

日本語教授法の基本問題

—文字教育—

木村宗男

はじめに

およそ外国語を学ぼうとする者には、何らかの動機・目的があるはずで、それを無視した教育を行なうことは許されない。同時に、外国語教育も教育である以上、教える側の主体性を失ってはならないことは言うまでもない。外国人に対する日本語教育でもそうである。ところが、成人の外国人を相手とする日本語教育では、教育内容や方法について、何かと学習者から注文や苦情が来る。まだ日本語とその背景についての知識を持たないうちは、独断的で便宜的な要求が多い。また、学習者の周辺の第三者が、日本人と外国人とを問わず、日本語教育の何たるかも知らずに、岡目八目の意見を吐くこともある。このような注文や意見にも耳をかきなければならぬけれども、そのために教師の主体性を失うことがあってはならない。主体性のない教育は学習者に本来の目的を遂げさせることができず、失敗に終る。主体性を失わないために、教師は自分の行なう教育についての理論的な根拠を持っていなければならない。本稿では、教師として採るべき教授法の理論的根拠について述べたいと思うが、採るべき教授方法は一つではない。学習者の目的にもいろいろあり、母国語・環境・年齢などもさまざまである。ひとくちに日本語教育といっても、条件を異にする種々の場合がある。教授法もそれぞれの場合に応じて研究され実践されるべきものである。しかし、そのような種々の場合の教授法について、いちいち述べることはとてもできないので、本稿では教授法的基本的な問題として文字教育を取り上げることにする。

1. 日本語教育の主体性

外国人が日本語を習う目的を大きく分類してみるとつぎのようなものであろう。

- ① 日本での日常生活ないし日本人との交際に日本語を使う。
- ② 日本語を使って業務を行なう。
- ③ 日本で技術研修を受ける。
- ④ 日本の大学に留学する。
- ⑤ 日本についての専門的研究を行なう。
- ⑥ 日本語または日本文学の研究者あるいは教師になる。

上記については若干の注釈が必要である。

①は日本に滞在する外国人が生活上必要な日本語能力を得ようとする場合で、人によって目標の程度がちがうが、いわゆる日常会話ができればよいとする者が多い。②は外国公館員、報道関係者、商社員、宣教師などのように、仕事の上で日本語能力を必要とする人たちである。これも業務によって目標とする程度が異なる。③は農・工・鉱・水産などの産業、通信・医療・衛生などの技術の研修を受けるために来日する外国人で、その数は公的機関を通じる者だけでも1972年度は2,600名余であった。研修生は本国で一応の技術を修得しているので、研修期間は短い。研修部門によってちがうが、3か月から6か月くらいである。そのあいだの研修に必要とする日本語の程度は部門によってちがうが、共通しているのは一般的な日常会話と研修現場で必要とする職場用語の習得を目標とすることである。④は大学の学部または大学院で、日本人学生に交じって正規の課程を履修することを目的とする留学生で、それに必要な日本語能力が目標である。⑤は専門分野での日本研究、いわゆる Japanology の研究者たちである。日本語で専門的な文献を読む能力ばかりでなく、日本の社会での実地調査や日本人との共同研究・口頭発表・論文執筆・翻訳などの能力も必要である。⑥は日本語または日本文学専門の研究者あるいは教師として、日本語全般についての専門家としての知識と高い能力の習得を目的とする。

この分類で見ると、日本語を学習する目的・目標は個人的にはさまざまであるが、その背後には共通の社会的要因があると思う。その要因というのは、諸外国と日本との外交的あるいは経済的国際関係、そして学術的・文化的交流などである。このような社会的な学習動機のあることを認識し、それに応えるべき日本語教育という自覚の上で立つて教授法を考えなければならない。

このところ日本語学習者は年々増加している。その理由としてだれでも考えるのは、諸外国の人々の日本への関心の高まりである。端的に言えば、日本の経済的進出に対する関心というよりも懸念が日本研究の意欲を起こさせているということであろう。それも確かにあるが、それよりももっと大きな力が底流として作用していると思う。それは一言で言えば、異質文化への関心の高まりである。その原因としてはつぎのようなものが考えられる。

