

【寄稿特集】陳伯陶先生受章記念寄稿論文
日本語学を支える言語思想の限界
—現在の言語研究の制約を超えて—

落合由治

淡江大学日本語文学科教授

1. 日本語学の基本的課題としての品詞論

日本語教育や日本語学は現在、大きな転換期に入ったと考えられる。その背景には日本語学の大きな課題が存在する。現在、日本語教育で使われている日本語に関する文法概念の流れには、大きく三つの潮流が存在している。まず、現在の日本語教育と日本語研究に見られる品詞概念の起源のひとつは、国語史的な視点の延長として、言語活動の場面と主体を捨象してソシユール的ラングの側面から研究を進めてきた橋本文法などの国文法に由来する文法的品詞分類による分類体系である。それに接続する形で、欧米の言語研究由来のラングの観点を導入した日本語学で使用されている様々な文法概念が並行的に使用されている。三つ目は、国文法とは異なる日本語教育の現場の必要性から生まれて来た「複合辞」「基本文型」などの日本語教育での文法的概念である。こうした異質な概念の混淆現象がもたらしている日本語研究および教育上の説明内容の混乱や困難については、台湾の日本語教育の現場でも周知の事実と言えよう。

本エッセイでは、こうした全体的動きに注目しながら、その中で特に、成熟の段階に入ったと言われている日本語学の各領域（文法、語彙）の研究の最も基礎となる「言語観」と「文法的単位」の問題について焦点を当てて見たい。

2. 言語観と文法的単位の問題点

まず、言語観の問題点であるが、日本語教育に関わる日本語学研究者からは、現在の日本語学の基礎となっている言語観と文法的単位について大きな問題点が指摘されている。

2.1 日本語教育と日本語学の言語思想的基礎

そのひとつは、日本語教育と日本語学とを相関させて研究している立場からの見解で、今まですでに多くの論がすでに出ていているが、最近の比較的まとまった研究として二人の研究者を取り上げたい。一人は田中寛（2004）、田中寛（2010）である¹。田中寛（2004）は、日本語教育では重要な文型として主要な文法項目としている「複文」構造を作る文型として「ト・バ・タラ・ナラ」の条件表現、それに付隨する条件表現として「テハ、テモ、ノニ」、さらに「カラ、ノデ」「コトデ、コトカラ」「タメニ」「ヨウニ」を取り上げて、実際の使用例によって詳細な用法研究をおこなっている。これらは、日本語教育の中で「文型」として言語教育の主要内容になっている重要な文法的単位であるのは言を待たない。田中の研究が優れている点は、それまでにも日本語学習のための教授者学習者用辞典として出されていた森田良行・松木正恵（1989）²、グループ・ジャマシイ（1998）³など日本語教育での教育と学習のために実施されていた研究と、日本語学の立場で従来の品詞を超えて用例収集が行われた山崎誠・藤田保幸（2001）⁴、野田尚史編（2005）⁵、山崎誠・藤田保幸編（2006）⁶など日本語学的視点から日本語教育の文法的単位にアプローチする研究とを結合して、日本語教育で使用するすべての文型を「複合辞」として統合し、それを日本語学の一領域として位置づけようとした点にある。田中寛（2010）は、こうした日本語教育で「文型」として教えられている表現について今までの語形項目と研究史とを集大成し、「複合辞」の観点から文法的単位を集成しようとしたもの

¹ 田中寛（2004）『日本語複文表現の研究—接続と叙述の構造—』白帝社および田中寛（2010）『複合辞からみた日本語文法の研究』ひつじ書房

² 森田良行・松木正恵（1989）『日本語表現文型—複合辞の意味と用法』アルク

³ グループ・ジャマシイ（1998）『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版

⁴ 山崎誠・藤田保幸（2001）『現代語複合辞用例集』国立国語研究所

⁵ 野田尚史編（2005）『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版

⁶ 山崎誠・藤田保幸編（2006）『複合辞研究の現在』和泉書院

である。

しかし、田中寛（2010）の方法には未解決の問題が残っている。「複合辞」という概念は、元もと20世紀前半の日本帝国時代に日本の領域で行われていた日本語教育から始まった教育用概念が起源であり、国際文化振興会（1944）⁷などの「表現文型」の概念と研究成果を受けて永野賢（1953）が新しい文法的単位として提起したものである⁸。一方、日本語教育で現在、使われている文法概念は寺村秀夫（1982）⁹以降の日本語教育文法に拠るところが大きいが、実は寺村秀夫（1982）の文法の基礎には橋本進吉のソシュール言語学に基づく言語観と文法概念¹⁰があり、その点で元もと日本語教育が目的ではなく、むしろ「国語学」あるいは「国語教育」の理論樹立を目指す目的から生まれた概念や品詞分類を継承している。

