

## 「文脈化」にもとづく中・上級文型学習の枠組み試案

惠谷容子

### 要旨

中・上級の文型学習では、学習者は文章・談話の文脈における文型の運用に弱いという傾向が見られる。その原因の一つは、文法論的に分析された「機能語」の機能分類の枠組みを学習に用い、その機能を上位概念にして、後から細かい文型の特徴を押さえていくことにあると思われる。それによって、機能語を使った「文」全体が、文脈上でどのような機能を果たしているかが理解されにくくなっているのではないか。この問題の改善のために、本稿では、機能語を使った「文」が文脈の中でどのような機能を果たしているかが学習者にわかりやすくなるような枠組みを、「文脈化」(川口 2002 など) という概念を援用して考えた。

中・上級文型の学習では、「場」「内容」「目的」「語り方」という4つの枠の組み合わせを用い、まずそれによって文型を理解していくと、文章・談話における文型の機能が把握され、そこでの運用が行いやすくなるを考える。

### キーワード

中・上級文型 「機能語」の機能 「文」の文脈における機能 「文脈化」

### 1. はじめに

本稿は、中・上級の文型学習で、学習者が文型を文章・談話の文脈の中でスムーズに運用しにくいという問題の改善のため、文脈における表現の機能を明らかにする「文脈化」(川口 2002 など) という考え方を援用し、学習上の枠組みを再考するものである。

中・上級レベルでは、言語形式の学習は、「文法」というより「文型」が中心的に扱われるようになる。ここでいう「文型」とは、「複合辞」または「機能語」と総称される形態<sup>(1)</sup> (以下「機能語」で統一) を用いた文パターンを指す。例えば「XをめぐってY」「XにもかかわらずY」「Xにはかならない」のようなものである。学習者が接したり産出したりする日本語のテキストでは多様な文型が用いられており(鈴木 2000; 村田 2007; 清水・砂川・奥川 2010 など)、学習者にとっては、理解・産出の両面ともが重要であることは言うまでもない。

しかしながら、学習者は一般に、理解面に比べて産出面が弱く、さらには文脈レベルでの運用に弱いという傾向がある。一文単位ではある文型を使った文をうまく産出できても、それをまとめた内容の文章・談話の中で運用しようとする、つまづきが生じやすい。例えば、一文ずつ文型練習をしているときは、「増税をめぐって国民からさまざまな意見が出た」と適格な文を作ることができるが、自由に作文の中でこの文型を使おうとすると、うまくいなくなる。

例) \*研究というのは、ある問題をめぐって、その問題を解決するため、調査をしたり解決方法を考えたりすることである。しかし、問題の発見が一番難しい。例えば、

生産活動を研究したいと言っても、原材料の準備から出荷に至るまで、全部の業務を研究するわけではない。(原文ママ) (中国・上級)

これは、学習者が「をめぐって」という機能語を、いわゆる「類意」とされる「について」という機能語と混同し、「X をめぐって Y」の制約=Y の主体は複数である(例えば岡本・氏原 2008) を忘れているからである、と説明することは可能である。しかし、より問題視しなければならないのは、なぜそうした混同が起こりやすくなるのかということである。

本稿では、こうした原因の一つが、機能語の機能分類の枠組みを、そのまま文型学習に用いること、そして、それにより、学習者の理解が一文内のレベルにとどまり、文脈レベルでその文型がどのような機能を果たすのかが見えにくくなることであると考える。そして、この問題を改善するために、「文脈化」の考え方を援用し、中・上級の文型学習の枠組みを改めて考える。

## 2. 機能語の「機能」と学習上の問題点

学習者用教材を含む機能語の分析・記述では、機能語の体系化のために、「逆接・条件・対比・原因/理由…」などという「機能」の別に分類することがしばしば行われる。先の例にあげた「をめぐって」と「について」という二つの機能語も、同じ機能カテゴリーに括られていることが多く、例えば「対象」(友松・宮本・和栗 2007)、「対象・関連」(松木 2009) などといったラベルが貼られている。

