

## 論 文

## 日本語教育初級段階の説明におけるティーチャー・トークの乱れ

— 実習授業の分析結果から —

## 丸 山 敬 介

同志社女子大学  
表象文化学部・日本語日本文学科  
教授

## 1. 事例を採取した実習授業の概要

丸山(2004)では、ティーチャー・トーク(以下、TT)を実習の良しあしを分ける重要な要素として取り上げ、日本語のみで指導する初級段階でそれが特徴的に乱れるのは以下の三つだとしている。

- a. 導入などの、学習を離れた「地の文」
- b. 情報の提供における、特に意味の説明
- c. 練習などの指示

a. は、授業冒頭で事務的な連絡をしたり週末の出来事を聞いたり、また途中で実習生や学習者の日常生活での見聞が話題になったりした際に起こるものである。学校運営上の用語・その場での話題に関連する語彙を使わざるを得ず、もしそれを使わなければその活動自体が成り立たない。b. は文法関連の専門用語よりも、むしろ、説明に用いる一般的な語句・表現を指す。意味を説明するために語句の定義をしたり例をあげたりする際にTTが乱れる。c. は、練習の仕方や総合練習としてのゲームのルールを説明するときに既知・既習の範囲を逸脱してしまうものである。本論は、このうちのb. について実際に行われた実習を分析しその実態を具体的に明らかにするとともに、それを踏まえてどのようにしてTTを適正に保持すべきだったかを検討しようというものである。

今回、取り上げたのは、2003年に民間の日本語教師養成機関で採取したもので、社会経験のある成人が『みんなの日本語I』(スリーエーネットワーク)第6課を指導したものの一部である。この実習生は日本語指導の経験を持っていなかったが、実習に臨むまでに日本語の構造的知識、日本語教育の歴史と社会的背景、教授法(実習に求められる具体的な技術・知識なども含む)などの基本的知識を学

習済みであり、さらに第1課から第5課までの他の受講生の実習を参加見学していた。

一連の実習は、外国人4名を対象に、『みんなの日本語』の各課を順に取り上げ日本語のみで行われた。指導は省略したりスキップしたりせず最初の導入から最後のまとめの発展的な練習まで通して実習生一人で受け持つのを旨として教案を作成し、実際の実習も時間の許す限りそうした形で行うよう指示されていた。

この日行われた実習では、次に示すように、「何も～ません。」及び卵は「食べる」か「飲む」かの説明で、典型的なTTの乱れを示す。

## 2. 「何も～ません。」におけるTTの乱れ

## 2-1. 授業全体の進行

『みんなの日本語』第6課は他動詞の初出課であり<sup>1</sup>、それに関連した動作の場所を示す「で」、誘いの表現「～ませんか」を主要指導項目とする。実習生本人が書いた教案によると、以下の授業進行を想定していた。

- ①他動詞の目的語と他動詞(飲む、食べる、見る…) →
- ②疑問文・肯定文・否定文 → ③「何を」 → ④並列の「と」 → ⑤「何も～ません」 → ⑥動作の連続「それから」 → ⑦動作の場所「で」 → ⑧誘い「～ませんか」と応諾の表現「～ましょう」

①～③で他動詞の基本的文型、次いでその目的語が複数ある場合の表現として④、さらに全くその動作を行わない場合の⑤で、他動詞の導入を終える。そしてそれを受けて、異なる動作が続く⑥、さらに動作の場所を表す⑦、最後に人に働きかける表現⑧を持ってきている。①から⑤に至る他動詞の導入の段階的な組み立て、⑥⑦を経て⑧へと展開する進行は学習者の理解の容易さから見て極めて妥当である<sup>2</sup>と考えられる。



(1)の「何を～ますか。」「～を～ます。」の問答練習はそれ以前の練習を受けたもので、そこでは実習生によって「聞く」「見る」などの動詞とその目的語がキューとして示されていた。ところが、「食べる」に移行して最初のペアで答える側になったS1がパターン通りの「～を～ます。」ではなく、「食べません。(No. 3) / いいえ、食べません。(No. 5)」で答える(2)。実は、この発話は(4)で明白なようにゼロすなわち「何も食べない」旨述べたものだが、単なる誤りと取った実習生は、(3)で、Wh 疑問文の問答のサンプルをあげ (No. 6)、「はい / いいえ」は Yes / No 疑問文にのみ付与されることを確認している (No. 7)。

自分の意が理解されていないと判断したS1は、(4)において明確に何も食べないことを主張する。それでも実習生はその意図に気づかず、(5)で、Wh 疑問文で「何」が目的語を問う疑問詞で、答えは具体的な飲み物として「ビール」が来るとしている。

その後、No. 10でS1の真意に気づき、(6)で「何も、～ません」を提示しコーラスをさせている。この時点で、実習生の関心b.は「何も～ません。」に移っている。実習生の提示を受けてS4が「何も、～ません」に「いいえ」がつくのか質問した (No. 12) のに対し、実習生は(8)で Yes / No 疑問文と Wh 疑問文の否定の答え方を説明している。

後述するように、やりとりが入り組んだのは(2)でS1の真意に気づけなかったことが原因で、(5)まで実習生の関心a.がWh 疑問文の問答にあったことにある。結果論ではあるが、(3)～(5)を経ずにb.「何も～ません。」に関心を移し、(6)に移行すればより望ましい展開になったであろうといえる。

