

JFL 環境における初級文法項目の再学習の試み

An Attempt to Relearn Elementary Grammar Items in JFL Contexts

高 梨 信 乃
Shino Takanashi

Abstract

This paper reports on a series of workshops conducted in Australia, New Zealand, Hungary, and Germany in 2025. “Relearning” refers to a targeted review of elementary grammar items selected according to learners’ specific purposes, with the aim of supporting more effective use of previously learned forms. Unlike general review activities, this approach focuses on refining learners’ ability to choose and apply grammar appropriate to communicative situations. In the workshops, participants engaged in a task in which they created utterances for guiding a visiting Japanese teacher around a university campus. Through selecting relevant grammar items, constructing utterances, and discussing differences among possible expressions, learners seemed to deepen their understanding of elementary grammar and to become more aware of usage distinctions. Teacher participants also reflected on how such activities could inform their own instructional practices. As a result, the workshops suggested that relearning elementary grammar items has the potential to contribute meaningfully to Japanese language education even in JFL environments.

キーワード

初級文法項目の再学習、JFL 環境

Key Words

relearning elementary grammar items, JFL contexts

1. はじめに

本稿は、2025 年 8 月から 11 月にかけて海外で行った「初級文法項目の再学習」という日本語の文法指導についての活動の報告である。

近年、日本では「日本語教育の推進に関する法律」の施行（2019 年 6 月）を主軸として、認定日本語教育機関や登録日本語教員の制度が開始されるなど、日本語教育の質の向上と担保の

ための整備が急速に進んでいる。2021 年 10 月には日本語の学習、教授、評価のための枠組みである「日本語教育の参照枠」の最終報告が取りまとめられた。このような取り組みは、主として日本国内に居住する外国人の増加・多様化という状況と今後の日本社会に向けた必要性から行われているものと言える。

日本語教育のための文法の研究についても同様のことが言えるだろう。2000 年代に日本語学の一分野ではなく、教育上の必要性から出発する文法としての「日本語教育文法」という概念が確立して以降、学習者・学習目的の多様化に応じたさまざまな観点・立場からの研究がなされてきたが¹⁾、その多くは、国内の日本語教育のニーズに注目し、それに応えようとするものである。本稿で報告する「初級文法項目の再学習」(高梨 2025)の考え方も例外ではない。

しかし、日本語学習者の数はといえば、日本国内よりも海外のほうが圧倒的に多い。文部科学省の 2024 年度「日本語教育実態調査」によると、日本国内で日本語を学ぶ外国人等は過去最多の 294,198 人であった²⁾。一方、海外については、国際交流基金が公開している最新の調査(2024 年度)によると、教育機関で学ぶ学習者の数だけで 400 万人を超えるという³⁾。

海外すなわち JFL 環境に目を向けた時、そこでの日本語教育に対して日本国内すなわち JSL 環境で展開されている議論、特に日本語教育文法の研究はどのくらい、どのように寄与しうるのだろうか。本活動の背景には、筆者のこのような問題意識がある。

2. JFL 環境における日本語教育と文法指導についての先行研究

JFL 環境での日本語教育において文法指導はどのような状況にあるのだろうか。また、それに関してどのような議論があるのだろうか。

JFL 環境すなわち海外の日本語教育の状況に関する資料としては、国際交流基金がホームページ上で公開している「海外日本語教育機関調査」の報告書や「日本語教育 国・地域別情報」があり、世界の国・地域について教育機関数、学習者数、教師数などのデータをはじめ、日本語教育の実施状況や特徴、背景となる社会環境や教育制度、最近の動向など多様な情報が提供されている。

それに対して、海外の日本語教育の総論的な文献は、佐久間 (2015)、佐久間・海外日本語教育学会編 (2021)、熊野 (2022) など少数である。佐久間 (2015) は、海外の日本語教育に関する記録や研究が十分に蓄積されていないと述べている。しかし、特定の国や地域について、あるいは、何らかの観点から海外の日本語教育を論じた研究は少なくなく、CEFR や JF 日本語教育スタンダードといった教育の枠組みに関するもの(篠崎・野崎 2020、大船 2020a など)、学習環境や教育システムに関するもの(大船 2020b、久保田 2023 など)、学習動機に関するもの(大西 2010、新井 2015 など)、教師や教師研修に関するもの(八田 2008、近藤ほか 2019) など多様なものがみられる。

しかし、それらの中で文法に焦点を当てたものは多くない。森・戸田・田村（2005）は、中級クラスの授業前の「文法打ち合わせ」で学習者の誤用を母語話者教師と非母語話者教師がそれぞれの利点を生かして検討する取り組みとその効果について紹介している。生田（2019）は、海外日本語教師対象の短期研修における日本語学／言語学をふまえた「考える文法」授業の構築と実施について報告している。木田・山本（2018）、清水・山本（2024）は、海外の教師対象の研修において調べ学習や協働活動を通じて教師の日本語の文法の分析能力を高める取り組みとその効果について述べている。

