

初級文法の記述を考える

-主語・主体・主格・主題-

仁科陽江

1. はじめに¹

ヨーロッパの言語（印欧語族に属する言語）を母国語とする学習者は、すでに初級の段階で、日本語と自国語との相違を痛感する。言語類型論的な言語構造の相違は、学習者に日本語は難しい言語だという先入観をもたらし、欧米中心の見方でされる日本語についての説明が、それを克服するというよりはかえって混乱を招くことも多い。学習初期の段階で日本語の基礎構造をきちんと理解することはその後の学習のためにも重要である。日本語特有の文法項目は、日本語の基礎構造に根ざすものであり、それぞれがお互い無関係に見える事象が、別々の単元で扱われても、実はひとつの原理に基づく言語事実であることがある。それを体系づけて習得することで言語感覚を磨くことは必須なのだが、実際にはその都度個別に説明するだけで終わっていないか、しかも、学習者の言語と短絡的にむすびつけてとりあえず納得させられる安易な説明方法にしてしまっていないか。つじつまが合わなくなると、例外と呼んでかたづけていないだろうか。母国語と異なる事象として切り離して理解しているのが、実は程度のちがいきそあれ、異なった言語にも共通するものであったりする。外国語を学ぶことで母国語ひいては言語一般をより良く知ることになれば、潜在的な言語学習能力を引き伸ばす結果にもなることだろう。

そのような見地から学習者のための日本語初級文法について一考をしたためたい。

文法という用語の多義性を Lehmann 2004 は次のように述べる。„The grammar₁ of a language is the systematic part of the way the language maps meanings onto expressions. The grammar₂ of the linguist is a scientific representation of this part of a language...”²

筆者の意図するところは、ここでいう grammar₁ を学習者が適確に理解し応用することができるために、grammar₂ にあたる文法書としての文法記述を考えることである。まず、文法の種類を概観してから、教育目的に記述された文法の例を扱う。

2. 文法の種類

文法の種類を概観すると、まず（1）記述文法（descriptive grammar）があげられよう。文法の記述というのは言語の規則性を記述することだといってもよい。言語の記述のためのデータの収集や記録を含む場合もある。本来ある言語について言語記号をもちいたシステムのすべてが網羅されているべきものである。たとえば Routledge 社の descriptive grammar というシリーズでは、記述の共通基準として Questionnaire（質問表）があって、そこでは、「あなたの言語では人から聞いたことを伝えるときにどのように表現しますか」、といった項目があり、それをもとに記述体系をつくっている。³（2）

¹ Erfurt 大学大学院の湯川史郎氏から校正読みの際に多くの貴重なコメントをいただいた。

² Lehmann 2004: 1857

³ このシリーズの日本語文法が Hinds 1984 である。

規範文法はそれに対して、prescriptive grammar とか normative grammar とよばれ、言語共同体において、「正しく」美しいことばを使うための規範を提示するものである。フランスの Académie française、ドイツの Duden など、公私にわたる機関が、規範的な国語を維持すべく辞書や文法の編纂にあたっている。(3) レファレンス文法、つまり参照する文法というのは、項目別に記述があり、どこから読んでもいい、読むものというより調べるものという辞書的な性格をもつ。章立てやインデックスがしっかりしていることが基本である。(4) 教育目的の文法としては、まず、学習者用の文法⁴がある。学習言語のもつ規範体系を学習者に示すもの、あるいは学習者が自分で使う学習辞典のようなもので、言語学的な知識がなくても外国語を習得、使用する際の手引きになるものである。例文をたくさん含む、という特徴もあるかもしれなし、練習問題を含むこともある。(5) 上記の一種ともいえるが、ある教科書に準拠した文法の副読本がある。項目の順番が学習順で、難易度の順に構成される。(6) 学習者が使う文法書に加えて、教師が使う文法書として日本語教育ハンドブックの類の文法書がある。これには、国内および国外で使われるものがあり、ドイツ国内であれば、ドイツ語で書かれたもの、日本語で書かれたもの、英語で書かれたものなどもある。教科書の副読本として一般的な「教え方の手引き」になっているものもあれば、文法項目の参照できる辞書的性格を帯びたものもあってもよい。(7) 最後に文法書のかわりに使われる種類のものとして、辞書各種がある。逐語訳、類語辞典あるいは百科事典ではなく、たとえば、表現辞典、コロケーション辞典、結合価辞典などには、文法的要素も意味がある。とくに結合価辞典というのはいわゆる動詞の Valency を語彙学習にとりいれ、統語的に理解することをめざしたもので、語彙と文法の接点を示すものといってよい。その種の辞書各種は、慣用句・イディオム辞典に記載されるほど語彙化していないもので、きまった結合価をもったり、一定のコロケーションを示唆したりすることを参照することができる。また、逆に文法書に語彙の項目が添えてあることもあり、オノマトペ、身体部分や縁戚関係、色彩表現、数と数え方など、意味的関連のある語群を分類して項目化したりもする。

