

日本語教育における「方言教育」の問題点

ダニエル・ロング

(1991. 10. 4 受)

要 旨

「日本語学習者に方言を教えるべきかどうか」の議論の材料として、3つの問題を考察する。(1)関西人は外国人に向かって方言を使うかどうか、という問題を追及する「対外国人言語行動」の実態調査を行った結果、初対面の外国人に向かって、関西弁型の指定表現、否定表現、当為表現、待遇表現、文末詞などを使う関西人がいることが分った。(2)標準語を学んでいさえすれば、耳にした関西弁を混乱せずに理解できるかどうか、という問題については、日本語学習者に関西弁の音声言語(テープ)を聞かせ、その聴解力を計った。その結果、「ワカラヘン」や「シンドイ」など、聴解値の高い項目が認められた一方、日常コミュニケーションに欠かせない指定表現や当為表現が誤解されたり、反対の意味に取られたりする傾向も見られた。(3)日本語学習者が関西弁の表現形式を「自然に」習得した場合、学習者の標準語への影響はないかどうか、という問題に関して、「方言干渉」の例を取り上げ、その類型を試みた。

【キーワード】 方言教育, 対外国人言語行動, 方言聴解力, 方言干渉, 関西弁

1. 「方言教育」を議論する前に

「日本語学習者に方言を教えるべきかどうか」という議論は、実際には、方言の教育一般ではなく、東京方言以外の方言の教育の是非をめぐるものと言った方が正解である。例えば、東京方言は、かなり前から「くだけた共通語」として「チャッタ」などが教材に登場しているのである⁽¹⁾。

ところで、学習者が「チャッタ」のような東京のくだけた表現を使う目的は、親しい友達に対して親しい言葉づかいをすることによって両者の心理的距離を縮める、という点にある。しかしながら、「チャッタ」はどんな場合にもその効果を生み出すとは限らない。なぜなら、この表現は「標準語」ではなく、東京方言であるからである。筆者の経験では、「An Introduction to Modern Japanese」で覚えた「チャッタ」を関西の友達に使ったところ、「そ

んな気持ち悪いことばをどこで習った?」と聞かれた上に、あまり使わないように注意されたことがある。つまり、もし、「てしまった」に当たるくだけた表現を関西在住の学習者に教えるならば、「チャッタ」よりもむしろ、「テシモタ」、(あるいは「テモータ」)の方が望ましいという立場もありうるわけである。

そこで、以下では、「方言を日本語学習者に教えるべきか」という問題を「関西弁」の場合に限定し、次の3点の問題を中心に進めていく。

- (1) 関西の人は外国人に向かって関西弁を使うかどうか
- (2) 標準語を学んでいさえすれば、耳にした関西弁を混乱せずに理解することができるか
- (3) 日本語学習者が関西弁の表現形式を「自然に」習得した場合、学習者の標準語への影響はないか

2. 関西人の対外国人言語行動の実態

ここでは、筆者が1988年1月に、大阪府枚方市で行った小規模な調査の結果を紹介する。調査方法は、道端で出会った見知らぬ人37人を対象に、筆者が直接「すみません。関西外はどこですか?」といった単純な表現で周辺の特定の場所への行き方を尋ね、手に持っていた小型録音機でその返事を録音するというものである。録音機にヘッドフォンを差し込み、ウォークマンのようにして持ち歩いた。なお、このような調査では、調査者の日本語能力のレベルによって結果が大きく変わると考えられる。従って、この調査では、筆者は自分の日本語理解能力がどの程度か被調査者に分からないように、自らの発言を最低限に止めるように努めた。

日本人が外国人と話す時に現れる言語行動(対外国人言語行動)には様々な方略(strategy)が見られるが(ロング1992)、ここでは、その中から関西弁が使用される例だけを取り上げる。まず、被調査者37人のうち、何らかの形で方言を使った人は19人に達する(以下、調査の詳細についてはロング1992を参照されたい)。具体的な言語形式は次の通りである。('16'などの数字は被調査者番号である。)

