

Noriko HAMAMATSU, Osami TAKIZAWA
y Enrique ALMARAZ ROMO (coords.)

Encuentro internacional de profesores de lengua
japonesa en el Centro Cultural Hispano-Japonés
de la Universidad de Salamanca (España)

スペイン日本語教師会議：初回研究集会記念集
「創成と展望」



AQUILAFUENTE

212

©

Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

1.^a edición: diciembre, 2015

I.S.B.N.: 978-84-9012-570-0

Depósito legal: S. 526-2015

Ediciones Universidad de Salamanca
Apartado postal 325
E-37080 Salamanca (España)

Maquetación:
Daniel Ruiz Martínez

Realizado por:
Cícero, S. L.
Tel. 923 12 32 26
37007 Salamanca (España)

Impreso en España-Printed in Spain

*Todos los derechos reservados.
Ni la totalidad ni parte de este libro
puede reproducirse ni transmitirse
sin permiso escrito de
Ediciones Universidad de Salamanca*



SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA JAPONESA EN ESPAÑA (1o. 2009. Salamanca, España)

Encuentro internacional de profesores de lengua japonesa en el Centro Cultural
Hispano-Japonés de la Universidad de Salamanca (España) / Noriko Hamamatsu, Osami Takizawa
y Enrique Almaraz Romo (coords.).

—1a. ed.—Salamanca : Ediciones Universidad de Salamanca, 2015

1 disco óptico (CD-ROM).—(Colección Aquilafuente ; 212)

Tít. tomado de la etiqueta del disco

Tít. paralelo en japonés

Textos en japonés con presentación en español

Sistema requerido: Adobe Acrobat

1. Japonés (Lengua)-Estudio y enseñanza-Hispanohablantes-Congresos.
2. Japonés (Lengua)-Estudio y enseñanza-España-Congresos. I. Hamamatsu, Noriko, editor.
II. Takizawa, Osami, editor. III. Almaraz Romo, Enrique, editor.

811.521:37(460)=134.2(063)

目次／Índice

はじめに／Presentación.....	7
Ovidi CARBONELL	
講演／CONFERENCIAS	
日本語と日本文化.....	9
金田一秀穂 Hideho KINDAICHI	
日本語教師会の役割と可能性.....	31
田中和美 Kazumi TANAKA	
発表／COMUNICACIONES	
外国語としての日本語初級授業における「内容重視」指導の意味 —「個人化作文」の実践を中心として—.....	37
川口義一 Yoshikazu KAWAGUCHI	
改訂版「日本語マニュアル」をどう生かすか.....	49
高木香世子 Kayoko TAKAGI 高森絵美 Emi TAKAMORI	
教師養成における TPR 型授業導入の意義.....	53
川口さち子 Sachiko KAWAGUCHI	
スペイン人の日本語発話におけるプロソディー特徴と その指導法の提案.....	65
中川千恵子 Chieko NAKAGAWA	
評価を表す使役表現 —共起する他動詞と主語の特徴を中心に—.....	77
朽方修一 Shuichi KUCHIKATA	

会話と科学的入門書における「ていた」の用法の違いについて	85
江田すみれ Sumire GODA	

「文章表現」指導をめざした日本語教育における作文指導の留意点 —学部留学生の意見文と日本人学生の意見文との比較から—.....	97
中尾桂子 Keiko NAKAO	

聞き手の反応としての談話技能を学習項目とした授業の実践報告 —インプットを中心とした練習方法の提案—	109
石綿由美子 Yumiko ISHIWATA	

報告／INFORMES versados en el tema “La enseñanza de lengua japonesa en España y la asociación de profesores de japonés”

スペインにおける日本語教育事情	117
濱松法子 Noriko HAMAMATSU	

マドリード公立語学学校における日本語教育	121
マリア.R.デル.アリサール María Dolores RODRÍGUEZ DEL ALISAL	

スペイン、バルセロナ教師会の推移と衰退要因分析	127
白石実 Minoru SHIRAISHI	

今後のスペイン日本語教育	129
鈴木裕子 Yuko SUZUKI	

マドリード・アウトノマ大学における日本語教育の歴史とこれから	131
高木香世子 Kayoko TAKAGI	

Los artículos que se presentan en esta publicación son fruto del **I Simposio Internacional sobre la Enseñanza de la Lengua Japonesa en España**, celebrado en el Centro Cultural Hispano-Japonés de la Universidad de Salamanca en junio de 2009.

El orden de presentación de las aportaciones se corresponde con el orden del programa de dicho Simposio. La versión publicada aquí es la enviada por los propios autores.

Este Simposio fue organizado por el CENTRO CULTURAL HISPANO-JAPONÉS de la UNIVERSIDAD DE SALAMANCA y contó con la colaboración de las siguientes entidades:

EMBAJADA DEL JAPÓN EN ESPAÑA

EXCMO. AYUNTAMIENTO DE SALAMANCA

VICERRECTORADO DE RELACIONES INTERNACIONALES Y COOPERACIÓN
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

ASOCIACIÓN UNIVERSIDAD DE SALAMANCA EN JAPÓN

CENTRO SUPERIOR DE IDIOMAS MODERNOS
FUNDACIÓN GENERAL DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FUNDACIÓN INSTITUTO DE JAPONOLOGÍA

LA GACETA REGIONAL DE SALAMANCA

JAPONIA / INTERSPAIN NETWORK, S.L.

EDITORIAL BONJINSHA (JAPÓN)

Presentación

La relación de Salamanca y su Universidad con Japón y los estudios japoneses ha cumplido más de una década en la que no han dejado de prosperar. Actualmente cerca de ciento cincuenta alumnos, españoles y extranjeros, aprenden japonés en las aulas del Centro Cultural Hispano-Japonés. Atentos a los últimos avances en didáctica de la lengua, una plantilla de profesores imparte lengua y cultura japonesa con métodos comunicativos, de cuya eficacia dan cuenta los antiguos alumnos que ahora trabajan como administrativos, profesores o traductores, en diversas instituciones y empresas de Japón, tanto allá como en nuestro país y en el resto del mundo. Pero estos resultados no hubieran sido posibles sin un equipo humano capaz y el decidido apoyo del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Institucionales, así como de la Fundación Japón y las instituciones japonesas. Va quedando lejos aquel momento feliz en el que la restauración del órgano de la Catedral de Salamanca a cargo del Sr. Tsuji inauguró los cada vez más estrechos lazos culturales y académicos entre Salamanca y Japón. La creación del Centro Cultural Hispano-Japonés, que posee la mejor biblioteca de estudios japoneses de España, la creación de las titulaciones de Asia Oriental y Estudios Japoneses, y la acogida anual de más de medio millar de japoneses estudiantes de lengua española, salpimentada con conferencias, exposiciones, seminarios y talleres sobre la cultura japonesa, que la sociedad salmantina ha hecho suyos ya, son testimonio de un rico presente y un futuro prometedor.

En un momento en que Asia Oriental en general vuelve a atraer la atención que siempre ha merecido por su papel trascendental en todos los órdenes (económico, de innovación tecnológica, artístico, filosófico y, sobre todo, humano) acaso no sea necesario subrayar la importancia de la lengua y cultura japonesa para el presente y el futuro del mundo que conocemos. Más asequible que otras lenguas asiáticas a los oídos españoles, presente siempre en multitud de ámbitos, conocer la lengua japonesa es embarcarse en un absorbente viaje que, como todos los viajes lingüísticos, redundará en un mejor conocimiento no solo del otro, sino también de uno mismo. Quizá no pueda hallarse dos lenguas y culturas más alejadas entre sí, cuyas naciones tienen, en su nombre japonés, la constatación de los dos extremos, Oriente y Occidente, allá donde sale el sol y allá donde se pone. Y sin embargo, tantos son los paralelos que nos unen, y que se revelan cada vez más conforme se profundiza en la lengua, que quizá así se explique tanto nuestra fascinación mutua inicial, como la pasión con la que el conocedor les llega a dedicar su vida.

Es para el Centro Cultural Hispano-Japonés una gran satisfacción presentar el conjunto de estudios seleccionados fruto del I Simposio Internacional sobre la Enseñanza de la Lengua Japonesa en España, el primero de sus características en nuestro país y acaso el evento académico más importante en torno a la didáctica de

la lengua y cultura japonesa que ha jalonado esta década de lazos culturales. Agradecemos con toda sinceridad los esfuerzos que realizaron sus organizadores y editores, profesores además del Centro, en especial a Noriko Hamamatsu, ahora Profesora Titular de la Universidad Takushoku de Tokio, así como a los participantes, algunos venidos desde Japón, Alemania, Francia o el Reino Unido, y esperamos que con esta iniciativa se consolide la andadura investigadora y docente en torno a Japón y su lengua, cristalizada en futuros simposios, grupos de investigación, nuevos grados y publicaciones. A quienes habéis dado el primer impulso, se os deberá el logro de las metas alcanzadas.

Ovidi Carbonell

Director del Centro Cultural Hispano-Japonés

Universidad de Salamanca

日本語と日本文化

金田一秀穂
Hideho KINDAICHI

杏林大学

(前半)

始めまして、金田一秀穂と申します。カトリックの牙城とも言うべき中世のサラマンカ大学で、講演をさせていただけることをびっくりしております。いつになく緊張しております。国際交流基金で邦人研修というのがあり、そこでお話させていただいていることがありますが、そこでは日本語の先生方から色々なお話を聞かせていただくことができ、大変面白く思います。ですので、今回も、先生方のお話を聞かせていただきたいなと思っております。今日は、日本語教育を外から見た時にどうなるのかという視点でお話できたらいいなと思っております。タイトルとしては、「日本語と日本文化」ということですが、日本を教えることは日本文化を教えることだなど、色々な言われ方をすることがあります。古くは、日本精神を教え込むことだという考え方もあるし、言葉というものは文化と結びついているから結局日本語を教えるということは日本文化を教えることだよななどという感覚もあります。僕が考えるに、日本語を教えるということが日本文化を教えることなのだという中身自体がですね、いわゆる日本事情というようなことではなく、日本語という日本人の心などと言われるわけです。それは、ちょっと嬉しくないというか、なんかよく分からない、面白いけどそうではないのではないかと考えていたんですね。それをもう少しはっきりさせられないかなということ最近考えています。

そこで、今日のお話があるわけですが、最近「言葉」というものを考えるのに、大きく二つの考え方があるような気がするんですね。一つは、記述言語学的な考え方。もう一つは、伝える道具としての言語という考え方、考える道具としての言語。例えば、日本語教育学会の水谷先生の考え方によれば、日本語を教えるということはコミュニケーションを教えるんだ、それは伝える道具としての言語という考え方と思うんですね。でも最近では、ちょっと違って我々は言葉を使って考えるのだという認知言語学という新しい考えがある。伝える道具としての言語という考え方は全世界共通の考え方になっているのですが、そうではない見方もあるのではないかと。そうではないという考え方のほうが、「文化」というものを考えるうえで面白いのではないかと。ですから、両方の考え方から「言葉」を考えてみようというのであります。

まず最初に、伝える道具としての言葉、いわゆる古典的な考え方、いわゆる20世紀的な考え方ですね。人がいて人がいて、言語というのは人と人との間に存在するのだという記述言語学的な考え方。つまり、言語というのは人の外側に存在するのだ。その外側にある言語というものを小さい時から習って、システムとして自分の中に取り入れて、そしてそれを使ってお互いにやりあうという、このように言語というものを捉える考え方があるんですね。社会の中に存在するそういう言語なんだ。だから、スペイン語なり日本語なりを学んで意思の疎通ができればいいんだ。そういう考え方。それはいいですが、僕が考えるのは言葉の使い方、言語行動なのですが、言葉を使うその方法が、日本人の日本語を使う使い方がかなり違う、色々な文化的な違いがあるにしても、いきなり気が付くのはそこなんですね。例えばスペインに来る。マドリッドで色々なところに行くわけですね。食堂などに行く。明らかに日本語などと違う。そ

れは何が一番違うかという、科学的ではないんですが、うるさいんですよね。明らかにうるさい。このうるささは、どうも日本のとは違う。日本でもうるさいところは、うるさいですけど、日本は若者のいるところの方がうるさいですよ。しかし、スペインの場合は、おやじ、おばさんたちがうるさい。見ていると、二人で座っている席で、しゃべっていない人はまずいない。ずっーとしゃべってますよ。スペイン人たち。何故かわからないですが。

例えば、プラド美術館に行ったんですけど、カフェテリアみたいなところで、私と家内は疲れているのでずっと黙っていると、そういうカップルはいない。見ると喧嘩しているとか思えない。とにかく、皆しゃべっています。それと、サラマンカまで電車で来ましたけど、電車の中でも皆ひっきりなしにしゃべっている。しゃべってなくても携帯がガンガンガン鳴っている。それが変かと考えると、それは日本語の方が変なんですよ。日本では、電車の中でも携帯を使わせない、喫茶店でも携帯禁止というところがあります。しかし、どうして携帯使っちゃいけないというのかわからない。ペースメーカーが壊れるかもしれないという考えがあり、それが当然だと思っているんですよ。でもそれが、本当だとしたらそれは、ペースメーカーのメーカーの責任だと思うんですよ。そんなことで壊れてしまうようなペースメーカーを作っている方が、大問題だと思うんですよ。ですから、基本的には、日本人は携帯でしゃべっている人を見るのが、嫌いなんですよ。ばか声で、「あー」とか言っているのが好きではない。ようすに人がしゃべっているのが好きではない。だったら、日本の中で会話するのを禁止すればいい。

でも、なんで普通に会話しているのはよくても、携帯で話すのはだめなのか。その理由はまったくわからないのです。それをマナーと呼ぶんですけど、．．僕は、何のマナーかと思うんですけど。人がしゃべっているとか話しているということに対して、あまり嬉しく思っていないんじゃないかなあ。いわゆる口頭言語といいますか、音声言語について価値の低いものだと思っている。それから、いい加減なものだと思っている。文字言語に関しては非常に発達しているんですね。音声言語のコミュニケーションというのは、もちろん、知っているもの同士はしゃべるんですけど、知らないもの同士はまずしゃべらない。スペインではどうか分らないんですけど、外国人は知らないところに行ったらまず道を聞く。日本人は、地図を見るんだと言うんですね。手持ち地図が見当たらないときは、地図はどこですかってその辺を歩いている人に聞くんですね。そのぐらいに地図が大好きなんです。マドリッドの街を歩いているとあらゆる場所に地図が置いてあるんで、ここはちょっとちがうのでしょうか．．僕は、しばらくアメリカに住んでいたのですが、アメリカではバスの停留所には、MとかPという文字しか書いていない。日本のバス停の場合、どこどこ行きがあるし、休日と平日の時間割りまで全部書いてあるんですね。アメリカのバス停は何にもないですから。バス停はあるというのは分かるが、それがどういうバス停なのかはまったく分からない。僕は、一年間バスを使っていたが、自分が使っているバス停が何ていうのか最後まで分からなかった。どうでも、いいんですね。聞きゃいいと、またしゃべればいいと思っているんですね。知らない人がしゃべるというのをちっとも苦にしていない。苦にする日本というのは何か特殊なんだろうなと私は思ったんですよ。日本には、表札がありますね。私は、日本で余り道を聞かれたことがないんですけど。外国に行くと必ず道を聞かれるんです。日本では、道は聞かないです。誰も。要するに、日本では話言葉より、書き言葉重視なんだという傾向がある。伝える言語、コミュニケーションの道具としての言語の使い方の特徴があるなあというのが私の意見です。ただ、伝える言語として、言語と文化というものを考えたとき、その一面が私には気になるということなんです。

本当に言いたいのは、次の考える道具としての言語。先ほどの言語というものは、人と人の間に存在し、社会的な存在としてあるんだというのではなくて、人のそれぞれの頭の中に言語というものが存在するんだ。私たちの考えることを決定するものとして言語があるのだという

考え方です。最近アメリカあたりで考えられていることがそういうことなんです。色んな例があるんですけど、例えばよく使われるのが、言語による分類、意味の話になるんですけど。意味というものを言葉というものを通して研究しなければいけないのですが、これは昔から思われているわけです。19世紀、20世紀に、意味の研究というものをしようとするのですけれども、意味というのはどうも曖昧である。へたすると哲学的な問題になっちゃうから、あまり意味について論じるのはやめようや、文法や音声学については非常に科学的に、数値的に或いは論理的になんとかなるんですけど、意味については扱うのはやめようよという傾向があるんですね。でも、言葉の形ばかりを気にして、言葉の意味を考えないというのでは、言葉の問題として良くないので、意味についていろいろ考えるわけです。

例えば、言語、言葉というのは分類なんだ。例えば日本語だと、分類をするときにですね、哺乳類、両生類、爬虫類というような分類を考えるのですが、そうではなく私たち日本語を使うとき思わず知らず必然的に分類せざるをえないということがあるわけですよ。その代表的なのが「いる」「ある」の違いです。「いる」というのは、生きているもの、生物、「ある」というのは非生物。存在というものが2つの動詞の形態によって言い表せるのですよね。日本語を使う人間にとっては当然のようにそうやっているのです。例えば、フランスのサルトルが「存在と自由」という大きな本を書いたのですが、その半分ぐらいまで、我々人間が存在するというのと、机というものが存在するのでは違うのだということ論証するために使っています。しかし、日本人にとってはそんなものが一秒で解決がつく。本が「いる」、「ある」と考えればそれでおしまい。先ほど、生物と無生物という話をしましたけれど、タクシーはどっちですか？私は、だいたいタクシーはいるで教えちゃいます。バスもいるかな。例えば、生きているものが「いる」かなというと、魚屋の前のさざえやなんかは「いる」ですか。生きていますが、「ある」ですよ。魚屋で売っているどじょうはどうでしょうか。「ある」でしょう。こうしてみると売り物だったら「ある」という話になるのですよね。それだったら、ペットショップの犬はどうか。「いる」でしょうね。金魚はどうでしょうか。「いる」、「ある」？それでは、亀？どうしようかということになりますね。では、くまのぬいぐるみが、「ある」「いる」？ぬいぐるみのくまが？ぬいぐるみの熊ちゃん、だったら「いる」になってきませんか？ぬいぐるみの熊、熊のぬいぐるみは同じじゃないかということになります。くまのぬいぐるみと言ったとたんにはそれは境界線みたいになるのではないかとシンパシーができるか、できないかの話になるのではないかと。ペットショップの犬は、シンパシーを持たなきゃいけないから、それは「いる」にする。でも、魚屋の前のどじょうにはシンパシーがもてないから、「ある」にしなければいけないんじゃないか？私たちはそうやって、直感的にというか感覚的に分類できるわけですよ。そういうことを私たちは知っている。これは、頭の中で言語を使って考えているのだとしかいいようがない。

助数詞も面倒くさいんですよ。人間は、一人、二人と数えるけれど、動物だったら一匹、二匹と数えます。じゃ、鉄腕アトムはどうでしょう？鉄腕アトムは、一人。では、ドラえもんは。難しいですね。私はよくテレビ番組に出るのですが、序数詞を入れる問題をよくやります。たんすは、ひとさお、ふたさお、三味線はいっちょう、にちょう、じゃ豆腐はなんだ？などという。或るアナウンサーが僕はなんでも知ってますっていうんですよ。収録の間ですよ。僕はあまりにも悔しいので、じゃドラえもんはどうやって数えるんですかって聞いちゃったんです。その問題には、やっぱり考えていました。たまたま、テレビ朝日の番組だったんで、テレビ朝日の人は、公式的な数え方を決めなきゃいけないって、駆けずり回ったらしいのですが、結局、ドラえもんは一人になったそうです。テレビ朝日の公式見解は、一人だそうです。でも、それは何の役にも立たないですよ。それは我々が、普通の日本人が決定することです。まだ、ドラえもんならまだいい。ゲゲゲの鬼太郎だったら一人、ねずみ男でも一人、じゃ目玉オヤジは

どうするか？一人ですかね。でも、もっと困るのは一反モメンとか、ぬりかべとかですね、ああいうのはいったいどうやって数えるんだろう。

結局何が問題なのかという境界によるものですよね。どちらかに付かないようなものが世の中にはあるわけですよね。そういうものには、私たちは決定できない。学者だったら決定できる、科学的だったら決定できる、そういうものではないですよね。皆の感覚でしかない。だから、一反もめんは、一本、一反？ぬりかべというものに関しては、私たちは数えることができない。私たちは、それを見たときに、一本であるか、一枚であるか、一皿であるか、一粒であるのか、ずっと考える。それと、よくあるのが、二つ重なったらどうするかという問題。鳥は二羽、犬が二匹、合わせて4？それは動物の助数詞に関する手引きを見ると、4けん、4てんと数えてしまうようです。つまり、ペットショップが火事になって、魚や猫がみんな燃えた場合、どろぼうが入って盗んで行ってしまった場合、100けんとか、100てんと言うと簡単でいい。またここに出てくる動詞共起制限というのものもある。例えば、「朝起きてコーヒーとパンを？？？学校へ行きました。」あれはどうなさっていますか？この？？？の部分の動詞を書きなさい。食べてですか、飲んでですか？飲んだり食べたりしてですか？とって？とっては初級では教えられるでしょうけれど。コーヒーとパンだったら、食べてでいいような感じなんですけれど。服は着る、帽子は被るとか教えるわけなんですけれど。そういうのも認知言語学というのから考えると、面白いんじゃないか。

最近「メタファー」というのがあって、なんでも「メタファー」で考えようってレイコフという人がそういうことをやっていますけど。例えば、「温度が高い」と言うけれど温度は高くはない。温度は熱いのであって、高いというのは変だ。温度が下がるっていうけれど、それは寒くなっているんだ。でも、それを私たちは上がる、下がるで見るとですね。空間的なメタファーをするわけです。成績が上がると言ったら、必ず良くなることを言うんです。成績が下がると言ったら、悪くなることを言う。上に上がるといういい物があったり、強いものだったりする、しかし、下は低い物だったり、良くないものだったりする。それが、メタファーという考え方なのですねー。

動詞もそうやってやる。そうすると、例えば、電気製品に関する動詞はどうなるのか？例えば、テレビはつけるですよ。あれは、明かりをつけるから来ている。エアコンはつけるですか、動かすですか？つける。掃除機は、動かす、つける？つけると動かすと二つあるような気がします。かけるもあるかもしれませんね。この3つのどれを使うかによって、それぞれ違うんじゃないか。例えば、冷蔵庫は動かないっていいませんか？パソコンが動く、動かない。付く、付かない。それは、パソコンの場合は違う。まず、ピャとなるところが付く。ウィンドーズって出てくるところが付く。でも、パソコンがピャと動かなくなる。こういう時、パソコンが動かなくなるって言いませんか？東京大の荒川さんという人は、太いとか細いとか、いわゆるメタファーを考えているんですけど。動詞の制限など色々なことが分かる気がするんです。それは、スペイン語やフランス語とどう違うか。かなり違うんじゃないかな。特に、英語というのは不思議なメタファーを一杯使う言葉だなーという気がするんですよ。タンポポのことを「ライオンの歯」というじゃないですか。どこが、ライオンの歯だっていうと、葉っぱでしょ、あれ。葉っぱ見て決めるかって思うわけですよ。花見て決めるよ。もっと変なのはグレープフルーツ。これはやだなーと思うんですよ。ブドウみたいになるからグレープフルーツって言うらしいですよ。でも成り方知っている人いないですよ。グレープフルーツというからには、グレープはフルーツではなかったのかって思うわけですよ、「リンゴ果物」って変ですよ。なんでグレープフルーツって言うか分かんないな。もっと、フロリダオレンジとかね。ホワイトオレンジとか勝手な名前付ければいいと思うんですが。言語と文化、いわゆる考え方と言葉というものが割合直接現れる分野なんじゃないかなと思うんです。認知言語学のそういう考え

方っていうのは、いわゆる言葉は文化を教えることだということを考える時にとても役に立つんですよね。時間がある時に是非その辺りを読んで見られるといいかなと思います。

(後半)

※会話者の表記について

無印 → 金田一先生
 参加 → 参加者（質疑応答での発話者）
 司会 → 司会者

※文章中の記号について

... → 聞きとれず
 (?) → 一応おぼろげながら聞こえてはいるが、確証のない場合

「それから、語構成の順位っていう、これ最近私が考えたことなんですけれども、これどうい
 うことかっていいますと、犬と猫を飼ってます、っていうじゃないですか。でも、猫と犬を飼
 ってます、って言わないじゃないですか。あ、いうか。」

「犬と猫を飼ってる、猫と犬を飼ってる、どっちですか？」

「犬と猫？猫と犬？」

「猫と犬という方もいるんですよ。でも犬と猫なんですよ僕らは。基本的にはというか一般的
 には」

「で、どっちが先でもいいはずなんですよね？」

「でも僕らはなぜか犬と猫なんです。だから、犬猫病院なんです」

「猫犬病院というのじゃ嫌なんです。同じはずなんですけど」

「で、これがですね、どうしてそうゆうことを言い出したかということ、中国の人にこの間教え
 てて、中国では猫と犬というんだと、言うんです。だから猫犬病院というのか知らないです
 けど、猫と犬では猫が先だということですよ、それでどうしてっていうと、猫のほうがかわい
 いから、とか馬鹿なことを言うんですが、スペイン語はどっちなんですか？」

「犬と猫ですか？」

「猫と犬？」

「猫と犬？... (スペイン語 *gato y perro*) 」

「猫が先。英語は猫が先ですよあれ。よく分からないけど、**cats and dogs** って言いますよね。
Dogs and cats て言うんですか？**cats and dogs**。...だから英語、中国語、スペイン語は猫が先な
 んですよ。」

「日本語は犬が先なんですよ。僕らは犬が先だって信じてますけど、どうも猫のほうが先に来
 るんだと、たいていの世界では、ああ分からないですけど。」

「で、それは別にどうだってことはないんですけど、西と東、東と西。」

「日本語では西と東。」

「あ？東と西ですか？そう、トウザイっていうわけですよ。ね？でも、ニシヒガシっていうんですよ。井上陽水の歌はニシヒガシっていうんですよ。ヒガシニシじゃないんです。つまりそれは、西が先で東が後なんですね。あの、これは語構成の問題で、あの、画数の多いほうが後になるっていうルールがあったりするものですから、そこもあって西東なんだなあと思っんですけど、でもやっぱり西東って少し嫌ですよ？」

笑

「要するに西のほうが偉いかって話で、そうするとやっぱり東のほうが偉くないですか？」

「偉いかはちょっと分からないですけど、やっぱり東のほうが。スペイン語はちなみに...」

「それは、やっぱり、だってこれは日西ですよ？日本ースペインと言わなくちゃいけないで、スペインー日本というのはスペインの人からみればそうですけど、日本人から見れば日本ースペイン、ですよ。日西会館。」

「でも、スペイン語だったら、逆にこれはスペインー日本になるわけですよ？とすると、普通こうなる。要するに、良いほう、良いほうっていうか重要なほうが、私たちに身近なほうが先に来るはずなんです。」

「で、犬と猫、西と東、それはそれでまあ色々やってみると面白いと思ったんですが、僕が一番変だと思ったのは、浮き沈みというあたりなんです。」

「で、“浮き沈み”って日本語では言うわけなんですよ。」

「これ、スペイン語ではどっちですか？」

「浮き、沈み。沈み、浮き」

「浮くほうが先？」

(雑談) ウエ、シタ。高いのか低いのか。

「はい。で、これはですね、中国語は違うっていうんです。」

「で、中国語は沈み浮きだっていうんです。」

「そうらしいんです。僕は浮沈って言うものから、中国語は浮き沈みなんだろうと思ったら、沈み浮のほうが普通だろっていうんです、中国の人は。」

「で、これはですねえ、まあそれはいいんですけど、中国の人は沈んでから浮くんだって言うんですよ。」

「ねえ、浮いてから沈むのは変だろう、って言うんです。」

「で、言われてみりゃそうだよなって思いながら、要するに浮いてるものが沈むと考える人たちと、沈んでるものが浮くと考える人たちは違うんじゃないかなと、一瞬思ったんですよ。」

「で、こう考えても、やっぱりあの...あんまり信用されないほうがいいかもしれないんですけど。」

「今まで、皆さんは、生まれて、40年50年と年をとられて、そして、いつかは、死ぬわけですよ？で、この、今の、今のこの現状、の皆さんは、浮いてらっしゃいますか、沈んでらっしゃいますか？」

「無茶なことを言うことを承知で聞いております。はい、今皆さんは、人生において浮いている状態ですか、沈んでいる状態ですか？」

「浮いてる？」（挙手あり）

「笑...これが、あの、今度御国へ帰られてですね、ぜひ、それぞれの方に伺ってみて欲しいんですね」

「えーとですね、日本人はだいたい浮いてるって言うんですよ、不思議なことに。」

「80%浮いてるっていう。」

「で、中国の人に僕聞いたんです。で、中国では、あの、日本人、日本に来てる中国人留学生に聞くんですね、それで、あの今10人くらいいるんですけど、10人中9人が、今沈んでるって言いました。留学生がですよ。23、4の若い子たち。ねえ、要するにある程度親が金持ちで、日本に留学させてるわけですよ。それで、これから、こう、今一番いい時期なわけでしょう？」

「23、4ですよ？それで好きな勉強して親から離れて...もー...金は送ってもらおう、まあ、まあもちろん苦勞はしてるんです。苦勞はしてるんですけど、あのー、今の私たちはお金がない、貧乏だ、必死になって勉強している、分からない日本語も苦勞してやってる、アルバイトしなきゃいけない、私たちは今沈んでる。10人中9人が言いました。で、私たちはこの大学を出て、大学院を出てから国に帰って偉くなるんだ、私たちには、浮く人生が待っている。だから今沈んでるんだ、と彼らは言うんです。」

「ね？私の息子がいて、今、しばらくまあ、言えずにいたんですけど、留学してたんですけど、金使ってるわけですよ。で、...で、やたら困ってたわけですよ、僕らはね、で、彼がですよ？僕今沈んでるって言ったら、ひっぱたきますよ。」

「お前今一番いい時期だろ、って思うわけですよ。で、そうゆう風に、こう思う日本人と、沈んでると思う中国人は、いったいどっちが、あー楽天的なんですかね？」

「まあ、いいんですけどね。笑」

「こういう所でお話することもあるんですけど、僕時々地方行って、市民講座とか行ってしゃべることがあるんです。で、そうするとですね、だいたい60、70、80くらいのおじいちゃん、おばあちゃんがやったらと多いんです。来てる人たちが。で、そうゆう人たちに、僕もう必ず聞くことにしてる、今あなたは沈んでますか、浮いてますかって。」

「あの、もう、あと老い先短い人たちが、全員浮いてるって言います。今が一番いいって言います。客観的には、明らかに今が一番ダメですね、とこう思うわけですけど、なぜか日本人は今が一番いい、今が一番いいと思いながら生きてるんですよ。で、そのうちダメになると思ってるんですけど、だから、驕れるものは久しからずなんです、ね、栄えるものはダメになる。」

だから、ホリエモンがダメになったり、小室哲也がダメになったりすると、ざまあみろ、と思ってるんです、きっと。」

「それが、真理だと思ってるんです。要するに、上がってるものが下がるっていうのが私たちの感覚である。ところが、中国の人は下がってるものが上がるって思ってるわけですよ。」

「で、いや、だからそれが、文化と言語だ、言語と文化だとかいって、無理やり言うのはあの一ちよっとはばかりますから、あんま言いませんけれども、でも、たとえばそういった言葉の違いによって、感じ方といいますかね、考え方だというのが、出てくるんじゃないかなーというのを、今思ってるところなんで、あちこちで、そういうまあ、いわゆるその同格のもの複合語というのができたときに、それぞれの国で違うものがあったりする、赤白と白赤とかです、そういう風にこうなったときに、それがひょっとすると、何かの考え方をこう、決定している、分かんないですけど。日本人はだいたい、将来的には絶望しながら生きているのが日本人の感じがするんですね。将来悪いことがあるぞあるぞーと思いつつながら、生きているのが日本人。で、将来良いことがあるぞーと思いつつ生きているのが中国人。」

「たとえばですよ。ごくごく大雑把にそっから言うと、そんな風なことが言えちゃうかもしれないなーと、実は思ったりしてるんです。で、そういう風に、言葉というものが、そういう人間の考え方をある程度決定づけてしまう。客観的にはどっちでも同じなんです。僕は沈んでも浮いても、どっちでも同じなんです。だから浮いてるか沈んでるかばかりじゃないんだけど、案外と言葉によって私たちは、自分たちの思考というか感じ方というのを決定されてしまってるんじゃないかなー、という気がするんですね。それは、最近つくづくそういうことを、思うんです。」

「えーとですねー、言うとならされるんですが、」

「言葉によって僕らの意識が決定されてる、っていうことで、あ！」

「ま、いっか」

「えーとですね、あの一」

「それを言っているとすごく怒られること、僕よく分かってて言いたいですけれども、実は、温暖化というものについて、日本では今ブームなんです。」

「で、温暖化は反対、温暖化を防げ、というのが徹底的なブームなんです。日本においては、で、それは私は全く理解できない人間なんです、実を言うと。本当は。」

「なぜ温暖化がいけないのかちつとも分からないんです僕は。温暖化いいじゃん？って思う。笑」

「それを言うと怒られる、だから言わないんですけど、でも、言うんです。笑」

「えーとですね、温暖化がなぜいいかっていうと、シベリアとかカナダのあの寒い地域があったかくなるから、穀物がいっぱい増えていいんじゃないかな、と思うんです。」

「で、そうすると食糧危機が全部解決するだろうな、と思ってるんです。」

「で、寒くなったら、逆に困るだろうなって思うんです。食物ができるところが全部寒くなったら全部食糧が減って、僕ら飢え死にします。ですから、寒冷化のほうがよっぽど怖いはずだと思うんです、地球にとって。温暖化はまだいいほうだと僕思うんです。」

「でも、いずれ寒冷化するに決まってるんです。日本は、いやあの地球は。それは氷河期があるわけですから。でも、たとえば、どんどん日本は(?) ...けれども、寒冷化することが分かっているんだったら、温暖化の練習を今のうちにしといたほうがいいんじゃないかと僕は思ったりする人間なんです。」

「で、まあいいんですけど、そういう言葉によって左右される、支配されるということを日本が、スペインあるいは人間というのがしてるんじゃないかなー、なんかこう、変な言葉によって、僕らはこう、考えなしになされ、なっちゃう、そういう気がする、というところまで、この、例えばこういう、なんていうんですかね、えー、」

「考え方を、道具として、考える道具としての言語ということがいえるのではないかなと思ってるんです。あの一考える道具としての言語、いわゆる内言という風に言われてて、えー言語学の対象とはならないという風に、ずーっと言われてまいりました。で、それは頭の中で使われている言語というのは、そんなことは、客観的に分析できないのではないか、ということがあるんですけど、それでもやっぱり、そこを明らかにしない限り、言葉を科学することにはならないだろうな、と思うんです。で、今少しずつですけども、本当に少しずつですけども、レイコフさんとか色んな人たちが、ここら辺に入り込んできているわけですね。で、そういう風なこととして、言語を捉える事が出来るんじゃないか。で、」

「日本語教育っていう、まあ日本語教育として私たちは、その日本語を教えるわけですね。で、教えてるときに、やっぱり日本の国際交流基金とか教育学会とかそういう所を中心とする日本語教育というのは、コミュニケーションのための道具として、つまり、20世紀的なスタイル(?)、どちらかという実用的なものとして、言語を捉えているわけです。で、コミュニケーションができればいいんだ、お互いに意思疎通ができればいいんだ、言いたいことが分かり、言いたいことを言え、とゆう、そういうことが言葉なんだ、それが、日本語教育の目的なのだ、という風な考え方が、まあ主流なんですね。でも、そうではないんじゃないかということ、私は実は考えているわけです。で、それはですね、むしろ、教養としての語学というものがあのような気がするんです。」

「使うために、外国人、例えば日本人が英語を勉強するときですね、いつか英語の人としゃべりたいから、とか、その、何かしたいから、そういう風な形で英語を勉強する、それは確かにいいんですけども、そうではなくて、日本語ではなくて、英語という全く違うシステムでこの世界を理解しようとする、あるいは表現しようとする、そういうその違うシステムによってこの世界を見る、そのことの凄さ、といいますか、良さ、といいますか、そういうことを目的としてもいいんじゃないかなという風に、実は思ったりしてるんです。」

「ヨーロッパ的な、いわゆる教養主義的な考え方っていうのは実はそれだと思うんですね。ラテン語を勉強する、っていう昔のやり方は、ラテンによって、例えばドイツ語でしか分からない人、英語でしか分からないこの世界について、ラテンでこの世界を判断しようとするれば、どのように見えるか、というそういうことを訓練する、いわゆる知的訓練としての語学というのがあった。で、ヨーロッパというのはやっぱりそういうことができる所だ、それからヨーロッパのいわゆるそういう大学が最終的に求めているものっていうのは、実はそこらへんじゃないかなと思ってるんです。」

「いわゆるその、日本語教育が盛んな、例えば中国とか東南アジアとか、そういう風なところでもって、コミュニケーションのための日本語、就職のための日本語、分かんないですけど色んな、そういう日本語ではない日本語、というのが、ヨーロッパではひょっとすると、可能になりうるのではないか。知識としての、教養としての語学っていうものを、可能性としてある。」

で、それは、いわゆるその認知言語学的なといいますかね、考える道具として日本語がある、という、そういう考え方と結び付きが低いのではないか。」

「17世紀、18世紀までは、たしかにそういう形で僕らは、あの、言語学を捉えていたはずなんです、で、19世紀ソシュール以降、いわゆる行動主義的なあの記述言語学的な、そういう感じでもってコミュニケーションみたいなことを言い出したんだけど、21世紀になって、またもう一度その、古典的な言語観、みたいなものに帰ってきてる。で、それが、例えばこういう、サラマンカ大学のような非常に伝統ある、そういう大学であれば、ひょっとすると可能になる、というか、そういうことも含めた日本語教育が、出来るんじゃないかな、あの、もちろん実用性を無視する、それから日本語能力試験を無視するというわけではないんですね。でも、ちょっとこう、違う日本語学といいますかね、外国語学みたいなものも、考えてみたら面白いかなーという風に思っています。」

「えーと、すみません、時間になってしまいました。とても早口というか、かけ足にしゃべっちゃったのですが、あとは、私は、みなさんのお話を伺いたいだけです、私の話はこの辺で終わりたいと思います。どうもありがとうございました。」

拍手

司会「先生ありがとうございました。現場の私たちがいつも頭を痛めている...、助数詞とか、語構成、語順とかそういったことにも触れていただきました。そしてまた、日本語教育というのは、何を目的としているのか、教養、先ほど教養としての語学ということで、別に実用的なものだけを、目的とするのではなく、教養としての語学という学び方もあるんじゃないかというようなお話もありましたが、皆様の方から何か金田一先生にご質問になりたいことがございましたらどうぞ。」

司会「はい」

参加「私、木田(?)と申します。認知言語学についてですけれども、今先生のお話にありましたように、認知言語学はまあ一種の、世界観を反映している言語の研究、言語、まあ、という風に私は解釈したんですけれども、これはですね、記述言語、アメリカの記述言語学以前にもそういう傾向がですね... (サピール?) とかそういうのあったと思うんですけれども、先生はこの認知言語学はですね、もう一度昔の言語学(?)に帰る一つの、回帰だ... (?)とお考えになりますか?」

「いや、帰ったというか昔のものの反省になって、何か新しいことを始めてるよなーという、そういう期待感があるんですね。だから、例えばヴィゴツキーみたいな人たちがいて、ロシアではやったけれども結局、主流にならない。でも、こういう芽っていうのがあって、それが今ようやく、なんかこう、落ち着いてみようじゃないか、みたいのところへきてるんじゃないですかねー。よく分かんないですけど。いわゆる行動主義的な言語学でもってやってたのが、ちょっとこう、なんていうんでしょう、体温を失ったといいますか、そういうところがありすぎたんじゃないかなって思うんですよ。で、そこで人間のぬくもりみたいなものが、やっぱり求められてきてる、ということなのかなーとか思ったりしてます。全体的に。」

参加「それから二点目ですけれども、語構成の順序ですけども、これについてなんですけど、非常に興味深く、拝聴いたしました。あの、文脈の問題などをどうお考えでしょうか?例えば、犬と猫ですよ?」

「はい」

参加「この話ですけれども、文脈によって」

「はい、そうですよ。あの、そりゃ例えば、うちにはね、犬が一匹と猫が五匹いてね、猫と犬を飼ってます、というのはふつうだろうと思うんですよ。...」

「そういう意味での文脈というのはあると思います。ですから、決定じゃないわけですよ。ただただ、こうパッと出た時に犬と猫というか、猫と犬というか、ですから、文脈でやったらたぶん色んなことが可能になるだろうと思うんですよ、その辺。違う順番になると思います。普通は手足だけど、足と手って言ったっていいし、右と左でも左と右でも、そ、そういうことでしょうか」

参加「分かりました。」

「日本で道を渡るときは右と左を見て渡りますね。スペインだったら左と右を見て渡りますでしょ？ね？ですよ？イギリスは右と左を見る、ですけど、スペインだったら左と右をみないといけないんですよ。で、それはスペインという文脈、英語という、いやイギリスという文脈で決定されるんです。ただ、アメリカで右と左を見て渡ると、だいたい怪我して、ひかれる人が多くなる。あの、日本人でひかれた人は大体そうなんです。右左を見ちゃった。左右と見なかったんです、するとひかれる。気を付けてください」

参加「どうもあの、マドリッド・アウトノマ大学の高木と申します。先生のお話大変興味深く、拝聴させていただいたんですが、先ほどメタファーのところ、非常に、ちょっと気がついたところがあって、ご紹介したいと思いましたが、私の知ってる方がアフリカで、建築をする機会がありまして、で、電気のスイッチをですね、ま、こういうところに、バツつけて、スイッチ付けてくださいという風に指示しておいてから三日後に、実地に検査に行ったら、そしたらですね、スイッチが全部、こう横、横に動かすようについてたんです。それで、あ、これはまずいと、スイッチっていうのは、こう縦に、上と下にするべきではないかと、建築家の方が言ったのですが、アフリカ人が、どうしていけないのか？右だって左だって同じじゃないかと、いう風に言われて、はたとあっ、そうか、どっちでもいいか、という風に思ったと、いうお話を実はつい最近聞きまして、それは確かに、文化の違いというところが、あったなあ、という風にあの今のお話を伺って感じましたので、ちょっとご紹介させていただきました。」