以下、教育目的にかかれた文法書から記述例をあげながら論じる。

3. 現行教科書の記述例と問題点

まず具体的に現行教科書からの例をあげてその問題点を議論するが、その前に、教師用書物といわれるものの記述例を以下に引く。ある文法ハンドブックの中の、助詞についてニとデの違いを述べた箇所、「『に』には、時の流れのなかにある一点をさし示すという意味特徴がある点で、『～あとに』のように『に』がつくと、そこに緊迫感といったものが出てくる。」⁵というような母語話者の直感にもとづいた、表現のニュアンスの違いに言及している。ほかにすぐれた考察や繊細な描写はたくさん見出されるのであるが、全般に印象批評的で、いまひとつ、文法としては形がない。西洋古典文法をがっちり習得したヨーロッパの学生に対して、そのような説明はどうもものたりない。だから、『教師用日本語教育ハンドブック』というタイトルをとっていながら、教師が授業に使える実用性も低い。実用性を重んじて簡潔な記述をめざしているのが、学習者用の文法書の特徴である。次に学習者のための初級文法の記述で、実際に目にするものの具体例と問題点をあげてみよう。

3.1. 学習言語と学習者母語の混同

以下は、初級教科書の文法副読本のドイツ語による記述である。

⁴ 会議出席者の堀口純子氏より、learner's grammar の多義性（学習者独自の文法としての学習者文法体系と、学習者用の文法書）をご指摘いただいた。

⁵ 国際交流基金 2005（12版）：110

「Nがあります/わかります

Nが好きです/嫌いです/上手です/下手です

Objekte in Verbindung mit transitiven Verben werden grundsätzlich mit der Partikel を gekennzeichnet. Eine Ausnahme bilden あります und わかります. Die Objekte dieser Verben werden mit der Partikel が gekennzeichnet. Einige Adjektive wie すきです, きらいです, じょうずです und へたです benötigen ein Objekt. Dieses Objekt wird auch mit der Partikel が gekennzeichnet. Verben und Adjektive, deren Objekte mit が markiert werden, beschreiben meistens Vorlieben, Wünsche, Fähigkeiten, Besitztümer, etc.]⁶

[他動詞の目的語は原則的には助詞ヲをとるが、アリマスとワカリマスは例外である、これらの動詞の目的語は助詞ガをとる。スキデス、キライデス、ジョウズデス、ヘタデスのような形容詞のいくつかは目的語をとり、この目的語も助詞ガをとる。ガをとる動詞や形容詞は、嗜好、願望、能力、所有などを表すことが多い。(仁科訳)]このまま読むと、日本語のアリマスやワカリマスが他動詞である、と言っていることになる。「本があります」といった文の「ホン」は目的語である、と。さらに、スキデス、ジョウズデスのような形容詞・形容動詞を述語とする単文においても目的語という用語を用いている。この問題点は、明らかに学習者の母国語に翻訳したものを記述しているところにある。ドイツ人を相手に日本語を教える教師から実際に、そういうふうに説明すると学生はわかりやすい、という反応をされた経験が筆者にもある。「本があります」を ‘I have a book’ に、「英語がわかります」を ‘I understand English’ に、「英語が好きです」を ‘I like English’ といったぐあいに、日本語自動詞表現をすべて英文(ドイツ語文)のSVO構文に翻訳し、その説明をしまっているのである。

