

ISSN2423-9224

拓殖大学

日本語教育研究

2016.3

創刊号

拓殖大学日本語教育研究所

巻 頭 言

拓殖大学学長 川 名 明 夫

グローバル化が急速に進展する中、文科省を中心に『留学生 30 万人計画』が策定され、国内の多くの大学を含む高等教育機関で積極的に海外からの優秀な留学生を受け入れるための施策がなされてきた。その計画の中では、英語による学位取得のプログラムの設置が推進されているが、多くの留学生は日本語を教育言語として学ぶことになる。その意味では、留学生に対する日本語教育は、今後とも増々重要性を増すこととなる。さらに、日本文化を海外に輸出する『クールジャパン戦略』、日本企業の積極的な海外進出などにより、海外現地における日本語教育もこれまで以上に必要性が増してくるものと考えられる。

拓殖大学における日本語教育の歴史は昭和 36 年（1961 年）にインドネシア賠償研修生に『拓殖大学日本語研修所』において日本語の研修を行ったことに始まる。その後、幾多の組織の再編を経て、今日の大学進学の手備課程としての性格を持つ『拓殖大学留学生別科』と日本語教育に関する調査・研究や委託留学生等の日本語教育なども行う研究・教育両面を併せ持った『拓殖大学日本語教育研究所』に至っている。

上でも述べたように、日本語教育に関する重要性はグローバル化の進展する今日、増すことはあっても決して失われることはない。今回、拓殖大学における日本語教育の研究・教育の中心となる『拓殖大学日本語教育研究所』の活動の発信の場として紀要『拓殖大学 日本語教育研究』が発刊の運びとなったことは時宜を得たものであり、今後の発展を大いに期待するところである。

創刊の辞

日本語教育研究所 所長 小林 孝 郎

2007（平成 19）年に設立された拓殖大学日本語教育研究所は、前身の日本語研修センター時代から数えて、本年度創設 54 年目を迎えた。戦後の本学日本語教育は、まさにその年月を積み重ねてきたわけである。この間、学内での日本語教育分野の研究成果は、『語学研究』（「言語文化研究所」発行）、『人文・自然・人間科学研究』（「人文科学研究所」発行）及び『拓殖大学日本語紀要』（「拓殖大学留学生別科・日本語教育研究所共同発行」*2015 年 3 月の第 25 号をもって終刊）の 3 誌に発表掲載されていたが、今回、本学の日本語教育研究の新時代を画す意味もあって、日本語教育研究所の単独発行による本誌発刊の運びとなった。

本誌において、第一に、本学が誇る国内外の日本語教育現場において展開されている、実践に根ざした研究に基づく教授法や教材開発研究を深化させた成果を、これまでどおり引き続き世に問うていきたいと考える。

21 世紀の日本語教育研究は、従来の教える側と教わる側との固定的な関係性に呪縛されない、新たな授業観や学習者像を模索することが求められている。その一つのキーワードは「文化リテラシー」であるとされる。そこには、これまで長きにわたって築き上げてきた研究成果を一度解きほぐして再検討する作業と、新しいアイデアによる野心的な研究の登場が欠かせないものとなるであろう。この点もまた本誌の志向すべき指標であろうと考えているところである。

拓殖大学 日本語教育研究

2016年3月

第1号

目 次

〈巻頭言〉

.....川名 明夫 (i)

〈創刊の辞〉

.....小林 孝郎 (iii)

〈論 文〉

格助詞「に」のコア,

及びコア・イメージ.....石川 守, 盤若 洋子 (1)

初級日本語教科書の文法項目の改訂.....小林伊智郎 (23)

目的を表す格助詞「に」の導入に関する一考察.....飯田 透 (45)

主格マーカーとしての格助詞「が」の

習得を促す指導法.....中村かおり (61)

〈研究ノート〉

日本語教育における慣用句の扱いについて.....山口 隆正 (85)

夏祭りと地域振興

—「完全戦災都市」平塚の

七夕まつりを例として—工 一仁 (99)

拓殖大学日本語教育研究所紀要投稿規則..... (115)

拓殖大学日本語教育研究所

『拓殖大学 日本語教育研究』執筆要領..... (118)

Journal of Research in Teaching Japanese Language

No. 1

Contents

〈Foreword〉	
.....	KAWANA Akio (i)
〈About This Paper〉	
.....	KOBAYASHI Takao (iii)
〈Articles〉	
The Core & Core Images of Japanese Particle “NI”	
.....	ISHIKAWA Mamoru, HANNYA Youko (1)
Updating Grammatical points	
in Japanese Textbooks	KOBAYASHI Ichiro (23)
A Study about the Introduction	
of Japanese Case Particle “ni”	
Indicating Purpose	IIDA Toru (45)
Teaching methods	
of subject marker “ga”	NAKAMURA Kaori (61)
〈Research Notes〉	
Japanese Language Education of the Connect Use	
of Idiomatic Expression	YAMAGUCHI Takamasa (85)
Summer Festivals and Regional Promotion	
— Tanabata Festival in Hiratsuka, a War-Damaged city	
.....	TAKUMI Kazuhito (99)
Submission of Manuscript	(115)
Instructions for Contributors	(118)

〈論文〉

格助詞「に」のコア、 及びコア・イメージ

石川 守
盤 若 洋 子

要 旨

本稿は、学習者にとって、習得困難な格助詞「に」を取り上げ、その多義的な用法の分析を通して、格助詞「に」に内在する基本的な核、すなわちコアを抽出しようとするものである。そのコアに基づいて個々の用法を統合化し、日本語学習者の格助詞「に」の取得の一助となることを目指している。

格助詞「に」の用法について統合化を目指した先行研究には、「に」の各意味役割を「〈着点〉というプロトタイプの意味から拡張したもの」や、主格や対格の「一体化」から「融合性」「密着性」「到達性」「接近性」などの意味機能があるとしているもの、また、「Xを対象指定し、動詞的チャンクに差し向けよ」という「機能」を表すとしたものなどがある。

本論文では、まず、各種の先行研究などを参考に「に」の用法として①「存在の場所」、②「到達点」、③「時点」、④「与え手」、⑤「受け手」、⑥「動作主」、⑦「原因・理由」などを抽出した。その用例の「に」を他の格助詞「で」、「から」などに置き換えることによって分析を進め、「に」のコア、及び、コア・イメージを探った。

その結果、格助詞「に」のコアを〈接触〉とし、この〈接触〉というコアとその動詞が持つ意味から①「存在の場所」、②「到達点」、③「時点」、④「与え手」、⑤「受け手」、⑥「動作主」、⑦「原因・理由」の用法が生じるということを示した。

キーワード：格助詞「に」、コア、コア・イメージ、日本語教育

1. はじめに

日本語学習者にとって、習得困難な学習項目の一つに助詞がある。学習者に混乱を招くその要因は、これらの助詞の持つ多義性にあると考えられる。そこで、個々の助詞に内在する基本的な核となる意味を抽出し、その核に基づいて個々の用法を統合化すれば、助詞の習得がよりスムーズになるものと考えられる。本稿では、助詞の中でも学習者の誤用が多く見られる格助詞「に」に着目し、そのコア及びコア・イメージを探ることにする。

コアとは、Langacker (1990) の「super scheme」、Bolinger (1977) の「一つの全体を包括するような意味 (a single overarching meaning)」と捉えることが可能であり、田中 (1997) は、この「コア」を「用例の背後の最大公約数的な意味」と捉えている。本稿では、「コア」を「語の用法全てに共通する核となる一般化された抽象的意味」と定義づけ、「に」のコア・及びそのイメージを図式化することにする。

2. 研究方法

日本語教育の観点から「に」格の基本的用法を『日本語における表層格と深層格との対応関係』(1997) や『日本文法大辞典』(1971) や『日本語文法セルフ・マスターシリーズ 3』(1987) などの先行研究を参考に抽出する。その結果をまとめ、格助詞「に」の基本となる用法を提示し、これらを基に「に」の用法のコア、及びコア・イメージを見ていくことにする。

3. 先行研究

「に」に関する先行研究としては、意味付け論の観点から田中・松本 (1997: 38) が、「Xに」の操作子機能には、「Xが名詞としてとり扱われる場合、〈Xを対象指定し、動詞的チャンク⁽¹⁾に差し向けよ〉という働きがある」とし、「に」のコア機能について述べている。

認知言語学の観点から「に」の用法の統一的な説明を試みているものに国広 (1986), 堀川 (1988), 杉村 (2002), 菅井 (2007), 岡 (2007) 等がある。国広は、「に」は「密着の対象を示す」とし、堀川は「密着の対象を表す」ため、「着点」を「に」の用法の共有する意味としている。杉村も同じく、この「着点」を「に」の核となる意味と捉えている。また、菅井 (2007b: 113) は、「自動詞の主格 NP または他動詞の対格 NP が与格 NP に《一体化》する」という観点から一元化、つまり統一的に捉えることが出来るとしている。そこには、《融合性》《密着性》《到達性》《接近性》というものが存在するとしている。

本稿ではこれらの先行研究を踏まえ、日本語教育の観点から格助詞「に」のコアを追求していく。

4. 「に」の基本となる用法

「に」の用法は様々に分類されている。本研究では、先に述べた『日本語における表層格と深層格との対応関係』(1997) や『日本文法大辞典』(1971) や『日本語文法セルフ・マスターシリーズ 3』(1987) などの資料、辞書、参考書等から次の①から⑦の用法を抽出した。

① 「存在の場所」

- ② 「到着点」
- ③ 「時点」
- ④ 「与え手」
- ⑤ 「受け手」
- ⑥ 「動作主」
- ⑦ 「原因・理由」

これらを基に「に」の用法のコア，及びコア・イメージ見ていくことに
する。

5. 「に」のコア，及びそのイメージ

5.1 「存在の場所」

まず、「に」の最も基本的な用法の中から日本語教育で最初に導入され
る「存在の場所」の用法から分析を始めたい。「存在の場所」の最も基本
的な用例としては，次のようなものが挙げられる。

- (1) 机の上にコップがあります。
- (2) 庭に池があります。
- (3) 冷蔵庫の中にりんごがあります。

この(1)の「机の上にコップがある」の「に」は「存在の場所」と言
われるが，この文を子細に分析すると，「存在」という概念は「ある」と
いう動詞から生じ，場所の概念は，「机の上」から生じていることがわか
る。そして，「に」は，コップと机の上との「接触」を表しているものと
思われる。また，(2)の「庭に池があります」の存在の概念は動詞「あ
る」から生じ，「庭」は「場所」を表し，「に」は，その庭と池との接触を

表していると考えられる。(3)の「冷蔵庫の中にりんごがあります」も「冷蔵庫の中」は場所を、「ある」は「存在」を表しており、「に」は「りんご」と「冷蔵庫の中のある部分」との接触を表していると考えられる。これらの用例の「に」に共通するイメージは、「存在の場所」ではなく、存在する物と「に」が後接する名詞句で表されるものとの「接触」のイメージを表していると考えられる。

これに対して、同様に場所について述べる最も「に」に近い格助詞としては「で」が挙げられる。場所に関する「で」に関しては、「家で食事をする」、「田中さんは部屋で本を読んでいる」などの動作・行為の場所とされる。しかし、この用例で「に」が用いられないのは、その「に」が後接する「部屋」と「本を読んでいる」との間に「接触」のイメージがないからではないだろうか。

この格助詞「に」の持つ「接触」のイメージと動詞との関係について、次の例を見てみる。

- (3) 冷蔵庫の中にりんごがあります。
- (4) 箱の上に字を書いた。
- (5) 箱の上で字を書いた。

(4)の「箱の上に字を書いた」という用例は箱の上に直接字を書いたという意味であるが、(5)の「箱の上で字を書いた」という意味は、箱の上を使って何かに字を書いたという意味であろう。この違いは「に」の持つ「接触」というイメージから生じてくるものと思われる。

この「に」の接触性に関しては次の(6)と(7)の用例が考えられる。

- (6) 床にすわっている。
- (7) 椅子にすわっている。

用例（6）の「床にすわっている」と（7）の「椅子にすわっている」を比較しても、ともに接触している場所を表している。（6）は、その接触している場所が床であり、（7）もその接触している場所が椅子であるということがわかる。

これを図で示すと次の図1となる。

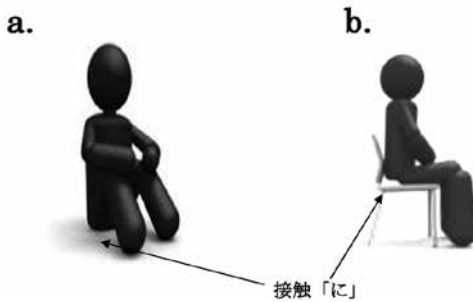


図1 「接触」を表す「に」

この用例（6）や（7）にある「に」の用法に関しては、国広（1986）は、「に」は「密着の対象を示す」とし、堀川（1988）も「密着の対象を表す」と述べ、ともに「密着」としているが、「綿棒の先で傷口に軽く触れる」という場合、「密着」というより「接触」と言った方がよい。また、「密着」も「接触」の一種であることから、やはり「に」の基本的な意味は「接触」であると言えるだろう。

以上で述べた存在の場所「に」の「接触」のイメージを図で表すと次の図2のようになる。

存在の場所

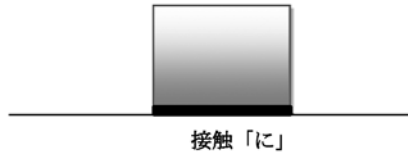


図2 存在の場所「に」の接触のイメージ

(8) コーヒーにはカフェインが含まれている。

また, (8) の「コーヒーにはカフェインが含まれている」という用例では, 「に」は単なる接触ではなく, 「コーヒー」と「カフェイン」の融合あるいは一体化を表している。この融合, 一体化はおそらく, 「接触」というイメージから「融合」あるいは「一体化」へ拡張したものと思われる。次の図3がその融合, 一体化のイメージである。

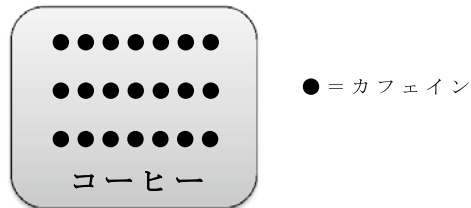


図3 「コーヒーにはカフェインが含まれている」の融合, 一体化のイメージ

5.2 「到着点」

次に「到着点」について考察することにする。この「に」の到着点の用例としては次のようなものが挙げられる。

- (9) 壁にポスターを貼ります。
- (10) テーブルの上に花を置きます。
- (11) バッグの中に本を入れます。
- (12) 私たちは10時ごろ京都に着きました。
- (13) 庭に花を植える。
- (14) コーヒーに砂糖を入れる。

(9)の「壁にポスターを貼ります」という例を分析してみると、ポスターを手で持って壁に移動させ、壁に糊やピンなどで密着させるということがわかる。この場合の「に」は「到着点」を表すとよく説明されている。この「到着点」を分析すると、「移動+接触」という要素によって構成されていることがわかる。しかし、到着点の「移動+接触」の概念のうち、「移動」は「貼る」という動詞に含まれ、「に」はポスターという物と壁との「接触・密着」を表しているのではないだろうか。もし、そうだとすると、この「到着点」の「に」のコアも「存在の場所」の「に」と同じく〈接触〉となり、そのイメージは図4のようになる。

到着点 = 移動（動詞） + 接触（「に」）

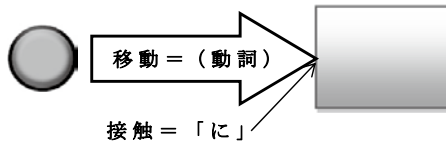


図4 移動の到着点「に」のイメージ

(10)の「テーブルの上に花を置きます」はどうだろうか。これも分析すると、花を移動させ、テーブルの上に接触させる行為と分析できる。この「に」の用法も先に述べた用例(9)と同様に「到着点」とされているが、この「到着」の概念である「移動+接触」のうち、移動は「置く」と

いう動作によって生じ、「に」は接触のみを表していると考えられる。従って、この「に」の基本的な核となる意味も「接触」となり、その「テーブルの上に花を置きます」のイメージも図4となる。

(11)の「バッグの中に本を入れます」の「に」も「に」そのものが「到着点」を表すと考えられているが、動詞「入れる」が移動動詞であり、その移動のイメージと「に」の持つ接触のイメージとの結合から「到着点」という用法も生じると考えられる。そのイメージも図に示せば図4のようになる。

(12)の「私たちは10時ごろ京都に着きました」も同様に、「着く」という動詞がもともと持っている「移動」という概念と「に」の持つ「接触」というイメージとが結びつくことによって「に」の「到着点」という用法が生じるものと考えられる。つまり、「に」自体には「到着」の概念はなく、「接触」のみが、「に」のコアとなると言えるのではないだろうか。これもイメージ化すれば図4になる。

(13) 庭に花を植える

(13)' 庭で花を植える

(13)の「庭に花を植える」という用例を見ると、庭に穴を掘り、花の苗をその庭の穴に移動させ、土で固定するという行為が考えられる。(13)の「庭に花を植える」と(13)'「庭で花を植える」との違いは、前者の植えた花は庭に接触していなければならないということである。しかし、後者では、植木鉢に花を植えるといった行為が想像される。この場合、花は庭に接触する必要はない。つまり「花を植える」という行為が行われる場所が庭ということになる。

(14)の「コーヒーに砂糖を入れる」を分析すると、砂糖をコーヒーの中まで移動させ、砂糖をコーヒーと一体化させる行為と分析できる。この

場合も、移動は「入れる」という動詞が表し、「コーヒーに」の「に」は、先の用例と同様に接触を表していると言えよう。しかし、そのコーヒーは固形物ではないため、砂糖がコーヒーに接触すると同時に溶解が始まり、コーヒーと砂糖とは一体化する。このことから、「に」は接触性を表すと同時に、「密着」、そして、「融合」、「一体化」を表すということができる。つまり、砂糖を移動し、その結果、砂糖とコーヒーとの接触が起こり、それが砂糖の持っている性質から溶解が始まり、さらにコーヒーと砂糖の一体化が生じると考えられる。これは先の用例（8）の「コーヒーにはカフェインが含まれている」という「一体化」の用法と共通するものである。

以上の（9）～（14）の用例が表す「到着点」の「に」のイメージは、図4のようになる。

用例（14）の「に」の「移動（動詞）→接触→密着→一体化」を図示すると図5のようになる。

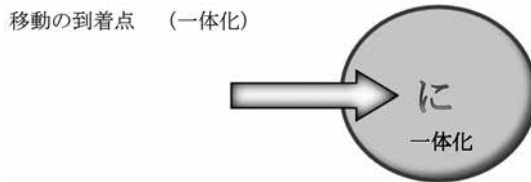


図5 接触・密着・一体化の「に」のコア・イメージ

5.3 「時点」

次に時点の「に」の分析に入っていきたい。

（15） 6時に起きました。

(16) デパートは10時に開きます。

(17) 駅に着いたときに、財布を忘れてきたことに気が付いた。

(15) の「6時に起きました」の「に」は端的に「時点」を表していると言えよう。この時点とは、時間そのものが感覚的に捉えられないために、空間的なメタファーである過去から現在、未来に伸びる直線的な時間軸上の一点で表わされる。そして、「6時に起きました」の「に」は、その「起きる」という行為、すなわち「起床」という行為Xが時間軸上のどこに存在するのかといったイメージで考えられる。この行為Xは、時間軸上を移動することはなく、時間軸上の一点に接触し静止した状態で存在するものと考えられる。もし、この行為Xが時間軸上を移動する行為であれば、「海外で夏休みをゆるっくり過ごした」などのように、移動通過の場所を表す「を」格を取ることとなろう。つまり、「夏休み」というのは点ではなく、ある期間を表し、「過ごす」には、そこを通過していくイメージがある。しかし、「起きる」「開く」「着く」などは、「過ごす」「暮す」などのような時間軸上を移動していく行為ではなく、物の存在のようにある一点に「接触」しているもののように認識される。このことから、時点の「に」も時間軸上のある点に接触、密着しているもの、すなわち、時間軸上の一点への「接触・密着」と考えられる。

これに対して、「昨日」「今日」「明日」などは、「に」が付かない。それは、これらの言葉が時間軸上に固定化された一時点を表すのではなく、毎日、未来に向かって一日ずつ移動していくという相対的な時点を表しており、時間軸上に密着固定化したものではないからであろう。

この時間軸上の一点に接触している時点を表す「に」のイメージを図示すれば、図6となるだろう。



図6 時点「に」のイメージ

5.4 「与え手」

「与え手」の「に」の用例として次のようなものが挙げられる。

- (18) 山田さんに時計をもらった。
- (19) 田中さんにお金を借りた。

「もらう」、「借りる」、「習う」などは広い意味で、授受動詞と呼ぶことが出来るだろう。(18)の「山田さんに時計をもらった」という用例をみると、「山田さんに」の「に」は、時計の「与え手」を表していることがわかる。この「与え手」の「に」は、「山田さんから時計をもらった」というように「から」で言い換えることができる。それでは、この「に」と「から」は、どう違うのであろうか。この用例のような「与え手」が具体的に存在する個人のような場合には、あまり違いは感じられない。しかし、「与え手」が会社や学校などの具体的な個人ではない組織のようなものになると、「会社に時計をもらった」や「学校に時計をもらった」とはならず、「会社から時計をもらった」、「学校から時計をもらった」と「から」を使って表現しなければならない。日本語教育の現場では、「与え手」が「組織」の場合には、「に」が使えず、「から」になると教えることが多い。(18)の「山田さんに時計をもらった」も、既に分析したように、「に」が「接触」を表すとすれば、「山田さん」のように具体的に存在する個人

の場合は、「与え手」と「受け手」が直接「接触」して、「受け手」が手渡しで受け取ることが可能である。しかし、学校や会社などの組織は抽象的な存在であり、具体的に存在するものではなく、直接そのものに接触して受け取るとは不可能である。従って、学校や会社のような組織には、直接的な接触を表す「に」を用いることができず、起点となる「から」が用いられるものと考えられる。

また、用例 (19) の「田中さんにお金を借りた」は、「田中さんからお金を借りた」と言い変えが可能であり、「に」と「から」は、交替可能とすることができる。しかし、「銀行からお金を借りた」や「会社からお金を借りた」とは言えるが、「銀行にお金を借りた」や「会社にお金を借りた」とは言えない。これは、先に説明したように、「に」が直接的接触を表すためであろう。

以上のことを図示すると、図7と図8になる。



図7 与え手ともらい手の接触の「に」のイメージ

この与え手から、もらい手へ品物が手渡されるとき「与え手に (接触) 品物をもらう」となり、与え手との接触が「に」で表されている。

これに対して、「から」のイメージは「起点」であり、「接触」というイ

メージはない。「与え手から（起点）もらった」となる。これをイメージ図式で示せば、図8のようになる。

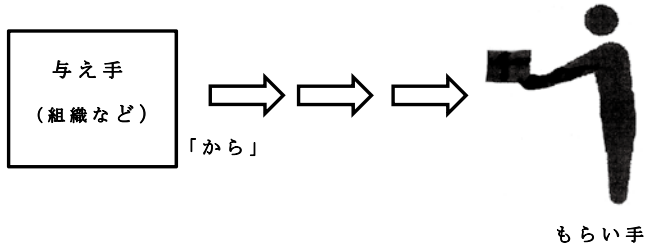


図8 与え手「から」のイメージ

5.5 「受け手」

「に」が「受け手」を表す用例として、次のものが挙げられる。

- (20) 父にネクタイをあげた。
- (21) 友達に本を貸した。
- (22) 田中さんに手紙を送った。

(20) の「父にネクタイをあげた」の「に」には、先の5.4で述べた「与え手」のような「に」と交替する助詞は存在しない。この場合、授受表現の「受け手」として考えられるが、実は、これは5.2で述べた「到着点」の一種であると思われる。例えば、「父にネクタイをあげた」の「あげた」は、物を移動させる動詞の一種ではないかと考えられる。つまり、自分がネクタイという物を父のところ（所有領域）まで移動させるということを表している。こう考えると、「父に」の「に」も「接触」を表し、「あげる」という行為の示す物の移動と「に」の持つ「接触」というイメージか

