

## 進んだ段階における理解と表現

木村宗男

### 1

特に外国人のために用意された教科書、教材を使って学習する段階を過ぎて、日本人のための普通の図書など、つまり生教材を使って学習する段階を、かりに「進んだ段階」ということにする。このあとに「より進んだ段階」があるだろうし、「進んだ段階」の手前に、「やや進んだ段階」というものがあっていいと思う。ともかくも、生教材を使う段階における理解と表現の指導について考えてみる。

生教材という中には、新聞雑誌の記事、一般教養向図書、文学作品特に小説、自然科学・人文科学に関するものなどがある。また、ラジオ・テレビの録音、その中には、ニュース、ニュース解説、ドキュメンタリー、文化展望、教養番組、教育番組などがある。こういうものを教材として取りあげる場合、とかく通り一遍の扱いに終りやすいことを反省するが、では、どのくらいの程度に理解させ、またそれによって、どのように表現力を培うかということが問題である。

学習の初期の段階では、聞くことと話すこと、読むことと書くことという理解と表現が同じようにできることが目標とされる。聞いてわかることは話すこともできるし、読める程度のことは書くことができるということを重ねて初級教材は作られている。指導もそのようになされているわけである。聞く・話す・読む・書くの4技能の均衡のとれた能力を与えることが基礎学習の特徴であり、またそういう時期を基礎学習期と名付けるっていいかと思う。ところが、やや進んだ段階——一般に中級とい

われるような段階になると、この均衡が徐々に崩れていく。それは、学習者に対して、「これと同程度のものを書け」ということのできないような生教材が教材の中に占める割合が増えていくからである。上級すなわち進んだ段階での生教材は、初級とちがって、主として理解力の伸長を目的として選定される。言語材料の点でも、内容の点でも、教材と同程度の表現能力を同時に与えることはできない。理解力の目標が高ければ高いほど、表現能力との落差が大きくなるわけである。とかく、上級に進んでも、表現力は中級のまま停滞しているといった状態が見られる。

中級——やや進んだ段階では、生教材を選ぶに当り、内容よりも言語材料により多くの考慮が払われ、表現の手本にできるようなくだりを抜粋して教科書が編集される。その点で中級は書き下ろし教材から生教材への過渡的段階である。中には、この段階を飛ばして、進んだ段階へと一挙に行く場合もある。そういった方法を取っている大学も外国にはある。そのような大学は、読解を主たる目的としていて、表現力はあまり必要としないのである。また、最初から生教材に取り組む、いや、取り組まざるを得ないといった場合もある。古くは『解体新書』の翻訳に見られるように、オランダ語を学習する最初の段階で生教材に取り組まなければならなかったという例もある。いまでも、世界の中のある言語を研究するのに、いきなり生教材に取り組むこともあるはずである。

## 2

上にも述べたように、進んだ段階における生教材選択の基準は主として内容におかれ、言語材料としての考慮は二の次になるかのようである。それも、理解のための考慮が優先され、表現のための考慮はそれに次ぐようである。こういう生教材を使用する授業は、どうしても内容の理解と新出語の摂取に追われ、表現力を伸ばすための練習が十分に行なわれない。

外国語学習が一般教養として行なわれる場合には、外国文化の吸収といふことが大きな比率を占めるので、表現力よりも理解力、摂取力というも

のが重く見られる。言語活動としては受動的で、テキストの内容について学ぶということに終始することになる。ところが、日本人学生に混じって学ぶ留学生の場合だと、読解・聴解のほかに、レポートを書いたり、ゼミで発表したりという表現力も相当に要求されるわけである。留学生でなくとも、日本学の研究者なども、日本語による発表ができないことには、研究活動上不利であろう。業務関係でも、翻訳・通訳には日本語の表現能力が必要になってくる。翻訳・通訳という仕事は、それを専門としない研究者・留学生であっても、拒むことのできない場合がおこるだろう。一般教養として外国で日本語を学ぶ場合は別にして、理解力は進んだ段階だが、表現力は初めの段階だという著しい不均衡は好ましくない。と言っても、一般的には表現力が理解力を著しく下回るのが事実である。それには次のような理由が考えられる。

1. 日本語習得の目的が言語能力としては受動的な面である理解ということにある場合が多い。
2. テキストの選択が、内容を基準としてなされる。
3. 表現力養成のための効果的な練習が行なわれない。
4. 学習者に表現の動機がない。あるいは表現の意欲がない。
5. 極度の短期集中学習のため、表現能力が身につかないこともある。

