

日語教學專題研究期中報告

科目名稱：日語教學專題研究

指導教授： 馮寶珠 老師

組別：第四組

成員：4892465125 陳霓瑩

489246102 陳淑卿

490246028 蔡宗霖

490246169 查日懿

490246200 高胤曉

目次

初級. 中上級の指導法. 3

対象別. 母語別. 能力差. 8

クラスサイズに応じた指導法. 13

誤用に対する指導法. 6

教室でのインターアクション. 21

一、初級・中上級の指導法

(担当：490246028 蔡 宗霖)

1. 初級の指導法

ポイント：一、指導の留意点

- 1、教室では学習者の注意をいつも引き付けるようにする事
- 2、学習事項は間連づけて教え、記憶に残るようにする事

二、指導の技術

- 1、発音、文字、語彙、文法、聞く事、話す事、読む事、書く事の指導
- 2、導入、練習

1.1 初級レベルの学習目標

300時間相当で、初級が終了となる。内容的には語彙約1500語、400字前後の漢字、基本的な文型を提示しおわるまでの段階である。これは、日本語能力試験では3級のレベルで、150時間終了では4級となる。

能力試験を基準にすると総合的な力を問われるため、四技能（読む・書く・聞く・話す）を均等にマスターしなければならない。

1.2 音声・聴解の指導法

最初は日本語の音声について五十音図表などを使って教える。できれば、仮名の読み方も教えて、ローマ字は使用しないようにする。

聴解を正確にするために、発音は重要である。発音できれば聞き分けられるからである。

初期の頃は、発音を表記を同時に行うのが一般的である。書き取りをさせる事も多い。

次の段階では簡単な会話や文章を聞かせて、その内容について質問をする。語彙や文型に注意して、できるだけ既習のもので行うようにする。

また、できるだけナチュラルスピードで行いたい。

1.3 会話の指導法

直接法で教える限り、最も重要な技能であるので、授業も会話を中心に進められる。最初は挨拶で、次に自己紹介となる。この時からアクセントとイントレーションに気を付けるよう指導しておくこと、後でずっと聞き取りやすい発音になる。

その次の段階では、通常は教科書のダイアログを使って、シナリオド

ラマをさせている。終助詞、感動詞などが持つ意味を説明しておくのも大事である。

初級の後半になれば、スピーチ、やや高度なロールプレイが可能になる。また、機能を中心とした会話も教えられる。

1.4 文字・表記の指導

日本語教育は基本的に「漢字仮名交じり」で進められているので、日本語の文字・表記を読み書きできるように指導していく。

一般的な教室では、平仮名をまず覚えてもらい、次にカタカナ、そして漢字の順である。「漢字仮名交じり」が最後目標である。

仮名遣いは現代仮名遣いに沿っている。書き順にも気を付ける。

1.5 読解の指導

初級向けの日本語教材を選んだり、作成したりする必要が出てくる。読解の時間は文型の復習・練習なので、音読ができ、書かれている文の意味が理解できていればそれでよしとされる。他には未習の漢字や副詞、慣用句などの説明を行う。

1.6 語彙の指導

直接法に限らず、名詞・形容詞・動詞は絵カード(パネル)を使用して語彙の導入を図る事が一般的である。視覚に訴えるほうが記憶を助け、誤解も少ない。

語彙を定着させるためには、何回も使う事が最も早い。それから、学習者の母語とのずれも考慮に入れなければならない。語彙を訳で覚えさせるのではなく、できるだけ場面とともに覚えられるように配慮したい。

初級も後期になると、抽象語、副詞、機能語が導入の中心で、増えていく多義語・類義語の扱いにも注意を払いたい。

1.7 作文の指導

作文を原稿用紙に欠かせる事ができるのは、80時間終了程度からである。原稿用紙の使い方を説明し、一度書かせてみて、添削を施し、清書させる。150時間を過ぎれば内容的にも良い文章が書ける。

原稿用紙に書く場合は、既習の文型である程度の事が表現できるようなテーマを選ばなければならない。それに、学習者は「話し言葉」と「書き言葉」との区別が付いていないので、そのあたりは説明しておく必要がある。

1.8 文型の指導

初級の授業は文型を中心にして構成されている。日本語の基礎的な文法事項と表現を学ぶ。初期には単文のみで、動詞のて形や辞書形が導入されてから複文も教える。

初級段階で、動詞の活用、動詞の種類をすべて学習する。そして、これらを使った文型を練習する。これらを定着させるためには、パターン・プラクティスは欠かせない。

2. 中上級の指導法

ポイント：一、中級、上級の各段階とその到達目標

二、聞き方、話し方、読み方、書き方（文章を書く能力・文章を組み立てる能力）の指導

2.1 中級、上級レベルの学習目標

中級は初級で学んだ事を拡張、応用して、上級につなげていく段階である。中級に相当するのは日本語能力試験2級レベルで、4級と3級との差と比べて3級と2級の差は大きい。600時間終了レベルである。漢字は1000字、語彙は6000語が要求される。

上級の学習者は大学・大学院進学希望者もしくは日本語を専門にしようとしている人達である。上級レベルというと日本語能力試験1級で、漢字が2000字、語彙が10000語必要である。900時間終了レベルである。

初級において「正確さ」が第一義的に求められたのに対し、中上級では、「自然さ・流暢さ」の獲得が主要な目的となる。

2.2 聴解の指導

中上級では5分から10分程度の長さの会話文を聞かされる。事前に促す方法を探るのがいいだろう。メモの取り方に言及しても良い。また、場面や状況を解説しておき、推測させながらポイントを聞き取らせるという事もできる。

テープによる受験用練習問題だけでなく、ビデオやテレビのニュース番組、映画、ドラマ、クイズ番組などを見せるのも聴解の時間に行う。これらで情報の吸収を行っておけば、新聞読解、ディベート、ディスカッションなどで有効になる。

2.3 会話の指導

中上級で求められているのは、コミュニケーションとして自然な会話の能力である。「婉曲的な言い回し」「敬語・待遇表現」「助詞・終助詞の使い方」「非言語」「男言葉・女言葉」「省略」などの項目についてが取り上げられる。

練習方法では、コミュニケーション・アプローチに沿った、話す事に重きを置いたものはディベートとディスカッションで、学習者のニーズでは大学受験の面接試験の練習である。

2.4 読解の指導

中上級では、読解がメインの教材となる。能力試験に照準を当てると、どうしても「国語の問題」に近くなる。ゆえに、小説や随筆よりも説明文や評論文が多く用いられる。

実際の言語活動に近い物を求めると、教材はやはり「生教材」になる。一般的には「政治」「経済」「社会」「文化」などを題材にするのだが、できれば世界規模の問題を取り上げた方が良い。日本を学び、自国を再発見するから、日本事情を学ぶ事は異文化を意識する事でもある。