ら、移動（物詞）の到着点を表していると考えられる。つまり、「移動（動詞）＋接触（に）＝到着点（受け手）」という考え方である。これは5.2の「到着点」と共通していることがわかる。

また、(21)の「友達に本を貸した」の「貸す」という動詞も「あげる」と同様に、物体を移動させる動詞の一種と考えられる。つまり、自分からある物Xを友達のところまで移動させる行為の一種だと考えられる。この場合も「友達に」の「に」は移動物の到着点を表していることになる。また、(22)の「田中さんに手紙を送った」も同様に、この「送る」という動詞は、移動の動詞と考えられ、そのため、「田中さんに」の「に」も移動の到着点、すなわち、受け手を表していると言えよう。

この場合の「に」のコアも〈接触〉ということになる。そして、「貸す」、「あげる」、「送る」などの移動動詞の「移動（授与動詞）」と「に」の「接触」というイメージから先で述べた「受け手（到着点）」という用法が成立すると考えられる。これを図式で示せば図4と同様の図9となるだろう。

到着点 = 移動（動詞）＋接触（「に」）

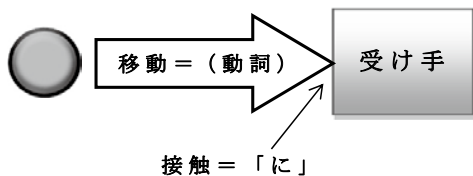


図9 「受け手」のイメージ

5.6 「動作主」

「動作主」の「に」が表す最も典型的なものは、受身の動作主である。

- (23) 田中さんは山田さんに助けられた。
- (24) 田中さんは山田さんに殴られた。
- (25) 林さんは先生にほめられた。

例えば、(23)の「田中さんは山田さんに助けられた」の「山田さんに」の「に」は、「田中さんを救助する」という行為における実際の「動作主」である山田さんを表していることがわかる。おそらくこの場合、田中さんはただ救助を受けるだけで何もしないと想像できる。(24)の「田中さんは山田さんに殴られた」も、文の主格である田中さんは何もせず、山田さんが一方的に殴るという動作を行い、田中さんはそれを受けているだけであると思われる。つまり、田中さんは「動作主」ではなく、深層格で言えば「経験主」ということになる。(25)の「林さんは先生にほめられた」も同様のものとして考えられる。これらの「に」も、「接触」というイメージにより、「動作主」から「受け手」への直接的な作用を表していると考えられる。

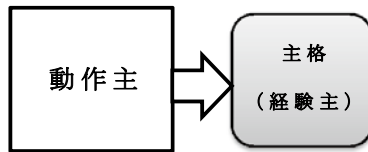
一方、「起点」という概念を持つ「から」を用いると「与え手」と「受け手」との「非接触」というイメージが浮かび上がる。その典型的な例は、(23)の「田中さんは山田さんに助けられた」という例の「に」を「から」に変えた(23)'の「田中さんは山田さんから助けられた」という例である。

- (23) 田中さんは山田さんに助けられた。
- (23)' 田中さんは山田さんから助けられた。

この(23)の「田中さんは山田さんに助けられた」が救助の場面で、田中さんが水に落ち、山田さんがボートに田中さんを引き上げているという状況を想像してみる。この場合、(23)'の「田中さんは山田さんから助け

られた」となるだろうか。やはり (23) の「田中さんは山田さんに助けられた」となるだろう。これは、山田さんがボートに田中さんを引き上げているという場面からは山田さんと田中さんとの「接触」のイメージが強^く、「から」の「非接触」というイメージと合わないからだと思われる。

従って、この「動作主」の「に」のイメージは、図 10 のようになるであろう。



「に」接触（直接作用）

図 10 受け身における「動作主」と「経験主」のイメージ

5.7 「原因・理由」

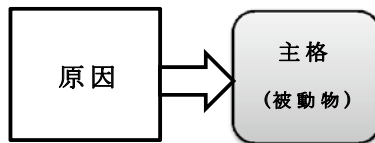
「原因・理由」の用例としては、次のものが挙げられる。

- (26) 帽子が風に飛ばされた。
- (27) 雨に濡れた葉っぱ。
- (28) 借金に苦しむ。

(26) の「帽子が風に飛ばされた」の「風に」の「に」は、「帽子が飛ばされた」という事態の直接的「原因」、すなわち、事態の直接的「動因」と考えられるが、先の 5.6 の「動作主」と共通するものであると考えられる。つまり、「風」という動作主（原因）が直接的動力連鎖により「帽子」を飛ばしたということである。「風＝動作主（原因）」が主格「帽子」に直

接作用し、その事態を引き起こしたものであり、「帽子が飛ばされた」という事態を作り出した「原因」であると考えられる。この意味からして、「風に」の「に」は、先の5.4の「与え手」、また5.6の「動作主」と共通するものであることがわかる。ただ、「動作主」といっても「風」は有情物ではなく、無情物であるために、「原因」となる。従って、これを図示するとやはり先の図10と同様のものとなる。

なお、「帽子が風に飛ばされた」の「風に」は、その「に」の「接触」というイメージから風が直接帽子に接触し帽子を動かしていくという場面が想像される。また、用例(27)の「雨に濡れた葉っぱ」では、「に」のイメージ「接触」により、雨の水滴が葉に付着しているといった「接触」のイメージが想像できる。(28)の「借金に苦しむ」は、いわゆる「借金潰け」、あるいは「借金まみれ」といったイメージが思い浮かぶ。「苦しむ」という事態を引き起こした「借金」と、引き起こされた「苦しみ」とが密着一体化し、「借金という苦しみの中にいる」といった状況、つまり、四六時中苦しんでいる様子が伺える。これは「に」の「接触」というイメージにより、引き起こされたものと思われる。このように、状態とその引き起こすものが一体化していることがわかる。



「に」接触（直接作用）

図11 「に」「原因・理由」のイメージ

5.8 「に」のコア、及びコア・イメージ

以上、「存在の場所」、「到着点」、「時点」、「与え手」、「受け手」、「動作

主]、「原因・理由」の「に」について見てきたが、そのいずれも、「に」のコアは〈接触〉で表され、その拡張として〈密着・一体化〉が考えられるが、そのいずれも〈接触〉というコアにより、それぞれの「に」の用法が産出されているものと考えられる。例えば、「ある」「いる」などの状態（存在性）の動詞と、「に」のコア《接触》とが相まって、存在の場所という用法が出てくる。また、移動性の動詞と相まって、その「接触」というイメージから「到着」を表す。さらに、「時点」の場合には、空間的な場所のメタファーから、時間軸上の一点への「接触」、そして、固定化というイメージが生じる。また、授受関係の動詞の場合、「与え手」は、「動作主」を表し、主格である「受け手」は「経験主」である。両者の間には直接的「接触」のイメージがある。一方、「受け手」は、移動の動詞と相まって、その「接触」のイメージから「到着点」を表す。また、受け身文の動作主の場合、受け身の主格は「経験主」であり、実際の動作主は「に」格で表される。両者の間には直接的な「接触」のイメージがあることがわかる。また、「原因」も受け身の動作主と同様に、実際の作用主である。主格はその作用を受けるものであり、深層格は「経験主」となる。ただ、この「原因」と「経験主」との間には、他の用法と同様に、直接的な接触があると言える。

これらのことから、全ての用法に共通する「に」のコアは〈接触〉であると結論づけられる。そこから、〈密着〉、〈一体化〉などが生じたものと考えることが出来る。

6. まとめと今後の課題

以上、格助詞「に」のコアは、〈接触〉であり、〈接触・密着・一体化〉へとつながる。このコアと動詞の関係から、①「存在の場所」、②「到着点」、③「時点」、④「与え手」、⑤「受け手」、⑥「動作主」、⑦「原因・

理由」の用法が生じるものと考えられる。

今後は、他の格助詞「を」「から」「が」等のコア、及び、コア・イメージについても検討してみたい。

《注》

- (1) 意味づけ論では、チャンクは「事態構成の意味素材」とであると言う。(田中・松本 1997)

参考文献

- 岡智之 (2005) 「場所的存在論による格助詞ニの統一的説明」『日本認知言語学会論文集』5 日本認知言語学会
- 岡智之 (2007) 「日本語教育への認知言語学の応用——多義語、特に格助詞を中心に」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』58号 東京学芸大学学術情報委員会
- 国広哲弥 (1986) 「意味論入門」『言語』15号 大修館書店
- 国立国語研究所 (1997) 『日本語における表層格と深層格の対応関係』国立国語研究所
- 菅井三実 (2007a) 「現代日本語における格の体系化と分節機能」『JCLA conference Handbook 2007』日本認知言語学会
- 菅井三実 (2007b) 「格助詞『に』の統一的分析に向けた認知言語学的アプローチ」『世界の日本語教育』国際交流基金
- 杉村泰 (2002) 「イメージで教える日本語の格助詞」『言語文化研究叢書』1名古屋大学大学院・国際言語文化研究科名古屋大学言語文化部、国際言語文化研究科
- 田中茂範・松本曜 (編：中右実) (1997) 『日英語比較選書6 空間と移動の表現』研究社
- 田中茂範 (2004) 「基本語の意味の捉え方——基本動詞におけるコア理論の有効性——」『日本語教育』121号 日本語教育学会
- 堀川智也 (1988) 「格助詞「ニ」の意味についての一試論」『東京大学言語学論集 '88』東京大学文学部言語学研究室
- 森山新 (2001) 「認知的観点から見た場所を表す格助詞デ・ニの意味・用法の違い」, 『日本学報』第49号, 韓国日本学会
- Langacker, R (1990) *Concept, image and symbol*: Berlin/New York: Mouton de gruyter

Bolinger (1977) Meaning and from. London: Longman

辞書・参考書等

- 山田忠雄他7名編 (2012) 『新明解国語辞典第7版』三省堂
- 北原保雄編 (2010) 『明鏡国語辞典第2版』大修館書店
- 金田一春彦・金田一秀穂編 (1994) 『学研現代新国語辞典改訂第5版』学研教育出版
- 西尾実・岩淵悦太郎・水谷静夫編 (1963) 『岩波国語辞典第7版』岩波書店
- 小学館辞典編集部編 (1985) 『現代国語例解辞典第4版』小学館
- 松村明・三省堂編集所編 (1988) 『大辞林第3版』三省堂
- 松村明編 (1971) 『日本文法大辞典第9版』明治書院
- 小学館大辞泉編集部編 (1995) 『大辞泉第2版』小学館
- 社団法人日本語教育学会編 (2005) 『新日本語教育事典』大修館書店
- 庵巧雄・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
- 益岡隆志・田窪行則 (1987) 『日本語文法セルフ・マスターシリーズ3 格助詞』くろしお出版
- 益岡隆志・田窪行則 (1992) 『基礎日本語文法——改訂版——』くろしお出版
- 市川保子 (2005) 『初級日本語文法の教え方のポイント』スリーエーネットワーク
- 北川千里・鎌田修・井口厚夫 (1988) 『外国人のための日本語例文・問題シリーズ7 助詞』荒竹出版
- 井口厚夫・井口裕子 (1994) 『日本語文法整理読本(解説と演習)』バベルプレス
- 三吉礼子・吉木徹・米澤文彦 (1997) 『すぐに使える実践日本語シリーズ9 ことばをつなぐ助詞(初・中級)』専門教育出版

(原稿受付 2015年10月7日)

〈論 文〉

初級日本語教科書の文法項目の改訂

小 林 伊智郎

要 旨

4種の初級日本語教科書の文型に関する改訂のポイントについて調べたところ、改訂は①「語形の交代」、②「文型の削除」、③「提出順序の変更」、④「例文の分割」、⑤「例文の拡張」、⑥「例文の縮小」、⑦「例文の多様化」に分類されることがわかった。その多くは現場の教員や学習者の負担を軽減するためのスリム化の改訂であった。その一方で、文型を体系的に導入するために例文の情報を増やし、むしろスリム化とは反対の方向に向かう教科書の姿勢も確認された。

キーワード：初級、教科書、改訂、文型、例文

1. 背 景

近年、初級日本語教科書の改訂版の発行が相次いでいる。これを受けて、小林（2015）は改訂前・後の教科書を比較し、とくに例文に見られる語句の改訂に注目し、

- ・情報通信機器といった科学技術、実在の人物の知名度、時数詞を扱った語彙・話題は、時代の流れの影響を強く受けるため、継続的に改訂の対象となる。
- ・逆に、そうした語彙・話題の使用を避ければ、その後の改訂作業は軽減できる。

- ・技術革新や数値の更新より多かった改訂のポイントは、教科書の使用者に対する配慮に起因するものであった。

という結果を得た。

そしてその際課題として残した、文型にかかわる改訂について、本稿で考察したい。

2. 調査の目的

日本語の教科書は、日本語教育関係者から見て、日本語学習者に「学んでほしい」日本語で編まれている。こうした日本語を調査し、実態を把握することは、実社会に流通する日本語を調査することと同じ重要性があり、今後の日本語教育に資することができる。

小林（2015）以前にも、複数の教科書を横断的に調査し、分析する研究は以前から行われている（日本語教育学会（1991：72-76）、田中望（1988：191-205））。しかし、複数の教科書の改訂前と後の文型を比較し、通時的な変化を追跡した研究は、管見では見当たらない。そこで本稿では、その研究の実践を通して、教科書編著者のイメージする日本語像を明らかにする。

3. 対象資料

ここ数年の間に改訂版が出版された初級教科書は、以下のとおりである⁽¹⁾。

- (イ) 『初級日本語』 凡人社（初版は三省堂。本稿における略称『東外大』）
初版 1990 年，新装改訂版 2010 年
- (ロ) 『進学する人のための日本語初級』 日本学生支援機構（初版は国際学友会。同『進学』） 初版 1994 年，改訂版 2011 年

- (ハ) 『みんなの日本語初級』 スリーエーネットワーク（同『みんな』）初版 1998 年，第 2 版 2012-2013 年⁽²⁾
- (ニ) 『日本語初級げんき』 ジャパンタイムズ（同『げんき』）初版 1999 年，第 2 版 2011 年

なお，各教科書によって版の呼び名が異なるが，本稿では古いものを「旧版」新しいものを「新版」と呼ぶことにする。

まず，どのようなポイントが改訂の対象となるのかを明らかにし，次に，それらのポイントがどのような方法で，あるいはどのような形に改訂されたかを明らかにしたい。また，こうした作業を通して，教科書による方針の違いなども明らかにしたいと考えている。

4. 結果と考察

集計の結果は，表 1 の通りである。

表 1 4 種の教科書に見られる文型に関わる改訂点

	げんき	みんな	進学	東外大
①語形交代	2	1		
②文型削除		4		
③提示順序変更			5	
④例文分割		1		
⑤例文拡大		1	2	
⑥例文縮小			2	
⑦例文多様化			4	6

これを概観すると，以下の点が観察される。

- (イ) 「どこを改訂するか」という作業のポイントは，教材によってかなり差がある。
- (ロ) ただし，「新たに導入文型を増やした」という教科書はない。

(ハ) 全体としては、既存の文型について、例文を充実させて理解を深める手助けをするという方向性が見てとれる。

以下では、改訂のポイント①～⑦について、例文を示しながら考察を加えたい。なお例文番号の後に付した [a] と [b] はそれぞれ「旧版」と「新版」を表し、[ab] とある場合は旧版と新版の例文が共通であることを表す。さらに、「L」に続く数字は教科書の課の番号を表す。

① 語形交代

語形の交代は、教科書の文型の扱いの根幹に関わることであり、どの教科書も消極的だった。その中で、『げんき』で2件、『みんな』で1件観察されたので、以下に概観したい。

[1] 『げんき』L4 会話

[a] ハーゲンダッツじゃありませんよ。マクドナルドですよ。

[b] モスバーガーじゃないですよ。マクドナルドですよ。

「です」の否定形について、「じゃありません」から「じゃないです」へ交代している。この名詞に接続した例のほか、形容詞に接続した場合も、以下の通り、改訂されている。

[2] 『げんき』L5 会話

[a] 難しくありませんか。

[b] 難しくないですか。

[3] 『げんき』L5 会話

[a] いいえ、あまり高くありませんでした。

[b] いいえ、あまり高くなかったです。

田中 (2010) はテレビ番組の自然談話を対象とし、調査したところ、名詞・形容詞・形容動詞に接続する用例は、「ありません」1例、「ないです」180例あるとして、後者の使用件数の高さを指摘した (田中 (2010 : 45))。この改訂は、そうした現状をふまえてのことと考えられる。

ここで、『げんき』以外の教科書についても「ありません」「ないです」の扱いの状況を調べると、結果は表2の通りであった。

表2 「ありません」と「ないです」の比較

		名詞	ナ形容動詞	イ形容詞
みんな	旧	ありません	ありません	ないです
	新	ありません	ありません	ないです
東外大	旧	ありません	ありません	ないです
	新	ありません	ありません	ないです
進学	旧	ありません	ありません	ありません（ないです）
	新	ありません	ありません	ありません（ないです）
げんき	旧	ありません	ありません	ありません
	新	ないです （ありません）	ないです or ありません	ないです or ありません

この表から、「ありません」から「ないです」の変化は、イ形容詞がもっとも進行していることがわかる。また『げんき』は、旧版では「ありません」を残しており、むしろ変化の進行は他の教科書より遅かったが、今回の改訂で名詞・ナ形容詞を含め、まとめて「ないです」への移行を済ませた形となっている。提示する語形を少なくしようという学習者に対する配慮が見てとれる。

[4] 『げんき』 L12 会話

[a] 練習しなくちゃいけないんですが……。

[b] 練習しなきゃいけないんですが……。

[5] 『げんき』 L12 文法

[a] 来週テストがあるから、たくさん勉強しなくちゃいけません。

[b] 試験があるから、勉強しなければいけません／なきゃいけません。

旧版で「なくちゃいけない」を例文で提示し、例文はないが文法解説欄

の脚注で「In writing and in very formal speech, なくてはいけません is more common than なくちゃいけません。」(『げんき I』旧版 p.233) という説明を施している。これを新版で「なきゃいけない」と「なければいけない」の組み合わせに交代したわけである。この理由については推測の域を出ないが、丁寧度の低い「なくちゃ」を避ける意図があったものと思われる。ただしその際、単に「なくちゃ」を「なきゃ」に交代するだけではなく、「なくては」も「なければ」に交代し、「なければ→なきゃ」という連続性のあるまとまりを維持した点は、興味深い。

[6] 『みんな』L2 例文 1 と 2

[a] これはテレホンカードですか。

—はい、そうです。

それはノートですか。

—いいえ、そうじゃありません。手帳です。

[b] これはボールペンですか。

—はい、そうです。

それはノートですか。

—いいえ、[これは] 手帳です。

上記 [6] は、本来独立している例文の 1 と 2 を便宜上まとめて示している。名詞文の質問に対する回答として、旧版では「はい、そうです」「いいえ、そうじゃありません」というわかりやすい対応があったが、「いいえ」の場合については実際の使用頻度に合わせ、「そうじゃありません」を削除したと考えられる。

② 文型削除

改訂の際に、扱われなくなった旧版の文型をここに集めた（したがって、例文は [a] のみである）。なお、文型を削除したケースが観察されたのは『みんな』だけであり、『みんな』が文型の数の削減を図ったこと

がわかる。

[7] 『みんな』L35 文型 4

[a] 結婚式のスピーチは短ければ短いほどいいです。

[8] 『みんな』L35 例文 7

[a] 小川よねさんは元気な方ですね。

…ええ、年を取れば取るほど元気になります。

『みんな』L35 は「ば」を用いた条件表現を学ぶことになっており、旧版ではここに挙げた「ばーほど」もそのバリエーションとして提示された。しかし、この文型は中級レベルの機能語であることと、そもそも「ば」が重要項目であり、それだけでも導入・学習が困難を伴うものであることから、上述の『みんな』の文型削減の対象になったものと思われる。

[9] 『みんな』L44 文型 4

[a] 今夜は楽しく踊りましょう。

[10] 『みんな』L44 例文 7

[a] 電気や水は大切に使いましょう。

—はい、わかりました。

[11] 『みんな』L44 例文 8

[a] 野菜は細かく切って、卵と混ぜます。

—はい。これでいいですか。

形容詞で動詞を修飾する用法が削除された。これにより、同課の「形容詞＋動詞」の用法の導入は、「形容詞＋する」（ズボンを短くしてください（文型 3）、もう夜遅いですから静かにしていただけますか（例文 5））に限られ、学習者の負担を軽減したことになる⁽³⁾。なお他の教科書に目を転じると、『進学』（L10 言い方 2）と『東外大』（L17 文型 8）の新版には「形容詞＋動詞」の用法が残っており、『みんな』の文型を削減する方向性の強さが、ここにも垣間見られるのである。

[12] 『みんな』L50 例文 6

[a] ミラーさんがスピーチコンテストで優勝したのをご存じですか。

—はい、部長から伺いました。

[13] 『みんな』L50 例文 8

[a] この近くに電話がありますか。

—はい、あちらの階段の横にございます。

謙譲語の特定形の提示を減らし、学習者の負担を軽減したものと思われる。なお、「うかがいます」については後の「練習」でフォローされるが、「あります」の謙譲語「ございます」については、旧版の時点で以後の扱いがなく、今回の改訂によって『みんな』から消えたことになる。これは、日常生活における使用頻度の減少によるものと考えられる。

③ 提示順序変更

文型や例文自体には変更がなく、導入順序だけが変更された例である。『進学』でのみ観察された。旧版をベースに考察を加える。

[14] 『進学』L3 言い方 2

[a] 教室にアンナさんがいます。

いすの下に猫がいます。

あそこに図書館があります。

[15] 『進学』L3 言い方 3 (新版では「5」に繰り下げ)

[a] 窓のそばにだれがいますか。

— (窓のそばに) アンナさんがいます。

木の上に何がいますか。

— (木の上に) 猫がいます。

かばんの中に何がありますか。

— (かばんの中に) ノートがあります。

[16] 『進学』L3 言い方 4 (新版では「6」に繰り下げ)

[a] この教室にマレーシアの学生がいますか。

—はい、(マレーシアの学生が) います。

—いいえ、マレーシアの学生はいません

[17] 『進学』L3 言い方10と11（新版では「3」と「4」に繰り上げ）

[a] 教室にラヒムさんとアリフさんがいます。

机の上に本やノートなどがあります。

存在文を導入する課において、導入順としては後の方（12文型中10番目と11番目）の[17]は、複数の存在物を言い表す際に使う助詞であるが、これを存在文の基本文型[14]のすぐ後に導入するよう改訂することにより、早い段階で練習に役立てようとする意図が見られる。