一方、清水・湯本（2023）は、文法に関して海外の教師が抱える課題を明らかにするためにインタビュー調査を行っている。協力者7名には母語話者教師と非母語話者教師がおり、所属機関や対象もさまざまであったが、文法授業の課題として、特定の文法項目への言及だけでなく、授業活動、学習者、教師自身、教材についてなど広範囲のものが挙げられたという。実際、報告されている「課題」は多様であるが、中でも「授業時間が少なく教えるべきことが多い」「学習者が学習した内容をすぐに忘れる」「学習者の理解と産出のギャップ」などは、本稿の問題意識からも注目されるものである。

以上、JFL 環境における日本語教育についての報告や研究は多様なテーマで行われているものの、文法指導に関するものは少数であることを述べた。しかし、では JFL 環境での文法指導に議論の必要がないのかといえ、そうではない。実際、清水・湯本（2023）から垣間見えるのは、JFL 環境の教師が文法指導において多くの課題を抱えているということである。

3. 初級文法項目の再学習

本節では、初級文法項目の再学習について改めて述べる。初級文法項目の再学習とは「初級文法項目を、どんな学習者が、日本語で何をするために合わせて、取り上げる項目を選び、指導のポイントをしばって、改めて学ぶことにより、学習者が必要とする使用につなげること」を指す（高梨 2023、2025）。現行の文法シラバスについては、①初級文法項目が多すぎるものと、②初級文法項目を学んだ後、それらを振り返る機会がないことが大きな問題点として指摘されている。初級文法項目の再学習は、そのような現行のシラバスで学ぶ学習者を支援しようとするものである。

初級文法項目の再学習に独自性・新規性があるとすればどんな点であるのかについて、ここで少し考えてみたい。以下、近い関係にある別の考え方と比べながら述べることにする。

まず、ここでの「再学習」は「復習」とは異なる学習活動を指すものとして位置づけられる。単に一度学習した文法項目を確認し、定着を図る復習とは異なり、再学習は、学習者の特定の目的の側から文法項目を見て、必要な項目・ポイントに限定して学び直す、いわばトップ・ダウン式の学び直しであるといえる。

次に、初級を終えた直後の学習者を対象とする日本語教材の中に「中級への橋渡し」を謳うものがある。これらの教材では、初級と中級の間のギャップを埋めるため、中級教科書に進む前に新たな文法項目を導入しつつ、初級で学んだ文法項目を学び直す機会が設けられている⁴⁾。「初級文法項目の再学習」が「中級への橋渡し」と異なる点は、対象とする学習者のレベルを限定しないという点である。初級修了直後はもちろん、中級、上級のどのレベルでも実施可能なものとして考えている。また、必要があれば、初級修了を待たず、初級学習中のいずれかの段階で既習の項目を再学習することも可能である。

ほかに関連するものとして、「聞く」「話す」「読む」「書く」ための文法について論じている野田（2013）、野田（2018）がある。目的の側から文法を考えるという点は共通しているが、野田（2013、2018）は、目的ごとに重要な点や習得困難点を検討することで、従来の枠組みに縛られない新たな文法を創出するということを謳っている。それに対して、初級文法項目の再学習は、現行の文法シラバスで学習してきた学習者が学んだ文法を使用につなげられるように支援しようとするものであり、対象とする範囲を現行の初級文法項目に限っている点が異なる。

以上、初級文法項目の再学習に関連する、もしくは類似する考え方と比べ、異なる点について述べた⁵⁾。初級文法項目の再学習はこれまで存在しなかったわけではない。そのような呼び方はしないものの、それに該当することは従来から行われている。たとえば、アカデミック・ライティングの教科書のうち文法を重視するもの（石黒・筒井 2009、小森・三井 2016 など）では、学術的な文章を書くという目的のために必要な文法として初級文法項目の一部が扱われている。が、読解、会話、聴解など各技能に応じた多くの教材の中で、本稿の初級文法項目の再学習に該当することを行っているものは決して多くない。

しかし、文法が言語のルールである以上、どんな技能におけるどんな運用も文法なしには成り立たない。そして、初級文法項目は文法の基礎であると同時に、中級、上級と学習段階が進んでも習得が難しいさまざまな点を含んでいる。初級文法項目の再学習という考え方を明確にすることで、さまざまな技能・目的に応じた研究と実践の可能性が開けるのではないかと筆者は考えている⁶⁾。

4. ワークショップの計画と概要

2025年8月から11月にかけてオーストラリア、ニュージーランド、ハンガリー、ドイツにおいて初級文法項目の再学習をテーマに、教師／学習者を対象とするワークショップを行った。以下、概要を述べる。

4.1 ワークショップの計画の経緯

これらのワークショップは、筆者が2025年度学術研究員としてニュージーランドのオークラ

ンド大学に拠点を置いて活動中に実施したものである。研究活動の一環として、前田直子氏（学習院大学）とともにヨーロッパの日本語教師・学習者に向けた研修を行うことになり、その内容を考えた際、初級文法項目の再学習をテーマとして実施したいと考えた。現地の日本語教師の間で文法について学びたいというニーズが高いという情報が、実施先である現地機関の日本語教育専門家を通じて得られていた。そのことをふまえ、初級文法項目の再学習の活動を通じ、その考え方を教師に理解してもらうことで、個々の文法項目やその指導法にとどまらず、広く文法指導のあり方について考えてもらうきっかけになると期待されたからである。

