



| | |
|--------------|---|
| Title | 文型積み上げの中へコミュニケーションを, また(は) 簡約日本語への応援 |
| Author(s) | 山本, 進 |
| Citation | 大阪外国語大学論集. 1990, 1, p. 73-83 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://hdl.handle.net/11094/79456 |
| rights | |
| Note | |

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

文型積み上げの中へコミュニケーションを、
また(は)簡約日本語への応援

山 本 進

Communications into Sentence Patterns And/Or Cheers for Simplified Japanese

Susumu YAMAMOTO

This paper is to propose two principles concerning classroom works in Japanese language teaching. Secondly, some modifications are proposed to the selection and gradation of sentence patterns. We naturally get into an argument for Simplified Japanese.

【キーワード】日本語教育学，方法論，コミュニケーション，簡約日本語

日本語教育の、広くは言語教育の新しい流れとしてコミュニケーションを重視した教授法があります。詳しくは、伊藤嘉一 1984『英語教授法のすべて』(大修館書店)を見てください。そうした流れを逆行させる必要もありませんし、そうしてはいけないと思いますが、従来のいわゆるオーディオ・リンガル法(直接法、文型積み上げ方式)に改善の余地がないわけではありません。たとえば、窪田富男さんは木村宗男・他編 1989『日本語教授法』(桜楓社)の「第3章 教授法、4教科書・教材論」107ページにおいて、次のように指摘しています。

「日本語教育においては、日本の初等・中等教育における『指導要領』のような準拠するものがあるわけではない。初級段階に必要な教授項目の選択については大方の意見は一致しているが、その提出順序についても意見が一致しているとはいいがたい。たとえば、ある文型や文法事項を提出したあとに、どのような新しい文型や文型事項が提出されるのが望ましいかの研究はむしろこれからである。」

この選択と配列の問題については後ほど触れることにして、日本語のオーディオ・リンガル法の

教室活動の中心である文型練習がいかにコミュニケーションではないかを示す例を二つ挙げてみましょう。いずれも、「これは【名詞】です。」の導入について述べてあるものです。

まず、三浦 昭 1983『初級ドリルの作り方』(凡人社)では次のようなドリルを作っています。

「まず教師がペンを手に取り、『これはペンです』と何回か繰り返す。〔中略〕次に、学生ひとりひとりに自分のペンを手に取らせ、『これはペンです』と言わせる。」1ページ〔下線は山本〕

また、水谷信子 1986「これだけは知っておきたい日本語の教授法」『日本語教師読本 別冊日本語ジャーナル』((株)アルク)では、

「教師は……いくつかの種類の本を用意する。まず本をとりあげてみせながら『ほん』とくり返し聞かせ、音声と実物を結合させる。何回も聞かせてから、教師は自問自答する。

これは本ですか。はい、そうです。

〔中略〕自問自答を何回もくり返して聞かせ、学習者が自分でも答えたいような表情を見せはじめたら、教師は、

『はい、そうです』

をはっきり発音して、モデルとして聞かせ、学習者にいわせる。そしてひとりひとりの学習者に『これは本ですか』と問いかけ、「はい、そうです」といわせる。」142ページ〔これも下線は山本〕

いずれもが、「言わせる」という教室活動を行っています。つまり、過去の、また現在の教室活動の大部分は、ある文を「どう言うか」の練習だけで、「何を言うか」という発言の内容を選ぶ自由は、学習者にはまったく与えられていませんでした。

また、次の問題として、同じく三浦昭さんの上掲書の続きに、

「〔承前〕次に、教師がペンを持ち、『これはペンですか』と聞き、クラスに『はい、そうです』と答えさせる。」1ページ

という言葉活動が書いてあります。しかし、これは前に「これはペンです。」と名付けた同じ物について、同じ教師が「これはペンですか。」と学習者に問い掛けています。このことはコミュニケーション上、はなはだ不自然なことです。

だから、直接教授法の一つである GDM (The Graded Direct Method, 詳しくは、伊藤嘉一 1984『英語教授法のすべて』(大修館書店) 112~20ページと片桐ユズル 1989「現代の教授法理論—GDM 段階的直接教授法のばあい」『講座日本語と日本語教育 第13巻 日本語教育教授法(上)』(明治書院) 68~92ページを見てください)では、英語教育についてですが、次のような注意を教師用指導書に記しているぐらいです。

