

「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

楠本 徹也

1. はじめに

本稿の目的は、近年日本語教育において提唱されつつある「コミュニケーションのための日本語教育文法」というものを批判的に検証することである。

2003 年 10 月 11 日に行われた日本語教育学会秋季大会でのシンポジウムにおいて、野田尚史氏を中心としたメンバーにより新しい「日本語教育文法」の構築が提唱された。そして、その後の『コミュニケーションのための日本語教育文法』（野田編 2005）の出版により「日本語教育文法」の思想および具体的方策が広く世に知られるようになった。彼らの主張する「日本語教育文法」（以下、著書のタイトルにちなんで「コミュニケーションのための日本語教育文法」と称す）は、日本語学や伝統文法に立脚した従来日本語文法を問題のあるものとして否定的に捉え、学習者にとっての現実性および実利性を優先するところに特徴が見られる。

筆者も、学習者にとって役に立つ日本語を教えることを第一に考え、多くの日本語教科書に見られる「わたしははやしです」「あなたはジョンさんですか？」（『日本語初歩』p.1）のような不自然かつ幼稚な日本語を導入することに異を唱えている一人である。また、文の自然さより句型習得を優先してこの道何十年というベテラン教師が他人の意見に耳を貸さない状況を苦々しく思っている者でもある。それで、『コミュニケーションのための日本語教育文法』のタイトルを見たとき、大きな期待を抱いたものである。しかしながら、「コミュニケーションのための日本語教育文法」の内実を知るにつれ、その思想性に大きな疑問を感じてきた。

一般に、伝統色の濃い既存のものとの対峙的視点より現れた思想は、その斬新さおよび扇情性の故に大衆に情動的に受け入れられやすい。「コミュニケーションのための日本語教育文法」もそのような危険性を内包する。特に、その主張が日本語学および日本語教育学における第一線の著名な研究者達によってなされている故に、影響力も無視できない。

「コミュニケーションのための日本語教育文法」は、今まで多くの日本語教師が良しとしてきたことに対してその問題点を鋭く抉り出し、我々に意識の変革を迫る。現状に甘んじることなく、批判的視点より現在の日本語教育を検証し問題点を改善しようとする彼らの姿勢は、研究者として評価できる。彼らが問題とするところのいくつかは、筆者を含め現場の日本語教師が持っている問題意識と重なる。しかしながら、その主張において、実証性の乏しさに加えて、一方的な思い込みによる断定的物言いが随所に見られることで、客観的かつ論理的に説得力を持たないものとなっている。また、理論通りにはいかないもどかしさをいつも感じている現場

の教師にとっては、彼らの主張する文法観に対して、賛同するところもあるにしろ、現場からの乖離を感じることも多々あるのではないだろうか。

これらの点を明確にすることが本稿の動機である。本稿ではまず「教育文法」(pedagogical grammar)とは何かを明らかにし、次に「コミュニケーションのための日本語教育文法」において主張されている点を整理し問題となるところを議論する。そして最後に今後の展望を述べる。

2. 教育文法 (pedagogical grammar) とは何か

そもそも「教育文法」とは何であろうか。「教育文法」が“pedagogical grammar”と同義であるとすれば、Odlin(1994)の以下の定義が有効となる¹。

- (1) Although it could cover more areas, the term *pedagogical grammar* usually denotes the types of grammatical analysis and instruction designed for the needs of second language students. (p.1)

「第二言語」(second language)を第一言語(first language)に対応する「外国語」と捉えて解釈すると、教育文法(pedagogical grammar)とは外国語を学習する者の必要性に応じた文法分析および指導法の総称である。しばしば、教育文法(pedagogical grammar)は教育的プロセス(pedagogical process—the explicit treatment of elements of the target language system as (part of) language teaching methodology)なのか、教育的内容(pedagogical content—reference sources of one kind or another that present information about the target language system)なのか明確ではない面が見られるが、一般的にはその一方または両方を示すものとして使われている(Little 1994:99)。また、外国語を学習する者の必要性に応じるというところから、学習者によって様々な文法分析および指導法が考えられると解釈できる。

Odlin (*ibid.*:1-11)は教育文法(pedagogical grammar)には1)規範性、2)記述性、3)学習者の内面的心理体系、4)数学のような規則的公理性の4つの大切な側面²が同時に存在し、このように、様々な視野の混成(hybrid)が教育文法(pedagogical grammar)の特徴であると指摘している。

また、教育文法(pedagogical grammar)ではその大きな役割として規則(rule)を作り出すことがある。その規則は総括的かつ簡潔、具体的で、専門的説明を避け、体系的に積み重ねられるものでなければならない。その上さらに、真実を表し、明晰かつ簡略的で、学習者が理解できる範囲にとどめ、形から意味が予測できるものでもなければならない³。(Westney 1994:72)

以上の教育文法 (pedagogical grammar) の考え方は「コミュニケーションのための日本語教育文法」においても概ね反映されている。しかし、「コミュニケーションのための日本語教育文法」では規範性より記述性が重視され、現実に表れる自然な日本語を基準として文法が構築される (結局はそれが規範となるのではあるが)。「コミュニケーションのための日本語教育文法」の提唱者の一人である小林 (2002) は、Odlin に倣って「教育文法とは、規範文法と記述文法の成果をあわせもつものであり、……言語習得の側面も含めた複合体である」(p.168) と述べているが、その一方で「規範文法の記述をそのまま教育文法に持ち込むことはできない」(p.162) とし、また、記述文法の「教育文法への還元可能性を論じる」(p.164) ことをしている。

記述性重視の他に、日本語を習得する上での学習者の負担を軽減するというような学習者心理への配慮も「コミュニケーションのための日本語教育文法」の特徴である。学習者が習得困難な文法は排除すべきであるといった主張もなされている。以下、「コミュニケーションのための日本語教育文法」では文法をどう捉えているのか見ていく。

