

「状況から出発する」アプローチ

小林 ミナ

要 旨

本稿では、日本語教育において「状況から出発する」アプローチが重要であることを主張する。そのような構想に至った経緯を紹介するとともに、このアプローチが日本語教育に与えるインパクトについて考えたい。

これまでの日本語教育は、方法や内容に多少の違いはあるものの、そのほとんどが「言語から出発する」アプローチをとっていた。言語の教育である日本語教育が、このようなアプローチをとることは、一見、必然であり理に適っているように思える。しかし、「言語から出発する」アプローチには、理論と実践の両面において問題がある。本稿では、この問題点を指摘するとともに、それを克服する方法として、「状況から出発する」アプローチを提案する。そして「状況から出発する」アプローチによって、現状の日本語教育は「日本語教育のためのコミュニケーション研究」「日本語教師に求められる文法教育力」という少なくとも2点において、大きなパラダイム転換を迫られることになることを述べる。

キーワード

シラバス アプローチ 状況 日本語教師に求められる文法教育力 日本語教育のためのコミュニケーション研究

1. はじめに

本稿では、日本語教育において「状況から出発する」アプローチが重要であることを主張する。そのような構想に至った経緯を紹介するとともに、「状況から出発する」アプローチが日本語教育に与えるインパクトについて考えたい。

具体的には、これまでの日本語教育においては「言語から出発する」アプローチが主流であったことを指摘し(2節)、それが理論と実践の2つの側面において問題があることを述べる(3節)。そして、その問題を克服するために、「状況から出発する」アプローチを提案する(4節)。しかし、「状況から出発する」アプローチによって、現在の日本語教育は、「日本語教育のためのコミュニケーション研究」「日本語教師に求められる文法教育力」という少なくとも2点において、大きなパラダイム転換を迫られることになる。

2. 日本語教育におけるシラバスの現状

2節では、これまでの日本語教育のアプローチを、シラバス (syllabus) を手がかりに概観する。シラバスには、「何をどのように教えようとしているか」が反映されている。よって、日本語教育の代表的なシラバスを観察することで、日本語教育のアプローチの現状が把握できると考えるためである。

2.1 日本語教育における代表的なシラバス

日本語教育におけるシラバスには、次の2つの意味がある。

- (1) クラスの構造、目標、目的、履修条件、成績決定方法、教材、カバーされる内容、スケジュール、参考文献などを記述した文書で、教師と学習者のあいだの契約のような役割を果たすもの。
- (2) 教育方法、あるいはクラスの教育・習得内容（たとえば、文法構造、文パターン、機能、トピックなど）とその構成を示したもの。
(いずれも、『新版日本語教育事典』「シラバスの意味」の項、p. 754 右段)

本稿では、(2)としてのシラバスを取りあげる。中でもとくに「文法に関わるシラバス」「内容に関わるシラバス」に注目したい。「文法に関わるシラバス」というのは、たとえば「漢字シラバス」「発音シラバス」といった、文字や音声に関わるシラバスは取りあげないという意味である。(とはいえ、何を以て「文法に関わる」と見なすかは、それほど単純な問題ではない。これを論じるには、「そもそも「文法」とは何か」という議論から始める必要がある。本稿では、紙幅の関係でここには立ち入らない。)「内容に関わるシラバス」というのは、「プロセス・シラバス (process syllabus)」「先行シラバス (a priori syllabus) / 後行シラバス (a posteriori syllabus)」といった時系列的な側面には注目しないという意味である。以上を踏まえ、日本語教育の代表的なシラバスとして「文法シラバス」、「概念・機能シラバス」、「場面シラバス」、「話題シラバス」の4つを取りあげる。

「文法シラバス」とは、文法項目や文型など、言語の構造的な特徴によって構成されたシラバスをいう。外国語教育においては「最も古い型のシラバス」(『外国語教育大辞典』「文法シラバス」の項、p. 208 右段)とされているが、現在の日本語教育においても、もっとも広範に使用されているシラバスだといってよい。

