

日本語教育における 視覚教材の役割についての考察

木村宗男

まえがき

早稲田大学語学教育研究所では1939年以來、日本語教育担当者が分担して、日本語教材の作成を続けてきた。その成果として、初級教材ならびに中級教材としての暫定的教科書がほぼ形を整えるに至ったが、これを実際の授業に使用する際に必要とする補助教材、特に視聴覚教材の作成整備がこれからの課題として残されている。もちろん、これまでも視聴覚教材が授業に使われなかったわけではないが、主教材が一応整った現在、視聴覚教材を組織的に整備することが当面の問題として取りあげられてくるのは当然であろう。そこで、日本語教育において視聴覚教材の占めるべき位置と役割について考えてみたいと思う。

語学教育における視聴覚教育的方法には、大きく分けてつぎのふたつが考えられる。ひとつは、授業の中に視聴覚教材を持ちこんで行なう教授方法であり、他のひとつは、視聴覚教材それ自体を主教材として、学習を行なわせるものである。この小稿では、前者の場合に使用する視覚教材ということに限って、日本語教育の立場から考察してみることにする。

I. 教材としてどのような視覚媒体が使われているか

1. 実物

入門期の教材には具体的なことばが多く提示される。特に入門の初期では、教室内で常時目にし、手にふれることのできるものが多い。たとえば、机、いす、窓、壁、ドア、本、紙、鉛筆、時計、くつ、目、口、鼻、耳、

手, 足

などである。このようなことばを教えるとき、教師はごく自然に、それぞれの実物を指し示すのがふつうである。教材作成者もそれを期待して、このようなことばを冒頭に出していると思われる。教室内につねにあるものではなくても、容易に教室へ持ちこむことのできるもの、たとえば、

かばん, ぼうし, 花, 新聞, 雑誌, 手紙, 辞書

などが教材に出てくると、教師がそれぞれの実物を手にして教室へ行くのもよく見かけることである。また、

先生, 学生, 人, 外国人, わたし, あなた, あのひと

などを教えるときも、その場に実在する人物が指される。名詞のほか、形状、色彩を表わす形容詞、

大きい, 小さい, 長い, 短い, 白い, 黒い, 赤い, 青い

なども、実物について示しながら教えられる。動詞も教室内で動作のできるもの、

立つ, こしかける, 歩く, 見る, 取る, 置く, 書く, 読む

などは、実際にそれぞれの動作を行ないながら、ことばを使ってみせるのがふつうであろう。さらに、

これ, それ, あれ,

などの代名詞を使って、

「これは本です。」

「これはテーブルじゃありません。」

などと言ったり、いわゆる人称代名詞を使って、

「あのひとは山田さんですか。」

「あなたはどなたですか。」

などと言うときには、そこに存在する物または人を指し示しながら言うことが、入門期の授業では、つねに行なわれている。

いま述べたような場合に用いられる実物が意識して使われるときは、それを視覚教材と呼ぶことができる。したがって、最も一般的に使用されて

いる視覚教材としての媒体は実物であると言える。

2. 標本、模型など

教室内に常時存在しないもので、しかも教室への持ちこみが不可能なもの、また可能であっても教室にふさわしくないものの場合、それらの模型・標本、おもちゃなどの類が容易に手にはいるときはそれが使われる。

造花、くだものその他の食品の模造品、おもちゃのたんす、いす、テーブル、ぬいぐるみの犬などが教室へ持ちこまれることがある。これらは模型と見ていい。使用ずみの乗車券、切手、電報などは標本である。中には、時計の模型のように、実物よりも数倍も大きく作ったものもあるが、一般に、模型、標本の類はクラス相手の授業では、あまりに小さすぎるのと、何でも間に合わせるわけにいかないことのために、限られたもののみ使われている。