### 2-3. TT の分析

以上の進行をもとにこの第6課では不適切と思われるTTを抜き出してみると、次の下線の通りである。

構成	No.	
(3)	7	「ビールを飲みますか。」と聞いたときには、「はい、飲みます。」か、「いいえ、飲みません。」、答えてください。
(5)	9	はい。「何」がビール。(板書)「何」というのが、ビール。
(6)	10	S1さんは、何も飲みませんか？ビールを飲みません。お茶も飲みません。ジュースも飲みませんか。はい。そんなときは、S1さんは、「何を飲みますか」と、今、S4さんに聞いてもらって、ビールも、ビールは飲みません、お茶は飲みません、水も飲みません、ジュースも飲みません。そのときは、「何も、飲みません」。
(8)	13	「いいえ」は要りません。飲むか飲まないかを聞くときに、飲まない場合は「いいえ」が要ります。
	14	「何を飲みますか」のときは、飲むものが、を答えてください。飲まない場合は、「何も飲みません」。「いいえ、飲みません」とはいいません。「何も」…。わかりましたか。

さらに、これらは以下のように分類可能である<sup>4</sup>。

① 条件を取り立てるための表現に類するもの（「～の場合、その場合は～」といった意味）

1. 「ビールを飲みますか。」と聞いたときには、～、答えてください。(No. 7)
2. そんなときは、～。そのときは、「何も、飲みません」。(No. 10)
3. 飲むか飲まないかを聞くときに、～。(No. 13)
4. 飲まない場合は「いいえ」が要ります。(No. 13)
5. 「何を飲みますか」のときは、～を答えてください。(No. 14)
6. 飲まない場合は、～とはいいません。(No. 14)

② 二者択一の表現（①に付随するもの）

7. ～か、～(かで)、答えてください。(No. 7)

\*「かで」は欠落

8. 飲むか飲まないかを聞くときに (No. 13)

③ 言い換えの表現（「～が～を表している」の説明に用いられている）

9. 「何」というのが、ビール。(No. 9)

④ 名詞修飾の表現

10. 飲むものが、を答えてください。(No. 14)

⑤ 動詞

11. 「いいえ」は要りません。～場合は「いいえ」が要ります。(No. 13)

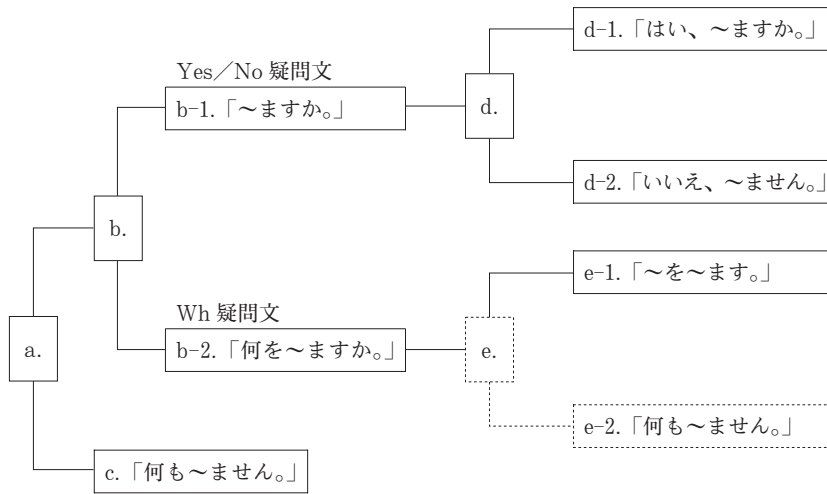
12. 「いいえ、飲みません」とはいいません。(No. 14)

⑥ それ以外

13. 何も飲みませんか？ (No. 10) \*当該指導項目

14. そんなときは、S1さんは、「何を飲みますか」と、今、S4さんに聞いてもらって、(No. 10)

①と②が多いのは、この時の話題に鑑みて実習生の意図を推測すれば当然のことといえる。



上の図はこの課で扱う表現を整理して図示したものであるが、二つの対になった概念が三つの層を作っている。a. は、たとえば「飲む」であれば何かを飲む (b.) のか全く飲まない (c.) のかの一番高い層の対概念である。b. は、飲むものを個々に取り上げて Yes/No 疑問文で問う (b-1.) か何を飲むのかその飲み物を Wh 疑問文で問う (b-2.) かの対概念であるが、b-2. はその答えとして、飲み物名をあげる場合 (e-1.) と飲むことそれ自体を否定する場合 (e-2.) がある。この場合は、結果的に c. と同じ形になる<sup>5)</sup>。d. は、Yes/No 疑問文において個々に飲み物を取り上げそれを飲む (d-1.) か飲まない (d-2.) かを表す最も下の層の対概念である。TT が乱れた原因は、実習生が e-1. の導入・練習に傾注するあまり、S1 が e-2. に言及した (No. 3/No. 5) のにその意図あるいはそうした意図を持つ可能性に気づかなかったことにあると考えられる。

S1 のこの発言に対して実習生は、(3)で、b-1. と b-2. を対比させ (No. 6) さらに b-1. の答えとして d-1. と d-2. を各々説明している (No. 7)。S1 が e-2. を主張した (No. 8) のに気づかない実習生は、b-2. がわかっていないものとし、(5)で、目的語として「何」と「ビール」を取り上げ説明を試みている (No. 9)。ここでは、対比してはいるもののその表現は用いていない。実習生が S1 の意図が e-2. にあることに気づき言及するのは(6)であるが、ここでは全く飲み物を口にしないことを述べ「そんなとき/そのとき」といっている (No. 10)。続く「何を飲むか」に対して「いいえ」で答えるのかという S4 の質問 (No. 12) に、実習生は、まず、b-1. を取り上げ否定の場合の答えとして d-2. を述べ (No. 13)、次いで b-1. との対比で b-2. を取り上げ e-1. を確認し、最後に e-2. に言及している (No. 14)。

