

文法はいかにして会話に近づくか

—「働きかける表現」と「語る表現」のための指導—

川口義一

早稲田大学大学院日本語教育研究科

chuankou@waseda.jp

1. はじめに

本論は、日本語教育における文法教育と会話教育の乖離をなくし、その双方が近づき合い、有機的に結びついて真のコミュニケーション教育に寄与するように、教授法上の新しい概念—「働きかける表現」と「語る表現」—を提唱するものである。

現代の外国語教育の目標が異文化理解のためのコミュニケーション教育にあると考えても、実際の教育現場では、文法の説明なしに会話練習だけの授業を進めることはむずかしい。特に、非印欧言語であり、文法構造のまったく異なる日本語をヨーロッパにおいて教育するという場合に、たしかに文法を扱わずに済むとは思えない。それにしても、脈絡なく並べられた日本語の短文を母語訳したり、助詞や活用形の穴埋め問題をしたりする「文法訳読法」の授業をしているだけでは、会話力がつかないことは周知の事実である。だが、また一方では、「オーセンティックなものがよい」ということで、丁寧な敬語をたくさん使う会話をまるごと覚えなければならなかったりする「コミュニカティブ・アプローチ」の授業では、文法は無視されるか、面倒だが覚えなければいけないものとして「厄介者」扱いされる。

このように、文法と会話が接点を持つ場所が見つけないような状態は、外国語の教育にとって望ましいものではない。というのは、会話表現はなんらかの文法によって支えられているはずだからである。そこで、会話を学ぶためには文法の助けが必要であり、文法を学ぶことがそのまま自然な会話表現を保証する、また文法は、会話にせよ作文にせよ、自然な言語表現を通してのみ意味あるものとして学ばれる、というような関係が、文法教育と会話教育の間にあることが教育の上で意識されなければならない。この関係を意識するためのしかけが、本論で述べる「働きかける表現」と「語る表現」なのである。

本論では、まず第2章で、ある日本語教科書の練習問題と文法解説を検討し、従来の「文法」と「表現」がどのように捉えられていたかを、ある「コミュニカティブな教授法」を志向する教科書の練習問題を例として批判的に指摘し、続く第3章では同じ練習問題の批判を続けながら、文法解説と会話表現を結びつけるための概念として、「働きかける表現」を紹介する。第4章では、日本語教育の表現指導には「会話表現」以外の類型も考慮すべきであるという筆者の主張を、「語る表現」という概念の導入とともに紹介する。さらに、第5章では、この二つの新しい教授理念を利用して日本語教育を行っていくに際して解決を要請されるさまざまな問題を展望して、全編のまとめを行う。

2. 従来の「文法」と「会話」の関係

従来の教科書に見る「文法」と「会話」の関係を検討するために、具体的な教科書の練習問題と文法解説を分析してみよう。対象とする教科書は、『Japanese for College Students Basic Vol.3』（国際基督教大学編・講談社インターナショナル刊。以下、「JCS」と略称ⁱ⁾で、分析する箇所は、第21課 [フォーメーション]ⁱⁱ⁾の練習問題4-1と4-2、(ともに同書 p.31)、[ドリル] III・IV(ともに同書 p.33)・V(同書 p.34)、[ロールプレイ] (同書 p.35)および [Grammar Notes] の一部 (同書 pp.38-39) である。

まず、学生が授業前に読んでくることになっている [Grammar Notes] の当該箇所を見てみよう。すると、この部分のタイトルが「2. Conditional (2)〜と、〜。」なので、学習項目は、条件を表す接続助詞

のトであることが分かる。解説は 1) [S₁ plain non-past と、S₂] (When/if/whenever S₁, S₂)の部分と 2) I hope ~ [S plain non-past といいですね] (I hope/wish S) の部分からできている。これは、すなわち接続助詞トの一般の用法の説明と「～といいですね」と言って希望を述べる表現との用法を分けているということである。ということは、「～といいですね」は、「接続助詞トを使って何が言えるか」という問いへの答え、すなわちコミュニカティブ・アプローチで言う「機能(function)」に関する説明だということになる。コミュニカティブな教授法を志向する本教科書ⁱⁱⁱがこのようにトの機能を表す表現について説明し、その具体例—「早くかぜがなおるといいですね」など、英訳付で4例—を載せているのは当然のことである。そして、練習問題のほうもそれに対応して、[フォーメーション]の[4-2 I hope/wish]では、「例 1) 早くかぜがなおります→早くかぜがなおるといいですね」のような変形練習 (transformation drill)が、[ドリル]の[V. Wishing]では、「A: 週末はどうしますか。/B: ディズニーランドに行くんです。 /A: そうですか。 こまないといいですね。」という会話の下線部分の代入練習(substitution drill)が、それぞれ用意されているのも、また当然のことである。

では、接続助詞トの機能というのは「希望を述べる(Whishing)」しかないのであろうか。[Grammar Notes]の1)のほうの解説を見てみよう。最初の説明は、次のようなものである。

The sentence particle と connects S₁ and S₂ as conditions and their general/inevitable/habitual consequences. This pattern corresponds to the English “when/if/whenever～.”

