OUKA
Osaka University Knowledge Archive

Title	「上級文法」の指導に関する一試案 : 不自然な文の意義
Author(s)	山川, 太
Citation	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2011, 9, p. 1-7
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/5204
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

Osaka University

「上級文法」の指導に関する一試案
—不自然な文の意義—

山川　太

【要旨】

本稿では、大阪大学日本語日本文化教育センターにおいて提供されている「上級文法」（筆者担当分）での実際の具体的な指導内容を試案として示すとともに、「上級文法」という授業に関して、日本語学・言語学での研究成果や研究手法を生かすことは可能かどうかということについても論じた。

結果、新たなことを「覚えていくこと」よりも、「覚えているもの」の中から正しく、適切なものを選択する能力が重視されるであろう上級レベルでの文法指導においては、日本語学や言語学で考察・分析の対象となる「不自然な文」を観察することが有用であることを主張した。

1．はじめに

現在、大阪大学日本語日本文化教育センター（Center for Japanese Language and Culture：以下、CJLCと称する）では実に様々なタイプの授業が提供されているが、本稿では、筆者がここ数年担当する機会の多い「上級文法」の授業について、その内容の概略を試案として示すとともに、日本語学・言語学における研究成果や研究手法、あるいは研究姿勢などを（少しでも）反映した授業のあり方というものに関しても考えてみたい。

2．「上級文法」とは

CJLC における2009年度春学期の時間割では、「上級文法」という名が冠された授業が合計 9 コマ開講されており、それぞれが違う教員によって担当されている、独立した授業である。各担当教員による授業案内（シラバス）を見ても、特定の文法項目に焦点を当て、それらについての運用能力や知識を更に深化させていこうとするものや、特定の場面や状況に応じた種々の表現を学んでいこうとするものなど、各授業の内容は様々である。共通しているのは、『Intensive Japanese Programs（履修案内）』にある以下の記述に則した内容であるということだけである。

（1）JPN410.-　日本語実習 4 A：上級文法

上級レベルの学習者の語彙・文法能力の向上を目標とする。位相についてなど、日本語のバリエーションについて学習することができる。

（『Intensive Japanese Programs（履修案内）平成21年度春学期』より）

このような、「上級文法」という授業の多様性は、初級や中級での授業に比して、より顕著であると思われる。そもそも「上級レベルの文法」というものが、初級・中級のそれと比べ、明確に定義され難いということに理由の一端があるのであろう。

“上級レベルの文法とは？”という問いに対して一定の見解を示したものに、荘司（2005）がある[1)]。荘司（2005）でも言及されているが、一般的に、初級での文法教育の内容は基礎的な文型（単文）を網羅したものであり、中級では、単文に限らず、より複雑な文が導入されていくことになる。上級レベルの文法の定義に関して、荘司（2005）は、以下の一般的な傾向を指摘した上で、自身の新たな見解を提出している。

（2）その先の上級文法ではどのような文型を扱うのかと言えば、中級の文法から上級の文法にかけて、より単語自身のもつ意味が比較的反映されている句から、より単語それぞれの意味からは予測が立たない慣用的な副詞句が、それぞれ一文型として数多く列挙されるのが通例のようである。

（荘司（2005：18））

荘司（2005）は、初級・中級、上級といったレベルの違いに応じて、いわゆる「文型」が増加していくものではないとし、（2）のような一般的傾向に疑義を呈している。さらに、「文型」の認定についても、モデルとして汎用性のある基本原則が「文型」であるべきであり、それゆえ、むやみに数多くの文型を認定していくことはモデルの意味をなさない、と述べている。初級・中級レベルの文法ということについては、根幹の部分を、可能な限り客観的に認知し得る形式で示し、様々な場面においても応用可能な型を提出することに焦点がある、というのが荘司（2005）での主張である。ゆえに、当然、「文型」の数には限りがあって、真の意味での「文型」を扱うのは中級までということになる。一方で、「上級レベルの文法」で扱われるべき内容とは、「個々の単語の意味も習得し、あらゆる句構造規則を知っている日本語学習者にわからなくて、日本語ネイティブにはわかる言語表現、それに絡む要因を示すこと（荘司（2005：20-21））」であるということになる[2)]。

