

話しことば教育と書きことば教育

——教科書作成の理念と実際——

岡野喜美子

目次

はじめに

1. 話しことばと書きことばを分離した教科書の必要
 - 1) なぜ使い分け教科書が必要か
 - 2) 望ましい教科書とは
 2. 分離の実際
 - 1) 話しことばと書きことばの特徴
 - 2) 分離の実際例
 - 3) 学習ポイントの段階づけ
 3. 教科書の方針と現実の問題
- 終わりに

はじめに

話しことばはまだ研究途上にある分野とはいえ、その研究は現在さかんに行われるようになってきている。また、文型中心の不自然な会話からさまざまな表現機能を含む自然な会話へと、話しことばを教える教材にたいし強い関心が向けられるようになり、初級からの会話のための教科書も刊行されている。一方、書きことばはどうかというと、書きことばは読解が中心の中級以降の学習項目であるという考え方が伝統的にあり、初級における読み書き教育は、一般的に言って依然として副次的な扱いしか受けておらず、どう使い分けるかという基準も練習への配慮もほとんどないと言ってよいであろう。そのため、初級が終わって中級に入った学習者のうち、

それまでの話しことば一辺倒の教育から突如書きことばの世界に放り込まれたため、中級日本語学習への不適應を起こすもの、話しことばと書きことばの混同、混用をくり返すものも決して少なくない。

本稿は、現在試用中の国際部日本語教科書作成の理念である「話しことばと書きことばの分離と統合」¹⁾のうち主として「分離」について論じるものである。初級・初中級段階での望ましい話しことばと書きことばの使い分け教育のあり方について、それを教科書作成の柱とする立場から分析、実際例を提示し、同時にいくつかの現実の問題を指摘する。

本論に入るまえに、本稿でたびたび使用する「話しことば」と「書きことば」という用語の対象となるものについて説明しておきたい。

まず、本稿で対象とする「話しことば」とは「初級から初中級にかけての話しことば」であり、日常生活の会話で使う言語や簡単なスピーチ、口頭による報告、発表に必要な言語をさす。デアリマスのような講演調のものはレベル上から含まれない。したがって、デス・マス体(敬体)が主流であるが、ダ体(常体)も聴解を中心に一部入っている。

つぎに、「書きことば」であるが、「初級から初中級にかけての書きことば」をさす。中・上級の場合と異なり、説明的、解説的な文章、簡単なレポートなどのほかに広く手紙、作文、および学生たちが作文の一部に使うような短文も含む。手紙類は話しことばと書きことばの中間的な性格をもつ特殊な書きことばであるが、手紙を書く意味とその必要性の高さからいくつが入っている。ダ体、デアル体(論説調の文章)も後の方に入るが、前期・中期では主としてデス・マス体(作文レベルのものから解説風の文章まで)で書かれたものが入る。

1. 話しことばと書きことばを分離した教科書の必要

新しく教科書を作成することになった背景、理由や目的はいくつかあ

1) 「統合」については現在まだ教科書の一部を作成中で全体的、総合的に論じられないので本稿ではほとんど触れなかった。

る。下は筆者が以前に発表した「国際部の初級日本語教育——現状と将来への展望——」²⁾の一部であるが、この中で新しい教育のあり方を求めて次のような提案を行っている。

「(前略)…このことから国際部の学生に適した教材の作成、あるいは選択を考えると、次のような配慮が特に必要になると思う。

- 1) 話しことばと書きことばをはっきり分けた教材を使い、かなり早い時期から違いを意識させる。(適切な使い分けができるように話しことばの練習と書きことばの練習は意識的に分けて指導できるようにする。)
- 2) 話しことばを日常生活レベルときちんとした場面のレベルにはっきり分ける。日常の必要を満たす表現や語彙を積極的に取り入れた会話を入れる。(中略)一方、きちんとした話し方が必要な状況を設定、将来社会人として日本語を使う場合にも役に立つ日本語学習の必要を理解させ、練習する。(カジュアルな会話を好み、とにかく話した方に流れやすいアメリカ人大学生には必要な対策の一つである。)
- 3) できるだけ早い時期から読み物を入れ、読解力の基礎をつけさせる。(できれば、いろいろなタイプの文章に触れさせ、作文の書き方の指導にも役立つ。)
- 4) 漢字を計画的に導入し、効率的に楽しく学べるようにする。(後略)」

