

## 月例研究発表要旨

第279回 2016年6月22日  
「言語の運用と「文脈」  
—— 文法記述に書かれていないこと ——」

太田陽子

言語教育では—— おそらく対象がどの言語であれ——、「いくら文法を勉強してもコミュニケーションできるようにはならない」といった批判が常にある。とはいえ、コミュニケーションを重視し、課題達成型の言語教育観が共有されつつある現在も、依然として「文法」の教育／学習は教育活動の重要な位置を占めている。そのなかで、日本語教育の分野では、近年、「日本語学」の研究成果を応用した文法教育から脱した、「教育のための」文法の模索が続いている。日本語学習者が第二言語／外国語として日本語を学ぶとき、どんなことが難しいのか。本発表では、日本語学習者の困難点を具体的にしながら、発表者の取り組む「文脈化」という考え方について述べ、運用につながる文法のあり方を考察した。

### 1. 研究の背景——日本語教育の現状

本発表では、まず、海外、国内、および、一橋大学内のそれぞれの最近の動向を踏まえた日本語教育の現状と教室活動の概要を紹介し、本発表の課題の必要性を意味づけた（ここでは紙幅の都合で割愛する）。国内の日本語教育では、多くの場合、受講生の母語がまちまちであるため、日本語で日本語を教えていく「直接法」が用いられている。また、知識や教養のための語学では

なく、すぐに使用し、生活していくための言語教育であり、授業も多くが講義型ではなく、対話や活動を中心とした実践的なものとなっている。しかし、そこで扱われる「文法」に関しては、依然として日本語学の研究に基づいた理論的な説明が中心をなしており、運用という観点から考えると、それだけでは補いきれないさまざまな問題が残されている。発表者は、その1つとして、日本語のモダリティ表現に着目し、物事を「どう」述べるかを習得するためには、「文法」に「文脈」的な要素を取り入れていくことが必要であると考えている。

### 2. 日本語のモダリティ表現の難しさ

モダリティ表現とは、〈話し手〉の〈発話時〉の〈心的態度〉と言われるもので、話し手がある事柄をどうとらえ、どう相手に伝えるかという主観的な部分のことである。

- (1) 

命題
----

 + 

モダリティ
-------

  
明日は雨が (かもしれない・  
降る にちがいない)  
(ね・よ)

日本語には、こうしたモダリティ表現がさまざまに存在し、たとえば次のようなものを、初級から中級、上級へと順に学んでいくシラバスが構築されている。

- (2)◇初級 かもしれない だろう (よ)う  
つもりだ たい はずだ  
なければならない のだ よう

だ そうだ らしい……

◇中級 ことだ べきだ ものだ わけ  
だ のではないか にちがいな  
い……

◇上級 まい ざるを得ない ずにはす  
まない……

日本語母語話者の場合、小学生から大学生へと学年が上がるにつれて「命題で文を終止することが少なくなり、命題にモダリティ表現を付加して豊かな様相を見せるようになる(佐々木・川口 1994)」ことが指摘されている。一方、日本語学習者は、学習が進んでも「命題で文を終止する比率がかなり大きく、逆に真偽判断のモダリティの比率が小さい」傾向が続き、「モダリティ表現の習得の不十分さが不自然な語調を生む原因になっている(佐々木・川口 1994)」とされる。発表では、学習者による具体的な産出物を例に、意見を述べる際のさまざまな表現について既習であるにもかかわらず、運用の際に、①「と思う」を頻発する例や、②主張が曖昧になる例、③適切なモダリティ表現がないために、途切れ途切れのように感じる会話などを取り上げた。

### 3. 運用と「文脈」——なぜ「使えない」のか

学習者がこうした表現を適切に使えない一因には、現在の文法教育では、形と意味は理解されても、「どう使うか」が教えられていないということがあろう。たとえば、ハズダという表現を例にとると、導入の際には「根拠に基づく確信を持った判断」と説明され、(3)のように、ある根拠(今日は日曜日)から判断(銀行は休み)

を導く練習が繰り返し行われる。

(3) 今日は日曜日だから、 [根拠]  
銀行は(休みの)はずです。 [判断]

