

日本語教育から国語教育の学ぶべきもの 中華人民共和国における日本語教育の経験から

益地 憲 一

1 はじめに

一九九四年四月から一年間、中華人民共和国河北省において日本語教育のお手伝いをする機会を持ち、三・四年生を中心に「高級日語」「作文」などの授業科目を担当した。本稿は、その指導の中で日本語教育について学び、国語教育について考えたことの報告である。その中から我が国の国語教育の改善に資する点を見いだすことができればという願いを持っている。

2 国語教育と日本語教育

管見にすぎないが、国語教育と日本語教育の関係については、従来その相違点を中心に論じられることが多かったように思う。「国語」と「日本語」という名称の違いを手がかりに、①学習対象としての言語が学習者にとって第一言語か第二言語かという違い、②学習者が日本人か外国人かという違い、などに着目して、その弁別に努め、それぞれの教育の目標や指導内容、指導方法を探求しようとしてきたといえる。つまり国語教育と日本語

教育の二つの教育は違うものだという前提に立って目標や指導内容および方法が論議されてきた。それゆえ当然のことながら、両者が日本語という同一言語を学習対象とする言語の教育としての視点に立ち、相互にリンクし補完関係にあるとする立場から、それぞれの指導観や指導法を探求したものはあまり見いだせない。

今後、二つの教育が互いに影響を与え合い、共に前進するためには、相違点だけを問題とするのではなく、日本語を学習対象とする言語教育であるという共通の視点から、そのありよう・特質について研究を進め、学び合うことが必要であろう。

日本国語教育学会編「月刊国語教育研究」No.293(一九九六年九月号)は「日本語教育と国語教育」と題する特集を組み、学ぶべき論考や報告を多く載せている。その中の一つ、「国際化時代の国語教育への提言」において安達隆一氏は、国語教育と日本語教育に対する一般的な認識や現状の相違を特徴的対照的に整理し、共通する言語教育としての側面に光をあてた研究・実践がなされるべきだとの示唆に富む提言をおこなっている。本稿では、

自らの経験をふまえながら、氏の整理した国語教育と日本語教育の対照表をもとに国語教育の反省すべき点を考えてみたい

安達氏は、一般に理解されている両者の相違点を次のように示している。上段は国語教育、下段は日本語教育である。

(1) 言語意識

(ア) 絶対化・自己同一化——相対化・対象化

(イ) 思考型意識——実践型意識

(2) 教育内容

(ア) 言語思考能力——言語運用能力

(イ) 言語の意味面——言語の音声面

(ウ) 文章読解——発音・発話

この表からは、次のような一般的認識が読み取れる。すなわち国語教育における（日本語を既に習得している）学習者と、（これから日本語を習得しようとする）日本語教育における学習者の言語能力のレベルが表の上下二段に区別して示されているような格差を有しており、日本語学習の進歩すなわち日本語能力の発達にしたがって、言語意識や学習内容が下段から上段へ移行していくとみなされているという認識である。そのことを国語教育に当てはめて言えば、学習者のみならず教師においても下段に位置付けられた言語意識は希薄であり、教育内容は（既に習得済みのことと）軽く扱われていることを意味

しているといえる。より具体的に言えば、国語教育は学習者が日本語を既に習得していることを前提として行なわれており、日本語そのものの吟味は軽視される傾向にあり、読む・書くの文字言語を主とした思考活動が重視されている反面、聞く・話すの音声言語活動を中心とした実際の日用的言語運用能力の教育・学習は片隅に追いやられているということもできよう。

こうした一般的認識が受け入れられてきた背景には、読解を中心としてきた「国語教育」の伝統の実態と、話し言葉を優先してきた「日本語教育」の実態がある。そしてその根底には「国語教育」は長い時間をかけて生き方に結びついた高度な思考を支える言語能力の獲得をねらい、「日本語教育」はできるだけ短期間に日常生活におけるコミュニケーション能力の習得をねらうものという、住み分けの論理があったのではないだろうか。しかし、はたしてそうした従来の一般的な認識の上に立つた国語教育と日本語教育でいいのであろうか。日本語教育について言えば、学習者のすべてが日常生活におけるコミュニケーション能力の習得だけをねらっているのではなく、翻訳や通訳をめざす者もいるし、専門書を読み書きを目標としている者もいるはずである。また、本稿で考えようとする国語教育においても、既に学習者が日本語を習得済みという前提に立ち、表の上段に示された教育内容だけが重視されることには問題がある。近年国

