

実践報告

# 日本語学習システム「さみどり」

—京都大学国際高等教育院附属日本語・日本文化教育センター  
ウェブ教材開発の実践報告—

湯川志貴子\*、家本 太郎\*\*

## 要 旨

本稿は、日本語学習者を対象としたウェブ教材「さみどり」(2012年公開)の開発について概説したものである。本学が受け入れる留学生の多様化に伴い、より体系的に日本語が学習できるウェブ環境の整備が必要となったことを受け、2018年3月に「さみどり」の全面リニューアルを実施した。留学生が渡日してから受講する正規日本語科目において円滑に学習が続けられるように、来日前から、かな、語彙、文法の基礎を築く手段を提供することが、今回のリニューアルの目的であった。本稿前半では、「さみどり」の基本コンセプト、システムの主な機能、リニューアルの際に行った改良・拡充、また新たに作成した初級日本語教材について述べた。本稿後半では、この新教材の文法シラバスの基準となる、「さみどり」における動詞導入の基本的な考えを概観した。

従来の日本語初級教科書は、「マス形」中心の教授法が主流であるが、このシステムではこれは採らない。日本語と言語類型論的に動詞組織が非常に似ていて、「文典」が整い、動詞導入の「標準」が確立しているドラヴィダ諸語のテキストの例を参考にした。かつ、この標準に則っても整合性をもつ益岡・田窪(1992)および菊地(1994)の枠組みを基本とし、また、海老原(2015)をも参照し、「ナイ形」、「マス形」、「辞書形」、「条件形」、「意向形」および「テ形」を動詞基本形として構成した。

【キーワード】日本語学習、ウェブ教材、動詞活用

## 1-1. 日本語学習システム「さみどり」の初期開発

日本語学習システム「さみどり」(以下「さみどり」)は、2012年に京都大学国際交流推進機構国際交流センター(当時)が公開した日本語ウェブ教材である。本学では、サテライトキャンパスで学ぶ留学生や、専門分野での実験やフィールドワークに取り組む理系の学生をはじめ、対面式の日本語授業への定期的な参加が難しい留学生・研究者が少なくない。彼らが場所と時間に拘束されず、自由に日本語が学習できる環境を整備することが求められていた。

国際交流センター(当時)では、こうした状況を受け、2005年より独自の日本語ウェブ教材開発に着手し、2008年頃まで研究会ベースで初級・中級<sup>1</sup>の教材のプロトタイプを作成していった<sup>2</sup>。教材のオンライン化も同時に進めていたが、サーバの維持管理、問題集の追加掲載や編集が随時可

\* 京都大学国際高等教育院附属日本語・日本文化教育センター  
\*\* 京都大学国際高等教育院附属日本語・日本文化教育センター

能なシステム作り、解答履歴等の収集・集計など、多くの課題に直面した。これに加え、システムの利用条件についても検討が必要であった。解答履歴を含むユーザの個人情報をどのように管理すべきかなどの懸案事項は特に慎重を要した。

検討の結果、ごく限られた人的材的資源をもって現実的な運営を実現するために、システムの構築およびサーバの維持管理は、ウェブのシステム開発会社に委託することとした。さらに、「さみどり」の公開後も、継続して新教材の掲載、既存の教材の編集、ユーザの解答履歴の解析などを、プログラミングの知識を持たないセンター教員が行えるように、ユーザ画面（公開画面）と連動させた汎用性の高いコンテンツ管理システム（以下、管理者画面）の構築も同時に依頼した。システム開発のレベルでは、最も多くの作業時間を要したのはこの管理者画面の設計、プログラミングおよび動作検証のための作業であった。

ユーザの個人情報の扱いについては、「さみどり」では一切ユーザの個人情報を取得しない方針の下にプロジェクトを進めることとした。解答履歴や練習問題の正答率を、個人を特定しない形で管理者画面において集計し、その情報を基に各課（問題集）の利用頻度、個々の問題の難易度の妥当性を十分に把握できると判断したためである。これによって、ユーザ側で事前に登録して個別ID・パスワードを取得することも、毎回ログインすることも、一切不要となる。インターネットに接続さえすれば直ちに学習が開始できるという、ユーザへの負担を最小限にとどめたシステム作りを心掛けた。ただし、利用者層の実態を把握するために、一回目の問題集解答終了時に、アクセス元（ $n = 200$  人、本学吉田キャンパス 35%、本学サテライトキャンパス 20%、日本国内（本学以外）23.5%、海外 21.5%）および身分（ $n = 200$  人、学部生 15.5%、大学院生 15%、研究者 6%、日本語教師 24.5%、会社員 16.5%、その他 22.5%）を問う簡易アンケートに回答してもらう仕組みにした。この簡易アンケートは一セッション（ユーザがサイトにアクセスしてから離脱するまでをセッションと言う）につき、一回だけ回答すればよい<sup>3</sup>。

## 1-2. 「さみどり」の基本コンセプト

昨今は多くの大学が日本語の自習用ウェブ教材開発に取り組んでいる<sup>4</sup>。タスクベース（task-based）、あるいは来日直後に学生がよく遭遇する会話場面などをベースに、生活の中で必要となる表現や文型の学習を中心とした教材が少なくない。来日直後は環境の変化によるストレスや不安が多く感じられる時期であり、いわゆる言語の壁がその大きな要因となる。上記のような、場面に応じた練習などを通じて対応できるようにすることは、重要且つ有意義である。こうした不安を軽減するためのサポートとして、来日前の、予備教育を目的とした事例の報告も見られる<sup>5</sup>。

本センターも、留学生の抱える不安を少しでも解消するために、来日前にオンラインで基礎的な学習を行う意義について共通の認識を持っている。と同時に、来日後さらに必要となるのは、留学生が大学で教授される日本語を正確に理解し、後れを取ることなく、しっかりとついていくための基礎作りではないかと考える。来日当初から、留学生が安心して、安定した日本語学習に取り組めるようにすることが肝心である。そこで、筆者らは、留学生が本学での日本語授業に円滑に取り組めるようにすることを主眼に置き、それに必要なシラバス設計、学習事項の選定を行うこととした。

### 1-3. 「さみどり」の教材と学習の流れ、およびシステムの主な機能

2012年3月のサイト公開時には、入門編、初級編、中級編の3レベルに分けて約85のレッスンを提供した。

入門編は(1)完全初級者を対象としたひらがな、カタカナの読み方・書き方のレッスン、および(2)仮名の読み書きができる程度できる学習者を対象とした単語の聞き取り練習やカタカナ語(外来語)の応用練習問題からなる。初級編は(1)形容詞、存在の表現、助詞等の文法事項を取り上げたレッスンおよび(2)読解のレッスンからなる。中級編は自動詞・他動詞、受身動詞・使役動詞など、より難易度の高い文法を扱うレッスンからなる。

国際交流センター(当時)では、初級日本語の授業の教科書として、『みんなの日本語』(本冊)(スリーエーネットワーク)を使用していた。このテキストはローマ字が用いられておらず、ひらがな・カタカナで表記されているため、これらの授業を受講する留学生にはまずは仮名の読み書きができるようになることが大前提であった。学期開始後最初の二週間程度は、仮名を学びながら教科書のレッスンを進めることとなっていたが、仮名の復習が必要な学生、あるいは来日が遅れた学生などには「さみどり」の入門編(図1)での自習を勧めた。

「さみどり」のレッスン構成は、概要、練習問題、正誤判定結果、および練習問題に関する解説からなり、学習者はこの順に従って学習していく。練習問題は選択、複数選択、穴埋め、並べ替え等さまざまな形式によるものが用意されている。練習問題に入ってから学習者は再度概要説明を閲覧できるようになっている。問題に解答すると、瞬時に正誤判定結果とともに、間違いやすい語彙や文法などに注意を促す解説文が表示される。レッスン終了後は、総合得点とともに全問の問題文・正解・解説文が表示される。結果はPDFでダウンロードできるようになっている。

