

日本語教師を目指さない学生に向けた「日本語教育入門」のとりくみ

和田 礼子

1. はじめに

「日本語教育入門」は全学部の1年生を対象に共通教育に開講している科目である。受講生は日本語教育に接するのは初めての学生がほとんどで、将来、日本語教師を目指しているというわけではなく、なんとなく国際交流に関心があるというレベルである。中には将来留学を考えていて、日本語教育の知識が役に立つかもしれないという学生もいる。そこで、この科目では教師養成を目指すのではなく、次のようなことを学習目標に掲げた。

まず「日本語を客観的に分析するための手法を学ぶ」ということ。日本語を母語としない学習者に日本語を教えるには日本語そのものに関する知識が必要であるが、その知識は文法書を丸暗記するような知識ではない。日本語母語話者の頭の中で無限に産出される文を分析し、規則性を見出すためのものが必要とされる。この授業では自分の頭の中の日本語を分析するための手法を学ぶことを目標の一つにした。

次に「異文化を持つ人との接触の中でどのようなことが起こるのか学ぶ」。文化的背景が異なるということが理由で起こる誤解やトラブルをケーススタディとして、また異文化適応のプロセスなどを予備知識として紹介した。

第3の目標としては、実際の「日本語教育に触れること」。知識が実感をもった経験となることを目指している。この授業では全15コマの授業のうち、4コマを授業見学および実習にあてている。

教師養成を目指さないという意味は、教師養成を目指すカリキュラムでは、クラス授業のための教授法や教案作成などが必要となるが、この授業ではこういった項目については取り扱わないということである。

本稿ではこの授業目標の(1)(3)に関する取り組みについて報告を行う。

2 母語を客観的に分析するためのトレーニング

日本語母語話者は日本語の規則を知らなくても正しい日本語を使うことができるが、日本語を母語としない学習者からの質問には簡単には答えられない。一方日本語学習者同士のやりとりを見ていると初級レベルの学習者でも、助詞の「に」と「で」の違いなどを的確に説明していることがある。これは日本語学習者が規則 運用という、いわば演繹的プロセスを経て言語を習得しているからである。一方、第一言語として日本語を習得した母語話者は日本語の規則を明示的に捉えていないため、初級レベルの助詞、「に」と「で」の違いについても説明することが難しいのである。

しかし母語話者は自分の頭の中の文をいくつかの視点から捉えなおすことで、規則性を見つけることができるが、そのためにはトレーニングが必要である。時折、日本教師の適性について質問されることがあるが、私は日本語についての知識の寡多だけでなく、その知識をもとにした分析力を挙げることにしている。すべての文法事項を覚える必要はなく、基準になる考え方さえ間違っていなければ、それを元に分析が進められるからだ。そしてさらにその分析が独りよがりのものでなく、客観的に正しいかどうかを判断する能力も同

時に求められるだろう。そこで、授業では課題を提示し、これを考えることで、分析のトレーニングを試みた。

2 - 1 課題：「五十音図」と「いろは歌」

「五十音図」と「いろは歌」を見比べて、共通点と相違点をまとめるというこの課題ではグループごとに討議して意見をまとめた。以下、学生がまとめた共通点と相違点を記す。

共通点	相違点
<ul style="list-style-type: none"> ・一つの文字が一回しか出てこない。 ・日本語の全部の文字が出ている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・文字の数が違う。 ・いろは歌は現在使わない。 ・いろは歌は短歌で、意味がわかる。 ・五十音図は音が規則的に並んでいる。

この「共通点」「相違点」をまとめるのに約 20 分、学生たちは実に様々な意見を出し合った。五十音図でよくぞここまで盛り上がるものだというほど一つの発見を楽しんでいた。

この課題を取り上げる理由は、母語話者のための「いろは歌」と、外国語研究の中から生まれた「五十音図」のそれぞれの特徴を印象的に捉えるためである。「いろは歌」が母語話者のために作られた手習い歌の進化したものであるのに対し、五十音図は中国漢字音の研究から得られた反切という方法と、仏教の経典を読むための悉曇（サンスクリット）学研究成果として生まれた。この背景の違いが、両者の違いとして現れているといえる。「いろは歌」の特徴である「短歌」「意味がわかる」というのは、母語話者の世界の中の、いわば「ことば遊び」的な側面である。一方、「五十音図」の特徴は日本語の音を母音と子音に分割し、これを規則的に並べるといったもので、このような発想は異なる音韻体系を持つ外国語との接触なしには考えられない。「た」という音を「t」と「a」に切り分ける考えは「いろは歌」には見られないものである。