① 通信技術の発達によって、世界的に情報の広域化・大衆化が進んできたこと。

② 国際的な政治・経済の問題を国連その他の国際会議によって処理しようとする現在の動向。

③ 学術・技術・芸術・宗教・スポーツなどの国際的連帯による活動が盛んになってきたこと。

④ 航空機の発達によって、国際間の往来が繁しくなってきたこと。

⑤ 世界各国民の平和への希求が強いこと。

いずれにせよ、世界的な異質文化への関心の高まりが外国語学習の動機となっている。日本語学習者の増加もその現れであると考えられる。

外国に住んで、仕事をしたり教育を受けたりすることは、その個人が異質文化を吸収するばかりでなく、やがてその異なる文化圏の文化を自分の文化圏に持ち帰ることになる。持ち帰られた他の文化圏の学術・技術・芸術・生活様式などは、自国の文化の中に移植されて、そこに別の新しい文化を生み出す。それがまた他の文化圏へ、あるいはもとの文化圏へ移植される。社会が留学生の交換制度に期待するものは、このような異質文化の

摂取交流による文化の進歩にほかならないと思う。このような文化の交流は、外国語の相互学習によって、はじめて可能になるのである。日本語教育の意義はそこにあると思う。

外国人の日本語学習が、上に述べたような実を結ぶかどうかは、教える教師が日本語教育の意義を認識しているかどうかにかかっている。個々の学習者の個人的要求に応じて言われるままに教えるというのではなく、学習者の真に必要とする日本語能力は何かを考えて教育を行なう。それが主体性のある教育というものである。

2. 文字教育の必要性

日本語教授法の基本的な問題として、まず取り上げなければならないのは文字である。日本語の文字には、ひらがな・カタカナ・漢字の3種類があって使い分けられる。漢字には、音・訓それぞれに意味と関連するいくつかの読み方があり、しかも同音字が多い。このような文字組織は日本語の特質の一つであるが、外国人が日本語を習うときに避けることのできない困難な問題である。この文字をいかに教えるかが日本語教授法の基本的な問題の一つである。

文字を教えない日本語教育も行なわれている。会話の習得のみを目標とする学習者には、文字は必要でないとする教えが学習者ばかりでなく教師にもある。音声言語の理解・表現には文字は使われないという理由から、また、学習期間が短いという理由で、文字を教えないで済みますのである。ほかの言語を外国語として教える場合に、文字を教えないで済みますということはまず考えられない。ところが、日本語にはそれがするのである。

成人の学習者の場合、音声言語のみの学習といっても、これまでの生活や学習で、文字を使用してきた者が、文字なしで学習することは、ことに短期間の学習であればなおさらのこと、不可能であろう。認識・記憶の手段としてこれまで文字に頼ることを習慣としてきた成人にとっては、文字なしの学習は耐えがたい。そこで、日本語以外の言語の文字による日本語の発音表記という手段が取られる。一般にはローマ字が使われる。日本人

が外国語を習う場合に、外国語の文字を使わないとしたら、カタカナで発音を書かなければならないのと同じである。そして、ローマ字によって日本語の正しい発音を書きあらわすことがむずかしいのは、カタカナで外国語の発音を書きあらわすのがむずかしいのと同じである。ローマ字で日本語を書けば外国人にも容易に読めると一般に信じられているが、それは日本語学習の場合のことではない。人名・地名など固有名詞を識別するには便利である。日本語を習う外国人にとって、音声をローマ字で習うことは、一見便利であるかに見えるけれども、日本語の正しい発音を習うということからすれば不便の上もない。ローマ字で書かれたものを見て、日本語の音声を正しく再生することは、どんなローマ字つづり字法を用いてもむずかしいことである。ことに、母国語でローマ字を常用している外国人は、ローマ字と結び付いた母国語の発音・イントネーションを呼び起こす、すなわち、母国語による干渉を起こすことは避けられない。それは、日本人がローマ字を使う場合と同じではない。日本人はすでに音声言語としての日本語が身に付いているので、ローマ字で書いたものを見て正しい音声言語を再生することができる。ローマ字による日本語表記は、日本人にとっては便利なこともあるが、外国人の日本語学習のためには不便である。

