

アニメーションを用いた格助詞の指導

—日本語教育現場における試み—

家田 章子 中村 かおり

1. はじめに

日本語の助詞は、初級学習者だけでなく中上級の学習者にも習得の難しい項目としてよく挙げられる（生田・久保田 1997、上村 2003 他）。助詞の学習方法は学習者によって様々で、例えば動詞とセットで一つずつ覚えるような方法はよく見られるが、系統立てずにバラバラに覚えていく方法では、助詞の用法を正確に理解することは難しく、またその量も膨大であるゆえ、適切な運用にはつながりにくい。また、各助詞の機能を細分化して提示している参考書も多くあるが、それらの機能は多岐にわたり、抽象的な説明を丸暗記しようとしても、実際に自分で日本語の文を作り出そうとした際に、どの助詞のどの機能が該当するのかを分析的に選び出すのは容易ではない。学習者の誤用の中には、まったく当てずっぽうなのではないかと思われるものもあり、ネイティブが持っているような感覚から程遠いものを感じることもしばしばある。そのような見当違いの間違いだけでなく、初級レベルでも繰り返し使い分けの説明を聞いているはずの助詞についても、いつまでも同じ間違いを繰り返し、なかなか習得できない学習者もいる。本稿は、ネイティブの持つ感覚をイメージとして学習者に伝えることによって、助詞の習得の一助になればと考え、具体的なイメージ作り、指導の方法を提案するものである。

2. 一般的な助詞の学習方法とその問題点

日本語の教科書で助詞が扱われる場合、導入する文型や表現に合わせて理解が必要となる助詞を取り上げ、動詞とともに提示しながら、その助詞がどんな機能を持っているかを教えることが多い。例えば、『みんなの日本語初級 I 本冊』では、「を」は、6 課、11 課、13 課、16 課、23 課で扱われており、一つの助詞が何回かにわたり提示され、その都度新しい用法を覚えていくこととなる。東京外国語大学の「TUFUS 言語モジュール」でも、「を」は「動作の対象」「出发点」「通過点」「経路」の用法に分類して示されており、「通過点」の拡張として「離脱する組織などを表す」用法、「経路」を表す用法の拡張として「ことがらが継続す

る期間やことがらを取り巻く状況を表す」用法が提示されている。このように助詞の用法を細分化して分類することは、教師の知識の整理として必要なことであり、抽象的な概念を言葉で理解することを得意とする学習者にとっては、助詞を理解する上で有効な方法である。

しかし、助詞の機能を細分化していくだけでは、未知の述語を含んだ表現や助詞の後の述語が省略されている表現に出会ったとき、その意味を予測して理解することは難しい。また、そのような提示方法を繰り返すことで、助詞は動詞とセットで覚えるしかないと考える学習者も多く、新しい語彙が増えると、その負担も増えていく。語彙が増えるたびに助詞も覚えていくことになり、中級以上で語彙が増えると、覚え損ねたものは、当てずっぽうで当てはめるなど習得に困難が生じていると思われる。実際に、中級や上級になっても、助詞を正確に運用できず、苦手意識を持ち続けている学習者は少なくない。つまり、これは多くの学習者が取り組んでいるような、新しい動詞が出るたびに助詞の用法を確認し、動詞との組み合わせで覚えていく学習方法には限界があるからであろう。

また、学習者の助詞の誤用の中には、母語話者の感覚では考えられないような誤用も見られる。これは、母語話者であれば、言葉で説明することができなくとも、感覚的に身につけている助詞のイメージが、学習者には形成されていないことが原因の一つとして考えられる。この、母語話者の感覚的なものを習得するには、その助詞が持つ機能をイメージとして理解できるようになることが重要である。このイメージが、言葉で説明するには抽象的で理解しにくい感覚を理解する助けとなり、その感覚を習得することで、文法的に正しく運用することができるようになると思われる。しかし、森山（2008：271）が述べているように、そのようなイメージを形成するのは、初級の学習者には容易ではない。そこで、教師が何らかの手助けをすることが重要であると考えた。このような取り組みは、英語学習では以前から行われており、言葉の意味の理解を助けるようなイメージ図が辞書で示されていたり（田中他 2003）、具体的な指導の方法の提案（田中 2006）もされたりしている。日本語についても、森田

(1989)の辞書で格助詞の用法の具体的なイメージが図示されていたり、森山(2012)のように文字による語義の説明だけでなく、イラストも掲載することで、動詞の語義が共有している共通の意味(スキーマ)を抽出しやすいような工夫がされている辞書もある。また、助詞をイメージで教えるという提案は、これまでもされているが(杉村2002、岡2007)、具体的にどのような教材を作成し、どのように提示をするかという指導法にまでは言及されていない。もし、学習者が助詞の持つイメージを早い段階でつかむことができれば、他の派生的な用法の理解も進むのではないだろうか。そこで、本研究では、助詞をやみくもに覚えさせるのではなく、助詞のイメージをつかませるための具体的な指導方法を考え、授業で実践した。

3. 助詞のイメージ化の取り組み

指導の目指すところは、ネイティブの持つ感覚を持てるようになることである。実際にはネイティブは多くの日本語に触れながら、イメージを習得していくが、外国語として日本語を学んでいる学習者にとって、この方法でネイティブと同等に助詞を使いこなせるようになるのは容易ではない。そこで、ネイティブが持っているイメージを提示することで、少しでもイメージの習得を早めることができるのではないかと考えた。ネイティブが持つイメージというのは、例えば以下のようなものを指す。

