

(印刷物と本原稿はページ数が異なるので、ご注意ください。また、本原稿では印刷物の表記ミスを手書きで訂正してあります)

第二言語文法指導における「自然さ」の設計

川口義一

【キーワード】 第二言語としての日本語教育・文法指導・「自然さ」・「文脈化」・教具

1. 文法指導における「自然さ」の概念

本論の筆者は、最近連続して、「表現教育としての日本語教育」について論文を発表しているが、その中で表現教育理念として「文脈化」「個人化」「自然さ」という概念について議論している。このうち、「文脈化」「個人化」については、すでにいくつかの論文で議論しているが、「自然さ」についてそれほど具体的な議論を展開しているとは言えない。そこで、今回この論叢に寄稿するのを機会に、この「自然さ」の概念がいかなるもので、筆者がそれを自身の教育実践のなかでどのように実現しているかを紹介し、読者諸賢のご意見を伺いたいと考えるものである。

筆者が初めて「自然さ」という術語を使用したのは、川口(1996)である。このときは、市販の教科書における練習問題が表現者の意図を十分に検討せず作成していることがあるため、もともと想定されているべき学習項目が正しく学習されないおそれがあることについて述べ、それを「自然な」日本語習得を援助しない(川口 1996:86)教材として教師が批判的に扱うべきだと論じたのである。このときの議論で取り上げたのは、ある初級教科書における接続助詞ナラを使った「助言」の練習である。論文中に、当該の、イラスト入りの練習問題のコピーを引用したが(川口 1996:74)、分析によると、「～たいんだけど、(イツ・ドコなどの不定疑問詞)がいいでしょうかね」「～なら、～がいいですよ」というペアの会話になるはずの練習問題が、イラストの状況設定をそのまま受け入れて練習する限り、6題中2題しか助言を与える会話として成立せず、残り4題中、3題は「追加提案」「申し出」「「ついでに」依頼」の表現になり、あとの1題はそもそも何のための表現なのか定義すら困難なものであった。すなわち、その4題に関しては、「ナラを使った助言」の表現練習としては、「自然さ」を欠くものであるという主張である。このように「自然さ」を欠く練習を作ってしまうのは、教科書の作成者が「場面を与え、日常的な会話モデルを与えれば、それで「自然な」言語資料を与えている」(川口 1996:70)と思い込んでしまって、一つ一つの学習項目(ここでは、ナラ)が背負う表現(ここでは「助言」)が「だれがだれに向かって、何のためにするか、そしてしてもよいのか」(川口 1996:72)を徹底的に検討せずに練習問題を考案してしまうためなのである。そこで、第二言語としての日本語の教育に携わる者は、学習項目(多くの場合、助詞や文型などの文法項目)の指導に際しては、常にこの「だれが、だれに向かって、何のために」を念頭において「自然な」教材を自主的に準備する一筆者は、そのことをこの論文以降「文脈化」と名づけるのであるが一必要がある。これが、「自然さ」に関する筆者の最初の論及である。

しかし、この後筆者は、川口(1996)で取り上げたような教科書の多くが、従来の「文型積

(印刷物と本原稿はページ数が異なるので、ご注意ください。また、本原稿では印刷物の表記ミスを手書きで訂正してあります)

み上げ型」の構造シラバスの中にコミュニカティブ・アプローチの考えを一部導入しようとして、その折衷に失敗していることに気がついた。すなわち、このような折衷型教科書の作成者が考えている「自然さ」と、筆者が「文脈化」によって生み出そうとしている「自然さ」には概念上の差異があり、この点について言及しておかないと誤解が生ずるおそれがあるそうだと認識したのである。そこで、川口(1998)では、コミュニカティブ・アプローチで「自然さ」の話題が出てくるときに、その背景になっている”authenticity”の概念ⁱⁱ、すなわち、教材とするものは目標言語を故意に加工したものでなく、目標言語の使用実態そのものでなければならないという考え方と、「文脈化」によって生じるはずの「自然さ」を区別させるために、次のような議論を展開した。

ここで「自然」と言うのは、70年代半ばから80年代にかけてのコミュニカティブ・アプローチで言われていた、「ネイティブ・スピーカーの話すそのままの言語のありかた」を指すのではない。それは、指導項目とする文法事項や語彙そのものの「意味・用法が特徴的に出てくるような場面や話の展開を用意する」ということである。(川口1998:24)

