

上級教材の扱い方

戸田 香魚子

「上級教材の扱い方」というと、果してどのようなものが上級教材かということから始めなければならないが、それはこの講座の『上級段階の教材』及び、今までの分冊を参照していただくことにして、今回私が取り上げた場合は、極めて狭義に、早稲田大学の日本語教育の場で、語学教育研究所編の中級教科書を終えたと考えられるクラスで使った教材の扱い方と解釈して頂きたい。現在は、同じく語学教育研究所(以下語研と略)編の上級教科書があり、それを使用しているクラスもあるが、従来からの「言語」「文学」「教養」3部門に分かれた教材を使用しているクラスもある。これから述べるのは、私が担当した「教養」「文学」の部門に於ける使用教材とそれをどう扱ったかという、現場からの報告である。

先ず、早稲田大学の日本語で、上級と呼ばれるクラスが何種類かある。

I 学部・大学院生 A・B クラス

これは、早稲田大学の各学部・大学院に入学した留学生が、必修の外国語として選択しなければならない日本語のクラスで、第1年度Bクラスは週3コマ。第2年度Aクラスは週2コマである。欧米系の学生もいないわけではないが、台湾・韓国と漢字系の学生が圧倒的に多い。

II 語研専修生 G3 クラス

日本語のみ学んでいる。週5コマ、世界各国からの留学生である。語研の初級・中級を経ての学生が多い。

III 国際部 J5~J7¹⁾

アメリカの大学からの交換学生であるから全員アメリカ人である。英語で行われる講義をいくつかと、週5コマの日本語を勉強している。9月のプレースメント・テストで上級と認定された学生である。

これら3種類のクラスは、第一に国籍が違い、学習歴が違い、学習目標が違うので、同じ上級といつても、同一の教材を同じように扱うことはできない。各クラスの特徴を考慮して、それに適した教材を、それに適した扱い方を選定しなければならない。以下各クラスの特徴を記し、従って学習目標にもはっきりした違いがある点をお分り頂こう。

I. 学部・大学院生 A・B クラス

このクラスには、入学に際して、日本人の学生と同様に授業を受講できると判定された者がはいっている。従って、本来ならば、

- a. 講義が聴きとれる
- b. レポート・論文が書ける
- c. ゼミナールで口頭発表ができる

という学生達で、そのそれぞれが、正確に行なえるようにするというのが、このクラスでの学習目標のはずである。まして、台湾・韓国の学生が9割までということであれば、おおかたの雑誌・単行本を教材として、精読・速読はもちろん、要約文・小論文なども可能のはずである。特に、台湾の学生達は、兵役を終え、向こうの大学を終えてから留学して来るので、年齢的にかなり高く、その点も授業に際して考慮しなければならない。そこで、理屈から言えば、かなり難しい教材で良いことになるのだが、実際にはそうはいかない。第一に、来日直後の学生達は、日本語での講義に、半数以上が、程度の差こそあれ困難を感じている。第2年度 A クラスの学生でさえ、講義がほぼ分るというのは全体の三分の一である。試みに、

1) J7 はこの時ただ一度おかれた特別なクラスで、通常は J5・J6 が国際部に於ける上級である。

本年度 A クラスで、先ず各学部での講義の理解度を自己評価させてみた。10 名中、だいたい分るのが 3 名、80% が 3 名、60% が 3 名、50% が 1 名、であった。その後で、書き取りをし、更にそれをもとにしての聴解テストを行なった結果、95% 1 名、90% 2 名、80% 台 2 名、70% 台 2 名、60% 台 3 名となった。自己評価より結果が悪かった学生は、当地と湯治、同時と当時のように、清濁音の混同から来る誤りが多く、その後の学習でもこの欠点が目立った学生であった。第 2 年度生であり、前年度も私の授業に出ていた学生が 8 名いたこと、書き取りが既習の箇所であったことから、この採点は講義の際よりそれぞれ 10% ぐらい高いとみなければなるまい。発音のなれということは、聴解の際に重要な要素だし、内容が分っているといないとは、これまた大部違って来る。私の授業が今年度最初の学生は、自己評価も 60%、50%、結果も 60% 台であった。それに加え、日本語の教師は語彙や発音に無意識のうちに注意をはらっているけれども、講義の場合はそうではない。概して学生数も比較にならぬほど多く、教師に質問などできる状態ではないのである。聴解能力を高めるためには、スピードを変えたり、読み方を変えるなど工夫することもあるが、テープを聞くなり、ラジオ・テレビを利用するなり、いろいろな話し方に接する機会を持つようすすめなければならない。来日早々の第 1 年度 B クラス生に対しては、耳で聞く日本語に早くなれさせるという目的で、教材のいかんにかかわらず、最初の一か月ぐらいは、教師の読みきかせ、説明、質疑応答に重点をおく。というのは、学生達は同国人同志、母国語で話し合っている場合が多く、日本人の友達も少ない時期であるので、授業がナマの日本語に接する機会の大半となるからである。

