

外国人児童向け日本語教科書の文型の分析

小林 幸江 鈴木 孝恵

(1999.10.29 受)

1 はじめに

外国人児童生徒に対する日本語教育は、来日児童生徒の数の急増とあいまって、この10年来高まりを見せている。子供向けの教材も数は少ないながら出回ってきている。それらの教科書では、どんな文型、語彙が指導項目として提出されているのか、前回はその分布調査を行った¹⁾。今回は、そのうちの「文型」について更に調査分析を行うものである。

「文型」というと、「構造シラバス」による教科書で「文法積み上げ式」で教えられるものというように、教授法と結び付いた形で意識されがちであるが、本論で言う「文型」はそれとは違う意味で用いられている。即ち、外国人児童への日本語教育の最終目標が、在籍学級での教科学習についていける日本語力の習得にあるとすれば、早い時期から日本語の文を作り、解釈する力の養成が不可欠となる。そのためには、明示的にせよ、暗示的にせよ、文を作る決まり、つまり文法を習得する必要がある。日本語教育では文法は文型で提示される。したがって、場面中心のものであっても、「文型」が埋め込まれているはずであり、教える側はそれを自覚的に意識しておかなければならない、というように「文型」の意味を広く捉えている。

2 調査目的

前回の調査では、「基準文型」²⁾と、比較的よく使われている子供向けの7種の教科書の文型を照合させたところ、子供の日本語教育の場合、ある場面でよく使われる語彙と言い回しが教授内容であって、結果として文型はいくつかの課に分散されている教科書が多いことがわかった。それは、子供は体験や活動を通して言語を習得していくのであるから、場面に密着した表現を数多くインプットし、無意識に文の決まりを体系化、内在化させていくといった子供の言語習得の特徴を配慮しているものと思われる。

しかし、子供自身に無意識に文の決まりを体系化、内在化させていくと

も、ただ自然に任せていては、膨大なインプットと時間がかかる。そのため、インプットの中身もよく検討され、その与え方も計画的、効果的になさなければならないと考える。そこで本論では、7種の教科書では文型がどのように取り上げられているか、文型提出の仕方、文型提出順の2点について考察する。これらは教授法とも結び付いていて、文の決まりの体系化、内在化を促進する大きな要素と考えられる。

尚、本論では小学校の児童、特にまだメタ言語を理解できない低中学年を主な対象とし、また、来日直後の初期指導を中心に考察を進める。

3 調査資料

今回も、前回の7種の教科書を調査資料とした。以下、教科書名は省略して『 』内の名称を用いることにする。

表1 調査資料

資料名『 』内は資料中の略名	課数	時間(目安)	指導書	対象	媒介語使用
にほんごをまなぼう 『まなぼう』 文部省・1992・ぎょうせい	33	100	有	国内の児童(主に小学高学年)	媒介語使用前提にせず 指導書に語彙・表現等の5か国語訳有り
ひろこさんのたのしいにほんご 『ひろこ』 根元教/屋代瑛子・1986・凡人社	50	200	有	国内の児童	媒介語使用前提にせず 漢字(67字)使用有り
やさしいにほんご初級 『やさしい』 加州日本語学術協会・1994・成美堂	19 +課の開始前+付録		無	英語圏の6~8歳の子供	単語の全て及び本文の一部に英訳付き
たのしいことものにほんご 『たのしい』 山田伸子・1992・凡人社	37		無	海外の幼稚園や小学校の子供	媒介語使用前提にせず 別冊に中国語訳、英語訳有り
HELLO JAPANESE 『HELLO』 東中川かほる/町田純子・1993・インターンシッププログラムズ	28	(1年間)	有	英語圏の子供	日本・文化紹介などに英語使用 指導書に英訳付き
にほんご1 NIHON GO! 『GO』 江川真知子・1997・日本語教育センター	12	(1年間)	有	英語圏の小学1~4年の子供	英語使用多く有り ローマ字を併用
にほんごだいすき2 『だいすき』 鈴木重幸/工藤真由美・1998・むぎ書房	23 +課の開始前2+付録2		無	国内の児童	媒介語使用前提にせず

※やさしいにほんご「入門」は対象年齢が低い(5~6歳の子供)ので、調査対象から外した。 ※だいすき「1」は、語彙のみであるため除いた。

4 文型提出の仕方について

4-1 方法

7種の教科書について、文型がどのように取り上げられているかを見ていこうとする時、前提とするシラバス、教授法、教室活動が明記されているものは少ない。そこで、各教科書における文型の意味や位置付けを明らかにするために、教科書のねらいや構成、学習活動等も合わせて、文型提出の仕方を詳しく見ることにする。

ここでは、以下に記すように、文型との関連から、1) シラバス、2) 構成について、分析を行った。

4-2 結果

調査結果を、表2にまとめて示す。

1) シラバス

どのようなシラバスに依拠して作成されたのかを明示している教科書は、『まなぼう』、『ひろこ』、『やさしい』の3種である。他は、直接教科書にあたって調べたため、筆者らの分析したものは、作成者意図を損なわないように、*印を付した。

