

初級におけるコミュニケーションのための文型練習の方法 ー「場面ドリル」の提案ー

田所 希佳子

【キーワード】 文型練習・ドリル・場面・初級・待遇コミュニケーション

1 はじめに

初級の文法授業¹において、学習者が学習項目の文型を実際のコミュニケーション場面で使えるようになることを目指す場合、教師は何ができるのか、何をすべきなのか。これは2006年度秋学期日本語教育実践研究(5)²において、筆者が常に悩み、考えてきたことである。本実践研究の対象クラスである「日本語2」には2Aと2Bがあり、別科生対象の2Aでは、1週間に文法授業が5コマ(1コマは90分)、会話が3コマ、漢字3コマ、作文2コマで、大学生・大学院生対象の2Bでは、文法授業が5コマ、会話2コマ、漢字2コマ、作文・読解が1コマとなっていた。このうち、文法授業は『初級 語学留学生のための日本語Ⅱ』(岡本他 2002)を約3ヶ月間ですべて終わらせるというペースで、ほぼ毎時間新しい文型が導入されていた。この限られた時間の中で、学習者が学習項目の文型を理解し、正確な形を作れるようになるだけでなく、それを実際のコミュニケーション場面で適切に使えるようになるために、教師は何をすればよいのか。筆者は本実践研究を通し、その鍵を握るものは「文型練習」³であると考えた。これをふまえ、本稿では「文型練習」のあり方について論じていくこととする。

2 「文型練習」とは

2.1 初級の教室活動と「文型練習」

まず、初級の教室活動における「文型練習」の位置づけを見ていくこととする。現在初級において主に使われている教科書⁴や教師用指導書、事典などを見ると、主流になっている教え方は、文型シラバスの教科書を用い、「導入」→「文型練習」→「会話練習」の順で教

¹ 文型シラバスの教科書を用いて、文型を中心に教えていく授業。会話、漢字、作文などの授業とは区別する。

² コーディネーターは、小林ミナ教授。別科日本語専修課程の初級クラス(「日本語1～8」のうちの「日本語2」)において、授業観察、教育実践を行った。

³ Pattern practice の訳で、オーディオリンガル法の代表的な教室活動。練習形式は、代入練習、転換練習、展開練習、応答練習などがある。詳しくは日本語教育学会編(2005:609-610, 766) 参照。

⁴ 【参考資料】 参照。

えていく方法であるといえる。『新版日本語教育事典』(日本語教育学会 2005:766)には次のように記されている。

「学習活動は、さまざまな観点から分類することができるが、まず学習事項の習得段階に応じて以下の3つに大別される。①ことばや文型、表現などの言語形式の形態・意味・用法の理解をはかるための活動(導入)。②導入した項目を記憶させ、文として発音したり書いたりできるようにするための活動(文型練習、パターンプラクティス、ドリル、発音練習)。③②で学習した項目を実際のコミュニケーション場面で運用できるようにする練習(応用練習・運用練習)」(『新版日本語教育事典』日本語教育学会 2005:766)

本稿では①を「導入」、②を「文型練習」、③を「会話練習」と名付ける。②の「文型練習」は文単位の練習とし、単語レベルの活用練習(「おいしい」→「おいしくない」のような変換練習)は含めない。

具体的に『みんなの日本語』(スリーエーネットワーク 1997)を例にとって説明しよう。この教科書は一つの課が「文型」「例文⁵」「練習A⁶」「練習B⁷」「練習C⁸」「会話⁹」「問題」によって構成されており、本稿の分類では、「文型」「例文」が①の「導入」、「練習A、B」が②の「文型練習」、「練習C」「会話」が③の「会話練習」に相当する。