いずれにしても使用される漢字や漢語の数がかなり増えるので、漢字の力が相当要求される事になる。また、読み方の練習には大きく分けると、「精読」と「速読」がある。このどちらも身につけるべき技術である。

2.5 語彙の指導

中上級の語彙というと、「専門用語」もだが、「類義語」「間連語」「対義語」などもかなり出てくる。「語彙増やし」のために、言葉の説明は、できるだけ例文を作り、具体的にしてほしい。その他、擬音語・擬態語、ことわざ・慣用語もよく使われているので、話題に応じて導入できるように備えたい。

中上級では、語彙は整理してやる必要がある。「反対語」「自動語・他動語」「否定につながる副詞」などのテーマを持って、時々まとめてみる。また、語彙数がかなりなものになるので、使用語彙と理解語彙とを分けて指導する事も多い。

2.6 作文・小論文の指導

作文は中級からは本腰を入れて指導すべきである。指導は、原稿用紙の使い方からやり直しになる。構成や展開の方法など、技術的なこと、接続詞、副詞の使い方、主語述語の関係など、文法的なこと、文体のこと、表

記のこと、ありとあらゆる項目について、復習しなければならない。

最初はやはり、「文章構成を考え、まとめる」という「要約」から入るほうが無難である。字数と段落の関係や、結論の書き方など具体的に学ぶ。それから、書くためにはテーマが必要である。テーマについての資料も必要である。

自分の意見を持ち、文章に表現する事で小論文となる。論拠のある自分の意見を書かなければ、結論が明瞭でなければ、評価は低い。

2.7 文法・構文の指導

初級で学んだ文法事項を復習しつつ、体系的に整理して、確実なものにするのが中上級での目的である。また、初級では文の単位での理解でよかったが、この段階では文をまとめたディスコースの単位でのり会が必要となってくる。

初級の項目である基本文型に加え、表現文型、つまりニュアンスが含まれた表現を中心に学んでいく事になる。中上級では単文ではなく複文が多くなるし、連用修飾や連体修飾似付いてもきちんと理解していなければ意味がとれないので、文の構造についての説明も必要になる。

二、対象別. 母語別の指導法

(担当：陳 淑卿)

1. 教授法の背景

今日、日本語教育の多様性にとって対応できるの細かい教授法のあり方、学習上効果的かつ時間的にも経済性のある指導法と、教材開発の必要性が認識され、見直されてきたということである。

1.1 教授法的前提条件

教授法を決定づける要件としては、教える相手が

- ①どんな目的で日本語を習おうとしているのか。
- ②母語は何語か、(母語と日本語の対照研究の成果を有効に利用したいからである。)
- ③どんな学習環境にあるのか、

少なくともこの3点が明確にされていなければならない。

2. 対象別の指導法

2.1 対象別とは

日本の大学への留学(年数、文系か理系、漢字系か非漢字系、) 専門的な日本の研究、ビジネスのため、宗教活動のため、日常生活のため(中国帰国者、ベトナム定住者)、技術研修のため、教養のため、国内と海外における年少者の日本語教育などがある。そして、これら上述の学習者のように日本語を第二言語として学ぶ者とは全く異質の海外からの帰国子女に対するもの、その他細かく分類すればきりがなほどの学習者と学習目的の違いがある。

極論すれば、学習者の一人一人がを異にするとさえ言えだろう。「対象別の指導. 教材」とは「学習目的の指導. 教材」と同義であると考えてよいだろう。

2.2 指導. 教材

個々の学習者によって、日本語の学習目的が異なるのであるから、指導法にしても、本来的に言うなら学習者の個々に対応するものでなければならないということになる。けれども機関における教育ではあまり個人教授

的なやり方はとれない。やむを得ず、学習目的に見合った学習時間と学習内容の最大公約数的な要素を集約してカリキュラムをたて、教材を選定したり作成したりしているということではないだろうか。したがって、ぴったり一致するものが見いだせなければ最も近いものを選び、対象学習者により必要な語彙や例題の補充、交換を行い、その教材を有効に活用する方策を図るべきであろう。

2.3 対象別、学習目的別の中身

I. 学部留学生の場合

学習期間は通常1年であるが、1年半のコースを設けているところもある。文系志望者と理系志望者に大きく分けられる。「聞く、話す、読む、書く」の4技能を十分に教え込まなければならない腰を落ち着いた日本語教育であるから、初級段階では学習者の志望のいかんにかかわらず、同一の初級教材で日本語を理解させることが好ましい。しかし、中段階級あたりからは志望者にあわせた「分野別教材」による指導が求められるのではないだろうか。

II. 研究留学生の場合（国費で6ヶ月）

研究留学生、大学院レベルの学習者を対象とするところで、は。初歩の日本語教育との兼ね合いがあるにしても、文系、理系という大まかな分野別教材より、さらに細分化された専門分野別教材が必要であるのかもしれない。そうすると一般の日本語教師の手には負えなくなってくだろう。このような専門分野別の内容をどの程度まで日本語教育の場合に持ち込めるといったこともこれからの課題となるであろう。

III. 技術研修生の場合

技術研修生の学習期間は、週単位、時間単位で表示されるくらい短い。また、いろいろな種類があるようであるが、中には、日本語学習もそこに研修先に向かうといった場合もあるであろう。そこで、研修生用の指導とか教材は、順を追った文型の積みかさねというより、各研修先で共通に使われる最も頻度の高い語句、言い回しの提出が優先されなければならないかと思われる。いかに早くこれらの言い方を紹介するかが技術研修生を対象にした教育では課題になるのではないだろうか。

IV. 中国帰国者、ベトナム定住者の場合

受講者の年齢、帰国時期、学歴の相違が大きいため一斉授業が困難であることが問題点となっているようである。

V. 一般成人の場合

会話だけをきぼうする者、読解力をつけたいとする者、読み書き会話ともにやろうとする者といったように学習内容に好みがあり、しかも、職業的背景もさまざまである。個人教授に近い形で行われる日本語教育では、なるべく学習者の希望に沿うようプログラムを作り、教材も学習者のニーズに合わせた興味あるものを選ぶことになるかと思う。けれども、クラスの顔ぶれから見て、その教材が最も適当なんだと学習者の納得が得られるようなテキスト選びおしたいものである。

