

日本語教育における文法の扱いに関する一提案

西元 淳子・白川 博之

How Should We Present Grammar in Japanese Language Teaching? :

A Suggestion

Junko NISHIMOTO, Hiroyuki SHIRAKAWA

0. はじめに

これまで日本語教育現場では、言語の習得に不可欠な学習項目のうち、「文法」という学習項目が最優先されてきたように思える。

これは、特に初級レベルに言えることで、そもそも、学習項目別、もしくは技能別に分けられた初級の教科書は非常に少ない。つまり総合テキストがほとんどなのだが、「総合」と位置付けながらも、実際は、文型積み上げ式のシラバスをたて、文法中心の学習をイメージして作られたものがほとんどである。実際にページをめくってみると、その多くが文法学習用に割かれていることがわかる。

さらなる矛盾は、文法学習中心でありながら、日本語会話という形でモデル文を示しているという点である。これを逆に考えれば、日常日本語会話の習得を目標としながらも、実際に教えていることは文法中心ということになる。最終的に運用練習につながっていかばいいのだが、現場では文法だけで手一杯というケースも少なくないというのが実情だろう。

「教えたのになかなか話せるようにならない」という日本語教師の悩みを聞くことは少なくない。これは、できるようにならない学習者が悪いのではけっしてない。まず、目標と学習内容が食い違っている教科書に問題があり、その次に、それに翻弄されてしまった教師に問題があるのでないだろうか。

本稿では、そういった現状を踏まえ、日常日本語会話の習得を目標とした初級日本語文法教育のありかたについて、具体的な例をあげながら提案していきたい。

1. 文型の提出について

日常日本語会話の習得の支えとなる文法学習について考える場合、何を、どのような順序で提示するのか、という問題がでてくる。ここでは、それについて考えていきたい。

1.1. 現在の文型の提出のしかた

文型積み上げ式のシラバスをとっている教科書で主なものは、初級に必要なと思われる文法項目が、それぞれ何らかの文法的なグループ（フォームや機能など）に分けて提出されていることが多い。これは、文法説明書を1章ずつ勉強しているとも言える学習スタイルである。

1.2. 問題点とその解決案の提案

1.1で示したような提示のしかただと、例えば次のような課ができる。

『日本語初歩』第19課

- a. しごとをしよう。
- b. わたしは医者になろうと思います。
- c. ジョンさんは学者になろうと思っています。
- d. わたしは銀行員になりたいです。
- e. ジョンさんは何になりましたか。
- f. わたしは電気工学の勉強をするつもりです。

この課では、使い分けの難しい類似文型がまとめて入れられている。どれも、職業名を使って自分もしくは誰かの将来を説明する文である。さらに、人称による使い分けまで提示している。このような提出のしかたは学習者にとって有益なのだろうか。

まず、類似表現をまとめて提示することは、大きなリスクをとまなう。余計に学習者を混乱させ、さらに教師には質問が浴びせられるという事態になりかねない。

文型の提出順序は、学習者の必要度と照らし合わせながら考える必要がある。この課では、意思を表す文型が集められているが、学習者にとって自分の意志を表すということは非常に重要なことで、できるだけ早く習得し、使えるようになりたいだろう。この課で言うならd.「～たいです」の文型が必要度は最も高いと思われる。そして、このd.「～たいです」の文型で表現される「希望」は、多くの言

語で共通して持っている概念であり、意味の理解に苦しむことはほぼないと思われる。b.「～ようと思います」やf.「～つもりです」など、意味の近い表現と並べて提示するよりも、まず最も必要度の高い「～たいです」を教え、それが定着してから「～ようと思います」を教える。使用場面も少なく、必要度の低い「～つもりです」は、また別に教える。このような提示のほうが、結果的に定着するのではないだろうか。使い分けの知識がなくても、使えていればいいのである。

次に、この課での人称による使い分けの提出についてである。先に述べた「必要なことを先に」の考え方でいくと、やはり1人称の言い方が先であろう。しかし、「ジョンさんは学者になろうと思います。」という誤用はできるだけ避けたい。ではどうすればいいのだろうか。

まず、既習の文型が使えるならそれで補えばいいという考え方ができる。例えばここでは、「～と言いました」で人の発言を表す文型を使って、「ジョンさんは学者になろうと思うと言いました。」と行うことができるだろう¹⁾。

