

論文 / 著書情報
Article / Book Information

論題(和文)	DAAD日本語集中講座報告
Title(English)	Report on DAAD Japanese Language intensive Course
著者(和文)	川口義一, 佐藤洋子, 仁科喜久子, 大塚純子, 玉井 美恵子
Authors(English)	KIKUKO NISHINA
出典(和文)	ILT NEWS(早稲田大学), Vol. 71, No. , pp. 1-20
Citation(English)	University of Waseda, Vol. 71, No. , pp. 1-20
発行日 / Pub. date	1982,

ILT NEWS

THE INSTITUTE OF LANGUAGE TEACHING

January 1982

71

目 次

DAAD 日本語集中講座報告.....日本語集中講座研究グループ...	1
Mon voyage en France en 1980.....Solange Naito...	21
バスクの歌から.....田村すゞ子...	40
The collocational-associative set: Sidney's <i>Astrophil and Stella 41</i> and Marvell's <i>Bermudas</i>James Fegan...	55
新着書の棚から (RECENT ACQUISITIONS).....図書室...	63
新着視聴覚資料紹介.....視聴覚資料室...	96

WASEDA UNIVERSITY

DAAD 日本語集中講座報告

日本語集中講座研究グループ

I. はじめに

1980年12月初旬、われわれはドイツ学術交流会 (DAAD) の東京事務所長 Dr. リンスより、西独から派遣され来日中のドイツ語講師に対して、短期の日本語集中講座を催したい旨の要請を受けた。日本語の学習によって、在日講師日常生活上の便宜を増すのみならず、日本人学生を相手とするドイツ語授業運営を円滑にする必要が生じているため、とのことだった。春休みに4~6週間開催というのは、何分にも急な申し出であったが、木村宗男教授の助言によって、具体的な内容の推進をみた。外国語教育を行っている人への日本語教育は、教える側と受ける側の双方に、参考とすべき点が見出せるであろう。互いに言語教育に携わる者同士が共通の問題点をとらえ直すことができるかもしれない。そういった積極的観点から下記の要領が協議のうえ決められた。

受講者： 7名 (このうち女性2名)

開催： 4週間 (2月23日~3月20日)

総時間： 120時間 {(1日6時間×週5日)×4}

教材： 早大語研編「日本語教科書・初級」

場所： ドイツ文化会館内 DAAD 会議室

講師： 大塚純子、川口義一、佐藤洋子、玉井美穂子、仁科喜久子及びドイツ語文法解説者としてシュルテ=ペルクム (立教大)

受講者の赴任地は、北は札幌から南は熊本まで、ご夫妻の参加が2組あった。滞日期間は半年から1年間と幅があったが、日本語の体系的学習はいずれもはじめて、ということで、集中コース開始までにひらがなを覚えるように、講師陣から要望を出しておいた。

短期学習に語研初級教科書を使用することについては、当初から過重負担となることが予想された。受講者が大学教員であることから、日本語の運用訓練よりも、結果的に知識としての把握を目ざしたプログラムとなった。

毎日の時間割と進度予定はつぎの通り。

	9:45~10:45	11:00~12:30		13:15~14:45	15:00~16:30
月	文法解説	補講練習		1 課	1 課

月曜日の最初の時間に、その週にあつかう課の文法解説をおこなう。続いて各課に必要な補習として、発音、かたかな、漢字、復習などを重点的に入れる。毎日の進度は、午前、午後でそれぞれ1課ずつ、というハード・スケジュールであった。2週目後半あたりから受講者に消化不良と疲労がみられ、若干軌道修正を余儀なくされた。最終的に32課以降は、それぞれ条件のいい方、受身表現、敬語などにまとめた講義形式の授業とした。

以下、担当講師がつぎの分担で報告する。

- | | | |
|---------------|----------|------------------|
| I. はじめに, | IV. おわりに | 佐藤 洋子 |
| II. 文法解説 | | ルドルフ・シュルテ = ペルクム |
| III. 授業内容と問題点 | | |
| III.-1 発音 | | 川口 義一 |
| III.-2 文字 | | 玉井美恵子 |
| III.-3 文型練習 | | 大塚 純子 |
| III.-4 文法 | | 仁科喜久子 |

