

海外日本語教師向け「文法」授業の構築

生田 守

Constructing an Advanced Grammar Class for Non-native Teachers of the Japanese-Language

IKUTA Mamoru

This paper reports the research projects funded by the Japan Foundation Japanese-Language Institute, Urawa. The aim of this project is to build an advanced grammar class through design of a syllabus and the textbook, followed by participant evaluations of the instructor and the textbook.

These classes are conducted as a two-month long training program in combination with the topic-based Japanese-language class, which applies task/content-based instructions. Grammar is considered as ‘focus on form’ that is dispensed with communicative tasks, or as a means to raise accuracy of the speaker.

However, participants belonging to the uppermost class are not satisfied with an ordinary class that explains the usage and meaning, the difference between two expressions, and the formation of sentence patterns. They are more motivated and have higher goals and expectancies.

The participants learning objectives of this class are to analyze the Japanese language compared to their mother tongue from universal perspectives, and begin to ‘think grammar for oneself’ to some extent.

Evaluations from participants and specialists show the improvement of instruction and teaching materials of this grammar class.

1. 背景

本論文¹では、国際交流基金日本語国際センター²（以下、NCと略す）で実施されている海外日本語教師向けの研修において設置されている研修科目の一つである「文法」授業をめぐって、そのシラバスデザイン、教材作成およびその評価をいかに実践してきたかを報告する。

NCの主な事業には、研修事業と教材開発事業がある。

後者においては、JFスタンダード³（CEFR⁴に準拠したシラバス）、『エリンが挑戦！にほんごできます。』のような映像教材⁵や『まるごと 日本の文化とことば』⁶（JFスタンダード準拠、A1-B1レベルにわたる9分冊）のような教科書、そして『みんなの教材サイト』⁷などのウェブサイトなどが開発されている。

前者の研修事業は、指導的日本語教師の養成（学位プログラム・上級研修）、海外日本語教師研修（長期・短期・国別・日系人・テーマ別・プロジェクト型）および受託研修からなる。

海外日本語教師（非母語話者）向け研修としては、長期研修（年1回6ヶ月、教授歴6ヶ月以上5年未満、比較的若手対象）および短期研修（夏期・冬期各2ヶ月、教授歴2年以上）の他、中国、韓国、タイ向けに国別研修（1～2ヶ月、いずれも中等教育対象、かつては大洋州、ロシア、インドネシア向けにもあった）を実施している。いずれの研修においても、教授法・日本語・文化科目が研修科目の三本柱となっている。

本論で取り上げる「文法」授業は上述の短期研修における科目である。短期研修は2015年度までは春期・夏期・冬期の年3回であり、春期は初中等機関、冬期は高等教育機関、夏期はその混合と、研修参加者の所属機関によって期毎に特徴があったが、春期研修が廃されて後、その差異は解消され、現在では夏期・冬期における研修参加者の所属機関に偏りはない。

2. 「文法」授業の位置づけ

2.1. 短期研修の概要

短期研修の共通目標は、（1）教授技術の向上、（2）日本語運用力の向上、（3）文化理解の深化であり、研修参加者は帰国後、研修成果を発展させ、教育上の問題解決に取り組み、自身の授業を改善できる力を養成することが期待されている。

研修参加者は一回につき約40名、およそ20カ国から招聘される。彼らはまず、

ブレースメントテスト（語彙文法、会話、作文）によって、運用力別に4つの日本語クラス（2つの教授法コース）に配置される。

2.2. 「文法」授業の概要

本論で扱うのは、前節の最上位クラスにおける日本語科目（「総合日本語」および「文法」）の一科目である。このクラスの研修参加者はCEFRの基準では、B2からC1にあたる運用力を有しており、「総合日本語」クラスの到達目標はB2レベルの充実とC1を目指すところに設定されている。

「文法」授業の共通目標は「重要な文法項目の理解を深めると同時に、教授法的な観点から項目をとらえなおす視点を提供」することと設定されている（NC発行の実施案内より）。

