

表現教育と文法指導の融合

「働きかける表現」と「語る表現」から見た初級文法

川口義一*

This paper shows a new discipline of teaching Japanese as a second/foreign language, through which the author tries to unify communicative teaching and instruction of basic grammar. The author claims that the conflicts between grammar-oriented instruction and communication-oriented teaching should be dissolved and grammar instruction and teaching of communicative or interactive expressions should be unified. This unification would be possible if you take the pedagogical framework introducing "interactive output" and "narrative output". "Interactive output" is those expressions through which you conduct interactive verbal actions such as requesting and asking for a permission. "Narrative output" is, on the other hand, those expressions through which you portrait yourself by describing your personal ideas and way of living and make others understand who you really are. All the grammatical items introduced in basic Japanese could be used either in "interactive output" or "narrative output" or in both of them. Applying grammar to those typology of expression also requires that the explanation and practice of grammar should be "contextualized" and "personalized" so that learning and applying grammar would really be meaningful to every single learner as a tool of communication.

1. はじめに

本論は、日本語教育の目標を「表現の指導」であると考えることによって、文法を中心とする初級日本語の指導を実際の表現の指導に近づける、新しい教授理念を提唱しようとするものである。外国語教育の目標を、教養としての外国語の構造理解に置くべきか、コミュニケーション能力の育成に置くべきかは議論の分かれるところであるが、従来の議論ではこの二者を対立的に捉えており、「流暢さ」を取るか「正確さ」を取るか、で悩んだ末に、最終的にはどちらか一方を放棄するか、両方を折衷的に扱うかのいずれかに落ち着くことになっていた。本論の筆者は、「構造理解」(以下、これを象徴的に「文法」と呼ぶ)の指導と「コミュニケーション能力育成」(以下、これを象徴的に「表現」と呼ぶ)の指導とは、二者択一的に矛盾・対立するものではなく、その両立が可能だと

* 早稲田大学大学院日本語教育研究科 (chuankou@waseda.jp)

考える。さらに踏み込んで考えれば、「表現」をきちんと指導しようとするれば「文法」知識はどうしても必要になり、また「文法」についての正しい知識は「表現」を通してしか学習することができない、とも言えるのである。

本論では、まず第1章で従来の「文法」と「表現」の捉え方の問題点を指摘し、続く第2章では、表現論の視点から新しい教授理念の基礎になる「働きかける表現」と「語る表現」について説明し、その二つの表現類型の関係によって「文法」と「表現」の関係がどのように変化するかを見ていく。さらに、第3章では、そのような新しい教授理念においては、指導項目はどのように考えられる、実際の指導はどのように行われるのかについて、「文脈化」と「個人化」という概念を使って検討する。第4章は、全論のまとめを行い、今後の課題となるであろう事項について概観する。

2. 従来の「文法」と「表現」

戦後の日本語教育の歴史を概観すると、1980年代の半ばごろを境に、それ以前とそれ以降とでは、教授法の流れに大きな相違が見られる。80年代以前の日本語教育では、指導の中心となる教授法理念は、おおむねオーディオリンガルの色彩の強い直接法であり、したがって、日本語コースのシラバスも一般に「文法積み上げ式」と呼ばれている「構造シラバス」によるものであった。このような教授法では、「文法」とは「易から難」に向かって積み上げられた文法項目の配列を追っていくことであり、またその内容は、教科書や文法解説書にある言語学的な文法記述を理解することであった。これに呼応して、“表現”と言うのも、文法項目を具体的な文にして、それを対話文や発話文として提示するものであった。例えば、「構造シラバス」教科書の典型である『日本語初歩』を見ると、「あれもうちですか - はい、あれもうちです」(第1課本文)とか「ジョンさんは、何にかちがっていますか」(第16課練習)とかいうような文が挙げられている。これらの文は、デスマス調の疑問文であるかぎり、何らかの表現の一部をなすものであるはずだが、そのような表現が行われるような状況を想定することはむずかしい。すなわちこのような文は、文レベルの文法の「正確なモデル」ではあるが、具体的なコミュニケーションのためのモデルにはなり得ないのである。

