

早稲田大学大学院日本語教育研究科

# 博士論文概要

## 論文題目

「運用力につながる文法記述」試論  
モダリティ表現「ハズダ」の分析を通して

申請者

太田 陽子

2008年 3月

本研究は、コミュニケーションのための文法記述の理念と方法を探る試みの一つである。従来から、日本語教育の現場では「文法」が重要な位置を占め、そのあり方について多くの考察がなされてきた。また、近年、学習者や学習スタイルの多様化に伴い、これまでの「文法」の見直しや、新しい教育観にもとづく教育方法の提案も試みられている。しかし、教材や文法解説書の中に見られる「文法」は、依然として問題を抱えているものが多く、また、新しい試みにおいても、「教育のため」と称されるその内実は立場によって様々である。一体、「教育のために役立つ文法」とはどのようなものなのであろうか。

本研究は、こうした問いを出発点に、これまでの文法記述が必ずしも学習者にとって有益な情報とならないとされる原因の一つには、従来の教科書や文法解説書は、文の「形」と「意味」に重点を置き、その文型が、どのような文脈でどのような機能を担って使用されるのか、といった運用面からの記述に欠けていたことがあるのではないかと考えた。そこで、日本語教育/学習に有用なコミュニケーションのための文法記述のあり方を模索し、学習者の表現の産出と理解を助け、また、教師にとっては教室活動の組み立てに貢献するような記述を理想として、一つの試論を立てることを目的とした。

本研究の構成は以下のとおりである。

- 第1章 日本語教育における文法意識の変遷
- 第2章 従来の文法記述と現行教材      ハズダを例に
- 第3章 学習者の文法理解から観察される文法記述の問題点
- 第4章 文型の「意味」と誤用訂正      教師の文型訂正行為から見られる問題点
- 第5章 運用力につながる文法記述のための分析の方法
- 第6章 ハズダの文脈化      運用力につながる文法記述のための基礎研究
- 第7章 文脈を重視した文法記述試論

第1章では、日本語教育において文法はどのようなものとして捉えられて来たのかについて、現在までの変遷を見る。その積み重ねられてきた成果とともに、なお解決されない問題点を指摘しつつ、本研究の考える「教育のために役立つ文法」の理想の形を模索する。

第2章から第4章では、教育の現場から文法記述の課題を捉えなおすことを目指し、ハズダという表現を対象として、現行教材（第2章）や、筆者が日本・韓国・中国・ベトナム・マレーシアで行った会話/文章作成タスク調査（第3章）及び、教師による文型訂正調査（第4章）の結果を分析し、その実態を観察する。教材におけるハズダの扱われ方の偏りや、学習者や教師の抱える問題点を洗い出すことにより、これまでの文法解説におい

て、表現の運用のために必要でありながら考慮されてこなかった視点に目を向ける。

こうした理論的背景や、調査によって明らかになった実態をふまえ、第5章では「文脈」という観点の重要性を指摘し、文脈を文法記述に取り入れていくための本稿の記述方針を定める。そして、第6章で、そうした文脈の観点から、教育/学習のための文法記述の基礎研究として、ハズダについての分析を行う。

最後に、第7章では、ここまでの考察に基づき、ハズダの具体的な記述を試案として提示する。その上で、その記述の枠組みについての考え方を整理することで、運用力につながる文法記述について、本研究としての結論をまとめる。

こうした論証を通して、これまでの文法説明や文型指導にはどのような視点が欠けていたのかをとらえ、コミュニケーションに役立つ文法記述のあり方を探った。「文法」をこれまでのような静的な規則の集合として扱うのではなく、言語運用の動的な過程の中に位置づけ、その姿を描き出すことで、記述の方法に新しい視点を投げかけることを目指し、同時に、「教育のために役立つ文法」というのはどのようなものなのか、改めて問い直していくことを志した。以下に、各章の概要をまとめていく。