7

さらに別の單元から引用しよう。

「Nが欲しいです。Diese Satzstruktur drückt den Wunsch des Sprechers nach Dingen oder Personen aus. Mit dieser Konstruktion kann auch nach den Wünschen des Gesprächspartners gefragt werden. Der Wunsch als Objekt wird mit der Partikel が gekennzeichnet.」⁸[願望を表す目的語は助詞ガをとる(仁科訳)]

日本語だけをみれば、ワカルという動詞は他動詞ワケルに照応する自動詞だし、ホシイはイ語尾をもつ形容詞である。構文から見ても、形態から見ても、実は非常に単純な構文である。だから教科書のかなりはじめのほうに出てくる。さらに、英語やドイツ語でも、理解や願望を自動詞や形容詞をもちいた表現することもできるわけで、sich verstehen とか…is understandable とか…is wishful とか、単純な主述関係をもつ構文で、ここでは理解や願望の対象は主格をとる。

述部をなす動詞や形容詞が動作性の少ないとき、品詞のクラスとして、自動詞や形容詞をとりやすい。それは程度の差こそあれ、どの言語においてもみられる傾向である。形容詞というクラス自体が性質や状態をあらわすということが多いように、他動性の少ない理解や知覚をあらわす日本語の動詞の構

⁶ 『みんなの日本語初級 I 翻訳・文法解説ドイツ語版』 スリーエーネットワーク 2002 : 64

⁷ 会議参加者の鈴木伸一氏より、少なくとも90年代にドイツ語圏で見られる日本語文法記述において、アリマスが他動詞だ、というような記述はなかったというご指摘を受けた。筆者の記憶も同様である。引用したものは2002年に刊行されているが、既刊の英語版(1998)などに続くものであり、英語圏での一部の記述を踏襲したのものであるとも推測される。たとえば草分け的研究であるKuno 1975、柴谷1978などを参照されたい。柴谷2001はそのような分析は誤りであると自ら指摘している。

⁸ 『みんなの日本語初級 I 翻訳・文法解説ドイツ語版』 2002 : 88

文が英語で形容詞文に訳せるのは偶然ではない。そこでは同一の主述関係がみられる。

にもかかわらず、日本語の自動詞構文を英語の他動詞構文という、ほかの言語のほかの構文で、しかも目的語といったようなその構文の用語を用いて説明するので、説明された側が助詞の使い方に混乱するのもむりはない。しかも「例外」として提示されるので、この初期の段階で、助詞の使い方は難しいものだ、という印象をさっそく受けてしまう学習者が多くなってしまふのである。

さらなる問題点は、これについては章を改めて論じるが、「私は子供があります」といって、アリマスが他動詞、子供が目的語だとする背景には、他動詞のもうひとつの文法項、主語になるものが、「私は」である、ということ的前提にしていることである。そうすると、ハが主格を表す助詞だと誤解されてしまふ。これらはすべて、たとえば英語の I have children という英語での構文の約束事を日本語にそのまま転用しただけである。アリマスが他動詞だという誤解や目的語を例外的にガでマークするというだけでなく、助詞ハは主格を表す、または主語を標示するといったまちがいの誘因にさえなる。このような誤った認識が、その後の日本語理解と習得の害になるのは自明である。

