

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 —

Discourse Analysis of Explanation for Word(s)

Given by JFL¹ Student Teachers

Keisuke Maruyama

丸山 敬介

要 旨

約 70 の日本語中上級の実習授業における語句・表現の意味説明の部分で談話分析し、以下の 3 点を明らかにした。

- ① 説明部分は、指導項目の取り出し・意味の解説・例の三つの部分からなることが多いこと。
- ② この順序で説明がなされると学習者の理解は容易だが、項目取り出しと意味の解説が隔たると理解が困難になること。
- ③ 意味の解説・例ではティーチャー・トークが乱れがちで、内容的に妥当性を欠く可能性が高いこと。

以上は教材内容や個別の指導項目を問わず中上級の実習授業に共通してみられる一つの傾向といえるが、これらの情報を実習生と指導教師が分かち合うことによってより望ましい指導技術の習得が可能になると思われる。ことに実習生の関心の中心はここでいう内容的妥当性にあるのが普通だが、それとともに①・②の視点を持たせることは今後の日本語教師養成において重要な課題となるであろう。

キーワード：意味の説明、談話分析、実習、ティーチャー・トーク

1. 実習授業に見る、意味説明の典型的構成パターン

日本語教育初級段階の代表的教科書『みんなの日本語』付属の教師用指導書『教える方の手引き』には、各単元の項目ごとに、どのような絵教材を使ってどう導入を図るかが具体的に記しており、実習生が規範として使ったり現職教師がよりよい指導を検討する際のたたき台として参照したりすることを可能にしている。こうした、初級段階で取り扱う語句・表現をどう教えるかという問いにほぼ正面から答え公にしようとした嚆矢は富田（1991）といえるが、中上級段階においてはそれから20年を経てもなおそのような動きが見られない。その背景には、この段階で取り扱う題材の豊富さから来る指導項目の膨大ささらにそれらの高度な社会性・抽象性・専門性ゆえのマニュアル的指導書作成の困難さ、加えて'90年以降顕著になってきたこの段階での言語事項から題材内容への関心の傾き・文化のとらえ方の変容、学習者の意識の重視などがある。

ところが、筆者が参与観察しVTRに収録した教材中の語句・表現の意味説明を行う部分を分析してみると、きわめて頻繁に認められ一つの典型と言ってよい構成パターンを持っていることが明らかになる。次は、2003年から2008年までの5年間における約70の実習²の中の「できるだけ、～ようにする」の意味の説明を文字化したもの³である。

資料1. 「できるだけ、～ようにする」の意味説明（『中級から学ぶ日本語』第3課）

No.	T/S	発 話 内 容
1	T	では、次です。3行目、「でも、できるだけ、書くようにします。」「できるだけ、何々ようにします。」の形です。（「できるだけ～にします。」板書）
2	T	「できるだけ、何々ようにします。」は、がんばって何々する、がんばって何々する、の意味です。
3	T	パーティに行けるかどうかわかりません。でも、「できるだけ行くようにします」。魚が嫌いです。魚が嫌いです。でも、体にいいので、「できるだけ食べるようにします」。
4	T	「できるだけ、何々ないようにします。」もあります。（「～ないようにします」、板書）
5	T	のどが痛いです。今日は、「できるだけ、話さないようにします」。お金を使いすぎました。「できるだけ、買い物に行かないようにします」。
6	T	「できるだけ」、ええ、動詞の辞書、辞書形。それから、動詞のない形。はい、そうです。動詞のない形がきます。
7	T	プラス、できるだけ、(「V辞書形」の板書をなぞって)、行くようにします。できるだ

		け、(「V ない形」の板書をなぞって)、行かないようにします。できるだけ、(「V 辞書形」の板書をなぞって)、話すようにします。できるだけ、(「V ない形」の板書をなぞって)、話さないようにします。
8	T	(「ように」の部分了指差して) プレーン・フォームです。普通形、普通形ですね。(「プレーン・フォーム」、板書)「できるだけ、書くようにします」。

No. 1～5 が意味の説明、No. 6～8 が接続の説明であるが、意味の説明は、実習生の意図を推測すると、次の(1)～(3)の三つの部分から成り立っていると考えられる。

No. 1 は、「できるだけ、～ようにする」が含まれた部分をそのまま読みあげさらに板書で示して、指導項目として特定するものである。No. 2 は、その意味の解説・解釈を行うもので、意味説明の核心部分である。

No.	実習生の意図	分類	
1	指導項目の取り出し	(1)	意味の説明
2	定義・意味の解説	(2)	
3	例	(3)	
4	定義・意味の解説 補足	(2)	
5	補足の例	(3)	

そして、次に位置する No. 3 は、学習者の理解を促進し定着を確実にさせることを目的としてその例をあげたものである。ここでは、さらに No. 4 で否定形に触れ No. 5 でその例をあげているが、それぞれ No. 2・No. 3 を補足するものと考えてよかろう。

これらに名付けをし番号を付与すると、(1)指導項目の取り出し→(2)意味の解説→(3)例という構成が浮かび上がるが、こうした構成パターンを持つ意味の説明が一連の実習を通してきわめて頻繁に観察される。たとえば、次の通りである。

資料 2. 「造語」の意味説明 (「増えてるニート」2005/5/5 朝日新聞)

1	T	(1)	ちょっと、すみません。2 番目に、2 段落目に戻りますけど。さっき説明が落ちましたけど、「造語」っていうのはわかりますか。2 の一番下ですね。『「NEET」をつなげた造語です』。(「造語」板書)
		(2)	ちょっと、あの、字の通りですね。これ、造られた語って書いて「造語」。こんなの、聞いたことがあります? 「造語」ってほとんどの場合ね、もともとあることばを、こう、組み合わせ、あの、作られたことば、後から作られたことばをいいますね。
		(3)	ええ、たとえば、そこにモスバーガーってありますね。「モス」。あれは、えっと、「Most Delicious Hamburger」って、最もおいしいハンバーガー、最もおいしいハンバーガーの「Most」の「モス」と「バーガー」がいっしょになって「モスバーガー」になって、割とあの、会社の名前とかお店の名前なんか、たくさん使われますけれども。

「ちょっと、すみません。」で注意を引いて「造語」の意味を問い、さらに本文読み・板書で指導項目を取り出している(1)。そして、「もともとあることばを組み合わせ、後から作られたことば」と意味の解説を行っている(2)。さらに、ファスト・フード店の名前をあげその由来を説明して例としている(3)。また、次は学習者に問いかけているものである。

資料3. 「感謝する」の意味説明 (『中級から学ぶ日本語』第12課)

