

日本語教科書の教師用指導書のあり方

小林 ミナ

Is a Teacher's Manual Necessary for a Japanese Language Textbook ?

Mina KOBAYASHI

§0. はじめに

日本語教育に関係する諸条件の多様化にともない、さまざまな学習目的、学習期間、学習者の母語等に対応した日本語教科書が出版されるようになってきている。しかしそれらは、モデル会話などを中心とした主教材とわずかの副教材にとどまるものがほとんどであり、拠って立つ教授理念、シラバス、使い方などを記した教師用指導書（以下、マニュアルと略記）を備えたものはごくわずかしみられない。また、作成されたいくつかのマニュアルを見ても、そこに書かれている内容は、実際の授業準備のためには、必ずしも十分とはいえないのが現状である。

そこで本稿では、日本語教科書のマニュアルを整備・充実させていくことが、これからの日本語教育において必須であるという立場にたち、そのあり方を考察する。特に、シラバスの大部分を占めることの多い文法項目について、マニュアルに盛り込まれるべき内容を検討したい。

なお、ここでいうマニュアルとは、特定の教科書に準拠してその内容や使い方を記した教師用指導書をさし、学習者が利用することを想定した文法説明書、あるいは日本語教師一般を対象とした指導参考書などは含めない。

§1. マニュアルの役割

§1. では、コースデザインにおける教科書の役割を考えることにより、マニュアルの役割と必要性とを述べる。

岡崎は、『日本語教育の教材』（岡崎1989）において、コースデザインにおける教科書の役割を、次のように述べている。

学習者が多様化する以前の教科書の役割は一言で言えば、「教科書はコースデザインの全て」であったと言えるであろう。今コースデザインを、「何ニ基ヅキ」「何ヲ」「イツ・ドノヨウニ」教えるのかの設計と言い換えるとすると、その時期の教科書はこれらの三つの要素を全て提供、支配していたと言っても過言ではない。

（同上書，P45）

そして「学習者が多様化し始めてからの教科書の役割は全く異なっている」(同, P47) ことを指摘し、教科書を主教材として取り上げる際の前提として、次の2点を挙げている。

第1に、教科書をコースデザインに代えるといった使い方は現在のあるいは今後の学習者の多様化の進行の中ではもはやできないこと。従って、教科書をひとつの要因としたコースデザインが別個になされなければならないこと。

第2に、コースデザインの構成要素－「何ニ基ヅキ」「何ヲ」「イツ・ドノヨウニ」－のそれぞれについても教科書依存一辺倒では十分必要性を満たすことができないこと。具体的には、学習者のニーズで教科書では満たされない部分、及び教師が必要とするもの、あるいは場合によっては教育機関が必要とするもので教科書によっては満たされないものが必ずあり、それらについては種々の副教材を併用することによって教科書の持つ不十分性を解消していくことが前提となるということである。

(同, P51)

上の指摘は、1) 日本語教育における諸条件の多様化、2) 外国語教育における教師中心型 (teacher oriented) のコースデザインから学習者中心型 (student oriented) のそれへの転換、という2つの動きに対応している。それでは、コースデザインのひとつの要因として用いられる教科書について、個々のマニュアルを作成することにはどのような意義があるのだろうか。

教科書をコースデザインの代用としてではなく一要因として用いるということは、学習者に対するニーズ調査をはじめとするいくつかの作業【注1】によって作成されたコースシラバスについて、それを具現化するための手段のひとつとして、教科書を選択し、その内容を適宜取捨選択して取り入れることを意味している。教科書の内容を取捨選択する一言い換えれば教科書の内容とコースシラバスを照合して、その過不足を調整する－ためには、教科書の内容を把握することが前提となる。しかしながら、このような教科書の内容を把握する作業とは、そこで採用されているシラバス－それもかなり詳細なもの－の再構築にほかならないのである。

