

## 中級・上級の日本語文法教育

前田直子

### 一、はじめに

近年、日本語教育における文法教育を見直そうという動きが盛んである。その背景には、この20年ほどの間、日本語教育との関わりの中で進展してきた現代日本語文法の記述的研究において、研究の細分化・抽象化が深まり、その結果、現在は「やや沈滞気味」(白川博之二〇〇二)、「画期的研究がしにくくなってきた」(野田尚史二〇〇二)、「転換期にある」(益岡隆志二〇〇二)といわれることがある。特にその進展を支えてきた日本語教育との乖離が深刻化している。

こうした中、日本語教育における文法の捉え方、教え方に対する多くの提言がなされてきた。二〇〇三年日本語教育学会秋季大会シンポジウム「新しい日本語教育文法―コミュニケーションのための文法をめざして―」や二〇〇四年日本語教育国際研究大会ワークショップ「日本語教育のための文法」はとくに代表的なものであり、そこでの成果が、野田尚史編(二〇〇五)としてまとめられている。

またこうした動きに対して、二〇〇五年日本語教育学会春季大会パネルセッション「現場から発信するもう一つの「日本語教育文法」——日本語教師だからこそ見えること・できること」や、二〇〇六年日本語教育学会秋季大会パネルセッション「日本語の使用実態からの日本語教育文法再考」が行われるなど、学会内の議論も活発化している。

このように、従来とはまた違った形で、より直接的・具体的に日本語教育に貢献できる文法研究を行おうとする提言や試みが進んでいるが、だが、それらの多くはいわゆる「初級」文法の見直しであり、また多くは「文法項目を減らす」という形での提案である。すなわち、ある文法項目を「初級で教える必要はない」として排除することにより、学習者の負担を減らし、それにより運用の問題点を解消しようとする試みである。

そうした「文法項目の整理」が必要なことは確かである。まず最初の段階では、あまり細かいことは導入せず、質量ともに限定され、厳選された表現を確実に習得することによって、日本語で自分の言いたいことを表すことができようにするという目的は、理想的であり、また現実的にも求められているところである。

しかし、そこで問題になるのは、「排除」された項目をどうするか、ということである。初級からはじかれた文法項目は必然的に、中級・上級において扱われると言うことになるだろう。となると、次に問題になるのは、中級・上級における文法教育をどのように行うのか、ということになる。

このような観点から、中級・上級における文法教育にはどのような観点が必要になるかと言うことを具体的に考えてみたい。

## 二、中級とはどのようなレベルか

表 1

	機能・タスク	場面/話題	テキストの型	正確さ(6項目)	
				①文法	②語彙
超級 (Superior)	裏付けのある意見が述べられる。仮説が立てられる。言語的に不慣れな状況に対応できる。	フォーマル/インフォーマルな状況で、抽象的な話題、専門的な話題を幅広くこなせる。	複段落	基本的間違いがまずない。低頻度構文には間違いがあるが、伝達に支障は起きない。	③発音 ④社会言語学的能力 ⑤語用論的能力(ストラテジー) ⑥流暢さ
上級 (Advanced)	詳しい説明・叙述ができる。予期していなかった複雑な状況に対応できる。	インフォーマルな状況で具体的な話題がこなせる。フォーマルな状況で話せることもある。	段落	談話文法を使って統括された段落が作れる。	〔「文法」以外の5項目の「正確さ」については省略する〕
上・中・下					
中級 (Intermediate)	意味のある陳述・質問内容を、模倣ではなくて創造できる。サバイバルのタスクを遂行できるが、会話の主導権を取ることにはできない。	日常的な場面で身近な日常的な話題が話せる。	文	高頻度構文がかなりコントロールされている。	
上・中・下					
初級 (Novice)	機能的な能力がない。暗記した語句を使って最低の伝達などの極めて限られた内容が話せる。	非常に身近な場面において挨拶を行う。	語、句	語・句のレベルだから文法は事実上ないに等しい。	
上・中・下					

