

## 「文脈化」による応用日本語研究

### —文法項目の提出順再考—

川 口 義 一

【キーワード】日本語教育 初級文法指導 文脈化 条件表現 指導項目の提出順序

#### 0. はじめに

本稿は、2002年12月7日に行われた、「早稲田大学日本語学会シンポジウムこれからの日本語研究」における筆者の口頭発表を論文の形にまとめなおしたものである。同シンポジウム開催の趣旨は、「早稲田大学国語学会」を「早稲田大学日本語学会」に改称するにあたって、学会員の中から異なる研究分野の発表者を選び出し、それぞれの分野において今後研究されるべき事象とその研究方法について概観あるいは例示して、日本語学の、現在から将来にかけての研究の展望を示すということであった。筆者は、第二言語あるいは外国語としての日本語教育（以下「日本語教育」と総称）の研究について話すことを期待されていたが、「日本語教育」というのは非常に裾野の広い研究分野であるため、「将来の研究への展望」というような内容で発表するだけの知識の蓄積が筆者にはないことに鑑み、筆者が最近関心をもって研究に取り組んでいるテーマの一部を紹介して、日本語教育研究の一端を示すこととした。

当日のテーマは、日本語教育の初級レベル（中級レベル前期も含めて「初中級」と呼ばれるレベルを想定）における「文法」の指導についての考察であった。近年、日本語教育を含めた外国語教育の教授法は、従来の「構造志向」型のもの（文法訳読主義や構造主義教授法など）と「運用志向」型のもの（コミュニカティブ・アプローチなど）とを統合し、「正確さ」と「流暢さ」とともに追求する方向に向かっている<sup>1</sup>が、そういう流れの中では、「文法」の指導も伝統的な形態論的・統語論的規則の学習だけに留まることを許されなくなっている。まず、「文法」の概念そのものが「コミュニケーションのためのルール」として形態論・統語論レベルから文章論・談話論レベル、さらに語用論レベルへと広がっていくであろうし、その中で個々の学習項目の扱われ方も変化してい

くはずである<sup>1</sup>。筆者は、このような認識に立って、日本語教育における「文法」指導のありかたを再検討しつつづけているが、本稿ではその成果の一部を紹介しつつ<sup>2</sup>議論を展開する。

## 1. コミュニケーション教育と「文脈化」

日本語教育が外国語教育一般の範疇で普遍性を保つには、それがコミュニケーションの教育であり、その指導の中心は「表現」にあることを認識しなければならない。「表現指導」というのは、すなわち特定の文法的・語彙的事項を学習すると「何が表現できるようになるか」を明示して指導するということである。「表現する」というのは「自分を表現して周囲と関わる」ことであるから、発音指導から文章表現指導にいたる日本語教育の、すべての学習分野の指導は、そういう意味での「表現の指導」となるべきである。文法指導を例にして言えば、動詞の「テ形」の学習は「依頼」・「許可求め」などの表現を通して相手に自分のニーズを知らせることができるために、「使役受身」の学習は「子どものときさせられていやだったこと」について話すことによって自分を他人によりよく知ってもらうために、それぞれ行うものである。このように「表現を通して周囲と関わる」ことが「コミュニケーションする」ことの実質であり、外国語の教育はそこを最終目標として行われなければならない。このような理念で教育に臨むことが、「正確さ（構造についての知識）」と「流暢さ（運用力の高さ）」をともに追求する、今後の日本語教育に要請されることであろう。

日本語の指導が、上述のような意味での表現指導であるためには、学習すべき項目が「何の表現に必要なのか」が判明していなければならない。そのためには、その項目に関わる表現についての指導が「文脈化」<sup>3</sup>されていなければならない。「文脈化」して指導する、というのは、ある表現が「誰が／誰に向かって／何のために」行われるものかを記述したうえで指導を行うということである。例えば、「どうすればいいですか」のような「助言求め」は、「情報を欲している人が／関連した情報を持っていると思われる人に／その特定の情報をくれるように頼むために」行う表現であるため、接続助詞バを導入するということは、「おいしい料理を作りたいと思っている主婦が／料理上手で知られる隣家の主婦に／料理のコツを尋ねる」というような文脈を用意し、その中で、「助言求め」の表現として教えていく<sup>4</sup>ということである。このことは、反面、「春になれば花が咲く」というようなバの例文は、この文が発話されるべき、適切な「文脈化」が行われなければ、少なくとも接続助詞バの導入時の用例として使用すべきではないということにもなる。

