

## この教科書をお使いになる先生方へ

### I. この教科書の理念

- 1) 初級から中級への橋渡し
- 2) 読み書きの基礎力養成

本書は中級前期の教科書ですが、「301」という数字が示しているように、初級約 300 時間終了後から中級段階への橋渡し教材としての性格も備えています。

中級、あるいはその少しまえの初級から中級への移行段階とは、ことばの学習それ自体が主な目的であった段階から、ことばを使って現実世界を切り取る段階へと移っていく時期であると考えられます。言いかえれば、ことばというメディアを通して現実との関わり合いが増していく時期であるとも言えましょう。

この変化にともなって、この時期では、当然初級段階までとは異なる学習が求められます。それを読みの学習を例に取って考えてみましょう。新出語彙や文型の学習が主たる目的であった初級では、読み教材としてある程度の長さを持ったまとまった読み物が添えられていることはありますが、それらの読み物は学習項目の定着を確認するといった意味合いが強く、真の意味での読解教材として機能することはあまりありませんでした。しかし、読みというのは、特定の関心を持った読者が、ある目的を達成するためにあらゆる知識や技能、経験を投入してテキストと能動的に関わる行為であり、読者にとって有意義な意味を作り出す創造的な営みでもあります。読者にとっては、さらに、いかに効率的に読むかという問題も大きな課題となります。

同じように、文章表現の学習も新しい段階に入ります。書くという言語行動も、ここでは特定の目的を持った創造的な行為であり、文型の使い方の習得を主眼とする初級段階での書き方の練習とは異なります。

このように、冒頭に掲げた「読み書きの基礎」の「読み書き」には、単なることばの学習のための「読み書き」だけにはとどまらない意味合いが込められています。現実の世界をどのように認識し、それをどう伝え、そしてどのような新しい世界を作っていくか、そのためのメディアとしてのことばの習得こそが、この教科書の目的とするところです。

## Ⅱ. 本書のめざすもの

- 1) 読み書きを軸とする言語能力の養成
- 2) 自己開発能力の養成

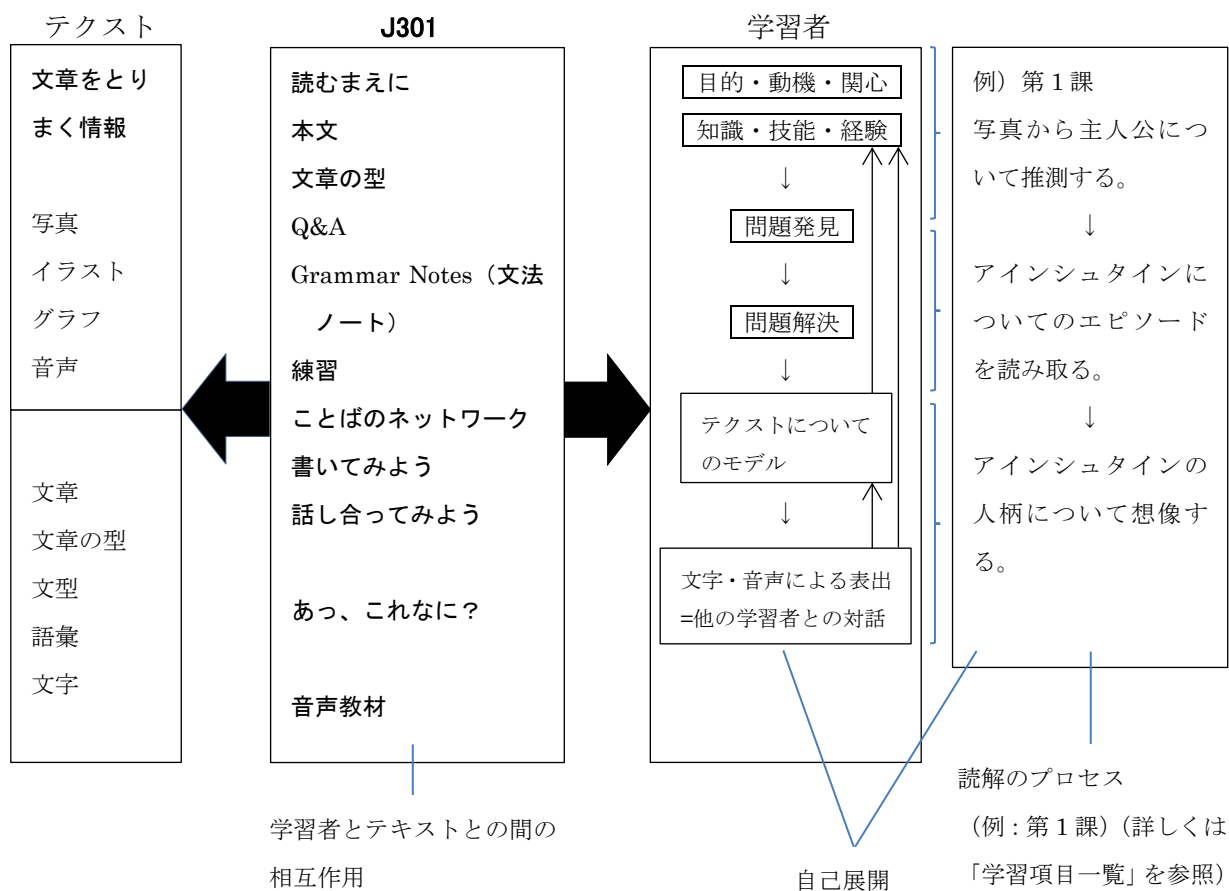
この教科書のめざすところであり、同時に柱となっているのが、読み書きを軸とする言語能力および自己開発能力の養成です。

初級段階では、耳から口へという回路を中心にした、話しことばを優先的に指導する方法が一般的です。しかし、書かれたテキストの内容を読み取り、考えていることをきちんと書き表すことができ初めて、音声言語を通して学習した内容も活かすことができます。本書が読み書きを軸とする言語能力の養成を重要視する理由はこの点にあります。

初級から中級への移行段階とはいえ、基礎的な言語能力のさらなる積み上げが必要であることは疑いの余地がありません。どの段階にも、それぞれにふさわしい文型や語彙の拡充のための方法があります。本書では文型の拡充については、とりわけ複合助詞や接続語句に、また、語彙の拡充に関しては、造語法や語彙のネットワークに学習者の注意を向けさせることができるよう配慮しました。これらの要素は文を細かく読んだり、的確な文章を書いたりする練習には不可欠です。読みに関して言えば、ボトムアップ的な読みを支える側面とすることができるでしょう。

一方、読むという行為を能動的なものにとらえ直し、学習者が創造性を開発できるようにするための配慮も、この時期の教材には必要です。読みとは、本来、読者が既存の知識や技能、経験などを投入してテキストと対峙し、そこにみずから問題を発見し、解決していくプロセスなのです。こうしたトップダウン的な読みでは、読者の側からのテキストへの積極的な関わりがあってフレームや期待が活性化され、それが既存の知識の変革につながっていきます。このようなテキストの読み方が身につけられれば、それはそのまま、学習者による言語学習能力の自己展開、養成へとつながっていくことでしょう。そのような読みの行動を体得させるのがこの教科書のめざすところでもあります。

こうした理念をふまえて学習者とテキストとの間の相互作用を具現したのが本書です。以上を図式化し、本書を構成する各パート（詳しくは「Ⅳ. 本書の構成」を参照してください）を重ねると、次のようになります（作図にあたっては内田（1982: 161）図5・8「"文章理解の過程"の枠組み」を参考にしました）。



### Ⅲ. 対象

- 1) この教科書は日本語の初級の学習を終了した学習者を対象としています。授業時間数で言うと、およそ 300-400 時間程度の学習を終えた学習者ということになります。
- 2) 進学や日本語力の向上など、さまざまな目的で日本語を学習している人を対象とし、学習者のタイプを選ばない教材となっています。

### Ⅳ. 本書の構成

#### 1. 各課の構成とねらい

##### 1) 読むまえに

文字どおり本文を読むまえに、それに関して学習者がすでに持っている知識を引き出し、活性化することを目的としています。写真、グラフ、イラストなどいろいろなタイプの情報と接することによって、学習者の知識や関心を喚起します。このパートはできるだけペアやグループで作業を進めると効果的でしょう。

## 2) 本文

本文は細かい語句や文字にとらわれずに全体を通して読むように指導してください。また、本文を読む際には、「読むまえに」に挙がっている問いかけを念頭に置いて読むといいでしょう。

## 3) 文章の型

文には文型があるように、ひとまとまりの文章にもいくつかの型があります。これらはまた読み手の頭のなかにある文章構造に関する知識の反映であるということもできるでしょう。このような型を本書では「文章の型」と呼んでいます。初級を終えた学習者が文章を読むときに、こうした型に気づくことができるようになれば、それが冒頭で述べた読み書きの基礎的な力の養成につながっていくと考えられます。この教科書では、全体→部分、対比、事実/意見などの文章の型を取り上げました。このパートでは文章の型を明確に示すために各課の本文を図式化して表しました。

## 4) Q&A

このコーナーは学習者が自分の読みをチェックする機能を果たします。原則として多肢選択形式の設問から成っています。3)の「文章の型」の把握はそのまま内容の理解につながりますから、Q&Aは3)と重なるところがかなりあります。レベルの高い学習者にはやさしく感じられるかもしれませんが、そういう場合には学習者に質問を作らせるとよいでしょう。読解にも問題発見から解決へというプロセスはあるのですから、それを意識化させることも一つの方法と言えるでしょう。

## 5) Grammar Notes (文法ノート)

本文で扱われている文法項目のうち、初級 300 時間以降の段階（目安として『みんなの日本語 初級 I 第 2 版』『同 初級 II』を終了した段階）で未習かつ必要と思われるものを取り上げ、英語で説明を付けました。主として、複合助詞、接続語句、表現意図を示す文末形式などを取り上げています。文法論で扱う専門用語の使用はなるべく控え、その意味と機能について例文を示しながらシンプルに説明してあります。

## 6) 練習

文法ノートで取り上げた語句や表現の用法を練習するコーナーです。選択肢から正しいものを選んだり、文を言いかえたりする問題の他に、語句を入れて文を完成させる練習を多く収録し、書く作業を通して練習ができるようになっています。これらは口頭練習を前提としたものではありませんが、答えを発表するときや答え合わせをするときに口頭で行うと、より効果的な練習ができるでしょう。

## 7) ことばのネットワーク

ことばのネットワークは新出語を中心に語彙表現の拡充をねらったものです。特に既習語による新出語の言い換え、漢字の造語成分、動詞と助詞の共起関係、類義表現、成句などの練習を課してあります。課によっては文法や文化的な事柄もカバーしています。

これらの練習は個々の新出語の導入・練習が終わってから行ってください。ほとんどの練習はその意味・用法を「耳ではなく、目で」確認することをねらいとしています。ですから、学習者が自分自身で意味・用法をチェックする、いわばモニター機能を果たしていることにもなります。

## 8) 書いてみよう・話し合ってみよう

この教科書では、4技能のバランスを重視したいという立場から、読解のあとに「書く」「話す」練習を設けました。

「書いてみよう」について

3) でとらえた「文章の型」に則って書く練習が中心です。そのまえに、そこで使うキーワードの導入や確認のための練習、一文レベルの文を書く練習などが配してあります。明瞭な文章となるように、書く内容を図や表で整理させる練習にしていますので、文章の型を意識し身につけさせるようにしてください。

「話し合ってみよう」について

単に「話してみよう」ではなく、「話し合ってみよう」としたのは、学習者同士で協力して練習すれば楽しさも増し、意見を交換することによって異なる考え方などに触れることができると考えたからです。実際の話し合いに入るまえの練習として、賛否や意見の表明、聞きかえし、発表や司会をするときに使う表現などが配してあります。

以上の2つの練習は、先に練習する「書いてみよう」でことばの形式になじんだところで話し合うというように、複合練習・総合練習の性格を持たせました。

このように、1) から4) で得られた本文全体の情報に5) から7) で習得した素材を組み込み、それを使って8) で学習者各自の考えを書きことばと話しことばの両方で表現しようという構成になっています。

## 2. あっ、これなに？

コーヒーブレイク的なコーナーではありますが、この教科書の根本理念に関わる大きな役割を担っています。

「読む」という行動は教室の中で本やプリントという形の印刷物を読む場合だけではなく、日常生活のいたるところで行われているものです。その意味では、不在連絡票も広告も読み物に入りますし、また、そういったものを読むときの読み方が印刷物を読むときにも活用できます。〈あっ、これなに？〉は読解行動を教室から解き放ち、現実の世界で行われているさまざまな読み方に触れさせようという試みです。

## V. この教科書の使い方

- 1) 全 10 課の本文は語彙や文型の難易などの点から見れば、ほぼ易から難へと配列してありますが、本書を最初から最後まで全部扱うことに固執する必要はありません。初級から中級への橋渡しということもありますので、学習者や機関の事情に応じて、10 課のうちの数課を選んで使うという方法や、各課のなかで必要なパートだけを取り出して使うといった方法も考えられます。自由に、そして柔軟に…それが使い方のポイントです。
- 2) およその目安として 1 課に 10 時間ほどの学習時間を設定していますが、機関や学習者によって異なるものと思われます。
- 3) 学習者の予習は特に必要ではありません。ただし、「読むまえに」で課題に関わる写真やイラストなどを持参させたりする課や、「書いてみよう」「話し合ってみよう」では新出語彙の意味確認などを予習として行わせたりしておくことで授業がスムーズに進められる課があります。

## VI. 付属の CD について

- 1) 収録されているのは第 1 課～第 10 課の各本文です。
- 2) 中級前期の学習者を対象にした教材ですから、必要以上にゆっくりした読み方（話し方）は、聞く能力、読む（話す）能力の向上には役立たないばかりかブレーキをかけることにもなりかねません。したがって、できるだけ自然な速さでの音声収録を心がけました。
- 3) 本書は「読みの能力の養成」に重点を置き、トップダウン方式で「読めるようになること」を目標にしていますので、「本文」を読んで大意を掴み、「文章の型」で構成を把握、「Q&A」で内容の理解度を確認する」というプロセスを終えるまで、学習者が CD を聴くことは想定していません。CD を聴くのは続く、文法項目、語句、文などの意味を確認しながら読む、ボトムアップ式の読みのあとに行うことを想定しています。

しかし、学習者の能力やニーズ、学習スタイル、教育現場の事情によって、先に CD を使用する方が効果的な場合も考えられますので、状況に合わせた柔軟な対応を望みます。

- 4) CD のより有効な活用法として、本文を聴かせるだけでなく、リピーティング (repeating)、シャドーイング (shadowing) などの方法を使って発音・リズム・プロミネンス・イントネーションなどの練習に利用するのもよいでしょう。

## Ⅶ. 提出語彙について(別冊)

別冊の語彙表にリストアップされている新出語は約 1,000 語です。語彙選定の基準には『みんなの日本語 初級Ⅰ 第2版』『同 初級Ⅱ』を用い、原則として同書で提出されている語は除きました。

## Ⅷ. 参考文献

阿部純一ほか (1994) 『人間の言語情報処理—言語理解の認知科学—』サイエンス社

石原千秋ほか (1991) 『読むための理論—文学・思想・批評』世織書房

市川孝 (1978) 『国語教育のための文章論概説』教育出版

内田伸子 (1982) 「文章理解と知識」佐伯胖編『認知心理学講座 3「推論と理解」』東京大学出版会

甲田直美 (2009) 『文章を理解するとは—認知の仕組みから読解教育への応用まで—』スリーエーネットワーク

関正昭・平高史也編著 (2015) 『日本語教育叢書「つくる」 教科書を作る』スリーエーネットワーク

関正昭編・平高史也編著・舘岡洋子著 (2012) 『日本語教育叢書「つくる」 読解教材を作る』スリーエーネットワーク

津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ編 (1992) 『学習者中心の英語読解指導』大修館書店

永野賢 (1986) 『文章論総説』朝倉書店

平高史也 (1992) 「読書行動から考えるシラバス:学部留学生に対して」The Language Teacher, 1992 August NO. 8. VOL. XVI 全国語学教育学会 (JALT)

ミンスキー, マーヴィン/安西祐一郎訳 (1990) 『心の社会』産業図書

## 表記と記号

### I. 表記

漢字表記は原則として「常用漢字表」と「付表」によりますが、一部例外があります。

- ① 「常用漢字表」に従うと交ぜ書きになる語は、「常用漢字表」外の漢字であっても使用し、漢字表記で統一しました。
- ② 「本文」の文字表記は原則として、原文どおりとします。また、「常用漢字表」、「付表」内であっても、学習者の読みやすさに配慮して、一部かな書きにしたものもあります。

### II. 記号等の使い方

#### 1) マークの意味



CD に音声収録されていることを示します。下の数字はトラックナンバーと対応しています。

#### 2) 括弧の意味

[ ] 省略できる語句

#### 3) 文法ノートに関する記号など

V : 動詞

い-adj : い形容詞

な-adj : な形容詞

N : 名詞

○ : 正しい

× : 誤り

? : 不自然な表現

→ : 参照先や、変化を表す



## 第1課 舌を出したアインシュタイン

\*\*\*\*\*

アインシュタイン Albert Einstein (1879-1955)

ドイツに生まれたユダヤ系理論物理学者。光量子説や相対性理論の首唱者。1921年のノーベル賞を受賞。1922年11月来日。1933年ナチスに追われ、アメリカに亡命。プリンストン高等研究所で研究を続ける。戦争中はナチス・ドイツより先に原爆開発に着手するよう、アメリカ政府に進言するが、戦後は核兵器廃止の姿勢を貫く。1955年バートランド＝ラッセル、湯川秀樹ら10人の科学者とともに、核戦争と核実験反対を訴える声明（ラッセル＝アインシュタイン宣言）に署名。

\*\*\*\*\*

### ■読むまえに

この課の「読むまえに」は4人程度のグループを作って自由に話させながら進めるといいでしょう。

1. これから読もうとしている文章で扱われているのが、アインシュタインであるということ認識させるために設定したものです。アインシュタインという答えが出てこなくてもかまいません。写真の人物についてイメージを膨らませるように指導してください。
2. アインシュタインの名前はおそらくほとんどの学習者が一度は聞いたことがあるのではないのでしょうか。しかし、彼が何をしたのか、どんな生涯を送ったのかとなると、はたしてどの程度知られているのでしょうか。ここでは、「相対性理論」に代表される彼の研究領域での業績だけではなく、ちょっとしたエピソードまで、何でもいからです。学習者が知っていることを挙げさせればいいでしょう。来日したことがあるということや学校の成績が悪かったというようなことを紹介すれば、興味を喚起できるかもしれません。  
科学史におけるアインシュタインの学問的位置づけなどを理解するのはこの課の目的ではありません。

以上のようにグループワークで、学習者にはアインシュタインについてできるだけ自由に話をさせるようにしましょう。その過程で学習者との問答を通して新出語を導入することができますが、この課の「読むまえに」の目的はあくまでも学習者のアインシュタインについての知識などを活性化し、イメージを拡大させることにあります。

## ■文章の型

テキストの読解の際には、いわゆる 5W1H を押さえるという方法が有用であると言われます。特に新聞記事の読解でよく用いられますが、この課のテキストのような文章でも、この方法を使うことができます。

