

欧州の大学における日本語教育はどうあるべきか 「変則イマーション」のすすめ

竹下利明*

キーワード：ヨーロッパ, 変則イマーション, 教材, 内容, 文化史

要旨

ヨーロッパの大学の人文科学系学部で行われる日本語教育は、外国語教育の新しい理念に沿いつつも、「どこの国の国民でもが、学校の教室で学び、また教科書を通じて知的に獲得していく類の知識」という意味における「内容」を持つものでなければならない。カナダの学校教育における「イマーション」はこの要件を満たすが、筆者のところの日本語教育プログラムは非常に小さく、カナダ方式の本格的なイマーションを実施することができないので、「変則イマーション」とでも呼び得るものを考案し、それを試行中である。本稿はその中間報告である。

「変則」というのは、① まず、ある学問分野（日本文学・日本経済など）を学生の母語で記述したテキストを学生に勉強させる。② ついで、学生の頭の中にすでにあるはずの知識を簡潔に表現した日本語の文章を読ませ、③ さらに、同じその知識をこれまた簡潔に口頭日本語で語って聞かせたり、逆に敷衍したり、あるいは質問をして日本語で答えさせたりするという方式のものという意味である。

筆者が試行中の「変則イマーション」は、教師が一人、日本語教育のための総時間数2年間で200時間（基礎日本語教育160時間＋「変則イマーション」40時間）というきつい条件の下で行われており、実施に必要な教材として開発された2種類の教科書とその活用状況や問題点を紹介する。

1. 本稿の目的とその背景ならびに構成

1-1. 本稿の目的と構成

本稿は、主として欧州の大学、それも(科学を人文科学、社会科学、自然科学と三分した場合の)人文科学系の学部における日本語教育のあるべき姿の内の一つを示唆し、あわせてそのための教科書開発と授業活動についての筆者の試行を中間報告しようとするものである。

* TAKESHITA Toshiaki: ボローニャ大学文学部東洋史学科助教授。

なぜあることを「示唆」し、また「試行」しているのか、その理由を理解いただくためには(あるいは同様のことが北米の大学についてもいえるのかもしれないが、その点筆者はよく承知していないので、今は措き)、ヨーロッパの大学の人文科学系学部にしきみられないだろうと推測される事情を予めご承知願う必要がある。そこで、まず現実に「試行」を実施しているコースを取り巻く環境を「1-2. 背景の事情(その1)」に述べる。この部分は単なる現況報告にすぎないが、上の「なぜ」に答えるためには是非必要なので記した。ついで、筆者が捉えた上記「推測される事情」を「1-3. 背景の事情(その2)」で説明し、それに対処するため「2. 変則イマージョン」にてヨーロッパの大学の人文科学系学部における日本語教育のあり方の一つを示唆し、「3. 教科書」の項で、それを筆者自らが試みるために新たに開発し、目下実験的に使用中の教材群を紹介する。そして最後に、その教材をどのように活用しているのかを「4. 授業活動」のところで述べる。なお、簡潔を旨とし筆者は以下単に「ヨーロッパ(ないし欧州)の大学」といういい方をするが、その際「上記の意における(つまり狭義の)人文科学」系の学部を念頭においていっている。

1-2. 背景の事情(その1)

筆者が勤務するボローニャ大学には、日本関係教科専任の教官としては筆者がただ一人いるのみである。担当科目は「日本語・日本文学」で、これは文学部東洋史学科の一選択科目であり、この他に同学部文学科に「日本語・日本文学・日本歴史」という包括的な教科(選択科目)があって、筆者が兼任している。東洋史学科には日本歴史がなく、文学科にそれがあるのはどのような深遠な配慮があつてのことなのか筆者は未だ承知していないが、講座の名称が「日本語」、「日本語・日本文学」、「日本語・日本文学・日本歴史」、「日本語・日本文化」のいずれであっても、内容に大した違いがあろうわけがない。

コースは2年制で、1年次・2年次コースとも教室での学習時間数は年間で各100時間ぐらいなので、2年間では合計約200時間。これが使える時間のすべてである。学生数は1年次・2年次いずれも20名前後である。

欧州では、EC統合に歩調をあわせ、教育と学問の分野でも数年前域内大学生交流と単位の相互認定のためのERASMUSと呼ばれるプロジェクトが発足したので、イタリア以外の欧州諸国の学生の出席が目立つようになってきた。自分が勤務する機関がある国の言葉と学生のみを考えていれば事足りた時代は急速に過去のものになりつつある。

ボローニャ大学文学部は、イタリアはおろか、ヨーロッパにおいてもおそらくは最大級の文学部の一つなのであろう、400近い教科がオファーされていて壮観である。外国語・外国文学科も勿論設置されていて、その内部に言語学・言語教育専修課程というのがあるが、(筆者のような外国語教師の眼からみて)もっとも必要と思われる外国語教授法とか英語教授法、フランス語教授法といった近代外国語教授法は、1993~94学年度現在では、教科目一覧表に未だ一つも載って

いない。但し、〇〇語教授法なるものがまったくないわけではなく、文学科で古代ギリシア語教授法とラテン語教授法がオファーされている。古代語教授法の方が近代語教授法に優先するのである。なお、外国語・外国文学科のすべての専修課程において「〇〇文献学(英語の‘...philology’)」というのが必修であることも付け加えておこう。筆者は、日本人の眼には古色がかってみえるこの文学部のあり方が、ヨーロッパの文学部における教科編成の典型であるということを積極的に主張するに十分な材料を持ち合わせていないから、そんなふうという積もりはないが、でも、並み外れの例外であるとも思っていない。いずれも大同小異なればこそ単位の相互認定が可能なのであろうからである。

1-3. 背景の事情(その2)

1-3-1.

