

コミュニケーションのための日本語教育文法 ——日本語教育の常識を疑おう——

野田尚史

1. この論文の内容

日本語非母語話者に対する日本語教育では、かなり以前から、「聞く」「話す」「読む」「書く」というコミュニケーションのための教育を行おうという意識が強かった。教科書の会話文をなるべく自然なものにしようとか、教室活動を実際のコミュニケーションに近いものにしようという努力も続けられてきた。

しかし、日本語教育で教えられる文法項目は、50年前と比べても、基本的にはほとんど変わっていない。日本語教育の世界では、初級ではどんな文法項目をどんな順序で教えるか、中級ではどんな文法項目をどのように取り上げるかといったことが「常識」のようにになっている。

この論文では、日本語教育の文法についての「常識」を疑う必要があることを主張する。つまり、日本語教育で教えられている文法項目には、実際のコミュニケーションには必要がないものがあるのではないかと疑うということである。また、実際のコミュニケーションには必要なのに取り上げられていない文法項目があるのではないかと疑うということである。

さらに、コミュニケーションに必要な文法項目があつたり、コミュニケーションに必要な文法項目がなかったりする理由について、文法項目の多くがコミュニケーションに必要なことを教えるためではなく、言語体系を教えるために決められたからだと主張する。

この論文の前半の2から6では、それぞれ次の(1)から(5)の観点から、これまでの日本語教育で教えられてきた文法の「常識」をどのように疑う必要があるのかを述べる。

- (1) 「実際にはあまり使われない文法項目ではないか」と疑おう
- (2) 「話したり書いたりできなくてもよい文法項目ではないか」と疑おう
- (3) 「初級レベルでは習得できない文法項目ではないか」と疑おう
- (4) 「これまでの文法より大事な教授項目があるのではないか」と疑おう
- (5) 日本語教育の文法項目はどのように決められたかを考えよう

後半の7から10では、それぞれ次の(6)から(9)のように、「聞く」「話す」「読む」「書く」に分けて、これまでの日本語教育で行われてきた教育の問題点を具体的に検討する。

- (6) 「聞く」ための日本語教育を疑いながら検討しよう
- (7) 「話す」ための日本語教育を疑いながら検討しよう
- (8) 「読む」ための日本語教育を疑いながら検討しよう
- (9) 「書く」ための日本語教育を疑いながら検討しよう

2. 「実際にはあまり使われない文法項目ではないか」と疑おう

日本語教科書で取り上げられることが多い文法項目は、すべて日本語母語話者が実際によく使っているものだといえるだろうか。そのような観点から日本語教科書の文法項目をみていくと、実際にはあまり使われていないものがたくさん見つかる。

実際にはあまり使われていない文法項目として、小林ミナ(2005)では、次の(10)のような命令形や、その次の(11)のようなイ形容詞の否定形、その次の(12)のような「～つもりです」があげられている。

(10) 「金を出せ。」 (『みんなの日本語 初級 II 本冊』 p. 63)

(11) 「日本のカメラ・高い (いいえ) → 日本のカメラは高いですか。」「いいえ、高くないです。」 (『みんなの日本語 初級 I 本冊』 p. 67)

(12) 「あなたは日本語をならって、どうするつもりですか。」 (『日本語初歩』 p. 151)

小林によると、(10)の「出せ」のような命令形を実際のコミュニケーションで使う場面は、地域や話者の性別による若干の違いはあるものの、ほとんどないということである。(11)の「高くないです」や「高くありません」のようなイ形容詞の否定形も、自然談話のデータを調べても、ほとんど出てこないということである。(12)のような「～つもりです」は、自然談話データで出現頻度を調べても、「～(よ)うと思います」に比べて非常に少ないだけでなく、特に「～つもりですか」という問いかけはかなり失礼な印象を与える可能性が高いということである。

フォード丹羽順子(2005)では、実際に使われていない文法項目として、次の(13)のような言い切りの「～ほうがいいです。」や、その次の(14)のような「～と～とどちらのほうが～」という比較構文があげられている。

(13) 「はやく帰ったほうがいいです。」

(Total Japanese Grammar and Conversation: Notes, p. 122)

(14) 「コーヒーと紅茶とどちらがいいですか。」 (『みんなの日本語 初級 I 本冊』 p. 101)

フォードによると、(13)のような言い切りの「～ほうがいいです。」は、自然談話のデータにも書きことばのデータにもほとんど出てこず、「～ほうがいいですか。」「～ほうがいいんじゃない。」のような形で使われているということである。(14)のような比較構文も、同じ文の中で「～と～と」という形で選択肢が示されることは非常に少なく、実際にはたとえば次の(15)のように、選択肢は別の文で示されるということである。

(15) 「サイズはどれがよろしいでしょうか。ショート、トール、グランデとございますが。」

清ルミ(2004)では、「～ないでください」が問題にされている。清によると、日本語教師に「日常のコミュニケーションでよく使われる『ないでください』を含む会話文を書いてほしい」という調査をすると、「ここでタバコを吸わないでください」「ここに車をとめないでください」など、禁止を表す例の回答が多かったということである。それに対して、一般社会人に同じ調査をする

と、「気にしないでください」「気を使わないでください」など、配慮・気遣いを表す例の回答が多かったということである。これについて清は、日本語教育では「ここでタバコを吸わないでください」のような例文が示されることが多いが、実際のコミュニケーションではこのような直接的な表現は避け、「ここは禁煙なのですが…」のような表現が使われるのが一般的だからと解釈している。

