や整理の仕方も含めて参考にできると考えた研修生が大半だった。」というコメントが授業担当者からもあった。また、中には、研修生自身は必要という自覚がないので、表面化しないが、講師側が日本語教師には必要だと認識しているニーズに関するコメントもある。いわば研修生の声を聞くだけでは表面化しない、「隠れたニーズ」の存在も講師側のコメントからうかがい知ることができる。

全体的な傾向としては、少ない授業回数で研修生のニーズを掴みきれないまま授業内容の絞

外国人日本語教師研修における文法授業のあり方

表3-2 研修生からのコメント例 <教師と学習者の両者に関わる視点>

教師と学習者の両者に関わる視点
<p><自己の客観視></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 文法を勉強したことで、自分が不正確な文法をよく話しているのがわかった。 ・ 自分の使っている教科書は、古い日本語の文法であるということが分かった。 ・ 最初日本語の文法は全部知っているとの気持ちで授業に参加したが、だんだんそれがとんだ勘違いだったということが分かって来た。とても勉強になった。 <p><文法授業の内容に言及するもの></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 上級文法の授業を受ける機会がないからここで受けてたい。 ・ 大学で出なかった文法をこの研修で学びたい。 ・ 初級の類似表現より中上級文法事項を教えてほしい。 ・ 学習者にどう説明すれば良いかわからない項目を説明してもらえたのがありがたかった。 ・ 教師自身の文法知識にも、現場の授業にもとても役に立った。 ・ 場面と結びつけての説明がわかりやすくて良かった。 ・ 例文とともに理解しやすく説明してくださり、文法についてすっきりした感じ。 ・ 例文の作成はいい資料になる。 ・ 理論だけでなく、例文をたくさんあげていただきたい。 ・ 難しかった。学術的すぎた。生徒に説明できることは習わなかった。 ・ もっと外国人が間違いやすい部分を絞って教えてほしかった。 ・ 外国人が戸惑う問題について、焦点を当ててくれていた。 ・ 自分の国の学生はそれほど高いレベルではないので、外国人が間違いやすい文法を選んで勉強したほうが良かった。 ・ もっと難しい1級レベルの文法をしたかった。 ・ 自分の知識としては役にたったが、教える際には必要のない知識もあった。 ・ テーマがいろいろあって良かった。 ・ 勉強する項目が多すぎた。 ・ 学習する項目が少なすぎた。 ・ 帰国してから出てくると思われる文法の問題に対して、自分で調べる見当がついた。

表3-3 研修生からのコメント例 (学習者としての視点)

学習者の視点
<p><運用練習を望む声></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ クラスの中で、たくさん練習したので良くわかった。 ・ よく習得しないまま終わった。もっと話す練習をしたかった。 ・ 先生の説明が多くて、活動が少なかった。もう少し練習をした方が良かった。 ・ 文法と総合日本語のクラスは、別々じゃない方がいいと思う。習った文法を覚えたかったら、会話で練習しなければならないから。

り込みをすることの困難に言及するものが圧倒的に多い。その点を如実に表している代表的なコメントを、1997年度から2002年度までの文法授業担当者の授業報告書より抜粋し、表4に記す。

表4 授業担当講師の代表的なコメント (授業の目標設定と授業内容の絞込みの困難に触れる声)

- ・ 文法の授業として研修生が望んでいることは何か。このクラスで何をしたら研修生の役に立つのか悩んだ。
- ・ 文法項目の要点整理かドリルか、迷ってどっちつかずになってしまった。研修生に聞いたら、どちらもほしいとの応えであった。
- ・ 授業でどう教えるかより、自分自身の理解を深めたいという要望が強かった。
- ・ 研修生の求めている文法知識は、文法の統語的側面や日本語の基本的構造だけでなく、機能的側面、語彙的・意味的範疇に及んでいる。
- ・ 講師の希望としては、研修生に、学習項目に関して、学習者に教えること以上のレベルまで理解を深めてほしいという希望があった。しかし、学習項目によっては、教える上での問題を解消することが差し迫ったニーズであるということも切実なことであったように思われる。この両方に留意し、授業内容がバランスのとれたものになるよう努力したい。
- ・ トピックを絞り込み、詳しく考察することによって、文法概念の習得をねらった。
- ・ 多様性のどこに焦点をあてるか、毎回試行錯誤しながら授業を行わざるをえなかった。
- ・ 限られた授業回数で、研修生のニーズをつかみ、しっかりと照準のあった授業内容を提供することは、何年センターで仕事をしても難しい。
- ・ 時間的制約から、項目数は4～5で教師用の知識の整理にとどまりがち。全く新しい知識を得るには、時間が少なすぎる。単なるbrush-upに終わらないために文法的視点にたった教室活動やドリルの分析、選択をもっととりいれてみてはどうだろうか。
- ・ 研修生の希望に沿って難しい項目に挑戦しつつ、実力に合わせて、きっちりとポイント部分を抑える努力をしたが、どっちつかずになりがちであった。
- ・ 既得の知識であるという認識と、実際にその知識が使えるものになっているかとは別であること。講師は研修生がうまく使えないために未習と思ひ、研修生は既知なのでつまらないと思う。
- ・ とりあげる項目や難易度の設定だけでなく、学習活動の形態も、研修生のレベルごとに最適なものを選ばなければならないということを痛感した。