## 第1章 日本語教育における文法意識の変遷

本章では、日本語教育の立場から、以下の四つの区分をたてて「文法」観の変遷を追い、その問題点のありかや、コミュニケーションのための文法に必要な記述の態度を考えた。

1-1. 教育のための文法の成立と発展 1970~80年代前半の文法観とその後の展開

1-2. コミュニカティブ・アプローチと文法

1980年代半ばから90年代における文法観の転換

1-3. 「新しい日本語教育文法(2003)」の出現とその問題点

1-4. 『教育文法』以外の現在の潮流

1-1 では、外国人のために必要な文法説明は「母語話者のための文法」とは違うという視点が確立した1970~80年代前半の文法観や教育観を、寺村秀夫の研究を中心に、その後進ともいえる人々の現在の文法研究も含めて概観し、その意義と問題点を考えた。こうした「日本語学」的な精緻な文法研究により、現代日本語の多くの現象が明らかにされた功績は大きい。しかし、こうした文法記述は、結局のところ、すでに表現された言語現象を解釈的に分析したものであり、また、教師が体系的な文法知識を持ち、それを効率的に学習者に「伝授していく」といった教育観に裏打ちされている。日本語を運用するための

文法では、すでに産出された表現の体系的な整理よりも、「その表現をいつ・どう使うのか」といった観点からとらえる工夫が必要なのではないだろうか。

1-2 では、コミュニケーション・アプローチ（以下、CA）の登場により、構造シラバスからコミュニケーション重視へという流れのなか、教育における文法の役割が変化していった様子を概観した。CA は、それまでの意味と形式の記述が主であった文法に「機能」という観点を大きく取り入れるようになった点で文法研究に大きく貢献した一方で、結局、これまでの「構造シラバス」に「運用面の規則」を付け足すという形でしか取り入れられなかったことにより、多くの問題を内包させることになった。また、本来、学習者がコミュニケーションを行うために理解し運用するその法則そのものことであるはずの「文法」が、「コミュニケーションには文法は必要ない」といったように、矮小化されて理解される状況がもたらされてしまった。

1-3 では、1-1、1-2 といった流れへの疑問を打ち出した『コミュニケーションのための日本語教育文法』（野田尚史編：2005）に代表される立場を取り上げた。この立場の主張は、多様化する学習者が本当に必要とする文法とは何かを改めて問い直し、日本語学の成果に頼った教育現場のあり方に疑問を投げかけるなど、現在の教育における文法のあり方の数々の問題点を明らかにしたという点で非常に功績が大きい。その考え方や教育内容を見直す判断の手法には問題がないのかということや、「何を教えて何を教えないか」は、教師や教材が決定するものなのかといった点に、やはり多くの疑問を感じざるを得ない。

1-4 では、1-3 以外の現在の潮流として、東京大学留学生センターによる「もうひとつの日本語教育文法」、川口(1996・2001 ほか)・蒲谷(2004・2006 b)を中心とした「文脈」「意図」「場面」の記述の試み、細川(2004)を中心とした「ことばのためのことばの教育を越える」立場を概観し、それぞれに異なる「文法」と「教育」の関係について考えた。

1-3、1-4 に見た現在の様々な論議は、結局のところ、「教育のための文法」とは何かということについての立場の違いであるとも言うことができる。本稿では、教育/学習に資する文法研究としてまず考えるべきは、学習者や各機関が、自分たちに合った「文法」を選び取り、また、運用していくために十分な情報を整えていくことではないかと考える。そのためには、学習者や母語話者の使用実態から文法現象をとらえ直し、言語の運用のために必要な情報を丹念に記述していくことが必要であろう。そこで、本稿では、従来のように意味と形式の記述に留まらず、動的な言語運用の姿を、「文法」の記述の中でどのように切り取っていくのかということ、日本語教育のための、すなわち、コミュニケーシ

ヨンのための文法記述の大きな課題として設定した。「文法」は固定的なものではなく、また、与えられるものでもなく、コミュニケーション活動を通じて、学習者自らの発見により自らの中に形成されていくものである。これからの文法記述は、静的な体系記述を目指したものと違い、個人の「文法」の発見をサポートし、体得を助けるリソースとして、動態的な言語行動を浮き彫りにしていくようなものであるべきではないか。例えば、学習者にとってはその表現を「どう使えばよいのか」を考えるヒントとなり、実際に使うことで意味を試せるような記述である。教師の側から言えば、学習者の言語経験の充実を目指した教室活動の組み立てに寄与できるような記述である。第一章では、先行研究の流れの中から、本稿の目指す教育のための文法のあり方を以上のように位置づけた。