なお、日本語の文字入力ができない環境にいるユーザのために、「さみどり」専用の日本語キーボード機能を用意した(図2)。ひらがな・カタカナの入力が必要な穴埋め問題では、キーボードが自動的に解答欄の枠の下に表示され、学習者は入力したい文字をクリックしていく。

### 1-4. システムリニューアル

#### 1-4-1. 背景

2016年4月に、組織改編により国際交流推進機構国際交流センターは廃止され、本学国際高等教育院に附属日本語・日本文化教育センター(以下、日本語・日本文化教育センター)として新しく設置された。



図1 「さみどり」入門編の教材画面例(ひらがなの読み方・書き方)

同じ時期に、本学では2021年度（第3中期目標、中期計画終了）までに外国人留学生の受入数を3,300人（通年）にまで増加させるという新たな数値目標が掲げられた。益々進む本学の国際化の中<sup>6</sup>、京都大学へ学びに来る留学生は年々増加し、多様化している。近年では、大学院・学部の正規学生として在籍する留学生、大学院進学を志望する研究生、大学間学生交流協定に基づく交換留学生以外に、英語で学位を取得するK.U. Profileコース入学者、Kyoto iUP学部入学予定者、各学部・大学院の企画実施による共学教育受入れプログラムの短期交流学生も多数来学している。来日目標、滞在期間、来日前後の言語環境、日本語学習歴の有無や長さによって、幾多にも分かれるこれらの留学生の日本語学習ニーズに対し、大学に限られたリソースで最善の教育を施す道を模索せねばならない。留学生の日本語学習におけるニーズの多様化は他の大学でも報告されている<sup>7</sup>。

こうした現状を受け、日本語・日本文化教育センターでは、2017年度より、「さみどり」の全面リニューアルを実施することとなった（2018年3月公開）<sup>8</sup>。以下に、システムのデザイン変更、機能の拡充および新たに作成した教材について述べる。

#### 1-4-2. ユーザ画面のデザイン変更

今回のリニューアルでは、ユーザ画面の大幅なデザイン変更を行った。「さみどり」は、旧制第三高等学校（三高）の寮歌『<sup>しょうとう</sup>逍遙の歌 <sup>くれない</sup>紅もゆる』（沢村胡夷作詞）の歌詞『<sup>くれない</sup>紅もゆる <sup>おか</sup>岡の花 <sup>はな</sup>早緑 <sup>さみどり</sup>匂う岸の色』に因んで命名したものである。若葉や若草の緑色を表すこのことばには、学習者各々の日本語への関心が芽生え、根強く培われることへの開発チームの願いが託されている。この名称の意味するところをコンセプトとしつつ、千年の都京都を包む豊かな自然と緑を基調としたテーマと配色で、トップから練習問題まですべてのページのイメージを統一した。さらに、トップページにおいては、折りたたみのような視差効果や文字のアニメーションを利用して、動きと変化を持たせた。



図2 「さみどり」専用日本語キーボード



図3 ユーザ画面のトップページ (<http://www.samidori.k.kyoto-u.ac.jp/>)

### 1-4-3. システム機能の拡充

「さみどり」公開以来の、デスクトップ、モバイル、タブレットのそれぞれが総セッション数に占める割合を図4に示した。数年前から、デスクトップに対し、モバイル利用が着実に増加していることが分かる。この傾向は、「StatCounter GlobalStats」の市場調査が示す傾向と合致する<sup>9</sup>。すでに世界市場ではモバイル利用がデスクトップを上回っている中、スマートフォン環境への対応は不可欠だと考えた。語学に関してはモバイル環境における利便性の向上は、通学時など教室外での学習の促進にもつながるゆえ、今回のシステムリニューアルでは特に優先されるべき課題であった。

ただし、画面面積が限られているスマートフォンによる利用では、コンテンツなどの表示の仕方に工夫が必要となった。トップページにおいては、スクロールして画面下部に移動しても「学習開始」ボタンが画面上部中央に固定されるようにした(図5右)。また複数の選択肢の中からことばを選んで複数の文を作成するといった練習問題では、スマートフォンを縦にして持つと、何度も上下にスクロールして選択する必要があり、操作が複雑になる。この類の問題では本体を90度回転

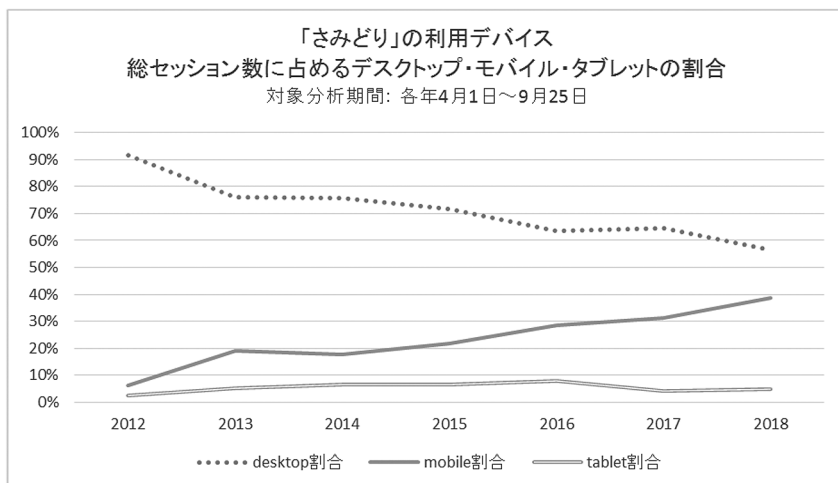


図4 デバイス別(デスクトップ・モバイル・タブレット)に見た「さみどり」のセッション割合 (セッション数はGoogle Analyticsの集計データによる)



図5 リニューアル後の「さみどり」スマートフォン画面例



図6 回転を促すアイコン



図7 タイマー機能

するように促すアイコンを表示するようにした(図6)。

さらに、スマートフォンの場合は、設定さえ行えば機器に付属のキーボードを表示して日本語を入力することができる。ただしそこへ、先述した「さみどり」の専用日本語キーボードが表示されると、画面は2つのキーボードで埋め尽くされ、かえって使いにくくなるため、スマートフォンでは「さみどり」のキーボードを表示しないようにした。

新しい機能としては、タイマー機能を追加し、練習問題の解答時間に制限を設けると共に残り時間を表示するようにした。対面授業のドリル練習などでは、学生の解答時間は自ずと制限されるが、それと同じような臨場感と適度な緊張感を持たせることが狙いであった。解答時間は一律に全問題を同じ時間に設定することもできれば、問題毎に個別に設定することもできる。時間表示が「残り時間0秒」となった時点で、未解答でも自動的に正誤判定、解説画面に切り替わる。レッスン全体の所要時間および各問題の所要時間は管理者画面「解答履歴」に保存される。これを設定した解答時間と照らし合わせれば、各問題の難易度・解答時間の妥当性を判断できる。

このほかに、練習問題の表示順序については、問題をランダムで表示するように、あるいは問題を「公開」・「非公開」に、管理者側で設定ができる仕組みになっている。同レベルの練習問題のプールの中で、「公開」する問題を定期的に変えて且つランダム表示に設定すれば、学習者側には常に新鮮な練習教材を提供することが可能となる。

## 1-5. 新規教材の作成・コンテンツの充実化

### 1-5-1. 初級日本語教材の作成

今回のリニューアル公開に合わせて、新しい教材として「初級：さあ、始めましょう！語彙と文法」<sup>10</sup>を作成した。そのうち13課までが公開済みである(表1)。リニューアル公開後も教材作成を継続中であり、本年度中に24課(存在表現)まで新たに公開する予定である。

先述したように、「さみどり」のリニューアル実施のきっかけとなったのは、近年多様化している留学生の日本語学習ニーズに対応が必要となったことである。とりわけ、Kyoto iUPをはじめとする本学学部入学予定者用に、ウェブ教材による予備教育を目的とした日本語学習環境の整備である。Kyoto iUPの入学者は3年次までに、日本語で書かれた文献や資料を読み、日本語で行われる講義を聴き取り、日本語でレポートや発表を完成させるのに十分な語学力を有することが条件と