II. 文法解説

ルドルフ・シュルテ = ペルクム

わたしは外国語教育の道をかなり長くあゆんで来たが、日本語に関しては、多少関係のある仕事の過験はあるにしても、日本語を教えたことはなかった。それで、先だって早稲田の語研の先生がたにこの集中講座の文法解説を受けもつよう依頼されたときはたいへん恐縮に思った。

とにかく4週間にわたってわたしは毎月曜日にその週に出てくる文法項目を解説することになった。初めは、語研の英文の文法解説もあるからそれを生かしながらマンハイムにおいて日・独対照文法のプロジェクトの研究員として得た知識と成果をところどころで活用すればいいと思ったが、実際に準備にかかったら間もなくそううまくはいかないと分かった。

それはつまり語研の英語の文法解説は、1学期をとおして授業に出る一般学生にとって適切であるかもしれないが、短時間で日本語の体系を把握させるようにはできていない。それに若干でてくる日本語と英語の比較は他の言語を母国語にする人にとってあまり役にたたない。したがってこの集中講座にあわせて文法解説の資料を全く新しく作らなければならなくなった。

以下わたしの授業の進め方を一般的に説明してから具体的な問題をいくつかとりあげることにする。

文法解説の授業は毎週月曜日の午前中約2時間ドイツ語で行なった。佐藤先生が同席して、ばあいによってわたしの間違いを訂正したり補足的な説明をつけくわえたりしてくれた。わたしの課題は短時間で毎回10課ほどの文法を教え込むことだった。そのため各課の主な文法のポイントをプリントにしてそれを説明した。プリントはあとの予習・復習のとき、その内容を思い出させる程度のかかなり抽象化した、見やすいようにできた表のようなものだった。用語は、我々がマンハイムの日・独対照文法プロジェクトで使ったものだった。それはたとえば品詞分類をとりあげれば日本の

学校文法とほぼ一致しているが、ばあいによって同じことを指しながら呼び名だけは違う（例：形容動詞は Nominaladjektiv つまり名詞的形容詞という）。用例は原則として仮名書きで出しておいた。動詞の形態などはローマ字で説明しやすいから、そのときだけローマ字を使った。しかし、形態に関する部分はヘボン式よりも訓令式のほうがふさわしいので、訓令で表記した。

授業のときわたしはそのプリントを説明しながらの質問を受けた。したがってそれは講義というよりも対話形式の授業だった。

第1回目は第1課から第12課まで解説し、そのため「第1回目(3枚)」のプリントが必要だった。教科書の初めのほうはやさしいと思われるが、相当な文形ならびに日本語に独得な要素が出てくる。その主なものとして、形容詞と形容動詞の区別、敬意をあらわす接頭語、アルとイルの使い分けかた、コ・ソ・ア・ド、擬声語・擬態語及び助詞のハの使いかたがあげられる。語研の英文の文法解説書もこれらの現象が出てくる都度これにふれているが、その体系化の試みはなされていないので残念に思う。わたしの意見では学習者はできるだけ早い段階で学んでいることばを体系的に把握できればそれだけ覚えやすくなると思うので、可能な限りそれらの文法項目の体系を示した。コ・ソ・ア・ドのばあいは、それに必要な単語も早いうちに全部出ているが、ばあいによってそのためにあとにでてくる文型などを説明するために早めに導入する必要もある。なおハの説明はドイツ語には似た現象がないためなかなかむずかしいが、わたしはプラハ学派のテーマ・レーマという概念を借りて説明した。学習者は一応分かったことは分かったらしいが、使いこなすのはもちろんまだまだという段階だった。

第1課から第12課までの教科書に直接に関係のあることはこの程度だった。そのほか別なプリントで動詞と形容詞の形態を若干説明した。早稲田の教科書には動詞は第20課までいつも...マスの形でしか出てこない。そのためにすでに第13課に出現する動詞における音便の原則は学習者に

分からない。それにはどうしても5段動詞と1段動詞の区別が早目に必要になってくる。わたしは日本語の伝統的な呼び名のかわりに Bernard Bloch 以来西洋で広く使われてきた「母音動詞」と「子音動詞」という用語を使った。動詞の体系を示すため連用形+マス以外、未然形+ナイ及び終止形(現在形と過去形)を紹介した。形容詞のばあいは同じように形容動詞とはっきり区別させるために終止形と連用形を説明した。これはあとの混乱をさけるためにどうしても必要なことだとわたしは思う。そのうえ習っているほうは親しい日本人同士の話を早く分かるようになるばかりでなく、あとになってから複雑な文章も作りやすくなる。実際に受講者の一部からこのような要求はあった。

