

オーストラリアの日本語教科書の分析¹⁾

梅 原 大 輔

A Study on Japanese Coursebooks in Australia

UMEHARA Daisuke

Abstract : This paper aims to analyze some of the Japanese coursebooks published in Australia for junior secondary level. The number of students learning Japanese soared after the Australian government launched the LOTE (Languages Other Than English) Programme in the 1980s and many Japanese coursebooks designed for Australian teenagers were compiled accordingly. Comparison of four of these coursebooks (*Mirai, Hai!, Itomo, Obento*) with some standard ones made in Japan will reveal that Australian books tend to present a set of grammatical constructions in unique orders by keeping the target constructions specific and semi-formulaic and delaying the introduction of a whole inventory of related constructions and summaries of grammar until a later stage.

0 はじめに

1980年代の後半、オーストラリアの外国語教育政策は大きな転換点を迎えた。白豪主義から脱却し多言語・多文化社会として発展していくためには、旧来の同化目的の英語教育だけでなく、外国語教育を通して他言語・他文化に対する意識を高める必要があると考えようになったのである。1983年から1996年まで続いた労働党政権は、90年代の前半から外国語教育に対する連邦の予算を計上し、各州での取り組みを後押しした。この外国語科目は、Languages Other Than Englishの頭文字を取ってLOTEと呼ばれている。

LOTE教育の導入によって、90年代以降、オーストラリアでの日本語学習者数は飛躍的に増加し、韓国、中国に次いで3番目に日本語教育が盛んな地域となった。また、これに伴い、中高生向けの日本語教科書が多数出版されるようになった。

本論の目的は、現在オーストラリア国内で出版されている複数の中学生向け日本語教科書を分析し、日本国内で作られた教科書と比較することである。日本製

の教科書が大人を対象にした網羅的な内容であるのに対し、オーストラリアの教科書は英語を母語とする中高生向けに編集されているという点で特徴的である。以下ではまず1節でLOTE教育の背景を概観し、2節でオーストラリアの4種類の日本語教科書が提示する構文を分析し、その特徴を取り出す。3節では機能シラバスの中で構文を教えるという視点が日本の英語教科書にも示唆を与えることができると主張する。

1 オーストラリアでの日本語教育の背景

1.1. LOTE教育の歴史と現状

オーストラリアのLOTE教育については、これまでも複数の研究者によって国内に紹介されてきた(青木(2008), 松田(2009), 嶋津(2010))。また連邦政府、州政府および関連団体による各種の計画書や報告書、国際交流基金(Japan Foundation)による日本語教育の調査報告書がインターネットでも公開されているため、その姿を詳しく知ることができる。ここではこういった資料をもとに、LOTE教育の歴史と現状を概観する。

1) 本論は科学研究費補助金基盤研究C「英語学習者および日本語学習者の言語意識に関する基礎研究」(課題番号21520648)の研究成果の一部である。

LOTE 教育の出発点として、外国語教育の必要性を指摘したのは1987年に連邦議会で承認された *The National Policy on Languages* (Lo Bianco 1987) である。また1989年の *National Goals for Schooling* の中でも、国家教育目標として掲げる領域の1つとして英語以外の言語の学習が指定された。また1991年には、*Australia's Language: The Australian Language and Literacy Policy* が示された。

90年代にはアジア太平洋地域の経済発展に伴い、経済的な戦略としても外国語教育、特にアジア系言語の教育を進めることの必要性がクローズアップされる。その中で組織された NALSAS (The National Asian Languages and Studies in Australian Schools) は、一般的な外国語カリキュラムの枠組みを示し、連邦政府も予算措置を講じてその実現を支援した。これが LOTE の柱の1つとなる。NALSAS は、2006年までに全ての生徒が LOTE を学び、そのうち60%がアジア系の言語を選択することを目標とした。

ただし LOTE のもとで、どの学年にどの程度の時間、外国語を履修させるのか、という具体的な運用は、それぞれの州政府に任された。2002年に出された報告書によると、ヴィクトリア州では幼稚園から10年生までの各学年で LOTE を必修にしている一方、タスマニア州や北部準州のように、LOTE 教育を各学校で強く推進する体制にはなっているものの必修科目化されていない地域もあった。