そして、例文として英訳付で挙がっているものは、次の4文である。

夏になると、みんな海に行きます。

このボタンを押すと、ドアが閉まります。

ニューヨークへ行くと、いつもブロードウエーでしばいを見ました。

右にまがると、大きい建物が見えます。

これらの文は、表現上何の機能ももたず、したがってコミュニカティブな教科書では練習問題も作れないのだろうか。そこで、前述の「～といいですね」以外にはどんな練習があるのか、もう一度チェックしてみよう。

まず、[フォーメーション]の部分には、[4-1 Stating general/inevitable/habitual consequence of an action or situation]という練習がある。これは、「～といいですね」の4-2の練習がそうであったように、変形練習である。練習例は、「夏になります: みんな海に行きます→夏になると、みんな海に行きます。」のようになっている、問題は以下の5問である。

- 1) 毎朝8時半になります: 図書館が開きます
- 2) このボタンを押します: ドアが閉まります
- 3) 夜おそくまで勉強します: 次の日ねむいです
- 4) 春になります: あたたかくなります
- 5) まっすぐ行きます: 駅があります

この練習自体がオーディオリンガル型の練習なので、もとより機能に焦点を当ててはいないが、「～といいですね」のように同じ機能の文をいくつか並べて、まとめて変形練習することは可能なはずである。しかし、上記の5問はお互いに関連があるように並べてあるとは思えず、ここからは接続助詞トの機能別の練習は期待できない。

では、[ドリル] 練習はどうか。[ドリル] の [III. Explaining an action and its consequence] と [IV. Asking for and giving directions] にトを使う練習がある。どちらも、代入練習で、それぞれ次のような形式である。

A : このボタンを押すと、どうなりますか。

B : ドアが開きます。

(代入すべきことばは、例の下に与えられている。)

A : 東京ディズニーランドへ行きたいんですが、どう行ったらいいでしょうか。

B : ああ、その改札口を出て、右に行ってください。

まっすぐ行くと、左にディズニーランドの入り口が見えます。

すぐわかりますよ。

A : 改札口を出たら、左ですね。ありがとうございました。

(代入すべきことばは、自由に選んでよい)

これは、IIIが機械の働き方の説明、IVが道順の説明である。これだけでは、両者の関係は見えてこないが、ここで[ロールプレイ]の練習に目を転じると、[II. Asking about/explaining a procedure]では、次のようなタスクが与えられている。

CARD A

You are not familiar with mechanics. Ask another person how to use any of the following things.

- ① video recorder
- ② copy machine
- ③ card telephone
- ④ computer
- ⑤ word processor

CARD B

Your friend does not know how to use something. Explain the procedure.

これを見ると、機器類の使い方の説明にトを使う練習であることが分かる。すなわち、[ドリル]のIVと[ロールプレイ]は、ともに「手順(道順を含む)の説明」というトの「機能」が表現に出ている例であると見てよい。したがって、この課では、トの機能として「希望を述べる」と「手順の説明」が練習されていることになる。このことがすぐに判明しなかったのは、[ドリル]のIIIの例文が「手順の説明」になっていないからである。もし、IIIの例文が「A : ドアを開けたいんですが、どうしたらいいですか。 / B : このボタンを押すと、開きますよ。」のようなものだったら、「手順の説明」はもっとはっきりとトの機能として提示できたはずである。また、そのように学習項目の表現機能を示す意図があるのだったら、[Grammar Notes]でも、そのことを踏まえて、「トは inevitable consequence を導くがゆえに、こうすれば間違いなくこうなるという、決まった手順や道順を他人に説明するときによく使われる」ということを説明し、「～といいですね」と同じく、機能に注目した文法的な解説をほどこすべきである。