このように、荘司（2005）での「上級レベルの文法」が含み得る内容は非常に広く、一般的な「文法」のイメージを遥かに超えるものとなっているが、これこそが「上級」が上級たる所以であると思われる。筆者が「上級文法」の授業を担当する際に念頭に置いた「上級レベルの文法」の内容は、もっと狭い意味での「文法」であり、荘司（2005）での「上級レベルの文法」が“広義の上級文法”であるならば、筆者の授業における「上級レベルの文法」は“狭義の上級文法”であると捉えることができるかもしれない。

荘司（2005：31）は、「上級文法」で目指したことは「辞書を引いてもわからない日本語」の世界、「ネイティブならわかる日本語」の世界を、客観的に具体化しようとしたことであると述べているが、筆者の授業でも「辞書を引いてもわからない」ことを中心に扱っている。具体的な内容については、以下で述べていく。

3．「不自然な文」を「説明できる」ということ

筆者が担当している「上級文法」の毎期の履修者数は平均して30数名で、語学のクラスとしては大所帯である。学生の国籍も様々で、日本語能力にもある程度のばらつきはあるが、さほど大きい差は感じない。授業開講時点で、既に日本語能力試験１級に合格している者も少なからずいる。毎期、最初のクラスで、各学生のその時点での大まかな日本能力を把握する意味で、履修者全員に日本語能力試験１級の問題（「読解・文法」）を課しているが、得点の平均はだいたい７割～８割程度となっている。

授業では、毎回平均10の表現を採り上げ、それらの表現を「正しく」かつ「自然に」運用するためには、どのようなことを知っておくべきか、ということに重点を置いている。

以下は、実際に授業で採り上げたものであるが、各々の表現自体は決して難解なものではなく、これらの表現が使われている文章を目にした場合、履修している全員が正しくその文意をとることができるであろう。したがって、これらの表現を「上級文法」で採り上げる意味は、

単に文意を正しく理解すること以上のところにある。授業のキーワードは「説明」である。

（3）～あげく・・・

（4）～かねる

（5）～くせに・・・

（6）～ざるをえない

まず、それぞれの表現を用いた文例を2、3提示し、「この文の意味は？」という問いを投げかける。表現の意味自体については了解している場合が多いので、数名から必ず返答がある。例えば、(3) の「～あげく・・・」の場合だと、以下のような例文を示し、意味を尋ねる。

（7）彼はさんざん悩んだあげく、妻と離婚することにした。

（8）彼女は道に迷ったあげく、結局パーティーには間に合わなかった。

学生からは、「悩んだ結果、・・・」「迷った結果、・・・」という意味である旨の返答が返ってくる[3)]。この答えを受け、さらに、「あげく」と「結果」を交替させた、以下の文例も提示する。

（9）彼はさんざん悩んだ結果、妻と離婚することにした。

(10) 彼女は道に迷った結果、結局パーティーには間に合わなかった。

以上からは、「～あげく・・・」と「～結果・・・」が入れ替え可能な表現であるということになるが、類義表現であることは確かであるものの、もちろん形が違う以上、意味も完全に同一ということはあり得ない（Bolinger (1977)）。そこで、今度は次のような文を示し、アステリスク (*) が付された不自然な文が「なぜダメなのか」を考えさせる。そこで初めて、「～あげく・・・」は主節が「好ましい」内容の場合には使用できないのではないか、といった結論めいた返答が返ってくる。

