

# 日本語研究と日本語教育の新しい関係を目指して

野田 尚史

大阪府立大学

日本語教育学会代表（日本）

## 【要 旨】

これまでの日本語研究と日本語教育の関係は、日本語研究の成果を日本語教育に応用するという流れが中心だった。しかし、日本語研究の目的と日本語教育の目的はまったく違う。日本語研究の目的は、主に母語話者に日本語の構造についての知識を提供することである。それに対して、日本語教育の目的は、非母語話者の「聞く」「話す」「読む」「書く」というコミュニケーション能力を高めることである。

ということは、日本語教育のためには日本語教育から出発した独自の研究が必要だということである。これからは、日本語研究の成果を日本語教育に応用するのではなく、日本語教育のために日本語教育の研究を行う必要がある。その研究成果は日本語研究にも新しい風を送り込むことになるだろう。

日本語教育のための研究で重要になるのは、言語の構造の研究ではなく、コミュニケーションの研究である。具体的に言うと、「聞く」「話す」「読む」「書く」というコミュニケーション活動を母語話者はどのように行っているのか、また非母語話者はどのように行っているのか、そして、コミュニケーション能力を高めるための教育はどのように行うのがよいのかを研究していくことが重要になる。

### 1. この論文の位置づけ

この論文では、大会テーマパネルのタイトル「日本研究と日本語教育の連携」にある「日本研究」のうち、「日本語研究」に焦点を当て、「日本語研究と日本語教育の連携」について考える。

具体的には、「日本語研究」と「日本語教育」はこれまでどのような関係にあったのか、そして、これからどのような関係にしていかなければならないのかということの問題にする。

この論文の結論は、「日本語研究と日本語教育は互いに連携しなければならない」ということにはならない。次の(1)と(2)のような結論になる。

- (1) 日本語教育は、これまでは日本語研究の成果を応用しようという意識が強かったが、これからは日本語教育のために日本語教育独自の研究を行う必要がある
- (2) 日本語研究は、これまでは言語の構造の研究が中心だったが、これからは日本語教育の研究を参考にして、もっとコミュニケーションの研究を行う必要がある。

この論文の構成は、次のようになっている。最初に、次の2つの節で、日本語研究と日本語教育のこれまでの関係を整理し、これからその関係をどのようにしていけばよいかについて述べる。

2. これまでの日本語研究と日本語教育の関係
3. これからの日本語研究と日本語教育の関係

そのあと、次の2つの節で、日本語研究も日本語教育も、言語構造を重視するものからコミュニケーションを重視するものに転換しなければならないことを述べる。

4. 言語構造の教育からコミュニケーションの教育への転換
5. 言語構造の研究からコミュニケーションの研究への転換

そのあと、次の3つの節で、日本語教育のためにはどのような研究が必要であるかを具体的に述べる。

6. 母語話者のコミュニケーションの実態研究
7. 非母語話者のコミュニケーションの実態研究
8. コミュニケーション教育のための研究

最後に、次の節で、この論文で述べたことをまとめる。

9. この論文のまとめ

## 2. これまでの日本語研究と日本語教育

これまでの日本語研究と日本語教育の関係は、次の図1のように、日本語研究の成果を日本語教育に応用するという流れが中心だった。日本語教育の成果を日本語研究に応用するという逆の流れは非常に少なかった。

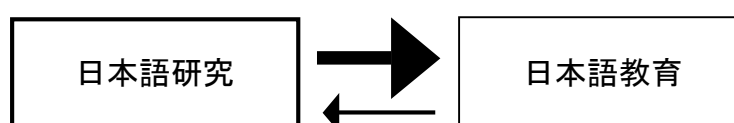


図1 これまでの日本語研究と日本語教育の関係

言語研究と言語教育の関係を考えると、一般に、言語そのものの研究が先に活発になり、言語教育の研究は言語の研究より遅れて活発になるのが普通である。そのため、言語研究の成果を言語教育に応用する形になるのは、自然な流れである。

日本語の場合も日本語研究の成果を日本語教育に応用するという流れが中心になったのは、歴史的には理解できる。

しかし、日本語研究の目的と日本語教育の目的はまったく違う。

日本語研究の目的は、主に母語話者に日本語の構造についての知識を提供することである。

母語話者であれば、現代語を聞いたり話したりするのは自然にできるようになる。そのため、日本語研究はまず古典語を対象にすることになりやすい。古典語は文字に記録されたものであり、また、古典語は書く必要性が低いので、研究の中心は書かれたものの意味を読み取ること、つまり「解釈」になりやすい。研究の対象が現代語にまで広がっても、書かれたものを解釈する研究が重視される傾向が続きやすい。