このテキストでは 5W のうち、とりわけ「いつ」と「どこで」の示し方に特徴があります。それは、ちょうど写真撮影の時点にフォーカスを絞っていくことによって、被写体がクローズアップされるように、時間と空間を大きいレベルから小さいレベルへと絞り込んでいくという書き方がなされているということです。

### 時間

「1951年3月14日」＝「アインシュタインの72歳の誕生日」

↓

「プリンストンのクラブで行われた彼の誕生パーティーが済んだあと」

↓

「(アインシュタインが) 車に乗り込んで帰宅しようとして」いたとき

↓

「カメラマンのうちの一人が車のそばまで来て、『笑ってください』と注文をつけてカメラを向けた」とき

### 空間

「プリンストン」

↓

「クラブ」

↓

「車のそば」

このように、時間と空間を絞り込んでいくことによって、少しずつ記述が具体性を帯びていくということも言えるでしょう。

教室作業としては、次のような流れが考えられます。

1. 時間に関係のある部分をマークさせる。
2. マークした部分の間の関係を考えさせる。
3. 空間に関係のある部分をマークさせる。
4. マークした部分の間の関係を考えさせる。

その際、「…たところ」という表現が実は時間を表す重要な接続表現であることなどに、学習者の注意を喚起したいものです。

## ■Q&A

Q&A はこの課だけでなく、全般的に文章の型と関連しているものが少なくありません。いずれの問いも文章の型に関する作業が終わっていれば、確認の意味を持つにすぎないと言えるかもしれませんが、学生が自分自身で読みのプロセスをチェックする、いわばモニター機能を果たすものと言えます。

## ■Grammar Notes

### 1. ～あと、…

動詞た形 }  
名詞+の } あと、…

2つの出来事の時間的な前後関係を表します。「～あと、…」の「～」の出来事に続いて、次の出来事「…」が起こるという意味です。同じような表現に、「あとで」「あとに」があります。これらはほぼ同じ意味です。

- a. 彼の誕生パーティーが済んだあと、アインシュタインは車に乗り込んで帰宅しようとしていました。
- b. アベベさんが帰った {あと／あとで／あとに}、イワンさんも帰った。
- c. 大きな事故の {あと／あとで／あとに}、またひどい事故が起きた。

しかし、主文（下線の文）で表される出来事に時間的な幅がある場合には、「あと」が最も自然で、「あとに」は使えません。

- d. 大学に入った {あと／?あとで／×あとに}、しばらく友達ができなかった。

「ごはんを食べた {あと／あとで／あとに}、勉強した。」の例で、「あとに」がやや不自然なのは、「勉強する」が一定程度継続する行為だからです。a～cの例文で使われている「帰宅する」「帰る」「起きる」（行く、来る、落ちる、立つ、死ぬ…なども同類の動詞）は、いわゆる瞬間動詞ですから自然な文になります。

### 2. ～とする

#### 動詞意向形+とする

動作主の意志を表し、まだ実現していない様子を表現します。例えば、「飲もうとする」「食べようとする」「来ようとする」「しようとする」などです。どれも行為を始める直前の動作を表現します。

- a. アインシュタインは車に乗り込んで**帰宅しよう**としていました。
- b. 電車の中で娘が**電話をしよう**としたので、注意した。
- c. 父が帰って来たとき、私はちょうど**出かけよう**としていた。  
「意向形+と思っている」は、話し手の意志や計画を伝えるときに使います。
- d. お正月は家族と**過ごそう**と思っています。

「意向形+とする」は、まだ実現していない動作主の行為を表すのに、なぜ過去のことに関して使えるのかと質問されることがあります。前件と後件の主体が同じ場合は、次のように動作で示したあと、その時の場面を描写した例文を提示すると理解してもらえましょう。

<立とうとして、急に腰を押さえて座り込む>  
→立とうとしたとき、急に腰が痛くなりました。

### 3. ～うち

#### 名詞の+うち

人数や物の数量の範囲を表し、一部を取り立てて言及する表現です。「なか」とほぼ同じ意味、用法です。

- a. 大勢いたカメラマンの {うち／なか} の一人が車のそばまで来て、……
- b. 兄弟4人の {うち／なか} で、だれが一番背が高いですか。
- c. この5つの {うち／なか} から、好きなものを1つ選んでください。

時間・期間を表す次の d, e のような「うち」の用法は、「なか」に置き換えられません。

- d. 若い**うちに**、一生懸命勉強したほうがいい。
- e. 暗くならない**うちに**、帰りましょう。

### 4. ～ところ、

#### 動詞た形+ところ、

「動詞た形+ところ」に続く主文は、その状況で、何かに気づいたり、予想しなかったことに出くわしたりすることを表します。

- a. 「笑ってください」と注文をつけてカメラを向けた**ところ**、アインシュタインはすぐにこの表情で応じたのです。
- b. 私の町について調べた**ところ**、去年、約 1,700 人の子どもが生まれたことがわかった。

- c. 図書館を出ようとしたところ、ゲートでブザーが鳴った。

## ■練習

### 1. ～あと、…

[導入] 「昨日、家へ帰ったあとで何をしましたか」「今日、授業が終わったあとで何をしますか」といった既習文型を使って身近な話題で導入し、「～あと」の練習に入るといいでしょう。

[指導] 「～たあと」の「た形」は、過去時制ではなく、動作の完了を表します。主文（後の文）の時制に関わらず、いつでも「た形」であることを確認してください。

### 2. ～とする

[指導] 意向形の作り方を復習してから、問題を行ってください。

### 3. ～うち

[指導] 「～うち」の表現とともに使われる助数詞も復習するとよいでしょう。例「10足のうち1足」「5回のうち3回」などです。

## ■ことばのネットワーク

本文は、文章が短く、アインシュタインや周りの人々の言語行動を中心に書かれているので、わからないことばがあっても、前後の文脈から類推ができる内容となっています。

1. 中級レベルは語彙の拡充が日本語力を高める重要なポイントになります。この練習では本文に登場する語彙から、和語と漢語の対応のあるものと類義語があることばを取り上げます。適切な使い方ができるかを確認するため、最後に新出語彙を使った短文作りの練習を行ってもよいでしょう。
2. 本文の新出語「注文をつける」からの発展問題です。「つける」は初級では「電気をつける」「気をつける」などを学習しました。また、他動詞「つける」には自動詞の「つく」が対応することも習いました。「つける」「つく」は特定のことばとともに用いて熟語となるものが多くあります。ここでは多義語「つける」「つく」の用法（さまざまな熟語）を学習します。
3. 本文の新出語「車に乗り込む」からの問題です。「乗り込む」は「乗る」「込む」の2

つの動詞が結合した複合動詞です。「乗る」のように前に来る動詞を前項、「込む」のように後ろに来る動詞を後項と呼びます。中級レベルでは特に造語力のある後項に注目して多くの複合動詞を学びます。ここでは、まず既習の「電車が込む」を例に「(たくさんの人が電車の) 中に入る (から、いっぱいになる)」のように、「～込む」の意味を確認してから問題を解くとよいでしょう。

4. タイトルにもある「舌を出したアインシュタイン」からの問題です。アインシュタインの場合はカメラを向けられ、ポーズを期待する記者たちへの意表をついたユーモアある行動を表しています。「舌を出す」は「口から舌を出す」という直接的な意味だけでなく、「①陰で人をばかにする」「②自分が失敗したときの照れ隠しをする」という場合によく使われます。日本語にはこのように体の部位を用いてさまざまな意味を表す成句表現があります。まず、ことば通りの直接的な意味を考え、そこから発展的な意味を類推させるとよいでしょう。

## ■書いてみよう

この課の「文章の型」に倣って、学習者自身のことについて書く練習です。本コーナーに入る授業のまえに、学習者自身が写っている忘れられない写真を授業時に持って来るように指示しておいてください。

1. 2で文章を書くときに役立つ文法事項の確認の練習です。
  - 1) 本文では「誕生日に撮影されました」のように、「誕生日」という時を表すことばに「に」がついているため、その前の「3月14日」に「に」はついていませんが、ここには他に時を表すことばがないので「に」が必要です。
  - 2) は話すときには「に」をつけなくても不自然ではありませんが、書くときには「に」をつけたほうがよいでしょう。
  - 3) 「動詞た形+あと」を間違える学習者がいたら、「Grammar Notes (文法ノート)」1などで再度確認し練習をさせてください。
2. 学習者自身が写っている写真について、この課の「文章の型」と同様に、時間(いつ)と空間(どこで)を絞り込んで書いていくことにより、文章に具体性を帯びさせることをねらった練習です。

教室作業としては次のような流れが考えられます。

1. 写真が撮られた時間がいつだったか、大掴みの時間から小刻みの時間へとなるよう、考えさせる。そして、「①いつ」に書かせる。

2. 写真が撮られた場所がどこだったか、大まかな場所からポイントとなる場所へと  
なるよう、考えさせる。そして、「②どこで」に書かせる。
3. ①と②について、指示通りの記述になっているか、ペアで確認させる。違って  
いたり、よりよい時間と空間の切り取り方がある場合は、ペアで訂正したり助言し  
たりさせる。
4. 1) の①②に基づき、2) を書かせる。可能なかぎり授業中に書かせることによ  
り、学習者の書く能力や書く速度を観察する。学習者が書いている間は、教師は  
間違いなどに気づいても指導しないほうがよい。
5. 3) をペアで行う。時間に余裕があれば、ペアを変え、同じ活動をさせる。時間  
に余裕がなければ、作文を回収し、教師が最終的な添削をする。その後、添削さ  
れたものの清書を宿題などとして課す。

### ■話し合ってみよう

「舌を出したアインシュタイン」の写真ならびに本文をもとに、アインシュタインの性  
格や人柄を想像し、話し合う練習です。

1. 時間に余裕があったら、クラスの友人や先生、家族などについて、どんな性格・人柄  
か、根拠を挙げながら（「…さんは、…（根拠）…なので、…（性格・人柄）…だと思  
います」）話させるといいでしょう。
2. 教室作業としては次のような流れが考えられます。
  1. 3人程度のグループに分ける。
  2. 「舌を出す」ことは、学習者の母文化でどのような意味を持っているか、紹介させ  
る。具体的には、どんなときに、どんな意味で、「舌を出す」か話させる。
  3. 「舌を出す」ことは、日本ではどのような意味を持っていると思うか、話させる。  
ちなみに、日本で「舌を出す」ことは、子どもの「挑発する・からかう」行為と  
して「あかんべえ」とともに代表的なものだということを、いろいろな意見の最  
後に紹介するとよい。
  4. 1) について話させる。
  5. 2) について話させる。

なお、アインシュタインが舌を出したのは、アインシュタインにそれなりのポーズを期  
待するカメラマンたちの意表をついたユーモアと考えるべきでしょう。

## 第2課 わたしと小鳥とすずと

\*\*\*\*\*

### 金子みすゞとその作品

1903年（明治36年）山口県の日本海に面した漁港仙崎村に生まれる。本名は金子テル。小学校卒業の頃から、家業の書店を手伝う。大津高等女学校を卒業して下関の上山文英堂書店で働きはじめる。この頃から、金子みすゞのペンネームで童謡を書き、雑誌に投稿を始め、選者の西条八十に高く評価される。1926年（大正15年）に結婚、娘ふさえを生むが、1930年（昭和5年）2月に離婚、同年3月に自殺。満26歳だった。

それから50数年後、一人の童話作家、矢崎節夫によって、みすゞの遺作が発掘され、1984年（昭和59年）に『金子みすゞ全集』全3巻（JULA出版局）が刊行された。以後、みすゞの作品は日本国内だけでなく世界11か国語以上に翻訳され、子どもから大人まで多くの人々に読まれている。

参考：金子みすゞ著（1984）『わたしと小鳥とすずと』JULA出版局  
矢崎節夫著（1993）『童謡詩人 金子みすゞの生涯』JULA出版局

\*\*\*\*\*

### ■読むまえに

この課の「本文」は詩ですから、その内容を味わったり、ことばの持つ感覚を楽しんだりすることに重点を置いて、授業を進めます。

1. この活動の意図は、新出語の導入ではなく、初級で既習の「～は…ができる」という文型を駆使して、学習者一人ひとりのできることや長所を発表させることにあります。しかし、この詩の目的はあくまでも、人にも物にもそれぞれに違ったよいところがあることを確認するところにあるわけですから、特に長所がないと思込んでいる学習者が落ち込まないような指導が必要です。

教室作業の進め方としては次のような2つの案が考えられます。

1. ①初めに教師がここに挙げてある絵についていくつか簡単な説明を行う。  
②ペアになって、相手に何ができるか特技などを質問させる。  
③全体で「～さんは…ができます/得意です」と発表させる。
2. ①教師が全員に「～ができる/得意な人はいますか」という質問をし、できる/得意な学習者に手をあげさせる。  
②そのなかで、学習者が知らない語を導入していく。



③学習者を指名し、「～さんは…ができます/得意です」と発表させる。

2. 「できる」という概念を人から物に対して拡張した問いかけです。左右を関係づけさせてから、「～は…することができます」という文型を使って発表させます。このとき、人以外に「～ができる」という表現を当てはめたことばづかいのおもしろさに学習者の注意を喚起したいものです。

## ■文章の型

文章の型というにはあまりにも素朴なものになっています。確かに、この詩では、ある事柄ができるかできないかを軸にして、わたしと小鳥とすずとが対比的に述べられていますから、対比の型を基調にして文章構成を把握させることもできるかと思います。しかし、それと同じようなことはQ&Aの1にもありますし、何といたっても詩を扱っているのですから、まずは作品を味わうことから始めましょう。むしろ詩のリズムやメロディーを感覚的にとらえさせるような授業を展開したいものです。

この詩は定型詩に近いリズムを実現させています。たとえば

わたしが りょうてを ひろげても  
⋮  
じべたを はやくは はしれない

のようです。ところが

た く さ ん な う た は し ら な い よ

のところではリズム形式を変更して単調さを変え、かえって目立つようにしています。このようなことを破格といいます。

教室作業の手順としては次のような流れが考えられます。

1. 教師の朗読かCDを何回か聞かせる。
2. 文章の型の空欄を埋め完成させる。
3. 語句の正確さは要求しない。たとえば、「お空」「<sup>じべた</sup>地面」「た く さ ん な」など。

■Q&A

1. 表の上の2段には、「わたし」と「小鳥」を比べたときに、それぞれができること、できないことを書き、下の2段には、「わたし」と「すず」を比べたときに、それぞれができること、できないことを書くようになっています。

■Grammar Notes

1. 対比の「は」

名詞+を／が	}	は
名詞+に／から／で／まで／（へ）／etc.		
い形容詞 ～い→く		
な形容詞 ～だ→に／で		
数量詞		
副詞		

初級では、bのように「名詞+は」の形での対比を学習しました。対比の「は」は、他に、「い形容詞」「な形容詞」、数量詞、副詞でも使われます。aのように、対比する内容を明示せず、含意するだけの場合もあります。例えば、aは、「遅くは走れる」ということと対比しています。

- a. とべる小鳥はわたしの<sup>じべた</sup>ように、地面をはやくは走れない。
- b. お茶は飲みますが、コーヒーは飲みません。
- c. 私は甘い物が苦手です。少しは食べられますが、たくさんは食べられません。
- d. あの歌手は嫌いではありませんが、好きにはなれません。

動詞を対比する場合には、「動詞ます形+は」を用いますが、ここでは練習しません。

- e. 私は子どもを叱りはしますが、怒りはしません。

2. ～ように

動詞	}	普通形	}	ように
い形容詞				
な形容詞	普通形（例外：～だ→な）			
名詞	普通形（例外：～だ→の）			

例示するときに使い、後に続く動詞や形容詞を修飾します。

a. とべる小鳥はわたしの**ように**、地面じべたをはやくは走れない。

b. 1月なのに今日は春の**ように**暖かい。

c. このホテルから見える景色は絵にかいた**ように**美しい。

「わたしの**ように**」は「走れない」を、「春の**ように**」は「暖かい」を、「絵にかいた**ように**」は「美しい」を修飾しています。

「～**ような**」も例示するときには、後に続く名詞を修飾します。

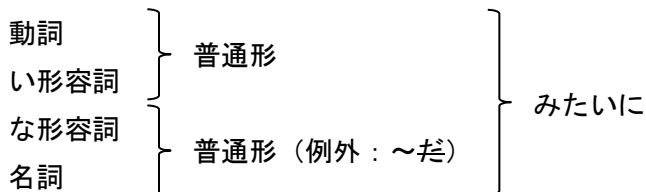
d. あそこにお寺の**ような**建物がある。

e. このソースはマヨネーズの**ような**味がする。

f. ガラスが割れた**ような**音がした。

例示するものをわざわざ具体的に言わなくてもいい場合（例えば、絵や写真などを見せながら説明するとき）には、「この**ように**」「その**ように**」「あの**ように**」「この**ような**」「その**ような**」「あの**ような**」を使うと便利です。

### 3. ～みたいに



「～**ように**」とほぼ同じ意味です。似ている例を挙げるとき、話しことばでよく使われます。名詞とな形容詞の場合、「～**ように**」とは接続が異なります。

a. 1月なのに今日は春**みたいに**暖かい。

b. 鳥**みたいに**空をとびたい。

c. ホテルから見える景色は絵にかいた**みたいに**きれいだ。

あとに続く名詞を修飾する場合は、「**みたいな**」となります。

d. あそこにお寺**みたいな**建物がある。

「～**ように**」の用法がすべて「～**みたいに**」に言い換えられるわけではありません。

e. パスポートをなくさない**ように**、気をつけてください。（目的）

→×パスポートをなくさない**みたいに**、気をつけてください。

f. ひらがなが読める**よう**になりました。（結果）

→×ひらがなが読める**みたい**になりました。

g. 毎朝1時間練習する**よう**にしてください。（婉曲の依頼）

→×毎朝1時間練習する**みたい**にしてください。

## ■練習

### 3. ～ように／～ような②

[指導] 入試面接やゼミ訪問のような、ややオフィシャルな会話を想定し、「みたい」よりも「よう」を使うほうが自然な場面を提示してください。

## ■ことばのネットワーク

金子みすゞの「わたしと小鳥とすずと」の詩は、一見やさしいことばで書かれているように見えます。しかし、日常生活でよく使うことばと詩的なことばが混じり、日本語を学ぶ学習者には難しく感じる面もあると思われます。

1. 本文に登場する動詞「鳴る」「とぶ」「ひろげる」に関する問題です。それぞれの動詞とともに使われる主語や対象語が変わると、それぞれの動詞の意味も微妙に変わります。一つ一つ意味を確認させましょう。「ひろげる⇨ひろがる」「鳴らす⇨鳴る」のように他動詞⇨自動詞の使い方も学習するとよいでしょう。
2. 本文中の漢字「両」「地」「小」「音」と一緒に使える漢字を探す問題です。漢字の組み合わせによる造語力を高めることがポイントです。組み合わせでできた漢語の意味を確認させましょう。
3. 本文に出て来る「からだをゆする」からの発展問題です。体の動きを表す表現を増やすことが目的です。イラストだけでなく、教師が実際にラジオ体操のやり方をことばで説明しながらやって見せ、学習者も同様に真似ながらことばを導入すると、理解が容易になるでしょう。
4. 本文に出て来る「お空」との関連から自然に関係する漢字を同じグループに分ける問題となっています。グループ分けができれば、それぞれの漢字の読み方と意味を確認させましょう。

