

# 第二言語習得理論に基づく日本語教育実習用教材の開発 —世界のしあわせをカタチにする日本語教育人材の育成を目指して—

向山 陽子

Musashino University Creating Happiness Incubation 研究員 武蔵野大学 グローバル学部 教授

藤浦 五月

Musashino University Creating Happiness Incubation 研究員 武蔵野大学 グローバル学部 講師

## 要約

本研究では日本語教員養成課程の 1 科目である「日本語教育実習」で使用するためのアクティブラーニング型の教材開発を行った。この教材を使用して教室や地域で日本語教育を担う人材を育成し、増加している外国人生活者の日本語習得の支援に貢献することを目指すものである。

本稿においてはまず、外国人生活者をめぐる日本語教育の問題、日本語教育人材の養成に関する動向を述べ、問題の所在を明確にした。次に、教育実習の授業で見られた学生の躓き例を示し、その背景にあることを説明した。さらに、教材開発に対する示唆を得るために日本語教育関連の既存出版物の傾向を分析した。最後に、第二言語習得プロセスの概要、及び第二言語習得プロセスへの教師の介入の工夫について説明した上で、教材のコンセプト、および学生の認知プロセスを外化させるために設定した課題を提示した。

## 1. 問題の所在

2019 年 10 月に法務省出入国在留管理庁が公表した統計<sup>1)</sup>によると、2019 年 6 月末の在留外国人数は 282 万 9,416 人で、前年末に比べ 9 万 8,323 人(3.6%)増加し過去最高となった。2019 年 4 月には改正入管法<sup>2)</sup>の施行により特定技能を持つ外国人としての在留資格の枠が拡大されたため、今後、日本社会における外国人数がさらに増加することが予想されている。

我々は日々の生活において必要な情報や知識の収集や交換、よい人間関係の構築、新しい技術や技能習得のための学びの行為、趣味や娯楽といった人間生活を豊かにするための活動など、さまざまな理由からコミュニケーションを行う

(熊谷・佐藤 2019)。つまり、我々が社会でしあわせに生活していくためには、他者とのコミュニケーションが不可欠だと言える。そして、コミュニケーションのためには音声言語であるか、書記言語であるかにかかわらず、相手との共通の言語が必要である。何らかの目的を達成するために話し手・書き手は言語によって聞き手・読み手にメッセージを伝え、聞き手はそのメッセージの意味を理解して初めてコミュニケーションが成立する。もちろんジェスチャー、絵や写真のような言語ではない方法によってメッセージを伝えることが可能な場合もあるが、一般的には言語によるコミュニケーションが中心になる。

上述のように、日本で生活する外国人が増えているが、全ての外国人に対して彼らの母語で対応することは難しいため、必然的にしあわせな生活の基盤としての「日本語」を習得することが重要になる。しかし、現状ではその手助けをする人材、すなわち日本語教育を提供できる人材は不足しており、育成が必要となっている。

2019年6月28日には、多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現、および諸外国との交流の促進並びに友好関係の維持発展に寄与することを目的として、「日本語教育の推進に関する法律」が公布・施行された<sup>3)</sup>。この法律の第一条には、日本語教育を推進することが日本社会に居住する外国人が日本人と共に日常生活や社会生活を円滑に営める環境整備に資すると記されている。また、第四条には、国には外国人に対する日本語教育を推進するための施策を策定し、実施する責務があると明記されている。これらのことから、多文化共生社会に向かう日本において、外国人がしあわせに暮らすためには日本語教育が不可欠であり、日本語教育人材の育成は社会的要請だと言える。ただし、ここで言う日本語教育人材とは、職業として日本語を教える教師だけではなく、自治体や企業などで日本語研修に当たる人材や、地域の日本語教室でボランティアとして外国人生活者をサポートする人材なども含む広い概念である。

では、日本語教育において社会貢献ができる人材を育成するためにはどのような教育を行えばよいのだろうか。日本語コミュニケーション学科では学生が日本語教育に関する基礎知識を学修できるよう、「日本語学概論」「日本語教育学概論」「日本語文法」「第二言語習得理論」「音声学基礎」「日本語教育実習」などを日本語教員養成課程の科目として提供している。この中の「日本語教育実習」

では、それまでに学んだ知識を基に教案を作成し、学生同士の模擬授業、および日本語学習者を対象とした教壇実習を行う。日本語教育人材となるためには、実際に日本語を教える体験をすることが不可欠であるという点で、非常に重要な科目である。

2018年3月2日付で文化庁文化審議会国語分科会による「日本語教育人材の養成・研修のあり方について（報告）」<sup>4)</sup>が発表されたが（次章で詳述）、教育実習が今まで以上に重視されている。したがって、本学科の「日本語教育実習」も指導内容を精査し、充実したものにする必要がある。

