

対話の指導をいかに発展させるか

——自由会話の指導方法——

木村宗男

まえがき

それぞれの社会——共同生活体 (community) では、それぞれ特定の言語が使用される。その社会の言語を使用することによって、人ははじめてその社会の一員として受け入れられる。不特定多数による大きな社会でも、特定少数の人から成る小さなグループでも、言語能力の有無によってその共同体の一員となり得るか否かが左右される。

われわれの日本語学習者が、ただ行きずりの外国人として、外側から日本人社会と交渉を持つことで満足するのなら、いわゆる初級教材の忠実な反復練習でこと足りるであろう。しかし、学習者が日本人によって構成される大小さまざまな社会の一員となるに必要な言語能力を得ようとするなら、教科書から得たものの再生のみでは十分と言えないことは明らかである。その社会でおこるあらゆる場合に、互いに自己の発想により意志を表明し合い、理解し合う対話能力が必要である。このような対話能力は教科書の学習を基礎とした練習をさらに発展させた練習によって、はじめて得られるのである。

このように見てくると、対話指導は日本語教育の初期に重視されればすむというものではない。中・上級の対話指導がなくてはならない。そのような考えから、前回(本講座第8分冊)では、初級から上級に至るまでの、教材に基づいた対話指導について述べた。今回は、前回触れた「実際の対話」をさらに発展させた指導方法について述べる。いわゆる「自由会話」

の指導方法と言ってもいいかも知れない¹⁾。

前回の教材に即した対話練習が日本語の構造を段階的に学習させる線に沿ってなされる指導であったのに対して、今回の指導方法は対話の持つ社会的機能を基盤とし行なうものである。

外国で日本語の入門ないし、それ以上の学習をすませてから来日して、対話能力のみ十分でない学習者に対しては、前回述べたような対話指導を、入門の第1課にさかのぼって行なうことは実際的にできない。かといって、中級ないし上級の授業で、いきなり日本語のみによる対話を教科書について行なうことも、これまでに対話能力の積み重ねがなかったために困難である。そのような学習者にも本講の方法を適用すれば、よい結果が得られるであろう。

I. 指導の基本方針

1. 学習者の発想を重んじる

教科書・読本・テキストなどと、それぞれ目標と形態の違いによって名称を異にするが、共通する点は日本語の構造を教えることであろう。学習者はそこで得たものを自己の発想に基づいて実際に応用するのである。ところが応用のための練習は学習者の発想によるものでなければ効果はない。一般に応用問題と呼ばれるものの多くは、単なるヴァリエーションに過ぎないものである。

社会的機能を基盤とする対話の指導では、学習者の発想による練習を有効に行なわなければならない。

2. 小さな社会から大きな社会へ

不特定多数から成る大きな社会では、必然的にそこで起る問題に限りがない、それに反して小さな社会では、おのずから問題が限られる。そこで、指導は小さな社会から大きな社会へと進めるものとする。

ただし、ここでいう大きい小さいということは、クラスそのものの大き

さを意味しない。扱う話題の範囲を言うのである。たとえば、小さなクラスでも話題が現代の学生問題、社会問題などになると、これは日本語のクラス固有の問題ではなくて、学生という、あるいは一般市民という大きな社会の一員としての発言である。このような場合を大きな社会の話題というのである。

日本語の授業の場合、クラスは出身国・専門分野・経歴・年齢などを異にする学習者から成り立っていることが多い。一般の学校教育の場合と違って、いちじるしく多様性に富んでいて共通点はないかのようである。しかし、ある一定の時間そのクラスの一員として学習するという点は共通である。そこに共通の話題が生まれ、連帯意識が生じる。その限りにおいて、これは一つの小さな社会である。このような社会の一員となる手続きは、初級の授業でよく見られるように、自己紹介をすることである。その後は日本語を学ぶ外国人初級学生として、共通の話題を求めて対話することができる。しかし、このいかにも少人数の社会で、毎時間同じ顔ぶれで話すということは、話題の広がりを求める学習者の意欲をそぐことになる。教室の対話にあきたりない学習者は、教室外のそれこそ「自由会話」に練習の機会を見出そうとして、無駄な時間を費やすようになる。

