

生活者としての外国人のための日本語テキストについて ——『おいでませ山口』と構成的グループ・エンカウターの提案——

林 伸 一

1. はじめに

2016年10月1日と2日に大阪市立総合生涯学習センターにて、文化庁主催の「平成28年度日本語教育研究協議会【大阪】—ALL JAPANで考えよう！ 外国人施策から見えてくる日本語教育人材の専門性—」が開催された。そこでは、文化審議会国語分科会日本語小委員会における審議状況が説明された。外国人施策としての日本語教育は、文化庁内の文化審議会国語分科会で検討されているのだが、そもそも国語教育と日本語教育の異同については、明確にされているのであろうか。

「な形容詞」も動詞の「て形」も知らない人を日本語教師とは認めないという発題者がある一方で、「な形容詞」や「て形」といった文法を教えると日本語教育は難しいと敬遠されるから日本語ボランティア養成講座では、教えないとする自治体側の報告があったりして、協議がかみ合わない面がみられた。もともと「な形容詞」や動詞の「て形」は、むしろ文法を簡便化する方策から出てきた用語である。

近年「生活者としての外国人」といった表現が用いられるようになってきたようだが、そこには、日本政府が「外国人材の活用・受け入れ環境の整備など様々な施策を各府省の下で展開している」背景があるようである。人手不足から「外国人材の活用・受け入れ」が必要になってきたことから、日本語を教える「日本語教育人材」が養成されることとなる。しかし、「日本語教育人材」という言い方が専門性を持った「日本語教師」だけでなく、外国人との交流を体験したいと思っている「日本語ボランティア」、日本語教育のことを把握している「行政職員」までをも含むとしたら、曖昧な表現と言わざるをえない。

文化審議会国語分科会は、2010年に「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案を発表しているが、1994年以来、地域日本語テキスト『山口で学ぶ日本語』（のちの『おいでませ山口1～5』シリーズ）を発行してきた関係者にとっては、「何をいまさら」という感は否めない。

2. 『おいでませ山口1～5』シリーズについて

山口県のローカル教材を作成しようとするプロジェクトを最初に提案したのは、大学の日本語教員と日本語のボランティア・スタッフであった。1994年当時、地域性と

いうことに重点を置くのか、市販のテキストのように汎用性に重点を置くのかという点で、議論があった。

地域性を反映し、重点を置いたところとしては、地名、駅名、店名、地図、電話番号などを実在のものにしたこと、方言解説ページ、地域の著名な人物紹介、病院や美術館などの情報、ゴミの出し方など生活便利帳的な要素をできるだけ盛り込むように工夫した点などである。汎用性に重点を置いたところとしては、易しいものから難しいものへと学習項目の配置に配慮した点である。

『おいでませ山口1～5』シリーズの内容や構成は、『ジャパニーズ・フォー・エブリワン』（学習研究社）を参考にした。従来の文型積み上げ式テキストに比べて、より機能（function）と場面（situation）が重視されている。『おいでませ山口1～5』シリーズの特徴は、次の6項目にまとめられる。

- ① 語彙や表現の拡大と整理のためマインド・マッピング（mind mapping: 意味地図）を多く用いていること。マインド・マッピングは、語彙の整理と拡大、品詞の整理と文型練習のためなど活用できる範囲が広く、特に概念（notion）の整理に役立つ。
- ② 10課構成で、ボランティア日本語教室の一期10回程度で一分冊が終われるようにしていること。制作にあたっては、各課の配当頁をできるだけ均一化し、情報頁などを各課末に取り入れる形がとられている。各巻10課構成としたのは、山口県では、日本語教室が一期あたり十数回開講されており、一回一課を目安に授業が進めやすいためである。市販のテキストには、一課当たりの頁配当に配慮を欠いたものがある。
- ③ 絵画的な説明と絵画的記憶のためにイラストや絵、写真をできるだけ多く盛り込んだ。イラストや写真などが、翻訳に代わる解説、場面設定の役割を果たしている。
- ④ 地域の生活情報などできるだけオーセンティック（authentic: 本物の）教材にするように工夫した。山口ゆかりの人物や文化紹介、方言解説ページなどを盛り込んだ。
- ⑤ リテラシー（literacy: 読み書き能力）向上のため、漢字マップ（『おいでませ山口2』第10課）、練習問題等への学習者の書き込み式の練習帳の機能を持たせている。
- ⑥ 本文会話、新出語などに外国語の訳を付けている。英語は各課に、中国語・韓国語は、巻末に訳を付けている。巻が進むにつれて、翻訳を省くようにしている。

2-1. 『おいでませ山口1～5』シリーズの歩み

これまで『おいでませ山口1～5』のシリーズは、14団体からの助成を得て22年間発行し続けている。山口県日本語教育ネットワーク「おいでませ山口」制作委員会が制作・編集・発行・改訂の作業を担っている。

『おいでませ山口1～5』のシリーズは市販されてはならず、作成費は、次の表1に示したように公的な助成金、民間の助成金、国際交流協会の事業費からの助成、ボランティア養成講座や大学からの助成、大学の同窓会からの助成、山口大学教育研究後援財団などから助成・協力を得てきたという経緯がある。

表1. 『おいでませ山口1～5』シリーズの歩み

	テキスト名	発行主体	助成団体等
1994	山口で学ぶ日本語～入門編～	JALT山口支部 日本語教育部会 ^(注1)	(財)山口県文化振興財団
1994	山口県で学ぶ日本語～入門編～	JALT山口支部 日本語教育部会	(財)言語教育振興財団
1995	山口県で学ぶ日本語～練習帳～	JALT山口支部 日本語教育部会	(財)山口県国際交流協会
1996	おいでませYAMAGUCHI	JALT山口支部 日本語教育部会	山口市 山口市国際親善市民の会
1996	続おいでませ山口	JALT山口支部 日本語教育部会	山口市国際親善市民の会 日本語クラブ山口
1997	おいでませ山口 ～外国人のための入門日本語教材～	JALT山口支部 日本語教育部会	日本語クラブ山口 日本語クラブ宇部
1997	おいでませ山口 ～外国人のための入門日本語教材～	JALT山口支部 日本語教育部会	(財)山口県教育財団・教育 振興活動支援事業
1997	続おいでませ山口 ～外国人のための初級日本語教材～	JALT山口支部 日本語教育部会	(財)やまぐち女性財団・女 性の社会参加活動支援事業
1998	おいでませ山口 ～外国人のための入門日本語教材～	JALT山口支部 日本語教育部会	(財)山口県教育財団・教育 振興活動支援事業
1998	続おいでませ山口 ～外国人のための初級日本語教材～	JALT山口支部 日本語教育部会	山口県日本語教育ネット ワーク
1999	おいでませ山口～外国人のための入 門日本語教材～1999-2000年版	日本語クラブ宇部	宇部東ロータリークラブ
1999	おいでませ山口2～外国人のための 初級日本語教材～1999-2000年版	JALT山口支部 日本語教育部会	山口県日本語教育ネット ワーク
1999	おいでませ山口3～外国人のための 初級日本語教材～	日本語クラブ山口	(初版発行)
2000	おいでませ山口1～外国人のための 入門日本語教材～2001年版	JALT山口支部 日本語教育部会	萩ライオンズクラブ

2000	おいでませ山口3～外国人のための 初級日本語教材～2000-2001年版	日本語クラブ山口教材 制作グループ	(財)山口県国際交流協会 山口中央ロータリークラブ
2001	おいでませ山口1～外国人のための 入門日本語教材～2002年版	JALT山口支部 日本語教育部会	岩国日本語教室、 (社)鳳陽会 ^(注2)
2001	おいでませ山口2～外国人のための 初級日本語教材～2001-2002年版	JALT山口支部 日本語教育部会	山口県日本語教育ネット ワーク
2001	おいでませ山口3～外国人のための 初級日本語教材～2002-2003年版	日本語クラブ山口教材 制作グループ	(財)山口県国際交流協会山 口中央ロータリークラブ、 山口西京ライオンズクラブ
2002	おいでませ山口2～外国人のための 初級日本語教材～2002-2003年版	JALT山口支部 日本語教育部会	(財)山口県教育財団 (社)鳳陽会
2003	異文化交流の接点としての日本語教 育ーおいでませ山口1・2・3・4ー	山口大学人文学部異文 化交流研究施設	山口大学人文学部異文化交 流研究施設研究プロジェク ト
2003	おいでませ山口4～外国人のための 初級日本語教材～2004年版	山口県日本語教育ネッ トワーク	(財)山口県教育財団 (社)鳳陽会
2003	おいでませ山口2～外国人のための 初級日本語教材～2004年版	山口県日本語教育ネッ トワーク	(財)山口県国際交流協会・ グローバル山口民間国際交 流促進事業
2005	おいでませ山口1～外国人のための 入門日本語教材～2005年版	日本語クラブ山口教材 制作グループ	山口市国際交流事業補助 金・(社)鳳陽会
2005	おいでませ山口3～外国人のための 初級日本語教材～2005年版	日本語クラブ山口教材 制作グループ	(社) 鳳陽会
2006	おいでませ山口1～外国人のための 入門日本語教材～2007年版	山口県日本語教育ネッ トワーク	(財)山口県国際交流協会・ グローバル山口民間国際交 流促進事業
2008	おいでませ山口3～外国人のための 初級日本語教材～2008年版	日本語クラブ山口教材 制作グループ	(社)鳳陽会
2009	おいでませ山口2～外国人のための 初級日本語教材～2009年版	山口県日本語教育ネッ トワーク	(財)山口大学教育研究後援 財団
2010	おいでませ山口1～外国人のための 入門日本語教材～2010年版	山口県日本語教育ネッ トワーク	(財)山口県ひとづくり財団 「平成21年度生涯学習活動 グループ支援事業」
2010	おいでませ山口4～外国人のための 初級日本語教材～2010年版	山口県日本語教育ネッ トワーク	(財)山口県ひとづくり財団 「平成21年度生涯学習活動 グループ支援事業」
2011	おいでませ山口5～外国人のための 初級日本語教材～2011年版	山口県日本語教育ネッ トワーク	山口県日本語教育ネット ワーク (山野勝也氏のご遺 族からの寄付)
2013	おいでませ山口3～外国人のための 初級日本語教材～2013年版	山口県日本語教育ネッ トワーク	山口県日本語教育ネット ワーク

2015	おいでませ山口4～外国人のための初級日本語教材～2015年版	山口県日本語教育ネットワーク	山口県日本語教育ネットワーク
2016	おいでませ山口5～外国人のための初級日本語教材～2016年版	山口県日本語教育ネットワーク	山口県日本語教育ネットワーク

(注1) JALT : The Japan Association for Language Teaching (全国語学教育学会)