以上のような社会的、教育的課題を解決するために、本研究では「日本語教育実習」で使用する教材を開発することを最終目標とし、学生の模擬授業の観察、既存の日本語教師養成に関連する教材の分析、本研究における教材開発の方向性の検討、および試作版の作成を行った。

## 2. 日本語教育人材の養成に関する議論の動向

まず、現在議論されている日本語教育人材の養成について説明し、本研究で開発する教材の焦点を明確にしたい。

1986年に日本語教育能力検定試験<sup>5)</sup>が始まり、日本語教員としての資格が認定されるようになった。その後、2000年（平成12年）に文化庁の日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議によって「日本語教育のための教員養成について」<sup>6)</sup>が発表され、日本語教師が身に付けるべき知識、能力の範囲が整理され、日本語教員養成課程での教育内容も明確になった。それから20年近く経った2019年に、文化庁文化審議会国語分科会が報告書「日本語教育人材の養成・研修のあり方」を発表し、今後の日本語教育人材の養成に関して新たな指針を示した。

この中で日本語教育人材の養成は、「養成」「初任」「中堅」の3段階に分けられ、それぞれの養成・研修の在り方が示されている。日本語コミュニケーション学科の日本語教員養成課程は、日本語教師を目指す者が受講対象とされる「養成」の段階に当たるものである。そして、報告書は「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」について、知識、技能、態度の3要素に分けて詳細を述べている。3要素の下位項目は各3つで、それぞれに説明が記されている。ここでは下

位項目を示すだけにとどめるが、単に日本語や教育に関する知識を身に付けるだけではなく、教えるための技能が必要であることが明確になっている。

知識：1 言語や文化に関する知識

2 日本語の教授に関する知識

3 日本語教育の背景をなす事項に関する知識

技能：1 教育実践のための技能

2 学習者の学ぶ力を促進する技能

3 社会とつながる力を育てる技能

態度：1 言語教育者としての態度

2 学習者に対する態度

3 文化多様性・社会性に対する態度

さらに、報告書には「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」だけでなく、「日本語教師【養成】における教育内容」が3領域・5区分・16下位区分に分けて示され、16下位区分の解説、および必須の教育内容が提示されている(p.43)。この分類自体は2000年の報告書「日本語教育のための教員養成について」と大枠は変わっていないが、必須の教育内容が示されている点が大きく異なる。また、16下位区分の「言語教育法・実習」に含まれる「教育実習」について別ページで詳述されており、今後の教員養成において「教育実習」が重視されることの証左となっている。

報告書の記述の中で、日本語教師【養成】における教育実習は「日本語学習者を想定して行う実際の指導及びそれに関連する授業」と定義されている(p.44)。そして、指導項目として、①オリエンテーション、②授業見学、③授業準備、④模擬授業、⑤教壇実習、⑥教育実習全体の振り返り、6項目のすべてを含めることとされている。

これらの項目のうち、学生にとって非常に難しいのは③④⑤であろう。③授業準備には「教壇実習に向けた指導項目の分析」「教壇実習に向けた教案作成」「教壇実習に向けた教材準備(分析・活用・作成)」が含まれる。また、④の模擬授業は、学生が教員と学習者の役割に分かれて、授業のシミュレーションを行う活動である。そして、⑤教壇実習では、現実の日本語学習者に実際に日本語を教えるものである。作成した教案を基に授業を行う点では模擬授業の延長線上にあ

るが、実際の日本語学習者を対象とする点で模擬授業とはかなり異なる。本学科の「日本語教育実習」の授業においては前期の授業では①～④、夏季集中授業で⑤⑥を扱うが、全体を通して③④⑤の指導に重点が置かれることになる。本研究で開発を目指す教材は主に③④に関わるものである。

### 3. 学生の模擬授業の観察

本研究では教材開発に必要な情報を得るため、日本語教員養成課程科目である「日本語教育実習」の前期授業において、学生達の模擬授業を観察した。学生の文型導入の方法に焦点を当てて観察し、そこに見られる学生の躓き例を収集し、類型化した。そして、それらの躓きの背景にある問題点を言語教育観や第二言語習得プロセスとの関連から考察した。

#### (1) 学生の躓き事例の類型

学生は様々な課題に直面するが、それらの課題の解決には難易度の違いがあるように思われる。まず、教室で学習者役として模擬授業に参加し、教師役の学生を観察しているうちに分かるようになることがある。例えば、話す際の声の大きさ・速さ、フラッシュカードの提示のタイミング、板書の文字・掲示物の見やすさなど、学習者役の体験を積み重ねることにより気づいて指摘できるようになることが多くある。「黒板が見づらい」「声が聞こえない」など、身体的に実感できるためだと思われるが、このような点は学生が自身の模擬授業録画を観察することにより気がつくこともある。このような課題は回を追うごとに改善が見られた。つまり、これらの課題は学生が観察を繰り返すことによって自ら気づく力が強化され、解決できるようになる課題だと言えるだろう。