言語の構造に注目する「文法シラバス」に対して、発話が持つ機能や話し手の心的態度に基づいて構成されたものが「概念・機能シラバス」である(ウィルキンズ、1984)。たとえば「～ませんか」という文末形式は、「文法シラバス」においては「否定疑問文」とされるが、「概念・機能シラバス」では「勧誘の機能をもった表現」とされる。「～は～です」という名詞文は、「概念・機能シラバス」では「名乗る」「国や専門などを紹介する」といった機能をもった表現とされる。また、「辞書、貸して」「辞書を貸してください」「辞書をお借りできたら嬉しいのですが」といった表現は、「文法シラバス」ではそれぞれ異なる構造として整理、分類されるが、「概念・機能シラバス」では、いずれも「依頼の機能をもった

表現」として同じカテゴリーに入れられる。

「場面シラバス」は、言語が使用される場所や状況に基づいて構成されたシラバスである。たとえば「郵便局」「病院」といった場所、あるいは、「道を尋ねる」「ホテルを予約する」といった状況に基づいて整理、分類される（小林 2010、岩田他 2012 等）。

「話題シラバス」は、「学習者のニーズに関連した一連のトピックを基に作られたシラバス」（『新版日本語教育事典』「シラバスの種類」の項、p. 755 右段）である。「ある話題について意見を述べたり、話し合ったりする能力を養成するのに適している」（岩田他 2012：125）とされている。

以上、日本語教育の代表的なシラバスとして「文法シラバス」、「概念・機能シラバス」、「場面シラバス」、「話題シラバス」を取りあげたが、これら 4 つがあくまで分析概念であり、相互排他的なものでないことにも留意する必要がある。実際に現場で用いられるシラバスは、このような単純なものではなく、複雑であり複合的である。「複合的」というのは、あるシラバスをメインにしつつも、他のシラバスにも目配りがなされ、内容が決められているということである。

たとえば、場面シラバスの先駆的な日本語教科書である『中国からの帰国者のための生活日本語』では、第 5 課で「郵便局」が扱われる。そこで取りあげられる会話は、「切手とはがきを買う」「航空便を中国へ出す」「福岡に小包を送る」「公共料金の振込み」という 4 つである。「郵便局」の会話として想定されているのは、このような、郵便局という場所での典型的で必然的な言語行動である。たとえ郵便局という空間で行われているコミュニケーションであったとしても、「郵便局で働いている家族に昼食の弁当を届ける」「郵便局で偶然行き合った友人とおしゃべりをする」といった、特殊で偶発的な言語行動は想定されていない。つまり「場面シラバス」の背後には、常にある特定の言語行動が控えているのである（ウィルキンズ、1984）。これは「場面シラバス」において、言語の概念・機能といった側面にも目配りがなされているという例と言える。

また、郵便局での典型的、必然的な言語行動であったとしても、そこで取りあげられるのは、「52 円切手を 3 枚ください」といった単純で規範的な文型である。「葉書って、いくらでしたっけ。<52 円です>え、上がったんだ。<そうなんです。去年の 4 月に>あ、じゃ、それ 1 枚」といった、複雑で個別的な談話型は想定されていない。これは、「場面シラバス」において、言語の文法・構造といった側面にも目配りがなされているという例と言える。

以上の議論を踏まえ、2.2 節以降では、4 つのシラバスがいずれも言語から出発していることを確認したい。

2.2 「文法シラバス」も「概念・機能シラバス」も言語から出発している

まず、「文法シラバス」を取りあげる。

そもそも「文法シラバス」は、言語項目を整理、分類したものである。よって、「言語から出発する」シラバスであることは、言うまでもない。

そして、「概念・機能シラバス」もまた、「文法シラバス」と同様、言語から出発している。ザトラウスキー（1986）は、「友人をお茶会に誘う」という会話を取りあげ、「行かな

い?」「行きませんか?」といったいわゆる「勧誘の表現」は使われていないが、「勧誘の会話」として十分に成立する会話が見られたことを紹介している。その会話は、「誘う人が相手にお茶会の情報を色々伝え、相手はその目的を察する形になって」(ザトラウスキー 1986: 33) あり、「勧誘的な会話によって、婉曲的に勧誘している会話」(ザトラウスキー 1986: 33) であったという。鈴木(2003)は、初級日本語教科書の勧誘の表現を学ぶ課の置き換え練習を取りあげ、「言語教育の対象として談話を扱うようになると、文型を中心に置き、勧誘の発話だけを扱っていたときには起こらなかった問題が顕在化する」(鈴木 2003: 113) ことを指摘している。そして、「勧誘という言語行動は、勧誘の発話だけが担っているのではなく、話し手と聞き手の相互交渉として行われる勧誘の談話全体として実現される」(鈴木 2003: 119) として、「「勧誘」の発話や構造が具体的な状況とどのように関係するかを知るためには、①発話②談話③言語行動という三つのレベルに分けて分析する必要がある」(鈴木 2003: 112) と述べている。