このように前期の前半には聴解に重点をおき、後半にはいって、「書く」「話す」の両面から、表現をとりいれて行く。新学期第一時間目に、授業に対する希望と将来の抱負を必ず書かせるのだが、授業に対する希望のような、短くて具体的なことは十分書けるが、抱負ということになると、ストレートに通じる文を書ける学生の方が少ない。自由に思ったことを書く場

合、書きたいことと、それに見合った表現が結びついていないと言えよう。

このことは、レポートの際に、書き手も困難を感じるであろうが、読み手が非常な困難を覚えるので、是非早く表現力をつけなければならない。つまり、A・B クラスでは、a. 講義がきけるようにする。b. レポートが書けるようにする。という2点が重要なポイントであり、学生達も授業に対してこの点を強くのぞんでいる。

そこで教材の選定にあたっては、

- a. 筋道がはっきりしている——つまり聴解・要約に適した理解しやすい内容であること。
- b. 語彙が豊富で、しかも一般的であること。
- c. 週1度、1コマのうちに、小さいまとめができること。

を目標として選定することになる。この目標は、「教養」の部門ではかなり達せられるのだが、「文学」の部門になるとむずかしい。正直に言って、商学部・政経学部などの学生が大半を占めるA・Bクラスで、どのように「文学」の教材を扱うべきか、私自身いつも迷っている所である。

II 語研専修生 G3 クラス

このクラスの特徴は、国籍・年齢・学習目標、その全てが多種多様であるということだ。国籍が、U.S.A., フランス、インドネシア、エジプト、台湾、韓国と違い、同じ U.S.A. でも、ハワイの日系、中国系、本土の白人といった工合であれば、年齢の方も、高校卒業直後の女子学生からかなり年輩の外交官まで、学習目標も、来春の入学試験に備えるものあり、日本研究あり、将来の日本語教師ありで、授業の焦点がなんとも絞りにくい。このような場合には、「読む」「聞く」の理解面と、「話す」「書く」の表現面を平均して学習するようにしなければならない。教材も「教養」の部門であったため、「文化論」のようなもので、内容・語彙ができるだけ多方面に行きわたり、いろいろな学生の学習目的に合うことを期したが、それだけに底が浅いという観は否めない。このクラスの長所は、多様な国籍の

ため、共通語が日本語であるということで、学生達の動きがつかみやすいという点であり、学生達のまとまりも良いという点であった。

III 国際部 J7 および J5

私は国際部では初級から中級を担当することが多く、上級というところの非常に特殊な形であった J7 と、9月の新学期に中級教科書から始め、春学期に上級教材を使うことになった J5 の2回だけである。特殊な形というのは、図抜けた力を持った学生が何人かいたため、個別指導に近い週3コマの選択授業となったのである。国際部の上級の力を持った学生の学習目標は、日本語をマスターするという所にあるので、学習も自主的且つ意欲的である。J7 のように自分のやりたいものの選択ができると、教師や友達の助けを借りて、どんどん自学自習する。この点については、国際部の学生が上記2クラスの学生と違って、日本人の家庭に滞在していること、またアメリカ人に対する日本の学生達の反応が東南アジア人に対する反応とは違うことの2点も無視できない。彼等の選択する書物は、日本人の学生達の好みとよく似ているのである。表現に関しても、かなり長文の課題作文・自由作文の両方を、比較的楽に書いていたと思う。「話す」という点では、特に指導の必要を認めないぐらい日常会話をこなしていた。