それに対して、日本語教育の目的は、非母語話者の「聞く」「話す」「読む」「書く」というコミュニケーション能力を高めることである。

非母語話者は現代語の習得を目的とすることが多く、書きことばより話しことばの習得を重視する者も多い。聞いたり読んだりするのは、辞書を引くなどして単語を覚えるだけでも、かなりできるようになるが、話したり書いたりするのは、それだけではなかなかできるようにはならないので、話したり書いたりする教育が重視されやすい。

このように、日本語の研究と日本語の教育では、目的や重視することが大きく違う。そのため、日本語研究の成果を日本語教育にそのまま応用しようとすると、悪影響も出てきやすい。

野田尚史(2005)でも指摘されていることだが、悪影響としては、体系主義の悪影響と形式主義の悪影響をあげることができる。

体系主義の悪影響とは、文法的な体系を重視しすぎるといったことである。

たとえば、初級教科書の第1課では「私はスミスです。」のような「[名詞]は[名詞]です。」という名詞文の文型が導入されることが多い。それと同時に、「ヤンさんは学生じゃありません。」のような否定文も導入されることが多い。しかし、実際のコミュニケーションでは、肯定文に比べ、否定文が使われることは非常に少ない。第1課で導入する必要はないと考えてよい。

それなのに肯定文と同時に否定文も導入しようというのは、日本語研究の

体系主義の悪影響だと考えられる。日本語の研究では、特に現代語の研究では、体系性が重視され、使用頻度などは軽視される。そのような日本語研究の価値観の悪影響だと考えてよいだろう。

一方、形式主義の悪影響とは、機能ではなく形式から出発しようとする傾向が強すぎるということである。

たとえば、初級教科書で導入する文法項目の順序は、野田(2006)でも指摘されているように、基本的に、言語形式、特に動詞などの活用形によって決まっている。その順序は、「書きます」のようなマス形、「書いて」のようなテ形、「書かれる」のような受身形などのうち、やさしい活用形が使われるものからむずかしい活用形が使われるものへ進むのが基本になっている。

その結果、テ形が導入されると、「～てもいいです」「～てはいけません」など、テ形が使われるさまざまな表現が次々に導入されることになる。どのような表現がどれくらいの頻度でどのように使われるかは軽視される。こうした傾向は、日本語研究の形式主義の悪影響だと考えられる。

日本語の研究は、書かれた古典語を解釈する研究から出発している。解釈は、意味や機能から出発するのではなく、言語形式から出発する。そのような日本語研究の形式主義の悪影響だということである。

### 3. これからの日本語研究と日本語教育の関係

これからの日本語研究と日本語教育の関係は、日本語研究の成果を日本語教育に応用するのではなく、日本語教育のために日本語教育の研究を行う形にする必要がある。

そして、そのような日本語教育のための研究が日本語研究に新しい風を送り込み、日本語研究も新しい方向に発展することを期待したい。つまり、次の図2のように、日本語教育のための研究の成果を日本語の研究に生かす流れをもっと強くしたいということである。

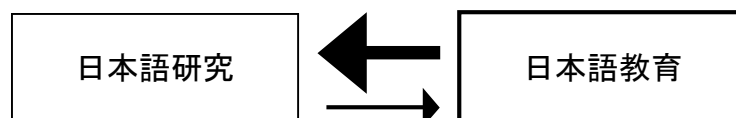


図2 これからの日本語研究と日本語教育の関係

日本語教育のための日本語教育の研究というのは、日本語研究の成果にとらわれず、非母語話者が「聞く」「話す」「読む」「書く」というコミュニケーション能力を高めるためにはどうしたらよいかという研究である。

たとえば、次の(3)から(6)のような研究である。

- (3) 電話でレストランの予約をするときには、何についてどのような表現で聞かれるか？ それを聞いて理解できるようになるためには、どのような教育が必要か？
- (4) 学会などの口頭発表で自分の発表内容をきちんと理解していないと思われる質問をされたときは、どのような表現を使ってどう答えたらよいか？ そのような発言ができるようになるためには、どのような教育が必要か？
- (5) 日本語の文字を知らない非母語話者が日本に旅行に行くときに、意味を知っていたほうがよい文字は何か？ それらの文字の意味を理解できるようになるためには、どのような教育が必要か？
- (6) 友だちから「貸した本を返してほしい」というメールをもらったとき、どのような返事を書いたらよいか？ そのようなメールを書けるようになるためには、どのような教育が必要か？

