

日本語教授法開発と教師養成

—ライティングにおける書きことばの習得と学習を例に—

鎌田 美千子

はじめに

近年、日本語学習者の増加と多様化に伴い、日本語教師の養成は、これまで以上に重要視されている。こうした中で、「話す」、「聞く」、「読む」、「書く」の四技能の特に「書く」ことの指導に対しては教授上の不安や苦手意識を持つ教師が少なくない。文章構成、段落、文、語句、文字・記号、文体⁽¹⁾を基本に、書く内容や日本語表現、典型的な展開の型など、学習事項が多岐にわたることもあるが、従来の日本語教授法（以下、「教授法」）や日本語教師養成（以下、「教師養成」）の在り方も一因になっていると思われる。中でも文体の学習に付随する書きことば⁽²⁾の習得に関しては、ライティング⁽³⁾の基本事項として授業で取り上げた後も継続的な指導を要し、教師自身も苦慮している様子が散見されている。そのため、教授上の留意点に加え、教授法開発と教師養成の側面からも検討が必要であると言える。

そこで本稿では、第二言語としての日本語のライティング指導の観点から教授法開発と教師養成の課題について考察する。まず、第二言語習得過程において日本語学習者（以下、「学習者」）が文体に応じて書きことばの語を使用する難しさについて解説した上で（第1章）、教授上の留意点について述べる（第2章）。次に、従来の日本語教科書の問題（第3章）、教師養成の問題（第4章）について考察する。最後に、これらの議論をまとめ、具体的な検討に向けた取り組みと課題について論じる（第5章）。このうち第二言語習得過程における語の使用、具体的な検討に向けた取り組みと課題に関しては、筆者がこれまで行ってきた研究の一端に触れながら述べていくこととする。

1. 第二言語習得過程における語の使用

学習者の論文・レポートには、初級で学んだ話しことばの語の使用が広く見られる。これらは誤用とは異なるが、より洗練された文章を目指すには、書きことばの語を用いて書くことが望まれる。学習者が既習の書きことばの語を使用しない、または使用できない背景には、次のような第二言語としての日本語の習得と学習の特性が関係している。日本語の学習は、一般的に基本文型・基本語彙を基底とした日常会話から始まる。その後、文章を読むことの学習、書くことの学習へと移り、基本的・具体的な語彙から概念的・抽象的な語彙の習得へと進みながら（谷口他1994、森2003他）、日本語の書きことばに慣れていく。こうした中で、学習者は、習熟していない語の使用を避け、既に使用できる段階に達している基本的な語での代用、あるいは言及自体を控える傾向があり（Schachter 1974他）、初級で学んだ話しことばの基本語彙

を多用する。中上級学習者を対象に語彙産出に関する調査を行った黒崎・松下（2009）は、「知っているのに使えなかった語」（p. 53）があることを指摘するとともに、得られた結果から、プロトタイプ的な初級語彙が語義の重なる低頻度語彙の使用を妨げる一因になっていると考察している。初級で学んだ基本語彙を使用する傾向は、上級学習者の文章においても確認されている。文体の違いに着目して語彙使用の状況を調査した鎌田（2010a）は、話しことばで述べられた内容を書きことばで書き換えるといった課題を学習者に課し、その分析結果から、学習者には文体に対する意識がある一方で、本来は口頭で用いられる語を文章に用いる語として誤って判断していることや、文章で用いるには不適切な語であると認識できていても相応する書きことばの語を知らないために話しことばの語をあえて使用していること、また同義の書きことばの語を知っていても実際の使用に必ずしも結びついていないことを明らかにしている。これらの結果からは、中上級及び上級の学習者でも書きことばの語の使用に難しさを抱えていることが示唆される。

2. 教授上の留意点

上述した第二言語習得過程に見られる特性を考慮すると、初級で学んだ基本的な語からそれ以降に学ぶ概念的・抽象的な語に意識的に言い換える学習が重要になってくると言える。言い換え、すなわちパラフレーズにはさまざまな種類があるが（川原1989, 乾・藤田2004, 伊藤2007他）、以下にその一例を示す。