指定表現 ヤ=6回, ヤッタラ=4回, ヤロー=1回

ヤ 19「これはだめやけどね」, 22「そやから」, 25「これやから」, 30
(2回)「向こうのバスやけど、20分おきのバスやから時間がかかると思う。」, 32「歩くとやね、時間長いね。」

- ヤッタラ 25「[地図を見せる] これやったら分かるよな。」、30「それやたら、歩いて…」、32(2回)「大体、ここは、歩いてやたら、30分…/バスやたら…」
- ヤロー 19「これ[この道]、もうちょっと行くヤロー。」
- 否定表現 ヘン=2回、ン=2回
- ヘン 3「近い。5分もかからへん。」、13「10分もかからへんねん。」
- ン 19「バスで行かん…」、20「私行ったことないから分かんけどね。」
- 当為表現 ナアカン=4回 アカン=1回
- ナアカン 11「こっちからだったらバス乗って行かなあかんわ。」、12「バス乗らなあかんね」、22「バスに乗らなあかんねん。」、32「30分ぐらい歩かなあかんな。」
- アカン 32「バスでないとあかん。」
- 待遇表現 ア段接続 ハル=4回、イ段接続 ハル=3回、ナハル=2回
- ア段接続 3「真っ直ぐ行かはったらね。」、17(3回)「歩いて行かはる?」
- ハル /枚方駅知ってはりますか?/そこから行かはったら二つ目。」
- イ段接続 4「んで、真っ直ぐ行きはったらいいんですわ。」、20(2回)
- ハル 「それに乗って行きはったら。/運転手に聞きはったら。」
- ナハル 19「それに乗んなはれ」、27「乗んなはれ、それから。」
- 文末詞 デ=1回、ネン=4回、ワ=5回
- デ 19「遠いで。」
- ネン 13(2回)「真っすぐ行きますねん。/10分もかからへんねん。」、22(2回)「乗らなあかんねん。/遠いねん。」
- ワ 11(2回)「こっちからだったらバス乗って行かなあかんわ。/そこからでいいすわ。」、19(2回)「バスの停留所あるわ。外大のあ…行く車来るわ。」、32「…前で降ろしてくれるわ。」
- その他 シンドイ=1回、ユータ=1回
- シンドイ 32「ちょっと、歩くとしんどいね。」
- ユータ 14「関西外大ゆうたらね、…」

上の文字化資料の例から指摘できることが2つある。一つは、関西人は見知らぬ外国人(白人)に道を聞かれた場合でも関西弁を使うということである。特に、これが一般の方言調査の場面設定では「最も方言が出にくい」と考えられる場面であるにもかかわらず、何らかの関西弁を使っている被調査者が半数以上(51%)を占めているという事実は注目に値する。もう一つは、

関西弁は、使用頻度が極めて高いと思われる指定表現、否定表現、当為表現、待遇表現、文末詞などに現れていることである。

上のデータでは、ヤ、ヤッタラ、ヤローなどの指定表現を直接筆者に向かって使う人は6人で、これらの表現の延べ回数は11回である⁽²⁾。一方、標準語形のダ、ダッタラなどの使用者は3人で、延べ回数は6回である。なお、同一話者がダ類の表現とヤ類の表現の両方を使っていることはなかった。もちろん、データ全体を見れば、丁寧体のデスが多いが、このヤ類とダ類の対立を単純なパーセンテージで見れば、ヤ類の表現は65%を占めることになる(表1)。つまり、この資料の普通体の指定表現の約3/5は関西弁ということになるわけである。

表1 標準語・関西弁の表現形式の出現分布

	標準語	関西弁	関西弁形式の割合
指定表現	6回 3人	11回 6人	65%
否定表現 (動詞)	4回 3人	4回 4人	50%
当為表現	0回	5回 4人	100%