次の会話は日本語教育関係の論文(国立国語研究所日本語教育研修室, 1989)からの引用である。

F: あのう, すみません.

J: はい.

F: インタビュー, よろしいですか.

J: えっ, インタビュー, なんの.

F: 日本人の労働意識についてです.

J: へえー, 労働意識ですか. ……まあ, いいですよ.

F: まず, 仕事は何時からですか.

J: 仕事……9時からですよ.

F: 何時までですか.

J: えーと, ……いちおう5時15分までです.

F: 5時……15分ですね.

J: ええ, 5時15分.

F: きのうも5時15分でしたか.

J: えーと, きのうは……編集会議がのびちゃったから, ……何時までいたかな, ……たしか8時半ごろだったと思いますよ.

F: えーと, 8時……

J: ええ, 8時半です.

もうかなり以前からコミュニケーション・アプローチの名の下に、少なくとも日本国内においては、このタイプの日本語が教室でますます盛んに取り扱われるようになってきているようである。

今、この種の日本語を獲得させるための訓練を欧州の大学の教室で行ったと想定しよう。哲学者・考古学者・歴史家といった、日本語教育の何たるかについては、関心も知識も教授技術もない教官は、口では何もいわないだろうが、心の中では正直なところ、どう思うだろうか。筆者は正面切って質問をしてみたことはないが、諸般の事情を考慮して察するに、今でも依然として「大学をなんと心得とる！ 大学は外国語を教えたり、学んだりするところではないんだぞ。でも、もし卒業論文を書くためにはどうしても外国語をやらざるを得ないというのなら、あんな中身が空のおしゃべりをさせるのではなく、文法を教えて翻訳ができるようにしてやれ」と思うだろうと推測したら、的外れだろうか。いや、そんなことはあるまい。筆者が身を置く文学部の本年度講義題目一覧にある「〇〇語」講座および「××語・××文学」講座のほとんどすべてにおいては文学の講義しか行われず、稀に言葉も射程距離に収められている場合でも「文学：19世紀△△文学概説 // △△語：音韻論，形態論，統語論初歩，演習」と書かれているし、また、これは日付がすでにやや古く、カナダの大学でのことではあるが、「大学においては、外国語のコースもアカデミックなコースとしての条件を満たさなければいけないと考えられている。このため、ここに述べたような方法論(コミュニケーションの能力開発を目指した方法論：筆者注)は概してアカデミックでない(文法を組織的に教えない)という理由だけで無視されがちである」(當作1985)という証言もある。

水谷(1990)は「一見(従来と日本語学習の：筆者注)目的が同じように思える人たちでも実質的な目的が変化している場合もある。たとえば、アメリカやヨーロッパの日本学の専門家たちが日本語を勉強して、研究の土台にしようとするのにも、20年前には、読めるということが非常に重要であったのが、どんどん日本人の学者と交際し、フィールドワークをするという目的の必要性も高まって、話すことが重要だという認識が大きくなってきた。現在では話す日本語、話される日本語というものを学習することが常識になってきている」というが、この発言は誤解を招きやすい。日本のことを研究している若いヨーロッパ人学者が口頭言語を重視するようになってきているのは確かだが、この先もう20年ぐらいはヨーロッパの日本学を采配していくことになるはずの教官の間では「話す日本語、話される日本語というものを学習することが常識になってきている」とは未だ必ずしもいえないのではないか。この点、ゲーネンツ(1991)個人には前向きな姿勢がみえるが、10年ぐらい以前の西ドイツについて「It is especially irritating that there is hardly a sufficient consensus concerning the type of language competence which is to be trained. On the one hand there is still the notion that it is sufficient to be able to “decode” Japanese texts (especially pre-modern texts), and on the other hand emphasis is placed on competence in the spoken language. It is still by no means commonly clear to what extent the following abilities should be developed: 1) reading ability, modern texts; 2) reading ability, pre-modern texts; 3) the ability to write texts in Japanese; 4)

the ability to speak Japanese and understand the spoken language.» (Kracht, 1985)とも読める。僅か5~10年の歳月で、ドイツ人日本学教官の考えが一致して、今では大多数の学者が「話す日本語、話される日本語を学習せよ」との考えをもつに至っているとは、いかにも考えにくいだらう。最近、ドイツ語圏のある有力な日本研究センターにおける日本語教育の授業を参観したことがある方にお話を伺う機会があったが、そこでは、今でもまず文法を教え、直ちに古典読解の訓練にかかるのだそうである。日本側が、いつでも少数特定の外国人学者にしか日本語教育について意見を徴さないといつた事情があるのだろうか、現場欧州の大学に身を置く者の眼からみれば、こと狭義の人文科学系のヨーロッパ人学者に関する限り、引用の水谷発言は「木を見て、森を見ず」の感がある。

1-3-2.

