

初級文法の「文脈化」「個人化」指導

—存在表現を例として—

川口義一(早稲田大学大学院日本語教育研究科)

chuankou@gmail.com

【要約】

本論は、「学習者主体」を目指す 21 世紀の日本語教育の目的を十全に果たすためには、筆者最新の研究成果である「文脈化」「個人化」の教育理念を教育実践に応用することが肝要であるとの主張を行い、そのような教育実践がいかに行われるかを、筆者自身の「存在表現」の指導実践の成果を紹介することで示そうとするものである。稿末には、他の研究者による「文脈化」教育文法研究の紹介を載せて、情報提供を行った。

1. はじめに

本論は、まず外国語・第二言語としての日本語教育の意義と目的について論じ、その目的を十全に果たすためにはいかなる教授法が要請されるかについて、筆者の最新の研究、特に「文脈化」「個人化」の教育理念およびその教育実践の成果を紹介するものである。それによって、日本国内・海外の日本語教育機関における日本語教育の深化・発展の参考になるようなアイデアと資料を提供したいと考える。

本稿の構成は、全体を 6 章に分け、第 2 章から第 4 章までで「日本語教育の目的と表現指導の教授法理念」について理論的な側面から論じ、第 5 章でこの理論を生かした文法・文型の指導の実際を「存在表現」を例にして具体的に紹介する。そして、最後の第 6 章でまとめと今後の課題について述べる。

2. 日本語教育の目的

外国語または第二言語としての日本語教育、特に高等・中等教育で教育科目として提供される日本語教育の目的は何か。この問題について、もっとも明確な答を明示しているのが縫部(2001)である。外国語教授法の歴史の中で、現時点では、コミュニカティブ・アプローチの伝達能力重視のパラダイムから「学習者主体」の人間を中心とした教育パラダイムへの転換が見られるが、縫部(2001)では、この状況下における外国語教育の研究課題を、学習の認知領域(第二言語習得過程・誤答分析)・情意領域(自尊感情の発達)・社会=相互作用領域(フィードバック行為・対人関係の発達)を統合した教授法を導き出すことである(縫部 2001 : 55 - 57)と述べている。この意見には、筆者は全面的に賛同できる。特に、「コミュニケーション」を、コミュニカティブ・アプローチで言う社会言語学的能力獲得の問題だけに限定せず、「インターアクション」としてとらえること、すなわち「今ここで」生起していることを目標言語で表現し、他者からフィードバックを得る相互交流としてとらえることが重要である(縫部 2001 : 47)という論述、そしてそのような相互交流は、お互いが尊重しあう協同的活動において効果的となり、そのような効果的なインターアクションを通じて、学習者は目標言語で「自尊感情」「自己受容」「他者受容」を発達させ、不安感を減少させて目標言語を使うことに自信を深めるのである(縫部 2001 : 47 - 48)という論述は、日本語教育の目的と現代的な意義を明確にしたものとし

て高く評価したい。

もう少し詳細に縫部の意見を解説すれば、次のようになろう。すなわち、コミュニケーション・アプローチでは「コミュニケーションとは、言いたいことを適切に伝える手段である」という考えから、それ以前のオーディオ・リンガル型の教授法が目指してきた、文法や語彙の言語知識としての正確な運用だけでなく、それらを使う際の社会言語学的なルールも念頭に置いて学習しなければならないという主張がなされ、そのために言語の知識と「言語の機能」が結び付けられるようになってきた。例えば、[動詞連用形+ましょうか]というのは、「荷物、持ちましょうか」のような形式で「申し出」という機能を果たすために使われるが、相手の荷物がいかにも重そうな場合は「荷物、持ちますよ」と「宣言」の形式で言ったほうがより適切であるとか、[動詞+接続助詞テ+さしあげましょうか]は、形式上丁寧な「申し出」に見えるが、直接の上司や大学の指導教員相手に使うと、「お荷物、持ってさしあげましょうか」のように「押し付けがましい」語感が出るので、「お持ちしましょうか」のような別の形式で表現すべきであるとか、そのような言語の「機能」と社会的に使用される際の場面的制約(社会言語学的ルール)が日本語教育で教えられる対象になったということである。しかし、このような「実用主義」的な言語の使い方は、言語使用の一部に過ぎない。もしこれが日本語教育の目的だとしたら、極端な話にはなるが、丁寧に編集された会話教科書があって、「申し出」「依頼」「許可求め」などの「機能」項目別に表現がならんでおり、使用上の解説やモデル会話の映像教材が付いていたなら、それをしっかり勉強すれば学校に行く必要はなくなってしまふ。

