

国立国語研究所学術情報リポジトリ

Methods for Teaching Japanese as a Foreign Language: Intermediate and Advanced Level

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-03-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 国立国語研究所, The National Language Research Institute メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00001832

日本語教育指導参考書 7

中・上級の教授法

国立国語研究所

刊 行 の こ と ば

「日本語教育指導参考書」は、外国人に対する日本語教育に携わっている方々の指導上の参考に供するために刊行するものです。

さきにその第3編として「日本語教授法の諸問題」が刊行されていますが、今回は、第7編として「中・上級の教授法」を刊行します。

本書は、「読解の指導について」、「中・上級の話し方指導」、「視聴覚の指導をどうするか」の三部から成っていますが、各部の作成については、アメリカ・カナダ十一大学連合日本研究センターの高木きよ子、水谷信子、斎藤明の各氏に分担執筆をお願いしました。

執筆者各位に感謝の意を表するとともに、これが適切な資料として広く活用されることを期待します。

昭和 55 年 3 月

国立国語研究所長

林 大

執筆 者 名 簿

高 木 き よ 子

(アメリカ・カナダ十一大学連合日本研究センター 副所長・教授)

水 谷 信 子

(アメリカ・カナダ十一大学連合日本研究センター 教授)

斎 藤 明

(アメリカ・カナダ十一大学連合日本研究センター 助教授)

目 次

中・上級の読解教育（高木きよ子）	1
I 日本語教育概説	3
1 日本語教育の発展過程	3
2 内 容	6
3 方 法	15
4 段 階	15
5 対 象	17
II 中・上級の読解教育	20
1 読解教育への目的	20
2 読解教育の実際	22
3 評 価	47
4 読解教育に付随した作文教育の意味	48
参考文献	50
中・上級の話しことば教育（水谷 信子）	53
I 「中・上級の話しことば」とは何か	55
1 「話しことば」の定義	55
2 「中・上級の話しことば」とは何か	55
II 基礎篇	58
1 音声の教育	58
2 構文の教育	67
3 語彙の教育	83
4 表記の教育	87
5 言語行動の教育	87
III 実際篇	93
IV 教師の課題	101

参考文献	101
視聴覚教材の利用によるはなしことばの指導（斎藤 明）	103
第一章 視聴覚教材と伝達の媒体	105
第一節 視聴覚教育につかわれる機材の現状	105
第二節 ビデオ教材の機能と可能性	108
参考文献	110
第二章 はなしことばの形態的分類	113
第一節 伝達行為におけるはなしことばの位置	113
第二節 座談会の定義	118
第三章 座談会の文法と音声	123
第一節 座談会の文法	123
第二節 座談会の音声	134
第三節 非言語的伝達	138
参考文献	140
第四節 ま と め	142

中・上級の読解教育

高 木 きよ子

目 次

I	日本語教育概説	3
1	日本語教育の発展過程	3
2	内 容	6
3	方 法	15
4	段 階	15
5	対 象	17
II	中・上級の読解教育	20
1	読解教育の目的	20
2	読解教育の実際	22
3	評 価	47
4	読解教育に付随した作文教育の意味	48
	参考文献	50

I 日本語教育概説

1 日本語教育の発展過程

日本の国際社会進出にともない、近年、外国人に対する日本語教育がとみに盛んになってきている。国の内外を問わず日本語教育機関が増加し、教育の内容も充実してきた。

外国人への日本語教育は、他の語学教育と同じく、読み・書き・話し・聴く の四つからなっている。これが四本柱である。しかし実際に行われている日本語教育をみると、この四つが平均して滞りなく行われているとは限らない。機関の性格、習う側の目的、段階等によって、上記の四つのどれに重点をおいて教えるかという教える側の目的があるからである。本書では四つのうち、読解指導・話し言葉教育・視聴覚教育の三つをとりあげ、それぞれの分野の教授法について中・上級の段階について述べる。筆者の担当はそのうち読解教育についてであるが、それに入る前に、しばらく日本語教育についてごく概説的にふれておこうと思う。

日本語教育の歴史をたどってみると、上に述べた四つの柱は重点のおき方が少しずつ変化してきているように思う。外国人が日本語を学びはじめた頃は、どちらかといえば読むことに重点がおかれていた。米国に例をとってみれば、大きな大学で組織的に日本語教育をはじめたのは恐らく1930年代のことで^{注1}、その頃は特に日本に興味をもった極めて限られた数の学生が学んでいた。この中からのちに親日家として活躍した幾人かの傑出した逸材が出ている^{注2}。次の世代が太平洋戦争のさ中に米国陸海軍の将校に行った日本語集中教育を受けた人々で、これまた傑出した人材を多く出し、現在米国の日本学者として第一線で活躍している著名の学者群を擁している^{注3}。そこで行われた教育はかなり厳しく効果的であったらしいが、しかし現在行われているような話し言葉教育とは程遠いものであったといえる。戦後、来日する外国人の数がふえたが、特に朝鮮戦争を一つの契機として増加した日本研究志向

の傾向は、日本語教育を盛り上げていく指標となった。この群に属する人々の中には、学者を目ざす者が多く含まれていたから、日本語教育は読むことが中心となり、それ付随しての話し言葉であったといえる。

以上は、米国を一例とした極めて限られた範囲内での日本語教育についてであるが、これはある意味で日本語教育のモデル、標準型といえるであろう。この時代までの日本語教育は、ちょうど日本における英語教育のように読むことが中心が主流を極めており、かなり程度の高い専門書を自由に読むことができて、会話となるとさっぱりというのが通例であったのである。

さて、日本で外国人に対する日本語教育が組織的に行われるようになったのは、1950年代から1960年にかけてからである。もちろん、それまでも幾つかの日本語学校で日本語教育は行われていたが^{註4}、日本語教育の必要性とともにその体系化が叫ばれはじめたのは、国立大学のいくつかで東南アジア諸国の学生を受け入れるようになった時からである。この頃から日本語教育は日本でも生存権をあたえられ、次第にその根を四方に広げていった。そして従来までの読むことと並んで話すことの重要性が説かれるようになった。読めても話せない学生、あるいは、書き言葉のまま話す学生を、日常会話はもとより技術的、専門的な分野のことも話すことができる段階へもっていく教育の必要性が論じられるようになったのである。これは日本における外国語教育の発達の影響を受けている^{註5}。日本語教育の初級の教科書として高い評価を受けている米国コーネル大学のエレノア・ジョーデン教授の *Beginning Japanese* が刊行されたのは、1962年であるが、その頃から日本でも日本語教育を行っている機関でそれぞれ独自の形で会話のための教科書が作られていった、これが「読み」から「話し」への展開の時期である。

「読むこと」に比べると「話すこと」は日本で教えることが望ましい。外国で教える場合は、日本語は教室という狭い範囲に限られてしまい、質量ともに制限を受ける。環境自体が日本語で成り立っていないからである。これに対し日本で教える場合には、教科書以外の生の日本語に接する機会に恵まれている。しかし一方、当初は日本へ来て勉強をすることができる学生の数

は限られていた。この壁が破られるようになったのは、いわゆる高度成長経済が進展しはじめてからで、来日する外国人の数もふえ、日本に対する関心が高まり、日本語への興味が強くなっていったからである。テープレコーダの開発等により会話教育も改革され、音声教育も容易になった。その結果、日本語を話せる外国人が急増し、日本語教育は一つの転換期を迎えた。

この時期を第二期とするならば、次の期間は聴くことの教育へと発展した時期である。ラジオ・テレビ等を教具としての視聴覚教育の開発により、日本語教育は話す教育から聴く教育へと展開していった。これは教える側にとっても学ぶ側にとっても重要である一方、かなり困難な面も含んでおり、書物一冊が教材となりうる読解教育に比べると時間的にも空間的にも、また物理的にも精神的にもそう簡単なものではない。しかし、カセット・テープやVTRの普及により、最近の日本語教育の関心はもっぱらこの方面に向けられるようになり、更に、聴くことと話すことの結びつけ、読むことと聴くことの連携など、さまざまな工夫がなされてきつつある。視聴覚教育は今後ますます発展していくと思われるが、これが第三の過程である。

このようにして日本語教育は展開してきた。その展開の跡は日本語教育を目から口へそして耳へと発展させ、更にその三者の結びつきの上に、より自然な日本語の修得を、学ぶ側に期待しているといえる。

読み・話し・聴くの三つに比べると、書くことは、日本語教育の中で一番軽い存在であるといえるのではないか。それには理由があるのであって、学ぶ側からいえば、外国語としての日本語は、読め、話せ、きければ十分であり、書くことは自分たちの母語ですればよいという考え方があつた。これについても、学ぶ側の目的もありけりして一概にはいえないが、書けなくても事足りるという状況の中では、書けないということは致命傷にはならないであろう。

しかしこのことは日本語教育の中で書くことを重視しないとか、書くことを教えないということではない。書くことも上述の三つとともに並行して行わねばならぬことはもちろんである。学ぶ側の目的にもあることは当然であ

るが、特に日本を研究対象としている学者、日本に関する実務に携わっている者にとっては、日本語でものを書くことはこれからは今までも増して要求されていくことと思う。近年国際社会の場で日本語を話すことが次第にクローズアップされてきているが、今後は書くことにもその方面の展開があるであろう。従来英語で発表されていた研究論文なども、日本語で発表されるようになれば、専門家の交流も今にも増して円滑に行われるようになることは明らかである。

2 内 容

日本語教育は以上のように、読み・書き・話し・聴くの四つの要素から成っているが、これらのそれぞれについて何を教えるかについて以下述べていこう。これは、外国人に対する日本語教育と、日本における国語教育とどこが違うかということに関わってくる。そこで内容に入る前に日本語教師についてちょっとふれておく。

現在日本で日本語教育に携わっている者の数は、文化庁の調査（昭和54年度）によると1,422名に上っている。この数は各機関に属している者の数を示しているのので、個人教授をしている人数は含まれていない。また諸外国で教育に当たっている人も含まれていない。数を問題にするわけではないが、この多数の日本語教育に携わっている人の専門分野あるいは興味を持つ分野について見てみると、これらの者の中には英文学の専攻の者の数が多いことが目につく。これが国語教育との違いの一つである。英文科卒業生が中高校で国語の先生になることはあまり考えられないが、外国人に対する日本語教育では英文科卒業が比較的多いということに日本語教育の一つの特色がある。日本語教育では教える側と習う側との媒介言語として英語が介在することが多く、とくに初級を教える場合には、媒介言語の能力は必要条件となるし、初級でなくても、習う側の母国語に通じていること及び、それ以外の言語（例えば学生の母国語が英語でない場合は第二外国語としての英語）に通じていることが望ましいことはもちろんである。しかし、習う側の言語あるいは媒介言語に明るいという以上に大切なことは、日本語そのものにつ

いての知識を持っているということである^{註6}。したがって大学で何を専攻しようが日本語教師となるためには、日本語教育の専門教育を受けなければならない。現在、国立国語研究所では、一年間の日本語教師養成講座を行っているし、国際交流基金その他でも講習が行われている。大学で講座を設けているところもあり^{註7}、日本語教師養成所への道が開かれている。つまり国語教育と日本語教育とは同じではなく、外国人が対象であるため、日本人ならだれでも教えられるという考え方は通らない。近年日本語教育を仕事とすることを希望する者の数が増える傾向にあるが、まずこのことを根本にして出発しなければならない。

さて、日本語教育の内容はさまざまに分かれているが、これを整理してみると次のようになる。1)音声、2)文字、3)語彙、4)文法、5)構文、6)文化的背景、である。このそれぞれについてはすでに文化庁その他から各専門に関する指導参考書が出ているし^{註8}、又、各分野についての学術論文・研究書も数多く出版されている。したがって詳しい内容はそれらを参照されることをおすすめるが、ここでは便宜上、上記についてごく概略的に通観し、外国人が日本語を学ぶ際の問題点はどういうところにあるかをとり出してみることにする。

1) 音 声

日本語の音声上の構造は、他の言語とかなり異なる点をもっている。これは外国人にとって日本語を話し、聴く場合の困難なことのひとつである。音声教育は、日本人の場合には行わないが、外国人に対する場合は、もっとも基本的であり、かつ体系的になされなければならない。音声教育は一つ一つの語のもつ音韻上の特色から、学習者の母語の音韻との相違に及ぶ広範囲にわたる教育を意味している。したがって日本語教師には音声学上の専門的知識も要請されるのである。

さらに、単に音声——発音の問題だけでなく、アクセント、イントネーション、プロミネンス等、凡そ日本語を話す場合に生じる音声上のすべての領域にわたって教える側の基礎知識と実践がなければならない。そしてそれは

常に学習者の母国語をふまえた上でなされるべきものである。したがって学習者の母国語の音声上の特徴を知り、それが学習者の日本語にどのように影響を与えているかをわきまえることが必要になるし、また、学習者の悪い発音を直す際に、単に正しい日本語と違う点の強調にとどまることなく、なぜそれが悪いかという理論づけが必要である。アクセントについても同様であり、例えば日本文の中に挿入された英語は、英語と同じ発音・アクセントで話されるため、正しい日本語にならないが、なぜそれが正しくないか、どこが悪いかを学習者に納得させるためには、日本語のアクセントの法則を基にして行わなければならない。さらに日本語における強弱のおき方などについても、それが日本語の特色をなしており、それを習得することなしには、正しく自然な日本語にはならないことなども知っておくべきであり、音声教育は、他言語との構造上の相違、実践上の困難のため容易ではないことを知る必要がある。

2) 文字

音声と並んで日本語を複雑にしているものは文字である。ローマ字の組合せで語が成り立つ欧米の言語と異なり、漢字・平仮名・片仮名から成る日本語は、その種類だけでも外国人に複雑であるという印象をあたえる。平仮名・片仮名は字数が限られているからまだいいが、漢字となるとほとんど際限がない。教育漢字をはじめ当用漢字も人名漢字もある。学習者が日本の古い時代の専門であれば旧字体も勉強しなければならない。それらの中には日常生活とまったくかけ離れていて一生に何度見るか分からないものもあり得る。したがって漢字の数は、どれだけ覚えたらいいというものではない。読み方も音・訓があり、それも一つに限られていないし、熟語となった場合音読みか訓読みかに統一されているわけでもない、重箱読みや湯桶読みもある。また、文字を書く作業も大変である。このように文字の教育も複雑であり、とくに読解教育においては不可欠のものである。文字教育についても指導書が刊行されているので詳細はそちらにゆずり、ここでは日本語教育における文字教育のもつ重要性を指摘するにとどめる。

3) 語彙

音声・文字につづいて取り上げねばならないのは語彙である。もっとも語彙は先の二つと無関係ではなく、例えばアクセント即語彙、漢字即語彙ということにもなるが、ここでは日本語の語彙のもつ特殊性が、学習者の母国語のそれとどう関係づけられるかという点について略述しておこう。語彙の問題も漢字と同じく数で割り切れるものではない。数を多く覚えさすに越したことはないが、語彙の数が多いからそれでいいというわけにはいかない。ある人にとっては日常的な語彙だけで十分でも、ある人にとっては、自分の専門用語、例えば法律家なら特殊な法律用語が必要である。そういう特殊な法律用語は、あるいは一般日本人はほとんど知らなくてもすむ言葉であるかもしれない。しかしその専門家にとっては大切な言葉でありうる。したがって語彙教育は基本語——実は何が基本語なのかをきめるのははなはだ難しいが、(因みに文部省編「外国人のための基本語用例字典には 2500 語が収められている。)、——をもとにして、あとは学習者各自の目的にそった線でその数をふやしていくより他ない。そして単にふやしただけでなく、その語彙を定着させ駆使することができるようにすることが望ましい。

語彙について教育上の要点はその意味内容にある。それは、日本語のある語彙と学習者の母国語がほとんどぴったりした意味である場合には別に問題にならない。しかし往々にして、ある日本語とそれに相当する外国語は意味が異なる場合があり、こういう時に混乱が起こり易いのである。大体甲という日本語とそれに相当する A という英語を重ねてみると、ぴったり合う部分と合わない部分がある場合が多いのである。したがって重なり合っている部分でものを言う場合は支障はないのであるが、互いに重なり合わない部分を重ねてしまったり、重ならないままにしておいたりすると破綻が生じる。このようなものには沢山の例があるが、一つだけあげておこう。家具やへ机を買いに行った学生が「勉強しますから……」といわれて、なぜ自分の買う机で家具やが勉強するのか分からなかったという話がある。この例は結果的には双方に大きな影響がなかったからいいものの、時と場合によっては、一つの

語彙の誤解が重大な結果を招きかねない。同じような意味をもつ語彙でも日本語ではいい意味のものが英語では悪いとまでいかにくともあまりいい意味でない場合もありうる。これには単に語彙の意味だけでなく、のちに述べるような言語を支えている思考方式や文化が関わっているのである。

同じようなことは、原語と翻訳語間におこるだけでなく、日本語の同音語や同義語の間にもおこり得る。例えば、「ひと」は人間、自分、他人、女性などを指し、文脈から判断することで解決されるが、そこが、まだ日本語を習い出して日の浅い外国人となると、かえって混乱をおこさせるものになる。

外来語も外国人を苦しめるもののひとつである。原義不明のもの、日本製のもの、いくつかの語を無意味に複合させてしまったものなど、日本人でも理解しにくいものがあるから、まして経験の足りない外国人にとっては問題である。これに加えて外来語は片仮名で書かれていると思い込んでいる場合、新聞などに「メド」と書いてあったのを外来語と思い込みどうしても意味が分からなかったというような例も多い。極端に省略された言葉（省エネルギーなど）や擬声・擬態語なども問題となろう。このように語彙教育も国語教育とは異なり、漢字の複合語だけが難しい言葉なのではなく、日本人にとってはやさしい言葉が、かえって外国人にはわかりにくいことが十分あり得るということに心すべきである。

4) 文法

どの言語の文法も外国語として習う場合、面倒なものであることに変わりはない。しかし、日本語の場合、文法が欧米語の文法とかなり異なる体系もっているため、これを理解することが難しいということはしばしばいわれている。例えば英語にはおこることのない主語の省略が普通であったり、文中の動詞の位置が異なり、活用語は複雑であり、助詞がいろいろの機能をもつなど外国人が自分の言葉と比べると大変複雑で、そのあたりから日本語は論理的な言語でないと言われてきている。しかし視点をかえてみれば、日本人が外国語を習う場合には、同じような複雑さに出合うわけで、苦労したが

らそれを覚えようと努力するのである。ドイツ語の冠詞の変化やフランス語の性などみな苦勞して覚えたのである。したがって日本語を習う外国人も同じような努力をすればできないことではないはずである。

よく、日本語は難しいといわれるが、あれは学ぶ側の外国人がいうより日本人がそうと始めからきめてかかっているふしがある。日本語は特殊言語であると思込んでいる日本人が日本語は外国人に分かりっこないという意識というか信念を持っているように思われる。例えば、音声上のことは、日本語と同じ音を実際に使わない人達には身体上の困難を伴うであろうし、アクセントの高低についても高低感覚のない人にとっては、それを聞き分け認識するのに困難を伴うことは考えられる。しかし、文字・語彙・文法については、理解できないということはないのではないだろうか。母国語と異なる文法体系を修得するには時間はかかるかもしれないが不可能なことではないのである。その意味でいえば、日本語は他のどの外国語と同じく、習うのに難しい点はあるが、それは相対的なものであって絶対的のものではない。

日本語教育における文法教育は、日本における言語学の学問的展開の上に立っている。したがって、日本語教育を行う者は日本文法についての広範な知識をもつことが必要である。

5) 構文

さて・音声・文字・語彙・文法について触れてきたが次に考えなければならぬのは構文である。

よく、かなり上手に日本語を話す外国人の話聞いていて何だかおかしいと感じることがある。一つ一つの語彙は正しい。文法も間違っていない。しかし、一つの文としてとらえてみると自然ではない。こういうことをよく経験する。そういう場合、その文を検索してみると、大体次のどれかに相当している。① 文法的な文である。② 辞書の言葉どおり話している。③ 母国語の発想法で話をしてる。④ 言葉の選び方が適切でない等々。これらによって文が不自然になっていることが多い。その他にも修飾関係の順序がおかしかったり、助詞の使い方があいまいであったりすることもある。

上にあげたような形で文が作られているのは、やはり外国語だからで、より適切な言い回しや表現が分からないからである。文にとって文法体系は必要であるが、日本人は実際にはそれを適当に変えて使うのが常である。多くの場合省略や倒置が用いられる。

例えば、日本語教育の初級段階では必ずといっていい程、「これは本です」という文を教えるが、日本人ははたしてこの文を一生のうちに使うだろうか。この文のままで使う場面は限られていて、ほとんど使うことはないのである。例文は簡単すぎる文であるが、同じことは、いろいろの場面で起こりうる。そこに文法的文と、生きて実際に使われている文との違いがある。そしてこの実際に使われている文に精通しなければ、日本語を修得したということとはできない。読解教育よりも会話教育、ききとり教育の重要性が叫ばれるのもそのためである。

しかし、だからといって文法教育が無視されていいという図式はなりたたないのであって、日本語教育の基礎として文法教育が重要であるということは申すまでもない。その上に立って、いかに自然な日本語を理解し、使うことができるかを指導することに意味があるのであり、これはなおざりにはできないことなのである。

前にもちょっと触れたが、日本語は外国語として難しく、非論理的言語であるときめつけているのは日本人の側である。習う側にとってはどの言語も母国語以外のものは難しいのであり、日本語だけが習得困難な言語としての光栄を担っているわけではない。しかし、日本語について意識過剰の日本人は、「外国人の日本語」を作り上げている。新聞や週刊誌、テレビやラジオで見かけるいわゆる片仮名書き、助詞抜ききの日本語である。これはそれを話している相手に対して大変失礼なことをしているのであり、もし逆の場合を考えたらどうであろうか。日本語がまだまだ普及しない時代ならまだしも、戦後30年以上もたち、日本の世界における政治上・経済上・社会上の地位も高まり、文化交流も盛んに行われ、日本語を習得した外国人の数が増加した現在、なおこのような「外国人的日本語」を作って特殊視するには賛成

できない。それはとりも直さず外国人の日本語に対する日本人の意識の低さ、認識のなさを示すものに他ならないのである。

このように文法的文から解放し、翻訳調的文を退け、生きた日本語を習得させることこそ、日本語教育の目指すべきもっとも基本的かつ最高の目標である。

6) 文化的背景

上に述べた「生きた日本語」を教えるためには、さらに、日本語だけでなく日本語を支えている文化的背景について考慮しなくてはならない。そして実はこのことが、日本語教育中、特に学ぶ側にとって一番難しい点であるといえる。

言語はもともと思想・文化を伝達する役割を果たしている。したがって一つの文化はその中で駆使される言葉によって表されるので、言語のもつ意味は大きい。つまり言語を支えている文化の理解なしには、正しい言語の習得は困難であるといえる。

さて、文化として考えられるものはさまざまであるが、その根幹をなすのは、生活様式・社会慣習・思考方法などである。それらは以上の社会の中における人間の行動とその結果つくられたものであって、これがそれぞれ言語に反映しているのである。言語そのものの構造や機能にも文化の影響はみられるが、言語を生かしているものそのものは、その言語をもつ文化である。それゆえ、文化を異にする外国人が日本語を習得するのに困難がつきまとうことになる。したがって日本語の十分な習得は日本文化の理解なしには行われえない。

このことは、日本語を教える際、日本語そのものだけでなく、日本の風土・社会・歴史・宗教・芸術等の知識をあたえることを必要とし、また、それらを形成している基本的な日本人のものの考え方を理解させることを意味している。そしてこれは言語そのものよりも困難な点を蔵している。このことは、どの国の言語を学ぶ際にも言えることであるが、特に日本語の場合は、その文化が外国に比してやや異質であるために、他の言語に比していっそう

その比重が大きいといわなくてはならない。「日本語はむずかしい」ということは、日本語そのものよりも、日本文化の理解は外国人にとって生易しいものではないと言い換えた方がいいように思う。

社会慣習・生活様式・発想法の多様性・特殊性が日本語の上にとどのように反映しているかは、例えば外国人がもっとも苦手とする敬語にもっともよくあらわされている。

敬語、もっと広い意味での待遇表現は、対人関係において使われる言語表現であるが、これが実にさまざまな形態をなしている。それは単に人間関係における上下関係だけを表すものではない。その言語行動が行われる時の状況・人間関係が大切な意味をもっている。つまり敬語を使うのはいかなる場面でもどういう間柄の人に対して使うかということの理解なしに正しい使い方をすることは不可能である。上下関係は待遇表現の基礎をなすけれども、こだけだけで待遇表現が成り立っているのではないことは明らかであろう。

待遇表現については、すでに指導参考書も出版されているし、研究書も多数ある²⁹。したがってここでは、待遇表現が、日本語教育にとっていかなる意味をもっているかについて触れるにとどめる。

文化環境が言語行動に及ぼす影響の強さについて待遇表現以外にも極立ったものはいくつもある。例えば日本語に付随した他の要素では日本語に欠かせないものがある。話の間に入れる相づちとか、話と話の間まのまのとり方、文末の間接的表現や終助詞の使い方、話しはじめの前おき、その他言語行動に伴う非言語的行動、例えば、「有難うございます」と言う時に必ず頭を下げるなど、さまざまであり、これらについて、言葉そのものの教育と同じく、学習者に納得させて指導することが望ましい。さらに言えば、思想的な面での特殊性もあげることができる。例えば日本人の自然に対する態度、季節感などはこの領域に属するが、その理解なしでは、日本語のあいさつの言葉は分からないであろうし、ちょうどキリスト教文化圏の言語がキリスト教の思想を内蔵しているのと同様、日本の宗教の、日本文化に及ぼしている影響も忘れることはできない。

このような文化的背景の理解には知識とともに経験が大切な役割を果たしているといえる。したがって、日本語を、外国人の母国で習うよりも日本で勉強する方がより効果的になる。知識としての日本語は習得しえても、経験の裏付けのある日本語の把握には時間がかかるのは当然であって、それでこそ、上来述べてきた日本語教育の内容中、この文化的背景の把握がもっとも困難であるということになる。

3 方法

日本語教育の内容とともにその方法についてもとりあげなければならない。日本語教授法には大きく二つのことが考えられる。一つは何を教えるかという内容に関わるものであり、これは今まで述べてきた内容と軌を一にする。今一つどうやって教えるかという具体的方法がある。この具体的方法は、本書の中の各章でそれぞれ読み・話し・聴きについて述べることになっているので、そこを参照されたい。書くことの具体的方法については今回はとりあげなかった。^{注10}

4 段階

ここまで述べてきたのは、日本語教育の内容についてであるが、次に本稿の主目的である中・上級ということについてふれておこう。

日本語教育における段階は、他の言語教育と特に異なるものではない。しかし、はじめて日本語を学ぶ初級はともかくとして、次の段階となると、これをどう定義するかはなかなかむずかしい問題である。教育機関によっても異同があるし、それらをひとまとめにする水準を示すようなものはない。そこで初級の段階で教えられたことをもとにして目安をつけなければならない。その初級用の教材にも数多あり、教える対象や、取り扱う内容、学習者の国籍によっても差があるし、また教える期間にも関わってくる。それらをもとにして調べてみると、初級の段階として必要な時間数、教える漢字数、語彙数、基本文法、基本文型等が大体浮かび上がってくる。それは大体時間数にして300時間位、漢字400~500字、語彙12000~13000、基本文法を習得し、それに従って文を作ることができる程度が、初級の終わった段階と目

安をたてることにする。そして中級とはそれにつづく段階ということで位置づけることができる。

しかし問題は中・上級という場合にある。この規定もあいまいであり、初級から上級とつづくところもあるし、中級にかなりの時間をおいて、そのあとを上級とするところもある。中級で漢字を何字教えなければならないというようなことは決めにくい。要は数ではなく内容であり、学習者の目的によって、それにもっとも適した内容が与えられるべきであり、形式的に作られた枠の中に学習者を縛りつけてしまう必要はないのである。

このような段階の線をはっきりさせるためには、日本語教育の共通テストができて、それに合格することによって各段階の終了を意味し認定することになればいいわけである。この種のテストについては、現在日本語教育学会で作製が進行中であるから、近い将来には、この問題はある程度解決されるものと思われる。米国ではコーネル大学のジョーデン教授を中心として作製され、すでに実施されている。^{註11} これらがより広い範囲に行われるようになれば、日本語教育の段階づけも明瞭になるであろうし、何よりも学習者の実力を知る上で役に立つと思われる。

さて上級となるとさらに規定はむずかしい。そしてこのことは日本語教育の最終目的は何かということに結びついてくる。というのは、上級の日本語教育を行うということは、それを過ぎればあとはもう一人立ちできるというこるを意味することになるからである。学習者がそれぞれの目的に従って特に教師の指導を受けなくても自由に読み・書き・話し・聴くことができるという段階になれば、これは日本語教育の最終段階を了えたということになる。しかし実際にはこの段階になってなお母国語と同じという程にはいかず、できれば何らかの形でより以上の指導を受けたいと考える人が多いのも事実である。^{註12} つまり、外国語教育では最終の段階というのは規定しにくいのである。規定しにくいというより、無限の広がりがあるのである。理想をいえばきりはないし、事実、読むことにかけては日本人も顔負けするような力の持主でも会話は初級の段階という人もいるし、日本人にひけをとらない

程巧みに話すことができても漢字はほとんど読めないという青年もいる。もちろん、その学習目的によるのであるが、先にあげた日本語教育の四本柱がある期間内に並列的に上級の段階まで習得している人はあまりいないのではないだろうか。日本語に堪能で上記のことを見事にこなしている外国人は、すべてその地点に至るには学校等の機関での教育以外に、その何十倍かの経験をもち、絶えざる努力を惜しまず、引きつづき日本語に携わってきた人々であって、これはすでに日本語教育の埒外である。日本語教育の最終目標としてはそれらの地点に達するまでの習練にできうるだけ力を貸すことである。

5 対象

さて日本語教育の内容・方法・段階等についてその概要を述べてきたが、ここでしばらく目を転じて、日本語教育を受ける側についてふれておこう。

日本語教育を受ける、端的にいえば日本語を学ぶ人達には、どのような種類があるだろうか。順にあげていけば、まず「日本」を学問の対象として選びこれを専攻としている専門学者およびそれを目指す者、日本に関係のある仕事に携わる専門家、何らかの目的で、日本に居住している人、短期間の滞在者等がその中核をなしている。