これら先行研究の知見から明らかかなことは何か。それは、「勧誘の表現/発話」といった言語表現と「勧誘という言語行動」との間には、何ら必然的な結びつきはないということである。別の言い方をすれば、「行かない?」「行きませんか?」といった「勧誘の表現/発話」を使わなくても、誰かを何かに誘うことができる。また、「行かない?」「行きませんか?」といった「勧誘の表現/発話」が使われていたとしても、それが常に「勧誘という言語行動(の一部)」とは限らないということである。

以上のことから、「概念・機能シラバス」とは、言語行動やコミュニケーションの類型に基づいているのではなく、所与の言語項目、言語表現に対して、文法シラバスとは異なる観点からラベルを付与したシラバスだということができる。

本稿において、「概念・機能シラバス」もまた「言語から出発する」シラバスであると考えるのは、このような理由による。

2.3 「場面シラバス」は状況から出発しているように見えるが、実は言語から出発している 次に「場面シラバス」を取りあげる。

「場面シラバス」が「言語から出発する」シラバスであることについては、やや丁寧な議論が必要である。なぜなら 2.1 節で述べたように、「場面シラバス」は言語が使用される場所や状況に基づいて構成されたシラバスであり、本稿で主張する「状況から出発する」アプローチと非常に似通っている。そのため、両者の違いがわかりにくいからである。

では、本稿でいうアプローチと「場面シラバス」はどのような点が異なるのか。ここでは、多くの現場で用いられているロールプレイと比較することにより、両者の違いについて見ていく。ロールプレイとは「何らかの役割や状況を設定しそれに従って会話をする活動」(小林 2010: 75) である。よって、設定された状況に従って会話をするという点において、「状況から出発する」アプローチとの比較に適していると考えられるためである。

以下では、ロールプレイを巡って、筆者が経験した 2 つの事例を取りあげる。

【事例 1】は、「コンサートのチケットが 2 枚あるので、友だちを誘う」というロールプレイを行った、初級授業のできごとである。

【事例 1】 どのようなコンサートかは各自の自由とし、それらしいチケットを作るところから授業は始まった。多くの学習者が「XX ホールに行ってみよう」「ワン・ドリンク付きのジャズライブにしよう」「クラシックコンサートだから、開演は 18 時かな」「1 枚 5,000 円ぐらいでどうだろう」などと、自分なりに工夫を凝らしてチケットを作る中、アリが手を挙げて「チケットが 2 枚あるなら、友達を誘うのではなく、金券ショップに売りに行きたい。それでもいいか」と質問した。それを聞いたクラスメートからは「アリらしい」「もしたでで手に入れたチケットなら、丸もうけになる」「1 枚いくりにするつもりだ」といった反応があり、教室は爆笑の渦となった。しかし、当の本人は、周囲の反応を意に介さず「どのように言えば、持ち込んだ先の金券ショップで（盗品ではないかと）怪しまれずにすむか」と次の質問をぶつけてきた。

（中略）

アリは、「手元にチケットが 2 枚ある」という状況設定を出発点として、「それなら自分はどうするか」を考えている。コンサートのチケットが 2 枚あるなら、友だちを誘って一緒に行くよりも金券ショップで換金したい。これが、アリにとって自分らしい選択であり、自分らしいコミュニケーションである。金券ショップではチケットについて何か聞かれるかもしれない。その時にきちんと説明できないと怪しまれて買い取ってもらえない可能性がある。そうなったら困ると予測し、備えようとしている。