また、清ルミ(2003)では、かなり多くの日本語教科書で取り上げられている、物を贈るときの表現「つまらないものですが」が問題にされている。清によると、ロールプレイなどによる調査の結果によると、「心ばかりのもの」や「ほんの気持ち」のような謙遜表現は使われることがあるが、「つまらないものですが」はほとんど使用されないということである。特に旅行のおみやげを渡す場面では、「これ、～ですけど、どうぞ」という明示的な表現が多いということである。

このほかにも、日本語教科書で取り上げられることが多いが、実際にはあまり使われていない文法項目はたくさんある。たとえば、誘いかけの「～ましょう」や、仮定条件の「～(れ)ば」のほか、「～ないで」、「～ことができます」、「～てあります」、「～たところです」などである。

このような文法項目は、コミュニケーションの必要性から日本語教育に取り入れられたものではなく、言語体系を教えようという意識から取り入れられたものだと考えられる。「肯定形を教えたなら否定形も教えないと体系的ではない」とか、「テ形を教えたあとは、テ形を使うさまざまな形を教えた」といった意識によるものであり、コミュニケーションに必要とはいえないものも取り入れられているのである。

3. 「話したり書いたりできなくてもよい文法項目ではないか」と疑おう

日本語教科書で取り上げられる文法項目は、聞いたり読んだりしてわかるようになるだけでなく、話したり書いたりして使えるようになることが要求されることが多い。しかし、どの文法項目も、わかるだけでなく使えるようにする必要があるだろうか。そのような観点から日本語教科書の文法項目をみていくと、使える必要はない文法項目が見つかる。

たとえば、禁止を表す「～てはいけません」という文法項目は初級教科書で取り上げられることが多いが、初級の段階ではわかるようにする必要はあるかもしれないが、使えるようにする必要はないと考えられる。次の(16)のような「～てはいけません」は、上位者から下位者に強く指示する表現であり、使ってもよい状況はほとんどないといってもよいからである。

(16) 「ここで遊んではいけません。」「はい。」 (『みんなの日本語 初級 I 本冊』p.122)

また、許可を表す「～てもいいです」という文法項目も初級で取り上げられることが多いが、初級の段階ではわかるようにする必要はあっても、使えるようにする必要はないだろう。次の(17)のような「～てもいいです」は、上位者から下位者に言うことが多い表現であり、使わなければならない状況はあまりない。また、使い方を少し誤っただけで、相手が「偉そうな言いかたをさ

れた」と不快に思う危険が大きいからである。

(17) 「来週の月曜日に来てください。今週は来なくてもいいです。」「はい、わかりました。」

(『みんなの日本語 初級 I 本冊』 p. 143)

この(17)は練習の部分の例文である。「てもいいです」の前の「今週は来なく」の部分を入れ換えて会話をしながら、「てもいいです」を使えるようにするための練習である。しかし、「てもいいです」を使うのは医者で、「はい、わかりました。」と言うのは患者という設定になっている。患者になる人は多くても、医者になる人は少ないことを考えると、初級の段階でこのような練習をするのは意味がないと考えたほうがよい。

このように許可を表す「てもいいです」は使えるようになる必要はないが、次の(18)のような許可を求める「てもいいですか」は、「てもいいです」に比べ、使えるようになる必要性が高いだろう。「てもいいですか」のほうが、使わなければならない状況がたくさんあり、使いかたもむずかしくないからである。

(18) 「これ、使ってもいいですか。」

これまでの日本語教科書では、「てもいいです」を基本的な文法項目とし、「てもいいですか」はその応用の表現と考えられてきた。それは、「てもいいですか」は「てもいいです」に「か」がついたものという言語学的な分析を出発点にし、言語の体系を教えようとしてきたからである。コミュニケーションの必要性から考えると、「てもいいですか」を基本にしたり、この形だけを取り上げることも可能である。

また、許可を求める表現としては、次の(19)のように、名詞に「でもいいですか」をつける形もよく使われる。

(19) 「来週でもいいですか。」

しかし、これまでは、名詞に「でもいいですか」がついたこのような形はあまり取り上げられず、動詞に「てもいいですか」がついた前の(18)のような形が中心になっていた。それは、形の作りかたがむずかしい動詞のテ形を定着させるために「てもいいですか」の練習をさせたいという言語体系中心の考えかたによるものだろう。コミュニケーションの必要性から考えられたことではない。

4. 「初級段階では習得できない文法項目ではないか」と疑おう

日本語教科書で取り上げられる文法項目の中には、教師がいくら工夫して教えてもなかなか習得できないものがないだろうか。いくらうまく教えても習得できないというのは、その段階で教えても無駄だということである。そのような観点から日本語教科書の文法項目をみていくと、時間をかけて教えても無駄だといえる文法項目が見つかる。

たとえば、受動文は、初級の段階では習得するのが無理だといってもよい文法項目である。次

の(20)のような間接受動文は、実際にあまり使われないという問題もあるが、習得できないという問題も大きい。

(20) 「それに、鈴木さんも子供にジュースをこぼされてしまったんです。」

(『新文化初級日本語Ⅱ』 p. 136)

間接受動文だけでなく、次の(21)のような直接受動文も習得できないと考えてよいだろう。

(21) 「わたしは弟にパソコンを壊されました。」 (『みんなの日本語 初級Ⅱ 本冊』 p. 97)

