

文法的に「正しくない」表現を担当者はどのように扱うべきか

形容詞の否定形を中心に

松井孝浩

概要 本稿は早稲田大学日本語研究教育センターで2007年度春学期に開講された活動型授業「考えるための日本語 1」の発話データから学習者が主に形容詞の否定形をどのように表現したかを分析したものである。本コースでは教科書を使用せず、基本的に文法説明を行わない。従って学習者は自分の伝えたいことを表現する過程を経て経験的に表現形式を学習する。そのような場合、文法的に「正しくない」表現を担当者はどのように扱うべきだろうか。本稿ではこの問題について本コースを担当したAの教育観を中心に考察を行う。

キーワード 形容詞の否定形, 「正しい日本語」, ネイティブ, ノンネイティブ

1 はじめに

これまでの日本語教育では教師は常に正しいインプットを行う者としての役割を期待されてきた。そして、このような教育観から流暢さを目的とした教室活動の場合には、学習者の文法的に「正しくない」表現はある程度聞き逃すことはしても、教師自身が文法的に「正しくない」発話をし、それを学習者に聞かせることは慎重に避けられてきた。

しかし、教師もひとりの人間として、そして学習者もひとりの人間としてコミュニケーションを行う場にいるという人間観と教室観、そしてそのような場を設計するのが教師の役割であるという教育観に立つと、正しいインプットを行うという役割は必須のものではなくなる。あくまでも教師はコミュニケーションの場を設計することが主な役割であり、学習者の間違いを直したり、聞き逃したりすることは主要な役割とならない。そして、このような考えで設計された「考えるための日本語 1」の教室では教師、学習者に関わらず教室参加者はお互いの言いたいことを伝えるために、電子辞書を使ったり、参加者の発言をメモしたりと様々な方法を使ってそれを行う。よって、学習者の発話にも文法的に「正しくない」発話がしばしば見られ、その中でも特に形容詞の否定形は、イ形容詞、ナ形容詞の活用が変則的であるために、学習者にとってはその理解に困難を感じている様子がうかがわれた。また、「考えるための日本語 1」担当者によっては言いたいことを伝えるこ

とを第1の目的とし、その結果として文法的に「正しくない」表現を口にするのもしばしばであった。

この教室においては文法的なことからの理解についても参加者同士のやり取りによって身につけていくのではないかという考えから担当者がまとまった導入の時間を取ることは少なかった。それどころか担当者によっては、形容詞「よい」の否定形を「よくない」と発話することによる混乱を避け、「いいじゃない」などと発話をする様子も見られた。しかしながら、参加者同士のやり取りを通して最終的には形容詞の否定形については、学習者は困難を感じつつもおおむねその活用法則を理解したのではないかと推測されるような発話が見られた。

先行研究（家村，1999，家村・迫田，2001）によると、形容詞の否定形は初級レベルでは知識の定着、運用ともに困難であると分析されている。では、そのように習得が困難とされる形容詞の否定形を担当者が文法的に「正しくない」発話をするという行為をどのように捉えるべきだろうか。筆者はこの「正しくない」発話をするという行為を本コースの担当者Aの授業での発話と教育観から、参加者が今、考えていることを伝えるコミュニケーションの一つの形として肯定的に捉えていきたい。そして、このような視点を持つことによって、ことばとは人と人が思いを伝えあうものであるということを変更して認識していけるのではないかと考える。

しかしながら、本稿はこのような行為の良し悪しを判断するものではない。既に一定の方法が確立されたかのような初級の授業であるが、授業の方法はやはりただ一つだけではなく、このような方法もあるのだ、また、あっても良いのではないかと、そして、そこから新たに見えてくるものもあるのではないかとという提案をすることが本稿の目的である。