J5の方はJ7に比べると、理解の面でも表現の面でも劣っているのは当然であったが、その学力、人数などが分っており、学生達の希望をきいて教材を選定するという利点があり、J5なりのレベルで、学生の希望にそった授業を持つことができた。

国際部の学生というのは、全員アメリカ人があることから、大学とか専攻とかに対する考え方が自由で巾広い事が、学習の面にもやはり反映し、教材やその扱い方についてもどんどん意見が出て、考えようによっては張りがある代りにおそろしくもある所だ。

J7の学生達の大半がそのまま日本に残り、企業内で働いていたという事実からみて、日本人の外国人観を考慮に入れるにしても、やはりそれに応

じられるだけの日本語の力をつけた彼等の学習法を評価する必要がある。
う。

次に、上記3クラスで、実際に、どんな教材をどのように扱ったかを示したい。

I. 学部・大学院 A・B クラス

a. 「教養」使用教材『タテ社会の人間関係』中根千枝

意図した点は、理解すべき点として、

- 1) 述べられている所を論理的に理解する。
- 2) 日本の社会を心理的に理解する。
- 3) 敬語・受給表現の必然性を理解する。

表現すべき点として、

- 1) 各章のまとめ——要約文・口頭発表
- 2) 自国の人間関係との対比——同上
- 3) 敬語・受給表現の正確な使用。

このクラスは学生のレベルも揃っており、ほぼ意図した通りの授業を行うことが可能であった。評価の場合にも、理解をみるための所謂ペーパーテストと、要約文(400字詰10枚程度)、それに表現のもう一つの形として人間関係という題で作成した3分間スピーチの3種類によった。口頭表現能力の評価を客観的に行なうことは難しいが、²⁾ この場合、そのスピーチをテープにとり、次の時間に全員で聞きながら、訂正・批評し、更に内容に関して他の学生からの意見を出させた。

この教材はどのように扱ってもそれなりの効果をあげられるので、他に何回も使われているようである。

2) 講座日本語教育、第15分冊、初級日本語における口頭表現能力の評価(安藤淑子)を参照頂きたい。

b. 「教養」使用教材『手ごたえのある生を求めて』加藤諦三

これは日本の高校生向きとでも言うか、1篇が文庫本2~3頁という、短い随想3章50篇から成っているもので、表現はともかく、語彙の数や種類から上級として必ずしも適当ではないのだが、週1度の授業の、その時間以内に読み切ってしまう、感想をのべるか、作文を書くか、つまり毎週理解と表現をまとめられることを意図したものである。

結果として、読解・聴解ともに容易であったが、口頭で感想をのべる、同じテーマで短い作文を書くという表現面では、なかなか期待した効果が得られなかった。口頭表現も質問に答えるという形では可能なのだが、積極的な感想がなく、書く方も、要約はまあまあだが自由作文は書けないというように、この教材で狙いをつけた点が空回りに終る恐れが出て来たので、この教材は前期で打ち切った。

後期は、前期と対照的に、漢字語彙がかなり多く、客観的な教材をと、結局新聞を教材に選んだ。「書く」力を高めるために、論説のまとめ、事実の要約、投書など、それぞれの記事を読んだ後に行わせた。特に投書を取りまとめ「B3の声」を刷り、それ自体を教材として助詞の練習や接続詞の使い方、またより適切な表現の呈示など、文を書く際の細かな注意事項をも再確認させた。クラスの学生には、後期の授業のほうが好まれた。

c. 「教養」使用教材『生きる意味』椎名麟三

この教材は、講演調の話しことば体であることと、同一語彙・同一表現の繰り返しが多いことから、聴解力を高めることを意図して選定した。

聴解力を高めるといっても、単に読みきかせや書き取りのくり返しだけでできるものではない。結局のところ、語彙や表現を着実にふやさなければならないのだが、その場合、音と意味が正確に結びついた語彙であり表現でないといけないのである。漢字系の学生達は、漢字を目にすると、意味が分ってしまうか、分ったつもりになって、自分はそのことばを知っていると思ってしまう。教師の側も、質問してみても意味が分っていれば、彼等がそのことばを知っているものと考えがちである。しかし、講義中にそのこ