日本語の分析をしようと考えるとき、このような外国語との比較、あるいは、非母語話者の視点は極めて有効であるといえるだろう。

2 - 2 課題：「に」がつく時間表現と、「に」がつかない時間表現

「日本語教育入門」では、授業中にグループで考える課題と、宿題として持ち帰り、一人で考える課題の二種類を課している。そして宿題を考える際、図書館などで辞書や文献を調べないように指示している。これは、「トレーニング」という目標を意識したものである。自分の頭で精一杯考え、検証することが課題である。学期末の学生の感想にも「何をどう考えればよいかわからなかった」という意見が見られたように、学生にとっては大変だったようだ。表題の「に」がつく時間表現と、「に」がつかない時間表現」は第 1 回目の課題として提示した。

この課題は日本語学習ではごく初期に提示される項目で、「5月、10時、2008年」などが動詞とともに使われるときには助詞「に」が使われるが「今日、明日、先週、来年」などには「に」は使われない。

例1) 10時 / 5月 / 2008年に行きます。 例2) 明日 / 先週 / 来年 行きます。

例1のような動詞は発話時に関係なく時間が特定される絶対的時間を表すことばであるが、例2のような動詞は発話の時間が変わると相対的に表される時間も変わるというグループのことばである。そして、動詞文でその動詞が実現する時間を表す際、絶対的時間を表すことばには「に」がつき、相対的時間を表すことばには「に」がつかないという規則がある。この課題の目的は「5月、10時、2008年」と「今日、明日、先週、来年」の性質の違いに気付くというものである。

授業での課題の概要は次のようなものである。

(1) 「学校に行く」「10時に起きる」「友達にプレゼントをあげる」「明日、来てください」など、様々な使い方の「に」を含む文を提示し、分類させる。その際、分類の基準も明示する。

(2) 時間表現プラス「に」について考える。提示したことばを使ってできるだけ易しい動詞の文を作る。例) 昨日は9時に起きました。

3月10日、今日、5月、来週、来週の木曜日、9時

(3) 時間表現について、どんなことばに「に」がつき、どんなことばに「に」がつかないか考える。

課題は3つのステップに分かれている。日本語の格助詞「に」は場所、時間、人、乗り物など様々な名詞につき、その表す意味も、着点、動作の向けられる方向、原因、受身文の動作主など様々である。日本語初級レベルの学習者が思いつく「に」は目的地、着点、動作の向けられる方向で他に「教室に入る」「自転車に乗る」などに限られるが、母語話者にとって「に」には実に多様で、まず、この多様な「に」からターゲットとなる「に」を抽出しなければならない。そのための作業が、(1)のステップである。(1)では様々な使い方の「に」を含む文を提示し、分類させ分類の基準も考えるが、このことで、「に」の多義性に気付き、その中の何について考えなければならないのか絞り込むことができる。

次に(2)では時間表現を提示し、これを使った文を作る。日本語母語話者にはそう難しい作業ではないはずだが、ここで、こちらの意図しない文が現れる。提示した時間表現に「明日」「5月」があるが、「明日になればわかるでしょう」「5月はこどもの日があります」といった文が出てくる。「明日になる」は日本語教育では「名詞+に+なる」といった文型で示され、「医者になる」と同じ規則である。また「5月は～があります」では「5月には」の「に」が省略されている。このようなノイズを除去するため「～になる」文と「時間表現+は」の文は作らないよう指示を加えた。(2)の目的は「明日」は「に」がつかないグループ、「5月」は「に」がつくグループに分類することである。「どちらでもいい」というケースが入らないように注意する必要があった。

