

国立国語研究所学術情報リポジトリ

日本語教育において「教科書で教える」が意味するもの

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2019-03-05 キーワード (Ja): キーワード (En): role of JSL textbooks, "Minna no Nihongo" 作成者: 丸山, 敬介, MARUYAMA, Keisuke メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00001857

日本語教育において「教科書で教える」が意味するもの Analysis on the role of JSL textbooks from teacher's point of view

丸山 敬介

MARUYAMA, Keisuke

要旨

教科書使用者による「教科書で教える」の記述を分析し、それが、a. 教科書の一部を修正・削除・補足する、b. 学習者がその項目を使う状況を設定する、c. 指導項目が現実に使われる状況を設定する、の意味であることを明らかにした。また、『みんなの日本語Ⅰ・Ⅱ』の教師用マニュアルを対象に、a~c.が、提出語彙・課を構成している各部分を学習者に合わせて、適宜、取捨選択する作業、及び練習に際して学習者の日常にふさわしい状況を設定する作業として具体化していることを分析した。さらに、ニューカマーの増加を受けて、教科書が新たな存在意義を持ったことを指摘した。

キーワード：「教科書で教える」 教科書の役割 『みんなの日本語』

1. 「教科書で教える」の意味

1.1 「教科書で教える」の出自

「教科書を教えるのではなく、教科書で教えるのだ」は一つの教師訓として日本語指導の現場に広く行き渡っていることばであり、初めて聞く者にとっても何となく納得させられてしまうフレーズである。けれども、実は、これは日本語教育オリジナルではない。小中学校などの教員のみならず教育学部在籍生を中心とした教員志望者の間でもあまねく知られており、しかも、先行研究によってその出自が木田宏著『新教育と教科書制度』にあることも明らかになっている²⁾。これは、1949年に、教科書が国定制から検定制に移行するのを受け、当時、文部事務官であった木田が、教師・教育行政関係者・父兄など幅広く対象に、検定制の基本的枠組みとその意味・今後の課題などを解説したものである。その中に次のような文章がある。

「…新しい検定制になって、一教科に多数の教科書が発行されるということになれば、各学校は一応学習指導要領の基準によって、それぞれの教科内容を決定し、授業細目を立て、それに最も適合した教科書を選択するということになる。したがって、教科書は一教材として、授業計画遂行の具となるわけであっ

て、教科書によって教育内容が決められるわけではなくなるはずである。以前は教科書をいかに教えるかが問題であったのであるが、今度は教科書でもって、²⁾ いかに所期の教育内容を教えるかということが教育問題の中心にならなければならない。³⁾ 教科書は目的ではなく手段となる。」

「新教育にあつては、教育は、⁴⁾ 教科書を教えるのではなく、教科書で教えるのであるから、教科書は学習を行うための一つの手段である。教科書は決して、学習の目的ではない。」
(木田, 1949: 31, 100 下線部 筆者)

3) で教科書は手段・方法に過ぎないことを明確にし、4) にはまさに冒頭のフレーズが記されている。そして、1) 2) には、教科書で教えるべきものは教科内容であると、はっきりと示されている。

社会のあらゆる側面が民主化されていく終戦直後にあつて、検定制への移行によって中央集権的な教育の終焉を迎えた解放感と将来への期待、そしてそれを説いた木田の文章の平明さによって「教科書を教えるのではなく、教科書で教えるのだ」が、幅広く教育関係者に肯定的に受け入れられ浸透していったものと思われる³⁾。今日でも教員志望者に対する指導の場で取り上げられすでに教員になった者の間ではその具体的な試みがさまざまになされている⁴⁾背景には、こうした事情がある。そして、その伝播がいつしか日本語教育にも及んだものと思われる。

しかしながら、教育の中心は教科内容であるとする一方で、木田は、教科書の役割を貶めることなくその重要性を説き、次のように述べている。

「検定制の発達は、本当に良い本が、それぞれ著作者の創意工夫が盛られた教科書が、ぞくぞくと出るようにならなければ、その名に当たらない。(略) 資料の蒐集とともに、児童生徒の心理的社会的実態を研究し、社会の要請をも合せ考えて、教材の採り上げ方、組織排列について研究を進めていくことも、学習指導法の研究を進めることも、皆教科書の編修にとって極めて大切であつて、」
(木田, 1949: 188-189)

こうして質の高い教科書の待望をうたい、そのためには文部省が機能していかなければならないと続けている。一連の主張は現在においてもまったく古びることのない妥当性を持ち、それゆえ教育に関わるいずれの人も首肯せざるを得ない説得力を持っているといつてよからう。

1.2 日本語教育における「教科書で教える」の意味

日本語教育における教科書の研究・記述を概観すると、おおむね、ア.教科書作成者自ら

がその目的や意図・留意点などを述べたもの、イ.教える立場から教科書の課題などを論じたもの、ウ.教科書に取り上げられている指導項目やその扱い方/表記/体裁などを調査・分析したもの、エ.社会の動きや教授法の変遷を踏まえ、その教科書が書かれた背景や同種同類の教科書の系統をいわば教育史的に明らかにしたもの、オ.経験豊かな教師・研究者が教科書を論評あるいは紹介したものの、5種に分類できるが、「教科書で」の記述は、主にア・イ.に特徴的に見られる。