「米洗う前にほたるが二つ三つ」

「米洗う前をほたるが二つ三つ」

「米洗う前へほたるが二つ三つ」

これらの文の違いを説明する際に、ネイティブの小学生は、「止まっている感じ」「通っていった感じ」「飛んでくる感じ」というような違いを感じることができる(TOSSランド2012)。日本語学習者がこのような感覚をすぐに持てるようになるとは考えにくい、イメージを習得することによって発信者の伝えたいイメージを的確に受け取ることができ、学習者自身も伝えたいイメージを発信できるようになれば理想的だと考えている。

4. 教材作成の手順

これまでの教育経験や先行研究(市川2005他)等から、初級～中級レベルの学習者が間違えやすい助詞の傾向はおおよそ把握できるが、本研究を進めるにあたり、実践を行った大学に在籍している初級から中級レベルの学習者に対し、助詞の理解度チェックを行い、誤答の傾向を見た。

「助詞理解度チェック」で確認した助詞は「で／に／

へ／を／から／まで」の6つの助詞である。チェックに使用する動詞は、『日本語能力試験出題基準【改訂版】』(2002)の4級語彙表、3級語彙表のリストのうち、実践の対象となる各大学で主教材として使用している教科書の両方で扱われているものに限った。対象校で使用されている初級教科書は、『みんなの日本語初級Ⅰ』『みんなの日本語初級Ⅱ』『初級ひらけ日本語(上)』『初級ひらけ日本語(下)』である。助詞の理解度チェックの形式は、「で／に／へ／を／から／まで」の中から一つ選んで文中の空欄に入れさせる問題40問と、提示した文において「へ／に」の使用の可否を問う問題10問の全50問である。

「助詞理解度チェック」で出た誤りについて、誤答となった理由を一つ一つ検討することによって助詞の使い分けのポイントを絞り、そのポイントに留意した上で助詞のイメージを作成した。イメージ作りにおいては、使い分けが困難で誤用が多かったものを出発点として、その使い分けができるようなイメージ作りを心がけた。したがって、「9時から」「12時まで」のように正答率が高かったものについては、今回の指導の対象から外した。

5. 助詞のイメージの作成

助詞のイメージは、使い分けができるようになることを意識し、ペアで提示したほうが有効と判断したものについては、できるだけ組み合わせで作成するようにした。本研究で扱ったのは、以下の6ユニットである。

Unit 1: 「に」と「で」

(場所・人・もの)に～、(場所)で～

Unit 2: 「に」と「を」

(場所・人)に～、(場所)を～

Unit 3: 「で」と「を」

(場所)で～、(場所)を～

Unit 4: 「に」

(場所・もの)になる、(場所)にできる

Unit 5: 「に」と「で」

(時間)にやる、(範囲)でやる

Unit 6: 「に」と「へ」

(場所)に～、(場所)へ～

各ユニットで具体的に作成したイメージを次節で示す。

5.1 Unit 1: 場所を表す「に」と「で」のイメージ作成

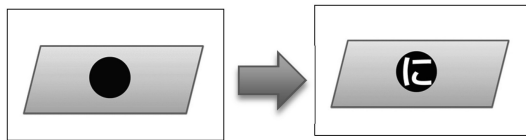
存在場所を表す「に」と動きを伴う場所を表す「で」は、「パーティーがある」のような動作性を感じさせ

る名詞の場合は「に」ではなく「で」を用いるが、しばしば誤用が見られる。そこで、動きの有無を意識させるイメージを作成した。

・「に」のイメージ①

平面に黒い丸が張り付いており、「に」の文字が浮き上がるアニメーション。動きがなくそこに留まっているというイメージの定着を図る。

例) 箱の中【に】ねこがいます。

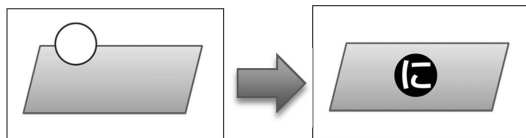


また、動きがあるものでも、最終的な到着点（場所や人）を表現するときには「に」を用いることを意識するために、別のアニメーション（「に」のイメージ②）を作成する。最終的な図が「に」のイメージ①と同じものになるようにし、全く別のものとして覚えるのではなく、関連付けてイメージしやすいように心がけた。

・「に」のイメージ②

白い丸が飛んできて、平面に付着した後で黒くなり、「に」の文字が浮き上がるアニメーション。

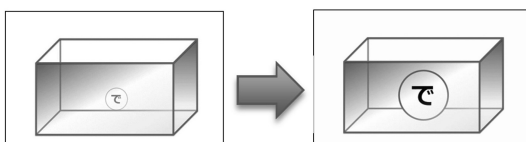
例) アメリカ【に】荷物を送ります。



・「で」のイメージ①

空間の中で、「で」が大きくなったり小さくなったりするアニメーション。動きがあるというイメージの定着を図る。

例) 電車【で】寝ます。

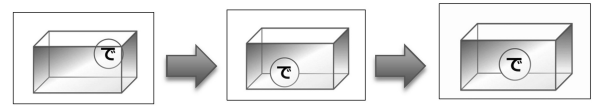


さらに、動きがあるものは何でも「で」である、とイメージを拡大解釈してしまうのを避けるためにあくまでも限られた範囲の中での動きであることを示す。

・「で」のイメージ②

「で」が空間の中で跳ね返って動くアニメーション。動きがあっても、限られた空間の中で動いているというイメージの定着を図る。

例) プール【で】泳ぎます。

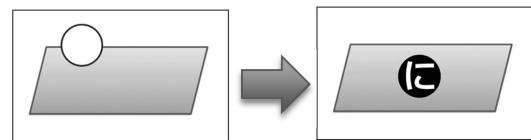


5.2 Unit 2：到達場所の「に」と離れる場所の「を」のイメージ作成

「教室に入る」という「に」は習得されていても、その逆に「離れる」場合に「を」を取るということはなかなかイメージとして定着しないため、「に」と対比させて「を」のイメージの定着を図る。さらに、空間から外へ出ていくアニメーションを作成して、乗り物なども同じようにイメージできるように導く。