研修生のコメントと講師のコメントから、学習者と教師の両側面を持つ研修生の文法関連のニーズをまとめると以下ようになる。

- ① 自分にとって未習事項の文法知識の獲得を望む。初級文法を学習後、文法に焦点をあてた学習をしておらず、中・上級の日本語文法や外国人が戸惑う問題に焦点をあてた授業を望む。
- ② 文法項目の運用練習の実施も研修授業に望む。運用練習の方法や良い例文を知ることが望む。
- ③ 自分が文法項目を理解し運用できるようになることを望むと同時に、学習者に説明する方法を知ることが強く望んでいる。文法指導法は、学習者が面白いと感じられる方法を望む。

3. 文法シラバス整備へ向けての提案

3.1 運用力の高低による整理

2.の分析結果をふまえて、日本語国際センターの文法授業設計の観点を整理する。これまでの調査から、文法授業の目標設定として、大きく二つの方向性が確認された。

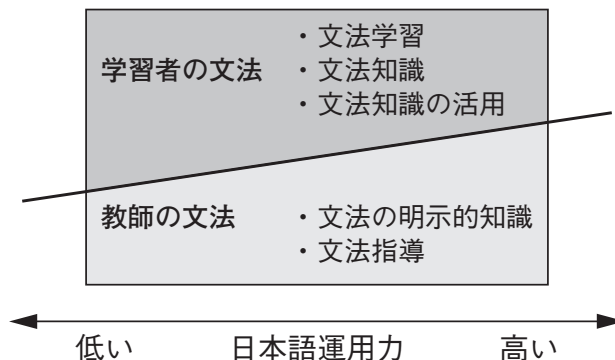
- ① 学習者の文法、すなわち、未習の文型・文法項目を学習し、新しい文法知識を得ると同時に、その項目を使えるようにするための運用練習をする。
- ② 教師の文法、すなわち文法の明示的知識を整理し、効果的な文法指導について考える。

この2点は、同時に目標として掲げることも可能であるが、どちらを優先させるか、あるいは、どちらか一方にするかなど、重点の置き方によって、文法授業の内容及び方法が異なってくる。そして、その重点の置き方に一番影響を与えるのは、研修生の運用力である。よって研修生の運用力が比較的低い場合と高い場合に分けて、文法授業で扱う内容を整理することを提案する。

運用力の高低による文法シラバスの整理の概念を図示すると、図1のようになる。

図1は、外国人日本語教師が、学習者と教師の両側面を持っていること、そこで扱われる内容が、運用力が低めの場合は学習者の文法が多くなり、運用力が高めの場合は、教師の文法が多くなることを示す。そして、境界線は明確には分かれておらず、その傾斜角度も、最終的には、各クラスの研修生の多様性、授業担当講師の目標設定によって異なってくる。これまでの授業報告には、授業担当者が、境界線の角度、そして、それぞれで扱う授業内容を、模索しつつ授業を実施していることが現れているのである。

図1 運用力別文法シラバス概念図



3.2 運用力が低めの場合の文法シラバス

運用力が低いクラスの場合、授業担当講師は、研修生のニーズに耳を傾けることに加え、そのニーズに添えるレディネスを備えているかの判断が必要となってくる。すなわち、運用力が低いクラスの場合は、初級の文型・文法のどこまで知っているか、何を知っているか、つまりどの程度の文法知識を保持しているか、その文法知識を活用できるかという「学習者としての文法」に重点を置いた方が良く、置かざるを得ないという事情が生じる。