ただ、そこで問題になるのは、1 で触れたように、初級文法項目の再学習は日本国内の日本語教育のニーズに根差す考え方だということである。JSL 環境である日本国内の学習者は、留学、就労、生活などにおける日々の活動を日本語で行う必要がある。そのような学習者の多様なニーズの中で、「どんな学習者が」日本語を使って「何をするため」という目的の側から文法を学び直そうというのが、この「再学習」である。一方、JFL 環境の状況は、当然ながら JSL 環境と全く異なる。国や地域によって事情に違いはあるものの、学習者が教室外で実際に日本語を使用する機会は限定的である場合が多い。日本文化や日本語、あるいは言語学習そのものへの興味・関心を学習動機として、現在日本語使用の機会がないだけでなく、将来の予定もない状況で学んでいる学習者が多いことは先行研究でも確認されている⁷⁾。

JFL 環境において、日本語を使って「～をする」という目的をもたない学習者が多数派であるならば、どのような初級文法項目の再学習が可能なのか。それはすぐには答えの出ない問いであった。しかし、何らかの「使用」を前提にしなければ、初級文法項目の再学習の議論は成り立たない。検討の結果、至ったのは、日本語を使って「～をする」という目的を「アカデミック・ライティング」や「ニュースの聞き取り」といった広範囲のものではなく、より狭く個別的なものに設定することである。具体的には、「日本から来た先生にキャンパスの案内をする」という目的を設定して実施し、その活動を通じて参加者に初級文法項目の再学習を体験してもらうことにした。

ハンガリーとドイツでの4回のワークショップ（教師対象3回、学習者対象1回）の実施が決まった後、滞在先のニュージーランドでの学習者対象のワークショップ、さらに、オーストラリアでの教師対象の講演の機会が得られたため、それぞれ試行的に初級文法項目の再学習をテーマに実施することとした。

4.2 ワークショップの概要

計6回の実施日時、機関、対象などの概要を表1に示す。

表1 実施日・機関・対象など

	実施日	機関	形態	対象	時間	教科書
①	2025年 8/6	シドニー大学 (オーストラリア)	講演	教師（一部 学生）13名	50分	げんき
②	10/2	オークランド大学 (ニュージーランド)	ワークショップ	学習者 18名	55分	げんき
③	10/18	JF ブダペスト日本文化 センター（ハンガリー）	ワークショップ	教師 10名	100分	まるごと
④	11/1	JF ケルン日本文化会館 (ドイツ)	ワークショップ	教師 15名	100分	まるごと
⑤	11/9	ハンブルク大学 (ドイツ)	ワークショップ	教師 9名	100分	みんな
⑥	11/11	ハンブルク大学 (ドイツ)	ワークショップ	学習者 15名	90分	みんな

すべて現地での対面開催である。①と②は筆者が単独で行い、③～⑥は研修の共同実施者である前田直子氏（学習院大学）とともにいった。このうち③と④は、国際交流基金（JF）のブダペスト日本文化センターとケルン日本文化会館の連携企画研修会として、それぞれ講演（対面＋オンラインで開催）と組み合わせて実施した（③：高梨講演「日本語教育文法の「いま」」、④：前田講演「条件表現「と・ば・たら・なら」の使い分け」）。なお、表1の「教科書」の欄は、初級文法項目のリストを含め、資料として使用したものを指す（4.4で詳述）。

4.3 ワークショップの内容と方法

ワークショップの活動は、一言で言えば、「初級文法項目を使って、日本から来た先生にキャンパスの案内をする」というタスクを提示し、参加者（学習者／教師）に取り組んでもらうことである。より具体的には、参加者は、初級文法項目のリストをキャンパス案内という特定の目的の側から眺めて使えるものを選び出す、選び出した項目を使って具体的な発話を作成する、複数の表現が可能な場合はそれらの違いを考えるとといった作業をグループで協力しながら行う。

学習者対象のワークショップにおいては、この作業は初級文法項目の再学習そのものである。つまり、「キャンパス案内」という特定の目的を通じて、既習の初級文法項目を導入時とは違った観点から見直すことで、これらの項目への理解を深め、運用能力を高める機会になることが期待される。一方、教師対象のワークショップでは、学習者の目線に立って初級文法項目の再学習を体験してもらい、この活動の意義や効果について考えてもらうことがねらいとなる。

実施のしかたとしては、上記のタスクのみを示して参加者にキャンパス案内のやりとりを一人から自由に考えてもらうのが最も自由度の高い方法である。しかし、今回は初めての試みであり、参加者の反応が予想できないことと、実施時間も限られていることから、より円滑に進めるため、やりとりの流れをこちらで設定することにした。具体的には、キャンパス案内におけ

る 7 つの場面を決めて提示した。次の通りである。

● キャンパス案内の 7 つの場面

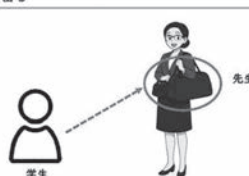
例) 自己紹介する

- 1) 申し出る
- 2) 歩きながら話す (1)
- 3) 歩きながら話す (2)
- 4) 案内する (1)：図書館の前で
- 5) 案内する (2)：図書館の中で①
- 6) 案内する (2)：図書館の中で②
- 7) 別れる前に情報を伝える

