

論 文

日本語教育実習事例研究 中級段階において特殊な過程を持つ語句・表現の説明

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**Abstract**

Analyzing a practicum conducted by a JFL student-teacher, this paper discusses effective teaching processes for the explanation of phrases in intermediate-level JFL learning. The results demonstrate the following two aspects:

1. In order to explain a phrase in the most comprehensible manner, explication of its meaning should precede description of its sentence structure.
2. If it is necessary for information regarding the sentence structure to precede the meaning of the phrase, then the explanation can be made easy to understand if three conditions are in place:
 - a) information regarding the sentence structure proceeds quickly to the meaning;
 - b) the meaning is supported by appropriate examples in order to create a clear image in the students' minds;
 - c) the meaning of the phrase is presented in the form of a sentence.

1. 中上級段階における語句・表現の説明 進行過程と本事例の概要

丸山（2011）では、中上級段階において実習生が行う語句・表現の意味説明の仕方を分析し、それが、基本的に、指導項目の取り出し・意味の解説¹⁾・例の三つの部分からなることを明らかにした。「指導項目の取り出し」とは、読み上げ・板書・学習者に対する問いかけ及びそれら3種混合形で、文字通り、指導しようとする項目を学習者に指し示すものである。「意味の解説」とは、よく似た表現との違いや反対語などの説明をも含めた意味説明の中心部分である。

A Case Study of Teaching Processes in an Intermediate-Level JFL Course Conducted by a Student-Teacher

「例」とは、意味の解説に沿うような状況を提示し、その様子を当該指導項目を用いて表現し、学習者の理解と定着をより確実にしようとするものである。

さらに事例をもとに、この順序で説明がなされると学習者の理解は容易だが、以下の理由で項目取り出しと意味の解説が隔てられると著しく学習者の理解が阻害されるとした。

- a. 例が意味の解説に先行する。
- b. 意味の解説と例の間に、周辺の意味解説情報が提示される。
- c. 項目取り出しと意味の解説の間に、以下の説明²⁾が挿入される。
 - c-1. 接続の説明：当該指導項目に動詞・形容詞・名詞がどのような形で続くか、の説明

c-2. 構文の説明：当該指導項目の前後にどのような意味合いの表現が来るか、の説明

ところが、以下の実習事例では、項目取り出しと意味の解説の間にc-1・c-2.が挿入し、項目取り出し⇒接続⇒構文⇒意味解説の順で説明が進行しているにもかかわらず、説明全体としての基本的妥当性が認められる。本論は、その進行の実態を分析するとともに、説明の妥当性を具体的に明らかにしようというものである。

分析に先立ち、実習授業の概要を確認しておく。事例は、2006年に、関西の大学の学部の演習授業で採取したものである。この授業では、まず筆者が『テーマ別 中級から学ぶ日本語』（研究社）³⁾第1課を例に授業準備・指導技術などを具体的に指導し、その後、毎回、一人の学生が第2課以降の各課を1課ずつ教え、実習とした。学習者はこの演習科目を履修している他の日本人学生5～6名があたったが、この模擬学習者を設ける以外はなるべく実際の指導に近いものとするため、指導の一部を簡単に済ませたりスキップしたりせず、時間の許す限り、最初の導入から最後の発展的な話し合いなどの活動まで通して受け持つのを旨とした⁴⁾。事例を採取した実習を担当した学生は、当時、日

本語教育を専攻する3年次生であったが、入学前に日本語教育機関において1年程度指導した経験を持っている社会人入学生であった。したがって、この実習時には相当程度の日本語指導に関する知識と技術を得ていたものと推測されるが、さらにこの実習を行うまでに、日本語の構造的知識・日本語教育の歴史と社会的背景・教授法などの日本語教育関連科目を履修済みか履修中であった。

指導したのは第7課で、電車の中のやや失礼に聞こえる車掌のアナウンスをきっかけに、ことばの伝わり方・相手のことを考えたことばの使い方などについて考えさせられた、という内容である。

2. 「確かに～だが、～」の指導過程

次は、本文後半にある「確かに～だが、～」の指導である⁵⁾。この表現自体は、若い母親の、自分が子どもたちにいうのは「残さず食べなさい」「いたずらやめなさい」という命令や禁止の文ばかりだという投書を目にした筆者が、「確かにことばの形はそうだが、そこからは母親の思いやりが伝わってくる」、という文脈で使われている。

No	T/S		50 : 20
1	T	「確かに」。少し戻りますね。15行目。 (「確かに_____が_____。」板書)	
2	T	(「_____が」指して) はい、ここは普通形。(「_____が」の下線部の上に「普通形」板書)	
3	T	(「_____が」の下に、「他の人の考えで自分もそう思う」板書) (「_____。」の下に、「他の考え」板書)	
4	T	はい、(板書を順に追って) 「確かになんとかがだが、何々」。「が」の前、普通形が入ります。	
5	T	(「_____が」指しながら) こっちは、他の人の考えなんだけど自分もそう思う、っていう考えなんですね。(「_____。」指しながら) 後ろの方は、(「_____が」指して) これとは違う他の考えです。 (「_____が」「_____。」を指して) 二つの考えをいいます。考えや、考えだけじゃなくて、本当のことでいいです。	
6	T	たとえば、皆さん、インターネットは使いますか？	
7	S	はい、使います。	
8	T	S3さん、どんなときに使うんですか？	
9	S3	お店を調べるとき。	
10	T	ああ、いいですね。便利です。	
11	S3	はい、便利です。	
12	T	本を買わなくていいしね。で、本屋さんにも行かなくてもいいしね。便利です。	
13	T	でも、最近ね、ニュースでインターネットを使った事件がたくさんいわれているのを知っていますか？ S2さん、どんな事件がある？	
14	S2	いっしょに自殺しようとする人が集まるサイトがあります。	
15	T	そうね。インターネットがない時代は、そういう事件はなかったですよ、うん。 それとか、ええと、もし、S4さんのことを、ちょっと、嫌いな人がいるとするとしょ、もしね。そしたら、S4さんの悪いことをインターネットに勝手に書きちゃって、みんなに、たくさんの人に、「S4さん、悪い人、S4さん、悪い人」と読むようにするとかね。	