(3)では、(2)で分類したグループの違いに気付くことが目的である。数字がついているかどうかという答えでは「に」がつくグループに分類された「曜日」の説明がつかなくなる。「明日」は明日になったら「今日」になって・・・と、正解に気付いても、これを言語化して、わかりやすく説明することはかなり難しい。難しいが、時間をかけることでなんとかできる。

この課題は日本語教育の文法に関する本を少し探せば、比較的簡単に答えを探し当てることができる項目であるが、このプロセスは文献を調べて答えを書き写すという課題では得られないものである。こういったプロセスを重ねることが分析のトレーニングとなると

考えている。

3 授業見学および実習

この授業では4回の日本語授業の見学および実習を行った。見学・実習はすべて鹿児島大学留学生センターの初級1のクラスで、日本語クラス開講1週目、9,10週目、13週目に行った。90分授業のうちはじめの60分は授業を見学し、後半30分は留学生2~3人に日本人学生1名がつくという割合で前半の授業の流れに沿ったタスクを行った。開講1週目は自己紹介、「名詞です」「名詞じゃありません」の文。9,10週目は動詞のグループ分けと辞書形、て形、13週目は「辞書形」「辞書形+ことができます」といった学習項目であった。

ここでは9,10週目のて形の作り方の授業見学と実習にむけた取り組みを報告する。

3-1 動詞活用によるグループ分けと「辞書形」「て形」の作り方

「て形」とは日本語教育用語で、学校文法では連用形とされている。「辞書形」は終止形のことである。「辞書形」「て形」の導入、練習のクラスに入る前に、授業では活用の種類の確認を行った。学校文法では五段活用、上一段活用、下一段活用、カ行変格活用、サ行変格活用といった活用の種類があるが、日本語教育文法では五段活用の動詞1グループ、上一段、下一段活用の動詞2グループ、カ行変格活用、サ行変格活用の動詞3グループと呼んでいる。学校文法が正確に把握できている学生にはこの説明だけでよいのだが、実際、現代文の文法はほとんど頭に入っていないという学生が多く、学校文法の用語を使わないほうがむしろ効率的なようだ。

動詞の活用は規則的で、グループ分けさえ間違えなければ、正しい活用形を作ることができる。このことを利用して、まず学生に各グループのます形から辞書形、ない形を作るルールを考えてもらう。はじめ学生は動詞一つずつについて考えていたが「話す、貸す、渡す」のように、同じグループで語尾が同じ動詞は同じように活用することに気付くと、次は「-す」になる動詞を探して自分たちの考えが間違っていないか確認するといった場面も見られた。辞書形、ない形のように規則的に変わるもののルールがわかり、これが説明できるようになると、次は規則が複雑な「て形」の作り方へと移る。

学生には分析する動詞のリストを渡したが、このリストは初級1のクラスで使用している教材の動詞リストで、実習の際留学生から質問されても、答えられるように、また、難しすぎる動詞を使わないようにという意図を説明した。

3-2 授業見学、実習：て形を使ったタスク

動詞の活用の種類の確認と、「辞書形」「て形」の作り方についての授業のあと、2週連続で授業見学と実習を行った。はじめの週は「辞書形」導入の週で、日本語教師がどのように「辞書形」を導入するのか、また、学習者はどのように反応するのかを見学した。引き続きおこなった「辞書形」のタスクは動詞絵カードを使った「辞書形」のドリルで、日本人学生がカードを示し、留学生が「辞書形」を答えるといったものだった。次の週は「て形」を使った文型「～ています(動作進行)」の導入とタスク練習だった。ここでは「て形」

の語形変化ドリルに加え、初級用日本語教材『はかせ』(スリーエーネットワーク)の19課 P182 を使って、比較的自由に会話を作る練習を行った。新出語彙や「アルキメデス」といった外来語の日本語読みなど、目標となる文法項目以外のことを日本人学生に質問する場面も多く見られそこに、活発なインターアクションが起こっていた。このことは、留学生からも、日本学生からも高い評価を得る活動になった。

3 - 3 授業見学、実習の意義

授業見学・実習は「日本語教育入門」の受講生にとって、知識と経験を結びつけ、さらにそれ以上の発見をもたらす重要なものだった。授業見学後のレポートでは「留学生にとってカタカナ語の書き取りは難しいのだとわかった」「日本人と違い、留学生は授業中も積極的に発言していた」「日本語の授業はとても楽しそうだった」「前回の授業見学より日本語が上手になっていておどろいた」といった感想が述べられていた。