[18] 『進学』L14 言い方5（新版では「7」に繰り下げ）

[a] わたしは日本語が話せるようになりました。

あの人はこのごろよく勉強するようになりました。

あの人は遅刻をしなくなりました。

[19] 『進学』L14 言い方6（新版では「8」に繰り下げ）

[a] 夏休みは海へ行ったり山へ行ったりしました。

雨が降ったりやんだりしています。

[20] 『進学』L14 言い方7（新版では「5」に繰り上げ）

[a] わたしは音楽を聴くことが好きです。

[21] 『進学』L14 言い方8（新版では「6」に繰り上げ）

[a] わたしは肉は好きですが、魚は嫌いです。

紙幅の都合ですべての例文を引用することは控えるが、『進学』L14の「言い方」は「1」「2」が可能表現、「3」「4」が「どの／どんな—か」「—かどうか」であり、旧版ではそれに[18]～[21]が続く形となっている。新版において、比較的単純な言語形式を持つ文型である[20][21]を[18][19]の前に繰り上げたのは、指導と学習の双方に負担の大きい文型が連続しないための配慮なのではないかと考える。

④ 例文分割

1件の例文に収まっている二つの文型を、別々の例文に分割して提示する変更である。

[21] 『みんな』L6 例文6

[a] いっしょにビールを飲みませんか。

—ええ、飲みましょう。

[b] あしたテニスをしませんか。

—ええ、いいですね。

[22] 『みんな』L6 例文7

[b] あした10時に駅で会いましょう。

—わかりました。

「ませんか」と「ましょう」はともに聞き手に対する働きかけを表すが、旧版のように「ませんか」で勧誘・提案し、それに対して「ましょう」で応じるという形を提示すると、「ましょう」による働きかけの機能が弱まってしまう。それを避け、本来「ましょう」でも勧誘・提案ができるということを示すために、新版では別項目の扱いとし、応答も多様化させたと考えられるのである。

⑤ 例文拡大

会話のやり取りの回数を増やしたり、例文自体を長くしたりして、含まれる情報を増やした例を集めた。『みんな』で1件、『進学』で2件見られた。

[23] 『みんな』L1 文型4

[ab] サントスさんも会社員です。

[24] 『みんな』L1 例文5

[b] グプタさんは会社員ですか。

—はい、会社員です。

カリナさんも会社員ですか。

—いいえ、[カリナさんは] 学生です。

[23] にあるように、もともと旧版にも「文型」に「も」の例文はあったが、これは1文であり、「も」の意味をさとらせるには十分ではない。そこで、「も」が現れる状況を十分に設定した [24] の会話が例文として提示されることとなったと考えられる。

[25] 『進学』L5 言い方 8

[a] (あなたは) 何か飲みますか。

—はい、ジュースを飲みます。

—いいえ、何も飲みません。

教室にだれかいますか。

—はい、アンナさんがいます。

—いいえ、だれもいません。

[b] (あなたは) 何か飲みますか。

—はい、(飲みます。) ジュースを飲みます。

—いいえ、何も飲みません。

教室にだれかいますか。

—はい、(います。) アンナさんがいます。

—いいえ、だれもいません。

[26] 『進学』L6 言い方 6

[a] あなたは昨日どこかへ行きましたか。

—はい、新宿へ行きました。

—いいえ、どこへもいきませんでした。

[b] あなたは昨日どこかへ行きましたか。

—はい、(行きました。) 新宿へ行きました。

—いいえ、どこへもいきませんでした。

このように、「何か」「だれか」「どこか」を使った疑問文に対して肯定

の回答をする際、旧版で「はい、ジュースを飲みます」などシンプルな回答方法を提示していたが、新版ではこれに加え、「はい、飲みます。ジュースを飲みます」と、相手の問いかけに対して段階的に回答するオプションを提示している。

この文型に関して、『東外大』においては文型としての扱いはあるが、例文はすべて否定の回答のみである。ただし、「本文」に以下の例が見られる。

[27] 『東外大』 L6 本文

[ab] さとうさん、池の中になにかいますか。

—はい、います。

—なにかいますか。

—小さいさかながたくさんいます。

『げんき』では文型としての扱いがあるものの、疑問文に対する肯定の回答は「練習」に例があるのみである。

[28] 『げんき』 L8 練習Ⅷ B Example

[ab] きのうの晩ご飯は何か作りましたか。

—はい、スパゲッティを作りました。

—いいえ、何も作りませんでした。

『みんな』では、文型での扱いがないが、目的を表す助詞「に」の例文として、次節で説明する「例文縮小」が観察される。

[29] 『みんな』 L13 例文 6

[a] 冬休みはどこか行きましたか。

—ええ、行きました。

—どこへ行きましたか。

—北海道へスキーに行きました。

[b] 冬休みはどこか行きましたか。

—ええ。北海道へスキーに行きました。

これらを概観すると、

『東外大』：会話が進展する中で段階的に回答

『げんき』：シンプルに回答

『みんな』：上記『東外大』型から『げんき』型へシフト

となり、『進学』の改訂は少なくとも『みんな』とは逆の方向に向かって
いると言える。残る1件の「例文拡大」も『進学』である。

[30] 『進学』L17 言い方3

[a] あなたは肉と魚とどちらが好きですか。

—わたしは肉の方が好きです。

[b] あなたは肉と魚とどちらが好きですか。

—わたしは（魚より）肉の方が好きです。

これも前項同様、シンプルな回答から、情報の多い丁寧な回答もオプションに加えるという「拡大」が見られる。この比較の疑問文についても他の教科書にあたってみると、以下のようにになっている。

[31] 『東外大』L18 文型8

[ab] 東京と北海道を比べてみましょう。東京と北海道（と）ではどちらが人口が多いですか。

—東京の方がだいぶ人口が多いです。

デパートとスーパーマーケット（と）ではどちらが安く買えますか。

—スーパーマーケットの方が安く買えます。

[32] 『みんな』L12 例文6（新版では「5」）

[ab] 空港までバスと電車とどちらが速いですか。

—電車のほうが速いです。

[33] 『げんき』L10 練習I B Example（「文型」には応答例文なし）

[ab] 夏と冬とどちら（のほう）が好きですか。

—夏のほうが（冬より）好きです。〈後略〉

これらを概観すると、助詞「より」で回答に比較の対象に言及することは少数派であることがわかるが、『進学』の改訂はオプションの提示とはいえ、その方向へ向いていることが見てとれる。

前項の観察も含めて考えると、『進学』は文を構造的に理解する能力を養成しようとする姿勢が、他の教科書より強いと見ることができる。

⑥ 例文短縮

文型にかかわる例文がなくなったり、短くなったりする例である。

[34] 『みんな』L32 例文3と4（新版は3のみ）

[a] 日本の経済はどうなるでしょうか。

—そうですね。まだしばらくよくなりませんでしょう。

オリンピックは成功するでしょうか。

—大丈夫でしょう。ずいぶん前から準備していますから。

[b] 先生、日本の経済はどうなるでしょうか。

—そうですね。まだしばらくよくなりませんでしょう。

新版でオリンピックの文がなくなっているが、直接の原因は、改訂によって直後の「会話」から「でしょう」がなくなっているからだと考えられる。しかし、「大丈夫でしょう」がなくなったことにより、「でしょう」が接続する語の例が動詞に限られることとなった。

[35] 『進学』L3 言い方6（新版では「8」）

[a] 教室にだれがいますか。

—アンナさんがいます。

廊下にはだれがいますか。

—廊下にはだれもいません。

木の上の何がいますか。

—鳥がいます。

木の下には何がいますか。

一木の下には何もいません。

机の上に何がありますか。

一本があります。

机の下には何がありますか。

一机の下には何もありません。

[b] 教室にだれがいますか。

一教室にはだれもいません。

庭に何がありますか。

一庭には何もいません。

机の中に何がありますか。

一机の中には何もありません。

「だれも／何も」「いません／ありません」の組み合わせの文型である。存在の場所を「には」で受けているが、これを旧版では対比される前提を例文の中で提示しているが、新版ではそうした前提がなくなっている。指導項目から対比の概念をなくし、提示をシンプルにする効果を狙ったものと思われる。

[36] 『進学』 L13 言い方7

[a] どんな傘を買ったのですか。

一軽くて小さいのを買いました。

[b] どんな傘を買いましたか。

一軽くて小さいのを買いました。

この例文のターゲットが名詞化の「の」であり、同じ課で導入される「のです」を削除し、学習の負担を軽減（導入の順序を自由化）したと考えられる。

⑦ 例文多様化

旧版から提示されている文型に、例文を追加して情報を増やし、より正

確に導入を行うための改訂である。『進学』と『東外大』に限って観察された。

[37] 『進学』 L20 言い方 7

- [b] 友達に手紙を出したら、すぐ返事が来ました。
うちへ帰ったら、手紙が来ていました。

紙幅の都合で新版のみ挙げた。旧版では第1文の「契機」を表す例文のみだったが、新版で「発見」を表す例文が追加された。

[38] 『東外大』 L13 文型 3

- [a] これはホンコンへ行く船です。
これは友だちにあげるおみやげです。
- [b] あれはホンコンへ行く船です。
タンさんは、今、友だちにあげるおみやげをさがしています。
きょねんせんぱいを書いたさくぶんを見せてください。
あそこで写真をとっている学生は、マリアさんです。

名詞修飾の文型である。旧版で提示された2例文はともに名詞文であり、述語となる名詞を修飾した文となっている。そこで新版では、旧版の第2文を削り、動詞文や主部に名詞修飾がある文を入れ、バリエーションをつけている。

[39] 『東外大』 L13 文型 3

- [b] ここはピアノがあるへやです。／ここはピアノのあるへやです。
これはわたしがかいたえです。／これはわたしのかいたえです。
これはローラさんがきのうこうえんでとった写真です。

紙幅の都合で新版の例文のみ挙げたが、このうち第3文は旧版にない。改訂で第3文を加え、「が」から「の」への置き換えが不可能なものをあえて挙げる意図が認められる。

[40] 『東外大』L7 文型 1

- [a] あなたはもうコーヒーをのみましたか。
—いいえ、わたしはまだコーヒーをのみません。
アリさんはもううちへかえりましたか。
—いいえ、アリさんはまだうちへかえりません。
- [b] アリさんはもうきましたか。
—いいえ、アリさんはまだきません。
もうコーヒーをのみましたか。
—いいえ、まだです。

改訂によって、旧版第1文の「あなた」を回避し、主語がなくても自然な文としている。第2文では応答の文が未習の「ている」を避け、「まだ—ません」の形を使っている関係で、未完了だけではなく、「自分はまだ—するつもりはない」という意図を表してしまっている。新版では、アリの文では「かえりません」から「きません」（現れません）に変更することによって、コーヒーの文では応答の文を「まだです」という自然な表現とすることによって、主体の意思表示を排除したと考えられる。提示順序の変更は、主述がそろっているものを筆頭に挙げるためと思われる。

[41] 『進学』L14 言い方 10

- [b] 何か冷たいものを飲みたいです。
何か相談したいことがあるときは、電話をかけてください。
だれかタイ語のできる人を教えてください。
どこかきれいな所へ行きたいです。

旧版には第2文がない。「何か—もの」に加え、本文にもある「何か—こと」を加え、バリエーションをつけたものと見られる。

[42] 『東外大』L23 文型 2（違いが見られた後半部分のみ抜粋）

- [a] あの子は頭が良さそうです。
あの人は元気がなさそうです。

あの子どもたちは、けんこうそうです。

弟は、薬をのまなければならぬので、いやそうな顔をしています。

母は心配そうに医者話を聞いています。

[b] あの子は頭が良さそうです。

あの子は楽しくなさそうです。つまらなそうです。

あの子どもたちは、けんこうそうです。

弟は、薬をのまなければならぬので、いやそうな顔をしています。

母は心配そうに医者話を聞いています。

マナさんはあまり元気ではなさそうです。

あの人は力がありそうです。

あの人はお金がなさそうです。

様態の「そう」が形容詞に接続した例が提示されている。改訂によって例文を増やし、否定形や形容詞「ない」に接続し、「さ」が現れる条件を丁寧提示した形となっている。

[43] 『進学』L15 言い方4

[b] ラヒムさんは風邪を引いたと言っていたから、今日は学校へ来ないかもしれません。

あしたは雨かもしれません。

旧版には第1文しかない。新版で第2文を追加し、名詞に接続する例を提示する意図があったものと思われる。

[44] 『進学』L13 言い方7

[b] 新宿へ行くバスはどれですか。

— 新宿へ行くのはあれです。

どんな傘を買いましたか。

— 軽くて小さいのを買いました。

どんなかばんがいいですか。

— 丈夫なのがいいです。

どのアイスクリームがいいですか。

— メロンのがいいです。

旧版には第4例がない。名詞に「の」が接続した例を追加することにより、四品詞の用法・用例をそろえようという意図があったと考えられる。

[45] 『東外大』 L26 文型7

[a] 駅へ行きます。その途中で、銀行に寄ります。

→ 駅へ行く途中で、銀行に寄ります。

学校へ行く途中で、事故にあいました。

わたしたちの乗った船は、世界一周旅行の途中で、神戸の港に寄りました。

[b] 駅へ行きます。その途中で、銀行に寄ります。

→ 駅へ行く途中で、銀行に寄ります。

家へ帰る途中で、事故にあいました。

日本へ来る途中で、有名な小説家を見ました。

わたしたちの乗った船は、世界一周旅行の途中で、神戸の港に寄りました。

新版で例文を変更・追加することにより、「途中で」が接続する動詞は「行く」に限らないことを示す意図があったと考えられる。

[46] 『東外大』 L16 文型4

[b] 前は日本語が聞き取れませんでした。今は聞き取れるようになりました。

弟は去年は数が数えられませんでした。今年は数えられるようになりました。かんたんな計算もできるようになりました。

店が新しくなってから、人がおおぜい来るようになりました。

た。

第3例が新版で追加されたものである。「よくなる」の接続は、可能形には限らないことを示す目的があったと思われる。

5. まとめと今後の課題

以上、初級日本語教科書4種の文型の改訂ポイントを概観してきた。そこで見てきたものは、おおむね以下の点に集約できる。

- ・文型に関する改訂のポイントは、①「語形の交代」、②「文型の削除」、③「提出順序の変更」、④「例文の分割」、⑤「例文の拡張」、⑥「例文の縮小」、⑦「例文の多様化」に分けられる。
- ・小林（2015）の結果を鑑みると、文型にかかわる改訂ポイントの数は、語彙にかかわる改訂と比べると、非常に少ない。
- ・いずれの教科書でも、上記①～③の文型そのものに関する改訂については、実際の使用場面に即し、教員や学習者の負担を少なくするためと思われるものが多かった（指導項目のスリム化）。
- ・その傾向は④～⑦の例文に関する改訂においても認められたが、とくに⑤・⑦においては、文型を体系的に導入するために例文の情報を増やし、むしろスリム化とは反対の方向に向かう教科書の姿勢も確認された。

本稿では文型に関する改訂に注目したが、漢字に関する指導項目もまた、改訂作業の対象となっているはずである。この点については今後の課題とし、機会を改めて考察することとしたい。

《注》

- (1) このほか、『新文化初級日本語』（凡人社 2000年）と『文化初級日本語改訂版』（同 2013年）があるが、この改訂はほぼ全面にわたっており、改訂

前と後との個別的な対応関係が成り立たないため、比較が困難な状況である。そのため、調査対象に含めないこととした。

- (2) 『みんな』第2版の発行年は、「本冊Ⅰ」が2012年で「本冊Ⅱ」が2013年である。
- (3) ただし、19課に「形容詞+なる」（「これからだんだん暑くなります」（文型3）、「おかげさまでよくなりました」（例文5）、「日本語が上手になりましたね」（例文6））がある。

研究対象資料

- スリーエーネットワーク（1998）『みんなの日本語初級Ⅰ本冊』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク（1998）『みんなの日本語初級Ⅱ本冊』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク（2012）『みんなの日本語初級Ⅰ第2版本冊』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク（2013）『みんなの日本語初級Ⅱ第2版本冊』スリーエーネットワーク
- 東京外国語大学 留学生日本語教育センター（1990）『初級日本語』三省堂
- 東京外国語大学 留学生日本語教育センター（2010）『初級日本語 上 新装改訂版』凡人社
- 東京外国語大学 留学生日本語教育センター（2010）『初級日本語 下 新装改訂版』凡人社
- 日本学生支援機構東京日本語教育センター（旧 国際学友会日本語学校）（1994）『進学する人のための日本語初級』日本学生支援機構（旧国際学友会）
- 日本学生支援機構東京日本語教育センター（2011）『進学する人のための日本語初級』日本学生支援機構
- 坂野永理・大野裕・坂根庸子・品川恭子（1999）『初級日本語げんきⅠ』ジャパントタイムズ
- 坂野永理・大野裕・坂根庸子・品川恭子・渡嘉敷恭子（1999）『初級日本語げんきⅡ』ジャパントタイムズ
- 坂野永理・大野裕・坂根庸子・品川恭子・渡嘉敷恭子（2011）『初級日本語げんきⅠ第2版』ジャパントタイムズ
- 坂野永理・大野裕・坂根庸子・品川恭子・渡嘉敷恭子（2011）『初級日本語げんきⅡ第2版』ジャパントタイムズ

参考文献

- 小林伊智郎（2015）「初級教科書改訂のポイント」『拓殖大学日本語紀要第25号』
拓殖大学 pp. 15-26
- 田中香代子（2010）「動詞の否定丁寧表現「ません」と「ないです」に関する考
察」『第8回日本語教育研究集会予稿集』（日本語教育研究集会実行委員会）
pp. 44-47
- 田中望（1988）『日本語教育の方法』大修館書店
- 日本語教育学会（1991）『日本語教育機関におけるコース・デザイン』凡人社
- 文化外国語専門学校（2000）『新文化初級日本語Ⅰ』凡人社
- 文化外国語専門学校（2000）『新文化初級日本語Ⅱ』凡人社
- 文化外国語専門学校（2013）『文化初級日本語Ⅰ改訂版』凡人社
- 文化外国語専門学校（2013）『文化初級日本語Ⅱ改訂版』凡人社

（原稿受付 2015年10月3日）

〈論文〉

目的を表す格助詞「に」の 導入に関する一考察

飯 田 透

要 旨

目的を表す格助詞「に」の誤用は、導入時の文型提示のし方や語彙の制限等がその要因の一つであると考えられる。小稿は、て形の用法や理由の表現との関わりから、改めて導入の方法や指導上のポイントについて検討する。また、初級教材での扱い方をもとに、導入段階における指導の可能性について考察する。

キーワード：目的，初級段階，導入方法，誤用例，制限

0. はじめに

目的を表す格助詞「に」は、初級教材の比較的早期に提出されるのがふつうである。その根拠は、移動動詞の導入が早いこと、「ます形」接続であるため、導入が容易であることが挙げられる。

しかし、誤用例をみると学習者には意外と難しく、導入時の文型や語彙の提出のし方、便宜的な説明もその要因の一つと考えられる。およそ初級教材は、比較的容易に学習できる項目の積み上げが意図されている。しかしながら、誤用を通じた導入・練習への改善については、教師用指導書でもあまり扱われてはいない。それは文型導入にかかる時間が限られている

こと、導入段階では、学習の容易さを重視し、できるだけ例外や使用制限等に触れないでいることに起因する。そのため、誤用の問題は、産出段階で取り上げられることが多い。このような段階的指導は不可欠ではあものの、まず、導入段階から、想定される誤用を回避する工夫も必要ではなからうか。

以上のことから、改めて目的を表す「に」の導入について検討を試みる。まず、初級教材をもとに、導入時の使用語彙や文型導入の手順等を調べてみる。また、守屋（1999）、市川他（2010）等で提出された誤用例からのフィードバックについても、初級段階における指導の可能性という観点から考察したいと思う。

1. 導入・練習上の問題点

およそ文型導入の際には、使用語彙、提出文型、導入手順、文法説明、文脈形式等が考慮される。小稿では、使用語彙を導入時に選択・提示される語彙として扱う。提出文型は、表現される内容（小稿では「目的」とバリエーションおよびその制限に着目する。また、導入手順では、例文による展開、文法説明について検討し、さらに、市販されている初級教材をもとに、導入時の文脈形式を整理してみる。

以下、個々に考察を進める。

1.1. 導入時の使用語彙

使用語彙については、導入時に提示される、名詞（動作等を表す）および動詞を取り上げる。

「に」が移動の目的を表すことから、移動動詞である、「行く／来る」を基本とし、さらに、「帰る」、「戻る」、「出かける」等も提出されている。

表1は、市販されている教材5種から導入課とその使用語彙を調べたも

のである。提出された名詞群を分類すると、以下の通りである。

- ① 日常的行為（勉強、実習、買い物、食事、散歩、外国人登録⁽¹⁾、アルバイト）
- ② 娯楽・活動（ハイキング、キャンプ、カラオケ、見物、花見、釣り）
- ③ スポーツ（スキー、テニス、水泳）
- ④ イベント（ファッションショー、コンサート、結婚式）

一方、動詞についてはP（移動先）によって制限されるわけだが、その点は「～（を）しに行く」の扱い方にも反映される。いずれにせよ、動詞も①と同様、移動を伴う日常的行為を取り上げている⁽²⁾。

表1 初級教材における導入課と使用語彙について

教科書	導入課	名詞	動詞
日本語初歩	11 課 (全 34 課)	勉強、見物、買い物、散歩、旅行、実習、スキー	習う、遊ぶ、泳ぐ、働く、泊まる、寝る、見る、聞く、食べる、洗う、飲む、買う、(手紙を)出す、(忘れ物を)とる、(話を)する、(仕事を)する
みんなの日本語 〔第 2 版〕	13 課 (全 50 課)	勉強、買い物、食事、外国人登録、花見、釣り、スキー、テニス	会う、遊ぶ、泳ぐ、買う、出す、食べる、習う、見る、迎える ※する（「何をするか」のみ提出）
文化初級日本語 〔改訂版〕	11 課 (全 24 課)	散歩、旅行、カラオケ、コンサート、ファッションショー、結婚式、※テニス、アルバイト、ウインドーショッピング（教案例で提出を示唆）	遊ぶ、買う、返す、見る、(勉強を)する
初級日本語げんき 〔第 2 版〕	7 課 (全 23 課)		会う、遊ぶ、買う、教える、借りる、食べる、使う、撮る、飲む、見る、返す（解答例で提出）
初級ひらけ日本語 〔新装版〕	12 課 (全 25 課)	勉強、食事、運動、散歩、旅行、練習、水泳、ハイキング、キャンプ	遊ぶ、預ける、歌う、泳ぐ、おろす、買う、返す、借りる、聞く、調べる、出す、食べる、飲む、見る、迎える

1.2. 提出文型

提出文型を簡潔に示すと「N/V（連用形）に+移動動詞」となるが、小稿では、移動動詞を「行きます（行く）」で代表させ、以下のように示す。なお、Pは場所（place）の意である。

(1) Pへ Nに 行きます

(2) Pへ [Vます形-ます] に 行きます

この名詞(N)は、便宜的には「～(を)スル」がつく名詞⁽³⁾として示すことができる。「Vます形-ます」の操作を考えると、明らかに(1)から導入するほうが容易であり、(1)から(2)に進めるのがふつうである。しかし、この名詞(N)にはいろいろな制限があること、誤用の起こりやすいこと（後述する）も考慮しておかねばならない。それに比べると(2)は、制限が少なく、汎用性の点では、(2)のほうが優位である。すなわち、導入手順として、(2)から(1)へと進めるのが妥当だと考えられる。この点は、各教材の文型提示からもほぼ同様の意図がうかがえる⁽⁴⁾。

1.3. 導入の手順

導入には学習者の理解が進むように、適切に例文を並べて学習者の類推を促す。一般に、移動と移動先での動作を組み合わせ提示する方法がある。

① Pへ 行きます

↓

② Pで Vます

↓

③ Pへ [Vます形-ます] に 行きます

すなわち、一般に①～③へと進む提示のし方が考えられる。この展開で重要なのは「で」を「へ」に変えることであり、導入のポイントとなる。

ただし、この展開では、あくまでも2文を1文にまとめただけで、「に」が目的を表すことまでは示せないのではなからうか。よって、「て形」導入時の「～へ行って、Vする」(preparation)との違いが曖昧となる。

3) Q:これから何をしますか。

A1:スーパーへ卵を買いに行きます。

A2:スーパーへ行って、卵を買います。

上記の場合、両者にはほとんど語用論的な違いが認められないわけだが、「た形」にすると、「買いに行きました」には「買った」か否かという、実現の可否が示されない点に違いがある。

また、会話で場所(P)を示さない、あるいは不要(既知)の場合は、

4) Q:どこへ行きますか。

A1:これから食事に行きます。(○)

A2:これから行って、食事します。(?)

