

専門学校 湖東カレッジ
日本語教育研究室紀要 2021



学校法人 湖東学園

目次

紀要創刊にあたって	1
『学ぼう！にほんご』初級1・初級2 ー学習の定着度とテキストの検証ー	2
日本語科 福山 壽子	
比況の「ようだ」定着のために	11
日本語科 山下 晃	
2020 年度 Can-do 活動報告	29
日本語科 山下 晃	
堅い文章をやさしい日本語に書き換える	60
日本語教育研究室 馬場 良二	
使役受身について考える	68
日本語科 山下 晃	
村木新次郎 1980 「日本語の機能動詞表現をめぐって」を題材にした勉強会	72
国際ビジネス科 増田 愛	
日本語科 福永 裕子、福山 壽子、山下 晃、丸山 裕美、水上 美里	
日本語教育研究室 馬場 良二	
村木新次郎著「日本語の機能動詞表現をめぐって」を読んで	
日本語教育研究室 馬場 良二	83
国際ビジネス科の初年度のコースデザイン ーCLIL の試みー	
国際ビジネス科 下野 純一	102
『生き生き日本語』について	
甲南女子大学 野々宮 鮎美	120
執筆者一覧	124
編集後記	124

紀要創刊にあたって

馬場 良二

湖東カレッジは、学校法人 湖東学園の運営する専門学校で、系列に湖東カレッジ唐人町校があります。湖東カレッジは日本語科と IT 経済学科によって、湖東カレッジ唐人町校は国際ビジネス科、こども学科、こども未来学科によって構成されており、このうち日本語科と国際ビジネス科は外国人留学生のための科、そして、IT 経済学科には多くの留学生が学んでいます。

IT 経済学科は工業専門課程として 2010 年に設置され、2020 年には、観光、ホテル業などへの就職を希望する学生のために商業実務専門課程として国際ビジネス科が設置されました。

現在、日本語科には 5 名、IT 経済学科には 29 名、そして、国際ビジネス科には 40 名の外国人留学生がおり、彼らのための日本語の授業を 6 名の日本語教師が担当しています。

湖東カレッジには日本語教育研究室があり、湖東カレッジ、および、湖東カレッジ唐人町校の日本語教師たち全員が所属しています。研究室の業務は、研究員の授業力向上、そして、研究員による日本語、日本語教育研究です。

福山は、湖東カレッジの校長で、日本語科で 2020 年度から使っている『学ぼう！にほんご』について、選んだ理由、使い方、そして、問題点を「『学ぼう！にほんご』初級 1・初級 2 ー学習の定着度とテキストの検証ー」で述べています。授業の報告が四つ、一つは、中級レベルの学生を対象とした比況の「ようだ」の復習と定着、一つは、テキストから離れた活動として「2020 年度 Can-do 活動報告」、どちらも山下がまとめました。後者には、日本語科の学生たちの色とりどりの作品がふんだんに掲載されています。一つは、馬場の「堅い文章をやさしい日本語に書き換える」で、ここでも、学習者が板書した彼らの日本語を掲載しました。四つ目は、山下の「使役受身について考える」です。

英語には light verb、ドイツ語には Funktionsverb という概念があり、それを日本語に適用したのが「機能動詞」です。この機能動詞を取り上げ、勉強会を持ちました。勉強会では、『学ぼう！にほんご』から「機能動詞」を抽出し、私たちなりに「機能動詞」について考え、まとめました。「村木新次郎著「日本語の機能動詞表現をめぐって」を読んで」では、馬場が先行研究を批判的に分析し、日本語教師の目から「機能動詞」を考えました。

2020 年に開設された国際ビジネス科については、下野が「国際ビジネス科の初年度のコースデザイン ーCLIL の試みー」にまとめました。

『生き生き日本語』は、英語話者向けの初級教材で、甲南女子大学の野々宮 鮎美先生が「『生き生き日本語』について」を投稿してくださいました。野々宮先生、どうもありがとうございました。

教師にとって一番大切なのは、教壇に立って教えることではありません。教壇を降りたところで、どれだけ勉強するかです。学習者を支援する人間は、学習者より勉強しなくてはなりません。

本校に勤務する日本語教師の学びの場として、紀要を編みました。みなさんからのご指導をお待ちしています。

2022 年 3 月

『学ぼう！にほんご』初級1・初級2

－学習の定着度とテキストの検証－

日本語科 福山 壽子

0. はじめに

私が日本語を教え始めたのは、今から40年以上も前のことである。ベトナム戦争が終わり、難民がボートピープルとしてインドシナ海を漂っているところを、外国籍の船に救助され、それぞれの国で難民として受け入れられた。日本の船に救助されたその人たちに日本で生活していくための日本語を教えるボランティアとして始めたのが、私が日本語教師になるきっかけとなった。

その頃はテキストといえば、『みんなの日本語』の前身である技術研修生のための『日本語の基礎』があったが、手に入れることは難しく、もっぱらコピーしたものが出回っているだけだった。

20年前ぐらいから『新日本語の基礎』を経て『みんなの日本語』が定着し、一般に広く使われている。10数年前、『文化初級日本語』は中国でかなり改造され、中国語版の学びやすいCD-ROMになって使われていた。時間数の短い学習者にとっては、自主学习ができて使いやすいと思った。それは中国でだけしか使えないものだった。

初級テキストとして何年間か『みんなの日本語』を使っているうち、情報量が学生にとっては少し多いし、内容が少し古くなってきたと思い、いろいろなテキストを試してみていたが、今回取り上げる『学ぼう！にほんご』は、多すぎず、少なすぎずで、ちょうどよさそうだと思い使っている。

現在本校には中国、ネパール、インドネシア、フィリピン・ベトナムの学生が在籍している。

初級のテキストとしてまずVol.1とVol.2について検証してみたいと思う。以下の14項目について学生の反応、テスト結果、習得状況、教える立場からの気づき等について検証してみようと思う。学生にとって比較的重要な項目と思われる文法項目の中から、次の12項目に絞って検証してみたい。

Vol. 1

- | | |
|------------|------|
| 1. て形 | 第10課 |
| 2. ない形 | 第12課 |
| 3. あげもらい | 第14課 |
| 4. た形 | 第16課 |
| 5. 普通体 | 第17課 |
| 6. 自動詞・他動詞 | 第20課 |

Vol. 2

- | | |
|------------------------------|---------|
| 7. 見えます、聞こえます | 第22課 |
| 8. ～てくる、～ていく、～てしまう、～てみる、～ておく | 第26・27課 |
| 9. 受身 | 第30課 |
| 10. ことがある、ことにする、ことになる | 第34課 |
| 11. 尊敬語、謙譲語 | 第36・37課 |
| 12. 受身・使役・使役受身 | 第40課 |

1. 『学ぼう！にほんご』 初級1（日本語能力試験 N4 対応）

「留学ビザの申請のために、外国人留学生は、進学予定の日本の学校を通して入管から認定証明書してもらわなければならない。この証明書の申請には、本国での 150 時間の日本語学習が必要である。だから、渡日してくる留学生は、ほとんどがひらがな、カタカナの読み書き、挨拶、文法の「て形」までぐらいは、学習してきている。留学生を受け入れる日本語教育機関では、「て形」の復習あたりからカリキュラムを始めるのが一般的のようである。つまり 1 課から 9 課ぐらいまでは、復習のような感覚で、主に発音やひらがな、カタカナの書き方などを中心に授業を進め、10 課ぐらいから、本格的な授業に入る。

テキストは、1 課につきだいたい 8 時間かけて読みや練習をし、最後に付属の「練習問題集」を復習テストとしてやってみて習得度を測った。テスト結果は、以下の表のとおりである。（学習者 2 クラス 23 人）

文法項目	て形	ない形	あげもらい	た形	普通体	自動詞・他動詞
課	10 課	12 課	14 課	16 課	17 課	20 課
A 80%	10 人	4 人	6 人	16 人	4 人	5 人
B 70%	10 人	10 人	8 人	5 人	6 人	3 人
C 60%	2 人	5 人	5 人	2 人	6 人	8 人
D 以下	1 人	4 人	4 人	0 人	7 人	7 人

「て形」、「た形」はおおむねできているが、「ない形」、「あげもらい」、17 課の「普通体」、20 課の「自動詞、他動詞」はかなり定着度が悪い。各々についてみていきたい。

1-1 10 課「て形」

「て形」は、「～ていく」「～てくる」「～てみる」「～ておく」「～てある」「～てしまう」のようによく使うので、耳になれているようで、比較的よく覚えているようだ。あまり問題はなかった。

1-2 12 課「ない形」

「ない形」に関しては、「い形容詞」「な形容詞」での混乱が多くみられる。「じょうずない」「じょうずでない」「じょうずくない」など。また、「い形容詞」の場合は、「寒いない」「寒いじゃない」「寒いでない」と「な形容詞」との混乱が目立つ。動詞の場合、「とぶない」「とべないです」「とべません」と可能形と混ざってしまう場合がある。

1-3 14課「あげもらい」

「あげもらい」に関しては練習をしたすぐ後のテストでは、よくできている方だが、実際は混乱が続いており、初級の終わりごろになっても、定着しない。「あげます」、「もらいます」の混乱がかなり続く。

1-4 第16課「た形」

「て形」がしっかり定着していれば、「た形」は思ったより簡単で、あまり間違いがなかった。しかし、書かせてみると、「行った」「帰った」「止まった」など、「っ」の付くのが多いので、「来ます」を「来た」、 「寝ます」を「寝った」、 「します」を「した」となってしまうことが多い。

1-5 第17課 「普通体」

「普通体」は後ろに「～ようだ」「～らしい」「～そうだ」「～前に」「～でしょう」「～だろう」「～つもりだ」「～はずだ」「～ことにする」「～かなあ」「～と」「～ので」などの接続詞、「～と思う」「～と言う」などが付く場合、また普通表現（カジュアルな会話文）の時によく使う。時制も考えなければならぬので、間違いやすい。

1-6 第20課 「自動詞・他動詞」

自動詞・他動詞は、すんなり理解できる学生と、全く理解できない学生がいる。「電気がつく」「電気をつける」のように、「が」（自動詞）、「を」（他動詞）の助詞をつけて覚える。しかし、「電気がついている」「電気がつけてある」の場合どちらも助詞は「が」なので、混乱を招きやすい。これは自動詞、これは他動詞とすぐに答えられる日本人はいない。自動詞・他動詞にこだわらず、言い方を何度も練習し、声に出して覚える方がいい。

2. 『学ぼう！にほんご 初級2』（日本語能力試験 N4 対応）

次の6つを取り上げてみた。学習者は2クラス26人である。

文法項目	可能表現	～てくる ～ていく 等	受身	～ことがある ～ことにする	尊敬表現 謙譲表現	使役受身
課	22 課	26・27 課	30 課	34 課	36 課・37 課	40 課
A 80%	8 人	3 人	23 人	11 人	2 人	7 人
B 70%	13 人	12 人	2 人	6 人	9 人	14 人
C 60%	4 人	10 人	1 人	4 人	12 人	3 人
D 以下	1 人	1 人	0	5 人	3 人	2 人

2-1 第22課 「可能表現」

可能表現は比較的わかりやすいようだが、1 グループ動詞と 2 グループ動詞の混乱が見られる。例えば、「行ける」を「行かれる」、「書ける」を「書かれる」、「開けられる」を「開かれる」とする間違いが多い。

また「見る」の可能形「見られる」、「聞く」の可能形「聞ける」と「見える」、「聞こえる」との混乱が目立つ。テキストでは 22 課で、【可能表現 (2)】としてこの「見える」、「聞こえる」だけを特別に取り上げてある。

2-2 第27・28課 「～てくる、～ていく、～てみる、～ておく、～てしまう」

「て形」に付く「くる」「いく」は補助動詞のため「来る」「行く」と区別し、漢字で書かない。しかし、学生たちの多くは漢字で書きたがる。

またダイクシス (直示: deixis) の説明をすることで、学生を納得させやすいように思う。つまり「私・今・ここ」を中心にあちらからこちらへ、こちらから向こうへ移動する。例えば、

- ① 自分のところへボールが転がってきて、あちらの方へ転がっていった。→私→
- ② 猫がこちらに走ってきて、あちらへまた走っていった。→ここ→
- ③ 春になって、暖かくなってきた。→今
- ④ 家に帰る途中、銀行に寄っていくつもりだ。今→

またほかに、「～てみる」「～てしまう」「～ておく」がある。

2-3 第30課 「受身」

受身形の活用の導入で、活用表を見ると、まず学生が質問するのは、「可能形と同じですか？」である。活用の作り方の表がテキストに出ているのを見ると、II グループの「～られます」は可能形と同じである。巻末の「動詞の活用表」を見て、II グループの

食べます → 食べられます

と III グループの

来ます → 来られます

は可能形と受身形が同じであることを確認し、文の内容をよく理解しなければいけないことを説明する。

「買われます」×「買えられます」(「変えます」→「変えられます」と混同)

「置かれます」×「置きられます」(「起きます」→「起きられます」と混同)

このように音からの混同もよくみられる。

また、テキストには【受身 (3)】の項目があり、迷惑の受身が取り上げられている。

雨に降られる

赤ちゃんに泣かれる

客に来られる

これらの例文は、ほかの言語では見られない受身表現で、学生たちは理解できない場合が多い。

説明の時は、後ろに「困った」をつけて、理解を促す。

(傘を持ってなくて) 雨に降られて、困った。(びしょぬれになった。)

(バスの中で) 赤ちゃんに泣かれて、困った。(どうしていいか分からなくてあせった)

(明日試験があるので勉強しているとき) 客に來られて、(勉強ができなかった。)

というように説明をする。

2-4 第34課 「～ことがある、～ことにする、～ことになる」

「行ったことがある」のような経験を表すときの「～たことがある」の表現は初級1で学習済みである。自分で決断するのか、会社や他の人の都合でそうなったのか、「する」と「なる」の動詞が理解できていれば理解しやすいようだ。

2-5 第36・37課 「尊敬表現・謙讓表現」

35課は「くれる」「あげる」の丁寧表現と目下の人や、動植物に対して使う「やる」の表現が出ている。目上の人に対して使う尊敬語で注意が必要なのは、日本独特の文化である「内と外」の問題である。家族内の身内表現、会社内での身内表現は学生たちが「へえ～」と驚く。祖父祖母に対しても、目上であるにもかかわらず、家の人、身内だから、敬語は使わない。また、会社や学校でも、自分が属しているところであれば、身内扱いになる。

動詞の活用では、Iグループ、IIグループ、IIIグループの動詞とも、受身形、可能形と同じなので、またまた学生にとっては混乱を招くことになる。さらに、「お」をつけるのか「ご」をつけるのか、また、特別な尊敬表現と謙讓表現も覚えなければならず、大変である。

「います」「行きます」「来ます」の尊敬語は「いらっしゃいます」

「行きます」「来ます」「聞きます」「尋ねます」の謙讓語は「うかがいます」

「行きます」「来ます」の謙讓語は「まいります」

つまり、「行きます」「来ます」は「うかがいます」でも「まいります」でもどちらも使えるということである。

「知っています」の尊敬語は「ご存じです」だが、(～ています)に引きずられて、「ご存じています」となったり、謙讓語は「存じております」が「存じてです」になったりする。

また「知りません」の尊敬語は「ご存じありません」または「ご存じではありません」「ご存じじやありません」だが、「ご存じません」と間違えやすい。謙讓語は「存じません」であるが、学生たちにはごちゃごちゃになってなかなか覚えられないようである。

2-6 第40課 「使役・使役受身」

39課で使役が出てくる。やはりIグループとIIグループの混同が見られる。

買わせます→買わさせます 読ませます→読まさせます 行かせます→行かさせます

などの間違いは、明らかに、IIグループ動詞の

食べます→食べさせます 見ます→見させます

のように「させます」を使った過度の一般化だと思われる。

しかし、Iグループの動詞でも「話します」「消します」のようなサ行の動詞の場合は、「話させます」「消させます」となるので、間違いが起きやすい。

同じく39課に「させていただけませんか」が出てくるが、「させていたしませんか」という間違いが多い。「いただける」「いただく」の違いに注目させ、「いただける」の「ける」は何ですかと聞くと可能形だという答えが返ってくる。では可能形だとどんな意味になるかと聞くと「～することができますか？」となるので、この時点でようやく文の意味を納得する。「先生、はさみを貸していただけますか。」と学生が言ってきたら、返事に困る。「はい、いただきます」と言うことにしている。

また初級の段階だから、扱われていないのかもしれないが、多くの場合、

買わせられる→買わされる 待たせられる→待たされる

読ませられる→読まされる 書かせられる→書かされる

のように「せられる」は「セラ」(sera)の(er)が消え(sa)「サ」となり、「される」となる。使役、受け身が出てきた段階で、音韻の変化として教えておいたほうがいいのではないかと思う。

またよく、「心配する」の使役形を問う問題が出るが、問題に

私を心配させないでください。

という文がある。「私を」なのか、「私に」なのか悩ましい。

私を困らせないでください。

私に心配させないでください。

私に心配をかけないでください。

私を心配しないでください。

「私を心配する」という表現があるから、「私を心配させないでください」が少し奇妙に聞こえるのかもしれない。学生には「を」でも「に」でもよいことにしている。辞書にも二通りの言い方が載っている。

2-7 学生にとって困難な初級文法

学生の試験結果からみると、以下の4項目について、およそ半数、またはそれ以上のものが理解できていない。特に自動詞、他動詞、敬語に関しては日本人でも、難しいところである。説明の仕方も、母語にない表現であればなおさら、理解しにくいであろう。教師にとっても、どう説明したら、納得させられるか、非常に難しいところである。究極のところ、「習うより慣れろ」である。何度も繰り返し練習するしかない。そのシチュエーションを作って覚えるしかない。コンビニやマクドナルド、またはレストランなどの接客業のアルバイトをしている学生が多いので、敬語は比較的よく耳にしているようである。適切な場面を明確に設定して練習すれば、習得できると思われる。

- ① 普通体
- ② 自動詞、他動詞
- ③ ～てくる、～ていく、～てしまう、～てみる、～ておく
- ④ 敬語（尊敬表現、謙譲表現）

3. 初級教科書の考察

3-1 「ん」について

- ① A：どうしたんですか？ 18 課 対話
B：ちょっと気分が悪いんです。
- ② A：携帯電話を買いたいんですが、……。 18 課 対話
- ③ A：試合はほかの日にできないの？ 19 課 会話
- ④ A：きょうはどうしましようか？ 20 課 対話
B：イメージを変えたいんですが、……。

「ん」については『みんなの日本語初級Ⅱ』26 課に、また『文化初級日本語Ⅰ』では第 16 課に出てくる。どうして『学ぼう！にほんご』では文法項目に取り上げられていないのに、普通体の次の課の、対話や会話のところに出てくるのか。多分、教師の采配に任せてあるのだと思われるが、ちょっと荒っぽい。先生によっては全く触れないかもしれないし、学生たちも、何だろうという疑問を抱いたまま過ぎていくような気がする。

この「ん」は「の」の変形したものであり、説明の「の」と言われ、会話表現に多く見られ、強調を伴う。日常会話では頻繁に使われるので、取り上げてある方がいいのかなと思う。

3-2 固有名詞

初級 1 に下記の固有名詞が出てくる。

上野、渋谷、銀座、秋葉原、お台場、上野公園

これらは必要だろうか。単なる場所の名前であれば、住んでいる地名を入れるような指示があればと思う。しかし、

大阪、京都、日光、東京タワー、太陽の塔、北海道、沖縄、富士山、上海、北京

などは、学生たちの知識として、覚えておいてもいいと思う。

3-3 違和感のある対話

各課にはそれぞれ基本文、練習、対話、会話がある。対話と会話の部分は、すんなり、学生が理解できるものもあるが、場面が浮かばないものもある。例えば、

11 課

- A：暑い日は何をしますか。
B：ビールを飲みながら、枝豆を食べます。

A：それはいいですね。

B：ええ、最高です。

ちょっと会話には無理がある。いきなりの質問は、状況が見えてこない。

13 課

A：先生、この薬を毎日飲まなければなりませんか。

B：いいえ、毎日飲まなくてもいいです。

A：お風呂に入ってもいいですか。

B：はい、いいですよ。

この会話も、先生が学校の先生なのか、医者なのか全くわからない。また毎日飲まなくてもいい薬があるだろうか。少なくとも、医者に行ってもらった薬は、ちゃんと飲まないで治らないのではないだろうか。

24 課

A：ひさしぶり。

B：なんだか雰囲気が、変わったね。

A：ふふふ。あまりお酒ものまななくなったし、タバコも吸わないように努力してるの。

B：効果バツグンだね。

A：お肌もきれいになったし、あなたもいっしょにがんばらない？

B：ちょっと…ちょっと…。

雰囲気が変わったね。の「が」の後ろの「、」は要らないと思う。「あなたもいっしょにがんばらない？」の意味があまりわからない。Bが男か女か、ギャグのつもりなのか、ちょっと考えてしまいます。

28 課

A：電話代を引き落としにしたいんですが。

B：それなら、銀行の窓口へ行った方が、早いですよ。

おそらく A さんはコンビニで尋ねたのだと思われるが、どこで誰に尋ねたのかが分かりづらい。

38 課

A：昨日、彼女とデートしたよ。

B：いいね！どこへ行ったの？

A：プールへ泳ぎに行ったんだ。

B：天気が良かったから楽しかったでしょう。

A：うん。いっしょに2時間泳ぎ続けたよ！

B：…楽しそうだね。

Bさんの「楽しかったでしょう。」の後でまた「楽しそうだね。」と言うのは少し変だと思う。「よかったね。」とか「そんなに長く。」とかのほうが適当だ。しかも、「楽しかったでしょう。」の後に「楽しそうだね。」がくると時制の問題もでてきて学生にはわかりにくい。

3-4 時間数の問題

テキストの前書きの次のページに「学習者のみなさまへ」というページがある。

初級1 3か月 200時間

初級2 6か月 400時間

と時間数が書いてあるが、なかなかこの通りにはいかない。できるだけ対話や会話の部分に力を入れたいが、場面の説明に時間がかかる。漢字圏の学生ならまだしも、丁寧な説明とフィードバックをしっかりとすれば、800時間（1年）かかってしまう。

3-5 Active Learning と初級日本語

文法の基本はしっかり押さえておかなければならないが、できる限りその中で、Active Learning（能動的学修）を取り入れたい。どうすればいいか。「対話」や「会話」を参考にして、自分たちで「対話」、「会話」文を作らせてみるのはどうか。場面を簡単に提供して、グループで会話文を作らせる。そういう学習方法を取り入れてみたいと思っている。

初級の段階でのActive Learningは獲得している文法や語彙が少ないため、難しい。言いたいことはたくさんあっても、使用語彙が少ないので、会話として成り立たない場合がほとんどである。そんな中で言いたいこと、話したいことをノートに書いたり、言ってみたりするには、ファシリテートの教員と、その学生の母語もしくは学生も教員もどちらも分かる共通する言語がある程度分かる必要があるかもしれない。

4. おわりに

テキストの練習問題をまず、読んでみる、言ってみる、書いてみる、そして使ってみるまでやらないと定着は難しい。そこまで、丁寧にやると時間がかかる。教師にとっては、毎時間、練習問題にどのくらい時間を取るかが大きな課題となる。この文法項目はサーと流すだけにしようとか、ここは大事だから、時間をかけようとか、言葉の意味の説明に時間がかかったりとか、考えることがたくさんある。授業は学生と先生のコラボのようなもので、同じ授業は2度とできないし、教案通りにはいかないものである。言語教育には「アドホック・ティーチャー」というのがあって、その場その場で機転を利かして教えることを言う。

学生の質問に耳を傾け、興味を引き出し、納得のいくような説明ができる教師でありたいと願っている。

1. 授業研究について

教師が授業を客観的に見る機会は少ない。また、授業を組み立てる上でどうしても主観的になってしまいうことも否めない。そこで、今回客観的に自分の授業を見るため、2021年7月12日に撮影した。使用教材は「学ぼう！にほんご（初中級）」、文法項目は「Nのようだ」、「NのようなN」、「NのようにV（A）」である。

2. 学習者について

国籍 : 中国（4名）

学習時間 : 母国で150時間、専門学校湖東カレッジで728時間（2020年10月～2021年7月）

使用教材 : 2021年4月～2021年7月

学ぼう！にほんご（中級）（初中級）、日本留学試験対策教材

日本語能力試験対策教材

3. 授業研究の流れ

①2021年7月12日、授業をビデオで撮影。

②撮影したビデオを元に、授業中の教師、学生の発言を文字おこし。

③8月17日に勉強会を実施。

日本語教育研究室研究員6名で、ビデオと文字おこしを見ながら気づきや改善点を共有。

④ビデオ、文字おこしデータから学生が発言した日本語の発音や表現の振り返り、また意味がわからない発言の意図を探り、学生へフィードバック。

4. 報告（※番号は「3. 授業研究の流れ」に対応）

①2021年7月12日の授業をYouTubeにアップデートしている。

データの場所：https://youtu.be/hpIagNuB_u8

②授業中の教師や学生の発言を文字おこしした資料

「5. 比況の「ようだ」定着のために」文字おこし に記載

文字おこしした際に、状況を振り返りコメントを追記したものを「★状況の振り返り」としてコメント。

③勉強会での気づきや改善点

「6. 気づきと改善」に記載

④学生へFBした部分から分かったこと

「●学生振り返り①～⑱」として記載

5. 比況の「ようだ」定着のために 文字おこし

実施日：2021年7月12日（月）
出席：中国4名（陳、夏、黄、楊）
授業内容：学ぼう！にほんご（初中級）P87 ~のようだ/~のような（に）・・・ 復習 一回導入は終わっているの、会話のやりとりを重視した復習になっている。
授業の目的：~のようだ/~のような（に）を会話の中で使えるようになる。
<p>★状況の振り返り</p> <p>皆：おはようございます</p> <p>山下：座ってください</p> <p>え~と、初中級の本を開けてください。87ページの「~ようだ」の復習から始めます。 黄さん例文を読んでください。</p> <p>黄さん：この湖はとても大きいので海のようにです。</p> <p>★状況の振り返り</p> <p>私が黒板に「~ようです」と書かなければならなかったのに、「~よです」と書いたので、 学生（黄）が、「~ようです」と繰り返し間違いを指摘。 私は間違いに気づいた学生に驚くとともに、指摘できた学生を褒める。 普段から先生が板書したのを見てはいるようだが、ノートに書くことは少ない。 しかし、先生が板書したものをカメラで撮ることはある。</p> <p>山下：この料理は辛いです。_____のようだ。</p> <p>みなさん考えてください。</p> <p>夏さん：ごみのようだ。</p> <p>口が燃えるようだ。 喉が燃えるようだ。 胃が燃えるようだ。 胃が爆発のようだ。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>●学生振り返り① 学生（夏）の発言の意図について 「この料理は辛いです。_____のようだ」 例文を学生に作ってもらったところ「ごみのようだ」と答えた。 その意図について尋ねた。 ⇒胃が弱いので、辛い物を食べると下痢になり易い。下痢になると栄養にならないから「ゴミのようだ」という発言に至ったようだ。</p> </div> <p>★状況の振り返り</p> <p>夏さんがなぜ「ゴミのようだ」と答えたのか質問すべきだった。 「Nのようだ」を勉強しているのに、「Vようだ」で答えていた。</p> <p>山下：名詞だったら。 辛いもので名詞のもの。陳さん何かありますか。</p> <p>★学生（夏）がちゃんとした答えを言う前に他の学生（陳）にふってしまった。</p> <p>夏さん：日本は辛いものが少ない。</p>

山下：中国に比べると少ないかな。中国は多いでしょ。

夏さん：料理は辛いですけど、普通です。

★この「普通です」はどういう意味だろうか。

●学生振り返り② 学生（夏）の発言の意図について
「料理は辛いんですけど、普通です」の「普通です」とはどういう意味か。
⇒日本人にとっては辛いかもしれないが、中国人にとっては普通の辛さだということ。

山下：中華料理のようだ。

夏さん：え～、あ～日本の立場から見れば。。。。

★夏さんは中華料理が日本人にとっては辛い、中国人にとってはあまり辛くない。普通だと言いたかったことに気づく。

●学生振り返り③
「日本の立場から見れば」より「日本人にとっては」の表現がよい。

山下：日本の立場から見れば、中国の料理は辛いので
「中華料理のようだ」でもいいですね。

山下：他には黄さん。辛いもの、例えば。

黄さん：わかりません。

山下：楊さん

楊さん：火鍋

山下：ほら、出た。火鍋。

黄さん：麻婆豆腐。

夏さん：この料理は火鍋のようだ。
火鍋の味のようだ。

★夏さんは、「火鍋のようだ」より「火鍋の味のようだ」がしっくりくるようだ。

学生振り返り④
「この料理は火鍋のようだ」は推量と比況どちらか。
⇒比況。（火鍋みたいだということだった）

黄さん：「火鍋のようだちょっと。。。。」

★この「ちょっと」は何だろう。「火鍋」ではおかしい理由があるのだろうか。

山下：火鍋は料理の名前じゃない？

夏さん：料理の種類

黄さん：料理の種類じゃない。これは料理の名前。

学生振り返り⑤ 学生（黄）の発言の意図について
「火鍋のようだ」という発言に対して怪訝な様子なのはなぜか。
⇒麻婆豆腐は火鍋のような料理ではないということを書いたかったようだ。

山下：料理の名前だったら大丈夫。

麻婆豆腐も料理の名前でしょ。

★「火鍋＝日本でいう普通の鍋」と同じだったら「火鍋のようだ」はおかしい。

黄さん：火鍋は辛い種類があります。

山下：辛い火鍋もある？

黄さん：はい。

山下：そうなの。わたし火鍋は全部からいと思った。

黄さん：いえいえ。

★山下は今まで火鍋は辛い鍋だと勘違いしていた。どうやら火鍋＝鍋だったらしい。

山下：火鍋って口から火が出るくらい辛いから火鍋って言うんじゃないの？

夏さん：じゃない。

山下：そういう意味じゃない？

黄さん：火鍋は色々な味があります。辛い味。辛くないの味。

辛い味色々な味、辛くないの味色々な味。

学生の振り返り⑥
「い形容詞+の+N」の間違いが多かったのでビデオで振り返り共有した。

★後から気づいたことだが、黄さんの「い形容詞+の+N」この場で指摘した方がよかった。

山下：じゃあ、この火は何の火？

黄さん：下から出る火。

山下：私は口から火が出るくらい辛いから火鍋だと思った。

★そう考えると、「火鍋＝鍋」であることがわかり、「この料理は辛いです。火鍋のようだ。」という文に疑問を持つ学生の気持ちが理解できた。

黄さん：中華料理は「ウー」

山下：鍋じゃだめなの？日本は鍋といいますけど。すきやきとか、みずたきとか鍋といいます。大きい鍋に水を入れて。野菜とか肉とか入れて。中国は火鍋なんだ。辛い火鍋はなんていうの？辛い火鍋の料理の名前。