受動文を教えたすぐあとに、教えた内容に合わせた試験をすれば、ある程度はできるとしても、会話をしたり作文を書いたりするときに適切に受動文が使えるようにはならない。田中真理(2005)や山内博之(2005)でも、受動文は上級の段階にならないと使えるようにならないことが調査によって明らかにされている。

受動文がなかなか習得できないのは、受動文の作りかたがむずかしいからである。それに加え、受動文は単文では使わなくて済むことが多いからということもある。受動文を使う必要が出てくるのは、次の(22)のような複文や、同じ話題の文が連続しているまとまりのある文章や談話の中である。

(22) 友だちに旅行に誘われましたが、お金もないし暇もないので、断りました。

ということは、複文や、まとまりのある文章・談話で話したり書いたりできる段階になるまでは、受動文はあまり必要がなく、教えられても習得されないということである。

ただし、次の(23)や(24)のような受動文は、比較的よく使われると思われるかもしれない。

(23) 店長に「あしたも来てほしい」と言われました。

(24) ヤンさんに振られちゃった。

しかし、「言われる」や「振られる」のようによく使われるものが少数であれば、受動文として教えないほうが効率がよい。これらは「言われる」「振られる」という動詞で、「～に～と言われる」「～に振られる」という文型で使われ、活用はⅡグループ(一段動詞)だとして教えれば済むことである。

受動文として教えるのは、たくさんの動詞が同じ文法規則で扱えて効率的だからである。教えたほうがよい受動文の動詞が少ないのであれば、受動文としてではなく、「言われる」や「振られる」を普通の動詞と同じように扱ったほうがむしろ効率的だということである。

このように受動文は初級段階では習得できないため、教える必要がないと考えられるが、そのような文法項目はほかにもある。たとえば、尊敬語や謙譲語である。

次の(25)は、初級教科書に出てくる尊敬語と謙譲語の練習であるが、このような形はなかなか習得されない。

(25) 日曜日どちらへいらっしゃいますか。(展覧会) → 展覧会に参ります。

(『みんなの日本語 初級Ⅰ 本冊』 p. 122)

尊敬語と謙譲語は、実際にあまり使われていないという問題ももちろんあるが、形の作りかたも使うべき状況もむずかしいため、なかなか使えるようにはならない。教えても無駄だといえる。

「～さん、いらっしゃいますか？」や、名前を言うときの「～と申します」のように、よく使われる表現もあるが、それらは尊敬語・謙譲語という体系としてではなく、決まった表現として教えれば済む。

ここまでみてきたように、受動文や尊敬語・謙譲語は、どんな教えかたをしても習得がむずかしい。それなのに、多くの初級教科書で取り上げられている。それは、これまでの日本語教科書が言語の体系を教えようとしてきたからである。言語の体系を教えるために、初級段階で言語の体系にかかわる文法項目はすべて取り上げようとしていた。言語の体系としては、受動文はボイスの体系の中では非常に重要な項目であり、尊敬語と謙譲語も敬語の体系の中では不可欠なものである。そのため、初級段階で習得できるかどうかに関係なく、このような文法項目が取り上げられてきたのである。

5. 「これまでの文法より大事な教授項目があるのではないか」と疑おう

ここまでの2.から4.では、これまでの日本語教育で教えられてきたが、コミュニケーションという観点からはあまり必要がないと思われる文法項目を取り上げた。この5.では、逆に、これまでの日本語教育ではあまり教えられてこなかったが、コミュニケーションという観点からは必要だと思われる文法項目を取り上げる。

まず、言語の体系にかかわると考えられるものの中にも、これまであまり重視されてこなかった文法項目がある。たとえば、終助詞の「ね」や「よ」である。終助詞の「ね」や「よ」は、日本語教科書のモデル会話などに出てくることはあっても、それを集中的に練習する課がないことが多い。「に」や「で」のような格助詞に比べて、非常に軽い扱いになっている。

しかし、野田尚史(2005)でも指摘されているように、終助詞や格助詞に比べ、使いかたが適切でないと、相手の感情を害する可能性が高い。「それは触らないでください！」と注意されて、「そうですね。」のように「ね」を使って答えると、不快に思われる恐れがある。「ね」によって「触ってはいけないことを知っていたのに触った」というニュアンスを感じさせてしまう可能性があるからである。終助詞の「ね」や「よ」は、「話す」教育では、格助詞の「に」や「で」と同じくらい重要な文法項目として扱ってもよいと考えられる。

また、個々の文法形式を実際にどう使うかということも重視しなければならない。「～はどのようにですか」「～はいかがでしょうか」という提案の形式を例にすると、日本語能力が非常に高くても、次のような状況で不適切な使いかたがみられることがある。学生が先生に「論文の相談をしたいので、都合のよい日時を知らせてほしい」というメールを送ると、先生から「14日の午後3時か16日の午後1時か17日の午前10時なら都合がよい」という返事をもたらったとしよう。その

メールに対して、学生が先生に送る返事のメールに次の(26)のような文を書いた場合である。

(26) それでは、16日の午後1時はいかがでしょう。

この状況では、先生が日時の候補を提案し、その答えを学生に求めているので、「～はいかがでしょう」という提案の形を使うのは不自然であり、相手が失礼だと感じる可能性がある。ここでは、たとえば、次の(27)のように答えたほうが、「～はいかがでしょう」を使った前の(26)よりはよいだろう。

