

日本語教育教材論

寺尾 裕子 (兵庫教育大学)

現在の日本語教育界においては、学習者の多様性により、理想的な或る1つのコース・デザインが存在するわけではない。したがって、日本語教育に携わる者にとって必要なことは、コース・デザインを設計する能力である。コース・デザインの流れの中で、カリキュラム決定時に教材を決定することになる。教材はコース・デザインのプロセスの中で一番に決まるものではない。教科書が主教材と呼ばれることもあるが、現在では教科書は唯一の教材ではない。現在の日本語教育では、言語はコミュニケーションのために存在するとみなし、伝達能力が学習者に身に付くよう教授すべきと考えている。日本語教育の成功の可否の要素の1つが教材であるので、日本語教育に対する基本的態度とどれくらい当該教材が合致しているかを見る必要がある。さらに、教材それ自体の評価とコース・デザインの中での役割としての評価を行うことが大切である。

キーワード：日本語教育, 学習者の多様性, コース・デザイン, 教材, 評価

寺尾 裕子：兵庫教育大学・学校教育研究センター・助教授，〒673-1421 兵庫県加東郡社町山国2007-109

E-mail : uko@ceser.hyogo-u.ac.jp

A View on Materials for Teaching Japanese as a Foreign/Second Language

Yuko Terao (*Hyogo University of Teacher Education*)

There exists no particular course design for teaching Japanese as a foreign /second language, because learners vary in several aspects. As a result, those who teach Japanese as a foreign /second language need to have the ability to plan a course design. In the process of designing, when we determine the curriculum, we decide to utilize the particular material(s) for teaching. Materials are not chosen at the beginning of designing. Sometimes, textbooks are called to be 'main materials'. However, textbooks are not the only material at present. Language is considered to exist for communication. And we must give lessons in order that learners obtain communicative competence. One of the factors to influence whether or not we succeed in teaching Japanese as a foreign /second language is material(s) to be used. Therefore, we must check whether or not the material(s) concerned is consistent with views on the nature of Japanese language teaching. We must evaluate the material (s) not only directly but also in the course of designing.

Key Words: teaching Japanese as a foreign/second language, course design, variety among learners, material(s), evaluation

Yuko Terao is an Associate Professor of Center for School Education Research at Hyogo University of Teacher Education, 2007-109 Yamakuni, Yashiro, Kato-gun, Hyogo 673-1421 Japan. E-mail: uko@ceser.hyogo-u.ac.jp

はじめに

筆者が日本語教育を仕事として始めた1974年当時の日本語教育界では教材としての教科書の種類は現在よりも少なかったため、或る1つの教科書がまず選ばれて、この教科書で当該の学習者をどのように教えていこうかと考えざるを得ない場合があった。もちろん学習者の属性については、年齢、母語等は考慮されるが、シラバスに関しては、構造シラバスのものを選ばざるを得ない状態であった。ちなみに、そのころ筆者が用いていた市販の教科書は、ICU (1963) の 'Modern Japanese', 吉田弥寿夫他 (1973) の 'Japanese for Today', アルフォンソ/ニイミ (1968) の 'Japanese A Basic Course' などであった。すべて構造文型に基づく教科書である。日本語教育を始めて間もないころは多くを教材としての教科書に頼っており、教科書で教えていると自覚するのは良いほうで、教科書を教えていると自覚せざるを得ない場合もあった。経験を積むにしたがって、市販の教科書は無ければ無くても構わないと思えるようになってきた。実際のところ、ベテランの日本語教師にとって、教科書はそれほど大きな問題ではないかも知れない。一人の教師にとって、学習者が特定されれば、到達目標も明らかになり、何をどのように教えるべきかも明らかになるのでおのずとコースデザインがなされる。このコースデザインが具体物として生産されるか、教師の頭の中に留まるかは状況次第であろう。教授すべき内容と取るべき教授法が教師にとって明白なら、市販の教科書がなくとも日本語教育は行えると考えられる。しかしながら実際のところ、言語教育において教材はどのような意味を持つのであろうか。ここでは、言語教育とりわけ日本語教育の教材の意味を考えていきたい。

1. コースデザインにおける教材

或る日本語教育機関になんらかの形態で雇用され、日本語教育に従事することになった場合、教師自らがコースデザインに初めから関わる可能性は少ない。しかし日本語教育を理解するためにはコースデザインの流れを理解することが必要である。現在のように日本語教育の多様性が明らかになった時点においては特にそうである。学習者の多様性のため、或る1つの理想的なコースデザインなど設計できないのである。これは、学校教育の枠組みの中で行われる国語教育との違いである。日本語教育では、学習者は母語、年齢、学習目的、レディネスなどが異なる。どれくらいの時間を日本語教育を受けるために割けるかも異なる。そこで日本語の授業を始める前に、学習者が何のために日本語を学ぼうとしているかを調査する必要がある。日本語を学習して、何が出来るよ