この問題に対して、「実用的なニーズ満たす」ことだけが言語の作用ではないとする考えは、すでに1970年代あたりから唱えられるようになってきたが、21世紀に入ってこの議論はますます活発に行なわれるようになってきている。これらの議論では、人間のコミュニケーションを、「ものを頼む」とか「人を誘う」とかいう「実用的なニーズ」の満足のために行なう側面の他に、「自分を表現して他者に理解してもらい、他者の表現を受け取ってその他者を理解する」という「自己表現・他者理解」のために行なうという学習者の主体的な社会参加の側面に注目し、その重要性を指摘している。これは、外国語教育の目標を自分の母語でない言語の学習を通しての「人格の陶冶」や「異文化の理解」におくことの多い高等・中等教育の外国語(としての日本語教育)教育には必須の観点であろう。このような観点からすれば、外国語学習の目的は、モスコウィッツ(Moskowitz, G.)の主張(縫部 2001: 103)するとおり、「目標言語のリアルなコミュニケーションを通して、自己の成長・発達について語り、自分にとって重要なものを分かち合い、自己の確立を促す他者との相互作用に能動的・自発的に参画すること」であるのとらえるべきであろう。これこそが、グローバルなレベルでの国家・民族間の相互理解と平和探求がますます真剣に求められる現代社会において、教育機関で外国語を、そしてその一部である日本語を学習することの現代的な意義なのである。

3. 表現の「個人化」指導

前章で述べたような、「自己表現と他者理解」、すなわち自己と他者との相互作用・相互交流を目的として日本語学習を行なうには、どのような教授法の理念を持てばよいであろうか。まず、大事なのは、学習活動の中心を「表現活動」に置くということである。「自己表現」も「他者理解」も「表現」されたことを通して初めて可能になることであり、しかもその「表現された」ことは学習者個人にとって真実のことでなければならぬ。うそや誇張によっては、真の力の「自己表現」も「他者理解」も成立しないからである。そこで、筆者が日本語教育でもっとも重要だと考えている理念は、「語学教

育は表現の教育である」ということである。しかも、その表現は十分に「個人化」されていなければならない。すなわち、「個人化した表現」を指導することを、日本語教育の基本理念としたいと、筆者は考えている。それでは、表現の「個人化」とはいかなることか。この概念は、筆者が Omaggio (1986) の中からヒントを得て作り上げたものである。Omaggio (1986) の中では、この概念は、” personalized activities” (同書：111)、” personalized learning” (同書：113)、” personalized questions” (同書：246) のように解説されていて、会話練習のための話題や教師が学習者にあるいは学習者同士で行なう質問は、できる限りその学習者の個人ことを話題として行うように勧めている。しかし、Omaggio 自身はこの概念について、一般的な定義づけは行っていない¹。そこで、筆者は、このような考え方を一般的に「個人化 (personalization)」と名づけ、川口 (2004,2005a) でそれを次のように定義した。

定義：学習項目を使った表現の練習を行なうときに、すべて学習者個人のことに話させたり、書かせたりすること

学習項目の導入のあとに、授業ではその項目の習得・定着のために会話練習をさせたり短文を書かせたりする教室活動を行なうのが一般的だが、「個人化」というのは、これらを、すべて個々の学習者自身のこと、つまり「自分」について話し、書くことで徹底するというである。「自分のこと」というのは、学習者の自己の感情・経験・思想などであり、これらが学習項目を使ってうまく表現の中に出てくるように、会話作りや作文のトピックを厳選するということである。例えば、接続助詞トの練習では、「自分が子どものころ保護者や教師から忠告を受けたこと」について、例えば「私が子どものころ、母は私に食べてすぐに寝ると、ヘビになるよと言いました」(タイ人の学習者の作文例)のように、話させたり、書かせたりするということである。あるいは、「可能形」の練習のときに、「昔はできたけれど、今はできない(なくなった)こと」「自分がだれよりもじょうずにできること」のようなトピックで作文を行わせると、「昔は、オートバイの一輪乗りができたけれど、今はできません」(カンボジア人の学習者の作文例)、「ワタシはだれよりもじょうずに、サンバを踊りながら料理ができます」(ブラジル人の学習者の作文例)など、学習者一人ひとりはかなり異なったことを書くものであり、クラスの人数が多いほど書かれることのバラエティが増えて教師も驚くほど豊か表現が展開される。また、「使役」が学習項目のときは「私がこどもにさせたい／させたくないこと」を、「使役受身」なら「父母・兄弟・先生にさせられていやだったこと」などをそれぞれ書かせれば、これも「子どもにはフランス人と結婚させたくない」(オランダ人の学習者の作文例)、「させられていやだったことは、(犠牲祭のときに)父親にヒツジの脳みそを食べさせられたことです」(トルコ人の学習者の作文例)のように、個々人でさまざまに個性的なことを書いてくるものである。すなわち、このような活動は、学習者が自分の責任で人に伝えて意味あることを探して、形にするという意味で「学習者主体(learner-oriented)」なものであり、学習者の個性を尊重する 21 世紀の教育理念の潮流にも沿うものである。