(注2) 山口大学経済学部同窓会

『おいでませ山口1～5』シリーズは、入門から初中級レベルの基本的な「やさしい日本語」から「むずかしい日本語」へと学習項目を配列し、地域情報・生活情報も意識的に取捨選択し、多角的な日本語支援リソースとなることを目指している。

日本語教育学会は、学会誌『日本語教育』の158号で、「やさしい日本語」の諸相について特集している。その中で、野田(2014)は母語話者が日本語を使うときの問題として、ユニバーサルな日本語コミュニケーションを提案している。

『おいでませ山口1～5』シリーズは、山口地区の日本語教師グループ「日本語クラブ山口」が1996年から毎年開講している「日本語ボランティア養成講座」や山口大学の公開講座「日本語教師養成講座」でもテキストとして用いられ、日本語教育に携わる人材の育成にも役立っている。野田(2014)の言うように「やさしい日本語」の工夫は、まず母語話者が訓練される必要がある。

『おいでませ山口1～5』シリーズの定期的な改訂は、テキストの不備な点を修正し、古い情報を刷新し、より使いやすいテキストにしていくためには必須の作業である。改訂時には、①学習者からのフィードバック ②教師間のフィードバック ③養成講座受講者からのフィードバック という3方向からのフィードバック機能を重視し、内容の再編成をようにしている。「自ら制作し、使用し、フィードバックする」という流れに沿って、生活者としての外国人のための『おいでませ山口1～5』シリーズと「やさしい日本語」の関係を考えておく必要があるだろう。

まず、冒頭に触れた日本語教育人材の専門性を考えるために国語教育と日本語教育の異同について以下に確認しておきたい。

2-2. 品詞分類について

地域日本語テキスト『おいでませ山口1～5』シリーズは、5分冊発行されているが、その中で用いられている品詞分類について、国文法(主として橋本進吉による学校文法)との対比でみていきたい。

(1) 動詞：五段動詞 (five-step-verb、u-verb、1グループ)

例) 聞く、話す、読む、書く

一段動詞 (one-step-verb、ru-verb、2グループ)

例) 見る、着る、晴れる

不規則動詞 (irregular-verb、3グループ)

例) 来る、する

(2) 動詞の活用形：ます形 (masu-form) 例) 聞きます、読みます、見ます、します
[国文法の連用形+助動詞「ます」の形]

て形 (te-form) 例) 聞いて、読んで、見て、して
[国文法の連用形+助詞「て」の形]

た形 (ta-form) 例) 聞いた、読んだ、見た、した
[国文法の連用形+助動詞「た」の形]

ない形 (nai-form) 例) 聞かない、読まない、見ない、しない
[国文法の未然形+助動詞「ない」の形]

辞書形 (dictionary-form) 例) 聞く、読む、見る、する
[国文法の終止形および連体形]

ます形を<連用形+助動詞「ます」>、て形を<連用形+助詞「て」>とするより、単純明快で実用的であると思われる。国文法の未然、連用、終止、連体…という活用形の名称は用いていない。国文法の終止形および連体形を「辞書形」と一本化しているのは、簡便で実用的であろう。テキストや解説書によっては「辞書形」を「ル形」としているものもあるが、「読む」や「書く」など終止形および連体形が「ルの形」で終わるものばかりではないため、適切な命名とは言えない。

(3) 形容詞の種類：い形容詞 (i-adjective) 例) 赤い、大きい、楽しい、おいしい
[国文法の形容詞]

な形容詞 (na-adjective) 例) 元気 (な)、好き (な)、嫌い (な)
[国文法の形容動詞]

形容詞の種類も、「い形容詞」と「な形容詞」と二分している。「な形容詞」は、国文法では、「形容動詞」とされている。しかし、「形容動詞」というと「瞬間動詞」「継続動詞」「動作動詞」「状態動詞」など動詞の一種類かと誤解される恐れがある。

「形容動詞」は、後述するように、活用など限りなく名詞に近い性質を持っており、活用する用言ではあるが、動詞の仲間には入れられない。「い形容詞」と「な形容詞」は、共に文末の言い切り（終止形）もあるが、「いの形」で名詞を修飾するか、「なの形」で名詞を修飾する連体形の用法が主な機能である。

- (4) 名詞 (noun) : 普通名詞および固有名詞 例) 本、スーパー、瑠璃光寺
- (5) 副詞 (adverb) : 程度副詞、頻度副詞など 例) とても、あまり、いつも、すぐ
- (6) 助詞、接頭語、その他 (grammatical words) 例) [名詞] の [名詞]
- (7) 慣用表現、その他の表現 (expressions) 例) はじめまして、どうぞよろしく

2-3. 動詞の活用形について

動詞の「て形」は、日本語表現の幅を広げる上で重要であるが、その作り方が学習者にとっては難しいため、以下の表2に示す。

表2. 動詞の「て形」の作り方

五段動詞 five-step-verb	
～う、～つ、～る	→ って 例) 買う→買って、待つ→待って、切る→切って
～ぶ、～む、～ぬ	→ んで 例) 呼ぶ→呼んで、読む→読んで、死ぬ→死んで
～す	→ して 例) 通す→通して、話す→話して
～く	→ いて 例) 聞く→聞いて、歩く→歩いて
～ぐ	→ いで 例) 泳ぐ→泳いで、こぐ→こいで
一段動詞 one-step-verb	
～る	→ ～て 例) 見る→見て、着る→着て
不規則動詞 irregular-verb	
くる	→ きて 例) 来る→来て
する	→ して 例) 勉強する→勉強して

ただし、上記のような規則性がわかるためには、まず、動詞が3グループに分かれること、それぞれの辞書形がわかること、その語尾によって形が違うことを知らなければならない。上記の表だけでも、最低12種類の動詞を代表例として出さなければならない。

そこで、より簡便に次の表3のような活用表を学習者につくらせることを提案したい。助詞を付けて覚えておくと、後々「他動詞」か「自動詞」かを区別する際に役立つ。「とる」「とって」「とった」「とらない」「とります」と活用形だけを覚えても「他動

詞」か「自動詞」かを区別できないことがある。「を」という助詞を付けておくと目的格をとる動詞で、他動詞と認識できる。「とる」は、「取る」「撮る」「採る」「盗る」など意味によって表記が異なるが、活用形は共通しているので平仮名表記でよい。

表3. 動詞の活用表1

助詞	～ます	～て	～た	～ない	辞書形	母語
を	とります	とって	とった	とらない	とる	
を	かけます	かけて	かけた	かけない	かける	
が	あります	あつて	あつた	**ない	ある	
を	教えます	教えて	教えた	教えない	教える	
が	います	いて	いた	いない	いる	
*が	行きます	行って	行った	行かない	行く	

**「ある」のない形を学習者は「あない」としてしまふことがあるので要注意！

*「行く」の場合は、助詞のところに「へ」と「に」を入れてもよい。

「母語」の欄は、学習者がそれぞれの母語を書き入れる。

2-4. 形容詞の種類について

い形容詞は、国文法ではク活用の形容詞とシク活用の形容詞とに区分される。学校文法では、古典の時間に両者の区別を学ぶが、形の違いにとどまり、その特徴までは扱っていない場合が多い。現代文でも、ク活用とシク活用の形容詞の区別に取り組んだ方が、益があると思われる。ク活用とシク活用の形容詞の区別を次の表4に示す。

初級段階では、ク活用とシク活用の区別を学習者に教える必要はない。しかし、直接法によって教える場合、より具体的なものから抽象的なものへ、より客観的なものから主観的なものへという順序性を持っていった方が教えやすいので、教える側の知識としては、おさえておいた方が良好であろう。

表4. ク活用の形容詞とシク活用の形容詞

ク活用	シク活用
①大きい、小さい、長い、短い、高い、安い、古い、黒い、白い、赤い、青い、黄色い、きたない、うるさい、おもしろい、遠い、いい、暗い、暑い、冷たい、痛い、寒い、暖かい (23)	①新しい、忙しい、難しい、おいしい、楽しい、うれしい (6)
②危ない、近い、狭い、速い、軽い、重い、広い、熱い、暗い、明るい、(本が) 薄い、多い、少ない、辛い、欲しい、苦い、むし暑い (17)	②優しい (1)
③若い、遅い、(背が) 高い、低い、眠い、甘い (6)	③恥ずかしい、うらやましい、悲しい、涼しい (4)
④カッコいい、かわいい、気持ちがいい、強い (4)	④珍しい、おかしい (2)
⑤ひどい、注意深い、きつい (3)	⑤すばらしい (1)
特徴：具体的、客観的、状態表現	特徴：抽象的、主観的、情意表現

(詳しくは、大野晋著1978『日本語の文法を考える』岩波新書参照)

シク活用の形容詞には、感情形容詞が多く含まれている。上の表で①②③④⑤の数字は『おいでませ山口』の巻番号を、()内は出現語数を示している。ク活用の形容詞が合計53語出現しているのに対し、シク活用の形容詞の出現語数は14語である。

初級段階では、ク活用の形容詞のほうが、シク活用の形容詞より優先されていることがわかる。中級や上級では、抽象性、主観性の高い情意表現ができるようにシク活用の形容詞の学習が目標となる。『おいでませ山口』のシリーズには出てこない中級や上級のシク活用の形容詞には、「荒々しい、疑わしい、にぎにぎしい」などがある。

2-5. い形容詞の扱い

い形容詞の活用ノートに関しては、次の表5のようにまとめられる。

表5. い形容詞の活用表

辞書形	～く	～かった	～くなかった	母語
大きい	大きく	大きかった	大きくなかった	
やさしい	やさしく	やさしかった	やさしくなかった	
いい* (よい)	よく	よかった	よくなかった	

*「いい」の本籍地は「よい」であるから、い形容詞の活用表を見出しで「いい」と併記してもよいが、現代の話し言葉(口語)では、圧倒的に「いい」の使用頻度が高いので、上の表のようにしておいたらいだろう。

形容詞の否定形については、次の表6のように二系列あるが、どちらの形も使えるようにしたい。

表6. 形容詞の否定形について

	活用形	否定形1	否定形1+です	否定形2
大きい	大きく	大きくない	大きくないです	大きくありません
新しい	新しく	新しくない	新しくないです	新しくありません

文末表現の場合、表5の形容詞の〈否定形1〉〈否定形1+です〉〈否定形2〉の順で丁寧さが増す印象がある。使われる場面と対象により、日本語母語話者も使い分けられていると考えられる。

かつては、「大きゅうございます」「新しくございます」など改まった表現があったが、現代では、ほとんど使われなくなったと思われる。

2-6. な形容詞の扱い

な形容詞は、次の表7のように名詞と並ぶ形で比較することができる。いわゆる形容動詞のことであるが、その働きは別として活用のしかたは、い形容詞や動詞よりも限りなく名詞に近いといえることができる。日本語学校によって「なに名詞」「な名詞」などとネーミングしているところもある。