『ACTFL-OPI入門』pp. 18-19

言語学習者のレベルを初級・中級・上級と分けることが一般に行われているが、個々の学習者のレベルを厳密に分けることはかなり困難なことである。ただ文法に関してはその判定が比較的容易である。日本語教育においては、一九九四年に制定された日本語能力試験の「出題基準」における三級・四級の文法項目がほぼ初級に相当し、二級はほぼ中級、一級が中級から上級に相当するという理解があった。そうしたこともあり、これまでの初級の教科書が扱う内容はかなり統一的であったと言える。

だが、これの基準では言語の

技能を十分にはかることはできない。その点、上記表1のACTFL-OPIによるレベルの設定は、会話能力のみを測定するものであり、また具体的な項目が明示はされていないが、実際の運用から学習者のレベルを分けようとする試みとして参考になる。OPIとは、ACTFL (The American Council on the Teaching of Foreign Languages) によって開発されたOPI (Oral Proficiency Interview)、すなわち外国語の口頭運用能力を測定するためのインタビューテストである。

この表を見ると、中級とは、一通りの基本的な文法を習得し、使いこなして、正確な「文」を産出できる能力であると言える。単に基本的な文法(初級文法)を学んだということだけではなく、それを自由に運用できて初めて、中級であると言える。

だが、実際には、その自由な運用ができない初級終了学習者が多い。そのため、新しい中級教材が近年、相次いで作成されている。

### 三、新しい中級教材

従来の考え方は、中級とは初級文法が終わった段階であり、上級とは新聞やテレビなどの生教材を扱えるレベルで、中級はその両者を結ぶものだと考えられてきた。そのため、中級では、初級で学んだ基本的な文法、基本的な形式を組み合わせた複合的な表現の拡充が行われていた。例えば、次のような教科書が提出している文法項目を見ると、そのことがよくわかる。

1. 『日本語中級J三〇一―基礎から中級へ―』(一九九五)

第一課 「しよとする」

第三課 「XというのはYです」

「Xに対するY」

2. 『新日本語の中級』(二〇〇〇)

第一課 「すればいい」「とというのはしよっていうことだ」

第二課 「しよしょうか」「しよということですね」

例えば、例一の第一課の「しよとする」を見ると、意志・意向形「しよよう」、助詞「と」、動詞「する」は初級で習得済みであるが、これらが組み合わさった「しよとする」は新しい表現と言うことになる。

だが、こうした観点での項目提示は、初級項目を完全に習得していることを前提としている点で、学習者にも教師にも負担があった。そのため、こうした伝統的な中級学習に入る前に、初級と中級との橋渡しを目指す教材が、このころ多く出版されている。

3. 『中級へ行こう 日本語の文型と表現59』(二〇〇四)

近年、初級教材に関しては、多くの主教材・副教材が出版されています。学習者のレベルやニーズに合わせて教材選びができるようになったと言えます。

中級に関しては、位置づけの範囲が広く、文章の長さ、語彙の多さ、学習項目の多さ、要求される機能の

多様さなど、学習者にとっては初級とは比べものにならない学習量が要求されます。本書は：（中略）：初級教材を終了したあと、中級へのスムーズな移行を助けることを目標としたものです。（はじめに）より）  
学習項目59 基本的に「みんなの日本語初級Ⅰ」と「同初級Ⅱ」で扱われた文型を既習とし、「日本語能力試験出題基準」の三級と二級レベルから59の文型と表現を取り上げました。

（この本をお使いになる方へ）より）

4. 『初級から中級への橋渡しシリーズ② 文法が弱いあなたへ』（二〇〇二）

この本は、初級が終わって、これから中級へ進むもうとする人たちのための練習帳です。初級で勉強した文法をもう一度復習します。一度勉強したもので、よくおぼえていなかったり、忘れてしまったりしていることがあると思います。そんなときこの練習帳で勉強してください。（この本の使い方）より）

初級が修了したからといって、学習者が学習項目を完璧にマスターしているとは限りません。中級へ瞳と、急に学習項目が複雑になり、かつ多くなると言う現状に学習者がまごついているのではないのでしょうか。また、それと同時に、初級で学習したことが当然理解されているという考えの上に、中級がスタートしているため、学習者が中級は難しいと感じているのかもしれない。これらの点を何とか緩和したいという想いから、この問題集を作成しました。（この本をお使いになる教師の方へ）より）