筆者は、ヨーロッパ人大学教授一般の外国語教育というものに対する姿勢と日本学専攻のヨーロッパ人学者の日本語教育に対する姿勢を、例外は勿論あるだろうが、大体上記のようなものとして捉えている。体験と見聞が深まるにつれ、この方々が、なぜこりゆう考え方をするのか分かるような気がするようになったので、これらの諸先生について云々しようとは思わない。欧州人同士の間では、隣の国へ出稼ぎに行き、数年間建築現場で一心不乱に働いてお金を貯め、帰国してからハッと気が付いてみたら、その国の言葉をほぼ完璧に操る能力まで持ち帰っていたということがおこるのは少しも驚くにあたらないことなのであるし、また、ギリシアや中近東、アフリカなどから欧州へ移住した者が、半年~1年もしたら、移住先の国の言葉を器用に操って、その国の官憲を相手に互角に口論すらできるようになるといった現実を目の当たりに嫌というほどみているのだ。外国語(とくにコロクイアルな言葉)などなにも大学の教室で教えたり学んだりするほどのものではないとする気持ちが分かつというものである。

「あのう、すみません」、「はい」、「インタビュー、よろしいですか」、「えっ、インタビュー、なんの」といった日本語の訓練を、事情の分かる日本学の学者はいずれは認めてくれるものと思うが、西洋哲学、英文学、西洋中世史、あるいは、美学といった日本ととくに関係があるわけでもない学問をしている圧倒的多数の教官は、半世紀先、1世紀先はいざ知らず、今後ともまだまだかなり長い間認めてはくれないものと思わねばならない。もっとも、彼らが認めないのは、基本的にはその彼らの関心が欧州の域外にまではなかなか及ばないからなのだが、それを突いていてもはじまらないし、また突くべきでもない。効果的な日本語教育がヨーロッパの大学にも本当に根付くためには、ほんの一握りのそのまた1~2パーセントばかりの日本学の教官のみに認められただけではまことに不十分なのであって、いかなる専門の学者にも大学教育に相応しいものとして承認される必要がある。そして、そのためには、日本語教育(さらには、一般に外国語教育というもの)の方が外国語教育の新しい理念に沿いつつも、ヨーロッパ人学者の考える基準に合

うものになるよう己れのあり方を改めていかなければならないのだ。さもなかったら「Language programs are basically supported by the charity of the teachers. [...] the director of the language program is not a language teacher but a Japanese study professor. In short, “the language program has been always considered as a subordinate in this school.”」(Iino 1993) といった情けない状態からなかなか抜け出すことができないだろう。この引用は米国のペンシルベニア大学の現状を語る論文の一部であるが、これはこのままヨーロッパの大学の偽らざる実情でもある。そこでは、習得の難易度が先にみた程度のものでしかない独仏語などの教育が二軍ないしそれ以下なのは蓋し当然なのであろうが、それとは同列に扱えないはずの日本語教育などもやはり二軍なのであり、そのような扱いの教育に質的向上など望むべくもないこと論を俟たない。昇格のためには究極的には政治レベルの施策が必要であるが、それに先立ってしなければならぬことがある。そこで重ねて言うが、日本語教育・外国語教育のあり方を抜本的に改革し、以て「外国語教育も大学教育に相応しい(というより、必要な)ものだ」と認識を改めてもらえる方式のものを開発せねばならないのだ。実は、外国語教育の側にも解決すべき問題があるのだから。どんな問題があるのか。

1-3-3.

いわゆる「新しい」教授法ないし「新しい」理念が叫ばれるようになってから新たに発生した問題がそれである。その最たるものの一つは、少なくとも初級段階においては「内容がない」ということであろう。こういうと、国立国語研究所から、「1-3-1 に引用の当研究所著作のモデル会話は無内容だというのか」とお叱りを受けそうである。でもここにいう「内容」というのは日本語教師の眼で見た「内容」とは別物なのである。「お父さん」という言葉を教える手間に、なぜ「資本主義」という言葉を教えないのかと問われるのである。「こうゆうものこそ学生に読ませなくては」といって『万葉集』を教室で読むことを勧められるのである。つまり、ここにいう「内容」とは、どこの国の国民でもが、学校の教室で学び、また、教科書を通じて知的に獲得していく類の知識・情報のことである。それを初歩の段階から何とか巧く日本語教育の中に織り込んでいく(というより、日本語教育と日本史なり日本文学なりの教育を一体化する)必要がある。こういうソフトウェアを備えた日本語教育・外国語教育でなければ、ヨーロッパの大学ではそこでの教育に相応しいものとして一人前に扱ってもらえそうもないと思う。そして、そのソフトウェアを巧く利用して、たとえ 1-3-1 のモデル会話ほどこなれたものではないにせよ、口頭言語の訓練も同時にすることができたら、日本語教師にとってもかなり満足 of いくものといつてよいのではないだろうか。

でも、こう欲張ってみても、一体そんなことが「1-2. 背景の事情(その1)」に述べたような徹底的な存在の日本語コースでも可能なのだろうか。

2. 変則イマーション

筆者に課せられた任務は、「一人で」、「2年間に」、「200時間」という枠内で日本語、日本文学、日本歴史についてそれだけで纏まりのある何かを学生に与えることである。