16	T	(「_____が」指して) 「インターネットは確かに便利」、普通形、(「_____。」指して) 「だが、危ないこともある」、ね。 (「他の人の考えで自分もそう思う」を指して) 他の人の考えだし、よくいわれていることです。私も便利だと思います。 (「他の考え」指して) でも、他の考えもありますよ、という使い方です。
17	T	S4さん、留学は楽しいですか。
18	S4	楽しいです。
19	T	うん。全部、楽しい？
20	S4	ああ、でも、さみしいときもあります。
21	T	うん、(黒板、指して) 調べてみて。
22	S4	確かに、留学は楽しいですが、…。
23	T	うん、(「普通形」指して) 普通形ね。
24	S4	あっ。「楽しいですが…、確かに楽しいですが」というのは、使えませんか？
25	T	使えなくないよ、使えます。とても、ていねいな方です。でも、「です」、いらぬ。
26	S4	あっ、普通のときは、「確かに楽しい…、が」？
27	T	「楽しい」、イ形容詞ですね。イ形容詞の普通形は何？
28	S4	…。
29	T	(「Aイ」その下に「-い」、板書) 「楽し…、い」までが普通形。
30	S4	うん、うん。
31	T	「確かに…」。
32	S4	「確かに楽しいが、さみしいこともある」。
33	T	そうですね、いいです。「確かに楽しい」、(「_____が」指して) みんながいます。そっちの方が大きい考えですよ。 (「_____。」指して) 「楽しいが、さみしいこともある」。
34	T	S5さん。S5さんに、彼氏がいます。とてもいい人です。結婚してくださいといいました。どうしましょう？ する？
35	S5	(首をかしげて) しない。
36	S	(笑い)
37	T	どうして？ (板書を指して) 調べてみて。
38	S5	「確かにいい人だが、結婚はしない」。
39	T	そうですね。「確かにいい人だが」、事実です、ね。(「_____が」指して) 「確かにいい人」。(「_____。」指して) 別の考え、「結婚はしない」。はい。
40	T	SIさん、ううんと。SIさんは、日本に来る前、日本人はどんな人だと聞いていた？
41	SI	ううん。まじめ。
42	T	「まじめ」。SIさんの大学の友だちは、みんなまじめですか。
43	SI	ちょっと、まじめじゃない。
44	T	「ちょっと、まじめじゃない」。授業、出ない人もいるしね。(黒板、指して) 調べてみて。
45	SI	「確かに日本人はまじめだが、そうでない人もいる」。
46	T	「そうでない人もいる」。いいですね。「確かに日本人はまじめだが」、だいたい日本人はまじめだけど、中にはそうじゃない人もいて、といういい方ですね。
47	T	はい、こんなふうに使います。「確かに～だが」という別の考えです。
48	T	(教科書に目を落とし) はい、ええ、確かにお母さんの命令文からは、お母さんの命令文、お母さんのことばは命令形や禁止の文ばかりですけども、(「_____。」を指して) 思いやりが伝わる、やさしさや思いやりが伝わる、といっています。

55 : 20

2.1. 説明の構成の分析

以上の説明の構成を分析すると、次の七つの部分からなっている。

	No.	実習生の意図	作業内容
(1)	1	指導項目の取り出し	「確かに_____が_____。」板書
(2)	2	接続の解説 1	先行部分に普通形来ること、明示。「普通形」板書
(3)	3	構文の解説 1	先行部分に「他の人の考えで、自分もそう思う」、後続部分に「他の考え」板書
(4)	4	接続の解説 2	先行部分、普通形来ること、再び、明示。
(5)	1 2	5	構文の解説 2
			先行部分の板書指し、確認。 後続部分の板書指し、確認。
(6)	6～16 17～47	意味の説明 状況を与えての練習	Tが状況与えSがそれに沿って答えながら、確認。
(7)	48	本文の文脈上の意味確認	文脈上の解釈、確認。

(1) は、この表現の取り出しである。板書し、「が」の前後に空白を設け下線を施している。

次いで、(2) では、接続の解説として、「が」の先行部分には普通形が来ることを明示するとともにそこに「普通形」と板書している。続く(3) は構文の解説を板書したものであるが、板書のみでこれに言及されるのは一つ先の(5) である。すなわち、実習生としては、(2) と(3) で一挙にこの表現に関する板書を仕上げたおもうと意図したと考えられる。仕上げた上で(4) で、再び、接続の解説がなされる。そして(5) では、板書を指し示しながら、「が」の前には「他の人の考えなんだけど自分もそう思うって考え」、後には「これ(=前項)とは違う他の考え」が来るとし、明確な構文の解説を行っている。さらに、「が」の前後を指して「二つの考え」「考えだけでなく、本当のことでいい」と補足説明をしている。

以上の接続と構文の解説を受けて(6)に移行するが、(6) は、一見すると意味の例か状況を与えての練習か判別しにくい。けれども、丁寧に分析してみると、後になるほど説明の要素が薄くなり練習の要素が濃くなっていることがわかる。与えた状況はインターネット・留学生活・求婚・日本人大学生の四つだが、最初のインターネットは、「が」の先行部分の例として店舗検索・ネットショッピング、後続部分の例として自殺サイト・中傷ブログを学習者との問答を通して巧みに引き出し、No.16で先の板書を利用して文全体の意味を確認している。すなわち、実習生としてはこれをもって「確かに～だが、～。」の意味の説明としようとしたもの

と考えられる。次の留学生活においても「留学は楽しいか」と問うて「が」の先行部分を想起させさらに「全部、楽しいか」と問うことで後続部分の「さみしいときもある」を導き出しているが、楽しさ・さみしさを具体的には追求していない。さらに、求婚では構文の確認のみで接続の確認はなされておらず(No.39)、日本人大学生では構文も接続も確認されずざっと意味を確認している(No.46)だけである。以上のように見てみると、インターネットで意味説明、求婚・日本人大学生で状況を与えての練習、留学生活はその中間的位置づけといえる。そして最後に、(7) で本文の文脈に沿った意味の確認をしている。

説明全体としては、接続→構文→意味の順で進行しており、丸山(2011)に基づけば項目取り出しと意味の解説が分断され学習者にとってわかりにくいものとなるはずであるが、実際には、むしろ、必要十分な情報を提供しているという印象を受ける。そこで次に、おのおのの説明を詳細に分析しておく。

2-2. 接続と構文の解説の分析

最初になされる接続の解説 No.2 では、「が」の前は「普通形」であると言及するとともに板書している⁶⁾。さらに、No.4で文全体を通し口頭で言ってみせ再確認している。けれども、No.2の言及・板書及び次のNo.4-4ともに接続の解説としては生の情報を提示しただけで、たとえば動詞/イ・ナ形容詞/名詞がその語句・表現に続く形を現在・過去、肯定・否定に分けて一つ一つ示すなどという形を取っていない。

(4) 接続の解説 2

No.	実 習 生 の 発 話	板 書 の 利 用
4	1 はい、「確かに」	☞ [確かに]
	2 「なんとかだが」	☞ [_____ 普通形 _____ が]
	3 「何々」。	☞ [_____]。
	4 「が」の前、普通形が入ります。	(接続の説明 2)

その結果、S4とNo.22～30のやり取りが生じている。しかしながら、逆に、この接続の説明

の簡潔さが説明全体の妥当性に寄与していると考えられる⁷⁾。すなわち、接続の情報を不必要

にふくらませることなく構文の説明に移行しているからこそ、学習者の理解に対する阻害が皆無あるいはそれに近く抑えられているといえる。

次いで、構文の解説は、No.3の板書を受けNo.5で、「が」に先行する部分には「他の人

の考えで自分もそう思う」、後続する部分には「他の考え」が来ると明確に示し、さらに両者を指し示して「二つの考えをいう」としている。No.3でなされた板書は以下の通りである。

図1 実際になされた板書

確かに	普通形	が、	。
	他の人の考えで、 自分もそう思う		他の考え

次はこの板書を使った実習生の動きであるが、No.5-1からNo.5-3まで口頭の解説に合わせて逐語的に「が」の前後をなぞっている。さらに、No.5-4では双方を交互に指し示してそれらが

異なることを示している。いずれも、誤解を与える余地がない。そしてその上で、No.5-5で、双方に見解のみならず事実関係も来るという補足説明を行っている。

(5) 構文の解説 2

5	1	こっちは、他の人の考えなんだけど自分もそう思う、っていう考えなんです。ね。	☞ [他の人の考えで自分もそう思う]
	2	後ろのほうは、	☞ [他の考え]
	3	これとは違う他の考えです。	☞ [他の人の考えで自分もそう思う]
	4	二つの考えをいいます。	☞ [他の考え] ☞ [他の人の考えで自分もそう思う]
	5	考えや、考えだけじゃなくて、本当のことでもいいです。	(意味の補足説明)