1	T	(1)	次の「感謝する」というのは、「感謝する」のパネル持って) どんな意味ですか。S1さん。
2	S1		心から、ありがとうと思う。
3	T	(2)	そうですね。あの、ええ、ありがとうという気持ちを感じて、それを表すことです。
4	T		皆さんは、何か感謝していることはありますか。S4さん。
5	S4	(3)	お父さん、お母さんに感謝しています。
6	T		ああ、そうですか。それはなぜですか。
7	S4		ええと、一人で住んでて、寂しかったときとか、あの、電話して…。

まず、パネルを持ち「どんな意味か」と学習者に問うことで指導項目「感謝する」を取り出している(1)。それに対して返してきたS1の発話を受け、「ありがとうという気持ちを感じて表すこと」と核心的な意味の解説を行っている(2)。そして、S4に感謝しているものがあるかと問うて、それが結果的に例となっている(3)。ここでは省略したが、この後、学習者全員と同様の問答を行い、例を連ねている。

これらに対して、この典型的構成パターンを取らないものとしては次のようなものがある。これらは例ではなく、付加的な情報を提供し意味の解説を与えようとするものである。

資料4. 「気にかかる」の意味説明 (教材：『中級から学ぶ日本語』第7課)

1	T	(1)	(「気にかかる」板書)
		(2)	「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。

「気にかかる」を板書し指導項目を取り出した後、「いつも気持ちや頭の中にある」とその意味の解釈を行っているが、その後は既習の「心配する」に言及し、「心配する」は悪いことのみ、「気にかかる」は悪いことのみならずよいことにも使え、それがいつも頭の中にあると説明している。すなわち、例をあげるのではなく同義語との違いに言及している。

こうした構成もしばしば観察されたが、例の代わりに付加される情報は広範に及び、ことばに関するものとしては同義語・反意語をあげたもの、語源的なもの、漢字語彙においてその成り立ちを解説したものなど、ことば以外のものとしては時事的話題・実習生の個人的話題さらに学習者の母国事情を問いそこから帰納的な解説をしたものなどがあった⁴。

意味の解説に例を付加するか例以外の情報を付加するかはその語句・表現の特性や学習者の日本語能力、興味・関心などから実習生が判断したものであるが、後者の場合には、説明が専門的になりがちでまた内容が広範囲にわたるきらいがあり、そうなればなるほど、後に述べる蚊取り線香型を形成する可能性が増したティーチャー・トークの点で問題が起きやすくなるものと考えられる。

いずれにしろ、中上級段階の意味の説明を(1)～(3)の三つの構成要素に注目して分析することは、構成そのものの妥当性の検証およびティーチャー・トークの問題点の把握さらに説明内容の妥当性の検証の3点において大きな寄与を果たす。以下にその例を示す。

2. 典型的構成パターンの逸脱から生ずる理解阻害に関わる問題

意味説明において(1)の取り出しが最初に来るのは当然であるが、その後の(2)意味の解説・(3)例の配列によって意味説明全体の妥当性は大きく異なる。問題なのは(1)と(2)との隔たりで、(2)→(3)の順で進行し(1)と(2)に隔たりがなければ学習者の理解に無理がなく説明として一定の妥当性を持つが、(3)→(2)と順序が逆転するあるいは別の情報が(2)の前に置かれ結果的に(1)と(2)とが分離すると、著しく意味説明の妥当性が低下する。

2-1. (1)取り出しと(2)意味解説の分離型① (2)意味解説と(3)例の順序逆転型1

(2)と(3)の順序が逆転し例が意味解説に先行すると説明全体が冗長になるだけでなく、

内容的な飛躍が学習者の意味理解を阻害する。資料 1~3. に見るように、例は、より学習者に身近でわかりやすいものをと実習生が試みるため、通常、内容的に教材とはまったく関係がないか関係があっても薄いものになりがちである。ところが、取り出した指導項目の意味の抽象度・専門性が高ければ高いほど例にもそれに見合うだけの抽象度・専門性を持たせなければならず、その結果、例は指導項目の意味理解の核心(2)から遠く離れたところに置かれたものとなる。以下に、その例を示す。

資料 5. は、娘たちから携帯電話を贈られたものの、必要を感じずまた億劫なので使わないことにしているということを述べた男性のエッセーを教材にした実習授業の一部で、もともと PHS の電話は持っていたがそのサービスがなくなるのでその代わりに娘たちが携帯電話を買ってくれたという文脈で使われている「～の代わり」の意味説明である。

資料 5. 「～の代わり」の意味説明（「ケイタイ不携帯のワケ」2007/6/27 読売新聞）

1	T	「そこで、娘たちが代わりを買ってくれた」。 S3 さん。「代わりを買ってくれた」というのは、どういうことですか。	
2	S3	(1) …。	
3	T	PHS の代わりですよ。	
4	S3	うん。	
5	T	私の友だちで、PHS を持っている友だちがいるんですが、プリペイドカード使わんです。その PHS の、au なんですけど、サービスがなくなるんです。それで、代わりを、買いました。あっ、違う。au じゃなくて、あの、あのう、TU-KA。TU-KA、知ってますか、TU-KA ホンといいましたが。なくなりましたね。今は、なくなりました。	
6	S1	(3) 今、ソフトバンク。	
7	T	ソフトバンク、ありますね。	} b
8	S1	そうそう。	
9	T	ウィルコムもありますね。 それで、その電話機が、TU-KA ホンの電話機を使えなくなって、代わりを買いました。au を、au の電話機を買いました。「代わり」です。	} c
		(2) 同じように使えるもの、「代わり」。	
10	T	S2 さん。何か、「代わり」…。「代わり」、ありますか。	
11	S2	お酒のかわり。	
12	T	「お酒のかわり」。	
13	S2	もう一つのカップ、ください。	

14	T	あっ、「おかわり」。
15	S2	(手を上げて)「おかわり」と言ったら、もう一つの同じカップ、お願いします。
16	T	「お酒の代わりに、ビールをください」。もう、同じようなアルコールですが、違うもんです。そうです。
17	T	S3さん、「代わりに」、何か。
18	S3	あのう、母の。
19	T	母の日。
20	S3	いえ。
21	T	母の代わりに。
22	S3	母の代わりに…。
23	T	お父さん？
24	S3	いやいや。母の代わりに、パーティに出席します。
25	T	「母の代わりに、出席します」。そういうふうに使うんです。

「代わり」を指導項目として取り上げその意味を学習者に問うたのが No. 1~4 の (1)である。そして、その答えとして実習生が与えた意味の解説が No. 9 の (2)の「同じように使えるもの」であるが、これ自体は一応妥当といえよう。けれども、その間に No. 5 から始まる実習生の友人の話が例として置かれている。