2) 構成

教科書中で明記されている言葉は「 」に入れて示した。

表2 調査結果

教科書名	上段：1)シラバス 下段：2)構成
『まなぼう』	1)場面シラバス 日本の学校で学ぶ、小学5年の外国人児童をはじめ登場人物を設定して展開
	2)該当場面で使われる表現をイラストの吹き出しに提示 関連語彙・表現をイラスト入りで提示
『ひろこ』	1)構造シラバス 9歳の日本人女児ひろこの生活、家族や友人との関わりあいを通して展開
	2)「基本文型」：各課のタイトルの下に□の中に提示 「本文」：基本文型が自然に組み込まれた表現場面を設定。 一部絵のみ、物語を一つ掲載
『やさしい』	1)場面シラバス 7歳の(英語と母語とする)男児トムと、家族や友達の日常生活を中心に展開
	2)該当場面で使われる表現を絵と対話を中心に提示。物語を四つ掲載 「いいましよう／ききましよう／こたえましよう」の部分に、指導文型を提示。その下に語彙を絵(一部文字付き)で提示

『たのしい』	1)* 構造シラバス 全課にわたって基本の文型を普通体と丁寧体で対比 2)左頁に、普通体の会話をイラストの吹き出しに提示 右頁に、丁寧体の会話を対比（指導文型の型のみ） 「れんしゅう」：語彙を文字付き絵や文字のみで提示。一部 形容詞、動詞の活用例を提示
『HELLO』	1)* 構造シラバス 日本在住の小学6年の(英語を母語とする)男児ピーターを主人公に、その家族や友達との関わりあいを通して展開 「本文」：絵とともに関連語彙・表現、会話を提示。第一課 に英語で日本と登場人物について紹介
『GO』	1)* 話題＋構造シラバス 半数の課は自己紹介、好きなもの、家族の紹介、一日の説明などを学習目的に展開 2)「基本文型」が1文で、各課に2～5種類を分散 「疑問文」：答えのキューとなる語彙を絵や文字で提示 「説明文」：内容に合った3～5文を提示
『だいすき』	1)* 構造シラバス 日本の学校で学ぶ小学5年の外国人児童をはじめ登場人物を設定して展開 2)本文：指導文型が中心になった会話や説明文を分散 関連語彙を文字付き絵で提示 「れんしゅう いってみましょう」：指導文型の型に絵を埋 め込んだ文を提示

4-3 考察と課題

1) シラバスに基づいて

7種の教科書は、中心となるシラバスを容易に絞り込めないものが多い。

例えば、『HELLO』は、一見、主人公の小学生に身近な場面を中心として展開されているようである。しかし、学習項目として取り上げられているものは、語彙及び限られた簡単な文型のみで、場面に必要なほかの表現が出ているわけではない。そのため、場面をより意識した構造シラバスのであると判断される。そして、他の構造シラバスを中心とした教科書2種も、主人公の小学生のほか登場人物が設定されて、学校や家などの日常生活が背景にあり、ストーリー性の強弱の差は多少あるものの課を追うごとの展開は一応考えられるようになっている。ストーリー性を出すために、掲載されている絵の果たす役割も大きい。

また、例えば、場面シラバスを前提にした教科書『やさしい』は、場面に即して日本語文が書かれている部分（いわゆる本文）には、指導文型のほかに未習の文型も数多く提出されているが、「いみましょう／ききましょう／こたえましょう」の練習箇所では、指導文型に絞った展開となっている。『まなぼう』も、掲載されている絵を利用して練習する部分では、文型が絞られている。話題シラバ

スを前提とした教科書『GO』の中の、「自己紹介」(わたしは～です／～さいです／～がすきです)、「一日」(～を～ました)などは、他の構造シラバスの教科書でも、既習文型を組み合わせ取り上げられているものである。つまり、場面や話題シラバスに依拠する教科書の中にも、文型が埋め込まれていると言えよう。

子供の言語習得の特徴として、縫部(1999)は、「子どもは右脳で言語を習得する。右半球の働きの特徴は感情的、受容的、全体的、直感的、音楽的、具体的、場面的依存である。(中略)与えられた条件下で機械的、無意識的な言語習得の習慣形成が可能である」⁹⁾と述べているが、子供の場合、主人公に感情移入し、その後も自然な流れによって言語を習得していくことが学習への興味を高める。場面や話題に密着して、学習を進めて行くことが重要であると思われる。

したがって、子供向けには、場面や話題を中心にした教科書の方が効果的と言えるかもしれない。が、その際、子供にとって必然性のある場面を厳選していくことも大切になるのではないだろうか。