けれども、この時点での口頭の解説は抽象的で、学習者が理解し得たとは考えにくい。解説で用いた語句・表現は平易でその字面の意味はわかったとしても、それが具体的に何のことをいっているのか十分理解するのは無理だといわざるを得ない。だが、ここに見る解説は、簡潔で無駄がなくしかも発話と板書の指し示しが連動し、学習者の注目を一気に集め離さなかった

であろうことが推測される。すなわち、意識を集中したまま理解が停止している状態であったと思われる。そして、その注目を得たままなされるのが、インターネットの例による意味説明である。

2.3. 意味の説明の分析

意味の説明は、次のような流れを持っている。

No.	談話の流れ	意味理解への導き
6	インターネットへの振り	
7~12	インターネットの便利さの確認	構文先行部分の引き出し
13~15	インターネットの危険性への言及	構文後続部分の引き出し
16	学習項目を使つての便利さと危険性の表現	核心的意味示し

No.6でインターネットに話を振った後、No.7～12で構文の先行部分を引き出すために店舗検索・ネットショッピングでインターネットの便利さを確認し、さらにNo.13～15で後続部分を引き出すために自殺サイトに思い至らせ中傷ブログでその危険性に気付かせた。しかも、それらは実習生の一方的な引き出しではな

く学習者に問いかけながら導いたものである。中傷ブログは実習生自ら言及したものだが、単純な例を平明な表現で表し学習者側に立った発話といえる。そして最後に、No.16で「インターネットは確かに便利だが、危ないこともある。」としてまとめ、当該指導項目を提示している。No.16の実習生の作業は以下の通りである。

(6) まとめと意味の解説

16	1	「インターネットは確かに便利」、	☞ [確かに 普通形 が]
	2	普通形、	☞ [普通形 が]
	3		☞ [他の人の考えで自分もそう思う]
	4	「だが、危ないこともある」、ね。	☞ [他の考え]
	5	他の人の考えだし、よくいわれていることです。私も便利だと思います。	☞ [他の人の考えで自分もそう思う]
	6	でも、他の考えもありますよ、という使い方です。	☞ [他の考え]

まず、先行部分を発話し (No.16-1)、「が」に接続させるには普通形が来ること (No.16-2)、そしてそれは「他人の考えで自分もそう思う」意味合いを持っていること (No.16-3)、さらに、後続部分の「だが、危ないこともある」を発話しそれは「他の考え」を示していること (No.16-4)を確認している。いずれも、構文の

解説同様、板書の部分部分を指しながら口頭での確認が繰り返し行われている。ここに至って、一旦 No.5 で足踏みしていた理解が一気に進捗する。

そして最後に、先行・後続部分を構文解説と同様の表現で確認し、それが結果的に、核心的意味の明示となっている (No.16-5/16-6)。

No.16-5 他の人の考えだし、よくいわれていることです。私も便利だと思います。

No.16-6 でも、他の考えもありますよ、という使い方です。

囲んだ部分がそれである。これ自体は、ほぼ No.2 の板書ならびに No.5 でなされた構文先行部分・後続部分の解説をつなげただけであるが、No.2/5 と違うのは、インターネットという例をあげ具体的にその便利さと危険さという相反する二側面に気づかせた上での発話であり、加えて、述語を補い「でも」を使って両者を結びつけたことで、それが一つの概念的まとまりを持つに至ったことである。すなわち、一つの具体的な事象・ことがらをはっきりと確認した上でそれを抽象化し文章化したのが、No.16-5/6 である。そういう意味で、これがこの表現の核心的意味でありその解説といえる。

すなわち、学習者の理解の自然さからいえば

意味の解説は冒頭に置くべきであるが、その時点では No.16-5/6 の発話はあまりにも抽象的すぎ、その示すものが把握しにくい。たとえ冒頭に置いたとしても、やはりたとえばインターネットなどといった具体例を提示する必要がある、それを得て、再度、確認しなければならなかったであろうと思われる。それが、意味の解説よりも接続・構文の解説が先行した理由だと考えられる。No.4 および No.5 を順に見ていくと接続・構文が先行し説明として追っていきにくいのが、No.4 簡潔さ及び No.5 の学習者の注目を集める明瞭さでもってそれを最低限度に抑え、さらに No.7～15 でインターネットの二面性を的確に引き出してみせることによって、その追

いにくさによる理解の困難さを一気に解消させるのに成功している。意味理解を阻害しない接続・構文解説の短さかつ的確さ、例となる状況設定の巧みさ並びに No.16 の意味解説の適切さから見て、一連の説明は妥当性を持ち得ているといえる。

一方、この表現の文脈上の解釈は、一連の指導の最後尾 No.48 でなされる。この表現が使われている教科書本文は以下の通りである。2 文目が、実習生が No.48 で教科書に目を落とし取り出した文である。

(投書文の内容)「私 (=若いお母さん) が子供たちに話す言葉は、命令や禁止の文ばかりだ」…。確かに言葉の形はそうだが、お母さんの命令文からは「たくさん食べて大きくなるんですよ」「近くでテレビを見ていると目が悪くなりますよ」という子供への思いやりが伝わる。

(『中級から学ぶ』 p.34 12～18 行)

No.48 の発話を次のように分析してみると、(5) の構文の解説に沿ってこの本文を解釈しようという実習生の意図が読み取れる。

No.	実習生の発話	実習生の動作	推察される実習生の意図
46	「そうでない人もいる」。いいですね。 「確かに日本人はまじめだが」、だいたい日本人はまじめだけど、中にはそうじゃない人もいて、といういい方ですね。		
47	はい、こんなふうに使います。「確かに～だが」という別の考えです。		
48	1	☞ 教科書	文脈に沿った解釈への移行
	2		文型に沿った本文の読み開始
	3		本文後続部分の内容確認
	4		本文先行部分の内容確認
	5	☞ [他の考え]	構文後続部分の確認
	6		本文後続部分の内容確認

No.46 は S1 が日本人大学生のことをこの文型で述べたことを確認しているもの、No.47 は一連の説明と練習をまとめ切り上げようとしたものである。

No.48-1 で教科書本文に目を落とした実習生は本文に沿って「確かに」から読み始めた (No.48-2) が、No.47 の最後部「別の考え」に引きずられたためか、この文型の先行部分に当たる「言葉の形はそうだ」を飛ばし、後続部分に当たる「お母さんの命令文からは」へと読み進めている (No.48-3)。先行部分を飛ばしたことに気づいた実習生は、投書文の文言をもとにそれを「お母さんのことばは命令形や禁止の文ばかり」と具体的に言い換え学習者の理解を助けている (No.48-4)。そして最後に、その先行部分の内容確認を受け板書を指し示し後続部分を確認した (No.48-5) 上で、その解釈をして

いる (No.48-6)。

以上、練習まで済ませた段階で文脈上の意味解釈に移行しなおかつ自らの構文の解説に沿ってそれを行っている点において学習者の理解は十分図られたものと考えられ、説明全体として妥当であるといえる。