動詞につく否定表現では、やはり丁寧体のマセンが多いが、普通体における標準語のナイと、関西弁のヘン・ンとの対立を見ると、ナイが4回(使用者は3人)に対して、ヘンとンは2回ずつである。例が少ないものの、この資料の(動詞につく)否定表現の半分は関西弁ということになる。さらに、「乗らなあかん」のような当為表現は4人が5回使っているのに対し、標準語の普通体の当為表現で現れる例はまったく見つからなかったのである(丁寧体、「歩かなくてはなりません」は1回のみ)。

以上、実際の自然談話のデータを通じて、関西人が見知らぬ外国人に向かって関西弁をどの程度、どのように使うかを簡単に見てきた。もちろん、「デス・マス」調の丁寧体の使用がかなり多かったが、普通体になると、関西弁の言語形式の方が(過)半数を占める傾向が認められる。

このような短い対話(平均時間36秒)にすら関西弁が頻繁に使われるのであれば、もう少し長い初対面の会話、あるいは知合いの外国人との会話の実

態はどうなっているのでしょうか。これから、調べるべき課題が沢山あるように思われる。

3. 日本語学習者の関西弁聴解力

第2節では、関西人の中には、見知らぬ外国人に向かって関西弁を使う人がかなりいることを見てきた。ところで、初級・中級の日本語学習者はこの関西弁の意味を果たしてどの程度推測できるのであろうか。

この問題の解明に向けて、筆者は1988年1月に、大阪府枚方市にある関西外国語大学の日本語の先生方の協力を得て、アメリカ人の留学生18人を対象に、関西弁の聴解実験を行った。実験では、枚方市出身の23歳の男性に防音室で録音してもらったテープを、大学のLLに集まった日本語学習者に聞かせた。テープでは、この男性が、この地域の若い人が使うと思われる20の表現を単独で3回、それぞれの例文に含む形で2回（計5回ずつ）、はっきりした調子で発音した。回答用紙には表現（例文全体ではない）の意味を英語と標準語で書くように指示したが、ここでは、英語か標準語いずれかが正解であった場合をその項目の正解と認めた。

被験者の日本語学習歴、あるいは関西在住期間などは当然重要な情報であるので、その概要を述べる。関西外大のクラスは6段階に分かれているが、これを初級を1、上級を6として分類すると、次の通りであった。2=5人、3=6人、4=1人、5=2人、6=1人、クラス不明者=3人。すなわち、「初級の上」、「中級の下」に人が多いことが分かる。日本語学習歴は、アメリカと日本での期間を合わせると、6ヵ月～30ヵ月（平均=16.3ヵ月）で、日本（関西以外のところに住んだ人はいない）の滞在期間のみを見ると、「1ヵ月」の4人を除き、全員が「6ヵ月」であった（平均=5ヵ月）。

さて、次頁の表2は、学習者の聴解値（正解者のパーセント）を項目別に示している。また、参考のために、「ホーム・ステイ使用値」の欄を設けたが、これは同じ時期に、関西外大の留学生を自分の家に迎えているホームステイの家族の人、21人に協力してもらったアンケートの結果である。「使用値」は、「家族の人と喋っているときに関西弁を（よく、あるいは時々）使う」と答えた人の割合である。ただし、実験に参加した留学生は必ずしも、これらのホームステイの家に住んでいる者とは限らない。