これらの場面について参加者に考えてもらうのは「先生」の案内をする「学生」の発話に限定し、個々の発話の内容と意図についてもこちらで方向づけを行った。発話の内容と意図をそろえることで、それらを表現するための文法の議論に集中できるようにするねらいがある。発話の方向づけの手段として用いたのはイラストである。7 つの場面をそれぞれ 1 枚のイラスト入りワークシートで示した。例として、図 1 に場面 1「申し出る」と場面 2「歩きながら話す (1)」のワークシートを示す。参加者には「学生」の発話のブランクの部分を作り、シートの下の枠内に書いてもらう。たとえば場面 1 では、イラストと「先生」の発話により、「学生」が「先生」の重そうなかばんに気づいてそれに言及する発話と、自分が持つことを申し出る発話を作るよう、参加者に求めている。

チーム名

1 申し出る



学生「先生、かばん、_____。」
 先生「いいえ、だいじょうぶです。ありがとうございます。」

チーム名

2 歩きながら話す (1)

先生「トムさん、日本語が上手ですね。卒業したら、どうするんですか。」
 学生「_____。」



図 1 場面 1「申し出る」と場面 2「歩きながら話す (1)」のワークシート

4.4 ワークショップ実施の流れ

実施の流れは、教師対象・学習者対象の間に大きな違いはなく、以下のようなものである。

●ワークショップ実施の流れ

(1) イントロダクション

活動の導入として、教師対象では初級文法項目の再学習の考え方を提示する。学習者対象では、初級で多くの文法項目を学んだことを振り返ってもらう。

(2) グループワークの説明

グループワークで取り組むタスクの説明と、キャンパス案内の7つの場面の説明を行う。

(3) グループワークの実施

7つの場面のワークシートを各グループ（2～3人）に1セットずつ配布し、グループで話し合って発話を作成したうえで、ワークシートに手書きで記入してもらう。その際、1）配布したリストにある項目を使うこと、2）発話はできるだけたくさん考えること、3）同じような意味で複数の表現が可能な場合はその違いも考えることを指示する。

(4) 全体ディスカッション

ワークシートを回収し、投影して参加者全員で共有し、回答として得られた発話のそれぞれの場面における適切さや、複数の発話の間の違いなどについてディスカッションを行う。

(5) おわりに

グループワークと全体ディスカッションから得られた、初級文法項目をよりよい使用につなげるためのポイントをまとめる。

なお、実施回数を重ねる過程で、資料配布のタイミング、ワークシートの回収・共有のしかたなど細かな点は変更して改善に努めた。

ここで表1に示した「教科書」について追記する。初級文法項目の具体的な範囲については、日本語の教育・研究において一定の共通認識があると思われるが、統一的な項目のリストがあるわけではない。初級段階で扱う文法項目は教科書によって出入りがある。ワークショップの活動では初級文法項目とする範囲を共有する必要があるため、(3)のグループワークにおいて初級教科書の文法項目リストを配布したが、その際の教科書は、それぞれの開催場所の事情に合わせ、『初級日本語げんき』（Ⅰ・Ⅱ）、『まるごと』（入門・初級1・初級2）、『みんなの日本語初級』（Ⅰ・Ⅱ）のうちのいずれかに決めて使用した。また、同じ教科書を、(4)の全体ディスカッションにおいて初級段階における各項目の扱いや説明を確認するために使用した。

4.5 文法におけるポイント

7つの場面にはそれぞれ使用が想定される初級文法項目と、それらに関して参加者に注意を向けてもらいたいポイントがある。以下、場面2（図1）を例にして述べる。

場面2では、「学生」は「先生」から卒業後の予定について尋ねられ、大学院進学志望であることを述べる。それには「(大学院へ) 行きたいです」を使って希望として述べる、意向形や「行くつもりです」を使って意志として述べる、「行くことにしました」を使って決意として述べるなどの述べ方があるが、タスクの中で参加者が使える項目はリストにある項目に限定されている。3つの教科書「げんき」「まるごと」「みんな」で導入されている項目は異なり、表2のようである。

表2 3つの初級教科書における「～たいです」などの導入課（×印は導入なし）

文法項目	意味	げんき	まるごと	みんな
行きたいです	希望	I 11 課	入門 18 課	I 13 課
行きたいと思っています	希望	I 11 課	×	×
行くつもりです	意志	I 10 課	×	II 31 課
行こうと思っています	意志	II 15 課	×	II 31 課
行くことにしました	決意	II 23 課	×	×

たとえば、「げんき」を用いるワークショップでは、表2のすべての項目がリストにあり、使用可能であるが、これらすべてがどんな場合でも適するわけではない。大学院進学が本人の意志のみで実現する状況であるならば、決意や意志として述べても問題はないが、試験に合格しなければ入れないといった状況なら、希望として述べるほうが適切であろう。

次に、同じ希望の表現でも「行きたいです」と「行きたいと思っています」では印象が異なる。自分の希望を「～たいです。」と言い切りで述べるのは、場合によっては稚拙な日本語という印象を与える（前田 2024）。場面2でも「行きたいと思っています」のほうがより相応しいと思われる。中級以上の学習者に対しては、このように、誤用でないだけでなく、より相応しい表現を用いるための情報を伝えることも重要であろう。そして、この情報は、「～たいと思っています」がリストにない「まるごと」と「みんな」のワークショップでも扱うことができる。「みんな」では、表2にあるように、意向形と組み合わせる形で「～と思っています」が導入されている。「まるごと」でも、別々にではあるが、「～と思います」（初級1・18 課）と動詞の「～ています」（初級1・1 課）が導入されている。したがって、「～たいです」+「～と思っています」、もしくは、「～たいです」+「～と思います」+「～ています」というリストにある項目の組み合わせで、より相応しい発話を作ることができる。