(27) それでは、16日の午後1時をお願いします。

前の(26)の例は、「～はいかがでしょう」という非常にていねいな形を使っているが、提案に対して提案で答えているために、失礼だと感じさせる可能性があるものである。このようなことが起きないようにするためには、相手とのやりとりの流れの中でどのような表現を使えばよいかという使いかたを重視しなければならない。

一方、言語の体系とは関係ないものでも、コミュニケーションにとっては重要なものがたくさんある。たとえば、任栄哲・井出里咲子(2004)は、韓国語では初対面の学生どうしの会話の最初のほうで、次の(28)のようなやりとりが普通に行われることを指摘している。

(28) 学生A：ボーイフレンドいますか。

学生B：いいえ、いません。

学生A：どうしてボーイフレンドがいないんですか。きれいなのに。

[韓国語の会話の日本語訳の部分]

日本語では、初対面の相手にすぐに「ボーイフレンドがいるかどうか」を聞くことはほとんどない。それも失礼だと思われる可能性があるが、「ボーイフレンドがいない理由」を聞くことはさらに失礼だと思われる可能性が高い。

任栄哲・井出里咲子(2004)によれば、韓国語では、このような質問は相手に対する関心をはっきりと示すことにつながり、それが親近感を生み出すと捉えられているということである。しかし、日本語ではそのようには受け取られず、失礼な質問だと思われることが多い。このような話題の選択も、コミュニケーションという観点からみれば、非常に重要な項目になる。

このように、これまでの日本語教育ではあまり教えられてこなかったが、コミュニケーションという観点からは必要だと思われる項目がたくさんある。これまで日本語教育ではあまり扱われてこなかった項目は、言語体系の中心として古くから研究されてきたのではないものがほとんどである。言語体系としては重要ではないので、日本語教育でも取り上げられてこなかっただけである。コミュニケーションを重視する教育では取り上げる必要がある。

6. 日本語教育の文法項目はどのように決められたかを考えよう

日本語教育で取り上げられる文法項目は、日本語を聞いたり話したり読んだり書いたりすると

きに必要なものが選ばれていると、一般には考えられているかもしれない。しかし、ここまでの2.から5.のように、日本語教育でどんな文法項目がどのように取り上げられているかを批判的にみていくと、そのようには考えないほうがよいことがわかる。

これまでの日本語教育で取り上げられてきた文法項目は、「聞く」「話す」「読む」「書く」というコミュニケーションのためではなく、言語の体系を教えるために決められたと考えたほうがよい。具体的には、日本語学や言語学の文法の枠組みに従って、そこで重視されているものは重視し、ほとんど扱われていないものはほとんど扱わないという形になっていた。

日本語学や言語学では、動詞の活用や、格助詞で表される格関係、受動文のように、言語の体系として記述しやすいものは古くから研究が行われてきた。それに対して、聞き手との関係が重要な終助詞や、実質的な意味をもたない「あのー」「ええと」のようなフィラーのようなものは、研究が遅れた。言語の体系とは無関係な、会話の話題のようなものは、今でもほとんど研究が行われていない。日本語教育で取り上げられる文法項目は、そのような日本語学や言語学の状況を反映していると考えられる。

また、日本語学や言語学で記述される文法は、「聞く」「話す」「読む」「書く」という具体的なコミュニケーションから離れた中立的で抽象的な文法である。日本語教育で、ある文型が取り上げられると、その文型を使って、「聞く」練習、「話す」練習、「読む」練習、「書く」練習のすべてをしようとする傾向があるのは、日本語学や言語学の中立的で抽象的な文法をもとにしているからである。

コミュニケーションという観点からすれば、「聞く」ための文法、「話す」ための文法、「読む」ための文法、「書く」ための文法がそれぞれあるはずである。たとえば、「あのー」「ええと」のようなフィラーは、「話す」ための文法では、それぞれのフィラーの使いわけが重要になる。しかし、「聞く」ための文法では、「フィラーは無視して聞けばよい」というだけになる。「読む」ための文法と「書く」ための文法では、基本的にはフィラーはまったく出てこないということになる。

日本語教育の初期の時代は、何もないところから教育内容を考えなければならなかったため、日本語学（国語学）や言語学の文法を参考にするしかなかった。それは当然のことだった。しかし、いつまでも、そのような過去の枠組みに従ってはいは、コミュニケーション能力を高める教育はできない。これまでの日本語教育の文法項目がコミュニケーションの必要性から選ばれたものではないことがわかれば、これまでの日本語教育の文法項目を批判的に検討し、「聞く」「話す」「読む」「書く」それぞれのために必要な教授項目を考え直さなければならないということになる。

多くの日本語教科書は、編集方針として、「コミュニケーションのため」ということを掲げている。今からみると明らかに不自然な会話が並んでいる古い教科書でも、「話すため」「聞くため」というような方針が掲げられていることが多い。しかし、実際には、言語の体系を教えるために選ばれた「初級文型」をベースに教える内容が決められているものが多い。建前としての「編集

方針」などには惑わされしないで、それぞれの教科書がどんな方針で編集されているのかを見抜き、コミュニケーションのためにはどんな内容の教育が必要かを一から考え直す必要がある。

7. 「聞く」ための日本語教育を疑いながら検討しよう

ここまでの2.から6.では、5つの観点から、これまでの日本語教育で教えられてきた文法の「常識」をどのように疑う必要があるのかを述べてきた。ここからの7.から10.では、「聞く」「話す」「読む」「書く」に分けて、これまでの日本語教育で行われてきた教育の問題点を具体的に検討する。

