

「許可求め／与え表現」の文脈化

川 口 義 一

目 次

0. はじめに	2. 教科書における扱い
1. 「許可求め／与え表現」の特徴	2-1. 『文化初級日本語』の場合
1-1. 「行動展開表現」の枠組み	2-2. 『JAPANESE FOR EVERYONE』の場合
1-2. 「許可求め／与え表現」の構造	3. 残された問題
1-3. 「許可求め／与え表現」の文脈	3-1. 「あたかも表現」の指導
	3-2. 「文脈化」と教授法

はじめに

筆者は最近、自己の専門の一部である外国語教育論の分野で、「文脈化」という概念の研究を続けている。これは、目標言語の語彙や文法事項の指導にあたって、その語彙や文法事項が使用される実際の文脈を、どれだけ自然な、かつ学習に容易な形で提示できるかという問題である。すでに、拙論(1996)(〈参考文献〉の項参照)では、ある日本語教科書の、接続助詞ナラの用法についての練習問題を取り上げ、その練習問題がいかにナラの用法を適切に文脈化せずに提示しているか、それによって学習者のナラについての理解にいかなる混乱が生ずるかを分析した。このように「文脈化」の観点で再検討すると、従来の日本語教科書の問題点の核心に精確な解釈を加えることができるようになり、その結果それら問題点を克服した、よりよい教材の開発方法も明確に示すことができるようになる。

本稿は、この「文脈化」に基づく分析手法を、別の日本語教育上の学習項目に当てはめて、市販の2種類の教科書の批判を試みると同時に、よりよい指導法を提案するものである。対象とする学習項目は、～テモイデス(カ)の文型とする。～テモイデス(カ)を選んだのは、これが、筆者のもう一つの専門研究分野である待遇表現論から見て、きわめて特徴的な性格を持った文型で、その用法にさまざま興味深い点が見られるからである。また、～テモイデス(カ)は、疑問文では「許可を求める」意味の文型、肯定平叙文では「許可を与える」意味の文型として、通常の日本語教科書には必ず登場する基本文型であり、教科書間の比較が行いやすいということも挙げられる。以下、目次に示したような構成で論述を進めるが、次節では、まず待遇表現としての～テモイデス(カ)文型の特徴を考察する。

1. 「許可求め／与え表現」の特徴

1-1. 「行動展開表現」の枠組み

筆者は、待遇表現の研究のために、現在同じ専門の研究者2名⁽¹⁾とともに「待遇表現研究会」を作り、共同研究を行っている。同研究会では、待遇表現全般を記述するためにさまざまな理論的枠組みを準備しているが、その一つが「表現意図」による表現の類型化である。すべての言語・非言語表現は、そもそも特定の表現主体が特定の意図を実現しようとして行うものであるが、表現主体の「表現意図」には「自己表出」「理解要請」「行動展開」の三つの類型がある。表現意図が「自己表出」である表現を「自己表出表現」という。これは、特定の「相手」を意識することなく自分の感情や意識を表出する表現で、具体例としては「うー、寒い!」「あれ、変だな?」のような「独り言」が挙げられる。他方、表現意図が「理解要請」である表現を「理解要請表現」という。これは、自己の持つ感情・意識・知識などに基づく「表現内容」が「相手」に理解されるために行う表現で、「あいさつ」「講演」などがこれである。また、表現意図が「行動展開」である表現を「行動展開表現」という。これは、「表現内容」が「相手」に理解されるだけでなく、それによって「自分」あるいは「相手」あるいはその両者が行動を起こし、その結果自己の「表現内容」が実現することを目指す表現である。「これ、コピーしてください」のような「依頼表現」や「映画でも見ませんか」のような「勧誘表現」がその具体例である。

以上の表現類型のうち、「行動展開表現」は、第二言語としての日本語教育の中でもっとも重要な学習項目になるものである。というのは、まず「行動展開表現」を行わずに社会生活を行うのは不可能だからであるが、そのほかに、「行動展開表現」の生成・理解のためには表現の「場」⁽²⁾についての理解、人間関係の把握、敬語についての知識などの待遇表現上の要素を、多く考慮に入れなければならないからである。すなわち、「行動展開表現」は待遇表現学習のために重要な契機を与えてくれるのである。実際、日本語教育用の教科書を見てみれば、～テクダサイ・～マショウ・～タラドウデスカのように「行動展開表現」に利用できる文型が多く含まれており、それらが待遇表現として会話例や練習問題に登場する。本稿で問題にする～テモイイデスカも、「行動展開表現」文型の典型的なものの一つである。ただし、実際に許可を求める表現には、～テモイイデスカのほかに、～テモイイカナ・～テモイイデショウカ・～サセテイタダイテモヨロシウゴザイマスカなど、いろいろなバリエーションが考えられるので、本稿では、それらの文型で表されるものも含めて「許可求め表現」という名称で統一しておく。同じく、～テモイイデスカの返答として、対として紹介される～テモイイデスおよび類似の文型で表される表現を、「許可求め表現」に対して「許可与え表現」と呼ぶことにする。なお、～テモイイデスの否定形～テハイケマセンも「不許可与え表現」と考えて、「許可与え表現」に一括する。