つまり、筆者にとって、文法・語彙指導の際に学習者に提示する例文や練習の場面設定などの「自然さ」というのは、”authentic”であることではなく、さらに実際の言語生活の中にそのような状況があるかどうかもとりあえず問わず、特定の文法・語彙項目の意味が、たしかにそのように使われるとそういう意味になるという形ではっきり出てくるように教え方を設計することなのである。

そのような意味で「自然な」文法指導の具体例として、「接続助詞タラの時間(既定)条件用法」の導入方法を説明する。これは、出席を取る際ⁱⁱⁱに黒板に貼り付けた棒状のマグネットに、ゼンマイ仕掛けで動く甲虫の玩具を取り付け、玩具の虫がマグネットの棒目指して黒板を登っていくという状況を提示するものである。そして、甲虫の移動経路に色チョークで赤と黄色の横線を引き、学習者に「男の人は虫が赤い線まで来たら、女の人は黄色い線まで来たら、返事をしてください」と指示するのである。実際のコミュニケーション場面として、このような出席のとり方はどうい authentic であるとは言えないが、この状況によって～タラの「時間(既定)条件」の意味がなんの解説もなしに、学習者に理解される。もちろん、この仕組みられた指導の趣旨が分からず^{iv}、いつものように名前を呼んだとたんに返事をしてしまう学生が出てくる可能性はあるが、その場合は「あ、違いますよ。呼んだらすぐ返事をするんじゃないくて、この虫がこの線まで来たら、返事してください。ほら、まだ、来ていないでしょ。はい、じゃもう一度」というように、必要ならば何回も繰り返すことによって、タラの意味が分かってくるのである。学習者が瞬時に理解できず、このような繰り返しが起こることさえも、指導や学習の失敗ではなく、よりよい理解が起こるための、もう一つの「自然な文脈」になっていることに注目すべきである。事実、この「失敗」によって、同じ状況が繰り返して提示避けているばかりか、「呼んだらすぐに返事をする」という、学習すべき用法の別の形式が登場する、新しい「文脈」がまた生まれてもいるのである。

(印刷物と本原稿はページ数が異なるので、ご注意ください。また、本原稿では印刷物の表記ミスを手書きで訂正してあります)

では、以下の節で、このような、「文法指導のために「自然な」文脈を提供する」ためにどのような授業設計が可能であるか、どのような状況設定をし、どのように教具を使うかについて、筆者の授業実践における具体例を紹介しながら、議論することとする。

2. 「自然な」文脈の具体例

この節では、個々の文法・文型の導入や練習に際して、どのように「自然さ」を設計するかを、「形容詞の連体形・接続形」「使役形」「受身形」について順次述べる。

2. 1. 形容詞の連体形・接続形

形容詞の導入は、多くの教科書で「<名詞句>は<形容詞>です」という「形容詞文」から入ることが多いが、「体言を修飾する」という形容詞の役割を明確にするため、むしろ連体修飾句として導入したほうが分かりやすいし、例文も作りやすい。また、単純に1語だけではなく、接続形による2語・3語の形容詞句(～クテ～イ<名詞句>・～デ～<名詞句>)や否定を含む形容詞句(～クナイ<名詞句>・～ジャナイ<名詞句>)の導入も、連体修飾の形態を利用したほうがスムーズである。そのための「文脈」としていろいろな色の野菜や果物のレリアを教具に使い、TPR式練習法によってそれらを取ったり置いたりする練習を行っている。具体的には、次のような進め方になる。

教師：Aさん、緑の野菜(キュウリ)と赤い果物(リンゴ)を取って、白い箱の中に入れてください。

学習者A：(指示通り行動する)

教師：Bさん、黄色くて長い果物(バナナ)と赤くて小さい果物(イチゴ)を取って、緑の箱の中に入れてください。

学習者B：(指示通り行動する)

教師：Cさん、丸くて、白くて、大きい野菜(キャベツ)と丸くて、黄色くて、あまり大きくない果物(レモン)を取って、野菜は青い箱、果物は黒い箱の中に入れてください。

学習者C：(指示通り行動する)