ある言語を、他の言語の文法の枠で記述する、ということは実はよく行われていた。ドイツ語の Nomen (英語の noun にあたる) というと、名詞・代名詞・形容詞をさす。名詞と代名詞ばかりでなく、形容詞もともに同じクラスに扱うのはなぜかという、これらの品詞はすべて格によって語尾変化をする、もともとギリシャ・ラテン語文法が基礎になっているからである。

その言語自体の構造に基づかないで、他の言語の文法の枠で記述することが、一般言語学の分野では批判されて、文法記述の方法論が論議され、少数民族の言語など、いろいろな未知の言語の記述が精力的になされている昨今である。たとえば日本語の中止法は、従来の複文の分類にうまくあてはまらない。「おじいさんは山へ芝刈りに行き、おばあさんは川へ洗濯に行きました。」というとき、二つの文が意味的には並立してコントラストをなしているけれども、形の上では初めの文は後の文に依存している。過去時制やデス・マス体のスタイルをきめるのはあとの文である。だから純粋な並立文ではなく、coordination とはいえない。かといって、両方の文の間に統語的な従属関係があるわけではないので、subordination とも言えない。Foley/Van Valin はそういう文の記述のために cosubordination という用語を導入した。⁹

記述文法においてこのような姿勢がある一方、他方では学習者用の文法においていまだに、学習者にわかりやすいように、という意図が誤解されて、他の言語の枠で記述するというかつてと同様のことがなされている。教師が学習者の母語干渉あるいは他の外国語の干渉を見極めることは大変重要なことであるが、それにいわば迎合して、学習言語の言語事実をまげたような表現になってしまう危険がある。その場ではうまくいっても、そのうち他の学習項目との関連付けの際などに、辻褃が合わなくなるにちがいない。実践的な目から見ても、学習者の母国語がひとつだけというクラスならまだしも、いろいろなタイプの言語を母国語として持つ学習者のクラスで、そのように学習者の母国語と混同した記述が適当であるはずはない。

3.2. 意味と構文の混同

次に、同じ教科書の中国語版の文法記述を紹介する。(1) (2) (3) はそれぞれ別の単元から引用して並べたものである。

「(1) Nがあります/わかります。Nが好きです/嫌いです/上手です/下手です。帯賓語的動詞原則上

⁹ Foley & Van Valin 1984

在宾语前用助词「を」表示、而「あります」「わかります」的对象用「が」表示。¹⁰

(2) Nが欲しいです。这个句型是表现说话人想要得到某物（或人）、也用在词句听话人想要什么需要的对象用助词「が」、「ほしい」是形容词。¹¹

(3) Nがあります/います。这个句型是叙述事物或人的存在。存在的事物或人作为会话等场面的主语。主语用助词「が」表示。¹²

(1) においては、ここでも目的語（宾语）をとる動詞においては原則上目的語を助詞ヲで表す、として、動詞「あります」「わかります」の対象をあらわすものに、「が」を用いると説明してある。が、同じ構文の説明で、(3) Nがあります、というのは、ものあるいは人の存在を表す、いわゆる所有表現に対して存在表現についてその存在するものや人が主語になり、主語には助詞ガを用いて表す、とある。驚くべきことだが、(1)と(3)の構造上まったく同じ構文の構成要素が、あるときは目的語、あるときは主語として記述されているのである。

(2) では、ドイツ語版とはちがって、「ほしい」は形容詞である、といているし、目的語ということばも使っていない。何がほしいのか、そのほしい対象を、助詞ガを用いてあらわす、としている。ここで、ドイツ版ではみられなかった記述に、対象、ということばがある。どんな助詞をとろうと、意味的に「ある」または「わかる」対象であり、好きなもの、嫌いなもの、あるいは欲しい対象物をさしている。教師用ハンドブックにも、以下のように感情形容詞が感情・感覚の向けられる対象語をとるという記述がある。「感情形容詞は、感情・感覚を持つ主体を主語としてとるほかに、感情・感覚の向けられる対象語をとることがふつうである…」¹³「対象語が入る場合は、感情の主体を表す主語は「は」で示され、対象語は「が」で示されるのがふつうである。」¹⁴