今から10年近く前に3年間(1985~87)にわたって、毎年秋に、新学年度授業開始までの2ヵ月間を利用して日本語集中コースを実施したことがある。その時の備忘録(Takeshita 1989)には、筆者の念頭にあったさまざまな目的の中に「将来日本語・日本文学が必修科目になった場合に備えて、日本歴史、日本文学、文語、日本語学などの講義を日本語で行うことができるようにするためには、何をどうしなければならないのかについて手掛かりをつかんでおくこと」とあり、1987年に集中コースを終えた時には「予め学生に多少の日本語運用能力を与えた後、教師が己れの日本語をコントロールし、かつ学生がその日の講義の内容を予め知って(つまり、知識をすでにもって)教室に臨むのならば、日本語で講義をすることは可能である」という結論がだされている。日本における留学生予備教育では、日本語で地理も歴史も数学も教授するのが当たり前なのであろうが、それに「似たようなこと」を海外で200時間という時間的制約の下でやってみることにした。いつだったかどこかで、韓国では大学の3年次・4年次には日本関係の教科は日本語で講義されるという話を聞いたか読んだ記憶があったし、またヨーロッパでもワルシャワ大学では「2年からは翻訳以外の講義をすべて日本語で行い、語彙解説、文法説明などの際もポーランド語は使わないようにしている」(岡崎 1989)ことも後に知った。同種の試みは世界の方で行われているに違いない。

筆者が集中コースでの経験で得た結論を端的にいえば、「変則的なイマーションなら可能だ」ということである。「変則的な」というのは、① まず日本史なり日本文学なりについての知識をイタリア語を通じて学生に与え、② ついで(学生の頭の中にすでに入っているはずの)その知識を簡潔に表現した日本語を読ませ、③ さらに同じその知識をこれまた簡潔に口頭日本語で語って聞かせたり、逆に敷衍したり、あるいは質問をして日本語で答えさせたりするという形式のものだからである。換言すれば、カナダのバイリンガル教育における本来のイマーションが第二言語を通じて新たな知識を獲得させるのと違って、未知の知識・情報なりを「いきなり」日本語で獲得させようとするものではない(つまり、変則的だ)からである。この点に基本的な着想があった。外国語を勉強したことのある人ならば、自分がまったく知らないことを外国語で勉強するのは辛い、多少なりとも知っていることが書いてある文章なら、たとえそれが外国語で書かれていても、比較的容易に読み進むことができるし、読みも深いという経験を必ずやしたことがあるに違いない。

上記の意味における「変則イマーション」のための教材はどこにもなかったから、日本語教育と日本史・日本文学の教育を統合・一体化し、「内容」のあることを日本語で扱うための教材を

開発する必要があった。筆者の頭に浮かんだ構想は「基本教材として対を成す教科書を二種作成する。一つは、学生に母語を通じて知識・情報を与えるための〈母語による教科書〉。もう一つは、日本語を読ませるための〈日本語による教科書〉」というものであった。

3. 教科書

3-1.

丁度その頃、日本語教育学会から日本事情シリーズの一つ、豊田・阿部著『日本の歴史』(1988)が刊行になった。直ちに考えたことは、同書のテキストを敷衍して4~5倍にしたものをイタリア語で書くということであった。しかし、これは恐ろしく困難な作業であったし、また、そこに用いられている日本語が、いかに上記2.のごとき「変則的な」措置を講じて、ワンクッションを置いたにもせよ、200時間という制約の下では余りに難しすぎるように思えたので(現に「本書は、400時間程度の日本語学習を終えた者を対象に作成してある」と書かれている)、一切を放棄し目的にあった教材を新たに開発することにした。

3-2. 学生の母語による日本文化史の教材

まず最初に、学生に母語イタリア語を通じて知識を与えると共に専門用語・固有名詞をコンテキストの中で提出するための教材を作ることにした。内容は、担当の教科との関連で「日本文化史」が最適に思えた。幸いなことに、日本語を教えるようになってから、日本文学、日本歴史、仏教、儒教、日本文化一般について岩波新書、中公新書、講談社現代新書などを少なくとも50冊ぐらひは読んであったので、文部省検定済み中学校・高等学校用日本史の教科書数冊を参考に、結構楽しく作業を進めることができた。参考資料1はその見本のページである。

このイタリア語版日本文化史の教材は、学生にとっては「解くべき日本語」を読むに先立って解答と解説に接するためのいわば「虎の巻」であり、したがって筆者にとってはあくまでも日本語教育用教材なのであるが、その性質上日本史、または日本文化史の入門書として読むことも可能である。ただし、その場合には記述の態度がイタリアにおける日本学の伝統に沿ったものでなければならない。でなければ読む者は迷惑を被るだろう。この点が心配だったので、稿が成った時、東アジアの歴史と文明を専攻のある高名なイタリア人の先生にお願いして添削していただいた。この種の教科書は、最初から日本語教師と、ある分野の専門家とが組んで作業をしたら、優れたものができるだろうと思われる。

専門用語・固有名詞の採録・不採録については確固たる基準があったわけではない。検定済み教科書に出ているか否か、出ていたらゴシック体で印刷されているか否かがきわめて大まかな基準になったにすぎない。日本文化史としての内容に重点を置いたので、「この漢字は難しそうだ」

とか逆に「易しそうだ」といったことは一切考慮しなかった。

記述の程度は、政治史については日本の中学校用日本史教科書の程度をやや下回り、文化史についてはほぼ高等学校の程度といったところだろうと思う。分量は政治史が全体の1/3、文化史が2/3で、全300ページ強である。巻末に非常に詳しい語句索引を添えた。

3-3. 日本語による日本文化史の教材

3-3-1.