上の提案はまだ日本語教科書の企画が本格化していない時期に行ったものである。いろいろな問題がある中で何にもまして話しことばと書きことばの教育を主眼とする提案を行ったのは、「話しことばと書きことばの混同、混用」、「書きことばの知識の欠如」、あるいは「中級段階での読み書きへの苦手意識や無関心」をどうすればなくしていくことができるかという大きな課題を長年抱えてきたからである。この話しことばと書きことばに関わる問題に焦点をしばって学生の実態と求められる教科書についてさ

2) 参考文献 184～185 ページ参照

らにくわしく述べる。

1) なぜ使い分け教科書が必要か

アメリカ人学部学生を主たる対象とする国際部の日本語教育で、本稿に関係するのは学生たちのつぎのような特徴である。

a) ほとんど話しことばだけを本国で学習してくる。したがって、「読む」「書く」という経験、習慣がほとんどない。

(これとまったく逆の、書きことばだけを本国で学習してくる例は比較的少ないが、ヨーロッパからの留学生に見られる。アメリカからの場合は native speaker でない、文学系の教師のもとで学習してきた学生の場合に見られることがある。)

b) すでに初級を修了し中級に入ろうという学生が話しことばと書きことばの区別があることを知らない。

c) 区別のあることは知っていても、実際の使い分けがなかなかできない。

d) 読み書きを苦手とし、読むことをおっくうがる。

e) 書くことの必要性を認識していない。

f) 話しことばが強烈にインプットされており、読み書きの学習意欲が湧かない。(日本に高校留学した経験がある学生、あるいは日系で日本語を日常的に話す習慣がある学生の場合にかなり見られる。)

こうした傾向をもつ一方、徐々にではあるが、読み書きへの関心の高い学生が着実に増えつつある。また、国際部の学生たちにはおおむねつぎのような特色も見られる。これらの特色は利点として読み書き学習に生かし、学習への強い動機づけとすることができるが、本稿では指摘するにとどめる。

g) 社会問題への関心が高く、自分の意見をもっている。

h) 異文化体験から、家庭、教育、慣習などにたいする関心が強い。

i) 経済、政治、国際問題などについて、語彙力や表現力があれば語り

たいと思っている。

中級以上の日本語教育においては読み書き教育はかなりのウエイトを占める。そういう中級を視野に入れて初級の教育を考えると、初級の最初の段階から話しことば(会話)と書きことば(読み物)を切り離して導入する方法にはつぎのような利点があることがわかる。

A) 話しことばと書きことばの違いをつねに意識させることができる。

(話しことば教育が終わるまで、あるいはほとんど終わるまで、書きことば教育をしない場合は、たとえば「～じゃありません」と「～ではありません」などの使い分けが教えにくい。)

B) 書きことばと話しことばを混同しないよう別々の練習ができる。

(話しことばと書きことばの区別をほとんどしないまま初級を終わる場合は、「～なくちゃならないんです」と「～なければなりません」などの使い分けが教えにくい。)

C) 文字(漢字)にたいする学習意欲を高めることができる。

(読み書きが会話の読み書きでしかない場合は文字を学習する喜びは湧かず、単なる文字学習のための文字学習になってしまう。これでは初級における300~400字の漢字学習が苦痛となり学習効果は上がらない。何のために文字(漢字)を学ぶのかを考えると、書きことば(読み物など)を話しことばから切り離して学ぶ意味は測りしれない。)

D) 読み物を通して漢字熟語、書きことば的な語彙や表現への親しみが増し、中級段階の学習への準備をすることができる。

E) 会話からだけでは得られない情報、題材を読み物を通して取り入れることができる。

2) 望ましい教科書とは

初級の段階から話しことばと書きことばの両方に力を入れて作られた初級~初中級教科書、「聞く日本語」「話す日本語」と「読む日本語」「書く日本語」が整理され、なおかつ互いに関連づけられている教科書はないものだろうか。

実際、こうした希望を満たす教科書はほとんどないと言ってよい。したがって、いい会話の教科書があつて使うことにした場合、同時に書きことばを教えようとする、どこかから読解や読み書きのための副教材を見つけてくるなり書き下ろすなりすることになる。この場合は、話しことばの教材との関連づけがないことから語彙や文法のかかなりの負担増に苦しむことになる。「聞く・話す・読む・書く」の4技能が取り入れられている教科書の場合も、単に話しことばを読み書きすることであつたり、書きことばを口頭練習することであつたりするため、本来の4技能が無視されているものがほとんどである。また、初級段階では書きことばや文字の学習はたいして重要でなく話しことばの学習が最優先するという偏った考えのもとに、大学生である学習者たちが自然にもっているはずの読み書きへの知的な関心と意欲、読み書きによってしか得られない情報と楽しみを与えない教科書もある。これらのいずれも、国際部学生の必要を満たす教材、教科書でないことは言うまでもない。