教室内で教師のする身振りによって示されることば、たとえば、

食べる、聞く、走る、笑う、重い、痛い、うれしい

などの身振りは、実際に行なう動作に対して、模型に相当するものと言うべきであろう、これらもかなりしばしば用いられる。

3. 絵画、写真、スライドの類

視覚媒体として、最も広汎に事物を表示できるものは絵画、写真、スライドの類である。教科書の課が進むにつれて、つぎのようなことばが語彙に加えられる。

雨、雲、風、晴れる、降る、吹くなど天候に関するもの

山、川、海、湖、滝など地形に関するもの

家、庭、学校、橋、道、鉄道、駅、公園など建造物に関するもの

電車、バス、車、飛行機、船などの交通機関

まつの木、さくらの花、犬、ねこ、鳥、さかななどの動植物

日、月、星など天体に関するもの

おとな、こども、としより、男、女、父、母、兄、弟、姉、妹など人に

関するもの

授業、勉強、働く、遊ぶ、泳ぐ、旅行するなど行為に関するもの

病気、元気、けがなど状態に関するもの

などである。このようなものは対訳を使わないとすれば絵や写真によって示すほかない。

この種類の媒体をもっとこまかく分けると、つぎのようになる。

- A. 教科書中のさし絵
- B. 教師が黒板に書く線画および図形
- C. 色彩を使ってえがいた紙芝居式の絵および掛図
- D. 絵本・雑誌の口絵・グラフ類・絵はがきなど印刷されたもの
- E. 種々の印刷物を切り抜いた絵や写真を目的にそうようレイアウトして貼りつけたもの
- F. 黒白およびカラーの印画
- G. 映写して見せるスライド
- H. 実物幻灯機によってスクリーンに映写された画面

4. 映 画

映画は動作を示し、状態の変化する過程を表わすなど、すぐれた視覚教材となる媒体であるが、日本語の教科書に付随したものとして作られたものはまだ聞かない。わずかに、教師の手持ちの8ミリフィルムがたまに利用される程度というのが現状であろう。

5. テ レ ビ

テレビ番組を教材に使うとすれば、中級以上に限られ、その上、テープによる録画をしなければ有効に使えないという理由のため、これまでは教材として利用されることが少なかった。1966年ごろから、録画を簡単に行なうことのできる普及型ビデオ・テープレコーダーが比較的安価に手にはいるようになったので、これからは多く使われるようになると思われる。語研日本語教室では1966年10月から、実験的に授業に使用している。

II. 視覚教材はどのような意図のもとに使われているか

現在の日本語教育で、上に述べたような視覚媒体が、どのような意図のもとに、視覚教材として使用されているかを考えてみる。

1. 新出語の意味を与えることを意図して

入門期に新出語として出てくる単語には、前にあげたように、直接視覚に訴えて意味を理解させることのできるものが多いので、視覚教材によって単語の意味を示すことがしばしば行なわれる。また、直接視覚に訴えることのできない単語や文の意味も、既習の語句の意味を表わす視覚媒体を利用して教えられることが多い。

2. 練習を与えることを意図して

(1) 視覚媒体を発表の刺激とする場合

視覚媒体を見せて、それに相当する単語または文を言わせるという方法が、初期の授業ではよく見られる。たとえば、教師が実物を示して、本、机、いす、鉛筆、紙、窓などの単語を言わせる。また、本が机の上に置いてあるのを見せて、「机の上に本があります。」と言わせ、また、絵を見せて、「人が歩いています。」「雨が降っています。」などと言わせるやり方である。

初期の学習者はあまり多様な表現を知らないので、教師が物や絵を見せると、すぐに反応を示して単語や文を言うのである。教師は視覚教材を選択、配列することによって、意図する単語や文を言わせることができる。

物を使って数をかぞえることや、形容詞の言い方の練習などを行なうのも、教師が動作をして見せて、「立ちました。」「窓のところへ行きました。」などと言わせるのも、同じ意図から出ていると見ていい。

(2) 視覚教材が問答の主題とされる場合

問答法による練習は、教師の与える質問に反応して行なう口頭表現の練習である。初級の学習者に対しては、視覚教材を示すことによって、質問の理解を容易にし、同時に答の内容を規制することができる。本、紙、鉛