教師も学校も効率のいい授業をするには、学習者に合った教材と指導法が最も大切であることを認識して、自由にテキスト選びができるような態勢があってもいいと思う。

VI. 年少者の場合：①在日外国人の子弟教育 ②海外の主として日系子弟

児童・生徒に対する教育や教材作りは特に難しい。海外における場合はなおさらである。

- a. 年少者は経験や想像力に乏しい。したがって、母語を通して教えなければ承知しない。
- b. テキストも母語の書いてないものには、興味を示さない。見ただけでは何にも分らないからである。
- c. 固有名詞も子供たちの知っているものでなければのってこない。
- d. 語学教育の際にも、テキストにも遊びの要素が欠かせない。
- e. 成人の場合は仮に10歳違っても20歳違っても、同一クラスで同一教材を使うことに違和感はない。しかし、児童は成長が速いから1年に開きは大きく、二つか三つ年の違う者が同一教材で始めるのには抵抗がある。
- f. 年少者のテキストは、興味をひくやめに絵を増やし、色刷りのきれいな仕上げにするから製本費高くなる。かといってあまり高値をつけて児童（の父兄）に売ることもならず、毎年はける数も限られているから、元を回収するのに年月がかかる。海外には日系子弟相手の日本語（補習）学校がたくさんあるのに、年少者用の教材に種類が少ないのはこんなためであろう。

VII. 海外からの帰国子女の場合

外地在住年数は長かったので、日本語はほとんど通じない者（このようなケースは極めて少ないようである）。ある程度は分る者、会話は支障がないが漢字語彙の理解が不足している者など、帰国子女の場合もいろいろなケースはあるようである。帰国子女の対する日本語教育が他と違って一線を描さなければならないというのは、もともと日本人であり、日本語の語順や発想が潜在的に見についているという点である。指導面では、漢字語彙教育と、微妙な表現の理解といったところに重点が置かれるのであろう。

2. 母語別の指導法

2.1 第一言語習得と第二言語習得

第一言語すなわち母語は、幼少から無意識のうちに習得されるものである。第二言語習得としての外国語は、意識して習得していくものである。外国語学習の際に邪魔になるのは、この自然に身について離れない母語の言語習慣である。殊に学習の初歩の段階では、発音にしても文字を書くにしても、母語の干渉を受けて誤りを犯すことが多い。

効率のよい指導とは、母語と異なる言語習慣は理解・定着に時間かかるが、その習慣を、いかに手際よく納得させられるということにかかっていると見えよう。そして、母語の影響からなるべく早く脱却し、日本語的な発想になじませようという意味からも、媒介語を通して行う教え方、つまり間接教授法といわれる教え方より、媒介語の助けを借りない教え方、つまり直接教授法のほうが良いと考えられるわけである。

2.2 母語別クラスの構成

母語別クラスは、教授上の便宜から、あるいは効率のよさから、好ましいクラス編成であろうとは考えられながらも、なかなか踏み切れないのが各教育機関の実情のようである。

母語別クラスの指導では、当然ながら教師が学習者の母語と日本語とを対照させる能力を持ち、両者の言語特徴、言語習慣を明確にとらえていなければならない。このことに重要な役割を果たすのが対照言語学

(contrastive linguistics) である。また、学習者の誤用の分析 (error analysis) は 2 言語間の対照研究に具体的な手がかりを与えるものである。そして、母語干渉による学習上の困難点を、できるだけ学習者が負担に感

せず、抵抗なく乗り越えられるような母語別の教材の開発も急がれるわけである。

※ 日本語教師に求められる資質

- I. 異なる民族・文化に偏見のない国際感覚を身に付けること。
- II. 日本語・日本文学を対象化して分析的に見られること、及び可能限り学習者の母語・文化と対照して見られること。
- III. 学習者個々の学習の目的・動機と学習条件を知り、その関心・要望に応える努力ができること。
- IV. 教師が母語を教えることは、同時に、学習者の母語を学ぶ相互学習の精神に支えられていなければならないこと。
- V. 学習者がたどえ日本語の上達が遅くても、その人の人格をきちんと認めて対応ができること。
- VI. 母語であるが故に、準備がなくても外国人に教えられると思うことの間違いを自覚できること。

2.3 母語別の教材

海外で作られた日本語教科書、それは英語により記述されたものが圧倒的に多く、その他の特定言語話者を対象の教科書は非常に数がかぎられている。また、国内でもはじめから英語話者を念頭において作られたものかなりの冊数に上がるこれは母語別の日本語教科書とっていいだろう。

しかし、教科書・教材作成時に、学習者の母語のことを考えず主として日本語の立場から基本文型・基本語彙・提出順などを考えず、そっくり英語に翻訳したり、あるいは、更に同じ元版から各国語を作ったりしたそのような教材を母語別教材とっていいのだろうか。こういった教材の作り方を否定するつもりは毛頭なく、それはそれなりに活用されなければならないと思う。

世界的規模で日本語学習人口が増えている今日、英語話者を対象にしたものばかりでなく、その他の言語話者を対象とした、学びやすくおしえやすい信頼性のある教科書作りをじっくり検討する時期が来ているのではなかろうか。

三、能力差・クラスサイズに応じた指導法

(担当：490246169 査 日懿)

1. 能力差に応じた指導法

1.1 前言：「能力差」というとき、三つとおりの場合が考える。

I. 既習か未習かということ。

II. 語学学習能力の適正の有無。

III. 授業開始後の成績により判断される日本語習得能力の高低。

1.2 既習か未習か

海外での1年間の学習は国内の日本語教育機関における約3か月、大体初級終了程度と考える。けれども、1年もやってきた者でもその初級クラスで学ばせるのはいかにも気の毒であるし、本人の学習意欲喪失が恐ろしい。そこで、学校経営上の効率には多少目をつぶっても、「既習」組と「未習」組を別クラスにすることが好ましい。どの程度の既習日本語能力があるのかを調べるには、各機関の初級中間試験あるいは初級初了試験程度の問題をやらせてみれば、ほぼ推測がつかはずである。大抵の日本語教育機関ではこのようなプレイメント・テストを施行しているのが普通である。

1.3 個人的な語学学習能力の有無

予め学習者の語学能力適正度が分かっているならば、クラス分けやそれ以後の指導に益するところは大きいと思われるが、問題作成が難しいのか、「日本語学習適正試験」を施行しているところは多くないようである。

1.4 授業開始後に判明した能力について

学習者の日本語習得能力の高低が実際に具現するのは、授業開始後しばらく経ってからのことである。学習能力の個人差により同一クラスでの学習が困難であると判断されたところで、能力別クラスに再編成することができれば、教師にとって教授上こんなにやりやすいことはない。学期途中での能力別クラスへの再編成が可能になり、かつ効果も上がったものと思われるが、学校側で、たとえ能力差による組み替えではないとしても、学

習者に劣等意識を持たせられる羽目に陥る。こうなっては学習効果上いい結果をもたらすはずがない。このような躊躇が学校・教師側にあるので、学期途中での能力別クラス替えにはなかなか踏み切れない原因である。

