

言語学の知識を日本語の授業に役立てる

(Linguistisches Wissen im Japanischunterricht)

ハンゼン、アネテ Annette Hansen (ボーフム・ルール大学
Ruhr-Universität Bochum)

要旨 / Zusammenfassung

語学学習においては近年知識より能力を重視する傾向が見られるが、確かな言語学の知識も、教師・学習者双方に役立つであろう。日本語をさまざまな場面で耳にしたり話したりする機会が与えられていても、活用の仕組みを把握していないと、つい間違えてしまう活用形などもある。

また、大学の日本学課程などで日本語を勉強する場合、専門的な文章に取り組む必要があるが、文の構造を把握しないと、往々にしてその内容の理解もおぼつかない。この場合、統語論の基礎知識やテクニクを学習することで、複雑な文とも取り組めるようになる。

言語学の知識がかえって学習の妨げになると思われる場合もあるが、その場合でも、教師はそういう知識があればこそ効果的な教え方も工夫できるのである。語学教師にとって、言語学の知識は言語を教授するうえで有益な手段である。

Heutzutage steht beim Sprachenlernen mehr die Kompetenz als das Wissen im Vordergrund. Dennoch können auch gründliche sprachwissenschaftliche Kenntnisse sowohl Dozenten wie Lernenden nützen. Auch bei Lernern, die viel Gelegenheit bekommen, Japanisch zu sprechen und zu hören, sitzen manche Formen erst dann richtig, wenn das Flexionssystem explizit gelernt wurde.

Japanologiestudierende müssen schon recht früh mit japanischen Fachtexten umgehen. Ohne die Satzstruktur kognitiv zu durchdringen, kann man oft die Bedeutung nicht richtig erfassen, und erst grundlegendes Syntaxwissen und entsprechende Techniken ermöglichen einen souveränen Umgang mit komplexen Texten.

Es gibt natürlich auch Fälle, wo linguistisches Wissen dem Spracherwerb geradezu im Wege steht. Aber auch hier hilft solches Wissen den Lehrenden, eine effektive Unterrichtsstrategie zu entwickeln. Für Sprachdozenten ist linguistisches Wissen ein nützliches Werkzeug.

1 はじめに

語学教育における文法の位置づけは、時代時代の流行に応じてかなり変化してきた。昔の教授法に、文法を中心とする文法翻訳法と、Parliermethode (会話法) という、文法説明をしない語学教授法とが存在した。20 世紀前半に盛んになった直接法、オ

ーディオリンガル法などでは明示的な文法説明が否定されたが、最近はまだ論理的な認識を重んじる傾向が見られるようである [Raabe 2002, 27-28]。大学の語学教育ではそれでも文法認識が大切にされてきたが、大学生と言えども文法や言語学が好きな人は少ないと思われる。そのような状況のもとでの教授法として、文法説明を避ける授業にするか、積極的に学生に理論的把握の仕方を指導しその長所を納得させるかという、両極にある二つの考え方がある。

小論では、音韻、語形、文の構造といったさまざまな分野の例を挙げ、言語学の知識はどれだけ学生に教えればいいのか、そして明示的に教えない場合でも、どのようにすれば教師の知識が役立てられるかについて考察する。本稿は研究報告というよりも、筆者の、学習者としてあるいは教師としての経験報告であることをおことわりしておきたい。

2 学習者に言語学の知識を明示する例

2.1 形態論

まず筆者の学生時代の経験から述べさせていただきたい。私の初学者のころの日本語の先生は日本語学の専門家でも語学教育者でもなかったが、教科書には何らかの文法の説明はあったはずであり、それで文法を意識せずにある程度身に付けたが、いつまでもできない箇所がいくつかあった。その一つはいわゆる「志向形」、つまり動詞に、学校文法におけるいわゆる「意志・推量の助動詞」の「う・よう」がついた形である。

「行く」は「行こう」、「帰る」は「帰ろう」とは知っていても、「起きる」を「起きろう」にしてしまい、先生に訂正される。けれども、規則が分からないので、自分で正しい形を作ることができない。日本に留学中もまだそういう間違いをしたりした。

志向形がよく使われる動詞なら、何回も耳にするから定着も早い。従って「行こう」とか「帰ろう」とかは問題にならなかった。その反対に、「起きよう」などは何回か聞いたはずであるが、定着するには至らなかった。命令形の「起きろ」というのもあるから、それがまた混乱のもとになったものと思われる。

