

日本語教育初級文法シラバスの起源を追う  
－日本語の初級教材はなぜこんなに重いのか？－

岩 田 一 成

### **The origin of the grammar syllabus for basic Japanese:**

#### **Why are Japanese textbooks for beginners so heavy?—————**

The prototypes of the grammar syllabus for basic-level Japanese—“Nihongo kihon bunkee” and “Nihongo hyoogen bunten”—were published in 1942 and 1944 respectively. Both books led to the famous textbooks “Basic Japanese Course” (1950) and “Nihongo no hanasikata” (1954) after the war. The two textbooks had a strong influence on modern teaching materials. This paper points out that the grammar syllabus for basic-level Japanese has undergone little change in these 60 years, yet Japanese textbooks have become heavy in content.

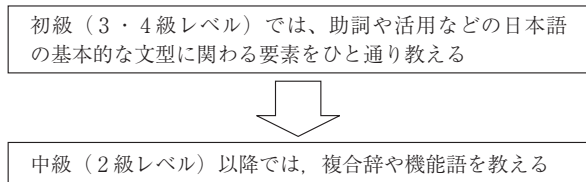
## 1. 日本語教育における初級文法シラバス

日本語の初級教材は非常に重い。多くは上巻と下巻のセットになっているが、試しに体重計にでも乗せてみるとよい。某有名教材は1.2キロを超える。これに副教材や文法解説書、練習問題集などを加えると恐ろしいほどの分量・重量になっていく。本論文は、この重さを出発点としたい。ちなみに筆者は青年海外協力隊で2年半中国に派遣され、それなりに中国語を用いて活動してきたが、JICA訓練所で使った中国語教材は186グラムだったことを指摘しておく。

日本語教育の初級文法シラバスとは、初級で指導すべきとされている文法項目（本稿では文法項目を文型と同義で用いるが、文型については5.1で詳しく説明する）のリストである。日本語教育では、初級文法シラバスが広く共有されており、ある文法項目を言うとそれが初級かどうか現場の教員はすぐに判定できる。その理由は、文法シラバスは旧日本語能力試験を基準に初級（3級レベル）、中級（2級レベル）、上級（1級レベル）という呼び方で定着しているからである。旧日本語能力試験は、各級の文法や語彙を公開しているため（国際交流基金・日本国際教育支援協会2002）、教科書製作者は比較的容易に級に対応した教材作成が可能であったと予想される。その結果、初級・中級・上級が日本語能力試験の各級の文法項目と強く結びついたことにより、2010年に新日本語能力検定に移行してもその文法項目は大きく変化していないと予測できる。新試験はその文法や語彙を公開していないのでこれは予測に過ぎないが、もし文法項目を変更してしまうと関連する中級教材・上級教材の指導項目をすべて変更しなければならなくなる。現実的には項目の変更などできないであろう。よって、本稿では4級3級2級1級という旧試験の呼称をそのまま用いる。新試験では4級（N5）、3級（N4）、2級（N2）、1級（N1）にそれぞれ対応している。

従来から、初級・中級・上級各級の文法項目がアンバランスで、特に初級の文法項目は学習負担が大きいという指摘がなされてきた。小林(2009)では、日本語教育の文法教育観として、以下のような図が示されている。

### 図1 文法教育観 (小林2009: 28)



日本語の基本的な文法をすべて初級で教えてしまおうとする現状では、学習者の負担が重くなる。また、OPI（会話能力テスト）の発話データを分析して、初級で習っても中級レベルの発話にでてこない項目がたくさんある（山内2009: 47）という指摘も出ている。つまり、たくさん教え込んでも、学習者がそれらをすべて使っているとは限らないのである。

初級教科書の分析から、教材間で採択する文法にほとんど差がないということもわかってきている。岩田(2014a)では、比較的新しい初級教材5種類（4.1節に詳細あり）を対象に、その採用文法を一覧にしている。そこでは、ある文法を採択するかどうかは横並びで決まっていることや、採用文法項目はほとんど同じであるが教材の目的は5教材でバラバラに設定されていることが指摘されている。各教材の目的とは「会話用、基礎を使えるようになること、4技能の基礎」などというもので、それぞれの教材で異なった目的が設定されている。田中(2015)でも初級教材の採択文法カバー率を出しているが、採択率が90%を超えるものはすべて80年代以降に出版されていることが指摘されている。つまり新しい教材は、採用文法を横並びで決めていることが示唆される。野田(2005)で技能別シラバスが提案されているのはこういった背景による。会話用教材を謳うのであれば、他教材とは異なる会話に特化したシラバスを採用すべきである。

そもそも初級シラバスの基準となっている日本語能力試験3級レベルの文法項目とはどういったものであるのか。国際交流基金・日本国際教育支援協会（2002）では、「3級文法の選定基準」として、「原則：比較的広範囲に用いられている初級教科書8種の中から、4種以上に出ているものを採用。過去数年の日本語能力試験の問題を調査し、必要なものは追加」と記している。つまり、Can do目標があるわけでもないし、選定基準が機能的・技能的に定められているわけでもない。ただ、当時の初級教材と日本語能力試験の過去問題を踏襲しただけということである。

