

# 「生きた日本語」と「教室の日本語」

——日本にいながら教室で日本語を学ぶことについて——

森 川 結 花

## 1. はじめに

たまたまテキストに出て来た「生きた日本語」<sup>1)</sup>という言葉に非常に気に入ったアメリカ人学生がいた。彼はそれ以前から教室で学ぶ日本語は「生きていない」と感じていたらしく、彼なりの考えで関西弁の習得を心掛けていた。関西地方において、関西弁がすなわち「生きた日本語」かどうか。彼の主張の是非はともかく、生活の場での日本語力は着実に伸びた。下は甲南大学キャンパスで、彼Aとその友人の日本人学生Jが出くわした場面である。

A：(向こうから来るJに向かって) ウーッス。

J：おお。最近、コンピューターの部屋におらへんやん。おる？

A：ん？ おるおる。

間の取り方といい、テンポの早さといい、それはあまりにも自然なやりとりだった。またそれは、意識的にかもしれないが、教室では決して見せない姿であったので、そのギャップに私はショックを受けた。

外国語を学ぶとき、多くの人々が「本当に生きていることば」としての外国語の習得を望むだろう。それは例えば「買い物をするとき使えることば」か「外国人と友達になるためのことば」か「生活していくのに必要なことば」か、はたまた「知的な情報を得るためのことば」か、それは個人およびその事情・目的によってさまざまであろう。外国語教育の研究・発展が進んだ現在では、心ある教師または教育機関であれば、そのような学習者のニーズに十分答えようとする姿勢をとっているはずである。しかし、いまだに学習者サイドからは「本当に生きていることば」は教室では学べないとの声があがる。現にそういう実感、不満が教室での外国語習得の障壁となっていることもある。

甲南大学 Year-In-Konan プログラムは、日本に滞在し、しかもホームステイをするという、「生きた日本語」の真っ只中で行われるプログラムである。その環境の中でもなお、いや、だからこそ、「教室の中の日本語」と「生きた日本語」との違いを学習者が感じ取ってしまうことが多い。プログラムの現場にいる教師の観点から、その事例<sup>2)</sup>、考えられる要因と対処法、また教室全体の活動の在り方について考えてみたい。

## 2. 実例と問題点の分析

### 2.1. 聞くことと話すことはよくできるのに……「生きた日本語」過剰適応の実例

最初に取り上げるのは、しかるべき学習機関で系統立った学習はしてこなかったが、「生きた日本語」に恵まれた環境の中で「聞き覚え」で日本語を習得した典型的な例である。

#### 〔ケース1〕

20歳。男性。母語は英語。来日前の学習歴 1 semester (自己申告)。母親が日本人であるため、幼少時から日本語を聞く機会に恵まれていた。聴解力は相当なものでナチュラル・スピードの会話(5～6秒間のやりとり)<sup>3)</sup>をそっくり繰り返すことができる。本人も聴解力・会話力には自信をもっており、積極的にその機会を求めて社会に参加する。しかし、聴解・会話力とは異なり、文法的な知識・漢字力・表記などの能力が低い。教室で学ぶ日本語は、彼にとって「初耳」あるいは「初めて気付かされた」ということが多い。動詞の形態変化は彼のもっとも不得意とするところである。「書く」能力も標準的な学習者より劣る。彼の耳で聞いたままを文字化するため、長音、促音は殆ど文字にならなかつたり、「つ」「しゅ」「す」がすべて「す」で表されたり、助詞や接続詞なども惨憺たるもので、結果として非常にブロークンな日本語しか書けない。このことはコミュニケーションの能力はあるが、発話している日本語も結局はブロークンなものでしかない、ということを示すものである。甲南での最初のプレースメントはCクラス<sup>4)</sup>だったが、自ら実力不足を認識して一段下のBクラスから学習を開始した。

このケースのように両親のどちらかが日本人ということでもなく、近年は高校生のときに数カ月から1年間、日本でホームステイをしたというケースや、日本人との接触の機会が多かった<sup>5)</sup>ことから、教室の日本語より先に、生きた日本語話者から発せられる日本語を聞いて来た学習者が増えて来ている。しかも甲南プログラムは提携校の一つにハワイ大学が入っているという事情もあり、この種の学習者の問題は避けて通れない。このような学習者は、甲南のみならず、日本語の学習機関全体に増える傾向にあるのではないか<sup>6)</sup>。