また LOTE でどのような言語を扱うのか、ということについても州や地域の裁量に任されたが、連邦政府は主要な8言語を「優先言語」に指定した。LOTE は経済発展のための第二言語学習という性質の他に、移民の子どもにとっての継承言語の学習も含まれていた。また、先住民族の遺産言語を保持するための教育もこの中に含まれている。LOTE 教育は授業外での活動も含めたプログラムなのである。2002年の報告では、ニューサウスウェールズ州だけでも53の言語が教えられているとある。

このような中で、特に学習者数の伸びを見せたのが日本語であった。国際交流基金の資料によると、日本語の学習者数は1990年に55,091人だったのが、1993年には161,185人、1998年には296,170人と急増した。日本語は LOTE 教育のプログラムの中で約20%の生徒が履修し、一貫してもっとも人気のある外国語となった。

1996年に政権が保守党のハワード政権に交代した結果、LOTE 教育の勢いにも陰りが見られるようになる。2002年に包括的な報告書が出されるが、その後予定よりも4年早く NALSAS は中止となった。LOTE 自体は継続するものの、外国語の学習者は減少していく。2003年には369,157人だった日本語学習者の数も2006年には362,024人に減少した。最新の2009年の数字では、小学校で119,300人、中等教育で87,083人、高等教育で8,520人、複数段階教育で58,000人となっている。学習者数の減少は LOTE 政策の影響だけでなく、日本の経済的影響力の低下も原因にあると考えられる。

2007年に労働党のラッド政権が政権に復帰し、公約に基づいて再び外国語教育に力を入れ始める。この頃には LOTE という用語から単に Languages という用語が使われるようになる。また NALSAS を引き継ぐものとして、NALSSP (The National Asian Languages Studies in Schools Program) という計画が立ち上げられた。

外国語学習者の減少に危機感を持っていた主要8大学(Group of 8と呼ばれる)の関係者は、2007年に *Languages in Crisis* という文書の中で、連邦、州、大学が一体となって外国語教育を後押しする必要性を訴えた。LOTE の導入以後、外国語が大学の入試に必要でなくなったことで、特に高校2・3年生の外国語履修者の数が大きく減少したためである。これがきっかけになって、主要な大学で、高校3年次で外国語を修了した生徒に対して入試の点数を加点するという方針 (LOTE Bonus) が取り入れられるようになり、現在に至っている。

それにも関わらず、アジア系の言語を学ぶ生徒数の減少傾向には歯止めがかかっていないようだ。インドネシア語を学ぶ生徒は2000年から10年の間に半減した。近年、12年生ではアジア4言語を履修している生徒は6%にすぎず、その約50%がアジア系の背景を持った生徒であると考えられるという²⁾。

1. 2. 日本語教育のシラバス

オーストラリアのカリキュラムは、連邦政府(Commonwealth)が指針を発表し、それに従って各州の教育委員会が具体的なシラバスを作成するようになって³⁾いる。日本語教育についても各州が詳細なカリキュラムのガイドラインを作成している。オーストラリア

2) *Sydney Morning Herald* 2010年5月27日による。

3) 現在、Australian National Curriculum 作成に向けての作業が進行中である。

には日本のような検定教科書の制度がないため、学校間で指導目標がばらばらにならないように、このような詳細なシラバスが必要とされるのだろう。

日本語教育に関しては、1997年にNALSASタスクフォースがまとめたガイドライン *Development of Generic Student Proficiency Outcomes and Language –Specific Descriptors for Japanese* がある。ここでは4つの到達レベルを設定し、Level 1は3年生から10年生までに800時間の学習をした10年生の60%が到達できるレベル、Level 2は12年生の60%が到達できるレベル、Level 3は12年生のうちトップの10%が到達できるレベル、そしてLevel 4は留学など特別なプログラムで学んだ12年生の1%が到達できるレベルとしている。

