

初級における動詞活用の学習について

—日本語学習経験者の視点から提案する説明方法—

劉 志偉

1 はじめに

外国人学習者にとって用言の活用、とりわけ動詞の活用の習得は、中核的な学習事項の一つである。しかし、日本語学習の初心者にとって活用の習得は決して容易な作業ではない。教育現場においても、日本語指導者による様々な工夫が成されているのだろうが、以下に述べるように、活用の説明方法についてはなお建設的な意見を提示する余地があると思われる。本稿は、現行の諸テキストにおける活用の説明を調査した上で、筆者が外国語として日本語を学習した経験をもとに、日本語学習者（外国語を母語とする人）の要望を代弁し、より分かりやすい活用の学習方法を提案するものである。

2 初級テキストにおける活用の説明の現状及びその問題点

2.1 考察する初級テキスト

まず、国内の日本語教育現場において用いられている初級テキスト 10 種を取り上げ⁽¹⁾、その中で行われている動詞の活用に関する説明を中心に調査し、活用についての指導方針の現状を明らかにする。ひとまず、調査対象としたテキスト 10 種に①～⑩の番号を付し、その情報を（表 1）にまとめた。

（表 1）

No.	テキスト名	出版社	出版年度	課数(課)	学習時間(時間)	表記形態	著者情報 ⁽²⁾
①	みんなの日本語	スリーエーネットワーク	1998	I : 1~25	100~150	漢字仮名交じり	田中よね 他5名
				II : 26~50	100~150		田中よね 他6名
②	新日本語の基礎	スリーエーネットワーク	1990	I : 1~25	100	漢字仮名交じり	財団法人海外技術者研修協会
			1993	II : 26~50	100		

(1) 凡人社の「日本語教材リスト」を参照し、現在実際使われているテキストを中心に以上のような 10 種のテキストを選定した。

(2) 著者情報を一覧すると、これらのテキストの編著者は、主に日本語教育に携わる日本語母語話者であろうと推察される。

初級における動詞活用の学習について

③	にほんご45じかん	専門教育出版	1998	1~15	45~60	仮名 1~8:ローマ字	沢村三恵子 下田伸子
	にほんごつぎの45じかん		2000	16~30	45~60		
④	日本語初歩(改訂版)	凡人社	1990	1~34	300	漢字仮名交じり	鈴木忍 川瀬生郎
⑤	新文化初級日本語	凡人社	2000	I: 1~18	300~350	漢字仮名交じり	久野由宇子 他3名
				II: 19~36			
⑥	初級ひらけ日本語 (新装版)	凡人社	2001	上: 1~12	300	漢字仮名交じり	近藤真宣 他10名
				下: 13~25			
⑦	初級日本語(新装版)	凡人社	1994	1~28	300	漢字仮名交じり	東京外大留学生日本語教育センター
⑧	日本語初級(新装版)	東海大学出版会	2002	I: 1~24	200	漢字仮名交じり	河原崎幹夫 他8名
				II: 25~46			
⑨	初級日本語ざんき	The Japan Times	1999	I: 1~12	200	漢字仮名交じり (英語)	坂野永理 他3名
				II: 13~23			坂野永理 他4名
⑩	はじめよう日本語初級	スリーエーネットワーク	2006	1: 1~12	300	漢字仮名交じり	広瀬万里子 他3名
			2007	2: 13~22			

2.2 初級テキストにおける動詞の活用に関する説明

2.2.1 マス形を軸にした動詞活用の説明の実態

(表1) に挙げた①~⑩のテキストにおける動詞の活用についての説明の初出とその説明方法を次の(表2) にまとめる。諸活用形が初出する課を取り上げるに際して、下の3項目を原則とした。

(1) 多くのテキストは、存在の言い方を提示するために、動詞の活用の説明に先行して「ある」「いる」を独立した1課として取り上げている。その説明は、「あります」「ありません」「います」「いません」などを決まった表現として扱う傾向にあり、動詞の活用については殆ど説明されていない。従って、「ある」「いる」の課を動詞が初出する課として見なすことはしない。