このように分析してみると、「コミュニケーション型教授法」を志向していると宣言している教科書が、実は文法事項の「機能」については徹底して検討しておらず、たまたま定型の表現形式を持つ「～といいですね」に気がついて「機能」的に取り出して練習してはいるものの、その他の機能については[Grammar Notes]、[フォーメーション]、[ドリル]、[ロールプレイ]の間に有機的な関係が示せないまま、バラバ

ラに練習問題を提出している、ということが判明する。分析対象としてたまたま『JCS』を取り上げたのだが、その他の市販の「コミュニケーションな」教科書の多くで同様の問題点が指摘できる。文法項目の機能を考えないがための文法解説と会話練習の乖離^v、これが従来の日本語教育における「文法」と「会話」の関係なのである。

3. 「働きかける表現」

前章で指摘された、「文法」と「会話」の乖離を解消する方法は、すでに「手順の説明」に関する接続助詞トの文法記述の提案で示したように、文法解説に機能と関連づけた記述を入れることである。そのようにするためには、その機能が働いている表現を書き出してみながら、当該文法事項の「機能」を指定する必要がある。接続助詞のトについて言えば、前章で見たように、教科書の練習や文法解説の例文から、まず「希望の表明」、次に「手順の説明」という機能が指定できることが分かった。この機能を持つ表現は、「希望の表明」の場合は、だれかの発言に対し「～といいですね」と反応する表現が考えられ、また「手順の説明」の場合は、だれかが「～をしたいんですが、どうすれば／したらいいんでしょうか」「～へ行きたいんですが、どう行けば／行ったらいいんでしょうか」と聞いてきたのに対し、「～と、できますよ」「～と、左側にあります」と答えるというような表現になるだろう。

この二つは、ともに相手に働きかけることで、特定の「表現意図」を満足させる表現である。「手順の説明」のほうは、だれかがだれかに情報の提供を求めて働きかけ、それに対応して情報が与えられることで表現全体が完結するというタイプの表現の、「対応」の部分になっている。その「表現意図」は「必要な情報を与える」ということである。つまり、一方に「どう～ば／たらいいでしょう」という形で「必要な情報を求める」という「表現意図」が表れているのに対し、「情報を与える」という「表現意図」が対応して表現全体が完成している。他方、「希望の表明」は、そのような意味での「対応」表現ではない。というのは、「週末にディズニーランドへ行く」と相手が発言したことに対し、「こまないといいですね」と「希望の表明」をするのは、してもしなくてもかまわないからである。では、なぜ求められていない表現をするのだろうか。その「表現意図」は何か。それは、このように相手の状況がよくなるように希望して、相手に対する同情・同感の念を積極的に表して置けば、相手との人間関係が良好になるからである。つまり、「希望の表明」には、「相手との良好な人間関係を設定・維持・強化^{vi}する」という「表現意図」が働いており、それを実現するために「～といいですね」と言って働きかけているものと考えられる。このように、特定の「表現意図」を実現するために、相手に働きかけていくタイプの表現類を、本論では「働きかける表現」と呼ぶことにする。

この概念の発想は、筆者の待遇表現研究の過程で生まれたものである。筆者は、共著書である蒲谷・川口・坂本(1998)において、表言論の立場から人間の表現全体を三つの「表現の類型」に分類した。その三つとは、「自己表出表現」、「理解要請表現」、「行動展開表現」の3類型である^{vii}。「自己表出表現」とは、基本的には「ああ、いい湯だ」「さてと」「あれ、何だったっけ」のような独話表現である。一方、「理解要請表現」とは「クジラは、魚類ではなく哺乳類です」「水が飲みたいです」「いい天気ですね」のように、あるメッセージ(最初のは「知識・情報」、次は「感覚・感情」、最後は「あいさつ」という「形式」)を理解してもらおうべく伝える表現である。三番目の「行動展開表現」とは、「水を一杯くれませんか」「これ、使ってもよろしいですか」のように、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^{viii}事態を生じさせるような「表現意図」を持った表現である。この3タイプの表現は、単独で一つ表現をなすこともあり、また集合してより大きな表現を作り出すこともある。たとえば、「水を一杯くれませんか」という「行動展開表現」は、それだけでも「依頼」の機能を持つ表現になりうるが、「理解要請表現」である、「水が飲みたいです」と組み合わせ、「水が飲みたいんですが、一杯くれませんか」としても、より大きな「依頼」の表現になる。「いい天気ですね」も、「こんにちは。