「Yes, no で答える question も、たとえば、本をみせて Is this a book? とわかりきったことを聞くようなことはしないこと。鉛筆かペンかわからないようなものを見せて Is this a pencil? と聞くのはよい。」22ページ〔下線は山本〕

吉沢美穂・東山 永・升川 潔 1971『REVISED TEACHERS' HANDBOOK FOR ENGLISH THROUGH PICTURES』(英語教授法研究会)

同様のことを田中 望 1988『日本語教育の方法』(大修館書店)の中で

「オーディオ・リンガル法の教室活動はそのほとんどが学習者にとって有意味ではなかった。

A:これは何ですか。

B:それは本です。

などのやりとりは、なにか意味のある会話であるかのように見えるかもしれないが、実際にはそのやりとりをする学習者にとってこの文を使ってするなにかが設定されていないのであるか、有意味なコミュニケーションとはいえないのです。」118ページ

と断じて、「コミュニケーションの現実性の原理/有意味性の原理/タスクの原理」(118・20ページ)をオーディオ・リンガル法を克服するための要素と考えました。ただ、「現実性の原理」については「オーディオ・リンガル法の中心的な教室活動であったものを教室外に追い出し、教師がついている教室内ではできるかぎり現実のコミュニケーションに近づけた活動をすべきだ」(119ページ)と田中 望さんは結論づけています。

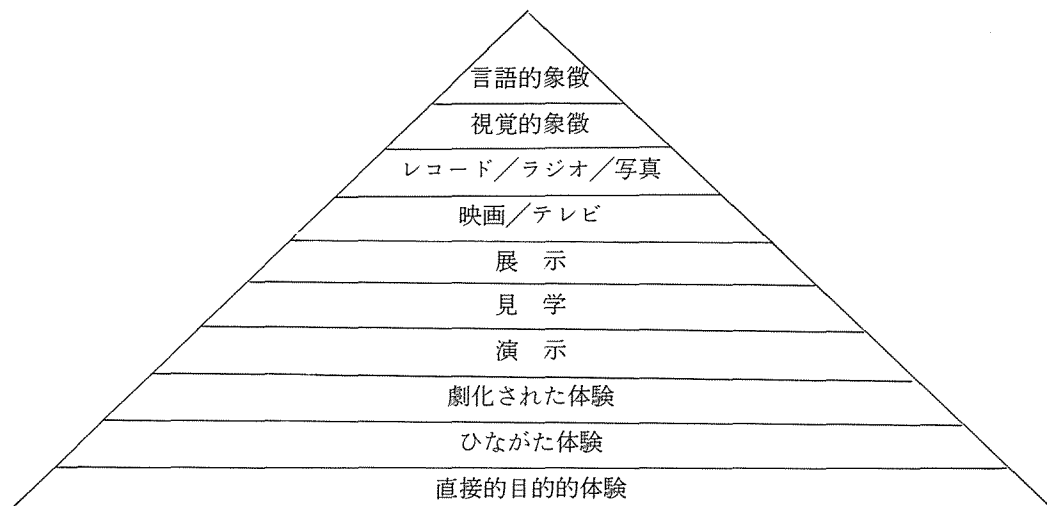
つまり、実際の教室活動ではオーディオ・リンガル法に基づく文型積み上げ方式を中心に、練習または確認の部分では「できるだけ現実の」コミュニケーションに近い練習をするという折衷法が現実的な方向であろうと思われます。

英語教育学においても、その「学問」としての確立と関連して、次のように述べられています。

「[英語教育という現象にかかわるもろもろの]要素の多くは、長い英語教育の歴史を通じて培われた叡知の結晶として、いわば無形のまま受け継がれてきたが、英語教育学は、その背景および条件を明確に記述し、その現象を理論的に説明するものでなくてはならない。……このような事象はまことに無数に存在すると思われる。周辺をふりかえてみただけでも、たとえば、なぜ、“This is a book.”や“I’m a boy.”という表現から教えはじめるのか。その主張を支えたかつての条件なり根拠は、今日でも当を得たものであるかどうか。」垣田直巳「英語教育学について」垣田直巳編 1979『英語教育学研究ハンドブック』(大修館書店) xxxi ページ