これに対して、教員が何度も繰り返し指導しても改善されにくく、解決に至らない課題もある。文型導入についての躓きである。2019年度の日本語教育実習の授業では、各学生が文型導入の模擬授業を学期中に数回体験するように計画されていた。しかし、教師から自らの模擬授業に対する指摘を受けることに加え、他者の模擬授業、およびそれに対する教師の指導を観察してもなかなか解決することができなかった。つまり、観察やメタ的な指導だけでは解決が難しい課題だと言える。学生の模擬授業に見られたそれらの躓きの代表的なものを具体例

とともに以下に4つ挙げる。

①文法や文型の意味をメタ言語で説明する。

模擬授業で想定されているのは、母語が異なる学習者が集まっている初級レベルの教室である。したがって、日本語で日本語を教える直接法を用いること、初級者が理解できる語彙、文法を使うことが求められるにも関わらず、文法や文型の意味をことばで説明する事例が多く見られた。例えば、「今日は可能形を勉強します。可能形とは、何かができるという意味です。それでは、第1グループの動詞で可能形の作り方から勉強しましょう。可能形は、辞書形から u をとって -eru をつけます…」のような教え方である。これは学生が日本語母語話者か非母語話者かに関わらず、多く見られた事例である。

②文法を説明する→例文をリピートさせる→代入練習をさせるだけで終わる。

模擬授業全体の構成として、①と同様に文法を説明したあと、「さしみが食べられます」というような例文を提示し、他の動詞で代入練習をさせ（例：ピアノが弾けます、英語の歌が歌えます）、「それでは今日の授業はこれで終わります」と授業を終えるような教案が多く見られた。また、代入練習の不適切な事例としては、動詞の可能形が使えるようになるための授業であるにも関わらず、動詞に焦点が当てられていない教案があった。例えば、「さしみが食べられます」の「さしみ」を異なる名詞（例：納豆、寿司）に変えて「～が食べられます」という文型で「食べる」の可能形だけを練習させるような教案である。

③1つの形式の多様な用法を同時に提示する。

「～ています」のような複数の意味用法を持つ文型の導入において、「今、ご飯を食べています（動作の持続）」「メガネをかけています（結果の状態）」のような異なる意味用法を同時に提示する事例も見られた。異なる用法があればそれを全部説明しなければならないと考え、一つの形式の多様な用法を十分な文脈を与えずに同時に提示してしまう。意味が異なるということは使用される文脈も異なるということである。十分な文脈を提示せずに複数の用法を同時に説明することで、学習者を混乱させてしまう恐れがあることに気づいていない。

## ④不自然な例文を作成し、提示する。

連体修飾節を導入する教案で「これは鈴木さんが読んでいる赤い本です」という例文が見られた。「これは赤い本です」という例文を提示した後、「この赤い本は鈴木さんが読んでいます」→「これは鈴木さんが読んでいる赤い本です」と変形させた文を提示してリピートさせる教案であった。この例文を作成した学生は、既出の形容詞の名詞修飾と対比させるためにこのような流れの導入方法を考えたのだと思われる。形容詞の名詞修飾（赤い本）と連体修飾節（鈴木さんが読んでいる本）が連続した用法であることに着目している点は評価できる。しかし、「これは鈴木さんが読んでいる赤い本です」という例文は、生活のどのような場面で使用されるかを考えて作成したものだとは言い難い。言語はコミュニケーションのために使用されるものである。文法上は正しくてもこの例文が生活のどのような場面で使用されるのか、文脈が想定されていなければ、学習者は使えるようにはならない。

## (2) 学生の躓きの背景

学生が上記で挙げた①～④のような教え方をしてしまう背景には、外国語を習得するというのはどういうことか、第二言語習得のプロセスにどのように介入すべきか、といったことに関する理解にズレがあるからだと思われる。換言すれば、学生が持っている外国語の学習観や教育観の中に、実際に指導をするためには適切ではない部分があるからである。

## 事例①（文法のメタ言語説明）について

①のような事例は、日本人学生にも留学生にも共通して見られるものである。学生は文法説明をすることが外国語を教えることだと考えているのであろう。教師は自分の学習経験を通して教育観を形成し、それが指導方法に反映される（小林・福田・向山・鈴木 2017）。おそらく学生は自身の外国語学習経験の中で、母語を用いた間接法で明示的に文法説明を受ける授業を多く経験しているのであろう。そのような経験から、「言語を教える＝文法を教える」ことだという教育観を持っている可能性が高い。実習初期段階のコメントシートにも「Aさんは文法をもっと細かく教えた方が良い」というような記述が見られた。