(2) 辞書形初出の課については、マス形から辞書形という活用の説明が明らかに施された課、または新出単語や単語リストに辞書形が表記された課を最初の課とする。

(3) 本稿は動詞の活用の説明に関してマス形と辞書形のどちらを活用体系の軸に据えるべきかを論じるものであり、またグループIの動詞に限って言えば、受身形や

使役形（使役受身形を拾い）はナイ形に相通ずる点もあるため、受身形と使役形が初出する課については取り上げない。

(表2)

		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
動詞諸形の初出の課	辞書形	18	18	9	6	6	6	9	17	3	10
	マス形	4	4	5	6	6	4	3	5	3	3
	ナイ形	17	17	12	14	12	6	9	17	8	10
	テ形	14	14	10	13	9	7	10	13	6	8
	可能形	27	27	16	23	22	11	16	29	13	14
	意向形	31	31	26	19	20	15	20	30	15	16
	普通形	21	21	15	15	14	9	25	17	14	10
活用体系の軸となっている活用		マス	マス	マス	マス	マス	辞	マス	マス	辞	マス
動詞の挙げる方	新出単語	マス	マス	マス(辞)	辞(マス)	マス(辞)	マス(辞)	マス	辞	辞	マス
	本文表記	マス	マス	マス	マス	マス	マス	マス	マス	マス	マス
生徒が真先に意識する活用形		マス	マス	マス	マス	マス	辞≒マス	マス	マス	辞	マス

※(表2)に用いられる①～⑩の略号は(表1)にあるテキストのことを指す。なお、「マス」はマス形、「辞」は辞書形を表す。

(表2)を確認すると、マス形が初出する課は辞書形が初出する課に先行するか(テキスト①②③⑥⑦⑧⑩)、同じ課であるか(テキスト④⑤⑨)のどちらかになっている。そして、各テキストにおける活用の説明の一番左側に記載されている活用形、即ち、活用体系の軸となっている活用形を調べた結果、テキスト⑥⑨を除く全てがマス形となっていた。しかもテキスト⑥でも、新出単語が「マス形(辞書形)」の形で挙げられていること、マス形の初出する課が辞書形のそれに先行していることを考え合わせると、10種のテキストのうち、確実に辞書形に軸をおいて活用の説明をしているのはテキスト⑨だけなのである。

以上の考察より、現在日本で使用されているテキストに見られる活用の説明においては、マス形を軸においた説明が圧倒的に多いことは否めない(以下、これを「マス形軸方式」と称す)。このことは、本稿とは異なる教科書を調査した、独立行政法人国

際交流基金（2002：141）の資料を確認しても同様な結果が得られ、マス形軸方式が圧倒的に優勢であることの証左となろう。

2.2.2 マス形軸方式の説明方法が採用されている理由

現在の教育現場においてマス形軸方式の説明方法が採用されている理由は、概ね以下の2点にまとめられよう。

(1) マス形を用いることにより、初級の学習者であっても相手に対して失礼のない会話ができること⁽³⁾。外国人に日本語を教える場合に最も重要な目標の一つに、学習した内容を実際に使いこなせるようになるということがある。そのため、学習者が実際の言語活動において相手に対して失礼のない会話をするために必要な形、即ちマス形を真っ先に教えるべきという日本語母語話者の発想が影響している。

(2) 日本語学習者にとっては、丁寧形を使うことよりも普通形を使うことの方が難しいこと。山内（2010：44）は、五段活用（グループⅠの動詞の活用）と一段活用（グループⅡの動詞の活用）を考える際、丁寧形である「マス/マシタ/マセン/マセンデシタ」に関して、両者は共通する語形変化のルールを有するのに対し、普通形の場合、両者に共通するルールはないと述べている。これは、マス形を使う場合は、両者の活用の違いを意識せずに発話することができるが、辞書形の場合はそれぞれの活用変化を考えなければならないということである。