ここで言う必然性のある場面や話題とは、まず、子供が生活を送っていく上で必要な場面・話題であり、例えば、「学校で」、「うちに帰って」、「休みの日」などが挙げられる。調査対象の教科書の中には、「ペットショップで」や、物語の場面もあるが、それらは他の場面に置き換えても良く、二次的に求められるものであろう。次に、教科書全体の流れから見て必要な場面・話題が挙げられる。つまり、一つの課だけでなく教科書全体として有機的に結び付けられることが肝要になる。調べた中には、例えば、a. 朝起きる、b. 学校へ行く、c. 授業を受ける、d. 帰宅する、e. 友達と遊ぶというように子供の一日を追いながら順番に課を進めているものもある。しかし、中には、途中で突然、前後の課と関係のない内容が入り込み、流れをストップさせるようなものもある。一つの課についても同様のことが言える。例えば、「何ができますか」、「大きい犬です」、「頭が痛いです」という三つの文型が提示されていても、それらの繋がりは考えられておらず、全体として話の流れが掴めない教科書もある。『まなぼう』は、学校生活場面を軸に、緊急度の高い表現、友達作りに必要な表現などから成っているので、日本の小学校にいる児童にとってはわかりやすいと言える。

以上のことから、調査した7種の外国人児童向けの初期日本語教科書は、前提とするシラバスが異なっても、文型は、欠くことのできない要素であり、その提出の仕方は様々あることが確認できた。そして、場面の展開に配慮されている教科書が多いことも分かった。しかし、場面に基づいて文型を並べていくと、

複雑なものが早い段階から出てくる可能性もある。そうした文型の提出順は、学びやすさに影響しないのかどうかということが次の課題として浮かび上がってくる。

2) 構成に基づいて

調査した教科書は、表現や絵などが多種多様に盛り込まれているため、構成が掴みにくいものもある。しかし、よく見ていくと、日本語表現が並べられていてまとまった話いわゆる本文の部分と、指導文型を中心とした練習の、大きく二つの部分から構成されているように思われる。

本文は、前提とするシラバスによって、指導文型を中心にコントロールされているものと、指導文型も盛り込んで場面や話題に必要な表現をコントロールせずに入れたものに分かれる。しかし、中には、本文に当たるものが見当たらず、指導文型のみがいくつか並べられただけの教科書もある。

指導文型の練習部分は、絵のみ或いは絵付きの関連語彙だけから成るものもあり、それらは練習素材として提示されていると考えられる。

文型の練習形式については、掲載された絵や語彙を利用しながら、反復をはじめ代入やQ & Aなどのパターン練習を盛り込んでいる教科書が多い⁴⁾。つまり、機械的な練習が中心となっている。子供の場合、単純な反復であっても、リズムカルに反応、吸収していく力があるので、基本的に取り入れるべき形式ではある。パターン練習以外のものはあまり多くないが、教科書の文の一部を真似て演じさせる「買い物ごっこ」、子供の状況に即して発話させる「インタビュー」などがある。

そのほか、歌、工作、ゲームなどの体験的活動が数多く掲載されている点は子供向け教材の大きな特徴と言える。しかし、語彙のレベルの練習になっているものが多い。

子供を飽きさせることなく興味を持続させていくには、具体的な場面に引き付け、変化に富んだ活動が求められる。それらを通して、遊びながらも、文型を生かす手立てがいろいろ考えられるであろう。文型への関連づけを行うことは、決して単調な練習にとどまるものではない。文を作る力を養っていくために、工夫を凝らしていくことが大切ではないかと思われる⁵⁾。

5 文型提出順について

5-1 方法

7種の教科書の文型提出順を、それぞれ1課ごとにリストアップし、表3にまとめた。文型を拾い出すにあたっては、指導書がある教科書では、指導書に提示されている文型を対象とし、指導書がない教科書では、直接本文にあたって拾い出している。教科書によっては、本文に指導文型以外の未習の文型も出されているが、それらは取り上げていない。

調査した項目は、1) 文の形、種類による提出順、2) 活用による提出順の二つである。

文の種類、形による提出順では、「名詞文、形容詞文、動詞文」、「普通体、丁寧体」等の文の種類、また「肯定、否定」等の文の形による提出順を調査した。活用による提出順では、①形容詞（イ形容詞、ナ形容詞及び形容詞の用法）、②動詞（マス形、テ形、タ形、ナイ形、辞書形）の提出順を調査した。

結果をまとめるにあたっては、次のような原則を立てた。

- ・教科書の第1課が始まる前に提出されているものは { } の中に示してある。
- ・実際の教科書では、文型は分散して繰り返し提出されており、それをそのまままとめると繁雑になる。そこで、本論では文型提出の大きな流れを示すに止める。

表 3 課別文型

()は日本語・英名・()は「Vない」「Vちゃう」「Vかった」等何語
 の文型に準いられては語を示す
 語目の文型は、そのまゝ記す
 語目の名は、そのまゝ記す
 「NON」については、()に英 語訳詞を置く、語訳詞(〜らう) による語等の置き方を示す
 英は、語群や文字の記入、英語 による語等の置き方を示す