表1

「初級:さあ、始めましょう!語彙と文法」第1課~13課(2018年3月公開)	
第1課	名詞:copula「です」[NOUN(1)はNOUN(2)です。]
第2課	こ・そ・あ
第3課	名詞(属格・所有格、同格)[NOUN(1)/PRONOUNのNOUN(2)]
第4課	名詞:疑問文[SENTENCEか?]
第5課(その1)	名詞:copula「です」の否定形「ではありません」[NOUN(1)/PRONOUNはNOUN(2)ではありません。]
第5課(その2)	「も」:[AはYです。BもYです。]
第6課	名詞:copula「です」の過去形[NOUN(1)/PRONOUNはNOUN(2)でした。]
第7課	名詞:copula「です」の過去否定形[NOUN(1)/PRONOUNはNOUN(2)ではありませんでした。]
第8課(その1)	形容詞:copula「です」[NOUN/PRONOUNはi-ADJECTIVEです。]/[NOUN/PRONOUNはna-ADJECTIVEです。]
第8課(その2)	基本的な形容詞(2)
第8課(その3)	基本的な形容詞(3)
第8課(その4)	基本的な形容詞(4)
第9課	i-形容詞/na-形容詞 — 限定用法[i-ADJECTIVE+NOUN]/[na-ADJECTIVEなNOUN]
第10課	形容詞:copula「です」の否定形[i-ADJECTIVEくありません。]/[na-ADJECTIVEではありません。]
第11課	形容詞:copula「です」の過去形[i-ADJECTIVEかったです。]/[na-ADJECTIVEでした。]
第12課	形容詞:copula「です」の過去形の否定文[NOUNはi-ADJECTIVEくありませんでした。]/[NOUNはna-ADJECTIVEではありませんでした。]
第13課	i-形容詞/na-形容詞 — 限定用法(否定)[i-ADJECTIVEくないNOUN]/[na-ADJECTIVEではない/じゃないNOUN]

なっている。そのため、来日前から、ひらがな・カタカナを習得し、ある程度の基本語彙や基礎的な文型を身につけることが望まれる。こうして土台作りをして、渡日後、正規日本語授業での学習へとシームレスにつなげることが「さみどり」の目標である。

これを短期間で実現するには、体系立てて文法事項や語彙を教授することが不可欠である。筆者らが初級日本語教材「初級:さあ、始めましょう!語彙と文法」を作成する際に、上述した対象学習者、到達目標等を十分に考慮しつつ、基礎から応用まで必要な能力と知識を段階的に積み重ねていけるようシラバスを設計した。具体的な文法事項は本稿2-1.に挙げられているとおりである。文法事項の選定に関する方針、導入の順序、教授法の理論等については、そちらに委ねるとし、ここでは各課の構成と、想定される学習の流れを簡単に紹介する(表2)。なお、学習者が「初級:さあ、始めましょう!語彙と文法」に入る前に、「入門編」またはそれに相当する学習を終えていることを前提にして設計している。

文法事項によっては先に基本的な文型を提示し、それに沿って概説するほうが学習者にとって分かりやすいと判断した場合は(2)と(3)の順を入れ替えている。さらに、初級者にとって特に理解しにくいとされる日本語については、(2)の末尾にコラムを付してより詳しい説明を施している(例、19課「一は一が文」(「象は鼻が長いです」の類))。

「さみどり」はトップページの情報、既存の教材を含めて多言語対応になっている(英語、中国語、韓国語)。今回新たに追加した「初級:さあ、始めましょう!語彙と文法」も同じ方針で多言語化を進めた。各課の題名、概要、語彙リスト、例文、会話文、各練習問題における指示文、並びに練習問題に関する解説文は上記3か国語に訳されている。翻訳テキストはユーザ画面各言語ページ上部に掲げている日本語テキストの下に掲載し、タブを切り替えることによって随時言語を変えられることができる。

初級レベルの新教材の導入に伴い、既存の問題集も含めて、すべての教材のレベル設定を見直す必要があった。最終的には次の4レベルに再編した。「入門編」、「初級:さあ、始めましょう!語彙と文法」、「初級:次のステップへ」(リニューアル以前は「初級」として位置づけられていた)および「中級」である。初めてのユーザがどのレベルの教材から学習をはじめべきか自己診断し

表2 「初級：さあ、始めましょう！語彙と文法」各課学習項目と流れ

	項目	基本的な学習の流れ
(1)	題名	
(2)	対象文法事項の概要	対象文法事項について学習する。文型を覚えて用法を理解する。
(3)	文型・活用形等の図表	
(4)	新出語彙一覧（品詞別に、かな表記と漢字表記で掲載）	新出語彙を覚える。
(5)	例文（かな漢字交じり文、かな分かち書き文の両方を掲載）	複数の例文・会話文を通して対象文法事項がどのような場面で使われるかを理解。
(6)	会話文（同上）	
(7)	語彙・例文・会話文の音声	語彙、例文、会話文の音声を聴く。 発音を確認する。内容が聞き取れるようになるだけでなく、発話速度、イントネーションやアクセントにも慣れる。
(8)	練習問題集（各問題は指示文・出題文・解答欄からなる）	練習問題集（クイズ形式）で理解度を確認。 基礎的な問題から始まって後半に進むにつれて難易度が上がる。制限時間内であれば概要のページをもう一度閲覧することができる。
(9)	各問題正誤判定結果および解説文	前問の正誤判定結果と解説を確認し、ここでも必要があれば、概要が閲覧可能。
(10)	総合結果（全練習問題の出題文、正誤判定結果、解説文をまとめて表示）	総合結果を確認、必要に応じ復習。



図8 レベル判定画面例（スマートフォン画面）

ってもらうために、「さみどり」にはレベル判定のフローチャートが用意されているが、これも全面的に作り直し、新しい例題も追加した（図8）。

### 1-5-2. 新形式の練習問題の導入

リニューアル以前は、管理者画面で作成・編集が可能な問題形式は、主に選択、複数選択、穴埋め（正誤判定は完全一致による）と並べ替えであった。自動採点によって瞬時に正誤判定結果を提示するシステムでは、どうしても従来型の、いわば受動的な練習問題が中心となる。

そこで、今回のリニューアルに当たり、オンライン学習に適した、且つ汎用性の高い新しい問題形式の開発に取り組んだ。単に学習者の理解度を測るための練習問題ではなく、もっと日本語が使えるようにするための問題作りを目指した。その一例として「初級：さあ、始めましょう！語彙と文法」に導入した「組み合わせ問題」について述べる。

「組み合わせ問題」とは、下の【例1】のように、予め用意した単語や文字列の選択肢の中から、適切なものを左から右へと選んでいき、正しく組み合わせると短文を成立させるというものである。この新形式の練習問題は、動詞や形容詞の活用の練習にも適しており、また質問・答えを適切に組み





図9 「組み合わせ問題」の画面例

合わせて簡単な会話文を成立させる練習（【例2】）にも利用できる。難易度に応じてさまざまな応用が可能である。

【例1】

選択肢：

【おもしろ】	【じゃ】	【ありません】	【です】
【おもしろい】※	【く】	【だった】※	【でした】
【きれ】※		【なかった】	
【きれい】			

正解：【おもしろ】【く】【なかった】【です】

【おもしろ】【く】【ありません】【でした】

【きれい】【じゃ】【なかった】【です】

【きれい】【じゃ】【ありません】【でした】

※を付した選択肢はここでは不要であるが、敢えてダミーとして選択肢に入れてある。なお、各列の選択肢は毎回ランダム順番で表示される仕組みになっている。

【例1】の問題では、日本語教育ではイ形容詞に区分される「おもしろい」と、ナ形容詞に区分される「きれい」とが対象になっている。学習者はまずはこれらを正しく区別できることが求められる。ところが、「【きれ】【く】【なかったです】」、「【きれ】【く】【ありませんでした】」と、あたかもイ形容詞と同様に扱って答える学習者が少なくない。そのため、この問題の解説では、「きれい」はナ形容詞であること、イ形容詞のように活用語尾の変化はないことを改めて確認し、ナ形容詞の後ろに「じゃなかったです」、「じゃありませんでした」を付けるなどと説明している。あるいは反対に、「おもしろい」をナ形容詞のように扱って、「【おもしろい】【じゃなかったです】」、「【おもしろい】【じゃありませんでした】」と誤答する学習者もいるため、「おもしろい」などイ形容詞は過去形の否定文にする場合は、活用語尾の変化があること（つまり「い」が「く」になること）を確認し、その後ろに「なかったです」、「ありませんでした」を付けるというふうに解説している。こうして、教師のいない学習環境であっても、重要事項やよくある間違いなどに目を向けてもらえるように、より詳しくピンポイントで説明を施している。

