

# 留学生別科における初級教材作成の試み

## — 形の違いを中心に —

桑原 直子

倉敷芸術科学大学留学生別科

(2013年10月1日 受理)

### はじめに

日本語教育において、中級に向かう学習では初級初期に学習した内容を復習しつつ、かつ新しい情報をインプットしながら、授業が進められていく。しかし、本学留学生別科の現状では、その習得段階で多くの学生につまずきがみられることから、言語学習ストラテジーを元に、初級で学習する文型を「形」の違いによって整理し、復習する独自教材の作成にあたった。本稿では、その作成過程及び、試作教材からみられた成果とその問題点を述べている。

### 1. 留学生別科の現状と教材作成

倉敷芸術科学大学留学生別科では母国にてN5レベル以上の日本語を習得した学生を受け入れ、大学進学に向けてより高度な日本語の習得を目標に日本語教育を行っている。学生は母国で主に『みんなの日本語』などの教材を用い、初級の基本文型を一通り学んできてはいるものの、来日段階ではその完全な習得には達していないのが現状である。本学留学生別科では、そのような学生に対し、より効果的に文型学習を進めるために、独自教材の作成を視野に入れ、その方法について検討を重ねてきた。その結果、従来の初級教科書では文型配列に一定のまとまりがなく、学習者に度々混乱がみられる現状があることが明らかになった。そこで、今回言語学習ストラテジー（直接ストラテジー）に注目し、「形」というまとまりによって文型を整理し、復習する教材の作成を進めることとなった。以下、その作成にあたっての過程と具体例を述べる。

### 2. 直接ストラテジー

言語学習において、学習者は言語学習ストラテジーを用いることで、その習得は高められていくとされる。そして外国語の場合は、直接ストラテジー（direct strategies）が外国語学習とその使用に直接関係するものとして知られている。

レベッカ・L（1994）による直接ストラテジーをまとめると以下のようになる。

「直接ストラテジーは三つのグループ（記憶、認知、補償）に分けられ、これら3種のストラテジーは、この処理を固有の方法で、それぞれの目的のために使う」とされる。

その中で記憶ストラテジーは①知的連鎖を作る (Creating Mental Linkages) ②イメージや音を結びつける (Applying Images and Sounds) ③繰り返し復習する (Reviewing Well) ④動作に移す (Employing Actions) の4つに分類される。

4つに下位分類された記憶ストラテジーにおいて、①の知的連鎖を作るストラテジーの形成に関し、「グループに分ける」「連鎖をする／十分に練る」「文脈の中に新しい語を入れる」という更に3つに下位分類されるストラテジーが存在する。

では、この「グループに分ける」とはどういうことなのか。それは、言語素材を品詞別、話題別、実用的な機能、言語機能別、などの意味のあるグループに分類し、ばらばらの要素を減少させることで、記憶しやすくさせることをいう。そしてグループを記憶するために頭字語を使ったり、それぞれのグループを色分けしたりすることで、記憶の中でさらに効果的にグループが形成される。

今回の教材作成は、この記憶ストラテジーの「知的連鎖を作る—グループにわけると」という点に注目し、進めたものである。

### 3. 教材作成の方針

第1段階として、初級教材作成にあたり、初級であつかわれる文型を下記の4つの教科書から抽出した。

『みんなの日本語初級Ⅰ本冊』『みんなの日本語初級Ⅱ本冊』（以下 みんな）

『にほんご90日』（以下 90日）

『完全マスター 3級日本語能力試験文法モ問題対策』（以下 完全）

『日本語初級学習基本項目<文法・語彙> J.TEST E・F』（以下 Jテスト）。

そして、具体的な抽出事例を表にまとめた(表1)。表に示した数字は、「みんな」「90日」はそれぞれの文型を扱った課を、「Jテスト」はその級を、「完全」はそのページ数を示している。