・「に」のイメージ②（再掲）

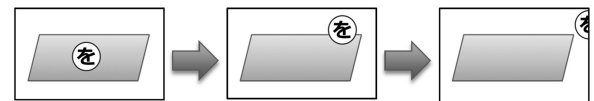
白い丸が飛んできて、平面に付着した後で黒くなり、「に」の文字が浮き上がるアニメーション。



・「を」のイメージ①

張り付いていたものが離れていくアニメーション。

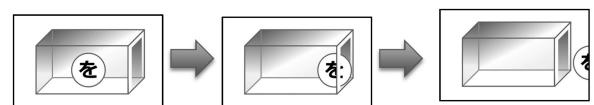
例) 大学【を】卒業する。



・「を」のイメージ②

空間の中から外へ出ていくアニメーション。

例) 電車【を】降りる。

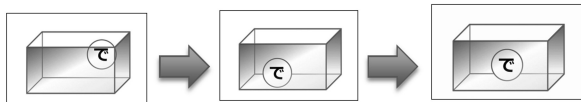


5.3 Unit 3：動作の場所の「で」と通過する場所の「を」のイメージ作成

場所+動作という組み合わせを見ると、高い確率で「で」が選ばれ、「この道で歩いて大学へ行く」のような誤用がよく見られる。また、「公園で散歩する」と「公園を散歩する」のニュアンスの違いは、やはりわかりにくいと考えられる。「で」が限られた範囲での動作、「を」が通過する場所を表すことをイメージしやすくするため、「で」のイメージ②と通過のイメージを表す「を」のイメージ③を比較できるものを作成する。

・「で」のイメージ②（再掲）

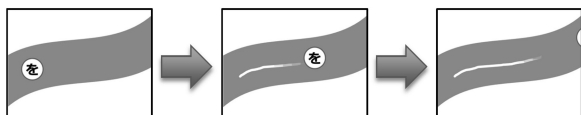
「で」が空間の中で跳ね返って動くアニメーション。



・「を」のイメージ③

「を」がやってきて、去っていくアニメーション。経路が見え、通り過ぎていくイメージ。「を」のイメージ①、②と同じように、空間的にも平面的にも、今いる場所から離れていくイメージが共通しており、それが「で」と対立することを確認する。

例) 道【を】歩く。



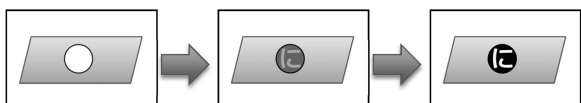
5.4 Unit 4：変化の結果と出現場所の「に」のイメージ作成

変化を表す「なる」の前に名詞が来ると「医者がなる」のように「が」を選ぶ傾向がある。しかし、どのように変化したのかという変化の結果を表すときに「に」を選べるように、イメージ化を促した。また、何も無いところに何かが出現する場合にも「に」を用いることができるが、変化の一種と捉えるとイメージしやすいと考え、同じユニットで示すことにした。どちらも、これまでの「に」と同様に動作性がなく、その状態にあることを示していることに注目させる。

・「に」のイメージ③

平面に張り付いた白い丸がだんだん黒に変化して「に」のイメージ①と同じ絵になるアニメーション。

例) 春【に】なる。



・「に」のイメージ④

何も無いところに「に」が現れるアニメーション。

例) 町【に】空港ができる。



5.5 Unit 5：時間表現の「に」と範囲の「で」のイメージ作成

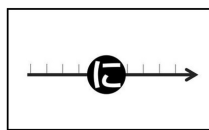
時間の表現には「に」を用いるという傾向が強く、「2時間でやる」のように「範囲」や「まとめり」としての「で」の定着度は高くない。「で」の持つ範囲のイメージを時間の表現にも応用するため、点としての「に」と、かたまりとしての「で」を同じユニット

で示す。

・「に」のイメージ⑤

時間の流れの中で、ある時間を点として捉える図

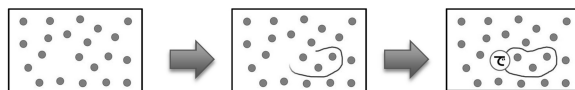
例) 6時【に】起きる。



・「で」のイメージ③

多くの点がある中から、一部分を区切る線を引き、範囲を示すアニメーション。これにより、範囲が限定されていることを意識化し、「で」のイメージ①、②と同様に、限られた空間／範囲から出ず、その中に限られているできごとであることを確認する。

例) 3人【で】やる。



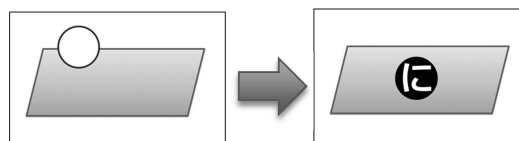
5.6 Unit 6：到着点の「に」と方向の「へ」のイメージ提示

場所を表す「に」と「へ」はどちらも言い換えが可能と考えている学習者が多く、その違いを意識している学習者は少ない。方向を表す場合は「に」を用いると不自然になるが、それはどのような違いによるものか具体的にイメージできるよう、それらを同じユニットで提示する。