使い分けを知らずにかかなりの学習期間を過ごすということは、大学生の日本語教育としてはその将来性の芽をつみとることに等しいと言わなければならない。国際部の日本語教育にとって望ましい教科書の要件とは、解説、実例、練習の上で使い分けを顕在化すること、そのために、「会話の本」と「読み書きの本」というように分冊にして話しことばと書きことばをそれぞれ分離して扱うこと、さらに単に分離するだけでなく、話しことばには話しことばにふさわしい、読み書きには読み書きにふさわしい内容の、興味ある題材を扱うこと、「会話の本」と「読み書きの本」を相互に関連づけた教育をめざすことである。教科書作成を始めた当初は「会話の本」と「読み書きの本」の2本立てを考えた³⁾が、現在は当時からの考えをいっそう発展させ、「会話の本」と「読み書きの本」をつなぐものとして「解説の本」の重要性を強く感じ、3本立てとしている。

3) 参考文献「日本語教科書編纂の基本方針」(20~22 ページ)

2. 分離の実際

ここでは、試用版作成にあたって、話しことばと書きことばを実際にどう取り扱ったかについて述べる。

1) 話しことばと書きことばの特徴

話しことばと書きことばに属する項目をそれぞれ具体的に教材の上で振り分けるまえに、それぞれの特徴をつぎのようにとらえた。

A 話しことばの特徴

- a) 省略、脱落(ゼロ化)、終助詞「か」の省略、終助詞(「ね」「よ」など)の使用、感動詞、縮約形、音の変化、アクセント、イントネーション、プロミネンス、言い差し、あいづち、言い淀み、くり返し、倒置などが現れる。
- b) 依頼、誘い、申し出、間接表現など、会話特有の表現意図がある。
- c) 待遇表現がつきまとう。
- d) 口語的なくだけた語彙が使われ、漢字熟語が少ない。
- e) 指示語が多く使われる。
- f) 「です・ます」とくだけた「だ」の会話体がある。
- g) 文が比較的短い。
- h) 完全な文(フル・センテンス)は現れにくい。

B 書きことばの特徴

- a) 省略、脱落、言い差し、倒置などがほとんど起こらない。「か」以外の終助詞は現れない。縮約形、音の変化などが現れない。
- b) 待遇表現は現れにくい。
- c) 硬い語彙、漢字熟語が多く使われ、古いことば、慣用的な表現、翻訳調の表現がまざることがある。
- d) 文脈指示語は現れるが、現場指示語は使われない。
- e) 「です・ます」、「である」、「だ」の文体があり、中止形が現れる。
- f) 文が比較的長い。(連体修飾節、連用修飾節が多く現れる。)
- g) 完全な文(フル・センテンス)が多く現れる。

書きことばについて言えば、初級で読む物、書く物に上のすべての特徴が現れるわけではない。特に、語彙の面では、デス・マス体で書く文章、たとえば作文程度のものであれば、それほど硬い語彙や漢字熟語は使われない。レベルが下であればあるほど語彙は話しことば的なものが使われ、話しことばとの違いが明白でない文や文章が現れる。しかし、どのような初級的な文章であっても、語彙以外は、上の書きことばの特徴——省略・倒置をしない、縮約形を避ける、など——がはっきり見られる。初級における書きことば教育の基本はこれらの学習にあると言える。

2) 分離の実際例

上に述べた話しことばと書きことばの特徴は、作成中の教科書の「会話の本」と「読み書きの本」にそれぞれ分けて扱われている。個々の文型、語彙、文体についてもどう使い分けているか、その基準と実際例を下に示したが、書きことばに対応するもののない口語的特徴は除いてある。

分離の基準

- ① 話しことばにのみ現れるもの
- ② 場合によっては書きことばにも現れるが、話しことばとしてまず導入したほうが妥当なもの
- ③ 場合によっては話しことばにも現れるが、書きことばとしてまず導入したほうが妥当なもの
- ④ 書きことばにのみ現れるもの