ア・イ.の中で特に多くこのフレーズが出現するのが、日本語教育学会編『日本語教育』とアルク編『月刊日本語』である。前者においては、第1号から最新号の第136号（2008年2月現在）までのうち、第59号で「教科書の問題－理想と現実－」として教科書特集が組まれている⁵が、その中の複数の論文でこのフレーズが用いられている。また、その他の号にも、このフレーズに言及した論文が、数編、掲載されている。一方、2008年1月をもって創刊20周年を迎えた後者においては、「日本語教科書の条件」（1992年7月号）、「教科書100%活用法」（1997年8月号）、「教材を知る、使う、応用する」（2003年12月号）、「日本語教科書カタログ2007」（2007年4月号）の4回教科書特集が組まれており、記事そのものの中あるいはその見出しの部分に、このフレーズが、数回、登場する。こちらにも他に単発の教科書関連の記事が多く掲載され、その中にもこのフレーズに言及したものがある。

これらに見られる「教科書で」の記述は、作成者の立場としては「教科書には欠点・不備があるが、それは教師のほうで補ってもらいたい」という趣旨を基調として、使用者の立場としては「教科書はあくまでも材料でしかありえず、実際の学習者を見てその学習者に最もふさわしい指導を教師が構築しなければならない」という趣旨を基調としてなされている⁶。

1.3 教科書作成者のいう「教科書で教える」の意味

まず、作成者の立場として日向他（1986）は、『日本語教育映画・基礎編』（1975～1983⁷、国立国語研究所編）を主教材としてみた場合の問題点を検討した上で、「これは何ですか。/それは本です。」を例に引き、「（この映像教材の）随所に不適切な表現、不自然な箇所が見られるのもよく言われることである。（略）しかし、映画は素材である。素材の持ち味を十分に吟味し、それにあった料理法・味付けを考えれば、欠点・不備な点を補い、映画の持つ長所・メリットを生かせるのではないだろうか。（略）よく言われることだが『教科書を教える』のではなく『教科書で教える』のである。」としている。活字よりも多くの情報を提供するため適否がはっきりと出やすくそれだけ使用者である現場の教師の厳しい批判にさらされること、また映像教材を主教材として検討するという当時としてはやや特殊な論点に立っていることゆえの謙虚さ、消極性が読み取れる。なお、日向他は、この教材で教える内容は映像の特性を生かした「コミュニケーションのための情報」及び「生活文化情報」であるとしている。

こうした教材の問題点を認めての記述には、佐久間（1986）がある。佐久間は、『日本語表現文型 中級Ⅰ・Ⅱ』（1983、筑波大学日本語教育研究会）が十分に練られた計画に沿って編まれた教科書ではなく担当教師が使っていたプリントのうち比較的体裁の整ったものを取りあえず集めた未完成品であることを報告した上で、「（本書を）活用するには、“教科書で教える”という配慮が大切である。本書にはこれといった一定の教授法があるわけではなく、各項目それぞれに適切な方法が考えられよう。学習者・教師・授業計画の諸条件を検討して、本書は様々な使用法が可能である。」と述べている。そして、各課の扱い・指導の順序・時間配分、本文の編集、課の追加・削除、補助教材など指導の根幹に関わる部分においてまでさまざまな試みができるとし、「要は、教師各自の創意工夫の問題で、未完成の教材であるという事実をふまえて独創性を発揮すること」と、未完成であることが、むしろ、個々の現場に最適な指導を保障する利点であるような記述をしている⁸。そしてここでは、同書で教える内容は「留学生に、専門の勉強や研究を可能にさせる一般的な日本語の表現類型」としている。

また、玉村（1986）は、成人及び留学生用自習教科書『Japanese for Today』（1973、学習研究社）の構成と内容を詳しく紹介した上で、独学するには、文法項目が盛りだくさんでありしかも練習が少ない、また読み教材の内容が高度で複雑である、よって文法の反復練習と読みに十分時間をかける必要がある、教室で教える際にはこれらの課題を克服すべく「教授者の工夫にまつ」、そういう意味で「本書ニヨッテ教えることが求められる」旨、述べている。これも欠点を認めての記述であるが、前記二者とは違い、教科書の瑕疵ではなく逆に完成度の高さゆえにかえって問題点が生じているという書き方をしている。もともと自習用ゆえ教師の活動に関する記述は乏しいが、懇切丁寧で全うな指導をというごく一般的な意味で「教科書で」に類する表現を使っている。そして、この教材で教える内容は、基本文型・日本事情のあらまし・生きた会話力であるとしている。

以上のような「教科書で」の使い方とはっきりと異なるのが、川瀬（1986）である。川瀬は、『日本語初歩』（1981、国際交流基金、以下『初歩』）で取り上げられている発話・表現形式・人物・場所が没個性的であることを述べているが、それは単発で不整合な形をとることが多い現実の発話から特殊性を排除し一般化・典型化した結果であり、なるべくしてなった形である、したがって、教師が特に留意することは本文の模倣と記憶に陥ることなく、眼前の学習者に合わせた具体的・個別的な表現を指導することだ、としている。さらに、教科書作成に当たっては抽象性と具体性、規範性と実用性のバランスをとることが難しいが、抽象性と規範性は教科書が担い具体性と実用性は教師に委ねられている旨、述べている。ここには、次節で述べるのと同様の積極的な教科書使用者の視点があり、欠点補いの意味合いはない。その意味で、他と一線を画す。さらに、同書が教える内容としているのは表現意図とその表現形式としての文法・場面・漢字などまでも含めた総合基礎日本語というべきものであるが、それを、よく練った教科書を通して実現しようとする点は最も木田に近いといえる。