【例 2】

選択肢：

[どこの 地図 (ちず) ですか？]	[サッカーの。]
[どなたの 実験 (じっけん) ノートですか？]	[ジャカルタの。]
[なんの 雑誌 (ざっし) ですか？]	[チャオ先生 (せんせい) のです。]

正解：

[どこの 地図 (ちず) ですか？][ジャカルタの。]

[なんの 雑誌 (ざっし) ですか？][サッカーの。]

[どなたの 実験 (じっけん) ノートですか？][チャオ先生 (せんせい) のです。]

学習者の誤用例や誤りの傾向については、市川保子著『初級日本語文法と教え方のポイント』(2005)、松岡弘監修・庵功雄他著『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』(2000)などを参照した。また本学で実施している初級Ⅰ(初級前半)、初級Ⅱ(初級後半)の日本語科目<sup>11</sup>において、学習者の発話や作文からも多くの知見を得ることができた。

1-5-3. メディア素材の充実化 (音声、画像)

今回新教材として作成した「初級：さあ、始めましょう！語彙と文法」(全課)では、すべての新出語彙、例文、および会話文の音声収録を行った。初級の学習者に対しては、いわゆる「標準」語に用いられる発音の提示と、高品質の音声の提供が求められるため、収録および編集は専門のナレーター(女性・男性各1名)と技術者に依頼した。スタジオでの収録には筆者らも立ち合い、個々の音声の確認を行った。

さらに、新出語彙については、イラストや写真を掲載するようにした。ことばの意味的内容を視覚的に捉えて身につけてもらうためである。対面授業の教室では、教師は絵、スライドや小道具などを用いて語彙を教えたりするが、これと類似した練習が自習環境でもできるように、できるだけ多くのビジュアル素材を取り入れることに注力した<sup>12</sup>。

ウェブ教材だと、一つのインターフェースに、テキスト、音声、画像がすべて完備された学習環境が実現可能である。これがウェブ教材の一つの強みだと言える<sup>13</sup>。学習者は各自のニーズに合わせて、繰り返し音声を再生して発音を確認したり、画像を見て語彙の復習を行ったりできる。モバイルユーザなら通学時に、電車の中でもこうした学習は可能である。



図 10 教材イラスト・音声の画面例

## 1-6. アクセス状況の分析・所見

「さみどり」リニューアル以前とその後のユーザアクセス状況を表3に示した。アクセスのデータは Google Analytics によって集計された結果を利用した。リニューアル後の2018年4月1日～9月25日の約6ヶ月間を過去6年間のデータと比較した。ユーザ数、総セッション数、New Visitor によるセッション数、Returning Visitor によるセッション数、ページビュー数の項目においては、2012年のサイト公開後は2015年を一つのピークに漸増し、その後2017年にかけては減少しているが、リニューアル後は再び増加している。まだ結論付けるには早いですが、リニューアルによる一定の効果は得られたと言えそうである。

一方で、一セッションあたりの平均ページ数、平均セッション時間はリニューアル後も大きな変化は見られず、今後さらに検討を要する。また、直帰率（サイト内の1ページしか閲覧されなかったセッションの割合）については、過去3年間においては依然と7割を超えている。「さみどり」の対象ユーザと想定されている人をより多くサイトに導き、且つトップページからさらに学習用のページへと誘導するために、どのような対策を講じるべきか見極める必要がある。

直帰率の問題は依然として残っているものの、本サイトの Returning Visitor によるセッション数（指定期間中に2セッション以上の利用があったユーザによるセッションの数）をより詳しく利用頻度別に分析してみると、表4のようになる。2セッション以上の利用の、総セッション数に占める割合は2018年の対象分析期間では30.8%で、サイト公開後はじめて3割を突破した。しかし、ここで注目したいのは、そのうち9セッション以上の利用の占める割合を見てみると、14.1%とこれも過去最多で、2017年（7.4%）、2016年（7.0%）の凡そ倍に上っていることである。こうした、いわゆるリピーターは、サイトの対象ユーザ（現在日本語を学習している、あるいは近い将来本格的な学習を開始しようと考えている者、日本語に関心を持っている者、日本語教師など）であると考えられる。リピーターによるサイトの利用頻度が高くなれば高くなるほど、そこに掲載されているコンテンツ（教材）の内容はそのユーザのニーズに合致している可能性が高い、と言えるのではないだろうか。

今後は、こうしたリピーターによる利用頻度も含めて、継続して「さみどり」のアクセス状況や解答履歴の解析を行っていく必要がある。と同時に、たとえば、本稿第2節で詳述する動詞の導入順について、それが実際にどれほど学習者の動詞活用への理解の定着に有効に働くものであるか、客観的に評価する手法を構築することも重要と考える。従来の教科書における導入順による学習効

表3 「さみどり」アクセス状況（Google Analytics 集計データによる）

分析対象期間：各年4月1日～9月25日	2012年 サイト公開→	2013年	2014年	2015年	2016年	2017年	2018年 リニューアル→
ユーザ数	887	1,539	2,393	3,860	3,151	2,274	3,871
総セッション数	1,207	2,156	3,148	5,149	3,951	2,949	5,519
New Visitorによるセッション数	865	1,516	2,329	3,816	3,081	2,233	3,821
Returning Visitorによるセッション数	342	640	819	1,333	870	716	1,698
Returning Visitorによるセッションの割合	28.3%	29.7%	26.0%	25.9%	22.0%	24.3%	30.8%
ページビュー数	10,263	16,000	27,252	30,712	19,463	14,224	24,816
セッションあたりの平均ページ数	8.50	7.42	8.66	5.96	4.93	4.82	4.50
平均セッション時間	0:03:59	0:03:12	0:04:21	0:03:04	0:02:21	0:02:05	0:02:16
直帰率	42.58%	53.25%	52.99%	64.73%	71.32%	72.09%	72.82%

表4 「さみどり」利用頻度別に見た総セッション数に占めるセッション数の割合  
(セッション数は Google Analytics 集計データによる)

分析対象期間: 各年4月1日～9月25日	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
総セッション数	1,207	2,156	3,148	5,149	3,951	2,949	5,519
1セッション	71.7%	70.3%	74.0%	74.1%	78.0%	75.7%	69.2%
2～4セッション	15.4%	15.0%	17.0%	12.1%	12.6%	13.8%	12.9%
5～8セッション	4.6%	3.5%	3.9%	2.9%	2.5%	3.0%	3.7%
9～14セッション	2.5%	2.6%	2.3%	1.6%	1.1%	1.4%	2.8%
15～25セッション	1.1%	3.2%	1.6%	1.0%	0.7%	2.1%	3.2%
26～50セッション	2.6%	4.4%	0.0%	0.9%	1.1%	2.3%	3.8%
51～セッション	2.2%	1.1%	1.2%	7.5%	4.1%	1.7%	4.3%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
9セッション以上(合計)	8.3%	11.2%	5.1%	10.9%	7.0%	7.4%	14.2%