のように、「～へ行って、Vする」の形式はPを欠くと成立しにくい。

「来る」についても、同様であり、以下の談話では「～に来る」が妥当である。

5) Q:(事務室で)何でしょうか。

A:寮費を払いに来ました。(○)

6) Q:(事務室で)何でしょうか。

A1:来て寮費を払います。(??)⁽⁵⁾

A2:来て寮費を払いました。(×)

あるいは、「に」が目的を表すことを示すには、「どうしてそこへ行くのか」を問う文脈のほうが妥当であるとも言える⁽⁶⁾。

①Pへ 行きます

↓

②どうしてPへ 行きますか

↓

③ Pへ〔Vます形-ます〕に行きます

この提示の流れは、後述する 1.4. の③のように談話形式で導入するものだが、「Pへ行く」ことに意外性を含む文脈の展開が必要である。そのため、「どうして～のか」(のだ文)の文型が妥当であろう。また、理由の説明要求であることから、ここでも「に」が目的を表すことは間接的な理解にとどまるのではないか⁽⁷⁾。このような観点から「目的」を表すことを明確に示すには、やはり、媒介語の使用(「purpose / 目的」と書くだけでよい)が適切であると考えられる。

1.4. 文脈形式の提示

文脈を意識した導入は、その用法を現実的に理解できるという利点があるが、文脈形式が多様であれば、煩雑になり、初級段階ではかえって難易度が高くなる。一般に、初級教材(主要教材)では談話形式によって場面や文脈を理解させる。

以下に各教材で扱われる文脈形式と例文を示す。()内は表1に挙げた教材名である⁽⁸⁾。

① 予定や出来事を提示する

7) この週末は何をしますか。

…子どもと神戸へ船を見に行きます。(み)

8) わたしはきのうデパートへくつを買いに行きました。(ひ)

9) 今年の3月に会社を辞めて、日本へファッションの勉強をしに来ました。(文)

①' 誘い

10) もう12時ですよ。昼ごはんを食べに行きませんか。(み)

11) わたしはあした映画を見に行きます。いっしょに行きませんか。(ひ)

② 目的行為の時間、場所、様態を明らかにする

12) どこへ遊びに行きますか。

…友だちのうちへ遊びに行きます。(み)

13) いつ外国人登録に行きますか。

…金曜日に行きます。(み)

③移動の目的を示し、強調する

14) あなたは日本へ何をしに行きますか。

わたしは日本へべんきょうに行きます。(初)

15) 日本へ何の勉強に来ましたか。

…経済の勉強に来ました。(み)

16) A：わたしは図書館へ行きます。

B：何をしに行きますか。

A：本を借りに行きます。(ひ)

17) メアリー：今日はここに何をしに来ましたか。

山田：今日ですか。友だちの誕生日のプレゼントを買いに来ました。(げ)

①では、7)の談話や8)9)のような文章等の書き出しにも使われる。また、①'のように「誘い」の内容を提示する場面でもよく用いられる。

②は、「みんなの日本語 I 改訂版」の練習にあるが、他の教材中には見当たらない。

③については、やや詰問的な要素が感じられる（守屋1999）場合があり、使用状況に制約がある。多少意外性を示す文脈が相応しく、実際には「のだ文」導入後が妥当であると考えられる。なお、上述した②は③の談話を回避する意図があるのかもしれない。

また、この他にも、出合いや不在等の理由を示す場合がある。

18) Q：山田さんはいないんですか。 ※以下の例文は筆者による

A：ええ、今、食事に行っています。

19) Q：どうしてここにいるんですか。

A：ちょっと仕事に来ているんです。

ちょっと仕事で来ているんです。

いずれも教材で扱われていないが、理由を表す「で」との関わりも生じる。

2. 誤用への対応

一般に、誤用例を分析することは、導入方法を見直す契機になる。誤用の要因は多様であるわけだが、導入時点にフィードバックできることがあれば、誤用の回避につながる。

2.1. 誤用例について

誤用例は、すでに、佐治 (1984)、守屋 (1999)、友松 (2002)、市川他 (2010) 等で取り上げられている。

およそ、「N」に関わる文型には、以下のように4タイプあることが指摘されている。(守屋 1999, 市川他 2010)

- a) 「Nに行く」タイプのみ成立する
- b) 「Nしに行く」タイプのみ成立する
- c) 両タイプのいずれも成立する
- d) 両タイプのいずれも成立しない

a)についてはN自体が移動の意を含む場合である。「旅行に行く」、「ハイキングに行く」、「散歩に行く」、「見舞いに行く」といったものが挙げられる。

一方、b)については、「電話(を)しに行く」や「インターネット／パソコンをしに行く」のほか、「サッカー(を)しに行く」など、集団で行うスポーツ群⁽⁹⁾が含まれる。一般に、単独プレイが可能なスポーツはc)に含まれ、チームプレイで行うものはb)になる傾向がある。

- 20) スキー、ボーリング、ゴルフ、乗馬…に行く。(○)

21) バスケットボール, バレーボール, 野球…に行く。(×)

ただし, 「～の練習」「～の試合」を加えることで「Nに行く」形式も成立する。

21)' バスケットボール, バレーボール, 野球…の練習/試合に行く。(○)

c)に該当するものは, 「勉強(し)に行く」「連絡(し)に行く」などが挙げられる。このタイプは汎用性が高いものの, a) b) d)のような例外があるために, 誤用を招くことにもなる。

d)については, 守屋 (1999) が「留学する」「卒業する」「結婚する」「参加する」等を挙げ, また, 市川他 (2010) でも, 「留学する」「卒業する」を取り上げている。

22) アメリカへ留学に行く。(?) ※ () 内の記号は筆者による

アメリカへ留学しに行く。(??)

23) 国へ結婚/卒業に帰る。(×) ※ () 内の記号は筆者による

国へ結婚/卒業しに帰る。(?)

いずれもコミュニケーション上は十分通用するが, 文章表現の授業では添削の対象となる。これらは, 1.3. で取り上げた「～へ行って, Vする」に変えれば, 概ね成立すると考えられる。

22)' アメリカへ行って, 留学する。(○) ※「勉強する」のほうが自然か?

23)' 国へ帰って, 結婚/卒業する。(○)

あるいは, 「で」(原因・理由)に置き換えて,

22)" 留学でアメリカへ行く。(○)

23)" 結婚/卒業で国へ帰る。(○)

のような代替案もあり, 目的を示すという強い意図がなければ, 必ずしも「ために」で置き換える必要はない。

2.2. 誤用の回避について

このような産出例を含め, 目的を表す「に」の用法に関しては以下のよ

うな指摘がある。

佐治 (1984) は、「シニ」ではなく、「タメニ」が適切になる場合として、

- a 文脈が込み入っていたり、目的の意を表す部分とそれを受ける移動動詞の間にいろいろな成分が介在している場合
- b その目的や行為が非日常的で重大な意味をもったものである場合 (p. 302) の 2 点を挙げている。

前田 (1995) では、「うっかり・つい」などの副詞も使えることから、「『～シニ行く・来る』が全体で一つの動作となり、それを無意識的に捉えることができることを示している」(p. 457) とし、シニが用いられない場合として、目的節の述語が感覚・感情を表す場合、存在を表す場合、受動的な動作の場合を挙げている。

また、守屋 (1999) では、意味的な制約の一つとして、「一回的で具体的な動作には『～に』が付きやすく、そうでない行為にはつきにくいという傾向がある」(p. 134-135) と述べ、さらに「今～しているところだ」への言い換えの可否を成立の条件としている。

さらに、友松 (2002) では、「ある場所へある目的をもって移動し、移動先でその動作を完結するという意味のときに使われる」(p. 94) として、

24) 空港へ飛行機に乗りに行きました。(×) ※番号は小稿に合わせる

25) 日本へ大学に入りに来ました。(×)

の 2 例を取り上げている。

このように誤用に関してはさまざまな指摘があるわけだが、初級段階では、より単純かつ有効な制限を与えるか、あるいは、誤用になりやすい用法を避けて——それによって誤用を招く結果にもなるが——、語彙や導入文型を絞るか、導入の汎用性を高める工夫が必要となる。

およそ「N に行く」という最小限の具体性で成立するものを典型とし、さらにスポーツの事例まで含めると、「個人の意味で成立することを、移

動という単純行為によって実現する」という点が指摘できると考えられる。そのために、結婚、卒業、入学（大学に入る）といった内容（「～式」以外）はそぐわないことになる。

「参加」に関しては、「～に行く」に含意されると考えられ、「パーティーに行く」や「祭りに行く」とは、イベントに参加することを意味する。

また、友松（2002）が指摘した誤用例である、

24) 空港へ飛行機に乗りに行きました。

については、一般に「乗る」ことを移動の手段と捉えていることから、違和感が生じるのではなかろうか⁽¹⁰⁾。

26) 廃線になる電車に乗りに行きます。 ※インターネットの検索によるように単なる移動の手段でなければすわりはよくなる。

3. まとめ

以上の考察を通して、導入時の手順や例外（誤用等）への対応を図1にまとめてみた。

まず、文型(2)の「Pへ〔Vます形-ます〕に行きます」から導入し、文脈形式は1.4.の①に挙げた提示型の練習から始める。「に」が目的(purpose)を示し、述部が移動の動詞であることを指摘する。あるいは、「〔Vます形-ます〕に来た」の談話機能（「申し出」）を取り上げ、実用的な練習から入ることもよい。1.3.で考察したように、他の表現で置き換えにくいことも提出の根拠となる。

一方、文型(1)については、以下の3つの方式がある。

一つは、「Nに行く」のみ導入する方式である⁽¹¹⁾。仮にb)の「Nしに行く」タイプのみ成立するという用例が少ないのであれば、a)に集約し、その例外を補足する。特に、「N」は以下のカテゴリーに絞る（図1のA案）。

- i) 日常生活 ※食事, 買い物, 勉強, アルバイト, 散歩 etc.
- ii) スポーツ ※スキー, 水泳, ボーリング, ジョギング etc.
- iii) イベント ※祭り, パーティ, スピーチ大会 etc.

さらに, 集団で行うスポーツは「練習」「試合」を添える。このような導入では, 「N(を)しに行く」にはできるだけ触れず, 「何をしに行くか」の提出も控えたほうがよいだろう⁽¹²⁾。

もう一つは, 逆に, 初めから「N(を)しに行く」を提出する方式である。文型(2)の「Pへ[Vます形-ます]に行きます」に統一することで導入自体は簡略化される。ただし, a) や, 上掲iii) のイベントは「Nに行く」形式になることを補足しなければならない。

1) 目的節に移動の意を含む場合

旅行しに行きます。(×) → 旅行に行きます。(○)

2) イベントに参加する場合(主催者を除く)

祭りをしに行きます。(×) → 祭りに行きます。(○)

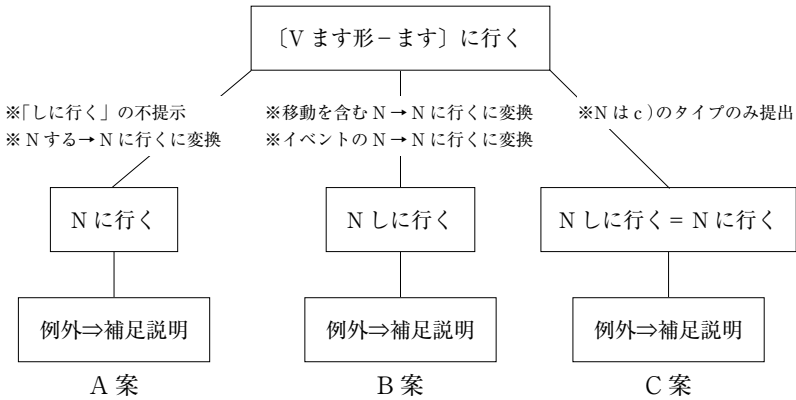
といった制限を与え⁽¹³⁾, 一般化の回避を図る(図1のB案)。新語や外来語が「する」を伴う場合, その増加とともに, 今後, このタイプが優位に立つ可能性がある⁽¹⁴⁾。

最後に, もう一案として, 「N(を)しに行く」を導入しながら, 「Nに行く」への変換も可能とする方式がある。これは学習者には理解しやすいものの, Nの提出をc)のタイプに限定しなければならない(図1のC案)。

いずれの導入案でも, d)の「両タイプがいずれも成立しない」場合については, 個別の対応が必要である⁽¹⁵⁾。「Nで」(理由)の用法と対比させて導入し, 目的よりも理由を示すか, あるいは, 「Nのために」を補完的に導入しておくという手もある。ただし, 原因・理由の「で」も目的を表す「ために」も導入が遅く⁽¹⁶⁾, 教材の編集全体に関わる問題であると言える。

なお, 仮に, 各導入による学習項目が——その制限を含めて——完全に

図1 文型導入の手順



理解されたとしても、さらに、以下の点が推測される。

まず、A案の方式では、b) d)が誤用となって表れる可能性がある。

B案では、d)の誤用に対応するだけで済むものの、「N(を)しに行く」の形式が多用され、多少硬い表現が定着する。

また、C案では、a) b)およびd)が誤用となって表れる可能性がある。

総じて、コミュニケーション上は大きな問題とはならないが、導入時にその情報量をどう調整するかが問われる。私見では、B案が最も無難であると思われるが、学習者の文法習得の独自性を考えると、想定外の産出例も予想される。この点は、小稿で取り上げた「に」に限らず、導入後も学習段階に応じて適宜修正していく作業が必要であろう⁽¹⁷⁾。

《注》

- (1) 現在は、空港で「在留カード」を取得することになっている。よって、市区役所へ「外国人登録に行く」ことはない。
- (2) 初級段階で提出される動詞が日常性に基づくことは当然のことであり、用法との関わりについては明確な制限とはならない。簡単な例を挙げると「Nを体験しに行く」という例文が成り立つことから、日常性では括れな

いと考えられる。

- (3) 一般に動作を表す名詞とされている。ただし、イベントや外来語の場合を含めて、日本人同様に把握できるかどうかは不明である。
- (4) 『日本語初歩』のみ「PへNに行きます」から提示している。それ以外の教材は、いずれも「Pへ〔Vます形-ます〕に行きます」から提出している。なお、『げんき 改訂版』では「PへNに行きます」を取り上げていない。
- (5) 「来て寮費を払います」については、「(ここへ)来て」を省き、「寮費を払います」、「寮費を払いたいのですが…」にすれば、特に問題はない。
- (6) 『初級日本語げんき〔第2版〕教師用指導書』では、この談話形式での導入を取り上げている。また、「て形」導入後であることから、『げんき〔第2版〕I ワークブック』には、以下のような変換練習を載せている。
Example: 図書館に行って、本を借ります。→ 図書館に本を借りに行きます。
- (7) 「目的」と「理由」の違いについては、捉え方によっていずれともとれる場合がある。日本語記述文法研究会(2008)には、「目的節に表される事態は、主節より時間的に後で成立する事態である。したがって、目的節には過去形が現れることはない。」(p.233)とし、以下のように過去形に接続される場合は原因・理由を表すと述べている。
・映画を見たために、帰りの電車賃がなくなった。
一方、「映画を見るために、帰りの電車賃まで使った」という場合は、「映画を見る」ことが目的であり、同時に、その目的遂行が「電車賃まで使ってしまった」理由でもある。
- (8) 各教材名の略は、それぞれ、『日本語初歩』→(初)、『みんなの日本語』→(み)、『文化初級日本語』→(文)、『初級日本語げんき』→(げ)、『ひらけ日本語』→(ひ)と記す。
- (9) 対人型のスポーツ群である、テニス、バドミントン、スカッシュ、卓球などもこの傾向がある。ただし、「テニスに行く」は定着しているようである。
- (10) 「～に乗る」は一般に(遊園地以外では)移動手段で用いられるため、「～に乗って行く」という形式に引かれるのではなからうか。しかし、練習で「駅へ人を迎え/見送りに行く」を提出すると、「電車に乗りに行く」も産出されやすいと考えられる。
- (11) この点は「みんなの日本語 改訂版」にもその意図が読み取れる(練習Bの6)。ただし、その意図を示す記述がない。練習Bの8に、「テニスをす

- る→テニスに行く」の変換練習がある。
- (12) 「～(を)しに行く」を提出すると、「Nに行く」で統一した形式が不安定になると考えられる。また、前述したように「何をしに行くか」という問いかけには特定の状況が必要だからでもある。
- (13) 母語に対応した文法解説書があれば、説明する時間を省くことができる。ただし、訳語の問題として、移動の意を含む名詞群については同様の理解が可能かどうかは不明である。たとえば、「旅行」、「散歩」は理解できるとしても、「見舞い」等は難しいかもしれない。
- (14) 比較的新しい語彙、外来語等が作文でも見られるが、インターネットに行く(×)とは言えず、「PC自習室へインターネットをしに行く」がふつうである。「ゲームセンターへUFO キャッチャーをしに行く」となる。ブリクラ、カラオケは「～に行く」も可能なようである。話し言葉では「お茶しに行く」という表現も耳にするが、「お茶に行く」にすると「茶道」にもとれる。
- (15) 実際には、作文の授業等で明らかになることが多い。筆者は、自己紹介文中によく見られる「日本へ留学に来ました」は、そのままにしている。ただし、「留学しに来ました」は留学に移動の意味が含まれるという点で添削し、解説している。また、4タイプには、多少の揺れがあり、c) のタイプに属すると考えられる「買い物をする」について、市川他(2010)では、
 デパートへ買い物をしに行く(×)
 デパートへ買い物に行く(○)
 としている。
- (16) 各教材における関連項目の提出課を表にした。表中「のに」は、「V辞書形+のに+使用・必要・評価の表現」の文型である。この表によると「目的」の表現は『みんなの日本語 改訂版』が最も充実していることがわかる。同時に、使い分けの問題が生じやすいとも予想される。

教材 \ 項目	「に」	「のに」	「で」 (原因・理由)	「ために」	「ように」
日本語初歩	L. 11	L. 20	L. 21	L. 30*	—
みんなの日本語	L. 13	L. 42	L. 39	L. 42	L. 36
文化日本語	L. 11	—	—	L. 20	L. 26
げんき	L. 7	—	—	—	—
ひらけ日本語	L. 12	—	L. 14	L. 20	L. 23

※「～ためだ」で提出し、文型としては扱っていない。

- (17) 小稿で取り上げた目的を示す「に」に関しては、比較的単純に導入している教材もある。また、初級で不可欠な項目かという点必ずしもそうとは言えない。ただ、「に」を提出するに際し、学習項目や導入を簡素化した場合、その産出段階で指導のポイントが増えることは事実である。

参考文献

- 佐治圭三 (1984) 「類義表現分析の方法——目的を表す言い方を例として——」『金田一春彦博士古稀記念論文集 第二巻 言語学編』三省堂
- 前田直子 (1995) 「スルタメ(ニ), スルヨウ(ニ), シニ, スルノニ——目的を表す表現——」『日本語類義表現の文法(下) 複文・連文編』くろしお出版
- 守屋三千代 (1999) 「～(し)に行く・来る(移動の目的)——結婚しに国に帰ります。」『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
- 友松悦子 (2002) 『初級 ひらけ日本語 使用の手引き』凡人社
- 日本語記述文法研究会 (2008) 『現代日本語文法 6』くろしお出版
- 市川保子他 (2010) 『日本語誤用辞典——外国人学習者の誤用から学ぶ日本語の意味用法と指導のポイント』スリーエーネットワーク
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2012) 『初級日本語げんき〔第2版〕教師用指導書』The Japan Times
- 文化外国語専門学校 日本語科 (2013) 『文化初級日本語 I・II 改訂版 教師用指導例集』凡人社
- 国際交流基金 (1987) 『日本語初歩』凡人社
- 拓殖大学留学生別科・日本語教育研究所 (2008) 『ひらけ日本語上・下 新装版』凡人社
- スリーエーネットワーク (2012) 『みんなの日本語 I・II 第2版』スリーエーネットワーク
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2012) 『初級日本語げんき〔第2版〕』The Japan Times
- 文化外国語専門学校 日本語科 (2013) 『文化初級日本語 I・II テキスト 改訂版』凡人社

※本稿は拓殖大学日本語教育研究所・平成26年度研究助成の研究成果である。

(原稿受付 2015年9月30日)

〈論文〉

主格マーカ―としての格助詞「が」の 習得を促す指導法

中 村 かおり

要 旨

本研究は、誤用や不使用が多く観察される格助詞「が」に対する学習者の捉え方を明らかにすることで、「が」の習得および「は」との使い分けのための効果的な指導法について考察することを目的とした。まず、学習者の産出例や回答例から、「が」の誤用や不使用の実態を整理した。その上で、教科書での習得順序から、誤用や不使用の原因を探り、初級前半では学習者が提題表現である「は」を主格マーカ―、「が」を対象格マーカ―として捉えている可能性を指摘した。「が」の対象格マーカ―の機能により「が」と「を」の交替が起こり、「が」の主格マーカ―機能の理解が不十分なために、「は」との交替、あるいは「が」の不使用が起こっている可能性が明らかになった。また、主格マーカ―としての「が」は、存在文や物が主語の場合や、従属節や名詞修飾節などで用いられる場合が多いが、このような主語は「が」だけではなく提題として「は」でも示されるため、「が」が主格を表すという機能を捉えにくくなっていることが示唆された。以上のことから、「が」の習得を促すには、「が」が主格を表すことを明確にし、さらに「は」が文脈を表す係助詞であることと、その提題機能を確認した上で、「は」と「が」を選択する基準として、既知か未知かという点から主題かどうかを判断する方法を提案した。

キーワード：格助詞「が」、主格マーカ―、提題「は」、違いの明確化

1. はじめに

「は」と「が」の問題については多くの研究がなされてきているものの、未だにその違いがわからないという学習者の悩みは根強くある。しかし、それだけではなく、「を」と「が」がわからない、「では」「には」と「は」の違いがわからないと訴える学習者もあり、これは、「は」「が」「を」の基本的な機能の理解が不十分なために起こると考えられる。初級では「が」が対象格を表す文型として多く扱われる一方で、主格を表す「が」の用法が遅れて提出されるため、その用法に触れる機会が多くないことが要因として考えられる。特に格助詞「が」が主格を表すことを意識していない学習者は少なくなく、そのために「が」と「は」の交替、「が」と「を」の交替などの誤用が生まれていると思われる。しかしながら、初中級レベルに進むにつれ、従属節や名詞節などで主格の「が」が頻出するようになると、「が」が一体何かかわからないまま、「は」と「が」の使い分けに悩む学習者が増える。

そこで、本稿では、学習者の誤用例を整理し、主格を表す「が」が日本語教育でどのように扱われているかを見ながら、その原因について考察する。その上で、今後、学習者に対してどのような指導法が効果的かを考えたい。

