

文法研究と日本語教育

庵 功雄

1. これまでの文法教育

第2章の関正昭氏の論文で触れられていたように、「日本語教育」は戦前から日本の植民地において行われていた。ここでは、そこから話を始めるのではなく、戦後日本への留学生が増加し始めた1970年以降について考えることにする。

1.1 これまでの文法研究概観

ここでは戦後の文法研究の流れを極めて大まかに記述しておきたい。

戦後の文法研究の一つの流れに「陳述論」がある。これは文はどのようにして成立するのかという、山田孝雄以来の議論の延長線上にある。こうした研究は渡辺（1971）で一つの頂点を迎えるが、形を変えて現在の仁田（1991）などを中心とするモダリティ論に継承されている。

一方、そうしたアカデミックの中心から外れたところで、高校の数学教師として著作を出し続けていた人物がいた。それが三上章である。三上が最も強く主張したテーマは主語廃止論であるが、それ以外にも多くの分野において、極めて先駆的な主張をしている（詳しくは庵（2003））。

また、60年代から、言語学研究会の活躍が盛んになる。同研究会の特徴は、膨大な用例に基づく、帰納論的方法論と、海外（特にロシア）の言語学的方法論に強く影響を受けているという点にある。同研究会のリーダーである奥田靖雄の研究はさまざまな分野に大きな影響を与えた。

80年代に入ると、それまでの陳述論が観念的であったことに対する反作用として、命題の内部の構造を具体的に明らかにしていくという作業が盛んになった。その作業の先頭を切ったのが仁田（1980）であり、そうした方法論に影響を受けて、益岡（1987）、森山（1988）などが書かれ、命題の内部構造はかなり明らかになった。

70年代から日本語教育の傍ら日本語文法の研究を始め、「日本語学」という学問分野のリーダー的存在になったのが寺村秀夫であるが、寺村については、1.2で少し詳しく述べるので、ここではこれ以上触れない。

80年代に命題の研究を盛んに行っていたグループは90年代になると、モダリティの研究に集中することになる。その成果は仁田（1991）、益岡（1991）、森山（2000）などに現れている。

1.2 文法研究と日本語教育の関わり

戦後の文法研究者の中で、日本語教育との関連性を最も強く意識していたのは寺村秀夫である。そのことを最も明確に述べている部分があるので引用する。まず、寺村は松下大三郎の(1)の文章を引用する。

(1)私は少年の頃、当時最も世に行はれて居った中等教育日本文典とスペンソンの英文典の二書を読んで其の体系の優劣の甚しいのに驚いた。英文典は之を一読すれば和英辞典さへ有れば曲りなりにも英文が作れる。然らば英米人に日本文典と英和辞典とを与へれば日本の文が作れるかといふと、さうはいかない。これ実に日本文典の不備からである。
(松下 (1928))

その上で、寺村はそれに続けて、次のように述べている。

(2)本書の目標とするのも全くこれと同じで、その意味で本書の目標は実用文法の作成である。(寺村 (1982:15) 下線筆者)

この場合、寺村の言う「実用文法」¹が「日本語教育のための文法」であったことは間違いないものと思われる。

1.3 記述文法と日本語教育の接近と乖離

寺村の功績は、日本語の事実を記述する（記述文法）と、それを日本語教育のために記述する（教育文法²）を融合させた記述をしたことにある。そのことを最も典型的に語っているのが非文や誤用例の多用である。寺村以前の国語学の記述でもそうしたものが使われたことがないではなかったが、母語話者相

*1 寺村の実質的な師匠ともいえる三上も「実用文法」ということを述べている（cf. 庵 (2003)）。ただ、三上の言う「実用文法」は「学校文法の改善」ということであつたようである。

*2 言語教育のために書かれた文法を教育文法（pedagogic grammar）と言う。

手の記述である国語学ではそうしたものは重要な位置を占めることはなかった。しかし、日本語教育はまさに誤用の宝庫であるから、寺村の記述（寺村（1977, 1982, 1984）など）が日本語教育の現場で歓迎されたのは当然であると言えよう。このように、寺村が活躍した80年代は記述文法と教育文法は一致していた。いわば、幸せな時代だったわけである。