授業は研修期間中に15時間（3時間×5回）行なわれる。

2.2.1. 「総合日本語」との関連

「総合日本語」はトピックベース⁸で組み立てられており、研修期間を通じて、6-7トピックで40時間程度の授業を行なっている。コミュニケーション言語活動の向上を目指し、課題遂行型⁹・内容重視型（CLIL）¹⁰の授業を実施しているが、「文法」授業は、文法的な正確さを補う意味で、文法事項をまとめて扱う授業として、「総合日本語」からの取り出しという位置付けになっている。そして、日本語運用力中の正確さ向上の他、言語形式への注意（Focus on Form）¹¹を通じた表現活動（production）につなげるための練習（Practice）、つまり、タスクにつなげるための文法指導が主眼となっている。

また、教授法的観点からは、学習者への文法説明能力向上や文法事項のタスク・活動化、つまり知識整理から運用へということが目指されている。

2.2.2. その他の「文法」授業クラスの概要

最上位クラス以外のクラスにおいては、（1）文法知識の整理、（2）運用力の向上（正確さ）（3）教え方の向上が目標に掲げられている。

授業で取り上げられる項目は各クラスで似通っており、「格助詞／ハ・ガ」、「自他動詞」、「文脈指示詞」、「可能形」、「授受表現」、「条件表現」、「使役・受身」、「敬語」等が挙げられている。

授業は、教科書を参考に教材を作成し、説明と練習を中心に進められているが、運用力が高くないクラスほど、正確さを中心に運用力を高める性質が濃い。

また、開始時と終了時にテストを実施し、伸びを測っているクラスもある。

2. 2. 3. 最上位クラスの概要と問題点

前節 (2.2.2) に述べたような文法項目と授業進行をそのまま最上位クラスに適用することは難しい。

このクラスの研修参加者をプロファイルすると、(1) 高等あるいは一般教育機関で教えている、(2) 教える際の文法知識は十分にあり、日本語運用力も高い、(3) 運用のための練習が必要と考えている、(4) 教室でどのように教えるか、どのような活動に結びつけるかに関心がある、(5) 言語学にも触れたことがあり、理論的なディスコースを理解することも可能ということになる。すなわち、研究志向が強く、大部分の文法は既習であるが、釈然としない部分を残しているという学習者像が浮かぶ。

つまり、このクラスにおいては、前節で挙げた文法事項についての知識整理を行ない、それについての練習問題を解くというような授業では満足できない研修参加者が多いのである。

3. 「文法」授業の構築

前節 (2.2.3) を受け、最上位クラスの「文法」授業の方向性を定める前に、考えられる3つのタイプを、以下のように立てた。

A 文法学習型

- ・ 正確さ (形・意味・用法) を重視した日本語寄りタイプ
- ・ 文型、陳述形式の練習中心

B 文法タスク型

- ・ コミュニケーション志向 = 場面・状況を重視した教授法寄りのタイプ
- ・ 課題 (task/production) に使用されるフォームの練習と応用法

C メタ認知型

日本語学・言語学寄り

- ・ ユニバーサルな特徴からの分析 (比較・対照) を重視した日本語学/言語学寄りのタイプ
- ・ 考える文法

3. 1. 授業目標

このクラスにおいては、グローバルな視点から日本語をとらえ、ユニバーサルな観点から分析を試み、母語との比較・対照を可能にするような授業をめざ

していることから、「Cメタ認知型」の方向へ舵を切り、研修参加者向けには、以下のような授業目標を立てた。

- ①日本語はどんな言語でしょうか？：
世界言語のひとつとして日本語をとらえる視点を養います。
- ②わたしの母語はどんな言語でしょうか？：
母語をふりかえるきっかけをつくります。
- ③考える文法：
自分で考えて解決する方法を学びます。

日本語運用能力とともに日本語学や言語学にも多少接した研修参加者にとっては、文法書にある説明では納得できなかつたり、論文にあたって詳しく調べても釈然としなかつたり、というような経験を多少なりとも有している。

そこで、どこかに載っている答えを探し出し、そのルールを記憶し適用するというような文法ルールの学習を提供するのではなく、文法というものは視点・観点であり、ルールも演繹的・規定的というより帰納的・記述的であることを理解させ、言語の形に関する現象を自分なりに考える方法を提供すべきだと考えた。この「考える文法」を目指すために、「ラベル貼り文法」からの脱却、言語のタイプや文法現象の普遍性と個別性、言語内外での弁別 (emic/etic) 等の視点を導入した。