そこで、学習者の欲求を満たすために、そのクラスにとって新鮮なだけかを、教室につれてくることである。日本語の構造を学ぶ上からは、標準的な日本語を話す *native speaker* に限るということになるが、この場合は、他のクラスの外国人学習者でもよい、未知の人と話し合うことの経験が貴重なのである。未知の人に話しかけ、話を聞くことのできる能力、それが養われれば、新しいほかの社会へはいることができるのである。

いつも同じ顔ぶれのクラスで、限られた教師によって対話がなされるといえるのでは、進んで他の社会へは行って行くという能力が育つかどうか。その意欲さえもなくしてしまうのではないかという疑問を持つ。これまでのクラスはあまりに閉鎖的である。教室の中のクラスの者以外の者をしばしば迎えたり、学習者を教師の指導のもとに教室外へつれ出す工夫がもっ

となされるべきである²⁾。

教室外の小さい社会として、学習者の近づきやすいものに日本人の家庭がある。ある学習者にとっては、日本人家庭に同居していることが対話能力の向上によい結果をもたらすこともあるが、日本人の家庭がつねにどの学生にもよい学習の場であるとは言えない。

日本人の家庭では、一般に外に向って話すときと異なる内輪同志のことばづかいがなされる。それが正常の家庭である。このような仲間うち同志で用いることばづかいを最初に身につけることは、他の未知の社会へはいる場合の障害になることがある。日本人の言語生活では、あるグループへの新来者は必ず丁寧なことばづかいをし、慣れるに従ってそのグループの仲間のことばを使うものである。その切り換えそのものも一つの言語能力と考えられる。新来の外国人がまず習うべきは、いま一般に初級の教材で使われているようなことばである。そのようなことばが常時特に仲間うちで使われているのは、日本語教室よりほかにはあるまい。であるから、日本人の家庭よりもまず教室で学習するのがいちばんよいことである。日本人の家庭でも、臨時の外来者に対しては、つねに外来者向けのことばづかいをする。したがって、学習者がたまに日本人の家庭を訪問するよう、教師としては積極的に世話をするようにしたい。

3. 対立による対話の発展

中級・上級と進んでくると、クラス中の話題も専攻を異にする学生という立場、出身国を異にする国際市民という立場、それに趣味・嗜好・個性などがからんで、対立的な発言が多くなるのが普通である。対話指導の発展のしかたはこの対立点の扱い方にかかっている。むしろ、対立点があれば、初級の場合と違って、対話は進行しない。対立点を明らかにして学習者に示し、対話の方向づけをすることが教師の指導の重要な部分である。しかし対立する両者の論が余りにかけ離れている場合にも対話にならない。このときは、教師がどちらかの相手をして、別の対立点を引き出す

ようにする。教師のこのような任務は座談会や討論会の司会者のそれに似ていると言えるであろう。

4. 教師の指導性

上に述べたような方針で行なう授業は、ともすると教師の指導性を失いやすい。そこで、指導の計画・準備を十分にして授業をすることと、講評・矯正のほか定期的なテストを行なうことによって、指導性を確保しなければならない。

II. 授業の進め方

対話指導の授業の進め方として、つぎの三つの形式を主なものとして考えることができる。社会生活における対話もこの三種に集約できる。

1. 対談形式
2. 座談会形式
3. 討論形式

対談は基本的形式で、初級から最も多く見られるものである。この形式の練習はつねにある二人のあいだで行なわれ、他の者は形式的には第三者である。しかし、ただ順番を待っているのではなく、いつ話し手または聞き手の地位を与えられるかわからない。したがって、他の者の対談を聞き、それを理解し、それについて発言する用意がなければならない。教師の指導のしかたによって、対談形式から座談会形式に移行することもあり得る。また座談会形式から討論形式に進むこともある。三つの形式のうち、どれか一つを固執して授業を行なうのではなく、1回の授業のうちに、上記三種の形式が含まれることさえあり得る。しかし、いまは三形式に分けてそれぞれの進め方について考えてみる。