いい天気ですね」と「理解要請表現」同士で組み合わせられて、通常の「あいさつ」を構成する。一般の表現は、このように「理解要請表現」と「行動展開表現」相互の、あるいはそれら同士の集合からできている^{ix}と言ってもよい。本論で「働きかける表現」と呼ぶものは、このように複数の表現類型を組み合わせた一つの大きな表現により、一つあるいは複数の「表現意図」が実現されるような表現群なのである。つまり、前述の「希望の表明」と「手順の説明」は、ともに「働きかける表現」である^x。

日本語教育で文法指導を考えると、特定の指導事項がとどのような「働きかける表現」に使われるかを検討してみることが、文法と会話をつなぐ合理的な方法である。「働きかける表現」には実現すべき「表現意図」が含まれているが、その実現のためにその文法事項のどのような「機能」が使われているか、そしてそれは当該文法事項のどのような文法的・意味的性格から可能になるかを考え、それを文法記述に生かすことで、文法と会話は有機的につながっていく。接続助詞トの例で言えば、次のような記述を文法解説に加えることである。

「良好な人間関係の設定・維持・強化」が「表現意図」である場合、「希望の表明」を機能に持つトを使って「～といいですね」と言うことで、その意図が実現できる。そういうことができるのは、トに「inevitable consequence を表す」性格があるため、「こういうこと(「～といいですね」の「～」の部分)は、あなたにとって、間違いなくいいことだ」というニュアンスが生まれるためである。また、「情報を与える」ことを「表現意図」としてトの「手順の説明」の機能を使うのは、やはりトの「inevitable consequence を表す」力によって、「こうすれば間違いなくこうなる」という語感が生じ、それが決まった手順や道順を表すのに最適なためである。

このように、特定の機能の生ずる経緯を文法記述に含めておくということにより、さらに文法教育上可能になること二つがある。その一つは、一つの文法事項に関して、さまざまな機能を分出させることができ、その機能ごとの練習ができるということである。トの例で言えば、「手順の説明」が「求められた情報の提供」という「表現意図」の表出に対応する機能だとすれば、ほかに同様の意図の表出にかかわる機能は存在しないか、と考えることである。すると、一般に「忠告・助言」と呼ばれている機能が同種類のものであることが分かる。ということは、ここでもトが使用される可能性はあり、そういう視点で表現を探していくと、「フルーツでダイエットすると、やせられますよ」というような助言の表現が見つかる。したがって、接続助詞トが学習事項である課では、「希望の表明」「手順の説明」に加えて「助言与え」が機能の明確な表現として練習できるのである。

もう一つ、「働きかける表現」の導入によって可能になることは、文法項目間の相違の説明である。トによる表現のうち、接続助詞バで置き換えられるものは何か。「希望の表明」「手順の説明」「助言与え」のいずれにおいてもトはバと置換可能だが、そのニュアンスはだいぶ異なる。「希望の表明」で「試験に受かるといいですね」を「試験に受かれば、いいですね」とすると、なんだか皮肉を言われているようなニュアンスが生じる可能性がある。それは、バが「後件が成立するための最低条件を表す」ものであるため、「試験に受かれば、いい」と言うと、「いいと言えるためには、最低試験に受からなければだめだ」という解釈が生じ、「とにかく試験に受かること」の重要性が強調されるためである。「とにかく受かれ」というメッセージをこれから受験する人に与えるのは、「良好な人間関係」の構築にはマイナスである。一方、「受かると、いいですね」と言われた対応として「ええ、受かれば、いいんですが」と答えることは、「受かりさえすればなあ」というニュアンスが出て、ある場合は緊張した心理を、またある場合は謙虚で控えめな態度を表現することが可能になる。このように条件の接続助詞トとバの違いは、「A: ～といいですね。/B: ええ、ほんとうに～ばいいんですが」のような「働きかける表現」の練習を通して、表現性の違いとして混乱せずに学習することができる^{xi}のである。同様に「手順の説明」と「助言与え」におけるバの使用は、「これさえやるときゃ、いいんだから。はい、覚えて」というニュアンスを生

み、自分の与える情報が唯一無二という自信を感じさせて安心感がある一方、そっけない、愛想がないという印象も与えかねない。操作手順や道順が複雑な場合には、バによる説明は、「ほらね、次はたしかにこうなるでしょ」という、トの持つ「導き」の語感が与えられないという点で不自然なのである。