金谷(1992)の整理に沿うと、運用力低めのクラスでは、次のような文法の授業の目標設定が考えられる。

- ① 研修生にとって未習の文法、初級の文型・文法の知識で欠落しているところを補充する。
- ② 文法知識を活用した運用練習をすることによって、日本語運用力を向上させる。

では、比較的運用力が低い外国人日本語教師の場合は、学習者向けの文法授業と全く同じ観点で良いのであろうか。この問題に関して非常に示唆に富む講師のコメントがある。

今回の学習者は、「理解」及び「知識」と「使用」「応用」との差があることを自覚していなかった。「知っていること」が「できる」つもりになっていることが多く、既習だと判断した項目については、あまり意欲的にならない面も見られた。

このケースは、研修生のニーズとレディネスが一致していないケースであろう。授業担当者から見ると、学習者としての文法学習、文法知識の活用が不十分であり、そこに焦点をあてた授業を行うのだが、研修生が自分の能力を客観的に把握していない場合は、自分にとって未知の知識の獲得を望み、学習者としての練習よりも、教師として必要な解説を望むこともあるのである。

このように、運用力の低い研修生も、「教室での文型導入や練習にすぐに役だつような文法知識を知りたい。」という、いわば教師の文法の「明示的知識」「文法指導」に関わる希望を持っているという事実がある。しかし研修の文法授業は、時間数が限られており、そこに焦点をあてるわけにはいかない。では、どうしたら良いのであろうか。

一つの解決策としては、上記の①と②を実践していく中で、講師の行う文法の教授活動自体が、外国人日本語教師にとっては、教授法の観点からモデル授業となるという解釈である。2.2.1の研修生のコメント「教授法観察」に分類されるコメントは、「学習者の文法」を授業内容とした時でも、教師である研修生が、常に教師の観点から授業を観察し、自分の文法授業を内省する機会としていることの現れであろう。そしてこの点に注目し、教師も研修生も、教授法的観点から、文法授業そのものが、「教師の文法」の要素を含んでいることを意識化することが重要であろう。

3.3 運用力が高めの場合の文法シラバス

では、運用力が高めのクラスの場合、どのように考えたら良いのであろうか。運用力が高いということは、見方を変えれば、学習者の文法も教師の文法もどちらの内容も扱うことが可能と言える。すなわち想定される授業内容が、学習者としての上級文法という側面と、教師の「明示的知識」及び「文法指導法」といった側面までの相当幅をもったものになるのである。学習者としての文法の授業については、多くの他の機関で行われており、教材や参考書も充実しているのに対し、外国人日本語教師としての文法は、教材や参考書はおろか、そのシラバスも共通の認識がない。運用力が高いと言ってもネイティブではない外国人日本語教師は、どのぐらいの明示的な文法説明能力を持っているのだろうか。教える現場では具体的に何に悩み、研修の文法授業に何を期待するのであろうか。

運用力が高い外国人日本語教師の文法シラバスの構築には、次の3つの観点からの調査研究が必要だと考える。

- ① 文法の各項目について、外国人日本語教師が必要とする明示的な知識は何か。
- ② 外国人日本語教師は、どの程度の文法の明示的知識を保持しているのか。
- ③ 外国人日本語教師にとって理解しやすい文法ルールの記述は、どんなものか。

①～③の観点について、文法授業を通して実施した予備的な調査から、それぞれに必要とってくる整備内容を以下に提案する。

3.3.1 外国人日本語教師が必要とする明示的知識の具体例

外国人日本語教師が必要とする文法の明示的な知識とは何かを考える時、次の2点を明らかにする必要がある。まず1点は、中・上級者向けの文法とは何をさすのかという点、もう1点は、各文法項目における明示的知識とは具体的にどんなものであろうかという点である。

中上級の文法とは何をさすのかという点に関しては、初級の文法については、ある程度何を教えるべきか共通認識があるが、中上級では、表現レベルのものが多く、「中・上級文法」の共通理解がないのではないかと指摘が多く聞かれる。初級のテキストで教えられない知識を、中・上級になって学習するチャンスは、使用教材の中に未習項目があるかどうかという偶然性にかかっているのが実状であろう。言語の使用に結びつくルールのうち、初級で扱われなかったもの、言わば「穴」となっている文法の知識が存在し、それが埋まらないまま誤用につながるのではないかと指摘は、新屋他（1999）にもある。