こう見えてくると、田中寛のような立場が生まれる理由もよく理解できる。つまり、現在、日本語教育で使っている言語教育用の概念は、起源が大きく異なる異質な二種類の研究的基盤から生じた概念から成っているのである。一つは永野賢が日本帝国時代の日本語教育から継承した外国人に日本語を外国語として教える日本語教育の立場で提起した「複合辞」、もうひとつは、橋本進吉がソシュールのラング論を日本語に応用することによって整然とした品詞と文法体系を構築した橋本文法の概念である。従って、前者の視点からは第二言語教育のための文法概念と文法的単位というテーマが大きくなり、後者の視点からは母語教育としての国語教育のための文法概念と文法的単位というテーマが大きくなる。こうした異なる起源の概念と文法的単位が折衷され混在した形の内容が現在の「日本語教育」

⁷国際文化振興会（1944）『日本語表現文典』（復刻版、冬至書房 1998）

⁸永野賢（1953）「表現文法の問題—複合辞の認定について」金田一博士古稀記念論文集刊行会編『金田一博士古稀記念言語民族論叢』三省堂

⁹寺村秀夫（1982）『日本語のシンタクスと意味 I』くろしお出版

¹⁰橋本進吉（1946）『橋本進吉博士著作集第一冊・国語学概論』岩波書店。両者の関係については落合由治（2007）『日本語の文章構成に関する基礎的研究—テクスト論と結合して』致良出版社参照。

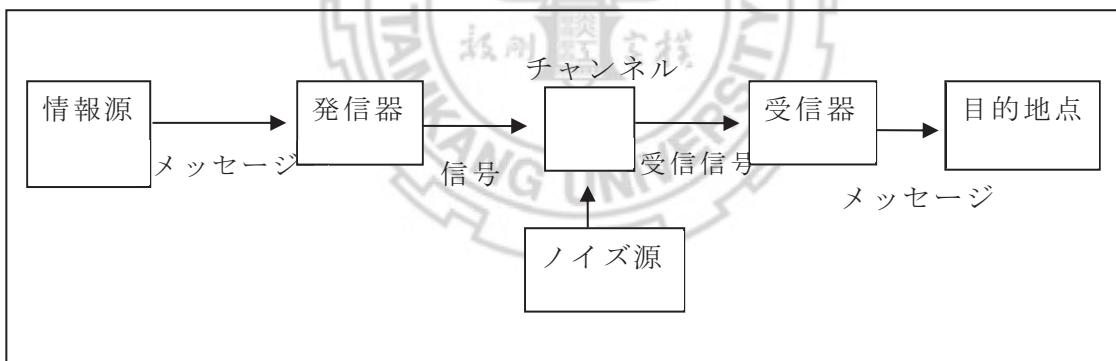
で教育内容とされ、また「日本語学」で研究のために使用されているのである。

しかし、こうした教育と研究を折衷した日本語研究の流れは、現在、日本語教育にも日本語学にも大きな問題をもたらしている。その一つは言語観の問題である。

2.2 ソシュール的ラングの言語観の問題点

以上見てきたように、現在の日本語教育や日本語学で用いられている基本概念や品詞分類は、文法面ではソシュールのラングを言語研究の対象と捉えた橋本進吉の理論と言語観を継承している。そのため、コミュニケーション・アプローチなど主体と場面の概念を取り入れた教授法であっても、ソシュール的なラングの言語観が日本語教育の大きな障害になっていることを、西口光一は以下の図1の図式を用いて批判している。

図1 Shannon and Weaver(1949)のコミュニケーション・モデル¹¹



ソシュールのラングに由来するこのモデルでは、情報源＝送り手は一定の規則でメッセージを発信し、メッセージは送信器（音声言語では発音器官、文字言語では手等字を書く行為）に送られて、一定の規則を持った信号＝言語としてチャンネル（音声言語の場合は音声、書記言語の場合は文字等）を通じて、受信器（音声言語では

¹¹西口光一 (2013)『第二言語教育におけるバフチン的視点—第二言語教育学の基盤として』くろしお出版 29P

耳などの聴覚、文字言語では目などの視覚)に入り、解読されてメッセージとして目的地点=受け手に理解される。ここでは、メッセージはラングとして、常に一定の規則性を保った同質性を持たなくてはならず、どの個人でも同一でなくてはならない。こうしたモデルは、現在の情報通信技術を支えているモデルで、インターネットやクラウド・コンピューティングの基礎になっている。