研修参加者には、この授業が演習中心ではなく、ゲーム・タスクなどの教室活動を考える時間でもないが、結果的に、指導に役立つ能力（文法説明・運用への適用）や日本語運用力向上にも役立つことをオリエンテーションを通じて説明し、納得させることを図ってきた。

3.2. シラバス

以上の授業目標から、まずシラバスを作成した（表1）。

イントロダクション（0）は前節（3.1.）で述べたオリエンテーションにあたるもので、漢字・カタカナ・ひらがな語彙、オノマトペ、役割語などのトピックを取り上げた日本語の特徴（1）が続く。中心部分は、格（2）・態（3）・時制／相（4）の3つの文法カテゴリーから構成されている。この部分の内容は言語類型論や意味論¹²によって基礎づけられている。最後に待遇表現（5）として、敬語・ポライトネス・配慮表現¹³を取り上げた。

表1：「文法」科目シラバス（最上位クラス）

教授項目	教授項目
<p>0. 文法とはなにか</p> <ul style="list-style-type: none"> ・帰納的、記述的ルール ・例外の多さ ・理想の文法 	<p>3. 態</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ヴォイス問題の範囲
<p>1. ユニバーサルな視点から見た日本語の特徴</p> <p>1.1 述部中心</p> <ul style="list-style-type: none"> ・SVO対主題―述部 ・省略 ・「は・が」文 ・語順と文型 <p>1.2 名詞修飾節</p> <p>1.3 文字の種類が多い日本語</p> <ul style="list-style-type: none"> ・カタカナ語 ・翻訳語 <p>1.4 オノマトペ</p> <p>1.5 発音が同じことば</p> <ul style="list-style-type: none"> ・同訓音異義語 ・だじゃれ ・誤変換 <p>1.6 日本語のバリエーション</p> <ul style="list-style-type: none"> ・丁寧体 ・書き言葉・話し言葉 ・男ことば・女ことば ・役割語 <p>1.7 日本語はあいまい、ユニーク (!?)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・結論が後ろ ・あいまいな表現 ・主語の省略 ・言語と社会 ・文脈化 ・配慮表現 ・文化語 ・言語の形式と使用（構造と機能） 	<p>3.1 自動詞・他動詞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペア動詞 ・他動詞とは ・他動性 ・発展学習：言語による自己分類の差 <p>3.2 使役</p> <ul style="list-style-type: none"> ・形・意味・使役のタイプ ・助詞の選択 ・他動詞と使役 ・発展学習：被使役者の格 <p>3.3 受身</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ユニバーサルな特徴 ・なぜ受身を使うか ・談話レベルでの選択 ・間接受身文 ・持ち主受身文 ・受身・可能・尊敬 ・使役受身 ・発展学習：再帰動詞・代名動詞
<p>2. 格</p> <p>2.1 意味・用法が似ている格助詞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・論理の意味と認知的意味 <p>2.2 格とは</p> <ul style="list-style-type: none"> ・格の表しかたのタイポロジー <p>2.3 ガ格をめぐって</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文法役割・意味役割・形態格 ・与格主語文 ・ガ構文 ・発展学習：能格・絶対格型言語 <p>2.4 「は」と「が」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・名詞句階層性 <p>2.5 「は」をめぐって</p> <ul style="list-style-type: none"> ・話題の焦点 ・題目文 ・格助詞クイズ 	<p>4. テンス・アスペクト・モダリティ (TAM)</p> <p>4.1 文レベルのTAM</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ル形とマス形 ・タ形 ・シテイル形 ・アスペクトとヴォイス ・動作継続・結果継続とヴォイス ・拡大アスペクト・テンス体系 ・発展学習：進行表現とシテイル <p>4.2 テクストレベルのTAM</p> <ul style="list-style-type: none"> ・TAMの関連 ・タクシス ・過去の完結性perfectivity ・歴史的現在 ・ル／タの対立 ・発展学習：テキストの分類
	<p>5. 待遇表現</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ことば・文化・社会 <p>5.1 日本の敬語</p> <ul style="list-style-type: none"> ・敬語の分類 ・敬語と人間関係 <p>5.2 ポライトネス</p> <ul style="list-style-type: none"> ・面子／FTA <p>5.3 敬語とポライトネス</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本語の(場) <p>5.4 配慮表現</p> <p>5.5 ことばと社会</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文脈化