このように、文法のポイントには、項目の間の意味や使用できる状況の違い、より相応しい表現、複数の項目の組み合わせなどがある。

5. 学習者対象ワークショップの実施と参加者の反応

学習者対象として行ったのは、②と⑥である。いずれも中級レベルの日本語クラスの1回の授業を借りる形で実施した。授業時間の長さの違いにより時間配分などの異なりはあるが、いずれも4.4で述べた流れにより実施した。事後アンケートなどは実施していない。

イントロダクションは、参加者に「初級で文法をいくつ勉強しましたか？」と問いかけることから始めた。初級文法項目が、「げんき」（②で使用）では137、「みんな」（⑥で使用）では222という多数に上ることを確認した後、「勉強した文法を使っていますか？」と尋ねると、多くの参加者が戸惑ったような表情や苦笑いを浮かべる。そこで、初級の文法を使ってキャンパス案内をしてみようと呼びかけ、タスクについて説明し、グループワークへと移るという形で進めた。

②と⑥のいずれの参加者も普通の授業では中級後半の教科書を学習している。しかし、グループワークの様子を見ていて、タスクが易しすぎるという印象はなかった。文法項目リストを目で追って使える項目を探したりメンバー同士で活発にやりとりしたりしながら、発話を考える様子が観察された。

全体ディスカッションでは、各グループから提出されたワークシートを順に投影して、正しい発話かどうかを確認した上で、4.5で場面2を例に述べたようなことを検討する。つまり、どの場面でも発話は何通りも出てくるので、それらの間にどんな違いがあるか、より場面に適したものはどれか、ほかの項目と組み合わせることでより適切な表現にならないかなどについて、参加者に考えてもらう。こちらが正解を示すことはなるべく避け、ヒントを出して参加者から答えを引き出すように努めた。

グループから提出された発話には、適切なもの・不適切なものを含め、さまざまな表現がみられた。ここでは場面1を例として2回（②と⑥）の開催で得られたA～Gを併せて挙げる（下線は筆者による）。

●グループワークで作られた発話（場面1）

先生、かばん、_____。_____。

- | | |
|--------------------|----------------------|
| A) 重そうです | 持ちましょうか。 |
| B) おもそうですね | もちましょうか。 |
| C) 重そうですね | お持ちしましょうか。 |
| D) おもそうですね | <u>おもちしますか。</u> |
| E) おもそうですね | <u>お持ちしましょうか。</u> |
| F) 重そうです <u>よね</u> | 持って <u>あげ</u> ましょうか。 |
| G) <u>おもい</u> そうです | おもちいたします。 |

1 つめのブランクでは、G 以外の全てで外見からの推測を表す「そうです」が適切に使われている。一方、G は接続のしかたを伝聞の「そうです」の場合と混同している可能性がある。ディスカッションはこのような誤りを修正し、基礎的な事項を確認する機会ともなった。

次に、このブランクでは文末部分も重要である。相手の持ち物に言及する発話であることから、ここでは終助詞「ね」を使用するのが自然だが、7 例中 4 例で「ね」が使用されているのが注目される。一方、F では「よね」が用いられて、不自然な発話になっている。全体ディスカッションの際、その理由を参加者から引き出すのには無理があり、「ね」と「よね」の違いについて説明を試みたが、納得できた様子の参加者はほとんどみられなかった。終助詞の指導の難しさを改めて認識させられると同時に、実施における反省点ともなった。

2 つめのブランクは申し出の発話である。単に「持ちます」でも意図は伝わるが、いずれの教科書でも申し出を表す「～ましょうか」が導入されており、A と B では正しく使われている。C では「お持ちする」という謙譲語と組み合わせて丁寧度が高められている。一方、D では誤って「～ましょうか」ではなく「～ますか」を用いている。E は、謙譲語と「～ましょうか」を組み合わせる際に形を誤った可能性がある。さらに、F は誤用ではないが、目上の相手に対しては失礼になりやすい表現である。これについては、全体ディスカッションで、なぜ失礼になるのかを話し合い、「～てあげる」の相手への恩恵の付与の意味が押しつけがましさを生じさせるということを確認した。

このように、参加者が作った発話にはさまざまな文法の重要なポイントが関わっていた。こちらがターゲットとしていた文法項目（場面 1 では「そうです」「～ましょうか」など）に関してはもちろん、それ以外の文法項目（場面 1 では終助詞や「～てあげる」など）についても、学習者の理解不足な点や難点を拾い上げることができた。ただし、上記の終助詞の「ね」と「よね」の違いなど、拾い上げることができても、その場で十分に処理することが難しい問題もあるため、全体ディスカッションで取り上げるかどうかの判断も重要だと思われる。