通常、文型学習では、まずこのような機能語の機能に着目して概念化が行なわれ、次に、その下位の内容として、接続、制約、類似の機能語との異同・使い分け、位相差などを押さえていく、という理解のプロセスをたどることが多い。「をめぐって」ならば、「をめぐって」は、前に名詞を置いてある対象を表し、その対象の周囲でさまざまな状況が起こることを述べるのに使う。例えば議論・争い・うわさなど。その際、複数の主体が関わっていないなければならない。それが「について」との違いである…」などという具合である。これにより、学習者には、「をめぐって」と「について」は類似の機能を持つ表現で、細かい点が違う」という認識ができあがる。

しかし、実際は、この二つの機能語を使った「文型」あるいは「文」は、その表す内容と使われる文脈が、かなり異なっている。「X をめぐって Y」は、参加者が複数あることから、「増税をめぐって国民からさまざまな意見が出た」のように、社会的な状況を伝える文になりやすく、自分個人のことを述べる文脈にはなじみにくい。一方、「X について Y」の方は、基本的に、X をテーマにして Y という知的行為(考える・話す・書く・聞く・調べる…)を行うことを表す(例えば友松他 2007) ため、「増税について首相が考えを述べた」「増税についていろいろと調べた」のように、「だれが何をやる」という行為・行動を伝える文になりやすく、社会的な内容の文脈でも自分個人を述べる文脈でも使われる。しかし、学習者がこのような理解を学習の初めの段階で行うことは、少ないのではないだろうか。

ここでポイントとなるのは、この把握は、機能語の部分だけではなく、それを使った「文」全体を見渡して行なわれるということである。つまり、「をめぐって」という「機能語」はどのように使うのか、ではなく、「X をめぐって Y」という「文」はどのように使うのか、ということを見ていく。一方、機能語の機能分類は、ほとんどの場合、機能語の部分のみに着目して行われている<sup>(2)</sup>。こうして行われた分類の枠組みをそのまま学習に転用し、

概念の上位に置いてしまうと、その機能語を使った「文」全体が文章・談話の中で何を伝えるのか、何のために文章・談話の中でその「文」を使うのか、という点からの機能がわかりにくくなる。文型の異同にしても、実際の運用上の違いではなく、「機能語の機能」の下にある細かい説明の違いに気を取られ、結局はそれを消化しきれず理解に混乱をきたしてしまう。学習者の文脈での不適切な文型使用や、文型の混同は、ここに大きな原因があるのではないかと考えられる。

初級文法でこれに通じる問題を提起しているのが、川口（2002 など）の一連の論考である。川口（2006）では、ある教科書の function index の中で、「図書館の人に聞けば（ちゃんとわかりますよ）」の「ば」、「もし行くなら（お願いしたいことがあるんですけど）」の「なら」の「機能」を「仮定を述べる (stating hypothesis)」としていることについて、次のような批判をしている。「「仮定・条件」の接続詞だからということで「仮定を述べる」というような機能名を与えることでは、文法項目の機能を説明したことになっていない」(p.127)、「「仮定を述べる」が「機能」であるというのでは、「機能」という概念を言語の教育の理論に役立てるにはあまりに大ざっぱ過ぎる」(p.130)。さらに川口は、「機能」という術語が単なる文法的意味のラベル貼りに終始しないよう、「機能とは何か」を問い直す必要があるとしているが、本稿では、そこまでの検討を行うことはしない。しかし、文法論的な「機能」の扱いと、実際の運用における「機能」とのずれを問題にする川口の指摘は、そのまま中・上級文型にもあてはまるものである。学習においては、当然、後者の「機能」の方が強調されるべきであろう。川口は、こうした問題の解決のために「文脈化」という概念を掲げている。

