

日本語教育における文法指導

Teaching Grammar in Second Language Learning

(2002年3月29日受理)

浦上典江
Fumie Urakami

Key words : grammar, teaching Japanese, Na-Ni-Noun, "Wa" & "Ga", passive form of verbs

はじめに

「コミュニケーションのための英語教育」という言葉は現在一般に当然のことと考えられている。筆者もそれを探り続けてまず「5要素統合教授法」(1)を考えた。それは言語の四技能「聞く、話す、読む、書く」に「文化」を加えた5つの要素を総合して同時に教えるということであった。その中で第一言語と第二言語はそれぞれ脳内の言語認識領域が離れているということから、第一言語習得の過程と第二言語習得の過程は、まず認知科学的に違うのであり、第二言語習得の過程に文化を言語の根底要素として考えることが必要であるということを書いた。次にそれを「学習スタイル」「学習ストラテジー」の両面から考察した。何を学習するにしても、各人に個々の性格があるがごとく学習スタイルは千差万別であり、それに合った学習ストラテジーをとることによって、学習効果が高まるという理論であり、それは英語教育にも日本語教育にも共通であるということを証明した(2)。

コミュニケーションのための言語教育では音声・文字・文法は切り離せないが、今回は文法指導という角度から探してみる。一般に幼児が母語を話せるようになる過程に於いて文法指導はいらないと言われ、学校教育では文法がまず重要であると言われる。さらに、コミュニケーションのための言語教育では「文法は必要でない」と言う者が多い。「自然教授法 Natural Method」でも「幼児は規則を暗記せずに母語が話せるのだから。」と言う。しかし、幼児に日々接したことがある者なら誰しも、幼

児は文法・発音の間違いを常に犯し、普通は周囲の反応から自ら訂正していくが、成長の過程で適切な言葉の指導者(家族)などが周囲にいないければ間違った、あるいは、貧弱な言語生活を送ることになるということに気付くものである。

ここでははっきり言えるのは、ある言語を母語として育った者がその言語を母語話者の文法の土台として、すなわち教える側の文法として教えることは学習者の会話能力を伸ばすのに効果がないということである。次に、国語文法と日本語文法、およびそれらの違いとその理由、応用について十分理解した後、文のふるまいにフィーリングでなく感性で当たり、どのような点に留意したらよいか、どのようなきまりがきまりとして教えられるかを考え直さなければならない。ある言語を外国語として学習する者の立場に立った文法教育を、本稿では「外国語教育」として、日本人への英語教育と外国人への日本語教育をともに念頭に入れつつ、「国語教育と日本語教育」ならびに「国語文法と日本語文法」のちがいを再認識しながら考える。

I 日本語の文法とはなにか

日本語の文法の研究は文法論として、明治時代から大槻文法、山田文法、松下文法、橋本文法、時枝文法、佐久間文法などが主なものとして挙げられている。中には英語文法で日本語文法を無理矢理こじつけたものもあった。元々、英語のみならず他のヨーロッパ言語の多くは

ラテン語文法にあてはめてできているものが多く、品詞を8品詞に分ける考え方はラテン語系の英語にはピッタリあてはまるが、それ以外の言語、特に日本語では無理も甚だしいのに、それに疑問を感じない学者・教育者が多いのは困ったものである。なお、文法論に研究者の名前を付けるのは日本の特徴だと言われる。日本語教育では、英語教育など言語学一般で使われている構造言語学、生成文法、タグミックス、GB理論等々の用語を使っている。

いずれにしても、文法とは言語のきまりの一断面を部分的にある一つの立場から説明したものに過ぎない。すなわち、文法はもとからあるのではなく、「そのルールを見つけようとする者によって見つけられるもの」と考えてよい。極端に考えると、ことばという一つの実体を捉えにくい（動くようで動かない）生物体《コミュニティ》の様なものの中で人が生き、しかもその細胞を自由に変える能力があるとしたら、そのわけのわからない生物体の骨組みをどう捉えるかは、それを使用する者の意識、生き様にかかっていると言える。そこで、日本語教育で大切なことは、教師が自ら言葉を使うあらゆる状況に即したきまりを見つけ、各レベルの学習者が各状況に応じた日本語が使えるように指導することではないだろうか。北原保夫は次のように言う。