・「に」のイメージ②（再提示）

白い丸が飛んできて、平面に付着した後で黒くなり、「に」の文字が浮き上がるアニメーション。

やってきた後、とどまっている点に注目させる。



・「へ」のイメージ①

「へ」がだんだん遠くへ行って、星のように光って見えなくなってしまうアニメーション。着地点がはっきりせず、移動の方向だけを示している点について「に」と比較し、意識させる。

例) 外【へ】出て遊ぶ。



以上、Unit 1 から Unit 6 で扱った格助詞と作成した

イメージについて概観した。次節では、これらのアニメーションをどのように授業で扱ったかについて述べる。

6. 学習ユニットの作成

助詞のイメージの提示から助詞の定着を図る問題に取り組ませるまでを1ユニットとし、ユニットごとにパワーポイント（以下、PPT）の教材とプリント教材を作成した。通常の授業の一部分としてこの教材を活用することを想定し、1ユニット20～30分程度で終了できるような分量とした。

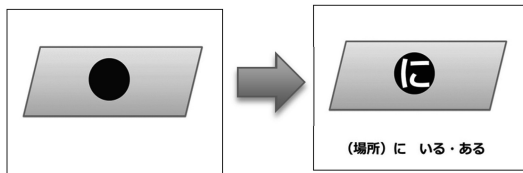
パワーポイントの教材の内容は、「イメージ提示→例文の提示→イメージ提示」という構成で、混同しやすい助詞については、その2つを対比させて見せる形式をとった。アニメーションはシンプルな形で示し、例文の提示は文字だけでなく絵や写真などの視覚教材とともに見せて、助詞の使い方を具体的にイメージできるようにした。

<Unit 1 のパワーポイント構成の例>

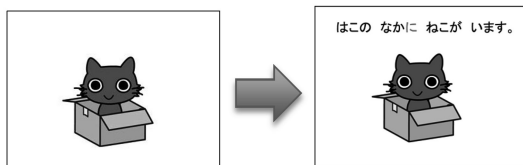
（「——」はイメージごとの区切りを表す）

1) 「に」のイメージ①の提示

（平面に黒い丸があり、「に」の文字が浮き上がるアニメーション）



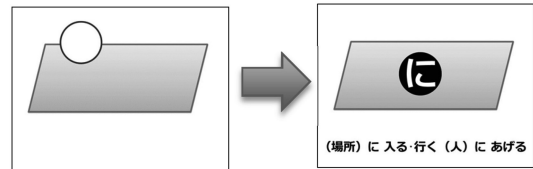
2) イラストの提示→例文の提示（はこの なかにねこが います。）以下、同様に複数のイラストと例文を提示。



3) 「に」のイメージ①の再提示

4) 「に」のイメージ②の提示

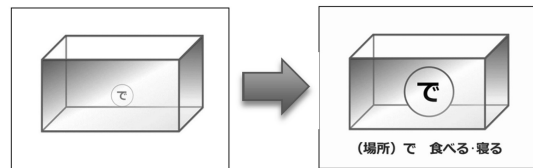
（白い丸が平面に付着した後で黒くなり、「に」の文字が浮き上がるアニメーション）



5) イラストの提示→例文の提示（へやに はいります。）以下、同様に複数のイラストと例文を提示。

6) 「に」のイメージ②の再提示

7) 「で」のイメージ①の提示（空間の中で、「で」が大きくなったり小さくなったりするアニメーション）

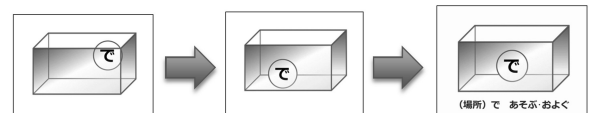


8) イラストの提示→例文の提示（大学で べんきょうします。）以下、同様に複数のイラストと例文を提示。

9) 「で」のイメージ①の再提示

10) 「で」のイメージ②の提示

（「で」が空間の中で跳ね返って動くアニメーション）



11) イラストの提示→例文の提示（こうえんで あそびます。）以下、同様に複数のイラストと例文を提示。

12) 「で」のイメージ②の再提示

プリント教材の前半部分は、動詞および名詞の意味特徴によるグループ分けをするなど似た使い分けの助詞と区別するための練習問題と、与えられた状況（絵や写真）を見て適切な助詞を選ぶ問題で構成されている。後半部分は、文中の穴埋め問題（助詞の2択あるいは3択の問題）で、分量は、A4サイズ1枚に収まるようにした。

Unit 1 の問題 1. では動詞を意味特徴でグループ分けし、「に」と「で」のどちらのイメージに近いかを考える。両方に当てはまる場合は、それぞれの場合でどのようなイメージの違いが生じるのかを考えるきつ

かけとする。問題 2. は名詞を意味特徴でグループ分けし、名詞の動作性の有無を意識化することによって、「に」と「で」のどちらのイメージに近いのかを名詞からも考える問題になっている。(資料 1)