例 1-1 目的に応じて最適な方法を選ぶ。

例 1-2 目的に応じて最適な方法を選択する。

例 2-1 委員の中から委員長を選ぶ。

例 2-2 委員の中から委員長を選出する。

例 3-1 多くの情報の中から信頼できる情報を選ぶ。

例 3-2 多くの情報の中から信頼できる情報を選別する。

日本語指導の観点から必要なことは、文または文章からなる複数の例文で文脈を示すことである。例文を示さずに、例えば「選ぶ—選択する」のように語のみを対応させた学習は避けたほうがよい。例 1-1 から例 3-2 までの一連の文を通してわかるように、一つの語に対応する類義語が常に 1 語とは限らないからである。一般的に話しことばでは和語を、書きことばでは漢語を用いると捉えられがちであるが、語の文体的特徴について論じた宮島（1988）は、語⁽⁴⁾を「あらたまった場面やかきことばでつかわれる<文章語>、使用範囲にとくに制限のない<日常語>、くだけた会話にかぎられる<俗語>」（p. 78）に分類した上で、同じ語種であっ

でも例えば「意見」と「見解」のように必ずしも日常語＝和語、文章語＝漢語といった関係が成り立たないことを指摘している。また、語の使い分けに関しては、次のように説明している。

文章語である「建築する」「運搬する」は、おおきな対象、大規模な動作に限定され、「小屋を建築する」「テーブルにコーヒーを運搬する」などというのは、不自然である。(中略)おなじく、文章語の「回答する」「謝罪する」は公的な動作にかぎられ、「親がこどもの質問にこたえる、こどもにわびる」を、これらにかえることは、よほど特殊な場面をかんがえないかぎり、不自然である。おなじようなことは、名詞についても指摘できる。「かざぐるま」と「風車(ふうしゃ)」、「手紙」と「書簡」は類義語だが、こどものおもちゃとしての<かざぐるま>や、家族・友だちのあいだの私的な<手紙>を、文章語である「風車」「書簡」であらわすのは、むずかしい。

(宮島1988: 78-79)

このような文体的特徴が異なる類義語の使い分けは、学習者にとってまさに知りたいと思う知識の一つである。ライティング指導においても「知っているのに使えない語」の使用を促していくことを基本とした授業設計が重要である。

3. 従来の日本語教科書の問題

上述した教授上の留意点を踏まえ、本章では、第二言語として日本語を学ぶ学習者を対象としたライティング関連の教科書(以下、「日本語教科書」)の問題を2点指摘する。

第一に、従来の日本語教科書の多くに掲載されている、話しことばの語と書きことばの語の対応表についてである。日本語教科書を概観すると、文体の学習として話しことばと書きことばの違いが取り上げられ、接続表現(例. でも—しかし/だが)、副詞(例. ちょっと—少し)、縮約形(例. ちゃう—てしまう)、文末表現(例. です/ます—である、でしょう—だろう)などが1ページ程度の一覧の形態で示されている。一般の辞書からは個々の語の文体的特徴に関する情報が得にくい中で、確かにこうした対応表は、文体的特徴が異なる類義語を知ることができる点で便利であり、一見、学習者にとってわかりやすく感じられる。また、学習者が初級で学んだ話しことばの語をライティングの視点から捉え直す上では有用であると思われる。しかしながら、実際の文章では例えば「でも」を「しかし」に、「ちょっと」を「少し」に置き換えて済むほど単純ではない。特に接続詞の場合には、語を置き換えるだけでは前後の意味がつかないことがある⁽⁵⁾。したがって、話しことばの語と書きことばの語のみの対応を一覧に示して日本語教科書に載せることには本来、限界があると言える。指導者側は、このことをよく認識した上で対応表の扱いに注意を払う必要がある。

第二に、第二言語としての日本語の習得過程における冗長な述べ方に対する学習が不足していることについてである。冗長な述べ方は、話しことばの特徴の一つである(畠1987, 水谷

2005)。そのため、文章では、例4-2のように話しことばの冗長性を減らして述べるのが一般的である。

例4-1 家を出たのは10時だったけど、銀行でお金を預けたり買い物をしたりしたんで駅に着くのが遅くなって11時になってから駅に着いた。

例4-2 10時に家を出て銀行で預金し買い物をして、11時に駅に着いた。

(水谷2005: 348)