日本語研究は、日本語教育のためのこのような個別的な研究を参考にしながら、言語の構造ではなく、コミュニケーションの研究をさらに進めていく必要があるだろう。

日本語研究と日本語教育の関係を歴史的に見ると、大まかには図3のようにまとめられる。

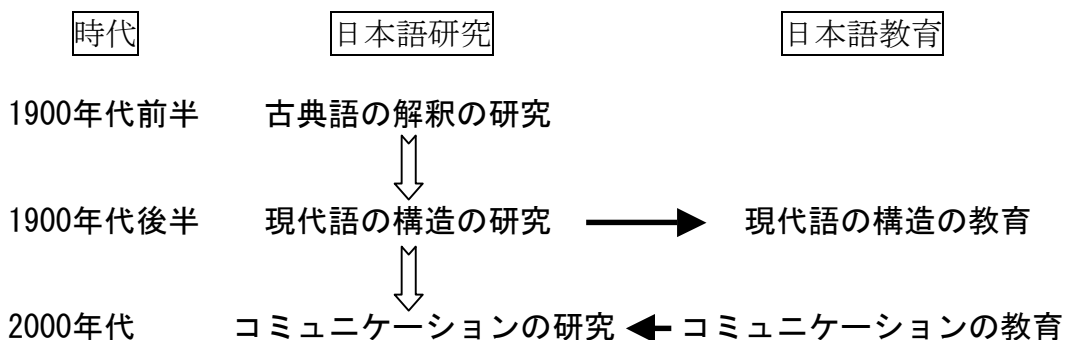


図3 日本語研究と日本語教育の関係の歴史

1900年代の前半までは、日本語研究は「古典語の解釈の研究」が中心だった。日本語教育との関係はほとんどなかった。

1900年代の後半になると、日本語研究は「現代語の構造の研究」も盛んになってきた。そうした研究は日本語教育に応用され、日本語教育は現代語の構造を教えることが中心になっていた。

これからは、日本語教育は、現代語の構造を教えることからコミュニケー

ションの方法を教えることに変わっていくだろう。それが日本語研究にも影響を与え、日本語研究でもコミュニケーションの研究が盛んになるだろう。

このような歴史的な変化を、テ形の扱ひの変化を例にして説明すると、次のようになる。

「古典語の解釈の研究」の時代には、テ形は、「読みて」のような古典語から「読んで」のような現代語への変化である「音便<sup>おんびん</sup>」としてとらえられていた。「撥音便<sup>はつおんびん</sup>」（「読<sup>ん</sup>で<sup>て</sup>）」「促音便<sup>そくおんびん</sup>」（「思<sup>っ</sup>て<sup>て</sup>）」「イ音便」（「書<sup>い</sup>て<sup>て</sup>）」という分類は行われていたが、どんな動詞がどの音便になるかという点には関心が薄かった。

「現代語の構造の研究」の時代になると、日本語教育からの影響もあり、「～ぬ」「～む」「～ぶ」という形の五段動詞は「～んで」になる」というように、どんな動詞がどの音便になるかが明示された。日本語教育でもそのような形の作り方が教えられ、テ形を作る練習の一つとして、「～てもいいです。」「～てはいけません。」という文を作る練習が盛んに行われていた。

「コミュニケーションの研究」の時代には、辞書形からテ形を導き出す規則だけでなく、「しゃべって」のようなテ形から動詞の辞書形を導き出す規則なども明示されるようになるはずである。日本語教育で、聞いたり読んだりした動詞を辞書で調べるために必要だからである。

また、テ形が使われる「～てもいいです。」や「～てもいいですか。」「～てもいいですね。」などの形がどんな人によってどんな場合に使われるかといった研究も行われるようになるはずである。コミュニケーションの教育では、形の作り方だけではなく、それぞれの表現の使い方を教える必要が出てくるからである。

#### 4. 言語構造の教育からコミュニケーションの教育への転換

日本語教育の目的は、「聞く」「話す」「読む」「書く」というコミュニケーション能力を高めることである。そうであるなら、言語の構造を重視するこれまでの教育を見直し、コミュニケーションを重視する教育に転換しなければならない。

これまでの日本語教育は、「聞く」「話す」「読む」「書く」というコミュニケーション能力を高めるというスローガンはあっても、実際には日本語の構造を教えることが中心になっていたからである。