構成	No.	TT 分類	表現	実習生の発話意図
(3)	7	①-1	b-1・d-1/d-2	b-1. の答えとして、d-1.・d-2. 確認
(3)	7	②-7	d-1/d-2	d-1.・d-2. を「～か～か」で提示
(6)	10	①-2	b-2・e-2	b-2. から e-2. への展開で、「何も～ません。」提示
(8)	13	①-3	b-1	b-1. の質問で d-2. の場合には「いいえ」が要ること明示
(8)	13	②-8	b-1	
(8)	13	①-4	d-2	
(8)	14	①-5	b-2	b-2. と e-1. とのつながり確認
(8)	14	①-6	e-2	e-1. との対比で e-2. 確認

すなわち、実習生は、この課で取り上げられる表現が使われる状況を対の条件で設定し、その枠組みの中で各々の条件を対比させ指導項目を確認していくのを説明の基本に据えている。S1の「何も～ません」に対する対応は、その一環として提示される。こうして対条件の対比を説明の基本としたがゆえに、①条件を取り立てる表現に類するもの・②二者択一の表現がTTの乱れの多くを占めたものと考えられる。それに対して、③言い換え・④名詞修飾・⑤動詞・⑥それ以外の語句・表現は①②の枠の中で用いられたものである。

実習生のみならず現役の教師であっても、指導現場で求められるさまざまな物事の説明において、時系列、経緯、因果関係、分類、比較・対照などといった概念的枠組みを設け、それに沿って説明を組み立てていっていることは想像に難くない。その際に、その概念的枠組みを直接表す語句・表現を一次的語句、その枠組みの中で個々の具体的な事象に即して個別的に用いられる語句・表現を二次的語句とすると、一次的語句は機能語的性格を、二次的語句は実質語的性格を帯びるものと考えられる。上記でいえば①②が対比の機能を持った一次的語句、③～⑧が各条件を説明した二次的語句である。

一次的語句はその枠組みに拠って立つ限りどうしても使ってしまう・使わざるを得ない語句・表現であるが、問題はそれが未知・未習であった場合に学習者の混乱を招いてしまうことである。経験豊かな教師は、TTを巧みに操作するなり絵教材や板書を援用するなりして枠組みに沿いながらも未知・未習語を用いずに説明を成り立たせることができるが、実習生の場合はそうした技術を身につけておらず、既知・既習の範囲を逸脱しTTの乱れを来してしまう。それに対して、二次的語句は依拠する枠組みから自由な分選択の幅が広く、たとえ実習生や経験の乏しい教師であったとしても、それが既知・既習か未知・未習か、未知・未習であればどのような方策を講ずれば既知・既習の範囲ですますことができるか意識できるであろうと考えられる。その点において、指導する側の「不用意度」が高い語句群と考えることができる。「要る／要らない」(⑤-11)、今まさに説明している表現「何も飲みませんか」(⑥-13)はその典型であるといえる。

#### 2-4. TTの再検討

以上に鑑みて、もとの進行構成のままにあるべきTTを再検討したのが次である<sup>6</sup>。

構成	No.	T/S		実習生の作業	主な訂正
(1)	1	T	(S4・S1を指して) 聞いてください。		
	2	S4	何を食べますか。		
(2)	3	S1	食べません。		
	4	T	食べません? 食べませんか?		
	5	S1	いいえ、食べません。		
(3)	6	1	何を飲みますか。	☞ [なにをのみますか?]	
		2	ビールを飲みます。	☞ [ビール]	
	7	1	「ビールを飲みますか」。	☞ [ビールをのみます。]	①-1 削除
		2	「はい、飲みます」。	☞ [○ はい、のみます。]	②-7 削除
		3	「いいえ、飲みません」。	☞ [× いいえ、のみません。]	
		4	いいですか。		
	(4)	8	S1	何を飲みますか。…飲みません。	
(5)	9	1	はい。		
		2		[↓]・[ビール]・[をのみます]	
		3	「何」、「ビール」。	☞ [なに]・[ビール]	③-9 削除
		4	「何を飲みますか」。	☞ [なに]・[のみますか]	
		5	「ビールを飲みます」。	☞ [ビール]・[をのみます]	

(6)	10	1	T	S1さんは、ビールを飲みません。お茶も飲みません。ジュースも飲みませんか。はい。		⑥-13 削除	
		2	T		[なにも、のみません。]		
		3	T	S1さん、「何を飲みますか」。	☞ [なにをのみますか?]		
		4	T	S4さん、ビールを飲みません、お茶も飲みません、水も飲みません、ジュースも飲みません。	☞ 順に指を折る		①-2 削除 ⑥-14 削除
		5	T	「何も、飲みません」。	☞ [なにも、のみません。]		
	11		T/S	C「何も、飲みません」			
(7)	12		S4	「いいえ、何も飲みません」?			
(8)	13	1	T	「いいえ、何も飲みません」ではありません。	☞ 胸の前で手で「×」を作る	⑤-11 代用	
		2	T	「何を飲みますか」。	☞ [なにをのみますか?]		
		3	T	「何も、飲みません」。	☞ [なにをのみますか?]		
		4	T	「ビールを飲みますか」。	☞ [ビールをのみます。]		
		5	T	「はい、飲みます」。	☞ [○ はい、のみます。]		
		6	T	「いいえ、飲みません」。	☞ [× いいえ、のみません。]		⑤-11 代用
	7	T	いいですか。				
	14					全面削除 (①-5/6、④-10、⑤-12 削除)	
(9)	15		S4	はい。			