これに対して、学習者の文章を見ると、例5-1、例6-1、例7-1のように、初級で学んだ基本的な語を使用して話しことばに近い文を書く傾向がある。上級レベルに進むにつれて徐々に書きことばらしい文に移行してはいくものの、抽象的な述べ方に至るまでにはさらに意識的な学習が必要とされる。

例5-1 ①水や食べ物などをインターネットで買う人が増えている。

例5-2 ①日用品をインターネットで購入する人が増加している。

例6-1 地震が起きて①水道やガス、電気が止まってしまった。みんなには②水や食べ物などが配られた。

例6-2 地震が発生して①被害が出た。住民には②救援物資が配られた。

例7-1 ①子どもの数が減っている中で、みんなの働き方②が変わってきている。

例7-2 ①少子化の中で、人々の働き方②に変化が生じてきている。

さらに専門性の高い文章を書くとなれば、日本語の学習として具体的な述べ方から抽象的な述べ方への橋渡しが必要になってくる(鎌田2015b, 鎌田2017)。以下に示す例8-2は、例8-1のインタビューの発言を文章化したものである。例8-2では、例8-1の「リング」という語の事例が抽象化されて述べられている。上級学習者に対するライティング指導では、例8-2のように抽象的な述べ方ができることを目指していくが、従来の日本語教科書では、このような学習がほとんど扱われていない。

例8-1 ——子どもは、どうやって言葉を覚えるのでしょうか。

今井教授：「リング」という言葉をきちんと使えるようになるためには、①青いリングもあることや、②赤くて丸くてもトマトはリングじゃないってことを知る必要があります。③「リング」という言葉が使える範囲をいろんな経験をしながら発見していくんです。

例8-2 子どもがどのように言葉を覚えるのかといった質問に対し、今井教授は、一つの単語を適切に使えるようになるためには、①その語の典型的な特徴を持たない事例や、②典型的な特徴を有していてもその語に該当しない事例があることを知る必要があると述べ、③個々の語の使用範囲を多様な経験を通して発見していくと説明している。

(鎌田・仁科2014: 8, 鎌田2015b: 142, 一部修正, 下線は筆者)

後述するように、日本語教員養成課程⁽⁶⁾でライティング指導が扱われていない状況を見ると、これらの問題の改善とともに⁽⁷⁾、教師養成の段階からライティング指導の基本的事項に関する理解を促す必要があると思われる。

4. 教師養成の問題

以上、述べた内容は、ライティング指導の基本である一方で、日本語教員養成課程でライティング指導自体が扱われていない状況が少なからず見受けられる⁽⁸⁾。その理由としては、以下のようなことが挙げられる。日本語教員養成課程で実施する教育内容に関しては、「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版」（文化審議会国語分科会2019）により定められており、この報告書に掲載されている「必須の教育内容」（表1）の全50項目を個々の科目に組み込んで教師養成を実施することが求められている。ライティング指導は、この「必須の教育内容」の「(24) 教授法」、「(25) 教材分析・作成・開発」、「(26) 評価法」などに関連する一方で、他の四技能と同じく「必須の教育内容」に明示的には示されていない。このことは、日本語教員養成課程の個々の科目においてライティング指導を扱うかどうかの判断が各教育機関に委ねられていることを意味する。実際のところ、限られた授業時間で「必須の教育内容」を網羅しなければならない状況下では、初級基本文型の指導が優先されており、ライティング指導に関して学ぶ場が十分に確保されているとは言い難い。

教師養成の段階で学ぶ機会がなく、教師になってから自ら学びながら教育実践を展開していくかざるを得なければ、教師自身がライティング指導に自信が持てないといった状況に陥りやすい。現職教師を対象にインタビュー調査を行った布施（2020）は、PAC分析の結果からライティング指導に対する教授不安5種を抽出している。その中には、授業設計、また指導方法といった、ライティング指導の軸になるものが含まれていたことから、こうした不安は、日々の教育実践にも影響していることが懸念される。この状況は、今後、検討の余地があると言える。