コミュニケーションを重視する教育に転換するために必要なことは、野田尚史(2005、2009予定a)でも指摘されているが、特に重要なのは、次の(7)と

(8)である。

(7) 「聞く」「話す」「読む」「書く」という4つの言語活動をできるだけ分けた教育にする。

(8) 非母語話者が実際にどんな状況で日本語を使う必要があり、どんな日本語能力が求められているかを考えた教育にする。

このうち(7)は、「聞く」「話す」「読む」「書く」という言語活動どうしのつながりよりも、「聞く」「話す」「読む」「書く」という言語活動の違いを重視するということである。

たとえば、「話す」活動と「読む」活動を比べると、次の(9)から(12)のような違いがある。

(9) 「話す」ためには日本語の文字を知っている必要はない。「読む」ためには日本語の文字を知っている必要がある。

(10) 「話す」のは「コッチハ、ネンジュウ、トツテモアツイデスヨ」のような話しことばが多い。「読む」のは、人によっても違うが、「この地方は年間を通して非常に気温が高い」のような書きことばが多い。それぞれで使われることが多い語彙も文法も大きく違う。

(11) 「話す」ときは、ことばの意味だけでなく、ことばの使い方(動詞であれば、どんな格助詞をとるか、活用の種類はどれか、など)を覚えて、すぐに使えるようにしておく必要がある。「読む」ときは、意味がわかればよいだけで、ことばの使い方は知らなくても済むことが多い。

(12) 「話す」ときは、考えている時間はないので、瞬時に話せる能力が必要である。「読む」ときは、自分のペースで読めるので、辞書を使ったり推測したりして読む能力が重要になる。

このような違いを考えると、「聞く」「話す」「読む」「書く」それぞれのコミュニケーション能力を高めるためにもっとも効果的な教育を別々に考えなければならないということになる。

日本語研究をはじめ、言語研究は、言語の構造や体系を解明することを目的としてきた。そのため、「聞く」「話す」「読む」「書く」という言語活動に分けないで、言語を中立的で静的なものとして扱ってきた。これまでの日本語教育は、日本語研究のそのような扱いを無意識に持ち込んでいたのではないかと考えられる。

もう一つの(8)は、日本語の構造をもとにするのではなく、非母語話者が実際に必要としている日本語能力に合わせた教育にするということである。

具体的には、たとえば、次の(13)から(16)のようなことを考えなければならぬということである。

- (13) これまでの教育で重視されてきた「を」「に」「で」のような格助詞や、テ形の作り方のような動詞の活用は、間違っても、聞き手が理解でき、悪い印象も与えない場合が多い。「ね」「よ」のような終助詞や、「ええ」「そうですね」のようなあいづちのほうが、間違うと、聞き手に悪い印象を与えやすい。格助詞や活用などに偏重した教育から、終助詞やあいづちなどをもっと重視した教育にしたほうがよい。
- (14) 聞いたり読んだりするときは、母語話者でもすべてを聞きとったり読みとったりしているわけではない。すべてを聞きとったり読みとったりさせるような教育ではなく、必要な情報だけを聞きとったり読みとったりする教育にしたほうがよい。
- (15) 文字は手で書くことは少なく、パソコンや携帯電話で入力することが多い。特に漢字をまったく知らない非母語話者にとっては、漢字を手で書けるようにするのは大きな負担である。手書きより入力を優先させた教育にしたほうがよい。
- (16) 非母語話者が実際にどんな状況で日本語を使う必要があり、どんな日本語能力が求められているかは、一人ひとり違うはずである。統一的な教育ではなく、一人ひとりの学習目的に合わせた教育にしたほうがよい。パソコンなどの情報機器を使えば、それが可能な時代になっている。

## 5. 言語構造の研究からコミュニケーションの研究への転換

日本語研究は、他の言語の研究と同じように、長い間、言語の構造や体系を解明することが中心であった。

母音・子音やアクセントといった音韻体系や、格・ヴォイス・アスペクト・テンスといった文法体系は、体系化がしやすいため、早い時期から研究が進んだ。音韻でもイントネーション、文法でもモダリティのようなものは体系化がしにくいため、研究がやや遅れたが、すでに成熟した研究分野になってきている。

「ええと」や「あの」のようなフィラーや、あいづち、依頼や断り、謝罪などをどのように行うかといった言語行為の研究も、盛んに行われるようになってきているが、まだ十分な蓄積があるとは言えない。