なお、このように記述されて説明や練習のために提示される文脈は、できるだけ「自然」なものである必要があるが、それは狭い意味で「オーセンティックな(authentic)」ものである必要はない。例えば、バの「文脈化」の一例として「スマートな体型の人が／やせたい人に／痩身維持の秘訣を教える」というような「助言与え」の表現練習をさせるために、教師が学習者に対して「どうすればやせられるか、みなさんの秘訣を教えてください」というような質問をする場合、一人の人が何人も集まっているところでこのような質問をすることも、「スマートな体型」でない者までもがそれに答えたりすることも、「日本語社会の中で実際にありうる状況」ではないうえに、「意図的に虚構的状况を作り上げている」わけで、オーセンティックな言語タスクとはいえない。しかし、それこそが後述する「条件表現の差別化」を学習するきっかけにもなるのである<sup>5</sup>。このような虚構的な場面も含めて、学習のための「自然な文脈」を用意することが教師の責務である。

本稿では、以下、「文脈化」の視点を導入することで日本語教育の文法指導がどのように変わっていくか、特に文型の提出順がどのように再考されるべきかを、接続助詞ト・バ・タラ・ナラによる条件表現指導を例として検討してみる。

## 2. ト・バ・タラ・ナラの個別の「文脈化」

接続助詞ト・バ・タラ・ナラによる条件表現は、その用法の多彩さと相互にオーバーラップする機能などが学習の障害になっており、日本語文法のなかでも習得のむずかしいものの一つである。この複雑な条件表現群を初中級までのレベルで導入する場合、各条件表現の異同が明らかになるように指導の工夫をすることが重要である。そこで、本節では、初中級レベルまででト・バ・タラ・ナラを個別に導入・練習するときには、それぞれどのような「文脈化」が可能かについて、筆者のアイデアを紹介したい。それぞれの「文脈化」記述は、「誰が／誰に向かって／何のために」をこの順序で書くことで記すが、前節の「助言求め／与え」の説明で行った、「情報を欲している人が／…」の例よりもより具体的な記述を心がけ、教室内での指導に直接参考になるように配慮した。また、その記述を一つの典型とする表現に、便宜上「道教え」「回想」などというタイトルを与えた。ダッシュ以下は、その文脈の例文である。

### ▽ トの「文脈化」

- ▼ 道教え：タクシーの客／タクシーの運転手／目的地にたどり着く  
ーそこを右に曲がると、薬局があります。そこで止めてください。

- ▼ 助言与え：モテる学生／そのウブな友人／デートの注意点  
ーマリアはルチャ・リブレに連れて行ってあげると喜ぶよ。
- ▼ 回想：自伝を書く人／その自伝の読者／幼少時の思い出を語る  
ー友だちが来ると、いつも近く川に泳ぎに行きました。

#### ▽ バの「文脈化」

- ▼ 助言求め：料理のじょうずな人／その友人／料理のコツを教える  
ーおいしいキムバップを作るには、どうすればいいですか。
- ▼ 助言与え：スマートな人／やせたい人／痩身維持の秘訣を教える  
ービールを飲まなければ、やせられますよ。

#### ▽ タラの「文脈化」

- ▼ 指示：教師／学生／出席の返事をさせる  
ー出席を取ります。名前を呼んだら、すぐ返事をしてください。
- ▼ 助言与え：外国出身者／その国への旅行者／観光活動を紹介する  
ーまず、ゲッレールト温泉に行ってみたら、どうですか。
- ▼ 条件交渉：バイト応募者／募集を出した店の人／条件を提示する  
ー金曜の夜はダメなんです。木曜だったら来られますが。
- ▼ 願望：市長選立候補者／演説の聴衆／当選した暁の公約を訴える  
ー市長になったら、劇場や映画館をすべて禁煙にします。
- ▼ 回想：自伝を書く人／その自伝の読者／幼少時の思い出を語る  
ーお母さんの指輪をして遊んでいたら、とても怒られました。