1. 対談形式

初級の授業のほとんどは対談から成っており、それ自体対話の基礎練習

であると見ていいが、社会性のある対話能力を養うためには、学習者の発想に基づく練習を与えなければならない。初級の学習者といっても一般に思考力も十分にあり、母国語でならそれを表現できる人たちである。ただ日本語能力が不足で表現できないこともあるので、発言をためらうのである。自意識の強い者ほどその傾向が強い。これをそのままにしておくと対話能力は育たない。そこで、初級のうちにできるだけ自己の発想による発言の機会を多く与えなければならない。文型練習や問答練習³⁾によって受動的に口を動かす練習を多くするのみではなく、つぎのような指導が必要である。

(1) 教師は学習者との対談で、いくつかの答が想定されるような質問をする。学習者はその中から自己の発想によって選んだ内容を答えるのである。

(2) 学習者が教師の質問によらずに発言する機会を与える。そのために学習者の発想を刺激しなければならない。

(3) Aの学習者の発言がBの学習者への刺激になり、Bの発言がCへの刺激になるというような連鎖反応をおこすように指導する。これができるのはクラス授業が個人授業にまさるいくつかの利点の一つである。クラス授業ではそれを生かさなければならない⁴⁾。

(4) 初級の学習者のほとんどが、はじめて日本へ来たばかりで、珍しい体験をし、強い印象を受け、独自の観察をしているはずである。これを包みこんだままにしておかないで発表させる。

(5) 学習者同志日本語で話す習慣があるかどうかによって、対話能力の向上が左右されると言える。日本語学習以前に共通の言語を持たない者同志は日本語で早くから話す、共通の言語を持つ者同志の場合は、教師の指導がないとなかなかできない。それも教師が口で奨励するのみではなく、授業中に、AについてBの知らないことをBにたずね、BからAに質問させ、AからBに答えさせるとか、ひとりの学習者に独話をさせたあとで、ほかの者から質問させたり、意見を言わせたりするなど、実際

に学習者同志に日本語を使わせる指導が必要である。

2. 座談会形式

ふつう座談会は、ある話題のもとにだれでも随時発言できるというルールのもとに進行する。その場合、司会者というものがいて、進行・整理をつかさどる。座談会形式の授業では、教師が司会者の役割を果たすことになる。発言は司会者(教師)の指名によることもあるが、クラスの中のだれでも気軽に発言することができるのが特徴である。そのかわり、発言が二三の者によって占められることもある。これは教師が調整して、発言の少ない者にも意見を述べさせるようにする。

教師が一般の司会者と異なる点は、発言が十分に内容を表現できない場合や、逆に他の者が理解できない場合に、それを補わなければならないことである。補足は発言者の内容を重んじてその範囲でなされるべきで、内容についての補足は教師自身の発言として、別にしなければならない。

3. 討論形式

討論は対立点が明らかなきに行なわれるものである。発言の内容が論理的でなければならず、独話的な表現力も必要とするので、進んだクラスの授業でないと行ないにくい。

この形式では、司会者が発言者を指名して意見を述べさせ、結論をまとめていくものと、はじめから対立する AB の 2 組(または中間派を入れて 3 組)に分かれて議論を戦わせるものがある。前者の討論の結果、後者のかたちになることもある。2 組に分かれた場合に、両方の組の者がそれぞれ集って、論点の整理、論旨の検討、反論の根拠などについて作戦を練ると、それ自体が実際的な対話練習になる。

討論形式を取るために、教師の指名によって 2 組に分け、無理に討論を行なわせることは効果がない。学習者の意志によってどの組に加わるかを決めさせるべきで、それが決まらない問題は取りあげても意味がない。

以上の三形式を通じて、教師の重要な仕事は問題の提起である。問題提起は、教師の側からの発話によるものと、学生の独話から取りあげるものがある。後者の場合の内容には初級なら個人的体験、自国の紹介、日本での生活など、中・上級では日本の印象、社会問題、経済問題、文学・美術作品の批評、研究発表、調査報告なども含まれる。内容が専門的な領域に触れると、教師の知識を越えることが多い。そのときには、教師も遠慮せず質問し、説明を求めればよい。教師の質問が刺激となって他の者の質問を誘発し、回答がまた刺激となるというように、連鎖反応を起こさせるのである。