具体的なカリキュラムとして、西オーストラリア州の *Curriculum Framework* (1998) を参考に引き上げる。ここではLOTE教育の目標として、1. 聞いて反応したり話したりできる、2. 読んで反応できる、3. 書くことができる、4. 文化的な理解を深める、5. ことばの仕組みを理解する、6. 言語学習のストラテジーを身につける、の6点が掲げられている。シラバス自体は特定の教授法を前提としているものではないが、場面に根差した意味のあるコミュニケーション活動が求められている。

2 オーストラリアの日本語教科書

2.1. 分析する教科書

オーストラリアの日本語教育で特に興味深いのは、国内で編集された独自の日本語教科書が多数存在し、利用されていることである。英語圏の中高生を対象にした日本語教科書は、日本国内では作られておらず、英語圏の国でオーストラリアほど日本語学習者が多い地域はないのだから、オーストラリアで現場に合わせた教材が作られるのは必然と言える。

オーストラリアで出版されているコースブックは中高生向けのものが中心であり、小学校向けには目立ったものは作られていない。小学校では教科書を使わずに授業を行うことが中心で、出版物を使う場合も文字の練習帳のようにワークブック形式のものに限られることが多いようだ。

LOTE教育が始まった後、1990年代の後半から2000年代の前半にかけて多くのコースブックが出版された。オーストラリアでは日本のように検定教科書が使われているわけではないので、90年代に出版された

ものが改訂されずに現在も流通していることもある。本稿ではそのうち、次の4つのコースブックを分析する。

Obento (1997年初版, Cengage) :

Obento シリーズは1997年に初版が出された中学生向けのコースブックである。現在は7~10年生向けに *Obento Deluxe* と *Obento Supreme* の2レベルに再編されており、さらに11~12年生向けの *Obento Senior* も出版されている。各巻は12課からなり、200ページを越える、分量の多い教材である。

Mirai (1999年初版, Pierson) :

Mirai は5巻からなるコースブックで中学生から高校生までを対象にしている。各巻の分量は比較的多く、Book 1は9課191ページからなり、各課に豊富な活動や練習問題が含まれている。Book 1だけでも22週から40週での学習を想定している。またBook 5とBook 6(2006年初版)は高校生向けで、Book 3/4の内容を繰り返すことでレベルの違う学習者に対応している。

Hai! (2002–2003年初版, Pierson) :

Hai! は6巻からなる半期用のコースブックで、6年生から8年生での使用を想定している。1冊の分量が非常に少なく、各巻60ページ程度しかない。また、1つの巻も4課から5課しかない。10~11年生を対象とした *Hai Ima!* という中級版もある。

Iitomo (2010年初版, Pierson) :

Iitomo は2010年に初版が出版された比較的新しい3巻のコースブックである。1冊が80~100ページ程度で各巻は6課からなっている。言葉だけでなく文化的側面も学ぶことに重点を置いている。

これらはいずれも中高生向けのコースブックとはいえ、小学校段階からの履修を前提としていないため、入門レベルから開始している。また、絵や写真が豊富で、マンガやキャラクターを用いて親しみやすくしている。いずれの教科書でも、オーストラリアの中高生と日本の中高生が日本語でコミュニケーションをするような状況を想定し、会話を中心とする素材が使われている。

日本語は正書法がきわめて複雑な言語であるが、日本語教科書では最初の段階から文字の指導が行われ

る。入門期にはひらがなやカタカタにローマ字の読みがなが振ってある場合もあるが、限定的である。また、学習レベルに応じて漢字も少しずつ導入されている。

本稿では以上の 4 種類の教科書と、日本で出版され標準的な日本語教科書と考えられる『みんなの日本語』(スリーエー・ネットワーク)を比較する。『みんなの日本語』は、10 以上の言語に翻訳された版があり、世界で広く使用されている定番の教材である。現在、初級用の 2 冊 (I, II) と中級用の 2 冊 (I, II) が出版されている。会話の指導を中心にしつつも文法シラバスの構成をとっているため、文法の指導については体系的に順序づけられた内容になっている。しかし、仕事についての会話など、いわば大人の会話場面が中心で、中高生のような年少の学習者を意識して編集されているものではない。また進度も速い教材であるため、オーストラリアの中学・高校生を対象とした授業で使うのにふさわしい教材とは言い難い。