(1)に至るまでは PHS がなくなるので娘たちが携帯電話を買ってくれた話がなされたが、それが a. 実習生の友人の電話買い替えに飛び、その事情説明として「プリペイ・カード/au/TU-KA」といったサービスの内容に言及している。さらに、b. 現在の電話サービス会社に話が及び「ソフトバンク/ウィルコム」の企業名を出している。その後 c. 再び友人の「au」買い替えに戻り(2)へ収束していくが、a. への飛躍さらに b. への広がりによって「代わり」から離れてしまっている。その結果、学習者の理解は一向に図られず、直後にあげた S2 の例 (No. 10~16) は、内容的にまったく友人の例を踏まえていないばかりではなく、(2)の「同じように使えるもの」の説明からはむしろ誤りとせねばならない理解といえる。

VTR で時間を計測すると、意味説明全体 (No. 1~No. 9) は約 1 分 20 秒、そのうちの例 (No. 5~No. 8) はほぼ 1 分できわめて長いが、そのなかなか意味の核心(2)に到達しない様子はあたかも「蚊取り線香」の形状のようである。No. 5 の冒頭「私の友だちで、PHS を持っている友だちがいるんですが」がその開始点、No. 9 の「au の

電話機を買いました」がその終了点である。仮に、(2)が開始点の直前でなされていれば(1)と a. のブリッジの役割を果たし、内容的飛躍すなわち学習者の理解の困難さはかなりの程度軽減されたものと思われる。すなわち、資料 5. の構成上の問題点は(1)と(2)が分離されたことにあると考えるのが妥当である。

2-2. (1)取り出しと(2)意味解説の分離型① (2)と(3)の順序逆転型 2

資料 6. は、一流のビジネスマンたちは営業先や交流会での出会いの印象をよくするためにさまざまな工夫を凝らしているという記事を使った実習で、以下は、あるラジオ番組プロデューサーは、名刺を渡す時に、相手の印象に残りそうな一言、たとえば自分の夢や志を添えているというくだりを扱ったものである。その「志」の説明において例が意味解説に先行し、蚊取り線香型を形作っている。

資料 6. 「志」の意味説明（「第一印象 達人の決め方」2007/3/31 日本経済新聞）

1	T		「志」って何ですか？ 難しいかもしれませんね。
2	S1		持ってる考え。
3	T		「持ってる考え」、そうでうね。うん。
4	S2	(1)	希望。
5	T		「希望」ですね。
6	S3		志望。
7	T		「志望」の「志」ですね。そうですね。
		(3)	「志」っていう使い方、ちょっと…。(「志(し)」、板書)「こころざし」。「し」と送り仮名を打つときもあるんですけども、…。 (「志(し)」に加えて、「半ばで」板書)「志半ばで」、たとえば、「大学をやめなければならなくなった」とかね。(「大学をやめなければならなくなった」、板書)という使い方をしたり、…。ううん、さっき、夢といっしょに出てきましたけども。そうですね、ええと、うたい文句で「志高く、夢は」、何？…、「大きく」。(「志高く、夢は大きく」、板書)なんか、こういう使い方をしたりしますね。
8	S4		で、意味は、ま、今いってもらったように、志望、希望とか、自分の持っている考えっていうことですね。
		(2)	
8	S4		(「志し半ば」の板書指して)
9	T		はい？
10	S4		「…シ、ハンパデ」…。
11	T		あっ、これ？ 「ナカバデ」と読みます。(「半ば」に振り仮名板書) これで、「半分」の「半」ですけど、「ナカバ」と読みます。途中。

12	S4	途中？
13	T	途中。(「半ば」の下に、「途中」板書)「途中」。 本当は大学に入ったからにはね、ちゃんと最後まで卒業したいっていうのがあると思うんですけども、ま、経済的な理由とか、あといろいろ条件がそろわなくなって、「志中途半端でやめなければならなくなった」っていういい方をしますね。

(1)で指導項目として「志」を取り出している。学習者と問答して「持っている考え／希望／志望」という意味を引き出ししているが、いずれも学習者の発話を繰り返しているだけで核心的な意味解説には至っていない。それがなされるのは、No.7の最後の発話である。そして、その間に「志半ばで」と「志高く」の例が置かれ、(3)と(2)が逆転している。

「志」の意味解説としておさえなければならないのは、単なる欲求や願望ではなく目指すべき到達点があって心がそれに向かっていくという点であると思われるが、(3)で示された二つの例はすでにそうした意味合いを前提とした表現である。この「志半ばで」ではNo.13でいう「ちゃんと最後まで卒業する」がその到達点であるが、それは言及されていない。したがって、学習者にはそれまでのやりとりから「志」の何かを望む意味が漠然と理解されたにとどまっているものと思われる。一方、「志高く」では、一切の状況が示されないゆえ到達点を目指して歩いていく高揚感といったものをとらえるべくもなく、単に「大きな希望」などといったかようにも解釈できるつかみどころのない表現のみが提示されているにすぎない。

すなわち、資料6も(2)と(3)が逆転し(1)と(2)が分離したがゆえに飛躍し十分な説明がなされない蚊取り線香型となった意味説明であり、その開始点はNo.7の冒頭「志(し)」の板書、終了点と同じく「志高く」の板書であるが、No.10のS4の発話にあるように、終了点を経てもなお核心的な意味解説から遠ざかり後戻りしている。

2-3. (1)取り出しと(2)意味解説の分離型② 別の情報挿入型1

(1)指導項目の取り出しと(2)意味解説が分離するもう一つの構成パターンは、双方の間に別の情報が挿入されるものである。一般的に、実習生には、核心的な意味解説に行くまでに段階的に周辺の付加情報を提供し、学習者のより容易な意味の理解を導くという意図が働く。ところが、そうして情報が多くなると、学習者にはそれを理解

しながら追うこと自体、そしてその情報と指導項目とを結び付けて理解することが難しくなる可能性が高くなる。

資料7. は資料6. と同じ実習でそのしばらく後になされたものであるが、取り出しの後に語源的な説明がなされている。ところが、それが意味解説に先行ししかも日本語学習者にはやや特殊な内容なため、意味説明全体として難しいものとなっている。

資料7. 「一瞬間」の意味説明（「第一印象 達人の決め方」2007/3/31 日本経済新聞）

1	T	(1)	「一瞬間」って何ですか？ 「はじめまして」といって、一瞬間を置くんですけど、「一瞬間」って何ですか？
		語源的説明	時間の「カン」ですね。もともとは、ドラマとかお芝居などである役の人がせりふを言って、次の人がせりふを言うまでの、その間の時間です。非常に短いですけども、その間のことを「間」といったんですね。そのしゃべらない無言の時間。Aという役者さんとBという役者さん、せりふを言ったけれども、言った後のしゃべらないこの時間。非常に短いんですけど、そのことを「間」といいます。
1	T	(2)	だから、せりふとせりふの間、ことばとことばの間の、短い何もしゃべらない時間のことを「間」といいます。ただし、これは非常に短いです。

冒頭で「一瞬間」とは何かと問うことによって指導項目を取り出し学習者の注目を集めている(1)が、その意味の解釈(2)は末尾に置き、その間にもともとは芝居のせりふとせりふの間合いをいうと解説を加えている。