留学生などについて調べてみると、外国で一般教養課程として基礎学習期を過ごしたものは、日本語による表現の機会も練習もあまり与えられなかったことと、もっぱら対訳によって読解学習を主として行ったことにより、表現力が理解力を著しく下回ることになったということがわかる。では、日本国内で、ということは日本語の現地で、日本語を専修したものが表現力に弱いのはどういうわけか。それには個人的要因もあるかも知れないが、やはり効果的な練習が行なわれていないということに尽きると思う。

### 3

表現力は必ず理解力に及ばないとすると、表現能力を高めるには、まず

理解力を高めることと、理解学習の成果を表現力として発揮する練習を行なって、理解力と表現力の落差を縮小することである。

学習者は、教材を読んでも、テープを聞いても、「大体分かります」と言うことがしばしばある。大体では十分ではない。内容を知ることが目的なら、これまでも「大体」目的を達したことになるが、それでは表現力が育たない。例えば、NHK のテレビで、自動販売機の普及について、賛否を論じる番組があったが、その中である主婦が「無愛想な店員から物を買うくらいなら、自動販売機から買った方がいいにきまっています」と言った。これは賛成か反対かと学生に聞くと、賛成だと答える。では、なぜ賛成かと聞くと、答は返って来ない。ここで、「無愛想な」も「買うくらいなら」も分からなくても、賛成であることだけは分かる。そこで、「大体分かります」となる。これでは、理解の学習が表現力に跳ね返ってこない。これは一例だが、このような練習をいくら積み重ねていっても、理解力も表現力も育たない。

理解力がなぜ弱いかを考えてみよう。文を構成する言語材料についての知識の不足、不確実な知識・技能があげられる。語彙の不足、不確実な文法のほか、読む場合には識字能力の不足、聞く場合には音声の不正確な把握——これは本人の発音の不正確さに原因することが多い——などがある。これらのいくつかが集って、理解不能か誤った理解になり、理解力が弱いと言われる。これは基礎学習にさかのぼるべき問題である。それも、基礎能力を確実に身につけるべき時期に、「大体分かります」ですませる癖がついたように思われる。仮に、理解力のための指導が正当に行なわれたとしても、表現のための適切な指導が行なわれなかったのではないかと反省される。

#### 4

進んだ段階の学習者が、言語行動範囲を広げると、理解の方が表現よりもむずかしいということが起る。ある内容を日本人に話して理解させるこ

とはできるが、同じ程度のことを、日本人から聞くとわからないということがある。日本語教師以外の日本人の話すのを聞くと、わからないことがあるというのは困る。日本人の手書きの手紙が読めないということもある。草書・行書ほどではなくても、書きくせ、当て字、誤字などが読めないということがある。日本人は、個人的な手紙に邦文タイプを使うことは、まずないので、こういうことはしばしば起る。当の学習者本人の手書きの文字は日本人にちゃんと読めるのである。これでもわかるように、教室外で広く言語活動を行なう場合には、必ずしも理解することが表現することよりも易しいとは言えない。

進んだ段階以前の段階では、教室で聞く日本語は教師の明瞭な発音、整った構文、限定された語彙によるものが多く、文字もたいてい活字、手書きにしても学習者向けの端正なものばかりである。ところが教室外で聞く日本語には、不明瞭な発音、なまり、不整構文の話し方が当然ながら多い。型にはまった標準的な話し方を聞いて育った学習者には、一般の人の話し方が聞きづらい。テキストも活字の印刷物か、それをコピーしたものを使うことが多い。コピーの機械が普及したのはいいが、手書きのものを見慣れる機会が少なくなるのは考えなければならない。手書きを見慣れないと、どうしても文字を書く速度が遅い。書く速度が遅いと、文字を書くのがおっくうになるという結果を生む。初期には、聞くことによって話すことの基本を学ばなければならないから、標準的なもののみを聞かせたり、読ませたりしなければならないが、進むにつれて、標準から外れたものを徐々に増やしていく。そして、外れる幅もしだいに広げていく。しかし、一般の日本人が抵抗なく聞ける程度を限度とすべきであろう。ともかくも、標準的でないものを聞いたことも見たこともないまままで学習を終らせることは問題である。