5. 『J Bridge ジェイ・ブリッジ』（二〇〇二）

Q：このテキストは初級修了者を対象としているということですが。

A：そうですね。中でも、知識と運用力のギャップの激しい人たちを想定しています。

Q：それは具体的に言うとうとういうことですか。

A・使役や受身、やりもらいなど、基本的な文法や語彙は初級で既に学習したのに、いざ話したり書いたりするととなると、それをなかなかうまく使いこなせない人たちのことです。

(本テキストの構成と使い方―著者とのQ&Aより)

6. 『中級レベル わかって使える日本語 理解から発話へ』(二〇〇四)

初級段階で基礎的な活用や文型を学んだ学習者が、より高度な総合的技能の習得を目指す上でもっとも重要なことは、日本語の基本的な構造をしっかりと把握し、かつそれを運用できる能力をやしなっておくことです。

(「まえがき」より)

7. 『短期集中 初級日本語文法総まとめ ポイント20』(二〇〇四)

このテキストは、初級日本語の学習を一応終わった人が、短時間で集中的に初級全体の学習事項を総整理するためのものです。日本語初級にはいくつかの小さい山がありますが、その時々には目の前の山を越えるのに精一杯で、山と山とのつながりなど目に入りません。そのため、一応初級の学習が終わっても、全体に何となくあいまいで、このまま中級に進むのはちょっと不安だ、という人がいます。…(中略)…そこで、初級の大切な学習項目を整理し、関連づけて大急ぎで復習できるようにと願って本テキストの作成を試みました。

(「はじめに」より)

8. 『ロールプレイで学ぶ 中級から上級への日本語会話』(二〇〇〇)

このテキストは、初級の学習を終え、簡単な日常会話ができるようになった学習者のために作られた、会話練習用のテキストです。このテキストには、以下のような三つの特徴があります。

(一)「タスク先行型」のロールプレイ

ロールプレイのやり方には、二種類あります。一つは「表現先行型ロールプレイ」、もう一つが「タスク先行型ロールプレイ」です。両者の手順の違いを示したのが、次の(a)と(b)です。

(a) 表現先行型・表現の導入・練習 ↓ ロールプレイ（定着の確認）

(b) タスク先行型・ロールプレイ（力試し） ↓ 表現の導入・練習

：（中略）：初級学習者なら、「表現先行型」の方がいいのかもしれませんが、中級以上の学習者の場合は、基本的な会話能力がすでにある程度備わっているので、「まずやってみて力試しをする」ということが非常に重要なのではないかと考えます。

（この本をお使いになる方へ）より）

#### 9. 『日本語集中トレーニング―初級から中級へ―』（二〇〇四）

この本はこんな方におすすめします。

「私は話すのがへた。すらすら話せるようになりたい。自分で練習する方法はありませんか。」

「初級の勉強が終わりました。でもすぐに中級のクラスに進むのは不安です。初級の復習をして、中級クラスに進む準備をしたいのですが。」

「勉強した文や言葉を会話で使うことができません。どうしたらいいでしょうか。」

「私は聞きとりが弱いんですが、どうすれば聞く力がつきますか。」

「いま中級クラスで勉強していますが、基礎的な力が足りないと感じています。」

これらに共通しているのは、初級の項目を確実に習得し、運用能力を高めた上で、中級へ進んでいくという意図で作成されている点である。こうした「橋渡し」の教材がこの間、相次いで作成されていることは、多くの日本語教育関係者の間で共通の問題が認識されていることを示しているだろう。