## 第2章 従来の文法記述と現行教材 ハズダを例に

次に、第2章から第4章にかけて、現在の文法記述にはどのような問題点があり、何が足りないのかを、教育現場からとらえ直していくことを試みた。分析の対象として、判断のモダリティと呼ばれる「ハズダ」を用いた文型をとりあげた。ハズダを対象とするのは、この文型が、初級後半～中級前半で扱われる文法項目の1つでありながら、実際の使用に全くつながらない形で提示されている典型的な例だと考えたからである。

まず、第2章では、ハズダに関する先行研究を概観し、その議論を背景とした上で、日本語教材においてハズダがどのように提示・練習されるのかを観察した。その結果、現行の教材における文型教育では、「根拠に基づく判断」といった意味と形を理解するための説明や練習にとどまり、形態的にも「(根拠)から、(判断)ハズダ」といった表現に偏っていること、また、この表現が「どんな状況で、どのように」用いられるかといったコミュニケーション上の機能や、「どんな人物が」といった話し手の資格等の事柄には十分に注意が払われることなく、用法が未整理のまま、機能が不明確な練習となっていること、類義表現との使い分けの視点も不十分であること等が明らかになった。

## 第3章 学習者の文法理解から観察される文法記述の問題点

第3章では、学習者がハズダをどのように理解し、運用上、どんな点に困難を覚えるのかを見るために、2005年から2006年にかけて日本語母語話者と各国学習者を対象に行ったハズダの運用意識を探る調査をもとに、会話例と意見文を観察した。その結果、学習者の会話例の分析からは、ハズダの「単独・言い切り」での使用が多く、表現意図を支える

終助詞や接続助詞、副詞等との共起がみられにくいこと、伝達効果が不明瞭であったり、発話意図にずれがあったりするものも多いこと、母語話者が思うよりもずっと広範囲に類義表現をとらえる必要があること、などの問題点が洗い出された。また、意見文の分析からは、母語話者や学習の進んだ学習者に見られる文章展開のパターンが、運用力が不十分な学習者にはうまく使えていないということも観察された。これらの問題はいずれも、学習者に、ハズダを用いて何をするのかというコミュニケーション上の機能が十分に伝わっていないことを示唆するものである。

#### 第4章 文型の「意味」と誤用訂正 教師の文型訂正行為から見られる問題点

第4章では、「空が曇っているから、雨が降るはずですよ。」という文を例に、教師がどのような訂正を行うかを、日本・韓国・マレーシアの日本語教師を対象に調査した。そして、文型の意味に頼った説明だけでは解決できない問題があること、にもかかわらず、教師は誤用訂正において文型の「意味」にのみ着目していく傾向があること等の問題提起を行った。現在、教師が参考にしようとする文法解説書や先行研究の文献もまた、一文レベルでの意味記述に留まっているものが多く、それが一層、教師の説明を意味の精緻化の方向へと進めてしまっているとも言える。教師のために必要な文法記述とは、その文型が何であるか(=意味)はもちろん、どう使うのか(=機能)、また、練習の際にどのような場面を設定し、授業をどう組み立てていくのかといったことについても、ヒントとなるものであることが望ましいと考える。

#### 第5章 運用力につながる文法記述のための分析の方法

第2章から第4章までの観察結果をもとに、第5章5-1では、まず、ここまでの観察と分析を総括し、現在の文法記述に不足している観点を以下の(1)~(3)の3点にまとめた。

- (1)「どういった人物が」「どういった人物に対して」「どんなときに」「何のために」その表現を用いるのかということの情報から切り離されていること。
- (2) 共起表現や文章展開を含め、「使える形で」の提供がないこと。
- (3) 類義表現との使い分けが、基本的な意味からのみ説明され、広い範囲の類義表現の中から「なぜその表現を使うのか」を自分で決めるための情報が少ないこと。

