

# 日本語教育文法と日本語学的文法と国文法との境

永 田 高 志

## 1. はじめに

外国人に日本語を教える日本語教育では、

- (1) 辞書形（例「歩く」「見る」）
- (2) マス形（例「歩きます」「見ます」）
- (3) ナイ形（例「歩かない」「見ない」）
- (4) テ形（例「歩いて」「見て」）

のように、「歩かない」という活用形を「ナイ形」と名付け、既に活用した語形で覚えることが一般的になっている。そして、いくつかの活用形の違いにより、グループに分類し、どの動詞はどのグループに属するかで覚えていく。音便というような複雑な規則を使わないで覚えられることに利点がある。

ところが、「連用中止形」という文法用語を使って説明する手段を併用している場合がある。例えば、

- (5) 先生も歩いて、生徒も歩いて、みんなで学校へ帰った。
- (6) 先生も歩き、生徒も歩き、みんなで学校へ帰った。

のテ形で並列を表す文もあれば、少し書き言葉的な(6)のように、国文法でいう「連用形」で並列を表す文もある。「歩いて」をテ形として教えているので、「歩き」を分解して導き出す方法がない。マス形の「歩きます」から「ます」を除いて、「歩き」という形を導き出すという手段もあるが、「歩きます」をマス形としてひとかたまりの語形として覚えさせているので、こちらにしても分解して導き出すのも問題が残る。そのため、国文法でいう「連用形」を用いて「連用中止形」という文法用語を作ったものであろう。市川（2007）では、「マス形の語幹でつなぐ形を「連用中止」接続と呼びます。マス形の語幹が国語学では連用形と呼ばれるからです。（本書では「連用中止（形）」という言い方を使います。）」（p.455）と連用形を語幹

として導入している。

教師向けの手引書をいくつか見てみると、庵・松岡・中西・山田・高梨（2000）では、*aruk-* という語幹を認めながら、*aruki-* という「マス形語幹と呼ぶこともあります」（p.350）と語幹に関して統一が感じられない。スリーエーネットワーク編著（2000）の『みんなの日本語 初級Ⅰ 教え方の手引き』では、「歩いて」や「歩いた」という語形をテ形やタ形とし、また、スリーエーネットワーク編著（2013）の『みんなの日本語 初級Ⅱ』でも他の活用形は、意向形「歩こう」、命令形「歩け」、条件形「歩けば」、可能形「歩けます」、受身形・尊敬形「歩かれます」、使役形「歩かせます」と活用した後の語形を単位とするのに対して、「活用形のうち、「ナイ形」と「マス形」については、便宜上、それぞれ「ない」と「ます」を除いた部分としている」（p.10）と「歩きます」の「歩き」をマス形とすると規定している。「歩きたい」は「<V マス形>たい」と公式化しており、これでいくと「歩きます」は「<V マス形>ます」としなければならない。丁寧体の「歩きます」に対して、普通形の「歩く」を認めている。『みんなの日本語』は、技術研修生のために出版された海外技術者研修協会編（1990）の『新日本語の基礎Ⅰ』の姉妹編というべき本である。しかし、有馬（1993）では、「歩きます」を *arukimasu* (*i-masu*) とローマ字では分析し、「ある（き）ます」とひらがなでは分析している。すなわち、*aruk-* に *i* が付加するとも、「ある」に活用部分「き」が付加したのとも分析している。

また、学習者向けの教材でも、友松（2008）では、何の説明もなく「小論文では、連用中止形がよく使われます。」（p.29）と出てくる。これは、矛盾のように思われる。日本人の教員は国文法も学校文法として学んでいるため理解できるが、日本語教育の場でしか日本語を学んでいない外国人学習者にとっては、急に見たことのない「連用形」が出てきて戸惑うと思われる。

野田（1991）では、辞書形を基準に、辞書形からの語形変化で活用形を割り出している。例えば、「歩く」から、マス形には

「変わらない部分」ある + 「変わる部分」き + 「続くことば」ます  
のように分析し、辞書形の「歩く」の「く」を「き」に変えて、「ます」を付加するという規則を建てているが、「連用形」という活用形は見つからない。

東京大学の日本語教育センターのHPを見ると、「日本語学習の最初期は、(一般的な教え方の場合)しばらくの間マス形だけを勉強する時期があるため、その後まもなく辞書形を習うようになってからも、皆さんの中には、「辞書形をもとに考える」という習慣がなかなかつかず、いつまでも「マス形が、いちばんなじみのある形。まずマス形を覚え、いつもマス形をもとに考えて、他の形もすべてマス形をもとに作る」というタイプの人があります」([http://www.nkc.u-tokyo.ac.jp/study\\_info/study\\_info01\\_02\\_j.html](http://www.nkc.u-tokyo.ac.jp/study_info/study_info01_02_j.html))とあるように、初等段階では教師と学習者の会話を基本にした文型導入法が背景にあり、標準的で無難なデス・マス体の日本語を初級の学習者に教えようとする姿勢があることが分かる。