第2回目は5枚のプリントを使って13課から20課まで解説した。主なポイントとして形態論上では動詞のいわゆる te-form が出現し、文の構造のほうでは初めて埋め込みの文章が出てくる。しかし何ととっても1番むずかしいのは動詞+テイルの意味だろう。「食べている」や「歩いている」など、つまり継続を現わす言いかたはたぶん英語からの類推でドイツ語を母国語とする学習者にとってはまだ分かりやすいが、「出ている」、「はいている」、「覚えている」など、つまり結果を現わす表現との区別は非常につかみにくい。これを分からせるためにやはりある程度動詞のアスペクト的分類を行なわなければならなかった。

第2週目にもわたしは、直接に教科書に出てくるもののほかに動詞の活用をもっと広げた形で説明した。今回は動詞の語幹につく主なものを紹介した。それはこの段階では必要ではなかったが、前後の学習の内容と時間を考えたうえ、そのくらいの余裕があると判断したからここで導入することにした。

第3週目の文法解説には11枚のプリントを用意した。枚数が多くなった理由は、一方に教科書の内容がむずかしくなってきたことと、他方では、参加者がつかれてきたようだったので学習を助けるために、文法以外のち

よっと分かりにくい言い方の意味もできるだけこまかくプリントで説明した。そのためでもあった。

主な文法項目として動詞の連用形につく...タリ, ...タ, ならびに形容詞の過去形...カッタが出てくる。さらに比較の言いあらわしかた, 許可と禁止の表現のいろいろも説明しなければならなかった。かなりむずかしいのは21課に出てくる「何々をします」と「何々をするんです」の違いだった。習っているほうはこの時点でそのニュアンスはまだ分からないとわたしは思う。なお, 可能動詞の...ラレル及び使役のサセルは動詞の形態論に関するものだから前と同じように別紙で説明した。

4週目には教科書の最後, つまり31課から40課までが残っていた。これは実に量から言っても内容から言ってもたいへんだった。ほかの先生がたは授業で全部やりきれなかったので, わたしはその文法を一応全部解説することになった。プリントは15枚も用意した。重要な文法のポイントとして仮定や条件を現わす「何々スレバ/シタラ/スルナラ/スルト」があげられる。そのほか受身と敬語も説明しなければならなかった。ドイツ人にとって特にむずかしいところは, 日本語の仮定や条件の表現がいくつもあることであった。これらはドイツ語では1つの単語, つまり *wenn* で言いあらわせる。そのためそれらの間のニュアンスと使いわけかたがなかなか分かりにくい。

この4週間の集中コースでは, われわれ教えているほうは習っているほうに多少むりなことを期待した。にもかかわらず参加者は一応日本語の体系が分かってきて, これから何らかのかたちで日本語の勉強を続けることが可能になったと思う。いろいろな反省があるが, わたしの役目だけを考えると少なくともつぎのことが言える。もしもう一回このような集中講座をやるなら文法解説を少なくとも週2回行なったほうが良いということ。

しかしこれはともかくとして, このコースはわたし自身にとっていい経験になった。なぜかと言えばわたしは去年の春まで6年間にわたってマン

ハイムで日・独対照文法を研究し、現在は立教大学でドイツ語を教えているが、文法の授業を担当しないため、前の研究の成果を応用する機会はごく少ないと言わざるを得ない。しかし今度の日本語講座でその機会が多にあった。マンハイムの研究^(注)を初めて日本語に応用できたことはわたしにとって非常におもしろい経験だった。

注) マンハイムのドイツ語研究所 (Institut für Deutsche Sprache) では、1973年から1980年まで、言語学者10名(日独半々)のスタッフにより、日本語・ドイツ語比較対照の共同研究がおこなわれた。中間報告は下記にまとめられている。最終報告は1982年発刊の予定。

Gerhard Stickel (Hrsg.): Deutsche-japanische Kontraste — Vorstudien zu einer kontrastiven Grammatik, Tübingen 1976.

