

初・中級教科書における名詞述語文「(抽象・形式名詞)は～ことです。」の扱い —学習者の作文に現れるねじれ文の問題から—

小口 悠紀子

1. はじめに

以下に挙げるのは、中国語を母語とする学習者による作文である。

(例 1) 私の夢は日本に留学します (→することです)。(初級)

(例 2) 結婚相手に大事なことは性格がよくて優しいです (→優しいことです)。(中級)

例 1、2 のように文末が主語と呼応する名詞述語になっていない文、いわゆるねじれ文と呼ばれる文は、上級レベルになっても観察される問題の 1 つである (小口・山田 2016)。ねじれ文は、読み手に稚拙な印象を与えるだけでなく、談話の流れを妨げたり、スムーズな内容理解に支障をきたしたりすることから、学習者の気づきと回避を促すことが必須である。しかし現在のところ、日本語教育の現場で教師が学習者に対してどのように支援していくかという具体策がほとんどない。

日本語学習者の作文におけるねじれ文の実態を調査した小口・山田 (2016)、砂川 (近刊) によると、日本語学習者が産出するねじれ文には、抽象的な名詞を主題とする場合に、文末を名詞述語文にすべきところを動詞や形容詞にしてしまう事例が多く見られることが分かった。これについて砂川 (近刊) は、教科書における名詞述語文の扱いや指導の在り方にも一因がある可能性を指摘している。しかし、数ある日本語教科書において、実際にこうした構文がいかに扱われ、指導の目安となっているのかについて調べた研究はない。

そこで本稿では、初・中級レベルの学習者を対象とした複数の日本語教科書において、抽象的な名詞が主語である文がどのように扱われているのかについて調査する。そして、日本語学習者の作文におけるねじれ文を防ぐため、現行の教科書やそれに基づく指導に不足している視点について考察を行う。

2. 作文におけるねじれ文に関する研究

作文におけるねじれ文の問題は、日本語学習者だけでなく、日本語を母語とする小中学生にも見られることが指摘されている。まず、日本語母語話者の小中学生を対象にねじれ文の分析をした松崎 (2014, 2015) では、ねじれ文になりやすい文の構造として、先述の例 1 のように①主名詞が抽象名詞である名詞述語文や、例 2 のように②主名詞が形式名詞である名詞述語文の 2 種類があることを指摘している。また、同様

1 形式名詞とは、「場面によって異なる内容を表し、単独で取り出しても実質的な概念を示していない」(浅川・竹部 2014:228) ものとされ、「その内容を限定する連体修飾語を伴わない」と意味が明ら

に、中学生の作文にねじれ文が見られることを指摘した伊坂（2012）は、日本語母語話者は直感でねじれ文に気づくはずであるとしつつも、中学生がねじれ文の産出を回避するには学習によって内省する意識を身につけることが必要だと述べている。ただし、国語教育においてはここ数年、教科書にねじれ文の問題と対策が取り上げられるようになったことから、松崎他（2014）の調査ではねじれ文への気づきが以前より向上したとの報告もあり、教師による指導の重要性を感じる。

日本語学習者の作文におけるねじれ文の実態を調査した小口・山田（2016）、砂川（近刊）でも松崎（2014、2015）と同様の構造のねじれ文が複数例見られたことが報告されている。しかし、日本語学習者の場合、特に名詞述語文に関するねじれ文の研究はまだ寡少であり、教科書等における対策が十分取られているとは言えない。学習者は母語話者と異なり日本語の直観を持たないことを鑑みると、ねじれ文という問題の解消にはより明示的な指導が必須になると考えられる。特に長い文を産出することが可能となる初級後半から中級にかけては、主述の一致についての意識化をはかるための支援を行う必要がある。

砂川（近刊）では、日本語教育におけるねじれ文の問題と、名詞述語文の指導との関係について、以下のような問題提議を行っている。

名詞述語文は日本語教育において最も初期の段階で導入され、ほとんどの教科書が第1課の指導項目として扱っている。しかし、指導される文型は「私は学生です」や「国は日本です」のような典型的な名詞述語文に限られ、それ以外のタイプが目されることはほとんどない。新屋（2004）も述べているように、日本語教育では初級の段階を過ぎれば、他の文法項目の指導に名詞述語文が使われることはあっても、名詞述語文それ自体が指導項目とされることはなくなってしまうのである。日本語学習者の作文にねじれ文が頻出し、その使用が減らないのには、このような指導のありかたにも一因があるのではないか。