言葉のきまりは、一人の研究者が1つの立場から説明しつくせるほど単純なものではない。現在われわれの前にある「文法」は、いずれも一つの立場から説明されたもので、一面的なものであり、部分的なものである。山田文法は山田孝雄という研究者が作り上げた「文法」であり、松下文法は松下三郎という研究者が作り出した「文法」である。それらの「文法」は、言葉のきまりとして言葉の中にあるものであるというよりも、言葉のきまりとしてそれぞれの研究者が作り出したものであるといった方が正確である。現実にある「文法」は言葉の中にある文法ではなく、研究者の作り出した文法であるから、むしろ「文法論」と呼ぶ方が正しい。「文法」よりも「文法論」の方が高級なものに聞こえるかも知れないが、ここではそういうことを述べているのではない。「文法」は言葉の中にあるものであり、われわれの前に現実にある文法は人間の論じた「文法論」でしかない、

ということである。(3)

このように「文法」と「文法論」とを区別して考えると、文法を暗記しなければならないという強迫観念から解放されやすくなる。「文法論」はそれほど絶対的なものではない。そして、ある一つの「文法論」を丸暗記して、言語事実をその「文法論」の説明に当てはめ、これは何々だ、それは何々だなどその「文法論」の術語に引き当てて、それで文法的な説明ができた、文法が理解できたなどと思いつまむような愚を犯さずに済むことになる。大切なのは、言語事実を「文法」的に考え、正しく理解することである。「文法論」はその時に助けになるものである。言語事実について「文法」的に考えようとする、言葉に内在する「文法」は複雑で多面的であるから、一つの「文法論」だけでは説明できないことが多い。そういう場合に、「文法論」は一つしかないと思いつまむと、行き詰まってしまう。「文法論」はいくつもあること、「文法」的な考え方はいく通りもできることを知り、「文法」を考える能力、「文法」的に考える能力を身につけることが大切なのである。

文法を重視して、品詞名を無神経に使ったり、文法知識に振り回されたり、西洋文法と日本語文法を混同したりすると、言葉と文化の關係に神経が行き届かず、方言の用法を「間違っている」と断定してしまったりする。

たとえば「れる、られる」を見ると「はじめに文法ありき」の考え方でいると、ラ抜き（来れる、着れる、起きれる、食べれる）などが「まちがっている」と考えてどうしてもしっくりしない。しかし、既に知っている人が多いように、このラ抜きは東北地方、中部地方、中国、四国で伝統的に使われている方言なのである。従って、ラ抜きを聞いてその方言地域の人は少しも不自然に感じず、共通語地域の人では不自然に感じる人と感じない人と両方いるのである。なぜなら、方言地域の言い方がこれほどの共通語に入ってきて共通語の規則を変化させるという、よくある現象だからである。しかも現在は居住の流動性、テレビ、パソコン、携帯電話等によって見知らぬ土地の見知らぬ誰とでも手軽に瞬時に対話できる時代の若者たちによって作り出される言葉の流れを止められるものは何もない。すでに25年前に「新・日本文法入門」(1977)で大久保忠利は書いている「ぼくの子供では、やがて、見れる、受けれる、来れるなどが普通に

なり、多くの人が、おかしいとは感じなくなってしまうだろう」と。(4)

なお、日本における中学校での英語教育(外国語教育)の目標は現在「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」となった。それに伴い、文法指導は簡単な文型指導が中心になった。従って、分数のできない大学生がいるのと同様、片言の英語は喋れても聞き取りはできないし、I went Rondon (I have been to London) と書く大学生さえ多い実情である。英語教育に於いて文法中心で教えられてきた世代は、逆に日本語教育で文法を重視し過ぎる傾向が強い、何より先にまず品詞名を教えたり、活用形をテ形、ディク形、I形、II形等と説明なしに使い、暗記させようとする。文法用語は知っているが正しい使い方ができない日本語学習者が出てしまうのは当然である。日本国外の日本語教育では初級の段階では、母語又は学習者が使い慣れている第二言語で文法説明を行うこともあり、品詞名を教えたり、ローマ字で教えたりする(5)こともあるが、初級段階から品詞を先に教えてその枠に押し込める事は言葉の運用能力を遅らせる最大要因の一つである。

II 文型教育と文法教育

国語教育の文法教育に対して、初級段階での日本語教育の文法教育は、大体文型教育である。国語教育ですでに国語として身につけている言語に法則があることを学校で教えられる。それが学校文法とも言われるもので、乳幼児期から普通の母語環境の中で育っている者は学校文法を教わらなくても、日常生活の中で失敗と学習を繰り返しながら次第に環境なりの日本語なら話せるようになる。かえて「文法」と言われるとしち面倒くさく、いわゆる「文法嫌い」になってしまう。ましてや、時と場合に応じた表現が的確にできる日本人が減ってきているということは常に多方面で指摘されていることで、これも「文法理解力」とは異なるようである。