現在出版されている教科書には、複合シラバスを採用しているものも多いので、再構築すべきシラバスも、文型、場面、機能、話題など、多岐にわたる。しかし、細心の注意をはらってこの作業を行なったとしても、教科書が作られる際に（おそらくは著者が）作成したシラバスを、正確に復元できるという保証は何もない。さらに、教科書を使用するそれぞれの教師が、それぞれの現場でシラバスの再構築を行なうというのは、日本語教育界全体からみると、あまり生産的とはいえない状況なのではないだろうか。

そこで、もしそこで採用されているシラバスや教科書の使い方を詳細に記したマニュアルがあれば、この作業に費やす時間と労力が軽減でき、それによって併用する副教材の選択や作成、あるいは教室活動の準備に費やす時間を増やすことができる、というのが本稿でマニュアルの作成を主張する根拠の一つである。副教材や教室活動の充実が、教師のみならず学習者にとっても好ましいことは言うまでもないが、さらに、広く一般に公開される副教材が増え、教材の選択の幅が広がることになれば、これは日本語教育界全体にとっても好ましい状況と言えるであろう。

マニュアルを作成することの理由に、次のような意見が聞かれることがある。

今までは、プロの日本語教師が（教科書を－稿者注）使っていたし、各教科書の始

めに書いてある「使い方」で済んでいたと思うんです。それが急に経験の少ない日本語教師が多くなってきたのでそういう指導書が必要になったのだと思います。【注2】

しかし上述のようにマニュアルとは、このような消極的な理由によってだけでなく、詳細なシラバスを明示することによって、教科書の選択およびコースデザインの充実を助けるという役割をもち、その役割ゆえに（コースデザインに）必須の資料として積極的に作成されるべきものということができるのである。

§2. マニュアルにおける文法項目の取り扱い

§2. 1. なぜ文法項目を取り上げるのか

§2. では文法項目を取り上げ、マニュアルにもりこまれるべき内容を検討する。§1. で述べた（シラバスの再構築という）実用性を考えるなら、マニュアルにもりこまれるべき内容について、文法項目だけを検討する必然的な理由はない。しかし、本稿で文法項目を取り上げるのは、以下の2つの理由による。

第1に、ここで文法項目と一括して呼んでいる言語事象が、それ自身かなり複雑な体系をもつということがある。初級の、それもかなり最初の段階で導入されることの多い指示詞—いわゆるコソアドー—を例にあげれば、現場指示の用法は話し手、聞き手、指示物の三者間の距離を用いて簡潔な説明が得られているが、文脈指示の用法は、その使用制限を明らかにするための網羅的な現象記述すら得られていないのが現状である。

また、初級レベルで取り上げる文法項目の中には、敬語表現の意味や下位分類、使役構文の構造や意味など、理論文法の枠組みの中でも一致した見解がえられていないものも少なくない。そのため、どのような枠組みに従うかによって教科書での取り上げ方や配列、説明の用語などが異なるものとなるからである。

第2に、教育の最終目標が、日本語の体系に関する知識の獲得から、日本語によるコミュニケーション能力の獲得に移ってきているという日本語教育における流れがある。この流れに伴ない、コミュニケーション能力に関わる要素、例えばあいづちのうちかたや、話の切り出し方、切り上げ方等、がシラバスに取り入れられるようになり、その結果としてシラバスにおける文法項目の比重は相対的に低くなりつつある。

このような状況においては、そこで取り上げられる文法項目の量と質が、さらに厳選される必要がある。なぜなら文法的（構造的）に易しいものから難しいものへと順に並べればよい文法シラバスとは異なり、文法的な難易だけではなく学習者のニーズに必要なかつ十分に対応していること、コミュニケーションにおける効率性や安全性、あるいは中・上級レベルとの関連性など、さまざまな観点からの吟味が必要となるからである。また、理論文法の枠組みで妥当性の高い記述が得られている項目であっても、その記述がそのまま教室活動に持ち込めるものではないことは言うまでもない。

しかしながら管見では、このような作業の大部分は現場の教師の経験と主観的な判断とに、全面的ゆだねられているのが現状のようである。そこに、第1の点として挙げた文法項目そのものの複雑さが加わり、文法項目の整理や検討は（実際の授業で取り入れるか否かに関わらず）特に初級段階の授業準備の大部分を占めている。