うになりたいと考えているかを調査するということである。さらに、日本語の学習を始めるに当たって、学習者の現時点での日本語能力も確認する必要がある。田中 (1993) によると、学習者の異文化適応能力及び学習ストラテジーも調査するべきであるという。学習者がどのような学習方法ですでに言語学習を行ってきたかは教授法を決定する際に考慮すべきことであるので、上記の調査の必要性は筆者も認めている。コースデザインの流れからすると、ニーズ分析、レディネス分析を受けてカリキュラムデザインを行うことになる。その際、何を教えるかを決定するシラバスデザインを行い、学習目標、到達目標も決定した上で、具体的カリキュラムを決めることになる。何を使って、どのように教えるかを設計するのである。どう教えるかは教授法の問題である。そこで、教室内及び教室外での活動を考えるときに、どのような教材を使用するかを考えることとなる。教材がコースデザインの過程において最初に決まるのではないことを確認しておかなければならない。

2. 学習者の多様性と教材

1970年代においては、日本語学習者は、日本文化に興味を持つ大学生・研究者、キリスト教の布教を目指す宣教師、日本で仕事を行うビジネスマンが主なものであった。もちろん米軍基地内での日本語教育の需要はあった。時代の変化と共に、インドシナ難民、中国帰国者、帰国児童生徒、入国児童生徒へと学習者が拡大してきた。当然学習者の母語、年齢、学習目的、レディネスなどが異なっており、画一的な日本語教育での対応が不可能となったのである。教材としての教科書選択1つ考えても、或る特定の学習者にふさわしい教科書が存在するのかが第一に問題となった。教科書は普通或る特定の言語理論、言語教育理論、学習理論をもととして作られているものなので、学習者の視点からのみその選択を行うことはできないものである。しかしながら、現段階においては、学習者のニーズ分析及びレディネス分析の結果も参考にして、出来るかぎりその学習者にふさわしい教科書の選択を行うべきである。常識から考えても、研究者のための日本語教育と入国児童生徒のための日本語教育で用いる教科書が同じであって良いということにはならないであろう。木村他 (1989: 114-116) では、当時の教科書の種類として便宜的に、一般向け、大学進学予備教育および大学教育向け、技術研修生向け、ビジネスマン向け、帰国者・定住者向け、中高生向け、年少者向けの7種類を挙げている。学習者の多様性に対応するためには、母語別教材、JSP (Japanese for Specific Purposes) 用教材も考えられて来ている。学習者の多様性という事実が教材自体の多様化をもたらしていると言える。

3. 教材と教科書

日本語教育界において現在までに教材について論じる時、主教材、副教材という分類がなされる場合があった。木村他（1989：100）には「各種の教材のなかで、『教科書』はコースの中心として使われる主教材を指し、多くの学習者に適合するように、一般化と普遍化を意図し、さらに一定の順序にしたがって使うことを前提として作成されている。これに対し『副教材』は、その概念は大変広いが、学習者の個々のニーズにできるだけ対応できる内容を提供することを意図して作られ、教科書を補完する役目を担うばかりでなく、教科書の内容・順序に必ずしもばられないで、教育・学習活動が効果的に展開されることを目指して作成されている。」と書かれている。文字通り、言語教育を行うときにもっぱら使用する教材が主教材であり、補いのために使用する教材が副教材ということであった。現場においては、言語教育が主として教室で行われることが前提とされていたので、印刷物である市販の教科書がまず主教材として決定された。各機関で独自の教科書作成を目指す場合もあった。そこで、教授すべきと教授者が考える教授細目がすべて教科書に含まれているべきであった。必要な教授細目が欠けているのはその教科書の欠点であり、多すぎるほうがむしろ良しとされた。市販の教科書だけで十分であるとするは少なく、補いのための教材として種々のものを準備したのである。この場合、別の市販の教科書の場合もあったし、教授者作成のもの、または現実世界をリソースとして、そこからさまざまなものが教室に持ち込まれたのであるが、教科書が教材としての第一義的なものとみなされていたとすることが出来る。しかし、周知のように、言語教育において用いることの出来る教材は教科書が唯一ではない。視聴覚メディアの場合の教授メディアとしては、実物、印刷物、静止画、動画、録音テープ、コンピュータの6種類を数えることが出来る。なお、教授メディアとは教材・教具両方の概念を含むものである。詳しくは渡邊（1995）を参照されたい。さらに、20年前、10年前に比べ、言語教育理論・学習理論との関わりもあって、教科書自体の構成も単一ではなくなってきた。