### 2.2. 問題点

#### (1) 4技能のアンバランスによる適正なプレースメントの困難

2.1のような学習者の場合、「生きた日本語」の使い手としては申し分ないわけだが、「教室の日本語」の学習者としては初心者か、またはそれにそぐわない人という存在である。4技能(読む・書く・聞く・話す)のうちの「話す」「聞く」能力が極端に高く、文法的に正しい日本語を書くという意味での「書く」能力が極端に低いその人に、適正なプレースメントをするのはなかなか困難である。甲南の場合、来日直後に行うプレースメント・テストには筆記試験と面接試験があるが、この種の学習者が面接試験に強いのは当然で、かつ、筆記試験のほうも本

格的な記述式というわけでもないので、ある程度高い得点がとれてしまう。かりに筆記試験の結果がそれほど思わしくなくても面接試験の結果から、あまり低いレベルにプレースメントするわけにはいかないという判断が下されることが多い。2.1の学習者も、“中”をとるような形で当初はCクラスレベルにプレースメントされたわけである。だが、このようなプレースメントをしても、実際の教室での授業が始まってみれば、その学習者の文法力がついてゆかず、結局もう1ランク下げる（あるいは学習者自ら下がることを選ぶ）ことも少なからずある。

### (2) 系統立った学習習慣の不足から来る伸び悩み

このような過剰適応タイプの学習者がCクラスあるいはBクラスに落ち着いて学習を始めたとしても、次には思ったように成果が得られない“伸び悩み”か、甚だしい場合は“落ちこぼれ”か、いずれにしても他の学習者ほど目に見えて日本語力が伸びるというわけではない。これは、甲南プログラムの日本語教育の現場で、教育のもっとも根本に据えているのが文法力の積み上げであり、このタイプの学習者の得意とするところとは全く違うことから来る。

もちろん、教室活動としては文法事項の学習の他に、漢字・語彙、読解、聴解、会話、スピーチと討論、タスクなどさまざまな活動をし、4技能の能力がバランスよく伸びるように、また、学習者をいろいろな側面から評価できるようなシステムで教育を実践している。が、メインはあくまでも教科書にそった文法の積み上げであるという姿勢で時間割も組まれているし、試験<sup>7)</sup>という形で測るのも主に文法力である。また、スピーチの原稿（作文）や宿題などの添削でも、文法的な間違いを指摘する。このような具体的な形で教授者から学習者へ送っているメッセージが「文法」に（ある意味で）偏っていることに、このタイプの学習者の方はとまどいと不満を覚えるようだ。2.1の学習者の場合、試験の成績が全く捗々しくないことから、文法力と表記に問題があることに当人自身気が付いたが、かと言って「外国語の勉強」の対象として日本語を考えた経験もなく、途方に暮れるばかりであった。これと同様のタイプの学習者の場合、そのまま事態を目立って好転させることもなくプログラム期間を終えていく学習者も多い。

### (3) 学習内容と「普通の生活」とのギャップ

前述の項目に加え、初級から中級、上級へと学習課程が進むにつれて問題が大きくなるのが、教室での学習内容が「普通の生活」の中で聞く日本語からは違った種類のものになっていくということである。

日本語中上級レベルの教室での活動は、メインテキストをはじめ、読解、聴解などで取り扱う話題そのものが“普通の生活”の次元からは離れ、抽象的な固い内容のものになる。それとともに文法事項や語彙も話し言葉的なものから書き言葉的なものへと移行する。普段ホストファミリーや友人との会話の中ではあまり聞くことのない書き言葉的な日本語を学ぶ意義や必要性については、とくに学究肌であったりマニアックな興味をもっていたりしない限り、たいの学習者が多少の疑念やとまどいを覚えるものであろう。

それが特に、過剰適応タイプの学習者には大きな問題になる。それまではアドバンテージであったはずの「生きた日本語力」が、ここで帳消しになったように見えるからである。

それまでの「貯蓄」は消え、さらに学習の姿勢、方法を根本的に変えることを迫られる。こうして彼らは二重苦を背負うことになるわけである。

このタイプの、ある学習者は

「わたしはテレビドラマの日本語なら他の人よりよく聞けるのに…。そういう日本語が習いたいの……」

と述べていたということであるが、大学という教育機関の中上級以上の日本語の教室では、その希望が全面的に取り入れられることは、まず、ありえない。

#### (4) ショックと自尊心の行方

生活の中で身につけて来た自分の日本語力の限界に気づかされ、軌道修正に乗り出そうとしても、たかだか9カ月間のプログラム期間中にどうにかなるといものではない、というのが現実のようである。