3. 「～たつもりで、～する。」の指導過程

次は、同じ実習で採取した、「～たつもりで、～する。」の指導である⁸⁾。

この表現は「『コーヒー一杯飲んだつもりで』と考えて、(特別料金を払い特急電車に) つい乗ってしまう。」という文脈で使われているが、「確かに～だが、～。」同様、項目取り出しと意味の解説が接続・構文の解説に分断され接続→構文→意味の順で説明が進行しながら、説明の基本的妥当性が確保されている。

1	T	「コーヒー、一杯、飲んだつもりで」。(前の板書、消す)「コーヒー、一杯、飲んだつもりで」。(「_____たつもりで_____。」板書)
2	T	(「_____たつもりで」の「た」の前を指し) はい、ここには、動詞が入りますけれども、S1さん、動詞の何形が入ると思いますか?
3	S1	辞書形?
4	T	本当? (「た」指し) ここに「た」があるよ。
5	S1	「た」形。
6	T	「た」形ね、はい。(「た」の前の下線部の上に、「V-た」板書しながら) ここには、動詞の「た」形が入ります。
7	T	(「_____。」の下線部の上に、「V」板書しながら) 後ろは、ええと、辞書形でもいいし普通形でもいいですね、動詞が入ります。
8	T	そして、「(「V-た」指して) こっちの動詞は何かというと、(「_____たつもりで」の下に「したいけれどしなかったこと」、「_____。」の下に「本当にすること」板書) はい、「(「_____たつもりで」指して) 前の動詞はね、したいけれどしなかったことです。(「_____。」指して) 後ろの動詞はね、本当にすることです。いい。
9	T	ちょっと、聞いて下さいね。 私はね、今、ダイエットをしています。でもね、クリスマスのケーキはね、とってもかわいくておいしそうでしょ。ね。ケーキが食べたいです、とてもケーキが食べたいです。でも、ダイエットをしていますから、食べてはいけませんね。どうしましょう? 写真を見ます。(ページを繰るジェスチャーし) デパートの写真を見て我慢します。
10	T	はい、したいけれどしなかったこと、何ですか? S2さん。
11	S2	ケーキを食べたいけど。
12	T	(「_____たつもりで」指して) そうそう。したいけれどしなかったことは、ケーキを食べること。しませんでしたね。
13	T	(「_____。」指して) じゃ、本当にしたことは何ですか?
14	S2	我慢した。
15	T	「我慢した」、そうです。(「_____たつもりで」指して) 「ケーキを食べたつもりで」、(「_____。」指して) 「我慢する」。「た形」ですね。
16	T	(「_____たつもりで」の下に「ケーキを食べた」、「_____。」の下に「我慢した」板書)
17	T	はい、(「_____たつもりで」指して) したいけれどしなかったことと、(「_____。」指して) 本当にすること、いいですね。
18	T	S5さん。えっと、アルバイト代が出ました。アルバイト代をもらいました。寒くなったので、新しいコートがほしいです。でも、生活しなければいけませんから、貯金します。 はい。(「_____たつもりで」指して) したいけれどしなかったこと、(「_____。」指して) 本当にしたこと、入れていってください。
19	S5	コートを買ったつもりで、貯金した。
20	T	そうね、「コートを買ったつもりで、貯金した」。いいですね。
21	T	S3さん、映画館で映画を見たいです。でも、映画館は遠いです。周りにないもんね。映画館は遠いです。だから、家に帰って、部屋を暗くしてビデオを見ます。(黒板、指して) いってください。
22	S3	映画館に行くつもりで、暗い部屋でビデオを見る。
23	T	はい、(「_____たつもりで」指して) 「行く」の「た」形は何ですか?
24	S3	「行った」。
25	T	はい、そうですね。(黒板、指して) もう一回、いってみて。
26	S3	映画館に行ったつもりで、ビデオを見る。
27	T	そうね、「映画館に行ったつもりで、ビデオを見る」。(「_____たつもりで」指して) 本当はしたいけれどしなかったことと、(「_____。」指して) 本当にしたことね。いいですね。
28	T	S1さん、お母さんに会いたいですね。
29	S1	会いたいです。
30	T	うん。でも、お母さんは遠くにいますから、まだ、会えませんね。写真を見ながら、電話します。
31	S1	お母さんに会ったつもりで、電話をします。
32	T	そうね。(「_____たつもりで」指して) 「お母さんに会ったつもりで」、(「_____。」指して) 「写真を見て電話をします」。
33	S1	写真を見て電話をします。
34	T	写真があると、そこにお母さんがいるような気がするかな。
35	S1	はい。
36	T	します? S1さんも。しますか?
37	S1	はい、します。
38	T	そうかそうか。でも、もうすぐ冬休みだからね、すぐ会えますね。
39	T	(黒板、指して) はい、「~たつもりで」の使い方です。

3-1. 説明の構成の分析

以上の説明の構成を分析すると、次の六つの部分からなっている。

	No.	実習生の意図	作業内容
(1)	1	指導項目の取り出し	読み上げ。「_____ たつもりで」板書
(2)	2～6	接続の解説	S1と問答して、前に「た」形来ること、確認。「た」形、板書
(3)	7	文末の解説	辞書形 / 普通形どちらでもいいこと、言及。
(4)	1 2	8	構文の解説 先行部分、「したいけれどしなかったこと」板書。口頭で確認。 後続部分、「本当にすること」板書。口頭で確認。
(5)	9～17	構文・接続・意味の確認	ケーキを我慢する例を出して、S2と問答して確認。
(6)	18～39	状況を与えての練習	Tが与えた状況に沿って、Sが答え。

(1) は、本文読みあげと板書による項目取り出しである。(2) は接続の解説であるが、「つもり」の前に動詞の「た」形来ることをS1との問答で確認している。次いで、(3) は先の「確かに～だが、～。」にはなかった文末の文体の解説であるが、このレベルではことさら重要という情報ではない。続く(4) は構文の解説で、「つもり」の前後にどのような意味合いの語句が来るかを明確にしている。その後に続く(5) は、クリスマスケーキを食べるのを我慢する例を出して、まとめと意味の解説としている。

以上で説明を終え、(6) で、コート・映画・母との電話の三つの状況を与えそれに沿って

学習者に短文を作らせている。「確かに～だが、～。」の後半では説明の確認か練習か判別しにくかったが、(6) ではその都度構文の確認がなされるものの練習としての性格が明確である。

しかしながら、ここでも説明は、接続→構文→意味の順で進行している。

3-2. 接続・構文・意味の解説の分析

(2) の接続の解説はS1に問いかけしかもS1が誤ったため、「確かに～だが、～。」の簡潔さから見るとややまごついた感がある。

次の構文の解説⁹⁾ であるが、次のような過程を経ている。

(4) 構文の解説

8	1	そして、	
	2	こっちの動詞は何かというと、	☞ [V-た]
	3		[したいけれどしなかったこと]
	4		[本当にすること]
	5	はい、	
	6	前の動詞はね、したいけれどしなかったことです。	☞ [_____ たつもりで]
	7	後ろの動詞はね、本当にすることです。	☞ [_____ 。
	8	いい。	

「確かに～だが、～。」では、先行部分・後続部分とも板書を済ませた上で口頭の解説を行っていたが、ここでは先行部分の解説ではさみこむ形で板書がなされている (No.8-2 と No.8-6、No.8-3/4)。解説の中心の No.8-6/7 は口頭と板書の指し示しが連動的であるが、先行部分

