

媒介言語のない場合の日本語指導研究

奥田久子

I はじめに

日本に来て、生れて始めて日本語に接し、全くゼロから日本語を習い始める留学生のための初級のレベルでは、日本語の習得能力や進度に、中級や上級のレベルとは比較にならないほどの個人差がみられる。そして、そのことが、教え方を大きく左右する点でも、他のレベルと異なる。

日本語の習得能力や進度、そして、教え方に影響を与える事柄は、学生の専門、留学期間や留学目的はもとより、学生の母語、年令、学習の習慣に対する国民性、新しい言語や生活への適応性、外国語学習の経験の有無、家族からの音信があるかどうか、結婚している場合に配偶者も一緒かどうかなど、さまざまである。中でも入門期には、英語が通じる学生がクラスの何割を占めるかということで、授業の方法がかなり変る。

そこで、今回は、英語がわからない学生が半数以上を占め、教師との媒介言語がないクラスを取り上げ、学習上の問題点を明らかにした上で、どのような教え方をしたら、話す力をつけることができるのかという点について考察し、よりよい教え方を工夫していく上での足がかりとしたい。

II 教授法の選択

表1に学生の人数や母語を示しておいたように、このクラスでは、英語が通じない学生がほとんどである。スペイン語話者の場合、少しは英語がわかりそうな学生を通して、他の学生にこちらの言っていることが伝わればと最初多少の期待を寄せていたのであるが、それは無理であった。英語力の不足ということばかりでなく、英語を使うと、学生は日本語の上にさらにもう一つの外国語という壁につき当たり、せっぱつまった心境に落ち入るようであったので、英語を使うことは避けなければならない。

教師と学生の間には媒介言語がない場合には、視聴覚教材を駆使したり、身振り、手振りなどによって理解をうながす直接教授法が一番よいと思われる。しかし、それにも限界や弱点があるので、それを心得ておく必要があるであろう。

II・1 まず、教える側が意図したことが、そのまま正しく伝わるとは限らないことがある。これは1例であるが、「ラジオの音を大きくします。小さくします。」という文章の意味を、実物のラジオで、音を大きくしたり、小さくしたりしながら教えたのであ

なければならぬ。

II・2 もう一つの問題点は、学習者の連想能力や記憶力、外国語に対する感受性や適応性、といったものが、認知論に基づく教授法でも、よりいっそう、学習者に期待されることであろう。このクラスで使用されている教科書の『日本語I』からその例を引いてみる。

表2に第一課でおさえておかなければならない文法事項とことばのリストを示しておいたが、例えば、1番目の「これははです」の構文を理解させるためには、「ほん」「つくえ」「いす」など実物や絵を示しながら、最初に、この「何何」にあたる部分のことばから教えていく。従って、学生は指し示された物体の名前を教師が発音しているのだということを知り、与えられたことばを正確な音声の形で聞き取らなければならない。次に、「これ」「それ」「あれ」の意味を図1に示したような図式や、ジュエスチャーによって教えた上で、例えば、「これは、いすです。」という構文全体へと理解を広げていく。この1の文がわかかったら、これを忘れないようにしておかないと、3番目の「これはなんですか。」の質問も、6番目の「これは、いすですか。つくえですか。」の質問も理解できないので、当然、質問に答えることもできない。このように話す力の基礎となる、音声、語い項目、語順などすべての面で、一つ一つの積み重ねがなされなくてはならない。また、この積み重ねを確実にするため、各自、復習を励行する学習態度や習慣も学生に期待される。ところが、最初に述べたように、学生の背景はさまざまである。

特に、このクラスの過半数の学生にとっては、外国語をマスターした経験がなく、年令的にも、母国語とは全く異質の言語を受け入れたには、抵抗が大きくなりすぎてしまったことも原因因してか、こうした期待に応えることは容易なことではなかったようである。まず、例えば、「いす」なら「いす」ということばを雑音としてではなく、音声の形として聞きとるという初歩的な事柄も大変困難なことであった。新しいことばが紹介されると、前に習ったことばとの混乱が起り、再生されることばは支離滅裂な音のつながりであり、意味をなさないので、さらに一つの文全体へと理解を広げていくことは不可能とさえ思われた。つまり、これは、直接教授法で教える以外に意志を通じ合える方法がないのにもかかわらず、学生の実態からして、それが必ずしも、適しているとは言えないケースである。いったいどのような教え方をしたら、この支離滅裂な状態から抜け出し話す力をつけることができるのであろうか。