ここでも、学生が直ちに理解できなかった場合は、同じ指示を繰り返すことでインプットの量が増える。そのような繰り返しは、ゆっくり、はっきりした調音、強調されたアクセントなどが生ずるについて「自然な」環境となり、ただ始めからゆっくり、はっきり、区切って発音するのは異なる聴解環境を学習者に与えることになる。また、言い換え(「ピンク」は英語の「pink」から来ています^{vi)})や例示(ほら、Cさんのシャツの色、これが「緑」ですよ)も行われ、それがさらに意味の理解を助けることになる。

前節で紹介した「出席ゲーム」でも、形容詞の連体形の導入が可能になる。「男の人は小さい声で、女の人は大きい声で返事してください」とか「右の側の人は元気な声で、左側の人

(印刷物と本原稿はページ数が異なるので、ご注意ください。また、本原稿では印刷物の表記ミスを手書きで訂正してあります)

は元気じゃない声で返事してください」のような指示を与えることで、導入にも復習にもなる聴解練習が可能になる。

このような、連体修飾志向の「文脈」の設計をしていけば、一般の教科書では形容詞の導入を行う課よりずっと後の課に登場するのが普通の、「イチバン<形容詞>」や「～ヨリ～イ／～ナ<名詞句>」という比較の形式も同時に導入したり、練習したりすることができる。例えば、次のような指示を与えて、行動させたり、例を挙げさせたりすればよいのである。

- ◇ このクラスでいちばん大きい人は誰ですか。はい、Aさんですね。では、Aさん、ここに来てください。(Aをクラスの前に立たせる)では、いちばん小さい人は、はいDさんですね。では、Dさん、Aさんの右に立ってください。では、Aより小さくて、Dさんより大きい人は？あ、はい、Bさんですね。では、BさんはAさんとDさんの間に立ってください。次に、Bさんより小さくて、Dさんより大きい人は？(以下、同様)
- ◇ ヨーロッパでいちばん大きい国はどこですか。ロシアですか。え、ロシアはヨーロッパじゃないんですか。ロシアはヨーロッパではないんですね。では、どこが？あ、ウクライナですか。じゃ、いちばんちいさい国は。バチカンですかね、やっぱり。では、ウクライナより小さくて、バチカンより大きい国はどこですか。(以下、学生の身長比べと同様に進めることが可能。口頭で挙げさせても、「フランスより大きい国は～と～です」のように短文の作文をさせてもよい)

形容詞の比較の学習が最初の形容詞の導入よりずっと後であるのは、「ドッチガ」の質問に対する「～ノハウガ」の「ハウ」の概念が難しいためである。しかし、それは連体修飾句で学習する限りほとんど現れることはない。すなわち、比較の形式は連体修飾句では形容詞叙述文よりずっと早く導入することが可能なのである。このように、「自然さ」を追求して導入や練習を組み立てることは、文法事項の導入順序まで決定する契機になりうるのである。

2.2. 使役形

導入には、動かし方にコツの要るリモコン操作の走る玩具やセンサーに反応して鳴き声を出す人形などを使用して、次のような指示を出してTPR式で学習者に反応させる。

- ◇ (小さい人形やチェスのコマを並べた間を指し示して) はい、この人形の中にこの車をまっすぐに走らせてください。曲がると人形にぶつかって、人形は死にますから、殺さないでください。あ、Aさん、ヘタですね。今、人形を3人殺しましたよ。だから、もっと上手に走らせることができる人は、いませんか。(できるだけ多くの学習者に試させる)

このような導入は、「使役する者の意図」を学習者にはっきり意識させることで、「使役」の意味をはっきりと示すことができる。使役形の導入は、「先生は学生に作文を書かせます」

(印刷物と本原稿はページ数が異なるので、ご注意ください。また、本原稿では印刷物の表記ミスを手書きで訂正してあります)

のような文で導入することが多いが、人間同士の使役は「許可系」のものと「強制系」のものがある^{vii}ので、「先生：命令→学生：行動」が使役であるという印象を強く与えるだけの導入では不十分である。機械操作のように、「対象に対するコントロールの意図（しかし、意図どおりにいかないことも）」を明確に示せる導入のほうが、あとで多様な用法に意味を拡張させていくときに説明がしやすい。