### 3. 「文脈化」

「文脈化」とは、川口の諸論文の中で、主に初級の文法学習に関して用いられている操作概念で、ある表現が文脈の中でどのような機能を持ち、どのように使われているかということに着目した考え方である。具体的には、その表現が「「だれが、だれに向かって、何のために」行うものであるか」(川口 2004 : 31) を明らかにし、それによると、先にあげた「なら」は、次のように理解される。

例) A : 山に行きたいんだけど、どこがいいでしょうかね。

B : 山なら富士山がいいですよ。

という会話であれば、B の発話は、「当該の情報を持っている人が／当該の情報を持っていないからほしいと言う人に／当該の情報を提供するために」行うものである。また、

例) A : ちょっとスーパーに行ってくるよ。

B : スーパーに行くなら、果物買って来て。

という会話であれば、B の発話は、「その場にいる人が／そこから出かけようとする人に／そのついでにしてほしいことを依頼するために」行うものである。

つまり、「文脈化」とは、表現を使う場の状況、表現が表す内容、表現を使う目的を明確化する操作であると言える。こうした枠組みの下でなら、その表現が、どのような談話や文章の中でどのように使われるかが学習者にはっきりと認識され、的確な運用に結びつきやすいであろう。また、「このように異なる文脈と、それに基づいて異なる内容を持つ表現群を（略）同時に練習するのは学習者の負担が大きすぎる」(前掲 : 31)、というようなシ

ラバス上の問題も浮き彫りになる。

ここで注目すべきなのは、川口が、「なら」という形式だけではなく、それを含めた発話全体を「表現」と呼んで、文脈上、そしてコミュニケーション上でどのような機能を果たしているかを見ていることである。この点も、前章で述べたような、文全体に目配りする本稿の文型の見方と一致している。

本稿では、中・上級文型の学習でも、「文脈化」のような枠組みが用いられるべきだと考える。しかし「文脈化」の枠組みをそのままあてはめることはできない。川口 (2005) は、表現の類型を、「働きかける表現」=会話において相手に何らかの行動展開を促す表現<sup>(3)</sup>と、「語る表現」=自分の経験・心情・思想などについて自己開示し相手に理解してもらう表現とに二分しているが、「文脈化」は、おもに前者の表現学習を中心に議論されている。一方、後者の「語る表現」は、一人で長い文章を書いたり、報告のように長い談話を話したりするのに向いたものとされており、中・上級文型は圧倒的にこちらが多い。文型が現れる文章・談話の規模も初級に比べて格段に大きくなり、さらに、内容も、それらを取り巻く言語環境も、複雑・多岐にわたるようになる。中・上級の文型学習では、こうした特徴を踏まえた枠組みを考える必要がある。

#### 4. 中・上級文型学習の枠組み試案

##### 4.1 基本となる4つの枠

川口の「文脈化」では、主に初級の「働きかける表現」の表現学習において、その表現（あるいは文）が文脈でどのような機能を果たしているかをつかむために、「だれが・だれに向かって・何のために」その表現を行うかを明らかにし、具体的な場の状況、表現が表す内容、表現を使う目的が理解できるような枠組みを設定していた。では、中・上級文型の学習の場合はどうであろうか。

これを考えるために、まず、中・上級文型に関わる日本語環境の特徴を具体的にみてみたい。大きな特徴としては、前述のように、文型は「語る表現」に向いたものが主体で、それが現れる文章・談話の規模が大きくなることがあげられる。そして、それを取り巻く言語環境の特徴としては、

- ・コミュニケーションの相手が多彩になる。(親～疎、特定～不特定、単独～多数)
- ・コミュニケーションの状況が多彩になる。(私～公、くだけ～改まり、自由～定型…)
- ・公的なコミュニケーションが増える。
- ・文字コミュニケーションが増える。