「日本」を研究対象としている専門学者は、いわゆるジャポロジストといわれる人々で、母国の大学の東洋学部（大学によって、あるいは国によってその呼称はさまざまであるが）で勉強し、博士号をとって学者として研究をつづけ教育を行っている人で、目下その専門への道を歩んでいる者も含まれる。これらの人の多くは、文学・歴史・思想・宗教・美術・社会・政治・経済等、人文科学や社会科学の分野に属している。^{註13} これらの人々は、日本に関する学問をその専門にしているから、自分がその専門を変えない限り、一生日本語と縁が切れない立場におかれている。日本語は自分の生涯の中で大切な部分を占める言語であり、これなしにはその研究も職業も成り立たない。したがって日本語の修得には懸命の努力をし真剣にとり組むからその上達も早い。専門によって多少の異同はあるが、概して専門のための用語の修

得による読解と、これを基底にした会話がもっとも要求される内容となる。これらの中には、ほとんど日本人に伍して遜色のない域に達している学者も多い。因みにこれらの専門家に対して、日本人が、単に日本人であるというだけで徒らに賞賛したり、自分と比較してその知識を云々するのを見かけるが、相手は玄人であり、自分は素人であることに気付かぬ態度でこれほど相手に対して失礼なことはない。

このカテゴリに近いのは、日本学の専門家ではないが、日本の大学で日本人とともに、学び、将来、母国の大学やその他さまざまな機関で職を得ようとしている人々である。自然科学関係の分野にみられるが、この場合には、東南アジア・中国・韓国等からの研究留学生が含まれる。現地で学ぶにせよ、日本で勉強するにせよ、日本語と密接な関係にある。

次の日本に関係のある仕事に携わっている人、あるいは将来携わろうとする人について言えば、これもまたその種類が多い。外交官・ビジネスマン・マスコミ関係者・法律家等がこれに含まれるが、特に近年はその分野も人数も格段と増加している。これらの分野に関係のある人にとっても、先にあげた学者同様日本語は「飯の種」であるからその習得には真剣である。しかし、これらの人々がすべて一生日本に関係のある仕事をつづけるかどうかは明らかでない。先にあげた専門学者の場合は、その仕事との関わりを決定するのは自分の意志であるが、このケースは、将来、日本以外の国の仕事を割り当てられれば、日本との関係もなくなり、あるいは薄くならざるを得ない。外交官などをこの例としてあげることができる。日本滞在わずかに2～3年で次の国へ派遣されることもあり得るわけで、日本語との関係の密度には濃淡がある。

次の、日本に何らかの目的をもって滞在・居住している者というカテゴリは更に広範囲にわたっている。この中には宗教家、母国語で母国関係の仕事に携わっている者がある。宗教家の場合は、先にあげた外交官同様、その布教活動の上から日本語を必要とするが、日本に長くとどまって布教に当たる場合以外は、次に赴任していく国の言葉が大切になるのである。後者の場

合には、外国系商社の駐在員、日本で母国語を教えている人、それらの家族等々、極めて多岐にわたる。この人々が日本語を目指すところは、専門用語としての日本語習得ではなく、むしろ日常生活上支障のないためのものである。したがって、自ら学習の目的も異なってくる。これらの外、スポーツ・芸能関係の仕事をしている外国人の数も最近目立って増加している。

最後にあげた短期滞在者となるとその目的はより大ざっぱになる。必要度からいっても軽く、ほとんどまず日常生活上の必要という域を出ない。

以上の外、まだまだ多くの外国人が日本語を勉強している。二、三の場合を除きここでは日本におけるものにしぼって分類してみたのであるが、母国において勉強している者も多いであろう。特に企業の海外進出により現地採用の人々もあるからますます多様性を帯びてくる。

いずれにせよ、上記のような多様性をもった需要に対して日本語を供給する関係にあるので、日本語教育は一般に考えられるよりはるかに複雑であり、一律にいかない点もっているのである。これに加えて、学習者の年齢も問題になろうし、日本語の機能上、性別もまったく無視することはできない。

このような対象の多様性は、日本語教育の各分野にそれぞれの意味をあたえている。日常会話ですむ段階もあるし、日本文化の深い理解を前提にする場合もありうる。日本社会との緊密な接触も必要とするし、日本歴史の深遠な知識を求めるときもありうる。このような多様性の中で、日本語を十分に生かしていくために、日本語教師は手をさしのべるのであり、そこに責任もあればまたつきせぬ妙味もあるというものである。

以上、日本語教育の基本となることについて概観してきた。それは以下の日本語教育の具体的方法について述べるために必要であると思うからで、その意味で、要点をとらえたに過ぎない。より詳しい内容は他の指導書にゆづったし、又、不注意から落としてしまったこともあることをお断わりしておきたい。

Ⅱ 中・上級の読解教育

1 読解教育の目的

日本語教育における読解教育の位置は上來述べてきたところで概略明らかにされたと思うが、これを学習者の目的から考えてみると、そこに読解教育の意味、あるいは目的がいつそう明らかになるとと思われる。

日本語教育における四つの方向は、それぞれがその意味をもって行われているわけであるが、読解教育についていえば、学習者が外国語としての日本語を、目を通じて理解するところにある。すなわち文字とそれによって構成された文の意味、内容の理解がその主目的となるのである。そして日本語で書かれた書物論文等を読むことによって各自の学習目的に達することを目指すものであり、日本語教育で大きな役割を果たしているといえる。先にもちょっとふれたが(4ページ)、日本語教育の発祥の時代は読解教育がそのほとんどを占めており、それが時代の変遷、社会状況の変化そして外国語教育の改革等により、単なる読むことから、話すこと、きくことへの傾斜が起り、現在ほどの教育機関でも、この三つを平行して行っている。しかし、現在でも、外国において行われる日本語教育では、まだまだ「読み」中心のところが多い。これは、教育の場所が、日本でないという事情も大いに関係があると思われるので、外国における日本語教育が、読・書き・話し・聴くの四つのバランスのとれた段階に至るのにはまだ時間がかかると思われる。

このように日本語教育の方法の改善と展開はまた、逆に、話し上手でも読めない学生を生み出していることも事実である。これは学習者の学習目的によっても異なるから、例えば日本で外国系の会社で仕事をして、日本人相手に話すような商業関係や、極端な例として料理店で仕事をしたり芸能タレントとよばれるような職業人の場合は、高度の読解教育よりも、日本語をきき、話す能力の発達の方が望ましいことは当然であるが、学者・研究者・翻訳等を職としようとする者にとってはそれぞれの専門に関わるかなり高度

の読解教育が必要である。これらの者の間に読むことの能力の低下がみられるのは憂慮すべきことではないかと思う。日本においても、視聴覚器材の発達・開発により青少年の読解能力の低下現象がみられるようであるから、これは日本語教育だけの問題ではないのかもしれない。しかしある言語の完全な理解はやはり音によるのみより文字によるのが基本的であると考えられるから読解教育について見直されてもいいのではないかと思う。因みに日本語教育学会の機関誌「日本語教育」は昭和37年創刊以来現在第39号が刊行されているが、この中で読解教育についてふれられているのは2～3篇に過ぎない。もちろん読解教育の一部としての文字・語彙・文法・文の構造についての論文は多くあるが、文字をのぞいてはこれは読解のみにとどまらず、日本語教育の他の領域にもすべて関係している。ここで筆者が述べたいのは「読解教育」という形でまとめられたものが、他のものに比べるとかなり少ないのではないかということである。

それでは読解教育で目ざすものは何か。それはどういう特色があるのか。また学習者にとって、日本語を読む時、何が難しく何がやさしいのか。それらの点を中核にして読解教育のあり方について見ていこう。

読解教育を行う場合に手がかりとしては抽象的な理論についてのべるよりも具体的な方法について述べる方がより分かり易いし、また役に立つと思う。そこで以下筆者の勤務先であるアメリカ・カナダ十一大学連合日本研究センターで行っている読解教育の実際を基にして述べていくことにする。

その教育の実際を述べるにあたっては多少の解説が必要であろう。この場をかりて勤務先の宣伝をする気は毛頭ないが、ごく概略的に勤務先についての客観的資料を次に掲げる。

- 1) 教育対象 主としてアメリカ、およびカナダの大学に在籍する大学(院)生で人文科学・社会科学の各分野で日本研究者、日本に関する専門職を目指して勉学中の者。
- 2) 学習期間 毎年9月から6月までの一学年。週平均20時間程度34週。このうち読解のための時間は、週3～4、5時間程度。

- 3) 段階 日本で、日本語教育を受ける前に、母国で二学年以上の初級日本語教育を受け、選抜試験に合格した者。
- 4) 学習期間における級編成は小人数制（大体4名を標準とする）。
- 5) 読解教育以外に会話・ききとり・作文（時間数は少ない）の訓練をする。会話教育を行う場合に、その台としての文、会話文等「読む」訓練も行う。これも読解教育の一部をなすが、ここで取り扱うのは会話教育とは独立して「読むこと」を主目的とするものである。
- 6) 一学年度の期間中を、後にのべるように、いくつかの段階にわけ、読ませる教材に変化がもたせてある。各段階は約5～6週間を基準とする。

2 読解教育の実際

日本語教育における読解教育は、文字、語彙、文法、構文、文の背景となるもの等について総合的に行われるのが通例である。そして読解教育においては、これらは独立してなされるものではなく、総合して成立した文として取り扱われる。初期においてすでにある程度の文字(漢字)、語彙、文法を修得しているから、中級以上の場合にはその基礎の上に立つことになる。したがって日本語についてある程度まで修得しているから、中級教育はその点では初級教育より容易であるということがいえる。

読解教育には大略して二つの方法がある。一つは翻訳によるもので学習者の母国語に日本語をおきかえて理解させる方法である。翻訳法は、現在では、中級以上の日本語教育ではあまりいい方法とはされていない。このやり方の良い点は、学習者の母国語にすることで学習者に理解させるのが時間的にも空間的にも速いということがある。しかし、この方法の欠点の一つは学習が常に母国語で日本語を理解してしまうところにあり、いつまでもその域からぬけ出せず、日本語が間接的になってしまうことにある。また、教える側が、学習者の母国語を完全に知っているかどうかによって、学習者の理解に益しうるか否かが問題になる。日本人が教える場合は、学生の母国語をマスターしておらねばならず、それがたとえば英語である場合はまだ問題は少ないかもしれないが、学習者の母国語によっては、英語を媒介言語として使わ

ねばならぬこともある。こういう場合はかえって複雑さを増して問題は大きくなる。

翻訳法の今一つの欠点は、日本語はその特殊性のために、他の言語に翻訳しにくい言葉であるということである。これは前述した欠点より、より問題が大きい。語彙をそのまま翻訳したのでは、まったく意味をなさないことが普通である。したがって、いわゆる「意識」が必要となる。つまり日本語で言われている内容を、その言語で言い換えて見るという作業である。翻訳された外国小説や、映画の会話などは、実に巧みにいい訳を行っているが、日本語を学ぶ人々がすべてこれと同じ水準に達するにはかなりの時間が必要であろう。また意識したために、本来の日本語の文構造が学習者にとって把握できなくなってしまうこともありうる。

このような状態から考慮すると翻訳による方法というものは、必ずしも得策ではないことがわかる。

翻訳をしないで、日本語を理解させるにはそれではどうしたらいいか。それには直接法とよばれるものがある。つまり日本語だけで教えるので、もちろん、単語・単文のあるものには予め学習者の母国語訳をつけたものを用意しておくことが必要である。

この場合それではどうやったら相手があたえられた文を理解したかどうかをこちらにわかるか、それがこの方法のポイントである。

そのためにはまず語彙の理解のチェックが必要で、それは単語表に書かれた意味をいわせるというのではなく、それを既習の別の日本語で言い直させてみるとか、その語をつかって短文を作らせてみるとかによってチェックすることができよう。文法についても同じ方法で、違った質問でこれをしらべることができるし、文の主述の関係であるとか、修飾関係の検索も、いくつかの質問文を用意してこれを行うことで、学習者の理解を知ることができる。筆者の勤務先で使用している教材の中に、次のような単文がのっている。これは、読解用のものではなく会話の教科書にのっているものであるが、この文は往々にして誤解される。次の文である。

「大家は家賃を払うと、文句を言わなくなった。」

日本人にとっては極めて明瞭なこの文が、中級程度の学生に誤解されるのはなぜか、また理解したかどうかを調べるにはどうしたらよいか。

まず、語彙の問題であるが、この場合、大家・家賃・払う・文句を言うの四語にはふりがなと英語の訳がつけてある。したがって大家を、たいかと読み間違えることはない。この単文の誤解は前半の行動をあらわす「払う」という動詞と後半の「文句をいう」という動詞にかかっている。これを結ぶのが「と」という助詞である。この接続助詞の意味がつかめないと問題がおこるのであって、前半の家賃を払った人と後半の文句をいわなくなった行動者が同じであると解した場合に学生は混乱に陥る。つまりこの場合の「と」は前文の主体と後文の主体を結びつけない。そのことは、注に日本語で説明がしてあるが、日本語でかかれた注を理解させるのはやや困難な点があると認めざるをえない。より完全を期するためには注を英訳にした方がよいであろう。

この場合理解のチェックの方法は単純に「家賃を払ったのはだれか」、「文句を言わなくなったのはだれか」ときくことで明らかになるし、「なぜ文句を言わなくなったのか」という質問で更にこれを試すことができる。この文は「大家は家賃を払う……」という「は」の機能についても注意しなければならないのはもちろんである。そして、この文の文法的な文は「私が（あるいは彼でもいい）家賃を払うと大家は文句を言うことをやめた」であることを日本語で与えれば、あるいは学生に言わせてみれば文の理解の問題は解決されるのである。

今一つの文、

「竹井さんとおっしゃる方から お電話がありまして、明日の会合には出席しないとのことでした。」

この文では、人間関係を正しく把握させることが必要で、この小会話に何人の人が登場するか、それらの人々の関係は何かを問うことで、学生が文を理解したかどうかを明らかにすることができる。

以上は、前にも断った通り、特に読解のための文ではないが、文を理解させるという点では読解指導と異なるものではないので、ここに引用してみた。次に、やや具体的に読解指導の実際について述べていくことにする。

まず筆者の勤め先では読解の時期を次のように分けている。

1. 基礎的段階
2. 専門導入の段階
3. 専門指導

以下それぞれについて実際の場合に即して説明していくことにする。

1) 基礎的段階

1の基礎読解教育というのは、センター（前述の勤め先をこう略称する）における基礎固めの時期という意味で、大体、中級以上の教育であり、日本語教育における基礎という意味ではない。母国で受けた基礎教育の上につつまものである。この時期はさらに二期に分けている。これは教材によるものであり、いずれも5～6週間をこれにあてている。週間でいうより回数で表した方がより正確であろうが、1.5時間を20回程度ということである。

この基礎教育の最初に使用するのには、日本の高等学校の社会科の教科書で、倫理・社会と政治・経済という二冊の教材から、日本に関係の深い項目について20の章を選んで構成してある。内容としては、家族・地域社会・現代社会・日本国憲法・日本の政治組織・世論・日本経済の発展と特色・産業構造・企業の格差・公害問題・日本の思想史等々がその主なものである。このような内容をえらんだのは、まず日本の政治・経済・社会・文化に関する基本的語彙の修得、日本についての基礎的な知識教育を目的とすることによる。日本人であれば常識的に知っている事柄についての知識を、将来の日本学者、日本専門家に、その専攻領域とは無関係に、語彙・内容の両面からあたえる必要があるからで、例えば平安文学を専攻する者でも室町時代の美術を研究する者でも、その専攻分野以外にいやしくも日本学の学者であればしなくては恥ずかしい知識を取得するという意味で読ませるものであり、読解教育の内容として必要なことであると思う。因みにこの科目は学生必修に

なっている。

文章の点からみると高校の社会科の教科書というのは、いろいろの意味をもっている。

まず文章は、概して平坦で余計な飾りがなく、文学作品に比べると主述関係・修飾関係そしていいまわしなどあまり複雑でない場合が多い。その点では文章の理解にはそれ程手間がかからない。内容の指示しているものが、かなり明瞭であるからである。

しかし一方では、上のことと矛盾するが、この種の教科書は著者にもよるが、かなり難渋した混乱した文が出てくることもある。日本人が読む場合には、たとえ高校生でも、引っかけらずに読むことができる文章でも、いざ外国人に教えようとしてよくよく文法的に分析してみると、相当な悪文（とっては著者に失礼にあたるが）もしばしばある。つまり、日本人が書いたものは内容に流されて文法的には判断されていないことが多いのである。このような場合（それが全部ではないが）そのまま日本語教育の教材として使うことには疑問がある。日本語教育の専門家が内容をふまえた上で、よい日本語に書き直しをすればこれに越した事はないであろう。しかし、学生の立場にたってみるとこれには是否両面がある。いたずらに迷文にまどわされて貴重な時間を苦しむより良い文を読む方がいいにきまっているが、センターの学生のような種類の日本語学習者にとっては、将来接しなければならぬ日本文には、往々にしてこの種のものが多いので、今のうちに迷文に接しておいて、どこが悪いのか、分かりにくいのか、どう直したらいいのかを知らしむるのも一つの方法であるという理論もなりたつのである。つまり、日本語教育のために書かれたものにばかり頼ることは、この段階ではもはやそれほど必要性を持たず、むしろ生の日本語に早く接しさせた方がいいという考え方も成立するのである。次に具体的な文を引用して説明していこう。これはセンターで扱う教材のうちの「地域社会」の中の「都市化」という部分である。（文のはじめの数字はここでの引用の便宜のために筆者がつけたもの）。

① 近代以後、都市は、村落にたいしてその比重をいよいよ高め、現代では社会全体

を動かすにない手の地位を占めている。

- ② 都市化とは、人口が都市に集中して農村人口の比率が減少することによって、あるいは旧来の農村地帯が市街化地域に移行していくことによって、都市は都市的性格を積み重ねていよいよ都市らしくなり、農村は伝統的な生活様式や生活意識を失って、しだいに都市的なものに同化していく現象を意味している。

ここに引用した文章は、いずれも三省堂版「新倫理・社会」からの抄出である。この二つは先にあげた例に即するものとして引用してみたのであるが、これをどう扱っていったらいいだろうか。

それに入る前に一般的に読解のやり方として何をするかについてあげてみよう。

まず用意されるものとしては、本文となるものがある。これは書き下しても、生の文でも、そのゼロックス版でも、それをタイプ印書したものあるいは手書きにしたものさらに書きあらためたものなど、いろいろの方法があるがどれでも構わない。書き下しの場合はそれなりに細心の注意が払われているであろうから単語などの面では容易になることも考え得る。次に単語表。これは、よみ方と、英語（あるいは学生の母国語）訳のついたものであることが望ましい。

単語表については、これまたいろいろの工夫がなされる。一例をセンターにとれば、単語はできるだけ多く出してあり、全部仮名がつけてある。その理由は学生が予習する場合の手間をできるだけ省略することによって読む分量を増やすという教育的見地に立っているからで、当方であつかっているようなアメリカの大学生向けの配慮であるといえる。予習は絶対の条件であるからである。さらに単語表の動詞には格助詞がつけてある。例えば上記引用文の①について言えば、「高める（AがBを高める）」、②では「集中する（AがBに集中する）」のごとくである。この練習は文中のほとんどすべての動詞について練習プリントもあり、動詞を助詞との関係で把握する癖を身につけさせるために数年前から行っているが、よい結果をあげている。今あげた動詞練習のプリントには、同じ箇所に出てくる頻度の高く学生の使う度

合も多いと思われる漢字が出してあり、これは漢字のよみの練習のために使用するが、それと同時に、ここで扱う文章中のすべての漢字・語彙を憶えることはきわめてむずかしいので、最少これだけはこの標準を示すことにもなっているものである。また動詞だけでなく名詞の扱ひも留意されるべきで、名詞は単にその意味をあたえるだけでなくその機能についても教える必要がある。このことについては別のところに発表した^{註14}ので、ここでは省略する。この他できれば朗読テープがあれば学生の予習に便宜を与えることになるが、これはどうしても必要であるというものではない。センターではテープは希望者だけに配布している。

こうして教材がそろったところで授業に入るわけであるが、学生は予習してくることを課せられる。これは中級以上の読解教育を行う上での絶対条件であり、予習なしで一字一句の説明を教師が行うのではその効果は上がらない。また対象となる学生の国別にもよると思うが、単語表に出してある単語については学生からの質問がない限り、あるいは非常に特殊な語で、翻訳語に注意を要する場合でない限り、その意味を直接チェックすることで時間をとることは得策ではない。授業では学生に音読させることが望ましいが、これは音読することで、発音・アクセントの誤りが発見され、また音読することで文意を理解しているかどうかを判然とする場合が多いからである。しかし、発音・アクセントの誤りの矯正は注意を喚起するにとどめて、特に個人的にじっくり矯正するのは、別の時間に譲った方がいいと思う。これは音声上の問題で読解に直接の関係を持たないからである。次の仕事は文法の理解と文意の把握であり、例①の文でいえば、主従の関係をはっきりさせることであるとか、代名詞の指示するものを指摘させるとかによってなすことができる。さらに内容についての因果関係を説明させたり、文外の意味について考えさせたり等の質問をすることで、文の理解を調べることができる。語彙についていえば、例①では「近代以後」の以後について「以」を使った熟語、「にない手」について例文をつくらせるなど。それも自発的に作らせてもいいし、教師側から質問して、それに答えさせる形で例文を作らせることもで

きる。このほか、まだまだ方法は考えられるが、それは教師側の工夫にあり、上述したものはその一例にすぎない。色々の抑え方ができると思う。そして最後に文意を日本語で言わせてみることにより一節なら一節の要約もでき、その場合そこで習得した言葉をどれだけ使うことができたかを見ることもできる。

さて例②の場合はあつかいはなかなか厄介である。これは印刷では5行分ぐらいが、まったく切れ目のない一文であり、そのために、修飾関係も複雑なら、文の主題もあいまいになっているからで、これを正確に理解させるのはそう簡単なことではない。

このような文の扱いでは、先にのべた方法以外に、「動詞さがし」と呼ぶことが必要である。つまりすべての名詞についてその動詞を探して行くことである。それによって主述関係がはっきりとし、主述関係以外のものもその立場が明瞭になる。そしてその多くの動詞の中から、文の一番根幹となっているものと、その主語とを見付け出すことによって幹と枝の関係、枝と葉の関係がはっきりしてくる。修飾関係である。更に、この文をいくつかの単文に区切っていくこともできる。単文に区切れれば、接続部分をはっきりするので今度は逆にその単文を学生自身に接続させることもできる。例えば次のように。

- イ 都市化と（いうの）は、次のような現象をいいます。
- ロ （まず）人口が都市に集中します。
- ハ {（その結果）農村人口の比率が減少します。
あるいは旧来の農村地帯が市街化地域に移行していきます。
- ニ それらによって都市は都市的性格を積み重ねていきます。
- ホ そしていよいよ都市らしくなります。
- ヘ 農村は伝統的な生活様式や生活意識を失っていきます。
- ニ そしてしだいに都市的なものに同化していきます。
- ホ このような現象を都市化といいます。

以上のようにいうことができれば学生は複雑な一文の内容を把握しえたと

いえるだろう。そして今度はこのバラバラな文をどうつなげていくか、そこには作文の要素も入ってくるから練習としては効果的である。

さらにこの文には語彙・文法以外の要素もかなり含まれているからそれらを取り出して例を考えさせたり、母国での同じような現象について話をさせることも可能である。そうすることは、単に書かれたものを読む、読んで理解するという作業とともに、読んで理解した内容を、今度は覚えた単語や文型を使って口から出してみるという練習ができるわけで、読解教育は、単に読むだけでなく、話すことと総合させることでより一層の効果をあげることになるのである。

以上が基礎読解教育の前半に行うことの概略についてセンターの教育を例にとって述べたのであるが、これについて注意しなければならないことがいくつかある。

まず第一に、このような内容のものをあたえる時は、学生にこれを読む意義を十分に納得させる必要があるということである。対象が大学(院)生である場合には、特に日本の高校の教科書であるということがその誇りを傷つけたり、自己の日本語の能力について著しく落胆させることにもなりかねないからである。社会人になって、真剣に日本語を学ぼうとする人にはかえってこういう心配は起こらない。生意気盛りの大学生程不満に思う場合がある。そのような場合これは何も高校社会科に限らないが——教える側でそれを教えることに自信を持ち、説得力をもって学生を指導することが何より大切なことである。学生を大人扱いしなかったり、教材についての疑問を学生に面と向かって感じさせるようなやり方は賢明だといえない。この種の教材を扱う上でくれぐれも心すべきことであると思う。

次に、大体社会科の教科書は無味乾燥で面白くない。特に高校生用なので一章の終わりには必ずといってよいほどお説教じみた内容のものがのっている。しかしこの部分は日本の高校生に読ませてこそ意義があるもので、外国人にとっては意味をなさない。そういう箇所を取扱いもよくよく注意しなければならないと思う。またつまらない文、内容もさほど興味が持てない文を

扱う時にはそれなりの演出が必要である。演出といっても何も芝居をしるというのではなく、扱い方の工夫という程の意味であるが、味も素気もないものをどうしておいしく食べさせるかは、どういう香辛料を作って料理するかという教師の腕によるのである。それぞれに工夫されることを希望する。例えば、都市化で過疎地帯になった村で小学校の生徒が3人きりになってしまった話だの、都会の中の過疎地帯の話など日本の特殊事情の例など、役に立つかもしれない。日本語の表現だけで足りない文は、その環境などの文化的背景で補っていくことが必要である。

さて基礎的段階の二番目としては新聞を読ませている。新聞を読むことの意義についてはすでに色々に検討されているが、少なくともセンターで新聞を読ませることの目的は次のことにある。

まず第一に日本に現在起こっているさまざまな問題について日常使われる語彙を定着させ、それらに関する知識をもたせること、と同時に、新聞というものもつ特殊な用語や構文を理解させることにある。

この目的にそって新聞をよませるわけであるが、それもただむやみにどの記事でもというわけではない。まず、現在日本で問題となっていて世界でも普遍的な政治的・経済的・社会的・文化的な出来事をいくつかテーマとして選び、そのテーマのもとにいくつかの記事を集める。テーマとして、センターで最近使ったものとしては参議院選挙・経済問題（とくに学生の自炊生活）・エネルギー資源・食糧関係・地鎮祭問題等がある。これらはいずれも日本国内だけでなく、外国でもニュース・バリューがあり、問題とされた事件であり、共通の話題となりうるものである。この共通の話題となりうるというところが肝要であって、きわめて日本的な事件よりも取り扱う上ではあつかい易い。

この一つの問題について読む材料としては大体2～3の記事を用意する。報道的なもの、解説的のもの、ルポ風のもの、対談、事件についての識者の意見をのべたもの等、項目によってまちまちであるが、一貫して新聞記事の5～7段分ぐらいが一回分として（1.5時間）用意される量である。学生の

学力によっては補助的なものを準備したり、部分的にカットしたりする。その辺は臨機応変である。新聞といってもこの場合は生のままのものではなく教材としてあらかじめ準備されたものである。本文は新聞記事であるが補助教材として、先の社会科同様の単語表、テープ等がつく。これらによって授業を進めるのであり、その方法としては、社会科を教える時と基本的にはまったく変わりはない。ただ新聞を扱う上でいく分変わっている箇所もあるので、その点についてふれておこう。

理解の便に資するために、使用した新聞教材の一部をここに掲げる。これは経済問題を扱う部分のもので、学生生活について書いたものである。(筆者注、印刷の都合上新聞そのままの体裁でのせられなかった。)

「堅実な消費者に」「買い物、じっくり吟味」「家計簿つける男子も」

不況のなかの学生生活——就職戦線はことしも厳しくなりそうだし、低率ベア続きでは親のスネも心細い。が、何はともあれ、キャンパスの新学期は一月あまり過ぎた。教室と同じくらいなじみ深い存在になっている大学生協を通して、学生たちの生活設計ぶりをさぐってみると、意外なくらいがっちりした「消費者としての学生」像が浮かびあがってきた。

<出足のよさ>北海道から九州まで百三十五の大学生協と三事業連合が参加している全国大学生協連合会(東京都中野区中央五丁目)の話では、ことしの新入生の生協加入はすでに平均した九割を超えていそうだという。この加入割合そのものは昨年比でそれほど大幅にふえているわけではないが、出足のよさが目立つ。入学手続きのとき、生協加入の方もあたり前のようにすませてしまう学生が多いのだ。例年、四月後半から五月にかけて、生協側から説明を受け「入っておいた方がいいかな」と腰をあげる学生が少なくないのだから、この分かりの早さには生協側もびっくりさせられる。

「生協とは、モノを売っていて出資金を出して加入するものだけ程度の知識はあらかじめもっているようです。自宅の近くに一般の生協などがあって、便利さを感じているケースも少なくない」と大学生協連の今井隅田指導部長。「生協は暮らしを守るのに不可欠」と加入申込書に書き添えたありがたい新入生もいたという。

<買い物上手>すんなり加入した新入生だが、買い物の方はなかなか慎重だ。都内の二十二大学でつくる大学生協東京事業連合でも、売りあげがどっとふえるはずの新学期初日、客足がそれほど活発でないところが多かった。どうなること

かと気をもんでいたら、数日おいて購買が本格化してきたという。「買う物を書きぬいたメモをもってきて、それ以外の品物には目を奪われない。何度も売り場に来て、たっぷり吟味したあげくようやく財布を開く。とにかくムダがなくなりました」。東京事業連合の浅井康男専務理事は感心したようにいう。「オーディオ製品など、必ず秋葉原で値段を確かめて生協価格とにらみ合わせていますから、こちらもうっかりした対応はできませんよ」

買い物上手といえば、この春、ふとんセットがよく売れた。東京事業連合でも、昨春は六百セットだったのが一挙に千百セットに伸びている。実家が遠くにある下宿学生だと、ふとんを送ってもらうと手間も送料も結構かかる。それより、マクラ、シーツなどがついたセットを生協で、^レ「現地調達」した方が、という計算かららしい。親も子も読みが深くなっている。