## ■書いてみよう

1. 3の詩を書く際に役立つ動詞の可能形を使う練習です。提示されていること以外でも、得意なこと・不得意なことを自由に言わせたり書かせたりすると、詩を書くときのヒントになり、活動が活発になるでしょう。

2. 「～さんのどんなところがいいか」考えて書くのが難しいようならば、「何が上手か」とか「何ができるか」「どんなことばが話せるか」などについて書かせてもいいでしょう。みんながお互いに相手のいいところを探し出して書き、それを読み上げたりすれば、クラスの雰囲気も和やかになるかもしれません。気分よく練習を進めるのも大切なことです。
3. 例で示したように詩を書かせるコーナーです。ここでは人と人とを題材にしていますが、速さの違う乗り物、値段や便利さの違う品物などを題材にしてもいいでしょう。みんなで楽しんでください。

教室作業としては次のような流れが考えられます。

1. 例を一度黙読させてから、ペアになって、わからない箇所について質問・説明させる。
2. 例をペアで交代に音読させる。間違いなどに気づいた場合は、音読の途中ではなく、終了後に指摘させる。
3. 1、2で練習したことも利用して、各自で3の例のような詩を書かせる。
4. 書いたものを1人ずつ発表させる。各発表後に、よかった点、わかりにくかった点を言わせる。納得できる意見や指摘を活かして、詩を書き直させる。
5. 教師がチェックする。
6. 清書させる。

## ■話し合ってみよう

1. 2のテーマで話そうとするとき、役立つ語彙の練習です。
2. 学習者一人ひとりの国（生まれた所、育った所なども含まれます）については、学習者本人が一番よく知っていることでしょう。自分の国のいいところを紹介し合い、お互いの国に興味を持つというのもいいでしょう。学習者の発言が滞ったら、教師が前もって調べておいたことについて学習者に質問してもいいですが、自他の国の状況について比較するあまり、優劣論争にならないように注意しましょう。
3. 5人程度のグループに分け、この課の本文である詩の感想を自由に話させます。おもしろい感想などがあったグループには、最後にクラス全員に向けて発表させると、詩の受け取り方の多様性に気づかせることができるでしょう。

### 第3課 ロボットの始まりは

\*\*\*\*\*

カレル・チャペック Karel Čapek (1890-1938)

チェコの作家、劇作家、ジャーナリスト。代表作の戯曲『ロボット (R. U. R. (原題: *Rossum's Universal Robots*, チェコ語: *Rossumovi univerzální roboti*, ロッサム万能ロボット会社))』(1920)をはじめ、小説『山椒魚戦争』(1936)、戯曲『マクロプロス事件』(1922)など日本語訳も多い。

『ロボット』では、人間を皆殺しにして世界を支配したロボットが、人工生命の製造法の本が失われ、絶滅の危機に瀕する。その製造法の解明を託された最後の人間アルクイストが、「自分を解剖し、秘密を解明して」と互いにかばい合うロボットのヘレナとプリムスを一個の生命体として認め、新たなアダムとエヴァとして世に送り出すという話である。

この作品に登場する人造人間をどう呼んだらいいか画家の兄ヨゼフに相談したところ、兄が「ロボットにしたら」と言ったという。「ロボット」という語は「労働」「賦役」を意味するチェコ語の *robota* の *a* をとったものである。

参考：チャペック／千野栄一訳『ロボット (R. U. R.)』(1989) 岩波文庫

手塚治虫 (1928-1989)

日本を代表する漫画家で、多くの漫画家やアニメーション作家に影響を及ぼした。1945年に大阪大学(旧・大阪帝国大学)附属医学専門部に入学、医師の国家試験にも合格している。特に1950年代から漫画雑誌への連載などが増え、漫画家としての仕事に専心。1961年に手塚治虫プロダクション(翌年「虫プロダクション」と改名)を設立し、日本初のテレビアニメーションシリーズ『鉄腕アトム』の制作に取り組むなど、アニメーションの分野でも大きな功績を残している。代表作に『鉄腕アトム』『ジャングル大帝』『火の鳥』などがある。

\*\*\*\*\*

#### ■読むまえに

1. 学習者は、マスコミやアニメなどで、いろいろなロボットを知っていると思います。どんなロボットであれ、知っている人に主導権を与えて授業を進めていいでしょう。

教室作業の進め方としては次のような流れが考えられます。

1. 知っているロボットについて学習者には、その写真やイラストなどを準備して、授業に持って来るよう、あらかじめ指示しておく。
  2. 準備した写真やイラストを使いながら、そのロボットについて自由に説明する。説明を聞く学習者はわからないことなどがあれば、どんどん質問して答えてもらう。
  3. ロボットの紹介ができる学習者がいない場合は、教師が紹介を行い、学習者にどんどん質問させる。
2. 問題文は「何をするロボットだと思いますか」となっていますが、正解を答えさせるのが目的ではありません。学習者が知っていること、想像したことを自由に話させて、ロボットについてイメージを膨らませるようにしてください。
- (イ) (ウ) については、何に似ているかを質問し、そこから「ヒト型のロボット」「ヒト型ロボット」「ヒトをまねる」「疑似人間」という本文のキーワードを導入するといいでしょう。

参考 URL (2016 年 11 月現在)

(ア) <http://www.irobot-jp.com/braava/>

(イ) <http://www.h-n-h.jp/>

(ウ) <http://www.takaratomy.co.jp/products/omnibot/robi/>

## ■文章の型

この本文は2つの段落からなっています。

前半は「ロボット」という言葉がいつ、どこで生まれたかについての話から始まり、チェコスロバキアで最初に登場したロボットと「鉄腕アトム」が紹介されています。ですから、ロボットがいつ、どこで誕生したか、それはどんな種類のもので、どのようなイメージを持っていたかを対比しながら、表の空欄に記入させます。

後半は、ロボットとは「作り手」、「一般の人々」、「スポンサー」にとって、どのような存在であったかを、立場の異なる三者を対比しながら把握させます。結論としては、ロボットの始まりが3つの表現で説明されています。ここでは、「模倣する」、「まねる」、「疑似」が類義表現になっていることに注意を向けると、わかりやすいでしょう。

## ■Q&A

5では、本文の最後の文の「つまり」がそのまへの事柄を言いかえるときに使われること、「つまり」の前後には同じ内容が述べられていることに、学習者の注意を喚起してください。

## ■ Grammar Notes

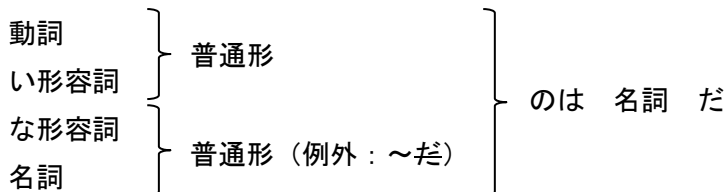
### 1. ～という

#### 名詞1 という 名詞2

定義や名付けに使います。名詞1は名詞2を限定します。

- a. ロボットという言葉が生まれたのは、1920年のことだ。
- b. 外人という言い方は好きではありません。
- c、dは、聞き手（または読み手）が名詞1について知らないと話し手（または書き手）が思ったときに使います。
  - c. 「白い恋人たち」というフランス映画を見ました。
  - d. 昨日、田中良雄さんという人が来ましたよ。

### 2. ～のは…だ



文中で一番言いたい要素を際立たせるための文型です。

「～のは～だ」の文にする手順は以下の通りです。

例：チャペックはヒト型ロボットを描いた。

→チャペックが描いたのはヒト型ロボットだ。

- 1) まず、一番言いたい要素（下線部）を外します。
- 2) そして、主語に付いている助詞「は」を「が」に替えて（例：チャペックは→チャペックが）できた文の文末に「のは」を付けて主題化します（例：チャペックが描いたのは）。
- 3) 次に、下線部を「～のは」のあとに続けて「～だ」または「～です」の形にして述べます。例：チャペックが描いたのはヒト型ロボットだ。

なお、aが「～のは～で」の形になっているのは、この文が「だ」の活用形の「で」によって後の文に接続しているからです。

- a. チャペックが描いたのはヒト型のロボットで、人間に代わって労働をする存在として示された。  
(←チャペックはヒト型のロボットを描いた。)
- b. 私が日本に行くのは来月です。(←私は来月日本に行きます。)



c. 子どもたちが好きなのはカレーライスです。

(←子どもたちはカレーライスが好きです)

d の文は、本文の最初に出て来る例です。「～たのは～のことだ」で、過去を振り返って語る時に用いる表現です。際立たせるところには、時を表すことばが入り、過去のことにものみ用います。

d. ロボットという言葉が生まれたのは、1920年のことだ。

(←1920年にロボットという言葉が生まれた。)

e. 私が日本に来たのはおとしのことです。

(←私はおとし日本に来ました。)

f. ×私が卒業するのは来年のことです。

### 3. ～として

#### 名詞 として

「～の資格で」「～の立場で」「～の名目で」「～であると見なされて」などの意味を表します。

a. (ロボットは) 人間に代わって労働をする存在として示された。

b. 私は留学生として日本へ来ました。

c. この学校で日本語を勉強している学生の一人として意見を言います。

d. 私は趣味として野菜や果物を作っています。

### 4. ～によって

名詞 }  
普通形+こと } によって

手段・方法・原因等を表します。

a. 『鉄腕アトム』によって、人間のパートナーとしてのヒト型ロボットのイメージが定着した。

b. 新しい技術によって、SFの世界が現実化している。

c. 加藤さんが会社を辞めたことによって、今度の計画も中止された。

これらの用法は助詞「で」に置き換えられますが、文書等で手段・方法・原因をより明確に述べなければならないときには「～によって」(または「～により」)のほうを使います。上の例の他に、「～によって」は受身の文の動作主を表すときにも使われます。

d. この絵はピカソによって描かれた。

手段・方法・原因をより明確に述べる硬い表現であるため、普段の話しことばでの会話で用いると、不自然になります。日常生活のことには「で」を用いた方が自然です。

e. 私は自転車 {×によって/○で} 学校へ行きます。

f. 昨日は風邪 {×によって/○で} 休みました。

## 5. ~にとって

### 名詞 にとって

「~の立場から見て(考えて)」という意味を添えて、判断や評価を下す文で使います。

a. 作り手にとっては興味とチャレンジの対象、スポンサーにとっては大勢の観客を集めて楽しませる手段だった。

b. あなたにとって、人生で一番大切なことは何ですか。

c. 会社の休みが増えれば、私にとっても、家族にとっても、うれしいことです。

「~にとって」は、あとに必ず判断や評価を表す表現が来ます。そのため、単なる動作や現象を表す表現があとに来ると、非文になります。

d. ×会社の休みが増えれば、私にとっても、家族にとっても、遊びに行きます。

## 6. つまり (接続詞)

前に述べたことを言いかえる場合や結論を導き出す場合に使います。a は言いかえの例です。b は、結論を導く用法です。

a. ロボットの始まりは、ヒトをまねること、つまり“疑似人間”を作ることが目的だったと言える。

b. 今度の調査で、事故の原因は運転手のハンドル操作のミスではないことが分かりました。つまり、もともとハンドルが壊れていたことが原因だったのです。

### ■ことばのネットワーク

本文はロボットがテーマということもあり、カタカナ語（外来語）が多く使われています。また、漢語も多く、短いながらも手ごたえのある内容になっています。

1. 本文の新出語彙「登場」「定着」「作り手」「観客」の下線部分を共通に用いて単語を作る問題です。まず、共通に使われる漢字の意味を考えてから、それぞれの単語の読み方と意味を確認させましょう。

2. 本文に登場する動詞に関する問題です。動詞を適当な形に変えること、助詞を正しく用いることに注意して学習させましょう。
3. 本文の新出漢語に関する問題です。和語による言いかえを手掛かりに学習させましょう。
4. 本文には、英語を日本語の発音に合わせてカタカナ語にしたことばが多く提出されています。それらを、漢字を使った語ではどのように表現するか問う問題です。

### ■書いてみよう

1. 2の内容理解と、3の文章を書くために必要な語彙の練習です。

- 1) 「国」と「国家」の意味・用法について

国：決められた領土とその領土に住む人々から成り、主権による統治組織を持つ集団のこと。

国家：政治組織に意味の中心を置き抽象的に使われる。

	～を治める	大きい～	～へ帰る	～試験	～公務員
国	○	○	○	×	×
国家	○	×	×	○	○

- 3) 「貢献する」の意味が理解できたら、「～に貢献する」のように助詞「に」とともに使われることに注目させ、いくつか例文を使って練習するといいでしょう。

2. この課の「文章の型」で学習した対比構造と同じく、2項目対比と3項目対比となっています。1で練習した語彙以外にもオリンピックに関する新出語彙がかなりありますので、わからない語などを辞書で調べておくよう指示しておくくとスムーズに授業が進められるでしょう。

教室作業としては次のような流れが考えられます。

1. 用意しておいた古代オリンピック、近代オリンピック、現在のオリンピックが描かれた絵や写真を提示して、学習者に知っていることを自由に発言させる。
2. 「オリンピックの始まりについて」を一度黙読させてから、ペアになって、「オリンピックの始まりについて」の内容について質問させよう。この間、教師は学習者のわからない箇所について質問を受ける。
3. 「現在のオリンピックは」を黙読させてから、クラス全体に対して「競技者」の欄に書かれていることの意味確認のために質問をする。その後、「スポンサー」は何のためにオリンピックに協力するのか、「開催国」は何のためにオリンピックを開くのか、クラス全体に質問を投げかけ、自由に発言させる。

4. 3の発言も参考にしながら、「現在のオリンピックは」の空欄に学習者自身の意見を書き込ませる。

3. 2の「文章の型」(=表)を、普通体で文章化させる練習です。

教室作業としては次のような流れが考えられます。

1. 書く前に、次の指示を与える。
  - 1) 普通体で書く。
  - 2) 第1段落に古代オリンピックと近代オリンピックの始まりについて書く。
  - 3) 第2段落に競技者にとってオリンピックとは何か、スポンサーにとってオリンピックとは何か、開催国にとってオリンピックとは何か、を書く。
  - 4) 第3段落に自分の意見を書く。
2. 各自で書かせる。
3. ペアになって、書いたものを交換して、一度黙読させる。再度黙読しながら、間違いやわかりにくい箇所に印をつけさせる。この際、すべての文が普通体になっているか、段落分けがなされているか、に特に注意しながらチェックするよう指示する。
4. 相手にチェックしてもらった文章を確認させる。
5. 最終的なチェックを教師が行う。
6. 清書させる。

### ■話し合ってみよう

1. 2の話し合いをするとき役立つ「聞きかえし」の表現の練習です。初級が終わって間もない段階では「よくわかりません。もう一度言ってください。」としか言わない/言えない学習者が時折見受けられます。わからない理由(A)を言って、どのように(B)再度言ってほしいか、より具体的な説明を加えて発話できることをめざします。

教室作業としては次のような流れが考えられます。

1. A、Bの表現を各自で音読させる。
2. 3名程度のグループに分け、事前に準備しておいた「〇〇について速く話してください」「〇〇について小さい声で話してください」と書かれたカード(グループの人数分)を1セットにして、各グループに配る。(〇〇の例:次週の予定、趣味、日本語を勉強していてよかったこと)
3. 裏返しにしたカードを各自引かせる。
4. カードの指示に従って話し、聞き手の学習者はA、Bの表現を使用して聞きかえすよう指示する。

5. グループで練習させる。
6. 教師が未習語彙などを使って自分の趣味などについてクラス全体に話し、学習者に「ことばが難しくてよくわかりません。簡単なことばで、言ってくださいませんか」を使わせ練習する。

2. 3人程度のグループに分けます。

- 1) 聞き手の学習者は、聞きながら1の表現を積極的に使用するよう指示し、それから「書いてみよう」3で書いた文章を発表させます。「書いてみよう」3では普通体を使用して書いているので、本来なら発表時には丁寧体に変えなければなりません。この課では難易度が高くなるため丁寧体への変換を求めないこととします。
- 2) この課の本文の主題（ロボットが作られた目的）を発展させたもので、日本語学習の目的と理由を話し合かせます。珍しい目的や理由があったグループには最後に全体へ報告させるといいでしょう。

## あっ、これなに？ 1

### ■呼び出し・ヤマト運輸株式会社「ご不在連絡票」

ここでは、課題遂行のために必要となる情報だけを選び取って読む方法を身に付けることをめざします。つまり、スキミングをする（ここでは要求・依頼表現を探し出す）ことによって課題を遂行できる（何らかの行動に移せる）ようになることが目標です。

このレベルの学習者は概して逐語読みをする傾向があります。そこで、このような学習者に、情報のなかに知らない語彙・構文があっても、目的・課題遂行に関係のあるところだけを読み取るというトップダウン的な読みのストラテジーを学習させるのです。

教師の役割は、各素材のどの辺に必要な情報が集中しているか、その情報を得ることによって最終的に何をしなければならないのかということに必要に応じてヒントを与えながら学習者に認識させることにあります。文頭から文末までを逐語読みするようなことはけっしてさせてはいけません。

教室作業としては、次のような流れが考えられます。〈 〉の数字は1クラスの学習者が10名前後の場合の所要時間の目安を示しています。

#### 1) 各素材を扱うまえに〈約5分〉

学習者の体験談を自由に話させます。

- ①日本語の手紙やメールをもらうことがあるか。書くことがあるか。
- ②もらったものや送ってきたものに何が書いてあるか、わからなくて困ったことはないか。失敗したことはないか。

そして、次の2) 3) へのつなぎとして、紙に書かれた伝言や宅配便の不在連絡票をもらったことがあるか、聞くとよいでしょう。

#### 2) 呼び出しメモ〈約10分〉

読む箇所が☑の印によって指示されている例です。

- ①学習者にどこを読まなければならないか質問します。(読む箇所の確認)
- ②読んで何をしなければならないか質問します。(課題遂行の確認)
- ③用件とともに、留学生課のだれを訪ねればよいか質問します。
- ④留学生課へ行った際の会話例を考えさせます。「あのう、この紙をもらったんですが、〇〇さんは、いらっしゃいますか」など。

ここでは、さっと読んでみて、何らかの行為に移すことを指示している要求・依頼表現を見つけ出すことがポイントです。したがって、次の「ご不在連絡票」を扱うためにも、学習者が知っている要求・依頼表現をここで列挙させ、その他にも必要だと思われるものがあれば教師が補足するとよいでしょう。

キーワード：至急、用件、担当

サブ・キーワード：呼び出し、奨学金の書類、学生証

### 3) ご不在連絡票〈約 15 分〉

「呼び出しメモ」と同様に読む箇所が表面の☑によって指示されている例です。

①学習者にどこを読まなければならないか質問します。表面から「荷物を配達したが不在であった」ということ、荷物の送り主が「～様から」に記載されていることを確認します。(1回目の読む箇所の確認)

②読んで次に何をするか質問します。(課題遂行の確認)

③再配達依頼のためにはどこを読まなければならないか質問します。(2回目の読む箇所の確認)