異なる導入の仕方をしている本もある。グループ・ジャマシー編著(1998)では、連用形「歩き」、テ形「歩いて」と連用形を認めており、マス形を認めていない。

総合すると、現在の日本語教育の場では、マス形には二通りの定義がなされている。

①「歩きます」という「ます」の付いた形をマス形と呼ぶ。この場合には、「歩き」を導き出すには、マス形「歩きます」から「ます」を除いた語形としなければならない。多くの場合には、国文法の「連用形」という用語を使って「歩き」を導き出している。

②「歩きます」の語形から「ます」を除いた部分をマス形と呼ぶ。このように定義すると、「歩き」はマス形となる。そうすると、「歩きたい」は「マス形+たい」となり、なぜ「歩き」をマス形と呼ぶのか理由が分からなくなり、なぜタイ形と呼はないのであろうかという疑問にもなる。「歩きます」は「マス形+ます」となる。そうなると、「便宜上」と注釈をつけてマス形を使ったり、aruki-を「マス形語幹と呼ぶこともあります」と「歩き」までを語幹と定義しなければならない。薦(2016)も「「ます形」という名称は確かに覚えやすさの面ではいいのだろうが、「Vはじめる」を教えるときに「「ます形」から「ます」を除いた形に「はじめる」をくっつけます」と説明するのは、いかにもまどろっこしい。理解のしやすさを保ったまま、用語・定義に全体的な体系と統一を与えるのが、今後の課題となるであろう」と同様な意見を持っているのが分かった。

活用形に関しては、「テ形」「マス形」「ナイ形」は形式による分類であるのに対して、意向形、命令形、条件形、可能形、受身・尊敬形、使役形等は活用形の意味による分類であり、日本語教育文法では二つの異なった基準を使って動詞の活用の分類を行っている。

「マス形」という用語に疑問を發し、日本語教育で使われている活用形全般がどのようにして出来上がったかを、国文法や海外の日本語文法や日本語学的文法と比較して調べた。最後に「6の筆者の見解」や「7のまとめ」の部分では、活用形の問題から幅を広げ現在日本語教育で使われている用例中心の文型積み上げ方式の教授法についての筆者の見解を述べる。

## 2. 国文法の活用形の歴史

学校教育で用いられている国文法の活用形を見てみよう。服部（2017）によると、日本語の活用研究は、江戸時代の国学者の富士谷成章・本居宣長・本居春庭などによって活用の研究が始められ、東條義門によって継承された結果、『和語説ノ略図』（1842年）では活用形は「将然言・連用言・截断言・連体言・已然言・希求言」と命名されている。明治期には西洋の文法研究を日本語に適應しようとした中根淑・田中義簾・大槻文彦などの洋式文典が出てくる。西洋語では「法」と「時制」によって形態素が活用し語を形成する。例えば、「歩け」という命令法や「歩けば」という仮定法や「歩こう」という未来や「歩いた」という過去の時制が日本語では活用と大きく関与している。大槻文彦の『語法指南』（1889年）では、「直説法・分詞法・接続法」など「法」の概念を取り入れている。伝統文典と洋式文典のせめぎ合いの結果、岡澤鉦次郎・山田孝雄等の研究を受けて、芳賀矢一の『中等教育明治文典』（1904年）では「未然形・連用形・終止形・連体形・仮定形・命令形」のように現在と同じ活用形の命名が使われており、教科書文典に採用され、現在の学校文法に発展していった。この中で、「連用形・終止形・連体形」は、終止形が「文を終止させる」のように文法的職能による命名で、「命令形」は「命令を表す」というように意味による命名である。古文では「歩かば・歩けば」のように接続助詞「ば」が未然形か已然形のどちらかに接続するかによって「まだ歩いていないが歩いたとしたら」（未然形）と「歩いたので」（已然形）のように意味が異な

り、活用形によって決まる意味による命名であった。しかし、現代語では「歩かない・歩けば」のように、後続の助動詞「ない」や接続助詞「ば」によって意味が決まり、「歩か・歩け」そのものを未然形や仮定形と呼ぶ意味がなくなっている。

### 3. 日本語学的文法の活用形の歴史

現在の日本語教育文法の基礎となった日本語学的文法の研究を見てみよう。日本語を母語とする学習者に主に古典語を解釈する基礎として開発されたのが国文法である。日本語を母語としない外国人に対して日本語を教えるための文法が必要となり、新しい文法が考案された。数学教師であり国語学の伝統からは距離を置いていた三上章氏は、三上（1970）においてムードを担う基本語幹とテンスを担う完了語幹の二つに分け、連用形は基本語幹、いわゆるタ形を完了語幹としている。寺村秀夫氏は同様に、寺村（1984）において、活用を基本語尾とタ系語尾にまず分け、基本語尾に連用形を、タ系語尾にテ形を入れている。タ系語尾というのは過去時制を表す「歩いた」・「歩いたら」のようにタで終わることによる命名と思われるが、テ形の「歩いて」を同列に扱っている。寺村（1982）では、語幹に *aruk-* を認め、基本形や命令形などの言い切りの形と条件形や連用形やテ形などのつづく形に分けている。そして、この活用の考えは、「基本的には、ほぼ佐久間（1936）や Bloch（1946）や三上（1970）などの考えをうけついだものである」（p.54-55）と述べている。