III. 授業内容と問題点

III-1 発音

川口 義一

この講座では、時間的な制限のため、講座の1日目に発音についての講義形式の解説を行った他は、発音中心の集中的指導をすることができなかった。平常の授業に際しても、

- 音節ごとに区切りをいれて新出語彙を板書する(「きよ／う／い／く」のように)
- 個々の受講者の極端に癖のある発音をそのつど矯正する
- 誤りによって意味の弁別を生じる発音(特にアクセント)を矯正するという程度の指導をするにとどめざるを得なかった。教科書の読み練習も、漢字やかなが正しく読めるかどうか重点を置き、発音の指導は二次的になってしまった。そのため、受講者に自己の発音上の問題点を十分に意識化させるに至らなかったのは、予想されたこととは言え、残念である。短期講座における発音指導の位置づけという問題は、さらに検討されるべき課題であろう。この項では、ふたつの録音資料と「連絡ノート」の記述

をもとに受講者の発音習得上の問題点を報告したい。なお、ふたつの資料とは、

資料 I: 講座 10・11 日目の口頭練習 題目:「きのうの日曜日」

資料 II: 講座 20 日目の最終試験 口頭試問形式で講師の質問に答える

で、資料 I は一人 2~3 分、資料 II は一人 5~6 分の内容になっている。

一般的に、外国人が日本語の発音を習得する際に困難と言われる点には、次のようなものがある。

- ① 「日本語らしい」音: [N]・[r]・[F]・[w]
- ② 拍を単位とするリズムの把握, 特に長音の後半部を一拍として把握すること・撥音・促音
- ③ 自然な東京方言のアクセント

さらに、特にドイツ語を母語とする学習者が犯しやすい誤りには、主として次のようなものがある。

- ④ [w] を [v] に発音する: [vataʃi] 〈私〉
- ⑤ 母音の前の [s] が有声化する: [o:zaka] 〈大阪〉
- ⑥ [r] が [ʀ] や巻き舌の [r] になる

以上の予想される問題点を念頭に置いて前述の資料を検討してみると、これらの問題点がすべて出てきてしまった感がある。各問題点について実例をあげながら報告してみよう。

- ① [N] は、モーラ音素として把握しているかどうかは別として、後続の母音につながって [n] にならないように発音している受講者が多かった。彼等の場合、[N] と母音の間にポーズか [ʔ] が入っているようである。M 氏と M 夫人の二人だけは、「京王セノ〈線の〉電車」「朝ゴハノ〈んを〉食べテ」のような傾向がついになおらなかった。

[r] が強い巻き舌や [ʀ] になるのは M 氏と P 氏である。M 氏は資料 II では矯正されているが、P 氏は結局なおらなかった。

[w] が [u] になる現象はほぼ全員に見られ、ついに矯正されなかった。「ハラジョコ〈原宿〉」「フロイ〈古い〉」「ボンガコボ〈文学部〉」など、気になる発音のしかたが最後まで残った。

ドイツ語の [f] は、英語などより唇のかみ方が弱いため、[F] はおおむねきれいに発音された。

- ② 特に難しかったのは長音であって、ほぼ全員一拍分の長さが認められない。促音はおおむねきれいに発音されるようになったが、むしろ促音でないところを促音的に発音してしまう傾向が K 氏・W 氏に目だった。「オキッテ〈起きて〉」「ハヤック〈早く〉」のような例である。これらのケースでは、促音の出てくる前の音節にはストレスが置かれているようであり、それが促音化の原因のようである。
- ③ 意味の弁別を生じるアクセントの誤りは、「コンバンワ¹〈今晚はひまです〉」「イ¹ジョー〈異常〉」「ニ¹ホン〈日本〉」のような例があった。最初の例は全員に正しい方を練習させたが、低いアクセントを把握することは難しいようであった。
- ④ M 夫人にこの傾向が強かった。彼女はかなの習得が不十分でローマ字に頼っていたせいかと思われる。他の何人かもときどき軽い [v] が出ることがあった。
- ⑤ 資料 I では P 氏・P 夫人・W 氏にこの傾向が顕著であったが、資料 II では三人ともほぼ矯正されていた。

以上の他に、P 氏と M 氏に [h] が弱くなる傾向（「コイ〈コーヒー〉」）、P 氏と W 氏に [e] が [i] に近くなる傾向（「ニマシタ〈寝ました〉」）が見られたが、資料 II では見られなくなった。また、全員に [k] や [t] にアスピレーションがかかるのが聞かれた。ドイツ語は破裂音が日本語より強いためであろうが、意味の弁別を生じないので、特に注意しなかった。