では、「許可求め／与え表現」は「行動展開表現」としてどのような特徴を持つものなのであ

ろうか。次項で、この点について考察し、両表現の構造を解明する。

1-2. 「許可求め／与え表現」の構造

「待遇表現研究会」では、「行動展開表現」の構造分析に有効な作業概念として、「行動」「決定権」「利益」の三つを仮定する。例えば、「試験のとき、辞書を使ってもいいですか」という「許可求め表現」は、「自分」が「辞書を使う」という「行動」を「展開」することを意図した「行動展開表現」である。その際、この行動を展開するためには「相手」の許可が必要であるという認識がある。つまり、自分が行動展開できるかどうかの「決定権」は相手側にあるという認識である。しかも、そうして行動展開した結果の「利益」は自分側にしかない。すなわち、「許可求め表現」は、「自分側にしか来ない利益の実現を目指す自分の行動展開の可否が相手側の決定に委ねられている」ということを積極的に表す表現なのである。この関係を図示すると次のようになる。

表現意図	行 動	決 定 権	利 益	典型的な表現
許可求め	J	A	J	シテモイデスカ

(図中「A」は「相手」を、「J」は「自分」を、それぞれ表す)

一方、「許可与え表現」を「行動」「決定権」「利益」の3点からとらえて図示すると、次のようになることが容易に理解されよう。

表現意図	行 動	決 定 権	利 益	典型的な表現
許可求め	A	J	A	シテモイデス

さて、このようにして「許可求め／与え表現」の構造を見てみると、当然予想されるように、この二つの表現が「行動」「決定権」「利益」に「A」「J」どちらが来るかに関して完全に対照的であることが分かる。このことは、つまり、「許可求め表現」の表現主体は、許可を与えることのできる者に対して表現をするのが典型だし、返答として「許可与え表現」を行う主体は許可を与える立場や役割にある者であるのが典型だということである。「許可求め／与え表現」の、このような構造は、日本語教育においてこの二つの文型を指導するときに、どのような文脈とともに提示することを要請するであろうか。次項において、検討してみよう。

1-3. 「許可求め／与え表現」の文脈

前述のとおり、～テモイデスカを代表とする「許可求め表現」の表現主体は、自己行動展開の可否を決定できる立場の「相手」に許可を求めるのが一般的である。そのような者は、すなわち「許可与え表現」の表現主体その人でもある。では、「許可求め表現」の「相手」で、「許可与

え表現」の表現主体であるような人とは、どのような状況でのどのような人たちであろうか。

まず、ある状況下で、自己の見識や信念に基づいて他の人々の行動を左右できる立場の人たちがそれに当たる。具体的には、診療中の医師、練習中の楽団・合唱団の指揮者、授業中の教師などである。このような人たちを、仮に「専門的指導者」と名づけておく。次に、直接自己の見識や信念に基づいているわけではないが、特定の規則や制約を他の人々に順守させることを業務の一部とする人たちがいる。警邏中・交通違反取締中などの警官、美術館・展示場等で勤務中の会場警備員、寮・図書館等の公共施設で勤務中の管理責任者や職員などがこれである。この人たちを、仮に「業務的管理者」と呼んでおく。最後に、個人的に「ベン、借りてもいい?」「お宅に伺ってもよろしいでしょうか」などと聞かれて、その可否を答える立場の人がいる。この人たちは、個人的に管理できる所有物やスケジュールについて回答していると考え、仮に「個人的管理者」と呼ぶことにする。

以上のような人たちが、以上のような場面で、以上のような立場や役割を負って「許可求め表現」の「相手」として存在するということが、「許可求め／与え表現」の「文脈」なのである。このような文脈では、「許可求め／与え表現」の典型的なペア、～テモイイデスカ／(～テモ)イイデス・(～テハ)イケマセンが出て来やすい。それぞれの表現には、次のようなバリエーションが認められる。

～テモイイデスカ：～テモイイデショウカ・～テモヨロシイ／カマワナイ／問題ナイ／ダイ
ジヨウブデスカ／デショウカ・～テモカマイマセンカ／問題アリマセン
カ・～テモヨロシウゴザイマスカ／マショウカ・～テモイイ(カシラ／
カナ／カイ)?・～テイイ? 等々

(～テモ)イイデス：(～テモ)イイデショウ・(～テモ)ヨロシイ／カマワナイ／問題ナイ／ダイ
ジヨウブデス(ヨ)／デショウ・(～テモ)カマイマセン(ヨ)／問題アリ
マセン(ヨ)・(～テモ)ヨロシウ／結構デゴザイマス・(～テモ)イイヨ
／カマワナイヨ／カマワンヨ 等々