「日本語教育の文法」と「文型」について、吉川武時は〔日本語文法入門〕の中で次のように書いている。

日本語教育での文法と国語の文法とを区別して、日本語教育の文法を「文型」と言う人が多い。そして日本語教育では、基本文型、構造文型、表現文型、文型練習、各課の主要文型というように「文型」という言葉がさかんに使われている。つまり、そこで意味している「文型」は、「文法」の中で実際に意味するものより狭義であるが、日本語教育では、文法の学習の中で文型の占める割合が圧倒的に大きい。(6)

日本人相手に教えるのは「文法」、外国人相手の日本語教育でするのは「文型」と、違う名称で呼ぶ必要はない。そこで、ここでは「文法」と呼ぶ。ただし、何度も言うように、国語の文法とはことなるし、また英語教育で使われる「文型」とは異なるものである。

我々が国語の文法で習った活用表は日本語を学ぼうとする外国人には役に立たない。国語の文法でおかしいと思われるものの一つは、いわゆる「活用表」の中で過去形がないことであろう。「食べた」というのは「動詞の連用形(食べ)に助動詞(た)が付いたもの」とされ、二語の扱いになっている。また、「食べて」は、「動詞の連用形(食べ)に接続助詞(て)が付いたもの」と説明されている。日本語教育ではテの形又はテ形(te-form)といっている。つまり、単語の認定のしかたが違うのである。

国語の文法と日本語教育での文法とで、大きく違うところは、この助動詞の扱いである。

また、清瀬義三郎則府は日本語には活用と呼ぶべきものはなく派生語と考えられると言う。彼が日本語のみ見で行った分析だと言う「有意音下位分類」(7)はわかりやすく、筆者は大いに共感している。「日本語は難しい」と頭を抱えるばかりの日本人は、やはり「日本語文法」を「西洋文法的」、「国文法的」に考える日本人か、又は「日本語文法」の規制の枠に囚われている日本語指導者の中に多い。彼らは日本語独特の表現にぶつかると、さらに悩んだり、無視しようとする。藤田直也も「日本語に独特な表現とは、言わば日本人の思考法を映し出しているものなので、積極的に教えていくのが、結果としては日本語らしい日本語を学んでもらう近道になるのです。」(8)と言う。日本語らしい日本語が使えらるということは日本語の論理が理解できるということだ

と考えられるとすると、学習者が母語の論理で間違った固定概念を持ってしまわないうちに、日本語の論理で日本語のきまりが体得できるということが大切なのである。

III 「きれい」は形容動詞か名詞か形容詞か

国語文法と日本語教育の文法とで大きく違うところは、この品詞の扱いである。日本語の品詞の中で唯一語彙が増え続けるこの品詞を教師自身がどう捉えるかで、学習者の日本語運用能力に差が出る。特にこの品詞を「ナ形容詞」と捉えるか「ナニ名詞」と捉えるかがポイントだと言える。

国語文法で形容動詞とされる「きれい」「静か」「賑やか」などははたして動詞なのだろうか。古典語では性質や状態を表す語彙に対して断定を表していた「し」を下接させることによって形容詞を作った。しかし、その後「し」は断定を表す語としての機能を失い、主に平安時代になって、従来形容詞になかった意味をあらわす名詞を語幹として、当時新しく断定の意味を持つ助動詞「なり」や「たり」が利用されるようになった。命名としては、形容動詞という名称は芳賀矢一が「中等教科明治文典」に於いてカリ活用も含めて命名したのに始まるといわれる。さらに、形態を重視する橋本進吉の「国語の形容動詞について」以降、ナリ活用、タリ活用を形容動詞という一品詞とする考え方が一般化されたのである。それは、古語では「丈夫なり」「堂々たり」などが動詞的性質を持っていたからにはほかならず、そのまま口語でも使われていると言ってよい。現在日本語教育に於いては、意味重視というよりむしろ「名詞の前に来て名詞を修飾している点が形容詞と同じだから」という西洋文法の流用から、語尾がイで終わる形容詞を「イ形容詞」とし、それに合わせて、語尾にナをつけて名詞を修飾するものを「ナ形容詞」と呼ぶものが多い。中には、「日本語でビジネス会話」(凡人社)のように「形容詞1、形容詞2」として完全に形容詞にくくっているものもある。又、草薙裕は「形容詞と形容動詞の文法機能は同じ」(9)だとしてその例を多数挙げている。しかし、形態的には名詞に近く、学習者の立場に立って、筆者は「ナニ名詞」という立場を30年来とっている。もちろん、初級の学習者に品詞名を言う必要はないが、ナニ名詞の考え方で文