また、外国人日本語教師が必要とする各文法項目における明示的文法知識とは、具体的に何をさすのであろうか。それは、運用力別に整理できるものなのであろうかという点である。

この点を探る試みとして、2002年～2003年の海外日本語教師短期研修（冬期／春期／夏期）の三研修において、運用力の高いクラスの研修生にアンケート調査を実施した。従来、希望項

目だけを尋ねるものだったアンケートを改善し、授業開始前及び研修中に、文法授業で解決したいことに関して具体的な質問を出させた。その結果、一人の研修生が、平均3～7の質問を提出し、全体では、のべ47名の研修生から194の質問が出された。

紙面の都合上、代表的な質問をその性質から分類して示したのが表5である。解決したい質問の性質から、「自身の運用力向上のための質問」「学習者への説明のための明示的知識に関する質問」「指導上の技術的観点からの質問」の3種に分類し、該当する文法項目を（ ）に記した。

表5 運用力高めめのクラスから出された具体的質問の代表例

分類	質問内容（ ）内は関連する文法項目
自身の 運用力向上	<ul style="list-style-type: none"> ・ 敬語の使い方 「お」「ご」の使い方 (敬語) ・ 受身の使い方 (受身) ・ 「母は息子にネコをえさをやらせます。母は息子にネコにえさをやらせます。」どちらが正しいですか。(使役) ・ 「そう」「よう」「らしい」「みたい」の使いかた (モダリティ) ・ 「と」「ば」「たら」「なら」の使い分け (条件) ・ 「来年大学に入学しようと思います。」は「来年大学に入学するつもりです。」と意味が同じですか。(意志) ・ 「～としても ～からといって ～には ～にかからわず ～にせよ」などの使い分け (語彙・表現) ・ 副詞の使い方 (語彙・表現)
学習者への説明 のための 明示的知識説明	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「親が子供を / に買い物に行かせる」の場合は違いがあるかどうかということ (使役) ・ 使役受身 「させられる」の使い方 (使役受身) ・ 受身表現 (受身) ・ とりたて助詞について説明していただきたい。助詞の新しい分け方でしょうか。(助詞) ・ 場所といっしょに使う助詞のグループ分け (電車をおりる 教室を出る 橋を渡る 大学を卒業する) (助詞) ・ 終助詞 「ね」と「ねえ」の違い (助詞) ・ 助詞 「が」と「は」の使い分け 「これはいい」と「これがいい」の違い。(助詞) ・ 「くれる」「もらう」「私がもらう／ナロンさんがくれる」の使い方 (授受表現) ・ 自動詞／他動詞 「あいています」と「あけてあります」の違い (動詞) ・ 「アナさんは目が大きいです。アナさんの目は大きいです。」の違い (日本語の構文) ・ 学習者はよく例外があるかどうか聞きます。例外を教えるのが難しいし、例外を考えるのが難しいし、例外がなぜあるのかという質問になかなか答えられない。
指導上の 技術的観点	<ul style="list-style-type: none"> ・ 動詞1グループと動詞2グループの区別の仕方を知りたい。(動詞) ・ 動詞の活用のグループ分け 「ます形」から判断する方法 (動詞) ・ 歌で「て形」を覚える方法「いちりって みびにんで きいてぎいて… の歌」(動詞) ・ 学習者が何回も同じ間違いを繰り返して、私は何回訂正しても、全く同じ間違いが出てきます。こんな時はどうしますか。 ・ もっとおもしろく日本語の文法を教えたい。

いずれも日本語運用力が最上位または上から2番目のクラスで出されたものであるが、これらの質問から、初級を教えるにあたって基本となる「明示的な知識」が欠けていることが多いことがわかる。研修生本人の運用力は上級レベルであるが、自分では運用できていることでも、教室で学習者に説明する知識を持ち合わせていないのである。このことは、日本語ネイティブの教師でも、正誤の判断はできても、その理由、類似表現の使い分けの根拠を学習者にわかるように伝えるためには、体系的な文法の知識が必要であることと同じであろう。