III. 授業の準備

教材中心の練習では、その日扱う内容がきまっていて、それに基づいて準備をするが、これまでに述べてきたような授業に対する準備はどのようにしたらよいか。それは上に述べた刺激—発想—発言—刺激という連鎖反応を起こさせるための準備をすればよいのである。

まず学習者の能力と関心のあり方から、取りあげるべき内容を考える。つぎにその内容について問題提起を行なう方法を考え、必要なものを用意する。学習者の理解を助けると同時に刺激を与えるため、視覚・聴覚に訴えるものが必要である。たとえば、時事問題を取りあげるにしても、教師が口頭で話すと同時に、それについての記事の載った新聞を見せると刺激を強くすることができる。視覚・聴覚に訴えるものとして、つぎのようなものが利用できる。

新聞・雑誌・図書・書類・手紙など

写真・絵・絵はがき・ポスターなど

切手・きっぷ・記念品・みやげものなど

広告・商品型録・宣伝パンフレットなど

地図・図面・統計グラフなど

スライド・映画・ビデオ・録音テープ・レコード・ラジオ・テレビなど

そのほか話題との関連、扱い方によって、ありとあらゆるものが利用できる。見つけることよりも、選び出すことがむしろ容易ならざる仕事である。

対話練習における事物の必要性について山口喜一郎はつぎのように言っている。

元来言葉の言葉たる所以はその社会性にあると思ふ。言葉が話されるといふのは誰かに対してのことで、聴き手のない言葉はない。この相対する二人の心が言葉の働く場所なのである。然らば何が二人の心を言葉の場所とするのかと問ふ。それは二人の間におかれた事物であって、二人の関心を引く事物がなければ言葉をかかわす意志は起らない。そして一個の事物の意味が二人の関心となるのは社会的因縁によるのである。それを社会的環境といふ。(「東洋人に対する国語の教授法」p. 242)⁹⁾

IV. 直し方

教材に即した練習ではほとんど誤ることのない学習者でも、自己の発想によって話すときには誤ることが多い。誤りを直すことも対話指導の重要な仕事である。誤りを直すには、まずどのような誤りがあるか、それに対してどのような直し方をしたらよいかを知らなければならない。

対話の誤りはつぎの3種類に分けられる。

1. 何を言っているのか全然意味の通じないもの。

これは基本的な能力に欠陥がある場合である。自己の発想による対話を行なう以前に、教材による練習を十分に行なわせなければならない。

2. 部分的に形態的な誤りのあるもの。

A 相手が理解できない点、あるいは誤解させられる点がある。

B 意味は十分通じるが、相手に異様な感じを与えるもの。

これが最も多い誤りである。発音・文法・語彙・語法の不正確なことからくるもので、その多くは母国語の干渉を原因としている。

3. 形態上は何らの誤りもないが、話し手の意図と異なる意味になるもの。

これはうっかりすると誤りとは気がつかないが、相手そのまま受け取

れば対話の上では重大な誤りになる。語彙の不足、慣用的表現についての知識の不足、日本語の背景についての知識の欠如などによることが多い。

以上3種類のうち、1は問題外として、2,3に対する直し方を述べよう。

誤りを直すには、いついかなるときでも、その場で即時に直せとよく言われるが、これは文型練習や問答練習のように、教材に即した練習に関する限りでのみ正しい。教材を離れた、学習者の発想を基とした対話では、これをそのまま適用することはできない。自己の発想によって発話している途中で、またはそれが終わったとたんに、誤りを指摘して矯正されれば、学習者は発話の意欲を失ってしまう。矯正は機会を待って行なうべきである。

この対話の練習中には、内容の伝達を基準として誤りか否かを判断し、その点で誤りと認められるもののみを取りあげて直すことにする。

2.Aの誤りが多いのは、教材による練習の不足からくるものであるから、その方を強化しなければならない。しかし、この誤りもそのまま黙認してすませるのではない。聞き手である教師は一部理解できないまま、または誤解は誤解のまま話を進めさせる。そのうちにどこかで聞き手が正しく理解していないことに話し手が気づくであろう。そのときこそ直すのに適切なときである。学習者の自覚を待って直すのである。