「個人化」活動のさらに重要な役割は、このような活動の成果を公にすることによって、つまり会話作りならクラスの前でアクト・アウトさせ、作文ならクラスのみなに向かって読んで聞かせたり、板書させてクラス全体で朗読したりすることによって、その学習者の「自己開示」が自然と進むということである。それを見たり聞いたりしているほうの学習者は、演じたり、読んだりしている学習者

1 Omaggio(2001)では、索引から » personalized activities » や » personalized questions » が消えており、本文に見出せない。結局、Omaggio 自身は、この概念の現代的な意義付けに意識が向かなかつたものと思われる。

の個人としての感情・経験・思想などを理解することになり、それだけ「他者理解」が促進される。この活動を毎日クラス全体ですることになると、その成員である学習者一人ひとりの主体性・独自性が容認され、成員相互に柔軟で機能的かつ心理的に濃密な結びつきを持つ「内集団化」(縫部 2001 : 190 - 191)が起こる。このような集団内では、成員である学習者間の「援助的関係形成(ラポール)」を促進する「支持的風土」が醸成され(縫部 2001 : 179 - 204)、クラス内に能力差があっても、それが人間関係に亀裂を作る原因とならない。そのため、学習者は情意的に安定して相互交流ができ、日本語能力が伸びて習得が進むのである。このように、自分にとって真実(real)で、有意味(meaningful)なことは何か、それを自分自身で考え、まず自分について表現して目標言語で交換し合う「リアル・コミュニケーション」(縫部 2001 : 188)は、クラス内部の自己開示と他者理解を促し、学習者の人間としての成長を助けるのである。

4. 文型・文法の「文脈化」指導

前章で「学習者主体」の現代的な外国語教育のためには、それが「表現の指導」でなければならないことと、そのためにはその表現に「個人化」が起きるように、教師は教室活動をデザインしなければならないということ述べた。しかし、「個人化」を進めて、学習者個々の感情・経験・思想を述べさせようと思っても、その表現を可能にする文法や語彙の理解が不十分であっては、表現が成り立たない。そこで、「表現を可能にする」文法や語彙を教えることになるのだが、実際の教育現場ではこのことが徹底されていないのが現状である。それは、多くの教科書が文法の言語学的な意味を解説しているが、その表現上の「機能」を教えていないからである。この問題は第5章で詳述するが、この「文法と表現を結び付ける」、すなわち「表現に役立つように文法を教える」ために²筆者が考案した教授法的理念が「文脈化(contextualization)」である。「個人化」概念と同様、筆者が「文脈化」という概念に初めてであったのも、Omaggio (1986) の中であった。筆者は、1980年代後半から、初級における文法事項の指導が、オーディオリンガルでは十分にできないのと同様に、コミュニカティブ・アプローチのロール・プレイの技法などに頼っても十分にできないのではないかという問題意識を持っていた。その時期、大学の日本語教師養成課程で教科書として選んで講読したのが Omaggio (1986) であった。この著作では、語学教育において具体的なコンテキスト (context) の中で学習事項を教えることの重要性が、米国における外国語教育の豊富な教材例とともに唱えられていた。例えば、学校内の施設(図書館・食堂・教室・運動場)から連想する単語について学習者同士や学習者と目標言語の母語話者との違いを話し合う練習(同書 : 243)や「食べることが人生」というフランス人紳士の一日を時間と食事を表す動詞の組み合わせで紹介し、学習者にも自分の一日の行動を説明させる活動(同書 : 247)などは、たいへん興味深く、その「適切な文脈を与えて表現を誘導する」という理念に強い共感を覚えたのだが、原著者の Omaggio 自身は、教材や練習例の分析はするものの、context を考えるということについては、これも「個人化」と同様、抽象化して定義することをしていなかった³。そこで、筆者は、context を意識して教えるということ「文脈化 (contextualization)」と名づけ、川口 (2002,2004) でそれを次のように定義した。

