

「構文動機」を記述した日本語教育のための文法 母語話者はなぜその文法形式を使うのか

フォード丹羽 順子 小林 典子 木戸 光子 松本 哲洋

要 旨

既存の中上級向け日本語教材の多くは、読解を中心にした総合教科書や、4技能の養成を主眼とした教材である。これらの教材は、文法シラバスに基づいたものではないために、文法に関しては、偶然その中に出てきた表現（および関連表現）を取り上げるというやり方になっている。日本語を母語としない学習者には、このような教材だけではなく、基本的構造に関わる文法を体系的に教える文法の教科書も必要だと考える。

本稿は、なぜその文法形式を使って頭の中にある概念を言語化するのかという「構文動機」を、日本語教育のための文法記述の中に示すことを提案する。

【キーワード】 構文動機 日本語教育のための文法 中上級 視点

A Grammar for Learners of Japanese: providing a rationale upon which to base appropriate choices of grammatical structure

Ford-Niwa, Junko Kobayashi, Noriko
Kido, Mitsuko Matsumoto, Norihiro

Most intermediate-advanced level Japanese language textbooks for non-native learners of Japanese are designed to develop the four macroskills primarily through the study of written or spoken texts. As these textbooks generally are not based on a grammar syllabus, they treat grammar in connection with expressions which happen to occur in exercises. At best, a number of "advanced level" sentence structures will be systematically taught. An intermediate-advanced level textbook which systematically teaches the grammar of a wide range of basic sentence structures, explaining the use of the various grammatical forms, is therefore also necessary in order to enable the learner to independently form grammatically correct sentences in varying contexts.

The present study discusses grammatical description applied to the teaching of Japanese as a foreign language with a special emphasis on providing learners with a rationale upon which they can make appropriate choices of grammatical structure.

1. はじめに

中上級の日本語教育⁽¹⁾において、文法はどのように教えられているのだろうか。それを知るための1つの手がかりとして、中上級向けの日本語教材を見てみると、読解を中心にした総合教科書や、4技能の養成に主眼を置いた教材が多いことが分かる。これらの教材は、表現や語彙を豊かにすること、言語を使ってコミュニケーションができる能力を伸ばすことを目的としており、文法シラバスに基づいたものではないために、文法に関しては、たまたまその中に出てきた表現（および関連表現）を取り上げるというやり方になっている。

一方、文法習得に主眼を置いた中上級向けの教科書としては『日本語表現文型』（筑波大学日本語教育研究会）がある⁽²⁾。これは概念（notion）に基づいて文法項目を整理した教科書であり、文法が体系的に提示されていると言える。しかし、多くの場合、ある概念を表す文型が並べられているだけであり、それらの文型を、いつ、どのように使うべきかに関しては、十分な説明がなされていない。

一方、学習者からは、日本語の基本的構造に関わる文法を学びたいという要望も強い。上級になっても、自分の日本語に自信が持てないので、自信を持って正しい文が作れるようになるために、基本的構造に関わる文法を教えてほしいという。ところが、現状は、このような文法を学びたいという中上級レベルの学習者に応える文法教科書がないと言える。

日本語を母語としない学習者が日本語で表現する際に必要となる文法情報の一つは、「なぜその文法形式を使うのか」という情報であろう。これを「構文動機」と呼ぶことにする。文生成とは、頭の中にある概念を言語化することであるが、母語話者は無意識に、適切な構文を選択して言語化できる。一方、学習者の場合は必ずしもそうではない。文法形式だけを教えても、どのような時にそれを使うのかを知らなければ使えない。

自分の言いたいことを文にする、すなわち、頭の中にある概念を言語化する、そのシステムは言語によって必ずしも同じではない。従って、学習者が日本語を適切に使えるようになるためには「構文動機」を記述し、体系的に提示する必要がある。母語話者はその規則を頭の中に持っているからである。