表7. な形容詞と名詞

	語幹	+な	+に	+だった	+じゃなかった
な形容詞	元気	元気な (ので)	元気に (なる)	元気だった	元気じゃなかった
名詞	学生	学生な (ので)	学生に (なる)	学生だった	学生じゃなかった

表8. な形容詞の活用

語幹	+な	+に	+だ	+だった	+じゃない	+じゃなかった
元気	元気な	元気に	元気だ	元気だった	元気じゃない	元気じゃなかった
静か	静かな	静かに	静かだ	静かだった	静かじゃない	静かじゃなかった

「元気じゃない」「元気じゃなかった」は「元気ではない」「元気でなかった」と練習してもよいが、日常会話を優先する日本語教室では、表8の「+じゃない」「+じゃなかった」で練習しておきたい。海外の学習者は、この練習をしてないことがある。

学習者の中には、「きれい人」「きれい物」「よけい物」などの誤用が見られることがある。誤用の原因は、「きれい」「きれい」「よけい」は、「な形容詞」であるが、それぞれの辞書形が「い」で終わるために、「い形容詞」と思い込んでしまったことに

よる。学習者の過剰般化によるもので、学習者文法とされることもある。

『おいでませ山口1』の第6課に「形容詞マップ」のページがあり、「い形容詞」と「な形容詞」をそれぞれ書き込むようになっていたが、その作業を通して、両者の区別をしっかりと確認しておきたい。〈別添資料1参照〉

南雅彦（サンフランシスコ州立大学 教授／国立国語研究所 客員教授）も「学習者の誤用の産出をどのように考えるのか」について、次のように指摘している。

日本語を母語とする幼児は、ナ形容詞(形容動詞)「好き」の否定形の「好きじゃない」ではなく、イ形容詞の活用で「好きくない」と言ったりします。これは「好き (suki)」が“i”で終わっているからだと容易に推測できますが、日本語学習者も同じ誤用をするので、母語でも非母語でも言語習得の過程で起こる普遍的な誤用だと考えて差し支えないでしょう。(中略) 幼児の母語習得パターンと成人日本語学習者の習得パターンにたとえ類似性が浮かび上がってきても、単純に同一視することは適切ではありません。にもかかわらず、すくなくとも表面的な誤用のスタイルとしては共通した様相を呈しているのです。(「日本語教育再考:規範文法と記述文法の接点から見えるもの」<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/reserch/>)

「インドな日々」「ヌードな素顔」「ウンコな議論」「注目な試合」「大人な対応」など本来「名詞の名詞」となるところを「な」で結ぶ「問題な日本語」が、本のタイトルや雑誌の見出し、ネット販売などで見られるが、注目を集めるための例外的な使用であり、一種の短縮表現と見ていいであろう。「な形容詞 (形容動詞)」が、活用など限りなく名詞に近い性質を持っていることから、「名詞なのに」「な」を介して次の名詞を修飾する「言葉あそび」とも言えるだろう。

2-7. コソアド系とウチ・ソトの関係について

従来の国文法では、コソアの体系が、近称・中称・遠称の体系であると説明されてきたが、本書では、話し手の領域に属するのがコ系、聞き手の領域に属するのがソ系、両者以外がア系という立場を取っている。次に示す『おいでませ山口1』の説明図を参照していただきたい。

Notion I : これ、それ、あれ、どれ

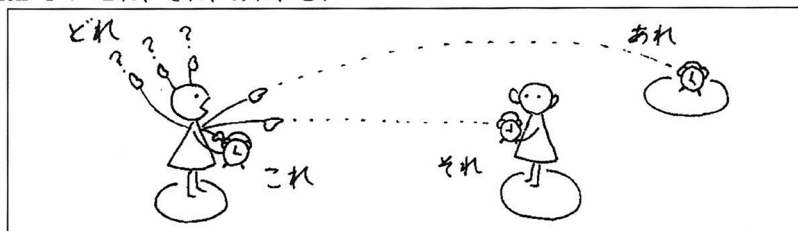
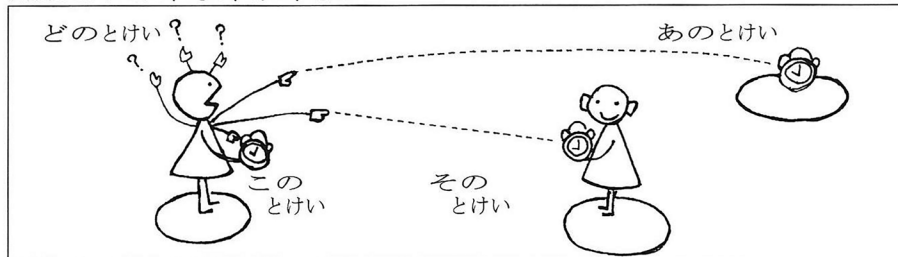


表9. 話し手の領域と聞き手の領域

話し手の領域	聞き手の領域	両者以外	未知の領域
これ	それ	あれ	どれ
この	その	あの	どの
ここ	そこ	あそこ	どこ
こちら	そちら	あちら	どちら
こっち	そっち	あっち	どっち
こんな	そんな	あんな	どんな
こんなの	そんなの	あんなの	どんなの

Notion IV : この、その、あの、どの



この その あの どの	} + <名詞>	this <noun>
		that <noun>
		that <noun>
		which <noun>

日本語では、<コ系・ソ系・ア系>の三分法であるが、日本語以外では、<ソ系・ア系>の区別がない二分法の言語も多いため母語によっては、習得が難しいこともある。

表10. コソアド系とウチ・ソトの関係表

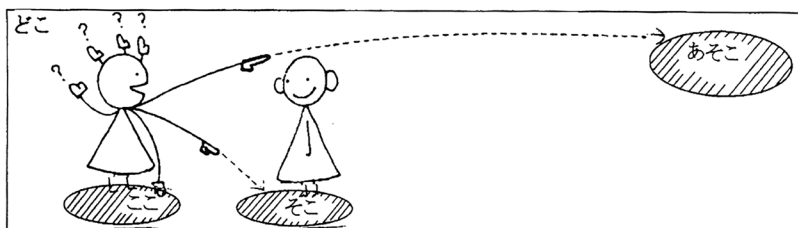
うち	そと	
ウチ	ソト	ニュートラル
話し手の領域	聞き手の領域	それ以外 未知の領域
これ	それ	あれ どれ
この	その	あの どの
ここ	そこ	あそこ どこ
こちら	そちら	あちら どちら
こっち	そっち	あっち どっち
こんな	そんな	あんな どんな
こんなの	そんなの	あんなの どんなの

(詳しくは、森田良行1995『日本語の視点』創拓社参照)

Function II : 位置関係を聞く Asking about a place or location

Q : スーパーは どこに ありますか。 / どこですか。
A : スーパーは (場所) に あります。 / (場所) です。
place place

Notion I : ここ、そこ、あそこ、どこ



2-8. 文体について

本書では、文体の違いを普通体 (plain style) と丁寧体 (polite style) という形で区分している。動詞の場合、「書く」という「辞書形」に対して「書きます」という「ます形」の区分に対応し、活用形の違いといってもいい側面を持っている。

ただし、普通体と丁寧体といった場合、否定や過去の場合を含み、「書かない／書きません」「書いた／書きました」「書かなかった／書きませんでした」の区分へと範囲が広がる。次の表11に示したように、「い形容詞」の場合、丁寧体の否定の言い方が「高くありません／高くありません」のように二通りずつあり、な形容詞と名詞の場合「学生じゃありません／学生ではありません／学生じゃないです／学生ではないです」のように四通りずつある点、学習者にとっては習得がやっかいに思えるだろう。

学習者は、丁寧体から始めて、やがて心的距離が縮まった段階で、普通体が使えるようにするのだが、ただ親密な関係を普通体で表すだけでなく、論文やレポートを書く際には、話し言葉の丁寧体から書き言葉の普通体にしなければならない。つまり、二系統の文体 (スタイル) を使いこなせるようになることが求められる。

丁寧体 (polite style) は、別名「です・ます体」「です・ます調」とも言われ、国文法では敬体とも言われている。すでに『おいでませ山口1』で丁寧体から練習をスタートさせていることもあり、『おいでませ山口2』ではむしろ普通体 (plain style) と普通形 (plain form) の練習にフォーカスが移っていると言ってもいいだろう。普通形は、文末だけでなく文中にも活用形として、『おいでませ山口2』(第3課) に示したように理由・原因を表す「～ので」「～から」に接続する場合があったり、同書の第8課に示したように説明や弁明の「～のです」「～んです」に接続する場合があったりする。

文体の違いをまとめた次の表11と表12を対照して見ておきたい。

表11. 丁寧体（ていねいたい polite style）：～です／～ます form

	非過去 (non-past)		過去 (past)	
	肯定 affirmative	否定 negative	肯定 affirmative	否定 negative
動詞 verb	書きます	書きません	書きました	書きませんでした
	あります	ありません	ありました	ありませんでした
	食べます	食べません	食べました	食べませんでした
	来ます	来ません	来ました	来ませんでした
	します	しません	しました	しませんでした
い形容詞 i-adjective	高いです	高くありません 高くないです	高かったです	高くありませんでした 高くなかったです
	いいです	よくありません	よかったです	よくありませんでした よくなかったです
な形容詞 na-adjective	便利です	便利じゃありません／便利では ありません／便利じゃ ないです ／便利ではない です	便利でした	便利じゃありませんで した／便利ではありま せんでした／便利じゃ なかったです／便利で はなかったです
名詞 noun	学生です	学生じゃありませ ん／学生では ありません／学 生じゃないです ／学生ではない です	学生でした	学生じゃありませんで した／学生ではありま せんでした／学生じゃ なかったです／学生で はなかったです

なぜ丁寧体から入って普通体へ移行していくという順序性を取っているのか。それは、学習者の入国期段階では、周囲の人間との心理的距離があり「です・ます体」で話すほうが、自然であり、無難であるという場合が多いからである。やがて、周囲の人間との心理的距離が縮まり、親しい人間関係ができると普通体のほうが自然になる。

文中が普通体（普通形）であっても、文末が丁寧体であれば、文全体が丁寧体となる。

上司と部下の会話で、上司は普通体で話し、部下が丁寧体で応ずるという場合がある。上下関係が文体の差となっている場合である。

表12. 普通体 (plain style) : 普通形 (plain form)