外国人で日本語の日常会話能力を得たいと思う者は、日本の日常生活では外国人も日本の文字に頼らなければならないことが意外に多いことを知らなければならない。日本の文字を知らなくて済むのは、空港やホテルの中くらいのもので、もし一般の日本人社会にはいって生活しようとするなら、文字なしの音声言語のみでは、行動が不自由である。ことに、短期速成の不十分な会話能力を補うのは文字の知識であると知らなければならない。それはほかの国での外国人の場合も同じである。現代社会は文官の存在を予想していないのである。

以上の理由で、いわゆる日常会話のみの習得を目標とする学習者に対しても、少なくともひらがなとカタカナと最少限必要な漢字は教えなければならないことがわかる。文字が必要かどうかではなくて、どの程度教える

かが教師の判断にかかっている。文字は全然必要でないと言うのは、日本に居住することを予想しない学習者か、社会生活における文字の効用に気の付かないものの言うことであると思わなければならない。

3. 文字教育と音声教育

文字と音声と両方を教える順序にはつぎの三つがある。

- (1) 音声から始めて文字をあとにする。
- (2) 文字から始めて音声をあとにする。
- (3) 音声と文字と同時に始める。

言語の本質は音声であるということから考えて、(2) は合理的でないものとして、この際除くことにする。そこで、(1) と (3) が残る。現在行なわれている教授法は、大別するとこの二つの方法のどちらかに属している。どちらを採るかについては、それぞれに理由がある。

音声学習を先にして、文字学習をおそく始める方法を採るのはつぎのような理由による。

音声言語と文字言語はもともと異質のものであるから、学習方法も違うわけである。異なる学習方法のものを同時に行なうことは不利である。音声言語の初歩的な段階を習得する初期に、新しく習う文字を教えることは音声言語習得の妨げになる。そして、結果は文字偏重の教育に終る。

文字にはいるまでは、ローマ字によって音声の学習を助けることができる。ローマ字使用には弊害もあるが、利益のあることも考えなければならない。すなわち、ローマ字つづりの母音と子音の組み合わせは音素を示すもので、これによって正しい発音を指導することができる。動詞の活用を説明するにも都合がよく、学習者にとっても理解しやすい。

何と言っても、日本語の文字組織はあまりにむずかしいので、入門の初段階では見慣れたローマ字を使う方が学習者の抵抗がない。むずかしい日本文字は、学習が進んで音声言語の基礎が固まってから教えるべきである。

日本以外の国で教材を作成するときには、日本の文字によるテキストを印刷することが困難である。ローマ字なら容易である。

以上のような理由から、この方法はこれまで、そして現在も多く行なわれているが、では文字学習開始の時期をいつにするかという点で多少のちがいがあろう。だいたい180時間おくらせて始めるのが多いようである。

音声学習と文字学習を同時に始める方法を探るのはつぎのような理由による。

成人の学習者は文字を使って学習することが習慣づけられている。もし音声のみを教えて文字を与えなければ、自国語の表記法で外国語を記してでも文字を使おうとする。これは正書法習得の障害になるばかりでなく、音声学習にもよくない。その理由は前にローマ字使用に関して述べたとおりである。

W. M. Rivers は『外国語教育と心理学』の中で大要つぎのように言っている。学習者は口頭で練習すべきことがらを文字で示されることにより、確信をもって練習することができる。また、音声と文字との連合の訓練ができるだけ長く行なわれるように、学習の最初から文字学習にはいるのがよい。しかし、あることがらの文字による学習はどんなに早くても音声と同時に以上に早くてはならないと¹⁾。

音声と文字と同時にとは言っても、それは時期についてである。実際には、毎時間の授業で、教材はまず音声によって与えられ、しかるのち文字によって示すのであるから、文字言語偏重という弊害は起らない。

日本語のかなは1文字が1音節を表わしているのだから、それによって日本語の音声上の特質である「拍」について会得させることができる。また、日本語のアクセントも、かなで教える方が効果的に行なうことができる。「拍」やアクセントは、よほど聴覚の訓練を経た学習者でないと、音声だけで、あるいはローマ字を使って効果的に教えることはむずかしい。この点は、かなという日本語の文字を使うことが音声教育に与える利益である。

日本語の入門初期は、学べき文型が単純で、語彙も少ない。教室ではもっぱら音声の習得に努め、自習時間は文字の練習に多く当てることがで

1) Wilga M. Rivers: *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher* (1964), 五十嵐二郎訳, 外国語教育と心理学 (1967, 紀伊國屋書店) p. 105~106.