内容的な特徴としては、

- ・社会的な問題について述べるが増える。
- ・自分の考えや判断を述べるが増える。

等々があげられる。

以上のことから、中・上級文型の学習では、こうした多様な条件に対応できるような枠組みが必要であると言えよう。場の状況、表現の表す内容、表現を使用する目的が主要な柱であることは初級の場合と変わりはないが、中・上級ではそれらをさらに精緻化＝細分化・最適化していかなければならない。そこで、本稿ではまず、中・上級の文型学習に必要な基本となる枠を、次の4つとした。

- (1) 場
- (2) 内容
- (3) 目的
- (4) 語り方

それぞれについては、以下のような内容を扱うとよいと考える。

(1) 場 (どのような場で)

「場」の枠では、コミュニケーションの参与者（親しい少数の相手か、不特定多数の相手かなど）を前提とした、文型の使われる場について扱う。特に、中・上級では、公的な場・状況で語るか、私的な場・状況で語るかの違いがさまざまところで大きくクローズアップされるようになるため、その区別をここで明らかにしておきたい。文型の細かな位相差などは、(4)「語り方」の枠で扱うこととし、ここでは、文型を使う公私の場の別をつかんでおく。

(2) 内容 (何を)

「内容」の枠では、まず大きく、その文型によって、社会について語るか、自分個人のことを語るかを扱う。さらに、その下で、ものごとの状況的なことを語るか、誰かの意志的な行為・行動に焦点を当てて語るかという区別をつけておくと、使い分けにもう少し細かく対応できると思われる（「うちに着いたとたん会社から電話があった」と「うちに着き次第会社に電話を入れた」など）。

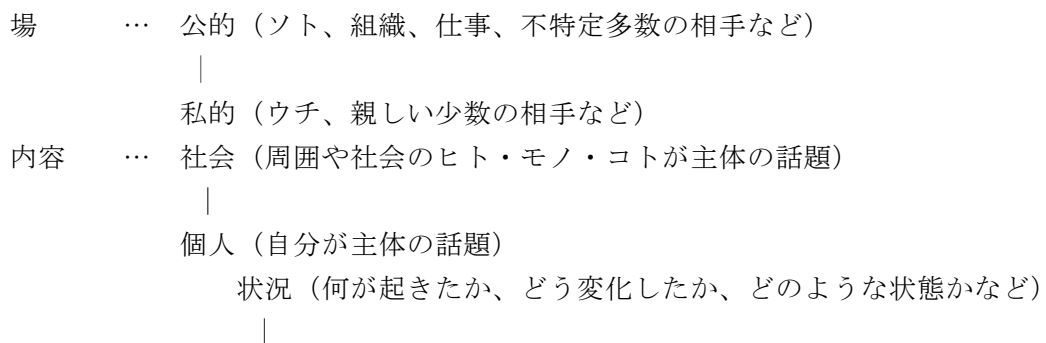
(3) 目的 (何のために)

「目的」の枠では、その文型によって、ことがらを事実として伝えようとするのか、自分の判断として示そうとするかということ扱う。中・上級になると、事実と判断の峻別が強く求められるようになる。例えば、レポートや論文作成、発表などの際にも、基本的かつ重要な事項として注意を促される。一つのテキストは、全体が事実・判断のどちらか一方に偏るということはほとんどなく、たいていの場合、事実を説明する文脈と自分の考えを示す文脈が交錯する。ここからも、事実と判断との違いは、学習者にとって欠くことのできない項目と言えるため、ここでそれらを表す文型の区別を明確につけられるようにしておきたい。

(4) 語り方 (どのように)

「語り方」の枠では、位相、文体、情意の有無、かたさ、改まり度、語感などの別を扱う。(1)の「場」と連動する。

以上を図式化して示す。



	行動 (だれが何を行うか。個人や組織の意志的な行為・行動が焦点)					
目的	… 事実 (ことがらを実際に存在すること、起きたことなどとして報告)					
	判断 (ことがらを自分の考え・主張・意志などとして提示)					
語り方	… 非情意的	客観的	改まり	かたい	文章語的	強制的
	情意的	主観的	くだけ	やわらかい	会話語的	抑制的
						など