教師や機関によって多少の違いはあるにしろ、語彙・文から会話、形・意味から場面へと徐々に移っていくという方向性は共通しているだろう。「導入」→「文型練習」→「会話練習」という初級の教室活動の流れの中で、筆者が特に注目したのが「文型練習」である。「文型練習」は「会話練習」と異なり、実際の会話場面とは切り離された練習である。『Japanese for Busy People I Revised Edition 教師用指導書』(国際日本語普及協会 1994)にはこのような記述がある。「第1の段階(注:「文型練習」に相当する)では、学習者の発話(話すこと)を教師が完全にコントロールして練習させる」(国際日本語普及協会 1994:19)。例えば人を紹介する練習なら、教師が紹介する人物の名前や職業を与え、第二の段階(注:「会話練習」に相当する)までは実在の人物を紹介させてはいけないという。「その文型が定着しないうちに実在の友人を紹介させると、その友人の職業によっては、まだ学習していない職業名が必要になったりして、文型の定着に集中できない要素が生まれてくる」(国際日本語普及協会 1994:19)ためである。しかし「文型練習」を現実の会話場面と切り離すことは、結果的にコミュニケーション能力の向上を妨げてしまうのではないかと考える。(詳しくは3で述べる。)

とはいえ、「文型練習」自体をなくし、「導入」→「会話練習」にするというのも望ましく

⁵ 「文型」の機能を端的に示すもの(『みんなの日本語 I 教え方の手引き』スリーエーネットワーク 2000:14)

⁶ 「文法理解を助けるレイアウトによって文型・活用の形などを視覚的に提示」(同上:8)してあり、これを用いて「代入ドリル」「変換ドリル」を行うことができる。

⁷ 「文の構造の定着のための徹底的練習」(同上:8)であり、「様々なドリル形式を用いて基本文型の定着を図り、実践的会話力の基礎を養うためのものである」(同上:14)

⁸ 談話単位の練習。

⁹ 日常的な会話文が提示してある。

ない。「文型練習」は初級の文法授業において、非常に重要なものであると考える。『新版日本語教育事典』(日本語教育学会編 2005)にあるように、文型が定着していないうちにペアやグループで会話練習をさせてしまうと、教師が学習者の発話を一つ一つ確認し、訂正するということができない。「文型練習」は教師主導の一斉活動であるため、教師のコントロールが及びやすく、学習者の誤りをすぐ直せるという利点がある。ここに「文型練習」の存在価値がある。この利点を生かしつつ、コミュニケーション能力の育成に効果のある「文型練習」を行うには、どうすればよいのだろう。

2. 2 「文型練習」とその変遷—機械的ドリルと有意味ドリル

「文型練習」が2. 1で述べたように現実の会話場面と切り離された形になっているのは、それなりの根拠がある。それは「文型練習」のそもそもの目的が、運用能力の向上ではなく、文型を反射的に且つ正確に言えるようになることにあったからである。畠(1989a)によると、オーディオリンガル法は言語を習慣の束と考えており、大量の「文型練習」はこの習慣獲得のためのものである。話しことばを重視していて、一見会話教育をしているように見えるが、文型の選択・配置は明らかに文法項目に基づいたものであり、学習者に期待されていることも、「文型練習」を通じて学習言語の文法体系を身につけることである。学習者は考えることを何も要求されないだけでなく、むしろ考えることを禁止されていて、いわばしゃべる機械になるための練習である、と畠(1989a)は「文型練習」をコミュニカティブ・アプローチの立場から批判している。

ところがこれに対し松岡(1990)は、畠(1989a)は日本国内の日本語教育の現状を無視していると述べている。本家のアメリカでは、教師はドリル・マスターとして位置づけられ、教室で臨機応変に主体的な行動をすることは認められなかった。一方、日本国内では、オーディオリンガル法に対して早々と修正が加えられ、教師は教科書の趣旨を読み取りつつ、その内容を教室内での問答や現実のコミュニケーションに合うように柔軟に作り変え、導入や練習を工夫していった。つまり日本国内における日本語教育は、オーディオリンガル法の衣をまといながら、実は直接法的手法でダイナミックに対処してきた。この現状を無視し、アメリカの実情を日本に当てはめ、コミュニカティブ・アプローチを推進していくのは間違っている、と主張している。