3. 「コミュニケーションのための日本語教育文法」における思想性

「コミュニケーションのための日本語教育文法」では、日本語教育での議論において「どう教えるか」より「何を教えるか」に注目し、日本語文法の根本的な見直しの必要性を説いている。その背景となる考え方および基本的な方針をまとめると以下のようになる。

(2) 学習者の多様化に対応する日本語教育文法が必要であり、それには、1) 「聞く・話す・読む・書く」それぞれの目的に応じた文法の構築、2) 正確さより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した文法項目の選定、3) 日本語を学習する目的や周囲の環境、母語などの違いに応じたオーダーメイドの文法の作成がなされなければならない。

(3) 日本語学に依存しない、コミュニケーションに本当に必要な日本語教育文法が必要であり、それには、1) 文の骨格部分を重視した文法から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した文法へ、2) 形式を基盤とする文法からコミュニケーション機能を基盤とする文法へと方向を変えなければならない。

(野田 2005:1-2)

「コミュニケーションのための日本語教育文法」は、字義通り、一貫してコミュニケーション機能を重視する。いわばコミュニケーション至上主義である。コミュニケーションに役立たないものは重視しない、または切り捨てるという姿勢を貫いている。また、コミュニケーションを目的としない学習者 (例えば、大学院の入学試験に課される外国語の試験に受かるためだ

けに勉強する者)は眼中にないようで、学習者の多様化を強調していながら、多様な学習者へ対応する日本語教育文法の一つのあり方として「正確さより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するかを決める」(野田 *ibid.*:3)という矛盾する主張を行っている。

コミュニケーションへの貢献性を第一に考えているので、学習者の誤用に対しても、以下のように、語用面でコミュニケーションを阻害するかしないかを基準に重要度の軽重がつけられている。

(4) 誤解を与える誤用は重視し、誤解を与えない誤用は重視しない。:

「(「私にかけた」の意味で)*森さんが電話をかけました」のような誤用は重視するが、
「*日本に来ました前に、高校で教えていました」のような誤用は誤解を与えることはほとんどないので重視しない。(野田 *ibid.*:9-10)

(5) 聞き手や読み手の感情を害する誤用は重視し、感情を害さない誤用は重視しない。:

「それは触らないでください!」に対し「*そうですね」と応えるような誤用は相手の感情を害する可能性が高いので重視し、「*駅の前に待っています」のような誤用はそのようなことがないので重視しない。(野田 *ibid.*:14)

ここでいう「重視しない」とはどういうことか、明確に述べられていないので不明だが、コミュニケーションを阻害しない誤用は訂正せずに許容すると解釈すれば、形態的正確さを欠いた、いわゆるブロークンな日本語を話す学習者が産出されても気にしないということなのであろうか。

現実に表れないものは学習する必要がないという、徹底したリアリズムも「コミュニケーションのための日本語教育文法」に一貫して流れる思想である。例えば、推量を表す「らしい」や「ようだ」は実際の会話であまり使われないので、「聞く・話す」を目的とする文法としては取り上げない、代わりに「みたいだ」がよく使われるのでこれだけを取り上げればよい(野田 *ibid.*:4)とか、また、動詞の命令形(例「書け」「食べろ」など)の練習でよく行われる銀行強盗の場面設定や道路標識の説明は、現実離れしているので意味がなく、実際のコミュニケーションでも命令形を使う場面はほとんどないので、このような命令形は初級の文法シラバスには不要である(小林 2005:31-2)と主張する。

現実に表れるものでも、学習者にとっての必要度を考え、理解すればよいものと使えるまでになるものとを区別する必要があるとの主張もなされている。例えば、レストランにおいては店のスタッフが話すことを理解できればよく、彼らのように話せる必要はない(野田 *ibid.*:8)という。しかし、日本に私費で来ている多くの就学生や留学生がレストランやコンビニなどでアルバイトをしている現実を考えれば、理解項目と産出項目の選別は野田の主張のように単純

化できないように思える。

「コミュニケーションのための日本語教育文法」では、現実に照らし合わせて文法項目の必要度ははかり不要なものを取り除くということは、学習者の負担が軽減され学習者のためになると帰結される。そして、学習者の負担が軽減される故に、「一生懸命教えても習得されない文法項目は、重視しない」(野田 *ibid.*:9) という、普段学生に何とか習得してもらおうと汗水垂らしている現場の日本語教師を驚愕させるような主張がなされる。教えても使えるようにならない文法例として「～ておく、受身文、～ように、～と[条件]、尊敬語」が挙げられている(野田 *ibid.*:10)。これらの文法の習得は本当に学習者の負担になるのか、何も検証されていないのではっきりしたことは言えないが、現場の日本語教師はこれらの文法を学習者が習得しやすいように様々な工夫を施して教えているのが現状であろう。野田の主張通りならば、このような現場の日本語教師の努力は水泡に帰す。

以上、「コミュニケーションのための日本語教育文法」は、コミュニケーション機能を重視し現実に合わせた教育文法の確立を目指していることを見てきた。その主張は、従来の日本語教育における文法および教え方への鋭い批判的精神からくるものであり、革新的でありかつ過激でもある。例えば、従来の初級文法項目である受身文、命令形、イ形容詞否定形、謙譲語などは現実にはあまり使われないので初級文法として不要である(野田 *ibid.*:4,9、小林 *ibid.*:31-4)と主張する。また、「読むための日本語教育文法」(宮谷 2005:167-85)では、「通常の授業でよく行われる「辞書代わりの語彙リスト」「背景知識の活性化」「範読」「音読」「精読」「内容要約」などは、すべて「コミュニケーションのための読む活動」とは関係ないもの、あるいは「読む」ことを阻害するものである」(p.168)として、従来の読解の授業で行われていることの弊害を述べている。しかしながら、これらの主張は実際の日本語教育現場における教育効果を十分に見据えた上でなされているのであろうか。もしそうならば、現場の日本語教師からの賛同が得られ、日本語教育界は大きく変容していくことであろう。しかしながら、実際はそのようなことにはならないという気がする。なぜなら、彼らの主張は科学的検証の上になされたものではないことに加え、その背景には思い違いとも言える一定の“思い込み”が見られるからである。では、どのような“思い込み”なのか、次節より検討していく。