ところが、寺村が1990年に没すると、事態は（日本語教育にとっては）悪い方向に向かっていく。つまり、記述文法のみが突出して、教育文法はすっかり影が薄くなってしまったのである。

その理由として考えられるのは、記述文法は特別の経験を踏まなくてもできるのに対し、教育文法は文法的知識を持っているだけではなく、実際の日本語教育の経験を持っていることが（絶対的ではないが）必要だからである、ということである。

2. これからの文法教育

上述のように、90年代は教育文法にとって「暗黒の時代」であったと言える。21世紀になった今、それを如何に重要なものとして再生させるかについての試案をこれから述べていきたい。

2.1 記述文法と独立したものとしての教育文法の構築

寺村の功績があまりにも大きかったため、日本語教育というのは記述文法の応用であって、記述文法だけやっていたらいいのだという「誤解」が記述文法側、日本語教育側、双方にあったと言える。これを野田（2003）は記述文法側が「宗主国」で、日本語教育側が「植民地」であったと述べている。

野田の表現は過激すぎるとしても、そういう点が多分にあるということは事実である。そうした状況を打破しない限り、これからますます多様化する日本語教育をめぐる状況には対応できないと考えられる。

筆者は教育文法の位置づけとして次のようなものを考えている。

(3)記述文法→教育文法→(教授法→)現場

教授法が（ ）に入っている点については後述するが、筆者は少なくとも現状では、記述文法をリソースとして利用すべきであると考え。こう言うと、日本語教育は記述文法の植民地なのかと思われるかもしれないが、そうではない。記述文法は教育のための文法ではなく、言語処理や言語習得、その他の目

的に利用されるべきものである。従って、その記述は「中立的」で「包括的」でなければならない。

一方、教育文法は教育に必要な文法であるから、記述文法の中からいわば「いいとこ取り」をすればいいのである。これは決して、宗主国と植民地の関係ではない。

さて、記述文法の「いいとこ取り」をただで教育文法ができるかというところははいかないだろうと思われる。それ以外のインプットを用いていく必要があるだろうと思われる。

第一に考えられるのが対照研究である。寺村の著書にも対照研究の成果に触れた部分があるが、相手が日本語以外を母語とするわけであるから対照研究をリソースとするのは当然であろう。

第二に考えられるのが誤用分析である。これまた、寺村の著書にも出てくるわけであるが、誤用分析というのは、一つは教科書の記述がおかしいということを示してくれる可能性があること、もう一つは教師自身の教え方がおかしいという可能性を示唆してくれる点で有力なリソースである。

教育文法というのは、こうした、日本語教育に特化した文法である。ある意味では使えるものは何でも使えというところもある。

紙幅の関係であまり、実例を挙げられないが、一つ例を挙げたいと思う。

- (4) a. *太郎の頭がだれかに殴られた。
- b. 太郎はだれかに頭を殴られた。
- c. だれかが太郎の頭を殴った。

(4) b は記述文法では「持ち主の受身」と呼ばれているものである。記述文法ではおそらく、(4) a の問題には触れないと思われるが、中国語母語話者にはこのタイプの誤用が多い。なぜかと言えば、(4) a は(4) c の直接受身であり、むしろ、普通に使えると考える方が自然だからである。これは恐らく日本語側に、物主語を嫌うという制約があるからだと思われるが、これなどは誤用分析が教育文法のいいリソースになっている例であろう。

2.2 教育文法の多様化の必要性

今までの教育文法は、大学（日本語学校も大学進学の前備校という意味でここに含める）でのものだけを考えていればよかった。しかし、日本の少子高齢化が進み、移民の流入が避けられない今、それに対応できる教育文法が必要で

ある。

一つは、ニューカマーと呼ばれる人たちの子どもたちに対する教育（年少者教育）である。年少者教育における問題点は、如何に学習言語を獲得させるかということである。これまで既に年少者教育の問題は扱われているが、そこでは「文法」というものは扱われていないと思われる。しかし、学習言語というメタ言語を習得するためにはどうしても「文法」が必要であろうし、それをうまく身につければ教科学習の速度も上がるであろう。