そこで、ドイツへ帰国後、システムティックな文法の勉強を始めた。一段動詞と五段動詞（あるいは母音動詞、子音動詞）の違いが分かってきて、以下のような、一目見てすぐわかるような表示で規則が理解しやすくなった。¹

1 この分析は Rickmeyer 1995 による。オンライン入門もある [Hansen]。

子音動詞 (五段動詞)	語尾		母音動詞 (一段動詞)
	母音で始まる語尾 ←	子音で始まる語尾 →	
kaer.u	+u	+ru	oki.ru
kaer.ana.i	+ana.i	+na.i	oki.na.i
kaer.oo	+oo	+yoo	oki.yoo

表1 子音動詞・母音動詞の活用形

この表示では、語幹が kaer、oki で、それぞれ母音で終わるか子音で終わるかが明快で、それに対応して oo か yoo を付けるのだということがはっきりした。前々から志向形が作れないことを悔しく思っていたので、この表で活用形がマスターできて大変嬉しかったのをまだよく覚えている。

もう一つの例は「足りる」という動詞である。「足りない」という形と「足らず」という形の両方が頭の中に入っていて、不安に感じていても、その理由は分からなかった。しかし、動詞の活用形の種類を頭の中で整理してみて、「足りない」なら、「ず」を使った否定形は「足りず」のはずで、「足らず」の方は文語の四段動詞から来ることを知った。肯定の形は日常あまり使うことがないから、今でも「足りる」か「足る」か若干迷うことがあるが、活用の規則を意識しているので、口語の否定が「足りない」だから、口語の肯定形は「足りる」が正しいはずだという類推がすぐできる。

以上のような場合は文法のシステムを意識することによって自己訂正ができ、言語産出にも知覚にも役立つ例と言えよう。

2.2 統語論

もう一つ学習者に言語学の知識を実践に応用させる例を紹介しよう。統語論の例である。

筆者は二年生の読解の授業を担当している。中級レベル以上の文章を読む場合、文章の全体を勘に頼って把握するだけではなく、文の構造を徹底的に理解することではじめて文章を完全に理解できることが少なくないから、そのためのテクニックも教えるべきだと思っている。単語だけを見て勝手に関係をつけて文の意味を取り違えることは、学生の間だけではなく、専門の学者にもあるのではないかと思う。

1) 述語とその補語

読解授業の例を見よう。

例1 日本列島にまだ国家がなかった時代を「原始時代」と言います。

学生の訳にこういうものがあつた。

訳 1a Als Japan noch kein Staat war, nannte man es ‚Urzeit‘. (日本がまだ国家ではなかった時、「原始時代」と言いました。)

何を原始時代と言うかということ、もちろん国家がなかった時代のことだが、1a の誤訳は「国家がなかった時代」を「言う」の目的語としてではなく、時の状況語として捉えたことから生じたのであろう。また「日本列島に国家がなかった」を「日本列島は国家ではなかった」と捉えた間違いもある。

そこで、それぞれの動詞 (あるいは形容詞) を見て、「誰が、何を」という質問で補語を考えさせることにする。たとえば「誰が何を何と言いますか」という質問では「(人々が) 国家が無かった時代を原始時代と言います」という答えになる。学生がそういう質問に慣れてくると、「補語」という専門用語を導入して、いちいち「誰が何を」とか聞かず、ただ「補語を探してみてください」というだけで学生は補語を見つけ、単語と単語との繋がりもはっきり把握する。

この際、それぞれの動詞がどんな補語をとるかという「結合価」や「格支配」の問題もとりあげる。例えば上の例では、学生が今まで出会った「言う」という動詞は、「A は B と言う」というパターンのみで、「A は B を C と言う」というパターンは未学習なので、そういうパターンも指摘すると効果的であろう。

2) 連体修飾

もう一つ間違いやすい文法は、連体修飾文である。

例1 日本列島にまだ国家がなかった時代を「原始時代」と言います。

訳 1b In Japan gab es noch keinen Staat. Man nennt die Epoche ‚Urzeit‘. 日本列島にまだ国家がなかった。その時代を『原始時代』と言います。

このように勝手に二つの文として考えることがある。

こういう時、「-(r)u や -ta/-da で終わる動詞が文の中に表れる場合は、必ず名詞を修飾する」という規則を教えて、ときどき任意の文章の中の連体修飾節を全部探し出さず練習をするとよい。