表2 V 「日本語I」第一課の表現内容と文法事項

〔主題〕事物の一致・不一致を表わす言い方（ものについて）
〔文型〕

- (1) これははです。 一致を表わす解説肯定判断
- (2) これははですか。 判定要求の質問（はい）「いはい」を要求
- (3) これはなんですか。 説明要求の質問（名称・内容を要求）
- (4) これもはです。 前者との同一を表わす解説肯定判断
- (5) これははではありません。 不一致を表わす解説否定判断

(6) ははですか、 選択要求の質問 (二者択一を要求)

ですか。

(7) ははですか。 説明 (指示) 要求の質問 (多数からの説明)

指示を要求

〔文法事項〕

(1) コ・ソ・ア・ドと疑問詞、「これ」「それ」「あれ」「どれ」

「なん(なに)」

(2) 連体助詞「の」の用法

(3) 応答語「はい」「いいえ」

(4) 接尾辞「し(語)」

(5) 事柄のとりたてを表す助詞「は」と「も」の用法

第一課にでてくることば

(1) ほん つくえ うち しんぶん いす じどうしゃ くつ お

とこ おんな えいご にほんご にほん がいこく とうき

よう ちず かみ えんぴつ とけい たばこ ぼうし きも

の はた でんしゃ ひこうき ふね

(2) これ それ あれ なん なに どれ

(3) は か も の

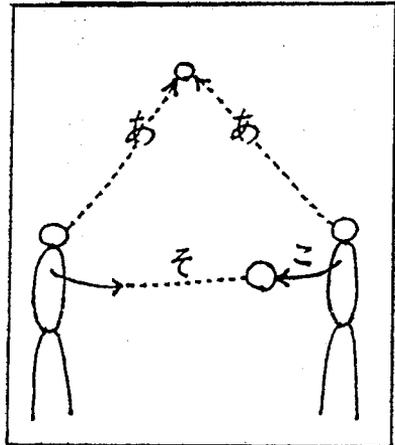
(4) はい いいえ

(5) です

(6) では ありません

(7) へ

〈図 1〉



III 授業を支える基本的な考え

試行錯誤する中で、いろいろな学習活動に工夫を試みてみた。その中からいくつか、後で紹介することにするが、それらは、次のような基本的な考えのもとに考案されたものである。

学生の未知の生活環境から受ける衝撃が柔らぎ、日本語の音そのものにも慣れてくるまでは、当然、「何をどれだけ教えなければならぬ」ということよりも、「学生がどう学んでいるか」を優先させることである。なぜ、そうすることが大切なのかという理論的なことについては、失語症の問題、記憶の実験などと関連づけて、昨年、鳥取大学での中四国教育学会で発表したもので、今回は、「学生がどう学んでいるかを優先させる」とは、具体的にどうということな

のか、そのためにどのようなことを行ったのかということについて、次に述べることにする。

IV 学習目標

その結果、次のようなことを授業計画を立てる際の目標とした。

(1) 語学への不安やあせりや恐れを取り除き、楽しく、しかも夢中になっている内に授業時間が過ぎてしまうような、そして次の時間が来るのが待ち遠しくなるような学習活動を考えること。

(2) そのために、学習活動には、遊びとかゲーム性を持たせ、それに役立ちそうな教材を用意すること。

(3) 頭脳を使うだけでなく、体の他の部分でもできるだけ動かすことにより、記憶の助けとなるようなものにする。

(4) 学習活動は教師对学生ではなく、学生同志で行うものを多く取り入れ、日本語ばかりでなく、日本も好きとまではいなくても、少なくとも好感が持てるような雰囲気を作り立てること。

(5) 何か一つでもよいから、わかったという充実感を与えるような内容を盛り込むこと。

(6) 宿題については、学生の表現力を刺激し、授業への期待が、家庭学習へのほりを持たせ、復習の習慣を身につけてもらえるような方向に持っていくことなどである。

V 学習活動の実例

次に、実際に行った学習活動の中から、音声・語い項目、語順、文表現の部門から、それぞれ一つずつ紹介することにします。

Ⅲ・1 まず、学生の内面に向けるところから始めた。例えば、これだけ教える側が、いわゆる「お手あげだ」という感じを受けているのだとしたら、学生の気持はそれ以上に重苦しいものであろうということをおもってみることである。ことばの面ばかりでなく、衣食住すべての面で、学生の焦燥感やストレスはかなりのものであることが予想される。コミュニケーションの糸口を期待して出席する日本語のクラスもわからずじまいだとしたら、学生のおせりは教師の比ではないであろう。また、このクラスの学生は、本国では、教員養成など指導的な立場にある人がほとんどである。質問したり、表現したいことがいっぱいあるにちがいない。それにもかかわらず、何もことばにならないことのもどかしさを察することである。かといって、学生と教師の関係が保護された子供と大人の関係ではなく、交流分析でいう、いわゆる、健全な大人型と大人型の関係を維持することが大切だと考える。