#### 四、中級・上級文法の整理・体系化へ

##### 四・一 初級文法の見直し

教材を作成する際にはまず「何を教えるか (what)」があり、次に「どうやって教えるか (how)」ということが問題になる。初級教育においては前者はある程度、共通の認識があり、教材ごとの差異はあまりない。そして、現在に至るまで、後者の面での研究と実践が重ねられ、多くの成果があげられてきた。しかし、近年、初級文法の見直しとして行われている動きは、「どの項目を優先して教えるか (which)」という側面である。ある意味を表す形式、あるいはある機能を果たす形式は普通は複数ある。その中で、どれを教えるべきか、という取捨選択が、現在の初級文法の研究で盛んに行われている。例えば推定を表す形式に「らしい」「ようだ」があるが、両者のどちらがより重要であるか、あるいは、動詞の否定形として「～しません」と「～しません」があるが、どちらを扱うべきか、という問題である (小林ミナ二〇〇五、川口良二〇〇五)。あるいは否定の応答詞として教科書では普通「いいえ」が教えられるが、実際に日本人は「いえ」を使用していて、「いいえ」を用いるのは別の文脈であるという調査・研究 (小早川麻衣子二〇〇六) から、教えるべき応答詞を改めて考え直すべきではないかという結論が引き出される。このような形で、従来、当然と考えられてきた初級項目を改めて見直し、整理していくことは大変重要なことであろう。そのために、現実の言語を改めて見直し、実証的な調査を重ねる研究は、今後も盛んになることが予想される。そして、そこで「まず初級の段階では必要がない」と判断が下された形式については、次のレベル、即ち中級、あるいは上級できちんと扱うことが必要になるだろう。

#### 四・二 形式と機能の分離と整理

(一) 形式ではなく意味・機能から項目を見直す

従来の文法教育の問題点の一つとして、一つの形式が複数の意味や機能を持つことに対しする配慮に欠けていた点があげられる。一つの形式・構文が持つ多様な用法の全てが初級段階で提示されることはないにもかかわらず、一度学習された項目は、それ以降の段階で再登場することも少ない。そのため、初級では出てこなかった事項は語彙的・慣用的な用法としてアドホックに提示されるか、上級以降に自然習得されるのを待つしかない（cf. 村岡英裕二〇〇三）。例えば、小林典子（二〇〇二）では、タ形の用法のうち、命令（例：買った、買った。）や想起（明日の会議は三時からでしたね。）、発見（例：あ、あった。）のような特殊なタはもちろん、名詞修飾のタ（例：ピタミン剤の入った瓶、曲がりくねった道）のようなタの習得にも時間がかかると指摘されている。小林ミナ（二〇〇二：一六三）では、とりたて助詞「も」の用法のうち、格助詞との共起（例 a）や、前節名詞以外をとりたてる場合（例 b）、文法や語用論的な制約（例 c）については触れられないままであると指摘する。

10. a ゆうべ大学の近くで火事がありました。駅前でもありました。

b 京都で金閣寺に行きました。湯豆腐も食べました。

c 一般市民をも巻き込んだ政治論争となった。

また白川博之（二〇〇二：七六f）は、接続助詞「から」や「て」が終助詞的に用いられる場合について、例文が

提示されながらも、その記述がないと述べている。

11. a ワット先生の授業はどうですか。：難しいですよ。学生に絶対に日本語を使わせませんから。『みんな

の日本語初級Ⅱ』第四八課)

b 実は、Jリーグの切符が二枚あるんだけど、一緒にどうかなと思って…。『新日本語の中級』第五課)

同様のことは、指示語の文脈指示用法(例 a)や、アル・イルの使い分け(例 b)、テイルのパーフェクト用法(例 c)、連体助詞ノの同格用法(例 d)、状況可能と能力可能(例 e)等々、様々な研究分野についても言えるだろう。

12. a 昨日、横浜へ行った。(＊あそこ／そこで)で、中華料理を食べた。

b 駅前にタクシーが(＊ある／いる)。

c 駅に着いたとき、列車はもう出発し(＊た／ていた)。

d 社長の山下氏

e この川は泳げる。

一つの形式に意味・機能が一つしかないというのは、ことに基本的な形式においては希である。一形式が持つ多様な用法を、どのように教えていくかという「設計図」が必要である。