本稿は、このような「構文動機」に着目して日本語教育のための文法記述について考察する。

2. 構文動機

「構文動機」とは「頭の中にある概念を言語化するのに、なぜその文法形式（構文）を使うのか」ということである（フォード丹羽、他 1999）。文の生成過程を考えると、発話の場面に応じて、それに適した語を選択し、文法形式を選択することから、談話の流れにおいて要求される表現の選択、社会文化的背景が要求する表現の選択などまで、様々な条件を経た結果、文を生成すると考えられるが、ここでは、文への組み立てという観点から、その中で文法形式の選択に関わる条件を取り上げる。

「動機」という言葉は、文法論の術語として一般的には用いられていないが、以下のような記述の例がある。

「動作主の背景化が受動化の動機（下線は筆者による）」（益岡 1991:107）

寺村（1983：39）は、連体修飾が、不特定な名詞を「限定・修飾」することによって特定化する、という表現形式であるなら、被修飾名詞が特定のものである非限定的用法の場合は、連体修飾をする構文動機（下線は筆者による）を説明できないというように、この言葉を使っている（筆者による要約）。

本稿では、「構文動機」とは、ある文法形式（構文）を選択する理由を体系的に説明する枠組みとし、構文選択の動機が、1）統語論レベルにあるもの、2）語用論レベルにあるもの、さらに3）表現意図のレベルにあるものまでを含めた広い意味で用いる。「表現意図」とは、話し手の好悪感情やその文法形式を使うことによって生まれる表現効果などをいう。

以下に、名詞修飾における「という」を例に、その使用にあたって、統語論レベル、語用論レベル、表現意図のレベルにおいて、構文動機がどのように働いて「という」が選ばれるのかを見る。

（1）は「という」の使用が統語的に決まっているもの、（2）は語用論のレベルで「という」が要求されるもの、（3）は「という」が表現意図を考慮して使われたものである。（3）では「という」を使うことによって、対象に対し距離を置き、その結果、抽象的に述べるといったような表現意図があると言える。抽象的に述べる場ではない（4）と比較すると、差が感じられるだろう。

（1）彼が結婚するという手紙をもらった。

（*彼が結婚する手紙をもらった。）

（2）Bさんは林さんを知らないという状況で

A：うちの会社に林さんという人がいるんだけど、変わっているんだ。

B：へえ、どんなふうにか？

（3）日本という国はこれからどうなっていくのだろう。

（4）今度の休みにまた日本に行こう。

（*今度の休みにまた日本という国に行こう。）

文法教材でありながら、統語論の領域を超えるのは、日本語教育という観点で考えた場合、学習者に言語運用力を身につけさせるためには、語用論の領域および表現効果まで考慮する必要があるからである。

以下、3節では、単文における構文動機と複文における構文動機を、文を述べる際の視点を例にして考える。ある文法形式が選ばれる構文動機は、単文における場合と、複文における場合とでは違うことがあるからである。4節では、複数の従属節をもつ文における接続を例にして考える。

3．視点の選択における構文動機

文を述べる際には、どこかに視点を置く。ここでいう視点とは、話者である「私」がどの部分を中

心にして文を述べるかという、注視する点を表す。視点には、空間的視点、時間的視点、心理的視点があり（澤田 1993、野田 1995）⁽³⁾、それぞれのカテゴリーにおいて視点を置くところを選び、話したり書いたりしている。どこに視点を置くかによって構文の選び方が変わり、文末の形が変わる。言いたいことを表現するには、1)どこに視点を置いて述べたらいいのか、2)それに伴って格助詞や述語の形がどうなるのか、3)さらに好悪感情が含意される、すなわち表現意図を表す場合はどうするのかということに、留意しなければならない。空間的視点を例にして考えてみる。