2 「考えるための日本語1」のコース概要

「考えるための日本語1」は総合活動型日本語教育（細川，2004）の構想をもとに設計されたゼロビギナーのためのコースである。授業は月曜日、火曜日の1・2限と水曜日の1限の合計週5コマ7時間半の授業が16週間にわたり実施された。また、授業は月曜日（担当者：A）、火曜日（担当者：B）、水曜日（担当者：C）と別々の人物が担当した。また、このコースは院生の実践研究コースでもあるため、実習生7名がボランティアとして授業に参加した。筆者は月曜日から水曜日までのすべての授業に参加した。学習者は台湾出身でアジア太平洋研究科の院生であるD（台湾の日本語学校で3ヶ月学習）、チリ出身で交換留学生であるE（学習歴、在日約10ヶ月）、フランス出身で理工学部の研究員であるF（ひらがな、カタカナを独習済）の計3名であった。

授業は4月、5月は自己紹介から興味のあることを参加者（担当者、学習者、ボランティア）各自が話すことで、語彙、表現を増やし、6月、7月は学習者が話した興味のあることの中から学習者自身がひとつのテーマを選び、作文を書くという目標が定められた。作文を書く過程ではなぜそれを書くのか、私にとってそのテーマはどんな意味があるのかという動機文を始めに書いた。それからその動機文をもとに学習者自身が対話の相手を決め、そのテーマについて対話相手と意見を交換し、それを反映させる形で結論を書いた。

以上の3つの段階を踏みながら授業は進められたのだが、今回は3名の担当者が曜日ごとに変わるため、大枠では授業の方向性は決められているものの、実際の授業の進め方には担当者の個性や教育観などが大きく反映される形となった。特に学習者の文法的な間違いについては、それをそのまま発話することがしばしばある月曜日の担当者であるA、学習者の自発的な気づきを期待する火曜日の担当者B、比較的明示的に誤りを指摘する水曜日の担当者Cとその対応は様々であった。

3 研究の動機と問題意識

その中で筆者にとって印象的だったのは、学習者の文法的な間違いをしばしばそのまま発話する担当者Aである。筆者が今まで受けてきた教師研修や日本語教授法の文献などでは、教師は学習者の間違いをいかに未然に防ぎ、また現われた間違いについてはいかに正しい形に直すかが論じられていた。中西・茅野（1991）では、「理想的な日本語教師像」を支える「教師として身につけておきたい知識と能力」の第1番目に「教師自身が美しく、正しい日本語を話したり、書いたりできること」ことを挙げている。ここでは「授業中、学習者は常に教師の話し方、文字の書き方、動作などに注目している。」とし、「したがって、学習者に正しい発音や話し方、きれいで正しい文字の書き方を学んでほしいと望むなら、まず教える教師がそのモデルを示さなければならない。」と述べている。また、「教える上での必要な知識や技能および教師の役割」として、「学習者の弱点を見つけること」、「学習上の難点や誤用の予測ができる」ことを挙げている。ここから、中西・茅野の「理想的な日本語教師像」とは、あらゆる意味で教師はネイティブとしての学習者の良き模範となり、学習者の学習上の困難点、誤用を予測しこれを未然に防ぐことができる教師であるということがわかる。

また、田中（1988）では、「不自然な会話をどこまで許容するか」というコラムがあり、「ほしい」「ほしがる」、「～たい」「～たがる」の違いの導入の際、「～さんは日本人形をほしがっています」とい表現について、「(略)この程度の不自然さは許容範囲と考えられることが多いようである。」と述べている。しかし、この「不自然な会話」という場合の「不

自然」を決めるのは誰で、それを「許容」するのは誰であるか。このような会話はあくまでもネイティブ、あるいはネイティブ教師によって「不自然」とされ「許容」されるものである。ここでも、主張の拠り所となっているのは、教師、学習者などのコミュニケーション当事者以外のどこかに中立的に存在するいわゆる「正しい日本語」概念（三代・鄭、2006）である。そして、いかに「不自然な日本語を許容」したとしても、それは「正しい日本語」を規範とした場合に存在するものである。そして、このような教師像においては学習者の文法的に「正しくない」表現はある程度、聞き逃したり、許容したりすることはしても、教師自身が文法的に「正しくない」発話をし、それを学習者に聞かせることは慎重に避けられてきたといえる。