この二つの理由にはそれぞれ一理あると思われるが、マス形を辞書形に先行して教えるべきではない決定的な理由にはならない⁽⁴⁾。(1)の理由については、日本語が未だままならぬ、初級の学習者に辞書形を含む普通形で話しかけられたからといって怒り出す日本語母語話者は殆どいないと思われる。そもそも実生活の中において友人と会話する場面などでは普通形を用いる場合も多々あり、普通形による会話も実際の言語活動の重要な一部分である。また、(2)の理由については、後述するように、マス形を最初に教えたがために、学習者が体系的に活用を習得する際に支障を来たしてしまう、というマイナス面がある。

2.2.3 マス形軸方式の説明方法の問題点

(3) 庵（2002：69）を援用すれば、これは「日本語能力が不十分な段階でも「安全に」日本語が使えるようにするため」とのことである。

(4) これ以外にも「です・ます終結文」が初級で独占的に提示されていること背景について、菊地・増田（2009：66）は「日本語教育の歴史で長年主流を占めてきた、教授者と学習者の「問答」（やりとり）を基軸にした文型導入法による影響があるものと思われる」と述べている。

マス形軸方式の説明による問題点は、学習者が動詞のグループをあまり意識しなくなることと、活用の体系的な習得がスムーズに行なわれにくいことの二点が挙げられる。

2.2.2 でも触れたように、マス形を真っ先に教える理由のひとつとして、学習者がグループ I とグループ II の語形変化のルールを意識せずに発話できることがある。しかし、そのせいで初級の学習者はグループ I の動詞とグループ II の動詞の区別を明確に意識しなくなる恐れがある。菊地 (1999 : 29) が指摘している通り、初級における動詞の活用の習得はその後の学習の成否を分けるほど重要である。そして動詞の活用の習得の中でも、とりわけグループ I とグループ II を確実に区別することは重要であると考えられる。もし 3 章で提案する辞書形を軸にした活用の説明方法 (以下、「辞書形軸方式」と称す) を用いれば、辞書形の語尾が「ル」で終わる動詞にのみ注目することで、学習者はグループ I とグループ II の動詞を区別できるようになる。

また、入門の段階でマス形から動詞を教えると、マス形のイメージが強すぎて、他の活用を勉強する時も常にマス形を意識してしまうこととなり、活用を体系的に習得する際に支障をもたらす場合がある⁽⁵⁾。他の活用形を言おうとしてもついマス形が出てしまうという場面は、教育の現場では日常茶飯事であろう。この点については窪田 (1982 : 34) も、入門期からの「デス・マス体」(ていねい体) の提示は「文法学習という点からは「ダの体」(ふつう体) から入るより、はるかに大きな負担を強いている」と指摘している⁽⁶⁾。そもそも「ます」自体も「ない」「(よ)う」等と同様、「複合述語」の構成要素であり、ナイ形等他の活用形を作る際に、本の姿である辞書形を用いずに同じレベルにある別の活用形 (マス形) を利用することは、効率的ではない。つまり、語形変更を行う途中でマス形につられて間違えてしまいがちである。つまり、マス形を常に念頭に入れて学習してきた学習者が、辞書形への切り替えを行うことは日本語母語話者が想像しているほど簡単なことではない、ということである。

この 2 点を踏まえて、筆者は辞書形軸方式で活用の説明が行われるべきだと主張す

(5) 菊地・増田 (2009 : 66~67) は「です・ます完全文」が入門期からしっかりと刻み込まれた結果、初級後期からブレインフォーム系統の述語形式の世界に広がりにくいという問題点を指摘している。同論文は、更に「述語の表現性」(p.68) という視点から「です・ます完全文」の問題点について論じており、示唆的である。

(6) 窪田 (1982 : 34) は、「この「マス」の形から抜け出ること、つまりていねい体からふつう体への移行が、日本語話者が考える以上に困難なものであることは、学習者自身が指摘しているし、ある時期作文などで混用がはげしいことははっきり現れている」と複数の視点からマス形による学習によって生じるとまどいについて考察している。