確かに、ここで取り上げた畠の主張以前にも、「文型練習」に対する批判や改善の動きはあった。例えば三浦(1983)は、単調な機械的練習は、学習者にとって退屈だけでなく、文の意味を考えないで言うという悪習さえつきかねない、文は作れても実際の会話場面で使えるようにはならないと述べ、意味を重視した「文型練習」の必要性を主張している。具体的には「これはNです」という文型の練習において、ただ文の形を言わせるだけではなく、教師が実際にペンを持ち、「これはペンですか」と聞き、学習者に「はい、そうです」と答えさせるといった例を挙げている。

このような「文型練習」は有意味ドリルと呼ばれる。『新版日本語教育事典』（日本語教育学会編 2005:766）によると、「文型練習には、文を正確に言うための機械的ドリルと、文や文脈の意味を学習者が考えて答える有意味ドリルとがある」（日本語教育学会編 2005:766）。前者がより伝統的で形重視のオーディオリンガル法の活動で、その批判をもとにして生まれたのが意味重視の有意味ドリルである。日本国内では、機械的ドリルから有意味ドリルへと、重点が移ってきた。それを示したのが、下記の表である。これは主な初級教科書を出版年順に並べ、「文型練習」をキュー¹⁰の種類によって分類したものである。キューをローマ字・漢字かなという形を表すものと、媒介語や絵という意味を表すものに分け、「形のキュー」「意味のキュー」と名付けた。「これはNです」という文型で、「ペン」「机」というキューを与え、「これはペンです」「これは机です」と代入練習をする際、「ペン」「机」が何を示すのかが分からなくても答えられるのが伝統的な機械的ドリルである。一方有意味ドリルでは、「ペン」「机」を表す媒介語や絵がキューとして与えられ、その意味を学習者自身が形に変換してから発話するという、考える作業が必要とされる。そこで、「形のキュー」のものを機械的ドリル、「意味のキュー」のものを有意味ドリルと分類できると考えた。

出版年	教科書の名称	形のキュー	意味のキュー	
		ローマ字・漢字かな	英語などの媒介語	絵
1963	『BEGINNING JAPANESE』	○	注 ¹¹	
1974	『にほんごのきそ』	○		
1981	『日本語初歩』	○		○
1984	『Japanese for Busy People』	○		△ ¹²
1990	『新日本語の基礎』	○		○
1991	『Situational Functional Japanese』	○		○
1997	『みんなの日本語』	○	△	○
1999	『げんき』	○	○	○
2002	『初級 語学留学生のための日本語』	○		○

この表を見ると、1981年より前に出版された『BEGINNING JAPANESE』（Jordan1963）や『にほんごのきそ』（海外技術者研修協会 1974）には、「意味のキュー」が全く存在せず、機械的ドリルしかなかったといえる。そして1981年以降は、有意味ドリルが徐々に増えてきた。表には示せなかったが、絵の割合は年々増えてきている。

1980年代末からはコミュニケーション・アプローチの隆盛により、「文型練習」が批判の種になった。それにもかかわらず、「文型練習」が初級の主要教科書から一度も姿を消していな

¹⁰ 学習者の発話を引き出す「きっかけ」のようなもの。横溝(1997:11)

¹¹ 教科書には英語の訳もあるが、「文型練習」の際、教科書は閉じて、口頭で日本語のキューだけ与えるようにという指示がある。

¹² △は、教科書にはないが、教師用指導書に、教師は適宜用いるようにと記されているもの。

いというのは興味深い。これは有意味ドリルがコミュニケーション・アプローチの影響を受け、さらに柔軟に変容していったからだろう。上記の三浦(1983)のペンの例で、確かに「ペン」という言葉に意味は加わった。しかし畠(1989b)の主張によれば、ペンであることを知っている教師が「これはペンですか」と聞くことは、実際にはありえない。また学習者が「はい、ペンです」と答えたとしても、それはコミュニケーションではなく、教師の指示・命令に従っただけのことで、本当の意味で言葉を使ったことにはならない。そこで横溝(1997)は「文型練習」をコミュニケーションにするための工夫を示した。例えば必ずコンテキスト¹³を与えることや、対話の拡大、つまり2回以上のやりとりをすることなどを挙げている。具体的には「それは～ですか」という文型の練習で、学習者Bが中の見えない袋を持ち、学習者Aが「それは何ですか」と聞き、Bが「りんごですよ」と答えるといった例を提示している。

