

初級教科書から見た日本語教育の変遷

三 國 純 子*

Improvements in Elementary Japanese Language Textbooks for International Students

Junko Mikuni

要 旨 何をどう教えるかは、言語教育の永遠のテーマである。本稿では、戦後の日本語教育の流れを、初級に的を絞って教授法の観点から見直し、その時代の代表的な教科書を通して教師が何を重視し、どのような指導を行ってきたかを分析した。

伝統的日本語教授法の時代、オーディオリンガル・メソッドの時代、コミュニケーション・アプローチの三つの時代に作成された初級の教科書を取り上げ、日本語教育の移り変わりを概観する。また、コミュニケーション・アプローチの時代に移る先駆的な役割を果たした『文化初級日本語』の作成経緯、問題を解消していく過程にも触れ、今後の日本語教育の在り方を模索する。

1. はじめに

何をどう教えるかは、言語教育の永遠のテーマである。本稿では、戦後の日本語教育の流れを、初級に的を絞って教授法の観点から見直し、その時代の代表的な教科書を通して教師が何を重視し、どのような指導を行ってきたかを分析したい。取り上げる教科書と、日本語教育に関連した主な出来事を年表(次頁)にまとめる。

2. 伝統的な日本語教授法の確立

第二次世界大戦前、及び戦中、戦後と日本語教育に大きく貢献したのが、長沼直兄である。長沼は、文部省の外郭団体として1941年に設立された日本語教育振興会の主事となり、辞典や文法書を作成し、語彙調査などを行った。終戦の年の12月に、振興会が解散したのを受け、長沼は財団法人言語文化研究所を設立し、理事長に就任する。主に駐留米軍、宣教師を対象に日本語教育に携わる。1948年に在日宣教師団の要請を受け、研究所付属の東京日本語学校を設立し、教科書、指導法の確立に力を注いだ。

長沼は、英語教授研究所の所長であった H. E. Palmer (以下「パーマー」と記す)の外国語教育の理論に共鳴し、その理論を日本語教育に応用し、媒介語を使用しない直接法による伝統的な日本語教授法を確立した。言語学習観の特徴として、音声の重視と、文型、文法事項が話す能力の中心という考え方があげられる。また、言語学習の場面は教室内に限定されていたが、教師の適切で

* 本学助教授 日本語教育

年	日本語初級教科書	関連した事柄
1923～36		H.E. Palmer が英語教授研究所に勤務
1941		日本語教育振興会設立（理事長 長沼直兄）
1946		日本語教育振興会が財団法人言語文化研究所となる
1948		長沼直兄が東京日本語学校を設立
1952	標準日本語読本（長沼直兄）	
1955		文部省留学生課設置
1961		日本語教育学会設立
1962		海外技術者協力事業団設立
1963	BEGINNING JAPANESE (E.H. Jordan)	
1967	日本語教科書初級（早稲田大学語学研究所）	
1972		国際交流基金設立
1974	にほんごのきそ（海外技術者研修協会）	
1977	An Introduction to Modern Japanese （水谷 修 水谷信子）	
1981	日本語初歩（国際交流基金）	
1982		文化庁「外国人留学生の日本語能力の標準と測定に関する調査研究」 <small>資料1</small>
1984		第1回日本語能力検定試験実施
1987	文化初級日本語（文化外国語専門学校）	
1988	長沼 新現代日本語	
1990	しんにほんごのきそ	
1991	Situational Functional Japanese （筑波ランゲージグループ）	
1994		日本語能力検定試験出題基準（国際交流基金）
2000	新文化初級日本語（文化外国語専門学校）	

誘導的な質問により、文型の意味用法を理解させる自然な会話の流れを作って導入するという「問答法」が採用された。これはパーマーの言語学習の5習性に基づいている。5習性とは1)音声の観察2)口答による模倣3)口答による口慣らし4)意味化5)類推による作文のことである。

「問答法」は、このような言語学習観に基づき、初めは教師の音声を聞かせるだけで、徐々に学習者に話させていくというように、段階を踏んだ疑問文で質問していくというものである。伝統的な日本語教授法では、日本語の言語構造についての知識・能力が、言語技能や、言語行動を実現するための基礎的な能力であると考えていた。そのため、教育内容は、文法事項の習得に重きが置かれた。長沼の作成した、『標準日本語読本』も、文法シラバスが中心となっていた。