## 事例②（文法説明→文のリピート→代入練習）について

②の事例のような文法説明から始まり機械的なドリルで終わりという練習方法も学生にとって馴染みのある外国語教育の方法なのだろう。しかし、日本国内の日本語教育の指導方法はすでにオーディオ・リンガル・メソッドからコミュニカティブ・アプローチへとパラダイムシフトしており、外国語学習のゴールは「使えるようになる」ことであり、外国語の文法を「知ること」ではないということが共通認識となっている。もちろん例文を復唱することは今でも指導の一環として行われているが、それだけでは不十分である。外国語を使って自分の言いたいことを他者に伝えられる、すなわち、コミュニケーションができるようになることが外国語指導の目標だという認識が学生には不足している。やはり文法を教えることが外国語の指導だと捉える根強い教育観があるように思われる。

## 事例③（異なる意味用法の同時提示）について

③の事例のように1つの形式の多様な用法を同時に提示することの背景にも、外国語の指導＝文法説明という認識があるものと思われる。そのため、日本語学や教授法を学ぶ授業において日本語の文法を分析して自分が得たメタ言語知識を、そのまま学習者に伝授しようとするのであろう。事例③で取り上げた「～ている」には、「動作の持続」「結果の状態」のほか複数の用法がある。教師として日本語を教えるためにはそのような文法知識は必要であるが、それを学習者に教えても使えるようになることには繋がらない。学習者にも明示的な文法知識は必要ではあるが、知識だけでは使えるようにならないことは自身の学習経験から理解している（例えば、英文法を教わっても使えるようになっていない）と思われるが、自身の学習経験に基づいて形成された教育観から脱却できていないのであろう。

また、③の事例には第二言語習得プロセスの点から考えても課題がある。英語と日本語との対応で考えてみると分かりやすいが、絵を見せて「子どもが公園で遊んでいる」という例文を提示すれば、学習者が頭の中で「～ている＝be～ing」と結びつけることは容易である。しかし、「財布が落ちている」という結果の状態の「ている」は「be～ing」ではない。そのため、これら2つの用法を脈絡なく同時に提示することは学習者にとっては習得のプラスにはならず、マイナス



の影響を与える可能性がある。

#### 事例④（不自然な例文提示）について

④のような事例の背景には、適切な例文を提示しなければならないという意識の不足、あるいは、どのような場面でどのような文型が使われるのかを分析する能力の不足があると思われる。コミュニケーションには必ず文脈がある。例に挙げた「これは鈴木さんが読んでいる赤い本です」という例文が学生から出てくるのは、どのような場面で発話されるのか（本当にこのような文を使う場面があるのか）という分析がきちんとできていない、つまり、深く考えることができていないからであろう。

①～④のような事例が出てくる原因として以上のようなことが考えられる。学生は「日本語教育実習」を履修する前に、「日本語学概論」「日本語教授法概論」「音声学基礎」「第二言語習得理論」といった専門科目を履修し、日本語を教えるために必要な様々な知識を獲得している。しかし、それらの知識をどのように日本語指導に活用すればいいのかは十分に理解できていないことが模擬授業の分析から明らかになった。日本語教員養成課程の科目群での学習と、「日本語教育実習」での教授行動が有機的に繋げられるような仕掛けが必要であろう。

また、近年は自己研修型教師であることが求められている。そのような教師となるためには無意識に作り上げてきた自分の言語教育観やそれに基づいた教授法の問題点を、学習者との関わりの中で見直していく作業を課すことが必要であるとされる（岡崎・岡崎 1997）。したがって、教壇実習も含まれる「日本語教育実習」においても、学生の言語教育観を揺さぶるような仕掛けが必要となる。

このような課題を解決するためには、「日本語教育実習」において専門科目で学んだ知識に基づき深く考えさせることが必要である。例えば、どのような例文を提示すべきなのか、なぜこの例文は不適切なのかといった問い、また、どのような指導が習得を促進できるのか、なぜこのような指導方法が適切／不適切なのかといった問いへの回答を考える過程、すなわち内化された知識や言語教育観を批判的に問い直し、それを外化する過程を重視することが必要である。つまり、「日本語教育実習」を単に模擬授業をさせてフィードバックをするだけの授

業ではなく、認知プロセスの外化を伴うアクティブラーニング型の授業（松下 2015）にしていくことが求められる。

#### 4. 日本語教育関連の既存出版物

学生のこのような課題を解決するためには「日本語教育実習」において、どのような教材を使用してどのように指導すべきなのだろうか。本研究が目指す教材開発についての示唆を得るために、既存の日本語教育関連の出版物が扱っている内容を分析した。