きる。学習材料の少ないこの時期こそ、文字学習を始める好機である。テープレコーダーを使って音声と文字の自習を同時に行なうこともできる。

文字と音声は本来別々の生理運動によるものであるが、この二つは言語活動の両面をそれぞれになうものである。したがって、両者の連合において練習するのが合理的である。

文字を教え、学ぶという作業は、教師と学習者のあいだに実際的なコミュニケーションを伴うものである。この機会を利用して、仮想的でない、実際的な音声によるコミュニケーションを実践することができる。

4. 文字教育に見られる傾向

日本語の文字学習はひじょうに困難であるということが、外国人のあいだでも、日本人のあいだでも、これまで固く信じこまれてきたのは、漢字の存在のためであろう。漢字の習得は外国人にとってばかりでなく、日本人にとっても、容易なことではないにちがいないが、漢字を避けて日本語を習うことはできない。それは、日本語の発達に漢字が大きく関与しながら現在に至ったからである。

現代日本語の特質の一つは、語彙の中で漢字が重要な位置を占めることである。特に、近代思想・近代文化が日本に移植されると同時に生れた語は、ほとんど漢字熟語であるといえる。そして、同音異義の語もおびただしい数になった。このような特質を持つ日本語の学習には、語構成の要素としての漢字についての知識を欠くことができない。現代表記法では漢字の占める面積が以前より狭くなってきているが、語構成要素としての漢字の地位は将来もゆるがぬであろう。漢字学習が外国人にとってむずかしいことは認めなければならないが、その困難を避けて通ろうとすることは許されない。避けて通るか、それと取り組むかが教授法の重要な分かれ目である。

この困難と取り組む研究や実験が方々で行なわれている。その結果、入門と同時に文字を教える方法が採られるようになった。東京外国語大学附属日本語学校では、はじめの2週間で『にほんご ひらがなと かたか

な¹⁾』を使ってひらがなを教え、つづいて『日本語²⁾』にはいる。早稲田大学語学教育研究所では、第一ページから日本文字を使った『外国学生用日本語教科書初級³⁾』を使っている。

ミシガン大学極東語学文学科の名柄迫、加藤俊一の両氏は「ローマ字の使用を完全に廃止した」理由をおよそつぎのように述べている⁴⁾。

① 旧来のローマ字化したテキストを使って、ローマ字が早く読める学生を養成することは無意味である。日常の日本語表記を考えると、ローマ字によるテキストの使用は英語を母国語とする学生にとって時間の浪費である。

② 学生はローマ字によって母国語の干渉を起こす。かな表記によってただちに日本語の音を連想するように教育するのがよい。

③ かな文字を文法の語明などに使用すると、学生は読み書きが日本語学習の全部または要点だと考えやすいように思われるが、ローマ字を使用しても話し聞くことを怠った授業をすれば同じことである。要は教師がどのような指導をするかである。

④ 学生がかなに慣れない最初の3~4時間を除けば、漢字を一度に多く出さないかぎり、それほど障害はない。

⑤ かな文字との接触を極度に増加することによって、かな文字文、ひいては漢字交り文を扱う熟達度が増加し、ますますローマ字依存を無意味にするという好循環が生まれる。

大要以上のような理由で、1971年から日本文字によるテキスト⁵⁾に切り替えた結果は、「Aural-Oral の skill は決して低下せず、読み書きの力は著しい進歩がある」と報告している。