こうした指摘を受け、小口（2017）は、初級日本語教科書『みんなの日本語』（初級I、II）全50課における名詞述語文の扱いを分析した。その結果、初級の段階で導入される名詞述語文は35項目あるが、このうち70%以上が第8課までに導入されていることが分かった。また、述語で言及される名詞は身近で具体的なものから抽象的なものへと進み、31課、33課で「～予定です。」「～意味です。」のように述語が抽象名詞となる文が導入されていた。さらに、初級後半の46課では、述語に来る名詞そのものが実質的な意味を持たない形式名詞「ところ」「ばかり²」「はず」が導入されることが分かった。ただし、全体として抽象名詞の出現数や出現状況は限られていた。とりわ

かにならないという点で他の名詞とは異なる」（浅川・竹部 2014:228）とされる。なお、松崎（2014、2015）では形式名詞の他に準体助詞という用語も用いているが、本稿ではこれらの区別はしない。

² 副助詞に分類されることもある。

け、先行研究でねじれ文になりやすい構文として指摘される「(抽象名詞)は～ことです。」は18課で導入されるが、その提示は「趣味は映画を見ることです。」のように趣味を主題とした文脈に限定されていた。さらに、ここでは述語に来る「見る」という動詞を「見ること」という形式名詞の形に変換することに練習の焦点があり、主語と述語の呼応については焦点化されていなかった。また、38課練習Bにおいて「心配なのは家族のことです。」という表現を産出させる問題においても、主語に対応して形式名詞化しなければならない「家族のこと」という名詞句については、フレーズとして既に与えられており、学習者は主述の照応を考えなくても機械的な変換を行うだけで正解を産出することが可能になっていた。このことから小口(2017)は、『みんなの日本語』の導入、練習部分における名詞述語文の扱いは、主語と述語の形式的な照応に焦点がなく、学習者にねじれ文を回避するための明示的な指導につながりにくい可能性を示唆した。

しかし、小口(2017)では対象とした教科書が初級レベルの1種2冊のみと限定的であり、複数の教科書における傾向を見るには至っていない。義永(2016)によると、従来の日本語教科書は構造シラバスを中心に作成されていたのに対し、近年はトピック・テーマシラバスが採用されつつあり、大きな変動期を迎えている。そのため、複数の教科書を調査することが必要であろう。さらに、『みんなの日本語』における抽象名詞や形式名詞を含む文の導入は、初級後半の課に偏っていることから、他の教科書では初級以降に提示されている可能性もある。砂川(近刊)が言うように、初級を過ぎると名詞述語文の扱いがどのようになるのかについても検討する余地がある。

そこで、本稿では、初級、初中級、中級学習者を対象とした日本語教科書の分析を行い、ねじれ文になりやすいと先行研究で指摘されている名詞述語文「(抽象・形式名詞)は～ことです。」について、(1)導入、練習で扱われる時期はいつか、(2)初級以降では指導対象とされるか、の2点を明らかにする。

3. 分析

3.1 分析の目的

本研究は、初級、初中級、中級学習者を対象とした日本語教科書に出現する名詞述語文「(抽象・形式名詞)は～ことです。」について、以下の2点を明らかにする。

- (1) いつ、どのように導入・練習されるのか。
- (2) 初級以降の教科書で、指導の対象となることはあるか。

上記の特徴や傾向を掴み、学習者への指導のあり方を確認することで、今後の作文指導や学習者のねじれ文の回避、名詞述語文の習得研究の一助となることを目指す。

3.2 分析対象とした教科書

本稿で分析対象とする教科書を表1にまとめる。初級から中級レベルの日本語学習者を対象とするもののうち、内容を4技能の一部などに特化していない総合的な教科書19冊を対象とした。初級、及び、中級を対象に作成された教科書を主な分析対象と

するが、教科書によっては初級から中級への橋渡しとして、初中級というレベルを設定しているものもあるため、初中級レベルも本稿の分析対象に含んだ。これらは、教材分析を行った先行研究(中石 2002、清 2003、小早川 2006、高橋・白川 2006、二宮・金山 2007、今西・神崎 2008、小林 2009、岩田 2011、小口 2016)において5文献以上で取り上げられている構造シラバスを中心とした教科書に、2010年以降に出版されたトピック・テーマシラバスの教科書を加えたものである。