### 4. 海外の日本語教育文法の活用形

国文法の基盤のない、外国の日本語学習書を見てみることにする。

古くは、João Rodrigues（1562?-1633）によって1604年に書かれた“Arte da lingua de Iapam”（『日本大文典』）が有名だが、動詞の活用を「歩く」を例にとると、連用形を基準に *aruqi* を語根 ‘*raiz*’ と捉え、終止形は *i* を *v*（ウ）に変え、終止形 *aruqu* を導き出している。語根 ‘*raiz*’ の把握の仕方が複雑で、*aruq-* のような子音幹動詞を認め、最後に母音を付加して活用を作っているようにも見えるが、*aruqi* を語根 ‘*raiz*’ と捉え、最後の母音 *i* を変化させて他の活用形を導き出すという分析法は、現在国文法のカ行の活用のようにも見える。さらに、連用形は「歩

き」のように動詞性実名詞、「歩き始める」のように複合語など多くの文法的機能を持っていることを示している。「語根そのものが句中に於いて格や主体を持った動詞の働きを持った動詞の働きをなす場合である」(土井(1955)の訳、p.38)とあり、「自らを忘れ、他を愛し、危うきを救ひ、窮れるを扶け」のような例を挙げている。今言う「連用中止法」について言及しているのが分かる。興味深いのは「語根がしばしば動詞状名詞の力を持ち、従って又しばしば *aleuantādo* (上げて) *lendo* (読んで) 等のような *do* に終わる動詞状名詞によって説明されるという事である」(土井(1955)の訳、p.39) といわゆるテ形にも言及があるということである。

1873年に書かれた Ernest Satow (1843-1929) の “*Kuaiwa Hen, Twenty-five Exercises in the Yedo Colloquial, for the Use of Students with Notes*” (『会話篇』) では、「歩く」を例にとれば *root* として *aruki-* を認め、*participle* として *arui-té* を *aruki té* の音便形と認めている。テ形をどのように定義づけるかは重要な問題であったようで、かつては *gerundive* (動名詞) や *adverbial form* (副詞形) と定義づけられていたが、William George Aston (1841-1911) により 1869年に刊行された “*A Grammar of the Spoken Language*” (『簡約日本口語文典』) で *participle* (分詞) とされ、それに従うと示されている。連用形は「歩き、泳ぎ、やっと着いた」のように現在分詞のような使い方も、「歩きは嫌だ」のように動名詞的な使い方もあるので、どちらを主にみるかという疑問点があったのであろう。当時でも、書き言葉では ‘*chikaku hashiri kitari*’ が、話し言葉では ‘*chikaku hashitté kita*’ と使われるという記述がある。

アメリカの日本語教育を Bernard Bloch (1907-1965) とともに主導した Eleanor Harz Jorden (1920-2009) 氏は Jorden (1963) において、*stem* という単位を認めている。一般的には *stem* は「語幹」と訳されているが、国文法の「語幹」とは異なる。ここでは、動詞を (a) *-ru verbal* (一段活用動詞)、(b) *-u verbal* (五段活用動詞)、(c) *-aru verbal* (くださる・ござる・いらっしゃる類)、(d) *irregular verbal* (変格活用動詞) と分類しており、連用中止形を *stem* と考えている。そして、会話文によって用例中心に導入しているので、また、*formal* (丁寧体) から導入しているので ‘*The stem is the -ma↗su form minus -ma↗su*’ (p.173) と規定し

ている。日本語教育文法のあるグループの教授法と同じなのに興味がわく。しかし、活用により分類された動詞の種類に応じて、stemの導き方も示している。例えば、「歩く」は -u verbal であり、aruk-u の最後の -u を -i に変えるように示している。また、te-form (テ形) を gerund (動名詞) と考えている。終止形を 'informal non-past affirmative (citation form)' (p.258) とし、活用形を form という用語を使って説明している。ジョーダン氏の母語、英語では walk を例に示すと、stem の walk が三人称単数の場合には接辞 -s を伴って walks、過去の場合には walked、進行形の場合には walking のように、接辞を伴って語形変化している。連用中止形を stem とする考えは、森岡健二先生が、「辞書の見出し項目は、終止形でなく、連用形で示すべきだ。最も、活用の基本となる形だから」とおっしゃっていたし、佐久間 (1936) でも連用形を「造語形」と名付けているのと同じするのは興味深い。日本語教育学会編 (1982) の『日本語教育事典』では、「連用形は6活用形の中では最も用法の広い活用形であり、造語するときの形ゆえ、造語形と呼ばれている」(p.133l) と執筆者森田良行氏は書いており、岩波書店の大野・佐竹・前田編 (1990) の『岩波古語辞典』では連用形が見出し語として使われている。