型練習を注意深く繰り返して行えば、きれいくない、静かくない、きれいの人などというごくありふれた誤りをおかさせないで済む。

〔ナ形容詞〕で学習してきた中級の学習者の中には「静かくなった」「安いではない」などという誤用を犯す者が多い。しかも、彼らに訂正を求めると「静かはナ形容詞でえ——と」となる。又、中級もしくは上級程度の実力がありながら、「大きくない」を「大きなくない」と言う学習者に会うことがよくあるが、これは名詞の前に来るものをすべて形容詞と教えられた為、形容詞の「大きい」も連体詞の「大きな」もすべて混同し、さらに「少なくない」とも混同してしまうような過剰反応をおこしてしまうからである。教える者が「ナニ名詞」と形容詞の区別をしっかりと知って日常生活を中心に、学習者がよく出会う文型練習を数多くしていけばよいのである。

筆者はナニ名詞(Na-Ni-Noun)という名称を使っているのだが、ほかにナ名詞(Na-Noun, Na-Nominal)、形容詞的名詞(Adjectival-Noun 渡辺実1971)、状名詞(寺村季夫1982)、形状名詞(Qualitative Noun 清瀬義三郎則府1989)とも呼ばれる。これらの考え方で作成された教科書も当然ある。この方が語尾変化が名詞と類似していて混乱が極めて少ないからである。

これらについて取り上げたいいわゆる日本語教育入門書もあるので、簡単にそれらの説明を下に挙げる。

1. 藤田直也:「つまり形容動詞は意味的には形容詞で、形態的には名詞だということです。」(9)
2. 野田尚史:「この考え方だと、名前もナ形容詞ではなくて、名詞の一種として形容詞名詞とでもしたほうがいいんですが、ここではわかりやすいように、広く使われているナ形容詞という名前を使いました。」(10)
3. ハント蔭山裕子:「様々な活用形や文型を学ぶ場合に、『元気、静か』などのことばのグループを名詞の一種としておく方が、形容詞とするよりも学習者の混乱を招かないというのが、〔ナ名詞〕という名称の理由です。そういう意味では学習者の観点からの名付け方であり、品詞名だと言えます。」(11)

しかしこれにも方言がある。関西では「きれいかった」とか「きれいくない」「きれい人」と言う人は多いそうで、その人達はこのような言い方をほかの地方の日本人や外

国人が使っても抵抗を感じないと言う。また関西方面でよく使われている「きれいやった」「きれいやから」「きれいで」はナニ名詞の活用に準じている。また福岡では「変な」に形容詞のイがついたような形で、『変な』を『変なくない』『変ない人』『変なかった』と活用したり、『じょうず』や『へた』を「じょうずい』『へたい』という人が多いそうで、『間違っている!』とは一概に言えなさそうである。

ナニ名詞を簡単に整理すると次のようになる。

- (1) やまとことば系——静か、哀れ、賑やか、暖か、清らか、好き、嫌い、素直など（小さなや大きな等は活用しない一連体詞）
- (2) 漢語系——元気、親切、健康、安全、完全、立派、簡単、陽気、立派など
- (3) 漢字一字——稀、急、変、妙、楽、嫌など
- (4) 外来語形——ハード、ソフト、エレガント、スピーディ、スポーティ、スマート、タフ、デリケートなど
- (5) 的系——良心的、公的、私的、学問的など

このように主に昔から使われ、先に述べたように、その語彙数が一定している形容詞に比べると、ナニ名詞は漢語やその他の言葉の流入につれて増え続け、これからも外来語の増加と共に人為的に次々に新しく作られ増え続けていくことは確実である。そう見ると、形容詞は大體属性を表し、語尾がイで終わるものと感情を表し、語尾が「しい」で終わるものに分けられるが、ナニ名詞には正直、素直、確実、勤勉など、倫理や規範的なものが多いのが特徴である。従って、例えば感情を表す形容詞、

嬉しい、悲しいなどはそのまま第3者に使って「彼女は嬉しい」とは言えず「嬉しいがっている」にせねばならぬが、ナニ名詞では「彼女は幸せだ」を使ってもおかしくないという理由が明白となる。

イで終わるナニ名詞の語幹は「きれい」だけのように思われているが、他にも「ゆうめい（有名）」、「ていねい（丁寧）」、「しつれい（失礼）」、「とうめい（透明）」、「へいせい（平静）」、「てきせい（適正）」、「こうへい（公平）」、「こうせい（公正）」、「れいせい（冷静）」、「こっけい（滑稽）」、「けんめい（賢明）」、「こうめい（高名）」など、えいで終わるが発音上/e e/となる語が沢山ある。