次に、「1人称のときにしか使わない」とだけ言い切ってしまうという方法もある。そして、どこかに「人称によって使い分ける文型」を紹介する課、もしくはコラムを別に設けて、後で補ってはどうか。具体的には、「思います」と「思っています」、「言います」と「言っています」などを紹介し、さらに、「～そうです(伝聞)」が広く使えることにも言及すれば、学習者にとっての文法項目の数としては格段に少なくなるのではないだろうか。

1.3. 文型の提出についての重要な点

ここで、文型の提出について考える場合の重要な点をまとめておく。

- 学習者の必要度と照らし合わせながら考える。
- 誤用はできるだけ避ける。
- 誤用が予測できる場合は、対処策を用意しておく。
- 既習の文型が使えるならそれで補う、という選択肢を忘れない。

習得研究や誤用研究が進み、日本語学習者の学習の実態について少しずつ明らかになってきている。上記の点に注意しながら文型の提出を考える場合には、これらの研究の成果が参考になるとと思われる。

2. 動詞の活用の提出について

初級の大きな学習項目のひとつに動詞の活用がある。ここでは、その提出のしかたが文型の選定にどのように影響しているかについて考えたい。

2.1. 動詞の活用の提出のしかた

主要初級テキストの動詞の活用の提出課をまとめると、以下のような表になる。

表1 主要教科書の動詞活用提出表

	初歩 ¹⁾	みんな	SFJ	新文化	東外大
ます形	1	1	pre ²⁾ , 1	5	3
辞書形	12	18	pre, 5	11	9
て形	13	14	5	9	10
た形	13	19	5	21	12
ない形	14	17	pre, 8	12	9
命令形	30	33	15	*	*
ば形	32	35	20	22	21
意向形	19	31	16	20	20
可能動詞	23	27	14	22	16
受身動詞	31	37	17	32	24
使役動詞	30	48	22	34	27

¹⁾各テキストの正確な書名については、末尾の「調査資料」を参照のこと。

²⁾「pre」は「Pre-session」の略で、SFJではLesson1に入る前に学習することになっている。

このように、各教科書によって、提出のしかたはさまざまであることがわかる。

2.2. 問題の例(1)

先に述べたとおり、動詞の活用は初級の大きな学習項目になっている。しかし、ここで忘れてはならないのが「初級の文型を学習するために活用が必要」なのであって、「活用を学習するために文型が必要」なのではない。

この点を見失うと、例えば次のような流れの課ができてしまう。

『みんなの日本語I』

- 第14課 a. ちょっと待ってください。
b. ミラーさんは今電話をかけています。
- 第15課 a. 写真を撮ってもいいですか。
b. サントスさんはパソコンを持っています。
- 第16課 a. 朝ジョギングをして、シャワーを浴びて、会社へ行きます。

b. コンサートが終わってから、レストランで食事をしました。

- 第17課 a. ここで写真を撮らないでください。
b. パスポートを見せなければなりません。
c. レポートは出さなくてもいいです。

- 第18課 a. ミラーさんは漢字を読むことができます。
b. わたしの趣味は映画を見ることです。
c. 寝るまえに、日記を書きます。

『みんなの日本語Ⅰ』では、第14課が「て形」の初出である。第15課、第16課と「て形」を使って文型を学習し、第17課で「ない形」、第18課で「辞書形」が提出されている。それぞれの課では、これらの活用を使う文型が提出されており、このように並べると、この教科書がいかに活用を重視しているかが読み取れる。

2.2.1. 何が問題なのか

この提出のしかたについて、学習を運用に結び付けたいと思っている積極的かつ熱心な学習者の立場で考えてみると、いくつかのフラストレーションが生まれる。

- ① 「～てください」といっしょに、「～しないでください」も勉強したい。
- ② 「～でもいいですか」といっしょに、それに対する答え方（「～しないでください」）も勉強したい。
- ③ 「～から」といっしょに、「～るまえに」も勉強したい。

そして、できるだけ早く学習者に日本語を運用できるようになってほしいと思っている教師の立場で考えてみると、さらにフラストレーションが生まれる。

- ④ 「進行中」の「～ています」よりも「結果の状態」や「習慣」の「～ています」のほうが、自己紹介で使えるのではやく言えるようになってほしい（「住んでいます」や、「勉強しています」「働いています」ぐらいでいいけど…）。