<自炊の探求> 賄いつきの下宿が少なくなり、外食だけだと仕送りの六、七割が食費に消えてしまうこともある（東京事業連合の話）。^レ「高エンゲル係数」の生活が、自宅外通学の学生たちを自炊、あるいは栄養バランスのとれた食生活の^レ「探求」に向かわせる。ひとつの現れが冷蔵庫の売れゆきだ。東京事業連合の調べでは、この四月、千四百台の冷蔵庫が売れた。昨年四月は六百台。二倍以上の伸びだ。それも二、三年前までの主流だった五五―一六五リットルのものより八〇―九〇リットルの大型の方に人気移っているという。ひところの一般家庭用のものが、独りぼっちの部屋に迎えられ始めたわけだ。

飲み物や果物のしまい場所だったのが、自炊のための本格的な貯蔵設備に変わってきたともいえるだろう。東京事業連合が昨年発行して話題を呼んだパンフレット「自炊のすすめ」も重宝がられ、ことし一万部を新たにつくった。

こんな中で、岩手大学生協では、食品コーナーで夏から肉、野菜、魚などの生鮮食品を売り出す計画を進めている。大学の附属農場からの収穫も取り込んで、自炊学生を積極的に支えていく考え。

また、早大の生協食堂では、ことしからメニューに加わった一さら五十円の野菜サラダが一日千食近く売れている。利用する八割は男子学生。「野菜を食べなきゃいけないと親にいわれているのか、健康管理に気を配っているのか、すごい人気です」と食堂側もやる気を出している。

<クレジット> 全国大学生協連では三月から独自のクレジット販売を始めた。これまでは扱う商品によってメーカー側のクレジットが利用できるくらいだったが、この「生協クレジット」で、学生生活にもキャッシュレス時代が本格的に導入された。決済は学生の預金口座からの自動引きおとし。口座の残高が不足しているときは、親が支払う仕組みになっている。

このクレジットの先駆けになったのは北大生協。信販会社と契約して、昨年九月PRしたところ、一万人いる学生のうち約千人がクレジット・カードを希望してきた。こちらも保護者が保証することになっており、いままでのところトラブルは全くない。「一般にまじめな学生が多いですね。ことしは全体の二、三割くらいがカードをもつようがんばりたい」と同生協は自信のほどを見せている。クレジットで買うものは、学生らしくオーディオ製品が圧倒的という。

こうしたシステムを導入できるのも、銀行口座を使って仕送りする家庭がふえているためだ。学生の方も口座を利用することに慣れていく層が多くなっているわけだ。「学生がクレジットを用いることに問題がないとはいえないが、生協がクレジットを閉め出しても、学生はほしい物をほかで無理してまで買ってしまいかもしれない。それに、クレジットの方が親もともにも買い物の内容がわかりやすい」と、大学生協連では「今様」の学生生活を認めざるを得ない口ぶりだ。

どうやら節約、合理化できるところは積極的に改め、他方でかなり高額のものも決断がつけば買うちょっぴり所帯じみた学生たちが多数派になりつつあるようだ。東京事業連合は六月から学生の家計簿調査を始めるため、百人のモニターを募集しているが、「学生で家計簿なんかつけているのは、ほんの少しだろう」と思っていたらもう二十人が集まった。しかも、半分以上が男子学生。この堅実さを手放しで喜んでいいのかどうか、いささか戸惑っているところだという。

新聞をよむ上で注意することにまず、見出しの読み方がある。見出しは大体主・述部抜きで書かれているのが常であるから、それを完全な文にさせる作業が必要である。この文でいえば、「堅実な消費者に」の「に」につづく動詞を入れさせ、主語をはっきりさせなければならない。同じやり方で、「買い物、じっくり吟味」も主語と述語が必要だし、「家計簿つける男子も」も同様である。このように見出しを完全な文に直し、更に見出し文をつづけると、その記事の内容がわかるはずであるから、それも理解のチェックとして、この記事を読み終わってから最後にすることができる。

記事の中の小見出しについても同様のことがいえ、例えば最初の小見出し「出足のよさ」は、何の出足がよいのかを質問することで理解をたしかめることができる。

次に本文であるが、日本語の語構成として漢字をならべて一つの名詞とし、

それをさらに省略した形を使うことが多い。例えば本文三行目の「大学生協」は「各大学の生活協同組合」のことである。この外、この新聞には出ていないが例えば、「捕獲許可頭数」などは、修飾関係をはっきりさせないと、この漢字6文字の表す意味は明らかにならない。上に出てきた生協一生活協同組合も、すでに単語表で説明されている場合はいいが、一度完全な名前が出て来て、次に縮約されていたりすると理解に手間取ることになり、学生泣かせになる。この文中には「大学生協連」(全国大学生生活協同社会連合会の約)が出ている。

次に新聞で問題になるのは用字上の特徴でやたらに片仮名が多いということである。元来、片仮名で書かれるのは外来語であると考えている外国人にとっては、これも理解困難なものの一つである。片仮名書きは外来語以外、動植物の名、外国の地名・人名、擬声・擬態語、漢語、道具類の名、隠語的なもの、芸術用語、専門用語、強調などがある。しかしたとえこれをしていても、そのどれにあたるかわからないものが片仮名で書かれている場合には困ってしまう。日本の外来語は、原語の発音に程遠いものであるとか、和製英語(その他の外国語、あるいは混合したもの)が多いと心得ている外国人にとっては、片仮名書きの言葉ほど難しいものはないのである。上例の中から片仮名で書かれた言葉を拾って見よう。

ベア、スネ、キャンパス、モノ、ケース、メモ、ムダ、オーディオ、(ふとん) セット、マクラ、シート、エンゲル(係数)、バランス、リットル、パンフレット、コーナー、メニュー、サラダ、クレジット、メーカー、キャッシュレス、カード、トラブル、システム、モニター

以上のうちどれが外来語でどれが私製英語で、どれが日本語か、余程修練をつんだ学生でなければ、これをしかと見分けるのは困難であろう。

この事は、単語表を作る時の教師側の注意に関わって来る。外来語は英語だから分かるだろうという甘い推測は当たらない。また日本人がやさしいと思う言葉が難しく、難しいと考える言葉が意外にやさしかったりするので、その辺細心の心配りが必要である。これは片仮名の言葉だけでなく、語彙す

べてに通じるし、固有名詞に就いては特に甚しい。例えば人名で日本人にとっては、小林さんの方が、福島さんよりやさしいと思うと思うが、外国人にとって小林は、こぼやしの外にこはやし、おぼやし、おはやしと読む可能性がありそうに思えるのに対し、福島さんの方はふくしまの可能性しか考えられないから、この方が簡単なのである。漢字の熟語は、画が少なければ分かり易いとは限らない。前にもどって、上記の外来語の中で、バランスとかコーナーなどは単語表に英語をつけておかないと分かりにくいと思う。以前新聞に「ハンスト」とあったのを「半スト」と思いこみ、半分だけストライキをすることだと学生が信じこんでいたという例があるが、これなど考え過ぎの間違いである。

新聞をよむ上で特に注意しなければならないものに今一つ“ ”でかこまれた言葉がよく使われていることもあげられる。先の例でいえば“現地調達”、“探究”、“高エンゲル係数”等がある。最後のものは、日本の大学生には親しい用語であるが、外国人には必ずしもそういう経済的背景を持たぬ者も多い。“現地調達”はもともと軍隊用語であると思うが、これを“ ”に入れて使うところに特別な意味をもたせているわけであるし、“探究”に至っては、特に“ ”に入れたことに深い意味があるわけではないだろう。記者の目がそう見たのであって現代文化の投影があり、その辺の把握の仕方によって内容が面白くもなりそうでもなくなるということになる。

この他、新聞独特の文体も、新聞を読解教材に使う際に留意すべきことはいうまでもない。タイトルを読むのと同じ方法が必要であり、ニュース記事などにはこれがよく見られる。文法を核にして構文の分析、把握が大切なのである。

内容については、先の社会科の時と同じ方法・要領で読み進めることができるし、また、新聞の特色を活かして、書かれたことを材料として意見をのべ合うことも可能であろう。なおセンターでは読むことと聴くこととの関係を密接にするため、同じ内容のものをテレビを材料として視聴覚教材としている^{注15}。

2) 専門導入の段階

読解の第二段階は、専門導入の目的をもって行われるものである。再び予めお断わりしておくが、これはどこまでも筆者の勤務先の学生を対象として行うもので、日本語学習者に全部適用できるものではない。大学院で、日本に関する領域を研究題目に選び、将来その道の専門家になることを目指している者にとっては専門領域に関する論文、研究書、資料を読むことが大切なので、それに至る導入部をしっかりと身につけさせることが必要になるのである。したがって専門導入期の読解教育は、狭い意味での専門領域にとらわれることなく、広く、日本研究の背景をなすものを扱っている。例えば、日本文化を支えている日本史・日本文化史、比較的よく読まれている文芸作品等から、政治・経済・法律・社会等、そして、近年とみに専攻者がふえてきた文化人類学的な分野に関するものなどが、この段階の分野と考えられる。

このように、専攻分野に関したりその周辺をなす分野に関するものは、学生によっては、母国語ですでに読んでいる場合も多いし、また3年以上の経験のある者なら米国でよく使用されている Hibbett & Itasaka の「現代日本語読本」の中に収録されているさまざまな文章を既習の者も多い。したがって日本へきて初めてこの種の本に接するのではない場合も多いと思われる。

一つの例を歴史にとってみると、上記に述べた範囲の学生なら大体英語で書かれた日本史はすでに読んでいる場合が多い。つまり、母国の大学で、日本史などの講義があってそれを既習している者が多いからである。しかし、母国で読んでえた日本史の知識はかなりかたよりが多く、大体古代史については読んでいてもあまり頭に残っていない場合が多いし、又、ふしぎなことに英語で読んだ歴史上の固有名詞は漢字に置き換えると、まったく違った感じが出てくる場合も少なくないときく。甚だしい例は、Prince Shōtoku という6～7世紀の偉大な指導者が、現在彼等の財布に入っているお札に印刷されていることに気付かない学生もある。ということは、日本では、日本人の日常生活に入りこんでしまっている歴史上の人物が、横文字で書かれた日

本史の中では別のイメージを持っているということである。要約すれば、まず、専門導入の意味の中にはこのような基本的な文化理解も含まれ、それから始めて、もっと高度の専門課程に関するものに至るきわめて広い分野にわたるものなのである。

歴史教育を例にとって今しばらく専門導入の読解教育について述べていくと、まず、教材として何を選ぶかということがとりあげられなければならない。日本史に関する書物は数え切れない程多く、この中から何をえらぶかはかなり難しい問題を包含している。高校の教科書は、まとまりよく全史を総なめにしており、覚えなければならない人物や事項は太字で記してあったりしてその点では便利であるが、これをそのまま使っていくには疑問がある。また、ベスト・セラーになっているような何冊かで構成されている日本史シリーズは、日本人の教養書としての意味をもつから、日本語教育の教材として良い面もあるが、一つの事件に多くのページが割かれすぎており、つまり詳し過ぎて、とても短期間にとり扱うことはできない。大きな山の一角に触れただけで終わってしまうおそれがあるのである。

さらに高度の日本専門書となると、日本史を専攻する者はともかく、それ以前の、あるいはそれ以外の学生にとってはやや難解である。このように見ると、日本語教育の専門導入のためのものとして適当なものは、市販されているものの中にはないということになってしまい甚だ心許ない。したがって理想的には、日本語教育を行う者が書き下せばいいのであるが、今度は日本語教師の中に、日本史の専門家が何人いるかという別の問題がもち上がってくる。政治・社会その他の分野でも同じことがいえるであろう。また文学のような分野になると、小説を読ませることが、この時期の教材になるので、これ又、^{ほう} 龐大な数の小説から何をえらぶかが大いに問題になる。

この問題は書かれた物の内容と文体とに大いに関係がある。内容の上から適切と考えられるものでも、文体の上からこの時期の日本語教育には適当でないものが多い。日本語教育はどこまでも言葉の教育であって専門的内容の教育まで及ばないでいい、いや及ぶべきでないという理論も通用するので、

この辺をどう調整し、どう実際に取扱うかが、専門導入期の教材論として考慮されなければならないのである。

筆者の勤め先では、1974～76年に製作した日本史の教科書をもっている。これは世界文化社（一部に中日新聞社刊『新日本史の人間像』も含む）刊行の「日本歴史シリーズ」を底本として、その中から一部をとって、これに英語による単語表をつけたものである。現在刊行されたものは（国際交流基金刊行）古代史と鎌倉時代の二冊だけであるが、一書中に、その時代の概説と、大きい事件の解説的小論、さらに大事件についての読みもの的色彩をもった論文（かなり長いもの）等を含めてある。執筆者はすべて歴史専門家および各分野の権威で構成されているから内容的にかなり高度のものであるといえる。巻末にはその時代の地図、年表、図表、系図等も入れ、文中には写真も挿入されている。

この教科書の特色は、文がかなりくだいて書かれてあり、理解にも殊更難点がないことと、内容的にも、興味深い取扱いのものが多いということである。日本語教育の教科書とするために、原本から、編集者（筆者が担当）がやや主観を交じえて採録したといううらみがないでもないが、編集者としては、日本語、及び日本歴史、さらに広く日本文化を学ぶ者の意向をかなり考慮したつもりである。それは先にあげた高校教科書の、きわめて表面的な歴史や、高度の研究書の行間に史実を沢山秘めた概説的日本史と異なり、日本語の表現の上からも、歴史上の事項の点からもかなりバランスのとれたものであると自負している。この種の教材は他にない。

また、この教科書には、単語を一冊にまとめて付してある。単語を別冊にしたことで読む者の便宜と、外見上の美的調整を行った。

この単語篇は、その特色として、次の二つがある。1) は、この段階ではやさしいのではないかと思われる語まで含めて語彙を多く選んでふりがなと訳がつけてあること、2) は、歴史的事項・人物に日本語で小解釈がつけてあることである。1) についていえば、すでに読解の基礎教育の箇所述べた通り、学生が辞書をひく手間をできるだけ省いて、その時間より多くの内

容を読むことができるようにという目的でなされている。このことについてはあまり簡単な語彙例えば「送る」「変化」などまで出すのは学生の復習のためにもよくないし、また、辞書を引くことに慣らせることを滞らせる結果を招くという批判もでている。もっともなこととも思われるが、教育にはいろいろの方法が、その目的に応じてとられていいのではないであろうか。

次に、単語中の歴史的人物・事項に日本語の解説をつけたのは、歴史用語への親近感をもたせるためのもので、直接日本史辞典をひく前段階として、これを読むことである程度の知識を持たせようという希望によるものである。実際に使った学生からは特に文句が出ていないところを見ると、それなりの効果はあるとあってよいであろう。また日本史に関する英語でかかれた辞典は数少ないので、その面からも日本語の解説がいく分役に立つのではないかと思う。

次に教え方であるが、これも実際の取扱いをもとにして述べていこう。

まず一回（1.5時間）にあつかう分量であるが、大体この時期のものとしては5～6ページを読ませる。この分量はA5版の一般書のページ数とほぼ同じ分量である。もちろん学生の学力によって多少の異同はある。前の段階同様予習を前提としている。教室ではそこから出発する。授業はすべて日本語で行い英語は使わない。単語編に出ている単語の意味を教師がたしかめたり、文を一文づつ解釈することはしない。多くの場合、文を一節ぐらいの単位で朗読させることから入るが、これも前に述べたと同じく単語の理解・文意の把握の程度をしるためである。しかし、この種の本は、日本人向きに書かれたものであり日本人ならず、音読することはない。したがって単語によっては音読すると不自然な感じをあたえることもあるが、音読させないとんでもない読み違いがあっても分からない場合がある。例えば平安時代の解説の中で「西京はさびれたが東京はにぎやかであった……」という箇所、ある学生は西京は「にしきょう」と読めたが「東京」はためらうことなく「とうきょう」とよみ、なぜ平安時代に「とうきょう」があったのかという疑問を提出していたという例がある。またよく問題になるのは、人名や

特殊の歴史用語であり、例えば、藤原俊成は、日本人にとっては「しゅんぜい」として親しまれているが、外国人にとっては「としなり」でなければならない。その辺のことは細い配慮が必要である。古代の氏姓制度もむずかしいものの一つで蘇我氏は「そがうじ」か、「そがし」か、藤原氏はどうかなど、専門的にはどう扱うべきかという問題がある。このようなことは、どっちに読んだところで内容に変わりはないのであるが、学ぶ側にとってみれば、なぜそのような二様あるいは三様の読み方がなされるのかは基本的な疑問であるのでそれに対するある程度の解答は必要である。

語彙の上では、さらに文語的表現が問題になることが多い。この種の書物・論文には必ずといっていい程、文語用法が使われている。例えば、否定形の「ず」、使役形の「しむ」などは非常にしばしば文中に登場する。これは現代日本語に残されて使われている形で、日本人としては見逃しがちであるが、文語を未修の学生の場合はここでよくひっかかるのである。このような用法は特に注意しなければならないものである。

文のよみ進め方としては、先に述べた方法のほか、内容を質問によって答えさせる方法と学生に内容について要点をまとめさせる方法とがある。いずれにしてもよいが、学生の答えの文が、著しく文法的にあやまっていたりすることがある。その場合は、その文法的あやまりを正し、正確な文で答えさせることが必要であるからここで学力の低い学生の場合は相当時間をとってしまう結果にもなる。臨機応変の処置がとられるべきである。

歴史を材料に使っている以上、単に文法的なことだけでなくその史的内容にも及ばなければならない。その場合には、歴史の因果関係や、史実の背景などもとりあげて説明しなければならないので、教える側にはそれだけの知識と教養が要求される。しかし、そのために^{うんちゅう}蘊蓄を傾け過ぎて教師側の発言が多くなるのは、日本語教育の上からいって好ましい状態ではない。学生の方にイニシアティブを持たせて、学生に日本語で発言させ、内容についての知識の定着、用語の理解とこれの駆使ができるように指導することが大切であるのはもちろんである。ここに専門教育と語学教育の接点があり、どこま

で入り得るかということが問題となる。よく日本語教師は日本語だけ教えればいいのだということを耳にするが、果たしてそういうことは可能なのだろうか。内容を伴わない日本語は単に言葉の羅列、単文の行列だけで意味をなさない。何を材料として教えるかは常に底辺にあることで、その内容が、少しずつ専門化した場合に、どこまで教えるかという問題が惹起されるのである。そういう意味で専門導入期の読解指導は一つの意味をもっており、これが中級以上の教育の限界でもあり難点でもある。

次に上にあげた教材の中から具体的な文例の一つあげておく。平安時代のはじまりである桓武天皇の項目である。

桓武天皇の登場

桓武天皇が平城京に蟠踞する旧勢力から脱却すべく遷都を決意されたとき、その候補地として選ばれたのが山背国南部の長岡であった。この地域は水陸交通の便に富み、またこの地方を開拓して豊かな財力をもつ秦氏らの帰化人の勢力範囲に属していた。(中略) 桓武天皇の信任を得ていた中納言種継は、秦朝元の娘をその母としていた。だから財政に苦しかった当時、恐らく遷都の際の援助をこれら帰化人系豪族に期待してこの地への遷都を主張し、同じく帰化人系の百濟王氏出身の高野新笠をその母とする桓武天皇の同意を直ちにえたことであろう。延暦三年(784)十一月天皇は早くも長岡へ移ったが、なお新京の工事は種継の手で進められていた。しかるに翌年九月、種継は工事現場で暗殺され、この事件をおこした大伴氏らの旧豪族は処罰されたが、皇弟で皇太子であった早良親王もこれに関係ありとされて皇太子を廃され、淡路へ移送される途中で死去した。恐らく冤罪であって、親王に対する世人の同情は、こののち代って皇太子となった天皇の長子安殿親王が病身となり、天皇の母や皇后が病死し、また悪疫が流行したことを、すべて親王の祟とする風評を生んだ。恐らくその祟を避けるためか、長岡京の造営が続行されているうちに再遷都の議がおこった。(後略)

やや長い引用になったが、これを引用したわけは、この文がかなり長い文からなっているからである。この長さの一節は、このまま読み進めていくと少々混乱が生じてくるので、内容を考えながらいくつか切っていくことが必要である。

まず、この文の文体の一つの特色は、天皇に対する敬語が使われているこ

とである。それを指摘するとともに、受身形の「される」が、早良親王について使われているので、敬語になれない学生が混乱することがありうる。第二には長い修飾関係で、実はここでは略してしまったが5行目の中納言種継はの上に、種継の身分を示す修飾語が長々とついていて系図でも書いてみないことには関係がはっきりつかめない。また語句の上で注意するなら8行目の「十一月天皇は早くも長岡へ移ったがなお新京の工事は……」の早くもとなおのもつ意味合いがある。これは単に語句の意味だけでなく、それ以上のものを含んでいる。又、6行目と12行目にある「恐らく」は、この作者の癖のように思われるが、これも内容的にはっきりさせる必要がある。

13行目の「世人の同情は……生んだ」という長文も、主述の間が離れ過ぎているため、わかりにくいところである。文の整理が必要である。

この文の内容を理解したかどうかを調べるためには前述したようないろいろの質問をしてみることである。一文ずつ区切って丁寧に質問していくこともできるし、ある程度まとまった単位でこれを行うことも可能である。又、双方を組み合わせてもいい。質問はいろいろできるが例えば、①桓武天皇はなぜ遷都を決意したのか。②どこが新しい都の候補地としてえらばれたか。③なぜ長岡を選んだのか。④秦氏らの帰化人に何を期待したのか。⑤天皇と種継に共通しているのは何か。

以上のように、一文一文について細かい設問をすることができる。

一方もう少し大きくまとめさせる意味では

- ① 当時、遷都はどういう意味をもっていたか。
- ② 長岡京でおこった事件はどういう事件だったか。
- ③ この事件に関係したとされたのはだれだれか。
- ④ 早良親王の崇りはどういうものだったか。

などの質問をすることができる。

以上は日本語の内容理解のための質問であるが、同時に歴史的事実にも関係している。したがってこの上に更に、歴史にふえんして説明を加えたり、話し合ったりすることもできる。この文章の中には、平安時代に入る当時の

社会的政治的背景と、以後つづく平安京の意味がふくめられ、同時に桓武天皇の歴史的位置も示されているから、日本史理解の上では、いろいろの意味をもっている。時間のゆるす限りで、それらにもふれていけば興味深いものとなる。

更に、終りから3行目に出てくる「崇り」の信仰は、後にあつかう章の「怨霊」のたたりにも再出するし、怨霊信仰が平安時代の貴族の間に流行していたことを理解する上にも役に立つ。また怨霊信仰はこの教科書の中の「菅原道真」とも関係してくるから、とりまとめて扱えば面白いのである。

以上、歴史の教科書を例にとりて、中級の専門導入の読解教育の方法について述べてきた。この教材も使用期間は、1.5時間の12回～15回程度で、一冊をすべてこの時間にこなすには、かなりの速さで読むか、途中を少々切るかの方法をとるより仕方がない。学力のある学生の場合は、速読させてみるのも一法である。1978年度にはじめて、これを試みて見たが、学生は一人も落伍せず、一回の欠席もなく読了した。ただこの場合は、読解力の高い学生のグループだったので、細い質問はやめ、学生に内容を話させることで理解度をはかった。この場合学生からの語学的な質問はあまり出ず、たまにあるのは、文語文的な表現や、非常に長い修飾関係の分析だけであった。

学力のまだ十分でない学生に読ませる時には、ただむやみにカットせず、問題別・内容別にまとめて、総時間内に消化できるように工夫することが望ましい。文学関係、政治・社会関係、宗教関係というように分野別に、その項を中心として扱えば、学生も興味をもってついてくる。学生をどのように引っ張っていくかが、この種の教科書を扱う上での要点であるといえる。

専門導入期は歴史以外にも文学・経済・社会・政治・法律・美術等と学生の専門分野に応じて、種々のものを読ませなければならない。この場合、社会科学系のものは、どちらかといえば客観的叙述が多いから、比較的あつかい易いが、文学の場合になると、読書の対象は小説が中心になるので、上記に述べた以外の工夫も必要である。小説の特殊な文体の理解のさせ方、特殊な用語の解釈にとどまらず、風俗・習慣・文化伝統などが多くでてくるか

ら、これらを理解させるための努力が必要である。しかしこれは頭で考えるほど容易ではない。そのために読解と並んで、関係のあるVTR教材などを用いる事が、もっとも要請されるであろう。読解の補助としても、視聴覚教育の役割がこれからますます大きくなるものと思われる。また作者と関係の深い資料館などの見学も種々の点で利点がある。

どの分野についても、それぞれ独特のものがあり、それについて一つ一つ分析し考察しなければならないが、それだけの紙面はない。したがって今一例だけあげるにとどめよう。それは法律に関するものである。

最近とみに法律家志望の学生で日本語を学ぶ者がふえてきている。それらの学生にとって大切なのは、日本国憲法であるとか、法律の各種条令をよみこなす力である。この場合法律には特別の用語が用いられており、それは、単に単語のみにとどまらず、文体にも及んでいる。殊に多く見られるのは文語的用語で、文語未修の学生はこういうものを読むことはきわめて困難である。さりとて文語の修得に時間をかける暇もない。文語を読むとしても、法律家志望の学生には、平安時代の文学は直接関わりはない。したがって法律用語を中心とした文語学習をさせる事が早いし効果的である^{注16}。

センターの学生中、文語・漢文は、母国で習ってくることがあるが、その場合、概して文学が中心となっている。これは学生が広く教育と知識を身につけ、興味をもって読む場合はいいが、文語を習うためのものであるなら、より細分化するべきである。歴史的な文語、漢文調・候文等は近代史の専攻には欠かせない。そういう目で、日本語教育における文語・漢文教育を見直し、新しい教科書の開発が望まれる。文語・漢文の教授法については、ここでは紙数がないのでふれないが、日本語教育の中にその存在をより固定させる必要はありそうである。

3) 専門指導

読解教育の第三段階は、専門課程に属するものである。つまり学生の専攻する分野に関する研究論文・書籍を読む段階の指導にかかわる。

この段階に至ると、その専門分野も細分化され、あつかわれる論文等の数

もおびただしくそれらはもはや日本語教育で段階づけられるものではない。

しかし、その段階でも学生の要請が皆無であるというわけではないから、日本語教育からも問題として取り上げないわけにはいかない。

この種のこととなると、いわゆるその道の専門家の手に委ねて、専門的指導を受けなければならないが、一方で、専門の研究者はその学術的内容については指導しえても、語学的な点については、日本語教育を専門の職とする者には及ばないといううらみがある。したがって理想的にはこの両者が相まって一人の学生の要求をみたく指導を行えばいいわけであるが、これは時間的にも経済的にも容易なことではない。その結果、そのいずれかが担当するというのが現状であると思う。

日本語教師が指導にあたる場合はどうしたらいいか。筆者はこれは受けて立つという方法がもっとも良いと考える。つまり学生の読まなければならない本について、予め教師は予習して、その文脈・内容について把握しておくことは、最少限の仕事であるが、その上で、日本語教師としての立場を守り、むりにこの線からふみ出していく必要はないと思う。もちろん学生の学力の程度にもよるが、学力がある水準に達していなければ、この種の専門指導は到底無理なので、学生の要請に応じ手とり足とり教える必要はないはずである。

また単語等についても学生の自習にまかせることが望ましい。自分の専門の分野のことであれば、学生は語彙は当然調べて覚えなければならないから、苦勞しても辞書を引いて調べさせる必要がある。この段階では、すでに一般用語・専門用語についてのかかなりの積み重ねがあると思われるから、一見難しそうに見える論文でも、当事者にはそんなに難しくない場合も多い。専門書の難しさは、文法よりも語彙、内容によるもので、こんがらがった文脈をとらえるのに苦勞する事はあまりない。むしろ、ある程度のまとまりを持たせて読ませ、節と節との前後関係であるとか、論の進め方の筋などをはっきり把握させるところに、指導上の難しさがあるのである。かくして専門職に関する読解指導は、日本語を教える側が、その専門であったり、それ

に特別な興味をもっている場合は、大変楽しいものであるし、その分野が自分の全く興味のないもの場合は、そういうものをよむことに耐えられるならば、かえって専門導入よりも技術的には楽である。要は、その「分野」について自分がどれ程知識をもち、どの程度理解しているかが専門指導を行う場合の成功・不成功のかぎとなろう。センターではこの種の指導を後半の約4か月に行っているが、個人授業で指導をするので、「相性」という別の心理的条件が付随する場合があるのは否めない。この問題の方が、具体的な指導の上での難点になる。

以上読解指導を三段階に分けてのべてきたが、これらはすでに明らかのように、それぞれが別個のものではなく、根本的には同じ地面に立っている。これを異ならしめているのはむしろ使用教材であり、対象となる学生の種類である。基本的な読解指導の方法はどの場合を見ても共通していて、ただ細い部分に少しの差があるということになる。

3 評 価

さて教育には常に評価が伴っている。したがって読解指導も評価という問題をさけて通るわけにはいかない。

評価の方法は、一様には決めがたいものである。しかし、読解の目的や方法に沿って行われるのが通例である。つまり、文字・語彙・文法・文体の理解について試験をするということであろう。

しかしながら、試験はまた別の意味をもっている。それは、与えられた短い時間に限られた範囲のことを質問しても、果たしてそれで満足すべき解答が得られるかどうかということである。その上、読解教育を日本語のみによる直接法で行った場合は、ある質問には日本語で答えさせることになるので、ここで「書く」という機能がクローズ・アップされてくるのである。

読みとったものを、口から出す、口答による試験や、耳から入れたものを口から出す試験の場合は、どこまでも、口をつかう——話しをする形で表現されるから、読解教育は、会話教育やききとりの訓練と切り離すことの出来ない密接な関係にあるといえる。しかし読んだことを文字で表す場合には、

文字がカナを含めて正確に書けるか、文法が正しいか、語彙を知っているか、文体はどうであるかというように各方面からのチェックが必要となる。ここで「書く」ことの必要性が生じるのである。ところが書くことは、学生に日常書くことを厳しく与えていなくても、試験では「書かせる」という矛盾を犯していることになる。したがって「読む」ということは、評価の段階では常に書くということと不即不離の関係にあり、その点から書くことについての検討もされなければならないと思う。