しかしながら、演劇を例にとり「お芝居／役／せりふ／無言／役者」ということばを使った説明が学習者の理解に寄与したかは疑問である。これらのことば自体になじみがないか未知である可能性が高く、「もともとは、ドラマとかお芝居などである役の人がせりふを言って、次の人がせりふを言うまでの…」とその冒頭から意味把握の困難さが伴う説明がなされる。加えて、それは教材内容のビジネスマンたちの出会いの印象作りとは大きく異なる。したがって、学習者が理解しながら演劇の例を追い、かつそれを文脈上の「一瞬間を置く」と結び付けて理解することに成功したかははなはだ不明確であるといわざるを得ない。

「時間の『カン』』といているが、「間」の他の読み方として「アイダ」をあげさせ、「はじめまして」とその次のことばとの間が「間」である、動作をしてみせ「一瞬間」というのは瞬きをしたり手を叩いたりするぐらいのごく短い時間、したがって「一瞬間の間」というのは「はじめまして」とその次のことばとのすごく短い時間だ、

といったような説明で十分だったのではないか。以上のように考えると、資料7.はことばの語源的な説明をしたためにかえって難しくなった蚊取り線香型意味の説明であり、その開始点が「もともとは、ドラマとかお芝居などで」、終了点が「そのことを『間』といいます。」といえる。

一連の中上級の実習において、こうした付加的情報を挿入する意味の説明はかなり頻繁に観察された。付加的情報は広範に及び、そうした中には確かに日本語学習者としてまた日本に生活する外国人としてさらに一人の社会人として知っておいたほうがよいものがあり学習者が大いに興味を持って聞いていたが、(1)と(2)の間が離れば離れるほど蚊取り線香のらせんが長くなったといわざるを得ず、中には学習者の関心を得たがゆえに(2)に至らず付加的情報のみで説明が完結するケースさえあった。

けれどもここで重要なのは、こうした付加情報挿入の裏にあるのは、実習生の、学習者に何とかその語句・表現をわかってもらいたい・一つでもためになる情報を伝えてあげたいという積極的な意欲で、それは多くの蚊取り線香型に通底する。彼らなりに、意味が最も明確になるわかりやすい身の回りのできごと・学習者一人ひとりの表現力が豊かになる情報を模索した上でのことである。そうした姿勢自体は、これから日本語教師を目指そうという者にとってむしろ欠くべからざる資質の一つである。必要なのは指導しようとする語句・表現の意味と用法に関して与えるべき情報を吟味すること、そして、それらの情報を学習者の理解と定着の観点から説明として構成する能力であろう。

2-4. (1)取り出しと(2)意味解説の分離型② 別の情報挿入型2

資料7.が意味解説の内容を富ませそれによって学習者のより確実な理解と定着を図ろうとしたのに対し、資料8.では、本来、後になって提供すべき接続の説明と練習が(1)と(2)の間に挿入されている。

資料 8. 「できるだけ、～ようにする」の意味説明 (『中級から学ぶ日本語』第 3 課)

1	T	(1)	次、行きます。(本文読んだ後、指導する部分を繰り返し)「でも、できるだけ書くようにします。」「できるだけ」。(「できるだけ～ようにする。」のパネル、貼る)
2	T	接 続 説 明	(「～ように」の下に、「動詞/動詞+ナイ」板書) (パネルをなぞって)「できるだけ、何々するようにする」「できるだけ、何々しないようにする」(「～ように」の下に「書く」のパネル、貼って)「できるだけ、書くようにする」、(「勉強する」)「できるだけ、勉強するようにする」、(「よごさない」)「できるだけ、よごさないようにする」。
3	T		S1 さん、(「行く」のパネル、貼って)じゃ、これを入れて言ってみてください。
4	S1		「できるだけ、行くようにする。」
5	T	練 習	はい。(「散歩する」のパネル、貼って) ええっと、S2 さん、お願いします。
6	S2		「できるだけ、散歩するようにする。」
7	T		ええ、(「遅れない」のパネル、貼って) S3 さん、お願いします。
8	S3		「できるだけ、遅れないようにする。」
9	T	(2)	はい。「できるだけ」というのは、がんばって、精一杯、努力して…、努力して何かをするようにする、がんばって、何かをするようにする。「できるだけ、書くようにする」。

No. 1 で指導項目を取り出した後、No. 2 の「ように」に接続する動詞の形の説明、No. 3～8 のその形を学習者に言わせる練習を経て、No. 9 で(2)意味解説をしている。すなわち、接続情報が意味に先行している。したがって、No. 3～8 の練習は意味がわからず行われている練習、意味がわからなくてもできてしまう練習である。

こうなった理由を推測するに、No. 1 の取り出しで用いたパネルの「～ように」の「～」部分が実習生には情報の欠落に映り、意味の説明を行うよりその欠落を補って学習者に示すべきとの判断が無意識のうちに働いたものと考えられる。その機転の利かせ方は評価すべきであるが、いうまでもなく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えよう。そうした点で、構成の妥当性を欠いている。

3. 典型的構成パターンから見た、ティーチャー・トーク上の問題

(1)(2)(3)の構成から意味説明を検討することのもう一つの利点は、ティーチャー・トーク (以下、TT) のより体系的な分析、ことにいずれの機能の部分でどのような語彙にどのような使用制御を加えているかいないか・その語彙使用のコントロールは適切

かどうかといった分析をより効率的にするところにある。日本語教育における TT の研究としては岡崎・長友（1991）、坂本他（1990）があるが、いずれもいわばリスト化を目指したもので発話構成上の観点を設けて分析したものではない。そういった意味で、このような見方は発話構成の特性と TT の適・不適の出現傾向とその理由を明らかにするものといえる。

3-1. 指導項目取り出しの表現

(1)指導項目の取り出しは、本文をそのまま読む・板書する・本文から取り出して学習者に意味を問うといった単純な形しか取らずほとんど TT 上の問題は起こらない。参考までに、これまでにあげた取り出し表現を見てみると、次の通りである。

資料 1. 「できるだけ、～ようにする」の取り出し

では、次です。3行目、「でも、できるだけ、書くようにします。」「できるだけ、何々ようにします。」の形です。（「できるだけ～にします。」板書）

資料 2. 「造語」の取り出し

ちょっと、すみません。2番目に、2段落目に戻りますけど。さっき説明が落ちましたが、「造語」っていうのはわかりますか。2の一番下ですね。「『NEET』をつなげた造語です。」（「造語」板書）