また、「あい/a i/」で終わるものには「きらい（嫌い）」、「あいまい（曖昧）」、「しょうさい（詳細）」などがある。このように見ると、名詞とナニ名詞はきわめて見分けがつきにくいということがわかる。なお、/i/で教わるナニ名詞ではその前の母音はこれら/e/か/a/しかないことも特徴である。形容詞の場合、すべてiで終わるがその前の母音は/i/、/u/、/o/、/a/であり、/e/はない。/a i/は赤い、甘いなどの形容詞と、嫌い、曖昧などのナニ名詞の両者にあるので要注意である。勿論、名詞では使えるが、ナニ名詞では使えないというときもある。

なお、教える側は学習者の立場に立ってナニ名詞の形態変化は一般の名詞に断定の助動詞を加えたものであると理解すればよい。それらを表にすると以下ようになる。

① 修飾用法と術語用法の2つを別々に考えた場合

	名 詞	ナニ名詞	形 容 詞
修 飾 用 法 (例外)	病 気 の 人 好 物 の 果 物 同 様 の 構 造	元 気 な 人 好 き な 果 物 同 じ 価 値	強 い 人 お い し い 果 物 等 し い 価 値
術 語 用 法	岡 山 の 人 だ、で す 病 気 だ、で す	健 康 だ、で す 元 気 だ、で す	強 い で す
単 語 を 接 続 す る	病 気 で 弱 い	元 気 で 明 る い	強 く て 明 る い

② 機能的に考えた場合

	名 詞	ナニ名詞	形 容 詞
非 連 用 修 飾 とても, 非常にが付け られるか	×	○	○
はい, そうです。いい え, 違います。で受け られるか	先生ですか ○はい, そうです。 ○いいえ, 違います	親切ですか ×はい, そうです。 ×いいえ, 違います	やさしいですか ×はい, そうです。 ×いいえ, 違います
格 成 分 (主語・目的になれる)	○	○健康は, を, に ×静かは, を,	×
接 尾 語 (伝 聞)	先生だそうです	元気だそうです	強いそうです
接 尾 語 (様 態) (推 測)	先生のように	元気そう 健康のよう	強そう 強いよう
「～だと思ふ」か 「～と思ふ」か	「～だと思ふ」	「～だと思ふ」	「～と思ふ」

③ 形容詞とナニ名詞を肯定形と否定形で見えた場合

		形 容 詞		ナニ名詞	
		肯 定 形	否 定 形	肯 定 形	否 定 形
叙 述 系	現 在 形	強い	強くない	元気だ	元気ではない
	過 去 形	強かった	強くなかった	元気だった	元気ではなかった
連 体 形	現 在 形	強い	強くない	元気な	元気ではない
	過 去 形	強かった	強くなかった	元気だった	元気ではなかった
連用形					
中止系	強く	強くなく	元気に		
テの形	強くて	強くなくて	元気で		元気でなく
タラの形	強かったら	強くなかったら	元気で		元気でなくて
バの形	強ければ	強くなければ	元気だったら		元気でなかったら

品詞の中で、名詞を修飾するとき「の」が必要なのは名詞のみである。ナニ名詞の語幹と名詞のちがいは多くはない。以上の表から不自然な日本語にならないようにするポイントを次に3点挙げる。

1. 名詞を修飾するとき、「の」か「な」か

2. 「とても」を使って修飾できるか、できないか。

3. 二者択一の疑問に対して「はい, そうです」「いいえ, 違います」と応答できるかどうか。

なお、1つの語幹が複数の品詞としての活用をもつこ

ともある。

① 名詞／ナニ名詞

健康の証し, 特別の手腕, けちの典型／健康な人, 特別な関係, けちな人

自由の女神, 幸せの表現, 高度の見本／自由な発想, 幸せな人, 高度な技術

名詞で修飾する場合は外付的な性質を表し, ナニ名詞で修飾する場合は対象のない属的な性質を表している。

② 名詞／ナニ名詞／副詞

特別の場所, いろいろの色／特別な場合, いろいろな色／特別美しい, いろいろ輝く

③ 形容詞／ナニ名詞

細かい, 柔らかい・温かい, 暖かい／細かな, 柔らかな, 温かな, 暖かな

なお, 味を表すときに「円やかな, マイルドな」などを使うのは面白い現象である。井上ひさしは「味を, 形容詞によってではなく, 形容動詞やその語幹によってあらわそうとするコピーライターが多いが, 味の形容詞のほとんどが無情であることに関係があるであろうと思われる。(略) {舌を, のどを, この味が通り過ぎる}ということをきわ立たせるために, 作用は形容詞だが活用は動詞の形容動詞を用いて, その味の動きを表現しようとしたこともあるだろうが, しかし主因は, 味の形容詞が「おいしい」を除いては, ほとんどすべてク活用の無情のものだけである, というところにあるのではないか。」(13)という。この考え方は, 上記の①にも②にも当てはまるのではないか。さらにこれは下記の④にも当てはまる。