表1：4冊の教科書より抽出した文型

文型	みんな	Jテスト	完全	90日	文型	みんな	Jテスト	完全	90日
～ませんか	6	F		32	～ことです	18	F		25
～ましょう	6	F		14	～たり～たりします	19	F	42	27
～にいきます	13	F			～たことがあります／ありません	19	E	43	27
～たいです／～たくないです	13	F	28	14	～でしょう	21			29
～ましょうか	14	F			～と思います	21	F		29
(今)～ています	14	F		16/17	～と言います	21	F		
～てください	14	F		16	～と、～	23			62
～てはいけません	15	E	99	20	～とき	23	F		61
～てもいいです	15	E	36	20	～てあげます	24	E	86	48
～てから、～	16	F	33	18	～てくれます	24	E	86	49
～て、～て	16	F		18	～てもらいます	24	E	86	49
～ないでください	17	F		21	～ても	25	E	142	42
～なければなりません	17	E	46	22	～ても	25	E	142	42
～なくてもいいです	17	E	48	22	(もし)～たら (仮定) * <て	25	E	138	42
～前に	18	F	66	25	形>ても ～たら(～した後で)				
～ことができます／できません	18	E		24	～ていただけませんか	26	E		58



更にこれらの教科書より抽出した文型を記憶ストラテジーの「知的連鎖を作る—グループにわけると」という観点から、文型ごとに「ます形」「辞書形」「ない形」「て形」「た形」「普通形」のどの「形」に属するのかに分類し、「形」の違いでグループに分けるという作業を行った。具体例を示す(表2)。

表2:「形」による文型の分類と導入例

課	文 型	課	文 型	課	文 型
ます形		25 課	～なくなりました		～んです/のです
14 課	～ませんか		～なくて	35 課	～たらいいですか
	～ましょう		～ないつもりです		～たほうがいいです
	～ましょうか		～ずに		～たあとで
	～にいきます		～ないはずで		～たばかりです
	～ながら	26 課	～なければなりません		～たところです
	～なさい		～なくてはいけない		～たまま
15 課	～たいです/たくないです		～なくてもいいです	普通形	
	～たがります		～なくてもかまいません	36 課	普通形+名詞
	～やすいです	て形		37 課	～し～(理由)
	～にくいです	27 課	(今)～ています		～でしょう(だろう)
	～すぎます		～てください		～とおりに
	～方		～てから、～		～のは～からです
16 課	～始めます		～て、～て		命令形
	～出します		～ていただけませんか	38 課	～と言っていました
	～続けます		～てくださいませんか		～と伝えていただけませんか
	～終わります	28 課	～てはいけません		～(だろう)と思います
	～そうです		～てもいいです/～てもいいですか		～という
辞書形			もう～ました/まだ～ていません	39 課	～の～
17 課	～前に		～ています(習慣)		～た場合は
	～つもりです		～ています(状態)	39 課	～ので
	～予定で		～ていません		～のに～
	～はずで		～てきます	40 課	～たまま
	～はずがない		～ていきます		～たほうがいい
18 課	～と、～	29 課	～てあげます		～予定です(つもり)
	～とおりに		～てやります		～るところです/～ているところ
	～ために		～てくれます		です/～たところ
	～ところ		～てもらいます		～かもしれません
19 課	～のは		～ていただきます	41 課	～たばかりです
	～のが		～てくださいます		～かどうか/～か
	～のを	30 課	～てしまいます		～はずで
	～のに		～てしまいました(完了)		～ということ(伝聞)(説明)
20 課	～ことです	30 課	～てしまいました(後悔)	42 課	～そうです
	～ことができません		まだ～ていません		～ようです
	～ことがあります		～ているところです	43 課	～ために
	～ことにします		～てばかりいます		～ように
	～ことになるでしょう/～になります/～になっています	31 課	～て～(順序)		～んです
21 課	～ように		～て、～(原因理由)		～はずがありません
	～ようにします/～しています/～してください		～て～(感情)		～らしいです
	～ように言います		～ても	44 課	～ような/～みたいな
			～ても構いません		意向形～思います
22 課	可能形 可能動詞	32 課	自他動詞/～ておきます	45 課	条件形 ～ば
22 課	可能動詞 ようになります		～てあります		～ばいいですか
	～な(禁止)	た形			～ば～ほど
ない形		33 課	～たり～たりします	46 課	～と
23 課	～ないでください		～たことがあります	課外	～なら
	～ない方がいいです		～と言いました		尊敬
	～ないで～		～と思います		謙譲
24 課	～ないように		～でしょう		
	～ないようにします/～しています/～してください	34 課	～とき		
			(もし)～たら		
	可能動詞 ないように		～たら(した後で)		