ハズダの適切な運用のためには、「根拠があり」「当然そうなると考えられ」「確信を持っている」という構文的な意味を満たすだけでなく、そのようなものの述べ方は「いつ」

「どんな場合」に、また、「何のため」に用いられるのかという文脈的な条件に合うものとして考えられなければならない、状況や話し手の発話意図を抜きにしては説明できないものである。ところが、これまでの教材や文法解説書においては、形と意味については練習が行われても、こうした「文脈」的な情報について十分に記述されているものは見られない。形と意味のルールから、トップダウン的にコミュニケーションにつながらない「抽象的な文」を作成するだけでは、実際の運用力にはつながらない。もっと積極的に文脈に目を向け、きちんと場面を設定し、発話者の意図を把握した上で、一つの文が成立しているという方向で文法が扱われる必要があると考える。

また、教育現場が共起表現や文章展開のパターンを含めた「使える形」で言語表現を教えていないという点も反省しなければならない。機能を明確にし、それを支える共起表現や文章・談話の展開パターンとともに、「使っていく中で」意味や機能の理解を深めていくことが表現教育のためには有効である。類義表現との使い分けについても、その基本的意味を比較するのではなく、話し手の意図の実現のために、こういった表現がどのように重なり、どのように異なるのかを考える必要がある。したがって、本研究では、従来の意味に偏りがちな文法記述ではなく、上記(1)～(3)の「文脈」的な観点を取り込んだ記述を試みたいと考えた。

また、5-2 では、本研究のキーワードとなった「文脈」という言葉について、先行研究に触れながら、本稿における「文脈」および、文脈を通して文法記述を行っていく「文脈化」について、(4)のように定義した。

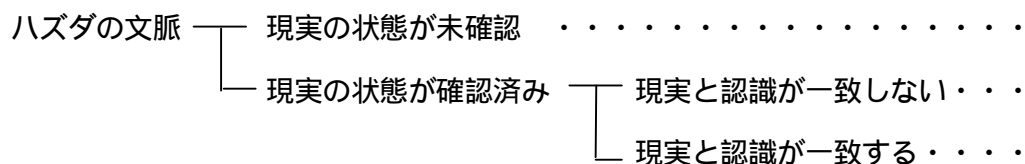
(4)「文脈」とは、話し手の表現、及び、聞き手の理解に関わる言語的・非言語的要素の総体である。また、「文脈化」とは、特定の文法項目の産出活動のために、「文脈」的な要素を必要な範囲で抽象化し、当該表現の「意味」が、どんなときに、どのように、誰から、誰に対して用いられ、その結果、何を行うのか、を通して記述していくことである。

こうした「文脈」観にもとづき、「文脈化」された記述を目指して、本研究ではハズダを具体例として、次のような記述の方針をとることとした(5-3)。

まず、ハズダの基本的意味を、「『自分の現在の認識で判断すると当然こうだ』と話し手が思考過程内に抱いている命題内容を提示すること」と設定する。

次に、話し手がそのような認識をあえて現実の中に持ち出すのは、いかなる場合であるかを考え、その認識のあり方と現実のあり方との対応関係という観点から、ハズダの使用

される文脈の種類を分類する。【現実と認識の関係】には以下の三つがある。



さらに、こうして三つに大別された個々の用例をさらに観察していくと、話し手がその認識をどのようなものとして提示するかという、話し手の命題に対する態度に差が見られることがわかった。そこで、【話し手の命題に対する態度】による下位分類を試みた結果、ハズダの使用文脈は6種類に分けられることとなった。そのそれぞれについて、そこでハズダが何をしているのかを取り出し、それを【ハズダの機能】のタイプとしてまとめることにした。また、表現の産出のための分類であることを考慮して、各機能での運用の際に、共起しやすい表現も載せることにした。

そして、実際のコミュニケーションでは、その機能が、聞き手との関係によって「確信を持った主張・不審の表明・非難・励まし・断定回避…」等と様々に実現することを観察し、これを【伝達効果】とした。

