

日本語教育のための文脈記述の可能性

— 条件表現「と」が用いられる文脈を例として —

古 屋 憲 章

1. はじめに

現在の初級日本語教科書の多くは、同じ形式の文型を一つの課で学習するという考えのもとに編集されている。¹そして、それらの教科書では、同じ形式の文型が「表現内容」(＝その文型が表している意味)によって、分類され、扱われている。例えば、「使役」文型は、多くの初級日本語教科書において、一つの課にまとめられている。そして、「表現内容」によって「強制」「許可」「放任」の三つに分類されている。教師は、教科書にしたがい、「使役」文型を一つの課で扱う。また、「使役」文型を「強制」「許可」「放任」の三つに分け、「表現内容」ごとにそれぞれ導入、練習を行う。

しかし、文型の形式と「表現内容」を習得しただけでは、実際に日本語を使ってコミュニケーションするにあたっては、不十分である。人と人が文を発話し、コミュニケーションを行う際に伝え合うのは、「表現内容」だけではない。「表現内容」とともに、自分がどのような目的を持って文を発話しているのかという「表現意図」も同時に伝えなければ、コミュニケーションを成立させることはできない。つまり、人はコミュニケーションにおいて、一つの文で「表現内容」と「表現意図」を同時に表しているのである。

したがって、日本語によるコミュニケーション能力の育成を念頭に置いて文型指導を行うのであれば、当然教師は、指導する文型が、どのような「表現意図」をどのような形式で伝えることができるのか、を把握した上で、「表現意図」に基づいた運用練習を行う必要がある。しかし実際には、多くの初級日本語教科書において「表現意図」への配慮がなされていない。そのため、教師も「表現意図」と文型の関係を意識しないまま、運用練習を行っているというのが現状であろう。²

効果的な運用練習を行うためには、さらにもう一つ教師が意識すべき事項がある。それは、だれがだれに向かって発話しているのか、すなわち、「表現主体と理解主体の関係」である。教師は、ある文型が、どのような「表現主体と理解主体の関係」において、どのような「表現意図」を表すために用いられるのか、を熟知しておく必要がある。

ここまで述べてきた「表現主体と理解主体の関係」と「表現意図」という二つの要素によって構成されるのが、「ある文型が用いられる文脈」である。教師は、「ある文型が用い

られる文脈」を考慮に入れた上で、運用練習を組み立てる必要がある。

本稿では、まず第2章において、日本語教育における「ある文型が用いられる文脈」に関する研究の流れを、「コミュニケーション・アプローチ」「待遇表現教育」「文脈化」「表現教育」に関する一連の論考を参考に概観する。次に第3章において、様々な文型に関する「ある文型が用いられる文脈」を記述する第一歩として、条件表現「～と、～」文型が用いられる文脈を考察する。

2. 「ある文型が用いられる文脈」に関する研究の流れ

2.1 コミュニカティブ・アプローチと文型

1980年代以前の日本語教育において、「ある文型が用いられる文脈」はほとんど考慮されていなかった。「文法」(＝「構造理解」)とは、「(構造的な)易から難」に向かって積み上げられた文法項目の配列を追っていくことであり、「会話」(＝「コミュニケーション能力育成」)とは、文法項目を具体的な文にして、それを対話文や発話文として提示するものであった。³しかし、このような「会話」指導には、「提示される文は、文法的には正確だが、実際にどういう状況で使われるのかが不明である」という大きな欠点があった。そこで、1980年代以降、コミュニケーション・アプローチに基づき、「もっと実際に使える会話文を学びたい」という学習者のニーズに応えるべく、教材に「自然でオーセンティックな表現」が取り入れられるようになった。⁴これに伴い、いわゆる「教師用指導手引書」にも、従来の形態論・統語論的ルールに加え、談話論・語用論・社会言語学的ルールの提示・指導が含まれるようになった。⁵しかし、「教師用指導手引書」には、「形態論・統語論的ルール」と「談話論・語用論・社会言語学的ルール」がそれぞれ別々のものとして記述されているだけであった。二種類のルールをつなぐ記述、すなわち、「ある文型が用いられる文脈」に関する記述はなかった。このため学習者は、たとえ二種類のルールを理解したとしても、相変わらず「正確」かつ「流暢」に「会話」できるようになるわけではなかったのである。このような現状に対し、川口(1993)は、Omaggio(1993)の「最適な教科書に含まれているべき特徴」のうちの三点(＝①文脈化された言語練習活動、②個人的意味が表現できる活動、③学生同士のインターアクション活動への示唆)に関し、日本語教科書の教師用指導手引書の分析と批判を行っている。そして、コミュニケーション・アプローチへの批判とその修正についてのアイデアを提案している。川口(1993)において、述べられている「文脈」という術語は、例えば『行為の授受』が表現される文脈」というように「何かを表現する状況」といったような大まかな意味で使われており、「表現意図」と「表現主体と理解主体の関係」が文型とどのように結び付いているのか、ということは考慮されていない。