## 5

表現指導のためには、大いに話させ、大いに書かせることだとよく言わ

れるが、では、どのようなものを、どのようにして話させ、書かせるかを考えてみよう。

表現指導のために、読解の時間とは別の時間を設けて、話し方や作文の練習を行なわせることがよくあるが、それだけでいいのだろうか。またその時期が問題ではないだろうか。

表現力とは、自己の発想になる内容を相手に伝える能力であるばかりでなく、与えられた内容を正しく効率よく要約できる能力でなければならない。そのような表現力を養う練習としては、

(1) 自由作文

(2) 内容を与えて表現させる練習

がある。

自由作文は、自己の発想による内容を表現するわけであるが、どうかすると、自分の表現力の範囲内での内容を出ないということになりがちである。逆に、自分の表現力で処理しきれない内容に取り組むということもある。自由課題の作文や自由会話というものは、読解教材を学習者が選択するようなもので、易しすぎるものを選んだり、手に負えないものを選んだりするという不都合が起る。感想文を書かせるという方法もあるが、これは、本人の感想を十分に表現しているかどうかがわかりかねるので、表現の指導としてはやりにくい。この方法は、表現の指導というより、鑑賞を指導する方法であろう。

内容を与えて行なわせる表現練習には、内容の与え方が問題である。内容の与え方には、外国語によるもの、長文を与えて要約を言わせたり書かせたりするもの、視聴覚的方法によるものなどがある。対訳による表現練習は二つの言語の比較対照による表現練習で、それ自体は効果的であるが、練習が常にある限られた部分についてのみ行なわれるところに問題がある。文法や慣用表現の習得のために行なう練習としてならいいだろう。

進んだ段階での最も効果的な表現練習は要約文の作成である。それも、理解のための教材を要約させる方法である。それは、理解のための学習に

よって得たものを積極的に表現に役立たせることをねらいとする。同時に、理解が正しくなされているかどうかを調べることにもなるわけである。

読解の授業では、単語・文節・文などを学生に言い換えさせる。あるいは教師が言い換えてみせる。それから段落ごとの要約を口頭で行なわせる。そして、2~3回分の授業の範囲もしくは一つの章の要約を書いて提出させる。新書判7~8ページなら、800字から1,200字くらいに要約することを要求する。要約であるから、原文の重点を取り上げなければならない。学習者は原文を読み返し、読み返しして、理解を深め、重要部分を探し出さなければならない。抽象化もしなければならない。原文の思考に従って自分も思考する。ここで日本語による思考ということが行なわれるわけである。同時に表現方法も身についてくる。最初のうちは、ほんとうの意味での要約が完全にできなくてもよい。できるわけがない。原文の表現を吟味して摂取し、使用するわけだから、個々の単語についても、自分が使用するのに適当であるかどうかを考え、おのずから語彙も豊富になる。原文を手本にして書くから語法を誤らない。慣用表現も覚える。種々の構文を習得するようになる。このようにして、理解のための教材で得たものを使って表現の練習をするのである。中には、もともと母国でもあまり要約などしたことがないという学生もいる。その場合にも、練習を重ねることによって、要約能力そのものも身についてくる。

このようにして、他人の文章に範を取って要約文を書くという練習を重ねて、はじめて自分自身の発想によるほんとうの意味の自由作文が書けるようになる。またそれが、口頭発表、討議、講演などの能力の向上にもつながっていくのである。

## 6

要約文作成の宿題を課すると、学生は、時間がかかって困るという。時間がかかるということは、練習としてやる値打ちがあるということである。短時間でできるようならやる必要はない。というのは、原文を読み返し、

内容について考えるので時間がかかるわけである。自分の思いつきをそのまま書くのはちがう。

要約を書かせてみると、いろいろのことがわかる。原文の理解が十分にできているかどうか。全体的把握ができていないときは要約が偏る。文の解釈に誤りがあるときは、要約の論理に矛盾が見られる。原文の重要部分に構わず、ただ文を列べただけのものもある。こういうのは論理に一貫性がない。固有名詞や数字の欠落したものには具体性がなく、抽象的な記述に終る。中途から苦しまぎれに、自分の意見にすり替えてしまったものもある。すべて理解力の不足から来ると見られる。

漢字については、あまり誤りはない。おそらく原文の漢字を見て書くからだろうが、見て正しく書くということが漢字の学習になる。それに反して、ひらがなの誤りが見られる。これは、話すときの発音の誤りがそのまま文字になったものであろう。