さて評価について大切なことは、試験は必ずいち早く採点し、それに対して正しく納得のいく説明をあたえることである。これなしには評価をなし得たとはいえない。

4 読解教育に付随した作文教育の意味

日本語教育の中で「書く」ことの教育がもっとも遅れていることはいなめないが、これは、書くことが、学習する側からの要求が一番低いからであるといえる。しかし、「話す」教育の進展により、日本語教育も一昔前の「読むだけ」という受動的な学習から「日本語を口に出す」というプロダクティブな方向に向かっている。したがって、その「口から出す」言葉を文字で表現するというのも、特に難しいというようなものではない。

しかし、話し言葉と書き言葉とは全く同じであるとはいえないから、話したままを書く、というわけにはいかない。文字がまず介在するから文字を読むだけでなく書く訓練も必要である。文法についても、話す時に文法を無視することはできないが、話す際には「言い直し」がきいても書くことの場合にはそれは許されない。語彙の場合には、明らかに「話し言葉」と「書き言葉」の区別があるし、文体にはもっともその異同があらわれる。

このような状態の中で、読むことから、話すこと、きくことへの展開があり、さらに、書くことへの進展が期待されるわけである。そして、そこに至って、再び、読むことにウエイトがかかってくるのではないかと思われる。

なぜなら、よい文を書くためには、模範になるようなよい文を読むことが

必要であるからである。そして、書くことに通暁するためには、よむことも量的に多くなっていかなければならない。

日本語教育における作文指導の実際については、今までにも多く論じられている^{注17}。それは、初級においてすでに行われはじめる簡単な文構成から、更に進んだ段階に及んでいる。したがって、それらをふまえた上で、更に、中・上級の作文をどう指導するかについて、いろいろの点から考慮していくことが必要であろうかと思われる。自分の考えをどのようにまとめていったらいいかという技術を、基礎作文教育の上につみ上げていく訓練である。

以上、中級以上の日本語教育の中の、特に読解指導をどのように行ったらいいかについて述べてきた。その具体例として、勤め先での教育をもとにしたが、これは対象が限られているため、日本語教育すべてに、まんべんなく通用するものとは思わない。ほんの一例にすぎないのである。時を追って進展していく日本語教育の中で、センターでも毎年のように教材を改訂し、教育方法を検討してより一層効果ある方向にむけている。つまり固定させてしまわぬよう努力をしている。そして、こういう改革とそれへの努力に情熱を傾け得て、はじめてそこに新しい発見と進歩があるのではないだろうか。

- 注 1 米国の主要大学での日本語教育の一例として、ハーバード大学では、1934年にエリゼフ教授による日本語教育がはじめられている。また、コロンビア大学の角田柳作博士、スタンフォード大学の市橋俊博士、ミシガン大学のジョセフ・ヤマギワ博士等の功績が大きい。
- 2 E. O. ライシャワー博士， C. B. フェーズ博士，（元ロックフェラー財団人文学部長）H. ボートン博士など多数。
- 3 コロンビア大学のD・キーン教授， E・サイデンステッカー教授， W・モーリー教授など。
- 4 長沼直兄氏による東京日本語学校， 国際学友会などをあげることができる。
- 5 英語教育の方法が導入された。
- 6 このことについては，すでに1980年代に高木八尺博士がアメリカの日本語教育について卓見を述べている。国際交流基金刊行「米国における日本語研究」より引用。

- 7 文化庁刊行「日本語教育機関の概要」参照。
- 8 巻末の参考文献参照。
- 9 同上。
- 10 同上。
- 11 Japanese Proficiency Test. このテストは次のところで扱っている。
Educational Testing Service, Princeton, New Jersey
- 12 日本語を必須とする日本研究者の中には、再教育を希望する者が多い。
- 13 これらの中には中国研究をする者も多く含まれている。日本人の中国研究の成果を資料とするためである。
- 14 小論「読解教育の一視点」アメリカ・カナダ十一大学連合日本研究センター紀要 2, 1979年。
- 15 詳しくは本書 92, 142 ページ参照。なお当センター紀要 1, 1978も参照。
- 16 このことについては、注14にあげた紀要中、柳沢淳子「専門分野の日本語教育—法律の場合」にくわしい。
- 17 文献目録参照。

参 考 文 献

ここに掲げる参考文献は、主として日本語教育を行う上でのものにとどめる。その基礎としての日本文法一般についてはとりあげない。

日本語教育一般

国際交流基金：教師用日本語ハンドブック

1 文章表現 昭和49年

2 表記 昭和50年

別巻

3 文法Ⅰ 昭和53年

別巻1 教科書解題 昭和51年

国際交流基金：日本語教材リスト 昭和53年

国立国語研究所：文化庁刊行中(国)印をつけたものは国立国語研究所刊行に代ったもの

文化庁：国語シリーズ別冊1 日本語と日本語教育

- 1 語彙 昭和47年
- 2 文法 昭和48年
- 3 発音表現 昭和50年
- (国) 4 文字表現 昭和51年

文化庁：日本語教育指導参考書

- 1 音声と音声教育 昭和45年
- 2 待遇表現 昭和46年
- 3 日本語教授法の諸問題 昭和47年
(この中に日本語教育に関するくわしい文献目録がある)
- 4 日本語教育参考書 文法上
- 5 未刊
- (国) 6 日本語教育の評価法
国内の日本語教育機関概要
中国語と対応する漢語 昭和53年

日本語教育学会：日本語教育1号～40号

(国語審議会答申) 当用漢字改定音訓表
改定送り仮名のつけ方

読解教育のためのもの（上記以外のもの）

- R. ラドー・織谷馨訳：外国語教育 明治図書 1970
- R. ミラー編・林栄一監訳：ブロック日本語論考 研究社 1975
- E. D. ポリワール・ノフ・村山七郎訳：日本語研究 弘文堂 1976
- E. スタック・西本三十二訳：外来語教育と語学ラボラトリー 玉川大学
出版局 1969
- W. H. リヴァース・天満美智子訳：外国語習得のスキル 研究社 1967
- H. ランター・川本茂雄監訳：言語と文化 大修館 1977
- M. A. K. ハリデー, A. スワキン トッシュ, P. ストレブンス・増山節夫訳
註：言語理論と言語教育 大修館 1977
- N. ブルックス・納谷, 青木訳：言語と言語学習 大修館 1972

R. A. ブラワー・刈田元司監修：翻訳のすべて 日本科学技術翻訳協会
1970

辞 典

文化庁：外国人のための漢字辞典

外国人のための基本語用例辞典

外国人のための専門用語辞典

日本語教育学会：日本語教育事典(近刊)

J. Goedertier; A Dictionary of Japanese History, Walker/Weatherhill, 1968.

S. Hisamatsu (ed.); Biographical Dictionary of Japanese Literature, Kōdansha International, 1978.

A. J. Koop & H. Inada; Japanese Names and How to Read Them, Routledge & Kegan Paul LTD, 1923.

中・上級の話しことば教育

水谷信子

目 次

I 「中・上級の話しことば」とは何か	55
1 「話しことば」の定義	55
2 「中・上級の話しことば」とは何か	55
II 基礎篇	58
1 音声の教育（拍感覚の養成・補強；アクセント；卓立；無声化；イントネーション；ききとりについて）	58
2 構文の教育（助詞関係；動詞・助動詞関係；呼応接続関係；形式名詞）	67
3 語彙の教育（語彙の与えかた；文体の違い；価値観の違い）	83
4 表記の教育	87
5 言語行動の教育（言語行動面における教育の必要性；日本人の言語行動の特色；待遇表現；男のことば・女のことば；場面に即した話しかた；非言語的要素）	87
III 実際篇（「Integrated Spoken Japanese I」を用いて；個人指導；「待遇表現一，二」を用いて；「I S J—II」を用いて）	93
IV 教師の課題	101

I 「中・上級の話しことば教育」とは何か

中・上級の話しことば教育という問題を考えるにあたって、まず、ここでいう「話しことば」とは何か、「中・上級」とは何か、ということ定義しておきたい。これらの用語は自明のようで実はかなりとらえにくいものであり、これを正確に定義づけることがすでに問題を考える第一歩となるからである。

1 「話しことば」の定義

ここでいう「話しことば」とは、いわゆる「旅行英会話」などというときの会話にかぎらず、もっと広いものである。むしろ、現在の社会生活をいとなむために、情報や意志の伝達的手段として、音声を通じて用いられることばを総括して、「話しことば」と考える。日常のあいさつから職場における仕事上のやりとり、教室での講義、研究成果の発表、ラジオ・テレビなどによる情報の獲得まで、広く実生活に用いられるものを含む。

こうした話しことばは実際には音声を通じて使用されるものであるが、話しことばの教育の場では、音声によらないもの、あるいは書きことば的なものも必要になる。

現実の言語生活では、友達や家族と話すときは話しことば、新聞を読んだり作文を書いたりするときは書きことば、というように別のことばを使い分けているのではない。いわゆる話しことばと書きことばとは、二つの異なる言語ではなく、互いに相補い支え合っていく車の両輪のようなものである。話しことばの教育の際、この二つを切り離さず、両者を「総合話しことば」としてとらえるほうが現実的であり、かつ教育上効果的であると考える。

ここでいう「話しことば」は以上の考えにもとづく総合的なものである。

2 「中・上級の話しことば教育」とは何か

外国語としての日本語を教えるための教材は、初級の段階では比較的数も多く、充実している。したがって初級とは何かという問題についても、比較

的はっきりした線が出ているが、中・上級についての統一した見解はなかなか見出しがたいのが現状であろう。ここでは、中・上級の日本語教育とは何かを、能うかぎり具体的に見きわめておきたいと思う。

初級日本語教育の場合は、無から出発して、教えねばならぬことのうち、何を教え何を捨てるかという選択が問題になるが、中・上級の場合は、逆にまず到達目標を上限に設定し、初級の終わった段階を下限として、いわば上から下へ線をひいて、その線に添って教育内容を決定することになる。この際、最終の到達目標は学習者の必要にもとづいて決定される。日本研究をめざす者ならその研究を可能にする能力が、外交・実業など実務にたずさわる者なら、その実務を能率的に行い得る能力が、その最終目標となる。では、研究なり実務なりを可能にする語学力とは何か。その分野で十分仕事ができるよう、日本人と日本語を通じてコミュニケーションが行える力である。

本来ことば、特に話しことばを学ぶ目的は、その言語によってコミュニケーションを行うことであるから、どの段階の学習者でも、程度こそ違え、その言語を通じてコミュニケーションを行うことが可能でなければならないが、初級ではその場面が限られる。たとえば日常のあいさつと基本的な語法を使っている話はあるが、理解の面ではきわめて限られる、というのが現実であろう。極端な例をとれば、英語を習いはじめた日本人の子供が、Good morning. How are you? といい、あるいは Fine, thank you, and you? と答えるかぎりにおいては、りっぱに英語でコミュニケーションができるが、そのあと、きのうの野球はおもしろかったねと話しかけられても一度ではききとれず、ききかえず、さて質問はわかったが、Aチームの守備が弱いとか、何選手がこのごろ不振だというような意見が英語では述べられず、ただよかったとかよくなかったという答えしかできない、というのが普通であろう。さらに大学生や社会人の場合でも、自分がどういう仕事をしているかということは話せても、ふだん親しみのない話題になると話せない、ある者は外交問題になるとお手あげであるとか、音楽の話になるとさっぱり、ということになる。これは要するにコミュニケーションの場が限られているということ

である。この限界がせばまって、コミュニケーションのできる範囲が広まり深まれば、語学力が上達したとみるべきであろう。

これはあまりにも自明のことであって、論ずる必要もないように思われるかもしれないが、実は語学教育の姿勢を定めるために、教師がつねに念頭において、教育の原点とすべきことである。語学力はすなわちコミュニケーションの能力であって、単に漢字がいくつ読めるとか単語をいくつおぼえているかというようなことではない。

コミュニケーション能力の立場から中・上級を定義すれば、「一般の日本人と社会的な場面で違和感なくコミュニケーションができること」である。社会的ということは、具体的にいえば、学生なら学校や大学で教職員と比較的あらたまった話が十分でき、学友とはそれよりくだけた話がある程度できる、職場なら同僚の日本人と仕事上の話が十分でき、やや個人的な話もある程度できる、新聞・テレビ・ラジオでニュースを読みあるいはきいて大体わかり、他の記事や番組も仕事や興味の度合に応じてかなりわかる、というのがおよその目標となる。

もし中級と上級との間に線をひくなら、上級の場合は、さらに多様なレベルで話ができるという違いが見られる。上級なら、専門や職場関係以外の場でのコミュニケーションがより容易である、ということである。具体的にいえば、改まった席でのスピーチなどが日本人の助けをかりなくてもできるとか、新聞の漫画、三面記事、落語や演劇、文語的表現などがわかるとか、個別的な能力が考えられるが、その種類や程度は、学習者の活動分野によって異なると考える。

Ⅱ 基 礎 篇

前述の中・上級の話しことばを身につけさせるための教育を、基礎篇と運用篇に分けて考察する。基礎篇では、学習させるべきこととその教授法を、運用篇では、実際の教材および教育の例を扱う。基礎篇を音声、構文、語彙、表記にわけると、

1 音声の教育

音声面で初級の段階ですでに達成されたとみるべきものと、中・上級で学習すべきものとは、線を画することが非常にむずかしい。たとえば語彙の問題ならば「香ぐわしい」ということばは初級では習わないというような断定ができるが、音声面では、中・上級になってはじめて出てくる音素というようなものは考えられないからである。ただ、初級の段階では導入はされていても、定着に至らずに終わってしまう要素はかなり多い。これをいかにして定着させ、発音を矯正するかが、中・上級の音声教育の問題となる。

音声面の能力は、語学力の中でも特に早期教育の必要度が高い。つまり初期の段階に悪い発音を覚えてしまうと矯正しにくいということは、一般に強調されているし、それはそれなりに正しいのであるが、しかし決して中・上級の段階で矯正ができないということではない。ただ能率よく矯正していくためには正しい手続きが必要である。

中・上級での発音矯正にあたっては、次のような条件をみたすことが必要である。

(a) 本人と教師の自覚

外国人だから発音はある程度へんなのが当然であるという考えが、学習者あるいは教授者の中に少しでもひそんでいてはならない。正しい方法で努力すれば、日本人に違和感を全く起こさせない程度にまで上達しうると考え、目標を高くもつことが肝要である。また、目標についていえば、単に「日本

人と同じ程度」という表現は十分ではない。日本人の間でも音声面にはかなりの個人差があり、場面による使いわけがある。学習者の個人的な必要度に応じることが望ましい。つまり、中年の学習者に子供っぽい発音をゆるすことは学習者の不利を見のがすことになる。また、性別についても差があり、発話面では同性の発音を模範として練習することが望ましい。

(b) 段階的に矯正すること

目標を高く掲げると同時に、矯正の段階を教授者がつねに意識しておくことが必要である。ただ模範と違うとか、それでは駄目だということでは指導にならない。学習者の「ホンオ カイマシタ」の発音が不完全であるとき、「ン」の調音方法に問題がある場合、「ホンオ」のアクセントが違っている場合、「カイマシタ」の [ai] の母音連続が最初が強くあとが弱く英語の二重母音的である場合、アクセントが間違っている場合、「カイマシタ」の「シ」が無声化していない場合など、いろいろの可能性が考えられる。上のいくつかの要素が同時に二つ以上含まれている場合もある。これを矯正する場合、ひとつをとりあげれば他の要素も付随的に矯正される場合もある。「カイマシタ」の「カイ」の部分を上昇アクセントに直せば、英語の二重母音的な発音も自然に直るとするような場合である。しかし、これが必ずしもつねに望めるわけではない。「アイ」にしても、それが頭高アクセントの語の語頭に來ている場合は、アクセントの矯正で「アイ」の音価が同時に矯正できることは望めないのである。

したがって、中・上級の発音矯正にあたっては何よりも段階づけの方法を教授者が持たなければならぬ。このための指針として、拍(モーラ)感覚の養成・補強、アクセントの矯正、無声化の指導、卓立の指導、イントネーションの指導をおもな項目として考える。矯正の際は、一定の期間あるいは一定の材料については項目をひとつにしぼって指導するほうが、能率的である。

i 拍感覚の養成・補強

日本語の発音の基本は、何といても、各音節ないしは拍の長さがきわめ

て近似しているということである。外国人の発音を日本人のそれに近づけるための最も基本的な方法は拍感覚の養成であり、補強である。

日本人の頭の中では、各語あるいは語の連続は拍の数によって意識されている。ヤマモトだったかミヤモトだったか忘れたが、とにかく「4文字」の名前だったというようなとらえかたが根づよく頭に入っている。「知っている」は5拍であり「している」は4拍であるから、どんなに早口で発音が行われても、両者の差がわからなくなることはない日本人は感じている。

促音の問題も結局は拍の問題に帰する。「知って」と「して」が外国人学習者に区別しにくいのは、どちらも一音節、といっっては音声学的には正しくないが、一つのまとまりとして感じられるためである。

撥音の問題も拍の問題である。「ホンノ」を「ホノ」と発音するのは、「ン」の調音の際、舌先が上の歯のつけ根についているという調音法の問題だけでなく、nとoを見て直ちに一つの音節と考えてしまう傾向が、学習者に内在しているからである。

拍感覚の養成は初級の音声教育で十分行われていなければならないが、中・上級になってもその補強が必要である。中・上級になって、複雑な表現法が導入され、与えられる語彙が増大してくると、音声面の能力にくずれが来やすい。これは拍感覚の面だけでなく、他の音声面でも十分に警戒しなければならないが、拍感覚の補強は中・上級日本語教育の音声面での中心をなすものとして、特に重点的な指導が望まれる。各教室作業時間の最初の数分を、この目的のための規則的な練習にあてるなどの配慮が必要である。「アイ」「エイ」などの母音連続を安定させるための練習、語中の拍数を意識させる指導、また書きとり練習によって表記の面からも拍感覚を強化するなど、目的に合わせた矯正法を考案することが必要である。

ii 無声化とガ行鼻音

無声子音にはさまれた母音、とくにイとウが無声化する傾向は、東京方言に強い。しかし東京方言の話し手も通常無声化を意識して行っているわけで

はないので、無声化については教師自身が学習・反省しておく必要があることが多い。

また、無声化は調音の面よりも、聞きとりの面の障害の原因になることが多いので、練習の際、聞きとりと並行させることがとくに必要である。

このことはガ行鼻音についても言える。ガ行鼻音については個人差も大きいので、とくに聞きとりの練習と組みあわせることが肝要である。

iii アクセント

初級では、アクセントの教育がかなり行われたとしても、定着の度はあまり高くないとみなければならない。学習者の母国語の性格にもよるが、大体は、拍の相対的な高低を意識し、努力すれば発音しわけられるという程度であろう。中・上級では、これに基づいて、基本的な語彙については正しいアクセントが用いられるよう、はじめて聞く語についてもアクセントが聞きわけられるようになることを目標とする。上級になれば、正しいアクセントで言える語彙が増加する。

正しいアクセントという場合、名詞で名詞だけでなく、助詞類をともなって、すなわち文節として正しくいえることを目標とする。具体的には「ハナガ」と「ハチガ」が聞きわけられ、言いわけられるということである。また、活用する語が、そのおもな活用形について、正しく言えることである。個々の規則をそらんじる必要はないが、規則性のあることを自覚するまでが、中・上級の目標である。

「正しい」アクセントという場合、具体的には東京方言で正しいと認められているものである。これについては東京出身でない教授者の中には抵抗を感じることもあると思われるが、学習者の利便を考えると、標準語ないし共通語として使われている言語を教えることの必要を認めざるを得ない。日本語を教える場合、「外国語としての日本語」を扱うのであるから、教授者自身にとってそれが全く彼自身の使用する言語と一致するかどうかは、いわば偶然の結果と考えるべきである。日本人が英語の教師になった場合、単語

のアクセントをいちいち辞書によって確かめることに疑問を抱くことはない。日本語の教師も同じことであって、漢字を教える時字引で確かめるように、アクセントについても疑問のあるものは必ず辞典によって確かめるべきである。東京出身の教師でもそれを怠ってよい理由はない。

アクセントの指導が拍感覚の養成・強化に役立つことは前にも述べた。本来アクセントというものは、いくつかの拍の集まりとしての語ないし文節について、その中での拍の相対的な高さを規定するものであるから、これが拍の把握に役立つことは当然なことである。アクセントを単に「なめらかに東京語らしく話す」ための装飾的なものと考えず、日本語の音声面指導の中心項目と考えて指導することが必要であり、また有効である。

iv 卓立

正しいアクセントを知るためにアクセント辞典を参照すべきであると述べたが、アクセント辞典では不十分なことが、実際の音声面での指導の際に痛感される。

たとえば次のような文がある。

キノー ヤマダサンノ ウチエ アソビニ イキマシタ。

これを、アクセントなしで全部同じ高さで発音すると、コンピューター式になる。ではアクセントを一語一語につけてみるとどうか。

キノー ヤマダサンノ ウチエ アソビニ イキマシタ。

「ウチ」のアクセントは通常ウチであるが、前に限定する語がくるとウチエとなるからこれを訂正して

キノー ヤマダサンノ ウチ| エ……………

とする。さてこれを一語一語切って発音するとどうか。五つの文節を全部同じ高さで発音するのは不自然であるが、日本人でも小学生の朗読などはその傾向がある。小学生にかぎらず、大人でも、いや日本語の教師でも、範読する場合など、正確さを心がけるあまりそうなる恐れがある。しかし、実際の発話では、一つの文節と他の文節の高さは同じではない。

ヤマダサンノ ウチエ

の二つの文節はどちらが高いか。特殊な文脈がなければ「ヤマダサンノ」のほうが高い。反対に「ウチエ」を高くすると不自然である。しかし学習者の中には実際はそのような傾向が強い。

ヤマダサンノ

ウチエ

が、

ウチエ

ヤマダサンノ

のようになりやすい。高さが高くなると同時に強さも加わりやすいから、「ヤマダサンノ」が不明瞭になり「ウチエ」が不当に強調された印象をあたえる。いわゆる「外人くさい」発音になる。「アソビニ イキマシタ」についても同様である。「アソビニ」より「イキマシタ」を高く発音してみればすぐ不自然さが感じられるであろう。

このような、文節と文節との相対的な高さを卓立と名づけることができる。アクセントが正しくても卓立が正しくないと、文意を適切に表示し得ない。中・上級の場合には、アクセントからさらに進んで卓立の指導に力をそぐことが必要である。それは、卓立が正しくないとコミュニケーション上の摩擦をひきおこす場合があるからである。たとえば

オチャオ ノンデクダサイ

という場合、「オチャオ」を高くいえば自然であるが、「ノンデクダサイ」を卓立させたら、どんな印象を与えるか。タクシーが家の前まで来た時、

ココデ

ケッコードス

というのが普通である。逆に

ケッコードス

ココデ

といえば、「なぜ早くとめないのか」といらだったような印象を与える。卓

立の間違いは往々にして押しつけがましい印象を与えやすいのである。あの外人の話しかたは、別に間違っていないが何だか変だ、それには何だか自己主張が強すぎてあくどい、というような感じを日本人が受ける場合、卓立の間違いが本人の意図せざる印象を与えていることがある。

この卓立の問題は句の長さにも関連してくる。さきほどの文にもどると、「キノー ヤマダサンノ ウチエ アソビニ イキマシタ」を五つに区切るのは、実際の話では不自然である。「ヤマダサンノ」と「ウチエ」、「アヒビニ」と「イキマシタ」は続くのが普通で、

キノー／ヤマダサンノウチエ／アソビニ イキマシタ

と三つの句（フレーズ）になる。この三つの句の相対的な高さつまり卓立はどうか。特殊な文脈がなければヤマダサンノウチエがもっとも高く発音される。卓立のある部分を▲、ない部分を△で示すと、

文節単位なら

△ ▲ △ ▲ △
キノー／ヤマダサンノ ウチエ／アソビニ イキマシタ。

となり、句単位なら、

△ ▲ △
キノー ヤマダサンノウチエ アソビニイキマシタ

のように高低を記述することができる。

卓立はアクセントと違って辞典などに頼って知ることができない。卓立は文節について決定することができないからである。文節のみでなく文としても規定できない。卓立は文よりも大きいディスコースの中で決定されるものである。ちなみに次の一節について卓立のある部分に▲をつけてみよ。（目で見るのではなく声を出して発音してみること）。

A：どうぞあがってください。

B：お邪魔します。これ、つまらないものですが。

A：どうもすみません。ちょっと待ってください。お茶をいれますから。

B：どうぞおかまいなく。すぐ失礼しますから。

上記の対話を、(a)のように卓立をおいて発話してみよ。また、(b)のように▲と△を逆にして試みよ。どちらが自然に感じられるか。

(a) A: ドーゾ アガッテクダサイ。 B: オジャマシマス。 コレ、 ツマラナイ
 モノデスガ。 A: ドーモ スミマセン。 チョット マッテクサダイ、 オ
 チャオ イレマスカラ、 B: ドーゾ オカマイナク。 スグ シツレイシマ
 スカラ。

(b) A: ドーゾ アガッテクダサイ、 B: オジャマシマス、 コレ、 ツマラナイ
 モノデスガ。 A: ドーモ スミマセン、 チョット マッテクダサイ。 オチ
 ャオ イレマスカラ。 B: ドーゾ オカマイナク、 スグ シツレイシマス
 カラ。

(a)のほうが自然で、(b)は押しつけがましく、不自然に聞こえるであろう。

卓立が普通の文脈でどこにおかれるか、特殊な文脈ではどう変わるか。こ
 うした問題につねに関心を持ち、積極的に指導することが、中・上級日本語
 の教育上必要不可欠である。

V イントネーション

初級では

イキマシタ ↓

イキマシタカ ↑

のように、断定を示す下がり調子と、質問を示す上がり調子の二種類のイン
 トネーションが一応学習されていると考える。

中・上級の段階ではこのほかにいくつかの他の調子をもあわせて学び、そ
 れが場面に応じて使い分けられるように指導する必要がある。

a 疑問を示す「か」などのない疑問文

これはイキマシタ、↑ワカリマス↑のような会話体のイントネーションで
 ある。また、形は否定のようで依頼をあらわす文も上がり調子になる。

マッテクダサイマセン ↑

チョットマッテクレナイ ↑

のような上がり調子はなかなか学習しにくいようである。

b ひきのばすイントネーション

これは、

ソウデスネエ[→]
ソレデスネ[→]

のように、同じ高さでひきのばすもので、断定をためらう、あるいは言葉を模索していることを示す調子であるが、これが安定していないと、話し手は落ちつかない印象を与える。アノネ、アノネを頻発しないように、落ちついた感じで話せるようにするためには、このイントネーションを学ばせる必要がある。

c 挿入句のイントネーション

日本人が話の途中で自問自答式に「ああ、そうか」と声を落とし、また話に戻って「それでわかりましたよ」と続けるのを見習って、中・上級の学習者が「ああ、そうか」を語調の変化なく挿入（というより投入）するため、ぞんざいな印象を与えることがある。「ああ、そうか」とか「なるほど」とか、なかばひとりごととして自分に言いきかせる表現も、中級の段階では完成させておかなければならない。こうした表現を使いこなすには、調子を低くすること、しかも下げるとき、急に↘のように下げる技術を身につけることが必要である。

d ためらいがちな調子

敬意あるいは遠慮をあらわすためには、語彙や語法だけをていねいにしたのでは不十分である。不十分というよりも、ちぐはぐな印象を与える。「あのう、実は……お願いがあって……」のようにポーズをおきながら話すことが必要になる。

iv ききとりについて

以上、音声面といっても特に発音の面について述べたが、もちろん話すためには聞くことが大切であり、しかも漫然とでなく組織的なききとり訓練が望まれるが、それは「コンプリヘンション」にゆずる。

ただ、ここで強調しておきたいことは、聞くことと話すことは表裏一体の関係にあるということ、聞いたものを発音してみる、発音練習したものがまた聞きとりの材料になる、というように教材を準備すべきである、ということである。

2 構文の教育

語法あるいは構文の面で中・上級教育に求められることは、初級教育で得られた基礎にもとづいて、さらに的確かつ豊かな表現ができるように指導することである。ここでは、初級の段階で次のような訓練をすでに終わったものとする。——動詞・形容詞などのおもな活用形（動詞の命令形などは含まない）、格助詞、おもな係および副助詞、終助詞「ね」と「よ」、「か」、待遇表現の基礎的な知識、おもな形式名詞（こと、もの、わけ等）。要するに、単純な文のくみ立てに関しては、正確にできることが初級を終わった段階では要求される。

中・上級に入った段階では、初級教育で得た能力の拡充が行われる。これは具体的にいえば、助詞なら「学校で」「わたしに」など単独の助詞を使っていたのに対し、「学校でも」「わたしには」のように重ねる力、さらには「わたしにとっては」というように助詞相当連語が使えるように指導することである。使える形式名詞の数も増やさねばならない。文の組立てからいえば、単文から連文あるいは複合文へ、接続詞を使って文と文をつなぐことへ、また、段落を形成して話を進めていく能力へと、発展することが必要である。いわば基礎文法から表現文法へと進むことになる。

こうした教育を行う上での諸問題を、以下、いくつかの主な項目にしばって考える。

i 助詞関係

まず、初級において助詞の使用法をおろそかにしていた場合には、早くからその態度を改めさせなければならない。

助詞はその性質上、いっしょに用いられる動詞やその他の語と関連して理解しなければならない。このことは学習者には案外意識されていないことらしく、往々、「きのう友達を」と言いかけて「に、ですか」とたずねたりする。そのあとに「たずねた」がくるのか「会った」がくるのかわからなければ、教師としても答えようがないわけである。

このように、特に動詞との結びつきにおいて助詞は教えなければならない（それは格助詞の場合特にそうである）が、係助詞の場合などは文全体あるいは文をまとめたディスコースの単位でとらえなければならなくなる。しばしば問題にされる「は」と「が」の問題はその代表的なものである。

a 「は」と「が」について

「電車がおくれたにしても、もう来る頃だ」という文を見せて、「来る」のは何であるかと質問したところ、学習者の多くが当然のことのように「電車」だと答えた。これは電車ではなくて、話者が待っている人間なのだというと、なぜそうなるのか説明してほしいという。もっともなことである。なぜ日本人は普通この文に接して、来るのは電車でなく人間だと思うのであろう。