陳さん：四川火鍋

山下：四川火鍋？

黄さん：四川火鍋は辛くないの火鍋。
子供が食べる時。

山下：一番辛いのは何火鍋？

黄さん：特。。特辛い。

山下：特辛火鍋？

日本は辛い物少ないですね。

日本にきて、これ辛いなと思った料理ありますか。

黄さん：日本の辛い料理はただ辛いだけ、中国の辛いのは香りがいい。

★黄さん、「香り」の言葉が出てこない。一生懸命ジェスチャーをする。

夏さんが「香り」と言う。

黄さん **むし？うし？の油。**

★「むし」「うし」どっちだろう。

学生の振り返り⑦

むし？うし？のあぶらどちらか。
牛の油と言いたかったようだ。

牛の「あぶら」の漢字は「油」ではなく「脂」。

夏さん：バター

山下：バター

辛くて香りがいい

黄さん：中国は羊、牛の油、動物の体の油とても。。これは何？

★黄さんは動物の体と言っているので、「むし」ではなく「うし」。

山下：香り？

黄さん：はい。

山下：唐辛子は？

夏さん：唐辛子も使う。

山下：唐辛子も使うし、動物の油も使う。

夏さん：なんかとくせい料理みたいな。

山下：**とくせい料理みたいな。**

とくせい料理というのは、つまり？

学生の振り返り⑧

「とくせい料理」は「特性料理」と「特製料理」
どちらか。
⇒特製料理

夏さん：この店の味と他の店の味は違います。

山下：お店ごとの隠し味みたいなの？

調味料

調味料わかる？

黄さん：わかりました！

山下：火鍋に入れる隠し味あるんですか。楊さん。

特別な調味料

夏さん：ビール。

黄さん：とてもとても調味料があります。

★「とてもとても」は「たくさん」がいい。指摘できず。

山下：火鍋にビールいれたりするの？

夏さん：時々。

山下：ビールいれたり、チョコレートいれたり。甘くなるか。

カレーライスにリンゴ入れたり、○○いれたらおいしくなるとか。

黄さん：OKOKOK

陳さん：マサラ！

山下：マサラ！？

ネパールの料理ね。

★ネパール料理で使用する「マサラ」をなぜ陳さんは知っていたのだろうか。
もう少し深く突っ込んでみた方がよかった。

山下：2つ目いきます。

山下先生はハンサムです。_____のようだ。

黄さん：悪魔のようだ。

★なぜ「悪魔」なのか深く突っ込んだ方がよかった。

山下：中国の有名なハンサムな俳優はいないんですか。
名前を教えて。

★「中国で有名な、ハンサムな俳優」は「中国の有名で、ハンサムな俳優」
が良い。

黄さん：チャイ・シュー・クン（笑）

山下：チャイ・シュー・クン

山下：漢字は？

山下：これで正しいですか。

陳さん：バスケットボール上手です。とてもカッコいい。

山下：何歳ですか？

黄さん：12・13・11さい。だいたい。

山下：何歳ですか。12！？

★年齢が若くてビックリした。

学生（黄）自分が間違っていたことに気づき22と答える。

黄さん：22

山下：22歳

陳さん：25ぐらい

楊：22

山下：黄さん、蔡徐坤（チャイ・シュー・クン）と私同じ？だいたい同じ？

全然違うじゃないね。

黄さん：はいはいはい。

黄さん：先生は他のハンサム

学生の振り返り⑨

「先生は他のハンサム」とはどういう意味か。

外見ではなく内面のことだったようだ。

「仕事ができる」「心が良い=親切」という意味。

★「他のハンサム」とはどういう意味だろう。

他に山下先生に似ているハンサムな人がいるということだろうか。

山下：ちょっと教えて。私と同じような俳優。笑いの人でもいい。

黄さん：馬徳華（マードゥーフアー）ドゥーシー

この人はとても有名です。とても尊敬の人。

学生の振り返り⑩

「尊敬の人」とはどういう意味か。

⇒皆から尊敬されている人だと言いたかったようだ。

★「尊敬の人」はどういう意味だろう。

黄さんが尊敬している人？皆から尊敬されている人だろうか。

山下：漢字は。

陳さん：馬（うま）

郭徳綱（カクトクコウ）の「徳」

★以前、「国の有名な人を紹介してください」という Can-do で陳さんは「郭徳綱」を紹介していたので、「郭徳綱」の「徳」と言っている。

陳さん：「中華」の華

黄さん：この人はシーオーチ。

山下：意味は？

これは俳優。

陳さん：中華4代。。。

山下：ハンサムな人

中国で4代ハンサムな人。

蔡徐坤（チャイ・シュー・クン）、馬徳華（マードゥーフアー）ドゥーシー

黄さん：ほん、中国のほん、シーダイおおいのほん。

山下：本を書いた人。

黄さん：いえいえいえ。俳優。

陳さん：本の中の人物

黄さん：人物じゃない、俳優、これは俳優。

でも、トゥーバーチー。

黄さん：猪八戒

山下：猪八戒はあれだよ。

夏さん：西遊記の。

猪八戒の俳優の。

この人はとても尊敬。

今 50、70 歳

山下：70？

ハンサム？

あとで私調べますよ。

山下：それから、

黄さん：今日は福山先生はどこですか。

山下：福山先生は午前中休みです。午後からきます。

黄さん：はい。

★黄さんは福山先生がどうしていないのか気になるようだ。

山下：夏さんどうぞ。

板書⇒水上先生はとてもきれいです。_____ようだ。

夏さん：とてもきれいです。_____のようだ。

山下：きれいな人は例えば？

黄さん：黄さんのようだ。

山下：中国のきれいな人って誰ですか。

黄さんの他に。

黄さん：黄さんのお母さん。

山下：他には。

黄さん：黄さんのお母さんのお母さん。

山下：黄さんの家族は女性はみんなきれいですね。

中国にはきれいな歌手とか女優いるでしょ？

黄さん：とてもとても多い。

山下：中国の人きれいな人おおいと思いますよ。

夏さん：人口が多いから。

山下：人口が多いからきれいな人も多い。いないの？教えて。中国のきれいな女優さん。

黄さん：う～ん。例えば。。かわいい人。中国かわいい人。

山下：黄さん興味がない。他のきれいな人興味がない？私が一番きれいだから。

いないんですか。陳さん。中国の好きな女優さん。

陳さん：あまり知りません。

山下；いませんか。楊さん。楊さんどうぞ。

黄さん：かわいいの人、タン・ソー・ユイ

この俳優はかわいいです。

楊さん：30歳。

山下：30歳ぐらい。

黄さん：はい。でも、ずっと高校生のような。

★高校生（こうこうせい）の発音が「こうこうさい」に聞こえる。

山下：ずっと高校生のような顔をしている？

黄さん：顔がともてかわいい。

山下：「ハンハン」みたいな。

黄さん：頭がいい。先生の思いの人。

山下：思ってる人。

★「思いの人」とは、先生が思っている人、つまり先生が好きな人（タイプ）ということ。

陳さん：先生の好きな日本の女優は誰ですか。

山下：もう結婚しましたが、堀北真希ってしていますか。

陳さん：漢字かいてください。

黄さん：最近の結婚の人。

陳さん：今何歳ですか。

50 さい

山下：なんで、もうおばあちゃんじゃん。

★陳さん、なんで 50 歳と行ったか？。

山下：30 になってないかな。

30 前ぐらいかな。

もう結婚しているよ。

黄さん：ひらがなは。

山下：ほりきたまき。(板書)

陳さん：先生、女優ですか。歌手ですか。

山下：女優さんですね。

どう。

きれいでしょ。

黄さんより、きれいでしょ？

黄さん：いえ。

★「いえ」と即答。よほど自分に自信があるようだ。

夏さん：先生、素顔だったらまあまあ。

化粧しない。

山下：化粧しないほうがいい？

夏さん：化粧しなかったらまあまあ。

トゥイトゥイ。白夜行(びやくやこう)。

★夏さん、白夜行に出演している女優だとわかったようだ。

山下：白夜行に出てる？

山下：はい、楊さん読んでください。ごめんね。次いっちゃった。

楊さん：あなたの目は茶色くて欧米人のような目ですね。

★欧米人(おうべいじん)の発音が「おべじん」に聞こえる。

山下：この前この文をよんでおかしいと思ったでしょ。

楊さん：欧米人の目は青いです。

黄さん：でも大丈夫、大丈夫。先生の地域はインドネシア。

★「先生の地域はインドネシア」、どういう意味？

夏さん：欧米人のようです。

茶色じゃなくて、青い、金色？

山下：はい、1番、あなたの顔は、違う。黄さんの顔にしよう。

黄さんの顔は_____のような顔ですね」

夏さん：餅!!!

黄さん：ちょっと待って、ちょっと待って。

黄色：餅は白い。

山下：餅でいいの？餅

食べる餅

ビヨーンてのびる餅？

黄さん：白い！！

山下：夏さんが言っているのは白い。

山下：ビヨーンてのびる餅。

ワンピースのルフィーみたいにビヨーンてのびる餅

夏さん：雪のようだ。

山下：雪？雪のよう？どんな意味

夏さん：雪のようにきれい。

楊さん：雪女

山下：雪女。黄さんの顔は雪女のような顔です。

黄さん：雪女はなんですか。

山下：雪女って。

★雪ってほかにないですか。と言ったら、楊さんから雪女がでてきた。

楊さんが黄さんに中国語で「雪女」を説明し、黄さんが怒った顔をする。

黄さん携帯で雪女を検索し始める。

山下：雪のような顔というより肌？

陳さん：化け物。

黄さん：No！雪女じゃない！

★携帯で検索後、「No！雪女じゃない」と叫ぶ。よほど検索した写真が怖かったのだろう。

No！を連発。

山下：雪女はどんな顔？

うわ~怖いね。

黄さん：怖いね。

楊さん：妖精。

山下：妖精？妖精はちっちゃいよ。

黄さん：妖精は何ですか。どうして、わたしが妖精。

山下：もちでいいじゃない。

黄さん：私は初めて顔は食べ物のように。聞きます。

★初めて自分の顔を食べ物に例えられたということ？

山下：肌にしよう。餅のような肌。

黄さん：OK

学生の振り返り①

「私は初めて顔は食べ物のように。聞きます」
とはどういう意味か。

⇒初めて自分の顔を食べ物に例えられたということ。

山下：じゃあ、楊さんの顔にしようか。

楊さん：顔じゃない。何にしようか。

髪。

楊さんのお金。

山下：お金？楊さんのお金は_____のようだ。

山下：ちょっとまって、楊さんお金は。。

黄さん：楊さんのお金は髪のような。少ないです。

楊さんのふくろ！

山下：ふくろ？

夏さん：さいふ。

黄さん：財布は楊さんの髪のような。

少ないです。

財布は楊さんの顔のような。

山下：財布は楊さんの顔。

黄さん：はい、とてもきれいです。

黄さん：財布は楊さんの顔のような。

陳さん：どうして、よう2つ？

陳さん：顔のようなツルツルです。

財布の中は何もない。

それから、つるつる、顔みたい。

★陳さんは何もない状態を「つるつる」と思っている。

学生の振り返り②

「財布の中は何もない。それから、つるつる、顔見たい」とはどういう意味か。

⇒何もない様子を「つるつる」と認識していたようだ。

山下：「に」、うしろが名詞じゃない時は「に」になります。

ツルツルです。ツルツルしています。

ここ気を付けて、この助詞は、名詞のときは「な」、

形容詞のときは「に」。

山下：それから、「Nの＋ようにV(A)」

黄さん読んでください。

黄さん：彼の机の上には本が山のように積んであります。

山下：山のように積んであります。どういう意味ですか。

黄さん：ここ。

山下：黄さんの机の上には本が山のように積んであります。

陳さん：う～ん。

手でジェスチャー

黄さん：これは富士山。

山下：積むは他にどんな時に使いますか？

黄さん：お金？

山下：お金を積む。

夏さん：ゴミ

陳さん：雪

黄さん：水が大丈夫ですか？

山下：ちょっと待って、

雪が。。。夏さん。

自動詞、他動詞

雪が積もります

積もる。たくさんいっぱい。

夏さん：ストレスは？普通はたまるですけど。

山下：ストレスがたまる。水がたまると同じように。

ストレスがたまる。

最近ストレスがおおいですか？

黄さん：はい。

山下：何のストレスが多いですか。

黄さん：とてもとてもストレスが多いです。

例えば、身長が高くない。

山下：身長が高くない。身長が低いからストレス？

じゃあ、毎日ストレス？

黄さん：それは毎日のストレス。

山下：黄さん、低くないですよ。

黄さん：本当？

日本人の中では私の身長は普通です。

でも、中国ではとてもとても低い。

山下：中国の女性の平均身長と日本の平均身長は違いますよね。

多分中国の方が少し高いですよ？

たぶん、男性も中国の方がちょっと高いと思う。

夏さん：北の方。

山下：食べるものが違うから？

夏さん：たぶん気候、地域かな。

山下：気候？

夏さん：寒いかな。

山下：寒い方が身長が高いんだ？

夏さん：わかりません。

山下：寒いところは鍋をたくさん食べるから。ちがうか。

夏さん：スープ。

山下：スープをたくさん飲むから身長がたかい。

夏：親が全部高いから。

山下：でも、なんで黄さん低いの？

高いと思いますよ。日本に来たらね。

夏さん：でもコンビニで高い女性多いですよ。

山下：お客さんでくる人？

夏さん：はい。私より高い学生も。

山下：バスケットとか、バレーしている人？

夏さん：いや、普通の人、お母さんも。

山下：でも高い人もいますよね。遺伝。

お母さん、お父さん、おじいちゃん、おばあちゃんが高かったら。

黄さん：姿がかっこいい。

日本人は低い女の人がかわいい。

今の女の人はかわいくないと思います。

私はずっと、とてもかわいいかわいい。でも私はかわいくないと思います

山下：安心してください。かわいいですから。

山下：このチョコレートは_____のように固いです。

黄さん：「よう」先生は今日は。。。。。

黄さん：石！

山下：他に。固い物。

陳さん：鉄塊、鉄

楊さん：骨

山下：他にないですか。固い物。

黄さん：黄さんの性格。

★黄さんの性格、ものじゃないし。食べ物の固さを性格に例えるのは初めて聞いた。

山下：黄さんの性格固いんですか？

楊さん：黄さんの性格固いじゃない。

黄さん：性格は固い。意味はなんですか。

山下：性格が固いって、まじめすぎるのところとか。

黄さん：はい。わたしはとてもきびいしい人。

山下：きびいしい。まじめすぎる。

山下：結婚したら厳しい奥さんになる。

学生の振り返り⑬

この文章はどういう意味か。

⇒日本では低い女の人がかawaiiです。

今の中国の女の人がかawaiiくないと思います。

でも、私は皆からかawaiiと言われます。

でも、私はかawaiiくないと思います。という意味だった。

学生の振り返り⑭

「きびいしい」を「きびいしい」と発音していた。

黄さん：いいえ。私は。。。大丈夫です。

山下：大変そうだね。黄さんと結婚したらね。

黄さん：私の夫はとても幸せです。

山下：何で夫は幸せになりますか。黄さんと結婚したら。

黄さん：なぜなら私はとてもきれいです。

山下：きれいだったら幸せですか。

黄さん：はい。

山下：きれいだけだったら幸せかな。どう？夏さん。

黄さん：わたしは性格はいいです。

山下：例えば。

黄さん：これは、日常の生活は先生と。。。。。。

黄さん：はい。

山下：黄さんと結婚したら何が幸せになるの？

学生の振り返り⑮
「接触」とはどういう意味か。
⇒コミュニケーション

黄さん：ちょっと待って。

接触？ 日常の接触は私はとても。私の性格はいいです。
先生はそう思いますか。
私は面白い。

山下：おもしろいのはおもしろいです。それから、

黄さん：それから私は掃除ができる。

夏さん：活発で、家事とか、そうじ。

黄さん：わたしの家はとてもきれいですね。

毎日う～ん。う～ん。

山下：掃除しているの？掃除機あるの？

黄さん：楊さん私の家はきれいですか。

夏さん：あの。まえ、先輩からもらった。

黄さん：そう。わたしは他の心がとても理解する。

山下：友だちの心がわかる？

夏さん：同情できる。

山下：本当？できると思う？

黄さん：できる。できる。できる。

夏さん：ある程度。

山下：みんなある程度できるけどね。

黄さん：ある程度？

山下：ある程度、だいたい。

学生の振り返り⑯
3観とは何ですか。
人生観、世界観、価値観のことらしい。

黄さん：私の**3観**は、性格とします。価値観、道徳観、愛情もある。

私の夫は幸せです。

山下：黄さんはどんな時おこりますか？

黄さん：どんな時。例えば昨日、私はとてもとても怒った。

山下：どうして怒りましたか。

黄さん：昨日の夜は、私の恋人お酒を飲みます。

でも、彼は私は怒った。

そう。自分で行きました。でも私はその時、彼の QQ?????。(笑)

例えば、LINE のようなのアプリ。彼の登録しました。友だちのしゃべるの。。

私はいきました。私は何々。私は何々。

そのとき私は思います。彼はお酒を行ったと思います。

でも彼は行かない

山下：うそをついた。

黄さん：いえ。

彼はいきませんでした。でも。彼は色々な解釈を tell me。そう OK 私は大丈夫です。

山下：つまり、夏さん黄さんは何が言いたいのか？

黄さん：誤解です。

山下：じゃあ間違いですね。

どっちが悪いの？

夏さん：どうして怒るの？

昨日ね、彼氏は友達に誘ってお酒を飲み行こうか。

でも、彼氏は本当は行くつもりはないですけど、友だちと相談しているところ。

彼女は彼氏の前一回アプリを登録した。

黄さんは彼氏は何も言わず 1 人でお酒を飲みに行くと思った。それが原因で怒った。

黄さん：でも、最後は彼はいきませんでした。これは誤解。

あざむく。あざむきます。

私は彼はあざむきます。でもありません。

山下：私みんなの WeChat 時々みますけど。

夏さん：彼の直接 Wechat を登録

山下：彼の WeChat みることができる？

こわいね。それ。

それが普通ですか？

恋人の WeChat みたりしますか。

黄さん：WeChat じゃない QQ だけ。

でも私普通の時みません。

昨日は、昨日は、大丈夫。

夏さん：先生、もしあなたは結婚したら、WeChat 見せてって言ったら。

山下：見せるよ。何も困ることないもん。

陳さん：正直。

黄さん：大丈夫です。

山下：だって浮気してても消すから。

夏さん：浮気者は結婚できません。

黄さん：浮気者？

山下：黄さん意味がわかってない。

夏さん：結婚してもすぐ離婚しますよ。浮気者は。

山下：結婚したら離婚はしたくないな。

黄さんの恋人は浮気をしています。

黄さん：私は浮気じゃない。

山下：黄さんが浮気するかもしれないし、彼が浮気するかもしれないし。

うわ~こわいね。

黄さん：先生続けてください。

★いつも「継続」といっていたが、「続けてください」と言えるようになった。

山下：はい、陳さんどうぞ。

今日の面接は_____のように緊張しました。

夏さん：子ども生まれる。生産

★「しゅっさん」を「せいさん」といっている。

山下：出産？

今日の面接は出産するとき。

出産は女性がするからね。

夏さん：出産をまっている

山下：今日の面接は出産を待っている時のように緊張しました。

他に楊さん。緊張するときどんな時緊張しますか。

楊さん：子どもたべる。

山下：はい。子供をたべる？

いつ食べる？

学生の振り返り⑩

「子供をたべる」はどういう意味か。

⇒冗談だったようだ。

★楊さんの発言「こどもを食べる」の意味を話しながら考える。

あ~「ベトナム料理でなんかヒヨコたべてたような。。。」と思い出す。

山下：子どもを食べるといのは何か動物の子ども？

にわたりの子ども。ひよこ？

夏さん：冗談。

黄さん：実はわたしたちは吸血鬼。

山下：あ~吸血鬼っぽいね。

黄さんの顔は吸血鬼のようです。

黄さんの顔は吸血鬼のような顔です。

陳さん：先生、わかりました。大統領になるのように。

夏さん：選挙

山下：大統領戦選挙。

夏さん：先生、選挙の前にスピーチする。

山下：演説？

夏さん：選挙前の演説

山下：選挙前の演説のように緊張しました。もいいます。

※この後、人の性格を表現する形容詞について復習し、お互いに紹介しあう授業内容になります。
今回の授業研究は「比況の「ようだ」定着のために」を主題にしておりますので割愛します。

6. 気づきと改善

- ・学生に例文を作ってもらった際、私が口頭で「この料理は辛いです。_____のようです。」と言っているが、黒板には「この料理は辛いです。_____ようです。」と書いていた。
「の」を板書していなかった。口頭で話していることと板書していることが一致してないということがないように注意しなければならない。
- ・「この料理は辛いです。_____のようだ。」
「この料理」ではなく具体的な料理名を提示すべきだった。学生にイメージさせるなら絵カードや写真で示すべきだった。また、「辛い料理」は国や文化によって異なるので調査しておく必要がある。
- ・使用している教材の例文が正しい、わかり易いとは限らない。
そこに教材分析の必要性がある。
- ・例文を書いてみんなで読むことの必要性
1人1人の言語能力を養成するためには、本人が言いたいことを言語化することが大切である。
全員でコーラスし1つの文章を正確に声に出して読めるよう意識する。
- ・授業の中では、特定の学生に集中して当てていたのも、他の学生にも意識して答える機会を与えなければならない。教師自身が意識して学生全員に答える機会を作るように努める。
発言者に偏りが見られる場合は、席替えをして環境をかえてみたり、発言が苦手な学生には、前に呼んで黒板に書いてもらう工夫なども必要である。
- ・教師より学習者の方が情報を持っていることがあるので、時には学習者から情報を引き出すことも大切である。
- ・ただの会話のやりとりになっていたので、間違いを訂正したり、確認したり、言い直しが必要。
学生が達成感をもつことが大切である。
- ・学生が先生に合わせるのではなく、先生が学生に合わせる。
- ・発言者の横から口をはさむ学生がいるので、発言者が考える時間がない場合、教師が横から口をはさむ学生に対して口頭で注意、静止させる。
また、発言者の席の前まで行って、教師が発言者にスポットをあてる。

発言者が誰であるか周りの学生に意識させる。

- ・学生から例文が立て続けに出て、間違いを指摘できず授業が流れていくことがあるが、その場合、学生が発言した例文を1つずつとりあげ、板書しみんなで考えるようにすると良い。
- ・学生の間違いに気が付いたら、「もう一度」「他の言い方は」「それはどういう意味」とリキャスト（言い直し）をさせる。また、学生の席の前まで行って発言を促したり、質問の意図をききかえす。
- ・学生に注目させるために、板書を一回全部消して、例文を一つだけ書いて説明する。
- ・学生のバックグラウンドをつかんでおくと、学生が何を言いたいのかわかることがある。教師側の推測の幅が広がる。

<学生の感想>

- ・ビデオを見て振り返ることで、自分の問題点が分かりました。
- ・例文を作る時、自分の国の立場で考えて作っていることが分かった。
- ・自分の国の文化や習慣で答えた例文が他の国では違っていたりすることが分かった。
- ・日本社会で使用される日本らしい表現の言葉使いが難しかった。
- ・先生が作った例文を元に、私たちも周りの事、身近な事で例文を作るようにしたい。
- ・もっと授業中発言するように心がけたい。

1. Can-do について

Can-do とは、言語の熟達度合いを各段階でできる言語活動や言語能力で示したものである。

※₁CEFR の理念にある行動中心の考え方によると、言語学習の目的はコミュニケーションを達成することにある。学習した言語が実際に「使えるか否か」が重要である。そこで、言語学習者が生活や仕事で遭遇する事柄について「○○ができる」という表現 (Can-do) でレベル分けしたリストを作り、言語運用力を評価する基準とするのが※₂Can-do Statements である。Can-do Statements を使用することによって、複数の言語の習得状況を共通のスケールで測ることができる。また、CEFR の着想を得て、日本独自の「参照枠」(日本語 Can-do Statements) を設定しようとしているのが、国際交流基金による※₃「JF 日本語教育スタンダード」である。また、JASSO が設立した日本語教育センターで習得を目指す日本語能力について、技能、レベルごとに一覧にしたものに※₄JLEC スタンダードがある。

今回はこれを元に Can-do 活動を実施し、その作品の紹介と、そこから見えた「気づき」を報告書としてまとめた。

※₁CEFR : Common European Framework of Reference for Languages (ヨーロッパ言語共通参照枠) の略。欧州連合 (EU) 域内で外国語教育・外国語学習振興のために、教育内容や学習成果の評価などの基準を統一するために作成されたもの。

※₂Can-do Statements : 各レベルの習熟度を「～ができる」という形式で表現したもの。

※₃JF 日本語教育スタンダード : CEFR を参考にして「日本語の教え方、学び方、学習成果の評価の仕方

を考えるためのツール」とされている。

※₄JLEC スタンダード : JASSO が設立した日本語教育センターで習得を目指す日本語能力について、技能、レベルごとに一覧にしたものである。これは使用教科書の進度、授業時間数の目安、CEFR、日本語能力試験とのおおよその対応がわかる表となっている。

2. 学習者について

国籍 : ネパール (8名)、インドネシア (1名)

学習時間 : ネパールの学生

母国で 150 時間、専門学校湖東カレッジで 1200 時間(2019 年 10 月~2021 年 3 月)

インドネシアの学生

専門学校湖東カレッジ短期生として 400 時間 (2020 年 4 月~2020 年 9 月)、正規生として 1200 時間 (2020 年 10 月~2021 年 3 月)

使用教材 : 2019 年 10 月~2020 年 3 月

学ぼう! にほんご (初級 I)

副教材

学ぼう！にほんご（初級Ⅰ）漢字練習帳

学ぼう！にほんご（初級Ⅰ）聴解練習帳

2020年4月～2020年9月

学ぼう！にほんご（初級Ⅱ）

副教材

学ぼう！にほんご（初級Ⅱ）漢字練習帳

学ぼう！にほんご（初級Ⅱ）聴解練習帳

学ぼう！にほんご（初級Ⅰ）では挨拶、自己紹介、時制／テンス（現在・未来・過去）表現、依頼、経験、授受表現（ヴォイス）などの文型を学習した。また、形容詞、名詞の語彙を増やし表現の幅を広げた。

学ぼう！にほんご（初級Ⅱ）では（初級Ⅰ）で勉強した動詞の普通形をベースに話し手の気持ちを表現するモダリティー、受身や使役形などのヴォイス、動作・行動の局面を表現するアスペクトの文型について学習した。

目標 : 2019年10月～2020年3月までに「学ぼう！にほんご（初級Ⅰ）」を終了し、4月以降、初級前半レベルの Can-do 活動を実施した。また、4月以降「学ぼう！にほんご（初級Ⅱ）」を勉強しながら初級後半レベルの Can-do 活動も実施した。初級前半、後半での Can-do 目標を下記一覧に示す。

		初級前半	初級後半
読むこと	目標	簡単な短い文章が読める	身近な話題についての文章が読める
	内容	<ul style="list-style-type: none"> ひらがな中心の簡単な文章が読める 	<ul style="list-style-type: none"> 身近な話題についてのまとまった文章が読める 簡単なお知らせや案内などがわかる 簡単なメールや手紙が読める
聞くこと	目標	生活に必要なごく基本的な情報が聞きとれる	基本的な表現で話されることが聞きとれる
	内容	<ul style="list-style-type: none"> 教室活動の簡単な指示、説明がわかる 日常生活や学校生活に必要な基本的な情報が聞きとれる 場所、人、簡単な形状等を含む内容がわかる 簡単な自己紹介がわかる 	<ul style="list-style-type: none"> 日常の簡単な指示、情報、感想、理由がわかる 基本的な表現で話される、学校生活で必要なこと、日常生活で話されることが聞きとれる 丁寧な表現が聞き取れる

話すこと	やりとり	目標	挨拶、簡単な会話ができる	生活に必要な会話ができる
		内容	<ul style="list-style-type: none"> 挨拶ができる 簡単な質問に答えられる ごく身近な話題について簡単な会話ができる 店、郵便局などで簡単な用を済ますことができる 学校生活に必要な会話ができる 	<ul style="list-style-type: none"> 基本的な表現を用いた質問に答えられる 依頼をすることができる 自分の気持ちを話すことができる 理由を説明することができる ていねいな表現で目上の人と会話ができる 進学に関する簡単な質問に答えられる
書くこと	独話	目標	身近な話題について簡単に話せる	身近な話題について話せる
		内容	<ul style="list-style-type: none"> 自己紹介ができる 自分や家族について話すことができる 1日の生活を話すことができる 身近な話題について事実や状態などを簡単に話すことができる 	<ul style="list-style-type: none"> 身近な話題について自分の意向や感想などを簡単に話すことができる 自分の進路、専門について簡単に説明することができる
文字能力		目標	かなと漢字(150字程度)の読み書きができる	漢字(400字程度)の読み書きができる
		内容	<ul style="list-style-type: none"> ひらがなの読み書きができる カタカナの読み書きができる 漢字(150字程度)の読み書きができる 	<ul style="list-style-type: none"> 漢字(400字程度)の読み書きができる

3. Can-do 活動報告

3-1 活動1「家族を紹介しましょう」

時期：2020年6月2日

作業手順

- ①自分の家族について紹介文を書く
- ②紹介文に添えたい家族写真を選び印刷し、切り取って貼る ※印刷は山下がサポート
- ③紹介文の発表
- ④広用紙に皆の作品を貼り、教室の掲示板に貼る

なまえ ネパリ) ルパ

かぞく しょうかい
家族を紹介しましょう。

かぞく しゃしん
写真



わたしの かぞく は 6 人 だ。ちち と はは と
わたし と いもうと と いもうと と おとう と いま
ちち は のうぎょう だ。はは は しゅう だ。
わたし より した の いもうと いま カトマンズ で
べんきょう して います。そこで しゅうがく せい だ。
ふたり は ちち と はは と いっしょ に すんで います。
わたし は いま くまもと の 大江 で すんで います。
わたし は いま ことう カレッジ で いほんご を べんきょう して
います。わたし は まだ けっこん して いません。かぞくに
あいたい です。

No	修正前	修正
①	おとうと__います	助詞「が」がない。
②	ちちは <u>のうぎょう</u> です	です⇒をしています
③	いもうと__いまカトマンズでべんきょうしています	助詞「は」がない。
④	しゅうがくせい	「ゆ」⇒「よ」
⑤	くまもとの大江 <u>で</u> すんでいます	「で」⇒「に」
⑥	わたしはまだ <u>けっこん</u> していません	いません⇒していません

基本的な文型においても助詞「は」、「が」が抜けていた。また、②の「ちちはのうぎょうです」は、父の仕事を紹介する表現としては「ちちはのうぎょうをしています」が適切な表現だと言える。また④のような拗音の間違ひは言葉を覚える段階で正確に指導していく必要がある。

なまえ ガウタム サンギタ

^{かぞく} ^{しょうかい}
家族を 紹介 しましょう。

^{かぞく} ^え ^{しゃしん}
家族の 絵・写真



わたしの 家族 は 4人 です。 ちち と はは と
いもうと が 2人 います。 ちち は のうぎょう
です。 はは は しゃしん です。 ぶたい は
ネパールの ポカラ すんで います。 いもうと
は わたし より 8つ とろえ です。 ネパールの
リン ガリ や で はたらいて います。 また
けっこん して います。 いもうと も ネパール
に すんで います。 わたし は います にほんの
くまもと に すんで います。 わたし は つとら
カレッジ の がらふ です。

No	修正前	修正後
①	ちちは <u>のうぎょう</u> です	のうぎょうを しています
②	ネパールのポカラ__すんでいます	助詞「に」がない

①「ちちはのうぎょうです」は、父の仕事を紹介する表現としては「ちちはのうぎょうをしています」が適切な表現だと言える。②助詞「に」が抜けている。

なまえ チェトリ ミラン クマル

^{かぞく} ^{しょうかい}
家族を紹介しましょう。

^{かぞく} ^え ^{しゃしん}
家族の絵・写真



うちの かぞく は コーリー 人 です。 おかあさん、 おはあさん、
 あね、 いもうと と うち 2 人。 あね は けこん した。
 いもうと は いっしょに さんで います。 いもうと は びき べんきょう
 します。 おかあさん は のうぎょう した います。 おはあさん
 は しごと 2 人。 かぞく は フォトグラファー かぞく と
 きい いち。 ビデオ で だんわ を はな しました。 それで、
 うち がんか"え と。 うちの かぞく は いっしょに います。
 うち と まい 2 人。 うちの がんか"え た うち した ち
 いっしょに さんで います。

No	修正前	修正後
①	あねは <u>け</u> こんした	けこんした⇒ <u>け</u> っこんしています
②	いしよに	いっしょに
③	いもうとはいまべんきょうします	いもうとはいまべんきょう <u>して</u> います
④	ビデオで <u>で</u> んわをはなします	ビデオでんわ <u>で</u> はなします

①②では促音がぬけている。学習者は促音を一拍の音として認識できていない可能性がある。早い段階で促音について拍の取り方を意識させておく必要がある。③の aspekto による文末表現の変化の未定着、④助詞の使い分けについても定着を図る必要がある。

なまえ パリヤル ビクラム

かぞく しょうかい
家族を 紹介 しましょう。

かぞく え しゃしん
家族の 絵・写真



あたしの かぞく は ちち と はは です。

あたしの かぞく に ちち と はは まね まに と わたし です。 ちち は のうま じょう です。 はは は しゆふ です。

かぞく は ネパール に すんで います。 まね は わたし より 2つ と しうえ です。 まに は わたし より 4つ と しうえ です。 まね は ネパール がっこう の せんせい います。 まに は がれこく に はたら いて います。

わたしは にほんご がくせい です。 わたし は たいてい がく に はいる たい そと から にほん の がれこく に しごと と したい たいてい がく の へんきょう は とても たのし い です。

わたしは とても かぞく に こい しい です。

No	修正前	修正後
①	あにはがれこくに <u>に</u> はたらいています	助詞「に」⇒「で」
②	にほんの <u>かいしゃ</u> に <u>しごと</u> したい	助詞「に」⇒「で」

①場所の助詞「で」～ています。

②助詞「に」は「で」がよい。

なまえ パウデル ロシニ
 かぞく しょうかい
 家族を 紹介 しましょう。
 かぞく え しゃしん
 家族の 絵・写真





わたしのかぞくはろくにんであ。ちちとははといもうとが、おばあさん、おにいさん
 であ。ちちはのうきょうをしています。はははしゅわいであ。うけいりは
 ネパールにおんでいます。わたしのいもうとは27さいであ
 います。がっこうにべんきょうして。わたしにはほんのがっこうへ
 べんきょうしています。わたしのいもうとがそくはまたおんでいます。
 わたしはかくせいであ。まいにちにはほんへべんきょうして
 います。にはほんへとともたいへんとたのしいであ。から
 おもしろいもまいにちじてんやわで。がっこうへいって
 わたしはかぞくとにいたいであ。

No	修正前	修正後
①	か <u>そ</u> く	かぞく
②	おば__さん	おば <u>あ</u> さん
③	おに__さん	おに <u>い</u> さん
④	がっこうに <u>べん</u> __きょうする	助詞「で」
⑤	<u>れた</u> し	わたし
⑥	<u>かく</u> せい	がくせい
⑦	にはほんご__べんきょうしています	助詞「を」
⑧	にはほんご__とともたいへんと <u>た</u> のしい	助詞「は」 助詞「と」⇒「ですが」

- ①濁点なし
- ②「あ」が抜けている。
- ③「い」が抜けている。
- ④場所「で」～する。が理解できていない。
- ⑤「わたし」の「わ」が「れ」になっている。
- ⑥「がくせい」が「かくせい」になっている。
- ⑦助詞「を」がぬけている。
- ⑧助詞「は」がぬけている。文を「ですが」で接続するところを「と」で接続している。

タビタ レンペイ ルト

なまえ タビタ

かぞく しょうかい
家族を紹介しましょう。

かぞく え しゃしん
家族の絵・写真








わたしのかぞくは しちにん です。ははとちちとむらとと

おとうとがさんたんです。ははは スーパーへしごとです。

ちちは かしゃいんです。むらとは たいかくせい です。おとうとは

しごとです。そして おとうとが こうこうせい です。むらとつがとどが

ちゅうかくせい です。ちちは やさしひと です。まいにちわたしの

ちちは ちちは こはいんと べんとをつくらて です。

わたしのむらとは かわいひとそして あかるひとです。

わたしのおとうとは いつも けんがしとします。

No	修正前	修正後
①	はははスーパーへ しごとです	助詞「へ」⇒「で」
②	いもうとは <u>たいがうせい</u> です	だいがくせい
③	おとうとは <u>しごと</u> です	はたらいています
④	もうひとつ <u>おとうと</u>	もうひとり
⑤	やさし__	やさしい
⑥	べんと__	べんとう
⑦	つくって <u>です</u>	つくってくれます
⑧	かわい__	かわいい