4. 「コミュニケーションのための日本語教育文法」における問題点

4.1. 「コミュニケーションのための日本語教育文法」に表れる“思い込み”

「日本語教育」が「日本語教育学」となり得るには、議論や考察が科学的検証の上に成り立つことが必要である。しかしながら、教授法などの議論における「こうあるべきだ」という主張は、多くの場合、その概念性の故に科学的検証を難しくしている。「コミュニケーションのた

めの日本語教育文法」も例外ではない。そして、議論の根底には検証をよせつけない“思い込み”があり、それが前提となり論が展開されている。それ故に、表面上で論理的整合性が保たれていても、根本的なところで思い違いが生じ、それが現場の日本語教師を十分に説得できない可能性を引き起こしている。「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”は以下のようなものである。

- (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”

4.1.1 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”

「コミュニケーションのための日本語教育文法」では、学習者が多様化し最終的な到達目標も学習者によって異なる故、そのような多様な学習者へ対応する日本語教育文法の一つのあり方として以下の3つを主張する。

- (11) 聞く、話す、読む、書く、それぞれの目的に応じた文法にする。
- (12) 正確さより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するかを決める。
- (13) 日本語を学習する目的や周囲の環境、母語などの違いに応じてオーダーメイドの文法が作れるようにする。

(野田 *ibid.*:3)

まず問題となるのは、学習者の目標設定である。学習者の多様化に対応するという事は、学習者のニーズに合わせた目標設定が必要だということである。確かに、簡単な会話さえできればよく読み書きは必要としない学習者もいる一方、逆に、読み書き能力のみで会話は必要ないという学習者もいる。日本人観光客を相手にする土産物屋の店員やタクシー運転手などは前者に、大学院の入学試験に課される外国語の試験に受かるためだけに勉強する学習者は後者に当たる。このように、限定された目的を持つ人たちが当座のニーズを満たすだけの日本語教育の必要性に異を唱えるものではない。特にそれが工作上必要であるといった外在的要因⁴によるものであるならば、当座のニーズに対応することが最終的な到達目標となるだろう。しかしながら、当座のニーズを充足することだけではなく、学習者にとってのニーズの拡大的・発展的可能性も考えなければならないのではないか。例えば、「コミュニケーションのための日本語教育文法」では海外の観光ガイドの場合、「読み書きはごく限られたものでよい」(野田 *ibid.*:

3) とされているが、観光ガイドもその土地の歴史などの知識を得るために資料などにあたることもあるだろう。また、日本語が未習で日本人配偶者として日本に来た者も、当座は日常会話の習得が必要とされるが、日常において新聞を読んだりテレビのニュースを聞いたりすることもあり、また、将来仕事をしたり進学したりすることを望む可能性もあるだろう。それらのことを達成するためには、その土台として、やはり「聞く・話す・読む・書く」の総合的な日本語能力の育成が必要となる。

このように、当座のニーズの充足だけではなく、学習者個人が拡大・発展していく可能性も考えなければならない。「コミュニケーションのための日本語教育文法」でいう学習者の多様化への対応は、学習者に対するアドホックな対応でしかないように思える。また、人間の言語活動の多様性と多層性を考えれば、会話だけでいい、読み書きだけでいいという学習者ははたしてどれほどいるのか疑問でもある。当座のニーズを満たすだけではなく、更なる学習の機会を保障することも教育的配慮ではなからうか。それにはやはり、「コミュニケーションのための日本語教育文法」で否定的に捉えられている)初級から上級への体系化が必要となるであろう。

なお、「コミュニケーションのための日本語教育文法」では、日本の大学や大学院での勉学のために日本語を学習している人たちのように、聞く、話す、読む、書くという4技能を上級まで習得する日本語学習者を「エリート日本語学習者」と称している。単なる学習の目的や方法が違う学習者ということだけなのに、「エリート日本語学習者」と称するところに、差別意識が感じられる。

余談ながら、学習者の多様化に関して、学習者の身分や職業により学習の到達目標が設定されるのが研究者の間で時折見られる。しかしながら、到達目標は身分や職業が要求する能力だけではなく、学習者がこうしたいという内在的要因⁵も関るものなので、到達目標と必要な能力とは必ずしも一致するわけではない。「いわゆる“アジアの花嫁”と言われる日本人配偶者」(姫野 1998:13)でも、大学進学など目的を持って勉強したい人もいるのである。それ故に、「こういう人たちだから、最終的な到達目標はこうだ」というようなステレオタイプ的な見方は慎むべきであると考え。

4.1.2 今までの文法は役に立たないという“思い込み”

「コミュニケーションのための日本語教育文法」では、「これまではこうであったが、これからはこうする」という論調で、従来の文法教育への批判がなされている。野田 (*ibid.*:2) は「コミュニケーションのための日本語教育文法」の基本的方針として以下の5つを挙げている。

- (14) 無目的な文法から聞く・話す・読む・書くそれぞれの文法へ
- (15) 正確さ重視の文法から目的を達成できる文法へ

- (16) 一律の文法から学習者ごとの文法へ
- (17) 骨格部分重視の文法から伝達部分重視の文法へ
- (18) 形式を基盤とする文法から機能を基盤とする文法へ