講座受講者の発音習得上の問題点は上述のようなものである。なお最後に、発音の誤りは、個々の受講者の生活環境や日本語習熟度などによって

様々な現れ方をしており、結局は個別指導によって矯正されるべきものであろう、ということをつけ加えておきたい。いずれにしても、短期の講座における発音指導の難しさを感じさせられた。

III-2 文字

玉井美穂子

文字に関しては、この講座の始まる前に、参加者はひらがなとカタカナを覚えておくことという条件が付されていた。したがって、授業の中で特別にひらがなを教えるというプログラムは組まれなかった。文字教育の大体の目安としては、全四週間の講座のうち、第一週目にひらがなの定着を、第二週目にカタカナの導入を、第三週目に漢字の説明を計画した。しかし、実際には、受講者7名のうち、①2名はひらがなもカタカナもほとんど出来ないままに授業に参加、②1名は中国語の学習歴があつて漢字もかなり知っている。③1名は一年半も他の機関で日本語を勉強したので読み書きも進んでいる。④あとの3名はひらがな、カタカナを覚えて、漢字も少し知っている、という状態であつた。

第一週目

○ ひらがな

ひらがなを覚えて来なかった受講者が、いつまで経ってもローマ字に頼り、教科書を読むのに一字一字五十音図を見て文字を拾いあげて読むという大変な手間のかかりようだった。他の受講者も、書く場合、字形の大きさやバランスなどまだまだ安定せず訂正された。また全体に、読む速度は遅く、一所懸命読んでいると、読むということだけのために気をとられて、意味の理解や内容の把握などにはなかなか至らなかった。

○ 漢字

授業の二日目、教科書では第三課から本文に漢字が出てくるので、フラッシュカードを使って漢字の読み方と意味を覚える練習を始めた。

漢字は二週目の最後の時間に部首などの説明をする予定にしていた

が、その前に、FOLJANTY: JAPANISCH INTENSIV から漢字の説明に関する部分(ドイツ語)をコピーして学生に配布した(注1)。受講者はこれを家で読んでくるはずであった。また、HADAMITZKY の漢字とかなの部分もコピーして配った。

第二週目

○ ひらがな

ひらがなが出来なかった受講者 W が、ようやくひらがなが定着しはじめた。“Dictation の時もよく書いています。黒板に書かせる時も、自分のノートを見ないで書き下しています。けっこう、けっこう。”と連絡ノートに記されている。もう一人の受講者 M 夫人も“不十分ながらすこしずつひらがなのかたちをおぼえはじめています。”と書かれた。

○ カタカナ

外来語を約 100 語集めたコピーを作り(それぞれの語にドイツ語をそえたもの)、受講者に渡して読む練習をした(注2)。書き方のほうは時間がなくて省略した。

○ 漢字

この週の終りに漢字の説明をする時間が予定されていたが、それ以前にも、随時、フラッシュカードを使った読む練習や、時々書き順なども教えて書く練習も少しした。部首の各々の意味を教えてほしいという要望もあり、「木へん」「くさかんむり」「うかむむり」「さんずい」などを簡単に教えた。また、「大」と「犬」、「天」と「夫」、「血」と「皿」は違うこと、間違いやすいので注意しなければならないことも説明した。第十五課の漢字について、フラッシュカードを使って読ませたら、識字率約 70~80% で、皆漢字に興味を持っていることがわかった。

週の最後の時間に、漢字についての説明をした。あらかじめ FOLJANTY のテキストからのコピーを配ってあったので、この時間はその確認という作業になった。

- ① 漢字の構成，六書の説明
- ② 当用漢字と教育漢字の数
- ③ 漢和辞典の紹介
- ④ 早大語研の初級教科書の P 411 にある部首の意味の説明

以上を行なった。出来たら漢和辞典の索引についても触れたかったが、とてもそこまでは無理であった。なお、辞書については、広く知られ、使われている NELSON の漢英辞典の紹介も追加した。

第三週目

第四週目

○漢字その他

教科書に出てくる漢字が多くなって、とても覚えきれず、本文をはじめは講師が読み、受講者はそれを聞いて教科書にふりがなをつけ、それから講師が文の意味を説明して理解させ、そのあとで、やっと受講者がとつとつと読む、という作業が繰り返された。一週目、二週目は、語彙や漢字も少なく、それに、文型なども、彼等にとって復習の要素が強かった。(半年から二年ぐらい、すでに日本に滞在していた人達だったので、耳で覚えたものがかなりあった。)だから文字の習得に集中することも出来たが、三週目に入ると、文法や文型、語彙などで新しく習うものが多くなり、その上に漢字を沢山覚える余地はもうなくなってしまったようである。