	まなぼう	ひろこ	やさしい	たのしい	HELLO	GO	だいすき
0(課の 題出語)			「やさしい」の整理				
L1	あいさつ NON(種)のあいさつ NON(天竺) NON(名)です NON(呼)を/置/います	あいさつ NON(名)です NON(呼)ですか	やさしい Vます(自動詞) Nを(動詞接)Vます/Vません Nを行います	あいさつ NはN(名前)です	あいさつ 英語による紹介	あいさつ NON(名前/年齢)です Nはですか NON(友達の名前) Nが(話題の対象)	あいさつ NON(名前/年齢)です Nは NON NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか
L2	N(あなた/きみ)は? NON(呼)を/置/います	NはN(名前)です NON(呼)ですか	Nがなした 何行きましたか	NはN(名前)です これ/それ NONです Nは何ですか	あいさつ 英語による紹介	NはN(名前/年齢)です Nはですか NON(友達の名前) Nが(話題の対象)	Nは NON NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか
L3	これ/それ/あれ 何ですか NからNまでVてみましょう	NはN(年齢)です NON(国)です NON(呼)ですか	Vましょう Vました IA(ノ)Aに V	Nはどこですか NON(名)です ここ/そこ/あそこ です	あいさつ 英語による紹介	NはN(名前/年齢)です Nはですか NON(友達の名前) Nが(話題の対象)	ここ/そこ/あそこ NONです これ/それ/あれ NONです Nは何ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか
L4	Vてください Nではありますか Nを(動詞接)V Vてほしいですか N(トイ)に行く どうしよう? Vてほしいません Vます Vましょう Nを(動詞接)	NはN(年齢)です NON(呼)ですか Nは NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか	Vたい あなかがした	Nはどこですか NON(名)です ここ/そこ/あそこ です	N(名前)です NON(名)です NON(名) 何月ですか	あいさつ 英語による紹介	ここ/そこ/あそこ NONです これ/それ/あれ NONです Nは何ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか
L5	どうしよう? Vてほしいません Vます Vましょう Nを(動詞接)	NはN(年齢)です NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか	Nを(まじょう/しよう)	NはN(名)ですか NON(名)です NON(名)ですか NON(名)ですか	Vてほしい わかりませんか はい/いいえ	あいさつ 英語による紹介	NON(名)です NON(名) 何月ですか 何月ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか
L6	～んです N(体の部分)がAです Vました IA(な)りました Nで(動詞)	NはN(物)です Nは何ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか	Nに(英接手) もうVIV	NはN(名)ですか NON(名)です NON(名)ですか NON(名)ですか	まじょうがな	あいさつ 英語による紹介	NON(名)です NON(名) NON(名) NON(名) NON(名) NON(名) NON(名) NON(名)
L7	Nで(動詞) V(ま)う Nは Nで(英接)	NはN(物)です Nは何ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか	NはIAです	N(ある人)は誰ですか NON(名)ですか NON(名)ですか NON(名)ですか	いつですか 何人ですか	あいさつ 英語による紹介	NはN(名前/年齢)です Nは NON NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか NON(呼)ですか

	まなぼう	ひろこ	やさしい	たのしい	HELLO	GO	だいすき
L8	Vて(動詞) Vた/Vた(ない) Vてしようだい Vた Nに	これ/それ/あれ Nにです	ここ/そこ/あそこ Nにがあります Nはどこにありますか	Nが(授業の勉強)	何日ですか	Vます Vました Nはいくらですか	Nと(辞書) Nで(動詞) 何月何日ですか 誕生日はいつですか
L9	NとN	NON (ひなこさんの家)	どんなNが好きですか Nが住んでいます	菜穂	何日ですか	Nで(動詞)	Nに(行きの様子) Nで(運具)
L10	Nで(理由)	NON (動物のしっぽ)	Nに(目的)行きます Nで(手段)	Nはいくらですか	何月ですか	NにNが あります/します Nを(ばい)	Nに(移動) Nで(手段)
L11	NがN(場所)にあります/小ます VがNです	ここNです	いくらですか Nを(ばい) NとNで(合計) 一つ〜ドル	某一月	何ですか N(動詞)です	Nが できます/できません NはI.Aです I.AN(名詞修飾) NON(動物) Nが働いてます Nまで(あり)ません	NにNが あります/します Nで(手段) Vました NにNが あります/します Vました
L12	NのN(言葉の土曜目) Nに(動詞) N(言葉)があります NがNに(動詞)あります Vないて(ばい) VたN(名詞の人) Vない	Nはどこですか N(ここ/そこ/あそこ)です	Nを(理由) まっすぐ行きます 右に曲がります	何日? 今日は何日ですか	NとN 何日ですか NON(ばい(動物)) 菜色	菜穂はここにまてか	菜穂説明 Vました Vませんでした
L13	NがNに(動詞)あります Vないて(ばい) VたN(名詞の人) Vない	Nはいくらですか N(←甲)です	Nで(手段) NON(アメリカの車)	今朝?	某+移動 菜穂の名前		菜穂物の整理
L14	Vに(行) Vちった I.A(V VたらV Nを(ばい)	N(←時)です	NとN(辞書) Nで(動詞)	今朝?			
L15	NにNを Nで(運具) N.Aになる Vて(る) VてからV	N(←時)です N(ばい)	どうしたの? Nが働い	某+時+分	Nはいくらですか I.AN(名詞修飾) Nを(ばい)		NはI.Aです NはI.A(ない)です
L16	Vて(る) NのN(言葉の動) N(ばい)です Vないよう(しよう)	N(←曜日)でした Nではあります/ませんでした	Vて(ばい) Nで(は)	NはI.Aです NはI.A(ない)です	NがNです 何NON(スローフ)		I.AN(名詞修飾)