が中断された分、「確かに～だが、～。」に比べるとやはり流れとしては明解さを欠く。そして、抽象的で学習者の理解が得られにくい点は同じである。

以上を受けてなされるまとめと意味の解説は、次の構成である。

No.	談話の流れ	意味理解への導き
9	ダイエットのためケーキを我慢するという状況を設定	
10～12	したいけどしなかったことの確認	先行部分の引き出し
13/14	本当にしたことの確認	後続部分の引き出し
15/16	学習項目へあてはめての状況叙述	例文示し
17	構文情報の確認	意味解説

まず、No.9でおいしそうなクリスマスケーキだがダイエットをしているので食べるのを我慢するという状況を設ける。次いで、No.10～12で、構文の解説に基づいて先行部分を引き出すために、したいけどしなかったことすなわち食べたいけど食べなかったことをS2に言わせ、「～たつもりで」の先行部分を板書を指し示して確認した。同様に、No.13/14で、後続部

分を言わせた。ここまでは「確かに～だが、～」のまとめと意味解説No.16-1～16-4と同じ進行である。

ところが、意味解説の核心を担うはずのNo.15～17を見ると、「確かに～だが、～」の意味説明に見られたような概念的まとめ、一つの具体的なことがらを抽象化し文章化した核心的意味にはなり得ていない。

(5) まとめと意味の解説

15	1	「我慢した」、そうです。	
	2	「ケーキを食べたつもりで」、	☞ [_____ たつもりで]
	3	「我慢する」。	☞ [_____ 。
	4	「た形」ですね。	
16	1		[ケーキを食べた]
	2		[我慢した]
17	1	はい、したいけどしなかったことと、	☞ [_____ たつもりで]
	2	本当にすること、いいですね。	☞ [_____ 。

No.15は、板書指し示しはしているものの、S2に言わせた「ケーキを食べたい/我慢する」を口頭で述べただけである。No.16でなされた板書も、それをそのまま書いたに過ぎない。意味が直接説明されるのはNo.17であるが、これも構文の解説で示した「したいけどしなかったこと」「本当にすること」を並列的に掲げただけで、この項目を使って文全体の意味をまとめて示そうという意図が見られない。たとえば、「○○したいけどしませんでした。でも、その代わりに、××しました。」¹⁰⁾などといった形でこの核心的意味を示すことができたのではないか。本文の文脈に沿った意味も取り上げられていないが、これも、No.17の説明の確認が終わった時点かあるいはNo.39のしめくくりの段階で、「コーヒーを、一杯、飲みたかったけど、飲みませんでした。でも、そのお金で特別料金を払って、特急電車に乗りました。」などといっ

た形で明らかにすべきであっただろう。こうした点において、意味の説明が十分になされたとはいえない。

けれども、以上の説明全体を見渡して見てみると、「確かに～だが、～」ほどの妥当性は認めにくい、迂遠な説明・わかりにくい説明という印象は希薄である。「確かに～だが、～」の説明は、接続・構文解説が簡潔・明瞭に済まされ不必要なふくらみを持たずにすみやかに意味解説に移行していること、意味理解が容易で的確な状況を設け例としていること、文全体の意味を明確に示していることの3点において妥当だとしたが、この「～たつもりで、～する。」においては、接続・構文解説がやや円滑さに欠けた文全体の意味を示してはいないものの、ケーキを我慢する例はきわめて具体的で学習者にとって身近であり、なおかつその中で意味理解を支える構文解説を確認していることが不適

切な説明という印象を与えない理由だと考えられる。

4. まとめと今後の課題

4.1. まとめ

次に、本論で明らかにしたことをまとめておく。

- ①接続→構文→意味という過程を経ても、妥当性を持ちうる指導項目の説明がある。
- ②妥当性を持ち得るのは、次の要件を満たす場合である。
 - a. 先行する接続・構文解説が簡潔・明瞭で、かつすみやかに意味解説に移行していること
 - b. 的確な状況を設け意味解説を行うこと
 - c. 指導項目の前後に来る語句の意味のみならず、文全体の意味を一つの概念としてまとめて明確に示すこと
- ③①の過程が取られる理由は、指導項目の意味の抽象度が高くまた個別的であるためと考えられる。

①をあらためていいなおすとすれば、中上級段階の語句・表現における意味の説明は、項目取り出し・意味の解説・例からなり、この順で説明が進行すると学習者の理解が最も容易になる、ところが、項目取り出しと意味の解説が分断され間に接続・構文の説明が挿入されているにもかかわらず、意味理解が阻害されないケースがあるということである。

②は本論 2・3. で具体的に明らかにしたもののだが、②-a. は、①のようなケースがあるにはあるが、やはり、学習者の理解には項目取り出しと意味の解説の連結をできるだけ損なわないことが重要であることを表す。「意味のみが指導しようという語句・表現の実体であり、それに形を付与し現実の運用に供するよう機能を付与するのが接続と構文の情報で、学習者の理解の自然さからいえば意味が先行すべき」という指摘¹¹⁾は、一つの真理として認めてよいものと思われる。本論では、構文・接続解説が簡潔・明瞭である点で「～たつもりで、～する。」よりも「確かに～だが、～」のほうが適切であ

るとしたが、いかに適切であっても実体としての意味が提示されないうちは学習者は説明についていけず、その理解は停止してしまうものと考えられる。そういう意味で、どちらもすみやかに意味の解説に移行する必要があった。

②-b. は例の質そのものの根本問題で、本論で取り上げた事例特有の課題ではなくいずれの語句・表現の指導においても共通するものである。しかしながら、構文・接続先行の説明においては、欠如している意味情報を補う点から見てもその重要である。的確な状況の中で意味解説がなされて初めて先行した接続・構文の解説が追確認され、その三者の理解が交差することで当該指導項目全体の理解が一瞬にして図られるものと考えられる。本論において、接続・構文解説の簡潔さ・明瞭さで劣った「～たつもりで、～する。」に説明全体としての妥当性を認めたのは、例としてあげたクリスマスケーキの秀逸さであった。

②-c. も、この段階に共通の根本課題といえるものである。指導項目の前に来る部分・後ろに来る部分が個別に理解されるのみならず、具体的な例を得て指導項目が一つの概念的まとまりを形成するに至らねばならない。そうなることによって、学習者は指導項目が用いられる現実の場面・状況を把握する。本論の「確かに～だが、～」の事例では、「他の人の考えだし、よくいわれていることです。でも、他の考えもありますよ」が意味解説の最後 (No.16) に明示されている。これ自体は抽象的である。けれども、インターネットの便利さと危険性という具体的な事象・ことがらをはっきりと確認した上での意味の文章化である。この明示によって、学習者の理解が、練習を行うに十分な状態すなわち自らの表現として運用するに十分な状態にまでに達する。

③は本論の事例を踏まえて推察されることであるが、ここで確認しておきたいのは、本論で取り上げた特殊な説明過程が指導全般に見られるこの実習生個人の癖などといったものではなく、あくまで指導項目の特性によって実習生が