以上、学習者対象のワークショップ実施時の様子について述べた。

6. 教師対象ワークショップの実施と参加者の反応

教師対象は、講演の中で試行的に行ったもの（表 1 ①）も含め計 4 回となったが、いずれにおいても参加者は非常に熱心であった。グループワークでは限られた時間の中で集中的なやりとりと作業が行われ、全体ディスカッションでの意見の交換も活発であった。JF 研修会における実施（表 1 ③・④）では事後アンケートを行ったが、「ワークショップが有意義であったか」という問いに対する回答は「とても有意義」「有意義」のいずれかであり、一定の高評価が得られたといえる。

以下、参加者からのコメントを挙げる。どの回で得られたコメントであるかを（ ）内に表

1と同じ丸番号で示す。なお、③と④は事後アンケートの記述式回答、①と⑤は口頭でのコメントである。

1) グループワークについての感想・意見

「グループで話すことで理解が深まった(④)」、「他の先生と情報共有しながら取り組むことができ、とても楽しかった(③)」といったグループでの活動の意義や楽しさに言及するものが多くみられた。一方、「ワークするのはよかったが、忙しすぎて本来の目的は何だったのか今思い出せない(③)」、「考えるよりも文型を探すことに大半を費やしてしまった(③)」といった作業の負担についての指摘もあった。後者については、それ以降の開催において時間配分や資料配布のしかたなどで改善を図った。

2) 文法や学習者の問題についての気づき

学習者に関して「学生は知っている文法を十分活用できていないと改めて思った(①)」、「学習者がどれだけの文型を習ってきたかを意識できた。それを習っていれば、様々な言い方ができるはずだが、実際は「どういえば良いか」と迷う学習者もいると思う(③)」といったコメントが得られた。また、「日本語の文法について自身がわかっていないことがたくさんあると自覚した(①)」というものもあった。

3) 初級文法項目の再学習についての意見

初級文法項目の再学習に関しては、「ふだんは学生の文法の理解を翻訳させることで確認することが多いが、このような形もできるとわかった(①)」、「普段の授業では、教科書の練習問題などもターゲット文法を使って回答することが中心になりがちだが、場面に合った文法を適切に選択することも学習者にとって必要なスキルであることに気付かされた(④)」、「タスクの自由度が高い点がよいと思った(⑤)」などの肯定的なコメントが得られた。さらに、「今回受けたワークショップを参考に、コミュニケーションの場面を考えて、学習者と一緒に文型の応用の振り返りを試みたい(③)」、「勤務している大学に应用できそうな日本語の集中コースがあり、ぜひ今回のような形で学生にやらせてみたい(④)」、「早速似た活動を授業のまとめの時間に取り入れたい(④)」など、今後の授業に採り入れたいという趣旨のコメントも多く得られた。

一方、「今の授業カリキュラムの中で再学習の活動をどこに設定するのが難しい(①)」のように、授業カリキュラムに関わる実際上の困難を指摘するものもあった。さらに、「学習者は授業外でも日本語の表現を取り入れている。『みんな』の文法項目に限らなくてよいのでは(⑤)」のように、実際に授業で行う場合の改善点といえるコメントも得られた。

以上、教師対象ワークショップの様子と参加者からのコメントを紹介した。

7. JFL 環境における初級文法項目の再学習の可能性

本節では、今回の実施をふまえ、JFL 環境における初級文法項目の再学習の可能性を考える。

学習者対象ワークショップでは、参加者の反応を見るかぎり、初級で学んだ知識を活性化する活動として一定の効果があつたのではないと思われる。グループワークと全体ディスカッションは、参加者にとって意味の似た文法項目の間の違い、項目の組み合わせ、場面により適した表現などについて新たな気づきを得る機会にもなった可能性がある。

教師対象ワークショップの参加者からの評価も全体として肯定的なものであつた。また、初級文法項目の再学習については、ワークショップの参加者以外の教師からもコメントが届いている。③と同時開催した高梨の講演において、後半部分で初級文法項目の再学習を取り上げ、アカデミック・ライティングのための受身・使役の再学習を例に挙げて紹介した。オンラインで約 170 名の参加者があつたが、事後アンケートにおいて多くのコメントが寄せられた。

コメントには「初級の文法がなかなか正確に産出できないのは感じていたが、まったく再学習をしていなかったのも、これから採り入れていきたい」、「再学習という考え方が必要だと思った」、「中上級でも、初級で扱ったものを再提示・再学習していいんだと背中を押してもらえたような気持ちになった」、「学習者に「早く習得させる」ではなく、習得させてから、すでに習った文型と一緒に整理することによって、レベルアップさせる重要性について考えることができた」といった再学習の考え方への賛同の声が得られた。また、「上級者向けの初級文法の再学習の具体例をもう少し取り上げていただきたかった」、「もっと詳しく具体的なことを知りたい」、「こんな人にはこんな項目が必要だというリストのようなものがあれば、現場としてはとてもありがたい」などの要望もあつた。ワークショップの参加者からも「今後の授業に採り入れたい」というコメントが多数得られたことと合わせると、初級文法項目の再学習は JFL 環境のニーズにも適合しうることが示唆されたといえるだろう。

一方、「外国に住んでいて漠然と日本語が勉強したい、大学で専攻するか趣味だけにするかまだわからない」といった学習者を対象とする場合、どのようにニーズを見極められるのか知りたい」というものもあつた。これは、4.1 で述べた、筆者がまさに頭を悩ませていた問題に関するコメントである。JFL 環境の多くの学習者の状況を教師の立場から指摘したものとして注目に値する。