(～テハ)イケマセン：(～テハ)ダメデス(ヨ)・(～チャ)ダメ(ダヨ／ヨ)

ここで、注意すべきは、「許可与え表現」はあまり丁寧とは言えないということである。「許可与え表現」というのは、「相手側にしか来ない利益の実現を目指す相手の行動展開の可否を自分で決定する力がある」ということを積極的に表す表現であるため、「丁寧さの原理」⁽³⁾から見てもっとも敬語的でない表現になるからである。そのため、「専門的指導者」「業務的管理者」など「決定する力」を明示している場合以外には、使用を回避することが多い。その場合は、「許可与え表現」としては「ええ、どうぞ」などが、「不許可与え表現」としては「いや、それはちよっ

と…」 「できないんですよ」などが代わりに使われる。もちろん、個々の表現は表現主体個々の表現に対する好みや文脈中の人間関係によって決まるので、「専門的指導者」や「業務的管理者」が～テモイデス・～テハイケマセンを避けたり、「個人的管理者」が～チャダメを使ったりすることもありうる。

以上のように、「許可求め／与え表現」が自然な表現として行われるには、許可を与える側が「専門的指導者」「業務的管理者」「個人的管理者」であって、許可与えの役割・立場が明確であるという「文脈」が基本的に必要である。そのうえで、当該文脈に、「許可与え表現」が丁寧にならない可能性があり、そのため別の表現を選択するべきであるかどうかを考慮しなければならない。したがって、日本語教科書の本文や練習で「許可求め／与え表現」を提示する場合には、このような文脈を示す「文脈化」が行われているかどうかを検討する必要がある。第2節では、市販の教科書2種について「許可求め／与え表現」の「文脈化」がどのように図られているかを分析する。

2. 教科書における扱い

ここで分析の対象とする教科書は、以下の2種とその教師用指導書である。

- 1) 『文化初級日本語Ⅰ』初版4刷・1989年・文化外国語専門学校
『文化初級日本語Ⅰ 教師用指導手引書』初版2刷・1990年・文化外国語専門学校
- 2) 『JAPANESE FOR EVERYONE』・名柄迪他・1990・学習研究社
(副題：A FUNCTIONAL APPROACH TO DAILY COMMUNICATION)
『JAPANESE FOR EVERYONE』教師用指導書・1992・学習研究社

この二つの教科書は、いずれも1990年代を代表する第二言語としての日本語教科書で、いずれも日常生活に必要な表現を自然な形で提示することを編集指針としている、コミュニケーション的なタイプのものである。したがって、すべての学習項目について十分な「文脈化」が施されていてしかるべきものである。以下、教科書ごとに「許可求め／与え表現」の「文脈化」の状態を点検していく。

2-1. 『文化初級日本語』の場合

「許可求め／与え表現」は、第9課に登場する。第9課全体が、留学生が学生会館に入居するところが文脈になっていて、三つの部分に別れる本文は、すべて会館の管理責任者「遠藤」と留学生との会話である。主要学習項目が[～テモイデスカ・～テハイケマセン]なのは[9-2]であり、その本文は、以下のとおりである。

〈本文〉(p.68)

遠藤：これから学生会館の規則を説明します。よく聞いてください。

学生：はい。

遠藤：門限は10時です。10時までに帰って来ててください。遅れてはいけません。各階に洗面所と台所がありますから、自由に使ってください。でも、そのあときれいにそうじをしてください。部屋の中で料理をしてはいけません。

(中略)

学生：あのう、朝お風呂に入ってもいいですか。

遠藤：いいえ、お風呂は夜8時からです。

会話中の「遠藤」は「業務的管理者」であるから、以上の会話は「文脈化」された自然なものであると言える。「説明」はどのようになされているだろうか。

〈例文・説明〉(p.68)

4. 朝、お風呂に入ってもいいですか。

1) A：シャワーを使ってもいいですか。

B：ええ、いいですよ。

2) A：すみません、たばこをすってもいいですか。

B：あの、たばこはちょっと…。

例文として以上の2例が挙げられている。「朝、お風呂に入ってもいいですか」の例は、本文どおりの文脈で理解すればよいが、例文1) 2) は、文脈が示されていない。特に2) は、「許可与え表現」をするのが「業務的管理者」である場合と「個人的管理者」である場合が考えられ、前者である場合は、典型的には「いいえ、タバコをすってはいけません」が、それを回避した場合には「いいえ、禁煙です」「いえ、喫煙はご遠慮ください」などの表現がとられ、「あの、たばこはちょっと…」がすべての文脈で可能でないことが分かる。このようなことは、教師の解説を待つしかないが、では、教師用指導書のこの部分に関する解説はどのようになっているだろう。

[教師用指導手引書] (p.68)

- 学校、学生会館、図書館等の規則について質問したり、許可を求めたりするという設定で学生に練習させるとよい。
- 例文2) のように断りたい場合、日本人は「～てはいけません。」などの強い表現を避けて、あいまいに答えることが多いことに注意する。