次の(5)には、a. ~ c. の構文動機がある。

(5) 彼はバナナを凍らせて食べる。

a. なぜ使役を使うのか

「凍る」という動詞は、「～が」に視点を置いて「バナナが凍る」という自動的表現を作るが、それに対し「～がバナナを～」と他動的表現を作りたい場合に、対応する他動詞がないために代用の形として使役を使う。

b. なぜ他動的表現にするのか

従属節が付帯状況を表す「～て」の場合、「彼は～食べる」という主文に視点を統一し、「彼はバナナを～て」としなければならない。すなわち、次の(6)のようには言えないということである。

(6) *彼はバナナが凍って食べる。

c. なぜ「彼は」なのか

「彼」を中心に文を述べるために、「彼」が主題として選ばれた。これについては、一文のレベルでは決められない問題であり、談話の中で選択されるものである。

ところで、視点は、(5)の場合のように、一文内で常に統一されなければならないわけではない。これは従属節の種類によって異ってくる。(5)の付帯状況を表す「凍らせて」は、従属度⁽⁴⁾が高い節であるために視点を統一が要求される。しかし、次の(7)の「ので」節は従属度が低くなるために、「彼は」に視点を統一した(7)と同じ意味のことを、(8)のように、視点を統一しなくても表現できる。

(7) 彼はみんなに励まされたので、がんばった。

(8) みんなが彼を励ましたので、彼はがんばった。

さらに、「～たら」で接続する場合、次の(9)のように主文で「発見」があると、「～たら」が視点を変えることを要求するために、逆に、視点を変えなければならない⁽⁵⁾。

(9) ドアを開けたら、ネコが入ってきた。

さらに、この「発見」の用法は、一文レベルを超えて(10)のように談話レベルにおいても視点の選択を決定する。

(10) 工場で働き始めたとき、契約の4時間できちんと仕事が終わるようにやった。主任にほめられながら、もう一回やり方を教えてもらった。(中国語話者)

(10)は日本語能力試験1級合格の学生が書いた文である。本人に確かめながらフィードバックをしていった。下線を引いた2番目の文に誤りがいくつか見られるが、言いたかったことは「主任が私をほめた」と「主任が私にやり方を教えたこと」は相反するということである。

視点を「私」に統一して書いているが、二つの文の意味的な関係を考えると、2番目の文は「発見」にあたり、従って視点を変えなければならない(1文目の視点は「私」、2文目の視点は「主任」である)。たとえば、次の(11)のようになるだろう。

(11) 主任はほめておきながらもう一回やり方を説明した。

以上、空間的視点の選択について簡単に見たが、視点の選択は、談話(連文)レベルにおける諸条件から、また、従属節の種類によって、なされる。

4. 複数の従属節の接続における構文動機

頭の中にある概念を言語化するには、いくつかの構文が可能である場合もある。特に、複数の従属節を持った文にする場合、母語話者は、適切な文になるように各従属節を調整して言語化している。

たとえば、次の(12a)にあるような事態を一文で言おうとすると、(12b)が可能である。一方、(13a)では「一人で決めるのは心配だ」という事態も加える。すると「一人で決めるのは心配なので、あなたと相談したい」「あなたと相談したいので、そちらに行きたい」という二文それぞれは、「ので」で接続するのが適当であっても、三つをつなげる場合に(13b)のようにすることは、「ので」が重なってしまうために嫌われる。また、(13c)(13d)のように、2か所ある接続部分の一方を「ので」と同様の機能を持つ「から」にした場合も、(13b)よりは許容されやすいが、避けられるであろう。

その結果、(12b)では「ので」で接続されていた文が、たとえば(13e)のように、別の構文が選

ばれることになる。

学習者が頭の中にある概念を言語化して適切な文へ組み立てることができるようになるためには、このようなことを記述することが要求される。

(12 a) あなたと相談したい・そちらに行きたいと思います

(12 b) あなたと相談したいので、そちらに行きたいと思います。

(13 a) 一人で決めるのは心配だ・あなたと相談したい・そちらに行きたいと思います

(13 b)*一人で決めるのは心配なので、あなたと相談したいので、そちらに行きたいと思います。

(13 c)?一人で決めるのは心配なので、あなたと相談したいから、そちらに行きたいと思います。

(13 d)?一人で決めるのは心配だから、あなたと相談したいので、そちらに行きたいと思います。

(13 e)一人で決めるのは心配なので、あなたと相談するためにそちらに行きたいと思います。

5. 「構文動機」の記述を生かした教材

3節、4節で概観した「構文動機」を生かした日本語教育のための文法を教材化した例を示す。教材の構成は、文法項目ごとに、1) 解説と用例、2) 練習、3) 総合練習となっている。