筆、いす、机などをひとつひとつ指し示して、「これはなんですか。」と聞くなら前項の(1)の練習と異なるところはないが、「これはあなたの本ですか。」「いいえ。」「わたしの本ですか。」「そうです。」などのようにすれば、教師の要求する肯定、否定いずれの答でも引き出すことができる。また、本の選び方によって「あなたの本でもわたしの本でもありません。」「〇〇さんの本です。」などの文を言わせることもできる。さらに、「あなたの本だと思いますがよくわかりません。」「あなたがいま〇〇さんから借りた本です。」などという文も、本の使い方教師は自由に引き出すことができるのである。

絵・写真などを見せて話させることも、さらに進んだ段階では作文を書かせることもよく行なわれる。

(3) 文法、語法を教えることを意図して

文法の解説をするために図式・図形・略画などを使うことがある。また物を使って動作をしたり、絵を見せながら例文を言うなどして、語法を説明することもできる。場所を指示する助詞としての「に、で、へ、から、まで」などの使い分け、敬語・待遇表現などの用法を教えるときにも有効に使うことが行なわれている。

(4) 日本語の背景についての理解を深めさせるために

日本語による語釈によって、または外国語訳によって、意味を知らせることができても、その実態を知らせることのできないものが少なくない。一般の初級教材に出てくるもののみを見ても、つぎのようなものがある。

衣・食・住に関するもの——着物、帯、羽織、はかま、たび、げた、ぞうり、菓子、もち、つけ物、みそ汁、さしみ、家、玄関、床の間、座敷、縁側、庭、ふろ、たんす、押し入れ、戸だななど

年中行事に関するもの——正月、ひな祭り、花見、たなばた、月見など
生産に関するもの——田植え、かいこなど

地理に関するもの——日光、京都、奈良、鎌倉、箱根、横浜など

以上のように、視覚教材に頼らざるを得ないものは意外に多い。多くの

教師が、このような場合、実物、絵、絵はがき、地図、写真、スライドなどを用意して、ことばによる解説以上のものを与えようとしている。映画もたまたに使われる。

(5) 学習評価のために

以上述べたような視覚教材の使い方がそのまま学習評価を意図して行なわれることがある。そのほか、絵画・写真などを見せて、作文を書かせることなども行なわれる。

III. 教材・教授方法と視覚教材使用の関連性について

主要な日本語教育機関ではそれぞれ自己の言語観にもとづいた教授方法を取っており、教科書もそれぞれの機関で作成したものを使用している。したがって、教授方法の一部としての視覚教材使用の度合いは各機関によって異なっている。

現在、国内と東南アジアからヨーロッパにかけての国外で広く使われている国際学友会の「日本語読本」¹⁾は訳語も訳文も載せていない。この読本に先行して使用される *Nihongo no Hanasikata*²⁾には付録として巻末に *Japanese—English Vocabulary* があるのみで、各課中には訳語も訳文も示していない。これらの教科書を使用して行なう授業で、学習者の母国語が多種にわたり、しかも共通の仲介語がないときには、当然視覚教材が重要な役割を担うことになる。

学友会の教科書のほか、国内・国外を問わず、入門期ではすべて、各課の新出語に訳語を与えている。全訳を与えているものもある。そのような教科書のひとつ、*Naganuma's Basic Japanese Course*³⁾は音声言語の習得を目的とした入門書で標準式ローマ字によって書かれ、一部英訳を与えている。この書には別冊として *Grammar and Glossary* が付随してお

1) 国際学友会日本語学校「日本語読本」改訂版巻1~4, 東京, 国際学友会, 1957.

2) 国際学友会日本語学校 *Nihongo no Hanasikata*, 東京, 国際学友会, 1954.

3) 長沼直兄 *Naganuma's Basic Japanese Course*, 東京, 長風社, 1950.