母国語が非漢系の学習者に漢字を教える場合、早い時期に漢字全体のアウトラインを紹介し(その成り立ち、構造、音訓など)、漢字の概念を把握させることは重要なことだと私は考える。それによって学習者は、漢字が賽の河原の小石のように次から次へと脈絡もなく出て来て、覚えても覚えても覚え切れない絶望的な存在だと思われなくても済むだろう。むしろ、漢字のメカニズムに興味を覚える場合も少なくない。しかし、そうはいつても、やはり、漢字は一つ一つ時間をかけて覚えていく

作業を抜きにしては、習得できないのも事実であろう。短期間になんとかするということではないようである。

漢字が多くなった文章を、それでも読んで理解したいという要望も強く、結局、先に書いたように、本文を読んで行くことになった。書くほうは時間の関係もあって、ほとんど出来なかった。文字に興味を示さない2名を除いて受講者達の漢字に対する興味は失なわず、自分で少しずつ覚えているようであった。

(注 1) 約 20 頁に涉って以下の項目について述べられている。

DIE BEGRIFFSSCHRIFT: Kanji

1. ALLGEMINE BESCHREIBUNG
2. HISTORISCHE ENTWICKLUNG DER ZEICHEGESTALT
3. TYPOLOGIE
4. UMFANG DES ZEICHENSCHATZES
5. LESUNGEN DER Kanji
6. DIE GRAPHISCHEN ELEMENTE DER Kanji
7. ORDNUNGSSYSTEM DER Kanji

(注 2) パン、ズボン、レポート、アルバイト、カメラ、メモする、北アルプス、イギリス、ボン、ゲーテ etc.

III.-3 文型練習

大塚 純子

この集中講座では、一日二課(後、27 課より一日一課)という進度を目安に、週間予定をたて、各週の初めに、その週の授業でとりあげられる基本文型及び文法に関する説明が、ドイツ語で行われ、その要点はプリントして配布された。従って各課に入る時点で、受講者は、その課で学習する文型、文法については概略を理解していることを前提に授業が進められた。原則として、先ず基本文型の(主として口頭の)練習、次に本文の読み練習、内容理解及び応用練習という手順で行われた。

〈文型練習〉

当初から予測されたことではあるが、文型練習は常に時間的制約故に、

不十分のままになった。ほんの五、六課ぐらいまでは、かなり、順調な練習ができたが、それ以降、動詞などの用言の活用が出てくると、文型を充分習得させることは極めて難しくなった。その一因として、受講者が一律に(平均的に年齢が高いからか)機械的反復練習を好まなかったこともあると言えよう。その結果、できるだけ具体的な‘場’(situation)を設定した練習が中心となり、語彙も教科書に忠実に従うというのではなく、受講者の知っているものを取り入れていった。この方法では、文型の実際の使い方を理解しながら練習できる反面、練習の数が限られることになり、練習不足に拍車をかける結果ともなった。

用言(主として動詞)の活用については、基本的なもの、応用度の高いものなどに限定して練習を行ったのだが、それでさえ定着は容易でなかった。これは、当然要求されるべき反復練習ができなかった結果であり、この集中講座自体及び受講者の特質と深く関連していると言えよう。実際の授業の場で、逆に、その特色をうまく利用できるようなこともあった。例えば、十三課で、「～ます」の次の形として「～て」(中止の形)が提出されているが、この形を作る練習の際に、受講者は、既出の「～ます」の形からどのように変化させるかは理論的に理解できても、実際の口頭練習で非常な困難を感じたようであった。そこで、「～てください」に使われる形と同じであるという示唆を与えると、ずっと容易に活用できるようになったのである。これは受講者の日本滞在期間が比較的長いことから「～てください」という、日常よく耳にする形の方が、中止の「～て」の形より、習得しやすいということであったようだ。

課が進むにつれ、各課で採りあげられるべき文型の全てを授業で練習することはできなくなり、取捨選択していくことが必要となった。その際、原則として、動詞(中心の)文型を優先するということにした。更に、大きな問題として、受講者にとって理解、習得の特に難しい文型、例えば「～ている」(状態を表わす)「～てもらふ」、「～てあげる」、「～てくれる」、「～ん