(14) においては、これまでの日本語教育文法は「総合的な日本語能力を養成するという、目的のはっきりしない文法」であり、「聞く、話す、読む、書くという実際のコミュニケーション活動の違いを考えない」ものであったと主張する。この「今までは「無目的な文法」であった」ということは、一種のテーゼとして「コミュニケーションのための日本語教育文法」において繰り返し強調されている（井上 2005:98-9、フォード 2005:110 など）。しかしながら、何をもって「無目的」というのか。「総合的な日本語能力を養成する」ことも“立派な”目的ではないか。要するに、これまでの文法は、聞く、話す、読む、書くそれぞれの目的に応じたものではなかったということであろう。技能を習得するということと内容を考えることは次元の違う議論である。それを一緒にたにして「無目的」と称するのは、誇大表示ならぬ誇大表現となり読者がある種の錯覚に陥らせる。

聞く、話す、読む、書くそれぞれの目的に応じた文法の必要性に関して、例として、普通形（例「飲む」「雨だ」）は、「聞く・話す」では終助詞を伴い親しい間柄や目下に対して使われ、「読む・書く」では対人関係を意識せず終助詞も伴わず使われる（野田 *ibid.*:7-8）ことを挙げている。しかし、これは文法の使用場面をあまりにも単純化している。なぜなら、普通形の機能の違いはフォーマリティーの要素が関わってくることで、言語活動の違いだけの問題ではない。例えば、「読む・書く」では手紙を書くときは相手との関係を意識し、親しい人への手紙とビジネスレターとでは文体が変わる。また、「聞く・話す」においても場のフォーマリティーにより終助詞の使われ方が変わってくる。このように文法の使用場面は「聞く・話す・読む・書く」を縦断するものである。

(15) (17) (18) に関して、ここでの「AからBへ」という言い方は、普通は「Aを基礎としてその上にBを」と考えるが、「コミュニケーションのための日本語教育文法」では「Bを中心としてAは付随するかなくする」という議論で、AとBを個別的に捉えBをAに優先させている。しかし、実際はAにあたる「正確さ」「骨格部分」「形式」が基となってBの「目的達成」「伝達部分重視」「機能の基盤化」がなされるのであって、基礎であるAなくしてBへの応用は成り立たないのである。このようなベクトル（即ちA→B）が「コミュニケーションのための日本語教育文法」では逆になっている。これこそ、非現実的ではなからうか。そして、一番の疑問は、ここでの主張は、現在の日本語教育の現場で文法がどう教えられているか検証した上でなされているのかということである。もし(15)から(18)における「AからBへ」の主張が「基礎から応用へ」と同義であるとするならば、日本語教育現場では既に学習目的に応じた

教材開発や伝達機能重視の教え方がなされている。「今までの文法は役に立たない」と主張するならば、教科書などを検討するだけでなく、実際の教育現場を検証した上で問題点を指摘することが必要であろう。

4.1.3 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“思い込み”

「コミュニケーションのための日本語教育文法」では、コミュニケーションの視点から以下の文法項目を初級の文法シラバスから除くように主張している。

- (19) 日本人同士の実際の会話であまり使われないもの
- (20) 使わなくても実際のコミュニケーションに不都合は起きないもの
- (21) 形式的に難しいものや語用論面で問題を起こしそうなもの
- (22) 中級になっても学習者に使用されていないもの

(19) では、実際の使用頻度と学習上の重要度を直接関連させ、学習されるべきものの基準に実際の会話における使用頻度をおいている。ここに 2 つの問題点を指摘する。

一つは、ある文法が実際の会話ではあまり使われないことを限られたコーパスで実証しているところにある。文法の使用頻度はコンテキストによるので、ある文法が語用論的に機能するコンテキストを含むコーパスにおいては、当然使用頻度が高くなり、それがないコーパスは使用頻度が低くなる。この語用論的機能にはフォーマリティーの要素も含む。フォーマリティーの高いコンテキストとそうではないコンテキストとでは文体や敬語の出現率が違うといったことである⁶。このようにコーパスには限界がある。「コミュニケーションのための日本語教育文法」では『女性のことば・職場編』（現代日本語研究会編 1999）『男性のことば・職場編』（現代日本語研究会編 2001）『名大会話コーパス』（1998）などを使っているが、文法の使用頻度を検証するのに質量ともに妥当なものか検討の余地はあるだろう。

第二の問題点は、使用頻度による導入項目の限定は、学習者の言語使用の可能性を狭め豊かな表現力を奪う結果になるということである。

小林 (*ibid.*:31-2) は、動詞の命令形は、その練習でよく行われる銀行強盗の場面設定や道路標識の説明は実際のコミュニケーションでは考えられないので、初級では不要であり、イ形容詞の否定形も実際の会話ではあまり使われず、これも初級では不要であると主張している。しかし、動詞の命令形は、例えば、「彼は私に～しろと言った」のように間接引用文で使われ、このような間接引用文が使われる場面は初級段階において特別なものではなく、イ形容詞の否定形も、例えば「そんなに高くないんですよ」との発話は普通になされるであろう（しかも自然な発話でコミュニカティブでもある！）。

各文法はそれぞれにそれが使用されるコンテキストがあり、使用頻度が低いからといってそ

れが使われる可能性が全くないとは言えず、よって、あまり使われないから学習しなくてもいいともならない。実際の会話ではあまり使われないと主張される「らしい」や「ようだ」(野田 *ibid.*:4) も日常会話で全く聞かれないということは考えられない。ある文法を学習項目からはずした場合、学習者がその文法が最も適合するコンテキストに遭遇した際に適切な表現ができずにコミュニケーションに支障がでる可能性もあるわけである。このことと関連して (20) における問題点が挙げられる。