1.4 教科書使用者のいう「教科書で教える」の意味

使用者がいう「教科書で」は、作成者がいう学習者に合わせた指導を実現するための材料という意味合いとはほぼ同一線上にあるといえるが、当然のことながら軸足は教科書そのものよりも教室活動にありそれゆえその記述が具体的である。

まず、村野（2003）は、70年代までの「オーディオリンガル法をベースにした教科書はそれ自体で完結する重厚で権威のあるものであった」が80年代に入って「教科書の存在意義が相対的に低下した」とし、教師は「学習者に合わせて教科書に手を加え、足りない部分を補い、必要のないところは切り捨て」なければならない、そもそも「教室活動は学習者同士のあるいは学習者と教師との共同作業によって作り上げていくもの」であり、「そのプロセスこそが『教科書で教える』こと」だとしている。単に教科書の使い方云々にとどまらず教師と学習者が対等に学びの場を築いていく過程に立ち教科書をとらえようとしている点が斬新である。

ここまでいかずとも実際の学習者にふさわしい指導をという記述は他にもいくつか見られ、佐々木（1999）は、自らのオーディオリンガル法による指導が学習者の日常を反映させていなかった点を反省し、「教科書に出てくることを、学習者に関連付ける、または関連付けることを手伝うことが教師の役目」だとしている。また、溝部（2003）は、「教科書で」のフレーズを使ってはいないものの村野（2003）と同じ特集号で、学習者が誤用をおかさず相手を不快にさせず正当な意思疎通をするためには、教師が「『だれが/だれに対して/どんな時に/どうやって/何を/どんなふうに/どんな気持ちで/なぜ/伝えたいのか』ということであらゆる側面から考えながら、真っ白な状態で教科書を見ていくことが、最も大切」であるとしている。これも、教科書の内容を鵜呑みにすることなくよく咀嚼しその上で実際の学習者に最適なあり方を追求する姿勢を教師に迫るものであろう。さらに、『月刊日本語』編集部（1992）で松本は、文型積み上げ式教科書は機械的ドリルが多いので、自分でシチュエーション・ドリルなどを作ってみることが必要で、それが一番の練習になる旨述べているが、これは定着のための練習に学習者の日常を取り込む必要性を訴えたものである。

こうした記述に共通するのは、川瀬（1986）のいう教科書は一般化・典型化の産物であり具体性・個別性の追求は教師の任とするという姿勢であるが、その裏には、不特定多数対象に書かれた教科書と現実の学習者の求めるものが異なって当然という冷めた突き放した見方がある。

けれどもその一方で、これらの記述は、だから教科書に多くを求めずいずれでもよしとはせず、教科書の適不適を慎重に吟味する重要性を述べている。すなわち、使用者は、教科書は作成者の言語観や言語教育観が具現化したものでありそれが大きく指導のあり方を左右する、よって「教科書作成者と、言語教育観、言語習得観、教材設計の立場を共有できるか」（遠藤，2007）を事前に十分に検討しなければならないとしている。日向他（1986）はいかようにも加工を施すことのできる^き生のような意味合いで「素材」という表現を教科書に使い

それを「料理する/味付けする」というているが、そうした融通の利く無色透明性を教科書に認めていない。また、川瀬(1986)が発話形式や発話場面に限定して述べているのに対して、もっと根本的な意味においてより積極的な役割を教科書が担っているとしている⁹。教科書は指導の主役たりえず単なる材料にすぎないが、それは、後述するあらかじめ設定された観点から明確な意図を持って精選された材料でなければならないとする考え方¹⁰である。そして、その材料にさらに検討を加えて眼前の学習者に合わせた具体性・個別性の追求を教師はせねばならない。こういった意味で、使用者の「教科書で」は教室活動寄りなのである。

1.5 木田、教科書作成者、教科書使用者の立場の違い

以上、木田・教科書作成者・教科書使用者のいう「教科書で」を概観してきたが、おのおのの指すところは微妙に異なる。

まず、木田と作成者・使用者で異なるのは、教科書の位置づけである。木田は、教えるべきは教科内容で教科書はその手段だとしているが、その扱いは作成者・使用者よりも、一段、上である。作成者・使用者はいかによくできたものといえども実際の学習者を前にすれば教科書には不十分な点があると認めているのに対して、木田は、教科書そのものに高い完成度を求めている。

こうした違いは日本語教育の特性に求められよう。すなわち、学校教育における各教科の指導には知識の導入・定着が求められるが、そのためには身の回りのさまざまな現象から適切なものを切り取りなおかつ学習者に理解しやすい形で提供しなければならない。その役割を教科書が担う。けれども、一旦、知識が定着してしまえばそれで指導は終了したとみなしてよい。それに対して、日本語教育においては、教科書を使ってある文法項目を十分に理解させそれが定着したとしてもそれは一過程が終わったにすぎず、学習者が日常生活においてそれを運用できて始めてその指導が完了したと認められる。もちろん教科教育で習った知識を使った活動が授業に盛り込まれることもあろうし、その知識が現実社会で役に立ったということも数多いが、日本語教育においては学びの運用が議論の余地のない自明の理として了解されており、その模擬活動が必ず指導の一部をなす。この運用作業の有無・軽重が、教科書の位置づけの異なりとなったものと思われる。