	非過去 (non-past)		過去 (past)	
	肯定 affirmative	否定 negative	肯定 affirmative	否定 negative
動詞 verb	書く	書かない	書いた	書かなかった
	ある	ない	あった	なかった
	食べる	食べない	食べた	食べなかった
	来る	来ない	来た	来なかった
	する	しない	した	しなかった
い形容詞 i-adj.	高い	高くない	高かった	高くなかった
	いい	よくない	よかった	よくなかった
な形容詞 na-adj.	便利だ	便利じゃない 便利ではない	便利だった	便利じゃなかった 便利ではなかった
名詞 noun	学生だ	学生じゃない 学生ではない	学生だった	学生じゃなかった 学生ではなかった

『おいでませ山口2』の第9課のモデル会話で、同じ内容を丁寧体と普通体の両方出している。文体としての丁寧体・普通体は、主に文末にその特徴が現れ、話者の心的な態度 (moodムード) を表すとされる。いつまでも丁寧体で話しているとヨソヨソしい感じがして人間関係がしっくりこない場合もある。

また、普通体と丁寧体の混用は、文体の不一致とされ、文法的な誤用という訳ではないが、談話としての統一性に欠けると印象を与える。最近のインターネット上のブログなどでは、日本語母語話者であっても文体の不一致を気にせず、メッセージを発している例が見られる。

2-9. 同義語の問題

同義語の問題もやっかいである。『おいでませ山口2』の第3課には、散髪屋「ヘアーサロン小島」へ電話をかける場面があるが、この「散髪屋」に関しても制作段階で議論があった。

「床屋、散髪屋、理髪店、美容院、理容店」と人によって呼び方が違う。関西と関東で違うとの説も聞かれる。ちなみにNTTの『やまぐちタウンページ(職業別)』(2016年版)で調べてみると、「床屋」「理髪店」「美容院」は、インデックスの見出し語にしておらず、「理容店」となっている。「理容店」が標準形とNTT西日本は見ているらしい。フォーマルな響きとしては「理容店」がいいのかもしれないが、文字に頼らず

音声だけで聞いた場合を想定すると「利用店」と混同される恐れがある。一般用語としては、「散髪屋」「床屋」がなじみ深いと思われるが、NTTの『やまぐちタウンページ（職業別）』（山口県山口市・防府市・萩市・長門市地方版）では、「ヘアーサロン」を店名にしている例は15軒で、「理容院」が20軒、「理容店」が7軒、「理髪屋」がわずかに2軒だけであった。店名としての「散髪屋」「床屋」の例は見られなかった。

実際に「理容店」のバリエーションがあり、店名は、固有名詞とともに次のような店名が用いられている。

「理容室」「理容所」「理髪店」「理容館」「髪工房」「髪切屋」「バーバー」「ヘアーサロン」のうち「理容館」「髪工房」「髪切屋」などは、造語的な色彩が強く、固有名詞と見てもいいだろう。

また、「ヘアーサロン」の表記も、かつては「ヘヤーサロン」と「ヘアーサロン」の表記上のばらつきが見られたが、近年は「ヘアー」に収束してきているようである。

男性用を「散髪屋」、女性用を「美容院」と便宜上分けるとしても、ファッション性の強い「美容院」となるとネーミングのバリエーションはさらに広がる。

「美容院」「カットハウス」「サロン・ド・〜」「ビューティーサロン」「ヘアーアート」「ヘアークラブ」「ヘアーサロン」「ヘアーラウンジ」・・・

男性用「散髪屋」に比べて、女性用「美容院」の方が店名にカタカナ使用が多く、バリエーションがあるように思われる。「ビューティーサロン」の「ビューティー」も、「ヘアー」同様、語尾を長音化せずに「ビューティ」とするところもある。これは、一般に「パーティー」が「パーティ」に、「コンピューター」が「コンピュータ」になってきている傾向と一致する。長音語尾の短音化と言ってもいい現象である。

2-10. 表記の扱いについて

ボランティアの日本語教室の初級の授業を見学していて気になるのは、日本語の文字の読み書き、つまり文字表記への配慮があまりなされていないクラスがある点である。確かに日本語学習の入門段階では、文字表記への関心よりも「聞く」「話す」方を優先させた「会話練習」に力点が置かれる。「聞く」「話す」でも、いきなり話させるのではなく、「聞く」方を優先させて、TPR（Total Physical Response：全身反応法／聴覚優先法）を初期の段階で用いたほうがよい。しかし、その一方では、初級の段階であっても日本語の文字表記への関心を喚起する工夫が欲しい。

毎回5分でいいから文字のフラッシュカード（B6版の情報カードや公文式カードなど）を見せて、少しずつでも文字に慣れ親しむようにしたい。普通「ひらがな」「カタカナ」「漢字」の順に教えることが多いが、必ずしも「ひらがな」からでなくても、

学習者が非漢字圏から来ている場合、自分の名前をカタカナで書きたいというニーズがあれば、「カタカナ」から導入してもよい。

『おいでませ山口』では、できるだけ普段目にする文字表記を提出するようにし、漢字を制限して用いる「混ぜ書き」をしないようにした。「混ぜ書き」をすると「登山口」が、「と山口」のようになり、どうしても「広島と山口」の一部のような印象を受ける。印象だけでなく、助詞を教える際に< [名詞] と [名詞]>、< [名詞] の [名詞]>のように [名詞] が漢字あるいはカタカナで提出されると識別がしやすいという利点もある。語構成上の分節性の明確化と関係する。

漢字については、読み仮名のルビを付けた。「漢字が正確に読めるようになるためには、ルビがないほうがいい」との判断もある。しかし、それは日本語教師が責任を持って読むことの指導ができる条件下において言えることである。または、教科書の内容がそっくり録音された音声教材が付帯していれば、ルビなしでも学習者が対応できるかもしれない。ただし、ボランティアの日本語教室の場合、週一回だけの学習で読むことの指導に十分な時間をかけられないという時間的な制約もある。そこで、ルビを頼りに自学自習に期待することになる。日本人の識字率が99%という高水準にあるのも、明治時代に発行された新聞が今より大きな活字でルビがふられていたからだという説もある。豊かな日本において駅などにホームレスの人達がいることは留学生にとって驚異であるが、その人達が日本経済新聞を読んでいたりでするので、二重のショックを受けるようである。海外では識字率が低いために、低所得の生活者がいる。

中国人の日本語の先生方数人で「大黒柱」を「だいこくちゅう」と読むのか、「おおくろばしら」と読むのか、それとも「だいこくばしら」かで論争していたことがある。中国は漢字のルーツの国だからといっても、日本式に漢字が発音できるわけでもないし、同じ漢字でも意味と使用法が異なるものもあるので、注意を要する。

ちなみに「勉強」という二字熟語も、中国では「学習」となり、韓国では「工夫」となる。中国語での「勉強」は、「しいて・・・させる」という「強制する」時の表現として使われる。日本語の「勉強」は、楽しくできるように「工夫」すべきで、「強制する」べきものではないだろう。日本語と中国語で、同じ漢字でも意味と使用法が異なるものをチェックするには、次の本が役に立つ。

【参考文献】

上野恵司編（1997）『中英日韓対照・分類中国語基本語彙』白帝社

金若静著（1987）『同じ漢字でも』学生社

飛田良文・呂玉新著（1987）『日本語・中国語意味対照辞典』南雲堂

なお、ひらがな、カタカナに関しては入門用『おいでませ山口1』で練習ページをつけてあるので、初級用の『おいでませ山口2』では、漢字の練習を導入した。第10課で漢字を用いたマインド・マッピングや漢字練習のためのマップづくりに挑戦することになる。ただし、クラスの状況によっては、第10課をオプションとして付録扱いにしてもかまわない。要するに楽しく漢字の練習ができればいいのであって、強制する必要はない。『おいでませ山口3』では、実際の看板や表示の漢字を読むように練習する工夫がなされている。

「社会教育と国際活動に関する懇談会」が、「私たちのめざす日本語・識字教室～日本語・識字教室発展のための指針～（第6次案）」を出しているが、その中に次のような箇所がある。「外国人住民が日本社会で人間らしく暮らすためには日本語・識字学習は欠かせません。…言葉や文字の習得は、豊かな生活の実現と結びついてこそ、現実のものとなります。…日本語・識字教室は自己実現のために日本語を学ぶ場です。…テキストや教材の創造・使用についての交流が必要です」（『月刊社会教育』1995年10月号より）。生活者としての外国人が、日本社会で人間らしく豊かに暮らすためには、日本語教室での識字率の向上を図るための方策が必要であろう。

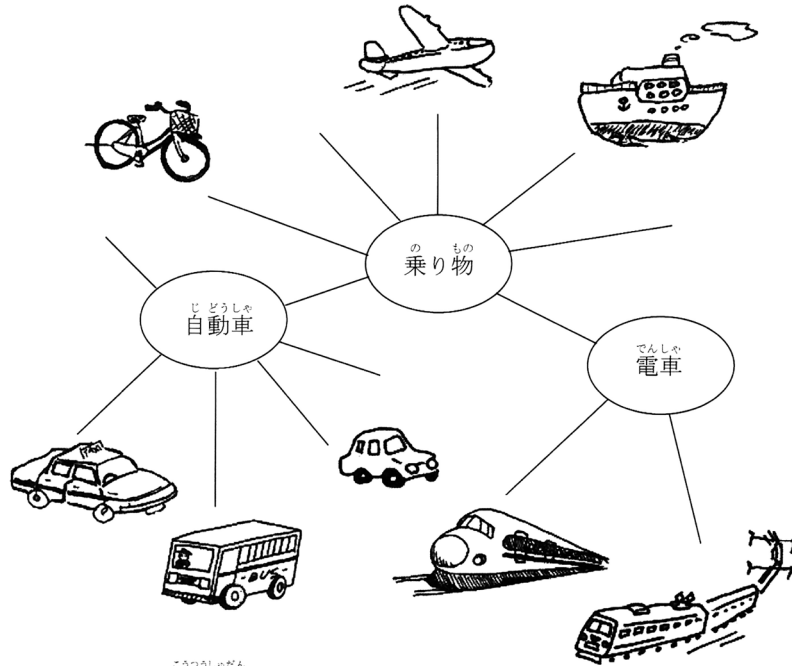
2-11. マインド・マッピング (mind mapping)

『おいでませ山口』シリーズに用いたマインド・マッピングは、完成した形が蜘蛛に似ているところからスパイダーグラム (spidergram) とも言われる。また、ある中心概念から派生する概念をまわりに配置していくことから「意味地図」とも言われる。

要するに学習者の心の中にある概念と概念の関連性を地図のように、あるいは蜘蛛の巣のように表そうとする試みである。レベッカL・オックスフォードは、「意味地図を作る」ことを言語学習ストラテジーのうちの記憶ストラテジーの一つとして位置付けているが、『おいでませ山口』シリーズでは記憶のためだけでなく、ブレイン・ストーミング (brain storming) の一種としてとらえたい。つまり、学習者が自由に語彙を出し合って、グループ全体として語彙拡大が創造的にできればよい。学習者同士のペアで相互に自作のマインド・マッピング (以下「マップ」と略) を交換し、マップの広がりをもつことができれば、共同学習 (cooperative learning) の一方法論として位置付けられる。また、教える側にとっては、学習者がどの程度のポキャブラリー (語彙) を持っているのか、レディネス (readiness: 準備状態) を確かめることができる。