Ⅲ・2 そこで、次に行ったことは、このようなことを念頭に置きながら、学生の表情とか、体の動きなどに注意して、どのような教え方をした時に、うれしそうだとか、満足したみたいだとかといった学生の反応を読み取るように心掛けることであった。

V・1 まず、音声の部門であるが、図2に示したような、B6版の厚紙の表には黒でことばをつづり、赤で高低のアクセントを示す線を書き入れ、裏を見れば、意味がわかるように絵を書いた発音カードを用意した。学生は赤い線を手でなぞるようなしぐさをしながら、発音できるようにするのは、これまでにも行ったことであるが、今回はそれだけで音の感覚を身につけてもらうのは無理であったので、黒板の両端に同じことばをリストしておき、二つのグループに別れて、そのことばに高低を示す線を書き入れるゲームを取り入れてみた。その過程で、仲間とあれこれ発音してみながら線を書き入れている内に、何回も無意識の内に発音を繰り返すことになる。教師の後に従って、おうむ返しに繰り返す練習方法とは異なり、教師も学生も退屈することなく、ゲームを楽しんでいる内に、学生が自主的に口を開く結果になるのが、この活動の長所の一つだと思う。これは正確に音を聞き取り、日本語の高低のアクセントを感知し、自分でも正しく発音できるようにするのがねらいである。

V・2 このようにして、日本語らしい音が再現できるようになったとしても、意味をすぐ忘れてしまつては困る。そこで上記の発音カードを使ってカルタ取りをした。机をいくつかテーブル状にするように寄せて、その上にカードを並べ、それを学生が円を囲む読み上げるのは、教師がしたり、学生が順番にしたりするいろいろな方法があるが、並べられたカードを全部取り終えたら、学生は順番に自分がほしいカードを、そのカードの持主に向つて、例えば「ヘルマンさん、いすをください。」というように請求する。このゲ

<図 2>



ームの長所は、カードに書かれてあることばだけでなく、「はい、どうぞ。」持っています。」残念でした。」など、いくつかの表現を、ゲームを楽しんでいる内に自然に覚えられることである。また、「女」ということばだけを習った時だと、「女をください。」と言わざるを得ないが、学生はおかしいと感じて笑い出すので、その時をうまくのがさないようにすれば、「女の人の絵をください。」と言えるように、ことばの数をふやしたり、助詞「の」の導入をすることがスムーズに運ぶ。

V・3 語順(文型)―次に文法的な機能を持ったことばが紹介された段階で、他のことばとのつながりの減茶苦茶になるのを防ぐのに役立つのは、図3に例示したようなカードである。カード1枚につき1文字ずつ書いておき、順不同のものを1組ずつ学生に渡すが、正しく並べると、学生が習ったばかりの文になる。正しく並べることができたら、学生はそれをノートに写し取り、それに対する答を書いたり、それに関連のある文をいくつか書き加えたりする。

このゲームのよい点は、進度の早い学生が、そうでない学生のために足踏みさせられることなく、たくさん文を組み立てることができるし、進度の遅い学生は、じっ

す し ど う に あ て か の ほ れ や は ん じ

くりと考えながら、文法的な機能を持つことばの働きや語順などを、はっきりと頭に刻み込むことができることであろう。2人ずつ組んで、文を組み立てるようにすれば、お互いに教え合ったり、高め合う結果ともなる。

V・4 文表現―次に習ったことの再現だけではなく、学習したことを応用して、徐々に、自分の言いたいことを表現できる力をつけていくための学習活動についてであるが、日本語教育映画(国立国語研究所作成)が大変効果的であった。

(a) 映画のシナリオを「演じる」―シナリオの意味を理解して、読めるようにするための学習をしてからであるが、グループに別れて、映画の俳優になつたつもりで、せりふのやり取りを練習し、皆の前で実演してもらった。

教室全体を舞台に見たてて一人二役の時は声色まで変えて、身振りも大きく動き回り、学生は映画の俳優以上に生き生きとしていて、期待した以上に楽しい学習活動となった。映画を使った学習の利点はいろいろあるが、特に、抑揚とか、プロミネンスの違いによって、話者の感情をどう表現したらよいかということが、映像の助けをかりると、学生にわかりやすいことだと思う。「ええ」 という驚きの表現一つにしても、感情的な意味を理解するのは、留学生にとってはやさしいことではな