運用によって指導が完結することは、日本語教科書の評価は作成者ではなく使用者側にあることを意味する。そこから来る遠慮が、日向他(1986)・佐久間(1986)に読み取れる。川瀬(1986)は、そうした日本語教育の仕組みを承知した上で、さらに不特定多数の学習者を相手にする限り教科書はいずれの学習者にも不具合があるといわざるを得ないといういわば教科書の宿命を自覚している。こうした二重のハンディを背負って、作成者は、教科書の持つ課題は、その都度、使用者に補ってもらいたいとする。

一方、使用者は、学習者にふさわしい指導の枠組みを構築するには自らそれにあたるよりもよくできた教科書に拠るほうがはるかに妥当で効率的だと十分に理解しており、教科

書を指導の中心に据える。けれども、その枠組みの中で運用の模擬活動を具体的にどうするかまでは教科書に求めず、それは、生々しい現実の中に置かれている眼前の学習者に合わせたあり方を自分で模索すべきものと心得ている。したがって、教科書はあくまでも材料、何をどうといった具体的なことは実際の学習者を見て、というスタンスを持つ。

2.「教科書で教える」の実際

2.1 欠点補いの「教科書で教える」の消滅

次に、今日の指導現場において、本論で明らかにした作成者・使用者の「教科書で」がどう実践されているか、その実態を考察しておく。

日本の国際的地位の上昇および83年の「10万人計画」を追い風にして日本語教育は'86年ごろから急激な拡大を重ねていったが、それによってさまざまな方面からの研究が進み、量のみならず質の向上も急速に進んだ。そうした中であって、明らかな誤りがある・明らかな欠陥を持っていると使用者が認める教科書は皆無に等しくなったといえる。もちろん作成者にしてみれば「もっとああすればよかった」「ここはこうしたかった」という反省はあろうが、それらは予算と人員・時間、紙数が限られていて最善が果たせなかったという良心的な悔やみの吐露ととってよいものと思われる。使用者もそうした限界の中で教科書が作られていることをよく承知している。佐久間(1986)は出版が突然決定して検討が不十分なまま『日本語表現文型』の体裁を整えた¹¹と述べているが、今日においては教科書出版もビジネスの側面を持ち、十分な計画に基づいて作成される。その側面に押し切られた意にそぐわない教科書もあるが、それも作成者の良心の延長にあるものである。

日向他(1986)が自ら不適切・不自然とした「これは何ですか。/それは本です。」も、機能・場面・技能などとシラバスが多様化することによって相対的に構造シラバスが明確に位置づけられ、それに拠って立つ初級教科書の冒頭に置かれる指導項目として欠かせないものとなっている。

こうしてみると、作成者側が教科書の欠点を認めその補いを使用者側に求める意味でいう「教科書で」は、ほぼ、なくなったといってよいと思われる。

2.2「学習者にふさわしい教科書を選択すること」の実現

次に、川瀬(1986)も含めた教科書使用者のいう「教科書で」であるが、1.4で分析した使用者のいう「教科書で」のいわんとするところは、以下の2点である。

- (1) 学習者にふさわしい教科書を選択すること
- (2) その教科書を材料に、学習者にふさわしい教室活動を構築すること

遠藤(2007)は、教科書を選ぶ際に見る学習者の属性として、ニーズ(立場と目的)・レベル・必要なスキル(総合的な技能か個別技能か)をあげている。佐々木(1997)はこれらに加えて、母語・学習背景(既習能力/学習スタイル/学習環境など)を指摘している。

(1) はこうした属性に見合う内容を備えた教科書を選ぶということであるが、村野（2003）は、その適合を見る観点として次の11項目を示している。

- ・ 発行年（のっとっている教授法が、ある程度、わかる）
- ・ 発行機関/著者（ ）
- ・ 対象学習者…漢字系/非漢字系、年齢、母語、文化的背景、学習目的
- ・ 技能…四技能の優先順位や扱い方、文化の扱い方
- ・ シラバス
- ・ 練習内容…練習の形式/種類
- ・ 表記と媒介語使用の有無…本文がローマ字表記/漢字かな混じりか、媒介語の有無
- ・ 提出語彙…語彙の量と傾向、外来語/カタカナ語/漢字語彙の量
- ・ 課の構成…基本文型/文法説明/モデル会話/ロールプレイ/練習問題の有無と質、量
学習者に興味を持たせられるか/ユーモアがあるか
文法説明が教師の理解と一致しているか
- ・ 補助教材の有無と充実ぶり
- ・ 体裁、分冊の有無、価格

村野（2003）は、さらに、記述にステレオタイプや偏見がないか、また教師用マニュアルの有無もチェックし、もしあれば一読して作成者の言語観・教授観を押さえておくべきだとしている。理想的にはこれらすべてにおいて詳しく分析が加えられ学習者に見合う教科書が選択されるべきであるが、現実には、学習者の特に重要な属性を教師が把握して観点の取捨選択・優先度を勘案する。

しかしながら、今日、どこでどのようなものが出版されているか専門家でもつかみきれないほど教材の数が増えたこと¹²に鑑みれば、使用者側がこうした観点と批評眼を持ちえれば、(1)の実現は可能である。さらにいえば、比較的経験の浅い教師でも研修会・研究発表や研究誌・雑誌などでこうした観点の存在とその必要性に触れる機会が多いことを考えれば、研究が端緒についたばかりの年少者などの場合を除いて、実際にはかなりの程度まで(1)は進んでいると評価してよいものと思われる。