教え方を変化させた結果であるということである。それは、以下の事例を見れば明らかである。

「～気にかかる」の指導（『中級から学ぶ』 p34 5行目）

32 : 45

1	T	<p>「きにかかる」 板書</p> <p>(1) 「気にかかる」はね、「いつも気持ちや頭の中にある」という意味です。よく似たことばで、「心配する」というのがありましたね。「心配する」は、悪いことだけ、悪いことが起きないかな、悪くならないかなと思って、いつも考えたり気持ちの中にあるのを「心配する」といいます。「気にかかる」は悪いことだけではないです。いいことがあるかもしれないし、悪いことかもしれない。どっちでも使えます。</p> <p>(2) さあ、この前に何が入るかといいますと、(「Nが」「～かどうか」 板書) 二つの形があります。「名詞が気にかかる」、「が」ね、「～が、気にかかる」。それから、「～かどうか、気にかかる」、二つの言い方があります。「～かどうか」の前は、普通形。普通形ですけれども、ナ形容詞は「だ」がいらない、名詞の「だ」もいらない。(「N」「A」の「だ」に「×」 板書)</p> <p>さあ、先週、皆さんはテストを受けました。点数はいいですか、悪いですか、どっちかな。いいかもしれないし悪いかもしれない。でも、テストが返ってくるまでは、どっちかなと思いますね。「テストが気にかかる」。「テストの結果が気にかかる」。「点数がいいかどうか気にかかる」。そんなふうに使います。</p>

「投書」の指導（『 』 p34 15行目）

47 : 35

1	T	<p>「Nに投書する」 板書</p> <p>(1) 「投書」というのは、困ったこととか、こうしたらいいのになあと思うアイデアを紙に書いて送る手紙のことですけれども、どこに送りますか、市役所とか、皆さんだったら、もしかして、学校でここはこうしたらいいのになあということがあったら、学校に、大学に送るかもしれませんね。うん。とか、テレビに送る人もいますし、新聞に送る人もいます。「投書」です。</p> <p>そして、本文の中では「投書」は名詞の形で出ていますが、(2) (板書を指して) 「何とかに投書する」、こういう形でも使います。(板書の「N」を指して) そしてここは、大学や市役所・テレビ・新聞ということばが入ります。</p> <p>(3) 手紙を送る相手ですね、が、入ります。</p>

どちらも同じ実習生の同じ実習から採取した事例である。「気にかかる」では、まず(1)で「『いつも気持ちや頭の中にある』という意味」とし、その後、既習の「心配する」との違いを述べている。そして、(2)で接続の解説として、名詞あるいは「～かどうか」が入ると述べている。そして最後に、両者を受けた「テストが気にかかる/テストの結果が気にかかる/点数がいいかどうか気にかかる」をあげているが、これらは意味の例であるとともにその接続の例ともなっている。「投書」では「困ったこととか、

こうしたらいいのになあと思うアイデアを紙に書いて送る手紙のこと」とし、その後、(2)じゃ、その手紙をどこに送るかとして「市役所/学校/大学/テレビ/新聞」をあげ構文の例とし、最後に(3)で構文の解説を行っている。いずれにしろ、意味の解説が冒頭にきており本論であげたように構文・接続先行とはなっていない。

一方、同じ次の「～たつもりでも～」¹²⁾では、本論の事例と同じように構文・接続先行となっている。

「～たつもりでも、～」の指導（『 』 p34 19行目）

55 : 45

1	T	<p>はい、最初のところね。「やさしく言ったつもりでも」。「つもりでも」、さっき出てきましたね。「コーヒー、一杯飲んだつもりで」。よく似ていますけれども、少し、働きが違います。</p> <p>(「 たつもりだったが、 。」 板書)</p> <p>(板書の「 た」の部分指して) SIさん。ここ、動詞が入ります。何形？</p>
2	SI	「た形」。

3	T	(2) 「た形」。そうね、ここに「た」があるもんね。(文末部分を指して) 「た形」。そして、こっちも「た形」。やった後で、終わった後で考えていう言い方ね。はい。
		(3) (「 た」の部分指して) こっちは何が入るかといいますと、(「自分が思っていたこと」板書) 自分が思っていたことです。(文末部分を指して) こっちは…。(「他の人が思ったこと 本当にしたこと」板書) 前の「た」の方はね、自分が思っていたことです。しようと思ったことです。(文末部分を指して) 後ろの「た」の方は、他の人が思ったこと、本当にしたこと。うん。
		(1) たとえば、ええと、私はよく道がわからなくなりますが、大阪駅、とっても大きいですよ。(板書の前後の部分指して) 待ち合わせの場所、正しい出口を出たつもりでした。でも、間違っていました。() 自分が思っていたこと、その出口は正しいと思っていました。本当にしたこと、間違った出口を出しました。() 「正しい出口を出たつもりだったが、間違えた」。うん。こんなふうに使います。

まず、(2)に接続の解説が来ている。そして(3)は構文の解説である。(3)の意味の解説と例は最後に来ており、本論で取り上げた「確かに～だが、～。/～たつもりで、～する。」と同じ、接続→構文→意味、の過程を踏んでいる。すなわち、説明過程は実習生の個性や癖に左右されているのではなく、指導項目の特性を考えて実

習生が意識的に変えている。

この変化の背景にあるのは、おのおのの指導項目の抽象度・個別性の程度の差であろうと考えられる。各々の項目で、実習生が意味の解説あるいはそれに準ずるものとしてあげたのは、順に以下の通りである。

「確かに～だが、～。」	「他の人の考えだし、よくいわれていることです。私も便利だと思います。でも、他の考えもありますよ、という使い方です。」
「～たつもりで、～する。」	「したいけれどしなかったことと、(文末部分、指して) 本当にする、いいですね。」
「気にかかる」	「『気にかかる』はね、『いつも気持ちや頭の中にある』という意味です。」
「投書」	「『投書』というのは、困ったこととか、こうしたらいいのになあと思うアイデアを紙に書いて送る手紙のことです」
「～たつもりでも、～」	「待ち合わせの場所、正しい出口を出たつもりでした。でも、間違っていました。自分が思っていたこと、その出口は正しいと思っていました。本当にしたこと、間違った出口を出しました。」

以上のうち、「手紙」を修飾する形で最も具体的な意味を持っているのは「投書」である。明確な「～というのは、～のことです」という定義の表現を用いている。「気にかかる」は「いつも気持ちや頭の中にある」がやや具体性に欠けるものの、同じ定義の表現を用いており、何を表すか、その一義的理解は容易である。これら2項目では、説明の冒頭に意味解説が来ている。

それに対して、それ以外の3項目では意味解説が後退している。「確かに～だが、～。」は語句・表現としてはきわめて平易であるが、「他の人の考えだし、よくいわれていること」とはたとえば何か、「他の考え」とは具体的には何か、がわからない。「～たつもりで、～する。/～たつもりでも、～。」はさらにその度合いが著しく、前者では、「したいけれどしなかったこと」と「本

当にすること」の両者が相反することがらで対比されていることは想像されるが、具体的な手がかりがなく理解がそれ以上進まない。後者は「自分が思っていたこと」と「本当にしたこと」が「～たつもりで、～する。」の前後と同様の関係にあることはわかるが、今一つ、一つのまとまりとしての意味がとらえられない。「～たつもりで、～する。」よりも理解できそうに思えるのは、「待ち合わせの場所/正しい出口/間違った出口」という具体的な言及があるからである。けれども、この言及で示した例は、日々の生活の中のできごと・現象の中からこの項目に合うように抽出してきた一例である。駅で出口を間違えるということ、日ごろ、当たり前のように目にし耳にし経験するかと問われれば、いささか以上の疑問を感じざるを得ない。誰にでも起こり得はするが、日常茶飯のこ