学習者自身が身につけていた日本語能力の経験と実力は、多くは“自他共に認める”ものである。ところがプログラムがスタートしてみると、教室ではなかなかその見せ場もなく、評価にもつながらない。それどころか、まざまざと表に現れるのは、当人の能力の限界と、それを克服するための新たな努力の必要性なのである。それを年齢の若い学習者に「さあ」と迫っても即座には無理な話であろう。まず自信が打ち砕かれたショックを癒し、それから新たな決心をしなければならないのだから、そのためにはしばらく時間の猶予が必要なのである。

ところが、留学＝ホームステイ・プログラムの欠点は、こういう場合に「待った」がかけられないこと、かつ周りの環境すべてが日本語というのが却って災いし、このような状況にある学習者に対して一時的避難所を提供できないということである。つまり、環境全体で学習者を追い詰めてしまうのである。そうなると、学習者としては、一種の退行現象のような“母語帰り”（教室で、あるいは教師と対話する場で、日本語ではなく母語が出る）をするか、怠慢、非協力、無気力などの消極的な態度を示すか、あるいは全く他の活動に熱中するかして、自らの傷を癒し何とか自尊心を守ろうとする。悪くすると、このような経過から悪循環の輪にはまってしまうことになる。

#### 2.3. 「生きた日本語」過剰適応のケースの問題点まとめ

以上は、「生きた日本語」で日本語の能力を身につけ、その結果「教室の日本語」の学習が却って困難になるという例であった。年齢が若く、生活経験を通してことばを習得してゆくタイプで、かつ非漢字文化圏出身という学習者にはありがちなケースであると思う。甲南プログラムの場合、年齢の若い学習者を2学期間（約9カ月）にわたって日本に滞在させるわけであるから、たとえ来日前は「生きた日本語」との接触はなかったとしても、来日後に短期間で「生きた日本語」を吸収してしまうこともありうる。つまり、プログラム中に新たに「生きた

日本語」と「教室の日本語」とのギャップに苦しむ学習者を造ってしまうのである。

彼らの問題に対処するのに、心理的な面でのケアはおろそかにできない。しかし、日本語の教授者として、教室で日本語を学習させる意義も明確にしておく必要があるだろう。次節ではそのことについて考察してみたい。

### 3. 「教室の日本語」および教室で学ぶことの意義

#### 3.1. 二つの「生きた日本語」と「教室の日本語」

2.1で取り上げた「生きた日本語」過剰適応の学習者は特殊な、極端な例かもしれない。しかし、多くの学習者がとらわれやすい“偏った”「生きた日本語」のイメージと、“偏った”「教室（/教科書）の日本語」のイメージを端的に示すものではなかろうか。学習者サイドからよく出てくるリクエストは「日本人が実際に使っている日本語を習いたい」という声である。甲南プログラムの学習者だと、「教室でもっと関西弁を教えてほしい」「会話的な練習がしたい」「状況的な練習がしたい」というような会話志向の声となって現れる<sup>8)</sup>。学習者にとって当面の必要性が学習へのよい動機づけになっており、また、すぐに学習の成果の手ごたえがあれば、達成感と次なるステップへの動機も得られる。子供が言語能力を獲得していくときにも同じような生活体験での実感に裏打ちされていくことを思えば、学習者の言うリクエストも、人間がある言語を習得する上での自然な欲求として評価し、尊重したいと思う<sup>9)</sup>。

しかし、だからと言って、学習者の抱いている「生きた日本語」のイメージに教師の方が引きずられてしまうのもどうだろうか。それよりもまず明確にしておかなければならないのは、学習者にとっての「生きた日本語」（習いたい日本語）と日本語母語話者にとっての「生きた日本語」のずれ、そして二者の間に「教室の日本語」がどう位置付けられるか、ということなのだ。

日本語母語話者でもある教師にとって、学習者からの「こんな使わない日本語ではなく生きた日本語を教えてほしい」という声には戸惑いを覚えさせられるものではないだろうか。中級以上の日本語の教科書にある書き言葉的な表現文型なり語彙なりは、確かに日常生活の場面では使用頻度は少ないが、かと言って「死んだ日本語」では決してなく、何らかの場合のために準備されているという意味合いで生きており、時と場合に応じて生きた形で使われるのである。つまり、母語話者はことばのあらゆる使用の可能性まで含めて「生きている」と認識する。