最初の解説はロールプレイ練習につなげるためのものだが、これだけの「文脈化」では練習する学生がどんな立場で答えてよいのか分からず、よく規則を知らない施設については、自然な会話なら、「だめじゃないですか、やっぱり」「よく知らないんですけど、いいと思いますよ」としか答えられない。また、規則を知っている場合でも、学生同士の会話では～テモイイ・～テハイケナイを使うのは不自然⁽⁴⁾である。学生の一方に「専門的指導者」か「業務的管理者」のロールを与えるような指示をしておかなければなるまい。

例文2)については、この会話例が「個人的管理者」を含む場合の文脈のことしか解説されていない。また、「個人的管理者」でも「相手」が親しい友人の場合などには、「すっちゃだめ」のような「強い」表現が出てくる可能性があることにも触れていない。

なお、「不許可与え表現」については、次のような例文と教師用指導書の説明がある。

〈例文・説明〉(p.68)

5. 遅れてはいけません。

- 1) 教室でジュースを飲んではいけません。
- 2) 廊下でたばこを吸ってはいけません。

[教師用指導手引書] (p.68)

- 規則の説明をする時によく使われる表現である。個人対個人の発話では、教師が学生に注意を与える等の場合を除いてあまり使われない。練習をする時は、禁煙や立ち入り禁止のサインを見せて、学生に発話させたり、飲酒、結婚、留学生の待遇等の決まり、規則の各国事情について話させるとよい。

教師用指導書の、「規則の説明をする時によく使われる」という解説は危険である。「許可与え表現」としての～テハイケナイは、あくまでも「許可求め表現」の対応として現れるのであって、規則一般の説明に使用するときは、もはや「行動展開表現」ではなく「理解要請表現」である。練習として「規則の各国事情」を述べさせるという指示があるが、このような場合は、同じく規則一般の説明に可能な「理解要請表現」である～(コトハ)デキナイとの混用を認めておかないと、学生に不自然な文を作らせることになってしまう。例えば、「IDを見せない学生は、お酒を買ってはいけません」の下線部は、「お酒を買うことができません」のほうがはるかに自然である。

以上分析したように、『文化初級日本語』では、本文の「文脈化」が優れているわりには、教師用指導書の解説が十分ではないことが分かった。その矛盾は、練習問題に再び現れる可能性があるがあるので、そちらも検討してみよう。次の a. b. がそれである。

〈練習〉(p.69)

a. 例のように言いましょう。

例) A: 夜、外出してもいいですか。

B: ええ、いいですよ。でも、10時までに帰って来てください。

1. 台所を使う／きれいに使う

2. この本を借りる／明日までに返す

b. 絵を見て言いましょう。

例) 部屋の中で料理をしてはいけません。

(教室／話す) (寮／騒ぐ) (教室／たばこを吸う)

練習 a. b. とともに詳細な「文脈化」が必要である。a. は、「許可与え表現」を行うのが「業務的管理者」か「個人的管理者」か示す必要がある。「許可与え表現」が肯定であるため、この練習自体では問題がないように見えるが、もし例にある以上の会話を続ける必要があった場合、「業務的管理者」と「個人的管理者」ではAの反応が次のように変わってくる。これは、すなわちそれぞれ異なる「文脈化」が必要だということである。

☆「業務的管理者」

A: 台所を使ってもいいですか。

B: ええ、いいですよ。でも、きれいに使ってください。

A: はい、わかりました。

☆「個人的管理者」

A: 台所を使ってもいいですか。

B: ええ、いいですよ。でも、きれいに使ってください。

A: はい、どうもありがとうございます。

b. は、「許可与え表現」を行うのが「業務的管理者」であることが分かりやすい語句が選ばれてはいるが、練習の際に学生に「業務的管理者」の役割を意識させるような指示を与えなければ、完全に「文脈化」されたとは言いがたい。

なお、『文化初級日本語』には、第14課にも「許可求め表現」が練習に出でくる。これも、以下に示すように、「業務的管理者」と「個人的管理者」の区別が指示されておらず、第9課〈練習〉a. と同様の問題を内包している。

〈練習〉(p.94)

c. 例のように絵を見ていきましょう。

例) 暑いので、窓を開けてもいいですか。

寒い／窓を閉める 頭が痛い／医務室へ行く

2-2. 『JAPANESE FOR EVERYONE』の場合

この教科書は、各課の主要学習項目に、その語彙や文型を使って遂行できる言語機能(function)が併記されている。「許可求め／与え表現」は、第17課に〈Function IV Requesting permission; ~でもいいですか〉(p.217)として挙げられている。本文は、全編の主人公である、日本企業の外国人社員「マイケル・ウェップ」とその上司の「北村」との間の会話(Dialogue I)である。この会話を以下に示す。

〈Dialogue I〉(p.216)