とばが発音された時に、既に知っていることばとして理解できるかといえば、必ずしもそうではない。これが国際部の学生であれば、漢字を見た時に意味も発音も分らないから、先ず発音を調べ、つぎに意味を知る。そしてそのことばを、音と意味を含んだ全的なものとして自分の知識に加える。しかし、漢字系の学生はその音の所を省略するわけであるから、耳からはいつてきた場合には、往々にして未知のことばとなってしまう。そこで音と意味を結びつけさせるために、ふりがなをつけさせると同時に、発音から意味を理解させる訓練をできるだけ多く行わなければならない。書き取りという、日本語には同じ発音で意味の異なる語が多いこと、同じような発音で似たような意味のことばが多いことに改めて気付かせられる。そのため、音と意味とを結びつけるといっても、その語が使われている文全体で把握させなければならない。「好天に恵まれて」は「荒天に恵まれて」ではいけないのだ。

『生きる意味』を選定したのは、これが講演であり、聴衆、すなわち「聞く」ことによる理解を前提としたものであるから、聴解にむいていると判断したためであり、又、内容に関して、著者が「この本はこの世の『ホントウ』といわれるものの正体は何かという事を追究した、最近の私の文章やら講演やらを集めたものであります」と記しているように、一つのことを追究しているので、同じことば、同じ言い廻しが何度も何度も出て来る所を狙いとした。確かに話しことばで読みきかせると聞く方に余裕がある。講演であるから、分るように分るようにと展開して行く。同じことばのくり返しにも効果がある。ここに出て来ることばを覚え、表現を覚えるという点では当初の目的を達したが、反面単語さと、語彙が少ないという欠点も目についた。又「書く」という点でこの教材は利用しにくく、むしろこのクラスの学生達の欠点である助詞の使用に特徴があったので、助詞の挿入練習の教材として使用した。A・Bクラスではだいたい前期を聴解を中心とする理解に、後期を表現にあてているので、この教材も前期で打ち切った。然し、比較的容易な聴解を重ねたためか、後期の授業に於ける聴解

が抵抗なく行えたような気がする。

後期はこのクラスも新聞を教材としたが、ゼミナール形式というか、各自にある記事を責任をもって分担させ、教師に代ってその部分の学習を扱わせた。扱い方は各自の自由であるが、自分の分担した所は、辞書をひくなり人に聞くなりして、読みと意味を調べて来なければならないし、質問があれば説明しなければならない。教師は随時補足するほか、担当者にその記事の主眼点を説明させるような質問を行った。

d. 「文学」使用教材『真夏の死』三島由紀夫

A・B クラスで「文学」の教材を選定することは私にとって非常に難しい。週1コマ、商学部・政経学部生が多いこのクラスで、聴解能力と表現能力を高め得る文学作品というのは難しい注文である。

日本語の学習にあたって、「言語的」に学習する場合、知識として「外見的」に学習する場合、更に「心理的」に学習する場合と考えて「言語」「教養」「文学」の三部門に分かれているとすれば、「文学」では心理的意味の読解なり表現なりに主眼をおくべきであろう。もちろん日本人の精神構造をぬきにして日本語をマスターすることはできない。しかし、こと A・B クラスの学生に関してはもっとさし迫った学習目標がある。そこで「文学」の部門でも、素材は文学でもそれを言語的に扱ったり、外的条件として扱ったりした方が学生達の望む所であったりする。しかし、どのように扱うにせよ、文学作品というものは「言語」「教養」の素材とは違って外国人に理解しにくい表現に満ちている。

ちなみに、言語生活 330 号に、「外国人に難しい日本語的表現(村崎恭子 東京外国語大学助教授)」の実例が挙げられている。

それによると、動詞では、「あそぶ」「しまう」「がんばる」「かわいがる」「いじめる」「甘える」など。形容詞・形容動詞では、「心細い」「だるい」「くやしい」「なごやかな」「じみな」「なつかしい」「あさましい」など。更に「やりもらい」表現。被害の受身。「V ていく」「V てくる」の文末表現。副詞群の使いわけ。擬態語。後置詞。連体後詞。こそあど。敬語。そ