	まなぼう	ひろこ	やさしい	たのしい	HELLO	GO	だいすき
L17	Vなので Vなくてはいけません ～からV Nならいい ～と結び Vません Vてからん よく見ません/聞こません もつてましました	Vます(自願) VO?	Nへ行く VO?	N楽しんで NとN	NENがいます NICNがいます		VAです VAじゅりまけん
L18	NIC(期間) NIC(期間) NIC(期間) Vてからん よく見ません/聞こません もつてましました	NIC(期間) NIC(期間) NIC(期間)	Vていきます(進行) NIC(期間)	IAN(名詞修飾) NAN(名詞修飾) NON(アメリカの産)	NICNがります NON(位置)		VAIC(名詞修飾) NTE(標準)
L19	V(～)れる(可能) VてV(対象)に合わせて(働う) NE(手段) あまりVAではありません	Vません NとN	NIC(期間)	VAです VAではありません	Nはどこに います/あります か		NIIC(位置の対象)
L20	NP NP NP	NE(動作修飾)Vます	《付録》 NEにあげます NEにからもかります	※動詞	Vます NIC(期間) Nから今まで(期間)		NIIC(位置の対象) NE(名詞の位置) NIC(位置) NE(影が長いです)
L21	V(～)る(進行) V(進行) V(命令)	Nで(場所) Nと(相手)	Nへ行きます(移動)	Nへ行きます(移動)			NIENIAです (影が長いです)
L22	言葉修飾の位置	Nへ行きます(移動)	Nへ行きます(移動)	NIC(期間) Vます(自願)	Nに(期間) Vま(自願)		Vたいです
L23	言葉修飾の位置	Vまよ	Vまよ	Nに(期間) Nに(相手) Nと(相手)	Vました Vまよでした		VAになります IA(なります) NIC(働いて) NIC(働)がります
L24	IA(V NというN(ひまわりという花) NとNてはどちらか～ NOの方がNよりIA 英会話の授業	Nで(手段)	Vまよ	Vまよ	Nで(手段)		
L25	英会話の授業	Vまよでした	Nでまよ	Nで(重点) NIC(期間)	Nで(重点) NIC(期間)		
L26	英会話の授業	Nで(道具)	Nはどこにありますが	Nはどこにありますが	Nから(起立) Vたいです		

	まなぼう	ひろこ	やさしい	たのしい	HELLO	GO	だいすき
L27	疑問詞、か、V ～と思う	NIC(疑問詞)		NICにいます	HELLO Vまよう		
L28	～ので、V NICに何 Vなかつ	NIC(仮名の終子) NICに何 Vなかつ		Nを(動詞終端)Vます Nで(場所)	IAあかったです Vて(ほしい) ※英語によるまとも ※英語による行書部分		
L29	Vて、V(うしろに行つて、～) Nとこの出所ですか	IAAN(名詞終端)		～前V。それから、V			
L30	Vた(命令) NO味ま	NはIAです NIはIA(ない)です		NをVません			
L31	Vかもしはません IAあつた NIC、～	NはIAあつたです NIはIA(あつた)です		Vましよう			
L32	Vたり、Vたり	IAAN(名詞終端)		Vたいです			
L33	NICたらV Vても	IAです IAでありません		IAあつたです IA(あつた)です			
L34		Nは(形容詞終端)		Vまじ			
L35		Nは(形容詞終端)		Vまじ			
L36		NはNIC いま/あります		Nで(手帳)			
L37		NON(国語)		Vまじ			
L38		NとNと、どちらが～ NO中では一番好きです		Vて!			
L39		Nがほしいです					
L40		Vたいです					
L41		Vてください					
L42		Vていきます(通行)					
L43		Vていきます(結果の伝達)					
L44		Vていいですか いいです/はいません					
L45		Vないてください					
L46		NはVたまま(可能)					
L47		音読み: 押書影					
L48		音読み: したま					
L49		※物語によるまとも					
L50		第一年の行書紹介					