日本語の歴史を記述した Frellesvig (2010) では、'consonant base verb' (子音幹動詞) と 'vowel base verb' (母音幹動詞) をみとめている。古くは Bloch (1946) に示された活用表であるが、「歩く」は aruk- を「見る」は mi- を stem と考えており、日本語教育文法に採用されている。しかし、Frellesvig (2010) では、これらを base としている。そして、aruki を infinitive (不定詞) とし、それを stem、そして、aruite を gerund と考えている。また、aruka も a-stem というように stem と考えている。命令形も同様に stem と考えている。要するに、stem というのは、未然形の「歩か」が「歩かない」、「歩かず」のように「ない」や「ず」のように他の接辞を付加して、連用形の「歩き」が「歩きつつ」、「歩いて」のように他の接辞「つつ」や「て」を付加して用いられる語を指している。Frellesvig 氏本人も伝統的な国文法の活用形を採用したと述べており、国文法でいう「語幹」に「語尾」を付加したもの、つまり活用形を stem と考えている。国文法でいう「語幹」に base という用語が使われているとみてよいと思われる。

『日本語教育事典』の中で、森田良行氏の執筆部分で、「語幹・語尾の範囲規定は一定しない」(p.132I)とあり、奥津敬一郎氏の執筆部分で、「付属形式を従えて語形成をなすものは語根 (root) と呼ばれる」(p.283I)とあり、語根という用語も使われている。

## 5. 現在の日本語教育の動詞活用形の教え方

現在の日本語教育で教えられている活用形は、国文法とも日本語学的文法とも海外の日本語学者による活用形とも異なる。どこに端を発するのであろうか。

庵(2012)は日本語教育における文法教育の歴史を振り返っている。そこで、「日本語教育のための文法」に関する研究は日本語学の創成期から発展期にかけては寺村秀夫を中心に盛んに行われたが、寺村の死後、日本語学と日本語教育の関係は疎遠になっていった。これに対し、2000年代前後から文法と日本語教育の新たな関係の構築を目指す、「日本語教育文法」と称する研究が行われるようになってきている」(p.1)とあるように、「この間、日本語教育の側にも変化が見られる。コミュニカティブ・アプローチの導入で、それまでの文法を文法として教え込むことに対する反省が生まれ、それが現在まで続く日本語教育における文法軽視(反文法)の流れを作っていく」(p.3)とある。

2003年に日本語教育学会秋季大会のシンポジウムが行われ、その内容が野田編(2005)にまとめられた。その中で、野田(2005)では、指針として、

1. 学習者の多様化に対応する日本語教育文法
2. 日本語学に依存しない日本語教育文法
3. 無目的な文法から聞く・話す・読む・書くそれぞれの文法へ
4. 正確さ重視の文法から目的を達成できる文法へ
5. 一律の文法から学習者ごとの文法へ
6. 骨格部分重視の文法から伝達部分重視の文法へ
7. 形式を基盤とする文法から機能を基盤とする文法へ

という将来像を述べている。2の「日本語学に依存しない日本語教育文法」において、日本語教育文法を定着させた寺村秀夫氏の文法は、体系主義と形式主義の悪影響を日本語学から受けたとして、そこからの脱却を考えている。また、白川



(2005)では、日本語学的文法は「母語話者の視点」から発想された文法で、「学習者の視点」に立つ日本語教育文法の必要性を訴えている。具体的には、

- \* コミュニケーションの必要性から出発した文法に
- \* 文法項目の立て方は形式単位ではなく用法単位に
- \* 必要度に基づいて段階的に提示する文法に
- \* 学習者の勘違いを先回りして防ぐ文法に

のように、体系的な文法より、使用に根差した文型を重視するように考えている。

さらに、庵(2014)では、「Step1では活用を(実質的に)廃止し、Step2でも普通形(plain form)を作るのに必要な形だけを活用形として導入する」という方針を考えている。今ここで考えている連用形についても、「動詞の活用形という体系を初級で全部扱うという体系主義から出た発想である」という観点から体系主義を排除し、また、日本語教育の場では、「丁寧体を対話の基調とする相手」に対して使われる日本語を話し言葉の基準として教えるという意味で、「マス形」を最初に導入したため、連用形を認めず、「マス形」からマスを取り除いた形式という考えを押し出しているのであろう。さらに、データベースに基づいて実際の言語使用に即した日本語教育を行おうと主張している。しかし、連用形は日本語において頻度の高い重要な活用形と思われる。

過去の歴史を振り返ると、日本語教育では、文法よりも文型を中心に教えてきた歴史があり、理論よりも用例から記憶に頼る方法が使われてきた。現在日本語教育で使われているマス形という分析方法は、2000年以降日本語学的文法と袂を分かった日本語教育文法によって採用された教授法と見てよいと思われる。国文法の影響を受けながら開発された日本語学的文法には理論中心的な文法志向が残っていたが、現在はコミュニケーションの場で使用される用例中心の文型に移行していった結果の産物と思われる。