(二)「振り返り」学習の必要性

一方、まだ研究の分野での進展を期待したい項目もある、例えば、終助詞「ね」「よ」はそれぞれの用法については研究が多々あり、日本語教育の現場でも新しい知見が導入されているようだが、両者が複合した「よね」の研究はあまり進んでおらず、教える際にも困難が伴う。

あるいは、「のだ」という文末の形式は必ず初級で扱われるものであるが、「のだ」は日常会話に頻出する形式であり、その分、意味や機能を捉えることは難しい。「のだ」の研究も多くあり、日本語学の世界ではその成果も見られるが、日本語教育への応用という点ではまだ研究の余地がある分野であろう（○菊池二〇〇〇、○石黒二〇〇三など）。以前は「のだ」のような難しい形式は、初級の後半以降で教えられていたが、近年はよく使われる形式は早く提出するという原則に基づき、意味や機能の深い解説を与え（られ）ないうちに、まずは（習うより）「慣れ」ることが習得につながるのと考えから、比較的早期に導入することを支持する動きが強い。

「よね」「および」「よ」「や」「ね」、そして「のだ」のような形式は、学習者が習う以前に、（国内での学習者であれば）耳から入ってくる形式であるだけに、早い段階で意識させることには意義があると思われる。しかし、初級で習ってそれ以降は何も触れない、というのは危険であろう。こうした形式については、中級以降で改めてその使い方を振り返って、整理することが有効だろうと思われる。「は」と「が」や、条件表現「と・ば・たら・なら」の使い分けなども、そうした学習が有効である可能性がある。

(三)「くしてください」の場合

より談話的機能に着目した指摘としては、次のような研究もある。「～してください」は初級で必ず学ぶ依頼表現であり、その利便性もあって、テ形さえ正しく作ることができれば、習得や運用がそれほど難しくないと考えられている。だが、実際に学習者が運用する際には問題が生じることがある。

例えば、次の例のように、「～してください」には使用しにくい場面がある。(cf. 新屋・姫野・守屋一九九九)

13. a ? 先生、お忙しいところすみませんが、推薦状を書いてください。

b ?? 先生、お忙しいところすみませんが、推薦状をお書き(になつて)ください。

c 先生、お忙しいところすみませんが、推薦状を書いていただけませんか？

このような場合にはいくら敬語を使っても〇のように正しいとは言えず、cのような表現が求められる。しかし、次のような例では逆にcが不自然である。

14. a 先生、どうぞ召し上がってください。

b 先生、どうぞお召し上がりください。

c ?? 先生、どうぞ召し上がっていただけませんか？

15. a 希望者は、申込書を明日までに提出してください。

b 希望者は、申込書を明日までにご提出ください。

c ?? 希望者は、申込書を明日までに提出していただけませんか。

このことについて、新屋他（同上）では、決定権と利益という観点から指示と依頼、勤めを区別することにより、「〜してください」が使われるべき文脈に制約があることを指摘している。そこでの指摘をまとめると次のようになる。

表 2

	てください	◎	指示	
	おください	×	依頼	
	ただいただけませんか	◎	勤め	
例 15	×	○	指示	
例 13	◎	×	依頼	
例 14	×	◎	勤め	

表 3

利益	決定権		
話し手	話し手	指示	
話し手	聞き手	依頼	
聞き手		勤め	

四 「〜したいです」の場合

他にも次のような問題があるだろう。希望・願望の表現に「〜したいです」があるが、この表現には次のような使用の制約がある。

16. 「パーティーの司会者」??それでは、乾杯に入りたいです。  
 17. 「口頭発表の冒者」??本日は中国における環境問題について発表したいです。

このようなフォーマルな場面で「宣言」を行うときは、「〜したいです」ではなく「〜したいと思えます」を使用しなければならぬ(○)森山一九九二。これも基本的な意味と運用に差がでるケースである。このような表現はかなり公的な場で話をする必要がある学習者にとっては重要な項目となる。