これに対し、学習者は現実に目にしたり耳にしたりして接している現場の日本語を「生きた日本語」ととらえている。つまり、“今ここ”の視点しか持ち合わせていないのだ。甲南プログラム程度の学習者の場合、それは彼らの眼前で日々繰り返されているホスト・ファミリーとの/日本人の友達との/アルバイトでの/役所での/テレビドラマの etc. やりとりである。こうして並べてみると、学習者は日本語の社会の中ではまだ一部の活動にしか参加できていないのだということが改めて分かる。

実際にはその程度の実力の学習者でも、日本語の学習過程としては初級から初中級、中級へ

と進んで来ているわけであるから、教室では実際の実力より一段上の、知的な活動のための教材が与えられることになる。「教室の日本語」は学習者より先回りして高度な「生きた日本語」への道をつけているのだ。この「教室の日本語」は学習者の視点からは「生きた」ことばの範疇には入らない。よって一部の学習者からは「死んだ」ことばとして忌み嫌われている。が、実は「死んだ」のではなく学習者の前にはまだ生まれてもいない、実体のないことばであるというだけのことである。

### 3.2. 教室で「生きた日本語」の実感を与えるためには？

ある外国語を学ぶ学習者が望む「生きたことば」と、その母語話者の観点からみた「生きたことば」との間にギャップが存在することは、日本語に限ったことではないはずである。

これを外国語教育の宿命と受け止めた上で、次に考えたいことは、では教育の現場で実際にどうすればよいか、ということである。先にも述べたが、学習者の「生きた日本語」への志向を、学習への自然な動機づけともなり、また健康的な人間の言語観でもあるものとして尊重したい。そのことを基盤において、理想的な日本語教育の在り方を以下のように考える。

#### (1) 初級から中級への移行措置

初級で「生きた日本語」の実感を得ることは簡単である。基本文型や基本語彙に生活から遊離したものはない。その上、日本語教育界も当世は状況・機能主義が主流で、多くの教育現場で、生活の中で実際に役に立つ日本語を教えることを主眼にした教科書が採用されている。

問題は初級を終えて初中級、中級と進んでいく段階である。「楽しい初級」と「アカデミックな中級」との間の落差は大きい。とくに漢字が苦手であったり、学習事項の整理がうまくできなかつたりする学習者にとっては、これは越えがたい落差である。この原因を、日本語教育の現場では中級レベルの教材の貧困に帰する意見が多い。しかし、初級だけ、中級だけのビジョンで教育方法や内容を考えるのではなく、初級から中級、上級への長期的ビジョンを考える立場に立つならば、問題はむしろ、初級教材が内容豊富で充実しすぎているという現状にある。それゆえ、基本文型を網羅することと状況・機能シラバスを組み合わせる項目を配列した初級のカリキュラムをこなすのに時間がかかる。むしろ、初級の基本文型は整理した形で短期間に加え、初中級から中級レベルにかけて状況・機能シラバスを取り入れ、時間をかけて中級の段階に進んでいった方が能率もいいし、学習者が「生きた日本語」を学んでいる実感を長く得られるだろう。

#### (2) 学習者の専門や関心に見合った日本語の学習内容の選択

初級から中級にかけてはいろいろな専門や関心をもった学習者が一つの教室に混在していても学習の能率に影響はないだろう。むしろ話題が広がったり議論が活発になっていい。しかし、中級後半から上級へと段階が進めば、自ずと専門や関心の違いが日本語学習の上でも問題になってくる。例えば、日本文学が専門の学習者と経済が専門の学習者とは読みたい教材が

違って当然である。専門や関心の違いによって「生きた日本語」として捉えることばも違ってくる。学習の段階が進めば進むほど、日本語のクラスや学習内容の選択肢が増え、学習者自らが選択できるシステムになっていることが理想である。

### (3) 学習者に時間的猶予が与えられること

甲南プログラムのような短期留学プログラムではとうてい実現不可能な話だが、「待ち時間」も教育には必要である。たとえば 2.1 のような学習者が、自分の日本語の能力のアンバランスに気づき、ショックを受け、立ち直り、軌道修正に向かうまでの時間である。