①助詞「で」を使う場合は「スーパーではたらいています」が良い

助詞「へ」を使う場合は「スーパーへ仕事にいきます」が良い

②「たいがうせい」は「だいがくせい」

③「しごとです」は「はたらいています」がよい。

④人の助数詞は「ひとり」

⑤「やさし」は「やさしい」

⑥「べんと」は「べんとう」

⑦「つくってくれます」授受表現が使えていない。

⑧「かわい」は「かわいい」

<まとめ>

家族紹介ということもあり、学習者は国の家族のことを思い出しながら書いていました。ただ文章を書かせるだけでなく、作品として写真などを添えることで学生のやる気もあがったように感じました。助詞の使い方の間違いや抜け、会話の中で使えているようにみえる文型でも、実際に文字をおこしてみると、促音、拗音が抜けていたりして表記と音が一致していないことに気づかされました。

3-2 活動2 「国の有名な場所・ものを紹介しよう」

時期：2020年7月27日

作業手順

①国の紹介したい場所・ものについてインターネットで調べる

②文章にまとめる

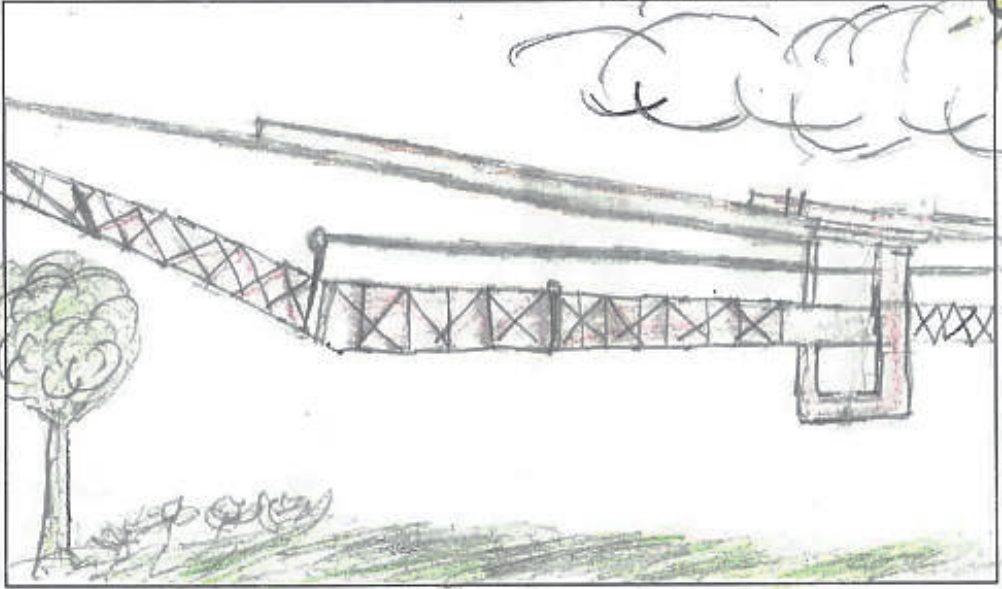
③紹介したい場所・ものの絵を書く

④紹介文の発表

⑤広用紙に皆の作品を貼り、教室の掲示板に貼る

なまえ パリアル ビクラム

場所・もの: クシュア (バツツ)



クシュアバツツ 歩道木橋 クシュア, パルパト, ネパール 高さ
(656) フィート / 高さ (200) メートル (1,608) フィート スパン /
(490) 2019 年

Parbat には 長さ 359 メートル のクシュア 4 ティクワ 歩道木橋、
長さ 344 メートル のクシュア キンティ 歩道木橋、347 メートル
クシュア バレワ 歩道木橋、など 3 つ の 壮 大 な 歩道木橋 が
あります。

No	気付いたこと
①	カタカナの「ワ」と「ク」の見分けがつかない。

なまえ ネパリ ルパ

場所・もの: ムッティナツ おてら



ムッティナツ おてらはネパールのいちばんゆめいな

おてらです。ムッティナツ おてらはネパールのムスタン

にあります。ムスタンはとてもいいきれいなところでは

ムスタンはとてもきれいところです。そこはとても

おおきいおまが~~あ~~ま~~ま~~してたくさんゆきか~~か~~ふります。

ムッティナツ おてらはヒマ^まダのゆめいなおてらです。

そしてそこはとてもとおいところから~~り~~ょうこうにいけます。

このおてらで108 ~~すい~~ど^{すい}ど~~り~~が^{すい}あります。そこで~~し~~お~~あ~~ひ~~た~~

あとで~~り~~んきになります。

No	気付いたこと
①	「ゆうめい」が「ゆめい」になっている。
②	「このおてら で 108水道があります」の助詞「で」は「に」にした方がよい。

なまえ カウタム サンギタ

場所・もの: ホカラ

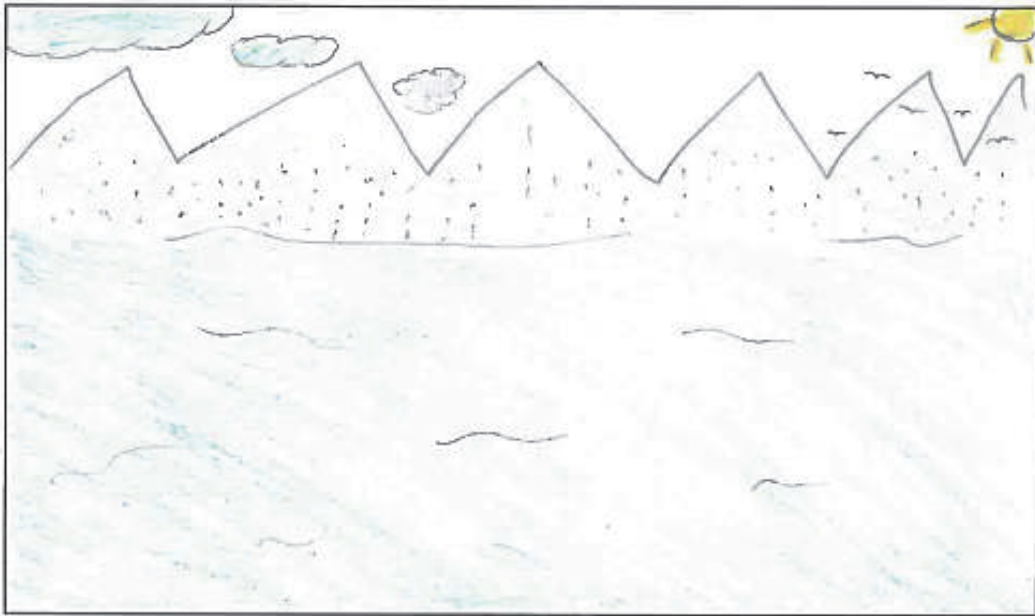
ちゅうしん
ホカラのらしんであるフェワタルはカスチンだけだなく
本パールでもすたかかんうちです。このみずみは
本パールでまつあまうつくしいみずみのよでもあり村
ホカラのべのいしがはにあるこのうつくしいみずみは
ながくやく4.5kmです。までのいはは。このみずみの
めんせきは10.1kmほき口ですけんすはみずみは42-13-
1のほきめとるのめんせきをたはしています。この
ことがはんめいしました。みずみのふたきはやく24メートルで
うつくしいまゆあまのいんさかほうきりとみえます
みずみのほとりとみえます。ほんかに

7/28 (土)

No	気付いたこと
①	「ちゅうしん」が「つしん」になっている。
②	「かんこうち」が「かんこち」になっている。
③	「みずうみ」が「みずみ」になっている。
④	「うつくしい」が「うつくし」になっている。

なまえ パウデル ロシニ

場所・もの: ナラヤニ



このナラヤニ川は9つの川が合流する川です。ナラヤニカナルは中央のハブであるナラヤンカナルノースサイド、ナワルパラットとサウスサイド、チトワンにあり、ネパールの中心部を東西西北北に接続しているため、ナラヤニ川にはさまざまな種類の魚がいます。遺伝的ルカ、クワイル、カウソのさまざまな種類。ナラヤニをきれいととてもおおい川です。
魚の種類がいます。
魚の種類がいます。

No	気付いたこと
①	「きれいととても大きい川です」「きれいでとても大きい川です」が良い。

なまえ タビタルトランペイ

場所・もの: フナケツコクリツコリエム



フナケツコクリツコリエムは、インドネシアのさたスラウェシにあるツタに
あるコリエムです。フナケツコクリツコリエムは、390-10のさん=しゅう
3,000-10のさかな、さういがかいさう-10をふくおみせい-てきな
さいちののうつくし-さをもています。このコリエムには20のダイビング
スポットまたはダイビングポイントがあり、さいさいのさま=まに
レベルがことた=まお美しいさん=しゅうとすんた=みずがダイビングの
ゆいでおそ。美しさとユニークさのおかげで、このは=しは
せかい=せんいざにたり、世界でさい=じのかいばうコリエムの
いち=ふにたり、UNESCOのせいかい=いざにふくまれています。



気付いたことは、とくにありませんでした。

<まとめ>

国の有名な観光地を知ることができ良かったと思います。観光地を表現する上で、「い形容詞」や「な形容詞」で名詞を修飾する文が多く見られましたが、「ゆうめい」を「ゆめ」、「うつくしい」を「うつく

し)、「おおきな」を「おきな」と留学生にとって聞き取りの難しいポイントが理解できました。

その他、全員分ではありませんが、クラスで実施した Can-do 活動の作品を紹介します。

3-3 活動3 「プレゼントについて」

時期：2020年9月4日

作業手順

- ①今までにもらったプレゼントで一番うれしかったものは何か考える
- ②文章にまとめる
- ③プレゼントの絵を書く
- ④発表
- ⑤広用紙に皆の作品を貼り、教室の掲示板に貼る

パウデル ロシニ

なまえ パウデル ロシニ (練習)


「プレゼント」について

※あなたが今までにもらったプレゼントで一番うれしかったプレゼントについて書きましょう。

私の国では友だちや女市のたんじょうびにプレゼントをあげます。女市のたんじょうびに友だちがすきなしんをあげます。毎年私のたんじょうびに、両親は本やじしを買ってくれます。友だちはアクセサリーをくれます。

私が今までにもらった一番うれしかったプレゼントは友だちと私があつたときにもらった「はなは」と「お花」です。「はなは」をもらって、よくくれた人たちの「きもち」よくおくれたのでとてもうれしかったです。

★プレゼントの絵をかきましょう



なまえタビタルトランペイ (練習)

「プレゼント」について

※あなたが今までにもらったプレゼントで一番うれしかったプレゼントについて書きましょう。

わたしのくにでは、ともたちや家族のたんじょうびに、プレゼント
をあげました。私は、友だちのたんじょうびに友だちが好きなドレスを
あげます。毎年、私のたんじょうびに、父は日本のリネアのプレゼント
をくれました。友だちはかばんをくれます。かばんは vans のくつをくれます。

私が今までもらった中で、一番うれしかったプレゼントは、日本の
リネオです。日本のリネオをするとき、私のきもちがとてもうれしかった
です。

★プレゼントの絵をかきましょう



なまえ パリヤル ビクラム (練習)

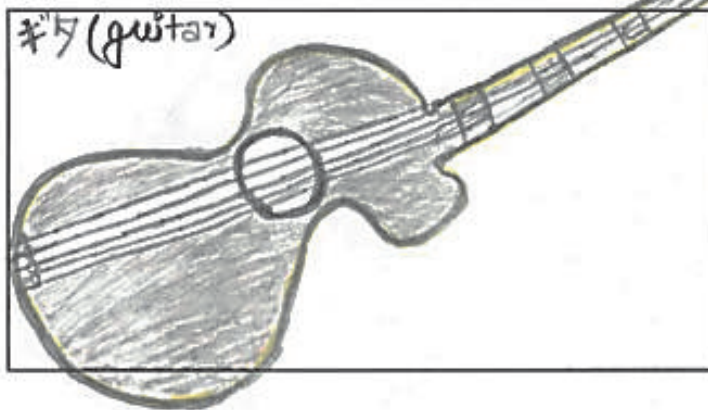
「プレゼント」について

※あなたが今までにもらったプレゼントで一番うれしかったプレゼントについて書きましょう。

あたしのくいで、ともだちがぞくのたんじょうびに
プレゼントをあげます。あたしは ともだちのたんじょうびに
とナドをあげました。まじとし、あたしのたんじょうびに、りょうしん
はチョコレートをかてくれます。ともだちは パーティーを
してくれます。あたしが いままで もらった なかで
いちばんうれしかったプレゼントは きょねんのたんじょうび
のときにもらったギターです。 ギターをもらった
とき、 くれたひとたちのきもちがよくあつた
からです。

★プレゼントの絵をかきましょう

ギター (guitar)



<まとめ>

授受表現「あげます」「もらいます」「くれます」の文型を使って、作文を書かせました。作文を書かせる前に、例文を読ませ、文型の確認をした上で、自分の状況に置き換えて作文を書かせたので、間違いが少なかったように思います。

3-4 活動4 「好きな野菜・果物・言葉を漢字で書こう!!!」

時期：2020年10月30日

作業手順

- ①自分の好きな野菜、果物について漢字を調べる
日本語の好きな言葉を考えて書く
- ②自分が書いた野菜、果物の漢字の絵を書く
- ③広用紙に皆の作品を貼り、教室の掲示板に貼る

パウデル ロシニ

HAPPY HALLOWEEN なまえ **パウデル ロシニ**

1) 好きな野菜を漢字で書きましょう。

HAPPY HALLOWEEN HAPPY HALLOWEEN



漢字

木 支 豆

読み：えだまめ

絵



漢字

芒果

読み：マンゴ (MANGO)

絵



3) 好きな言葉を漢字で書こう。

有り難う

読み：ありがとう



HAPPY HALLOWEEN なまえ パリヤル ビグラム

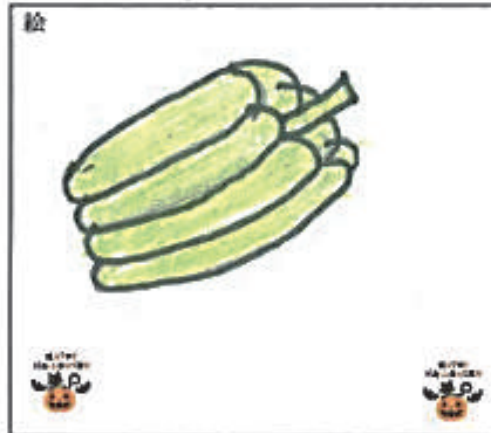



1) 好きな野菜を漢字で書きましょう。

漢字

青椒

読み: ピーマン

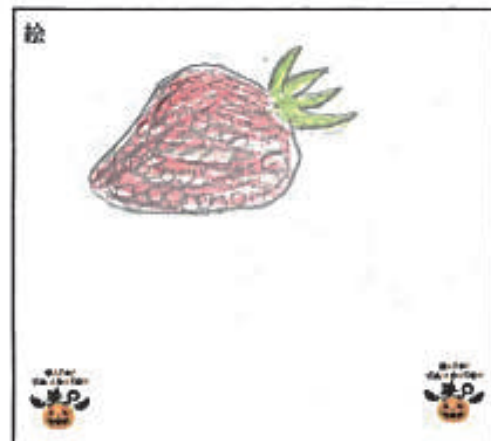


2) 好きな果物を漢字で書きましょう。

漢字




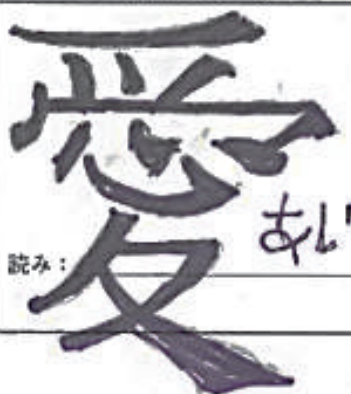
苺

読み: いちご



3) 好きな言葉を漢字で書こう。

読み: あい



HAPPY HALLOWEEN なまえ ジョシヤグカラジ

1) 好きな野菜を漢字で書きましょう。

漢字

廿 十
番 加

読み: トマト

絵



2) 好きな果物を漢字で書きましょう。

漢字

人 参

読み: にんじん

絵



3) 好きな言葉を漢字で書こう。

有り難う ニがいます。

読み: _____

<まとめ>

漢字圏ではないネパールの学生に漢字に興味を持ってもらうために、自分の好きな野菜や果物、言葉について漢字を書いてもらいました。この漢字を見た人が何の漢字かわかるように絵も描かせました。

3-5 活動5 「あなたの好きな漢字を書こう!!!」

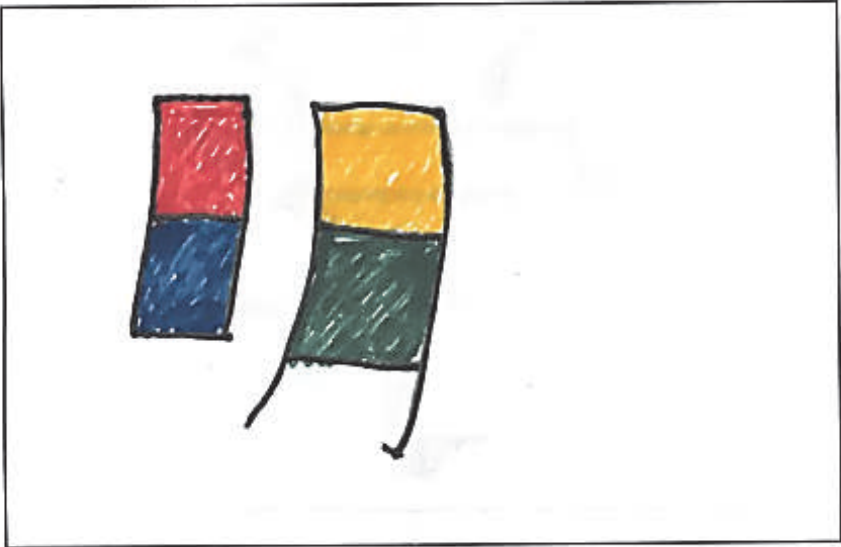
時期：2020年6月12日

作業手順

- ①自分の好きな漢字について音読み、訓読み、熟語、意味を調べる
- ②どうしてその漢字が好きなのかを書く
- ③発表
- ③広用紙に皆の作品を貼り、教室の掲示板に貼る

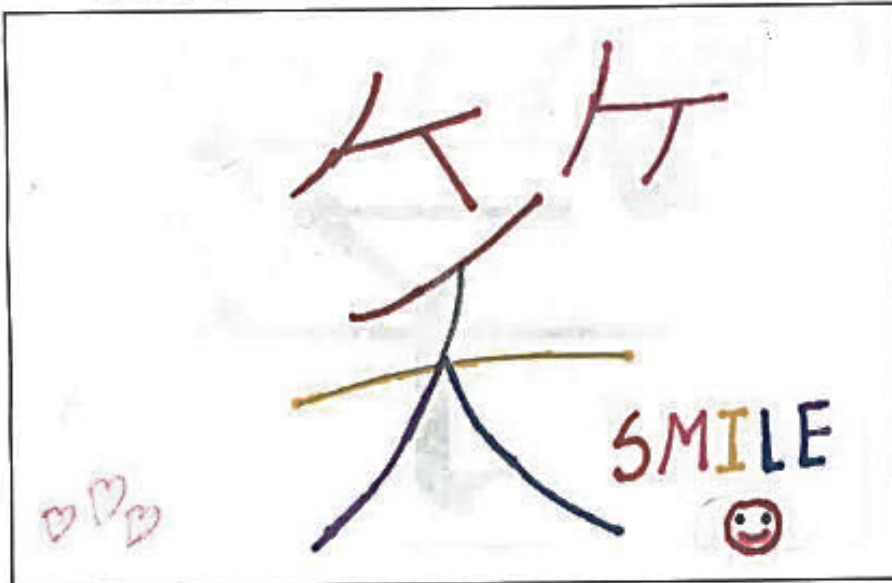
チェトリ ミラン クマル

「あなたの好きな漢字^{かんじ}を書こう!!!」
なまえ チェトリ ミラン クマル



音読み : メイ
訓読み : あかるい
熟語 : 明るい 明月
漢字の意味：
★どうしてこの漢字が好きですか？
私は明るいのかんじは 大女子ですか 明るい
せいかつは みんなをハッピーにします。
もしせかれが 明るいになつたら 何を 見る こと
か できせん だから おたしは 明るいのかんじ
か 大女子です。

「あなたの好きな漢字^{かんじ}を書こう!!!」
なまえ **パウデル** ロシニ



音読み : **エ (え)**
訓読み : **わら (います)**
熟語 : **えが顔 (えがお)**
漢字の意味 : **わらいますのいみです。**

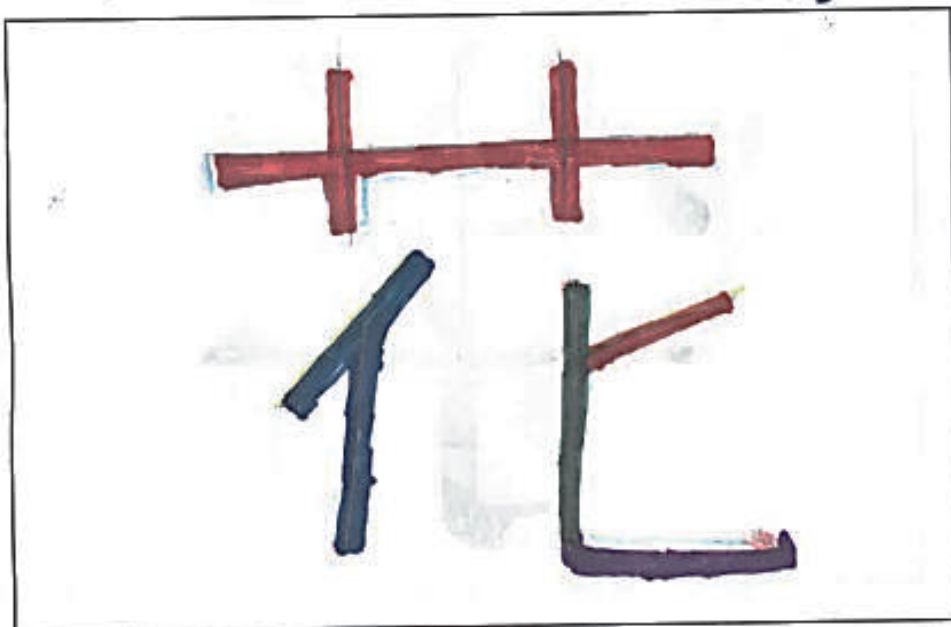
★どうしてこの漢字が好きですか?

私は わらったがおが だいすきです。わらう
かど にわふくきたる。私の笑顔みたら
何て言えないては! えが あされい です
それからまいにち わらう。 **Smile.**

「あなたの好きな^{かんじ}漢字を書こう!!!」



なまえ ネパリルパ



音読み : わ

訓読み : はな

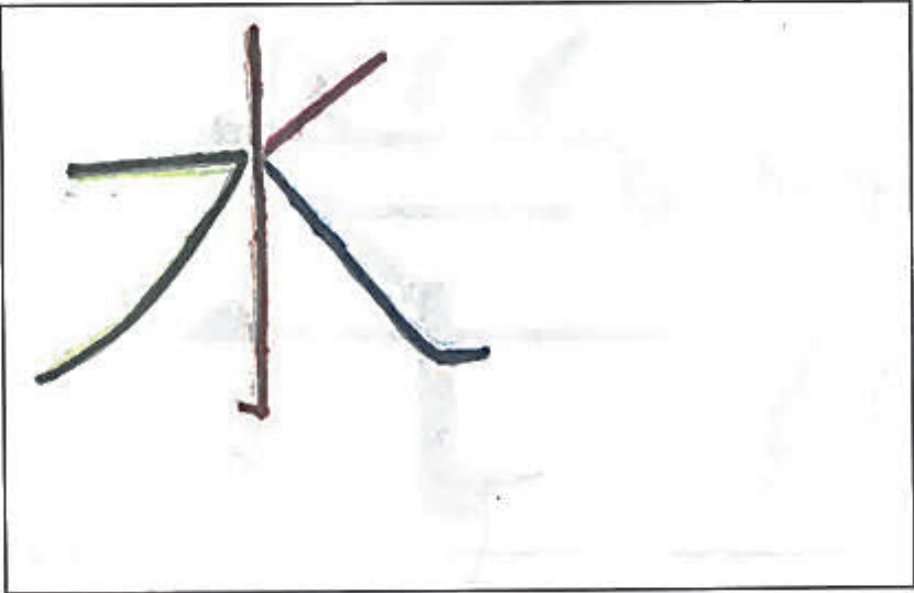
熟語 : 花見、花火、花束

漢字の意味 :

★どうしてこの漢字が好きですか？

はなが みんなさんに好きです。わたしもいちばん
好きです。きせつごとにいろいろなはながさきます。その
はな好きとき みんなさんは ^{しあわ}幸せ、そしてわたしは ^{好きです}はなが

「あなたの好きな漢字^{かんじ}を書こう!!!」
なまえ パリヤル ビグラム



音読み : スイ
訓読み : みず
熟語 :
漢字の意味 :
★どうしてこの漢字が好きですか?
みずはみんなのせいがかつ にいちばんたいせつでず。
みずはおたしのくにへ じつぱい あります。
おたしのくにの みずは いちばん きれいでず。

<まとめ>

自分の好きな漢字について音読み、訓読み、熟語を調べさせました。また、漢字の意味を知ることによって、どうしてその漢字が好きなのかもまとめさせました。

私自身は、パウデル ロシニさんの「笑」という漢字の好きな理由が好きで「私の笑顔を見たら嫌って言えないでしょ」という表現がおもしろいと感じました。その漢字に対する思いが伝わり良かったと思います。

4. 総括

Can-do 活動は基本的に学習した日本語（漢字、文字語彙、文型）を活用してアウトプットする活動である。つまり、書いたり、話したり、表現することに軸をおいている。今まで、Can-do 活動を実施し思ったことは、学生のレベル、ニーズにより Can-do 活動の内容、頻度を調整する必要があるということである。特に、日本語能力試験、日本留学試験を重視しているクラスにおいてはアウトプットよりインプットが重視される。大学進学を希望している学生自身もインプットに力を入れたがる傾向がある。それにより、会話力が劣りコミュニケーション能力が伸びないという現象が起こる。よって、そういう学生に対して行うインプットを軸にした Can-do 活動にはどんなものがあるかも今後考えていきたい。

一方、非漢字圏の学生はそれとは逆に積極的に会話をする傾向がみられる。今回ネパールの学生の作品を見てもわかるように会話好きな学生であっても文字におこしてみると助詞が抜けていたり、促音が一拍の音として認識されていなかったりと文字と音の不一致が可視化され、留学生が日本語を学習する上での問題点を発見することができた。

今後、この Can-do 活動を続けていく上で学生のレベル、ニーズ、目標に合わせた活動内容の計画やフィードバックの仕方を具体的に検討し整理していきたい。

堅い文章をやさしい日本語に書き換える

日本語教育研究室 馬場 良二

2020年度10月期生の中国人三人に2021年3月29日から31日に授業をしました。三人とも、コロナの影響で入国が遅れ、補講が必要だったからです。授業は、三日とも午前9時45分から11時25分までと午後1時10分から2時半までです。午前の授業は6月に実施される日本留学試験の準備、午後は絵本『ぐりとぐら』に関する新聞への投書と絵本とを取り上げました。

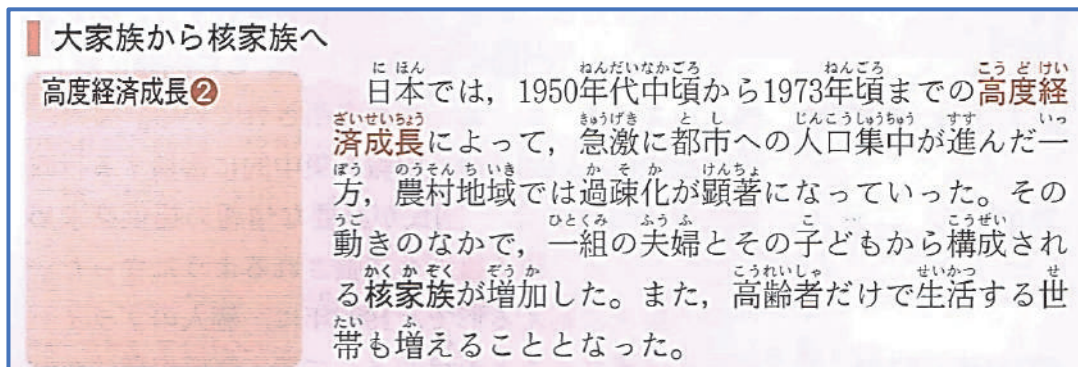
ここでは、3月30日と31日の午前の授業について、報告します。

学生は、浙江省と河南省出身で、日本語力はN2、N3程度です。この三人のいるクラスで授業をしたことはありますが、回数が少なく、日本語力、性格などは、よくわかっていませんでした。

テキストは、ウイングネット『日本留学試験対策 速効 総合科目【第2版】』2016、凡人社を使用しました。30日のテーマは「大家族から核家族へ」、31日は、前日のテーマに関連させて「日本の人口動態」を取り上げました。どちらも身近な問題で、また、日本と中国とでくらべることができると思い、選びました。

3月30日の授業

p.10の以下の文章を一人ずつ当てて、音読してもらいました。



画像1 大家族から核家族へ

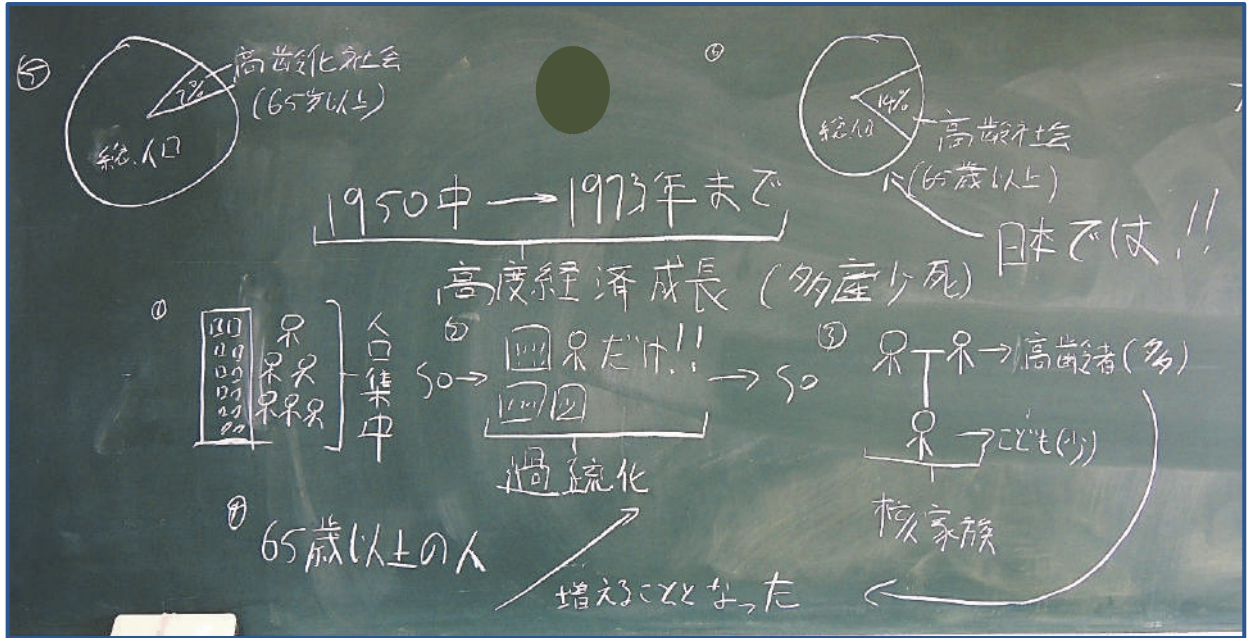
すらすらと読む学生、かなりつかえる学生がいました。

語句の理解を確かめるために、「核家族」というのは、何のことですか？」と質問をしました。一人にあてると、「両親と子ども一人の家族です」と答えました。中国には「核家族」に相当する語があり、その後の意味が、「両親と子ども一人の家族」なのかなと思いました。聞きたかったのですが、混乱を招くかもしれないと思って、やめました。授業後に調べてみると、中国には「核心家庭」ということばがあるようです。「核心家庭」が「両親と子ども一人の家族」を意味するから、そう答えたのでしょうか。三人ともう少し気心が知れていたら、突っ込んだ質問をしたのですが、遠慮してしまいました。

ここで、「——というのは——ことです」と板書し、勉強したことがあることを確認しました。そして、「核家族というのは、両親と子どもだけの家族のことです」と発話し、繰り返してもらいました。語の

らなる核家族」も堅すぎます。でも、これらには触れませんでした。「その動きのなかで」を「その変化とともに」、「世帯」を「人達」にかえたことに頼もしさを感じました。

学生 B は、斬新です。以下のような、図にしました。



画像3 学生Bのリライト「家族」

日本語での説明を求めると、①-⑥の番号をふりました。中段左から①-③、下段④、上段左から⑤と⑥です。学生 B は、「大家族から核家族へ」の次の文章「進む高齢化」を見て、⑤に 65 歳以上の人口が総人口の 7%以上の社会が高齢化社会であること、⑥に 14%以上が高齢社会であることを書き、説明のときに、日本は 2020 年に 27%だと書き加えました。このときの「7」は、完全に「7」でしたが、直しませんでした。気心の知れた学生ではなかったの、あまり多く訂正したくなかったのです。