表1 分析対象とした教科書

	教科書名	編集者、編著者、出版社
初級総合日本語教科書		
1	みんなの日本語 初級Ⅰ 第二版 (2012)	スリーエーネットワーク
2	みんなの日本語 初級Ⅱ 第二版 (2013)	スリーエーネットワーク
3	初級日本語 上 (2010)	東京外国語大学留学生日本語教育センター
4	初級日本語 下 (2010)	東京外国語大学留学生日本語教育センター
5	Situational Functional Japanese Vol.1 第二版 (1994)	筑波ランゲージグループ
6	Situational Functional Japanese Vol.2 第二版 (1996)	筑波ランゲージグループ
7	Situational Functional Japanese Vol.3 第二版 (1994)	筑波ランゲージグループ
8	できる日本語初級 (2011)	できる日本語教材開発プロジェクト
9	まるごと初級1 (2014)	国際交流基金
10	まるごと初級2 (2014)	国際交流基金
初中級総合日本語教科書		
11	できる日本語 初中級 (2012)	できる日本語教材開発プロジェクト
12	中級へ行こう (2004)	スリーエーネットワーク
13	まるごと初中級 (2015)	国際交流基金
中級総合日本語教科書		
14	みんなの日本語 中級Ⅰ (2008)	スリーエーネットワーク
15	みんなの日本語 中級Ⅱ (2012)	スリーエーネットワーク
16	できる日本語 中級 (2013)	できる日本語教材開発プロジェクト
17	中級を学ぼう 中級前期 (2007)	スリーエーネットワーク
18	中級を学ぼう 中級中期 (2009)	スリーエーネットワーク
19	まるごと 中級Ⅰ (2016)	国際交流基金

なお、本稿では分析の範囲を各教科書の「学習項目」や「シラバス」「内容」一覧として提示されている文型、及び、練習部分を言及対象とする。なお、別冊の教材や自宅学習用に準備されているようなページは分析に含まない。

3.3 本稿で扱う用語の定義と分析対象にする項目

先述の通り、松崎 (2014, 2015) ではねじれ文になりやすい文の構造として、①抽象名詞、②形式名詞を主名詞とした名詞述語文を挙げており、日本語母語話者の小・中学生が主語に合わせて述語を名詞化できないことを指摘している。また、小口・山田 (2016)、砂川 (近刊) では学習者の作文においても同様の問題が観察されている。①、②は合わせて抽象名詞と呼ぶこともできるが、ここではねじれ文を扱った先行研究の分類に合わせて、抽象名詞と形式名詞に分けて用語の定義を行う。

まず、抽象名詞とは、本稿では安部 (2014) に従い、厳密に規定することは困難であるものの、寺村 (1981) における(「モノ」に対する)「コト」を表す名詞であると考える。例えば小口 (2017) では、初級日本語教科書に表れる抽象名詞の例として「休み」「予定」「意味」などが挙げられており、砂川 (近刊) では「計画」「夢」などの抽象名詞を主題とするねじれ文が見られたことが報告されている。

次に、形式名詞については、吉川 (2003)、浅川・竹部 (2014) に従い、実質的な意味を失ってはいるが名詞としての形式と働きを持つものと定義する。代表的な形式名詞としては「もの」「こと」「よう」「ところ」「わけ」「はず」「つもり」がある。ただし、このうち学習者のねじれ文の事例として小口・山田 (2016) や砂川 (近刊) で報告されているものは、抽象名詞や形式名詞が主語とした場合、述語に「こと」を用いることができない問題を扱ったものが主である。そのため本稿では、名詞述語文「(抽象・形式名詞) は～ことです。」を主な分析の対象とする。

4. 日本語教科書の導入・練習における抽象名詞と形式名詞の扱い

4.1 導入時期と練習での扱い

まず、各教科書において、名詞述語文「(抽象・形式名詞) は～ことです。」がいつ、どのように導入・練習されるのかについて調べた結果、全て初級の比較的前半で導入されていることが分かった。一番早い導入は『まるごと』の初級1、第2課であった³。さらに、ベースとするシラバスが異なっても、後述の『Situational Functional Japanese』を除く教科書が、趣味を主題とした場合の述語として「こと」を導入しているのが分かった。以下の例のように、練習も「趣味はなんですか。」「趣味は～ことです。」という会話を中心として構成されている。

³ ただし、『まるごと』は初級1の前に入門がある。

2. A: ^{しゅみ}趣味は ^{なん}何ですか。
 B: ^{えいが}映画を ^{みる}見る ことです。
 A: ^{どんな}どんな ^{えいが}映画を ^{みますか}見ますか。
 B: ^{フランス}フランス ^{えいが}映画です。
 A: ^{そうですか}そうですか。



(『みんなの日本語 初級 I 第二版本冊』 p. 157)

しかし、各教科書における練習問題のタイプを見ると、それぞれの特徴が見られる。まず、『まるごと』初級1では、第2課という早い時期に「こと」を導入している。その上で「かいわとぶんぼう」という練習問題では、以下のように述語の形式を選ばせる問題を提示している。