紙と筆記具があれば、いつでもどこでも作ることができるので、一般の学習者には、メモの書き方、留学生にとっては授業のノートの取り方などに応用できる。マップを様々な場面で活用してほしい。教える側も板書の一方法として活用するなど実践的に

の 乗り物マップ



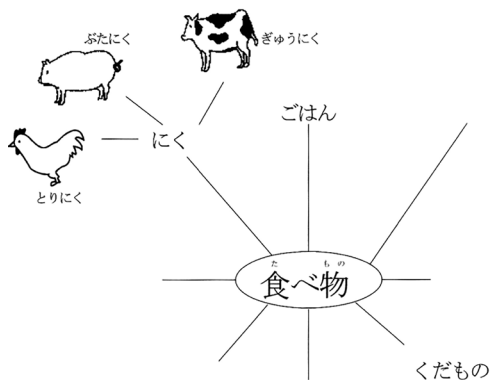
Grammar Note II : 交通手段 + で Means of transportation + で

【 交通手段 で 動詞 】	例) バスで かえます。
vehicle verb	岩国まで 車で 行きます。

取り入れてほしい。また、学習者の「心内辞書の見える化」の例にもなり、「心内辞書」拡張の一助となるであろう。下図の「食べ物マップ」のように概念 (notion) の整理に役立つ表現方法である。その他の例は、<別添資料2>を参照していただきたい。

の 食べ物マップ

食べ物の 名前を できるだけ たくさん 書いてください。
Write the names of food as many as you can.



そもそもマップは、1970年代初めにトニー・ブザン (Tony Buzan,1996)らが提唱した記述法で、「心の地図」の意味である。具体的には、一枚の紙の中心にテーマ (中心概念) を描いて、それに関連するさまざまな情報や発想やアイデアを、枝を伸ばすように、放射線状に次々と書いていく方法である。人間の脳の意味記憶の構造によく適合していると言われ、結果としては、左のように概念の意味範囲を示す図に

なる。

文章で書かれた情報は、言語の線状性 (linearity) から「継時 (継次) 処理」されることとなるが、マップのように絵画的に展開される情報は、「同時処理」されやすくなるという特徴がある。

マップは、いわばフロイト (Sigmund Freud 1856-1939) の提唱した自由連想法 (free association method) を紙の上で展開する形となり、連想の連鎖で中心概念から関連の薄い言葉も記載される心配がある。しかし、実際は紙の大きさに規定された制限があるため無限に続くような連想の広がりには、おのずと制限される。また、関連語を線で結んでいくために関連性の糸をたぐることができる。

また、マップ上には、ソシユール (Ferdinand de Saussure 1949) の区分した社会的部面である「言語」(langue) だけでなく、個人的な部面である「言」(parole) も書き込まれる場合がある。

かつて日本語クラブ宇部で活動していた小原 (2001) は、「うちの子マップ」と題して、保護者会で使えるエンカウンターショートエクササイズを提案している。

山本 (2008) は、コミュニケーション能力を育む国語教室の創造のために用いた構成的グループ・エンカウンターの実践の一部にマップを用いている。

太田 (2008) もコミュニケーション活動に役立つ構成的グループ・エンカウンターの実践の中で、マップを用いている。

梶村 (2008) も蘇州日本人学校での実践事例として、マップを用いた中学生の作文指導を報告している。

【参考文献】

- 阿部純一他 (1994) 『人間の言語情報処理～言語理解の認知科学～』サイエンス社
- 石田孝子 (1994) 「マインドマッピングを活用した日本語学習の事例研究」『中国四国教育学会教育学研究紀要』第40巻第2部、pp.503-508
- 石田孝子 (1996) 「マインド・マップの応用例」『山口大学教養部総合コース講義録9号 異文化とコミュニケーション・国際交流と異文化理解を促進するために』山口大学教養部、pp.36-41
- 石田孝子 (1999) 「マインドマップづくり」『エンカウンターで学級が変わる・ショートエクササイズ集』図書文化、pp.90-91
- 石田孝子 (2000) 「日本語教育におけるマインド・マップの活用」『しあわせます山口1』山口県日本語教育ネットワーク
- 太田陽子 (2008) 「コミュニケーション活動に役立つ構成的グループエンカウンター

- の実践」『エンカウンター研究』第1号、山口大学人文学部林伸一研究室発行
- 小原寿美 (2001) 「うちの子マップ」林伸一ほか編『エンカウンターで学級が変わる・ショートエクササイズ集Part 2』図書文化、pp.76-77
- 齊木ゆかり・林伸一 (1994) 「グループで学ぶ日本語 8、自己発見と職業選択」『月刊日本語』11月号、アルク
- 梶村知美 (2008) 「マインドマップを用いた作文指導—蘇州日本人学校中学3年生クラスでの実践事例—」山口大学人文学部国語国文学会発行『山口国文』第31号、pp.84-100
- ソシュール (Ferdinand de Saussure 1949) 『一般言語学講義』小林英夫訳、岩波書店
- 野田尚史 (2014) 「『やさしい日本語』から『ユニバーサルな日本語コミュニケーション』へ—母語話者が日本語を使うときの問題として—」日本語教育学会『日本語教育』158号、pp.4-18
- Tony Buzan & Barry Buzan (1993) 『THE MIND MAP BOOK』 (=1996トニー・ブザン著『これが驚異のマインドマップ放射思考だ!!』邦訳：田中孝顕、騎虎書房)
- Tony Buzan (1996) 『HOW TO MIND MAP』 (=2002トニー・ブザン著『どんどん右脳が目覚める! 不思議なノート法』邦訳：田中孝顕、騎虎書房)
- Tony Buzan (2001) 『HEAD FIRST』 (=2003トニー・ブザン著『自分を天才だと思える本』邦訳：田中孝顕、騎虎書房)
- 林伸一 (2001) 「ショートエクササイズに使われている理論と技法」林伸一ほか編『エンカウンターで学級が変わる・ショートエクササイズ集Part 2』図書文化、p.27
- 山本徳子 (2008) 「コミュニケーション能力を育む国語教室の創造」『エンカウンター研究』第2号、山口大学人文学部言語文化学科林伸一研究室発行
- レベッカ・L・オックスフォード著、宍戸通庸・伴紀子訳(1994) 『言語学習ストラテジー』凡人社
- Wycoff, J. (1991) Mindmapping. The Berkley Publishing Group. [=1994 ワイコフ著『マインドマッピング』邦訳：吉田八重、日本教文社]

3. 日本語の教室活動としての構成的グループ・エンカウンターの提案

文化審議会国語分科会は、「地域における日本語教育の推進に向けて」と題する『事例集』（全94頁）を2016年2月29日に出している。同書には、都道府県、市区町村、国際交流協会、大学、NPO法人、任意団体などの事例が紹介されているが、山口県での取り組みは含まれていない。同書で取り上げられた事例も、各機関・団体の活動が見開き二頁にまとめられているだけで、具体的に日本語教室での活動や工夫が示されているわけではない。

本節では、日本語教育を進めようとする人々とグループ活動を通して日本語学習を進めるにはどうしたらいいかを共に考えて、提案していきたい。

紹介する活動の基本にあるのは、構成的グループ・エンカウンター（Structured Group Encounter: 略称SGE）¹の理念と技法である。

SGEは、各種のエクササイズを遂行しながら、心とこころのふれあいを深め、自己の成長を図ろうとするグループ体験である。すでに1994年4月から1995年9月にかけて「グループで学ぶ日本語」として『月刊日本語』（アルク）と『エンカウンターで学級が変わる・ショートエクササイズ集』（図書文化）に掲載されたエクササイズのうち、『おいでませ山口』シリーズを使用して学ぶ初級日本語学習者が取り組めるレベルのものと同書の学習内容に関連するものを選んで以下に紹介する。

3-1. 本当にほしいもの／本当にしたいこと

本項で紹介するエクササイズは、自分の本当の希望・願望・欲求を明確にするエクササイズである。普段の日常生活においては、ノルマや義務が最優先されて、自分の本当の希望、願望、欲求などは二の次、三の次にされているのが実情ではないだろうか。自分の本当の希望、願望、欲求などを明確にすることにより、無気力な状態から抜け出すこともできるだろう。希望、願望、欲求の束が、生きる力の源泉となる。

また、他者の希望、願望、欲求などを知る機会が与えられ、他者への共感的理解を得るチャンスとなる。同じ希望、願望を持つ者同士の連帯感や協力関係が得られる契機となる可能性がある。

今、一番ほしいものは何ですか

¹ Encounter: 「エンカウンター」という言葉自体は「出会い」という一般用語としても、「交戦」という軍事用語としても、また社会学用語としても用いられる。国分康孝（1981）は、エンカウンターを「自分のあるがままの姿を相手にぶっつけるという意味である」としている。

ねらい：

1. 自分の願望を明確にする。
2. 他者の願望について考える。
3. 自分の願望と他者の願望の一致点について共感的理解を得る。

学習目標：自分の願望を明確に表現できる。

提示文型：1. 私が今一番欲しいものは・・・です。（『おいでませ山口2』第5課参照）

2. 私は・・・がほしいです。（『おいでませ山口2』第6課参照）

グループ・サイズ：二人一組（ペア・ワーク）

用意するもの：下記に示すようなワークシート

<実施手順>

1. 学習者は二人一組になるように座る。固定式のいすと机でなければ、2人が互いに顔が見えるように対面して座る。
2. 二人一組の学習者がジャンケンをして、勝ったほうをQさん、負けたほうをAさんとし、QさんがAさんに「今一番ほしいものは何ですか」と聞く。
3. 「一番ほしいもの」だから一つしかないかというところではなく、その「一番ほしいもの」が手に入ったとして、次に「今、一番ほしいものは何ですか」と次々に3分間、QさんがAさんに繰り返し質問するように指示する。（反復質問法）
4. 3分間経ったら、QさんとAさんの役割を交代し、今まで質問する側だった人が答える側になり、答える側だった人が質問する側となる。（役割交代）
5. 「一番ほしいもの」だからといって、自動車や宝石などの具体的な物だけでなく、明るさや元気などの抽象的な言葉でもいいし、友達や話し相手のように人が答えでもよい。
6. 上記のQ&Aが終わったところで、あらかじめ用意したワークシートを一人一枚ずつ配り、自分のほしいものを思いつくままに次々に記入する。
7. ワークシートへの記入が終わったら、欄外に自分が本当にほしいものの優先順位を番号で記入するための振り返り時間を取る。
8. ペアの相手とワークシートを交換し、気づいたことや感想を互いに述べあう。