表2では、第2節の「対外国人言語行動」のデータで、日本人がよく外国人に使った否定表現（ワカラヘン=94、コーヘン=50）や指定表現（ヤロー

表2 日本語学習者の関西弁聴解力実験の結果

関西弁の言語形式・例文・標準語訳	留学生聴解値	ホームステイ使用値
そんなに難しいことば分からねん。(分らない)	94	52
新しい車こーた。(買った)	83	62
きのう寝なかったから、今日はしんどい。(疲れた)	83	100
ほんまに勉強した？(本当)	77	62
彼の車は私の車といっしょの色。(同じ)	72	81
きのう学校に行かへんかった。(いかなかった)	66	57
あの人の名前知らん？(知らない)	55	71
明日はたぶん雨やろ。(だろう)	50	57
明日、家にいてる？(いる)	50	47
明日、学校にこーへん？(来ない)	50	19
明日、友達きはる？(いらっしゃる)	44	29
今日テストがあるから、学校に行かなあかん。 (行かなければならない。)	33	38
はよー勉強して！(早く)	33	57
なんぼ頑張ってもできない。(いくら)	27	38
じゃ、じぶんはどう思う？(きみ)	22	47
きのう、ずっと勉強しとった。(していた)	16	33
どないした？(どうした)	6	43
その手紙読まんとって！(読まないでくれ)	6	38
明日は絶対に雨やで。(だよ)	6	52
そんなことしたらあかん。(だめ)	6	62

=50、ヤデ=6)があがっている。日本語学習者は、これらの意味を知らなければ、まわりの人のことばを理解するのに苦勞する、と言っても過言ではないであろう。しかし、この表では聴解値がけっして高くない項目も見られる⁽⁴⁾。まず、聴解値の最も高いワカラヘンと、被験者の半分しか分らなかったコーヘンとのギャップは、関西人自身の使用頻度の差とも関係しているように思われる。すなわち、ワカラヘンは「ヘン」の最も現れやすい形式の一つとも言えるが、「来る」の否定形は関西において3種類（大阪の伝統的な形ケーヘン、京都の伝統的な形キーヒン、若年層中心のコーヘンである）に分けられているという事実である。また、ホームステイ調査で、コーヘンが最も低い使用値を示していることから、コーヘンの使用領域は限られていることを伺うことができるであろう。

やや解釈しにくい例としては、例えば、イカナアカン (33%) とアカン (6%), あるいはヤロー (50%) とヤデ (6%) のように、よく似た言語形式の聴解値が大きく異なる項目もある。イカナアカンとアカンとでは、例文の情報量の違いが関与しているかもしれない⁽⁴⁾。しかし、イカナアカンの聴解値もさほど高くない。何しろ、この表現を「行かない」(3人)や「行けない」のように、本来の「肯定的」な意味とは反対の訳を与えた人もいた。一方、ヤローとヤデはこれ以上に聴解値の差が現れている。ヤデでは、被験者のほとんどは無回答か「降る(降った, 降ろう)」, 「たぶん」のように、文脈のみで判断したと思われる回答であったが、これは文末詞のデが付くことにより、表現全体が分からなくなってしまったことも考えられる。

なお、関西人は他の地方から関西に来ている人に向かっても、関西弁を使う傾向が見られるが(ロング 1990), だからといってよその出身の日本人を対象に、わざわざ授業で関西弁を教えるべきだと主張する人はいそうもない。それゆえ、外国人もほおっておけば、そのうちに、自然に理解できるようになる、という立場もあるわけである。しかし、この理屈は実におかしいのである。まず、関西弁を聞いた他言語を母語とする学習者と、他地方の日本人との間には推測力、すなわち、聴解力に大きな隔たりがあることは十分考えられることである。それに、方言に関して「教室で教える必要はない、自然習得で良い」という立場を取るのであれば、教室の中での(標準)日本語教育も必要ないと言われかねないのではなからうか。いずれの立場を取るにしても、「自然習得」には様々な落とし穴が待ち伏せていることは事実である。次節では、この問題に焦点を当ててみる。