日本語版の日本文化史(以下単に〈日本語版〉という。参考資料2はその見本)作成作業の中心となったのは、上記イタリア語版の日本文化史(以下単に〈伊語版〉という)の各パラグラフの内容を1/4~1/5(場合によっては1/10)に圧縮し、最初の150~200時間の基礎日本語学習で普通習得が期待されているだろうと思われる構文を用いて簡潔に表現することであったが、この点をやや敷衍すると、次の諸点を指摘することができる。

1. 伊語版と日本語版が密接に連動されているということが、伊語版が「虎の巻」として有効に作動し日本語版の理解を助けることになるポイントである。母語版の内容に沿って学生の母語で講義をすれば、なお一層よいのはいうまでもない。時間に余裕があったらすべきである。時間が少なく、講義と母語版のいずれかを省略せざるをえない場合には、講義を省略し、母語版を是非作って学生に与えるべきである。その方が教室での時間を有効に使うことができるし、学生はいつでも参照できる「虎の巻」が手もとにあって好都合であろう。
2. 日本史・日本文化史を語る日本語として自然に響くものであることに意を用いた。伊語版で提出した専門用語・固有名詞はそのままゴシック体の漢字で提出したし、一般用語や表現も、原則として心に浮かぶままのものを用いた。そのため、高級に思える言葉(日本人には錯覚でそう思えるにすぎないのかもしれない)でページが埋まったし、「最初の150~200時間の基礎日本語学習で普通習得が期待されているだろうと思われる構文を用いて簡潔に表現すること」も守ることができないこと頻繁であった。この皺寄せを次項で述べる単語リストで何とか解決しなければならないこととなった。

学習者が自習の際も「質問一応答」の練習を自分一人ですることができるように、これまたテキストに密着した質問を多数用意し、巻末に添えた(参考資料3)。質問は、原則として、テキストの一部を読めば、それがそのまま解答になるように作ってある。ただし、単調を破るために、非常に稀ではあるが、伊語版にも日本語版にも書いてないことに触れることもあった。この日本語版により、伊語版で身につけた日本史・日本文化史上の事実、事項についての知識が「日本語を通じて」一層確実なものになることのみならず、母語版で一応は身につけた専門用語が日本語の文脈の中で改めて把握されることも大いに期待されている。歴史用語や人名は、日本語で日本史を勉強したか否かで理解度にとくに大きな差が生じる(柳田・小泉 1990)のだそうである。

読解を「文章を目で追って、その意味を理解し、新たな知識・情報を獲得すること」と解釈すると、日本語版を読むことは(そこに何が書いてあるのか読み始める前にすでに知っているのであるから)読解ではなく、初級の学習要領の域を出るものではないといわねばならない。

3-3-2.

日本語版の日本語は「日本史・日本文化史を語る日本語として自然に響くもの」である。ということは、ひたすら論理的・客観的に事実を述べる文章であり、言葉の持つ感性的・情緒的な面や社会言語学的な面がほとんど抜け落ちてしまっているということを意味する。これは重大な欠陥である。この欠陥は教室における授業活動や他の教材で補われなければならない。

「母語版の教科書」と「日本語版の教科書」は、ページ数に差があっても、原理的には情報量はほぼ同じと考えられるが、片方がもう片方の単なる翻訳(対訳)であってはならない。「日本語版」は「母語版」の要約でなければならない。ただし、何パーセントぐらいに縮めるのが効果的なのか今の筆者には分からない。

今年(1993~94学年度)は「変則イマージョン」の試み2年目で、昨年も今年も、基礎日本語教育を大体160時間施した時点でなんとか「試行」をはじめることができた。現在はこの基礎日本語教育には国際交流基金の『日本語初歩』を用いているが、日本語版へスムーズに移行するのはなかなか困難で、かなりの工夫をしなければならない。合目的な教材の必要を感じる。

3-4. 単語リスト

日本語版は、窪田(1989: 105)が「煙突方式」とよぶ方法論のための教科書の一つとあってよい。ということは、これを読むためには充実した辞書が必要不可欠だということである。

日本語教育の分野で開発がもっとも遅れているのは日本語学習辞典であろう。日本人用に数多ある『和○辞典』は、いずれも編者・執筆者の精魂がこもっていて芸術品の香りすら漂わせているが、外国人用日本語学習辞典としてははなはだ不満なものであること我々の世界では常識であろう。

そこで、上記3-3の皷寄せの問題もあり、どうしても自分の手で日本語版を読むのに必要な限りの単語リストを作らざるを得なかった。これがなかったら、そもそも「変則イマージョン」は実施不可能なのである。柏岡(1993)に啓発されたり、日本留学から帰国したばかりの若いイタリア人学者に協力してもらったりで、最終的には参考資料4のごときものとなった。辞書、文法書、注釈書、それに練習帳を一緒にしたものを4で割ったといった雑然とした内容である。いずれは学生に「使用後感」を徴する予定である。

4. 授業活動

4-1.

すでに少し触れた通り、目下のところでは「変則イマーション」開始以前に基礎日本語教育が約160時間行われる。これは教室での授業活動を原則として日本語で行うのに最低限必要な日本語運用能力を与えることを専ら目指したものである。したがって、この教育がしかるべき効果を上げ得なかったら、如何なる方式のものであれ、「イマーション」は実施不可能なのであるから、日本語教育のプログラム全体の成否は、この基礎教育を如何に効果的に行うかにかかっているといわねばならない。1年次のはじめに方法論の背景を説明し、その時に差し当たっての到達目標(すなわち、「変則イマーション」実施に必要な最低限の日本語運用能力の獲得)を示し、それまでの間は内容が幼稚である旨を伝える。

4-2.