一方、日本語クラスで学ぶ留学生にとっても、日本人学生のクラス訪問、タスク指導は有意義なものだったようだ。授業と直結した形で先生ではない日本人とドリル・タスクを行うことは刺激になり、日本語でコミュニケーションができたという自信につながっていたようだ。また、4回に渡って、同じ日本人が訪問し、共に練習するということが「顔なじみ」といった感覚が生まれたようで、後半は「ひさしぶりですね」といった挨拶も聞かれるようになった。

4 まとめ

この「日本語教育入門」の授業は2001年度から少しずつ形を変えながら続けている科目である。演習的機能を備えていることから2003年からは受講者数を制限し、受講に当たっては「なぜ日本語教育入門を受講したいか」というレポートを課している。これは、受講生のニーズ、および日本語教育に関するレディネスを知るためである。また、抽選という方法を取らずに受講者を決定するための方略でもある。レポートを課すようになって以来、制限以上の受講希望者はなく、希望した学生は全員受講している。また、途中で受講を放棄する学生もない。この科目の「授業についての評価」(教育センターが行う学期末の授業評価アンケートより)を見ると、項目ごとの平均が4ポイント中3.4~4.0で、9項目中5

1. Answer the questions as in the example.

Ex. A: マリアさんは ^{いま}何をして ^{いま}いますか。
B: ^{じっけん}実験 ^{して}います。

A: Maria-san wa ima nani o shite imasu ka.
B: Jikken-shite imasu.

A: What is Maria doing now?
B: She is doing an experiment.



Ex. ^{じっけん}実験 ^{します}ます 1. レポートを ^かきます 2. CDを ^ききます

3. ^{ひるごはん}昼ごはんを ^たべます 4. 電話を ^かけます 5. テレビを ^みます

6. 先生と ^{はな}します

Ex. jikken-shimasu 1. repōto o kakimasu 2. shiidī o kikimasu

3. hiru-gohan o tabemasu 4. denwa o kakemasu 5. terebi o mimasu

6. sensei to hanashimasu

Notes

V te-form います。V te-form imasu.: This construction indicates that an action is progress.

2. This is a laboratory in the sky, where great figures from history are still working hard. What are they doing? Fill in the blanks as in the example.



182

『はかせ』(スリーエーネットワーク)より

項目の評価が4となっていることから、総合的に評価は高いと判断している。その中で比較的ポイントの低い項目は学生による自己評価の中の「授業内容の水準はどうでしたか」という問いの2.80だった。これは授業が講義で知識を得るというスタイルではなく、課題探求型の授業だったためと思われる。

学期末の授業評価アンケートの自由記述には以下のような記述がみられた。

- ・ 留学生の日本語を勉強する姿を間近で見、関わったことは一番ためになった。
- ・ 自分たちが普段、質問されても答えられないことが学べた。留学生と一緒に授業を受けることが出来て楽しかった。日本語教師になるかどうかは分らないが、違う視点から日本語を見ることができた。
- ・ 授業だけでなく留学生の授業を実際に見に行けたことがよかった。また、留学生と1対1ですることによって日本語を教える難しさがよくわかった。後期しかないのは残念だったので、来期はぜひ前期と後期で2回してもらいたい。

授業見学・実習は、従来2回しか行っていなかったが、2回では日本人学生にとっても留学生にとっても「ゲスト」の域を超えることはなく、実質的な意味合いは薄かった。2007年度はこの反省を生かし、日本語クラスへの参加を4回に増やしたわけだが、結果として、このことが高い評価につながっているようだ。

「日本語教育入門」という科目名は日本語教師にならなくても、日本語教育に理解の目を持つ人材が増えていくことを願ってつけたものである。この授業を受講した学生の中には、国際交流を目的としたサークルで、留学生と関わりを持ち続ける者、留学生センターが年に2回行っている「ひらがなボランティア」に登録する者なども出てきている。受講生は授業を通して留学生と関わることで科目担当教員が意図した以上のものを得ているのかもしれない。

(留学生センター准教授)