² 実際は、語彙の教育も「文脈化」される必要があるが、議論を分かりやすくするために、本稿では主に文法、特に「文型」の形で導入され、練習される文法の「文脈化」について検討する。

³ 索引や本文の記述を見る限り、Omaggio の言う context は、「理解過程における文脈の重要性」「文脈からの類推」のような議論に出てくることが多く、表現教育の視点よりも文章論や談話分析の視点から論じたものであると理解される。

定義：特定の文法・語彙項目を指導するとき、その項目が「だれが・だれに向かって・何のために」に使われるものであるかを明示して指導すること

これは、例えば、前章にも登場した接続助詞のトを導入する時に、それを「前件と後件の恒常的な因果関係を表す」などという言語学の意味論的説明で終わらせず、そのときのトが「だれが・だれに向かって・何のために」使われているのかを示すということである。例えば、筆者は小さいときに母親から「食べてからすぐ寝ると、牛になるよ」とよく注意されたが、この例に見られるように、トという接続助詞は「子どもに行儀のしつけをしたい母親が・行儀の悪い子どもに向かって・今の状態を改めない場合に起こる不都合を説明して忠告をするため」に使われることがあるということが分かるように指導するということである。この「文脈化」があって始めて、前章で紹介した「個人化」作文の作品「私がこどものころ、母は私に食べてすぐに寝ると、へビになるよと言いました」が可能になるのである。さらに「あのそろそろ失礼しないと…（終電に乗り遅れますので、帰ってもいいでしょうか／帰らせていただきます）」という帰り際のあいさつの例を挙げて言えば、これは、「帰宅すべきだと思っている客が・ホスト側に・暗示されている「許可求め」表現や「宣言」表現が受け入れやすくなり、期待する答えを導きやすくするため」にトが使われている例だということが分かるように説明し、類似のトの使い方として「だれが・だれに向かって・なんのために」なされているかが明確な例文や練習を与えるということである。この二つの例とも、トが持つ、「ある事態を想定するとき、その次に何が起こることが多いか自分の経験や社会的な共通知識から提示するので、その情報を自分の次の言動の参考にせよ」という表現上の役割をよく示していて、同じ接続助詞のバやタラでは置き換えにくいトの特徴をよく表しているといえる。一方、「水は 100 度になると沸騰する」というような、物理的な事実を示す例文では、トの代わりにタラやバを使っても、コミュニケーションの上でさほどのふつごうは起こらない。三者間にわずかなニュアンスの違いがあっても、それはこの文の中には明示されておらず、母語話者も気にしないような違いなので、学習者にその差を理解させることは至難の業であり、もしできたところで表現上何の役にも立たない。したがって、「文脈化」の観点からすれば、「水は 100 度になると沸騰する」「東京では、四月になるとサクラが咲く」というような文をもって接続助詞トの導入を行ったり、練習課題を設定しようとしたりするのは、言語を教える者として教育的配慮に欠けるということになるのである。

オーディオ・リンガル・アプローチが文法項目指導にこのような視点を持っていないことはすでに批判されているとおりであるが、実は「場面」や「機能」を重視するはずのコミュニカティブ・アプローチもこのような発想には到達しておらず、接続助詞トの「機能」が「仮定を述べること (stating hypothesis)」だというようなレベル以上に機能論が深化していない⁴ために、日本語教育の現場では接続助詞トとバとタラの使い分けが効果的に示せないままと学習者が混乱しているというのが現状である。つまり、教師が示している学習項目の使用文脈が十分に「文脈化」されていないため、学習者は教師が期待するような理解を得られないままになり、不幸な場合はそれが教師によって学習者自身の努力や能力の欠如として評価されることになってしまう。つまり、特定の文型や文法項目がなぜわ

4 川口 (2005a) では、コミュニカティブ・アプローチの代表的な教科書として有名な能登博義著『コミュニケーションのための日本語入門』(1992・創拓社)の「機能索引」を例として、この問題を詳細に分析して論じている。

わざわざ選ばれてそこにあるかという「文脈」を示すことができないと、学習者は学習項目の理解のために必要な、本当の意味での機能的情報が得られないまま放置されてしまうのである。そのふつごうを避け、学習項目が表現上で果たす役割を差別化・明確化し、学習者がそれを主体的に意識化することを支援するのが、そしてそのための指導の前提を準備するために行なうのが「文脈化」なのである。