動詞の活用は、その数からしても日本語を難しくしている要因のひとつであり、学習者にとっても大

きな壁である。教える側としても、丁寧に辛抱強く学習の手助けをしなければならない。

しかし、このような提出のしかたでは、運用になかなか結びつかないのではないだろうか。学習者は、活用に関する知識が増えても、それを運用しようとする、その度に未知の壁にぶち当たることになる。そして教師からは「それはあとで勉強するから、まず活用ができるようになりましょうね。」と言われてしまう。

このような提出のしかたでは、せっかく学習者が「話せるようになりたい」と思っている、その意欲を削いでしまうかもしれない。5課分勉強してやっと運用できるような知識が揃っても、そのころには遅いかもしれない。語学の勉強し始めの段階というのは、「言いたいことが言えるようになった!」「使ってみたら通じた!」という喜びが大きな原動力になるはずで、難所のひとつと言われる活用の峠にこそ、その力が必要なのではないだろうか。

2.2.2. 解決策の提案

動詞の活用は、それほどまとめて文型といっしょに提出する必要があるのだろうか。

まず、活用だけを学習するというのは無意味である。学習者は、ゴールが見えなければ険しい道は走れない。だから文型といっしょに提出するわけだが、そのときにできるだけたくさんのゴールを見せて、やる気を起こさせ、また練習の機会を多く持たせるのである。

そもそも、動詞の活用は、そこまで定着に躍起になる必要があるのだろうか。例えば、次のような誤用がある。

- a. *すみません。ちょっと待ちてください。
- b. *ここで写真を撮るないでください。
- c. *寝ますまえに、日記を書きます。

確かに、母語話者としては気になる誤用ではある。しかし、言いたいことは十分伝わっているし、コミュニケーションにさして支障はきたさないのではないだろうか。つまり重要なのは、動詞の活用とそれを伴った文型の持つ「意味」の部分であり、「活用の正確性」ではないのである。

2.1.1で例にあげた①から④までのフラストレーションを解消するように文型の提出をくみためてみると以下のようなになる。

A課「頼む」

すみません。ちょっと待つてください。

まだ帰らないでください。

(少し説明していただけませんか。)

B課「許可を求める」

ここでたばこを吸ってもいいですか。

(はい、どうぞ。)

いいえ、ここでは吸わないでください。

C課「わたしの一日」

朝教科書を読んでから、学校に行きました。

(テストを受けて、昼ご飯を食べて、漢字を勉強しました。)

夜寝るまえに、漢字をたくさん書きました。

D課「自己紹介」

私は広島に住んでいます。

広島大学に通っています。

広島大学で日本語を勉強しています。

※()の文は、同時に提出ができると思われるその他の文型である。

A課では「て形」と「ない形」が一度に提出される。また、「て形」がそれぞれの課にばらばらに、しかし何度も提出されている。この流れでいくと、A課で活用のルールと、それを使った文型の意味を学習することになるだろう。もちろんこの課だけで活用が正確にできるようになるわけではなく、次のB課で、ルールを思い出して自己モニターを働かせながら新しい文型で練習をしていくことになる。

このように考えると、学習者は何度も活用の知識を求められることになる。限られた学習時間のなかでは、非効率的な活動をしているようにも考えられるが、知識は使う機会がなければ定着しない。失敗しても、また練習をする機会が待っているのだから、そのまま忘れてしまうことはないだろう。

このような考え方でゆくと、「命令形」や「受身動詞」などは使う場面が限られているので、一度しか教科書で出会わないということも考えられる。つまり、活用に対する教科書の扱いに不均衡が起こる。活用の「正確さ」に敏感な教師にとっては心配なところだろうが、しかし、これこそが実際の運用にもとづいた文型の提示のしかたなのではないだろうか。つまり、「よく使うものはたくさん練習」「あまり使わないものは少し練習」という考え方である。

与える知識の量に不均衡が生じる(「命令形」は活用のルールを教えずによく使う動詞で丸覚えさせる、など)のはもちろん次善の策であるが、練習の量に差が生まれるのは、必要度から考えると当然といえば当然なのではないだろうか。

2.3. 問題の例(2)