「自然さ」の設計は、このように導入時だけに限定されるものではない。練習時にも、特定の表現が「自然に」出てくるための工夫を、教師は常に心がけなければならない。このための工夫として筆者が提唱しているものが、「個人化作文」である。「個人化作文」とは、川口(2004a)(2004b)(2005a)(2005b)で述べている「語る表現」を実現するための授業活動である。「語る表現」とは、依頼・許可求め・誘い・申し出のような「行動展開表現」^{viii}や情報を得るための質疑応答や人間関係を維持するための「あいさつ」のように、特定の個人的ニーズを満たすための表現である「働きかける表現」^{ix}とは異なり、特定のニーズは満足しないがその表現によって表現者個人の経験や思想が現れるものである。前述のいくつかの論文で、筆者は、ある文法項目は「働きかける」に使用される場合と「語る表現」に使用される場合があるので、教室でその両方が現れるように教師が教室活動を設計すべきであると論じた。例えば、初級文法事項としてどの教科書でも扱われている、願望の助動詞タイは、「すみません、奨学金応募書類がほしいんですが」のような使用すれば、「依頼の前置き」として「働きかける表現」になるが、「私は大学を卒業したら、建築家になりたいです」というのは、「依頼の前置き」のように何か特定のニーズを満たすために表現ではなく、この学習者の願望を吐露したもので、「語る表現」である。文型・文法練習で生まれることになるこのような「語る表現」は、クラス内で発表されれば、同じクラスの他の学習者にその学習者の人物としての一側面を知らせることになる。他の学習者も同様の表現を行い、その一つ一つをクラス全体で共有することによって、学習者個々人がどのような生活経験と人生や社会に対する考えを持つ人物かが理解されることになり、外国語教育の目的の一つである「言語表現を通しての相互理解」が促進され、「支持的な教室風土」が醸成されるのである。

文法学習の項目としての使役形の指導においても、「語る表現」を行わせるための「個人化作文」が課されるが、「個人化作文」は特定のテーマを与えて書かせることが多く、そのトピックのなかに使役形が「自然に」使えるように設計されている。例えば、2005年度の秋学期に筆者が担当した、早稲田大学日本語研究教育センター別科日本語課程の「日本語2A」(初級後半～初中級レベル)のクラスでは、使役形の「個人化作文」に、「自分の子どもにさせたいこと、させたくないこと」「私が一番泣かせたくない人、心配させたくない人」「私を怒らせた一言、感動させた一言」の三つのトピックを与えた。以下に、それぞれのトピックについて学習者が書いた作文を2編ずつ紹介する^x。(下線部分については後述)

◇トピック1：自分の子供にさせたいこと、させたくないこと

☆自分の子どもに行かせたいところはイギリスです。その教育は世界で一番です。イギリスの教育制度は厳しくて、紳士になると思っています。自分の子どもに絶対にさせたく

(印刷物と本原稿はページ数が異なるので、ご注意ください。また、本原稿では印刷物の表記ミスを手書きで訂正してあります)

ないことはギャルメイクです。その化粧の方法が大変です。しかも美しくないです。

☆じぶんのこどもに、いかせたい国は日本です。それは東京がきれいだからです。

じぶんのこどもに、ぜったいにさせたくないことはたばこをすうことです。それは早くしぬから。じぶんのこどもに、ぜったいにさせたくないことはせいかいに入ることです。それはより良いしごとがたくさんありますから。たとえば、サッカーのせんしゅです。じぶんのこどもに、ぜったいにさせたくないことはおさけをのんでうんでんすることです。それはあぶないから。

◇トピック2：わたしが一番泣かせたくない人、心配させたくない人

☆わたしが一番泣かせたくない人はわたしのおばあさんです。おばあさんはいつも優しいです。イタリアで私のために美味しいりょうりをりょうりします。今年の9月に私の日本への出発の時におばあさんは私に「あなたの帰国を待ちます」と言いました。おばあさんととても愛ちゃくしますから、おばあさんを心配させたくないです。

☆わたしが一番泣かせたくない人は兄のあかちゃん。わらえば小顔がとてもかわいい、だけれど何にが子どもに泣かせれば、大きい声で泣いて、顔がかわくない。ほんとうに悲しそうな顔をして、それから私さえも悲しになる。