『みんなの日本語』に加えて、日本で作られた以下の教材も適宜参照する。

Japanese For Today (1973 年, 学研):

本稿で取り上げる教科書の中で最も出版年の古いものである。30 課からなる初級用の 1 巻本である。

Japanese For Everyone (1990 年, 学研):

概念機能シラバスを採用している。27 課からなる 1 巻本である。何度かの改訂を経て現在でも出版されているが、ここで参考にしたのは初版である。

『新文化初級日本語』(2000 年, 凡人社):

I, II の 2 分冊からなる初級教材で、各巻には 18 課ある。初版は 1987 年であるが、ここでは現行版を参考にした。

以上の教材は 1 冊の分量がまちまちである。そこで、異なる教科書間の進度を比較しやすいように、以下では各教科書の Book 1 から通した課の番号を付けて表すことにする。例えば *Hai!* の Book 1 は 5 課からなるので、Book 2 の第 2 課は通し番号で 7 課にあたると考える。これを「7 課 (Book 2-2)」のように表記する。また煩雑になるのを避けるため、Book 1 については括弧内の表記をせず、単に「2 課」と表すことにする。

2. 2. 分析

オーストラリアの日本語教科書の特徴は、場面・機能シラバスへの指向が強いことであり、文法シラバスによる提示をしているわけではない。しかし機能や概念には必然的な提示の順序はないのだから、同じ概念シラバスを使っても提示の順序に違いが出る。この際に、文法的な複雑さを考慮することは当然必要となる。このため、形のまとまりや一貫性、単純な形と複雑な形をどのように整理して提示するかという構文シラバスの視点も入ってくると考えられる。

以下では、ガ格の扱い、形容詞の扱い、コソア表現の扱い、動詞のマス形とテ形の扱い、の 4 点を取り上げ、オーストラリアの教科書の特徴を拾いだしていく。

2. 2. 1. ガ格の扱い

近年の日本語教科書とかつての日本語教科書の違いは、主語のガの導入時期である。1973 年に出版された *Japanese for Today* では、3 課で存在を表す文を通してガ格主語を導入している。存在構文は、ハではなくガ格によって主語を表さなければならないため、この構文を使ってガ格を導入する必然性がある。また概念的にも存在を表す文は基本的なものであるため、早い時期に導入するのは自然だと言える。更に、「北海道では、冬、雪が降ります (5 課)」「車がたくさん通りますね (9 課)」のように、ガ格主語をとる出来事文が本文中にたくさん使われている。一方、「～が好きです」と「～がほしいです」は 13 課、「～ができる」は 14 課になって初めて登場する。ガ格の基本的な働きは主語をマークすることであり、「～が好きだ」や「～がほしい」は基本の用法から外れるものだという前提があるため、このような順序の提示になるのだと考えられる。

一方、『みんなの日本語』で最初にガ格が導入されるのは初級の 9 課であるが、そこで扱われている文型は「～は～が」構文である。「好きです」「上手です」「わかります」の 3 つの述語と、「(A は) B があります」という存在表現を次の例を使って一度に導入している。

わたしは えいがが 好きです。(好き)
サントスさんは うたが 上手です。(上手)
わたしは ひらがなが わかります。(わかる)
わたしは カメラが あります。(存在)
しごとが ありますから どこも 行きません。(存在)

これらは表面的に同じ形をしている以外、それぞれの意味や使用場面につながりのない表現である。更に「～に～がいます」「～に～があります」の存在表現を10課で、「～がほしい」と「～がしたい」を13課で、「カリナさんは めが おおきいです」のような性質を表す多重主語文を16課で、「～ができます」を18課で扱う。一方で「だれが～」のように動作の主語にガ格名詞を使う構文は、Book 1の最後に近い24課までほとんど出てこない。