二つ目はボランティアの問題である。ニューカマーが増えれば当然ボランティアの必要数も増えるであろう。ここで、先に出したモデルを再掲する。

(5)記述文法→教育文法→（教授法→）現場

ここで、教授法が（ ）に入っている理由は後述すると述べたが、それはこのボランティア場面のことを念頭に置いていたわけである。東海地区のボランティア活動の指導を行っておられる名古屋大学の尾崎明人氏も講演の中で述べられていたように、³「ボランティア」という本来出入り自由なものに入るために「教授法」というものを学ばなければならないという現状はいいのだろうかということがある。むしろ、「教授法のいらない教育文法」を作るという風に発想を変えるべきではないかと思われる。

2.3 シラバスデザインの変更

現在、さまざまな初級教材が出ているが、それらの違いは全て「どう(how)」であって、「何(what)」ではないと考えられる。つまり、初級で「入れる」べき項目は決まっているのだが、それをどういう方法でやるかということできさまざまなバリエーションが出ているということである。

これは1990年代はじめの、文型積み上げ式対コミュニケーション・アプローチの論争においても基本的には同じである。そして、このタイプの論争は有用なのだが、ここで止まっていたは先へは進めない。

本稿では how ではなく、what を改変することの重要性を述べたい。

2.4 レベル分けの変更の必要性

現在の日本語教育では基本的に、初級→文法、中級→読み物、上級→生教

*3 一橋大学留学生センターシンポジウム「拡大する日本語教育」2003年3月26日、一橋大学

材、というパラダイムに基づいた教育が行われている。これは1970年代に寺村や佐治圭三らが開発したパラダイムである。確かに、それまで何のパラダイムもなかったところに、このパラダイムを持ち込んだ寺村らの功績は十分に評価されてよいものである。

しかし、このパラダイムは基本的に大学で学ぶ学生を想定して作られているが、上述のように、学習者の種類もニーズも多様化してきており、極論すれば、ボランティアの支援で上級レベルまで達する学習者も既に出始めているようである。

だとすれば、この寺村らのパラダイムはもはや役割を終えたと言わざるを得ない。

2.5 寺村らのパラダイム批判

寺村らのパラダイムに代わるものを作るためには、寺村らのパラダイムを正面から批判しておく必要がある。

寺村らのパラダイムの最大の欠点は「文法」を初級だけのものとしたことである。たとえ、コミュニカティブの立場をとるとしても「文法」がなければ「産出」できないということは理解されよう。つまり、「文法」軽視は「産出」軽視につながるのである。

例えば、張（2001）によると、中国語学習者は(6)は使いにくく、(7)で代用することが多いという。

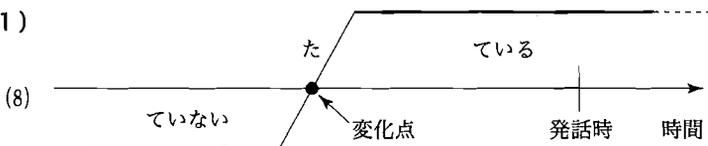
(6)昨日の風で、桜の花がだいぶ落ちている。

(7)昨日の風で、桜の花がだいぶ落ちた。

この理由を図1を見ながら考えてみたい。

(8)に見られるように、主体変化動詞のテイル形は変化時には無関心で、変化が起こった後の状態を表す。言い換えると、変化時を見ていない限りはタ形は使えないということである (cf. 庵・清水 (2003))。これに対し、中国語では変化があったことのみが重視されるので、タ形が使われるのである。

(図1)



こうしたことを踏まえると、その部屋に初めて入ったときに(9)は使えないこと、及び、中国語学習者にはそのことが習得しにくい理由が分かる。

(9)部屋がきれいに片づいているな。

(10)部屋がきれいに片づいたな。

なぜなら、夕形が使えるのは変化の時点を見たときだけであるから、(10)が使えるのは部屋が散らかっていた状態を見たことがある人物に限られるからである。

こうした例は他にもいくらでもあるわけで、「文法＝初級」というパラダイムの限界を教えてくれる。

2.6 理解レベルと産出レベル

以上のようなことを踏まえたとき、必要になることが二つある。

一つは、現行の、初級、中級、上級という分け方の改変であり、もう一つは、理解項目と産出項目の区別である。

わかりやすい点を重視して、後者から始める。(もう一つは次項で取り上げる。)日本語能力試験1級の「読解・文法」のところで過去に出題されたものから例をとる。

(11)父の病気にかこつけて、会への出席を断った。(2001)