7. 実践の概要

7.1 実践の対象

今回の実践の目的は、複数の助詞の使い分けや、同じ助詞の派生的な用法の理解の促進である。初級前半では、まだ語彙も多くなく、助詞の用法も限定されているため、あまり大きな混乱は生じないと考えられるが、初級後半から中級になるにつれ、助詞の生み出すニュアンスを理解し、使い分けが必要になるものが出てくる。例えば、「東京へ行く」と「東京に行く」、「山にのぼる」と「山をのぼる」、「川を泳ぐ」と「川で泳ぐ」、「ここで書く」と「ここに書く」のように、助詞が異なる場合のそれぞれの状況の正確な理解が徐々に求められるようになってくる。そのため、本実践ではこれらの混同しやすい 2 つの助詞を比較しながら、用法の違いを際立たせることで、それぞれの助詞のイメージの形成と使い分けの力の獲得を目指した。以上のことから、本実践では、初級後半から中級前半の学習者が対象として適当であると考え、初級クラスと中級クラスの学習者を対象として実践を行った。

初級クラスは都内の A 大学別科初級クラスである。このクラスは 1 年あるいは 1 年半をかけ、主に大学・大学院進学を目指して日本語を学ぶ学習者を対象としたクラスで、初級テキスト『ひらけ日本語 (上・下)』の 25 課のうち 21 課まで終了した段階で実践を始めた。学習者数は 14 名 (男 10、女 4) で、非漢字圏 8 名 (ベトナム 5、インドネシア 2、スペイン 1)、漢字圏 6 名 (中国 3、台湾 2、マレーシア (中華系) 1) である。

中級クラスは関東にある B 大学留学生別科中級クラスである。このクラスは初中級レベルからスタートし、中級レベルまでの日本語の習得を目指している。学習者数は 10 名 (男 3、女 7) で、タイ 2 名、漢字圏 8 名 (台湾 7、日本国籍 1 (ただし母語は中国語)) である。

7.2 実践の時期・内容および方法

2014 年度の実践の開始時に「助詞理解度チェック」を行い、各ユニットにつき 20～30 分程度の学習時間を用いて授業を行った。具体的には、以下のスケジュールで行った。

(初級:A 大学別科初級クラス・中級:B 大学別科中級クラス)

実践日	対象レベル	実践内容	使用教材
2014 年 11 月 5 日 5 月 16 日	初級 中級	「助詞理解度チェック」	プリント
11 月 12 日 10 月 17 日	初級 中級	Unit 1 「に」と「で」 ここにいます/ここにあります	PPT プリント
11 月 19 日 11 月 21 日	初級 中級	Unit 2 「に」と「を」 ～に出ます/～を出ます	PPT プリント
12 月 10 日 11 月 28 日	初級 中級	Unit 3 「で」と「を」 ここで～ます/ここを～ます	PPT プリント
12 月 17 日 12 月 19 日	初級 中級	Unit 4 「に」と「で」 ここにできます/ここです	PPT プリント
2015 年 1 月 7 日 1 月 9 日	初級 中級	Unit 5 「に」と「で」(・6 「に」と「へ」(初級のみ)) 1 日にやります/1 日でやります	PPT プリント
1 月 14 日 1 月 23 日	初級 中級	「助詞理解度チェック」 アンケート調査	プリント プリント

「助詞理解度チェック」は A 大学の初級クラスにおいても 5 月に実施したが、アニメーション完成の時期が 7 月となり、9 月には大幅なクラス替えがあった。その結果、クラスのほとんどの学生が入れ替わったため、あらためて 11 月に実施した。そのため、B 大学での実施時期と大きく異なっている。また、各機関の年間スケジュールの都合上、前回のユニットから 1 ヶ月近く間が空いてしまうことがあったが、その場合は前回の PPT を再度見せてイメージを確認したり、10 問程度の前回の復習クイズおよびそのフィードバックを行うことで、次のユニットへの橋渡しをした。

各ユニットではまず、取り上げる 2 つの助詞について、PPT のアニメーションや例文を見せながら助詞のイメージを確認した。その後、プリント教材を用いて、動詞や助詞のイメージの確認を行った。助詞のイメージの確認はイメージに合った動詞や名詞を選ぶ 2 択問題とした。必要に応じてイラストや写真を用いている。学習者にプリント教材の前半部分の答えを考えさせた後、答え合わせを行い、間違いや質問等があれば、それが何に起因するのかなどを確認しながら、助詞のイメージの理解を図った。ただし、これらの問題には最小限の文脈しか設けず、「ここに寝ます/ここで寝ます」のように、どちらも文法的には正しいと言えるような文も入れた。それにより、各学習者による事態の捉え方も多様化し、それぞれどのようなニュアンスの違いが生まれるか差異をより丁寧に確認することができると考え、紛らわしい言葉もあえて排除しなかった。最後に、2 択の助詞問題を行ってから、プリントを回収してチェック、または授業内に答え合わせを行った。

実践後、実践前に行ったものと同じ内容の「助詞理解度チェック」を行った。そして、学習者に対して自由記述を主とするアンケート調査を行い、学習者からのフィードバック資料の一つとした (後述)。

8. 実践の分析と考察

8.1 実践中の学習者の反応

実践を進めていく過程で、実践対象者の助詞に対する理解や学習方法が変化してきたと感じられた。これまでは、「入る」だから「に」、「出る」だから「を」というように、常に動詞と組み合わせて覚えていくという方法で助詞を学ぶ学習者が多かったため、「この動詞は『に』ですか。」のような質問が多く見られた。しかし、実践後は、事態を表すのにより適切な助詞を選ぼうという姿勢や、名詞や動詞の持つ動作性や方向性に、今まで以上に細かく注意を払う傾向が見られるようになった。アニメーションを用いた指導の効果だけによるものとは言えないが、実践前と実践後の「助詞理解度チェック」の正答率を比べてみても、初級レベルで50.8%から64.4%に、中級レベルで67.6%から80.4%に伸びており、助詞の習得が進んでいるように思われる。