しかし、そのような状況にある学習者に対しても、今回行ったワークショップは実施可能であつた。また、そのような状況にある学習者に対してこそ実施する意義も認めうるのではない。教室外で日本語を使用する機会がない、日本語で「～する」という目的がない、あるいは、外国語科目の単位取得のために学んでいるといった状況で、学習者が学習意欲を維持するためには、学んだことが運用に結びつくという実感をもつことが非常に重要だと思われるからである。「キャンパス案内」は小さい目的であるが、それを日本語で達成できたという成功体験が得られれば、学習の動機づけを高める力になると思われる。

とはいえ、「キャンパス案内」のような架空の設定ではなく、学習者の実際の目的（日本語で「～する」）に応じて行うのがより望ましいだろう。教師からのコメントには、「日本留学を予定

している学生が多いので、それに合わせて再学習を考えたい」「日本への旅行のためのサバイバル的な再学習もできるのでは」といったものもあった。JFL環境でも教育機関やコースによっては、アカデミック・ライティングや観光日本語（ガイド、情報提示）など、日本語で行う活動がカリキュラムに組み込まれているところがある。教室にいる学習者にそのような共通の目的がある場合、その目的に合わせた初級文法項目の再学習ができれば理想的だと思われる。

8. おわりに

本稿では、海外における「初級文法項目の再学習」の試みについて報告した。実施の結果、「初級文法項目の再学習」は、JFL環境での日本語教育においても、学習者の既存の文法知識の確認・活性化、運用能力の向上、学習意欲の維持などの点で寄与しうる可能性が示されたと思われる。実施において鍵となるのは、日本語で「～する」という目的の設定であり、それが設定できれば、ニーズに応じた再学習を検討することができる。海外の教育機関と連携してモデルケースになるような取り組みができないか、今後も検討していきたい。

謝辞

本稿で報告したワークショップについては、準備から実施に至るまで、学習院大学の前田直子氏から多くのアイデアと惜しみない協力をいただいた。国際交流基金ブダベスト日本文化センターの八嶋康裕氏、同ケレン日本文化会館の菊岡由夏氏からも実施の計画の段階からさまざまなサポートをいただいた。記して、深く感謝申し上げる。また、実施に当たり懇切にお世話いただいたシドニー大学の米澤陽子氏、オークランド大学の森道代氏、ハンブルク大学の杉原早紀氏にも心からお礼申し上げたい。なお、本活動は2025年度 関西大学学術研究員研究費により支援を受けたものである。

注

- 1) 詳しくは、庵（2011）、小林（2013）、岩田（2019）、高梨（2023）を参照されたい。
- 2) 「日本語教育実態調査 令和6年度 報告 国内の日本語教育の概要」（2025年10月）文部科学省・総合教育政策局日本語教育課 https://www.mext.go.jp/content/20251114-mxt_nihongo01-000045594_2.pdf（2026年3月13日閲覧）
- 3) Press Release 2024年度「海外日本語教育機関調査」結果（2025年9月4日）<https://www.jpfi.go.jp/j/about/press/2025/dl/2025-031.pdf>（2026年3月13日閲覧）
- 4) たとえば、『中級へいこう 日本語の文型と表現 55 第2版』（2016）では、各課で新たに導入する文法項目に混じって「自動詞・他動詞」の整理（第2課）、「比較」の整理（第4課）、「なら、と、ば、たら」の整理（第7課）などが設けられている。
- 5) このほか関連するものに、神部（2023）、平井（2024）の「文法項目の組み合わせ」により初級文法での学習者の表現をより多様で自然なものにしていくという提案がある。初級文法項目の再学習

では、文法項目の側に注目して「～と～を組み合わせることで～ができる」というリストを示すのではなく、特定の「～ができる」という目的から必要な文法項目を検討する点が神部（2023）らとは異なる。しかし、結果として指導のポイントに「文法項目の組み合わせ」が含まれるケースは少なくないと想定される。

- 6) 高梨（2025）では、このような展望のもと、その一例として上級学習者のアカデミック・ライティングに焦点を当て、初級文法項目のうち対比の「は」について論じた。また、高梨・朴・庵（2024）では、対比の「は」（高梨）のほか、テンス・アスペクト（朴）、自他動詞の対応（庵）を取り上げている。
- 7) 熊野（2022）によれば、2018 年の調査の結果、海外の日本語学習の目的・理由として最も多かったのは「ポップカルチャーへの興味」であり、次いで「日本語への興味」、「歴史・文化への関心」であったという。そして、どの教育機関、地域においても上位は同様の傾向であり、総じて日本文化や日本語自体への興味・関心が留学や仕事などの実利的な目的よりも高い比率を占めることが指摘されている。

日本語教科書

『みんなの日本語初級 I 第 2 版』『同 II』（2013）スリーエーネットワーク：スリーエーネットワーク
『まるとと 日本のことばと文化 入門 A1 りかい』（2013）『同 初級 1 A2 りかい』（2014）『同 初級 2 りかい』（2014）国際交流基金：三修社
『初級日本語げんき I 第 3 版』『同 II』（2020）坂野永理・池田庸子ほか：The Japan Times
『レポート・論文を書くための日本語文法』（2016）小森万里・三井久美子：くろしお出版
『留学生のためのここが大切文章表現のルール』（2009）石黒圭・筒井千絵：スリーエーネットワーク