## 6. 筆者の見解

筆者の個人的な日本語教育に対する経歴を述べると、1987年から1989年までアメリカ・カナダ大学連合日本研究センターや専門学校で教えていた。1989年から半年間サンパウロ国際交流基金において現地日本語教師に作文を教えていた。1990

年以降近畿大学において日本語学を専門に教えていた。日本語教育関係では、日本語教員養成講座を運営していたし、留学生別科長を務めていたが、現場の日本語教員ではなかった。2015年の退職後、中国の南京農業大学で一年、帰国後は日本語学校で日本語教育に携わっている。日本語学的文法の時代に日本語教育を始め、25年ほどのブランクの後、日本語教育文法が主流を占める日本語教育の現場に復帰したという事であろうか。その意味では、戸惑うこともあったが客観的に現在の日本語教育文法を見ることができるといえるであろうか。気が付いた問題点を示したい。

### 6. 1. 連用形は重要だ

現在の日本語教育文法では、データベースに基づいて実際の言語使用に即した日本語教育を行おうと主張しており、そう言うのならば、連用形は日本語において頻度の高い重要な活用形と思われる。国立国語研究所の『現代日本語書き言葉均衡コーパス』を「少納言」を使い、「歩く」に限定して、「歩く」の「歩き」と「歩いて」がどのように使われているかを調べた。「歩き」は全用例 5912 例あるのに対して、「歩いて」は 6996 例である。その中で、読点（、）が使われている、いわゆる中止法「歩き、」は 575 例に対し、「歩いて、」は 277 例である。中止法が現代日本語で使われており、日本語教育文法ではその説明のために「連用形」という用語を使わざるを得ず使っているが、全体用例のうちわずか 9.73 パーセントである。さらに、「歩きます」のマス形が使われる用例は 338 例であり、わずか 5.7 パーセントである。「歩き」という活用形が使われる例を見ると、「出す・始める・続ける・かける・つつ・ながら」等アスペクトを表す語と結びついて、また、「易い・にくい・たい」等話者の主観的な観点を表す語と結びついて使われているのが目に付く。さらに、「歩きは好きではない」のように、連用形が名詞として使われる用例も散見する。しかし、『日本語話し言葉コーパス』では「歩いて」が 631 例に対して、連用中止形の「歩き」はわずか 1 例であり、書き言葉的であると言える。

ここでは「連用形」という名称について話を始めたが、最後に「連用形」が国文法で使われていて嫌なら「造語形」とか「基本形」とか名前を付けて、「歩きます」というマス形を暗記させて覚えさせる際に、「造語形+マス」とでも定義づけていれば、後々大きく多様に機能する連用形が導入できると思うのだが。

## 6.2. 「ダ体」は必要だ

言語習得はコミュニケーションの手段として実際場面で使用しながら学習するという考えを基礎に、理論的な文法でなく実際的な文型によって教えていくという考えは理解できる。少なくとも初歩の学習者には文型で導入し、中・上級になってから初めて文法でも教えるというのが日本語教育文法の基本的考え方であろう。動詞の活用に関しては、初級の段階では、教室というような場で教師に対して日本語を使うことが多く、「デス・マス体」が使われるので、動詞活用でもマス形の使い方を教えるのは妥当な考えであろう。しかし、中級段階になると、くつろいだ場面で友人や知り合いに話す場面も出てきて普通体の「ダ体」が使われることが多くなると思われる。そうになると、初級段階では軽視されてきた辞書形を教える必要が出てくると思われる。マス形で教えられてきた学習者には戸惑いがあるのではなかろうか。

## 6.3. 理論か記憶か＝体系か使用場面か、文法も重視すべきだ

実際に教授場面で使われている教科書を数種類見ていると、初歩段階において実際場面で使われている文型を理屈ではなく、繰り返し練習によって記憶していくという手段がとられている。理論より記憶に頼る学習法を取っているように思える。体系的な分析というより、その場その場で学習者が覚えやすい方法で教えていく方法論は理解できるが、中・上級段階に進む学習者も当然いる。そのような学習者のために、初歩段階から全体的視野をも視点に入れた分析方法を考慮に入れる必要があるのではないかと思われる。例えば、嶋田監修(2011)では「歩かない」をナイ形としてひとかたまりの語形として覚えさせる考えなので、「～なければなりません」という文型は、「V ナイ形-~~ない~~ ければなりません」(p.280)と教えている。母語話者の感覚では「～なければなりません」がひとかたまりで、このように公式化するのなら「V ナイ形-~~ない~~ ければなりません」が妥当と思うのであるが。国文法では、動詞の未然形に助動詞「ない」の假定形「なけれ」が接続した連語と教えている。また、「歩いたら」は「～たら、～」という文型で導入しているが、「V タ形+ら」と解釈しており、『みんなの日本語』でも同様である。しかし、タ形もタラ形もタリ形も並列している教科書もあって一定しない。国文法では動詞の活用形とそれに続く接続は文法的な体系に基づいて分析されているが、日本