5.1では動詞の自他と受身・使役について、5.2では複数の従属節を持った文について取り上げた部分を例として紹介する。

5.1 動詞の自他と受身・使役

教材のこの部分では、受身・使役を動詞の自他の対立の中で捉え、対応する自動詞あるいは他動詞がない場合に、それぞれ受身あるいは使役が使われる、という構文動機を示している。

次の(14)の全体的な<解説>では、視点の選択とそれに伴って起きる自動詞・他動詞の選択について、説明している。なお、◎は視点を表す。

(14) 教材例

<解説> 動詞は1.自動詞と2.他動詞に分けることができる 1. ドアが開いた、2. 彼がドアを開けた。1. 「ドア」に◎をおいて述べると「ドアが～」となって自動詞になり、2. 「彼」に◎をおいて述べると「彼が～」となって他動詞になる。

次の(15)は受身を使う構文動機を、(16)は使役を使う構文動機を、示したものである。<練習1><練習3>では、まず動詞の自他の対立の中で、対応する自動詞がない場合に、代用の形として

受身を使うことをつかませ、＜練習 2＞では、なぜ自動的表現にしなければならないかつかませることを、＜練習 4＞では、なぜ他動的表現にしなければならないかをつかませることをねらっている。

(15) 自動詞と受身の教材例

(1) 自動詞がない場合

＜解説＞「開く・開ける」のように自動詞・他動詞の対(ペア)を考えて、自動詞がない場合は、他動詞を受身形にして代用する。

自動詞	他動詞
ドアが開く	⊙ が ドアを 開ける
遺跡が見つかる	⊙ が 遺跡を 見つける
遺跡が <u>発見される</u>	⊙ が 遺跡を 発見する

＜用例＞

1. 犯人が捕まった。 <自動詞>
 2. 犯人が逮捕された。 <受身形：自動詞の代用>
- (省略)

＜練習 1＞ 与えられた動詞が自動詞か他動詞かを考えて()に書きなさい。
次に、その対の形(ない場合は代用の形)を()に書きなさい。

	自動詞	他動詞
例) 流す	汗 が ()	汗 を ()
1. そろう	書類が ()	書類を ()
2. 発表する	新作が ()	新作を ()
3. 差別する	女性が ()	女性を ()

(省略)

＜練習 2＞正しい文に書き直しなさい。

1. × 太郎がユキを誘って、ユキは出かけた
ユキは() 出かけた。
2. × みんなが太郎を励ましながら、太郎は仕事をやり遂げた
太郎は() 仕事をやり遂げた。

(省略)

(2) 自動詞があっても受身を使う場合

<用例>

1. 窓が開いている。
2. 窓が開けられている。

(省略)

(16) 他動詞と使役の教材例

(1) 他動詞がない場合

<解説> 「開く・開ける」のように自動詞・他動詞の対(ペア)を考えて、他動詞がない場合は、自動詞を使役形にして代用する。

自動詞	他動詞
ドアが開く	Ⓜ がドアを開ける
お湯が沸く	Ⓜ がお湯を沸かす
お湯が沸騰する	Ⓜ がお湯を 沸騰させる

<用例>

1. 食器を乾かす。 <他動詞>
2. 食器を乾燥させる。 <使役形：他動詞の代用>

(省略)

<練習3> 与えられた動詞が自動詞か他動詞かを考えて()に書きなさい。
次に、その対の形(ない場合は代用の形)を()に書きなさい。

	自動詞	他動詞
例) 流す	汗 が()	汗 を()
1. 温める	スープが()	スープを()
2. 腐る	食べ物が()	食べ物を()
3. ぶつかる	車が壁に()	車を壁に()