そのほか、ジョージ・タウン大学でも、「ローマ字時代をなくした」と

1) 東京外国語大学附属日本語学校、1972。

2) 同上。

3) 早稲田大学語学教育研究所、改訂版1972。

4) 「ミシガン大学における基礎日本語講座の問題点と特色」日本語教育第19号、1973、日本語教育学会。

5) 対外日本語教育振興会、Intensive Course in Japanese 1970、ランゲージ・サービス。

いう四倉早葉氏の報告がある¹⁾。国際基督教大学日本語科では発音記号としての工夫を加えたローマ字と併行して、最初からかな・漢字を使う方法を探っている²⁾。最初からではないがローマ字と併行して文字を教える方法を採用しているところは多い。広く使われている Beginning Japanese の著者 E. H. Jordan は文字学習開始の時期を同書 Part 1 (20 課) を終えたとき、少なくとも 10~15 課を終えたときとしている。Basic Japanese for College Students の著者 Tamako Niwa & Mayako Matsuda は同書の 6 課を終えたときに文字学習を始めることを勧めている。音声学習入門と文字学習開始の時間的ずれ (time lag) は短くなっていく傾向にある。極度に短くなると同時に行なうことになる。

筆者が 1972 年秋から 73 年春にかけて、ヨーロッパ諸国の大学を訪問して回った際、多くの大学で文字教育についての研究が行なわれ、その成果としてつぎのような方法が採られているのを見た。

ロンドン大学 SOAS ではローマ字の例文と英語によって文法を学ぶかわら、最初の 3 週間でひらがな・カタカナを習得させる。同大学 P. G. O'Neill 教授の Japanese Kana Workbook³⁾ によって自習させる。

シェフィールド大学日本研究センターでは、はじめに英語で十分な予備知識を与えておいて、LL を使って発音と同時にかなを教える。また、テレビカメラで大写しして、Nelson の漢英辞典の引き方を教え、各自に練習させていた。テキストはローマ字を使わない。

パリ第 3 大学東洋学研究所でも LL を利用して 4 週間以内にひらがなのすべてを教える。ローマ字は一切使わず、漢字 500 を含むテキストを 5 か月で終える。

モスクワ大学日本語科は珍しくカタカナから始める。カタカナの方がひらがなよりも漢字の形態に近いし、直線が多くて書きやすいというのが理

1) 「米国における日本語教育」日本語教育第 10 号, 1967, 日本語教育学会。

2) 国際基督教大学, Modern Japanese for University Students Part I, (再々訂版 1970), 小出詞子「日本語教育について」『日本語教授法の諸問題』所載 (1972, 文化庁) p. 256.

3) 1967, Kodansha International Ltd.

由である。書くときは 2B の柔かいえんぴつを使ってひらがな・漢字の書体に慣れさせるなど、こまかい配慮をしている。ここでもローマ字は使わない。

レニングラード大学日本語科では、導入期の 2 週間で発音とひらがなを教え、第 3 週から国際学友会の巻 1 にはいる。

ワルシャワ大学日本学科もかな・漢字で始めるが、ローマ字書きの日本語をかな漢字交り文に書きなおさせる練習やテストを行なう。1 年間に漢字 300 を教える。

ボン大学東洋言語研究所日本語学科は Jordan のテキストを使うがひらがなは 2 時間目から教える。漢字もむずかしいから早くから教えるということであった。1 年間に 600 字を教える。

5. 結 び

文字の教え方を取り上げて、日本語教授法の基本問題について述べたつもりである。言わんとするところは、文字をどう教えるかということの前に、文字をなぜ教えるかについて考えてみようということである。どうしても文字を教えなければならないとすれば、方法を考えなければならない。そこで文字の教え方についての研究がなされ、教授法が工夫される。教授法全般についても同じことが言えると思う。どう教えるかを考える前に、まず、なぜ習うのか、なぜ教えるのかを考える。そこから教授法の研究が始まる。なぜ学習者は習うかと考えると同時に、教師として、なぜ教えるか、教えることの意義は何かを考えてみなければならない。学習者に目的があるように教師にも目的があるはずである。学習者の目的ばかり考えると、ともすると、振り回されて主体性を失うことになる。両者の目的をふたつとも遂げる方法を考えなければならない。そのような方法を打ち出すのは容易ではないと思う。しかし、それをあえて行なおうとするところに進歩が期待できるのではないだろうか。

参考資料

1. 日本語教育第 18 号, 特集「ローマ字使用について」1973, 日本語教育学会。
2. 同 第 19 号, 特集「海外における日本語教育の問題点」1973, 同上。
3. 同 第 21 号, 特集「導入期の問題」1973, 同上。