語教育においては形式にのみ重点が置かれているように見える。将来国語辞書を引くほど日本語が進歩する学習者もいるはずである。日本語母語話者の視点に統一しておく必要もあるかと思う。このように、何を文型として規定するかについても、基準を持つ必要があると思う。「のだ文」のように文法的に体系的な分析が難しい用例は文型で具体的に教えていくというのは理解できるが、文法的な説明が困難だからといって、その場その場に応じて暗記させればよいと文型で導入すれば後になって整合性が無くなると思う。アメリカ・カナダ大学連合日本研究センターで教えたころ渡された教科書では文型に応じて教える方法がとられていた。その文型というのは、英語の文型による日本語訳であった。例えば、学習者はすべて英語母語話者であり、英語として慣用句として把握していた not only... but also ではどういのであろうか、「～だけでなく、～もまた」というように文型を導入していた。これはあくまで英語を中心とした日本語の文型を覚える方法であった。ちょうど明治期に欧文、特に英語を学習する際に、漢文訓読に習って欧文訓読法で日本人が学習したのと逆だが同様の学習法であったのは興味がわく。

#### 6.4. 文型規定の基準を明確にすべきだ

日本語に関しての文型の規定の方法は確立しているのであろうか。中級のクラス用の教材、平井・三輪（2007）を見てみると、「彼の實力からすると、あの大学には入学できるだろう」を「Nからすると〔推量・判断の根拠を示す〕」という文型を導入しているが（p.29）、「Nからみて」や「Nからいって」も「推量・判断の根拠を示す」用法として使われている。動詞「する」を用いても「からすれば・からして」等という用例も日本語では使われている。新村編（2008）の『広辞苑』や北原編（2010）の『明鏡国語辞典』では、「風采からして威厳がない」や「子供の時分からして頑固だった」のように独特な意味に発展した用法があるので「からして」のみを連語と扱っている。根拠を示す文型だったら、「Nからすると／みて／いって／して／すれば」とまとめることができると思われる。ここで、条件文の「と／て／ば」等を導入できるのではなかろうか。しかし、小林（2013）では、学習者は「～てくれる」が「～てもらう」に先行して学習しているという調査結果から、「～てくれる」と「～てもらう」が同じ課で同時に提示されているのは、学習の順序よりも「やりもらい表現」という日本語学の枠組みが重視されていたからで

あろう」(p.7)と結論付け、体系性よりも「学習者の習得を考慮した日本語教育文法」の必要性を訴えている。

V<sub>ル</sub>形という活用形の提示の仕方もよく理解できない。平井・三輪(2007)では、凡例で辞書形をV<sub>ル</sub>と書くと示されている(p.4)。しかし、「V<sub>ル</sub>までもない/V<sub>ル</sub>までもなく～」の文型の用例で、「これはだれも知っていることだから、わざわざ説明するまでもない。」(p.45)とあるが、「わざわざ説明されるまでもない。」や「わざわざ説明させるまでもない。」のように、受身形でも使役形でも使える文型である。「させる」や「される」のように「る」で終わるのでV<sub>ル</sub>としているのであろうか。そうすると、辞書形とは何であろうか。それとも、受身形や使役形が出てくるとまた新しい文型として教えるのであろうか。また、平井・三輪(2009)でも、「ほほえむことで、こわばっている気持ちが一瞬緩む」を「V<sub>ル</sub>ことで/ことによって(方法・手段を取り立てて言う)」という文型で導入している(p.39)。「ほほえみで、こわばっている気持ちが一瞬緩む」のように名詞「ほほえみで/によって」と同義であり、形式名詞の用法は複雑だが、「こと(形式名詞)+で(方法・手段を示す助詞)」で説明する方が分かりやすくはないか。体系化ができると思われる。実際、平井・三輪(2007)では「[V<sub>ル</sub>こと/N]こそ[強調を表す]」というような文型を示している(p.13)。また、「[V<sub>ル</sub>こと/N]ほど～はない。[最上級を表す]」という文型を提示しているが(p.28)、「腹の減っている時に食べるものほどおいしいものはない」のように、「もの」でも使える文型である。また、「仕事をしないことほど楽しいことはない」のように、「V<sub>テ</sub>こと」でも使える文型である、名詞節という概念を教えないのであろうか。「形式名詞によって名詞節を作り名詞と同じ文法的機能を持つ」というような説明があれば、こんな複雑な文型をいちいち持ち出す必要が無くなる。この両著者による初・中級教材では196文型を示している。196文型を多いと捉えるべきか、少ないと捉えるべきか。

文型で教えていくというのは学習者が実際のコミュニケーション場面で習得していくという面から見ると頷けるが、そこにも提示の仕方に体系性があってもよくはないか。例えば、依頼文というように分類して、「～Vて下さい・～Vてほしい・～Vてくれない」等のようにまとめて、禁止の依頼は「～Vないで下さい・～Vないでほしい・～Vないでくれない」のようにまとめて教えるとより効果的のよ

うにも思えるのだが。たまたま、田中（2004）では佐久間・川本（2002）の研究を受けて、従来の「表現文型」に対して「構造と意味の両面からとらえた機能文型」という方法を検討しているのを見た。