4. 教授者にとっての教科書と学習者にとっての教科書

教授者にとって、或る教科書は、それが教材として選ばれた場合、（自らが進んでそれを選んだか、機関によって決定されたかに関わらず）それを使って、もしくはそれで日本語教育を行うことになる。教科書の中身として、当該言語についての必要な情報（音声、音韻、文字、いわゆる文法、使用例など）、十分な量の適切な練習問題、宿題として使用可能なエクセサイズなどを期待すること

が多いのではないだろうか。もちろん、選択した教授法によって教科書に期待するものも違って当然であるし、教授法によっては、教科書を使用しない場合すらあるのである。たとえば、サイレントウェイを用いての言語教育では、教科書は使用せず、カラー・チャート（音声彩色図）、色のついた棒（ロッド）が用いられている。コース・デザインの中で、慎重に選ばれた教科書であっても、教科書にどこか不都合な点を見いだすのは教育現場にいる教師にとってよくあることではないだろうか。20年前、10年前よりは教科書の種類が増加している現在、経験にのみ基づいて教科書を評価するのではなく、教授者が教科書をより客観的に評価できる基準が必要であると考え

る。学習者にとっての教科書は何を学ぶのが明瞭にされているものでなければならない。自学自習用であるのか、教師について学ぶかによって違いますが、言語形式（文型）についての文法的説明、その言語形式の表す意味、その言語形式の使用環境についての説明、短文レベルではなく、ディスコースレベルでの実際の使用例を含んでいる必要がある。また、入門者用のものは、訳語のついた語彙リストも必要である。教授法として直接法のみを用い、対訳は語彙リストにも載せるべきではないと考える場合はそのかぎりがないが。実は、たとえば上記のように考えることが、現在日本語教育をどのように見ているかを具現していることになるのである。この点については後で触れる。学習者の立場からすると、説明は分かりやすくあるべきで、練習問題は挑戦できるもので（チャレンジングで）楽しく、また適切な難易度であるべきである。教科書全体の量も、自らが割ける時間にふさわしい量であるべきである。学習者のニーズとレディネスに合ったものであることは当然である。

5. 日本語教育をどう考えるか

日本語教育に限らず、言語教育に影響を与えているものに、言語観、学習観がある。言語がどのようなものであるかについての考えに則って、そのような言語を教えるということになるからである。たとえば、言語は多くの単語からなっているのだとすれば、言語教育とは単語を教えることと結論出来るのである。もちろんそういう考え方を現在とはとらない。それぞれの言語には独特の体系があり、その体系は、音韻、形態、統語といった幾つかのレベルから成り立つと考えれば、言語構造が強調される教え方を取ることとなる。さらに、行動主義心理学の影響により、言語習得は習慣形成であるという考えにも影響を受け、いわゆるオーディオリンガル教授法が開発された。1970年代の日本語教育界では、オーディオリンガル教授法を熟知し、そこで開発された練習のさせ方を上手に行うことが教授者にとって必要であった。し

かしながら現在は第1章でも述べたように、コース・デザインの流れの中で教授法もまた決定されるのであって、まず初めに教授法自体が決定されるわけではないのである。さらに言えば、単一の教授法によって日本語教育を行うことを考える必要はないし、むしろそうすべきではないとさえ言えると思う。古くからある文法・訳読教授法、直接法を含め、名前の付いた教授法はサイレント・ウェイ、暗示式教授法（サジェストピディア）、コミュニティー言語学習法（CLL）、全身反応教授法（TPR）、コミュニカティブ・アプローチなどがある。現時点での日本語教育はコミュニカティブ・アプローチの説くところに多くを拠っている。言語はコミュニケーションのために存在するとみなし、伝達能力が学習者に身に付くよう教授すべきであると考えている。言語構造と語彙についての知識の重要性は認めてはいるが、それだけでは十分ではなく、言語が用いられる機能についての知識がさらに重要であるとしている。言語機能が形式よりも強調されている。このような言語観に則り、日本語を教授していこうというのが現時点での日本語教育の姿であると言ってよいだろう。しかしながら、コミュニカティブ・アプローチでも言語構造と語彙についての知識の重要性は認められているところから、オーディオリンガル教授法で開発された文型練習という教授技術は100パーセント否定するのではなく、正確さを目指す練習として使用することがあっても良いと考える。さらに、上記のその他の教授法でもっぱら用いられる教授技術についてもコース・デザインを行う際に、必要であると判断されれば、積極的に採用するのがよいと主張したい。学習者の感情の扱いに関して、D. ラーセン-フリーマン（1990:153）は「コミュニカティブ・アプローチの基本的な仮定の1つは、勉強している言語で何か役に立つことをする学習をしていると思うと学生は外国語を勉強するいっそう強い動機が与えられるだろうということである。」と述べている。我々も、学習者の感情まで考慮し、学習者もまた伝達者であるとみなす立場を採りたい。