このように歴史的に見て、「文型練習」は機械的ドリルから有意味ドリルへ、つまり形から意味へと重点が移り、さらにはコミュニケーションというより大きな視点へと広がってきている。しかし前出『新版日本語教育学事典』(日本語教育学会編 2005:766)の「文型練習には、文を正確に言うための機械的ドリルと、文や文脈の意味を学習者が考えて答える有意味ドリルとがある」という記述からも分かるように、有意味ドリルを超えた新しい「文型練習」はまだ確立されていない。学習項目の文型を、学習者が実際のコミュニケーション場面で使えるようになることを目指すならば、「文や文脈の意味を学習者が考えて答える有意味ドリル」では不十分である。横溝(1997)のように従来の「文型練習」をいかにコミュニケーションに変えるかという視点ではなく、そもそもコミュニケーションとは何なのか、コミュニケーション能力育成とは何なのかを踏まえた上で、「文型練習」を根本から見直し、考えていく必要があるのではないか。そこでコミュニケーション教育の観点から「文型練習」について述べていく。

3 コミュニケーションのための「文型練習」とは一「場面」¹⁴の重要性

コミュニケーションとは、人が相手に伝えたいことを表現し、また相手が自分に伝えようとしていることを理解することである。伝える手段には、言語行動と非言語行動があるが、本稿では言語行動のみを扱う。言葉によって自分の頭の中にある伝えたいことを表現し、相手に理解してもらうためには、その言葉の形が正確なだけでは不十分である。自分の意図を的確に表す、意味のある言葉になっていなければならない。これは意味の重要性を示した三浦(1983)の主張とつながる。しかし言葉の形や意味よりももっと大切なものがある。それが「場面」である。

2. 2で挙げた横溝(1997)の「それは～ですか」という文型の練習で、学習者Bが中の見

¹³ ある表現方法(学習項目)を生じさせる状況。横溝(1997:18)

¹⁴ 蒲谷(2003)では「場面」を「場」と「人間関係」の総称としているが、本稿では「いつ・どこで」「誰が」「誰に」「何を」「どうして」という5点を合わせたものと定義する。

えない袋を持ち、学習者Aが「それは何ですか」と聞き、Bが「りんごですよ」と答える練習を思い出してみよう。「それは何ですか」「りんごですよ」というやりとりは、どの「場面」でも適切なわけではない。使える「場面」は限られている。例えばいくら袋の中身が気になるからといって、目上の人や知らない人に相手の持ち物を聞くことは、失礼になりかねない。このようなことは常識の範囲内であり、教えなくても感覚的に分かるのではないかと思われるかもしれない。しかし学習者にとってもそれが当たり前であるとは限らない。「場面」の認識の仕方は人や言語によって異なる。それゆえ、「それは何ですか」という形やその意味を教えるだけでなく、ある特定の「場面」で、表現主体はどうして、何を伝えたくてその表現を使うのか、また理解主体はそれをどのように理解するのかということを一つ一つ提示していかなければならない。

筆者がこの「場面」の重要性に気づいたのは、参与観察によって授業を客観的に見ていたときのことである。『初級 語学留学生のための日本語Ⅱ』（岡本他 2002）の29課、Ⅰの「Vて／Vないでくださいませんか」の「文型練習」を見てみよう。