2.3「学習者にふさわしい教室活動を構築すること」が意味するもの

次に、教科書使用者のいう「教科書で」の(2)の実現の考察であるが、(2)が具体的に何を指すのかは、いずれもあまり明確に述べてはいない。

村野（2003）に「教科書に手を加え、足りない部分を補い、必要のないところは切り捨てる」「コンテクストを工夫する」、佐々木（1999）に「教科書に出てくることを、学習者に関連付ける、または関連付けることを手伝う」「学習者自身の日本語を持つ」とあるが、それが

教室活動のどの部分のどのような作業を指してかは触れていない。また、川瀬（1986）は、「教師と学習者の教室におけるやりとり（傍線部、筆者。ここでもどのような活動かは明確ではない）」では教科書どおりの固有名詞を使う必要はないなどとした上で、学習事項には可変的な事項と不可変的な事項があり、『初歩』第6課「バラの花は一本いくらですか」を例に、学習項目の「貨幣と価格を表す言い方」・文法事項の形容詞/形容動詞の叙述形と連体形の用法・言語機能の「値段をたずね買い物ができる」はこの課の指導で不変的なもの、場面・語句は同じく可変的なものである旨、述べている¹³。これらの記述を実際の教室作業に即して考えてみると、(2) は、次のように解釈することができる。

- a. 教科書の一部を修正・削除・補足する。
- b. 学習者がその項目を使う状況を設定する。
- c. 指導項目が現実に使われる状況を設定する。

さらに、これを前述の村野（2003）の観点に照らして検討すると、a～cの作業が加えられるのは、補助教材を除けば、①教科書のシラバス、②練習内容、③提出語彙、④課の構成の4項目であるといえる。

2.4 「学習者にふさわしい教室活動を構築すること」の実際

そこで次に、『みんなの日本語Ⅰ・Ⅱ』（1998、スリーエーネットワーク、以下『みんな』）の教師用マニュアル『教え方の手引きⅠ・Ⅱ』（2000、同、以下『手引き』）を対象に、(2) がこれら4項目においてどのように実現されているかの考察を試みる¹⁴。

『みんな』は全50課であるが、1課は、文の基本形を示した「文型」、文型を問答の形にした「例文」、文型を生活場面に即して会話の形にした「会話」、文型・活用の形を視覚的に提示した「練習A」、文構造定着のための「練習B」、談話単位の練習のための「練習C」、総合ドリルの「問題」からなる。この他に、数課ごとに文法項目の確認をするためのドリル「復習」がある。一方、『手引き』は、Ⅰ・Ⅱともに、教科書全体の構成と各部分の概要を紹介した「第Ⅰ部 教科書の使い方」、課ごとに各学習項目の指導方法を示した「第Ⅱ部 各課の教え方」、動詞の活用表や課ごとの学習項目の一覧表を収録した「第Ⅲ部 資料編」からなる。

まず、①シラバスであるが、『みんな』のシラバスは「文として完結したもの」と定義される文型を軸とし構成され、「これ/それ/あれ」などの文として完結しない重要文法項目はそれに付随するものとして配置されている。そして、前者は「文型」に後者は「例文」において提示される。しかしながら、この両者は「必修」と明確に記されており教師による手直しを認めていない（『手引きⅠ』14）。これは、『みんな』は初級ゆえ構造シラバスを取っており厳格な積み上げ指導が求められること、実際の現場ではシラバスの改編が行われるかもしれないが、初心者向けのマニュアルという性格上、指導の根幹に関わることに関し

ては規範的な立場をとらざるを得なかったことによるものと思われる。

第二点目の②練習内容については、「練習A～C」「問題」「復習」のうち、「練習B」「練習C」「問題」に(2)ととれる記述がある。「練習B」には、「学習者の背景とニーズ、学習期間、時間数と、学習者やクラスの特徴を踏まえて、学習内容に適したドリルを選択し、練習量も調整することが必要」(『手引きⅠ』19)とある。さらに、その最終目標としての personal question & answer の例として、第8課(形容詞)の次のようなやりとりを示している。

T: 日本の食べ物はどうですか。Aさん。

A: おいしいです。

T: じゃ、Bさん。日本の食べ物はどうですか。

B: おいしいですが、高いです。Cさん、日本の食べ物はどうですか。

C: とても高いです。そしてあまりおいしくないです。

(『手引きⅠ』18)

また、「練習C」では、キュー(下記下線部)を入れ替えて談話練習をさせた後に、応用練習を設けている。単に対象物や場所を変えるだけのものの中には見られる(たとえば『手引きⅠ』150/171/185)が、第18課では次の談話形を使って、「趣味について尋ね、同じだったらいっしょにする約束をする」との指示がある。

A: 趣味は何ですか。

B: 1映画を見ることです。

A: どんな1映画を見ますか。

B: 2フランス映画です。

A: そうですか。

(『手引きⅠ』186)

そして、『手引きⅡ』の冒頭には、「学習者のニーズに合わせて、他の場面・状況に置き換えたり、新たに創出したりして練習してほしい」との記述がある(『手引きⅡ』6)。

また、「問題」の第1問は「テープで質問を聞き、自分の状況に応じて答えるもの」(『手引きⅠ』24)であるが、「個人質問」の名称が与えられている。そしてたとえば、第13課(「ほしい/～たい」「Vしに」)では、「今、何が一番ほしいですか/明日、何をしたいですか/今、だれに一番会いたいですか/週末はどこへ遊びに行きたいですか/飛行機の切符をあげます。どこへ何をしに行きますか」の5問が設けられている(『みんなⅠ』「問題のスクリプト」25)。