1.5 能力別に編成した後のクラス營運を円滑の行うには、以下のことを学習者に予め認識・理解・納得させておくことが大切である。

I. 今後進度が進むにしたがって漢字語彙が多くなること。それぞれのグループに分けたほうが互いに効率のよい学習ができること。

II. 人数の多いクラスにいるよりも小人数クラスのほうが、漢字・語彙・文型の練習が豊富になり、しかも進度も落ちないこと。

III. 下位クラスだからと言って、最終目標を下げることはしないこと。

IV. 足ふみが揃い、適当と思われたときには元に戻すこと。

1.6 下位クラスの担当者としては、留意すべきこと：

I. 絶対に劣等者扱いをしないこと。やればできるという学習意欲を鼓舞すること。

II. 学習者の伸び悩んでいる箇所をなるべく早く見つけ出すこと。

III. 放課後、教師を信頼し、安心して復習に専念させること。教わったことを完全に消化させることが先決である。

IV. 上位クラスの練習問題で、難易度からいって適当なものがあったら活用して、上位クラスと同程度のことをやっているのだという自信を持たせること。

V. 上位クラスの優れた練習問題で、下位クラスにもやらせたい時、予めそのヒントになるような練習を事前に行い、学習者が答えられやすくしておくことよい。自信喪失を避けるためである。

VI. 再び上位クラスと合体する可能性もあるとしたら、両者が抵抗なく融合できるように、下位のクラス単位で凝り固まらずに、上位クラスとの学習者同士の交流を図ること。

VII. 上位クラスの在籍者に、自分も下位クラスで勉強したら、あるいはもっと力がついたかもしれないと思わせる。

※学習能力の低いクラスは達成目標に達しなくてもよいというわけにはいかない。能力別クラスに分ける意義は、低い者は低いなりに目標に達成できるよう、効果的な授業ができるようにするというところにある。

2. クラス数を増やすには

クラス数に合わせて教師が委嘱できるなら問題はないが、仮に学校経営上教師が増やせないとするなら、「合併授業」でしかない。

2.1 合併クラスには、学習上の利点は：

- I. 同一時期開講クラスの学習全員が、公平な情報を得ることができる。
- II. 各クラスに別れていた時には気のつかなかった他クラスの仲間の実力・程度が分かる。
- III. 下位クラスの者も、上位クラスの者と同等の授業が受けられるという安心感を持つ。
- IV. 異質な学習者が集まれば質問や討議も多様化し、時には上位クラスの者も見過ごしていた問題を認識することができる。

3. クラスサイズに応じた指導

3.1 理想的なクラスサイズ

一般には5～6人のクラスが理想的かと考えられており、また、語学指導が円滑に行える学習者数の上限は8名ぐらいかと考えられる。

3.2 二～三名では不都合な原因：

- I. 練習の順番や答えさせられる機会が息つく暇もなく回ってくる。その結果、落ち着いて考えるゆとりがなくなる。
- II. 学習者は緊張の連続で、疲労から、頭に入るものも入らなくなる。
- III. 「答えなければならない」という緊張はあるものの、かえって授業の雰囲気やだれさせる結果に陥る恐れがある。
- IV. 話題に広がりがない。殊に、初級段階で同国人同士が2～3人というよ

うな場合には話題を発展させたやり取りが難しくなる。

3.3 小人数クラスの利点：

- I. 教師の目が学習者の細かいところにまで届きやすい。
- II. 一つの文型について、学習者全員が公平に練習する機会がある。
- III. 場合によっては同じ文型を2回3回と口にすることができる。
- IV. 教師が人数分の例題を用意しやすい。臨機応変の対応がとりやすい。

3.4 大人数クラスの欠点：

- I. 教師の目が全体に届きにくい。
- II. テキストや練習帳はスペースの都合で人数分の例題が揃っていないとは限らない。教師がその不足分を補充しなければならない。
- III. 初級の段階では学習者の習得語彙もまだ乏しい。その範囲で学習者数の練習用例題を考えようとするのは骨が折れる。
- IV. 全員に同一練習がさせられないとすると、不公平が生じる。
- V. おおぜいの学習者に対応していると時間もかかり、進度が遅れがちになる。

これこそ最良の方法であるというつもりはないが、一つの打開策として利用されている方法に、「グループ指導」とでも名付けられる練習のさせ方がある。即ち、20人とか30人とかのクラスになると、「コの字型」の机配置や円卓授業形式はとれず、学習者は教卓に向かって4列縦隊ぐらゐに並ぶことになることである。

四、誤用に対する指導法

(担当：4892465125 陳 霓瑩)

1. 誤用とは？

日本語教育における誤用とは、学習過程のなかで現れわてくる諸種の不正表現である。言語学習における諸技能の修得は、発生する誤りをフィルターでふるい落とし、正しい用法を定着させていく過程でもある。誤用例は、いわば正しい表現獲得を裏から支える素材とも過程でもある。誤用と学習段階は、どのような関連があるだろうか。下の誤用を生み出す背景について考えてみる。

1.1 学習内容の未消化

例：私は東京で住んでいます。

上例はよく見られる誤用であるが、これをたんに格助詞「で」の未消化としたのでは、指導不足とみなされよう。

1.2 言語運用上の混同

例：電車の中に人々は仮眠しています。

居眠り」「うたたね」「仮眠をとる」という現象表現の区別は、新たな学習項目となる。

1.3 母国語用法の影響

学習者の誤りの多くは、規範習得の不十分か、運用能力の不足によるものであるが、それらの中には、母語の干渉が介在しているものが多い。(下の3. 1のb)