このように、「文法的には正確だが、実際どういう状況で使われるのかが不明」な“表現”指導の欠点が意識されるにつれ、もっと実際に使える表現を学びたいという学習者のニーズに応えるものとして、80年代半ば以降コミュニカティブ・アプローチの影響が認められる教材が多く出されるようになってきた。この種の教材には、「構造シラバス」教材では取り上げられることのなかった「タスク練習」や「トピック練習」が含まれており、学習者の言語運用能力の養成に意識が向いていることが分かる。また、挙げられている例文も、実際の会話表現に使われるような形で登場することが多い。例えば、コミュニカティブな編集理念を持つ『Situational Functional Japanese』では、

第3課に「私, ホット - じゃ, ホットふたつね」という喫茶店での注文の練習が出ているし、『文化初級日本語』は, 第23課に～タガルを, 友達のうわさ話をするという状況の, 「...ええ, リーさんに会いたがってましたよ - そうですか。じゃあ, 電話してみます」という会話文の要素として登場させていて, 『日本語初歩』のよりははるかに自然な用例となっている。

このように, 「自然でオーセンティックな表現」が重視され, 本文や練習に採用されるようになってくると, その反動として広範な文法的知識を前提とする「こなれすぎた表現」を提示することへの疑問や「正確さ」に対する再評価が起こってくる。「少々ブロークンでも通じるほうがいい」という価値の置き方から, 「通じる言い方を正しい文法で」という考えにシフトしてくるようになるのである。このような価値観の変化は, 「文法」の解説にも影響及ぼしてくる。すなわち, それまで「文法」と言えば, 形態論(語構成・活用など)と統語論(語順・助詞の選択など)を教えることであったのだが, そこに談話論・語用論・社会言語学的ルールなども加わって, いわゆる「文法解説」に含まれるようになったのである。例えば, 前述の『Situational Functional Japanese』の会話文「じゃ, ホットふたつね」のジャについては, 「まとめ2」という部分で「会話が次の段階に進むことを示す」「フォーマルな話し方ではデハやソレデハが使われやすい」(英文の解説を筆者が抄訳)などの解説をしており(pp.211-212), この単語の談話的な役割や類似表現との待遇表現上の使い分けなどについての解説が与えられている。

しかし, コミュニカティブな教材においても, すべての文法項目が統語論レベルから待遇表現レベルまで説明し切れているわけではない。『Situational Functional Japanese』でも, 「私, ホット」の隠れたハの機能と「～ハ～デス文型」のこのような応用のされ方については説明されていない(ハの「トピック提示」の機能は詳細に説明されているにもかかわらず)し, また, この例のようにハが省略されるのはどういうときかということについてのコメントもない。前述の『文化初級日本語』第23課の～タガルも, 付属の『教師用指導手引書』の解説を見ただけでは, 「第三者の願望を述べる表現」であることと「～たいと言っている」と同じ意味であることしか説明されておらず, 「第三者の願望を表す」その他の表現群(～タソウダ・～タイミタイダ・～タイヨウダ)などとの相違, あるいは, そもそもなぜ第三者には～タイデスの形がそのまま使えないのかなどについては解説がない。

このような文法解説と会話文とのズレは, 「構造シラバス」は保ちたいが会話文や練習は自然な表現に近づけたいと意図している教材では, なおさら大きな不都合を生むことがある。例えば, 巻頭で「言語の習得の目標とすべき「正確さ」「流暢さ」「複雑さ」がバランスよく高められるように配慮してある」(p.8)と編集のねらいを述べている初級教科書『げんき』の第14課には, ～タラに関する次のような問題がある。この課の～タラは「～たらどうですか」という表現として導入されており, 第17課で導入される仮想表現・時間条件表現の～タラとは別に扱われている。「～たらどうですか」というのは, 助言を求められたとき適切なアドバイスを与える表現であり, このようにひとつのまとまった機能を持つ表現を別個に教えるのは, 「表現」指導として有効なことである。