日本語教育に関する既存の出版物には様々なタイプのものがある。日本語教育全般に関する知識を解説する、いわゆる日本語教育の入門書のような本は多数出版されている。それらの書籍においては外国語教授法の理論、日本語教育の方法、日本語教師の資質や教師の成長、コースデザイン、シラバスデザイン、教案の作り方、教具の扱い方といった日本語教師として必要な基本的項目が扱われている。これらの書籍に日本語教育実習で扱うべき項目も含まれてはいるが、全体の中のわずか一部であり、「日本語教育実習」の授業で使用する教科書としては適していない。

教育実践を通じた教員の経験知をもとに作成された、教え方のコツ、文型導入に使用できる文例、文型導入方法の具体例などをまとめた指導書も数多く出版されている。また、日本語学の立場から書かれた文法や文型についての解説や、学習者の誤用例を示して間違いやすいポイントを解説している書籍もある。これらは参考書としては有用なものであり、教案の作成に大いに活用可能であるが授業の教科書とはなりにくい。

以上のような出版物とは異なり、国際交流基金による「日本語教授法シリーズ」は「考える」ことを重視したテキストである。レベル別、スキル別に編集されており、14巻からなる。この教授法シリーズは、実際に海外の日本語教師の研修に携わっている専門家が第二言語習得理論、学習理論に基づき執筆したものであり、非常に分かりやすく学部生の教育実習用テキストとして適したものである。しかし、例えば、学生に必要な学習内容を含む『初級を教える』『文法を教える』の2冊の使用を想定した場合にも時間的な問題が生じる。

前述の通り、文化庁による「教育実習」の内容には、「教壇実習に向けた指導

項目の分析」「教壇実習に向けた教案作成」「教壇実習に向けた教材準備（分析・活用・作成）」および「模擬授業」が含まれている。これらを夏季集中で行う教壇実習の前に指導することになるが、半期の授業期間に国際交流基金の教授法シリーズを教科書として使用するのには時間的に難しいと判断した。そこで、次章で述べるような、第二言語習得理論に基づいて指導内容や方法を考える能力を養成するためのアクティブラーニング型教材を開発することを目指した。

## 5. 教材開発

「問題の所在」で述べたように、本研究の最終的な目的は「世界のしあわせをカタチにする」日本語教育人材の育成である。そのために、第二言語習得理論に基づいて指導内容や方法を考える能力を養成するためのアクティブラーニング型教材を開発するものである。以下で第二言語習得プロセスの概略と教師の役割について説明し、本研究が開発を目指す教材の構成について述べる。

### (1) 第二言語習得のプロセスと教師の役割

学習者の頭の中で起こる第二言語習得は、図1のようにインプットからアウトプットまでの流れとして捉えられる。グレーのテキストボックスは Ellis (2008) に加筆したもので、第二言語習得促進のために教師の介入が可能なことである。

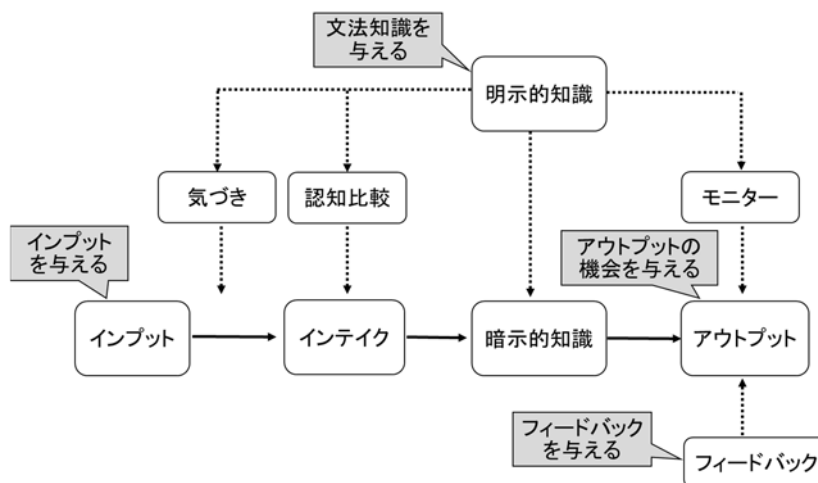


図1 第二言語習得プロセスにおいて教師が介入できること  
(Ellis (2008) を参照して作成)

学習者は様々なインプット（音声、文字ともに）に触れるが、全てのインプットが中間言語<sup>7)</sup>の中に取り入れられるわけではない。気づいて意味を理解した言語形式だけがインテイクとして内在化される。そのため、教室で教師が学習者に与えるインプットは、その学習者のレベルに適したものである必要がある。