しかし、よく考えてみれば、本来コミュニケーションとは、そのようなものではあるまいか。

（中略）

「チケットが 2 枚ある」という状況設定に至った背景や経緯は想像にまかされ、「誰かを誘う」というゴールとしての言語行動だけが指定されている。仮に「コンサートには興味がないので、金券ショップに売りに行きたい」「チケットは 1 枚無駄になるが、誰も誘わずに 1 人で行きたい」と思ったとしても、そのような振る舞いを選択する自由はない。本来のコミュニケーションのありようを考えると、これはかなり不自然な流れではないだろうか。しかし、ロールプレイとは、そのような教室活動なのである。（小林 2009：97-101）

現実世界におけるコミュニケーションとロールプレイの違いは、図 1 のように整理することができる。「現在の状況」は共通するものの、「過去の経緯を知っているかどうか」と「未来の自分の行動を自分で決められるかどうか」という 2 点において、両者がきわめて興味深い対照関係にあることがわかる。

	過去の経緯	現在の状況	未来の行動
現実世界	自分でわかっている。	例: コンサートのチケットを2枚持っている。	自分で決められる。
ロールプレイ	想像にまかされている。		本人の意向とは関係なく(「誘いなさい」のように)指定されている。

図1 現実世界とロールプレイの違い

次の【事例2】は、「会話教育を考える」というテーマで、現職日本語教師を対象に行われた研修会のできごとである。

【事例2】 研修会の中で、参加者が数名ずつのグループになり「いちおしのロールカード」を選び出す活動を行った。自分がこれまでに行った授業で、学習者の反応がよかったロールカードや盛りあがったロールプレイを紹介し、グループ内で情報を交換してその中から一つに絞り込むという作業である。そして、各グループから「いちおしのロールカード」が出そろった。例えば、次のようなものである。

[ロールカード4] ([ロールカード3、5]は省略)

週末にYY文具店(その街で最も大きな文具店)に行きました。YY文具店で、鉛筆とノートを買ってください。

次に、そのロールカードを使って、他グループの参加者がロールプレイを行ってみた。すると、次のようなことが起こった。

(中略)

[ロールカード4]では、なかなかロールプレイが始まらず、「そもそも何を練習させたいのかが分からない」「私たちはどういう会話をすればよいのか」という質問が出た。ロールカードの作成者からは「1本いくら」とか「～冊ください」のように助数詞を使ってほしい」という指示があった。その指示を受けてからは、スムーズにロールプレイが展開した。しかし、ロールプレイを見ていた他の参加者からは「洋服やアクセサリならいざ知らず、鉛筆やノートを買うのにいちいち値段を尋ねるだろうか」「YY文具店なら、値札が付いているのではないか」といった疑問が出た。(小林2009:98-99)

このロールカードは、現職の日本語教師が意見交換を重ねた上で選び出した「いちおしのロールカード」である。それにも関わらず、ロールカードに書かれた指示だけでは、どのような会話を行えばよいのか他の参加者にはわからなかった。しかし、「助数詞を使ってほしい」という指示が与えられると、スムーズにロールプレイが展開した。

この事例が示唆することは何か。それは、教室で行われるロールプレイには、さまざまな「約束ごと」があるということである。「約束ごと」とは、「教師の思惑とそれを汲み取

る学習者の想像力」と言い換えてもよい。たとえば、「先週、助数詞を勉強したので、この買い物ロールプレイでは助数詞を使うだろう」といった暗黙の了解があり、それが共有されることによりロールプレイという教室活動がスムーズに展開するというのである。(小林 2009)

モロウ (1984) は、コミュニケーション能力を身につけるためには「現実のコミュニケーションの過程を可能な限り模倣」(モロウ 1984 : 61) する練習が必要であると指摘し、それを承けてスコット (1984) では、「話す」ことの指導の具体例として、図 2 のような流れを示している。

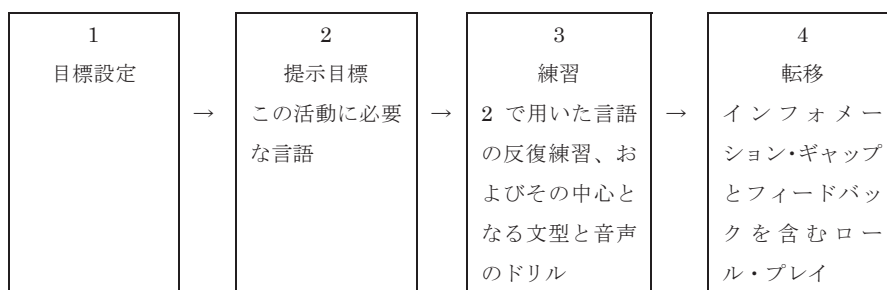


図 2 コミュニケーションのための指導法 (スコット 1984:75)