(省略)

<練習4> 例のように()の語の形を考えて書きなさい。

例1) 彼は通勤している(片道3時間かかる)

彼は(片道3時間かけ)で通勤している。

例2) サラリーマンが電車に乗って来た(酒のにおいがした)

サラリーマンが(酒のにおいをさせ)ながら、電車に乗って来た。

1. 彼は話を聞くと出ていった(腹が立った)

彼は話を聞くと()で出ていった。

2. 彼女は階段を駆け上がってきた(息がはずんでいる)

彼女は()ながら、階段を駆け上がってきた。

3. いいアイデアを出してください(頭が働く)

()で、いいアイデアを出してください。

(省略)

5. 2 複数の従属節をもった文への組み立て

ここでは、複数の従属節をもった文へ組み立てる際に必要となる、従属節の種類および従属節の選択についての構文動機を示している。教材の解説で使用している「くつつき度」とは、接続された二つの節が一つの事態(客観的な事柄を描く部分)になるなりやすさの程度を指す。「くつつき度」大の接続形式で2節をつないだ場合は、接続された2節内に現れる、ボイス、アスペクト、テンス、モードなどの文法形式や、異主語をとるか否かといったことが、文の成立に関与してくる。

一方、「くつつき度」小の接続形式でつないだ場合は、それぞれの文がより独立しているために、異質な2節をつないで一文にすることが可能になる。<用例> 1 a . が示すように、従属節と主文とで文の種類が異なるものをつなぐ場合は、くつつき度が大きい従属節を使うことはできないが、1 c . のように、くつつき度が小さい従属節を使えば、一文に組み立てることができる。

また、<用例> 2 は、複数の理由節を同じ接続形式でつなぐことはできないということを示している。

(17) 「くつつき度」の教材例

<解説> 文へ組み立てるときにはくつつき度の大小を考えて組み立てる。

・くつつき度(大)

平行継続(ながら、つつ)(付帯)で

名詞節、名詞節化(~/ことは~だ)

・くつつき度(中)

(付帯)ないで、ず、ずに、理由(て、ために、から、ので、し等)

時・継起(て、てから、まえ、あと、うちに、あいだ等)

条件(と、ば、たら、なら、ては、ときは、場合は、ても、のに等)

・くっつき度(小) 離す力(大)

逆接(が、けれども)、前置き(が、けれども)

<用例>

1 a. x窓を開けたまま出かけたら、雨が降り込んでしまったので/から、どうしよう。

b. 窓を開けたまま出かけたら、雨が降り込んでしまったので/から、困った。

c. 窓を開けたまま出かけたら、雨が降り込んでしまったが、どうしよう。

2 a. xふりがながついているので、漢字がわかるので、辞書をひかなくてもいいので、この本を読むのは楽しい。

b. ふりがながついている、漢字がわかり、辞書をひかなくてもいいので、この本を読むのは楽しい。

(省略)

<練習> 次の文を語順を変えないで一文につなぎなさい。時(過去・現在・未来)は変えないこと。

1. アルバイトをする・お金がたまる・パソコンを買いたい

2. アルバイトをする・お金がたまる・パソコンを買いたい・いつ買えるだろうか

3. 昼ご飯を食べる・いつも眠くなる・午後の授業はたいてい寝ている

4. 昼ご飯を食べる・いつも眠くなる・眠くならない方法はないかなあ

(省略)

6. おわりに

本稿で取り上げた、ボイス、特に受身に関しては、構文動機や意味用法などについて、近年、様々な角度からの多くの研究がある(益岡 1991、田中 1996、等)。しかし、それらを日本語教育に応用したものはない。従属節の種類については、南(1974)の従属節の種類 A~C 類をはじめ、多くの文法研究が行われているが、その成果が日本語教育に応用されていない。談話レベルではなく一文のレベ