説明として対比の枠組みは用いたものの、結果的に①②の一次的語句、③～⑥の二次的語句ともにすべて排除した。一次的語句が用いられたのはもとの No. 7/10/13/14 であるが、①条件取り立て的機能・②二者択一表現的機能を、実習生が書いた板書に担わせた。すなわち、No. 7では Yes/No 疑問文における肯定・否定の答え方のパターンのみを板書で明確に指し示しながら発話することとした (No. 7-2/7-3)。これによって、『「ビールを飲みますか。」と聞いたときには』(①-1)・「～か、～(か)で、教えてください。」(②-7)を削除した。No. 10-1は S1の真意に気づいた実習生の発話、No. 10-4は「何を飲むか/何も飲まない」の問答でそれを確認する発話であるが、どちらにも使われていた何も飲まない場合を表す「そんなときは、～/そのときは」(①-2)を削除した。その代わりに、No. 10-2で「なにも、のみません」を板書し、状況を述べた (No. 10-4) 上でその板書を指し示す (No. 10-5) こととした。No. 12の S4の「何を飲むか/何も飲まない」の問答において答えに「いいえ」をつけないのかという質問に対しては、No. 13-2/13-3で Wh 疑問文の答え方、No. 13-4～13-6で Yes/No 疑問文の答え方を、再度、確認す

ることとした。

以上によって情報量としては十分として No. 14は全面削除し、「何を飲みますか」のときは」(①-5)・「飲まない場合は」(①-6)の使用を回避した。これらの操作によって、結果的に No. 10/13がやや冗長になったが、①②の機能の補いとした。

一方、二次的語句であるが、もとの No. 9にあった言い換え表現「～というのが～」(③-9)については、No. 9-2で書いた板書上で目的語と動詞をさらに明確に確認する (No. 9-3～9-5) こととした。もとの No. 13にあった⑤-11の「要りません」は『「いいえ、～。」ではありません』で代用し (No. 13-1)、「要ります」は板書で確認する (No. 13-6) こととした。また、⑥-13 当該指導項目の「何も飲みませんか」(もとの No. 10)は、「ビール/お茶/ジュース」の3種を飲まないことを述べるだけで十分とし (No. 10-1)、削除した。

以上、対比の枠組みに沿いながらも板書の援用によって未習の一次的語句の使用を避け、さらに既習の表現を代用することで二次的語句の使用を回避した。

### 3. 一次的語句・二次的語句から見た 「食べます／飲みます」における TT の分析

#### 3-1. 「食べます／飲みます」をめぐるやり取り

同じ実習生の 2. の「何も～ません。」の続き、その直

後の指導である。「食べる」絵をキューとし「何を食べますか。」「～を食べます。」の問答練習を行っていたが、学習者が「食べる」と「飲む」を混同し、さらにそこから卵は「食べる／飲む」のどちらかとの質問が出て、TT が乱れる。

36 : 30

1	T	(S-S で、「何を、V ますか」「～を、V ます」の問答練習、続き) (食べる絵と PS「？」持ち、S3・S2 を指して) S3 さん、聞いてください。「何」、「何を食べますか」
2	S3	何を食べますか。
3	S2	ううん…、ジュースを食べます。
4	T	「ジュースを食べます」？ ジュースは、「のみます」の板書、指して「飲みます」です。
5	S2	ああ、「飲みます」。ジュースを…、飲みます。
6	T	(ペットボトルをかばんから取り出して) ジュースを飲みます。水のもの、「液体」ってわかりますか。 (ペットボトル、振ってみせる) (ペットボトルを口に寄せ飲むしぐさをしながら) ゴクゴクゴク、「飲みます」。 (反対の手で、何かをつまみ食べるしぐさをしながら) ムシャムシャ、「食べます」。 (両手のひらを上下に合わせ、貝のように開け閉めし) カチカチ、噛む場合、カチカチのときは、「たべます」の板書、指して「食べます」です。 (コップを口に持っていくしぐさしながら) ゴクゴクゴクは、「のみます」の板書指して「飲みます」。
7	T	では、食べるものではどんなものがあるかという、…。食べるもの…。 (パンの絵を示し)「パン」です。(C「パン」) パンは、食べます。「パン」です。(野菜の絵を示し)「野菜」です。(CS「野菜」) (「たべます」の板書指して) 野菜も、食べます。 (卵の絵を示し)「卵」です。(CS「卵」) 卵も、「たべます」の板書指して) 食べます。(「のみます」の板書指し手で×を描き、さらに顔の前で手を横に振って)「飲みます」とはいけません。
8	S3	(卵の絵を指差し) タマ…、ゴ。タマゴ。
9	T	「卵」です。
10	S3	(卵の絵を指差し) は、「飲みます」?
11	T	生卵。生のときは、(ほおの横で親指を下あご・残り 4 本の指を上あごに見立て開け閉めし) カチカチ、噛まなくてもいいので「飲みます」ともいいですが、料理し、「料理」、わかりますか？ ゆで卵、ポイルしたものを、「食べます」。
12	T	○○○○ (S3 の国) では、「飲みます」?
13	S3	○○○○では、「飲みます」OK。
14	T	「飲みます」も OK? 日本では、「食べます」で使います。
15	S1	(S3 に向かって) 飲みますか?
16	S3	(S1 を見るが、無言)
17	T	生のときは…。
18	S2	(S3 に向かって、卵に指であなをあけて飲むしぐさしてみせる)
19	S3	(S2 に向かって、軽く微笑む)
20	T	(S2 を向いてうなずき) 飲む人もいますけれども、普通、あまり、使いません。「卵を飲みます」は(手を横に振り)あまり…。 (指を折って) 何人かは、何人かというか、ま、(S に向かって片手で円を描いて) この中でも何人かいるかもしれませんが、普通は、「食べます」、使います。

40 : 55

以上のやりとりは、内容的に a. 「食べる」と「飲む」の说明部分 (No. 8~18) とに分けることができる。の说明部分 (No. 1~7) と、b. 卵は「食べる」か「飲む」

3-2. 「食べる」と「飲む」の説明部分の TT の乱れの分析

「食べる」と「飲む」の説明部分の TT の乱れは、No.