「ありがとうございます。ここの宿舎のスイッチはこう、なんかボタンこう押しますよね。下押すと点くんですよあれ。」

笑

「違う？下押すと点いて、上押すと消えませんか？」

(ある参加者)「二か所でやってるから、...」

「いやいや、一か所しかないところもある。うん」

「下押すと、点く。上押すと消える。」

「これ変ですよ？」

笑

「どっちでもいいはずなのに。...なんですよたしか？こ、こうなりますよね？必ずね。」

「あの一、聞いたことがあったの、水道の蛇口を上へやるとダメなのと、下やると出るのがある。それで、日本は最新式は上へ上げると出るんです。で、下に下げると止まる。で、それどうしてかっていうと、阪神大震災の時に物が落ちてきた、っていうんですね。で、蛇口が出っぱなしになっちゃったところが多くて、それ以来上げると出るようにした。という建築家の話でした。」

「ですから、それも、でも、ちょっと慣れないんですよあれ。こうすると出してしまう。」

笑

「そういうなんていうんですか、身体感覚っていうのが実はとってもこう問題があるような気がしますね。海外の、あ、それから鍵が（ここへ）きちっと上下に入るんですね。逆さまに入れるところがある...、この宿舎も鍵はきちっと入ります。上、あれ面白いな～と思いがら、ああここはちゃんとしてると思いがら。中国はだいたい逆さまになってます。日本は大體上下、鍵はどっちが上かっていう...」

笑

「いきなり、...のついてる方が下だとまあ何となく思うわけですが、あれ、あれこうなる（？）たぶんそうゆうのっていうのは、つまらない事なんですけれども、やってくるとたぶん、とんでもなく面白いものが出てきそうな気がするんですよ。」

「で、こういうそれこそヨーロッパ中の、というか世界中の方々が集まってる所でそういう調査をするのが、やってみたいなあと。はい。」

笑

参加「フランスの石井です。犬猫右左の話なんですけど、フランスで教えていて、父母（チチ・ハハ）っていうところで、学生たちは母父（ハハ・チチ）っていうんですよ。」

「はあああ」

参加「そのときね、私とっても困るんですよ。というのは日本に行った時ね、自己紹介は必ず、ホームステイに行った時、父母（チチ・ハハ）っていうんじゃないか、日本は、あ、父母って日本というのが普通なのでね、母父（ハハ・チチ）じゃないんだけど、って言いながら、どうしたらいいのかなって。学生たちは分からないんですよ。」

笑

参加「...皆さん、その問題に当たっている方もいらっしゃるかと思うんですけども」

「僕はだいたいそういう時はもう母と父でいいじゃんって、そこまで強制はしないような気がしますよね。それを聞いて日本人がへえって思うことの方が重要なって思ったりするんですね。だから、そのフランス人によりますよね。どういう風にしたいか。どういう風になりたいか。ということだと思えます。で、なるべく自然にナチュラルな日本人のような、いわゆる日本人のような日本語をしゃべりたいというのであれば、それは、父と母だと思います。っていうか、私の意見ですよ。先生方にも伺って、うん。」

参加「うーん、それでね、あの、父と母って言わない子、言う学生もたまにはいるんですよ。でも母と父の方が多くて、離婚したところも多いし、そうすると、母親の...学生の方が多いと、母が出てくるのは当たり前なので、あの、色々、こういう文化背景が分かるわけですよ。そ

こから。それはいいんです。ただ、日本は父と母だからね。っていうことは一応私言うんです。それがいいんですよ。と、思うんですよ。で、日本人は...今もそうです...か？」

笑

「まあまあまあそうですよね。原則は父と母ですよ。ただ、ぼくはアメリカで教えてた時はもう、お母さん、お父さんっていうのは聞かないことにしました。」

「お父さんは？って聞くと、どのお父さんですか？」

笑

「だからもうやめよう！と思って、そういうことは聞かないことになってる（？）二番目の、本当の、とかね。」

笑

「今の、とかね。今のお父さんって誰だよとか思うんですけど、まあしょうがないですもんね。だから、あんまり、もう聞かないことにしましたねえ。」

参加「あの、一つ。現在の日本語でですね、非常にあのカタカナ、外国語、というか、まあ主に英語なんですけども、入ってると思うんですね。それで、まあ僕は非常に嫌いなんですけども、例えばゲットするとかね、それからアラフォーとかの変な言葉があるんですけども、それから日本語の教育界でも私、まあこれは10年以上、10年以上前の話なんですけども、私の勤めていた大学でですね、日本語教育の関係者がプレースメントテストっていうから、僕は文句言ったら、何で言えばいいんですかって言われたんですけどね、だから、それくらい自分で考えろって言いたかったんですけどね。実力判定試験でも何でもいいし、振り分けテストでも試験でもいいんですけど、何で日本語にそれだけカタカナ、外国語が入ってくるのか、まあ日本自体が中国語をそういう風にして、学びつつ、あるいは、誤りつつ、取り入れてきた訳ですけども、そのことの意味ですね。原因とか、その意味というものをちょっとどうお考えになってるのか、お伺いしたいと思うんですけども。」

金田一先生：「そうですねー。まあ、特性というか、よく言われるのは、その、日本人っていうのは、なんでも受け入れる文化である。で、そのことによって日本人は良くなってきてる。で、それは島国という特性もあって、英語なんか特にそうですよね。英語なんかほとんどが、フランス語だったり、ラテン語だったりしてる。だからまあそういう国なんだろうな、で、外来語っていうのが受け入れやすいということがありますよね。で、それが好きなんでしょうね、基本的にはですね。それから、だいたいそういう専門用語に関しては、やっぱり、正確性が必要ですから、そうすると、今までにない言葉でないと困ってしまうし、シラバスとかね。あの、シラバスっていうのは僕、いまだによく分からないんですけども。」

笑

「一時期流行りましたよ。今でも、今はもう定着してるんですけど、シラバスって分からないなー、って思うんですけど。まあそういう言葉を言うと、なんとなくみんなすごいような気がする、みたいな、その、はったりを効かせられるところが、ありますよね。だから、基本的にはそれで正確性というのが保たれるんだし、それから、今までのそういう既成の言語では言えないことが言える。で、微妙にやっぱり意味が違いますよね。牛乳とミルクだってやっぱり違うし、ピッチャーと投手はどう違うとかいう馬鹿なものもありますけど。」

笑

「ミルクと牛乳はどう違うか、という…。ミルクと牛乳は、牛のミルクは言えるけど、羊の牛乳って言えない。ピッチャーと投手は何が違うかという、堀内投手は言える、あ、堀内じゃない、すみません、えーなんだ、最近の、野茂、松坂！松坂投手は言えるけど、松坂ピッチャーは言えない。とかね。そんなん別にどうだっていいじゃないかと思うけど、でも、やっぱり微妙に意味が違うということがあるので、まあ増やす分にはいいんじゃないかなと、私は実は思ってるんですよ。だから意味がよく分からないことが多いですから、あんまり使いたくないんですよ。ニュアンスとかいわれても、うんざりした」

笑

「ですから、いわゆる豊かになるという意味で、僕は外来語は割と好きです。それから音声的に発音の可能性も増えますから、ファ、とかヴとかね。そういう得体のしれない、日本語本来の語句ではないものがこうして出てきますから、音声的には豊かになりますし、それから意味内容、意味のその項目が細くなる、ということで、外来語そんなに嫌いではないんですね。ただ、使う人と使われる人が理解ができなければコミュニケーションにならないわけですから、まあ汎用性のある言葉を使った方がいいですね、ということは一般的なことで...

「で、そうなんですけども」

笑

「で、そうなんです。まあ、そう、質問するほどのことをしゃべっちゃいないから僕が言うのもなんなんですけど、あ、いやいやいや、質問てされないんですよ。一般に日本って。なんなんですかねあれ？僕チョムスキーの講義を一度聞きに行ったことがあるんです。MIT でのチョムスキー、でチョムスキー…。で、チョムスキーの話聞いてたら、MIT で、あのチョムスキーの講義で平気でみんなクエスチョンってやるんですよ。」

「このチョムスキー大先生の時間をお前は…やるんだみたいな、…ただチョムスキーの話聞いてると、僕さっぱり分からなかったですから（？）、まあいいんですけども、やっぱり質問とかそういうことを日本の大学はほとんどしない。不思議だなあとします。はい。でもあの…いいんですけどもね」

参加「シェフィールド大学の石綿と申します。先ほどの浮き沈みの話から、えっと、言葉によって意識が、人々の意識が決定されるっていう話がありましたけれども、えっと、どちらがどちらに作用しているのか、その方向性についてお伺いしたいのですが、例えば、その、新しい、若い女性が新しい言葉を作るときに、その新しい考え方があって、それで新しい言葉が生み出されて、で、その言葉がこうすごく広がった時に、その他の世代までその考え方が影響する、っていうこともあると思うのですが、その方向性についてはどのようにお考えですか？」

「分かんないですよ。意識が行動を決定するか、行動が意識を決定するか、っていうことなわけですよ。で、行動が意識を決定するって言われると、あれ？って思うんだけど、でもやっぱり、」

「多くの人にとっては、行動が意識を決定すると考えた方がいいんじゃないかなという気がするんですよ。もちろん最初はですよ。一番、そのプリミティブな形は意識が行動を決定するんだと思うんですよ。でも、ある程度それを受け入れるということをするためには、やはり行動が意識を決定すると思う、ただ、あんまりそれは意味がない議論なのかもしれないと思う。実はですね。それよりももうちょっと違う、その、行動によって決定される意識、意識によって決定される行動…という風な、行動が意識を決定すると考えることの方が、まだ色んなこと

がよく分かるのではないかな、という程度のレベルで行動が意識を決定すると考えちゃったほうがいいかなとは思います。」

「でも、最初はね、やっぱり言いたいことがあって、それは一部の天才とか、たとえば宮沢賢治のような人たちは、谷川俊太郎のような人たちは自分が言いたいことがあって、それが言葉に変わっていくんだろ、という風に思うんですね。ただ聞いてみるとですね、大岡信さんに、一度聞いたことがあって先生どっちですか？って聞いたら、オオオカシン、オオオカマコトという人は行動が意識を決定するんだ、という風にはっきりおっしゃってました。」

「あの、まあそういう言葉じゃないですけど、意味としてはですね、こう(?)、言語によって決定するんだよって、彼は言っていました。だからあれだけの詩人がそういうことを言うんだから、へーと思いつながら聞いてたんですけど。はい」

参加「たとえば同じ言語を話している...よね？」

「はい」

参加「で、その二つの国の国民性が似ているとか、そういうものは...かなあ？」

「うんうん、どっちかというと。」

参加「非常に、あの、感覚的な、私は日本語の教師ではないので、一度聞いてみたいなと思ってるのがあるんですけど、で、日本語というのは本当に美しいのか、日本語が美しい言葉なのかどうか、ということなんですね。というのは、私も外国語を勉強するにあたってですね、最初はスペイン語っていうのは意味が分からない時に聞くスペイン語っていうのは非常にきれいだなって思ったんですね。で、それが、自分がスペイン語を勉強してみて、意味が伴って勉強してくると、スペイン語がかつて持ってた美しさ、というか音のきれいさというのがだんだん無くなってきたような感じがしたんです。」

参加「で、フランス語、例えばパリジェンヌが話すフランス語、なんてきれいなんだろうと、イタリア女性が話すイタリア語かっこいいなーなんて思ったりするんですけど、」

聴衆「女性だからでしょ！」

笑

参加「あのそんな感じで、なんか意味が分からないときに聞く言葉っていうののきれいさ、があって、それでひかれて勉強する人もいるんじゃないかなと。で、今度日本人が日本語を話す時に本当に、あの、それがまあ日本語の教師であればですね、日本語を勉強してもらいたい人に対してですね、日本語ってきれいなんですよと、日本語って美しいんですよと、どれだけ思っただけ、えー、まあ別にそうでないといけないと思っただけですけども、日本語って本当に美しいのかなと、そういう疑問が前からあるんです。」

「はい、あの基本的には、美醜はないと考えた方がいいわけですよ？つまり、美しい汚いというのは、それはフランス語だって汚いフランス語があるし、聞いててですよ。意味が分からなくて、たぶんそういうものには個人差もあるし、エディット・ピアフのフランス語はいいけれども、とかね、ベッカムの英語は汚いとかね、」

笑

「色々あるんですよ。そういう、印象としてですよ。そりゃブラッド・ピットがしゃべってる時は素敵だとかね、ディカプリオの英語はいいとか、やっぱそういうアイデンティティの問題が入ってきちゃうので、美しいか汚いかは、まあ、言えない、というごくごく常識的な答えにしかならないんですけどもね、だからまあいい声の人、それから悪い声の人、とがいる。それから、あのーこれはですね実を言うと、一番、一番、僕が今一生懸命考えてるものの、一番の中心は実は20万年の言語という話を、やってるんですけど、人、というのはホモ・サピエンスとして生まれて、それは20万年前にアフリカで生まれたことがわかってるわけですね。で、5万年前に、いわゆる記号言語というのができた、ということも分かっている。で、記号言語ができてからユーラシア大陸、もう世界中に広がっていくわけですけど、15万年間僕らはアフリカで暮らしてたんだと。で、その時に地方言語というものを持ってなかったはずなんです。というかまあ、たぶん、いや分からないですけど、誰も分からないですけど、まあそう考えるのがいいだろう。で、記号言語、いわゆるこうゆう日本語なり、スペイン語なりそういうものを持ってないけれども、僕らは何らかのコミュニケーションをしていたに違いない。で、その時に、いわゆるホモ・サピエンスの鳴き声っていいですかね、そのコウノトリの鳴き声とか鳥の鳴き声と同じようなホモ・サピエンスの鳴き声というものを持っていたに違いない。で、その鳴き声の善し悪しというのがあった、んだらうと。だから僕らは何となく分かってしまう。スペイン語全く意味が分からなくても、えーまあ分かんないですけど、ファド、ポルトガル語のファドのあの有名な、なんですかあの女性がいましたよね、」

聴衆「...ロドリゲス」

「ロドリゲスでしたっけ？あれを聞くと、感動するわけですよ。ポルトガル語が全く分からないくせして。」

「で、それが、やっぱり僕らがその15万年間のアフリカ（振り返り）で共通してもっているそういうコミュニケーションツールとしての鳴き声みたいなものを、僕らたぶん、もってるんじゃないかな。で、そこに響けば美しいと感じ、そこに響かなければだめだと感じる。例えば、美空ひばりの歌を聞いて、美空ひばりのあんこ樁の声を、あ、違ったあんこ樁じゃなかった、りんごの花、りんご追分けを聞くと、僕らは感動するわけです。でも、たとえばそこらへんの人が、りんご追分けを歌っても、誰も聞きやしないんですよ。それは美空ひばりの声のもつものだし、それは実は15万年間もっている鳴き声としての強さ、みたいなものを彼女が持っているからなんじゃないかな、という風に思うんですね。で、それがあから僕らはある程度こう、共通項を持ってるわけですよ。スペインの方と日本人も、なんとなく分かっちゃう。ケンカしようと思えば何となく分かってしまう。悲しい、あるいは、こいつら殺しあってる(?)っていうことも分かってしまう。そういう、なんか共通項があるんじゃないかな、という気がするんですね。で、僕日本語教えてるって言うと、日本語の特徴はなんですか、とか日本語の美しさはなんですか、と聞かれることが多いんですけど、それは僕はほとんど答えられないんですよ。というか日本語とスペイン語はどこが似てるかということばかりを考えちゃう。で、やっぱり教師、日本語教師っていうのはそうなんじゃないかな、と実は思うんですよ。違うということを言いだしちゃったら、だって習ったことないくらいですから(?)いかに同じかということ、こう説明できないといけないわけですよ。それを考えることが日本語教師の、モットー、務めなんじゃないかな、実を言えばですね。違いをお互いに言うのはあんまり、あんまり嬉しくないなーって思うんですよ。...は同じだよって、うん。お答えになってるかよく分からないですけども、まあ、美しいんじゃないかな、」

笑

聴衆「京都の舞妓さんかなんかにしゃべらせればいいのか」

参加「サラマンカの滝沢と申しますけれども、先ほどのお話をお聞きし、お聞きしたいんですけども、すみません、教養としての日本語という問題があると思うんですけども、僕以前マドリッドで教えていまして、今、サラマンカでも教えているんですけども、生徒たちにアンケートなんかしてみると、つい4年くらい前までは、教養として日本語を身につけたいという答えをしてくる人たちが非常に多かったんですけども、最近そういった生徒たちの中でもそういう一般的な教養のほかに、やっぱりコミュニケーションをしてみたいって言う声がたくさんあって、そのコミュニケーション重視っていうのはやっぱりスペインの一つの、こう流れじゃないかなと思ってるんですけども、その辺のことをちょっともう少し、詳しく、」

「うん、それは本当に、私の方が伺いたいようなことだったりするんですけども、コミュニケーション重視という全体的な流れはたぶん、世界的にあるんだろうと思うんですね。しかもインターネットのようなものが発達してきて、本当に、本当にコミュニケーションが可能になってくる、状態がどんどん、どんどん今、あるわけですから。いわゆる、そういう、なんていうんでしょう、いわゆる教養的なそういう語学っていうものではなくて。ただ、僕はどうしても、その教養的なものっていうのの価値を、まあ、無くしたくない気分があるんですね。で、それはどうしてかっていうと、日本語を学ぶ目的みたいなものを、僕は考えた時にですね、結局それは自分の国の言語を分かることであり、自分自身を理解することの、補助として、外国語というのがあるのではないかと。という気が、僕はするんです。要するに、何のために日本語を学ぶの？って言えば、それはスペイン語が分かるためだ。スペイン、自分が母語だとする、そのスペイン語の中身もだし、スペイン語による自分自身を理解するために、鏡として日本語があるのではないかと、という風に、僕は思うんですね。かつての、例えば英語とかスペイン語とかそういうものはちょっと違ってたんだと思うんです。昔の中国語はそうですけど、昔の中国語は孔子なり何なりの、そういう、いわゆる中国の、あの、ああいう哲学を教えるためにあるわけですね。イスラムを広めるためにアラビア語があるわけだし、カトリックを広めるためにスペイン語がある。アメリカンデモクラシーを広めるための英語がある。そういう、言葉の向こうに何かの価値観があるわけですよ。とすると、日本はない、と僕は思うんですよ。それから、あんまりあるのも嬉しくない。で、じゃあなんのために教えるかっていうと、結局あなた自身、スペインの人はスペインのその価値観を分かってもらうために、より深い理解ができるために、そのためのお助け、といいますか、ものとして日本語を与える。で、それがやっぱりコミュニケーションということなんですけれども、やっぱり教養的な部分なんだろうかなーという風に、僕は今思ってるんです。ただそれはもう色んな考え方がありますから、私自身の、まあ一つの考えにすぎません。はい。」

「そうなんです、まだ大丈夫ですよ。あのー、教えててですね、こういう先生とか川口先生がいらっしゃる前で、こういう話をするのは、僕はすごい憂鬱で、さっきから困ってるんですけど、あのですね。質問の答え方、っていうのがあるんですよ。」

「それは、あちこちに、話すことがあるんですけどね、日本語を聞かれて困るじゃないですか。ね？で、嫌なことを聞く人がいるわけですよ世の中には。で、こいつ、この調子でできるかな？とか思いながら聞くわけですよ。で、そうすると困る。で、そういう時に、やっていい答えと、やっていけない答えというのがある。というのがあるんで、それは、あ、あちこちでそういう話をして、馬鹿みたいなことをやってるんですけども、やっちゃいけない3つの答えというのがあるんです。教師としてね。」

「で、それは3つの答えとは何か、というと、1つはですね、強調です。」

「例えば、ゴミを捨てないでください。という時のゴミはカタカナです。どうしてですか？って聞かれる。あれ、外来語でもなきゃ、動詞...なきゃ、擬態語でもない。でも、カタカナだ。」

あるいは強調です。って言うと、おーってなるんですけど、強調ですって答えは絶対にしてはいけません。で、それはですね、強調というのは実は文法形式やそういうカタカナで使うということではありえないんですね。そうではなくて、強調というのは“ゴミ”を捨てないでください、というゴミを強調する。あるいは色を変えればいいんです。あるいは文字の大きさを変える、そういうものが強調であって、いわゆる強調というのはないんだっていうんです。たとえば、私は金田一です、と私が金田一ですでは、私が金田一ですは私を強調してる。...だいたいそういうことがあるんですよ。で、それはごまかせるんです、すぐに。学生も「おー、強調か」って、すぐごまかせる。でもそれをしたとたんに、私たちは何をするかというと、それ以上の研究というか、判断の停止を行ってしまうんだっていうんです。教師は思考停止をしてはいけません。常に新しいことを考えていかなくてはならないんです。強調っていうのはとっても便利な言葉ですから、それですぐに終わっちゃうんですね。お互いにもうそれ以上考えることをやめてしまう。それは教師として死んでるっていうんです。だから、強調だという風に答える教師がいたら、その教師はもう死んでると思った方がいい。化石化してるんだと。そんなやつに習うことはない。」

笑

「と、いう風に私は昔習いましたと。ですから、強調という風に答えるのは、恥だと思ってください。」

笑

「それから、例外です、と答える。これもいけない。」

笑

「例外は存在します。言葉ですから例外は存在します。“する”と“来る”は動詞の活用としてたしかに例外です。ね。でもそれはどうして例外と答えていいかといえば、例外である...をきちっと知ってるから、例外ですと書いていいんです。それ以外は全部ルール通りですと答えられるからですね。ね、そうすると言葉は例外が多いんですよ。ですから例外です、っていうと、あー例外、例外、例外、例外あーもう覚える気をなくす。つって学生たちは意欲をなくすんです。ですからルールを教えなくちゃいけない。そうすると、例外ですっていう答えは極力避けた方がいい。本当の例外の時だけです。あるんです。近い店って言わない、近くの店っていうこととかね、多い人がいるって言わない。多くの人がいるって言う。なぜ多い人っていつちやいけないか。それは例外。でもそれは、多いと少ないと近いと遠いとその4つだけだ。っていう風に例外をきちっと知ってから教える。ですから、例外ですっていうのはやめた方がいい。」

「それから3つ目として、日本語独特の言い方です。これダメ。」

笑

「これはやっぱりどうしようもないんですがね、それは嘘。日本人なんないとわかんねえのかよという話になるから、それはダメです。（全体的に？）」

「で、この3つは答えてはいけません。ていう風に言います。それで、じゃ、じゃあどう答えたらいいかというので、えーとですね、えーと一番良く使うのは、」

「明日までに調べてきます」

笑

「次までに調べてきます。あーとか言う。そうすると、最初はいいんですよ。学生さんは、あーこの先生は誠実な先生だ、まじめな先生だ。で、次の日になってちゃんと調べてきて、はあーなんて素晴らしいんだろ、謙虚でいいな、と思うんですね。で、それで、それ一回目はいいんですよ。二回目まではいいんですよ。三回やるとこれは信用をなくします。」

笑

「明日までに調べて、あーとか思ってもう、...だからまあ3回目まではこの答え方はとても良いですから、効果的にお使いください。」

笑

「それから、2番目のやり方はえーとですね。これは僕がとても好きですけど、それはまだ早いです、という答えなんです。まだ、今12課で、それは135ページ35課でやるんです。これはとても効果的です。で、この先生すごいって思うんですよ学生さんは。ね。教科書全部知ってる。」

「それで、その35課の135ページのときはもう聞いたことも忘れてますよ。で、通り過ぎます。まあ、まあ、だいたいの方は分かりますもん。“は”と“が”の違いはここらへんだよな、とか、“~れば”はここらへんだよな。だいたいもう一回やれば覚えられますから。そうすると、まあそういうことができる。これもわりと効果的です。」

「で、これ効果的なんですけども、これが効かない時があるんです。で、それはどういう時かというとき、こういうとき。」

笑

「つまり聞かれても、それ、あとでやりますっていうわけにいかないじゃないですか。一回っきりの時に。それは困る。で、こんな時に完璧な答え方があるんですよ。」

「これはですね、例えばですね、こう...な、なんか嫌な質問であるじゃないですか。ね。それは一答えられないわけじゃないけど面倒くさいよっていうのもあったりする。えーとですね、僕の、見て、昔テレビで見てたことがあるんですけど、なんかニュースでもって日本語教室の紹介をしたことがあるんです。で、日本語教室の紹介で、新宿日本語学校かなんかが紹介されてたんです。で、やってたら、その学生がこう色々やるわけですよ、それでテレビのニュースでやって、そうしたらですね、まあ普通学生ってのは教師に対して、テレビに映ってるんなら、もうちょっと遠慮するもんですよ。で、嫌なこと聞かないと思うんですよ。でも、なんかよっぽど嫌いだったんですね、あの教師がね。あの一、誰かが聞いてですね、先生どうして“です”“ます”を使いますか。って聞くんですよ。ね。つまり、私はアルバイトしてて“です”“ます”を使わない、えー、モハメッドですっていうと、モハメッドの日本語変だって言う、と、皆が。ね。そんなものは通じないんだ。モハメッドだ、って言うもんだ、という風に友達は言う。で、その使わない“です”“ます”をどうして教科書で先生は教えますか?と聞いちゃったんです。」

「で、彼とっても若い教師でしたから、あー、と思って、かわいそうだなと思って、僕はテレビ見てたんです。そしたら、最悪の答えを彼はしてしまって、それはどう答えたかっていうと、教科書がそうなりますから、」

笑

「それは最悪なんですね。あーと思って、お分かりになると思いますが、あーと思って、この人の教師生命は終わっちゃったなって。」

笑

「で、どーすればいいかっていうのがありますよね。じゃ、どーすればいいかって。そう答えられないことっていうのはあります。それは、今の分からなかったんです彼はね、答えをよく答えられなかったんですけど、そういう時にはどうするかっていうと、まあだいたいそういうのは、えーどういう人が...っていうと、」

「...先生方...こう、意地の悪い質問...」

「ね、そうすると、僕がこうやって見てて、うーんって言って、「どう思われます？」って聞くんです。」

笑

「こう、よく...必ず、私は言いたい！みたいなのが必ずこの中に今いるんです。数人。で、そういう人っていうのは一時間くらいたてばたいてい分かります。ですから、そういう人にこうパッと当てる。そうすると、その人がバーっと答える。で、だいたいこう教師っていうのは、なんですか、人の話聞いてるより、自分が話すことが大好きな人間ですから、言いたくてしょうがないっていう人たちが世の中にはいっぱいいますから、そういう人にまずしゃべらせる。そうすると、それを聞きちゃいないんですこっちは。一生懸命考えてるから。ね。それで、アーンとかいって、それで、答えが出ればこう答えますけれども、まだ答えが出ないと思ったらまた他の人に聞いてみる。うるさそうなのとか...そうすると、だいたい3人か4人くらいが答えると、僕は、その3人と4人のをすこーしずつですよ！いや、この場合はダメですダメです。この場合はダメです。僕よりも偉い先生がいらっしやいますからそれはダメですけど、」

「まあまあ、普通の場合はそうなるわけですが、そうするとその3人4人の答えをすこーしずつ集めながら、こうこうです、って答える。で、そうすると、この人は素晴らしいと思うわけですね。それから、言った人たち、その人たちは、あ、先生は自分の話を聞いてくれた、認めてくれた、嬉しい、って思うはずなんです。それが、そうじゃないとほとんどの先生は、あーこの先生は最初から答えが分かってたんだ。でも、教室を盛り上げるために、授業を...したんだなあっていう風に思われるはずなんです。で、僕は何も考えてない。」

笑

「評判だけが良くなるというパターンですね。」

笑

「でも、実はそういうものなんだろうと思うんですよ。」

笑

「あーいた。えーとですね。要するに答えられると思っちゃいけないわけですよ。自分で考えることの方がずっと重要なわけですから、人をドラえもんのように思わないでほしい、って思うんですよ。そんなに便利じゃないよって。そんなに分かんないよって。でも、そういうことがあります。ですから、まあそれは冗談としてもですね、そうすることによって教室は盛り上がりますよ。だから、意地悪な答えを聞かれても、なるべく、ま、謙虚であることが一番重要なことだと思いますね。そういう時に。わかんないですもんこっちは。」

「まあ、あの、意見として、ご参考になれば、はい。」

司会「はい。ありがとうございます。色々と、授業運営にあたって、秘伝をお教えいただきまして。本当に、これからも現場で生かせることをお聞きできてよかったです。この講演によって、スペインの日本語教育、そして日本語教師たちも、また一歩前進したのではないかな、と思います。」

司会「それでは、これで時間となりました。金田一先生どうもありがとうございました。」

日本語教師会の役割と可能性

田中和美
Kazumi TANAKA

ロンドン大学アジア・アフリカ研究学院 (SOAS)

こちらスペインでの日本語教師会を作ろうとしたきっかけは何でしょうか。何を目指しているのでしょうか。スペイン日本語教師会発足にあたり参考にさせていただければということで、英国日本語教育学会およびヨーロッパ日本語教師会からの経験をお話いたします。

教師会とは、その名のとおり教師の会合であり、集まりです。このような一つの職業の団体とは、どんな役割があるのでしょうか。教師会の役割、すなわちその趣旨や目的を考える際、国や地域などによる教育制度、教育現場の状況や制約をはじめ、集まる人々の人数、背景や雇用形態の相違などが反映されるでしょう。どのような人々を対象とするか、そして、学会ではなく、組合ではなく、協会ではなく、同好会ではなく、教師会とすることにどのような意味があるのでしょうか。

「英語教師会」というものはあまり聞かなく、あるとすれば自主的な研修会のようなようです。日本における中・高等教育の英語教員の団体は、英語教育研究団体連合会や全国英語教育学会と呼ばれています。大学関係者のは、大学英語教育学会があります。他の国ですと、英語で例えれば **Spanish Teachers Association** とか **Association of Japanese Teachers** などと呼ばれています。ある教師会のホームページをみると、その目的は「日本語を話して、生活面での支えとなること」とありました。

1. 英国日本語教育学会の創設経緯

1998年に創設された英国日本語教育学会 (**The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language, BATJ**) の創設に至る経緯を振り返ってみたいと思います。1997年に国際交流基金ロンドン日本語センターが設立されたのに伴い、日本語教育関係者の集まりが開かれました。その折に、高等教育機関の日本語教育への支援がほしいという話しから、日本語教師の集まりを設けようということになりました。早速、11月には英国各地の高等教育機関からの代表12名が国際交流基金によって集められ、その席で日本語教師の団体を発足させることが決定しました。5名からなる設立準備委員がその場で決まり、英国における日本語教師の団体をどうするかという話し合いが始まったのです。設立準備委員会で話し合い、決定しなければならぬ事項は数多く、みな初めてのことで、試行錯誤、暗中模索という日々でした。

会としての形を整えるために、定款が必要です。やはり何かしら拠りどころとなるルールがあったほうが、多くの人の集まりとしては有益であり、また、公な会として法的にも必要です。会としての集団は、今ここにいらっしゃる皆さんだけではなく、今日ここにいらっしゃっていない方々、そして、これから引き継いでいく方々がいるわけで、合意事項が明文化されていることは重要です。定款には、会の名称、目的、対象、運営方法などを定めます。

まず、第1歩の会の名称を決めるところで、私たちは最初のハードルにぶつかりました。私たちは何を求めているかを議論せずに会の名前も決められないことに気づきました。目的があつてこそ、どんな組織として形成し、運営していくか、目的達成のためにどんな活動をするのかが見えてきます。教師会とするのか学会とするのか、大きな決断でした。私たちの教師の集まりの設立の大きな目標は、日本語教育を一つの研究分野として訴え、広く示すことでした。英国において、語学教育は学術分野には入っていません。そのため、あえて「学会」を選びました。そして、英国における我々教師の雇用者、同僚にも、BATJ がやっていること、我々教師がやっていることがわかるように、見えるようにと BATJ が広報や発表要旨などに使用する言語は、日本語と英語のバイリンガルですることも決めました。議論の結果、会の目的は下記のように定められました。

『本学会は、英国における日本語教育の振興を図ることを目的とする。研究・研修、又会員相互の啓発・支援活動を通して、日本語教育を研究分野の一つとして位置づけることに努力し、日本語教育の水準の維持・向上に貢献する。』

次に討議したことは、BATJ の会員はだれを対象にするのか、高等教育機関の教師に限るのかどうか、という点です。英国には既に中等教育段階の外国語教育全国団体に、日本語教師の分科会がありましたので、中等教育で日本語教育に携わっている先生方は、そちらに所属していらっしゃると思います。ちなみに、中等教育機関での日本語教師は、非母語話者、すなわちイギリス人がほとんどです。これは、教員免許との関連で、中等教育段階では現地化が進んでいます。一方、大学での日本語教師のほとんどは日本語母語話者、日本人です。それで、BATJ は高等教育機関での日本語教師のみを対象とするか、英国在住者のみとするかなど検討しました。そして、『原則として高等教育機関で日本語教育に携わっている方』と決めました。現在の会員をみますと、英国（スコットランド、ウェールズ）、日本、米国在住の方々と、所属は、大学、中等教育、成人教育、個人教授、大学院などです。

さらに、会員の区分があります。これは会費が絡んでいますので、かなりの波紋を投げ、設立集会でも多くの意見が出たところです。フルタイム教師とパートタイム、非常勤教師を分けてほしいという声がある反面、そのように区別されるのは嫌だという声もあるわけです。つきつめていくと、収入は何か、地位は何か、それによって会員を区分することになり、それは不可能だということと考えました。

運営形態ですが、5名からなる役員会を設けることにし、その役職名を決め、さらに、任期そして選出方法を決めました。ただし、この点に関しては、実際に運営を始め不都合があることが分かり、2002年に改定されました。さらに必要に応じての委員会、スピーチコンテスト委員会、ジャーナル委員会、大会実行委員会などがあります。このように目的や対象がはっきりしてきて、外枠が決まってきました。そして、定款は、日本の日本語教育学会や、英国の他の言語学会、言語学学会、日本研究学会などのものを参考にし、英文で書きました。

引き続き次の段階である会としてどんな活動をしていくかを考えていきました。BATJ 活動の大きな柱として、年次大会の開催と、査読のある学会誌 *BATJ Journal* の発行を掲げました。これは、学会と名をつけた時点で自ら背負うことにしたわけです。*BATJ Journal* は年1回発行し、今年の夏第10号が刊行されます。そのほか、会員のための研修会、セミナーなどを企画していくことも決めました。

そして、設立準備委員により草稿された定款をもって、BATJ 設立総会を1998年3月に開催することにしました。日本大使館、国際交流基金の協力を得て、日本語教育を行っている高等教育機関に案内状を100通ぐらい郵送しました。その案内状に対して、70名あまりの方々か

ら賛同の回答を得ました。実際の設立総会には英国各地から26名の出席者があり、英国日本語教育学会(BATJ)の設立が承認されました。さらに、定款、そして設立委員がその場で承認されました。晴れて会員募集を始めることができるようになりました。その一方で、会計のこと、銀行口座の開設ということも考えなければなりません。国によっていろいろな制約があるようです。英国の場合、あまり問題なく小規模団体として銀行口座が開設できました。そして、国際交流基金の支援を受け、入会したBATJ会員が集まり、9月に最初の大会を開催しました。その大会で第1回年次総会を開き、役員が決まりました。ようやくBATJ誕生です。1年目の会員数は60名あまりでした。

2. ヨーロッパ日本語教師会

1995年に創設されたヨーロッパ日本語教師会(Association for Japanese Teachers in Europe、AJE)ですが、私のAJEとのかかわりは1998年からです。AJEの目的には、ヨーロッパ内、そして日本との相互理解を深めることがあり、そのためにヨーロッパ各地および日本やアメリカからの参加者、発表者を迎え毎年シンポジウムを開催しています。このシンポジウムは、ヨーロッパ各国、各地の地元の教師会との共催で行うもので、近い将来、ここスペインでも開催を考えていただけるとうれしいです。初代会長の磯洋子さんが、AJEの基盤を作り、私が2代目会長としてその後を引き継いだのは2002年で、運営面での簡素化、透明化を計りました。AJEはヨーロッパを網羅している教師会であるため、ある場所にてのセミナーや勉強会といった活動は行っていません。汎ヨーロッパということ、どの国にも所属していないことから、問題点が少なくありませんでした。現在、AJEは更なる発展のために再構築しているところです。

3. 教師会の役割

このように、目的によって会の性質や活動が異なってきます。さまざまな国や地域にある日本語教師会には、まとめると次の3つの役割が含まれていると言えるでしょう。

- 1) 日本語教育の振興
- 2) 交流、意見交換の場
- 3) 研修、研鑽の場

教師会の活動としては、いろいろなことが考えられます。活発に活動して、地域の日本語教育、日本語教師の活性化を図ることが、最初のうち特に大切です。会員を集めるため、広報活動を盛んに行ったほうがいいでしょう。そのためにインターネットの最大限の利用が可能です。会のホームページ、そして、会員間のメイリングリストなしでは会の成長もあり得ないでしょう。特に、多くの人たちに情報を提供、共有するためには、欠かせないものです。ホームページの掲示板、フォーラム、ディスカッションボードなど、さらに利用できる機能があります。コンピューターに強い会員が一人、手伝ってくれるととても助かります。ただし、コンピューターの威力はもろ刃の剣になることがあります。私の苦い経験のうちのいくつかはコンピューターがらみでした。皆さんもご経験があるかもしれませんが、メールというものは、単刀直入になりすぎたり、曖昧になりすぎたり、なかなかうまく気持ちが伝わらないことがあります。また、匿名でメールを出すことができ、中傷誹謗となってしまったこともあります。

教師会設立の過程で、教師会のしてはならない役割も見えてきました。教師会のあってはならない姿として次の3つを挙げます。

1) 一つは、労働組合という形です。BATJ は学会であって、労働条件を云々する場ではないことをはっきりさせたいと思いました。これは、支援・後援をしてくださるスポンサーとの関係上でも大切なことであり、また、目標としている日本語教育、日本語教師の地位向上のためには不要なものだと考えました。

2) もう一つ、BATJ では教師養成はしないことを決めました。BATJ はあくまで教師の集まり、プロの団体であることが前提であります。経験豊かな会員が経験のない、あるいは浅い会員を指導することはしない、相互依存の会であり、受身の構えではだめだという考えです。また、利益を追求できるわけもなく、経験のある教師が無償で教えるのは、負担としかありません。師弟の関係ができるのも好ましくありません。会員は皆、同等であることが必要だと思います。

これは、もちろん経験豊かな教師が経験の浅い教師にアドバイスしたり、示唆したり、勉強会を開いたりすることを否定するものではありません。

3) さらに、愚痴こぼし、内情暴露、個人レベルの個別のもめごとの仲裁の場ではありません。

日本語教育振興という目的のため、単におしゃべりをするところであってはなりません。親睦、交流のみを求めてくるような雰囲気にははいけません。外から見て、意義のある会にして、成果が見えるような形にしていかなければなければ、認めてもらえません。

4. 教師会の可能性と課題

4.1. 教師会の可能性

教師会があるのとないのでは、大きな違いがあると思います。教師会の可能性は、今まで個人や数人でやってきたところを集団として取り組むことができることです。教師会の可能性は、大きく考えて、次の3段階があると思います。

- 1) 個人のレベル：メンバー個人の教師としての意識、知識向上
- 2) 機関のレベル：周囲の日本語教育、日本語教師へ対する認識の広まり
- 3) 国・地域のレベル：メンバーの連帯感を基に、団体として外部との連携、交渉、ネットワーク

の発展；国内、国外での認識の促進

4.2. 教師会の課題

さて、教師会がめでたく設立できた後、維持、運営、そして発展させていく上で、多くの課題があります。様々な困難にぶつかるのも避けられないでしょう。その課題は、地域、国、状況により異なるかと思いますが、私の経験から大きく次のようなことが挙げられます。

- 1) 運営する人の確保：営利団体ではありませんので、役員は報酬なしで、自分の時間とエネルギーを使います。家族の理解を得た、献身的な方が必要です。会の発足1、2年目は、会の基盤を作るために、かなりの決断力と行動力が必要とされます。創成期の役員は、ルールを敷いて行くわけで、次の人たちが引き継げるように、誰がやってもできるような体制に持っていく必要があります。しかし、特定の人に偏ってはいけなく、一人の人が権力を握ってはいけなく、

私は思います。長期的に考え、常に透明性、コミュニケーションを良くするよう心がけることが大切です。

2) 財源の確保：基本的には会費が収入源であり、そのほかは寄付や後援してくれる団体を探すこととなります。そのためには、会の活動の広報をし、見える成果を出していかなければなりません。一方で、分相応のことをする勇気も必要です。シンポジウムや年次大会を大がかりにしたりする必要はなく、招待講師が一人で、休憩時間には、紙コップのお茶やスーパーで買って来たビスケット、懇親会は学生食堂、というようなことでもいいのです。

3) 会員の勧誘、維持：より広く、多くの日本語教師に会員になってもらうことが目的の一つです。そして、多くの会員に会の活動に参加してもらうことが、会の存続、活性化となります。そのためには、教師会のような公的な会が主催した大会、セミナーであれば、職場に対しての説明がしやすくなり、また認められるようになります。そして、参加しやすいように費用、時間のことを考慮します。2日間のシンポジウムだったら、宿泊が1泊で済むように昼過ぎ、午後から始め、夕方には終わるようにして、ホテルなど安い宿がある場所を選ぶこともします。活動内容も、会員たちは何を求めているのかをできるだけ把握し、勉強会などの機会を設けることが必要です。特に初期は、孤軍奮闘している教師が、他の人はどんなことをやっているのだろう、自分がやっていることはこれでいいのだろうか、という思いで情報交換の場、意見交換の場を切望しています。

4) 内と外との関係：日本語教育の盛んな国、韓国、中国、豪州などは、英国、スペインなどとは比較になりません。日本語教師の数、日本語教育の地位を世界的にみると、ヨーロッパはまだ弱小です。このような状況で避けられないことがあります。ヨーロッパで大会、シンポジウムなど開催すると、日本、そして米国からの発表応募が殺到します。時期や場所にもよりますが、きっと地元の会員の数よりも多いでしょう。日本や米国の日本語教師や大学院生に圧倒され、地元教師は、萎縮し、引き下がってしまいます。日本、米国では日本語教育、日本語教師の地位が確立していますので、正直言って、かないません。私たち会員は、日本やアメリカからの刺激を求め、必要としていることも確かです。ですから、バランスが重要です。発表内容はヨーロッパで適用でき、役に立つことを基準にする、地元会員からの応募を優先するなどの工夫が必要です。

5. 継続のために

教師会が、会として継続していくためには、それなりの覚悟と熱意が必要だと思います。その上で、次のこと目指していくべきでしょう。

- 1) 会員の一人一人が、受け身ではないことを自覚し、積極的に会に参加する。
- 2) 「継続は力なり」というとおり、困難にぶつかっても前進する。
- 3) 「結束は力なり」というように、会の目的を明確にし、皆で向上する。
- 4) 後輩の育成、受け継いでいく体制を整える。

以上、英国にての教師会の役割と可能性を見てきました。仲間がいるという喜びを発見できたのなら、教師会としてのすてきなスタートだと思います。

外国語としての日本語初級授業における 「内容重視」指導の意味 －「個人化作文」の実践を中心として－

川口義一
Yoshikazu KAWAGUCHI

早稲田大学大学院日本語教育研究科

1. 「内容重視」とは何か:初級の場合

日本語教育の主流にコミュニカティブ・アプローチが台頭し始めて、すでに20年近い月日が流れているが、その進展の一つの到達点として、日本語教育でも、また外国語教育一般でも、「内容重視」の教育（content-based instruction あるいはCBI）が盛んになってきている。Brinton et al. (1989)によれば、「内容重視」の外国語教育とは、次のように定義されている。

(CBI is) "the integration of a particular content [e.g., math, science, social studies] with second language aims It refers to the concurrent teaching of academic subject matter and second language skills" (同書 p. 2).