また、次のような単語と単語との繋がり、つまり文の構造を図にすることもできる。

例2 毎日ボーフム駅で大学に行く電車に乗ります。

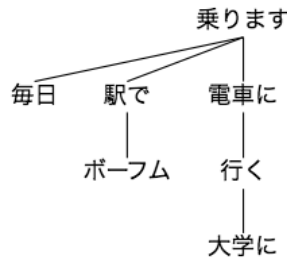


図1 樹形図

この樹形図は依存文法によるもので、よく知られている生成文法の図と異なる²。ここで分かるのは文節と文節との関係である。



図2 支配・依存関係

「AはBを支配して、BはAにかかる(依存する)」という言い方をする。「乗ります」に直接かかるのは「毎日」「駅で」「電車に」という三つの文節である。「毎日乗ります」「駅で乗ります」というように、その動作の時や場所をあらわす表現と、「電車に乗ります」という、動作の補語である。

「補語を探しなさい」と言われたら、この図ですぐ動詞の補語が分かる。そして「どこの駅か」も「どの電車か」も図で分かる。「ボーフム駅」と「大学に行く電車」である。

上で述べた例1の文に戻ると、樹形図は次のようになる。

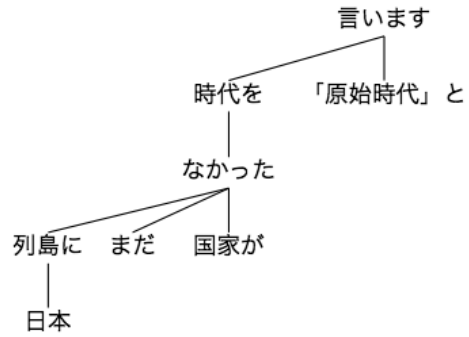


図3 樹形図

2 依存文法は Tesnière 1959 によって開発され、Rickmeyer がそれを日本語に応用している。

「言います」の補語は「時代を」と「『原始時代』と」で、「なかった」の補語は「列島に」・「国家が」で、「国家がなかった」というのは「時代」を修飾するということもわかる。

二年生の授業で、例2のような簡単な文で樹形図を説明し、冬学期の間、何回も読み物の中の文の樹形図を見せることにした。そして、読み物の文が複雑になるにつれて、樹形図があった方がわかりやすいと気がつく人が多い。しかし、みんなが喜ぶわけではない。試験に出るからと、ぐずぐずいいながら勉強はしていても、どうして勉強しなければならないのか分からない人もいる。夏学期になると学生は自分で樹形図を描く勉強をはじめる。そして、学年が終わって、日本やドイツでの企業研修で日本語の文章を読まなければならないとなると、もともと樹形図がきれいな学生でも図を作って理解しようとするところがあるそうだ。実際にそのような例があると分かったのは、そういう経験を綴ったEメールをもらったからである。

3 学習者に言語学の知識を明示せずに生かす例

3.1 音韻論

では、次に言語学の知識を学習者には明示しないで、教師として活かす例を見よう。ドイツ語母語話者が日本語を学習する場合、発音の上で難しいものの一つは、サ行とザ行の区別である。「ズシ」(寿司)とか「ザムライ」(侍)のようにサ行が有声音になることがある。その理由を探るには、ドイツ語の音韻構造について考えなければならない。

ドイツ語では /s/ と /z/ は語頭では対立しない。共通語では <Sahne> [za:nə] (クリーム)、<sicher> [zixa] (確か、安全) など全部有声音で、無声音の [s] は起こらない。方言によって [sa:nə]、[sixa] になるが、そのような方言では語頭の <s> という文字はすべて [s] と発音され、/s/ 対 /z/ の対立はない。

語尾は、<Haus> [haus] (家) のように、共通語も方言も無声音しかないが、日本語の「-ます」 [mas] などの例を見れば分かるように、日本語も同じなので、この場合はドイツ人学習者の発音上の問題は起こることはない。

/s/ と /z/ が対立するのは母音に挟まれた場合だけである。<fließen> [fli:sən] (流れる) と <Fliesen> [fli:zən] (タイル) は最小対語(ミニマル・ペア)である。<weiß> [vaisə] (白い) と <weise> [vaizə] (賢い) もその例で、他にもいくつかある。

ただ、母音と母音の間でも /s/ と /z/ の区別をしない方言が少なくない。ヘッセンの方言ではすべて [z] になるのに対してバイエルンでは逆にすべて [s] と発音される。そこで最小対語の区別ができなくなることさえある。<Muße> [mu:se] (文化的な活動