日本語教育に役立てるために行われる習得研究や対照研究も、日本語研究と同じようなテーマや方法論で行われることが多い。そうした日本語研究は、コミュニケーション能力を高めるための日本語教育のために行われているのではないものが多く、直接的には日本語教育にあまり役立たないと言える。

もう少し具体的に説明すると、習得研究では、格助詞や、アスペクト、「は」と「が」といった言語の構造にかかわるテーマが多い。また、分析方法も、日本語研究で行われているものをそのまま踏襲していることが多い。

たとえば、「は」と「が」の習得研究では、「は」の用法と「が」の用法を分類し、穴埋めテストなどによってそれぞれの用法の正答率を出し、どの用法がむずかしいかを明らかにしようとするものがある。

しかし、非母語話者は「は」や「が」の用法を日本語研究の枠組みで分類して理解しているわけではない。次の(17)の( )に「が」という正答を入れたとしても、「総記(排他)」の用法を習得しているとは言えない。単に「のほうか」というかたまりを覚えているだけである可能性があるからである。

(17) クイズ番組よりトーク番組のほう( )おもしろい。

次の(18)の( )にも「が」を入れることが確認できれば、「のほうか」というかたまりを覚えているだけだという可能性がさらに高くなる。

(18) クイズ番組よりトーク番組のほう( )よく見る。

次の(19)の( )に「は」という誤答を入れた場合も、従属節の中の「が」の用法を習得していないというより、「～間」のような従属節の中では「は」が使えないという文法規則を習得していないということだろう。そして、文の最初にある名詞には「は」をつけるとか、「私」には「は」をつけるという非母語話者独自の文法規則を作っているということだろう。

(19) 私( )旅行に行っている間、ごはんは自分で作ってください。

このように日本語研究の枠組みによらない形で非母語話者の習得過程を分析しないと、日本語教育に役立たずの研究にはならない。

対照研究でも、習得研究と同じように、格や、ヴォイス、アスペクトといった言語の構造にかかわるテーマが多い。また、分析方法も、言語研究や日本語研究で行われているものをそのまま踏襲していることが多い。

依頼や断り、謝罪などをどのように行うかといった言語行為についての対照研究も、最近、多くなってきているが、言語研究の方法論をそのまま使っている場合が多い。たとえば、依頼を行うロールプレイをしてもらい、その発話内容を「直接的依頼」や「理由説明」「感謝」などの「意味公式」に分類し、言語による「意味公式」の出現頻度や順序の違いを分析するという方法

である。

しかし、このような方法で、日本語教育に役立つ情報が多く得られるとは思われない。たとえば、私は日本語を専攻している中国語話者の学生から「先生のもとで勉強したい」という内容のメールをもらうことが多いが、そのメールには、日本語母語話者が書くメールと比べ、たとえば次の(20)から(22)のような特徴があるように思われる。

- (20) 「まず自己紹介をさせていただきます」のような表現があり、詳しい自己紹介があることが多い。かなりプライベートな情報が書かれていることもある。
- (21) 研究したい内容などはあまり詳しく書かれていないことが多いが、日本語能力試験の成績や、スピーチコンクールの成績、学業成績など、自己アピールが書かれていることが比較的多い。
- (22) 具体的な依頼内容がはっきり書かれていないことが多い。「先生の下で勉強させていただければ幸いです。」のような表現があることは多いが、あとは「どうぞよろしくお願いします。」だけしかないといったことである。「一度先生とお会いしてご相談するお時間をいただけないでしょうか。」といった本当の依頼内容がわからないものも多い。

このようなメールの書き方は、中国語の依頼のしかたの影響を受けている可能性がある。しかし、言語研究の枠組みによる研究では、このような特徴が中国語の影響を受けたものであるかどうかはわからない。日本語教育に役立てることもできない。

## 6. 母語話者のコミュニケーションの実態研究

日本語教育に役立つ研究をするためには、日本語研究のテーマや方法論による研究ではなく、日本語教育のためということ強く意識した研究を行うことが必要である。そのような研究には、大きく分けて、次の(23)から(25)のようなものがある。

