

# 日本語文法教育をめぐる

ヨフコバ四位エレオノラ（富山大学）

[yovshii@las-u.toyama.ac.jp](mailto:yovshii@las-u.toyama.ac.jp)

稲葉和栄（秀明大学）

[p-inaba2@mailg.shumei-u.ac.jp](mailto:p-inaba2@mailg.shumei-u.ac.jp)

久保田美子（早稲田大学）

[yoshikokubota@aoni.waseda.jp](mailto:yoshikokubota@aoni.waseda.jp)

## 【要約】

日本語教育をめぐる問題の一つとして、学習者のための日本語文法の見直しがある。本稿では、学習者へのアンケート、先行研究、日本語教材の分析から、日本語教育文法の問題について探り、今後の解決策について考察する。これからの日本語教育および日本語教育のための文法研究は、学習者に必要な文法情報とはどのようなものかを考え直し、学習者のための記述文法を再び充実させる必要があると考える。

## 1. はじめに

日本語学習者数は、国内では 277,857 人（文化庁国語課／令和元年度）、海外では 3,851,774 人（国際交流基金 2020／2018 年度調査）に登り、合計すると 400 万人を超える。一方、日本語学習目的や学習方法の多様化も進んでいる。その状況に対応すべく、教育内容・方法の充実、指導法の改善が求められている（文化庁）。その中、見直しが必要とされる日本語教育分野の一つは日本語教育文法である。2003 年には、コミュニケーションのための新しい日本語教育文法の構築が提唱された（野田尚史 2003 年度日本語教育学会秋季大会シンポジウムにて）。また、日本語教育の現場からの要請が日本語の文法記述を活性化させ、日本語研究を発展させてきたとの指摘もある（砂川 2006）。しかし、新しい日本語教育文法の提唱によって、日本語を学習する際に生じる文法的な問題がすべて解決されたわけではない。また、現場で必要とされる十分な情報を盛り込んだ日本語教育文法がまだ確立されておらず、学習者が知りたいと思っている情報の提供が不足しており、文法の記述は学習者の視点には立っていない。文法教育は学習者が知りたいと思うであろう疑問に答えるものでなければならない。そのため、学習者に必要な文法情報とはどのようなものかを考え、学習者のための記述文法を再び充実させる必要があると主張したい。

## 2. 文法教育をめぐる問題点

文法教育の問題点を論じるうえでは、様々な観点、すなわち教える側、習う側、教室活動、教材などの観点を取り入れる必要があるが、ここでは、学習者（習う側）および教材の観点から、文法教育の問題点について考慮してみたい。

新しい日本語教育文法は、現実において、あまり使われない文法は学習する必要がないという教育方針を掲げている（野田 2005）。また、理解レベルと産出レベルを分け、産出に焦点を当てている。しかし、産出は意味がわかった上で成り立つものであり、意味の不十分な理解が不的確な産出につながるため、学習者が産出に必要な情報を求めることがしばしばある。一例を挙げると、動詞の「て」形に続いて、「たり」形が導入されたとき、両形式の用法や使い分けについて質問をする学習者が多い。つまり、多くの学習者にとっては、形式の意味や類義表現との違いを十分に理解した上で、産出へと進むという学習方法の方が自然なのである。

意味の不十分な理解は誤用や文法形式の使用回避にもつながる。例えば、助詞「は」と「が」の使用でよく見られるのは、例（1）と（2）のような誤用および使用回避である。

- （1）来週の食事は、いつはいいですか。
- （2）来週の食事は、いつ  $\phi$  いいですか。

以上のような文法に関する学習者の疑問または不十分な理解の背景には、複数の要因が考えられるが、本稿では、それらに關与している文法解説書の説明の仕方について考察する。より具体的にいえば、学習者に対する文法解説は文法の理解に「十分な」（ここでいう「十分な」とは、「たくさん」ではなく、「必要な」という意味である）情報を与えておらず、特にバラバラに出てくる似ている文型・類義（近接）表現（使い分けが求められる表現）に気付かせる情報（どれとどれが類似しているか、使い分けの条件とは何かなど）が不十分なのではないかと考え、以下の分析を通してこの問題について考慮する。

### 3. 学習者へのアンケート

本章では、2020年7月に実施した Google Form を使用したアンケートの結果について述べる。本アンケートは、日本国内の大学・大学院に在籍している留学生 211 名と、海外の大学に在籍して日本に短期留学生している 2 名、計 213 名を対象に実施した。

#### 3. 1 アンケート協力者

##### 3. 1. 1 国籍

以下に国籍と、（ ）内に対象者数を記す。

ベトナム（84名）、中国（64名）、ネパール（27名）、韓国（17名）、スリランカ（7名）、マレーシア（4名）、モンゴル（2名）、台湾（3名）、インドネシア（2名）、タイ（1名）、バングラディッシュ（1名）、ミャンマー（1名）の合計 213 名よりアンケート結果を得た。

##### 3. 1. 2 日本語能力試験（JLPT）のレベル

調査協力者の日本語能力は JLPT の N1 合格者 31 名、N2 合格者 115 名、N3 合格者 36 名、N4 合格者 2 名、N5 合格者 3 名、その他 26 名である。「その他」については、受験したことがない者に加えて、回答を避けた者も含まれる。また、初級時に受験したものの、それ以後は受験していないという者もあり、おおよその日本語力の参考レベルとして記す。

### 3. 2 アンケートの内容

アンケートは、程度や頻度を聞く場合には4尺度を用いた。内容の概要は以下のとおりである。

#### 【A:学習者とその背景】

##### (1) アンケート協力者の属性

(例) 母国や日本での日本語学習歴、日本語レベル、国籍、学習機関など

##### (2) これまで受けてきた文法学習の背景など

(例) 母国・日本での文法学習の使用言語・使用教材・教師など

#### 【B:文法学習のツール】

##### (3) 文法の学習方法

(例) 教科書の文法説明・紙の辞書・インターネット上の辞書・文法参考書・JLPT 対策問題集・コーパス・先生や友だちなどへの質問など学習に用いる手段とその頻度

#### 【C:ほかの日本語スキルと文法の関係】

##### (4) 7項目の日本語能力に対する「得意さ」と「勉強しやすさ」

(例) ①読解・漢字・語彙・文法・聴解・会話・作文の7項目における、「得意さ」と「勉強しやすさ」の順位付け、

②7項目それぞれに対する「得意さ」と「勉強のしやすさ」程度(4尺度)

##### (5) 文法能力がほかの日本語能力に及ぼす影響

(例) 読解・聴解・会話・作文の能力向上に文法能力が役に立つと考える程度(4尺度)

#### 【D:文法学習の困難度】

##### (6) 文法学習の困難度

(例) 「文法の意味」「文法の使い方」「似ている文法形式」の学習の困難度、教師や教科書の文法説明の理解のしやすさ、教科書の文法説明の例文のわかりやすさや役に立つ程度、似ている文法形式をまとめて勉強することへの意識、など

#### 【E:自由記述】

##### (7) 文法学習への意識

「文法学習について自由に自分の意見を書いてください」という指示の自由記述式

### 3. 3 アンケート調査の結果

上記した構成のアンケート結果のうち、口頭発表で用いた項目について報告する。

#### 3. 3. 1 文法学習の学習環境や学習背景

ここでは、(1)母国人の教師、日本人の教師のどちらから文法を習ったか、(2)何語を使って文法を学習したか、(3)最もよく使用した文法教材について、学習者の母国と日本国内に分け結果を報告する。最も自分と関係性が深いものを1つ選ぶ選択形式でデータを収集した。

(1) 母国人の教師、日本人の教師のどちらから文法を習ったか

表1 文法を習った教師（日本国内と学習者の母国） n=213

	日本国内での学習		母国での学習
母国人の先生	17.4 %	母国人の先生	57.7 %
日本人の先生	70.9 %	母国人と日本人の先生の両方	22.5 %
母国人と日本人の先生の両方	8.5 %	日本人の先生	9.4 %
文法を勉強したことがない	0.4 %	先生から教えてもらわず自分で勉強した	6.6 %
先生から教えてもらわず自分で勉強した	2.8 %	文法を勉強したことがない	2.8 %
その他	0 %	その他	1.0 %

母国内では、母国人の先生に文法を習う機会があった者は、「母国人の先生」「母国人と日本人の両方」を合わせて67%を占めた。それに対して、学習の場が母国から日本へ移行すると母国人の先生から習ったと回答した者は17%で、そのうち16.2%が中国語母語話者の学習者、0.8%が英語母語話者の学習者であった。