ここ数年、特定の教科書のマニュアルではないが、初級段階で取り上げられることの多い文型や表現について、教師が留意すべき点や効果的な導入やドリルの例をまとめた日本語教師用

の参考書がいくつか出版されている【注3】。このような事実も、文法項目の取り扱いが現場の教師にとって容易な作業ではないことを、暗に示していよう。

以上のことから文法項目は、マニュアルにおいて詳細なシラバスが提示される必要が最もあるもののひとつだといえる。

§2. 2. 使役構文の扱い

以上の議論をふまえて、本節ではマニュアルにおける文法項目の取り扱いを検討したい。ここでは、初級レベルで取り上げられることの多い使役構文をとりあげる。

使役構文とは、助動詞「(さ)せる」を含む下のような文をいう。

- 1) 先生が 太郎に 本を 読ませた。
- 2) 病気で 入院して 両親を 心配させた。

初級の授業で使役構文を取り上げる際教師が留意すべき点として、まず形態的特徴があげられる。具体的には、「動詞＋(さ)せる」という述部の作り方、および使役者と被使役者をマークする助詞「が」と「を／に」である。次に「ある者(使役者)が他の者(被使役者)にある動作を行なわせた」という意味的特徴がある。また、この意味的特徴をもつものの、ある動作を無理矢理やらせたのではなく丁寧に依頼した場合は、使役形ではなく「～てもらった／ていただいた」のように「動詞＋授受動詞」を用いるのが普通である、といった運用面のルールがある。

さらに留意すべき点として、自動詞使役構文における助詞「に」と「を」の扱いがある。他動詞使役構文では、3)と4)のように被使役者(太郎)は常に助詞「に」でマークされるが、5)と6)のように自動詞使役構文では、助詞「に／を」のどちらもとりのうからである。

- 3) -a○母親が 太郎に 薬を 飲ませる。
-b×母親が 太郎を 薬を 飲ませる。
- 4) -a○母親が 太郎に 数学を 勉強させる。
-b×母親が 太郎を 数学を 勉強させる。
- 5) -a○母親が 太郎に プールで 泳がせる。
-b○母親が 太郎を プールで 泳がせる。
- 6) -a○母親が 太郎に 図書館へ 行かせる。
-b○母親が 太郎を 図書館へ 行かせる。

助詞「に」をとる自動詞使役文(以下、「に使役」と略記)と助詞「を」をとる自動詞使役文(同、「を使役」)の違いは、これまで「被使役者の自主性の有無(Kuroda 1965)」、「強制と許容(Kuno 1973)」、「使役の程度(Shibatani 1973)」、「話者の発話意図(Fukada 1987)」等の概念を用いて説明が試みられている。また、それに伴ない(深層レベルでの)構造の違いについても、二つの異なる見解がみられる(Tonoike 1978)。

ここで、日本語教科書での自動詞使役文の扱いをみると、「を使役」だけを提示する場合はほとんどである。教科書には明示されていないが、「を使役」だけを提示する理由は、「を使役」と「に使役」がカバーする範囲の広さに関係すると思われる。すなわち以下にみられるよ

うに、自動詞使役文には7), 8)のように「を使役」でも「に使役」でも容認可能なもの, 9), 10)のように「を使役」しか容認可能でないもの, の2通りがあるが, 「に使役」しか容認可能でないものはない。

- 7) -a○若い母親が 子どもに プールで 泳がせる。
 -b○若い母親が 子どもを プールで 泳がせる。
 8) -a○調教師が イルカに ジャンプさせる。
 -b○調教師が イルカを ジャンプさせる。
 9) -a×冷凍庫で 氷に 凍らせる。
 -b○冷凍庫で 氷を 凍らせる。
 10) -a×たっぷり水をやって 花に 咲かせる。
 -b○たっぷり水をやって 花を 咲かせる。

したがって, 「を／に使役」の両方を教えてその違いを説明する, あるいは「に使役」だけを教えるよりも, 「を使役」だけを教える方が効率的, かつ(非文を生成しないという点で)安全性が高いと考えられるからである。