ウラ面に、再配達依頼時の連絡手段が大きく4つ(直接ドライバーに電話、再配達自動受付に電話、インターネットで手続き、サービスセンターに電話)示されていることを確認します。直接営業所に取りに来る方法も記載されていますが、ここでは扱いません。

④ご不在連絡票を受け取った時間と受け取り希望日時によって、連絡手段が異なることを読み取ります。いくつかの場面を想定し、考えさせると具体的でわかりやすいでしょう。例えば、(状況1)現在夕方6時。今日はこのあとずっと自宅にいる予定なので、今日荷物を受け取りたい。(状況2)現在夜10時。明日の午後8時に荷物を受け取りたい。などです。

⑤担当ドライバーに直接連絡する際の会話例を考えさせます。「(学生)あとう、不在連絡票を受け取ったんですが」「(ドライバー)ご住所とお名前をお願いします。／このあと、ご在宅ですか。」「(学生)家におりますので、配達をお願いいたします。／今日、〇〇時ごろ、配達していただけますか」など。

キーワード：再配達、受付、連絡先、担当、直通、ご希望、お届け時間

サブ・キーワード：～様から、宅急便、クール(冷蔵・冷凍)

## 第4課 写真好きの日本人は、なぜ家族の写真を職場に飾らないのか

### ■読むまえに

設問は、学習者の興味・関心を惹き付けるテーマと内容になっていますから、教師があれこれ指示をしなくても十分にウォーミングアップできるでしょう。4人程度のグループワークで進めるといいでしょう。

1. 学習者によっては家族や恋人の写真を飾っていない可能性があるかと思います。その場合、飾らない理由を言わせるだけでいいでしょう。意外な人の写真を飾っていたり意外な場所に飾っていたりしている学習者がいるグループには、最後にクラス全体で発表させるといいでしょう。
2. 働いたことがなかったり、一般的な職場の状況を知らなかったりして答えられない学習者がいる可能性がある場合、親や働いている知り合いに聞くよう、指示しておいてください。

### ■文章の型

この課では、題名が示すとおり、写真好きの日本人が家族の写真は職場に飾らないという事実と、それはなぜかという理由が文章全体の土台になっています。それを述べるために、家族の写真を職場に飾るのが普通である外国人の場合についても、その理由が述べられています。ですから、職場に家族の写真を置くかどうかという事実と、置く理由、置かない理由をめぐって、日本人と外国人の場合を対比させながら読み進めると、下線部に入る語句も見つけやすいでしょう。

最後の4行の、カナダ人の発言に対する「僕」の反応は、上で述べた事実と理由のような、文章全体を貫く骨格ではなく、付け足しのように見えないわけではありませんが、ここでも妻の写真を見てストレスがたまるか、減るかの対比が、ある日本人と外国人の間で確認できるという構造になっています。

### ■Q&A

1から3までの多肢選択の質問は、文章の型の作業を済ませてあれば、理解を確認する手段として使うことができます。4の「あなたやあなたの親や兄弟は職場に家族の写真を飾っていますか。それはなぜですか。」という質問に対しては、答えられないという学習者がいるかもしれません。その場合はクラスメートやクラスメートの兄弟の場合などを聞いておいて、答えるのもよいでしょう。



## ■ Grammar Notes

### 1. ～のか

動詞	} 普通形	} のか
い形容詞		
な形容詞	} 普通形(例外: ~だ→な)	
名詞		

下降調のイントネーションによって疑問を呈していることを表します(例文 a)。例文 b のように、文中に組み込まれて使うことも多いです。確認や納得をするときに使うこともあります(例文 c)。

- 写真好きの日本人は、なぜ家族の写真を職場に飾らないのか。(↓)
- 外国人は、日本人はなぜ家族の写真を職場に飾らないのかと思っている。
- あ、そうか。市役所に行って聞けばいいのか。(↓)

この課のタイトルがそうであるように、作文、レポート、論文の題としてよく使われます。また、レポートや論文の書き出しとして、この表現を用い、まず読者に疑問を呈し、それについて論じるというスタイルを取ることも多く、中級以降の作文指導で有効です。口頭で使う場面は限られますが、男性が子どもを叱るときなど、詰問の口調で使うこともあります。その場合、下降調の他に、上昇調のイントネーションでも使うことがあります。

- 何回注意しても、まだわからないのか。(↑)(↓)

この文法ノートは本文の提出順に項目を挙げていますが、学習のしやすさからすれば、5の「～の」を先にやってから、この「～のか」を学習するほうがわかりやすいでしょう。

### 2. (もし)～のなら、

動詞	} 普通形	} のなら、
い形容詞		
な形容詞	} 普通形(例外: ~だ→な)	
名詞		

仮定条件を表します。「もし～のなら、」で聞き手の現在の状況や事実を確認し、それに対して、話し手の意見や態度、質問を述べます。「もし」を省いても文の意味はほとんど変わりません。

- もし、あなたが働いているのなら、あなたは職場に家族の写真を飾っていますか。
- もし、あなたに兄弟がいるのなら、困ったときは相談したほうがいいですよ。

- c. 電車で通学しているのなら、電車の中で勉強や読書ができますね。
- 他に、dのように主題の「は」と言いかえのできる「名詞+なら」や、eのように「～なら」というすでに話題にあがっている確定した条件のもとアドバイスや意見を言う用法があります。
- d. あなたならどう答えますか。
- e. ディズニーランドへ行くなら、6月がいいですよ。人が少ないですから。

ここで、「なら」と他の条件節、「と」「ば」「たら」との違いをまとめますが、授業では、必要に応じて説明してください。

(1) 「なら」はすでに確定していることや事実の確認に用います。事実かどうかわからないときには「ば」を用いますが、事実であることがはっきりしている場合は、「ば」は使えません。

f. A: お母さん、外はすごい雨だよ。

B: 雨が {○降っている [の] なら / ×降っていれば}、レインコートを着て行きなさい。

(2) 「なら」は、現実には必ず起こることには使えません。gでは「春になる」のは必ず起こることですから、「なら」は不自然です。

g. 春に {○なると / ○なれば / ○なったら / ×なるなら} 桜が咲く。

(3) 「と」「ば」「たら」は、前件の後に後件が起こるという時間的前後関係が必要です。しかし「なら」は必ずしも必要ではありません。「書くなら」「書かないなら」「書いたなら」「書かなかったなら」のように、「～なら」の前の普通形にはいろいろな形があり得ますから、場合によって前件と後件の時間的關係は異なります。例えばhの例では、「なら」のみ入学の条件として、入学前に試験を受けるという解釈が可能となります。「と」「ば」「たら」では、入学試験を受けるのは入学後という意味になってしまい不自然です。

h. 私立の小学校に {×入ると / ×入れば / ×入ったら / ○入るなら}、入学試験を受けなければならない。

(4) 「と」「ば」「たら」は、過去の出来事にも使えますが、「なら」は使えません。

i. 子どものころ祖父の家へ {○行くと / ○行ったら / ○行けば / ×行くなら}、いつもお菓子を買ってもらえた。

(5) 「と」は主文の文末に意志表現を用いることができません。

j. 時間が {×あると / ○あれば / ○あったら / ○あるなら} 遊びに来てください。

### 3. ～はもちろん(だが)、～も…

名詞1はもちろんだが、名詞2も…

名詞1は当然として、それ以外のもの、名詞2でも「…」だという意味です。

- a. 欧米はもちろんですが、アジアでも、自分の職場の机の上に妻や子供、愛犬の写真を置くのが普通です。
- b. 宮崎駿の映画は、日本はもちろんですが、海外でも人気があります。
- c. この遊園地は、土日はもちろんですが、平日でもとても混んでいます。

#### 4. (それ)なのに (接続詞)

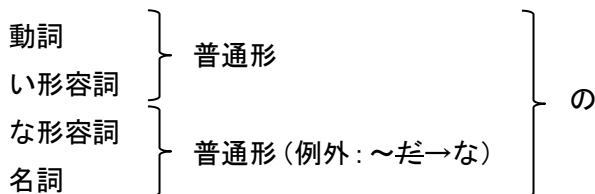
逆接の接続詞です。「(それ)なのに」の前の文で事実を述べ、「(それ)なのに」の後に続く文で、その事実から予想されることとは違うことを述べます。また、場合によっては話し手・書き手の不満や残念な気持ちが込められることもあります。「それなのに」が元の形ですが、話しことばでは「なのに」だけで用いる例が増えています。

- a. 欧米はもちろんですが、アジアでも、自分の職場の机の上に、妻や子供、愛犬の写真を置くのが普通です。**なのに**、どうして日本人はそうしないの？と彼らは言うのです。
  - b. 雨が激しく降っている。**それなのに**、彼は出かけて行った。
  - c. 一生懸命練習している。**なのに**、なかなか上手にならない。
- 単に逆接を表す場合は、「けれども、けれど、けど」を使います。
- d. 彼はスポーツが得意だ。{○**けれども**／×**なのに**}、音楽は苦手だ。

e のような接続助詞としての使い方は、初級で学習済みと見なし、この教科書では新出文法項目として取り上げていません。

- e. 日本人は写真が大好き**なのに**、どうして自分のデスクに家族の写真を置いていないのか。

#### 5. ~の



上昇調のイントネーション(↑)で話すことによって質問を表します。親しい人同士のカジュアルな会話でよく使います。子ども同士、大人と子どもの間でもよく使います。初対面の人や目上の人に使うと失礼になります。

- a. どうして、日本人は自分のデスクに家族の写真を置いてない**の**? (↑)
- b. 友達A: 昨日、ゴルフに行った**の**? (↑)

- 友達B： うん、雨がちょっと降っていたけど、行ったよ。
- c. 子供： お母さん、冷蔵庫の中のケーキ、食べていいの？（↑）  
母： いいよ。1個だけね。
- d. 元気ないね。どうしたの？（↑）何かあったの？（↑）

下降調のイントネーション（↓）で話すと、軽く断定や説明をしているのだという話し手の意図が添えられます。主に女性や子どもが用い、大人の男性は「～んだ」を用いることが多いです。

- e. 友達A： 明日、野球を観に行かない？  
女友達B： 行かない。野球、嫌いな**の**。（↓）  
男友達C： 行かない。野球、嫌いな**んだ**。（↓）

「～の？」は、「～のですか／んですか」の普通体とも言える表現ですから、「どうして／なぜ／なんで」のように理由を問う文でもよく用います。一方で、単純に答えを聞きたいときに使うと不自然になる場合があります。例えば親が子供に「宿題、終わった？」と言うと、終わったかどうか事実を聞いているだけですが、「宿題、終わったの？」と言うと、「宿題が終わっていないのに、遊んでいるのはよくない」というようなニュアンスが加わることがあります。

## 6. ～という… （第3課 1. 「～という」参照）

### 文（主に普通体） という 名詞

「～という」は後に続く名詞の内容を述べるときに使います。後に続く名詞には、「話、うわさ、考え、気持ち」などの情報や思考、感情に関する名詞が主に使われます。

- a. 彼は「こいつはなにを言ってるんだ」という冷たい目で僕を見ました。
- b. 私は初めてリーさんに会ったときに、この人といい友達になれそうだという印象をもった。
- c. この洗濯機は故障が多いといううわさを聞いた。

### ■ことばのネットワーク

本文は、職場や家族と写真について具体的に書かれています。既習の設置動詞も多く使われているので、文章が多少長くても理解しやすい内容となっています。

1. 本文に登場する漢語「職場・仕事場」「愛犬」「快適」「空間」の下線部分を共通に用い

て漢語の語彙を作る問題です。まず、共通に使われる漢字の意味を確認してから、それぞれの漢語の読み方と意味を確認させましょう。辞書を引いたり、この他に知っている語彙を発表させたりしてもよいでしょう。

2. 本文のテーマは「家族の写真を職場に飾る・職場の机に置く」ことについてです。日本語には物の置き方に関する設置動詞が数多くあります。「置く」に関連して、その他の設置動詞の意味・用法を考える問題です。理解しやすいように部屋の絵が描いてあります。初級で学習したことば「かける・並べる・はる・しまう」なども復習しながら進めましょう。最後に自分が住んでいる部屋、住みたい部屋などを絵に描いて説明させてもよいでしょう。
3. 本文には「机の上の妻の写真を見たら、ストレスが減る」「ストレスが増えることないの？」など、ストレスに関する表現が多く出ています。ここではそのようなストレスに関する表現をまとめて学習します。その意味を考えると同時に助詞の用法にも注意させましょう。このうち、「ストレスを発散する」と「ストレスを減らす」の違いについて質問があるかもしれません。「発散する」は、何らかの積極的な行動をすることでストレスを減らす時に使い、5)のように、「よく寝てストレスを発散する」は言えません。
4. 本文に「妻の写真を見たらホッとする」という表現があります。既習のことばでは「安心する」という意味になります。「～ッとする」「～ッとなる」の語形（「とする」「となる」の前はカタカナ表記）で心情を表すオノマトペが話しことばではよく使われます。まず、イラストを見ながらそれぞれの表現の意味を考えさせてから問題をやってみるとよいでしょう。追加練習として「～ッとする」「～ッとなる」を使った短文を作らせるものよいでしょう。

## ■書いてみよう

1. 2と3を書くのに役立つ語彙の練習です。
2. この課の「文章の型」に倣って、事実と意見、それに対する疑問、疑問に対する自分の考えを、まずは一文レベルで書く練習です。

教室作業としては次のような流れが考えられます。

1. 表全体を各自で黙読させ、わからないところを質問させ、説明する。
2. 自分の見たことがある外国人の行動や習慣について考えさせる。

3. 5人程度のグループに分け、【事実】・例とそれに対する意見を自由に発言させる。
4. グループで、【疑問】を自由に発言させ、【疑問の答えを考える】について自由に意見を言わせる。
5. 3、4で出た意見も参考にしながら、各自で表に書かせる。
6. 書いたことをグループ内で交換して、チェックしあう。

3. 2の「文章の型」(=表)を、普通体で、文章化させる練習です。

教室作業としては次のような流れが考えられます。

1. 普通体で、3段落に分けて書くように指示し、書かせる。
2. ペアを作り、書いたものを交換して黙読させ、間違いやわかりにくい箇所に印をつけさせる。この際、すべての文が普通体になっているか、段落分けがなされているかに特に注意しながらチェックするよう指示する。
3. 相手にチェックしてもらった文章を確認させる。
4. 最終的なチェックを教師が行う。
5. 清書させる。

### ■話し合ってみよう

1. 2の話し合いをするときに役立つ「意見を言ったり、求めたりするとき」の表現の練習です。

教室作業としては次のような流れが考えられます。ペアを作り練習するといいいでしょう。

1. ①～④を各自で確認し、わからない箇所があったら相手に聞くように指示する。
2. 1)を練習させる。
3. 2)【同意する】を練習させる。A、Bは交互に入れ替わるよう指示しておく。
4. 2)【反対する】を練習させる。A、Cも交互に入れ替わるよう指示しておく。

2. 5人程度のグループに分けます。

- 1) 「書いてみよう」3で書いた文章を丁寧体で発表させます。「書いてみよう」3では普通体を使用しているため、丁寧体への変換を考えるのに必要な時間を与えてください。
- 2) 1)の各発表後に、それぞれ意見を求めたり述べたりするようにしてください。なお、3課「話し合ってみよう」1で練習した「聞きかえし」の表現も積極的に使用するよう、学習者が発表するまえに指示するといいいでしょう。

## 第5課 どのくらい待たされるとイライラしますか

### ■読むまえに

この課の「読むまえに」のねらいは、本文を読むための知識の活性化よりも、文字以外の情報（ここではグラフ）からどれだけ多くのことが読み取れるかを体験させることにあります。

1、2とも、4人程度のグループワークで進めても、クラス全員で進めてもいいでしょう。

1. 本文を読むときに文字以外の情報（図表や写真や絵）が大きな情報源になっていることがわかれば、学習者の読解スキルにも幅が出てきます。なお、文字以外の情報から情報を得る練習は、「あっ、これなに？ 2・3」（p.90、p.141）でもできるように教材化してあります。

教室作業としては次のような流れが考えられます。

1. グラフ1を見て何がわかるか質問し、答えさせる。「総合病院」「3時間超」の「超（ちょう）」を導入してから質問をすると、スムーズに進められる。
2. 1で出た答えを黒板などに書いておく。
3. グラフ2を見て何がわかるか質問し、答えさせる。
4. 2と同様に、黒板などに書いておく。
5. グラフ1とグラフ2のタイトルに共通に使われている「待たされてイライラを感じる時間」は本文中に同じような表現で出て来るので、覚えておくように指示する。

——本文読解後、「文章の型」に入る前か終わってから——

6. 上記2、4を再度確認してから、本文の大切な情報はすでにグラフから読み取っていることを確認する。

なお、各グラフの数値の合計は100%を超えていますが、これは各数値が小数点第2位で四捨五入して集計されているためです。

2. 国や文化によって違いが出て来る可能性があります。それをお互いに紹介し比較し合うことによって、時間感覚の違いやその原因について考えてみるのもおもしろいでしょう。

なお、アメリカ合衆国の文化人類学者エドワード・T・ホール（Edward T. Hall, 1914-2009）は人や文化によって時間のとらえ方が異なるとしています。その文化は、単一時間（＝時間厳守）文化圏（monochronic time）と複数時間（＝時間に寛容な）

文化圏(polychromic time)とに大きく二分されるとし、日本は公的場面では時間厳守の文化、私的場面では時間に寛容な文化、と位置づけています。(E. T. ホール(1993)『文化を超えて』阪急コミュニケーションズ)

## ■文章の型

この課の課題は調査の結果と概要を読み取ることです。まず、調査の概要には目的、対象、期間、方法があります。このうち、期間と方法は箇条書きになっていますので、とらえやすいのですが、目的と対象は「調査概要」の前の文章中に述べられています。目的は、ここでは調査の主題と考えてもいいでしょう。

「調査結果」のデータは、すでに「読むまえに」で扱っている場合もあることでしょう。本文ではなくグラフから読みとってかまいませんし、「総合病院の待ち時間」のうち「15分」でイライラする人の割合のように、グラフにしか出ていないものもあります。「45分まで」にイライラを感じる人の割合の10年前との比較は本文中に記されています。「金融機関のATMの待ち時間」のデータはすべて本文に出ています。

「4割」「5割」「6割」「7割」が各々何%になるかを問い、「40%」「50%」「60%」「70%」に当たることを確認して、「～割」という言い方を導入しておきましょう。

## ■Q&A

ほとんどの質問は、文章の型のコーナーで理解していれば、すぐに解答できるものとなっています。

## ■Grammar Notes

### 1. 使役受身

#### 使役受身形の作り方

1 グループ動詞 \* 1 グループ動詞の使役受身形には2つの形があります。

使役受身1 動詞ない形ない+せ+られる  
行かない+せ+られる → 行かせられる

使役受身2 動詞ない形ない+される  
行かない+される → 行かされる  
(例外:「す」で終わる動詞 例:話す→×話さされる)