しかし、アドバイスを求め、与えるペアワークの練習を見てみると、アドバイスを求めるほうの発話文として「勉強が大きらいなんです」や「彼/彼女がけちで、何もくれないんです」のようなものが挙げられており (p.45), アドバイスを与えるほうが応答に困ってしまう事態が生ずる。また、第 22 課で導入される～バにも、「どうすれば料理が上手になりますか - 料理をたくさん作れば、上手になりますよ」のようなアドバイスを求め・与えるペアワーク練習があるが、これと～タラによるアドバイス求め・与えが表現上どう違うのかということは、どちらの課の文法解説を見ても分からない。

このように 80 年代後半以降の「正確さ」と「流暢さ」とをともに追求する教授法上の要請から、「文法」と「表現」はより有機的につなげられなければならないのだが、いままでのところその要請に応える教授法は完成していないと思われる。第 3 章では、表現論の立場から考案した、この問題の解決に向けての筆者の取り組みを紹介する。

3. 「働きかける表現」と「語る表現」

前章で指摘された、80 年代後半から顕著になりつつある「文法」と「表現」の矛盾・対立を捉えなおす枠組みとして、筆者は、表現論の立場から「表現の種類」を取り上げてみたいと思う。

共著書である蒲谷・川口・坂本 (1998) において、筆者グループは、人間の表現全体を「自己表出表現」「理解要請表現」「行動展開表現」の 3 類型に分類した。基本的に独話表現である、「ああ、いい湯だ」「さてと」「あれ、何だったっけ」のような「自己表出表現」は初級の学習項目ではないので本論では扱わないが、「クジラは、魚類ではなく哺乳類です」「いい天気ですね」のような「理解要請表現」や「水を一杯ください」「これ、使ってもよろしいですか」のような「行動展開表現」が初級の学習項目になることは容易に理解されよう。

これらの表現は、実際に発話される際には、その裏に特定の「表現意図」を持つ。例えば、前述の「行動展開表現」の「これ、使ってもよろしいですか」は「許可求め」、すなわち「相手の許可をもらって自分が行動することで自分の利益を実現する」という「表現意図」を持つ。同様に、～タハウガイイデスヨを典型表現とする表現群は「忠告・助言」、～マセンカ/～マショウ(「を典型表現とする表現群」は省略する。以下同じ)は「誘い」、～テモラエマスカ/～テクレマセンカは「依頼」、～テクダサイ/～ナサイは「指示・命令」、～テモイデスは「許可与え」、～テアゲマショウは「申し出」、オ～クダサイは「勧め」、～テモイデスネは「確認」、～(シ)マス/～(サ)セテモライマスは「宣言」を、それぞれ「表現意図」とした表現である。「行動展開表現」は、誰かが行動を起こすように働きかけ、その誰かが行動することで、誰かが利益を受ける事態を積極的に生じさせるための表現であるため、いわゆる「機能」の表示がしやすく、コミュニケーション能力養成を謳う教材ではかなり網羅的に取り上げられている。

