

「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—

川口義一 (カワグチ・ヨシカズ)
早稲田大学大学院日本語教育研究科

0. はじめに

本稿は、第二言語あるいは外国語としての日本語教育 (teaching Japanese as a second language/ a foreign language : 以下「日本語教育」と総称) おける「文法」の指導について考察するものである。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」をともに追求する方向に向かっている¹が、そういう流れの中では、「文法」の指導も伝統的に行われている形態論的・統語論的規則の学習を促進するだけでは済まなくなっている。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。

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おき、その成果の一部を、「第6回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム」(2001年9月7日～9日)における講演「学習項目の「文脈化」と「レベル適正化」」の中で紹介した²が、より具体的な議論を展開するため、接続詞ト・バ・タラ・ナラを使う日本語の条件表現の指導法について今回のシンポジウムで論文発表を行った。本稿は、その発表の基となった論文である。

1. 日本語教育の理念

日本語教育が外国語教育であり、外国語教育がコミュニケーションの教育であるとするならば、その指導の中心は「表現」になければならない。「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。例えば、活用語の「テ形」を学習すれば「依頼」・「許可求め」などの表現を通して自分のニーズを満足させることができ、「使役受身」を学習すれば「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えることができる。このように、すべての指導項目は、「自分を表現して周囲と関わる」ため、つまり真のコミュニケーションに必要なものであり、学習する価値のあることばかりである。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のは、前述のとおりである。そのためには、その項目が関わる表現が「文脈化」³されていなければならない。「文脈化」というのは、ある表現が「誰から／誰に向かって／何のために」行われるものかを記述しておくことである。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」行う表現であり、ドウ・スル・バ・イイ・デス・カのような文法・語彙項目は、その表現のために利用できる言語形式であると言える。このことを、例えば接続助詞バの側から見ると、この助詞を学習すると「助言求め」ができて、必要な情報が手に入るということになる。日本語教育の、指導すべき項目にある程度の共通認識のある初級の範囲ぐらひは、すべての指導項目にこのような「文脈化」記述をしておくことは重要であると主張したい。

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、狭い意味で「オーセンティックな(authentic)」もの、すなわち「日本語社会の中で実際にありうる状況そのままであり、意図的に簡略化したり虚構にしたりしていない」ものである必要はない。指導対象となる文法・語彙項目が使われうる場面で、他の類似の場面と同様の「文脈化」記述が可能ならば、それは「自然」と認めてよいと考える。例えば、筆者は初級～初中級レベルでバの使い方を導入・練習するときに、教師が出席を取り、学生が返事をするのだが、わざと教師が返事を聞こえないふりをするという場面を意図的に作り出す。学生は当惑するが、それこそが「先生は聞こえないみたいなんです、どうすればいいですか」という「助言求め」を引き出す文脈になるのである。このような虚構的な場面も含めて、「自然な文脈」を用意することが教師の責務である⁴。

以上のような教育理念のもとに、現行の日本語教育における文法指導を再検討してみると、特定の文法項目を指導するときに、その項目の持つ多様な意味・用法を相互の関連なしに、かつ他の項目との関連も示唆せずに（すなわち「文脈化」せずに）、個別に羅列的に紹介することが多いことが分かる。そのために、学習者は、ある場合は文法項目間の相違を混同したままそれに気づかずに進み、ある場合はとりあえず学習対象の形態論的・統語論的特徴（すなわち、活用形と共起の助詞）を暗記するだけで学習した気になってしまう。これでは「表現の指導」は望むべくもないのである。

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の場合を例として検討していく。

2. ト・バ・タラ・ナラによる条件表現とその差別化

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級や初中級から導入する場合、各条件表現の差異を示すことは重要である。そうであれば、「春になると花が咲く」と「春になれば花が咲く」を並べて提示するような指導法は、少なくとも避けたほうが賢明であろう。そこで、条件文の諸研究をもとに、ト・バ・タラ・ナラによる条件表現が相互にどのように異なる特徴を持つか、相互の差別化を意識し