(12)先生におかれましては、ますますお元気でご活躍のことと存じます。

(2000)

紙幅の関係で多くの例を挙げられないが、留学生がこれらの要素を「産出」する必要がないことは一目瞭然である。(11)について言えば、「～にかこつけて」と言えるより、確実に「～の用事で」と言えることの方がよほど重要である。(12)について言えば、このような表現自体日本人でも改まった場面でない限りあまり使わず、留学生が使う機会はほとんどないと考えられる。

このように、これまでのシラバスには理解できればいいレベルの項目と、産出できなければ困るレベルの項目が分けられていなかった。1級で産出できなければ困るものの例として、終助詞の適切な使い分けなどがある。

2.7 レベル分けの変更

産出を重視するとなると、今の初級はいかにも重い。この中から要素を厳選

し、少なくとも現在の分量の3分の2のボリュームにする必要がある。これは全て産出レベルである。

その次の中級を2レベルに分けるのが良いと思われる。なお、中級と上級では理解レベルの項目、産出レベルの項目の区別が入ってくる。中級レベル1では文(複文を含む)が完全に言えることが目的となる。中級レベル2では文章・談話(連文)が何とか言えることが目標になる。最後の上級では「大人としての話し方」ができることが目標になる。例えば、ポライトネスの問題や、ドラマなどで話をしている2人の関係を言語表現から理解する、といったことがある。

なお、言うまでもないが、同じ表現でも用法が違えば、配置されるレベルは異なる。「～ている」を使って、そのあたりを示してみよう。

- (13) a. 雨が降っている。(進行中・初級・産出)
- b. 雪が積もっている。(結果残存・中級1・産出)
- c. 犯人はここでうどんを食べている。(経験・中級2・産出)
- d. 彼がいなければ、彼女は死んでいた。(反事実・上級・理解)

このようなレベル分け変更の利点は、初級に限って言えば、大学レベルだと、詰め込みを避けられるということが挙げられる。また、ボランティアが教える場合では要素の量が適量(まだ多いと思われるが)になるということがある。

もちろん、これを本気でやるとなると、語彙も連動するから大変な話であるが、寺村らのパラダイムが、ある意味で制度疲労を起こしていることが明らかな現在、そのことに取り組むことが絶対に必要である。

2.8 さまざまな教育文法

ここまで、「教育文法」というものをあたかも一つの固定的なものであるかのように述べてきたが、そんなことはない。本当のコアの部分は共通であるとしても、そのあとは、誰が(プロの日本語教師かボランティアか)、誰に(大学生かニューカマーか、その子どもか)、どこで(大学か公民館か)などのさまざまな変数によって、変わっていくものである。そのためには、インターネットなどのマルチメディアの活用が不可欠になってくるであろう。いずれにしても21世紀の教育文法は極めてフレキシブルなものになるべきである。

参考文献

- 庵 功雄 (2003) 『『象は鼻が長い』入門』くろしお出版
- 庵 功雄・清水佳子 (2003) 『日本語文法演習 時間を表す表現—テンス・アスペクト—』スリーエーネットワーク
- 張 麟声 (2001) 『日本語教育のための誤用分析—中国語話者の母語干渉20例—』スリーエーネットワーク
- 寺村秀夫 (1977) 『日本語の文法 (上) (下)』財務省印刷局
- (1982) 『日本語のシンタクスと意味Ⅰ』くろしお出版
- (1984) 『日本語のシンタクスと意味Ⅱ』くろしお出版
- 仁田義雄 (1980) 『語彙論的統語論』明治書院
- (1991) 『日本語のモダリティと人称』ひつじ書房
- 野田尚史 (2003) 「新しい日本語教育文法の設計図」『2003年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会
- 益岡隆志 (1987) 『命題の文法』くろしお出版
- (1991) 『モダリティの文法』くろしお出版
- 松下大三郎 (1928) 『改選標準日本文法』中文館書店
- 森山卓郎 (1988) 『日本語動詞述語文の研究』明治書院
- (2000) 「基本叙法と選択関係としてのモダリティ」仁田義雄・森山卓郎・工藤浩『日本語の文法3 モダリティ』岩波書店
- 渡辺 実 (1971) 『国語構文論』塙書房