2. 「は」と「が」の機能

「は」と「が」の機能についてはさまざまな解釈があるが、教育現場では多くの場合、「は」は主題の提示や対比を表し、「が」は存在文や従属節などで主語を表すものと捉えられている。三上（1960）では、「は」は提題表現であり、句点を越え、複数の文に影響を与えるとされており、本稿

もこれを中心的な機能と捉える。『日本語文法事典』（2014）では、「は」について、「主題を表す用法，対比を表す用法，この両者を兼ねた用法，および，主題でも対比でもないが提示を表す用法とがある」とより細かく分類されている。

一方，格助詞の「が」については，主格と対象格を表す役割があるとされ，主格表示の「が」には，久野（1973）らによって「総記」と「中立叙述」の2つの用法があると考えられてきた。しかし，他の助詞にも「総記」の機能やとりたての機能が認められることから，これらの機能は格表示と分けて考えるべきだとの考え方もある。『日本語文法事典』（同）では，「主格表示のガが表し得る意味役割はその文の述語によって動作主・変化主・属性主・経験者・対象，出来物・存在物など様々である。これらのガに共通する基本的意味は，ある事態や性質の中核物ということである。」とされている。同様に，大坂（2011）では，「『が』『を』『に』は述語が明らかにならないとその助詞の表す意味役割がわからないという特性を持ち，そのうち「が」は「述語にとっての補語の重要性という順位関係において，第一位・最重要の補語がどれであるかを示す」と述べられている。このように，「が」には様々な用法の捉え方があるが，中心的には，述語に対する主格を表すマーカーであると言える。

3. 「が」の誤用・不使用例

「が」は主格マーカー，「は」は提題表現であるという大まかな概念は，それほど複雑ではないように思われる。しかし，学習者の作文や試験などの回答の中には，主語と述部を中心とした文の構造を正しく理解していないと思われる産出例や回答が目立つ。まず，それらの例から，どのような誤用があるかを整理したい。

3-1. 学習者の産出例における「が」の誤用・不使用

学習者の作文における「が」の誤った産出例については、大きく分けると、(1)「を」との交替例、(2)「は」との交替例、(3)「が」の不使用の3点が挙げられる。

(1) 「を」との交替例

「が」と「を」の取り違えや交替例は、「が」が対象格を表す機能を持つことから起こると考えられる。特に自他動詞や可能表現を中心に起こりやすいことが指摘されている（杉山 2001・永井 2015 ほか）。学習者の産出例を見ても、自他動詞や可能表現にかかわるものが多いことがわかる。

例 1 その漢字の読み方をわからなかった。(ベトナム・男)

例 2 中国人は日本のことがあまり知らない。(中国・女)

例 3 エビやタマゴを使われている。(ネパール・男)

例 4 このバッグにLV のロゴをついている。(マレーシア・男)

例 5 今の状態を変わる。(中国・男)

例 1 は対象を表すため、「を」を用いたと考えられる。反対に例 2 は「わかる」と意味の近い「知る」について、「を」ではなく「が」を用いて対象を表している。例 3 は能動文では「を」をとるため、受身でもそのまま「を」を用いたのであろう。例 4, 5 は自他動詞に関わるもので、語彙の混乱といった要素があることが推察される。全体的に対象格を基本とする用法では「を」が優勢で、「が」は対象格を表すマーカーとしてもそれほど定着していないことが示唆される。

(2) 「は」との交替例

「が」と「は」の交替例や使い分けの誤用については、これまで多くの先行研究で指摘されてきたとおりである。坂本 (1997) は、「は」のほう

が「が」より正用率が高く、従属節内の「が」や総記の「が」は習得が難しいとしており、その指摘は学習者の産出例とも一致する。

例6 未成年^㉑スマホを利用するとき、成人^㉒いかに正しく導くかということ^㉓重要だと考える。(中国・男)

例7 「このお菓子は?」「リンさん^㉑持ってきました。」(中国・男)

例8 卒業して、両国の架け橋になるの^㉑私の夢です。(台湾・女)

例9 (教員室にて)「すみません、T先生^㉑いますか。」(ベトナム・男)

例6では、従属節および主節に共通する主題がなく、それぞれ従属節の主語にあたる部分に「は」が使われている。主題ではないため、従属節では「が」で表すということは学習しているはずであるが、正しく運用できず「は」で代用している例はほかの学習者の産出例においても複数見られた。このような例を産出する学習者は、主格はどのような場合でも「は」で表すと捉えている可能性が考えられる。例7では、「リンさん」は主題にはなり得ない新情報であるため、「が」で表すのが適当な場面であるが、提題表現の「は」を用いた例である。例8も同様で、「両国の架け橋になる」ことは「私の夢」を説明する新情報であるが、主題として「は」で提示されている。坂本が指摘するように、このような「が」には誤用が多く見られる。一方、例9は、通常は無助詞あるいは「は」で示される場面であるが、「が」が用いられている。これは、「いる」や「ある」という存在を表す動詞は、常に「が」と共起するものという捉え方をしているためだと推察される。こうした不自然な産出を防ぐためには、主格の「が」とともに、提題機能を持つ「は」の理解も必要だと思われる。

(3) 「が」の不用例

格助詞の不使用は格助詞のない言語の学習者にはよく見られるが、中でも中国語母語話者の日本語学習者にとって、「従属節における格助詞『が』の不使用が1つ大きな特徴であり、「なかなか学習しにくいものであ

ることが明らかになっている（干 2013）。上記の例 6，次の例 10，例 11 もそれに当てはまる。

例10 観光活動[㊤]町にもたらした環境問題や都市との教育格差と福祉など深刻な問題を感じました。（台湾・女）

例11 黒酢[㊤]健康に良くないものがないので，若者（×）飲んでもいいし，年を上の人（×）飲んでもいい。（中国・男）

主題を表す「は」がない場合は従属節内に「は」が代用され（例 6，例 10），提題「は」が使われている場合には，「が」は使用されず，無助詞になる傾向があると考えられる（例 11）。これも「が」の理解が不十分なために起こると思われる。

3-2. 読解問題における学習者の回答例

次に，読解問題における学習者の回答例から，主語を表す「が」をどう捉えているかを見てみたい。日本語能力試験 N4～N3 レベルの初中級学習者と，同試験 N2～N1 レベルの中上級学習者の回答例から考察する。

(1) 初中級学習者の例

次に挙げるような短い文章（「カンガルー」）を読み，その主語を考えるという活動を行った。対象となった学習者は，『みんなの日本語初級』I・II 巻の学習終了後，中級の学習を 2 か月間行っている初中級レベルの学習者である。

まず授業中に，下線部①～③の述語の主語について教師が口頭で「だれ[㊤]見ましたか。」「だれ[㊤]言いましたか。」「だれ[㊤]聞きましたか。」のように質問した。この際には，多くの学習者が正答を答えることができた。しかし，一部には②，③について「名前[㊤]言いました」「名前[㊤]聞いて」と答える学習者もあり，格助詞の混乱から指示詞の指すものや，文章の流れを正しく理解できていない学習者がいることがうかがえた。

この動物の名前を知っていますか。『カンガルー』です。オーストラリアに住んでいます。1778年にイギリスのキャプテン・クックは船でオーストラリアへ行きました。そして、初めてこの動物を①見ました。クックはオーストラリアの人にこの動物の名前を知りたいと言いました。その人はオーストラリアのことばで「カンガルー（わたしは知らない）」と②言いました。それを③聞いて、イギリス人はみんなこの動物の名前は『カンガルー』だと思いました。

「カンガルー」『みんなの日本語』を一部改変

その後、同様の箇所について、筆記試験で次のような設問にしたところ、正答率が6割程度に下がった。

() に入ることは何ですか。(×：誤答，○：正答)

- ① () が見ました。(×この動物，○キャプテン・クック)
 ② () が言いました。(×カンガルー／名前，○オーストラリア人)
 ③ () が聞きました。(×カンガルー／名前，○イギリス人)

例えば、①は「キャプテン・クックが^がこの動物を見ました」という文の動作主を問う問題であるが、誤答のうち最も多かったのが、「この動物が^が見ました」であった。ほかにも同様に、②「カンガルーが^が言いました」「名前が^が言いました」、③「カンガルーが^が聞きました」「名前が^が聞きました」のように、主格の「が」、あるいは対象の「を」や「に」を正しく理解していれば出てこないような答えが少なくなかった。

口頭での正答率のほうが高かったのは、「だれが^が見ましたか」であれば、「だれが」と聞かれた段階で、人であることが絞込まれ、助詞を理解していなくても、前後にあることばから推測できるためだと考えられる。一方、「() が^が見ました。」とした場合、このような文では「が」が主格を表し、「を」が対象格を表すことを正しく理解していなければ何を求

められているかがわからず、そのために常識では考えにくい答えが出てきたものと推測される。

これらの回答から、学習者の中には、助詞の意味機能に注目していないか格助詞が示す格を理解していない学習者が少なくないことがわかる。

(2) 中上級学習者の例

N2合格程度の中上級の学習者に対して、次のような読解文（「ノーベル賞」）を読ませ、主語を書かせる活動を行った。活動に先立ち、学習者には、中上級では主語が明示されていない文や、長い従属節のある文を多く含む文章を正確に読む必要があるため、ここでは主語を意識するように伝えた。それから、「主語」の意味を確認するため、単文での主述の確認練習を行った後、文章中の述部の主語を考えさせた。間違いの多かったものを以下に示す。

(前略)

ダイナマイトは、主に鉄道を作るためにトンネルを掘ったり、道路を④作ったりなど工事が効率的に行われるのを目的に使われていた。ところが、戦争で人を⑤殺す爆弾としても⑥使われるようになり、それをノーベルはとても悲しんでいた。

(後略)

「ノーベル賞」『読解をはじめるあなたへ』

下線部④は主語が明記されていない例、同⑤は名詞修飾節内の主述関係の例、同⑥は主題が句点を越えて複数の文に影響を与えている例である。

() に入ることは何ですか。(×：誤答, ○：正答)

④ () 道路を作った。(×鉄道／ダイナマイト, ○人／作業員)

⑤ () 人を殺す。(×戦争, ?ダイナマイト, ○爆弾／人)

⑥ () 使われる。(×戦争, ○ダイナマイト)

まず、④については、文中に書かれていないものは推測して書くようにと指示したが、文中にある語を適当に入れる学習者が少なくなく、「鉄道[㊦]道路を作った」「ダイナマイト[㊦]道路を作った」という例が目立った。特にこの場合、既出の主語が省略されるという例ではなく、自明のことであるために省略されており、このような形式に慣れていない学習者にとっては難しかったと思われる。

⑤については、「戦争[㊦]人を殺す」という例が多数を占め、正解者はごくわずかだったことから、名詞修飾節の主述関係の理解では、特に難しさを感じていることが示唆された。例えば、「中国から来た学生（学生が来た）」「母の作ったケーキ（母が作った）」「よく知っている人（私が知っている）」のように、名詞を修飾する動詞に対応する主語は、修飾される名詞である場合や修飾部内にある場合、明示されていない場合などさまざまである。このために、混乱が起きていると考えられる。また、「戦争[㊦]人を殺す」という表現は、ある文脈においては文として成立するため、こう書いた学習者が多かったと思われる。

⑥の誤答は、段落の最初の「ダイナマイト[㊦]」が主題として次の文にも影響を与えていることが意識されていないため出てきたと考えられる。主語の「ダイナマイト[㊦]」から「使われる」に至るまでに、「作る、掘った、作った、行われる、使われていた、殺す」と6つの述語が入り込んでおり、さらに文末が「ノーベルは悲しんでいた」と「ダイナマイト」と異なる主述関係の文で締めくくられているため、「ダイナマイト[㊦]」の及ぶ効果がどこまでかがわかりにくくなっているのだと推察される。しかしながら、「戦争で」と書かれているにもかかわらず「戦争[㊦]使われる」と書いた学習者が、「爆弾として使われる」とある「爆弾」よりも多かったことは、主格を表す「が」が理解されていないだけでなく、そもそも助詞の持つ機能にあまり注意を払っていない学習者が存在することを示していると言える。

学習者の産出例および①～⑥のような回答例から、初中級だけでなく中上級の学習者にとっても、「は」「が」「を」の機能および主語を正確に捉える難しさが明らかになった。

4. 「が」の習得過程と誤用の要因

学習者は、「は」と「が」をどのように習得し、理解しているのだろうか。それを初級の日本語教科書で扱われている文型の提示順や例文から考え、学習者の誤用や不使用の要因を探ってみたい。

4-1. [みんなの日本語]での扱われ方

まず、[みんなの日本語]での扱いをまとめると、表1のようになる。学習の初期段階である1課から9課では、名詞、形容詞、動詞を用いたすべての叙述文において、主格は提題としてすべて「は」で表されている。9課では「は」とともに「が」が初めて登場するが、このときは「好き・上手・わかる」といった述語に対する対象格マーカーとして提示されている。そして、これらの述語は学習者にとって日常での個人的な感覚を表現するために必要な言葉であり、使用頻度も高い。そのため、この段階では、母語同様に主語と述語の関係を考える学習者にとって、「は」は主格のマーカーとして認知され、「が」は感覚表現の対象格マーカーとして認識されている可能性が高い。

主格の「が」が初めて示されるのは、10課の存在の事象叙述においてである。ここではそれまでの課で「は」とともに提示されている一般動詞と異なり、「いる・ある」だけに「が」を用いるため、一般動詞に対する英語のbe動詞のように、日本語においても存在文の「が」のみが特別なものとして意識される可能性がある。また、この課では「あそこに電話があります」だけでなく、「ミラーさんはあそこにいます」という提題の

「は」を用いた文も同様に示される。そのため、中国語や英語など、主語が必ず文頭に来るタイプの言語を母語とする学習者にとっては、「あそこに電話が[㊦]あります」のように、存在文では文頭の語につきにくい「が」よりも、「ミラーさん[㊧]あそこにいます」のように文頭にある語につく「は」のほうが、主格を表すマーカーとして認知されやすいと推測される。

その後、初級半ばまでに「が」が表れるのは、疑問詞を受ける形のほかは、主に対象格のマーカーが中心である。主格を表すマーカーの役割は、単文では提題表現「は」が兼任し、「が」は従属節や名詞修飾節の中に表れるため、多くは初級後半まで触れる機会がない。後半の29課では、「電気[㊦]ついてます」が物が主語になる文として提示されるが、質問文では「電気[㊧]ついてますか」「いいえ、電気[㊧]ついていません」のように「は」が使われる。そのため、「が」が主語を表すという機能が曖昧にな

表1 「みんなの日本語」における「が」および「は」の扱われ方

* ()内の数字は初出課

主 格	属性叙述	わたし [㊧] マイク・ミラーです (1) このまち [㊧] きれいです (8) わたし [㊧] お金が あります (10)
	事象叙述	わたし [㊧] 毎朝 6時に 起きます (4) わたし [㊧] パンを 食べます (6) あそこに 電話 [㊦] あります (10) ミラーさん [㊧] あそこに います (10) バス [㊦] 来なかったんです (26) 電気 [㊦] ついて います (29)
	名詞修飾節	これは 女の 人 [㊦] 読む 雑誌です (22) *「の」でも可
	従属節	ミラーさん [㊦] 来たら、出かけましょう (25) わたし [㊦] やりますから、そのままに して おいて ください (30)
	疑問詞+	サッカーと 野球と どちら [㊦] おもしろいですか (12)
対象格	感覚・希望	わたしは 映画 [㊦] 好きです (9) わたしは ひらがな [㊦] わかります (9) わたしは 車 [㊦] ほしいです (13) * (Nを~たいです)
	可能	ミラーさんは 日本語 [㊦] できます (18) わたしは 日本語の 新聞 [㊦] 読めます (27)

り、わからないままになっている可能性も否定できない。中にはなんとなく「は」と「が」が交替できるというイメージを作りながら、ほんやりと「が」を捉えている学習者がいることも考えられる。

4-2. そのほかの教科書での扱われ方

そのほかの日本語初級教科書でも扱いは同様である。〔ひらけ日本語〕でも、一般的な主格は主題と同一であるため主に「は」で示されている。「が」は、主格では存在文、疑問詞が主語のとき、人以外が主語の事象叙述文に用いられており、それ以外では、希望・感情・可能表現などの対象格のほか、いわゆる「～は～が」文の中で属性を表す表現として示されている。「～は～が」文では「は」が主格の「が」に重なって主題を表すため、全体的に「が」が動作や属性の主語であることを意識づける扱いはなっていない。

〔大地〕でも、主格は主題と兼ねて「は」で表す。「が」の機能は、提出順に「存在の主体、対象、述部の主語（～は～が文）、名詞修飾節内の主語、副詞節内の主語、現象の主語、疑問詞が主語のとき」と明記されている。

このような流れで学習していると、「が」は「ある／いる・好き・上手・ほしい・～たい・わかる・できる」などの対象格を主に表し、特別な場合の主語としても使えるものだというように、学習者が理解する可能性がある。また、単文中心の初級においては、多くの場合、主格マーカーは「は」であるという認識で問題が出ることは少ない。そのために、3-1.(2)で前述したような「は」との交替が起きている可能性がある。

一方、対象格を表す「が」のうち、「ほしい」「～たい」については、「わたしは 車 を 買いたいです」のように、「を」との交替が可能なものとして提示され、「を」との類似性を印象づけている。それに加えて、自他動詞で「電気がつく」「電気をつける」のように、同じような状況を描

写する別の表現において、「を」か「が」を選ばなければならないという問題が出てくることも、同じ対象格を表すものとして、「『を』と『が』がわからない」という学習者を生む原因にもなり、「が」の用法理解を困難にしている。

4-3. 提題「は」を明記したテキスト

ほかの多くのテキストと異なる扱い方をしているのが、[Situational Functional Japanese (以下, SFJ)] である。同書では、学習項目はこれまでのテキスト同様「N₁はN₂です」の文から始まっているものの、2課以降の動詞リストでは、「が」が主語であることがわかるように書かれている。

【例】 <person>が <place>に／へ 行きます・帰ります・来ます
 <person>が <thing>を 買います・読みます・書きます など
 <personA>が <personB/place>に／へ <thing>を 出します

実際の練習では「学校へ行きます」のように、すべて主語を省いたものになっており、「が」を主格として使うことはない。その上で、主題マーカ―として「は」を用いる練習を設け、「は」が提題機能を持つことを意識させる流れになっている。また、同 Notes では、「は」と「も」は discourse particles, 「が」「に／へ」「を」は structure particles として、機能が異なると明記されており、日本語の学習に取り組み始めた段階で、これらの違いについて学習者への意識づけを行っている。実際に学習者に接した経験から見ると、このテキストを用いて学習した学習者は、「は」が主題マーカ―で、「が」が主格マーカ―であることを意識しているため、むしろ「が」が対象格でも用いられることに疑問を感じるようであった。

[SFJ] は英語を母語、あるいは媒介語として理解できる学習者を対象としているため、上記のような説明が可能である。しかしながら、様々な学習者が混在し、媒介語もないために直接法でしか授業を進められない多

くの国内の学習機関では、このような説明を行うことは難しい。そのため、多くの学習者はさまざまな例文に触れながら、自らでその機能を捉えるしかない。その結果、「は」が主格マーカー、「が」は対象格と存在文や従属節などで主格マーカーとして例外的に使われるものと見えている可能性が考えられる。

5. 求められる指導法

一般的な教科書を使って学習している場合、初級前半では主格は「は」で表されることが多いため、「は」が主格マーカーで、「が」は対象格マーカーだと理解していても問題ないように思われる。しかし、これまで見てきたように、学習者が学ぶのに任せているだけでは、文章の不正確な読み取りや、作文などで不自然な文の産出が見られ、「が」の機能の中でも主格を示す役割の理解が不十分な学習者が少なくないことが明らかになった。したがって、まず「が」が主格を表すマーカーであることと、主題を表す「は」が重なることによって主格の「が」が見えなくなっていることを、しっかりと示す必要がある。

最近提唱されている「やさしい日本語」や新しい文法シラバスなどでは、産出機会のあまりない文法項目に関しては、重要度が低いとされている。庵(2015)は、「は」と「が」は「これらの内容がわかっていないと文章を読めないということはあまりない」ため、「読む」場合には文法項目の意味はそれほど重要ではないとしている。たしかに格助詞の誤りは、受け手に多少の違和感を与えるとしても、語彙の意味がわかれば大きなコミュニケーション上の問題は起らないであろう。しかし、アカデミックな日本語やビジネスに必要な日本語を身に付けようとしている学習者にとっては、これらのニュアンスの違いや示す内容を十分に理解することは、研究や業務上必要なことだと思われる。そこで、そういった学習者を

対象に、今後求められる指導法について考察する。

5-1. 「は」と「が」の選択フローチャートの有用性

「は」と「が」の習得を促す教材として、日本語記述文法の観点から野田（1996）によってフローチャートが示されている。さらに、それを学習者が産出する際に役立つようにわかりやすく示したものが庵ほか（2000）である。このチャートを用いて学習した場合、初級の教科書のカバー率が9割程度と高く、すでに「が」が主格を表し、「は」が主題を表すものであることを理解している学習者にとっては有効であると思われる。

しかし、ここまで見てきたように、学習者の中には、「が」と「は」の基本的な機能を理解していない学習者が存在することに留意しなければならない。彼らにとっては、「普通名詞が初めて主語として出てきたときは『が』をつけます」（森・庵 2011）というような規則をいくつも覚えることが負担になり、それを活用することが難しい可能性がある。また、フローチャートの規則が細くなればなるほど、基本義を大局的にとらえることは困難になると思われる。したがって、これらのフローチャートの活用は、あくまでも「が」と「は」の基本義を押さえた上でなされるべきである。それを理解した上であれば、庵（2000）で提唱されているような、普通名詞か、固有名詞か、代名詞かなどという規則が、学習者が「は」か「が」を選択する際、主題になりうるか否かという点を判断するために有効な手段になり得るとと思われる。主題になるかという観点をもって見て初めて、「これ」などの代名詞が主題になり「は」を用いることや、初出の普通名詞は主題にならないため主格の「が」を用いることなどが、実感を伴って理解しやすくなるのではないだろうか。したがって、庵（2000）が示すような「は」「が」のフローチャートの提示の前に、少なくとも「が」が主格を表し「は」が主題を表すことをしっかりと理解しておく必要がある。そこで、以下のような方法を提案したい。

5-2. 「が」の機能の意識づけ

対象格マーカの「が」に多く触れている初級の学習者には、存在文だけでなく人が動作主として主語を表す文においても「が」が主格を表すマーカであることを意識づける必要がある。そこでまず、それを理解できるように、絵や動画を使って、動作主を意識させる練習を行う。絵の場合、動作を感じさせるような「男の子^がアイスクリームを食べている」といった絵を見せ、助詞を意識しながら、「() ^が食べている」「() を食べている」の()に入ることばをそれぞれ考えさせる練習を行う。「を」と混せて提示することで、主格を表す「が」と、主格を持ったときの対象格を示す「を」との対比が生まれ、それぞれの機能がより理解しやすくなると考えられるためである。同じく「() ^が郵便局に行く」「() ^がお風呂に入る」など自動詞も入れ、動詞の自他に関係なく、主格マーカが「が」であることを確認する。

初級後半から中級の学習者に対しては、単一主体の能動文だけでなく、より複雑な構文でも主語が理解できるように、動作主体が複数の場合でも主格の確認が必要だと思われる。そこで、二人以上の動作主が出てくる動画などを用いれば、どちらの主体について述べているかが理解でき、かつ受身文における「が」の役割にも注目させられる。