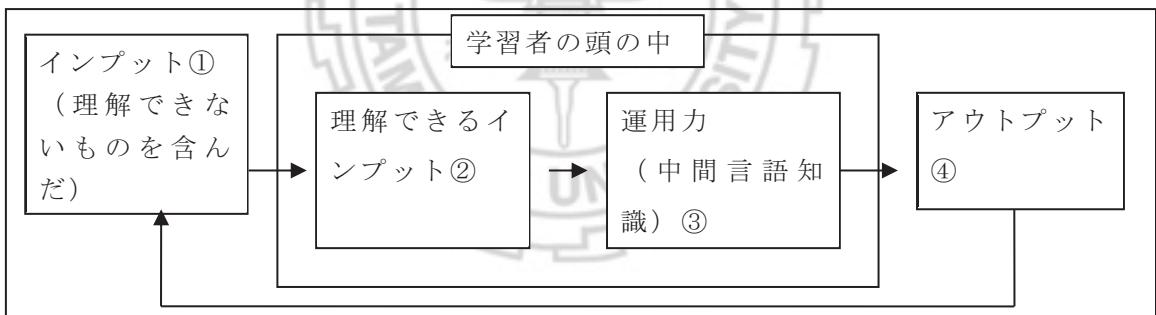
情報通信の場合は、確かにノイズ=情報の不正確さであり、元の発信源と同じ内容が受信側でも受け取られなければ情報通信はなりたなくなる。しかし、これを言語教育に応用すると非常に大きな問題が生じる。メッセージを放送信号のように常に一定不変でなくてはならない規範的ラングとして捉える、Shannon and Weaver(1949)のコミュニケーション・モデルでは、受け手が個々の場面やその主体の社会文化的背景に応じて理解し直したり、日本語で独自に新たな表現を工夫するという行為はノイズと見なされ、原理的に一切認められなくなってしまうのである。つまり、学習者はスマートフォンのようにただクラウドの情報を受信し共有して再現するだけの端末のような存在になっていまう。西口光一(2013)は、こうした言語観がもたらす問題点を以下のように指摘している。(下線部論者、以下同様)

これから新しい言語を身につけようとする人は、その言語のラングを持っていない。ゆえに、ラングの習得をめざして言語の学習を行うのが、言語の学習である、となる。ソシュールによると、ラングの内容は音声と語彙と文法ということなので、新しい言語を習得しようとする人は、当該言語の音声と語彙と文法についての正しい知識を身につけるべく言語を学習しなければならない、ということになる。これが第二言語の学習におけるソシュール的パラダイムである。¹²

¹² 西口光一(2013)『第二言語教育におけるバフチン的視点—第二言語教育学の基盤として』くろしお出版 30P

この指摘は、今回、本論文がテーマとしている文法単位の再検討にとって非常に重要である。つまり、従来のソシュール的言語観では、現在、日本語教育で使われている言語教育の内容は、基本的に規範的なラングとして位置づけられ、学習者はそれを正しい「音声と語彙と文法」として、言わば完全に複写あるいは複製するように求められているということである。具体的に言えば、日本語教育の初級、中級等の教科書に載っている発音、語彙、文型、各種文法概念等は模範となる正解であり、学習者がそれ全体を自分で完全に再現できなければならない絶対的規則になるのである。同時に、それはラング=日本社会の正しい規範的言語体系=日本の社会文化的規範として、それ以外の社会文化的要素や可能性を排除する性格を帯びてしまう。

図2 ラング的言語観による国際交流基金（2010）の第二言語習得のメカニズム¹³



西口光一（2013）は、以上のような言語観は、現在の第二言語習得としての日本語教育全体を支配していると見ているが、この見解には妥当性がある。日本語教育は、実際にこうした考え方で基本的に進められている。その端的な例は、国際交流基金で日本語教師養成用に作られた資料に見られる。図2は、国際交流基金（2010）の文法習得に関する図式である。先に挙げた図1とまったく同じ構造

¹³国際交流基金会（2010）『文法を教える—実際の場面で使えるようになるために—』ひつじ書房 P13

をしている。

つまり、送り手から来たインプット①について、学習者が理解できる内容を一部受容②し、それを運用力（中間言語知識）③として再現して、アウトプット④を産出するということである。つまり、ここでは文法知識は、常に一定不变の内容を持っていて、学習者はそれの一部しか今は理解できないために中間言語的運用しかできないが、インプットの全体が完全に理解できるようになれば、インプットを完全に複写して同じアウトプットが産出できるというわけである。こうした言語観は、まったく先に見た図1と相似である。私たち日本語教師も知らず知らずのうちに、こうした見方で学習者に教えている日本語を正解として捉え、また学習者を正解としての日本語を不完全にしか再現できない不完全な再産出者＝中間言語的運用者としてしか見ないようになっていると言えるであろう。こうした言語観＝唯一の正しいラングの再生産が言語学習であるという見方によって、実は日本語教育の可能性は大きく制約を受けてしまう。これが問題である。

ソシュールのラングに由来するこの言語観の弊害は非常に広範囲に及ぶ。たとえば、この言語観に拠れば元のインプットに存在しないものを学習者が自ら送り出したり再現してはならないことになる。たとえば台湾で言えば、各現場の会話授業の中で日本の語彙として定訳のない台湾らしい語彙（例：夜市、排骨、豆花等）、表現（例：吃飽了）、場面（例：マンゴーかき氷を紹介する）などを社会文化的要素として取り入れようとしても、それは日本語にも日本社会にも元もと存在しなかったため、ラングとしての日本語の正解に位置づけることは難しく、教材や教科書などに取り入れて、教室をより台湾の生活に即した内容に方向付けることに大きな抵抗が生じてしまうことになる。台湾で過去20年以上に渡り急速に日本語学習者が拡大してきても、驚くほど台湾で編集されている初級教科書が日本の教科書の内容の再編集に近い形になってしまうのも、実は、教える教師の側にラングとしての日本で使われる日本語やその記号体系の