さらに、会話のモデルを示した「会話」においても、暗記させた後の発展練習としてこう

した作業を設けている。たとえば、第26課（「～んです」）では、「会話」で引っ越した後管理人にごみの出し方を問うやりとりを提示しているが、その応用として、「1. Sの居住地域のごみ出しに関する広報などを持って来させたりして、実際の情報に基づいて会話を作らせる。2. 学校や会社の寮の場合はごみのほかにもいろいろな決まりがあるので、門限や食事の予約などについて管理人に聞くという状況で会話を作らせる」（『手引きⅡ』25-26）とある。これらの背景にあるものとして、『手引きⅡ』の「会話」の項の説明に、「学習者のニーズやレベルに合わせて、状況を変え、ポイント部分をうまく生かして会話ができるように指導することが大切」とある（『手引きⅡ』13）。

こうした作業は、いずれも前記「c.指導項目が現実に使われる状況の設定」よりも「b.学習者がその項目を使う状況の設定」が中心である点において特徴的である。これは、b.が指導項目の導入・練習いずれにも求められるのに対して、c.は練習よりも導入に求められるという両者の特性の違い¹⁵によるものと思われる。

ちなみに、『手引き』の指導項目の導入部分の分析を試みたが、b・c.いずれもほとんど考慮されていない。各課の各指導項目には必ず「導入」と銘打った項が設けられているが、既習項目で学習者とやりとりしそれを踏まえて当該指導項目を提出するという形を基本としている。b・c.が考慮されていると認められる場合でも状況設定は極めて単純である（たとえば第15課の頼まれて断る言い方『手引きⅠ』162）。その理由は、導入部分に教師の恣意性に委ねざるを得ないb・c.を取り入れれば『手引き』が手引き足りえず経験の浅い教師の不安を仰ぐ結果になり、そうした事態を避けるためには明確な指針を示す必要があった¹⁶ことによるものと思われる。導入部分におけるこのような指針の一環として、Ⅰ・Ⅱ合わせて650枚に及ぶ付属絵教材、ならびに英語版・中国語版など10の外国語（2008年2月現在）で書かれた自習用『翻訳・文法解説』がある。いずれもその使用を指導の前提としているが、これらによって、学習者の学習項目の機能などの理解を容易にすると同時に、教師に導入時のb・c.を求めないものとしたと思われる。

以上をあらためてまとめると、『手引き』は、指導項目の導入部分においては教師の工夫を求めないが、練習部分においては学習者に合わせた状況設定をすべきである、というのを基本姿勢としているといえる。

次に③提出語彙であるが、『みんな』はⅠ・Ⅱ合わせて約2,000の語彙を収録している。そして、その現場での扱いは、他からも積極的に取り入れるというよりも、収録したものの中から学習者にふさわしいものを取捨選択してもらいたい、という方針を採っている。「自分自身の関心を語彙群に求めてくる傾向がある。このような学習者の関心には個人差があるので、『翻訳・文法解説』の『参考語彙』を掲げることで対応した」（『手引きⅠ』6）、「学習時間や期間などに制限のある短期集中のコースでは、学習者に応じ語彙のページの中で『覚えなくてもいい語』の種分けをしてもよい」（同6）、「学習者によって必要とする語が異なってくるので、学習者のニーズに応じて覚えるべき語を取捨選択させ、負担を軽くするとよい」

(『手引きⅡ』2)といった記述がある。確かに、「会話」はストーリー性があるがゆえにあいさつ表現や名詞・動詞の数が多いし『翻訳・文法解説』の『参考語彙と情報』は日本事情教育も視野に入れた意欲的な内容を持っているが、その分、結果として盛りだくさんになっている。したがって、提示したものの中での取捨選択という立場を採ったものと思われるが、これは「a教科書の一部の修正・削除・補足」と考えてよからう。

最後に④課の構成についてであるが、『手引きⅡ』「I-I-8.その他」に、さまざまな学習者への対応として『みんな』の一部分のみを取り上げて指導する方法が六つ紹介され、さらに、「時間が限られている学習者には、(略)『文型・例文』『練習A』『練習B』『問題(『読み物』を除く)』のみで学習を進める(略)、実践的な日本語を学習したいという学習者には『練習C』(と『会話』)だけで進めていく方法も考えられる」(『手引きⅡ』9-10)としている。これも、指導の根幹に関わる部分で示された明確なaといえる。

以上の分析によれば、『みんな』において想定される「教科書で」は、提出語彙・課を構成している各部分の扱いについて学習者に合わせて、適宜、取捨選択すること、練習に関して学習者の日常にふさわしい状況を設定すること、といえる。

3. 「教科書を教えるのではなく、教科書で教える」の今日的意味

村野(2003)は、教科書以外の補助教材の積極的使用、シラバスの多様化、教室活動の変化、学習者の多様化を受けた学習者別・能力別教材の開発の4点が要因となって80年代に入り教科書の存在意義が低下していったとしている。そしてそれでもなお、教師と学習者を結ぶ媒体として教科書に積極的な役割を認め、その上で「教科書で」を説いている。

しかし、もともと生活を日本語学習に向けていないニューカマーが大きな比重を占めるようになった今日の日本語教育において、教科書はさらに新たな存在意義を持つようになったのではないか。すなわち、学習者の中に、毎日の楽しみの領域を広げたい・ちょっと困りごとがあるのだから何とかしたいなど生活を豊かに思うことがまずあって、それを具体的に示すきっかけ・気づきの促しとなるもの、またできればその実現の一つの方向を示唆するものとしての教科書のあり方である。