2. 誤用の問題点

2.1 発音上の誤用：

I. 清、濁音

食堂→しょくとう

中国→ちゅうこく

団体→たんたい

残念→さんねん

対して→だいして

行って→いっで

II. 長音、拗音

後輩→こはい

九州→きゅうしゅう

工業→こうぎょ

病院→びょういん

統計→とけい

学生→がくせい

活動→かつど

生産→せいさん

III. 促音

切って→きて

北海道→ほかいど

一般的→いぱんてき

一生→いしよ

IV. ん

原因→げいん

2.2 文字上の誤用：

I. カタカナ

a. 外来語表記：ヨーロッパ→ユーロップ、コーヒー→コーヒ、コヒー

b. 省略外来語：ホーム、ハンカチ、プロ

c. 和製外来語：ワンマンバス

d. 合成外来語：スケート靴

II. 漢字

a. 中国語：機→机

b. 簡体語：影響

2.3 文法上の誤用

I. 助詞

※大学時代で専攻は経済でした。

II. 形容詞、形容動詞

※あの町はあまりきれいくないと思う。

III. 疑問詞

※私は日本人の友達が何人（か）います。

IV. 自、他動詞

※私たちの力を集まって完成した。

2.3 表現上の誤用

I. 接続表現

※先週、京都へ行きました。あそこで、たくさんのお寺を見ました。

II. 受身表現

※日本は短い期間に経済大国に発展された。

III. 使役表現

※私は高校まで台湾で教育を受けさせた。

IV. 受給表現

※先生が箸の使い方を教えられました。

2.4 発思上の誤用

I. 翻訳調

※明日は晴れると希望します。

II. 母国語にない表現

※昨夜地震がある時、テレビを見ました。

III. 待遇表現

※私のお母さんが今日いらっしゃいました。

IV. 不自然な表現

※ここは死ぬ人の滞在する場所です。

3. 誤用表現の指導

誤用表現の処理は、添削指導だけで終わるものではない。誤用の原因について教師は学習とともに考え、誤用解消の方向へ歩んでいかなければならない。

3.1 口頭表現の誤用

日本語の正しい音声が定着していないため、またそのことについての自覚が育っていないために、誤用が不安定でなかなか改まらない例が多い。口頭表現に一般的に見られる現象である。

I. 表記 (参 2. 1)

II. 母国語の干渉

a. 発音、アクセント

発音、アクセントは、母国の場合は全く意識しないで習得するので、発音器官を意識的コントロールして音を出すという技能を、言語学者でない一般の人は持ち合わせない。

その場合に、母語の近似音がどのような発音器官の動きで発せられるのかを教師が心得ていて、二つの音の調音法の違いを指摘して指導を行うことができれば、効率よく矯正することができる。

b. 語彙、文法

例 1 : (英語を母国とする学習者)

※ピアノを遊びます。(p l a y t h e p i a n o)

これらに対して、ただ「遊ぶ」を「引く」と直します。

例 2 : (中国語を母国とする学習者)

※大きいの本を買いました。

中国語の接尾辞「的」の用法を、日本語で安易に「の」と置き換えてしまうことが多い。

3.2 文章表現の誤用

文章表現の誤用の大半がそれで、日本語学習の問題を浮かびあがらせる。文章表現の誤用に際して、チェックポイントとして、づきの3点を確認したい。

- ①初級の基礎文法の誤りはないか。
- ②話しことばと書きことばの混同はないか。
- ③学習者の母国語を反映した誤りはないか。

I. パラグラフ作成以前 :

誤用例を手がかりとして (【】内は訂正したもの) :

例 1 : みんなすしを食べてやビールを飲んだ。おわってから雨がやんだ

(1)

(2)

から気がつかないでかさを忘れてかえってきた。

(3)

【(1) みんなで。(2) 食べおわって外に出てみると雨がやんでいた。

(3) うっかりして。】

例 2 : その人はことしの3月に卒業します。その時以来、大きい会社で

(1)

働く予定です。

【(1) それからは。「それより先」と書く学生もいるが、これは書き言葉的表現なので、この文脈では用いないほうがよい。】

II. 作文の処理、訂正

添削例：添削のための記号（付録7）

五、教室でのインターアクション

(担当：490246200 高 胤暁)

1・教室のインターアクションとは？

これまでに、授業で何を扱うのか、どのような教材を使うのか、学習者のさまざまな能力を伸ばすために何を検討すればよいのかといった点について考えてきた。しかし、どんなに緻密に計画し準備した授業も、予測した通りに展開することは少ないであろう。学習者の個別性によって、また学習者どうしの働きかけや教師と学習者の間のやり取り、展開のしかたなど教室内でのインターアクションのあり方によって、現実になにが起こるのかが決定される。

つまり、授業の運営を成功指せる要因は、さまざまな学習者が参加しやすい環境と活発なインターアクションであると言えるであろう。そして、教室でのインターアクションが有効な学習に結び付いていくためには、教師、学習者双方の明確な目的意識と教師の適切な目配りが必要である。また、インターアクションが授業の流れの中に有機的に位置づけられたものであるひつようがある。

2・教室の環境

学習活動の目標や内容に関わらず、また使用する教材や教具がなにであっても、教室と言う物理的な空間の使い方は、人と人のやり取りに影響を与える。

2.1 教室の空間の使い方

「教室の空間をどう使うか」は、活動の展開や教師と学習者の関わりかた、学習者どうしのやりとりのあり方に大きく影響する。だから、ビデオやカセットデッキやホワイトボードなどの教具を最も使いやすい位置に配列するはずである。また、できるかぎり学習者に対する効果が一番強いところに使用する。

2.2 学習活動の形態・教師の位置と動き

教師が教室のどこにいて、学習者グループにどのように関わるかということも、学習活動の進行を決定する一つの重要な要因である。例えば、下の①～⑦のような一連の活動を行うとき、学習活動はそれぞれ付録8の(a)～(g)のイラストの形態であることが多い。

- ①テープを聞かせながら発話練習をさせる。全員に繰り返させたり、次々にあてながら言わせたりする。
- ②準備した課題を発表させ、はっきりしない点に質問する。
- ③プリントを配布して、グループ単位で読解の作業をさせる。
- ④読解の作業のあと、教師は全員に質問をし、理解できたかどうかを確認する
- ⑤タスクシートを配って、課題を説明する。
- ⑥ペアで行うタスクの準備作業をみまもり、必要な手当てを行う。
- ⑦個別の学習者からの質問に答える。

(ア) 個人作業

(イ) ペアワーク

(ウ) グループワーク

(エ) 全員で話し合い。全員の間になんらかの発言が交わされる。

(オ) グループワークと同時進行で個人作業を行う場が設けられている。

(カ) 一人が発表をし、他の者との間で質疑応答がわれる。

(キ) 全員が同じものを見たり聞いたりする。

①～⑦の活動をしているとき、教師が教室での位置と動きは、(a)～(g)のイラストを参照してください。

2.3 板書の注意事項

- ①二種類の板書のしかたがあり、授業の内容によって、相応しい仕方を採用する。
- ②授業のどの段階で、黒板のどの部分を書く。
- ③板書は予定していたことであるか。それとも、学習者からの要望によって行ったことであるか。

3・練習のしかた

日本語教授法の中で、さまざまな練習法があるのであるが、ここでは、練習活動を行う時に注意することを提示する。

3.1 活動を比較する

一つの課題を達成できる練習活動が多い。しかし、もっとも効き目があることを探し出すのは難点である。このとき、活動を比較しなければならない。活動を比較することによって、われわれはこの課題に相応しい活動を見つけ出せる。