みが唯一の正解であり、それに日本語使用者として海外から何かを付け加えることは許されないという強固な心理的抵抗が生じているためではないかとも思える。

2.3 ラングの言語観を越える模索

西口光一（2013）は、ミハイル・バフチンの言語思想によって、こうしたラングの言語観を乗り越えようと試みている。ラングの言語観が、インプットからアウトプットへの同一内容の複写であるとすれば、西口光一（2013）は、バフチンは実際に運用されている言語はまったく違った性格を持っていることを明示したと指摘している。

他人の発話を理解するということは、その発話に対して一定の方向（位置）決定をするということ、それに対して然るべき脈絡の中で、然るべき位置を見い出してやるということを意味します。…このようにして、発話の個々の析出しうる意味要素と、発話全体とが（理解の過程で、発話が発せられた脈絡とは）別の能動的に応答しようとする脈絡の中に移し入れられるのです。あらゆる理解が対話性を持っているものです。¹⁴

この指摘は、重要である。つまり、文法教育であっても先の図1や図2のように送り手に対して受け手が常に受動的立場で、メッセージやインプットを一方的に受け入れるのではなく、受け手は自ら主体的に然るべき脈絡の中にそのメッセージやインプットを置き、それに相応しい位置を与えることで初めて理解が成り立つということである。これは台湾の日本語教育で言えば、受け手である台湾の教師や学習者は、日本語を他者の言語として、自分の立場で然るべき台湾の脈絡の中に置き、それに相応しい位置を与えることで、初めて理解が可能になるのである。「発話の個々の析出しうる意味要素と、発話全体とが（理解の過程で、発話が発せられた脈絡とは）別

¹⁴西口光一（2013）『第二言語教育におけるバフチン的視点—第二言語教育学の基盤として』くろしお出版 43P

の能動的に応答しようとする脈絡の中に移し入れられる」ということは、日本起源の意味要素を認知しながらも同時に台湾独自の文脈に移し替えて理解、応答することができるということであり、まさにそれが本来の言語活動（パロール+ラング）である。

現在、ソシュール的ラングの立場に立っていることで生じている日本語教育と日本語学が抱える問題に対して、こうした対話性の原理を導入することで、正解を複写・複製する行為であった日本語学習が、受け手である学習者において日本の意味要素を認知しながら同時に台湾独自の文脈に移し替えて理解し応答する、能動的な行為に変化するであろう。西口光一（2013）は、自己表現活動という形で、ソシュールのラングに代わる言語観としてバフチンの対話性を導入し、新しい日本語教育の方法を模索している¹⁵。

3. ラング的文法的単位に関する問題提起

先に述べた教育と研究を折衷した日本語研究の流れが、実は、現在、日本語教育にも日本語学にも大きな問題をもたらしているもう一つの問題は、文法的単位の問題である。台湾で市販されている日本の文型辞典類や参考書類に見られる以下のような錯雜とした説明は、台湾の日本語教育の教育現場を混乱させ、学習者の自主学習に多大の困難と困惑を与えないであろうか。私たちはどうそれに対応するのか、まさに今、直面している大きなパラダイム転換の課題をここに見ることができる。

（1）動詞の種類：動詞は、どの観点から見るかによっていろいろな分類の仕方がある。

- ① 五段動詞・一段動詞・する・来る→「活用」の観点から
- ② 動作動詞・状態動詞→「テンス」の観点から
動作動詞（降る・住む）は過去形が過去、現在形が未来を表す。
状態動詞（ある・いる）は過去形が過去、現在形が現在を表す。
- ③ 状態動詞・継続動詞・瞬間動詞・形状動詞→「アスペクト」の

¹⁵西口光一（2013）『第二言語教育におけるバフチン的視点—第二言語教育学の基盤として』くろしお出版第9章

観点から

状態動詞（ある・いる）は「ている」形にならない。

継続動詞（走る・見る）は「ている」形で動作の継続性を表す。

瞬間動詞（壊れる・結婚する）は「ている」形で結果の状態を表す。

形状動詞（似る・優れる）は常に「ている」形が用いられ、單なる状態を表す。

- ④ 本動詞・補助動詞→「自立性の度合い」の観点から
本動詞（来る・行く）は本来の意味を表す。
補助動詞（てくる・ていく）は本来の意味が薄れて別の文法的意味を表す。
- ⑤ 意志動詞・無意志動詞→「命令形・意志形が本来の意味を表すか」の観点から
意志動詞（行く・食べる）は命令形・意志形が本来の意味を表す。
無意志動詞（降る）は命令形が願望を、意志形が推量を表す。
- ⑥ 能動詞・所動詞→「受け身文になれるか」の観点から
能動詞（読む・泣く・いる）は受け身文になれる。
所動詞（ある・見える・話せる）は受け身文になれない。
- ⑦ 自動詞・他動詞→「直接目的語をとるか」の観点から
自動詞（座る・歩く）は直接目的語をとらない。
他動詞（殴る・噛みつく）は直接目的語（ヲ格・ニ格）をとる。
- ⑧ 動詞の活用：→国文法の分類と日本語教育での分類から
未然、連用、終止、連体、仮定、命令
ない形、て形、辞書形、ば形、命令形、意志形