オーストラリアの教科書にもガ格主語の導入が遅い傾向は顕著に見られる。*Mirai* はガ格の導入が他の教科書に比べて特に遅く、Book 1の範囲では全く扱われていない。Book 1の間は、主題のハを使った文に徹しており、Book 2になってから集中してガ格の構文を取り上げている。まず12課(Book 2-3)で「～は～が好きです」を導入しており「～が好きです」という形を決まったものとして教えている。また他に「～がじょうずです」「～がへたです」「～ができます」の形も教えている。続く13課(Book 2-4)で、存在を表す「～に～がいます (います)」と「～は～にいます (います)」の違いを教えている。更に14課(Book 2-5)で「あの蛙は目が赤いですね」という性質の多重主語文、16課(Book 2-7)で「～が見たい」「～が読みたい」、17課(Book 2-8)で「～がほしい」を導入している。『みんなの日本語』と導入の順序はほとんど同じであるが、ガ格と主語を結びつける説明は行われていない。

Hai! でも、Book 1とBook 2ではガ格を一切使わず、11課(Book 3-2)で初めて「～が好きですか」「～が好きです」だけを導入している。また「～が見えます」を15課(Book 4-1)で扱うが、これも特定の語彙と結びついた表現としている。*Hai!* はBook 5/6で構文を体系的にまとめようとする傾向があり、21課(Book 5/6-1)で存在の「～に～がいます」構文と「あしながい」「かみがみじかい」のような多重主語文を一度に扱っている。また、24課(Book 5/6-4)で「～がじょうずです」を取り上げている。

Itomo はBook 1の4課で「おにいさんがいますか」「はい、あにが二人います」という家族を説明するための存在表現を教える。続く5課で「～がいますか」「～がいます」を、6課で「～が好きですか」「～が好きです」を教えている。またBook 2では11課(Book 2-5)で「ピカチュウは耳が大きいです」のような描写の多重主語文を扱い、「[Person]は[body part]が[adjective]です」といった具体性の高い構

文の形で示している。

Obento では、「ペットがいますか」のような存在表現を4課で、「ローラーブレードができますか」のような可能文を8課で扱うが、極めて限定的である。「にわにねこがいます」のような文を構文として整理して教えるのは13課(Book 2-2)になってからである。また「～がすきです」を14課(Book 2-3)で、「ピアノがひけますか」「しんぶんがよめますか」のような可能文一般を17課(Book 2-5)で、「ゆきさんはかみがくろいですか」のような多重主語文を18課(Book 2-6)でそれぞれ扱っている。

いずれの教材でも、ガ格を主語と結びつけるような説明はされておらず、またそれを示すような例文もほとんど使われていない。これはハを主題(topic)という用語を使って説明しているのと対照的に見える。

2. 2. 2. 形容詞の扱い

国語文法では形容詞と形容動詞を区別するが、この2つは活用形のパターンが違うだけであり、意味や機能の面で両者を区別する必要はない。このため現在の日本語教育では、「美しい」「大きい」などの形容詞を「イ形容詞」、「きれいな」「りっぱな」などの形容動詞を「ナ形容詞」と呼び、ともに形容詞の下位分類として教えることが一般的である。

『みんなの日本語』で形容詞が初めて出てくるのは8課である。この1つの課の中で、イ形容詞とナ形容詞を同時に導入し、さらに叙述用法と修飾用法を一度に扱っている。このような形容詞の一括導入は日本語教科書で一般的なものであり、*Japanese for Today*, *Japanese for Everyone*, *Situational Functional Japanese*, 『新文化初級日本語』のいずれにおいても共通したものである。

これに対して、オーストラリアの日本語教科書では、形容詞の導入はもっと段階的に行われている。共通して言えるのは、イ形容詞を優先してナ形容詞の導入を遅くすること、叙述用法を優先して修飾用法の導入を遅くすることの2つである。いずれも導入の場面に合った語を限定してその使い方を教え、形容詞という品詞一般の用法を性急に教えようとはしていないと言える。