194の質問の全体的な傾向は、文法項目に関しては、助詞、動詞、受身、使役、テンス・アスペクト、敬語、モダリティ表現など、初級後半の文法項目が大半を占める。また、「そうだ、ようだ、らしい」「たら、れば、なら」など、類似表現の使い分けに関する質問も非常に目立つ。2.2.1表3-2の研修生のコメントにもある「外国人が戸惑う問題」とは、質問中「～の使い分け」という表現で現れているものも含まれるのであろう。

このように、運用力が高めのクラスの研修生からの具体的な質問項目の分析結果からも、教える視点にたち、自分ではすでに運用できている項目に関して、どのようにわかりやすく学習者に説明したら良いのかというような、文法の明示的説明のための知識を求めていることが裏付けられた。今後このようなアンケートを各研修で実施し、データ数を増やしていけば、外国人日本語教師にとって難しい文法項目は何か、また、項目ごとに、学習段階ごとに必要とされる明示的な知識は何かを探る手がかりとなるに違いない。

3.3.2 既習の明示的知識の事例

運用力が高い外国人日本語教師は、どの程度の文法の明示的知識を保持しているのであろうか。それを具体的に把握するために、文法の授業を通していくつかの調査を行った。

小林典子(2001)に、「初級のはじめに扱った文法ほど、中級以降にもう一度見直し、初級では扱えなかった文法の側面を教えることが必要ではないだろうか。」との指摘がある。そして具体例として「～た」の用法に関して、8種の用法をあげている。そこで、その8種の用法に関する知識を次のように記号で回答するアンケート調査を、中等教育機関の教師9名からなる、運用力最上位のクラスで実施した。その結果が表6である。

①の用法は全員が知っていたが、②以下については、明示的知識としては持ち合わせていないことがわかる。⑦になると、非明示的知識としても怪しくなってくる。滞日経験などで、日本人が使う表現としては知っているが、なぜ未来の会議のことに「た」を使うのかの説明をする知識は持ち合わせていないのである。

また、「PながらQ」という文型を教える時に、どのような点に気が付いたら良いか、そのポイントを記すというアンケート調査(授業前に実施)に対しては、9名中6名が「教えたことがない」と答え、1名が「Pは動作動詞でなければならない。」と動詞の性質に注目したルー

ルに触れているものの、他の2名は、正しい文の産出に結びつくルールを明示できていなかった。「教えたことがない」と応えた6名のうち5名は同じ国で、その国のシラバスに「PながらQ」という文型が入っていないということであった。中等教育機関で教えている場合は、教える項目が、一般的な初級レベルの教科書のごく始めの部分だけというケースもあるようだが、研修生が自国で担当している仕事と文法との関わり方によっても、ニーズが異なってくると思われる。

庵他(2000)では、「ながら」を教えるために最低限知っておくべき情報として次の3点に触れている。

- ① 「PながらQ」という文型は、付帯状況の一つで、ある主体が動作Qを行うときに同時に別の動作Pを行うことを表す。
- ② Pは時間的な幅のある動作であることが必要
- ③ 主な動作は普通Qで、Pは付帯的な動作

研修生へのアンケート調査と、授業を実施した感触から、研修生は、3つの情報のうち、①に関しては、上記のような文法説明として理解しているわけではないが、「文型の意味・用法」として学習しており、新しい情報ではないようであったが、③に関しては、使用しているテキストなどの例文から、感覚的には理解しているものの、明示的知識としては持ち合わせていなかった。さらに、②に関しては、ほとんどの研修生が、そのような観点からPに使用する動詞を意識したことがないようであった。②を明示的に説明するためには、動詞には、「継続動詞」「瞬間動詞」の区別があることを知らなければならない。

このように動詞のいろいろな性質も、初級文型と密接な関係にある場合が少なくない。動詞の種類についての知識を調べてみると、自動詞・他動詞は、1名を除いて全員が知っているが、

表6 「た」の用法に関する調査

「た」の8種の用法	回答	記号の意味
① 去年車を買いました。	◎7 ○2	◎：用法の説明ができる。 ○：説明はできないが、知っている。 △：見たり聞いたりしたことはあるが、よく知らない。 ×：見たことも聞いたこともない。
② 「もう買った?」「ううん、まだ買っていない。」	◎3 ○6	
③ 京都へ行った時、和紙の人形を買おうと思っています。	◎2 ○6 △1	
④ ビタミン剤の入ったビンが並んでいる。	○8 △1	
⑤ 曲がりくねった道を通ると、気持ち悪くなる。	○7 △2	
⑥ あっ、あった。あった。こんなところにあった。	◎1 ○6 △2	
⑦ 明日の会議は3時からでしたね。	◎2 ○3 △3 ×1	
⑧ さあ、買った!買った!	○6 △2 ×1	