④ 形容詞／連体詞

大きい手, 小さい犬, おかしい服／大きな成功, 小さな失敗, おかしな事件

連体詞には「こんな本」「いろんな国」などもあり, 活用しない語と考えられている。また, 「声が大きな人」のよう述語としての叙述性を持つので, 形容動詞の連体形とも考えられたりする。森田良行もこの形容動詞の考え方をとっており, 「大きい／大きな」を比較して, 被修飾語に違いがあり, 「大きい」は手, 人, 建物など具体名詞を修飾し, 「大きな」は事件, 成功, 責任など抽象名詞を修飾すると言う。(14)

しかし, 筆者はこれらを静的な動詞と動的な動詞と呼

んだほうがさらにわかりやすいと考える。

IV 「は」と「が」について

次に学習者を迷わせるのは助詞の「は」と「が」であるが, これは教師が自らの言語生活の中でままりを考え出そうとせず, 文法論に振り回されて, 学習者を混乱させるような説明をわざわざするからである。病気の患者に対して医者が医学用語をまくしたてても不安をつのらせるだけで, かえって病状を悪くするだけである。そのようなとき, 特効薬があればよいのと同じく「は」と「が」には極めてよく効く特効薬がある。『は』はその後にある言葉, 又は文全体の意味を強め, 『が』はその前にある言葉の意味を強めます。」と教えればよい。これによって次のような表現が間違いなく言えるようになる。

(　は「は」, 　は「が」, 　は「は」が意味を強めた言葉, 　は「が」が意味を強めた言葉)

私は田中です。 私が田中です。 私は田中ではありません。 田中さんから返事が来ました。

トイレはどこですか。 ここがトイレです。 食べたのは誰ですか。 誰が食べたのですか。

秋の空はきれいです。(一般) 今日は空がきれいに晴れています。(特定)

日本語は難しいです。 日本語が一番難しいです。 発音がしやすい。

母は私が寝ている間にでかけた。 岡山は魚が美味いですね。

私は日本が好きです。 私は刺身が食べられます。 私はテニスがしたい。 私は犬が欲しい。

音が聞こえます。 山が見えます。 煙が出ています。

この考えで言えば①「日本は山が多いです。」②「私は友達が少ないです。」は言うが「日本は多い山がある」とか「少ない友達がいる」と言わない理由はすぐわかる。

日本語文法書では一般に「『は』は, 既知の情報を受け, 『が』は未知の情報を受ける」と説明している。同じことを「『は』は断定文で, 『が』は現象文, 「『は』は対比を意味し『が』は排他を意味する」, 「『は』は文末までかかるが, 『が』は文末までかからず節の中で止まる」, 「『は』は格助詞ではなく叙述の枠を示す助詞で

あり、『が』は格助詞である。』、「『は』は主語につき、『が』は主語及び対象語につく」などと説明しているが、これは指導者が理解していれば良いことなのだが、これらの説明を読むだけではっきり具体的に認識することは指導者にとっても難しい。逆に、説明がもっともわかりやすいのは大野晋の日本人向けの書物「日本語練習中級」(1999) 10) であると思う。そのまま、日本語教育に用いることはできないが、このエッセンスは極めて明解である。大野は言う。「日本語の文法のうち、大切と思うところの1つはハとガであり、ここがわかると日本語の文章がしっかりと自覚的に把握できるようになるであろう」と。

佐治はそれらを詳細な表にしているが、日本語の文法論に精通していなければわかりづらい表である。筆者は助詞と品詞も西洋文法的発想であり、たとえば「私は」「私が」「私に」「私を」等などは1語として考えた方がわかりやすいのではないかと考えている。この考え方を提唱しているグループもあるがまだマイナーである。

V 受動態「れる」「られる」について

これは「文法さえ正しければ」が通用しにくいということを意識しなければならない表現法のひとつである。学習者の文法の間違いの原因を探ると、教師側の次の誤りによることが多い。①日本語らしい表現について教えない、②他動詞、自動詞、所動詞、能動詞、直接受動文、間接受動文などとまだ西洋文法用語をそのまま取り入れた用語やまだ日本語教育では定着していない用語をむやみに使う。その結果、中級で筆者が受け持った(日本語学校で1年間勉強したという韓国の男子留学生)学習者は次のような作文を書き、間違いを自分で見出すことはできなかった。