が述べてあるので、この項ではその中で特に授業進行中に起った問題点だけをとりあげるにとどめる。

〈1〉 活 用

動詞の活用は、連用形(初出5課)——て-form(同13課)——終止形——未然形(20課)の順で提示されるが、今回の講座では終止形をもっと早く提示すべきではないかという意見があった。理由の一つは、五段動詞、一段動詞の区別を知っておくと、て-formを学ぶときに法則的な理解の助けになるということである。この講座のスケジュールでは、連用形を始めて学んでちょうど一週間後には、て-formを作る練習が行なわれる。しかもその前に形容詞、形容動詞の活用も修得しなければならない。平均年齢もやや高い受講者にとって、このような短期間に反復学習による記憶だけにたよることは困難である。このような場合、学習者自身も論理性、法則性に頼ろうとするし、教師側もそのような工夫をして手助けをする必要があると思った。長期にわたって計画された授業とは自ら違った教授法になるであろう。

〈2〉 構 文

省略及び縮約

。「あなたは学生ですか」「はい、です。」
。「あなたももう食べましたか」「はい、も(そう)です。」。「もう一度下
さい。」(「下さい」の前に「言って／聞いて／読んで」などを省略)
上のような応答をする受講者がいた。これは、自分なりに推測して作り上
げた省略の文であるが、一般に受講者は短かくて効率の高い文を作ること
に関心があり、それがもっと自然で現実に即した言葉の姿だという考え方
をもっているようだ。「～なければならない」という文型も、長すぎると
言って疑問を持った受講者がいた。そのため「なくちゃ／なきゃ(ならな
い)」の形があることを教えたが、受講者の多くはすでにかなり日本に滞
在していることから、このような日常生活の中でよく使われる言い方に

関心があるようだった。授業では、基本的な言い方をまず知ってから、応用としてくれた言い方もできることをつけ加える方針をとった。

「ている／てある」の用法と受け身型

「ている」文の概念がつかみにくいことは、II章で述べられている通りである。これに加えて、36課で「(私が)先生にしかられる」という受け身文を学ぶと、「植木が植えてある」(英文による受け身文の説明がつけられている。)のような文との関連性がまたわからなくなるようだ。短時間のうちに、母国語からの類推もきかないような新しい構文を学び、それを消化しきれないうちにまた新しいものを与えられるということで、私どもはできるだけ、受講者の生活に即した例文を提示して、それを補おうと努めた。

「～んです」の用法

これはII章で述べられているように実際の状況でどう使ったらいいのかわかめないうで、授業の中でいくつかの状況設定を与えておいて受講者同士で会話をさせて、それぞれの状況を理解させるようにしたが、やはり四週間の期間中に完全にわからせるのは無理だと思った。このような講座では概念としてのアウトラインを与えておいて、真の理解は修了後の生活の中から自然に修得できるのを待つという所で妥協することになるのである。

「は／が」の使い分け

多くの文法解説書に「は／が」の使い分けが書かれているし、実際受講者もこの使い分けでは混乱しがちである。文法解説では、テーマ・レーマで説明されたが、授業では、それを会話形式で理解させる方法をとった。一つの例として「誰がドイツ人ですか?」「ドイツ人はどの方ですか?」とは言いが「誰はドイツ人ですか?」と言わないということを示して説明の補いとした。更に「は」は並立の係助詞「も」と対照して考えると理解しやすいことを示して、いくつかの例をあげて会話練習をした。少しでも実際の言語生活に近い擬似体験をさせるのも教師の役割だと思い、なるべく

多くの例に行き当るように努めたつもりである。

「貸す／借りる」と「～てあげる／～てもらう」

「貸す」「借りる」の二語を混乱する受講者が多かった。そこで、「A が B に(品物)を貸す」という状況を作って、この二語に「返す」を加えて会話練習したら、良くわかったようだ。更に「貸してもらう＝借りる／貸してあげる」の形で「やり、もらい」の文型の復習をかねて練習したが、これで二者間の具体的な品物の移動がわかったようだ。更にここから「手紙を書く」「道を教える」などの抽象性の高い行為の例による「やり、もらい」の理解に導くようにした。年令のやや高い受講者でも、このようにまず即物的で感覚に訴えるものから入り納得をしながら進んでいくことは言語学習には必要だと思った。