1. 例) これを ^{しやちやう}社長に ^{わた}渡します

→ ^{もう}申しわけ ありませんが、これを ^{しやちやう}社長さんに ^{わた}渡して くださいませんか。

1) ^{ぶちやう}部長に「遅れる」と ^{つた}伝えます→ 2) こちらで しばらく ^{まち}待ちます→

3) ^{すこ}少し ^{しず}静かに します→ 4) お子さんを ひざに ^だだきます→

（『初級 語学留学生のための日本語Ⅱ』岡本他 2002:54）

例) と1) から4) の設問にはそれぞれ絵がついており、有意味ドリルとなっている。1) の絵には三人の人物が描いてあり、部長以外の二人が誰なのかはただだけでは分からない。しかしもし言う人が社員（ウチの人）ならば「部長」と呼び捨てになるし、社外の人（ソトの人）なら「部長さん」になる。また、伝言を頼む相手が親しい人や目下の人ならば、「伝えてくださいませんか」の代わりに「伝えてくれない？／もらえない？」と言うかもしれない。同じ内容でも、「誰が」「誰に」言うのかによって、使われる言葉が違う。逆に言えば、人は言葉を選ぶときに、自分と相手の人間関係をもその判断基準としているのである。2. 2の表にあるとおり、現在多く使われている教科書の「文型練習」には絵のキューが多い。しかし絵を見せただけで何の確認もなしに文を作らせてしまうと、その文の形が正しかった場合、その絵によって学習者が「場面」をどのように把握したのかが分からないまま済まされてしまう。これは有意味ドリルの落とし穴だといえるのではないだろうか。

しかし「場面」といっても多種多様であるし、漠然としている。一体どう捉えればよいのだろう。それを考えるときに核となるのが「いつ・どこで」¹⁵「誰が」「誰に」「何を」「どうして」という5つの要素である。「いつ・どこで」というのは、改まった場なのか、くだけた場なのかということである。友達同士話すときでも、その場が居酒屋なのか、会議なのかによって表現の仕方は変わる。「誰が」「誰に」は先に述べたとおり、人間関係の上下・親疎で

¹⁵ 「いつ」も「どこで」も、場の改まりに関わる要素であるため、一つにまとめた。

ある。「何を」は、伝える内容である。友達に何かを頼むときでも、ペンを借りるときと大金を借りるときとは、言い方は異なる。「どうして」はなぜ伝えたいのかという発話動機である。表現主体は表現する際、これらを基準にして言葉を選んでいる。詳しくは蒲谷(2006)を参照されたい。

「場面」の把握の仕方、つまり5つのそれぞれの要素と言葉との結びつきには個人差がある。例えば親しい人や目下の人には「です・ます」体を絶対に使わないかということそうではない。幅がある。教師が「場面」の捉え方を一般化して教えると、ステレオタイプを植えつけることになってしまう。そこで判断材料をできるだけ多く与え、学習者自身が何らかの一般性に気づき、自分なりのルールを確立していくことが望まれる。そのためには、教師が実際のコミュニケーションの一場面を切り取った「場面のキュー」を学習者に与え、表現を確認しながら繰り返し練習していくという方法がよいのではないかと、それによって学習者は「場面」と言葉を適合させていくことができるのではないかと考えた。

有意味ドリルには「場面」の要素がない。あったとしても不完全だったり、現実と違ったりする。「文型練習」の役割とは、学習者の頭の中にある文型の引き出しを増やすことである。しかしその引き出しに文型を入れるときに、いつ取り出せばよいのかが分かっていなければ、実際のコミュニケーション場面では取り出せない。学習者はその文型を「いつ・どこで」「誰が」「誰に」「何を」「どうして」伝えたいときに使うのかを分かっていないといけな。それならば文型をインプットするときに、「場面」も一緒にその引き出しに入れておくべきではないだろうか。スリーエーネットワーク(2000)には次のような記述がある。

「会話」は原則として練習が全部終わってから行う。初級学習者に「文型」と「練習」をおろそかにして「会話」を学ばせても、会話力が身につくことにはならない。(中略)学習者の条件や学習時間の制限などによっては、「会話」あるいは「練習C」さえ割愛し、基礎練習に徹して課を進める場合もある」(『みんなの日本語Ⅰ教え方の手引き』スリーエーネットワーク 2000:9-10)