〈問答法の例〉

1) 何回も繰り返し、学習者に聞かせる。

T: 本。ノート。……

これは本です。

2) はい、いいえ、で答えられる質問をする。

T: これは本ですか。

S: はい、そうです。/いいえ、そうではありません。

3) 選択疑問文

T: これは本ですか、ノートですか。

S: それは本です。

4) 文全体を話させる疑問文

T: これは何ですか。

S: それは本です。

3. オーディオリンガル・メソッドの影響

1960年代、オーディオリンガル・メソッドが提唱され、構造言語学の流れをくむ C. C. Fries は、構造言語学の原理を言語教育に応用してミシガン・メソッドを開発した。言語の構造は基本文型と文法構造によって特定されるという考えのもと、発音に組織的に注目させ、基本文型を集中的に口答で訓練させるという方法で言語教育を行った。このパターン・プラクティスという練習方法は、日本語教授法に大きな影響を与えた。

この時期、作成された5冊の初級教科書の特徴を具体的に考察するため、ひとつの文型に焦点を当てて本文や例文の提示のし方を見ていくことにする。「～てはいけません」という文型は禁止を表す初級の学習項目であるが、実際には教師が学生に、管理者が使用者に対して等上下関係が明らかでない場面でない使用しにくい。親しくない人に対して使用すると人間関係を損なう恐れもある。したがって文型の意味の理解はできても、適切な使用が難しいもののひとつである。そこで「～てはいけません」という文型をそれぞれの教科書が本文や例文でどのように取り上げているか調べていくことにする。

3-1 BEGINNING JAPANESE

アメリカで E. H. Jordan によって開発されたオーディオリンガル・メソッドの教科書 BEGINNING JAPANESE は構造 (structure) を重視した教科書で、初期の練習は音声の習得と文法構造の習得に焦点を当てている。本文や例文は、自然な話し言葉が提示されている。日本で作られた教科書の多くが書き言葉を想定しており、話し言葉としては不自然な言い回しが多いのに対して、終助詞や、短縮形、文末を言い切らない形等、話し言葉特有の表現が盛り込まれており、教科書と実生活で使われている日本語とのギャップが少ないと思われる。1963年にこのような、話しことばを

重視した教科書が外国人によって作成されていたのは、画期的である。

練習方法は次の四つの段階からなっている。

- 1) 文法構造に関する解説を母国語で行う。
- 2) モデルとなる文を模倣し、繰り返すことで自然な反応を導く。
- 3) 新しい言語習慣の形成。
- 4) ノーマルスピードで聞き、話す。

しかし、前述したように日本の日本語教育の現場にはこの教科書の内容よりもむしろ練習方法のほうが強影響を与えたと思われる。

「てはいけません」という文型は次のような形で本文の中に出てくる。

〈本文〉

田中：ここで、たばこをのんじゃいけないよ。/のんではいけないよ。

山本：なぜ？

田中：なぜって、そこにかいてあるよ。

山本：きがつかなかった。

(下線部が文型)

「のんではいけません」の形では硬い響きがあるが、短縮形で親しい人の中で使用する場合は違和感がない。教科書の中に英語の文法解説があり、そこには「～てはいけません」が非常に強い禁止の意味があること、話し言葉では形が変化することについての説明もある。また「使っちゃいけませんか」という質問の形で使われることにも言及している。したがって、学習者は適切に文型を使うことができるようになるのではないだろうか。

3-2 『日本語教科書初級』（早稲田大学語学研究所）

『日本語教科書初級』は、1967年に早稲田大学で作られた日本語の教科書で、文法の解説が一切ないものである。アジア地域から早稲田大学に留学してくる外国人留学生を対象としている。学部、大学院で日本人学生と同等に講義が受けられるようにすることが目的となっているため、留学生の学生生活に役立つ場面や、日本の文化を紹介するような話題が本文になっている。しかし、本文や例文を見る限りにおいては「です・ます体」が中心で、やはり教室の中の日本語という印象を免れない。

文型の提示のし方に特徴があり、例文を数多く提示し、語句の入れ替えも示してある。しかし、例えば「なくてはいけない」「なくてもいい」という文型には同じ例文が使われており、学習者にはそれぞれの文型の表現意図や用法の違いがわかりにくいと思われる。その点は教師が授業の際に留意しなければならない。

〈本文〉

今日は試験だ。(中略) 監督の人が大声で注意した。
「まだ、始めてはいけません。注意を言いますからよく聞いてください。…
他の人と話をしてはいけません。辞書やノートを見てはいけません。…
答案用紙は必ず出さなくてはいけません。もって帰ってはいけません。」

〈例文〉

字は汚く	出席し	なくてもいいです。
時間早く	早く来	
お茶はぬるく	死な	なくてはいけません。
へやは暗く		
荷物は重く		
場所はここ		でもいいです。
絵がへた		ではいけません。

「てはいけません」を使用した本文は、留学生が実生活で体験する場面になっており、文型も自然な文脈の中で使われている。しかし、例文からはその文型が使用される場面が想定しにくい。