8.1.1 事態のイメージ化の促進

助詞のイメージが形成されるにつれて、どのような視点で事態を切り取れば良いかがつかめるようになり、それと同時に学習者が捉えた事態をイメージ化し、それを言語化しながら確認するなど、そのイメージに即した助詞を選ぼうという姿勢が強うかがえた。例えば、Unit 3では「を」と「で」を扱ったが、これらの大きな違いは、「その場所から去って行く」のか「限られた同じ場所にとどまって活動しているか」であり、そういった視点で事態をイメージ化し、よりそのイメージに近い助詞を選択している様子が見られた。

具体的に言うと、このユニットのプリント教材では以下のように写真を用いたが、学習者はほぼ全員①「川(を) およぐ」②「川(で) およぐ」と正しく答えられていた。この2枚の写真を見たときに、場所からの移動の有無という視点から事態を判断し、適切な表現を選択できるようになったのだと考えられる。また、多くの学習者は「動物は同じ場所で遊ぶために泳がないが、人は同じところで遊ぶために泳ぐ」「動物は違う所へ行くが、人は遠くへ行かない」のように、自分がその助詞を選んだ理由も説明できるようになっていた。さらに、『「で」は同じ場所での動作、『を」は同じ場所ではなく、そこを通過して別の場所に行く』というように助詞のイメージそのものを言語化する学生も多かった。

<プリント教材の例(Unit 3)>

2. 「で」ですか。「を」ですか。

①川()およぐ。

②川()およぐ。



①は、2頭の鹿が川を泳いで渡っている写真



②は、川で子供らが浮き輪を持って泳いでいる写真

そのようなコアイメージから発展し、『「雨の中で歩いて学校へ行きます。』は、同じ場所ですっと歩くわけじゃないから、ちょっと変だと思う。だから、『雨の中を歩く』のほうがいい。でも、『(スポーツ) ジム』の場合は『ジムで走る』のほうがいい。うろうろするのはおかしい。』のように、助詞の持つイメージと前に来る名詞をつなぎ合わせて、総合的にどのような事態を表そうとしているのかを考えた上での発言が目立つようになった。そして、その発言の多くは、先の「で」は「限られた同じ場所にとどまっている」というような、助詞のイメージの中核に近いものであったことから、学習者にとって助詞のイメージ化が促進されたと推測される。

8.1.2 動詞や名詞のもつ動作性・方向性への意識づけ

助詞のイメージへの意識が向くことで、自分が捉えた事態と助詞のイメージを基にした、動詞や名詞のイメージについても意識されるようになってきた。例えば、「山の上で月が出ています。」は、どうしてだめか、「出ている」は動きではないのか、のような質問をきっかけに、話者が瞬間的に切り取って捉えた事態の動作性と状態性について、クラス内で確認をすることもできるようになった。「花が咲く」「草が生える」なども、話者が切り取った場面だけで言えば、ほとんど動作性は感じられず、「ここに～」のほうがより適当だと言えることを確認しあった。さらに「～ている」には継続性を表すもの以外にも、このような状態を表す使い方があることにも再度触れられ、動詞の持つ動作性への意識が高まった。

また、名詞についても同じような反応が見られた。例えば、「ここで火事があった。」と言うが、「火事」は同じ場所で燃え続けるため、イベント性、つまり動作性は低いのではないかという質問を機に、学習者同士の意見交換が行われた。他の学習者から、火事が起こると、火の手が上がって火が燃えさかり、家が崩れ落ちて鎮火するという一連の動作の継続性があり、机や図書館などの明らかな状態性を表す名詞とは異なるという反論が出るなどして、名詞の持つ動作性についても意識が向けられた。

さらに、助詞のイメージの違いから、動詞そのものの意味の違いに注意が向けられる例もあった。「住む」と「生活する」は英語などではほぼ同義に扱われるが、「住む」は「に」を取ることから、「家を持っている／住所がある」という意味に近く、「生活する」は「で」を取ることから、「食べたり、寝たり、勉強したりする」という意味に近いということに気づく学習者が出てきた。さらに、「出かける」を「出る」と同じ出発点を表す動詞だと考えていた学習者からは、「出かける」が「に」を取るということは、「行く」と同じタイプの到達点を表す動詞かという確認の質問があった。

以上のように、助詞のコアイメージ理解を出発点にして、単に正しい助詞を選ぶことにとどまらず、助詞を動詞や名詞などと組み合わせることによってどのような事態を表すのかについて考え、文全体について、これまで以上に細かく注意を払って事態の把握を試みる様子が観察されるようになった。

8.2 学習者および日本語教師からのフィードバック

実際にこの教材で学んだ学習者からのフィードバックを得るために、この教材についてのアンケートを行った。①この教材は役に立ったか、②教材でよかったところ、③教材でよくなかったところ、④感想やリクエストなどの4点について聞いた。①は4段階の選択式で、②～④は日本語あるいは中国語、英語、インドネシア語、ベトナム語での自由記述とした。各国語の翻訳は日本語が上級レベルであるネイティブ話者をお願いした。学習者からのフィードバックを以下にまとめる。

(1) 絵があって理解しやすい

①この教材は役に立ったか、という質問に対しては、1人を除く全員が「とても役に立った」「まあまあ役に立った」を選んでいった。その理由として考えられるのが、自由記述に見られた以下のような意見である。