図 2 から、ロールプレイという教室活動が、コミュニケーション・アプローチにおいて「最後の仕上げ」としてきわめて重要な位置に置かれていることがわかる。図 1 で見たような、現実世界との対照関係にも関わらず、ロールプレイが多くの現場で用いられている背景には、コミュニケーション・アプローチにおける、このような考え方、流れが大きく影響している可能性がある。さらに図 2 から留意しなければならないのは、その出発点は言語の構造や機能であり、ロールプレイはそれらを転移、定着させるための教室活動だということである。【事例 2】で、「助数詞を練習する」という指示が与えられるとロールプレイがスムーズに展開したのは、まさにその証左といえるだろう。

以上が、本稿で「場面シラバス」は状況から出発しているように見えるが、実は言語から出発している」と考える根拠である。

2.4 「話題シラバス」も言語から出発している

最後に「話題シラバス」を取りあげる。2.1 節で述べたように、「話題シラバス」とは「ある話題について意見を述べたり、話し合ったりする能力を養成するのに適している」(岩田他 2012 : 125) とされている。

しかし、仮に同じ話題であったとしても、どのような場面で、誰に対して、何のために意見を述べるのかによって、そこで必要な言語表現が異なることは、容易に予想できる。「(語彙や文型といった) 言語知識を増やす」といった以上の目的を設定するのであれば、「その話題について、なぜその人とそこで話題にするのか」という経緯と状況設定が必須である。よって、「話題シラバス」も言語から出発している。

3. 「言語から出発する」アプローチの問題点

2節では、日本語教育の代表的な4つのシラバスには「言語から出発する」という共通点があることを指摘した。この3節では、「言語から出発する」アプローチが理論と実践の2つの側面において問題があることを述べる。

3.1 コミュニケーションにおける言語の役割

3.1節では、「言語から出発する」アプローチの理論的な問題点を考える。結論を先取りして言うなら、その問題点は「言語の役割が過大評価される」、あるいは、「コミュニケーションの全体像が見えなくなる」ということである。

【事例2】で、YY文具店では商品に値札がつけられていて、わざわざ店員に尋ねる必要がないのに、「助数詞を練習させたい」という理由で、文具店での買い物場面のロールプレイが行われていたことを見た。言うまでもないが、コミュニケーションを行う手段は、言語だけではない。私たちは常日頃、意識的か否かを問わず、言語のほかに身ぶりや表情、その場にある人工物（アーティファクト）など、さまざまな手段を駆使してコミュニケーションを行っている。もちろん言語はそれ自体が複雑な体系を持っているので、それだけで十分に研究や観察の対象となり得る。しかし、コミュニケーションにおいては、言語が主な手段であり、言語以外が補助的な手段であるというわけではない。もし、両者の間にそのような絶対的な優劣があるのなら、「いくら丁寧な言葉を使っても、そんな態度じゃ謝っているとは言えない！」（＝言語と態度の齟齬）、「LINEで欠勤を伝えてくるなんて、信じられない」（＝言語と媒体の齟齬）といった行き違いは生じないはずである。言語は、言語以外の要素と等価であり、連動しながらコミュニケーションを成立させている。そして、コミュニケーションが成立しているかどうかは、ゆるやかな社会的合意（＝文法）によって支えられている。

このような言語観、コミュニケーション観に立つのであれば、日本語教育においても、言語の役割を過大評価することなく、コミュニケーションの全体像の中で、言語がどのように使われているか、どのような役割を果たしているかを記述、分析し、その成果に基づいた内容と方法をデザインしなければいけないはずである。