## 2 グループ動詞

使役受身 動詞ない形ない+させられる  
食べない+させられる → 食べさせられる

## 3 グループ動詞

使役受身 する → させられる  
来る → 来させられる

使役受身文は、主語（例文 b では選手）が他（例文 b ではコーチ）からある動作をするよう強制される意を表しています。ですから、使役受身文には、「嫌なことをさせられる」という気持ちが含意されています。動作をさせられる人が主語となり、動作をさせる人（場合によっては、国家や社会などの組織体も）は「～に」で表されます。ただし、動作をさせる人が場面や文脈などで明白な場合、あるいは情報として必要ないときには「～に」は省略できます。（例文 a）。

- a. どのくらい待たされるとイライラしますか。
- b. 選手はコーチに走らされます。
- c. 国民は国に高い税金を払わされる。
- d. 子どもが生まれてから、妻に煙草をやめさせられました。
- e. 子どものとき、母に毎晩食器洗いを手伝わせられました。

下の f は使役文で、それに対応する使役受身文は、g です。

- f. 父は私に柔道を習わせました。【使役文】
- g. 私は父に柔道を習わされました。【使役受身文】

動作をする人が自分の希望を汲んでもらい、許可を得てその動作を行う場合は、使役受身文ではなく、「～てもら」文となります。

- h. 私は父に柔道を習わせてもらいました。

使役受身は、思考・感情を表す動詞でも用いられます。その場合、強制の意味や、嫌なことをさせられるという気持ちは必ずしも伴いません。

- i. この映画を見て、家族の幸せについて考えさせられた。
- j. 学校から帰って来るとすぐにお父さんの仕事を手伝う太郎君にはいつも感心させられます。

## 2. 格助詞+の

名詞+を／が  
名詞+で／と／へ／から／まで  
名詞+に→へ

} の

名詞+格助詞が別の名詞を修飾する言い方です。「の」はいろいろな意味を持つ動詞の代行をしています。

- a. さまざまなシーンでの「待ち時間」について、全国のビジネスパーソン 400 人  
||  
で強いられる  
を対象に調査しました。
- b. 今回の結果に、そのデータとの比較も加えました。  
||  
と照らし合わせて行った

## 3. ます形による動詞の接続

改まった場や書きことばでは、「て形」接続だけではなく、a のように「ます形」による動詞の接続も使われることがあります。

- a. 次いで、「30分」(31.8%)、「45分」(13.8%)が続き、「45分まで」(「15分」「30分」「45分」の各数値合計)に約5割(50.6%)がイライラを感じています。

形は次のようです。

書いて → 書き (書きます)      食べて → 食べ (食べます)  
して → し (します)

使っていて → 使っており (特殊な形)

「ます形」による動詞の接続は、b のように手順を説明するときや、c のような並列表現でよく用いられます。

- b. <有料コピー機の使い方>

まず、お金を入れ、コピー機のカバーを開けます。印刷したい原稿を載せ、カバーを閉じます。サイズと枚数を選び、スタートボタンを押します。

c. 今日のパーティーでは、ジョンさんがピアノを弾き、私がフルートを吹きます。「て形」接続とは異なり、d のように動作の様子を表すことはできません。また、原因を表すときも、e のように「て形」接続のほうが自然です。

d. 急いでいたので、{○走って/×走り} 帰った。

e. {○お酒を飲み過ぎて/?お酒を飲み過ぎ} 気持ちが悪くなった。

なお、い形容詞、な形容詞、名詞の場合、形は次のようになります。

おもしろくて → おもしろく

便利で → 便利であり 学生で → 学生であり

f. 「1時間」でイライラする人が最も多く、全体の34.0%でした。

「ます形」による接続を用いる場合でも、複数の出来事が連なる場合、最後の接続は「て形」とするのが自然です。

g. 郵便局へ行き、記念切手を買い、手紙に貼って出した。

これを全部「ます形」による接続にしまうと、1つ1つの出来事がバラバラになっているようで不自然です。

h. ?郵便局へ行き、記念切手を買い、手紙に貼り、出した。

また、理由が複数ある場合は、その理由を「ます形」による接続で並列し、最後にて形を使います。

i. ○スピーチ大会では、観客に喜ばれ、先生にも褒められてうれしかった。

?スピーチ大会では、観客に喜ばれて、先生にも褒められてうれしかった。

#### 4. ～ている（経験・記録）

##### 動詞て形+いる

歴史的な事柄や過去の事実・経験などを記録として表します。調査報告やマスコミの報道文でよく使われる表現です。

a. 45分までに約5割がイライラを感じています。

b. アインシュタインは1921年にノーベル賞を受賞している。

c. 犯人は3日前にこの店に来ている。

「～ている」には、他に、動作・作用の継続 d、結果の状態の継続 e、習慣や属性を表すもの f、があります。これらは初級で学習済みです。

d. 田中さんは図書館で本を読んでいます。

e. コップが汚れています。

f. 王さんは日本語学校に通っています。

## 5. ~はじめる

### 動詞ます形+はじめる

動作や出来事の開始を表します。

- a. 5分までに約6割がイライラしはじめます。
- b. 雨が降りはじめました。
- c. まだ書かないでください。ベルが鳴ったら、書きはじめてください。

### ■練習

5. 例) と2) 3) の「ている」の用法はこの課で学習する「経験・記録」ですが、1) は動作の継続、4) は習慣的な行動、5) は動作の結果の状態を表しています。

### ■ことばのネットワーク

本文のテーマは待ち時間についての日本人の意識調査です。調査内容や結果が数字で表されているため、ことばや内容を理解する手がかりとなっています。

1. 本文に使用されている漢語や調査報告で使われる語を選び、対応する和語と類義語のところへ記入する問題です。中級レベルに必要な語彙力を伸ばすことがねらいです。
2. 本文に使用されている語とその関連の動詞の意味用法を問う問題です。動詞とともに使われる助詞の用法にも注意させましょう。
3. 本文のテーマにある「どのくらい待たされるとイライラしますか」のような「カタカナで書かれた語」は外来語を指すと考える人がほとんどだと思います。ここでは「カタカナで表記されることの多いオノマトペ」を学習します。まずイラストを見てこの人はどんな気持ちかを話し合ったあと、問題文を読み文脈で考えさせます。最後に自分の経験からこんなときこのような気持ちになったと発表させるとよいでしょう。
4. 本文に使われている漢語、熟語の使い方の学習です。類義語や反対語などとの使い分けをしっかりと押さえましょう。

## ■書いてみよう

1. 本文の続きを書くために、まずは、設定された4つの質問に対する答えを書き、次にそれらをまとめて書けば、課せられた文章になるようにしてあります。
  - 1) 教室作業としては次のような流れが考えられます。
    1. 1) 2) の重要語彙「役所」「通勤」「通学」「遅れ」をクラス全体に導入し、練習する。
    2. 3人程度のグループごとに、ア)～エ)について話し合い、グループの答えとして書く。
    3. 他のグループが書いたものと交換し、グループ間でチェックしあう。
    4. チェックされた答えを見て、各自で清書する。

なお、イ)については、2013年は2003年より全体的には気長になっていること、そして、できればこれに加えて、2013年は、2003年と比べ、15分、20分、30分、30分超の各項目でイライラする人の割合が増えていることを押さえられたらいいでしょう。エ)についても同様で、2013年は2003年より全体的に気長になっていること、さらに、2013年は、2003年と比べ、10分を超える各項目でイライラする人の割合が増えていることを押さえられたらいいでしょう。

  - 2) 1) をもとに、丁寧体でまとめた文章を、各自で書かせてください。なお、書く時は、1) のア) とイ) は段落を変えること、ウ) とエ) も段落を変えることに、注意を喚起してください。

## ■話し合ってみよう

1. 2の話し合いをするときに役立つ語彙の練習です。
2. 5人程度のグループに分けて行くと、一人ひとりの発言の機会が多く持て、多様な考えも交わすことができるでしょう。
  - 1) 授業時間に余裕がある場合、4つのグラフで示された待ち時間（「病院」「銀行のATM」「役所」「電車の遅れ」）に加えて、「恋人と会うとき」などの待ち時間を話し合ってもいいでしょう。

## 第6課 妖怪ブームが根強いのはなぜ？

### ■読むまえに

この課の「読むまえに」のねらいは、読むモチベーションを高めるために、学習者の知っていること、見たり聞いたりしたこと、関心を持っていることを引き出すことにあります。授業のまえに次のことを指示しておくといいでしょう。2を行うために自分の国や地域で有名な妖怪やお化けのことを調べてくる。3を行うために自分の持っている妖怪グッズや妖怪が登場するマンガ・アニメなどの写真を持って来る。

1. 5人程度のグループに分け、自由に話させてください。
2. 次のような手順を進めるとよいでしょう。
  1. 同じ国や地域の出身者でグループを作る。
  2. 自分たちの国や地域で有名な妖怪やお化けのことを1つか2つ説明できるように、グループ単位で準備させる。
  3. 準備が終わったら、グループ間で質問と応答と説明を積極的に行う。
3. 3人程度のグループに分けて、質問させ合ってください。

### ■文章の型

この課の本文は、「現在でも妖怪のブームは周期的に訪れている」という筆者の主張が冒頭にあり、それに続く文でその理由を2つ挙げ、特に2つ目の理由について、その後根拠を述べるという形をとっています。つまり、第1段落で、現在でも妖怪のブームが周期的に訪れているのは消費者が常に妖怪を求めているからだという、大筋をまず把握することがポイントになります。

それを受けて第2段落で、消費者が常に妖怪を求めているとする3つの根拠、「恐怖心を刺激されること」、「驚かされること」、「サスペンス性自体」を娯楽として楽しみ、消費する文化が「近代以前から」あることが挙げられます。消費者が妖怪を求めるのは妖怪に「魅力」があるからで、その魅力とは「常に人々の生活と隣り合わせに存在しているようなリアリティ」であり、「時代や人々の生活様式の進歩に合わせて自在に姿を変えて登場し、見る者のすぐ近くに存在していてもおかしくないような存在感」であるという説明がなされます。

第3段落の「タクシー幽霊」も、前の段落の「リアリティ」と「時代や人々の生活様式の進歩に合わせて」という部分を受けた例となっています。すなわち、「タクシー幽霊」には「後ろに乗せた女性客がいつのまにか消えており、座った後のシートがぐっしょりと濡

れていた」という「リアリティ」があり、また、明治時代は「人力車」、現代は「自動車」と「時代や人々の生活様式の進歩に合わせて自在に姿を変えて登場」という変幻自在な姿があるのです。文章の型の図式では問われていませんが、「タクシー幽霊」という「謎の乗客」が「飽きもせずに」運転手を脅かし「続けている」という時代を超えた恒常性が、消費者が「常に」妖怪を求めているという冒頭の理由の恒常性と呼応していることにも学習者の注意を喚起するといいいでしょう。

結論を述べる最終段落では、冒頭に述べた主張が「社会がどれほど進歩し、姿を変えても、妖怪もまた姿を変えて存在し続ける」という文で繰り返されます。だから、「どれだけ走って遠ざかろうとしたところで、振り向いてみると、影のように妖怪は付いて来ている」のです。

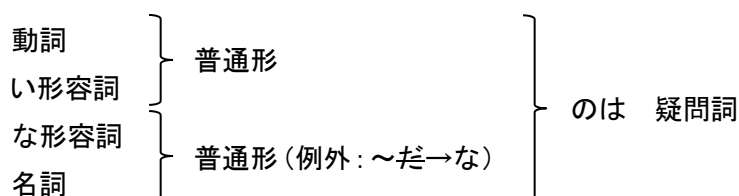
なお、この課の文章の型には、線の種類が同じ箇所には意味の近い語句が入るという指示文があります。たとえば、最終段落の\_\_\_\_\_には、「社会がどれほど進歩し、姿を変えても、妖怪もまた姿を変えて存在し続ける。」という文が入りますが、これは第2段落の\_\_\_\_\_の部分に入る「時代や人々の生活様式の進歩に合わせて自在に姿を変えて登場」という部分を言いかえたものと見ることができます。

## ■Q&A

どの質問も、文章の型の作業を済ませてあれば、理解を確認する手段として使うことができます。また、文章の型と Q&A を行きつ戻りつしながら扱うこともできるでしょう。

## ■Grammar Notes

### 1. ～のはなぜ? (第3課 2. 「～のは…だ」参照)



疑問文の疑問詞を際立たせるための文型です。3課で学習した「～のは…だ」の文末を省略した形です。下の b の場合、元の文は「どうして田中さんは休んだのですか」です。それを「田中さんが休んだのはどうしてですか」とし、さらに、「ですか」を省略すると b の文になります。また、硬い文章の場合、「妖怪ブームが根強いのはなぜか」のように文末を「疑問詞+か」とすることが多いです。

- a. 妖怪ブームが根強いのはなぜ? (←なぜ妖怪ブームは根強いのですか)

- b. 田中さんが休んだのはどうして？ (←どうして田中さんは休んだのですか)
- c. さっき来たのはだれ？ (←さっきだれが来たのですか)

## 2. である体

普通体には、「だ体」と「である体」があります。「だ体」は主に話しことばで、「である体」は書きことばで使われます。「だ」と「である」、「だった」と「であった」が対応します。書きことばの中でも、論文や報告など特に公的性格の強い文章は「である体」を基本に、「だ体」を取り混ぜて書くこともあります。下例の( )内は「だ体」です。

- a. 妖怪は、時代や人々の生活様式の進歩に合わせて自在に姿を変えて登場し、見る者のすぐ近くに存在していてもおかしくないような存在感を与えている**のである**。  
(…存在感を与えているのだ)
- b. 運転中は音楽を聞かないほうが安全**である**。  
(運転中は音楽を聞かないほうが安全だ)
- c. コンピューターは最初はとても高価な**ものであった**。  
(コンピューターは最初はとても高価なものだった)

## 3. ~ずに

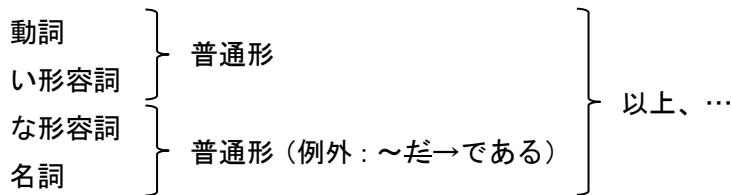
動詞ない形ない+ずに (例外：する→せずに)

たとえば「電気を消さずに寝た」の場合、「電気を消さずに」は「寝た」という行為の付帯状況を示しています。同じ意味の表現に「~ないで」があります。「~ずに」は「~ないで」よりやや硬い表現になります。

- a. 時代が進歩して人力車が自動車に変わった後も、謎の乗客は飽きも**せずに**運転手を脅かし続けている。
- b. 太郎は花子からの手紙を**読まずに**捨てた。
- c. 家族に相談**せずに**留学を決めた。



#### 4. ～以上、…



「～」を理由として、「当然…する」「当然…だ」、という話者の判断や気持ちを表す表現です。「…」には決意、覚悟、義務等の表現をよく使います。

- 妖怪が人々のなかの不安や恐怖心を投影したものである**以上**、社会がどれほど進歩し、姿を変えても、妖怪もまた姿を変えて存在し続ける。
- 日本に住んでいる**以上**、税金は払わなければならない。
- スピーチコンテストに申し込んだ**以上**、優勝できるように頑張りたい。

#### 5. ～たところで

##### 動詞た形＋ところで

「仮に～ても、予想通り、期待通りの結果にはならない」という話者の判断を表します。

- どれだけ走って遠ざかろうとした**ところで**、振り向いてみると、影のように妖怪は付いて来ているのである。
- いくら探した**ところで**、なくした指輪はもう見つからないと思う。
- このあたりは電気も水道ありませんから、家を建てた**ところで**生活できないでしょう。

「～たところで」には、dのように時点を表す用法もあります。状況が切り替わることを表すので、本文の用法とは異なります。

- 昨日の試験では、最後の問題の答えを書いた**ところで**、チャイムが鳴った。

なお、「～ところ、」の用法は1課で既習です。学習者から質問が出たときなど、必要に応じて、違いを説明してください。

## ■ことばのネットワーク

本文は、妖怪ブームについて書かれているので、親しみやすい内容だろうと思っ  
てしまいますが、実は妖怪は人々の不安や恐怖心を投影したものであるという、いわば日本社会  
における妖怪論です。抽象的な意味の新出語や表現が多いので、理解しやすいように工夫  
しましょう。

1. 本文に提出されている「周期的・潜在的」「存在感」「商業」「サスペンス性」の下線部  
分の造語成分の学習です。「～的」は「～のような」、「～感」は主に「そのような感じ  
がする」、「～業」は「仕事の種類」、「～性」は「そのような性質を持っている」の意  
味に使います。共通に使われる漢字を考えたあと、その漢字を用いたことばの意味を  
考えさせましょう。また、この他にも知っていることばがあれば発表させましょう。
2. 本文の新出動詞に関する問題です。一緒に使われる助詞の用法もしっかり押さえま  
しょう。
3. 本文に登場する漢語語彙に関する問題です。「需要」と「供給」(対義語)、「形式」と  
「様式」(類義語)のようにセットで覚えるのも効果的です。類義語の使い分けは難し  
いですから、それぞれの意味・用法をしっかりと確認しましょう。2)「形式」は「きま  
り、見かけ」の意味で、「様式」は「スタイル、やり方」の意味です。4)「周期的」  
は「一回りする時間」の意味で、「一時的」は「少しの間だけ」という意味です。5)  
「潜在的」は「うちに隠れた」の意味で、「常識的」は「普通の知識や判断から考えて」  
の意味となります。
4. 本文に提出されている副詞的表現の学習です。まず問題文の文脈にあった表現を選び、  
その意味を考えさせましょう。最後にこのような副詞的表現を使った短文作りをさせ  
るとよいでしょう。

## ■書いてみよう

1. 「話題提示」→「原因・背景」→「例示」→「まとめ」という「文章の型」に沿って、  
学習者自身が知っているブームについて文章を書く練習です。

教室作業としては次のような流れが考えられます。

1. ①同じ国や地域の出身者で3～4人のグループを作る。  
②グループで、1)の何のブームについて書くかを決め、2)に各自で書く。  
③グループで、3)～7)について話し合い、その結果を各自で書く。

2. ① 1の③で書いたことをもとに、各自で書く。その際、普通体で書くこと、4段落に分けて書くこと、の指示をしてください。  
②書き上げた文章を、①で話し合ったグループのメンバーと交換し、お互いにチェックする。
3. 最後に教師がチェックする。
4. 清書させる。

### ■話し合ってみよう

1. 2の話し合いをするときに役立つ「聞きかえし」表現の練習です。ペアになって、A、B交互に入れ替わって練習させるといいでしょう。
2. 5人程度のグループに分けて行います。異なる出身国や地域の学習者から成るグループで行えば、話し合いが活発になるでしょう。
  - 1) 始めるまえに、普通体で書いた文章を丁寧体で発表するようにクラス全員に指示し、文体の変更を考える時間を与えてください。
  - 2) 学習者それぞれの発表毎に行わせます。3課「話し合ってみよう」の1で練習した「聞きかえし」の表現、4課「話し合ってみよう」1で練習した「意見を言ったり求めたりするとき」の表現も使うように指示しておくといいでしょう。
  - 3) 本文読解の総まとめとして、妖怪ブームが根強い理由を話し合う練習です。商業ベースの視点からの意見も述べるよう促してください。