ここまでの議論をまとめる。初級文法シラバスというのは、学習者負担が重いということ、初級教材間で同じような初級文法項目を採用していること、初級シラバスの元になっている3級文法項目は、これまでの教材や日本語能力試験問題を踏襲しただけのものであることを確認した。

## 2. 先行研究と本稿の研究課題

本稿の興味は、初級文法シラバスがどういった経緯で形成されてきたのかにある。歴史に関わる指摘をしているものに河原崎他編（1992）があり、以下の指摘がある。

第2次世界大戦中に日本語普及のため日本語教育研究が盛んになったが、日本語の文型についても研究が進んだ。その例が湯沢幸吉郎『日本語表現文典』（1944、国際文化振興会）である。湯沢は表現意図による文型分類をここで行っている。この表現意図別文型は後に鈴木忍が『日本語の話し方』（1954、国際学友会日本語学校）で採用し、現在の日本語教育の文法シラバスの基となった。（河原崎他編1992：11）

ここでいう文法シラバスは初級文法シラバスを指している。この指摘から、どうも歴史は第2次世界大戦あたりに遡れることがわかる。また、文型（本

稿の用語で言うと文法項目)分類を行った『日本語表現文典』, 戦後使われた『日本語の話し方(原著は『Nihongo no hanasikata』)]が重要なポイントとなっているようである。

また, 野田(2005)には, 以下の指摘がある。

(これまで教材には工夫がなされてきたという説明をした次のパラグラフで)しかし, 教材で取り上げる文法項目は, ほとんど変わることがなかった。たとえば, 50年前の初級教科書, Nihongo no hanasikata(国際学友会日本語学校, 1954)で取り上げられている文法項目は, 現在の初級教科書と大きな違いはない。文法項目の提出順序や比重の置き方がかなり変わっただけで, 根本的には変わっていない。(野田2005:1)

特に文法項目を細かく比較したりするわけではなく短い指摘であるが, この指摘が正しいとすれば, 1954年からほとんど初級文法シラバスは変わっていないことになる。

また, 関(1997)によると, 戦後初期の日本語教科書編纂のための「指南書の役割(関1997:176)」を果たしたものに、『日本語表現文典』と『日本語練習用日本語基本文型』が挙げられており, 戦後の教科書として広く使われた「横綱級教科書(188)」に, 国際学友会の教科書(『Nihongo no hanasikata』他)と言語文化研究所の教科書(『Basic Japanese Course』他)が挙げられている。

ここまでの指摘を総合すると, 戦争中に出された教育用文法項目集『日本語練習用日本語基本文型』(1942:以下『文型』と呼ぶ), 『日本語表現文典』(1944:以下『文典』と呼ぶ)と, 戦後の教材『Nihongo no hanasikata』(以下『hanasikata』), 『Basic Japanese Course』(以下『B J C』)が重要になってくることがわかる。よって本稿ではこれらを分析対象とする。

表 1 本稿で分析対象となる資料

種類	資料名	本稿での呼び方
教育用 文法項目集	『日本語練習用日本語基本文型』 青年文化協会 (1942)	『文型』
	『日本語表現文典』 国際文化振興会 (1944)	『文典』
教材	『Basic Japanese Course』 長沼直兄 (1950)	『B J C』
	『Nihongo no hanasikata』 国際学友会日本語学校 (1954：本稿の分析は1959年の改定版を用いる)	『hanasikata』

戦争中のシラバスが戦後教材に反映されるということは想像に難くない。また、目次を見れば両者のつながりはすぐわかる。しかし、野田 (2005) が指摘するように、戦後の教材で用いられたシラバスが60年以上も同じであるというのは検証してみる価値があるのではないだろうか。本稿では研究課題を以下の3点に設定したい。

- 研究課題① 戦後のテキスト『hanasikata』『B J C』は本当に現代の教科書と文法シラバスが同じなのか
- 研究課題② 教育用文法項目集『文型』、『文典』や戦後教材『hanasikata』、『B J C』は、何を目的として採用文法項目を決めているのか
- 研究課題③ 現在のような3級・2級・1級という段階的文法シラバスが出現したきっかけは何か

### 3. 歴史を振り返る

先行研究で紹介した河原崎他編 (1992) や関 (1997) の指摘に従うと、どうも1940年代に公開された教育用文法項目集 (『文型』と『文典』) が現在の初級文法シラバスの起源に当たるようである。本節では文献調査によって、当時の状況を記述したい。