4. 「自然習得」の落とし穴——方言干渉

ここまでは、「方言教育」の必要性を主張してきたが、もちろん授業で教わらなくても、方言をある程度理解するようになるのも可能であるが、教室で方言(特にそれと標準語との対応のしかた)を体系的に教える方が、「自然習得」に比べ、より速い、しかもミスコミュニケーションによる混乱を少なくする効果があると思われる。方言を理解するようになりたいと思っている学習者は⁽⁶⁾、授業以外のところで関西弁を習得しなければならない。結果的には、一人で、耳にした表現の意味を自分なりに推測してみるか、関西人の友達に教えてもらうしか方法がないが、いずれにしても、問題が生じやすい。

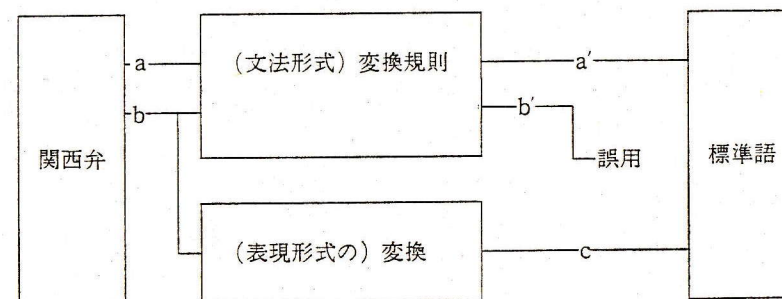
まず、一人で解釈する場合、意味の分らない表現を聞くたびに、文脈など

を考え合せて、その意味を推測しようとする。しかし、危険なことに、表現の意味を正確に把握していないにもかかわらず、話が進んでいく場合が多い。つまり、その場で適切な返事をしたり、あるいは適切な行動を起こすことができさえすれば、コミュニケーションがとぎれない。それゆえ、学習者の意味解釈が幾分ずれたり間違ったりしても、コミュニケーションがとぎれない限り、解釈の誤りに気付かないのである。

方言形式の意味の誤解だけではなく、方言形式と標準語形式との対応のしかたが分からないために起り得る標準語への「方言干渉」(Dialectal Interference)の現象もある。「言語干渉」ということは第二言語教育に携わっている人にとって耳慣れない用語ではないが、第二言語教育では普通、「ある言語の話し手において、その音韻・文法・語彙上の特徴が他の言語体系に影響を及ぼして誤りを生ずること。」というふうに理解されている(成美堂『現代言語学辞典』1988)。筆者は、この用語にならって、学習者が日常生活で耳にする、在住地域の生活言語(関西なら関西弁)による標準語への影響を「方言干渉」と考え、以下、「方言干渉」の3つのタイプ、およびそれぞれの具体例を呈示する。

①は、方言の文法形式と標準語の文法形式が対応しない場合である。例えば、「言ッotte」は、単純な文法形式(この場合は形態素)の交換規則にかけることによって、標準語の「言ッてoite」に変えられる。図1では、「言ッotte」を「a」, 「言ッてoite」を「a'」で示している。これと同じように、文法形式の変換規則によって、「(まだ)言ワotte」⁽⁶⁾(「a」)が、「(まだ)言ワないde oite」(「a'」)という表現に変えることができる(「(まだ)言ワないde oite」は、実際にはあまり使われていない表現かも

図1 方言の文法形式に対応する形式が標準語にない場合



しれないが、理論的には言える)。しかし、「言ワントッテ」においては、「後だったら可能」という、「置いて」の本来の意味が薄れていく（あるいは、失われている）表現も関西では頻繁に使われているのは事実である。こうした表現（例えば、「(死ぬまで)言ワントッテ」を「b」とし、「a」と同じ変換規則を当てはめると、「*(死ぬまで)言ワナイデオイテ」(「b'」)という妙な文が作り出され、誤用になる。この表現を自然な標準語に変換するには、全く別の表現に変えるしか方法がない。すなわち、表現の変換規則を採用しなければならないのである。これによって、「言わないでくれよ」(「c」)などの表現が作れるのである。