るのである⁽⁷⁾。

3 辞書形軸方式の説明方法の提案

それでは、筆者が活用の習得に有効と考える辞書形軸方式について、その説明と提案を行いたい。

3.1 辞書形軸方式の特徴と効果

まず、動詞の辞書形を最も左側、即ち活用体系の軸に据えた辞書形軸方式をとる活用表(表3)を示す。

(表3)

動詞		u系列	テ系列	i系列	a系列	e系列	o系列
		一、辞書形	一、テ形 二、タ形 ⁽⁸⁾	一、マス形	一、ナイ形 二、受身形 三、使役形 四、使役受身形	一、可能+る形 ⁽⁹⁾ 二、バ形(条件形) 三、命令形	一、意向形 (臆志形とも)
I	買う	かう (U/WU)	っ	(u)-i→い	W(u) ⁽¹⁰⁾ →wa→わ	(u)-e→え	(u)-o→お
	持つ	もつ (TU)		T(u)-i→ち	T(u)-a→た	T(u)-e→て	T(u)-o→と
	乗る	のる (RU)		R(u)-i→り	R(u)-a→ら	R(u)-e→れ	R(u)-o→ろ
	死ぬ	しぬ (NU)	ん	N(u)-i→に	N(u)-a→な	N(u)-e→ね	N(u)-o→の
	遊ぶ	あそぶ (BU)		B(u)-i→び	B(u)-a→ば	B(u)-e→べ	B(u)-o→ぼ
	飲む	のむ (MU)		M(u)-i→み	M(u)-a→ま	M(u)-e→め	M(u)-o→も
	話す	はなす (SU)	し	S(u)-i→し	S(u)-a→さ	S(u)-e→せ	S(u)-o→そ
	書く	かく (KU)	い	K(u)-i→き	K(u)-a→か	K(u)-e→け	K(u)-o→こ
泳ぐ ⁽¹¹⁾	およぐ (GU)	G(u)-i→ぎ		G(u)-a→が	G(u)-e→げ	G(u)-o→ご	

(7) ここで注目しなければならない点は、日本語母語話者が日本国内でマス形軸方式を提唱する積極さとは裏腹に、中国や韓国をはじめ多くの海外の日本語教育現場においては辞書形を軸にした活用の説明方法が採用されているということである。表1に挙げたテキスト⑨がオーストラリアで多用されていることも、辞書形から入る活用の学習方法に対する要望の強さを物語っている。

(8) 「タラ形」「タリ形」を含む。

(9) 教授の際、「可能+る」が新たにグループIIの動詞を構成することを示す必要がある。

(10) 辞書形が「ウ」で終わる動詞のa系列の諸活用を説明する際には、「WU」を用いて説明を行う。

(11) 菊地(1999: 50)のように辞書形「ク」と「グ」を別のグループとすべきとの考え方もあるが、「濁点の移動」を用いれば、「ヌ・ブ・ム」グループと一括りでも説明できよう。

初級における動詞活用の学習について

II	食べる	たべる	食	食	一、食 二、食られる 三、食させる 四、食させられる	一、食られる 二、食れば 三、食ろ/よ	食よう
III	～する	～する	～し	～し	一、～し 二、～される 三、～させる 四、～させられる	一、～できる 二、～ければ 三、～しろ/せよ	～しよう
	来る	くる	～き	～き	一、～こ 二、～こられる 三、～こさせる 四、～こさせられる	一、～こられる 二、～くれば 三、～こい	～こよう

次に辞書形軸方式に基づく活用表の特徴について略述する。

(1) 系列名はグループ I の動詞の活用形に基づいて、便宜的に名づけた。活用体系の中ではグループ I の動詞の語形変化が最も複雑である。(表 3) に示した系列の名称を用いれば、複数の活用形を同一の系列に簡潔にまとめられる。またアルファベットの説明を活用することで、学習者はより正確に語形変化をマスターできる。