り、各課の新出語句の英訳と英文による文法的解説が与えてある。この教科書の著者長沼直見氏はその序文で、“reformed direct method”によって教えることを勧めている。長沼氏の主宰する東京日本語学校では、入門期の学生には予習をさせないことになっている。そして、教師は学生の母国語の使用を最少限にとどめなければならないとされている⁴⁾。したがって、新出語の意味の導入は教室で初めて、日本語によって行なわれることになる。そのため、この学校の入門期授業では視覚教材は欠くことのできないものであり、事実、そのための教材はかなり整っている。

Basic Japanese for College Students⁵⁾の著者は、学習者に、新出語の意味を教科書中の訳語によって自習することを要求し、教師は新出語については発音の練習を与えるのみでよいとしている。(同書 Introduction)。その上、教室作業の大部分は、この教科書の大部分を占める“drills”の指示するところから従って行なうものとされている。このような授業のばあいには、視覚教材に対する依存度はあまり高くないといわなければならない。このほか、同種の教科書⁶⁾を使って、指示されたとおりの授業を行なうばあいについても、同様のことが言えると思う。ただ、上記の Basic Japanese for College Students では第1課の Drill 4. Response で“Point to a picture or to members of the class.”とあり、5, Substitution では“Actual object may be used.”とあるのが注目される。

早大語研の日本語教室では、初級、中級の教材の新出語に、英語と中国語の2か国語の訳語を与えている。学生の中には英語も中国語もわからな

4) 長沼直見講述「日本語教授法講義」(謄写印刷)、東京日本語学校、1958. p. 108.

5) Tamako Niwa and Mayako Matsuda, Basic Japanese for College Students, Seattle, University of Washington Press, 1964.

6) 同種の教科書としてつぎのようなものがある。
Eleanor Harz Jordan, Beginning Japanese, Parts I and II, New Haven, Yale University Press, 1962.

国際基督教大学日本語科, Modern Japanese for University Students, Part 1, revised 東京, 国際基督教大学, 1966.

John Young and Kimiko Nakajima, Learn Japanese, College Text, Vol. 1, Tokyo, Far East Division, University of Maryland 1967.

いというものはほとんどないので、予習の際一応の意味を知ることができるのであるが、教室作業でも主要な語句について、意味、用法の両面にわたって、日本語による解説を行なっている。したがって、視覚教材を必要とする場合が多いにもかかわらず、まだ十分に整備されていない。

以上見てきたように、視覚教材を必要とする授業と、あまり必要としない授業があり、これを教授法との関連から見ると、直接法的教授法を採用するところでは視覚教材が重要な地位を占め、訳語によって意味を与えるところでは、あまり使われていないということがわかる。これは、一般に、視覚教材に新出語の意味を与える役割を期待しているということを示していると思われる。視覚教材が単に母国語または仲介語による訳の代りとして使われるのみなら、結果的には、訳を与えながら授業を進める対訳法と、さして変りがないことになる。事実そのような結果をもたらすにすぎない使用法が行なわれていることもないとは言えない。それは、視覚教材が、単に訳語を suggest するにとどまるような、安易な使い方をされる場合である。教材の程度が進むにつれて、的確な訳語を suggest するには複雑な視覚教材を要することになり、学生はそのような遠回しの方法よりも訳語を与えられることを求めるようになる。このようにして、視覚教材の使用はごくはじめの入門期の授業にのみ限られ、それ以後は風物誌的なものの解説にのみ使用されるということになるようである。

戦前・戦中を通じて日本語教育の歴史に大きな足跡を残した山口喜一郎は、直接法教授の唱導者であり、実践者であったが、その主著「日本語教授法原論」⁷⁾で、単語解釈の一方法として「直観法」をあげ、それには「言葉に相当する実物または絵画・模型・標本・写真等によって、物の形状・性質・位置・数量等を直接に観察経験させて、その観念を得させる」示物法と、「物の状態性質の変化や運動や人物や生物の動作や状態などを直観させたり、動作を実演させたりして、言葉の意味を知らせる」示事法の二

7) 山口喜一郎「日本語教授法原論」東京、新紀元社、1943.

つがあるとしている。(pp. 229, 230). そして、この直観法についてつぎのように言っている。

直観法は、言葉の解釈法としては、直接法の外国語教授では、最も基礎的で入門初歩の場合に重要なものであるが、以上述べた如く、種々不完全な点があり困難なところがあるから、当該の談話・文章に対して、提示される実物実事なりが、よく明瞭で適当で完全で、そして十分でなければ、その方法的価値を発揮することが出来るものではない。(pp. 237, 238).