5. 「文脈化」指導の実際

本章では、前章で紹介した日本語教育のための新しい世紀に向けての理念、「文脈化」と「個人化」を実際の教育現場ではどのように具体化すればよいのかについて、「存在表現」を例にして述べる。これらの議論は、「文脈化」と「個人化」を基礎とした筆者の教育実践から導き出されたものである。その実践の詳細な紹介は本稿の目的ではないが、読者はこれ以降の議論が単に理論的な概念操作で行なわれるものではなく、筆者の教育実践研究の成果に基づくものであることを知っておいていただきたい。

「存在」の表現は、初級日本語教育の教科書の中に必ず登場する学習項目である。日本語は、無情物の存在にアルを、有情物のイルを使うという特徴があるが、それを考慮しても存在の表現について三つの異なる文型がある。それは、次の3種類である。

- A. 主体ガ 場所ニ アル／イル
- B. 場所ニハ 主体ガ アル／イル
- C. 主体ハ 場所ニ アル／イル

そこで、まずこの三つの文型について「文脈化」してみる。まず、「文型A」だが、これは主体の存在自体をありのままに知らせる文型である。提題助詞のハがどこにもついていないので、何かについて話題に出して語るための表現ではなく、「ある主体がある場所に存在する」ことそのものを言う表ための文型である。ここまでは、文法的な説明であるが、では「表現」の指導に導くためにさらにどうすればよいかを考えるのが、「文脈化」である。「文脈化」を十分に行なうためには、まず実際にこの「文型A」が使われそうな場面を考えてみるのがよい。すると、次のような、場面が容易に想像できる。

1. 帰宅した夫に妻から：冷蔵庫の中にお刺身があるわよ
2. 雨上がりの道を歩く友人同士の一方が一方に：ちょっと、そこに水溜りがあるよ

いずれも、あるものの存在を直接言語化することによって、そのものの存在がその場面で意味することを暗示するという使い方である。すなわち、「例文1」は、「オカズトシテ刺身ヲ食ベヨ」という「指示・命令」、「例文2」は「踏み込ムト濡レルカラ、避ケタホウガイイ」という「忠告・助言」⁵である。このように、実際に表現として伝えたいことは、主体の存在ただそのものではなく、それを認識したことによって喚起・要請されるさまざまなメッセージである。この「文型A」を「文脈化」して、「だれが・だれに向かって・何のために」使われるものであるかを明示すると、例えば「例文1」では、「妻が・帰宅した夫に・冷蔵庫に入っている刺身を出してきておかずにしろと伝えるために」使

5 「指示・命令」「忠告・助言」という機能の定義的は、蒲谷他(1998:132-161)参照。

用するのだと説明することができる。このように考えれば、教科書にある「___の___に___があります」にキーワードを代入していく練習などでは、「文型 A」は使えるようにならないことが了解される。

では、このように存在文型の「文型 A」が「忠告・助言」や「指示・命令」のために使える⁶ことが判明したあとで、どのように「個人化」した表現の練習をさせればよいだろうか。筆者の実践では、これを「アドバイス」の表現として練習させた。クラス内で昼食や夕食の取り方について自分の食事の嗜好を發表しあったあとで、それぞれの個人に嗜好に応じて食べ物や店についてのアドバイスをするというものである。学習者からは「××さん、〇〇駅の前においしいラーメン屋がありますよ」「みなさん、大学の近くのスーパーに安い野菜がありますよ」などの情報が出され、それをよいアドバイスとして受け取った学習者は、「ありがとうございます。行ってみます」と答えるというものである。個人の食事の嗜好とそれに関わる情報が公開されるので、よい「個人化」表現の練習になる。終助詞のヨの使い方や「ありがとうございます、～てみます」というアドバイスに対する感謝の応答は、これ以降の別の練習でも、教室外の生活の場でも役に立つものである。接続助詞ト・バ・タラを個別に導入するときは、それぞれの機能練習としてアドバイスの表現練習をすることが多いが、このときに改めて上述の「文型 A」を「アドバイス」のしかたのとして加えることで、初級課程においてト・バ・タラ・アル/イルによる異なるアドバイスのしかた⁷をまとめて学習することができるというのも、「文脈化」「個人化」の指導理念を持つことで、初めて見えてくることである。