5. 具体的な検討に向けた取り組みと課題

前章までを踏まえて考えると、第一に、日本語教員養成課程でライティング指導の基本と着眼点・留意点について学ぶ機会を設けること、第二に、教師自身が既存の教授法を再考して改

表1 養成における「必須の教育内容」

	必須の教育内容
社会・文化・地域	(1) 世界と日本の社会と文化, (2) 日本の在留外国人施策, (3) 多文化共生(地域社会における共生), (4) 日本語教育史, (5) 言語政策, (6) 日本語の試験, (7) 世界と日本の日本語教育事情
言語と社会	(8) 社会言語学, (9) 言語政策と「ことば」, (10) コミュニケーションストラテジー, (11) 待遇・敬意表現, (12) 言語・非言語行動, (13) 多文化・多言語主義
言語と心理	(14) 談話理解, (15) 言語学習, (16) 習得過程(第一言語・第二言語), (17) 学習ストラテジー, (18) 異文化受容・適応, (19) 日本語の学習・教育の情意的側面
言語と教育	(20) 日本語教師の資質・能力, (21) 日本語教育プログラムの理解と実践, (22) 教室・言語環境の設定, (23) コースデザイン, (24) 教授法, (25) 教材分析・作成・開発, (26) 評価法, (27) 授業計画, (28) 教育実習, (29) 中間言語分析, (30) 授業分析・自己点検能力, (31) 目的・対象別日本語教育法, (32) 異文化間教育, (33) 異文化コミュニケーション, (34) コミュニケーション教育, (35) 日本語教育とICT, (36) 著作権
言語	(37) 一般言語学, (38) 対照言語学, (39) 日本語教育のための日本語分析, (40) 日本語教育のための音韻・音声体系, (41) 日本語教育のための文字と表記, (42) 日本語教育のための形態・語彙体系, (43) 日本語教育のための文法体系, (44) 日本語教育のための意味体系, (45) 日本語教育のための語用論的規範, (46) 受容・理解能力, (47) 言語運用能力, (48) 社会文化能力, (49) 対人関係能力, (50) 異文化調整能力

(文化審議会国語分科会(2019:43)をもとに作成)

善を図っていくことの必要性が認められる。では、具体的にそれぞれいかに取り組んでいけばよいであろうか。

第一の点に関しては、まず日本語教員養成課程の限られた時間数で何をどのように取り上げるかの検討が必要である。その検討にあたっては、日本語教員養成課程の学生がライティング指導に感じる難しさや不安が考慮されて然るべきであろう。だが、現在のところ、その議論の土台となる基礎研究が不足している。これまで日本語ライティング教育研究は、学習者の困難点やピリフに着目した研究をはじめ、教授法の開発を試みた研究、ライティングの評価観点・評価基準を検討した研究、分野別文章を言語学的に分析した研究、文章の計量的分析手法を検討した研究などが展開されてきた。いずれもライティング指導に必要不可欠な視座を提示し、教授法開発の発展に寄与してきた一方で、ライティングの指導者側(日本語教員養成課程の学生を含む)に着目して調査した研究は、布施(2020)、坪根・鎌田(2021)があるのみで、まだまだあまり行われていない。今後、ライティング指導に関する教育内容及び方法を具体的に検討していくには、教師養成を視野に入れた調査研究の蓄積が課題である。その一環として例えば学生及び現職教師が抱える難しさや不安の様相が明らかになれば、教師養成と教師研修のそれぞれにおける具体的な教育内容と方法について議論できるようになり、双方の橋渡しも可能になると考える。

第二の点に関しては、さまざまな教育研究が既になされている。以下では、その一部として筆者自身の試みを紹介する。鎌田(2020a)は、文体の学習を従来の日本語教科書よりも範囲