IV. 意味の与え方について

訳によって意味を与えることと、視覚教材によって意味を与えることについて考えてみよう。意味を教えるのに訳をもってするという事は、教師にとっても、学生にとっても、一見簡便な方法に見えるが、ある単語とその訳語を直結させて記憶するという事には、学習効果の点から考えて問題がある。印欧語に属する言語同士の間なら、両者を結ぶ共通点がなくもないが、日本語と他の言語の間には、それがほとんどないと言ってよい。モールス信号の符号を覚えこむのと同じように、なんら関連のないものを無理に結びつける努力を繰り返さなければならない。さいわいに日本語と訳語を結びつけて記憶することに成功したとしても、多くの訳語は原語の表す意味の一部に対応するに過ぎない。強く結びつけるほど、のちになって別の訳語と結びつけるのに困難を感じる。

二つの言語が *cognate* でない場合に、意味が完全に対応することばは、厳密に言えば、極めて少ない。対応すると考えられている語も、おのおの意味領域を異にするものが多い。ことに基本語とされているものに、それが著しいのである。訳語として英語が用いられる場合を例にとってみよう。

木, 書く, 飲む, 休む, 遊ぶ, 高い
など、いずれもごく初期に出てくる単語で、それぞれの語に対応するもの

として一般に容認されている英語が訳語とし与えられる。しかし、これらの日本語の1語に対して、いくつかの英語をあげなければならない。反対に、英語の1語に対して、いくつかの日本語をあげなければならないものもある。cold に対する「寒い、冷い」、また「ものを取る、散歩する、バスに乗る、くすりをのむ、ふろにはいる」などの訳に使われる take がそうである。

学習者が日本語で表現する場合を考えると、自国語のことばの意味領域よりも、対応するとされる日本語のことばの意味領域の方が広い場合のほうが、比較的容易である。逆の場合は、上にあげた take の例のように、1語に対応する訳語として、「取る、する、乗る、のむ、はいる」と使い分けなければならない。これは学習者にとっては困難なことである。理解するためなら、「散歩、バス、くすり、ふろ」などの名詞さえ覚えていれば、それぞれの動詞の意味は、入門期程度の文では、容易に推量できる。したがって、理解のためなら訳語の暗記も、さしたる不都合を生じないだろう。しかし、日本語のことばを適正に使い分けることを習うためには、訳語の暗記だけでは不十分である。ことばの使い分けの習得は練習にまたなければならないが、練習に先行して行なわれる意味の導入の際に、上に述べたような困難を回避するような指導が与えられなければならない。

たとえば、「飲む」の訳語として、drink を結びつけさせるよりも、日本語の「飲む」の意味領域を与えることができれば、のちに「たばこをのむ、くすりをのむ」などの「のむ」に抵抗を感じることもないであろう。また、使い分けで混乱することもないはずである。「のむ」の概念的意味領域を与えるためには、「のむ」は「ものを口から体内へ嚙まずに入れることである」という概念を示すに足る種々の場面を視覚教材で見せながら解説するのがよい。日本語による解説が理解できないなら、次善の策として、外国語で行なってもいいだろう。数個の訳語を与えて混乱を招くよりは、遙かにまさっていると思われる。解説を外国語で与える場合にも、学習者の母国語と異なる意味領域の抽象的な説明のみでは、なかなか理解し

にくいものであるから、やはり視覚教材によって補うことが必要である。

V. 語の意味と視覚教材の関係

ふつう入門期の教科書で取り扱われることばは、主として基本語と呼ばれるもので、どの教科書にも共通しているものが多い⁸⁾。提出順が前後するということのほか、大きなちがいはない。大別してつぎの3種類とすることができる。

1. 学習者の身边にある具体的、可視的な事物・形状・状態・行為などを指示する語、たとえば

本、雑誌、新聞、辞書、大きい、小さい、赤い、青い、あなた、わたし、食べる、読む、見る、書く

などである。これらは指示するものが具体的・可視的であり、視覚に訴えて知らせるのに最も容易なものである。したがって、視覚教材の選択も使用も安易に行なわれやすい。けれども、語の象徴する概念を与えるためには、注意して選んだ数個、ときには10個以上もの視覚教材を順序よく配列して、合理的に使わなければ、効果はない。ただ1個の、有り合わせの実物や絵でも、日本語に対応する学習者の母国語を引き出すことはできるが、それならばじめから訳語を与えたと同じである。視覚教材が、訳語を引き出すための信号であるというに過ぎない。