◇トピック3：私を感動させた一言 怒らせた一言

☆わたしはこいびとに「愛してる」と言われました。私を感動させた一言です。

☆私をおこらせたひとはアルバイトをくびになたとき、しゃちょうに「Homeless になて」と言われおこりました。

以上見るように、「個人化作文」は、学習者の個性がはっきり出て、ユニークなものとなり、「日本語で言いたいことが表現できた」という達成感を与えることができる。また、机間巡視をしている間にその作成過程を通じて学習者の理解を確認することができ、より個別の指導が可能になる。さらに、学習者は表現に必要なものを積極的に使おうとするので、既習の文法事項を思い出す好機にもなるのである。上掲の昨文だと、下線部分はその例である。

2.3. 受身形

ここでは、文法項目の「自然な」学習を促すための工夫として、当該項目の使用場面をドラマ化したものを、受身形の指導について紹介する。日本語の受身表現で、習得が難しいとされているのが、いわゆる「間接受身」^{xiii}である。「間接受身」は、主語になっている人物の意志ではコントロールできない状況の現出によってその人物が不利益をこうむるという「迷惑の受身」になることが多いため、そのような意味が「自然に」感じ取れるように、ラジカセとロープによって、「縛られて音楽が聞けないので助けてほしい」という状況を作り、それを軸に話が展開するドラマを作ってみた。筋書きをシナリオ風に書いてみると、次のようにものになる。

(登場人物Aがラジカセから大きな音を出して音楽を聞いている。Bが苦情を言いに来る)

(印刷物と本原稿はページ数が異なるので、ご注意ください。また、本原稿では印刷物の表記ミスを手書きで訂正してあります)

B : Aさん、こんにちは。

A : あ、Bさん、こんにちは。

B : あの、すみませんが、少し音を小さくしていただけませんか。

A : え、イヤですよ。私、この曲が好きなので、大きい音で聞きたいんです。

B : でも、うるさいですよ。私たち、困っていますから、少し静かにしてください。

A : イヤですよ。アッカンペー。(Bに向かって「アカンペ」をする)

B : ああ、そうですか。では、しかたがないですね。

(Bはロープを取り出して、Aを縛りあげ、ラジカセの音量をずっと小さくしてしまう)

A : あ、何するんですか。やめてください。

B : ダメですよ。アッカンペー。(BはAに「アカンペ」して立ち去ってしまう)

A : ああ、だれか助けて！

(Cがとおりかかる)

B : Cさん、Cさん。すみません。

C : あ、Bさん。どうしたんですか、それは。

B : Aさんに縛られて、CDの音を小さくされてしまったんです。すみませんが、助けてください。

C : あ、はい。で、どうすればいいですか。

A : すみませんが、もっと音を大きくしてください。

(C、ボリュームを上げてやる)

C : どうですか。これでいいですか。

A : あ、よく聞こえます。ありがとうございます。

C : あ、いいえ。じゃ、また。

(A、縛られたまま、楽しそうに音楽を聞く。そこにBが戻ってくる)

B : あ、また大きい音で音楽を聞いている。CDを止めてください。

A : イヤですよ。アッカンペー。(Bに向かって「アカンペ」をする)

B : ああ、そうですか。では、しかたがないですね。

(Bは、ラジカセからCDを取り出してしまう)

A : あ、何するんですか。やめてください。

B : ダメですよ。アッカンペー。(BはAに「アカンペ」して立ち去ってしまう)

A : ああ、だれか助けて！

(Dがとおりかかる)

B : Dさん、Dさん。すみません。

D : あ、Bさん。どうしたんですか、それは。

B : Aさんに縛られて、CDを取り出されてしまったんです。すみませんが、助けてください。

D : あ、はい。で、どうすればいいですか。

A : すみませんが、CDを入れて、「PLAY」のボタンを押してください。

(印刷物と本原稿はページ数が異なるので、ご注意ください。また、本原稿では印刷物の表記ミスを手書きで訂正してあります)

(D、C Dをラジカセに入れて、「PLAY」のボタンを押してやる)

D：どうですか。これでいいですか。

A：あ、よく聞こえます。ありがとうございます。

D：あ、いいえ。じゃ、また。

(A、縛られたまま、楽しそうに音楽を聞く。そこにBが戻ってくる)