の一つ一つが如何に理解されにくいかが解説されているのだが、これらの表現こそ文学作品を構成している要素なのであり、文学作品を扱うということは、とりもなおさず、理解されることの困難さと直面することになるのである。

『真夏の死』の中に次のような文章がある。

安枝は老嬢である。長女が生まれた時、育児の手のまわりかねた朝子は、良人と相談して安枝を郷里の小都会から東京の田園調布の生田家へ引き取った。安枝の婚期のおくれたのには、これといって理由があるのではない。顔だちも、色気こそないがそう醜いというのではない。漫然と縁談をことわっているうちに、いつか婚期をすぎていたのである。... 安枝は気がきかなかったが、氣立てはまことによかった。年下の朝子を姉さんと呼んで、ことごとに立てるのを忘れない。

ここでは、「手のまわりかねた」「これといって」「漫然とことわる」といった表現が理解されにくく、「婚期のおくれた」「婚期をすぎ」の両者もそれぞれ「おくれる」「すぎる」の動詞がひっきりなしに、「顔だち」「氣立て」「ことごとに立てる」の「立つ」や「色気」「氣立て」「気がきかない」の「氣」の理解に至っては1語1語の言語的意味だけでも日本語の説明ではうなづく所までいかず、日本語——母国語の辞書を見てもなお判然としないう有様であった。とてもこの部分の心理的意味などという所へまでは行けない。

それら理解されにくい表現に類似の表現を示したり、いろいろな場面での用法を示したり、結局、意図した速読による状況の変化の把握という目的とは全く逆の精読の授業になってしまったが、これは、三島由紀夫のような日本の大学生にとってさえ難しい作家を選んだ結果で、いってみれば教材の選定が適当でなかったわけである。ただ、この頃の留学生達は、その特異な最期のせいとか三島由紀夫を知っており、その精神構造に興味を示す者が多いので、やはり名前を知っている作家のものを読んでやりたいという気持はあった。次の年、再度三島由紀夫を選定、この時は『金閣

寺』。主眼を外界的意味に絞り、金閣寺の建築、寺院の勤行、北陸の風景などを写真の助けを借りて説明する一方、主人公の性格、母親の野心など、比較的わかりやすい心理的意味の読みとりにも集中した。後期は巻末の評論と年譜を読んで三島由紀夫の大ざっぱな姿をつかませ、その評論の要約文を書かせて全体のまとめとさせた。

いずれの場合にしても「文学」の場合には読むことに主力が注がれてしまうので、表現力をつける訓練とはならなかった恨みがのこった。

e. 「文学」使用教材『少年・あかね雲』井上靖

これは著者の自伝風な短・中篇小説集であり、「文学」ではあるが「教養」の場合と同じく、A・Bクラスの学生の主な学習目標に適うよう選定したものである。「文学」であることにとらわれず、読みきかせて筋を話させる、書き取らせて質問に答えさせる、速読によって登場人物の心理状態を説明させるなど、いくつかの形をとった。三島作品と違って語彙も分かりやすく、短篇であるし、自伝であるので心理的意味もつかみやすく、三島作品で学生にみられた理解困難といった場面には出会わなかったが、心理にしる、文体にしる、特徴あるものとしてつかませる事ができなかった。

同じ短篇集でも、他のクラスで芥川龍之介の『蜘蛛の糸・杜子春』を読んだ時には、主題の要約を書かせたり口頭で表現させたり、多く出てくる擬態語をとりあげてその説明を行ったり、敬語と普通体にふれたり、文章の中に表れている日本語の特徴をぬき出し、合わせて芥川の文体の特徴づけも行った。