資料 3. 「感謝する」の取り出し

次の「感謝する」というのは、（「感謝する」のパネル持って）どんな意味ですか。S1さん。

資料 4. 「気にかかる」の取り出し

（「気にかかる」板書）

資料 5. 「～の代わり」の取り出し

「そこで、娘たちが代わりを買ってくれた」。S3さん。「代わりを買ってくれた」というのは、どういことですか。

資料 6. 「志」の取り出し

「志」って何ですか？ 難しいかもしれませんね。

資料 7. 「一瞬の間」の取り出し

「一瞬の間」って何ですか？ 「はじめまして」といって、一瞬の間を置くんですけど、「一瞬の間」って何ですか？

資料 8. 「できるだけ、～ようにする」の取り出し

次、行きます。(本文読んだ後、指導する部分を繰り返し)「でも、できるだけ書くようにします。」
「できるだけ」。(「できるだけ～ようにする。」のパネル、貼る)

資料 1. と資料 8. は読み上げと板書併用型、資料 2. と資料 3. は問いかげと板書併用型、資料 4. は板書型、資料 5.・6.・7. は問いかげ型である。読み上げはその語句一つの場合もある程度の長さを持った場合もあるが、いずれにしる発話は短くそこで使われている語彙も平易なものである。学習者に問いかける表現形は、「～というのは／って（いうのは）、どんな意味／どういう意味／どういうこと／何ですか／わかりますか」といった類であり、いずれも初級段階を終了していれば理解できるきわめて単純なものである。

3-2. 意味解説の表現

ところが、(2)意味解説の表現では特徴的に TT における語彙の制御が困難になり学習者の理解に大きな支障を及ぼす可能性が一気に高まる。

表現形の点から見ると、(2)においては次の二つの形が頻繁に用いられている。一つは、(1)のすぐ後に続き、「～（というの）は、～N（ことば、人、もの、考え方・こと…）だ／をいう」という形を取るものである。意味解説の表現形として、最も多く使われている。

資料 9. 「とうとう」の意味解説（『中級から学ぶ』第 9 課）

「とうとう」というのは、最終的な結果としてどうだったを示すことをいいます。「つい」と同じです。

資料 10. 「～について」の意味解説（『中級から学ぶ日本語』第 9 課）

「何々について」は、動作、作用についての対象を表すことばです。(「ついて」の文字パネル、貼る)

資料 11. 「フリーター」の意味解説（「フリーター問題」2000/11/05 産経新聞）

フリーターというのは、「フリーアルバイト」というものの略で、これはちゃんとした仕事につかないで、アルバイトだけで生活を立てている人なんですね。

このタイプは二つの部分に分けられる。すなわち、①主題として語句を取り上げる表現（「～（というの）は」）と文末のそれを受ける表現（「Nだ／をいう」）からなる部分、②①に挟まれたその語句の説明部分、の二つである。①は機能語的性格を持つ定義・意味解説の典型的表現形といえる。いくつかのバリエーションがあるが、これも初級段階を終了していれば理解可能である。それに対して、②は実質語的性格を持つもので、指導しようとする語句・表現を既習の表現で言い換えたりやさしく説明したりする、学習者の意味理解に直接関わるものである。それだけに TT の点から見て問題も多く、資料 9. 「最終的な結果としてどうだったかを示す」・資料 10. 「動作、作用についての対象を表す」という解説的表現がこのレベルの意味解説において適切かどうか疑問である。

今一つは、「～N（人、もの、こと…）を、『 』という。」という形を取るものである。

資料 12. 「皮をむく」の意味解説（『中級から学ぶ日本語』第 5 課）

1	T	ミカンです。S1 さん、ミカン、どうやって食べますか。食べてみて下さい。
2	S1	…。
3	T	食べてみて下さい。
4	S1	うん？
5	T	どうやって食べますか、ミカン。やってみて下さい。むいて下さい。
8	S1	（皮をむく）
9	T	食べて下さい。
10	S1	（実際に食べる）
11	T	はい。今、ミカン食べるときに S1 さん、皮をとりました。皮は中身を包んでいる、覆っているものです。ミカンを食べるとき皮をとることを、「皮をむく」といいます。S1 さん、ありがとうございました。

資料 13. 「悩む」の意味解説（『中級から学ぶ日本語』第 6 課）

1	T	「悩む」はどういう意味だと思いますか。S2 さん。
2	S2	考えること。
3	T	考えること。S1 さんはどう思いますか。
4	S1	苦しんで考えること。
5	T	苦しんで考えること。A にしようかな、B にしようかな、C にしようかな、どうしよう と考えることを「悩む」といいます。

資料 14. 「才能」の意味解説（『中級から学ぶ日本語』第 10 課）

1	T	「才能」。「才能」というのは、どんなものが、「才能」にはどんなものがあるでしょう か。S1 さん、わかりますか。
2	S1	頭がいい。
3	T	そうですね。頭がいいのも、一つの才能ですね。じゃ、S4 さん。
4	S4	笑顔がいい。
5	T	笑顔がいい、一つの才能ですね。S2 さん、わかりますか。
6	S2	運動ができる。
7	T	運動ができる。いいですね、S3 さん。
8	S3	スポーツができる。
9	T	そうですね、スポーツができる。すべて、その人が持っている素晴らしい、素晴らしい 力のことを「才能」といいます。

「～Nを」の「～」部分は意味解説で学習者の理解に直接関わる実質語的性格を持つ部分で、その後それを受け「『 』という」という形で指導しようとする語句・表現が来るが、これにもバリエーションがある。このタイプは先のタイプと異なり指導項目の取り出しの直後には来にくく、ここに見るように、学習者とのやり取りを経た後でそのまとめ的に置かれるというのが特徴的である。いわば意味解説が拡大した形ととれるが、資料 12・14. では学習者とのやり取りの中で例があげられ先の(2)の意味解説と(3)例の順序が逆転した形になっている。したがって、TT の点から見ると、「～」の意味解説の表現そのものもさることながら、指導項目の取り出しと意味解説の間に置かれたやり取りで語彙の制御が適性を欠いてしまう可能性が高くなる。資料 12. の、指導項目そのものを使った「むいて下さい」(No. 5)・「中身を包んでいる、覆っているもの」(No. 11) はそうしたものとして指摘できよう。

3-3. 例の表現

基本構成(3)の例の典型的表現形としては、「たとえば、～／～たり～たり／～や～など」といった表現の他「それから／他に」などといった添加、「～と同じ／似ている」などといった類似を表す表現などがあげられるが、こうした機能語的表現形自体はごく基本的なものでその用法自体はこの段階の問題とはなりにくく、それよりも格段に量の多いこれらに伴う実質語的語句のほうが TT の課題として重要である。

そこで次に、例における実質語的語句起因の TT の課題をあげておく。教材は新聞記事で、以前は敬遠されがちだった女性の一人客に的をしばった旅館やホテル・飲食店のサービスが増えてきているという内容で、その記事の中「女性一人でも」の「でも」の指導における例をあげた部分である。