① ただしいほうを えらびましょう。 (練習) 021

- ① 私の しゅみは おんがくを (a 聞くことす b 聞きます)。
 てんしゃの なかで よく Jポップを (a 聞くことす b 聞きます)。
- ② 私の しゅみは 外国の コインを (a あつめることす b あつめています)。
 あにと いっしょに (a あつめることす b あつめています)。
- ③ 私の しゅみは 外国語の べんきょうです。
 いま、日本語を べんきょう (a することす b しています)。

(『まるごと』初級 1A2 P. 32)

単なる変換練習を繰り返すより、このように正しい形式と正しくない形式を示し、選択させることで、抽象名詞を主題とする場合、名詞述語と呼応させなければならぬことを学習者に意識させることができる可能性がある。しかし、実際に問題とされる学習者のねじれ文には、趣味を主題にした事例はほとんど見られず、趣味以外の抽象名詞、形式名詞を主題とした場合が主である。そこで以下では、趣味以外を主題とする導入・練習例を取り上げる。

趣味を主題とすることを基本としつつ、他に主題として希望を導入しているのが『初

初・中級教科書における名詞述語文「(抽象・形式名詞)は～ことです。」の扱い

級 日本語』の第14課である。

5. [しゅみ/きぼう] は V dic. ことです

わたしの しゅみは きってを あつめる ことです。

わたしの きぼうは しんぶん記者に なる ことです。

(『初級 日本語』上 P.161)

さらに、この課では、「外国語で作文を書くことはむずかしいです。」「ながい文を暗記することは大変です。」のように形式名詞を主題に置いた文の導入も行っている。ただし、ここでは、述語が形容詞のみに限定されているため、本稿で対象とする形式名詞を主語とする名詞述語文には当たらない。

V dic. ことは [A₁、-い/A₂] です

外国語で さくぶんを 書く ことは むずかしいです。

ながい文を 暗記する ことは たいへんです。

(『初級 日本語』上 P.161)

一方、『Situational Functional Japanese』は、全24課のうち第16課において、形式名詞「こと」の導入が趣味の話題に限らず、動詞を名詞化する表現の1つとして取り上げている。また、ここでは形式名詞「こと」を主題とする形容詞述語文に加え、名刺述語文の事例も提示している。以下は、「こと」と「の」の使い分けに関する説明を明示的に行っている箇所である。その中で、「こと」が用いられる文型として「私の趣味は本を読むことです。」「好きなことは友達と話すことです。」という例文が挙げられている。主語と述語の位置に名詞が来ることを、構文の提示によって比較的、明示的に示していると言える。

2) こと only is used in the following type of sentence:

[N] は [N] です sentence.

1. 私の趣味は本を読むことです。

My hobby is reading books.

2. 好きなことは友達と話すことです。

My favourite pastime is talking with my friends.

(『Situational Functional Japanese Vol. 2』 P.217)

また、それだけでなく、今回対象とした初級教科書の中で唯一、形式名詞が「を」格もとれることを説明している（例：きょう授業がないことを知りませんでした。）。これは動詞を名詞化する「こと」について、単に文型を暗記させるのではなく、文を構成する1つの要素として様々な構文で用いることができることを示していると言えよう。ただし、この課で提示された抽象名詞や形式名詞が主題である名詞述語文の文例は各1例と限られており、学習者が名詞の種類から推測したり、応用したりする機会が豊富にあるとは言えない。この点については、教師が補足する必要があるだろう。

ここまで、初級日本語教科書では、名詞述語文「(抽象・形式名詞)は～ことです。」を提示する際、趣味の話題を中心にしていることが分かった。それでは日本語学習者は、冒頭の誤用例1、例2にあるような趣味以外の抽象名詞、形式名詞を主題とした名詞述語文を教科書で学ぶ機会はないのだろうか。特に、初級以降の作文などの授業で、「将来の夢」や「結婚相手に大事なことは何だと思うか」などといったテーマを与えられる機会があることが想定できるが、こうしたテーマを主題にした名詞述語文の練習をする機会はないのだろうか。そこで次に、初級以降の教科書で、抽象名詞や形式名詞を主題とする名詞述語文が指導の対象となっているか否かについて検討する。

4.2 初級以降の教科書における扱い

初級以降の教科書の中で形式名詞を含む文の提示に最も多くのページ数を割いていたのは『中級へ行こう』である。この教科書は『みんなの日本語』などの初級教材を修了したあと、中級へのスムーズな移行を手助けする教材として作製されたもので、全10課、59項目からなる。課ごとにトピックが決められているものの、学習項目は日本語能力試験出題基準の文型に準じており、構造シラバスに近い印象を受ける。