試作教材は、以上をもとに、その文型にそった練習問題を作成していった。また、「形」をグループとして記憶する手助けとして、①「ます形・辞書形・ない形」②「て形・た形」③「普通形」という3冊にわけ、それぞれを赤、緑、青と表紙を色分けした。

#### 4. 試作教材の使用からみられる成果と課題

試作教材を用い、授業を行った際の学生アンケート及び、教員アンケートを基に、その利点と課題を考えていく。

今回、試作教材を用いたのは、本学留学生別科の初級クラス（N5～N4レベルの学生が混在する）である。15人が在籍し、来日前に母国で『みんなの日本語Ⅰ・Ⅱ』を一通り学習した学生が4人（国籍：中国）、来日後本留学生別科にて『みんなの日本語Ⅰ・Ⅱ』を一通り学習した学生が11人（国籍：中国9、スリランカ1、スペイン1）という状況であり、皆、レベルチェックテストにおいて、初級文法をもう一度学習する必要があると判断された学生であった。

試作教材を用いて半期の学習を終えた学生のアンケート結果から多くみられたのは、文型が「形」ごとに整理されていたため、文型の練習を行うにあたって、混乱が少なく、スムーズに安心して練習を行うことができたという声である。これは、たとえば1週間様々な文型を学習する中で、教科書を「形」で分けたことにより、「ます形」接続の文型の週はずっと「ます形」のみを考えて練習を行っていけばよいわけで、「この文型は何形につながるものなのか」というある種学習者にとっては悩みともなる部分を解消し、学習者の情意フィルターを下げることができたことが、スムーズな学習につながっていったと思われる。

総復習を行った際には、学習者から、「この文型は赤色にあったから、ます形ですね」という声も聞かれた。ここからは、学習者が既述した記憶ストラテジーの知的連鎖を効果的に使っていることがわかる。

また、指導を行った教員側からも、「形」ごとにわけていることで、学生には、例えば今週は「ます形」の文型を学習しているという認識があるため、学習文型に集中して指導することができ、非常に導入しやすかったという意見が多く聞かれた。そういった意味では、記憶ストラテジーの知的連鎖を作る―グループに分ける―という働きに注目し、「形」ごとに文型を導入した教材としていい成果を上げることができた。

しかし、この試作教材には、以下のような問題点及び課題もみられた。

教員アンケートにみられた問題点として、①文型の導入順の更なる考慮が必要である、②普通形を用いる文型を、辞書形、ない形等、それぞれの形に配置していたが、普通形にまとめるべきではないか、③練習問題が文型の基本練習に集中しており、もう少し発展性をもったタスクが必要ではないか、という3点が挙げられた。

問題点①について、文型の導入順は、その機能、意味、また文型との関連使用語彙な

どを考え、学習者の混乱をまねかぬよう、慎重に考える必要がある。Krachen, S. D. & Terrell, T. D. (1986) でも述べられているように、外国語学習において、心理的抵抗感、いわゆる情意フィルターが高いと、防御的な学習態度になり習得に遅れをみせる。そのため教育する側は、教材を含め、学習者の心理的面の負担ができるだけ少なくなるよう配慮しなければならないからである。