2.1の表を見ると、どの教科書も「ます形」を最も早く提出していることがわかる。なぜだろうか。

初級の教科書はモデル文が会話であるし、実際に想定されている使用も会話場面に限定されているため、「ます形」が一番早く触れる活用である。そして、しばらくは「ます形」だけでこと足りるのである。しかし、ここに大きな問題があるのではないだろうか。

2.3.1. 何が問題なのか

多くの教科書が「ます形」を最も早く提出し、「辞書形」の提出を先送りする理由は何だろうか。「辞書形」の提出時期をめぐっては、「辞書形」と「て形」のいずれを先に導入すべきかという議論が従来からある(菊地(1999)など)が、ここでは、さらに根本的なところから考え直してみる。

まず、先にも述べたように「当分使わない」からである。使わないのに教えても、できるようにはならないと考えるからである。次に、学習者の負担が大きくなるからである。「辞書形」を提出するということは、学習者は動詞の新出語彙に出会うたびに形をふたつ覚えることになるのである。

これらはどちらも、現在の日本語教育の文法に対する姿勢を表しているように思える。「教えたことはできるはずだし、できるようになるために教える」という姿勢だ。「教える」の向こうには、「知る」や「分かる」などではなく「できる」が待っているのである。確かにこれでは学習者の負担は大きいだろうし、この姿勢であるなら、「辞書形」の提出を当分見合わせるという策は賢明かもしれない。しかし、本当にそれでいいのだろうか。

動詞の語彙としての基本の形は「辞書形」なのだから、「辞書形」も最初から同時に提出する、という選択肢ももう少し考慮されるべきである。日本語という言葉は、話し言葉なのか書き言葉なのか、言葉の受け手が自分とどういう関係か、をいつも気にしながらスタイルを選ばなくてはいけない言語である。むしろ、「ます形」が活用のひとつで、丁寧な話し言葉で使われるものであるということ、最初の段階ではそのスタイルの会話を学習するということを最初から伝えておいたほうが、言語知識としてはうそがないのではないだろうか。

「さしあたって使わないから知らなくていい」という考え方は、学習者の負担に考慮した、学習者中心の考え方のように見えながら、どうも学習者の能

力を過小評価している感もある。成人の、特に知識レベルの高い学習者には「できなくてもいいから、知っておいたほうがいい」という考え方も十分成り立つ。つまり、知識としての情報を多くするのである。学習者の習熟に関して、“Older is faster, but younger is better.”²⁾ という言葉があるように、成人の学習者はその豊富な知識をフル活用してこそ、ぐんと伸びるはずなのである。

2.3.2. 「辞書形」を最初に提出することの利点

「辞書形」と「ます形」を同時に提出することは、確かにリスクを負うものかもしれないが、それはワクチン接種のようなものではないだろうか。

「辞書形」と「ます形」を同時に提出することは、学習者に突然日本語の難しさを見せつけてしまうというマイナス面がある反面、わかる部分だけを頭に入れてあとは聞き流す、という「適当」で「なんとなく」の学習のしかたの道を与えることにもなる(もちろん、そのような学習法がより適する学習者と、そうでない学習者はいる)。

「辞書形」と「ます形」を同時に提出した場合、学習者は、日本語の動詞は最後のあたりで活用があり、最初のあたりの語幹に共通した意味を持っていることや、「辞書形」と「ます形」とを使い分けることは、「意味」ではなく「場面」が違うからだということを知ることになるだろう。そういうことを知っているいろいろな会話を聞くと、はっきりと正確にはわからなくても、会話の話し手間の人間関係や「食べ」とか「飲み」とか言っているし、食事の話だろうか」という、会話の概要をつかむことに近づくことになる。とりあえずはそういった広く浅い会話のとらえ方をすることも、特に成人の学習者には有益ではないかと思われる。

教師は、ひとつずつ着実に階段を上ってほしいと思ひ、学習者を混乱させないためにも、苦勞しながら既習の語彙や文型を駆使して学習者にインプットを与える。ティーチャー・トークをすることもある。しかし、そんな「無菌状態」が保てるのは教室の中だけであろう。日本語環境にいるなら、ひとたび教室から出れば、学習者は謎の音声の渦に飲み込まれるはずである。そして、そこでは謎に出会うたびに頭を痛めているわけにはいかない。わからないことに囲まれても、「なんとなく」わかる程度で満足できるほうが学習者には幸せな場合もあるのではないだろうか。