同様に、関西弁の勧誘表現の否定形「イカントコ」にも2つの異なった意味がある。標準語で、「(まだ)イカナイデオコー(よ)」をおかしいと感じる人も少なくないであろうが、もしこの表現形式が理論的に有りうとするならば、「a'」に当たるのであろう。これに対して、関西弁で「(あんな所に二度と)イカントコ(よ)」という場合には「b」に当たるので、この文法形式だけを標準語に変換すると、「*(あんな所に二度と)イカナイデオコー(よ)」(「b'」)という誤用になる。表現そのものを変え、「行かないことにしよう」(「c」)のような文にしなければならない。

②は、方言の文法形式が規則的に標準語の文法形式に対応するが、その規則が当てはまらない例外的な語彙があるので、誤用が起こる場合である。この場合は①と違って、学習者の頭の中にある変換規則そのものは正しい。例えば、関西弁の「読マヘン」、「食ベヘン」などの「ヘン」が標準語の「ナイ」に対応するというふうに学習者が解釈をすると、今度は、関西弁の「アラヘン」(無い)、「オラヘン」(居ない)、「カマヘン」(構わない)に対し、「*アラナイ」⁽⁷⁾、「*オラナイ」、「*カマナイ」のような誤用を起こすという現象である(図2)。

図2 標準語と規則的に対応しない例外的語彙

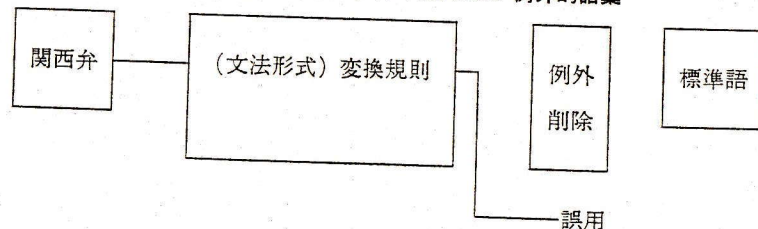
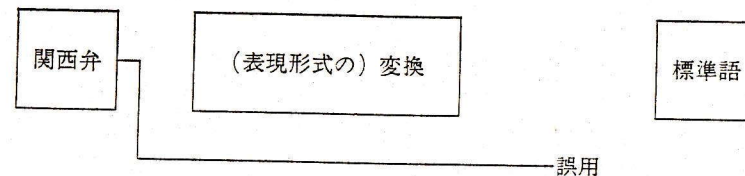


図3 標準語にない方言独特の言語形式/意味の異なる言語形式



③は、標準語にない方言独特の言語形式、あるいは、形そのものは標準語にあるが、その意味が異なる、といったようなことばを(方言であることを知らないため)標準語として使ってしまう場合である⁽⁸⁾(図3)。人がどこそこに「イテル」(いる)や第二人称の「ジブン」(きみ)はここに分類できる。何の変換も起こさないという意味では、この現象は上の①と②とは多少違うが、関西弁の特徴が標準語に「影響を及ぼし、誤りを生ずる」という定義には当てはまると思われる。

上で取り上げた言語形式は、何も数年間関西に住んでいないと耳にしない希なものではなく、関西人と数十分会話していれば、出て来る言語形式ばかりである。従って、このような方言干渉は、初級の学習者にも起こりうる現象であるように思われる。

日本語学習者が「自然に」方言を習得することはもちろん不可能なことではない。ただし、「自然習得」の場合に伴う問題を日本語教育の関係者は承認する必要がある。時間の無駄使い(適切な指導がないため、習得するのに非常に時間がかかる)、語彙や文法形式の誤った解釈、標準語との対応のしかたを体系的に習っていないために起こる標準語への干渉。この中で、特に「方言干渉」は素人である方言話者が日本語学習者に方言を教えた場合に起こりやすい問題である。生越直樹氏のことばは、その意味で極めて重要な意義をもつ。「<日本語が話せる人>イコール<日本語教師>でないと同様に、<方言が話せる人>イコール<方言が教えられる人>ではない。」(生越1991, 239頁)