(前 略)

マイケル：その日のうちに帰らなくてもいいですか。

北 村：うん、いいよ。ちょうど金曜日だから、土・日にかけて京都と奈良でも見物して来たらいいよ。報告は、ファクシミリで送っておいて。

マイケル：あのう、家内を連れて行ってもいいですか。

北 村：もちろん。でも、おくさんの費用は、自分で、はらってくださいよ。

マイケル：わかりました。家内もわたしも、まだ日本国内を旅行していないので、ぜひ、いっしょに行きたいです。

本文会話では、「許可与え表現」の主体は「業務的管理者」の「北村」である。話の流れや言語の丁寧さのレベルなどは適切であると思われる。では、解説や練習はどうか。

解説は、〈Function IV Requesting permission; ~でもいいですか〉(p.217)のタイトルのすぐあとに英語で与えられているが、[~テ+モ]の元来の意味についてや「いい」のほかに「よろしい」「かまわない」などが使えることが記してあるのみで、「許可与え表現」の主体の相違による「許可求め／与え表現」全体の適切な「文脈化」を示唆するような記述は見あたらない。ただ、解説の後に〈Different ways of asking for permission〉(pp.217-218)というイラストが入っており、相手によって「許可求め表現」の丁寧度が「~でもいい?」／「~でもいいですか」・「~でもかまいませんか」／「~でもいいでしょうか」／「~でもよろしいでしょうか」と上がっていくことが階段を模した図で示されている。そして、具体的な「許可求め／与え表現」の会話例が4例続いている。いま、この会話例を以下に引用(会話例の英語訳は省略)して、分析してみよう。

- ex 1. A: お母さん、このケーキ、食べてもいい?
 B: ええ、いいわよ。
 B: だめよ。お客様に出すんだから。
2. A: 今日、お宅に行ってもよろしいでしょうか。
 B: ええ、どうぞいらっしゃい。
 B: ちょっと、母が病気なので…。
3. A: この辞書を借りてもいいでしょうか。
 B: ええ、もちろん。あしたまで使ってもかまいませんよ。
 A: ありがとう。たすかります。
4. A: 課長、この時刻表は、先月のものですよ。もう、すててもよろしいですか。
 B: いや、すてないでください。ちょっと、調べたいことがあるから。

「許可与え表現」の主体の性格から考えると、〈ex.2〉〈ex.3〉は明らかに「個人的管理者」である。ただ、どちらもなぜ「A」が相手の家を訪ねたり、辞書を借りたりしなければならないのかという「文脈化」がなされていない。特に、「今日…行っても」とか「あしたまで使っても」というのは、人物「A」「B」間の特殊な人間関係を想定しなければ出て来ない表現である。このような人間関係は表現全体に影響するので、「文脈化」は詳細になされなければならない。〈ex.1〉は、「許可与え表現」の主体は「母親」である。「家事・家財の監督者」「育児・しつけの主たる従事者」という家庭での役割を考えると、「母親」という立場は「業務的管理者」か「専門的指導者」だと考えた方がよい。そこに、語調の強い「不許可与え表現」表現の「だめ」が出やすいようになっているのは適切な「文脈化」と言えよう。一方、〈ex.4〉は「許可与え表現」の主体が「課長」であるが、この「時刻表」が業務上必要なものか、個人の事情で必要なものかが分からず、この会話全体がどのように「文脈化」されているのか不明である。このような「文脈不詳」の会話を解説例として出すべきではない。

なお、〈Different ways of asking for permission〉の階段図とこの会話例が順序上で対応していないのも不都合である。イラストで最上級の丁寧度を表すように示されている(最上段に会社重役か大学教授風の人物が描かれている)「～てもよろしいでしょうか」が〈ex.2〉で、最下級の「～てもいい?」を持つ〈ex.1〉のすぐ後にあり、中間の表現例が示されていない。また、「課長」が「相手」である〈ex.4〉の「許可求め表現」「～てもよろしいですか」は、最上級表現の「よろしい」は含まれているものの、最上級表現およびそのすぐ下のレベルに含まれている「でしょうか」が使われていないので、結局どのレベルに属するか学習者が理解に苦しむ可能性がある。これは、丁寧度のレベルを前述のような単純な階段図で示すことの危険性を示すものとして、注目すべきところである。ところが、この教科書付属の『教師用指導書』の解説には、次のような記

述がある。

◇学習上の留意点 (p.86)

許可を求める場合、相手によって4つの違った言い方(～でもいい?、～でもいいですか、～でもいいでしょうか、～でもよろしいでしょうか)をすることに注意する。また、それに対する答え方にもレベルによる違いがあることに注意して指導する。

この解説の問題点は、「4つの違った言い方」が何によって選択されるかの記述がないことである。前述の階段図では、最上丁寧度の相手が上司や恩師であるかのようなイラストがあるが、「許可求め表現」の主体に「こんなことの許可を／こんな人に求めてもいいのか」というような遠慮・逡巡があれば、高い地位の目上でなくとも最上丁寧の「～でもよろしいでしょうか」を使う可能性はあるからである。