これは、「文型練習」によって基礎をしっかりと身につけておけば、あとの会話練習や実生活でその文型を自然に使えるようになるだろう、という憶測によるものである。しかしなぜ「文型練習」で運用面は教えられないと諦めているのだろうか。「文型練習」でインプットしたものを後でもう一度取り出し、「場面」の情報を入れてその文型を再びインプットし直さなければならぬのなら、初めから必要なことをすべてインプットするという一回で済む方法を探せばよいのではないかと。そのような考えから、筆者は「場面」の要素を取り入れた「場面ドリル」という新たな「文型練習」の方法を考案した。その具体的な実施方法について、筆者が行った実践をもとに4で述べていく。

4 「場面ドリル」の実施方法

まず授業の準備段階において、筆者は学習項目の文型がどのような「場面」で使われるの

かを考えた。2. 1で述べたように、教科書にある「文型練習」は、実際のコミュニケーション場面と切り離された不自然な設定が多い。そこでまず教科書から離れ、自分は一体その文型をどのようなときに使うのか、どのような「場面」が自然なのだろうかと内省した。人々を観察するのもよい。また『初級日本語文法と教え方のポイント』(市川 2005)、『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』(松岡(監) 2000)といった参考書で調べるという方法もある。しかしこれらの参考書は日本語学的視点から書かれたもの¹⁶で、文型の意味や機能については詳しく書かれているものの、実際のコミュニケーション場面でどのように使われるかについての記述は不十分である。それを内省や観察によって補うのである。そしてできるだけ多く書き出し、その中で学習者が実際に使いそうな「場面」をピックアップしていった。このとき、説明しやすくするために不自然な「場面」を作るということは絶対に避けた。また「場面」の5つの要素がすべて揃っているかを確認した。さらに同じ「場面」で使える他の表現や、その文型を使ってはいけないうき、使うと失礼になるときとその理由も書きとめておいた。これは、その文型を使うべきところで使い、使ってはいけないところで使わないようにさせるために、必要な準備である。次に絵カードを作成した。教科書の絵が自然な設定であると判断した場合はそれを拡大して利用した。

次に授業において、まずその絵を見せ、描かれている人物が誰なのかを確認させた。発話する学習者自身(「表現主体」)なのか、自分が言う相手(「理解主体」)なのか、それとも第三者(「話題の人物」)なのか、つまり「誰が」「誰に」言うのかを認識させた。またその人が何をしているのか、どのような状況なのか、何を考えているのかなど、必要な情報を口頭で与え、「いつ・どこで」「何を」「どうして」などすべての要素を把握させた。学習者に推測させ、言わせたこともあったが、それはあくまで発話の機会を増やしたり、興味を持たせたりするためであり、大事なのは学習者に必要な情報を認識させるということである。絵を使わずに既習の日本語や媒介語で説明してもよいだろう。ここまでがキューとなる。つまり「場面ドリル」のキューとは、現実のコミュニケーション場面において、発話の判断基準となる必須情報を「場面」の5つの要素によって整理し、簡潔に示したものである。学習者に発話させるのは、必ずこれらの要素をすべて認識させてからにすること。またそれらになるべく現実場面と同じ自然なものにしておくこと。これは重要なポイントであるといえる。

また、学習項目の文型だけに発話を限定させないことにも気をつけた。準備段階で考えておいた、同じ「場面」で使える他の表現も、忘れず提示しなければならない。学習者が現実場面で混乱するのは、同じ「場面」でいくつもの文型が頭の中にある場合である。例えば「Vるところです」「Vているところです」「Vたところです」の三つの文型は「ところ」が共通していて形が似ているし、どれもアスペクトに関する文型で、瞬間的なことを表すという意味の面でも似ている。これらは紛らわしくても、きちんと説明しさえすれば学習者は比

¹⁶ 日本語学的視点に対する批判と日本語教育学的視点の提言については野田尚史(編)(2005)参照。

較的理解しやすい。しかし「Vるところです」と「Vます」、「Vているところ」で「Vています」、「Vたところ」で「Vました」の違いはどうだろう。これらはほぼ同じ「場面」で使われる分、使い分けが難しい。つまり、機械的ドリルや有意味ドリルでは、学習項目の文型と形や意味の紛らわしい文型が問題となっていたが、「場面ドリル」では「場面」の紛らわしい文型が問題となるのである。