- ・視覚的な図や絵があって、わかりやすい。
- ・動くアニメーションなので、印象深い。
- ・似たような助詞に焦点を当てて比較したので、違いがはっきりわかった。
- ・教材を見ながら説明を聞くと、イメージしやすい。

中でも、アニメーションや絵があったので、わかりやすかったという意見が圧倒的に多く、助詞の理解を助ける視覚教材の有効性が確認できた。また、少数ではあるが、2つを比べることで、1つ1つの助詞の理解が深まったという意見や、この学習を通じて以前より助詞の理解が進んだという声もあり、助詞の学習に満足し、学習成果に自信を持っている様子がうかがえた。

(2) 絵からのイメージの難しさ

絵があってわかりやすいという意見が多くある一方で、アニメーションや絵の認知の難しさを指摘する声もあった。

- ・複雑なもの（応用的なもの）はイメージしにくい。
- ・写真や絵の中に何を表そうとしているものなのかが理解しにくいものがある。

教材として用意したアニメーションのうち、通過を表す「を」など、一義的で認知に個人差の小さいと思われるものの理解は早かった。しかし、意味の広がりのある「に」などは、基本的な用法から意味が広がって発展していくほど、見る人によって解釈が分かれ、アニメーションだけでは理解が難しくなるようであった。

(3) 実践の方法について

1つ1つの教材に対する意見だけでなく、実践の展開そのものに対する意見も見られた。

- ・初級で初めて助詞を勉強するときから1つずつイメージを見せてくれればよかった。
- ・比較だけでなく、1つの助詞のまとめがあればよかった。
- ・「で」「に」「を」以外の助詞についてもやってほしい。
- ・わかりにくい例文も動画にしてほしい。

共通イメージを形成するという意味では、ある程度まとまった語彙量がないと難しいため、今回は初級後半以降の学習者を対象とした。しかし、学習者からは、導入のタイミングでこのアニメーションを見たかったという声や、一つの助詞のさまざまな使い方についてのまとめや、今回取り上げなかった他の助詞についてもまとめてやってほしいという声もあった。

(4) 日本語教師からのフィードバック

学習者以外に、A大学に研修で来ていた中国人日本語教師5名にもUnit 4まで参加してもらい、この教材についての意見を聞くことができた。コメントとしては、「難しく、それでいてつまらなそうな助詞をアニメーションで教える方法は、とても面白く、学習者の勉強意欲を高める」「動的な視覚教材であるため、言葉では説明が難しい助詞のニュアンスをイメージさせることもできるので、効果が上がると思う」といったものが挙げられた。学習者同様、「動的」であることによって、学習者の意欲向上と、ニュアンスのイメージ化につながっていることへの指摘である。

8.3 考察

授業内で観察された学習者の質問や発言、アンケート調査によるフィードバックから、この実践により次のような学習者の変化が認められた。

- ① 助詞のイメージに基づいた発言・質問の増加
- ② 間違いの原因や助詞の違いによるニュアンスの違いへの意識化
- ③ 助詞のイメージを出発点とした名詞や動詞が持つ文のイメージへの意識の拡大
(状態性と動作性、到達点か出発点かなどの方向性、移動の有無、範囲の限定性など)
- ④ 助詞の学習方法の変化
(動詞とセットで覚えるものから、助詞のイメージを基盤にした学習へ)

今回の実践では、アニメーションによる動画を基盤としたイメージ像を繰り返し見ることで、回を重ねるごとに、日本語の文に表された事態を具体的にイメージするとどのようなことか、また、学習者が捉えた事態をどのように日本語の文として表すかということについて、助詞だけでなく、名詞や動詞とのつながりに対しても総合的に注意を払う傾向が見られるようになった。「(場所)に」と「(場所)で」だけではほんやりとしか理解できなかった「(場所)で」が表す事態を、移動性の「(場所)を」と比較することで、より明確にイメージでき、さらに理解を深めていく様子が観察された。これらの使い分けには、動詞の動作性や移動性の有無が重要になるため、この実践でアニメーションという動く絵を用いたからこそ、学習者および教師との共通した事態把握が可能になり、よりの確な助詞のイメージの形成につながったと思われる。そのような学習を積み重ねることで、動詞とセットで覚えるという学習方法から、助詞のイメージをその文における名詞の動作性や動詞の性質と結びつけて全体を把握する学習方法へと転換していく様子がうかがえた。

以上のように、これまでのような「この動詞だからこの助詞」という覚え方から脱却し、事態をどう把握し、それをどのように表すかに注意を向けさせることは、日本語の学習において非常に重要なことである。学習者に対し、話者が事態をどう把握しているかに意識を持たせることができたということは、単なる助詞の学習を超えて、今後の日本語の学習に大いに役立つものであろう。

9. おわりに

今回の実践では、動画による助詞のイメージ化に一定の効果が認められた。しかしながら、今後の課題も多くある。まず、学習者からも声が上がっているように、「で」「に」「を」「へ」以外の助詞についても、扱う

必要がある。イメージ化を用いて学習者に助詞の習得を促すことを目的としている以上、誤用が多く見られる使い分けの難しい他の項目についての教材整備は急務である。例えば、主格や対象格を表す「が」と対象格の「を」や、格助詞ではないが、学習者にとって使い分けが難しい項目である取り立ての「は」と「が」などを取り上げていく必要がある。また、今回扱った助詞についても、絵や図のわかりにくさを排除し、より多くの学習者の理解につなげるために、助詞のイメージの再検討と、それに伴うよりの確なアニメーションへの改訂およびプリント教材の改善を行わなければならない。そのために、実践後に行った助詞理解度チェックから、理解の進んだものとそうでないものを分析する必要がある。さらに、今回は5名の中国人の日本語教師からフィードバックを得られたが、より多くの日本語教師の視点からフィードバックを得て、教材に反映していく必要性を強く感じている。教材そのものに対するコメントだけでなく、実際に授業で教材を使用してもらい、どのような授業の進め方が有効か、どの学習段階で活用すべきかなど、教師ならではの意見を聞いていきたい。そういった声に耳を傾けてこそ、多くの学習者にとって理解しやすく、かつ有益な教材になっていくと考えられる。