このことをさらに推し進めると、ワクチンを接種

された学習者に対しては、教室の中でも「無菌状態」である必要はないとも考えることができる。そして、教師のインプットは可能な限り自然な日本語にすることができる。教室日本語では使用が避けられがちな「～んです」も無理に控えることはないし、とりとめのないおしゃべりぐらいなら未習の活用も交えてもいいかもしれない。

「辞書形」を提出することの明瞭な利点は自分で辞書がひけるということである。また、学習に意欲的な学習者なら、「語幹は語の前のほうにある」というルールを使って、教科書で未提出の語彙でも、耳にして気になったら辞書で調べ、自分のペースで学習を進めることができるかもしれない。そのように考えれば、「辞書形」と「ます形」を同時に提出することにはリスクもあるが、意義も認められるのではないだろうか。

2.4. 動詞の活用の提出についての重要な点

ここで、動詞の活用の提出について考える場合の重要な点をまとめておく。

- 「初級の文型を学習するために活用が必要」なのであって、「活用を学習するために文型が必要」なのではない。
- 誤解を生まなければ、正確な定着に躍起になる必要はない。
- 重要なのは、動詞の活用とそれを伴った文型の持つ「意味」の部分であり、それを運用につなげることが、学習の原動力にもなる。
- 広く浅い会話のとらえ方も、成人の学習者には有益な場合がある。
- 「辞書形」を最初に知識として教えることにも、積極的な意義が認められる。

3. 文法を教える媒体について

学習者が文法のインプットを得るのは、教科書からのときと教師からのときとがある。どのように文法を提出するかについて考える場合、両者の特徴を踏まえた役割付けが必要になってくる。ここではその点について考えたい。

3.1. 教科書の示す文法と教師の示す文法

教科書の示す文法と教師の示す文法とで最も大きく異なるのは、視覚的に残るか残らないかである。

教科書はもちろん前者である。そのため教科書は、まず、文法の説明が表などを使った見やすいものでなければならない。そして、将来的に学習者がレファレンスとして使えるように、情報が必要十分に揃えられている辞書的な要素も必要だろう。さらに重要なことは、文法に対する姿勢が全課において共通していなければならない。詳しさや位置付けに差があってはいけない。これらは当然のことのように思えるかもしれないが、あまりに運用面を重視するとその場しのぎのつじつまの合わない文法を提出することになってしまう危険もあるので、注意が必要なのである。

一方、教師の示す文法の特徴は、学習者の背景やニーズによって、柔軟に強弱がつけられるという点である。教科書が学習者のバリエーションに対応するには限界があるが、教師は自由自在である。教科書の文法を説明すらすえずにとぼしたり、逆に補ったりしながら、学習者の文法学習を指南することができる。

3.2. 教科書は示すが教師は示さなくていい文法例として、次の課で考えてみる。

『SFJ』 Lesson 20

- a. 母は手紙を読むとき、めがねをかける。
- b. 晩ご飯を食べるとき、電話がなった。
- c. 私は国に帰ったとき、いつもカレーを買います。
- d. 私は国に帰るとき、いつも日本のおみやげを買います。

連体修飾の形で時間を表す「～とき」を提出している課である。日本語教師にとってこの文型は、どこまで教えるべきなのか、悩んできたところではないかと思う。

まず、学習者の立場で考えてみる。これが母語にはない文法事項であれば、そう簡単に理解できるものではないだろう。むしろ、母語では間違いとされることを日本語でしなければいけないという学習者もいるはずである。

しかし、それほど使い分けに慎重にならなければいけない文型ではない。例えば次のような文を作ったとしよう。

- c. *私は国に帰るとき、いつもカレーを買います。

この文を日本で話している場合、「日本のカレーをおみやげに買って国に持って帰る」という意味の文になってしまい、もしかしたら学習者の言いたいこととは違うかもしれない。しかし、こういった問題は前後の談話の展開や背景的知識（日本のカレーより自分の国のカレーのほうがおいしいこと、それを待っている友達が日本にいること、など）から察することで解決できることが多い。

さらに、この文型は、実際の日本語母語話者の使用状況を考えると、必ずしも巧妙に使い分けしているという印象はない。せっかく教室でがんばって勉強してできるようになっても、一歩外に出れば「誤用」を耳にする可能性は十分にある。つまり、学習者に苦勞が多いわりには報われない文型なのである³⁾。