「変則イマーション」については、その効果的なクラス運営のあり方を模索中であるが、現在のところは、

1. 伊語版は宿題として家で学習させる。学年度末の試験の際にその内容についてイタリア語で口頭試問を行う。1年次は縄文時代から江戸時代末まで、2年次は明治維新から太平洋戦争終結までである。口頭試問の際に、日本語で提出されている専門用語・固有名詞の主なものとは正確な発音でいうことができるのは求めるが、それを読んだり、書いたりすることは要求しない。
2. 日本語版は、つぎのレッスンで学習するところを予め筆者が1回読んで聞かせる。学生は次回のレッスンまでに伊語版の関係箇所を読んで復習し、その内容を自分なりに(勿論イタリア語で)要約する。ついで、単語リストを参照しながら日本語版を読む。1回読み終わったら、すらすらと読めるようになるまで10回でも20回でも繰り返し音読する。少なくとも、以上の準備をするのでないならば教室に出てきても無駄である旨学生はいい渡されている。(しかし、この努力を全員に期待することはできるものではないらしい)
3. 教室では、私も学生も繰り返し(勿論日本語版の)テキストを朗読した後、質問を交えながら筆者がコントロールされた日本語でパラフレーズしたり、多少敷衍したり、地図を用いたり、あるいは図・絵などで表現したりして意味を説明する。学生がすでに意味を解していると思えても、行うこと自体に意義があるので、やはり行う。(イタリア語への翻訳は、その必要がないこともあり、まったくしたことがない)その後、参考資料3の質問をし、答えさせる。すらすら朗読できる者は答えることができるが、読めない者(上記2.の予習をせずに

出席した者)は、そもそも質問の意味が分からないのであろうから、当然答えられない。

4. 新出の文法事項は、単語リストにも説明してあるが、教室でも改めて手際よくイタリア語で説明する。さまざまなことで教室の中にイタリア語が響くのは45分間中平均5分間ぐらいだろうか。
5. 2年次の学年末試験では日本語版のテキストを音読させ、内容について日本語で初歩の(幼稚な)口頭試問を行う。言葉の正確さよりも即座に応答できるか否かをみる。
6. 「変則イマーション」開始後も時間を特定し、基金の『日本語初歩』を並行して使用し続ける。

書く訓練の指導が疎かになっている。その解決のために一つ考えられることは、宿題として日本語版巻末の質問(参考資料3)に筆記で答えさせ、添削して返すというものであるが、まだ実施したことがない。いずれしなければならぬ。しかし、一人で何もかもというのはなかなか大変なことではある。

5. おわりに

以上で、骨子にあたる部分のみを述べた。全体がまだ荒削りだし、これから準備しなければならない教材(とくに、漢字の教材と「変則イマーション」をはじめるまでの基礎日本語教育用の教科書)の問題もあるし、指導上も改善すべき点は多々あると承知しているが、10年近くも前にはじめた暗中模索がやっと具体的なものになってきて、どうやら一段落したようだとの頃感じている。「日本語・日本文学」が将来4年制の教科に格上げになった場合、4年次のカリキュラムの一環として行うことになるはずの翻訳の訓練は別として、1年次の第1時間目から4年次の最後の日に至るまで、文学や歴史などの指導も含め教室での授業活動を一貫して日本語で行うのに必要なノウハウを握ることができたかなとも思っている。

くどいようだが、最後にもう一言。拙稿で示唆した方法は、いわば苦肉の策なのであって、現在の支配的な外国語教育理念からかなり外れたものであると筆者は自覚している。でも、声高に叫ばれる理念にただただ翻弄されるばかりで、ヨーロッパの大学の人文科学系学部の伝統(見方によっては、問題)を無視して突っ走ろうとする外国語教育は、己れの活動の基盤・環境を改革していくための原動力には遂になり得ず、長期的にみて結局たいした実を結ぶことはできないであろう。

謝 辞

起稿に当たりベニス大学外国語・外国文学部日本科の浅井朋子先生に御教示をいただくところがあつた。記して御厚意を謝する。

参考資料 1

PRIMI CONTATTI
CON GLI EUROPEI

Poco prima dei tempi di *Nobunaga* e *Hideyoshi* era intervenuto un elemento decisamente nuovo nella storia del Giappone, aprendo quell'arco di circa cento anni che gli studiosi occidentali di storia giapponese chiamano «secolo cristiano» (tradotto in giapponese solitamente come *kirishitan no seiki* キリシタンの世紀 metà del XVI sec. - metà del XVII sec.).

In seguito alle grandi scoperte geografiche effettuate intorno al 1500 da navigatori ed esploratori europei, il XVI secolo vide portoghesi e spagnoli espandersi oltremare. I due popoli, in particolare i portoghesi, conducevano allora intense attività commerciali in Asia, servendosi come base dei loro possedimenti in India (Goa, portoghesi), sulla penisola di Malacca (Malacca, portoghesi), in Cina (Macao →carta 11, portoghesi) e nelle Filippine (Manila, spagnoli). La loro venuta in Giappone era in ogni caso scontata.

Nel 1543, nel bel mezzo del caos del periodo *Sengoku* approdò accidentalmente all'isola di nome *Tanegashima* (種子島 →carta 3), a sud del *Kyūshū*, una nave mercantile straniera che era diretta in Cina. A bordo c'era un forte numero di portoghesi. I giapponesi ebbero, così, il primo contatto diretto con gli europei e vennero a conoscere con l'occasione il fucile (per l'esattezza archibugio a miccia [*hinawajū* 火縄銃] →ill. 82).