3 の S2 の「ジュースを食べます。」の発話をきっかけに起こったものであるが、構成を分析すると次の三つの要素からなっている。

構成	No.	実 習 生 の 発 話 意 図
(1)	3～5	「ジュースを食べる」の誤りとその訂正
(2)	6	「食べる」と「飲む」の対比
(3)	7	「食べる」の目的語の例示

以上のうち、TT が乱れるのは(2)(3)であるが、(2)は全体として、「飲む」と「食べる」を、咀嚼せずにのどに流すか咀嚼するかの点から対比して説明しようとしている。さらにその上で、(3)は食べる物を例示している。

語句に分けてみると、一次的語句は対比の概念といっても本論2-3. の3層の疑問文対比に比べると極めて単純なのに対して、二次的語句は数が多くことにオノマトペとジェスチャーが意味的に大きな役割を担っていることがわかる。

(2)の TT 上の問題と思われる部分を一次的語句・二次的

一次的語句		二次的語句			
(2)	飲む場合 カチカチのときは ゴクゴクは	「飲む」関連		「食べる」関連	
		語句・表現	ジェスチャー	語句・表現	ジェスチャー
		水のもの	ペットボトル振る		
		液体			
		ってわかりますか			
		ゴクゴクゴク	ペットボトルを口に寄せる	ムシャムシャ	何かをつまみ食べる
ゴクゴクゴク	コップを口に持っていく	カチカチ 噛む	両手のひら開け閉め		

「飲む」は液体であることと噛まずに飲み込むことの2点において特徴的であるとし、前者においては「水のもの／液体」と口頭でいいペットボトルを取り出し振ってみせている。後者においては、ペットボトルを口に寄せるジェスチャーをしながら「ゴクゴクゴク」といっている。同じことは、最後にもう一度繰り返されている。一方の「食べる」は示すものが手元になかったためペットボトルのようなレリアは持ち出されていないが、ペットボトルを持った手と反対の手で何かをつまむジェスチャーをして液体ではなく固体であることを示している。飲み込まず咀嚼する点に関しては、食べるジェスチャーをして「ムシャムシャ」、さらに両手のひらを開け閉めさせ「カチカチ、噛む」といっている。成人の実習生が成人の外国人学習者を相手にこうしたオノマトペとジェスチャーを使うには少なからず心理的な抵抗があったものと想像されるが、とっさの機転を利かして音声と視覚のイメージで対比説明しようとした意欲と積極性は高く評価すべきといえよう。

けれども、学習者の理解という点から検証してみると、第6課というこの段階では学習者は仮に母語で日本語のオノマトペに関する知識を得ていたとしてもその現実的な使用に接したことがない可能性が極めて高く「ゴクゴクゴク／ムシャムシャ／カチカチ」がどれだけ学習者の理解に寄与したかはなはだ疑問である。「飲む／とき／(取り立ての)は」の一次的語句・「水のもの／液体／って／わかる」の二次的語句も未知・未習で、学習者の理解の範囲を超えているといわざるを得ない。結局、学習者の理解は多分にペットボトルの提示とそれに関連するジェスチャーに負うものと考えるのが妥当である。そもそも、「食べる／飲む」はこの時に初出であっても人の日常活動の最も中心に位置する最基本語彙であり、両者の絵を並べて見せる・他の学習者に「ジュースを食べる」でいいかジュースはどういうかと問うなどしてS2に気づかせるなどするだけで十分でなかったか。



	一次的語句	二次的語句
(3)	～ではどんなものがあるかという (パン・野菜・卵) は／も、「食べます」。	食べるもの ～とはいいません

一方、(3)は、(2)の説明をさらに強固なものにするために「食べる」の目的語を例示しようとしたものである<sup>8</sup>。けれども、例示の前置き表現「～ではどんなものがあるかという」とはこの段階の学習者の理解を超えた表現といわざるを得ず、(2)同様、食べ物を「は／も」で取り立てて述べる

用法も未知・未習である。学習者は、「は／も」に人あるいは「こ／そ／あ」が来てその属性を述べる用法しか知らない。二次的語句の「食べるもの／とはいいません」も、ことさら使わずとも例示することが可能だったのではないかと思われる。

### 3-3. 卵は「食べる」か「飲む」かの説明部分の TT の乱れの分析

卵は「食べる」か「飲む」かの説明部分は、「食べる」の例示を受けたものである。実習生が卵は「食べる」であ

る、「飲む」ではないと明確に言い切ったのに対して、卵を飲む習慣のある国出身の S3 が「飲む」ではないかと問うてやり取りが始まったものである。

構成は、以下の通りである。

構成	No.	実習生の発話意図
(4)	8～10	卵は「飲む」ではないかの指摘
(5)	11	卵における「食べる」と「飲む」の使い分け説明
(6)	12～16	S3 の国と日本の事情確認
(7)	17～20	日本では、卵は「食べる」が一般的であることの説明

(4)は S3 の指摘、(5)はそれを受けて「飲む」と「食べる」の使い分けへの言及、(6)は S3 の国の事情を確認したもの、(7)は日本では「卵を飲む」ではなく「食べる」が一般的であることを述べたものである。

(5)～(7)で実習生が用いた説明の枠組みはいずれも対比であるが、それが取り立ての「は」を用いてなされており、前記(2)(3)と同様に、TT の乱れにおける一次的語句となっている。すなわち、(5)の液体か固体かを対比した「(とき)

	一次的語句	二次的語句
(5)	～ときは、～と(も)いう	生卵 生 指の開け閉め (ジェスチャー) カチカチ 噛む ～なくてもいい ～ので～ ～が、～ 料理 ゆで卵 ボイルする ボイルしたもの
(6)	(国)では、～	～で 使います
(7)	(「卵を飲みます」)は、～	生 ～ときは、～ 普通、あまり、使いません 飲む人 ～人もいますけれども 何人かは 何人かというか この中でも何人かいるかもしれませんが 普通は、～、使います