(2) 何語を使って文法を学習したか

表2 何語を使って文法を学習したか（日本国内と学習者の母国） n=213

	日本国内での学習		母国での学習
日本語を使用した	69.0 %	母語と日本語の両方を使用した	46.0 %
母語と日本語の両方を使用した	16.0 %	母語を使用した	35.2 %
母語を使用した	10.3 %	日本語を使用した	15.5 %
教科書を使わなかった	3.3 %	文法を勉強したことがない	2.8 %
文法を勉強したことがない	1.4 %	英語を使用した	0.5 %
英語を使用した	0 %	教科書を使わなかった	0 %

「母語」と「母語と日本語の両方」を合わせると学習者が自分の母語を使って文法を学んだ割合は、母国では8割を超えているが、日本国内ではその3分の1の26%であった。逆に、「日本語」のみ使用して文法を学んだのは、母国では15%、日本国内ではその4.5倍の約7割という結果になった。

(1) (2)の結果から、学習者の母国でゼロレベルから初級中心に文法学習を行う際には媒介語として約7割弱が母国人の教師から文法を習い、学習言語としては8割強が学習者母語を使っていることが明らかになった。さらに、日本へ留学し継続して国内で日本語を学ぶ場合は、中国語を除いて学習者母語は学習言語としてほとんど使用されていないことがわかった。

また、母国での学習期間を尋ねる設問では、母国での学習期間が半年未満である者が47%、半年から1年の者が30%と、8割弱の学生が母国で1年以内の日本語学習を経た後、日本へ留学していた。

つまり、母国で日本語文法学習を開始したゼロレベルから初級レベルでは、学習の媒介語として母国語が使用され、母国内で1年未満日本語学習した後に渡日し、日本国内で継続学習する場合、母語はほとんど使われず日本語のみが使用される傾向にあることがわかった。

### (3) 文法教材

表3 文法教材（日本国内と学習者の母国） n=213

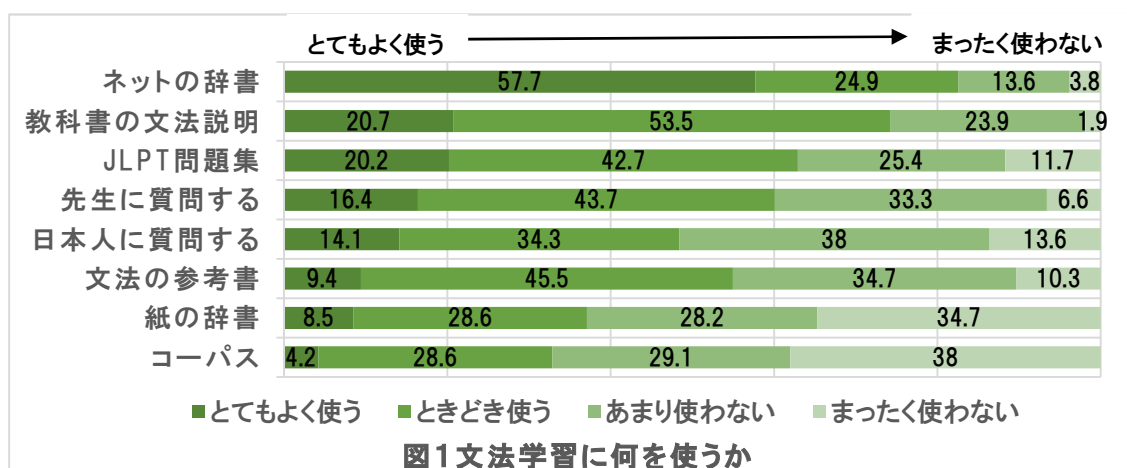
	日本国内での学習		母国での学習
日本語で書かれた文法教材	68.1 %	母語と日本語の両方で書かれた文法教材	35.2 %
母語と日本語の両方で書かれた文法教材	12.7 %	日本語で書かれた文法教材	32.4 %
教師が作ったプリントや資料	8.0 %	母語で書かれた文法教材	20.2 %
母語で書かれた文法教材	7.0 %	教師が作ったプリントや資料	4.7 %
文法を勉強したことがない	1.9 %	その他	2.9 %
教科書を使わなかった	1.4 %	教科書を使わなかった	2.3 %

日本国内では、7割弱が日本語のみの説明しかない文法教材を使用している結果となった。

学習の場が学習者の母国から日本へ変わるに伴い、教師・学習媒介語・文法教材で使用される言語が、日本語中心へ大きく移行していることを改めて示す結果となった。

### 3. 3. 2 文法の学習方法

文法の学習ツールや学習方法として、ネット辞書・教科書の文法説明・JLPT 問題集・先生に質問する・日本人に質問する・文法の参考書・紙の辞書・コーパスを挙げ、それぞれの使用頻度を「とてもよく使う」から「まったく使わない」の4尺度から選択した結果を図1に示す。



最も使用頻度が高いのはネット辞書という結果になった。ただし、どんな種類のネット辞書なのか、何語で説明されているかなどの詳細は明らかにできなかった。JLPTの文法問題集は、レベルごとに、機能別・使い方などに分類されて提示されていることが多く、本調査の自由記述にも「文法はJLPTの

問題集で勉強するのがわかりやすい」という意見が出された。文法問題集はテスト対策を目的としており、試験に必要な情報に焦点をあてているので、試験合格という目的からずれた文法説明はそぎ落とし、対象となるレベル外の文法項目は扱わない、多く提示しすぎて学習者の混乱を招かないような配慮がされている。一定数の学生にとってはそれが文法学習に利用しやすいと感じていると考えられる。

### 3. 3. 3 7項目に対する「得意さ」

会話、語彙、漢字、作文、聴解、読解、文法の7つの学習項目について、「4：とても得意」から「1：とても苦手」の4尺度の選択回答の結果を報告する。本稿の数値は、各項目の総得点を回答者数で割った平均点である。最高値が4で「大変得意」、最低値が1で「とても苦手」を表す。国籍が中国と台湾の回答者を漢字系学習者67名（以下、漢字系）、それ以外の学生を非漢字系146名（以下、非漢字系）、全体の平均のそれぞれに結果を以下に示す。

表4-1 非漢字系 (n=67) 「得意さ」

聴解	2.85
会話	2.62
語彙	2.54
<u>文法</u>	<u>2.44</u>
漢字	2.43
作文	2.36
読解	2.32

表4-2 漢字系 (n=146) 「得意さ」

漢字	3.28
読解	2.79
語彙	2.76
聴解	2.73
会話	2.70
作文	2.14
<u>文法</u>	<u>2.10</u>

表4-3 全体平均 (n=213) 「得意さ」

漢字	2.86
聴解	2.79
会話	2.66
語彙	2.65
読解	2.56
<u>文法</u>	<u>2.27</u>
作文	2.25

「得意」と「苦手」の中間を4段階評価の2と考えると、7項目すべて2以上となった。これはアンケート協力者が現在、日本の大学に在籍している大学生であり、日本語の学習にある程度成功意識を持っていることが影響していると考えられる。「得意さ」の順序については、非漢字系が7項目中ちよど真ん中であるのに対し、漢字系では文法が最も苦手という結果になった。今後さらに、統計的な有意差があるかなど詳細の分析をおこなっていききたい。

### 3. 3. 4 7項目に対する「勉強のしやすさ」

「勉強のしやすさ」を、「4：大変勉強しやすい」から「1：とても勉強しにくい」の4尺度の選択式で調査した結果は以下のとおりである。

表5-1 非漢字系 (n=67) 「勉強のしやすさ」

聴解	2.91
会話	2.87
語彙	2.78
<u>文法</u>	<u>2.59</u>
漢字	2.54
作文	2.32
読解	2.26

表5-2 漢字系 (n=146) 「勉強のしやすさ」

漢字	3.29
語彙	2.89
読解	2.74
聴解	2.70
会話	2.67
<u>文法</u>	<u>2.34</u>
作文	2.07

表5-3 全体平均 (n=213) 「勉強のしやすさ」

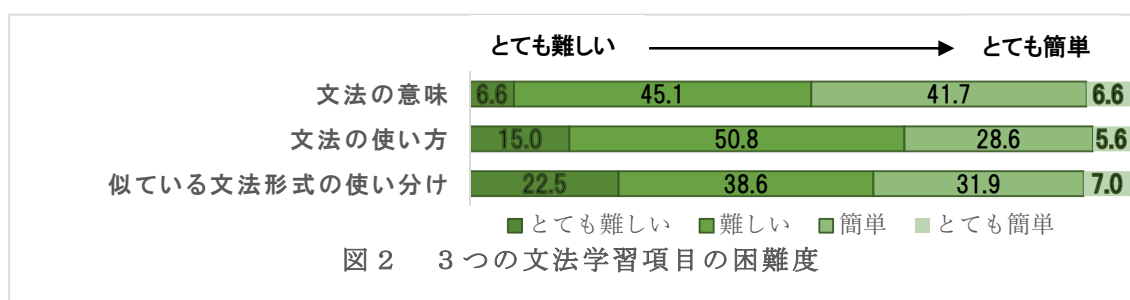
漢字	2.92
語彙	2.84
聴解	2.81
会話	2.77
読解	2.50
<u>文法</u>	<u>2.47</u>
作文	2.20