これは理解の面であるが、学習者の発表する文の中にも、同じようなことが見られる。「彼の日本語が上手になったので」と話し出すので、生活しやすくなったとか、友人ができたという文が続くものと思って聞いていると、「通訳ができます」とか「彼が先生にほめられました」のような結びかたをする。逆に「まだ通訳ができるところまでは行っていない」という文の前にどんなものがくるか言わせてみると、

「彼の日本語が上手になったが」

「彼が上手になったが」

のような答えが返ってくる。日本人なら、

「彼は、日本語が上手になったが」

「彼の日本語は大分うまくなったが」

のように「は」を使うところである。

動詞あるいは動詞句と名詞あるいは代名詞が主格を示す「が」でむすびつ

けられたものが、「は」で示される主題を説明する、という形がなかなかのみこめないのである。

「電車がおくれたにしても」

が、「(彼は) もう来る頃だ」を修飾している、という関係がわからない。とくに(彼は)の部分が文中に現れず、文脈でわかるという場合、理解がむずかしい。

「まだ通訳ができるところまでは行っていない」

にしても、(彼の日本語能力)という主題についての説明であるから、「彼の日本語が」でなく「彼の日本語は」でなければならないということが、のみこめていない学習者が多い。

しかし、このような理解の不十分さや使い方のまずさが起こる原因は、やはり教えかたの問題であるに違いない。上の二例にしても、一つの文で理解させようとするところに間違いがあると考えられる。この場合、

A：あの人、おそいですね。

B：ええ、そうですね。電車がおくれたにしても、もう来る頃なんです
が。

というやりとりで理解させれば誤解は起こらないであろう。またもう一つの例も

A：あの人日本語はだいぶまくなりましたね。

B：そうですね。でも、まだ通訳ができるところまでは行っていません
ね。

という流れの中で覚えさせれば、一つの長い文を作らせても「あの人日本語は……」という形が出てくるであろう。

「は」と「が」という、小さな助詞の問題ひとつでも、ディスコースの中でとらえなければ正しく教えることができない。このことはもちろん中・上級に限ったことではなく、初級から実行されるべきことである。

「あの人 came ました」

「あの人 is came ました」

の二つが、ディスコースの中で全く違った用いられかたをするという事実は、初級から教えるべきことである。

しかし現実の問題として、初級で文単位に学習されてきたことを、ディスコースの中で正しく位置づけ直して指導することは、やはり中・上級の段階で能率的に行い得ることであり、必要とされることであろう。

中・上級の構文関係の練習では、機械的な練習にとどめず、必ず文脈を考慮した練習を加えなければならない。たとえば「たらどうか」と教える時
この薬をのむ→この薬をのんだらどうですか。

少し休む→少し休んだらどうですか。

のような形の練習に終始することなく、

「おなかが痛いんですが、どうしたらいいでしょう」

という問いあるいは話しかけに対して、

「この薬をのんだらどうですか」

とか、

「少し休んだらどうですか」

というような答えをするよう指導するべきである。

教室作業の方法としては、あるいはこの順序を逆にして

「ちょっとあたまが痛いんですが、どうしたらいいでしょうね」

と学生に問いかけ、「休むのはどうですか」とか「休むほうがいいです」などの答えが出たあとで「～たらどうですか」を導入して練習させる、という方法も考えられる。「～たらどうか」の形が自宅で練習すべき項目として与えられている場合には、教師の問いかけがいっそう有効であろう。

b 他の助詞について

ここで助詞一般についてふれる余裕はないが、動詞との関係に重きをおくことはもちろん、文全体の中で、また、ディスコースの中での位置を重視して教えることは、いずれの場合にもあてはまる。「千円だけあります」と言うか「千円しかありません」と言うかは、文だけでなく、ディスコースによって決定することである。

とくに「ね」「よ」「わ」「ぞ」などの終助詞については、待遇表現的な要素や文体に関する配慮が必要である。外国人学習者の中には「ね」と「よ」が正しく使えない者がかなり見られる。「日本語ではいつも「ね」で文を終われば安全」というような説？ を立てる者さえある。後の「言語行動面の教育」の項で述べるように、日本語の話し手は、つねに相手の存在、相手との関係を重視するものであり、「ね」が本来相手に対して意見の一致を求め働きかけを示すものであるのに対して、「よ」は相手の意見いかに拘らず自己を主張するものである、という根本的な相違を教えることが必要である。この二つの終助詞の違いはきわめて基本的なもので、初級の段階ですでに学習しているべきものであるが、中級段階でも一応その確認をしておくことが必要であろう。

ii 動詞・助動詞関係

動詞に関する問題は多岐にわたり、しかも奥が深い。最後まで問題が残るのは何といっても動詞に関することである。ここではその主なものに少し触れておく。

a 動詞の自他

一般に「電燈をつける」という場合の「つける」を他動詞とし、「電燈が消えた」という場合の「消える」を自動詞と呼ぶ。この名称は必ずしも有効ではない。意識的な動作を強調する「～である(窓が閉めてある)」と動作の結果としての状態を強調する「～ている(窓が閉まっている)」の区別を教えるためには、一応動詞の自他という名称に従って説明するほかはないが、必ずしも対立するものをもたぬ自動詞や他動詞がある。たとえば、「買う、売る」を他動詞とした場合、それに当たる自動詞がない。また、「出す」に対して「出る」を自動詞とすると、「家を出る」などの場合、別の説明を考えなければならない。英語では目的語をとれば他動詞、とらなければ自動詞ときめることができ、また通常自動詞は受身を作らないというような、形によってある程度の区別ができるが、日本語の場合はそれと違って、動詞の使い方は、形よ

りも機能で決定すると考えるべきであろう。自他の問題は同時に使役や受身にも関係し、簡単に決定できない。教授者がどのような文法観をもつかはどの段階でも問題になる。また、同じ学習者に対して複数の教授者が当たる場合、基本的な線で文法観を一致させておかないと説明に混乱を招く。一応自動詞と他動詞の名称を使用する場合には、「を」とる「出る、離れる」などを例外とするか、他動詞的用法とみるか、立場を決定しておく必要がある。受身についても、「自動詞にも受身の用法がある」と考えるかどうか決定の要がある。

b 受身

日本語の受身の場合は、形の問題だけでなく、受身の心理的な面も考慮しなければならない。(このことは実は英語でもある程度いえることであって、The news surprised me. と I was surprised by the news. とでは話者の心的態度に違いがあるようである。)

「この年、日本国憲法が発布された」というような記述文においては、受身を使うことに問題はないが、たとえば火災で家を失った人が、

「火事で家が焼けた」

というか、

「火事で家を焼かれた」

というかでは、被害意識に差がある。「隣の人が家を建てた」というか「隣の人に家を建てられた」と表現するかにも、歴然とした意識の違いがある。(ちなみに、「建てる」は自動詞ではないが、「隣の人に家を建てられた」という表現は、「父に死なれた」「雨にふられた」というような、自動詞を受身にした、いわゆる「迷惑の受身」と軌を一にするものである。迷惑の受身を自動詞を使ったものと限ることはできない。)

また、「隣の人に家を建てられた」と同一の発想で「母に日記を読まれた」「すりに財布をすられた」という表現は、われわれにはなじみ深いものであるが、外国人の学習者には学びにくいものの一つである。これは「母が日記を読んだ」「日記が母に読まれた」という単一の主語プラス単一の動詞とい

う形になれた学習者には、「(私は) 財布を盗まれる」という形がなじみにくい
ためである。英語にも I had my purse stolen. という形はあるが、実
際には Someone stole my purse. という形がすぐ頭に浮かぶようである。

中・上級では、受身を教える際に、①動詞の活用、②動作者のあとに「に」
をつける、という基礎的な作業の上に、それが話者の被害意識を表すことの
多いこと、「私は～を～(受身)」が「～が(受身)」と違うことをもあ
わせて教えなければならない。

この場合、これは使役などに関しても言えることであるが、単純な文法事
項としてだけでなく、語彙ともむすびついた、いわば「表現のための文法」
を、中・上級ではめざすべきだということであろう。

c 可能

文法事項としての可能は、「行ける、読める」「起きられる、見られる」の
ような、「エル」あるいは「れる、られる」に終わる活用形の問題であるが、
実際に「可能」を「表す」方法として学習者に与えるべきものは、さらに広
範にわたるはずである。たとえば、「買う」ことのも可能・不可能を表す表現
としては、次のようなものが考えられる。

- 1 買える、買われる；買えない、買われない
- 2 買うことができる；買うことができない
- 3 買い得る；買い得ない
- 4；買うわけにいかない
- 5；買い切れない
- 6；買いようがない

4, 5, 6 は不可能のほうだけであるが、他に「買う余裕がない、買うだけ
の力がない」などさまざまな表現があり得る。理解の面ではそうしたものも
含まなければならないが、最低学習者が使い得るようにすべきものとしては
上記の1～4ないし1～6が含まれるであろう。このような場合、文法上の
問題だからといって1と2だけですますことは中・上級の場合適切ではない。

1, 2以外の形について、それぞれ文脈の中で理解させ、使えるように指導

すべきである。

以上は可能・不可能を表す表現の問題であるが、逆に文法事項としての「可能形」の性格と限界を教えることも中・上級教育のしなければならぬことである。「れる、られる」の活用形ないし「ことができる」が、すべての動詞につくわけではない。たとえば「わかる」に可能形がつかない程度のことは初級で学んでいる場合が多いが、さらに進んで、状態を表す動詞には通常つかない(例：やせている、ある、見える、そびえる等)、あるいは主体の能力に関係があるため、無生物を主語にして「地震がおこることができる」「水が流れられる」のような形は使えないという性格も理解させる必要がある。こうしたことを理解させるには、説明によるよりも、適切な例文を導入するほうが有効である。従って、動詞に可能の助動詞「れる、られる」あるいは[-eru]の形をつけさせるような形の上の練習でも、不用意に不当な動詞をキューとして与えないよう注意が必要である。

d 使役・使役の受身など

使役についていえば、やはり用法の限られることが最も問題であろう。他人に強制的にある行為をさせるという考えがこの形の底にあるということを見無視して、形だけ「せる、させる」を使って、「この記事が私に次のことを考えさせました」というような直訳的な表現を濫用する学習者が多い。教える順序としては、「親が子供に」「教師が学生に」というような人間関係を把握させる。(この場合でも、夫が妻に、という図式が成り立つかどうかのような問題が残る。)次に、許可をもとめる形として「～させて下さい」「～させていただけませんか」を理解させ、さらに次の段階として「～させていただきます」に進む、のが能率的であろう。

近頃よく用いられる「きょうは休ませていただきます」「一言ごあいさつさせていただきます」のような「～させていただく」の形は、かなり周到的な手続をふんで教えないと、学習者はだれが何をし、だれが何をさせるのか、理解に苦しむ。

「お待たせしました」のように、使役にさらに謙譲の「お～する」のむす

びついたものなどは、非常に理解しにくい。高圧的な「～させる」と謙讓の「お～する」がどうむすびつくか、慣用句として親しまれている表現だけに、説明するとなるとかえって困難であろう。意図せざる、あるいは話者の意図を超えた力が相手の行為を強いたと考えるべきであろうか。とにかく、こうした文法的に複雑ではあるが慣用的な表現として教えなければならぬものとして、いくつか、使役を含む表現がある。

お手間はとらせません。

考えさせられますねえ。

ぜひ聞かせて下さい。

こうしたものは、文法項目としてより、むしろ慣用句として、いわば語彙的なものとして与えるべきであろう。

e 補助動詞

補助動詞の定義も一様ではないが、ここでは「(で) ある、(で) ございます」のような助動詞ともみられるものや、「お呼び致す、申しかねる」のような連用形につくものを除き、「て」につくものに限る。また「て」につくものの中でも「くださる、あげる」など利益授受に関するものを除き、「～ている、～である、～ていく、～てくる、～てみる、～ておく、～てしまう」等に限る。

こうした補助動詞は最も日常的に用いられ、それだけにかえって外国語としての学習が困難である。(外国人にとって最も学びにくいのは、それを母国語としている人にとって「あたりまえ」のこととして、辞書や文法書などにあまり取り上げられぬ、いわば卑近なことばないしことば遣いである。これは教える側からいっても同じである。)

いわゆる自動詞あるいは自然におこる動作をあらわす動詞には「いる」をつけ、他動詞つまり意識的に主体が何かに働きかけることをあらわす動詞には「ある」をつけて、同じ状態をちがった角度から表現する。「窓があいています」と「窓があげてあります」との関係がこれである。簡略化していえば「ている」対「てある」である。それぞれの動詞の性質からくる当然の帰

結として、「あいています」は状態に話者の関心があり、「あけてあります」は動作者に話者の関心がある。窓があいているのを見て「あ、窓があいていますね」といえば、聞き手は「そうですね、だから寒いんですね」とか「さっきの風であいたんでしょう」などと反応しよう。それに対して「あ、窓があけてありますね」といえば、聞き手は「そうですね、だれがあけたんでしょう」とか「さっきこの部屋を使った人があけたんでしょう」などと反応するのが普通であろう。従って、「ている」「てある」の対立を教えるにも、一つの文でなく、適切な文脈を備えたディスコースの中で教えるべきである。要はだれかが「ている」あるいは「てある」を使った時に学習者の見せる反応を、日本人のそれに近づけることであり、あるいは同じ状態に接してそれを表現する時の心的態度を、日本人の心的態度に近づけることが最終目標である。

また、動作の完了ないし完了に対する悔いを示す「てしまう」にしても同様である。これを単に完了と心得て、「彼はもう結婚してしまいました」「急いなので早く仕事をしてしまいました」のような表現をしやすい。適切な文脈を与えると同時に、教師が「てしまう」を使った文を途中まで与えて、あとを続けさせる練習によって、理解を確かめることができる。たとえば、

「彼はもう結婚してしまったので……」

「早く仕事が終わってしまったので……」

のような未完の文を与えて完結させる。「結婚してしまったので、好きなことができない」とか「仕事が早く終わってしまったので、たいくつした」のように完結させることができれば、学習者は十分に理解したといえる。これと対照させるために、

「彼は結婚したので……」

「仕事が早く終わったので……」

のようなものを完結させれば、なお確認は確かなものになる。

「ておく」「てみる」についても、適切な文脈の中で教えれば理解させることは困難ではない。ただ、どちらかという、「てみる」のほうがわかりにく

いようである。学習者の使用度数を観察すると「てしまう」や「ておく」にくらべて「てみる」は頻度も落ち、適当でない場合も多い。また、「やってみる」と「やろうとする」との区別がついていないことが多い。

「だいたい寒くなってきた」「これからどんどん寒くなっていく」のような、話し手のおかれた時点を中心に、時の流れを見る表現は、さほど理解に時間を要しないが、「彼から電話がかかってきた」「事件は解決したと言ってきた」のような、自分の立場から他者の行動をうけとめる表現は、なかなか定着しにくい。「彼が私に電話をした」というような、自分を離れた、いわば客観的な表現に終始しやすいが、話しことばとしては、こうした「ていく」「てくる」も強調すべきであろう。

iii 呼 応

はじめに狭義の呼応、つまり副詞や係助詞に関するものについて、あとで広義の呼応について述べる。

通常呼応といわれるものは、打消し・推量・比況などである。現在の話しことば特に世代の若い人の間では、呼応のもつ比重は弱まりつつあるが、それでも最低限教えなければならぬものがいくつかある。

a 打消しの呼応

文中に「けっして、どうしても、絶対に、一切、全然、全く、ととも、いっこうに、めったに、あんまり、ちっとも」などの副詞が来た場合、通常文の終わりが打消しになる、ということは容易なようで必ずしもそうではない。その理由と考えられるのは、ひとつは、英語などで打消しの副詞が同時に文法的にも否定の役割を果たしているので、動詞を打消しにするのを忘れる学習者があることである。He will never come. というとき、「けっして来ない」となるべきところが、「けっして来ます」のようになりやすい。このような短い文ではあまり間違いはおこらないが、長い文になると間違いが多くなる。もうひとつの困難は、打消しが必ずしも語法的な否定に限らないということがのみこめないためにおこる。「とうてい」のあとに「できない」が来

るのはわかるが、「無理だ」「だめだ」のような結末がくると、「これは肯定文である」と考える学習者もいる。時にはもっと否定の意味がつかみにくい場合もある。

「あんな奴は絶対お断りだ」

「一切内部の人間に限られている」

など、心理的には否定的であるが、語の形は肯定であって、否定文とすることには問題がある。したがって、「打消し」というよりは「形・意味の上で否定的」と説明するほうが正しい。

また、通常打消しを伴う係助詞「しか」「きり」などの場合、文そのものの中での呼応はさしてむずかしくないが、それを文脈にはめこむことがむずかしい。たとえば、

「時間は30分しかありません」

という表現は理解し得ても、実際には、

「急ぎましょう、時間は30分だけありますから」

というような表現をする。これなどは「しか～ない」の呼応よりも、他の文との接続に問題がある例であろう。

通常打消しの呼応と考えられていないものでも、場面によって打消しを暗示することがある。「あしたはどうですか」という問いに対して「あしたはとも……」といえ、それが不都合の表明であることを理解する者は多い。しかし、「あしたはちょっと……」というだけでも不都合の表明になるということは理解できず、相手がさらに文を続けるのを待っていたりする学習者がよく見られる。「ちょっと」が打消しを伴うとは通常考えないからであるが、その他にも、「そんな……」でも、話者の否定的な態度は表明される。「そんな」よりさらにおだやかに、「それは……」というだけでも、音調にためらいが表れていれば十分否定の意が伝わる。さらには、「あしたはどうですか」といわれた場合、「あしたは……」とためらうだけでも、十分意は通じる。とすれば、音調的条件さえみたられば、「は」も打消しの呼応を要求するものといえるであろう。

b 「どうも」

少し日本で生活した学習者は、この「どうも」に疑問をもつことが多い。「どうもありがとう」「どうも失礼しました」の意味であろうと察するようであるが、なぜそのような積極的——感謝やわびを表すのだから積極的な機能をもつと彼らは考える——な表現が、「あしたはどうも」のように否定的に用いられるのか、理解しかねるのである。ここで詳しく論ずる余裕はないが、否定の意味をもつ「どうも」であるからこそ、「有り難い」につき「失礼」に伴って用いられる。その否定的な表現が、相手に対する謙虚な表現になるということも、中・上級の学習者には理解させるべきことではなかろうか。

c 推量・比況

「どうも～らしい」「どうやら～ようだ」「ちょうど～のようだ」「まるで～のようだ」のような、推量や比況の呼応は比較的学習しやすい。ただこのような呼応を学ばせる際は短い、呼応のわかりやすい文から、長い文へと導く配慮が必要である。

iv 接続関係

a 「～ので」と「～から」、「～けれども」と「～のに」

「～ので」と「～から」の違いはしばしば日本人の間でも問題になるし、必ずしも意見の一致を見ない場合もある。通常「ので」は客観的、「から」は主観的と説明される。また「ので」より「から」のほうがぐだけた感じがするという文体上の違いもあるが、これは「から」のもつ自己主張、自己弁護の性格から当然帰結されることであろう。ただ中・上級の学習者の傾向として、日本人は「から」を使うことが圧倒的に多いと考え、「から」のほうが会話的で親しみがあると感じるせいも、「から」を乱用する傾きがある。「どうぞおかまいなく。すぐ失礼しますから」というような場合の「から」は好感をもって迎えられるが、これを誤って学んだ学習者が

「用があるから、帰らなければなりません」とか、

「電車がおくれたから、遅刻しました」

のように用いると、聞いている日本人のほうでは、自己主張が強すぎるとか押しつけがましいと感じる。

同じように「～けれども」と「～のに」では、話者の心的態度の違いがある。「のに」に含まれる 意外・非難・失望などの 気持を無視して学習者が用いると

「かぜをひいているのに、あした学校へ行きます」

「日本は土地がせまいのに、人口が多い」

というような前後の接続の整わない文を作る。

これも適切な例文を与えることと、文を完成させる練習で指導すべきであろう。

b 「～たら」と「～ても」

順接は「たら」以外にもあるが、一応代表的なものとしての「たら」と、逆接の「ても」をくらべてみると、日本人なら自明のことと感じるような時には、学習者は迷いを示す。

「あした雨がふったら」

という部分にあとを続けさせると、日本人なら

「どうしましょう」

「遠足はやめましょう」

のように続けるのが普通であるが、学習者の場合、

「遠足をします」

「かまいません」

のような結びかたをする。「雨がふっても」と区別をしないのである。「たら」のかわりに「と」や「(え)ば」を無差別に使うこともあるので、

「あした雨がふれば遠足をやめて下さい」

「あした雨がふるとかまいません」

のような理解に苦しむような文ができる。

接続の表現の似たもの「ば、たら、と」などは違いが微妙で、かさなり合

う部分も多いので、かなり上級になるまで正確に使いこなせない者が多い。とくに、いくつかの文をまとめて作文を書いたりすると、順接・逆接の正確さが大きな混乱の原因となる。

接続の教育の場合、文脈が重要なことはいうまでもない。かぜをひいた人が薬局へ行ったらと仮定して、薬剤師の与えるさまざまな答えかたを予想し、その印象を分析してみよ。

「それならこの薬をのめば直りますよ」

「この薬をのんだらどうですか」

「この薬をのむと大抵の人は直りますが」

「こっちのほうがいいですよ。そちらのは今度のかぜには、のんでもききません」

このように文脈の中での例を与えると同時に、練習として、学習者に、いくつかの文の前半だけを与え、後半が正しく続けられれば、学習効果はあがったと見てよい。また、学習者が作った例文が、単独の文として正しい場合でも、どういう文脈を想定して作ったか、学習者自身に説明させることも、理解の確認に役立つ。

c 段落を導く接続のことば

前の話が一段落ついたあと、新しい段落を導き出すために使われることばは、数も多く多様である。「それで、したがって、だから、そして、それから、それに、でも、しかし、けれども、ただし、さて」等々である。こうした数多くの接続詞あるいは接続詞的なことばを、それぞれ適切に使いわけるよう指導することは容易なことではない。とくに「けれども」や「しかし」で導かれる文が、内容的に先行する文と対立していると認められないというような学習者の疑問がしばしば教授者を悩ます。こうした場合、その対立が客観的でなく主観的であると説明することもできるが、さらに考えてみると、「しかし、けれども」などは、前に述べたことと「違う」ことを導くという機能をはたしていることが多い。先行する段落との「対立」を示すというより、新しく始まる段落の「方向」を示すものにとったほうが、無理なく

説明できる場合が多い。

接続関係のことばにしても、適切な文脈が理解を助けることはいうまでもないが、それを与えるためには、単に文法上の説明のための例文を与えるというより、まとまった文章や談話を学習者に与えて理解させることが必要である。このためには「話しことば」の教育にも、書かれた文を読ませることが必要になる。接続のことばなどは特に書かれた文が下敷きとなり裏打ちとなって、会話を支えていることが多い。

v 形式名詞

実質的意味を欠き、常に限定する語句をうけて用いられる名詞、たとえば「こと、とき、ところ、あいだ、はず、わけ、もの」などは、外国人の学習者にはむずかしい。ひとつは彼らが無意識のうちに実質的な意味を求めようとするからであり、また同じ形式名詞が広がりをもった使われかたをするためである。これらは文法事項としてよりむしろ語彙的なものとして表現意図を中心に扱うべきものであろう。

こうした表現の教えかたとして二つの方向がある。一つは「はず」なら「はず」についての使用法の違いを幾つかにわけて例文と共に与える方法で、Alfonso の *Japanese Language Patterns* はこれを推しすすめて詳述している。他の一つは、ある文脈に出てきたその用法に限って教える方法である。学習者のタイプにもよるが、一般には、まず後者の方法で一つ一つの用法を個別的に教え、あとで確認・整理・強化のために前者の方法によるのが最も定着率が高いと考える。これはこれまで何度か指摘した文脈重視の観点から来た結論である。

準体助詞とも分類される「の」について一言するならば、「です」に対する「のです」あるいは「んです」の理解も学習には困難が多い。「おるすですか」とたずねるべき時に「おるすなんですか」と言って、唐突な印象を与えたりする学習者が多い。「彼は病気です」というかわりに「彼は病気なんです」という時には、説明を要求したり、訴えかけを生じたりする文脈が必

ずなければならない。「のです」は文脈重視の必要性を証明するもっともよい例と考えられよう。

3 語彙の教育

中・上級の教育では、語彙の増大をはかることが非常に大きな要素となる。理解にせよ発話にせよ、語彙の大きさが学力の発揮に必要となるからである。その一方、語彙の与えかたにはさまざまな問題がともなう。

i 語彙の与え方

中・上級の教育は学習者それぞれの必要に合わせるのが有効であるが、とくに語彙の面ではそれが強く望まれる。その理由は二つある。ひとつは現代の生活が多様化しており、従って日本語を学んでそれを実地に生かす外国人学習者の生活も、多様であるということである。各人の職場や生活環境によって必要とされる語彙は大きく異なってくる。とくに学習者の身近な必要、つまり仕事の面を考えると、仕事に直結した語彙がもっとも要求されるが、その語彙の性格は職場によって違いが大きいということである。極端な言いかたをすれば、「きめこまかな肌」のような表現は、農業や土木工学に関係している学習者にはまず必要がないが、化粧品会社で働く学習者には必要であろう。こういうことを考えると、中級で語彙がいくつとか、どの語彙が基本的かそうでないかということは抽象的にはきめられないことであって、専門別、必要別に考えるべきであろう。

もうひとつ、語彙教育の特殊性は、母国語として話す者と外国人学習者との差が、音声面や文法面に比べて小さいということである。日本語を母国語とする者でも、語彙は生活が変わるにつれて絶えず新しいものをとりいれていく。世代による違いも音声や語法の違いより大きい。日本人でも日本語の語彙はかなり意識的に「学習」しているのである。ということは、語彙の学習は教師が積極的に与えるよりも、学習者の自主性を重んじたほうがよいということになる。

したがって、教える側としては、個々の学習者の必要に応じた語彙を、読むものを通じてなりテレビ・ラジオで聞かせるなりして、導入し、その語彙を語彙として丸暗記させるのではなく、文法の練習の中におりこんで使わせるのが有効な方法である。たとえば、

「いくら薬を飲んでもよくなるらない」

という文で「いくら～ても」の形を練習させる際、「薬を飲む」のかわりに、学習者の身近な動詞、研究者志望なら「研究する、調査する、分析する」など、ビジネス関係者なら「宣伝費を使う、投資する」を入れるなどして、この形を覚えさせるということである。ただし、こうした「研究、調査」云々の語彙は、その練習の際に新しく導入するのではなく、その前に何らかの形で一度すでに導入されたものであることが望ましい。文脈なしで語彙だけ導入することには危険が伴うからである。

語の意義を説明するさい、日本語でおきかえるにしても、英語その他の外国語をあてるにしても、多少のずれが伴う。名詞の類はその狂いが比較的少ないとされるが、名詞の性格によっても異なる。イヌやネコなどこの国でも違いはないようであるが、実際「イヌのような人」といった場合に含まれる意味はかなり話し手によって異なってくる。とくに額面通りの意味と含蓄との差が問題になる。したがって、語彙ひとつだけ取り出して、言いかえによって意味を理解させ得たと考えるのは危険である。必ず文脈が必要である。

似たことばの違いを説明する場合、「語法、構文、文体、価値観」などの角度から光をあてることができる。たとえば「美しい」と「きれい」を比べる場合、語法的に形容詞と形容動詞の別ができ、文体の面で、「美しい」のほうが書きことば的であると区別しうる。「いただく」は「だく」より書きことば的であることから、目的語としてとるものが抽象的なものになる、ということに発展する。この場合、その前に何がくるかという、構文的な面にも関係する。価値観の点からいえば「ゆっくり」は積極的な価値をもち「のろのろ」はその逆になる。こうした違いだけで、類義語の説明が全部できるのではけっしてないが、説明にあたって、以上の観点はひとつのよりどころと

して留意すべきことである。

ii 文体の違い

さきにもべたように総合的な話しことばを教えるという立場からいえば、学習者が友人とむだばなしをするのとは違った文体で、講義や講演もできるように、指導する必要がある。友達どうしのむだばなしには使われない固いことばであるからといって教えないわけにはいかない。たとえば「テレビをまねた小学生が同級生をナイフで刺して、重傷を負わせたそうです」という言いかたと「……大けがをさせたそうです」という表現は、どちらも総合的な話しことばでは必要である。二つ以上の文体のことばを学習することはたしかに負担ではあるが、中級の段階では必要なことであり、また、適切な文脈の中で与えれば混乱を避け得ると考える。

iii 価値観の違い

それぞれの言語の体系の中で有機的に使われている語彙を、体系から切りはなして並べあわせれば必ず意味のズレが出てくる。たとえば「仕事さえちゃんとすればいいんだ」という場合の「ちゃんと」などは英語で perfectly, properly, regularly などとおきかえ、日本語で「すっかり、正しく、完全に」など言いかえても、「話者が期待するように正しく」という気持が容易に出ない。「仕事をちゃんとする」はまだいいが、「あの人はちゃんとした人だ」などに発展すると、学習者はとまどう。それぞれの文脈に応じて少しずつ意味が変わると説明することもよいが、要は、「話者の期待が実現する」という価値観が働いていることを理解させることである。また「家内は素直に同意した」という文に対して、あるアメリカ人の女子学生は、なぜ夫に唯々諾々と従うことがプラスの価値をもつのかと質問した。「おとなしい」とか「かわいい」という形容詞も、それが女性について言われるとプラスで、男性がそう言われるのは必ずしもプラスではないという考えが、これまでの通念であろうが、社会が変化すればそうした価値観も変わるであろう。

価値観について特に留意しなければならないのは、外国人学習者と日本人の話し手との間に誤解や不快感がおこりやすいからである。ある日本人が若いアメリカの女性を、おせじのつもりで、「かわいい」といったら、「軽蔑された」といって怒った例もある。

次のようなことばは、とくに価値観がマイナスになりうることを理解せずに使う危険のあるものである。

そんな、あんな、そこらの
おもしろい、かわった
ずいぶん、わざと
たかが
～なんか、～なんて
～くさい、～ばい、等々

このような語彙はほんの一例であり、また文の中での使われかた、さらにディスコースの中での使われかたにもかかわってくる、要は、語彙を導入する際、学習者が価値観を逆にとり違えないよう注意することである。