この『中級へ行こう』第5課では、形式名詞「もの」を導入すると共に、既習文型である「こと」と併せて提示することで、形式名詞の整理を促す構成となっている。

5. 「もの・こと」の整理

1) 基本練習

- ① 趣味は映画を見る（もの こと）です。
- ② はさみは物を切る（もの こと）です。
- ③ 外国に住んだ（もの こと）があります。
- ④ わたしの夢は自分の会社を作る（もの こと）です。
- ⑤ 子どもはいろいろなものに興味を持つ（もの こと）です。

（『中級へ行こう』 P.55）

小口（2017）、及び、本研究の初級教科書を対象とした調査において、ほとんどの初

初・中級教科書における名詞述語文「(抽象・形式名詞)は～ことです。」の扱い

級教科書では趣味を主題とした名詞述語文を用いて形式名詞「こと」を導入していることが分かった。これに対し、『中級へ行こう』第5課は「わたしの夢は～ことです。」と夢を主題とする例文を新たに提示していると言える。教科書だけでは練習量が十分とは言えないが、趣味以外の例が提示された貴重な例である。

しかし、以下の基本練習では「こと」「もの」という形式の使い分けを問う問題が出されていることから、全体としては主述の一致というよりは類似した機能を持つ形式の使い分けに焦点があるようである。

5. 「もの・こと」の整理

1) 基本練習

- ①趣味は映画を見る(もの こと)です。
- ②はさみは物を切る(もの こと)です。
- ③外国に住んだ(もの こと)があります。
- ④わたしの夢は自分の会社を作る(もの こと)です。
- ⑤子どもはいろいろなものに興味を持つ(もの こと)です。

(『中級へ行こう』 P.59)

これについては、日本語学習者に実際に見られる例として「夢は会社を(作ります。/作ることです。/作るものです。)」のような動詞述語を選択肢に混ぜることで、「こと」「もの」の使い分けならず、述語の品詞についても意識させることが可能になると考える。こうした点は、教師が意識的に補っていくと学習者のねじれ文の回避のために効果的であろう。

興味深いことに、この課では砂川(近刊)において学習者の問題として取り上げられていた「原因」「理由」といった抽象名詞を主題とする名詞述語文に関しても、取り上げられている。原因・理由を主題とする表現については、『中級へ行こう』第1課においても「(原因・理由)は～こと、～ことです。」と2つの原因・理由を列挙する固定の構文として取り上げられており、第5課はその延長線上にあると考えられる。下記の例のように、ドリル練習ではなく、問答と短作文の練習で取り上げられていることから、学習者は既習の項目を応用して自ら産出することが必須となる。そのため、学習者に主述の一致を意識させたり、フィードバックを与えたりする機会となることが想定される。

2) 短作文

例：わたしは今住んでいる部屋にあまり満足していません。その理由はまず広さです。とても狭いです。…

『中級へ行こう』 P. 56)

他、初級以降で抽象名詞を主題とした名詞述語文を導入している教科書に『できる日本語』がある。この教科書では初級全 15 課のうち、第 9 課で趣味を主題とした名詞述語文の導入が既に行われている。ところが、初中級全 15 課の第 3 課において、将来の夢を主題とした名詞述語文を取り上げている。



- ① 例) A: Bさんの将来の夢は何ですか。
 B: デザイナーになることです。デザイナーになるために、頑張っています。
 A: そうですか。

- ㊦ デザイナーになります / 頑張っています
 ① 自分の会社を作ります / 経営の勉強をするつもりです
 ② 建築家になります / いろいろな建物を見に行っています
 ③ 日本料理を勉強して、自分の店を開きます / 日本へ来ました

『できる日本語』 初中級 p. 50)

ここでは、会話例と簡単な変換練習のみの取り扱いではあるが、『中級へ行こう』と同じく、初級で導入した構文を主題とする名詞句を変えることで再提示している事例と言えよう。ただし、自然な会話であることが優先されているためか、主題が省略された形で提示されている。例えば、例の B さんの発話では「私の夢は」という主題が文字としては明示されていない。このような下線部を入れ替える機械的な練習問題では、言語形式に着目しなくても、名詞部分を入れ替えるのみで正しい産出が可能である。そこで、ねじれ文を回避させるためには、学習者が抽象的な主題と述語の一致に着目するよう教師側が促すというような工夫が必要となるであろう。