実際の授業では、初中級の学習者を対象に、父と子とパンダが出てくるCMを用い、「() ^が言った」「() ^が買った」「() ^が怒った」のように動作の主体を問う文に加え、「() に言った」「() ^が言われた」「() に言われた」のように動作の向く対象や、受身文の主語や動作主を問う文も扱った。このようにして、能動文だけでなく受身文においても、「が」や「に」を意識させながら、主語と述語の関係を確認した。

以上のように、「が」が主格を表すことを、絵や動画などを使いながら

実感させ、これまで「は」に隠れて見えなかった「が」の用法をしっかりと伝えることが重要である。

5-2-1. 係助詞「は」の格助詞との差別化

「が」が主格を表すことを理解するためには、同じく主格を表すように見える「は」との違いを理解する必要がある。初級の学習者が、対比の「は」や「には」「では」など、それまでの「は」の範囲を超える用法に触れ始めたら、できるだけ早く「は」が主題を表すものであることを示す必要がある。その段階では、学習者の多くが、「は」も「が」も同じ格マーカ―だと捉えていると思われるが、[SFJ]で扱われているように、「は」は「も」と同様に、文脈によって特別な意味を加える表現であることを知っておく必要がある。

その機能をよりわかりやすくするために、例12や例13のように、「で」「に」「から」「まで」などの助詞だけのものと、それらに「は」と「も」をつけたものを見せることで、意味が付加されることを実感させる。

例12 学校で 勉強します。

図書館でも 勉強します。

家で[㊦] ゲームをします。

例13 池袋に 行きました。

新宿にも 行きました。

渋谷に[㊦] まだ行ったことがありません。

これまで「は」を「が」と同様の格助詞だと捉えていた多くの学習者にとって、「は」が「が」や「を」と並ぶ助詞ではなく、「も」と同じ文脈における係助詞であることがわかると、「が」との違いがよりはっきりと理解できるようである。「も」に同質のものを並べる機能があることは、初級の学習者にとっても明らかなことである。そこで、「は」を「も」と対比させることで、取り立て機能や対比の機能があることを伝え、それらを

統括する基本義として、主題を示すマーカであることを確認する。

その上で、次の例 14、例 15 のように、「が」と「を」の場合、「がも」「がは」とならず、「も」と「は」で代替できることを確認する。

例14 ねこが 寝ています。

いぬがも 寝ています。

鳥がは 起きています。

例15 すしを 食べます。

そばをも 食べます。

納豆をは 食べません。

そうすることで、これらも「には」「では」と同様に、「が」や「を」に特別な意味を加える係助詞であることがわかる。そうすれば、「は」は「が」や「を」と並ぶものではなく、意味を付加するものであることが見えやすくなり、これまで「は」の影に隠れて見えなかった主格マーカ「が」に対する意識化が期待できる。

5-2-2. 「は」の提題機能の明示

「は」が「が」とは基本的に異なることを理解した上で、「は」の提題機能が、節や句を越えて作用することを示す。それを実感させるために、複数の文をつなげ、「は」がおよぶ範囲を確認する練習を取り入れる。次の練習 1 のような文で、不要だと思うところに線を引き、消すように指示する。そのようにすると、多くの学習者が、2つ目以降の「わたしは」「わたしの」は不要だと判断し、消していく。それまでの学習過程において「わたしの○○」や「わたしは○○」ということをひとつひとつ取り上げる必要がないことは実感している学習者が多いため、すでにわかっている主語を省略することは、容易に理解できるようである。

【練習 1】

- (1) わたし^はうちへ帰ってから、わたし^は宿題をした。
- (2) わたし^がうちへ帰ってから、父^はつりに出かけた。
- (3) はじめまして。
- | | | |
|----------------------|--------------|--------------------------|
| わたし ^は | リンです。 | …わたし ^の の話 |
| わたし ^は | マレーシアから来ました。 | …わたし ^の の話 |
| わたし ^は | ねこが好きです。 | …わたし ^の の話 |
| わたしのしゅみ ^は | 映画です。 | …わたしのしゅみ ^の の話 |
- どうぞよろしくお願いします。

このような例から、「は」が主題を表すという機能を確認し、「は」が示した範囲がその後の文にも及ぶ場合、主題は繰り返さないということを伝える。そうすることで、「は」の提題機能を実感しやすくなると思われる。

5-3. 「は」と「が」の違いの明確化

続けて、産出の際に問題となる、「は」と「が」の違いについて、既知か未知かという観点からも判断できることを示す。「わたし」や「これ」といったすでに共有している情報は主題になるため「は」を用い、そうではない新しい情報の場合には主題ではなく主格であることのみを示すため、「が」を用いることを確認する。特に英語がわかる学習者には、ピーターセン（1988）が述べているように、英語の“a”にあたるものが「が」で、“the”にあたるものが「は」であるという説明も効果がある。次のような文では、読み手と共有されていない新しい情報は、英語では“a/an”で表し、日本語では「が」で示す。すでに共有されている情報については、英語では“the”で表し、日本語では「は」で表す。

“Once upon a time, there were **an** old man and **an** old woman. **The** old man...”

(むかし、むかし、あるところに、おじいさんとおばあさん^がいました。
おじいさん^は……)

これらを踏まえた上で、練習2のような文章を読み、下線の名詞についてそれぞれ共有されていて主題になりうる情報が新しい情報を判断しながら、「は／が」を書き込んでいく練習を行う。

【練習2】

となりのうちに^⑦男の子（ ）います。^⑧その男の子の名前（ ）けんくんです。^⑨けんくん（ ）毎日サッカーをしています。^⑩けんくん（ ）^⑪妹（ ）います。^⑫妹の名前（ ）はなちゃんです。^⑬はなちゃん（ ）4さいです。^⑭ほお（ ）あかくて、かわいい女の子です。

下線⑦「男の子」は新出の未知の情報であるため主格の「が」をそのまま用い、続けて⑧では既出の「男の子」の名前についての話であるため主題として「は」を用いることを意識させながら、新情報が否かを確認していく。これをしばらく続けていくと、その情報が未知か既知かということが感覚的につかめるようである。また、「は」と「が」の使い分けを確認した後は、これらを声に出して読み上げ、どの語が強調されているかを示すことで、主格と述部とどちらについて主に伝えようとしている文なのかを考えさせることも有効であろう。⑦、⑪、⑭の「男の子、妹、ほお」などの新情報は「が」の前であって驚きを持って伝えられることが多く、反対に、⑧、⑨、⑩、⑫、⑬は主題である「は」の後の叙述部分が強調される。そのため、たとえば⑦では新情報の「男の子」のほうが「います」よりも強く読まれ、⑧では反対に主題の「は」に続く「けんくん」が強調さ

れるはずである。

このようにして、「は」が「が」と異なり、主格ではなく主題を示すマーカ―であることと、それが複数の節や文に及ぶことを確認する。ここまでの過程を丁寧にするこゝで、提題マーカ―の「は」と主題にならない主格の「が」について、学習者の理解を促進できるのではないかと考える。

6. まとめと今後の課題

学習者の産出例や回答例から、初級から初中級の学習者には、主格を表す「が」があまり意識されていないことが明らかになった。これは、初級の教科書での扱いが対象格から始まっており、主格を表す「が」は物が主語のものや、従属節、名詞節が中心であることが原因だと考えられる。人については多くの場合、提題として「は」をとる文に多く触れるため、人が動作主として主語になる文において、「が」が主格を表すことに気づきにくい。しかし、初中級以降の読解などでは、従属節の「が」や動作主を表す「が」を理解していなければ正しく読み取れない文章が増え、さらに作文においても不自然な表現が頻出するため、中級以降のアカデミックな日本語運用においては、主格マーカ―の「が」および提題表現の「は」の理解は必須である。そのため、ここでは、「が」が物だけでなく人の動作の主語を表すことを意識させ、「は」の提題機能との違いを理解させるための方法を提案した。本稿では、主格マーカ―「が」および主題マーカ―「は」の意識化に焦点をあてて論じたが、今後、それを産出につなげる指導法についても詳細な研究が急務である。同時に「を」と「が」においても、それぞれの違いの理解を促進し正しい運用につなげるために、今後求められる指導法についてもさらに研究を進め、学習者の効率的な日本語習得に寄与できればと考える。

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
- 庵功雄・山内博之（2015）『データに基づく文法シラバス』くろしお出版
- 大坂朋史（2011）「助詞「が」の表す格と判断——統語論・意味論・論用論の各段階における機能——」『早稲田日本語研究』第31号, pp.94-105, 早稲田大学日本語学会
- 干康（2013）「中国語母語話者の日本語学習者の「格助詞」不使用について：格助詞「が」の不使用を中心に」『言語と文化』第16号, pp.59-75, 関西学院大学
- 坂本正（1997）「第二言語習得研究と日本語教育——助詞「は」と「が」について——」真紀・ハーバード・坂本正・ジェームス・デーヴィス編『日本語教育：異文化の懸け橋：三浦昭先生古希記念論文集』アルク
- 杉山有花（2001）「上級日本語学習者の格助詞使用の揺れ——格助詞「が」と「を」を中心に——」『2001年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 79-84
- 永井絢子（2015）「スリランカ人日本語学習者の格助詞の習得——シンハラ語母語話者の作文に見られる「ガ」を中心に——」『日本語教育』第161号, pp.31-41
- 中西久実子・庵功雄（2010）『日本語文法演習 助詞——「は」と「が」, 複合格助詞, とりたて助詞など——』スリーエーネットワーク
- 野田尚史（1996）『新日本語文法選書(1) 「は」と「が」』くろしお出版
- 久野暉（1973）『日本文法研究』大修館書店
- マーク・ピーターセン（1988）『日本人の英語』岩波書店
- 三上章（1960）『象は鼻が長い』くろしお出版
- 森篤嗣・庵功雄（2011）『日本語教育文法のための多様なアプローチ』ひつじ書房
- 日本語文法学会（2014）『日本語文法事典』大修館書店
- 日本語教育研究所（2011）『読解をはじめのあなたへ』凡人社
- みんなの日本語**
- スリーエーネットワーク編（2013）『みんなの日本語初級Ⅰ 本冊第2版』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク編（2013）『みんなの日本語初級Ⅱ 本冊第2版』スリーエーネットワーク
- ひらけ日本語**
- 拓殖大学留学生別科・日本語教育研究所（2004）『ひらけ日本語新装版 上』

拓殖大学

拓殖大学留学生別科・日本語教育研究所（2008）『ひらけ日本語新装版 下』

拓殖大学

SFJ

筑波ランゲージグループ（1991）『Situational Functional Japanese Vol. 1 Drills』 凡人社

筑波ランゲージグループ（1992）『Situational Functional Japanese Vol. 2 Drills』 凡人社

筑波ランゲージグループ（1992）『Situational Functional Japanese Vol. 3 Drills』 凡人社

筑波ランゲージグループ（1991）『Situational Functional Japanese Vol. 1 Notes』 凡人社

大地

山崎佳子（2008）『日本語初級Ⅰ大地 メインテキスト』スリーエーネットワーク

山崎佳子（2009）『日本語初級Ⅱ大地 メインテキスト』スリーエーネットワーク

げんき

坂野永理ほか（2011）『初級日本語げんきⅠ第2版』ジャパントイズム

坂野永理ほか（2011）『初級日本語げんきⅡ第2版』ジャパントイズム

（原稿受付 2015年9月30日）

〈研究ノート〉

日本語教育における 慣用句の扱いについて

山 口 隆 正

要 旨

日本語テキストの中で、慣用句を中心に俯瞰したところ、「体に関わる慣用句」、「気に関わる慣用句」が65%を占めた。頻度数からみて「日本語能力試験」でも同様の結果が生じた。

キーワード：慣用句、日本語テキスト、「体に関わる慣用句」、「気に関わる慣用句」

はじめに

日本語を留学生に指導していくうえで、学年が上級に進むにつれ日本語テキストまたは文章中・生教材に「慣用句」が散見される。

そこで、日本語テキストにおける「慣用句」の扱われ方・特徴を分析し、さらに、日本語能力試験の問題と対比し、加えて、学生へのアンケート調査を踏まえ「慣用句」の指導の一端を紹介するものである。

1 慣用句と連語の相違

まず「慣用句」を定義しておくにあたり、「慣用句」と近似の概念に

「連語」の考え方がある。そこで、辞典・辞書・研究者・研究論文の説明で両者の違いを対比する。はじめに、『国語学辞典』（永野賢執筆）p. 229, p. 960 では、

慣用句：二つ以上の単語がいつも一続きに、又は相応じて用いられ、その結合が全体として、ある固定した意味を表わすもの。

連語：二つ以上の単語が連結して、単語よりも複雑なまとまりの概念を表わし、しかも、まだ文をなすに至らないもの。
と明記されている。

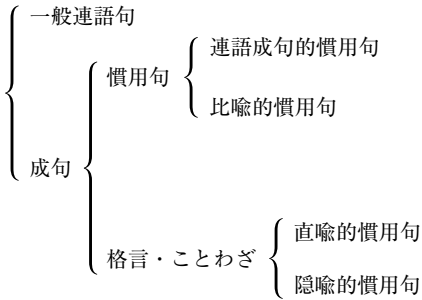
次に、『大辞林』（第二版）p. 580, p. 2738 では、

慣用句：①二語以上が結合し、その全体が一つの意味を表わすようになって固定したもの。

②二語以上が、きまった結びつきしかなない表現。

連語：二つ以上の単語が連結し、一つの単語と等しい働きをするもの。
と明記されている。

・宮地（1982：238）では、慣用句を“一般の連語句（語の連結体で句としてのまとまりを持つもの）よりも結合度が高いものだが、格言・ことわざと違って、歴史的・社会的価値観を表わすものではない。一般の連語句よりも結合度が高いものだけを「連語成句的慣用句」、（中略）、比喩的意味を持つものを「比喩的慣用句」と呼ぶ”。とある。なお、詳細な分類は下記に示す。



さらに、慣用句を語彙的な特徴から氏は以下の4分類にした。

- ① 身体語彙の慣用句
- ② 心情語彙の慣用句
- ③ 漢語語彙の慣用句
- ④ 外来語の慣用句 宮地（1985：247-250）

・国弘（1985：7）では、慣用句を“二語（以上）の連結使用が固定しており、全体の意味は構成語の意味の総和からは出て来ないもの。”連語を“二語（以上）の連結使用が、構成語の意味ではなく慣用により決まっているもので、全体の意味は構成語個々の意味から理解できるもの”と定義している。

・阪田（1990：225）は、“連語は一般的には「二つ以上の単語が結合したもので、一つの観念を表わすが、まだ文にはならないもの」と説明している。つまり、連語を語よりも大きく、文よりも小さい文法的または意味的な単位としてとらえるのであるが、具体的にはどのようなものを連語とするか、そのとらえ方は必ずしも同じではない。”

一方、（1985：84）の中では、“慣用句は句を構成する個々の要素の意味を単純に結びつけてとらえただけでは、その文脈に合わないものである”と述べている。以上の辞書2冊と3名の研究者の説とを併せ

て、慣用句の意味付けは見えてきたが、筆者は宮地の説に則り、以下の小稿を進めていくこととする。

2 日本語テキスト中の「慣用句」

日本語学習者が日本語を学習していく際に、日本語テキスト中の「慣用句」を頻度順に考察してみた。なお、慣用句か否かの判断は以下の3冊の辞典を拠り所とした。

『用例でわかる慣用句辞典』学研辞典編集部 改訂2版 2014年8月
『例解 慣用句辞典』井上宗雄監修 創拓社出版 17刷 2015年2月
『ベネッセ表現読解国語辞典』沖森卓也・中村幸弘編
初版 2003年5月

また、使用した日本語テキストは以下の19冊である。

『中級を学ぼう 中級前期』平井悦子 スリーエーネットワーク
2014.1 8刷
『中級を学ぼう 中級中期』平井悦子 スリーエーネットワーク
2010.6 2刷
『I・C・J』ランゲージサービス 対外日本語教育振興会
1980.7 初刷
『中級からの日本語 読解中心』池田重監修 新典社 1990.11 初刷
『日本語中級読解』富岡純子 アルク 2001.10 5刷
『日本語表現文型 中級Ⅰ』筑波大学日本語教育研究会 1991.3 15刷
『日本語表現文型 中級Ⅱ』筑波大学日本語教育研究会 1991.4 14刷
『読む力 中上級』奥田純子 くろしお出版 2013.3 初刷

『日本語で学ぶ日本語（初級）Ⅰ』黒羽栄司 大修館書店	1995. 7	初刷
『日本語で学ぶ日本語（初級）Ⅱ』黒羽栄司 大修館書店	1995. 7	初刷
『日本語中級読解入門』富岡純子 アルク	1993. 12	初刷
『国境を越えて』山本富美子 新曜社	2001. 3	初刷
『現代日本語コース中級Ⅰ』名古屋大学出版	1992. 1	初刷
『現代日本語コース中級Ⅱ』名古屋大学出版	1991. 2	初刷
『新日本語の中級』AOTS スリーエーネットワーク	2003. 3	初刷
『東京外大 中級日本語』東京外大留学生日本語教育センター	1995. 11	初刷
『実力日本語 上』東京外国語大学	1997. 7	初刷
『上級 日本語』東京外大留学生日本語教育センター	1998. 10	初刷
『実力日本語 下』姫野昌子 東京外国語大学	2000. 2	初刷

上記 19 冊中で「慣用句」は延べ数で 980 例あり、内容を意味分類すると、【体に関わる慣用句：344 例】、【気に関わる慣用句：290 例】、【比喩：7 例】、【その他：339 例】となり、「体に関わる慣用句」と「気に関わる慣用句」を併せて全体の 65% を占めて、この 2 範疇が大部分を占めていることが確認される。

次に頻度の高い「慣用句」を列挙する。

1 位：気をつける	：92 例	5 位：気にする	：30 例
2 位：気がつく	：49 例	6 位：気にいる	：21 例
3 位：世話になる	：48 例	7 位：気になる	：17 例
4 位：役にたつ	：44 例		

上位7位中、「気に関わる慣用句」が多数を占めていた。この「気に関わる慣用句」の教授法的一端は後述5「慣用句」の教え方の一例でも言及するが、留学生対象の日本語テキスト中には、その頻度数の多さが目立ち、日本人の感性及び日本語表現の奥深さの一部を窺い知ることができる。

さらに、次に頻度の高い「体に関わる慣用句」をみる。

「目」(82例)、「手」(63例)、「耳」(35例)、「口」(21例)が頻度順の上位を占める慣用句群となり、日本語テキスト中の特徴の一つである。詳細に個々の上位の慣用句を示すと、

目：[ひどい] 目にあう (14例)、目をとおす (9例)、目をむける (8例) …

手：手にいれる (15例)、手にはいる (11例)、手にする・手がでない (各6例) …

耳：耳にする (13例)、耳をかたむける (8例)、耳がいたい・耳をすます (各3例) …

口：口にする (7例)、口をきく (4例)、口にあう・一口でいえば (各2例)

以上、頻度順の多い上記の慣用句を概観すると、日常生活のなかで頻繁に扱われる慣用句であり、重要度が高く、留学生に対して導入・教授をする際には、細心の注意が必要であろう。

3 日本語能力試験と日本語テキストにおける慣用句の相違

次に、慣用句を日本語テキストのみに傾注せず日本語能力試験を題材に考察してみたい。これは日本語テキストで慣用句という観点よりも、試験の中での慣用句の扱われ方という観点から1999年度から2008年度の1

級（N1）における慣用句を対象としてみた。

すべてに亘る10年間の慣用句の総延べ語数は、143例あり、その中で、「体に関わる慣用句」が67例、「気に関わる慣用句」が28例あり、その他の慣用句が43例、比喩が5例となった。頻度数の多い順では、

役にたつ 7例
腹がたつ 6例
気にする・気にしない 5例
身につける 4例 （以下、省略）

と日本語テキストでは「気をつける」（980例中92例）が頻出度では最多であったが、日本語能力試験のなかでは、それほど多くは扱われていないことが判明した。さらに、「体に関わる慣用句」と「気に関わる慣用句」が併せて7割近くを占める傾向は、日本語テキストとの割合・傾向においては相違は見られなかったものの、頻出度順での相違は見受けられた。ここで改めて日本語テキスト・日本語能力試験における頻出度の高い慣用句は教員側も揃えておくことが肝要であろう。

4 学生アンケートから

筆者は拓殖大学の商学部留学生1・2年生、大学院生を対象として慣用句アンケートを実施した。この結果を踏まえての教授法の一例を後述5で述べる。

対象者の日本語レベルは、

大学院生：本学大学院生中の商研・経研留学生12名（N1取得者8割）
2A：本学商学部2年留学生中、日本語能力が最上クラス25名
（N1取得者7割）

1 A : 本学商学部1年留学生中, 日本語能力が最上クラス13名
(N1取得者5割)

1 C : 本学商学部1年留学生中, 日本語能力が中級クラス15名
(N1取得者2割)

上記の留学生を対象に「慣用句」に関して以下3問を設定した。

(問題1) 「体に関わる慣用句」に関して以下の下線部分の意味を記述して説明しなさい。

- ① 経済学の本を手にしたが, 難しそうなので読むのをやめた。
- ② 彼が体をこわしたのは当然だ。

表① ①の正解者数

	大学院生	2 A	1 A	1 C	全体数
手にする	3名	9名	5名	3名	65名中20名

表② ②の正解者数

	大学院生	2 A	1 A	1 C	全体数
体をこわす	8名	21名	9名	7名	65名中45名

① 「手にする」は筆者が考えていたほど正答率は高くはなかった。

誤答の多くは“もらう”と回答していた。そこで, 筆者がこの慣用句を指導するにあたり, 次の順序で導入・展開をしているので, 以下に示す。

- 1 まずはこの慣用句の意味を直接に指示するのではなく, イメージを膨らませる。
- 2 上記「経済学の本を手にした, …」の問題文の語義は, ここでは“所有”の意味であるが, 他に3つの意味があること([手に取る・手に実際に持つ・受け取る])(『例解慣用句辞典』)であることを提示する。

3 最後に、短文作成に時間を割く。

・博物館で実際に100年前の皿を手にして、その時代の庶民の【 】を感じた。

4 最後に「手にする」（一にする）「体に関わる慣用句」の表現として他の言い回しが存在し得るか否かをイメージさせて問う。つまり、「目にする」「耳にする」は存在するが、「鼻にする」「顔にする」は存在しないという派生的な考えからくるものである。

（問題2）次に、日本語テキスト中で最多の頻度数の「気をつける」を含む気に関わる慣用句に関して調査を試みた。

まずは『現代日本語コース中級Ⅱ』（名古屋大学出版会 p.62）から次の会話文を参照して意味を質問してみた。この問題も記述回答を求めた。

ルイン：あのう、申し訳ありませんが、あのう、ステレオの音が…。

高橋：あ、聞こえますか。

ルイン：ええ。すみません。じつは、今、試験中なんです。それで…。

高橋：あつ、そうですか。すみません。③気がつきませんでした。

ルイン：あと3日で終わりますから。

高橋：はい、分かりました。④気をつけます。

表③ ③の正解者数

	大学院生	2 A	1 A	1 C	全体数
気がつく	7名	22名	10名	11名	65名中50名

表④ ④の正解者数

	大学院生	2 A	1 A	1 C	全体数
気をつける	8名	23名	11名	9名	65名中51名

この（問題2）においても（問題1）同様に上級学年（＝大学院生）が正答数が高く、それ以外の学生はあまり慣用句の意味を熟知しているわけではないことが表れた。この点について「ことばの教育」に関しては、大岡（1993：17-18, 34-53）が“ことばの体験からことばの知識へ”ということを述べている。さらに、イメージと想像力の構築という観点から氏は思考方法をトポロジーにあたる考え方を導入すればよいとも述べている。これらについては筆者が以前、別項にて言及をしているので参照されたい（山口1998：75-110）。