(20) では、例えば、「受身文を使わなくても実際のコミュニケーションに不都合は起きない」(野田 *ibid.*:4) とし、受身文を初級では扱わないことを主張している。しかし、「オリンピックは4年に1回開かれる」や「この建物は10年前に建てられた」のような無生物主語の受身文はわざわざ行為者を主語にして言うと不自然になる。また、間接受身文に関していえば、間接受身文にしないと話し手が迷惑に感じたり残念に思っていることが伝わらない。自然な会話を目指し終助詞の活用などで話し手の気持ちを伝えようとする「コミュニケーションのための日本語教育文法」の方針に反することではないか。受身文は構文や意味がむずかしく習得が困難であるとの指摘があるが、それは後で述べる教え方の問題であり、受身文を初級シラバスからは強い理由とはなり得ない。受身文よりさらに重要度が低いとされている使役文に関しても、「使役文は目下の人に動作をさせる場合にしか使えず、目下でない場合は「～してもらう」文が使われる」(野田 *ibid.*:6) とあるが、「～させていただきたいんですが」という表現は重要ではないというのか。また、使役文は「笑わせる」「心配させる」などの表現では上下関係は関係がないので「使役文は目下の人に動作をさせる場合にしか使えず」という記述は文法的に正しくない。

ここでの問題点は、コミュニケーションを単なる意思疎通としか捉えていないことにある。話し手の気持ちをより正確に伝える、また、良好な人間関係を作り出す、ということもコミュニケーションの重要な目的ではないか。このようにより良いコミュニケーションを目指すことこそが、本当のコミュニケーションのための教育文法ではないだろうか。

このことを考えると、(21) の「形式的に難しいものや語用論面で問題を起こしそうなもの」を教えない理由はない。例えば、「～てあげる」は待遇上問題を起こしやすいので「やりもらい表現」から抹消する(田中 2005:70-2) との主張があるが、「～てあげる」や「～でもいい」は目上に対しては使わないと一言説明すれば済むことである。同じく、「ヴォイス関係のいくつかの文法項目は、必要性も高くなく、かつ形式的にも難しく、習得にも成功していない」(田中 *ibid.*:66) とあるが、これも単に教え方の問題で、それは教師の責任でもある。

なお、「～ておく、受身文、～ように、～と[条件]、尊敬語」のように、「教えても使えるようにならないものは、理解できるだけでよい」(野田 *ibid.*:10) というように理解項目と使用項

目の区別をしているが、理解項目に関して言えば、学習者はその場で理解できても、後で出現した時に理解できるように、結局は使用項目と同じように何回も練習して記憶にとどめるように努力するので、学習上両者を区別する意味はあまりない。

(22)は山内(2005:147-65)の「話すための日本語文法」においてなされている主張である。山内はOPIという会話テストでの中級学習者の発話を観察し、『みんなの日本語』の中の、ある文法項目を、OPIで中級と判定された学習者が十分に使用しているのであれば、話し言葉として「教える価値あり」、逆に、中級学習者が使用していないのなら、話しことばとしては「教える価値なり」と判断する」(p.149)と主張する。しかし、これは単に学習者が習得しているかないかの問題である。習得していないなら、それは定着していないからであって、練習が足りなかったなどのことが原因であろうと考えられ、コミュニケーションにおける必要度とは無関係のことである。いわば、教え方の問題で、これは教師が反省すべきことなのである。また、上級へいくほど使用率が減ることが観察されているが、これは使われる教材の内容や言語環境によるもので、文法としての重要度とは関係のないことである。

4.1.4 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”

「コミュニケーションのための日本語教育文法」では現実的でない練習は無駄であるとし排除する。例えば、動詞の命令形の練習で行われる銀行強盗の場面設定⁷や道路標識の説明(小林 *ibid.*:31-2)とか、子供が宇宙飛行士に宛てた手紙を読む練習(宮谷 *ibid.*:169,171)などは学習者にとって非現実的で学習する必然性がないとしている。しかし、このような主張は根本において、練習するということの習得上の意義が分かっていないように思える。なぜ練習をするのかというと、それは学習項目を習得するためである。習得には段階があつて、まずは構造的な理解と流暢さを促進する練習が必要である。その練習はオーディオリンガル式のような構造的な規則性を有する練習が有効である。そして、その上で、自然な会話をダイアログとして覚える。これが、教育現場で一般に行われていることではないだろうか。まずは習った文法で文が生成できるように練習して、それから自然な使い方ができるような練習に移るというように、段階を踏むことが習得上大事なことである。銀行強盗や道路標識の説明は、最終的段階としての実際の練習ではなく、文の生成を目的とした練習であると考えれば、自然ではないと目くじらをたてて批判するほどのことではないだろう。

それぞれの練習には目的がある。文の生成を目的とする練習と文の使い方の習得を目的とする練習を混同してはならない。しかしながら、練習段階でも規則性を残しながら、できるだけ自然な言語使用に近づけることは、語用論的理解を促進する上でも有意義なことである。現場でもそのような努力をしている。構文的練習でもなるべく自然なコミュニケーションに近づけ

ようと工夫している。このように現場でも努力していることを「コミュニケーションのための日本語教育文法」の提唱者に分かってもらいたい。

一つの問題として、「ある一定量の自然な会話を成り立たせるためには……ある一定量の言語形式が必要である」（市川 1989:69）ので、自然な会話の言語形式を入れると新出項目が多くなり学生の負担が増えるということがある。また、自然な会話に見られる省略や縮約や倒置などの現象をどのように扱うかも問題である。いずれにせよ、省略や縮約や倒置なども単に口語的現象であると片付けしないで、それらがどのようなときにどのように起こるかを分析して、文法規則として教えていかなければならないだろう⁸。今後の課題である。