○ L'arma da fuoco fu riprodotta immediatamente (→ill. 83) da artigiani, specie della città di *Sakai* (→§29). Si dice che dopo solo alcuni anni dall'arrivo d'un paio di primi esemplari *Nobunaga* disponesse già di un reparto di fucilieri. Il reparto, utilizzato abilmente da *Nobunaga*, svolse un ruolo fondamentale per l'opera di unificazione nazionale. (→ill. 84)

La venuta dei mercanti portoghesi fu seguita dall'arrivo di numerosi missionari cattolici, di cui il primo a mettere piede in Giappone nel 1549 fu Francesco Saverio (sp. Francisco de Xavier, giapp. *Furanshisuko Zabieru* フランシスコ = ザビエル 1506-1552 →ill. 85) della Compagnia di Gesù (*Iezusukai* イエズス会 detto anche *Yasokai* 耶蘇会). I giapponesi d'allora usavano il termine *kirishitan* (キリシタン dal portogh. *christão*) per riferirsi sia alla religione cattolica che ai cattolici. I missionari vennero chiamati *bateren* (伴天連 dal portogh. padre).

Nel 1584 giunsero anche i primi mercanti spagnoli. I portoghesi e gli spagnoli, fra i quali gli italiani sia pure poco numerosi, furono chiamati *nanbanjin* (南蛮人 barbari del sud) sull'esempio dei cinesi che li chiamavano appunto «barbari del sud», sia perché i cinesi erano fortemente etnocentrici (*chūka shisō* →§8), sia perché questi europei venivano via mare dal sud, e in generale qualsiasi cosa che avesse a che fare con loro prese nei relativi vocaboli il prefisso *nanban* (p.es. *nanbanji* 南蛮寺 tempio dei barbari del sud, ossia chiesa cattolica →ill.86; *nanbansen* 南蛮船 nave dei barbari del

参考資料 2

成することが {できなかつた。信長の死後、その家臣だ
 せい {できまんでした。
 った豊臣秀吉(1536~98)が統一事業を引き継いで、1590
 とよとみひでよし ひ つ
 年に日本全国を統一 {した。
 しまし。

秀吉は太閤検地や刀狩を行 {った。また、武士は城
 たいこうけんち かながり おこな いまし。 ぶし じょう
 下町に住まなければならなく {なつた。こうして、徳川
 かまち す なりまし。 とくがわ
 封建社会の基礎が {できた。
 ほうけんしやかい きそ てきまし。

【ヨーロッパ人との接触】1543年にポルトガル人が鉄
 せつしよく てつ
 砲を伝えた。信長は統一事業に鉄砲を活用した。1549年
 ほう つた ほん かつよう
 にはイエズス会宣教師フランシスコ = ザビエルが日本
 かいせんきやうし Francisco de Xavier
 にキリスト教を伝えた。当時の日本人はキリスト教もキ
 きやう とうじ
 リスト教徒もキリシタンと呼んだ。また、九州の平戸
 きやうと よ きやうしやう ひらど
 や長崎で南蛮貿易が始まった。

信長はキリスト教を保護した。秀吉は、初めはキリス
 ほご はじ
 ト教を黙認していた。しかし、キリスト教が全国統一の
 もくにん

妨げになるのを恐れて、後には禁止するようになった。
 さまた おそ のち きんし

江戸時代

えどじだい

秀吉の死後、関ヶ原の戦い(1600)が行われ
 ひでよし しご せきがはら たたか おこな
 た。戦いに勝った徳川家康(1542~1616)が
 か とくがわいえやす

将軍に任命されて、江戸(今の東京)に幕府(徳川幕
 しょうぐん にんめい いま とうきやう ぼくふ
 府・江戸幕府 1603~1867)を開いた。
 ひら

参考資料 3

太閤検地というのは「秀吉が行った検地」という意味
 おこな いみ
 なのですね。//武士はどこに住まなければならなくな
 ぶし す
 りましたか。//それは城の周りにできた町ですか。
 しろ まわ まち

(d)1543年にどんな事がありましたか。//鉄砲は信長の統
 こと てっぽう とう
 一事業に役立ちましたか。//1549年にはどんな出来事
 いっじぎやう やくだ てきごと
 がありましたか。//そのキリスト教はカトリックでし
 きやう
 たか、それとも、プロテスタントでしたか。//当時の
 とうじ
 日本人はキリスト教を何といましたか。//キリシタ
 なん
 ンという言葉には別の意味があります。どんな意味で
 ことば べつ いみ
 ですか。//細川ガラシア(Gracia; 1563-1600)という
 ほそかわ
 女性がいました。信長を殺した明智光秀の娘で、ガラ
 じよせい ごろ あげちみつひで むすめ
 シアというのは nome di battesimo です。細川ガラ
 シアはキリシタンでしたね。

(e)ポルトガルやスペインの商人は日本と貿易をしまし
 しょうにん ぼうえき
 た。この貿易を何といいますか。//それはどこの港で
 みなと
 行われましたか。//信長はキリスト教を保護しまし
 おこな ほご
 たか。//秀吉はどうでしたか。

(f)将軍に任命され、江戸に幕府を開いたのは誰ですか。
 しょうぐん にんめい えど ぼくふ ひら だれ
 //信長も秀吉も将軍に任命されましたか。//では、信
 長も秀吉も幕府を開かなかつたのですね。//家康が開

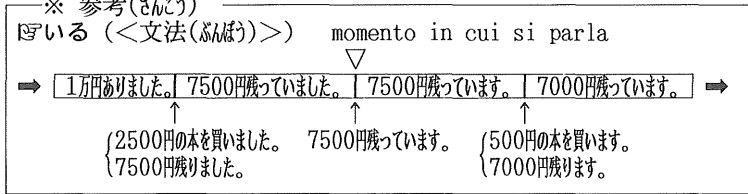
参考資料 4

のこす【残す】① [～をのこす] lasciare (nel senso di «lasciare un testamento» e non nel senso di «lasciare Roma»).