6. 教材の評価

これまで教育現場では、教師の使い勝手の視点から教材が評価されることが多かったのではないだろうか。ここでは、前章において我々の目指す日本語教育がどのようなものか一応明らかになったとしたうえで、日本語教育が成功するか否かを左右するものの1つが教材であることを前提として、教材の評価について少し考えたい。教科書を含めた教材の評価はどのようになされるべきなのであろうか。評価項目として、何を選ぶことが出来るのであろうか。

Nunan (1991) にも引用されているA. Littlejohn and S. Windeatt (1989:174) において、教材評価の際に用

いることの出来る基本の質問が6つ挙げられているので、翻訳して引用する。

- (1) その教材は、学習者の一般的な知識あるいは特定の知識を広げるか。
- (2) その教材は、知識についてどのような見解を表しているのか。学習者がどのように学ぼうとしているかに対してその見解は何を暗示しているのか。
- (3) その教材は、言語学習に含まれているものは何か、そして学習者がいかに人に頼らず自分でやっていくのかについての学習者の理解を啓発するか。
- (4) その教材は、教授者-学習者関係をどのように組織立てているか。
- (5) その教材は、学習者の一般的認知能力をどのように啓発するのか。言語学習は再現 (reproduction) として提示されているのかあるいは問題解決 (problem solving) として提示されているのか。
- (6) その教材は、どのような社会的態度を提示しているのか。

Nunann (1991:209) は、上記の6つを次のように簡潔にまとめて紹介しているので、それも翻訳して引用する。

- (1) 教材に含まれる一般的な知識、あるいは教科知識
- (2) 知識とは何か、知識の獲得とは何かに関する見解
- (3) 言語学習とは何かについての見解
- (4) 教材に内在する役割関係
- (5) 認知能力を発達させる見込み
- (6) 教材固有の価値及び態度

以上の6項目は、第5章で論じた言語教育に対する基本的態度とどれくらいその教材が合致しているかを見るものと言えよう。言語教育に関わる根本の所をチェックするようになっているのである。

Rivers (1981:475-482) にも、教科書評価のための7つのチェックリストが載せられている。参考のために、訳文とともに以下に、掲載する。

- A. 具体的な状況への適切さ (Appropriateness for local situation)
- B. 教授者および学習者に対する適切さ (Appropriateness for teacher and students)
- C. 言語および内容 (Language and Ideational Content)
- D. 言語項目の範囲および配列 (Linguistic coverage and organization)
- E. 活動のタイプ (Types of activities)
- F. 実用上の考慮 (Practical Considerations)
- G. (教授者および学習者にとっての) 娯楽指数 (Enjoyment index (for students and teachers))