すでに80年代の終わりごろに書かれた同書の理論などを根拠として、コミュニカティブ・アプローチの流れを汲むカリキュラムでは、特定のトピックの内容を表現するのに必要な言語能力を向上させられるように言語活動を設計するタイプの授業が広く行われるようになった。例えば、日本の若者の消費行動を調べて、発表するというプロジェクト・ワークのために、アンケート調査に必要な文章表現能力や読解能力、インタビュー調査に必要な口頭表現能力や聴解能力を訓練し、また調査結果発表のためのレポートの構成の方法や効果的なオーラル・プレゼンテーションの方法を練習するというようなものがそれである。

このような言語活動は、中級以上のレベルの日本語授業に応用されることが多く、初級レベルでの学習はそのための基礎であるとみなされているのが一般的である。つまり、初級授業では「内容」よりも文法的な「形式」の学習が中心となっており、もし「内容」が学ばれるとすれば、それは特定の「場面」や「機能」を学ぶため、例えば「明けましておめでとうございます」と「よいお年を」の違いを覚えるために日本の新年についての短い文章を読解するというような形でしかその機会はないというのが実情である。

本論の筆者は、かねてより初級授業の中でも学ぶべき「内容」はある、あるいは初級レベルでその「内容」を追求してこそ、初級レベルの学習の眼目とされている基本的な文法や語彙の学習の真の意義が見出せると考えおり、その理念を実証するための理論的・実践的研究を積み重ねてきている。本題では、初級授業での「内容」とは何か、そしてそれはどのようにして学ばれるのかを、筆者が開発した「個人化作文」というクラス活動の実践報告とその分析を通じて議論してみたい。

2. 初級日本語指導の「内容」

2.1. 「内容」と「文法」

前章で示唆したように、日本語教育の初級段階では、「内容重視」の日本語教育と言っても、すぐさま日本語母語話者にインタビューをしたり、書かれた日本語情報を読み取ったりするような活動を多く含む、プロジェクト・ワークのような活動をさせるわけにはいかない。筆者の教育実践の経験では、初級の学習者でも動詞のマス形・テ形・辞書形が習得されれば、簡単なインタビュー程度の活動はできるのだが、それ以前の段階ではたしかにそのようなコミュニケーション活動をさせることは難しい。だとすれば、まだ形容詞構文を勉強している間は「内容」のある表現はできないのであろうか。逆に、受身構文・使役構文の学習に進んだ段階では、それらの文法知識を、まとめた「内容」として表現するために何か特別な「コミュニケーション活動」が必要なのだろうか。ここに挙げたような問題は、前章でも述べたように、初級段階において学習する文法・語彙知識は、あくまで「内容重視」のコミュニケーション活動が行われるための基礎であり、それ自体の学習は知識の蓄積でしかないという教育観から発生する。本論の筆者は、それ自体は表現そのものではないと思われている初級文法や初級語彙こそが、まさに初級段階の「内容」をなすものであり、文法と語彙の学習そのものが、すなわち表現の学習であるということ、あるいは文法と語彙の学習を表現の学習と同一化する指導、すなわち「文法と語彙が内容」であるような教育こそが、初級文法・語彙の学習を表現行為から疎外しない、真の「言語の教育」であると考えられる。

では、従来、「内容重視」の活動に使われる文法や語彙が「生きたコミュニケーション」であり、教科書に載っているそれは単なる「骨組み」であると考えられたのはなぜであろうか。そこには、まずオーディオ・リンガル型言語教育（以下、「AL」と略称）に見られる「構造主義言語観」があると思われる。周知のように、「構造主義言語学」では、言語は最小の形態素単位（例えば、テ形を作る形態素の [Te] ⁽¹⁾）を積み重ねた構造をなしており、形態素から句、句から文、文から文章というように、小→大、単→複と構造が積み合わさって一つの文ができていると考えられている。したがって、文法の学習は、文法的に正確な文を作るための置き換え練習（substitution drill）や拡張練習（expansion drill）のようなパターン・プラクティスの構文練習に限定されてしまう。このような練習を何回も繰り返し、自動的に正確な文が産出できるようになって、やっと何らかの「内容」の表現を目指す指導が行われることになる。

そのうちに、文法的には正しくとも実際の言語生活のどこで使うのか判然としないような文の構造練習を繰り返すALが批判され、代わりにコミュニカティブ・アプローチ（以下、「CA」と略称）が台頭してくる。CAでは、文は構造のモデルでなく、「依頼」「誘い」などの何か特定の機能を果たすための表現形式であるから、それ自体で一つの「内容」を持つものとなり、文法も機能的に説明されることになるのである。例えば、テ形が導入されれば、それは、～テクダサイという「指示」機能のある形式を生成する文法項目であるというように説明されて、「文法」と「機能」が結びつい形で示され、特定の機能を持つ文を取り込んだモデル会話をアクト・アウトしたり、ロール・プレイを遂行したりすることが文法学習の形態として定着するようになる。ここで、文の「内容」軽視のAL的な言語観は払拭されて、文法が「機能」を担うものとして、表現の「内容」に関わるものとして登場することになるのである。

2.2. 「機能」と「文法」

それでは、CAの登場によって、「文法」は、「機能」を表すことを通して単なる文構成の部品ではなく、「内容」と関わることができるようになったであろうか。確かに、テ形動詞句は、～テクダサイ・～テモイデスカなどの動詞句形式を通じて、それぞれ「指示」「許可求め」⁽²⁾の「機能」を、使役系動詞句は～サセテイタダキマスによって「(丁寧

な)宣言」の機能を持つことが示された。しかし、初級レベルでさえ、すべての基本的な文法項目が「機能」的に扱われているわけではないのである。

例えば、「受身」を見てみよう。受身形動詞句を使って、一定の長さの会話を作ったとして、そこにどのような「機能」が認められるだろうか。受身形動詞句を使った練習として、筆者が早稲田大学の留学生向け日本語講座で教科書として使っている『語学留学生のための日本語』Ⅰ・Ⅱ（初版 2002・凡人社）のⅡ巻の第34課の練習会話を見てみよう。次に、教科書にあるまま(ただし、ルビを省略)を引用する。

D練習会話

1. A ; きのう父に叱られてしまいました。

B ; どうしてですか。

A ; _____から。

_____さんは、お父さんに叱られたことがありますか。

B ; ええ、一度だけ。_____て。

A ; じゃ、ほめられたことは？

B ; ええ、_____てほめられました。（同教科書 p. 91）

これは、同教科書冒頭の「学生のみなさんへ」で、「学習した文型が実際の場面でどのようなに使われるかを練習」するものとして課ごとに挙げられている「練習会話」であるが、そのすぐあとに説明してある「毎日出会う身近に事柄」についての会話でもなければ、「すぐに使える実用会話」でもない。A氏が何の前触れ（「ねえ、Bさん、ちょっと聞いてくださいよ」のような）もなく、父親に叱られた話を始めところを見て、B氏の同情を買おうとしているのかと思えば、次にはB氏が叱られた経験を聞きだし、B氏がせっかくそのことについて、「一度だけ」の貴重な経験を話してくれたのに、それには反応せずほめられたことに話題を移すなど、何のために対話をしているのか分からないような「会話」が練習の第一に挙げられている。これは、この教科書において、「受身」という文法項目にどのような「機能」を与えていいかが分からず、それでも「会話」のモデルを示さなければならぬために作り上げた、「不自然な会話」である。これは、「使役」を主要学習項目にしている、同教科書の第36課 p. 107の「練習会話2」に「A : _____せて申しわけありません。B : いいえ、そんなことはありません」（同教科書 p. 10）という、「機能」のはっきりした会話練習が載っているのと好対照である。

実は、初級教科書の文法項目には、この「受身」のように、機能的な会話練習に当てはめようとする、会話が不自然になってしまうものがいくつかある。前述の教科書で言えば、存在表現・～ヤスイ/ニクイ・～タリ～タリスル・連体修飾・可能形・逆説のノニ・強制使役のサセルなどの「会話練習」に不自然なものが目立った。～デショウに至っては、主要文法項目でありながら、どの練習会話にも含まれていなかったりもするのである。このことは、「機能」的内容の表現の生成を文法学習の目標にしようとしても、すべての文法項目がその網に収まるものではないということを表している。

文法項目のあるものが「機能的会話文」に取り込めなというだけでなく、CA指導の眼目である、「機能」の記述自体が依然十全でないことも指摘しておきたい。例えば、「コミュニケーション」であることを全巻の特長と冒頭に説明したある初級教科書は、教科書の会話文で扱

ったほとんどの文の機能インデックスを巻末に載せてあるのだが、接続助詞ト使った文「今帰らないと」の「機能」を”Stating Hypothesis”としてある。しかし、その副詞句が使われている本文会話の流れを見てみると、友人のうちの辞去しようとしている人物の発言で、その全体の表現意図は、「今帰らないと（、バス／電車がなくなってしまうので、そろそろ帰ってもいいですか／帰ります）」のような「許可求め」や「宣言」であろう。そこで、「今帰らないと」の句は、「雨が降ったら中止します」のように単純に「条件を示す」というようなものではなく、最終的な表現意図である「許可求め」や「宣言」が相手に支障なく受容されるように、帰宅が遅くなりそうな可能性をほのめかして、相手の表現理解を支援するという「機能」を持つ表現なのである。

このように、再考してみれば、教科書における文の「機能」にはまだまだ定義しなおし、解説を改めるべきものが多く存在するし、練習問題などの妥当性も検証しなおさなければならない。例えば、これも広く使われている初級教科書の第24課にある、接続助詞タラの導入と～タラドウデスカによる「忠告・助言」表現の練習を見てみよう。練習例は、「日本の会社に就職したいんです」というような～ンデスを伴う問いかけに対し、これを「アドバイスを要求している」とみなして、「じゃ、会社に履歴書を送ったらどうですか」のように助言する練習であるが、その練習の一つに「勉強が大きらいなんです」に答える練習がある。実は、この発言をアドバイスの要求とみなすことはたいへん難しく、「愚痴を言って、賛同してもらいたがっている」か「成績の悪いことの言い訳をしている」ととらえるのが自然である。つまり、この練習は「忠告・助言」表現の項目として課題の一部になっていること自体が誤りなのである。これも、教科書の編集者が「機能」を正しく認識していないがために生じたふつごうの一例である。

3. 「文脈」と「文法」

前章で検討した教科書における「機能」の記述や認識の不徹底は、CAが普及して10年以上が経過する現在においても、外国語学習の「内容」をどこに見出すかについて、教育界が定見を得られずにいるという状態を示している。すでに、文や表現の「内容」を無視して形式の正確さを目指すALは教授法の主流に戻って来ないとしても、そのアンチテーゼたるCAも、本来の機能主義的言語観を貫けず、初級の文法項目すら完全には「機能的会話文」に取り込むことに成功していない。その敗因のほとんどは、文法項目や語彙の意味が利用されている「文脈」の同定を、教科書の編集者が疎かにしているからに他ならない。その点に気がつかずに不自然な文を覚えさせたり、練習に使ったりしていれば、教師も同罪であろう。

では、「文脈」とは何か。それは、特定の文法項目や語彙がその性質ゆえに表現の構成に参画を要請される「話の流れ」、すなわち特定の場と時間を共有する情報の送り手と受け手の一連のやりとりである。例えば、パーティー会場で自由に取れる飲み物をゲストに勧めるホストは、そこで「提供」の表現意図を表すべく、適当な表現を探す。その場が少しフォーマルであり、しかもゲストがそれほど親しい人でない場合、「どうぞ好きなものを取ってください」よりは「どうぞ好きなものをお取りください」のほうが丁寧であるが、丁寧にしたいとは言っても「依頼」ではないので「どうぞ」好きなものを取ってくださいませんか」では表現意図が伝わらないと考えて、「お取りください」を選ぶのである。つまり、この「文脈」では「お取りください」の持つような性格の待遇表現が要請されていて、他の同等の表現効果を持ちうる候補がない場合、これが優先的に選ばれるということである。逆に言えば、ある文法項目や語彙の性格を明らかにすれば、それがどのような「文脈」の要請する表現性を持ちうるか自ずと見えてくるので、その「文脈」を用意してやれば、当該の文法項目や語彙を適切な「文脈」の中で使用する練習が可能になる。このように、学習項目の文法や語彙に適切な「文脈」を用意してやることを、筆者は「文脈化」と呼び、この10年ほどの間「文脈化」指導の可能

性について研究を続けてきた。もちろん、～テクダサイを「依頼」表現に、～マセンカを「誘い」表現に使用できるように「文脈」を使って練習を仕組むことは、ALでもCAでも、従来の教授法が取ってきた指導法である。しかし、前章に見たとおり、CAに至っても「文脈」に対する認識は不徹底であり、そのために「機能的会話文」に収まらない文法項目は、「文脈無視」あるいは「文脈不全」の不自然な会話の中に無理やり押し込まれざるを得なかったのである。

では、具体的な「文脈化」指導の手順を示してみよう。前章でも触れた接続助詞トであるが、この接続助詞には単に「条件」を示すだけでなく、ある事態を所定の条件として、次に来たるべき事態を「ほらほら、こうなるんだよ」と相手の注意を引きつけつつ示す表現性がある。この性格が「右に曲がると公園がありますから」のような「道教え」の「文脈」に、同じく「条件」を表すタラやバよりも多くの場合優先的に選ばれるのである。この性格が働く別の「文脈」をさらに考えてみると、次のような「文脈化」が可能である。初級の学生に文法練習のタスクを与えるという設定で文字化すると次のようになるだろうか。

◇みなさんの中で何か問題を持っていて、友だちからアドバイスがほしい人はいませんか。例えば、やせたいのにできないとか、漢字をおぼえるのがたいへんだとか。そういう人は、黒板のところに来て、自分の問題を書いてください。他の人は、その問題を見て、自分は自分の経験からいいアドバイスができと思ったら、書いた人にアドバイスしてください。そのとき、「～たいなら／たいと思ったら、～といいですよ」とアドバイスしてください。自分が経験して、よく知っていることをアドバイスしてください。「これをする、いいですよ」だけじゃなくて「こういうふうになると、いいですよ」「こうすると、もっといいですよ」と教えてあげてください。

◇みなさんのお母さんやお父さんや先生は、みなさんが小さいときにみなさんを **criticize** しませんでしたか。例えば、私の母は、私がごはんのあとで、ちょっと寝ながらやすんでいるときに、いつも「食べてすぐ寝ると、ウシになるよ」と言いました。そういう **criticizing phrase** のことを「小言」といいます。「小さな話」という意味です。両親の小言は、毎日聞いたので、よく覚えています。みなさんには、そういう小言の思い出がありませんか。あったら、話して／書いてください。

◇みなさんの国や、みなさんが住んでいた町のいちばんいい季節はいつですか。早稲田のい

ちばんいい季節は春です。早稲田では、春になると大隈ガーデンにサクラがたくさん咲きます。近くの川の周りにも、公園の中にも咲きます。サクラが咲くと、人々が出てきてサクラの写真を撮ったり、サクラの下を散歩したりして、とてもにぎやかになります。風が吹くと、サクラの花が川に落ちて、川がピンクになってとてもきれいです。みなさんの国や町ではどうですか。話して／書いてください。

このように、接続助詞のトが要請されるような「文脈」を与えれば、初級の学生でも当該の文法事項を使ったスピーチや小作文が可能であり、しかもそのように使用することによる「表現の内容」が具体的に理解できる。このような練習は、初級の文法項目のほとんどすべて、そしてそれと連動させることで多くの初級語彙について可能であり、筆者はこのように「文脈化」して特定の文法項目が使われるその表現こそが、外国語としての日本語学習における「内容」であると考え。すなわち、「内容重視」の日本語教育は、中級へ行って初めて可能なのではなく、初級のうちから可能であり、それは初級の文法・語彙の学習そのものが、そのまま外国語教育の「内容」であるからに他ならない。もはや、文法・語彙の学習は、単調でつまらないが、あとで「内容重視」教育で行われる表現活動に入れるために、我慢してするものではなく、それ自体が、「文脈化」によって語ることを条件付けられた特定の「内容」を表す、きわめて積極的な「表現」行為になるのである。前章の最初に述べたように、文法と語彙の学習を

表現の学習と同一化する指導、すなわち「文法と語彙が内容」であるという意味での「内容重視」の教育こそが、初級文法・語彙の学習を表現行為から疎外しない、真の外国語教育であるというのが、本論の筆者の考えである。

4. 表現の「個人化」への道

4.1. 「個人化」と「感情技法」

前章までは、「文脈化」によって初級段階から、文法・語彙学習そのものから表現内容を導き出す教育が真の「内容重視」の日本語教育であるという筆者の主張を展開してきたが、その表現内容はいかなるものであるべきだろうか。筆者は、その内容は学習者一人ひとりの経験・感情・思想を表すものであるべきだと考え、これを「表現の個人化」と呼ぶ。このアイデアは、筆者が Omaggio Hadley (2001) から得たものだが、「熟達度志向 (proficiency-oriented)」教授法を掲げた先駆的文献として80年代以降の外国語教育に大きな影響を与えたこの文献は、その第3章“On Teaching a Language: Principles and Priorities in Methodology”においてナチュラル・アプローチ (Natural Approach) とCLL (Community Language Learning) を同書の基本的教育理念から見て肯定的に紹介する箇所⁽³⁾で、どちらの教授法も学習者の熟達度を向上させるような「文脈化された (contextualized)」かつ「個人化された (personalized)」教室活動にその特徴があると記している。また、他の箇所において、学習者が既習の文法・語彙知識を使って、「自分に意味のあること (personal meaning)」を表現する教室活動を、フランス語やドイツ語の外国語学習を例として紹介している⁽⁴⁾。ここに見られる教授法的な理念は、すなわちALの「文法的正確さ」のために言われる「自分にとって意味のない」表現⁽⁵⁾を避けて、学習者自身のほんとうの希望や経験が語られるようにしてこそ、表現への意欲が高まり、熟達度も向上するのだということである。

Omaggio Hadley (2001) のこのような理念は、筆者の強く共感するところであるが、同書では具体的な教室活動の例を挙げるのみで、なぜ「文脈化」と「個人化」が外国語学習にとって有意義であるのかがそれほど明示的に述べられているわけではない。「文脈化」の必要性については前章までで詳細に述べたので、ここでは外国語学習における「個人化」の意義について検討してみよう。この点について、筆者がもっとも優れた論考だと考えるのが、縫部 (1998) に見る「感情技法」の概念である。縫部 (1998) は、日本語教育のカリキュラム・デザインにおける学習目的を論じる箇所⁽⁶⁾で、これを「言語的目的」「情意的目的」「社会 (相互作用) 的目的」の3種類に分類している。「言語的目的」は、いわゆる「認知的 (cognitive) 目的」であり、文法や語彙の学習とそれを通して適切な表現を行うことを学習の目的とすることである。また、「相互作用的目的」とは「個人形態となる」「4人グループになる」「一斉形態で行う」など教室活動の形態をどう定めるかを目的とすることである。一方、「情意的目的」というのは、いわゆる「感情的 (affective) 目的」であり、学習者に「自分の考え・感情・望みなどを想像を通して調べる」「自分や他人の成功を共有する」「他者を観察して、その人の美しい所を探す」のように、自己を表現してそれを他者と共有し、その結果として自己開示と他者理解を進めることを学習の目的とするということである。この「学習目的」を論じたあとの部分が「感情技法」についての解説であり、その部分は次のように始まっている。

言語的目的に働きかけるのが指導技術であるとすれば、情意的目的を達成するためには学習者の内層を開発する「感情技法」(意識性開発の技法)をよく使います。(中略)感情技法というのは、日本語教材(認知的領域)と自己(の生活)(情意領域)とのかかわりを実感させるために用いられる学習者の内層を開発する手立てのことです。(同書 p. 19)

すなわち、言語的目的にしたがって教えられる文法や語彙などの言語事実が学習者個人にとってどういう意味があるのか、言い換えれば、動詞のテ形を学習すること、条件の接続助詞を学習すること、受身表現を学習すること、オノマトペを学習することが自分を表現し、他者を理解することによってどのように働くのかを、学習者個人に確認させるような「内容」の表現を可能にする教室活動を行うことが「感情技法」なのである。縫部（1998）では、言語的目的を達成するための指導方法については、「指導技術」とするのみで詳細を語っていないが、この部分を筆者の「文脈化」の概念で置き換えれば、「感情技法」の理念は、まさに「個人化」活動の存在意義を明示的に述べたものであろう⁶。すなわち、感情的学習目的を達成するため、「個人化」した学習活動を行うことによって、学習者は言語的事実の学習が自分自身の存在と他者との関係の認識につながることを理解でき、それによって外国語学習の意義を確認できるのである。このことは、周囲に目標言語やその母語話者との接触場面が必ずしも豊富にない外国語としての日本語学習の場合、接触場面が可能性として無尽蔵な第二言語としての日本語教育に比べてはるかに重要な意味を持つ。というのは、このように自分自身のアイデンティティと言語の学習が結びつかなければ、「日本人と話す機会も日本企業に就職する機会もないのに、なんで日本語を勉強しなければならないのか」という疑問に解答が見出せず、日本語の学習動機は発生のしようがなくなってしまう。目標言語への接触場面に制限があろうとなかろうと、自分自身を知ってそれを表現しつつ自己開示し、また他人の自己開示を受け入れつつ相互理解を図る、しかもそれを自分の母語とは構造も文化背景も異なる言語で行うということこそが外国語を、教育活動として行うことの意義なのである。21世紀の日本語教育、あるいは外国語教育一般は、ALの、コミュニケーションと結びつかない形式主義教育からも、CAの、いまだに不徹底な「機能」志向の実用主義からも自由になり、外国語教育が存在すべき意義を見つめなおす時期にさしかかっているのではないかというのが、筆者の意見である。

4.2. 「個人化」教室活動の実践

前節で述べたように、「個人化」は、「文脈化」と並んで今後の日本語教育の基本理念となるべき考え方であり、日々の日本語授業の中に教室活動としてしっかりと組み込まれていかなければならない。教室活動としての「個人化」にはいくつかの種類が考えられるが、筆者がここ数年の間に意識的に実践しているものに「個人化質問」と「個人化作文」がある。

「個人化質問」は、「文脈化」された学習項目の定着を図り、学習者の理解を確認するためのもので、いわゆる教師と学習者間のQ&Aであるが、一般に予想されるQ&Aとは異なり、一人の学習者について何項目も立て続けに質問する。例えば、～ノガ好ギデスという形式で動詞辞書形の形式名詞修飾を練習しているとき、筆者は「個人化質問」を次のように進める。（便宜上、学習者の応答は省略する）

◇はい、みなさん、スポーツするのは好きですか。「見るの」じゃなくて、「するの」。好きな人、手を挙げてください。あ、好きな人が多いですね。では、スポーツの中で泳ぐのが好きな人は？あ、はい、じゃチェンさん、今でも泳ぐのは好きですか。あ、そう。日本でも泳ぎますか。ふーん、泳ぎます。じゃ、どこで泳ぎますか。あ、大学のプールですか。国にいたときもよく泳ぎましたか。はい。どんなところで？プール、海、川？あ、川で泳いだんですか。どんな川ですか、それは？大きい川。流れは、速いですか、遅いですか。「流れ」です、「ナガレ」。分かりませんか。だれかチェンさんに「川の流れ」って何だか教えてあげてください。辞書で見てもいいですよ。はい、そう **flow of the river** ね。はい、もう一度。流れは、速いですか。速いの？流れが速い川で泳ぐのは危なくないですか。あ、あ、友だちといっしょに泳ぎます。だからだいじょうぶ。そうですか。分かりました。

筆者は、だいたい一人の学習者についてこの程度の「個人化質問」を行うのが常である。このように細かく行うのは、この質問が練習のためのパターン・プラクティスではなくて、その

学習者のことを知りたいから行うものなのだというメッセージを送るためである。このやり取りを聞いている他の学習者も、「どこで泳ぐのが好きですかー海です」だけで終わる活動ではないということが理解でき、自分が答えることになったら、知っているだけの文法と語彙の知識を使って答えようという意識になる。このような意識を持って、自分のできるだけの実現をやりつくしてみるのには、熟達度を上げるために必要な意識である。このような教師の「個人化質問」のしかたは、また、この活動を学習者間に開放した場合、上述のスポーツの例で言えば、「じゃ、みなさん、近くの人に自分はどんなスポーツをするのが好きか言って、相手にもどんなスポーツが好きか聞いてください。そのあと、そのスポーツについて、いろいろなことを聞きましょう」というようなペア活動やグループ活動を指示した場合の一つの練習モデルにもなるのである。

「個人化質問」は、このように口頭で行うものであるため、一度に多くの学習者に表現活動をさせるには、前述のように一斉相互質問の形をとらなければならないので、机間巡視して聞いて回っても細かくフォローするチャンスがとらえにくい。また、口頭活動なので学習者もゆっくり考えたり調べたりして応答していただけないため、文法を忘れたとか適当なことばを知らないとかいう「言語的挫折」が起きたときにそれに対処する時間がとれない。そこで、別の「個人化」活動として、筆者がよく実践しているのが「個人化作文」である。これは、学習した文法・語彙が利用できるように「文脈化」した作文課題を課し、十分な時間（一課題につき通常20分～30分）を与えて書かせる活動である。これは書記活動なので、教師は机間巡視によって学習者の表現の質をチェックできるし、学習者も「言語的挫折」が起きたときに辞書を引いたり教師に聞いたりして、これに対処できる。クラスに日本語母語話者か上級学習者がボランティアで入っていれば、かれらに作文を見せてコメントをもらったり、添削してもらったりすることもでき、それがまた自然な接触場面を形成することにもなる。作文が完成したら、提出させて、学習が進んでいる学生にはよりよい表現を検討させ、遅れている学習者には最低限の訂正を示して活動を終える。そのあとは、学習者一人ずつに作文内容を発表させ、それについて他の学習者に自由にコメント・質問させる。これは、学習者の自己開示と他者理解を深めるとともに、人に聞かせるのだから分かりやすい表現を工夫しよう、友だちにコメントするのだから気に入ってくれるものにしようとする表現意欲にもつながるのである。

4.3. 「個人化作文」の実例

前節では、「個人化」教室活動の例として、「個人化質問」と「個人化作文」を紹介したが、筆者の初級授業では後者のほうがより多くの時間を費やしているし、また書いたものとして記録も残っているので、本節では「個人化作文」の課題例とそれに応じて書かれた学習者の作文例を紹介する。いずれも独創性と表現力にあふれ、初級の学習者とは思えない傑作が毎学期大量に生み出されている。この活動を行う前に筆者の授業で行っていた文型練習のための短文作成が、いかに学習者の個性を引き出していなかったか、すなわち学習者と学習項目の内的な結びつきを保証していなかったか、考えると胸が痛むものがある。

「個人化作文」の課題は、学習日程が進むに連れてかかれる内容も少しずつ複雑になっていく。「複雑になる」というのは、初めは身近なものの描写や説明で済んでいた課題が、次第に学習者の意見や感想を聞き、彼らに自分の思想について反省してそれを表現せざるをえないような内容を要求するものになるということである。そこで、まずは比較的容易な課題から見ていこう。まずは、「私と私のまわり」についての説明をきちんとすればいいというような課題とその作文例から紹介する。

筆者の担当する初級クラスの教科書『語学留学生のための日本語』の第19課で「可能形」が導入される時（全15週間300時間中10週目）によく使われる課題に「私の自慢」というのがある。自分ができて他人にはできないだろうと思うことを「動詞可能形」を使って自

慢させるものであるが、そのバリエーションとして「昔はよくできて自慢だったけど、今はできないこと」というのがある。次は、その作文例の中の一つである。（表記・誤りは、オリジナルのまま。文末カッコ内は、学習者の出身国と性別）

◇それから、いなかでオートバイをいちりんでうんでんできました。それは16さいのとき
できました。今はできません。おとなになったからしたくないです。（カンボジア・男性）

この作文は内容自体もおもしろいが、さらに興味深いのは、この学習者はエンジニアリング専門のまじめで秀才タイプの人物だということで、とてもカンボジアの田んぼのあぜ道をオートバイの一輪走行で突っ走っていたとは考えられないということである。このように、「個人化作文」は、その学習者の外見からはうかがい知れない面を見せてくれるため、それを発表しコメントしあうことで、クラス内にお互いをいろいろな側面を持つ個性ある存在として認めあう「支持的教室風土 (supportive climate)」が生じる⁹⁾。そして、そういう教室風土のおかげで、自己を語ることにますます抵抗がなくなり、相互理解がさらに促進されるのである。事実、クラスの担当講師数名で毎日「個人化作文」を励行するようになってから、クラス全員が仲良くなり、自然発生的にいっしょにパーティーや小旅行をするようになっていたりしている。

「私と私のまわり」のシリーズでよく与えられる課題は、家族・友人・故郷などについて書くことである。家族のことを書きたくないという学習者には、「尊敬できる知人・親戚」などを書かせ、故郷が片田舎で退屈だから都会に出たいという学習者には、出向いていった都会のことを書かせるなどの配慮は必要だが、これらの課題も学習者の表現意欲が高まるトピックである。次の例は、本論第3章でも紹介した「私の国／町のいちばんいい季節」の作文例である。

◇ウランバトルでは なつになると あたたかくて みどりになって あめがふって りょ
こうと さんぽするのに いいきせつですから なつは いちばん いいときだと おも
います。はるに なる と あたたかく なりますが かぜが とても つよくて てんき
が わるいですから モンゴル人は あまり すきじゃないと 思います。（モンゴル・
女性）

「個人化作文」の興味深いことの一つに、学習者がたいてい長い文章を書いてくることがある。上の例文で期待されているのは「夏がいちばんよい季節だ」という結論とその根拠だけであるが、この学習者は、その上に「春の天気はよくないので、モンゴル人は春が好きではない」という情報を加えている。このように指示された以上のことを書くのは、その表現すべてが自分にとって「意味のある (meaningful)」ことで、表現の価値があるからである。そして、長く書けばまたそれだけ「言語的挫折」が起こる機会が増え、それを乗り越えることで、教科書で教えられる以上の項目を学習する機会が生じるのである。

個人の体験を書かせると、そこに学習者の母語文化が反映してくることがある。以下に紹介するのは、使役受身の使用を「文脈化」するために「させられていやだった／つらかった／困ったこと」を書かせたもので、同じ学期の同じクラスの、3人の異なる学習者の作文である。

◇私は父によく晩ご飯ときになんじんを食べさせられていやだった。なんじんは目にいいの
で、食べたほうがいいです。でも味はいやだからあまり食べません。（アメリカ・女性）

◇させられて一番いやだったことは子羊ののうみそ食べさせられたと思います。（トルコ・
男性）

◇せきははらのときにおやぶんに私はばつゲームをやらされた。山へいかせられた。そのあ
とてんぐとファイトをさせられていやだった。（フランス・男性）

最初の作文は、子供はニンジンが嫌いだという普遍的な事実とともに、親が食べさせたがるのは「目にいいから」だという、必ずしもグローバルではない根拠の提示がクラスの議論を呼んだ。二番目のものは、回教国トルコにおける「犠牲祭」の様子を表して、他の学習者の異文化追体験を可能にした。最後の例は、ヨーロッパにおける日本のポップ・カルチャーの進出ぶりがよく現れていて、よく分かって大笑いする少数の「オタク」学習者となんのことか分からない残りの学習者との間で「カルチャー・ギャップ」が見られ、自然な質問とそれに対する苦勞を要する解説を生み出している。

学習日程が進んだ段階での「個人化作文」の課題は、感情や思想の表現を要求するものになり、それに伴って、学習者個人の人となりは、ますます明らかに浮かび上がってくるようになる。次の最初の作文例は、授受表現を「文脈化」するために設定した、「してもらって、とてもうれしかったこと」という課題に対するものであるが、作者の妹に対する敬愛の念が非常によく出ていて、この作文のコピーを読んだ担当講師の一人が心打たれて目頭を押さえたほどである。二番目のものは、～ナケレバナリマセンと～ナクテモイデスの「文脈化」のために考えた、「私の頭の中のルール」という課題に対する作文であるが、内容がすばらしいのに驚かされるとともに、これを書いたのが文法の試験を二度も拒否した、文法・語彙学習ではもっとも遅れている学習者だったことである。言語的事実のメタ認知的能力と個人の思想に基づく表現能力というのは、決してパラレルではないことが分かるとともに、われわれ教師はどこかでこのような学習者の潜在能力を過小評価したり無視したりしてはいないかと反省させられるものである。

◇私は妹に 人気があるかばんを かってもらって、とても うれしかったです。妹は その店で 1時間ならんでくれました。いま 日本でもそのかばんを かえます。でも 1日くらい ならばなければなりません。(ホンコン・女性)

◇めをとじてもいいです。めをとじなくてもいいです。てをあわせてもいいです。てをあわせなくてもいいです。うたをうたってもいいです。うたをうたわなくてもいいです。イエスとはなさなければなりません。(チリ・男性)

5. まとめと課題

本論は、初級段階の文法・語彙の教育が中級以降の「内容重視」の教育を行うための基礎的教育でしかないとする日本語教育全般の風潮に疑問を感じ、むしろ文法・語彙の教育そのものが「内容」になるような指導を行うことこそ初級日本語教育のあるべき姿であることを論じたものである。その場合、「内容」というのは、当該の文法・語彙が利用されることを要請する「文脈」のことであり、そのような「文脈」を提供する課題を与えることによって、学習者は特定の文や語彙が何のために存在するかが理解できるのである。また、「文脈化」された課題について学習者の経験・感情・思想などを表現させる「個人化」活動を行うことによって、個々の学習者が自分自身と目標言語の言語的事実の間の関係を認識することができ、それによって自己開示と他者との相互理解が生じることこそが、目標言語の母語話者との接触到極端に制限のある環境であっても、外国語教育が存在する意義であることも述べた。これは、CAが文法シラバスとの折衷と「機能」記述の不徹底のために、文法教育の位置づけを見失っている今日、改めて考えなければならない日本語教育の課題であるといえよう。

筆者は、今後も初級段階における「文脈化」と「個人化」の指導実践を続け、その分析と検証を通して、21世紀の日本語教育が進むべき道を模索したい。また、その道筋を示すためにも、初級の基本的な文法項目・語彙項目を自然に含む「文脈化」された課題を示し、その「個人化」を促すような学習教材の作成に取り組みたいと思うものである。

[注]

- (1) テ形は、動詞の語幹が子音終止（五段動詞）か母音終止（一段動詞）かによって、および子音終止語幹の最終子音によって実現形としてテ・ッテ・イテ・ンデなどの実現形が決定されるため、ここではその抽象的な形態素形式として[Te]と表記した。
- (2) このような「機能」＝「表現意図」の命名は、蒲谷／川口／坂本（1998）の第3章「「丁寧さ」の原理」 pp. 116-161 に拠った。
- (3) ナチュラル・アプローチについては、p. 110 の"Sample Classroom Activities"の冒頭、C L Lについては p. 113 の"Proficiency Orientation"の冒頭部分を、それぞれ参照されたい。
- (4) 同書 pp. 246-249
- (5) 例えば「置き換え練習」のために、医者になりたいのに「私は弁護士になりたいです」と言わされたり、京都には何回も行っているのに「私は京都に行ったことはありません」と言われるなど、自分の本来すべきものとは異なる内容の表現をさせられるというようなことである。
- (6) 縫部（1998）の「感情技法」の具体的な記述を見ると、「感情を表す文を完成させること」として「…とき、私は幸せです」「悲しいとき、私は…」の表現を使わせる（p. 21）ように、また「投射技法」として「果物に例えていうと、私はキウイです。皮は少し堅くて（後略）」のような比喩的な描写をさせる（p. 24）ように、本論の筆者の「文脈化」に近い考え方もうかがえる。詳細は、同書 pp. 19-28 参照。
- (7) 同様な考えは、縫部（2001）の pp. 48-51 にも見られる。
- (8) 「支持的な教室風土」の重要性については、縫部（2001）の pp. 96-100 も参照されたい。

[参考文献]

- Brinton, D., Snow, M., & Wesche, M. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- 川口義一 2004 「表現教育と文法指導の融合—「働きかける表現」と「語る表現」から見た初級文法—」『ジャーナル CAJLE』第6号 カナダ日本語教育振興会
- 川口義一 2007 「第二言語文法指導における「自然さ」の設計」『日本語論叢特別号 岩淵匡教授退職記念』13-2 日本語論叢の会
- 縫部義憲 1998 『心と心がふれ合う日本語授業の創造』 瀝々社
- 縫部義憲 2001 『日本語教育学入門』（改訂版） 瀝々社
- Omaggio Hadley, A. (2001) *Teaching Language in Context* (3rd edition) Heinle & Heinle

改訂版「日本語マニュアル」をどう生かすか

Cómo utilizar la nueva edición del Manual de Lengua Japonesa

高木香世子
Kayoko TAKAGI

高森絵美
Emi TAKAMORI

マドリッド・アウトノマ大学

今日は、先月刊行になりました改訂版「日本語マニュアル」をどのように授業にとり入れてゆく事が出来るかという点について共著者である高森絵美と共同発表をおこないたいと思います。

初版の **Manual de Lengua Japonesa** はスペインの大学で初めて日本語が正式の単位として講義されることを機に書かれた補助教材です。日本語は 1993 年より私の所属しますマドリッド・アウトノマ大学の文学部で選択外国語として導入されたのですが、英語の教材と違って、当時、スペイン語を母国語とする人を対象とした文法教材は皆無の状態でした。

現在でも同じような状態は続いているわけですが、日本や外国で発行される日本語教材を利用しようとすると、大変な費用がかかり、結局コピーに頼ったり、教師が苦勞してそれを書き直すというような作業が行われているのが現状です。

大学での語学教育については、各国でその伝統が異なり、様々な受け止め方とされていると考えるわけですが、特にスペインの場合を例にとってみますと、正式な学習科目として導入されるまでに多くの年月がかかっております。そうした中、2003 年に東アジア専門課程が文部省の認可を得て開講され、中国語、日本語は専門課程の重要なカリキュラムになりました。

また、欧州評議会の提唱によりヨーロッパ言語共通参照枠組 (CEF) が導入され、外国語としての日本語学習にも大きな影響を与えています。

これに対応して、様々な教授法が提案される中で、教師と学生の側にたったマニュアルとは何かという問いへの一つの答えがこのマニュアルだと考えていただいて良いと思います。実際、執筆した経験からいえば、実践をもとにして、一課を終えるたびに書き続けたというのが本当のところです。

まず、日本語とは何か。まんがやゲームから日本語に興味を持つ学生が圧倒的に多い昨今、もっとアトラクティブなやり方があるだろうとご意見をいただくかもしれませんが、スペイン語で読めて安く手軽に購入できる教材という意味では、これに匹敵する本は他にないのではないのでしょうか。

日本語の起源やどのような言語グループに属しているのかなどというところから話を起こし、音韻の構造、文字のシステム、語彙の分類、文法概観を Chapter 1 としていますが、全く白紙状態の知識でかたことの日本語を知っているのみ学生にとっては重要な導入部分だと考えます。

具体的にいきますと、日本語1の開講時にはじめの10ページを予習してもらい、教師からも学生からも質問を出してもらうというインタラクティブな授業をすることができます。学生はまだ語彙も無く、概念としてこれらを理解しようとするわけですが、ここで具体的な例をあげての教師の説明が生きてきます。

- ひらがなやかたかながどのような起源をもっているのかということや、
- 様々な外来語の説明によって日本語の発展史を通観することも出来ます。
- また、日本語の特徴としてのスタイル、即ち、です／ます調と、た／である調などの差異を概論の段階からはっきりと説明しておくことは後の動詞の学習においても有意義ですし、
- あるいは日本語の形容詞が **adjetivo** というスペイン語の文法概念ではくくりきれないことを、いー形容詞、なー形容詞という名称で印象づけるという導入に役立つと思います。

通常、例えば「みんなの日本語」のようなテキストを使用する場合、できるだけ噛み砕いて、実際の会話を中心とした発話を学習しようとするわけですが、受け入れ側の頭脳からすると、細かく分化して少しずつ与えられる項目がどのような全体の部分を占めているのかという疑問が生まれてきます。何課かを終えて、即ち、数週間たってみて、初めてなにを習得しようとしていたのかが理解できるという状況が生じるわけです。全体の把握のない部分の学習は、幼児の言語学習の方法に近いわけですが、果たして私達にそのような時間の余裕があるのでしょうか。

勿論、教師がこれを補っていただけるわけですが、定められた時間数のコースの中で、複雑な構造や使用法を解説することは所詮無理だと思われまます。こうした時の参考書としてマニュアルの匹敵する部分を読ませ、さらにこれに教師が説明を加えるということによって、一課ごとの文法解説では得ることのできない理解が生まれると言えます。

出来る限り簡略化され、図式化された全体像を示そうという意図から、いくつかの図表を入れました。例えば、「こそあど」の表を作成し、テキストにあわせて適宜説明をします。あるいは、多くの学生が頓挫する数助詞の説明を内容別の表と、もう一つ音韻変化の角度から見た表を提示して、習得の立場と疑問点の解決の立場から念をいれて説明しました。

表にある全てを覚えなくとも、これらの言葉が一つのシステムによってくくられているということが理解できれば、習得が大きく助かると思われます。

また、従来から使用されている「あいうえお」のシステムを利用した動詞の活用表は、否定形、ます形、辞書形、仮定形、意志形（書かない、書きます、書く、書けば、書こう）といった、文法的に見ると非常に複雑な取り合わせであるにも関わらず、習得者の側からすると、大変役に立つ活用表です。また、この表は一て形を確認するためにも有効です。こうした伝統的なまとめ方も一つの補助という立場から挿入しております。

私の説明はこれまでとしまして、次に高森の方から発表を続けます。

私の方からは、改訂版をまとめるに際し、どのような点を初版に補充したか、どのような視点を重視して執筆を進めたか、ということに関して具体的な例を提示しながらお話しさせていただきます。

先ほど高木の方からも説明がありましたように、日本語の基礎文法が概観できること、というのがこのマニュアルの一つの柱になっています。

<例1 「×立ちながら、ご飯を食べる。(同時進行)

○立って、ご飯を食べる。(付帯状況)」 >

このような誤用例を訂正するためには、「立つ」という動詞の性質と、同時進行を表わす「ながら」と付帯状況を表わす「～て」の文法規則を理解させなければいけません。つまり、「立つ」が瞬間動詞であり、継続動詞と接続する「ながら」とは相性が合わないというわけです。このような概念はもちろん、そのつど図式化したり、いろいろな例を出したりすることで説明することができます。しかし、日本語の動詞が性質によって分類できるということを知っているだけで、文法整理がスムーズになりますし、中級レベルの学習も円滑に進むのではないのでしょうか。また、このような分類は、例えば「ながら」が出てきたときに初めて導入するのではなく、理解語彙としての動詞の数がある程度増えてきた段階で、知識として与えることが成人教育向けの言語教育には有利に働くと思われまますし、こういう説明こそ、スペイン語という媒介言語のいい活用法だと考えます。マニュアルの2章3節では、今述べたような動詞の性質別分類(瞬間・継続動詞、目的を表わす「ように・ために」に関わる意志・無意志動詞など)をこのような意図の下、まとめています。

しかしながら、このマニュアルは、3章4節を見ていただけると分かるように、文法の構造だけを意識して作成されているわけではありません。日本語能力試験3級までの初級文法を機能的観点から列挙したというのもこのマニュアルのもう一つの柱となっています。CEFRでも意識されているコミュニケーション能力を考慮し、たとえば、

例2 「してください」「しなさい」「しろ」という三つのフォームを一つのカテゴリー「Indicar, Ordenar」に

例3 「でしょう」「かもしれません」「はずです」という三つの表現を一つのカテゴリー「Deducir」にまとめ、それぞれの使い方の違いを簡単に説明しました。

もちろん、これだけでコミュニケーション能力が向上するとは到底考えられませんが、初級文法を一通り勉強した学習者がある言語行為をするときにどの文型を用いたらいいかということがうまく整理されており、実際のコミュニケーションにおける文型選択の際の助けになるかと思われまます。初級学習者はクラス内で一つの文型を習い、その文型を使って練習・アクティビティをするというのが一般の流れですが、そのあと問題になってくるのが、実際のコミュニケーション場面でいったいどの文型を使ったらいいか自分で判断できないということです。初中級学習者のトレーニングとして文型選択能力を鍛える活動を行うことが非常に大切で、そのような時点でこの機能別分類は参考として活用していただけるのではないかと思います。

さらに、改訂版では「やりもらい」「受身・使役受身」といった日本語に特有の文法説明を詳しくし、Oraciones compuestasの章を新たに加えました。表現の使い方が把握しやすいように、一文ではなく、場面や状況が分かる談話、もしくは文章を載せ、スペイン語の翻訳をつけています。また、学習者の母語干渉や中間言語の誤用を踏まえ、今までの教材では説明が不足していた部分を補っています。

例4) 3章5節1

僕が行くと、おばあちゃんはとても喜んで、おいしいパンやお菓子を作ってくれます。
(「みんなの日本語24課 問題参照」)

Quando voy, se alegra mucho de verme y me hace pan y dulces ricos.