こうして【現実と認識の関係】、【命題に対する話し手の態度】、【ハズダの機能】、【伝達効果】を通して記述していくことにより、構文の意味と実際の運用とをつなぎ、ハズダがどのように用いられるのかの類型を示すことができるのではないかと考えた。

## 第6章 ハズダの文脈化 運用力につながる文法記述のための基礎研究

前章で示した方針に基づき、6-1 では、運用力につながる文法記述をめざす基礎研究として、シナリオと意見文を中心に収集した実例の分析・整理に基づき、話し手がどういった状況で、どのようにハズダを使い、その結果何を行うのかという「文脈」のなかで、ハズダの機能を考え、記述した。その結果、次の(6)の図のように、ハズダの機能は、それぞれの文脈の中で、A～Fの6つに分けられることになった(次ページ下段参照)。

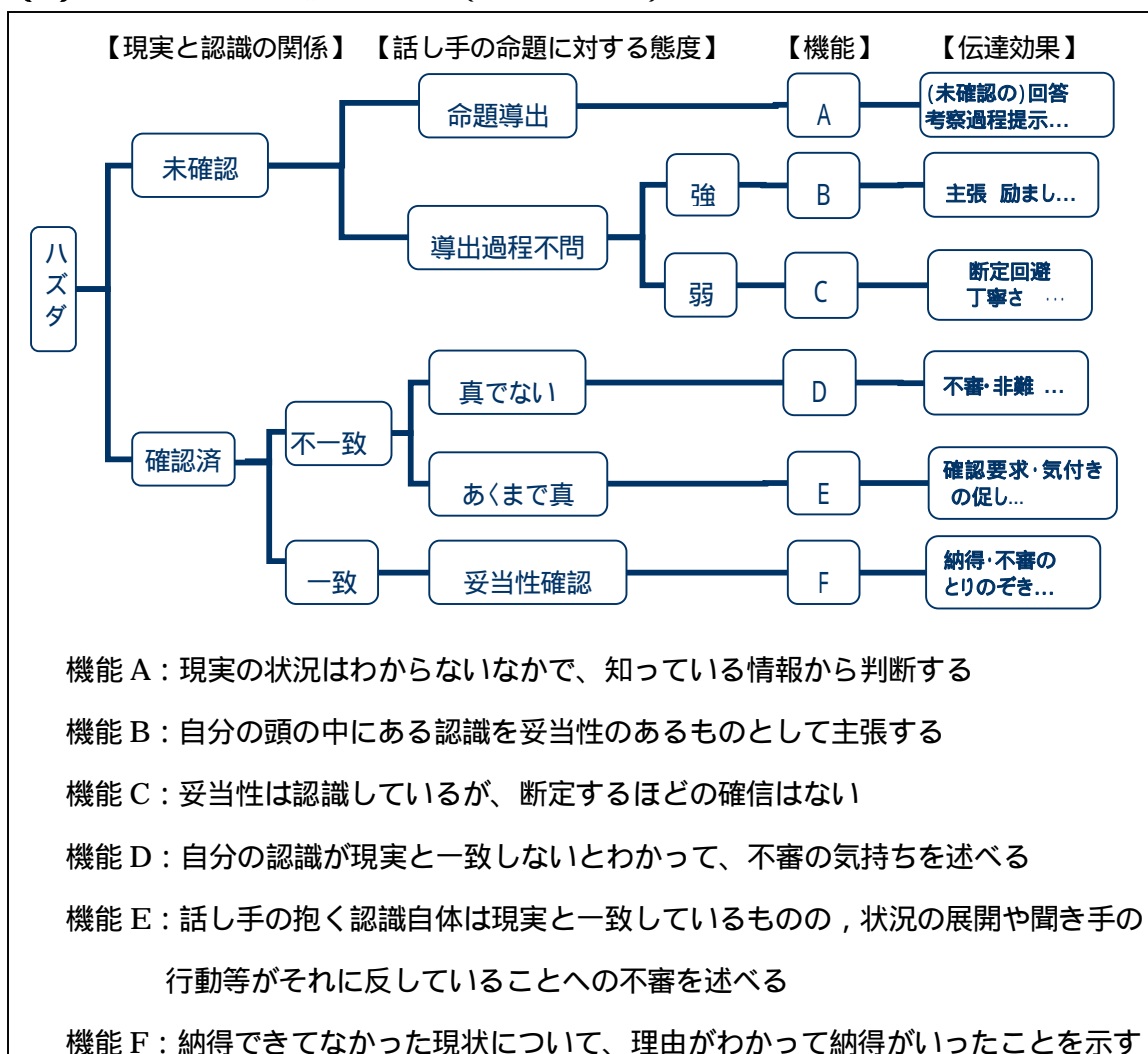
一方、ハズ(ダ)という表現は、「文末・非過去」以外にも、様々な形態でも用いられる。6-2 では、こうしたハズ(ダ)のバリエーションとして、ハズダッタ・ハズガナイ・ハズジャンカッタ・ハズノ・ハズダカラ・ハズナノニ・ハズ・ハズガという表現を取り上げた。