(四)使役受動態の場合

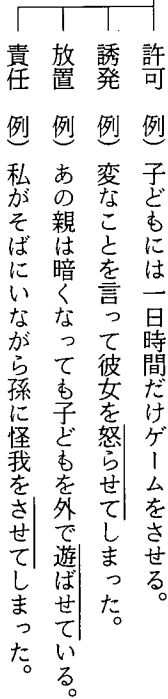
あるいは「〜させられる」という使役受動態について考えてみよう。受動態と使役態は初級で必ず学ぶ文法項目であるが、その組み合わせである使役受動態は形動的にやや難易度が高いと認識され、扱う教材と扱わない教材がある。その使役受動態の意味は、次のように認識されている。

18. 使役の二種類 (○)市川保子二〇〇五

①プラス強制

(例) 私は弟に部屋の掃除をさせた。

②マイナス強制



・使役+受け身↓プラス強制のみ

(例) 子どものころ、母にいろいろな野菜を食べさせられた。

すなわち、使役が持つ複数の意味のうちの一つ(プラス強制)のみを使役受動態が持つということになる。だが次例

には、そのような意味合いは感じられない。これは「マイナス強制」のうちの「誘発」に当たるものである。

19. 彼の言葉に 驚かされた / 感心させられた / 感動させられた。

この「誘発」による使役受動態は、構文的にも他の使役受動態と異なる。

20. a 子供が本を読む

b 父親が子供に本を読ませる

c 子供が父親に本を読まされる

21. a 私が映画に感動する

b 映画が私を感動させる

c 私が映画に感動させられる

使役態の文（b文）においては、新たな主格が出現せず、そのため使役受動態（c文）と元の文（a文）が同様の格成分（私が「映画に」）を持つことになる。（前田一九八九）

使役受動態は、使役と受動の組み合わせであり、両者は初級で扱われているため、その複合であるとして、あまり丁寧に扱われていない。こうした項目が他にもあることが予想される。



(内)間接的な話法「くするように」の場合

もう一つの例として「くするように言う」という表現を取り上げよう。これは命令や依頼などを表す間接話法的な表現と見られており、初級で扱う場合もあれば扱わない場合もある。

22. a あの人にあまり心配しないように(に)言ってください。

b 「あんまり心配するな」と言ってください。

「ように」がこのような未実現の事態を差し出す用法には次のような祈願の例がある。祈願の場合には丁寧体が出現する。

23. 早く病気が治りますように(に)、お祈りしています。

24. 合格なさいますように(に)、願っております。

そして、命令も祈願も、次のような文末の終助詞的な用法も持つ。

25. 明日までに報告書を提出するように。

26. 明日天気になりますように。

こうした「ように」、ことに祈願の「ように」や文末の「ように」は中級以上の項目であろうが、中級教材で扱われることはあまりない。

また、こうした未実現の事態を差し出す「ように」は初級項目の変化を表す表現「ようになる」と関わる。

27. 日本語が少しわかるようになりました。

変化を表す表現には、自動詞的な「ようになる」と「ようにする」があるが、「ようにする」は扱う教材とそうでない教材がある。だが、両者は意味的にも構文的にも深く関連しており、また、命令や祈願の「ように」とも、あるいはいわゆる目的を表す「ように」とも関わっていく表現である（前田二〇〇六）。これらの表現の統一的な扱いが中級で求められるだろう。

28. 廊下が（あかるく／きれいに／勉強部屋に／歩けるように）なった。

29. 廊下を（あかるく／きれいに／勉強部屋に／歩けるように）した。

30. 試験に合格できるよう（に）、一生懸命勉強した。

(七)複合的なアスペクト形式の場合

アスペクト的複合述語「くしたところだ」と「くしたばかりだ」はそれぞれ動作の完了段階を表す述語であるが、その表す意味とニュアンスは異なっている。両者を同じ課で教える初級教材もあるが、この形式を教える場合には、

両者の違いだけではなく、無標形式である「くした」との違いまで教えることが必要である。そうした観点での実際の調査に基づくアスペクト研究と、教材の作成が求められる。(cf. 前田二〇〇一)