語教育において音声言語教育の充実や国際化への対応の必要性が取り上げられていることや、いわゆる「ら抜き言葉」などに象徴される言葉の乱れ、基本的な文章表現力の欠如などの問題が指摘されていることなどと合わせ考えれば、表の下端にある言語意識や基礎的能力の耕しにつながる教育内容の涵養が重要になってくる。思考訓練を伴う、より高度な国語学習の基盤になる、日本語そのものの知識や技能の習得、言葉を見つめ尊重する態度の育成、日常生活におけるコミュニケーションの多くを支える音声言語の指導などを抜きにして、「言語の教育としての国語教育」というものは成り立ちえないことは明白であろう。

3 基礎的学習の充実を

中国へ着いた初めての夜、訪ねてきた中国人民大学が、「先生ようこそいらつしやいました。わたくしは日本語科三年生の〇〇と申します。どうぞよろしくお願いいたします。」と丁寧な日本語でありさつしたことが忘れられない。簡単な敬語ではあるが、日本ではなかなか聞くことのできなくなつた物言いに感心をした。こうした敬語に代表される規範に則つた正しい物言いは、帰国するまでの一年間常に接することができた。見様によれば、それは日本語学習で学んだ言い方を単に鵜返しに口にしていただけで、心がこもっているのではないともとれ

る。しかし、正しい物言いができるということは、その言葉のコミュニケーションにおける意義を考え、その背景にある文化や価値観まで考えることにつながるのだといえる。その規範さえ十分に身につけていらない日本の若者の言語生活の実態と引き比べるとき、国語教育の大きな空洞に気づかされる。

敬語について言えば、もう十五年近くも以前、帰国子女である中学生たちと敬語の学習をしたことがある。彼らの多くは幼少時から十年近く欧米などで過ごしており第一言語としての言葉や物の見方考え方まで欧米的であった。したがって、国語の授業は半ばいわゆる日本語教育であった。学習が進むにつれて、彼らは学校のクラブなどで先輩に対するあいさつや敬語を強要されることに疑問を呈し始めた。敬意を感じない先輩にまでどうして敬語を使わなければならないのかと言うのである。規範としての言葉の知識を理解した上で、自らの価値観と照合した考えを述べ始めたのである。体系的に学ぶことがなければ、敬語は使わないですますか、習慣的に使うかということまで過ごしてしまうところを言葉やその基底にある文化・生活にまで立ち入って考え始めた例といえよう。ここでは敬語の意義やあり方に論及するつもりはないが、先の中国での体験とあわせて考えるとき、言語生活の基盤としての言葉の知識やマナーをしつかりと学ばせておくことは、主体的な言語生活者の育成に不可欠で

あることだけは間違いないことのようにある。

基礎的学習の大切さを考えさせられた経験をもうひとつ紹介しよう。

ある授業の中で中国人学習者から「公園に行く」「公園へ行く」の助詞「に」と「へ」の使い分けを尋ねられたことがある。一瞬戸惑いを感じ、即座にうまく説明できなかった。勉強不足といえればそれまでであるが、日本では考えることもなく過ぎていた問題でもあった。中学校の教科書や文法書には、助詞「に」と「へ」の意味として、「場所（到着点）を表す」のように示されており、教師もそれ以上説明しないし学習者も聞かないことが多い。互いに自明のことと感じているからである。

日本語教育指導者養成のための入門書、例えば野田尚史著『はじめての人の日本語文法』（一九九三年四月第五刷・くろしお出版刊）には、「に」と「へ」の違いが、おおよそ次のように説明されている。

（要約は益地による）

「へ」に行く」「へ行く」というばあいの「に」と「へ」は、地方によって使い方の好みはあるが、現代ではほとんど意味の違いはない。また一般に「に」のほうが使い道が広く、「へ」が使えるところではだいたい「に」は使えるが、逆はだめである。例えば「ここにがある」はいいが「ここへある」はおかしい。

（同上書四八頁）

初級の日本語学習者に対する説明なら、こうした説明で十分であると思うが、中級者・上級者になると、これでは不十分だと思われる。前述した中国人学習者もより深い理解を求めて質問したと思われる。中国で発行された最も信頼を受けている最新の陳清編『日漢大辞典』（一九九一年・機械工業出版社刊）には、「に」と「へ」について次のような記述がある。