## あっ、これなに？ 2

### ■メトロマナーポスター 「なぜ後ろを、気にしないの？前向きはいいことだけど。」

「あっ、これなに？」の2と3では、ポスターと新聞広告から情報や意見を読み取る練習をします。ポスターや新聞広告のように、写真・絵・イラストなどに文字を組み合わせたものは、他に、食堂のメニュー、本の表紙、道路標識などがあります。必要な情報を捜し出すスキニングの練習としては新聞の折り込み広告などが使えるでしょう。意見広告のポスターでは、単に広告主の主張を読み取るだけでなく、読み手の印象に残るよう、どのような工夫がされているか考えます。

#### 1) 素材を扱うまえに<約5分>

- ①日本語のポスターを見たことがあるか
- ②公共機関（電車や病院など）でのマナー広告を見たことがあるか

#### 2) ポスターを見て<約15分>

- ①このポスターがどこにあるのか、これが何をうたっているかを考えます。
- ②キャリーバッグで迷惑を受けた経験があるか話し合います。
- ③大きな注意書き「なぜ後ろを、気にしないの？前向きはいいことだけど。」にある、「前向き」が2つの意味に取れることに注意し、そこからうまれるおもしろみを考えます。公共道徳を説くために、ことば遊びが用いられていることを理解します。
- ④ポスターの下部に小さく表示してある「キャリーバッグの取り扱いに、ご配慮ください。」という直接的なお願い文と、ことば遊びの使われている大きな注意書きの文を比較します。ことば遊びの文のほうが、読む側（注意される側）に優しい、などの意見が出ると思います。
- ⑤自由に話し合います。キャリーバッグにひかれているクマがなぜ笑っているのかなど（悪気のない迷惑行為をいかに止めるかに注意を払っているポスター、ということに気がつくかもしれません）。
- ⑥自分の国でこのポスターは受け入れられるか、どんなポスターであれば本来の目的（キャリーバッグの取り扱いに注意させる）を達成できるか、話し合います。町で見かけたおもしろい注意書きの写真を各自持ち寄って発表しても楽しいでしょう。

## 第7課 “想定外”の地震だった？

### ■読むまえに

この課の「読むまえに」のねらいは、学習者が持っている地震に関する知識の活性化にあります。

1. 5人程度のグループに分けて、自由に話させてください。
2. 次のような手順を進めるとよいでしょう。なお、4つの地震とも、本文で取り上げられているものです。

1. クラス全体で以下の語彙を導入する。

マグニチュード：表記するときは、**M** と示されることが多い。地震そのものの大きさを示し、マグニチュードの計算方法としては国際的に統一された規格はない。日本では気象庁の算出方法に基づくマグニチュードが用いられている。

地表で感じる揺れの度合いを示す「震度」とは異なる。日本では、震度0、1、2、3、4、5弱、5強、6弱、6強、7の10段階で表すが、国によって震度の表し方は異なる。

(参考：気象庁ホームページ 2016年11月18日閲覧  
<http://www.jma.go.jp/jma/kishou/knownow/faq/faq27.html>)

沖、チリ、アラスカ、スマトラ島、東北地方、太平洋

2. 各学習者に**2**の解答を記入させる。
3. ペアで次のような練習をさせる。

A：⑦で起きた地震を説明してください。

B：⑦で起きた地震は、1964年のアラスカ地震です。マグニチュード**9.2**でした。

3. 「a だと思ふ人」「b だと思ふ人」「c だと思ふ人」の問いかけに挙手で答えさせるなどして、クラス全体を進めてもかまいません。この問題のねらいは、本文にある「地球の自然がたどってきた長大な時間」と「人間が経験してきたあまりにも短い時間」を想像し理解しやすくすることにあります。

練習の最後に、地球の歴史 46 億年と人間の歴史 700 万年を具体的にイメージしやすくするために、地球の歴史が 1 万日だとした場合、人類の歴史は 15 日にすぎないといった説明を加えるといいでしょう。

## ■文章の型

第7課の本文は、「東北地方太平洋沖地震に対して、よく“未曾有”の大地震、という言葉が使われ」という事実に対して、筆者が意見を述べるという流れで展開します。その筆者の意見は、第3文の冒頭に置かれた接続詞「しかし」によって、「“未曾有”の大地震、という言葉」の使い方に疑義を呈していることが明らかになります。

第3段落では、地球の規模でみた場合、M9.0はけっして未曾有ではない証拠として、1960年のチリ沖地震以降の4つの大地震の大きさ（マグニチュード）が挙がっています。この段落を締めくくる「地球の営みとしては、M9クラスの超巨大地震の発生は、ごくあたり前のことだった」という文は、第2段落の最後の文の言いかえに過ぎません。

第4段落を導く「別の言いかたをすれば」という表現は、内容は前2つの段落と変わらないのですが、「言いかた」を変えることによって、異なる面が見えてくることを示します。すなわち、地球の規模でみた場合、「地球の営み」という巨大な視点から述べてきたこれまでの段落に対して、ここでは「人間の経験」に焦点を当て、その「不足」が「想定外」とか“未曾有の”という表現」になっているとしています。さらに、「人間の経験してきた時間」は「あまりにも短」く、「近代科学が地震現象の解析を進めてきた時間はほんの一瞬」であると、「地球の規模」に対する「人間の経験」の時間の短さを強調しています。

最終段落では、まず「たしかに」という接続詞が働き、前の段落の「一瞬」という語を受け、その「一瞬」に果たした地球科学の成果や防災上の貢献は一応認められています。しかし、結論は、あまりにも短い「人間の経験した時間」から見ると、「さらに大規模な自然現象を測りきれなかったのが、東北地方太平洋沖地震だったといえる」のではないだろうかとまとめています。

## ■Q&A

1は第2段落以降の内容から学習者が意味を推測できればよいのですが、難しければ教師が説明してもよいと思います。2から5までは文章の型に取り組む段階で解答が出て来るとと思います。

## ■Grammar Notes

### 1. けっして～ない

けっして	{	動詞ない形ない
		い形容詞 ~ <del>は</del> →くない
		名詞／な形容詞 ~ <del>だ</del> →ではない

「けっして～ない」の形で強い否定を表します。

- a. しかし、地球の規模でみた場合、M9.0はけっして未曾有ではないのです。
- b. この映画はとても怖いですから、けっして夜一人で見ないでください。
- c. 彼が優勝できたのは熱心に練習したからです。けっして運がよかったからではありません。

## 2. ～に対する

### 名詞1 に対する 名詞2

ある対象（名詞1）に向けられる行為・感情・態度・対応などを名詞2が表します。

- a. 地球の営み**に対する**人間側の経験不足が、“想定外”とか“未曾有の”という表現になっているともいえるでしょう。
  - b. あの映画監督は外国人だが、日本の文化や歴史**に対する**深い理解がある。
  - c. このひどい事件**に対する**人々の怒りは、けっして消えなかった。
- 「～に対して」は、「～」という対象に向けて、行為をする・感情を抱く・態度を取る・対応をするなどを表すときに使います。
- d. 東北地方太平洋沖地震**に対して**、よく“未曾有”の大地震、という言葉が使われます。
  - e. この学校では成績のよい学生**に対して**奨学金が与えられます。

## 3. ～てきた（第9課 6. 「～てきた」参照）

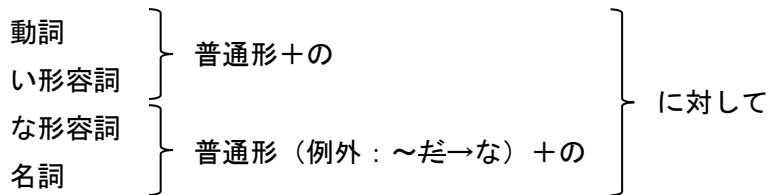
### 動詞て形+きた

過去から現在まで続く動作・出来事を表します。

- a. 地球の自然がたど**ってきた**長大な時間に対して、人間が経験**してきた**時間は、あまりにも短いのです。
- b. 子どものころからずっとピアノを習**ってきた**。
- c. このお祭りは100年以上も続**いてきた**。

この用法は、いつも「てきた」の形で用いられ、「てくる」では使われません。「てくる」の他の用法は、9課の6にまとめてあります

#### 4. ～に対して



2つの事柄を対比する表現です。2で解説した「～に対して」とは意味も用法も違います。

- a. 地球の自然がたどってきた長大な時間**に対して**、人間が経験してきた時間は、あまりにも短いのです。
- b. 一般的に、女性の声**に対して**男性の声は、トーンが低い。
- c. 冬、日本海側は雪の日が多いの**に対して**、太平洋側は晴れの日が多い。

「～に対して」は、数量詞とともに割合を表す表現にも使われますが、ここでは扱いません。

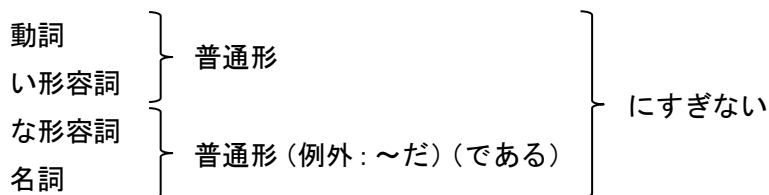
- d. 町内会の規則の改定案は、賛成 50 人**に対して**反対は 10 人だった。
- e. 日本では女の子 100 人**に対して**約 105 人の男の子が生まれるが、女性のほうが長生きする。

#### 5. まして（副詞）

「前のことより、次に述べることの方が、それ以上に～」と強調する時に用いる表現です。

- a. 人間が経験してきた時間は、あまりにも短いのです。**まして**、近代科学が地震現象の解析を進めてきた時間はほんの一瞬にすぎません。
- b. 夫は部屋のカーテンを換えても気がつきません。**まして**、新しいスリッパに気がつくはずがありません。
- c. これは大人が聞いても難しい話です。**まして**、子どもにはわからないでしょう。

#### 6. ～にすぎない





程度の低いことや、物事が大したことではないと強調するときの表現です。「ほんの」などと一緒に使うこともあります。

- a. まして、近代科学が地震現象の解析を進めてきた時間はほんの一瞬にすぎません。
- b. 夏休みは取れましたが、たった3日間にすぎません。
- c. 道で車の写真を撮っていたにすぎないのに、警察に注意された。

#### 7. たしかに、～。(しかし／ただ／でも) (接続詞)

「たしかに」以下の内容を全部ではないが認めることを表します。そのあとに、否定的な見解や異なる意見を述べます。

- a. **たしかに**、その“一瞬”のあいだに、地球の科学は多くの成果をあげてきましたし、防災上の貢献も果たしてきました。**ただ**その科学が、時間的にも空間的にも、さらに大規模な自然現象を測りきれなかったのが、東北地方太平洋沖地震だったといえるのではないのでしょうか。
- b. **たしかに**、このパソコンは軽くて性能もいい。**しかし**、値段が高すぎて買えない。
- c. **たしかに**、私も手伝うと言いました。**ただ**、私が一人でやるとは言っていない。

#### 8. ただ (接続詞)

前の文の内容に対して、全面的な賛成ではないと補足するときに使います。多くの場合は、前の文で述べた肯定的な内容に対して、「ただ」で始まる文で否定的なことを加えますが、前の文が否定的な内容の場合には、肯定的なことを補足することもあります。

- a. 地球の科学は多くの成果をあげてきましたし、防災上の貢献も果たしてきました。**ただ**その科学が、時間的にも空間的にも、さらに大規模な自然現象を測りきれなかったのが、東北地方太平洋沖地震だったといえるのではないのでしょうか。
- b. このあたりは駅に近くて便利です。**ただ**、夜は少しうるさいです。
- c. あのホテルは部屋は狭いし、食事もまずいし、もう泊まりたくない。**ただ**、場所はよかった。

類似の接続詞に「ただし」があります。「ただし」は、客観的な表現で、例外や制限を補足する時に使います。

- d. この図書館の休館日は月曜日です。**ただし**、月曜日が祝日の場合は、その翌日が休館日となります。

「ただ」には意味も用法も異なる「ただ～だけだ」があります。

- e. 怒っているではありません。**ただ**、頭が痛いだけです。

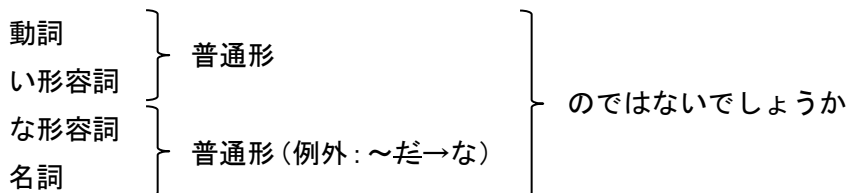
## 9. ～きれない

### 動詞ます形＋きれない

「～きる」は、「全部～する」「最後まで～する」という意味です。「～きれない」は、「全部は／完全には／最後まででは～できない」という意味を表します。

- ただその科学が、時間的にも空間的にも、さらに大規模な自然現象を測りきれなかったのが、東北地方太平洋沖地震だったといえるのではないのでしょうか。
- 図書館でたくさん本を借りたが、週末だけでは読みきれない。
- 田中さんにはとてもお世話になった。いくら感謝しても、感謝しきれない。

## 10. ～のではないのでしょうか



話し手の不確かな判断を表します。「ない」と否定形が入っていますが、否定の意味はありません。また、「ないのでしょうか」と疑問形になっていますが、聞き手（読み手）に対しては答えよりも同意を求めています。ですから、文末のイントネーションは下がります。

- ただその科学が、時間的にも空間的にも、さらに大規模な自然現象を測りきれなかったのが、東北地方太平洋沖地震だったといえるのではないのでしょうか。
- この道は車が多く、小学生の通学は危険なのではないのでしょうか。
- 木村さんはお金のことは何も言いませんが、本当は困っているのではないのでしょうか。

### ■ことばのネットワーク

本文は、20世紀以降に起こった大地震についての話です。地震災害に関する特殊な用語が提出されていますが、知識や文脈から意味の類推もさほど難しくありません。

- 本文に提出されている「大地震」「超巨大」「未曾有」「想定外」などの造語力を持った漢字（下線部）の学習です。共通に使われる漢字は何か、その漢字の表す意味を考え

たあと、それぞれのことばの意味を確かめましょう。また、この他にも知っていることばがあれば発表させましょう。

2. 本文に提出されている自然災害などに関する漢語の問題です。類義語や共通の漢字が使われているものがあったとしても、それぞれの意味を考え適切な語を選べるようにしましょう。
3. 本文に使用されている新出の動詞に関する問題です。一緒に使われる助詞にも注意させましょう。「例：～という意味を表します＝という意味です」「1) ～大きな被害をもたらした＝大きな被害になった」のように、答え合わせの時、問題となっている下線部を既習の表現に言いかえて意味の確認をするとよいでしょう。
4. 本文中の副詞的表現に関する問題です。「例：～けっして忘れません＝ぜったいに」「1) いまだかつてこんな大きな地震を～＝今まで」のように、答え合わせの時、既習のことばに言いかえて意味を確認しながら進めるとわかりやすいでしょう。

## ■書いてみよう

1. 2の文章を書くのに役立つ語彙の練習です。
2. 学習者自身が知っている自然災害を通して、自然と人間の関係について考えたことを文章化する練習です。

教室作業としては次のような流れが考えられます。

1. ①同じ国や地域の出身者で3～4人のグループを作る。  
②グループで、どの自然災害について書くか決める。  
③グループで文章の流れの各項目について話し合うときは、グループの発言を各自でメモしておくように指示する。  
④話し合う。
2. ①1の③でメモしたことを参考にしながら、各自で書く。書き始めるまえに、普通体で書く・4段落に分けて書くという指示を与えておく。  
②1で話し合ったグループのメンバー間で書いた文章を交換して、お互いにチェックする。  
③最後に教師がチェックする。  
④清書させる。

## ■話し合ってみよう

1. 司会者を立てて話し合いを行うための練習です。グループで交互に役割を替えて練習させるといいでしょう。なお、1) ①「日本人の行動と習慣」は第4課、②「待ち時間」は第5課、③「ブームになっていること」は第6課で学んでいます。
  
2. 1) 2) を始めるまえに、次のことをしておく、授業がスムーズに進められるでしょう。
  - ・クラス全員に、普通体で書いた「書いてみよう」2の文章を丁寧体に変えさせる。
  - ・異なる国や地域の出身者で5人程度のグループを作る。
  - 1) 誰が適任かをあらかじめ話し合って司会者を決めるように、助言しておくといいでしょう。
  - 2) 司会者もその他のメンバーも以下の既習表現を積極的に使うように指示しておいてください。
    - 3課・6課「話し合ってみよう」1「聞きかえし」の表現
    - 4課「話し合ってみよう」1「意見を言ったり、求めたりするとき」の表現

## 第8課 クジラと日本人

\*\*\*\*\*

IWC (International Whaling Commission : 国際捕鯨委員会)

IWC は、1946 年に締結された国際捕鯨取締条約にもとづき、1948 年に主要捕鯨国 15 カ国で発足した。日本は 1951 年に加盟。2016 年 2 月現在、加盟国は 88 カ国で、反捕鯨国は 50 カ国、捕鯨容認国・持続的利用支持国は日本を含む 38 カ国である。

IWCは、本来クジラ資源の保存と捕鯨産業の秩序ある発展（持続的利用）のために、捕鯨のあり方を審議する機関である。しかし、1972年の国連人間環境会議（地球環境サミット）で10年間の商業捕鯨緊急一時停止（モラトリアム）宣言がなされ、1982年には商業捕鯨の全面禁止が決議された。これに対し日本は異議申し立てを行い商業捕鯨を一部継続したが、1988年に商業捕鯨を全面中止した。しかし、その一方で日本は南極海や北西太平洋で調査捕鯨を開始した。

反捕鯨国側は調査捕鯨に対しても強く抗議し、2010年には、南極海での日本の調査捕鯨が国際司法裁判所に提訴され、2014年に日本は敗訴した。これ以降、日本は南極海では目視調査だけを行い、北西太平洋では規模を縮小して調査捕鯨を行っている。

参考文献：水産庁（2016）「捕鯨をめぐる情勢」

[http://www.jfa.maff.go.jp/j/whale/pdf/160205whaling\\_japanese.pdf](http://www.jfa.maff.go.jp/j/whale/pdf/160205whaling_japanese.pdf)

（2016年3月15日確認）

\*\*\*\*\*

### ■読むまえに

この課のねらいは次のような点にあります。

1. クジラと人間との関わり合いについての賛否を知る。特に日本が置かれている立場について考える。
2. クジラだけではなく、動物一般と人間との関わり合いについて考えをめぐらす。
3. 動物一般と人間との関わり合いについて考えをめぐらすとき、文化による違いを考慮する。
4. 各国の事情・文化と、環境保全などとは相いれないものなのか、考える。

本文はクジラと日本人の関わり方について述べていますが、本課では日本人にとってのクジラやそれに対する世界の見方だけを知るのではなく、動物一般と人間との関わり方にまで話を広げて考えさせることを目的としています。