4つの枠の関係を図1に示す。左右の位置は、概念の上位・下位を表しているのではなく、単に図上でわかりやすいと思われる並びにしてあるだけなので、これとは違った配列も可能である。「語り方」については、さまざまなものがあるため、図では省略する。

#### 4. 2 文型理解の具体例

試験的に、いくつかの文型を取り上げ、この枠組みによると文型がどのように理解・把握されるかを示してみる(分析は内省によって行う)。文法的な分析と違い、多分に、傾向的にどうかという内容になるが、学習では、むしろその方が有効であると考えられる。「どのような場合に「よく」使うか」という把握が、学習者にとってはまず重要だからである。

ここでは、「逆接」の 카테고리の中で「類意」とされている「のに／くせに／にもかかわらず」の3つ<sup>(4)</sup>を取り上げる。

(「のに」は初級で扱われる項目だが、比較のためにあげておく。)

まず、「XのにY」は、予想外の出来事に対して感情(驚き・遺憾・不満など)が直接的に表出され、会話語的である。

例) 雨が降るのに傘もささずに出て行った。

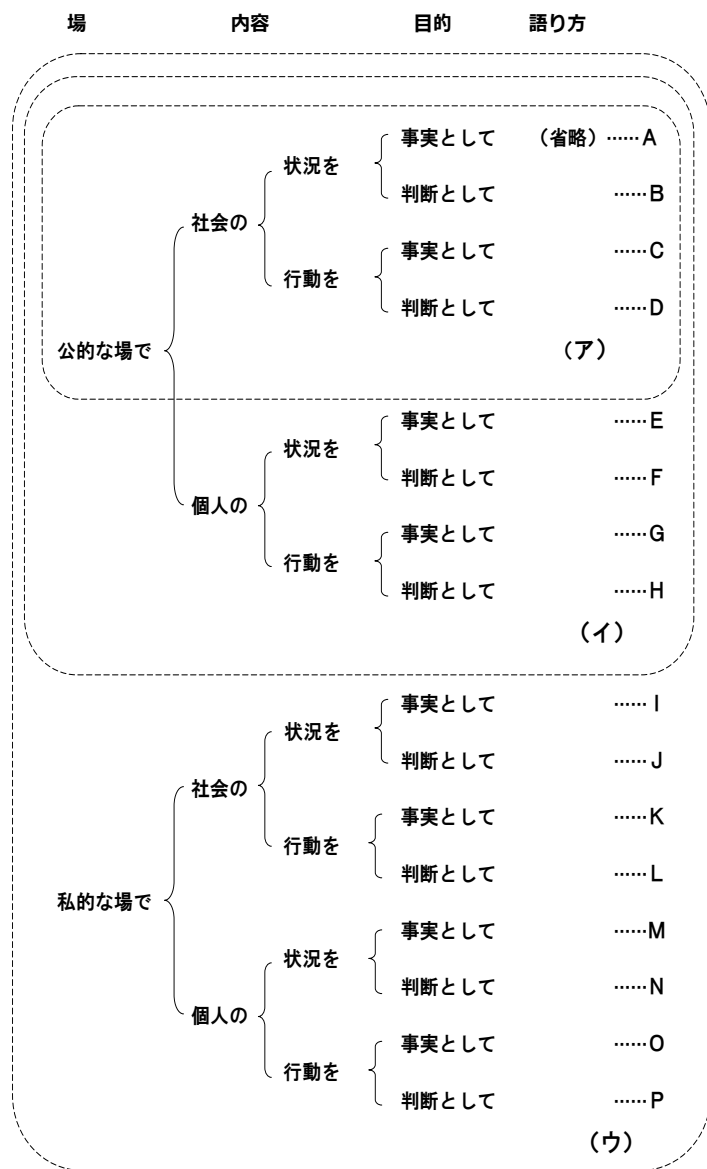


図1 中・上級文型学習の枠組み

そのため、公的な場よりも私的な場での運用によくなじむ。また、内容は選ばないが、自分の判断を述べることはできない。

例) \*雨が降るのに出かけよう。

したがって、「X のに Y」は、「私的な場で—社会／個人の一状況／行動を—事実として—情意的、会話語的に」語る文型である、などと理解されよう。(図中では I・K・M・O の位置にくる。)