文型、語彙、文体の分離対応表

| ① | ② | ③ | ④ |
|------------|---|----------|---|
| わたし、山田です | | わたしは山田です | |
| 宿題、しました | | 宿題をしました | |
| ～くないです | | ～くありません | |
| ～じゃありません | | ～ではありません | |
| ～って／っていうのは | | ～というのは | |
| ～っていう／言う | | ～という／言う | |
| ～てる | | ～ている | |

| ① ② | ③ ④ |
|---|--|
| ~てく ~とく ~ちゃう ~ちゃいけない N じゃなくて、... ~んじゃなくて、... ~んで、... ~けど、... ~なんか ~みたいです 可能動詞／動詞の可能形 N だったら、... ~んだったら、... ~たら、...た ~ば、... ~んで。 ~から。 ~くて。 ~です。...から。 受身(迷惑の受身中心) 現場指示・文脈指示 でも じゃ(あ) — 語彙(例) とこ、あったかい、 いろいろな、とっても いちばん — 文体 です・ます、だ(ね) て／くて | ~ていく ~ておく ~てしまう ~てはいけない N ではなくて、... ~のではなくて、... ~ので、... ~が、 ~など ~ようです ~ことができる N なら、... ~のなら、... ~と、...た ~と、... ~ので、... ~から、... ~くて、... ~から、...です。 受身(非情の受身) 文脈指示 しかし では ~にちがいない 所、あたたかい、 いろいろな、とても、非常に 最も やがて だ、である 中止形 |

最終的な改訂の段階では上に挙げた項目に多少の増減，出入りがあるであろうが，原則において ①, ② は「会話の本」に，③, ④ は「読み書きの本」に現れることになる。話しことばと書きことばに共通の文法項目——

助詞・活用形・文型など——の解説とともに、これらの使い分けも「解説の本」で扱われる。

下の表に見るように、話しことばと書きことばで対応した形をもつ文型は、違いが練習できるようなほとんど「会話の本」と「読み書きの本」で同時に(同じ課で)導入した。

| 話しことば(「会話の本」) | 書きことば(「読み書きの本」) |
|-----------------------------|------------------------------|
| (例) | (例) |
| 1 課 「わたし、山本です」 | 1 課 わたしは山本です。... |
| 1 課 「アメリカ人じゃありません」 | 1 課 わたしはアメリカ人ではありません。 |
| 14 課 「カーサっていう店...」 | 14 課 マルヨシという会社... |
| 14 課 「住んでいます」 | 14 課 住んでいます。 |
| 16 課 「母が来るんです」 | 16 課 母が来るのです。 |
| 17 課 「いそがしいんで、ぜんぜんやってないんです」 | 17 課 いそがしかったので、どこへも行きませんでした。 |
| 21 課 「読めます」 | 21 課 読むことができます。 |
| ⋮ | ⋮ |

一方、文体にかかわるものはすべて離して導入した。初級というレベルを考慮し書きことばもデス・マス体の文章を中心に教える方針をとっているため、ダ体は 28 課、中止形は 35 課、デアル体は 38 課というようにならり段階をつけて導入した。

語彙については試用版では未整理のまま入っている。今後の改訂に際しては、同時に導入するかずらすかの問題はあるが、「話しことば的である」、「くだけた会話で使われる」、「書きことばで使われる」といった情報をできるだけ多く載せる予定である。

3) 学習ポイントの段階づけ

「早くから書きことばを」といっても、初級の初期のころの「読む・書く」文や文章を書きことばらしい書きことばにすることは語彙や文型、文体の制約上不可能である。このため、初級を 5 段階に分け、それぞれの段

階によって「読み書きの本」で学習すべきポイントの設定を試みた。下は試用版において採用した設定の基準である。

第1段階(1～10課)——デス・マス体

- a) 読み書きする文——話しことばに近い形で書ける文，文章，および読み書きタスクなど
- b) 学習のポイント——最も基本的な話しことばとの違いを学習する
- (例) ・助詞を抜かないこと
- ・縮約形「～じゃありません」は使わず「～ではありません」を使うこと
 - ・より書きことば的な「～くありません」などの形を使うようにすること
 - ・終助詞「ね」「よ」などを使わないこと
 - ・タスク，指示など書かれたものでは2人称に「あなた」が使われうること
 - ・語彙は，話しことばとほとんど同じものを使うが，くだけた形(いろんな，とつても，など)は使わないこと

第2段階(11～20課)——デス・マス体

- a) 読み書きする文——作文，説明文，友だちへの手紙，インタビューの文章化したものなど
- b) 学習のポイント
- (例) ・「～んです」「～んで」などを使わず「～のです」「～ので」の形を使うこと
- ・「～てます」「～ていう」などを使わずに「～ています」「～という」の形を使うこと
 - ・「けど」より「が」が多く使われること
 - ・複文がよく現れ，文が長くなること
 - ・語彙は，話しことばとほとんど同じものを使用してもきちんとした形であること