さて、「気に関わる慣用句」に関しては、今回の19冊を調査して、その中の2冊の日本語テキスト中には「気に関わる慣用句」をページを割いて掲載している（以下に用例を示す）。

『現代日本語コース中級Ⅱ』 名古屋大学出版会 12課 p.71

気がある	気にいる	
気がない	気にかける	
気がきく	気にする	
気がする	気になる	
気がつく	気があらい	
気がむく	気がいい	
気をつける	気がみじかい	(14例)

記載方法はすべてに英訳付きであった点

『新日本語の中級 本冊』付録 スリーネットワーク p.282

気が合う	気が変わる
気が大きい	気が進まない
気が小さい	気がする
気が強い	気がつく
気が弱い	気が楽だ

気が長い	気をつける	
気が短い	気を悪くする	
気が若い	気になる	
気が重い	気にする	(19例)
気がある		

記載方法は短文と一緒に掲載していた点

上記の慣用句を見ると「気^が—」をとる慣用句が圧倒的に占めているが、「気^を—」「気^に—」につづく慣用句を併せて学生に喚起をし、まずは『現代日本語コース中級Ⅱ』で提示をした14例の「気に関わる慣用句」の導入・定着を図り、次の段階で『新日本語の中級 本冊』の19例の導入・定着を行い、使えて、体験させることを主眼に授業展開を図っている。

(問題3) 最後に比喩的慣用句(直喩)の調査をするうえで、次の()の部分に下段の言葉からどの言葉が入るか記述式で質問を実施した。

- ⑤ ほっぺたが落ちそうなくらい ()
- ⑥ 口から火が出るくらい ()

語群：まずい・おいしい・からい・あまい・にがい・塩からい・すっぱい・しぶい・あつい・つめたい・さむい・あたたかい

表⑤ ⑤の正解者数

	大学院生	2A	1A	1C	全体数
ほっぺた…	8名	6名	3名	2名	65名中19名

表⑥ ⑥の正解者数

	大学院生	2 A	1 A	1 C	全体数
口から…	8名	23名	11名	11名	65名中53名

前述、国弘（1985：4-5）は、慣用句の実際の目的の一つに“外国人のための日本語教育に役立てる”さらに“学習者の立場に立つとき、慣用句で初めて接したときは意味解釈不可能であり、だれかから教えてもらわなければならない”と述べている。（問題3）から学部2年生と大学院生の理解度を比較したとき、【口から火が出るくらい…】の結果を見ると、上級生よりも学習者の経験則の範囲で、その慣用句と接触したか否かで、理解度の有無が表出したことが現れた。

5 「慣用句」の教え方の一例

ここでは、「慣用句」を実際に授業中に教授をしている際の教授法の一例を述べたい。

・「(お) 世話になる」

この慣用句は、日本語テキスト中で頻出度から見て、第3位に位置するほど多く目にしている、且つ、日常的にも学習上でも重要度の高い慣用句と考えられる。しかし、この慣用句を指導する際に、毎年、どこのクラスでも驚くべき経験をする。それは、「世話になる」の反対を意味する慣用句（「＝世話をする」）が学生側から得られないことである。

そこで、導入として、まず、

・私（＝学生）が日本で勉強をしていた時、

先生にはお世話になりました。

今度、先生が（学生の国・例：中国）へいらしたときは、

とはいえ、「慣用句」は日本人にとっても意義が難解なものもある。それを留学生に対して効果的に指導をしていくことは、工夫と挑戦が不可欠となろう。新しい教授法を見つけ出したい。

参考文献

- 大岡 信『日本語の豊かな使い手になるために』太郎次郎社 平成5(1993)年6月
- 国弘哲弥「慣用句論」『日本語学4-1』明治書院 昭和60(1985)年1月
- 阪田雪子「日本語教育における慣用句論」『日本語学4-1』明治書院 昭和60(1985)年1月
- 「連語・慣用句」『講座 日本語と日本語教育7巻』明治書院 平成2(1990)年2月
- 重松 淳「語彙教育」『日本語学を学ぶ人のために』世界思想社 平成5(1993)年10月
- 宮地 裕『慣用句の意味と用法』明治書院 昭和57(1982)年10月
- 「慣用句の周辺」『日本語学4-1』明治書院 昭和60(1985)1月
- 山口隆正「初級レベルにおける「語」の教え方——トポロジカル・アプローチをめざして——」『拓殖大学日本語紀要8号』平成10(1998)年3月
- 国語学辞典 国語学会編 東京堂出版 28刷 昭和54(1979)年7月 初版 昭和30(1955)年
- 大辞林 松村 明 三省堂 2版 平成7(1995)年11月

(原稿受付 2015年9月28日)

〈研究ノート〉

夏祭りと地域振興

—「完全戦災都市」平塚の七夕まつりを例として—

工 一 仁

要 旨

日本事情の分野での、各都道府県に関する知識は重要な学習項目である。学習を発展させたときの地誌の学習は地理の根幹であり、地域の特色と通過儀礼を知って初めて、その構成が理解できる。中でも「祭り」、特に「夏祭り」に関する知識は、儀礼（年中行事）を大切にしている日本では必要不可欠である。夏の「祭り」は、我が国伝統の「盆行事」に密接に関係しており、現在では「星祭り」として全国各地に広まっている「七夕祭り」も、本来は、先祖を敬い悪霊（自然災害）を鎮め祓う、盆の伝統行事であったという見方もある。戦後70年に際し、本稿では、戦災復興事業として「七夕祭り」を導入し、本来は宗教的な行事が経済的な政策として地域経済の復活と発展に繋げ、成功を取めた地域振興（神奈川県平塚市）に着目して、その考察を試みることにする。

キーワード：夏祭り、盆行事、星祭り、七夕祭り、戦災復興事業

1. はじめに

今年の夏は、第二次世界大戦終結より早や70年ということで、我が国に於いても、改めて「あの戦争とは何だったのか」との様々な検証と共に、尊い犠牲となられた方々への慰霊の盆行事が各地で行われた。

日本政府は、本年8月14日午後、安倍晋三首相による「戦後70年談

話」を閣議決定した。談話は、先の大戦の歴史をめぐり、日本が進むべき進路を誤ったとの見方と、お詫びや深い悔悟の念と、今後も積極的平和主義の下に国際貢献を進めて行く考えを示した。

先の大戦で我が国は、400万人以上の戦争犠牲者を出した。しかしその中には、東京大空襲や地方への空襲、広島と長崎への人類史上初めての原子爆弾の投下等、非戦闘員（兵士以外の一般人）も多く含まれていた⁽¹⁾。

現在では「湘南ひらつか七夕まつり」の開催地として、日本一の集客数（約300万人）を誇る神奈川県平塚市も、戦時中は3度の空襲により市の7割が焼失し、「完全戦災都市」と化してしまった。

平塚市は、戦後の復興政策を進めて行く中で、先祖と戦災犠牲者の慰霊をうる盆行事の一環として「平塚復興祭」を開催し、時を経て「湘南ひらつか七夕まつり」として大きく花開かせ、戦災復興を成功させた。

本稿では、一般的には「星祭り」とされている「七夕」が、我が国に於いては、「盆行事」の一環として実施されて来たことを我が国の通過儀礼を通して過去から振り返り、盆の開始時期に戦災慰霊復興の「平和の象徴」として「祭り」を導入した神奈川県平塚市の復興政策を考察しつつ『戦後70年』を弔いたい。

2. 祭りと年中行事

柳田國雄監修による民俗学辞典によれば、「祭り」とは、「神霊をよび迎えてこれに供献待坐し、以てそれを慰め和ましめること」と定義されている⁽²⁾。

祭りの目的は、神の御霊の活性化や鎮魂、豊作祈願や収穫感謝、雨乞いや雨喜び、悪霊や怨霊や疫神の類の遷却、先祖供養など多岐にわたり、祭りの様式も、時代や地域、目的によって様々である⁽³⁾。

祭りは、年の折り目節目に神をこの世に迎え、食を捧げ衣を供して、人

の幸と穀物の実りを願い、それがすめば再び神をその居処に送り出す一連の儀礼であり、祭りの終始は、要するに神迎えと神送りである。祭りの原型が神話にあるとすれば、その神迎え、つまりこの世への神の顕現は当然人の生誕になぞらえており、神迎えが人の生誕の擬きであるとするならば神送りは人の死の擬きであるといえる⁽⁴⁾。

人生の行事を表す言葉として最も代表的な言葉は『冠婚葬祭』である。「冠」は本来は成人式の言葉であったが、現在では誕生から長寿の祝いまでの、人間の一生の祝い事の全てを意味するようになって来ている。「婚」は結婚に関してであり、「葬」は人生の最後の行事である葬儀を示している。

そして「祭」は、元々は祖先の祭祀であったが、現在では、新年の正月から年末の大晦日までの祭り事や年中行事を表している。

日本列島は、四方が海に囲まれた温帯の中に存在している。故に、四季（春夏秋冬）がほぼ同じ長さで存在し、季節によって風景もそれぞれ変わり、人々はそれを慈しみ、自然に合わせて古来より生活を営んできた。

年の始めはお正月である。お正月を迎えるために門前に門松を立て、玄関の入り口には注連飾りをする。そして、家の中には年神様を迎えるために年棚を作って床の間には鏡餅を供える。1月15日には、お正月行事に使った道具を積み重ねて燃やし、お正月の神様を空に送るのである。

太陽暦の現在では立春は2月4日とされており⁽⁵⁾、前日の3日には節分という鬼を追い払う行事がある。豆まきは年男が行い「福は内、鬼は外」と叫んで、鬼のいる方向に豆を撒き、その後、歳の数だけ豆粒を食べる。本来、年男というのは、正月の神祭りを司る男のことで、一家の主人のことであったが、現在では、その年と同じ千支の男性が年男と呼ばれている。

3月3日には女の子の節句の「雛祭り」、5月5日には男の子のための「端午の節句」があり、この二つの行事は子どもが健康に育つことを家族

で願う行事である。

6月1日は衣替えの日である。季節の変化がはっきりしている日本ならではの習慣であり、平安時代以降宮中から定着してきた。大人も子供も夏の服装に変わり、身も心も新鮮になり、暑い夏を健康に過ごそうとする心構えが芽生える。

東京を中心とした関東では7月7日、その他の地方では8月7日（地域によって異なる）頃に笹竹を立てる七夕の行事があり、それが済むと盆行事へと進んで行く。東京近郊では、7月13日に家の門口やお墓で火を焚いて先祖を迎える。またこの期間の夜には、寺の境内や各地の広場で老若男女が集まって盆踊りが行われる。盆踊りは精霊の魂鎮めである

9月に入ると、稲刈りの最盛期を迎える。日本は元々は農業国家であった。故に季節の変わり目は農作業の日程そのものであった。そして稲の豊作を祈って、様々な行事が執り行われて来たのである。稲刈りを済ませた10月は、収穫祝いを行う。田圃に立てていた「案山子」を庭先に運び餅を供えて感謝する。11月には、「わら鉄砲」（関東地方）や「亥の子づき」（関西地方）等の子供が中心のお祭りをして豊作を祝う⁽⁶⁾。

12月になると、大掃除の「煤払い」を家族中でして、正月の準備に取り掛かる。12月31日の大晦日には、各地の寺院では百八の除夜の鐘が突かれる。そうして年の初めの正月を迎える。除夜の鐘の由来は仏教に有り、経典によれば人間には百八の煩惱（執着）が有るとされている。そこで、年末に一年間の煩惱に纏わるいやなことや、煩惱そのものを除いてしまおうという考えである。本来は、百七回は旧年に、残りの一回は新年に突くのが正しいとされているが、午前零時から一つ目を突き始める所もあり、地域によって違いがある⁽⁷⁾。

こうして日本人は、四季折々の季節の中で、自然を通して、毎年の年中行事を繰り返しながら学び、子供から大人へと成長して一生を全うするのである。

3. 夏祭り

日本の祭りは、春祭り、夏祭り、秋祭り、冬祭りと、季節毎に四つに分けられるが、ここでは夏祭りについて考察してみる。

夏祭りには、祭りの喧騒や華麗さが多く見られることが、その特色といえる。京都の八坂神社の祇園祭りは、その代表的な祭りであり、我が国の夏祭りの源である。

平安時代に京都の町に疫病が大流行したときに「疫病が流行るのは政治事件で失脚したり、殺されたりした人々の恨みのせいだ」として、怨霊を退散させて穢れを流すという考え方で行事が始まったと言われており、天皇の御遊地であった神泉苑に、当時の全国の国数に応じた六十六の鉦を立てて、水で穢れを洗い去る禊を行ったのである。

祭りは、平安時代から鎌倉時代にかけて風流な田楽が行列の中心となって行った。その後の戦乱のため度々中断されることもあったが、南北朝時代から室町時代にかけて少しずつ形が整えられ、経済力を持った町衆が現れる安土桃山時代から江戸時代に入ると、山車、鉦の巡行、神輿の行列など、華やかさも伴って祭りの枠組みが整った。現在では、京都・四条大橋のほとりに神輿を運び、神官が清水を榊でふり掛けてから始めるようになっている。これは本来の祭りの中心となる「禊の式」に当たるものである⁽⁸⁾。

この祭礼は、太鼓、笛、^{かね}鉦などの囃子や、山車、屋台が華麗であったため、多くの神社で参考にするところが多く、夏には、全国各地で「～祇園祭り・～^{ぎおんえ}祇園会」として、盛大に開催されている。愛知県の津島神社の祇園祭り、鳥根県の津和野の祇園会、埼玉県の熊谷・八坂神社の団扇祭り等が代表的であり、京都から祭神を迎えて行うところもある⁽⁹⁾。

夏に特有な疫病の流行や、水害、虫害などの自然災害は、悪霊、即ち御

霊の跳梁ちょうりょうにその原因があるとされ、これを鎮め禱うことによって、防ぐことが出来ると考えられていたのである。

4. 盆の行事

4-1 盆

盆は、先祖の精霊を迎えて再び送り出す行事である。盆は、正月と並んで日本人にとって最も重要な行事と言える。祝い事が重なった時のたとえとして「盆と正月とが一緒に来た」とよく言われるが、このたとえは、一年の行事の中で、①盆と②正月とが、大変重要であったことをよく示している。死んだ者の霊魂は一般に仏様、精霊様と言われ、盆の行事はそれを迎えて祭る死者供養、先祖供養のためのものである。

死者の霊魂は一般的には三種類あるとされている。第一は、先祖すべての霊としての『祖霊』であり、「精霊」、「本仏」と呼ばれている。祖霊は子孫の安全と繁栄を守ってくれる霊なので、祖霊を迎えて祭ることは家族の安全と繁栄を祈ることとなる。第二は、前年の盆の後に死んだ人の霊『死霊』である。死霊は死んで間が無く、十分に精霊化していないので、場合によっては災いを齎すことがあるとされている。「新精霊」「新仏」と呼ばれ、早く子孫を守る祖霊となるよう、新盆には特別丁重に祭らねばならない。第三は、家とは関係のない『霊』である。祭ってくれる人のいない霊や、事故や災難にあって無くなった人の霊があり、「外精霊」「無縁仏」「餓鬼仏」と呼ばれている⁽¹⁰⁾。

4-2 七日盆（七夕祭り）

7月7日は「七日盆」と言っ、て、「盆行事の開始の日」とするところが近畿地方を中心に全国に分布している。食器や仏具を磨くので「磨き盆」、墓までの道の掃除と草刈りをするので「墓の草薙ぎ」、井戸替えをするの

で「池替盆」とも言われている。

七夕は、日本の古代に行われていた習俗にもとづくものである。それは聖なる女性が水辺の機屋にこもって、機を織りながら神を迎えるという「棚機津女」^{たなばたつめ}伝説の習俗であり、古代では宮中行事であった。

「棚機」から「七夕」になったとも言われ、後の奈良時代に中国から伝わった、牽牛星と織女星が年に一回の逢瀬を楽しむ「星祭り」の伝説とも結びついて、全国各地に広まって行った。

しかし、我が国における七夕行事は、地方では、七夕の日に7回親を拝み7回水浴びをしたり、7回ご飯を食べて7回水浴びをするという、子供を中心とした風習も残り、星祭りよりも、穢れや災厄を祓う禊の行事としての性格が強く、盆行事の一環として考えられている⁽¹¹⁾。

5. 戦災復興行事としての七夕祭り

5-1 神奈川県平塚市

平塚市の「平塚」という地名の由来は「地形形状」の語源から発しており、「ひらすか」が転じたもので、「平須賀」は「平らな砂浜」を意味しており、「須賀」は「洲処」「栖処」「清処」などと書き、「すか」は砂地、砂丘を指している。「平塚」は塚や坂などの地形に関係があり、「ツカ」は川の船着場がある平野のことを示している⁽¹²⁾。

神奈川県のおお中央を流れる相模川の西側に位置する平塚は、江戸時代には東海道53次7番目の宿場町となり、湘南の商業活性地域として発展して行った。

南は、相模湾に面しているため漁業も栄え、現在では須賀漁港の平塚魚市場に於いて、相模湾にて漁獲された湘南の地魚が高値で取引されている。

また、郊外の北部には広大な平野が広がっているため、古来より農業も盛んで、県は明治41（1908）年に、県下で初めての実業学校である神奈

川県立農業学校（現、神奈川県立平塚農業高等学校）を開校させ、農業実践指導者の育成にも努めた。

平塚が市制施行に踏み切ったのは、昭和7（1932）年4月1日であり、神奈川県下では、横浜、横須賀、川崎に次いで4番目の市制誕生となった⁽¹³⁾。

5-2 工業都市平塚

平塚が工業都市としての歩みを創めるのは、明治39（1906）年の日英共同経営による日本火薬製造株式会社平塚工場の設立であった。

その後、市が誕生した昭和7（1932）年には相模瓦斯株式会社、関東紡績株式会社平塚工場、相模紡績株式会社と、時代の流れに相応した大手の工場進出が続き⁽¹⁴⁾、在来産業を含めて97の工場（従業員総数2,307人）が出現した。盧溝橋事件が発生した昭和12（1937）年には161の工場（従業員総数31,688人）を数え、3万人規模の工業都市平塚が誕生した。

昭和16（1941）年、先の大戦突入後は、平塚にも戦時下での工業化の波が一気に押し寄せ、前述の日本火薬製造株式会社は日本爆発物製造株式会社を経て海軍火薬廠となり、海軍技術研究所は相模海軍工廠平塚工場へと変わった。さらに、関東紡績株式会社も軍需工場化して近江航空株式会社に切り替えられて行った。

5-3 平塚空襲

先の大戦末期の昭和20（1945）年7月16日午後11時32分、ラジオの警戒警報に続いて空襲警報のサイレンが鳴り終わらぬうちに、早くも花水川河口に照明弾が投下され⁽¹⁵⁾、米国空軍B29爆撃機による焼夷弾攻撃（攻撃機132機・電波妨害機4機、計136機）が始まった。最終投弾時刻は翌17日の午前1時12分であり、この間、非戦闘員である無辜の住民を巻き込んだ無差別攻撃が1時間40分にもわたって繰り返された。被害は、そ

の後の7月30日、8月13日の艦載機による空襲（機銃掃射）と合わせると、死者は237人（近隣町村を含めると330人）で、罹災者は35,336人にも上った。市は7月16日深夜から17日未明にかけての米軍による空襲で、全市域1,048ヘクタールの約30パーセントの313・5ヘクタールが焼失し、全戸数10,419戸の約70パーセントの約7,200戸が廃墟と化した。

爆撃の猛火に囲まれた市民は、女子供連れで花水川、馬入川（相模川）⁽¹⁶⁾、平塚海岸へと幹線道路伝いに逃げたが、行く先々で焼夷弾の被害に遮られた。火が身体へ燃え移る者、直撃弾で即死する者、敵機の低空飛行による機銃掃射を受けた者もあり、その光景は阿鼻叫喚の地獄絵図であったと、生存者は戦後行われた市の調査で証言している⁽¹⁷⁾。

5-4 戦災復興

平塚空襲から約1ヶ月後の、昭和20（1945）年8月15日、「アジアを欧米列強の支配下から解放して大東亜に新秩序を建設する」との大理想を掲げ、果敢に挑んだ先の大戦（大東亜戦争⁽¹⁸⁾）も、交戦国45、国交断絶国4、合わせて49カ国を相手とするに及んで終に国運尽き、終戦の詔勅が昭和天皇より下り、連合国側からのポツダム宣言⁽¹⁹⁾を受け入れ終結した。継続すること足掛け5年に互った不幸な戦争であった。しかし、戦後アジアの解放は実現し、多くの旧植民地は独立することとなった。

戦争終結後は、戦災地域の応急対策として、清掃事業、金属回収事業、戦災復旧水道事業、住宅対策事業が特に急がれた。清掃事業は市民の旺盛な復興意欲により、罹災直後から商店や住宅の建設が相次いで起こった。罹災地の道路や宅地内の土砂・瓦礫は、町内会や隣組などの協力により取り除かれた。清掃事業は、戦後の、市・県施行後、昭和22年度から国庫の補助を得て実施された⁽²⁰⁾。

戦災復興事業と関連する事業として、失業対策事業があげられる。終戦直後の混乱により潜在失業者は相当数であったが、関連する街路・道路、

土地整備事業における失業対策事業にその大多数が吸収され復興事業に献身的に貢献した。漁港事業としての平塚須賀漁港の整備と平塚魚市場の建設は、関連する公共復興事業の代表的な成果である⁽²¹⁾。

5-5 平塚復興祭

平塚空襲から5年目となった昭和25(1950)年7月5日・6日・7日の3日間に、市内見附台公園を会場として平塚復興祭が開催された。それは、戦災を受け、家族を亡くし、耐乏生活を余儀なくさせられた市民各位に、「やすらぎ」を与えるものであった。

会場では、一般的な「祭り」としての催しが3日間賑やかに行われた。市内各所に於いても記念行事としての、卓球大会、芸能大会、句会、ファッション展覧会、花火大会が開かれた。来場者は平塚近隣の農村のみならず、秦野、伊勢原、厚木等の各方面からも大勢の人が集まり、主催者側を吃驚させた。平塚商店街にも人が繰り出して、夏物の商品が飛ぶように売れ、この企画は大成功であった⁽²²⁾。

5-6 平塚七夕まつり

復興祭の終了後、平塚商店街の役員から「来年もぜひ、この日取りで復興祭を実施してほしい」という陳情が市当局に寄せられた。商店街役員会側では「どうして、あのようにな人が集まって商品が売れたのか」と、よく調べてみたところ、この時期農家では、5月と6月の農繁期も過ぎて、7月の休養時期の「田上がり」の頃であり、夏物買い出しの時期であったことが判明した(前述〔5-1〕のように平塚郊外は県下有数の農業地域であった)。

しかし市では、復興祭を常識的に2度も3度も続けるわけにはいかず、困惑したのである。そこで、当時の柿沢篤太郎市長(初代平塚商工会議所会頭)が平塚商工会議所に相談したところ、会議所の宮代長次副会頭は

『七夕まつり』はどうでしょうか。仙台では毎年8月7日を挟んで3日間開催されていますが、大変な人出ですよ。仙台は8月ですから平塚でやるとすれば、7月7日を中心に行えばどうでしょう」と答えたそうである。柿沢市長は「よし、それで行こう」と即決し、運営資金として100万円を用意させた。