「X くせに Y」は、自分のことに使わないことはないが、典型的には、他者に対する強い非難感情を込めてその状況や行動を語る表現であり、感情の質も含めてその点が「X のに Y」と異なっている。

例) 彼は奨学金をもらっているくせに、学校に来ないで遊び回っている。

したがって、こちらは「私的な場で—社会の一状況／行動を—事実として—会話語的、情意的に(強い非難を込めて)」語る、などと理解されよう。(図中 I・K の位置にくる。)

「X にもかかわらず Y」は、「X のに Y」と内容・目的は重なるが、大きく違うのが、使う「場」である。「X のに Y」と同じく、驚き・遺憾・不満などの感情はあっても、それを客観的(あるいは抑制的)に、そして硬く文章語的に表現するため、公的な場の方によくなじむ。そのため、次のように論文の状況説明などにもよく使われる。

例) 派閥抗争がなかったにもかかわらず、それ以前の軍人粛清と同じく、軍人はクーデターを起こさずに粛清されていった。(『年報政治学』2005(2) p.197)

したがって、この文型は、「公的な場で—社会／個人の一状況／行動を—事実として—情意的、客観的、文章語的に」語る、などと理解されよう。(図中では、A・C・E・G の位置にくる。)

このようにみていくと、この3つの文型は、同じ「逆接」の「類意」文型とはいえ、かなり離れた位置にあり、使い方が大きく異なることがわかる。この枠組みによれば、こうした文型の使い分けも、より理解しやすくなる。

この枠組みはまだ完成したものではなく、改善の余地もあるだろうが、このような文型の見方をすると、文脈上の機能を理解することが可能になり、スムーズな運用へと結びつきやすくと考える。したがって、こうした内容が、学習時にはまず押さえられるべきではないだろうか。「逆接」という機能語の機能(「前件から予想される内容と反対の／対立する内容を結ぶ」など)は、その後に理解されてよいものである。

#### 4. 3 実践への適用

このような枠組みを用いると、学習者がどのような実践を着地点にするかによって、文型をどのように使い分けたらよいかということも把握しやすくなる。

例えば、論文・レポート、ビジネス文書、発表・プレゼンテーションなどを目指すのであれば、図中(A)の領域にある文型を使えばよい。もう少し詳しくみると、それらの中でも、現状や背景を説明する文脈には、図中 A・C の文型(先の「X にもかかわらず Y」はここである)を、自分の考えを述べる文脈には、図中 B・D の文型を使うとよいとわかる。

公的なスピーチやあいさつ、講演などであれば、(イ)の領域の文型を使うとよい。そして、自由作文やエッセイ、カジュアルなスタイルのスピーチなどになると、領域の縛りが

なくなり、すべての領域（ウ）の文型が使えるようになる（「XのにY」や「XくせにY」も入る）。むしろ、いろいろと自由に文型を組み合わせ使った方が、文章・談話に生き生きとした効果や面白みを与えることになろう。

学習者が何らかの形で文型をまとめて学習する場合は、このように、こういった種類の文章や談話の産出を目指すのかを想定しておいてから、それに即したカテゴリーの文型を学習するという方法が望ましいであろう。読解文の中などで文型を単発的に学習する場合も、機能語の機能に必要以上に捉われず、まず、こうした枠組みに基づいた情報を得ることから行うとよいであろう。こうすることで、学習者の認知上の負担も軽くなり、文型の運用を行いやすくなると考える。