続いて、練習問題を検討してみよう。該当する練習問題を以下に引用する。

Exercise 6 : Ask permission to do something in each of the situations below. Reply yes or no.
(p.218)

- | | |
|-------------------|----------------------------|
| 1) コーヒーに、さとうを入れる。 | to a guest(付属のイラスト省略。以下同じ) |
| 2) このかさを、かりたい。 | to a station employee |
| 3) いけんを言いたい。 | to the teacher |
| 4) テレビの音を小さくしたい。 | to your brother |
| 5) カードで、はらいたい。 | to a salesclerk |
| 6) 5時前に帰りたい。 | to your boss |

Exercise 7 : Construct dialogues for the situations pictured below. A asks permission to do something, giving reasons why. B either grants or refuses permission, giving reasons if necessary. (p.218)

- 1) in the room/friends (暑いから窓を開ける) (…付属のイラストによる設定。以下同じ)
- 2) in the room/friends (暗いから明かりをつける)
- 3) in the cafeteria at work/fellow employees (空いた席に座る)

〈Exercise 6〉は、「許可求め表現」の「相手」が示されている点で、「文脈化」の観点から見て優れている。ただし、表現の丁寧度のレベルを前述の階段図のどこで処理するか、指導する教師も迷うのではないか。特に、〈問題1〉では guest をどう待遇するか(付属のイラストでは問題の

guestは老婦人)、〈問題2〉)では「傘貸し出し」(付属のイラストでは駅の置き傘)を受けることをどの程度の恩恵と見るかという「文脈化」が、この階段図では設定できない可能性が高い。

また、〈Reply yes or no.〉の課題に答えるためには「許可与え表現」のまとめが必要だが、教科書には該当する箇所がない。そこで、『教師用指導書』を見てみると、次のような指示がある。

◆導入の方法 (p.86)

1) 肯定の答えの場合

教師は、「すみません、消しゴムを借りてもいいですか」と言いながら学生のそばに行き、学生の答えを待つ。この場合、学生が「はい、借りてもいいです」と答えることがあるので注意。「はい、どうぞ」「はい、お使いください」などと答えることを教える。

2) 否定の答えの場合

教師は土曜日でも仕事(アルバイト等)をしているような学生を選び、「今度の土曜日、あなたの家へ言ってもいいですか」と聞く。この場合も、答えが「いいえ、行ってはいけません」にならないように注意し、「すみません、土曜日はちょっと都合が悪いんです」のような断り方を教える。

この指示は、「許可与え表現」をする者が「個人的管理者」である場合のことに教師の注意を促す点で優れている。しかし、「許可与え表現」が「専門的指導者」や「業務的管理者」(本文会話の場合は、課長の「北村」の表現がこの場合に該当)である場合に触れておらず、「許可与え表現」の体系を示すことができていない。その結果、この解説をもってしても、〈問題1〉の「許可与え表現」の答え方についての手がかりは得られないことになる。

最後に、〈問題1〉の解答であるべき、「コーヒーにさとうを入れてもかまいませんか／よろしいでしょうか等」であるが、これは、本来は「許可求め表現」ではなく、「申し出表現」(つまり、「コーヒーにさとうを入れましょうか」)なのであり、ここに練習問題として入っていること自体が不都合なのである。この問題は、次節第1項で詳述する。

〈Exercise 7〉は、「許可与え表現」をするのが「個人的管理者」であるらしいことが、イラストによって明確な点は評価できるが、登場人物間の関係が示されていないので具体的な表現が特定できないおそれがある。例えば、〈問題3〉の「不許可与え表現」は、この社員同士の関係によって、「あ、すみません。ちょっと、友だちが来ますので…」にもなれば「あら、だめよ。山田さんが来るんだから」にもなる。

なお、以上の練習問題のほかに、『教師用指導書』の〈●教室演習のアイデア〉(p.86-87)に絵カードの使用やロールプレイによる「許可求め／与え表現」の練習例が載っているが、上記〈Exercise〉と同様、「文脈化」が不十分だという問題⁽⁶⁾を含んでいる。

以上のように、『JAPANESE FOR EVERYONE』は「許可与え表現」の主体として「業務的管理者」と「個人的管理者」の両方を提示した点で優れているが、その相違による表現全体の差異を体系化しておらず、適切に「文脈化」していない点で、また表現の丁寧度の選択を単純化しすぎている点で問題があることが分かった。

3. 残された問題

前節では、『文化初級日本語』と『JAPANESE FOR EVERYONE』を対象として、「許可求め／与え表現」が主要学習項目である課の本文会話・練習問題・学習者用解説・教師用指導書の解説を分析してみたが、どちらも、学習上・指導上のさまざまな工夫は認められるものの、「許可求め／与え表現」の正確な理解・運用のための「文脈化」が不十分であることが分かった。本節では、この分析を踏まえ、「許可求め／与え表現」学習・教授上の的確な「文脈化」の試みを示したい。ただ、その前にもう一つ言及しておかなければならない問題が残っている。それが。次項で扱う「あたかも表現」である。