以下、話はBの妨害行為が次々と続くように、結末をつけていない形で学習者に提示される。しかし、このシナリオのように書かれて印刷された状態で配付されるのではなく、教師が学習者を一人ずつ呼び出して、セリフを与えたり、こういうときにはどういう風に言うかを確認したりして、シナリオを作っていくのである。当然、未習の単語や表現が出てくるが、それはそのつど理解させていく。教師はB役の学習者に、「はい、Aさんをロープで縛ってください」と指示するので、「縛る」が理解できればAはたちまちのうちに縛り上げられる。そのような状況は、Aが「縛られてしまった^{xiii}」を理解するのに「自然な」状況を提供することになる。この方法で人物C・Dまでの話を済ませたところで、別の学習者を指名して人物E以下を登場させ、それぞれ「どうやってAが音楽を聞けないようにするか」考えさせると、「コードを抜く」「ラジカセを持っていく」などさまざまな妨害を考え出し、そのつど「コードを抜かれた」「ラジカセを持っていかれた」などの新しい受身形を与えられることになって、「被害の受身」の意味が理解されていくのである。このあとは、「されていやだったこと、つらかったこと、困ったこと」をトピックにして「個人化作文」をさせれば、このドラマの状況をモデルにして、学習者個々人のさまざまな体験が語られ、共有されることになる。

なお、「間接の受身」でも「被害の受身」にならないものについては、「名前を呼ばれる」をその典型的な例として「出席ゲーム」を設計して導入している。筆者がコーディネーターになる初級クラスでは、教科書で受身形が導入される2週間ほど前から、「名前を呼ばれたら、返事をしてください」とか「名前を呼ばれた人が返事をしないので、隣の人が教えてあげてください」という指示を出す「出席ゲーム」を毎日行うことにしている。さらに、呼ばれて気づかないクラスメートに注意を促す言い方を「～さん、先生が呼んでいるよ。返事して」から「先生に呼ばれているよ。返事して」に変えさせることで、受身の定着を図っている。このように、「被害の受身」でない「間接受身」を先に導入しておくことで、「～ヲ～(ラ)レル」という形式に慣れておくと、「被害の間接受身」を学習する際にも、「被害の意味になるかならないかは形式の問題ではなくて、何が表現の対象になっているかの問題である」、すなわち「名前を呼ばれる」に関しては、「出席の点呼は、たしかにコントロールの範囲外で勝手に進行してしまうことだが、教務的に必要な通常の作業なのでそれに対して被害感の生ずる理由はない」ということが、容易に理解されるのである。これは、「間接の受身」はすべて「被害の受身」であるという錯覚を与えかねない、現行の形式重視(こういう形のときはこういう意味)の教授理念の弊害を克服する、合理的な方法なのである。

2.4. 時間表現

(印刷物と本原稿はページ数が異なるので、ご注意ください。また、本原稿では印刷物の表記ミスを手書きで訂正してあります)

「自然さ」のための指導設計をしていると、教科書にバラバラに配されている文法項目をまとめ合わせて、より立体的な指導を行うことも可能になる。2005年度の秋学期中に別科日本語課程の「初級1」(初級前半レベル)で使用していた初級教科書では、動詞の辞書形の指導に際して、「～スル前ニ」という文型を利用し、同じくタ形の指導に関して「～シタ後デ」という文型を利用して活用の形を確認して文を作らせたり、繰り返して発音させたりするようになっている。しかし、この二つはともに時間の特定の相を意味する句であり、ともに使用すれば、一人の人間の、時間的に相前後する行動を描き出すことが可能である。それが、学習者本人の生活の一部を描くものであるならば、その表現は学習者にとって「意味ある(meaningful)」ものとなり、表現意欲が満足されて、学習の促進につながるのである。

筆者は、このクラスの第9週目(全15週のうち、学期開始より148.5時間後)に既習の辞書形・タ形・テ形という文法形態の総復習を行ったのだが、その際「～ル前ニ」「～タ後デ」「～タリ、～タリ」「～ナガラ」「～テイル間」の五つの文型を、まずTPR式の導入で一つずつ意味の確認をし、次にこのいくつかを相互に組み合わせて「個人化作文」を書かせ、発表させる活動を行った。その結果、学生の日常生活を描き出す生き生きとした作文例が多数現れた。上記五つの文型のうち、「～ナガラ」は5週間ほど先に学習予定の文法項目であり、「～テイル間」は使用教科書にないものであるが、いずれもこのように文法と意味を融合させた表現活動を行うことで、当時出席していた23名の全学習者に無理なく理解させることができていた。ここでは、前節で具体例を示した「個人化作文」の成果については割愛するが、未習の「～シナガラ」と「～テイル間」について、どのように「自然な」状況を示してこれを導入したかを説明する。