プログラムの終了生が、後日、つきものが落ちたように滑らかな日本語になって戻ってくるケースがたびたびある。制度上のタイムリミットは仕方がないが、人間の教育のスパンはもっと長い。

### 3.3. 教室で教師から日本語を学ぶことの意義

今まで“「生きた日本語」を習いたい、「教室の日本語」は役に立たない”という学習者の声に振り回されて、教師自身も「教室で教える日本語」は「生きた日本語」ではないのではないかと、自信を喪失したりコンプレックスを感じたりしたことが多かったと思う。

本稿では、この「生きた日本語」「教室の日本語」という枠組みを再検討し、いわゆる「教室の日本語」が高度な「生きた日本語」へのプロセスであると、その意義を再確認した。

もし、2.1 の学習者が「教室の日本語」に出会うことが出来なかつたら、あるいは「教室の日本語」を受け入れることが出来なかつたら、彼はより高度な「生きた日本語」への方途を失ったまま、中途半端なバイリンガルであり続けたらう。

学習者が「生きた日本語」と「教室の日本語」を対立させがちなのは日本語そのものが、生活空間で飛び交っているものと、専門性や形式、教養その他の色合いを加えた場で使われるものとの大きなギャップがあるためである。それゆえ、日本語の学習者が認識すべきことは、本当の「生きた日本語」の世界の範囲の広さであり、また、何らかの形で日本語社会に参加する際に必然的に共有することを迫られる日本語母語話者の尺度である。教師が学習者に提供する「教室の日本語」は、その最終目標に至るまでの道である。学習者がスムーズにこの道を歩み、積極的に利用できるように、教師は長期的ビジョンに基づいたカリキュラムや教材を準備することが求められるらう。

#### 注

- 1) 甲南大学言語文化センターの日本語の授業で、中級レベルの教材として用いている“Intensive Course In Japanese (Intermediate)” (1980, 対外日本語教育振興会日本語テーブル編集委員会編) の第2課の本文中にある。
- 2) 事例は甲南大学 Year-In-Konan プログラムの留学生 (1996-1997, 1997-1998) である。
- 3) 日本語ジャーナル'97年10月号掲載の「日本語能力検定試験 (3級程度) 模擬試験」のうちの一題。

- 4) 甲南大学国際言語文化センターで行われている日本語のレベルは1～5まで。1から順に初級、初中級、中級、中上級、上級レベルということになっている。それをクラス名としてはA～Eとアルファベットでよんでいる。
- 5) 日本人が居住している地域の近くに住んでいたり、在籍していた学校に日本人の留学生がいたなどの理由から。また、ハワイのような独特の環境もある。
- 6) 外国人学習者だけでなく帰国子女もこの範疇に入るものと考えられるとすれば、またさらに数が増えるだろう。
- 7) 各課毎の文法テスト、中間試験、期末試験
- 8) プログラム終了時の学生からの評価（アンケート形式）によると、もっと授業で取り上げてほしかった事項は次のとおり。

【1997年5月終了生】 提出数13／在籍23

会話ドリル(8) 復習(7) ロールプレイ(6) 討論(6) スピーチ(5) 状況的ドリル(4)  
書く(2) 方言(2) 聴解(2) 読解(2) 基本的ドリル(1) 漢字(1)

【1996年12月終了生】 D, E クラス 提出数5／在籍10

復習(3) 討論(2) 書く(2) スピーチ(1) 方言(1) 聴解(1) 会話ドリル(1) 状況的ドリル(1) 日常的なマスコミ(本, マンガ, ニュース)(1)

- 9) 子供が読み書き能力を獲得してゆくとき、実際に使った生活体験に裏打ちされて動機づけられ、能力を伸ばしてゆく。(内田(1990))

#### 参 考 文 献

- 梶田 正巳(1997) 『異文化に育つ日本の子ども——アメリカの学校文化のなかで——』中公新書
- 竹内 敏晴(1975) 『ことばが劈かれるとき』思想の科学社
- 田中 望(1988) 『日本語教育の方法——コース・デザインの実際——』大修館書店
- 内田 伸子(1990) 『子どもの文章——書くこと考えること——』(シリーズ人間の発達Ⅰ) 東京大学出版会
- Miura, A, McGloin, N. H. (1994) "An Intermediate Japanese 中級の日本語" Japan Times
- Tukuba Language Group (1991, 1992) "Situational Functional Japanese" Volume 1～3 Notes & Drills Bonjinsha