3.2 「適切さ」を決めるもの

3.2節では、「言語から出発する」アプローチについて、実践における問題点を考える。最も大きな問題点は「言語表現の適切さが判断できない」ということである。

たとえば次の文の適切さは、どのように判断されるだろうか。

(3) 明日は4時に病院に行きます。

この文は、形態的、統語的には何ら問題はない。しかし、「明日、病院に行くために早退したいことを、職場の上司に申し出る」という状況での事情説明としては不適切である。なぜなら(3)のように言ったのでは、「4時に職場を出るのか」「4時に病院に到着するよ

うに職場を出るのか」のどちらかがわからないからである。前者なら「明日は病院に行くので、4時に早退します」、後者なら「明日は4時に病院に行きたいので、3時に早退します」のように言った方が意味が明確に伝わるだろう。だからといって、(3)の文が常にあいまいというわけではない。たとえば、家族が入院している病院のナースステーションから電話がかかってきて、「主治医が家族と話がしたいと言っているが、明日は何時に見舞いに来るか」と尋ねられた際の返答であれば、(3)は間違いなく「4時に病院に到着する」という意味に解釈される。

このように、言語表現の適切さは状況に大きく依存する「言語から出発する」アプローチでは、具体的な状況を前提としていないので、言語表現の適切さが判断できない。したがって、教室活動においても、適切なフィードバックができない。これが「言語から出発する」アプローチの実践における問題点である。

4. 「状況から出発する」アプローチ

3節において、「言語から出発する」アプローチの問題点を述べた。この4節では、その問題を克服するために「状況から出発する」アプローチを提案し、それが日本語教育に与えるインパクトについて考察する。

4.1 「状況から出発する」とはどのようなことか

本稿でいう「状況」とは、図1に示したうちの「過去の経緯」と「現在の状況」にあたる部分である。ロールプレイになぞらえて言うなら、ロールカードには「なぜコンサートのチケットを2枚持っているか」という、その状況に至った経緯が記されるが、その状況でどのようにふるまうかは、学習者それぞれの判断に委ねられる。過去の経緯を踏まえて、「いま自分が置かれている状況」を認識し、「そこで自分はどのようにふるまいたいのか」を自分の意思で決定する。

その際に大切なのは、「そのふるまいが、自分の意思を十分に伝えているかどうか」という視点である。以下では、「LINEのトーク」を扱った初級授業の事例に基づいて、この点を具体的に述べたい。

【事例3】 留学生CはLINEのやりとりについて「とくに困ったことはない。ミスコミュニケーションは起きていない」と言っていた。その例として見せてくれたのが、図3のようなスマートフォンのLINE画面である。

土曜はバイトだ。日曜はどう？

図3 留学生CのLINE画面（フィールドノートに基づき筆者が作成）

Cは、留学生と日本人学生10人ほどのグループLINEに入っている。このう

ちの何名かの学生が、オフラインで土曜日夜に飲み会を企画し、その誘いをグループ LINE に流した。しかし、C はその日にはアルバイトがあり、飲み会に出席できない。図 3 は、そのような状況で、欠席を知らせるために C が書いたトークである。(小林 2016:152-153、図表番号は、本稿での通し番号に変更した。)

このトークは、土曜日に行われることが決まっている飲み会の誘いに対して、日程の変更を申し出ているように読める。ところが、「土曜はバイトだ」に続けて「日曜日はどう？」と書いたことに対して、C は次のように語った。

- (4) 飲み会に誘ってもらったことが、とても嬉しかったし、都合があえば行きたかった。土曜にバイトがあるのは本当で、出席できないことがとても残念だった。しかし、「土曜はバイトだ。ごめん」だけでは、「本当に行きたいと思っている」「また誘ってほしい」という気持ちはうまく伝わらないと思った。「日曜はどう？」と書くことで、「日曜なら行けた」「また誘ってほしい」という気持ちを表現した。(小林 2016: 153)

C が「日曜はどう？」という返信で伝えなかったのは、実は日曜開催や日程変更の提案などではなく、「今回は行けなくて残念だが、また誘ってほしい」という気持ちだったのである。日本語にするなら「日曜なら行けたのに」「土曜じゃなかったら大丈夫だったのに」といった表現になるだろうか。