もちろん筆者はこのような教師観を否定はしない。むしろ、今回の「考えるための日本語 1」に参加するまでは教師はこのようなものであると信じて疑わなかった。しかし、月曜日の担当者 A はいとも簡単にこのような考え方を踏み越え、学習者の文法的に「ただしくない」発話に対して特に訂正を行わず、自らもそのような発話をしばしばおこなっていた。しかもそれは無意識的に学習者に迎合するのという様子ではなく、確固とした言語観、教育観をもってこのような行為に及んでいるかのようにも見受けられた。

考えてみれば筆者も教室の外ではこのような発話を行っていた記憶がある。しかし、教室の中ではこのような発話は意図的に避けてきた。それは、教室はことばを学ぶ場であり、それは文法的な正確さも含まなければならないと考えていたからである。しかし、考えてみれば教室の中と外、一人の人間としての私と日本語教師としての私は何が違って、何が同じなのだろうか。本来この2つの立場は状況によって変わることなく統合されていなければならないのではないか。

しかし、一方では日本語教師としての私は学習者の立場を考えると、教師が学習者と同様に文法的に間違った発話をするには学習者の学ぶ機会を奪うことにはならないだろうかという不安もある。それと同時にそもそも「学ぶ機会」とはつまり、何かの疑問もある。どこで何を学ぶことがこの「学ぶ機会」を保証することになるのか。またこの「学びの機会」の保証を教室担当者が考えることは、三代・鄭（2006）が指摘する「正しい日本語」を学ぶことによるネイティブとノンネイティブとの間の差異化の問題と日本語教育では何を扱うべきかという問題の間でのジレンマにさらされることになる。このジレンマの中で教室担当者は具体的にはどのような立場で教室を設計し、実践を行っていくべきなのだろうか。

以上の問題意識から、本稿では担当者 A の文法的に間違っている発話のうち、特に回数も多く、印象的だった形容詞に関する発話と学習者が授業の中で形容詞の発話をどのように行ったかを文字化された授業データから抽出し考察を行う。

4 先行研究と研究方法

本稿で取り扱うデータは、早稲田大学日本語研究教育センターにおいて2007年度春学期「考えるための日本語 1」授業の録音データから文字起こしされたものである。このデータから、月曜日担当者 A と学習者の形容詞に関する発話を否定形を中心に抽出し、担当者 A がどのような時、どのような形での発話を行ったかを考察する。また、学習者の形容詞の発話は授業が進むにつれてどのような形となったか、または正しい形式での定着が促進されたのか、されなかったのかを考察する。

先行研究において、家村（1999）は、「イ形容詞の否定形は他の品詞の否定形に比べて取得が遅れる」、「過去やアスペクトを伴う否定形は非過去の否定形で代用され、習得が遅れる」ことなどを横断的な発話資料から明らかにしている。また、家村・迫田（2001）では、「初級レベルでは、教えられていても知識としての否定形の定着は困難であり、運用の面でも『じゃない』を否定辞のマーカーとして捉え、イ形容詞や動詞に付加してしまうストラテジーが考えられる」、「初中級や中級レベルでは、知識として『楽しいじゃない』は誤用だと分かっている。運用の際には正しいと判断してしまう。」ことが指摘されている。

しかし、これらの先行研究では学習者が正確な文法を学ぶことが自明の前提となっており、なぜイ形容詞の否定形を正確に学ばなければならないのかということには考察が及んでいない。もちろん、筆者はイ形容詞の否定形を学ばなくてもよいということを主張したいのではない。しかし、このような今まで自明であると思われたことをあえて問い直すことによって何か見えてくるものがあるのではないか。今回の「考えるための日本語 1」の担当者 A の発話から筆者はこのように考えた。

5 担当者 A の発話

- 1) 第4回目授業 4月16日(月) 担当者：A 話題：学習者Dの仕事について

担当者 A：人事、おもしろいですか、人事のマネージャーはおもしろいですか。

学習者 D：人事はマネージャー、、、

担当者 A：はい、おもしろいですか。

学習者 D：おもしろくない。(笑)

担当者 A：えーと、日本で2年勉強します。台湾に帰ります。

(中略)