問題点を具体的に検討するために、日本でも海外でも比較的良好に使われている日本語教科書に出ている練習問題を例として取り上げる。その練習問題について指摘する問題点は、その練習問題やその教科書に限ったことではなく、日本語教育に広くみられる一般的なことである。

この7.では、「聞く」ための練習問題を取り上げる。次の練習問題は、男の人と女の人の会話を聞いて、あとの質問に「○」か「×」かで答えるものである。この練習問題は、実際の「聞く」能力を高めるという点からみて適切ではないと思われる点がいろいろと考えられる。

男：旅行の写りょこう真しゃしんですね。この人ひとはだれですか。

女：どの人ひとですか。

男：佐藤さとうさんのうしろうしろにいる、髪かみが短みじかい人ひとです。

女：ああ、カリナさんです。

【質問】カリナさんは髪かみが短みじかいです。 【答え】()

(『みんなの日本語 初級 I 本冊』, 第 22 課「問題」2. 5)

この練習問題で特に大きな問題点は、このような会話から「カリナさん」について「髪が短い」という情報を聞きとることの不自然さである。この会話は、男の人が「髪が短い人はだれか」ということを質問し、それに対して女の人が「その人はカリナさんだ」と答える流れのものである。「カリナさん」について「髪が短い」かどうかを質問したり答えたりする流れの会話ではない。つまり、この会話から「質問」の答えを出すためには、日常的なコミュニケーションではあまり行わないような推論をする必要があるということである。

実際の聞く能力としては、会話の流れに反するこのような推論能力が必要になることは少ない。むしろ、だれが何を質問し、だれが何を答えているかという会話の流れをつかむ能力のほうが必要である。この練習問題は、そのような会話の流れをつかむ問題にはなっておらず、むしろ、会話の流れに逆らう、いじわるな「引っかけ問題」になっている。

このような不自然な問題になってしまっているのは、そもそもこの問題の状況設定や話される文が現実にはないような不自然なものになっていることが根本的な問題点としてある。この練習

問題のように他人の会話を盗み聞きして、「カリナさんは髪が短い」というような情報を聞きとらなければならない状況は、実際のコミュニケーションではほとんどない。また、このような状況では「どの人ですか」と聞かれたら、指で指しながら「この人です。」と答えるのが普通である。「佐藤さんのうしろにいる、髪が短い人です。」のような説明をすることはあまりないと思われる。

この練習問題がある課は、「これはミラーさんが作ったケーキです」のような名詞修飾節の文型を教える課である。この練習問題は、その文型が使われている「佐藤さんのうしろにいる、髪が短い人です。」という文を入れた問題にすることが優先され、その結果、実際のコミュニケーションとはかけ離れた問題になってしまったのだと考えられる。

このような不自然な練習問題にならないようにするには、たとえば、「富士見公園に行くにはどのバスに乗ればよいか」を聞いたときの相手の答えを聞きとるような現実的な状況設定を行うべきである。その場合も、自分がだれに何を聞こうとしているかという状況をきちんと説明した上で、相手が答える映像を見せるなど、臨場感がある練習問題にしたほうがよいだろう。そのような工夫をすれば、現実とはかけ離れた練習問題が作られるのを防ぐこともできる。

また、ある文型を導入したら、その文型を使って「聞く」「話す」「読む」「書く」のすべての練習をするという教育も見直すべきである。「聞く」ために必要な文型やストラテジーと、「書く」ために必要な文型やストラテジーは大きく違うということを十分考慮して、「聞く」「話す」「読む」「書く」それぞれのための練習問題を作るほうが効果的である。

8. 「話す」ための日本語教育を疑いながら検討しよう

この 8. では、「話す」ための練習問題を取り上げる。次の練習問題は、教室などで話し合いをするためのものである。この練習問題は、実際の「話す」能力を高めるという点からみて適切ではないと思われる点がいろいろと考えられる。

話し合ってみよう _____

① あなたの国は、どんなところがいいですか。

② 友人の国についても、聞いてみましょう。

* * * * *

③ この詩を読んで、あなたはどう思いましたか。

(『日本語中級 J301——基礎から中級へ——』, 第2課)

この練習問題の③にある「この詩」というのは、この課の「本文」にある次の詩のことである。ただし、この詩は「本文」では縦書きになっている。

わたしと小鳥と鈴と

わたしが 両手を 広げても、
お空は ちっとも 飛べないが、
飛べる 小鳥は わたしのように、
地べたを 速くは 走れない。

わたしが 体を 揺すっても、
きれいな 音は 出ないけど、
あの 鳴る 鈴は わたしのように
たくさんな 歌は 知らないよ。

鈴と 小鳥と それから わたし、
みんな 違って みんな いい。

金子みすゞ

この練習問題の①は「あなたの国のどんなところがいいか」を話し合う練習であるが、現実のコミュニケーションで自分の国のいいところを話すということはほとんどないと考えられる。相手の国のいいところを話すことは、コミュニケーションを円滑にするために必要なことがあるかもしれないが、自分の国のいいところを話さなければならない状況は考えにくい。このような練習は教室活動として、文型や語彙を定着させるために考えられたものだといってよいだろう。