Mirai では、形容詞を最初に扱うのはBook 1の5課で、ここで「やさしい」「むずかしい」「おもしろい」「たのしい」「つまらない」「おいしい」「まずい」「あまい」「からい」「きびしい」「やさしい」「しんせつ」を新出語とし、「Aは～です」の叙述用法を用いて、授業、先生、食べ物について表現できるようにす

る。叙述用法のみを使っているため、イ形容詞とナ形容詞の違いは意識せずに「です」をつけるだけで使えるのだが、「しんせつ」以外はイ形容詞で揃えている。修飾用法はかなり後の 12 課 (Book 2-3) になるまで出てこない。この段階で初めて「い adjectives」「な adjectives」の 2 つのグループがあることを明示的に教え、叙述用法と修飾用法の形を表にまとめて示している。

Hai! では、Book 1 のうちは形容詞を扱わず、6 課 (Book 2-1) で初めて、ペットについてコメントをする、という場面での導入がある。この時に扱うのはイ形容詞だけで、構文も「A は～です」と「A は～です」の叙述用法だけである。導入されている単語は、「大きい」「小さい」「かわいい」「こわい」「すごい」「きたない」「うるさい」の 7 語である。また 8 課 (Book 2-3) で色を使った表現を学ぶのにあわせて、「あかいえんぴつ」「むらさきのえんぴつ」といった修飾用法が導入されているが、やはりナ形容詞は使っていない。*Hai!* がナ形容詞を扱うのは 15 課 (Book 4-1) になってからである。ここで初めて「い adjectives」と「な adjectives」という用語を使い、叙述用法と修飾用法の 2 つの表現の仕方があることを説明している。

Itomo では、3 課という早い時期に、友だちを紹介する場で「おもしろい」「あかるい」「かわいい」「かっこいい」「やさしい」「あたまがいい」という 6 つの形容詞を学ぶ。いずれも「A は～です」の叙述用法だけで、全てイ形容詞である。更に 5 課で、自分の町を紹介して「ゆうめいなまち」「ふるいみせ」などイ形容詞とナ形容詞を混ぜて修飾形を導入する。ここで「い-adjective」と「な-adjective」という用語も使って用法をまとめている。オーストラリアの教科書の中では、早い段階で形容詞を包括的に指導している例だと言える。

Obento では、5 課でペットを紹介する状況でイ形容詞を導入する。この段階では「ちいさいです」「かわいいです」「うるさいですね」のように主題を省略した述語用法だけを使っている。さらに 12 課では形容詞のタ形 (過去形) を扱うが、ここでもやはりイ形容詞だけである。ナ形容詞を扱うのは Book 2 にあたる *Obento Supreme* になってからであり、13 課 (Book 2-2) で「ひろいうち」「すてきなうち」のようにイ形容詞とナ形容詞の修飾用法が出てくる。この中で、「おおきいです」「しずかです」の場合はどちらも「です」をつなぐだけでいいが、名詞の前に置くときには

一方のタイプだけ「すてきなうち」のように「な」が必要になると説明している。

形容詞の導入をこのように慎重に行うのは、形容詞が活用するという英語に見られない特徴をあまり早い段階から提示すれば生徒が混乱してしまうと考えるからかもしれない。

2. 2. 3. コソア表現の扱い

コソア表現のような直示表現は、一般にごく初歩的な文法項目と考えられる。コミュニケーションの視点からも実用性の高いものであり、「これは～ですか」のような文は早い段階で教えることのできる項目である。『みんなの日本語』では、2 課で「これ」「それ」「あれ」を同時に導入する。また名詞の形だけでなく、「この本」といった修飾形も合わせて教えている。ただし、「それ」と「あれ」の区別をするのは日本語の特徴であって外国人には区別が難しいとされている。

ところがオーストラリアの教科書を見ると、コソア表現を最初の段階で教えている例が見つからない。*Mirai* では疑問詞の「どこ」「どんな」が Book 1 で出てくるものの、コソア表現については Book 2 まで扱わない。13 課 (Book 2-4) で初めて「これ」「それ」「あれ」を導入し、14 課 (Book 2-5) で「この」「その」「あの」を加える。また 15 課 (Book 2-6) で「ここ」「そこ」「あそこ」を学習する。コソア表現の導入がこのように遅れると不便なように感じられるが、Book 1 の間は直示的な表現を必要とする状況を扱わずに済ませている。