そこで、この「読むまえに」では、まず学習者一人ひとりが自分の文化や自分が住んで

いる地域の身近な動物との関わり合いについて再考してみることから始めます。

1、2ともに出身地域や宗教が異なる学習者5人程度のグループに分け、司会者を決めて自由に話させてください。

1. 思っていることや動物に対して持っているイメージを日本語で表せない可能性もありますので、グループのメンバーに聞いたり、辞書を使ったりしてもよいことを話し合いを始めるまえに伝えておくといいでしょう。
2. 1で取り上げた動物の利用価値、とりわけ食料としての価値に言及する学習者が多いと予測されます。その場合、いわゆるゲテモノ食いの話ではなく、人間がさまざまな動物を欲望のままに食してきた歴史や現状を反省してみたり、食料以外に利用していることへの視点からも再考したりするように、教師が各グループの話し合いの状況に応じて促してください。

## ■文章の型

この文章は典型的な対比の構造を示しています。対比という型はすでに第3課の『ロボットの始まりは』で扱いましたが、2項目対比と3項目対比で構成される第3課とは異なり、『クジラと日本人』は2項対立になっており、また、対比を通して賛否や立場の違いが明確になっています。ここでは「一方」「これに対して」などの対比を表す接続語句が効果的に使われていますので、そのあたりにも学習者の注意を喚起してください。

具体的な教室作業としては次のような手順が考えられます。

1. 第1段落のクジラと日本人の関係について述べた文をマークさせます。
2. 第1段落のクジラとイギリス人やアメリカ人の関係について述べた文を違う色でマークさせます。
3. ここで、最初の段落でクジラに関して相反する2つの立場があることを理解させます。このとき、3行目の「一方」を挟んでその2つの立場が対立していることに注意を喚起します。
4. 第2段落と第3段落を読み、クジラと日本人に関する部分、クジラとイギリス人やアメリカ人に関する部分を1、2それぞれと同じ色でマークさせます。
5. ここで、「捕鯨に反対する人たちが」イギリス人やアメリカ人、「捕鯨を進めようとする人たちが」日本人であることを一応確認します。これは「読むまえに」からもわかりますし、常識でも理解できることですから、この作業自体は難しいことはありません。しかし、第2段落以降には「日本人」「イギリス人」「アメリカ人」という語が出ておらず、それが「捕鯨を進めようとする人たちが」「捕鯨に反対する人た

ち」というように別の表現で出て来るといふ点は押さえておきたいと思ひます。このように理解のカギになる語が姿を変えて現われるという点にも慣れさせておきたいと思ひます。

6. 最後に、この文章のまとめがどこにあるかを探させます。このとき「このように」といふ接続語句の機能について少し説明しておくといひでしょう。

以上のような作業を終えたあとで、教科書の文章の型のページを開かせて、穴埋めをさせます。ここまでの作業で学習者はこの文章の大意はとらえているものと考えられます。しかし、「タンパク源」「知能が発達した動物」「非難する」「生物資源」「IWC」「絡む」などの語には多少触れておいたほうがいいかもしれせん。一方、「捕鯨」「哺乳類」などは漢字は難しいですが、意味は文脈から理解できる語ですから、これらと同じことを言っている文を探させるなどの方法で意味を導入できるでしょう。

## ■Q&A

ほとんどの質問は「文章の型」の作業で解答が見つかりますが、2や3の一部は、本文をもう一度読むか、本文や文章の型から推測する質問もあります。

## ■Grammar Notes

### 1. また (接続詞)

まえに述べた事柄に新たな事柄を付け加えたり、前に述べたことと並列的なことを述べたりする場合に使われます。

- a. 日本人は昔からクジラと親しんできた。また、クジラは食べ物として貴重なタンパク源だった。
- b. 明日は歩きやすい靴で来てください。また、雨が降るかもしれないので、傘も持って来てください。
- c. この町の人々は冬によくスキーをします。また、スケートも人気があります。「また会いましょう」や「また間違えた」の「また」は「もう一度」の意味で、上の例と違って副詞です。

## 2. ～べきだ

### 動詞辞書形＋べきだ

(「する」は「するべき」「すべき」の2つの形がある)

「当然のこととして、～するのが適当だ・～が正当だ」という意味です。否定形は、「～べきで [は] ない」です。

- a. クジラを食べることは日本人の文化であり、これを守るべきだという意見が日本にはある。
- b. 迷惑をかけたのですから、彼は彼女に謝るべきだと思います。
- c. 昨日のテストのまえに、きちんと復習すべきだった。
- d. 生活が苦しい人が増えている。消費税を上げるべきではない。

話者自身の現在・未来の行動について用いると、e のように「べきだ」は不自然になり、「～なければならない」を用います。また、f のように規則や法律で決まっている場合も、「べきだ」は使えません。

- e. ×明日はテストがあるから、今日はたくさん復習すべきだ。  
→今日はたくさん復習しなければならない。
- f. ×この映画を見るには、チケットを買うべきだ。  
→チケットを買わなければならない。

## 3. 一方 (接続詞)

「一方」(名詞) は、「2つあるもののうちの1つ」という意味ですが、本文の例のように接続詞としても使います。その場合は、ある事物についての話からもう一つの事物へと対比的に話を切り替えるときに使います。

- a. クジラを食べることは日本人の文化であり、これを守るべきだという意見が日本にはある。一方、イギリス人やアメリカ人などもクジラの油を得るために 18 世紀からクジラを捕っていたが、クジラを食べる習慣はない。
- b. 沖縄ではもう桜が咲いている。一方、北海道ではまだ雪が降っている。
- c. 兄はスポーツが得意で野球も水泳もできる。一方、弟はスポーツよりも読書が好きなタイプだ。



#### 4. そのため (接続詞)

原因・理由を表します。主に書きことばで使われる、論理的な表現です。「そのために」と「に」が付け加えられることもあります。2つの文を「そのため」でつなぐことによって、前の文が原因・理由となり、後の文が結果となります。

- a. イギリス人やアメリカ人などもクジラの油を得るために 18 世紀からクジラを捕っていたが、クジラを食べる習慣はない。**そのため**、彼らは「日本人は知能が発達した動物を食べる民族」と非難している。
- b. 円が 1 ドルに対して 50 円も安くなった。**そのため**、日本から海外に製品を輸出する会社は景気がよくなった。  
=円が 1 ドルに対して 50 円も安くなった**ため**、日本から海外に製品を輸出する会社は景気がよくなった。
- c. 昨日この町で大きな国際会議があった。**そのため**、どこのホテルも満室だった。

「だから」は、下の会話のように、相手の発言を原因・理由としてとらえて、誘い、依頼、意志などの表現も使えます。しかし、「そのため」は、通常、事実を述べる表現とともに使い、誘い、依頼、意志などの表現とともに使えません。

- d. A: 寒いね。  
B: **だから**もう帰ろう。

#### ■ことばのネットワーク

本文を読み解くキーワードとなる漢語が理解できれば、そう難しくない内容となります。

1. 本文に提出されている「科学的」「哺乳類・魚類」「生物資源」「国際問題」の下線部分の意味用法を学び、語彙力を伸ばす問題です。問題以外にも知っていることばや辞書で調べたことばなどがあれば発表させるとよいでしょう。
2. 本文に使用されている動詞とその関連語の問題です。一緒に使われる助詞にも注意させましょう。
3. 本文の動詞に関する問題です。既習の類義語との意味の違いや使い方の区別をしっかりと押さえましょう。「もらう」は具体的な物をもらうときに使います。「得る」は抽象的な事柄、例えば知識を自分のものにする場合などにも使います。「利用する」は「役に立つように使う」の意味で、「応用する」は「実際のものごとに当てはめて使う」と

いう意味になります。「発達する」は「育って大きくなる」、「発展する」は「栄えていく、広がる」の意味です。「慣れる」は「くり返しているうちに普通に感じるようになる」、「親しむ」は「仲良くなる、心から付き合う」、「絡む」は「関係する、もつれる」、「込む」は「人や物がたくさん入る」という意味になります。答え合わせの時、正解にならないことばの使い方の例も考えさせるとよいでしょう。

4. 新出の漢語を中心にした問題です。同じ漢字を使ったことばの区別に迷う学習者がいると思います。それぞれのことばの意味を確認し、他のことばはどうして選ばなかったのか確認しながら進めるとよいでしょう。

### ■書いてみよう

1. 2の捕鯨に対する意見を書くときに役立つ語彙の練習です。
2. 本文の「文章の型」に倣って、捕鯨に対する学習者自身の意見を文章にまとめる練習です。

教室作業としては次のような流れが考えられます。

- 1) 1. 各自で、①～⑤のことをよく考えさせる。そして、そのあと、各項目に書き込ませる。④の否定理由が思いつかず書き込めない学習者がいた場合、次の2を行うときにグループメンバーに助言してもらうよう指示する。
  2. 3人のグループを作り、1で書いたことを交換させ、お互いチェックする。チェックする人は読んでわからないところを、書いた人に積極的に質問するように促す。
- 2) 1. 1) 2でチェックしてもらったことをもとに、各自で書く。その際、普通体で書くこと、5段落（大きく段落分けするなら3段落でもよい）に分けて書くこと、の指示を行う。
  2. 書いたものを、1) 2のメンバーで再度チェックする。
  3. 最後に教師がチェックする。
  4. 清書させる。

### ■話し合ってみよう

1. 2の話し合いをするときに役立つ表現の練習です。
2. 教室作業としては次のような流れが考えられます。

1. クラス全体に、「書いてみよう」 2の2) で書いた文章を丁寧体に変えるよう指示する。
2. 5人程度のグループに分け、司会者を決めさせる。司会者もメンバーも 1の表現を使うよう指示する。また、以下の既習表現も積極的に使うように指示する。
  - 3課・6課「話し合ってみよう」 1「聞きかえし」の表現
  - 4課「話し合ってみよう」 1「意見を言ったり、求めたりするとき」の表現
  - 7課「話し合ってみよう」 1「話し合いで司会者が使う」表現なお、クラスの意見の傾向によっては、「賛成派」「反対派」「中立派」のようにグループ分けをすると、2終了後ディベートへ発展させることもできる。
3. 話し合いをさせる。
4. 話し合いの結果を、司会者に報告させる。

## 第9課 サルの視力検査

\*\*\*\*\*

### デバロアたちの実験

本文中に言及されているデバロアたちの実験の出典は次の通りです。興味を持った学習者から問い合わせがあった場合に伝えてください。

De Valois, R. L., Morgan, H., & Snodderly, D. M. (1974) Psychophysical studies of monkey vision: III. Spatial luminance contrast sensitivity tests of macaque and human observers. *Vision Research*, 14, pp.75-81.

\*\*\*\*\*

### ■読むまえに

この課の「読むまえに」のねらいは、各国の視力検査から学習者自身の視力にまで思いをめぐらせることによって、学習者の体験的知識を活性化することにあります。

1. クラス全体で行うといいでしょう。何の図か自由に発言させてください。最後に視力検査で使用されるマークであることを明かすとき、新出語彙「視力検査」の意味確認と練習をすれば、2へスムーズに移ることができるでしょう。
2. 可能ならば文化背景の異なる学習者でペアを作って行ってください。検査に使う物についてはできるだけ詳しく言うように指示しておく、本文を読むときの理解の助けになるでしょう。学習者Aが「Bさんの国の視力検査について教えてください。」で始め、1)～4)の順に質問し、学習者Bはそれに逐一答え、それが終わったら質問者を交代させ、同様の質問をさせます。

### ■文章の型

ここでは、実験の報告に特有な目的、方法、結果、結論というそれぞれのパートと全体の流れを的確に掴むことをねらいとしています。口頭による次のようなQ&Aをしながら、文章の型の空所を埋めていくといいでしょう。ただし、「条件づけの学習」については簡単に説明しておいてください。

- 1) これは何を調べるための実験ですか。
- 2) サルの視力はどんな方法で調べますか。
- 3) デバロアたちの実験ではどんな装置を使用しましたか。
- 4) 4台のテレビスクリーンはみな同じですか。

- 5) サルの手もとには何がありますか。
  - 6) キーとスクリーンとの関係はどうなっていますか。
  - 7) 実験のまえにサルをどのように訓練しておきますか。
  - 8) サルはしまが粗いとどう反応しますか。
  - 9) しまが細くなってくるとどう反応しますか。
  - 10) この実験では3つの結論が得られました。それをあげなさい。
- なお、実験の報告の構成について、詳しくは次を参考にしてください。  
 →木下是雄 (1981) 『理科系の作文技術』 中公新書 624 中央公論社

## ■Q&A

ここまでの作業で Q&A に関することについてはほぼ触れられていることとしますので、確認としてもう一度軽く取り扱うか、あるいは学生に質問を作らせるなどの方法で進めてください。

## ■Grammar Notes

### 1. ～だけでなく、

動詞	}	普通形	}	だけでなく、	
い形容詞					
な形容詞					普通形 (例外: ~だ→な)
名詞					普通形 (例外: ~だ)

「～だけでなく」は、「～だけではありません」の意味ですが、前後の語や文をつなぐ働きもしています。b、cの例のように、後の文には「も」をよく使います。

- a. サル**だけでなく**、一般に動物の知覚能力は、条件づけの学習を行って調べます。
- b. あの人は英語**だけでなく**、スペイン語もよくできる。  
 (あの人は英語**だけでは**ありません。スペイン語もよくできます)
- c. あの店は品物がよい**だけでなく**、値段も安い。

話しことばでは「～だけではなく」よりも「～だけじゃなくて」がよく使われます。  
 例: おすし**だけじゃなくて**、うどんも食べたい。

## 2. ～というように (第10課 2. 「～というふうに」参照)

名詞 }  
普通形 } というように

例を挙げて説明するときに使います。引用の「という」があることから、引用文や複数の名詞を例として挙げる形式が用いられます。aでは、「訓練」の内容を、「キーを押すことによって反応させる(というように)」と、例を挙げて説明しています。bでは、「この論文」の問題の内容を、「データが少ない、参考文献がない(というように)」と具体的に挙げています。

- a. 四つのうちどのスクリーンにしまが出ているかということ、キーを押すことによって反応させる、**というように**訓練するのです。
- b. データが少ない、参考文献がない**というように**、この論文には問題がある。
- c. のように慣用句などを引用して説明する場合にもよく用いられます。
  - c. 時は金なり**というように**、時間は大切だ。

2課で学習した「～ように」は、例示や比喩に用いられますが、引用ではないので、「というように」との言いかえはできません。「というように」を「ように」に言いかえることもできません。

- d. 鳥の**ように**空を飛びたい。  
(×鳥**というように**空を飛びたい。)
- e. ×データが少ない、参考文献がない**ように**、この論文には問題がある。  
(←データが少ない、参考文献がない**というように**、この論文には問題がある。)

## 3. 丁寧形+と／たら／etc.

丁寧形は、文中の「～と、～たら、～とき」などの従属節でも用いることができます。丁寧さを表すには文末が丁寧体になっていれば充分なのですが、さらに丁寧な話し方・書き方をしたいときに使います。

- a. 具体的に**言いますと**、正しいスイッチを押した場合にはジュースがもらえるようにして、サルを訓練します。
- b. 事務所は、この階段を**上がりますと**、右の方にございます。
- c. 何かご質問が**ありましたら**、どうぞ。
- d. お暇**でしたら**、どうぞお出かけください。
- e. 九州に**まいりましたときに**、久しぶりに鈴木先生にお会いしました。

#### 4. ～を欲しがる

##### 名詞＋を欲しがる

「～を欲しがる」は、だれかが「欲しい」としきりに思っている様子を表す表現です。観察できる対象に関して使いますから、その主語（主体を表す語）には三人称の名詞が来ることが多いです。

- a. 普通、実験のまえには水を飲ませないので、サルはジュースをととても**欲しがります**。
- b. 子どもはおもちゃを**欲しがります**。
- c. 太郎くんはおもちゃを**欲しがっています**。

話し手自身の感情を伝える場合には、「欲しい」を用い、「私はカメラが欲しい」のように言います。また、「欲しがります」と「欲しがっています」の意味の違いは、「る／ます」と「ている／ています」の違いから来ています。bとcを比べてください。「る／ます」は一般的な傾向や性質を表します。bは、子どもの一般的な性質を表しています。一方、「ている／ています」は、動詞が表す事態の継続を表しますから、「欲しがっています」のcは、「太郎くんの今の状態／一時的な状態」を表しています。

次のような語（dとe、fとgのゴシック体の語）も、「欲しい」／「欲しがる」と同じ関係にあります。

- d. 私はアイスクリームが**食べたい**です。
- e. 加藤さんはアイスクリームを**食べたが**っています。
- f. (私は) **寒い**です。
- g. スコットさんは**寒が**っています。

#### 5. ～わけだ

動詞	} 普通形	} わけだ
い形容詞		
な形容詞	普通形 (例外: ~だ→な)	
名詞	普通形 (例外: ~だ→の)	

「～わけだ」を含む文とその前の文の関連づけをします。客観的な流れに沿った論理展開であることを「わけ」で表します。aは、「サルの視力を測定することができる」という結論が論理の流れに沿った帰結であるということを「わけ」で表しています。bは、話し手（書き手）が聞き手（読み手）に、下線部を納得させるときに使う例です。

- a. こういう方法でサルの視力を測定することができる**わけ**です。

- b. みんな困っているから、あなたにお願いしているわけですよ。
- c は、ある情報（兄に女の子が生まれた）に、別の側面からの解釈（君もおじさんになった）を与える例です。言いかえの表現です。
- c. A： 兄に女の子が生まれたんですよ。  
B： へえ。君もおじさんになったわけだ。
- d は、話し手（書き手）がある情報（このコーヒーはいつもと味が違う）を確認したあとに、もう一つの情報（いつもより高い豆を買ったから）が与えられ、その2つの情報の間に、因果関係があることを表す例です。「道理で」とともによく使われます。
- d. A： あれ、このコーヒー、いつもと味が違いますね。  
B： いつもより高い豆を買いましたから。  
A： 道理でおいしいわけだ。
- e は、話し手（書き手）が与えられた情報（600人の学生が試験を受けて60人合格した）から、当然の帰結（10%しか合格しなかった）を導き出す例です。
- e. 600人の学生が試験を受けて60人合格した。ということは、10%しか合格しなかったわけである。
- 「わけ」は「どうして来なかったんですか。わけを話してください。」のように、一つの名詞として使うこともできますが、その場合には、「理由」の意味になります。

## 6. ~てくる（第7課 3. 「~てきた」参照）

### 動詞て形+くる

時間の経過にともなう変化を表します。「てくる」は過去から現在に向かう変化、「ていく」は現在から未来に向かう変化を表します。

- a. 人間は周りが暗くなると視力が低下しますが、サルも暗くなると人間と同じように視力が低下します。
- b. 昨日は38.5度もありましたが、薬を飲んでから、熱が下がってきました。
- c. 最近暖かくなってきて、家の前の庭にも虫が増えてきました。

「~てくる」にはたくさんの用法があります。本文の「変化の用法」の他に、7課3では「過去から現在まで続く動作・出来事」の用法を習いました。他の用法として、①ある行動をして起点に戻る「飲み物を買ってくる」、②近づき「子どもが走ってくる」、③事態の出現「音楽が聞こえてくる」などがあります。