次に、「文型 B」を見てみよう。この文型が使われるのは、次のような場面であろう。

1. 大学の校内ツアーで：このキャンパスには、七つの学部と中央図書館があります
2. 地域の史跡解説：市内旧街道沿いには、江戸時代の商家や倉庫が数多くあり…。

いずれも、特定の場所において特定のものが存在することを表すことによってその場所の特徴を表現するという文型である⁸。その機能は、そのまま「場所の特徴・ユニークさの明示」、ひいては「その場所への関心の惹起」ということになる。このような機能を「個人化」する練習としては、学習者の出身国や地域が多様であるクラスにおいては、「お国自慢」を書かせたり、スピーチさせたりすることになる。「ボンの町には、ベートーヴェンの生家があります」「水原には、世界遺産の華城があり、名物「水原カルビ」の店も市内にたくさんあります」など、自分にゆかりのある場所を特徴づけるものについて紹介することは、まさに「愛する故郷への関心の惹起」となり、表現活動へ強い動機づけとなる。出身地が同じ学習者が集まっているようなクラスでも、「私のうちには」「私の部屋には」と、自宅や自分の部屋にあるもので、特徴のある物品や可愛がっているペットを紹介したりすることによって、十分に「個人化」表現にすることが可能である。

6 例文には存在動詞としてアルのみを挙げたが、「やだ、お兄ちゃん、あそこにゴキブリがいる！」のようにイルを使っても同じような機能（「駆除セヨ」という「指示・命令」）が示せる。

7 ちなみに、例えば効果的なダイエット方法などを挙げさせて、他の学習者間でアドバイスをさせるときに、「唯一絶対、これ以外のことを聞く必要なし」ならば、「毎日ジョギングすればいいですよ」とバを、「よい方法があるけど、するかどうかは決めて」ならば「毎日ジョギングしたらどうですか」とタラを、そして「自分の経験から言えることを、相手の興味を引きながら示す」ならば、「毎日ジョギングすると、いいですよ」とトを、それぞれ学習者によって選ばせて表現させることが可能になる。「文脈化」を行うと、他の言語では対応する表現のない、この三つの接続助詞の違いも浮き彫りになる。

8 「この保護区には 120 種類の野鳥がいて…」のように、存在動詞としてイルを使うことも可能。

最後に、「文型 C」であるが、これは、特定の主体が存在する場所を表すものであるから、こんどは「場所」でなく「主体である事物や生き物」が話題になり、その所在を明示し、「相手の行動や知識を補佐する情報を与える」という機能を果たす。「ギターを習いたいのですが、学校の近くにギター教室はありませんか／ギターの先生はいませんか」のように、自分の生活圏内で必要となるもの、たずねたい人などの所在を学習者同士で尋ねあうという活動をすれば、「ギターを習えるところを特定したい」という希望の表出とその相手の希望の実現を助ける情報を提供するという表現の「個人化」が促せる。前述した、「文型 B」と組み合わせて、「水原には、名物「水原カルビ」の店が市内にたくさんあります。いちばんおいしい店は、駅前の××洞にあります」のように、より積極的に「特定場所への関心」を高める表現練習をさせることもできる。

以上のように、アル・イルを動詞とする存在表現は、三つの文型がそれぞれ異なる機能を負って使い分けられているのだが、そのことを反映して練習を組み立てている教科書は少ない⁹。日本語の教科書として国内外でもっとも広く使われている『みんなの日本語初級 I』第二版(2012・スリーエーネットワーク)を見ても、存在表現を扱う第 10 課の練習は「文型 A」「文型 C」のものしかなく、「文型 B」は、導入文型の一覧である「練習 A」(同書：84)にさえ挙げられていない。また、「練習 B」における「文型 A」の扱いは、与えられた図を見て、「例：→あそこにポストがあります」「例：→ドアの右にスイッチがあります」などの例にしたがって短文を作るだけの、機械的な「代入練習」である。どの練習問題も、それぞれの解答文が「指示・命令」や「忠告・助言」など何のために必要な情報なのか不明である。つまり、「文型 A」にどのような機能があるのかが明確でないまま学習が終わってしまい、学習者は自己の意味に結び付けられるような練習ができないことになってしまう。このように、学習する文型やそこに含まれる文法事項が、「だれが・だれに向かって・何のために」使われるかを明示できない状態で導入や練習を行なうことを、筆者は「文脈不全」と呼び¹⁰、文法学習上、もっとも大きな問題であると考え。この問題は、実に多くの教科書や教材で見られるため、教師が特定の文型・文法が使用される文脈について意識的に考えていないと、学習者のために意味のない練習をして、さらにそのことにさえ気づかないということになってしまうのである。