- (23) 母語話者のコミュニケーションの実態研究
- (24) 非母語話者のコミュニケーションの実態研究
- (25) コミュニケーション教育のための研究

このうち、この6. では、母語話者のコミュニケーションの実態研究を取り上げる。

母語話者のコミュニケーションの実態研究の中で、日本語教育のためとい

うことを強く意識していて、日本語教育に役立つものとして注目されるのは、たとえば次の(26)や(27)のような研究である。

(26) 「聞く」「話す」「読む」「書く」言語活動のどれかに特化した研究

(27) 日本語教育で扱われるが、実際にはあまり使われない表現の研究

このうち(26)の「聞く」「話す」「読む」「書く」言語活動のどれかに特化した研究」というのは、寺村秀夫(1987)のようなものである。この研究では、「その先生は」や「その先生は私に」「その先生は私に国へ」などの後に何が来るかを母語話者に予測させる実験が行われている。

「その先生は」だけの段階では予測はさまざまであるが、「その先生は私に」になると、「言う」類と「くれる」類の動詞が高い率で予測され、文末は過去の形に絞られるということである。さらに、「その先生は私に国へ」になると、「国へ」に続く動詞の予測としては「帰る」が圧倒的に多くなり、その後の文末が「(帰れと) 言った」のようになることが高い率で予測されるということである。

この研究は、母語話者が「聞く」という言語活動をするときにどんな予測を行っているかを明らかにしようとしたものである。「聞く」「話す」「読む」「書く」という言語活動の中で母語話者が何を行っているかを分析するこのような研究は、日本語教育に役立つ可能性が高い。

寺村は、前の3. で示した「図3 日本語研究と日本語教育の関係の歴史」で言うと、日本語研究では「現代語の構造の研究」の時代、日本語教育では「現代語の構造の教育」の時代に、現代語の構造の研究と教育を確立した中心的な研究者である。しかし、晩年は、コミュニケーション教育に役立つような母語話者のコミュニケーション研究を行っていたことに注目すべきである。このような方向の研究をもっと進めていく必要がある。

一方、前の(27)の「日本語教育で扱われるが、実際にはあまり使われない表現の研究」というのは、清ルミ(2003)のようなものである。この研究では、物を贈るときの表現「つまらないものですが」が取り上げられている。この表現はかなり多くの日本語教科書で扱われているが、実際の母語話者のコミュニケーションで使われているのだろうかという問題意識によるものである。

ロールプレイなどによって調査すると、母語話者は「心ばかりのもの」や「ほんの気持ち」のような謙遜<sup>けんそん</sup>表現を使うことはあるが、「つまらないものですが」はほとんど使用していないということである。特に旅行のおみやげを渡す場面では、「これ、～ですけど、どうぞ」という明示的な表現を使うことが多いということである。

このように実際にはあまり使われていないのに日本語教育で取り上げられる表現を整理すると、次の(28)から(30)のように分けられる。

(28) 日本語の構造や体系にとって重要だと考えられているもの

(29) 今はあまり使われてなくなっているが、以前は使われていたもの

(30) 日本語に特有の表現として関心が高いもの

このうち(28)は、実際のコミュニケーションではあまり使われないが、日本語の構造や体系の研究にとっては重要だと考えられているものである。勧誘を表す「~ましょう」や、推量を表す「~でしょう」、命令を表す「行け」のような命令形などがこれに当たるだろう。

2番目の(29)は、今はあまり使われなくなった表現なのに、日本語教育で見直しが行われず、そのまま残ってしまったものである。たとえば、理由を表す「~ので」と「~から」の使い分けについて、「~ので」は客観的、「~から」は主観的という説明が行われることがある。以前はそのような使い分けが現実に行われていたと考えられるが、今は「~ので」はていねい、「~から」はていねいではないという使い分けに変わってきている。今でも「主観的」「客観的」という説明をしている場合は、古い言語現象が教育の中にそのまま残っているということだろう。

3番目の(30)は、日本語にあって、他の言語にあまり見られない表現である。そのような表現は、母語話者も非母語話者も関心を持ちやすく、実際にはあまり使われていないのに教育で取り上げられやすい。「雨に降られました」のような間接受身や、「拝見します」のような謙譲語がこれに当たると言ってもよいだろう。

「つまらないものですが」は、以前はもっと使われていたので残っているという面もあるだろう。だが、それより、日本語に特有の表現としてぜひ取り上げたいと無意識に思っている人が多いという面も大きいと考えられる。

この種の表現をたくさん見つけ、実際の使い方を研究する必要がある。

## 7. 非母語話者のコミュニケーションの実態研究

7. では、非母語話者のコミュニケーションの実態研究を取り上げる。

非母語話者のコミュニケーションの実態研究の中で、日本語教育のためということを強く意識していて、日本語教育に役立つものとして注目されるのは、たとえば次の(31)や(32)のような研究である。