2.2 待遇表現教育

蒲谷他（1998）には、「文型指導」を「表現の指導」に結び付けるための考え方という観点から見て、二つの重要な考え方が提示されている。

一つは、言語表現を「表現主体」の「表現意図」によって、次の三種類に分類するという考え方である。

①「自己表出表現」

「ああ、いい湯だ。気持ちいいなあ。」のように、「自己表出」を「表現意図」とする表現。

②「理解要請表現」

「クジラは魚類ではありません。哺乳類です。」のように、「理解要請」を「表現意図」とする表現。

③「行動展開表現」⁶

「すみません。お水を一杯ください。」のように、「行動展開」を「表現意図」とする表現。

もう一つは、上述した三種類の「表現」の内、「行動展開表現」が行われる文脈を次の三つの要素によって記述するという考え方である。

「行動」＝「だれ」がどういう「行動」に展開することを「意図」として表現しているのか。

「決定権」＝その「行動」をすることを「だれ」が決めるのか。

「利益」＝その「行動」に「展開」することで、「だれ」が「利益」を受けるのか。

例えば、「許可求め表現」は、「行動」を「自分」が行い、「決定権」が「相手」にあり、「利益」が「自分」にあるという文脈において行われる。また、「依頼表現」は、「行動」を「相手」が行い、「決定権」が「相手」にあり、「利益」が「自分」にあるという文脈において行われる。このように「行動」「決定権」「利益」が「自分」と「相手」のどちらにあるかという点から文脈を記述することによって、より詳細な文脈記述が可能になった。

2.3 「文脈化」

川口（1996）では、上述した待遇表現研究におけるコンテキストの記述を初級段階の文法項目の指導に応用した「文脈化」という概念が提唱されている。「文脈化」とは、ある特定の表現について、それが「だれが、だれに向かって、何のために」行うものであるかを記述することである。具体的には、コミュニケーションにおける「表現意図」（＝ある文を発話する目的）、「表現形式」（＝「表現意図」を的確に表現できる形式）、「表現者」（＝談話参加者の一人が、なぜ自分の意図をもう一人の参加者に向けて表現できるのかという、二人の人物の、発話し、それを受ける適格性についての説明）という三つの要素を記述することである。この「文脈化」の概念により、川口（1993）においては今ひとつあいまい

であった「文脈」の詳細な記述が可能になったと言える。

川口の「文脈化」に関する一連の研究は、待遇表現研究に発する表現論の立場からのものであり、「表現意図」と文型の関係（例えば、「助言与え」「依頼」と「～なら、～」文型の関係）について、多くの言及が行われている。⁷

また川口（1996）では、「文脈化」することによって、ある「表現形式」が用いられる状況が明確になり、教師はこれを踏まえて教室活動を組み立てることによって、適切な「表現の指導」が可能になるとされており、そのため、教師はすべての表現練習が適切な「文脈化」のもとに行われているかどうか常に常に配慮するべきであると強く主張されている。

2.4 「働きかける表現」と「語る表現」

川口（2004）では、特定の文法要素は、いわゆる「会話」の中にうまく納まらないということが指摘されている。これは、「文脈化」に関する一連の研究（文型の「文脈化」を行い、それを踏まえて適切な表現練習を考える作業）の結果、明らかになってきたことである。

例えば、「～と、～」文型を含む表現を「文脈化」していくと、「“how to”説明」（例：ダイヤルを右に回すと、音量が上がります）、「忠告・助言与え」（例：芝生に入ると、怒られますよ）、「同感・同調による人間関係の維持」（例：希望する学校に入れると、いいですね）などは、自然な会話文で導入でき、かつ類似の会話表現を作る練習を課すことができるものであるということがわかる。一方、「春になると、花が咲きます」のような表現は、前述の三つの表現と異なり、だれかに「働きかけて」その人物の利益になる行動を起こさせたり（「“how to”説明」「忠告・助言与え」、表現することで人間関係を調整したり（「同感・同調による人間関係の維持」）するものではなく、あることについて理解してもらうだけの表現であることがわかる。川口（2004）では、前者の「だれかに「働きかけて」その人物の利益になる行動を起こさせたり、表現することで人間関係を調整したりする表現類型」が「働きかける表現」、後者の「あることについて理解してもらうだけの表現類型」が「語る表現」と名づけられている。