さらに、6-3 では、ハズダの類義表現との使い分けについて、「文法書・参考書類」と「教科書・文法練習教材」のそれぞれについて記述の現状を観察し、現在の記述や練習は、「基本的意味」の差別化の確認が中心で、話し手自身の意図や発話の状況に応じたものになっ



ていないことを明らかにした。その表現のすべての用法にあてはまる性質を基本的意味とすると、その記述の抽象性は高くならざるを得ず、具体的な文脈からは切り離されてしまう。しかし、場面性や意図の欠如した説明や練習は、他の表現との違いがかえって見えにくくなるだけでなく、学習者が実際にその表現を使おうとする際の使い分けの基準として役に立たない恐れがある。話し手の意図が達成されるべく、伝達効果ごとに様々な表現が比較されていれば、類義表現の使い分けの情報と同時に、「他にどのような表現で言えるのか」といった表現同士の重なりについての情報も取り入れることができる。判断の述べ方の練習は、日本語学的に整理された「違いの確認」ばかりではなく、自らが様々な表現の可能性の中で、実際に使うことから意味を体得していけるようにもっと工夫されるべきではないか。「基本的意味」だけに頼った使い分けの説明には限界があり、類義表現についても、文脈に位置づけた中で考えられる必要があると言えるだろう。

#### (6) ハズダの機能と文脈の全体図 (6-1 節まとめ)



## 第7章 文脈を重視した文法記述試論

第7章では、第6章での基礎研究をもとに、理解と産出をともに支援するべく、基本的意味、形の情報、運用のされ方の全体像、文脈を通じた記述（「現実との関係／話し手の表現態度／伝達効果」・会話例とその平易な解説・その文脈でよく使われる共起表現・その文脈における類義表現との関係）表現のバリエーション、その他、必要に応じて、エラー情報や音声的情報、といった内容で、ハズダの具体的な記述を行った。

そして、7-2で、その文法記述にあたっての考え方を以下の観点からまとめるとともに、そこで見られた問題点について考察を行うことにより、教育のための文法記述がめざすものについて本稿なりの枠組みとして結論づけた。

7-2-1．ハズダという形式を見出しとして出発点にたてることについて

7-2-2．「基本的意味」の設定について

7-2-3．「文脈化」「機能」「伝達効果」の概念 「発話意図」「用法」と比較して

7-2-4．伝達効果例の記述のあり方

7-2-5．記述の量に関する問題

言語の産出につながる記述を考える上では、「文」から「文脈」を後付けとして考えるのではなく、あくまでも「文脈」が「文」を規定していくのだという方向性を忘れてはならない。文型指導においても、適切な文脈をまず設定し、そこから当該文型が必然的に選び取られる過程を学習者に示していくことが必要である。教師がそうした教室活動を構築する上で、文脈を明らかにした記述は、少なくともこれまでの文型辞典よりは、貢献できるものとする。しかし、コミュニケーションにおける言語の産出を考えれば、その出発点は、ハズダといった形式ではなく、常に話し手の発話意図にあるべきだ。形式からの記述にも、それなりに意義はあるものの、この問題は、記述をデジタルリソース化し、利用者の目的に応じて、発話意図からも文法形式からも参照を可能にし、相互に補完しうる形でまとめられることで解決を図ることを考えたい。