31. a 今、到着したところだ。

b 今、到着したばかりだ。

c 今、到着した。

#### (八)敬語——丁寧体の問題

最後に敬語の問題を取り上げよう。敬語は、日本人にとっても運用に困難を感じる文法項目であるが、学習者にとってももちろんそうである。敬語というと、尊敬表現や謙讓表現の形態の問題が指摘されるが、学習者にとってはむしろ丁寧表現の使用・不使用が重要であるとの指摘がある。

32. 生徒…あの、書き方がわからないんですが。

先生…名前は表紙に書いて。それから、クラス名は次のページにね。さあ、そろそろ時間ですよ。書けましたか？

33. A…昨日お帰りですか。

B…ええ、沖繩に行って来たの。とてもきれいだったよ。

A…うらやましい。私も一度でいいから行ってみたいな。で、お料理はどうでした？

B…母はとても喜んでた。また行きたいって。

A…お母さんもいらっしやっただんですか。先輩って親孝行ですね。私も見習わなくっちゃ。

日常の会話においては、丁寧体と普通体は混在するのがむしろ一般的であり、自然な会話になる。丁寧体は依頼、感謝、質問など、相手に働きかける表現や相手の欲求、意志、行動、家族についての問いかけに用いられ、普通体は話し手の感情表現の表出に用いられる (①、鈴木睦一九九七、小川・前田二〇〇三)。相手との上下関係・親疎関係だけで固定されて使い分けられているだけではないことがわかる。丁寧体・普通体は言うまでもなく初級の学習項目であるが、こうした使い分けは中級以上で扱うべき項目となるだろう。

## 五 おわりに

初級文法項目の再考が進められている現在、次なる課題はそこではじかれた項目を中級・上級でいかに扱っていくかということになるだろう。そのためには具体的にどのようなことが問題になるかを本校では考察した。そこから明らかにしたことをまとめると、次のようになるだろう。

第一に、初級・中級・上級のレベルの文法について、改めて考えてみる必要があることはこれまでの指摘の通りである。すなわち「何を (what)」「どれを (which)」ということである。その際、重要になるのは、ある文法事項を知っているという理解の側面ではなく、それを実際に正しく使えるという運用の側面が求められると言うことであった。そしてまた、その運用が、文のレベルから談話のレベルでの使用として適切であるかということも、念頭に置く

ことが必要である。その際、まずは学習者数が最も多く、効率的な学習が求められる初級のレベルからの整備が必要であるが、その次には、中級、そして上級において、同様の検討が必要になる。

第二に、教えるべき項目について、*what*「*何*のように」(*how*)「*ど*のような順序で (*in what order*)」教えるかということ、客観的な調査に基づいて判定していくことが必要である。そのためには日本語研究の立場で貢献できることがまだまだ多く残されている。

すでに初級では始まっているこうした試みを、中級・上級の項目についても行なっていくことが求められている。これらの試みが進展することにより、従来とはまた違った形での日本語研究が発展し、それとともに、日本語研究と教育現場の相互作用が、改めて深まっていくことが期待できるだろう。

#### 【参考日本語教材】

足立章子・金田智子・鈴木有香・武田聡子 (二〇〇二) 『初級から中級への橋渡しシリーズ② 文法が弱いあなたへ』 凡人社  
海外技術者研修協会編著 (二〇〇〇) 『新日本語の中級』 スリーエーネットワーク

鎌田修・榎本聡子・富山佳子・宮谷敦美・山本真知子 (一九九八) 『生きた素材で学ぶ中級から上級への日本語』 ジャパンタイムズ

小山悟 (二〇〇二) 『J Bridge ジェイ・ブリッジ』 凡人社

東京外国語大学留学生日本語教育センター編著 (一九九〇) 『初級日本語』 三省堂

土岐哲・関正明・平高史也・新内康子・鶴尾能子 (一九九五) 『日本語中級J三〇一―基礎から中級へ―』  
スリーエーネットワーク

友松悦子・和栗雅子 (二〇〇四) 『短期集中 初級日本語文法総まとめ ポイント20』 スリーエーネットワーク  
名古屋YWCA教材作成グループ (二〇〇四) 『中級レベル わかって使える日本語 理解から発話へ』