たとえば、日本語で時計と名のつくものの種類をできるだけ多く見せることによって、「時計」ということばが「時を計るもの」という概念の象徴であることを知らせるのである。教師と学生の同種類の腕時計を何個も見せ、また、教室の柱時計を指して、watch と clock という訳語を引き出してみたところで、「日時計 (sundial)」、「砂時計 (sandglass)」のように複合する日本語の「時計」の概念は得られないだろう。置時計や目ざまし時計の実物、模型あるいは絵などを使い、針を動かして見せることによ

8) 加藤彰彦「日本語教育における基礎学習語」日本語教育学会機関誌「日本語教育」第2号および第4・5合併号所載。

って、「時間を計るもの」という概念を固める。漢字で書いて、「時計」となるわけもわかり、理解と記憶を助けるはずである。

時計の例は一例にすぎないが、語の意味領域を示すということは、語の外延を示すことであり、その語の適用される限界を示すことである。相手の母国語による訳語を教師が念頭において、その訳語に合致するような品物のみを並べて見せることであってはならない。意味の限界を示すために、限界の外側にある近似のものも見せて、それは限界外のものであると教えることも必要であろう。

概念は形態のみでなく、機能ともかかわりを持つ。そのようなものは機能を示すような見せ方、そのものの置かれる環境もわかるような示し方をしなければならない。個々の実物を教卓上に陳列すればよいというわけではない。場合によっては、実物よりも絵画、写真の方が、そのものの存在すべき位置、機能を発揮している状態を明確にすることができるのである。「目」や「手」を示すには、ものを見る器官としての目、また種々の姿勢の時の手、ものを持つ働きをしている手を見せるべきで、線画で目のかたちや手のかたちを書いただけのものは、訳語を引き出すためのものにすぎない。

上に述べたような多種多様の視覚教材資料を整えておくためには、平素から計画的に収集・整理しておかなければならない。

2. 身の具体的な、可視的なもののうちでも、II, 2, (4) であげたことばのように日本独得のもので訳語のないもの、訳語があっても訳語では実態のわからないものがある。これらは実態を知らなければ、実地に当たったとき、実物とことばが結びつかない。また、絵や模型のみでは大きさ、手ざわり、味などがわからない。できるだけ、体験によってことばと実物を結びつけて学ぶようにしたい。日本に在住する学習者の場合は、それを比較的容易に行なうことができる。

3. 基本語彙の中には、不可視的な語も少なくない。たとえば、仕事、思う、知る、好き、むずかしい、ほんとう、終わる

などである。これらは、語の指示するところを直接視覚または他の感覚に訴えて知らせることはできない。しかし、視覚教材を使って、上にあげた具体的・可視的なものを表わす語と組み合わせれば、意味を理解させることができる。この場合も、ひとつのものばかりでなく、種々のものを使って、それぞれの語の意味領域を示し、概念を形成するようにしたい。

助詞、助動詞、接統詞、問投詞など文法的要素を持った語を視覚教材で直接示すことは、語の性質上むずかしいことである。しかし、3. までのことばを提示するとき、これらの語も当然使われているのである。文法的要素をもった語のための視覚教材を特に考えなくても、文法的要素は文の構造の中で、習得しているわけである。教科書に印刷された文字のみに頼って学習する場合には、学習者は文法的要素を持つ語を単独に取り出して、その機能を文から切り離してせんさくする。視覚教材を多く取り入れた授業では、このようなことはおこらないはずである。

入門期の文型は、形態・内容ともに単純なものを選んで配列してあるから、視覚に訴えて場面を示すことにより、文の意味内容を理解させることができる。この方法で同型の文を多数提示すれば、文法的要素もあまり困難を感じることなく習得できると考える。

以上に述べたように、視覚教材によって意味の導入を行なうということは、個々の物や動作、絵画、写真などによって、訳語を引き出すことではなく、その語の表わす意味の概念を与えることである。そこで、語と意味と視覚教材の相互の関係を C. K. Ogden と I. A. Richards にならって、三角形を形成する関係として考えてみたい。Ogden と Richards は The MEANING OF MEANING の中で Thought or Reference を頂点とし、Symbol と Referent をそれぞれ底辺の両端とする三角形によって、3者の関係を示している⁹⁾。「語」と「意味」と「視覚教材」をこの三角形

9) C. K. Ogden and I. A. Richards: The Meaning of Meaning, 10th ed., London, Routledge & Kegan Paul, 1956. p. 11.