しかし、学習者にとって難しいのは、このような根拠から判断を導いて文を作ることではなく、「どんなときに／何のために」その述べ方を使うのか、ということである。「根拠にもとづいて確信を持った判断」を下しながら、断定で言い切ることをせずにものを述べるのが適しているのは、例えば(4)のように、自分には強い確信がありながら眼前の状況がそうっていないことに違和感を表明する場合である。

(4) あれ? 私のカバンがない。さっき、  
ここに置いたはずなんだけど。

このように、ハズダがどのような場合に何をするために使われるのかを、太田(2014)では「文脈」にしたがって3タイプ6種類に分類した。そして、ある表現について、「当該表現の「意味」が、どんなときに、どのように、誰から、誰に対して用いられ、その結果、何を行うのかを通して記述していくこと」を「文脈化」と呼び、運用のために必要な文法記述の一例とした。こうした記述は、すでに「どう使うか」を体得している母語話者を前提とした日本語学の分析では、取り上げられてこなかった視点である。

教育のための文法研究には、まだ明らかになっていないことが多くある。「文法を教えてもコミュニケーションにつながらない」ではなく、「知ればコミュニケーションができる文法」を今後も追求していきたい。

## 【引用文献】

佐々木泰子・川口良 (1994) 「日本人小学生・中学生・高校生・大学生と日本語学習者の作文における文末表現の発達過程に関する一考察」『日本語教育』84 日本語教育学会

太田陽子 (2014) 『文脈をえがく 運用力につながる文法記述の理念と方法』コロ出版

第 280 回 2016 年 7 月 27 日

「日本語教育における多読教育  
— その効果と可能性 —」

松井咲子

多読とは、学習者が自分の能力に応じてやさしい読みものから難しいものへ段階的に辞書を使わずに、楽しみながらたくさん読んで語学力をつけていく語学学習法(栗野他 2008)である。多読は、一般的に日本語教育で行われている精読や速読とは様々な点で異なっている。その例として、多読では、クラス全員が一斉に同じテキストを読むのではなく学習者が自分の興味や習熟度に合わせて読み物を自由に選び個人のペースでどんどん読んでいくこと、読み物の 95% は機知語であるため学習者の注意は語彙ではなく物語に向けられ文章全体を理解することに重点が置かれること、また読後の理解度チェックにつながるテストは行われないうこと (Brett 他 2003) などが挙げられる。

英語教育では多読が定着し、学習者の読解力向上、語彙力強化、読みに対するモチベーション向上など様々な効果が報告されている (Day 他, 2002)。日本国内の大学

でも、英語教育の中で多読が取り入れられ始めており、成蹊大学国際教育センターでは、多読教育プログラムを実施している。多読専用教室に幅広いレベル、ジャンルの蔵書が 3000~4000 冊用意され、毎学期「多読で学ぶ英語と文化」という授業が開講されている (成蹊学園国際教育センター)。

一方、日本語教育の読解授業では、精読や速読が主流となっており、多読はこれまであまり取り入れられて来なかった。発表者は学習者の「読解は難しい。つまらない。苦痛だ。」という声を受け、学習者に「楽しい。おもしろい。」と思わせる読解の指導を模索する中で、英語教育で効果を上げている多読に出会い、2012 年より所属機関の初級、中級コースで多読授業を実践してきた (松井他 2013)。結果、学生たちからは「自分のペースで好きな本が読めるのが嬉しい」「(母語で) 読むのが好きだから、日本語でも読めて嬉しい」「ことばの良い使い方が分かって嬉しい」「日本語を読みながら、いろいろなことを考えられるのが楽しい」という非常に好意的なフィードバックを得た。

また、既述したとおり、多読は学習者が各自興味のある読み物を読む個別の活動が基本となるが、Day and Bamford (1998) は多読で reading community を構築することにより、個人の読みの活動をコミュニティーのイベントに発展させることを提唱している。これは学習者が互いの多読経験から刺激を受け合い学び合う環境を作ることを目指すもので、日本語教育の多読では reading community を構築するためのブックレポート活動が報告されている (池田 2003)。