（注）字体はすべて日本の字体に変換）

「に」：①動作、作用的方向或帰宿。

「上海に行く」（去上海。）

「へ」：②動作、作用的帰着点。到、在。

「病院へ行く」（到医院去。）

この辞典によると、「に」は動作・作用の行なわれる方向や「帰宿（落ち着き先、落ち着く所）」を表し、「へ」は動作・作用の帰着点を表すと説明されている。ほぼ同じ意味を表しているといえる。しかし、大学生である先の学習者は、用例として示されている「去上海」「到医院去」の「去」と「到」のの違いから、すなわち後者の方が目的意識や到達点を明確にし強調する用法であることから、日本語の「に」と「へ」にもそうした違いがあるのかを確かめようとしたのかもしれない。あるいは「に」の説明に使われている「帰宿」という中国語には、「（彼は海外を何十年も流浪したが、今やっと故国に帰って）有了帰宿。」のような用例のときに「心

を落ち着かせている」といつた抽象的な意味を表すこと
があることを思い出し、具体的な場所だけを表す「帰着
点」という言葉で説明されている。「へ」との使い方の違
いを確かめたいと思つたのかも知れない。いずれにして
も、この場合の中国人学生は、第一言語として學んでき
た中国語の知識と思考力によつて日本語の助詞「に」と
「へ」の使い分けにこだわり、より深い意味と的確な使
い方を学ぼうとしたと考えられる。

同じような経験は第一言語としての日本語を學んでい
る国語學習者にもしばしばあるのでないだろうか。例
えば學習者が言葉のニュアンスの違いや意味の広がり
とまどつているときや、よりの確な言葉の使い方
に迷つているときなどである。また、作文で先程の「に」と「
へ」のいずれを使おうかと迷つているときも、そうした
例にあたるであろう。自らの国語教育の経験を振り返り、
そうした場面で個別にどれだけ適切な助言や指導を行な
つてきたか、また、取り立て指導で基礎的知識の確認や
言葉に対する意識や関心の涵養を図つてきたか、と考
え、と指導の不十分さばかりが思い出される。日常的に多
用される言葉や平易な言葉など、その理解や使用は自
明のこととして通り過ぎていくとき、指導や學習に大き
な落し穴を残したまま進んでいくことになりはしないだ
ろうか。そして、言葉や言葉遣いに鈍感な言語生活者
を作り出し、国語嫌いはいわゆる「落ちこぼれ」を生み出す

国語教育になるのではないだろうか。「に」と「へ」の
違いを尋ねられた日に、考えさせられたのはそのこと
であつた。

敬語や助詞「に」と「へ」の使い分けのよ
うなことを例に上げると、あるいはそんな形式的で
些末なことを取り上げ、重箱の隅をつつくよ
うな指導をすれば、国語嫌いが増えるだけだ
とか、多くの學習者が分かり切つたこととして
悩んでもいないことを取り上げること
は無用の混乱を招くだけだといふ批判をする
人がいるかもしれない。確かに自動車
の運転をするときに、いちいちブレー
キを踏めば車は止まる、そのためには右
足を車の右から二番目のペタルのう
えにおけばよい、などと考
えているわけではない。考
えながら運転すればよい、
などと考えているわけではない。考
えながら運転すればよい、
などと考えているわけではない。
こることもあるだろう。しかし、
ブレーキを踏めば車は止まるとい
う知識は必要であるし、教習中
にその基礎知識を身につけ、実践
を通して習熟したから無事に運
転できるものである。言葉の生
活は自動車の運転ほど単純で
簡単なものではない。子供の頃
に間違つて覚えた漢字の読み
書きや筆順は、いつまでも顔
を出さず、あまいな知識の言
葉遣いは避けて通る。言葉の
豊かさや言語感覚の鋭さがな
ければ、思考の広がりも深まり
もない。そのように考
えてくると、確かめたり探求
したりすることなく、経験的に
身につけた知識だけを頼りに
国語學習を進めていくことは、
労のみ多く効果の少ないもの
といえるであ