## ■ことばのネットワーク

本文はサルの視力検査について書かれたものです。視力に関する専門的なことばも出てきますが、論理的でわかりやすい文章です。

1. 本文に使用されている漢語語彙の問題です。同じ漢字を使った語彙や類義語など既習語彙が増えていく一方で、使い分けを曖昧に理解していたりして誤用を犯す場合があります。選択肢の単語の意味を全て確認して問題を解くようにしましょう。
2. 本文に登場する動詞に関する問題です。既習のことばで意味を確認しながら進めるとよいでしょう。動詞とともに使われる助詞の用法にも注意させましょう。
3. 本文に提出された副詞的表現や形容詞に関する問題です。書きことばや話しことばで使い分けることを学びます。
4. 単語だけでなく、文中における句の意味を問う問題です。

## ■書いてみよう

1. 実験の概要を説明する時に役立つ語彙の練習です。
2. 本文の「文章の型」に倣って、学習者自身が実験について文章にまとめる練習です。実験したことのない（知らない）学習者には、やったことのある観察や調査などについて書くよう指示してください。1) は教室作業だけで終わらせるには時間不足であると予測できる場合は、事前に宿題として課すといいでしょう。
  - 1) 2) の教室作業としては次のような流れが考えられます。
    1. ペアを作って、書いた1) の箇所をチェックし合う。
    2. チェックを活かして、2) を各自で書く。その際、普通体で書く、4段落に分けて書く、という指示を行う。
    3. 書いたものを、1のペアで再度チェックする。
    4. 最後に教師がチェックする。
    5. 清書させる。

## ■話し合ってみよう

1、2ともペアを作って、練習させるといいでしょう。なお、本冊に提示されているキューは本課以前に学んだ既習表現です。

1. 発表の始めと終わりに用いる表現の練習です。
2. 5人程度のグループに分け、発表者ごとに1) 2) を続けて行うといいでしょう。なお、1) 2) を始めるまえに、「書いてみよう」2の2) で書いた普通体の文章を丁寧体に各自で書き換えさせてください。また、下記の既習表現も積極的に使うように促してください。

3課・6課「話し合ってみよう」1「聞きかえし」の表現

4課「話し合ってみよう」1「意見を言ったり、求めたりするとき」の表現

7課「話し合ってみよう」1「話し合いで司会者が使う」表現

## あっ、これなに？ 3

### ■AC ジャパン広告「それは、思いやりのタオル。」

写真を見て「これなに？」と思ったところで、即座に、文字情報へ視線を転じて、その「？」を解くという「瞬間読み取り」のための教材です。ですから、右から左へ（または左から右へ）順を追って、学習者に文章を読ませることは絶対にしないでください。

#### 1) 素材を扱うまえに〈約5分〉

学習者に自由に話させます。

- ①今住んでいるところで、近所付き合いをしているか。
- ②今住んでいるところで、近所の人と協力してやっていることはあるか。

#### 2) 新聞広告〈約35分〉

[授業の流れの例] 教師→学習者（10人程度の場合）：

- ①写真だけを見せて、記念写真？ 何を撮った写真？ 何のための写真？などと質問して、自由に意見を言わせる。門扉のところにある○印に学習者が気づかないようであれば、これは何かと質問し注目させる。〈約2分〉
- ②「それは、思いやりのタオル。」「逃げタオル運動。」「日ごろ忘れていませんか。大切なこと。」「気かけあって。声かけあって。」の4カ所を黙読させる。キーワードの「思いやり」「気かける」「声[を]かける」の意味がわからない学習者がいる場合、意味確認を行う。〈約6分〉
- ③この広告は何を伝えたいのかを質問し、答えさせる。〈約3分〉
- ④「逃げタオル運動。」とは、だれが何から逃げるのか、その時タオルをどう使うか質問してから、中央の文章を黙読させる。そして、答えさせる。キーワード「避難する」の意味がわからない場合、「逃げる」と同じ意味であることを確認する。〈約5分〉
- ⑤「気かけあって。声かけあって。」は、次の2つに分けて質問する。〈約8分〉
  - ・「気かけあって。」は、だれとだれがどう気かけあうのか質問してから、中央の文章を再度黙読させ、答えさせる。
  - ・「声かけあって。」は、だれとだれが何と言って声をかけあうのか質問して、答えさせる。
- ⑥「日ごろ忘れていませんか。大切なこと。」の大切なこととは何かを質問し、答えさせる。〈約3分〉
- ⑦学習者が住んでいる地域で、住民同士が思いやりの気持ちを持って協力していることを発表させ、話し合わせる。学校や教会などで行われている活動でもよい。〈約8分〉

## 第10課 子どもの絵

\*\*\*\*\*

G. H. リュケ著 須賀哲夫監訳 (1979) 『子どもの絵 —児童画研究の源流—』 金子書房  
ジョルジュ・アンリ・リュケ (Georges-Henri Luquet 1876-1965)  
原著 : Le Dessin Infantin (Présentée et commentée par Jacques Depouilly)  
© Delachaux & Niestlé S. A., Neuchâtel (Switzerland) · Paris, 1977

G. H. リュケは地方の高等中学校の教員を経て、パリ聖ルイ高等中学校、ロラン高等中学校で教鞭をとった。哲学や歴史についての著書もあるが、1913年に『ある幼児の描画』、1927年には『子どもの絵』を出版。『子どもの絵』は幼児教育や児童心理学の分野の古典であるとともに、児童画理解のための最も初期に完成された研究として、今日でもなお言及される文献である。リュケは子どもが創造的活動で示す深い独創性を評価することに貢献した。この課で引用された『子どもの絵』は原著の復刻版(ジャック・デピユ編集)から訳されたものである。

\*\*\*\*\*

### ■読むまえに

この課の「読むまえに」のねらいは、本文に述べられている子どもの絵と大人の絵との描き方の違いについて学習者自身が考えをめぐらせることにあります。1、2ともに5人程度のグループを作り、司会者を決めて話し合わせるといいでしょう。

1. この段階では、子どもの絵、大人の絵の特徴をそれぞれ述べる時の表現がまだ不十分かもしれません。しかし、ここでは思うことや感じることを学習者自身の日本語能力の範囲内で言い表せればよしとします。

次のような授業の進め方が考えられます。

1. 司会者を決めて、2つの絵について気がついたことを話し合わせる。
2. 話し合った結果を、司会者に発表させる。

なお、発表されたことを子どもの絵と大人の絵のことに分けて板書しておく、本文を読んだり「文章の型」の作業を行ったりするときに役立つでしょう。

2. 話し合いを始めるまえに、司会者に、この絵の描き方は子どもと大人のどちらの描き方に近いかをグループのメンバーに質問するように指示してください。これを質問させる理由は、本文を読むときのヒントになりうるからです。あとは、グループでこの

絵について自由に感想を言い合います。最後に、司会者に、グループで話された感想を報告させるといいでしょう。

## ■文章の型

「子どもの絵」は9課までの本文より複雑な構造になっています。それは対比や例示などの型が複合的に組み合わされているからです。基本的には、「大人の絵」と「子どもの絵」が対比的に述べられ、「子どもの絵」には具体例が挙げられているという仕組みになっています。「たとえば」という接続詞は3つとも子どもの絵の描き方の例の導入に使われています。具体例が抽象的な議論の理解に役立つことを体験させるのには適当な文章であると言えるでしょう。

「文章の型」の図を使った作業としては次のような手順が考えられます。

1. まず「子どもの絵」という題から考えられることを述べさせ、全体を読ませます。
2. そのとき、「子どもの絵」のいろいろな特徴だけではなく、「子どもの絵」には「大人の絵」が対置されていることも掴ませます。(文章の型の図では( )には「子ども」が、{ }には「大人」が入ります。)
3. 2では、「…に対して」、「ところが」、「それに対して」などの対比や逆接の表現のはたらきに注目させます。
4. 「子どもの絵」として例に挙げられている「雪合戦をしている子どもたち」の絵が「本文」に添えてありますから、それを見ながら、その絵がどんな様子か(…みたいかを)質問します。例示表現の「たとえば」に注意を向けさせます。
5. 「だから」「子どもの絵」はどうだと言っているかを掴ませます。
6. 「子どもの絵が不完全だ」というのはだれの見方かを問い、それは子どもの見方(描き方)とは違うということを理解させます。
7. 第2段落の後半は大人の絵の特徴である視覚中心の描き方について述べてあります。それを文章の型の図に従って入れさせていきましょう。
8. 「それに対して」で始まる第3段落は「子どもの絵」の描き方について書かれていることをまず確認します。そして、その子どもの描き方、大人とは「別の絵の描き方」とはどのようなものかを質問します。
9. 「たとえば」という接続詞によって、ピカソの絵が大人とは「別の絵の描き方」によって描かれていることがわかります。つまり、ヒカソの絵は子どもの絵と共通の視点で描かれていることを確認します。
10. そして、最後の段落で、第3段落が子どもの絵について描かれていることを再確認します。ここでも「たとえば」という接続詞で挙げられている例が理解の助けになります。このとき、「こういう傾向」の「こういう」が何を指すかを学習者に問います。

## ■Q&A

3や5の一部は本文に戻って解答を求める必要がありますが、ほとんどの質問は文章の型の作業を通して解答を得ることができるでしょう。

## ■Grammar Notes

### 1. 主格の「の」

「私が読んだ本」のような連体修飾節の中の主格の「が」は、「私の読んだ本」のように、「の」に換えることができます。

- a. フランス人の書いた『子どもの絵』という本は 1920 年代に書かれたずいぶん古い書物です。
- b. 母が作った料理はおいしい。  
→母の作った料理はおいしい。
- c. あなたが言っていることはおかしいです。  
→あなたの言っていることはおかしいです。

「の」に交替できるのは、主格の「が」だけです。また、主格の「が」の直後に名詞（句）がある場合には、「が」を「の」に換えることはできません。「の」が所有格と解され異なった意味になる場合があるからです。

- d. あなたがパーティーで歌った歌は日本の歌ですか。  
→×あなたのパーティーで歌った歌は日本の歌ですか。

### 2. ～というふうに（第9課 2. 「～というように」参照）

引用文や説明文で例示するときに、書きことばよりも話しことばで多く使われます。意味も用法も「～というように」とだいたい同じです。

- a. 一般的には子どもの絵の場合も、大人の絵に対して、不完全な絵というふうに考えがちです。
- b. あのご夫婦は二人で散歩する、買い物に行くというふうに一緒のときが多いです。  
(あのご夫婦は二人で散歩する、買い物に行くというように一緒のときが多いです。)

ただし、ことわざや格言などからの引用・例示には用いません。その場合は、「～というように」のほうが自然です。

- c. 時は金なりというように時間は大切です。  
(×時は金なりというふうに時間は大切です。)

### 3. ～がちだ

#### 動詞ます形+がちだ

「よく～する」「～の傾向がある」という意味です。一般的に好ましくない傾向がある場合に、「～がち」を使います。

- a. 一般的には子どもの絵の場合も、大人の絵に対して、不完全な絵というふうに考  
えがちです。  
b. この時計は遅れがちです。  
c. あの人は最近会社を休みがちです。

動詞の他、名詞にも付いて、「そのような好ましくない状態になることが多い」という意味を表します。

- d. 父は70歳を過ぎて、最近は病気がちだ。  
e. 梅雨が近づいて、曇りがちの日が続いている。

類似の表現に、「～気味」がありますが、こちらは、「風邪気味」「疲れ気味」のように、「今の状態」を表します。一方、「～がち」は、出来事性が高く、繰り返しそういう状態になるという意味です。

### 4. ところが (接続詞)

「ところが」は、初めに予測した(期待した)こととは違った結果や状況が生じた場合に使います。同じ逆接の接続詞で、意味用法の広い「しかし」は、後件に、命令・依頼・意志・質問・話し手の判断などの表現が来ますが、「ところが」はそれらの表現と一緒に使えません。

- a. だからこの絵は非常に不完全だと思ふというわけです。ところがそれは、大人の見方から見ているわけで、子どもは子どもなりに、ある種の描き方の論理があるのではないかというのです。  
b. 飛行機は8時に出発するはずでした。ところが、9時になっても出発しませんでした。  
c. この携帯電話は水に濡れても壊れません。×ところが、海では使わないでください。  
d. この携帯電話は水に濡れても壊れません。○しかし、海では使わないでください。

## 5. ～なりに

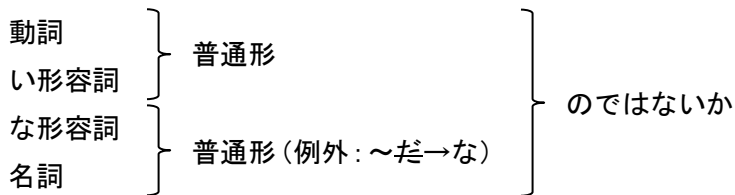
名詞 なりに

名詞 1 なるの 名詞 2

その身分・立場に相応であることを表します。限界や欠点があることは認めた上で、肯定的に述べるときに用います。下例の a、b のように、同じ語を繰り返して使うことが多いです。

- a. ところがそれは、大人の見方から見ているわけで、子どもは子ども**なりに**、ある種の描き方の論理があるのではないかというのです。
- b. 息子は息子**なりに**将来のことを一生懸命考えている。
- c. 教えてくれる人がいなかったので、わたし**なるの**やり方で日本料理を作ってみました。

## 6. ～のではないか (第7課 10. 「～のではないですか」参照)



話し手の不確かな判断を表します。聞き手に答えを求めてはいないので、文末のイントネーションは下がります。7課で学習した「～のではないですか」とほぼ同じ意味、用法ですが、「～のではないかと思う」「～のではないかとされている」のように、文の中に入れて使うことができます。

- a. ところがそれは、大人の見方から見ているわけで、子どもは子ども**なりに**、ある種の描き方の論理がある**のではないか**というのです。
- b. インターネットで本を買う人が増えている。これから本屋は減っていく**のではないか**。
- c. 給料が高くて危険な仕事をしたい人は少ない**のではないか**と思う。  
くだけた表現では、「～んじゃないか」が使われます。
- d. 約束の時間を 30 分も過ぎた。田中さんはもう来ない**んじゃないか**。



## 7. ～うる

### 動詞ます形＋うる

「可能性がある、～ことができる」という意味を表します。書きことばの、改まった文章で使われることが多いです。しかし、「ありうる」「考えうる」「起こりうる」など、使われる動詞が限られています。なお、「～うる」は「～える」の形もありますが、否定形は「～えない」だけです。

- それに対して、また別な絵の描き方がありうるわけで、つまり、目に「見える」ものを描くのではなくて、そのものについて自分の「知っている」ことを描くという描き方です。
- 事故はどんなに注意していても起こりうる。
- 彼らが優勝したのは、苦しい練習にも耐えうる強い気持ちがあったからだ。
- どんなに医学が発達しても、人が200歳まで生きることはいえないだろう。

## 8. ～ではなくて

動詞	} 普通形＋の	} ではなくて	
い形容詞			
な形容詞			普通形（例外：～だ→な）＋の
名詞			普通形（例外：～だ）

前者を否定し、後者を肯定することによって、後者を強調するときに用いられます。

- それに対して、また別な絵の描き方がありうるわけで、つまり、目に「見える」ものを描くのではなくて、そのものについて自分の「知っている」ことを描くという描き方です。
  - 病院のカーテンは白ではなくて、ピンクがよい。心が明るくなるから。
  - レポートは英語で書くのではなくて、日本語で書いてください。
- また、「(の) ではなくて」の縮約表現は、「(ん) じゃなくて」です。
- 歌が嫌いなんじゃなくて、下手なんです。

## 9. ～ということだ

### 普通形＋ということだ

要点や結論を述べるによく使われる表現です。「つまり」とともに使われることが

多いです。

- a. 子どもの場合は、こういう傾向が非常に強いということです。
- b. 相手は去年の優勝チームだが、メンバーの3人が次の試合には出られない。つまり、わたしたちにも勝てるチャンスがあるということだ。
- c. 日本の小学校では約1,000の漢字を6年間で習います。つまり、漢字を覚えるには時間がかかるということです。  
「～ということだ」には、伝聞の用法もあり、その場合は、「～とのことだ」に言い換えることができます。
- d. 田中さんから電話があつて、30分ほど遅れる {ということです／とのことです}。

## ■ことばのネットワーク

本文では子どもの絵の描き方を大人の場合と対比させて、その特徴を具体的な例を挙げて説明しています。文章はやや長いですが、わからないことばがあつても、例えや言い換え部分が理解を助ける内容になっています。

1. 本文に使用されている「な形容詞」に関する問題です。既習のことばではどのような意味になるか言いかえたものを選びます。
2. 本文のテーマとなる「一般的に子どもの絵の場合も、大人の絵に対して、不完全な絵というふうに考えがちです」の記述部分からの問題です。傍線部分のように否定を表す接頭辞には「不・非・無・未」などがあります。一般的に「不」は「そうではない」という否定の意味、「非」は「反している・そむいている」の意味、「無」は「有るか無いか」かにおける「無い」の意味、「未」は「もう（完了）・まだ（未完了）」における「まだ（未完了）」の意味に使われます。表に書かれた漢語に共通に用いられる否定の接頭辞を考えると同時に、他にも自分の知っていることばや辞書で調べたことばなどを発表させてもよいでしょう。
3. 本文に登場する動詞に関する問題です。一緒に使われる助詞の用法にも注意させましょう。
4. 本文に登場する漢語語彙に関する問題です。漢字の読み方や意味も確認しましょう。

## ■書いてみよう

1. 2の絵の特徴を説明するときに役立つ語彙の練習です。
2. 本文の「文章の型」に倣って、2つの絵について文章にまとめる練習です。

教室作業としては次のような流れが考えられます。

- 1) 1. ペアを作って、AとBの絵の特徴とその例を話し、各自で表に書き込む。
  2. 2)のAとBの絵の共通点を考えるために、ペアで話す。
- 2) 1. クラス全体に、普通体で書く、4段落に分けて書くことを指示する。
  2. 1)で書き入れて完成した表にもとづき、各自で文章を書く。
  3. 書き上げた文章を、1)のペアでチェックする。
  4. 最後に教師がチェックする。
  5. 清書させる。

## ■話し合ってみよう

1. 3で自分の現在の日本語力に満足しているかどうかを話すときに役立つ表現の練習です。ペアで練習させるといいでしょう。1)Aと3)Aの「どうでした。」が上昇イントネーションになっているか、確認・指導してください。
2. 教室作業としては次のような流れが考えられます。
  1. クラス全体に、「書いてみよう」2の2)で書いた文章を丁寧体に変えるよう指示する。
  2. 5人程度のグループに分け、司会者を決めさせる。話し合うときには、以下の既習表現も積極的に使うように促す。
    - 3課・6課「話し合ってみよう」1「聞きかえし」の表現
    - 4課「話し合ってみよう」1「意見を言ったり、求めたりするとき」の表現
    - 7課「話し合ってみよう」1「話し合いで司会者が使う」表現
    - 8課「話し合ってみよう」1「話し合いのときに使う」表現
    - 9課「話し合ってみよう」1「発表を始めるとき・終わるときに使う」表現
    - 2「発表がわかりにくいときに使う」表現
  3. 話し合いをさせる。
  4. 話し合いの結果を、司会者に報告させる。
3. この教科書で学んできたことを振り返りながら、学習者自身の学習成果について考えることが、本コーナーのねらいです。努力したり上達したりしたという点についてはお互いに褒め合うように促してから、5人程度のグループで話し合わせるといいでしょう。