さて、論を日本語教育学に戻して、ここではあくまで「文型積み上げ方式」の枠内で、よりコミュニケーションであろうとする教室活動の原則1と2を提案し、原則2に基づいた文型の一つの変更と、もう一つの文型の変更を提案したいと思います。

教室活動の原則1は「教室→絵→文字」の原則です。これはキューの出し方としてまずリアーリア→ジェスチャー→写真→絵→音声→文字というように段々と具体的な「物」から抽象的な「もの」へ、つまり、抽象的な「もの」へ、つまり、抽象度の低いものから高いものへと練習していくということです。(リアーリアについては、田中 望 1988『日本語教育の方法』(大修館書店) 139ページを見てください。)



このようなエドガー・デールの「経験の円錐」(片桐ユズル 1983「一般意味論ジャム・セッション」『一般意味論セミナー』(くろしお出版) 58ページと片桐ユズル 1989「現代の教授法理論」『講座日本語と日本語教育 第13巻』 89ページを参照してください)をその根拠として提示する必要もないぐらい自明の理かもしれません。

田中 望 1988『日本語教育の方法』(大修館書店) 139~40ページでは、キューの出し方の分類をしています、その順序については触れていません。

また、このような観点から日本語教育学会監修『ビデオシリーズ 日本語授業の実際』(プロコムジャパン)や柳沢好昭監修『ビデオ 日本語の教え方』((株)アルク)を見ると、授業の、特に、練習部分の良し悪しが少し見えてくるようです。(上記ビデオの授業分析については稿を改めて書きたいと思います。)

第二の教室作業の原則として「文型の展開原則」を考えています。つまり、最初の文型として「肯定文」を教えます。その次に「はい・いいえ疑問文」を教えますが、それと同時に「はい、【肯定文】(これは既習)」と「いいえ、【否定文】(これは未習)。【肯定文】。」を教えます。(つまり、「いいえ、ベンじゃありません。えんびつです。」の形式で教えます。)

私は「否定文」をそれ自体単独では提示しないほうがよいと考えます。それはコミュニケーション上からいっても「これは本です。」と郵便局で発話する可能性はあっても、「これは本じゃありません。」といきなり単独で発話することはないからです。「否定文」は必ず「はい・いいえ疑問文」の否定的な答えとしてのみ提示します。また、必ず「肯定文」を後に続けます。それが自然なコミュニケーションだろうと思います。

その意味で、三浦 昭 1983『初級ドリルの作り方』(凡人社)では同じような「文型の展開原則」に従っています。

「……次に、教師はペンを持ち、『これはペンですか』と聞き、クラスに『はい、そうです』と答えさせる。……次に、教師はペン以外の物（たとえば、本、ノート、えんぴつなど）を手に取り、『これはペンですか』と聞き、『いいえ、そうじゃありません』と答えさせる。」1ページ

ついでに、といえませんが、「はい、そうです。いいえ、そうじゃありません。」は避けたほうがよさそうです。この答え方を最初に学習するので、「あなたはビールをのみますか。」「はい、そうです。」という類の誤りを学習者がすることは有名なことです。たとえば、海外技術者研修協会編 1977『日本語の基礎Ⅰ 教師用指導書』（海外技術者研修調査会）39ページには『『そうです』『そうではありません』は定着し過ぎると、後になって困るのでほどほどに。』という注意書きがあるほどです。

一般に、日本語の応答文は述部を繰り返すのですから、「はい、【名詞】です。」を基本にすべきだと思います。

すこし戻って「はい・いいえ疑問文」のようですが、英語について述べますと、英語の Yes-no question は語順の逆転を伴いますので、かなり複雑な文方となります。ですから日本語の場合とは違って、かなり、あとのほうで扱ったほうがよいようです。

たとえば、前にふれた GDM では、The man will go to his house. や He is at the door of his house. などのあとで導入し、「疑問文は普通の語順が定着するまで導入しない」（伊藤嘉一、前掲書、117ページ）としているくらいです。