ルであっても、ある文法形式を選択する動機には、従属節の種類が関与しており、その重要性に気づく。

実際の談話レベルにおいて、言いたいことを適切な日本語の文に組み立てるのは、一つの条件だけによるものではない。しかし、基本的構造に関わる構文動機を単文レベルから順に提示し、練習させることにより、学習者の気付きを高め、適切な文への組み立てができるようになるだろうと考える。現在のところ、構文動機はすべて明らかになっているわけではない。学習者が理解でき、それによって適切な文を組み立てていける構文動機を記述していかなければならない。

注

- (1) 現在市販されている中級向けの教材は、初級用教科書が終了した段階、すなわち 300 ~ 350 時間の学習が終わった段階の学習者が対象とされている。本稿では、中上級を 500 時間以上の学習を終えた段階という目安を持っている。
- (2) 他にも「表現文型」という用語は、日本語能力試験 1・2 級の問題を考慮に入れて作成された教材においても使用されているが、これらは「概念」によって整理されたものではなく、文型を慣用的表現として提示しているものである。

このような教材には、たとえば『「あいうえお」でひく日本語の重要表現文型』(専門教育出版)、『どんな時どう使う日本語表現文型 500』(アルク)がある。

また、初級の文法項目を復習し、かつ、それに中級文法項目を取り入れた文法教科書としては、『Intermediate Japanese Volume 1, 2』(大阪外国語大学 1968)がある。

- (3) 視点が、空間、時間、心理、それぞれの側面において表されるものであることを指摘しているが、「視点」については、澤田(1993: 281)は「話し手がある文を発する時の心理的・空間的・時間的な位置」としており、それに続く用例、説明を見ると、どこ(だれの側)から見ているか、ということに相当することがわかる。野田(1995)は、文法形式のとり視点が、現場依存になるか文脈依存になるかということが論点であり、視点の定義はされていない。
- (4) 従属度という用語は、益岡(1997: 6)に従い「主節に対する従属節の従属の度合」とする。なお、従属節の従属度と従属節の内部にどのような文法形式が現れるかということは、同じではない。
- (5) 発見の用法では、後件で視点が変わるか、後件の述語が意志性のないものであることを要求する。

【参考文献】

1. 小林典子、フォード丹羽順子、木戸光子、松本哲洋(1999)「なぜその構文を使わなければならないのか - 構文動機を提示する中上級文法教材の開発 - 」『日本語教育方法研究会誌』

6-2: 14-15

2. 澤田治美 (1993) 『視点と主観性 - 日英語助動詞の分析 - 』ひつじ書房
3. 田中真理 (1996) 「視点・ヴォイスの習得 - 文生成テストにおける横断的及び縦断的研究 - 」『日本語教育』88 : 104-115
4. 寺村秀夫 (1983) 「付帯状況」表現の成立の条件 - 「XヲYニ……スル」という文型をめぐって - 」『日本語学』2-10 明治書院 : 38-46
5. 野田尚史 (1995) 「現場依存の視点と文脈依存の視点」仁田義雄 (編) 『複文の研究 (下)』くろしお出版 : 327-351
6. フォード丹羽順子 (1996) 「わがこと・ひとごと」の観点からの中級文法教材作成への一試案」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』11 : 69-81
7. フォード丹羽順子、小林典子、木戸光子、松本哲洋 (1999) 「『文への組み立て』 - 「構文動機」の記述を生かした日本語中上級文法教材 - 」『第4回日本語教育シンポジウム予稿集』
8. 益岡隆志 (1991) 「受動表現と主観性」仁田義雄 (編) 『日本語のヴォイスと他動性』くろしお出版 : 105-121
9. (1997) 『複文』くろしお出版
10. 南不二男 (1974) 『現代日本語の構造』大修館書店

付記 本研究は、平成11年度文部省科学研究費補助金 基盤研究C(1)(課題番号11680308 研究代表者 小林典子)からの助成を受けている。