なお、中級以上の教科書においては、「こと」以外の形式名詞を含む文の導入は複数行われるものの、本稿で調査の対象とした項目の導入は見られなかった。

4.3 考察

調査の結果から、名詞述語文「(抽象・形式名詞) は～ことです。」は初級の比較的早い時期で、主に趣味について語るという文脈の中で導入されることが分かった。この傾向は、小口 (2017) で分析対象となった『みんなの日本語』と同じであった。ただし、『初級 日本語』や『Situational Functional Japanese』では、話題が趣味に限定されておらず、後者では「好きなことは友達と話すことです。」のような応用力のある文が導入で用いられていた。

練習問題については、趣味を主題として述語を選択、または産出するタイプがあった。与えられた抽象的な主題に対し、述部の動詞を名詞句に変換する練習は、時に述語動詞のみに焦点を当てた練習となりかねない。『まるごと』のように動詞述語と名詞述語から選択するタイプの問題だと、学習者は主題の名詞に対する述語形式に焦点を当てやすくなる可能性がある。述語の形式のみに焦点がある問題については、教師が練習問題の形式に少しの工夫を加えることで、主述の呼応に焦点を当てた問題にすることができ、学習者の意識化につながる可能性がある。

小口 (2017:28) では、『みんなの日本語』の初級教科書に現れる名詞述語文が趣味を主題とするものに限定されていたことから、以下のような懸念を述べている。

初級レベルは、限られた時間数で数多くの項目を導入しなければならず、動詞の活用形の多さから運用時の処理負担が増していく段階であることから、趣味の話題に限定して形式名詞を提示することは学習者の負担へ配慮した結果であろう。しかし、話題が趣味に限定されている場合、学習者は趣味を語る1つのフレーズとしてこの表現を丸暗記してしまう可能性があり、主述の照応へ意識を向けにくい可能性がある。

しかし、今回、初中級の教科書を分析したところ、『中級へ行こう』と『できる日本語』は、既に趣味の話題で導入した抽象名詞を主題とする名詞述語文を、新しい話題で再提示していることが分かった。

砂川 (近刊) は「日本語教育では初級の段階を過ぎれば、他の文法項目の指導に名詞述語文が使われることはあっても、名詞述語文それ自体が指導項目とされることはなくなってしまう」(再掲) という指導の在り方がねじれ文が減らないことの一因だと述べているが、本稿の結果から教材によっては初中級の段階で既習の構文を再度提示し、復習の機会を設けていることが分かった。ただし、それでも主題は夢という限られたものであったことは否めない。学習者のねじれ文は教科書に提示される「趣味」ではなく、「仕事」「最も大事なこと」「一番楽しいこと」のような抽象名詞を主題とした場合に起こっている (小口・山田 2016、砂川 近刊)。今後の課題として、学習者のねじれ文の実態をより明らかにすることにより、ねじれ文となりやすい抽象名詞、形式名詞を示し、こうした教科書・教材作成に還元することが必要であろう。

小山 (2008:68) は、習得研究と日本語教科書の接点として、以下のように述べている。

習得研究が明らかにしたもっとも重要な点は、学習者は教師が教えたことを、教師が教えたとおりに学んでいるわけでないということである。(中略) ならば、その日学習したことはその日のうちに定着させようなどとは考えず、根気よく何度でも繰り返し取り上げ、徐々に習得させることを考えるべきであろう。そのために必要なのは、スタートからゴールまで一直線に進んでいく「直線型」のシラバスではなく、同じところを何度も通過しながら、ゆったりと進んでいく「スパイラル・カーブ型」のシラバスであり、即時的習得 (immediate mastery) から段階的習得 (graduate mastery) へのパラダイムの転換ではないだろうか。

これらを踏まえると、教師は「スパイラル・カーブ型」のシラバスにより、既習の文型が再度提示された場合、既習の項目との共通点や相違点、及び、習得困難点を踏まえた上で指導に当たることが求められる。教科書で扱える分量には限りがあるが、学習者の使用実態や習得研究の知見を活かし、応用の幅を広げていく手助けをしていくのも教師の役目であろう。

5. まとめと今後の課題

本稿では、日本語学習者の作文の問題点の1つとして、ねじれ文を取り上げ、ねじれ文が起りやすい文構造が日本語教科書においてどのように扱われているかを調査した。具体的には、初級、初中級、中級を対象とした日本語教科書全19冊において、名詞述語文「(抽象・形式名詞) は～ことです。」が導入される時期や、練習の内容について分析、考察を行った。その上で、教科書での扱いの範囲や特徴、現行の練習では焦点が当たっていない部分について指摘した。

本稿では総合教科書を分析の対象としたが、日本語教育に用いられる教材の中には、作文、とりわけアカデミックライティングに特化したものがいくつか出版されている。その中には小森・三井 (2016) のように、主述の一致への意識化を促す具体的な教示が行われているものもある。