非漢字系では、「得意さ」と「勉強のしやすさ」の7項目の順位は同じであった。非漢字系で「勉強しやすい」と答えた上位は「聴解(2.91)」「会話(2.87)」であった。回答者は現在日本の大学に在籍している学生であること、「勉強のしやすさ」の場면을教室に限定していなかったことなどから、日々の生活の中で使う機会が多い聴解や会話能力を身につけやすいと捉えていることも影響していると考えられる。

漢字系では、3.3.3「得意さ」では、4点中で順位は下から文法(2.10)、作作文(2.14)の順であったが、3.3.4「勉強のしやすさ」はその2項目が逆転し、作文(2.07)、文法(2.34)となった。漢字系では、文法学習の「得意さ」「勉強しやすさ」のいずれにおいても、7項目のうち下位群という結果になった。

### 3.3.5 文法における3つの学習困難点

「文法の意味」「文法の使い方」「似ている文法形式の使い分け」の3つの文法学習項目について、「とても難しい」から「とても簡単」までの4尺度の選択式で調査した結果を図2に示す。



この3項目のうち「文の意味」は、「理解」、「文法の使い方」と「似ている文法形式の使い分け」は「産出」と考えると、理解よりも産出に難しさを感じていると分析できる。

3項目の中で学習困難度が一番高かったのは「似ている文法形式の使い分け」であったが、「簡単・とても簡単」と回答した学生も約4割程度おり、困難度が一様でないことがわかる。

さらに、この「似ている文法形式の使い分け」の学習方法として、「似ている文法形式をまとめて勉強したいか」を4尺度から選ぶ調査をおこなった。その結果、「まとめて勉強したいと強く思う」が34.7%、「思う」が39%、「少し思う」が23%、「まったく思わない」が3.3%というとなり、約74%の学習者が類似している文法形式はまとめて学習したいと考えていることがわかった。

類似文型の「使い分け」は、学習者にとって難しい（にちがいない…）、だから「文法学習において、類似文型の使い分けは、わけて提示し方が混乱せず、理解しやすい」という教育観のもと指導法を工夫している教師もいる。後述する文法教材の分析にもあるように、初中級レベルの教科書の文法説明や文法参考書には、類似文型の使い分けをまとめて説明しているものは少ない。しかし、本調査の結果では、学習者のうち文法形式はまとめて勉強したいと考える数も一定数いることが明らかとなった。その溝を具体的に記述し、分析することが今後の課題の1つである。

前述3.3.2の結果にあるように、「教科書の文法説明」は、学習の重要なツールとなっている。教師が文法知識の素養を高め、教え方を工夫するのは言うまでもなく重要である。それと同時に、学

習者が自ら教科書や参考書で文法項目、特に学習者が困難を感じやすい「類似文型の使い分け」を調べようと思った時に、学習者が求める「まとまった情報」とはどのようなものだろうか。教材分析や新たな調査を実施し、この問いへの分析を今後さらに進めて行きたい。

### 3. 3. 6 「文法学習」に対する学習者の意識

設問「文法の勉強について自由に自分の意見を書いてください」で収集した回答から「(1) 類似文型」「(2) 文法の運用」「(3) 学習法」の3つカテゴリに当てはまるものを整理した。

(原文ママ。[ ]は筆者の補足。( )が学習者の国籍。)

#### (1) 「類似文型」に関する学習者の声

- ・似ている文法をまとめ、区別点を説明するという方法が私にとって理解しやすい(中国)
- ・似たような文法を集めて勉強してほしい(中国)
- ・似たような文法がよく分かりませんから、この方面の勉強を強化したい(中国)
- ・「は」と「が」の区別など、似ている文法を何度も教えてもらえると嬉しい(中国)
- ・似てる文法はとても難しいので、教科書にまとめて教えたら、勉強しやすくなると思います。(中国)
- ・1.似たような文法がよく分かりませんから、この方面の勉強を強化したいです。2.授業中は文法以外のことも勉強したいです。文法を知っていても、単語が読めなくて正解が出ない場合があります。(中国)
- ・似ている文法がたくさんあり、意味は全然違うから、本当に覚えにくいです。(中国)
- ・文法は自分の国と似ているところが多いので理解はよくできるが、使い分けや使い方がとても難しい(韓国)
- ・分けて勉強したいです(ベトナム)
- ・種類、意味は同じだが、使い方が違い文法は難しい(ベトナム)
- ・意味が同じの文法が多く、場面によって使い方が違う。全く意味同じの文法だが使える場合もある、使えない場合もあり難しい(ベトナム)
- ・混同しやすい同様の文法がたくさんあります(ベトナム)
- ・文法は難しく、意味は同じなだけで、使い方は違います。(ベトナム)
- ・意味同じの文法が多くて、場合によって使い方が違う。全く意味同じの文法だが使える場合もある、使えない場合もある。難しい…。(ベトナム)
- ・似てる文法が多いから使い方もいっぱいあります。自分は似てる文法はまとめて覚えます。暇なとき自分で例を出して練習します(ベトナム)
- ・[文法は]日本語を勉強の中で1番難しい。(略)文の意味と形に迷うこともたくさんある(ネパール)
- ・私にとって日本語を勉強の中で1番難しいと思う。文法に関して意味がわかるのに全ての文が読まなきゃいけない。それと文の意味と形に迷うこともたくさんあります。似ている文法でも使い方は違う。(ネパール)

#### (2) 「文法の運用」に関する学習者の声

- ・覚えなければいけないことが多く、特に敬語の文法はややこしくてなかなか覚えにくいし使えない(中国)
- ・覚えやすいけど、あまり使わない(香港)
- ・N2から似たような文法が多くてわかりづらいしあんまり使わない文法や単語も多いと勉強辛いと思います(台湾)
- ・面白いです。書くとき使う文法と話すときに使う文法について使い方をもっと知りたいです(韓国)
- ・文法の使用ところは少ない、日本の生活にあまり使わないので、ちょっと忘れやすいと思います。生活に会話ですから、早めに言わないと時間がかかるということ(ベトナム)
- ・意味がわかるが使う環境は難しいと思います(ベトナム)
- ・日本語まだうまくないから、会話の時に勉強した文法を使えません。(ベトナム)
- ・今インターネットがいろいろなことを勉強にできる、文法の勉強と使い方をインターネットで学ぶことができると良いと思います(ベトナム)
- ・文法の勉強は簡単ですが、使う時間違いやすいです(ネパール)
- ・文法の勉強は会話で良く使う。でも会話するときあまり気にしない(ネパール)



- ・作文書くときいつも文法ばかり間違えます。からこそ文の意味全く違うになってしまったことを何回もあります。  
(ネパール)
- ・文法は最初の方が簡単ですが、書き言葉などあまり普段に使わない文法になると勉強するのが難しいと思います(マレーシア)