また、新たな取り組みとして、ICTを利用するなどして、授業外での学習支援も充実させていきたい。特に初級後半以降は、学習者の習得度合いに差がある上に、授業でも助詞の学習に長い時間をかけられないのが現状である。したがって、学習者の習熟度に応じて、それぞれが自習を行えるような環境の整備が必要である。

以上のような点から、引き続きこの実践に取り組み、これまで難しいと思われて来た助詞の学習負担を軽減し、その習得の一助となれればと考えている。

付記：本研究は、麗澤大学外国語学部情報教育プロジェクト(2014年度、2015年度)および、2014年度桜美林大学言語教育研究所研究助成の支援を受けて行った。アニメーション作成において全面的にご協力頂いた中西和氏に感謝申し上げます。

<引用文献>

- 生田守・久保田美子(1997)「上級学習者における格助詞「を」「に」「で」習得上の問題点ー助詞テストによる横断的研究からー」『日本語教育センター紀要』7:17-34. 国際交流基金.
- 市川保子(2005)『初級日本語文法と教え方のポイント』スリーエーネットワーク.
- 岡智之(2007)「日本語教育への認知言語学の応用:多

- 義語、特に格助詞を中心に』『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』58:467-481. 東京学芸大学.
- 岡田美穂・奥田俊博 (2015)「場所を表す名詞に下接する格助詞「に」「で」「を」について—日本語教育の観点に基づく先行研究の整理と課題—」『九州共立大学研究紀要』5(2):99-105. 九州共立大学
- 上村文子 (2003)「第二言語の文法習得—格助詞を中心として」『ありあけ:熊本大学言語学論集』2:151-170. 熊本大学文学部言語学研究室.
- 国際交流基金・日本国際教育協会 (編著) (2002)『日本語能力試験出題基準【改訂版】』凡人社.
- 杉村泰 (2002)「イメージで教える日本語の格助詞」『言語文化研究叢書』1:39-55. 名古屋大学言語文化部・国際言語文化研究科.
- スリーエーネットワーク (1998)『みんなの日本語初級 I 本冊』スリーエーネットワーク.
- スリーエーネットワーク (1998)『みんなの日本語初級 II 本冊』スリーエーネットワーク.
- 拓殖大学留学生別科・日本語研修センター (編著) (2008)『ひらけ日本語 (上) 改訂版』凡人社.
- 拓殖大学留学生別科・日本語研修センター (編著) (2008)『ひらけ日本語 (下) 改訂版』凡人社.
- 田中茂範・田中修一・川出才紀 (編) (2003)『E ゲイト 英和辞典』ベネッセコーポレーション.
- 田中茂範 (2006)『英語感覚が身につく実践的指導—コアとチャンクの活用法』大修館書店.
- 松岡弘 (編) (2000)『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク.
- 森田良行 (1989)『基礎日本語辞典』角川書店.
- 森山新 (2008)『認知言語学から見た日本語格助詞の意味構造と習得—日本語教育に生かすために』ひつじ書房.
- 森山新 (2012)『日本語多義語学習辞典 動詞編』アルク.
- <参照サイト>
- TOSS ランド (2012 年 12 月)「1 字を大切にする〜大森修先生の追試〜」(TOSS ランド No: 9893010) http://www.tos-land.net/teaching_plan/contents/6046 (2016 年 8 月 28 日閲覧)
- 東京外国語大学「東京外国語大学言語モジュール 日本語」(東京外国語大学 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」) <http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/ja/> (2016 年 8 月 28 日閲覧)

(資料1)

助詞確認クイズ①

名前：

1. 次の動詞を「に」と「で」の2つのグループに分けてください。

います あそびます うんどうします はいります ねます おちます よみます
 さわぎます つきます さきます せいかつします とまります すわります

ここ に ～ます。

います

ここ で ～ます。

あそびます

2. 次の言葉を「に」と「で」の2つのグループに分けてください。

スピーチコンテスト かばん パーティー トイレ 発表
 オリンピック 教室 試合 カラオケ大会 コンビニ 音楽会（コンサート）
 火事 パソコン いす 事故 テスト（しけん） 東京スカイツリー

あそこ に あります／ありました。

かばん

あそこ で あります／ありました。

スピーチコンテスト

3. () に「に」か「で」を書いてください。

- (1) 安いホテル () 泊まります。
- (2) (タクシーの中) 「すみません。ここ () 止めてください。」
- (3) ひこうき () 1時間ぐらい寝ました。
- (4) (医者が病気のの人に) 「じゃ、おなかを見ますから、このベッド () 寝てください。」
- (5) 今、日本 () 生活しています。
- (6) 家族といっしょに池袋 () 住んでいます。
- (7) きの中の5時ごろ、東京 () 地震がありました。
- (8) 見てください。あそこ () きれいな花が さいいていますよ。
- (9) かぎは どこ () おいてありますか。
- (10) 電車の中 () ケータイで 話さないでください。