3.3. 教材作成

シラバスの概略を作成したころ（2014年度）は、簡単な説明や例文と練習問題からなる簡単な教材を配布していたが、NCの調査研究部会のプロジェクトとして、前節（3.2.）のシラバスを基にまとめた教材を作成することとなり（2015年度）、『日本語を通じたことばの見方』というタイトルの教材が完成した（2016年度）。

これにより詳細な説明を教材の中にも入れることができるようになり、説明の難解さやスピードについてこれなかった者も、読みながら聞き、あるいは後でじっくり読むことにより、理解が追いつくということが可能になった。

3.3.1. 教材の特徴

本教材は前述のシラバスに基づいて、「日本語の特徴」、「格」、「態」、「時制・相」、「待遇表現」の5章から構成されている。本教材は、研修参加者が自分で考え、解決に向かえるようになるために、考えるヒントを提供することを目標としている。そのため、グローバルな視点から日本語をとらえ、また母語に関する気づきを深めるため、言語類型論や対照言語学を念頭においた説明をインタラクティブに展開している。

たとえば、「態」の章では、態の定義と問題の範囲に続き、自・他動詞の形、意味、使役・受身との関係について説明をした後、他動詞の性質について、次のような記述（1）がある。

- （1）他動詞はどのような性質をもっているのでしょうか。また、自動詞との関係はどのようにになっているのでしょうか。次の例で考えてみましょう。

タイ語・中国語・ベトナム語の場合

①เขา ไป เชียงใหม่. [khaw pai Chiang Mai.] (タイ語)

②他 去 高雄 (中国語)

③em đi Hà nội. (ベトナム語)

〔彼 行く 〈地名〉〕

これらの言語において、日本語「行く」の意味に対応する動詞は自動詞と考えられますか、他動詞と考えられますか。それとも、どちらでもないですか。「他動詞」とはいったい何なのでしょう。

多くの言語では「行く」は自動詞と考えていますが、これらの言語

では、「動詞の直後に名詞が来るので他動詞だ」という解釈をしている人もいます。しかし、これらの言語では動詞を自他に分けるといった分類そのものが無意味なのかもしれません。

このような導入から、同じような意味の動詞でも、例えばドイツ語の自動詞が日本語では他動詞になっている例 (ex. helfen vs.手伝う) を挙げ、意味から考える他動性¹⁴の問題へと発展させていく。同時に研修参加者は母語との対照を自然に行なうことにもなる。

また、「**発展学習**」という対照言語学的な考察を促すコーナーを設けた。ベトナム語の「持ち主受身」¹⁵ (日本語の「私は兄にバイクを壊された」に当たる表現) や、「動詞+テイル」に当たる表現のキルギス語と日本語の対照¹⁶などを扱っている。

また、インタラクティブに展開するために、そして、考えるためのヒントを提供するために、[考えてみよう] のコーナーを随所に設けた [(2)、(3)]。

(2) 「私が昨日食べたラーメンはおいしかった。」を訳してみてください。

①名詞と節の順番はどうですか？

②名詞と節の間に何か語が必要ですか？ (名詞修飾節)

(3) 店で洋服を見ていたら店員さんが「何かお探ですか？」と聞いてきたので、「いいえ、ちょっと・・・」と言いました。

・これはどういう意味ですか。

・「ちょっと」は「少し」という意味ですか。

「日本語はあいまい」という発想が出てくるのもこういうところからでしょうか。(配慮表現)

また、次のようなOpen questionsも同様の目的で設置した [(4)、(5)]。こちらは自由な答を期待するものである。

(4) 「文法」って何でしょうか。自分のことばで答えてみてください。

(5) 「と・に」

①友だちと会います。

②友だちに会います。

①と②はどちらも文法的に正しい文で、意味もほぼ同じです。

もしあなたが教えている学生が、「①と②はどう違いますか」と質問してきたら、どのように答えますか。

そのほかの特徴としては、「格」および「時制・相」の章において、Pre-testとして「問題」を設けた。これにより、理論的な説明に入る前に、学習項目についての問題意識を活性化し、学習意欲を高め、あるいは疑問点を解決するために授業に入ることができるという効果が期待されている。