Hai! でも同様に 8 課 (Book 2-3) で、指で指しながら「なんですか」と尋ねる文を教えているが、ここではコソア表現は使わない。*Hai!* でコソア表現を扱うのは、実に 28 課 (Book 5/6-8) になってからであり、ようやくここで「ここ」「これ」「この」といった「コソアド」の 3 種類の形を全てまとめて提示している。この教科書に見られる直示表現の導入の遅さは極端に思えるほどである。

Itomo でも Book 1, Book 2 をとおしてコソア表現は扱わない。わずかに「ここ」が単語として Book 2 に出るだけである。*Itomo* では、Book 1 の 2 課の段階で直示的にももの名前を尋ねる料理の注文の場面を扱うのだが、そこでは単にメニューを指差して「なんですか」と尋ねる例や、「あのう、なんですか」という形が示されている。

Obento では 2 課の文中で「これはぼくのともだちです」という文が使われているが、説明や練習はない。16 課 (Book 2-4) になってようやく、コソアド

の名詞形と修飾形をまとめて教えている。

2. 2. 4. 動詞のマス形とテ形の扱い

文法シラバスでは、まず核となる文型を導入した上で、アスペクトやモダリティの要素を順次付け加えていくという手順をとる傾向にある。アスペクトやモダリティを付け加えた構文は、より複雑であるという判断が働いているのだろう。動詞の基本の形を終止形（行く）をとらえるかマス形（行きます）をとらえるかという問題もある。国語文法では終止形を基本の形と考えこれを辞書形としているが、日本語教育の中では丁寧体と普通体という2つの種類を区別する。「行く（普通体）」も「行きます（丁寧体）」も原形ではなく現在形に活用した形であり、普通体を基本の形とする根拠もない。むしろ初級レベルでは丁寧体を中心に教えるため、教科書の巻末の単語集も動詞をマス形で掲載している場合がある。

Japanese for Today では、一般動詞をマス形、マシタ形の順で導入した上で、テ形を導入する7課で一度にテイル形やテカラ形も扱っている。依頼のテクダサイや提案のマショウの形は、他のモダリティ表現と一緒に、もっと後に導入している。『みんなの日本語』では、5課、6課、7課で「～へ行く」「～を飲む」「～に～をあげる」のように基本的な格助詞を伴う動詞の構文を「ます」「ません」「ますか」「ませんか」の形とともに導入している。テ形を導入するのは14課であり、そこで会話表現として「～てください」の形も教える。さらにテイル表現を扱うのは次の15課である。

一方、オーストラリアの教科書では、マス形からテ形へという順序が必ずしも決まっているわけではない。特徴的なのは「～にすんでいます」というテイル形の表現を非常に早い段階で共通して教えていることだ。自己紹介の場面で住んでいる場所について会話をすることは、自然で実用性も高い。もちろんこの段階ではテイル形一般についての説明や練習をするわけでも、動詞のテ形について教えるわけでもない。「～にすんでいます」という形を、住んでいる場所を説明するための表現としてそのまま教えるだけである。

Mirai は「～にすんでいます」を3課で教えるが、進行のテイル形を教えるのは11課（Book 2-2）である。テ形の導入はそれよりもかなり早く、6課ですでに「～てください」を使って依頼をする表現と「～でもいいですか」を使って許可を求める表現を扱っている。実は *Mirai* では動詞のマス形を教えるのがその次の7課である。動詞の活用形の中でマス形より先に

テ形を教えていることになる。

Hai! も同じように自己紹介の一環として「～にすんでいます」の表現を5課で練習する。7課（Book 2-2）では「立って」「てをあげて」のようにテ形だけの命令文を教えている。ていねいに言うときには「立ってください」のように「ください」を付けるとの説明が与えられている。*Hai!* でもやはり、テ形を扱ったあとに9課（Book 2-4）で初めて「ます」「ません」の形で習慣について話すことを教える。一般的な進行のテイル形は25課（Book 5/6-5）まで出てこない。