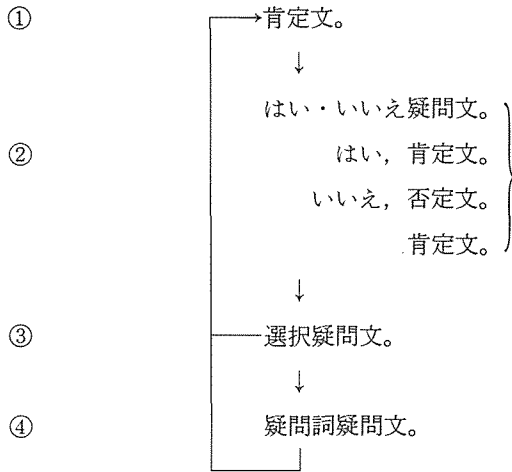
つまり、この「文型展開の原則」は日本語に限定され、英語などには適用できないということになります。

次に「選択疑問文」を導入します。その応答文は最初に提示した「肯定文」となって、この「文型の展開」は小さく循環し、最初の肯定文に戻って行きます。

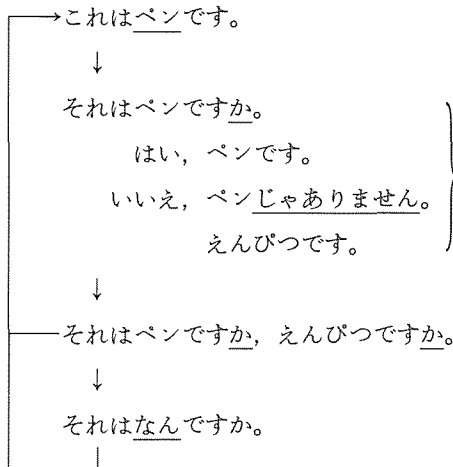
最後に「疑問詞疑問文」を導入して、大きな循環になります。ここで「疑問詞疑問文」と言っているのは単に疑問詞を使った疑問文という意味ではなく、その文型の主な部分を疑問詞で書き換えた疑問文という意味です。

それを図示すると、次のようになるでしょう。

提示順



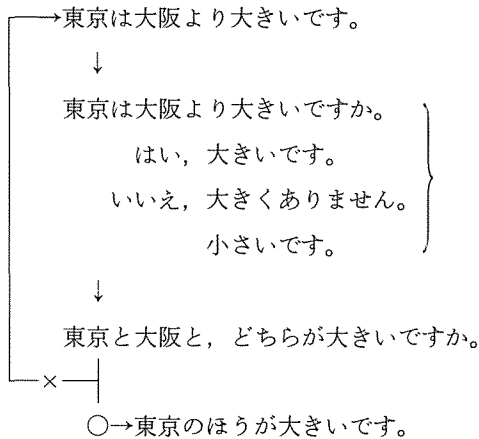
具体的な句型を当てはめてみると、たとえば次のようになります。



(「こ・そ・あ」についてはここでは深入りしません。また「なん」は「なに」という語に置き換えたほうが、あとで述べる「簡約日本語」の考え方に沿っているのかもしれませんが。)

上記のように句型導入・練習の展開をすればよいと思います。そして、大部分の日本語の基本句型はこれで処理できます。しかし、この句型展開に、大きくはずれるものがあります。それは「二者の比較」の句型です。

普通、この句型は次のように展開することになっているようです。



最後の疑問詞疑問文「東京と大阪と、どちらが大きいですか。」ですが、その答えとして「東京は大阪より大きいです。」は文法的ではありません。「東京のほうが大きいです。」が正しい答え方です。そして、たとえば、海外技術者研修協会編 1977『日本語の基礎 I 教師用指導書』(海外技術者研修調査会) 90ページによれば、「[~のほうが~です]の文型は[~と~と、どちらが~ですか]文に対する答えとして導入する。」と説明してありますが、「~のほうが~です」の文型はこれにしか使えない特異な文型ですし、そのことは大変不合理です。

他の教科書でも同様の取扱をされているのですが、国際学友会の『日本語 I』の例を見てみましょう。国際学友会日本語学校著 1985『日本語 I れんしゅうちょう(1)(2) 使用の手引』16-1ページでは第16課の「新しい言い方」の文型 2として、