「日曜はどう？」という書き込み(=ふるまい)は、「日曜なら行けた」「また誘ってほしい」という気持ち(=意思)を十分に伝えることができているだろうか。「そのふるまいが、自分の意思を十分に伝えているかどうか」というのは、このような両者の関係を指す。両者の関係が適切かどうかを判断するには、具体的な状況設定が明示、共有されていなければならない。

4.2 日本語教育に与えるインパクト

2 節で、代表的な 4 つのシラバスが、いずれも言語から出発していることを述べた。シラバスの検討に多くの紙幅を費やした理由は、本稿で主張するアプローチが、現行のシラバス、とくに「場面シラバス」とどのように異なるかを明確にするためである。本稿の主張は、5 つ目のシラバスとして「状況シラバス」を提案しようというものではない。「言語から出発する」ことを脱して、「状況から出発する」ことに舵を切るという、まったく異なるアプローチを提案するものである。

では、「状況から出発する」アプローチは、日本語教育にどのようなインパクトを与えるのだろうか。それについて現時点で考えているのは、「日本語教育のためのコミュニケーション研究」「日本語教師に求められる文法教育力」という 2 点において、大きなパラダイム転換を迫られるということである。

3.1 節で述べたように、「言語から出発する」アプローチ、および、それに基づく言語教

育には「言語の役割が過大評価される」「コミュニケーションの全体像が見えなくなる」という問題点がある。しかし、このような問題点は、「言語から出発する」アプローチが常に内包するものであり、ある意味で必然である。よって、このような問題点を克服するのであれば、アプローチ自体から見直す必要があるだろう。

実際のコミュニケーションにおいては、言語と同じかそれ以上に非言語や人工物が重要な役割を持つ。たとえば、「つかえ」「りきみ」「空気すすり」といった一見些末に思える音声行動が日本語コミュニケーションの成立に深く関与し、「語のつかえ方」は言語ごとに異なるという知見がある（定延 2005a, b 等）。Facebook のウォールに書き込む際に書き手は、言語表現の選択だけでなく、書き込むタイミングや「他の人も見ることができる」というウォールの特性といった、言語以外の要素も考慮して書き込んでいることが明らかになっている（松田 2014）。また、言語に限ってみても、話者に特定の人物イメージを付与する一連の表現（役割語）があること、その成立にはコミュニティにおけるステレオタイプが関与しており、ステレオタイプには言語を越えて普遍的なものと同別的なものがあることが明らかにされている（金水 2007, 2011 等）。統語的に破格とされる構造（注釈挿入）が、聞き手の理解を阻害するどころか、いかに助けになっていえるかという指摘もある（船橋 2011, 2013）。

現実のコミュニケーションがこのような総体であるなら、言語教育もそれらを視野に入れるべきであろう。そして、個別言語に固有のものと普遍的なもの、学習者が自然に習得できるものとそうでないものがあるなら、それらも峻別されるべきである。しかし、先行研究では各要素が個別に記述されるに留まっており、構造、普遍性、習得可能性などは体系的にされていない。よって、「日本語教育のためのコミュニケーション研究」には、このようなマルチモーダルな視点が必須になる。（なお、2017年7月に国立国語研究所（東京都立川市）で開催される「第10回 実用日本語言語学国際会議（ICPLJ）」では、このような視点によるコミュニケーション研究と言語教育に関する、「相互行為分析が言語教育にもたらすもの」というパネルセッションが予定されている。（https://www.ninjal.ac.jp/event/specialists/symposium/20170708_intlsympo/）

「日本語教師に求められる文法教育力」も、パラダイム転換を迫られる。「状況から出発する」アプローチにおいては、「過去の経緯」と「現在の状況」は共有されるが、その状況でどのようにふるまうかは、学習者それぞれの判断に委ねられる。よって、教室にどのようなふるまいが現れるかは、教師が事前に特定させておくことはできない（ある程度、予想しておくことはできるかもしれないが）。また、教室に現れるふるまいは、言語行動、非言語行動の両者を含んだものであるが、教師はその適切性を「そのふるまいが、自分の意思を十分に伝えているかどうか」という視点から判断し、フィードバックする必要がある。