Iitomo でもやはり、テ形が最初に出てくるのは5課で「～にすんでいます」を使う場面である。6課で習慣を表すマス形、Book 2では「きてください」「見てください」「食べてください」という表現が扱われるが説明は与えられていない。

Obento も動詞の活用形を独特の順序で導入している。*Obento* が最初に1課で扱うのは教師による教室内での指示を表すための「～てください」の形である。ここでは「たって」「すわって」「まって」「かいて」「まどをあけて」など10の動詞を目標項目として示している。3課では「～からきました」「～にすんでいます」の形を扱い、マス形を導入するのはそれよりさらに後の6課である。

3 日本の英語教科書への示唆

中高生を対象に外国語の授業で使う教材という点で、オーストラリアの日本語教科書は日本の学校英語教科書に対しても示唆を与えてくれる。両者を詳細に比較することは本稿の目的ではないが、特に文法項目の提示順序という視点から気がついた点をまとめてみる。

日本の英語教育でもキーワードになっているのはコミュニケーション能力の養成ということである。学習指導要領には「言語の使用場面と働き」への言及があり、場面シラバスや機能シラバスを部分的にでも取り入れることが求められている。しかし実際に発行されている中学校の検定教科書を見る限り、構文シラバスがベースになっていることは明らかである。例えば、現行の全ての中学校教科書は2年時に不定詞を扱うが、1つの課の中で副詞用法、名詞用法、形容詞用法の3つをまとめて取り上げることが通例である。不定詞の用法は互いに意味や機能がかなり違うにも関わらず、このような扱いをすることで「不定詞」という枠

にくくって説明することが当たり前になってしまう。しかしオーストラリアの教科書を参考にするなら、例えば I want to～という構文だけを1年生で導入し、取りあえずこの文の形を覚えさせてしまう、といったアプローチもあっていいはずだとわかる。同様に, better や best を不規則な比較変化として比較級の導入後に教えるのではなく, 1年生で which を教えるときに, Which do you like better? といった特定の構文として先行して導入することもできるだろう。最初に具体性の高い構文をインプットして使えるようにし, その次の段階で類似した構文を導入して整理していくという手順は, 近年の認知言語学的な言語習得観とも相容れるものである。

4 ま と め

以上, オーストラリアの日本語教育の歴史的背景を概観し, オーストラリア国内で中学生向けに作られている初級の日本語教科書で文法項目の導入がどのように行われているのかを分析した。外国語教育では, 文法シラバスは過去のものと考えられ, 現在では機能シラバスや場面シラバスが主流である。しかし, 一見機能シラバスに見えても, 実際には文法項目を順序だてて提示することが普通に組み込まれている。オーストラリアの教科書では, 他の多くの日本語教科書には見

られないような教材の提示をしている面がある。そしてそれは文法的な一般化を性急にせず, 具体的な表現を身につけることを意識している点で, 認知言語学の視点から興味深いものと言える。

References

- Erebus Consulting Partners (2002) *Review of the Commonwealth Languages Other Than English Programme. A Report to the Department of Education, Science and Training.*
- Lo Bianco, Joseph (1987) *National Policy on Languages.* Australian Government Publishing Service.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2005) *National Statement for Languages Education in Australian Schools/ National Plan for Languages Education in Australian Schools 2005–2008.*
- NALSAS Taskforce (1997) *Development of Generic Student Proficiency Outcomes and Language–Specific Descriptors for Japanese.*
- NALSAS Taskforce (2000) *NALSAS Strategy Phase 2 Strategic Plan 1999–2002.*
- 青木麻衣子 (2008) 『オーストラリアの言語教育政策－多文化主義における「多様性」と「統一性」の揺らぎと共存』東信堂.
- 嶋津拓 (2010) 「オーストラリアにおける「教育改革」とアジア語教育政策－日本語教育に焦点をあてて－」『日本言語文化研究論集』6号.
- 松田陽子 (2009) 『多文化社会オーストラリアの言語教育政策』ひつじ書房.