参考文献

- 新井克之（2015）「いわゆる“実益”に結びつきにくい日本語学習の意味：グアテマラの学習者に PAC 分析を用いて」『海外日本語教育研究』創刊号，31-56
- 庵功雄（2011）「日本語記述文法と日本語教育文法」『日本語教育文法のための多様なアプローチ』1-12，ひつじ書房
- 生田 守（2019）「海外日本語教師向け「文法」授業の構築」『マテシス・ユニヴェルサリス』第 20 巻 第 2 号，197-211，獨協大学国際教養学部言語文化学科
- 岩田一成（2019）「第 2 章 日本語に関する研究」『改訂版 日本語教育学の歩き方』15-28，大阪大学出版会
- 大西由美（2010）「ウクライナにおける大学生の日本語学習動機」『日本語教育』147，82-96
- 大船ちさと（2020a）「海外中等教育段階の日本語教育参照枠組みの課題と展望——実践者に対するインタビューを基に——」『国際日本学研究論集』12，23-43
- 大船ちさと（2020b）「海外の中等教育段階における日本語教育の研究動向分析——中等日本語教育の理論構築に向けて——」『日本語教育』175，100-114
- 神部秀夫（2023）『『みんなの日本語初級』を使って、学習者が「できること」、「できなければならないこと」、教師が「留意すべきこと」——「日本語教育の参照枠」を参照し考える——，3A Plus 日本

- 語教育」2023.07.25, <https://plus.3anet.co.jp/japanese-edu/koza041-01/>, (2025年11月21日閲覧)
- 木田真理・山本実佳（2018）「日本語の分析能力を養う中・上級文法授業の試み——外国人日本語教師研修における実践——」『国際交流基金日本語教育紀要』18, 35-49
- 小林ミナ（2013）「日本語教育文法の研究動向」『日本語学』32-7, pp.4-17, 明治書院
- 近藤裕美子・藤光由子・津田香織・井上美優（2019）「教師の継続的な学びを支える研修と学習コミュニティのデザイン——欧州日本語教育研修会の実践例——」『国際交流基金日本語教育紀要』15, 67-78
- 熊野七絵（2022）「海外における日本語教育の現状と支援——「遠い国」の日本語学習者に寄り添うために——」『日本語学』41, 6-18
- 久保田美子（2023）「日本国外の日本語学習環境の実態」『水谷信子記念日本語教育論集』6(0), 23-28
- 佐久間勝彦（2015）「海外日本語教育研究の課題」『海外日本語教育研究』創刊号, 2-24
- 佐久間勝彦・海外日本語教育学会編（2021）「ディスカッション：海外日本語教育の活動と研究に向けて投じる一石——海外日本語教育学会が正式に発足して10年。今思うこと——」『海外日本語教育学会』12, 1-26
- 篠崎摂子・野崎美香（2020）「CEFRに基づいた日本語コースの現状と課題——スペインの公立語学学校（EOI）におけるコースデザイン——」『国際交流基金日本語教育紀要』16, 137-147
- 清水まさ子・山本実佳（2024）「協働的な学びを意識した文法授業の試み——「おもしろ日本語、発見！」授業の実践から——」『国際交流基金日本語教育論集』20, 75-86
- 清水まさ子・湯本かほり（2023）「海外在住日本語教師が抱える文法授業における課題」『国際交流基金日本語教育紀要』19, 67-76
- 高梨信乃（2023）「チュートリアル第5回：日本語教育文法」『日本語文法』23-1, 206-221, 日本語文法学会
- 高梨信乃・朴秀娟・庵功雄（2024）「パネルセッション：アカデミック・ライティングのための初級文法項目の再学習」『日本語文法学会第25回大会発表予稿集』（2024年12月15日・九州大学）
- 高梨信乃（2025）「アカデミック・ライティングのための初級文法項目の再学習の必要性——対比の「は」を例に——」『関西大学外国語学部紀要』33, 25-41
- 野田尚史（2013）「「オーダーメイドの文法」をめざして」『日本語学』32-7, 明治書院
- 野田尚史（2018）「日本語教育はどのように新しい日本語文法研究を創出するか——「聞く」「話す」「読む」「書く」ための文法の開拓——」『日本語文法』18-2, 45-61, 日本語文法学会
- 八田直美（2008）「国際交流基金バンコク日本文化センターによるタイ人日本語教師のための「水曜研修」——ノンネイティブ教師研修における学び合いと研修成果の教育現場での実践——」『国際交流基金日本語教育紀要』4, 143-155
- 平井一樹（2024）「日本語初級の「文法項目の組み合わせ」に関する試案——「もらってあげてくれない？」多様な表現と応用——」『甲南大学全学共通教育センター紀要』2, 139-148
- 前田直子（2024）「希望表現「～たいです。」をどう教えるか——話しことばにおける使用を中心に」『日本語／日本語教育研究』15, 1-16
- 森道代・戸田淑子・田村由美恵（2005）「誤用分析を取り入れた「文法打ち合わせ」の試み——日本人教師とマレーシア人教師の特性を生かし学び合う教師研修——」『国際交流基金日本語教育紀要』1, 147-160