(6) 例文と大体同じ意味をもつものすべてにチェックしてください。

①バスの停留所で：

一來た、来た。だいぶ遅れたな。

() バスは目の前にとまっている。

() バスが見える。

() バスはこちらに向かっている。

() バスは見えないが、もうすぐ来る。

②犬が死んでいますよ。

() 犬は死んだ。

() 犬はまだ生きている。

() 犬はもうすぐ死ぬ。

() 犬は今死ぬところだ。

また、各章末には、学んだことを確認するための応用問題である「確認問題」を置いた [(7)、(8)]。

(7) 「彼は来るだろう。」「明日は晴れるだろう。」の「だろう」は未来を表すテンスと考えられますか。

(8) 相手に来訪してもらいたい時「来てもらえますか。」という表現があります。待遇表現を用いてできるだけ多くのバリエーションをあげて見ましょう。

(例) 「来てもらえない?」「いらしていただけますか。」等。

4. 評価

授業および教材がどのように評価されたか、研修参加者および専門家による評価から考察する。

4.1. 研修参加者からの評価

報告者がこの授業を担当したのは2012年度からで、教材がほぼ完成したのが2016年度なので、この期間の前後で評価がどのように変化したかを中心に述べる。

2012年度から2015年度の間は、独自の調査は行なっておらず、研修の最後にNCにおいて行なわれるアンケートによって、研修参加者からのコメントをまとめた(表2)。

表2：研修参加者からの評価（教材完成前）

肯定的評価（主なもの）		否定的評価	
特定分野について理解を深めた	16	難しい／理解しにくい	18
（比較・対照など）新たな視点を得た	13	練習／課題／活動が少ない	9
勉強になった／役に立った	13	理論に偏る／非実用的	4
考えさせられる／深い	7	上級文法の説明がほしい	4
興味深かった／おもしろかった	7	教え方を学びたかった	4
説明がわかりやすい	7	楽しくない	2
理論的文法能力／日本語能力が向上した	5		
知識の整理になった	3		

総数=120（表中数字は件数）

肯定的評価としては、「特定分野について理解を深めた」、「（比較・対照など）新たな視点を得た」、「勉強になった／役に立った」等の項目が目立つ一方、この3項目の総和とほぼ同数の否定的評価として、「難しい／理解しにくい」、「練習／課題／活動が少ない」、「理論に偏る／非実用的、上級文法の説明がほしい、教え方を学びたかった」というものが見られる（後者の3項目は「理論的で実用性が低い」ということで一括りにできよう）。

授業／教材を改善するにあたっては、これらの否定的評価に対応することに努め、説明を丁寧にわかりやすく改め、練習や例文を増やし、章末に確認問題を置く等の工夫を行なった。

教材がほぼ完成した2016年度と2017年度は、教材と授業について、評価項

目を立て、5段階スケール（「強くそう思う（5）」から「全くそう思わない（1）」）での評価をおこない、最後にコメントをさせた（独自の調査）。

まず、自由記述のコメントをまとめると表3のようになる。

表3：研修参加者からの評価（教材完成後）

肯定的評価（主なもの）		否定的評価	
説明がわかりやすい	12	練習／課題／活動が少ない	10
勉強になった／役に立った	11	難しい	6（5→1）
興味深かった／おもしろかった	9	外国語の例は不要	6（5→1）
新たな視点を得た	5		
母語を振り返るきっかけになった	3		
考えさせられる	2		
既知の概念・自分の考えが確認できた	2		
レベル・ニーズが合っていた	2		
日本語の特徴がわかった	2		
学生の質問に答える自信がついた	2		

総数=41

肯定的評価で「説明がわかりやすい」がトップであったことは、テキストの説明や授業の進め方において改善が反映されていると考えられる。

否定的評価においては、「練習／課題／活動が少ない」が依然多いが、「難しい」という項目は減少しており、細かく見ると2017年度においては1件となっている（「外国語の例は不要」という項目も同じ傾向を示している）。