に当てはめるとすれば、「語」と「視覚教材」をそれぞれ底辺の両端とし、「意味」を頂点とする三角形となる。「語」と「意味」の関係は学習者にとっては未知のものである。「語」の指示する「視覚教材」は、教師の演示によってある概念を学習者に形成させる。この概念が形成されて、はじめて学習者は与えられた「日本語」とそれが象徴する「意味」とをみずから結合する——と考えるのである。

視覚教材としてどのようなものを整えるかということは、頂点の「意味」と底辺の1角の「視覚教材」を結ぶ辺の関係である。用意した視覚教材をいかに使用するかという問題は、「語」と「視覚教材」との関係である。与えられた新出語の意味が、抽象度の高いものであればあるほど、視覚教材として多くのものを必要とする。逆に、周知の固有名詞のように、極端に抽象度の低いものは、ごく少数の視覚教材で「意味」を示すことが可能である。抽象度の高いものの概念を示すには、多数の視覚教材と「語」を関係づける教師の演示が重要な要素となってくる。

ある語の意味を与えるため、特定の物または動作などを示すことは、それが写実的であればあるほど、結果は一般概念から遠ざかることになる。たとえば、「飛行機」、「犬」、「飲む」、「びん」などの提示で、現在就航中の機種 of 飛行機の写真を見せると、一般概念の「飛行機」ではなく、特定の機種 of 飛行機を表わす結果となる。この場合、百科辞典などによくある、ライト兄弟以来のあらゆる機種 of 飛行機を一覧で示すものを使うほうが、「飛行機」の一般概念を浮き上がらせるのである。「犬」、「飲む」、「びん」などについても同様である。

では、はじめから写実的なものを示さず、略画を示したらどうか、とも考えられる。「飛行機」、「犬」、「びん」のように、概念が教師と学習者の間で共通と見られるときはそれでもよいが、「あいさつ」、「飲む」、「食べ物」などでは事情が異なる。1枚の略画で示された「あいさつ」の絵は、「帽子を取る」または「握手する」など、と受取られることが多い。そのほかのものも、似たようなまちがいがおこる可能性がある。しかし、いっ

たん概念と語が結びついたあとでは、略画・線画などを概念を表わすものとして使用することは、両者の間に了解が成立しているので差支ない。

VI. 結 び

実物は目で見るのみでなく、直接手でふれることができ、より具体的に体験することができるという点で、すぐれた視覚教材となり得るが、実物を視覚教材として使用することのできる場合はごくわずかである。絵画・写真・スライドなどは具体性では実物に及ばないけれども、時と場所の制約を受けることなくなんでも示すことができるという点で広く使える視覚媒体である。実物、模型・標本はそのもののあるべき環境から切りはなしで教室へ持ちこまれるのであるが、絵画・写真などでは、その物が置かれた実際的な環境を示すことができる。例えば、「いる」という存在を表わす語を使わせたいとき、教室に実物の犬をつれてきても、「いる」ということばを使う発想は起らない。また、陶器で使った犬の置き物を見せても、それがいかに写実的によくできていても、「犬がいる」とは言えない。しかし、ある情景の中で撮影された犬の写真を見ればあいには、ごく自然に、「犬がいる」と言えるのである。

また、写真は本来静止した状態で示すものであるが、動的なものも、運動中の一瞬をとらえて、その瞬間の前後に連なる運動を暗示することもできるのである。したがって、写真によって、存在・進行中の状況・動作を表わすことも可能である。それは、形容詞・動詞・副詞などの意味・用法を教えるばあい利用できるということである。