…僕はおばあちゃんが大好きです。

僕とおばあちゃんが相互に与え合っているという場面と、スペイン語との対照（「僕に」という間接目的語をつけなくてもよい）により、「てくれます」に動詞の方向性を示す機能があること・授受関係に対する感謝の気持ちが含まれることが分かりやすく提示されています。

例5) 4章4節4) とき、たら

?10時になったとき、出かけましょう。

10時になったら、出かけましょう。 *Quando sean las diez, salimos.*

「*Quando*=とき」とそのまま覚えてしまっている学習者の誤用を未然に防ぐために、いくつか例を挙げ、その違いを説明しています。

例6) 4章5節1) *Condicional* と *y* ば

店の人：「開け」と言うと、開きます。

夫：窓を半分だけ開けたいときは、どうすればいいんですか。

店の人：「半分、開け」と言えば、半分開きます。

...

妻：使い方が難しそうですね。

店の人：説明書を見れば、どなたでも簡単に操作することができますよ。

(JBRIDGE L. 4-3 参照)

条件形「と（従属節の内容の必然的結果が主節に表れるから）・ば（従属節「ば」は、主節の内容を実現させるための必要条件が示されるから、従属節の内容が新情報となる→方法を尋ねる・説明するときに使用）」の区別が分かりやすいような会話を載せています。

このマニュアルは見ていただければお分かりのように、日本語能力ゼロの学習者の自習教材ではありません。「みんなの日本語」などの主教材を補充し、基礎文法を整理する参考書ですから、主教材と同時進行で日本語の文法を実践ではなく知識として概観する、もしくは、教室で練習した既習文法を復習するという目的で使っていただけたらと思います。また、日本語教育を専門としていないが、急遽日本語を教えることになったというスペイン在住の日本人の方に、是非日本語文法の参考書としてお役に立てていただければ幸いです。

以上で発表を終わります。

教師養成における T P R 型授業導入の意義

Significance of introducing of TPR to a Teacher Training Program

川口さち子

Sachiko KAWAGUCHI

聖学院大学人文学部日本文化学科

[あらまし]

本論は、過去 20 年間にわたって拓殖大学日本語教師養成講座で行われていた「教育実習」における T P R 教授法導入の実践報告である。特に、この過程を通じて、実習生が直接法教授法・日本語文法指導・学習過程の三つの項目を同時に学習する機会を得たことを報告する。この経験によって、実習生は、文法を文脈化して教えることの重要性和メタ言語理解ではない学習の可能性について直接学ぶことができる。また、身体感覚を使い、聴解力の伸長を優先して考える教授法の導入は、身体的な緊張を起こさず、感情的アプローチを可能にするため、ホリスティック教育からしても、理念的に支持されうる。

T P R のような、「学習を通して学習者」を見ることのできる教授法の養成講座導入は、実習生が将来のクラスでこれを実際に応用できるか否かは保留するとしても、今後の日本語教師養成に現代的な意味をもつものと言えよう。

[キーワード] 教師養成、教壇実習、T P R (トータル・フィジカル・レスポンス)、文脈化、ホリスティック教育

[Abstract]

This essay reports the progress of a “Japanese as a second language teacher training program” at Takushoku University, Tokyo, Japan, over the past 20 years. This program has provided trainees with the opportunity to experience teaching methodologies, grammar instruction, and the learning process of students. The program enables trainees to learn the importance of contextualized grammar instruction and teaching a second language without providing meta-language instructions. Introduction of a teaching method such as Total Physical Response that utilizes the kinesthetic sensory system and provides comprehension-oriented instruction is supported by holistic education given that it releases physical tension and allows for an effective approach.

Introduction of a methodology such as TPR is needed in second language teacher training programs regardless of whether trainees can apply it to their future teaching endeavors.

[Keywords] teacher training, on-site training, TPR (Total Physical Response), contextualization, holistic education

1. はじめに

本講では、拓殖大学オープンカレッジ日本語教師養成講座で行われていた「教育実習」における T P R の実践報告を通じて、実習生が直接法教授法・日本語文法・学習過程の三つの項目を統合して実習する機会を得たことを報告する。同講座では、教育実習の一環として、T P R

を教授法として模擬クラスの教育実習をすることを、過去20年間にわたって続けてきている。これによって、実習生は、文法を文脈化して教えることの重要性とメタ言語理解ではない学習のあり方について直接学ぶことができるが、そのことは今後の日本語教育の教師養成において必要な項目の一つになるのではないかと考える。

2. 拓殖大学オープンカレッジ日本語教師養成講座における「教育実習」

本講座は、外国人に日本語を教える人材を養成する目的で昭和44年（1965年）に開講されたもので、授業時間数は、基礎コース105時間（6ヶ月：35講義）、専門コース105時間（6ヶ月：35講義）、研究コース210時間（一年：70講義）、計420時間で、これを2年一貫の講座としている

同講座の「教育実習」は、講座開始後2年目の研究コースで、24回×3時間（計72時間＝24講義）をかけて行われるが、このうち、16回をガイダンス・教案検討およびテキストや視聴覚教材を使った実習にあて、残り8回をTPRの実習にあてており、うち、2回をTPRの概要説明や準備に使い、6回を初級文法項目を実際にTPRで教えることに費やす。（このカリキュラムは、2008年度まで行われていたもので、2009年度からはカリキュラムが変更となっている。）（資料1参照）

2.1. 実習授業

実習授業は、次のA・Bタイプをほぼ交互に行う

A：テキスト・視聴覚を使った授業—10回（2008年度は9回）

B：TPRによる授業—6回

（ほかにオリエンテーション・実習準備・教案検討・授業見学がある）

実習生の人数は、多少年によって差があるが、20名～28名前後である。

実習授業の時間は、一回につき、90分行い、授業終了後に、グループディスカッション、講評、グループごとの教案検討を行っている。

テキストには『みんなの日本語I』を使い、実習一回は、3名ずつ組んで導入・練習と表現活動を行っている。

TPRは、一回につき、3名～4名で授業を行う（一人20分～30分）が、基本的には、一人が1～2つの文型を扱う。

2.2. TPRによる実習

実習生は、同教育実習の「TPR概要」の時間にフランス語を目標言語とするTPRの体験講座を受け、この経験をもとにして、日本語の初級文法項目のうち割り当てられたもの（2-3参照）をTPRで導入・練習する教案を作る。そして、担当講師の添削を経て、実習用に学生を集めた模擬クラス（毎年6名ぐらい）において、教壇実習を行う。実習後には、グループごとに討議を行った後、講評を行っている。このあと、それぞれの教授体験について振り返りのレポートを書かせ、教育実習終了後には、実習全体について毎年、アンケートを行っている。（テキストによる実習と共通）この結果については、後述する。

2.3. TPRで扱った実習項目 (2008年度)

テキストによる実習では、『みんなの日本語 I』までの範囲であるが、TPRでは、テキストの後半で扱う文型でも前倒しで導入することができるため、初級後半の文型も扱う。その効果については、5章のアンケート結果を参照されたい。

以下、2008年度のTPR実習で扱った文型を一覧する。

1 Vてください

A d (ゆっくり・はやく e t c.) Vてください
NをVてください

2 NをVてください/AいNをVてください

A₁くてA₂いNをVてください
(1の項目も復習として少し入れる)

3 N₁をN₂ (位置) にVてください

V₁て、V₂てください

4 V₁たらV₂てください (「時のタラ」を中心に)

(前件と後件の主語を変えること)

5 N₁とN₂とどちらがAですか、Aいほうを~てください

Nの中でどれがいちばんAですか、
いちばんAいものをVてください

6 N₁じゃなくてN₂をVてください。

N₁じゃなくて、N₂にVてください。

7 A₁くてA₂くないものをV₁て、V₂てください。

A₁なくてA₂いものをV₁て、V₂てください。

8 V₁ながらV₂てください

V₁る前にV₂てください/V₁たらV₂てください

9 V₁ながらV₂てください (復習)

V₁たりV₂たりしてください
V₁ながらV₂たりVたりしてください

10 Vますと言ってください。

V₁たらV₂ましたと言ってください

11 Vた人は、だれですか/Vた人 (もの) を、Vてください

←Vてください NをVてください

12 受給 (もの)

Aさん、Bさんに「どうぞ」と言って、Nをあげてください。

Bさん、もらったら「ありがとう」と言ってください。

Nをくれた人はだれですか

Cさん、Nをもらった人はだれですか

Dさん、Nをあげた人はだれですか

13 V₁るとき使うものをV₂てください

V₁るとき使うものをV₂て、V₃てください

14 Vている人はだれですか (進行) (Vてください/NをVてください) (継続動詞)

Vている人はだれですか (結果)

← (Vてください/NをVてください) (瞬間動詞/着脱動詞)

15 V₁ (可能形) る人、V₂ てください

V₁ (可能形) たら V₂ てください

16 V₁ たら、V₂ てください (仮定条件)

(V₁ たら・A かったら・A だったら・N だったら・Neg たら) V₂ てください

17 受給 (行為)

A さん V てくださいと言ってください

B さん、V てあげてください。A さん、V てもらったら、「ありがとう」と言ってください

18 受身

V₁ られたら、V₂ と言ってください

V₁ られた人はだれですか V₂ てください

19 V₁ ながら V₂ てください (復習)、

A さん、B さんが V₁ している間、V₂ てください

20 V₁ ないで V₂ てください

V₁ ながら V₂ ないでください

21 N に V させてください

N に V させてあげてください

22 連体修飾復習・応用 (長い修飾句)

いま V ている人・いま V た人・さっき V₁ て V₂ た人はだれですか

23 A さん、B さんに V するように言ってください

←A さん、B さんに V てくださいと言ってください

24 A さん、B さんに A いかどうか聞いてください

←A さん、B さんに A ですか、A くないですかと聞いてください

A さん、B さんに A かったかどうか聞いてください

←A さん、B さんに A かったですか、A くなかったですかと聞いてください

A さん、B さんに V たかどうか聞いてください

←A さん、B さんに V ましたか、V ませんでしたかと聞いてください

(※23、24 は発話をさせていく)

3. なぜ養成講座で T P R なのか—T P R を養成講座でやることの意義

実習生は、T P R 実習の教案作成と実習授業を通して以下のようなことを理解する。(詳しくは、4、5 章で述べる)。

- 1) 教案作成を通して、導入文型を「文脈化する=文脈を与える」とは、どんなことなのかを理解する
- 2) 文法導入の際、学習者の次のような理解過程が分かる
メタ言語を通して説明すると、実際の場面がイメージできないが、メタ言語を通さないと、意味と音が合致・結合して表現が成立することが理解できる。つまり、場面が与えられる(「文脈化」される)ので、文法がどのように使われるかが分かる。
- 3) 文型を導入するための最適な場面(文脈)を考えなければならない。
- 4) 実習生は、文法がしっかり分かっていないと教案そのものが作れない。
- 5) 学習者の反応の観察を通して、かれらとその表現の意味を理解しているかどうか分かる。

6) メタ言語説明によらないものの理解のしかたがあることが分かる。

4. 教案の作成を通して文法を考える

3の1)～4)で述べたが、実習生は、教案を作る際に、学習者に文型を理解させるためには文型を文脈化し、最適な場面を設定しなければならない。そのためには、実習生自身が文法をしっかりと分かっていなければならない。そのため、作成した教案において作例が不適切な場合は、教案を書き直させ、もう一度、導入文型を分析し、文法的な意味を考えさせることになる。以下に、実習生が間違いやすい例をあげる。

例) 1. ～ナガラ～テクダサイ

★不適切な作成例の適切化

立ちながら、本を読んでください。(不適切)

→立って、本を読んでください。(適切)

→歩きながら、本を読んでください。(適切)

⇒ ～ナガラ～テクダサイの前件と後件に来る動詞は、継続動詞であることをよく考えずに作例した例である。「立つ」は、瞬間動詞なので、ナガラを使うと不適切な文となる。「立つ」を使うなら、「～テ」の文型を使うべきで、「～ナガラ」の文型として例を作るなら、「歩く」などの「継続動詞」を使わなければならない。経験の浅い実習生が、よく犯す間違いであるので、このような教案作成を通して、改めて文法を理解し、文型を文脈化するとはどういうことであるかを考える機会となる。

例) 2. 「～ている人はだれですか」(進行)

Aさん、本を読んでください。

Bさん、音楽を聴いてください。

Cさん、絵を描いてください。

<Dに>音楽を聴いている人は、だれですか。

⇒進行のテイルを導入するにはどんな場面を与えればよいかを考えさせる。

A、B、Cにまず、動作をさせて、ほかの見ている学生に質問をさせるという設定にするわけだが、A、B、Cの動作が継続動詞であることを認識して教案を作成しなければいけないことを意識させる。

例) 3. 「～ている人はだれですか」 (状態)

Aさん、帽子をかぶってください。

Bさん、めがねをかけてください。

Cさん、コートを着てください。

<Dに>めがねをかけている人はだれですか。

⇒例2)と同じ手順を踏むが、A、B、Cの動作が瞬間動詞であることを認識して教案を作成することを意識させる。

実習生は、進行のテイルと状態のテイルが混ざっている教案を作りがちなので、分けて教案を作成するよう指導する。

例) 4. ～ナガラ～と～アイダ～のちがい

①音楽を聴きながら、本を読んでください。

②音楽が鳴っている間、歩いてください。

音楽が止まったら、止まってください。

③Aさんが歩いている間、立ったりすわったりしてください。Aさんがとまったら、やめてください。

⇒TPRだと、ナガラとアイダの違いがはっきりすることを知る

⇒ナガラは、前件と後件の主語が同じであること、アイダは、前件と後件の主語が違うことを場面で示せば(「文脈化」すれば)はっきりすることが分かる。

⇒ナガラだけの練習だと、「ナガラ＝英語の while」だととらえてしまうので、同じ while であるアイダも合わせて扱っていくことが必要である。普通の初級の教科書では、ナガラとアイダは別々に扱うことが多く、アイダは初級後半、もしくは、中級で扱う場合が多いが、TPRでは、見て直ぐわかるので、早い時期にアイダも導入できる。

例) 5. 既定条件のタラと仮定条件のタラ

既定条件のタラと仮定条件のタラを分けて教案を考えさせる。

既定条件のタラ

・私が名前を呼んだら、「ハイ」と言ってください。

・歩いてください。音楽が止まったら、止まってください。

★赤が出たら、立ってください。青が出たら、後ろを向いてください。（不適切な例）⇒仮定条件のタラの意味になってしまうので、注意させる。実習生は、既定条件のタラと仮定条件のタラを区別せずに教案を作りがちなので、注意させる必要がある。

タラの導入の場合は、既定条件のタラから導入すると分かりやすい。また、初級教科書では、タラは、普通後半で習うが、TPRでは最初から導入することができる。出席をとるときに、「私が名前を呼んだら、「ハイ」と言ってください。」という指示で学習者は、反応できる。また、タラの前件と後件の主語を同じにすると、順序を示すテカラと区別できなくなるので、最初は、前件の主語と後件の主語を変えた場面設定をするように指導する。「音楽が止まったら、止まってください。」は、最も分かりやすい例である。

タラはいろいろな文型と合わせて使えるので、学習者は、はじめは、はっきりタラの意味が分からなくても何度も繰り返すうちに、タラの意味がだんだん理解できてくる。

5. 実習生が学習者の反応を観察して分かること

—養成講座実習生のアンケートから—

毎年教育実習終了時に実習生に対し、アンケートを実施している。その回答の中から、実習生自身が実習全体のうち、TPRによる実習で、何を学んでいるかを述べたい。以下は、アンケートの回答を分類したものである。

5.1. TPRの心理的効果

- ① TPRにより、学習者が聞くこと・話すことがこわくなくなり、テキストによる授業においても、リラックスしてきたように思った。
- ② テキストのときには、緊張していた学習者もTPRではイキイキと自信もって学んでいた。また逆にテキストでは余裕のあった学習者もTPRでは集中力が必要とされ、よかったと思う。

5.2. 聴解力の飛躍的な向上

- ① 文字が苦手な学習者でも、ずいぶんよく理解、反応できるようになったことが分かり、興味深かった。
- ② 最後の方では、発話も入ってきていたし、文型を先取りすることによって、後の授業の聴き取りがスムーズにいったと思う。
- ③ 文を発話することのできない学習者も、聞くことだけなら複雑な文でも理解できることが分かった。

5.3. 学習の深化

- ① 実際の場面を設定するのに有効である。
- ② 教科書で習ったことへの理解が深まる。
- ③ TPRで先に学習した場合、理屈ではなく、体で（感覚で）一度身についてからのテキスト学習になるので、関心・定着度ともに高まると感じた。

5.4. クラスの雰囲気作り

- ① 学習者には、授業に変化があり、楽しく学べるという点でとてもよい。
- ② 学習者の上達が早いし、自信を少しずつ持っていく様子が見られた。学習者が楽しめて、テキストだけが続くより学習意欲がわくし、クラスの雰囲気がよくなる。実習を続ける

ほどに実習生と学習者の一体感が高まった。

- ③ 一方的に教えるだけになりがちな教授法だけでなく、実際に学習者が行動してもらうことが多いTPRを取り入れることで、メリハリのある授業ができたため、学習者の興味・関心をひけたのではないかと思う。
- ④ アイスブレイクの時期が早まったように思う。発話も積極的になり、発音が少しずつ良くなった。また、それにより、学習者の弱点もはっきり見えるようになった。

5.5. 実習生自身の学び

- ① 何の文型を教えているのかはしっかり自分自身が理解していなければ、聴いている学習者も何を言っているのかわからず、混乱させてしまう。どうアプローチしていけばよいか難しかったが、学習者が何に対し興味があり、どう反応するかを見られて、学習者自身の性格の違いが分かり、おもしろかった。
- ② 学習者の反応から理解しているかどうか分かるので、実習生の指示が適切だったかどうかもすぐ分かる。
- ③ 楽しんで教えることができた。教えている学習者が理解していると実感ができ、とてもよい経験ができた。テキストでは、教えづらいことが、TPRではすんなりと入っていく感じがした。
- ④ 単なる直接法による教授だけでなく、学習初期において、話すことへの心理的抵抗が少なくなり、自然発話を動作・行動から促すことができるので、実践の中に取り込む意義があると理解できた。

6. TPRについての意識変化

実習生は、実践を通して、今まで持っていたTPRに対する、以下のような誤解に気づき、認識を改めることになる。

- ・ TPRは、子どもっぽい
- ・ TPRは、機械的である。
- ・ TPRで教えられるのは、命令文だけである。
- ・ TPRで教えられる文型は限られている。

実習後の認識は、次のようになる。

- ・ TPRは、奥が深い。
- ・ 目からうろこである。TPRでこんなに多くの文型が教えられるとは思わなかった。
- ・ 今後も授業に取り入れていきたい。

7. まとめ

以上で述べてきたように、養成講座におけるTPR導入の意義として、

- ・ 実習生の、文法の「文脈化」に対する意識が向上すること

- ・実習生の、学習者の学びに対する理解が深化することがあげられる。

テキストによる学習と TPR による学習を並行していくことによって、学習者がどのように学んでいくのかが分かり、学習者がいろいろな学び方をしていることが学習者の観察を通して見えてくる。

また、学習メカニズムとの関係からは、

- ・学習者に対して場依存性が強化できること（木だけではなく森を見る）
- ・知覚様式嗜好性を多様化すること（触覚型・運動型の開発）すなわち、教科書で目を通して学ぶことのほかに、手でさわったり、行動を通してたりして学んでいく力を開発することができることが分かる。
- ・曖昧さに対する寛容度が向上すること（未知のものに対する受容性の向上）

があげられる。

おおむねメタ言語の説明による外国語教育しか受けたことのない実習生にとって、動作を指示するだけで学習者が文法や語彙を習得していくさまは「目からうろこ」の経験であるという。また、いわゆる「直接法」での外国語学習の経験のある者でも、「話すことを強制されない」理解中心型教授法の実際は、非常に衝撃的であり、「ものの見方が変わった」という感想を寄せるものが多い。

このような、身体感覚を使い、聴解力の伸長を優先して考える TPR 型の教授法は、マズローの「欲求階層説」〈縫部（2001）pp. 68-74〉からしても、緊張の原因となる「生理的欲求」の充足阻害を起こさず、心理的達成のより高度の欲求充足へ向かう基礎を作ることの可能なものとして、また、身体的アプローチや感情的アプローチを重んじる、ホリスティック教育の観点からしても、楽しく体を動かし直接体験からの学びを保証するものとして、理念的に支持されうる。このような、「学習を通して学習者」を見、そのために文法の導入を具体的な文脈に沿って工夫しなければならない教授法の導入は、それを実際に応用するか否かは保留するとしても、今後の教師養成に現代的な意味をもつものと言えよう。

今後の課題

TPR の効果については、あまり知られておらず、誤解も多いので、海外も含めていろいろ宣伝活動を行いたいと考えている。

本年5月16日、フランス日本語教師会勉強会で、TPR 紹介の講演（「学習者の理解力を鍛える教授法” TPR ”（全身反応教授法）—教育現場での応用実践例紹介」）（フランス日本語教師便り No. 54, 2009.7 掲載 —<http://aejf.asso.fr>）を行い、好反響を得、海外でも応用できるという確信を得た。また、中国遼寧省の朝鮮族の中学校でも、実践した結果、学生たちの内省では聴解力が上がって、教師である金勝氏の日本語の発言がすべて理解でき、また文法がどのように実際のコミュにケーションに使われるかが了解できたという報告（金勝『中国中等教育機関の日本語教育における改良 TPR の応用について』『早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文、2009年3月、』）が出ている。

今後もさらにこのような実践例を収集していきたいと考えている。

また、TPR 応用アイデアブック（初級文型をカバーする「文脈化」アイデア集）の刊行も考えている。

[参考文献] (刊行年順)

ASHER, James J. et al. (1986) *Learning Another Language through Actions : The Complete Teacher's Guidebook* (3rd ed.) California, USA: Sky Oak Production.

竹田恵子 (1987) 「T P Rを利用した初級日本語授業」『日本語教育』63号 (pp. 105~122)

川口義一 (1987) 「T P R日本語授業における文法事項の配列の特徴」『語学教育論集』2号 (pp. 63~82) 早稲田大学語学教育研究所

川口義一 (1989) 「現代の教授法理論—T P Rの理論と応用—」『講座日本語と日本語教育 第13巻 日本語教授法(上)』(pp. 42~67) 明治書院

渥見和重・勝野正子・川口さち子他 (1998) 『日本語教師養成講座「教育実習」10年の報告』拓殖大学言語文化研究所

縫部義憲 (2001) 『日本語教育学入門 改訂版』瀝々社

川口さち子・松嶋緑 (2005) 「初級学習者を対象としたT P R指導の有効性—T P Rによる文型導入と文脈を与える指導」『日本研究と日本語教育におけるグローバルネットワーク』向日葵出版社

伴紀子監修・宮崎里司編著 (2009) 『学習ストラテジーを生かした学びの設計 タスクで伸ばす学習力』凡人社

新井優子「第3回勉強会報告」フランス日本語教師便り No. 54, 2009.7 掲載 <http://aejf.asso.fr>

[参考資料 1]

2008 年度 研究コース [教育実習] 全体カリキュラム

回	月/日	内 容	教科書の課または、 TPRの実習項目番号
1	6/26 (木)	実習ガイダンス他	
2	10/23(木)	実習準備①	
3	11/11 (火)	実習準備②	
4	11/18(火)	実習準備③	
5	12/2 (火)	実習準備④ 教案テキスト	
6	12/9 (火)	TPR による授業 [概要説明・デモンストレーション]	4 課
*7	12/11 (木)	テキスト・視聴覚を使った授業①	
*8	12/16 (火)	TPR による授業 [模擬授業・教案検討]	5 課
9	12/18 (木)	テキスト・視聴覚を使った授業②	
2009			
*10	1/6 (火)	TPR による授業 ①(文型リストは 2 章-3 参照)	1~4
11	1/8 (木)	教案検討日	
*12	1/13 (火)	テキスト・視聴覚を使った授業③	6 課
*13	1/15 (木)	テキスト・視聴覚を使った授業④	8 課
*14	1/20 (火)	TPR による授業 ②	5~8
*15	1/22 (木)	テキスト・視聴覚を使った授業⑤	9 課
*16	1/27 (火)	TPR による授業 ③	9~12
*17	1/29(木)	教案検討日	
*18	2/3 (火)	テキスト・視聴覚を使った授業⑥	10 課
*19	2/5 (木)	TPR による授業 ④	13~16
*20	2/10 (火)	テキスト・視聴覚を使った授業⑦	14 課
*21	2/12 (木)	テキスト・視聴覚を使った授業⑧	18 課
*22	2/17 (火)	TPR による授業 ⑤	17~20
*23	2/19 (木)	テキスト・視聴覚を使った授業⑨	25 課
*24	2/24 (火)	TPR による授業 ⑥	21~24

(1) 「*」印・・・外国人学習者を対象にした実習授業（15回）を示す。

実習は、「テキスト（みんなの日本語初級 I）・視聴覚教材を使った授業」と「TPR（Total Physical Response）による授業」を原則として各受講生が 1 回ずつ行った。（一部有志）

(2) 授業見学は拓殖大学の夜間または昼間のクラスを見学。

スペイン人の日本語発話におけるプロソディー特徴と その指導法の提案

Particularidades prosódicas de las elocuciones en japonés emitidas por españoles y propuesta de un método didáctico

中川千恵子
Chieko NAKAGAWA

早稲田大学非常勤講師

[あらまし]

アクセントやイントネーションなどの（韻律）プロソディーは、単音以上に聞きやすさや分かりやすさ影響する。本稿では、スペイン人の日本語発話におけるプロソディー特徴をまとめ、発音指導法を紹介および提案する。

スペイン人の日本語発話では、スペイン語にはない「ん」「っ」「ー」などの特殊拍が十分発音されていないため、不自然なリズムになる、単語アクセントは語末から二拍目に置かれることが多い、文中アクセントが正用でないため、文全体のイントネーションが不自然になる、というような現象がある。

イントネーションに焦点を置いた「フレージング指導法」を紹介する。この指導法では、音声を聞くだけでなく、句切り・アクセント・イントネーションなどを視覚的にマークで示して、それを補助に学習する。最終目標は、学習者自身の自立である。また、入門期から発音指導を取り入れることを提案したい。その際、ローマ字使用なども一つの方法である

[キーワード] プロソディー、イントネーション、アクセント、リズム
フレージング指導法

[Resumen]

El acento, la entonación y otros elementos prosódicos del discurso oral afectan a su buena comprensión e inteligibilidad más allá del nivel fónico. En este estudio recopilé las características prosódicas propias de los enunciados en japonés articulados por españoles e introduzco a la vez que propongo un método para la enseñanza de la pronunciación.

En las elocuciones en japonés proferidas por españoles, no se suelen pronunciar suficientemente bien algunas moras especiales inexistentes en español como la "n" moraic de final de sílaba, las consonantes dobles o las vocales largas. Así, la poca naturalidad en el ritmo al hablar, la frecuente acentuación de las palabras en su penúltima mora o la entonación poco natural causada por la incorrecta acentuación en las oraciones son algunos de los fenómenos observados.

El método didáctico de "phrasing" o división en grupos fónicos que aquí propongo se centra en la entonación y consiste en expresar con símbolos las pausas fónicas, el acento y la entonación para complementar visualmente la comprensión oral durante el proceso de aprendizaje. El objetivo final es que el alumno logre aplicarlo de forma independiente. Además, propongo introducir la enseñanza de la pronunciación ya desde los niveles iniciales; para ello, el uso del alfabeto latino es un posible método.

[Palabras clave] prosodia, entonación, acento, ritmo, método de "phrasing"

1. はじめに

スペイン人にとって日本語の発音は簡単だと言うのをよく耳にする。スペイン語も日本語も母音が5つであり、子音の発音もそれほど難しくなく、入門期に「やまだくん」を「じゃまだくん」と発音していても、学習が進めば改善されることが多い。その一方で、かなり学習が進んでも、「おとうさん」を「おとさん」と言ったり、不自然なアクセントやイントネーションで発話したりするような学習者も少なくない。つまり、単音よりプロソディーの問題が残るようである。一概に、スペイン人にとって、日本語の発音はやさしいとは言えない。

佐藤（1995）は、聴取実験を行った結果、高さ・長さ・強さでは、高さの影響力がもっとも大きく、単音と韻律（プロソディー）では、韻律が評価に影響すると報告している。高さというと、日本語では、アクセントやイントネーションと深く関係する。「かずこさん」を「かすこさん」と聞きとれるような単音の発音の改善も疎かにはできないが、発音指導が単音で終わっているのは問題である。文が長くなると、聞き手は文全体を聞いて理解するので、単語の個々の発音より文全体のイントネーションや語アクセントなどが聞き手の評価により影響するという事は、容易に推測できることである。

本稿では、まず、スペイン語母語話者の日本語発話におけるプロソディー特徴について、これまでの知見をまとめ、次に、指導法を提案する。

2. スペイン語と日本語のプロソディー

プロソディーには諸説あるが、本稿ではプロソディーを音の高さ（pitch）・強さ・長さの関係が深い超分節的要素と捉え、その主な要素は、イントネーション、アクセント、リズムなどとする⁽¹⁾。

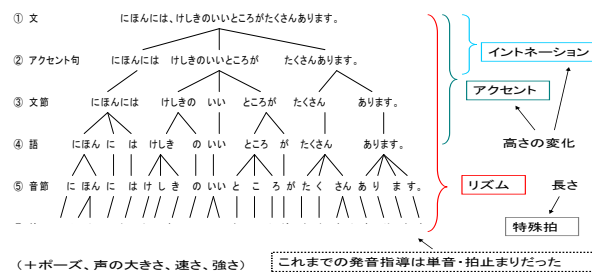


図1 日本語のプロソディーの階層図

図1は、プロソディーを階層としてとらえたものである。この図の下の階層に関係の深いリズム、アクセント、イントネーションの順に、日本語とスペイン語を比較しながら説明する（中川2000）。

2.1. リズム

スペイン語は音節拍リズム（syllable-timed rhythm）であり、日本語はモーラ拍リズム（mora-timed rhythm）と言われている。しかし、窪園（1998）が、リズムとは、「何か」一定の言語構造や特徴が周期的に起こることによって、言葉の中に快適さを作り出すことであると説明しているように、限定しにくい様々な「何か」のリズムがあると推測される。

図1の階層⑥の拍は、日本語のプロソディーの基礎となる単位であり、日本語は拍を単位としたモーラ拍リズムである。しかし、さまざまなリズムがあるとすれば、小単位もあれば、大単位もあるはずである。階層②のアクセント句フレーズの山の繰り返しも、文全体が「へ」の

字型イントネーションになる階層①の繰り返しも、リズムと言えらるだろう。つまり、拍を基礎として、多様なリズムがあると考えられる。

学習者の発音を聞くと、前述のように、長音、促音、撥音などの特殊拍の長さが十分でなく、たどたどしいというような印象を受けることが多い。これは、スペイン語は音節拍リズムであるため、階層⑥の拍単位でなく、⑤の音節単位で発音しているということが原因であると考えられる。スペイン語にはない「ん」「っ」「ー」などの特殊拍が十分発音されていないこともあるが、逆に「きょ」や「りょ」など発音しにくい拍の後に長音が挿入されてしまうこともあり、「去年」を「きょうねん」、「旅行」を「りょうこう」と発音する場合もある。いずれにせよ、拍の長さが十分でなかったり、不要な拍が挿入されたりすることで、リズムが崩れて聞こえるのだと考えられる。

学習者は特殊拍について学習しているが、発音する際にはうまく発音していない多い⁽²⁾。特殊拍については、数々の知見と指導法があるが、指導効果については、顕著な成果は報告されていないと言っていいだろう。

2.2. アクセント⁽³⁾

単語単位のアクセントは、スペイン語では、高さ、長さ、強さのうち、一つの要素に限定されるものではない。アクセント型は、地方差がなく決まっているものであるため、辞書にも明記される。一方、日本語アクセントは、高さ、つまりピッチ変化（高さの変化）による。スペイン語とは違って、地方によってアクセントが異なるが、東京方言が標準であり、社会的に決まっているものなので、アクセント辞典が存在する。

日本語アクセントは、図1の階層④の単語単位の備わるピッチ変化であり、ここから上の階層に関係深い。日本語では、文中でもアクセント型を保持するため、イントネーションにも影響する重要なプロソディー要素である。

スペイン語母語話者が日本語の単語を発話すると、無意識に単語の後ろから2拍目の後でピッチ下降をする傾向がある。日本語アクセントの知識がないと、次末音節にアクセントを置くことの多いスペイン語規則を無意識に転移していると思われる。また、5拍以上の長い単語になると、語頭から数えて2番目の音節の後でピッチ下降をする場合も多い。これは、スペイン語のイントネーションパターンが「へ」の字になっていることにより発話しているとも考えられる。単語単独発話でも文中でも誤用が多い。

2.3. イントネーション⁽⁴⁾

文単位のイントネーションは、スペイン語も日本語も、ピッチ変化によるものだが、アクセントより複雑で記述が難しいとも言える⁽⁵⁾。日本語では、アクセントもイントネーションもピッチ変化によるもので、文中で語アクセントのピッチパターンを保持する点がスペイン語とは異なる。

日本語のイントネーションは、階層②のアクセント句フレーズが複数個（1個の場合もある）連続して、成立する。アクセント句のピッチパターンは、アクセント核の有無と位置によって決まる。図2に示すように、基本的なイントネーションのピッチパターンは4つある（斎藤1997）

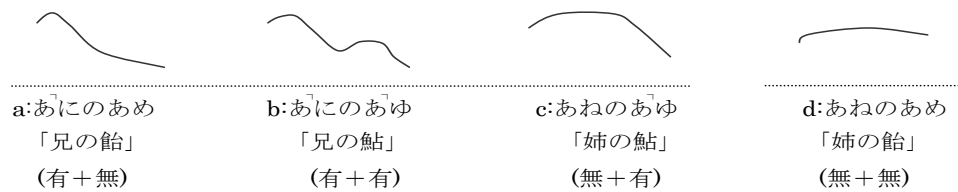


図2 日本語のアクセント句の基本的ピッチパターン

図2のピッチパターンabcdは、「兄の 鮎だ。」(aのみ)というように、それぞれ1個だけでも文になるが、「兄の 鮎と/兄の 鮎を食べたが、/姉の 鮎と/姉の 鮎のほうが/おいしかった。」(a+b+c+d+a)というように、間に音声的句切り(/)を入れた複数の連続で文になる。なお、句切りは区切れと呼ばれることが多いが、筆者は、句(フレーズ)を重視することから「句切り」という言葉を使用し、アクセント句を「フレーズ」と呼ぶ。

一方、基本的なスペイン語の平叙文のイントネーションは、図3(Quilis, 1981)のように、文末にかけて緩やかに傾斜するのが特徴である。句切りは、息継ぎのポーズが「,」で入っても、その他のところではあまり入らない。日本語のように、アクセント核によってピッチパターンが決まるということもない。

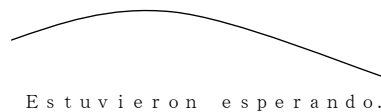


図3 スペイン語の平叙文の典型的イントネーションパターン

3. スペイン人の日本語発話におけるプロソディー特徴

3.1. これまで行った調査

前述の日本語とスペイン語の違いが学習者の発話に影響することは、容易に推測できる。以下に、これまで筆者が行った調査の知見を基に、スペイン語母語話者である日本語学習者が日本語を発話した場合のプロソディー特徴を挙げる。

- 1) 日本語アクセントやイントネーションの知識を持たない場合、図2のようなピッチパタンの使い分けは生じない(中川・鮎澤 1994、中川 2001a)。つまり、アクセントが誤用であるため、イントネーションも誤用ということになる。
- 2) アクセント知識を与え訓練しても習得は容易でない。特に文中アクセントが困難である(中川 2003)。

スペイン人にとって、アクセント型を覚えて生成するのも容易ではないが、文中でアクセント型を保持するのはもっと難しい。これは、3年間の調査であり長期ではあるが初級レベル学習者1名だけの知見であるので、一般的とは言えない。しかし、現実にかような学習者が存在するのも事実であり、そうした学習者にアクセント習得を強要するのは、学習者の負担があまりにも大きいと言えよう。

調査 1) も調査 2) も短文に単語を入れ替えてもらう調査で、階層②より階層③に近く、単語のアクセントに焦点が置かれている。この後の調査は次第に上の階層に焦点が置かれるようになる。つまり、焦点が大単位のイントネーションに近づいている。