発表者も多読実践 3 期目となる 2012 年

度冬学期には違うアプローチで reading community を構築することはできないかと考え、多読用テキストをもとに台本を書きドラマ発表を行うグループ活動を試みた(松井 2015)。活動としてドラマを選んだ理由は、共同作業となるドラマが相互に学びあう環境作りに有益であると考えたこと、「読む」活動である多読を「書く」「聞く」「話す」の活動へと広げ、より深い学習の機会としたいと考えたことの二つである。

実践の結果、学習者は大変意欲的に取り組み、活動を通して文法、場面と相手に合わせた語彙や表現の使い分け、書きことばと話しことばの違い等多くの学びと気づきを得た。また、原作の結末を変えてオリジナルのドラマ台本を作成するグループが出るなど、学習者の創造性を刺激する活動にもなった。最も大きな収穫は、ドラマ発表というグループ共通の目標に向かって、学習者同志が個々の多読経験を基に共に考え学びあう環境が生まれたことである。学習者からは「日本語を練習しただけでなくクラスメートと一緒に助け合うことも学んだ」「グループ活動はストレスが少なくよく学べた」「来学期も続けたい」という声が多数挙がった。これは、まさに個人の読みの活動をコミュニティーのイベントに発展できたことを表していると言えるだろう。

多読実践では、上記のような様々な効果が得られたが、一方で課題も多い。まず、評価の問題が挙げられる。読む楽しみ(pleasure reading)を体験させる活動でもある多読をどう評価するか(評価するか否か)は、大学で多読を行う際の大きな課題である。また、教材の不足も大きな課題だ。現在日本語学習者のために開発された多読教材はまだ種類が少なく、学習者が多

読を継続していくためにはより多くの教材開発が望まれる。

上記のような課題を踏まえつつ、今後も多読の実践を続け、日本語学習者の多読人口を増やし Reading Community を活発化していきたいと考えている。そして学習者達を日本語「で」学び、考える体験へと導いていくことができることを願っている。

#### 【参考文献】

- 栗野真紀子 (2008) 「多読用レベル別読み物開発の経緯と今後」 日本語教育国際研究大会予稿集 pp. 258
- 池田庸子 (2003) 「「学習者」から「読み手」へ——日本語教育における Extensive Reading の試み」『茨城大学留学生センター紀要』 第1号 pp. 45-54
- Brett Reynolds, 原田照子, 山形美保子, 宮崎妙子 (2003) 「日本語版グレイディッド・リーダー開発に関する基礎的研究」『小出記念論文集』 第11号 pp. 23-38
- 松井咲子, 三上京子, 金山泰子 (2013) 「初級・中級日本語コースにおける多読授業の実践報告」『ICU 日本語教育研究』 9号, pp. 47-59
- 松井咲子 (2015) 「ドラマ的活動を取り入れた多読の実践報告——Reading Community の構築を目標として——」『ICU 日本語教育研究』 11号, pp. 21-27
- 成蹊学園国際教育センター「多読教育プログラム」<http://siis.seikei.ac.jp/lang/tadoku.html> (閲覧日 2016年7月20日)
- Day, R.R. & Bamford, J. (1998) Extensive reading in the second language classroom. Cambridge: Cambridge University Press

第281回 2016年10月26日  
「ウェールズの政治と文学  
——社会主義とナショナルリズムの相克」

河野真太郎

報告者の河野真太郎は、2015年9月から2016年8月まで、イギリスにて在外研究をさせていただいた。「イギリス」とはいても、私が滞在したのはウェールズという、国と呼んでよいのか地方と呼んでよいのか、日本の基準では少々不分明な場所であった。

ウェールズはイギリス本島の西部の地方／国（カントリー、という英語を当てるしかないように思うが）である。日本からヒースローまで飛び、ロンドンのパディントン駅から3時間程度の鉄道の旅である。私が暮らしたスウォンジーという町は、「首都」であるカーディフに次ぐウェールズ第二の都市であるが、そもそも人口が300万人程度のウェールズの中での第二の都市なので、その規模はたかが知れている。人口20万人で、遠浅のビーチが延々と続くスウォンジー湾に面する、こぢんまりとした風光明媚な町である。