内在化されたインテイクは暗示的知識として、それまでの中間言語体系に統合されていく。つまり、学習者の中間言語は新しい知識を習得するたびに常に再構築されている (McLaughlin 1990)。この暗示的知識を基にアウトプットされるので、学習者は暗示的知識を習得することが必要である。

暗示的知識というのは母語話者が無意識的に習得するような直感的知識を指す。それに対して明示的知識というのは、外国語学習において学ぶ分析的な文法知識のことで、言葉による説明が可能な知識である。例えば、英語母語話者は「a」「the」「冠詞無し」の使い分けを説明することはできなくても、間違いなく使い分けられる。しかし、日本語母語話者は規則を学習して、明示的知識を持っていても正しく使い分けることが非常に難しい。この違いが暗示的知識を持っているか否かの違いである。日本語においても「は」「が」の使い分けなどは、明示的知識だけでは運用が非常に難しい。

教室で学習する明示的知識がどのような役割を果たすかという問題は研究者によって考え方が異なる。明示的知識が練習をすることによって暗示的知識に変化するという考え方も、明示的知識が直接的に暗示的知識に変わるわけではないが、言語習得に間接的に役立っているという考え方もある。後者の立場を取る研究者が多いが、そのような立場では明示的知識にはインプットの意味に気づく、自分の中間言語と学習中の目標言語の違いを比較する、自分のアウトプットをモニターするなどの役割があるとされる (Ellis 2008)。

第二言語習得にインプットが必要なのは自明のことであるが、アウトプットの必要性については異なる考え方があり、Krashen (1985) はインプットだけでも第二言語習得が進むとする主張している。しかし、一般的にはアウトプットは習得に不可欠だとされている。Swain (1995) はアウトプットには3つの機能があると主張している。すなわち、気づきの機能（自分の言いたいことと言えることの間にあるギャップに気づくことができる）、仮説検証の機能（自らの中間言語の仮説を検証する機会になる）、メタ言語の機能（言語形式に関する意識的な

内省が生じる)の3つで、これらの機能が習得を促進するとされる。それ以外にもアウトプットには言語使用を自動化する役割があるため、授業においてもアウトプット活動を組み込むことが重要となる。

アウトプットによって得られるフィードバックというのは、学習者のアウトプットに対する聞き手の反応とも言える。アウトプットの中に間違いがあった場合に、それを指摘、訂正されるのはネガティブなフィードバックである。また、コミュニケーションで意味が通じている場合には、その言語運用は正しいというポジティブなフィードバックになる。フィードバックはどちらも含む概念である。

## (2) 教師の第二言語習得プロセスへの介入の工夫

上述のように第二言語習得プロセスは学習者の頭の中で起こることであり、教師がそのプロセスに直接介入することはできない。習得を促進するために教師ができるのは、図1に示したように「インプットを与える」「文法知識を与える」「アウトプットの機会を与える」「フィードバックを与える」ことである。個々の授業においてどの部分に重点を置くかは、その授業の目的、目標によって異なる。本研究で研究対象としている「日本語教育実習」では、初級レベルの文型を教える能力を学生に身に付けさせることが主たる目的となるが、学生に指導する留意点について本研究では次のように考えている。

インプットに関しては、インテイクに繋がるようなインプットを与えることが大切である。習得を効果的に促進させるのは、学習者にとって未知の語彙や文型が適度に混ざっているインプットだと考えられている。また、インプット中の言語形式に注意が向き理解されなければインテイクにならないので、言語形式の意味が分かるように、適切な文脈を伴うインプットを与えることが重要である。

文法知識については、難しいルールは説明しても習得に効果がないこと、易しいルールは説明しなくても理解できることが分かっている。また、教師がすべての言語形式をメタ言語で説明できるわけではない。文法説明をするより、意味のある文脈を含む例文をたくさん与えて帰納的に学習をさせる方が効果的だと考えられている。しかし、それは母語と目標言語が類型論的に近い場合(例えば、

ヨーロッパの言語同士、韓国語と日本語など) のことで、言語間の距離が遠い場合(例えば、ヨーロッパの言語と日本語、英語と日本語など)には文法説明も必要である。どのような説明を、どのタイミングで与えるのか、様々な工夫が必要である。

アウトプットは上述のように多様な役割が認められている。それを踏まえると、まずは、例文をリピートさせるだけではなく、意味を伝えるための即時的なアウトプット練習をすることも必要である。その際、聞き手にメッセージを伝えるのがコミュニケーションであることを考えると、自分自身のことを話すアウトプット活動(百済・西口 2019)を行うことが重要である。また、特定の項目の学習を目標としている場合には、その項目を使わざるを得ない状況でのアウトプットが効果的であると考えられている(Loschky & Bley-Vroman 1993)ので、そのようなタスクを考案する必要がある。そして、自動化を促進させるためにはアウトプットの機会を増やすことが重要なので、授業にペア活動、グループ活動などの協働学習を取り入れることも求められる。