以上見てきたように、習得段階や習得過程への無理解は「コミュニケーションのための日本語教育文法」の一つの大きな問題点である。これは、山内 (*ibid.*) の「話すための日本語教育文法」における「タスク先行型」の教え方にも言える。「タスク先行型」とは、授業においてまず「学習者にタスクを遂行させることから始める。……その後、タスクを遂行させるために必要となる文法や表現を導入する」というものである。これは、学習者に「状況に即して瞬時に判断を行い、瞬時に反応する」という、いわば「出たとこ勝負」の経験をさせ、それを「積み重ねていく」ことを目的とする (pp.155-6)。しかしながら、話すという行為が突発的傾向を持つという事実と状況に応じた文法を習得するということは、全く別のことであり何の関連性もない。言語活動と習得過程を混同している。故に、話すという行為は「出たとこ勝負」であるから、それを経験させれば習得効果が上がるというのは、論理的に結びつかない。「出たとこ勝負」を重ねれば、学習者はその状況に慣れるかもしれない。しかし、だから習得に効果的だとは言えない。それよりも、「出たとこ勝負」に弱い学習者はストレスや不安感を感じ、習得効果が下がるかもしれない。このようなストレスや不安感は「出たとこ勝負」を重ねるごとに、取り払われるどころか、より増していくことも考えられるだろう。

従来のようにドリルで練習し、ロールプレイやディスカッションなどの「実践的な会話練習」をして話す能力をつけるやり方よりも、「タスク先行型」の方がより高い習得効果が得られることを実証しない限り、「タスク先行型」の有効性は証明できない。

4.1.5 学習者は大変だという“思い込み”

「コミュニケーションのための日本語教育文法」の提唱者の面々は、コミュニケーションに役立たない文法を教えることは学習者の負担になるという思いを抱いている。学習者の負担になる要因には導入項目の量的な多さと質的な分かりにくさがあるが、学習者にとって、量的にどの位になると負担と感じるのか、また、どんなことが分かりにくいのか、これらに関する検証がなされずに単なる“思い”から学習者は大変だと述べているところに大きな問題がある。

もちろん、最初から多くの項目を覚えさせたり、構文や意味・使い方が複雑な文法を導入したりすると、確かに学習者の負担にはなる。また、コミュニケーションに役立たないことをするのは、時間の無駄でもある。そうならば、その主張が妥当であるためには、「コミュニケーションのための日本語教育文法」の提唱者の間で学習者の負担に関する統一した基準を設ける必要があると考える。

「コミュニケーションのための日本語教育文法」では、学習者の誤用や非用から習得上の負担の有無をはかってもいるのだが、これは教え方の問題であり、学習者が間違ったり使わなかったりするから当該の文法項目は学習者の負担になっているというのは、論理的に繋がらない。

また、学習者は覚えるのが大変だから量を減らし内容を簡単にしようという考えは、日本の初等教育の算数において、円周率を 3 で教える思想に通ずるものがある。大事なものは、難しいことを避けるのではなく、難しいことでも学習者が分かるように工夫することではなかろうか。工夫して教えれば、難しいと思われることでも学習者は覚えるであろうと考えられる。学習者を過小評価してはいけない。学習者にとって何が大切かを見極め、難しく複雑なものは易しく簡単にして教える努力を教師は怠ってはいけない。それが学習者主体の教育ともなるのではないだろうか。

4.2 「コミュニケーションのための日本語教育文法」における問題点の整理

「コミュニケーションのための日本語教育文法」における問題点をまとめると、以下のようになる。

4.2.1 個別的・対立的現象把握

まず問題となるのは、言語機能や習得過程に関する現象をあまりにも個別化し対立的に捉え、相互の有機的連関を考慮していないことである。言語はその構造を核とし、周辺的に機能が連続すると考えるならば、言語習得もその連続性の上に成り立つものである。すなわち、言語は基盤となる骨格があって伝達部分があり、習得過程も基礎から応用へと連続する。「コミュニケーションのための日本語教育文法」は、周辺部を重視するあまり、核が基盤となっている事実を忘れていて、視点のベクトルが周辺から核へと逆になっている。またはベクトル自体が存在せず、核と周辺が切り離されてもいる。言語習得も、学習項目を練習し定着してから現実世界での応用があるというように段階的な連続性を持つものであるが、「現実がこうであるから、教えるのもそれに合わせなければならない」といって、最終目的となる現実世界を最初の段階に持ってきている。はたしてこれで習得効果が上がるのであろうか。実証的議論を要するところである。

4.2.2 異なる本質のものを同一化した議論

二つ目の問題点は、本質的に異なるものを同列に論じていることである。例えば、実際の会話であまり使われない、または学生に習得されにくいといった理由で、該当する文法項目を習得項目からはずすことを主張している。しかし、現実はどう表れるかというのは言語の環境的要因が関わってくる。一方、習得上の重要度は学習上の必要性和語用的必要性により決まる。語用的必要性とは、ある文法が実際の会話であまり使われていなくても、使用が適切な場面はあるわけで、そのためにもその文法の習得は必要となるということである。このように、現実表れる使用頻度と習得上の重要性和本質的に異なるもので、これを同次元で論じるのは、議論としての妥当性を持たない。また、学習者が習いにくい、習っても使えないということは、教え方の問題である。学習者の発話に既習文法が現れないからといって、その文法は教える価値がないというのは何の論理的根拠もなく暴論に近い。

4.2.3 現場把握および実証性の欠如

「コミュニケーションのための日本語教育文法」において、しばしば日本語教育現場での文法の扱われ方が批判されている。しかし、それは経験上での議論であって現場の調査に基づくものではない。また、教科書に書かれてあることを取り上げて、それが現場での実践に反映されているとの予想で議論が進んでいる。しかし、よく言われるように、教科書“を”教えるのではなく、教科書“で”教えるならば、教科書の記述内容だけで現状を語ることはできない。やはり、実際の現場ではどのようにして教えられているかを明らかにするために、現場の検証が必要である。