担当者 A：でも、人事のマネージャー、おもしろくない。

学習者 D：おもしろくない、はい。

- 2) 第7回目授業 4月23日(月) 担当者A 話題:料理の値段について
担当者A:高いですか。
学習者D:あー, 安い, 安いです。はいはいはい, えー, (中略) これは台湾の料理。
担当者A:ああ, でも, 安いですか, それ。
学習者D:はい, 安いです。いろいろな料理は安いです。
- 3) 第12回目授業 5月7日(月) 担当者A 話題:DWに行ったところについて
担当者A:人が多かったですか?
学習者D:あー, うーん, 友だち,..
担当者A:いえいえ, デイズニーランドに, たくさん人がいましたか?
(中略)
担当者A:暑かったでしょ。
学習者D:あー, 月曜日だけ。
- 4) 第12回目授業 5月7日(月) 担当者A 話題:兄弟について
担当者A:あー, 兄弟は, 悪い人(笑)
院生I:兄弟は悪い人?
担当者A:兄弟は, 悪い?
学習者D:兄弟は, 兄弟は, 悪い, ない(笑)
- 5) 第15回目授業 5月14日(月) 担当者A 話題:Fの就職について
担当者A:インタビュー, いいですか?
学習者F:むずかしい,..
担当者A:インタビューがいいです。大学で仕事します。
Fさん, インタビューがいいじゃないです。大学で仕事しません。
学習者F:ははは, 日本で仕事します。
- 6) 第20回目授業 6月4日(月) 担当者A 話題:結婚相手について
担当者A:我慢強いともっといいです。でも, 我慢強くないも, 大丈夫。
学習者D:はい, 大丈夫
- 7) 第26回目授業 6月18日(月) 担当者A 話題:韓国出張について
担当者A:Fさん, 韓国はどうでしたか?

学習者F：ああ、でもおもしろかったです。

(中略)

担当者A：あ、ポスター、じゃあ、ポスターの前に人がいて、人が来たら、説明、で、
こう、質問、この辺で、どうでしたか、おもしろいですか。

学習者F：おもしろいです。

1) は学習者Dの「おもしろくない」という発話を少し後でF自身が「おもしろくない」と発話している場合である。しかし、その後、Dは「おもしろくない」と発話しているので、担当者Aの「おもしろい」という発話は何らかの気づきを促す意図はなかったのかもしれない。

2) は担当者Aが「高いですか」と質問したところ、学習者Dは「安いです」と発話した。担当者Aもそれを受けて「ああ、でも、安いですか」と発話している。このように形容詞の否定形を使わずに反対の意味の形容詞を使って答えるというやり取りもしばしばみられたので、例として挙げる。

3) についてはこの時点で学習者Dはイ形容詞の過去形はなじみがなかったはずであるが、なんとか意味を推測し、やり取りを成功させている。

4) は「悪い、ない」という学習者Dの発話をそのままにしている。ここでは発話の後に参加者の間で笑いが起こったため、その雰囲気のもとでは特にこれを手当てすることがためられたのであろうか。

5) は意図的に「いいじゃない」という発話をしている。これは「くない」の形式がまだ理解できていない学習者Fのために発話されたものであろう。

6) は「我慢強くなくても」と言うべきところを「我慢強くないも」と発話している。これは「なくても」という表現を回避するためである。

7) は過去の出来事について学習者Fが「おもしろかったです」と答えたあとで、「おもしろいですか」と質問し、学習者Fは「おもしろいです」と答えている。しかし、これはいつも学習者の発話を注意深く聞いている担当者Aであれば、「おもしろかったですか」と質問してもよい場面である。従ってこの「おもしろいですか」という発話は意図的なものか、単純な言い間違いによるものかは判断が難しい。

以上が、担当者Aによる発話である。そこから考えられる担当者Aの考えは、日本語教師として学習者の模範となろうというものではなく、今、この場の目の前にいる人とのコミュニケーションを成立させるために何ができるか、そしてこのような教室をどのように設計するかというのではないだろうか。このような筆者の考えの根拠として、担当者Aが「言語文化教育研究」第5号に投稿した「近況」を一部引用する。