学習者のエラーに対するフィードバックには様々な方法がある。間違っているとわずに正用だけを示すような暗示的なフィードバック(リキャスト)から、間違っていることを指摘した上で文法用語を用いて説明するような非常に明示的なフィードバックまで、フィードバックの方法は明示性において多様である。どのようなフィードバックをするかは、文法の正確さに焦点を当てて指導しているのか、流暢さを養成しようとしているのかなど、活動の目的、学習者のレベルなどに合わせて考える必要がある。

### (3) 教材の狙いと内容

本研究での教材開発は、運用力の養成を重視し、理論に基づいた効果的な学習を計画、実践できる人材を育てることを目的としている。そのために、具体的には①～⑤を考えさせる活動を取り入れることにした。そして、それらの活動の中で「(2) 教師の第二言語習得プロセスへの介入の工夫」で述べたことが教案に反映されるような働きかけをすることで、理論に基づく指導ができる日本語教育人材の養成を目指した。

①初級学習者に対する効果的な指導方法をメタ的に教えるのではなく、複数の

- 導入例（適切なもの、不適切なものの両方）を提示し、「なぜ」を考えさせる。
- ②学習者が自分のことを語れるようにするためには、どのような例文をどのような文脈とともに提示するのがよいか、また、どのような教具が必要なのか、指導対象となる学習者を念頭に置いて考えさせ、実際に例文や会話を作成させる。
  - ③第二言語習得理論に基づきタスクやアウトプット活動を考案、実施させ、その結果を内省させる。
  - ④教案作成において、日本語学、教授法、第二言語習得論などの科目で得た専門知識が実際の指導にどのように活かせるかを考えさせる。特に、文法を教える、リピート練習をする、代入練習をするなど、これまでの語学教育観ではなぜ不十分なのかを考えさせる。
  - ⑤教育実習全体を通して、いつどのようなことに気づいたか、いつどのようなことを学んだかを振り返り、自分の内部で起こった様々な変化を言語化させることで、認知プロセスを外化させる。

日本語教育で指導すべき語彙、文法は数限りなくあり、それらの教え方を一つ一つ学生に教えることは不可能である。学生が将来日本語教育人材となったときに必要な能力は、学習者、学習環境などに合わせて、教え方を考えられる力である。①～⑤を考えさせるアクティブラーニング型教材により、学生に自身の学習観や教育観を内省させ、運用能力の養成を重視し、学習者が実生活で自身のことを表現できるようになることが言語教育の目的であることを認識させたい。教材の具体例はまだ試作段階であるため本稿では示さず、教材のコンセプト、および学生の認知プロセスを外化させるために設定した課題について述べるだけにとどめる。今後、試作版教材を使って授業を行い、その結果について稿を改めて報告する予定である。

## 7. まとめと今後の課題

本研究では、世界のしあわせをカタチにする日本語教育人材の育成を目指して、第二言語習得理論に基づく日本語教育実習用教材の開発を試みた。初級レベルの日本語学習者が自分のことを話せるようになるためには、どのようなこと

が必要なのか、どのように指導すべきなのかを学生に考えさせることを教材の主目的とした。

第二言語習得理論に基づくアクティブラーニング型の教育実習用教材はこれまでにないものであり、本学以外の教員養成機関、行政プログラムなどでも必要とされるものである。今後の授業で試用し、さらに改善を加えていく予定であるが、内容の汎用性を高め、社会のニーズに応えるものにしていきたい。

### 謝辞

本論文は2019年度しあわせ研究費（研究テーマ：日本語教員養成課程の研修に関するこれまでの課題と効果的な研修用教材開発）の助成を受けたものである。

### 注釈

- 1 法務省出入国在留管理庁「令和元年6月末現在における在留外国人数について」  
[http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00083.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00083.html) (2020.2.29 閲覧)
- 2 法務省 (2019)「新たな外国人材の受入れについて」  
<https://www.mhlw.go.jp/content/12000000/000488894.pdf> (2020.1.25 閲覧)
- 3 文化庁 (2019)「日本語教育の推進に関する法律 (条文)」  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka\\_gyosei/shokan\\_horei/other/suishin\\_houritsu/pdf/r1418257\\_02.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/pdf/r1418257_02.pdf) (2020.1.25 閲覧)
- 4 文化庁 (2018)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)」について」  
[http://www.bunka.go.jp/koho\\_hodo\\_oshirase/hodohappyo/1401908.html](http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html)  
(2020.1.25 閲覧)
- 5 公益財団法人日本国際教育支援協会 日本語教育能力検定試験ホームページ <http://www.jees.or.jp/jltct/> (2020.1.25 閲覧)