「練習／課題／活動が少ない」と感じる背景には、研修参加者側に「文法＝演習」というビリーフが強くあると思われる。

授業に関するスケール評価については以下の通りである（表4）。

表4：授業に関する項目別スケール評価

講師は研修参加者の質問に明解に答える	4.7
説明／プレゼンがわかりやすい	4.3
研修参加者は発言しやすい	4.1
講義と演習（練習）のバランスがいい	3.6

「講師は研修参加者の質問に明解に答える」が最も高いポイントを得ている一方、「講義と演習（練習）のバランスがいい」のポイントが比較的低いのは、表2・3での結果と足並みをそろえている。

教材についての評価は以下の通りである（表5）。

表5：教材に関する項目別スケール評価

新たな視点が得られる	4.6
興味深い／おもしろい	
考える力がつく／独学に役立つ	
理解を深めることができる	
知識の整理になる	
章立て／トピックがいい	
日本語の特徴がよくわかる	4.5
ユニーク／新しい	
役に立つ／実用的	
文法能力が上がる	4.4
母語をふりかえるきっかけになる	4.3
教授法とつながる	4.0
わかりやすい	
練習や活動が十分	3.6

14項目中9項目が4.5ポイント以上である一方、ここでも「練習や活動が十分」という項目が一番弱い。「教授法とつながる」は本教材の目標では重視されていないところであるにもかかわらず、比較的高いポイントを得た。

4.2. 専門家からの教材評価

研修参加者からの評価に加えて、外部の専門家（言語学者および日本語教育学者）2名に教材の評価を依頼した。評価内容は、教材の質（タイトル・章立て、例文の質と量、解説のわかりやすさ、問題の質と量、問題点および改善点等）および公開可能性（公開の範囲、方法等）における評価とアドバイス（質問票および面談による）であるが、このうち教材の質に関する評価を以下にまとめる（表6）。

表6：専門家による教材評価

項目	A	B	コメント
タイトル／章立て	4	5	<ul style="list-style-type: none"> ・章を通して文体を統一させる必要 (A) ・すべての章にサブタイトルを (B)
例文／練習の質と量	5	5	<ul style="list-style-type: none"> ・質量ともに豊富で、文法形式の多様性がよくとらえられている (A) ・教室内で教師から口頭で説明を聞き、一緒に練習することを前提にすれば、分かりやすく説得力もある (B)
記述のわかりやすさ	4.5	5	<ul style="list-style-type: none"> ・平易な記述によって、上級者あるいは教師向けの情報を伝える試みがされている (A) ・教室内で教師と一緒に取り組むテキストとして分かりやすく記述されている (B)
言語学的見地からの妥当性	4	—	<ul style="list-style-type: none"> ・専門用語の誤解や拡大解釈がない (A) ・通言語的な特徴と日本語における特徴の2段階で記述するとよい (A) ・テンス・アスペクト現象をテキスト (談話) レベルにも応用しているのは類書に見られない特徴 (A)
日本語教育学見地からの妥当性	—	5	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語非母語話者を対象にした文法テキストとして、母語との比較において考えることを要求しながら納得させていく教室運営は優れている (B)
その他	—	—	<ul style="list-style-type: none"> ・国際的な多言語環境の中での日本語教育を目指す人々にとって、成果をあげることが予想される (A) ・言語そのものの一般的な性質について意識を高めて、それと関連付けて言語を学習・教育することは効果を著しく向上させる (A)

表中の数字は、5段階スケール評価（「よくできていると強く思う (5)」～「全くそう思わない (1)」）であり、Aは言語学者、Bは日本語教育学の評価である。

以上の評価から、3.1.で提示した目標にふさわしい授業および教材¹⁷が実現されたと考えてよいだろう。

5. 今後の課題

本プロジェクトにより、教室での指導および教材の改善という目標が達成された今、今後の展開として考えられるのは「教室外へ」という方向性である。ウェブベースでの教育が可能性として上げられるが、現在NCにおいてそのような機会が提供されるのはそうやさしくはない。オンラインでex-participantsとのやりとりができる方法を模索している。