果と比較分析したうえで、「さみどり」の教材の更なる改良につなげていきたい。

## 1-7. 今後の開発予定

「初級：さあ、始めましょう！語彙と文法」の続編として、副詞、比較の表現、存在表現等を取り上げたレッスンの公開に向けて現在準備を進めている。さらに、(1) 数字・助数詞のレッスンの新設および、(2) 漢字・語彙のレッスンの開発も進めており、順次公開していく。「さみどり」のユーザに対するサイトアンケートの結果（自由記述回答含む）では、漢字や語彙の能力を向上させたいという声も寄せられているので、既存のレッスンと連動させた、漢字・語彙の学習機会を提供することは必要と考える。学習者の要望やニーズに応じた、より充実した教材の展開を目指していきたい。

### 2-1. 「さみどり拡充版」の全体構成

「さみどり拡充版」の学習内容は表5の通りであり、現在普及しているテキスト『みんなの日本語』I、IIに相当するレベル、すなわち初級レベルの文法を扱っている<sup>14</sup>。

### 2-2. 動詞導入について

#### 2-2-1.

初級（入門）日本語教育において課題となっている事象のひとつが、「マス形」、「テ形」、「辞書形」の導入の順、それぞれの相関関係であり、統一した方式は確立していない。それらの関係について、一般によく使用されているテキストについて記すと、(1) *Situational Functional Japanese, Vol. 1*, (2<sup>nd</sup> ed., Bonjinsha) では、「マス形」から入り、辞書形を基に「テ形」と「ナイ形」を派生させる、(2) 『げんき (1)』, (2<sup>nd</sup> ed., 2011, The Japan Times) では、「マス形」と「辞書形」を同時に導入し（但し、後者の機能については言及がない）、このふたつの形式から「テ形」と「ナイ形」をそれぞれ派生させる、(3) 『みんなの日本語 初級 I』(第2版、2012、スリーエーネットワーク) は、「マス形」から、「テ形」・「ナイ形」・「辞書形」を派生させる。(4) 『日本語初歩』(1985、国際交流基

表5

課	学習内容	課	学習内容	課	学習内容
1	名詞文 (1)	25	動詞導入 (辞書形・マス形)	49	動詞 II 類の用法
2	名詞文 (2)	26	動詞および関連助詞	50	動詞 III 類の用法
3	名詞文 (3)	27	動詞および副助詞	51	動詞 IV 類の用法
4	名詞文 (4)	28	動詞 (否定形)	52	動詞 V 類の用法
5	名詞文 (5)	29	動詞 (過去形)	53	テ形 (複合動詞)
6	名詞文 (6)	30	動詞 (過去否定形)	54	タ形の用法
7	名詞文 (7)	31	動詞 (テ形の導入)	55	普通体 (2)
8	形容詞文 (1)	32	動詞 (テ形の用法)	56	名詞化 (「の」、「こと」)
9	形容詞文 (2)	33	動詞 (テ形の機能①)	57	副詞節
10	形容詞文 (3)	34	動詞 (テ形の機能②)	58	関係節
11	形容詞文 (4)	35	動詞 (テ形の機能③)	59	「も」
12	形容詞文 (5)	36	動詞 (テ形の機能④)	60	引用詞「と」
13	形容詞文 (6)	37	動詞関連疑問詞	61	使役表現
14	形容詞文 (7)	38	形容詞 + 「の」	62	受身表現
15	形容詞文 (8)	39	副詞化形容詞 + 「なる」	63	使役受身表現
16	疑問詞 (1)	40	副詞化形容詞 + 「する」	64	待遇表現 (1)
17	疑問詞 (2)	41	何か、何も	65	待遇表現 (2)
18	形容詞 (9)	42	授受表現	66	待遇表現 (3)
19	形容詞 (10)	43	「～ほしい」	67	条件表現 (1)
20	形容詞 (11)	44	「～たい」	68	条件表現 (2)
21	形容詞 (12)	45	普通体 (1)	69	条件表現 (3)
22	存在表現 (1)	46	動詞のグループ	70	条件表現 (4)
23	存在表現 (2)	47	動詞の 5 範疇	71	間接疑問文 (1)
24	存在表現 (3)	48	動詞 I 類の用法	72	間接疑問文 (2)

金)は、「マス形」、「辞書形」、「テ形」、「タ形」の順に導入するが、相関関係は示していない。(5) web 学習の東京外国語大学言語モジュール (<http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/ja/>) は、「マス形」と「テ形」が対応するとだけ説明している。

教授法においても「テ形」の歌は、「マス形」「辞書形」の2つのタイプがあり<sup>15</sup>、子音動詞に関しては、連用形(「マス形」)に「テ」が付加された文語形式と音便を提示し理解させる方法<sup>16</sup>等が用いられている。(6)『新装版 基礎日本語文法教本』(2011、アルク)は、日本語のシステムの全体の提示を意図しており、後に見る海老原(2015)同様、五段動詞の変化と並行して「テ形」を扱っている。

「テ形」の作り方の研究・議論の経緯、「辞書形」と「マス形」のいずれの形式を「テ形」の基にするかについて、また、それぞれの派生法での例外の扱いについては、藤村(2003)に詳しい記述がある。いずれが有効かに関しては、菊地(1994)において、ある一定の議論の帰着を得ていると言える。菊地(2005)はそれを踏まえ、学習方法を明確に語っている。要約すれば、「マス形」から「テ形」を導くことが原理的に無理である:「辞書形」の語尾は *-eru* あるいは *-iru* で終わる動詞は原則的に母音動詞(一段動詞、Group 2、*ru-verb*)であり、それ以外は子音動詞(五段動詞、

Group 1、*u*-verb) となる (例外は「変える、入る、切る、知る、走る」等の少数である)、と規定できる。これを踏まえ、東京大学留学生センターの日本語教育では、「辞書形」、「マス形」、「ナイ形」、「テ形」を動詞組織の基軸として授業が行われているとのことである。

ところで導入順については、いずれのテキスト、学習システムにおいても、「マス形」からの導入は一致している。その理由として挙げられるのが、すべての動詞に共通の形式なので学習者がすぐ使える；語形変化が容易であり学習者の負担が軽い；聞き手の失礼にならず無難な表現である；動詞の活用は初級者には負担が重い、などである。

### 2-2-2.

これに見るような、これまでの学習書に通底している教授・学習法を批判し、独自の方法・システムを提唱・展開しているのが海老原 (ibid.) 及び同氏のウェブ上の講義 (<https://www.youtube.com/watch?v=f7xTKMO9pj8> 等) である。「マス形」を中心とした教授法に対する批判として、マス形は頻繁には用いられず、普通の会話では「ナイ形」、「辞書形」、「ヨウ形」、「バ形」、「テ形」が使用されている；「マス形」の知識だけでは他の形式が理解できない (例えば、「泳ぎます」と「泳いだ」は、*g*-の弱化が起こっており、同じ動詞であることが認知できない；他の形式を使いこなせないなどのマイナス面がある；日本語教育の実態を知らない者に不自然な日本語であるような印象を持たれてしまう、等である。彼女の論は、一日本語教員である報告者の腑に落ちるところである<sup>17</sup>。

「マス形」中心の「行きます・行きません・行きました・行きませんでした」と「行く・行かない・行った・行かなかった」を比べると、確かに前者のほうが学習者にとって負担は軽い。だが、汎用性の点からすると、後者が低いとは必ずしも言えまい。聴解能力の点からすると、むしろ高い。

海老原のシステムでは、国語文法である五段活用を冒頭から導入し、「テ形」も同時に導入する。日本語母語話者が自然に発話する形式が聞き取れ、発話できることを目指している。

学習者にとっての負担という点からは、従来「活用が負担」という立場が採られているが、海老原の捉え方は逆に、「マス形」だけでなく他の形式を初期に導入することによって、活用形全体を一つの脳の回路として築かせる、動詞組織として刷り込ませる方法である。