また、「基本的意味」の設定の仕方と位置づけについても、これまでのように、結果的に観察される性質ではなく、運用の際の産出の原理として働くものを設定するとともに、「基本的意味」は習得の対象ではないということを確認する必要がある。「基本的意味」からトップダウンに運用が導かれるのではなく、個々の運用の中にその意味があり、「基本的意味」というものは、その運用を通して徐々に理解されていくものと考えた方がよいだろう。そのように考えれば、「基本的意味」は、学習者個々人が教室で習った用法以外にも当

該表現を創造的に広く応用し、未体験の使用文脈に接した時にその意味の理解を助けるために役立つものとなると考えている。

その他、記述に使用した「機能」「伝達効果」といった概念についての考え方についても、「用法」「発話意図」といった言葉と比較しながら、最後に改めて確認した。そして、「伝達効果例」を場面の形式をとっただけのパターンプラクティスとして使用するのでは意味がないことにも言及した。学習者には、どのような話し手がどのような聞き手に、何のために話をするのかという文脈を常に意識させ、今、なぜハズダが表現に選択されたのか体感できる練習をすることが必要である。

このような姿勢で記述を試みた結果、記述の量は相当量に上ってしまうことになった。利用者の処理能力を超える情報がただ羅列されているだけでは、結局、実用にはつながるものとならない。この問題についても、情報のデジタルリソース化によって、利用者の目的に応じて、レベル別や目的別の表示などを可能にすることで、将来的には解決を図りたいと考える。分類の問題や技術的な課題を含め、今後、試行錯誤を続けていきたい。

本研究の出発点は、「教育のための文法記述」とはいかなるものであるべきかということにあった。そして、現行の文法記述や文法練習のあり方への疑問を通し、意味や形式だけの「狭義の文法」を「教える」のではなく、「誰が・誰に・何のために」ということから表現を選択していく過程そのものを実感できるような文法記述はないものかと考えた。そこで、本稿では、その文法形式で「何を行うのか」をもとに文型をとらえなおし、文脈を明らかにした文法記述を目指した。その文法形式の持つ基本的意味が、話し手と聞き手のあり方や現実の状況との関わりの中、ある伝達効果として実現するまでの生成の道筋を通して記述されたものが、リソースとして教師や学習者のためにあるべきではないかと考えたのである。これからの文法記述では、静的な規則としての記述に終始することなく、言語運用の動的な過程の一端を描き、「産出」と「理解」につながる記述を試みる必要がある。本稿が文脈記述を通して目指すのも、そのような記述の姿勢である。

ただし、こうした文法記述が日本語学習者や日本語教師にとって資するものとなるためには、記述自体がゴールであってはならない。この記述が、教育実践の手がかりとなり、実践を伴ってこそ、教育のために役立つものということができる。文脈化の有効性は、日々の教育実践によって、学習者の中に、「文脈構成力」といったものが育成されていくかどうかということ、そして、そうした「文脈構成力」が言語行動に寄与するかどうかということ

とのなかで評価されなければならない。したがって、本研究の意義については、日々の授業の実践を通して、今後も考え続けていかなければならないと考えている。

序にあたって、「教育のために役立つ文法 (= 教育文法)」とはどのようなものなのだろうか、という問いを立てた。本稿の達した結論は、「教育文法」というものが母語話者文法とは別にどこかに存在するのではなく、「話す・聞く・読む・書く」といった技能を支えるものとして、「運用」のためという視点から文法をとらえなおしていく姿勢としてあるのではないかというものである。言い換えれば、「教育文法」は記述の中にあるのではなく、実践の中にあるものだ。本稿は、運用力につながる文法記述を目指して、第一歩を踏み出したばかりのものである。こうした記述が、日本語のコミュニケーションについての分析としても、また、教育のための文法としても、有意義なものとなるよう、今後も研究を続けていきたい。