このように「働きかける表現」から見た初級文法指導は、文法記述がいかにあるべきか、そこから導き出されるその文法事項の機能はいかなるものか、ある「表現意図」をかなえるための機能の練習はどのような表現を使って行うのがいいのか、その表現は他の類似の表現とどこが違うのか、そしてそれは文法記述のどこによって説明されるのか、というように文法と会話の間を常に往還して行われることになり、それによって文法指導と会話指導は有機的に結びつき、両者間の乖離は消滅するのである。

4. 「語る表現」

さて、『JCS』の文法解説・練習問題の分析の際に、触れていなかった文がある。それが、[Grammar Notes] と [フォーメーション] の以下の例である。

夏になると、みんな海にいきます。

ニューヨークへ行くと、いつもブロードウェーでしばいを見ました。

[Grammar Notes] p.38

- 1) 毎朝8時半になります：図書館が開きます
- 3) 夜おそくまで勉強します：次の日ねむいです
- 4) 春になります：あたたかくなります

[フォーメーション] p.31

このような表現群は、いったい何なのであろう。これらは、[ドリル] にも [ロールプレイ] にも登場していないのだが、それはどういうことなのであろうか。まず、これらの表現が会話の一部として想定しにくいということがある。もう少し正確に言うと、特定の「表現意図」をかなえるために文法の機能を使った表現として想定しにくい。つまり、いったい、「夏になると、みんな海にいきます」などとだれかが発言して、それで「希望の表明」や「語順の説明」や「助言与え」のような何かができるのかが分からないのである。このような、「実用の役に立たない」表現を、しかもバラバラに短文レベルで覚えなければいけないということが、文法指導を学習者のきらいなものにしている一つの原因であろう。しかし、これらも日本語として文法的に間違いのない文であり、どこかで使おうと思えば使えるはずのものである。では、これらはいったいどこで使えるものとして指導すればいいのか。

この問題を考えるのに必要なことは、日本語教育における「会話」の意味の再検討である。初級教科書の多くが、各課の本文を会話にして提出し、練習も問答式の会話のスタイルが多い。これは、なぜかという、近代外国語教授法の歴史が、口頭言語教育の歴史だからである。すでに、19世紀後半から20世紀初頭にかけて、文法訳読法への反省からナチュラル・メソッドやオーラル・メソッドが考案されたとき以来、外国語学習の焦点は「口頭言語」に置かれていた。それが、オーディオ・リンガル・メソッドの「話しことば重視」の思想や短い会話の繰り返し練習でさらに強化され、さらに、コミュニカティブ・アプローチが主流になると、「言語を使ってなにかができる」コミュニケーション能力の育成を目標に、「実用的な会話」という形の口頭表現練習になって定着してきている。このような教授法思想の流れの中で、「夏になると、みんな海にいきます」のような、特に「実用性」が高い会話形式で現れそうもない表現類は、もはや「表現」とはみなされず、したがって練習問題の中にさえ取り入れられなくなったのではないだろうか。

筆者は、「夏になると、みんな海にいきます」のような「理解要請表現」の存在意義を、コミュニケーション・アプローチの会話文のように「実用性」から見るのではなく、自分や自分の周りのことを言い表し、それを発表することで、自分の経験・感情・思想などを他者に理解してもらい、かつ同様の表現を行った他者を理解するという表現活動の中に見い出すべきだと思うのである。では、「夏になると、みんな海にいきます」という文が、いかにして「自分や自分の周りのこと」を表せるのかと言うと、例えば次のような文章においてである。

私のふるさととは、海の近くにあつて、夏はとても暑いです。夏になると、みんな海にいきます。海はとてもきれいで、海の中には美しい魚が泳いでいるのが見えます。それから、夏になると、いろいろなお祭りがあります。花火を見たり、踊りのパレードに入ったり、おいしいスイカをただでもらって食べたりします。私のふるさとの夏は、とても楽しいです。みなさん、夏はぜひ私のふるさとに遊びに来てください。

(学習者の作文にヒントを得た筆者の創作)

教室内の活動として、このような文章をモデルにして、「わたしのふるさと」を紹介し、他のみんなに来てもらえるような案内文を作るというタスクを与えれば、自然にふるさとのいいところを季節ごとに紹介するという内容になり、トを使う表現が生まれる。こうしてできた文章を学習者に読み上げさせたり、学習者同士で交換してコメントや質問をさせたりすれば、同じクラス内の他の学習者との相互理解が深まり、教室の雰囲気も和やかなものになっていく。このように、「何かをするため」の実用性はないが、それによって自己を語り、他者を理解するための表現を、本論では「語る表現」と呼ぶ。