継続動詞・瞬間動詞に関しては、4名が全く知らないと回答している。意志的動詞・無意志的動詞の区別も、意志動詞を全然知らないとの回答が2名、無意志動詞は5名が全然知らないと回答しており、その区別が文型との共起制限になる場合があることを知らない研修生が多いことが推し量れる。比較的運用力の高い研修生でも、中・上級の文法知識や明示的な文法知識は持ち合わせていない場合が多いのである。

市川(1992)では、留学生を対象とした初級項目の既習力診断テストの開発に関する報告が見られるが、このような「既習力」をはかる方法を、外国人日本語教師の保持している文法の明示的知識を把握する方向に向けて開発する必要があると考える。外国人日本語教師の場合、本人の運用力に加え、教授対象者がどのレベルか、中学・高校生なのか、それとも大学などの日本語専門コースの学生なのかによっても、文法に関して保持している明示的知識も、必要となる明示的知識も異なっているように思う。1.2で触れた研修生の多様性によるニーズの違いは、必要とされる文法の明示的知識に強く影響を与えており、その違いを視野に入れた上での知識の整理があってはじめて、研修生の文法を教える力も含めた「文法能力」の判断テストの開発が可能となる。このように文法シラバスの整備のために、各種の調査をし、データを蓄積していく必要があるのである。

3.3.3 運用に結びつく言語規則の提示

最近の日本語教育のための文法は、文法の捉え方を、言語の形式に注目した正確さ重視の文法から、コミュニケーション能力を支える、言語の運用をめざした文法への転換期にあり、教育現場との関連をより具体的に模索している時期と言えよう。2003年度日本語教育学会秋季大会のシンポジウムも「正確な文を作れる能力より、現実的な状況の中でのコミュニケーション能力を重視した新しい日本語教育文法の具体的提示」という観点に立つものである。

日本語国際センターの外国人日本語教師研修においても、コミュニケーションの観点から言語を捉える視点を持つことを、様々な科目を通して伝えている。言語の運用のためには、どんな場面で使用されるのか、その場面におけるその表現の使用は、現実により得ることなのかという視点が非常に重要となってくる。教授法授業では、文型の導入から練習の、どの段階においても、場面を意識した教授活動を実践することの重要性を説き、日常生活におけるコミュニケーション活動の考察などを行っている。しかし、教授法授業の枠組みでは、具体的な文法事項の検討は、時間の関係上、ごく一部しか扱えず、個々の文法項目に関する考察は、研修生各自に任されている。その際、研修生が参考にできるものとしては、教師用マニュアルや文法関連の参考書があるが、ネイティブ日本語教師が読むことが想定されている場合が多く、上級レベルに達している研修生でも、書かれている情報を理解することは、容易ではない。言語ルールの記述は、特定の学習者を想定するのではなく、かなり一般化がはかられることが多く、抽

象的になりがちである。しかし、文法知識の有効な活用は、具体的な場面を想定し、そこで使用される言語表現に即して考えてこそ可能となると考える。

川口(2000)では、「文脈化」という用語を用いて、学習対象項目を「だれからだれにむけて」「どういう目的をもって」発信されるのかを記述する必要性を説き、「ナラ表現」の文脈化、教材化の具体例を提示している。このような取り組みも、文法シラバス整備に向けて今後参考にするべきことの一つであろう。今後、個々の文法項目に関して、言語の運用に結びつく言語規則を抽出し、その中でも研修生にとって必要度の高い言語規則とは何か、その規則を理解しやすい場面はどんな場面かなどを検討し整理することが課題である。

4. まとめ

本稿では、学習者と教師という両側面を持っている外国人日本語教師における文法授業のあり方を、学習者の文法と教師の文法の枠組みで考察し、具体的なニーズ・レディネスの分析を通して、外国人日本語教師の両側面に注目することの意義を確認した。そして運用力の高低によって外国人日本語教師研修における文法授業の内容を整理することを提案し、特に運用力が高めの外国人日本語教師の特性を考慮した、文法シラバスの整備が必要であることの事例を紹介した。