3-1. 「あたかも表現」について

前節第2項で『JAPANESE FOR EVERYONE』の〈Exercise 7〉を分析した際、〈問題1〉が「許可求め表現」の練習として適当でないことを述べた。この問題は、イラストの図柄(砂糖壺を持っている人物の前にコーヒーカップが二つある)からして、相手が飲むコーヒーに砂糖を入れてもよいかどうか尋ねるもので、模範解答としては「コーヒーにさとうを入れてもかまいませんか」等になるであろう。形式上「許可求め表現」である、この「コーヒーに…」は、その実質は「許可求め表現」ではない。第1節で述べたように、「許可求め表現」は〔行動：J／決定権：A／利益：J〕という構造の「行動展開表現」であるが、この場合の「コーヒーに…」では、行動の結果(コーヒーに砂糖が入る)利益が生ずるのは表現者の「自分」ではなく「相手」である。このように〔行動：J／決定権：A／利益：A〕の構造になる「行動展開表現」は、～シテアゲマシヨウカを典型例とする「申し出表現」である。したがって、前述〈問題1〉の模範解答は、本来「申し出表現」で表されるべきであり、典型的には「コーヒーにさとうを入れてあげましょうか」になるのである。

では、本来「申し出表現」であるものが、なぜ「許可求め表現」で表されて、かつ違和感がないのだろうか。それを考える前に、〈問題1〉の模範解答であるはずの「コーヒーにさとうを入れてあげましょうか」が、特に「相手」が問題のイラストにあるような老婦人の訪問者である場合、逆にあまり適切な表現でないように感ずるのはなぜか。それは、～シテアゲマシヨウカの文型では「表現主体が相手に恩恵を与える」という語感が出てしまい、「丁寧さの原理」からはずれてしまうからである。一方、第1節第2項で述べたように、「許可求め表現」は、〔自分側にしか来

ない利益の実現を目指す自分の行動展開の可否が相手側の決定に委ねられている] ということを経験的に表す表現であるため、「丁寧さの原理」のもっともかなった表現になっている。「許可求め表現」の、この特徴を「申し出表現」に代用して、より丁寧な言い方を目指したのが「コーヒーにさとうを入れてもかまいませんか」等の表現である。つまり、〈あたかも「許可求め」を表現意図とした表現をしているかのようにして「申し出」の表現意図をかなえる〉技巧なのである。「待遇表現研究会」では、このような表現技巧を「あたかも表現」と名づけているが、この「あたかも表現」は、「行動展開表現」の学習・指導上きわめて重要な概念になるのである。

例えば、「許可求め表現」と対になる「許可与え表現」は、[相手側にしか来ない利益の実現を目指す相手の行動展開の可否を自分で決定する力がある] ということを経験的に表す表現であるため、「丁寧さの原理」から見てもっとも敬語的でない表現になる。そのため、「相手」に配慮が必要な場合には、典型表現の～テモイデス／～テハイケマセンの使用を避け、「あたかも提供表現⁽⁷⁾」の「どうぞ」、「あたかも依頼表現」の「しないでください」、「あたかも理解要請表現」の「できないんですが…」等が使われることになるのである。前節で検討した日本語教科書の教師用指導書は、どちらにも「許可与え表現」使用の際の注意点が解説してあったが、これは、この「あたかも表現」の利用についての言及だったことになるのである。このように、表現上の「あたかも」と実際の「表現意図」のずれに言及することは、今後の日本語教科書の主要課題の一つになるであろう。

3-2. 「文脈化」と教授法

以上、「許可求め／与え表現」の「文脈化」とそれに関連する「あたかも表現」の問題について検討してきた。その結果、コミュニケーションな教授法理念をとる教科書でも、筆者の言う「文脈化」が徹底していない⁽⁸⁾ことが判明した。これは、従来のコミュニケーション・アプローチにおける、“situational”と“functional”の概念の解釈に片寄りがあるためであると思われる。“Situational”であることは、しばしば学習単元を「郵便局で」「病院で」のように名づけてその状況に必要な表現を集める「場面主義」に陥りやすい。また、“functional”であることは、学習項目を「許可を求める」「わからないことばを聞く」のような言語機能に分けて並べるか、特定の言語機能のもとに該当する表現を集めるかの「リスト主義」に矮小化される危険がある。どちらも、表現そのものの担い手である表現主体が、どのような「表現意図」を、どのように待遇表現上適切な形式にして表現しているかという、「表現過程」そのものに目を向けていないのである。「表現過程」そのものを学習・指導するためには、「表現主体」・「表現意図」・「相手」・「場」・「表現の種類」などの要素を明らかにしていかなければならず、それが筆者の言う「文脈化」なのである。今後、外国語教育の潮流は、コミュニケーション・アプローチが追求した「流暢さへの志向」は残しながら、より「正確さへの志向」を強めて進むものと思われる。「文脈化」