②の「友人の国についても聞く」というのも、実際のコミュニケーションとしてはあまりないものであり、教室活動として考えられたものだといえる。

③の「詩を読んでどう思ったか」を話すというのも、典型的な教室活動であり、現実の場面としては考えにくい。特にこの詩は、「みんな違って、みんないい」という内容のものであり、「私もそう思う」という以外にさまざまな意見が出るとも思えない。

この詩は、「たくさんな歌」のように不自然な表現が少しはあるとしても、使われている文型や語彙が簡単で、内容もよいということで選ばれたのだろう。しかし、詩について話し合いをすることは、学校の「国語」の時間以外にはほとんどないことである。

このような不自然な練習問題にならないようにするには、たとえば、「バンコクのことをほとんど知らない日本人にグランドホテルからチャイナタウンへの行きかたを電話で伝える」ような現実的な状況設定を行うべきである。そのような現実的な状況設定をすると、何をどういう順序で伝えればよいかというような実際のコミュニケーションに必要なストラテジーも学べる。また、このような状況設定では、自分の伝えたいことを一方的に話すだけでは伝わらない。相手の反応を見ながら、少しずつ情報を伝えるといったストラテジーも必要になる。

実際の「話す」コミュニケーションでは、自分の言いたいことを相手にうまく伝えられるかどうかは、格助詞を正しく使えるかどうかといったことより、どんな情報をどんな順序で伝えるかといったことをよく考えているかどうかによって左右されることが多い。

「話す」コミュニケーション能力を高める教育をするためには、どんな状況でどんな相手に何のために何を伝えるのかという設定をきちんと考えた練習が必要である。そのような現実的な設定をきちんと行えば、相手に自分の言いたいことを伝えるためには何が必要なのかもわかってくるはずである。

9. 「読む」ための日本語教育を疑いながら検討しよう

この9.では、「読む」ための練習問題を取り上げる。次の練習問題は、「鈴木君の 日記」を読んで、そのあとの質問に「○」か「×」かで答えるものである。この練習問題は、実際の「読む」能力を高めるといって点からみて適切ではないと思われる点があると考えられる。

すずきくん にっき 鈴木君の 日記
がつふつか にち 2月2日(日) あさから ゆきが ふ 降 っ て いる。 そと は さむ そう だ っ た の で、 1日 う ち に いた。 ひま だ っ た の で、 たか は し に で ん わ し て み た が、 い な か っ た。 ス キ ー に い っ て いる の を おも っ た だ だ 思い出した。 がつ に ち に ち 4月13日(日) だいがく の と も だ ち の け っ こ ん し き に で た。 そ こ で わ た な べ に あ っ た。 す て き な ひと だ と お も っ た。 がつ に ち に ち 6月21日(土) き ょ う も あ さ から あ め だ っ た。 あ け み さ ん の た ん し ょ う び の パ ー テ ィ ー に い っ た。 あ け み さ ん が す き な ば ら の は な を も っ て い っ た。 あ け み さ ん は う れ し そ う だ っ た。 か え る と き、 「こ ん ど ふ たり で ド ラ イ ブ に い き ま せ ん か」 と い っ て み た。 あ け み さ ん は 「え え」 と い っ て く れ た。 11月17日(月) き ょ う み ん な に 「う れ し そ う だ ね」 と い わ れ た。 き の う あ け み さ ん が ぼ く と け っ こ ん し き と い っ て く れ た。 し あ わ せ だ。
1) () あけみさんは すずきくん の だいがく の ときの ともだち です。
2) () 6月20日は あめ でした。
3) () すずきくん は がつ にち に あけみさんと けっこん しました。
(『みんなの日本語 初級 II 本冊』, 第43課「問題」6.)

この練習問題で特に大きな問題点は、他人の日記を読んで情報を得ることの不自然さである。この日記は、インターネットなどで公開されているものではなさそうである。そのような日記を他人が読むことはないはずである。読みとる情報も、あけみさんと鈴木君の人間関係や、6月20日の天気など、この日記から読みとらなければならないものだとは思えない。

日記なのに、文節ごとにスペースを入れる「分かち書き」で書かれていて、ふりがながついていのも変である。そんな日記はない。こんな文章が使われるのは、実際に読む必要がある文章を読むことより、辞書などを使わないでも読める文章を読むことが優先されているからである。

この練習問題がある課は、「今にも雨が降りそうです」や「ちょっと切符を買って来ます」のような文型を教える課である。この練習問題は、その文型が使われている「外は寒そうだったので、1日うちにいた。」や「あけみさんが好きなばらの花を持って行った。」という文を入れた問題にすることが優先され、その結果、コミュニケーション活動としては考えられない問題になってしまったのだと考えられる。

また、ここにあげられている問題は、「常識」を働かせて推論しなければ正解がわからないものばかりである。1)の問題で、「あけみさんは鈴木君の大学のときの友達ではない」と判断する根拠は、鈴木君の日記のどこにも「渡辺あけみさん」について「大学のときの友達だ」と書かれていないことである。4月13日の日記は、「ひさしぶりに渡辺あけみさんに会った。改めてすてきな人だと思った。」という意味だと解釈できないこともない。「ひさしぶりに」とか「改めて」などと書かれていないから、たぶん初対面の人だろうと判断する高度な推論能力が必要である。