「働きかける表現」は、話し手の利益になる行動を聞き手に起こさせたり、表現することで人間関係を調整したりする表現であるため、前述した待遇表現との関わりが深く、ロールプレイ等の方法で具体的なコンテキストの中でふさわしい表現群を選ぶトレーニングを行うことが可能である。これに対して、「語る表現」は、「自分の経験・心情・思想などについて語り、理解してもらうことによって、自己開示を行い、相手に自分を受け入れてもらうための表現」であるため、ふさわしい表現群を選ぶトレーニングを行うことは不可能であり、正に学習者自らが自らの経験・心情・思想について語るしかない。従って、「働きかける表現」の指導における教師の役割は、コンテキストにふさわしい（文話レベルの）表現形式を提示した上で、それらの表現形式をトレーニングできる場を設定することである。

るが、「語る表現」の指導における教師の役割は、学習者が表現しようとしていることをできるだけ正確に把握しようとし、学習者が表現しようとしていることにふさわしい表現形式を提示することにある。また、川口（2004）では、教師が教室活動の中で個々の学習者に「語る表現」を行う機会を与えることにより、学習者どうしの相互理解が深まり、そのことが「支持的教室風土」（縫部 2001）の形成につながるのではないかということも指摘されている。

3. 条件表現「～と、～」文型が用いられる文脈

本章では、前節までの論考をもとに、条件表現「～と、～」文型が用いられる文脈を考察する。本稿において、「～と、～」文型を考察対象として選んだのは、学習者にとって、使い分けを習得することが困難な条件表現を、「使用される文脈」という観点から捉えなおし、「文脈による条件表現の使い分け」の記述の第一歩とするためである。

3.1 考察方法

- (1) ここをまっすぐ行くと、右手に大きな建物が見えます。
- (2) このボタンを押すとドアは開きます。
- (3) この小説を読むと世界観が変わるかもしれません。
- (4) 雨天だと明日の試合は中止になります。
- (5) これを全部計算すると、総費用はだいたい百万円になります。
- (6) 動くときと撃つぞ。
- (7) そんなに食べると太るよ。
- (8) まじめに勉強しないと卒業できないよ。
- (9) 生活がこんなに不安定だと落ち着いて研究ができない。
- (10) こんなに美味しいと、いくらでも食べてしまいそうだ。

上述した例文は、いずれも『日本語文型辞典』（グループ・ジャマシイ 1998）中の「～と、～」文型（仮定条件）の例文である。

『日本語文型辞典』では、「～と、～」(仮定条件)の説明として、〈特定の人やものについて「Xが成立する場合にYが成立する」ということを述べるのに使う。〉と記述されている。

例文中の「～と、～」文型は、いずれも先ほど述べたような働きをしており、その意味では、同じ種類の文である、と言える。しかし、これらの例文を、「だれがだれに向かって何のために用いているのか」という文脈の観点から見た場合、果たして同じ種類の文であると言えるであろうか。

本章では、上記の例文を文脈の観点から分析することにより、「～と、～」文型が用いられる文脈について考察する。

考察は、川口（2000b）の文脈化の概念及び手法を参考に、「表現意図」（＝ある文を発話する目的）、「表現形式」（＝「表現意図」を的確に表現できる形式）、「表現主体と理解主体の関係」（＝談話参加者の一人が、なぜ自分の意図をもう一人の参加者に向けて表現できるのかという、二人の人物の、発話し、それを受ける適格性についての説明）という三つの観点から行う。またここで『日本語文型辞典』の例文を分析対象として選んだのは、日本語教育の現場で広く用いられている『日本語文型辞典』の文法論・意味論的な文型解説を文脈化の観点から捉え直したいと考えたからである。