ここで対象語という概念を考えよう。これは、主語とか目的語とかいう統語論的概念ではなく、意味論的に説明しているので、形態の上で、「わかる」という動詞の主語であろうと、「理解する」という動詞の目的語であろうと、中国語であろうとドイツ語であろうと関係ない。文法の格を、意味役割によって分類し、説明しようとする格文法の考え方がバックにあるので、動作の対象、動作の主体、動作の起点や到達点、道具、随伴者、経験者などというふうに分類できる。

ただ困るのは意味と構文を混同されたときである。しかも、プロトタイプ的に意味と形態が対応しないとき、混乱が起こる。

3.3. 文構成要素と文法的関係のプロトタイプ

文法的な関係を表すものとして、まず三つの基準をあげる。

第一に、形態の屈折によるもの、すなわち名詞・代名詞・形容詞の格変化や日本語の格助詞にあたるものである。第二に、統語論的分類、すなわち主語・直接目的格というふうに通語的機能で構成要素の関係をあらわすものである。この両者を形態統語論 (morphosyntax) とも呼ぶ。第三に、意味の観点から、関連付けを構成要素の意味的役割によってするものがある。動詞の意味と関連して結合するものがきまるが、たとえば、アゲルというときの、あげる人、もらう人、もらうもの、といったそれぞれの意味役割による関係をいう。動作主ばかりでなく、経験者（知覚・能力）、所有者（全体・部分

¹⁰ 『みんなの日本語初級 I 翻訳・文法解説中国語版』1998 : 64

¹¹ 『みんなの日本語初級 I 翻訳・文法解説中国語版』1998 : 88

¹² 『みんなの日本語初級 I 翻訳・文法解説中国語版』1998 : 70

¹³ 国際交流基金 2005 (12 版) : 27

¹⁴ 国際交流基金 2005 (12 版) : 28

関係)、受益者、被害者などもあるだろう。

文構成要素と文法的関係のプロトタイプを簡単に示すと、次のよう相関がある。

構文：	主語	目的語
形態：	主格	目的格
意味：	主体（動作主）	対象（客体）
特性：	人（生物）	もの（無生物）

このような組み合わせはプロトタイプ的にすぎなくて、ドイツ語には目的語に対格ばかりでなく、属格や与格をとるし、ものが主語の文もたくさんある。世界の言語の中には、こういう基本的関係を、主格と対格でなく、能格と絶対格であらわすものもある。

さきにみた、「英語がわかる」といった文では「わかる」が自動詞であり形態的にガによって主格をとる構文の主語が意味的には対象をあらわしているの、単純なプロトタイプ関係がよじれている。そのときに、構文と意味を混同すると、不可解な記述になってしまうのである。

さて、これまでに、文法記述の問題点として、まず、母国語と学習言語の混同、ということ述べ、次に、意味と構文の混同、ということ述べた。さらに、混同しやすいものとして、とくに日本語においては重要な特徴である、主語・主格・それに主題について述べようと思う。