例えば、教師A、教師Bがそれぞれ自分のクラスでそれまでに行った授業を復習するという目的で「昨日のことについて聞く」という活動を行う。目的は同じであるが、考えた活動の内容は異なる。そして、AとBの考えを比較する時、次のような観点から検討することができる。

学習者の発話量、発話内容、質問する機会、緊張と不安、課題達成、授業への参加度、興味、正確さ、訂正、(教師によるもの、学習者によるもの)、個人差に応じた指導、個人差に応じた達成目標など(付録を参照)

3.2 三人以上で行う練習

例えば、私たちは日常の会話の中では、二人が話をしているところへ割り込んで用件を伝えるなどというようなことがある。このように、三人以上の人々が会話をする機会が少なくない。そして、学習者に三人以上の練習をさせるとき、下の表のようなものを利用できる。

話者	状況	練習方法

また、以上のような会話を練習するとき、いろいろな活動と並行できる。適当な会話を提示して覚えさせたり、ロールカード(ロールプレイのなされる場面の説明、自分自身の状況や役割、相手との関係などが記されたもの)を使用してロールプレイをさせたりする。あるいは、プロジェクトワークを実施し、必要に応じてこういった会話を行える。

3.3 活動指示の与えかた

新しい活動を行うときに、それが教師の意図していた通りにできるかどうかは、最初の指示の出し方に左右されることが多いようである。「何をどう行うか」を学習者にズームに理解させることは大事である。言語学習以外の場面で新しいゲームをするときに、やり方やルールをどのように教えることも考えておく方がいい。

ことばを使うゲームを考えて、他の人にそのゲームを紹介し、みんなでやってみることによって、効果を評価する。新しいゲームを作り出すのが

大変なときは、みんなが知らないようなゲームを紹介してみてもいい。

3.4 話題の選択

授業でよく扱われる話題は身近にある教科書の本文や文型表現の例文を見てください。または、最近受けた外国語の授業の話題を思い出してください。外国語を勉強していて、どんな話題のときに「話したい」と思い、「読もう」と思うか。楽しい話題のときであろうか、深刻な話題のときであろうか、自分自身の学習活動が活性化されたのはどんな話題のときか、なるべく具体的に書き出してみよう。これで興味を引き出す問題を見つける。

授業で多くの学習者が興味を持っていることを話題にした場合、たいていは会話が弾み、授業が活発になったような印象をうける。しかし、同じ話題だけ続けば、それがマンネリ化してしまうこともある。また、学習活動が活発なっているかどうかを示すものは、必ずしも授業中の学習者の発話量の多さだけでなく、ときには、考え込んだり感動したりするときの静けさであったりもするのである。

3.5 雰囲気づくり

いざ、「話そう」「質問したい」と思っても、緊張してうまくいえなかったり、言い出せずにおわったりする学習者は少なくないのである。そういった緊張感を和らげたり、たとえうまくいえなくてもそれをほかの学習者が暖かく見守るような雰囲気を作り出したりするのも、教師の重要な役割である。

参考文献

教授法入門（教師用日本語教育ハンドブック 7）

佐藤洋子（1982）『誤用例からみた表現指導の問題』（講座日本語教育第18分冊）早稲田大学語学教育研究所、東京。

C & P 日本語教育、教材研究所編（1989）『日本語作文 I - 身近なピックによる表現練習』専門教育出版、台北。

（1974）『文章表現』（教師用日本語教育ハンドブック 1）国際交流基金会、東京。

高見澤孟（1996）『はじめての日本語教育「日本語教授法入門」』アスク、東京。

小川芳男、林 大、伊藤芳照、上野田鶴子、加藤彰彦、木村宗男、小堀郁夫、小矢野哲夫、斎藤 明、斎藤修一、佐治圭三、玉村文郎 編（1982）『日本語教育事典』大修館、東京。

日本語教育学会編（1990）『日本語教育ハンドブック』大修館書店、東京。

日本語教育学会編（1995）『タスク日本語教授法』凡人社、東京。

木村宗男、窪田富男、坂田雪子、川本橋（1989）『日本語教授法』桜楓社、東京。

田中望（1988）『日本語教育の方法—コース、デザインの実際』大修館書店、東京。

佐治圭三、真田信治監修（1996）『日本語教授法』凡人社、東京。

田中望、宮地裕（1989）『日本語教授法』放送大学教育振興会、東京。

添付資料出典

松本久美子、川越菜穂子、高岸雅子 編（1991）『絵で学ぶコミュニケーション「社会・生活編 20 のトピック」』凡人社、東京。

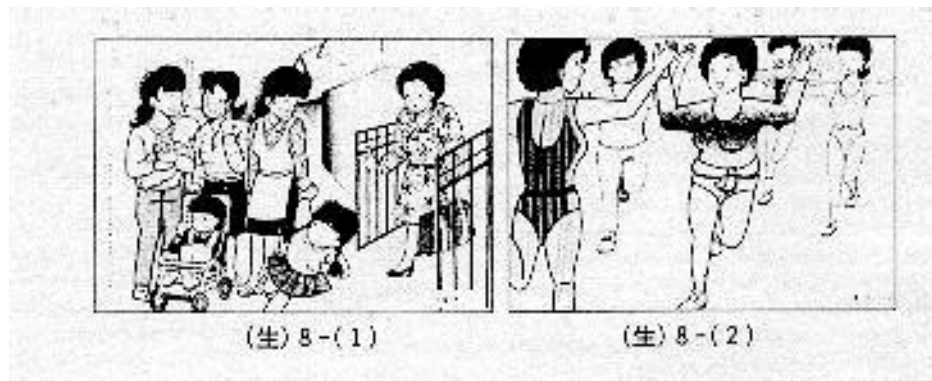
松岡龍美、辻 信代 編（1996）『日本語能力試験に出る文法 1 級』国書刊行社、東京。

付録1

試験の構成及び認定基準

級	構成			認定基準
	類別	時間	配点	
1	文字・語彙	45分	100点	高度の文法・漢字(2,000字程度)・語彙(10,000語程度)を習得し、社会生活をする上で必要であるとともに、大学における学習・研究の基礎としても役立つような、総合的な日本語能力(日本語を900時間程度学習したレベル)
	聴解	45分	100点	
	読解・文法	90分	200点	
	計	180分	400点	
2	文字・語彙	35分	100点	やや高度の文法・漢字(1,000字程度)・語彙(6,000語程度)を習得し、一般的なことがらについて、会話ができ、読み書きできる能力(日本語を600時間程度学習し、中級日本語コースを修了したレベル)
	聴解	40分	100点	
	読解・文法	70分	200点	
	計	145分	400点	
3	文字・語彙	35分	100点	基本的な文法・漢字(300字程度)・語彙(1,500語程度)を習得し、日常生活に役立つ会話ができ、簡単な文章が読み書きできる能力(日本語を300時間程度学習し、初級日本語コースを修了したレベル)
	聴解	35分	100点	
	読解・文法	70分	200点	
	計	140分	400点	
4	文字・語彙	25分	100点	初歩的な文法・漢字(100字程度)・語彙(800語程度)を習得し、簡単な会話ができ、平易な文、又は短い文章が読み書きできる能力(日本語を150時間程度学習し、初級日本語コース前半を修了したレベル)
	聴解	25分	100点	
	読解・文法	50分	200点	
	計	100分	400点	