は」、(6)の S3 の出身国と日本を対比した「(国で) は」、(7)の「卵を飲みます」と「卵を食べます」を対比した「(『卵を飲みます』) は」である。明示されていないが(7)の No. 18冒頭の「普通、あまり、使いません。」も、取り立てて述べているのは明らかである。

二次的語句はその枠組みの中で用いられたもので、(5)の「生卵／生／指の開け閉めのジェスチャー／カチカチ噛まなくてもいい」は液体であること、「料理／ゆで卵／ポイル」は固体であることを述べるものである。これは、3-2. の「食べる」と「飲む」の説明に沿った説明で、そのため理由の「ので」が用いられている。(6)の「～で使います」は「～で表す／を使う」の混同だと推測されるが、いずれにしる、「『食べます』です。」などの既習・既知の範囲の表現で言い換えが可能である。(7)の対比で最も重要なのは「(『卵を飲みます』) は 普通、あまり、使いません。／普通は、『食べます』、使います。」であるが、すべての語彙が未知・未習である。特徴的なのは S3 の立場および S2 のしぐさ (No. 17) を慮った譲歩の表現が見られることであるが、「飲む人もいますけれども／何人かは／何人という

か／この中でも何人かいるかもしれませんが」もほとんどすべての語彙が学習者の理解を超えているものといわざるを得ない。

(5)～(7)における二次的語句は、数が多くまた意味領域も広い。それだけ TT の乱れが大きかったといえるが、そうなった理由として考えられるのは、まず取り立ての「は」で対比の枠組みを組んだこと、次に(5)で先の「食べる」と「飲む」の説明を踏襲したために液体・固体の観点から調理・未調理に言及してしまったこと、そして最後に No. 20で S3・S2 の立場を尊重して譲歩したことだと考えられる。

### 3-4. TT の再検討

以上の分析を踏まえて TT を再検討したのが、次である。もともとの実習生の意図、すなわち、(2)の「食べる／飲む」の対比、(3)の「食べる」における目的語の例示、(4)の卵における「食べる／飲む」の使い分け、(6)の S3 の国と日本の事情確認、(7)の日本では卵は「食べる」が一般的であることの説明は、そのままの進行で生かした。

構成	No.	T/S	実習生の作業	主な訂正		
1	1	T	☐ 食べる絵 PS 「？」			
	2		◀ S3・S2			
	3		「何」、「何を食べますか」			
2		S3	何を食べますか。	◀ S2		
(1)	3	S2	ジュースを食べます。	◀ S3		
	4	T	「ジュースを食べます」？ ジュースは、	☐ [のみます]		
			2			
			3			「飲みます」です。
	5	S2	ああ、「飲みます」。ジュースを…、飲みます。			
(2)	1	T	☐ 飲む絵	液体と固体の対比 削除 オノマトペ 削除		
	2		☐ コップを口に持っていく			
	3		「飲みます」。			
	4		☐ 食べる絵			
	5		☐ 何かをつまみ口に持って いって噛む			
	6		「食べます」。			
	7		「ジュースを飲みます。」			
(3)	1	T	「パン」です。	☐ パン		
	2	TS	CS 「パン」			
	3	T	S2 さん、「食べます」？ 「飲みます」？			
	4	S2	「食べます」。			
	6	T	はい。「パンを」。			
	7	S2	「パンを食べます」。			
	8	T	「パンを食べます」。			

(3)	1	T	「野菜」です。	☐ 野菜	例示の前置き表現 削除 「は／も」削除	
	2	TS	CS「野菜」			
	3	T	S2さん、「食べます」？ 「飲みます」？			
	4	S2	「食べます」。			
	6	T	はい、どうぞ。			
	7	S2	「野菜を食べます」。			
	8	T	「野菜を食べます」。			
	(3)	1	T	「卵」です。		☐ 卵
3		TS	CS「卵」			
4		T	S2さん、「食べます」？ 「飲みます」？			
5		S2	「卵を食べます」。			
(4)	10	1	S3 タマ…、ゴ。タマゴ。	☐ 卵		
	11		T 「卵」です。			
	12	1 2	S3 は、「飲みます」？	☐ 卵		
(5)	13	1 2	T 「食べます」？ 「飲みます」？	☐ 食べる絵 ☐ 飲む絵 ◀ S	液体と固体の対比 削除 調理済みと未調理 の対比 削除 ジェスチャー	
	14		S …、「飲みます」、…、「食べます」、…。			
	15	1		ああ。		🍳 卵を割りコップ様のもの に入れて飲む
		2				
		3	T	「飲みます」。		
4			🍳 ナイフで何かを切ってフォークで口に運ぶ			
5			「食べます」。			
(6)	16		T ○○○○ (S3の国)、「飲みます」？		「は」削除 「で、使う」削除	
	17		S3 ○○○○では、「飲みます」OK。			
	18		T 「飲みます」OK？ 日本、ううん…、「食べます」。「飲みません」。			
	19		S1 飲みますか？	◀ S3		
	20		S3 (無言)	◀ S1		
	21	1 2	S2			◀ S3 🍳 卵にあなをあけて飲む
			S3 (軽く微笑む)			◀ S2
	23		T 卵を飲みますか？ 卵を食べますか？	◀ S2		
	24		S2 卵を飲みます。卵を食べます。			
	25	1 2	T	「飲みます、食べます」。 卵を飲みますか？ 卵を食べますか？		◀ S1
			S1 卵を食べます。卵を飲みません。			
	27		T 卵を飲みますか？ 卵を食べますか？	◀ S4		
	28		S4 卵を食べます。			
29		T 「食べます」。				
(7)	30	1		◀ S (うなづく)	「は」 削除 譲歩表現 削除	
	31	2		🍳 卵を割りコップ様のもの に入れて飲む		
	32	3	T	ううん…。		
	33	4		🍳 首、かしげる		
	34	5		飲みません。 日本、「食べます」。「飲みません」。うん。		