確かに初級段階では, 「動詞+(さ)せる」の活用がきちんと作れるようになること, また「使役者／被使役者が誰(何)か」を理解すること, が第1の目標であることが多い。そのため自／他動詞の別と関連づけて, 「自動詞使役文の被使役者=を, 他動詞使役文の被使役者=に」という簡単な図式によって助詞を提示するのは, ひとつの有効な方策ではある。しかしこの方法は, 初級段階での臨時的な説明でしかない。なぜなら学習者が, 中・上級レベル, あるいは(特に日本にいる学習者が)教室外で「に使役」に接した場合の混乱に対して, 何ら手当てを施していないからである。したがって, 効率と安全性を優先して「を使役」だけを提示する場合であれば, 「に使役」でもかまわないケースがあることと, その場合の「に／を使役」の違い, の2点をどの時点でどのように取り上げるかが記述される必要があるといえるであろう。

以上のことから, 文法項目についてマニュアルにもりこまれるべき内容は, 次の2点にまとめられる。

- ・形態的／意味的特徴といった言語内の情報と, 運用上のルールおよび類意表現との相違などの言語外の情報, の二つの側面からの記述がなされていること。
- ・上の両面に共通して, シラバス全体における位置づけ, 初級段階では教授しない情報の中・上級シラバスでの扱い, に対する配慮があること。

§2. 3. マニュアルにおける文法記述の位置づけ

日本語教育における文法記述は, おおよそ, 理論(研究)文法, 教育(実用)文法, 教室での文法説明, の3つの側面にわけて考えることができる。理論文法は, その立場によって取り扱う言語事象の範囲も異なるものの, 言語事象について体系的, 網羅的, かつ一貫性のある記述を得ることを究極の目標とする。したがって, 「99%の文を説明できても残りの1%を説明できないとしたら, これはかなり致命的な弱点になる(畠1985, P40)」。これに対して教育文法は, 理論としての整合性よりも, 時として効率あるいはコミュニケーション上の安全性が優先することがある。前節で述べた「を使役」だけを教えるというのがその一例である。したがって, 「それが99.9%の文を説明できたとしてもその説明体系が難解で膨大なものであれば,

90%の文しか説明できないが簡明な規則群から成る文法の方がより大きな価値を持っていることになる(同上論文, P40)。

さらにこの二者の区別と共に重要なのが、教育文法と教室での文法説明との区別であろう。理論文法の枠組みで妥当性の高い記述が、そのまま教室活動に持ち込めないのと同様に、教育文法の枠組みでの記述もそのまま教室活動に持ち込めるものではないからである。

本稿で主張するマニュアルとは、その教科書が採用しているかなり詳細な、中・上級レベルの内容も視野に入れた縦断的なシラバスを掲載することによって、体系的な教育文法の一を示すものである。そこに載せられている情報は、教室での文法説明の際に現場の教師ひとりひとりによって噛み砕かれ、自分の担当する学習者に最も適切な方法で、導入や練習が行なわれる。

ここで、これまで述べたマニュアルの利点を考えると、シラバスの再構築作業の軽減という以外に、詳細なシラバスがあれば、それを用いて実際の授業で取り上げる範囲をわかりやすく示すことができるということがあげられる。これは、レベル差のある学習者に対応する、複数の教師間で合意をえる、教師が非日本語母語話者である、といった場合の授業の準備を大いに助けるものとなる。

§3. 問題克服への道

さきの§0. において、マニュアルを備えた教科書が少ない、あるいは市販されているマニュアルの内容が必ずしも十分でないことを述べた。このような現況の背景には、「時間的・経済的な事情で作成されていない」【注4】という看過できない事情もあるが、その一方でマニュアルの作成を積極的に否定する意見も少なからず存在するようである。

マニュアルの作成を積極的に否定する意見とは、おおよそ次のようなものである。(順不同)