註

- 1 本論文は、国際交流基金日本語国際センターの調査研究プロジェクトにより実施したものの（「多国籍短期研修文法授業（上級クラス）シラバス作成の試み」（2014）「多国籍短期研修文法授業（上級クラス）用教材の開発」（2015、16）「文法授業用教材『日本語を通じたことばの見方』の共有・公開を目指して」（2017））に基づいて考察を發展させたものである。当プロジェクトに関しては、以下のサイトを参照されたい。
<http://www.jpf.go.jp/j/urawa/about/research.html>
- 2 <http://www.jpf.go.jp/e/urawa/index.html>
- 3 みんなのCan-doサイト 〈<http://www.jfstandard.jp/cando/>〉
- 4 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Council of Europe
- 5 Web版は 〈<http://www.erin.ne.jp/>〉
- 6 ポータルページがある。〈<http://www.marugoto.org/>〉
- 7 みんなの教材サイト 〈<http://www.minnanokyozai.jp/>〉
- 8 現在、JFスタンダードのカテゴリーに従い、「自分と家族、住まいと住環境、自由時間と娯楽、生活と人生、仕事と職業、旅行と交通、健康、買い物、食生活、自然と環境、人との関係、学校と教育、言語と文化、社会、科学技術」の15のトピックから構成されている。総合日本語のシラバス開発の経緯については、木谷直之他（2003）を参照。
- 9 Ellis, R. (2003)
- 10 村野井仁（2006）
- 11 Doughty, C. & Williams, J (eds.) (1998)
- 12 池上嘉彦（2007）、角田太作（1991）、工藤真由美（1995）、柴谷方良（2002）、Commrie, B. (1976)・(1985)、Givon, T. (1984)、Longacre, R.E. (1996)、Song, J.J. (2001) 等
- 13 井出祥子（2006）、菊池康人（1997）、野田尚史他（2014）、山岡政紀他（2010）、Brown, P. & Levinson, S (1987)、Grice, P. (1975)、Leech, G. (1983) 等
- 14 Hopper, Paul J. & Thompson, Sandra A. (1980)
- 15 Nguyen Van Thanh (2005)
- 16 Janarkul, T. (2007)
- 17 教材は書籍として刊行される予定。

参考文献

- 池上嘉彦（2007）『日本語と日本語論』ちくま学芸文庫
井出祥子（2006）『わきまへの語用論』大修館
角田太作（1991）『世界の言語と日本語』くろしお出版
菊池康人（1997）『敬語入門』講談社学術文庫
菊池康人（2010）『敬語再入門』講談社学術文庫
木谷直之他（2003）「海外日本語教師短期研修「総合日本語シラバス」の開発について」『日本語国際センター紀要』13号
工藤真由美（1995）『アスペクト・テンス体系とテキスト—現代日本語の時間の表現—』ひつじ書房

- 柴谷方良 (2002) 「言語類型論と対照研究」(生越直樹編『対照言語学』東京大学出版所収)
- 野田尚史他 (2014) 『日本語の配慮表現の多様性 歴史的变化と地理的・社会的変異』くろしお出版
- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得理論から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店
- 山岡政紀他 (2010) 『コミュニケーションと配慮表現』明治書院
- Brown, P. & Levinson, S (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press (ブラウン&レヴィンソン (2011) 『ポライトネス 言語使用におけるある普遍現象』研究社)
- Comrie, B. (1976) *Aspect-An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*, Cambridge University Press
- Comrie, B. (1985) *Tense*, Cambridge University Press
- Doughty, C. & Williams, J (eds.) (1998) *Focus on Form in Classroom SLA*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press
- Givón, T. (1984) *Syntax: A Functional Typological Instruction Vol.1*, John Benjamin Publishing Company
- Grice, P. (1975) *Logic and Conversation (Syntax and Semantics Vol.3)* Academic Press
- Hopper, Paul J. & Thompson, Sandra A. (1980) : Transitivity in grammar and discourse. *Language* 56
- Janarkul, T. (2007) 「日本語の「V-テイル」に対応するキルギス語の「V-JAT」のアスペクト的な意味用法をめぐって」(『日本言語文化研究会論集』第3号日本言語文化研究会)
- Leech, G. (1983) 『語用論』紀伊国屋書店
- Longacre, R.E. (1996) *The Grammar of Discourse, second edition*, Plenum Press
- Nguyen Van Thanh (2005) 「ベトナム人日本語学習者の受動文の誤用分析—受動文に関する説明書の作成を目指して—」(『日本言語文化研究会論集』創刊号 日本言語文化研究会)
- Palmer, F.R. (2001) *Mood and Modality: second edition*, Cambridge University Press
- Song, J.J. (2001) *Linguistic Typology*, Longman