2)の問題で、「6月20日は雨だった」と判断する根拠は、6月21日の日記に「きょうも朝から雨だった。」と書かれていることである。「きょうも」に「も」があるので、「その前の日も雨だった」のだろうという推論をすべきだということである。しかし、6月21日の前は1週間ほどずっと雨であって、たまたま20日だけは曇りだった場合でも、21日の日記に「きょうも朝から雨だった」と書く可能性があるだろう。つまり、完全に確実とはいえない推論をさせる問題になっているということである。そもそも、このような日記から、日記に書かれていない日の天気を読みとらなければならないようなことは現実的にはあり得ない。

3)の問題で、「鈴木君は11月16日にあけみさんと結婚したのではない」と判断する根拠は、11月17日の鈴木君の日記に「あけみさんと結婚した」と書かれていないことである。「きのうあけみさんが僕と結婚すると言ってくれた。」としか書かれていないので、「結婚はしていないだろう」という推論をしなければならないということである。実際には、その日のうちに婚姻届を出したが、日記には書かなかったということがぜったいないとはいえない。

このように、どの問題も「常識的な推論」をしなければ解けないものであり、いじわるな「引っかけ問題」になっているといえる。

このような不自然な練習問題にならないようにするには、たとえば、「新入生オリエンテーショ

ンの案内」を読んで、いつどこに何を持っていけばよいのかを読みとるような現実的な状況設定を行うべきである。その場合も、読みとるべきことは、集まる時間や場所、持ち物など、その案内を書いた人が読みとってほしいと思っていることだけにする。そして、情報を読みとるのに必要な単語や漢字で、自分が知らないものは、辞書などを使って自分で調べるようにさせる。そのようにしたほうが、現実の「読む」コミュニケーション活動に近くなる。

いじわるな「引っかけ問題」が多くなる原因の一つは、短い文章を精読させて、たくさんの問題に答えさせようとするからである。短い文章では読みとるべきポイントは多くない。問題をたくさん作ると、現実的でない、いじわるな問題が多くなる。それを避けるためには、短い文章なら問題は1つか2つ、長い文章でも2つか3つというように、少なくしたほうがよい。読みとるべきポイントを絞り、たくさん文章を読ませるようにすれば、必要な情報を早く見つけて、それを読みとるという現実的な「読む」コミュニケーション能力を高めることができるはずである。

10. 「書く」ための日本語教育を疑いながら検討しよう

この 10.では、「書く」ための練習問題を取り上げる。次の練習問題は、「例」を見本にして文をつなげていき、「作文」を書くものである。この練習問題は、実際の「書く」能力を高めるという点からみて適切ではないと思われる点がいろいろと考えられる。

<p>例) もし時間がたくさんあったら、いろいろなことをしたいとおもいます。</p>	
<p>もし いろいろ</p> <p>たら、 おも とおもいます。</p>	
↓	
<p>例) 例えば図書館へ行って、1日ずっと好きな本を読みたいです。</p>	
<hr/>	
<p>例) またなかなか会えない友達にも会いたいです。そして、いっしょに海で釣りをしながら話したいです。</p>	
<hr/>	
<p>例) それから、家族みんなで世界旅行にも行きたいです。いろいろな国の人と友達になれば、きっとおもしろいでしょう。</p>	



例) こんなことは夢かもしれませんが、ほんとうに時間がたくさんあったらいいと思います。

(『みんなの日本語 初級 やさしい作文』, ユニット9「作文メモ」)

この練習問題のような文章を書く機会には実際にあるだろうか。母語話者も非母語話者も、このような文章を書かなければならないことは、言語学習の場以外にはほとんど考えられない。

また、この文章はだれに対して何のために書いているかもわからないが、このような文章は実際に書くことがないので、だれに対して何のために書くのかという状況設定もできないのだと思われる。

この練習問題で練習させたいことの中には、「～たら」という表現だと考えられるが、ここで取り上げられているのは、現実とは違うことを仮定する用法である。このような用法の「～たら」は、「駅に着いたら、電話してくれませんか。」のような、時を表す用法の「～たら」に比べ、実際には使われることは少ない。そのような用法の「～たら」を初級の作文で取り上げる必要はないだろう。英語などでは、現実とは違うことを仮定する文は、動詞の形が特殊であるなどするため、文法中心の言語教育では取り上げたくなるものである。日本語では、「～たら」が使われる文の中で、現実とは違うことを仮定する用法だけが特殊な点はほとんどない。したがって、現実とは違うことを仮定する用法を取り上げる必要はない。

また、「もし～たら、いろいろ～と思います。」で始まるこれだけ長い文章を完成させようとする、最初の「もし～たら」の部分は「お金があったら」など少数のものに限られるのではないだろうか。また、「いろいろ～と思います」の部分も、「いろいろなところに行きたいと思います」など、やはり少数のものに限られると思われる。それは、このような文型がさまざまな形で使われるわけではないということであり、そのような文型を使って文章を書く必要性もあまりないということになる。

このような不自然な練習問題にならないようにするには、たとえば、「奨学金を申請する書類の応募動機」を書くような現実的な状況設定を行うべきである。その場合も、どんな奨学金で、選考基準はどのようなものであり、どんな人が申請書類の応募動機を読んで選考するのか、また、何人ぐらいの応募があり、何人ぐらいが書類選考で残るのかといった具体的な状況設定をしたほうが現実的な「書く」コミュニケーション能力が身につく練習問題になるだろう。そのような具体的な状況設定をすれば、現実的ではない練習問題が作られるのを防ぐこともできる。