3) 日本語レベルや学習経験の有無によって学習効果は異なる。

調査 3) では、調査 2) の学習者を含む日本語レベルが初級（6名）と中級（4名）のスペイン人を対象に、句切りを入れてアクセント句のピッチパターンを生成する長文練習を 2 回実施した（中川 2004）。指導前と指導後の学習者の発話を評価した結果、評定値は、初級学習者の方が高く、初級学習者の方が中級学習者より学習効果が顕著であった。それぞれ効果的な項目が異なり、初級学習者は適切な句切りが入ったことが評価を上げることに寄与したものと考えられる。中級学習者は、アクセントやピッチパターンの生成は伸びたが、それほど顕著ではない。しかし、アクセント句を「へ」の字にすることは可能であるということが分かった。

学習経験の長い調査 2) の学習者の評定値は、他の 9 名に比べ際立っていた。同じ学習者でも訓練方法を変えると指導効果が顕著になることがあるということが示唆された（中川 2003）。

4) 「へ」の字型イントネーションに焦点を置いた指導が効果的である（中川 2001a, c）。

初級レベル 2 名のスペイン語話者を含む 6 名の学習者を対象とした調査を行った。調査 3) で「へ」の字型の生成は可能であると分かったので、留意点を、句切りの生成と、目標とするピッチパターンをアクセント型による厳密な使い分けより、山型ピッチパターン（有核語）と平坦な丘型ピッチパターン（無核語）の 2 種類にし、視覚的に示した。つまり、注目点を小単位の単語アクセントより日本語として許容できる大単位の「へ」の字型イントネーションに焦点を移したことで、視覚的に示すことが効果的であると判明した。

3.2. まとめ

スペイン語母語話者は、句切りを入れること、緩やかであるが「へ」の字のイントネーションを描くことは学習可能であるが、明確なアクセント核の生成、特殊拍の発音は容易でない。

教師がいくら指導しても、あるいは学習者がいくら練習しても進歩が見えないことがある。そうした場合、視点を変えて、評価する観点を変えるということで効果がみられることがある。学習者も教師も個人差があるので、指導法はバリエーションがあったほうがいい。学習者にとっては、学習可能 (learnable) であり、教師にとって指導可能 (teachable) であり、双方にとって有用な (usable) な方法を考える必要がある (Taylor, 1993)。

学習可能であることに目を向けると、アクセント型によるピッチパターンの正確な使い分けを目標とするより、句切りを入れること、スペイン人にとって生成可能である「へ」の字型イントネーションを目標とし、ピッチパターンを単純化することが、文中アクセントの生成が容易でない学習者にとって負担を軽減することになると考えられる。

4. 指導法の紹介と提案

Ioup & Tansomboon (1987) は総合的 (holistic) なアプローチができる良い学習者 (good learner) でない限り、学習者には分析的にストラテジーを指導する必要があると述べている。そうした分析的なストラテジー指導の一つとして、現在早稲田大学の日本語コースで 10 年ほど続けている、中上級日本語学習者対象のイントネーションに焦点を置いた「フレーズ指導法」を以下に紹介する。なお実際に指導に当たる場合、前節に挙げたスペイン語話者の特徴が参考になるだろう。

4.1. フレージング指導法の紹介—中上級日本語学習者対象—

この指導法では、音声を聞くだけでなく、句切り・アクセント・イントネーションなどを視覚的にマークで示して、それを補助に学習する。最終目標は、学習者自身の自立である。発音を意識化すること、ストラテジーを訓練すること、頼れるものを使うことで、学習者の可能性を広げることが重要であると考え(6)。

学習可能な句切り、「へ」の字型イントネーションの生成がまず目標であり、学習者のレベルに応じた次の段階は、アクセント核の生成によるフレーズのピッチパターンを形成することである。

テキスト『さらに進んだスピーチ・プレゼンのための発音練習帳』（中川・中村・許 2009）を使用した指導法について述べる。

1) テキストの構成と学習の進め方

第1部の基礎編は、フレージング方法、および、アクセント規則を学習するための13ユニットから成る。この指導法では、「句切り」、「アクセント核」、「ピッチカーブ（イントネーションのカーブ）」などのマークを付けることを「フレージングする」と呼んでおり、学習者自身が自分の耳、他者の支援、テキスト、アクセント辞典など様々な「道具」を使ってマークを付ける。知識や方法を学びながら、学習者自身が書いた口頭発表原稿にマークを付けて読む練習を行う。第2部は、長文のフレージング練習である。フレージングモデルを見て読むのでもよいし、自分でマークをつけて見て読むのでもよい。巻末にある付録の簡単辞書（アクセント辞典）には、アクセント辞典では探しにくい動詞・形容詞の活用アクセント表や、名前や助数詞のアクセントが載せてあるのでこれを参考にすることもできる。

2) フレージングとは？

なぜ「フレージング」を行うのかについて、もう少し詳しく述べる。次の図4は日本人が発話した録音音声からピッチカーブを抽出したものである(7)。

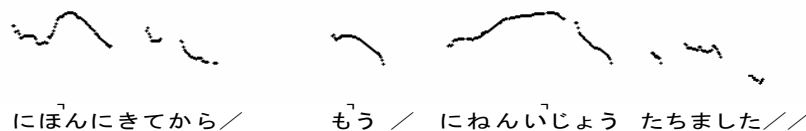


図4 ソフトによって抽出されたピッチカーブ

図2のピッチパターンの分類に従うと、この文では、句切りが2か所、フレーズは3つ、ピッチパターンは a+a+b の山の連続である。ピッチカーブの抽出は、録音音声の音質がよいという条件の他に、抽出しても操作が必要であること、[k][s]など無声子音で断絶があって見にくいなど、実用的ではないため、図5のように手描きで書くほうが実用的である。図5のようにフレーズ毎の「句切り」、「ピッチカーブ」、「アクセント核」をつけることが「フレージングする」ことである。

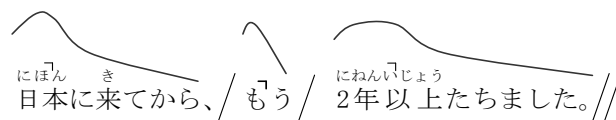


図5 手描きフレージングマーク

3) フレージングの方法

以下は、フレージングの順番であるが、あくまでもモデルであって、自分のやりやすいやり方でやればよい。

①句切りを入れる

まず、音声を聞いて、あるいは聞かないで内省してもよいのだが、図6のように句切りを入れる。音声的な句切りは、図4に見られるように、明らかな息継ぎのポーズが生じる場合もあるが、ない場合もある。フレーズの終わりの声が下がり、フレーズの始まりの声の立ち上がり（句頭の上昇という）によって「へ」の字になるのだということを念頭に置いて、自分の発音で確認しながらこの句切りを入れるのが最初の作業である。なお、図6では、ひらがなで示しているが、ひらがなは1拍ごとの拍間隔を養うには良いものの、読みにくいので漢字にルビを振ったものを実際には使用している。フレーズの長さは短いとアクセントに焦点が置かれすぎるが、長くても「へ」の字に声をコントロールして下げていくのは難しかったり、息が続かなかったりする。長くても15拍前後までの長さにする。指示する。

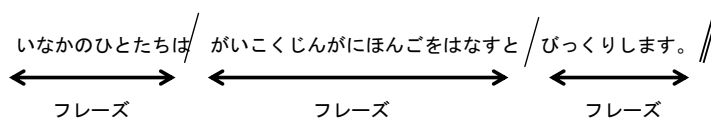


図6 句切りを入れる

②ピッチカーブを描く

図7のように、声の上がり下がり聞きながらピッチカーブを描くのが次の作業である。

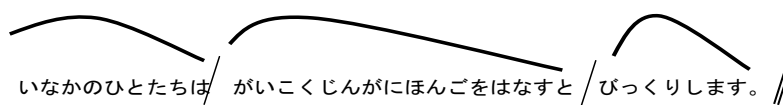


図7 ピッチカーブを描く

③アクセント核のマークを付ける

アクセント核が聞き取れればよいが、聞き取れなかったり、確信が持てないときはアクセント辞典を使用したりして、図8のように、アクセント核を付ける。

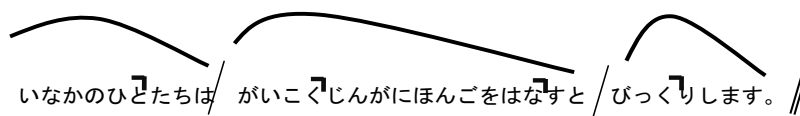


図8 アクセント核を付ける

アクセント核が複数個ある場合でも、フレーズの最初のアクセント核のみ付けて、「へ」の字を描いていけばよいとして、フレーズ内の2番目以降のアクセント核（図8では「はなす」）のは義務としない。後のアクセント核は、アクセント弱化により目立たなくなっているため、誤ったアクセントを付与するより、自然に下降するほうが気にならないし、実現すべきアクセント核を減らすことで、学習者の負担を減らすことになる。

④マークを見ながら読み上げる練習をする

口頭発表会などで、学習者同士が確認できれば、内容を伴った学習になる。

②と③は入れ替わっても良い。しかし、アクセントが苦手な学習者（教師も）に正確なアクセントを強要するより、①と②ができればよいとするほうが現実的であり、学習者のみならず教師にとっても負担が少ない。アクセント核がある場合は山のようなピッチパターンになってい

るが、アクセント核がない場合は平坦な「丘」のようなピッチパターンになっているとするだけで十分である。あるいは、単に句切りを入れて、フレーズを「へ」の字にするというだけでも良いのではないだろうか。

4) 実践

以上を、大学の半期コース（90分、13～15回）で行えれば、かなりの向上がみられる。しかし、通常の日本語クラス（口頭表現）でも応用できる。練習のために第2部の長文練習を録音してお互いに聞いてみたり、意見を言い合ったりして、発音には日常的な気づきと意識化が大事なことに注目してほしい。細かいルールより、句切りの大切さや「へ」の字型イントネーション等に目を向けること、伝えあうための発音練習であること、内容がよくても伝わらなければ残念であることを理解する時間としたい。声の大きさや話す速さや態度なども重要である。

以上、中上級学習者対象の指導法を紹介したが、自分の発音を意識化し、自分でフレーズングし発音するには、訓練が必要であり、学習者にやる気がなければ難しい方法ともなる。効果を上げるには時間もかかる。学習者も教師も納得して、自分の能力を信じて進めなければ効果を上げることは難しい。また、目標設定についても、個人差やコースの性質などからバリエーションを持たせる必要がある。

4.2. 入門期からの発音指導の提案と紹介

どの時期に発音指導をするべきだろうかということが議論になることが多いが、筆者は、自分のスペイン語を学んだときのことを振り返ってみて、初めから発音を意識しながら学習した方がよいし、また不可能なことではないと信じている。発音指導を特別に取り上げて行うのは、学習者にとっても教師にとっても負担である。それよりも口頭練習の際に自然な形で発音指導も行うほうがいだろう。単音については、入門期にかなり教師が注意して発音指導をすることが多いが、一般にそのあとは疎かにされる。スペイン語を学ぶときに、入門期からアクセントを学ぶことが自然であると同様に、日本語でも入門期から発音指導を続けていったほうが、後々学習者の負担は少なくなると考えられる。

このように考えて開発した初級クラスのための発音教材『伝わる発音・使える文型』（中川・中村・平野 2009）の一部を紹介する。この試用版テキストは、2009年春学期より使用し始めており、今後改良する予定である。テキストは、文型練習、簡単な会話練習、スピーチ活動から成っており、それぞれについて例を挙げる。

文型練習例

ユニット 11 ^{とも あ やくそく} 友だちと会う約束があります

●読んでみよう

1. ^{た じかん} 食べる時間が / ^あ ありませんでした。 //
2. ^{はな じかん} ゆっくり / 話す時間が / ^あ ありませんでした。 //
3. ^{しゅくだい じかん} 宿題をやる時間が / ^あ ありませんでした。 //

スピーチ活動例

● ^{せかいだいとうりょう} 世界大統領になったら

私の名前は、ナインナインです。ナイナイ国から来ました。

私が 世界大統領になったら、楽しくて 平和な世界に

するつもりです。私は、ディズニーランドを、ただにしようと

お思っています。 (中略) どうぞ、よろしくおねがいたします。

文型練習は、音声を聞いてからテキストのマークを見ながら2, 3回リピートする。その後、テキストを見ないで音声の後に重なるように発音するといったシャドーイング練習を2, 3回することで文型の定着と発話の滑らかさを狙う。シャドーイングが効果的だと断言することはできないが、方法が効果的であるかを論じるより、学習効果は人によって異なると考え、多様な練習方法の一つとして試みたい方法である。

スピーチ活動は、文型練習と同様に読む練習を行った後、グループ活動です。スピーチは、下線部を入れ替えるぐらいでもよいとして、ここで学習者の負担をあまり大きくしない。スピーチを読む練習をして発表をする。「世界大統領選挙」の例ならば、みなで選挙をするのもよいだろう。

ローマ字表示会話例（ひらがな併用の場合）

● 読んでみよう

koREDEska

A: これですか。

i E / soRE JA aRIMASEn

B: いえ、それじゃありません。

J A / koRE DEska

A: じゃ、これですか。

会話練習は上記の例のように、スピーチより短く、ペアで練習する活動である。ここではローマ字表記の例を紹介する。入門期にローマ字で示すことで、拍感覚、つまり特殊拍を意識させること、また、大文字・小文字を使用することでアクセントやイントネーションを意識させる方法である（8）。この方法は、試行段階であるので、今後検討を重ねるつもりである。ローマ字表示の問題点も挙げられるが、一見してアクセントも分かるという長所もある。

ローマ字表示の方法は、授業の1日目から可能である。以下に入門初日の自己紹介例を挙げる。

入門初日例（板書）

haJIMEMAshte
naKAgawa des.
yoKOHAMA KARA kiMAshta.
 DOozo yoROSHIKU.

部分的に消した板書例

_____te
 _____des.
 _____shta.
 DO_____.

低い音は小文字、高い音は大文字になっている。フレーズの初めは低いので小文字になっているため、句切りがなくても分かる。また、無声子音の間にある[e]や[i]は無声化することが多いので、[shi]を[sh]のように記した。自分の名前や出身地を入れて、これを十分練習した後、部分的に消して言わせる。

4.3. 発音指導を行う場合の問題点

学習者は、はじめのうち、マークを見ることに戸惑ったり、抵抗を示したりするかもしれない。初級レベルでは、こうした学習をする余裕がないという教師の意見も少なからずあるだろう。

う。学習者より教師側の抵抗のほうが大きいかもしれない。しかし、学習者の利益ということを考えてみると、早期に学習していないため、後になって苦しむより、初めから学習しているほうが結局楽なのではないだろうか。初めから教えてくれてればよかったという学習者の意見もよく耳にする。入門期や初級では、教師が納得して行っているかが重要である。教師が納得できて続ける気があり、学習者の力を信じれば、学習者自身は慣れる。たとえば、ローマ字使用（ひらがな併用）をするなら、ひらがなや漢字に完全に移行するまで使い続けていけば、拍感覚と同時にアクセントやイントネーションに慣れると考えて、あきらめずに続けるのが肝心だ。重要なのは、教師も学習者も納得して学習をすることである。

もう1つの問題は、教師に指導する自信がないため、発音指導に二の足を踏むことである。アクセントは苦手という教師も多いだろう。こうした教材がなくて教師がアクセント記号を付けるとすると、自信を持ってアクセント記号をつけられる教師は多くない。前述のように、そうした場合は、無理に苦勞してアクセント記号を付けるより、句切りを付けること、フレーズを「へ」の字にすることだけに止めるのでよい。アクセントは自然に発音すればいいだろう。指導可能であることを行うという心構えが大事である。句切りと「へ」の字が実現できればよい。アクセント核の生成は、次の目標であり、人によって目標が異なってもいいのではないだろうか。

5. 終りに

本稿では、スペイン人のプロソディーの特徴と問題点を挙げた。どの特徴も他の母語話者にも共通するものであるが、学習プロセスにおける特徴を知りつつ指導にあたることは有用であろう。特徴を踏まえながらも、できないことばかりに注目するのではなく、できることを伸ばすことを考えたい。次に、フレージング指導法を紹介し、入門期にも活用したい方法を提案した。発音指導は、学習者も教師も気になることであってもなかなか良い方法はないといわれるが、「続けること」そして学習者自身の力を信じることが重要である。今後、より多くの方法が開発され、発音指導を特別に行うのではなく、日常的な学習で行うようになってほしいと筆者は考える。

発音指導は、二の次の問題である。通じればよいと考える人も多い。しかし、場面によって必要性は異なるとも言える。たとえば、日常会話では、買い物ができるれば十分という場合もあるだろう。だが、ビジネス場面で自分を売り込んだり、なにか製品をアピールして売ったりしたいと言う場合、あるいは、研究発表内容が素晴らしいのに、伝わらないということもあるというように、内容がよくても十分通じていないとしたら、残念なことである。逆に、内容が伴わなくても発音がよければということもないし、聞き手に伝わらなくても良い発音でよければいいということもない。1つだけの要素で「伝える」わけではない。発音は、話し言葉の重要な要素であり、欠くことができない。また、発音は人と伝えあうためのものであり、人との関係を築くためのものであるという前提を忘れないようにしたい。

[注]

- (1) ポーズを含む考え方もあり、実際に、ポーズが短いため、聞き手の理解に影響する場合もある。また、音の大きさ (loudness) や速さ (tempo) も要素であるという考え方もある (白畑他 1999)。
- (2) 早稲田大学における発音コース (中川 2001b) において、筆者が担当した上級レベルクラスのスペイン語母語話者の日本語発話では、アクセントやイントネーションの改善はみられるものの、長音の長さが短い、あるいは欠落しているように聞こえるなど、指導後でも特殊拍の改善が見られないことが多々あった。しかし、これは日本語学習者の多くに共通して見られる現象とも言える。
- (3) 泉水 (1992)、中川・鮎澤 (1994)、中川 (2001a) による知見をまとめた。
- (4) 中川 (2001a, c) および中川・中村・許 (2009) をまとめた。

(5) スペイン語では、Navarro Tomás (1974) がイントネーションの型を詳細に分類したが、日本語では、こうした詳細な分類は見あたらない(中川 1995)。日本語では、基本的なピッチパタンの組み合わせが文のイントネーションとなる。

(6) 日本人の発音に近い学習成功者と普通あるいは学習遅滞者の知覚学習スタイルを調査したところ、学習成功者は聴覚型の学習スタイルを選好する一方、学習成功者以外は、視覚型で、あるいは手や頭など体の一部を動かすなど、なんらかの道具に頼る傾向があるということが分かった(中川・シェパード・木下 2008)。

(7) ピッチ曲線の抽出は、音声分析ソフト SIL Speech Analyzer Version 2.6 を使用した。

(8) 実際に、ローマ字表記で、アクセントやイントネーションまで気を配ったテキスト(Nishi, G., 2000)を使用して、自習したアメリカ人であったことがある。彼は、筆者が始めて話した日本人であるにもかかわらず、学習者にありがちの「こんにちは」を「こにちは」というように特殊拍「ん」を十分発音しないというような発音ではなく、自然な発音であることに驚いた。また、このような表示法が面倒臭くないかと聞いたところ、問題ないと答えていたように、慣れれば気にならないということが分かった。

[参考文献]

- 窪菌晴夫 (1998) 『音声学・音韻論』、東京：くろしお出版。
- 中川千恵子 (1995) 「疑問文イントネーションの種類について - スペイン語と日本語の対 照 -」、『横浜国立大学留学生センター紀要』第2号、64-78。
- (2000) 「階層別日本語プロソディー指導法への提案」お茶の水女子大学『言語文化と日本語教育』第20号、お茶の水女子大学日本語文化学会、13-26。
- (2001a) 「『日本語学習者のプロソディー習得とその指導法』お茶の水女子大学博士論文。
- (2001b) 「発音」クラスにおけるプロソディー指導ーピッチカーブを利用した指導法の実践ー」『講座 日本語教育』第37分冊 早稲田大学日本語研究教育センター、99-119。
- (2001c) 「「へ」の字型イントネーションに注目したプロソディー指導の試み」『日本語教育』110号、日本語教育学会、140-149。
- (2003) 「日本語音声指導法に関する一考察ー2種類のプロソディー指導を比較してー」『紀要第58号』、早稲田大学語学教育研究所、191-212。
- (2004) 「スペイン人の日本語プロソディー習得における特徴ー初級学習者と中級学習者の差異に注目してー」『言語文化と日本語教育』第27号、お茶の水女子大学日本語文化学会、77-89。
- 中川千恵子・鮎澤孝子 (1994) 「スペイン語母語話者の日本語発話における韻律特徴」『日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会、55-60。
- 中川千恵子・シェパード, C.・木下直子 (2008) 「発音学習における学習成功者と学習遅滞者の学習スタイルと学習ストラテジーの違い」『日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会、146-151。
- 中川千恵子・中村則子・許舜貞 (2009) 『さらに進んだスピーチ・プレゼンのための発音練習帳』ひつじ書房。
- 中川千恵子・中村則子・平野宏子 (2009) 『伝わる発音・使える文型』(試用版) 早稲田大学日本語教育研究センター。
- 斎藤純男 (1997) 『日本語音声学入門』、東京：三省堂。
- 佐藤友則 (1995) 「単音と韻律が日本語音声の評価に与える影響力の比較」、国際交流基金日本語国際センター『世界の日本語教育』、第5号、139-154。
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (1999) 『英語教育用語辞典』、東京：大修館書店。
- 泉水浩隆 (1992) 「スペイン語話者の日本語の韻律に見られる母語の干渉 - 一語問返し文を中心として -」、文部省重点領域研究「日本語音声」D1 班平成3年度研究成果報告書、39-64。
- Ioup, G. & A. Tansomboon (1987) The acquisition of tone: a maturational perspective. In G. Ioup, and S. Weinberger, (eds.) *Interlanguage Phonology*. (pp. 333-347), Cambridge, MA: Newbury House.
- Navarro Tomás, T. (1974) *Manual de entonación española*. Madrid: Guadarrama, 4^a ed.
- Nishi, J. (2000) *Japanese step by step*, New York: Mc Graw Hill.
- Quilis, A. (1981) *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Taylor, D.S. (1993) Intonation and accent in English: What teachers need to know. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1-21.

評価を表す使役表現

—共起する他動詞と主語の特徴を中心に—

朽方修一

Shuichi KUCHIKATA

チュービンゲン大学大学院
アジア地域文化研究所日本学科博士課程

1. はじめに

現代日本語の「(さ)せる」によって表わされる表現は一般に使役と呼ばれ、基本的には「誰かが他の誰かにある動作・行為をさせる」という意味を持つ。具体的には(1)(2)が使役に該当する。(1)(2)のような使役を本稿では便宜的に「典型的な使役」と呼ぶことにする。

(1) 太郎が花子に手紙を書かせる (他動詞)

(2) 花子が太郎{を／に}働かせる (自動詞)

次の(3)も「(さ)せる」によって表わされているため使役と見なすことができるが、「誰かが他の誰かにある動作・行為をさせる」という意味ではなく「この本は面白い」という形容詞的な意味に近いといえる。

(3) 佐藤賢一『ダルタニヤンの生涯 史実の『三銃士』』(岩波書店・2002年2月・735円)は、ものすごく面白い。普通は小説の主人公のモデルについての歴史書というのは退屈なものだが、この本は読ませる。著者はさすがに人気小説家である。17世紀フランスが面白いのは公私混同がなされているからだという分析もうなずけた。

(下線は筆者) (<http://cgi.inter.net/hagizawa/user-cgi-doc/200405.html>)

(3)のような使役に関してはこれまでほとんど考察されてこなかった。そこで本稿では(3)のタイプの使役を、話者の主語に対する評価が現われていることから「評価を表す使役」と呼び、考察する。

2. 目的

本稿ではまず「評価を表す使役」に関する先行研究を概観する。そして以下の4点に関して、具体的に考察する。

I 構文の特徴

II 共起する他動詞の特徴

III 主語の特徴

IV 教育への応用のために

3. 先行研究

具体的な考察に入る前に、「評価を表す使役」に関する先行研究に触れておく。使役に関する研究は諸外国語との対照研究を含め数多く存在するが、「評価を表す使役」に関しての研究はごくわずかしがなく、いずれも十分なものとは言い難い。

森田（1981）は「読ませる小説」「聞かせる喉」といった例を挙げ、これらの使役は「意思を超えた力によって自ずとそのような結果に追い込む“不随意の使役”」（同：291）だとしているが、これ以上の説明はない。

早津（2004）では「泣かせる話」「あいつの声はなかなかきかせるね」における「V-(s)aseru」はそれぞれ“感動的な”、“（声が）よい・魅力的だ”といった意味を表し形容詞的である」とし、「動詞性そのものが希薄」（同：146）になっているとしている。意味に基づいた分析であり統語面については触れていない。

朽方（2008）は上記の森田、早津の研究を踏まえ意味的・統語的に分析し、「評価を表す使役」を日本語の中間態の一種として位置付けている。

これらの研究においては意味的・統語的側面に関しての言及はあるものの、いずれも共起する動詞の分析には至っていない。

4. 考察

4.1. 構文の特徴

では考察に入るが、まず朽方（2008）に即して「評価を表す使役」の構文的な特徴について述べる。（1）（2）のような「典型的な使役」で動詞が要求する格は（4）のようになる。

（4） 「典型的な使役」の基本構造

他動詞：Xが Yに Zを Vさせる

自動詞：Xが Yに／を Vさせる

つまり、動詞が他動詞なら「使役主X：ガ格」「動作主Y：ニ格」「対象Z：ヲ格」が必要であり、自動詞なら「使役主X：ガ格」「動作主Y：ニ／ヲ格」が必要である。そして、文脈から明らかな場合以外、省略されると不自然な文になる。他動詞の例で考えると、（6）では「ヲ格」が不明であり、（7）では「ニ格」が不明であるため文としては不十分と見なされる。

（5） 花子はいつも太郎にマンガを読ませる

（6） ?花子はいつも太郎に読ませる

（7） ?花子はいつもマンガを読ませる

これに対し、「評価を表す使役」の場合は動詞が他動詞でも自動詞でも（8）に示すように同じ構造となる。

（8） 「評価を表す使役」の基本構造

他動詞・自動詞：Xは（が） Vさせる

つまり、この構文において必要な格は「評価の対象X：ガ格」だけである。

(9) この本は読ませる

(5) (9) では共に「読ませる」という同じ他動詞の使役形が用いられているが、両者を比べると「典型的な使役」と「評価を表す使役」では構文が要求する格が異なっているのが分かる。さらに言えば「評価を表す使役」である(9)に「典型的な使役」において必須の「ニ格」や「ヲ格」を追加することはできない。「評価を表す使役」は形容詞述語文と同様「何がどんなだ」を表す構造であり、ほかの要素が入り込む余地がないのである。

(10) *この本は太郎に読ませる

(11) *この本はこの本を読ませる

(10) は例えば「この本は(を)太郎に読ませよう」という話者の意図としての解釈は可能だが、「太郎がこの本を面白いと思っている」という解釈は不可能である。次に示すように形容詞述語文でも第三者の評価を表すことはできない。

(12) *この本は太郎に面白い

また(11)であるが、「この本」は実際には読む「対象」であったと考えられるが、「評価を表す使役」では読んだ経験から「この本」がどういうものであるのかを述べるのが問題となっているため「対象」の位置に他の要素が入りこむ余地がないと考えられる。

4.2 共起する他動詞

4.2.1. 用例

この節では「評価を表す使役」と共起する他動詞についてみていく。まず考察に用いた例だが、2009年6月8日から12日の間に検索エンジン yahoo から収集した。検証した動詞は早津(1995:181-182)に挙げられている有対他動詞55例と無対他動詞96例に「読む、聞く、聴く、食う、食べる、飲む」の6例を加えた全157動詞ⁱⁱで、検索キーワードは「なかなか+動詞使役形」(例：なかなか読ませる)とした。副詞「なかなか」は単独で述語的に用いられると評価の意味を表し、「評価を表す使役」との相性がよいためである。

(13) この本はなかなかだ

本稿では調査上便宜的に「なかなか+動詞使役形」を検索キーワードとしたが、(3)のように「評価を表す使役」は「なかなか」がなくても成り立つということは述べておく。繰り返されるが、「評価を表す使役」は(8)に示した条件を満たせばよいのである。

4.2.2. 共起する他動詞の特徴

上記の条件での調査の結果、「評価を表す使役」と共起するのは(14)の動詞であることが判明した。

(14) 調査から得た「評価を表す使役」と共起する動詞

読む、聞く(聴く)、見る、飲む、食う(食べる)、楽しむ、考える、思う

以下にそれぞれの実例を挙げる。

(15) 共起する他動詞の例 (なかなか+動詞使役形に付した下線は筆者)

【a. 読む】

『爆笑！夫婦問題』は、なかなか読ませる本だ。文章もさらりとしていて、すぐに読めてしまう。リライトされているのかな。(http://www.sam.hi-ho.ne.jp/quimito/ota.html)

【b. 聞く】

その中で「日曜日の朝」などは歌詞も込みでなかなか聞かせるなあと思ったのですが、プロデューサーがよくないのか、曲の練りこみが足りないように思えました。

(http://www.amazon.co.jp/review/R1JERT30HUXL9E)

【c. 聴く】

ミスチルっぽい旋律、フォーキーなギター・サウンドがなかなか聴かせる。

(http://music.goo.ne.jp/artist/ARTLISD1153314/index.html)

【d. 見る】

仕事の合間に、話題の「旭山動物園」を見学。日本平動物園くらいの面積規模で、さほど広くないが、なかなか見させる。(http://www.shizuoka-fukushikikin.jp/colume9.html)

【e. 飲む】

コーヒーはこの KopiBali のシリーズしか飲まないで、即座に送っていただき助かっています。おまけのインスタントの方もなかなか飲ませるので、もっと知られてよいメーカーさんだと思います。(http://bali-goods.com/pages/customer_voice002.html)

【f. 食う】

麺はこの系列らしからぬもので、やや細め程度の熟成感のある弱いちぢれ麺。硬めなのでコシも歯ごたえもあり、なかなか食わせる。

(http://home.att.ne.jp/gold/magpie/ram/data/yashima.html)

【g. 食べる】

コメント：麺は太目のほぼストレート。コシが強く、ややうどんライクな感じではあるものの、なかなか食べさせる。(http://blog.livedoor.jp/buu2/archives/50696256.html)

【h. 楽しむ】

今日のランチは一番高い名前失念の食事。アコーディアのゴルフ場って食事はなかなか楽しませるんだよね。これもなかなかのお味でした。まあ高いんだからそのくらいはね！

(http://www.golf-uzomuzo.com/c_ashitaka.html)

【i. 考える】

ストーリーは真面目に考えたらなかなか考えさせるお話で、悪役になった犯人の俳優さんもなかなか深みのある役柄です。(http://www.amazon.co.jp/review/R3AY45RLYKMQHY)

【j. 思う】

そういえば織田裕二さんの新曲「空のむこうまで」、けっこういい感じですよ。試しに口ずさんでみると、とても心地いいメロディーで、詞もなかなか思わせるところがあり、かなり good な作品です。

<http://www8.plala.or.jp/unknownplus2/diary/200102/26.html>

(15) に実例を示したが、a から j までの動詞をすべて同様に扱うことはできない。いずれも他動詞ではあるのだが、よく見てみると【i. 考える】と【j. 思う】はここでは自動詞に近いふるまいを見せており、【a. 読む】から【h. 楽しむ】までの動詞とは異なる。【a. 読む】から【h. 楽しむ】までの動詞はすべて同じふるまいを見せるので【a. 読む】を例に挙げ、その理由を述べる。【a. 読む】の「『爆笑! 夫婦問題』」は「『爆笑! 夫婦問題』を読む」と言えることから動詞「読む」の「対象」であるが、【j. 思う】の「詞」は例文の内容から判断する限り「詞を思う」とは言えず動詞「思う」の「対象」とは考え難い。ここでは「詞が原因(きっかけ)でいろいろ思いをめぐらす」という解釈が妥当であり「詞」は「対象」というよりも「原因」と見なすべきである。また【i. 考える】の「ストーリー」は「ストーリーを考える」と言えるため、動詞「考える」の「対象」と見なすことが可能だが、この例では【j. 思う】同様「ストーリーが原因(きっかけ)でいろいろ考えをめぐらす」という解釈の方が妥当である。本稿では自動詞的なふるまいを見せる【i. 考える】【j. 思う】は他動詞と認めないことにする⁽³⁾。つまり、(15) の a から h の動詞を「評価を表す使役」と共起する他動詞(16)として扱う。

(16) 「評価を表す使役」と共起する他動詞

読む、聞く(聴く)、見る、飲む、食う(食べる)、楽しむ

では、「評価を表す使役」と共起する他動詞(16)はどのような動詞であるのか考えてみよう。これらの動詞に共通する特徴として、おおよそ次の2点を挙げることができる。

(17) 共起する他動詞の特徴

- a. すべて自他対応のない他動詞である
- b. 対象の変化を第一の目的とせず、対象を「鑑賞・堪能する」という意味を含む

以下、(17)の特徴に関してみていくことにする。「評価を表す使役」と共起するのは「すべて無対他動詞である」が、そこになにか理由があるのかどうかについて考察する。庵(2001: 129)は自他対応がある場合、自動詞は自然な「変化」、他動詞は「対象の変化を引き起こす」という意味を表すとしている。つまり(18a)の「割った」という他動詞によって表わされる事態は具体的には(18b)のような対象の変化をもたらすということになる。

(18) a. 太郎が花瓶を割った

b. 太郎が[花瓶が割れる] {ことを引き起こした/ようにした} (同: 129)

自他対応のある他動詞の「対象の変化を引き起こす」という特徴は(17b)の特徴に反するものである。したがって、自他対応のある動詞は「評価を表す使役」とは折り合いが悪いと考えることができる。

また、すべての自他対応のない他動詞が「評価を表す使役」と共起できるわけではない。例えば(19)にあるように、「殴る」は共起できない。「殴る」は(17b)の「対象を鑑賞・堪能

する」という精神的行為というよりは「対象に積極的に働きかける」というような肉体的行為を表すからである。

(19) *このサンドバッグはなかなか殴らせる

ただし、「対象を鑑賞・堪能する」という特徴を有している動詞でも「評価を表す使役」に共起しない場合がある。例えば(20)「味わう」がそれに該当すると言える。本稿の調査では「味わう」の用例は見つからなかった。

(20) ?この料理はなかなか味わわせる

したがって「評価を表す使役」と共起する動詞にはある程度慣用性があるという点も指摘できよう。

4.3. 主語の特徴

4.3.1. 主語の定義

本節では「評価を表す使役」における主語についてみていくが、まず本稿における主語の定義を確認しておく。本稿では「一つの事態認識の中核項目がガ格体言によって示される。これが日本語の主語である」(尾上・木村・西村 1998: 90)とする尾上の定義に従い「主語」という用語を用いる。ガ格体言とは「表面上はガ助詞でなく係助詞や副助詞が現われてもよく、助詞ゼロであってもよいが、意味役割を変えずに格助詞で言えばガ助詞になる体言」(同: 90)を指す。「評価を表す使役」では「この本は読ませる」のようにしばしば「は」が現れるが、意味役割を変えずに格助詞で示すならば「が」である。なお「この本は読ませる」という表現は「この本を~~は~~読ませる(この本は子供に読ませよう)」というように「を」が取りたてられていると考えることもできるが、これは話者の意図を述べる表現であり「評価を表す使役」とは別物である。

4.3.2. 「評価を表す使役」における主語の制限

「評価を表す使役」に現れる主語はかなり制限される。まず、主語は何らかの形式で限定されなければならない。これは話者自身の経験に基づくからであり、(21)の例で言えば「本」すべてを評価することができないからである。

(21) {この本/*本}はなかなか読ませる

(21)に示した通り「本」、「雑誌」、「新聞」など総称的な名詞が裸で用いられることはできないが、必ずしも指示詞によって限定される必要はない。(15)【a. 読む】の例を書き改めた(22)における「『爆笑! 夫婦問題』」は特定の本のタイトルでありすでに限定されている。

(22) 「『爆笑! 夫婦問題』」はなかなか読ませる

そして次に、主語は話者が「鑑賞・堪能」できるようなものでなければならない。「読む」を例に考えると、以下のような表現はかなり不自然である。

(23) ??この目盛りはなかなか読ませる(目盛りを読む)

(24) ??彼の行動パターンはなかなか読ませる(行動パターンを読む)

一般的に考えれば「目盛り」や「行動パターン」を「鑑賞・堪能」することは日常生活においてきわめて珍しい事態だと言える。主語に関しても慣用性あるいは一般性という要素が「評価を表す使役」と関わってくると考えられる。

以上の考察から「評価を表す使役」は動詞と主語の条件がそろって初めて成り立つ表現だと捉える事ができる。

4.4. 教育への応用に向けて

考察の最後として教育への応用のために「評価を表す使役」をどう扱うかについて簡単に触れる。主要文法書には「評価を表す使役」の記述はまだなされていないことから、学習者のみならず教師も理解していない可能性も考えられる。「評価を表す使役」はやや特殊な用例であり、初中級の授業での導入はふさわしくないが、学習者から質問があった場合、教師は的確に答えなければならない。そのためにもまず使役表現のバリエーションとして「評価を表す使役」が存在することを記述する必要がある。本稿での考察は完全なものとは言い難いが「評価を表す使役」の構文の特徴、共起する他動詞および主語の特徴について一通り述べており、教育に応用するための足がかりとなっているはずである。

5. おわりに

本稿ではこれまであまり研究の行われてこなかった「評価を表す使役」について、構文の特徴、共起する他動詞および主語の特徴について考察した。まだ明らかにされていない用法・意味の説明・記述は言語学の課題であり、同時に言語教育のために必要なことでもある。本稿はその一役を担っていると考えられる。今後は自動詞の例を含めより多くの動詞について調査し日本語教育に活かせるようにしたい。

[注]

(1) 本稿は 2007 年に東京学芸大学大学院教育学研究科に提出した未公開修士論文の一部に修正・加筆を施したものである。

(2) 有対他動詞 55 例 (早津 1995 : 181-182)

折る、切る、崩す、潰す、曲げる、壊す、破る、割る、縮める、伸ばす、広げる、固める、煮る、焼く、焦がす、冷ます、乾かす、濡らす、汚す、染める、決める、定める、始める、止める、起こす、消す、滅ぼす、絶やす、上げる、流す、移す、落とす、降ろす、転がす、下げる、沈める、取る、抜く、はずす、はがす、はぐ、離す、ほどく、もぐ、入れる、付ける、植える、埋める、納める、詰める、掛ける、重ねる、かぶせる、備える、はめる

無対他動詞 96 例 (同 : 182)

要する、占める、含む、秘める、兼ねる、支える、保つ、守る、補う、こらえる、防ぐ、遮る、妨げる、断る、拒む、阻む、避ける、よける、よす、休む、怠ける、怠る、考える、思う、許す、認める、知る、比べる、みなす、捜す、探る、調べる、めざす、遂げる、数える、計る、測る、見る、覗く、覗む、眺める、聞く、嗅ぐ、味わう、ほめる、励ます、叱る、責める、けなす、ひやかす、もてなす、言う、述べる、話す、たずねる、問う、伺う、説く、謝る、詫びる、喜ぶ、楽しむ、恐れる、悲しむ、好む、嫌う、憎む、羨む、惜しむ、願う、望む、折る、誇る、恥じる、疑う、いぶかる、危ぶむ、たたく、殴る、踏む、はじく、撫でる、くすぐる、搔く、揉む、なめる、あげる、もらう、やる、いただく、さしあげる、くださる、教える、教わる、授ける、授かる

(3) 自動詞に関しては別の機会に考察する。

[参考文献]

庵功雄 (2001) 『新しい日本語学入門』スリーエーネットワーク

尾上圭介・木村秀樹・西村義樹 (1998) 「二重主語とその周辺—日中英対照」『言語』27-11, 90-108 朽

方修一 (2007) 「「主語を評価するサセル」構文」の分析」平成 18 年度東京学芸大学大学院教育学研究科修士論文 (未公開)

朽方修一 (2008) 「中間態としての使役表現」『学芸日本語教育』5, 15-25

早津恵美子 (1995) 「有対他動詞と無対他動詞の違いについて—意味的な特徴を中心に—」早津 恵美子・須賀一好 (編) 『動詞の自他』ひつじ書房, 179-197

早津恵美子（2004）「使役表現」尾上圭介（編）『朝倉日本語講座 6 文法Ⅱ』朝倉書店，128-150
森田良行（1981）『日本語の発想』冬樹社

会話と科学的入門書における 「ていた」の用法の違いについて

江田すみれ
Sumire GODA

日本女子大学

1. 目的

「ている」と「ていた」は同じものと考えていいのか。「ている」ができれば「ていた」も使えるか。「ていた」は「ていた」固有の難しさがあるのではないか(1)。本論は「ていた」の用法について分析する前の段階として、1) 文脈によって「ていた」の使われ方に違いはあるか。2) その違いはなにによるか、について考える。具体的には、会話と科学的入門書を比較し「ていた」はどのような使われ方をしているかを見る。そして会話と科学的入門書での使われ方の違いはなにによるのか、会話ではなぜ複文中の「ていた」に気がつかないか、科学的入門書の「ていた」の特色はなにか、このような問題をとりあげる。

2. 先行研究

寺村(1984)は、日本語のテンスとアスペクトの表現は実際にかかった時間の長さではなく、話者の捉え方によると説明し、次の例文をあげて説明している。

(1) 曲がりくねった道にそって、おもしろい話をしながらおりにきた。ふもとにもどって時計を見ると、二十分しかかからなかった。実は走っておりたのだった。その夜、山ノ上旅館で泊っていた。翌日の朝、早く起きて山にのぼった。(例文寺村)

個々の事柄をひとまとまり性のあるものにとらえて事柄の連鎖を述べる場合には「た」で表現する。「泊まっていた」がおかしいのは、これが時系列に沿って表現されるひとまとまりの事柄だからである。一方、ある動作・作用の継続の間に何かが起こったという場合は「ていた」で表す。もし「泊まっていた」を使うならば「旅館に泊まっていた時地震があった」のように比較的短い時間の出来事と共に使わなければならない。また、「かからなかった」がおかしいのは、「ていた」は過去の出来事よりさらに前のことを述べるため、としている。