## 5. 今後の課題

以上、川口（2002など）の「文脈化」の考え方を援用し、中・上級文型の文脈における「機能」を理解して円滑な運用に結びつけるための学習上の枠組みを考えた。

まだ試案の段階であるので、今後は、さらなる精緻化の改善・深化を行い、実際にどのくらい有効かを検証していかなければならない。また、文脈上・コミュニケーション上の「機能」ということであれば、これは文型学習に限らず、語彙学習も含めた表現学習全般に当てはまるものであろう。そちらへの応用もいずれ考えてみたい。

（惠谷容子 えや ようこ・早稲田大学）

## 注

1. 「複合辞」の認定には諸論あるが、単なる語の接続ではなく、複数の形態がひとまとまりになって一つの助詞・助動詞相当の機能を果たすものと概ね考えられている（松木 2009など）。『日本語能力検定試験出題基準』ではこれを「機能語」と称している。
2. こうした分類についても、違う基準のものが混入しているなどの問題も指摘されているが（田中 2010など）、本稿の趣旨から外れるのでここでは立ち入らない。
3. 詳しくは、「宣言する」や「許可を求める」のように、コミュニケーション・アプローチで言う「機能」をきわめて鮮明に表わす「行動展開表現」と、直接そのような表現ではないが、そういう表現に別な情報を付与することによって、それらの表現の伝達効率を上げる「理解要請表現」の組み合わせ（川口 2005）と説明されている。
4. 文法面での分析には、渡部（2000）、衣畑（2003）などがある。

## 参考文献

- 市川保子（2000）「外国人学習者のための「接続語」使い分け分類表作成の試み（2）—逆接節について—」『東京大学留学生センター紀要』10
- 岡本牧子・氏原庸子（2008）『くらべてわかる日本語表現文型辞典』 Jリサーチ出版
- 川口義一（2002）「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』11
- （2004）「学習者のための表現文法—「文脈化」による「働きかける表現」と「語る表現の教育—」『AJALT』27 国際日本語普及協会



- (2005) 「表現教育への道程—「語る表現」はいかにして生まれたか—」『講座日本語教育』第 41 分冊 早稲田大学日本語研究教育センター
- (2006) 「日本語教育における文法—構造から機能へ、さらにその先へ」『早稲田大学日本語教育の歴史と展望』 アルク
- 衣畑智秀 (2003) 「ノニ、クセニ、ニモカカワラズ」『日本語文法』 3-1 日本語文法学会グループ・ジャマシイ (2006 [1998]) 『教師と学習者のための日本語文型辞典』 くろしお出版
- 国際交流基金 (2007) 『日本語能力試験 出題基準』 凡人社
- 鈴木庸子 (2000) 「CASTEL/J を利用した機能語の出現頻度調査」『ICU 日本語教育研究センター紀要』 10
- 清水由貴子・砂川有里子・奥川育子 (2010) 「日本語能力試験 1・2 級における機能語のジャンル別使用傾向—中納言を使用した調査—」『特定領域研究「日本語コーパス」平成 21 年度公開ワークショップ 予稿集』
- 田中 寛 (2010) 『複合辞からみた日本語文法の研究』 ひつじ書房
- 友松悦子・宮本 準・和栗雅子 (2008 [2007]) 『どんな時どう使う日本語表現文型辞典』 アルク
- 松木正恵 (2009) 「複合辞研究史 VII 「複合辞」の体系化をめざして—認定基準の設定と複合辞一覧」『早稲田大学教育学部 学術研究 (国語・国文学編)』 57
- 村田 年 (2007) 「専門日本語教育における論述文指導のための接続後句・助詞相当句の研究」『統計数理』 55-2 統計数理研究所
- 渡部 学 (2000) 「逆接表現の記述と体系 ケド、ワリニ、ノニ、クセニをめぐる」『現代日本語研究』 7 大阪大学大学院文学研究科 日本語学講座

#### 例文引用

- 宮本悟 (2005) 「北朝鮮における政軍関係—なぜ北朝鮮の軍人はクーデターを起こさなかったのか?」『年報政治学』 2005 (2) 日本政治学会