(2) 辞書形を活用体系の軸とする際に、現代日本語の動詞の辞書形には U という構成要素が含まれていることを学習者に提示しておく必要がある。そうすれば、学習者はグループ I かグループ II かを判断するにあたって、動詞の語尾が「ル」で終わるものにだけ注目すればよいということになるからである⁽¹³⁾。また、マス形や、ナイ形等の活用形に比べて、テ形の方が語形の変更に複雑な手続きを要するため⁽¹⁴⁾、語尾に関しては「う・く・す・つ・ぬ・ふ・む・ゆ・る」という順を取らずに、「う・つ・る」「ぬ・ぶ・む」「す」「く・ぐ」の四つに分けて順に挙げたほうが、テ形の学習により効果的である。

(3) より簡潔に活用表を学習者に示すため、特殊な語形活用は例外として個別に提示する。例えば「問う・行く」のテ形、「いらっしゃる・おっしゃる・くださる・なさる」のマス形、「ある」のナイ形、「愛する」のような「漢字 1 文字+する」サ変動詞の諸形である。これらは特殊なものとして提示する。

(12) 庵 (2000) ではいわゆる「ら抜き言葉」を活用表に取り入れているが、本稿では活用形としてはこれを取り入れない。(授業時には補足としてこれを説明している。)

(13) グループ I とグループ II の見分け方及び初級段階における例外については菊地 (1994, 1999) に詳しい。なお、動詞の種類を見分ける方法の例外に当たる動詞のリストについては玉村 (1973) を参照されたい。

(14) 《辞書形先行とテ形先行の優劣論》についての詳細は菊地 (1994, 1999)、野田 (1995) を参照されたい。野田 (1995) が述べたように、マス形からテ形が原理的に作れないわけではないのは確かである。しかし、野田 (1986 : 55) にも「辞書形からテ形が作れなくては不便である」と述べられているように、やはり辞書形からテ形を作る方法を学習者に教えるべきである。

この活用の説明法による効果について授業内と授業外の二つに分けて述べたい。まず授業内では、学習者は学習項目の活用体系における位置付けを理解することができる。学習者の視点から考える場合、個々の文法を細かく説明することも勿論重要であるが、体系的な理解も忘れてはならない⁽¹⁵⁾。このような視点に立って学習した場合、個々の学習ポイントを正確に理解するだけでなく、更に一步進んだ習得へと広がりを持たせることが可能となるからである。一方、授業外においては、自分で辞書を引いて調べるのに効果的である。マス形軸方式で学んだ学習者は、普段日本人と会話する時や、家でテレビを見るときなどに、分からない単語が出てきて辞書で調べようと思っても、マス形以外の言い方が分からず、何と調べればよいか分からないという意見をよく耳にするからである⁽¹⁶⁾。

3.2 辞書形軸方式に基づいた初級学習事項の整理

本稿で提案した辞書形軸方式に基づき、初級の学習事項（動詞を中心に）を（表4）にまとめた。初級の学習項目の範囲については独立行政法人国際交流基金（2002）をベースにし、頻出表現と思われる学習項目も適宜補足した。

（表4）

		u系列	テ系列	i系列	a系列	e系列	o系列	普通形 ⁽¹⁷⁾
		一、辞書形	一、テ形 二、タ形	一、マス形 ⁽¹⁸⁾	一、ナイ形 二、受身形 三、使役形 四、使役受身形	一、可能+る形 二、ハ形（条件形） 三、命令形	一、意向形（「意志形」とも）	
節	連体			・〜かた				・〜時 ・〜場合
	連用	・〜前（に） ・〜ために（動作の目的） ・〜うちに	・〜てから ・〜て後（で） ・〜たまま ・〜ても	・〜ながら	・〜ずに			・〜かどうか
	複合詞			・〜はじめる ・〜だす ・〜すぎる ・〜つづける ・〜おわる				
	従属	・〜と（条件）	・〜たら					・〜（の）なら

(15) 日本語教育の「体系主義」への批判として野田（2005、2009）が挙げられるが、筆者は日本語学習者としての経験を踏まえ、その視点から学習者に体系性を意識させることが有効であるという立場を取っている。