佐藤(1981)によると、指導方針としては、文型練習即文法解説と考えており、本文の翻訳はない。授業中は解説という手段に頼らず、語句の意味や用法を効率よく把握させるため、視覚教材を利用したり、場面設定に重点を置くということである。しかし、文型練習即文法解説では、対応しきれない部分もあり、その後自習用解説書を作成することとなる。成人対象の語学教育では、母語の干渉が起こり習得に支障を来すと考えられ、学習者の母語と目標とする言語の違いを研究する対照研究が行われるようになった。

3-3 『にほんごのきそ』(海外技術者研修協会)

『にほんごのきそ』は、海外から訪れる技術研修生を対象にした教科書である。技術研修を受ける前の5週間で、簡単な意思疎通ができるようにするという目的のもとに作成されている。『にほんごのきそ』の柱となるのは文型中心の構造シラバスである。各課の学習文型を、研修生活の中で遭遇すると思われる場面に合わせて本文として提示してある。例文も、「日本へ何の勉強にきましたか。」「エレベーターの勉強にきました。」のように技術研修という目的に合わせた工夫がされている。文型や文法事項の定着を図るための文型練習が中心であるが、絵チャートが巻末にあり、文型と意味を結び付けるのに有用である。

各課で教える文型は一種類で、それに文型を適切な場面で使用した会話本文、例文がついており、学習者も教師も学習項目がわかりやすい。技術研修生を意識して作成してあるが、基本となる

文型の骨組みだけが示されているので、学習者に合わせていろいろな練習のし方が可能である。最低限必要なものが教科書になっているので、語学学習の経験のない学習者にも勉強しやすい。これは、学習対象者、目標がはっきりしており、しかも短時間で学習しなければならないという制約がプラスに働いたと思われる。また、練習帳、指導解説書、文法解説書、語彙解説書などの関連教材（英語、中国語、タイ語、インドネシア語、スペイン語、韓国語別）が充実しており、広く海外でも使用されている。

〈例文〉

もう帰ってもいいですか。
—はい、帰ってもいいです。
—いいえ、いけません。

「てはいけません」の形の練習はなく、学習者の使用頻度が高いと思われる「てもいいですか」という許可を求める質問の形を中心に練習するようになっていく。

3-4 An Introduction to Modern Japanese (水谷 修 水谷信子)

IMJ (An Introduction to Modern Japanese) は、オーディオリンガル・メソッドの方法論を色濃く反映している。本文も自然な話し言葉で、音声を重視している。発音練習や聴解練習だけでなく、本文の内容を簡略に書き言葉で記した「読む練習」もあり、話し言葉と書き言葉の橋渡しができるよう配慮してある。社会人を対象とした教科書で、本文の話題も会社、京都旅行、夫婦の会話、世間話、通勤、食生活など多岐にわたっている。それまでの教室日本語を排除し、日本人の話し言葉の分析に基づいて会話が作られている。しかし、自然な発話であればあるほど、説明がないと文型や表現の用法が理解できないため、BEGINNING JAPANESE と同様に文法文型、本文の内容に関して母語による解説がある。

文型の練習方法も、文の変形練習だけでなく、ディスコースに着目した「Usage Drill」という練習方法が用いられている。この「Usage Drill」は今までにはなかった練習のし方で、従来の日本語教育の指導方法に疑問を投げかけた教科書である。

〈本文〉

男子学生：これ、おねがいします。
図書館員：これは かしたしは できません。ここで、読むのは かまいませんが。
男子学生：そとへ もちだしてはいけないんですね。
図書館員：そうです。

<Usage Drill>

A：ここで、しんぶんを 読んでも いいですか。

B：ええ、いいですよ。

A：はなしを してはいけないんですね。

B：ええ、はなしは こまります。

A：はい、わかりました。

「てはいけません」という文型は適切な使用が難しいと述べたが、この本文のように、自分からルールを確認するような場面で提示すれば、学習者が見知らぬ人に「ここで、たばこを吸ってはいけません。」と言ってしまうといった不適切な使用は避けることができる。言語学習は学習者が実際の場面で正しく使用できて初めてその文型を習得できたといえるものである。この教科書は学習者が遭遇するであろう実際のコミュニケーション場面を本文に提示してあり、学習者のニーズと言語運用力の養成を重視している。

3-5 『日本語初歩』(国際交流基金)

『日本語初歩』は、海外における日本語学習者のために編集されている。前書きには「表現意図に応ずる文型と文の構造的な特徴を骨組みとし、表現場面を考慮しながら、主題をまとめた。(中略)練習は模倣、記憶、応用の順序で…」と記されている。文型が中心になっており、さまざまな国の学習者を想定しているため、どのような学習者にも対応できて応用範囲が広い。しかしその反面、伝統的な日本語教授法にオーディオリンガル・メソッドのパターン・プラクティスを取り入れたという印象も免れない。