また、学習者の習得上の負担や困難さの実証も必要である。現状がこうだから学習者は負担を感じる、または習った文法が使えるようにならないとの議論があるが、本当にそうなのか、実証が求められる。その際、主張通りに現状を“改善”した場合はどうなるのか、テストケースとして実践結果を“披露”し、主張の妥当性や正当性を示す必要もあるだろう。

4.2.4 具体的試案の乏しさ

最後に、主張を裏付ける具体的試案が乏しいことを問題点として挙げる。

「コミュニケーションのための日本語教育文法」では、学習者の多様化に対応する、聞く、話す、読む、書くそれぞれの文法が必要であると主張する。では、具体的にどんな文法があるのか知ろうと、聞く、話す、読む、書くそれぞれの教育文法について書かれた章をいくら読んでみても、明確な記述はない。あるのは、聞く、話す、読む、書くそれぞれの活動の本質に関する議論と、これは大事でこれは大事ではないという選択式、またはこれは良くないから駄目

だという減点式の提案で、聞く、話す、読む、書くためにはこういう文法が必要であるという具体的試案は見られない。「聞くための日本語教育文法」では「聞く」に特化した文法を考えるのは、実は、非常に難しい課題である」とさえ述べられている(松崎 2005:127)。その中でも、いくつかの練習方法は示されてはいる⁹のだが、それは「どう教えるか」に関することで「何を教えるか」を議論する当初の意図に反する。

また、文法項目の選択において「これは初級では不要で中級以降で学べばよい」と述べられているが、では、何をどこまで初級文法とするのか、その基準がはっきりしていない。初級、中級、上級における文法シラバスが具体的に示されない限り、彼らの主張が現場の日本語教師に理解されるのは難しいだろう。

5. おわりに

筆者が米国のコーネル大学で日本語を教えていたとき、初級のクラスで“*Japanese: The Spoken Language*”(Jordan 著、Yale University Press 1987年)という教科書を使っていた。この教科書は話す力をつけることを主たる目的とし、日本語はすべてローマ字で表している。会話表現を中心にコミュニケーション機能を重視し、第1課より終助詞「ね」「よ」を出したり、「じゃあ」「ええ、まあ」「あのう」や「～じゃないです」という口語的表現を早くから導入したりしている。また、誘いを表す「～ませんか」や願望を表す「～たいんですが」もそれぞれ動詞マス形の否定や「～たい」の形の導入とともに教えている。さらには、「これ、何ですか?」「田中さん、来ますか?」「これ、ください」のように無助詞文を積極的に導入している。文型の導入も、文の核として「動詞文→形容詞文→名詞文」の順になされ(例「分かります/行きます」→「いいです/高いです」→「手紙です/お電話です」)、その後で主題の「～は」が導入されている。

“*Japanese: The Spoken Language*”では、「コミュニケーションのための日本語教育文法」で主張されている、伝達部分を重視すること(例えば、終助詞「よ」「ね」の導入(野田 *ibid.*:13))や機能を基盤とすること(例えば、「誘い」の機能として「～ませんか」を教える(野田 *ibid.*:16))が既に実践されている。今から思えば、非常に画期的な教科書であったわけである。残念ながら、“*Japanese: The Spoken Language*”の評価は日本ではあまりなされず、その画期的特性が引き継がれることはなかった。しかし、「コミュニケーションのための日本語教育文法」がきっかけとなって、“*Japanese: The Spoken Language*”を見直すことができるなら、それは非常に意義あることと考える。

本稿では「コミュニケーションのための日本語教育文法」を批判的に見てきたが、現場の日本語教師として賛同できるところもないわけではない。しかし、紙幅の関係上、それは他の機会に譲る。

「コミュニケーションのための日本語教育文法」に一番期待するのは、実際に教科書を作成したり実験授業をしたりして、自らの主張を実証することである。実証が可能となれば、その結果次第で、本稿の主張も変わるかもしれない。そうでなければ、「コミュニケーションのための日本語教育文法」は幻想に終わる。

注

- 1 “pedagogical grammar” は古くは Spolsky (1965) に用語として使われ、Noblitt (1972) をはじめ多くの研究者により議論されている。Noblitt は “pedagogical grammar” を以下のように定義している。
A pedagogical grammar(PG)...is a formulation of the grammar of a foreign language with the objective of the acquisition of that language. (Noblitt *ibid.*:316)
Odlin (1994) の定義と比べて、“pedagogical grammar” の概念に指導法 (instruction) が明確に打ち出されていないことに気付く。
- 2 それぞれを 1) “grammar as prescriptive”、2) “grammar as descriptive”、3) “grammar as internalized system”、4) “grammar as an axiomatic system” と称している。(Odlin *ibid.*:1-11)
- 3 ...they should be: *concrete, simple, nontechnical, cumulative, close to popular/traditional notions and in rule-of-thumb form* (Hammerly 1982:402); while in a recent critical overview, the following ‘design criteria’ are singled out: *truth, clarity, simplicity, predictive value*(i.e., precisely defining form-meaning relations), *conceptual parsimony*(i.e., being within the learner’s current understanding) and *relevance*(i.e., taking account of L1-L2 contrasts and hypothesizing interlanguage rules)(Swan 1992). (Westney *ibid.*:72)
- 4,5 ここで言う「外在的」「内在的」は Brown (1994:38) の “intrinsic motivation” “extrinsic motivation” を参考にした。
- 6 このように考えると、「受身文に比べ使役文の重要度は低い」「尊敬語に比べ謙譲語の重要度は低い」(野田 *ibid.*:6) という主張もコンテキストによるということになる。
- 7 確かに学習者は銀行強盗をすることはない。このような練習は多分に遊興的である。しかし、このぐらいの遊興性は許容されてもいいのではないかと思う。
- 8 無助詞文に関しては、楠本 (2002) が教育文法の視点から分析している。
- 9 例えば「聞くための日本語教育文法」では「シャドーイング (shadowing)」（モデル音声とほぼ同時に、聞こえた内容をオウム返しする練習法）や「2つ折りディクテーション」（文の「内容」語とそれを抜いた「枠」部分をそれぞれ書き取らせる練習）が、「話すための日本語教育文法」では、「タスク先行型」練習（まず学習者に、指定された場面でタスクを遂行させ、その後でそのタスク遂行に必要な表現や文法を示し練習させる）が有効であると主張する。(松崎 *ibid.*:137-8,144、山内 *ibid.*:154-63)