(31) 習得が簡単な表現と、学習しても簡単に習得できない表現の研究

(32) 日本語能力が高い非母語話者でも適切に使えない表現の研究

このうち(31)の「習得が簡単な表現と、学習しても簡単に習得できない表現の研究」というのは、山内博之(2005)のようなものである。この研究では、教師が初級で教えた文法形式が、その後、本当に学習者に使用されているのかを検証している。

接続詞を例にすると、初級の日本語教科書『みんなの日本語』では、「そして」「それから」「それで」「それに」「そのうえ」「ですから」「でも」「しかし」「では」「じゃ」「ところで」が扱われているが、この中で中級学習者が会話で使用していたのは、「でも」と「それから」だけだったということである。その一方で、『みんなの日本語』では扱われていない「だから」「たとえば」「で」が中級学習者に安定して使用されていたということである。

教師が教えても、すぐに使えるようにならない表現は、教えてもむだだと言える。たとえば、会話で受身文が使われるのは、複文の従属節と主文の主語を統一し、視点を統一するためであることが多い。次の(33)では、従属節と主文の主語を「私」に統一するために、従属節で受身が使われている。

(33) 店長に残業してほしいと言われたので、2時間、残業しました。

そうだとすると、受身文を教えるのは、話す能力が複文が使えるレベルになってからでよいということになる。その前に教えても、使えるようにはならないと予想できるからである。

このようなことを考えて教える内容を決めるためには、非母語話者が学習したら簡単に習得できるのはどんな表現で、学習しても簡単に習得できないのはどんな表現であるのかを解明する研究が必要である。

一方、前の(32)の「日本語能力が高い非母語話者でも適切に使えない表現の研究」というのは、野田尚史(2009)のようなものである。この研究では、デスマス形と非デスマス形の運用のうち、日本語能力が高い非母語話者にとってもむずかしい点を明らかにしようとしている。

たとえば、次の(34)の「教育をどうやっていけばいいんですか」というデスマス形は、「教育をどうやっていけばいいのか」という非デスマス形にしなければならないが、これは日本語能力が高い非母語話者にとってもむずかしいということである。

(34) これから中国の発展していく中で、教育をどうやっていけばいいんですか、〈んー〉んー、そのためには私はいろいろな手段で、あの一、中国の教育界、の情報を集めてるんですけども、

(KYコーパス：中国語話者、上級一上、CAH05)

ここで「教育をどうやっていけばいいんですか」というデスマス形が使える

ないのは、この文が後の文に従属しているためであり、デスマス形にすると、後の文に従属せず、相手に質問する文になってしまうからだと分析している。

デスマス形のように、初級で出てくる文法項目なのに、日本語能力が高くなってもむずかしいものがある。「これ」「それ」「あれ」のような指示語や、「～てあげる」「～てくれる」「～てもらう」のような受益表現など、たくさんある。

そのような表現を非母語話者はどのように使っているか、またうまく使っていないとすると、その原因は何かを明らかにするような研究がさらに必要である。

## 8. コミュニケーション教育のための研究

8. では、コミュニケーション教育のための研究を取り上げる。

コミュニケーション教育のための研究の中で、特に日本語教育に役立つものとして注目されるのは、たとえば次の(35)や(36)のような研究である。

(35) 日本語を学習する立場から日本語教科書の問題点を指摘する研究

(36) 日本語教育の方法を大きく変えようとする研究

このうち(35)の「日本語を学習する立場から日本語教科書の問題点を指摘する研究」というのは、新屋映子・姫野伴子・守屋三千代(1999)のようなものである。この研究では、日本語学習者の誤用に注目し、その原因が教科書の取り上げ方や教師の教え方、参考書などにもあることを指摘している。

たとえば、非母語話者が会話で「姉が電話しました」という文を使った誤用例が取り上げられている。本人は「姉が私に電話した」という意味で言ったのに、聞き手には「姉が聞き手に電話した」という意味だと誤解されたという例である。

そして、その原因が日本語の教科書にもあることを指摘している。日本語の教科書では、方向性を持つ動詞を人称制約の観点から取り上げているのは、授受動詞と「行く」「来る」だけだということである。「電話する」のような動詞については、不自然な文ができるのを避けるために、「話し手自身が移動先になるようなケースを提出しない」というやり方で、人称関係をコントロールしているということである。

しかし、これで終わってしまっては困るのであって、前にあげた「姉が電話しました」のような不自然な文を作らないように、適当なところで方向性を持つ動詞全体の問題として説明しておく必要があると指摘している。