問題点②については、本試作教材が、初級文法事項を一度学習している学習者の復習及び、その定着に向けて作成していることから考え、普通形を用いる文型については、普通形にまとめる方向で検討し直すこととする。初級段階の目標は、文法事項を習得したうえで、実際の発話を理解することにある。その前段階として、一つの文に含まれる意味を理解し、辞書形、ない形を使い分けられることができるよう配慮した練習問題を配置したい。ただしこの際に、鎌田他(1996)がのべているように、不必要な指摘や訂正の強要によって学習者が緊張しないよう、指導段階で特別な配慮が必要である。

問題点③に関しては、岡崎(1990)では、タスクについて、タスクには様々な目的があることを述べている。それらは、文型の持つ構造を理解し機能の範囲を広げていく言語上の目的、生きたコミュニケーション能力の向上に向かう学習上の目的、学習者の動機を高める、教室外や異文化間のコミュニケーション上の目的などである。そして、これらの目的を持ったタスクが、学習者のモチベーションや、言語習得に大きく関わり、その学習に影響を及ぼす。試作教材において、不足していた発展性のあるタスクについては、上記のことを考慮し、今後、目的言語で学習者の意思を伝えるための手段として、文法項目を機能させる練習問題を考えていく必要があり、本留学生別科の独自教材で成果を上げるための大きな課題であると言える。

## 5. まとめと今後の課題

従来の初級教材では、文型の配列に、一定のまとまりがみられず、そのことが学習者に混乱を招いていたことより、本学留学生別科独自の教材作成が行われた。その結果、今回の試作教材では、学習者の直接ストラテジーに注目し、「形」を基に配列した文型学習において、ある一定の効果を確認することができた。しかし、文型の配列や、文型を機能的に学習するタスクにおいては、問題点がみられる。今後、より多くの学習者を対象に実践を行い、学習しやすい文型配列及び、言語上、学習上、コミュニケーション上という、タスクのもつ様々な目的を明確にしながら、より学習効率のあがる独自教材の開発に努めたい。

### 参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸(1990)『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社  
レベッカ.L. オックスフォード(1994)『言語学習ストラテジー』凡人社

- Krashen, S. D & Terrell, T. D./藤森和子訳 (1986) 『ナチュラル・アプローチのすすめ』大修館書店  
鎌田修他 (1996) 『日本語教授法ワークショップ』凡人社  
スリーエーネットワーク (2007) 『みんなの日本語初級Ⅰ 本冊』(1998) スリーエーネットワーク  
スリーエーネットワーク (2007) 『みんなの日本語初級Ⅱ 本冊』(1998) スリーエーネットワーク  
星野恵子他 (2000) 『にほんご90日1・2・3』UNICOM  
重野美枝他 (2009) 『完全マスター3級日本語能力試験文法問題対策』スリーエーネットワーク  
日本語検定協会 (2011) 『日本語初級学習基本項目<文法・語彙>』弘正堂図書販売

Development of beginner's level textbook for the Japanese  
Intensive Course  
— Focused on the verb form —

Naoko KUWAHARA

*Course in Japanese Studies for Students from Overseas,  
Kurashiki University of Science and the Arts,  
2640 Nishinoura, Tsurajima-cho, Kurashiki-shi, Okayama 712-8505, Japan*  
(Received October 1, 2013)

I am developing an original textbook for the Japanese Intensive Course, as a result of having found out that the lack of unity of arrangement of sentence patterns in currently used textbooks causes confusion for students.

In this paper, I write about the process of making an original trial textbook. I focused on the verb form, arranging the sentence patterns according to certain language learning strategies. The results show that the approach has beneficial effects.

While there are some controversial points in the trial textbook, especially some tasks for functional learning, I project a likely solution in setting up tasks as an expedient for students to express their intentions in the target language.