2 あなたは にくと さかなと どちらが すきですか。

わたしは にくの ほうが すきです。

* わたしは どちらも すきです。

二つの物やことがらを比較して、どちらか一方を選ばせようとする時の質問のしかたとその答え方。

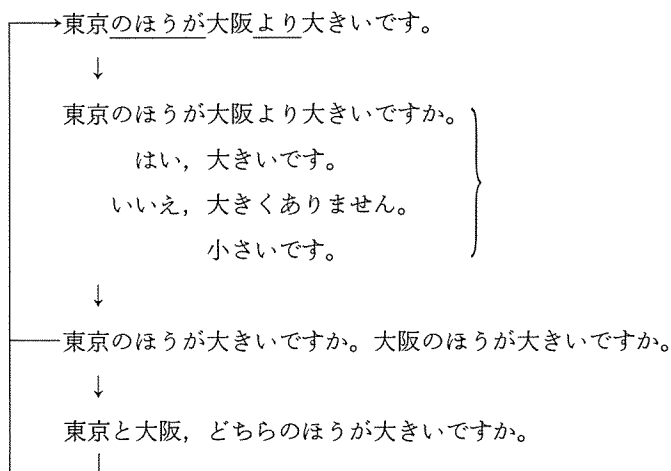
を掲げ、同じ課に文型 4として、

4 すきやきは おいしいですね。しかし、わたしは すきやきより てんぷらの ほうが すきです。

二者を比較して、一方がもう一方と同じ程度ではないことを述べる時、基準とする方を「より」で表す。

と説明しています。しかし、文型2の場合に「わたしは さかなより にくの ほうが すきです。」という文型も可能であることは触れられていませんし、文型4との関連も述べられていません。つまり、教室ではそのようには教えてこなかったということです。

そこで、次のように文型を変更してはどうでしょうか。



最後の疑問詞疑問文「東京と大阪、……。」を「東京と大阪と、……。」にしなかったのは、ふつう名詞を「と」でつなぐ時は「AとBとCと【格助詞】」としないで「AとBとC【格助詞】」と教えているのに、この文型に限って最後の名詞に「と」を付けさせているのは矛盾するからです。

「教師は教えられたことを教える」とよく言われます。つまり、「教えられたことしか教えない」ということでしょうか、日本人の日本語教師は日本語を外国語として教えられたことがありませんから、この言葉は当てはまらないとは思いますが、今まで教科書通りに教えていて、「なぜこの文型なのか」を考えてこなかったように思います。当然、合理的な理由のある場合もありますが、前に引用した垣田直巳 1979「英語教育学について」「その主張を支えたかつての条件なり根拠は、今日でも当を得たものであるかどうか」をもう一度考え直すことが必要だろうと思います。

余計なことですが、教科書は日本語を教えるための道具にすぎないので、教科書の中で不合理だと判断される部分は使わないか、変更してもかまわないと思います。ただし、その日本語教育機関の教師集団における合意を得ておくべきだろうとも思います。

次に、もう一つ文型の変更の提案があります。それは「義務の表現」です。

「must go」の意味を表現する日本語としては〔行かなければ／行かなくては／行かないと／…〕と〔なりません／いけません／……〕との組み合わせによって、幾通りかの表現も可能であり、そのどれを聞いても意味が理解できるのが望ましいけれども、運用の立場からすれば、そのうちのいずれかを話すことができれば意図は満たされる。』（『日本語の基礎 I 教師用指導書』11～12ページ）

ジ) としながらも、実際には「行かなければなりません」を採用して(『日本語の基礎 I 教師用指導書』114ページ)、その理由は明示していません。当然のことですが上記の文型の組み合わせはそれぞれ意味が異なります。しかし、その意味の差はここでは考慮しないこととします。

そこで、他のモダリティの表現も考慮しながら、次のような文型の体系を考えました。

| | IF～ | IF NOT～ |
|----------------|-----------|-------------|
| ～, THEN OK | ～でもいいです。 | ～なくてもいいです。 |
| ～, THEN NOT OK | ～てはいけません。 | ～なくてはいけません。 |

これらは、それぞれ

| | IF～ | IF NOT～ |
|----------------|-------|---------|
| ～, THEN OK | 許可の表現 | 不必要の表現 |
| ～, THEN NOT OK | 禁止の表現 | 義務の表現 |