第3段階(21~27課)——デス・マス体

- a) 読み書きする文——作文, 説明文(日本事情, 日本語), 手紙など
- b) 学習のポイント

(例) ・複文, 連体修飾などがよく現れ, 文が非常に長くなること
・漢字熟語が使われること

第4段階(28~37課)——デス・マス体, ダ体

- a) 読み書きする文——作文, 物語, 手紙文, 解説文など
- b) 学習のポイント

(例) ・テ形の代わりに中止形がよく使われること
・物語などでは「~たら, ~た」より「~と, ~た」がよく使われること
・手紙では話しことばよりも丁寧なことば使いをすること
・書きことばとしてのダ体とくだけた会話でのダ体に違いがあること
・漢字熟語が多く現れること

第5段階(38~40課)——主としてデアル体

- a) 読み書きする文——論説文, アンケート, レポート(報告文)
- b) 学習のポイント

(例) ・デアル体の文章は書きことばの文体の中でも最も話しことばと異なること
・硬い語彙, 漢字語彙が数多く使われること

3. 教科書の方針と実現の問題

話しことばと書きことばの教育を論じる際に, われわれ日本語教師は授業の中で練習し習得させようとしている日本語がどういうたぐいの日本語であるのかを十分に知っている必要がある。授業で学習者に聞かせたり話させたりする日本語が本当の話しことばなのか, 文法学習のための文型文なのか, 書きことばなのか, また, 読ませたり書かせたりする日本語が書

きことばであるのか、あるいは文字化された話しことばであるのかなどを、しっかりと把握しなければならない。さらに、教師自身が教室でどういう日本語を話し書いているのかを内省する必要もある。真の「話しことば教育」と「書きことば教育」が成立し成功するためには、まず、教室で使われる日本語が話しことばとも書きことばとも異なる異質のもの——「教室日本語」——になっていほしないかという観点からの考察も必要になってくるであろう。

もう一つ、教科書をとりまく問題に副教材の問題がある。副教材は本来主教材たる教科書を助けるものである。近年は副教材の存在意義が積極的に語られるようになり、1冊の教科書だけで学習することが少なくなってきた。読み物、会話教材、絵教材、タスク教材、テープ教材、ビデオ教材、文法練習問題集など、多種多様な市販の副教材が次々と手に入るようになってきた。教科書だけでは不足すると思うところを補おうとして、あるいは自分の考えや好みにより近い教材を求めて、こうした市販の副教材がかなり大量に気軽に使用される傾向が強まっていると思われる。さまざまな副教材が手に入るようになったことは喜ばしいことであるが、十分に吟味され選別された上で使用されているかどうか、疑問がある。安易な副教材の使用は教科書の意図するところをおおいかくし、長所を消し、結果的に学習効果を妨げる恐れがないとは言えない。「話しことばと書きことばの使い分け」という方針も、その方針にのっとった文例や練習問題、タスクによってはじめて効果を上げることができると言えよう。教科書の方針に沿う補足的な教材を必要に応じて作ることができればそれが最高の副教材となろう。このことから、国際部の教科書の場合、教科書作成の理念に合った聴解教材、練習問題、タスクなどをそろえて、いずれは「総合型」の教材にしたいと思っている。

終わりに

今後の課題として、話しことばと書きことばの使い分けの基準の設定が

ある。2の2)で述べた①から④の設定の妥当性を含めて具体的に研究し、基準の確立をめざしたい。

参考文献

- 岡野喜美子(1990)「国際部用日本語教科書編纂の基本方針」『講座日本語教育』第25分冊 早稲田大学日本語研究教育センター
- (1989)「国際部の初級日本語教育——現状と将来への展望」『講座日本語教育』第24分冊 早稲田大学日本語研究教育センター
- 長谷川ユリ(1992)「話しことばと書きことばの指導——アメリカ人学習者を対象として——」『講座日本語』第27分冊 早稲田大学日本語研究教育センター
- 遠藤織枝(1988)「話しことばと書きことば——その使い分けの基準を考える——」『日本語学』7号 明治書院
- 畠 弘巳(1988)「外国人のための日本語会話ストラテジーとその教育」『日本語学』7号 明治書院
- 畠 弘巳(1989)「話しことばと書きことば」『日本語学』11号 明治書院
- 斉藤修一(1986)「教科書論」([特集]教科書の問題——理想と現実——)『日本語教育』59号 日本語教育学会
- 野田尚史(1986)「日本語教育における文型の扱い」(同上)『日本語教育』59号 日本語教育学会
- 岡崎敏雄(1989)「日本語教育の教材 分析・使用・作成」アルク
- 松村 明編『日本語文法辞典』(1971) 明治書院