3.2 条件表現「～と、～」文型の文脈化

I 「〈相手〉が～と、～」文型

A

表現意図：アドバイスを求める→←アドバイスを与える

表現形式：「～んですが、（どうすればいいですか）」→←「〈相手〉が～と、～」

表現主体と理解主体の関係：アドバイスを求める相手→←アドバイスを与える自分

例 文：①相：すみません。豊島区役所へ行きたいんですが、どう行けばいいですか。

自：豊島区役所ですか。（あなたが）ここをまっすぐ行くと、
右手に大きな建物が見えます。＝（1）そこが区役所です。

②相：ドアが開かないんですが（どうすればいいですか）。

自：（あなたが）このボタンを押すと（ドアは）開きます。＝（2）

※「～と、～」文型を用いた典型的な「アドバイス与え」として、「〈相手〉が～と、いいですよ」という「表現形式」が考えられる。

例 文：相：どうすれば、やせられますか。

自：（あなたが）毎日減肥茶を飲むと、いいです。

B

表現意図：←アドバイスを与える

表現形式：←「〈相手〉が～と、～」

表現主体と理解主体の関係：アドバイスを求めている相手←アドバイスを与える自分

例 文：相：この小説どうですか。おもしろいですか。

自：（あなたが）この小説を読むと世界観が変わるかもしれません。＝（3）

C

表現意図：←忠告・警告を与える

表現形式：←「〈相手〉が〜と、〜よ（ぞ）」

表現主体と理解主体の関係：状況が危機的であることに気づいていない相手

←忠告・警告を与える自分

例 文：自：(あなたが) そんなに食べると太るよ。 = (7)

自：(あなたが) まじめに勉強しないと卒業できないよ。 = (8)

D

表現意図：←命令する

表現形式：←「〈相手〉が〜と、〈自分〉が〜よ（ぞ）」

表現主体と理解主体の関係：状況が危機的であることに気づいていない相手

←命令する自分

例 文：自：(あなたが) 動くと (わたしが) 撃つぞ。 = (6)

「〜と、〜」文型を用いる文脈は、相手が自分にアドバイスを求めているか否かによって、上記のように「アドバイス与え」「忠告・警告」「命令」の三つに分類できる。相手が自分にアドバイスを求める気持ちが強ければ強いほど、「アドバイス与え」に近くなり、逆に、アドバイスを求める気持ちが弱ければ弱いほど「命令」に近くなる。これは、「〜と、〜」文型が、「すでに実現していることや、未来にかなりの確率で実現しそうなことがらを条件とする」(『日本語文型辞典』)という性質を持っていることから、「〜と、〜」文型を用いて相手に働きかけた場合、「あなたはわたしが言った行動を必ずする」と宣言しているような印象を伝えてしまうからである。

上述した考察から考えると、Bのような「アドバイスを求めている相手」に対して、「〜と、〜」文型を用いてアドバイスを与えることは、相手におせっかいな印象を与える可能性が高い。したがって、実際の運用に際しては、注意が必要である。

ここまで例文(1)(2)(3)(6)(7)(8)を「文脈化」の概念と手法によって分類してきた。これらと残る(4)(5)(9)(10)を比べてみると、双方が用いられる文脈が全く異なっていることがわかる。(1)(2)(3)(6)(7)(8)は、いずれも、「働きかける表現」(=自分の表現によって相手は何らかの行動を展開することを期待して発話する際に用いる表現)(川口 2003b)であるため、「あなたが〜すると、〜」というように、動作主が「相手」である。しかし、(4)(5)(9)(10)の動作主は「相手」ではない。このことから(4)(5)(9)(10)は、「相手」に「働きかける表現」ではなく、「語る表現」(=相手に自分の発話が理解されることを目的とする表現)(川口 2004)であることがわかる。

II 「〈相手の発話内容の一部〉と、～」文型

表現意図：自分が必要としている情報を求める→←相手が必要としている情報を与える

表現形式：「～と、～になりますか」→←「そうですね。～と、～になります」

表現主体と理解主体の関係：顕在的情報要求者の相手→←情報提供者の自分

例 文：①相：雨だと、明日の試合はどうなりますか。

自：そうですね。雨だと、(明日の試合は)中止になります。 = (4)

②相：これを全部計算すると、総費用はいくらになりますか。

自：そうですね。

全部計算すると、(総費用は) だいたい百万円になります。 = (5)

上述したIIは、仮定した事態の結果、起こる変化についての情報を顕在的に求める相手に対して、情報を提供する際に用いられる表現である。自分が発話する目的は、相手に情報を与えることであり、相手が自分の発話を理解すれば、目的は達成されるため、「語る表現」であることがわかる。

III 「〈自分〉が～と、～よ」文型

表現意図：←相手に自分の感想に対する同意を求める

表現形式：←「〈自分の現状〉が～と、〈自分〉が～よ」

表現主体と理解主体の関係：←自分の現状に対する感想を表出し、
相手に同意を求める自分

例 文：①自：(生活が不安定であるという自分の現状に対して)

(私の)生活がこんなに不安定だと、

(私が)落ち着いて研究ができない(よ)。 = (9)

②自：(食べているものおいしいという自分の状況に対して)

(私が食べているものが)こんなにおいしいと、

(私が)いくらでも食べてしまいそう(よ)。 = (10)