を広げて捉え直し、「話すことを書く」、「聞いたことを書く」、「読んだことを書く」などの二つの言語技能を組み合わせた学習に関する教師用指導書の試案を提示している。この試案では、文体の違いが生じる言語場面を取り上げて、その際に必要となるパラフレーズが「語の置き換え」ではないことを全体を通して強調している⁽⁹⁾。さらに、この試案を具体化した教師用指導書が鎌田（2020b）である⁽¹⁰⁾。日本語指導に必要となる知識と授業設計上の着眼点・留意点について段階を踏みながら学べるように、基礎知識を学ぶ「理論編」、授業案や例文から授業実践を考える「実践編」、教材作成をシミュレーションする「応用編」から構成されている。日本語教育の観点から文体を中心的に扱った教師用指導書はこれまでなかったものである。上述した鎌田（2020a）及び鎌田（2020b）は、いずれも主に大学・大学院で学ぶ留学生の中級後半以降の学習を想定していることから、今後の発展には、他の学習者の学習目的とニーズに応じた授業設計上の着眼点・留意点を加えていくことが必要であると思われる。

おわりに

以上、ライティングにおける書きことばの習得と学習に焦点を当てて、教授法開発と教師養成の課題について論じた。ライティング指導では、当然ながら文体以外にも着目すべき学習事項が多数あるが、紙幅の関係上、触れることができなかった。他の学習事項に関しては、稿を改めて述べたい。今後、調査と考察を重ね、より包括的な視点から日本語教授法と教師養成について検討していく予定である。

註

- (1) 日本語教育の観点から解説した小宮（2005）によると、文体は大きく個性的文体と類型的文体に分けられ、日本語教育に関係するのは類型的文体のうち「ですます体」、「だ体」、「である体」、ジャンルの文体であるとされている。また、同じく日本語教育の観点から解説した野田（2005）によると、「文体による表現の異なり」（p.191）に関して日本語教育で問題になるのは、①丁寧体と普通体、②話しことばと書きことば、③かたい文体とやわらかい文体であるとされている。
- (2) 本稿では、「だ体」及び「である体」の文・文章とその表現を総称して「書きことば」と呼ぶ。
- (3) 本稿では、日本語教育における「書く」ことの学習及び指導全般に言及する際に「ライティング」という用語を使用する。
- (4) 宮島（1988）は「単語」という用語で説明しているが、本稿では全体にわたって「語」に統一して言及する。
- (5) 紙幅の制約上、誤用例を割愛した。鎌田（2012）を参照してほしい。
- (6) 文化審議会国語分科会（2019）では教師養成の教育課程のことを「日本語教師養成課程」（下線は筆者）という名称で示しているが、平成12年3月に出された「日本語教育のための教員養成について」（日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議2000）では「日本語教員養成課程」（下線は筆者）という名称で示されていたため、教師養成を実施している大学・大学院の多くは、当時の「日本語教員養成課程」といった名称のまま続いている。このような現状を踏まえ、本稿においても教師養成の教育課程のことを「日本語教員養成課程」と呼ぶ。
- (7) 従来の日本語教科書の問題に対して改善を試みた事例として鎌田・仁科（2014）が挙げられる。この学習書では、文体の違いを調整するパラフレーズに関する実証研究（鎌田2010b、鎌田

- 2015a)の結果に基づき、上級の日本語学習に必要となる多様なパラフレーズを取り上げ、論文・レポートの文体の学習方法を提示している。
- (8) 日本語教員養成課程でライティング指導が扱われているかどうかを各大学・大学院がウェブ上に公開しているシラバス情報をもとに2020年8月に調べたところ、「必須の教育内容」に対応済みの大学・大学院106機関のうちライティング指導を扱っている機関は50機関で、全体の半数に満たなかった。
 - (9) このような教授法を構想するにあたっては、鎌田(2019)においてパラフレーズの学習の面から検討を行っている。ベケシュ(1987)に基づき、伝達行為におけるパラフレーズを「解釈」と「言語化」の両面から捉え、それぞれの学習上の課題について考察した上で、「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」(文化審議会国語分科会2018)及び「平成29年度文部科学省委託『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業』—報告書—」(「モデルプログラム開発事業」調査研究本部2018)のそれぞれが示す教育内容に照らして自律的・主体的な学習の可能性についても考察している。
 - (10) 現在のところ、私家版である。