ろう。不確かな基盤の上に立つた砂上の樓閣的な国語教育を改めるべき時期に來ているのではないだろうか。

4 体験的場の設定を

基礎的学習が不十分だと思われるのは、何も3で取り上げた敬語や助詞だけのことではない。大学生を見てもしポートなどに見られる誤字の多さや語彙の不足、手紙の書き方がわからない現実、読書量の少なさからくる一般的知識の不足、感想文にとどまったり事柄の羅列に終始する論文など、枚挙に暇がない。これらはすべて、大学生にとっては学習の基礎にあたる部分である。小学生から大学生まで、それぞれの発達段階に対応する形で、こうした基礎的学習の不足は強く感じられる。

しかし、先に挙げた大学生の例は単に基礎的知識の不足だけが原因ではないように思われる。例えば語彙の不足にしても理解語彙と使用語彙の大きな格差があるように思うし、手紙や論文が書けないのは書いた経験が少なからずと考えられる。そう考えると、国語教育では、実際に書いてみる、話してみるといった経験が、案外に軽視されているのではないかと反省させられる。中国で日本語教育に携わるなかで、確かな知識を身につけさせる基礎的学習の大切さとともに強く考えさせられたのは、体験的学習の場の必要性である。

例えば、語学教育では発音について厳しく指導する。

これはどこの国においても同じであろう。ある中国人生は、自らの日本語学習を振り返って書いた作文の中で、発音に関して次のようなことを書いています。

「大学一・二年生のときに、発音について厳しく指導された。そして、例えば「あめ」という単語は、第一声で発音するのが第二声で発音するのかわり、第二声で発音するのかわり、第三声で発音するのかわり、第四声で発音するのかわり、ということを習ったことが強く印象に残っている。しかし、日本人の先生や留学生に、単語の発音について質問してみると、彼ら自身明瞭に答えられずに迷うことがあり、驚いた経験がある。」

ここではアクセントのことが取り上げられているが、四声の区別の厳しい中国語を身につけた中国人らしい印象が書かれてある。質問された日本人は、あるいは共通語と自分の使い慣れた方言のアクセントの区別に迷い、あるいはとっさに答えられなかったのかもしれない。しかし、確かに、アクセントの違いについては知っているが、それを国語の時間に実際に声に出し練習をしたりさせたりということはあまりないのでないだろうか。現在国語教育で取り上げられることの多い音声言語指導は、まさに体験的学習を通してなされるべき指導である。ここで取り上げた発音の指導もその一つであり、声に出してみることをせずに音声言語の指導ができないことは言うまでもないことである。国語教育で十分にそのための場を設けてきたかを反省してみなければならぬのである。

う。

知識偏重・思考重視の教育は、言葉という実際の実用的なものをその学習対象として扱いつつながら、それを確かで生きたものとして定着させるための実の場を軽視するという傾向を生み出している。それは、音声言語だけの問題ではない。書くことにおいても、例えばノートの指導一つを取り上げても、日常的に書くことということの指導が十分に行なわれていないように思う。毎日ノートに学習したことや気づいたことなどを書くことによつて知識を増やし、書き方を学び、考え方を深めていくことができる。ノート指導は地道であるが、確かな書く力を身に付けさせる場である。書く力は書くことによつてつけられ、話す力は話すことによつてつけられるという当然のことを思い出し、国語教育の中に書く場や話す場といった実体験の場を保障することがもっと必要ではないだろうか。

5 おわりに

4までで、基礎的学習と体験的な場を設けることが、国語教育にとつて必要であると述べてきたが、それ以外にも今後考えていくべき気づきはいくつがある。日本語を一つの言語として客観的に見つめさせるくふう、学習スタイルに適應した指導法の開発、いわゆる「学校文法」といわれる教育の場における文法の見直し、などである。

そして、それらはいずれも疑問である。

私の日本語教育の経験は、個人的でささやかな体験にすぎない。しかも専門的な知識や技能もなく、中国の中学・上級者を対象とするという限られた場での体験である。それゆえ本稿には何ら新しい知見はなく、個人的な学習の報告がされているだけである。しかし、そうした個人的な体験を通して学びとつたこと、すなわち「我々は知らず知らず国語（日本語）や国語教育あり方を絶対のもの」とみなしているのではないだろうか。言葉や教育のあり方を無批判に受け入れる姿勢は、言葉や文化、教育方法などを受動的に受けとめる結果となり、学習者のもの見方や考え方を画一的にしたり、個の可能性を奪ってしまうことになるのではないだろうか。」という思いは、国語教育のあり方を考えていく上で大切なものではないだろうか。

（ますち けんいち 信州大学教育学部）