視覚教材は色彩を表わすものが望ましい。スライドは、カラーフィルムを使っても比較的安価で、映写によって必要な大きさが得られる。また多数の資料を整理・保管して、その中から必要なものを抽出する作業にも便利である。その点、スライドは最もすぐれた視覚教材の条件を備えているとすることができる。

映画は単に画面で動きを見せるということばかりでなく、また、視覚的

興味の対象としてのみでもなく、映画が独自に持っている sequence が視覚教材としての価値を高めていると言わなければならない。映画の sequence は時制を表わすのに適している。助動詞、接続詞、間投詞などは、映画によって最も効果的に扱うことができる。映画の一手法としての動画も漢字教育に効果的に使用することができる。

日本語の学習で、つねに問題となる敬語・待遇表現は、これまでことばによる解説ばかりに頼っていたのであるが、人と人との関係、場面、敬語を使って話す時の姿勢・動作・表情を映画によって示せば、敬語の使われる situation が十分に理解され学習を容易にすると考える。

映画を教材として利用すればよいことは、これまでよくわかっていたが、経費と労力の点に困難があり、なかなか実現しなかったというのが一般の実情であろう。ところが、日本では1965年にビデオ・テープレコーダーの普及型機が数種発売されるようになってから、事情は一変しようとしている。ビデオ・レコーダーと付属のカメラを使用することによって、これまでできなかった映画教材に代わるビデオ教材の作成が容易に行なえるようになったからである。画面の鮮明度と大きさの点ではビデオは映画に劣るけれども、現像処理を必要としないこと、音声との同調が容易に行なえること、連続1時間の録画が可能なのは、この欠点を補って余りある。機械とテープの購入費は8ミリ映画より高価であるが、16ミリ映画の施設費よりははるかに安く、その上消費費はほとんどゼロに近いことも強味である。

語研日本語教室では、1966年8月文部省奨学金留学生指導費で1セットを購入した。現在まで、主にテレビ番組を録画したものを教材とする授業を実験的に行なっているが、ビデオ・カメラによる教材作成の実験も近く行なおうとしている。

語学の4技能として、話す・聞く・読む・書くがあげられるが、これからは、これにもうひとつ「視聴」を加えなければならなくなるだろう。テレビを視聴する能力は、新聞を読む能力と同じように必要なものであるか

ら、この能力を修得することを学習目標のひとつに加えてもさしつかえないと思う。NHKのニュース・ニュース解説・報道特集・教養番組などをテレビ学習の到達目標とすれば、そのほかの平易な番組を常時教材として使用し、目標への到達を図らなければならない。このような視聴学習のほか、大学で講義を聞くことを目的として日本語学習を行なう学生の場合には、講義聴解の練習用として、テレビの中学・高校向教育番組も教材として利用できるのである。

参 考 文 献

1. Billows, F. L., *The Techniques of Language Teaching*, London, Longmans, 1961, ch. 7 *Visual Aids to Language Teaching*.
2. Brown, James W., Lewis, Richard B. and Harclerod, Fred F., *A-V Instruction: Materials and Methods*, New York, McGraw-Hill, 1960.
3. Dale, Edgar, *Audio-Visual Methods in Teaching*, Revised ed., New York, Holt, Rinehart and Winston, 1963.
4. Libbich, B. (ed.), *Advances in the Teaching of Modern Languages*, Vol. I, London, Pergamon Press, 1964.
Ch. I. *The Audio-Visual Global and Structural Method* by P. Guberina.
Ch. XI. *The 8-mm Animated Loop Film* by G. Fleming.
Ch. XV. *The Use of Visual Aids in the Teaching of Modern Languages* by G. Richardson.
5. 田崎清忠, 「英語の視聴覚教育」東京, 大修館, 1960.
6. 田崎清忠, 「テープ・レコード・映画・スライドの利用」現代英語教育講座 第11巻, 東京, 研究社, 1966.
7. 吉沢美穂, 「絵を使った文型練習」, 東京, 大修館, 1965.

視聴覚教育関係の図書文献は数多くあるが、特に語学教育との関連において、上記のものを参考とした。