<本文>

チンさん、美術館へ 絵の 展覧会を 見に 行きませんか。

どんな てんらん会ですか。

…

ここで たばこを すっても いいですか。

ここでは たばこを すっては けません。

オーディオリンガル・メソッドに対する批判として、構造を重視するあまり、意味の学習が不足しがちになる傾向が多いこと、また、意味を考えずに行う文型練習は、言語を暗記して繰り返す訓練にはなっても、実際の言語場面で自然な発話ができないということがしばしば指摘される。しかし、BEGINNING JAPANESEと、『日本語教科書初級』『日本語初歩』を比べると、前者は英語の解説があり、会話文が自然で、実際に話されている日本語に近く、むしろ後者の方に不自然な文型練習がみられる。これは、文型を重視する伝統的な文型積み上げ方式が広く行われていたこと、母

語による文法の解説を全く行わないため、終助詞や、短縮形といった話し言葉特有の表現が教科書に入れられないという制約があったこと、また、何を教えるかに関して、学習者の必要性という視点ではなく、教師の教えやすさや文型の難易度が優先されていたことなどによると思われる。

筆者の勤めていた文化外国語専門学校には、進学者を対象とした1年と1年半の日本語のコースがある。当初、早稲田大学語学研究所の『日本語教科書初級』を使っていたが、教師の力不足で教室日本語の枠を出ることができなかった。また、文型を使った正しい文を作れても、日常遭遇する様々な言語場面で適切な日本語が使えないという問題点があった。このような問題点を改善するため、IMJを進学目的の留学生を対象に使用して、日本語の指導を行った。しかし、次のような問題点が出てきた。

- 対象とした学習者が中国語、韓国語を母語としていたため、英語の解説を読むことができず、本文の自然な日本語を十分教えることができなかった。本文の自然な日本語の表現を日本語だけでは教えるのには限界があり、学習者が消化不良になることが多かった。
- 本文で取り上げられている場面は社会人には馴染みのあるものであるが、社会経験のない留学生にとっては身近ではなかった。大学の受験を目的とした学生向きではなかった。
- 学習者に理解できない英語で解説されており、本文の登場人物も欧米人だったので、台湾、中国、韓国を中心とした学習者が教科書に愛着を持つことができなかった。
- 文型の提出順が必ずしも難易度順ではなく、学習者に負担になるものもあった。例えば動詞の辞書形を「て形」と同時に教えるようになっており、学習者はいつもそこで躓いていた。

以上のような問題点を解決するため、独自の教材を作ることとなった。そこで、IMJのような自然なディスコースを本文で提示すること、日常遭遇する様々な言語場面で適切な日本語が使えるように表現意図を重視して文型を教えること、学習者にとって日本語が必要となる様々な場面を本文で扱い、場面や語彙の知識を増やすことができることを目指して教科書を作成した。表現意図を重視した文型、学習者にとって日本語が必要となる場面調査は文化庁の「外国人留学生の日本語能力の標準と測定に関する調査研究」(1982)の成果を踏まえ、文化外国語専門学校の学生、卒業生へのアンケート、文型の使用場面調査などを独自に行った。

4. コミュニケーション中心の日本語教育へ

1960年代にチョムスキーが構造主義の言語記述法、行動主義の言語学習理論を否定し、新しい変形生成文法を提唱した。そして、人間の言語にかかわる能力に関して、言語能力 (competence) と、言語運用 (performance) を区別した。チョムスキーの登場によって、構造言語学も、行動主義に基づく言語学習理論も存在基盤を失うと同時に、現場の教師から伝統的な日本語教授法、パターン・プラクティスを中心とした練習方法では、あまり効果が上がらないという声も聞かれ始めた。

ハイムズ (1972) は言語理論はコミュニケーションと文化を統合したより広範な理論の一部であると見なければならぬと主張した。話し手の持つ潜在的な言語使用の能力は、チョムスキーのいう言語能力だけにとどまるものではなく、言語の使用方法に関するものも含まれるとし、このよう

な能力の総体をコミュニケーション・コンピテンス (communicative competence) と呼んだ。ハイムズは、コミュニケーション・コンピテンスとして次の四つの要素を提案している。

- 1) 言語の文法と語彙の知識
- 2) 会話の規則の知識 (会話をどのように始めどのように終えるのか等)
- 3) 依頼, 謝罪など異なった発話行為をどのように用いて, 対応するかについての知識
- 4) 言語の適切な使い方についての知識 (社会的背景や人間関係に応じてどのような表現を使用するか)