とというより時に遭遇するかもしれない一場面とするほうが自然である。すなわち、意味後退を起こしている3項目は、いずれも具体性に欠けかつ個別性が高いといえる。

実習生は、おのおのの指導項目の核心的意味のこういった抽象度・個別性を認識し、それがある程度を超え生の形で明らかにしてもあまいでとらえにくくかえって学習者の混乱を招くおそれがあると判断した場合に、とりあえず構文・接続の説明を簡単に済ませてしまい、その後、状況を設定しその中で意味の説明しようと意図するのではないか。実習生の関心は抽象度・個別性をいかに克服して学習者に意味の解説を行うかにあり、構文・接続の説明にはあまり注意が注がれない。けれども、両者の情報を先に与えることによって意味の解説のみに集中することを可能にするとともに、学習者に余計な疑問を抱かせずかつその意味理解を側面から補助することができる。こう思う心理が、実習生に働くのではないか¹³⁾。

本論で取り上げた二つの事例では意味解説とその例が一体化に近い状態となっていた¹⁴⁾が、それは意味の具体性の欠如を補おうとした結果であると考えられる。それでも個別性の問題は残るが、それを埋めるのが例の質である。その点において、インターネットとクリスマスケーキがすぐれており抽象度・個別性を克服して説明の妥当性を持ち得たといえる。

4.2. 今後の課題

最後に、本論で明らかにしたことが教師養成に示唆することがらをまとめておく。

最初に、指導の基本姿勢である。何をもって指導項目の抽象度・個別性を高い低いの判定基準とするか、どの語句・表現が高いか低いかを実習指導教師が示すのは現実的ではない。主観に流れざるを得ず、取り上げる項目には限りがない。とすれば、指導経験のないあるいはまたきわめて短い実習生に対する指導ことに実習指導の初期においては、指導項目の取り出し→意味の解説→例、そして構文→接続へと移行する

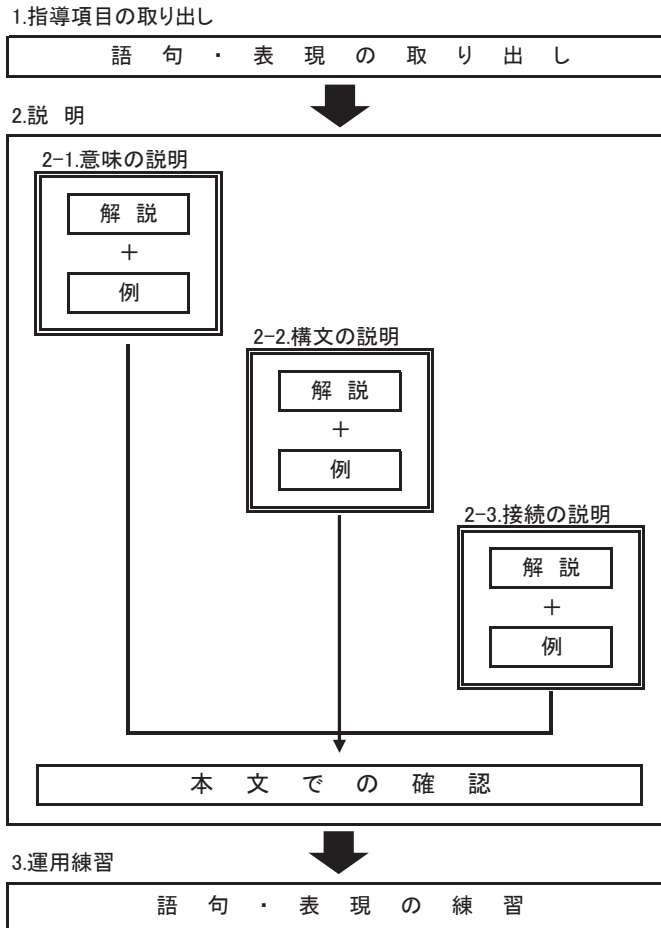
過程を説明の基本に据えるのが適当であると考えざるを得ない。それが、とりあえず、普遍的な妥当性を持つ。

しかしながら、実習授業においてそうでない特殊な過程を持った語句・表現の指導に接したときに、即座にそれを教え方がわかっていないがゆえの誤った説明・不適切な説明と断定し「定石」としてあるべき姿を求めるべきではない。先に述べたような、実習生なりの判断と意図が働いている可能性がある。その可能性を認めた上で、前記4-1.の②の三つの観点から妥当性が認められるか、認められないとすればなぜでどう改善すべきだったか、さらに③の観点から指導項目の持つ意味の抽象度・個別性はどうか、特殊な過程を取った理由はそこにあるのかあるいは他の理由があってそうなったのかを検討すべきである。

次に、その定石とは何か、その確認である。本論では丸山(2011)をもって妥当性を持つとしているが、現状では暫定的といわねばならず、それを確固としたものにするにはさらなる事例分析の蓄積が必要である。そのことを承知の上で、丸山(2011)及び本論の分析をもとに、説明の進行過程の図式化を試みたのが図2である。

中上級段階の説明は、指導項目の取り出し、説明、運用練習の三つの部分からなる。説明部分はさらに、意味・構文・接続の三つに分けられる。本論の事例では構文の説明よりも接続の説明が先になされていたが、意味の説明により沿っている点で構文の説明が先行したほうが学習者の理解に寄与するものと考えられる。意味・構文・接続の説明は、いずれも中心となる解説とその例からなる。意味の解説では、一つの概念的まとまりを持った形で意味を示す。例ではその意味に沿った状況を提示し、その様子を指導項目を用いて表現する。構文の解説ではその指導項目の前後にどのような意味合いの表現が来るかを明示するが、意味の例で用いた表現を例としてそれらを確認する。接続の説明では、動詞/イ・ナ形容詞/名詞がその語句・表現に続く形を現在・過去、肯定・否定に分けて

図2 中上級段階における語句・表現の指導進行モデル



一つ一つ示し解説と例とする。以上の説明が終わったら、再び本文に戻って、これら三つの解説を文脈上で確認する。そして最後に、運用練習に移行する¹⁵⁾。

当然のことながら、この段階のすべての項目が常にこうした過程をたどって指導されるもの・されるべきものではなく、その語句・表現の特性や学習者の理解の程度などによって部分的に割愛されたり逆に強調されたりするのが指導の実態である。ここに示したのは、今後の検証を待つ、一つの可視化モデルに過ぎない¹⁶⁾。

しかしながら、こうしたモデルを得ることによって、特殊な過程を持つ説明の指摘が可能に

なる。そして、変形部分の特定とその理由の検討、さらに説明全体の妥当性の評価の基準が示されることとなる。さらに、授業準備などの参考資料として実習生に提示する可能性も考えられよう。そもそも指導のありようは現場現場によって異なるものであり、一般的にこうだと示せるものではないとする立場もあろう。また、こと養成プログラムにおいては、モデルを示すことによって授業のあり方を模索しようとする実習生の意欲と機会を奪ってしまうとする立場もあろう。筆者は必ずしもそうした立場と見解を異にするものではないが、大学や日本語教育機関などにおける成人対象のクラス授業を想定

した場合、その場を構成する要素は、基本的には、教師と学習者、指導項目、教材・教具に限定される。それらを変数とする指導のバリエーションは現場の数だけあって限りがないとするのは極論であって、多様な様相を見せはするが、おおむねある方向に集約されるではないか。とすれば、ある程度幅を持たせたとしても、それを何らかのモデルのような形にするのは可能であろうと思われる。それを得てどう実習指導を行うかはその次の問題であって、そのモデル自体が自由な発想を奪ってしまうとするのは早急である。特に実習指導の初期において自らの学びを保証する手段を講じた上で示す分には、むしろ、望ましいのではないか。