3.4. 主語・主格・主題の混同

構成要素を形態、構文、意味のレベルで分類したが、ここにいたって、主題というのは、ディスコース上での分類である。何について話すか、という主題または題目（トピックとかテーマとも呼ぶ）と、その主題について何を言うか（コメントとかレーマとも呼ぶ）による情報構造を示すものである。ここでは「英語がわかる」がこの文の主要な情報であり、「私は」については、これから「私」についての話題が展開する導入部分で、いちばん文頭に来やすい。主題提示をするハなので、統語上の目的語や補語にも用いられる。（「この本は読みました。」「パリは行きました」など。）ただ、構文上の主語が、ディスコース上の主題であることは多く、主題が、プロトタイプとしての主語の一要素になることが多いのも事実である。さきほどの形態・構文・意味上のプロトタイプの表に、ディスコース（あるいは情報構造）を付け加えてもいいだろう。構文上の主語とは区別されなければいけないさらなる一要素である。加えて、印欧語にある人称の一致、すなわち構文の主語が何であるかを決定する要素が日本語には欠けている。仮に、主語を、述語動詞の人称変化において人称・性・数が一致するもの、と定義するならば、ドイツ語などではうまくいっても、バスク語では主語が三つ、日本語ではゼロということになる。日本語で動詞と文法項が関連するものとして待遇表現があるが、「先生は英語がおわかりになる」という例文の場合、尊敬表現は主格名詞句である「英語が」ではなく、主題である「先生は」にかかる。しかし「先生は風がおいでになる」とはいえない。主題提示が統語上さまざまな機能に用いられるように、「先生をお宅までお送りする」「先生にさしあげる」など、尊敬表現の一致もヨーロッパ言語の人称の一致とは種類が違う。

「私は英語がわかる」といった構文を学習して、はじめに引用した記述のように「英語」が目的語だといわれれば、学習者がすぐに主題・主語・主格を混同することは想像に難くない。そして教師も、さきの教師用ハンドブック記述にもみたように、混乱に至ることもあるのが実態ではないか。ここでは主語・主格・主題の混同ということさらなる問題点として提示した。

4. 他単元との関連性

ではどうして日本語ではそのような構文をとるのか、ということ考えると、プロトタイプの

な二極対立では説明できにくい部分があるからではないだろうか。

同じ自動詞構文でも、「犬が泳ぐ」の主語は動作をする主体であるが、「死体が浮かぶ」の主語は動作主ではない。「犬が浮かぶ」というと、犬が死んでいるようであり、川を流れている犬の死骸を見て「死骸が泳いでいる」とは言えない。状態を描写するときに死骸の意志は働いていないからである。「英語がわかる」「英語が好きだ」がガをとるのも、後者のタイプである。

この違いは、場所格としてのニとデを区別することとも関連する。「海で犬が泳ぐ」と、場所格デをとるときは、動的であり、行為を表し、意図をもっている。主語は動作をする主体である。

「海に死骸が浮かぶ」と、場所格ニをとるときは、静的であり、状態を表し、意図をもっていない。

このように、議論をさらに発展させると、ほかの学習項目でもうまく説明がつくことになる。

ニ格を目的語にとる動詞（「あなたを会う」でなくて、「あなたに会う/触る/従う」など）は、動作の影響の及び方が弱い動詞である。たとえば「彼をなぐる」と彼は怪我でもするかもしれないが、「彼になぐりかかる」のでは被害がおよんでいない。さきの自動詞の例では「私に英語がわかる」というふうに理解する主体はニ格をとる。動作の主体としての意味役割には、「殺す」といったような、他に影響を及ぼすことの強い動作主 (agent) もあれば、知覚や感情、能力などの主体 (経験者 experiencer という用語にまとめてもよい) は、他動性が低い、といえる。そのほか受益者 (beneficiary, recipient) や所有者 (possessor) などもある。動作の主体である actor とその対極にあつて動作の対象である undergoer というマクロ的役割の下位分類として、それらをミクロ的役割と名づけた人もいる。¹⁵このような主体は、動作主と対象を両極においたとして、その間に位置するものであり、その座標軸を随時動かせるような連続性をもっている。格の違いや動詞の意味を連続体としてみる目を持って、動詞表現や助詞の選択を理解することができるわけである。そしてそのような連続体はどんな言語にもあるが、言語によって、その軸の位置が違う。日本語では他動性が低い場合に欧米語と比べて自動詞表現になりやすいようである。他動詞表現と自動詞表現の違いに対処するために、主格と目的格を区別する境目にある格の境界のようなもの、それを自在に動かせる学習活動ができなければいけない。あるいは対象をあらゆる文法表現を見つげるときに、主格と目的格で表現されるものの間にある境界を探す、といってもいい。「誰が、何を、どうした」とか「何が、どうだ」などの文中における機能がガやヲという助詞で表されるということは、もっとも基本的なことであり、その意味役割が、まるでこの座標軸が自在に動くように異なることを認識する。そして、その軸の動きがある一定の法則（たとえば他動性の度合い）にのっとってなされていることを理解することはその後の学習を左右する、といっても過言ではない。この軸を動かすということは言語を全般的に理解することにつながる。単元ごと、あるいは単語ごとに個別に学習しているものが、体系をもったものとしてつながることになる。