(11) *一生懸命勉強したあげく、第一希望の大学に合格した。

(12) 一生懸命勉強した結果、第一希望の大学に合格した。

(13) *ダイエットしたあげく、とても健康な体になった。

(14) ダイエットした結果、とても健康な体になった。

最後に、(11) (13) を以下のように書き換え、主節の内容が「好ましくない」「悪い」場合には、「～あげく・・・」が「自然で」「座りのよい」ものになることを確認する。

(15) 一生懸命勉強したあげく、第一希望の大学に落ちてしまった。

(16) ダイエットしたあげく、拒食症という病気になってしまった。

次に、（4）の「～かねる」の場合についても述べておきたい。最初に掲げる例文は、以下のようなものである。多くの学生は、(17) (18) の文意が「～できない」と同じ意味であることを既に了解しており、確かに、(19) (20) のように「～かねる」を「～できない」に置き換えても、ほぼ同じ文意を保つことができる。

(17) 彼の言うことはどうも理解しかねる。

(18) すぐにはお返事しかねますので、後でお電話いたします。

(19) 彼の言うことはどうも理解できない。

(20) すぐにはお返事できませんので、後でお電話いたします。

次に、「～かねる」と「～できない」がいつでも交替可能ではないということを確認するために、アステリスク付きの不自然な文の登場となる。(21) (22) の例と (17) (18) の差を考えてみることによって、「～かねる」は話し手の事情で不可能ということを控え目に述べる場合に適

し、“能力的に不可能”ということを表す場合には「～かねる」は不自然になる、ということが帰納される。

(21) *腰が痛いので、重い荷物は持ちかねる。

(22) *日本語は得意ですが、英語は話しかねます。

(5)(6)の表現に関しては、関連する例文を挙げつつ、クラス内での取り扱いの流れを簡略化して以下に記しておく[4]。

【～くせに・・・】

(23) 彼は若いくせに、スポーツをしない。

(24) 彼は答えを知っているくせに、教えてくれなかった。

→(教授者)「(23)(24)の文はどんな意味ですか？」

(学生) 「“～くせに・・・”は“～のに・・・”という意味です。」

(25) 彼は若いのに、スポーツをしない。

(26) 彼は答えを知っているのに、教えてくれなかった。

→(教授者)「では、“～くせに・・・”と“～のに・・・”は、いつも入れ替え可能ですか？」

(学生) 「・・・」

(27) *彼女が一生懸命頼んだくせに、彼は断ってしまった。

(28) 彼女が一生懸命頼んだのに、彼は断ってしまった。

→(教授者)「(27)は、どうして不自然なのでしょうか？」

(学生) 「“～くせに・・・”の場合は、前半部分と後半部分の主体が同じでないといけません。」

(29)(僕は)一生懸命勉強したのに、入学試験に落ちてしまった。

(30) *(僕は)一生懸命勉強したくせに、入学試験に落ちてしまった。

(31) 彼女は一生懸命勉強したのに、入学試験に落ちてしまった。

(32) 彼女は一生懸命勉強したくせに、入学試験に落ちてしまった。

→(教授者)「(30)は、どうして不自然なのでしょうか？」

(学生) 「“～くせに・・・”の場合は、話し手自身のことには使いにくい。」

【～ざるをえない】

(33) こんなに破れてしまっては、捨てざるをえない。

(34) 奨学金をもらえないなら、留学はあきらめざるをえない。

→(教授者)「(33)(34)の文はどんな意味ですか？」

(学生) 「“～ざるをえない”は“～なければならない”という意味です。」

(35) こんなに破れてしまっては、捨てなければならない。

(36) 奨学金をもらえないなら、留学はあきらめなければならない。

→（教授者）「では、“～ざるをえない”と“～なければならない”は、いつも入れ替え可能ですか？」
（学生）「・・・」

(37) *履修届は来週の金曜日までに事務室に提出せざるをえない。
(38) 履修届は来週の金曜日までに事務室に提出しなければならない。
(39)（大事にしていたシャツだが)、こんなに破れてしまっては、捨てざるをえない。
(40)（日本留学は長い間の夢だったが)、奨学金をもらえないなら、留学はあきらめざるをえない。
→（教授者）「(37) は、どうして不自然なのでしょうか？」
（学生）「“～なければならない”は一般的な義務を表す。“～ざるをえない”は「本当は嫌だ」という気持ちがある。」