一方、「理解要請表現」にも、「表現意図」は観察できる。例えば、前述の「いい天気ですね」のような、いわゆる「あいさつ」は、知っている人に対して発せられるときは「良好な人間関係の維持・強化」を、よく知らないが親しくなろうとしている人に対して発せられるときには、「良好な人間関係の設定」を、それぞれ「表現意図」として備えているのである。ただし、多くの「理解要請表現」は特定の「表現意図」と一対一で対応するわけではなく、実際のコミュニケーションにおいては二通りの現われ方をする。一つは、例えば「依頼」の「前置き」、「実は、政府の奨学金に応募しようと思っているんですが」に見られる～ト思ウ・～ノダガのように、「事情説明」という「表現意図」を持って「行動展開表現」を支えるタイプのものである。もう一つは、「私の姉は髪が長いです」の～ハ～ガ～ダや「もし、私が自分の国の大統領だったら、いまの戦争をすぐに止めたいです」のモシ～タラ・～タイのように、何かを描写したり、仮想や願望を述べたりするようなタイプのものである。前者のタイプのは、「行動展開表現」や「あいさつ」のように「表現意図」が捉えやすく、表現能力の養成を謳うインタラクティブな教材では広く取り上げられている。一方、後者のタイプは、「依頼」や「あいさつ」のような機能的な名称は与えられず、短文レベルの「文型作文」や短い表現のような表現練習に取り入れられるだけであることが多い。例えば、前章で扱った初級教科書『げんき』の第 17 課において、仮想・時間条件の～タラは、「お金があるお金があったらうれしいです」という短文作文、「卒業する」を「卒業したら」に変形させて「旅行会社に就職するつもりです」と線で結ぶ読解練習、「0 点を取ったら、どうしますか - 0 点を取ったら、日本語の勉強をやめます」のような「表現意図」の明確でないペアワークを与えられているのみである。同じタラの文法を使った練習なのに、第 15 課の「～たらどうですか」によるアドバイス与えのような、積極的な「表現意図」を表す、生き生きとした表現練習にはなっていない憾みがある。

このような表現群が、コミュニケーション能力の養成に主眼においた「表現」の指導において、従来明確な位置付けが与えられていなかったのは、まさにコミュニカティブ・アプローチの限界を示すものであると、筆者は考える。コミュニカティブ・アプローチは、もともとがヨーロッパ域内における自由な労働力移動の実現を、その社会的ニーズとして持っていたという点で、初めから実用的色彩の強い教授理念であり、そこで「表現」は「何かができるため」に指導されるものであったから、「行動展開表現」が教材の中心に来るのは当然のことであった。一方、例えば反実仮想のタラなどは、あまり実現しそうなことを話題にするということで、「実用性」が高くなく、そのために「表現」の中に取り入れられにくかったのではないかと分析できる。

筆者は、描写や仮想のような「理解要請表現」の、日本語教育、あるいは語学教育一般における存在価値を、コミュニカティブ・アプローチのように「実用性」から見るのではなく、自分や自分の身の回りのことを言い表し、それを発表することで、自分の思想を他者に理解してもらい、そしてまた同様の表現を公にした他者を理解する、そのような「思想の表現性」の中に見たいと思うのである。人間が感覚を通じて外界を認識し、それを言語化することで自分の感じ方や捉え方を作り

上げていくという過程は長年心理学や哲学の話題になってきたものであるが、そのような過程を他者と共有することによって、相互理解を深め、自己の人間の成長の糧ともする、全人格的活動の担い手としての言語の役割を、日本語教育の表舞台に立たせようとするのが筆者の考えである。この意味で、「自分についての表現」の交換は、単なる情報交換や利益実現のためのコミュニケーションではなく、個人同士の思想が直接に切り結ぶ「インタラクション」の世界と言ってよいであろう。このような世界では、自分の家族を紹介し、自分の夢や希望について書き、それを読み上げること、広義の「表現」になると考えてよいのである。つまり、「思想の交流」を「情報の交換」と同じ平面に置くのである。

「行動展開表現」およびそれを支える「理解要請表現」、あるいは「あいさつ」タイプの「理解要請表現」を「働きかける表現」、他者との交流を図るために描写したり叙述したりする表現を「語る表現」と名づけると、広義に解釈した「表現」の内容はすべてこれらの表現によって成り立ち、また初級文法項目のほとんどが、このどちらかの表現を行うためのツールであることが分かる。ここにおいて「文法」は「表現」と一体となり、自分とかわりのない内容の「短文レベルの文型作文」練習も必要のないものになるのである。続く第3章では、「広義の表現」指導においては、文法の指導項目はどのように考えられるか、また実際の指導はどのように行われるかについて考察する。

