

# 日本語の主観的事態把握を反映した日本語教育のあり方について

## Japanese Education incorporating the Subjective Construal

プロジェクト代表者： 姫野伴子（国際交流センター・教授）

HIMENO Tomoko（Professor, Center for International Exchange）

### 1. はじめに

池上嘉彦（「〈主観的把握〉とは何か」『月刊言語』5月号、大修館書店、2006）によると、事態の〈主観的把握〉とは、「認知（そして発話）の〈主体〉でもある話者が言語化の対象とする事態の中に臨場して、いわば〈客体〉と融合し、それを〈主体〉としての自らが体験する」という様相で捉えるものであり、〈客観的把握〉では「話者は認知の（そしていずれは発話の）〈主体〉として、把握の対象とする事態とは間をとり、それを〈客体〉として対立する」とされる。

日本語は英語や中国語などと比べて、話者の視点から事態を捉える〈主観的把握〉の傾向が顕著な言語であると言われる。しかし、従来の日本語教科書や教材、解説書などは、その点への配慮が十分でなく、日本語において好まれる事態把握の仕方を学習者に提示していないのではないかと考えられる。本研究は、このような観点から日本語教育の問題点を指摘し、学習者が主観的事態把握の傾向を理解・運用できるようになるための日本語教育を目指して、具体的な提言を行おうとするものである。

### 2. 日本語教科書の問題点と学習者の誤用

現在市販されている代表的な日本語教科書においては、以下のような問題点を指摘することができる。

まず、主観的事態把握の傾向が強い日本語では、認識・発話の主体である「私」が把握の対象にならず、対比の意味を持たせようとする意図がある場合を除いて言語化されないことが普通であるが、学習者が初めて触れる日本語を提供する第1課に「私」が頻出する。「私は林です。私は日本人です。」といったタイプの名詞文を提出するものが圧倒的多数であり、このような「私」の扱いは、日本語において1人称代名詞の使用が義務的であるかのような印象を与える恐れがある。このような日本語教育を受けた学習者は、例えば電話口で名乗るときに「私は～です」と発話することが多い。

「嬉しい」「痛い」などの感情・感覚表現には人称制限のあることがよく知られており、初級日本語教科書では、このことを学習項目として「私は嬉しいです」「私は頭が痛いです」のような例文を挙げることが多い。人称制限に注意を向けさせようという意図が働いていると考えられるが、感情・感覚はもっとも典型的な自己の直接体験であるから、体験している「私」は把握の対象とならず、言語化されないのが普通であることは指導されない。また、教師はこれら内面表現の文の主語が話し手に限定されることを教えようとして、ことさらに「私は+内面表現」という文型を使用する傾向が強い。このような練習は、「私」を言語化することにより、逆にこれら感情・感覚・認識の表現が本来的に「私」の内面しか表せないということの理解を困難にする。また、「私は+内面表現」という表現が基本であると理解する限り、その「私は」を「彼は」に置き換えて「彼は水が飲みたいです」も同様に表現できるかのような印象を与えるだろう。

指示詞「こ／そ／あ」の現場指示用法は、話し手が発話の現場にあるものを話し手との関係において取り上げて言語の中に取り込むもので、もっとも典型的な直示、すなわち話し手の〈イマ・ココ〉を基準点とする話し手中心の体系である。しかし、「これ／それ／あれ」の練習問題において、名詞の示す「モノ」のみを描くイラストや、話し手も聞き手も読者から等距離の客観的な視点から描いた会話シーンのイラストなどは、学習者の理解を促す役割を果たしていない。

移動動詞および授受動詞に関しても、同様の問題がある。移動と授受に関しては、俯瞰的に見

れば同一である行為を視点によって表現し分ける必要があるのに、教科書のイラストは客観的で、視点がどこにあるのかを示していなかったり、イラストがあることで視点のありかがかえって誤解されたりするような例も見受けられる。その他、語彙リストの翻訳、文法解説にも不備が多い。特に「送る」「教える」「連絡する」など何らかの意味で方向性を持つ動詞が話し手の視点とかわり、同様の主語制約を持っているという点について解説を施している教科書は少ない。

受身文は動作者の動作によって何らかの影響を受けた側から事態を把握するもので、受身文という有標の形を用いるには、そうせざるを得ない動機があるはずだが、文法解説においては、受動構文が能動構文の単なる構造上の転換であるかのように説明され、練習問題においても、不自然ですわりの悪い能動文が受動文と同じような用いられ方をするような印象を与えている。

### 3. 日本語教材への具体的提言

上記の分析結果および最新の認知言語学の研究成果を参照しつつ、学習者が日本語に特徴的な主観的把握を理解・運用できるようになることを目標とした日本語教育実践方法について考察した。具体的には、話し手視点、感情・感覚表現、指示詞、授受動詞、移動動詞、受身文などの導入・解説・練習において、どのような会話を提示し、どのようなイラストを配し、教室活動においてどのような絵教材・教具を使用し、またどのような活動をすべきか等について検討した。主観的把握の理解を促すための試みの例として、以下を提案したい。

まず、イラストの描き方の改善案として、話し手視点を示すイラストの使用がある。話し手の〈見え〉自体をそのままイラストにすることにより、日本語において好まれる事態把握を体得させることが期待できる。このような描き方は日本のマンガなどに使用されているアングルであるが、日本語教育でも活用すべきであると思われる。

教室作業では、「私はおなかが痛いです」という文型で感情・感覚表現を導入・練習するのではなく、「痛い!」という表出表現を基本として提示することが有効である。練習時は、他人が痛そうにしている絵を見てパターンプラクティスするのではなく、表出的な感情・感覚形容詞の使用例を提示し、感情形容詞の絵を持った人がその感情を表出する練習が考えられる。

移動動詞・授受動詞・受身など視点の組み込まれた練習の具体例として、自分の分身として学習者自身に作成させた人形を使用することがある。人形を話し手と一体化するという約束のもとにその人形の立場からの外界の「見え」を認識し言語化することを促す練習が考えられる。

文法解説においては、徐々にシステムを理解させることが肝要である。システムの総体が提出されていない段階では、各種構文間の有機的連関は解説できないが、新たな語彙項目、新たな構文が提出された時点で、徐々にシステムの全体像が把握できるような解説を施すべきである。

### 4. おわりに

以上、本研究では、日本語教科書や教材・解説書を分析して、日本語の主観的把握がどのように扱われているかを明らかにし、次に、その現状分析に基づき、教科書のモデル会話や、モデル会話とともに示されるイラスト、教室で用いられる絵教材、解説書の記述、教室活動などに、「主観的把握」が反映されるよう具体的提言を行った。

上記の成果は、以下に詳細を発表した。教材としての公刊は、平成19年度以降を期す。

- (1) 「認知言語学から見た日本語教育—主観的把握の理解・運用のために—」、守屋三千代・近藤安月子と共同発表、第7回日本認知言語学会全国大会(2006年9月23日、京都教育大学)
- (2) 「日本語における主観的な事態把握と日本語教科書」、単独発表、「2006 北京大学日本学 研究国際シンポジウム」(2006年10月21日、北京大学)
- (3) 「日本語教科書における〈視点〉—『みんなの日本語』の場合—」、単著、『国際交流センター紀要創刊号』(埼玉大学国際交流センター、2007年3月)
- (4) 「参照点としての『私』と自己中心的な『私』」、近藤安月子との共著、『日本認知言語学会論文集(JCLA プロシーディング)』(2007年9月発行予定)