### (3) 文法の学習法や学習全般への意識

- ・ちゃんと役に立つ文法をしっかり学習することが重要だと思う (中国)
- ・文法をより詳しく説明してもいいんですか (中国)
- ・文法の量は語彙より多くないに見えるが結構たくさんあります。語彙を暗記したばかり文法も語彙のようにたくさん暗記すれば日本語が上手になれるだと思います (中国)
- ・暗記しかないと思います (中国)
- ・やはり中国の先生が文法を教えるなら、もっと理解やすいだと思います (中国)
- ・例文を読んでから、使用のところが分かれると思います (中国)
- ・文法は私にとって難しいです。日本語の文法はとても多いです。助詞、助動詞、形容詞、名詞、動詞など、10個があります。私は教科書を勉強する以外に、よく日本のドラマと映画を見ます。日本人の話しをよく聞いたら、日本語の勉強に役に立つんです (中国)
- ・日本人がよく使う文法を学びたい。日本人と同じ方法で勉強すれば上手になるだろう (中国)
- ・私的には言語を勉強するとき教科書の方よりドラマや映画などの方が役に立った (台湾)
- ・文法の勉強は普通に難しいです。どのぐらい勉強するといいか全然わかりません (韓国)
- ・自分に必要は文法をもっと詳しく勉強したい (ベトナム)
- ・いつも N3 の文法を繰り返し練習しなきゃ (ベトナム)
- ・小テスト大量に勉強したほうがいい (ベトナム)
- ・まとめて文法を勉強 (ベトナム)
- ・文法を覚えるのために例をたくさん書いたほうがいいと思います (ベトナム)
- ・文法の勉強する時、例がいっぱい上げるほど覚えやすいと思います (ベトナム)
- ・分けて勉強したいです (ベトナム、上掲)
- ・私は同じ意味がある文法を集まって勉強します。それは使い方とイメージがよくわかります (ベトナム)
- ・文法はたくさん覚えなければならず大変です (ベトナム)
- ・似てる文法が多いから使い方とイメージもいっぱいあります。自分は似てる文法はまとめて覚えます。暇なとき自分で例を出して練習します (ベトナム、上掲)
- ・自分が勉強したことがある文法を日常会話でよく使われれば、覚えやすいと思います (中国)
- ・文法を覚えるために、例文をしたほうがいいと思う (ベトナム)
- ・文法の意味を分けて、勉強しています (ベトナム)
- ・文法の勉強は先生から教えてから、ノートに簡単にまとめて、横に意味と例文を書いています。よくベトナム語で意味に書きます。しかし、その方法はテストによくできましたが、声を出さなくて、例文をたくさん考えないので会話の時、使えない (ベトナム)
- ・よく使う文法だけ勉強した方がいい (ベトナム)
- ・会話できるため、作文かけるため、読解を理解できるため文法は大切 (ベトナム)
- ・ネパールで、日本語の文法をはじめて勉強するときはぜんぜん分からなくて本当に難しすぎだと思いました。日本に来てから日本語学校で先生たちとアルバイト先で少しずつ日本語を使っていることで練習したらもっと分かるようになりました (ネパール)
- ・低いレベルではよく英語で書いてある本で勉強していましたが、より上のレベルに行くと、なんか英語で書いてある本の文法の説明がよく自分を混乱させていると感じたので、段々完全に日本で書いてある本で勉強することになりました (マレーシア)
- ・私にとって日本語の漢字と語彙が難しい。文法は簡単です。なぜならシンハラ語では文法の書き方日本語の書き方と同じからです。でも文法を勉強するためには言葉、動詞、漢字、語彙なども大切です。それをわからないと文法はできません。私は国で三ヶ月ぐらい日本語を勉強して日本にきました。来る前は文法よくわからなかったが来た後日本人と話す、他の国の友達と話す、先生達と話すなどことをしたので文法をできるようになりました。(スリランカ)

ここでは、自由記述を3つのグループに分けただけであるが、文法学習への意識は必ずしも様でないことがわかる。文法理解と運用、理解のための例文作り、文型などのまる暗記、類義文型をまとめて・分けにしての提示と学習、求めている文法の難易度、書き言葉と話し言葉の文法など、学習者からの回答は多岐にわたっていた。

特に、類似文型に関する学習法については、まとめて勉強したいと思っているもの、分けて勉強したいと思っているものどちらの意見もあり、回答内容の多様性からも一律の文法学習のマニュアル的指導ではなく、「個」の学習観やニーズに目を向けた学習の重要性を改めて示された結果となった。類似文型については、難易度を感じ入る者も多い。「似ている文法をまとめ、区別点を説明するという方法が私にとって理解しやすい」「似ている文法はとても難しいので、教科書にまとめて教えたら、勉強しやすくなる」という声があがっているように、今後さらなる分析を続けていくのには、類似表現がどの程度まとめて提示されているのかなどを教材ごとに調査していく必要がある。

また、学習した文法項目を実際に運用できているという達成感がないという意見も複数あげられている。取り上げる文法項目の学習と具体的な使用文脈の結びつきや、理解や使用に必要な十分な情報が与えられているのかといった、教育実践に突き付けられた課題もある。

さらに、「よく使う文法や役に立つ文法を勉強したい」というように、文法に優先順位を求める意見もあった。「何を優先的に取り上げるか」については、4. 先行研究にあるようにこれまでも様々な方面から議論されてきている。学習にどの文法項目を優先するのかという順序だけでなく、何が学習に「十分な情報なのか」、現在の教材では「十分な情報が与えられているのか」という疑問は我々の調査の出発点ともなっており、今後さらに詳細は分析を進めていきたい。

#### 4. 先行研究

本研究の問いは、「学習者に対する文法解説は文法の理解に「十分な」情報を与えているか」というものであった。そして、学習者に対して行ったアンケート結果から、「よく使う文法を知りたいと思っている」「類義表現(文型)と一緒に覚えたいと思っている」「教科書の文法説明/教師の説明に頼っている」ということがわかり、「学習者に対する文法解説」そのものについて考えることが意義のあるものであることがわかった。

本章では、その文法解説について、これまでどのような議論がなされてきたのか、先行研究から検討する。具体的には、1. どのような文法形式を取り上げるのか(何を、どのような順番で)、2. その文法形式をとりあげるとき、どのような情報が必要か(学習者にとって、教師にとって)、3. その文法形式をどのように教えるのか、あるいは学習するのか、といった3つの点に絞って、関連する先行研究について概観する。

##### 4. 1 どのような文法形式をどう取り上げるのか

庵(2011)では、「日本語記述文法と日本語教育文法」と題する論考の中で、日本語記述文法、日本語教育文法ということばがいつごろから使われ始めたかということに言及している。「(日本語)記述文法」や「(日本語)教育文法」をタイトルまたはキーワードに含む論文、及び書籍は、そのほとんどが、1990年代、あるいは2000年代以降であると述べている(p.1)。そして「寺村においては表裏

一体であった、日本語文法の記述的研究と日本語教育のための文法記述ということが分離をはじめ、それぞれが違うものとしてアイデンティティを主張しはじめた。」「1990年代後半から日本語学（日本語記述文法）と日本語教育との関連性は疎遠になっていった。」と述べている（p.3）。

このような状況の中、「日本語教育のための文法」（日本語教育文法）という考え方が生まれてきた。2005年には、野田が「コミュニケーションのための日本語教育文法」を提言した。そこでは、目的をもった文法、文法教育、正確さ重視ではなく、目的を達成できる文法、学習者ごとの文法、伝達重視の文法、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ことを掲げている。具体的には、「(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：個々のコミュニケーション活動が成功するかどうかを基準に、どんな文法項目を重視し、どんな文法項目を切り捨てるかを定める。(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、相手とのコミュニケーションに直接関わる伝達部分や社会言語学的な能力を重視する。(7) 形式を基盤とする文法から機能を基盤とする文法へ、コミュニケーションの目的が先にあり、その機能を果たすための文法を作る方向にする。」といったことが述べられている（野田 2005：2 一部省略）。

同じ野田（2005）の中で、白川（2005）は、「これまでの日本語教育文法は、学習者の視点ではなく母語話者の視点から発想された「日本語学的文法」である。」「日本語学的文法からの脱却は、文法の軽視ということではない。むしろ、これまでの文法を解体して、学習者の視点にたって新しい文法を再構築するということである。」（p.61）と述べ、日本語学的文法、つまり母語話者の視点から発想された文法からの脱却を主張している。ただし、文法の軽視ではないということも同時に述べている。

この日本語教育文法に関する論考に対しては、その後いくつかの反論が出た。楠本（2007）は、多くの思い込みが潜んでいるということを「コミュニケーションのための日本語教育文法という幻想」という論文の中で述べている。「コミュニケーションのための日本語教育文法」に潜む“思い込み”として、次のように述べている。

- (6) 学習者はそれぞれ決まったニーズがあるという“思い込み”
- (7) 今までの文法は役に立たないという“思い込み”
- (8) 現実においてあまり使われない文法は学習する必要があるという“思い込み”
- (9) 練習は現実の言語使用を反映するものでなければならないという“思い込み”
- (10) 学習者は大変だという“思い込み”

(p.6：（ ）内数字は原文のまま）

野田（2005）が出版された2005年の日本語教育学会春季大会では、菊池他（2005）が「もうひとつの日本語教育文法」と題するパネルセッションを行った。「現場では、これまでも、ただ「日本語学の文法」に従事してきたわけではなく、コミュニケーション重視の方向へと少しずつでも文法教育を改善しようと、経験と見識をもとに、努力を重ねてきたのではなかったか。昨今の「改革」提案の懸念の一つは、こうした地道な努力を評価せずに、安易に「学習困難」と認定した項目を廃するだけの方向に向かう風潮を招かないかという点にある。本当は必要な学習項目を習得させる努力を放棄し、ま

た、教室での文法学習の充実を軽視する方向に向かうことになるのなら、「改革」の功罪は、きびしく問われねばならない。こうした「改革」は、基本的に<消極策>と紙一重である。」と述べている。