### 6.5. 文型・慣用句・複合語の境をはっきりさせるべきだ

平井・三輪（2009）では、「ただでさえそと建前だらけの日本」を「N（で）さえ」という文型で導入している。「\*さえ～ない」を同時に練習させている（p.38）。しかし、「ただでさえ」は新村編（2008）の『広辞苑』では慣用句として、北原編（2010）の『明鏡国語辞典』では名詞「ただ」の②と特出して、「《多く「～では」の形で》そのまま何事もない意。多く下に打ち消しの語を伴って、重大な事態の発生をほのめかす」と準慣用句扱いしている。慣用句とは「二つ以上の語から構成され、句全体の意味が個々の語の本来の意味からは決まらないような慣用的表現」（『広辞苑』第六版）であり、「ただでさえ」は名詞「ただ」と副助詞の「さえ」という文型では解釈できない。慣用句と文型は異なると思う。

また、平井・三輪（2007）では、複合動詞として、「V<sub>マ</sub>だす」を導入している。「飛びだす」の「出す」を「空間的出現を表す」、「降りだす」の「出す」を「開始」として、区別はしているものの同列に扱っている（p.60）。複合語に関しては、1990年代初めに、斎藤（1992）や影山（1993）など国語学や言語学の異なった立場から複合語の研究がなされた結果、森山（2000）に「複合動詞では特に、文法的な構成として自由につくられるもの（生産的）と、語彙的なもの（ボキャブラリーとして辞書に載せなければならないようなものであって、自由に生産できないもの）との区別が重要である」（p.23-24）と示されているような結論に達した。「飛びだす」は語彙的複合語であり、「降りだす」は文法的複合語で、機能が違うものは区別して教える必要があると思われる。

文型を作るにあたって、慣用句、複合辞、連語、コロケーションを明確に規定し、どのレベルを基準に文型を作っていくかを規定する必要があるかと思う。

### 6.6. 初級段階から学習者の進歩を見据えて、教育計画を立てるべきだ

また、筆者の経験から見ると、繰り返しの練習による記憶ではなく、頭の中で理解してから理論的に習得するという学習者もいるのも事実である。このような学習者のためには、初歩の段階からしっかりした理論的な文法を教える必要があると思

われる。また、初歩の段階では用法中心に文型で教えてきたとしても、中級になり文法を通じて教える必要があることは日本語教育文法でも認めるところであり、文型中心の説明と文法の理論には整合性がなくてはならないと思う。学習者は初歩で教えられた方法と中級になって教えられる方法が違くと混乱を及ぼす。このような疑問を抱えて論文を検索していると、平田（2006）が見つかった。連体修飾節を例に、「文法説明よりも「表現、文型」として簡単に扱われてしまうことが多く、学習者はいつまでも体系的に文法規則を知る機会が持てないとも言える。……日本語教育が盛んになるにつれ、中級・上級レベルにまで進む学習者は増える一方である。たとえ日本語学専攻ではなくても、高い能力をもつ学習者には、文法解説が必要な時はあり、学習者もそれを受け入れる準備ができているはずである。連体修飾節のように、これまでの日本語教育において扱いが軽視されてきた文法は他にもあるのではないかと推測される。日本語教育の教科書で扱う項目、特に中・上級レベルにおける文法項目について再検討が求められる。」(p.83-84)と示している。同感である。

## 7. まとめ

いくつか、考えるべき点が見つかったので、結論や問題点を箇条書きにしたい。

A：文型か文法か、すなわち、形式か体系か、どちらに重点を置いて教えるべきか？

B：文型、すなわち形式が同じでも、文法的機能が異なる文型は、その機能に応じて別の文型として教えるべきか？

C：学習者の習得順序や使用頻度順に従って教えるべきか、文法的機能によって分類してひとまとまりにして教えるべきか？

この論考を書いている際に『日本語の研究』14-2が送られてきた。「越境する日本語研究」という特集で、中に所収されている白川（2018）は学習者の視点に立つ日本語教育の立場からの研究が閉塞する日本語文法の記述的研究に寄与できるという趣旨のものであった。具体的には、a. 使用文脈を考慮に入れた語用論的研究、b. 外国語との対照研究、c. 類義表現を分析する語法研究のように日本語教育の視点によって発展してきた研究方法が日本語文法に新しい視点を与えることができると

いう趣旨の論考であった。確かに、1980年代、日本語を母語とする日本人は誤って使うことがないためにほとんど研究がなされなかった類義語が、外国人日本語学習者には使い分けが困難ということで、国語学や言語学の研究者によって多くの研究がなされた。日本語教育文法にも体系的な国文法や日本語学的文法の視点が重要であるという私の論考と反対の趣旨であるが、タイムリーで興味を持った。相互にそれぞれの分野を越境する必要があると思われる。