まず、「～シナガラ」について、次のような状況を設定してTPRを行った。学習者を1名、クラスの前に呼び出して「黒板とドアの間を行ったり来たりしてください」と指示する。「～タリ、～タリ」は既習なので、学習者は問題なくこの指示を実行する。次に別の学習者を呼び出し、「1から20まで数えながら、黒板とドアの間を行ったり来たりしてください」という指示を出す。ただ突っ立って数え始めたり、黙って行ったり来たりするようであれば、それは指示のとおりではないと告げてやり直させる。すると、次のときにはもう指示どおりに「数えながら移動する」ことができるようになる。二つの動作をせよと言われて、そのどちらかを始めたら「違う」ということなのであれば、あとはその二つの動作をいっしょに行うしかないで、このような指示を与えて行動に移させることは、それ自体が「～ナガラ」の意味の発現に対して「自然な」環境を用意していることになるのである。このあと「自分の電話番号を書いたり消したりしながら、そのたびにそれを読んでください」というような、類似の練習を経て「～タリ、～タリ」を定着させた後は、呼び出す学習者を2名して「Bさんは、Aさんが1から20まで数えている間、黒板とドアの間を行ったり来たりしてください。Aさんが数えるのを終わったら、Bさんも歩くのをやめてください」というような指示を与える。そうすると、指名された学習者はお互いに二言三言、確認のことばを交わしたあと、ただちに正しい動作を実行することができた。これも、登場人物が二人が増えて、動作がその二人に与えられていたら、あとは「自然に」導き出される指示内容の理解である。

(印刷物と本原稿はページ数が異なるので、ご注意ください。また、本原稿では印刷物の表記ミスを手書きで訂正してあります)

このように、指導の際に「自然さ」を意識することによって、教科書では相互に関係なく導入されている学習項目を統一的にまとめ、一つの意味の世界を示すことも可能なのである。

2.5. まとめ

以上、第二言語としての日本語教育における文法項目の指導（導入と練習）について、「自然な」状況の提供という単一の教授法理念から行おうとする試みについて議論した。従来「視覚に訴える」「印象づける」といった感覚的な効果のあり方では語られなかった教具の使用法、依頼・誘いのような特定の表現にしか使えないと考えられがちなTPRの応用、息抜きのために娯楽的に行われることの多い教室ドラマなどが、本稿の「自然さ」を設計した授業においては、すべて学習項目の導入と練習のためにその意義を統一的に説明することができ、教授技術の中に確固たる位置を占めるようになるのである。今後も、単なる「文法の理解のための授業」ではなく「学習者個々人の表現のための授業」の確立を目指して、文法、さらには語彙や待遇表現などについても、「自然さ」を設計する教授活動の研究と実践を積み重ねて行きたいと思うものである。

【参考文献】

- 蒲谷宏／川口義一／坂本恵・1998・『敬語表現』・大修館
- 蒲谷宏／川口義一／坂本恵／清ルミ／内海美也子・2006・『敬語表現教育の方法』・大修館
- 鎌田修／川口義一／鈴木睦編著・2000・『日本語教授法ワークショップ』（増補版）・凡人社
- 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・「許可求め／与え表現の文脈化」『紀要』第43輯第3分冊・早稲田大学大学院文学研究科
- 川口義一・1998b・「意味記述の教材化—『基礎日本語辞典』のナラの記述を例として—」『紀要』11号・早稲田大学日本語教育研究センター
- 川口義一・1998c・「初中級文法指導の文脈化」『AJALT』No. 21・国際日本語普及協会
- 川口義一・2000・「ナラ表現の「文脈化」と「教材化」」『紀要』13号・早稲田大学日本語教育研究センター
- 川口義一・2001・「学習項目の「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・英国日本語教師会
- 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・早稲田大学日本語教育研究センター