ハイムズはこの四つの要素の中でも、言語表現がその言語が使用される社会的、文化的な場面にあてはまっていふさわしいものかどうかという適切さを重視した。例えば、「あなたはコーヒーが飲みたいですか。」と面と向かって聞かれると不愉快に感じるだろうし、先生に対して「教え方がなかなか上手ですね。」という、褒めたことにはならないだろう。従来の日本語の指導法に欠けていたのはこのような適切さについての観点であった。

また、Council of Europe (ヨーロッパ協議会) では、このようなコミュニケーションを重視した言語教育のシラバスが作られた。その理論的基礎となったのは、ウイルキンズの Notional Syllabuses (1976) である。この本の出版によって、言語を通して、話し手が何を伝達するのかに焦点を当てた教育の必要性が認識された。これをさらに具体的なシラバスにしたのが、Threshold Level English (1980) である。この報告書には言語機能と対応する言語表現のリスト、一般的な概念のリストがあげられている。日本語教育の分野でも、この表を参考にして機能・概念シラバスが考えられるようになった。

さらに、カナルとスウェインはそれまでの様々な議論を総括した上で、コミュニケーション・コンピテンスの四つの領域を提案している。

- 1) 文法能力 (grammatical competence)
- 2) 社会言語能力 (sociolinguistic competence)
- 3) 談話能力 (discourse competence)
- 4) ストラテジー能力 (strategic competence)

このようなコミュニケーション的言語観が、次第に日本語教育にも取り入れられるようになった。伝統的な日本語教授法では文型や文法事項の知識が優先されていたが、まず最初に学習者のニーズを調べ、ニーズ分析の結果をもとに、4技能の各領域で学習者が必要とする言語表現を教えるための目標を設定して、シラバスの作成が行われるようになった。伝統的な文法シラバスと機能・概念シラバスを融合した教科書も作成され始め、本文や例文も自然で使用場面が明確なものが多くなった。また、練習方法もタスクを重視したもの、インフォメーション・ギャップやゲーム、ロールプレイ、シミュレーション、プロジェクトワークなど、学習者が主体的に取り組むことのできる多様な練習が取り入れられるようになった。

4-1 『文化初級日本語Ⅰ・Ⅱ』

文化外国語専門学校では、学習者のコミュニケーション能力を伸ばすためにはどのように指導すればいいかを模索していた。それまで現場の教師が成功したり失敗したりしてきた言語教育の経験

と、英語教育学の研究を参考にし、試行錯誤を重ねながら新しい教科書を作成した。この教科書の教育目標は、文法、文型を体系的に習得し、大学などで教育を受けるに足る日本語の土台を作ること、コミュニケーションを成立させるために、文法的に正しい文を作るだけではなく、その文を適切な場面で用いることができる伝達能力を身につけることである。具体的な作業と方針は以下の通りである。

〈作業内容〉

- 初級の文型の表現意図を実際の言語生活、新聞、雑誌の中から用例をとり分析する。
- 学習者が遭遇すると思われる日常生活場面で、どのような会話のやり取りがあるかを録音調査し、何を教えるべきか取捨選択する。
- 学習者を対象として日本語が必要だと思われる場面のアンケート調査を行う。
- 英語の教材を分析し、英語教育学の成果を取り入れる。

〈作成方針〉

- 自然な日本語（実社会とかけ離れない）を心掛け、かつ日本語の授業だけでその用法やニュアンスがわかるよう、本文や例文の場面設定を具体的にする。例文は表現意図、それが話されている場面、話している人がだれかわかるようにする。また、理解を助けるものとして、イラストをふんだんに盛り込み、意味の理解を容易にすると同時に、日本の生活文化をイメージしやすくする。
- 語彙も必要以上に制限しないで、できるだけ多くの生活場面を取り上げる。
- 自然な日本語を提示しながらも、文型の難易度や、学習者にとってのわかりやすさに配慮する。例えば、学習の困難点のひとつである「て形」の導入の前に、動詞の辞書形を導入するようにした。また、さまざまな用法を同時に教えることで混乱することが多かったものは別々に導入し、その文型にふさわしい場面で提示するよう心掛けた。例えば、「ている」は進行を表す用法、状態を表す用法、完了を表す用法に分けて提示する。混同しやすい授受表現の「あげる」「もらう」と「くれる」を別の課で指導するようにする等である。
- 本文の形式も会話だけでなく、日記、アンケート、手紙、メモ等様々な形式を採用する。