のこる【残る】① [～がのこる] ♪ お金(か)が1万円(いちまんえん)ありました。そのお金で2500円の本を買(か)いました。いくらのこりましたか。—— 7500円のこりました。

② [～がのこっている] rimanere. ♪ 法隆寺(ほりゆじ)は 今でも(anche adesso/tuttora)奈良県(Nara-ken)斑鳩町(Ikaruga-machi)に のこっています。

※ 参考(さんこう)



ので [VIENE USATO PER UNIRE DUE FRASI TRA CUI ESISTE IL RAPPORTO LOGICO DI «CAUSA»—«EFFETTO». L'INTERA DESCRIZIONE È QUALCOSA COME UNA CONSTATAZIONE OGGETTIVA/DISTACCATA/DISINTERESSATA DI UNA TERZA PERSONA. DI CONSEGUENZE LA SECONDA METÀ NON PUÒ CONTENERE ESPRESSIONI CHE DENOTINO LA SOGGETTIVITÀ (COMANDO, DESIDERIO ECC.) DEL PARLANTE.] poiché, siccome. ♪ 夏(なつ)が来(き)ました。暑(あつ)くなりました。→ 夏が来たので、暑くなりました。☞から²

～のである [SI USA PER SEGNARE L'AVVENUTA CODIFICAZIONE DI UN' INFORMAZIONE (SPESSO ASSAI VAGA, COMUNQUE) PRESENTE NEL CONTESTO LINGUISTICO E/O SITUAZIONALE] (In italiano tale funzione « può » essere svolta da diverse espressioni come queste: fatto sta che~, sta di fatto che~; ciò vuol dire che ~, vale a dire che~, intendo dire che~; ne consegue che~; si vede che ~, si capisce che ~ ecc.)

♪ <文法(ぶんぽう)> Si confrontino:

Carlo: «Ieri ho tenuto una conferenza.»	Carlo: «Ieri ho tenuto una conferenza. <i>C'erano anche quelli che ascoltavano in piedi*</i> ».
Anna: 「聴衆(ちゆうしゆ)が おおぜい 来(き)ましたか。」	Anna: 「聴衆が おおぜい 来たのですか。」
Carlo: 「ええ、おおぜい 来ました。 «Si, c'è stata una grande affluenza».	Carlo: 「ええ、おおぜい来ました / おおぜい来たのです**。 «Si, c'è stata una grande affluenza».

*: La frase in corsivo trasmette indirettamente/implicitamente un'informazione come questa: Ho avuto molti uditori.

**: L'uso o meno di のです dipende da come viene preso il contesto da Carlo.

♪ 「今日(けい)は工場(じやうじや) fabbrica)に誰(だれ)もいません。ストライキ (sciopero)をしているのです。♪ 「痛い(いた) Ahi!」 —— 「どうしたのですか。」 Che ti è successo? —— 「誰か(が)わたしの足(あし) piede)を踏(ふ)ん pestare)だのです。」 ♪ [Si dia il caso che ci sia un giapponese completamente preso dalla lettura. D'un tratto sente

参 考 文 献

- 岡崎恒男 (1989) 「ワルシャワ大学に於ける日本語教育事情」, 『日本語学』 vol. 8, 12月号, 明治書院.
- 柏岡珠子 (1993) 「〈マニュアルつき〉フランス語学習辞典」, 『言語』 vol. 22, no. 5, 大修館書店.
- 窪田富男 (1989) 「教科書・教材論」, 木村・窪田・坂田・川本編 『日本語教授法』, 桜楓社.
- 国立国語研究所日本語教育研修室 (1989) 「異文化接触と日本語教育」, 『日本語学』 vol. 8, 12月号, 明治書院.
- 當作靖彦 (1985) 「コミュニケーションの能力開発を助ける日本語クラス——理論と実践」, 『日本語教育』 56号, 日本語教育学会.
- 水谷 修 (1990) 「日本語教育の課題」, 『日本語学』 vol. 9, 9月号, 明治書院.
- 柳田利夫・小泉智永子 (1990) 日本語教育学会大会発表要旨「日本語教育と日本史」, 『日本語教育』 70号, 日本語教育学会.
- Genenz, Kay J. 1991. Desiderata for a new generation of nihongo kyōzai in Germany. *Japanese-language education around the globe*, vol. 1. The Japan Foundation Japanese Language Institute.
- Iino, Masakazu. 1993. Language-as-resource for whom? Foreign language planning in higher education: Its goal and implementation. *Japanese-language education around the globe*, vol. 3. The Japan Foundation Japanese Language Institute.
- Kracht, Klaus. 1985. Critical viewpoint. *Japanese studies in Europe*. The Japan Foundation.
- Takeshita, Toshiaki. 1989. Tre anni di sperimentazioni didattiche ed organizzative. *Newsletter 1*, Associazione Italiana Didattica Lingua Giapponese.