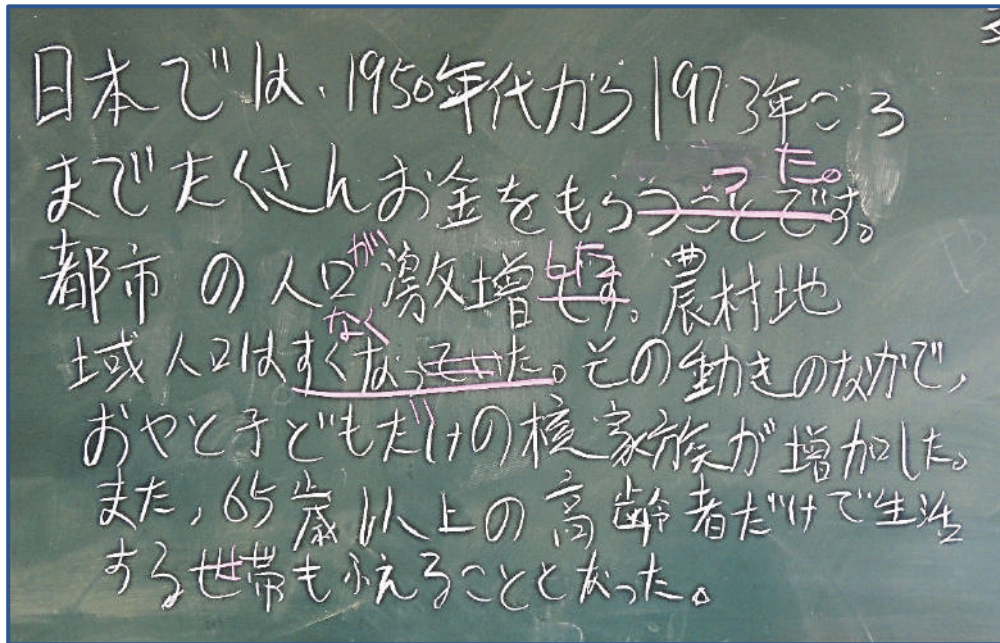
縦書き「人口集中」の右側にあるのは、英語の so です。確認しました。「1950 中」は、中国語なのでしょう。変だなと思いましたが、何も言いませんでした。

学生 C は、画像 4 のとおりです。

高度経済成長があったことを、「たくさんお金をもらうこと」と表現しました。いいと思います。ただ、「——というのは——こと」は発話をささえる型であって、「たくさんお金をもらうこと」では意味が分かりません。「たくさんお金をもらった」に訂正しました。

中国語話者は、漢字 4 字が好きです。「都市の人口急増です」でも意味は通じますが、主格の助詞「が」をくわえました。「急増」は、日本語ではスルをとって動詞となります。それから、時制もたいせつです。「都市の人口が急増した」としました。

「すくなっていた」というのは何か質問すると、学生 C 自ら「すくなくなった」に訂正しました。「子どもだけ」に注目させると、「濁点がない」と指摘、「世帯」でいいのか尋ねると、「世」がひらがなになっていることに気づきました。



画像4 学生Cのリライト「家族」

文章末の「ふえることとなった」は、原文のまま、かなり堅いですが、指摘しませんでした。

まだ時間があつたので、p.110の表「世界の自動車生産」と「主要国の農産物自給率」、そして、それぞれの「資料のポイント」を読みました。表については、「1990年の日本の自動車生産台数は何台ですか?」「2009年は、アメリカとドイツどちらの方が多くですか?」「日本の自給率が高いのは何ですか?」などの質問をしました。質問を作らせて、たがいに答える作業をしたら、楽しかったかもしれません。

「世界の自動車生産」の「資料のポイント」に「日本は、生産拠点を海外にシフトしており、国内の生産台数は低下傾向にある」とあります。この「シフト」の意味を聞くと、「移動する」と返ってきました。いいと思います。

そこで、アルバイトをしている人がいるか尋ねると、学生Aがその日の夕方からコンビニで働くことが分かりました。まず、「おめでとうございます」と祝いのことばをおくり、それから、面接をしたか、仕事は何時から何時までかと話題をつなぎ、アルバイトの「シフト」の話をしました。

3月31日の授業

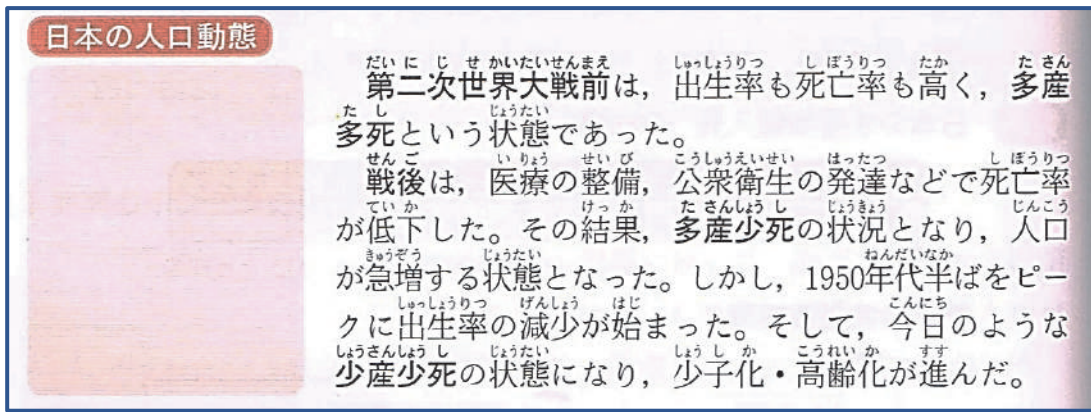
画像5、p.12の文章を、まず範読し、それから、一人ずつ当てて、音読してもらいました。

前日と同じように、やさしく書き換えるよう指示をしました。前日は、15分ほどで書いたのですが、この日は、20分以上かかりました。前日より上手に書き換えたかったのではないかと思います。

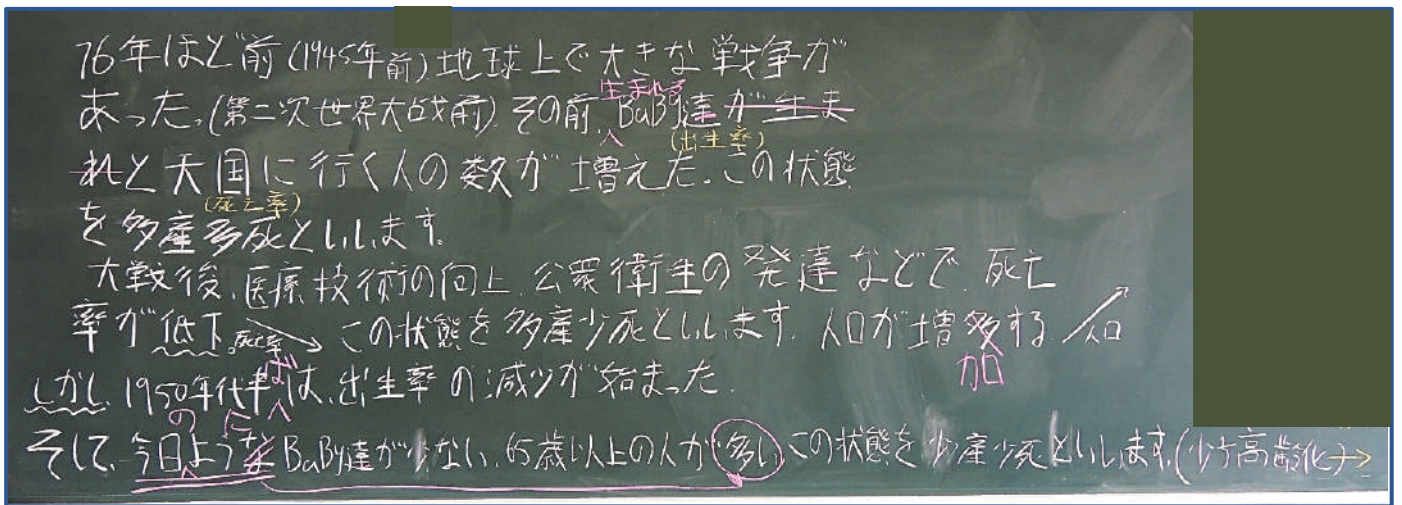
学生Bの作品(画像6)から見ていきました。

子どもたちは、第2次世界大戦を知らないからということで、「76年ほど前地球上で大きな戦争があった」と書いてくれました。

「Baby達が生まれと天国に行く人の数が増えた」では、日本語になっていません。「生まれるBaby達と天国に行く人の数が増えた」に訂正しました。「増多する」は「ぞうかする」、「1950年代半」は「1950



画像5 日本の人口動態



画像6 学生Bのリライト「人口」

年代半ば」と読みました。日本語は分かっているけれども、表記を間違えたということです。これも訂正しました。「今日ような」は「きょうような」と音読しました。「今日ような」が「多い」にかかることを示し、「今日のように」と訂正しました。

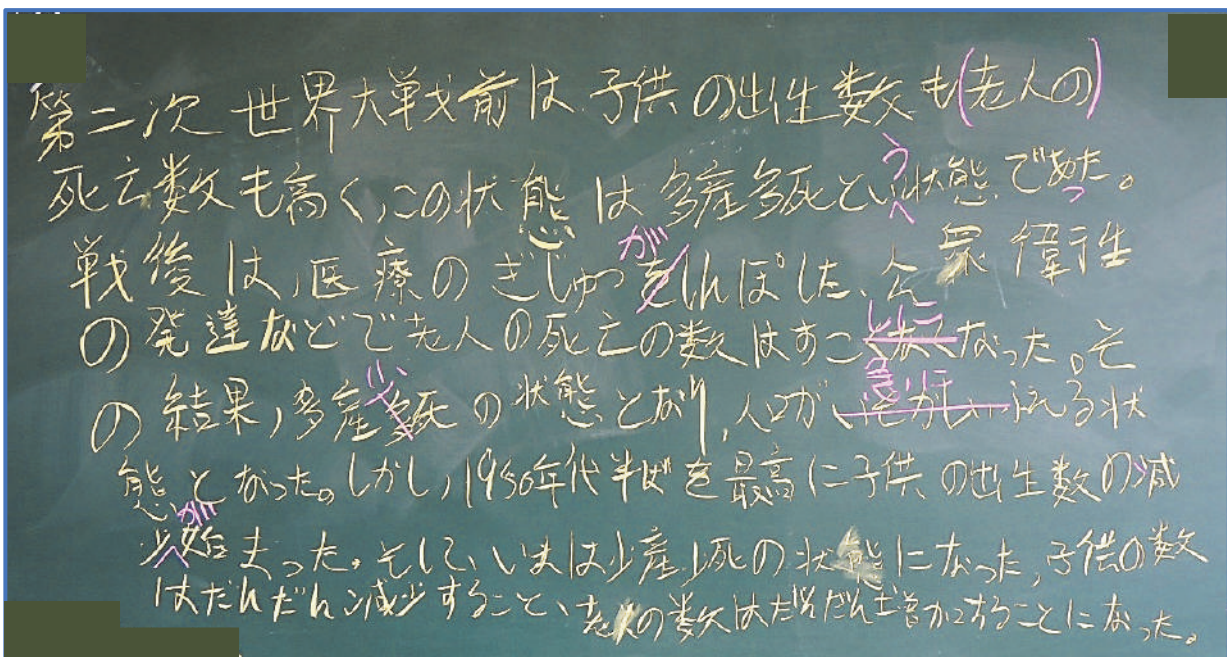
前日に学生Aの「達」を訂正したばかりですが、学生Bも間違えていました。漢字「達」の下の横棒を3本にしました。

「76年ほど前」に(1945年前)とあります。そのままにしてしまいましたが、何が言いたいのか議論すべきでした。2行目の「大戦」の「戦」と「増えた」の「増」が簡体字のようですが、これには触れませんでした。

「しかし」の波の下線は、読解をするときの習慣で、重要なところに引くそうです。必要な場所がなかったようです。

学生C

「医療の整備」を「医療のぎじゅつをしんぽした」にかえるなど、全般的にしたしみやすくなっています。「整備」以外にも、「少子化・高齢化」を「子供の数はだんだん減少すること、老人の数はだんだん増加すること」にするなど、漢語をことばの数を増やして言い換えるテクニックを習得したようです。



画像7 学生Cのリライト「人口」

原文の「人口が急増する」の「急増」もこれを分解し、和語にかえて分析的な語法にしています。ただ、「急」の訓「いそぐ」から別語「いそがしい」を連想し、「人口がいそがしいふえる」としてしまいました。よく勉強していることがうかがえますが、あと一步、「いそがしい」の使い方が間違っていました。「急」は「キュウ」のまま、「急にふえる」とすべきでした。

「死亡数」は老人だけではないという指摘があったので、() でくりしました。5行目の「多産多死」は単純な書き間違いです。

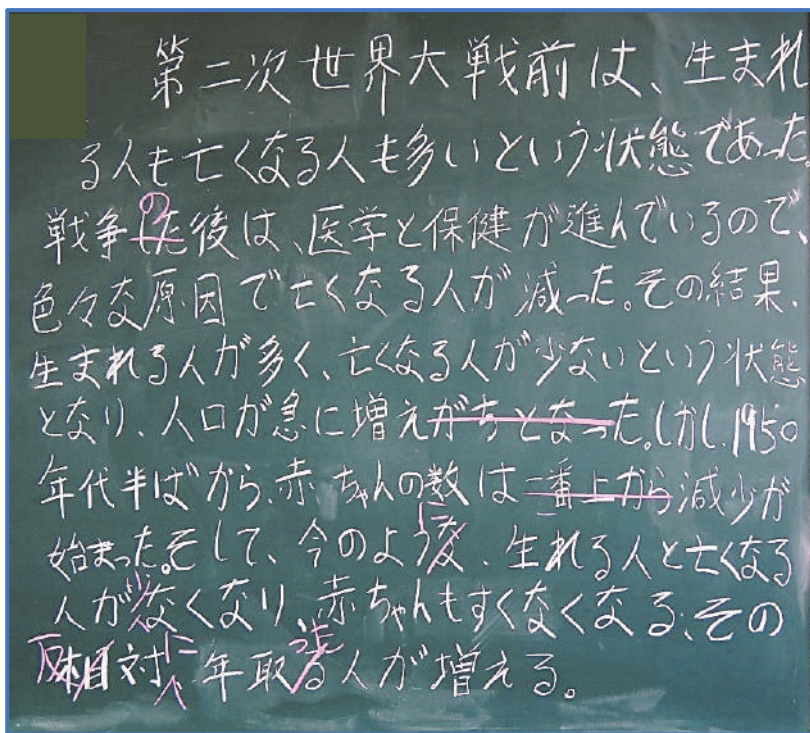
3行目「ぎじゅつをしんぼした」は、これでいいのかと問うと、学生の方から「が」に訂正しました。下から3行目「出生数の減少始まった」も格助詞の問題で、指摘すると、すぐに学生が気づきました。

2行目の「多産多死とい状態であった」は、長音、促音の問題で、「う」と「っ」が抜け落ちていました。4行目「すこなくなかった」は、日本語ではありません。「すこ」を活かして「すこしになった」に訂正しましたが、「すこなくなかった」の方が日本語として自然です。何を書きたかったのか、もう少し、本人と議論すべきでした。

学生A

「出生率、死亡率、〇産〇死」という漢語を使っていません。「人口が急増する状態となった」も「急に増える」と適確に言い換えているし、「状態」も使わなくなっています。ただ、「増えがちとなった」は、不自然です。本人は、「ふえる傾向があった、と言いたい」と言います。手元に用意していたグループジャマシイ1998を見て、大雑把に「「がち」は個人的なことに使います」と言って、「増えた」に訂正しました。学生Aなら、グループジャマシイ1998を自力で読みこなすだろうと思います。興味を持ちそうな学習者には、日本語話者用の文法書や辞書を積極的に紹介すべきだと思います。

下から4行目「一番上から」は何なのか問いました。「ピークに」を書き換えたものだと分かりましたが、こうは言いません。「1950年代半ばから減少が始まった」で1950年代半ばがピークだったことは分かるので、「一番上から」を削除しました。学生Cは要領が良く、「1950年代半ばを最高に」としていま



画像8 学生Aのリライト「人口」

した。

学生Bは「今日のように」とすべきところを「今日ような」としていましたが、これと同じく「今日のように」を「ような」としています。どこにかかるのか、何を修飾するのか考えるようにしなくてはなりません。

2行目「戦争した後」だと、誰かが戦争をしたそのあと、のように感じられますが、そうではありません。「戦争の後」と訂正しましたが、二つの違いについての説明はしませんでした。なぜ「戦争した後」がダメなのかが文法的に説明できないからです。

最後の行の「年取る人」は、「年を取る人」か「年取った人」でなければなりません。前者は、「老人」の意味になりません。説明をせずに訂正しましたが、「4月が誕生日の人、来月年を取る人はいますか」などの例を出してもよかったです。 「相対」は、「生まれる人と亡くなる人が少なくなるのに相対して」ということなのでしょうが、より簡単な表現「反対に」に訂正しました。

時間があつたので、発音の練習をしました。

黒板を指しながら、「これは何ですか?」。返事がありません。「黒板」と板書をして、「こくばんです」。「これは、何色ですか?」、「そう、緑色です。緑色だけれども、黒板といます」。机、窓、耳、腕、かかと、つまさき、ひじ、ひざ等を指し、「—です」と発音してもらいました。音読では、音調も語音も正確ではありませんが、1語ずつ言ってもらうと、音調もふくめて、予想より上手でした。

次に、九州の地図を書き、「九州です」を言ってもらい、九州の県名をあげてもらって、板書しました。

くまもと	ふくおか	さが
かごしま	ながさき	おおいた
おきなわ	みやざき	

「くまもと、かごしま、おきなわ」は、音調が上昇していき、空に消えていく感じ、「ふくおか、ながさき、みやざき」は、一度上がって、下降していく、「さが、おおいた」は、高く始まって、下降していく音調であること、日本語の音調は、上昇していくか、下降するかのどちらかだということを身振りを交えて説明しました。

午後の授業では、『ぐりとぐら』についての新聞投書を読みました。音調記号（ぐりとぐら）をふったプリントを配布し、音読してもらいました。記号の意味するところを理解し、上手に読んでくれました。

授業を終わって

さすがに漢字圏の学生だけあって、堅い文章の理解は、はやくて正確です。書き換えも工夫がなされ、よくできていました。

自分で訂正できる力、モニター力をつけるため、板書された日本語に対する訂正は、できるだけ、学生から出るのを待ちました。振り返ると、全体的に突っ込みが足りませんでした。

人にモノを教えるなどは、できません。できるのは、人が学ぶのを手伝うことぐらいです。そのためには、信頼を得なくてはなりません。耳を傾けてくれなければ、手伝うこともできません。そして、安心して心をひらく場をもうける必要があります。そうすれば、重ねて質問しても、答えてくれるでしょう。やりとりがうまくいかず、混乱したときも、投げ出すことなく考えてくれると思います。分からなかったことが分かるようになる、知らなかったことを知る、モノを考えるのは楽しいことです。楽しければ、授業に集中し、好きになってくれます。

新学期から、学生 A、B、C には毎週 1 回、90 分の授業をします。私は、彼らが大好きです。学習者自身が、自分の日本語を客観的に見つめ、修正、訂正できるよう、日本語で楽しいときをすごしていきたいと思います。

使用した図書

ウイングネット『日本留学試験対策 速効 総合科目【第 2 版】』2016、凡人社
グループジャマシイ『日本語文型辞典』1998、くろしお出版

使役受身について考える

日本語科講師 山下 晃

1. 授業の日時とクラスについて

日時 : 2021年1月27日(水) 10:40~12:10
学生 : ネパール8名(2019年10月生)、中国3名(2020年10月生)
レベル : N4程度
範囲 : 学ぼう!にほんご(初級II) L40 p.164~165 復習
目標 : 使役・使役受身を使って会話ができるようになる。

2. 目的

今回、研究授業で「使役受身」を取り上げ、以下のような使役文を使役受身文に書き換える練習問題を行った。

使役文) 先生は学生に作文を書かせました。 使役受身文) 学生は先生に作文を書かせられました。
--

「学ぼう!にほんご(初級II)」の「使役受身」の導入では、「ます形」から「使役受身形」への変換は、例えばIグループ「かきます」は「かかせられます」というように変換の導入がされている。しかしながら、この問題の答え合わせの際、私は「かかせられました」ではなく短縮形の「かかされました」を使って説明してしまった。

研究授業後の反省会の際、教科書で導入していない「かかされます」を突然言われても学生はわからないのではないか。それ以前に私自身が「かかせられます」と「かかされます」の違いを理解していないと指摘をうけ今回、使役受身について調べまとめることにした。

3. 使役受身について

1) 基本的な用法

V-させられる

- ①昨日は、先生に1時間も廊下にたたせられた。
- ②上司に無理に酒を飲ませられた。
- ③山下さんは、毎日遅くまで残業させられているらしい。
- ④昨日のサッカーの試合は、逆転につぐ逆転で最後までハラハラさせられました。

「AがBにVさせる」という使役文をBの視点から言い換えた文で、「BがAにVさせられる」となったもの。Aに強制されて行動するという意味で、Bが「迷惑・いやだ」と思っている場合に使う。「書く」などの5段活用の動詞の場合は、「かかせられる」の代わりに「かかされる」となることが多い。

2) 品詞分解

「かきます」

①かかせられる

かかせ + られる
(使役形の未然形) (助動詞)

使役形の未然形に助動詞「られる」が接続

②かかされる (短縮形)

かかさ + れる
(使役動詞の未然形) (助動詞)

使役動詞の未然形に助動詞「れる」が接続

3) 使役形の短縮形

動詞の種類	ます形	使役形	使役形 (短縮形)
I	かきます	かかせます	かかす
	よみます	よませます	よます
	はなします	はなさせます	はなきす—
II	たべます	たべさせます	たべきす—
III	します	させます	ききす—

5 段活用動詞、例えば「かかせます」の短縮形は「かかす」、「よませます」の短縮形は「よます」というように変換できる。しかし、「はなします」のように「ます」の前の音が「サ行」の場合は同じ 5 段活用でも短縮形を作ることができない。

また、丁寧な表現「～ます」に直した場合、「かかす」は「かかします」、「よます」は「よまします」といった活用になるが、個人的には会話の中で使用することはない。日常的に使用されている地域があるかは調査する必要がある。

4) 使役受身形の短縮形

	ます形	使役受身形	使役受身形 (短縮形)
I	かきます	かかせられます	かかされます
	よみます	よませられます	よまされます
	はなします	はなさせられます	—
II	たべます	たべさせられます	—
III	します	させられます	—

※ I グループのみ短縮形が存在し、サ行 5 段活用動詞は基本的に短縮形を使わない。

①かきます

かかさ + れる
(使役動詞「かかす」の未然形) (助動詞)

使役動詞「かかす」の未然形に助動詞「れる」が接続したのと同じと考えることができる。

4. 主要教材の使役・使役受身の導入について (○：導入あり ×：導入なし)

教材名	レベル	使役形	使役形 (短縮)	使役受身	使役受身 (短縮)
みんなの日本語	初級Ⅱ	○	×	—	—
みんなの日本語	中級Ⅰ	—	—	○	△
学ぼう！にほんご	初級Ⅱ	○	×	○	×
文化初級日本語	初級Ⅱ	○	×	○	×
J301	中級前期	—	—	○	○
大地	初級Ⅱ	○	×	—	—
中級へ行こう	中級	—	—	○	○

5. 使役・使役受身の短縮形について

①日本語能力試験への出題から考える

<完全模試 N4>

第2回 言語知識(文法)・読解より

問題) 友だちが約束の時間を間違えてしまったので、わたしは駅で30分も()。

1 待たせる 2 待たされた 3 待ってくれる 4 待たれた

⇒答えは2の「待たされた」で使役形の短縮形である。

第3回 言語知識(文法)・読解より

問題) A「すみません、パソコンを()いただけませんか。」

B「ええ、いいですよ。どうぞ」

1 使われて 2 使わせて 3 使わされて 4 使って

⇒答えは2の「使わせて」になる。

※短縮形「使わず」のて形「使わして」は選択肢にない。

日本語能力試験の解答の選択肢の中に使役受身形の短縮形が含まれることがある。

よって、授業中に短縮形を導入しておく必要がある。

②日常会話における使役形・使役受身形の短縮形について考える

使役形

①辞書形

A) 私は学生を進学セミナーへいかせる。

B) 短縮形 私は学生を進学セミナーへいかす。

②ます形

A) 私は学生を進学セミナーへいかせます。

B) 短縮形 私は学生を進学セミナーへいかします。

②の B) は日常的には使用しないと考える。

また、短縮形の活用、例えば、「よみます」のて形「よまして」、た形「よました」などは個人的には日常的にあまり使用されないのではないかと考える。

使役受身

①辞書形

- A) 学生は先生に進学セミナーにいかせられる。
- B) 短縮形 学生は先生に進学セミナーにいかされる。

A) B) 両方日常的に使用するが、会話では B) の方が使用しやすいと考える。

②ます形

- A) 学生は先生に進学セミナーにいかせられます。
- B) 短縮形 学生は先生に進学セミナーにいかされます。

使役形と違い A) B) 両方使用可能だが、使用されやすいのは短縮形と考える。

6. まとめ

私たちが使用している「学ぼう！にほんご（初級Ⅱ）」においては、使役受身の短縮形については触れていない。しかしながら、留学生が受験する日本語能力試験には使役受身の短縮形が出題されることがある。また、日本人との会話においても短縮形はよく使用されている。教科書に触れていないことをいつ、どのタイミングで、どこまで踏み込んで教えるかということは、学習者の力量、経験、情報量により異なってくる。その差（ばらつき）は、学生側からすると、文型を学ぶ際に戸惑いや混乱をうむことになるかもしれない。

よって、私たちは使用する教材について、内容、指導法、進め方について情報を共有しておくことが大切である。

村木新次郎 1980 「日本語の機能動詞表現をめぐって」を題材にした勉強会

国際ビジネス科 増田 愛

日本語科 福永 裕子、福山 壽子、山下 晃

丸山 裕美、水上 美里

日本語教育研究室 馬場 良二

村木新次郎（1980）「日本語の機能動詞表現をめぐって」^注を題材にし、勉強会を行い、「機能動詞」とはどういった動詞を指し示すのか考察する。

まず、この先行研究を日本語教師で熟読し疑問点を出し合い、機能動詞とは何か概要を掴んでいく。その後、本校で使用している教科書から機能動詞結合を抽出し、一覧にまとめ、機能動詞について再考する。抽出する過程において、現場の日本語教師として気になった点や、新たな気づきを踏まえ、今後、日本語教育にどのようにいかしていけるか考える。

■先行研究「日本語の機能動詞表現をめぐって」における機能動詞

村木の定義する機能動詞とは、「においがする」「連絡を取る」などふたつの単語からなる連語において、名詞部分が実質の意味をにない、動詞部分はほとんど意味を失って、文法的な機能を果たしている動詞のことを示している。動詞が実質的な意味を持たず「機能動詞」として機能しているか、それとも具体的な意味をもち実質動詞としてはたらいっているか、その違いは絶対的なものとは言えないとも明記

		動詞		実質的意味			
		ある	ない				
抽象名詞	動作	演奏を	きく	攻撃を	かける	散歩を	する
		運転を	ならう	注意を	はらう		
	現象	雨が	もる	雨が	ふる	汗を	かく
		虹を	みる	虹が	たつ	稲光が	する
	状態	病気に	なやむ	病気を	まねく		
				不安に	おちいる		
	言語作品	うそを	いう		うそを	つく	
具体名詞		鳥が	なく		日記を	つける	
		パンを	たべる		メモを	とる	

機能動詞結合

村木 1980 「日本語の機能動詞表現をめぐって」 p.32、より

^注 村木新次郎（1980）「日本語の機能動詞表現をめぐって」『研究報告集』第2巻、国立国語研究所

し、実質的意味には段階がありうるとしている。動詞を核とする連語について、その関係性を図示したものがあるので以下に提示する。補足として、「においがする」は、学校文法では、名詞、助詞、動詞の3語になるが、村木は助詞を単語よりも小さな単位として考え、「においが」で1語とみなしているので、「においがする」は、「ふたつの単語」となる。

この図の中で、左下に記されている「パンを食べる」、これは動詞「食べる」が意味機能を十分に果たしており、動詞の実質的意味が強い。仮に、「食べる」を名詞と切り離し、動詞だけ取り出して意味を考えても、文中で「食べる」が示す意味と変わりがない。動詞「食べる」の本来の意味を失ってはいない。では、右中央部の「稲光がする」、「においがする」はどうか、動詞「する」に具体的な意味はあるだろうか。誰かが何かの行動を起こし、何かを「する」のではないし、「する」を文中から切り離れたとき、意図した内容は伝わらない。つまり、動詞の実質的意味は弱くこの連語の意味は名詞の「稲光」「におい」に委ねられている。これが機能動詞結合であり、これに含まれる動詞は「機能動詞」である。図の左右は、動詞の実質的意味があるかないかを表しており、この点が「機能動詞」であるかを考察する上で、村木が重要としている視点の一つだ。

■本校が使用する教科書から「機能動詞結合」を抽出する

本校が使用するテキスト『学ぼう！日本語』初級1，2，初中級、中級（専門教育出版 2005）の4冊から機能動詞結合と思われるものを抽出し、表を作成した。日本語としてまとまりのある各課の冒頭のページと課末の「会話」を分析対象としている。この一覧は、本文の最後に掲載する。抽出作業の中で、機能動詞結合なのかと疑問にあたり、どのように扱うか迷った部分は、備考欄に記した。

■抽出作業を行った際の疑問点や気づき

図示の右上、「散歩をする」、これは村木の定義によると機能動詞結合であり、動詞「する」は、多くの機能動詞結合を作ることが可能な生産性の高い機能動詞だ。しかし、この「する」に関して、動詞の意味が希薄だという視点から「機能動詞」とするのには、戸惑いがある。抽出作業を行うなかで、「する」を使った語の連なりは数多くあった。初級に出てくる「サッカーをする」もその一つだ。ここで「する」は、意味が失われているのだろうか、「サッカー」と名詞だけを聞いたとき、サッカーを観戦するのか、自分がプレイヤーとしてサッカーをするのか、わからない。「サッカーをする」という連語の「する」に実質的意味がないのだろうか、違和感がある。「散歩をする」についても同様だ。「においがする」については、実質的意味はないと言いきれるが、機能動詞「する」の実質的意味のあるなしについては、疑問点が残った。

機能動詞は、機能動詞結合の中で実質的意味を持たないか、もしくはほとんど失っていると定義されている。先行研究の中で、本来の意味を持つ実質動詞との対比として、動詞「かさねる」の例がある。実質動詞として使われている「皿をかさねる」と機能動詞としての「練習をかさねる」だ。村木はこの動詞「かさねる」を別モノとして捉えているが、日本語教育の現場で、別モノとして扱ったことはない。一枚ずつ皿を重ねていく様子、概念を頼りに前者の文を理解すれば、後者の「練習をかさねる」が表現する意味を、学習者が理解できると考えているからだ。また、実際の「皿」、物体を重ねていないだけ

で、目に見えない「失敗」に言葉を入れ替えても、「かさねる」のもつ語義から離れていると考えてはいない。そのため、この言葉の入れ替えが学習者にとって負担だと考えることもなく、注目もしていなかった。この部分について、村木と捉えかたに違いがある。「皿をかさねる」を学習したからといって、「練習をかさねる」をすぐに理解できるかはわからないということは、新たな視点であり気づかされたことでもある。日本語教師だけでは、注視する点として挙がらなかっただろう。

村木は機能動詞結合と、動詞を核とする他の連語との違いにもふれている。その違いを村木の言葉をかりながらまとめると、(名詞) + (動詞) という連語のなかで、それぞれが語彙的意味をもち自立しているものは、普通の連語で「パンをたべる」など、語の選択が自由である。機能動詞結合の場合は、動詞が結びつく名詞の意味に依存しており、ある程度の制限がある。一般的に慣用句と言われるものは、固定した結びつきであると考えている。この結びつきの強さは、日本語教育の現場でも意識している。日本語教師が現場で重視する点は、学習者が習得する際の難易度で、語彙選択が自由なものは、単語が自立しているため、それぞれの単語の意味を学習者が知っていれば自由に作文し、問題はないと考えている。固定的なものは、慣用句として例文を与え、極端に言うとそのまま覚えてもらうしかない。問題は、その中間に位置する連語で、村木のいう「機能動詞結合」に相当する。これに含まれる「機能動詞」は語彙的意味が薄く、意味の側面から学習者の理解を促すのは難しい。加えて、結合も固定とまではいかず、さらに連語全体がまとまりとして意味を成すのであれば、この機能動詞結合に注意を払うことは重要である。

ただ、村木の分類の機能動詞結合と、日本語教師側が考えた「機能動詞結合」にズレがある。そのため、村木の分類をそのまま使うことはできない。動詞に意味がなく、文法上そこに動詞をあてはめているだけというのが、どうにも違和感があるからだ。そういう連語が「機能動詞結合」に混ざっている。その一つが「サッカーをする」である。この連語における「する」は、文法上の都合というよりも、動詞の実質的意味を担っていると考えている。結合としてみた場合も、語の選択が自由であり、名詞を変えることもできるし、動詞を変えることもできる。「パンをたべる」に近く、普通の連語と同じように指導しても問題ないだろう。

反対に、テキストの中級に出てくる「命をおとす」は「機能動詞結合」の分類にあてはめず、固定したフレーズとして提示し、慣用句に限りなく近い連語として指導するだろう。「おとす」は、動詞の実質的意味であるモノの落下を表したものではない。何かの原因があり死んだことを表現しており、適切な例文を選ぶ必要がある。

このような分類の違いは、村木が基準を示してくれたことによって気づき、村木の基準を踏まえた上で、日本語教育に必要な分類が整理できた。日本語教育における基準は、名詞と動詞の結びつきの強さによる分類が適している。村木では、自由連語→機能動詞結合→固定連語(慣用句)とグラデーションになっているが、日本語教育では、「機能動詞結合」の部分が、村木が考えるものより少なく、外れた部分は、両側のどちらかに寄せて、そちら側に入れて教えていると思われる。

「機能動詞」かどうか、そのこと自体が日本語教育の現場において、役に立つかはわからない。連語が、「機能動詞結合」であるからといって、特別なことはできず、指導する際も例文を出して覚えてもらう、教えていくしかないだろう。しかし、多様な学習者を相手に、一つでも多くの視点を持ち、新しい概念を知ることはとても有益なことだ。新たな概念を知ることが、学習者の思わぬ躰きを予測する材料とな

る。この材料をもとに、学習者にとって難しいと感じることは何か、分かりやすい例文とは何かと考えることができる。学習者がどういった角度から、外国語である日本語に疑問を持つのか分からない。その学習者の疑問は、授業の中で一つ一つ集めていくしかないが、こういった勉強会からもヒントを得て授業に繋げることができる。また、ある程度まとまった日本語を細分化する作業は、「語」という単位をどのように捉え、日本語の基本的な構造はどういったものかと改めて考えるきっかけにもなった。普段はこれほど細やかに意識することはない。各々が抽出作業を行い、日本語に対する新たな発見や考え方を共有するためにも、勉強会は役に立つと思う。今後も続けていきたい。