以上のような方針に基づき作成した『文化初級日本語Ⅰ・Ⅱ』を、文化外国語専門学校では1987年以降使用している。その結果、不自然な言語使用が減り、学習者のコミュニケーション能力が伸びていることが授業の中でも実感できた。媒介語を使用しない日本語だけによる授業でも、イラストや場面の助けがあって文型の意味用法が理解しやすかったので、学習者も日本語の学習を楽しむようになった。教科書で扱われている場面が、日常生活にも密着しており、習ったことがすぐ使えるので、達成感を感じていたようだ。もちろん完璧な教科書など存在せず、この教科書もいろいろな問題点の解決を■りながら指導を行っていた。

〈問題点〉

- 場面と文型の結び付き強く理解しやすい反面、文型の機能、表現意図、場面が限定されすぎて、応用が利かない。
- 文型の例文の種類が少なく、その文型が違う用法で出てくると、わからなくなる。

- ・文型に最も適した本文の場面を考えたため、課によっては新しい語句の導入が文型の導入の前に必要となり、学習者の負担となる。
- ・文法事項の説明をしていないため、例えば自動詞、他動詞の違いなどは例文だけでは学習者に何が学習のポイントかわからないので理解しにくい。
- ・日本語能力試験や大学入学試験は書き言葉が中心となっているが、教科書は話し言葉が中心となっており、教科書とは別に試験対策が必要となる。読む量が少なく、日本語能力試験の「聴解」の成績はいいが、「読解・文法」の成績がよくない。
- ・教科書のテープは効果音ありとなしの2種類の会話が聞けるようにしたが、日本にいても、日本人と接する機会の少ない学習者も多く、一字一句にとらわれすぎて、ノーマル・スピードの自然な日本語を聞く力が不足している。
- ・いろいろな文型を組み合わせ、自分の意見を話したり、目的を達成するという練習が不足している。
- ・イラストを多用したり、場面を具体的に提示することで、学習者が文型の意味、用法を類推しやすくしているが、やはり個人差があり、母語による解説が必要な者もいる。
- ・中国語を母語とする学習者は依然として中級以降伸び悩むことが多い。

以上のような問題点を解決するため、教え方を工夫したり、副教材を作成し、教科書でカバーしきれなかった部分を補うようにした。実際に話されている生の日本語に慣れ、聞き取れるようにするため、正確な聞き取りとタスクを主とした聴解練習から成る『楽しく聞こう』(1992)を作成した。複数の文型を組み合わせ、会話の練習ができるようなゲームやロールプレイなどが盛り込まれた『楽しく話そう』(1995)、文型の応用力や、読解力をつけるための『楽しく読もう』(1996)といった技能教材を作成し、問題点の解決を図った。

また、教科書の英語、中国語、韓国語、タイ語の訳を作成し、学習者が理解したことを確認できるようにした。中国語を母語とする学習者が中級以降伸び悩む原因として、読解をする際に漢字の意味がわかるため、日本語の読み方をおろそかにしてしまい、その言葉を使って聞いたり話したりすることができないこと、文法体系が違うため類推しにくいことなどが考えられた。そこで、中国系の学習者を対象とした『中国語文法解説書』(1994)を作成し、自宅で復習できるようにした。

2000年には上述した文型、文法に関する問題点を解消し、さらに時代の変化にあわせて本文や例文を改訂した『新文化初級日本語Ⅰ・Ⅱ』が作成された。

4-2 コミュニケーションを重視した教科書

1987年以降、日本語教育の分野ではそれまでの反省を基にコミュニケーションを重視した教科書が作成された。70年代あるいはそれ以前に作成された二つの教科書が改訂され、コミュニケーション・コンピテンスを重視した新たな教科書も作成された。これら三つの教科書の概要を述べる。

『長沼新現代日本語』(1988)は、2-1で触れた教科書の改訂版である。前書きには次のようなことが書かれている。

- ・語彙、文法説明は別冊で復習する時使えるよう作成した。教室内では、媒介語は使用しない。
- ・授業は問答形式で進めていくが、教室活動を連鎖問答から、ロールプレイへと発展させる。

- 構造的・体系的積み上げにおいても、言葉の運用面を重視する。
- 応用表現では日本語としての自然さを重視し、省略、縮約を多く取り入れ、対人関係、場面性、話題がはっきりするよう配慮してある。

伝統的な基本文型や文法の積み上げによる指導に、コミュニカティブということ意識した日本語指導を取り入れていることが窺える。

『しんにほんごのきそ』(1990)は、3-3で触れた教科書の改訂版である。改訂にあたり『にほんごのきそ』の長所であった文型積み上げ方式による文型、語彙の定着のよさを生かしつつ、実際の会話の運用力が向上するよう、新たに「練習C」(3, 4発話の会話の入れ替え練習)を加えている。また、研修生の言語活動調査を行い、それを会話の場面状況に反映させ、会話も簡潔で自然なものにしている。聞き取り練習を新たに加え、音声を重視した姿勢も打ち出している。基本文型や文法の積み上げによる日本語の指導に、コミュニカティブを意識した日本語指導を取り入れている。