初・中級教科書における名詞述語文「(抽象・形式名詞)は～ことです。」の扱い

文頭に合った文末表現がないと、文がまだ完結していないような印象を与え、不自然な文になります。ここでは、特に注意すべき文頭と文末の呼応例を挙げます。

[1] ～{こと/の一つ/ところ/点/面/問題(点)/課題/原因/目的等}は、**～こと**だ/である
(※「こと」の使い方については第3課参照)

「～は、何か？」の答えになる文は、文末を「ことだ/ことである」にします。

① 図書館のいい点は、何か？

→ 図書館のいい**点**は、さまざまな本が無料で読める**こと**だ。

② 死刑制度の悪い面は、何か？

→ 死刑制度の悪い**面**は、冤罪で死刑になった人に対して責任が取れない**こと**だ。

③ 少子化が進んだ原因は、何か？

→ 少子化が進んだ**原因**は、仕事と育児を両立できる環境の整備が遅れた**こと**である。

(小森・三井 2016:42)

このように大学や大学院で学習している日本語学習者にとって出現頻度が高い抽象名詞を取り入れて主述の一致を意識化させる練習は、ねじれ文の回避において有効であろう。

本田(2016)は現状の日本語教育において教材研究が占める割合が大きくないことを指摘している。さらにそのうちの多くが教材と学習者の関係、あるいは、教材と現実の日本語使用の相違を論じるものであるとしている。本稿はこうした研究とは異なり、学習者の作文に見られるねじれ文という習得上問題を発端として、ねじれ文となりやすい構文が教科書でどのように扱われているのかについて調査した。そしてその結果をもとに、学習者によるねじれ文の産出を回避するために、教師はどのように指導や支援をしていけるかについて提案を行った。この提案は教科書を批判的に捉える、もしくは、改善を求めるものではなく、教師自身がどのような働きかけをしていけるかを考えるところに意義がある。このように学習者の抱える問題を背景として、教師にできる効果的な支援の提案を目指した教材研究を進めることにより、学習者の日本語習得につなげることも教材研究の重要な役割であると考えられる。

付記

本稿は、科学研究費助成事業若手研究(B)「日本語学習者の作文指導・学習の効率化に向けた「ねじれ文」に関する実証的研究」(課題番号 17K17989)の助成による研究成果の一部である。快く資料などを開示してくださった砂川有里子先生(筑波大学名誉教授)、執筆に際しご助言くださった劉志偉先生(埼玉大学)、及び、査読者の皆さまに感謝申し上げます。

参考文献

- 浅川哲也・竹部歩美 (2014) 『歴史的变化から理解する現代日本語文法』おうふう
- 安部朋世 (2014) 「抽象名詞の内容を表す「抽象名詞ハコトダ文」『日本語文法学会第15回大会予稿集』、79-86、日本語文法学会
- 庵功雄・松岡弘・中西久美子・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
- 伊坂淳一 (2012) 「中学生の日本語表現における文法的不適格性の分析」『千葉大学教育学部研究紀要』60、63-71、千葉大学教育学部
- 今西利之・神崎道太郎 (2008) 「日本語教育初級教科書提示語の数量的考察」『熊本大学留学生センター紀要』11号、1-16、熊本大学留学生センター
- 岩田一成 (2011) 「数量表現における初級教材の「傾き」と使用実態」森篤嗣・庵功雄『日本語教育文法のための多様なアプローチ』101-122、ひつじ書房
- 小口悠紀子 (2016) 「初級レベルにおける「を」格の主題化の扱い—日本語初級教科書における導入・練習の分析を通して—」『人文学報』第512-7号、19-31、首都大学東京人文科学研究科
- 小口悠紀子 (2017) 「初級日本語教科書にあらわれる名詞述語文について—導入・練習を例に—」『人文学報』第513-7号、19-31、首都大学東京人文科学研究科
- 小口悠紀子・山田実樹 (2016) 「日本語学習者の作文に表れる主述の不一致—中国語母語話者と韓国語母語話者を対象に—」、Proceedings of the 11th International Symposium on Japanese Language Education and Japanese Studies (The Open University of Hong Kong: Hong Kong)、A1
- 小早川麻衣子 (2006) 「初級日本語に表れた応答詞」『日本語教育』130号、110-119、日本語教育学会
- 小林ミナ (2009) 「基本的な文法項目とは何か」小林ミナ・日比谷潤子編『日本語教育の過去・現在・未来』第3部、40-61、凡人社
- 小森万里・三井久美子 (2016) 『レポート・論文を書くための日本語文法』くろしお出版
- 小山悟 (2008) 「第二言語習得研究の成果を生かした教材開発—日本語の初級テキストを考える—」『第二言語習得としての日本語習得研究』第11号、62-80、第二言語習得研究会
- 新屋映子 (2004) 『日本語の名詞指向性の研究』ひつじ書房
- 砂川有里子 (近刊) 「名詞述語文の習得に関わるねじれ文と「は」「が」の誤用について—学習者の縦断的な作文コーパスの分析から—」迫田久美子・野田尚史編『学習者コーパスと日本語教育』くろしお出版
- 清ルミ (2003) 「コミュニケーション能力育成の視座から既存教科書文例と教師の“刷り込み”を問う—「ないでください」を例として—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』115-161、日本語教育学会
- 高橋恵利子・白川博之 (2006) 「初級レベルにおける使役構文の扱いについて」『広島大学