まず、「食べる」と「飲む」を対比した(2)では、液体か固体か・咀嚼するかしないかの観点からの対比を避け、両者の絵を見せ (No. 6-1/6-4) S2 の No. 5 の発話を追確認することとした。ただし、一連のオノマトペは削除するもののジェスチャーの有効性は認め、それをもって補う (No. 6-2/6-3・6-5/6-6)。続く「食べる」の目的語を例示する(3)は、「食べるものではどんなものがあるか」という例示の前置き表現を削除して、「パン/野菜/卵」をあげておのおの「食べる」か「飲む」かを問う形にし、食べ物を取り立てて「～は『食べます』」という説明形式を避けた。その際、(1)で間違えた S2 を指名し、印象付けることとした (No. 7～9)。

続く(5)は、「食べる」と「飲む」の説明を踏襲したために特に二次的語句で大きく TT が乱れた部分であるが、液体か固体かの対比をやめ「カチカチ噛まなくてもいい」・指の開け閉めのジェスチャーを排除し、調理ずみか未調理かの対比をやめ「生/生卵/料理/ゆで卵/ボイルする/ボイルしたもの」を排除した。その上で、卵を割りコップ様のものに入れて飲むジェスチャーで未調理の液体状のものを咀嚼せずに飲み込む様子を表し (No. 15-2)、同様に、オムレツのようなものを想定してそれをナイフで切りフォークで口に運ぶジェスチャーで調理ずみの固体のものを咀嚼する様子を表し (No. 15-4)、前者の場合は「飲む」(No. 15-3)、後者の場合は「食べる」(No. 15-5) といえる旨、示す。

(6)では、S3 の国と日本を「～では」で比べ「(日本では『食べます』) で使う」としていたが、多少生硬なものの助詞を割愛し「○○○ (国名)、『飲みます』。」とし、両者を削除した (No. 16)。同様に、「日本、『食べます』、『飲みません』。」とした。そして、S3 に対する S1 と S3 の働きかけ (No. 19/21) を受け、学習者全員に卵を飲むか食べるかを問うた。それに際しては国名を取り立てる「～では」を使わず、単に「卵を飲みますか。卵を食べますか。」の形を使うようにした。

最後に、日本では「食べる」が一般的であることを述べる(7)であるが、ここの特徴は S3・S2 を慮って「確かに日本でも飲む者もいるにはいるだろう」と譲歩してみせる点である。けれども、「ううん…」と考え込み (No. 32)、首をかしげる (No. 33) にとどめ、それをもって「飲む者もいるにはいるだろうが、大勢としては食べるであろう」という含みを持たせることとした。そうすることによって、「飲む人もいますけれども/何人かは/この中で何人かいるかもしれませんが」などの譲歩表現を削除した。その上

で、「飲みません。日本、『食べます』、『飲みません』。」の形で日本の一般的表現を明言した (No. 34)。この「日本、『食べます』、『飲みません』。」によって、「普通、あまり、使いません/普通は、～、使います」を避けた。

#### 4. まとめと今後の課題

本論2-2・3-1. で取り上げた TT の乱れは、いずれも学習者の質問・誤りをきっかけに起こったものである。実習生が準備してきた語句や文法の説明を計画通りに行っている最中に観察されたいわばあらかじめ実習生の中に内包されていた TT の乱れではなく、予期せぬ学習者の発話によって突発的に発生した TT の乱れである。それによって実習生が緊張を一気に高め、その緊張が TT の乱れとなって表れたであろうことは想像に難くない。けれども、ここに取り上げた事態は狼狽して取り乱してしまうほど重大なものではなく、指導現場で普通に発生する範囲内のものである。そうした意味で、説明時の TT の乱れが典型的に表れたものといっておく。

本論では、説明時に特徴的に TT が乱れる理由として、あることがらを説明しようとするれば時系列や因果関係などといった概念的枠組みに拠って立つのが一般的だが、その枠組みを言語化しようとする得てして学習者の既知・既習の範囲を逸脱してしまうからだとした。そしてその前提のもとに、その概念的枠組みそのものに、直接、沿った語句・表現として一次的語句、その枠組みの中で個々の具体的な事象に即して個別的に用いられる語句・表現として二次的語句を設定した。一次的語句は機能語的性格を帯びているが、その枠組みに基づいて説明を組み立てている限り使用が避けにくく、実習生は不用意に使ってしまいがちであるとえられる。それに対して、経験豊かな教師は、絵教材や板書を援用するなり TT を操作するなりして枠組みに沿いながらも未知・未習語を用いずに巧みに説明を成り立たす。すなわち、同じ概念的枠組みに立って説明を組み立てていても、経験豊かな教師は TT の乱れを起さず一次的語句・二次的語句が出現しにくい。本論2-4・3-4. の TT の再検討においてできるだけ実習生のもとの意図に沿って進行を組み立てたのは、そうした経験豊かな教師であればなすであろう説明を人工的に作り出してみようという試みである。一方、二次的語句は実質語的性格を帯びているが、枠組みそのものから自由な分だけ選択の幅が広く、実習生であっても既知・既習か未知・未習かの判断を下すことができ、未知・未習であればどのようにしたら既知・既

習の範囲ですますことができるか意識できる<sup>9</sup>はずのものである。すなわち、実習生でも意識化をはかれれば避けられるであろう TT の乱れである。

以上、本論で明らかにしたうち、一次的語句・二次的語句の定義づけと性格に関してはさらに検討が必要であるが、説明時に依拠する概念的枠組みが TT の乱れを招くという仮説はある程度の妥当性を持つものと思われる。もちろん、本論の分析を一般的な知見とするのは強引にすぎるが、説明時の TT の乱れが概念的枠組みと大きな関わりを持つとしてそこから示唆として得られる実習指導上の課題は、以下の3点である。