また、「書く」ための練習問題では、手書きにこだわる必要はなく、むしろパソコンなどで日本語を書く能力を伸ばすべきだろう。現在では、母語話者でも非母語話者でも、手書きが要求されるのは、さまざまな書類に自分の氏名や住所などを書かなければならないときくらいである。学生の場合は試験だけは手書きが要求されるが、そのほかのレポートや論文などでは手書きは要求されないのが普通である。むしろパソコンなどで書くことが要求される。そのような現実に合わせて「書く」練習問題にしていく必要がある。

11. この論文のまとめ

この論文で述べたことをまとめると、次のようになる。

この論文の前半では、これまでの日本語教育で教えられてきた文法の「常識」を疑う必要があるとして、これまでの日本語教育の文法項目について、次の(29)から(32)のような問題点を述べた。

- (29) 「実際にはあまり使われない文法項目」が教えられている。「出せ」のような命令形や、形容詞の否定形、「～ないでください」などである。
- (30) 「話したり書いたりできなくてもよい文法項目」でも、使えるように練習することが多い。「～てはいけません」や「～てもいいです」などである。
- (31) 「初級レベルでは習得できない文法項目」でも、初級で教えられている。受身文や、尊敬語、謙譲語などである。
- (32) 「これまでの文法より大事な教授項目」があるのに、教えられていない。終助詞「ね」「よ」や、相手とのやりとりの中での表現の選択、会話をするときの話題の選択などである。

そして、その背景として次の(33)のようなことを述べ、今後の課題として次の(34)のようなことを述べた。

- (33) 日本語教育の文法項目は、コミュニケーションの必要性からではなく、言語の体系をもとに決められてきた。
- (34) これまでの文法項目は、本当にすべて必要なのか、もっと必要なものはないのかと、すべて疑って、教える項目を再検討する必要がある。

論文の後半では、「聞く」「話す」「読む」「書く」に分けて、これまでの日本語教育で行われてきた教育の問題点を具体的に検討し、次の(35)から(38)のようなことを述べた。

- (35) 名詞修飾節のような文型を教えたあと、その文型を使った文の聞きとりをさせるような練習問題は、他人の会話を盗み聞きして、その会話で重要でない部分を聞きとらせる不自然なものになることがある。「どのバスに乗ればよいか」など、自分が相手に質問したときの相手の答えを聞きとるような現実的な状況設定を行うべきである。

- (36) 「あなたの国のいいところ」を話し合うような練習は、教室活動として文型や語彙^{ごい}を定着させるために考えられたものであり、現実のコミュニケーションでは必要ではないものになることがある。道順を電話で伝えるような現実的な状況設定をして、何をどのような順序で伝えればよいかというようなストラテジーも学べるようにすべきである。
- (37) 他人の日記を読んで、そこに書かれていないことを推測して読みとるような練習問題は、現実のコミュニケーションとしては考えられないようなものになることがある。「新入生オリエンテーションの案内」を読んで、いつどこに何を持っていけばよいかを読みとるような現実的な状況設定を行い、辞書なども使いながらたくさんの文章を読む練習にすべきである。
- (38) 「～たら」のような文型を使って文を書くような練習問題は、実際には書く機会がないものを書かせることになることがある。「奨学金を申請する書類の応募動機」を書くような現実的で具体的な状況設定を行うべきである。また、手書きにこだわらず、パソコンなどで書くことを重視すべきである。

注

この論文は、2007年3月14日に国際交流基金バンコク日本文化センターで開かれた2006年度第2回日本語教育セミナーで行った講演の内容をもとに、講演参加者からいただいたご意見・ご質問などを踏まえ、新たに書き下ろしたものである。

参考文献

- 任榮哲・井出里咲子 (2004) 『箸とチョッカラク——ことばと文化の日韓比較』、大修館書店
- 小林ミナ (2005) 「コミュニケーションに役立つ日本語教育文法」、野田尚史(編)『コミュニケーションのための日本語教育文法』、くろしお出版、23-41
- 清ルミ (2003) 「「つまらないものですが」考—実態調査と日本語教科書との比較から—」『異文化コミュニケーション研究』第15号、神田外語大学異文化コミュニケーション研究、17-39
(http://www.kuis.ac.jp/icci/publications/kiyo/pdfs/15/15_02.pdf)
- 清ルミ (2004) 「コミュニケーション能力育成の視座から見た日本語教科書文例と教師の“刷り込み”考——‘ないでください’を例として——」『異文化コミュニケーション研究』第16号、神田外語大学異文化コミュニケーション研究所、1-23
(http://www.kuis.ac.jp/icci/publications/kiyo/pdfs/16/16_01.pdf)
- 田中真理 (2005) 「学習者の習得を考慮した日本語教育文法」、野田尚史(編)『コミュニケーションのための日本語教育文法』、くろしお出版、63-82

野田尚史 (2005) 「コミュニケーションのための日本語教育文法の設計図」、野田尚史(編)『コミュニケーションのための日本語教育文法』、くろしお出版、1-20

フォード丹羽順子 (2005) 「コミュニケーション能力を高める日本語教育文法」、野田尚史(編)『コミュニケーションのための日本語教育文法』、くろしお出版、105-125

山内博之 (2005) 「話すための日本語教育文法」、野田尚史(編)『コミュニケーションのための日本語教育文法』、くろしお出版、147-165

由井紀久子 (2005) 「書くための日本語教育文法」、野田尚史(編)『コミュニケーションのための日本語教育文法』、くろしお出版、187-206