2.Bは発音・アクセント・イントネーションなどの習癖によるものであるから、一括して矯正をはかる。しかし、対話指導中の音声関係の矯正は、あまりに性急に、厳格に行なっても、マイナスの働きこそすれ効果はない。それよりも、ややよくなったところでほめる。直らなくても努力を認めるというようにして、気長に矯正を計らなければならない。なんといっても発話意欲を失なわせては、この指導としては本末を誤ることになる。

3は対話が進行しなければ、教師も誤りと気がつかないかも知れない。このような場合は、聞き手が誤解(正しくは話し手の誤りである)していると話し手が気づいたとき、即座に誤解の起った原因を検討するのが効果的

である。

V. 評 価

対話指導の評価は対話を直接の対象としてしなければならない。毎回の授業中の対話が評価の対象になるが、そのほかに一定の期間においてテストによる評価を行なうことが教師の指導性を保つ上からも効果的である。テストも対話によるのであって、筆記テストで代用することは意味がない。

対話テストの方法としては、個別テストと集団テストがある。集団といっても、5～6人から7人までが適当である。しかし1クラスの人数がそれ以上であっても、分割して行なうよりも1クラスをまとめて行なう方がよい。集団テストでは教師が司会して発言させる形式を取るが、これによると、各人の発言は教師の指名によって均等に機会が与えられることと、各人は同様に他人の発言を聞いていることによってあんがい公平な結果が得られる。ただ順序によって発言内容に難易があるかも知れないので、指名は数回にわたり、順序を変えて行なわなければならない。個別テストの集団化ではなくて、座談会形式によるテストと思えばよい。この方法を実行するときには教師の司会が全く公平でなければならない。また録音してあとで聞きなおして客観的に採点するという配慮が必要である。

個々面接では、教師の方でそのつど相手に合わせた話になるので、必ずしも個々面接の方が公平とは言えない。

採点の基準は積極的に話し、適切な内容をよく表現し、相手に正しく理解させることができたかどうかということにおく。この基準は客観性に欠けるという不安をいだく人があるかも知れない。もしその不安があるなら、二人以上の教師がテストに立会って採点すればよい。その場合にも、慣れた教師なら互いに採点の標準を打ち合わせるなどしない方がよい。立ち会った教師の採点を平均する方がより客観的である。あらかじめ採点の標準を打ち合わせるのは教師側に不統一や誤認が予想される場合のことで、慣れた教師ならその必要はないはずである。

このテストでは、筆記試験のようなこまかい減点法は取らない。かつて筆者は客観的評価を目ざして、機械的な減点法を対話テストに適用したことがあるが、その結果、学習者は発話を控え、対話能力を低下させた苦い経験を持っている。もし減点するとすれば、内容の伝達を妨げた点についてのみすべきであって、発音・文法・構文・語彙などの誤りという見地のみで減点してはならないと思う。

あとがき

最後に山口喜一郎のことばを引用しておこう。

私は日本語の教習に於いて、言葉の社会性を取り戻し、これをその教材と教法に具えさせて実現させなくてはならないと力説するのである。
(「東洋人に対する国語の教授法」p. 245)

注

- 1) いわゆる「自由会話」については本講座第8分冊「対話の指導方法について」の中で筆者の考えを述べておいた。(p. 112)
- 2) 教室にクラス以外の人を迎える場合、その人が学習者の持つ語彙の範囲で話してくれることが、初級では望ましい。そのほうが学習効率がよい。その意味で、同程度の外国人学習者がむしろ適当である。
- 3) 本講座第8分冊 p. 109 を参照。
- 4) 個人授業では教師との直接対話の回数は多いが、他の学習者がいないために、座談会形式や討論形式の授業を行なうことができない。個人教授の場合には、外来者を加えることが特に必要である。
- 5) 朝日新聞社編『国語文化講座』第6巻 1942