価値観を広い意味に解釈すれば、待遇関係の用語にも関連してくる。簡単にいうと、ていねいに話すべき人については使えないことばに、特に注意させなければならない。学習者が不用意にいわれる「目上の人」に対して使ってしまうがちなことばは、次のようなものである。

あなた
彼、彼女、彼ら
かわいそう
男、女（男の、女の、は別）
亭主

たとえば、女性の教師について語る時、「彼女の亭主（あるいは主人）はいま病気です」と言ったり、校長と教頭について「彼らにお願いするのはかわいそうです」というような話しかたをするのを、「先生のご主人はいまご病気です」「お二人にお願いするのはお気の毒です」というように、語彙を改

めさせなければならないわけである。

4 表記の教育

表記の面での教育は読むほうと書くほうにわけると、一般には読むほうに大きな比重がおかれる。読んで理解しうる漢字ないし漢語の質と数は、やはり学習者の必要によって決まる。文字教育は語彙教育と密接に関係し、学習者の必要も大体においてかさなり合う部分が多い。書く能力を訓練するかどうか、学習者の必要によって決定すべきことである。

近年また非漢字国民の間に、字を書く訓練の必要を述べる声もあるが、この問題は容易に決しがたい。ただ言えることは、全く書いてみないで、漢字ないし漢字語彙をつかもうとするのは無理であろうということである。文法・発音面ですぐれた力をもちながら、漢字を書く面で弱い学習者もたしかにいるが、この場合も、ある程度の時間を書く練習に割くことはけっしてマイナスになっていない。ただその割合は個人差はあってもかなり小さいものにとどめたほうが、全体から見て有効であろう。

5 言語行動の教育

i 言語行動面における教育の必要性

言語学習の最終目的がコミュニケーションである以上、日本語を学ぶ際には、日本人が日本語をどのように使ってコミュニケーションを行うかを的確に知ることが、いかに重要であるかは言をまたない。発音・構文・語彙の面で高度の能力を獲得していても、たとえば、近所の人に「どちらへ？」とあいさつされた場合、それが文字通りに行先を詮索しているのではなく、英語の How are you? と同じく、相手に対する好意と関心を表すためのあいさつであることがわからなければ、日本人と真の意味でのコミュニケーションはできない。また、Please have some tea にあたる表現が「お茶をどうぞ飲んでください」でなく、「お茶をどうぞ」あるいは単に「どうぞ」というだけである、ということまでわかっても、実際に茶をすすめる場合にどのよ

うに言うか、おじぎをしてから言うか、しながら言うか、手はどの程度さしのべるか、というような非言語的な要素も学んでいなければ、結局外国人学生は自己流で言うほかはない。事実、ある学生が、「どうぞ」と言ってすずめるものだということを学習したあと、そうやってみたが、さっぱり通じなかったというので、その実際を再現させてみると、胸を張り相手の顔を見さえながら言ったらしいことがわかった、という例もある。

このような面での教育も、発音や構文などの教育と同じように、組織的に能率的に行い得るよう努力する必要がある。ただ長く日本に住んで多くの日本人に接するのを待つ、というだけでは、十分な効果はのぞめない。この場合、ただ、こういう場合はこうと言葉で説明するだけでなく、具体的な事例を見聞きさせ、練習させることが必要になる。具体例の見聞という点では、テレビ番組や映画などの中から教材を得ることができるが、この場合、現実の日本人の言語行動をどのように整理して教えるかが問題となる。一口に日本人の言語行動といっても、現実の多種多様な社会生活の中から、いくつかの基本的な型をとらえることは非常にむずかしい。この面での研究もまだ緒についたばかりと言わなければならないし、ここでその分類にわたる余裕はないが、中・上級日本語教育の立場からは、次の二つのことが考えられる。ひとつはその学習者自身の必要を現在と将来にわたって教授者が考え、それに適した教育を行うことである。もう一つは、日本人の言語行動に一貫してみられる特色をまとめて、基本的な知識として理解させることである。

ii 日本人の言語行動の特色

日本人の言語行動の特色は、事実を正しく伝えるだけでなく、どのように相手を尊重しながら伝えるかについての関心である。そしてさらに基本的には、自己と他を本来対立するものとしてとらえず、共存するものという意識でとらえる態度である。このひとつの現れがあいづちである。また、明瞭な結末が予期される場合は全部をいわないで相手に委ねる。たとえば「その日はちょっと都合がわるくて行かれません」という文の全体をいわず、「その

日はちょっと都合が……」あるいは「その日はちょっと」、極端な場合には「その日は」だけで、相手はその先を察する。こうしたいわば共同作業的な文づくりが行われやすい体質を日本語がもっているということを理解させ、こうした形を練習させることが必要である。

こうした特色は、待遇表現や男女のことばの違いなどにも通じるものである。

iii 待遇表現

待遇表現は、音声・構文・語彙・非言語的表現（身ぶりなど）すべてにわたるものである。いわゆる敬語の文法について、基礎的な知識は十分もたなければならぬ。すなわち、接頭辞「お、ご、おん」などの使用法、「お～になる、お～なさる、お～する」などの語法、さらに「やりもらい——～てもらおう、～てくれる、～てあげる、～ていただく、～てくださる」等についての知識である。また、「待ちます」のかわりに「待たせていたいただきます」などの表現も必要であろう。

こうした基礎的な知識の習得は、実際問題として実はそれほどむずかしいものではない。形としてとらえ得るからである。待遇表現のむずかしさは実は、「だれに対して」「どんな場合に」「どの程度」でいいにするか、という場面の問題である。

「だれに対して」という点で、年上の人、上司などに対して丁寧に話すということは理解しやすい。ただ、親しみの点が問題になる。親しい間柄ではくだけた、ぞんざいな形が多いし、間柄が一時的に冷くなると急にことばが丁寧になったりすることは事実である。しかし、この「親しさ」には限界があって、師弟、上司と部下、先輩と後輩などの間では、長い間のつきあいであっても、ことばづかいの上では距離をちぢめないのが原則であろう。ところが学習者の中には、教師とつきあいが長くなると、「つとめて」ことばづかいに親しさを表そうとし、ぞんざいな調子を用いる者が多い。これは親しくあるべき間柄で疎遠なことばづかいをするのは「失礼」とであるという考え

から来ているようである。距離をちぢめるにしても一步一步さぐりながら慎重に進むことと、相手の言語観を顧慮することを教える必要があろう。

また、相対敬語を使いこなすことは、日本人にとってもむずかしいことである。第三者について話す時には相手とその第三者との関係を頭においてことばを選ぶという操作は、かなりの訓練を要する。教師にむかって、自分の友人を「このかたは……」と紹介するのは正しくない。では、教師にむかって他の教師のことを話すときはどうするか。いちいち説明が必要であるが、要は二人称すなわち相手を重んじるという態度を理解させることであろう。

iv 男のことば・女のことば

男女のことばの別を形の上でとらえれば、接頭辞「お」などの使いかた、語彙のえらびかた（たとえば「すてき」は女性的など）、そして終助詞「わ」「よ」「ぞ」「ぜ」などの使いかたなどが主な点であろう。中・上級の話しことば教育ではこの違いを練習させなければならない。特に同年輩の若い学生達と話す機会の大きい学習者には必要度が高い。男性の話しかたと女性の話しかたは、親しい間柄の会話では、かなり載然と分かれていて、それを間違えて使うと非常に奇異な印象を与えるからである。

しかし、男女の違いがはっきり感じられるのは、特に書いたものを目で見ただけの印象であって、電車の中で聞く女子高校生の会話など男のことばに近い。そして、実際に耳で聞いたかぎりでは、男っぽい話しかたが必ずしも異様でない場合もある。ジーンズでブックバンドを肩からさげた女子高校生なら「あたし、そうは思わないことよ」などと言ったら、かえって不自然であろう。また、男性も、若い女性に囲まれた時など、男どうしの場合とは異なってくる。

したがって、文体の違いは単に語彙の問題でなく、場による使いわけである。これは待遇表現の場合と同じく、日本語の純粋に語学的な力に加えて、対人関係と、話の場を理解してそれに応ずる力の問題である。この力の養成のためには現実の日本人の言語生活の理解が必要である。

Ⅴ 場面に即した話しかた

これも広い意味では待遇表現の一つでもあるが、場所がらの問題をとくにとりあげてみる。一つは聴衆，一つは話の目的である。個人的に話すか，大勢の人の前で話すかの違いによって，語彙のレベルも違い，音声面での違いも出てくる。

聴衆の性格にもよるが，一般に大勢の前で話す時には改まった文体になる。これが学習者に理解できていないことが多く，終助詞「ね」などを使いすぎたりする。また，文末に断定的な表現をさけて「～んじゃないかと思えます」のように^{えんきよく}婉曲な表現をとるのも，内容とは別にレベルの要素で決定することが多い。文体の違いが基礎学習の段階で十分に学習されていないとまらない。

また，個人的な話し合いでは，あいづちを打つということも教えなければならないが，欧米人の学習者の中には，このことに抵抗を示す者もある。相手の話が終わらないうちに口をはさむのは失礼である，という感情が働くようである。正しいあいづちは，きき手がそこまで理解したことを示し，話し手に先へ進むことをうながす合図であるということを，学習者に理解させると同時に，あいづちを打たせやすいようにポーズをおくことも教えなければならない。

目的別には，主張，依頼，説明，説得など，話の意図に応じた形とその活用の練習が含まれる。これもある程度までは初級の段階で終わっていることであるが，中・上級の場合，次のようなことができることが望まれよう。

音声面では，遠慮を示すためにポーズをおきながら話すこと，強調を正しくおこなうこと，構文の面では，複雑な内容の話ができること，具体的には，前おきをする，話の方向の転換を示す（「で，それでは，さて，ところで」などを使って）こと，敬体（です，ます）に常体（である）を適切に織りこんで，まとまった説明や伝達ができることなど。

こうした能力を実際に活用して，講義，スピーチなどができるように指導

することが中級教育の目標のひとつである。

vi 非言語的要素

身ぶり、顔の表情など、音声言語ではないが、意志の伝達に大きな役割をはたすものも、話しことば教育に関係してくる。たとえばあいづちなど、「ええ」とか「はあ」という音声を発するかわりに、うなづくことも多い。こうした伝達手段も、日本人とのコミュニケーション上、誤解を生じたり違和感を感じさせたりしないように学生を訓練しておくことは、教師の責任であるが、どこまで学生にきびしい訓練を課するかについては、実際には容易にきめがたい点も多い。たとえば、教室であくびをしたり、大きさに手ぶりをまじえて話したりする学生に、教師が注意を与える際、個人的に立ち入りすぎると感じるような気がしたためらう場合もおこる。特に学生が大人である場合にはこうしたことに教師のがわが精神的抵抗を感じることもある。

その学生のために必要と判断したことは、教師として行わなければならないが、要はその方法であらう。どういう行動が日本人にとってどんな意味をもつか、教師としては正しく説明すべきである。このためにはテレビや映画など、視覚教材の活用も大いに考慮すべきである。もっとも大切なことは、学生自身がこの面についての関心をもつよう、教師のがわから目を開いていくようにすることであらう。

Ⅲ 実 際 篇

以上、基礎篇に述べた中・上級話しことばの指導の実例として、アメリカ・カナダ・十一大学連合日本研究センターにおける教育を中心として紹介したい。同センターは、初歩の日本語教育（大学における2年程度の教育）を修了した者に、中・上級話しことばの教育を行うことを主な目的としている。現在、すでに開発・市販されている教材および開発中の教材を用いて集中教育を行っている。その教育については同センター紀要1号に詳しいが、ここでは、特に中・上級話しことば教育の一例として参考になると思われる点に重点をおいて述べてみたい（聞きとりについては「コンプリヘンション」にゆずる）。

i 「I S J I」を用いて

いくつかの教材のうち、中心をなすものは「I S J I」すなわち「Integrated Spoken Japanese I」である。これはその名の示すとおり、総合話しことばの教育のためにセンターで開発したもので、教材として十数年の歴史をもち、1971以来現在の形で市販され、内外の教育機関その他で広く用いられている。センターではこの教材を主として約13週間中・上級話しことばの基礎学力養成にあたる。（詳細はセンター紀要1号を参照）

この教材は volume 1, volume 2 とも各6課、他に索引1巻と音声テープ16本がつく。各課とも本文・会話文・参考例文・練習・応用会話・応用会話練習から成る。（この市販教材のほかセンター内で漢字シート、クイズを作製して使用している。）本来、日本研究者をめざすセンターの学生を対象とし、文法的・語彙的に中・上級の学力をつけることを目的にしている。語彙は学生の目的に添って、実生活に必要なものと同時に知的興味に関するものが多い。語彙数は初級のものとの線がひきにくいいため正確な数は出ないが、英語の単語表がついている語句だけで各課約500、漢語は200ぐらいにのぼる。

教室作業としては月曜から木曜まで毎日3時間、週12時間、金曜日には1時間の個人指導を行う。毎日第1限は発音練習と本文・会話文・応用会話の理解、内容についての話し合いに充てる。(発音練習は拍感覚養成のためのものを中心に、さらにアクセントやイントネーションの練習をも含めたものである。)本文と会話文はほとんど同じ内容についての記述を、論説体と対話体に対照させた画期的な試みである。たとえば、第一課「恩師」の一部を紹介すると、数年ぶりに会った恩師の健康状態について、本文では、

……いまはもうお飲みにならないとのこと。

昨年夏、胃の手術を受けられて以来、絶対にめしあがらないことになさったとのこと、驚いてしまった……

とあるのに対し、会話文Ⅰでは、

A ……先生はお元気でいらっしゃいますか。

B うん。去年の夏、ちょっと手術をしたんだけど、それ以来調子がいいようだよ。

A それは存じませんが、お見舞にもうかがわないうで失礼いたしました。と、話しあったときの会話を再現し、会話文Ⅱでは、その経験を友人どうしで語り合っている。

A ……でもね、去年の夏、胃の手術を受けられたんだそうだ。君知ってた。

B いや、知らなかったなあ。

A それからずうっとお酒はめしあがらないんだそうだよ。

B へえ、加藤先生が。信じられないな。……

さらに応用会話では、本文の場面を少し変え、登場人物もふえたりするが、大体同じ内容を別の角度から話し合うようになっている。第一課の上記の部分に当たるところは、

和子「先生、ずっとお元気でいらっしゃいますか」

山本「いや、昨年胃の手術をして以来、好きな酒も飲めないんで元気が出ませんよ」

のように変化している。これは話しことばが場面によって文体的な変化をするのを理解させるための工夫である。なお、男女のことばの違いを教えるため、会話文が男性のくだけた話である場合は、女性の会話を音声テープで与える。

1限で本文・会話文・応用会話について、教師が質問によって内容や構文を理解したかどうかをチェックする。(読解指導についてはここでは省く) また、朗読、暗記などの指導もし、余裕があれば、扱われた内容について話し合ったりする。

2限では参考例文と練習を扱う。参考例文は、本文や会話文に出てきた語句の用法を理解させるため、本文と異なる文脈を与える。たとえば本文に、

アメリカに最近ブームとでもいうべき傾向があるそうである。もっとも、広いアメリカのことであるから、ブームといっても全土に行きわたっているわけではないだろう。

とあり、「といっても」をとりあげて、

A 来月から給料が上がるんだってね。

B そうだそうだね。でも上がるといっても大したことはないんだろう。

のように、会話の場面での「といっても」の使いかたを示す。

練習としては、代入練習を中心に形の練習をしたあと、問いにその形を使って答えさせたり、文を途中まで言って完成させたりして定着をはかる。

1時限中に平均6～8の表現をこなすのでかなり忙しい。学生は自宅で数時間テープをきいて練習してくることを要求される。

3限には、漢字の読み、書きの指導、作文を書かせる指導を若干するが、主としてその日に学んだ表現を使って話をさせる。

こうして総合的な練習によって、理解し、話し、読み、書く能力のうち、とくに理解し、話すことに重点をおいて指導する。一課約55ページを一週で終わり、六課ごとに試験をうける。

試験は、表記の面では漢字の読み、書き、文の書きとりなどを課する。構文の試験は応用文についての質問、文を完成させる問題、敬語や縮約形の形

を変える問題などを含む。その他、一人ずつ教師の前で、与えられた本文を読んで内容についての質問に答え、また一部を朗読する、音声面の試験も行う。

ii 個人指導

個人指導はほとんど年間を通して行われるが、この教育法についてここで一言しておきたい。各段階を通じて、語学教育には小クラス制が望ましいことは言うまでもない。一番小さいクラスは一对一の個人指導で、この場合には学生の能力差などから来る障害がなく、その点では能率的である。また、均質の小人数クラスには、学生が互いに刺激を与え合うなどの利点もある。センターでは、両者の組み合わせを採用し、段階を追って、個人指導の時間を増やすようにしている。(話しことは教育のために前半は週1時間、後半は2時間以上。)

こうした個人指導の時間には、クラスの補習、発音の個別指導などのほかに、学生が自分の話を準備してきて発表し、教師が録音・再生して欠点を指摘し、指導を行う。前半には前者を中心に、後半には後者が中心、というように段階的にその割合は変化する。中・上扱が初級と異なる点は学生の目的・必要にあわせた教育という点であるから、個別指導の時間の意義は大きい。

iii 「待遇表現一、二」を用いて

「待遇表現一」では主として実生活に即した目的別場面練習を行う。すなわち、電話での応待や伝言の依頼、あるいは質問、招待の仕方などに関し、基本的な表現を練習したあと、場面練習をする。たとえば、「話し手は学生自身、相手は教授の奥さん、場所は教授宅」のように電話での応待の場面を設定し、「教授はるす、急用でセミナーに出席できないことを伝えるよう、夫人に依頼する」という内容を与えて、はじめは教師と、次に学生同士で話し合わせる。話し合いは録音し、再生して聞かせ、指導する。こうした場面練習を中心にした練習を4日ないし5日行う。

「待遇表現二」は、第三者と相手との関係による表現の違いを主として教える。友人のための助力を頼む時と、自分の家族のための助力を求める時の違い、また、自分の家族の間柄の説明などを含む。具体的には「妹に教えてやってくれませんか」というような高度な表現をも理解させる。なお、「手紙の書きかた」にも2, 3の時限を割いて、一般的な常套文句と形式を与えて手紙を書かせ、年賀状の書きかたなども指導する。この「待遇表現二」もほぼ一週間で終了させる。

この教材は現在センターで開発中であり、近い将来に出版したい意向で検討している。

どちらかという実用性の明確に感じられる「待遇表現一」は中級のであり、「待遇表現二」は、日本人の社会への参加度合によって理解の難易度の違いが大きいが、一体にむずかしく、上級教材といえよう。

iv 「I S J—II」を用いて

I S J—IIは学生に应用能力をつけさせるため、十年来センターで開発を続けてきた教材である。年によって編成などに変化があるが、目的は一貫して、各場面に応じて、目的に添った話しかたができるようにすることを目標とし、I S J—Iを、中・上級話しことばの基礎篇とすれば、I S J—IIはその応用篇にあたる。

昨年および本年のI S J—IIを簡単に紹介すると、まず扱っている項目は次のようである。

○音声面での应用能力

強調のしかた

自然な文末のイントネーション

間のとりかた

あいづち

こうした項目は実は互いに密接に関連している。特に英語国民が文の最後の部分を強くして「ソンナコトワアリマセン」の「マセーン」を強く一たん

上昇させてから 下降させたりする 習癖を直させ、「……と思います」という時の最後の「思います」を弱めさせる、というようにイントネーションの指導を徹底的に行う。と同時に強調すべき部分を、単に音量を増加させるのではなく、速度を落したり、前後に間をおいたりしてきわだたせる、ということで、強調と文末と間というものは密接に結びついており、また、間のおきかたがあいづちを打ち打たせる時の基本となる。

こうした音声面での仕上げをするのであるが、方法としては次の目的別の表現練習と同じく、ビデオ教材を中心として、理解させるようにする。ビデオを使う理由として、それが音声だけでなく話し手の表情、体の動かしかた、話の場の雰囲気など、総合的な情報を提供するからである。また、数年来のビデオ教材使用の結果を観察しても、この方法が正確かつ効果的であることが認められる。もちろん日本で生活しているのだから教室外で日本人の言語生活を観察する機会はいくらでもあるではないかという考えもあるが、実際問題として、現実を抽象し整理した教材で一度学んだことでなければ、観察して理解することは極めてむずかしいのである。これは単語についてもいえることで、「わけ」なら「わけ」という単語を一度学習してはじめて、日本人の話の中の「わけ」の使用に気がつく、というのが成人の学習者としては普通である。ビデオについても、適切な一場面を切りとって学習者に教えることは有効かつ能率的である。

ただ、ビデオ教材を開発することは極めて労力のいる仕事である。適切な場面をテレビ番組の中からさがすにしても、テレビカメラを使って教材を作るにしても、金と労力と根気が必要である。

ビデオ教材で、あいづちならあいづちの打ちかたを数種類に分類して各場面を学生にくり返し見させる。(あいづちの分類として、現在センターで仮に、ただ聞いて理解したことを示すものを「ハイハイ型」、同意を表すものを「賛成型」、逆を「反対型」、情報をくり返して「あ、東京ですね」のように確認するものを「確認型」、相手の言いかけた文を完結するもの、たとえば「もう桜が……」「咲きましたね」のようなものを「先取り型」と名づけ

て分類している。)

理解した項目については、関連した例文を与えて言わせたあと、各項目についてそれぞれ異なる練習を課する。強調や間のおきかたなら、適切な例文を忠実に模倣させるとか、あいづちなら、指定された部分にあいづちを入れさせるなど。

○目的別の表現としては次のようなものを主に扱っている。

人に意見をもとめる

人の意見を要約して確認する

自分の意見を強く述べる

◇ 遠慮がちに述べる

人の意見に賛成する（部分的に、あるいは全面的に）

人の意見に反対する（同上）

説得する

説明する（例をあげて、別の視点を導入して、など）

意見を述べるまえに前おきをする

話を展開させる

結論を述べる

その他

以上のような表現意図別に、基本的な表現、たとえば結論を述べるためなら、「結論として申しあげたいのは……ということです」という表現を、ビデオ教材で見て理解したあと、いくつかの類似の表現を、ビデオ教材あるいは録音テープあるいは印刷物で学習・練習する。そのあと、場面を設定して応用練習を行うよう指導する。たとえば賛成なら「教育は各個人の能力に応じて行うのが最もよいのだから、秀才組とそうでない組に分けて教育すべきだ」というような内容の意見に対して、「断定的な表現で賛成せよ」あるいは「反対せよ」という指示をする。さらに、学生自身が用意してきた意見を述べさせ、他の学生に同意させたり、反論させたりする。

教材としての I S J-Ⅱ は数課にわたり、大体一課を一週間平均でおわ

る。最終段階では各学生が数分間のスピーチをそれぞれ行う。ISJ-Iと違って紙面による試験は行わない。評価としては教室作業のほか、ISJ-II終了後数週間たって、センターの課程を終わるとき、このスピーチにもとづいて、専門分野等についての発表あるいは教師との面接がその対象となる。これはセンターに学ぶ学生が成人で、しかも大多数は修士課程や博士課程の学生、あるいはすでに弁護士その他の職業人であるところから、応用教育面では画一的にせず各個人の必要に合わせるからである。この稿の最初にもふれた通り、中・上級の話しことばの教育は学習者個人々々の必要に合わせるべきであり、とくに応用面ではその必要が強いのである。

ただ、画一的な試験はしないが、話しかたの評価としては基本的なものとして、次のような方法を採用している。つまり、話しかたの能力を「聞いて理解する力」、主として語法面にかかわる「話しかたの正しさ」、表現や語彙にかかわる「話しかたのゆたかさ」、語の「発音」、主として流暢さを問題とする「流暢さ」などにわけて、十余人の教師が段階づけを行って、あとで総合する方法である。これは諸機関でのスピーチ・コンテストなどの際の採点方法と大体同じようなものである。この方法は段階づけやクラスわけには有効であり、学習者の指導・助言にもある程度は役に立つが、まだ十分とはいえない。とくに後者つまり以後の学習のための評価としては、もっと詳しい分類が必要である。すなわち、説明する力はあるが説得のための表現力が弱い、というような表現意図別の評価の方法もさらに開発すべきであると考えられる。

センターにおけるISJ-II教育は、学習者にとってもっとも必要度が高いと判断される表現項目にもとづいて、応用力を養うことを現実の目標としているのであって、中・上級の日本語教育にこれだけやればよいとか、これだけは絶対課すべきだという、体系的総合的な意図分類は、開発のための努力を重ねてはいるが、まだ十分に達成できていない。これは日本語教師あるいは日本語研究者の今後の課題であろう。

IV 教師の課題

中・上級話しことばをどう教えるか論じることによって、教師の課題にも触れてきたが、なお、次のことを指摘しておきたい。

ひとつは、教師自身が話しことばそのものに関心と研究心をもって理解を深めると同時に、彼自身の話しことばの技術をみがくことである。すぐれた話し手として、音声面、表現法などの面で、つねに自分を向上させる姿勢がなければならない。日本人であることと日本語のよい話し手であることは別である。

もうひとつ特に記したいが、外国語を教える者は、自分自身も外国語を学ぶことが必要である。そしてその学びかたは趣味的なものでなく、コミュニケーションを目的として学ぶことである。その外国語が学習者の母国語なら申し分ないが、必ずしもそうでなくともよい。

参 考 文 献

日本語そのものについての参考文献は枚挙にいとまがない、ここでは特に中上級の話しことばの教育に参考になると思われるもののみをあげる。

永野 賢「伝達論にもとづく日本文法の研究」東京堂、1970

林 四郎「文の姿勢と研究」明治図書、1973

林 四郎「言語行動の諸相」明治書院、1978

鈴木孝夫「閉された言語・日本語の世界」新潮社、1978

水谷 修「日本語の生態」創拓社、1979

John Hinds: *Aspects of Japanese Discourse Structure* (日本語の談話構造の諸相) 開拓社、1976

- 水谷修・信子：*Nihongo Notes*, 1, 2 The Japan Times, 1977, 79
- 土居健郎「甘えの構造」弘文社, 1971
- イザヤ・ベンダサン：日本人とユダヤ人, 山本書房, 1970
- Takie Sugiyama Lebra: *Jaoanese Patterns of Behavior* The Univ.
Press of Hawaii, 1976

視聴覚教材の利用による
はなしことばの指導

齋藤 明

目 次

第一章 視聴覚機材と伝達の媒体	105
第一節 視聴覚教育につかわれる機材の現状	105
第二節 ビデオ教材の機能と可能性	108
第二章 はなしことばの形態的分類	113
第一節 伝達行為におけるはなしことばの位置	113
第二節 座談会の定義	118
第三章 座談会の文法と音声	123
第一節 座談会の文法	123
第二節 座談会の音声	134
第三節 非言語的伝達	138
第四節 まとめ	142

第一章 視聴覚機材と伝達の媒体

第一節 視聴覚教育につかわれる機材の現状

この小論の目的は、視聴覚機材、ないし媒体を利用しておこなわれる日本語教育について考察することにある。

現在、一般に視聴覚教育に利用されている機器、機材としてつぎのものがあげられる。

1. カード
2. ボード
3. スライド
4. ラジオ
5. レコード
6. テープ・レコーダー
7. ソノシート
8. ランゲッジ・ラボラトリー
9. 映画
10. テレビ
11. ビデオ・テープ

以上のもののなかには、もっぱら人間の視覚にうったえるものと、聴覚にうったえるものと、そしてそれらの双方にかかわるものとの三種に大別することができる。なお前記の分類はあくまで便宜的なもので、素材、機材、機器、機能などにかかわる名称が混在している。しかしなるべく一般になじみのある用語を使用したためにこのようなものになった。

さて、この分類の1～3にあげたものが視覚にうったえるもの、4～8にあげたものが聴覚にうったえるもの、9以降がそれらの双方にかかわるものである。

視覚的な媒体には画像が静止したものと、移動するものがある。静止したものとしては1～3が、移動するものとしては9以降があげられる。このうち移動する画像のことを特に「映像」としておくが、これはこの小論におけるかりの名称である。この「映像」に対して聴覚にうったえる機能、ないし媒体の構成要素を「音声」ということにする。これらの音声と映像とがともに使用されるのが9以降の映画、テレビ、ビデオ・テープの三種である。これらの媒体にあっては、音声も映像もともに同格の価値を有する表現手段であって、どちらが主でもなく、また従でもなく、一方が欠如したり、また不完全であってはならない。しかもそれらが同時的に連動している(synchronize)ことが必要な条件である。

たとえば、以前におこなわれていた無声映画(サイレント・フィルム)はこの要件を満足させていない。また、工場、商店、事務所、銀行などで、その事業所の管理や制御のために使用されているモニター・テレビも、一般に音声を具備しない場合がおおいから、その場合もやはりこの要件を満足させていない。

なお、1～11にあげた各種のものをいくつかくみあわせてつくられているものにティーチング・マシンとよばれるものがある。また10と11とを区別した理由は、4のラジオと5以降の音声媒体とを区別した理由と同様、ラジオやテレビは放送を受信する機構として、レコード、テープ・レコーダー、ビデオ・テープなどは音声や映像をもっぱら再生する機構としてかんがえたからである。

最後に映画とテレビとの決定的な相違を指摘しよう。この両者はその機構、材質等の相違は別として、現在おこっているできごとを完全に同時に伝達しうるかどうかという点で重要な相違がある。映画においてそれが絶対になしえないのに対し、テレビにおいて同時放送ということがなしうる。もちろんテレビという機構をつうじて伝達される音声や映像は、そのおくり手によって取捨選択されたものではある。いわゆる編集と称する手段であり、これがある人は擬似同時性などとよぶこともある。しかもテレビ放送のほとんど

どが録画されたものであることもよく知られている。同時放送のおおくは報道，運動競技，舞台などの中継と一部の視聴者参加番組と称する制限された要素の濃厚なスタジオ番組である。それでもなおかつ，この同時性という契機は特筆しなければならない。