て整理してみると、次のようになる。

▽ トの特徴

「うちに帰ると友だちが来ていた」のような「発見のト」がある点が、バとの関係で特徴的である。「うちに帰れば友だちが来ていた」では、表される状況が異なるからである。トとバの関係について、この部分に注目せず、「前件と後件の必然的な結びつき」で見えてしまうと、「春になれば／なると花が咲く」の例のごとく、両者の差別化はむずかしい。

▽ バの特徴

後件に「人に働きかける表現」を持つてくることができることが、バとの関係で特徴的である。「暑ければ窓を開けてください／開けたらどうですか／開けたほうがいいですよ」は「暑いと…」では成り立たない。

▽ タラの特徴

前件の事態の一回ごとの個別実現を条件にできる点が他の条件文との関係で特徴的である。「やってみたらできました」のタラはナラでは置き換えられず、ト・バでは表される状況が相当異なる。

▽ ナラの特徴

相手の発言を確認して前件としつつ、後件を展開できる点が特徴的である。同じ機能は(ノ)ダッタラ・(ノ)デアレバでも負えるが、初級・初中級レベルでは硬い語感の(ノ)デアレバは避け、ナラか(ノ)ダッタラかのどちらかを選んで指導するのがよいであろう。

以上のように、それぞれの特徴を持つト・バ・タラ・ナラ条件表現を「文脈化」の視点でとらえると、どのようなことが言えるのだろうか。まず、このすべてが「助言求め／与え」の表現に関係することはすぐに了解されよう。しかし、その関わり方にはそれぞれの条件表現の特徴を反映して差別化を図ることが可能である。そのことを「コピー機を使って文書を拡大する方法を求める／教える」という「助言求め／与え」の場面で具体化してみると、次のようになる。

A：このコピー機、拡大はどうすればいいですか。

B：あ、「拡大」なら、このボタンを押せばいいですよ。

C：えーっと、ここを押したらできませんか。あ、だめですね。じゃ、こっちを押してみたらどうですか。

D：あ、「拡大」ならですね、まずここを押すと「原稿⇒コピー」が出ますよね。で、そこを押すと、「拡大」と「縮小」が出るでしょ？その「拡大」を押すんですよ。

この場面では、人物Aが「どうすればいいですか」で「助言求め」を行っているのに対し、人物B・C・Dが異なる「助言与え」をしており、それぞれに太字でしめすごとく、ト・バ・タラ・ナラが別々に使われている。これは、それぞれの「助言与え」の性格が、以下に説明するように、相互に異なっているからである。

まず、人物Bはこのコピー機の使い方を熟知しており、Aに対してもっとも簡潔

な、必要最小限の情報を与えることで応えようとしている。B側に時間がないとか、説明するまでもない簡単なことだという意識があるという文脈での表現である。そのような文脈下では、「押す⇒拡大コピーができる」という必然的結びつきを示し、かつ後件に「指示」という「人に働きかける表現」を持ってこられる、バを使った「助言与え」がもっともふさわしい。また、「助言求め」は「関連した情報を持っていると思われる人」に向かってなされるものであるから、「助言与え」をする者は、自分のその立場を了解し、自己の持つ最高の質の情報を与えなければならない。その覚悟を相手に示すのが「拡大なら」という表現である。ナラの「相手の発言を条件にする」という条件文としての特徴の、表現上の機能の一つ⁵に「情報を求める相手に、何に関する情報が必要なのか理解したことを確認する」ということがあり、これは対話コミュニケーション上、きわめて大切なことである。

一方、人物Cは問題のコピー機の使い方を知らない。そこで、自らも試行錯誤しながら、Aの要求に応えようとしている。そのような文脈では、一回ごとの条件設定でそのつど結果を確認するほかはないので、「事態の一回ごとの個別的実現」を条件にできるタラがもっとも適切な条件文を作れるのである。なお、人物Cは自分が相手にとって最良の情報を与えられないことを知っているので、「拡大なら」を使って相手に理想的な情報提供者としての自分の立場を確認することができない。