(2) 文法用語：たとえば、国文法、橋本文法由来の形容詞、形容動詞が使われる一方で、イ形容詞、ナ形容詞という便宜的命名も用いられている。橋本文法では、助動詞と呼ばれた文末形に、モダリティー、ボイス、テンスなどという欧米語文法から来た用語が日本語教育や日本語学で用いられている。語形も一部は重なるが、新しく「複合辞」として認定された文型が新たに付加されている。助詞の範囲も同じで、助詞相当の「複合辞」が多数文型辞典に存在している。しかし、品詞上は、たとえば「～について」は「助詞に+動詞つくの連用形+助詞て」のように分解されてしまう。

(3) 類義表現：「いつも」、「常に」、「よく」、「しばしば」、「たびたび」など副詞で頻度や回数を示すものに対して頻度を示す「複合辞」として「～たびに」「～ごとに」などがあるが、文型辞典の頻度表現には後者しかなく、前者は類義語辞典か国語辞典にしか出ていない。その一方で、文型辞典には「と」「ば」「たら」「なら」など品詞語彙レベルでの単位なども条件表現として載っている。類義表現の研

究は多くあるが、採録基準や表現範囲は恣意的で、明確な基準は存在しない。

どうすれば、ラング的言語観を克服しながら、新しい文法的説明の整合的記述や分類原理を確立できるか、その難問の鍵は日本語教育先進地域のパロール的研究に与えられていると思われる。

3.1 問題の発生

以上に挙げたような日本語教育現場での文法概念の混乱あるいは複雑化には、ひとつの共通する原因が認められる。それは、いざれもいわゆる「語」という文法的単位を最も基本的な言語単位として、そこから分類や説明をしようとするところから生じているということである。しかし、はたして、本当に日本語教育で「語」を基本的な言語単位と考えていいのであろうか。

答えは、日本語学習者を中心に考えれば自ずから明かであろう。日本語教育は、使うための日本語を日本語が母語ではない学習者に教えるための教育であるから、日本での母語教育としての国語教育のように文字が読み、意味が理解できればよいというところでとどまることはできない。国語教育では日本語の発音や話し方は日常生活で自然習得されることを前提にしているから、文字の読み方と意味の理解を中心にはすればいいのである。しかし、使うための日本語を日本語が母語ではない学習者に教えるための教育である日本語教育では、発音は自然習得ではありえない以上、発音を基本に考えない限り言語習得は不可能になってしまう。発音の自然な単位を元にした単位が、日本語学習での言語単位なのである。

では、発音を基本に日本語の言語単位を捉えようとすれば、それは「語」になり得るのか？ 答えは、否である。次の例を見れば明らかであろう。日本語能力の実用レベルは、N1 合格以上の 4 技能が必要になる。現代日本語で書かれた資料いわゆる「生教材」については、調べたとしても、基本的に正しく発音ができ、内容が読みとれるのが前提になるだろう。

以下の例では、発音して音読する場合、どのように区切れるであ

I 村上春樹『1Q84』を読む

II 石原 千秋／早稲田大学教育・総合科学学術院教授

III 早稲田大学から与えられていた「特別研究期間」（サバチカル）が終わって、この4月から通常の授業に復帰した。その中に村上春樹の長編小説を読んでいく講義があって、今年は『ダンス・ダンス・ダンス』から読んでいる。その準備と平行して『1Q84』BOOK3を読んだ。そして、『ダンス・ダンス・ダンス』とはかなりテイストが違っていることに改めて気づかされた。

IV 村上春樹は、初期から現在に至るまで文章の質がほとんど変わらない。ところが『1Q84』BOOK3は、登場人物が相手の言葉を鸚鵡返しするところとか、「わかった」と言いきららずに「わかると思う」と言うところなど、文章の細部は同じなのに、全体のテイストがこれまでとは違っているのである。これまでの村上春樹の文体は、先を急がず、どこに連れて行かれるのかわからないようなところがあった。それがまた魅力でもあった。しかし、BOOK3は「謎解き」のために先を急いでいる感じがするのだ。BOOK2までは川奈天吾を脅かす存在だった牛河が、BOOK3では視点人物になって幕が開く。彼は「さきがけ」から依頼を受けて青豆雅美の正体を追うのだが、それがまるで「読者の謎解きの期待」とぴったり一致しているのである。

V たとえば、青豆雅美が千葉県市川市の小学校に通っていたという情報を、牛河はほとんど即座に川奈天吾の名前と結びつける。もちろん、BOOK2まで読んだ読者にはそのことはすでに知っているわけだから余計な手間はいらないといえばいらないのだが、いかにも早くわかりすぎる。それが次々と行われて、「謎」がどんどん解かれていく。約六〇〇頁が長く感じ