<解説>

学習者にはそれぞれほしいものがあるが、このエクササイズでは、ペアとのQ&Aとワークシートへの記入を通して、本当にほしいものに気づくことが目的となる。

「今、一番ほしいもの」という条件で、3分間次々に聞かれるとだんだん答えるも

のがなくなってくるが、一問一問が真剣勝負のつもりで答えようとする则自分の本当にほしいものが見えてくる。

ワークシートの例

いま 一番 ほしいものは何ですか。		優先順位
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

また、質問する側も一方的に聞くわけだが、偶然にも自分のほしいものがペアの相手から出てきて共感を覚えることがある。参加者同士の共感的な相互理解のきっかけとなることが期待される。

ワークシートへの記入は、ペアとのQ&Aで出てきたことを思いつくままに次々に書いていくわけだが、自分が言ったことだけでなく、ペアの相手から出たことを書いてもいいことにする。

はじめは、自分の身近な具体的なもの（パソコン、卒業証書など）から、だんだん抽象的なもの（幸せ、夢など）へと進む傾向が見られる場合もある。振り返りの時間に本当にほしいものの優先順位をつけてみると、記入の順位とは逆の結果になったりする。振り返りによる内省をする時間が必要である。

時間的に余裕がある場合には、具体的なものと抽象的なものを記号で区分して、どちらがいいかチェックしたり、お金で買えるものと買えないもの、他者の協力が必要なものとそうでないものなどに分けて、考えてみる時間をとりたい。

<留意点>

この活動では、ペアとのQ&Aで自分の願望を明確化することが目的である。質問する側の人には、あまり機械的に質問を繰り返すというのではなく、相手の答えを尊重しながら共感を持って質問するようにしたい。また、相手が答えにつまっても、詰問

するような調子で質問するのではなく、余裕を持って優しく質問するようにしたい。

答える側も周囲に見えるものを手当たり次第にピックアップして、代入練習のように答えるのではなく、一問一問に真剣に考えて答えるようにしたい。

文型を定着させたい場合には、ワークシートにほしいものの名詞だけを書くのではなく「もっと時間がほしいです」のように文レベルで記入するように指導する。

今、一番したいことは何ですか

ねらい：

1. 自分の希望・願望・欲求を明確にする。
2. 他者の希望・願望・欲求について考える。
3. 自分の希望・願望・欲求と他者の希望・願望・欲求の一致点について共感的理解を得る。

学習目標：希望・願望・欲求の表現を練習する。

提示文型：私は・・・たいです。

グループ・サイズ：二人一組（ペア・ワーク）

用意するもの：ワークシート（次頁に示す）

<実施手順>

1. 学習者は二人一組になるように座る。固定式の椅子と机でなければ、二人が互いに顔が見えるように対面して座る。
2. 二人一組の学習者がジャンケンをして、勝ったほうをQさん、負けたほうをAさんとし、QさんがAさんに「今一番したいことは何ですか」と聞く。
3. 「一番したいこと」だから一つしかないかというところではなく、その「一番したいこと」が実現できたとして、次に「今一番したいことは何ですか」と次々に3分間QさんがAさんにひたすら質問し続ける。（反復質問法）
4. 3分間経ったところで、QさんとAさんの役割を交代し、今まで質問する側だった人が答える側になり、答える側だった人が質問する側となる。
5. なお、「一番したいこと」だからといって、勉強する、就職するなどのサ行変格活用の動詞だけとは限らず、さまざまな願望や欲求を表す形で、自分がやりたいことを自由に答えてもよいと伝える。
6. 教師は、上記のQ&Aが終わったところで、あらかじめ用意したワークシートを一人に一枚ずつ配り、自分のしたいこと、やりたいことを心に浮かんでくる順に記入するように言う。

7. ワークシートへの記入が終わったら、欄外に自分が本当にしたいことの優先順位を（ ）内に番号で記入する振り返りの時間を取る。
8. 教師は記号の意味を解説した紙を配布し、学習者は、記号解説紙を見ながら、10の願いに当てはまる記号を上につける。記号は何回使用してもよい。
9. ペアの相手とワークシートを交換し、気づいたことや感想を互いに述べ合う。
10. 全体で顔が見えるように輪をつくり、自分たちの10の願いをオープンにする。ただし、オープンにしたいくないことは、発表しなくてもよい。学習者は、順に発表3分と質疑応答2分を行い、シェアリングする。

ワーク・シートの例

わたしの10の ^{ねが} 願い	(順位) 記号
1. わたしは_____たいです。	() ____
2. わたしは_____たいです。	() ____
3. わたしは_____たいです。	() ____
4. わたしは_____たいです。	() ____
5. わたしは_____たいです。	() ____
6. わたしは_____たいです。	() ____
7. わたしは_____たいです。	() ____
8. わたしは_____たいです。	() ____
9. わたしは_____たいです。	() ____
10. わたしは_____たいです。	() ____
記号例 ¥：実現するのにお金がかかるもの。T：実現するのに時間がかかるもの。 人：実現するのに他者の協力が必要なもの。S：実現するのに資格が必要なもの。 力：実現するのに体力が必要なもの。	

<解説>

このエクササイズは、前項の応用例である。前項のエクササイズでは、ほしいモノを問われる形で名詞を回答していった。それに対し、このエクササイズは、10のしたいコトを問われる形となり「動詞+たい」の形で答えていく。前項で「友達がほしい」と答えた人が、このエクササイズでは、「友達をつくりたい」と答えるかもしれない。内容的には、同じことと思われるかもしれないが、前者が単に「友達がほしい」と希望・願望を述べているだけで、座して待つ受動的な姿勢のイメージであるのに対して、後者は「友達をつくりたい」と希望・願望をより積極的な動的なイメージを含む能動

的な姿勢で表現するとも言える。

また、今回のエクササイズは、ワーク・シートに10項目回答した後、自分で優先順位をつけてみるという形で自己点検・自己評価の試みを加えた。

特に、後者のエクササイズでは、各項目の内容に記号をつける形で分類するタスクを加えた。その点、ワーク・シートを通して自己分析を試みることになる。言語学習ストラテジーの観点からは、「自分の感情をきちんと把握する」という情意ストラテジーのうち「チェックリストを使う」ことと「他の人々と自分の感情について話し合う」ことに深く関係する。また、「自分の学習を順序立て、計画する」あるいは「自分の学習をきちんと評価する」というメタ認知ストラテジーの要素を持っている。自分の希望・願望・欲求などを明確にすることは、目標と目的を設定することにもつながり、教室外での実践の機会を求めることになるからである。

なお、書く要素を強めたければ、両エクササイズともに、ペア・ワークの際にQさんが質問しながら、Aさんの答えをメモするようにタスク化するとよい。あとでQさんが、そのメモを頼りにAさんの話をクラス全体に発表すれば「情報内容を受け取ったり、送ったりする」認知ストラテジーの要素を持つことになる。書く要素を必要とせず、会話力・質問力をつけたい場合には、ワーク・シートを使わずに、口頭のペア・ワークだけで反復質問法を用いて練習すればよい。

【参考文献】

- 齊木ゆかり・林伸一（1995）「グループで学ぶ日本語⑮」『月刊日本語』6月号アルク
- 齊木ゆかり（1999）「ほんとうに欲しいもの」國分康孝監修・林伸一他編『エンカウンターで学級が変わる・ショートエクササイズ集』、図書文化、pp.94-95
- 林伸一（2001）「あなたにインタビューー反復質問法を使ったエクササイズー」國分康孝監修・林伸一他編『エンカウンターで学級が変わる・ショートエクササイズ集』Part2、図書文化、pp.30-31
- 築瀬のり子（2001）「わたしのしたいことー自己表現のエクササイズー」國分康孝監修・林伸一他編『エンカウンターで学級が変わる・ショートエクササイズ集』Part2、図書文化、pp.46-47

3-2. 自分の経験について語る

わたしの経験

ねらい：

1. 自分の過去の経験を振り返り、言語化する。
2. 互いの経験を語り合うことで、互いをよく知り合う。

学習目標：

1. 自分の経験について語れるようになる。
2. 形式名詞「こと」が使えるようになる。

提示文型：

1. 私は～たことがあります。
2. 私はまだ一度も～たがありません。
3. ～てみたいと思います／思いません。

学習者レベル：初級

グループ・サイズ：四人一組で行う。

用意するもの：ワークシート1、2

<実施手順>

1. 教師は次のようなワークシート1、2をあらかじめ用意し、学習者に配る。
2. 学習者はワークシート1、2を読み、自分の過去の経験を思い出しながら、各自で短文を作成する。
3. 学習者が文を書いている間、教師は巡回し、学習者の短文をチェックする。
4. 学習者は両ワークシートに記入し終えたところで、四人一組になって座る。
5. 各グループごとにお互いの書いたものを見せ合い、経験を交流する。

ワーク・シート1の例

わたしの ^{けいけん} 経験1
いままでにどんなことをしたことがありますか。住 ^す んだことがある所、行 ^い ったことがある所、見たことがあるもの、したことがある仕事 ^{しごと} やあそびなど、いろいろ書 ^か いてください。
・わたしは_____に行 ^い ったことがあります。
・わたしは_____を見 ^み たことがあります。
・わたしは_____。
・わたしは_____。
・わたしは_____。

学習者は、それぞれ思いもかけないような経験をしているもので、互いの経験を語り合い、聞き合うことで、仲間に対して新たな発見をする。

自分が行ったことのない国や地域に仲間が行ったことを聞いたり、珍しい仕事をしたことがあると聞くと、興味を持って感想や情報を求める姿も見受けられる。教師は、各グループを回りながら、時に会話に耳を傾け、時に会話に参加しながら、学習者たちの話し合いを尊重したい。

ワーク・シート2の例

わたしの経験 ^{けいけん} 2	
あなたが今 ^{いま} までに一度 ^{いちど} もしたことがない ^{なん} ことは何ですか。	
一度 ^{いちど} それをしてみたい ^{おも} と思いますか。	
・私はまだ一度 ^{いちど} も _____ ことはありません。	
ですから一度 ^{いちど} _____ てみたい ^{おも} と思います。(または)	
でも _____ てみたい ^{おも} とは思 ^{おも} いません。	
・私はまだ一度 ^{いちど} も _____	
_____。	
・私は _____	
_____。	

【参考文献】

森泉朋子・林伸一（1994）「グループで学ぶ日本語⑦」『月刊日本語』10月号、アルク
 森泉朋子（2001）「忘れられない経験」國分康孝監修・林伸一他編『エンカウンター
 で学級が変わる・ショートエクササイズ集』Part2、図書文化、pp.80-81