第二節 ビデオ教材の機能と可能性

テレビないしはビデオ・テープと、映画との根本的な差異については先述したが、ここではそれらを実際に再現するに際しての機材、機器あるいはいわゆるハード・ウェアの側面から考察したい。

視聴覚教育が音声または映像、もしくはそれら両者を素材にしておこなわれるものであり、それが言語教育に利用されるにあたっては、それら素材の長所や利点を十分に活用するものでなければならないことは論をまたない。音声と映像とが有機的に結合し、相互に緊張を保持しあうような素材を利用するとき言語教育の四分野である「よむ、きく、かく、はなす」のうち「きく」という要素と、「みる」という別の要素が結合したような素材を利用するとき、その特徴はいかなく発揮されるであろう。そして映像と音声とをあわせ有する媒体は、映画、テレビ、ビデオ・テープであった。いまここで、テレビという放送を受信するものと、ビデオ・テープというテレビと本質的に同様の機構を有する再現装置とを同種のもものと仮定し、ビデオ媒体、ないしはビデオ素材とよぶことにしよう。

映画とテレビとの比較を、同時性という観点から先述したが、つぎに映画とビデオとを再現装置という機構的な側面から、すなわちハード・ウェアの側面から一言したい。

ある一定の素材を再現するに際し、教育の現場において要請されることは、簡便、容易ということである。そしてつぎには費用の低廉という経済性の問題である。現在、映画フィルムとビデオ・テープを比較した場合、これらの二点、すなわち価格のやすさと、とりあつかいやすさにおいて、はるかにビデオ・テープがすぐれていることは周知である。そして再現装置の機能も、その価格もビデオの方が有利である。ただ保守、維持管理、耐用性というところで比較すると、単なる電気機械とそれに付随するわずかな光学部品で構成される映写器やスクリーンよりは、ビデオ・テープ・レコーダーや受像機器は精巧な電子製品であるから、当然とりあつかいも慎重にしなければ

ば、その性能を十分に発揮させることはむずかしい。

しかし、なんといっても、音声言語と、非音声言語としての身体行動との有機的統一をもとめ、それらを教育目標としてとらえようとすれば、現在の技術的な水準では、ビデオによる再生がもっとも有効かつ便宜であろうとおもわれる。より具体的にのべれば、オープン式よりはカセット式のビデオ・テープ・レコーダーによる再生が、その要求を満足しうるものとかんがえられる。その再生機には逆もどしやはおくりの通常の機能はもちろん、一時停止、こまおとし、逆こまおとし、反復再生、停止拡大、停止縮小などの機能があれば非常に便利であることは言をまたない。これによって、先述の擬似時間の再生はもとより、時間の停止、時間の短縮・伸長、などがおこなわれることになり、教育技術の画期的な飛躍が可能となる。さらに人間工学上の観点から、とりあつかいやすい機構の配列、すなわち計器板その他の工夫、労力をそれほど必要としない操作機能、すなわちソフト・タッチ式のボタン類の装備、営繕管理の容易な機種の開発、変質しにくいテープ類の製造等、現状よりのおおくの改善が希望されるのは当然である。

参 考 文 献

1. 西本三十二, 波多野完治 「新版 視聴覚教育事典」 明治図書 1968
2. 阪本越郎 「視聴覚教育入門」 内田老鶴圃新社 1972
3. 高橋勉 「増補 視聴覚教育の方法」 明治図書 1972
4. 波多野完治, 岸本唯博 「視聴覚教育研修ハンドブック」 第一法規 1973
5. AVCC 出版部編 岸俊彦他執筆 「視聴覚技法入門(視聴覚講座Ⅰ)」 財団法人 視聴覚コンサルタントセンター技能訓練協会 1970
6. 西本三十二 「視聴覚教育 50 講」 日本放送教育協会 1965
7. W・H・HOLTZMAN, 木村捨雄訳 「CAI システム Ⅰ基礎編, Ⅱ実践編 共立出版 1976
8. 金田正也他 「講座英語教育工学3 教授メディアと授業」 研究社 1972
9. 金田正也他 「講座英語教育工学4 教授メディアの整備」 研究社 1973
10. 全国放送教育研究会連盟 「放送教育大事典」 日本放送教育協会 1971
11. 国立社会教育研修所 宮本一 「社会教育関係者のための OHP の取り扱いと教材の作り方」 全日本社会教育連合会 1976
12. 西本三十二 全国放送教育研究会 「視聴覚年鑑」 教育家庭新聞社
13. 上野辰美他 「現代視聴覚教育の理論」 明治図書
14. ルディブレッツ, 宇佐美昇三 「教育学序説 コミュニケーションメディアの分類と活用」 教育調査研究所, 教育出版 1972
15. 上野辰美 「視聴覚教育新論」 明治図書 1974
16. 「視聴覚教室設計の手びき」 教育工学社 1971
17. 「教育学講座 1～8」 大日本図書 1971～1974
18. 沼野一男 「教育学NHK市民大学叢書」 日本放送出版協会 1971
19. 宮脇一男 「教育学とテーチングマシン」 科学情報社 1970

20. H・ケイ, B・ドット 「教育工学入門プログラム教育とティーチングマシン」 講談社 1969
21. カール・スミス, マーガレット・スミス, 長谷川淳訳 「教育工学入門」(上・下) 明治図書 1968
22. 西本三十二 「放送教育新論」 日本放送教育協会 1971
23. 橋本正義 「放送教育の四半世紀」 教育出版センター 1976
24. 日本放送教育学会 「放送メディアと教育革新」 日本放送出版協会 1972
25. 大内茂男, 斎蔵伊都夫 「教育の現代化と教育工学 1. 教育工学の成立 2. 新しい教育機器の技術」 明治図書
26. 倉沢栄吉他 「情報処理教育の方法」 教育出版
27. 視聴覚教育研究会技術部会 「視聴覚教育の技術 1. 小型映写機 2. スライド8ミリ」 学芸図書 1963
28. 杉山正一他 「視聴覚教育の資料事典」 東洋館出版 1964
29. 東京都教育委員会 「社会教育のための視聴覚教材活用の手びき」(社会教育シリーズ No. 64 1968
30. 波多野完治 「視聴覚コミュニケーションと現代の教育」 明治図書 1965
31. 坂元彦太郎 「視聴覚教材の教育構造」 日本放送協会 1961
32. 「誰にでもできる視聴覚手法」 日本国有鉄道 1975
33. 「視聴覚教材総目録」 日本国有鉄道 1974
34. マージョリー・イースト, 野津良夫訳 「視聴覚教育と展示」 日本放送教育協会 1960
35. 「視聴覚教育白書—映画教育の問題を中心に—」 日本映画教育協会 1961
36. 森脇達夫 「ヨーロッパの視聴覚教育」 日本映画教育協会 1964
37. 「社会教育における視聴覚教材の利用と設備」 日本放送教育協会, 文部省

38. R・フロイデンスシュタイン 乙政潤訳 「ランゲージラボラトリー 機構・方法・授業」 南江堂 1972
39. 金田正也 「ランゲージラボラトリー」 明治図書 1972
40. R・オレヒョフスキー 乙政潤訳 「ランゲージラボラトリーの効果」
41. 北川敏男 「組織と情報」 日本放送出版協会 1966
42. 北川敏男編 「情報科学講座 A11 情報科学への道」 共立出版 1966
43. 坂井利之編 「情報科学講座 E19 2文字・固形の認識機械」 共立出版 1966
44. 「教育活動とVTR」 ソニー株式会社 1968

第二章 はなしことばの形態的分類

第一節 伝達行為におけるはなしことばの位置

本章では、この小論であつかう日本語についてのべる。この小論の対象とする日本語とは、現在、通常にはなされている日本語であり、かきことばとしての日本語ではない。すなわち、本論の範囲は、共通語としてのはなしことばについての共時的な考察である。したがって、ことばの形態的な変遷や推移、たとえば、ことばのみだれなどと俗によばれている現象とか、音韻やアクセント、イントネーション、プロミネンス等の時間的な変化のような通時的な考察はおこなわない。

ある一定の条件のもとで、反復してあらわれる言語行動の、音声上、および文法上のいくつかの傾向を指摘し、そこにみられるなんらかの法則性をとりあげて教育上の一項目とすることができれば目的は達成される。ここにいう言語行動とは、一般にはなしことばとしてみとめられる音声と、その音声によって構成される文法、語彙等をもふくんだものであるが、さらに、その音声に随伴する非言語的な身体動作、たとえば、みぶりとか態度とかよばれるような種類の伝達行為もふくむものである。いま、音声に随伴するという表現をつかったが、それは筆者の意図を十分につたえていない。より正確には、音声と関連しておこなわれる非言語的な身体動作とでもいうべきであろう。そしてその動作には、積極的で作為的な動作のみならず、消極的な不作為の作為、たとえば無視とか黙殺とかよばれる種類の身体行動も、もちろんふくまれる。これらのすべてを包含した意味ではなしことば、それがこの小論のとりあつかう対象である。

つぎにはなしことばとはどのようなものであるかについてのべる。はなしことばの対極をなすものはかきことばである。たとえば、文学、特に近代小説は典型的なかきことばである。密室における個人としての読者が印刷され

た活字を、製本した書籍という媒体によって享受するというのが近代の個人主義に立脚した小説である。小説は音読されることを全然、もしくはほとんど予期しない。しかし詩の場合は、洋の東西をとわず、音読されたのちに文字となって定着することさえある。ことばというものはすべからず伝達行為であるから、対象のない言語行動はありえない。たとえば自問自答のような場合でもつたえる自分とつたえられる自分があるし、おもわずひとりごちたような場合でも同様である。そしてかきことばの場合、そのような伝達行為は、原則として一回性のものである。たとえばかき手はよみ手に対しある反応を期待することは可能であるし、誌紙上の論争とか、文芸批評などは相互的な伝達行為にみえるけれども、それは絶対的な要件ではない。ひとつひとつが完結し、独立性のつよい行為である。すなわち、かきことばは一回の、一方的な行為であるといえる。そしてかきことばとはなしことばの中間に、たとえば近親の応答を原則とする往復書簡とか、恋人同士の和歌の応酬とかがかんがえられる。

それに対してはなしことばは、継続的、相互的なものをもって典型とする。たとえ演説とか講義のように一見、一方的にみえる伝達行為であっても、聴衆を目前にして、その反応をみながらはなしを進行させるはなし手にとっては、つねに聴衆の意志の動向が、即時にはねかえってきて、それがその後のはなし手の伝達行為にすくなからぬ影響をあたえることは容易に理解しうる。ときにははなしの途中の笑声、拍手、野次などの聴衆の積極的な反応によって、はなし手ははなしの内容をかえたり、うちきって別のはなしにしたりすることもあるし、そのような積極的な聴衆の行為ではなくても、有能なはなし手であればあるほど、聴衆の無言の反応をみきわめるものである。

このようなはなしことばの受容の形態は、電波を利用する伝達媒体の発明と改良によって、根本的な変革をくわえられているかにみうけられる。たとえばラジオという媒体の受容にあたっては、初期には一家の中心にラジオをすえて家族がそれをとりかこむようにして音質のわるい、電波障害によってみだされがちのスピーカーの音にききいった。あるいは重要な情報のいちば

やい入手に一喜一憂した。そのような事例は、日本における戦中、戦後の歴史のなかにおおきみいだすことができる。たとえば戦時中の大本営発表や、東部軍管区情報はいちやくラジオによって大衆に伝達され、号外や新聞の朝、夕刊がそれに追隨した。1945年8月15日の天皇の第二次世界大戦への無条件降伏の受諾宣言を、ある人は学校の校庭で隊列をくみ、ある人は工場内での作業を休止し、ある人は縁側にラジオをもちだし近所の人々とともにたたずみながら首をうなだれ、あるいは呆然自失し、あるいは理解不能のままにききいった。とにかくラジオの集団的な受容という形態は、きわめて通常の行動であって、夜中、一人で受信するような行為、特に、外国語放送や短波放送の受信は、そのことだけでスパイ活動とさえみなされたものである。ところが敗戦後、中波放送はもとより海外からの短波放送の受信も容易になり、人びとは占領軍の音楽番組に心をおどらせ、外国からの報道によって新知識をひらかれた。やがて商業放送の開始とともに音楽番組、就中ディスク・ジョッキーが人気をあつめ、やがてラジオは、個人が密室で、一台のラジオ受信機をおいて、ひとりたのしむものとなっていった。いまやラジオは、すくなくとも日本におけるラジオ放送は、個人的、個別的な受容を原則として制作され、送信される。

テレビにおける受容形態もまた、初期のラジオにおけるそれと同断であった。そして現在でも、まだそのような形態が一般的であり、これからも当分は、すくなくともちかいかい将来までは、同様の傾向に終始するものとかんがえられる。駅頭の広場におかれた一台のテレビ受信機の前に数百人の人びとが集めた初期の日本におけるテレビ放送の時代から、そば屋や喫茶店のテレビのブラウン管にうつるオリンピック競技の選手の一挙手、一投足をくいいるようにみつめた時期を経過して、今日なお大晦日^{みそか}の歌謡曲番組は一家団らん^{みそか}のなかで、こしかたゆくすえをかたりあいながら享受される。このようなテレビにおける集団的な受容形態は、すくなくとも現在のところ一般的な傾向であるが、ラジオにおけると同様、テレビにおいても個別的な受容形態がみられ、一家に一台という広告の文句は、一人に一台とかえられつつあり、現

状をさきどりする広告の動向は、テレビ受信の今後を予測するための一資料となりえよう。

これまで筆者がくりかえし、はなしことばやかきことばの受容形態をとりあげ、集団の受容から個別的受容への変化を強調してきたについてはつぎのような理由がある。まずはじめに、伝達行為は同一時間内に、同一空間内でおこなわれた。現在でも、家族同士の会話とか、相談、会議、交渉などはこのようにおこなわれている。つぎに文字その他の記録技術の発明により異空間相互にもおこなえるようになった。しかし同一時間内に異空間に伝達することは不可能であった。もっともアフリカ大陸における太鼓の利用による伝達とか、アメリカ大陸における狼煙^{のうし}の利用による伝達とかは、ひろくしられているように、異空間相互の同一時間内の伝達方法である。それにしても前者は可聴範囲が、後者は可視範囲が、それぞれ伝達可能空間の限界である。その上、きわめて情報量が制限され、その質も劣悪なものといわなければならない。とにかく文字その他記録技術の発明と改良によってかきことばによる伝達が可能となり、空間性のわくを全面的に、時間性のわくを部分的のりこえることができるようになった。

つぎに音声の同時的な異空間相互の伝達が通信手段、特に電氣的な通信手段の発明と改良によりおこなわれ、やがてテレビを主とした電子技術の発明と改良により、映像と音声との同時的な異空間への伝達が可能になったし、さらにはテレビ電話によって異空間相互における同時的、双方向的な伝達が、実用化は別問題であるが可能となっている。

このような伝達手段の歴史的な発達をつうじてくりかえしみられる現象は、技術が発達して伝達することによって同時的におくられる情報の質と量に発展がみられればみられるほどその伝達行為は一方的になるということである。技術の発達は大量の情報を同一時間内に伝達することを可能にした。しかしその大量性は他面で一方性という現象をも必然的にひきおこし、今日のテレビ放送が、まさしくその状態の象徴的な存在となっている。そこにみられるものは大量の情報を管理し、制御することのできるもののみが、いい

かえれば、そのような権力をもちうるもののみが情報を支配することをとおしてさらにより強力な権力を把握しようという機構である。

はじめに、この小論の目的は共時的な考察であるとのべながら、歴史的な説明をあえておこなったのは、このような管理されたはなしことば、特定の意見や主張によって偏向のかけられたはなしことばが、そうとはしない人びとによって受容されている現状に注意を喚起すべきであるとかんがえることである。いいかえれば、集団的な受容においては、もしそれが一方的な受容であっても、その受容する集団内において人びとが意志を疎通させることによって、おくり手の恣意的な操作がみやぶられ、ときには情報のうけ手による伝達の拒否という手段すら希望すれば可能になる。テレビのスイッチをきるというきわめて簡単な行為を、人びとは日夜特に意識することなくおこなっている。

もちろん、どのような伝達の方法にあっても同時的、同一空間的、双方向的、少量の伝達行為であっても、特定の偏向がかけられた恣意的な情報がおくり手からうけ手へながされることはありうる。一般的にははなは個別的な伝達行為ほどその可能性がつよいといってよい。その逆に大量的な伝達行為には、おおくの関門がもうけられているために、その可能性はすくないであろう。したがっておくり手がわからみれば、大量的な伝達が、そしてうけ手がわからみれば集団的な受容が、そしてフィードバック装置をかねそなえた機構を利用しておこなわれる伝達行為こそが、人間の感情や精神を自由に表現するために必要であろう。そのときこそ、はなしことばは、おくり手(はなし手)の意志を十分に反映したものとなり、うけ手(きき手)にとってもそれはいきいきとした現実として反映し、人間性の交流という伝達行為が可能となるであろう。それがまさしくはなしことばの回復であり、今日における人間性の回復につながるものとなるであろう。

第二節 座談会の定義

はなしことばにかぎらず、一般に伝達という行為にはおくり手とうけ手とがいることはこれまでおりにふれてのべてきた。はなしことばにおけるおくり手をはなし手とよび、うけ手をきき手とよんで、おおかたの異議はあるまい。いま対談におけるはなし手ときき手とを考察すると、もしその役割が固定していると仮定すれば、そのもっとも素朴なありかたは、きき手が質問し、はなし手がそれに応答するという形式であろう。たとえば法廷の場における役割は、きわめて明確に、かつ固定的に規定されており、それをこえることもまたその一部をかくこともゆるされない。裁判長の質問は尋問とも訊問ともよばれ、法廷の構成員は検察官、弁護人、被告、原告、証人等、すべてそれに完全にこたえなければならぬ。過少であっても過大であってもならないし、民事であろうと刑事であろうと、その事件の性格をとわない基本的な原則である。それは裁判長の指揮にもとづいておこなわれる検察官や弁護人の被告や証人に対する質問であろうと、また原告、もしくは被告の各代理人の質問であろうと、すべて同様に処理される。もしそれに不満足に対処した場合は、それぞれの質問者が裁判長に請求することにより裁判長の命令として満足な対処が要求される。つまり法廷における役割は、その参加者にとって明確に把握され、それからの逸脱はありえず、またもし逸脱するものがあればたちどころに修正を余儀なくされ、法廷の作業は遅滞なく進行する。新聞や放送をにぎわせた「あれる法廷」などはきわめて例外的な現象であり、またそれゆえに耳目をそばだたせたわけでもある。

しかし一般的におこなわれている「対談」がもし完全にきき手とはなし手という役割を固定し、なおかつ継続的におこなわれたとすれば、人びとはそれを対談というであろうか。たしかに個々の具体的な対談という行為全体をつうじてながめると、はなし手ときき手とが明瞭に識別しうるのが普通である。しかしその役割はかなり流動的で曖昧である。ときにはきき手とはなし手とが役割を交代したりすることも通常みられる現象であり、それが極端に

なれば、どちらがきき手で、どちらがはなし手であるか、識別が困難な場合もまた想像されよう。

これまできき手とはなし手という用語を、ある質問をした人と、それに応答をした人、というきわめて大雑把なとらえかたで使用してきたきらいがあるので、ここで厳密に定義しなければなるまい。ある対談のなかで、ある人が、他者に質問をしたとかがえてみよう。そのとき、この質問者はきき手であり、相手ははなし手になるであろうと予想される人である。しかしみかたをかえてみれば、その質問者はいま現実にはなししているものであり、その相手は質問者のはなしをきいているのであるから、質問者ははなし手であり、その質問の終了後におそらく必要かつ十分な応答をするであろう相手は現在のところはきき手である。したがって、はなし手といい、きき手といっても、コミュニケーション理論のうえでは情報のおくり手とうけ手というにすぎないわけである。そこでこの小論においても、はなし手ときき手という用語は、もっぱらその文脈において使用されるということを確認したい。とすれば、一般に対談というときに使用される「きき手」とか「はなし手」とかいう名称も、ある一定時間におこなわれるディスコースとしての「対談」のなかで、主としてきき役にまわる人、という非常におおまかな役割の名称にすぎなくなるであろう。

それではつぎに「座談会」についてのべることにする。対談が二人でおこなわれるはなしことばの一類型であるとするれば、座談会は三人以上によっておこなわれるそれであるといえることができる。三人以上とはいうものの常識的には三、四人、おおくとも五、六人であろう。ここではとりあえず数人、三、四人程度の参加者を予想して稿をすすめることにする。

座談会におけるきき手、より厳密に言えば主としてきき手を演ずる人は一般に司会とか司会者とよばれる。ときには進行係などということもあるが、そこにはその役割を演ずる人、ないしは企画を立案した人に卑下の意識がみられるのが通常である。いずれにせよ、この司会という役割は、対談におけるきき手に相当するものであるから、ここでそれら二者が同一の機能を有す

ることを明記してつぎにすすむ。座談会における司会者以外の参加者は、対談におけるはなし手に比肩する役割をになっている。ただし対談の場合は、きき手とはなし手とがそれぞれ単数であったが、座談会の場合はきき手が単数であってもはなし手が複数であるから、ある特定のはなし手はその座談会の時間中、一度も発言しなかったなどという場合もありうる。通常の意味ではなし手とは、いわゆる発言をおこなう人の意味であるとすれば、この発言しないはなし手とははなしをしなはなし手というまことに奇妙な存在である。これに比較して、対談の場合、発言しないはなし手というものは想像しえない以上、対談と座談会との間に、なにか決定的な相違があるのであらうとかがえる人もいよう。しかしこれら両者間には本質的な相違は、すくなくともコミュニケーション理論上においてはありえない。一般的な意味ではなしをしなはなし手は、その座談会の場に存在することによって十分にはなししている。彼はその座談会に参加し、うなずき、首を左右にふり、手や腕をうごかし、あるいはわらい、あいづちをうつという非言語的、あるいは擬似言語的な伝達によってその座談会に参加し、またもし、そのような身体行動をおこなわずに終始したとすれば、そのようなことは通常ほとんど予想しえないが、もしあるとすれば、その参加者がそのような拒否的、非協調的な態度をとることによって顕著な意志表示をしていることは明白である。したがって音声言語を発言しない参加者といえども、情報のおくり手であり受け手であるという意味で、はなし手でありきき手である。換言すれば、座談会という同一の目的のもとに参加すれば、その参加の態度が積極的であらうと消極的であらうと、また協調的であらうと拒否的であらうと、そのいずれであっても、参加者はすべからく同等の資格をそなえており、同一時間内に同一空間を占有したという事実と、前述の目的とをあわせもったことでその条件は満足しうるものであり、その参加者各自はすべて同一の権限と能力を所有するものとみなされる。

しかしながら、実際にそこに参加した人びとの関係をかんがえてみると、そのような紋切型の説明では意味がない。すなわち、参加者達は現実の社会

によって規定されている人間関係を、それぞれの背後になつてその場に参集する。たとえば初対面であるか既知の間柄であるか、もし既知のもの同士であればその親疎の程度はどうか、あるいは職業、収入、政党党派、所属する第一次および第二次集団、年齢、地位、階層、出身地、方言の影響度ないしは残存、等のさまざまな社会的、経済的、政治的要素、さらには趣味、思想、教養、教育程度、知識等々、精神的、感情的な要素にいたるまでを一定の社会関係として想定してはじめて、その座談会あるいは対談の可能性もまたある程度予測されよう。これらはその企画、立案に参画する人びとが事前に調査、検討すべき項目である。そしてそれらの諸要素が複雑にからみあいながら、あるときは効果的に相乗作用をもたらして成功裡におわり、あるいは負荷作用をあたえて不成功にみちびくというようなことにもなる。

このような参加者の人間関係を前提にすれば、当然これら参加者と関連のある第三者、あるいは非参加者という存在がかんがえられる。それどころか、ときにはそこに参加した人びとよりも参加しないある特定の第三者の存在が、その座談会や対談につよく影響をおよぼすことすらありうる。この特定の第三者は、あるいは企画に参画した人物かもしれないし、あるいはまったく直接には関係しない人物かもしれない。しかしたとえ直接の関係がなくても、参加者のうちのある人物とその人物とが関係を有するとすれば、その座談会や対談に影響力をもち、ときにはその動向や結果にまでもその第三者の影響がおよぶことは、それが参加者という当事者をとおしての間接の影響であるにせよ、あるいはそうであるからこそ、無視しえない問題であろうとおもわれる。

したがって、座談会ないしは対談の参加者とは、直接の参加者である当事者と、その当事者をとおして関係をもつことのできる関係者との双方をあわせふくむ概念であるといえよう。すなわち座談会ないし対談の参加者の内包は直接の参加者である当事者であり、その外延はそれに関係する人びととすべてということになる。いまや論点は、単なる言語主体としてのはなし手とか、言語客体としてのきき手とかいうような問題をはなれ、あるいは発言を

する人、しない人という観点をはなれ、さらにはその座談会や対談に直接に関与した人物という次元をもはなれ、ひろく座談会および対談の構造という問題に到達した。

ところで、これまで筆者はつねに、座談会および対談というような表現をつかってきた。しかし両者の相違点は、それへの参加者であるはなし手ときき手、それも通常にいわれる意味でのそれにすぎず、その直接の参加者の人数が二人か、あるいは三人以上かという相違であってみれば、これらを本質的に同一の範疇はんちゆうに属するものとかんがえ、これからはひろい意味における座談会という用語によってこれらを総称し、それによって繁雑からまぬがれたいとおもう。法律用語の場合には、さしずめ「座談会等」というところであろうが、特に両者を並列して対比させるような場合をのぞき、以下ではひとつの理念型としての座談会という意味においてこの用語を使用していく。したがって、座談会とは、通常つかわれているようなはなしことばの一形態であると同時に、それ自身がひとつの思想的、精神的な意味をもつ表現様式であり、言語教育上の学習すべき目標でもある。

第三章 座談会の文法と音声

第一節 座談の文法

座談会がひとつの完結したはなしことばの形態であり、まとまった思想を内臓するものであることを前章においてのべてきたので、それにもとづき、本章においては座談会の構造について考察することにする。かきことばの諸形態としての小説、随筆、評論、手紙、機械・器具などの使用説明書、企業・官公庁などの事業計画書、法律等は、いずれもそれ自身が独立した表現形態であり、言語表現上ひとつのまとまりをそなえた単位として、だれしもみとめるところである。

ではつぎに、それらの下位分類についてかんがえてみよう。たとえば論文や評論などの場合には、いくつかの章とか節とかによって全体が構成されているのが一般であり、またたとえば法律の場合には、編、章、節、款、目、条、項、号というように梯階の順位が明瞭に規定されている。それらほど明白な単位ではなくても、たとえば小説や随筆の場合においても、すくなくとも段落という単位はみとめることができる。そして前記の章、節、編、款等も、小説の場合の段落と同様の性質をもつものとして、ひろい意味での段落という用語でまとめてよぶことにする。段落はひとつのまとまった思想をもち、他の段落と関連してかきことばのさまざまな形態、たとえば小説や評論などを構成する。

この段落をさらに細分化すると文という単位にわけることができる。文の定義についてはこれまでも多くの研究がなされているから、ここでは詳説しない。

以上の説明で、文がひとつかあるいはいくつかまとめて段落を構成し、段落がひとつか、あるいはいくつかあつまって小説、評論、法律、説明書などを構成していることがあきらかとなり、かきことばにおけるいくつかの単

位の梯階が説明された。そしてこれまでかきことばの諸形態とよんできた小説や評論などを、ここでは文章 (discourse) という名称で一括することにする。これにより、文章→段落→文という順序がかきことばにおいて存在することがわかった。

つぎに目をはなしことばの方に転じ、かきことばにおけるような構成単位の順序をみていくと、その分類や序列、そして命名にもはなはだしい困難を感じざるをえない。かきことばにおける文章と段落が、はなしことばにおいてはどうなるか、南不二男はつぎのようにのべている。

大ざっぱに言って、談話は書きことばの段落、会話は作品のある種のものにあたると言ってよいであろう。くりかえしになるけれども、書きことばにしる、話しことばにしる、これらの文章上の単位は、絶対的に他と区別され、それぞれはっきりまとまっているものではなくて、相対的なものであるという認識が必要なように思われる。(「現代日本語の構造」 大修館書店 85, 86 ページ)

ここでのべられている「作品」が本稿における「文章」に相当するとすれば、南の分類を図式化して、

かきことば 作品 (文章)→ 段落

はなしことば 会話→ 談話

という対比がなしうるようである。そしてさらにつぎのようにのべている。

まとまった文章 (作品または会話) の中での、段落または談話の現われ方は、それぞれ段落 (談話) の内容やコミュニケーション上の機能によるところが大きいと思われる。以前からたびたび述べているように、形のととのった書きことばの文章の場合には、段落間の関係や文章 (作品) 全体の中での段落の位置について、わりにはっきりした認識が出来るように思われる。一般的に言って、作品、部、章、節などの区別には、もともと一つの作品がいくつかの部に分れ、それぞれの部にさらにいくつかの章に分れる、といった具合に、一種の階層的な関係が認められる。もっとも、形式的には階層的であっても、それぞれの内容を考慮に入れてそれらの間の

関係を考えようとすると、簡単には説明しきれないことも多いであろう。ある章に属するある節の内容が、他のある章と共通した点を持っているといった場合などは、しばしばありうることである。もちろん、部、章、節といった構成を持っていない書きことばの文章——たとえば、見出し、いわゆるリード、本文からなる新聞文章、手紙、ポスターなど——については別に考えなければならない。

ところで、話しことばの場合には、そしてとくに講演・講義、会合でのスピーチなどではなくて日常会話の場合には、ちょっと考えると、ここでいう談話とか会話といった単位、またそれらの間の関係(についての型)をつかむことが容易でないように思われる。(南、前掲書 86, 87 ページ)

ここでは会話と談話が区別されて使用されており、談話が会話の部分のみならずように説明されている。

また久野暉は「談話の文法」という書名の著書をあらわし、その中でつぎのようにのべている。

文法体系の中に於ける談話法的規則の位置という問題は、大体、余り面白い問題ではない。今迄取り扱って来た談話法規則は、もし、それらが正しいければ、どんな文法理論の中にも取り入れられなければならない種類のものである。理論が異なれば、取り入れられ方も当然異なる。又、一つの考えられた理論のワク内でも、談話法規則を取り入れる方法は、無数にあり得る。そのうちどの方法が一番良いかを証明する基準が欠けているから、文法体系の中に於ける談話規則の位置という問題に対する解答は、恣意的、主観的、審美的判断にたよる部分が多過ぎて、説得的でない。(同書 302 ページ)