5. おわりに

本稿で扱った、日本語学習者に方言の理解能力を身につけさせるべきかどうかという「方言教育」の問題は、数年前に表面化してから様々な立場から論じられてきたが(伴1985、『月刊日本語』編集部1988, 佐治1988, 彭1988),

彭氏を除いて、日本語教育を受けた側の立場から見た論文が皆無であることが目立つ。筆者は本稿で、具体的な調査結果を用い、日本語教育を受けた経験者の一人として、学習者の観点から、様々の問題点を見てきた。

なお、本稿で触れなかった、学習者の「方言教育」に対する態度（意識）も一つの重要な研究課題である。学習者の意義を追う調査の結果では、学習者の出身地での言語（方言）使用状況、日本で学習を続けている地域の方言使用状況、日本語を学習している目的などの要因によって、「方言教育」に対する意識の相違が見られるものの、いずれの調査においても、「方言教育」に好意的な態度を示している学習者がかなりの割合を占めている点は、この問題の再検討の必要性を強く印象づけるものである（伴1985、佐治1988、備前1991）。

ところで、日本語教育の教材に方言を導入する場合⁽⁹⁾、現場に立つ教師の方言学的、社会方言学的知識も要求されるであろうが、まず、研究者の側から、それらの学問の成果を教師が利用しやすい形にまとめる必要がある（例えば、真田1989）。また、どのような言語形式がどの地域に分布しているだけでなく、標準語と各地の方言との体系的な違いを明確にした対照研究（勝村1991など）も期待されるであろう。

注

- (1) 例えば水谷・水谷1977の第27課「のれなくなっちゃう」では、「特急にのれなくなっちゃうんだよ」、「もう食べちゃいました」、「学校に遅れちゃった」がある。
- (2) 独り言と思われる発言、あるいは第三者への発話を省いた。
- (3) この実験では、項目ごとに、意味を問わず、音声を正確に聞き取れたかどうかを確かめる「聞き取り」の質問と、意味を正しく理解しているかどうかを確かめる「聴解」（標準語訳、あるいは英訳を書く）の質問の両方を設けた。「聞き取り」の成績は非常によかったので、聞き取りにくさが「聴解値」の低さに関与しているとは考えにくい。
- (4) 今回の実験と同じ様に、日本語学習者の関西弁理解能力を調べる1988年のアンケートでは、アカンの理解値が73%で、イカナアカンは20.5%となり、今回の結果とは逆の順番になっている（佐治1988）。大人数を対象にしたこのアンケートと筆者の実験との間には参加者の人数の大きな差もあるが、関西弁の表現を文字にし、それを被調査者に見てもらったアンケートと、耳で音声聞いてもらった聴解実験との間にある方法論上の違いの大きさが異なった結果につながった可能性も否定できない。

- (5) 佐治（86%）、備前（88%）、伴（57%）のデータによると、方言を理解できるようになりたいと考えている留学生はかなりいるようである。
- (6) 言ッツイテ、言ワントイテもある。
- (7) 「アラナイ」を使用する学習者はありそうもない話に聞こえるかもしれないが、筆者の知人は実際にこれを使っていた。当時、日本語を学習していた場所は関西であり、しかも、この知人は、以前に（アメリカで）関西人と結婚した経験を持ち、それに、学校は標準語のみとはいえ、「デス・マス」調が主であったため、普通体の「ナイ」を聞く機会が少なかったかもしれない。これらの要因はこの誤りの発生に関与していたと考えられる。
- (8) 沖1991は、このような現象を「気づかれにくい方言」と呼び、詳しく分析している。
- (9) 現在でも、日本語教育の教材に方言を導入しているところもあるようであるが（AKP同志社留学センター1990、長崎総合科学大学1989、日本語教育学会1984）、その多くは、方言を一つの「課題」として取り上げているだけである。