『学ぼう！にほんご』に見られる機能動詞一覧

番号	級	課	ページ	発話	機能動詞結合	名詞 形容詞 形容動詞 その他	格助 詞	機能動詞 「ない」	備考
1	初級	第14課	p.128	カルロスさんに電話をしますね	電話をする	電話	を	する	
2	初級	第14課	p.128	先週わたしは風邪を引きました	風邪を引く	風邪	を	引く	機能動詞結合？
3	初級	第14課	p.128	カルロスさんは電話をくれましたから、お礼を言いたいです。	電話をくれる	電話	を	くれる	機能動詞結合？
4	初級	第15課	p.129	私の趣味はサッカーをすることです	サッカーをする	サッカー	を	する	機能動詞結合？
5	初級	第17課	p.150	いつもまじめな生活をする、いいことがある、ということよ。	生活をする	生活	を	する	
6	初級	第17課	p.150	毎週、ビデオに撮って、何回も見ているね。	ビデオにとる	ビデオ	に	とる	
7	初級	第17課	p.150	先週は話が急に変わって、ドキドキしたね。	話が変わる	話	が	変わる	
8	初級	第17課	p.150	ご飯、食べに行く？	食べに行く	食べ	に	行く	
9	初級	第18課	p.160	日本語をたくさん聞く練習をしたいですか。	練習をする	練習	を	する	
10	初級	第18課	p.160	ラジオやテレビは勉強にも役に立ちますね。	勉強に役に立つ	勉強	に	役に立つ	「役に立つ」で機能動詞？
11	初級	第18課	p.160	ラジオやテレビは勉強にも役に立ちますね。	役に立つ	役	に	立つ	成句、固定した言い回し？
12	初級	第19課	p.161	風邪を引いて、学校を休みました	風邪を引く	風邪	を	引く	機能動詞結合？
13	初級	第19課	p.168	勉強とアルバイトをしながら、練習を頑張ったし、あしたは絶対勝ちたいね。	勉強とアルバイトをする	勉強とアルバイト	を	する	
14	初級	第19課	p.168	さっきから風が強くなったね。	強くなる	強く	φ	なる	
15	初級	第19課	p.168	雨が降っても試合をするよ。	雨が降る	雨	が	降る	
16	初級	第19課	p.168	雨が降っても試合をするよ。	試合をする	試合	を	する	
17	初級	第19課	p.168	中止になるよ。	中止になる	中止	に	なる	
18	初級	第19課	p.168	多分あしたは大雨は降らないよ。	大雨が降る	大雨	が	降る	「は」
19	初級	第19課	p.168	試合はほかの日にできないの？	ほかの日にする	ほかの日	に	する	
20	初級	第19課	p.168	中止になったら、ワンさんにすぐ電話をかけるよ。	電話をかける	電話	を	かける	
21	初級	第21課	p.18	来月、学校で弁論大会がありますよ	弁論大会がある	弁論大会	が	ある	機能動詞結合？

『学ぼう！にほんご』に見られる機能動詞一覧

番号	級	課	ページ	発話	機能動詞結合	名詞 形容詞 形容動詞 その他	格助 詞	機能動詞 「ない」	備考
22	初級	第21課	p.18	いい勉強になりますよ	勉強になる	勉強	に	なる	機能動詞結合？
23	初級	第21課	p.18	僕はちよつと自信がありません	自信がある	自信	が	ある	
24	初級	第21課	p.18	今日は、用事があるので...	用事がある	用事	が	ある	
25	初級	第23課	p.34	ええ、ツアーの予約をしました	予約をする	予約	を	する	
26	初級	第23課	p.34	来午、大学へ入りたいので、受験の準備をするつもりなんです	準備をする	準備	を	する	「受験を準備する」と言える？
27	初級	第29課	p.75	健康のために、毎朝ジョギングをしています	ジョギングをする	ジョギング	を	する	機能動詞結合？
28	初級	第29課	p.82	飲みすぎて、二日酔いになっても困ります...	二日酔いになる	二日酔い	に	なる	機能動詞結合？
29	初級	第29課	p.82	あしたのために、あと一杯だけにしておきましょう	一杯にする	一杯	に	する	機能動詞結合？
30	初級	第31課	p.96	大切にしなければならぬですね	大切にする	大切に	φ	する	
31	初級	第34課	p.115	山田先生が元気になったということをみんなに知らせてください	元気になる	元気に	φ	なる	
32	初級	第36課	p.131	お客様はさきほどお帰りになりました	お帰りになる	お帰り	に	なる	
33	初級	第36課	p.138	今度のお正月は、国へお帰りになりますか	お帰りになる	お帰り	に	なる	尊敬表現
34	初級	第36課	p.138	いつ日本へお帰りになりますか	お帰りになる	お帰り	に	なる	尊敬表現
35	初級	第38課	p.154	フランス語の会話ができるようにしたら、今度はイタリア語を勉強し始めます。	会話が出来る	会話	が	できる	「会話をする」が機能動詞結合なら、これも？
36	初級	第39課	p.162	すぐに使えるようにしておきますね	使えるようにする	使えるように	φ	する	機能動詞結合？
37	初中級	第1課	p.12	発表をすることになりました	発表をする	発表	を	する	
38	初中級	第1課	p.12	自分の担当になったとき	担当になる	担当	に	なる	
39	初中級	第1課	p.12	頭に浮かびました	頭に浮かぶ	頭	に	浮かぶ	固定した言い回し？
40	初中級	第1課	p.12	お話をしてください	話をする	話	を	する	
41	初中級	第1課	p.12	お聞きしたいことがある	聞きたいことがある	聞きたいこと	が	ある	
42	初中級	第1課	p.12	少し分からないことがあります	分からないことがある	分からないこと	が	ある	

『学ぼう！にほんご』に見られる機能動詞一覧

番号	級	課	ページ	発話	機能動詞結合	名詞 形容詞 形容動詞 その他	格助 詞	機能動詞 「ない」	備考
43	初中級	第1課	p.12	お時間あるときに	時間がある	時間	が	ある	接頭辞「お」をとる
44	初中級	第1課	p.18	お世話になったアランです	お世話になる	お世話	に	なる	接頭辞「お」をとらない
45	初中級	第1課	p.18	お願いがあって	お願いがあがる	お願い	が	ある	
46	初中級	第1課	p.18	お時間ありませんか	時間がない	時間	が	ない	「が」を補足。機能動詞は「ある」?
47	初中級	第1課	p.19	お世話になった佐藤先生に～	お世話になる	お世話	に	なる	
48	初中級	第2課	p.20	無理をしないで、体調管理はしっかりしろよ。	無理をする	無理	を	する	
49	初中級	第2課	p.26	お願いがあがるんですが	お願いがあがる	お願い	が	ある	
50	初中級	第2課	p.26	今度の日曜日テストがあるんですが	テストがある	テスト	が	ある	
51	初中級	第2課	p.26	もう一つお願いがあがるんですが	お願いがあがる	お願い	が	ある	
52	初中級	第3課	p.28	自分で野球をすることができないので	野球をする	野球	を	する	
53	初中級	第3課	p.28	たくさん話をしてくれました	話をする	話	を	する	
54	初中級	第3課	p.28	車椅子に乗ってもできるスポーツがたくさんある	スポーツがある	スポーツ	が	ある	
55	初中級	第3課	p.28	元気になったら	元気になる	元気	に	なる	
56	初中級	第3課	p.34	いつもお世話になってばかりで	お世話になる	お世話	に	なる	
57	初中級	第4課	p.36	ご注文がお決まりになりましたら	お決まりになる	お決まり	に	なる	
58	初中級	第4課	p.36	コーヒーだけにしましょうか	コーヒーにする	コーヒー	に	する	
59	初中級	第4課	p.36	僕はホットにします	ホットにする	ホット	に	する	
60	初中級	第4課	p.36	アイスにします	アイスにする	アイス	に	する	
61	初中級	第4課	p.42	何か予定あるの	予定がある	予定	が	ある	「が」を補足
62	初中級	第4課	p.42	来週試験があるものですから	試験がある	試験	が	ある	
63	初中級	第4課	p.42	じゃあ、仕方がないね	仕方がない	仕方	が	ない	
64	初中級	第4課	p.42	明日会議がある	会議がある	会議	が	ある	
65	初中級	第4課	p.42	デートがある	デートがある	デート	が	ある	
66	初中級	第6課	p.52	「ドーン」という音がして、家がゆれ始めました。	音がする	音	が	する	
67	初中級	第6課	p.54	昨日のテストの自己採点をしたら、間違いだらけだった。	自己採点をする	自己採点	を	する	

『学ぼう！にほんご』に見られる機能動詞一覧

番号	級	課	ページ	発話	機能動詞結合	名詞 形容詞 形容動詞 その他	格助 詞	機能動詞 「ない」	備考
68	初中級	第6課	p.54	割れたガラスでけがをして、血だらけになりました。	けがをする	けが	を	する	
69	初中級	第6課	p.54	しばらく部屋の掃除をしていない。	掃除をする	掃除	を	する	
70	初中級	第6課	p.55	気になるから、～	気になる	気	に	なる	
71	初中級	第6課	p.58	いいにおいがしますね。	においがする	におい	が	する	
72	初中級	第6課	p.58	衣替えをしようとして出した	衣替えをする	衣替え	を	する	
73	初中級	第7課	p.60	さらに、今月になってもまだ売れていないそうです。	今月になる	今月	に	なる	
74	初中級	第7課	p.60	男性サラリーマンや、学生にも大変人気があるということです。	人気がある	人気	が	ある	
75	初中級	第7課	p.65	明日、私の家でパーティーをします。	パーティーをする	パーティー	を	する	
76	初中級	第7課	p.66	お金持ちになる	お金持ちになる	お金持ち	に	なる	接頭辞「お」をとらない
77	初中級	第7課	p.66	作家になる	作家になる	作家	に	なる	
78	初中級	第8課	p.70	冬なのに、朝のラッシュは汗をかくくらい、～	汗をかく	汗	を	かく	
79	初中級	第8課	p.74	パクさんは歌手になるために日本に来たんだって。	歌手になる	歌手	に	なる	
80	初中級	第10課	p.90	今、大阪市の消防士をしている	消防士をする	消防士	を	する	
81	初中級	第11課	p.92	日本で外国語教師をしている外国人	外国語教師をする	外国語教師	を	する	
82	初中級	第11課	p.96	ゴミを出す日が月曜日から火曜日になりました	火曜日になる	火曜日	に	なる	
83	初中級	第13課	p.108	フランスや韓国の友だちもできました	友だちができる	友だち	が	できる	「も」
84	初中級	第13課	p.108	毎日マイケル先生と話をしました	話をする	話	を	する	
85	初中級	第14課	p.116	日本留学試験を受けなければなりません	試験を受ける	試験	を	受ける	
86	初中級	第14課	p.116	病気になるって入院してしまいました	病気になる	病気	に	なる	
87	初中級	第14課	p.116	ビザの期限も切れてしまいます	期限が切れる	期限	が	切れる	「も」
88	初中級	第14課	p.122	それが大変で嫌になったんです	嫌になる	嫌に	が	なる	
89	初中級	第15課	p.130	最近いろいろなことに興味が出てきて	興味が出る	興味	が	出る	
90	初中級	第15課	p.130	将来レストランを開きたい	レストランを開く	レストラン	を	開く	

『学ぼう！にほんご』に見られる機能動詞一覧

番号	級	課	ページ	発話	機能動詞結合	名詞 形容詞 形容動詞 その他	格助 詞	機能動詞 「ない」	備考
91	初中級	第15課	p.131	世界中で問題になっている	問題になる	問題	に	なる	
92	初中級	第16課	p.132	楽しみにしている	楽しみにする	楽しみ	に	する	
93	初中級	第16課	p.138	一緒になったんです。	一緒になる	一緒	に	なる	
94	中級	第21課	p.12	至る所で子供達がサッカーをしているの を目にします。	サッカーをする	サッカー	を	する	
95	中級	第21課	p.12	至る所で子供達がサッカーをしているの を目にします。	目にする	目	に	する	慣用句？
96	中級	第21課	p.12	私より上手にボールを扱っています。	ボールを扱う	ボール	を	扱う	
97	中級	第21課	p.12	暗くなるまで汗を流して遊んでいる彼らの 笑顔を見ているうちに、	暗くなる	暗く	φ	なる	
98	中級	第21課	p.12	暗くなるまで汗を流して遊んでいる彼らの 笑顔を見ているうちに、	汗を流す	汗	を	流す	
99	中級	第21課	p.12	とても懐かしい気持ちになりました。	気持ちになる	気持ち	に	なる	
100	中級	第21課	p.12	私の目の前にあるこの光景こそ、	目の前にある	目の前	に	ある	
101	中級	第21課	p.12	子供が転んでもけがをしないように、～	けがをする	けが	を	する	
102	中級	第21課	p.12	この恵まれた環境をむだにしている子供 達を見て、	むだにする	むだに	φ	する	
103	中級	第21課	p.13	世界中で非常に高い評価を得ているのを 見て、	評価を得る	評価	を	得る	
104	中級	第21課	p.13	世界中で非常に高い評価を得ているのを 見て、	得ているのを見る	得ているの	を	見る	
105	中級	第21課	p.13	複雑な気持ちになりました。	気持ちになる	気持ち	に	なる	
106	中級	第21課	p.18	いい結果につながったんだらうね。	結果につながる	結果	に	つながる	
107	中級	第22課	p.20	どんな準備をするおつもりですか。	準備をする	準備	を	する	
108	中級	第22課	p.20	オリンピックでは、皆さんの期待に応えら れるように、	期待に応える	期待	に	応える	
109	中級	第22課	p.26	ちよっと相談があるんだけど。	相談がある	相談	が	ある	
110	中級	第22課	p.26	退職金をもとに、ラーメン屋を開くそうです。 よ。	ラーメン屋を開く	ラーメン屋	を	開く	

『学ぼう！にほんご』に見られる機能動詞一覧

番号	級	課	ページ	発話	機能動詞結合	名詞 形容詞 形容動詞 その他	格助 詞	機能動詞 「ない」	備考
111	中級	第22課	p.26	店を開くからには行列ができる店にしたいと言っていましたよ。	店を開く	店	を	開く	
112	中級	第22課	p.26	店を開くからには行列ができる店にしたいと言っていましたよ。	店にする	店	に	する	
113	中級	第22課	p.26	開業する上でかなりの費用がかかるし、～	費用がかかる	費用	が	かかる	セットで教える
114	中級	第25課	p.44	待ち合わせの時間まで少し時間があつたので、～	時間がある	時間	が	ある	
115	中級	第25課	p.44	ものすごい勢いで日本に西洋文化が入ってくるよ、～	西洋文化が入る	西洋文化	が	入る	
116	中級	第25課	p.45	工夫とこだわりがってます。	工夫とこだわりが つまる	工夫とこだわり	が	つまる	
117	中級	第25課	p.45	笑顔を見せてくれましたが、～	笑顔を見せる	笑顔	を	見せる	
118	中級	第25課	p.45	私はとてもさみしい気持ちになりました。	気持ちになる	気持ち	に	なる	
119	中級	第25課	p.50	忙しさのあまり、体を壊してしまいましたよ。	体を壊す	体	を	壊す	
120	中級	第25課	p.50	一度に3人も辞めて、人手が足りなくなりましたよ。	人手が足りる	人手	が	足りる	
121	中級	第25課	p.50	山村さんは修理に出してから返したって言ってたけど、…	修理に出す	修理	に	出す	
122	中級	第25課	p.51	今井さんの予想は当たっていましたか。	予想が当たる	予想	が	当たる	「は」
123	中級	第25課	p.51	怒りのあまり、言葉も出ませんでしたよ。	言葉が出る	言葉	が	でる	「も」
124	中級	第26課	p.58	学生の出身国によって何に一番お金をかけているかで、…	お金をかける	お金	を	かける	
125	中級	第26課	p.58	3年経つと会社を辞める人が全体の15パーセント近く上るんだって。	全体の15パーセン ト近くに上る	全体の15パーセ ント近く	に	上る	
126	中級	第27課	p.60	ほとんどが戦で命を落としてしまいました。	命を落とす	命	を	落とす	
127	中級	第27課	p.61	兵士として役に立たなかつたので、～	役に立つ	役	に	立つ	
128	中級	第27課	p.66	先生の指導の仕方が気になつたらしいんです。	気になる	気	に	なる	

『学ぼう！にほんご』に見られる機能動詞一覧

番号	級	課	ページ	発話	機能動詞結合	名詞 形容詞 形容動詞 その他	格助 詞	機能動詞 「ない」	備考
129	中級	第27課	p.61	近所の人は、口をそろえて「人生は何が 良いことになって、何が悪い…	口をそろえる	口	を	そろえる	
130	中級	第28課	p.68	日用品を買いに行くついでにお金を下す こともできるように。	お金を下ろす	お金	を	下ろす	
131	中級	第28課	p.74	日本人は、それだけ時間に追われている ということですかね。	時間に追われる	時間	に	追われる	
132	中級	第36課	p.132	怒られたりばかにされたりするのが恥ずか しくて、～	ばかにする	ばか	に	する	
133	中級	第36課	p.132	他のだれかに迷惑をかけたり、～	迷惑をかける	迷惑	を	かける	
134	中級	第36課	p.132	分からないことがあるというのが悪いので はなく、～	分からないことあ る	分からないこと	が	ある	
135	中級	第36課	p.133	日本では、どうせ恥をかくのなら、～	恥をかく	恥	を	かく	
136	中級	第36課	p.133	「聞くは一時の恥、聞かぬは一生の恥」と いうことわざを使っている	ことわざを使う	ことわざ	を	使う	
137	中級	第36課	p.133	しつかりできるように身に付けておくことを 忘れてはならない。	身につける	身	に	つける	
138	中級	第36課	p.138	先生、ちよつと相談に乗っていただけませ んか。	相談に乗る	相談	に	乗る	
139	中級	第35課	p.138	何度も顔を合わせれば、自然に仲良くな れますよ。	顔を合わす	顔	を	合わす	
140	中級	第36課	p.138	何度も顔を合わせれば、自然に仲良くな れますよ。	仲良くなる	仲良く	φ	なる	
141	中級	第36課	p.138	アルバイトをはじめから出席率が下がっ たことを知られてしまって～	出席率が下がる	出席率	が	下がる	
142	中級	第36課	p.139	あんまり頭にきて、少ない仕送りならいら ないよ～	頭にくる	頭	に	くる	

村木新次郎著「日本語の機能動詞表現をめぐって」を読んで

日本語教育研究室 馬場 良二

0. はじめに

村木新次郎の書いた論文「日本語の機能動詞表現をめぐって」は、1980年に国立国語研究所から発行された『研究報告集』の第2巻、pp.17-75に収録されており、ネット上で見ることができる(<http://doi.org/10.15084/00001069>)。

以下、村木論文を読んでわからなかったこと、疑問に思ったことを調べ、まとめてみた。

1. 「機能動詞」とは何か

「日本語の機能動詞表現をめぐって」で、村木は、「機能動詞」を「実質的意味を名詞にあずけて、みずからは文法的な機能をはたしている動詞」(p.18)と定義し、「機能動詞をふくむ、ひとまとまりの連語を機能動詞結合あるいは機能動詞表現とよぶ」と述べている。そして、その「機能動詞結合あるいは機能動詞表現」として、以下の例を挙げ、

においが する	感じが する	さそいを かける
決定を くださ	連絡を とる	さそいを うける
注目を あつめる	襲撃に あう	沈黙を まもる

次のようにつづけている。

ふたつの単語(いわゆる助詞は単語よりも小さな単位とみておく)からなる連語(あるいは語結合)は、その知的意味(あるいは名づける的な意味、対象の意味)をかえずに、

におう	感じる	さそう
決定する	連絡する	さそわれる
注目される	襲撃される	沈黙しつづける

などの単語と交替しうる。そして、はじめにあげた連語とこれらの単語を対比してみると、連語はいずれも名詞と動詞がくみあわさった構造をもっていて、連語の名詞部分が、実質的意味(あるいは素材的意味、語彙的意味)をにない、動詞部分は、本来の実質的意味をまったくもたないか、もしくはほとんど失っていて、もっぱら形態論的かつ統語論的な役割をはたしている

示されれば、確かにそうだ。興味深い着眼点で、日本語運用の一面をとらえている。

確かに、「ガスのにおいがする／ガスがにおう」、「友人にパーティーの誘いをかける／友人をパーテ

イーに誘う」は、使う場面や言葉のニュアンスを考えないなら、つまり、知的意味に関してなら、かわらない。しかし、「感じがする」と「感じる」も知的意味が同じように思えるが、「嫌な感じがした」を「感じる」を使って言うことはできないのではないか。それでも、両者は「交替しうる」と考えるのだろうか。

また、p.22では「工夫をこらす」を「工夫する」に対応する機能動詞結合だとしている。が、「工夫をこらす」は、「工夫」を「凝らす」のであって、「工夫する」とは意味が違うように思われる。

p.26では、「一般に機能動詞は、実質的意味のありなしによって、実質的動詞と対立する」と述べ、実質動詞として「皿をかさねる」、機能動詞として「練習をかさねる」を挙げている（画像 12 を参照）。が、日本語教師の理解で、後者の実質的意味は失われていない。さらに言えば、二つの「かさねる」には意味の違いも感じられない。ものを重ねるジェスチャーをしながら「皿をかさねる」、「練習をかさねる」と言えば、学習者はどちらも問題なく理解することだろう。

「機能動詞」という考え方は、言語の単位、語とは何か、連語、名づける的な意味、実質的意味、文法的な機能、形態論、統語論等、言語学の重要な概念と結びついており、これらの概念を理解する上で有用だ。しかし、村木論文にある「機能動詞」は、その実態が見えにくい。そこで、論文にあらわれる用語や注、関連する概念について調べてみた。

2. 「連語」とは何か

p.18にだけでも、「連語」、「名づける的な意味」と聞きなれない用語が使われている。これらは、ロシア言語学の流れを引く「言語学研究会」が用いるもので、一般になじみがない。一般に、「連語」は、英語の collocation¹の訳語として使われているが、「言語学研究会」の「連語」は、これとはことなる。

村木論文の注には、こうある。

(注2) 連語とは、名づける的な性格をもち、²アクチュアルな伝達を前提としない、単語をひろげた統語論上の単位をさす。連語にはモダリティやテンスの特徴はない。連語は、モダリティやテンスの特徴をもった、伝達を前提とした文と対立する概念である（鈴木1972、Велошанкова, В. А. 1977参照）。

画像 1 村木 1980、(注2)

連語は、単語より大きな統語論上の単位で、モダリティやテンスを持たないとある。参考文献に上げられている鈴木 1972 をみると、p.152 で、連語は「カザラレがカザリによってその名づける的な意味を限定されたものである」とされ、ヲ格の名詞と動詞、ニ格の名詞と動詞、形容詞（形容動詞）の連用形と動詞、副詞と動詞、ニ格の名詞と形容詞、ト格の名詞と形容詞、副詞と形容詞、ノ格の名詞と名詞、デノ格の名詞と名詞、形容詞（形容動詞）の連体的な形式と名詞、副詞と副詞、等の組み合わせが挙げられている。「沈黙をまもる」は、ここにある「ヲ格の名詞と動詞」であり、「沈黙を」がカザリとなって

¹ 英語では、「強い雨／風」を「雨」なら heavy rain、「風」なら strong wind と言う。Collocation とは、このような通常よく使われる語の組み合わせのこと。

² 「アクチュアルな」は、「言語学研究会」の用語で、個別的、具体的な発話のこと。

「まもる」を修飾し、全体で一つの意味を持っている。

言い換えれば、修飾関係にある複数の語がくみあわさって一つのまとまった意味を表す場合、これを連語と呼ぶと考えられる。

3. 「文法的な機能」、「形態論的かつ統語論的な役割」

村木の言う「文法的な機能」と「形態論的かつ統語論的な役割」は、同じものだと思われる。「形態論的な役割」と「統語論的な役割」との総和が「文法的な機能」なのだ。そして、「形態論的な役割」は機能動詞が動詞の活用をすることであり、「統語論的な役割」は格助詞を介して名詞と結びつくことだ。

動詞が活用すれば、その命令形はこの形自体で命令表現を、仮定形は助詞「ば」に続いて仮定の意味

(注1) 日本語の分析で、機能動詞という用語をはじめて使ったのはおそらく岩崎1974であろう。岩崎はドイツ語の名詞文体をささえる機能動詞(Funktionsverben)を説明して、日本語の「……[を]する」の機能動詞性に言及している。とりあげている動詞は「……[を]する」のタイプの〈する〉だけである。

また、ふるく山田1922に形式用言、松下1922³、1930に形式動詞という用語がみられる。山田によると、用言は実質用言と形式用言の二つに大別され、形式用言は、「陳述の力を有することは勿論だが実質の甚しく欠乏してただ存在をいふに止まり進んでは単に陳述の力を有するだけに止まるものである」と定義づけられ、国語では、〈ある〉〈だ〉〈です〉などがそれであるという。一方、松下の形式動詞は「実質的意義が無く唯形式的意義だけを持つてゐる動詞」⁴(松下1926)であり、以下のよう分類される(松下1930)。なお、松下の動詞は、いわゆる形容詞をふくむひろい概念である。

形式動詞	}	単純形式動詞……………(勉強する) ⁵	(御帰り)なさる
		修用語を承ける形式動詞……(笑つて)居る	(行つて)しまふ
		連體語を承ける形式動詞……(有る)やうです	(来る)のです
		主語客語を承ける形式動詞…(善い音が)する。	(官吏に)なる
		接頭形式動詞……………打つて(變る)	得て(そうなり易い)
		寄生形式動詞……………すると	だけれども

小稿であつかっている機能動詞は定義からも明らかなように、存在詞に限定した山田の形式用言とも異なるし、「(笑つて) いる」「(行つて) しまふ」などの補助動詞や「すると」「だけれども」などの接続副詞をふくむ松下の形式動詞ともちがう。松下のいう「主語客語を承ける形式動詞」と機能動詞とはちかいと思われる。

画像2 村木1980、(注1)

³ 「松下1922」とあるが、この論文の《文献》に挙げられている松下は、1926と1930だけである。「松下1922」は、「松下1926」の表記誤りと考えられる。

⁴ 画像8 松下1926、p.272 参照。

⁵ 「(勉強) する」と表記すべきである。

⁶ 「(善い音が) する」と表記すべきである。

を表す。そして、終止・連体形は文を終わらせ、体言に続いて連体修飾を形成し、助動詞「らしい、ようだ、そうだ(伝聞)」等に、連用形は中止法、複合動詞の前項となり、助詞「て、ながら」、助動詞「ます、た、たい、そうだ(様態)」等に続く。未然形は、助動詞「ない、ぬ」に続いて否定表現をなし、また、助動詞「せる、させる」に続いて使役表現、「れる、られる」に続いて受身、可能、尊敬、自発表現を、そして、助動詞「う、よう」に続いて意志表現を形成する⁷。動詞は、動詞の活用をすることによって、文を終わらせたり、命令表現を形成したり、自由に助動詞、補助動詞と組み合わせさせて、種々の表現を可能とする。これが「形態論的な役割」だと言えよう。

「さそいをうける」の「うける」は「人 が 人 から モノ を」という格構造を、「沈黙をまもる」の「まもる」は「人 が モノ を」という格構造を構築する。これが動詞の「統語論的な役割」だ。

4. (注1) について

論文は、「機能動詞という用語は、日本語の研究でまだ一般的に用いられていない述語なので、はじめに機能動詞とは何か、を問い、その定義づけをこころみる」とあり、「その定義づけをこころみる」に(注1)が付されている(画像2参照)。

(注1)は、先行研究として、岩崎英二郎1974「ドイツ語と日本語の機能動詞」『慶應義塾大学言語文化研究所紀要6』慶應義塾大学言語文化研究所、pp.79-93、山田孝雄1922『日本文法講義』寶文館⁸、松下大三郎1926『改撰標準日本文法』紀元社、松下大三郎1930『標準日本口語法』中文館書店、以上の四つに触れている。以下、岩崎、山田、松下の当該箇所を分析し、のち、(注1)の記述に戻ろうと思う。

5. 岩崎英二郎「ドイツ語と日本語の機能動詞」

岩崎は、ドイツ語を専攻する言語学者で、「ドイツ語と日本語の機能動詞」においてドイツ語の機能動詞 Funktionsverb を紹介、日本語の「……[を]する」を典型的機能動詞として取り上げている。

岩崎は、代表的なドイツ語の機能動詞として、leisten (英語で to achieve)、bringen (to bring)、stellen (to put)、kommen (to come)、geben (to give)、machen (to make)、nehmen (to take)、setzen (to

具体的な意味の実質がほとんど空洞化した結果、純粋に動詞の文法機能だけしかもたないものを機能動詞と呼ぶとすれば、現代日本語にもこの種の機能動詞が存在していることは明らかである。その典型的なものは「挨拶をする」、「引っ越しをする」、「通用する」、「敬遠する」等々に見られる「……[を].する」であるが、

画像3 岩崎1974、p.84

⁷ 山田2016のp.1658「口語動詞活用表」を参考にした。

⁸ 表記は、可能な限り原典にしたがった。

⁹ 岩崎は「通用する」「敬遠する」の「する」を動詞としているが、そうではない。動詞「通用する」「敬遠する」の後部語構成要素である。

sit)、treffen (to meet)、erfahren (to experience)、finden (to find) を挙げ、leisten について、例文 *Er hilft seinem Freund.* と *Er leistet seinem Freund Hilfe.* を挙げている。このうち er は三人称単数男性の人称代名詞「彼」の1格で、hilft は動詞 helfen 「助ける」の直説法現在三人称単数、前者の seinem は三人称単数男性の所有代名詞 sein 「彼の」の3格、後者のは4格、前者の Freund は男性名詞 Freund 「友人」の単数3格、後者のは4格、そして、leistet は動詞 leisten 「行う」の直説法現在三人称単数、Hilfe は女性名詞 Hilfe 「助け」の単数4格で、どちらの例文の意味も「彼は彼の友人を助ける」、後者が機能動詞を使った言い方だ。

岩崎は、「hilfen のもつ意味内容がそのままそっくり名詞 Hilfe のなかに含まれているために、動詞 leisten の方は意味内容のきわめて乏しいものとならざるを得ず」「この場合の leisten のように意味内容

六八 用言の分類はその意義と性質と活用の差別との上より見て施さざるべからず。先、今理論上より大別すれば形式用言と實質用言との二に大別することを得。

用言は通例動詞と形容詞との二に大別せらるるものなり。然れども、わが文法學の歴史に顧み、又國語の特性に徴するにただ現今の習慣に従ふとせば、論もなけれど、十分に考ふれば、直に従ふべからざる點あり。用言の分類をはじめて施したるは富士谷成章なるが、氏は「状」を「事」と「状」との二に分ちたり。次に鈴木剛は「作用の詞」「形状の詞」の二に分ちたり。富士谷氏の「事」と鈴木氏の「作用」とは大體今いふ動詞にあたり、「状」と「形状」とは大體今いふ形容詞に當れり。然れども二氏共に「あり」をば「状」「形状」に收めて動詞の類に入れざるなり。富樫氏は「説動用詞」と「説容體詞」に分ちたるが、かの「あり」をば説動用詞に入れたり。この説動用詞は今の動詞にして説容體詞は今の形容詞なり。即ち現今はこの富樫氏の説によれるものなり。

ここに古來その所屬の不定なる「あり」といふ用言はこれ實に形容詞にも動詞にも屬すべきものにあらずして二者に共通して兼ぬる點もあり、しかもその實質極めて廣漠としてただ存在を示すのみのものなるが、その用方方によりてはただ斷言の用をなすにすぎざるものあり。この「あり」はその活用所謂動詞に似て亦一種特別の趣ありて古來良行變格と呼ばれたるものなり。上述の種々の點よりしてこの「あり」を先他の用言と區別するは研究上有利なる事なり。若、この「あり」をのみ一の品類と立つる時は存在詞と名づくべきものなり。

「あり」の外にも形式用言と名づけて可なるものあり。「如し」といふ語これなり。「如し」は形容の意明にして用言の活用と用とを有すれど、實質全く缺乏せり。この故に之を使用するには形容に供する概念を補充せざるべからず。この補充の概念は體言又は體言の資格を附與せられたるものに限り。これこの「如し」が助動詞と目すべからざる點なり。

「あり」「如し」の外になほ形式用言と名づけて可なるものあり。「す」これなり。この語は動作作用をあらはすことは明なれど、如何なる動作作用をもあらはすものなれば、そのさす所極めて汎く、一切の動作作用みなこの語にてあらはすべく、實質殆どなしといひて可なり。さればこれ亦形式用言といひて可なるものなり。今「あり」と「如し」と「す」との三を外にして考ふれば、その餘の用言は、陳述の力と共に必ず何等かの屬性概念をあらはさざるはなきなり。この屬性概念を具有する點を以てこれらを實質用言とはいふなり。

画像4 山田1922、第68節

のきわめて希薄な、いわば純粋な文法機能そのもののはたらきだけしかもたぬものを機能動詞と呼ぶ」(p.81)としている。

日本語の機能動詞については、p.84に画像3の記述がある。

ドイツ語の「文法機能そのもののはたらき」とは、動詞の活用が法、時制、人称、数を示すことと、動詞が名詞と結びついて格構造を形成することであり、そして、日本語の「動詞の文法機能」の意味するところは、村木のいう「文法的な機能」、「形態論的かつ統語論的な役割」と同じであろう。

ただ、岩崎は、どこまでを機能動詞とするかに慎重で、「厳密に言えば「……[を]する」型の動詞がその唯一のものであろう」「これに比べればドイツ語で機能動詞と呼ばれているもののなかにはその名に値しないものが少なくないと言えるだろう」と述べている。