(16) 菊地・増田（2009：73）でも「「ます形」が基本では、そこから自力で辞書を引くことができず、各人の生活様式と関心のあった語彙拡張の妨げとなる可能性が高いという問題もある」と指摘している。

(17) 接続助詞の学習項目を除く。

(18) 「お～する」や「お～ください」等の敬語に関わる表現は除外する。

(19) 整理する便宜上のものである。学習者に細かく提示する必要はない。

初級における動詞活用の学習について

文 型	・～つもりだ (意志) ㉑ ・～ことにする (意志) ・～ことができる (可能) ・～な (禁止) ㉒ ・～ことがある ・～ことになる	・～てください ・～たり～たり ・～ていく ・～てくる ・～てみる ・～てしまう ・～ておく ・～たほうがいい ・～てもいい ・～てもかまわない ・～てはいけない ㉓ ・～たことがある ・～てやる ・～てあげる ㉔ ・～てくれる ・～てもらおう	・～ましょう ㉕ ・～たい ・～たがる ・～やすい ・～にくい ・～なさい ・～そうだ (様態) ・～こいく／くる	・～ないでください ・～れる (受身) ・～せる (使役) ・～せられる ・～せてください ㉖ ・～なければならぬ ㉗ ・～なくてはならない ・～なくてもいい ・～なくてもかまわない ・～ないほうがいい	・～え (命令) ・～ゆる ・～えよば	・～うと思う ・～うとする	・～でしょう ・～だろう ・～らしい ・～かもしれない ・～はずだ ・～ようだ ・～そうだ (伝聞) ・～のだ ㉘ ・～ところだ
-----	--	---	--	--	---------------------------	------------------	--

以上、(表4) で示したようにまとめることによって、学習者は日々学習している活用に関わる個々の文法ポイントを体系的に整理することができよう。こうした体系的な理解は外国語学習者にとって極めて重要なことである。現在習っている学習項目が活用体系のどこに位置するかを理解すれば、日本語をより効果的に学習することができるからである。

4 実践例の提示 (学習シート)

筆者は、上で示した辞書形軸方式の活用の説明方法 (表3) とその活用体系に当てはめた初級の学習項目の一覧 (表4) を念頭に置きながら、授業用の学習シートを考案した。筆者は大学で留学生に初級日本語を教えており、テキストとして専門教育出版の『にほんごつぎの45時間』を使用している。(表2) に示したように、このテキストの構成はマス形軸方式を取っているが、筆者はこのテキストの内容に基づきつつ辞書形軸方式の説明を行うために、「学習シート」を使用している。次の(表5) は前述したテキストの第27課に現れる伝聞の「～そうだ」に関する学習シートである。

(20) 「～つもりだ」「～ことにする」は本来普通形に属する文法項目と考えるべきである。しかし、初級項目においては辞書形に関わる学習項目として扱われることが多いため、ここに挙げる。

(21) 基本的には終助詞を除くが、辞書形のみと共起する終助詞としてここに挙げる。

(22) 教授の際には、「～ちゃいけない」は音便による同義表現として補足する。

(23) 「～てさしあげる」「～てくださる」「～ていただく」は敬語表現として説明する。

(24) 学習項目として便宜的にここに挙げる。普通形にある「～でしょう」もこれと同じ。

(25) 活用の複合形として提示することもできる。

(26) 「～なければならぬ」のように重要な構文表現以外は否定形を取り上げない。

(27) 形式名詞の「の」「もの」「こと」に関わる他の表現については挙げない。

(表5)

第27課 学習シート			
学習項目 (文法ポイント)		(1) ~そうだ (伝聞)	(2) ~そうだ (様態) (第19課の内容)
学習項目の意味		I hear that…	It looks like …
下接形	動詞	普通形 (雨が降る)	マス形 (雨が降り)
	イ形容詞	(おいしい/おいしかった)	≠ (おいし)
	ナ形容詞	きれいだ/きれいだった	きれい
	名詞	雨だ/雨だった	×
フォーマルな形		~そうです	~そうです
ノーマル・インフォーマルな形		~そうだ	~そうだ
練習	グループⅠ動詞		
	グループⅡ動詞		
	グループⅢ動詞		
	イ形容詞		
	ナ形容詞		
	名詞		