以上のことから考えて、まず教師は、教室で、「帰るとき」と「帰ったとき」との使い分け（いわゆる「相対テンス」）について深く説明しなくてもいいし、また、使い分けの練習も躍起になってする必要はない。

しかし、教科書はそうはいかない。教科書の文法のページには必ず活用が示されている。そこではやはり、教科書としては「普通体 (plain form) + とき」と示す必要があるだろう。そしてその教科書が、活用について全体的に親切で例をいくつも示しているようなものであれば、やはり「帰るとき」と「帰ったとき」の両方の例文を示す必要があるだろう。これは先にも述べたように、教科書が辞書的な役割を果たすことも想定できるからである。

そのような、教科書で示されている実は複雑な文型を、複雑に感じさせないようにするのも、教師の腕の見せ所のひとつなのではないだろうか。

3.3. 教科書も示すし教師もさらに示す必要がある文法例として、次の課で考えてみる。

『みんなの日本語Ⅱ』

- 第29課 a. 窓が閉まっています。
- b. この自動販売機は壊れています。
- c. 電車で傘を忘れてしまいました。
- 第30課 d. 交番に町の地図がはってあります。
- e. 旅行のまえに、案内書を読んでおきます。

「自・他動詞」とそれに関わる文型を提出している課である。教授経験のある人なら、この文型を教えることの難しさは体験的に知っているだろう。

なぜそんなに難しいのだろうか。まず、「自・他動詞」という概念を理解しなければならない。次に、その「自・他動詞」を覚えなければならない。そして、それらの使い分けができるようにならなければならない。さらに文型を選択して、「て形」をつくって、助詞を選ばなければならない。学習者にとって何重にも苦勞がのしかかる文型なのである。

では、そこまでして学習する必要がある文型なのだろうか。例えば、学習者が次のような文を作ったとしよう。

- a. *窓が閉めています。
- b. *この自動販売機を壊しています。

このような文は「え？何だった？」と聞き返さずにはいられないのではないだろうか。さらには、一体何が間違っているのかもよくわからなくなっている。そして、次のような誤用はどうだろうか。

- c. *先生、皿を割りました。
- d. *お茶を入れましたから、どうぞ。

誤用から誤解が生じ、さらに人間関係にまで被害が及びそうである。つまり、この文型の誤用に関しては、母語話者である日本人は寛容になることが難しく、丁寧な指導が必要なのである。

まず、この例に出した課の問題点として、「自・他動詞」をひとつの学習項目としてたてていないということがある。確かに「覚えるしかない」項目ではあり「新出語彙」がたくさんあるだけ、と考えられなくもない。しかし、その背景の「概念」というものについてきちんと学習者に示さなければ、単なる語彙の暗記で終わってしまい、それを使い分けるときに学習者が混乱してしまう危険がある。

「自・他動詞」については、もちろん、教科書で提出すべき項目である。では、教科書の説明を読めば、それですむ問題だろうか。この「自・他動詞」の概念は、母語に翻訳してすんなり理解できる種類の文法ではない。やはり、理解からきちんと押さえた学習の必要がありそうである。

「自・他動詞」について、注意を促し、使い分けを学習するためには、教科書の説明には限界がある。そういった文法項目こそ、教師のフォローが必要になる。理解を促し、学習の必要性を確認し、その段階を経てやっと、「～ている」「～である」などの使い分けに関わる文型の学習に踏み込めるのではないだろうか。

3.4. 教科書と教師の役割付けについての重要な点

ここで、文法の提出に関する教科書と教師の役割付けについて考える場合の重要な点をまとめておく。

- 教科書は、文法の説明が表などを使った見やすいものでなければならない。
- 教科書は、将来的に学習者がレファレンスとして使うことを視野に入れて、情報量を必要十分で均一にデザインする必要がある。
- 教師は、教科書に説明があるからといって「練習しなければいけない」と思う必要はない（使い分けに慎重にならなくてもいい文型は、教科書の説明を示せば十分である）。
- 教師は、教科書の説明を読んでもわからない（例えば、母語にそれと対応する文型がない、など）、という文型には、注意を促し説明を添えるべきである。
- 誤用によるリスクが高い文型は、慎重に学習をする必要がある。
- 理解を促し、学習の必要性を確認するのは、教師の役割である。