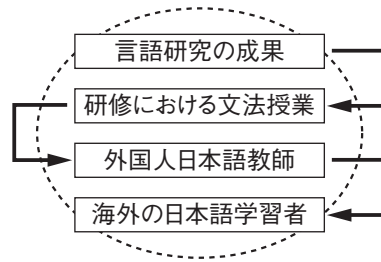
外国人日本語教師のための文法の授業内容と研修生の多様性との関係を整理すると表7になる。

この表の中に具体的に何が入るのか、具体的な文法項目に即して、言語の研究成果の現場への還元を考えていかなければならない。もちろんその際には、これまでに行われた研修における文法授業の記録(授業報告書や授業のハンドアウト)も貴重な資料となることは言うまでもないが、外国人日本語教師の文法に関する実情の調査を積極的に行い、データを蓄積することも必要である。外国人日本語教師が必要とする文法の明示的知識は何か、そしてその知識を、自国での授業で生かせるようにするためには、研修における文法授業で何を提供すれば良いのか、表7の内容として、恐らく多数のことが想定されるであろう。しかし、限られた回数しか

表7 文法授業の内容と研修生の多様性との関係

		日本語運用力 (低め)	日本語運用力 (高め)	その他の多様性
学習者の文法	文法学習			
	文法知識			
	文法知識の活用			
教師の文法	文法の明示的知識			
	文法指導			

図2 文法授業をとりまく環境



ない授業で、表のどこに位置するものを選んでやっているのか、授業担当者も研修生も双方が意識化できれば、文法授業の目標認識のずれは少なくなるであろう。小林（2002）は、教育文法というものを、「個々の現場で用いるためには、規範文法と記述文法における文法記述がさらに噛み砕かれる必要があり、それは、学習者、学習条件が特定されて始めて可能な作業となる」としている。この指摘のように、文法の明示的知識も、個々の学習者によって異なってくるはずである。研修における文法授業をとりまく環境は、図2のようになっている。外国人日本語教師の背後には、日本語学習者の存在がある。研修における文法授業は、言語研究の成果と海外の教育現場を結びつける重要な橋渡しの役割を担っているのである。外国人日本語教師研修の文法シラバスを整備するにあたっては、研修生の声を聞き、海外の教育現場に役に立つものを目指さなければならない。そのためには、外国人日本語教師の協力が必要であることも最後に確認したい。

謝辞：本研究にあたって、様々な側面から市川保子先生に多くの助言をいただいております。心より感謝申し上げます。

〔注〕

- (1) 1997年～2002年の短期研修のプレースメントテストでは、会話テストとしてACTFL-OPIを、筆記試験として日本語能力試験（2～3級）に準拠した試験を使用している。表1の総得点率は、個人の総得点が、筆記試験の総得点のどのぐらいの割合に当たるかを示す。
- (2) 授業への評価としては、良い場合も悪い場合も混在しているが、ニーズを明らかにするという目的から、同じような内容をさすものなるべくまとめて表示した。

〔参考文献〕

庵他（2000）『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』（スリーエーネットワーク）

193-194

市川保子・小川多恵子 (1992) 「既習力診断テストのための文法マップの一試案」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第7号 筑波大学留学生センター 155-175

金谷憲 (1992) 『学習文法論』河源社

川口義一 (2000) 「ナラ表現の文脈化と教材化」『日本語研究教育センター紀要』13号 27-49

来嶋洋美・木田真理 (2003) 「外国人日本語教師を対象とした教授法カリキュラムー海外日本語教師長期研修1994-2000調査と考察ー」『日本語国際センター紀要』第13号 国際交流基金日本語国際センター 117-134

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 国際交流基金日本語国際センター 53-66

小林典子 (2001) 「文法習得とカリキュラム」『日本語学習者の文法習得』大修館書店 139-158

小林ミナ (2002) 「日本語教育における教育文法」『日本語文法』2巻1号 日本語文法学会 くろしお出版 153-170

白川博之 (2002) 「記述的研究と日本語教育ー「語学的研究」の必要性和可能性ー」『日本語文法』2巻2号 日本語文法学会 くろしお出版 62-80

新屋映子・姫野伴子・守屋三千代 (1999) 『日本語教科書の落とし穴』アルク

野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子 (2001) 『日本語学習者の文法学習』大修館書店

横山紀子・木田真理・久保田美子 「日本語能力試験と OPI の相関関係による運用力分析」(未発表原稿)