初めのうちは、要約文の模範を教師が書いて示すことも必要である。教師は、常に直すことばかりでなく、模範を示さなければならないことは、発音の場合と同じである。

## 7

実際の言語活動では、目で文章を読み、考えをまとめて、手で表現するという要約作業ばかりではなくて、耳で聞いて理解したことを要約して、文字で表現しなければならないこともしばしばある。授業のとき、ノートを取るなどがそれである。逆に、目で文字を追いながら、口で音声による表現をしなければならないことも、日常よくあることである。そのような、音声→文字、文字→音声という交錯した理解と表現の能力も養わなければならないが、これが簡単には行かない。このような言語能力を育てるために、わたしが試みた授業の報告を「テキストを使わない授業の試行報告」(ILT NEWS 55・56, 早稲田大学語学教育研究所 1974)として書いたが、非売品であるため一般の人の目にふれる機会が少ないと思われるの



で、いまここに概略を紹介しておこう。

この授業では、テキストはわたしだけが持っていて、学生には持たせない。テキストの中のある章についてわたしが話す。読むのではない。本を見ながら話すのである。例えば、

「安全運転の方式というのですね、与えられた線路の上に行き止り  
け多くの列車を混乱なしに走らせるということにして、…」

というぐあいに、わたし自身が講演でもするように話すのである。それを聞いて、学生はノートを取る。話しながら必要な文字や図を板書することもある。ある個所では、部分的に口移しで書き取らせる。重要な点は言い換えて繰返す。語句を解説することもある。学生は宿題として、ノートに基づいて要約文を作る。実はそのノートを調べる必要がある。そこで、感圧紙を2枚重ねたものにノートを取らせ、1枚を提出、他の枚1枚を持ち帰らせることにした。ノートを見ると聞き方の誤りがよくわかってい  
いのである。しかし、感圧紙には有害物質が含まれていると聞いたので、その後は使うのをやめた。

この方法によると、1学期ないし1年間に1冊の本を使うというのではなくて、数冊の本から適宜抜き出して教材とすることが容易にできる。必要があれば——例えば、漢字系学生の中に混じった少数の非漢字系学生の場合——本を持たせて、教室では開かせないが、要約文作成のとき漢字を参照させることもできる。

この方法で、ノートを取るということが理解と表現の双方の能力を育てるのに有効な作業であることがわかる。しかし、わたしが話すときには、どうしても学生の能力に合わせるような話し方になるので、完全な生教材とは言い難い。言わば半調理した教材である。それに対して、テレビ・ラジオを録音したものは、生のままの教材と言うことができよう。しかし、テープに録音したものは何回でも繰返して聞くことができるが、わたしの話すのは1回きりなので、ノートを取るのも真剣に取らなければならないという利点がある。

学生の提出する要約文は、コピー原紙に黒の筆記用具で書かせる。宿題を提出してくると、すぐにコピーを取り、コピーに赤字で添削をする。そして、原紙をその上に置いて、下の赤字を透かして写し取ってから、コピーを学生に返す。こうすれば、学生の書いた要約文が手元に残るわけである。これは今後の指導の資料になるのである。

添削に当っては、文字・句読点、文法、語句、語法などを直しながら読んでいく。読みながら、原文の理解、要約の仕方などはどうかと考え、必要な補訂をする。

要約文を提出するとき、口頭発表の練習として、それを見ながら口頭発表をさせることもできる。それをテープに取って講評する。書くのは「である」体で書かせるが、口頭発表では「です・ます」体でさせる。自分の書いたものを見ながら、自分で口頭発表するのは、考えをまとめながら発表する能力を育てるのに効果的である。

読解教材には、精読用のものと、多読用(速読用)のものを併用し、精読用教材で表現の言語材料を摂取させ、多読用のもので、要約練習をさせるのがよい。教師はとにかく自分に興味のあるものを教材に選びたがる。わたし自身もそうしがちであるが、教材を選ぶに当っては、それが学生にとっても興味のあるものであるかどうかをよく考えなければならない。学生が専攻の立場から、どうしても読まなければならないものがあるが、その指導は専攻指導の教師の行なうべきことで、日本語の教師としては、そこに至るまでの学力をつけることが任務であろう。そのことについては、専攻学科の教師と連絡を取るべきである。専攻ではなくて、教養としてこれだけはずひ読ませたいというものもある。その場合にも学習者の学力を考えながら、徐々に進むべきである。あくまでも言語習得の課程であることを忘れないことである。言語習得を主に、内容の学習を従に考えて教材を選

ぶべきであろう。特に避けるべき教材は、文章の難渋なもの、癖のあるもの、表現の模範にならないもの、方言の多いものなどである。これらは、「さらに進んだ段階」で扱うものであろう。