- 6 文化庁 (2000) 「調査研究報告 日本語教育のための教員養成について」  
[https://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_suishin/nihongokyoiku\\_yosei/pdf/nihongokyoiku\\_yosei.pdf](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf) (2020.3.16 閲覧)
- 7 母語でも学習している目標言語でもない、その中間にある学習者が形成している言語体系を指す。

### 【参考文献】

- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習理論と実践』 アルク
- 百濟正和・西口光一 (2019) 「ポストメソッド時代の言語教育デザイン」『コミュニケーションとは何か ポスト・コミュニカティブ・アプローチ』 (pp.29-54) くろしお出版
- 熊谷由理・佐藤慎司 (2019) 「コミュニカティブ・アプローチをめぐって」『コミュニケーションとは何か ポスト・コミュニカティブ・アプローチ』 (pp.2-28) くろしお出版
- 小林明子・福田倫子・向山陽子・鈴木伸子 (2017) 『日本語教育に役立つ心理学入門』 くろしお出版
- 松下佳代 (2015) 『ディープ・アクティブラーニング』 勁草書房
- Ellis, R. (2008) *The study of second language acquisition (second edition)*, Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Loschky, L. & Bley-Vroman, R. (1993) Grammar and task-based methodology, In S. M. Gass & G. Crookes (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp.123-167). Clevedon: Multilingual Matters.
- McLaughlin, B. (1990) Restructuring. *Applied linguistics*, 11(2), 113-128.
- Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning, In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp.125-144). Cambridge: Cambridge University Press.

【教材分析用参考文献】

- 庵功・高梨信乃・中西久美子・山田敏弘（2000）『初球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
- 市川保子（1997）『日本語誤用例文小辞典』凡人社
- 市川保子（2000）『続・日本語誤用例文小辞典』凡人社
- 市川保子（2005）『初級日本語文法と教え方のポイント』スリーエーネットワーク
- 金子史朗（2018）『日本語授業の進め方 生中継』株式会社アルク
- 川口義一・横溝紳一郎（2005）『成長する教師のための日本語教育ガイドブック 上・下』ひつじ書房
- 河野俊之・小笠原義朗（2006）『日本語教師のための「授業力」を磨く 30 のテーマ。』株式会社アルク
- 国際交流基金 日本語教授法シリーズ ひつじ書房
- 第1巻『日本語教師の役割／コースデザイン』（2006）
- 第2巻『音声を教える』（2009）
- 第3巻『文字・語彙を教える』（2011）
- 第4巻『文法を教える』（2010）
- 第5巻『聞くことを教える』（2008）
- 第6巻『話すことを教える』（2007）
- 第7巻『読むことを教える』（2006）
- 第8巻『書くことを教える』（2010）
- 第9巻『初級を教える』（2007）
- 第10巻『中・上級を教える』（2011）
- 第11巻『日本事情・日本文化を教える』（2010）
- 第12巻『学習を評価する』（2011）
- 第13巻『教え方を改善する』（2010）
- 第14巻『教材開発』（2008）
- 嶋田和子（2008）『目指せ、日本語教師力アップ！ OPI でいきいき授業』ひつじ書房
- 高見澤孟（2004）『新・初めての日本語教育 1・2』株式会社アスク出版

- 寺田和子・三上京子・山形美保子・和栗雅子（1998）『日本語の教え方 ABC』株式会社アルク
- 東京外国語大学留学生センター指導者研究会（編）（2009）『直接法で教える日本語』東京外国語大学出版会
- 中俣尚己（2014）『日本語教育のための文法コロケーションハンドブック』くろしお出版
- 野田尚史（1991）『はじめての人の日本語文法』くろしお出版
- 野田尚史（2005）『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版
- 姫野昌子・小林幸江・金子比呂子・小宮千鶴子・村田年（1998）『ここからはじまる日本語教育』ひつじ書房
- 深澤のぞみ・本田弘之『日本語を教えるための教材研究入門』くろしお出版
- 藤田直也（2000）『日本語文法 学習者のよくわかる教え方』株式会社アルク
- 水谷信子（2007）『日本語の教室作業 プロの教師を目指すための 12 章』株式会社アルク
- 森篤嗣・太田陽子・奥野由紀子・小口悠紀子・嶋ちはる・中石ゆうこ・柳田直美（2019）『超基礎・日本語教育』くろしお出版
- 横溝紳一郎・坂本正（監）（2016）『日本語教師の 7 つ道具シリーズ+ 教案の作り方編』株式会社アルク