#### ▽ ナラの「文脈化」

- ▼ 助言与え：釣り名人／釣り愛好者／釣りのポイントを教える  
ーコイを釣りたい(ん)なら、トンレサップ湖がいいですよ。
- ▼ 共感：依頼する人／依頼相手／相手の事情への共感を示す  
ー忙しい(ん)なら、いいですよ。他の人に頼みますから。
- ▼ 「ついでに」依頼：学生／そのルームメイト／買い物依頼する  
ースーパーに行く(ん)なら、何か果物を買ってきて。

以上の具体的に「文脈化」された表現例を見ていると、それらの中に二つの異なる種類のものがあるのが分かる。一つは、「道教え」「助言求め／与え」「指示」などの「相手に働きかける表現」群で、もう一方は「願望」「回想」などの「語り聞かせる表現」群である。筆者は、蒲谷・川口・坂本（1998）において前者を「行動展開表現」、後者を「理解要請表現」と名づけ、表現論・表現教育論の基本概念にしている<sup>6</sup>が、このような概念操作をすると「条件交渉」や「共感」は、それ自体は「理解要請表現」でありながら、談話レベルのより大きな表現単位の中にあるのは、ともに「依頼」（勤務日を調整してください／心配しないでく

ださい) という「行動展開表現」の前置き部分にもなりえうると分析できる。次節では、このような表現類型の視点を導入することで、本論の主要部分である「文法項目の提出順」の検討に移りたい。

### 3. 「文脈化」から見た文法項目の提出順

前節で紹介した「行動展開表現」と「理解要請表現」は、ともに表現指導としての外国語教育でどのように現われてくるだろう。まず、初中級レベルまでの日本語教育において「指示」「助言求め／与え」などの「行動展開表現」が必要なのは、その実用性からも理解できよう。一方、「理解要請表現」は、「行動展開表現」の一部となるほか、己を開き他者を受け入れるという、コミュニケーションのより本質的な存在意義のための、「自己を語る」表現でもある。すなわち、どちらの表現も、「表現を通して周囲と関わる」ための学習の中心と認識して指導されなければならないものなのである。

そこで、前節で「文脈化」分析した、ト・バ・タラ・ナラによる条件表現群を「行動展開表現」系と「理解要請表現」系に振り分けて、以下に分類してみよう。

#### ▽ 「行動展開表現」系

「指示」のタラ／「条件交渉」のタラ／「共感」のナラ／「道教え」のト／「助言求め」のバ／「助言与え」のト・バ・タラ・ナラ／「ついでに依頼」のナラ

#### ▽ 「理解要請表現」系

「願望」のタラ／「回想」のト・タラ

この分類では、「行動展開表現」系と「理解要請表現」系のそれぞれの内部を、一般的に初中級レベルまでのカリキュラムの始めのほうにある傾向の強いものから順に並べてみた。また、「理解要請表現」系は、ある程度語彙が豊富にならないと意味のある表現にならないため、「行動展開表現」系のものより相対的にあとに配置した。つまり、表現類型による分類を見れば、ト・バ・タラ・ナラによる条件表現は、例えば「教科書の25課でト、27課でタラ」というように教えるべきではなく、それぞれ「文脈化」された表現のまとまりとして、日常会話で実用性の高いもの、かつ具体的文脈の提示しやすいものから並べなおして提出していくことが、「コミュニケーション指導としての日本語教育」においてはより適切であるということが判明する。

さらに、この提出順を見ると、ト・バ・タラ・ナラの「文脈化」され

た条件文は、初中級までに指導すべき、ほとんどの文法項目と相補いあって導入・練習できることになるということが分かる。例えば、前節で述べたように、「条件交渉」の「木曜日だったら来られますが」には「勤務日を調整していただけますか」が続くことで、また「回想」のトは「テストでいい点を取って帰ると、いつもお母さんが抱いてキスしてくれました」というように述べることによって、ともに受給表現といっしょに使える。このように、文法項目相互を有機的に結合させるような提出順を工夫していけば、より自然な表現で既習の文法知識を統合できるばかりか、未習の事項も具体的な文脈の支えを得てより分かりやすく学習されうるのである。