この町を、スウォンジー出身でおそらくもっとも著名な文学者ディラン・トマスは、「醜い、美しい (ugly, lovely)」町だと評したことで有名である。ディラン・トマスの生家は、アップランズと呼ばれる、町とスウォンジー湾を見渡せる小高い地域にあるが、その生家のディラン・トマスの寝室から見える景色が、この「醜い、美しい」という二面性を物語っていると、生家の案内人は説明していた。寝室は窓が二面にある。南側と東側である。南側の窓からは、

美しいスウォンジー湾を一望できる。一方で、トマスが生きた頃に東側の窓から見たはずのものは、町の東部にかつてはあった銅の精錬工場の風景だったという。スウォンジーは20世紀半ばまでは、内陸で産出する石炭と銅を利用した銅の精錬業で栄えていたのである。ウェールズのナショナルリズムとは距離を取ったトマスのことであるから、前者の「美しい」風景はかならずしもウェールズ的な風景ではなかったかもしれない。しかし、「醜い、美しい」はウェールズの社会と文化を考えるにあたっていまだに重要な二面性に触れているように思われる。簡便に言えば、それは社会主義（もしくはそれを生み出す背景となった産業社会）とナショナルリズムである。

社会主義ということについて述べると、スウォンジーとそれを含む南ウェールズは、少なくとも20世紀のある段階までは、石炭の産地として繁栄した。「産業革命」の技術的な核が蒸気機関にあったとするなら、石炭の産地であるウェールズはイギリス産業革命の中心だったとさえ言える。しかし、私の調査の主な対象であったレイモンド・ウィリアムズが『田舎と都会』などで述べているように、ウェールズはイギリスの産業社会の中でも搾取の対象となる田舎であった。だが、石炭という産業は、南ウェールズに炭鉱労働者の強力なコミュニティを作り出した。例えば、20世紀を通して起こったイギリスの全国的ストライキ（1926年、1972/4年、1984-5年のそれが有名である）の震源地となったのは南ウェールズの炭鉱労働者たちであった。

この社会主義と労働者階級コミュニティとならんで、ウェールズを理解するために重要な要素が、ナショナルリズムである。現

在のウェールズでは、英語と並んでウェールズ語が公用語となっていることは、あまり知られていないかもしれない。ウェールズ語は英語とは似ても似つかぬケルト系の言語であり、そのモノリンガルは存在しないものの、人口の20%近くがウェールズ語話者である。これが公用語となっていたのは、20世紀から現在にかけての権限委譲（devolution）の歴史によるものである。ウェールズのナショナリズムは、1920年代にプライド・カムリ（ウェールズ党のウェールズ語名）が結成されて以来の歴史をもつ。政治的にはとりわけ、1997年に実施された国民投票によって、ウェールズ議会（アセンブリと呼ばれる）の設立と、その議会を通じた（半）自治の開始が決定されたことが大きな分水嶺となった。

私がスウォンジー大学に、リチャード・バートン・センター・フェローとして滞在した主な目的は、同大学を中心とする研究者コミュニティに参加することと同時に、同大学が所蔵するレイモンド・ウィリアムズのアーカイヴを調査するということであったが、そのレイモンド・ウィリアムズ（とりわけ、70年代から80年代、晩年のウィリアムズ）を理解するにあたって重要なのはこの社会主義とナショナリズムの、時には矛盾し合う関係であるし、またウェールズ文学の全体（といっても私はウェールズ語ができないのでウェールズ語文学ではなくウェールズ英語文学を研究対象とするが）を考えるにあたってそれは中心的な問題である。例えば、例会では時間が足りずに扱えなかったが、30年代にプロレタリア小説を書いたルイス・ジョーンズのような作家を考えるにあたって、一見社会主義（もしくは共産主義）をテーマとす

るこの作家において、ナショナルな主体形成が重要になってくる、といった読解が可能であるし必要である。

ウェールズ英語文学は日本ではまだ研究の進んでいない領域であるが、ここに述べたような切り口で研究を進めれば、その意義と重要性は十分に示せるのではないかと考えている。