付録2



付録3

<生活シリーズ>

部長夫人(松下光子)：49歳。専業主婦。長男の大学受験と長女の縁談が悩みの種。最近ダイエットとストレス解消をかねてエアロビクスを始めた。

部長の長女(恵子)：24歳。OL。“お年頃”の普通の“お嬢様”。豊田君と交際中だが縁談も山のようにある。

部長の次女(美紀)：21歳大学生。アメリカの大学に留学中。年に1度ほど帰国。

部長の長男(孝一)：17歳。高校3年生。大学受験の勉強中。

森本君：23歳。男。大学4年生。就職活動の最中。

クルーズ：23歳。男。アメリカ人。白人。森本君の友人。日本語学校で日本語を勉強中。

セートンガ：25歳。男。スリランカ人。日本語学校で日本語を勉強中。

付録4

[ディスカッション、ディベート、インタビュー]

女性と育児について

1. I. (クラス内で)

(未婚女性に) 結婚しても仕事を続けるか。子供が生まれたらどうするか。

[つづける。出産後しばらく休んで、復帰する]

(男性に) 妻に仕事をして欲しいか。家にいて欲しいか。育児はどれくらい手伝うか。

(既婚の男性に) 家事、育児を今どのようにしているか。またどのようにしたいか。

2. I. (クラス外で) 1と同じ内容。

※既婚/未婚, 男/女, 子供の有/無, 世代別などで差がないか分析する。

3. D. (資料: 雑誌, 新聞の記事: 家事の分担, 女性と育児, 出生率の低下, 保育所などの施設の問題, 会社の育児休暇の制度, などについて。)

資料, また1, 2の結果をもとに, どんなことが問題になっているか。どのように議論されているか。また, 一般の日本人が世間の目を気にするというのはどんな時か。自分自身はどう考えるか。自国と比較してどうか。日本はどうするべきか, など話し合う。

付録5-1

108 第2部 トピック別マニュアル		
Q. じゃあ、悪口じゃなくて、 <u>替める</u> 時はどういいですか。	～時～	替める
A. <u>上品な服を着て</u> いらっしゃいますね。／よくお似合いですね。／センスがいいですね。／いつも素敵ですね。【このほか学習者が言いたい表現を教える。】	～ていらっしゃる よくお似合いだ	上品な、素敵な
Q. どうしてこの人達は部長の奥さんの悪口を言っているんでしょうね。		
A. よく出かけるからでしょう。／ <u>うらやましい</u> からじゃないでしょうか。／ <u>ストレスがたま</u> っているんでしょう。	ストレスがたまる	うらやましい ストレス、たまる
Q. この人達はあまり出かけないんでしょうか。		
A. いいえ、 <u>子供が小さい</u> ので／ <u>小さな子供</u> がいるので、出かけたくても出かけられません。／遊びにいきたくてもいけません。／外で働きたくても働けません。	子供が小さい ～ので～たくても ～できない、～たくても～ない	
Q. どうして小さな子供がいると出かけられない／働けないんでしょう。		
A. <u>ベビーシッター</u> がほとんどいないからです。／ <u>保育所</u> が足りないし、あっても高いからです。／ <u>保育所</u> になかなか入れてもらえないからです。	～し～、～ても～ なかなか～ない	ベビーシッター ほとんど、保育所、 足りる
Q. 部長の奥さんはどこにいくんでしょう。買い物でしょうか。それとも仕事でしょうか。	それとも～	
A. デパートに買い物にいくんでしょう。 <u>おしゃれ</u> をしていますから。／旅行にいくのかもしれませんが。大きな靴をもっていますから。		おしゃれ
(2)		
Q. さあ、どうでしょう。		
A. <u>エアロビクス</u> ／ <u>ジャズダンス</u> をしています。		エアロビクス ジャズダンス
Q. どうしてエアロビクスをしているんでしょう。		
A. スタイルがよくなるように／ <u>寝るために</u> ／ <u>健康のために</u> ／ <u>ストレスを解消</u> するためにしているんです。／ <u>いくらしてもやせないのに</u> 。	～ように～、～なるように（よくなるように）、～ために～、ストレスを解消する、 いくら～ても～のに	解消する

Q. 部長の奥さんはどこでエアロビクスをしているんでしょう。

A. エアロビクスのスタジオでしょう。／カルチャーセンターかもしれません。

スタジオ、カルチャーセンター

[ロールプレー]

A: 部長夫人, B, C, D: 近所の主婦

1. 部長夫人が門から出てくる。近所の主婦たちと挨拶をする。

A: こんにちは。

B, C, D: こんにちは。

C: おでかけですか。

A: ええ、ちょっとそこまで。

C: 行ってらっしゃい。

行ってらっしゃい

2. 夫人を見送りながら、近所の主婦たちが、自由に外出できるのを妬んで悪口を言い合う。

B: 今日もカルチャーセンターかしら。

～かしら

C: よく出かけるわねえ。

D: 大学受験の息子さんがいる { こ て い う } のに。

～というのに
～って(いう)のに

B: いいわねえ。好きなときに出かけられてさ。

C: ほんと。私達なんか、出かけたくても これじゃあ 出かけられないわねえ。

～なんか(私達なんか)、これじゃあ～ない

D: まったくねえ。(溜め息)

まったくね

3. 近所の主婦たちが、夫人の服装やエアロビクスについていることについて悪口を言い合う。

B: 何よ、あの派手な ワンピース。お化粧も濃いし、アクセサリー もちらちら付けてさ。

何よ、ちらちら、～さ

ワンピース、アクセサリー、付ける

C: いい年して派手よねえ。

いい年(を)して～

D: ほんと、趣味悪い!