このように、「文脈化」指導は、各種の表現類型において個別の文法・語彙項目が相互に関連してどのように働くかを示すことができ、真の「コミュニケーションの指導」のために有効な学習項目提出順の決定を可能にするのである。

#### 4. まとめと今後の課題

本論では、従来個々バラバラに扱われて教えられることの多かったト・バ・タラ・ナラによる条件表現を、「文脈化」の概念を通して記述しなおすことで、条件表現相互の、また他の文法項目との関連を見出すことができるということを示した。また、それによって文法項目の提出順を再検討していくと、結果的に「行動展開表現」系にも「理解要請表現」系表現群にも自然な文脈を提供することができ、真にコミュニケーションのための「表現の指導」が可能になるということも解明した。

このように、日本語教育における文法指導を、形態論・統語論的知識のみの学習から「コミュニケーションの指導」へ踏み出させるための理論的・実践的研究は、まだまだ未開拓である。『教師と学習者のための日本語文型辞典』（グループ・ジャマシイ編・1998・くろしお出版）のような優れた文法記述の辞典も出版されているが、筆者が「文脈化」という用語で示したような志向性は、この辞典でも徹底してはいない<sup>7</sup>。筆者も、本論で大きな理念は示せたものの、個別の文法項目の、また項目同士を関連させる具体的指導法は確立していない。また、個別の文法項目からボトムアップに上げていくだけでなく、各種の「行動展開表現」と「理解要請表現」のために、それぞれどんな文法論・語用論上の知識が要請されるかという、トップダウン式の研究も進めていく必要がある。

どちらにせよ、「日本語教育は、いかにして真のコミュニケーション教育たりうるか」という大きな課題は、いずれその全体を論じる枠組みが作られるべく、われわれの眼前に横たわっていると云えよう。

## [注]

- <sup>1</sup> 筆者の、このような認識については、川口（1993）参照。
- <sup>2</sup> 本稿の基となった研究は、川口（1998a）（1998b）（2000a）（2000b）（2001）である。
- <sup>3</sup> 筆者の論文における「文脈化」という述語の初出は、川口（1996）である。
- <sup>4</sup> ただし、教師側が「文脈化」した会話文を暗記させたり、置き換え練習に使ったりするだけでは、オーディオ・リングル・メソッドを談話レベルにしたにすぎないものになってしまう。コミュニカティブ・アプローチのある部分がオーディオ・リングルに戻ってしまうという落とし穴がここに見てとれる。この危険を克服するには、「練習の個人化（personalization）」を徹底する必要がある。この問題については、いずれ別稿で論じたい。
- <sup>5</sup> 条件表現の差別化指導については、川口（2001）参照。
- <sup>6</sup> 人間の言語表現類型には、この二つのほかに「自己表出表現」がある。この3者の表現の性格については、蒲谷・川口・坂本（1998）pp. 26-29 参照。
- <sup>7</sup> この辞典に対する筆者の批評については、川口（1999）参照。

## [参考文献]（紙幅の関係で筆者の関連論文のみ列举）

- 蒲谷 宏・川口義一・坂本恵（1998）『敬語表現』 大修館書店
- 川口義一（1993）「日本語教育と教科書—教師のための教科書—」『日本語学』第12巻第2号 明治書院
- 川口義一（1996）「日本語指導の文脈化」『日本語教育・異文化間コミュニケーション』 北海道国際交流センター
- 川口義一（1998a）「意味記述の教材化—『基礎日本語』のナラの記述を例として—」『紀要』11号 早稲田大学日本語研究教育センター
- 川口義一（1998b）「初中級文法指導の文脈化」『AJALT』21 国際日本語普及協会
- 川口義一（1999）「文型記述の教材化—『教師と学習者のための 日本語文型辞典』の「ナラ」記述の文脈化—」『日本語研究と日本語教育』 明治書院
- 川口義一（2000a）「「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
- 川口義一（2000b）「初級教科書の「ナラ表現」」『講座日本語教育』第36分冊 早稲田大学日本語研究教育センター
- 川口義一（2001）「日本語教育のための「文法」—表現者のための文法記述—」『日本語学』第20巻第3号 明治書院
-