### 2-2-3.

ここで「辞書形」と「テ形」の関係を考察する一助として、報告者の専攻分野であるドラヴィダ諸語動詞組織の例を見てみたい。

19世紀英領印度において、本格的な植民地経営に必要な、現地語に通じた官僚の養成のため、また、キリスト教会からは、聖書の翻訳と布教活動のため、現地語の文典の編纂が求められた。ドラヴィダ語文典は、テルグ語文法は Brown, C.P. (1798–1884)、マラーヤラム語文法は Frohnmeyer, L.J. (1850–1921)、タミル語文法は Pope, G.U. (1820–1908)、タミル語・テルグ語文法は Arden, A.H. (1841–1897)、カンナダ語文法は Kittel, F. (1823–1903)、Hodson, T. (1804–1982)、Ziegler, F. (不詳だが、Kittel, F. の前の世代に属する) らの宣教師によって文典が編まれ、当初の目的を果たし、学問的にも優れた成果を挙げ、後のドラヴィダ言語学の礎となった。

ドラヴィダ語族には、タミル語、マラーヤラム語、カンナダ語およびテルグ語の四つの文章語をもつ言語がある。動詞組織に関して、これらは言語類型的に日本語のそれと非常に類似している。

形態素配列は；語根 + 過去時制表示接辞 + {verbal participle 形成接辞 / 人称表示接辞 / 関係節

形成接辞／条件表示接辞<sup>1</sup>である（マラヤーラム語は、日本語と同様、人称表示接辞がない）。複合動詞の要素配列も前項が「テ形」・verbal participle、後項が主動詞となる。下記はタミル語の例であるが、テ形、関係節、複合動詞の形成法等、類型論的に酷似している。

1. *na:n<sup>1</sup>kaN<sup>2</sup>NaN<sup>2</sup>lhuta<sup>3</sup>puttakam<sup>4</sup>paTitte:n<sup>5</sup>*. (私は<sup>1</sup>カンナンが<sup>2</sup>書いた<sup>3</sup>本を<sup>4</sup>読んだ<sup>5</sup>)
2. *ni:r<sup>1</sup>ku:ppiTTa:l<sup>2</sup>, varuwa:rkaL<sup>3</sup>*. (Arden 1891: 246) (あなたが<sup>1</sup>呼んだら<sup>2</sup>、(彼らは)来るだろう<sup>3</sup>)
3. *kumaar<sup>1</sup>iMke<sup>2</sup>va-ntu<sup>3</sup>ennai<sup>4</sup>-k ku:ppiTTa:n<sup>5</sup>*. (Lehmann 1989: 266) (クマールは<sup>1</sup>ここに<sup>2</sup>来て<sup>3</sup>、私を<sup>4</sup>呼んだ<sup>5</sup>)
4. *cey-tu<sup>1</sup>koNTiru-<sup>2</sup>* (～して<sup>1</sup>いる<sup>2</sup>)

また、過去時制表示接辞（過去時制マーカー、日本古典語の「ぬ」、「つ」、「たり」に相当する形式）を日本語との対照で示すと表6のようになり、テ形の関わる不規則形式と非常によく似ていることがうかがえる。

verbal participle には、2種あり、「テ形」に相当する形と、日本語の連用形に相当する形式である。前者は例えば、タミル語：*cey-* 'to do', past stem: *cey-t*, verbal participle: *cey-t-u*, relative participle: *cey-t-a*, conditional: *cey-a:l*、カンナダ語：*bar-*, past stem: *band-*, verbal participle: *band-u*, relative participle: *band-a*, conditional: *band-are*,

後者は、例えば、タミル語：*po:-* 'to go': *po:yi* 'having gone'、テルグ語：*ammu-* 'to sell': *ammi* 'having sold'、マラヤーラム語：*a:kuka-* 'to become': *a:yi* 'having become' などである。

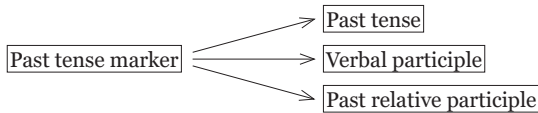
上述の文法家の文典における、定形過去形、動名詞および関係分詞の導入の順を見ても。→は導入の順を示す。導入の順には若干の違いが見られるが<sup>18</sup>、この3つの形式がお互いに有機的に連関していることが伺える。全ては「過去時制マーカー」を基本として、派生関係をもつ。ドラヴィダ語文典において、「標準」が確立していることが看取されるのである<sup>19</sup>。

表6

言語	規則形	不規則形
日本語	下一段動詞、上一段動詞、カ行変格動詞、サ行変格動詞	(タ系語幹) 五段動詞
	<i>e-ru: e-te</i> 「得る」、 <i>ok-iru: oki-te</i> 「起きる」、 <i>uk-u: uke-te</i> 「受く」、 <i>shih-u: shihi-te</i> 「強ふ」	<i>sak-: sai-</i> 「咲く」、 <i>oyog-: oyoi-</i> 「泳ぐ」、 <i>nom-: non-</i> 「飲む」、 <i>shin-: shin-</i> 「死ぬ」
カンナダ語	過去時制表示接辞： <i>-d-, -id-, -t-</i>	過去時制形成語幹
	<i>naDe: naDe-d-</i> 「歩く」 <i>ma:Du-: ma:D-id-</i> 「する」 <i>ari-: ari-t-</i> 「知る」	<i>ir-: id-</i> 「ある」「いる」、 <i>koL-: koN-</i> 「取る」、 <i>ki:L-: kit-</i> 「引き抜く」、 <i>sa:y-: sat-</i> 「死ぬ」、 <i>no:y-: non-</i> 「苦しむ」、 <i>ka:y-: ka:[y]-</i> 「待つ」、 <i>al-: at-</i> 「泣く」、 <i>bar-: ban-</i> 「来る」、 <i>ho:g-: ho:-</i> 「行く」、 <i>gel-: ged-</i> 「勝つ」
タミル語	過去時制形成接辞： <i>-t-, -tt-, -nt-</i>	過去時制形成語幹
	<i>cey-: cey-t-</i> 「する」 <i>ari-: ari-nt-</i> 「知る」 <i>ti:r-: ti:r-tt-</i> 「終える」 <i>naTa-:naTa-nt-</i> 「歩く」	<i>a:L-: a:NT-</i> 「治める」、 <i>kol-: konr-</i> 「殺す」 <i>a:kku: a:kki-</i> 「作る」、 <i>naku-: nakk-</i> 「笑う」、 <i>tin-: tinr-</i> 「食べる」、 <i>uN-: uNT-</i> 「食べる」、 <i>ke:L-: ke:TT-</i> 「聞く」、 <i>kal-: karr-</i> 「習う」

表7

類型	導入の順序	文献
I	動名詞・過去分詞・動詞的分詞 (gerund, past participle, past verbal participle) → 関係分詞 (relative participle, past relative participle) → 過去形 (past preterite tense)	Brown (1981: 86, 87), Hodson (1979: 27, 28), Kittel (1982: 93, 110, 137), Ziegler (1984:12,13):
II	過去形 (past tense) → 関係分詞 (relative participle) → 動名詞・副詞的分詞・動詞的分詞 (gerund, adverbial participle, verbal participle)	Lazarus (1985: 112, 128, 133), Pope (1979: 46, 64, 66)
III	過去形 (past tense) → 動詞的分詞・副詞的過去分詞・副詞的分詞 (verbal participle, adverbial past participle, adverbial participle) → 関係分詞・形容詞的分詞 (relative participle, adjectival participle)	Arden (1942: 137, 199, 203), Arden (1937: 137, 232, 242), Frohnmeyer (1979: 18, 46, 59), Spencer (1985: 51, 107, 203)



この「標準」は後代の研究者にも継承されている。殆どが類型 III である。

表8

類型	導入の順序	文献
II	過去形 (past tense) → 関係分詞 (relative participle) → 動詞的分詞 (verbal participle)	Andronov (1996: 107, 132, 136), Andronov (2003: 205, 249, 253)
III	過去形・過去時制マーカー・定形過去形 (past tense, Präteritum、→過去分詞・副詞的分詞・過去動詞分詞・絶対分詞 (past participle, adverbial participle, past verbal participle, Absolutif) → 関係分詞・形容詞的分詞・属性分詞・動詞の形容詞・過去形容詞的分詞・形容分詞 (relative participle, adjectival participle, attributive participle, verbal adjective, past adjectival participle, Adjektivisches Partizip)	Hart (1979: 54, 65, 93), Krishnamurti & Gwynn (1985: 146, 188, 237), Lehmann (1994: 79, 108, 120), Lehmann (1989: 59, 72, 75), Ramachandra Rao (1972: 107, 132, 136), Schiffman (1983: 60, 69, 102)

2-2-4.