6. まとめと今後の課題

以上、コミュニケーション・アプローチ以降の新しい教授法として、表現の「個人化」とその「個人化」を効果的に導くための文型・文法の「文脈化」の理念について説明し、その応用を、3 種類の日本語の「存在表現」の文型指導について筆者の実践例を挙げて具体的に説明した。このような教授法は、日本語教育については、21 世紀に入ってから何人かの日本語教育の専門家からと示唆・提案されるようになってきていて¹¹、次第に新世紀の日本語教育の主要な潮流になっていくものと思われる。しかし、そのためには、初めから個人間の自由な交流を意図した教育を目指す、表現のための文型・

9 筆者の調査した範囲では、『新文化初級日本語』(2000・文化外国語専門学校)のみが、「文型 A」を意識的に一つの文型として挙げている。同課の扉のイラストは、帰宅した男性の手にあるメモに「冷蔵庫におさしみがあるわ」と書いてあるもので、「文型 A」の機能も明確に意識した編集になっている。ただし、この文型の機能を徹底して練習させるような練習問題は与えられていないのが惜まれる。

10 ここでは、「文型 A」についてだけ述べたが、「文型 C」についても同様の「文脈不全」が見られる。例えば、「練習 B-4-4」は、男の子と女の子とイヌのいる図を見て、「犬は男の子と女の子の間にいます」と答えるのが解答(解答例：11)だが、これはどういう文脈なのだろうか、イヌの居場所を答えるのであれば、「犬小屋の中にいます」や「車の下にいます」などのほうが自然なのではないだろうか。「間」という位置名詞を出題したかったのかもしれないが、それなら別の文脈を用意すべきであろう。

11 【参考文献】の山内(2000)や鎌田・嶋田(2013)所載の嶋田論文(同書:132-153)などを参照。

文法の研究が必要になってくる。本章では、そのような研究のいくつかを紹介し、読者にも、この方面に進んで研究課題を見つけて研究・実践を行うことを勧めたい。

まず、特定の表現の「文脈化」教育のための基礎研究を紹介する。最初は、王慧雋(Wang, Huijun:2012a, 2012b)を取り上げる。どちらも、「使役表現」の「文脈化」を分析したものである。前者ではいわゆる「許容」の、後者ではいわゆる「強制」の用法の使用例を、テレビドラマのシナリオから探し出し、「許容」は「宣言／指示・命令／忠告・助言／愚痴／非難／意志表明／見解表明」の、「強制」は「不満／宣言／謝罪／自慢」などの「機能」を、それぞれの文脈の中で果たしていることを解明した。これらの研究によって、学習者に指導するにあたって、〈使役〉をどのような「文脈」で道入し、練習させればよいかを考える基礎が与えられたと言える。

次に、李婷(Li Ting:2012・2013)を紹介する。これはともに「メタ言語表現¹²⁾」の「文脈化」を研究したものである。テレビドラマのシナリオから用例を採取することによって先行研究にないさまざまな表現の分析が可能になり、「メタ言語表現」が何のために使われ、何が表現できるのかについての究明とそれに基づく表現指導を可能にした。

日本語学習者と母語話者とが文型から連想する「文脈」の相違を論じたものが遠藤(2008)である。これは、日本語教育の初級で学習することが多い文型～テモイデスに終助詞ネを付与した発話を含む会話場面を提示し、～テモイデスネの使用文脈に対する日本語学習者と日本語母語話者の意識を調べるアンケート調査の結果分析である。その結果、母語話者は主に「提案」の用法を、学習者は主に「許可求め」の用法を想起し、学習者と母語話者の間に大きな違いが見られた。この結果を受け、学習者に初級文型の用法の「硬直化」が起こっているのではないかという問題提起を行なった。

同様の、学習者と母語話者の連想する「文脈」の異なりをハズダについて調査したものが太田(2011)である。この調査の分析によって、教育の現場を支える文法記述が、その文法項目による表現が「何なのか」だけではなく、「どんな文脈で、どう使うのか」へと記述の重点を移すべきだと、太田は主張する。そのために、その表現の「機能」を中心に「共起表現¹³⁾」示すこととともに、同じような意図を表せる「類義表現」のどれを選ぶことが、表現主体の「今、言いたいこと」に合うのかを判断する情報も与えられるべきだと述べられている。

続いて、「文脈化」の指導実践を論じたものを挙げる。まずは、鄭相美(2008, 2011)の2点である。前者は、鄭の提案する「文脈具体化」の概念を応用して、学習者自身に自己表現のために必要な表現(文型)を学習者自ら見つけさせて文章を書かせるという作文指導の実践研究である。文脈意識によって、単なる文型の応用練習のための作文を超えた、自律的文章表現の作成過程が描かれている。後者も、作文指導の研究だが、こちらは、文脈の不在からくる語彙や表現の誤用を改善すべく、明確な文脈を持ち、理解しやすいストーリーを学習者に提供し、その要約文を作成させる作文指導によって、文脈を背景にもつ語彙や表現の習得とその応用を目指すものである。