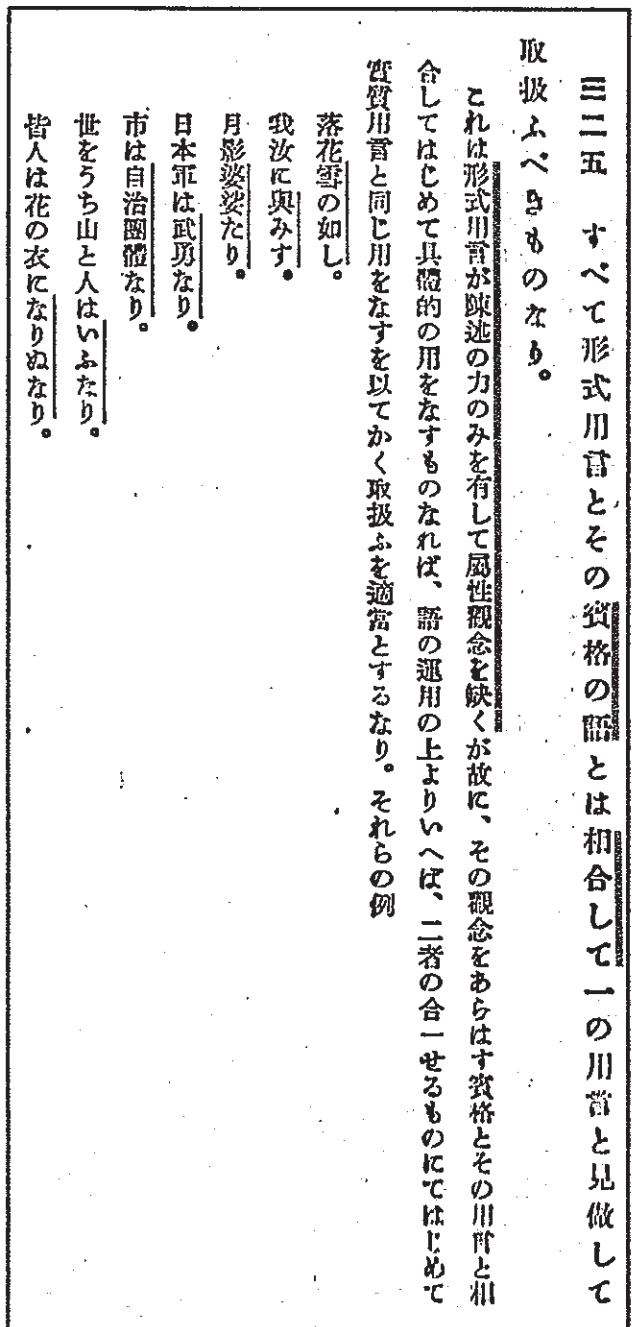
6. 山田孝雄『日本文法講義』

『日本文法講義』の索引にある「形式用言」を見ると、68、325とある。これはページではなく、節の番号で、第68節はp.75-76、第325節はp.345だ。

村木(1980)の(注1)にあるとおり、山田孝雄は『日本文法講義』で、用言は「形式用言と實質用言との二に大別」できるとしている(画像4 山田1922、第68節参照)。そして、山田は「用言の分類はその意義と性質と活用の」違いからなされるとし、形式用言として、具体的に、「あり」「如し」「す」の3語をあげている。

「あり」については、「その實質極めて廣漠としてただ存在を示すのみのものなるが、その用ゐ方によりてはただ斷言の用をなすにすぎざるものあり。この「あり」はその活用所謂動詞に似て亦一種特別の趣ありて古來良行變格と呼ばれたるものなり」という記述がある。意義は「ただ存在を示すのみ」「ただ斷言の用をなすにすぎ」ず、性質は「その實質極めて廣漠として」おり、活用は動詞のそれだ。同様に、「如し」の意義は「形容」で、性質は「實質全く缺乏せり」、そして、活用は形容詞のシク活用と同じだ。「す」の意義は「動作作用をあらはし」、性質は「そのさす所極めて汎く」「實質殆どなし」。

第68節の最後に、「あり」「如し」「す」以外の「用言は、陳述の力と共に必ず何等かの屬性觀念をあらわし、「この屬性觀念を具有する點を以てこれらを實質用言と」というとある。これは、第325節(画



画像5 山田1922、第325節

像 5) にある「形式用言が陳述の力のみを有して屬性觀念を缺く」、そして、村木 (注 1) の「陳述の力を有することは勿論だが実質の甚しく欠乏してただ存在をいふに止まり進んでは単に陳述の力を有するだけに止まるものである」という引用¹⁰と一致する。「あり」「如し」「す」は、それ自体の具体的な意味が希薄で、いずれも文末に来て発話を完成させる力を有する。

第 325 節にある「賓客の語」とは、屬性觀念を表す語であり、第 325 節の例で言うなら、「雪の如し」の「雪の」、「與みす」の「與み」、「婆娑たり」の「婆娑」、「武勇」、「自治團體」、「いふ」、「なりぬ」がそれである。山田は、「陳述の力のみを有して屬性觀念を缺く」形式用言と屬性觀念を表す「賓客の語」とが「相合して」一つの用言となるとしている。

用言を二大別した一つが「形式用言」なのだから、山田にとって「形式用言」は、非常に重要な概念だ。しかし、第 68 節では「形式用言」を「あり」「如し」「す」の 3 語だとし、第 325 節の用例では「如し」「す」「たり」「なり」の 4 語を挙げている。第 68 節で「あり」の意義を「ただ存在を示すのみ」、「ただ斷言の用をなすにすぎ」としており、「たり」「なり」は後者の語だ。なぜ、両節において「あり」「如し」「す」「たり」「なり」の 5 語を挙げなかったのかはわからない。

動詞は活用の有るのが本體である。例へば「行く」は「行か、行き、行け」と活用し、「遊い」は「遠く、遊けれ」と活用する。之を有活用の動詞といふ。然るに次の例の様に活用の無い動詞が有る。

東京を出發する
東京を出發まだ爲ない
東京を出發いつ爲ます

東京を出發遊はす

の「出發」は名詞ではなくて動詞である。しかし活用は無い。之を無活用の動詞といふ。無活用の動詞にも色々有るが、此等は下へ「する」「遊ぶ」「致す」などの形式動詞を用ゐて、無活用動詞と形式動詞とが一つの連詞的動詞となる場合が多い。そうして形式動詞に活用が有ればその連詞的動詞は有活用である。例へば「出發何時する」の「出發」に活用はなくても形式動詞の「する」に活用が有つて其れが「出發何時する」全體の活用になる。

画像 6 松下 1930、p.28

7. 松下大三郎『標準日本語法』

松下 1930『標準日本語法』は、1962 年の白帝社版を見た。その第二章「詞の種類」、第三節「動詞 (形容詞を含む)」の p.28 に画像 6 の記述がある。サ変動詞の後部要素である「する」、および、その尊敬語「遊ぶ」、謙讓語「致す」を形式動詞としていて、岩崎の考えに近い。松下 1930 にこれ以外に「形式動詞」についての記述は、見られない。(注 1) に言う「以下のように分類される (松下 1930)」は、松下 1926『改撰標準日本文法』に近いものが見られる (画像 9 参照)。

8. 松下大三郎『改撰標準日本文法』

松下 1926 は、『改撰標準日本文法 (訂正再版)』1978、勉誠社を見た。その索引 (画像 7 参照) には、

¹⁰ (注 1) の文脈から判断すると、山田 1922 からの引用だが、原典に見つけることはできなかった。

形式語	六八七
形式語の材料	六九三
形式性品詞 (すべてにある)	六九四
形式的意義 (重要)	六九四・五・五三・五三
垂・五〇・三三・三四・三五・五八〇・六一・六三四・六八九	
形式動詞 (補助動詞に近い)	六九七
六・二六九・二七三・二八四・二九三・三〇九・三三三・三六四・三六九	
形式動詞の熟合	二九三
形式動詞の小別	二八三
形式副詞 (於て、及び、な―そ)	六九四
形式副詞の「な」	七八七
形式副體詞 (例の、或る、當、該)	三二一
形式名詞 (者、等)	三三三・三三三・三六四・七四三

画像7 松下 1926、索引

「形式動詞 (補助動詞に近い)」として、98、269、272、284、293、379、463、694、697のページが挙げられている。

8-1 p.98

第二編「原辭論」、第二章「原辭の活用」、第三節「動助辭の活用」、「文語動助辭の活用」p.98には、松下の用語「動助辭」について、「動助辭は多數の文法家に由つて動動詞と稱せられ」「動動詞と云ふ名稱はもと西洋文典の Auxiliary verb の譯語で形式的動詞を指す語」だという記述がある。「形式的動詞」があるが、「形式動詞」とは別物だ。

8-2 p.269

第三編「詞の本性論」、第二章「詞の小別」、第二節「動詞の小別」、「動詞の四種」pp.269-270に、「動詞を分けて本動詞¹¹、代動詞¹²、未定動詞¹³、形式動詞の四つとする」とあり、以下のp.272に形式動詞の項が設けられている。

形式動詞 □形式動詞は實質的意義が無く唯形式的意義だけを持つてゐる動詞である。例へば
 旅行す 運動す 賛成致す 御喜び申す
 教へて遣る 助けて貰ふ 泣いて居る 載せて置く
 の――の類である。
 形式動詞は實質的意義を控除して形式的意義だけを表すものであるから、他語を以て其の實質的意義を補充する必要がある。右の例の――の上に在る「旅行」「運動」「教へて」などの語は形式動詞の補充語である。
 形式動詞は西洋流に言へば大體、助動詞 (Auxiliary verb) である。助動詞とは補助的動詞の意で從來の日本文典でいふやうな動助辭のことではなし。

画像8 松下 1926、p.272

¹¹ 松下は、「動詞は作用の概念を表して或るものに對する判断を下す詞である」(p.197)とし、p.270で「本動詞は實質的意義の定まつた動詞である。例へば「行く」「歸る」「讀む」「書く」「長し」「短し」などの類だ」と述べている。ちなみに、村木(注1)にあるように、松下の「本動詞」には、日本語文法で言う「形容詞」が含まれている。

¹² p.270に、「代動詞は實質的意義が、或る基準に由る指示に因つて臨時に定まる動詞である」と述べ、「こう、こんな、そう、そんな、あゝ、あんな」等の例を挙げている。

¹³ p.271に、「未定動詞は實質的意義の不定な動詞である」とし、「どう、どんな、いかゞ」等の例を挙げている。

8-3 p.272 (画像 8)

形式動詞を「實質的意義がなく唯形式的意義だけを持つてゐる動詞」と定義し、「旅行す、運動す、賛成致す、御喜び申す、教へて遣る、助けて貰ふ、泣いて居る、載せて置く」が挙げられている。___の引かれている「す」とその謙讓表現「致す」「申す」、そして、助詞「て」を介して動詞に続く補助動詞の「遣る」、「貰ふ」、「居る」、「置く」が形式動詞だ。

8-4 p.284

第三編「詞の本性論」、第二章「詞の小別」、第二節「動詞の小別」、「形式動詞の小別」pp.283-284 に、「形式動詞は作用の形式的意義だけを表し實質的意義を缺くものであるから、何等かの方法を以てその缺けた實質的意義が補充されなければ具備した概念を表すことが出来ない。そうして其の補充され方に種々有る。その補充され方に由りて形式動詞は次の三種に分たれる。

- 一、助動詞 (Auxiliary verb) ……上の語に補充される
- 二、接頭形式動詞 ……………下の語に補充される
- 三、寄生形式動詞 ……………直接の関係なき語に補充される」とある。

p.297 に「接頭形式動詞は他語の上に從屬して他語に形式的意義を附加する」として、「得こそ言はね、得て之を知らざるなり、打つて變つた態度、打ちも寝ななむ」等の例がある。寄生形式動詞については、p.298 に「雷が盛に鳴り出した。すると、忽ち電燈が消えた。」の例の後、「「すると」の意義は形式的であるが實質的意義は前の___に由って補充される」「すると」の方は___に寄生してその意義を利用」する、と述べている。

助動詞については、p.284 に「無活用動詞を受ける助動詞、第二活段を受ける助動詞、「…て」を受ける助動詞、主客語を受ける助動詞」の四つがあるとし、説明が続く。

p.286 には、「無活用動詞には本來のものと、有活用動詞を無活用化したものと有る」とあり、前者に「研究、賛成、どたんぱたん」等、後者に「行きつ戻りつ、行つたり戻つたり、花を見、御教へ」等の例が挙げられ、これらを受ける助動詞として「す、致す、なさる、遊ばす、出来る」が示されている。

p.288 には、「第二活段を受ける助動詞は文語にのみ有る」として、「語りも敢へず、云ひも得ず、名づけも知らず、身を知る雨の降りぞ増れる」(___が助動詞)等の例が挙げられている。「…て」を受ける助動詞については、「8-5 p.293」を参照。

p.295 以下で主客語を受ける助動詞の例として、「鐘の音す、善い句がする、徳望有り、斯かる事も候ふ、勉強が出来る、勉強をす、入學を致す、官吏となる、然りといふ」等が挙げられている。村木は、(注1)で、「松下のいう「主語客語を承ける形式動詞」と機能動詞とはちかいと思われる」と言っている。松下のいう「形式動詞」の中では、「主客語を受ける助動詞」に近いということであろう。

8-5 p.293

「形式動詞の小別」、「助動詞」、「三、「て」を受ける助動詞」p.293 に、次のような記述がみられる。

「これらの形式動詞は用法に由つて實質動詞にもなる。例へば

形式動詞	實質動詞
鳥が飛んで「居る」。	鳥が『居る』。

花を折つて「見る」。
 讀まなくては「いけない」。
 讀まなくても「善い」。

花を『見る』。
 不勉強は『いけない』。
 旅行も『善い』。

ここにある形式動詞の「いる、みる」は、日本語教育で言う補助動詞であり、「てはいけない」、「てもよい」は禁止、許可の文型だ。

8-6 p.379

第四編「詞の相」、第三章「動詞の相」、第四節「尊稱」、「客體尊稱」p.379 に、次のような記述がある。

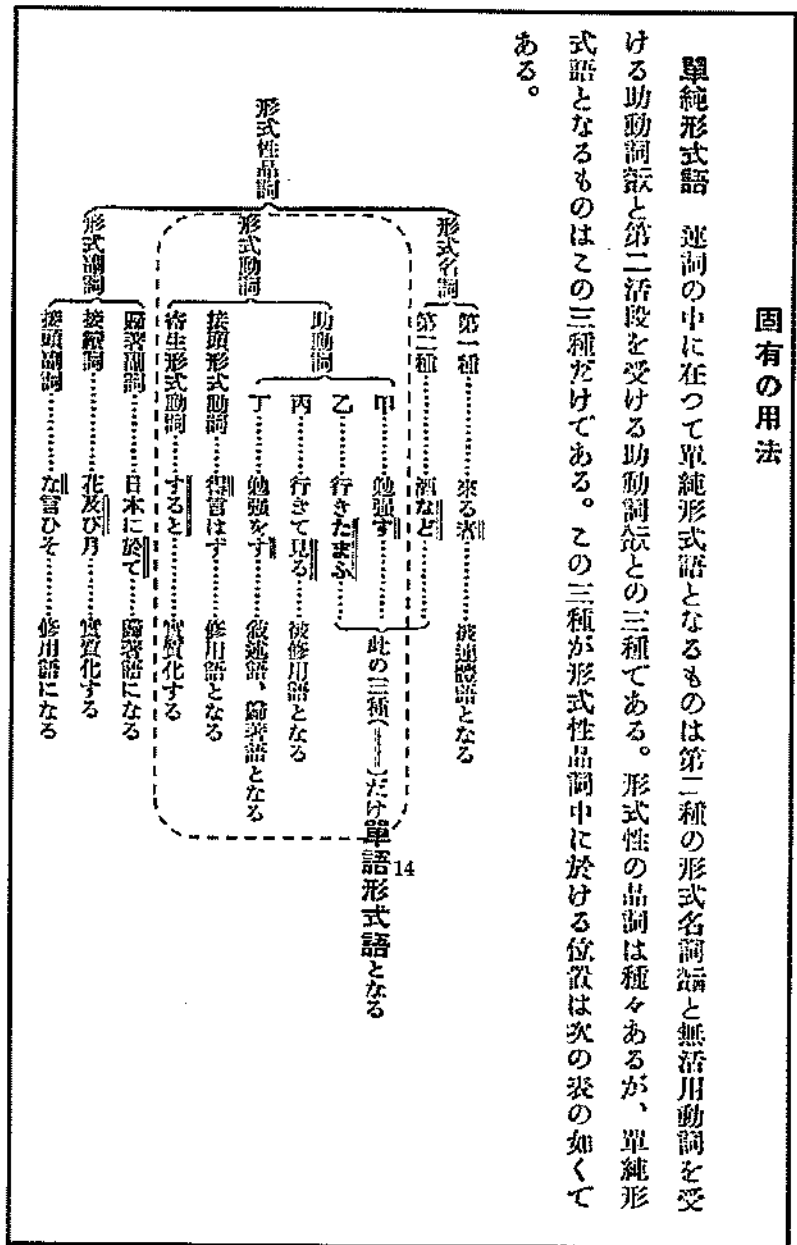
「二、「御」を戴いた無活用動詞の下へ形式動詞なる「申す」「申上ぐ」を附ける。有活用動詞ならば第二活段を用ゐる頭へ「御」を附け其の活段を固定させて無活用動詞とした上で「申す」「申上ぐる」を附ける。此の方法は近代の用法であつて口語も同じである。

- 御盡方申す
- 御盡力申上ぐ
- 御周旋申す
- 御周旋申上ぐ
- 御見舞ひ申す
- 御見舞ひ申上ぐ
- 御話し申す
- 御話し申上ぐ

これは、謙讓表現を形作るとき、「盡方」「盡力」「周旋」の場合は、「御」と「申す」「申上ぐ」を、「見舞う」「話す」の場合は、連用形に「御」と「申す」「申上ぐ」をつけるということで、「申す」「申上ぐ」を形式動詞としている。

8-7 p.463

第四編「詞の相」、第三章「動詞の相」、第十三節「完備不完備の相」、「三、實



画像9 松下 1926, p.694
 点線四角は、著者による。

¹⁴ 「單純形式語」の表記誤りだろう。

質に関するもの」p.463で松下は、「たとへば形式動詞「する」は「勉強する」等いふ時は「勉強」に由つて自己に缺けた實質的意義が補はれる」、「しかし「勉強するか」と問はれて「する」と答へた様な場合の「する」は自己の内部に實質的意義が含まれてゐる」と述べている。村木、岩崎の「機能動詞」に近いのは前者だ。

8-8 p.694 (画像 9)

第六編「詞の相關論」、第二章「成分の統合」、第三節「補語と形式語」、「形式語の材料」、「固有の用法」p.694には、「形式性品詞¹⁵」が例とともに分類されており、点線四角部分が村木(注1)にある分類と似ている。(注1)の「単純形式動詞」が「甲」「乙」に、「修用語を承ける形式動詞」が「丙」、「主語客語を承ける形式動詞」が「丁」に対応し、「接頭形式動詞」「寄生形式動詞」がくわわる。(注1)の「連體語を承ける形式動詞」に対応する記述は、松下1926、1930に見つけられなかった。

8-9 p.697 (画像 10)

第六編「詞の相關論」、第二章「成分の統合」、第三節「補語と形式語」、「形式語の材料」、「詞の實質化」pp.696-697には、「實質的意義を缺く詞が實質的意義を得」ている例として、6文が挙げられている。6文にある「實質的意義を缺く詞」は、文語「す」と口語「する」ことから、「勉強をす/する」ではなく「勉強す/する」の「す」「する」であることが分かる(画像9参照)。

最初の4文は、動詞に取り立て助詞がついた場合で、現代語にすると「見もしない」「弱りもする」「願みはしない」「氷りもする」となる。それぞれ動詞「見る」「弱る」「願みる」「氷る」の實質的意味をその連用形が担い、動詞の活用を「する」が担っている。

「去年は旅行したが今年はしない」は、8-7でふれた「勉強するか」と問はれて「する」と答へた様な場合の「する」で、これを村木は機能動詞と考へないだろう。「承諾するとしないは此方の勝手だ」は、「一とする」

詞の實質化

詞の實質化とは實質的意義を缺く詞が實質的意義を得ることである。補語と統合されて實質關係の連詞を成せば當然實質化するが、その他の方法でも實質化される。

一、固有の用法に於て單純形式語となるべき諸詞もその實質的意義が別の理由で明かになつて居る場合には實質化するから補語を要しない。例へば

見もしない人の戀しきやなど 忍ぶることの弱りもぞする。

願みはせじ 山川も氷りやすらむ

去年は旅行したが今年はしない 承諾するとしないは此方の勝手だ

右の——は本來は實質的意義の無いものであるが、別の理由で實質的意義が明かである。——は意義が提示されてゐるから修用語である。補語ではない。

画像 10 松下 1926、pp.696-697

¹⁵ 卷末索引を見ると、「形式性品詞」は、p.694にあるだけだ。付録の『改撰標準日本文法』の理論構造一覽表を見ると、形式名詞、形式動詞、形式副詞の他に、形式副體詞、形式感動詞がある。索引の「形式性品詞」には「(すべてにある)」と添えられており(画像7参照)、松下文法における品詞は、名詞、動詞、副詞、副體詞、感動詞ですべてだ。すべての品詞に實質的意義のあるものと無いものがあり、これのない品詞が形式性品詞のようである。

で「一と考える」の意を持つ文型であり、村木は取り上げていない。

以下に、松下が形式動詞として挙げた例を口語で示すと、8-3で「旅行する、運動する、賛成致す、お喜び申す、教えてやる、助けてもらう、泣いている、載せておく」、8-4で「打って変わった、すると、勉強する、勉強をする、勉強ができる、徳がある、こんなこともある、入学をいたす、官吏となる、そうだという¹⁶⁾」、8-5で「飛んでいる、折ってみる、読まなくてはいけない、読まなくてもいい」、8-6で「御盡方申す、御盡力申上げる、御周旋申す、御周旋申上げる、御見舞ひ申す、御見舞ひ申上げる、御話し申す、御話し申上げる」、8-7で「勉強する」、8-8で「勉強する、行ってみる、勉強をする、すると」、8-9で「見もしない、弱りもする、願みはしない、凍りはする、今年はしない、承諾するとしない」だ。

松下の形式動詞で村木の機能動詞に対応するのは、「勉強をする、勉強ができる、徳がある、入学をいたす、官吏となる」、つまり、「動作名詞+を+する」の「する」とその可能の「できる」、および、謙譲の「いたす」、そして、「ある」、「なる」ということになる。

「動詞連用形+て」に接続する補助動詞「やる、もらう、いる、おく、みる」、「お／御+動詞連用形／動作名詞」に接続する「申す、申し上げる」は、語の本来の意味を失っているということで、形式動詞に分類されているのだろう。

8-9に見るように、動詞が助詞によって取り立てられると、「見もしない、弱りもする」のように「連用形+取り立て助詞+する」と形を変える。この場合の連用形は、もとの動詞の実質的意義を引き受け、「する」はその形式的意義を託されていると考えられる。

9. (注1) について

村木(注1)に引用されている、岩崎1974、山田1922、松下1926、1930を調査した。

引用されている「陳述の力を有することは勿論だが実質の甚しく欠乏してただ存在をいふに止まり進んでは単に陳述の力を有するだけに止まるものである」という文言を山田1922に見つけることはできなかった。また、松下1930にあるとする「分類」は、1926に見られ(画像9)、ただし、(注1)にある「連體語を承ける形式動詞」はそこに見つけられなかった。

(注1)にあるとおり、岩崎1974の取り上げている機能動詞は「する」だけであり、また、松下のいう「主語客語を受ける形式動詞」は村木の「機能動詞」に近いようだ。

しかし、山田1922にある形式用言は「〈ある〉〈だ〉〈です〉など」だとしているが、原典を見ると、「あり、如し、す、たり、なり」である。口語に変え、「など」を加えたにしても、〈する〉がないのは、腑に落ちない。また、村木は(注1)で、山田の形式用言を「存在詞に限定」されていると書いているが、そんなことはない。

¹⁶ 原典のp.296「然りといふ」を直訳すると、「そうだという」となる。「そういう」なら、「いう」は松下の言う助動詞となろうが、「そうだという」の「いう」は本動詞だ。あるいは、古語で「然りといふ」は現代語の「そういう」と同じ意味を持つのだろうか。

10. 英語の軽動詞

ドイツ語の Funktionsverb に相当するのが、英語の light verb 「軽動詞」だ。この用語を最初に用いたのは Otto Jespersen だと言われ、その著 *A modern English grammar on historical principles* の第 6 巻、p.117 (画像 11 参照) に現れる¹⁷。「Light verb は意味がなく、人称、数と時制のマークを担い、本当に重要な意味 (を持つ名詞) の前にある」(訳は、馬場による) と述べている。

7.21. The most usual meaning of sbs derived from and identical in form with a vb is the action or an isolated instance of the action. This is particularly frequent in such everyday combinations as those illustrated in the following paragraphs after *have* and similar **light** verbs. They are in accordance with the general tendency of ModE to place an insignificant verb, to which the marks of person and tense are attached, before the really important idea—of combinations with *do*, *can*, etc., he *has* written, etc., cf vol V 25.5 and especially 25.9. Such constructions also offer an easy means of adding some descriptive trait in the form of an adjunct: we had *a delightful bathe*, *a quiet smoke*, etc. They thus in some way form a parallel to those with a ‘cognate object’: *fight the good fight*, etc., cf PG 137 f. and vol III 12.3. By extension we have, e.g. “Did you enjoy your bathe?”

画像 11 Otto Jespersen 著、*A modern English grammar on historical principles*、第 6 巻、p.117

7.21.では、*we had a delightful bathe, a quiet smoke* と動詞 *have* を例示、7.23.では、*take a drive, ride, walk, rest, make a bolt* 「逃げ出す」、*plunge* 「飛び込む」、*do a bunk* 「逃げる」、*get a move on* 「急ぐ」、*give a glance, look, kick* 等、動詞 *take, make, do, get, give* を挙げている。

Jespersen の指摘する英語の light verb の形態論的、統語論的機能は、岩崎 1974 にあるドイツ語の Funktionsverb と同じであろう。一つの動詞の意味部分と動詞部分とを分けて句とする語法は、言語に普遍的にあるに違いない。

¹⁷ *A modern English grammar on historical principles Part VI* の出版は 1961 年、岩崎 1974 が「ドイツでも Funktionsverb という名称がはっきりした術語として使われ始めたのはせいぜい十二、三年まえのことにすぎない」として挙げているのが、Polenz 1963、1964 だ。

11. 村木の「機能動詞」とは何か

11-1 文法的意味と文体的特徴

ドイツ語の Funktionsverb は法、時制、人称、数を担っていると指摘した。英語の light verb は person、tense を担っていると Jespersen が言っている。村木の挙げた機能動詞の例（「1. 「機能動詞」とは何か」参照）を見ると、「さそいをかける、さそいをうける、注目をあつめる、襲撃にあう、沈黙をまもる」があり、これらは、「さそう、さそわれる、注目される、襲撃される、沈黙しつづける」に対応する。「さそいをかける／うける」の対立、「注目をあつめる」「襲撃にあう」は、動詞が受動態、ヴォイスを、そして、「沈黙をまもる」は、継続相、アスペクトを担っている。村木は、機能動詞がヴォイス的な意味、アスペクト的な意味、ムード的な意味、文体的特徴を担っていると述べている。

「ヴォイス的な意味」には、受動表現、他動＝使役表現、使役の受動表現、相互態、基本態がある。

以下、例を引くと、「受動表現」には「さそいをうける」「注目をあつめる」のほかに、「注目をよぶ」「喝采をあびる」「誤解をまねく」等、「他動＝使役表現」には「うるおいをあたえる」「ダウンを奪う」「笑いを誘う」等、「使役の受動表現」には「敗北を喫する」、「相互態」には「盟約を交わす」「協定を結ぶ」、「基本態と対応する機能動詞結合」には「叫びを上げる」「消火にあたる」「^ス獲りを入れる」「とりまとめを行う」等がある。

「アスペクト的な意味」には、始動相、終結相、実現相、継続相、反復相、強意相、緩和相がある。

始動相の例として「実行に移す」「交渉に入る」等が、終結相には「調べを終わる」「拍手がやむ」「まばたきをやめる」等、実現相には「失敗に帰する」「急成長をとげる」「カムバックを果たす」等、継続相には「沈黙をまもる」のほかに「接触をたもつ」「暑さが続く」「思いをめぐらす」等が、反復相には「失敗をかさねる」「哀願を繰り返す」が、強意相には「判断をかためる」「工夫をこらす」「理解を深める」等が、緩和相には「学問を齧る」「愚痴をこぼす」「微笑を漏らす」がある。

そして、機能動詞が「ムード的な意味」を担っている例として、「脱皮をはかる」「審議促進を狙う」「反発をみせる」等¹⁸が、「文体的特徴」を担う例として、「研究する」に対する「研究を行なう」、「決着する」に対する「決着を見る」、「ほめられる」に対する「おほめにあずかる」、以上、機能動詞表現の方が改まっている例、逆に、卑俗な言い方として「足どめをくう」「ヘマをやらかす」等が挙げられている。

村木は、p.18で機能動詞について「動詞部分は、本来の実質的意味をまったくもたないか、もしくはほとんど失っていて、もっぱら形態論的かつ統語論的な役割をはたしている」（「1. 「機能動詞」とは何か」参照）と述べている。以上の動詞が「形態論的かつ統語論的な役割をはたしている」のほうなずけるが、「もっぱら」なのかは疑問が残るし、「実質的意味をまったくもたないか、もしくはほとんど失っている」ようにも思えない。

村木は、連語の動詞に着目し、ヴォイス、アスペクト、ムードといった文法的意味から、文体的特徴まで動詞の辞書的意味以外のすべてを網羅しようとするあまり、実質的意味の有無の判断がおろそかになっているように見える。

¹⁸ 村木は、p.66で「はかる」「ねらう」は「主体の意志を特徴づけ」、「みせる」は「主体の示威をあらわす」モーダルな特徴を持っていると言っている。

11-2 機能動詞と抽象性

p.26 には、「同一の動詞が実質動詞として用いられている連語と、機能動詞として用いられている連語を対比」するとして、画像 12 の例が挙げられている。

実質動詞としての用法	機能動詞としての用法
家が ある	連絡が ある 夕立が ある
(こんろに)やかんを かける	(太郎に)さそいを かける
木の実を とる	連絡を とる 指揮を とる
代金を はらう	努力を はらう 考慮を はらう
品物を おくる	拍手を おくる 合図を おくる
たきぎを あつめる	注目を あつめる 期待を あつめる
めしを くる	併殺を くる しめだしを くる
<u>皿を かさねる</u>	<u>練習を かさねる</u> 失敗を かさねる
⋮	⋮

画像 12 村木 1980、p.26

「1. 「機能動詞」とは何か」で述べたとおり、「皿をかさねる」の「かさねる」には実質的意味があり、「練習をかさねる」の「かさねる」にはそれがない、とは思えない。さらに、画像 12 の「機能動詞としての用法」にある動詞が「実質動詞としての用法」にある動詞に比べて実質的意味が少ない、あるいは、ないとも思えない。両者の違いは、動詞の実質的意味の有無ではなく、名詞の抽象性だと思われる。

p.32 には、動詞に実質的意味があるかないか、そして、名詞が抽象名詞か具体名詞かによって連語をならべ、機能動詞結合を示す表 (画像 13) がある。機能動詞結合に分類されている「日記をつける」「メモをとる」の名詞は、「具体名詞」だろうか。これらは日記帳とメモ用紙のことを言っているのではなく、日々の記録、物事の要点といった抽象的な事柄を示す名詞なのではないか。具体名詞に分類しながら、抽象度の高い名詞と動詞の連語を機能動詞結合としていると考えられる。

岩崎の機能動詞、ドイツ語の Funktionsverb、山田の形式用言、松下の形式動詞、英語の light verb を見てきた。村木の機能動詞とこれらとの一番の違いは、その数だ。

村木の機能動詞の数が多いのは、「文法的な機能をはたしている」としたその「文法的な機能」がヴォイス、アスペクト、ムード等多岐にわたっているからだ。これは、機能動詞、および、機能動詞結合という切り口から日本語、あるいは、日本語動詞について網羅的に記述しようとしたからだ。

また、機能動詞は「実質的意味を名詞にあずけて」いるとして、名詞が抽象的な物事を指している連語を機能動詞結合としてしまっているからだ。動詞の実質的意味に変わりがないのに、結びつく名詞の意味が抽象的だと、その実質的意味は失われていると解釈している。

もう一点、Funktionsverb、形式用言、形式動詞、light verb と異なることがある。それは、村木が連語に注目していることだ。だから、岩崎のように「名詞+する」の「する」を機能動詞だとは考えないし、松下が「見もしない、弱りもする、凍りはする」の「する」を形式動詞と考えるのに、村木は「読んだり書いたりする、行ったり来たりする」「怒りもする、詰め寄りさえする」の「する」について、「これらの〈する〉も機能動詞であろうが、連語の枠組みの外にある」(p.21) と述べ、分析はしていない。

		実質的意味							
		ある			ない				
動詞	名詞								
	抽象名詞	動作	演奏を	きく		攻撃を	かける	散歩を	する
		運転を	ならう		注意を	はらう			
現象		雨が	もる	雨が	ふる	汗を	かく	稲光が	する
		虹を	みる	虹が	たつ			においが	する
	状態	病気に	なやむ	病気を	まねく				機能動詞結合
				不安に	おちいる				
	言語作品	うそを	いう			うそを	つく		
具体名詞		鳥が	なく					日記を	つける
		パンを	たべる					メモを	とる

画像 13 村木 1980、p.32

村木の考察の対象は、機能動詞を含む連語にある。

12. 村木「日本語の機能動詞表現をめぐって」と日本語教育

言語研究会の特徴は、ロシア言語学の流れをくむことと、実証的な方法論だ。用例を大量に収集し、分析する。村木 1980 にも豊富な用例とともに、データを丁寧に分析して得られたと思われる現代日本語に関する多くの言語現象が記述されている。これらの気付きは、日本語教育に直接役立つ。

受動表現と言うと、助動詞「れる／られる」の使用と、「みつかる／みつける」、「つかまる／つかまえる」といった語彙的な対応が思い浮かぶ。村木は、そこに、「批判をあびる」「評価をえる」といった語彙統語論的な手づぎを示した。

アスペクトでは、「ーている／ある／おく／しまう、ーところだ」といった統語論的な手づぎが思い浮かぶが、村木は、「実現相」を設定し、そこで動詞「帰する／達する／とげる／はたす」がアスペクト的意味を持つことを明示している（画像 14 参照）。アスペクト的意味は同じなのだが、連なる名詞によって「失敗に」なら「帰する」、「初防衛を」なら「はたす」が選ばれ、「合意に帰する」「急成長をはたす」とはならない、あるいは、なりにくい。これは、動詞に実質的意味があるからに違いない。

村木は、p.21 で「〈読んだり書いたり する〉〈行ったり来たり する〉のような並立の表現」にふれ、「この場合の動詞〈する〉は語彙的意味を完全に失っている」と述べている。この「する」は文法的な

帰する

- (169) 議会の反応はなく、この試みも失敗に帰した。〈毎日 78. 8. 16 夕
(170) 南アのダイヤモンド生産は一社の独占に帰して、〈河上肇「貧乏物語」

達する

- (171) 米議会を納得させられないような内容で合意に達するよりは、〈毎日 78. 9. 7 夕
(172) 当初考えていた以上の協力体制が可能であるとの結論に達し、〈毎日 79. 8. 15 朝

とげる

- (173) 周囲も驚くほどの急成長をとげる場合もある。〈毎日 79. 1.30 朝
(174) 満足して死ぬことの悦びに惹き込まれて、壮絶な猟銃自殺を遂げたのだと思う。〈サンデー毎日 79. 2. 11.