IV. おわりに

以上、DAAD 派遣のドイツ語講師に対する4週間の日本語集中講座の内容および問題点は、それぞれの項目でほぼ論じつくされていると思われる。

ここで、教材として語研編「日本語教科書・初級」を使用するにあたって、ドイツ人教師対象の講座開催という条件とプログラム設定の基本線についてふれておきたい。

いうまでもなくこの教科書については、その目指す教室作業のあり方として、編者から明確な立場が打ち出されている。

「この教科書では文法解説をいっさい行わない。文型練習即文文法解説と考えるからである。また、授業中に教師から文法や語の意味・用法について解説めいたことは、英語でも日本語でも行わないことを原則とする。」(森田良行「日本語教育と文法教育」日本語教育20号)

ついで現在、英語を使用する学習者向けに、この「日本語教科書・初級」

の英語文法解説“Short Grammatical Explanation for Elementary Japanese for Foreign Students”が出されている。その作成意図および使用上の留意点については、「外国語と日本語——国際部日本語コースにおける (Short Grammatical Explanation) の使用」(北條淳子 ILT News 53-54) において述べられている。

DAAD 日本語集中講座では、受講者全員に、教科書のほか、上記英文解説、単語帳(英語)、漢字帳、練習帳を購入してもらった。英語の単語帳は語彙の意味確認によく用いられ、英語はこのクラスの共通語となり得た。しかし、英語とドイツ語では、言語上の相違点がある。日本語表現にかかわる文法解説も、英語を通しては、母国語のドイツ語による理解にくらべれば、かなりの齟齬をきたす。

受講者の年齢が高いことで、母国語での思考発想もかたまっており、日本語の言語体系を咀嚼する上で、ドイツ人言語学者による文法解説は必要性和信頼を得ていた。

日本人講師グループの立場からすれば、早急に対処しなければならない問題点は、日々堆積していった。講師間の協力が求められた。授業運営に関する打合せ会は、講座開始前と2週目に開き、留意諸点や申し送り事項は、「連絡ノート」に記入していった。午前と午後で講師が交替する時間割を組み、その間に問題点を生な形で伝えられるようにしたが、それ以外に電話連絡も頻繁に行われた。期間の限定された集中講座では、連絡は密にしてし過ぎることはなく、講師と受講者との話し合いやスケジュール対策にも、一層の工夫が必要であったと思われる。

講師側からみた最大の問題点は、集中講座の目標と現実の結果の落差であった。4週間で一応の日本語体系を概観したいという高度な要望がある一方で、レストランのメニューを読みたい、日本語の教室用語を覚えたい、という生活に密着した希望が出される。頭での理解度と文型での運用度にギャップが生じてくる。

われわれ講師グループは、語彙を限定し、定着率を高めようとした。単語帳からクラスでとりあげない語彙に斜線を引いていった。日頃相手にしている学生と比較すると、学習動機が決定的に異なるためか、この集中講座における日本語受容力はかなり低くなった。たとえば語彙面の参考資料として、「4種日本語初級教科書に共通する動詞100語、形容詞・形容動詞50語に」にドイツ語訳をつけて配布した。受講者のうちで一番積極的に学習に取り組んだ人の、活用定着率を見ない識語数は60%台であった。その他の技能を総合した運用力到達度は、最終日に筆記・口頭試験を行った結果、平均50点台に留まった。

外国語教育の集中講座は、本来、長期教育の一環として考えられるべきものではなからうか。年間の普通コースが、学習者の受容力に留意しつつ学習を配分する分散型とすれば、集中講座はまさに文字通り、短期間のうちに学習内容を濃縮した集中型となる。集中方式の学習効果は、それにひたすら邁進することによって大きな効力を発揮する。しかしスケジュールの過密さや間断なく要求される緊張の持続などに適応できなくなる者も出てくる。いわば集中講座は特効薬のようなものであり、それを与える者に副作用の生じないプログラムづくりが求められよう。教案を練る立場からすれば、外国語教育は、集中—分散—集中の方式をとることができれば理想的ではなからうか。

DAAD 日本語集中講座の受講者は、期間中は消化力も到達度も芳しくなかった。しかし後に半数ほどは、苦しい中にも得たものが少なくなかったこと、何らかの形で継続学習をしたいなどの感想を寄せている。

今後は、この経験を基にして、通常授業にも関連する問題点をさぐり、考察を進めたいと思う。この報告が、たんに今回の集中講座の実践記録としてだけでなく、日本語学習形態の視点から読まれ論議の対象となれば幸いである。