〈練習C〉

A : この 辞書を 借りても いいですか。
 B : ええ、いいですよ。 どうぞ。
 A : 部屋で 使っても いいですか。
 B : すみません。 ここで、 使って ください。
 (下線部を入れ替えて練習する)

Situational Functional Japanese I II IIIは、1991年に文部省の国費留学生の予備教育課程で使用するという目的で開発された教科書である。目標は二つある。一つは、留学生が周囲の日本人と良好な人間関係を作って快適な生活が送れるように日本語のコミュニケーション能力をつけること。もう一つは日本の大学で自分の専門分野の研究活動を行うのに必要な読み書きを含めた日本語力の基礎を作ることである。

加納は(1994)上記の目標を達成するため、コミュニカティブ・アプローチによる日本語指導と、基本文型や文法の積み上げによる日本語の指導との折衷を図ったところに特色があると述べている。『長沼 新現代日本語』『しんにほんごのきそ』なども同様に折衷を図っているが、これらが文型、文法の配列を優先させていたのに対して、SFJでは場面、機能を優先させているところに特徴がある。

コミュニカティブ・コンピテンスを重視しており、文法能力だけでなく社会言語能力、談話能力、ストラテジー能力が養えるよう工夫されており、すべて英語(韓国語、中国語版もある)で解説してある。例えば、話の始め方も時と場合によって異なるが、パーティー、街を歩いている時、許可を得たい時等場面に合わせて話の始め方について説明してある。日本における目上目下の人間関係、あいずちのうちかた等、適切な会話をするために必要な知識を具体的に紹介している。

また、新しい試みとして、日本人でもいろいろな話し方をする人がいることを教えるため、教科

書の中に様々な人物を登場させ、控え目な言い方をする人、はっきり言う人等、学習者が自分に合った話し方のスタイルを身につけられるように配慮している点も注目される。練習も、文の構造練習や、会話練習以外に、読む、聞く、書く、話すの4技能タスクや活動を取り入れており、バランスのとれた日本語力を養うことができると思われる。

5. 今後の課題

以上のように、1987年以降に出版された■本語の教科書は、コミュニケーション・アプローチの影響を受けているものが多い。一つの大きな成果と言えるのは、日本語教科書から教室日本語の不自然な表現がかなり消えたことである。また、これを契機に日本語教育のあり方について活発な議論が繰り広げられたことも、日本語教育の発展に大いに貢献した。教科書だけでなく、コミュニケーション・アプローチの影響を受けた副教材も次々に出版されたが、このような傾向に対してコミュニケーション・アプローチでは読解力がつかない、正確さがない、応用がきかない等、批判の声も出ている。

當作（1990）は、北米の大学の日本語教育のクラスで次のような実験を行った。文法シラバスの教科書を使ったパターン・プラクティスの練習が中心のクラスと、トピックシラバスによるコミュニケーション・アプローチで教えたクラスとに分けて、1年間教えた後、2年目に会話、作文、読解能力を測り、どのような違いが出てくるか調べている。「文法構造の豊富さ」「文法の正確度」「語彙の豊富さ」「会話維持の能力」の四つの観点からインタビューして採点したが、1年目は「文法の正確度」以外はすべて、コミュニケーション・アプローチの学生の方が優れていた。しかし、2年目になると、文法アプローチの学生の方が、「語彙の豊富さ」以外優れているという結果になった。コミュニケーション・アプローチのクラスの学生は、作文や会話をする時、適切な表現方法がわからなくても、ストラテジーを使って知っている知識で表現しようとする傾向が強い。しかし、間違いが多く、結局点数が低くなるようだ。読解も、細かい点を読み取る能力は文法アプローチの方が優れていたという。この原因として、當作は次のように述べている。「Terrell（ナチュラルアプローチの提唱者）自身、読んだり書いたりする場合、文法を内省する時間が十分あるため、文法が果たす役割は話す時より大きくなる。」しかし、同時にこの実験から、外国語学習の初期においてはコミュニケーション・アプローチが有効であることもわかる。採点のし方にも問題があるかもしれないが、実際、現場の教師の間にもコミュニケーション・アプローチに対する賛否両論がある。

西口（1991）は、コミュニケーション・アプローチを二つの流れに分けている。指導内容の改訂、学習言語事項を見直して、学習者のニーズや、言語理論により合致した内容を提供しようと試みるという内容的アプローチと、指導方法の革新により、目標言語の技能や運用能力を養成することに主眼をおいた方法的アプローチである。西口は日本語教育のそれぞれの教授法を明確にし、学習と教授に関する仮説を明らかにした上で、学習者の学習段階、言語能力の発達段階を考慮して教育内容、教育方法を議論すべきだと主張している。