(中略) 教室にいるとき、僕がいつも考えているのは、ひとりひとりの学習者の思考が活性化するために、自分は今何をすべきか、とすることである。学習者の思考が活性化しているかどうかは、学習者が話していることからしかわからない。(中略)そして、往々にして事前の想定はそのとおりにはない。結局その瞬間、瞬間に誰かが話していることに耳を傾け、その場で判断するしかないと思い直す。(中略)だから、人と人がお互いの考えていることを表現しあう空間は、次の瞬間には何が起こるかかわからない混沌とした空間になるのである。

この「近況」からは、まず担当者 A が教室を思考の活性化の場として捉えていることがわかる。次にそのために自分に何ができるかと考え、しかし、教室は結局自分の想定の通りにはならず、時には混沌とした状況すら現れることもあると述べている。このような教育観は、教室をことばの練習の場として捉え、教師はそれを完全ではないものの、ある程度コントロールし、全体を俯瞰できていなければならないという従来の教育観とは明らかに一線を画している。また、今回の発話を担当者 A に提示したところ、以下のような感想が E メールにて寄せられた。

自分の発話を見て、改めて、「僕は「考える」の教室にいるときは、教師 (= 日本語を教える人) としているわけではなく、単なる一個人としているんだなあ」と思いました。(僕にとって、「総合」における担当者は「(広い意味で) 環境を設定する人」であり、教室内で「教師的」な発言をすることはあまり重要ではないと考えています)僕は別に深く考えて「文法的に正しくない発話」をしているわけではありません。また、話しているその瞬間には、「文法的に正しいかどうか」という意識もありません。そのとき僕が考えているのは、ただ「どう言えば伝わるか」ということだけです。(中略)これらの発話は、形式的に見ると確におかしいですが、僕の意識の中では、相手が僕の言っていることを分かっていないなと感じ、ほかのことばで言い換えることとあまり変わりません。(中略)「正しい日本語」という考え方があることはわかるし、日本語の形式面が気になるという感覚もわかります。

しかし、僕にとって、形式的な正しさというのは、ことばでやり取りをする上で重要なことではありません。そういった「形式的な正しさ」という感覚は、ことばと発話者を切り離れたときに起こる感覚ではないかと思います。僕自身は(中略)ことばと発話者を切り離して考えることはできません。

この担当者 A の考え方には共感するところが多い。しかしながら、データの分析からは学習者の形容詞の表現は定着したとは言えないだろう。筆者としてはもう少し形式に注意した何らかの活動を行ってもよかったのではないかと思わないこともない。

しかし、先述の通り、学習者が母語話者を規範とする「正しい日本語」を学ぶという前提を批判的に捉えた場合、このような「もう少し形式に注意した何らかの活動」とは一体何のためのどんな行為なのかという新たな疑問が現れる。担当者 A の考えのように「ことばと発話者を切り離して考えることはできません」と考えた場合、コミュニケーションの当事者以外のどこかに存在するかのような「正しい日本語」はその存在の根拠を失い、それを拠り所とした「もう少し形式に注意した何らかの活動」もその意義を失う。また、先に述べた筆者の「学ぶ機会」についての疑問もどこかにあるいつかのための機会のために、「ことばと発話者を切り離したとき」に成立する考えであろう。そして、「正しい日本語」の視点からは間違いとされてしまう担当者 A の「いいじゃない」という発話も「相手が僕の言っていることを分かっていないと感じ、ほかのことばで言い換えること」と同様の行為となる。このように考えれば、当事者間で理解、流通されている発話「いいじゃない」は、ことばとしての機能を十分果たしていることになり、この当事者間に「正しい日本語」が介入する余地はない。

6 担当者 A の発話と教育観からこれからの日本語教育を考える

この担当者 A の考えを従来の日本語教育における教育観から批判を行うことは容易い。しかし、重要なのは教師がこのような教育観を持つことによって、教室はどのようになり、そこから何が生み出されるのかという点である。筆者はこの担当者 A が持つ教育観から、人と人が思いを伝えあうための言語教育の豊かな可能性を感じる。そしてこのような教育観は、ことばを使ってコミュニケーションを行なう者同士の対等性の構築、さらには将来の日本、日本語社会が進むべく一つの方向性を示しているのではないだろうか。