B: あれでさ、エアロビに行ってんだってね。

あれで～、～って～んだって

エアロビ

C: 笑っちゃうよねえ。／笑わせないでよね。

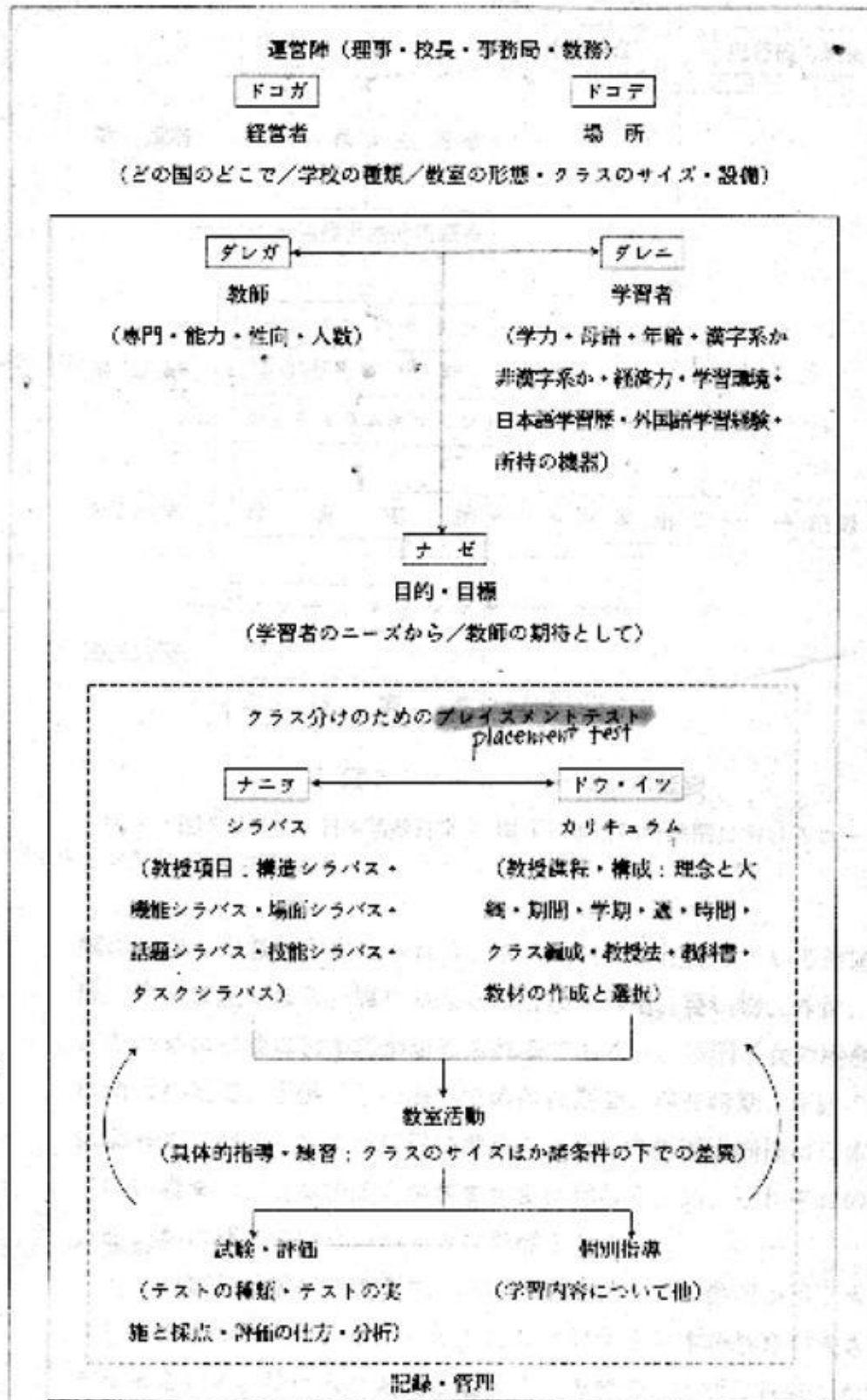
～ちゃう(笑っちゃう)、笑わせないで、～ないで

D: あんなことしたって 無駄よね。／無駄な努力よねえ。

～たって(あんなことしたって)

無駄な、努力

付録6-1



付録6-2

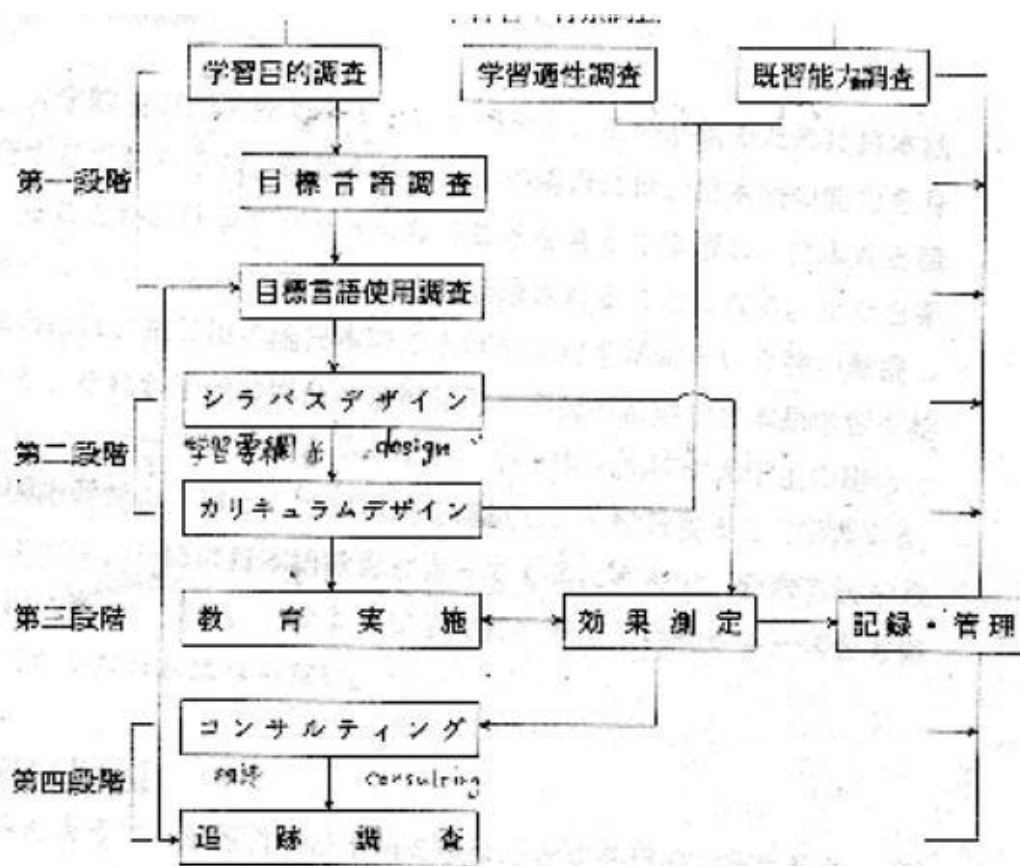


図2 コース・デザインの概要

付録 7