こうした文脈であらためて「教科書を教えるのではなく、教科書で教える」のフレーズを考えると、手段・方法を表す助詞「で」を受ける動詞は「楽しむ/解決する/トライしてみる」など学習者の生活を豊かにする活動群である。それらは彼らの日々の営みのさまざまな側面を表す、いわば「暮らし」を形成するものであるはずである。そうした広がりを見ると、指導と学習しか想起しえない「教科書」ということはデ格にそぐわない。敢えていうなら、そこに来べきは「日本語」である。すなわち、「日本語を教えるのではなく、日本語での暮らしを教える」のだ、「日本語を学ぶのではなく、日本語での暮らしを学ぶ」のだ。これが、彼らが示してみせた教科書の新たな存在意義なのではないか。

2.4で述べたa～cの取り組みは、今後も指導現場でさまざまに追及されていくであろう。

また、それ以外の可能性も検討されるであろう。教師養成の場でも、そうした指導の実現に向けた課題が取り上げられていくことであろう。その結果、ますます希薄になりながらも「教科書で」が再認識されるものと思われる。けれどもその一方で、媒体としての教科書の役割を徹底的に追い求めたがゆえに、「教科書を」ところか「教科書で」までもが意味を成さなくなった分野がすでに身近に存在していることを、教科書作成者と使用者は知っておかねばならない¹⁷。さらにいうならば、「教科書で」のフレーズが本質的に持つこうした逆説性を心得ておく必要がある。

注

- 1 ここていう「教科書」はいわゆるメインの教科書のことで、聞きとりや漢字などに特化した副教材は対象としない。
- 2 梶山（2006）に、同書の記述を指して「『学習材としての教科書』という教科書の位置づけが、すでにこの時点で明確に打ち出されていたことを教科書史として再確認しておくべきであろう」とある。
- 3 当時、木田は文部省教科書局事務官であったが、そうした官僚の立場を考慮すればこのフレーズとその示す内容が確実に教育現場に浸透していったであろうことが容易に想像される。
- 4 たとえば、河南（1991）。また、今回、教員志望者や経験の浅い教員が書いたブログを複数分析したが、「教科書で」が自明の理とする記述が方々に散見された。さらに、1990年7月2日の朝日新聞社説には、教科書検定の発表結果を受けて、「教科書で」の精神の尊重を訴えている。いかにこのフレーズが一般化しているかわかる。
- 5 これに準ずるものとして、第40号「母語別教材とは何か－その理想と現実－」があるが、必ずしも主教材を扱ったものではなく、また「教科書で」の記述がない。
- 6 本論で引用した作成者側の見解はいずれも1986年のもの。したがって、使用者側と長いもので21年（日向他-1986、遠藤-2007）、短いもので16年（日向他-1986、『月刊日本語』編集部-1992）の開きがあることを断っておく。また、1.3は3.の村野のいう影響を受ける前の作成者側の見解、1.4は同じく影響を受けた後の使用者側の見解を分析したものである。
- 7 教材の出版年はおのおのの奥付の初版年とした。『日本語教育映画・基礎編』のみ『日本語教材リスト No.37』（凡人社）に拠った。
- 8 こうした記述の背景には、同書がもともとモジュール的性格を備えておりあくまで素材を提供したのだという意識を執筆者たちが持っていたのではないと思われること、佐久間自身が書いているように、大半が読み物中心であった当時の中級段階にあって同書は文型・文法を主軸としたユニークな教科書であり、高い評価を得ていたこと（『月刊日本語』編集部、1992：8、の松本にその旨の発言がある）があるものと考えられる。

- 9 川瀬（1986：102）に、「『初歩』執筆依頼元の）基金から提示された条件は、対象は海外の一般成人、学習段階を初級とするという2点のみである。特定機関の特定目的のための教材ではない。」とあり、川瀬自身、教科書作成者と同様に言語観や言語教育観の重要性を十分心得ていたにもかかわらず、明確な立場を押し出しにくかったのではないと思われる。
- 10 日本語教育学会編（2005：899）「教科書」の項に、「教科書で」のフレーズを出し、「さまざまな教授メディアを選択できる昨今、教師には、『だれが、何を学びたいのか』『そのためにどう教えるか』という原点に戻り、主教材（略）を選択することが求められている」とある。
- 11 佐久間（1986：116-119）
- 12 2007～2008年版の『日本語教材リスト No.37』（凡人社）の「はじめに」によると、このリストには内外合わせて200社4,000点以上もの日本語教材が収録されている。
- 13 河原崎（1986）は、ほぼこれに沿った具体的な教室作業を紹介し、学習者に合わせて可変的なものを取り込むには場面が特定できない「無場面」な本文会話のほうが容易だとしている。
- 14 本来は、(2)の実現の実態を把握するには、今日行われている授業を数多くVTRに収録するなどして分析すべきであるが、現実的ではない。また、ある特定の授業を分析してもそれがいかなる普遍性を持ちうるかはなほ疑問である。

しかしながら、本論で、『みんな』の『手引き』を調査対象としたのは、こうした消極的な理由のみではない。『みんな』は技術研修生対象教科書『新日本語の基礎』（1990、スリーエーネットワーク、以下『新基礎』）の姉妹編で、体裁・構成・シラバス等はまったく同じといってよい。『新基礎』は「内外で使用されている総ての日本語教科書の八十パーセントのシェアを占めている」（有馬、1999：73-74、有馬は『新基礎』の作成に深く関わっているが、この記述の根拠は示していない。）とされるが、その後継でより汎用性の高い『みんな』はそれにとって代わる形で急速に普及しており、有馬のいう80%はともかく、今日、圧倒的な割合で使われているものと推測される。