次に、「マス形」のあり方である。多くの教科書・教本が優先的に導入していることから窺えるように、発話形式としての優位性は認めるべきであるが、動詞組織の中でのそれが問われるべきである。藤村 (ibid.: 4) は、「マス形」は、『『丁寧動詞』とでも呼ぶべき動詞の一形式であり、……当然『辞書形』と関連はあるが、『丁寧動詞の』一変化形である『ます形』とは関係がない。』としている。北原 (1977) も「マス形」は「丁寧体」の助動詞として規定している。

益岡・田窪 (1989)、文典の先駆けとなりそうな良書として菊地 (1994: 38) が評価している文献であるが、では「動詞性接尾辞」と規定されている (p.65)。同書は、子音動詞の組織を「基本形語尾」と「タ系語尾」に分け、5段活用に関する部分を表9のように提示している (p.16)。

これを踏まえ、日本語とドラヴィダ諸語の関係する部分の対応関係は表10のようになる。



表 9

基本形語尾	タ系語尾
基本形 'u/ru'	タ形 'ta ('da)
命令形 'e/ro'	
意志形 'oo/yoo'	
基本条件形 'eba/reba'	タ系条件形 'tara' ('dara')
基本連用形 (連用形) 'i/ゼロ'	タ系完了表示接辞 (テ形、タリ形) 'te' ('de')、'tari' ('dari')

表 10

日本語	辞書形	タ系語幹	基本連用形 (連用形)
ドラヴィダ語	Root	過去時制マーカー、gerund ① (「行って」に相当)	Gerund ② (「行き」に相当)

このように見てくると、「マス形」は動詞組織の nucleus であるとは言えず、辞書形・テ形・連用形を nucleus とすべきである。

## 2-2-5.

従来の学習書は、専ら「構造シラバス」<sup>20</sup>を採っている場合が多く、文型が主で、文法が従となる。例えば、「依頼」を表現させるために、「テ形」を導入する、「明日試験があるから」のところで「辞書形」を入れる、というふうである。いきおい、ある形式が複数の文型に関わる場合、その形式は分散する可能性があり、学習者は帰納的に当該型式の機能を求めざるを得ない。確かに、日本語の場合、「辞書形」が不定詞的機能とカジュアルな表現となったり、「テ形」が gerund 機能とカジュアルな依頼になるなど、ある形式が「文法的機能」と「文体的機能」をもつことから、このような傾向はある程度はやむを得ない。しかし、文型と語用論に関わる事象が開放系であるのに対し、文法は閉鎖系である。限られた時間で、言語習得の基礎をあたえるべき初級レベル日本語は、文法シラバスを採用すべきと考える。

「さみどり」の当初の目的は、本学が国際教育プログラムの主眼の一つとしている、京都大学重点戦略アクションプラン (2016-2021) の一環である「Kyoto iUP (吉田カレッジ)」に入学予定の学生に対する日本語予備教育機能である。当該学生は入学当初から日本語で一定の、3年時からは主に日本語で授業を受けることになっており、上級・超級クラスの日本語能力が求められ、対象となる学習者は長期にわたり日本語学習を継続する。更に本学では、全般に、学部・大学院、文系・理系あるいは、漢字圏出身・非漢字圏出身を問わず、留学生の日本語能力向上の志向が強いことが確認されている (家本：2015)。「さみどり」は、その基礎を築くための教材として開発されねばならない。「文法シラバス」を採用する所以である。「場面シラバス」「トピックシラバス」に則った授業は渡日後の、本学国際高等教育院の日本語クラスで用意されており、補完が可能である。

## 〔注〕

1. ここで言う初級は凡そ日本語能力試験 N5 ~ N4 レベル、中級は N3 レベルに相当する。
2. プロトタイプ教材の開発は、本学総長裁量経費 (2005 年度 ~ 2009 年度) を得て行った。
3. 「さみどり」へのオンライン化・多言語化は 2011 年度全学経費「全学日本語学習支援システム整備および次世代日本語 WEB 教材開発経費」の助成を得て実施した。

4. 東京外国語大学言語モジュール (<http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/ja/>)、大阪大学「高度外国語教育全国配信システムプロジェクト」(<http://el.minoh.osaka-u.ac.jp/flc/jpn/index.html>) など、充実した独自のウェブ教材が展開されている。
5. 佐藤礼子・桜木ともみ「短期交換留学生の留学準備としての日本語学習 Web 教材の開発—来日 1 日目に必要な会話表現を中心に—」、『日本語教育方法研究会誌』11(2), 日本語教育方法研究会、pp. 12–13, 2004.
6. 本学 WINDOW 構想 ([http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/about/public/issue/window/documents/1803\\_pamphlet1.pdf](http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/about/public/issue/window/documents/1803_pamphlet1.pdf))、K.U. Profile 公式サイト (<https://www.opir.kyoto-u.ac.jp/kuprofile/>)、Kyoto iUP 公式サイト (<http://www.iup.kyoto-u.ac.jp/>)、ワイルド&ワイズ共学教育受入れプログラム事業 ([http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/international/global\\_bridge/course\\_01/wild\\_wise/index.html](http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/international/global_bridge/course_01/wild_wise/index.html)) などを参照されたい。
7. 佐野洋・藤村知子・林俊成・芝野耕司「多言語対応・初級日本語 e-Learning 教材の開発」、『コンピュータ&エデュケーション』17(0), 一般社団法人 CIEC、pp. 119–125, 2004.
8. リニューアルの実施に当たっては、2017 年度全学経費「『日本語学習システム さみどり』学習コンテンツ・機能拡充事業実施経費」の助成を得て作業を進めた。
9. 2016 年 11 月頃から逆転の現象が起り、モバイル利用が 48.25% と、デスクトップ利用 (46.93%) を上回り、その後もモバイル利用が多数の状況が続いている (<http://gs.statcounter.com/platform-market-share/desktop-mobile-tablet> 2018 年 9 月末現在)。
10. 日本語能力試験 N5 から N4 レベルに相当する。
11. 筆者らは、本学学部生、大学院生、交換留学生、大学院進学予定国費留学生等を対象とした、初級 I、初級 II の週 4 コマ (8 時間) コースの総括をし、講義の一部も担当している。8 時間コースは各レベルで必要な語彙、文法、文型の習得のほかに、聴解、会話、読解、作文の技能強化を目的とした総合コースである。
12. 「初級：さあ、始めましょう！語彙と文法」に掲載されているイラストや写真は一部有料素材を利用しているが、非営利の教育活動に利用が認められたフリー素材を活用したものが多い。
13. 注 5、注 7 に同じ。
14. 現在、改定・拡充の作業を継続中であり、章立てでは変更の可能性がある。
15. マス系中心のタイプと辞書形中心のタイプがあるが、前者は当該動詞のタイプ (子音動詞か、母音動詞か) を学習者が既知していることを前提としているので、タイプ認識には有効ではない。
16. 動詞語幹に完了表示接辞「テ」が付加され、音便により現代語の不規則形が形成されたことを説明し、音便を学習者に感覚的に理解してもらうことは日本語母語話者からすれば有効な方法に思われるが、音便現象や長子音をもたない言語の話者にとっては必ずしも有効ではない。
17. 以下は海老原の例であるが、日本語のネイティブであれば、(1) より (2) がより自然な表現ととるであろう。(以下、スペースの関係上、書式は変更している。)
  - (1) A: 日本に行きました。B: へえ、いつ行きましたか。A: 先週です。B: 仕事で行きましたか。A: はい、でも観光もしました。B: 富士山には行きましたか。A: いいえ、行きませんでした。
  - (2) A: 日本に行ったんです。B: へえ、いつ行ったんですか。A: 先週です。B: 仕事で行ったんですか。A: うん、でも観光もしました。B: 富士山にはいきました【ママ】。A: 行かなかったんです。今度行こうと思います。東京からどうやって行けばいいですか。
 また、初級レベルでもさまざまな動詞形を導入する必要があることは、以下のような自然な会話の例からもうかがえる。(海老原 *ibid.*: 22)
  1. あした いきますか。あしたは いかないんです。
  2. こんばん なにををするんですか。テレビを みようとおもいます。
  3. なんじに いけばいいですか。1 じに きてください。
 これに関連して、例えば報告者が担当している初級 I クラスは『げんき (1)』を用い、15 週 (1 週に実質 6 時間で 1 つの課を学ぶ) で終える。最終の第 12 課で、「～んです」の文型を導入する訳で