初・中級教科書における名詞述語文「(抽象・形式名詞)は～ことです。」の扱い

- 日本語教育研究』16号、25-31、広島大学教育学研究科日本語教育学講座
寺村秀夫(1981)「モノ」と「コト」『馬淵和夫博士退官記念国語学論集』大修館書店(『寺村秀夫論文集I』、75-93、くろしお出版所収)
- 中石ゆうこ(2002)「有対自動詞と有対他動詞の用法とその指導について—初級日本語教科書の分析の結果から—」『広島大学大学院教育学研究科紀要(第二部)』第51号、385-392、広島大学大学院教育学研究科
- 二宮理佳・金山泰子(2007)「初級教科書に現れる「ええ」についての調査報告：初級における応答表現指導についての一考察」『ICU日本語教育研究』4号、39-57、国際基督教大学日本語教育研究センター
- 本田弘之(2016)「教科書で教える」とはどういうことか—これからの日本語教材研究」吉岡英幸・本田弘之(編)『日本語教材研究の視点—新しい教材研究論の確立をめざして』195-224、くろしお出版
- 松崎史周(2014)「中学生の作文に見られる「主述の不具合」の分析—出現傾向と発生要因を探る—」『全国大学国語教育学会第127回大会予稿集資料』、319-322、全国大学国語教育学会
- 松崎史周・稲井達也・山下直・勘米良祐太(2014)「小中学生における主述不照応の修正状況」『全国大学国語教育学会第127回大会予稿集資料』、325-328、全国大学国語教育学会
- 松崎史周(2015)「中学生の作文に見られる「主述の不具合」の分析—出現傾向から学習者の表現特性を探る—」『解釈』2015年5・6月号、12-20、解釈学会
- 吉川武時(2003)『形式名詞がこれでわかる』ひつじ書房
- 義永美央子(2016)「第二言語習得研究からみた教材」吉岡英幸・本田弘之(編)『日本語教材研究の視点—新しい教材研究論の確立をめざして』65-91、くろしお出版

資料

- 『みんなの日本語 初級I第二版本冊』(2012)スリーエーネットワーク
『みんなの日本語 初級II第二版本冊』(2013)スリーエーネットワーク
『初級日本語 上』(2010)東京外国語大学留学生日本語教育センター
『初級日本語 下』(2010)東京外国語大学留学生日本語教育センター
『中級へ行こう』(2004)スリーエーネットワーク
『中級を学ぼう 中級前期』(2007)スリーエーネットワーク
『中級を学ぼう 中級中期』(2009)スリーエーネットワーク
『できる日本語初級』(2011)できる日本語教材開発プロジェクト
『できる日本語 初中級』(2012)できる日本語教材開発プロジェクト
『できる日本語 中級』(2013)できる日本語教材開発プロジェクト
『まるごと初級1 A2 りかゝい』(2014)独立行政法人国際交流基金
『まるごと初級2 A2 りかゝい』(2014)独立行政法人国際交流基金
『まるごと初中級 A2/B1』(2015)独立行政法人国際交流基金

調査報告

- 『まるごと 中級1 B1』 (2016) 独立行政法人国際交流基金
- 『みんなの日本語 初級I 第二版本冊』 (2012) スリーエーネットワーク
- 『みんなの日本語 初級II 第二版本冊』 (2013) スリーエーネットワーク
- 『みんなの日本語 中級I 本冊』 (2008) スリーエーネットワーク
- 『みんなの日本語 中級II 本冊』 (2012) スリーエーネットワーク
- 『Situational Functional Japanese Vol.1 第二版』 (1994) 筑波ランゲージグループ
- 『Situational Functional Japanese Vol.2 第二版』 (1996) 筑波ランゲージグループ
- 『Situational Functional Japanese Vol.3 第二版』 (1994) 筑波ランゲージグループ

(こぐち ゆきこ・首都大学東京)