また、『月刊日本語』編集部（1997）によると、1993年ごろ『初歩』から『新基礎』へと普及教科書首位の入れ替えが起こったが、それは教師用マニュアルの有無の違いによるものであったとされる。この時期はボランティア教師の急増期で指導法に不慣れな彼らはマニュアルのある『新基礎』を求めたが、そうした傾向は現在定着したと思われる、新しく出版される教科書の多くはマニュアル付きである。

すなわち、『みんな』の『手引き』は、以上二つの意味で今日の教師の指導に多大な影響を与えているものと考えられる。

- 15 ただし、たとえば、「～んです」の指導で、足をけがした学習者を対象に「どうして/いつ/どこで…、～んですか。」といったやりとりをした場合などは、b.とc.の区別は

しにくい。

- 16 『手引きⅡ』12に「本書で挙げられた例にとらわれず、学習者に身近な例を工夫するほうが効果的な場合もある」とありb・cを否定してはいない。ただし、そういう性格の叙述は少ない。
- 17 「暮らしのための日本語」を試みたものに、春原（2004）『にはんご宝船』・西口（2006）『日本語おしゃべりのたね』がある。いずれも「おしゃべり」をキーワードにしているが、そこから読み取れるのは、日常の身近な話題の取り入れ、日本人と外国人との対等性、互いに対する興味示しと自己開示、これらを保障する「教師－学習者」という関係/「指導－学習」という概念の排除、である。いずれも、日本語を通したニューカマーたちとの関わり方を示唆している点で検討に値する。しかしながら筆者の個人的な見聞では、ボランティア教師の中には、これらをして、文法情報の乏しさ・文法的体系の欠如ゆえ使いにくい、あるいは安易に流れたとらえどころのない教材ととらえる向きもあるようである。もちろんボランティア組織・そこで活動する教師・そこに通う外国人は多種多様で、これはこれで一つの実感であり評価と認めなければならない。

けれども、もしそれが、専門的な訓練を受ける機会もなく手探りで活動を始め、寄る辺となるものが今もお従来の日本語教育の枠組みしかない中で下した価値判断であったとしたなら、その手厳しさは、妥当性の疑わしい方向へ向かうようあらかじめ仕向けられていたといわなければならない。こうした状況に置かれた教師は、不幸である。そのもとで学ぶ外国人も、また不幸である。であるならば、求められるべきは、寄る辺とされた日本語教育の側の変化とそこからの戦略的な働きかけである。そして、その大きな柱の一つとなるのが「教科書で」を問うてみる作業である。

そうした働きかけを通してなった土壌を得てはじめて、「暮らしのための日本語」が望まれるところで望まれる形で本来の機能を果たすものと思われる。

参考文献

- 有馬俊子（1999）『ふれあいは国境を越えて』凡人社。
- 遠藤藍子（2007）「教科書にいかに向き合うべきか」『月刊日本語』4月号，10-11，アルク。
- 梶山雅史（2006）「戦後教科書検定制度の原点—文部事務官木田宏著『新教育と教科書制度—』」『教育情報研究』Vol.21, No.4, 11-16, 日本教育情報学会。
- 川瀬生郎（1986）「日本語教科書『日本語初歩』の作成とその問題点」『日本語教育』59号，100-107, 日本語教育学会。
- 河南一（1991）「社会科教科書の授業論的考察『教科書で教える』の検討」『熊本大学教育学部紀要 人文科学』40, 19-35, 熊本大学教育学部。
- 河原崎幹夫（1986）「教室作業から見た教材」『日本語教育』59号，13-23, 日本語教育学会。
- 木田宏（1949）『新教育と教科書制度』実業教科書。

- 『月刊日本語』編集部（1992）「座談会 理想の教科書, 理想の使い方」『月刊日本語』7月号, 4-10, アルク.
- 『月刊日本語』編集部（1997）「書店から見た教材動向」『月刊日本語』8月号, 26-29, アルク.
- 佐久間まゆみ（1986）「『日本語表現文型』の諸問題」『日本語教育』59号, 115-125, 日本語教育学会.
- 佐々木倫子（1997）「教科書とは何か－『ぴったりの1冊を見つけるために』－」『月刊日本語』8月号, 6-9, アルク.
- 佐々木倫子（1999）「教科書を使いこなす－30年の教育経験から見えてきたこと－」『月刊日本語』9月号, 25-29, アルク.
- スリーエーネットワーク編（2000）『みんなの日本語初級Ⅰ 教え方の手引き』スリーエーネットワーク.
- スリーエーネットワーク編（2001）『みんなの日本語初級Ⅱ 教え方の手引き』スリーエーネットワーク.
- 玉村文郎（1986）「Japanese for Today について」『日本語教育』59号, 91-99, 日本語教育学会.
- 西口光一（2006）『日本語おしゃべりのたね』スリーエーネットワーク.
- 日本語教育学会編（2005）『新版 日本語教育事典』大修館書店.
- 春原憲一郎（2004）『にほんご宝船』ASK.
- 日向茂男他（1986）「日本語教育映画は主教材たりえるか」『日本語教育』59号, 76-84, 日本語教育学会.
- 溝部エリ子（2003）「教科書の読み方, 解説します」『月刊日本語』12月号, 8-13, アルク.
- 村野良子（2003）「『教科書で教える』ということ」『月刊日本語』12月号, 4-7, アルク.