寺村(1984)の「た」のひとまとまり性という考え方は説得力があるように見えるが、実は学習者の誤用例などを見ると、「ひとまとまり性」という概念は外国人には理解しにくいのが実態のようである(2)。また、「ていた」は過去の出来事よりひとつ前の出来事を表す、としているが、この説明も必要にして十分とはいえない。たとえば、上の例では「二十分しかかからなかった」のひとつ前のことである「おりにきた」は「ていた」では表現できない。最後の行の「山に登った」を過去の出来事とすれば、ひとつ前の出来事として「泊まった」を「ていた」で表現してもいいはずだが、それもできない。「ていた」の使い方にはもう少し説明が必要と言えらるであろう。

上にあげたような疑問に答え、学習者が「ていた」を使いこなせるようにするために必要な知識をまとめることが最終的な目的であるが、本稿はその前の段階である二つの疑問に答えることを目的としたい。第一に、寺村(1984)のあげた「ていた」の二つの用法は実際にどのく

らい使われているか、また、他の節と時の関係のない単文的な「ていた」はどの程度使われているのか。第二に、テキストによって「ていた」の使われ方に違いはあるのだろうか。これらを調べてみた。

3. 調査方法

会話と科学的入門書のコーパスをそれぞれ 2 種類、合計 4 種類用いて「ていた・でいた・ていました・でいました・ておりました・ておりました・ておった・ておった」で検索し、不要なものを捨てる方法で資料を集めた。

会話と科学的入門書における「ていた」の出現状況を比較するため、使用したコーパスは文字数カウント機能を用いて文字数をそろえた。会話は『女性のことば職場篇』（1999）『男性のことば職場篇』（2002）より最初から 20 万字のところまで採用した（3）。科学的入門書は『CASTEL/J』より、自然科学、社会科学の新書をそれぞれ 4 冊選び、その中から採用する部分に偏りがないようにして 5 万字ずつとり、各 20 万字のコーパスを作った（4）。検索ソフトは KWIC Ver.3.28 を使用した（5）。

4. 調査結果

4.1. 「ている」の用法の分類

まず「ている」が会話・科学的入門書でどのように使われているかを見てみよう。

用法の分類は基本的に許（2000）の「運動長期、運動短期、結果状態、経験、性状可変、性状不変、変化」の 7 分類をもとに「運動長期、運動短期、結果状態、効力・記録、性状可変、性状不変、変化」とした。許（2000）では「経験」という用語を使っているが、「経験」は「効力・記録」の「ている」の一部の意味なので、庵（2001）の用語を組み合わせ「効力・記録」という語を用いた（6）。

許（2000）の分類法を採用したのは、動作・作用の継続を「運動短期」「運動長期」と 2 種に分けたこと、「性状」の用法をとりあげたことの 2 点が本稿の資料の性質の違いをよく表すと考えたためである。

簡単に分類方法を述べる。

運動短期 動作の継続のうち、日常的な長さの継続と感じられるもの。

運動長期 長年にわたる運動（住む・勤めるなど）、生物・器官・社会体制などの長期間にわたる活動（「心臓が血液を送り出している」など）、期間を示さない言語・思考の活動（「～と述べている」など）。

繰り返し 「よく・しばしば」などの副詞を伴うもの。文脈から繰り返しと読み取れるもの。「ている」を「る」で置き換えられるもの（工藤 1982）。

結果状態 結果動詞を使っているもの。また、工藤（1982）が言うように継続動詞による表現であっても結果が残存したと読めるものは結果状態として採用した。

(2) →みんな←正直いって、こわいから、これなんかわからへん、ま一本みたいやし、置いとかなあかんってゆう形で、置いてるやつが多いと思うんだよ、正直。
(男性会話)

効力・記録 藤井（1966）寺村（1984）は「経験」という語でこの用法を表現している。工藤（1982・1995）はこの用法を「パーフェクト」と名付け、「ある設定された時点において、それよりも前に実現した運動が引き続き関わり、効力をもっている」と述べている。

工藤は過去であれ未来であれ、設定時点より前の出来事の効力が設定時点に影響すると述べているが、庵（2001）井上（2001）は主に過去の出来事が現在に関係することを取り上げている。本調査では、過去を示す文脈があり、その中で「ている」を使っているもの、未来においてある動作が効力をもっているものを採用した。未来にある運動が行われるという例は4例見られたが、少数なので、本調査では大半は過去の出来事が現在に関係するものを扱っている（7）。

この「効力・記録」の用法は、藤井（1966）が言っているように、動作・作用の動詞であればすべてこの用法が成立するという特色がある。

(3) 本格的な断眠実験が、一九六六年九月にアメリカでおこなわれている。（自然科学）

上の「行われている」は現在の継続ではなく、過去に「行われた」ことを意味している。

性状可変 寺村（1984）は形容詞的動詞が性状を表すことを述べているが、「性状」は形容詞的動詞だけでなく継続動詞・結果動詞によっても表わされる。

「結果状態」は、結果動詞が表す事柄があり、その結果としてある一定の状態になるが、性状はそのようなきっかけがないものである。それらのうち、時が移れば状態が変わる可能性があるものを「性状可変」とした。

(4) 電子がまわる軌道はとびとびにいくつもあって、安定した状態では、電子は規則にそって低い軌道に乗っている。そこへ光が当たると、電子は一時、上の方の軌道にはね上げられる。（自然科学）

性状不変 状態を示すもの。時と関係がなく一定の性状を表現しているもの。

(5) 一つは生物起源で、有機質石灰岩といわれる。太古に海中に棲息したサンゴや有孔虫や石灰藻や貝の遺骸が堆積してできたものである。だから、この岩石の中には、海中生物の化石が多くふくまれている。（自然科学）

変化 変化しつつあることを表現するもの。

(6) しかし宇宙は広がっているという、アインシュタイン時代には考えられもしなかった説が、本当に定着したのは第二次大戦後のことである。（自然科学）

(6) のように「～つつある」と置き換え可能な例を「変化」とした。

4.2. 会話・科学的入門書における「ている」の出現状況

表1は会話2種、科学的入門書2種における「ている」の用法の出現状況である。

表1 会話・科学的入門書における「ている」の用法

	女性の会話		男性の会話		社会科学入門書		自然科学的入門書	
運動短期	158	22.6%	134	13.9%	13	1.3%	54	4.9%
運動長期	76	10.9%	234	24.2%	214	21.8%	307	28.0%
繰り返し	68	9.7%	76	7.9%	7	0.7%	27	2.5%
結果状態	278	39.7%	351	36.3%	384	39.2%	205	18.7%
効力・記録	68	9.7%	83	8.6%	183	18.7%	111	10.1%
性状可変	27	3.9%	51	5.3%	58	5.9%	51	4.7%
性状不変	20	2.9%	24	2.5%	85	8.7%	314	28.7%
変化	5	0.7%	14	1.4%	36	3.7%	26	2.4%
合計	700	100.0%	967	100.0%	980	100.0%	1095	100.0%

会話では「運動短期・運動長期」のどちらも使われているのに対し、科学的入門書では「運動長期」はある程度あるが「運動短期」は非常に少ない。科学的な原理や社会体制について分析する科学的な書物では長年にわたる動きが表現されることは理解しやすい。

会話においても科学的入門書においても「結果状態」の用法はよく使われている。自然科学で「結果状態」が少ないのは、結果の状態ではなく一般的な性状の表現が多かったためである。

「効力・記録」は社会科学入門書では20%ほど、そのほかのコーパスでは10%程度用いられており、今回の結果によれば、この用法は、使えれば表現が広がる用法と言えるであろう。

「性状」は会話での頻度はあまり高くないが、科学的入門書特に自然科学ではよく使われる。

まとめると、会話では「結果状態・運動短期・運動長期」の用法ができれば80%こなせ、さらに努力して「効力・記録」の用法を身に付けたなら社会人の会話表現の90%をカバーできると言える。これに対し、科学的入門書では「運動長期・結果状態・効力・記録・性状」が重要で、大学で読み書き中心の学習をする場合には会話での用法から表現を少し広げる必要があると言える。

4.3. 「ていた」の用法の出現状況

次に「ていた」の用法がどのように使われているかを見てみよう。

効力・記録については、「ていた」では分類基準として採用しなかった。本稿で採用している効力・記録の多くは過去の出来事を「ている」で表現しているものであるが、「ていた」になるとそれ自身が過去を表してしまうので分類として意味がなくなる。採取した「ていた」の例文を見ても、効力・記録的な意味の加わる文は後で述べる「過去以前」の中に含まれてしまい、ことさら「ていた」の「効力・記録」をたてる必要性を感じなかった。

表2 会話・科学的入門書における「ていた」の用法

	女性会話		男性会話		社会科学入門書		自然科学入門書	
運動短期	79	43.2%	67	33.8%	4	2.0%	7	6.5%
運動長期	32	17.5%	31	15.7%	85	42.1%	54	50.0%
繰り返し	18	9.8%	21	10.6%	2	1.0%	3	2.8%
結果状態	50	27.3%	77	38.9%	83	41.1%	30	27.8%
性状可変	3	1.6%	1	0.5%	19	9.4%	7	6.5%
性状不変	0	0.0%	1	0.5%	6	3.0%	7	6.5%
変化	1	0.5%	0	0.0%	3	1.5%	0	0.0%
	183	100.0%	198	100.0%	202	100.0%	108	100.0%

「ていた」の総数は「ている」の1/5から1/10と少ないことが注目される。特に自然科学が少ない。

網掛け部分は「ている」の分布状況と違う傾向が見られた結果である。

表1の「ている」と比較すると、会話では「運動短期」が多い。科学的入門書では「運動長期」が、「ている」では20%・28%であるのに対し、「ていた」では40%・50%と非

常に多くなっている。また、「結果状態」は自然科学でかなり高くなっている。これは「性状」の用法が低くなったのと同様である。

4.4. 「ていた」の時の関係による分類

次に、寺村（1984）で挙げられている「ていた」の時の関係をもとに分類してみよう。「過去の継続」「過去の状況」「過去以前」「期間中の出来事」の4つに分類する。

過去の継続 動作・作用の継続が過去になり、過去の動作・作用の継続を述べているもの。後件がル形で前件の「ていた」が「過去の継続」を表すために必然的に使われているもの。過去より「ていた」節がひとつ前を表しているという状況にないもの。

(7) すごく歓迎されて、すごく喜んでおりました。（男性会話）

(8) 見に行こうと思ってたんだけどね、でも、車がどうしよう。（男性会話）

過去の状況 結果状態の過去。

(9) 932 03A んー、やればいいのに忘れてたのよ、朝。

過去以前 寺村（1984）が過去よりひとつ前の事態と述べた用法である。複文の節と節の関係の場合も、前後の文との関係の場合もある。文と文との関係も採用したのは会話では文と節の区があいまいであること、科学的入門書では前後の文の間で関係のあるものが見られたことによる。

(10) 夜中は床を出て歩かないように指導していたのだが、歩いてつまずいて背中を強く打ってしまった。（社会科学）

(11) うん、行かなかった、寝てたからね。（女性会話）

(10) はあるお年寄りについての話である。「つまずいた」より「指導していた」が前に行われたことである。(11) はそのとき寝ていたから電話が来たが行かなかったとっており、どちらの例も過去の出来事より「ていた」の事柄がひとつ前に起こっている。

期間中の出来事 寺村（1984）が述べたある動作・作用の継続中に別の出来事が起こる場合である。表現が適当かどうか不明だが「期間中の出来事」としておく。

(12) 3830 08A→うん、あたしも、←あの一、低学年で音楽をやっていた時は、もうだれ一でもできる★ようにしといて、もう好きな子にその場でやらしたの。（女性会話）

(13) この物質の催眠活性は、当時京都大学の早石修のもとで研究していた上野隆司が、偶然発見したものだ。（自然科学）

表3「ていた」の他の節との時間的な関係

	女性会話		男性会話		社会科学		自然科学	
過去の継続	109	59.6%	98	49.5%	45	22.3%	33	30.6%
過去の状況	38	20.8%	72	36.4%	79	39.1%	37	34.3%
過去以前	30	16.4%	26	13.1%	76	37.6%	31	28.7%
期間中の出来事	6	3.3%	2	1.0%	2	1.0%	7	6.5%
合計	183	100.0%	198	100.0%	202	100.0%	108	100.0%

以上の方法を用いて分類したところ、表3のようになった。

「過去の継続」については、会話では50%・60%と高いが、科学的入門書では22%・30%とそれほど高くない。一方「過去以前」は会話では13%・16%だが、社会科学38%自然科学29%とこちらは高い。「過去の継続」と「状況」つまり「ていた」が他の節や文と関係して使われているのではないものを合わせると、会話では80%以上になるのに対し、科学的入門書では60%強とやや低い。他の文や節と関係する「過去以前」「期間」を合わせると、会話では20%以下なのに対し、科学的入門書では35%・38%と高くなる。

つまり、会話だけで「ていた」を使う人は比較的独立的な「ていた」を理解しやすい傾向があり、「過去以前」や「期間」などの用法に接触する機会が少ないと言えるだろう。

また、「期間中の出来事」の出現数がどのコーパスにおいても少なかったのが注目される。筆者が「ていた」を複文で使おうとすると「期間中の出来事」の文がすぐに出てくるため、調査前は「期間中の出来事」が「過去以前」より多いだろうと予想していたのだが、今回のコーパスでは「期間中の出来事」が少ないという結果になった。これは今回のコーパスが会話と科学的入門書だからなのか、小説など、違ったコーパスを使ってどのような結果が出るか調べたい。

5. 分析

では以上の結果はどうして起こるのだろうか。用例が多く出現した過去の継続・状況・過去以前について見ることにし、「期間中の出来事」の用法は稿を改めて考える。

5.1. 会話での「過去の継続」

会話ではなぜ「過去の継続」が多く、「過去以前」が少ないか。

会話コーパスには仕事場面と雑談場面が含まれている。会議や報告などでは論理的な構成をもった、多くの節をつないだ文で流れのある文章を組み立てて話をすることが多い。雑談では、一つ一つの文が短く、言いさしや省略が多く、文脈に支持された文が使われるため、状況が見えないと関係が分かりにくい話も多い。途中で気が変わって話し始めた文を終わらせず別の文になってしまうこと、ぶつぶつ切れた文を使うこともよく見られる。

5.1.1. 文が短くすべてを発言しないこと

会話、特に雑談では、文脈に支持されて文の意味が伝わるが多い。そして、会話は複数の話者が参加しており、会話の流れがどのように変わっていくかは参加者の気持ちによる。別の表現をすれば、話者は比較的短い文で話し、言いたいことを全部言わなくても、相手はそれなりに理解して話を続けてくれるので、短い文である程度のところまで発言し、判断を相手にゆだねる話し方をすることがある。そうした場合、文と文との関係は形として表現されなくてもコミュニケーションは成立する。

(14)

- 5001 10A →ああ、テレビ。←
 5002 10A いちお、テレビ見ました↑
 5003 10B えっ、いちおう、テレビ見ました。
 5004 10A ええ。
 5005 10A つけてたのね。
 5006 10B つけてた。
 5007 10A 10時15分すぎだったわね、出演は。<笑い>
 5008 10B あーああ。
 5009 10A あ、ああ、なるほど。

- 5010 10B ああ、半なっちゃった。
 5011 10A ほんとい。
 5012 10A 皆さん、お歳のわりには元気じゃないですか。
 5013 10B ええ、元気なんです。

(14) は「テレビを見ていた」から「それを見た」ということのように、そうだとすると「過去以前」にあたるが、話者が最初から「テレビをつけていたから見ていた」と話したかったのかどうか判断できなかったの、「見ていた」は「過去の継続」に、「つけていた」は「状況」に分類した。このような文が短く意味が明確にならない表現がよく見られた。

5.1.2. 文脈がゆれること

雑談は特に目的がある話とは言えない場合がある。そうした話では小テーマがころころと変わることがある。

- (15)
- 1134 03A [バンド名] 売れてるよなー。
 1135 03B 売れてないよー。
 1136 03A えっ↑
 1137 03D [社名] 売れてんだよ。
 1138 03A [社名] 売れてるって、[社名] も売れてたよ。
 1139 03D 売れてない、あっ、うそ↑
 1140 03A ワゴン★セール
 1141 03D →#####←。
 1142 03A うん、ワゴンセールやってたからさ、あー。
 1143 03D 200分(ぶん)の30はやばい。
 1144 03A あー、[社名] 200分(ぶん)の50ちゅったよ。
 1145 03D えっ↑
 1146 03A 200分の50ちゅったよ、[社名]、てんちゃく(店着)見て。
 1147 03B それってどこ↑
 1148 03A 船橋。(男性会話)

(15) では、1134 から 1139 まではあるバンド、ある会社が売れているかどうかの話で、1140-1142 はワゴンセールの話、1143-1146 は割引率の話、1147 以降はお店の話である。全体的にはあるバンドとその売上の話という大きな話題のもとに話しているのだが、小さい話題はどんどん変わっているように見える。この会話で 1142A は「ワゴンセールやってたから」と話したが、A はどのような目的で話したのだろうか。そして聞き手はどう受け止めて何を続けたのだろうか。「ワゴンセールをやってたから、あの店はこのバンドを売ろうと力を入れていた」のように話したかったのかもしれない。聞き手はそれに対し割引率を答えたのだろうか。話が飛んでおり、流れがつかみにくい。このような文脈では、過去のこと、過去以前のことを節の形で接続して関係を語るのは難しいといえる。

- (16)
- 464 02A →かわいいやつねー。←
 465 02A うん、いろんなシリーズがあるやつねー。
 466 02C そうそうそう。
 467 02C あれがなんか、行ったら売ってたのね。
 468 02A うん。

- 469 02C そんな時にはまだ日本にはなかったから、（んー Inf（女））よかったん
 だけど。
 470 02A んー。
 471 02C それ買ってっただもんな、あのABCストア↑
 472 02A んー。
 473 02C で、それ買ったの。（女性会話）

(16) は最も言いたかったことは「いったら売ってた」から「それ買った」なのだろうが、本人が「売っていた」と「買った」の間に 469 行・471 行の発話をいれており、特に 471 行との関係がよくわからず、この例の「売ってた」は「過去の継続」とした。

5.1.3. 相手との関係

また、相手のいる会話では、我々は相手からの反応を見ながら会話をしている。つまり、相手の出方によって話は変わっていく可能性がある。その際は、一方的に結論を出すのではなく、相手の出方を見ながら徐々に自分の話したい方向に持っていこうとするであろう。

次の例は雑談だが、Aは他の参加者の話を遮ることなく話の流れに沿って合わせて話を続け、6262 でその女の人がカレーを作ってくれたという本来話したかったであろう話に持って行っている。このような話の進め方では「日本に留学していた留学生がカレーを作ってくれた」というきちんとした文を作る必要性をあまり感じない可能性がある。

- (17)
 6248 11A →スリ、←スリランカー、からね、日本に、留学してた、女の人がいる。
 6249 11H 中国の人じゃなくてー。
 6250 11A あっ、違う、その、その前。
 6251 11H その人じゃなくて。
 6252 11A うん。
 6253 11H ★へえー。
 6254 11G →なんか、←その人のファックスとかファイル見たことあるけど。
 6255 11A [名前] さん↑
 6256 11H なんてった↑、た、[名字] さん↑
 6257 11A [名前] さん。
 6258 11H [名前] さん。
 6259 11H ああー、英語の先生やってた。
 6260 11A ああー、そうそうそう。
 6261 11H ふーん。
 6262 11A その人がたまーにさ、カレーを作ってくれて。
 6263 11A [名字] さん、いるー↑、とかいってね。（男性会話）

このようにいろいろな情報が小テーマとなり、それらを集めて次の話に続けていく話し方をする場合は、それぞれの小テーマでの「過去の継続」はほかの要素と関係させにくく、「過去以前」や「期間中の出来事」などの理解がしにくくなり、「過去の継続」の解釈となる場合が多い。

5.1.4. 話の目的

会話では過去の事柄と過去の事柄の間関係をとらえる場合もあったが、他方、過去の事柄を出してそれから「これからどうするか」ということに話を続ける傾向も見られた。

(18)

- 1538 04C え、朝日の若いもんこないだ来たからいったんです。
 1539 04D はあ。
 1540 04C ええ、じゃあ、たい、大抵来ますってゆってました。
 1541 04D ああ。
 1542 04G 読売もいってきました、来ますっていってました。
 1543 04D ああそうですか。
 1544 04D ああ。
 1545 04G あのー、新聞社の席はちょっと別につくつといた方がいいですね、
 ★どっか。(女性会話)

(18)のように過去の出来事を出し、それでこれからどのようにしていくか考えましょう、という話の進め方もよく見られた。過去の事柄は別の過去の事柄と関係させるのではなく、未来と関係をもつ話の進め方がかなり見られた。

このように、発話ひとつひとつが短い。話の流れが最初から決めにくい。相手との関係をはかりながら話を進める、過去の継続や状況が未来と結びつくことが多い、などの理由で、会話においては過去とそれ以前との関係は見えにくくなる傾向がある。

6. 科学的入門書での「過去以前」

科学的入門書では論理的な文章を構成する。文章を構成する文については、節と節、文と文の関係を適切な表現でつないでわかりやすい流れを作って書く。また、過去の事実や発見を述べることも多く、「過去以前」の表現が使われやすい。

6.1. 歴史的記述

自然科学においても社会科学においても研究史など歴史的な書き方をすることがある。社会科学では経済史・地図作成の歴史など歴史的な記述はよくなされる。それが「過去以前」の例の多さになったのであろう。

(19) すでにモニエはバーゼル大学を停年退職していたが、かれのしごとは生化学者ギド・シェーネンベルガーにひきつがれて、精力的に推進された。 (自然科学)

(20) 高度成長の末期というのは、ドル防衛策によるニクソンショックや、(中略)、土地投機の横行や積極財政の展開、そして輸入物価上昇などですでにインフレは進行していた。この高度成長末期のインフレに石油危機は決定的な追い打ちをかけることになり、(中略) ガソリンやプラスチックなど、物によっては倍以上になるものも少なくなかった。 (社会科学)

(19)は研究史の例、(20)は経済史の例である。このような過去の事例とそれ以前の状態や継続を表現するには「過去以前」の用法は有用である。

6.2. 「運動長期」との関係

4-1、4-2の表1・表2で示したように、「ている」と「ていた」を比較すると、「ていた」は、会話では運動短期、科学的入門書では運動長期の割合が高くなっている。また、自然科学では結果状態が高くなっていた。

運動長期の用法について考えると、科学的入門書は社会の状態や物の性質を明らかにすることを目的としていることから長期的な継続や結果状態あるいは性状といった長期的な状態を述べる傾向があることは理解しやすい。しかし、同じ運動長期の用法を「ている」と「ていた」

で比較すると、「ている」は20%台、「ていた」は40%・50%のように違っているのは、「ていた」の性質によるものであろう。

(21) 近い将来、高齢化社会がやってくると思っていた私は、この二十年あまりその対応策を模索するため老人問題の先進国の実情にずっと関心を持ち続けてきた。(社会科学)

(22) 当時レム睡眠は夢見睡眠である、と考えられていたから、レム断眠は夢をうぼうことだとみなされた。(自然科学)

「ていた」は「ている」と「た」が組み合わされているので、継続あるいは状態と同時に過去も意味する必要がある。この継続・状態と過去をともに表現するのに、継続動詞は運動長期の用法が大いに役に立つのであろう。詳しいことは稿を改めてきちんと書きたい。

7. まとめと今後の課題

「ている」の用法を会話と科学的入門書で比較したところ、会話では「結果状態」「運動短期」「運動長期」「効力・記録」が多いのに対し、科学的入門書では「結果状態」「運動長期」「効力・記録」「性状」が多いという結果になり、科学的入門書での「ている」は、従来の日本語教育での「ている」の教育より少し視野を広げた扱いが必要であると言える。

「ている」と「ていた」の比較をしたところ、科学的入門書の「ていた」では「運動長期」の用法が多くなっていることが注目される。

他の文・節との時間の関係で会話と科学的入門書での「ていた」の用法の違いを見たところ、会話においては「過去の継続」が多いのに対し、科学的入門書では「過去以前」の用法が多く使われている。会話だけで「ていた」を使って理解する学習者は「ていた」の用法を狭くとらえる可能性がある。読み書きをする際は「過去の継続」だけでなく「過去以前」の用法も習得する必要がある。寺村(1984)であげられた「期間中のできごと」の用法は、今回の資料では少なかった。小説など違うテキストで調査したい。

「ていた」が会話で「過去の継続」に偏るのは次のような原因が考えられる。1) 文が短くすべてを発話しないこと、2) 話の進行に対して文脈がゆれること、3) 相手との関係を考えて話を進めること、4) 話の目的が過去より現在・未来を向くことが多いこと。

科学的入門書で「過去以前」が多い原因は歴史的記述が多いことがあげられる。また、運動長期の用法が多いことは「ていた」の「過去以前」の用法と関係するであろうが、詳細は稿を改めて考える。

本稿は問題がどこにあるかを述べた段階である。これからの課題は、「過去以前」の用法を分析し、学習者が「ていた」を使うために必要な文法を整理することである。また、違う種類のテキストを用い、「期間中のできごと」の用法はどのようにかわれるか調べたい。

[注]

(1) 崔亜珍(2009)は「ている」について、過去テンスにおいては動作の継続も結果状態も現在テンスより正答率が低いという結果を発表している(p. 84)。

(2) 外国人学習者の誤用例は以下のようなものがある。

×・20年くらいせんそうをうけました。とくにポルポトじたいの中にいろいろなものがはかい
 いられていました。学校とかびょういんとかてら。多い人がころされていきました。そして、カ
 ンボジアはとつてもよわい国です。(例文字佐美)

学習者は、20年間という長期間であること、破壊されたこと殺されたことは連続して起こった事柄で
 あり、彼らには具体的な継続・繰り返しとして認識されているのであろう。こうした例文に対し、「まる
 ごと」と説明しても、納得してくれるとは考えにくい。

(3)文字数をそろえるため、最も短いコーパスで会った女性会話20万7千字をもとに、端数を切り、2
 0万字のコーパスを作った。そしてそれに合わせる形で他のコーパスも20万字とした。

(4)資料は下にまとめてあげた。

(5)「ていたら」「ていたり」は今回の資料からはずした。

(6)庵(2001)は工藤(1995)のパーフェクトを「効力」「完了」「記録」の3種に分類した。本稿は
 「完了」は採用せず、「効力」と「記録」は合わせて「効力・記録」とした。

(7)未来のことを述べている文は以下のようなものである。

・2100年には確実に太郎は死んでいよう。ただ、彼の子孫が、曾祖父と親しかった次郎を迎えて
 くれるにすぎない。(自然科学)

(8)江田(2009a)

[資料]

会話 現代日本語研究会編(1999)『女性のことば・職場編』ひつじ書房

現代日本語研究会編(2002)『男性のことば・職場編』ひつじ書房

科学的入門書 日本語教育支援システム研究会編『CASTEL/J』より

自然科学入門書

井上昌次郎(1988)『睡眠の不思議』、都筑卓司(1991)『時間の不思議』、中原秀臣(1991
)『進化論が変わる』、米山正信(1991)『化学とんち問答』各5万字

社会科学入門書

織田武雄(1974)『地図の歴史—日本編』、吉田寿三郎(1981)『日本の企業発展史』、中川
 剛(1985)『憲法を読む』、『高齢化社会』下川浩一(1990)各5万字

[参考文献]

庵 功雄(2001)「テイル形、テイタ形の意味の捉え方に関する一試案」『一橋大学『留学生センター紀
 要第4号』

井上優(2001)「現代日本語の「タ」」つくば言語文化フォーラム編『「た」の言語学』ひつじ書房

宇佐美洋(1999)『日本語とアジア諸言語との作文対訳コーパス』国立国語研究所

許夏珮(2000)「自然発話における日本語学習者による「テイル」の習得研究」『日本語教育』104号

工藤真由美(1982)「シテイル形式の意味記述」『武蔵大学人文学会雑誌』第13巻第4号

工藤真由美(1995)『アスペクト・テンス体系とテキスト』ひつじ書房

江田すみれ(2009a)口頭発表「会話と科学的入門書における「ている」の用法の違い」JSAA-ICJLE 国際
 研究大会 2009

崔亜珍(2009)「SRE理論の観点から見た日本語テンス・アスペクトの習得研究」『日本語教育』142
 号

寺村秀夫(1984)『日本語のシンタクスと意味』II くろしお出版

藤井正(1966)「「動詞+ている」の意味」金田一春彦編『日本語動詞のアスペクト』むぎ書房

藤城浩子(1996)「シテイタのもう一つの機能—感知の視点を表すシテイター」『日本語教育』88号

吉川武時(1976)「現代日本語動詞のアスペクトの研究」金田一春彦編『日本語動詞のアスペクト』むぎ
 書房

「文章表現」指導をめざした日本語教育における 作文指導の留意点

—学部留学生の意見文と日本人学生の意見文との比較から—

Notes on composition "Style of writing" guidance

中尾桂子

Keiko NAKAO

大妻女子大学短期大学部国文科

[あらまし]

留学生が記述した意見文の問題を調べ、日本人学生の記述と比較しながら、留学生の意見文における問題の原因を考察する。その結果から、アカデミック・ジャパニーズにおける文章表現指導を目指す場合に初級段階から作文指導で気をつけるポイントを、改善のための留意点としてまとめる。

[キーワード] アカデミック・ライティング、意見文、留学生、日本人学生、関連

[Abstract]

I consider the cause of misuse in the opinion sentence and write up the care points for the writing skill improvement in academic writing class by the comparison between faculty international student's opinion sentence and Japanese student's opinion sentence.

1. はじめに

現在、学部留学生に対する日本語教育では、中・上級学習者の応用練習として、また、レギュラーの日本語授業として、「大学の勉学に対応できる力」、すなわち、「アカデミック・ジャパニーズ」を、日本語能力の目標の一つとして学んでおり、学部留学生はおおむね「日本人同様に」学べる能力を身につけていることになっている。

一方、昨今の日本の大学の基礎教育では、「大学の勉学に対応できる力」の指導として、テクニカルライティングやプレゼンテーションの指導、果ては、情報リテラシーも含む、書き方、話し方、聞き方、読み方の指導が組み込まれた必修科目が開設されるようになっている。そのような中で、従来、日本語指導で受けているとして免除されていた留学生も、学部生として、日本人と同列に、学部基礎教育の中で評価される機会も増えている。

しかし、学部基礎教育における「大学の勉学に対応できる力」の指導では、各大学の指導目標や到達点異なる。また、評価者により、評価にかなりの幅があり、当然ながら、日本語教師の評価とは異なる観点だと予測される。「大学の勉学に対応できる力」として行われる日本語教育の指導と、学部基礎教育としての指導内容や到達目標には類似点が多いものの、実際には、評価されている部分が異なることも多い(中尾 2008)。日本語教育における「アカデミ

ック・ジャパニーズ」の指導は、本当に「日本人同様」の能力が身に付くように指導されているのであろうか。

本稿では、留学生の表現能力には、どのような問題が含まれているのか調べ、日本人学生と異なる点がどのようなところであるかを明らかにし、問題点を改善するためには、日本人の評価方法に合わせて、どのように指導を調整すると良いかについて考えたい。日本語教育における「大学の勉学に対応できる力」の中でも、特に、作文に対する位置づけを整理し、「アカデミック・ライティング」として見た日本語の指導を振り返る。これは、目標とされる「日本人並み」の文章と比較して、どのような点を強化すべきか検討し、また、それらの問題の中に、日本語教育の指導による影響を調べ、指導を見直す観点を検討することが目的である。日本人学生と留学生の異なる点を把握することは、日本語教育の指導時の反省につながり、初級からの作文指導内容を再考することにつながることによる。

2. 大学の勉学に対応できる力

一般に、日本語教育では、日本語の運用能力向上を目指して「話す」、「聞く」、「読む」、「書く」のいわゆる4技能それぞれの練習を繰り返すが、初級から上級への流れの中で見ると、「見聞きしたものをそのまま表現する」ことからはじめ、「感想や意見、アドバイス等、聞き手とのインタラクティブな表現」につなぎ、その後、「より多くの語彙、文型を複数組み合わせ、相手に合わせて行動、表現」できるようにするというものになる。そして、一般的な流れに追加する形で、それぞれの学生の進む分野や目標に応じた日本語の指導が行われる。

門倉他(2005)は、大学生活という場面で必要となる日本語能力を「大学の勉学に対応できる力」とし、「話す」、「聞く」、「読む」、「書く」の4技能を総合する形でアカデミック・ジャパニーズと呼んでいるが、日本語学習者の学習の目標を「大学の勉学に対応できる力」とした場合、このアカデミック・ジャパニーズと言われる指導が、上記の一般日本語教育の他にされるものとなる。学部留学生や就学生に対する予備教育にも、これに当たるものがある。

「アカデミック・ジャパニーズ」は、(財)日本語教育振興協会編の指導指針によると、「基礎的思考能力」「能力操作能力」「学業日本語運用能力」「自立能力」「学習情報獲得能力」からなる大学生活に必要な言語運用能力で、入学する大学の状況に合わせて、授業や学生生活全般に関わる日本語を柔軟に運用できる社会適応能力だとされている。

予備教育、大学教育におけるアカデミック・ジャパニーズの先行研究として嶋田(2005)、堀井(2005)、山本(2005)を見ると、アプローチは異なっても、大学生活全般に対応するために具体的に求められる言語運用能力として、論理性と論述能力のスキルアップが重要であると指摘している。

山本(2005)は、論理的思考の養成と論述技術の習得とを合わせて同時に練習する必要性を主張している。嶋田(2005)は、門倉他(2005)主張の「問題発見解決法」と批判的思考力が求められるとして、「予測・推測能力」「スキミング・スキミング」「批判的思考力」「作文教育」「『伝えあう』という視点」を、初級からの授業に生かして能力を向上させる展開法を提案している。

一方、堀井(2005)は、アカデミック・ジャパニーズを、知識+問題発見・解決能力+スキル+キャンパスジャパニーズ+ライフジャパニーズの5つのセットで考えるべきだとし、その目標を、「聞く」「話す」「読む」「書く」の上級レベルの4技能を専門教育へと橋渡しすることがメインで、そのために、学部大学生教育の使命である「能動性・自立的学習能力向上」「日本事情教育と関連させた指導」を身につけさせる Study Skill 向上のためのシラバスを作る

必要があると主張している。これは10校のホームページ上で公開のシラバスを調査した結果からの主張で、シラバス調査によると、Study Skill という大学生活で必須の表現能力をテクニカルな面から指導すべきだという意識が、指導者側にも学習者側にも乏しかったことによる。

以上、三者三様に、立場、方法の違いがあるものの、各々の主張に共通するのは、論理性と論述能力の向上であると言う。従来の日本語教育の初級から上級への流れの中では、実のところ、文法的な誤用がなく、スムーズな応答、文章を書いていけば、それで十分であるとされることも多い。しかし、論述能力の技能的、内容的な向上に配慮するならば、より積極的に、表現技能面の向上にむけて、論述性や論理性の指導を組み込む必要がある(門倉他(2005))。

この論述性を高めるには様々なアプローチが考えられるが、適切な語の利用方法だけでなく、利用する語彙の適切性、語用に見られる文脈上の流れなど、談話構造の指導もその一つとして有効だろう。しかし、それには、語の利用方法や利用している語彙の状態が具体的にどの程度、目標である「日本人同様」と異なるのか、一つずつ洗い直し、指導法、評価の差が効果に現れる箇所の検証を繰り返していくケーススタディーの積み重ねが必要になる。論理性や論述性がどのようなものを明確にしてこそ、その指導ポイントが明らかになることによる。ただし、アカデミック・ジャパニーズの場合、一般的な口頭表現とは異なり、より論理性が求められることから、調査により明らかにしていくのは、日本語の文章表現指導に特化したアカデミック・ライティングの部分が望ましい。

日本人学生の文章の特徴や留学生の文章の特徴を明らかにしていくことで、アカデミック・ライティング、すなわち、大学生活で求められる文章表現の定義について技能、内容面から詳細を明らかにすることは、また、一般日本語教育の作文指導とアカデミック・ライティングとの違いを明らかにすることにつながると期待できる。そして、指導時の注意点が明らかになることは、これまでの指導内容の再考にもつながり、アカデミック・ジャパニーズの指導のシステム化、汎用化にもつなげられるだろう。

3. 文章の比較—日本語指導における文章指導の振り返り—

現在、アカデミック・ジャパニーズの中では、卒業論文やレポートを念頭に置いた学部のニーズにより、アカデミック・ライティングの指導に重点がおかれている。また、アカデミック・ジャパニーズの練習では、記述力、体裁、筆記技術、論理性を養う第一歩として、意見文を書くことが多い。本稿では、実際の指導を振り返るための取り掛かりとして、まずは、アカデミック・ライティングの指導で課された意見文を分析する。

3.1. 分析対象文の記述者と分析の準備

学部1年次留学生の意見文を分析対象とする。本稿で分析する意見文は、兵庫県内のH大学の学部新1年生の記述である。入学試験に合格後、半年間、日本語クラスを受講した留学生のうち、ある程度同数の人数がそろい、かつ、分析に利用する旨、承諾を得たものを利用する。具体的には、中国人留学生10人、韓国人留学生7人が、学期末に記述した授業内の課題であるが、いわゆる意見文の構造や書き方について既に半期の指導を受けた結果でもある。

意見文は、「大学生のアルバイトの是非」について、30分で300語程度の文章に意見をまとめるよう指示されている。H大学の入学試験は日本語能力検定試験で2級相当以上の内容であり、1級を取得している学生が半数程度となるが、辞書の使用を許可している。

留生意見文の全体的な特徴を観察するために、学部基礎教育で行われる文章表現指導の評価観点⁽⁴⁾を用いて、文法、語彙、表記、論理性を調べるが、語彙に関しては、総語数、平均段落数、平均文数、平均語数といった基本的な状態を示す語数を計上することで判断する。

留学生の意見文の特徴を観察するために、比較基準として日本人の意見文を用いるが、協力者の日本人学生は平均的な偏差値の大学の新1年生で、アカデミック・ジャパニーズの授業のうち、ライティング、すなわち、「文章表現」に関する半期の学習を終えた学生である。

語彙リスト作成にはテキストマイニングシステム KH Coder を利用する。単語の単位は、このシステムが搭載する形態素解析システム Chasen に準じ、助詞、助動詞、名詞、動詞、形容詞、形容動詞、副詞となる。助詞、助動詞を機能語、その他、名詞、動詞、形容詞 2 種類、副詞を内容語とし、この全単語（内容語、機能語）数に、記号、数字は含まれていない。

3.2. 意見文の語彙面から見た概要

表 1 は、中国人留学生と韓国人留学生の意見文を合わせて見た留学生意見文の語彙的概要である。集計結果を単純に平均で概算し、大要を判断する。もちろん、単純に平均だけで見るのでは、一概に、多少を判断できないことから、分散を考慮して検定し、比較した方がよいが、ここでは、どの点に違いがあるかを検討するのみであるため、少し乱暴な単純化ではあるが、数字を平均することで全体を概観するに留める。

表 1 の総語数を見ると、3410 語となっている。単純に、留学生 17 人で平均すると、一人当たり、機能語、内容語合わせて約 200 語程度で 300 語の作文を書いているということになる。また、異なり語数が 448 語で、一人当たり、平均 26 語となることから、簡略すると、総語数 300 語程度の作文を、26 種類の語で書いている、すなわち、平均して 1 語あたり 7 回ずつ繰り返し使って書いていることになる。

これを内容語のみで考えると、異なり語数が 340 語であるが、17 人で割れば、一人当たり、約 20 語となる。つまり、20 種類の内容語を 200 語分使い合わせて、300 語程度の文章を書いていることになる。また、内容語の総語数が 1245 語であり、内容語が 340 語であることから、平均して同一の内容語が使用されるのは 3、4 回程度と推察される。

この数字の多少を判断するために、同条件で記述している日本人の 1 年次生の意見文と比較してみる。表 2 の日本人学生の語彙的概要を見ると、総語数 2693 語 ÷ 10 人で、単純に見ると、1 人当たり約 270 語程度で文章を書いているということになる。また、語の種類は、一人当たり約 48 語となることから、48 種の語を利用し、約 270 語で 300 語からなる文章を記述していることが推察される。内容語 392 種類を総内容語数 1004 語で割ると、およそ 2、3 回の語の繰り返しと推測できる。

留学生の語彙使用の概要と日本人学生の語彙使用の概要とを比較すると、どうも、日本人学生の方が文章が長めであり、留学生は同語の繰り返しが若干多めであることが推測できる。

一方、平均段落数を見ると、こちらも留学生の方が少ないが、これは、段落が崩れていることを表している。一般に意見文では①テーマに対する是非、②その理由、③根拠・詳細・例、④まとめの 4 段構成で書くよう指導される。300 語程度の文章で書くため、①から④の 4 段構成の内容に相当する箇所で段落を変えると、おおむね 4 段落で書くことになるが、留学生の場合、4 段とならずに 3.5 段となっている。したがって、段落分けが 4 段構成になっていないことがわかる。

どの部分で段落わけや文章構成があいまいになるかを見るために、17 人の文章のうち、段落が 4 段落に分かれていない文章を見ると、③と④の間があやふやであるか、または、④に相当するまとめがないものが多い。このことから、留学生の意見文では、構成上、意見とその理由を挙げる部分にはあまり問題がないが、論拠を述べ、全体を通してまとめにつなげていくという文章の占め方に問題がありそうだと考えられた。根拠と理由の関係、根拠を挙げて全体の意

見と合わせてまとめることの異議や技術的な面が不安定であることが、意見文の記述の問題としてあげられるのではないだろうか。

最後に、文の数であるが、人数で平均して見ると、だいたい15～16文程度で記述している。留学生も日本人学生も変わらないが、平均単語数と、総語数と内容語の関係から考えると、留学生の文章は短文で、語の使い回しが多めで、かつ、文章構成の終わりの方があやふやになっていると考えられる。