同じパネルの中で本郷(2005)は、「学習者にとって教室での日本語学習は、教室外ですぐに役立つコミュニケーションの技能を学ぶだけでなく、観察によって得られる新しい事柄の認識を確認する場にもなっている。文型を機軸とすることで、機能シラバスや場面シラバスでは扱いにくい「言語ルールを学習者に発見させるような活動」が実践できるのではないかと、それにより、それぞれの形式が実際のコンテキストの中で、どのような意味を持つのか、ということに敏感な学習者が育つのではないかと考えている。そして、そういった学習者であれば教室を離れても、観察⇔実践を通して自ら日本語の運用の世界を広げていけるのではないだろうか。教室には、このような学習者の知的作業を促進する場としての役割が期待される。」と述べ、教室外ですぐ役立つコミュニケーションの技能を学ぶだけでなく、内省的な学びというものがあるはずだということ述べている。

このようないわば反論とも呼べるものがいくつかあったが、この日本語教育文法の考え方には、いろいろな立場がある。庵(2010)は、前述の白川(2005)の日本語学的文法から独立した日本語教育文法という考え方を支持しているが、上述の反論に答えるかのように、決して「全てを教える必要はない」と言っているわけではないことを述べている。以下に引用する。

今求められるのは「日本語学的文法から独立した」日本語教育文法(白川 2005)である。そうした観点から考えた場合、日本語学と比較した日本語教育文法の最大の特徴は、それが産出のためのものであるという点である。(庵 2010 : 40-41)「は」と「が」の使い分けの規則を「産出」という点から捉え直し、より簡潔なフローチャートを提案した。本稿の立場は「100%を目指す文法」とも共存可能であることを述べておきたい。(中略)本稿で得られた「90%」と「100%」をつなぐにはどうするかであるが、その段階では明示的に規則を導入していいと考える。本稿の価値は中級レベルの学習者でも確実に90%近くの正解率を達成できるルールを提案したことにある。(庵 2010 : 53-54)

この論文では、「は」と「が」の使い分けの規則を「産出」という点から捉え直し、より簡潔なフローチャートを提案しているが、それはまず、90%を目指すものだと言っている。そしてその後さらに100%を目指す人への明示的な規則の導入を否定しないという考え方を述べている。

本稿の価値は中級レベルの学習者でも確実に90%を近くの正解率を達成できるルールを提案したことにある。言い換えれば、「は」と「が」という「山」を登るのに、ふもとから一步一步登るという従来のやり方に対し、8合目(9合目?)までケーブルカー(ロープウェイ)で行ける方法を提案したということである。もちろん、本稿の方法で「山頂」まで行けるわけではない。

今後の課題は次の2つである。1つは、テキストタイプによる違いの検証であり、これはケーブルカー(ロープウェイ)の精度を測定することに当たる。

もう1つは、本稿で提示した規則のカバー率を「100%」に近づけるための規則の研究であり、これはケーブルカー(ロープウェイ)で8合目(9合目)まで到着した学習者が自力で「山頂」に至るまでの案内図を書くことに相当する。(庵 2010 : 54)

以上のことから、これまで①「日本語教育文法」に関する議論が行われていること、また、②それ

に対する反論もあること、ただし、③「日本語教育文法」は100%教えなくても良いと言っているわけではなく、優先順位の問題を言っているのだと主張する人もいるということがわかった。次に「どのような情報が必要か」という問題について考える。

#### 4. 2 その文法形式を取り上げるとき、どのような情報が必要か

前節で述べたように、「日本語教育文法」の考え方において、「何を取り上げるか」という議論は、何を優先的に取り上げるかという議論のように思われる。確かに学習者は「よく使う文法を知りたい」と思っているのであるから、そういう意味では、この研究が進むことは好ましいことだと考える。しかし、何を優先的に取り上げるにしても、それを取り上げるとき、十分な情報が与えられているか、ということが我々の問いである。本節では、その文法形式を取り上げるとき、どのような情報が必要か、という問題を取り上げる。

前述の日本語教育文法に関する論考(野田 2005)が出たあと、日本語学会 2006 年度春季大会シンポジウムで、「文法研究と文法教育」という分科会が行われた。司会を務めた仁田氏のことばがその報告に記されている。「真に優れた研究は実用的でもある、言い換えれば真に実用に耐えうるものは極めて体系的で理論的にも優れたものである、という信念(信仰?)が、司会者にはある。(山室他 2006 : 119)」実用的であるということは重要である。そしてそのことは、体系的、理論的ということとつながっているのであり、別のものではないという主張である。この同じ分科会で、砂川は次のように述べている。

野田氏の提唱する「日本語教育文法」は、日本語教育の現場で教えるべき文法項目とその取り上げ方を問題にしている。ところで、教育文法のおおもとには、それが拠って立つ「参照文法」が必要である。しかし、日本語には「参照文法」と呼べるものがまだ十分に確立されているとは言えない状況にある。「真に実用に耐えうるものは極めて体系的で理論的にも優れたものである」という 1 節で述べられた仁田氏の言葉通り、参照文法は体系的で、かつ包括的でなければならない。そのような文法理論に照らして、それぞれの現場での要請に応じて教える項目を取捨選択し、それぞれの現場に最適な文法シラバスを構築するというのが文法教育の本来あるべき姿だろう。日本語教育と日本語研究者との協力による日本語参照文法の記述は急務である。(砂川 2006 : 123)

教育文法に従って適切な文法指導を行うためには、さらにもうひとつ、学習者のレベルとニーズにあった適切な文法項目を選び出し、適格な指導法を考えるための資料が必要である。この種の資料を取めたデータベースには、言語形式、機能、場面、語彙、解説などの情報が取り込まれていることが望ましい。(砂川 2006 : 124)

この砂川(2006)で述べていることは、まさに我々の問いへの答えのように考える。参照文法に関しては、いろいろな定義があると考えられる。2010年に全巻が刊行された日本語記述文法研究会編『現代日本語文法』シリーズの各巻の前書き「<参照文法>紹介」では、「日本人の手で日本語で書かれた参照文法が今やっと出版されたことを、心からよろこぶ。(宮島達夫)」と書かれている。また、同書の第1巻「はじめに一現代日本語文法の立場と構成一」(仁田義男)では、「本書『現代日本語文法』は、広い意味でいわゆる参照文法といったタイプに属する文法書である。」と述べられていて、参照文法の本であることが明示的に書かれている。しかしこの前書きでは、さらに次のように書かれ

ている。

本書では、現代日本語が呈する文法現象を分析・記述し、それを明るみに出すことに努めた。ある言語の参照文法的な文法書を書く、ある言語の文法現象総体を明らかにするということの最終的な目的は、十全な辞書があれば、その辞書と当の文法書を用いれば、日本語を知らない非母語話者であれ、コンピューターのようなものであれ、正しい日本語の文のみを作り、与えられた日本語の文に正確な解釈のみを施すことができる、というものである。そのような最終的な目的は、はるか彼方ではあるものの、それに一步でも近づくことを目指して本書は書かれ編まれている。(p. x iii)

つまり、非母語話者にとっても使えるレベルにはまだ達していないということを述べているように思われる。この本を編集した日本語記述文法研究会のメンバーである白川氏は、白川 (2018) で以下のように述べている。

原点に戻って、学習者の日本語学習のために必要な文法情報はどのようなものかという発想から出発することが、記述文法を再び充実させるための方策として有効なのではないだろうか。(中略)文法形式は、その意味、用法を抽象的に説明しただけでは、学習者には十分に理解できない場合が多い。母語話者であれば何となく納得してしまう説明であっても、学習者にとっては不十分であり、もっと踏み込んだ使い方の説明がなければ具体的な場面に応じて適切に運用することができない。理解レベルならば、文脈から推測して何とか理解できたとしても、産出レベルとなると、どのようなときに、どのように使うかという、具体的な使用文脈と結び付けて意味・用法を理解していなければ使えないことが多い。(p. 69)

白川 (2018) は、この論文の中で、「日本語教育研究への越境」を可能にする観点として 3 本の柱を立て、具体的な研究事例を通して、目のつけどころや研究の可能性について検討し、そのような研究が、日本語学から日本語教育への越境を可能にする述べている。1 つめの柱は「語用論的研究 (使用文脈の研究)」であり、佐藤 (2015)、太田 (2005) が紹介されている。2 つめの柱は「外国語との対照」であり、蓮沼 (2017)、江田・堀 (2017)、井上 (2016) が紹介されている。3 本目は「語法研究 (類義表現の研究)」であり、杉村 (2007)、劉 (2004) が紹介されている。

ここに太田 (2017) の論文を紹介する。太田 (2017) は、「～である」の練習の検討を例にして、文脈化の問題について次のように述べている。

「文脈化」とは、その表現が「いつ、どのように使われるのか」を明らかにするために、特定の文法項目が産出にあたって選択される文脈的な条件を、必要な範囲で抽象化し、明示的に記述することを言い、当該表現の「意味」がどんなときに、どのように、誰から誰に対して用いられ、その結果何をするのかといったコミュニケーションの一連の流れを通した記述を試みることである。(pp. 32-33)