はたす

- (175) 四十二年一月総選挙でカムバックを果たした。〈毎日 79. 3. 5 朝
(176) 一年前に武宮秀樹本因坊から奪った本因坊位の初防衛を果たしたのだから、〈毎日 78. 8. 2 朝

画像 14 村木 1980、pp.61-62

意味しかないのだということがはっきりすると、「暑かったり寒かったりする」のように形容詞の並立にも「する」が現れることが腑に落ちる。同じ p.21 に、「怒りもする」「詰め寄りさえする」が挙げられている。この「する」も「語彙的意味を完全に失っている」。ただ、「行こうとする」のような「動詞の未然形＋う／よう＋と＋する」、謙譲表現の「お持ちする」は、挙がっていない。前者への言及がないのは、指摘漏れだろう。後者について、この「する」は、形態論的に語と認められないからだろうか。

村木は、p.20 で、「名詞部分が義務的に、限定することばを必要とする」機能動詞結合として〈……顔を する〉〈……ふりを する〉〈……態度を とる〉〈……姿勢を とる〉をあげ、さらに、「〈赤い屋根を した……〉〈丸い形を した……〉のような語の連なりは終止の形をもたない」とつづけている。しかし、「あのお家は、赤い屋根をしている」「公園の滑り台は、丸い形をしている」なら文を終わらせる。

p.61 で「他動詞は始めるに対応する自動詞はじまるは、動作性をもたないガ格の名詞とむすびつくことが多い。〈……ヲ はじめる〉と〈……ガ はじまる〉を対比すると後者のほうが非動作名詞とむすびつきやすいようである」と述べている。そうだろうか。他動詞には意志性が感じられるから、動作名詞と結びつきやすく、非動作名詞と結びつきにくい気がするだけではないだろうか。「今、僕たちの時代をはじめよう」「さあ、きのうとは違う。二人の金曜日をはじめぞ」「そして、仲間と雑誌をはじめました」、不自然だろうか。言語は、場面とともにある。動詞が名詞を選ぶのではなく、場面が発話を成立させる。

p.55 「3.5.1.5 基本態と対応する機能動詞結合」の「もつ」の例を見てみると、「安心を～ 嫉妬を～ 心配を～ 理解を～」がある。採取した用例を見てみたい。

日本語教師として気になるのが、「安心をもつ」「嫉妬をもつ」のような言わない、使われないと思われる連語だ：「稲光がする」p.19、「ひびきがする」「おわりをつける」p.22、「相談をかける」「落雷がす

もつ

(145) 岡本は、耕一郎の兄月山(村井国夫)の行動に疑いをもつ。〈毎日 78. 8. 23 夕

(146) が、この悲劇はもっと大きく、社会的なひろがりをもつはずであった。

〈毎日 78. 8. 2 朝

誇りを～ かかわりを～ うらみを～ おそれを～ のぞみを～
にくしみを～ 意図を～ 目論見を～ 安心を～ 嫉妬を～
心配を～ 発想を～ 理解を～ 交渉を～ 執着を～

画像 15 村木 1980、p.55

る」p.27、「太郎が動揺をおこす」「太郎に動揺がおこる」「太郎に動揺がある」p.36、「決心をおこす」「繁殖をおこす」p.51、「憎しみをかける」「憎悪をかける」「信用をかける」「圧迫をかける」p.52。用例があったのだろうが、一般的ではない。例外的な語結合を機能動詞結合とする必要はないのではないだろうか。

山田や松下の論は、言語の本質に迫るものだが、読んだだけでは、分らない。山田は観念的だし、松下は独自性が強い。

村木は論文を読んで論文を書くことをしない。あくまでも分析対象は言語そのもので、膨大な量の用例を集めたに違いない。が、肉薄が足りない。名詞の具象、抽象と動詞の語彙的意味の有無とを混同したり、用例の精査が足りなかったり、実際の言語を見つめるはずが観念的になってしまったり。

そうであっても、「機能動詞」という切り口で動詞連語の分析を試みた功績は、大きい。

13. 村木新次郎著「日本語の機能動詞表現をめぐって」を読んで

学生だったときに読み、その後も読み返した。今回、読んで生じた疑問を、初めて、文章にまとめた。

村木は、実質的意味を名詞にあずけているとして、自らの「機能動詞」を山田の形式用言、松下の形式動詞、ドイツ語の Funktionsverb と並べている。しかし、「機能動詞」は、実質的意味を名詞にあずけている場合もあれば、そうでない場合もある。「皿／練習をかさねる」で、実質的意味はそのままで。

要するに、村木は、日本語の動詞を研究、分析したかったのだと思う。機能動詞を「実質的意味を名詞にあずけて、みずからは文法的な機能をはたしている動詞」(p.18)と定義しているが、実際には、「文法的機能をはたしている動詞」に着目し、用例を分析したのだろう。

山田も松下も調べたし、岩崎 1974 は、今回、初めて読むことができた。

あらためて山田、松下を読むと、難解だ。何より用例が不十分だ。筆をつくして理解してもらおう、ではなく、これで分かりなさい、と言われていたような気がする。これは日本的で、日本では何でも、耐えて精進すべき「道」になってしまう。本来、楽しいはずのものであっても。

村木の(注 1)には、時間がかかった。先行研究に対する「機能動詞」の位置づけをしたかったのだろうが、肝心の引用に正確さが不足していた。そして、light verb への言及がなかったのは、欠点と言える。

山田、松下、岩崎の著作は、日本人が日本語を日本人のために記述した内向きの研究のように見える。

村木は、言語研究会の影響を受け、そうではない、もっと普遍的な科学を目指したと思うのだが、そうなりきれていない。

当たり前のことだが、人の言うことを鵜呑みにしてはいけない。権威ある論文に書いてあることももちろんだ。

時間をかけて、読み、調べて、分からなかったことが分かった。これからも、自分の目で見、頭で考えていこうと思う。

謝 辞

勉強会で村木「日本語の機能動詞表現をめぐって」と一緒に読み、『学ぼう！にほんご』から機能動詞を抽出して、議論してくれた、専門学校 湖東カレッジ 日本語教育研究室の研究員のみなさん、そして、この文章を紀要に掲載してくださった湖東カレッジに、深く感謝いたします。

参考文献

- 岩崎英二郎 1974 「ドイツ語と日本語の機能動詞」『慶応義塾大学言語文化研究所紀要 6』慶応義塾大学言語文化研究所
- 鈴木重幸 1972 『文法と文法指導』 表書房
- 松下大三郎 1926 『改撰標準日本文法』 紀元社
- 松下大三郎 1930 『標準日本口語法』 中文館書店
- 村木新次郎 1980 「日本語の機能動詞表現をめぐって」『研究報告集』第2巻、国立国語研究所
- 山田孝雄 1922 『日本文法講義』 寶文館
- 山田忠雄他 2016 『新明解国語辞典』第7版、三省堂
- Jespersen, Otto. 1961. *A modern English grammar*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Polenz, Peter v.. 1963. Funktionsverben im heutigen Deutsch. *Wirkendes Wort*. Düsseldorf. Beiheft 5.
- 1964. <erfolgen> als Funktionsverb substantivischer Geschehensbezeichnung. *Zeitschrift für Deutsche Sprache*. Bd. 20. S. 1 ff.

国際ビジネス科の初年度のコースデザイン －CLILの試み－

国際ビジネス科 下野 純一

要旨

本稿は、湖東カレッジ唐人町校に開設され国際ビジネス科における内容言語統合型学習(CLIL)によるコースデザインの実践報告である。コースデザインを始めるまでの経緯を概説し、CLILを教育方法論に選んだ理由を説明したうえで、CLILによるシラバスデザインのしかたと学習上の配慮を述べ、そして初年度に実施した学習内容の実際を報告する。そこから、CLILを実践することで得られた成果と浮かび上がった今後の課題をまとめる。最後に、CLILを試みることの難しさと次年度に向けた可能性を論ずる。

【キーワード】 コースデザイン, 国際ビジネス科, ホテル, コンピュータ, 内容言語統合型学習, CLIL

1. コースデザインを始めるまでの経緯

1-1. 国際ビジネス科の開設

日本で学ぶ留学生数は、政府の「留学生30万人計画」のもと、年々増加傾向にある。日本学生支援機構(以下、JASSO)の調査によると、2011年の留学生総数は163,697人であったが、2019年5月現在では312,214人となっている。この期間、留学生の在籍機関のなかでも、いわゆる日本語学校と言われる「日本語教育機関」に次いで、「専修学校(専門課程)」の学生数は大幅に増加した。2011年の「専修学校(専門課程)」の学生数は25,463人であったが、2019年5月現在78,844人まで増加した。2016年には「大学院」を抜き、「専修学校(専門課程)」の学生数は3番目に多くなった。2019年5月現在も変わらず、一番多い「学部・短期大学・高等専門学校」の92,952人、2番目の「日本語教育機関」83,811人に続き、「専修学校(専門課程)」は3番目に多い学生数である。

このような社会状況のなか、筆者らの在籍する専修学校も2020年度4月に商業実務課程を復活させ、留学生向けに国際ビジネス科を開設することとなった。しかし、復活させるとはいえ、昔のままのコースデザインをそのまま使えない。国際ビジネス科が開設するのに先立ち、留学生向けにコースデザインをやり直す必要があった。コースデザインをするときは、学習者のニーズ調査とレディネス調査を実施してから、シラバスとカリキュラムを決めていくのが望ましい(田中・斎藤 1993: 14)。しかし、コース開設前の時点では、入学者が確定しておらず、学生への調査ができないという事情があったため、入学試験の情報をもとに学習者のニーズとレディネスを推測し、暫定的にコースデザインをすることとした。

1-2. 留学生の日本語力にあわせたコースデザイン

入学試験の結果、入学予定者40名程度となり、その内訳では、日本語学校を経て専門学校を卒業した学生が最も多く、次に日本語学校を修了後の学生が続き、国内の大学を卒業した学生が数名であった。入学試験の結果をみると、日本語力の差が大きいことが分かった。日本での滞在期間に比例して、日常

的な会話能力に差があるようであった。また、入学試験の結果と日本語能力試験などの日本語能力を証明する資格の取得状況から、読み書きにおいて日常的な場面を超えた幅広い場面で使われる日本語を理解するのは難しいようであった。したがって、専門の授業内容が理解できる日本語力を持っている学生が少ないことが予想された。

そこで、どのようにして学生に専門の授業内容が理解できるようになってもらうかが課題となった。専門の授業内容が理解できるようになるには、2通りの方法が考えられた。ひとつは、学生自身が専門の授業内容が理解できる日本語力になるまで待つか、もうひとつは、学生が専門の授業内容が理解できるように、授業で使う日本語を調整するかである。

前者のように、専門の授業内容が理解できるだけの日本語力をつけるまで待ってから、専門の内容を始めるという考えを選ぶこともできた。しかし、学生の日本語力に差があることから、専門科目が求める日本語力に達するまでに、どのくらい時間がかかるのかは見当がつかなかった。それに、語学の授業と専門の内容の授業を分けてしまうと、語学(日本語)の授業に充てる分だけ、専門の授業の時間が少なくなることが問題であった。専修学校に通う留学生の多くは経済的に苦しい。授業時間だけでなく、授業外に日本語の学習を課すことで短期間に日本語力をつけてもらうことも考えたが、アルバイトで生活を支えている学生が授業外に学習に充てられる時間は限られているであろう。

したがって、短期間のうちに、専門の授業内容が理解できるだけの日本語をつけるのを求めるのは現実的ではないと考えられた。かりに語学の授業で日本語力をつけてから専門の内容の授業を始めることにすると、語学の授業に充てる分だけ、専門の内容を学ぶ時間が減ることになる。これでは商業実務の専門の内容を学びたいという学生のニーズに応えられない。

このように考え、学生が専門の授業内容が理解できるように、授業で使う日本語を調整することにした。それと同時に、語学(日本語)の授業においても専門の内容の基本的な部分を扱うことにした。これらによって、商業実務課程で学ぶべき専門的な内容を大きく減らすことなく、そして、学生が今持つ日本語力で学べるコースにすることを狙った。つまり、日本語力をつけながら、専門の内容を学んでもらうことをコースデザインの枠組みとした。

2. CLIL によるコースデザイン

2-1. コースデザインに CLIL を選んだ理由

以上のような経緯から、日本語力をつけながら、専門の内容を学んでもらうことをコースデザインの枠組みとし、この枠組みを支える教育方法論を探したところ、CLIL (Content and Language Integrated Learning)に出会った。コースデザインに CLIL を取り入れた理由は、2つある。

ひとつめに、CLIL では、学生の母語以外の言語で特定の教科あるいは専門を学ぶ。言い換えれば、CLIL では、内容とことばを織り交ぜて学ぶ。国際ビジネス科で言えば、内容が、ビジネス分野、ホテル分野、コンピュータ分野であり、これらを学生は日本語を使いながら学ぶことになる。そのときに、CLIL では、内容の学習が優先されるときも、反対に、言語の学習のほうが優先されるときもあるが、たとえどちらに重きが置かれた場合でも、学生の現在の言語能力で内容の学習ができるように、また、内容の学習をすることで言語学習が進むように、様々な配慮がなされる。このような CLIL の掲げる「使いつつ学び、学びつつ使う」(Mehisto et al. 2008: 11)という原則は、国際ビジネス科のコースデザインの枠組みとした「日本語力をつけながら、専門の内容を学んでもらう」ことに適した教育方法論であったため、国際ビジネス科では、CLIL によるコースデザインを行うこととした。

ふたつめに、限られた授業時間のなかで、日本語力と専門の内容を同時に学んでもらう時間を確保したいからであった。さきに述べたように、授業で扱う内容を語学にするか専門にするかで分けてしまえ

ば、相対的にどちらかの時間が少なくなる。語学の時間が長くなれば、専門の時間が短くなり、専門の内容を学ぶ時間の確保が不十分となる。反対に、専門の時間を長くすれば、専門の授業についていける日本語力をつけるのに十分な語学の時間を確保できなくなる。CLILはこのようなジレンマを解決できるようであった。CLILが生まれた背景には、ヨーロッパの学校教育で十分な外国語能力を伸ばすのに必要な時間がカリキュラムの中にとれないというジレンマを解決するために考え出されたようである(Coyle, Hood & Marsh, 2010: 5)。つまり、CLILは授業時間不足という問題の解決策だった。CLILでは、語学か専門のどちらかではなく、語学と専門のどちらも意識的に学ぶので、日本語力と商業実務における専門の内容の2つを同時に身に付けてもらうことを狙うのに適していた。

2-2. CLIL のシラバス

CLILにおけるコースデザインは、下の図1にあるように、テーマから出発して、内容、認知、コミュニケーション、文化の4つの側面に関して、学生に何を学んでほしいかを考えるところから始まる。この4つの側面を具体的な文脈のなかで相互作用を生み出すようデザインすることで、内容とことばをうまく織り交ぜて学ぶことができる(Coyle, Hood&Marsh, 2010: 41)。図1の4つの側面(4つCと言われる)を簡単に説明すると、内容(Content)は、各科目で学ぶべき内容である。認知(Cognition)は、どう思考し、どう学習を進めているのかである。コミュニケーション(Communication)は、言語をどう学び、どう使うのかである。文化(Culture)は、お互いの文化を理解し、それぞれの文化を超えた関係を作るものである。

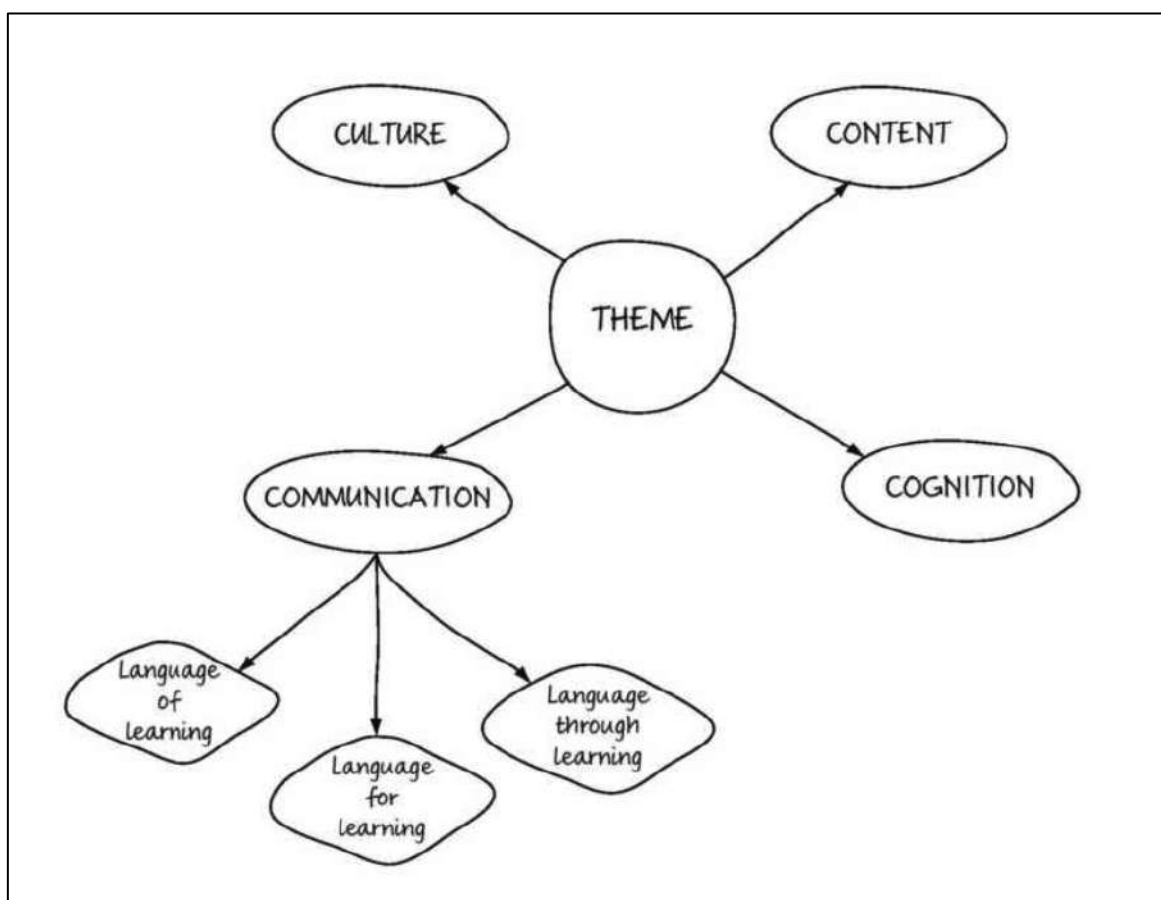


図1 CLILを計画するためのマインドマップ
(Coyle, Hood&Marsh, 2010: 56)

コースデザインの大枠が決まったところで、はじめに取り掛かったのは、各授業科目のシラバスづくりであった。上の図でのテーマから出発して、内容を決めるところにあたる。

国際ビジネス科には、ビジネス、ホテル、コンピュータの3つの専門分野と、日本語と英語の2つの語学分野の授業が用意されている。コンテンツの専門家（専門教員）がそれぞれの専門分野を担当し、言語教育の専門家（語学教員）が語学分野を担当する。専門教員はそれぞれの専門性を活かした内容をシラバスにした。それに対して、語学教員は専門教員のシラバスの内容と重なる基礎的な部分をシラバスにした。このとき、語学教員は自分の教えられる内容を超えないよう注意を払った。

初年度の学期が始まる前にシラバスが完成し、CLILの内容、認知、コミュニケーション、文化の4つの側面のうち内容は計画立てたが、他の側面については授業と併行して少しずつ計画立てることとした。これは内容に関する学習を進めるうえでのさまざまな配慮は学生の入学前に決めるより、入学後の学生の実態に合わせて決めたいほうが的確な支援ができると考えたからである。

2-3. 学習上の配慮

こうして、内容とことばを組み合わせて学ぶというCLILによるコースを始めることになったのだが、ここで、筆者らが授業を進めるにつれて、どのような配慮をすることになったのかを簡単に説明しておきたい。各科目での具体的な学習上の配慮については次章で述べたい。ここでは、言語的・認知的負荷の調整をすることで内容の理解を促すという学習上の配慮を述べる。

CLILにおける学習活動は、以下の図2のように、言語的にも認知的にも徐々に要求が高くなるように進んでいく。学生のわかる言葉で、それでいて挑戦しがいのある課題に取り組めるような学習環境づくりを目指す。そうすることで、言語面と内容面の両方を順調に伸ばしていくことができる。

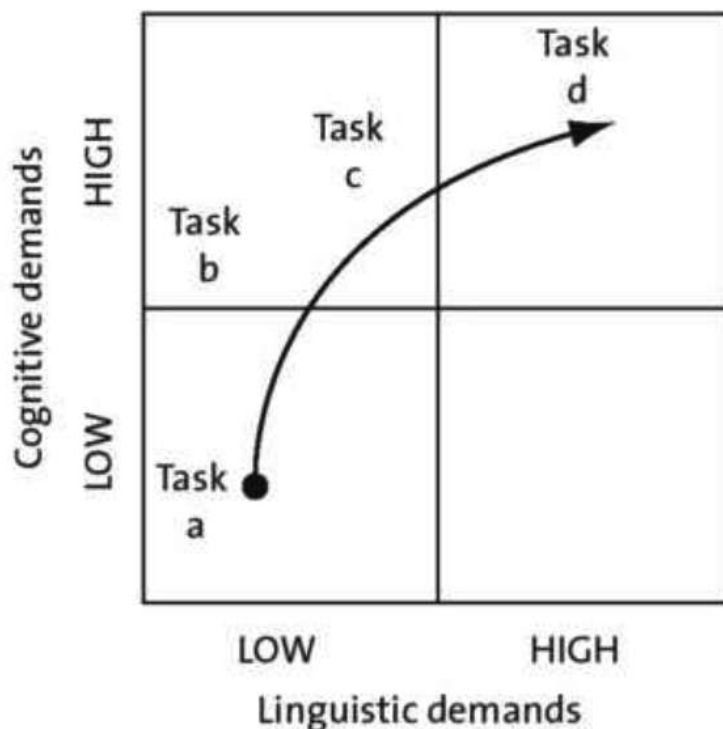


図2 学習活動の言語的な負荷と認知的な負荷を調整する道筋

(Coyle, Hood&Marsh, 2010: 68)

言語的な負荷は、学習活動を行うときに使う言葉（教員が使う言葉や教材に使われる言葉など授業中に用いる言葉すべて）を学生がわかる言葉に変えることで調整する。例えば、既存の資料をやさしく書き換える、まとまりのある文章から箇条書きにする、あらかじめ情報を整理しておいて図表で提示する、写真や実物や映像といった視覚的な物を使用することで行う。また、認知的な負荷は、課題の難易度を変えることや、学生にとって馴染みのある内容から始める、よく知っている言葉で新しい内容を学び始めるなど、学生の認知資源を使い過ぎないように課題を調整することで行う。

国際ビジネス科では、資料の会話をやさしい日本語にする、実演して見せる、短いフレーズのやりとりから内容を理解してもらうなど、学生が触れる日本語を理解できるものにした。また、言葉が分からなくても課題を完成させられるように、言葉による教師の指示だけでなく、映像によって課題の全体像を示す、毎回の学習活動を同じ形式の流れで行う、課題を先に終えた学生のお手本を見せるなど行った。

本章では、コースデザインの概要を述べた。次章では、実際の学習内容について述べる。

3. 学習内容の実際

第2章で述べたように、国際ビジネス科には、ビジネス、ホテル、コンピュータの3つの専門分野と語学分野がある。3つの専門分野の内容を学びつつ、日本語力をつけてもらうというのが狙いである。専門分野を担当する教員には、留学生が理解できるように、平易な日本語を用いてもらうこと、話す速さを少し落としてもらうことをお願いしたが、それ以外に関してはその科目内容の通りをお願いした。いっぽうの語学分野の授業では、語学教員が扱える範囲で専門の内容と重なる基本的な部分を学んでもらいつつ、学生に日本語力をつけてもらった。

本章では、語学分野の授業から筆者が担当した科目「ビジネス日本語Ⅰ」、「異文化コミュニケーションⅠ」を例にとり学習内容の実際を述べたい。この2つの科目を取り上げた理由は、筆者が担当した科目ということもあるが、この2つが語学分野の科目のなかで専門分野の内容との重なりが大きく、CLILの特徴である「内容と語学の組み合わせ」を比較的想像してもらいやすいのではないかと考えたからである。「ビジネス日本語Ⅰ」は専門分野のビジネス系の科目（「ビジネスマナーⅠ」や「ビジネス文化」など）と重なり、「異文化コミュニケーションⅠ」は専門分野のホテル系の科目（「ホスピタリティⅠ」や「ホテル実務Ⅰ」など）と重なる。その他にも語学分野には専門分野との重なりを持つ科目（接客場面の日本語に焦点を当てた「接客日本語Ⅰ」や生活者（消費者）としての接客場面への参加に焦点を当てた「生活日本語Ⅰ」や「一般教養」）があるが、この章で述べるのは「ビジネス日本語Ⅰ」と「異文化コミュニケーションⅠ」の2つに留めたい。

これから述べるどちらも科目を通して学ぶ【テーマ】から出発し、【学習内容】を決めていった。そのときに、4つのCを意識しつつ、【学習内容】のうち重点を置いて学ぶべき【専門の内容】と【言語の内容】を計画立てていった。これらの学習内容を効果的に進めるための【学習上の配慮】では、学生が学習活動に参加できるようにするには現在の学習計画の何を変えたらよいかを考え、言語的な負荷と認知的な負荷をそれぞれ調整していった。

次節では、このようにして計画立てた【学習内容】と【学習上の配慮】、そして、実際に行った【学習活動の例】とその【振り返り】を通して国際ビジネス科のCLILの試みによる学習内容の実際を述べたい。

3-1. 「ビジネス日本語Ⅰ」の学習内容

【テーマ】

新社会人がおさえておくべきビジネス場面

【授業概要】

日本の会社のビジネス場面において、その場に相応しいとされるあいさつやちょっとした声かけを学ぶ。これとあわせて、その場に相応しいとされる姿勢、態度、動作を学ぶ。くわえて、これらの言動の背後にある日本の会社のビジネス慣行について学ぶ。

【使用教材】

松本 節子・長友 恵美子・佐久間 良子(2007)『外国人のための「ビジネス敬語」から「会社訪問」まで
ビジネス日本語 Drills』UNICOM Inc.

【学習上の配慮】

一言語的な負荷の調整

- ・ 教員が会話場面の動きのお手本を示すことで、言葉が分からずとも見て学べるようにした。
- ・ 文章を読んで理解することや教育による解説から理解することよりも、短いフレーズのやりとりから理解してもらうようにした。

一認知的な負荷の調整

- ・ 会話の練習と動きの練習を分けることで、新しく学ぶ内容を小分けにした。
- ・ 毎回の学習活動を同じ形式の流れにすることで新しく学ぶ内容に集中できるようにした。

【学習内容】

1回 (90分)	言語の内容	専門の内容
第1回	社外で初対面の人に自己紹介する (pp. 14-15)	おじぎのしかたを学ぶ。
	社外で初対面の人に自己紹介する (pp. 16-17)	名刺の渡し方を学ぶ。
第2回	上司から社外の人に紹介してもらう (pp. 22-23)	紹介してもらったときのあいさつのしかたを学ぶ。
	入社したときにあいさつする (pp. 24-25)	定刻10分前には入社する慣習を学ぶ。 入社時間に応じたあいさつを学ぶ。
第3回	席を離れるときに許可を取る (pp. 26-27)	失礼だと受け取られる動作を学ぶ。
	外出することを部長に伝える (pp. 28-29)	

第4回	直帰することを伝える (pp. 32-33)	
	外出先から戻ってきたときにあいさつする (pp. 34-35)	
第5回	上司より先に退社するとき (pp. 42-43)	残業に関する会社の慣習を学ぶ。
	休暇願いを出すとき (pp. 44-45)	冠婚葬祭と会社の休暇制度を学ぶ。
第6回	早退願いを出すとき (pp. 46-47)	
	休暇から戻ってあいさつする (pp. 48-49)	お土産の習慣を学ぶ。
第7回	復習	復習
第8回	緊急の用のときに仕事の上司に話しかける (pp. 56-57)	
	上司に判断を聞くとき (pp. 58-59)	
第9回	会議室に遅れて入るとき (p. 60)	会議室に入るときにドアのロックと会釈のしかたを学ぶ。
	仕事でミスをして謝るとき (p. 61)	謝る気持ちが伝わるおじぎの仕方を学ぶ。
第10回	アポイントを取った後に訪問先の受付で取り次いでもらう (pp. 68-69)	訪問先での服装とかばんの持ち方を学ぶ。
	アポイントを取らずに初めての会社を訪問する (pp. 70-71)	受付での名刺の渡し方を学ぶ。
第11回	取引先の応接室で待つとき (pp. 82-83)	応接室で待つときの座る位置を学ぶ。 荷物を置く場所やお茶の受け方を学ぶ。
	取引先の応接室で初対面のあいさつをする (pp. 84-85)	名刺交換のしかたを学ぶ。
第12回	取引先の人と天気の話をする (pp. 92-93)	人間関係を円滑にするための雑談を学ぶ。
	取引先の人と話の本題に入る (p. 95)	話をするときの座る姿勢を学ぶ。
第13回	取引先の人との話をまとめる (pp. 96-97)	
	取引先の人との話を終えて、あいさつする (pp. 98-99)	応接室を出るまでの流れを学ぶ。
第14回	取引先の人に手土産を渡す (pp. 100-101)	訪問時に渡すお土産の慣習を学ぶ。
	取引先の人にあいさつをして、別れる (pp. 102-103)	エレベーター内での動作を学ぶ。
第15回	復習	復習

【学習活動の例】

以下に、この学習活動の始めに学生に示したクイズ、学習活動内容、その振り返りを述べる。

自己紹介-1

テリー、社外で自己紹介をする。

テリー：^{わたくし}私、YES^{えいぎょうぶ}営業部の_____です。

どうぞよろしくお願ひ申し上げます。

会社員：こちらこそよろしくお願ひいたします。

- ① テリー・スミスです。
- ② テリー・スミスと申します。
- ③ テリー・スミスと言います。

(松本・長友・佐久間, 2007: 14 の一部分を修正し使用)

科目を通した テーマ	新社会人がおさえるべき会社のビジネス場面
目的	・社外で初対面の人に自己紹介ができるようになる。 ・おじぎのしかたを学ぶ
所要時間	30分
使用教材	松本 節子・長友 恵美子・佐久間 良子(2007)『外国人のための「ビジネス敬語」から「会社訪問」までビジネス日本語 Drills』UNICOM Inc.
授業回	第1回 社外で初対面の人に自己紹介をする(pp. 14-15)
クラス人数	10名
内容・手順	<p>内容の提示 (Presentation/Input)</p> <p>① クラス全体で、社外で自己紹介するときにもっとも相応しい表現はどれなのかを考えて、選んだ答えを発表してもらう。</p> <p>② 次に、それぞれの選択肢の相応しい理由、反対に、相応しくない理由を考えてもらう。</p> <p>内容の処理 (Processing)</p> <p>③ はじめに提示した会話表現の音声を何度か聞いてもらい、そのときによく分からなかった語彙や文法、表現を挙げてもらう。 よく分からなかった点について理解できるようクラス全体で解決する。</p>

	<p>必要であれば、自己紹介のとき、「会社名→部署名→自分の名前」の順で述べることを伝える。</p> <p>④ 1人ずつはじめに提示した会話表現を口頭で練習してもらおう。 発話したときの音声面に聞き取りにくい点があれば、教師が指導する。</p> <p>⑤ 教師が、社外で自己紹介するときのお手本を示す。 そのときに、言葉だけでなく、動きも含めてお手本を示す。 必要であれば、状況に応じたお辞儀の角度にも触れる。 ここでは、自己紹介するときの目線や立ち姿勢や「どうぞよろしくお願い申し上げます。」を言った後におじぎをする動きなどを見せる。</p> <p>⑥ ペアを作り、はじめに提示した会話表現を練習してもらおう。今度は会話表現の言葉に動きを加えて、練習してもらおう。 そのとき、学生が自分に合わせて会話表現を作り替えてもよい。</p> <p>内容の産出 (Production/Output)</p> <p>⑦ 各ペアに、言葉に動きを加えて、会話表現を発表してもらおう。 発表後に、クラスメイトや教師にコメントをもらう。会話表現の場面に相応しくするためにどうしたらよいかをクラス全体で考える。</p>
--	--