5-2 結果

以下に結果をまとめる。

- 1) 文の種類、形による提出順（「N文」は名詞文、「A文」は形容詞文、「V文」は動詞文を示す）

	種類	平叙文・質問文／肯定・否定／丁寧体・普通体
『まなぼう』	N文→V文→A文→V文 →A文（比較）→V文	平→質 肯→否 場面による使い分け
『ひろこ』	N文→V文→A文→V文	平→質 肯→否 丁寧→普
『やさしい』	{N文→V文→A文→V文} V文→N文→A文→N文→V文	平→質 肯→否 場面による使い分け
『たのしい』	N文→A文→V文→A文（Vたい） →V文	平→質 肯→否 丁寧・普並列
『HELLO』	N文→V文→N文→A文→V文 →A文（Vたい）	平→質 肯→否 丁寧のみ
『GO』	N文→A文→N文→V文 →A文（ほしい）→V文	平→質 肯→否 丁寧のみ
『だいすき』	N文→V文→A文	平→質 肯→否 丁寧→普

- 1種の教科書を除いて他はN文から始まっている。その内容としては、あいさつに続く紹介の中で、名前や国を述べるものである。1種だけV文から課が始まっているが、この教科書も第1課が始まる前の部分でN文が提出されているので、N文から始まっていると見てよいだろう。
- 全7種で、[平叙文→質問文]、[肯定→否定]の順で提出されている。しかし、否定の形が教えられても名詞、形容詞、動詞の全ての品詞について扱っていないわけではない。
- 子供の言語生活では、普通体は自然な言語スタイルであるが、7種の教科書を見ると、丁寧体のみを提出しているもの、まず丁寧体から提出して慣れたところで後半に普通体を提出するもの、子供同士や物語の中の会話等に普通体を提出しているもの、初めから丁寧体と普通体を対比させているものなど、提出順

は様々である。

2) 活用による提出順

- ① 形容詞（「イ形」はイ形容詞、「ナ形」はナ形容詞を示す。「ナ形→イ形」は、ナ形容詞、イ形容詞の順で提出されていることを示す。また、「AN」は形容詞の名詞修飾、「AV」は形容詞の副詞的用法を示す）

	一番先に取り上げられる形容詞	用法
『まなぼう』	ナ形→イ形「好き、嫌い」→「痛い」	「Aです」→「AV」
『ひろこ』	イ形→ナ形「高い、長い」→「きれい」	「Aです」→「AN」
『やさしい』	イ形→ナ形「大きい」→「好き、嫌い」	「Aです」→「AV」
『たのしい』	ナ形→イ形「好き、嫌い」→「暑い、寒い」	「Aです」
『HELLO』	イ形→ナ形「大きい」→「好き、嫌い」	「Aです」
『GO』	ナ形→イ形「好き、嫌い」→「ほしい」	「Aです」→「AN」
『だいすき』	イ形→ナ形「おもしろい」→「親切」	「Aです」→「AN」→「AV」

- ・イ形容詞、ナ形容詞のどちらが先に提出されるかは教科書によって分かれる。どのような形容詞が先に提出されるかは上に示した通りである。ナ形容詞が先になっている教科書では、「～が好き／嫌いです」の文型がまず提出されている。興味・関心から始まっている点が子供向けの教科書らしい。
- ・「大きい、長い、痛い」等、視覚的、感覚的に実感できる形容詞から提出されている教科書が多いが、中には「おもしろい」、「親切」など日本語だけで教えるには難しい抽象的な意味の形容詞から始まっているものもある。また、色で形容詞を教えていくのは効果的であるが、名詞で示したり、イ形容詞、名詞を混ぜて提出している教科書もあり、指導の際には配慮が必要とされる。
- ・形容詞の用法を見ると、全7種で「Aです」が取り上げられているが、その他の用法の提出順は教科書によってバラツキがある。

② 動詞（「辞書形」「テ形」「タ形」は、普通体の用法で用いられている時は〈普〉と記してある）

『まなぼう』	テ形(Vてみましょう→Vてください→Vてもいいです→Vてはいけません/てもいいです)→マス形(Vます→Vましょう→Vました→Vたい)→辞書形(V)〈普〉→ヨウ形〈意志形・普〉→ナイ形(Vないてください)〈普〉→タ形(VたN→VたらV)→テ形(Vてくる→Vてから→Vておく)→ナイ形(VないでV→Vなくてはいけない)→可能形→テ形(Vている)→命令形→(以降、略)
『ひろこ』	マス形(Vます→Vました→Vたいです)→テ形(Vてください→Vています→Vてもいいです)→ナイ形(Vないてください)→可能形→辞書形〈普〉→タ形〈普〉
『やさしい』	{マス形(Vます→Vましょう)→テ形(Vてください)} マス形(Vます→Vました→Vましょう→Vたい)〈普〉→ヨウ形〈意志形・普〉→辞書形〈普〉→タ形〈普〉→テ形(Vてください、Vています)
『たのしい』	I: マス形(Vます→Vましょう→Vたいです→Vました)→テ形〈普〉 II: ヨウ形〈意志形、普〉→辞書形〈普〉→タ形〈普〉→テ形〈普体〉
『HELLO』	テ形(Vてください)→マス形(Vます→Vました→Vたいです)
『GO』	マス形(Vます→Vました)
『だいすき』	{テ形(Vてください)}→マス形(Vます→Vました→Vたいです)