最後のDは、実は与えられる情報はBと同質のものを持っている人物なのである。ただ、Bとの違いは、DがAに対してコピーの使い方を懇切丁寧に教えてやりたいと思っているということである。そのためには、前件が後件に期待される「発見」を自然に導くトが最適である。同じ過程を「…押せば…でしょ？」とバでつないでいくと、言い方によっては丁寧に教えてあげているという感じを持たれない恐れがある。このように段階ごとに結果を確認しつつ相手を導くには、トによる条件文がもっともふさわしい。なお、人物Dも情報の質に関してはナラが使える立場にある。

このように、実際には相当に複雑なト・バ・タラ・ナラの使い分けも、上述のような特定の文脈を想定すれば、初級・初中級レベルの学習者にも差別化して指導することができ、なおかつその指導の成果は、そのまま「助言求め／与え」という具体的な表現の理解と生成を保証するものになるのである。

3. ト・バ・タラ・ナラの個別「文脈化」

前節では、ト・バ・タラ・ナラ相互の差別化を意識した「文脈化」のアイデアを紹介したが、ト・バ・タラ・ナラは常に同時期に並べて導入・練習するわけではない。それぞれ個別に導入・練習するほうが日本語教育では常態である。そこで、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、以下、主に初級・初中級レベルでの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、「助言求め／与え」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、教室内での指導のため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、便宜のために「道教え」「回想」などという見出しを与えた。ダッシュ以下は、その文脈の例文である。

なお、本稿では、それぞれに「文脈化」された表現群をどのように教えるか、類似の表現群をどう差別化するかアイデアは、紙幅の都合上割愛する。

▽ 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
－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
－ユディットは映画に**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
－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
－おいしいパラチンタを作るには、**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
－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
－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
－時間が**あったら**王宮、**なかったら**英雄広場に行ってください。
- ▼ 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
－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
－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
－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／釣りに行きたい人／釣りのポイントを教える
－コイが**釣りたい(ん)**なら、バラトン湖の南の岸がいいですよ。
- ▼ 共感：依頼する人／依頼相手／相手の事情への共感を示す
－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：帰郷者の友人／帰郷者／土産を依頼する
－広島へ**帰る(ん)**なら、「もみじ饅頭」を買ってきてください。

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と思う。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」を典型とする「語り聞かせる表現」群である。筆者は、共著書である蒲谷・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⁶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っては、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」の前置き部分であると分析できる。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。

4. 「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は指導・学習すべき2本の大きな柱である。初級・初中級レベル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」が必要なものは、プラクティカルな需要からも理解できるが、麗々しいスピーチしたり学術論文を書いたりすることを要求されないこのレベルでも「理解要請表現」は必要である。詳細な議論は本稿の目的ではないので稿を改めたいと思うが、初級レベルの日本語教育の目標は、自分の社会活動のニーズを満たすのに必要な「行動展開表現」を身につけることと同時に、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に、「自己を語る」姿勢を確立することにあると言ってよい。本稿の冒頭で紹介した「文脈化」の考え方で日本語教育の学習指導項目を検討していくと、個別の文法・語彙項目を最適な成分として利用する各種の表現が、最終的には人間のコミュニケーションのどの類型に収斂していくかが見えてくるのである。

では、本稿で文法指導再検討のために1例として「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」系に振り分けた分類を以下に示してみよう。