しかし、人を集めることに対して関係者は、皆、疑心暗鬼の思いで準備を進めた。当時の平塚市の人口は約5万5千人であり、近隣の、茅ヶ崎、大磯、二宮、伊勢原、秦野、厚木、寒川を情宣・集客範囲としても、約15万人の人口であった（現在では開催当初の悩みは嘘のように、仙台の約250万人を抜いて、平塚は約300万人の集客数を誇り、日本一の七夕まつりを開催している）。

そこで考えられたのが、現在もNHKで続いている「のど自慢」の招致で、人気者の宮田輝アナウンサーを招くことに成功して、平塚商工会議所際に仮設舞台を設け「素人のど自慢大会」を開催したところ大盛況となり「七夕まつり」に関することも日本全国に放送され、「平塚」の地名も全国区の仲間入りを果たし、現在の発展『湘南ひらつか七夕まつり』へと繋げているのである⁽²³⁾。

6. おわりに

我が国は今から70年前、日本本土を対象とした米軍の空襲により、言語に絶する被害を受けた。空襲は8月15日の終戦当日まで続き、全国空襲による犠牲者数は死者約20万人、被災者は約960万人に上った⁽²⁴⁾。しかし、現在も正しい死傷者数は判らず、軍人、軍属と沖縄戦の犠牲者を含めれば、100万人を超える人々が米軍の空襲によって亡くなったという見方もある。

当初米軍は、日本の軍事施設や軍需工場を目的とした精密爆撃を行って

いた。しかし、昭和 20 (1945) 年 1 月に日本空襲の中心の部隊となった米国第 21 爆撃機兵団の司令官に就任したカーチス・ルメイ少将は、戦術を大きく変更し、焼夷弾⁽²⁵⁾によって都市を焼き払う大量殺戮を目的とした無差別攻撃を指示した。

戦後、ルメイは「私が敗戦国の将軍なら、戦犯として処刑されているだろう」と語っている⁽²⁶⁾。兵士以外の民間人である「非戦闘員」を殺戮することは、国際法に違反する行為であり、明らかな戦争犯罪だった。

嘗て旧満洲国の生みの親と言われ、陸軍中將・立命館大学国防学研究所長を務め戦犯容疑のかかっていた石原莞爾は、戦後開かれた極東国際軍事裁判（東京裁判）酒田出張法廷に於いて、米軍のこの国際ルールに違反する残虐な殺人行為を広島・長崎の原爆投下と併せて「戦犯の中での第一級は、空爆・原爆投下で非戦闘員を殺害し国際法を蹂躪した米国大統領トルーマンである」と、厳しく糾弾した。この発言によりアメリカを中心とする連合国側は慌てふためき、戦犯の最終リストから石原莞爾を外したとも考えられている⁽²⁷⁾。

江戸時代に宿場が設けられ、商業都市へ歩み始めた「平塚」は、市制施行後、商工業都市として順調に発展を続けて行った。

しかし、終戦直前の昭和 20 (1945) 年 7 月 16 日から始まった米軍爆撃機による無差別空襲と戦闘機による一般市民への機銃掃射によって、市は「完全戦災都市」と化し、「全市廃墟」の絶望的状况に陥った。が、それでも、罹災した市民が挫けることは無かった。戦争で負けても気持ちでは決して負けてはいなかったのである。絶望の淵から立ちあがり、見事に完全復興を成し遂げた。戦後復興の淵源であり、その『平和』の象徴として『湘南ひらつか七夕まつり』は存在し、毎年 300 万人もの人を集めている。

平成 10 (1998) 年 7 月には、平塚学園高等学校（旧平塚女子商業学校）が全国高等学校野球選手権大会への初出場を決め、8 月の甲子園でも勝利し、「平塚」の地域名を入れた校歌が校名と共に全国に響き渡った。

平塚市は、「七夕祭り」が始まる7月（お盆の開始時期）に入ると、毎年8月のお盆の終了時まで「平塚市平和月間」を定め、平塚市中央図書館を中心に戦争や平和をテーマとした特集展示を行って、先の戦争の犠牲者を弔い供養している。

戦後の経済復興政策の一助として始まった「七夕祭り」も、時を経て「平和の象徴」の「祭り」として、老若男女の市民に受け入れられ、現在の市の発展を推進させる原動力となり、本来は宗教的な行事であった「七夕」を、経済的な政策として復興に繋げ成功を取めている。

昭和60（1985）年12月20日に市は、「わたくしたちのまち平塚は、過去に戦災を被り市域の多くを焼失した悲しい歴史を持っています。そして今のわたくしたちには、こうした惨禍をくり返すことのないよう、平和を守り次代へ引き継いでいく責務があります。しかし、現在地球上には、数多くの核兵器が蓄えられ、人類に深刻な脅威を与えています。世界の平和と安全はすべての人の願いです。平塚市は、『国際平和の年』を迎えるにあたり、美しい地球と輝かしい未来を守るために、国是である非核三原則の順守とあらゆる核兵器の廃絶を願い、『核兵器廃絶平和都市』を宣言します」と、全世界に向けての崇高な宣言を行った⁽²⁸⁾。

今日、我が国はめざましい発展を遂げ、自由で平和な社会を実現させている。戦後も早や70年が過ぎ、戦争を知らない世代の増加につれ、日本各地の空襲被害の歴史は年々遠ざかりつつあるが、戦争とそれに続く苦難の時代を生き抜いてきた人々にとって、この忌まわしい思い出はいつまでも消え去ることはない。

中でも平塚市は、先の不幸な戦争の終結70年にあたり、ここに改めて平和の象徴である『七夕』を通じて、世界の恒久平和を願い、不戦の意を新たにしているのである。

《注》

- (1) 読売新聞東京本社『読売新聞・朝刊』平成 27 (2015) 年 8 月 15 日, 産業経済新聞東京本社『産経新聞』平成 27 (2015) 年 8 月 15 日。
- (2) 柳田國男 (監) 民俗学研究所 (編)『民俗学辞典』東京堂出版 (1984) p. 539。
- (3) 森田玲『日本の祭りと神賑』創元社 (2015) p. 12。
- (4) 吉野裕子『祭りの原理』慶友社 (1990) p. 2。
- (5) 太陰太陽暦であった時代 (明治時代に太陽暦に改暦) には, 正月近辺に立春が来ており, 日付と季節とが一定ではなく年内に立春を迎えることもあった。『年の内に春は来にけり。一年を去年 (ごぞ) とやいはむ今年とやいはむ』古今和歌集: 卷一 (在原元方)「年内に立春が来てしまったので, 過ぎ去った一年を去年と呼んでいいのか, それとも正月が来るまでは今年と呼んだ方がいいのか」というこの歌は, 立春が年の境目とされていたことをよく表している。芳賀日出男『日本の祭り事典』汐文社 (2008) p. 101。
- (6) 吉沢久子 (監)『雑学年中行事・豆知識 300』日東書院 (1990) p. 44。
- (7) 前掲(6)『雑学年中行事・豆知識 300』(1990) p. 133。
- (8) 宮本袈裟雄 (監)『子ども歳時記——夏・盆の明りがともるところ』(1983) p. 77。
- (9) 岩井宏實 (監)『日本の年中行事百科・3・夏・民具で見る日本人の暮らし Q & A』河出書房 (1997) p. 21。
- (10) 前掲(9)『日本の年中行事百科・3・夏・民具で見る日本人の暮らし Q & A』 p. 40。
- (11) 前掲(7)『子ども歳時記——夏・盆の明りがともるところ』(1983) pp. 80-81。
- (12) 金原左門 (監)『ふるさと平塚』郷土出版社 (2012) p. 14。
- (13) 前掲(12)金原左門 (監)『ふるさと平塚』(2012) p. 14。
市制施行当時の人口は 36,028 人であったが, 現在の人口は 256,533 人である [2015 年 5 月 1 日現在, 平塚市役所]。
- (14) この大手紡績会社 2 社だけで, 設立当初から 1,800 人以上の従業員が存在し, その殆どは女性であった。このため当時の平塚の町は紡績の町と化した感があった。若い女子従業員等の購買欲の消化と娯楽を満たす商店や施設が求められ, 平塚商店街はさらに発展した。今泉義廣『図説・平塚の歴史 (下巻)』郷土出版社 (1994) p. 96。
- (15) 被災市民の証言によると, 投下された照明弾の威力は, 深夜にも拘らず

- 真昼のように明るく、新聞も読めるほどであったという。平塚市博物館市史編纂担当（編）『平塚市史 10, 通史編, 近代・現代』平塚市（2011）p. 727。
- (16) 鎌倉時代に相模川に架けた橋を源頼朝が馬で渡ろうとしたところ、落馬し、これが頼朝の死へ繋がったと言われ、以後、相模川は地元では馬入川と呼ばれている。
- (17) 前掲(15)平塚市博物館市史編纂担当（編）『平塚市史 10, 通史編, 近代・現代』平塚市（2011）pp. 727-735。
- (18) 我が国は、昭和 16（1941）年 12 月 12 日の閣議に於いて、自存自衛とアジアを欧米列強の支配から解放し、大東亜新秩序の建設を目的としたこの戦争の呼称を「大東亜戦争」と決定したが、戦後、アメリカ側はこの名称で呼ぶことを強く禁止した。朝比奈正幸・小堀桂一郎・村松剛・結城陸郎ほか 5 名『新編日本史改訂版』原書房（1993）p. 228, 西尾幹二・藤岡信勝ほか 14 名『(市販本) 新しい歴史教科書』扶桑社（2001）p. 277, 角谷文雄『昭和時代「15 年戦争」の資料集』学陽書房（1973）p. 168。
- (19) 対日戦争終結条件と戦後処理方針に関する対日共同宣言。ドイツの降伏後、アメリカ大統領トルーマン、イギリス首相チャーチル、ソ連首相スターリンがベルリン郊外のポツダムに会談して採択。米、英、中 3 国の名で発表、ソ連は対日宣戦と同時に参加。①日本帝国主義の絶滅、②連合国軍による占領、③カイロ宣言に基づく領土制限、戦争犯罪人の処罰と民主化の促進、④再軍備禁止などを規定、これが無条件降伏の最後の機会であることを通告した。我が国は初め無視したが、アメリカが日本各地への空襲を行い、さらに、広島及び長崎へ人類史上初の原子爆弾を投下し、史上空前の残虐なる傷害を多くの婦女子まで与えたこと、ソ連が「日ソ中立条約」を一方的に破り、満洲、北朝鮮、南樺太に侵入してきたことにより、昭和 20（1945）年 8 月 14 日これを受諾した。小葉田淳ほか（編）『日本史辞典』数研出版（1981）。平泉澄『物語日本史（下）』講談社（1988）。
- (20) 前掲(14)『図説・平塚の歴史〈下巻〉』p. 90。
- (21) 前掲(15)『平塚市史 10, 通史編, 近代・現代』pp. 1158-1159。
- (22) 前掲(14)『図説・平塚の歴史〈下巻〉』pp. 106-107。
- (23) 前掲(15)『平塚市史 10, 通史編, 近代・現代』p. 1187。
- (24) 読売新聞東京本社『読売新聞・朝刊』平成 27（2015）年 8 月 15 日 pp. 18-19。
- (25) 火災や高熱によって人や建造物などを殺傷・破壊するために焼夷剤を弾体に詰めた弾のことで、木造家屋が多い日本に甚大な被害をもたらした。

- 池上彰・テレビ東京報道局『池上彰の戦争を考える』KADOKAWA (2015)
p. 46。
- (26) 篠原宏之(編)『教科書が教えてくれない日本大空襲の真実』マックス
(2015) p. 61。
- (27) 佐藤實『歴史読本 2009 年 9 月号・石原莞爾と満洲帝国』新人物往来社
(2009) pp. 114-115。
- (28) 平塚市中央図書館(編)『特集展示・平和の本目録・平成 27 年版』平塚
市中央図書館 (2015) p. 23。

参考文献

- 平塚市博物館(編)『平塚市須賀の民俗』平塚市書籍商組合 (1979)
- 小葉田淳ほか(編)『日本史辞典』数研出版 (1981)
- 宮本袈裟雄(監)『子ども歳時記——夏・盆の明りがともるところ』(1983)
- 柳田國男(監)民俗学研究所(編)『民俗学辞典』東京堂出版 (1984)
- 平泉澄『物語日本史(下)』講談社 (1988)
- 吉沢久子(監)『雑学年中行事・豆知識 300』日東書院 (1990)
- 吉野裕子『祭りの原理』慶友社 (1990)
- 今泉義廣『図説・平塚の歴史(下巻)』郷土出版社 (1994)
- 岩井宏實(監)『日本の年中行事百科・3・夏・民具で見る日本人の暮らし Q & A』河出書房 (1997)
- 田中宣一・宮田登(編)『三省堂年中行事事典』三星堂 (2000)
- 芳賀日出男『日本の祭り事典』汐文社 (2008)
- 佐藤實『歴史読本 2009 年 9 月号・石原莞爾と満洲帝国』新人物往来社 (2009)
- 辻隆広(編)『シリーズ戦争遺跡第 3 巻「町が消えた——全国の大空襲・原爆遺跡」』汐文社 (2010)
- 平塚市博物館市史編纂担当(編)『平塚市史 10, 通史編, 近代・現代』平塚市
(2011)
- 桂島宣弘(編)『留学生のための日本事情入門』文理閣 (2012)
- 金原左門(監)『ふるさと平塚』郷土出版社 (2012)
- 森田玲『日本の祭りと神賑』創元社 (2015)
- 池上彰・テレビ東京報道局『池上彰の戦争を考える』KADOKAWA (2015)
- 篠原宏之(編)『教科書が教えてくれない日本大空襲の真実』マックス (2015)
- 平塚市中央図書館(編)『特集展示・平和の本目録・平成 27 年版』平塚市中央
図書館 (2015)

(原稿受付 2015 年 9 月 30 日)

○拓殖大学 日本語教育研究所紀要投稿規則

(目的)

第1条 拓殖大学日本語教育研究所（以下、「研究所」という。）が発行する紀要は、研究成果の多様な学術情報の発表の場を提供し、研究活動の促進に供することを目的とする。

(紀要)

第2条 研究所は、紀要『拓殖大学 日本語教育研究』（以下「紀要」という）を発行する。

(投稿資格)

第3条 紀要の投稿者（共著の場合、投稿者のうち少なくとも1名）は、研究所専任教員ならびに兼任兼任研究員とする。

(著作権)

第4条 紀要に掲載された著作物の著作権は、研究所に帰属する。

- 2 研究所が必要と認める場合には、投稿者の許可なく、著作物の転載や引用を許可する。ただし、事後に投稿者に報告するものとする。
- 3 紀要に掲載した著作物は、電子化しコンピュータネットワークを通じて、本学のホームページ等に公開するものとし、投稿者はこれを許諾しなければならない。

(執筆要領および投稿原稿)

- 第5条 投稿する原稿は、『拓殖大学 日本語教育研究』執筆要領の指示に従って作成する。
- 2 投稿する原稿は、図・表を含め、原則として返却しない。
 - 3 学会等の発行物に公表した原稿、あるいは他の学会誌等に投稿中の原稿は、紀要に投稿することはできない（二重投稿の禁止）。

(原稿区分他)

第6条 投稿区分は、次表のとおり、定める。

①論文	研究の課題、方法、結果、含意（考察）、表現について明確であり、独創性および学術的価値のある研究成果をまとめたもの。
②研究ノート	研究の中間報告で、将来、論文になりうるもの（論文の形式に準じる）。 新しい方法の提示、新しい知見の速報などを含む。
③抄録	拓殖大学日本語研究所研究助成要領第9項(2)に該当するもの。
④その他	上記区分のいずれにも当てはまらない原稿（調査報告、資料、記録）については、編集委員会において取り扱いを判断する。
	また、編集委員会が必要と認めた場合には、新たな種類の原稿を掲載することができる。

- 2 投稿する原稿の区分は、投稿者が選定する。ただし、紀要への掲載にあたっては、査読結果に基づいて、編集委員会の議を以て、投稿者に掲載の可否等を通知する。
- 3 紀要への投稿が決定した場合には、投稿者は600字以内で要旨を作成し、投稿した原稿のキーワードを3～5個選定する。ただし、要旨には、図・表や文献の使用あるいは引用は、認めない。
- 4 研究所研究助成を受けた研究所専任教員の研究成果発表（原稿）の投稿区分は、原則として論文とする。
- 5 研究所研究助成を受けた研究所専任教員が、既に学会等で発表した研究成果（原稿）は、抄録として掲載することができる。

（投稿料他）

第7条 投稿者には、一切の原稿料を支払わない。

- 2 投稿者には、紀要3部を贈呈する。抜き刷りが必要な場合には有料とする。

（正誤の訂正）

第8条 印刷上の誤りについては、投稿者の申し出があった場合、これを掲載する。ただし、印刷の誤り以外の訂正や追加は、原則として取り扱わない。

- 2 投稿者の申し出があり、編集委員会がそれを適当と認めた場合には、この限りでない。

（その他）

第9条 本投稿規則に規定されていない事項については、編集委員会の議を以て決

定する。

(改廃)

第10条 この規則の改廃は、研究所運営会議の議を経て、日本語教育研究所長が決定する。

附 則

この規則は、平成 27 年 7 月 14 日から施行する。

○『拓殖大学 日本語教育研究』執筆要領

1. 発行回数

紀要『拓殖大学 日本語教育研究』（以下、「紀要」という。）は、原則として年1回、年度末に発行する。

投稿原稿提出締め切りは、拓殖大学日本語教育政研究所（以下、「研究所」という）が毎年定めた日とし、紀要の発行後には、研究所のホームページにもその内容を掲載する。

2. 執筆予定表の提出

紀要に投稿を希望する研究所専任教員ならびに兼任兼任研究員（以下、「研究員」という。）は、『拓殖大学 日本語教育研究』執筆予定表を、研究所が毎年定めた日までに、学務部研究支援課（以下、「研究支援課」という）に提出する。

〒112-8585 東京都文京区大塚1-7-1 G館1F 学務部 研究支援課
拓殖大学日本語教育研究所 紀要『拓殖大学 日本語教育研究』編集委員会 宛

3. 投稿原稿

- (1) 分量：投稿原稿の分量は、本文と注及び図・表を含め、20,000字（ワープロ原稿：A4用紙・横書き、1行33字×27行で23頁）以内とする。
- (2) 様式：投稿原稿は、ワープロ原稿（A4用紙・横書き、1行33字×27行）とする。
- (3) 使用言語：投稿原稿の使用言語は日本語、数字はアラビア数字を用いる。
ただし、日本語以外の言語での執筆を希望する場合は、事前に研究所編集委員会（以下、「編集委員会」という）に書面にて申し出て、許可を受ける。その場合、許可を受けた投稿者は、必ず外国語に通じた人の入念な校閲を受けたものに限る。
- (4) 図・表・数式の表示
 - (a) 図・表の使用は、必要最小限にし、それぞれに通し番号と図・表名を付けて、本文中に挿入位置と原稿用紙上に枠で大きさを指定する。図・表も分量に含める。
 - (b) 図および表は、コンピューター等のソフトを使って、きれいに作成すること。

- (c). 数式は、コンピューター等のソフトを用いて正確に表現すること。
- (5) 注・参考文献：注は、本文中に（右肩にパーレンで）通し番号とし、執筆者の意向を尊重して脚注、後注とも可能とする。また、引用・典拠の表示は、日本語で一般的な方式に従うものとする。
- (6) 原稿区分は、「拓殖大学 日本語教育研究所紀要投稿規則」に記載されている種別のいずれかとするが、「その他」の区分、定義については付記のとおりとする。
- (7) 投稿原稿の受理日は、研究支援課に到着した日とする。
- (8) 完成した原稿1部とコンピューターの機種・使用ソフトを明記した電子媒体（以下、「完成原稿他」という。）を編集委員会宛に提出し、投稿者は投稿原稿（データ）の写しを保管する。
- (9) 紀要に掲載できない場合には、拓殖大学日本語教育研究所長（以下「所長」という）より、その旨を執筆者に通達する。
- (10) 上記分量を超えた投稿原稿は、編集委員会で分割掲載等の制限をおこなうこともある。投稿者の希望で、紀要の複数号にわたって、同一タイトルで投稿することはできない。ただし、編集委員会が許可した場合に限り、同一タイトルの原稿を何回かに分けて投稿することができる。その場合は、最初の稿で全体像と回数を明示しなければならない。

上記以外の様式等にて、投稿原稿の提出をする場合にも、編集委員会と協議する。

4. 投稿原稿表紙ならび投稿原稿の提出

紀要に投稿を希望する研究員は、完成原稿他と一緒に、『拓殖大学 日本語教育研究』投稿原稿表紙を、研究所が毎年定めた日までに、研究支援課に提出する。

5. 原稿の審査・変更・再提出

- (1) 投稿原稿の採否は、編集委員会の指名した査読者の査読結果に基づいて、編集委員会が決定する。編集委員会は、原稿の区分の変更を投稿者に求める場合もある。
- (2) 提出された投稿原稿は、編集委員会の許可なしに変更してはならない。
- (3) 編集委員会は、投稿者に若干の訂正あるいは書き直しを要請することができる。
- (4) 編集委員会は、紀要に掲載しない事を決定した場合は、所長名の文書でその

旨を執筆者に通達する。

- (5) 他の刊行物に既に発表された、もしくは投稿中の原稿は、紀要に投稿することができない。
- (6) 投稿者は、編集委員会の査読を経て、修正・加筆などが済み次第、完成原稿他を、研究所が毎年定めた日までに、研究支援課に提出すること。

6. 校正

掲載が認められた投稿原稿の校正については、投稿者が初校および再校を行い、編集委員会と所長が三校を行う。この際、投稿者が行う校正は、最小限の字句に限り、版組後の書き換え、追補は認めない。

校正は、所長の指示に従い、迅速に行う。校正が、研究所が定めた期日までに行われない場合は、紀要に掲載できないこともある。

7. その他

本要領に規定されていない事項については、編集委員会の議を以て決定する。

8. 改廃

この要領の改廃は、研究所運営会議の議を経て、所長が決定する。

附 則

この要領は、平成 27 年 7 月 14 日から施行する。

付記：「その他」の区分・定義について

- (a)調査報告：専門領域に関する調査。
- (b)資料：原稿区分の範疇以外で教育・研究上有用であると考えられるもの。
- (c)記録：研究所が主催する講演等の記録を掲載するもの。

以上。

執筆者紹介

- 石川 守 外国語学部教授（日本語教育，日本語教育文法）
盤若 洋子 国際学部講師（非常勤）（日本語教育，日本語教育文法）
小林 伊智郎 工学部准教授，日本語学（日本語教育学）
飯田 透 日本語教育研究所准教授（日本語教育）
中村 かおり 留学生別科特別非常勤講師（日本語教育，日本語教授法）
山口 隆正 商学部教授（日本語教授法）
工 一 仁 留学生別科准教授（日本事情，日本文化）

編集委員／小林孝郎（外国語学部教授），阿久津智（外国語学部教授），遠藤裕子（外国語学部教授），佐野正俊（外国語学部教授），小林伊智郎（工学部准教授），飯田透（日本語教育研究所准教授）

拓殖大学 日本語教育研究 創刊号

平成 28 年 3 月 25 日 印刷

平成 28 年 3 月 31 日 発行

編集兼発行人 小林孝郎
日本語教育研究所長

発行所 拓殖大学日本語教育研究所

〒112-8585 東京都文京区小日向 3-4-14

TEL 03(3947)7595（直通）

印刷 株式会社 外為印刷