や瞑想に使う暇を指す。例えば「本を読む暇」、「自分の庭の花を楽しむ暇」など)と <Muse> [mu:ze] (ミューズ、文芸を司る女神) という最小対語の例で混乱することが多いようである。両方とも芸術には必要だからか、日常的な語彙と離れた語だからか、インターネットで Muße と Muse を探索したらフォーラムで綴りに自信がない人の質問が見つかった。それは、「Muse か Muße かどちらが正しいですか。あるいは両方ありますか。」(“Heißt es Muse oder Muße oder gibt es beides?”) というものである。ヘッセン出身のユーザかもしれないが、これも話者の方言によって区別がつかないことを示す一例と言えよう。つまり標準語では語中には /s/ と /z/ の区別があるが、地方によっては語中にさえないわけである。

以上の考察で、ドイツ語話者にとって /s/ と /z/ の区別が難しいということが分かったが、次にどう教えれば区別できるようになるかという問題に進む。筆者の経験では、単音として繰り返させる時はほとんどの学習者が正しく発音できる。ただ音素としての区別が難しいので、自分が正しく発音した音でも [s] か [z] か分からない学習者がいる。そういう学習者には、正しく発音できるこの二つの音を、それぞれ一つの表徴(記号あるいは概念)と結びつけることによって、区別を意識させることができるのではないだろうか考えた。

その方法として、「調音を意識させる」ことが考えられる。有声音・無声音、声門の振動などの話は、煩瑣になる恐れがあるが、[s] と [z] をのばして発音させ、指先で軽く喉頭に触れさせれば、それだけで学習者は有聲と無聲の違いを実感できるであろう。

さらにもう一つ、言語学的な概念を一切使わずに済む教え方もある。[s] の音と [z] の音を以下の絵と結びつける方法である。

蛇はs字形、ハエの航跡はz字形をしている。教室でする説明は次の通りである。「蛇はどんな音を出しますか。ssss に近い音でしょう。蛇の音を出してみてください。では、それに対して、ハエはかなりうるさいでしょう。グルグルと飛び回ってzzzzz という音を出すでしょう。ハエの音を出してみてください。」何回か絵を見せて音を出すように促すと、発音を間違えても絵を見せるだけで、すぐ正しい音を思い出してもらうことができる。また、その絵には発音を思い出すイメージだけでなく、文字の形も入っているので、日本語をローマ字で見ると、すぐ蛇の絵、ハエの絵が浮かんで、正しい発音と結びつけられる。

このように教師として言語知識を駆使して、問題を分析し、教え方を工夫すると、授業では専門用語など一切使わずに教えることができる。

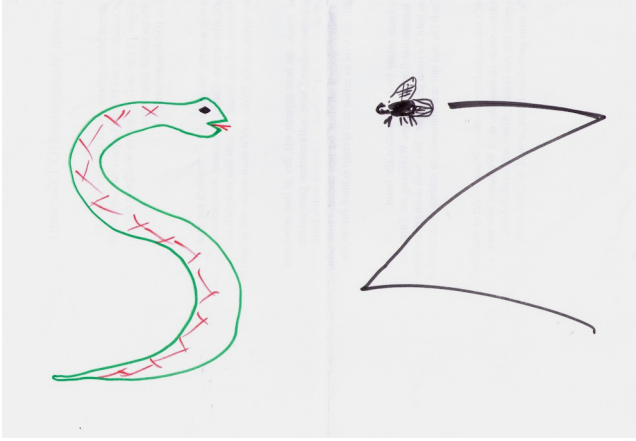


図4 蛇とハエで /s/ と /z/ の区別を教える

4 まとめ

以上の例でわかるように、言語学的知識は、効率的な学習に確実に貢献することができる。教師としての課題は、いかにして文法の意識化に面白みを与えて、学習者にその効用をすぐ理解してもらえるかという点にある。学習者は、文法のための文法だという印象を受けたら、反発することがあるからだ。言語学知識を明示的ではなく、ハエと蛇の例のように絵などに託して把握させる場合でも、教師に正確で明瞭な言語学知識は必要不可欠である。

【参考文献】

- Hansen, Annette u.a. *Einführung in die japanische Morphosyntax*.
www.ruhr-uni-bochum.de/sulj/e-learning/ejms/index.html
 Raabe, Horst 2002. *Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht*. Band B. Fernuniversität Patras.
 Rickmeyer, Jens 1995. *Japanische Morphosyntax*. Heidelberg: Groos.
 Tesnière, Lucien 1959. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.