1. 教科書はあくまでも素材であり、それを料理するのは個々の現場の教師でなければできない仕事である。したがって、広く一般に利用できるマニュアルなど存在しない。
2. プロの日本語教師であれば、マニュアルに書いてある程度のことは自力で整理、準備できて当然である。したがって、マニュアルは不要である。
3. マニュアルがあると、そこに書いてある教え方にしばられる教師が出てきて、授業が画一的になる恐れがある。したがって、マニュアルの作成は好ましくない。
4. マニュアルがあると、それだけをみれば授業の準備は事足りると考える安易な教師がでてくる。一人前の日本語教師になるには、自分で苦勞するというプロセスが何より大切であるので、マニュアルの作成は好ましくない。

上の1.~4.は確かに、マニュアルの作成が引き起こす可能性のある問題点のある一面を、適切に指摘している。特に、マニュアルの作成は好ましくないとする3.および4.で述べられているような事態は、日本語教育においてまったく歓迎されざることである。

最近の若者を評するのに「マニュアル型人間」ということばが用いられることがある。この評に「型どおりの」「オリジナリティがない」あるいは「自主性がない」といった、やや批判めいた姿勢が感じられることからわかるように、マニュアル不要論の中には、「マニュアル型教師」を漠然と憂慮するあまり、マニュアルの内容を具体的に検討することなくその弊害を唱えるものもみられる。そこで以下では、マニュアルの内容を具体的に示すことによって、本稿

で主張するマニュアルの作成が、1.~4.の指摘といかに関わるかを検討したい。

マニュアルの作成は不可能か

1.は、広く一般に利用できるマニュアルなど存在しない、つまりマニュアルの作成を不可能とするものである。1.では、§2.で述べた教室での文法説明、あるいはそれを持って教師へ行けば授業ができるほど具体的な教案が、マニュアルとして想定されている。確かに、「マニュアル＝実際に用いる教案」と考えるなら、普遍的なマニュアルの作成は不可能であるという1.に異論はない。しかし、本稿でいうマニュアルが「実際に用いる教案」とは異なるものであることは、これまで述べてきたことから容易に理解されよう。

マニュアルは不要か

2.は、プロの日本語教師にとっては、マニュアルは不要だとするものである。何をもってプロの日本語教師とみなすかという議論はさておき、確かにある程度の教授経験をもつ教師にとっては、教科書を見てそこから教える項目を拾い上げることは、それほど難しいことではない。以下に掲げたものは『日本語の基礎』の第46, 48課の冒頭に掲げられている例文である。

第46課 文型

1. 弟を そちらへ 行かせます。
2. 先生は リーさんに レポートを 書かせます。

第48課 文型

1. 先生は 帰られました。
2. 私が かばんを お持ちします。

これらの文型から、この課の中心となるシラバスが、それぞれ使役構文と敬語だということを判断するのは容易である。しかし、使役構文と敬語の意味や用法をどう捉え、そのうちのどこまでを教えるのかという、さらに詳しいシラバスについては、この文型（および同課の例文やモデル会話）からは明らかではない。また、一つのクラスを複数の教師が担当するティーム・ティーチングの場合、教師はシラバスのかなり詳細な部分までを相互に了解している必要があるが、複数のプロの日本語教師が拾い上げるシラバスの内容が、すべてにおいて一致する可能性はかなり低いといえる。

マニュアルの作成は好ましくないか

3.と4.はマニュアルには弊害があるので、作成は好ましくないと考えるものである。3.で心配されているのは授業の画一化であり、4.で心配されているのは、マニュアルだけに頼る安易な教師が出てくることである。3.に関して言えば、今のところ授業の画一化を招くほど、詳細に授業の手順を記したマニュアルは存在しないので、将来的にこのようなマニュアルができたときのことを想定した問題点だと考える。

ここでこの2点を考えると、いずれも「マニュアルにしばられた」あるいは「マニュアルだけ見て授業準備を行なった」授業が、非効率的、不適切であった場合に問題とされるべきものだといえる。なぜなら、マニュアルを見て行なった授業が、効率が良く適切であった場合には、マニュアルを見るという手段を選んだことは、評価されこそすれ批判される筋合いのものでは