い。

(b) 自作の会話を「演じる」―(a)の学習活動にすぐ続いて、映画を一本見るたびに学生が自分で書いて来た会話を二人一組でクラスの前で実演してもらった。これは、学生の表現意欲をさらに刺激することになったようである。その結果、日本語の授業に備えて家で一人平均四時間余りも勉強してきてくれるようになった。また、お国柄、時間には大変ルーズだと思っていた学生が、お昼休みもそこに、授業開始時間よりかなり早く早く教室に戻ってきて、せりふの練習を動作入りで練習したりしている様子に、私は大変感激した。学生の書いた応用作文の何篇かを後で紹介するが、そこに書き込まれている訂正は、皆の前で披露してもらう前に、学生と私とが個人的に作文に目を通し、意味の通じないところをはっきりさせた際に書き入れたものである。

「何をしましたか。」という題の映画では、先生が授業中に学生に、何時に起きて、何をして、何時に、どのようにして大学に来たかなどと質問する設定になっているが、学生(Se・Si)の作った会話では、虚脱感を訴える患者に医者が、何時に起きて、何時に寝て、何を食べるかなどを質問する設定になっている。内容が自然であるし、実際に学生の一人が糊のついたパリパリの白衣をつけて医者になりすまし、だるそうに患者を演ずる学生が答えるたびに、それをカルテに書き込むぐさなどが、内容にユーモアを添えていた。患者にひと目ぼれた医者が「恋は妙薬」とばかり患者に求婚することになり、皆大笑いした。映画の学習を通して学ばべきことを理解し、それを自分のものに行っているのがわかる。この二人は、クラスの中

でも、日本語の音に慣れる最初の段階から、非常に苦勞が多かった学生だけに、体全体を通して意味ある発話がなされている様子を見て、根気強く頑張れば道は開けるものと、私の方が、大麥勇気づけられた次第である。

VI おわりに

以上、教授法、学習活動の基本、学習活動の実際などについて述べたが、これらは不変のものではない。学習指導の方法は、学習心理や教授法での実験結果や理論に裏づけられたものであることが望ましいと思うが、その選択や実行に当っては、学生にとって何がためになり、何が楽しいか、まず学生の側に立って考えるところから出発することが大切だと考える。「何を、どれだけ教えるべきか」ということを順序立てて教師は心得ておかなければならないのは当然であるが、ただそれを知識としておしつけるのではなく、その時々々の学生の実態を把握した上で、学生の内面に心を配りながら、よりよい教え方を模索し続ける姿勢が教師には求められているものと考ええる。

参考文献

- 1 奥田久子「日本語教育授業研究―日本語教育映画を使った場合―」『日本語教育』45号、日本語教育学会、10—1981
- 2 「日本語を話す力をつけるための一試み(2)―E.W. Stevickの原理とその応用―」『教育学研究紀要』第27巻、中四国教育学会、1981

- 3 国立国語研究所「日本語教育映画解説、基礎篇課 なにをしましたか」19
- 4 日向茂男「日本語教育映画基礎篇について―映画教材を考える―」『日本語教育』38号、日本語教育学会、7—1979
- 5 東京外国語大学附属日本語学校「日本語工」凡人社、1979
- 6 Curran, Charles A., *Counseling-Learning in Second Languages*, Apple River Press, 1976.
- 7 Stevick, Earl W., *Memory, Meaning and Method*, Newbury Publishers, Inc., 1967.

留学生の作文

(広島修道大学助教授)
(本学非常勤講師)

- 映画「**やさくないです たかいです**」の応用 学生SsとSa
- A いらっしやいませ。
- B **は**かみがありますか。
- A どのなかみですか、このみせ **こ**は いろいろなかみがあります。
- B ふつうのかみです。
- A ここには **つるな**かみ **つるな**の **つるな** **つるな**がたくさんあります。どんないろですか。
- B 青いかみをみせてください。
- A どのなかみですか。
- B はい、そうです。そのかみは **う** **う**ですか。

- A はい、これはたいへんじょうぶなかみです。
 B みせてください
 A どうぞ。
 B ふるいですね。
 A あたらしいですよ。
 B これは一まい いくらですか。
 A 一まい十円です。
 B 高いですね。
 A え？
 B そうですか。
 A え？
 B ありがとうございます。

映画「しずかなこうえんで」の応用

学生 ShとSmr 「しょくぶつえん」

（発表前）
 学生が

（発表前）食虫食物とチュールリップを板書

- 1、ちたさん 2、ちとさん 3、かなさん
 1、ここは しずかですね。
 2、はい、しずかな しょくぶつえん ですね。
 3、ここは と 共 き どもき にきやかでしょうね。
 1、ほんとう ですか。
 3、はい 学生が来たときは そうです。