前述した遠藤は、遠藤(2010)において早稲田大学の留学生対象の中級日本語クラスで実践した、ミニドラマを用いた表現教育の授業分析から日本語学習者の表現上の誤りを、文型の使用される「文脈」の認識から明らかにした。そして、「文脈化」の作業が行なわれた授業が学習者にどのような学習効果

12 「個人的な意見なんですけど」「まとめて申し上げますと」「例えばですね」のように「これから行う言語行動を予告する表現」類のこと。

13 特定の表現の機能を実現するために、ある文法事項とともに使うとよい表現のこと。例えば、ハズダには、用法によって「きっと」「確か」「～なのに」「～でしょ?」「どうりで」などが共起しやすい。

を与えるかについて論じている。

以上のように、文型・語彙・表現を文脈の中でとらえてその機能を確認し、その意識に基づいて表現指導を行う「文脈化」「個人化」の研究は、今後も発展・深化していくものと思われる。最後に筆者の「教室の文脈」を利用した敬語指導の実践研究、川口(2012)をその最前線業績のひとつとして参照に挙げて、本稿を終了する。

【参考文献:日本語】

- 遠藤直子(2008)「日本語学習者による初級文型～テモイイのとらえ方について―「初級文型の硬直化」の問題から―」『日本語教育』137号:21-30: 日本語教育学会
- 遠藤直子(2010)「初級文型を用いた表現教育―中級レベル口頭表現クラスにおける「ミニドラマ」の実践を通して―」『日本語/日本語教育研究』[1]: 31-47 日本語/日本語教育研究会
- 王慧雋(2012a)「〈使役〉は何のために使うものか―「表現意図」から〈許容〉の意味に関わる〈使役〉を捉える―」『待遇コミュニケーション研究』第9号: 17-32 待遇コミュニケーション学会
- 王慧雋(2012b)「使役の「文脈」―《強制》の「意味」を表す使役を中心に―」『日本語/日本語教育研究』3: 189-205 日本語/日本語教育研究会
- 太田陽子(2011)「学習者の産出例から運用のために必要な情報を考える―《ハズダ》の共起表現と類義表現に着目して―」『日本語教育文法のための多様なアプローチ』(庵功雄・森篤嗣編): 129-151 ひつじ書房
- 川口義一(2012)「初級日本語課程の「教室の文脈」における「待遇コミュニケーション教育」『早稲田日本語教育学』第11号:37-51 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 川口義一(2005a)「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』41・1-17 早稲田大学日本語教育研究センター
- 川口義一(2005b)「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』2・110-121 フランス日本語教師会
- 川口義一(2004)「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』6・57-70 カナダ日本語教育振興会
- 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』11・57-63
- 縫部義憲(2001)『日本語教師のための外国語教育学―ホリスティック・アプローチとカリキュラム・デザイン―』風間書房
- 鎌田修・嶋田和子(編著)(2012)『対話とプロフィシェンシー プロフィシェンシーを育てる 2』凡人社
- 山内博之(2000)『ロールプレイで学ぶ中級から上級への日本語』アルク
- 李婷(2012)「メタ言語宣言表現の「文脈化」―表現教育の視点から」『日本語/日本語教育研究』[3] 207-224 日本語/日本語教育研究会
- 李婷(印刷中)「話題を提示するメタ言語表現―表現教育の視点から」『日語日文学研究』第84集 韓国日語日文学会

【参考文献:英語・韓国語】

Omaggio Hadley, Alice (1986, 1993, 2001) *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle

- 川口義一(2013) 「새로운 시대의 일본어 교수법 — 표현지도의 「문맥화」와 「개인화」에 관한 제언 —」 『日本語学・日本語教育』 7, J & C (韓国・ソウル)
- 鄭相美(2008) 「효과적인 작문지도를 위한 <문맥구체화>의 응용 — 〈문맥구체화〉를 응용한 작문활동의 사례연구 보고 —」 『日本研究』 第 36 号 韓國外國語大學校日本研究所
- 鄭相美(2011) 「효과적인 작문지도를 위한 시안 — 학습자의 오용패턴 분석을 중심으로 —」 『日本語教育研究』 第 20 輯 韓國日語教育學會