ただの文型の間違いでは済まされないこともある。間接受身の文型で、休み時間に「友達(学習者A)が私(学習者B)を起こした」ことをクラスメートに伝えるという「場面」を設定したとする。Bが嫌な気持ちだったら「Aに起こされました」になる。しかしAに感謝しているなら「Aが起こしてくれました」になる。同じ「場面」でも、「どうして」伝えたいのか、不満を言いたいのか感謝したいのかという表現主体の気持ち一つで表現が変わってしまう。感謝の気持ちがあるときに誤って間接受身を使ってしまったら、ただの文型の間違いにはとどまらず、相手に嫌な印象を与えてしまうことさえありうる。

つまり、学習項目は一つの文型であっても、それだけに固執してはいけいないのである。そのために、教師は準備段階において、文型が使われる「場面」をしっかりと把握し、その「場面」で使われる他の表現と、逆に使ってはいけいない表現をできるだけ書き出しておかなければならない。また、同じ「場面」で迷ってしまう他の表現を、学習者からもどんどん言わせることが必要である。

以上のことは、機械的ドリルや有意味ドリルでは成し得なかったことであり、「場面ドリル」の注目すべき点である。

5 「場面ドリル」の問題点と今後の課題

「場面」の要素が必要不可欠であるとこれまで述べてきたが、それが必ずしもうまくいくわけではない。例えば『初級 語学留学生のための日本語Ⅱ』(岡本他 2002)の24課には、「春になると桜が咲きます。」「セーターを着ないと、かぜをひきます。」のような説明文がある。広義ではコミュニケーションになるが、会話文ではないので、「場面」によって適切さが大きく変わることはない。つまり「場面ドリル」によって「場面」を示す必要性はあまり感じられない。この場合、「場面」を設定し、会話文に変えてから「場面ドリル」を使うか、「説明する文です」と言って、書いてもらうのがよいだろう。学習者にとっては、この文が誰かに対して言っている会話文なのか、それとも独り言なのか、書いてある文なのか、区別がつかない。「場面ドリル」が使えない場合でも、これは会話文ではないのだ、と認識させるだけで価値がある。しかし会話ではない文についても、今後「文型練習」の方法を検討していかなければならない。市川(1989)でも、コミュニケーション・アプローチにおいて、自然な会話には登場しにくい文型として、否定表現、複文表現、条件・報告の表現、ムードの助動詞などを挙げ、これらをどう扱うべきかと疑問を投げかけている。

また「日本語2」はチームティーチングであったため、教科書の設定が不自然な場合でも、

教科書にあることはなるべくすべて教えなければならなかった。例えば『初級 語学留学生のための日本語Ⅱ』の36課使役形のⅢ2. には次のような「文型練習」がある。

2. 例1) どうして 帰国^{きこく}することを ご両親^{りょうしん}に 知らせないんですか。

→両親^{りょうしん}を びっくりさせたいんです。

例2) どうして けがを した ことを ご両親^{りょうしん}に 知らせないんですか。

→両親^{りょうしん}を 心配^{しんぱい}させたくないんです。

1) どうして そんなに がんばるんですか。(喜^{よろこ}ぶ) →

2) どうして 毎週^{まいしゅう} 写真^{しゃしん}を ご両親^{りょうしん}に 送^{おく}って いるんですか。(安心^{あんしん}する) →

3) どうして 試験^{しけん}の 結果^{けっか}を ご両親^{りょうしん}に 知らせないんですか。(がっかりする) →

(『初級 語学留学生のための日本語Ⅱ』岡本他 2002:106)

設問は1)～3)の三つで、それぞれ下に両親の表情が描かれた絵も載っている。つまり答える側はすべて「両親を～たいんです/たくないんです」と言うことが期待されている。しかし1)では「私は両親ではなく自分のためにがんばっているのだ」と、設定に抵抗感をもつ学習者が出てくるのではないかと思った。しかしそれで答えさせると使役形は出てこなくなってしまう。かといって無理やりこの発話をさせるのでは、意味を考えない機械的ドリルになってしまう。そこで筆者が考えたのは、架空の第三者「Aさん」を作るということである。教師がAさんの情報をすべて与えた上で、学習者一人にAさんになってもらい、他の学習者とやりとりをさせる。こうすれば、学習者自身の情報を無理やり変えることなく、「場面ドリル」をすることができる。しかしそれでも演技になってしまうことは否めない。