られない。「終わり」を知りたくて急いでいるのは、村上春樹も同様だったのではないかという錯覚を起こしそうになった。VI BOOK 3で、青豆雅美が「処女懐胎」する展開には驚かされた。この「処女懐胎」を軸として、「さきがけ」のリーダー野中保と川奈天吾と青豆雅美の関係はきれいに「謎解き」された。これで読者の「謎解き」に関する期待は十分に叶えられた。もっとも、読者としてはこれで安心という感じと、少しきれいすぎたかもしれないという感じとが交錯する。

VII BOOK 2までは、読者は「壁より卵を」という趣旨のことと語った「エルサレム賞」の受賞スピーチを思い起して、現在の混乱した世の中への何らかの「答え」を期待したと思う。実際読み始めてみると、青豆雅美の両親が入信していた「証人会」が「エホバの証人」を連想させ、深田絵里子のいた「さきがけ」が「ヤマギシ会」や「オウム真理教」を連想させるために、よけいに「答え」を求めてしまうところがあった。BOOK 3への期待とは、BOOK 2までに仕掛けられた「謎解き」だけでなく、まさにこういう質のものだっただろう。

VIII しかし、BOOK 3はまちがいなく青豆雅美と川奈天吾の「恋愛小説」であって、BOOK 2までが持っていた社会性の問題は背景に退いてしまった。「さきがけ」は二人の「恋愛」の障害としての位置しか与えられなかつたように思う。それにもなつて、青豆にリーダー殺害を依頼した老婦人や『空気さなぎ』を書いた深田絵里子や不気味なリトル・ピープルは放置されてしまった感がある。その点では、社会問題に対する村上春樹の「答え」を聞くことはできなかつた。この点では、期待をはぐらかされた感じが残る。

IX 前にも書いたことだが、『ダンス・ダンス・ダンス』は『ノルウェイの森』で10万の単位から100万の単位に一桁多く膨らんだ読者を、自分に適切な規模にまでダウン・サイジングさせるための小説だったのではないかと思っている。『ダン

ス・ダンス・ダンス』は、『ノルウェイの森』以前の初期の3部作を読んでいなければ意味が通じないような書き方になっているからだ。しかし、『1Q84』は、100万というスクールの読者を引き受ける覚悟を決めて書いた小説だと思った。それが、『1Q84』に「現実」の出来事と結びつけやすい社会性を持たせた理由だったのではなかっただろうか。

X しかし繰り返すが、BOOK3はまちがいなく川奈天吾と青豆雅美の「恋愛小説」である。BOOK2まで太い骨格をなしていた社会性は背景に退いた感がある。良くも悪くも、BOOK3は『ノルウェイの森』になっている。それで終わるのだろうか。ここで思い出してほしいのは、BOOK1が4月から始まっていたことだ。つまり、1月から3月までは書かれていないのである。私は「まだ書かれていない」と思っている。そのくらいの「期待」は許されてもいいのではないだろうか。¹⁶

(番号と下線部は論者)

以上は、新聞に掲載された作品批評であるが、まず、音読しようと思えば、以下のように区切っていく必要があるだろう。冒頭の標題から第一段落までを取り上げる。

I 村上 | 春樹／】『1Q84』を】／読む】

II 石原 | 千秋／】早稲田 | 大学】／教育・ | 総合 | 科学／学術院／】教授／】

III ①早稲田 | 大学から／与えられていた／「特別 | 研究 | 期間」(サバチカル) が／終わって、／この4月から／通常の／授業に／復帰した。】②その中に／村上 | 春樹の／長編 | 小説を／読んでいく／講義が／あって、／今年は／『ダンス・ダンス・ダンス』から／読んでいる。／】③その準備と／平行して

¹⁶ 『読売新聞』「村上春樹『1Q84』を読む」

http://www.yomiuri.co.jp/adv/wol/opinion/culture_100426.html (2015年4月14日閲覧)

／『1 Q 8 4』 | BOOK 3 を／読んだ。／】④そして、／『ダンス・ダンス・ダンス』とは／かなりティエストが／違っていることに／改めて／気づかされた。】

音読する場合、二種類の区切れができると考えられる。一つは「／」で示した区切れで、橋本進吉文法の「文節」にあたる区切れである。これは「よ」「ね」「さ」のようないわゆる間投助詞を入れることで容易に得られる区切れである。もうひとつは「|」で示した、漢語系の語彙のまとまりを区切る場合の区切れである。音読する場合は、二種類の切り方ができることを学習者が理解していないと、聞いて意味の分かる内容にはならない。そして、これらはただ音読みでの音節のまとまりの区切れになるというばかりではなく、聞いて意味の分かる意味的なまとまりでもある。

日本語教育では、こうした発音上も意味上もあきらかに自然で、それを理解していないと運用や理解に困難をもたらす「まとまり」を基本単位と考えるべきであろう。漢語系（外来語系）の語を除けば、これらは辞書に載っている「語」とは、明らかに異なった区切れで用いられている。「語」を学習単位の基本とする考え方には、運用や理解上の根拠が薄いと言え、また、日本語は「語」を組み合わせて成り立っていると考えるのも学習の場合は実態に合っていない。日本語教育での基本的な言語単位は、発音と結びつけやすい、「文節」である必要がある。