以上、本稿では、ある表現を「使えるようになる」ためには、「その表現が何か」だけでなく、「その表現をいつ使うのか」ということを伝えるべきだという問題意識に立ち、「文脈化」という考え方について述べた。ただし、「文脈」的な条件を記述する方法は、現在のところ、まだ試行段階にあり、実用的なものになっているとは言えない。今回扱った「である」の使用文脈についても例示にとどま

り、体系化にはいたらなかった。文法研究においても、広く近接表現について、その相互の関係が明らかにされているわけではない。研究としては課題が山積してはいるが、少なくとも、教師が「文脈化」という視点を意識的に持つことには、大きな効果があると期待し、より実用的な整理や分析を目指して、取り組んでいきたいと思う。(pp. 43-44)

「文脈化」の問題も、「どのような情報が必要か」という問題を考えるうえで重要な観点となるものと考えられる。

以上のことから、「どのような情報が必要か」という問題の解決のためには、まず参照文法が必要であるということがわかった。そして参照文法とは、体系的、包括的なものであり、さらに学習・指導のためには、それを可能にするデータベースが必要であるということもわかった。「文脈化」という要素も重要であることがわかったが、その分野も、まだ体系化、あるいは近接表現の相互関係を明らかにするまでには至っていないということもわかった。

参照文法と呼ばれている本が日本語記述文法研究会から出され、少しずつ前に進んでいると考えられるが、それが、日本語学習者が参照できるものにはまだなっていない。また、教師が使えるようなデータベースにはなっていないということが確認できた。

#### 4. 3 その文法形式をどのように教えるのか／学習するのか

本節では、前節のような状況の中で、では、現場ではどうしているのかという問題に関する先行研究を概観する。

川口(2016)では、文脈化・個人化を教師が教室で実現させる必要があるということを以下のように述べている。

本書でいう「文脈化」は、前述のとおり、「特定の文法・語彙項目を指導するとき、その項目が「だれが・だれに向かって・なんのために」使われるものであるかを明示して指導すること」ですが、これは、「どんな「機能」を示すためにその文法や語彙を使うのかを、具体的な人間関係と表現意図に即して明らかにすること」と考えていただいてもいいでしょう。すなわち、「文脈化」とは、単なる「場面設定」でも、「機能」の名称づけでもなく、例えば「あの、そろそろ帰らないと」のような表現がどうして必要なのかを、だれとだれが話していて、そこで何が伝えられる必要があるかを、導入や練習を通して学習者が理解できるように教師が把握しておくことなのです。(p. 3)

つまり、「文脈化」の情報を提供するのには教師であると主張している。次に第二言語習得の分野での議論を述べる。西口(2020)は、つぎのように指摘している。

一般的に言って、今日本語教育に従事している教師の多くは「文法過剰必要論者」だといわざるを得ません。(p. 136)

従来の初級日本語教育で行われているような集中的な文法の指導と学習をしなくても言語活動従事に必要な文法は身につけることは可能だと言えそうです。(p. 137)

語法と呼ぶにせよ文法と呼ぶにせよ、表現活動の日本語教育ではそれを取り立てて教えることはしません。(p. 142)

言葉遣いの蓄えの形成や言葉遣いの豊富化の活動が十分に提供されれば、学習者は言葉使いの蓄積

と豊富化を進めながら、同時にそれらの中に含まれる語法を確認したりその知識を修正したりすることができます。(p. 143)

第二言語習得の観点から、文法知識を明示的に提供することに否定的であることがわかる。しかし、西口(2020)では、以下のように、教師には、予期せぬ文法の質問に適切に有効に対応する必要性があり、日本語の文の構成法についての体系的で自覚的な知識を身につけていることが期待されると述べている。

即座の判断と、瞬時の対応の企画とその巧みな実行が求められます。そうした教授行動を適切に行うためには、口頭言語と書記言語にわたる言語活動についての直接および間接の豊富な経験と、それに関連して得られるさまざまな条件下での日本語の発話やディスコースの構築法や多種多様な言葉遣いについての半自覚的な知識と、日本語の文の構成法についての体系的で自覚的な知識を身につけていることが期待されます。そしてそれらに加えて、日本語学習者の話し方や書き方についての知識やその発達の経路についての知識なども求められます。日本語の教師は、そのようなことについて日頃から研鑽を積むようにすることが必要でしょう。(p. 154)

そのようにするのは、正しい文法を知って、それを学習者に正確に教えるためではありません。(pp. 154-155)

学習者に日本語を育て日本語の上達を支援するさまざまな習得支援の活動を具体的に発想して、そしてそれらを機動的で有効に実践するための欠かすことのできない基盤になるのです。(p. 155)

また小柳(2020)では、やはり第二言語習得の立場から、「教師の文法説明によって得られるのはメタ言語的知識で、そのような知識と、言語を使うという言語処理における文法処理のプロセスは全くことなる(Doughty 2003)と言われている(p. 94)」とし、文法説明そのものが習得を起こしたという実証はないと述べ、暗示的学習を行って、規則性に気づき始めたときのほうが文法説明は効果的であるという主張をしている。また、言語適正の問題から、言語分析能力が弱い学習者には、文法説明が必要であるが、説明は最小限にとどめ、学習者が、コンピューターによる自習教材や文法書にアクセスする必要があると言っている。以下に引用する。

授業では説明は最小限にとどめるとしても、今ではコンピューターによる自習教材や文法書などもたくさん出ています。それらが学習者のアクセス可能なところにあるというのもサポートの一つだと思います。また文法説明は、練習の始まりというより、学習者に帰納的に学ぶ機会を十分与えた上で、後から補助的に説明する方が、学習者の頭がスッキリして、記憶に残ることもあるでしょう。(pp. 95-96)

習得は帰納的に学習者が規則性を見いだしていくプロセスが大切なので、それをサポートする方向に変えていかななくてはならないと思います。文型は、意味あるコンテキストの中で練習する必要がある、今や「練習」の意味合いは変化していると思います。(p. 117)

しかし、ここで問題になるのは、「自習教材や文法書などもたくさん出ています」としているが、



果たしてそれは、「十分な情報を与えているか」という点である。自ら考えるきっかけになれば、十分な情報でなくてもかまわないということなのであろうが、では、どのような情報が必要なのかという問題が残る。

最後に、木田・山本（2018）の実践例を紹介する。この論文は、非母語話者日本語教師が帰国後も自己の課題を認識し、自律的に日本語に向き合い分析する力を育成することを目標に行った授業の実践報告である。日本語の分析能力を育成するために必要な要素を、「日本語の実態を客観的に観察し」「自分でルールを考え」「必要な情報を取捨選択し整理する」と考え、この3つの要素を取り入れ「調べ学習」「用例探索」「おもしろ日本語発見」という文法授業を実践した。「用例探索」はコーパスを利用している。この授業の結果、文法授業についてのイメージの変容が確認されたと報告している。この実践は、学習者自身が自律的に日本語の文法について考えるという意味で、その可能性を示したものと考える。しかし、「用例検索」にみられるように、確かなコーパスのような情報源が必要である。また、これは日本語教師という高いレベルの日本語運用力を既にもっている非母語話者の例であり、日本語学習者にそのまま応用するためにはさらに工夫が必要であろう。

以上のように、「その文法形式をどのように教えるのか／学習するのか」という問題に関しては、「教師の把握」「教師の知識」の重要性を強調し、文法に関する情報提供を教師に委ねていることがわかった。また一方で、学習者は自習教材や文法書にアクセスすれば良いという論考もあった。しかし、実際には非母語話者日本語教師も含め、教師が完璧で十分な知識を備えることは不可能であり、また学習者自身が調べるとしても、学習者に適したいわゆる参照文法の本がまだ整備されていないことも前節からわかっている。

以上、先行文献の概観から、「日本語教育文法」という観点からの研究が必要であること、その研究成果をもとに、非母語話者も含む日本語教師、そして日本語学習者が利用できる参照文法やデータベースが必要であること、そしてそれがまだ整っていないこと、現状では、文法に関する情報提供が教師の知識に委ねられていることがわかった。

次章では、今使われている教科書や参考書の問題について分析する。

## 5. 教材調査

新しい日本語教育文法は日本語記述文法との距離を大きくとっているが、日本語記述文法の知見を日本語教育文法に生かすことが重要であるとの指摘がある（庵 2011）。しかし、既存の文法解説書の文法の記述は質・量共に充実しているとはいえないのが現状である。学習者のアンケートからも明らかとなったように、8割以上の学習者が、ネット辞書や日本語教科書の文法説明を文法学習に利用しているが、ネット辞書の中には信頼性が低いものもあり、また、日本語教科書には文法解説の掲載がないものが多い。さらに、教科書には文法解説の掲載があったとしてもそれは学習者のニーズには合っておらず、学習者が知りたいであろう情報、また文法の理解・産出共に必要な情報を十分に与えていない（例えば、類義表現の違いや使い分けに特化した記述は、一部の文型を除いて、ほとんど見当たらない）。