4. 「文脈化」と「個人化」

前章で検討したような教授理念によって日本語教育を行うと、「文法」は「表現」のためのツールと捉えられるので、特定の文法項目を教えるときも、その文法項目が何を表現できるのかを考えて指導せざるを得なくなる。例えば、接続助詞のトは、「右に曲がると信号があります」の場合には「導き」の、「ダイエットをするといいですよ」の場合は「アドバイス与え」の表現を、それぞれ可能にする。一方、トには「春になると花が咲きます」のように恒常的条件を表す用法もあるが、この用法と前二者とは表現上大きな違いがある。それは、それぞれの用法が成り立つ状況を容易に想定できるかどうかということである。「導き」用法では、まず「特定の地点へ行く道を知りたい」と望む個人がいて、おそらく「あの、駅まではどうやって行くんですか」「あの、駅へ行きたいんですが、どう行けばいいんですか」などと聞き、それに対して「この先を右に曲がると、信号があります。その交差点を渡ってまっすぐ行ってください」のように道を教える別の個人が存在する。すなわち、一方に「特定の情報を、それを持っていそうな人から得たい」という「表現意図」を持つ表現主体があり、それに対して「自分の持っている情報を相手に分かりやすい形で与えて、相手に行動を指示する」という「表現意図」を持つもう一人の表現主体が応えているという状況が想定できる。このように、特定の場面において「誰が・誰に向かって・何のために」表現をす

るかを記述してみることを、筆者は「文脈化(contextualization)」と呼び、近年この概念を使って教材・シラバスの分析を進めているが、前述の「アドバイス与え」の場面も、同様な手順で容易に「文脈化」できる。このように「文脈化」しておくことで、接続助詞トは、「導き」と「アドバイス与え」のような「働きかける表現」を作るツールとして紹介することができる。これに対して「春になると花が咲きます」の場合は、それほど容易に「文脈化」はできない。一体「誰が・誰に向かって・何のために」この文を発話するのであろうか。この問題を解決するためには、ふたたび「文法」に登場してもらう必要がある。

先に「アドバイス与え」の例として「ダイエットをするといいですよ」を提示したが、もしこれが「ダイエットをすればいいんですよ」と、バを使う表現にしたらどうなるか。そうすると、表現性が異なってくるのである。トによる「アドバイス与え」は、「相手を教え諭すような姿勢で情報を与える」というニュアンスが出せるが、バではそういう語感はなく、むしろ「唯一絶対のもの」という確信をもって、特定の情報を与える」というニュアンスが出る。つまり、トを使えば「ダイエットをするのは、確かに痩身に効果があるんです。まあ、試しにやってみなさい」という感じが出せるところ、バだと「それは、もうダイエットが痩身に一番。他のことなんか考える必要もないくらい」という感じになる。このように、類似の用法を持つ表現のニュアンスの相違が記述されていることも「文法」の役割になるのである。もちろん、どちらの「文法」による表現もそれが必要な「文脈」が別途存在するので、どちらがよいかは表現主体たる学習者の判断に任せるしかないが、そのためには、バとトそれぞれの「文法」が反映された適正な「文脈化」指導が欠かせないということになるのである。

トの「文法」がそのような表現性を保証するものだとしたら、「春になると花が咲きます」には、どのような「文脈化」が可能か。それは、例えば「自分の故郷の春を魅力的なものとして描写して、その地に対する肯定的な興味を呼び起こす」という「文脈化」が可能である。つまり、「私のお国自慢」のような課題タイトルの短いスピーチをさせることで、「私の故郷は、春になるといろいろな花が咲いて、とてもきれいです。また、春になると山の雪がとけます。雪がとけると、川の水が多くなって、畑が豊かになり、おいしい果物がたくさんとれます。みなさん、春休みの旅行は私の故郷に来てください」というような内容の話を導き出せば、それは「語る表現」として表現主体の美的感覚・郷土愛などを表出することにつながる。同様の「文脈化」は、前章で述べた反実仮想のタラについても言える。「もし、宝くじで1億円当たったら、誰かに何かをしてあげたいと思いますか。誰に何をしてあげたいか書いてください」というような課題に答えてもらうことで、表現主体の価値観が語られることになる。