この項では、下記の作文の誤りのラ受動態のみを取りあげて考える。

私の先生はともしんせつの方です。私がはじめに岡山に来た日、私の荷物は先生に持たれ①ました。先生の家に行かされ②たら、先生の奥さんに料理が作られていて③、たくさん食べさせられ④ました。次の日疲れていましたが、先生の奥さんにデパートに連れて

行かれ⑤ました。帰りに雨が降って⑥服がぬれました。すぐに奥さんにふかれました⑦。しかし、そのとき私のかばんは盗まれてしまいました⑧。このかばんは奥さんに買われました⑨。私は岡山の皆さんからしんせつにされます⑩。

なるべく本文に手を入れずに直した文を下に記す。

私の先生はともしんせつです。私がはじめて岡山に来た日、私の荷物を持って下さいました。先生の家にかがたら、先生の奥さんが料理を作って下さっていて、たくさんいただきました。翌日、疲れていましたが、先生の奥さんがデパートに連れて行って下さいました。帰りに雨に降られて服がぬれてしまいました。すぐに奥さんがふいて下さいました。でも、そのとき私はかばんを盗まれてしまいました。そのかばんはそのとき奥さんが買って下さったものです。岡山では皆さんがともしんせつにしてくださいます。

受動態を作る文法は易しい。

1. 「AはBに～～られた」という文型は比較的簡単である。

まず、語尾の変化は問題ない。日本語教育でよく使われる動詞の基本の形(他に辞書形、ディク形などとも呼ばれる。語尾がすべてう行〔u, ku, su, tu, nu, bu, mu, ru〕で終わるのだから、筆者は「う形」と呼べばよいとも考えている。「切る」も「着る」も「切られる」「着られる」となるだけなので形は簡単である。現在は問題は少なくなったとはいえ可能形のラ抜きのように混乱することもない。指導するときは、まず受身にするとよく使用する迷惑文が作れる例文を動詞のウ→ルの順に挙げてゆく、それから直して理解させる。「本を買う」「かんじ(漢字)を書く」「日本語を話す」「そと(外)で待つ」「犬が死ぬ」「大声でよ(呼ぶ)」「日本語の本を読む」「やくそく(約束)を守る」「電話を切る」「へやに来る」「じゃまをする」

2. 次に上記の例文が日本語とすればおかしいのは日本語を母語とする指導者自身が、受動態に2種類あること、受身にする動詞と主体の種類に特別な注意を払って指導しないからである。

a) 人称主語《省略が多い》の受身(迷惑の受身)(間接受身形):①②③から、日本人は何かから受けた行為を「迷惑だとか、嫌だとか、困った」などという直接的な感情表現を使わずに、その気持ちをやわらかく間接的に他者に伝える工夫を無意識にしているのだと考えられる。これはそれらの影響を与える主体が人間でなくてもかまわないが、影響を受けるのは常に「私、即ち話者」であるということである。原因・理由の「テの形」の後に「困った」など感情を表す表現を付け加えてみるとわかりやすい。

③④の例文にあるように使役の受身形は、ふつうあることを強いられて迷惑に感じたときに使うことが多い。

b) 非人称主語の受身《無生物または無情物》

⑤⑥⑦の例文では、日本人は⑤⑥⑦のように無生物を主体にしたがらない傾向がわかる。

③人を対象とする動詞でどちらかと言うと迷惑の反対として、使われるものもかなりある。

ほめる、愛する、なぐさめる、かわいがる、さそう、頼る、指導する、助ける、尊敬する、信用する、信頼する、支持する、歓迎する、招待する、紹介する、など。

この場合、「に」も「から」もない場合が多いが、入れても使われる。なお、受身にも方言がある。九州や新潟県では次の例があるそうである。(14)

i 犬からかまれて痛かった。

ii 学生たちから引越しの手伝いに来てもらった。

おわりに

日本語を教えるとき、一応レベルとして入門、初級、中級、上級などに分けるが、現実の日本語にそれらの区別があるわけではない。しかも、初級段階で文法をいかにわかりやすく、必要なことにしぼって指導できるかで、日本語理解、換言すれば日本理解の質が変わってくると言えよう。そして日本語教育者がなすべきは、まず自らが文法の規則や固苦しい固定観念から抜け出して、本稿の冒頭で極端な表現をしたように「生きている生命体のような日本語」の文法即ち骨組だけでなく、ことばの心即ち内臓まで愛し抜いて、日本語らしい「表現方法」とも言えるものを日本人の感性と日本人及び日本語の論理で考えていくことではないだろうか。