「語る表現」による、このような表現活動は、特定の「表現意図」をかなえて社会的欲求の充足や人間関係の調整を図る「働きかける表現」とは異なり、表現すること自体で自己の内面を言語化していく作業なのである。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、永らく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、他者との相互理解を深め、自己の人間の成長もともに達成する、そのような全人格的活動の担い手としての言語の役割は、「会話」教育が中心におかれている現代の日本語教育の中で、特別に意識して光を当てなければならないとするのが筆者の考えである^{xii}。この意味で、「語る表現」の交換は、単なる情報交換や利益実現のため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。

では、「夏になると、みんな海にいきます」以外の、前述の例文・問題文がどのように「語る表現」になり得るかを検討してみよう。まず、「春になると、あたたかくなります」は「夏に…」と同じように扱える。次に、「毎朝8時半になると、図書館が開きます」「夜おそくまで勉強すると、次の日ねむいです」などは、「学校生活でたいへんなこと」などをテーマにした作文にすると出てくるであろう。一方、「ニューヨークへ行くと、いつもブロードウエーでしばいを見ました」は、「過去の経験」を表すもので、[Grammar Notes] で“habitual consequence”と名づけられたものである。これについては、「小さいころの思い出」のようなタイトルの作文で「おじいちゃんのうちに行くと、いつもおこずかいをくれました。わたしはおじいちゃんが好きでした」のような表現が導き出せるように指導することができる。

このように「語る表現」によって表現指導をしていくと、特定の文法項目を「働きかける表現」以外にも、短文レベルでない表現に結びつけて指導することができる。そしてそのことは、このような表現が可能になる根拠が文法記述に書かれていることを要請する。つまり、文法の説明の中に、「“habitual consequence”を表すトは、「過去の経験」を、「いつもかならずそうだったなあ」と懐かしく回想するニュアンスを持って語るときに適している」というような解説が加わることが望まれるわけである。このようにして、「語る表現」も、「働きかける表現」同様、文法と表現を結びつけ、両者の乖離を解消する働きを持つ。しかも、「語る表現」は、書いたり、読んだりする活動を中心とすることによって文章表現指

導の復権を促しつつ、語学教育の目標を実用的なコミュニケーション力養成から他者とのインタラクションによる人格陶冶にまで拡大することを可能にするのである。かくして、「語る表現」の概念は、「会話」中心だった近代教授法を止揚する革新的な教授理念になり得るのである。

5. まとめと今後の課題

前章までに検討してきたように、「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、会話指導も作文指導も、まとめて「表現のための指導」ということになり、指導のためのすべての練習が実用という面であるいは自己表現面で意味のあるものとなるため、自分とかかわりのない内容の「短文レベルの文型作文」練習は必要のないものとなる。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文法記述に付け加えられるため、文法は会話を含む「表現」一般と一体となり、表現のためには文法を知らなければならず、また文法の諸相は具体的な表現を通して学ばれるということになる。

では、このような「働きかける表現」と「語る表現」による表現指導が実現して、継続的に行われるためには、どのような課題を克服しなければならないだろうか。以下に、そのような解決すべき課題を挙げて、本論のしめくくりとしたい。

まず、緊急の課題は、もちろん、具体的にどの文法項目のどの機能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、初級のすべての文法項目について行ってみる^{xiii}ことである。そうすると、文法項目によって、およびその機能によって、「働きかける表現」と「語る表現」のどちらの表現に向けた性格を持つかも分かってくる。例えば、接続助詞のトは、「働きかける表現」にも「語る表現」にも利用できるが、受身の助動詞ラレルは、「働きかける表現」にはあまりうまく利用できず、「語る表現」にはすぐれた表現を導き出せることが分かる。すなわち、「財布をすられちゃったんですが、お金を貸してもらえませんか」のような「働きかける表現」をたくさん作って練習させようとする、どうしても不自然な会話文が出てきてしまうのに比べ、「いままでされて一番いやだったことは何ですか。書いてみてください」のような作文タスクを与えると、場合によっては学習者の数だけ動詞が必要になり、多くの動詞の受身形が自然と紹介されることになる。