▽ 「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

「行動展開表現」系と「理解要請表現」系のそれぞれの内部は、世界の日本語教育現場においておおよそ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ある。また、「理解要請表現」系は「行動展開表現」系のほとんどのものよりあとの、ある程度語彙が豊富になった段階でないと生産的でないので、相対的にあとに配置した。つまり、この分類では、ト・バ・タラ・ナラによる条件は、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、直接のニーズの高いもの、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「表現指導」の面からより適切だということが示されている。「指示」のタラは、「呼んだら返事をしてください」「テストが終わったら手を挙げてください」など、教室活動の指示場面ですぐに必要で、かつ非常に分かりやすいので、理解を中心に指導すれば、教科書の27課まで待つ必然性はまったく感じられない。「条件交渉」のタラは「依頼」の～テクダサイや「誘い」の～マセンカとともに使え、「共感」のナラもそれらとほぼ同じ文脈で使用可能となる。そして、これらの表現によって、「依頼」も「誘い」もより「自然」な人間のやりとりとして表現できるようになるのである。

このようにして、上記の表現をより大きな表現の中に埋め込んでいくと、ト・バ・タラ・ナラによる「文脈化」された条件文は、初級・初中級で指導すべき、ほとんどの文法項目と合い補い合って導入・練習できることになるということが分かる。例えば、「回想」のトは受給表現と結びついて「テストでいい点を取って帰ると、いつもおじいさんがおこづかいをくれました／抱いてキスしてくれました」というような表現に使い、それによって(～テ)クレルによって醸し出される、「(～テ)クレル人はいい人だから好き」というニュアンスをより明確に示すことができる。反対に「テストで悪い点を取って帰ると、いつもおかあさんに廊下の掃除をさせられました」と使役受身とともに使うこともでき、使役受身が表すやりきれなさを語るのに適当な前提を示すことができる。このように、文法項目相互を有機的に結合させていけば、自分の周囲の世界をいきいきと描くことによって、「己を語る」ことの楽しさを知り、また「人が語る」ことへの興味が生まれて、文法項目の指導であったはずのものが、そのまま人間の真のコミュニケーションのための教育になっていく。「文脈化」指導は、「表現の指導」であるということの意義がここにある。

5. 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、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」系と「理解要請表現」系表現群のそれぞれに自然な文脈を提示することができ、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を主張した。

ただ、紙幅の都合上、大きな理念は示せたものの、個別の文法項目の具体的な指導法は述べられないままになった。例えば、「指示」のタラが比較的分かりやすいとは言っても、それを初めて導入するときにはどのようにするのか、もし学習者が理解できなかったらどうするのか、学習者の母語による意味・用法の説明は与えるのか、など具体的に読者から質問の聞こえそうな問題には、どこかで答えなくてはなるまい。また、個別の文法項目からボトムアップに上げていく分析だけではなく、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・語彙・語用論上の知識が要請されるかという、トップダウンに下りていく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」という大きな課題のあちこちの箇所をつつきながら、いずれその全体を論じられる枠組みが作れればと願うものである。

[注]

1 このような流れについては、川口（1993）参照。

2 この講演の基になった研究は、川口（1998a）（1998b）（2000a）（2000b）（2001）である。

3 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。

-
- 4 一方、このように状況を打開するために自らが積極的に表現を創造していくのが学習者側の責務である。こうして、学習者は自律的な表現主体としての自己をクラス内で確立していくことができる。そのような学習者の自律性・創造性発現の具体例については、川口(1998b)参照。
- 5 ナラの他の機能については、川口(1998a)(1999)(2000a)(2000b)参照。
- 6 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。

[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(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 国際日本語普及教会
- 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
- 鈴木義和(1994)「条件表現各論：—バ／ト／タラ／ナラ—」『日本語学』第12巻第9号 明治書院
- 田中 寛(1994)「条件表現と基本文型」『日本語学』第12巻第9号 明治書院
- 蓮沼昭子・有田節子・前田直子(2001)『日本語文法セルフマスターシリーズ7 条件表現』 くろしお出版
- 藤城浩子(2000)「ト、バ、タラ—基本的な意味からの用法検証—」『三重大学留学生センター紀要』2 三重大学留学生センター
- 山梨正明(1994)「条件文の表現機能と言葉の認識」『日本語学』第12巻 第9号 明治書院