以前は、日ごろ使っている日本語に注意を払っている日本人は文筆家かマスコミ関係者か日本語教育者であったが、最近では日本語そのものに対する関心も深まって、日本語関係の本がベストセラーの常連になっている。新聞のコラムなどで取り上げられるのは文法というより感性的なものが多いが、読者の投稿欄でも日本語の乱れなどがしばしば報じられる。実は、一般の方で筆者の原稿や講演に興味を持って下さる方がいる。新聞などの切り抜きがたまるとコメントと共に大学にわざわざ届けに来て下さる。とても参考になることが多く、心から感謝している。ここでお礼を述べたい。

注

- 1) 浦上典江：コミュニケーションのための英語教育 (2)一言語5要素統合教授法—pp100~120, 中国短期大学紀要第31号, 2000
- 2) 浦上典江：英語教育と日本語教育の接点一言語学習ストラテジーを軸にしての考察—pp169~183, 中国短期大学紀要第32号, 2001
- 3) 北原保夫：日本語と日本語教育第4巻日本語の文法・文体(上) pp2~3166, 明治書院1988
- 4) 大久保忠利：新日本文法 pp131~133, 三省堂1977
- 5) Tsukuba Language Group: Situational Functional Japanese, Bonjinsha 1992
- 6) 吉川武時：日本語文法入門pp6~7, アルク, 1989
- 7) 清瀬義三郎則府：日本語文法新論—派生文法序説 p10, 桜楓社, 1989
- 8) 藤田直也：日本語文法 学習者によくわかる教え方—10の基本 p17, アルク, 2000
- 9) 草薙裕：日本語はおもしろい p18—21, 講談社, 1991
- 10) 藤田直也：日本語文法 学習者によくわかる教え方—10の基本 p75, アルク, 2000
- 11) 野田尚史：はじめての人の日本語文法 p23, くろしお出版, 1991
- 12) 高見澤孟・ハント蔭山裕子他：日本語教育の基礎知識 p71, アスク, 1996

- 13) 井上ひさし：私家本日本語文法pp52～53, 新潮社, 1981
- 14) 森田良行：日本語学と日本語教育p306, 凡人社, 1990
- 15) 大野晋：日本語練習長p47, 岩波書房, 1999
- 16) 佐治圭三・真田信治：日本語教師養成シリーズ「文法」p71, 凡人社, 1996
- 17) 白川博之監修：中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック p67, スリーエーネット2001
- 16) 水谷信子：日英比較 話しことばの文法, くろしお出版 1985
- 17) 三浦つとむ：日本語はどういう言語か, 季節社 1971
- 18) 森田良行：日本語の発想, 冬樹社 昭和59
- 19) 森田良行：誤用文の分析と研究—日本語学への提言一, 明治書院 昭和60
- 20) 西田直敏・西田良子：日本語の使い方, 創元社 1991
- 21) 沼田敬一郎：いわゆる日本語助詞の研究, 凡人社 1986

参 考 文 献

- 1) 富田隆行：教授法マニュアル70例㊦㊧, 凡人社 1993
- 2) 大野晋：日本語の文法 {古典編}, 角川書店, 988
- 3) 金田一春彦：日本語セミナー, 筑摩書房 1982
- 4) 金田一春彦：日本語の特質, 日本放送出版協会 1981
- 5) 金田一春彦：ホンモノの日本語をはなしていますか?, 角川テーマ21 2001
- 6) Seiichi Makino, Michio Tsutsui: A Dictionary of BASIC Japanese Grammar, The Japan Times 1986
- 7) Seiichi Makino, Michio Tsutsui: A Dictionary of Intermediate Japanese Grammar, The Japan Times 1995
- 8) 月島祐：国語学, 東京大学出版会 1964
- 9) 森田良行：日本語学と日本語教育, 凡人社 1990
- 10) 林大：日本語の文法 (上) (下), 国立国語研究所 1978
- 11) 松岡弘監修：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, 2000
- 12) 名柄迪監修：日本語文法整理読本, バベル・プレス 1994
- 13) 野田尚史他：日本語学習者の文法習得, 大修館書房 2001
- 14) 長島達也：A Handbook of Japanese Grammar, パナリಂಗ学院, 1985
- 15) 佐治圭三監修：類似表現の使い分けと指導法, アルク 1997