次に、必要なことは、表現指導の際の教授意識の転換である。「働きかける表現」は具体的な文脈にそって特定の「表現意図」を実現させるためのものであるから、その練習問題のすべては「だれが、だれに向かって、何のために」行う表現の練習であるかが明示されなければならない^{xiv}。例えば、「希望の表明」では、だれがだれに向かって「同情・同感を寄せて、良好な人間関係を設定・維持・強化」したいのか、具体的に思い描けるような設定がなされていることが重要で、ただ単に「～といいですね」の部分に与えられた動詞を入れよと指示するだけでは、十分な練習にならない。そういう意識を、教授者が持つことが表現指導にとって重要なのである。もし、関係する人物の描写が明示されていないのだったら、学習者に、だれがだれから「早く治るといいですね」というコメントをもらっているのか、考えさせ、発表させ、さらにそのような人物間の会話としてアクト・アウト(act out)させたりして、表現の行われる具体的な「文脈」を感じさせる必要がある。「語る表現」においては、この「文脈」が「私からみんなに向かって私を表現するために」ということになるので、すべて表現を「自分のこと」として書くように徹底する必要があるが、さらに「語りかける表現」でも、単純な文型練習のQ & Aでも、できるだけ学習者個人のことから話させるよう^{xv}に常に意識化して指導に当たることが大切である。

最後に、時間はかかるがぜひとも必要なことは、このような表現指導確立のために、指導する文法項目間にどのような順序をつけて導入すべきかを、文法研究や教育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である。すでに、第3章で議論したように、「希望の表明」の「～といいですね」に対応する表現として「ええ、ほんとうに～ばいいんですが」が考えられるが、このバの

機能を「不安の表明」とでも名づければ、「希望の表明」のトと「不安の表明」のバは同じ課の中で扱うことができるし、そうするのがふさわしいということになる。また、注)vにも示したとおり、「A: ドアを開きたいんですが、どうしたらいいですか。/B: このボタンを押すと開きますよ」という「働きかける表現」の導入によって、接続助詞トの「手順の説明」機能のものと「動詞の自他の区別」という文法項目が同じ箇所で見える、あるいはどちらかを先に導入することであとから導入したものの理解を助けることができる、ということが分かるのである。このような「表現志向のシラバス」の考え方に立つと、教科書が文法項目同士の合理的な組み合わせを実現していない場合には、副教材を準備したり、教科書の進度を再検討したりする必要が出てくる。事実、筆者が担任であった、早稲田大学日本語研究教育センターの別科専修課程「日本語2」では、2003年の春・秋学期ともに主要教科書として利用していた『日本語初級 II』(東海大学留学生教育センター編・東海大学出版会刊)の使用に当たって、課の構成を大幅に入れ替え、大型ファイル1冊分の副教材を準備して、「表現志向のシラバス」を目指した授業を行った。その結果、10名前後の学習者について「働きかける表現」と「語る表現」を合わせてファイル2冊分の口頭練習の文字化や作文の資料が残り、例年より多くの表現練習が可能になった。

以上述べたような課題を解決しながら「表現のための教育」を進めていくためには、個人の研究努力だけでなく、ともに教育実践を担当する同僚講師の協力が必要である。幸い、過去数年間同じクラスを担当した同僚たちは、筆者の教授理念に賛同して、副教材の作成・収集や表現指導への意識の切り替えを行ってくれた。今後も、「表現のための教育」を実践してくれる仲間を求め、ともに理想とする日本語教育を目指して研究と教育実践とに精進していきたいと思う。

[参考文献]

- 蒲谷 宏・川口義一・坂本 恵 (1998) 『敬語表現』大修館書店
- 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 (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
- 川口義一 (2002) 「「文脈化」による応用日本語研究—文法項目の提出順再考—」『早稲田日本語研究』第11号 早稲田大学日本語学会
- 川口義一 (2003a) 「「文脈化」による文法項目の提出順再考—条件表現を例として—」『ヨーロッパ日本語教育』7 ヨーロッパ日本語教師会・ハンガリー日本語教師会
- 川口義一 (2003b) 「表現類型論から見た機能の概念—「働きかける表現」の提唱—」『講座日本語教育』第39分冊 早稲田大学日本語研究教育センター
- 川口義一 (印刷中) 「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—」『CAJLE』6 カナダ日本語教育振興協会
- 縫部義憲 (2001) 『日本語教育学入門』(改訂版) 歴々社
- 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

i 2004年4月の春学期から早稲田大学日本語研究教育センター別科日本語専修課程の「日本語2」(初級後半レベル)クラスにおける主教材になっている。本稿の構想時点では、同じクラスの当時の教科書である『日本語初級 II』(東海大学留学生教育センター編・東海大学出版会刊)を分析対象に考えていたが、問題がより鮮明に見えているために、分析対象を変えて改稿した。

ii この教科書は、各課が[Listening and Speaking]、[Grammar Notes]、[Reading]、[Writing(Kanji)]という4部構成であり、[Listening and Speaking]の中がさらに[Objectives]、[Points]、[Sentences]、[Expressions]、[フォーメーション]、[ドリル]、[ロール・プレイ]と分かれている。