これまでの日本語教育において、教師に求められていた文法教育力は、「文法参考書や教師用手引き書などを読み、その内容を理解し、学習者に理解できる方法で伝える」といった静的なものであった。しかし、「状況から出発する」アプローチにおいては、「学習者から出されたふるまい（言語行動、非言語行動）に対して、「学習者の意思を十分に伝えているかどうか」という視点から瞬時に判断し、フィードバックする」といった動的なものになる。このパラダイム転換は、教員養成の方法や内容に直結する。

5. おわりに

本稿では、「状況から出発する」アプローチの構想を紹介し、それが、日本語教育にどのようなインパクトを与えるかを考察した。個別具体の状況は、無数の要素によって成り立っており、無限である。それらを「コミュニケーション」「言語教育」「言語使用」といった観点から、どのように整理し、構造付けられるのかが、現在取り組んでいる課題である。

注

- 1 本稿は、国立国語研究所「領域指定型」共同研究「具体的な状況設定」から出発する日本語ライティング教材の開発（プロジェクトリーダー：小林ミナ）、および、科学研究費挑戦的萌芽研究「「私らしく」産出できるようになるためのウェブ型日本語教材の開発」（研究代表者：小林ミナ、15K12899）による研究成果の一部である。

参考文献

- 岩田一成・大関浩美・篠崎大司・世良時子・本田弘之（2012）『日本語教育能力検定試験に合格するための用語集』アルク
- ウィルキンズ、D. A.（著）、島岡丘（訳注）（1984）『ノーショナルシラバス』桐原書店
- 金水敏（2007）『役割語研究の地平』くろしお出版
- 金水敏（2011）「役割語と日本語教育」『日本語教育』150、日本語教育学会、pp. 34-40
- 小林ミナ（2009）「教室活動とリアリティー」小林ミナ・衣川隆生（編）、水谷修（監）『日本語教育の過去・現在・未来—第3巻 教室』凡人社、pp. 94-118
- 小林ミナ（2010）『日本語教育能力検定試験に合格するための教授法 37』アルク
- 小林ミナ（2016）「複言語・複文化時代の日本語教育における日本語教師養成」、本田弘之・松田真希子（編）『複言語・複文化時代の日本語教育』凡人社、pp. 135-162
- 定延利之（2005a）『ささやく恋人りきむレポーター』岩波書店
- 定延利之（2005b）「日本語のイントネーションとアクセントの関係の多様性」『日本語科学』17、国立国語研究所、pp. 5-25
- ジョンソン、K., H.ジョンソン（著）、岡秀夫（監訳）（1999）『外国語教育大辞典』大修館書店
- スコット、R.（1984）「話すことの指導」、ジョンソン、K., K. モロウ、（編著）、小笠原八重（訳）『コミュニケーション・アプローチと英語教育』桐原書店、pp. 72-84
- 日本語教育学会（編）『新版日本語教育事典』大修館書店
- ザトラウスキー、ポリー（1986）「談話の分析と教授法（I）—勧誘表現を中心に—」『日本語学』5-11、明治書院、pp. 27-35
- 鈴木睦（2003）「コミュニケーションからみた勧誘のしくみ—日本語教育の視点から—」『社会言語科学』6-1、社会言語科学会、pp. 112-121
- 船橋瑞貴（2011）「注釈挿入の発話構造と言語形式一言語による発話構造の有標化」『日本語文法』11（1）、日本語文法学会、pp. 105-121
- 船橋瑞貴（2013）「注釈挿入における発話構造の有標化一言語形式以外のリソース使用に注目して」『日本語教育』155、日本語教育学会、pp. 126-141
- 文化庁（編）（1983）『中国からの帰国者のための生活日本語』凡人社
- 松田真希子（2014）「書き手と読み手の属性、関係性の抽出—Facebook に誕生日メッセージを書き込む—」、小林ミナ・松田真希子・副田恵理子・大和えり子（2014年10月11日）、『「私らしく」書けるようになるためのウェブ型日本語教材の開発』（パネル発表）日本語教育学会 2014（平成

- 26) 年度秋季大会 (富山国際会議場、富山)
モロウ、K., (1984) 「コミュニカティブ・アプローチにおける指導法の原則」、ジョンソン、K., K. モ
ロウ、(編著)、小笠原八重 (訳) 『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』桐原書店、pp. 57-71

(こばやし みな 早稲田大学大学院日本語教育研究科)