3-3. 注意して聞く、集中して聞く

いっしょに言おう

ねらい：

1. 発話に対する不安を軽減する。
2. 発言内容が同じ仲間（ペア）をさがす。

学習目標：

1. 傾聴（注意して聞く、集中して聞く）。
2. 大きい声ではっきり発音する。

提示文型：

1. ～でしょう。

2. もう一度言ってください。
3. よく聞いてください。

グループ・サイズ：10～14人の単位がよい。(人数が偶数の方がやりやすい)

用意するもの：学習者の人数分のB6情報カード（B6くらいの大きさに切った紙片でもよい）に提示文型1の形で終わる文を2枚ずつあらかじめ書いておく。奇数グループの場合には、1種類だけ同じ文を3枚書いておく。(偶数グループでも欠席者が出るのが予想される場合には、あらかじめ同じ文を3枚用意しておいたほうがいい)例えば、11人のグループには、次のようにカードを用意する。(例文は、学習段階の内容による)

- ・あしたは晴れるでしょう。・・・・・・・・・・ 2枚
- ・あしたは晴れでしょう。・・・・・・・・・・ 2枚
- ・あしたは晴れないでしょう。・・・・・・・・・・ 2枚
- ・あしたはくもるでしょう。・・・・・・・・・・ 2枚
- ・あしたはくもらないでしょう。・・・・・・・・・・ 3枚

<実施手順>

1. 準備したカードを文が書いてある面を内側にして、二つ折りにしておき、トランプのババ抜きのようにして、学習者一人に1枚選ばせる。
2. 学習者は、カードに書かれた文を読み（黙読し）、覚える（記憶する）。
3. 学習者同士が互いに顔が見えるように、輪になって立つ。
4. 教師の合図で一斉に自分が覚えた文を一回だけ、大きな声ではっきり言う。
5. 自分と同じ文を言った人を見つけたら、互いにカードを確認して、着席する。
6. 自分と同じ文を言った人を見つけれなかった人は、教師の合図でもう一度一斉に文を言う。
7. 同じ文を言った人を見つけたら、二人一組のペアになって着席する。
8. 同様にペアの相手が見つかるまで、何回も手順の4～7を繰り返す。
9. 時間に余裕がある場合には、カードを回収して、トランプを切るようにカードの順番を変えて、また上記の手順で実施する。

<解説>

授業で扱った文章や会話文などをこのエクササイズで扱うと学習者の心理的な不安が少なく、文型の定着にも効果がある。黙読⇒記憶⇒発音⇒聞き分け⇒文字で確認⇒定着という学習のプロセスを体験することになる。

また、このエクササイズでは、皆で一斉に話すので、自分の声がまわりの声にかき消されないように、普段小さい声で話す人も大きな声を出す必要に迫られる。また、

大きな声を出すことにより、気分がよくなるという効果も期待でき、学習者のすっきりした明るい笑顔を見ることが出来る。上記の「晴れるでしょう」と「晴れでしょう」のように一字違いで動詞文と名詞文の違いになることなどスムーズに授業内容に結びつけることも工夫できる。

上記に示した文とは別に音が似た単語、あるいは、質問と答えでペアさがしをしてもよい。例えば、次のような同じくらいの長さの文でQ&Aのペアを用意すれば上記の手順で実施できる。

Q 1 : どこへ行くんですか。
A 1 : ちょっと郵便局まで。
Q 2 : どうしたんですか。
A 2 : おなかがいたいんです。

また、上記の手順で2の段階が終わったところでカードを回収すると、学習者は必死で文を覚えようとする。ゲーム感覚でエクササイズを実施していくうちに文章を記憶できれば、楽しく日本語を習得していくことができる。カードを回収しておくとのグループでも同じカードの再利用が可能になる。

上記の手順で実施した場合には、「聞く、話す、読む」の3技能は、練習したことになるが、「書く」技能が抜けている。「書く」技能を加えたとしたら学習者に2枚ずつ白紙のカードを配り、学習者自身がカードを「書く」というタスクから始めるといい。内容は学習段階に応じて変えてもいいが、具体的には、「あしたは・・・でしょう」などと文頭と文末だけを提示しておいて、中間の「・・・」の部分に自分の判断を代入する方式などが現実的である。

ただし、学習者にカードを書かせる場合には、誤文が出てくる心配もあるので、1枚目のカードが書けた段階で教師がチェックし、誤用をなくして2枚目を書くようにしたい。また、奇数グループでは、はやく書けた人に3枚目を書いてもらう。

自分の判断を書く点と大きな声で一斉に言う点が、自己主張訓練につながる。また、文を覚えるには、2回ずつ書く、あるいは何度も言うなど反復作業が伴うことを体験的に理解することができる。

ただし、ここでは、文を覚えることよりたくさんの違った声の中から自分と同じ文を聞き分ける傾聴訓練の要素を重視したい。

このエクササイズは、次のエクササイズのパートナーをあらかじめ決めておくための準備段階としても活用できる。この他にも、ペア・ワークの際にパートナーが固定

しないように、組み合わせを適宜変えていく配慮と工夫も必要である。そうすることによって誰とでも話ができるという雰囲気づくりにもなる。

3-4. 時間を構成する

このエクササイズは、自分の生活を順序立て、計画したり、流暢に話すという言語学習の目標と目的を設定した上で実施するもので、「メタ認知ストラテジー」に関するものである。日本語学習に十分な時間がとれないとこぼす学習者には、時間を計画的に構成してみる「私の一日」のエクササイズを体験してみることを勧めたい。

私の一日

ねらい：

1. 自分がどのように時間を使ったかを視覚的に示し、時間をもっと有効に使う可能性を考える。
2. 他者の時間の使い方を知ること、それぞれの生活習慣の違いを理解する。

学習目標：

1. 一日の行動を時間の流れに沿って話すことができるようになる。
2. 一日の行動を計画的に順序立てプランニングできるようになる。

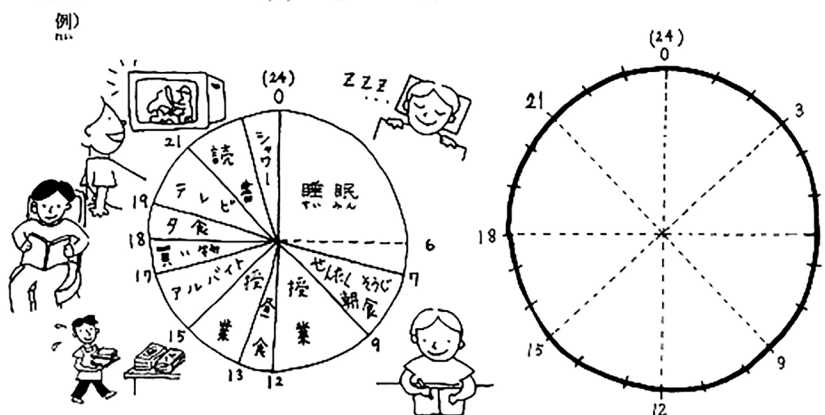
提示文型：

1. ～時から～時までは～をしました／します。
2. ～て～て、それから～しました／します。

グループ・サイズ：制限なし

用意するもの：ワークシート（『おいでませ山口2』第9課参照）、カラー・マーカー

練習3 あなたのきのうの一日を、例のように作ってみましょう。



Vocabulary
 Nouns (名詞・かし) 予定表 (よていじょう) a schedule 読書 (どくしよ) reading 睡眠 (いみん) sleep

<実施手順>

1. 教師は、ワークシートを学習者に配布して、「きのう一日何をしましたか。思い出してタイムテーブルを作ってください」と言う。その際カラー・マーカーで色をつけたり、余白に絵を描いてもよいことにする。
2. 学習者はワークシートを完成させたら、隣同士でペアをつくり、それぞれのタイムテーブルを示しながら、きのうしたことを口頭で紹介する。
3. それぞれタイムテーブルを見ながら、一日を生活時間（睡眠、食事、家事など）や学習時間、余暇時間（スポーツ、友人との交流、テレビ、読書など）に色分けして、自分がどのように時間を使っているか、時間が本当にうまく使われているかを考える。
4. 次に同前のワークシートをもう一枚ずつ配布し「もし、きのうにもどれるなら、どのような一日を過ごしたいか、過ごしたかったか考えて下さい。そして、その理想の一日のタイムテーブルを作ってください」と指示する。
5. 理想の一日のタイムテーブルができたところで、一人一人全体に発表する。全体の人数が多い場合には7人～8人のグループをつくり発表する。
6. 全体あるいはグループでの発表が終わったところで感想や意見を交換し、気づいたことや感想を互いに述べ合う。

<解説>

一日の時間配分を再考し、時間の使い方が本当にうまくいっているのかどうかを考えるエクササイズである。「きのう、何をしましたか」という教師の質問に「何もしてませんでした」と答える学習者がいる。学習者の答の中から教材をピックアップし、その時間の学習項目に結びつけようとの教師の側の魂胆が、「何もしてませんでした」でもろくも崩れてしまう。

学習者が内向的な性格でプライベートな部分の自己開示ができない場合もあるだろう。また、何と言ったらよいかわからない、答えるのがめんどくさいといった理由から「回避のストラテジー」を使っているとも考えられる。「何もしてませんでした」という表現は、一見便利なようだが、受け手にとっては「私には話したくないのだ」と突き放された感じがする場合もある。つまり、このエクササイズでは、学習者に自己開示を促すトレーニングを実施し、協調的な会話を導くといった要素も含まれている。

<実施例>

実際にペアでお互いに日曜日の過ごし方を紹介し合ったところ、ある韓国人研究者とマレーシアの留学生が映画を見るという同じ趣味を持っていることがわかり「今度

いっしょに行きましょう」と交流が発展していく光景が見られた。また「理想の一日」のタイムテーブルづくりの段階で、「自分の過ごした日曜日は、とても有意義だったのでもう一度同じように過ごしたい」「近い所に日帰り旅行したい」との発言が聞かれた。イスラム教徒の学生はいつもレポートに追われているせいか「のんびりしたり、お祈りをゆっくりしたいです」との希望を述べた。アプローチを変えて、「わがままな一日」のタイムテーブルづくりをしてみてもいいだろう。

4. おわりに

以上、生活者としての外国人のための日本語テキスト『おいでませ山口』について国語教育と比較しながら、用語や概念の異同について考察した。また、教室活動として使える構成的グループ・エンカウターのエクササイズを提案した。紙幅の関係から、その実施の効果などについては、言及できなかった。実践事例研究については、『エンカウンター研究』1～10号に報告されたようなものがある（表13参照）。留学生を対象とした黄・林（2013）の実践例等は報告されているが、留学生以外の「生活者としての外国人」を対象とした実践事例研究は少ないため、今後の課題としたい。