1、2、
 あああ：

- 2、これは きれいな はな ですね。
 3、これは とても きれいな はな ですね。
 1、きれいに さきましたね。
 2、~~なん~~という はなですか。
 1、チュールリップです。
 2、それはどんな しょくぶつですか。
 1、それはしょくちゅう しょくぶつです。
 3、あれは おおきい ね。
 1、これはあかい ~~な~~ はなです。
 2、~~み~~んな きれいです。
 1、コーヒーはいかがですか。
 2、3、ええ、コーヒーとけき ~~ケーキ~~ をお願いします。
 1、もっと いかがですか？
 2、3、もうけっこうです。ごちそうさま。

映画「きりんはどこにいますか」の応用
 学生 SeとSi 「ゲーム」

(メキシコの遊びを取り入れたもの。)



ここにまめがあります。わたしがどうぶつのなまえをいいます。そ

八人だけでゲームを
します。みなさんか
みをもっていきます。ま
めをかみの上において
さ。い。おわたら
てをあげてください。

わたしがいたほかの
どうぶつにまめをおい
てはいけません。

(以下は学生と話し
合って学生の言いたが
っていることを文章化
したものだ。)

八人、ここにきてす
わってください。ほか
の人はこの人たちのま
わりに来て、たってみ
ていてください。八人
の人たちに「まいす
つ、かみをあげます。

どうぶつにまめをおい
てはいけません。

八人、ここにきてす
わってください。ほか
の人はこの人たちのま
わりに来て、たってみ
ていてください。八人
の人たちに「まいす
つ、かみをあげます。

どうぶつにまめをおい
てはいけません。

のどうぶつの上にまめを一つずつおいてください。まめが一ばんお
おかった人がチャンピオンです。

映画「なにをしましたか」の応用
学生SeとSi「診察を受ける」
E、医者 I、学生
は、あなたはどうしたんだ。(白衣を着て登場)

E、腕力感じています。(E、カルチに書き込むしぐさ)

E、食欲がありません。
I、何時にねましたか。
E、何時にねましたか。
I、二時にねましたか。
E、何時にねましたか。
I、何時にねましたか。

E、六時におきました。
I、六時におきましたか。
E、まいあさ何を食べましたか。
I、パンとミルクを食べましたか。
E、パンだけ
I、はい

E、何の勉強をしましたか。
I、何の勉強をしましたか。
E、何の勉強をしましたか。
I、何の勉強をしましたか。

E、あなたはどうしましたか。
I、あなたはどうしましたか。
E、あなたはどうしましたか。
I、あなたはどうしましたか。

E、あなたのは、^はしたほうがいいです。

I、^あいてもいいし、^いでも何人あるかしりません。

E、わたしと。^ではどうですか。

I、ええ。(わどろく)

E、わたしのくすりは、^はより心^心によくきますよ。

(患者、あわてて逃げ出す。)

次の作文2編は学生の筆跡を表わす作文例である。

A: だめだめ、だめですよ

Sn

B: な~~ん~~に?

A: しょうしつの中ではたばこをすってはいけません。

B: どうも、すみません ^{でも} ^て どうし^んですか?

A: しょうしつがきたなくなるからですよ。

B: ああ、そうですね。 ~~な~~うかでもたばこを

すってはいけませんか?

A: はい、いいえ、いいですよ。
はい、いいえ、いいですよ。

B: あなたはとけいはもっていますか?

A: はい、もっています。

B: あなたのとけいはあっていますか?

A: はい、あっています。

B: いまは何時ですか?

A: 十時半です。

B: はい、どうもありがとう。このとけいはあっていません。

A: ああ、そう。おくだせんせい^がでございます。

A: } おはようございます、せんせい。

B: }

A: 今日は。

$S_2: S_{mr}$

B: 今日は。

A: どこへ行きますか。

B: わたしは公園へ行きます。

A: あ、そうですか。わたしも。いっしょに
行きましょう。

B: あれは何ですか。

A: どれですか。

B: あの()之です。

A: あれは本やです。

B: ほう、本を買いたいです。

A: どんな本を買いたいですか。

B: 日本の地図の本を買いたいです。

A: どうして。

B: 私はなつ休みのあいだに旅行をします。

A: そう ですか。

A: どこへ行きますか。

B: ほかいどへ行きます。

A: ほんとう。行っても いいですか。

B: (はい。いっしょに行きましょう。)