参考文献

- 伊藤健人(2007)「日本語教育における言い換え—二つの方向性と多様性—」『日本語学』26(13), 14-26.
- 乾健太郎・藤田篤(2004)「言い換え技術に関する研究動向」『自然言語処理』11(5), 151-198.
- 鎌田美千子(2010a)「文体の違いへの対応に見られるパラフレーズの分析—留学生の要約文における語の使用に着目して—」『外国文学』59, 9-25.
- 鎌田美千子(2010b)「日本語学習者のパラフレーズ使用に関する研究—中国語・韓国語を母語とする上級学習者を対象に—」博士学位論文, 東京工業大学
- 鎌田美千子(2012)「第二言語としての日本語によるパラフレーズの問題とその教育方法—アカデミック・ライティング教育の観点から—」仁科喜久子(監), 鎌田美千子・曹紅荃・歌代崇史・村岡貴子(編)『日本語学習支援の構築—言語教育・コーパス・システム開発—』凡人社, 63-76.
- 鎌田美千子(2015a)『第二言語によるパラフレーズと日本語教育』ココ出版
- 鎌田美千子(2015b)「第二言語としての日本語によるパラフレーズの諸相—ライティングにおける引用を中心に—」『第二言語としての日本語の習得研究』18, 135-149.
- 鎌田美千子(2017)「言語教育から引用の問題を考える—パラフレーズを中心に—」東北大学高度教養教育・学生支援機構(編)『責任ある研究のための発表倫理を考える』東北大学出版会, 107-127.
- 鎌田美千子(2019)「日本語教授法とパラフレーズの学習」『日本語教育連絡会議論文集』31, 110-117.
- 鎌田美千子(2020a)「パラフレーズに着目した日本語指導書開発のための一考察—質問紙調査から見えてきた課題—」『宇都宮大学国際学部研究論集』49, 51-59.
- 鎌田美千子(2020b)『パラフレーズから考える日本語教授法』宇都宮大学鎌田美千子研究室
- 鎌田美千子・仁科浩美(2014)『アカデミック・ライティングのためのパラフレーズ演習』スリーエーネットワーク
- 川原裕美(1989)「要約文のパラフレーズの様相」佐久間まゆみ(編)『文章構造と要約文の諸相』くろしお出版, 141-167.
- 黒崎亜美・松下達彦(2009)「中上級日本語学習者による形容語彙の産出—韓国語母語の学習者の場合—」『日本語教育』141, 46-56.
- 小宮千鶴子(2005)「文体」社団法人日本語教育学会(編)『新版日本語教育事典』大修館書店, 357-358.
- 谷口すみ子・赤堀侃司・任都栗新・杉村和枝(1994)「日本語学習者の語彙習得—語彙のネットワーク

- の形成過程一」『日本語教育』84, 78-91.
- 坪根由香里・鎌田美千子 (2021) 「大学の日本語教員養成課程で学ぶ大学生が持つライティング指導に対する意識—難しさに焦点を当てて—」『第30回小出記念日本語教育研究会予稿集』61-64.
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000) 『日本語教育のための教員養成について』文化庁
- 野田尚史 (2005) 「文体による表現の異なり」社団法人日本語教育学会 (編) 『新版日本語教育事典』大修館書店, 191-192.
- 畠弘巳 (1987) 「話しことばの特徴—冗長性をめぐって—」『国文学 解釈と鑑賞』52 (7), 22-34.
- 布施悠子 (2020) 「ライティング指導不安尺度開発の試み」『2020年度日本語教育学会秋季大会予稿集』109-114.
- 文化審議会国語分科会 (2018) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)』文化庁
- 文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改定版』文化庁
- ベケシュ・アンドレイ (1987) 『テキストとシンタクス—日本語におけるコヒージョンの実験的研究—』くろしお出版
- 水谷信子 (2005) 「話しことばの特徴」社団法人日本語教育学会 (編) 『新版日本語教育事典』大修館書店, 347-349.
- 宮島達夫 (1988) 「単語の文体と意味」『國語學』154, 78-88.
- 「モデルプログラム開発事業」調査研究本部 (編) (2018) 「平成29年度文部科学省委託『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業』—報告書—」公益社団法人日本語教育学会
- 森美子 (2003) 「日本語における語彙習得」畑佐由紀子 (編) 『第二言語習得研究への招待』くろしお出版, 47-66.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24 (2), 205-214.

付記 本研究の一部は、JSPS 科研費 20H01270 の助成を受けたものである。