ここでは談話という用語がはなしことばという意味で使用されており、しかも談話(はなしことば)は無規則、無秩序なもので、きわめてあつかいにくく、その研究も未開拓の分野がおおく、したがって規則を理論化することが非常に困難であるという意味のことがのべられている。

談話についての説明は久野の別の叙述によってさらにあきらかとなる。

「談話部門」を含んだ変換文法理論は、次の様なオーガナイゼーションを持っているものと考えられる。(中略) 深層構造は、一方では、意味部門に対するインプットとなり、それが表わす意味の論理式的表記がアウトプットとして作り出される。他方、深層構造は、変換部門に対するインプットとなり、変換規則の適用を受けて、中間構造、表層構造に、次第に変換されて行く。本書で考察した「動詞反復ストラテジー」、「受動化」、「再帰代名詞化」、「代名詞化」などの規則は、皆、変換規則の例である。構文的変換を受け終った句構造は、表層構造として、音韻部門のインプットとなる。音韻部門は、この表層構造から、文に対応する音声表記を作り出す。

談話部門は、変換部門を経て生成された表層構造をふるいにかける部門である。この部門は、それぞれの表層構造が、談話法規則の違反を犯しているかどうかをチェックし、もし違反があれば、その旨、その構造をマークする。但し、(中略) このチェックは、表層構造だけをその対象とするのではない。間接話し法の中に現われる視点表現のチェックのためには、その表層構造が生成された過程を、深層構造にさかのぼって、調べなければならない。又、(中略) 与えられた表層構造が、談話法制約を犯している場合、その違反が、適用する必要のなかった規則を適用することによって生じた意図的違反であるか、構文法的理由によって、ひとりでに生じてしまった非意図的違反であるかを識別しなければならない。このためには、その表層構造生成の全過程を調べる必要がある。

談話部門は、本書で考察した様な、談話法規則からのみ成る訳ではない。それには、人間の知覚能力の容量の制限に関する言語心理的規則のセットも含まれているし、会話を行なう上の話し手と聞き手の約束事に関する規則のセットも含まれているし、又、例えば敬語法のとおり規則のセットも含まれている。

従来の言語学研究、特に変換文法理論のフレームワークでの研究では、厳密に、科学的に定義できる構文法規則の研究が偏重され、インフォメーションの新旧度とか話し手の視点という、公式化のしにくい概念に基づい

た規則の研究は、「談話部門」というごみ箱に入れられて、無視される傾向が強かった。併し、構文法規則で、すっきりと割り切れる言語は極めて稀で、多くの場合、構文法規則と、種々の談話法規則が、相関し合って極めて複雑な言語事象を作り出している。従来のアプローチは、既に述べた様に、先ずすっきりと割り切れる構文法規則を立てて、その後で、それだけでは説明できない部分の談話法的研究をすれば良い、というものであった。このアプローチに、理論上、何ら問題はない。然し實際上、与えられた言語事象のどの部分が談話法的な要因でコントロールされているかが解らない。従来の純粋に構文法的な言語研究の多くは、実際には談話法的要因でコントロールされている部分を、構文法的要因でコントロールされていると誤解して、誤った構文法的規則づけを行なっている様に思われる。構文法規則を立てる前に、先ず、その言語事象の総体を深く研究し、その事象と関連してくる談話法的要因を隔離した上で、残りの部分に構文法的規則づけを行なうことが必要である。(同書 305~307 ページ)

このことからみて、現在までのところ、談話ないしはなしことばの分析はきわめて未熟であって、かきことばないし構文法の研究に比較しておくれた分野であることがわかる。そこで、以下にはなしことばの文法について要約し、その教育に関してもいくつかの提言をおこなうことにしたい。

はなしことばのうちで、講演、講義、演説などの比較的あらたまった言語行動に対して、特別に音声上の緊張感をともなわず、また特に複雑な構文によることもなく、少数の相手にむかっておこなわれるものが談話であることは先にのべたとおりである。したがって談話は周囲の状況に依拠しながら流動的におこなわれるのが普通であるから、その構文は一般に整理されず、文脈のながれが変換したり混乱したりすることがおおい。すなわち、倒置、中断、省略、反復、訂正、挿入等が頻繁におこなわれるところから、不整表現とよばれる現象がこれである。はなし手が自分のあやまりやいいおとしに気がついた場合、ごく自然に先述の行為をおこなうのが通例である。また、感動詞その他の間投語句、内容に直接関係しないあそびことば、すてことばも

多用される。語彙や文型は、かきことばや講演、講義におけるよりは単純かつ簡明なものがおおく、それにくわえて、後述する非言語的の伝達行為としての身体行動、すなわち身ぶり、手ぶり等も同時におこなわれるのが通常である。これらのいわゆる不整表現のふくまれる談話の特色は、同一内容の思想をかきことばや講演などによって表現しようとする、そのうちのかなりの部分が、表層化されないままに捨象される。他からの引用の場合は、それがかきことばからであれ、はなしことばからであれ、直接話法であれ、しばしば原文に変更がくわえられ、ときには意味上の変更に至っていたことさえある。

それではこのように整理されていないはなしことば、とりわけ談話文の構造に、なにか一貫した法則があるだろうか。あるいは文のどこにそれが特徴的にあらわれるだろうか。これらについては、文の構造上、特に述部ないしは述語に注目しようというのが一般的な意見である。

表現者の意図は、意味的な面では、いくつかの成分の統合体に、また、音声的な面では文全体の音調に実現されるのであるけれども、その特徴的なものは、いずれも文末部分に集中的にあらわれる。それゆえ、文末述語を意図表現成分の代表とし、文末音調を意図表現音調の代表とすることができる。要するに、文の意味内容および外的形式の2つの、文末へのあらわれを重視するものであって、これに対する文の他の部分は、附随的な要素であると考えるのである。（「はなしことばの文型(1)」44ページ）述語がなぜ重要視されるかという、それが文の中心的な成分として、他の主語や修飾語句と比較して、特にはなし手の意図、心情、態度などを反映し、きき手に対する顧慮のつよく作用する部分だからである。これは文の構造上の側面からだけでなく、音声上の側面からもいえることであるが、ここではまず構文についてのべることにし、述語の音調については後述する。

述語を中心とした文の構造についての研究に関しては、南不二男のすぐれた要約と図解があるので、（「日本語とはどういう言語か」『伝統と現代』45号 34ページ以下）それを引用する。なお、図のなかの数字は筆者がつけ

くわえた。

金田一春彦（中略）は、述語の部分に現われる助動詞の中でもいわゆる活用による形の上の変化のない助動詞「う・よう」「まい」「だろう」（これらを金田一は不変化助動詞と呼んだ、それに対して、たとえば〈使役〉の「(さ)せる」は「(さ)せ・(さ)せ・(さ)せる・(さ)せる・(さ)せれ・(さ)せよ」という具合に形が変わることは周知の通り）に注目して、それらの形が変化しない助動詞の特性は、意志とか推量といった話し手の主観にもっぱら関係する内容を表すところにあるとした。それら以外の各種の助動詞は容観的なことがらの表現にもっぱら関係しているとされた。

渡辺実（中略）は、金田一のいう不変化助動詞およびそれらのあとに続いて現われる終助詞の類のはたらきが、相手または話し手自身（相手と話し手を一括して渡辺は言語者と呼んだ）を対象とするものであること、動詞やそれに使役「(さ)せる」、受身「(ら)れる」など一部の助動詞がついたものはたらきが素材的なことがらを描き上げるいとなみであることを述べた。渡辺は前者に「陳述」、後者に「叙述」という名称を与えた。この渡辺の分析は、大すじのところでは前の金田一の考察の結果に対応するものであると言ってよい。しかし、渡辺の研究の一つの特徴は、彼のいう叙述と陳述の区別についての態度が非常に慎重で、その両者にまたがる中間的な性格の段階の存在を指摘していることである。具体的にいうと、たとえば助動詞「らしい」「ない(ぬ)」「た」がそうである。

次の表は渡辺がその論文の中であげている各種の助動詞の承接の表である。

種 類	第 1 類		第 2 類	第 3 類
甲 種	だ(である)		らしい	だろう
乙 種	せる(させる)	れる(られる)	たい	う(よう)
			そうだ	ない(ぬ) た
まい				

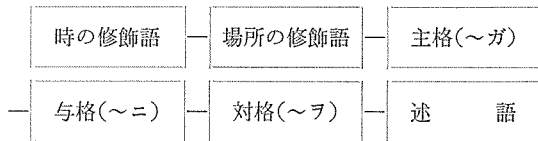
左から右へ助動詞が現われる順序を示す。甲種は名詞につくもの、乙種は動詞につくもの。第一類はもっぱら叙述に関係するもの、第三類は陳述に関係する要素、第二類は両者の中間段階である。

渡辺のこうした研究のある部分をさらに発展させたものとして、芳賀綏がある。芳賀は、渡辺が陳述と呼んだはたらきにかかわる諸要素（金田一のいう不変化助動詞、終助詞、用言の各種活用形など）をさらにくわしく検討して、渡辺が一括して陳述としたものの中に、二種の異なった性格のものが含まれていることを主張した。すなわち、一つはその文で述べられることがらについての話し手の態度（断定、疑い、推量、意志など）の表現で、他の一つは話し手の、相手に対する働きかけの表現（命令、問いかけ、念押しなど）である。芳賀は、前者を「述定」、後者を「伝達」とそれぞれ呼んだ。（中略）林四郎は、述語の構造に四つの段階を区別して、それぞれ「描叙」「判断」「表出」「伝達」と呼んでいる。「描叙」は、その文で表現される素材的なことがらを描く段階で、渡辺のいう叙述にほぼあたると言ってもよいであろう。次の判断は、過去か現在かといった時の表現、肯定・否定、推量などを表す段階である。その大きな部分は、渡辺の叙述と陳述との間の中間的段階に対応するものである。表出は、その文で描かれることがらについての話し手の態度の表現で、芳賀の述定にあたる。伝達は、話し手の相手に対する働きかけの段階で、これは芳賀の伝達と内容、名称とも同じである。（中略）こうした研究の一つの大きな手がかりとなったものは、述語の構造の諸要素の現われる順序である。（中略）このような、いわばことばの形の上の特徴は、述語の部分が表す内容上の性格にも相応するものである。述語の部分のはじめの方、つまり用言とか体言、またそれにある種の助動詞がついたものは、素材としてのことがらを描くはたらきを持ち、それからなれるにしたがって、話し手の判断、態度の表出、相手への働きかけといったように話し手の主観の表現に関係する程度が大きくなっていく。ことばの形の上でも、表される内容についても、日本語の述語には、そうした一種の重層的な性格があるというべき

であろう。(中略)

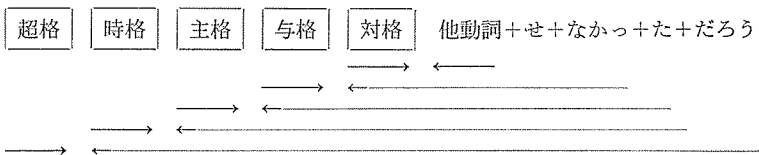
いうまでもなく、一つの文は述語だけでできているわけではない。述語以外の各種の成分が文の構造に参加している。それで文の構造全体を見ようとするならば、そうした述語以外の各種の成分と述語との関係を明らかにしなければならない。その際、前に述べたように述語の構造にはいくつかの段階(層)があるのであるから、述語以外の各種成分についても、それらが述語の構造のどの段階にもっばらかかわりあっているかということに注意する必要がある。(中略) 北原保雄 (中略) は、述語の構造に関しては渡辺などの考察の結果に基づき、一方述語以外の各種成分についてはそれらの成分が文中に現われる順序(語順)をおもな手がかりとして分析を試みた。

日本語の文の語順というと、ふつうは述語が文の末尾の位置に来ることだけが非常にはっきりした特徴で、あとの成分の順序はきまっていないと思われがちである。(中略) しかし、日本語の述語以外の成分の順序には相当はっきりした傾向が認められる。このことを統計的な実証的研究でたしかめたのは、佐伯哲夫と宮島達夫であった。両者はそれぞれ独立に違う資料を調査したのだが、ほぼ同じ結果を得た。たとえば、

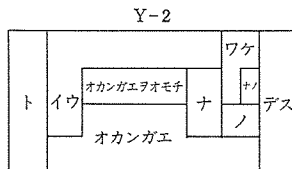
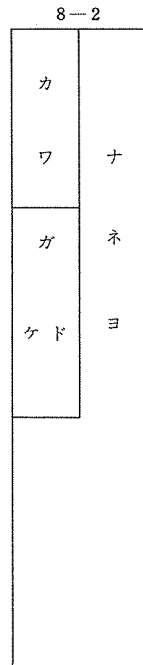
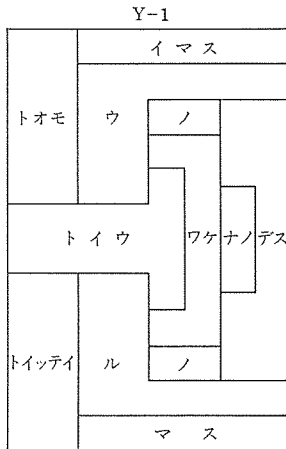
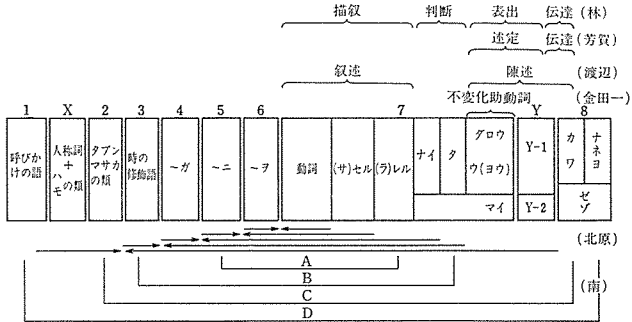


のような順序になる(「昨日事務所デ設計主任ガ注文主ニ仕様書ヲ渡シタ」)。

こうした順序で現われる述語以外の成分と述語の諸段階との間に一種の呼応関係があることを、北原は指摘した。すなわち、北原によると、日本語の文の基本構造は、たとえば、



のようなものである。右で北原が「超格」と呼んだのはタブン、マサカなどの、いわゆる陳述副詞の類で、これらはたしかに述語の部分の中のダロウと呼応すると言える。そのほか、「時格」(時の修飾語)は「過去」を表



すたと呼応するし、動詞に「使役」の助動詞がついたものは与格(～＝)を必要とし、他動詞は対格(～ヲ)を必要とするのがふつうである。このように、渡辺その他の述語の構造の分析と、佐伯、宮島の語順の研究の結果とをつきあわせることを考えついた北原の研究によって、日本語の文を作っているいろいろな要素の間の呼応関係が相当明らかな形で示されるようになった。

以上の南の解説と作図にもとづき、さらに座談会において頻出する文型をひろいあげてみると、文初の方に、人称詞およびその相当語句と係助詞ハ、モノ類からなる語句をくわえ、文末の方に、はなし手の気分や心情を反映するような陳述性のつよい法的(modal)な語句をくわえることによって、ほぼ大体のものがとりいれられよう。すなわち、Xのところには、ワタシハ、アナタモ、〇〇サンハ、総理大臣ニヨルト、〇〇新聞ニオイテハ、〇〇放送デモ、等が挿入可能である。またYのところには、Xをうけて、ト思イマス、ト思ウワケデス、トイウワケナンデス、トイッテルンデス、トオ考エデス、等が挿入可能である。そして8のところのゼ、ゾの類は座談会にはほとんどあらわれないのでそれをはぶき、かわりに、ガ、ケド、ケレドモ、等の終助詞相当語句を追加する。

もちろん、これだけで談話の文型のすべてを網羅したとはいえ、トイッテイルの意味でのトシテイルとか、ワケにちかい意味でのコトなど、使用頻度がたかいかかわらずここにあらわれていないといううらみもあるが、とにかく一応のものはとりいれられたといえるだろう。

第二節 座談会 の 音 声

座談会にかぎらず、はなしことばの音声上の変化は音声そのものの変化、すなわち音調の変化にかかわるものと、音声の発せられる時間にかかわるものとに大別することができる。音程、音勢、音量、音色等の変化は主として前者であり、テンポ、リズム、間（ま）等にかかわる現象は主として後者である。これらの変化は、男女や長幼などの性的、年齢的な相違とか、職業、学歴、教養、地位、出身、生活環境等の社会的な背景とか、そのことばがはなされる場面のなかでの人間関係とかによって、きわめて振幅があり、またそのゆれが有意味な弁別の規準となる。それはもっぱらはなし手の感情的な価値観や、それをはなしている時点における心理的な状況を顕著に反映する。

音声上の変化の様態は、文法規則と比較して、音声法則とか「音法」などとはどうていいえるものではないにしても、そこになんらかの規則性とか法則性、すくなくとも傾向性がみられるならば、それを外国人に教育しなければならぬのは当然である。すなわち、ある一定の条件のもとに、反復して出現するような音声上の傾向は、その頻度、様態、方式等にある程度の差異があったとしても、日本語教育の学習項目としてないがしろにすべきものではない。

これらの音声上の変化現象のなかで、音声そのものの変化として、これまでに比較的よく知られているものとしてプロミネンスとイントネーションがある。前者は、卓立、卓立の強調、対比強調などもよばれ、簡単にいえば、発話されるある音声上の単位のうちアクセントのたかい部分をさらによりたかくすることによって、その高音部にはなし手の特定の表現意図を反映させようという言語技能である。たとえば、「こちらは山田さんの弟さんです。」という文は、つぎのような三種の卓立の可能性がある。

1 コチラワ ヤマダサンノ オトオトサンデス

2 コチラワ ヤマダサンノ オトオトサンデス

3 コチラワ ヤマダサンノ オトオトサンデス

1は「あちらの人ではなくて」、2は「鈴木さんではなくて」、3は「兄さんではなくて」という言外の意味が付与されて、卓立されない部分の意味を相対的に軽減ないしは排除する効果を生じさせる。

この卓立には、音程の高まりにともなって呼気の強さがあらわれることがある。これは強度強調、強勢、インテンシティーなどと呼ばれる現象で、卓立とともに、強調の二形態とかがえることができる。ただし日本語のはなしことばにおいては、すくなくとも教育的には呼気の強めを指導する必要性はすくなかろう。なんとなれば、それは音程の高まりに随伴した場合にはじめて有意味となることがおおく、そのみでおこなわれても独立した音声上の効果を、先述の卓立のそれのようにはみとめにくいからである。

イントネーションに関しては、座談会におおくあらわれるものとして、文末における上昇型と下降型のイントネーションに留意するにとどめよう。はなし手がきき手にむかって念をおしながら話題を進行させていくようなときには、文末や句末に上昇型イントネーションが多用され、あるディスコースが一段落するようなどときには下降型イントネーションがあらわれるのが通常である。この下降型は後述の「弱め」に関連がある。

つぎに音声そのものの変化とならんで、音声の発せられる時間にかかわるいくつかの様態があることを指摘する。時間的な要素による表現意図の表出は、発せられた音声の速度の変化、すなわち遅速として認識される。一定時間内にどれほどの単音、ないしは音素がふくまれているかということによって、音声の速度は相対的に把握することができる。言語行動としては、よりはやく発話すれば当然はやくちになり、単純にかんがえれば情報量もおおくなりそうであるが、人間の行動として音韻に変容をあたえないで速度をあげることには限界があり、また伝達行為としても速度をあげればあげるほどおおくの情報を伝達することができるわけではなく、そればかりか一定の速度をこえればかえって伝達される情報量がすくなくなり、やがて零にちかづくことはいうまでもない。ここでとりあげる速度の変化とは、座談会における言語行動としては一般に文初と文末に特徴的にあらわれる。文初の場合に前

節の図によれば1やXの箇所の間投声、感動詞、呼びかけの話、人称詞+ハ、モの類などに、文末の場合は7の後半からYや8にかけての箇所にあらわれる。

これまでのべてきたはなしことばにおける音声の変化は、卓立ならば音程をよりたかくすることであるし、強勢ならば呼気をよりつよくすることであるし、また上昇型のイントネーションならば音程が徐々にあがっていくことであった。いずれも、積極的プラスの方向にむかって音調を変化させることによって、同一単位内のそれ以外の発話の部分から自己をきわだたせ、特定の意図を伝達しようとする言語行動であった。しかしその反対に、消極的なマイナスの方向にむかって音調を変化させることによってなんらかの意図を表現するような言語行動もまた、座談会にみられる一般的な現象である。

この点に着目した能登博義は、消極的な方向への音調の変化の一般的な名称として、「弱め」という語をあたえた。(['弱め』試論])

「弱め」とは、ここでは、話し言葉に見られる現象で、発話の中で、強調の対極にあるものと言おう。つまり、音声面に現れた強調が、通常、声を強く、高く、ゆっくりさせたり、あるいは、その三つを複合させた形にするのに対して、「弱め」は、音を弱くするか、低くするか、速くするかの特徴を、単一で、または、結合させた形で備えていると言っている。音を弱く、低く、速くすることによって、その部分を際立たないようにするのが、「弱め」なのである。

そして、「弱め」は強調と同じように平板な、単調になりがちな話に生き生きとした対比をもたらしことを狙いとしている。強調が、いわば正の方向に力を加えるのとは対照的に、「弱め」は負の方向に力を加える方法なのである。

能登の説明による「弱め」の三特徴とは、それぞれ先述の卓立、強勢、速度の三要素にかかわるものである。すなわち卓立の場合は音程の高低に、強勢の場合は呼気の強弱に、速度の場合は音声の発せられる時間の遅速に、それぞれかかわるものであって、それらをいずれも積極的な方向にむかって強

調させることであるとするれば、「弱め」とは音調を弱化させることであり、つまりところ弱調である。この「弱め」現象に対する一般的なあるいは音声学的な術語がないため、能登は苦勞して造語したようであるが、筆者もまた強調の対照的な現象として、ここに「弱調」という名称を提案する。

この弱調現象のなかでもっとも重要なのは音程の低下である。強調においても呼気を強め、速度をおそめることが音程をたかめることに従属するのと同様、呼気をよわめ、速度をはやめることが音程をひくめることに従属しなければならない。いいかえれば、日本語のはなしことばにおける音調の変化においては副次的な条件であるといわなければならない。

以上のべてきた音声上の変化、とりわけ消極的な方向への音調の変化、すなわち弱調現象の背後にある心理や感情を総括的に説明することのできる概念が「間(ま)」である。筆者がかつて言語行動を「間」との関係についてのべた時に力点をおいたのは、あるはなし手の談話の終末が、つぎのはなし手の冒頭に重複する現象であった。(「はなしことばにおける「間」の概念) これこそが、一人のはなし手の談話中に他の参加者達が随所に挿入する間投声や感動詞である「相槌」や「ポーズ・ワード」とならんで、日本語の座談会の神髄であるというべきである。

第三節 非言語的伝達

人間の伝達行為のうち言語によらない伝達行為については、言語による伝達行為に関するものに比較して、いまだ調査も研究もすくなく、その歴史もあさい。ここではとりあえず座談会に通常みられる種類の非言語的伝達について簡略にのべることにする。

非言語的伝達について、言語的伝達にてらしあわせながら大別するとつぎのとおりである。まず言語的伝達に代替できるもの、つぎに言語的伝達に随伴するもの、そして言語的伝達に代替できず独自の意味があるもの、の三種類に分類する。

はじめの言語的伝達に代替できる非言語的伝達にはいろいろな段階がある。一例をあげれば、手話においては大別して文字に対応するものと、語句に対応するものがある。前者は手旗信号と同様の機能をもつものであり、後者はさらに語句から独立した文を構成することもあって、その文がさらに一個の表現意図をもつこともありうる。三番目の独自の意味をもつ非言語的伝達とは、たとえば舞踊やある種の演劇のようなその動作が象徴的な意味をもつ芸術活動の場合である。

はなしことばとの関連において重要なのは、二番目の言語的伝達に随伴する非言語的伝達である。このような伝達行為は、それ自身としても重要な教育項目であるが、特に座談会の席上における参加者達の発言と同時に、それと並行しておこる身体動作としての行為の意味を学習することが、はなしことばの学習において、特にすすんだ段階における学習者にとって必要な課題となるだろう。これらの身体動作は卓立のような強調の場合、「相髄」のような感動詞や間投声の発せられる場合、音声上の一単位の終了する場合すなわち「間」が生じる場合などに生ずることがおおく、はなし手の気分や感情を表現し、ときには言語の意味を補助する。

座談会における非言語的伝達としての身体動作は、それが意図的であると非意図的であるとを問わず、上半身、特に首から上の顔の表情の変化と、両

方の肩，腕，手，特に手指を使用する動作が一般的である。動作は一般に文化類型として同一文化内において記号化されており，その記号は意味とむすびついている。異文化相互間においては同一の意味をもつものとそうでないものがあるので，そうでないものについては学習を通じて意識化することが必要である。したがって，非言語的伝達としての身体動作も，日本語教育の学習項目になりうるわけである。

参 考 文 献

- 1 文化庁「音声と音声教育」日本語教育指導書 1 大蔵省印刷局 1971
- 2 国立国語研究所「日本語と日本語教育 発音・表現編」国語シリーズ別冊 3 大蔵省印刷局 1976
- 3 国立国語研究所「話しことばの文型」(1), (2) 秀英出版 1960, 63
- 4 国立国語研究所「談話語の実態」秀英出版 1955
- 5 久野暁「談話の文法」大修館書店 1978
- 6 久野暁「日本文法研究」大修館書店 1973
- 7 三上章「現代語法序説」くろしお出版 1972
- 8 三上章「象は鼻が長い」くろしお出版 1960
- 9 川上葵「日本語音声概説」桜楓社 1977
- 10 川上葵「日本語アクセント法」学書房出版 1973
- 11 天沼寧, 水谷修, 大坪一夫「日本語音声学」くろしお出版 1978
- 12 奥津敬一郎「『ボクハウナギダ』の文法」くろしお出版 1978
- 13 蓮実重彦「日本語論」筑摩書房 1977
- 14 山元一郎「コトバの哲学」岩波書店 1965
- 15 南不二男「現代日本語の構造」大修館書店 1974
- 16 山本正秀「近代文体発生の史的研究」岩波書店 1965
- 17 別宮貞徳「日本語のリズム 四拍子文化論」講談社現代新書 1977
- 18 藤田龍生「リズム 日本人の音感覚とリズム」風濤社 1976
- 19 藤井知昭「『音楽』以前」日本放送出版協会 1978
- 20 岡井隆, 金子兜太「短詩型文学論」紀伊国屋書店 1999
- 21 魚返善雄「言語と文体」紀伊国屋書店 1963
- 22 小倉朗「現代音楽を語る」岩波新書 1970
- 23 小倉朗「日本の耳」岩波新書 1977
- 24 土居光知「土居光知著作集 第4巻 言葉とリズム」岩波書店 1978

- 25 角田忠信 「日本人の脳 [脳の働きと東西の文化]」 大修館書店
1978
- 26 多田道太郎 「しぐさの日本文化」 筑摩書房 1972
- 27 ジェイムズ・カーカップ, 中野道雄 「日本人と英米人」 大修館書店
1973
- 28 D・C・バーランド 西山千訳 「日本人の表現構造 ≪ことば・しぐ
さ・カルチャア≫」 サイマル出版 1973
- 29 西山千 「誤解と理解 日本人とアメリカ人」 サイマル出版 1972
- 30 斎藤明 「はなしことばにおける『間』の概念」 能登博義 「『弱め』
試論」『紀要』 2 アメリカ・カナダ十一大学連合日本研究センター
1979

第四節 ま と め

アメリカ・カナダ十一大学連合日本研究センターでは、多種多様な視聴覚教材を製作し、教授法を開発して今日にいたった。その間におおくの試行錯誤があったし、またこれからもあるだろうことはうたがいない。その実際の状況は同センター「紀要」1, 2各号に掲載された福地, 荒張, 高井の各論文, および「日本語教育」38号の高井の論文にくわしい。また本書の水谷論文92ページ以下にも具体的にのべられている。

これらが共通して主張していることは、文字、音声、映像の各教材が有機的に結合することによって相乗的な教育効果をもたらすという点である。これが同センターが刊行する教科書に、「統合された (integrated)」という語の冠してある所以である。文法教育は印刷された文字教材で、音声教育は録音された音声テープで、非言語的伝達に関する教育は録画されたビデオ・テープで、しかも他部門の教材を随時、相互に併用しながら、主教材を有効に利用することが視聴覚教育の目的である。ディスコースの内容を理解し、解釈することだけなら、なにも苦勞して現実に放送される座談会や対談を録画し、それから原稿をおこして文字教材を製作する必要はなく、雑誌や新聞の座談会記事を利用することで十分である。しかし外国語を運用する能力を身につけたいならば、学習者はすべからず音声教材や映像教材を利用しなければならない。文字からのみ学習した外国人の「日本語つかい」の悲惨な例を、わたしたちは毎日のように目撃し、心をいためている。おおくの外国人が日本人にうけいれやすい日本語を、すくなくとも拒否されないような日本語を体現することができる日をねがってやまない。

参 考 文 献

- 1 高井恒克 「聴解訓練の一方法」 『日本語教育』 37号 日本語教育学会 1979
- 2 〔特集〕 日本語教育における視聴覚的方法 『日本語教育』 38号 日本語教育学会 1979
- 3 福地務 「コンプリヘンションA」, 荒張 和子 「コンプリヘンションB」, 高井恒克 「コンプリヘンションC」 『紀要』 1 アメリカ・カナダ十一大学連合日本研究センター 1978
- 4 福地務 「アメリカ人における日本語のききとりの傾向」 『紀要』 2 アメリカ・カナダ十一大学連合日本研究センター 1979

日本語教育指導参考書 7

中・上級の教授法

昭和55年3月25日 発行

編集・発行

国立国語研究所
東京都北区西が丘3-9-14
(900) 3111

印刷者

大蔵省印刷局
東京都港区虎ノ門2-2-4
(582) 4411