非母語話者の不自然な表現の中には、このように教科書や教え方にも問題

があると考えられるものは多いはずである。このような観点からの分析は日本語教育をよりよいものにするために必要である。

一方、前の(36)の「日本語教育の方法を大きく変えようとする研究」というのは、野田尚史(2009予定b)のようなものである。この研究では、中国語などの漢字を知っている学習者に対する「読む」教育と「書く」教育は、漢字をまったく知らない学習者に対する教育とは根本的に違うものにすべきだということを具体的に主張している。

たとえば、次の(37)のような新聞記事は一般的には初級のレベルではむずかしいと考えられるが、中国語の漢字を知っている学習者であれば、初級の段階でも、意味を読みとるのが簡単だということである。

- (37) 北京五輪聖火リレーの世界最高峰チョモランマ（エベレスト＝標高8848メートル）登頂計画の概要が10日、関係者の話で分かった。

中国語の漢字を知っていれば、このような文に出てくる漢字の多くは意味を推測できる。そのため、たとえば次の(38)のような種類の読み方のテクニックを教えてもらえば、初級の段階から、新聞や専門の論文など、複雑で高度な内容の文章を読む練習ができるということである。

- (38) 新聞記事で、文の最後に「分かった」「明らかになった」「判明した」などがあり、その前に「で」があれば、「で」の前がこのニュースが何によってわかったのかという「ニュースの出所」である。

これまでの日本語教育では、日本語を学習する一人ひとりの母語や学習目的などを考慮せず、一律の教育をすることが多かった。これからは、母語や学習目的によって教育内容や教育方法を変えていくために、さまざまな教育方法の可能性を研究していく必要がある。

## 9. この論文のまとめ

この論文で述べたことを簡単にまとめると、次の(39)から(41)のようになる。

- (39) 日本語研究と日本語教育の関係は、これまでは日本語研究の成果を日本語教育に応用するという流れが中心だった。これからは、日本語研究の成果を日本語教育に応用するのではなく、日本語教育のために日本語教育独自の研究を行う必要がある。
- (40) 日本語研究も日本語教育も、これまでは言語の構造を重視していた。これからはコミュニケーションを重視するものに転換しなけ

ればならない

- (41) コミュニケーションを重視する日本語教育のために必要なのは、次のようなことを明らかにする研究である。
- ・「聞く」「話す」「読む」「書く」というコミュニケーション活動を母語話者はどのように行っているのか？
  - ・「聞く」「話す」「読む」「書く」というコミュニケーション活動を非母語話者はどのように行っているのか？
  - ・コミュニケーション能力を高めるための教育はどのように行うのがよいのか？

#### 引用資料

KYコーパス、鎌田修・山内博之、version 1.2、2004.

#### 引用文献

- 新屋映子・姫野伴子・守屋三千代（1999）『日本語教師がはまりやすい日本語教科書の落とし穴』アルク.
- 清ルミ（2003）「「つまらないものですが」考—実態調査と日本語教科書との比較から—」『異文化コミュニケーション研究』15、pp. 17-39、神田外国語大学異文化コミュニケーション研究所. [http://www.kuis.ac.jp/icci/publications/kiyo/pdfs/15/15\_02.pdf]
- 寺村秀夫（1987）「聴き取りにおける予測能力と文法的知識」『日本語学』6-3、pp. 56-68、明治書院. [収録：寺村秀夫『寺村秀夫論文集II—言語学・日本語教育編—』くろしお出版、1993.]
- 野田尚史（2005）『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.
- 野田尚史（2006）「日本語教育と文法」、多和田眞一郎（編）『講座・日本語教育学6 言語の体系と構造』pp. 206-221、スリーエーネットワーク.
- 野田尚史（2009）「日本語非母語話者の待遇コミュニケーション——デスマス形と非デスマス形の運用を中心に——」『待遇コミュニケーション研究』6、pp. 113-126、待遇コミュニケーション学会.
- 野田尚史（2009予定a）「言語の教育からコミュニケーションの教育へ—非母語話者に対する日本語教育を例にして—」『社会言語科学』12-1、社会言語科学会.
- 野田尚史（2009予定b）「漢字系学習者のための日本語の読解教育・作文教育の革新」『第4回日本語教育研究国際シンポジウム論文集』華東理工大学出版社（中国）.
- 山内博之（2005）「話すための日本語教育文法」、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』pp. 147-165、くろしお出版.