筆者自身、振り返ってみると、経験から得たものを理論と結び付けていくという努力が足りなかったのではないかと反省している。いわゆる初級文型に方法的アプローチを適用したものでなく、

言語能力を身につけるためには何が必要なのかという視点で、教育内容を見直すべきであろう。学習者の多様な目的に合わせた日本語能力とは何か、言語はどのようにして習得されるのかといったことについて日本語教育の現場で調査を行い、その成果を教育に反映させていくことが必要である。

参 考 文 献

- 1) 有馬俊子 1982「初級のカリキュラムとその教授法—海外技術物研修協会」『日本語教育』46号
- 2) 佐藤洋子 1982「初級のカリキュラムとその教授法—早稲田大学語学研究所」『日本語教育』46号
- 3) 文化庁 1982「外国人の日本語能力の標準と測定に関する調査研究について」
- 4) J. リチャーズ他編 1988『ロングマン応用言語学用語辞典』南雲堂
- 5) 木村宗男 1989「終戦直後の日本語教育」『日本語教育』70号
- 6) 日本語教育振興会 1990『日本語教育に関する教材の研究・開発』
- 7) 當作靖彦 1990「文法とコミュニケーション能力発達の関係」『日本語教育』73号
- 8) 西口光一 1991「コミュニカティブ・アプローチ再考」『日本語教育』75号
- 9) 国際交流基金 1994『日本語能力試験出題基準』凡人社
- 10) 加納千恵子 1994「SFJの特色と概要」国際基督教大学40周年記念シンポジウム
- 11) 西口光一 1995『日本語教授法を理解する本 歴史と理論編』バベル・プレス
- 12) Hymes, D. (1972) "On communicative competence" In Pride, J. B. and Holms, J. (eds.) sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin

資料 1

文 法 標 準 表 目 次

I. 表現意図に応ずる文表現	141	2. 接続助詞	146
ア. 文末に関する基本的表現	141	3. 接続助詞的性格の形式名詞 (+ 助詞)	147
1. よびかけ・わかれなどの表現	141	4. 挿入	147
2. 詠嘆表現	141	ウ. 終助詞, イントネーション	147
3. 判叙表現	141	1. 終助詞	147
〔1〕 反唱の表現		2. イントネーション	148
〔2〕 態の表現 (「～ている」「～である」など)		エ. 文体, 敬語	148
〔3〕 様の表現 (受身, 使役, 可能など)		1. 文体	148
〔4〕 時の表現		2. 素材敬語	148
〔5〕 断定の表現		II. その他の主な文法事項	150
〔6〕 伝聞の表現		ア. 接続関係	150
〔7〕 希望の表現		イ. 呼応関係	152
〔8〕 推定の表現		ウ. 修飾関係	153
〔9〕 意志の表現		エ. 格助詞及び格助詞相当連語	154
〔10〕 判断未確定の表現		オ. 指示詞 (こ・そ・あ)	157
〔11〕 判断疑念の表現		カ. 形式名詞	157
4. 要求表現	144	キ. 活用	159
5. 応答表現	145		
イ. 従属句を構成する表現	146		
1. 活用語の連用中止及び名詞・述語の中止	146		

場面表

外国人が学習活動やそれに付随する日常生活において直面する場面は次のとおりである。そこでの言語活動のうち、最も重要な第1段階をA、それにつぐものをBとし、第3段階以下は無印とする。多くの教科書などで取り上げているものには*印を付した。

I 公的生活—大学・研究所	*1 教室・講堂	*A 講義, A 講演, *A 演習, *B あいさつ, *雑談
	2 研究室・教授室	A 命令, A 電話, B 打合せ, 雑談
	3 実験室・電算室	A 打合せ, A 指示, A 掲示, B 製図
	4 実習所など	A 打合せ, A 指示, B 伝票, B 命令書
	5 講師控室	B 打合せ, 雑談
	6 会議室	A 会議に参加する
	*7 事務室	A 届出, A 交付を受ける, B 問合せ, 書類 提出
	8 図書館・資料室	A 利用心得, A 図書貸出請求カード B 図書購入請求カード, B 図書カード, A 書籍, B 雑誌
	*9 玄関・廊下・階段	*A 受付, *雑談, *B 案内
	10 更衣室・便所	雑談
	11 医務室・休養室	B 病状を話す
	12 掲示場	A 掲示 (通達・連絡)
	13 生協・購買部	Ⅱの5と同じ
	*14 食堂・喫茶室・学生控室	A メニュー, A 注文, B 打合せ, B 新聞, B 雑誌, テレビ, 雑談
	15 部室	掲示, 打合せ, 命令, 雑談