ここまで見てきたように、筆者が担当したクラスでは、当該表現とその類義表現との差異を可能な限り抽出し、各々の表現の意味用法記述に加えていくという手法を採っている。学生が自らの頭で考え、差異を見つけ出していくのに一役買うのが、アステリスクの付いた不自然な文の存在である。この不自然な文と正しい文とを比較対照してみることによって、(不) 自然な文がどうして (不) 自然なのか、つまり、当該表現をどのような環境（状況、文脈）で用いると自然なのか（あるいは、不自然なのか）が、ある程度説明可能となる。「説明できる」ということは、ある文を見た時に、その文の正しさやおかしさを説明できるという、いわばInput的な（あるいは、受動的な）能力と、ある事態・状況を描写する際に、複数ある選択肢の中から適切な表現を選択し得るというOutput的な（あるいは、能動的な）能力双方を意味する。

このような表現間の差異に関する知識は、荘司 (2005) の言う「辞書を引いてもわからない日本語」の一部をなしているものと考えられる。例えば、上で見た「～あげく・・・」を『大辞林』で調べてみると、「いろいろやってみた結果。結局のところ。」ということは分かるが、それ以上の情報は得られず、無論、「*一生懸命勉強したあげく、第一希望の大学に合格した。(＝(11))」のような文の不自然さを説明することは出来ない。

上で述べたような流れで授業は行われるが、学生は毎回10程度の表現およびそれらの類義表現の意味用法に関する細かな記述を、多くの例文とともに、自らの言葉でノートに記していく。筆者は、いつも授業開講時に「皆さんのオリジナルの表現辞書を作るつもりで頑張ってください。」と発破をかけているが、もし可能ならば、このノートを回収し、その内容を見てみることも興味深いと思われる。

4．おわりに　—日本語学・言語学の研究成果や研究手法は教育に応用できるか—

日本語学や言語学での研究成果や研究手法が日本語教育に応用可能かどうかということは、非常に古典的な課題であると同時に、「可能」だとも「不可能」だとも答えられる、そのような類の問いであると思われる[5)]。これは、ある意味、当然であって、「日本語教育」と一口に言っても、学習者のレベルだけでなく、学習時間や学習目的など、色々な事情によって、色々な「日本語教育」が存在する以上、ある研究成果や研究手法が応用できる「日本語教育」もあろう

し、また、そのような成果や手法などは何の意味も持たない、そんな「日本語教育」もあるだろう。

前節で述べたように、筆者は「上級文法」の授業で、アステリスクの付く「不自然な文」を多用し、また、この「不自然な文」によって、当該表現の意味用法に関する深い理解が促進されることも確認できた。初級・中級レベルの日本語教育では、わざわざアステリスクの付いた文を掲げて、授業を行ったりはしないであろう。理由は、単にその必要がないからである。初級・中級では、とにもかくにも文型や語彙自体の習得に重点が置かれ、これは、いわゆる「知らないこと」を「覚えていくこと」にほかならない。他方で、上級では、文型は言うまでもなく、習得している語彙や表現も豊富でバラエティーに富んでいる学生が多く、ここでは、もはや「覚えていくこと」よりも、「覚えているもの」の中から正しく、適切なものを選択するという能力が求められることになる。それゆえ、初級・中級レベルの日本語教育では意味をなさないアステリスク付きの文などというものが一定の効果を示すのだと考えられる。

言語学、特に理論言語学の枠組みに基づいた日本語研究では、アステリスク付きの文（通常、「非文」と呼ばれる）に対する説明が重視される。生成文法（Generative Grammar）による日本語研究の先駆者の一人である久野暲氏は、以下のように述べている。