資料 15. 「～でも」の意味解説（「女性の一人歩き OK 2004/11/9 産経新聞」）

1	T	(1)	「女性一人でも酒を飲みながら、ゆっくり食事ができる店だ」。
		(2)	ここでは、「でも」というのは「しかし」という意味ではなくて、一つの状況を示して、多くの場合にそのようであることを暗示することですね。
		(3)	たとえば、足し算は日本では小学生で習います。とても、簡単です。「足し算は小学生でもできます」となって、足し算は小学生でもできるということを示して、小学生以上であれば誰でもできるということを表しています。
2	S	「足し算」？	
3	T	「足し算」。1 足す 1 は、2。足し算。	
4	S	ああ。	
5	T	「足し算」。	
6	S	「足し算」。	
7	T	計算の…。	
8	S	（電子辞書で調べはじめる）	
9	T	盗むことはいけないことというのは、子どもも知っています。そんなときに、「盗むことはいけないことというのは、子どもも知っています」。というのは、そのようなことは、誰でも知っているということを表しています。	
10	T	じゃ、S さん。2 年生の子が、この算数の問題が解けないと思いました。でも、この問題は 1 年生でやっています。そのようなときに、先生は、何といひますか。	
11	S	何？ 何について？	
12	T	「でも」を使って、教えてください。	
13	S	さっきはどこですか。失礼しました。	
14	T	「でも」。	

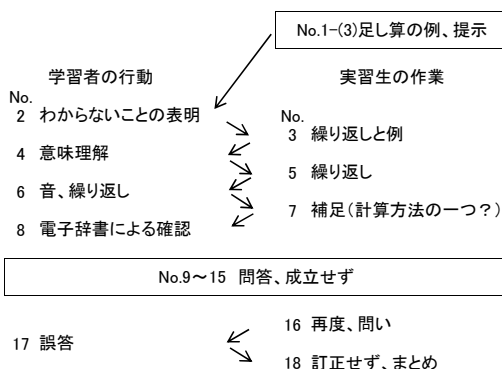
15	S	ああ、「女性一人でも」。お願いします。
16	T	2年生の子がこの算数の問題が解けないといました。でも、この問題は1年生でやっています。
17	S	1年生でもやっています。
18	T	はい。その問題は1年生でもできるということ、解けるはずだということを表しています。

No. 1の(1)が指導項目「～でも」の取り出し、(2)が意味解説、そして(3)がそれに伴う例⁶⁾である。ところが、例として出した「足し算」が学習者に理解できず頓挫してしまう。以上を図示したのが次である。

学習者は、実習生の「1足す1は、2」(No. 3)で「足し算」の意味を理解したと思われるが、その後 No. 8で電子辞書を調べているところを見ると「1/1/2」の音の並びで概念としての理解はしたものの、日本語としては理解していないものと思われる。したがって、No. 6で言われるままに繰り返して音

を確認した後は、実習生の指導にまったく関心がいかずその日本語としての用法確認の個人作業に移ってしまう。No. 7の実習生の言いさしがそれを表しているが、その後続く No. 9・10の聞き逃しからくる No. 11・13の学習者の戸惑いは個人指導ということを見ると尋常ではない。コミュニケーションを断たれ電子辞書の操作に集中する様を見せられた実習生の狼狽は大変なものであったろうと想像されるが、それが、No. 17の誤りに対しての指摘・訂正なしの受け入れ、「1年生でもできる、解けるはずだ」という漫然とした正答の提示につながった (No. 18) ものといえよう。

すなわち、資料 15. は「足し算」という実質語的未知語を例に用いたために学習者の混乱を来した TTの問題とすることができるが、資料 12. の「むく／中身／包む／覆う」が語彙上の問題にとどまっているのに対し、説明そのものがこの「足し算」を



基本に組み立てられているという意味でより深刻である。

4. 説明内容の妥当性

意味の説明を(1)～(3)の三つの構成に分けてみることによってより明らかになる第3点目は、説明内容の妥当性である。

説明内容の妥当性は、TT に大きく関わるものと TT よりも質的な面に関わるものとの二つに大別される。前者は、3. で見た通り、(1)指導項目の取り出しにはほぼ問題がなく、(2)意味解説・(3)例で3-2.・3-3. で指摘したような問題を持つ。一方、後者は、TT そのものは学習者の理解に大きな問題とはなっていないが、(2)と(3)の質によって適不適が分かれるものである。実際の説明で問題となるのは、TT 起因のもの、質的な面起因のもの、直接は TT 起因であるがそれが説明全体の質にまで影響しているものに分けられる⁶。ここでは、これらのうち、質的な面起因のものを取り上げる。

4-1. (2)意味解説と(3)例における妥当性の問題

通常、あることばの意味の解釈が正しいか正しくないかは辞書的な記述を基準にしてなされるが、この段階における指導項目の意味解説の内容的妥当性・質的検証では、そうした一元的評価が成り立たない。というのは、辞書的な記述をそのまま与えても学習者の理解が得られないため、その記述に加工が施されるのが一般的だからである。ここでいう加工とは、多くの場合辞書的な記述の簡略化・平易化と同義で、辞書的記述内容を学習者の理解力に合わせ一部割愛する・微妙なニュアンスを切り捨てるなど単純化しそれを TT の範囲を逸脱しない形で表現し学習者に提供しようとするものである。その結果は往々にして舌足らずの解説となりがちだが、それは学習者の理解のたやすさを考えた結果でありあらかじめ承知された不十分さである。それを、もとの辞書的な意味を基準にして情報が足りない・曲解しているなどとしても意味がない。その適否は加工の結果そのものに向けるべきではなく、その不十分さの中にも与えるべき意味の本質がおさえてあるか、文脈的な意味として妥当性か、学習者の理解に無理がないかを検討すべきである。

そうした分析的評価の観点に立つと、一つの傾向として、実習生の意味解説は学習者の理解のたやすさをよく考慮し辞書的記述の簡略化・平易化を試みていたが、それ

ゆえ、意味の過度な省略や逸脱が目立ち、用法上の許容と制限や既習のよりやさしい項目との差異が明らかにされないケースが多く見受けられた。学習者がその語句・表現の意味を大まかに把握し文脈を理解するにはよいが、それを運用するにあたってはこうした情報の不足が混乱を招く可能性がある。次に、例を示す。

4-2. 不十分な説明内容

資料 16 は、中級段階における「夢中」の指導である。本文では、電車の中で母親たちが子どもを放っておいておしゃべりに夢中になっている、という文脈で使われている。ところが、指導では、「夢中」の対象は単なる事物ではなく、それを対象に行う行為あるいはそれを想起させるものであることがおさえられていない。