このように、場面依存度の低い文型や現実的な設定が作りにくい文型についても、今後コミュニケーションの観点から考えていかなければならないだろう。筆者は本実践研究を通し、「場面ドリル」について考えたことで、初級の文法授業において、学習者のコミュニケーション能力を伸ばすことは決して不可能ではないのだと実感した。学習項目の文型を学習者が実際に使えるようになるために、教師は様々な工夫ができるのである。機械的ドリルから有意味ドリルへと移ってきた「文型練習」。今後は「場面ドリル」へとさらなる発展を遂げていくべきなのではないだろうか。今回は「文型練習」に焦点を絞ったが、今後は導入や会話練習も含め、初級の教室活動全体のあり方について考察していきたいと思う。また初級で扱うべき文型自体についても、「場面」という観点からもう一度考え直していかなければならないだろう。

【参考文献】

市川保子(2005)『初級日本語文法と教え方のポイント』スリーエーネットワーク

市川保子(1989)「コミュニケーション・アプローチの中での文法のあり方―教科書作成を通して」
『日本語学』明治書院 pp. 67-77

蒲谷宏(2006)「「待遇コミュニケーション」における「場面」「意識」「内容」「形式」の連動につ

- いて」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要 19 中村明教授退職記念号』pp. 1-12
- 蒲谷宏 (2003) 「「待遇コミュニケーション教育」の構想」『講座日本語教育』39 早稲田大学日本語教育研究センター pp. 1-28
- 蒲谷宏、川口義一、坂本恵 (1998) 『敬語表現』大修館書店
- 日本語教育学会 (編) (2005) 「教室活動論」「学習活動の種類」『新版日本語教育事典』大修館書店 pp. 609-610, 766-767
- 野田尚史 (編) (2005) 『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
- 畠弘巳 (1989a) 「コミュニケーションのための日本語教育－科学としてのオーディオリンガル法」『日本語学』明治書院 pp. 103-116
- 畠弘巳 (1989b) 「コミュニケーションのための日本語教育－常識としてのコミュニカティブ・アプローチ」『日本語学』明治書院 pp. 76-94
- 松岡弘 (1990) 「コミュニカティブ・アプローチを駁す－ソフト化社会の理念なき教授法－」『日本語教育』73 pp. 44-57
- 松岡弘 (監) 庵功雄、高梨信乃、中西久実子、山田敏弘 (著) (2000) 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 三浦昭 (1983) 『日本語教師の手引き 初級ドリルの作り方』凡人社
- 横溝紳一郎 (1997) 『ドリルの鉄人 コミュニカティブなドリルからロールプレイへ』アルク

【参考資料】

- 岡本輝彦、木川和子、辻本澄子、西尾節子、松井充子 (2002) 『初級 語学留学生のための日本語 I, II』凡人社
- 海外技術者研修協会 (1974) 『にほんごのきそ』スリーエーネットワーク
- 海外技術者研修協会 (1990) 『新日本語の基礎 I 本冊漢字かなまじり版』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク (1997) 『みんなの日本語初級 I』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク (2000) 『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
- 国際交流基金 (1981) 『日本語初歩』凡人社
- 国際日本語普及協会 (1984) 『Japanese for Busy People I, II』講談社インターナショナル
- 国際日本語普及協会 (1994) 『Japanese for Busy People I Revised Edition 教師用指導書』講談社インターナショナル
- 坂野永理、大野裕、坂根庸子、品川恭子 (1999) 『初級日本語げんき』The Japan Times
- 筑波ランゲージ・グループ (1991) 『Situational Functional Japanese I, 2, 3』凡人社
- Eleanor Harz Jorden (1963) 『BEGINNING JAPANESE』Yale University Press

(タドコロ キヨコ・修士課程1年)