II. 語研専修生 G3 クラス

「教養」使用教材『暮らしの思想』加藤秀俊『日本語と話しことば』内村直也

先に述べたように、このクラスはいろいろな点で多種多様であるということが、早稲田の上級クラスでの特徴である。

人種の多様性は共通語が日本語であるという利点のほかに、漢字系・非

漢字系それぞれの長所・短所が明確になり、お互いに助け合うことができると、結果的には良い事であったが、学習目標が多様であるということは、絶えず一部分の要求にしか応じていないことでもある。日本文化や知識を求める学生達は、速読で語彙と知識を得ることをのぞむし、入試の準備を行っているものは文法の細部の説明を求める。日本語教師を目指している学生は、教授法の様々な型を覚えたいと言うし、外交官ともなると流暢な会話を欲する。それらの希望にこたえるには、下準備の際、教材のどの部分でどんな扱い方をするか、その型³⁾を組み合わせさせておき、どの学生にとっても授業が自分の学習目標とかけ離れたものではないとの感じを抱かせるように努めた。しかし意図した程の効果は挙げられず、授業のあと個々の質問に応じて処理したというのが実際である。このクラスは、非漢字系が多かったから、速読を行う場合には、前もって教師が読んでやり、自習を助ける配慮も必要であった。又、日本についての知識及び文化論などを読む場合、言語的意味は辞書で調べることができても、形とか地理的配置などの外界の意味や歴史的意味をつかむには、写真・地図・表などの視覚教材も準備する必要がある。『暮らしの思想』の中の「地図と旅行」では、広重の東海道五十三次が大いに役立った。

このクラスで他の上級クラスと違う点がもう一つあった。それは同じ教材を二人の教師がリレー式で教えたという点である。

複数の教師による読みつぎには、二つのやり方がある。一つは教師がそれぞれ自由に進めるやり方。もう一つは教師同志前もって話しあい、授業をどのように進めるかをとりきめ、両者が同じように進めるやり方である。文型・ドリル・文法事項・講読と、パターンの定めやすい初級にくらべ、上級ではパターンを定めること自体難しいし、どんな展開になるかは授業を行ってみなければ分らないのであるが、実際問題として、一方の教師が5頁進むのに他方は1頁ということになると、学生の間から必ず不満が出

3) この点に関しては、14分冊、上級教材の扱い方(坪井佐奈枝)53~54頁を参照して頂きたい。

る。語研では教師の自由に任され、連絡帳で進度を知らせ合うわけだが、それによって余り極端な差が出ないように調整することが可能である。ただ、このやり方は、試験問題作成の際、他の教師の教えた部分に対してどうするということが問題であった。結局一人が文法事項・説明・漢字などの細部の試験、他方が論文形式による全体の把握を評価するという両面での評価を持ち寄ったが、クラスの人員も余り多くないため、平常の授業で学生の学力が把握されているから、この点もあまり問題とはならなかった。

III. 国際部 a. J7

使用教材『日本人の知恵』林屋・梅棹他

国際部の学生は、学部・大学院の学生と対照的に、耳からはいつて来ることばに強く、漢字に弱い。然し漢字語彙に対するとりくみ方は積極的で、「話す」にしろ、「書く」にしろ、どんどん使用する。耳からはいつて来ることばに強いのは、ホームステイという制度に加え、1年の間にことばや風習をどんどん学ぼうという彼等の積極的な姿勢、それに日本人の側からの接近という三者がからみ合っているのだが、その結果、ことばや言い廻しが日常生活に関連のあるものに偏るということはいえよう。学生用語、流行語を断片的にきき覚えて使用するのも国際部の特徴である。そのため、教室では「読む」「書く」に重点をおく。彼等が接する日本人の考え方なり暮らし方を総体的につかませるのが目標である。そのために、文化論・日本論といったものを共通教材として教室で読み、あとは個々の希望に応じ、読みたい専門書であるとか文学書を自習させ、教室で質問の時間に質問させ、4週に1度ぐらい概要を記して提出させ、或いは皆の前で口頭で発表させた。この際提出されたものは松本清張の『神と野獣の日』について1、日本のフォークソング『神田川』について1、茶道について1、といった状況であった。また、日米交歓の集いで日本での体験を語ることになった学生には、スピーチをさせてテープにとり、他の学生達に批評・訂正させた。