参考文献

- (1) AKP同志社留学生センター（1990）『Spoken Japanese II』（改訂版）
- (2) 沖 裕子（1991）「気づかれにくい方言——アスペクト形式『～かける』の意味との東西差——」日本方言研究会第53回研究発表会発表原稿集
- (3) 生越直樹（1991）「日本語教育と方言」『新・方言学を学ぶ人のために』世界思想社
- (4) 勝村聡子（1991）「『ヤンカ』について——その表現機能と『デハナイカ』との対比——」『地域言語 特集「ことばの諸相」』第3号 天理・地域言語研究会
- (5) 佐治圭三（1988）「日本語教育における位相の問題」『国語学』154号
- (6) 真田信治（1989）『日本語のバリエーション』アルク
- (7) 『月刊日本語』編集部（1988）「日本語学校で関西弁を教えるべきか」『月刊日本語』8月号
- (8) 長崎総合科学大学 別科日本語研修課程編（1989）『別科・日本語Ⅰ』
- (9) 日本語教育学会（1984）『日本事情シリーズ 京都・大阪とその周辺——近畿地方——』
- (10) 伴 紀子（1985）「『生活語』の教育上の配慮」『日本語教育』56号
- (11) 備前 徹（1991）「外国人の近畿方言受容意識」『国語学』166号
- (12) 彭 飛（1988）「大阪ことばを教えてください」『月刊日本語』8月号
- (13) 水谷 修・水谷信子（1977）『An Introduction to Modern Japanese』ジャパン・タイムズ出版社

- (14) ダニエル・ロング (1990) 「方言接触による方言意識と行動」『地域言語 特集「移住とことば」』第2号 天理・地域言語研究会
- (15) ダニエル・ロング (1992) 「対外国言語行動の実態」『大阪樟蔭女子大学日本語研究センター報告』

(大阪大学大学院)

謝辞

第3節で紹介した「関西弁聴解力」の調査に御協力くださった関西外国語大学留学生別科の小山揚子先生、松田陽子先生（現在、神戸商科大学）、および参加してくださった学生に深く感謝いたします。

(日本語教育 76 号)

日本語教育実習への提言

—実習経験を踏まえて—

齋藤令子・今尾ゆき子・稲葉み

田中京子・出口 香

(1991. 8. 1 文)

要 旨

本稿では、名古屋大学大学院での実習経験をもとに、教育実習のあり方に関する以下のような提言を行い、その内容を組み込んだ実習のプロセスを示す。また教育実習が、提言に表されているような短期的、長期的両視点を併せ持つ計画・実施される必要があるとの結論を得る。

1. 指導技術の効率的な習得のためには、実習前に自己の技術レベルに合った目標を設定し、その技術の重点的習得を図ることが必要である。また短期間で移転が可能な基本的な指導技術については、「技術移転」の概念を導入し、実習生への積極的移転を行うことが望ましい。

2. 教育実習では、自己研鑽型の教師を養成すべく、自己開発能力の基盤作成にも注意を払いたい。自己開発は、指導方法に対する視点を固定化させず、常によりよい方法を求め続けることによって推進される。故に柔軟で多角的な評価視点を育む機会を実習のプロセスに盛り込むことは、その一方策となる。

【キーワード】 教育実習、目標指導技術の設定、指導技術の移転、自己開発能力、評価視点

1. はじめに

日本語教育能力検定試験が実施されて今年で4年になる。この検定試験の施行に伴い、日本語教師に必要とされる能力とは何かが問われ、関心の的となってきた。日本語そのものや教授法理論等の知識に関しては、既に大学や日本語教師養成機関等において、体系的なカリキュラムが組まれている。しかし、教育現場で教師に要求されるもう一つの側面である教育能力⁽¹⁾については、まだその養成方法等に関する議論が始まったばかりの状況にある。

教育実習を教育能力養成の主要な機会と捉えるならば、その内容や実施方