上述したIIIは、自分が現在置かれている状況に対する自分の感想を表出し、相手に同意を求める際に用いられる表現である。相手が自分の発話を理解し、同意してくれれば、発話の目的は達成されるため、「語る表現」であることがわかる。ただし、相手に同意してもらうことなく、現状に対する自分の感想を表出し、自分で確認することが目的である場合（終助詞は「なあ」になる）もある。その場合は、独白に近い表現になる。

4. まとめと今後の課題

本稿第一章では、教師が「ある文型が用いられる文脈」を意識することの重要性を述べた。また、第二章では、日本語教育における「ある文型が用いられる文脈」に関する研究の流れを概観した。

第三章では、文脈記述の具体例として、『日本語文型辞典』中の10の例文を、文脈の観点から分析し、分類した。もちろん、これで「～と、～」文型が用いられる文脈の全てが明らかになったわけではない。しかし、教師が「～と、～」文型を扱う際、第三章の考察をもとに、次の二点を念頭に置きつつ、指導案を作成し、指導にあたることは可能であろう。

- ①「アドバイスを求め、与える」という「働きかける」表現・理解活動の中で用いる表現の一つとして「～と、～」文型を取り上げる。
- ②「情報を求め、与える」という「語る」表現・理解活動の中で用いる表現の一つとして「～と、～」文型を取り上げる。

今後は、第三章のような作業を積み重ねることにより、「～と、～」文型のみならず、様々な文型が用いられる文脈を明らかにしていきたい。「ある文型が用いられる文脈」（だれがだれに向かって何のために用いるのか）が明らかになることにより、教師が「ある文型が用いられる文脈」を意識することが容易になる。そして、それは「ある文型が用いられる文脈」を意識する教師による、文脈に基づいた表現・理解のための教室活動の設計へとつながっていくはずである。

注

- 1 スリーエーネットワーク（1998a, b）、凡人社（2002a, b）等参照。
- 2 スリーエーネットワーク（2000a, b）等からも推測できる。
- 3 鈴木（2007）参照。
- 4 例えば、能登（1992a）等。
- 5 例えば、能登（1992b）等。
- 6 「行動展開表現」については、坂本他（1994）に詳述されている。
- 7 川口（1998a, b 1999 2000a, b 2001 2003a, b）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
- 坂本恵・川口義一・蒲谷宏（1994）『「行動展開表現」について—待遇表現教育のための基礎的考察—』『日本語教育』82号 日本語教育学会 pp.47-58
- 川口義一（1993）「日本語教育と日本語教科書—教師のための教科書—」『日本語学』第12巻第2号 明治書院 pp.22-30
- 川口義一（1996）「日本語指導の文脈化」鎌田修・山内博之編『日本語教育・異文化間コミュニケーション—教室・ホームステイ・地域を結ぶもの—』北海道国際交流センター発行 凡人社発売
- 川口義一（1998a）「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—」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』第11号 早稲田大学日本語研究教育セン

- ター pp.35-57
- 川口義一 (1998b) 「初中級文法指導の文脈化」『AJALT』第 21 号 国際日本語普及協会 pp.24-27
- 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—」森田良行教授古稀記念論文集刊行会編『日本語研究と日本語教育』明治書院 pp.318-342
- 川口義一 (2000a) 「『ナラ表現』の『文脈化』と『教材化』」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』第 13 号 早稲田大学日本語研究教育センター pp.27-49
- 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 pp.1-17
- 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 pp.16-25
- 川口義一 (2003a) 「『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 pp.57-63
- 川口義一 (2003b) 「表現類型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 pp.29-41
- 川口義一 (2004) 「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 フランス日本語教師会 pp.110-121
- 鈴木睦 (2007) 「コミュニケーション・アプローチ」鎌田修・川口義一・鈴木睦編著『日本語教授法ワークショップ 増補第 2 版』凡人社 pp.240-264
- グループ・ジャマシイ編著 (1998) 『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版
- 縫部義憲 (2001) 『日本語教育学入門』(改訂版) 瀝々社
- Omaggio Hadley, A (1993) *Teaching language in context (second edition)*.
Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers

参考教科書・教師用指導手引書

- スリーエーネットワーク (1998a) 『みんなの日本語初級 I』
- スリーエーネットワーク (1998b) 『みんなの日本語初級 II』
- スリーエーネットワーク (2000a) 『みんなの日本語初級 I 教え方の手引き』
- スリーエーネットワーク (2000b) 『みんなの日本語初級 II 教え方の手引き』
- 凡人社 (2002) 『【初級】語学留学生のための日本語 [I]』
- 凡人社 (2002) 『【初級】語学留学生のための日本語 [II]』
- 能登博義 (1992) 『コミュニケーションのための日本語入門』創拓社
- 能登博義 (1992) 『コミュニケーションのための日本語入門 指導の手引』創拓社