共通教材は『日本人の知恵』で、「系図」「お城」「石」などを讀んだ。

このクラスは自分の意見をかなり明確に伝えられるレベルであったせい
か、「日本は…」とか、「日本人は…」という一般化された言い方に対
して反発が強かった。「石」の中に昭和基地の石を持ち帰った場面があり、
次に「西洋人だって旅先の記念に海辺の石などをひろって帰ることもある
が、それは石それ自身がきれいだからといったことが動機になっている。
それにそんなことは若い人がやることで大人が石を集めたりしたら子ども
っぽいこととみなされる。しかし日本人は記念に石を収集することで、石
に託して往時のさまざまな思い出を再現することができる。石が過去の、
そして場所のイメージをありありと呼びおこすのであった」という文章が
あった。読み終った一人が即座に、「先生、月から石を持って来た人がい
ましたね。あれも日本人でしたか」作者の優越感のようなものを讀みと
り、それを揶揄できるとはかなり高度の学力である。彼等の反発を逆手
にとって、まとめとして「日本論」もしくは「日本人論」を書かせたが、3
種類のクラスの中では抜群に面白いものであった。

ただここで注意した事は、彼等は積極的にいろいろな表現を用いるのだ
が、自学自習に熱心なあまり、ひとりよがりな用法が多かったことだ。た
とえば、

「新幹線の中で隣り合わせた日本人がぼくにする質問はいつもきまっ
ている。“アメリカ人は日本人のことをどう思っていますか”というのがそ
れである。多くのアメリカ人は日常生活では外国人と接触しないし、一生
の間に必ず外国旅行に行くわけではないから、諺の言う通り『去る者は日
々に疎し』この答は自分で作り出すより良いし、真相だと思う」

何故ここに突然この諺が出て来るのか一瞬呈気にとられたものだ。しか
し言ってみれば毎度のことで《Out of sight, out of mind.》、つまり会
ったことがなければ考えもしないと言いたいのだろうと見当をつける。そ
れと同時に、諺を訳文で覚えてはいけなと注意しなければならないこと
にも気付く。授業の際に極力日本語だけに説明を限るのは、このように(学

生が読んだ日本語)―(英語)―(学生が使う日本語), この三者が常に同じことばである為にである。その為に教師が英語に通じていなければならないが、通じているあまり、すぐ翻訳に陥ってしまてはいけないのである。

b. J5

使用教材『坊ちゃん』夏目漱石

J7 に比べるとかなり学力の低いクラスで『坊ちゃん』をそのまま読むことはできず、第一章を書き直し、ふりがなを多くふり、注釈を別刷りにして渡して読解を助けた。教材の方もそのように細工した外、殆んどの学生が英語で読んでいたこともあり、英訳を参考にさせた上で、教師の説明は、日本語だけで行った。これは翻訳ということのもたらす結果を彼等に知らせるためにである。それにしても漱石はむずかしい。

「おれを見るたびに、こいつはどうせろくな者にはならないと、おやじが言った。乱暴で乱暴で行く先が案じられる、と母がいった。なるほどろくな者にはならない。ごらんのおりのしまつである」

このような文はむしろ翻訳してしまった方が分るのだが、日本語では悪戦苦闘であった。然し、このような文を通して、文章は単にことばの置き換えだけで表わせるものではないこと。またあることばは常に同じ英語に翻訳されるものではないことを学生達が再確認し、最終試験で、一部分を英訳させた際、それなりの努力をしたことで、この教材を選定した目的はほぼ達せられたと思う。英訳を利用して英語から離れさせる方法は、機会があればまた試みてみたいと思う。

以上、受け持ったクラスの関係から、学部・大学院生クラスに偏りすぎたくらいはあるが一口に上級といっても、クラスの特徴によって、教材をいろいろに扱わなければならないということはごらん頂けたと思う。

上級教材の選定にあたっては、人種・学習目標・授業時間といった学生側の条件を考慮すると同時に、内容・語彙・表現といった教材の条件が上級として適当かどうかに加え、その教材をどのように扱うかを定めて選定することが必要であろう。そして当初目指した扱い方が可能なように学生

に働きかける一方で、能力や興味の点からどうしても学生が対応できない場合には、次善の扱い方に切り換え得る柔軟性も持たなければなるまい。

参考文献

「講座日本語教育」各分冊
言語生活 305 号・330 号