このように、「働きかける表現」も「語る表現」も、ともに適正に「文脈化」することによって「表現」として指導でき、かつ「文法」とも有機的に関係づけることができる。すなわち、本論のタイトルで暗示したように、「文法」が「表現」に近づくばかりでなく、両者が一体化した表現の指導が可能になるのである。

「働きかける表現」と「語る表現」の「文脈化」指導の際に、もう一つ重要な概念は「個人化 (personalization)」である。「個人化」とは「他の誰のことでなく、表現主体本人が自分について表現する」ということである。まず、「語る表現」については、表現の対象が自分自身から自分の家族・友人、所属する大学や企業、故郷や母国と広がっていくとしても、あくまでその中心にいるのは表現主体の「自分」であり、あるいは「自分の思想」を通して認識し判断した外界である。一方、「働きかける表現」だが、こちらのほうも「個人化」が必要である。例えば、前述したトとバによる「アドバイス与え」に第 1 章で紹介したタラによる「アドバイス与え」を加えると、「アドバイス求め・与え」の表現だけでも最低 3 種類あることになるが、そのすべてが導入し終わったとき、ある「アドバイス求め」に対してどの「アドバイス与え」を選ぶかは、表現主体としての学習者自身の選択に委ねるべきであり、教師のほうから「はい、今度はタラでやってみましょう」などと指示するべきではないということである。個別の「アドバイス与え」の練習のときも、モデル表現をまねさせるのは、できるだけ少なめに、できるだけ速い段階で、例えば「では、今度はあなたの友達や同僚や家族のメンバーの中から特定の人を選び出し、どんなときに、その人にバによる「アドバイス与え」をするか考えて表現を作ってください」のように指導していくのがよいであろう。このようにすると学習者は、「自分にとって意味のある (meaningful) 文脈」を自分の責任で作ろうとするのである。その際に語彙的に文法的に必要な表現に足りないものが出てきても、それはそのつど教えていけばよく、そのように自分の世界を表現するために与えられた語彙や文法は、習得されやすい。この意味で、コミュニカティブ・アプローチのロール・プレイも、人工的で、「意味のある」練習にならない可能性もあると言える。

5. まとめと課題

本論では、初級の文法指導項目が「働きかける表現」と「語る表現」のいずれかに使われること、各表現を「文脈化」することによって「文法」と「表現」の指導が一体化すること、および指導はあくまで「個人化」して行うべきことを論じ、「文法」と「表現」の矛盾・対立を止揚する新しい教授理念を紹介した。今後の課題は、具体的にどの文法項目を組み合わせることで、どのような「働きかける表現」と「語る表現」が可能になるかを、教授実践の中から探り出し、新しい教授理念に基づくシラバスを確立することにある。さいわい、2003年度は、前年度同様初級・初中級レベルの留学生クラスを二学期にわたって担当する機会があるので、新しいシラバスの試用を進めつつ、その妥当性を検証していくつもりである。

参考文献

- 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何を目指すか 言語文化活動の理論と実践』 明石書院
- 縫部義憲 (2001) 『日本語教育学入門』(改訂版) 瀝々社
- 川口義一 (2001) 「学習事項の「文脈化」と「レベル適正化」」(講演文字化資料) 『ヨーロッパ日本語教育』6
ヨーロッパ日本語教師会・英国日本語教育学会
- 川口義一 (2000) 「「ナラ表現」の「文脈化」と「教材化」」 『紀要』13 早稲田大学日本語研究教育センター
- 蒲谷 宏・川口義一・坂本 恵 (1998) 『敬語表現』 大修館書店

参考教材 (教材タイトルのアルファベット順)

- 『文化初級日本語』 I(1989)・II(1990) 文化外国語専門学校
- 『文化初級日本語教師用指導手引書』 I(1989)・II(1990) 文化外国語専門学校
- 『げんき』 I(1999)・II(1999) The Japan Times
- 『日本語初歩』 I(1981)・II(1981) 国際交流基金
- 『Situational Functional Japanese』 Vol. One Notes(1991)・Vol. Two Notes(1992)・Vol. Three Notes(1992)
Tsukuba Language Group