4. 文法の提出に関する基本的な態度の提案

現在の文法シラバスをとっている主な教科書について、その文型の提出のしかたを見ると、図1のように表すことができる。

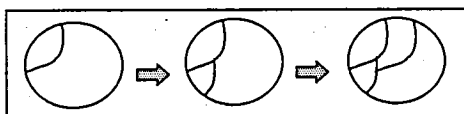


図1 現在の文型提出のしかた

「文法積み上げ式」とよく称されるが、本当に「積み上がって」いるのだろうか。新出の文型は、きちんと既習の文型の上に乗っているのだろうか。ここまで見てきた限りではそうではなさそうである。

例えば、パズルのピースをひとつずつ提出しているようである。ピースがある程度揃ってはじめて、何かが見えてくるのである。さらに不幸な場合は、ピースを提出するだけで、そのピースをパズルにはめ込む作業まで面倒をみないこともある⁴⁾。

すでにピースの揃ったパズルを持っている人（つまり母語話者）にとっては、このようにピースひと

つひとつの分析をするのは興味を持てることかもしれない。しかし、額縁しか持っていないまっさらな学習者にとっては、もどかしくて仕方がないのではないだろうか。

そこで、図2のような提出のしかたを提案する。

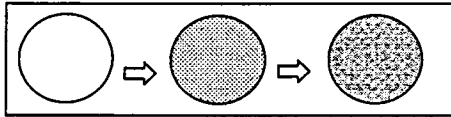


図2 理想的な文型提出のしかた

ジグソーパズルではなく、版画のように学習が進んでいく提出のしかたである。学習の最初は「なんとなく」でいいので概要をつかんでおけばいい。学習が進むにつれて少しずつ色々なものが見えてくる、という学習のしかたもあるのではないだろうか⁹⁾。

「知っている」が「わかっている」になり、「できる」に少しずつなればいい。もう少し具体的に言えば、提出の順序は、「知っている」ことで得るものが多いものは早く（「辞書形」など）、何かが「できる」ことを踏まえていなければ「知っている」にすらたどり着けないものは提出を念入りに（「自・他動詞」など）、ということである。こういった提出のしかたはこれまであまり取り入れられなかったが、いざ学習者の立場に立って考えると、現実の需要に見合っているように思えてくる。

5. おわりに

以上、日本語教育における文法のありかたとその扱い方について見てきた。まだまだ漠然としており、この考え方を現実に持ってくるには、さらなる検討が必要になるだろう。その中でこの考え方が崩れてしまう可能性もまだまだある。

しかし、現在の日本語教育文法のありかたに問題があることは、現場の教師が最も身にしみて感じていることだろう。筆者も、自身の浅い経験からではあるが、文法について根本的なところから考え直す必要があるのではないかと思っている。

ここに提案した考え方が、そういった議論のきっかけ、または活性化になればと考える。

注

- 1) この文型は、『日本語初歩』では15課で提出済みである。
- 2) Krashen, S, Long, M. and Scarcella (1979) で述べられている言葉。
- 3) この文型については、白川 (2005予定) にも指摘がある。
- 4) ここで述べているようなたとえば白川 (2005予定) でも使われている。しかし、たとえばは少し異なる。
- 5) 同上。

参考文献

- 白川博之. 2005予定. 「日本語学的文法から独立した日本語教育文法」. 野田尚史 (編). 『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.
- Krashen, S, Long, M and Scarcella. 1979. Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 11: 338-41

調査資料 (() は表1での省略を表す)

- 国際交流基金 (著). 1997. 『日本語初歩』凡人社. (初歩)
- スリーエーネットワーク (編). 1998. 『みんなの日本語初級 I・II』スリーエーネットワーク. (みんな)
- 筑波ランゲージグループ (編). 1997. 『Situational Functional Japanese vol.1, 2, 3』. 凡人社. (SFJ)
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター (編著). 1994. 『初級日本語』凡人社. (東外大)
- 文化外国語専門学校日本語課程 (編著). 2000. 『新文化初級日本語 I・II』凡人社. (新文化)

付記 本稿は、「日本語学特講 I」(白川担当)のタームペーパーとして提出された西元の論文をもとに、加筆修正を加えたものである。