あるが、教師の良心として、実はこの形はマス形と同じくらいに汎用性が高いことを説明しなければならない。やっと初級 I レベルを終えた学習者の心境の複雑さは如何許であろうか。

18. 例えば、Kittel はカンナダ語伝統文法に則り、関係節から定形過去形を導いているので、前者を先に導入している。古代タミル語の事例から見ても通時的には正しい分析といえる。(家本：1999)
19. 菊地の指摘にあるように、英語では Jespersen, O. (1909-49) に代表されるように高度な文典 (*Modern English Grammar on Historical Principles*. Heidelberg, 1914 など) が学習用文法の基礎となっている。一方、日本語の場合、伝統文法の確立を見ずに、理論的研究に進んでしまった状況があり、当該事象に関して言うところ「標準」が存在しない。
20. 語学シラバスには、ギリシャ・ラテン語文法や英文法などの、当該言語の文法を網羅的・体系的に記述した、所謂伝統文法に範を取る文法シラバス、基本文型「N1 は N2 が Adj. だ」、「～と思う」、「～たことがある」などを易から難に配列し、かつ場面・トピックも考慮した構造トピック、学習者の関心(家族、趣味等)について発話させることを目指すトピックシラバス、学習者の遭遇することが予測される場面を重視する場面シラバス、依頼・勧誘等の語用論的機能に基づく機能シラバス、四技能のうち学習者に必要な技能に特化した技能シラバス等がある。

#### [参考文献] (第2節)

- Andronov, M.S. (1996). *A Grammar of the Malayalam Language in Historical Treatment*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- . (2003). *A Comparative Grammar of the Dravidian Languages*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Arden, A.H. (1873). *A Progressive Grammar of the Telugu Language*. Reprint. Madras: The Diocesan Press, 1975.
- . (1891). *A Progressive Grammar of the Tamil Language*. Reprint. Madras: The Diocesan Press, 1976.
- Brown, C.P. (1857). *A Grammar of the Telugu Language*. Reprint. New Delhi: Asian Educational Services, 1981.
- 海老原峰子. (2015). 『日本語教師が知らない動詞活用の教え方』. 東京：現代文化社.
- Frohn Meyer, L.J. (1913). *A Progressive Grammar of the Malayalam Language*. Reprint. New Delhi: Asian Educational Services, 1979.
- 藤村泰司. (2003). 「『て形』の作り方—『辞書形』中心派、『ます形』中心派に欠けている視点—」. Working Papers Vol. 13, 1-7, Tokyo: International University of Japan.
- 家本太郎. (1999). 「古代タミル語における人称表示接辞の母音長音化について」. 『西南アジア研究』 No. 51. 1-15. 京都：京都大学西南アジア研究会.
- . (2015). 「留学生による言語使用の一側面」. 『京都大学の国際交流—大学の国際化を見据えた今日の課題の再検証— 第5回アンケート調査報告書』. 平成26年度京都大学全学共通経費 I-2. 教育研究活動支援「国際交流と留学支援体制に関する調査・報告」. 17-44. 京都：京都大学国際交流推進機構 国際交流センター.
- Hadson, Th. (1859). *An Elementary Grammar of the Kannada Language*. Reprint. New Delhi: Asian Educational Services, 1979.
- Hart, K. (1970). *A Tamil Primer Part I*. Madison: Department of South Asian Studies, University of Wisconsin-Madison.
- Jorden, E.H. (1974). *Beginning Japanese Part I*. Tokyo: Charles E. Tuttle.
- 菊地康人. (1994). 「日本語教科書の作成と言語学」. 『東京大学留学生センター紀要』第4号. 17-40. 東京：東京大学留学生センター.
- . (2005). 「留学生センターの日本語教育(5) 日本語の特徴を知って効果的に勉強しよう2」. 『東京大学留学生センターニュース』. 2005年冬季号. 9-11. 東京：東京大学留学生センター.

- Kittel, F. (1903). *A Grammar of the Kannada Language*. Reprint. New Delhi: Asian Educational Services, 1982.
- Lazarus, J. (1878). *A Tamil Grammar*. Reprint. Madras: Pioneer Book Services. 1985
- Lehmann, Th. (1989). *A Grammar of Modern Tamil*. Pondicherry: Pondicherry Institute of Linguistics and Culture.
- . (2003). *Grammatik des Alttamil*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- 益岡隆志・田窪行則. (1992)『基礎日本語文法—改訂版』. 東京:くろしお出版.
- Pope, G.U. (1904) . *A Handbook of the Tamil Language*. Reprint. New Delhi: Asian Educational Services.1979.
- Ramachandra Rao, B. (1972) *A Descriptive Grammar of Pampa Bh a: rata*. Mysore: Prasa:ra:ng, University of Mysore.
- Spencer, H. (1950). *A Kannada Grammar with Graduated Exercises*. New Delhi: Asian Educational Services, 1985.
- 内田紀彦・バンドー・ビマジ・ラージャプローヒト. (2017)『カンナダ語・日本語辞典』. 東京:三省堂書店.
- Ziegler, F. (1953). *A Practical Key to the Kannada Language*. Reprint. New Delhi: Asian Educational Services, 1984.

#### 〔謝辞〕

この度の、「さみどり」リニューアルプロジェクトの遂行にあたり、多くの方々のお力添えとご助言を賜り、感謝の意を表します。パリハワダナ・ルチラ教授、河合淳子教授には教材設計の段階からご教示賜り深謝申し上げます。問題集校閲・挿図作成にあたっては、前川智之氏に多くの時間と労力を割いて頂きました。株式会社ノーマンアンドベスにはウェブデザイン、有限会社キートンにはシステム構築・プログラミングにご尽力を頂きました。株式会社アルビス、(同)サイマル・インターナショナルには教材翻訳、ウェブページ翻訳、SCL学びのソリューションには音声収録・編集にご協力を頂きました。システム入力・動作検証にあたっては、本学留学生キム・スヒョン氏、向念氏、劉威氏、キム・ナヨン氏、Chunkeeree Tawarut氏が大きな力となっていただきました。厚く御礼申し上げます。

## “Samidori”: Development of a Web-Based Japanese Language Learning System at Kyoto University

Shikiko Yukawa, Tarou Iemoto

### Abstract

This paper describes the development of samidori, an online Japanese language learning system released in 2012, at Kyoto University. Samidori was renewed in 2018 in response to a growing need to provide students abroad a more structured online Japanese learning environment. One of the primary aims is to offer students a systematic and efficient means of mastering the *kana* syllabary and gaining a sufficient foundation in elementary vocabulary and grammar in order to facilitate a smooth transition into formal Japanese language classes after their arrival. In the first half of this paper, the authors explain samidori’s basic concept, the system’s main features, the design improvements made in 2018, and the development of a new series of elementary lessons modeled on the grammar-based syllabus discussed in the second half of this paper. This syllabus incorporates a new approach for teaching elementary Japanese. Unlike many standard Japanese textbooks that introduce verb forms by generating them from the *-masu* form, this approach, which borrows on the framework of Masuoka and Takubo (1992) and Kikuchi (1994), aims for students to acquire a holistic understanding of Japanese verb inflections before they attempt to master the individual forms and sentence patterns.

**Keywords:** e-learning, Japanese language learning