この学習シートの特徴及び利点については以下の4点にまとめることができる。

(1) 複数の学習項目を対比して提示することで、学習者は活用と意味等に対する理解を深めることができる。例えば、第27課の文法ポイントの学習では、第19課に習い終えた様態の「~そうだ」を並べて示すことで、それぞれの活用形と意味を「視覚的」に習得することができよう。このように、類似する表現を逐次補足、確認することで、学習者の日本語能力のレベルアップと共に、独学能力が向上することも期待できる。

(2) 学習項目は全て辞書形レベルで提示する。そして、フォーマル形式、ノーマル(インフォーマル)形式を併せて説明することによって、待遇レベルも示すことができる。これは、学習者が実際の言語活動において使い分けを行う際に役立つと考えられる。こうすれば、マス形軸方式の学習によって、マス形しか思い浮かべることができないという「弊害」も回避できる。

(3) 授業自体は日本語で直接教授する方法で行なうが、意味の説明に関しては一旦英語で提示する。日本語の説明だけでは学習者が学習項目の正確な意味を理解し間

達える恐れがあるからである。英語等の既に習得された外国語で意味を提示することにより、学習者に確実に学習項目の意味を理解してもらうことができるだけでなく、授業の効率も高められる。

(4) 学習項目を説明する際、動詞の活用は勿論、イ形容詞、ナ形容詞、名詞も併せて提示する。特に、名詞の場合、活用とは言い難いものの、この三者を同時に提示することにより、学習者は三者間の意味上と形態上でのそれぞれの関係を理解することができる⁽²⁸⁾。そして、日本語の活用に対する理解を深め、独学する力を養うこともできるのである。

5 むすびに換えて

本稿は、日本で用いられている初級テキスト 10 種を取り上げ、動詞の活用に関する説明を中心に調査を行なった。その結果、殆どの場合マス形が辞書形に先行して説明が行なわれていることがわかった。しかし、筆者が日本語を学習した経験からすれば、マス形軸方式に比べて辞書形軸方式のほうがより有効である⁽²⁹⁾。これはつまり、日本語教育に携わる日本語母語話者が定めた指導方針と学習者の視点との間にずれが生じているということである⁽³⁰⁾。本稿は日本語学習経験者の立場から、辞書形軸方式の活用の説明方法を提案した上で、筆者が日本語教育において実際に使用している学習シートを用いての説明方法を紹介した。

今後は、グループ・ジャマシイ (1998) に挙げられている活用に関わる文型を (表 4) の基準に従って整理することを試みたい。その成果を活用すれば、学習者は、文型と活用を連動して学習し、より全体的に日本語を理解することが可能となろう。

参考文献

庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘 (2000) 『初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

(28) 意味面においてはイ形容詞とナ形容詞が近い関係にあるのに対し、語形変化についてはナ形容詞と名詞のほうに似通う点が多い (ナ形容詞と名詞との連続性のことである)。

(29) 無論、本稿は従来の日本語教育における活用の教え方を否定するものではなく、外国語として日本語を学習した経験者の視点を取り入れることで、よりよい日本語教育に寄与したいという思いを出発点としていることを断っておきたい。

(30) 筆者自身、学習過程において、最初にこの文法ポイントについて説明してくれていたらもっと早く聞き取れたのに、この点についてこのように説明してくれていたらより分かりやすく理解できたのになどという思いをしばしば抱いた経験がある。