3.2 第二の問題

問題は、実際に使われている日本は「語」とは異質なまとまりで使われ、理解されているばかりではない。これは実際に新聞記事として日本の社会に流通している言語表現である。それを音声上で読解するときには、今まで述べた「文節」を示す「／」や漢語系（外来語系）語彙の区切れを示す「|」ばかりではなく、「】」で示した区切を理解していないと、内容は理解できない。

I段落目の】は作者・作品名そして全体として標題を示す。II段落目は文章の筆者・所属大学・部署・職名を意味して全体として文

章の筆者を紹介している。Ⅲ段落目は本文であり、①～④のような「。」で区切れる文の区切れと、本文の最初の段落という区切れを持っている。これらは実は、こうした連續で発音されて、初めて、内容の区切れとして理解されるようなまとまりで、相互に切り離してしまうと、その機能を失ってしまうようなまとまりである。「村上春樹『1Q84』を読む」だけ、「石原千秋／早稲田大学教育・総合科学学術院教授」だけ、「早稲田大学から与えられていた「特別研究期間」(サバチカル)が終わって～そして、『ダンス・ダンス・ダンス』とはかなりティストが違っていることに改めて気づかされた。」だけでは、聞いて意味は理解できても、これらは何のための情報なのか、何を意図して表現されているのか分からぬであろう。つまり、第三の区切れとして、こうした一連の異なる機能を持った表現が連續することで初めて生まれる表現単位としての区切れがあり、コミュニケーション上それを理解することが、こうした実際に社会に流通している日本語表現では不可欠なのである。この第三の区切れは、相互に前後と関係することで初めて生じるような区切れであり、「文節」を示す「／」や漢語系（外来語系）語彙の区切れを示す「|」とはかなり異質なコミュニケーション上の区切れである。

視覚的には今までの経験でみれば分かるということで、日本語母語話者はもちろん日本語学習者も、コミュニケーション上の区切れである、この第三の区切れは自明のものとして顧みないが、実は、こうした区切れは、コンピューターに人間の言語表現を理解させようとするとき非常に大きな困難をもたらす、情報通信技術では未だに明確に判定できない、極めて高難度な言語の区切れである。¹⁷日本語の印刷物に触れることがない日本語学習者にとっても実は同じ

¹⁷ 職業翻訳者の間では常に機械翻訳の限界が議論されている。職業翻訳者のブログ『elm200 の日記』「機械翻訳は語学学習の代用にはならない」
<http://d.hatena.ne.jp/elm200/20100424/1272087036> (2015年4月14日閲覧) 等参照。自然言語の情報処理については、原忠義、トピチ・ゴラン、宮尾祐介、相澤彰子（2014）「実文書を自然言語処理技術と適切に繋ぐ技術の重要性」『情報処理学会研究報告・自然言語処理研究会報告』2014-NL-217(3)P1-9 を参照。

ように判読困難と言える。これらは、狭義の言語とは関係のない、社会的習慣や表現技術がもたらしている言語の作品単位での区切れで、区切れの意味や形式は各表現ジャンルで大きく異なっている。これらはジャンル的区切れと呼ぶことができるであろう。

日本語教育では今までこうした区切れを論じることはもちろんなく、また日本語学が話題にすることもほとんどなかった。「語」を基本単位とした考察では問題にすることすら不可能な区切れである。

3.3 第三の問題

最後は、読解に関わる区切れを考えて見よう。例1に挙げた文章全体を見ると、各段落でよく似た内容が反復されていることがわかる。

III (前略) そして、『ダンス・ダンス・ダンス』とはかなりティエストが違っていることに改めて気づかされた。

IV 村上春樹は、初期から現在に至るまで文章の質がほとんど変わらない。ところが『1Q84』BOOK3は、登場人物が相手の言葉を鸚鵡返しするところとか、「わかった」と言いきらざに「わかると思う」と言うところなど、文章の細部は同じなのに、全体のティエストがこれまでとは違っているのである。

(後略)

まず、III段落とIV段落では前期の作品と近作の『1Q84』で「ティエストが違っている」ことが繰り返されている。これはいわば問題提起にあたるような問い合わせであろう。

そして、続くIV段落からVII段落では、以下のようにBOOK3は「謎解き」であるという説明が連続して展開されている。

IV (前略) これまでの村上春樹の文体は、先を急がず、どこに連れて行かれるのかわからないようなところがあった。それがまた魅力でもあった。しかし、BOOK3は「謎解き」のために先を急いでいる感じがするのだ。(中略)牛河が、BOOK3では視点人物になって幕が開く。彼は「さきがけ」から依頼を受けて青豆雅美の正体を追うのだが、それががまるで「読者

の謎解きの期待」とぴったり一致しているのである。

V (前略) それが次々と行われて、「謎」がどんどん解かれていく。(攻略)