以下、文法の様々な解説書を用いて、本稿で問題としている、文法の説明がどのようになされているか、またどのような情報が提示されているか、特に類義表現のパラディグマティックな関係がどのように記述されているかということについて見てみたい。分析を行うリソースは、教科書の文法解説、文法の参考書・辞典、ウェブ上のリソース（ウェブ辞書など）である。また、ページ上のスペースの

ため、本稿では、初級に焦点を当て、特定の形式を取り上げる。ここで取り上げる形式は、助詞「は」と「が」である。この形式に絞る理由は次の三つである。一つは、「は」と「が」は、初級の文型であるため、どの文法解説書にも記述があり、調べやすい文型である。また、先行研究でも多く例示されており、考察の対象としては扱いやすい。さらに、日本語学習の中の基礎的な文型であるにもかかわらず、学習困難な項目であるので、学習者が常に説明を求めている文型である。

## 5. 1 「は」と「が」

まず、日本語記述文法における「は」と「が」の意味・用法についてどのように提示されているか、少しばかり触れておきたい。

「は」に関しては、一般的に、(3)、(4) (久野 1973 による例) のように、「主題」と「対比」の機能が分類される。

(3) 太郎は学生です。

(4) 雨は降っていますが、雪は降っていません。

一方、「が」に関しては、「中立叙述」(「眼前描写」) (5)、「総記」(「排他」) (6)、「目的」(「対象」) (7) という機能が一般的に分類される (三上 1953、1963、久野 1973) が、尾上 (1973/2001) がさらに、例 (8) にあるような「意外性」という用法も区別する。

(5) 雨が降っています。

(6) 私が幹事です。

(7) 私は花子が好きだ。

(8) A: 見ろよ。こんな大きいネズミをとったぞ。

B: 大きくはないよ。小さいよ。

A: このネズミが小さい?

本稿では、学習者にとって使い分けが困難である主格をマークする「は」と「が」のみに焦点を当て、その用法および使い分けをめぐる文法解説書の記述について見てみたい。

## 5. 2 分析

### 5. 2. 1 教科書

文法の解説を掲載している初級の教科書は多くない。ここでは、次の4冊を選定し取り上げる。

- ・ 『みんなの日本語』初級 I 翻訳・文法解説英語版 (2000)
- ・ スリーエー; 『げんき』 I (2013) The Japan Times
- ・ 『まるごと日本のことばと文化入 A1』 (Marugoto Plus) <https://marugotoweb.jp/en/>
- ・ 『Japanese for Busy People (JBP) I』かな版 (2008)、講談社インターナショナル

表 6 初級日本語教科書

教科書名	課	文型 (用例)	解説
みんなの日本語	L. 1	N は～です	<u>は</u> indicates that the word before it is <u>the topic</u> of the sentence
	L. 10	N があります/います	the thing or person is treated as the <u>subject</u> and marked with <u>が</u>
げんき	L. 2、 L. 8	N は/がV QW がV 「ロバートさんが沖縄 に行きました。」 「だれが【×は】沖縄 に行きましたか？」	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>the question word which is the subject is never followed by は</u>; with <u>が</u> <u>extra emphasis</u> is made on Robert, <u>the new piece of information</u></li> <li>• 「ロバートさんは沖縄に行きました。」 <u>describes what Robert did</u>; it is likely to be uttered <u>when Robert has already been breached</u></li> </ul>
	L. 1	N は～です	used when talking about N' s name nationality, profession
まるごと日本のこ とばと文化 入門 A1	L. 10	N がいいです	used when saying a suitable day, time or date
	L. 8	～に～があります/ ～は～にあります 1 かいに <u>レストランが</u> あります。 <u>レストランは</u> 1 かいに あります。	<u>が</u> : <u>subject marker</u> <u>the subject is introduced for the first time</u> ; the speaker believes <u>the information to be new to the listener</u>

表 6 の簡単なまとめから明らかになっているように、「は」と「が」の記述は教科書によって異なる。記述には統語的役割（主語）が用いられる場合もあれば、語用論的なプロパティ（主題、新情報）が用いられることもあり、一貫性がない。また、「が」に関しては、多くの教科書は、存在文のみにフォーカスを当て、存在文での機能に特化した記述を行っている。さらに、『まるごと』のように、発話における「は」と「が」の特定の用法・場面のみを取り上げている場合もある。『JBP』は、用例を用いて、「は」と「が」の比較を試みようとしているが、用例から見える違いは意味の解説には反映されていない。

## 5. 2. 2 参考書・辞典

次に、参考書および文法辞典について見てみたい。学習者をターゲットとしている参考書や文法辞典は少ない。また、初級のみフォーカスを当てている参考書や辞典も少なく、一般的に複数のレベルに対応するものが多い。以下がその一部である（イタリックとなっているのが、初級以外の級にも言及しているものである）。

- ・ 友松悦子・宮本淳・和栗雅子『どんなときどう使う日本語表現文型 200』（2013）、アルク
- ・ 友松悦子・和栗雅子『初級日本語文法総まとめポイント 20』（2004）、スリーエー
- ・ 寺村秀夫（編）・野田尚史（著）『日本語文法セルフマスターシリーズ1 はとが』（1991）、くろしお出版
- ・ 足立章子・金田智子・鈴木有香・武田聡子『文法が弱いあなたへ』（2002）、凡人社
- ・ S. Makino & M. Tsutsui 『A Dictionary of Basic Japanese Grammar』（1986）、The Japan Times
- ・ S. Maynard 『An Introduction to Japanese Grammar and Communication Strategies』（1990）、The Japan Times ; グループジャマシイ（編）『日本語文型辞典』（2015）、くろしお出版
- ・ 岡本牧子・氏原庸子『くらべてわかる日本語表現文型辞典』（2008）、Jリサーチ出版。

本稿の分析のため、表 7 にある 4 冊の参考書・辞典を選び、「は」と「が」に関する記述を比較する。

表 7 参考書・辞典

書名	文型（用例）	解説・意味の記述
初級日本語文法総まとめ ポイント 20、2 課	多数の用例	<u>伝えたい情報の前に「は」を使う</u> (取り立て、対比) <u>伝えたい情報の後に「が」を使う</u> (描写、～は～が文、複文)
日本語文型辞典	<u>だれが</u> / <del>【×は】</del> 来ますか	<u>が</u> indicates that <u>the noun is the subject</u>
A Dictionary of Basic Japanese Grammar	<u>だれが</u> / <del>【×は】</del> 来ますか	・ <u>「wa」 marks a topic or a contrastive element ; the speaker assumes that the hearer knows the referent of 「wa」</u> ・ <u>「ga」 : focus ; subject</u>
An Introduction to Japanese Grammar and Communication Strategies	Q: <u>どの人</u> がスミスさんですか。 A: <u>あの人</u> がスミスさんです。 Q: <u>スミスさん</u> はどの人ですか。 A: ( <u>スミスさん</u> は) あの人です。	<u>contrasting 「wa」 and 「ga」</u>

参考書や辞典では、「は」と「が」は、多くの場合は、その語用論的役割、すなわち情報のタイプとの関連で記述されている。疑問文を用いて、両助詞の用法を比較しながら情報構造で違いを示そうとする解説書 (An Introduction to Japanese Grammar and Communication Strategies) もある。また、辞典では説明が極めて少なく限られているのに対し、参考書では詳細な記述が施されている。それには、一つまたは少数の文型には一冊まるごとが捧げられているという理由もある。一方では、教科書と違い、参考書や辞典の説明は、多くの場合、高レベルの日本語で書かれており、初級の学習者が解読するには難易度が高すぎる。

### 5. 2. 3 ウェブ上のリソース

最後に、ウェブのリソースについて見てみたい。アンケートの回答には、学習者はネット辞書をよく使うと指摘されていたが、学習者がどのような辞書を使っているのかが今回の調査では確認できなかった。リソースが不明である。母国で制作されたリソースが多いと思われるが、その信ぴょう性に関しては判断しかねる。

ここでは、以下の4つのリソースを取り上げるが、中には、「機能語用例文データベース『はごろも』」(開発者:堀恵子)のように、意味、用法、接続(前接、後接)、正用や誤用の例まで示す優れたものもあるが、『はごろも』は、日本語教師および中上級の日本語学習者の支援のために作られたものである。本研究の分析の対象とは異なるものである。ただ、今後の研究のためには参考になるので、本分析に含める。

goo 辞書 (<https://dictionary.goo.ne.jp>)  
 weblio 辞典 (<https://ejje.webl.io.jp>)  
 JPLANG (<https://jplang.tufs.ac.jp>)  
 機能語用例文データベース『はごろも』 (<https://hagoromo-text.work>)