助詞の学習における、根本的な理解の鍵は、日本語学習のかなり早い時期にすでにある。格構造は動詞の意味によってある程度傾向がきまる。外国語学習にける語彙の習得では、ある程度の暗記は避けられないが、盲目的な暗記をしなくても、ちょっとしたヒントが記憶の助けになることもあろうし、あとあとまでの、いろいろな動詞における助詞の使い方や、構文の作り方を学ぶ助けにもなる。

¹⁵ Foley & Van Valin 1984

さきの引用に「例外」とあったが、それがひとつずつばらばらに覚えなければならない例外ではなく、そういう現象には法則があり、体系がある、ということを利用して学習効果につなげることができれば、さらに進んだ学習のための発展を期待させるものであると考える。

5. まとめ

学習者のための初級文法の記述を考える上で、現行の教科書の記述例を紹介した。その際、学習言語と学習者母語、意味と構文、主語・主格・主題の間でそれぞれ混同があることを指摘し、学習言語自体の言語構造に注目して適切に記述しなければならないこと、形態による格標示と、述語と結合する構成要素の意味役割とを区別して考えること、ディスコース上の主題と構文上の主語を区別することを主張した。日本語学習者の母語が欧米語など類型論的に異なれば異なるほど、初級文法で扱われる日本語の基本構造を理解しておかなければならない。類型論的相違による習得の壁にぶつかるときは、むしろ学習者が間違った理解をしてしまう前に基本をしっかりと導入しておくチャンスだと考えたい。とくに格助詞や主題を提示するハの習得は日本語習得の要といってもよい。自動詞表現に主題提示のある構文は、そのような日本語の基礎構造を学ぶのに格好の例だ。それは、この単元の習得のみに限らず、他単元の学習への発展につながるものである。日本語独特の文型や表現を身につけ、日本語的発想を養い、他の文法項目も自然に日本語らしく体得するようになるはじめての一步を支援するものである。

6. 引用文献

Foley, W. A. & Van Valin, R. D. 1984 *Functional syntax and universal grammar*. Cambridge: Cambridge Univ. Press

Hinds, J. 1984 *Japanese*. London: Croom Helm

Kuno, S. 1973 *The structure of the Japanese language*. Cambridge, Mass.: MIT Press

Maslova, E. & Lehmann, C. 2004 *Grammaticography*. In: Booij, G. & Lehmann, C. & Mugdan, J. & Skopeteas, S. (eds.) *Morphologie. Ein Handbuch zur Flexion und Wortbildung*. Berlin: W. de Gruyter:1857-1882

柴谷方良 1978『日本語の分析』東京：大修館

柴谷方良 2001「日本語の非規範的構文について」南雅彦・アラム佐々木幸子共編『言語学と日本語教育 II』東京：くろしお出版 1-38

国際交流基金 2005 (12 版) 教師用日本語教育ハンドブック 3 『文法 I 助詞の諸問題 1』東京：凡人社

『みんなの日本語初級 I 翻訳・文法解説ドイツ語版』2002 東京：スリーエーネットワーク

『みんなの日本語初級 I 翻訳・文法解説中国語版』1998 東京：スリーエーネットワーク