近年、盛んになってきたアクティブ・ラーニングとの関連から構成的グループ・エンカウターのエクササイズが再評価される時期に来ているように思われる。両者は参加体験型の学習としての共通点があり、グループ・プロセスを重視する活動であるが、両者の異同と問題点について、今後検討していきたい。

表13. 構成的グループエンカウンター関係研究論文集・実践報告書（編集・制作物）

2008年1月『エンカウンター研究』第1号（全184頁）山口大学人文学部林研究室
2008年3月『エンカウンター研究』第2号（全121頁）山口大学人文学部林研究室
2009年3月『エンカウンター研究』第3号（全148頁）山口大学人文学部林研究室
2010年2月『エンカウンター研究』第4号（全156頁）山口エンカウンター研究会
2012年2月『エンカウンター研究』第5号（全186頁）山口県教育カウンセラー協会
2013年2月『エンカウンター研究』第6号（全130頁）山口県教育カウンセラー協会
2014年3月『エンカウンター研究』第7号（全200頁）山口県教育カウンセラー協会
2014年8月『エンカウンター研究』第8号（全179頁）山口県教育カウンセラー協会
2015年2月『エンカウンター研究』第9号（全216頁）山口県教育カウンセラー協会
2016年3月『エンカウンター研究』第10号（全222頁）山口県教育カウンセラー協会 （第10号は公益財団法人山口大学後援財団「学術研究成果の刊行による一般公開に対する助成」制作物）

2008年～2015年の『エンカウンター研究』第1号～第9号は、山口大学人文学部林研究室が編集・制作を担当したが、第4号からは、山口県教育カウンセラー協会の発行となり、研究成果の社会還元を意図するようになった。

「生活者としての外国人」に対して「やさしい日本語」を使う配慮が求められているが、「2016年10月1日」と西暦を用いて年月日を示すか、「平成28年度」と元号表記するかの判断も問われるところであろう。西暦は、外国人にもわかりやすいが、元号となるとバリアーが張られて、情報伝達を閉ざしてしまう恐れがある。会計年度があって、行政サイドとしては、なかなか元号を西暦に切り替えられないのであろうが、文化庁主催の「平成28年度日本語教育研究協議会【大阪】」においても、国際交流基金からの日本語パートナーズ派遣実績などを示す資料には「2014年度、2015年度」などと西暦表示で年度が示されていた。国際交流基金の職員だけでなく「ALL JAPANで考えよう！」との呼びかけをする以上、外国人施策という観点からだけでなく、国際基準という観点から、元号表記を見直し、西暦表記に切り替える国民運動があつてしかるべきであろう。「日本語教育人材の専門性」を自負する者としては、元号表記を日本事情として看過するだけでなく、「生活者としての外国人」に対しての障壁になっていることを問題視する立場にあると考える。

<付記> 國分康孝監修・林伸一他編(2001)『エンカウンターで学級が変わる・ショートエクササイズ集』Part2 (図書文化) には、以下の山口県在住者(当時)によるエクササイズが載っている。

「トラストパッチング」「つながりカップル」(中村洋子)、「カラーで相手をさがそう」(梅本美和子)、「時間半分トーク」(山見智子)、「うちの子マップ」「ねえ、どうして?」(小原寿美)、「この色なーんだ!」(家根橋伸子)、「イメージトリップ」「あなたの印象」(安野陽子)、「そんなあなたが好き好き!」「体ぜんぶで自己紹介!」(森洋介)、「言葉のプレゼント」(渡部孝子)、「あなたにインタビュー―反復質問法を使ったエクササイズ―」「カラーワーク―非言語で行うエクササイズ―」「2人組・4人組―シェアリング―」(林伸一)、「得意なこと・できること」(二宮喜代子)。

同書には、以下の日本語関係者によるエクササイズも紹介されている。「素朴なコロンブス」(斉木ゆかり)、「忘れられない経験」(森泉朋子)。

【参考文献】

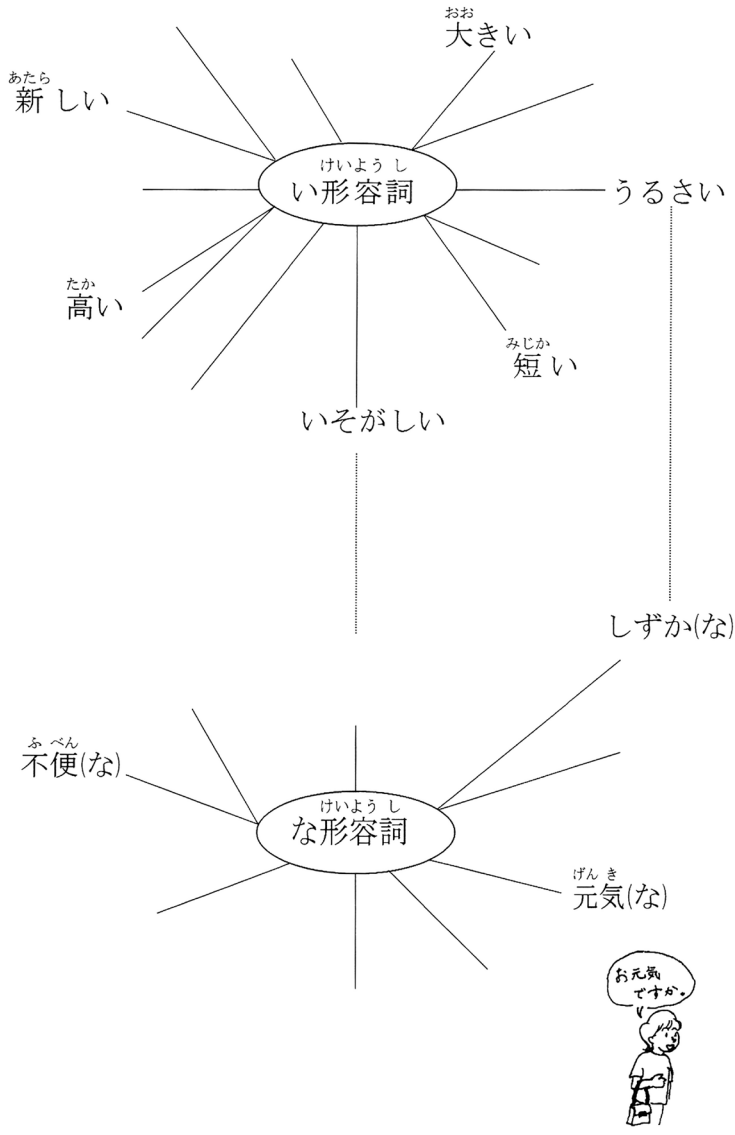
- 石田孝子・齊木ゆかり・林伸一（1995）「グループで学ぶ日本語18」『月刊日本語』9月号、アルク
- 國分康孝編（1992）『構成的グループ・エンカウンター』誠信書房
- 國分康孝編（2000）『続・構成的グループ・エンカウンター』誠信書房
- 國分康孝・國分久子編（2004）『構成的グループ・エンカウンター事典』誠信書房
- 國分康孝（1981）『エンカウンター』誠信書房
- 國分康孝監修・林伸一他編（1999）『エンカウンターで学級が変わる・ショートエクササイズ集』図書文化
- 縫部義憲編ほか（1986～1999）『教師と生徒の人間づくりエクササイズ実践記録集—グループ・エンカウンターを中心に—第1集～第5集』瀝々社
- 林伸一・石田孝子（1995）「大学生対象の構成的グループ・エンカウンター」『山口大学教養部紀要』第29巻人文科学篇
- 黄潔・林伸一（2013）「日本語会話練習のためのロール・プレイについて—構成的グループ・エンカウターの応用—」山口大学人文学部国語国文学会『山口国文』第36号

<付記>本稿は2016年12月10日に山口大学で開催された日本語教育学会地区研究集会の講演「地域日本語テキスト『おいでませ山口』1～5の役割と今後の課題」（林伸一）の内容に大幅に加筆したものである。また『おいでませ山口』1～5の解説ページの記述や図などを使用させてもらった。この場を借りて、校正などにご協力いただいた方々に感謝の意を表したい。

<別添資料1>

けいようし
形容詞マップ

けいようし 形容詞を できるだけ たくさん 書いてください。
Write adjectives as many as you can.



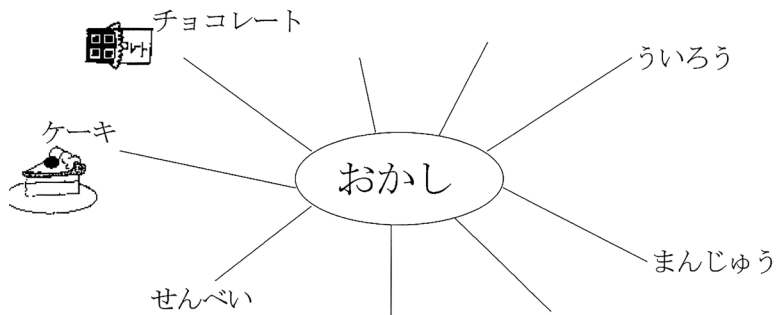
Vocabulary
Adjectives (形容詞・けいようし) 元気(げんき)(な) energetic

<別添資料2>

おかしマップ

おかしの なまえ名前を かできるだけ たくさんたくさん か書いてください。

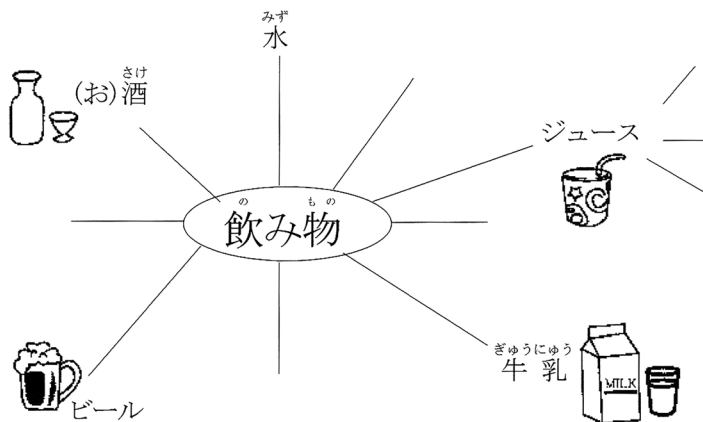
Write the names of sweets as many as you can.



飲み物のマップ

飲み物の なまえ名前を かできるだけ たくさんたくさん か書いてください。

Write the names of drinks as many as you can.



Vocabulary

Nouns (名詞・ぬし) チョコレート chocolate ういろう uiroo: sweet rice jelly せんべい rice cracker
まんじゅう bean-jam bun 飲み物(のり) drinks