を通じて「表現過程」の構造を知ることが、状況に応じたより自然な表現の理解・生成を可能とし、まさに「正確さ」を追求することに通じるのである。

最後に、「許可求め／与え表現」を「文脈化」するための筆者のモデルを以下に示し、本稿のまとめとする。既存の教材を使用するときも、これを基に当該教材の「文脈化」の適否を判断すれば、学習・指導の効率を上げることができるであろう。

☆「許可求め／与え表現」の正確な「文脈化」

- 1) 「許可求め表現」の主体が正しい適切な「相手」に対しているかを検討する
- 2) 「許可与え表現」の主体は「専門的指導者」「業務的管理者」「個人的管理者」のいずれであるかを特定する
- 3) 「許可求め／与え表現」それぞれの「相手レベル」⁽⁹⁾を特定する
- 4) 「相手レベル」以外に丁寧度に関わる条件⁽¹⁰⁾を列記する
- 5) 上記4)までの条件から「典型表現」を使うか「あたかも表現」を使うか決定する
- 6) 使用可能な具体的表現群から該当する表現を選択する

筆者は、今後も同様の手法で他の学習項目の「文脈化」について考究していくつもりである。なお、本稿執筆に当たって「待遇表現研究会」の共同研究員である、蒲谷宏氏・坂本恵氏からは貴重な助言を頂戴している。特に、記して感謝の意を表すものである。

注

- (1) 早稲田大学日本語研究教育センター教授・蒲谷宏氏および神奈川大学経営学部助教授・坂本恵氏の2名。
- (2) 蒲谷他(1994-a) pp.5-6参照。
- (3) 「待遇表現研究会」の作業仮説の一つ(未発表)。次のような内容により、特定の表現が「敬語表現的」であるかどうかを特定する原則。
* 「+」レベルの「相手」を「行動」させることに展開する表現は、基本的に「敬語表現的」ではない/
* 「+」レベルの「相手」に「決定権」を持たせることは、基本的に「敬語表現的」である/* 「相手」からの「恩恵」で「自分」に「利益」があることを表明することは、基本的に「敬語表現的」である
- (4) このような場合には、質問は「～でもいいんですか」、答えは「だめなんですよ」「いけないことになっているんですよ」などとなり、ともに「理解要請表現」による情報のやりとりで処理される。つまり、もはや「行動展開表現」である「許可求め／与え表現」ではなくなってしまうのである。
- (5) 次頁の(Dialogue II)の「マイケル」と同僚「黒田」の間の会話にも、「黒田」が「おねがいしてもいいかしら？」と聞く部分があるが、これは典型的な「許可求め表現」ではなく、「依頼表現」の遂行途中で行われる「依頼可能性確認」の表現である。この「依頼可能性確認」については、[参考文献]の蒲谷／川口／坂本(1993)参照。
- (6) 例えば、ロールプレイ①の例(p.86)で、学校を欠席する学生の「許可求め表現」が、同じ会話内の同じ教師相手に～テモヨロシデショウカと～テモイデスカの両方で表現されていることについての解説が与えられていない。
- (7) 「待遇表現研究会」で「行動展開表現」の一つとして位置づけた表現。「どうぞ、お座りください」「ご自由にお取りください」のようなもので「依頼表現」と区別。

- (8) 今回の教材検討は、『SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE I Notes』『同 Drills』(筑波ランゲージグループ・1991・凡人社)『同 教師用指導書』(筑波ランゲージグループ・1992・凡人社)および『コミュニケーションのための日本語入門』(能登博義・1992・創拓社)についても行った。紙幅の都合で本論での紹介は割愛するが、いずれの教材も「文脈化」が十分であるとは言いがたい。
- (9) 待遇表現上から見た、伝達相手の親疎・上下の違いによる丁寧度レベル。[-1] から [+2] までを設定している。詳細は、蒲谷他(1993)参照。
- (10) 例えば、「許可与え表現」の表現主体が「業務的管理者」であると同時に「接客業者」であるような場合は、ストレートな「許可与え表現」が避けられる傾向にある。

〈参考文献〉

- 「依頼表現方略の分析と記述—待遇表現教育への応用に向けて—」(『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』5号)・蒲谷宏／川口義一／坂本恵・1993・早稲田大学日本語研究教育センター
- 「待遇表現研究の構想」(『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』6号)・蒲谷宏／川口義一／坂本恵・1994-a・早稲田大学日本語研究教育センター
- 「行動展開表現について」(『日本語教育』82号)・蒲谷宏／川口義一／坂本恵・1994-b・日本語教育学会
- 「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』所載)・川口義一・1996・北海道国際交流センター