表1 留学生17人の意見文中の語彙の様子

	総語数(内容語)	異なり語数(内容語)	平均段落数	文の数	1文中の平均単語数
留学生17人	3,410(1,245)	448(340)	3.5	259	19

表2 日本人大学1年生10人の意見文中の語彙の様子

	総語数(内容語)	異なり語数(内容語)	平均段落数	文の数	1文中の平均単語数
日本人学生10人	2,693(1,004)	480(392)	4	166	23

3.3. 意見文の語の使用状況詳細

使用語彙全体の品詞構成比率を比較すると(表3)、若干ではあるが、中国人留学生は名詞が多く、機能語である、助詞、助動詞の利用が少なめで、母語の差があると推測されることから、母語による違いがあるという特徴が見られる。

表3 日韓中学生の品詞比率

	名詞	サ変名詞	地名	ナイ形容	副詞可能	名詞B
日本人学生	11%	9%	0%	0%	2%	1%
韓国人学生	11%	9%	2%	0%	2%	3%
中国人学生	13%	10%	0%	0%	2%	1%
	名詞C	形容動詞	形容詞	形容詞B	動詞	動詞B
日本人学生	2%	3%	1%	0%	8%	9%
韓国人学生	0%	3%	1%	1%	7%	10%
中国人学生	2%	3%	1%	2%	5%	10%
	副詞	副詞B	否定助動詞	形容詞(非自立)	助詞	助動詞
日本人学生	1%	1%	2%	0%	39%	9%
韓国人学生	0%	1%	3%	1%	35%	11%
中国人学生	0%	2%	1%	0%	36%	11%

そこで、まず、名詞と機能語について、それぞれの語の使用状況を比較する。3グループに共通して使用されている高頻度名詞上位16位(表4)について2グループずつの相関をピアソンの相関係数を用いて取ってみたところ、同じく高頻度である語でも、その使用数において、若干の違いが見られる(表5)。

表4 高頻度名詞間の相関

日中	日韓	中韓
0.82556	0.70215	0.87646

もちろん、同様のテーマで記述した文章であることから、高頻度の名詞についての相関係数値は高いが、その中で、日本人学生と韓国学生との相関より、日本人と中国人学生の名詞の使用状況の方が相関が高く、しかしながら、韓国学生と中国人学生の語彙使用の相関の方が、日本人と中国人学生のよりも低い。このことから、高頻度語といえども、日本人の使用と韓国学生の使用は異なり、留学生は中国人学生も韓国学生も日本人学生とは異なると考えられ、品詞構成比率で見た類似性の差が確認できる。

表5 高頻度語の日中韓比較

頻度順	高頻度語	日	中	韓	頻度順	高頻度語	日	中	韓
1	アルバイト	64	42	26	9	社会	21	19	5
2	大学生	29	28	13	10	学校	2	11	8
3	勉強	8	26	18	11	意見	10	11	8
4	自分	18	11	13	12	学生	4	5	3
5	経験	12	14	7	13	仕事	17	4	2
6	お金	16	8	3	14	時間	5	3	6
7	大学	8	11	11	15	充実	2	2	2
8	生活	8	9	10	16	一番	2	3	2

次に、3グループの関連語をみると(表6---巻末資料A)、日中間の関連語は漢字熟語で、中韓の関連語は「友人」「日本」と日本語教育で必須名詞、意見を求めるテーマへの答え、俗語となる。日中韓それぞれの特徴語と合わせてみていくと、同テーマで同様の内容を記述しているものの、留学生作文で使用頻度の高い語を日本人学生はあまり使用しておらず、それらの違いの中にも含まれるものとして、留学生の使用する語彙は、日本語教育の教科書での利用頻度の高いものも含まれることがあげられる。細かい点で、それぞれの国別の特徴が見られる。

同様に、もう一つ特徴的な品詞であった助詞、助動詞を比較する。KH Coderで言う、助詞、助動詞(否定助動詞、形容詞(非自立))の語彙には、それぞれ、相関係数が高く、利用されるものは類似性が高かった。使用されるものが似ていることと、その使用方法が同じこととは別であるが、韓国学生の記事は若干シンプルなものが多いようである。高頻度語の機能語に大きな差はないが、その使用方法についても、より詳しく見る必要がある。

また、高頻度に出現する語のうち、3グループに共通した利用ではない語があり、それらは関連性が低く、語の利用方法にもなんらかの相違が推察される。以上から、語彙の選択による影響より3グループの文章に差が生じていることがわかる。

この他、巻末添付資料B表7にあるように、動詞では、留学生の方が「と思う」を多用しており、特に、韓国学生の利用が多かった。文法的に見ると、正しい使い方であっても、レポート記述では不要な表現であり、ここからも、文体や位相に関係なく用いる傾向にあることが確認される。

3.4. 意見文に見られる問題箇所

前節3.3節で見たように、留学生と日本人学生の意見文では、語彙的に差がみられたが、実際に、留学生と日本人学生の意見文を目視で観察していくと、語彙の計上からは、伺えない問題が少なからずある。それらの多くは、意味は分かるが、例1の①③④のように、誤用や意味が不正確になる部分、また、②のような話しことばの利用である。

<例1> もちろん、アルバイトをしたら、お金がもらえる。学生には不要な自分に①物
が買える。私の友達はそういうアルバイトをしてる②ため、自分③の人生観が変わった。
学校のことも重要ではなくて④、お金のために、バイトに熱中している。

また、論理的な飛躍やまとまりがないというものも多い。例えば、以下の例2のように、⑤
「学費のためである」と⑥「充実した毎日にする」こととは、直接には結びつかない。このよ
うな舌足らずな印象を受ける文のつなげ方が見られることも割りとある。

<例2> 大学生にとってアルバイトは重要なことである。

なぜかという、学費のためである⑤。 充実した毎日にするためである⑥。

17人の留学生の意見文には、以下のような10種の問題点が見受けられた。(1)ことば遣いに
関する誤用、(2)文法的誤用、(3)誤字脱字、(4)表記規則の不完全さ(句読点を十分に活用しな
いなど)、(5)使用表現、使用文法項目の画一性と限定的多様性、(6)文体の混在、(7)分量が少
なめ、(8)論理の飛躍(文と文のつながりがない)、(9)意見に一貫性がない(文章の始めと終
わりで意見が若干ずれている)、(10)文章末に「まとまり」がない、である。

通常の教科書を用いた日本語の文法や読解、作文等の授業では文法的な間違いが少ない学生
も、意見文では、ことばづかいに対する誤用が多く感じられる。日常的に予習、復習を行っ
ているレギュラーの日本語の授業とは異なり、意見文を書く場合は各学生個人の考えに基づいて
記述するため、文法よりも記述内容に意識が向いていること、辞書で直訳した語を、日本人な
ら分かるはずだと、使い方を十分理解していないものでも利用することが原因として考えられ
るが、このほかに、少し異なる次元の問題として、論理的に飛躍があっても気づいていないこ
とが考えられる。

論理の飛躍を指摘しても、留学生の多くは、それにどのような問題があるのか分からないこ
とが多く、ほとんどの学生は、日本語母語話者ならそれで理解できると考え、各自の論理の飛
躍を意識しないことが多い。話すことと書くことの表現の差について技術的に異なることを理
解しておらず、句読点の必然性に対する理解も不十分で、意識面での問題が考えられる。

さらに、留学生の場合、論理の飛躍のある箇所を問題だと指摘すると、文法的な正しさをも
って間違いではないと主張する学生も多い。形式や文体の混在、位相差が感じられない分、文
法的に間違いがないとされる文を否定されることは、これまでの努力が全部否定されたように
感じるのか、アカデミック・ライティングの指導に拒否感を示すのではないかと考えられる。

また、3.2節で留学生は4段構成となる意見文の文章構成を守っていないと予測されたが、実際に、
最後の「まとめ」の部分がないものが多い。指導を繰り返しても、4段目が書けない学生が多く、文章全
体の構成上でも、論理的にまとめるという技術や意識が定着していないことが伺えた。これも、文章構造
の型に対する意識の低さ、文章の記述における決まりよりも日本語教育の中で肯定されてきた文法的
正確さを優先していることが伺える点である。

以上、話題の飛躍、句読点のいい加減な利用や、文体の混在といったテクニカルライティング上の問
題を考えると、留学生には、文章構成に対する無配慮な姿勢が見られ、記述の際の文章構成に合わせ
て書くという意識が低く、読者に配慮して読みやすさに気を配ることが少ないと言える。誤用の詳細を概
観したところからは、留学生の意見文には、「読者の日本人に過剰期待(読みやすさへの配慮なし)」「記
述規則のルールへの無理解」「運用能力や個人の学術能力の実際の評価の対象であるという意識が低
い」という、意識や理解の内容からの影響があると言える。

以上のような観察点が、留学生特有の問題であるのか確認するために、同条件で記述した日本人の意見文と比較してみる。例3、例4は、日本人学部1年生の意見文に見られる話しことばの利用や誤用であるが、例3⑦のような文法的な誤用、例3⑧の「なぜなら」を係り受ける帰結の部分に相当する「からである」等の表現の欠落、例4⑨の話しことばの混在、など、そこには留学生とも共通する問題が見られる。

<例3> 大学生にとってアルバイトは重要である。

なぜなら、小遣いをもらわず、自分で働いて稼いだことによって、お金を得る苦勞さ⑦がわかる⑧。苦勞さ⑨が分かったと、お金の無駄遣いもしない。

<例4> 大学生にとってアルバイトは、生活する上と、将来の自分にとってとても⑨大切である。

また、例5のように、論理の帰結が何に基づくのか不明な文章も多い。例5⑩では、「下宿生は」「全て支払わなければならない」とあるが、必ずしもそうとは限らないにもかかわらず、短絡的に、限定的な説明を行っている。例5⑪では、文末に、文頭の「だから」と同様の機能を持ち、使用上の文の構造が異なるはずの「からである」が存在している。

例5⑫のように、「しっかり働けば」という条件下では、「働くことのつらさを知ることにはなる」という不利益もあるが、「働く充実感」を知る利益があるということを述べる文章で、不利益が肯定的な順接関係でつなげられ、利点と同様に扱われている。このように、事柄どうしの関係があやふやになる原因の一つとして、論理性を支える接続詞、原因理由、条件表現、逆接と順接に相当する事柄の意味や位置づけ、物事の帰結に対する不正確な把握と、安易で意味をよく考えずに用いるという問題がある。

<例5> まず、大学生になると高校生の頃まで親からもらっていたお小遣いというもの
がなくなることが多い。特に、下宿生は、電気代、水道代、食費などの生活費を全て支
払わなければならない⑩。だから、アルバイトをして、その分のお金を稼がなければなら
ないからである⑪。

次に大切なのは、将来就職するまでに、"働く"ということを経験することである。仕
事を覚えてしっかり働けば、働くことの辛さを知ることができる。また⑫、働いて得られ
る充実感も知ることができる。

日本人学生の誤用を見ると、文法的な誤用より、構文や、文の接続上の飛躍という論理性に関する問題が多い。少ないながらも存在する文法上の問題は、不正確な理解によるもので、留学生の知識の不正確さによる問題と同じである。そして、構文における問題の多くは、共起する傾向が高い語を、文脈上の意味を考えずに、短絡的に使うことによるものである。

構文については、日本人学生に問題箇所を指摘すると、各自で訂正することができる。論理性に関する問題についても、短絡的につなげることにより、論理性が低くなることを指摘すると、そこまで書くのかと驚きはするものの、その次からは気をつけようとする。このことから、日本人学生の文章に見られる問題は、書いている内容をよく吟味したり、見直したりすることがないという「いいかげん」な「やっつけ仕事」として文章を書く姿勢に起因すると考えられる。

誤用の数から考えれば、留学生も日本人学生とさほど遜色がないと言える。また、誤用の原因としては、文章と口語調との差があるということに対する理解が影響することも共通している。

もちろん、日本人学生の誤用の多くは、文章記述上の姿勢における問題で、留学生の知識としてのあいまいさから来る誤用とは異なり、起因点が異なる。日本人学生の場合、指導を繰り返すことで、論理構成が明確になり、書くことと話すことの差を意識し始め、それにより、書くことが楽しくなると言うが、留学生は、形式を指導しても、なかなか改善されず、拒否感を覚える者も少なくない。これは初級からの作文指導において、内容や論理よりも文法的正確さを優先する指導が影響しているものと考えられる。

4. 考察

同テーマで記述された意見文を見て留学生の特徴を概観したが、文法的な誤用の他に論理的な因果関係を明示していない場合が多く見られた。また、中上級の日本語能力者とされる就学生や学部留学生には、アカデミック・ジャパニーズの指導も行われるのであるが、日本人と比較した留学生の誤用の傾向から、学部留学生には、作文やレポートに対する必然性、記述形式の意義に対する理解が十分に備わっておらず、意識の上での疑問がその記述態度や改善に影響を与えていること、学部留学生にとっての「記述」には、その重要性が意識されていないことが伺えた。

これらの要因として、初級から続く日本語教育の体制が起因すると推察される。留学生の作文指導は、初級においては、統語規則の習得練習や習得文法項目の理解度チェックに重きが置かれる傾向がある。中級以上においても、ただしく文法規則を用いる能力があることを示す材料として、試験等で評価される。そして、それらが、成績評価の主な手段となっていることから、初級から継続して文法的な間違いに気を配って学習してくる。これが、思考や、効果的な表現手段を取りざたする指導が二の次とされるという風潮につながり、作文における論理性やその重要性を意識していないことに影響を及ぼすのではないかと考えられるのである。

また、一方、中尾(2008)が指摘しているように、学部基礎教育における「文章表現」指導において、その目的であるアカデミック・ジャパニーズの捉え方には差があり、教師により、「よい」文章が異なり、また、教師によって、なにをもって良いとするかの判断基準である評価観点の捉え方にユレがあるという背景の問題がある。さらに、学部基礎教育としての文章表現指導には学術分野により、論述展開形式が異なり、それに評価者の評価観点が異なることがあいまって、結局、テクニカルライティングの意義周知が不十分となりがちであるため、評価が公平に行われているか疑問に思われることも多いと指摘されている。

このことも考え合わせると、留学生のアカデミック・ジャパニーズの科目受講を想定した指導では、個々の教師の捉え方の違いを把握し、その注意点を踏まえて、文章記述に反映させるように気を配ることが必要になる。これは、すなわち、記述する文章のスタイルといった形式や、その形式の分野による違いを明確に反映させて文章を記述するという意識をもつような指導のことである。学部留学生の場合は、これらを**み**、一般の日本語教育の授業にも積極的に取り込むことが必要だろう。

したがって、アカデミック・ジャパニーズを念頭に、学部で日本人学生と同様に評価される科目を受講する必要がある日本語学習者には、テクニカルなライティング指導を念頭に、初級段階の日本語教育における運用練習で、語彙の関連性に基づいた文章指導や、論理性向上を目指す指導、記述スタイルが評価の観点影響を及ぼすことを十分理解するように指導する必要がある、そのために、教師側の意識の改革や現行の指導体制の流れの見直しが必要だと考えられる。

教師の視点や評価の明確化に気を配り、留学生の文章表現に対する根本的な意義理解を改革していくため、今回、目標とされる「日本人並み」の文章と比較し、どのような点を強化すべきか検討した結果、初級段階の指導において、すぐに改善していことができそうな文章表現指

導の留意点は次の8つにまとめられる。(1)形式と構成を明確にする技術の意義の徹底認識、(2)評価の観点を明らかにし、何をどの程度評価される可能性があるか事前に明示、(3)作文を書いた後は、必ず、その評価にも同じだけの時間をかけて、個別に還元、(4)初級から中級の読解、作文指導で文章構成、書き方の効果にも意識を向ける配慮、(5)読点の意識的利用法も、読解や作文練習時に指導、(6)ダイアログの談話ディスコースを明示して整理し、口頭での要約を導入して流れを掴む練習を繰り返す、(7)表現文型と論理展開の関連性を折に触れて指摘する、(8)対人関係用待遇スタイルと「である」の差を指導、である。例えば、「ですーます」が丁寧、「だ」が普通・話しことばという紹介のとき、それは対人間においてのことで、文章では「だ」と「である」が同じものとは扱われないと明確に指導する必要がある。後で上級でやればよいとはせずに、説明に、文章記述の場合を念頭に置いた注意を促すことで、その必然性や文章記述のスタイルの重要性が少しずつ理解できると期待することによる。

上記留意点を導入するには、指導者の意識の改善も不可欠であるが、指導の際、初級からの指導に配慮することを意識し、コースデザイン、作文指導の明確な段階化に気を配ることが不可欠となる。短文統語規則練習の際、短文を複数羅列する際には、1文→2文、2文→3文と増やしながら、その論理性や流れの形成に配慮すること、そして、読解指導で形式や文体、記述の流れに注目し、読解に活用していくこと、さらに、文章の種類や文章構成のバリエーションが複数あること、記述者のスタンスによるスタイルの差が、文章の読み手に大きな影響を与えることを、より明示的に組み込んだ指導を心がける必要がある。

5. まとめ

本稿では、留学生の表現能力には、どのような問題が含まれているのか調べ、日本人学生と異なる点がどのようなところであるかを見た。これより、問題点を改善するためには、日本人の評価方法に合わせて、どのように指導を調整すると良いかについて考えた。そして、作文指導において、現行の指導を見直す観点を検討した。日本人学生と留学生の異なる点を把握し、日本語教育の指導体制を再考することで、日本語教育における「大学の勉学に対応できる力」の中でも、特に、作文に対する位置づけを整理し、「アカデミック・ライティング」として見た日本語の指導を振り返ったものであるが、今回の検証は、ごく限られた学生の意見文評価によるものである。今後、さらに、条件の異なる学生や予備教育の就学生の状況も踏まえ、より詳細に文章を分析し、ケーススタディーを積み重ねていく必要がある。これらの積み重ねが、日本語教育のアカデミック・ジャパニーズにおける作文指導コースデザインの一般化や、そこから、学部教育へと確実に橋渡しをするための指導モデルの検討につながるものと期待する。

[参考文献]

- 大島弥生「大学所年次日本語表現科目でのライティングコースの学習」門倉正美、筒井洋一、三宅和子編(2006)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房。
 門倉正美、筒井洋一、三宅和子編(2006)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房。
 形態素解析システム『茶釜』；[http:// chasen.naist.jp /](http://chasen.naist.jp/)
 (財)日本語教育振興協会 <http://www.nisshinkyō.org/>
 嶋田和子「日本語学校におけるアカデミック・ジャパニーズ予備教育の新たな取組み」門倉正美、筒井洋一、三宅和子編(2006)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房。
 テキストマイニングシステム KH Coder(樋口耕一)；<http://khc.sourceforge.net/>
 中尾桂子(2008)「評価項目と総合計点の関係から見た大学生の作文に対する分析的評価の信頼性」総合数理研究所研究報告集 217, pp1-14。
 堀井恵子「留学生初年次(日本語)教育をデザインする」門倉正美、筒井洋一、三宅和子編(2006)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房。

- 山本富士子「タスク・シラバスによる論理的思考力と表現力の養成」門倉正美，筒井洋一，三宅和子編
(2006)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房。
- 山辺真理子，谷啓子，中村律子「アカデミックジャパニーズ再考の試み—多文化プロジェクトワークでの学びから—」『日本語教育』126号，2005.7.

表6 韓・中留学生と日本人学生の文中で他の語との関連性から見た特徴的な使用の高頻度名詞上位15語(KH Coder 利用)

巻末別紙資料 A

韓国の学生の文章で特徴的に出現する一般名詞の語					中国の学生の文章で特徴的に出現する一般名詞の語					日本の学生の文章で特徴的に出現する一般名詞の語				
N	抽出語	全体	共起	Jacard	N	抽出語	全体	共起	Jacard	N	抽出語	全体	共起	Jacard
1	大学	19 (0.183)	7 (0.250)	0.175	1	理由	33 (0.317)	12 (0.333)	0.2105	1	大学生	58 (0.558)	26 (0.650)	0.3611
2	自分	24 (0.231)	7 (0.250)	0.1556	2	社会	26 (0.250)	10 (0.278)	0.1923	2	理由	33 (0.317)	14 (0.350)	0.2373
3	バイト	7 (0.067)	4 (0.143)	0.129	3	根拠	25 (0.240)	9 (0.250)	0.1731	3	社会	26 (0.250)	12 (0.300)	0.2222
4	時代	3 (0.029)	3 (0.107)	0.1071	4	学校	8 (0.077)	5 (0.139)	0.1282	4	お金	17 (0.163)	9 (0.225)	0.1875
5	友人	2 (0.019)	2 (0.071)	0.0714	5	学生	11 (0.106)	5 (0.139)	0.119	5	自分	24 (0.231)	10 (0.250)	0.1852
6	自己	2 (0.019)	2 (0.071)	0.0714	6	余裕	3 (0.029)	3 (0.083)	0.0833	6	根拠	25 (0.240)	10 (0.250)	0.1818
7	大人	3 (0.029)	2 (0.071)	0.069	7	最後	3 (0.029)	3 (0.083)	0.0833	7	一つ	4 (0.038)	4 (0.100)	0.1
8	考え	3 (0.029)	2 (0.071)	0.069	8	学費	4 (0.038)	3 (0.083)	0.0811	8	二つ	5 (0.048)	4 (0.100)	0.0976
9	小遣い	5 (0.048)	2 (0.071)	0.0645	9	バイト	7 (0.067)	3 (0.083)	0.075	9	高校生	3 (0.029)	3 (0.075)	0.075
10	遊び	1 (0.010)	1 (0.036)	0.0357	10	留学生	2 (0.019)	2 (0.056)	0.0556	10	使い方	3 (0.029)	3 (0.075)	0.075
11	一員	1 (0.010)	1 (0.036)	0.0357	11	給料	2 (0.019)	2 (0.056)	0.0556	11	学業	3 (0.029)	3 (0.075)	0.075
12	状況	1 (0.010)	1 (0.036)	0.0357	12	経済	3 (0.029)	2 (0.056)	0.0541	12	部活	2 (0.019)	2 (0.050)	0.05
13	方向	1 (0.010)	1 (0.036)	0.0357	13	職業	3 (0.029)	2 (0.056)	0.0541	13	プラス	2 (0.019)	2 (0.050)	0.05
14	様々	1 (0.010)	1 (0.036)	0.0357	14	両親	3 (0.029)	2 (0.056)	0.0541	14	他人	2 (0.019)	2 (0.050)	0.05
15	一言	1 (0.010)	1 (0.036)	0.0357	15	会社	3 (0.029)	2 (0.056)	0.0541	15	ボランティア	2 (0.019)	2 (0.050)	0.05

表7 韓・中留学生と日本人学生の文中で他の語との関連性から見た特徴的な使用の高頻度動詞上位10語(KH Coder 利用)

巻末別紙資料 A

韓国の学生の文章で特徴的に出現する動詞の語					中国の学生の文章で特徴的に出現する動詞の語					日本の学生の文章で特徴的に出現する動詞の語				
№	抽出語	全体	共起	Jacard	№	抽出語	全体	共起	Jacard	№	抽出語	全体	共起	Jacard
1	思う	32 (0.308)	13 (0.464)	0.2766	1	できる	22 (0.212)	9 (0.250)	0.1837	1	考える	18 (0.173)	16 (0.400)	0.381
2	する	54 (0.519)	15 (0.536)	0.2239	2	いう	16 (0.154)	6 (0.167)	0.1304	2	する	54 (0.519)	23 (0.575)	0.3239
3	なる	30 (0.288)	10 (0.357)	0.2083	3	入る	5 (0.048)	4 (0.111)	0.1081	3	なる	30 (0.288)	14 (0.350)	0.25
4	いる	12 (0.115)	5 (0.179)	0.1429	4	見る	7 (0.067)	3 (0.083)	0.075	4	出る	12 (0.115)	8 (0.200)	0.1818
5	ある	21 (0.202)	6 (0.214)	0.1395	5	足りる	2 (0.019)	2 (0.056)	0.0556	5	働く	8 (0.077)	7 (0.175)	0.1707
6	言う	10 (0.096)	4 (0.143)	0.1176	6	見つける	3 (0.029)	2 (0.056)	0.0541	6	できる	22 (0.212)	9 (0.225)	0.1698
7	過ごす	4 (0.038)	3 (0.107)	0.1034	7	変わる	3 (0.029)	2 (0.056)	0.0541	7	いる	12 (0.115)	6 (0.150)	0.1304
8	通じる	3 (0.029)	2 (0.071)	0.069	8	持つ	4 (0.038)	2 (0.056)	0.0526	8	言う	10 (0.096)	5 (0.125)	0.1111
9	困る	3 (0.029)	2 (0.071)	0.069	9	得る	4 (0.038)	2 (0.056)	0.0526	9	知る	5 (0.048)	4 (0.100)	0.0976
10	分かる	3 (0.029)	2 (0.071)	0.069	10	かまう	1 (0.010)	1 (0.028)	0.0278	10	学べる	5 (0.048)	4 (0.100)	0.0976

聞き手の反応としての談話技能を学習項目とした授業の 実践報告

—インプットを中心とした練習方法の提案—

石綿由美子

Yumiko ISHIWATA

シェフィールド大学

1. はじめに

日本国内の日本語学習者と比較して、国外で学んでいる学習者は日本語能力の向上が困難だと言われる。日本語のインプットが少ないせいで特に音声言語の処理と産出については限られた授業数と学習者の自己学習だけでは難しさを感じる学習者は少なくない。しかし、日本語教育研究において会話能力を育成するためにこれまで様々な第二言語習得理論や実証研究がなされ、この問題の解決にむけて日々進歩を遂げてきている。そこで本稿は、第二言語習得理論と教授法を基にこの問題の改善に取り組んで行われたイギリスの大学での会話授業について実践報告を行いたい。

この授業はイギリス人大学生に対して行われたもので、学習者は日本語を専攻する 2 年生の計 36 名である。彼らの日本語能力はこれまで一年半の日本語学習歴がある初中級レベルである。この授業の目的は、彼らに来年度一年間日本へ留学する予定があるため、留学生活に対応できる、話す・聞く能力を身に付けることである。実施は 2009 年 2 月から週 2 時間 12 週間連続で行われたモジュールにおいてである。

このモジュールの一環で、第 5 週目に日本語母語話者と話す機会であるビジターセッションが設けられている。日本からの留学生を教室に招き日本語で会話を行うというものである。学習者は常日頃教師や学習者とでしか意識的に日本語で話していないため、留学前の学習者にとって、実際に日本語母語話者と接して会話練習が行えるのは大変有益な機会である。そこで、第 1 週から第 4 週の授業では日本語母語話者との会話に対応できるようにするための対策授業を展開することとした。本稿ではこの授業に焦点を絞って報告したいと思う。

前述したように、日本国外の日本語学習者は会話能力の向上が困難であると言われている。では、実際にどのような点で欠けているのだろうか。ここで、前年度の学習者が行ったビジターセッションを振り返ってみたい。セッション前の練習としては、学習者がペアになり、日本語母語話者に聞きたいことを質問形式で作成させた。そして、学習者同士あるいは教師とではあるが、実際のビジターセッションと同じようなシミュレーション練習を中心に行い、その都度、教師が学習者の日本語運用について訂正やアドバイスなどのフィードバックを与える形で練習を重ねた。実際のセッションでは、お互い自己紹介をして学習者の興味がある事柄について日本語母語話者に質問するという流れで会話が進んだ。それぞれのセッション終了後、参加した母語話者に学習者の日本語運用について感想や意見を求めると、「学習者の反応が少なかった」や「自分が言ったことがきちんと理解されていたかどうか不明であった」、また「会話に間が多くなってしまった」というコメントが大半を占め、いわゆる会話の盛り上がり欠ける内容のコメントが多く聞かれた。このフィードバックから、学習者の反応や発話量に関して問題があることが分かる。

会話能力養成の教授法を研究した先行論を見てみると、学習者の日本語運用に関するこのような問題は中井(2002)と Nakai(2002)で報告されている、母語話者との接触場面で生じる問題点と同様であることが分かった。あいづちや質問表現ができず、相手に話題への関心が示せないことや未習語の意味が分からなくても質問ができず、一つの話題でさらに話を進めることができないというものである。また、その問題を解決するために、文法知識を与えるだけでは不十分で、談話技能も意識的にシラバスに組み込む必要があると述べられている。本稿のビジターセッションは初対面の同世代の学生と話すため、話す内容も身近な話題ばかりで、初級文法を駆使すれば意思の疎通を図ることができるにもかかわらず、これと同じ問題が生じてしまった。中井(2002)が提案するように本授業においても談話技能をシラバスに盛り込み、即座の反応をしながら1つの話題で会話が続けられるようするための授業を展開する必要があるのではないだろうか。そこで、授業を始める前に、改めて何を教えるべきか、またそれをどのように教えるべきかを検討した。

2. 何を教えるか

では、会話能力を育成するために何を授業の学習目標として設定するべきか。まず、会話能力を構成する要素を見てみると、神保(2003)ではコミュニケーション能力とは少なくとも文法能力、社会言語能力、談話能力、方略的能力が含まれると述べられている。従って、文法の学習だけでは不十分で、その他の能力を習得するための教育を意識的にシラバスに組み込むことが必要である。また、中井・大場・土井(2004)においても文法シラバス中心の教育を受けてきた学習者は正確な文は作れるが談話レベルの会話ができないため、談話レベルの会話教育を合わせて行うことが必要だと言及し、会話ストラテジー教育と談話・会話分析の先行研究から、会話教育に必要な談話技能を項目化している。これは、「談話レベルでの会話教育のための談話技能の指導項目案」として整理され、「A. 言語的項目」「B. 非言語的項目」「C. 音声的项目」「D. 言語・非言語・音声の総合的項目」の4つに分類されている。ここで注目したい点は、「A. 言語的項目」が話し手・聞き手・両者に関する技能で3分類されていることである。話し手の項目では、初級の文法項目をふまえ、事実・意見・態度などを談話で効果的に示すことを目的とし、聞き手の項目は、話し手との相互行為に配慮しながら効果的に会話に参加していくための項目で構成されている(例えば、あいづち・確認・質問などがある)。話し手と聞き手両者に関する項目では、動的な相互交流の中で両者の役割が入れ替わりながら会話を構築していくための項目がまとめられている。このように中井他(2004)ではこれまでの会話・談話研究で発表された技能を文法項目だけでなく非言語的な要素や会話ストラテジーも含められており、網羅的に談話技能を提示している。また、会話における役割によって技能を分類しており、聞き手の役割を指導する重要性をふまえている点で有益な提案であると言える。

日本語教育においてこれらすべての技能を指導できれば理想的である。しかし、実際には時間的な問題から全項目を扱うことができない。そのため本授業ではこの項目化された技能の中から使用頻度が高く、どんな会話にも不可欠なもの、且つ学習者のレベルに合っている技能を選択、再構成して学習項目とし、表1にまとめた。大きく構成し直した点は、会話では話し手と聞き手は不規則に変化するため、中井他(2004)の「話し手・聞き手・両者」の3分類ではなく、会話における学習者の立場は常に聞き手と設定し、「聞き手である学習者が話し手の話を理解できたかどうか」で分類したことである。

表1 学習項目としての談話技能

A. 話し手の話が理解できたとき、	ア. 理解を示すために	①あいつちを打つ ②話し手の発話を繰り返す ③感想や意見を言う ④話し手の発話を言い換える
	イ. 話を拡大するために	①話の内容に関する質問をする ②話に関係した自分の話をする
B. 話し手の話が理解できないとき、	理解するために	①繰り返しを求める ②言葉の意味の説明を求める／確認する ③例を求める／例で確認する ④言い換えを求める／言い換えで確認する

「A. 話し手の話が理解できたとき」は、「ア. 理解を示すために」行うことと「イ. 話を拡大するために」することの二つに分類した。前者の技能は中井他(2004)の指導項目の聞き手技能にある「話題に対する自らの感情・態度を示す技能」に相当し、「①あいつちを打つ」・「②話し手の発話を繰り返す」・「③感想や意見を言う」・「④話し手の発話を言い換える」の4つを取り上げることとした。後者は、中井他(2004)の聞き手技能の「良い人間関係・社会関係を作るための質問の項目」や「コミュニケーションを円滑にする技能」を基に、「①話し手の発話内容に関する質問をする」技能と「②話し手の話に関係した自分の話をする」技能の2つに分けた。②は、話し手の話を聞いてから、聞き手である学習者が発話ターンを取って話し手になりかわり情報を提供する場合である。そして、「B. 話し手の話が理解できないとき」には「理解するため」の方略としてまとめた。これは中井他(2004)の聞き手技能の「コミュニケーション上の問題を処理する技能」に相当し、「①言葉の意味の説明を求める／確認する」、「②繰り返しを求める」、「③例を求める／例を提示して確認する」、「④言い換えを求める／言い換えで確認する」の4つを設定した。

以上のように、先行論で提示されている談話技能を選択、再構成して、本授業で取り扱う学習項目とした。中井他(2004)では会話の役割の話し手・聞き手で分けていたが、この学習項目は聞き手である学習者がどんな状況にあるとき何をするべきかという学習者自身の視点で分類されているため、学習者に理解しやすい点が長所であると考えられる。

3. どうやって教えるか

次に、前項で示した学習項目をどのように教えるべきかを考えてみたい。これまで第二言語習得研究において、インプット、アウトプット、またインターアクションの修正などの要素が影響を与えるとされ、様々な習得モデルが提唱されている。

横山(1999)では Ellis(1995)の第二言語習得モデルを取り上げている。このモデルは、学習者に言語データがインプットとして与えられたとき、そのメッセージを理解しインテイクとなり、それが隠在的知識として蓄積されると説明し、アウトプットの際は隠在的知識を利用して言語情報が産出されると述べている。また、これを基に、第二言語の習得にはインプットからインテイクされる量を増やし、隠在的知識の量と質を確保することが必要とされる。つまり、言語教育において教師は学習者に多くのインプットを与え、インテイクに変える手助けをして、インテイクを増やすことが要求される。これによって隠在的知識の量と質を向上させ言語習得につながるかと述べられている。さらに、横山(2004)ではアウトプット仮説において、学習者がインプットを受ける際に気づきがあることとアウトプットを行うとき自らの中間言語の仮説検

証が行われることの 2 点が正確さに貢献する要素だと述べられている。これらの先行論から、言語習得のために教師がすべきことは、第二言語習得モデルに則って学習者にインプットを多く与え、インテイクに変える手助けをするタスクを与えることだと考えられる。

では、これを実現するために教室活動はどのように行うべきなのだろうか。横山(2008)では、先の第二言語習得モデルに則りインプットを利用した具体的な練習方法が提案されている。そこには、インプットをインテイクに変えさせるには様々な聴解ストラテジーを使わせることが有効だと述べられている。そのストラテジーとは「情報の選別」「内容の予想」「推測」「理解のモニター」「インプットの後のアウトプット」である。また、「前作業・本作業・後作業」というプロセスで練習を行うことが提案されている。「前作業」とは、インプットを受ける前の準備で、情報を選別するための選別基準を与えたり、スクリプトの内容を予想させたりする。「本作業」では、インプットを受け、インテイクに変えるための中心となるタスクであり、例えばインプットを与えた後で、選別基準によって必要な情報を選択したり、予想した内容がスクリプトの内容と合っていたかどうか照合したりする作業が挙げられる。また、インプットのスクリプトの内容によっては、理解できなかった部分を推測したり、何が理解できなかったかを判断したりすることも考える。これらの作業によってスクリプトの意味理解が行われる。「後作業」では、スクリプトの内容が理解できた後でアウトプットを行い、言語学習を促進させる作業である。アウトプットのさせ方については、自由なアウトプットより統制されたアウトプットのほうが習得に有効だと言われている(横山 2004)。

このように言語習得モデルに則って、学習者にどのようにインプットを与えるべきか、またどのようにインテイクに変えさせるか具体的な練習のプロセスが分かった。本授業では学習項目である談話技能を習得させるために最適なスクリプトを作成し、横山(2004, 2008)が提案する練習手順を修正し、次のように実践を行った。

4. 授業実践

ビジターセッションのための会話練習の授業は 50 分の授業を合計 8 回行った。実際には様々な練習を行ったが、ここではインプットを中心とした活動のみを紹介する。また、この活動で扱ったインプットのスクリプトはすべて会話形式で、場面は日本かイギリスの大学でイギリス人学生と日本人学生が初対面あるいは友達同士で話しているものである。

談話技能「A. 話し手の話が理解できたとき、ア. 理解を示すため」の技能を習得するための活動は、①から④の 4 つの反応を導入した後で、次のように行った(スクリプト 1)。まず、学習者にインプットである会話の場면을提示する。そして、会話全体の意味を理解するのに必要なポイントとなる質問を与える。これを学習者に提示することによって、インプットの際にどんな情報を聞き取ればいいのかという情報選別の基準が設定される。また、質問の内容から会話の内容を予想することができる。次に、インプットを与え、先の質問に答えるタスクを行い、正答を確認する。これによって会話全体の意味を理解することができる。今度は、またインプットを与えるが、ここでは音声加工のあるインプットを提示し、発話の機能を判断させるタスクを行う。このスクリプトは最初に与えたものと同じだが、学習項目である、理解を示すために産出された聞き手の発話直前に、印となる音が入っている。学習者はそれを聞きながら、印の後の発話がどんな機能を持っているか、選択肢から選択する。その後、正答を確認する。これは統制的なアウトプットを行い、その後正答と比較することで、仮説検証がなされ、該当の発話形式がどのような談話技能を示すのか学習することができる。最後に、確認として、スクリプトの内容も聞き手の発話機能も理解した上で、音声加工のないインプットをもう一度提示する。

スクリプト1

話者… イギリス人学生(E)と日本人上級生(J)

話題… Jの欧州旅行で飛行機に乗る際に起こった出来事について話している。

タスク… ♪♪の後の発話がどんな談話技能を示しているかを判断する。

(前略)

J: うん。それで、チェックインの列に並んだんだけど、なかなかカウンターが開かないの。♪♪

E: ああ、それは心配ですね。(技能A. ア. ③)

J: そう。出発の30分前になっても出発の時間になっても開かなくてね、それからアナウンスが流れたんだけど、「天候

不良のため欠便です」って。♪♪

E: ああ、欠便ですかあ。(技能A. ア. ②)

(後略)

「A. 話し手の話が理解できたとき、イ. 話を拡大するために、①話の内容に関する質問をする」技能を習得するための活動は導入の後で次のように行った(スクリプト2)。まず初めに、日本人学生と初めて会ったとき、どんな話をしたらお互いが知り合えるか、何を話したいかなどアイデアを出し合う。これはスクリプトの会話場面の内容を予想する作業である。次に聞き手の質問がブランクになっているスクリプトを聞き、それを推測するタスクを行う。これは会話の意味理解をして前後の文脈を利用しながらブランク部分を推測し、質問表現として何がふさわしいか統制的なアウトプットを行っている。その後、質問部分が入っているインプットを与え、自分のアウトプットが正しかったか確認させる。これによって、仮説検証がなされる。

スクリプト2

話者… イギリス人学生(E)と日本人学生(J)

話題… Jが日本中を旅行してみたいと思っているEに興味の理由を尋ねている。

タスク… 質問の□部分がブランクになっている。理解した文脈を利用しながら、回答と意味の合う質問部を推測する。

(前略)

E: そうそう、おもしろいよね。だから、実際にいろんな地方に行って、方言の違いをたくさん聞いてみたいんだ。

J: ああ、そうなんだ。□じゃあ、まずどこに行ってみたいの? (技能A. イ. ①)

E: やっぱ大阪に行って、生のお阪弁を聞いてみたい。

(後略)

最後に「B. 話し手の話が理解できないとき、理解できるようにするため」の技能を養成するための活動である。それぞれの技能を導入するときに、次のような活動を行った。まず、インプットを与えるが、話し手の話の直後で再生を止める。そして、学習者に発話内容が理解できたかどうか

尋ねる。理解できなかった場合、どこが或いはどうして理解できなかったかモニターさせる。次に理解するために、どんな聞き手の反応が相応しいかアウトプットさせる。最後に、会話全部を聞き、自分が考えた反応が相応しかったかどうか確認する。これによって仮説検証がなされる。

スクリプト3

話者… イギリス人留学生(E)と日本人学生(J)
 話題… 初対面で、JがEに課題が多い学業の大変さを話している。
 タスク… 一時停止部分で再生を止め、理解できるように適切な発話をアウトプットする。

(前略)

J: ええ、でも私の悪い癖でいつも締め切りぎりぎりまで手を付けないんですよ。一時停止

E: え？それは例えばどういうことですか。(技能B: ③)

J: 例えば、一ヶ月前に課題が出されているのに、一週間前になってようやく始めるっていう…

(後略)

このように、談話技能を習得させるために、言語習得モデルに立脚した活動手順で、聴解ストラテジーを体験させながら、気づきや仮説検証を促すインプットの練習を行った。実際にはこれだけではなくアウトプットのみでの活動やインプットを利用した宿題なども行い、ビジターセッションに臨んだ。

5. ビジターセッションの実施とフィードバック収集方法

ビジターセッションは、第5週目の2009年3月9日から3日間に渡って行われた。全学習者は3グループに分かれていて、それぞれのグループは2人ペアの学生5組から7組で構成されている。全グループが約45分のセッションを2回行った。セッションに参加した日本語母語話者は日本人の大学生で学習者と同じくらいの年齢である。会話は学習者1組と日本語母語話者1人で行い、7分程度でローテーションした。話す内容は、初対面なので自己紹介をし、お互いを知り合うための自由会話をを行った。ある程度お互いが知り合えたら、学習者が母語話者に次に会う機会を取り付けることが会話の終わり方として設定されていたが、本稿の目的とは異なるのでここでは取り上げない。

学習者の日本語能力について、それぞれのセッション終了後、日本語母語話者からフィードバックをもらった。収集方法は、初対面の会話における評価や感想、気になったことなど自由にコメントシートに記入してもらったものである。その結果、全25枚のシートが回収され、計57項目のフィードバックに集計された。項目の内容によってアフターコーディングを行うと、「日本語能力全般」、「会話参加への積極性」、「母語話者の発話の理解度」、「態度」、「言葉の丁寧さ」、「話題」、「感想」の7つの内容に分類された。本報告の分析は、学習項目である談話技能が習得できたかどうかという観点で練習方法の妥当性を検証するため、学習項目に関係する「日本語能力全般」、「会話参加への積極性」、「母語話者の発話の理解度」、「感想」に分類された28項目を分析対象とした。

6. 結果

それぞれのフィードバックが日本語能力への正の評価であるか負の評価であるかで分けてみると、全28項目のうち、71%の20項目が正で、負のフィードバックより多いことが分かった。

分類別に見ると、学習者の全体的な日本語能力を評価しているフィードバックの「日本語能力全般」では「日本語能力が高い」という正のフィードバックが多く見られた。これは負のフィードバック数より多い。また、日本語母語話者が会話に参加して思ったことに分類される「感想」では、「楽しかった、日本に行っても問題なく友達が作れると思う」など、学習者との会話に対し、肯定的な印象を示すコメントが得られた。このようなことから、会話における意思疎通は問題なく行われたのではないかと考えられる。

学習項目である談話技能に関係する部分を見てみると、「会話参加への積極性」において、「積極的に話していた」や「自分の興味がある話をしてくれた」など正のフィードバックが多く得られた。これは発話ターンを取って自ら話す技能が使われていたことが伺える。しかし、「話し手の発話の理解度」については負のフィードバック「理解しきれないまま、曖昧な返答があった」、「聞き流すことがあった」という回答があった。これにより、「理解できるようにするための技能」については、習得・運用にまで至らなかったことが分かる。

表2 分類別フィードバック数

	正	負	計
日本語能力全般	9 75%	3 25%	12 100%
会話参加への積極性	5 71%	2 29%	7 100%
話し手の発話の理解度	1 25%	3 75%	4 100%
感想	5 100%	- -	5 100%
計	20 71%	8 29%	28 100%

7. 考察と今後の課題

このように、ビジターセッションに参加した日本語母語話者からの学習者の日本語能力についてフィードバックを分析した結果、日本語母語話者は全体的に学習者の日本語能力を高く評価し、学習者との会話にも楽しさを感じたということが分かった。お互いを知り合うために情報を交換したり、意思を伝達しあったりするという会話の基本的な目的は、ある程度達成できていたと受け取れる。直接的には比較できないが、前回のビジターセッションのフィードバックでは学習者の反応の乏しさが浮き彫りだったのに対し、今回は大幅にそれが減ったため、今回の授業実践の談話技能を学習項目としたことが有益だったと言えるのではないだろうか。意思の疎通が図れる最低限の文法知識と語彙が習得されている学習者にとって、日本語母語話者との会話に対応できるようにするためには顕在的知識だけでは補えない潜在的知識を抱負するための練習が効果を発揮することが考えられる。母語で話しているときの学習者は今回取り上げた談話技能を無意識に使っていると思われるが、日本語で会話するときはこれらの技能に意識を向けさせることが重要である。実際に技能を理解し、その使用を体験させることが会話能力の向上に有効だと考える。

それぞれの談話技能の習得で見ると、今回の授業実践では「話を拡大するための技能」の習得に貢献できたのではないか。インプットを得、それをインテイクに変え、そこから自分の興味の質問や話をアウトプットするという工程を体験したことの効果だと言えるだろう。しかしながら、話し手の話が理解できないとき、それを解決する技能の習得には至らず、曖昧な返答や聞き流しが回避できなかった。これは、不十分な情報が何かをモニターし、そのための手段は何かを判断して、日本語でアウトプットするという工程の複雑さが原因かと推測する。今後は練習方法の改善や時間配分などの再検討が必要であり、今後の課題として取り組むべきである。

最後に今回のフィードバックを収集する方法についての問題点に触れておきたい。今回は日本語母語話者に学習者との会話について自由に記述してもらう方法を取った。そのため、それ

ぞれの技能が会話で使用されていたかどうかには焦点を絞って調査することができず、技能別の習得度について詳しく評価を聞くことができなかった。各々の技能の使用について選択式で問う質問紙調査を行うべきであったと感じる。また、学習者が1つの話題でどのくらい話を広げることができたのかも不明であったため、学習者の発話も分析対象とするべきである。今後は綿密に計画された方法で調査を行うことが不可欠である。

[参考文献]

- 神保尚武(2003)『応用言語学辞典』小池生夫編集, 研究社, p. 88
- 中井陽子・大場美和子・土井眞美(2004)「談話レベルでの会話教育における指導項目の提案—談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目」『世界の日本語教育』14, 国際交流基金, pp. 75-91
- 横山紀子(2004)「言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす役—単語の習得調査の分析から—」『日本語国際センター紀要』第14号, 国際交流基金, pp. 1-12
- 横山紀子(1999)「インプットの効果を高める教室活動: 日本語教育における実践」『日本語国際センター紀要』第9号, 国際交流基金, pp. 37-53
- 横山紀子(2008)『国際交流基金日本語教授法シリーズ5聞くことを教える』ひつじ書房
- 横山紀子(1998)「言語学習におけるインプットとアウトプットの果たす役割: 効果的な『気づき』を生じさせる教室活動を求めて」『日本語国際センター紀要』第8号, pp. 67-79
- 中井陽子(2002)「初対面母語話者/非母語話者による日本語会話の話題開始部で用いられる疑問表現と会話の理解・印象の関係—フォローアップ・インタビューをもとに—」『群馬大学留学生センター論集』2号, 群馬大学留学生センター, pp. 23-38
- Ellis, Rod. 1995. Interpretation Tasks for Grammar Teaching. TESOL Quarterly, Vo. 29, No. 1 (Spring, 1995), pp.87-105, Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc (TESOL).
- Nakai, Yoko Kato. 2002. Topic Shifting Devices Used by Supporting Participants in Native/Native and Native/Non-native Japanese Conversations. Japanese Language and Literature, Vol.36, No.1 (Apr., 2002) pp.1-25.