今後、日本、または日本語社会にはさまざまな背景を持つ人たちが参加するようになり、日本語はもはや「日本人」だけのものではなくなるはずであることは間違いない。実際、日本語は既にそうなりつつあるといっても差し支えないだろう。そして、田中（1999）が指摘するような日本人とは、同一の人種的特徴・文化・言語を持つ者の集団であるという前提は成り立ちにくくなっている。では、その次に訪れる社会とはどのようなものだろうか。それは、おそらく、人種、文化、そしてことばにおいてはネイティブ・ノンネイティブなどのあらゆる境界がはっきりしない極めて流動性の高い社会であろう。固定化した規

範を求めるネイティブやネイティブ教師が「正しい日本語」をその拠り所にしようとしても、現実はずでに担当者 A の教室のような状況が存在する。

そのような社会状況の到来を前にして、私たち日本語教師は自らの実践をどのような教育観を持って進めるべきだろうか。担当者 A のように、相手との理解を基盤にした教育観によってそれを進めるのか。または、「正しいインプット」を行う者としての教育観を持って進んでゆくのか。もし、そうであるとすれば「正しいインプット」を行なう者としての教師は大平（2001）が指摘する通り、「ネイティブスピーカー＝標準」「ノンネイティブスピーカー＝逸脱」という一般的な固定観念が強化されることの弊害については意識的であるべきであろう。

このような視点でことばを学ぶことを問い直す上で大きな示唆を与えてくれるのは、「正しい日本語」を指向しない「共生言語としての日本語」（岡崎、2002）概念である。しかし、この概念については三代・鄭（2006）が理論的な構想は見えるが、具体的な実践的なあり方は提示されていないと指摘している。また、細川（2006）はクレオールから言語教育を捉えなおし、そこから新たな言語教育の可能性を示唆している。

筆者は担当者 A の教育観により強く共感する。そして、このような教育観は「正しい日本語」を指向しない「共生言語としての日本語」を目指す教室担当者の立場形成に大きな示唆を与えるものであると考える。

7 おわりに

以上、「考えるための日本語 1」の発話データ中の学習者の形容詞の否定形を中心とした表現と担当者 A の発話を通して浮かび上がる教育観、さらには今後到来する日本、日本語社会におけるこれからの言語教育の姿について筆者の考えを述べた。形容詞の否定形というある意味小さな問題が、突き詰めるとここまで大きな問題にまで繋がっているとは、「考えるための日本語 1」に参加している時には思いもよらなかった。その時は「A さんは間違ったことも平気で話しておもしろいな。」という程度の認識であった。

しかし、この「これからの言語教育」の問題は、終わりのない問いかけでもある。私は今後もこれを「私はどうするのか」という自分自身の問題として捉え、考える姿勢で関わっていきたいと考えている。

文献

家村伸子（1999）. 日本語学習者における否定の習得に関する研究——横断的な発話資料に基づいて『広島大学教育部紀要第二部』48, 305-314.

- 家村伸子・迫田久美子 (2001). 学習者の誤用を生み出す言語処理のストラテジー (2)
—— 否定形『じゃない』の場合『広島大学教育学部日本語教育講座紀要』11,
43-48.
- 大平未央子 (2001). ネイティブスピーカー再考『「正しさ」への問い—— 批判的社会言
語学の試み』(pp. 85-110) 三元社.
- 岡崎眸 (2002). 内容重視の日本語教育 細川英雄 (編)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』
(pp. 49-66) 凡人社.
- 田中克彦 (1999). 『クレオール語と日本語』岩波書店.
- 田中望 (1988). 『日本語教育の方法—— コース・デザインの実際』大修館書店.
- 中西家栄子・茅野直子 (1991). 『実践日本語教授法』バベル・プレス.
- 古屋憲章 (2006). ベータな日々『言語文化教育研究』5, 142-143.
- 細川英雄・NPO 法人言語文化教育研究所スタッフ (2004). 『考えるための日本語—— 問
題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店.
- 細川英雄 (2006). 日本語教育クレオール試論『早稲田大学日本語教育研究』9, 1-8.
- 三代純平・鄭京姫 (2006). 「正しい日本語」を教えることの問題と「共生言語としての日
本語」への展望『言語文化教育研究』6, 80-93.

(まつい・たかひろ：タイ早稲田日本語学校)