ないからである。したがって、ここで憂慮されているのはいずれも、マニュアルそのものの弊害ではなく、その内容や記述が、自分の授業に（限らないかも知れないが）不適切であることに気づかない教師の姿勢なのである。「マニュアルを見た授業＝自分で努力しないよくない授業、マニュアルを見ない授業＝自分で努力したよい授業」という図式は、短絡的であるばかりか、時間をかけて授業の準備を行なうことを至高とする教師の自己満足で終わる恐れがある。

以上のことから言えるのは、マニュアルそのものの弊害と、その使い方を誤ったり鵜呑みにしたりすることによって起こる弊害とは、区別して論議されるべきだということである。マニュアルの使い方の誤りを、マニュアルを作成しないことによって間接的に回避しようというのは、(マニュアルの利点を考えれば)あまり建設的な対策とはいえない。安易な教師が生まれるのを憂慮するのであれば、よい授業と、そのために必要な授業準備とは何かということについて、具体的な指針が示されることが何よりも必要とされる。

§4. お わ り に

本稿では、日本語教科書の教師用マニュアルについて、そのあり方を検討した。今後の日本語教育において必要だと本稿で主張したマニュアルは、体系的な教育文法の一を示すものである。しかし、これをさらに正確に言うなら、日本語教育において必要なのは、マニュアル作成を通じて教育文法の構築をめざす作業といえる。理論文法と教育文法は、ともに言語事象を対象としているという点で、密接に関係する領域であることは疑いないが、異なるところに記述の目標をおいているので、原理的にいって競合するものではない。

このような教育文法の記述が果たして可能かどうか、現段階では少なからず疑問も残る。しかしながら教育文法の構築とは、今後、実証的な作業を通じて、検討されるべき仮説であると考えている。

謝辞：本稿を記すにあたり、町田奈々子氏（南山大学外国語学部）、外崎淑子氏（元・南山大学留学生別科）との議論から多くの示唆を得た。ここに記して感謝の意を表します。

【注】

1. 『日本語教育機関におけるコース・デザイン』（文献6）には、原型シラバス決定までに必要な作業として次の3つの作業が提示されている。
 - a. 学習目的調査（ニーズ調査）
 - b. 目標言語調査
 - c. 目標言語使用調査
2. 「座談会：理想の教科書，理想の使い方」（文献1）より引用。
3. 『入門日本語教授法』『文法の基礎知識とその教え方』『基礎表現50とその教え方』（順に文献3, 4, 5）などを指す。
4. 「座談会：理想の教科書，理想の使い方」（文献1）に次のような指摘がある。

教科書は、学習者の数だけ売れるが、指導書は先生の数しか売れない。それでなかなか（指導書が一稿者注）作られなかったんでしょうが、指導書があれば教科書が売れるのなら、これからは、増えてくるんじゃないでしょうか。

【参 考 文 献】

1. アルク編 1992 「座談会：理想の教科書，理想の使い方」（『月刊日本語』7月号，アルク）P4～10
2. 岡崎 敏雄 1989 『日本語教育の教材』アルク
3. 東京Y M C A日本語学校編 1992 『入門日本語教授法』創拓社
4. 富田 隆行 1991 『文法の基礎知識とその教え方』凡人社
5. 富田 隆行 1991 『基礎表現50とその教え方』凡人社
6. 日本語教育学会編 1991 『日本語教育機関におけるコース・デザイン』凡人社
7. 畠 弘巳 1985 「日本語教育における文法の役割－日本語教授法研究(1)－」（『国際商科大学論叢 商学部編』第32号）P29～42
8. Fukada, A. 1987 *Pragmatics and grammatical descriptions*, Ph. D Dissertation, University of Illinois at urbana Champaign.
9. Kuroda, S. 1965 “Causative forms in Japanese” *Foundations of language* 1 : P30-50
10. Kuno, S. 1973 *The structure of the Japanese*: Cambridge, MIT Press.
11. Shibatani, M. 1973 “Semantics of Japanese causativization” *Foundations of language* 9 : P 327-373
12. Tonoike, S. 1978 “On the causative constructions in Japanese” *Problems in Japanese Syntax and Semantics*: Kaitakusha.