資料 16. 「夢中」の意味解説と例（『中級から学ぶ日本語』第 4 課）

1	T	（「夢中」板書）
2	T	「夢中」というのは、とても好きでたまらないことです。とても好きなものがあります、そのもので頭がいっぱいです。他のものはどうでもいいです。これを「夢中、夢中になる」といいます。
3	T	私はケーキが好きです、ケーキ屋でアルバイトをしています。ケーキを、バイトが終わって食べます。すると、夜ご飯は食べません。朝、起きて、ケーキを食べます、朝ご飯は、食べません、ケーキが大好きです。これを「夢中」といいます。
4	T	では、皆さんは、何かに夢中になっていることがありますか。S3 さん。
5	S3	友だちと買い物をするのに、夢中になっています。
6	T	ええと、S1 さん。
7	S1	旅行に行くのに夢中になります。
8	T	はい。S4 さん
9	S4	映画を見るのに夢中になります。
10	T	はい。S2 さん
11	S2	雑誌を読むのに夢中になります。
12	T	はい、そうです。みんな、好きなことがあると、それに夢中になります。

No. 1 が指導項目の取り出し、No. 2 が意味解説、No. 3 が例である。No. 2 は、「好きでたまらない／頭がいっぱいになる」といった発話から、「夢中」の熱中して我を忘れる意味としては妥当なように思われる。ところが、No. 3 でその例としてケーキを出しているが、ここでいっているのはケーキそのものを対象として掲げそれが好き

だということであって、その意味で「ケーキに夢中だ」は日本語として座りが悪い。「ケーキを食べるのに夢中になっていて、母が帰ってきたのに気付かなかった／最近、ケーキ作りに夢中になっている／オリジナルのケーキを創作するのに夢中になっている」などのように「夢中」の対象となるのは、基本的にはある行為である。「コンピュータ・ゲーム／村上春樹／カラオケに、夢中だ」などと名詞が来る場合があるが、それも実質的にはそれらを対象とした行為を指している。唯一の例外は男女の恋心やスターなどへの憧れをいう「人に夢中だ」という表現であろう。学習者が出した例は「買い物をする／旅行に行く／映画を見る／雑誌を読む」でいずれも行為であるが、No.2の意味解説に沿えば、単に好きだという意味に理解し、また、「すし／北海道／サッカー…に、夢中だ」などと発話してしまう可能性が否定できない。

すなわち、資料 16. は意味解説において対象が行為であることに言及せず、続く例もそれに引きずられてモノしかあげていないという点において説明内容の妥当性を欠く。

資料 17. は、年配の女性とそれを助ける若いボランティアのほのぼのとした様子を述べたエッセーを題材にした本文の、「きっかけ」の指導である。公園で話しかけ、「これがきっかけで、～さんと～さんと知り合いになった」という文の中で使われている。「きっかけ」はその後の変化の機会や手がかりを表すが、ここではそうした弾み感がおさえられていないため、学習者が「理由」と混同してしまっている可能性がある。

資料 17. 「きっかけ」の意味解説と例（『中級から学ぶ日本語』第 12 課）

1	T	まず、「きっかけ」というのは、「（きっかけ）のパネル持って） どういう意味でしょうか。S3 さん。
2	S3	それを機会に。
3	T	そうですね。始まりやそうすることになった理由を表すときに使います。（パネル、貼る）
4	T	たとえば、「テレビで見たのがきっかけで、日本に来ました。病気がきっかけで、タバコをやめました。旅行がきっかけで、アメリカに住みました。」というように使います。
5	T	皆さんがこの大学に来たきっかけは、何ですか。S4 さん。
6	S4	…。
7	T	何か、テレビで見たとか、きれいだったとか。

8	S4	校舎が新しくて…。
9	T	ああ、そうですか。私もそうです。はい。じゃあ、S2さんの場合はどうですか。
10	S2	日本語を勉強し…、する。
11	T	ああ、そうですか。何か、環境がよかったとか？ じゃあ、S3さんは。
12	S3	私も、日本語の勉強ができるのを知ったのがきっかけで。
13	T	ああ、そうですか。じゃあ、S1さんは。
14	S1	私は学校の先生に勧められて、ここにしました。
15	T	ああ、そうですか。それは、何か、合っていたとか、S1さんに合っていたということですか。
16	S1	そうです。
17	T	ああ、そうですか。じゃ、次、行きます。

意味解説はNo.3、例はNo.4である。「きっかけ」の基本的意味は、その後の変化を引き起こす・ある行為の引き金となる・ことの起こりなどといったもので、事態を動かしたという意味では「理由」と重なる部分がある。異なるのは「きっかけ」の転機・出発点といったものの弾み感で、「理由」はそうした意味合いを持たない。実習生は、No.3の意味解説で「始まりや」としてそのことに触れてはいるが、学習者からみれば、「そうすることになった理由」を本文中の年配女性とボランティアが知り合いになった理由ととらえそれは筆者が話しかけたからと理解するほうが、「始まり」を知り合ってから交際を始めた最初、それは話しかけた時と理解するより容易であつたろうと思われる。なぜならば、因果関係を成立させるほうが時機としてとらえるより概念的にずっと単純だからである。

この説明の不十分さはNo.2のS3の答えの明解さに導かれたものと思われるが、そうした学習者の理解の理由への傾きはNo.4の実習生があげた例を経てもなお、修正されていない。No.4の「テレビ／病気／旅行」の各例はやや舌足らずの感もあるが、弾み感を持った「きっかけ」の例として適切である。ところが、No.5以降の問答で学習者があげた「校舎が新しい」(No.8)・「日本語を勉強する⁷」(No.10)は、大学を選んだ理由そのものである。続く明解な答えをしたS3の「日本語の勉強ができるのを知ったのがきっかけで」(No.12)は、「知ったこと」が「きっかけ」として適切で一見よさそうに見えるが、「日本語の勉強ができる」はやはり理由あるいは目的であって、文脈上、座りが悪く感じられる。一方、No.14は「きっかけ」を使っ

て発話されていないが、「先生に勧められて、ここにした」自体は「きっかけ」の弾み要素として適切である。すなわち、No. 14 をのぞく三つは実習生の例を経ても「きっかけ」を単に理由の意味にとっている可能性がうかがわれ、その原因は No. 3 における弾み感への言及が不十分であったことにあると考えられる。

資料 18 は資料 17 と同じ本文で、老人の「公園に来るとホッとするもんだから」という発話の中で使われている「～もんだから」の意味解説である。「～もんだから」は「ので／から」と同じとしており、本文における「～もんだから」の持つ個人的事情・個人的感情といった意味合いには触れられていない。