（41）人間の生理学的構造を知るためには、病人がどうして病気であるかを調べることが、健康人がどうして健康であるかを調べることと同じ位重要である。それと同じように、言語の構造の本質を知るためには、非文法的な文がどうして非文法的なのかを調べることが、文法的な文がどうして文法的であるのかを調べることと同じ位重要である。

（久野（1973：ⅰ））

生成文法の究極目標が「普遍文法（UG：Universal Grammar）」の解明である以上、そこでなされた研究の成果が、そのまま日本語教育などの言語教育分野に直接貢献し得る可能性はかなり低いと考えられるものの、本稿では、いささかミスリーディング的ではあるが、（41）に込められた思想は、少なくとも上級レベルの文法指導では反映させることが可能であり、また、有益なことでもあると主張しておきたい。（41）に込められた思想とは、もちろん、アステリスク付きの「非文」を観察することを重んじるという姿勢であり、上級レベルの文法指導において「非文」を観察することの有用性は、本稿で述べてきた通りである[6)]。

日本語学や言語学の研究成果が教育へつながっていかねばならない必然性は全くないが、「日本語」という素材を研究する分野での成果（研究手法や研究姿勢、思想なども含めて）を独自にアレンジし、教育へ応用していく工夫は、もっとなされてよいのではないだろうか。本稿でも述べたように、色々な「日本語教育」がある以上、日本語学・言語学での様々な成果も、色々なアレンジや工夫を経て教育に応用されていくべきであろう。

注

1）荘司（2005）では、本稿と同じく、「上級文法」という授業における実践の報告が行われている。

2）市川（2003）も、「上級文法とはなにか」「上級文法では何を教えるべきか」などの問いを立て、考察を試みている。

3）本稿では、便宜上、一つの表現につき一つの類義表現を提示しているが、実際の授業では、一つの表現に対して二つ以上の類義表現が返答される場合も多い。例えば、「～あげく・・・」の類義表現としては、

「～結果・・・」のほか、「～末・・・」を挙げる学生もいた。

4）もちろん、以下で記しているのは、授業の流れの“イメージ”であって、実際の授業がこのような台本的なやりとりで、スムーズに行われるなどということは極めて不自然なことであり、また、あり得ないことである。

5）野田（2003）でも言われているように、日本語研究（日本語学）から日本語教育への影響というのは、教科書や辞書作成などにおいて、少なからず見られたわけであるが、実際には、日本語学の研究成果を“そのまま”教育へ応用することは、ほぼ不可能なことであり、後述するように、それなりのアレンジや工夫が要求されることになるだろう。なお、野田（2003）では、逆に、日本語教育からの影響によって日本語学の研究領域が広がったことを「日本語教育の日本語研究への寄与」としている。

6）より正確に言うと、本稿で述べたのは「非文」というより「不自然な文」を観察することの有用性である。例えば、(37) の「*履修届は来週の金曜日までに事務室に提出せざるをえない。」は確かに不自然な文ではあるものの、非常に有標な（marked）状況や文脈などが整えば、日本語の文としてあり得るものである。

参考文献

Bolinger, D. (1977) *Meaning and Form*, Longman

市川保子（2003）「上級クラスに関する一考察」『日本語と日本語教育』第32号, 73-91. 慶応義塾大学日本語・日本文化教育センター

久野　暲（1973）『日本文法研究』大修館書店

野田尚史（2003）「日本語教育は日本語研究にどのように寄与しているか」『国文学解釈と鑑賞』第68巻7号, 24-31.

荘司育子（2005）「『上級日本語』の構想とその一考察」『大阪外国語大学留学生日本語教育センター授業研究』第3号, 17-31. 大阪外国語大学留学生日本語教育センター

（やまかわ　ふとし　本センター准教授）