【振り返り】

専門の内容として「おじぎのしかたを学ぶ」ことに焦点を当てたのだが、おじぎを授業で初めて取り上げた回だったので、教師のお手本のときに、相手の方に視線を合わせ「よろしくお願い申し上げます。」と言いつわってから頭を下げることに、そのときに背中を丸めないことの2点に絞り、おじぎのポイントを学生に伝えた。各ペアに会話の言葉におじぎの動きを加え、発表してもらおうと、腰を曲げずに肩から首にかけて曲げる場合や「よろしくお願い申し上げます。」と言いつながら、おじぎをしまい、声がかもっている場合があったので、そのときの動きを再現して見せ、その後に再度おじぎのポイントの2点をお手本に見せ、どこが変なのかを意識してもらった。お手本で示した2点をうまくできているペアには、その他の動きや言葉のところで変えたほうがよいところを指摘した。

例えば、動きの面では、立っているとき足が開いているよ、体が揺れているよ、手を後ろで組んでいるよ、などである。各学生の動きのなかで、この場面ではふさわしくないと思えた動きを指摘した。そうすると、「緊張して体が揺れていたことに気づかなかった」や「あ、足が開いていましたか？」など指摘され自分の動きを意識する者や、「どうして後ろで手を組むのはだめですか？」とその理由を教師に尋ねる者もいた。何ペアか発表をしていくうちに、お手本に示した2点以外にも何に気をつければ礼儀正しく見えるのかというポイントを理解できた学生は、発表するペアに対して「足が開いてるよ」や「相手の顔見て」や「背中をもっと下に」など指摘をはじめた学生も出てきた。この授業の内容で抑えておくべきポイントをクラス全体で共有できたのはよかった。

言葉の面では、「よろしくお願い申し上げます。」が聞き取りづらかった学生には、一音一音はっきり言えていない場合は、「私は聞き取りづらかった」とその学生に伝えたいうえで、はっきり言うてみることを提案した。「よろしくお願い申し上げます。」が長すぎてか言いづらい学生には、「よろしく」「お願い」「申し上げます」と3つに分けて言うてみることを提案した。それを学生に言うてもらおうと、「申し上げ

ます」を聞き慣れていなかったことが分かり、最終的には「よろしくお願ひ申し上げます」から「よろしくお願ひいたします。」に表現を変えることを提案した。そのときに、「申し上げます」と「いたします」はどちらが丁寧なのか、「よろしくお願ひします」ではふさわしくないのかなどの表現に関する質問が学生から出た。この話題は、この授業のはじめに会話内容を提示したときのクイズのときに一度触れたものであったが、そのときに先ほどの質問をした学生がその話題に入れていなかったのか、聞き逃してしまったのかは分からないが、再び「この場面にふさわしい丁寧さは何か」を共有する機会が得られたのはよかった。その反面、参加できなかった学生がいるかもしれない授業始めのクイズをする学習活動は見直したほうがよいかもしれない。

3-2. 「異文化コミュニケーションⅠ」の学習内容

【テーマ】

接客場面での相手に対する気遣い

【授業概要】

相手に対する気遣いである「おもてなしの心」を理解することを目標に、様々な接客場面でのやりとりを通じて、どのような気遣いがなされているのかを学ぶ。また、相手に応じた気遣いができるよう、モデル通りの対応だけでなく、日本で生活している自分自身の異文化経験を振り返ることで、どんな人に対してどのような気遣いが喜ばれるのかを考える。

【使用教材】

藤田玲子・加藤好崇(2018)『やさしい日本語とやさしい英語でおもてなし』研究社

林千賀・羽鳥美有紀・斎藤貢(2020)『おもてなしの日本語-心で伝える接客コミュニケーション-基本編』アスク出版

【学習上の配慮】

一言語的な負荷の調整

- ・映像を通して、お手本を示した。
- ・映像の会話に字幕をつけた。
- ・映像をスローモーションにして会話の速さを落とした。
- ・やさしい日本語による接客会話から学び始めることで言語的な負荷を軽くし、接客場面の流れや相手への気遣いといった専門の内容に集中できるようにした。
- ・教員による解説ではなく、会話場면을演ずることを通じて、その接客場面で必要とされる気遣いを理解してもらった。

一認知的な負荷の調整

- ・自身の接客経験から出発し、新たに学ぶ接客場面の会話を理解するよう促した。
- ・会話の練習と動きの練習を分けることで、新しく学ぶ内容を小分けにした。
- ・毎回の学習活動を同じ形式の流れにすることで新しく学ぶ内容に集中できるようにした。

【学習内容】

1回 (90分)	言語の内容	専門の内容
第1回	接客経験を話す	接客経験を思い出す
第2回	宿泊施設 チェックインのやりとりをする	ホテルや旅館のチェックインの流れを理解する
第3回	宿泊施設 館内を案内する	ホテルや旅館のマナーを理解する。 (例えば、靴を脱いであがる場合やお風呂に入る際のマナーなど)
第4回	宿泊施設 部屋の説明をする	宿泊施設の部屋にある備品を知る
第5回	宿泊施設 Wi-Fiの説明をする 食堂内の説明をする	ホテルや旅館で利用できるサービスを知る
第6回	宿泊施設 トラブル・紛失物の対応をする	ホテルや旅館で起こりうるトラブルへの対応方法を理解する
第7回	宿泊施設 チェックアウトのやりとりをする お別れのあいさつをする	ホテルや旅館のチェックアウトの流れを理解する
第8回	宿泊施設 電話予約を受ける	ホテルや旅館の予約プランの種類や予約の受付方法を理解する
第9回	飲食店で注文を受ける	飲食店で注文を受けるまでの流れを理解する
第10回	コンビニでのレジ対応をする	会計の流れを理解する
第11回	レストランにお客様が来店したと	「おもてなしの心」を理解する
第12回	きに対応する	
第13回	お客様にあいさつをする	敬意の度合いや状況によって、おじぎを使い分ける
第14回	お客様に謝罪をする	
第15回	復習	復習

【学習活動の例】

以下に、この学習活動の始めに学生に示した旅館の会話例、学習活動内容、その振り返りを述べる。

チェックイン

お客様は、日本語が少し分かる外国人観光客です。

お客様 : こんにちは。Hello.

スタッフ : チェックインですか? 今日、泊まりますか。

お客様 : はい。Yes.

スタッフ : 予約をしましたか?

お客様 : はい。リントネンです。

スタッフ : ここに名前と住所を書いてください。

お客様 : はい。OK. (宿泊カードに記入する)

スタッフ : ありがとうございます。今日一日ですね。

パスポートを見せてください。

コピーしてもいいですか。

お客様 : はい。Yes. Here.

スタッフ : ありがとうございます。

はい。カギです。どうぞ。

(藤田・加藤, 2018: 49-55 の一部分を修正し使用)

科目を通した テーマ	接客場面での相手に対する気遣い
目的	ホテルや旅館でのチェックインの流れと対応を理解し、チェックイン時のやりとりができるようになる。
所要時間	90分
使用教材	藤田玲子・加藤好崇(2018)『やさしい日本語とやさしい英語でおもてなし』研究社 (pp. 49-55)
授業回	第2回 宿泊施設 チェックインのやりとりをする。 ホテルや旅館のチェックインの流れと対応を理解する。
クラス人数	10名
内容・手順	内容の提示 (Presentation/Input) ① 学生にホテルや旅館でチェックインするときの会話例を示す。 会話例を示すときは、やさしい日本語に変えたものを学生に示す。 ② 次に、学生に示した会話例を読んでもらい、チェックイン時の会話の流れを理解してもらう。 内容の処理 (Processing)

	<p>③ ペア、または、グループを作り、チェックイン時の会話例を作ってもらおう。宿泊施設の種類（ビジネスホテルなのか、高級ホテルなのか、旅館なのか）や、どんなお客なのかなど、学生が状況を設定し、はじめに示された会話の流れに沿って、会話例を作る。</p> <p>④ 作った会話例をペア／グループ内で練習する。不安な点があれば、教師に確認してもらおう。</p> <p>内容の産出 (Production/Output)</p> <p>⑤ 各ペア／グループが作った会話をクラスメイトに向けて、演じてもらう。教師はビデオに撮り、記録する。</p> <p>⑥ 各ペア／グループは演じた後に、クラスメイトや教師にコメントをもらう。 (例えば、会話の流れが適切であったか、伝わりづらかった表現がないか、不適切な動きはなかったか、など)</p>
--	--

【振り返り】

この回の専門の内容では、「ホテルや旅館でのチェックインの流れと対応を理解する」ことに、言語の内容では、「スタッフとしてチェックイン場面でのやりとりをする」ことに焦点を当てたのだが、この授業の始めに実際のチェックイン場面の会話をやさしい日本語に変えたものを示したことで、学生に言語的にも認知的にも負荷をあまりかけずに、チェックインの流れを理解してもらえたと思う。何の会話なのか全く分からないという学生はいないようだった。

その後の自分たちで会話例を作る学習活動では、ペア／グループによって会話の作り方に違いが見られた。あるペア A は、飲食店での接客経験から授業の始めに示したやさしい日本語の会話例をより丁寧な敬語表現に変え、チェックイン場面の会話例を作っていた。ペア B は、二人とも接客経験がなく、ホテルも旅館も利用したことがないため、授業の始めに示した会話例をそのまま写し、チェックイン場面の会話例を作っていた。また他のあるペア C は、ペアの片方がビジネスホテルでのアルバイト経験があるようで、その学生が主となりチェックイン場面の会話例を作っていた。また、他のある 1 つ目に述べたペア A は、自分たちの作った会話例の表現がふさわしいかどうかチェックしてほしいと教師に申し出たので、ノートに書かれた表現を学生に読み上げてもらいながら、言葉の書き違いは訂正し、チェックイン場面に不適切だと感じたところは不適切な理由を学生に伝え表現を変えてもらった。

そして、チェックイン場面の会話例を作ってもらってから、発表する順番を決め、各ペアに作った会話例を脚本にクラスメイトの前で演じてもらった。その演じる様子を教師はビデオに記録した。以下に、演じてもらった各ペアの中から上記に述べた会話の作り方に違いが見られた 3 つのペア（ペア A、ペア B、ペア C）の演じたときの発話内容を紹介し、その後、この授業の反省点を述べる。

ペア A

スタッフ(A) : こんにちは。いらっしゃいませ。

チェックインですか。明日まで泊まりますか。

お客様(A) : はい。チェックインです。はい。明日まで泊まります。

スタッフ(A) : ここは初めてですか。

お客様(A) : はい。初めてです。

スタッフ(A) : なんか予約していますか。お客さん。

お客様(A) : はい。ポードル(仮名)の名前で予約しています。

スタッフ(A) : 少々お待ちください。

(予約簿を引き出しから取り出し、ページをめくる動作をする)

ポードル(仮名)ですね。えー、そうですね。

じゃあ、こちらにお名前と住所を書いてください。

お客様(A) : はい。

スタッフ(A) : ありがとうございます。今日は一日でよろしいでしょうか。

お客様(A) : はい。よろしいです。

スタッフ(A) : パスポートと身分証をください。

お客様(A) : はい。どうぞ。

ペア B

スタッフ(B) : こんにちは。いらっしゃいませ。

チェックインですか。今日泊まりますか。

お客様(B) : はい。明日まで泊まります。

スタッフ(B) : 予約しましたか。

お客様(B) : はい。予約しました。

スタッフ(B) : じゃあ、ここに住所と名前を書いてください。

お客様(B) : (住所と名前を書く)

スタッフ(B) : はい。ありがとうございます。プジャ(仮名)さん、今日一日ですね。

パスポートを見せてください。コピーしてもいいですか。

お客様(B) : はい、どうぞ。

スタッフ(B) : はい、カギをあげますから、少々お待ちください。

お客様(B) : 部屋は何階、ありますか。

スタッフ(B) : 部屋は4階にあります。

スタッフ(B) : あ待たせ(お待たせし)ました。4階に・・・

あ待たせ(お待たせし)ました。こちらがカギです。

一緒に行きましょう。

ペア C

スタッフ(C) : いらっしゃいませ。チェックインですか。

お客様(C) : はい。予約しています。

スタッフ(C) : はい。確認をいたしますので、少々お待ちください。

 グルン キリスナ(仮名)様でお間違いないでしょうか。

お客様(C) : はい。

スタッフ(C) : 本日は1名様ご一泊でお伺いしております。(一礼をする)

 本日は車のご利用はございますか。

お客様(C) : はい。

スタッフ(C) : どこでお停めされましたか。

お客様(C) : パスト24です。

スタッフ(C) : パスト24ですね。はい。パスト24が、こちらの、

 当ホテルの提携先になりますので、あの、割引券をお渡ししますので、
 少々お待ちください。

 はい。こちらが割引券でございます。

 1階の有人カウンターに係がございましたので、そこでご出庫される際に
 お渡しくださいませ。あと、朝食はついてないんですけど、
 追加でよろしいでしょうか。

お客様(C) : はい。いいえ、大丈夫です。

スタッフ(C) : 恐れ入りますが、当ホテルは前清算になっております。5,800円でございます。

お客様(C) : クレジットカードをお願いします。

スタッフ(C) : クレジットカードですね。はい。カードをお預かりいたします。

 こちらカードとレシートのお返しでございます。領収書はどうなさいますか。

お客様(C) : はい。お願いします。

スタッフ(C) : お宛名はございますか。

お客様(C) : 個人名をお願いします。

スタッフ(C) : グルン キリスナ(仮名)様のお名前の方で大丈夫ですね。

 はい、領収書はチェックアウトの際にお渡しいたしますので、お願いします。

 恐れ入りますが、お部屋のほうにガウンとアメニティがございませんので、
 後方にある白いのガウンとお客様の右手のほうに置いてあるアメニティを
 ご利用いただければ、ご自由にお取りくださいませ。

 こちらは当ホテルのインフォメーションでございます。

 お部屋はシングルの禁煙の部屋でございます。

 お部屋は7階の5号室でございます。

 チェックアウトは明日の朝の11時までになっております。

 外出される際はフロントでカギのお預けをお願いいたします。

 あと、左側のエレベーターからお上がりください。

お客様(C) : はい。

スタッフ(C) : ありがとうございます。

3つのペアとも共通しているのは、会話例を作るときに書いた脚本をクラスメイトに向けて演じるときに、脚本通りにはなかなか読めないということだった。ペアBを除いてペアAとペアCの脚本は教師が学生とともに言葉の間違いがどうかを確認したのだが、演じた際には、ペアAのスタッフは居酒屋にいる店員のような感じにとれる、また、ペアCのスタッフは「お待たせいたしました。」がうまく言えなかった。今回は脚本を見ながらでもよいと演じる前の練習のときに学生に言ってあるので、どのペアも脚本を見ながら演じている。クラスメイトに見られて緊張したのかもしれないし、練習不足であったかもしれない。原因は様々考えられるが、学習活動を見直すのであれば、演じてもらうことは要求の高い活動であることを考慮に入れていなかった点は反省すべきである。会話を作ってもらった後の練習では、学生たちは脚本の読み上げ練習を主にしていた。しかし後に演じる活動をするのであれば、動き方も含めた演じる前のリハーサル活動を入れたほうがよかったのではないだろうか。演じるときには、脚本内容を発話する以外に、相手の反応を見てから発話する、クラスメイトに見られるなか過度緊張にしないよう調整する、ホテルのスタッフらしい動きをするなど、様々なところに注意を払う必要がある要求度の高い活動であることを考慮に入れて、演じる前の準備活動を再設計したい。

また、演じることが要求の高い活動であるなら、この授業を90分で完結するのではなく、次の回に演じることを磨き上げる活動をし、もう一度演じてもらうことをしてもよいかもしれない。例えば、今回ビデオに撮った各ペアの演じている様子をそれぞれのペアで視聴し、発表時の発話内容と脚本の会話内容を比べる活動をする。ペアによってはビデオの発話内容を聞き取るのが難しいようであれば、教師がビデオの発話内容を文字化し、それを各ペアに渡し、学生の作った脚本と比べてもらうことも考えられる。

さいごに、フィードバックについて触れたいと思う。各ペアが演じた後に、教師やクラスメイトがコメントを与えるとき、教師は言葉に関して不適切な点を1つ2つ指摘するぐらいで、学生は「よかった」など短い感想を言うぐらいで、今回の学習内容である「ホテルや旅館でのチェックインの流れと対応を理解する」と「スタッフとしてチェックイン場面でのやりとりをする」ことを向上させるようなフィードバックとはならなかった。これは、今回の授業で、チェックイン場面でホテルや旅館のスタッフがとるべき対応とは何かを整理できていなかったためではないかと考えている。授業の中で少なくとも押さえておくべき内容を明確にしていなかったことで、何に対してコメントすべきか分かりにくかったであろう。押さえておくべき内容を明確にするために、チェックイン場面の対応で押さえておくべき項目のチェックリストを配るなどし、フィードバックをするポイントを共有したい。

4. 成果と今後の課題

CLILを試みたことの最大の収穫は、国際ビジネス科が何を学ぶコースなのかを学生に明確に意識してもらうことができたことである。専門の科目だけでなく、語学の科目でも専門の内容を学ぶことでコースのなかで何を学ぶべきかを学生たちにはっきりと分かりやすくそのメッセージを送ることができた。これは語学分野の授業で専門の内容を離れて日本語力の向上のみを目的とした場合ではできなかったであろう。今の日本語力では専門の内容を理解するのは早すぎるとあきらめるのではなく、学習活動の言語的な負荷と認知的な負荷を調整することで、学生の日本語力と専門の内容に対するレディネスに合わせた学習活動を設計することができると考えられる。語学の授業の学習活動を言語的にも認知的にも負荷の低いところから始めることで、学生に専門の内容に向けた学習への自信をつけてもらうことができたと考えられる。

また、学生に専門の内容を一貫して学んでもらい、コース全体にわたって何を学んでいるのかを共有することによって、内容の学習をするなかで日本語力の向上を促すことができた。例えば、語学科目の授業のときに、話されている会話の表現がどういった場面で誰に対して使うのが適切であるのかといっ

た質問が学生から発せられる場合や、学生間のやりとりの最中にこの会話場面ではおかしいといった指摘を学生同士で行っている場合が見られる。これは接客場面での相手への気遣いというテーマを学生間で共有しており、そのテーマを参照点に日本語の適切さを議論している一例であろう。このように、内容の学習を一貫して行い、学習テーマを共有できているからこそ、授業で使われる言葉に対する敏感さが生まれたのではないかと考えられる。

CLILを試みるなかで生じた最大の課題は、学生たちは専門の内容をあまり理解できていないかもしれないことである。その原因として考えられるのが、学生が講義形式の授業の内容をあまり理解できていないからであった。専門科目の授業は、講義形式が主であった。とくに今年度はコロナウイルスの影響があり、学習活動にグループ活動を取り入れるのが難しい状況であったことも関係している。しかし、そのことを除いても、学習「内容を講義だけで理解することはCLILの学生にとって難しい」（青木・脇坂・小林、2013: 102）にもかかわらず、それに対して十分な方策取っていないのは甘すぎるデザインであった。講義のときに教員が話す内容を聞いて理解すること、資料内の文章を読んで内容を理解すること、あるいは、その2つを同時に行いながら講義を受けることは学生にとって言語的にも認知的にも負荷が高い。

初年度のコースデザインでは、学生の専門科目の内容への理解を促すために次のような方策を取っていた。1つは、語学科目の授業に専門の内容の基礎的な部分を取り入れ、語学科目を通じて専門の内容の予備知識を得てもらうことで、専門科目の学習活動へ参加しやすくなることを狙った。語学科目と専門科目にかかわらず各科目の内容に重なりを持たせることで、一度学習した内容が繰り返されるようにした。そうすることで、まったく新たに学ぶことを少なくし、馴染みのある内容から学び始めることができ、専門科目の授業で新たに学ぶ内容に集中できる状態を作ることを意図した。この方策に欠けていた点は、専門科目で求められる言葉や動きといった内容にある程度の重なりを持たせることができても、専門科目の教員が説明する内容に重なりを持たせることができないということであった。このため、授業で教えてもらったことを実演できるが、何が説明されたかが理解できないという、体験を通して学んだ内容と解説を通して学んだ内容の理解度に差が生じているようである。一例を挙げると、ホテル科目の授業のなかで、教員にある接客場面のお手本を見せてもらい、ここで何を言うべきか、どう振舞うべきかを理解し実演できるが、その教員によるお手本の前後に行われた背景知識や手順の説明のなかで使われた日本語が理解できないという事態が起きている。

このような課題に対して、2つの改善策が考えられる。1つは手間をかけ、語学教員と専門教員がより緊密に連携するようデザインすることである。初年度の国際ビジネス科のコースデザインでは、語学科目と専門科目の内容に重なりを持たせつつ、同時並行で授業を進めている。しかし、これでは内容が偶然重なることを期待していると言ってよく、緊密な連携とは言えない。さらによくするなら、青木・脇坂・瀬井(2011)と青木・脇坂・小林(2013)で実施されたように、講義担当教員との事前の打ち合わせから、専門科目の講義をよりよく理解するための講義前活動と講義後のフォローアップを設けることも考えられるだろう。

もう一つは、専門科目の教員にも学習上の配慮をお願いすることが考えられる。今年度は専門科目を担当する教員に授業科目を依頼する際に、平易な日本語を使ってもらうことと話す速さを少し落としてもらうことをお願いしたものの、言語的な負荷や認知的な負荷を調整するといった学習活動を効果的に進めるうえでの学習上の配慮を提案することはお願いすることをしなかった。専門科目の教員のなかには、学生の反応を汲み取り、配布資料にふりがなを振る、映像を通じて課題の手順を示すといった言語的な負荷を下げる学習上の配慮に個人的に取り組んでいた方もいたが、コース全体で学習上の配慮に関して共有するという働きかけを筆者はしてこなかった。これを改めたい。

5. おわりに

CLILの特徴である「使いつつ学び、学びつつ使う」(Mehisto et al. 2008: 11)を実践するには、緻密な計画が求められるというのが筆者の実感である。Mehisto et al. (2008: 11)は「今は学んで、あとで使う」のではなく、「使いつつ学び、学びつつ使う」と言っているが、筆者はCLILを試みるまで前者の考えで日本語を教えていた。そのときにも学生に何を学んでもらうのかを計画立ててはいたが、そこで学んだことをどう使うのかを計画立てたことはなかった。CLILの実践で求められているのは、学んだことを学生がどう使うのか、つまり、学習活動をどう計画立てていくかだと思う。

CLILを実践するときには様々な点に気を配り学習活動を作らなければならない。身に付けるべき専門の学習内容を定めるだけでなく、その内容を学生のわかる言葉に調整する。それから学習した内容を使ってもらった活動を作り、その活動で何ができるようになればよいのか基準を決める。これらをしようとするときに、身に付けるべき専門の学習内容を定めるのも、学習内容を評価する基準を決めるのも、日本語教育の知識だけでは絶対できないし、専門教員との緊密な連携が欠かせない(青木・脇坂・小林, 2013: 103)。それに、学生のわかる言葉に調整するには、学生に使ってもらったテキストや資料、それに教員の言葉を学生の日本語力に応じてその都度変える必要がある。このような一人の教員だけでも手間と時間がかかることをコース全体で試みようとするの大変さを知った。何よりこれらひとつひとつを決めていかなければ、肝心の学習活動が作れない。活動の目標とその内容も学生に期待する成果も定まらないからだ。

初年度のコースデザインでは、特に学生に期待する活動の成果を決める基準を定めるところまで手が回らず、おおざっぱな評価となってしまった。しかし、逆に考えれば、手間と時間をかけ、ひとつひとつを明確に決め計画立てることができれば、限られた時間の中で内容とことばのどちらも効果的に身に付けられる一石二鳥のコースを作れるのではないだろうか。

【参考文献】

- 青木直子・脇坂真彩子・瀬井陽子(2011)『2010年度大阪大学文学部超短期プログラム
人文学のための日本語「日本のアートの冒険」報告書』大阪大学文学部国際連携室
- 青木直子・脇坂真彩子・小林浩明(2013)「日本語教育と芸術学のコラボレーション - 大阪大学文学部
における CLIL の試み」『第二言語としての日本語の習得研究』第 16 号、pp. 91-106.
- 田中望・斉藤里美(1993)『日本語教育の理論と実際 - 学習支援システムの開発』大修館書店
- 林千賀・羽鳥美有紀・斎藤貢(2020)『おもてなしの日本語-心で伝える接遇コミュニケーション-基本編』
アスク出版
- 藤田玲子・加藤好崇(2018)『やさしい日本語とやさしい英語でおもてなし』研究社
- 松本 節子・長友 恵美子・佐久間 良子(2007)『外国人のための「ビジネス敬語」から「会社訪問」まで
ビジネス日本語 Drills』UNICOM Inc.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). Content and Language Integrated Learning.
Cambridge:Cambridge University Press.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J (2008). Uncovering CLIL: Content and language integrated
learning in bilingual and multilingual education. Oxford; Macmillan.

【引用資料】

- 『2019(令和元)年度外国人留学生在籍状況調査結果』日本学生支援機構、2020年4月
https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2020/08/date2019z.pdf (2021年3月27日閲覧)

『生き生き日本語』について

甲南女子大学 野々宮 鮎美

本稿では、1994年に Command Performance Language Institute から発行された日本語学習教材『生き生き日本語』(*Iki Iki Nihongo: Live Action Japanese*) について紹介する。この教材の最大の特徴は、全身反応教授法 (Total Physical Response, TPR) に基づいて作成された英語教材 *Live Action English* (1979) の日本語版ということである。¹全身反応教授法では、学習者は「学習しようとする言語による指示を黙って聞き、それに対して動作で応答する」(p. v)。教師用手引き (pp. xi-xiv) によると、教師は以下の4つの手順で授業を行う。まず、教師は小道具などを使って各課にふさわしい舞台を作り出す。例えば、「銀行」であれば銀行のカウンターとなるものや看板を用意する。次に、学生に黙って教員の言動に注意を払うように指示した後、教科書の指示文を読みながら対応した動作を行う。一通り動作が終わって学生が理解したら、教員の発言を聞きながら学生自身が動作を行うようにする。この際も学生は話してはいけない。最後に、スクリプトを配付するか大きく印刷したものを黒板に貼るかして学生に文章を見せ、教員が読み上げるが、この際も学生は読み上げてはならない。

実際に動作を行うことを主眼としており、また日常生活で使う語彙を数多く導入することも狙いとしているので、各課は指示文で構成されている。解説や語彙リストは無い。例として第1課「手を洗いましょう」および英語版“Washing your hands”を挙げる。

	日本語版	英語版
	手を 洗いましょう	WASHING YOUR HANDS
1.	手を 洗います。	You're going to wash your hands.
2.	水を 出して、	Turn on the water.
3.	石けんを 取りましょう。	Pick up the soap.
4.	手を 洗って、	Wash your hands.
5.	石けんを 置いて、	Put the soap down.
6.	手を ゆすぎましょう。	Rinse your hands.
7.	水を 止めて、	Turn off the water.
8.	タオルを 取って、	Pick up the towel.
9.	手を ふいて、	Dry your hands.
10.	タオルを タオル掛けに 戻してください。	Put the towel on the towel rack.

(1994: 2 および 1979/2000: 1)

英語版では Turn on, Pick up のような単純命令文で構成される一方、日本語版では「～ましょう」および「～ください」が使用されている。この違いは日英での命令文の意味合いの違いによる。松田・中村

¹ *Live Action English* には複数の版が存在し、筆者が入手した Millennium Edition (2000) では“A Balloon Trick”, “Stop! Thief!”, “Hungry Bugs” (はらぺこ虫), “Fight” (けんか) の4課が差し替えとなっている。

(2008)によると、日本語の命令形は高圧的であり、使用者はほぼ男性に限られるのに対し、英語の命令文には以下のような特徴があるという。

- English Imperative は、さほど高圧的な響きをする表現ではなく、社会的な上下関係、すなわち相手が目上か目下であるかにかかわらず、用いることができる。
- たとえ目上の人に English Imperative を用いても、この形式の発話をしたからといって特に失礼になるものではない。
- English Imperative は、相手に指示や説明をする際には好んで用いられる形式であり、情報を率直に伝えるという意味では、適した表現である。

(2008: 35)

英語の命令文のほうが使える状況が広いと、例えば道案内の表現 “Turn right at the corner” は命令形を使って「その角を右に曲がりなさい」と訳すより、依頼文「その角を右に曲がってください」と訳した方が日本語として自然であるという (2008: 32-33)。教材の使用状況を考えた場合、英語であれば教師が学生に命令文を発するのはごく自然である一方、日本語の場合は命令形あるいは「なさい」は社会的な上下関係を強く意識させてしまうので、初対面など人間関係を問わず使用できる「～ください」および「ましょう」が選択されたのだと考えられる。

次に、各課で使われている語彙や表現に着目する。この教科書は、しばらく休んでいた学生が復帰しても問題がないよう、各課が独立しており、前の課で扱った語句や表現が再度使われることはない。日常生活の動作を扱っているため、基本的には平易な単語が多いが、「ほえる」「くわえる」「掘る」「うずくまる」といった難易度の高い語が多い課もある。² 語彙レベルは高くとも、動作を見れば理解できるという判断で入れたのかもしれない。ほぼ動詞と名詞で構成されているので修得できる品詞が偏ってしまうが、日常動作の動詞を増やすのには有効そうである。

最後に、使用例について述べる。この教科書は教室で教師と生徒が動作を行うのが「正しい」使用法だが、とあるイギリス人学習者は和文英訳の自習テキストとして使用している。様々な単語に触れることと、構文が単純なので理解しやすく、単語の辞書形を推測するのも簡単なので使いやすいと言う。1課が15行前後で構成されているのも、隙間時間に学習するのに向いているようだ。

実際に英訳したものを見せてもらったところ、日本語訳が原文と一致する場合、彼の英訳も原文と一致することが多いことが分かった。原著の著者はアメリカ人、学習者はイギリス人という国籍・変種の違いはあるものの、状況描写に対する英語話者の感覚は重なるところが大きいのもかもしれない。また、英語を下敷きにした文章は、確実に対応する英文が存在するという意味で、最初から日本語で書かれた文章に比べて英訳しやすいのかもしれない。なお、「手を洗いましょう」の例からわかる通り、日本語版の教科書は自然な日本語で書かれており、いかにも翻訳調ではない。

このように、『生き生き日本語』はかなり特殊な日本語教材といえるが、学習者の興味やニーズに合えば使える教材かもしれない。図書館などで見かけた場合は手に取られてはいかがだろうか。

² 「犬」(p. 110)より。この課では自分が犬になってこれらの動作を行う。

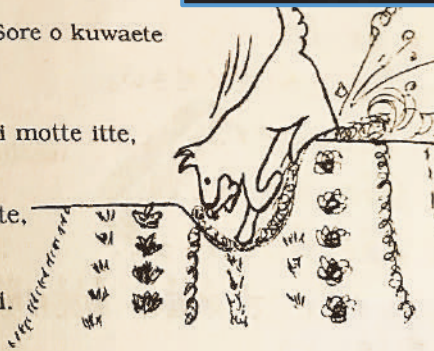
犬

1. あなたは 犬です。
2. 猫が 来た。
3. 猫を 追いかけて。
4. 猫が 木に 登りました。猫に 向かって ほえて。
5. 役に 立ちません。 なにか ほかの ことを しましょう。
6. 地面の 匂いを かいで。
7. あっ、古い 骨がある。 それを くわえてください。
8. 骨を 野菜畑に 持って行って、
9. 前足で 穴を 掘って、
10. 骨を 埋めてください。
11. 飼い主が 来ましたよ。 しっぽを 振って、
12. おや、まあ。 穴を 掘ったので 怒っています。
13. 頭を たれて。 恥ずかしいですね。
14. すみに うずくまってください。 なんて いたずらな 犬だ。



INU

1. Anata wa inu desu.
2. Neko ga kita.
3. Neko o oikakete.
4. Neko ga ki ni noborimashita. Neko ni mukatte hoete.
5. Yaku ni tachimasen. Nanika hoka no koto o shimashō.
6. Jimen no nioi o kaide.
7. A, furui hone ga aru. Sore o kuwaete kudasai.
8. Hone o yasaibatake ni motte itte,
9. maeashi de ana o hotte,
10. hone o umete kudasai.
11. Kainushi ga kimashita yo. Shippo o futte,
12. oya, mā. Ana o hotta no de okotte imasu.
13. Atama o tarete. Hazukashii desu ne.
14. Sumi ni uzukumatte kudasai. Nan te itazura na inu da.



引用文献

松原健二, 中村純子. (2008). 「指示と命令の言語文化論－命令文の日英語比較－」. 『地域総合研究』 8: 29-42.

Romijn, Elizabeth Kuizenga & Contee Seely. 1979/2000. *Live Action English*, Millenium Edition. Command Performance Language Institute.

Romijn, Elizabeth Kuizenga & Contee Seely. 福田和恵, メアリー・シスク・野口[訳]. 1994. 『生き生き日本語』 (*Live Action Japanese*) Command Performance Language Institute.

執筆者一覧

日本語教育研究室室長	馬場 良二
日本語科講師、日本語教育研究室研究員	福山 壽子
	山下 晃
	丸山 裕美
	水上 美里
	福永 裕子
国際ビジネス科講師、日本語教育研究室研究員	下野 純一
	増田 愛
甲南女子大学講師	野々宮 鮎美

編集後記

日本語教師は、いそがしい。現在の日本では、いたしかたのないことだ。その中で、なんとか原稿を書き、世に問うことができた。外部の方からの投稿もいただいた。

今年は、これだけ。来年は、必ず、もっと。

専門学校 湖東カレッジ 日本語教育研究室 室長 馬場 良二

専門学校 湖東カレッジ 日本語教育研究室紀要 2021 第1号

2022年3月31日発行

編集・発行 専門学校 湖東カレッジ 日本語教育研究室

連絡先 馬場 良二

〒862-0909 熊本県熊本市東区湖東1丁目12番26号

☎(096)368-1001 FAX(096)368-1004

E-mail r.baba@coto.ac.jp