表8 ウェブリソース

リソース名	解説
goo 辞書	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>「が」</u> は、主に名詞につき、その名詞が(述語の表わす)動作・作用・存在・状態などの主体であることを表わす。ただし、述語が習慣的動作や継続の状態を表わすような場合には、<u>「が」</u> は他を排除するような意味を生じる。</li> <li>・ <u>「は」</u> の働きは、文の主題を示すことにある。主題とは、ある事柄に対して話し手が何かしらの判断を下すときに、その判断の対象となる事柄をさす。主題として取りたてられるのは主語とは限らず、さまざまな事柄がその対象となりえる。また、主題を示すだけでなく、<u>他と対比的に述べて区別する意味がつけ加わることがある。「は」が主題を表わすか対比を表わすかは、文脈によって決定されることが多い。</u></li> <li>・ <u>「が」と「は」の使い分け</u> に関しては、おおよそ次のような違いがある。<u>「が」が個別の出来事や現象を描写する文で用いられるのに対して、「は」は一般的な判断を下す文や、すでに会話の中で話題となっている事柄を取り上げて述べる文で用いら</u></li> </ul>

	れる。たとえば、「夕焼けがきれいだ」というのは、今まさに空を仰いでいるときの表現であり、きれいなのはとりあえずその日の夕焼けのことでしかない。これに対して、「夕焼けはきれいだ」と表現するときに夕焼けを見ている必要はなく、夕焼けそのものについてきれいだという一般的な判断を下している表現となる。
webllio 辞典	<p><u>「は」</u> topic marker particle ; indicates contrast with another option (stated or unstated) ; adds <u>emphasis</u> (～ては)</p> <p><u>「が」</u> indicates <u>sentence subject</u> (occasionally object) ; indicates <u>possessive</u> (esp. in literary expressions)</p>
JPLANG	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「わたしはジョンです」 the subject is marked by <u>は</u></li> <li>・「りんごがあります」「とりがいます。」</li> </ul> <p>The above patterns are used to refer to the <u>existence/presence</u> of objects, people, or animals.</p>
はごろも	<p><u>「は」</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>主題、取り立て</u> 「Nについては、Nに関しては」という意味。Nを話題とするときに使う。「N+は+〔疑問詞〕」の形で、<u>知りたい情報が「Nは」の後に来る〔疑問詞〕</u>であることを表す。</li> <li>・<u>対比</u></li> </ul> <p><u>「が」</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>主語</u> 「Nが」の後に述べる事態の主体（中心となる物事）を表す。</li> </ul>

ウェブ辞書（goo 辞書）は、使用対象が母語話者が主なので、日本語学にあるような説明を用いて解説を施しているのが一般的である。しかし、そういった解説は、先述の参考書同様に、学習者、特に初級者が読み解くのに難易度が高すぎる。

## 6. 今後の課題

日本語教育に関わっている教員の中、学習者が文法を習ったのに使えない、またなぜ使えないのか、と疑問を抱いている者は少なからずいる（cf. 江田・堀 2017）。その疑問に答えるべく、本稿では、先行研究での議論に加え、学習者の立場（学習者へのアンケート）および教材に焦点を当て、そこから見える文法教育の問題点について探ってみた。学習者へのアンケート結果と教材分析からは、文法解説書は記述が不十分であり、学習者の「知りたい」という要請には応えていないといえる。

以上のことを踏まえ、今後は、白川（2018）が指摘するように、原点に戻り、日本語学習者のために必要な情報とは何か、もう一度考え、記述文法を再び充実させる必要がある。そして、記述文法研究の成果を取り入れた、学習者が理解しやすいような簡潔で平易な記述、類義表現の使い分けに必要な用例や情報を施した、初級に特化した学習者のための「参照文法」の開発が必要であると考えられる。初級に言及するのは、初級が日本語学習の土台を築き、継続学習への重大なファクターであるとともに、文法解説のリソースが最も不足しているためである。

本研究チームでは、今後、多様な学習者および多様な学習環境や学習スタイル（自律学習、遠隔授業など）にも対応できるようなウェブツールを活用した学習者のための文法教育のリソースの開発を視野に入れ、研究を進めていきたい。

## 参考文献

- 庵功雄（2010）「産出のための日本語教育文法：「は」と「が」の使い分けを例として」『台湾日本語文学報（28）』 pp. 40-55
- 庵功雄（2011）「日本語記述文法と日本語教育文法」庵功雄・森篤嗣編『日本語教育文法のための多様なアプローチ』ひつじ書房 pp. 1-12
- 井上優（2016）「日本語と中国語の真偽疑問文と確認分の意味」、庵功雄・佐藤琢三・中俣尚己（編）『日本語文法研究のフロンティア』くろしお出版、pp. 225-242
- 太田陽子（2005）「文脈からみたハズダの機能」『日本語教育』126号、pp. 114-123
- 太田陽子（2017）「「文脈化」という視点—「～てある」の練習の検討を例に一」『習ったはずなのに使えない文法』くろしお出版 pp. 25-44
- 尾上圭介（1973/2001）『文法と意味 I』くろしお出版
- 川口義一（2016）『もう教科書は怖くない！！日本語教師のための初級文法・文型完全「文脈化」・「個人化」アイデアブック』ココ出版
- 菊池康人・増田真理子・前原かおる・本郷智子・大関浩美（2005）パネルセッション「現場から発信する「もうひとつの日本語教育文法」—日本語教師だからこそ見えること・できること—」『日本語教育学会春季大会予稿集』
- 木田真理・山本実佳（2018）「日本語の分析能力を養う中・上級文法授業の試み—外国人日本語教師研修における実践—」『国際交流基金日本語教育紀要』第14号、35-49
- 楠本哲也（2007）「「コミュニケーションのための日本語教育文法」という幻想」『東京外国語大学論集』第74号
- 久野暉（1973）『日本文法研究』大修館書店
- 江田すみれ・堀恵子編（2017）『習ったはずなのに使えない文法』くろしお出版
- 国際交流基金（2020）『海外の日本語教育の現状 2018年度日本語教育機関調査より』  
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html>（2020年12月3日アクセス）
- 小柳かおる（2020）『第二言語習得について日本語教師が知っておくべきこと』くろしお出版
- 佐藤琢三（2015）「補助動詞テオク—意味・語用論的特徴と学習者の問題—」、阿部二郎・庵功雄・佐藤琢三（編）『文法・談話研究と日本語教育の接点』くろしお出版、pp. 1-18
- 白川博之（2005）「日本語学的文法から独立した日本語文法」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 pp. 1-20
- 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』第14巻2号、pp. 68-83.
- 杉村泰（2007）「「～てならない」「～てたまらない」「～てしかたがない」の使い分け—日本語母語話者と日本語学習者の比較—」『世界の日本語教育』17号、pp. 1-15

- 砂川有里子 (2006) 「3. 文法研究と文法教育との接点—日本語教育の立場から—」山室和也、砂川有里子、森山卓郎、鈴木泰／司会・仁田義雄／分科会 B「文法研究と文法教育」『日本語学会 2006 年度春季大会シンポジウム報告』
- 西口光一 (2020)『新次元の日本語教育の理論と企画と実践第二言語教育学と表現活動中心のアプローチ』くろしお出版
- 日本語記述文法研究会編『現代日本語文法』(2010) 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的设计図」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、pp. 1-20.
- 蓮沼昭子 (2017) 「順接と逆接の境界—日本語学習者は逆接条件の「テモ」になぜ順接条件形式を使用するのか—」、江田すみれ・堀恵子 (編)『習ったはずなのに使えない文法』くろしお出版、pp. 119-146
- 文化庁 [https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/index.html](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/index.html)
- 文化庁国語課『令和元年度国内の日本語教育の概要』  
[https://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_jittai/r01/](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r01/) (2020 年 12 月 3 日アクセス)
- 本郷智子 (2005) 「教室活動を通して起こる内省的な学び」菊池康人・増田真理子・前原かおる・本郷智子・大関浩美／パネルセッション「現場から発信する「もうひとつの日本語教育文法」—日本語教師だからこそ見えること・できること—」『日本語教育学会春季大会予稿集』
- 三上章 (1953) 『現代語序説—シンタクスの試み』刀江書院
- 三上章 (1963) 『日本語の論理』くろしお出版
- 山室和也、砂川有里子、森山卓郎、鈴木泰／司会・仁田義雄 (2006) 分科会 B「文法研究と文法教育」『日本語学会 2006 年度春季大会シンポジウム報告』
- 劉怡伶 (2004) 「接続後「したがって」と「それゆえ (に)」の意味・用法」『日本語教育』120 号、pp. 43-52
- Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.) *The handbook of second language acquisition* (pp. 256-310). Malden, MA: Blackwell.