すなわち、①実習生に、文法などのことがらを説明する際にはどのようなパターンを取るか、意識させること、②そのパターンにのっとって説明をしようとすると、未知・未習の語句・表現を使ってしまうか検討させること、③使ってしまうような未知・未習の語句・表現を回避するには、どのような TT とすべきか、あるいは絵や板書で代用できないか検討させること、である。一方、実習指導教師側の研究課題としては、④①～③の指導を実習プログラムのどの時点でどのように組み込むかを検討することの他、⑤特に学習者の蓄積の少ない初級段階中期以前の項目説明において、どのような概念的枠組みが用いられる傾向があるのか把握しておくこと、⑥よく用いられる枠組みにおいてはどのような機能語的語句・表現が使われるかを分析すること、⑦その機能語的語句・表現が学習時点で未知・未習の場合、どうやってそれを回避すればよいか、それにはどのような方策があるのか、整理・体系化しておくことがあげられる。

本論で取り上げた説明ではいずれも対比が用いられていたが、⑤については、初級段階中期以前と時期を限れば概念的枠組みにあまり大きなバラエティはないものと考えられる。そうすれば、⑥および⑦も、課の進行に沿って、ある程度、明らかにすることは可能である。その成果を④とし、それに基づいて①～③の実現を目指すべきだと考えられる。

## 注

1 ちなみに、第1課の主要指導項目は「～は～です。」とその疑問形・否定形、同じく第2課は「これ／それ／あれ」、第3課「こちら／そちら／あちら」、第4課自動詞、第5課移動を表す「行く／来る／帰る」である。

2 ⑥⑦を⑦⑥とする可能性も考えられるが、そうしなければならない積極的な理由が見出せない。

3 以下、文字化した事例で「No.」とあるのは発話番号で、原則として1発話＝1ターンとしたが、内容的に複数の発話を一つの発話にまとめる、あるいは一つの発話を複数の発話に細分化した部分がある。「T/S」とあるのは発話者で、T：実習生・S：学習者である。「S1、S2、S3…」とあるのは異なる個々の学習者を示す。また、C「 」とあるのは実習生の後に、学習者全員でコーラスのように「 」をいう口頭練習、CS「 」とあるのは、それに加えて学習者一人一人がソロで「 」をいう口頭練習を示す。「PS『 』」は『 』が書いてあるペープサートを学習者に示す。図右上下にある数字は、実習開始時からの経過時間である。

なお、エスノメソドロジー関連の領域では音声や動作の文字化の規則が確立されているが、本論では実習生の活動の把握のしやすさに重点を置き、なるべく平明な形で書き表した。

4 『みんなの日本語』の提出課は、「とき」(第23課)、「Aかどうか」(同40)、「場合」(同45)、「動詞+名詞」(同22)、「という」(同21)、「要る」(同20)、「Vてもらう」(同24)、となっている。

5 概念の整合性という点では a. の飲む (b.) か飲まない (c.) のかという対応がより妥当といえるが、現実には e-2. のやり取りも十分に成り立っている。教案によると、この実習生も、「何も～ません」の導入にあたっては、「何を～ますか」に対する答えとして提示することとしている。こうした導入は、今日の指導現場ではきわめて一般的なものと思われる。

6 「実習生の作業」欄における記号は、以下を表す。

[ ] : [ ] の中のものを板書する、あるいは [ ] の中のものを書いたパネルなどを黒板に貼る。

☐○ : 学習者に○を指し示す、あるいは手に持つなどして学習者に○を提示する。

☞ : 主にある語句の意味をわからせるためにジェスチャーあるいは動作を行う。

◀○ : ○を見て、あるいは○に注意を向けて、何かを行う。

7 『みんなの日本語』の提出課は、「嘯む」(L28)、「場合」(L45)、「とき」(L23)、「という」(L21)、「わかる」(L9)、「動詞+名詞」(L22) などとなっている。

- 8 その背景には、この課で導入する動詞が教案上では九つと多く、冒頭の初出の際に十分に目的語を出さなかったのではないか、それがここにきて学習者の誤りを招いたのではないかと、無意識の反省がとっさに働いたものと推測される。
- 9 以上のように考えると、本論冒頭で述べた丸山（2004）の、説明時のみならず練習の指示においても特徴的に TT が乱れるという指摘は当然といえる。

練習としてよく行われるロール・プレイやゲームを行うにあたっては、動作・活動の順序表現、「こうなれば／こうならなければ、こう」などといった条件表現を用いて指示がなされるのが一般的である。そうすると、そこにはそうした概念に沿った特徴的な語句・表現が用いられると考えられ、それが TT の乱れとなれば一次的語句になるものと考えられる。個々のロール・プレイやゲームの内容によって具体的な指示はさまざまに異なるが、同様にそれが原因で TT の乱れを来していれば、それらは二次的語句になるといえよう。

それに対して、導入などの学習を離れた「地の文」では偶発的・自然発生的に進行するのが普通で、明確な定型的談話構造を作りにくい。したがって、説明のための概念的枠組みがもともとないか、あったとしても貧弱なものが散見されるのみだと考えられる。そうすると、一次的語句がほとんどなく二次的語句ばかりが数を重ねるようになるものと考えられる。

### 参考文献

- 丸山敬介 2011 「日本語教育初級段階における指導項目の説明方法分析 — 実習授業の分析結果から —」『同志社女子大学 総合文化研究所紀要』第28巻 同志社女子大学
- 2004 『日本語教育演習シリーズ 6 授業の組み立て』京都日本語教育センター