VI BOOK 3で、青豆雅美が「処女懐胎」する展開には驚かされた。この「処女懐胎」を軸として、「さきがけ」のリーダー野中保と川奈天吾と青豆雅美の関係はきれいに「謎解き」された。(後略)

VII (前略) BOOK 3への期待とは、BOOK 2までに仕掛けられた「謎解き」だけでなく、まさにこういう質のものだっただろう。

さらに、その「謎解き」について、続くVIII段落、X段落では、

VIII しかし、BOOK 3はまちがいなく青豆雅美と川奈天吾の「恋愛小説」であって、BOOK 2までが持っていた社会性の問題は背景に退いてしまった。(中略) 社会問題に対する村上春樹の「答え」を聞くことはできなかった。この点では、期待をはぐらかされた感じが残る。

IX 前にも書いたことだが、『ダンス・ダンス・ダンス』は『ノルウェイの森』で10万の単位から100万の単位に一桁多く膨らんだ読者を、自分に適切な規模にまでダウン・サイジングさせるための小説だったのでないかと思っている。『ダンス・ダンス・ダンス』は、『ノルウェイの森』以前の初期の3部作を読んでいなければ意味が通じないような書き方になっているからだ。しかし、『1Q84』は、100万というスケールの読者を引き受ける覚悟を決めて書いた小説だと思った。それが、『1Q84』に「現実」の出来事と結びつけやすい社会性を持たせた理由だったのではなかっただろうか。

X しかし繰り返すが、BOOK 3はまちがいなく川奈天吾と青豆雅美の「恋愛小説」である。BOOK 2まで太い骨格をな

していた社会性は背景に退いた感がある。（後略）¹⁸

「恋愛小説」でBOOK2までの社会性への「答え」は「はぐらかされた」「背景にしりぞいた」と繰り返しの批評があり、その理由として前期の作品と近作の『1Q84』で「テイストが違っている」理由の説明でもあるIX段落の「読者のスケール」の変化が述べられている。

以上のように、この文章は、「III・IV前半」「IV後半～VII」「VIII・IX・X」という三つの大きな段落相互のまとまりで書かれていると言えよう。これらは、内容のまとまりであり、作品レベルでの内容の区切である。同時に、これらは段落相互のまとまりがあって初めて見えてくるような、反復されるキーワードの意味的連関から生まれる区切であり、同時に作品の論点を示すような主題的まとまりとも言える。読解では、こうしたまとまりを捉えていくことが求められるだろう。これらはもちろん、「語」レベルで論じられる問題ではない。これは文章レベルの区切である。

3.4 台湾の日本語教育の課題

本エッセイで概観してきたように、現在の日本語教育は母語教育であった日本の国語教育、そしてその基礎を形成した国語学の概念にいまだに支配されており、外国語教育の視点から見た場合は、その理論的背景には限界が存在する。一例として「語」を言語の基本単位とした説明では、実際の生教材を教えることは事実上、不可能である。実際に使われている日本語の実態に合わせる限り、本節で見てきたように、言語の基本単位を変更することが重要であろう。以下の図3に日本語教育での言語単位の相互関係を示した。

学習者中心の思想は、ただ教室活動や教授法の問題にとどまらない。言語の規則性の記述である文法や表現論においても、学習者中心の視点を取り入れると、自ずから言語単位などもっとも基本的な

¹⁸ 『読売新聞』「村上春樹『1Q84』を読む」

http://www.yomiuri.co.jp/adv/wol/opinion/culture_100426.html (2015年4月14日閲覧)

理論的仮説に変更が必要になる。

図3 日本語教育での言語単位

(単位レベルIII) 作品の内容に関わる区切れとまとめり

(単位レベルII) 作品の社会的ジャンルおよびジャンルでの表現規則による区切れとまとめり(標題、作者、本文、段落および相互関係)

(単位レベルI) 発音の単位としての「文節」および「漢語系(外来語系)語彙」の区切れとまとめり

大事なことは、これらはすべて、ある視点でみればそのほうが合理的でより簡単な説明ができる説明法のシステムとして、ひとつの仮説であり、別な必要があればそれに応じて内容を変える必要がある可塑的な論であるという点である。今までの国語学は、ラ Ng の言語学として確固不動の理論的原理を主張しようとしていた。しかし、日本語学習者にはこうした原理は不適合である。

言語単位を国語学や母語教育から解放し、より学習者の運用や理解に即した単位に置換することで、社会的により意義のある日本語教育の再編が可能になるに違いない。

4. おわりに

以上、おおまかなスケッチに過ぎないが、現在の台湾の日本語教育が抱えている根本的な問題点のひとつを取り上げてみた。従来のように日本を中心とした日本語教育であれば、こうした問題はそれほど重要ではない。しかし、台湾の日本語学習者を中心に考えると、言語的事実の記述は、日本でのシステムとはまったく異なった視点が必要になる。「語」という単位を離れた新しい単位で、説明を見直していく、それが今、日本語教育界で必要な課題と言えよう。

□2014年12月31日受理