スペインにおける日本語教育事情

濱松法子

Noriko HAMAMATSU

サラマンカ大学文献学部現代語学科

沿革・背景・特徴：公的機関で正式に日本語が教え始められたのはマドリッド公立語学学校で1975年からとなっている。日本語教育機関数、学習者数、教師数の推移を見ると（別添資料参照）、‘93年から‘03年の10年間の増加数はその前の10年の増加率に比べ目覚ましいものであり、近年益々日本への関心が高まってきていることを示している。学習目的は、日本文化・言語・アニメや漫画に興味があるから、また、少数ではあるが将来の就職に役立てたい、あるいは仕事に直接・間接的に役立てたいからというものもある。スペイン全国の日本語教師会はまだ存在しないが、2000年から大使館主催の日本語教師連絡会が毎年1月に開催されるようになり、その場で情報交換などを行っている。カタルーニャ地方にはバルセロナ教師会というのがあり、連絡会や研修を企画実施している。

最新の動向：1980年末から日本への関心が増大したことに伴い、各地の大学を中心に日本語講座設置の動きが始まり、現在約17の大学で日本語教育が行われている。最新の動向としては2003年3月に東アジアコース学士課程が文部科学省に認可されたことにより、2003年よりマドリッド自治大学、バルセロナ自治大学で日本研究コースが設置された。これからも日本研究課程を設置する機関が増加すると思われる。

高等教育以外の日本語教育：初等・中等教育機関での日本語教育は行われていない。学校教育以外では、公立語学学校、大学付属の言語センター・文化センター、民間の語学学校で日本語講座が設けられている。2006年から日本語能力試験が国内2カ所（マドリッド・バルセロナ）で実施されている。これは国内の能検受験者が増加の傾向にあるからである。

サラマンカ大学での日本語教育

学部では、1996年から選択科目として日本語が履修できるようになった。2004年10月からは、東アジアコースが学士課程としてスタートし、日本語も専門課程の必修科目になった。到達レベルとしては、2年終了時で初級前半、3年終了時で初級後半、4年で中級前半へ進み基礎作りをするのが目標である。授業時間は週3時間（2006年度から週4時間）。使用教科書は『みんなの日本語I・II』『Basic Kanji1, 2』。学習者の専門や進路は多様で、文献学部、翻訳・通訳学部の生徒をはじめ、全学16学部（情報処理、物理、化学、医学、美術、etc.）からの登録があり、進路について追跡調査は行っていないが、日本関係の仕事に就職できるものはごく一部である。

サラマンカ大学の日西センターは1999年に開設され、同年3月から日本語・文化コース（対象：大人・子供）が始まり、毎年安定した数の入学者を受け入れている。ただ、2007-2008年コースより子供教室は人数が少ないこともあり削除された。大人コースの修学年限は6年で初級終了を目標としている。授業時間は週3時間。使用教材は『はじめの一步』（2007年5月まで使用）『みんなの日本語I・II』『Basic Kanji1, 2』。センターでは毎年春に日本文化週間を企画し、生徒たちが学習したことを発表する場も設けていた。本年はセンター所長の交代

により、このような場が設けられるかどうかは把握していない。学部、センターの学習者の学習目的は、全国の学習者達に共通するもので、日本文化・言語・漫画やアニメへの興味、これらに加え、センターでは教養のため、観光旅行のためというのが主なものである。学部では、日本留学、就職のためというのが動機となっているようである。特に、学部においては日本留学を希望する生徒が増加の傾向にある。現在、サラマンカ大学は日本の大学10校と提携を結んでいるが、交換留学制度を利用して留学する場合、条件として少なくとも日本語能力試験4級程度のレベルが求められるため、日本語学習は交換留学を希望する者にとって必修となっている。

今後国内では東アジアコース課程を設置する機関が増えることが予測される。そのため、これらの機関の課題としては①各教育機関が専門や特徴を持つこと、さらにもう一つの課題は、②モチベーションの低い生徒の関心を喚起し、継続学習者を増やし維持していくために、学習環境の改善、教師の日本語教育研究を活発に行っていくことなどが挙げられよう。

①については、サラマンカ大学文献学部に東アジアコースが設置されているが、同コースで根幹科目になっている日本語は文献学部でも重要視されている。

2010年にヨーロッパで一斉に導入される高等教育機関の教育課程ヨーロッパ共通枠に向け、サラマンカ大学でも教育課程改革が行われている。新教育課程が導入されれば日本語の位置づけは文献学部の学士課程では第二外国語、また必要があれば第三外国語のカテゴリーとなる。しかしながら、本学の文献学部には欠かせない言語として存続することは保証されており、文献学部では文献学の特徴を生かした教育・研究活動が期待されている。

新課程では日本語は4科目のみ履修科目として組み入れられることになる。つまり、 Semester制で、1年目で日本語I（前期）及び日本語II（後期）、2年目で日本語III（前期）及び日本語IV（後期）となる。各科目週4時間となるので2年修了時点で日本語能力試験の4級レベル到達を目標としている。

将来の可能性としては、通訳・翻訳者を育てる案も出ているが、これにはまだ年数を要する見込みである。ただ、日本語履修生の中で通訳・翻訳学部の学生は言語習得において資質を持った生徒が多いので、日本語教育も通訳・翻訳者養成に貢献できるのではないかと考える。

次に②の学習環境の改善、教師の日本語教育研究を活発に行うことに関して述べる。

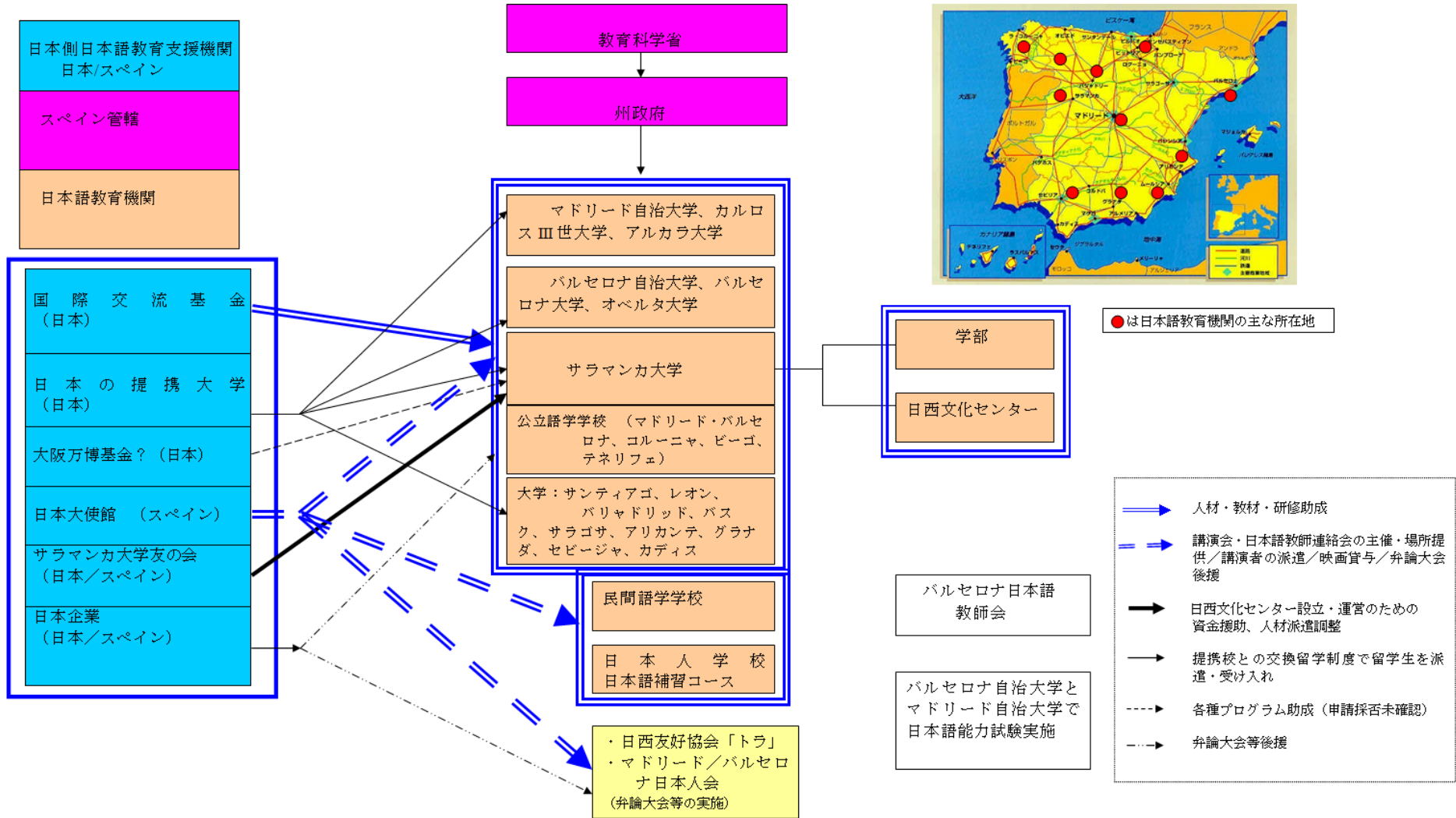
日本語コースが所属している文献学部にはマルチメディア教室があるものの、他言語との共用であるため、日本語の授業やその他の必要な時間帯に自由に使えないという大きな制限がある。現在使用できるのは週2時間だけである。一方で、イタリア語コースは独自のマルチメディア教室を設置しており、これに倣えば、日本語コース独自のマルチメディア教室設置は基金や財団の寄付があれば不可能なことではないと考えられる。

IT時代に生きる学生にとって、日本語教育にPCが活用できないことは、生徒に対しペーパーだけで学習する従来のやり方を強いることを意味し、関心を維持することは難しいと考える。また、提供できる教材も情報量も限られたものになり、生徒の持つ可能性を狭めてしまうのではないだろうか。

以上のような理由で、本学における学習環境の改善としては、第一にマルチメディア教室の確保を挙げることができる。PCを常備しているスペースを確保することは、日本語教育の質の向上に繋がるのではないだろうか。この点では日本側からの援助がなければ実現不可能である。

日本語教育研究の活発な活動の必要性は、教師の態度が授業に反映することを考えるときに、より強く認識される。その意味で、セミナー、学会への出席、プロジェクトワークは活発に行わなければならない。

スペイン日本語教育環境マップ (2009年)



マドリード公立語学学校における日本語教育

マリア.R.デル.アリスール
María R. DEL ALISAL

マドリード公立語学学校日本語科

1. 公立語学学校と日本語教育

公立語学学校は公的言語教育機関としてスペインの大半の州に存在し、各学校では、英語、フランス語、ドイツ語、イタリア語などの主要外国語教育とともに、日本語教育のためにも綿密なプログラムが組まれている。公立語学学校で言語を学ぶためには、14歳以上で中等教育修業証書を有することが必須とされている。（スペインの公立言語学校における日本語教育の特色および1980年代から2000年にかけての日本語教育の展開の詳細については Planas (2001) を参照されたい。）

1971年にはバルセロナ公立語学学校で、1975年にはマドリード公立語学学校で、それぞれ最初の日本語コースが夏期講習の中で開設された。その後もバルセロナやマドリード以外の自治州の公立語学学校において日本語コースが開設されているが、日本語教育の実態（文法項目、単語、漢字の種類および会話、作文の完成度など）は自治州ごとに著しく異なっている。これは、文部省が国全体の一般教育政策を管理してはいるものの、具体的な教育方針は各自治州の責任下でそれぞれ独自に企画されるからである。

各自治州の公立語学学校間では、スペイン語、英語、フランス語、ドイツ語などの「多数派」言語学科は互いに連携体制を保ち、それぞれの言語習得に関する必要条件や難易度の基準も比較的類似している。これに対し「少数派」の言語学科に関してはこのような連携体制が存在せず、それぞれが独自の基準を設けている。基準の統一が求められているにもかかわらず、日本語学科もこの例に漏れない。

2. 公立語学学校における日本語教育の展開とその特徴

筆者は1976年から1978年にかけてマドリード公立語学学校において日本語を学習した。日本大使館の要請を受け国際交流基金が同学校に日本語コースを常設させるために派遣した熊本洋氏のもとで、筆者は日本語を学んだ。

当時の日本語学習者の平均年齢は35歳前後で、これは他の言語の学習者が25歳前後であったことに比べると高めであった。日本語学習者の中には、配偶者が日本国籍であるものや、航空・観光関連企業に勤めるものが含まれていた。そのほかにも日本の武道、建築、美術、又日本の伝統芸術である生花、茶道などに対する文化的興味から、あるいは異国情緒へのあこがれから、自国語とは全く違う言語に魅力を感じ日本語を学ぶものが見られた。いずれにしても当時の「先駆者的」な日本語学習者の中に現役の大学生は少なかった。また日本語や日本語教育を大学でさらに深く研究したり、将来日本に関連した職業に就こうと考えたりするものもほとんどいなかった。

筆者が熊本講師の下で勉学中に気づいたのは、意気込みも深く日本語を始めた学習者たちの数が、コースの3期目に入ると減少していく点であった。日本語学習に思うように時間を取れずに学習続行の意欲を失った受講者がほとんどである。また初級レベルを終えた学習者に開かれているコースには時間の割り当てが非常に少なかったことも特記しておきたい。修業証書の取得にはコース5期間の履修とその後の能力試験に合格することが求められた。

筆者は日本における10年の留学期間を経て帰国し、マドリード公立語学学校に非常勤講師として招聘され、1988年から1年間日本語コースのレベル2からレベル5までを担当した。1990年には資格試験に合格し、その年から公務員として同学校の常勤准教授に就任した。

3. 日本語学習者の変遷

語学学校の教師を始めてから気づいたのは、筆者が日本語を学習し始めた頃に比べると学習者の年齢層が低くなった点であった。しかも学習者たちの60%が現役の大学生あるいは大卒者であり、何らかの専門職に就くべく勉学をしているものであった。それ以前の10年間の状況と比較すると学習者たちは日本語をすでに若い頃から始めており、これならば、彼らは、社会人になる以前に、一定の日本語能力を身に付けることができるのではないかという印象を受けた。

これは彼らが日本語を就職に役立てるであろうことを意味し、過去の日本語学習者の状況とは明らかに違っている。

バルセロナおよびマドリードにおける公立語学学校の教師数は1990年から2000年の間はそれぞれ2人であった。ただしバルセロナでは頻繁に非常勤講師が雇用され、必要に応じて授業の何らかの補佐役となった。

マドリード公立語学学校の日本語学習希望者数は2000年以降、特にその初頭に顕著な上昇をみせた。2004年度の日本語コースには1200人ほどの登録希望者が集まり、結果的に980人が応募した。しかし、日本語教師不足のため応募者の全てを受け入れられないのが現状である。マドリード公立語学学校には現在4人の教師が日本語教育に携わっているが、そのうち常勤の公務員は2人のみである。（この状況はバルセロナの学校においても同様である。）教師1人が担当できる受講者数は最高でも1クラス20人までとなっているため、マドリードとバルセロナの公立語学学校において、年間で登録を行える受講者数はそれぞれ300人に満たない。

下記に2003年度、2004年度、2008年度 および2009年度のコースを対象にしたマドリード公立語学学校における日本語学習者の登録希望者数を示す。

2003-2004年	850人
2004-2005年	1200人
2008-2009年	940人
2009-2010年	980人

4. スペインにおける日本語教授法の変遷とその要因 — 2002年～2009年 —

スペイン国内の日本語教育が刷新された大きな要因としては、「ヨーロッパ言語共通参照枠組み (CEFR)」の普及と国際交流基金主催による「日本語能力試験」の2点が挙げられる。さらに前述の「ボローニャ計画」もヨーロッパの大学水準の共通化を狙ったものでスペインの大学は積極的に取り入れた。しかしその影響力においては上記のCEFRと日本語能力試験に勝るものではなかった。

ここではCEFRについて述べ、日本語能力試験に関しては第9章で述べることとする。

CEFR が適用されるようになってからは言語教育において「言語認識」能力のみならず、「言語の積極的な使用・運用」能力も育成することが望まれた。このため、日本語も含めたすべての現代言語は下記の 5 種類のレベルで統一された基準の下にその能力強化を求められ、教授されるようになった。

- (1) 聴解
- (2) 読解
- (3) 会話
- (4) 作文
- (5) 文化習得

ただし、公立語学学校では 5 番目の「文化習得」に関する要求度が他のレベルの要求度に比べ、やや低いことを記しておかねばならないであろう。

5. 公立語学学校のコース分類内容

公立語学学校では 2006 年度のコースより各言語能力検定試験の合格を目標に、以前の 5 コースからさらに拡張されたコースづくりが行われた。現在ではほとんどの言語教育で、初級 1、初級 2 (CEFR レベル A1)、中級 1、中級 2 (CEFR レベル B1)、さらに上級 1、上級 2 (CEFR レベル B2) の 6 コースが設けられている。しかしながら、日本語、中国語、アラビア語、ロシア語などの馴染みの薄い言語に関しては、他言語と同じ教育レベルを維持するためにさらに 2 コースが増設された。スペイン全土の公立語学学校では日本語教育に次の 8 コースが設定されている。

- (1) 初級 1
- (2) 初級 2
- (3) 初級 3 (CEFR レベル A1 に対応)
- (4) 中級 1
- (5) 中級 2
- (6) 中級 3 (CEFR レベル B1 に対応)
- (7) 上級 1
- (8) 上級 2 (CEFR レベル B2 に対応)

授業は 1 週間に 2 日間、合計 4 時間行われ、このほかに毎月 1 回金曜日に 2 時間の講義がある。

現在のコース分けで CEFR のレベル B2 に到達するには 8 年間を要する。現段階ではどの公立語学学校においても CEFR レベル C を導入しておらず、同レベルに向けた授業は行われていない。スペインで CEFR レベル C を目指した教育が行われているのは上級教育機関である大学のみである。

聴解・読解・作文・会話の 4 レベル強化の方針が導入されて以来、学習者たちは上のコースへ進学するために、これらすべての分野において期末試験を受け、合格することが要求されるようになった。以前の評価体制においては各能力の優劣から平均値を割り出していた。しかし現在では上記 4 レベルのいずれかにおいて最低基準に達しなければ進学できず、同じコースを再度履修せねばならない。

マドリード公立語学学校における 2009 年度のコース別の学習者数は以下の通りである。
() 内は各レベルの最終試験受験者数を示す。

応募者総数	940
登録学習者総数	285 (143)
内訳	
初級 1	117 人 (60 人)
初級 2	81 人 (40 人)
初級 3	40 人 (20 人)
中級 1	8 人 (3 人)
中級 2	16 人 (10 人)
中級 3	(登録者なし)
上級 1	13 人 (5 人)
上級 2	10 人 (5 人)

上記の数字から明らかなように登録者のすべてが最終試験に臨んでいる訳ではない。大半の学習者は日本語を始める際どれだけ多くの時間を要するかについて認識ができていない。コースを履修するに従って、日本語以外の勉強や仕事の時間数が多い者ほど日本語コースを終了することがむずかしくなってくる。授業を欠席したり、履修を放棄したりする傾向も概ね初級レベル 1 と 2 の学習者に認められる。しかしこの傾向は初級レベル 3 を終えたあたりから減少し、さらに中級、上級レベル 1 の学習者はほぼ定期的に履修を続け最終試験に臨んでいる。

新体制のもとでは聴解、読解、作文、会話の 4 レベル別に語学教育を徹底して行っていくことが求められるため、より多くの日本語教師陣が必要となる。特に日本語を母語とする教師は学習者が言語運用能力を取得する上で大変重要な役割を担っており、日本語が母語ではない教師の大きな助けにもなっている。

公立語学学校での教育は 1911 年の創立以来一貫して実用面重視で行われている。つまり仕事場で、旅行で、あるいは人とのコミュニケーションで必要な言語を身につけさせるための言語教育に重点が置かれ、その方針は理論的でもなければ言語学的でもない。教育者側も徹底的に実用的な言語指導を行うための訓練を受けているべきであり、その目的は学習者にあくまでも現場で現地の人々と満足なコミュニケーションを行わせるようにすることである。

現在公立語学学校の日本語教師はマドリードとバルセロナにそれぞれ 4 人ずつ、マラガ、ビゴ、ラ・コルーニャに 2 人ずつ配置されている。経済危機のあおりを受け、2008 年度の予算が削減されたため、ムルシアの語学学校では 2009 年に入り日本語コースが廃止された。またグラン・カナリア島のテルデ校においては日本語学科の学級数を縮小することを余儀なくされた。ビゴとラ・コルーニャ校ではそれぞれ 2 人の教師の数は維持されてはいるものの、やはり日本語学科において学級数を現状より増やすことが難しい状況である。

6. マドリード公立語学学校における受講者の日本語学習の動機

この項では 20 年に亘りマドリード公立語学学校で日本語教師を務めている筆者の経験をもとに受講者の日本語学習の動機について述べる。

筆者は毎年学期が始まると受講者に日本語学習の動機に関する調査を行い、彼らがなぜ日本語を勉強しようと思ったのか、また学んだ日本語を将来どのように役立てたいのかについて述べてもらうようにしている。日本語を学習し修了証書を取得していても、スペインにおいてはとりわけ就職に有利というわけではない。従って彼らの動機は日本文化に対する何らかの個人的興味によるものと思われる。日本の漫画・アニメの世界やポピュラー音楽に触発されて日本語に親近感を抱いた学習者もいる。この種の動機は最近の 10 年間ほとんど変化していない。また日本人の友人を通して日本文化に対する興味を持った学習者も少なくない。その中には英

国、米国をはじめ、他のヨーロッパ諸国に留学、滞在、旅行中に日本人と知り合い友好を深めたもの、また日本人の礼儀正しさに触れて日本文化への興味を持ったものも数多い。お互いに自国に帰国してからも手紙やインターネットを通じて交流が続き、単なる日本への漠然とした興味から始まり、言語や文化に深い関心を抱くようになった例もある。

他のヨーロッパ諸国においては、日本語が主に仕事上の必要性に駆られて学習される傾向があることに比べると、一般的にスペインにおける日本語学習の目的は個人の文化的嗜好、趣味、興味などを満たすためであることが窺える。時には日本語熱が高まりすぎて本来の勉学や仕事に支障をきたす学習者まで存在することを記しておきたい。

当然のことながら、高等教育機関（大学の東アジア研究学士課程など）で日本語を専攻し学位を取得した学生たちは、将来何らかの形で日本語を職業に役立てようと考えている。しかし日本語や日本文化専攻という選択肢はまだスペインの大学では一般的ではない。また日本とスペインの経済関係や企業間の取引もさほど活発ではない。このため多くの学習者たちに「専門職としての日本語」という意識が薄いという点も考慮に入れるべきであろう。従って日本語学習者の動機は個人の趣味の域を出ず営利目的に左右されないがゆえに、安易な学習放棄を招く可能性もある。

下記に日本語学習者延べ 1000 人を対象とした学習の動機別分類とその学習者数を示す。対象者は 1990 年から 2009 年までマドリード公立語学学校で日本語を受講し、筆者の調査に回答したものである。

言語への興味-----	368 人
文化への興味-----	233 人
日本語でのコミュニケーション願望-----	187 人
日本での就職願望-----	73 人
日本への留学願望-----	36 人
日本アニメや小説のスペイン語への翻訳願望-----	28 人
日本人の友人との親睦願望-----	27 人
日本での観光願望-----	15 人
日本人の血統が入っているため-----	12 人
日本の技術や科学に対する興味-----	10 人
日本経済や日本社会に対する興味-----	6 人
日本史や日本政治に対する興味から-----	5 人

7. スペインの日本語教育の課題 —公立語学学校の場合—

公立語学学校における日本語教育のあり方はそのままスペイン国内での日本語教育の変遷と今後の課題を反映しているといえよう。増設された各学習レベルに対応するべく、当面の課題は、早急に日本語教師陣を配置することである。教師の数が増やされれば、さらに多くの時間を日本語教育に割り当てることが可能となる。一方、公立語学学校には日本語の専門家養成レベルに対応する CEFR のレベル C がまだ導入されていない。これが導入されるとなれば、C1 と C2 の 2 コースをさらに増設する必要がある。ただし現段階において、このレベルの公立語学学校への導入は正式な検討の対象とはなっておらず、導入までしばし待たねばならないだろう。一方、大学では上級レベルの日本語教育がまだあまり活発に行われていない。大学が日本語教育に割り当てた時間が少なく、したがって CEFR のレベル C 導入も望まれてはいるものの現段階では実現がむずかしい。

このように公立語学学校へのレベル C の導入や、大学に上級コースを設置することが阻まれているのは資金的な問題が主な理由である。公立語学学校がレベル C を導入するにあたっての法律的な制約は何もない。ただし、レベル C の日本語教育に対応していくにはそれに精通した教師陣も必要になってくる。日本語を母語とする教師もそうでない教師も、一定の専門的な訓練を終了していることが要求される。日本語が母語であるということだけで高いレベルの日本語教育を施すことができる、と考えるのはあまりにも安易である。

スペインの各自治州は、前述のように一定の教育政策に関して独立した決定力を行使できる。以前は文部省が国内の教育政策に関して一貫した強制力を持っていたが、現在では各自治州の教育庁がその役目を担っている。よって自治州内の高等教育機関や公立語学学校がレベル C を導入するかしないかの判断は自治州自体に任されている。現段階ではバルセロナ、マドリード、マラガの 3 地区の公立語学学校のみがレベル A1 から B2 の導入をおこなっている。その他の地域では最高でも A1 のレベルまでしか導入されておらず、学習者は初級の 3 コースしか履修することができない。

以上スペインの公立語学学校における日本語教育の現状について報告したが、筆者は、今後スペイン国内で日本語および日本文化に対する関心がさらに一層深まっていくことを期待したい。

スペイン、バルセロナ教師会の推移と衰退要因分析

白石実
Minoru SHIRAIISHI

バルセロナ自治大学

バルセロナ教師会概要

バルセロナ教師会は1994年に日本語能力試験と弁論大会に協力するため、日本語教師が個人的にかかわるよりは、機関的にかかわる協力体制を作ったほうが良いと言うことで、この2大行事を主要活動とし、バルセロナ総領事館のご指導も頂き、発足しました。

教師の人的労働力が必要であったために、会を結成して協力体制を作りました。つまり具体的な活動を運営していくために教師会が必要であったのです。

しかしながら結成に際し、実際の核となったのは、この2大活動が始まる前から、勉強会などで有志が集まり、教師間の情報交換、親睦を目的に、前教師会的な活動をしておりましたメンバーです。人数は少なく、参加率も安定してはおりませんでした。しかし教師会になりましたら、倍以上の方が入会してくださいました。

教師会の運営は、会長、副会長、書記・会計の3名で2年交替、会の形は同好会と言うことで、規約なども作らず、入りたい人が入ると言うものでした。会費はシンボリックなもので、集会の会場費やお茶代、コピー代、郵送料等に当てられました。会員のプロフィールは国籍を問わず、経験を問わず、所属を問わず。常時会員は15名程度で、活動に関しては弁論大会班とNOKEN班を作り、各班長が活動の責任を持って行いました。

バルセロナ教師会衰退の推移

しかし、10年くらいたった頃から参加率も悪くなり、衰退してきました。笛吹けどx x x踊らずというか、マンネリ化か、活動への興味の減退か、脱会する人も増えていき、4、5年前では会員も3、4名だけになり、その状態で続けていましたが、2、3年前には会の存在も忘れられると言う状態に陥りました。

衰退の原因は一要素だけではなく、複数の要因が重なったものと思われます。

1. 初期の目的であった基本活動自体が成長熟成し、教師会のメンバーだけでなく、ほかの人たちの協力が得られるようになり、活動事態が独立していったこと。
2. 日本語教育そのものが多様化し、教師の必要性も多様化してきて、教師会の活動が全員の興味の対象とはなりにくく、満足度を満たさなくなっていく。
3. インターネットの発達により、情報交換にしても、時空間を共有する必要性がなくなり、人的交流がなされなくなっていく。
4. つまり、従来での教師会は必要性がなくなったのである。
5. 規約もなく、任意参加だったので、責任感や義務感もあまり伴わず、参加動機が消失されていった。

今後のスペイン日本語教育

鈴木裕子
Yuko SUZUKI

マドリッド・コンプルテンセ大学附属現代言語センター

2008年度の日本語能力試験申込者は、マドリッド、バルセロナ合わせて、947名でした。

スペインの日本語学習者はこの10年で飛躍的に伸び、彼らの日本語に対する情熱には目を見張るものがあります。ただ、その学習者たちの学習環境は実に様々で、日本語を習う動機や目的も一人一人違うと言っても過言ではありません。このような状況の中で、私たち日本語教師も「スペインの日本語学習者のために一体何がしてあげられるか」真剣に考える時期に来ているのではと思いました。

毎年マドリッドの日本大使館で行われている日本語教師連絡会も今年で9年目を迎えました。そして、2009年1月16日（金）、連絡会の場を借りてスペイン教師会の立ち上げを提案しました。

教師会の目的としては、次の三点を挙げました。

－情報交換や相互協力のためのネットワークの確立

教師会設立の最大の目的は、教師間交流の場、情報交換や相互協力を可能にするネットワークの確立だと思います。スペインの場合、地方や個人で孤軍奮闘している教師が多く、そう言う人たちも気軽に参加し、情報交換していくためには、まず、ネットワークの確立が必要です。メーリングリストは既存のものがあるのですが、現在はあまり機能していないので、それをリニューアルするか、あるいはyahooをgoogleに変更するなど、もう一度新しいものに作り直すことを考えています。また、教師会のホームページも作成できればと思っています。

－勉強会、研修会、シンポジウムの開催

マドリッドでは2年前から6月に大使館を借りて勉強会を始めましたが、正式なものでなかったため、地方の先生方から大学側の許可が出ないから出席できないと言われてしまいました。教師会を正式に立ち上げることで、どのような立場の先生も勉強会、研修会により参加しやすい環境を作ることができると思います。また、国際交流基金をはじめとする援助団体に、助成金を申請して、日本から専門家を招聘しての研修会やワークショップなど、あらゆる形で教師たちが切磋琢磨できる場を提供することができると思います。また、将来的にはシンポジウム開催も可能になってくると考えます。

－共同企画と開発

第三の目的として将来的に考えているのが、共同企画です。スペインでの日本語初級（CEFR A1, A2）、中級（CEFR B1, B2）の共通の到達目標を作成し、学習者がスペイン国内を移動して学習機関が変わっても、初級、中級の到達目標はどの機関もほぼ同じという状況が作れたら、学習者にとっては願ってもいないことだと思います。その他にも、お互いに情報交換をしていく中

で、既存教材の調査や分析、教材開発なども行っていければ、ヨーロッパの中でもスペイン独自の日本語教育活動を展開していくことが可能だと思います。

この日、教師会準備委員会のメンバーを募ったところ、次の方々の協力を得ました。

白石実、大槻岳子（バルセロナ）・フランシスコ・バルベラン（サラゴサ）・高木香世子、高森絵美、益子夏実、鈴木裕子（マドリッド）・山田睦男、濱松法子、滝沢修身、滝沢晶子（サラマンカ）・福井薫（アリカンテ）・望月アツ子、斎藤慎子、榊原由美（マラガ）（敬称省略）

このメンバーでメーリングリストを作り、教師会発足の準備として、教師会規約の作成と各地方の日本語教師実態調査を行いました。

今後の活動としては、正式な教師会発足後、早い時期に設立総会を開き、教師会を運営していくメンバーを募って行きたいと思います。そして、来年の9月を目途に第一回スペイン日本語教師会研修あるいはワークショップを計画し、教師がみんなで実際に情報を交換し、相互協力していける場を作って行きたいと思っています。

マドリッド・アウトノマ大学における 日本語教育の歴史とこれから

高木香世子
Kayoko TAKAGI

マドリッド・アウトノマ大学

「1993 年からマドリッドアウトノマ大学で日本語が正規の単位として認められ、東アジア研究の日本専攻という専門課程が 2003 年に発足するまでの経過を紹介するとともに、日本語教師を招集したいくつかの勉強会、全国レベルでのシンポジウムの開催の紹介、日本語能力試験のマドリッドでの開催を通して、今後のスペインにおける日本語普及の可能性についてを語り、日本語教師会発足に際してその活動内容を考える。」

1993 年にマドリッドアウトノマ大学で日本語が正規の単位として認められた。これはスペインの大学では初めて選択外国語として日本語が認められたためである。当時の名称は *Lengua japonesa y su literatura I, II, III, IV.* の 4 レベルとされ、どの学部からも登録のできる自由選択科目として、セメスターごとに 2 年間で習得するプログラムであった。

初年は 16 名の登録があり、大学全体でもまだ日本語が教科となっていることを知らない人が大部分であった。登録した学生は主に英語科、仏文科、言語学科、法学部、数学学科、生物学学科等で、専門を超えて日本に興味を持っている学生が多かった。当時からすでに、まんがやゲームファンが半数を占めていたことは特記する必要があるだろう。

日本語を学習する学生の数は順調に伸び続け、1999 年に通年 100 人であったところが 2005 年にはその 4 倍にあたる 400 名に達し、現在もほぼその数字が保持されている。

こうした動きを背景に、2003 年に至って、マドリッド、バルセロナ、サラマンカ、アリカンテの 4 大学が東アジア研究の専門課程を開講する申請を全国大学学長会議を通して正式に文部科学省に申請した。当時スペインの各公立大学の運営は各自治州に移管されることとなったため、最終的にはマドリッド自治州の予算手当てを期待する必要がある、中央政府の認定とともに二重の手間がかかったわけである。また、同時に東アジア研究という学士号も専門分野として認定された。

当校での東アジア専門課程は中国専攻と日本専攻に分かれており、3、4 年生を対象とすることから、すでに他の学士号を持つ学生がマスターとして受講するケースも多い。各々の専攻は 40 名を定員とし、地域研究として言語、文学、美術、経済、歴史、政治、文化人類学等の科目が講義されている。

既に卒業生は 5 期生となるが、卒業後も多くの学生が日本政府や他の団体の奨学金を得て、日本へ留学の道を開いている。

2010 年からは、この年に施行となるボローニャ改革を受けて、本学ではこれまでの東アジア専門課程を改め、4 年制の学士号としてスタートさせることとなった。名称はアジア・アフリカ研究（アラビア語、中国語、日本語）で、これまでのアラビア語学との統合により再編成が

行われたのである。

本学に於いて実施されたこれまでの日本語関係セミナーは次の通りである。

- 2001年 スペインでは初めての日本語教育セミナーを国際交流基金からの援助を受けて、大使館と共催で UAM にて開催する。吉岐久子、太田明講師を迎えて外国語としての日本語教育とネットを使用した教育法の講座とワークショップを実施した。
- 2004年 スペイン日本語教師ネットワークシンポジウム
同じく、国際交流基金のネットワーク援助を受け、細川英雄、佐々木瑞枝講師を招いて「日本語を通していかに文化をおしえるか」という表題でシンポジウムを行った。研究発表者は全国から5名で、講師の講演とワークショップを2日間に渡って実施した。参加者数は約20名で、セミナーの研究発表、討論集は UAM の出版部より、Casa Asia の援助を受けて発行した。

勉強会開催

- 2005年 中川千恵子講師による「会話の日本語発音練習」についてのセミナーを UAM にて開催。アリカンテ大学等から約10名の参加者があった。

日本語能力試験マドリッド開催

- 2006年より実施を開始し、今年で4年目。初年の200名から今年は550名程度が予想されている。マドリッドのメディアからも注目を受け、ニュースとして報道されている。

以上の活動を踏まえて今後のスペインにおける日本語学習の展望を考えると、以下の点に注意する必要があると考える。

- 1993年より日本語の学生数は上昇の一途をたどっており、これに従って教師の数も増加している。従って、全国を網羅するネットワーク化や組織化が必要な時期に至っていると考える。この組織は教師の連携とレベルの向上、研究の奨励が中心的な活動となるであろう。こうした目的を果たすためには、今回のシンポジウムをきっかけとして、定期的な各地域での勉強会、シンポジウムの開催が重要だと考える。
- しかしながら、当面の問題としては、今回の参加者リストでも明らかなように、国内の教師の参加が少ない。これは、いまだ連帯しようとする意識が薄いとも考えられる。
- 一つの可能性としては、バルセロナやマドリッドで開催される能力試験の協力体制を利用して連携を考えることも有効ではないだろうか。
- また、本年度に予定されている国際交流基金のマドリッド事務所が開設されれば、ここを中心として活動もより活発化することが可能であると考えられる。