- 庵功雄 (2002) 「日本語の動詞をどう捉えるか」『月刊言語』31-12、pp. 68-73
- 加藤重広 (2006) 「第4章 形容詞と形容動詞」『日本語文法 入門ハンドブック』研究社、pp. 20-26
- 菊地康人 (1994) 「日本語教科書の作成と言語学—あわせて、動詞の活用のとりあげ方について—」『東京大学留学生センター紀要』4、pp. 17-40
- 菊地康人 (1999) 「動詞の活用をどう教えるか—日本語教授者のための知識・教授方針の整理—」『東京大学留学生センター紀要』9、pp. 29-53
- 菊地康人・増田真理子 (2009) 「初級文法教育の現状と課題—「です・ます完全文」をテンプレートとする教育からの転換を—」『日本語学』28-11、pp. 64-74
- 窪田富男 (1982) 「学習者の見た動詞の活用—とまどいの過程 (動詞の研究<特集>)」『日本語教育』47、pp. 33-46
- グループ・ジャマシイ (1998) 『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 (2010) 「日本語教育におけるコーパス・データの利用」2009 年度日本語教育学会研修集会講演稿 (第11回、甲南大学)、pp. 1-8
- 新屋映子・守屋三千代 (2003) 『日本語運用文法—文法は表現する—』、凡人社
- 田中和美・宮崎寿子 (1981) 「日本語教科書における文法事項とその提示課 (資料)—初級レベル—」『日本語教育』45、pp. 171-185
- 玉村文郎 (1973) 「語形と語性」文化庁『日本語と日本語教育—文法編—』(国語シリーズ別冊2)、大蔵省印刷局、pp. 203-222
- 独立行政法人国際交流基金 (2002) 『日本語能力試験出題基準 (改訂版)』凡人社
- 野田尚史 (1986) 「日本語教科書における文型の扱い」『日本語教育』59、pp. 48-61
- 野田尚史 (1995) 「日本語教育のための日本語文法」日本語教育学会第11回日本語教育集中研修会講義資料
- 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」『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 (2009) 「国際化時代における日本語コミュニケーション能力の育成—日本語教育の視点から—」『高知大学総合教育センター修学・留学生支援部門紀要』3、pp. 29-43
- 彭広陸 (2010) 「中国人日本語学習者向けの日本語教育文法の再構築」京都大学講演会講演稿
- 宮地朝子・蔡佩青 (2009) 「ネイティブとノンネイティブの合作による日本語教科書」『日本語学』28-11、pp. 48-63

- 村木新次郎 (2006) 「活用は何のためにあるのか」『國文學』51-4、學燈社、pp. 18-21
村木新次郎 (2007) 「日本語の節の類型」『同志社女子大学学術研究年報』58、pp. 9-17
山内博之 (2010) 「日本語教育のための日本語概説」『日本語学』29-4、pp. 42-50
吉岡英幸編著 (2008) 『徹底ガイド日本語教材』凡人社
吉岡英幸 (2009) 「最新の日本語教材の動向」『日本語学』28-10、pp. 4-11

付記

本稿を草するに際して、同志社女子大学の村木新次郎先生が主催した研究会において原案を発表させて頂き、日本語教育文法の用語についても活発な論議をさせて頂いた。また、一橋大学の庵功雄先生より多くのご教示を賜った。庵先生のご指摘の通り、「ます形」と「辞書形」のどちらを先に導入すべきかについては甲乙を決定しがたい面がある。しかし、一方で実際問題として必ずある活用形から学習を始めていかなければならないという現状があり、本稿では「辞書形」を先に導入したが、これは決して二者択一の極論を主張するものではなく、「辞書形」を先に導入しつつも、「ます形」を疎かにしてはいけないというのが筆者の基本的な考え方である。「4 実践例の提示」にある学習シートの中で設けた諸項目が正にこの点を反映している。筆者は、初級段階においてもこのように一定の体系性を持った学習視点が可能であり、かつ重要であると考えている。このほか、裏付けのために教室内での実験によるデータが必要であるのご指摘を頂いた。筆者は本稿を第一段階と位置づけ、教室内の実験を通しての立証を今後の課題とする。

このほかにも両先生には数多くのご指導を賜った。ここに記して感謝申し上げる。

(りゅう しい・首都大学東京助教)