また、野田（2005）には、「この「コミュニケーションのための日本語教育文法」の最終目標は、「文法書」を作ることではなく、「教材」を作ることである。教材に生かされて初めて「日本語教育文法」と言える」（p.19）とある。しかし、現在使われている教材をいくつか見る機会があったが、それぞれ教材によって文型の導入の仕方に異なりがあり、同じ教材の中にも統一がない様子も感じられる。教材を作る側に統一見解ができていたのであろうか。国語教科書で使われている学校文法、すなわち橋本文法では、その体系に関して国文法や日本語文法の側からいろいろな批判が出されているが統一がある。統一がなく各教科書によって違いがあれば、学習者に混乱が生じることは容易に想像できる。日本語教育の教材においては、統一見解はあるのであろうか。もし、日本語教師の間に統一した教材を作ろうという見解があるのならば、日本語教育学会などが主導権を持って統一性を決める必要があると思われる。

## 参考文献

- Bloch, Bernard (1946) "Studies in Colloquial Japanese, Part 1, Inflection" (Journals of the American Oriental Society 66)
- Frellesvig, Bjarke (2010) "A History of the Japanese Language" (Cambridge University Press)
- Jorden, Eleanor Harz (1963) "Beginning Japanese part 1" (The Charles E. Tittle Company)
- 有馬俊子 (1993) 『日本語の教え方の秘訣上 (『新日本語の基礎 I』のくわしい教案と教授法)』 (スリーエーネットワーク)
- 庵功雄・松岡弘・中西久実子・山田敏弘・高梨信乃 (2000) 『初級を教える人のための日本



- 語文法ハンドブック』（スリーエーネットワーク）
- 庵功雄（2012）「日本語教育文法の現状と課題」（『一橋日本語教育研究(1): 1-12』）
- 庵功雄（2014）「文法シラバスの作成を科学する」（公開シンポジウム「シラバス作成を科学にする—日本語教育に役立つ多面的な文法シラバスの作成—」予稿集）
- 市川保子（2007）『中級日本語文法と教え方』（スリーエーネットワーク）
- 大野晋・佐竹昭広・前田金五郎編（1990）『岩波古語辞典』（岩波書店）
- 海外技術者研修協会編（1990）『新日本語の基礎 I』（スリーエーネットワーク）
- 影山太郎（1993）『文法と語形成』（ひつじ書房）
- 北原保雄編（2010）『明鏡国語辞典 第二版』（大修館書店）
- グループ・ジャマシー編著（1998）『日本語文型辞典』（くろしお出版）
- 小林ミナ（2013）「日本語教育文法の研究動向」（『日本語学』32-7）
- 斎藤倫明（1992）『現代日本語の語構成論的研究』（ひつじ書房）
- 佐久間鼎（1936）『現代日本語の表現と語法』（増補版、恒星社厚生閣、1966）
- 佐久間まゆみ・川本喬（2002）『日本語文法 6B2002 年度秋学期』（早稲田大学日本語研究教育センター試用版内部資料・非売品）
- 嶋田和子監修（2011）『できる日本語』（アルク）
- 白川博之（2005）「日本語学的文法から独立した日本語教育文法」（野田編（2005）所収）
- 白川博之（2018）「日本語研究から日本語教育研究への越境」（『日本語の研究』14-2）
- 新村出編（2008）『広辞苑 第六版』（岩波書店）
- スリーエーネットワーク編著（2000）『みんなの日本語 初級 I 教え方の手引き』（スリーエーネットワーク）
- スリーエーネットワーク編著（2013）『みんなの日本語 初級 II』（スリーエーネットワーク）
- 田中寛（2004）「文法研究と文型研究——日本語教育文法を視野に入れて」（大東文化大学『別科日本語教育』6号）
- 薦清行（2016）「寺村秀夫と『みんなの日本語』の文法用語—活用の場合—」（日本語教育国際研究大会口頭発表資料）
- 寺村秀夫（1982）『日本語のシンタックスと意味 I』（くろしお出版）
- 寺村秀夫（1984）『日本語のシンタックスと意味 II』（くろしお出版）

- 土井忠生訳（1955）『ロドリゲス日本大文典』（三省堂）
- 友松悦子（2008）『小論文への12のステップ—中級日本語学習者対象』（スリーエーネットワーク）
- 日本語教育学会編（1982）『日本語教育事典』（大修館書店）
- 野田尚史（1991）『はじめての人の日本語文法』（くろしお出版）
- 野田尚史編（2005）『コミュニケーションのための日本語教育文法』（くろしお出版）
- 野田尚史（2005）「コミュニケーションのための日本語教育文法の設計図」（野田編（2005）所収）
- 服部隆（2017）『明治期における日本語文法研究史』（ひつじ書房）
- 平井悦子・三輪さち子（2007）『中級を学ぼう：日本語の文型と表現 56 中級前期』（スリーエーネットワーク）
- 平井悦子・三輪さち子（2009）『中級を学ぼう：日本語の文型と表現 82 中級中期』（スリーエーネットワーク）
- 平田真美（2006）「日本語教育における「連体修飾節」再考」（埼玉大学留学生センター『留学生教育 8』）
- 三上章（1970）『文法小論集』（くろしお出版）
- 森山卓郎（2000）『ここからはじまる日本語文法』（ひつじ書房）