- ・動詞の提出順を見ると、テ形から提出されているものと、マス形から提出されているものがある。テ形から始まっている教科書は、「Vてみましょう/Vてください」等、教室用語から始まっていると言ってもよい。マス形で始まっているものの中にも「Vましょう」と、同じく教室用語で始まっている教科書がある。
- ・全7種で、時制は[Vます→Vました]の順で提出されている。「Vました」は「きのう」や、曜日など時の副詞とともに提出されている。しかし、本文を

見ると、過去形と完了形が混在している教科書がある。

- ・ 1種を除いて他は単文のみが提出されている。複文が提出されている教科書も [単文→複文] の順となっている。
- ・ 7種の教科書において、動詞の活用形の全ての形が提出されているわけではない。多くの教科書で「テ形」は取り上げられているが、扱っていない教科書もある。また、取り上げていても、教室用語のみで扱っている場合が多い。「辞書形」は取り上げているものとそうでないものがある。「辞書形」を取り上げている教科書では、子供同士の会話や物語の中の会話で普通体として終助詞とともに提出されている。

以上のことから、全体としては成人対象の「文法積み上げ式」のカリキュラムの文型提出順に似ているように思われる。特に「構造シラバス」を中心とする教科書ではその傾向が顕著である。場面中心の教科書でも、文型、およびそれを構成する要素のバラエティーさが目立つが、提出順の大きな流れはやはり成人対象の提出順に似ている。文型の提出順ということでは、対象が子供でも成人でも違いがないのか、今回の調査からはわからない。

3) 考察と課題

子供の第2言語習得を研究している中島（1999）は、子供の言語習得の方法について、まず通じることを優先し、生活に必要な表現からわしづかみで覚えていき、部分的に抽出した形を使いながら、蓄積ができて後、規則化していくと述べている⁶⁾。このような子供の言語習得の方法と照らし合わせると、7種の教科書の文型提出順について、以下のことが指摘できる。

i. 「文法積み上げ式」の教授法では、文型はやさしいものから複雑なものへと効率的、体系的に配列されており、その順で教えられていく。こうした提出順は子供の日本語習得にとっても効果的であろうか。例えば、成人対象の日本語教育では、名詞文、形容詞文、動詞文それぞれについて、「平叙文→質問文/肯定形→否定形/現在形→過去形（または、完了形）」と体系的、規則的に教えられていくが、成人でも習い初めの頃は、「おいしいじゃない、きれいくない」や、「大きくないでした、食べないでした」等、形の混同による間違いがよく聞かれる。ましてやメタ言語がまだ理解できない小学校の低中学年の児童の場合、系統立った言葉の構造を意識的に教えようと思っても、成人学習者のように系統的に習得されるとは限らない。例えば、7種の教科書では否定形を教えても、全ての品詞について提出されていないのは成人との違いであろう。

ii. 場面や話題を中心とした教科書では、文型は必要性の高い場面・話題から配列され、易しいものから難しいものへ並ぶとは限らない。先に述べたように、子供の言語習得の特徴から見れば、場面や話題に基づいた文型提出の仕方は効果的であろうが、提出順は考慮しなくてよいのだろうか。

第2言語習得に関する研究で、人間の脳には本能的な習得順序があるという報告もある⁷⁾。日本語習得についての報告はされていないが、このことは、場面・話題中心であっても、文型の提出順への配慮を示唆している。

例えば、算数等の教科書には学年に関係なく受け身や連体修飾の形が頻繁に出てくる。初期の段階でも、子供たちはこれらの文型を歌などのリズムで丸ごと覚えてしまうということはよくあるだろう。しかし、覚えたからといって、その意味や機能が分かったわけではなく、文を作る決まりの養成に結び付けられるようにするには、文型の提出順を考えておくことが大切になるのではないだろうか。

iii. 文型中心、場面・話題中心いずれの教科書でも、その中で頻度の高い文型から教えるという提出順が考えられる⁸⁾。

子供の言語環境を考えると、頻度の高い文型の中でも、聞いて理解すべき文型と自ら発するために必要な文型と二つの種類に分けて捉えるべきであろう。例えば、7種の教科書の中にも早い段階から、「Vましょう（言いましょう、読みましょう）」「Vてはいけません（走ってはいけません）」等、教師の日本語が取り上げられている教科書もあるが、それらはTPR（Total Physical Response）などの方法を用い、理解できれば良しとすることが必要である。

日本語教育における文型の提出順は、母語習得のプロセスや、学習者の誤用から経験的に認識されており、種々の教科書の文型の提出順にはそれらが反映されている。しかし、それが子供に適した文型の提出順であるかどうかは、今後の外国人児童の日本語習得の実態調査等により、検証を進めて行くことが必要となるだろう。