(印刷物と本原稿はページ数が異なるので、ご注意ください。また、本原稿では印刷物の表記ミスを手書きで訂正してあります)

川口義一・2004a・「学習者のための表現文法―「文脈化」による「働きかける表現」と「語る表現」の教育―」『AJALT』No. 27・国際日本語普及協会

川口義一・2004b・「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―」『ジャーナルCAJLE』第6号・カナダ日本語教育振興会

川口義一・2005a・「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―」『フランス日本語教育』第2号・フランス日本語教育会

川口義一・2005b・「表現教育への道程―「語る表現」はいかにして生まれたか―」『講座日本語教育』第41分冊・早稲田大学日本語教育研究センター

横溝紳一郎／川口義一・2005・『Live! 成長する教師のための日本語教育ハンドブック』・ひつじ書房

以上

(早稲田大学大学院日本語教育研究科)

i 「文脈化」については、参考文献欄の筆者の論文のうち1996・1998a・1998b・2000・2001・2002・2003・2004aを、「個人化」については、同じく2004a・2004b・2005a・2005bを、それぞれ参照されたい。

ii 詳しくは、鎌田他(2000:259-260)参照。

iii 筆者がコーディネーターとなっている、早稲田大学日本語教育研究センターの初級クラスでは、担当講師の工夫で毎回出席を取るたびに、このような「自然な文脈」を意識した点呼を行う。これを講師間では、「出席ゲーム」と呼んでいる。

iv 注iiiで述べたように、「出席ゲーム」は毎日行われるので、学習者の何人かはこの段階で学習事項の導入が始まっていることを意識して、集中して何がポイントかを見極めようとする者が出てくる。そういう学習者が指導の趣旨が分からない学習者を助けるという場面もよく見られ、本文で後述する「支持的な教室風土」の醸成に寄与している。

v この教授法の詳細は、鎌田他(2000:43-56)参照。

vi 形容詞の導入時点では、～テイルの形式は未習であるが、使用したところで理解に支障をきたすことはない。学習者としては、「ピンク=pink」の情報が大事なのであって、「来ています」が何であるかは、当面関係のないことだからである。「自然な文脈」を与えることの副次的な効果の一つに、学習者が当面必要な情報とそうでない情報を見極める力がつくことが挙げられる。

vii 「許可系」は使役を受ける人物が「させてもらった」と感じるもの、「強制系」はそれが「させられた」と感じるものである。前者は受給表現と、後者は受身形と、それぞれ関係するので、日本語教育においてはこの二つの使役用法の違いは強く意識されている。

viii この術語については、蒲谷他(1998:26-29)参照。

ix この術語については、川口(2003b)(2004a)(2004b)(2005a)参照。

x 筆者がコーディネーターをしているクラスでは、「個人化作文」は①書いた本人に口頭で発表させる、②コピーしてクラス全体で読む、③教師が作文を回収し、1編ずつ読み上げて、どの学習者の書いたものかを当てさせる、などの方法でクラス全体で共有している。

xi すべて学習者が書いたとおりのままで紹介する。すべての作文は添削前にコピーされて保存されるので、その段階での状態である。なお、訂正も最小限にしか行わない。

xii 人間を主語とする受身表現で、「父に殴られた」のような主語になっている人物が直接の

(印刷物と本原稿はページ数が異なるので、ご注意ください。また、本原稿では印刷物の表記ミスを手書きで訂正してあります)

対象となる行為に関するものを「直接受身」、「母に日記を読まれた」のように主語になっている人物以外のものが対象となっているにもかかわらず、その人物に影響が及ぶ行為に関する受身表現を「間接受身」と呼ぶ。

xiii Aの立場からすれば、単に「縛られた」と言うより「縛られてしまった」というほうが「相手の好意がコントロールの範囲外であった」ということを示すのにより適切である。「縛られた」だけの意味を別に確認するためには、ドラマが終了した後でその状況を回想して「Bさんは怒ってAさんを縛り、Aさんは縛られました」のように説明するほうがよい。その場合、「～テシマウ」の意味は既習であるほうが好都合なので、受身形の導入の前には「～テシマウ」を覚えておいたほうがよいことになる。「自然さ」を追求していけば、このように文棒項目の提出順序についても、統一的な見通しがつけられるようになる。