最後に、中上級段階で検討した本論の枠組みの、初級段階への応用である。抽象度・個性の判断は指導項目そのものについてのみならず、学習者の日本語能力をも勘案してなされるはずで、そうであれば初級段階においても同じことがいえるものと考えられる。すなわち、初級段階においても定型的説明過程があり、そして、それとは異なる過程を持っていながら妥当性を持っている過程が別にあり得る、という可能性である。

初級段階は、動詞の活用や助詞の使い方など文法的な課題の比重がより大きいなど中上級段階とは性格が異なるため、構文・接続先行、意味後退といった形ではない過程の変形が予想される。その変形を確認するには、今述べたように、先に定型的過程を把握しておかなければならないが、その過程は、初級の学習段階によってさらに細分化されているのではないか。ことに日本語のみで教える場合には、蓄積の少ない初期、動詞の活用の導入によって一気に表現が豊かになる中期、状況や人間関係の違いによる微妙なニュアンスを持った語句・表現が取り上げられより中級段階的傾向を帯びる後期など、それぞれの段階によって学習者の理解しやすい説明過程が大きく異なる可能性が考えられる。したがって、それが変形した過程、さらにそうした変形を起こす理由も学習段階によって異なる

るものと思われる。

こうした可能性に思いを至らせると、実習指導に当たる教師は、説明の過程を分析する鋭い観察眼を持つと同時に、実習生の知見を認める眼と彼らの実習授業を柔軟に評価する目をも合わせ持たねばならないことに気が付く。本論の枠組みを初級段階へ応用したとしても、最初に指摘した指導の基本姿勢がまったく同様に求められるといえよう。

注

- 1) 本論においては、「解説」と「説明」を分けて用いる。「解説」とは、2-3.のNo.16-5/6あるいは2-2.のNo.4-4のように、意味・構文・接続の、それぞれにおける最も中心的な情報を明示することを指す。「説明」とは、図2の2-1.意味の項で示したように、意味・構文・接続の、解説や例など周辺情報をも含めた情報全体を提供することを指す。一般に、説明は、項目取り出しと運用練習の間でなされる。
- 2) ここでいう「接続の説明／構文の説明」とは具体的には以下のことを指す。例えば、助力や恩恵があって好ましい結果になったことを表す「おかげで」という表現には、動詞・イ形容詞の普通形、ナ形容詞の語幹及び名詞+「の」という形がかかる(目黒他 2008 p.43)。このことを述べることを「接続の説明」という。一方、「構文の説明」とは、「おかげで」の前後に来る表現がどのような意味合いを持っているかについて述べることをいう。皮肉などを除いたごく一般的な用い方では、「おかげで」の後には「好ましい結果」が来る。そしてその前には、好ましい結果を生じさせた「原因・理由=助力となったもの・恩恵を与えてくれたもの」が来る。この、両者について述べることを「構文の説明」という。
- 3) 日本国内の日本語教育中級段階において、最も広く用いられている教科書の一つ。以下、『中級から学ぶ』と表記することとする。
- 4) 本論で取り上げた実習は本文の読解の途中で終了し、全体の所要時間は1時間15分10秒であった。
- 5) 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。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。
- 6) 以下、作業図における記号は実習生の次の作業を表す。
- [] : [] 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。
- ◀○ : ○を見て、あるいは○に注意を向けて、何かを行う。
- 7) このS4が質問したことをもって、説明全体の妥当性そのものに疑義をはさむのは適切ではない。なぜなら、本文は2.の冒頭に書いた通りすべて常体（「だ・である」体）で書かれており、実習生はそれを踏まえて「普通形が入る」としたものと考えられる。この段階の通常の日本語学習者であれば、常体の文の一部に敬体（「です・ます」体）が接続するという発想は持ち得ない。持つとすれば敬体の文においてであり、その場合には「が」の前は常体か敬体か、という発想を持ちうる。したがって、S4の質問は、日本人の模擬学習者であるからこそ思いついた質問であると考えべきで、実習生の行った説明自体は妥当であるといえる。
- 8) 右肩の時刻で確認できるように、実際には、「～たつもりで、～する」のほうが「確かに～だが、～」より先に指導されている。
- 9) 吉川 (2003 p.182) によれば、「つもり」に過去形がついた場合には、「火を消したつもりで外出した。」のような思い込み・錯誤と、「本を買ったつもりで貯金した。」のような実際は違うことを承知でそのように仮定する仮想の二つの意味を持つとされる。本文の「コーヒー、一杯、飲んだつもりで」は明らかに後者であるが、この実習生は「つもり」の前には「したいけどしなかったこと」、後には「本当にすること」が来るとした。確かに仮想では「つもり」の前に希望・願望が来やすいかもしれないが「コーヒーを飲む」はこの場合、そう筆者が望んだのかどうかは明確にいけない。また、仮想には「死んだつもりで、朝から晩まで働く。」のように極端な例をあげる用例もあり、実習生の説明及び練習はやや強引である。けれども、この表現の初出ということに鑑みれば、「したいけど～」とするほうが、むしろ、学習者の理解・定着が確実と考えることもできよう。
- 10) 「代わり」は、一般に初級段階の指導項目。たとえば、初級の代表的教科書『みんなの日本語』では42課の提出。
- 11) 前述、丸山 (2011)
- 12) 前掲吉川によれば、この「つもり」は思い込み・錯誤にあたる。
- 13) 本論の事例における参加観察では無意識の内にもこうした活動が行われたのではないかという感触を得たが、実習生の意図の有無を明確に確認してはいない。けれども、中には明らかな意図をもって意味説明を後退させているケースもあり得よう。
- 14) 我々も、新しいことばの学びでよく似た過程を踏むことがある。新しいことばとその概念を学ぶとき、「～というのは、～のことだ。たとえば、～。」といった形で教わることがあるが、この際、しばしば、最初の定義の理解が十分でなくとも、「たとえば」以降の例を得ることで指し示す内容が明白になり、なおかつ理解不十分だった定義も瞬時に得心の行くものとなることを経験する。教えるほうも定義をしてみせただけでは理解が十分に図られないであろうことをよく承知して、できるだけ典型的でしかも身近な例を与えようと腐心する。この、定義の理解が不十分なままに例に移行する学び・教えというのは、本論でいう意味解説と例が一体化した一つの例と考えられる。
- 15) この段階の実習を観察すると、教師が状況を設定しそれを当該指導項目を使って述べさせるものと学習者自らの発想によって自由に表現させるものが主であった。
- 16) 図2上で再度丸山 (2011) を確認しておく、意味の解説と例の順序が逆転する、意味の解説が周辺情報によって不必要に膨張する、意味の説明より先に構文の説明・接続の説明がなされる、これら三つの現象が生じたときに学習者の理解が阻害されるということである。

参考文献

- 荒木礼子他 1991 『テーマ別 中級から学ぶ日本語』
研究社
- 丸山敬介 1995 『日本語教育演習シリーズ5 教え
方の基本』 京都日本語教育セン
ター
- 2011 「日本語教育中上級段階における意
味説明の典型的パターン - 実習
授業の分析結果から-」『同志社
女子大学大学院 文学研究科紀要』
第11号 同志社女子大学
- 目黒真実他 2008 『日本語表現文型辞典』 アスク出
版
- 吉川武時 2003 『形式名詞がこれでわかる』 ひつ
じ書房