資料 18. 「～もんだから」の意味解説と例（『中級から学ぶ日本語』第 12 課）

1	T	その次の「～もんだから」というのは、(「もんだから」のパネル示して) イ形容詞・ナ形容詞・動詞と、「もんだから」というふうに使います。
2	T	この「～もんだから」というのは、「～ものだから」ということばが、(パネル、貼る)「の」が「ん」に変わって、それはいいやすいから、こういうふうになっています。(「～ものだから」板書)
3	T	あの、えっと、「～もんだから」というのは、「ので」とか「から」というように理由を表すことばを使う…、意味を表します。
4	T	では、じゃあ、まず例文をいうので、その後、文を作って下さい。(2本のペンを持って)例えば、AのペンよりもBの…、AよりBのほうが安いので、Bを買いました。「AよりBのほうが安いものだから、Bを買いました」。で、大きな家なので、迷ってしまいます。「家が大きなものだから、迷ってしまいます」。よく動くので、おなががすきます。「よく動くものだから、おなががすきます」。このようにいいます。
5	T	では、文を作って下さい。ええ、じゃあ、まずS1さん。急いでいるので走りました。
6	S1	急いでいるもんだから、走りました。
7	T	はい、じゃあ、S3さん。楽しいので、また散歩しました。
8	S3	楽しいもんだから、また散歩しました。
9	T	じゃあ、S2さん。犬がかわいいので、2匹買いました。
10	S2	犬がかわいいものだから、2匹買いました。
11	T	はい。じゃあ、S4さん。とてもおいしいので、おかわりをしました。
12	S4	とてもおいしいものだから、おかわりをしました。
13	T	はい、そうです。

No. 1 が指導項目の取り出し、No. 3 が意味解説、No. 4 が例である。意味解説に先立って、接続・音変化に簡単に述べている。No. 3 では、明確に「ので／から」と同

じく理由を表すとしている。そして、No. 4 で三つの例を「ものだから」に言い換えて例としている。ここでも、「ので」と同義という意図が明らかである。さらに No. 5 から問答練習をしているが、これも「ので」を「ものだから」に単純に言い換えるものである。当然のことながら、学習者の理解は「ものだから」は「ので」の同義語にとどまっているものと考えられる。

しかしながら、同じ原因・理由・根拠などを表す表現であっても、「ので」が客観的事実に基づいた因果関係に用いられるのに対し、「ものだから」は多分に主観的な評価・判断を担う点において特徴的であり、それこそがこの段階で指導すべきポイントである。すなわち、資料 18. は省略が指導内容の核にまで及んだ意味解説であり、例もそれに引きずられて本来の目的を失ったものとなっている。

5. まとめ

本論で試みたのは実習における意味説明の構造化で、それは指導項目の取り出し・意味の解説・例の三つの部分からなることが多いこと、この順で説明がなされると学習者の理解は容易だが項目取り出しと解説が隔たると理解が困難になること、意味の解説・例では TT における語彙の制御が適正を欠きがちな上、内容的に妥当性をも欠く可能性があること、の 3 点を明らかにした。これらは今日ある初級段階の指導マニュアル書が個々の項目を取り上げ具体的に述べているのと異なり、いわば項目を問わず共通してみられる一つの傾向を示したものである。それだけに、実習生と情報を分かち合うことによって題材と指導項目を超えて一つの検討材料となろう。実習生の関心の中心はここでいう内容的妥当性にあるのが普通で、そうした傾向は指導教師にも見受けられる。そうした関心は指摘した第 3 点目において重要であるが、それとともに 1 点目・2 点目の課題を実習生自身ならびに指導教師が承知しておくことはより望ましい指導に不可欠の観点だと思われる。

なお、本論は 2009 年度同志社女子大学在外研究助成を受けて執筆したものである。

注

- 1 Japanese as a Foreign Language (=外国語としての日本語) の略。「日本語教育」の一般的英語名称。

- 2 筆者は、'90年代より関西地方の複数の大学・大学院及び複数の民間の日本語教育機関において主体的に実習授業に携わる機会を得、多くの授業に参与観察しVTR収録した。当然ながら、実習生・学習者の背景、養成プログラム内容などは一様ではない。実習生は、大学生の場合、学部3年生以上で日本語教育専攻の者、大学院生も同じく日本語教育専攻の者、民間機関の場合、学部学生・主婦・会社員・企業退職者・アルバイトなどさまざまに年齢なども含め多様な社会的背景を持っていた。しかしながら、①成人を対象にしたクラス形態授業で実習を行ったこと、②中級段階では『テーマ別 中級から学ぶ日本語』（研究社刊。本論では『中級から学ぶ日本語』）を教科書とし、上級段階では新聞及び雑誌の記事などを実習生自ら選んで教材としたこと、③導入から最後のまとめの部分まで通して一人で受け持つことを旨としたことの各点において共通し、同一の観点から分析してもよいとした。
- 3 以降、図中、「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。左端の数字は発話通し番号で、原則として1発話=1ターンとしたが内容的に細分化した部分がある。また、個人を特定しまうおそれのある部分は改めた。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 ただし、こうした典型的構成パターンを取らないものにも例を伴うものがあり、資料4.では同義語の説明の後「～が気にかかる／～かどうか気にかかる」の接続に関する説明をし、次のような実習生の発話が見られた。

「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。」

したがって、この典型的構成パターンを取らないものというのは、例を欠き代わりに付加的情報を提供するものと、典型的構成パターンを取っているものの意味解説が肥大化して例が後方にさがったものにと大別できるといえる。

- 5 この(3)における「でも」は小学生という極端な例をあげて他を類推させるという意味、本文の「でも」は「たとえ〜であっても」の意味で齟齬があるともとれるが、後の4.で述べる説明内容の妥当性の課題としてここではそれは問わない。
- 6 確認と補足をしておく。資料9。「最終的な結果としてどうだったか」・資料10。「動作、作用についての対象を表す」・資料15。「一つの状況を示して、多くの場合にそのようであるということを暗示すること」はTT上の問題であり、その意味で説明としての妥当性を欠く。資料12.においては「むいて下さい」・「中身を包んでいる、覆っているもの」はTTの点では問題だが、学習者にミカンの皮をむかせたこと自体は理解のたやすさから見てむしろ適切、すなわち質的に妥当だといえる。資料14.の「才能」において、「頭がいい」ことは才能の一つといえるかどうか、計算が得意・絵が上手など何か具体的な技能を述べなければならぬのではないか、さらに「笑顔がいい」は、普通、才能の一つとはしない。これら2点はTT上の問題とはならないが、説明内容の質として妥当性を欠くものといえる。また、実習生からの問いかけ自体がわかっていることを前提にしている点においても質的妥当性を欠いている。資料7.の「一瞬間」における挿入情報の「お芝居／役／せりふ」などはTTの問題であると同時に、それによって意味説明が組み立てられているという点で質的問題でもあるといえる。
- 7 「勉強することができる」の意と思われる。

参考文献

- 岡崎敏雄・永友和彦 1991「日本語教育におけるティーチャー・トーク」『広島大学教育学部紀要』第2部 第39号
- 坂本正他 1990「日本語のフォーリナー・トークに対する日本語学習者の反応」『日本語教育』第69号
- スリーエーネットワーク 2000『みんなの日本語初級Ⅰ 教え方の手引き』
- 富田隆行 1991『基礎表現50とその教え方』凡人社