まず、上記の6つの評価項目に関して、それらが妥当なものであることに賛成したい。その上で、若干の考察

を進める。

具体的に教材の内容として何が盛りこまれているかの視点から教材を評価することは筆者自身してこなかったし、一般的にもあまりなされてきていないのではないだろうか。上記の論文(1989)には、可能性として、アカデミックな話題、学習者に役立つ内容、言語自体、文学、文化、興味深い出来事、学習自体、専門的内容の8つが提案されている。現場の教師としては、会話文が自然なものかどうかとか、文型がいくつ掲載されているのかとか、導入される漢字数は適切かなどという細かい点にまず目が行ってしまいがちであるので、気を付けるべきであろう。日本語教育用の教材としての教科書、とりわけ入門・初級用のものについては、あまりにもステレオタイプのイメージをもち続けていたことに気づくのである。一方、いったん或る内容が選択されると、それが学ぶべき知識であると学習者によってみなされることになる。教材に具現化される内容のみならず、活動(アクティビティ)のタイプによって、学習者は「日本語学習」とは、たとえば、「詳細にテキストを読むこと」とか、「語彙、文法規則に注意をすること」であると理解するかもしれないのである。教授者と学習者の役割関係は一般的に言って、教授法によって異なっている。また、特定の役割について言及していない教授法もある。しかし、教材を評価する際には、教材の中にみいだされるドリル、練習(exercise)を分析することによって、学習者もつばら受動的な役割を演じているかどうかは判断できる。教材の中に現れる文化的偏見、性差別等にも敏感でいるべきであろう。Rivers(1981)の評価項目は年代が古いということもあり、教材のよってたつ言語学習理論自体についてはチェックの必要性をとくには感じていないようである。また、実用上の考慮及び娯楽指数という、2次的とも言うべき教材の価値を他の項目と並列関係において評価しようとしているのは少し問題であろう。敢て2次的な価値だと筆者は述べたが、全く無視していいと言っているわけではない。どのように理想的な教材も現実に手に入らなければ使用できないし、使用するのが苦痛になるような教材で教えることも習うことも避ける方が賢明だと考えて当然だからである。上記の引用例のほかにも、異なる学者によって異なる項目が提出されているが、教材評価のための項目をすべて洗い出すことよりも、教材それ自体の評価と、コース・デザインの中での役割としての評価を行うことが大切であると筆者は考えている。

さらに、日本語で書かれた教科書を評価するときには、他の言語の場合にはそれほど問題にならない項目があることを覚えておかなければならない。コミュニケーション・アプローチでは、教材の‘authenticity’が問題とされる。生の教材の使用が勧められるのである。もちろん日

本語教育でも、教材として使用するものが本物であるということは価値のあることではあるが、教科書の中に載せられている日本語の文体には注意を払う必要がある。日本語は対人関係、場面、話題によってふさわしい丁寧さが変わり、言語形式、語彙の選択もそれに合わせて行われる言語である。しかし、現実には「です・ます体」で日本語を導入することが行われ、或る一定期間教室内でのコミュニケーションは「です・ます体」で行うことになる。その過程では、「普通体」で行われるのが自然な状況の会話も出てくる場合が予想されるが、シラバス・デザインによっては自然さを犠牲にしても伝達能力の獲得を目指す場合があるのである。もう1つは、教科書で用いられる文字についてである。英語が目標言語なら、アルファベットを学習のどの段階から学び始めるのは妥当なことであるし、教科書がアルファベットで書かれているのは正当なことである。しかし、日本語で書かれる教科書の場合、初めから漢字かな交じりのものもあるし、ローマ字で書かれたものもある。そのローマ字にしても、訓令式、日本式、ヘボン式のどれを採用するかも根拠をもって決定しなければならないのである。漢字かな交じりの教科書の場合も分ち書きを採用しているかどうかが評価の対象となる。

おわりに

日本語教育界においても人々の興味を惹くことは時代と共に変化している。教授法について多くが語られたこともある。目標言語である日本語自体については現在も多くの研究がなされていることは周知のとおりである。教育環境が大きく変わりつつあり、遠隔授業も現実のものとなってしまった20世紀の終わりに、日本語教育に携わる者に必要な能力の1つが教材開発能力ではないだろうか。一人の日本語教師として、ひととびに、教材開発の世界に飛び込む前に、まず、教材の意味と教材にまつわる問題を概観する必要がある。これは、筆者一人の問題ではなく、広く多くの人と共有すべき問題であると思う。第6章で紹介した項目もチェック・リストに含め、具体的な教材を対象とした評価、分析・考察については今回は扱えなかったので、今後の課題としたい。

参考文献

- Alfonso/Niimi (1970) *Japanese a Basic Course*
Sophia University
D. ラーセン-フリーマン (1990)『外国語の教え方』玉川大学出版部
木村宗男他 (1989)『日本語教授法』桜楓社
A.Littlejohn and S.Windeatt (1989) 'Beyond language learning: perspectives on materials design'
The Second Language Curriculum R.K.Johnson (Edit)
Cambridge U.P.

David Nunan (1991) *Language Teaching Methodology*
Prentice Hall

W. M. RIVERS (1981) *Teaching Foreign-Language
Skills* (2nd ed.) The University of Chicago Press

田中正道 (1991) 『英語教材開発マニュアル』 開隆堂

田中望他 (1993) 『日本語教育の理論と実際』 大修館書店

渡邊裕子 (1995) 「日本語教育と視聴覚教育」『学校教育研究第
7巻』 兵庫教育大学学校教育研究センター

吉田弥寿夫他 (1973) *Japanese for Today* 学習研究社

(1999. 7. 28 受稿, 1999. 8. 31 受理)