ということになります。

そのほかに、文型の配列の問題として「存在文(あります/います)」と「一般動詞文(たべます)」の順序、また存在文に関して「机の上に本があります。」を基本的な文型として今は教えていますが、なぜ「本は机の上です。」を基本としてはいけないのか。これは文法項目の選択の問題です。また、一般動詞文について普通、完了形(現在形)の「～ます」をまず教えて、完了形(過去形)の「～ました」を教えていますが、この順序を逆転させてはいけないということもないだろうと思います。

次に、少し「簡約日本語」について触れたいと思います。

国立国語研究所所長の野元菊雄さんの「簡約日本語」の提案とは別に経済評論家の石山四郎さんが次のような提案をしています。

「ビジネスと日常生活に困らないだけの簡単な日本語を作成するために、私はつぎの5項目を提案したい。

- ① 代名詞の統一 あなたという代名詞だけでも貴様、おまえ、君と多種多様。それをあなたひとつに統一する。
- ② 動詞の限定 アメリカ英語の get のように多様な意味をもつ動詞をいくつかに限定する。
- ③ 数の呼称の統一 個、匹、隻といった呼び方をひとつ、ふたつといったいいかたに統一する。
- ④ 敬語をやめる 外国人にとっていちばん難解な敬語はすべてとりやめ、中間点あたりの失礼

のないいいかたに落ちつける。

⑤ 漢字を減らす 2000ほどの常用漢字を900ほどに抑える。」「日本語ブーム—私はこう思う」
1986『日本語教師読本 別冊日本語ジャーナル』((株)アルク) 29ページ

②については少し疑問ですが、これらは日本語教師としては考えなければならない事柄だと思います。

また、初級の文型項目について、文化庁編 1986『中国からの帰国者のための生活日本語Ⅱ 指導参考資料』(凡人社) 197ページは、

「日本語の初級段階には、文法項目の学習で学習者を苦しめる『三つの関門』があると言われる。すなわち、① 動詞のテ形(～て(いる)、～て(ある)、～て(おく)、……)

② 受給表現(やる/もらう/くれる、及びこれらを補助動詞として用いた～てやる/～てもらう/～てくれる)

③ 待遇表現(いわゆる「敬語」等の表現)

の三つである。」と書いてあります。では、それぐらい厄介な「動詞のテ形」をできるだけ導入しないでおこうと考えれば、次のような文型の変更が可能ではないかと思われま

Vてください。→おVください。

Vています→Vつつあります。

Vて、Vます。→Vまして、Vます。

Vてから→Vましてから

ついでに、「普通体」もできるだけ導入しないでおこうと考えれば、同じく次のような変更が可能だと思われま

V(辞書形)ことができます。

→Vますことができます。

Vたことがあります。

→Vましたことがあります。

Vたほうがいいです。

→Vましたほうがいいです。

Vないほうがいいです。

→Vませんほうがいいです。

またまた、ついでに、石山四郎さんの提案③のように助数詞を「ひとり、ふたり、さんにな、……」と「ひとつ、ふたつ、みっつ、……」だけにすることも考えるべきだとも思います。このことは既に、国立国語研究所編 1984『日本語教育映画基礎編教師用マニュアル ユニット2』27ページにも触れられています。

以上、思いつくままに文型の変更や語彙の制限について「簡約日本語」の考え方にそって提案してみました。これには単なる思いつきではなく、慎重な調査・研究が必要であることはいま

もありません。幸い、国立国語研究所日本語教育センター第二研究室で「簡約日本語の創成と教材作成に関する調査研究」が行われているようですので、その成果に期待しています。(平成元年度日本語教育研究協議会(西日本地区)配付資料3「国立国語研究所日本語教育センター平成元年度研究及び事業概要」による)

最後に、この論文は1988年7月9日、同志社大学でおこなわれた昭和63年度第3回日本語教育を語りあう会において口頭発表したものを大幅に加筆・修正したものです。なお、口頭発表の要旨は日本語教育学会組織委員会編『日本語教育学会ニュース 第46号(平成元年4月)』17～18ページに掲載されています。