スリーエーネットワーク

平井悦子・三輪さち子 (二〇〇四) 『中級へ行こう 日本語の文型と表現59』スリーエーネットワーク

星野恵子・遠藤藍子 (二〇〇四) 『日本語集中トレーニング初級から中級へ』アルク

【参考文献】

石黒圭 (二〇〇三) 『「のだ」の中核的機能と派生的機能』『一橋大学留学生センター紀要』6

川口良 (二〇〇五) 『母語話者の「規範のゆれ」が非母語話者の日本語能力に及ぼす影響―動詞否定丁寧形(書き)「ません」と

「(書か)ないです」の選択傾向を例として―』『日本語教育』一二九号

菊地康人 (一九九五) 『は』構文の概観』益岡隆志・野田尚史・沼田善子編『日本語の主題と取り立て』くろしお出版

菊地康人 (二〇〇〇) 『のだ(んです)の本質』『東京大学留学生センター紀要』第十号

久野暉 (一九七八) 『日本文法研究』大修館書店

グループ・ジャマシイ (一九九八) 『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版

小林ミナ (二〇〇五) 『日常会話にあらわれた「しません」と「くらないです」』『日本語教育』一二五号

渋谷勝己 (一九九五) 『可能動詞とスルコトガデキル』仁田義雄・宮島達夫編『日本語類義表現の文法(上)』くろしお出版

白川博之 (一九九五) 『理由を表さない「カラ」』仁田義雄編『複文の研究(上)』くろしお出版

白川博之監修 庵功雄・高梨信乃・中西久美子・山田敏弘著 (二〇〇二) 『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク

スリーエーネットワーク

白川博之 (二〇〇二a) 『外国人のための実用日本語文法』『言語』Vol. 31 No. 4

白川博之 (二〇〇二b) 『記述的研究と日本語教育―「語学的研究」の必要性と可能性』『日本語文法』二巻二号

新屋映子・姫野伴子・守屋三千代 (一九九九) 『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

鈴木睦 (一九九七) 『日本語教育における丁寧体と普通体』『視点と言語教育』くろしお出版

沼田善子 (一九八六) 『第二章 とりたてて詞』奥津敬一郎他『いわゆる日本語詞の研究』凡人社

野田春美・日高水穂(二〇〇三)『現代日本語の文法的ヴァリエーションに関する基礎的研究』科学研究費補助金萌芽研究研究成果報告書

野田尚史(一九九六)『は』と『が』くろしお出版

野田尚史(一九九九)『日本語教育の影響を受けた日本語文法』『言語』Vol. 28 No. 4

野田尚史(二〇〇一)『日本語学の解体と再生』『日本語学会第二十二回大会予稿集』

野田尚史編(二〇〇五)『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

蓮沼昭子・有田節子・前田直子(二〇〇一)『日本語文法セルフマスタリーシリーズ七 条件表現』くろしお出版

牧野成一・中島和子・山内博之・荻原稚佳子(二〇〇一)『ACTFL OPI入門―日本語学習者の「話す力」を客観的に測る』

アルク

牧野成一・筒井道雄(一九九五)『日本語文法辞典〔中級編〕A DICTIONARY OF INTERMEDIATE JAPANESE

GRAMMAR』シャムタイムズ

前田直子(一九八九)『使役受動文』の意味と用法『言語文化研究』第七号 (東京外国語大学)

前田直子(二〇〇三)『出来事の把握からみた接続関係』『言語』Vol. 32 No. 3 大修館書店

前田直子(二〇〇六)『よつに』の意味・用法』笠間書院

益岡隆志(二〇〇二)『日本語記述文法の新たな展開をめざして』『言語』Vol. 31No. 1

森山卓郎(一九九二)『文末思考動詞「思う」をめぐる一文の意味としての主観性・客観性』『日本語学』第十一巻第八号

山内博之(二〇〇〇)『ロールプレイで学ぶ 中級から上級への日本語会話』アルク

山内博之(二〇〇五)『OPIの考え方に基づいた日本語教授法―話す能力を高めるために―』ひつじ書房

(日本語日本文学科 助教授)