6 おわりに

子供向けの日本語教材は成人対象のものに比べてまだ少ない。中でも、本論で対象としているような公立小学校に在籍する児童は近年急増しているため、そのニーズに合った様々な教材の開発が求められている。

7種の教科書を調査した結果、どの教科書も文型を指導項目として挙げているが、全体的に見ると、語彙に重きが置かれているようである。今後、新しい教材

の開発にあたっては、子供の言語習得の特性を踏まえ、教科指導につなげるべく、

(1) 文型に焦点をあて、文を解釈し作る力の養成を考えていくこと、(2) そのための練習方法を工夫すること、を重点項目にすべきと考える。

付記：本研究は、平成11年度の科研費を得て行われたものである。

注

(1) 横田／小林／鈴木 (1999) 参照

(2) 同上

(3) 縫部 (1999) pp.177-179

(4) 調査教科書のうち、1種『ひろこ』は、文型練習帳が別冊になっている。

(5) 歌や工作などの活動は、文型とは関係なく、気分転換や文化紹介的に導入して、学習意欲を高めていく働きがあることは看過できない。が、日本の学校で学ぶ外国人児童が教育対象であるならば、他の日本人児童と一緒に、音楽や図画工作、体育などの教科学習に参加させていく中で可能になることも多いのではないだろうか。尚、外国人児童を在籍学級から取り出して指導していても、音楽や図画工作などの技能教科については、在籍学級の中で一般の児童と一緒に授業を行っている学校が多いことがアンケートによる実態調査から分かる。

『外国人子女の日本語指導に関する調査研究《最終報告書》外国人児童生徒に対する日本語指導実態調査結果の分析』 p.17

(6) 中島 (1999) pp.19-20

(7) 「スペイン語と中国語（広東語）の児童による13個の英語文法形態素の習得階層（順序づけされた構造グループ）」(Dulay and Burt、1975) と題した研究によると、最初に習得されるのは、格（主格／直接目的格）や語順（平叙文における）、進行形はそれより後に習得され、所有形（'s）は更にそれより後から習得されるという。H. Dulay ほか (1993) 『第2言語の習得』 pp.162-168

(8) H. Dulay は、先行研究を踏まえ、子供の生活において、最も頻繁に出てくる言葉が、必ずしも初期に獲得されるわけではないと述べている。H. Dulay ほか同上書 p.160

参考文献

- 外国人子女の日本語指導に関する調査研究協力者会議・東京外国語大学
(1998)『外国人子女の日本語指導に関する調査研究《最終報告書》』
- 木村宗男／窪田富男他 (1998)『日本語教授法』桜楓社
- 小林春美、佐々木正人編 (1997)『子どもたちの言語獲得』大衆館書店
- コリン・ペーカー、岡秀夫訳 (1996)『バイリンガル教育と第2言語習得』大衆館書店
- 全国国語教育実践研究会編 (1998)『実践国語研究別冊 日本語教室の実践と日本語教育のあり方』NO.184 明治図書
- 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
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター編 (1998)『外国人児童生徒のための日本語指導第1分冊 カリキュラム・ガイドラインと評価』ぎょうせい
- 中島和子 (1999)『言葉と教育－海外で子どもを育てている保護者のみなさまへ－』財団法人海外子女教育振興財団
- 縫部義憲 (1999)『入国児童のための日本語教育』スリーエーネットワーク
- H. Dulay／M. Burt／S. Krashen、牧野高吉訳 (1993)『第2言語の習得』鷹書房弓プレス
- 横田／小林／鈴木 (1999)「外国人児童に対する初期日本語教育の文型」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集25』 pp.1-15

An Analysis of Sentence Patterns in Japanese Language Textbooks for Non-Japanese Elementary School Children

KOBAYASHI Yukie, SUZUKI Takae

In the field of Japanese Language Education, it is often the case that “sentence patterns” are used as a medium to teach “grammar”. However in this thesis the definition of “a sentence pattern” is considered to be “a rule by which a sentence can be formed”. In other words, “sentence pattern” and “grammar” are considered synonymous.

Sentence patterns are an indispensable element in the forming and in the analysis of Japanese sentences, and as such, even in ‘situation based textbooks’ (as opposed to grammar based ones), if the aim of text is the acquisition of Japanese, then it is to be expected that a framework of sentence patterns underlie the text.

In the current study, we examined seven types of Japanese language textbooks aimed at non-Japanese elementary school children, in order to determine how sentence patterns were incorporated into the text, and in what order the patterns were presented.

The study found that, in the textbooks examined, emphasis was placed heavily on vocabulary acquisition, as opposed to the understanding of sentence patterns. This reconfirmed the findings of our previous study.

We consider that, regarding the creation of new textbooks for non-Japanese children, the special characteristics of children’s language acquisition should be taken on board, and the following two points should be considered:

1. Placing emphasis upon the acquisition of sentence patterns, and working to develop

the child's ability to analyze and create sentences.

2. Thinking of various ways to practice the above.