- iii 同書 p.10 「はじめに」の第2段落に「本書はコミュニカティブな教授法に合うように、イラストをほどこし、自然な表現を取り入れてある」とある。
- iv 接続助詞のタラは、第18課で導入されている。
- v 文法事項の機能を検討することは、文法事項同士の関連も鮮やかに浮かび上がらせる。例えば、接続助詞のトについて「A：ドアを開けたいんですが、どうしたらいいですか。／B：このボタンを押すと開きますよ」というような表現を練習するならば、そこには「開ける・開く」のような他動詞・自動詞の対立が入ってこざるを得ない。ここで、動詞の自他に関する文法説明に「inevitable consequence」として紹介される現象は、「<こちらの意志と関係なく、必ず成立する>というトの意味との響きあうために、<ものごとの自然な生起>を表す自動詞で表すのが自然である」というような記述があれば、接続助詞トと動詞の自他の有機的な関連を学習者に印象づけることができるであろう。
- vi 良好な人間関係を持ちたいと思う相手に初めて「希望の表明」をすれば、「人間関係の設定」を意図したことになるし、すでに一定の関係のある相手に頻繁に行うようであれば「人間関係の強化」を意図しているとみなし得る。
- vii 詳細は、蒲谷・川口・坂本（1998）pp.26-29 参照。
- viii その「誰か」がすべて自分である場合もある。「お先に失礼します」と言って職場を去るときの「宣言」は、「自分の利益（都合）に合わせて自分が行動する」ためのきっかけを作る表現である。「行動」と「利益」の関係については、蒲谷・川口・坂本（1998）pp.157-161 参照。
- ix 基本的に独話表現である「自己表出表現」は、普通他の表現とは有機的つながりを持たずに出現するが、例えば「A：なんだか、暑いなあ。／B：あ、窓開けようか。」の用例のように、「暑いから、窓開けてくれない」という「依頼」を婉曲に行うために「自己表出表現」の形にして発話することがある。このような表現を、蒲谷・川口・坂本（1998）では「あたかも表現」と呼ぶ。同書 pp.124-131 参照。
- x 川口(2003b)では、この「希望の表明」タイプの「働きかける表現」についての言及が徹底せず、「働きかける表現」は「行動展開表現」を中核とするというように理解されるおそれがあることを反省している。「働きかける表現」の中の「理解要請表現」の位置づけは、「語る表現」について詳述する予定の別稿にて、再度検討する。
- xi タラを含めた条件表現間の相違の指導については、川口(2002)・(2003a)参照。
- xii 近年、このような言語による思想の表現の交流に着目した日本語教授法の理念が、複数の研究者によって発表されつつある。その一端は、縫部（2001）の第6章・第7章、細川（2002）の第Ⅱ章などで知ることができる。
- xiii 初級の文法項目の中には、中級に進んでから教えてもいいような機能を持つものもある。例えば、接続助詞のトは、「(こんな時間に電話するのとかといぶかる友人に)11時すぎると、電話料金が安くなるから」に見られる「説得力のある釈明」、「(バス停でバスが来ないと愚痴る友人に)ほんとうに、雨が降ると遅れますね」に見られる「不可抗力をみとめることによる同感・同意」などがある。これらの機能は、一定の談話管理能力がないと利用できないことから、中級レベルの機能であると思われ、初級では導入を控えるべきである。このように、レベル別に導入すべき機能を分ける考え方については、川口(2001)参照。
- xiv このように、ある表現または表現類型について「だれが、だれに向かって、何のために」その表現をするかを記述することを「文脈化(contextualization)」という。「文脈化」の概念については、川口(1996)・(2000)参照。
- xv 例えば、前述の「希望の表明」練習において、学習者に「あなたは、どんなとき、だれに向かってこのようなことを言ってあげたいと思いますか」「あなたがこの問題のBさんだったら、Aさんにはなんと行ってあげたいですか」のように問いかければ、一般的な「文脈化」のほかに、個人的な「文脈化」が保証され、表現への動機付けもさらに高まる。このようにすべてのクラス活動を「個人の表現」に収斂させることを「個人化(personalization)」と呼ぶ。「個人化」の概念については、川口(印刷中)参照。