参考文献

- 市川保子 (1989) 「コミュニケーション・アプローチの中での文法のあり方—教科書作成を通して—」『日本語学』8-11 明治書院 pp.67-7
- 井上優 (2005) 「学習者の母語を考慮した日本語教育文法」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』くろしお出版 pp.83-102
- 楠本徹也 (2002) 「無助詞文における話し手の情意ネットワーク」『日本語教育』115 pp.21-30
- 現代日本語研究会編 (1999) 『女性のことば・職場編』ひつじ書房
- 現代日本語研究会編 (2001) 『男性のことば・職場編』ひつじ書房

- 国際交流基金日本語国際センター(1981)『日本語初歩』凡人社
- 小林ミナ(2002)「日本語教育における教育文法」『日本語文法』2巻1号 pp.153-70
くろしお出版
- _____ (2005)「コミュニケーションに役立つ日本語教育文法」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』くろしお出版 pp.23-41
- 田中真理(2005)「学習者の習得を考慮した日本語教育文法」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』くろしお出版 pp.63-82
- 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
- _____編(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
- 姫野昌子他(1998)『ここからはじまる日本語教育』ひつじ書房
- フォード丹羽順子(2005)「コミュニケーション能力を高める日本語教育文法」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』くろしお出版 pp.105-25
- 牧野成一他(2001)『ACTFL-OPPI入門』アルク
- 松崎寛(2005)「聞く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』くろしお出版 pp.127-46
- 宮谷敦美(2005)「読む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』くろしお出版 pp.167-85
- 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』くろしお出版 pp.147-65
- 『名大会話コーパス』(1998)平成13-15年度科学研究費補助金基礎研究(B)(2)「日本語学習辞書編纂に向けた電子化コーパス利用によるコロケーション研究」(研究代表者:大曾美恵子)
- 『2003年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 pp.19-43
- Brown, H Douglas. 1994. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents.
- Hammerly, Hector. 1982. *Synthesis in Second Language Teaching. An Introduction to Linguistics*. Blaine, Wash.: Second Language Publications.
- Jorden E.H. with Mari Noda. 1987. *Japanese: The Spoken Language Part 1*. Yale University Press.
- Little, David. 1994. Words and their properties: Arguments for a lexical approach to pedagogical grammar. In Odlin, Terence(ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. p.99. Cambridge University Press.
- Long, M.H. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In Kees, De Bot, Ralph Ginsberg B. and Claire Kramsch(eds.) *Foreign Language Research in Crosscultural Perspective*. pp.39-52. Philadelphia: John Benjamins.
- Noblitt, James. 1972. Pedagogical grammar: towards a theory of foreign language materials preparation. *International Review of Applied Linguistics* 10:313-331.
- Odlin, Terence. 1994. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. 1965. Computer-Based Instruction and the Criteria for Pedagogical Grammars. *Language Learning*, XV, 3&4, pp.137-145.
- Westney, Paul. 1994. Rules and pedagogical grammar. In Odlin, Terence(ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. p.72. Cambridge University Press.

An Illusionary Nature of *JAPANESE PEDAGOGICAL GRAMMAR FOR COMMUNICATIVE PURPOSES*

KUSUMOTO Tetsuya

The purpose of this paper is to critically review the notion which appears in *JAPANESE PEDAGOGICAL GRAMMAR FOR COMMUNICATIVE PURPOSES* (the notion is hereafter referred to as JPG). JPG is designed to heavily orient itself toward communicative authenticity of language. It claims that process of L2 learning should reflect real communication and that any grammar which is not used in real life or is not acquired by the learner has little value as an entry of syllabus. It is noted that the claim is made very strongly and radically, which is based on the following obsessions: 1)Each learner has different needs, which requires an individual JPG according to the skills of speaking, listening, reading and writing necessary to each learner. 2)Japanese grammar which has been studied up to the present is not useful in serving communicative purposes. 3)Japanese grammar which is not used in actual life is not worth studying. 4)Process of learning and practicing L2 should reflect the real use of language in society. 5)Learners has the burden of learning Japanese.

There are some problems in their claims of JPG. First of all, there is a lack of understanding of the properties of language and L2 learning. The properties of language and L2 learning are viewed as a collection of individual entity, but in actuality they are a sequence of entities which are closely associated with each other. Therefore, a focus on one thing and neglecting the other misleads the people. Secondly, JPG tends to put two things which have different levels into one single line of argument. This type of argument has no justification. In this sense, frequency of the use of grammar has nothing to do with the importance of the grammar in L2 learning. The third problem is that JPG lacks in the evidence of the claim. JPG should provide the evidence to justify the claims. At the same time, an understanding of what is actually happening in the scene of Japanese language education is needed. Lastly, JPG needs a concrete planning to show how JPG works in learning Japanese as L2.

All the problems mentioned above are expected to solve in some way or the other. Otherwise JPG becomes an illusion.