イ (2012) が戦争中の様子を大変詳しく描いている。日本語教育への関

心が急激に高まったのは1930年代後半だという。「大東亜共栄圏」を目指し日本軍がその領土を拡大していく中で、1939年から日本語の海外進出に関する議論が深まってきたと指摘されている。そこで問題となったこととして、日本語に「標準型」がないこと、難しい漢字や漢語が氾濫していること、仮名遣い（歴史的仮名遣い）が発音と一致していないこと、話し言葉と書き言葉が離れていることなどが挙げられている。また、1941年に『日本語』という雑誌が日本語教育振興会によって発刊されており（1945年の第5巻1号までの復刻版が聖心女子大学文学部日本語日本文学研究科に所蔵されている）、その間の論考でもたびたび標準語や標準アクセントの整備が必要であるという議論が見られる。

では、どうして1930年代後半まで日本語教育の議論が深まらなかったのだろうか。多仁（2000）は以下のような指摘をしている。

日本が中国との全面戦争に突入した翌年の一九三八年、第一次近衛内閣によって後に「大東亜共栄圏」と命名されることになる東アジア全域を視野に入れた「国語教育」への問題意識が各分野で高まった。それまでは日本国内での「国語」にとどまっていたのが、外国人に教授する「日本語」として意識されたと見てよいであろう。「大東亜共栄圏」という広範な地域への日本語普及によって、混迷していた国内での「国語問題」が露呈したと言える（多仁2000：iv-v）。

つまり、国語教育という発想から日本語教育へと変化してきたのがこの時期なのである。以前の日本語教育は、総督府、南洋庁、関東都特府が担当しており、出先機関の裁量で行われていたが、ここから興亜院と文部省で共管する「日本語教育振興会」が影響を及ぼすようになることも多仁（2000）は指摘している。日本の本土が中央制御で教育に関わるとなると、当然指導内容であるシラバスの制定が必要になってくるのだ。当時の技術では語彙シラバスを作成するというのは大変なこともあり、相対的に数が



少ない文法シラバスを提案することになったのであろう。

日本語の標準語や仮名遣いを決定するのは簡単なことではない。特に歴史的仮名遣いや豊富な漢字指導を推進したい一派にとっては、「達意平明の口語文」を教育で扱うことは受け入れがたかったようである（イ2012）。上記雑誌『日本語』の論考を読めば議論が平行線をたどっていた当時の状況が非常によくわかる。こういった膠着状態に少なからず影響を与えたのは、陸軍による言語政策であった。

文部省や国語関係者、日本語教育関係者で国語・国字問題が議論されている中で「大東亜共栄圏」という異なる母語を持つ人々からなる軍隊を指導していく予定の日本軍が、どのような方針を採っていたかという視点は欠かせない。すでに、戦前の文献に陸軍省が日本語の簡易化や、漢字制限を行ったことを評価している記述はある（多仁2000：8）

あくまで目的は多国籍の軍隊を統率するためである。複雑な歴史的仮名遣いや、難解漢字を使っているのは軍隊が機能しないため、おのずと日本語の簡易化や漢字制限へと発展していったのであろう。イ（2012）にも同様の記述があるが、多国籍軍隊の共通語制定よりも、日本人側に問題があったことを指摘している。日本軍が兵力動因を大量に増やした結果、軍内の学力が大きく低下した。兵器の操作に支障が出てはいけないうえ、尋常小学校を卒業した程度の学力で読めるような日本語でないと実用に耐えないという事情があったようである。こういった背景から、日本語教育用の日本語は、難解な表現や漢字、歴史的仮名遣いの使用を避ける方向で設定されるようになったのであろう。

#### 4. 教材の分析：研究課題①

ここでは、現在の主要な初級教材で採用されている文法項目と

『hanasikata』『BJC』のそれを比較したい。新内(2002:20)では教材の変遷をまとめているが、現在の日本語教材が国際学友会シリーズ(『hanasikata』の系列)と長沼シリーズ(『BJC』の系列)の2系統に集約されていくことを図示している。そこからこの2教材を分析対象とすることは妥当だと言える。

#### 4. 1 方法と分析

岩田(2014a)では、1990年代後半以降の初級教材5種(『みんなの日本語』『初級日本語げんき』『新文化初級日本語』『語学留学生のための日本語』『日本語初級大地』)における採択文法を一覧にしている。本稿では、岩田(2014a)の分析を基に、上記5教材で採択率が3以上のものだけをリストにして以下に示した。本稿では以後、表2の一覧を現代の主要文法項目と呼ぶ。現代の主要文法項目を基準にして『hanasikata』『BJC』の提出課を表2に記入してある。

『BJC』は同じ文型が広くいろんな課に出てくるため、その文型が多く出てくる課を記入している。具体的には、『hanasikata』は本課すべてが対象、『BJC』はSection Bだけを対象とした。両教材はすべてローマ字表記のため、仮名で入力しなおしてそこに使われている文法項目を抽出していった。

表2 『hanasikata』『BJC』両教材の構成

教材の構成
① 『hanasikata』
本課：60課(各課は例文リストで構成されている)
APPENDIX：文法解説+英訳付き語彙リスト
② 『BJC』
本課：50課(各課は3つのセクションで構成されている)
本課構成： Section A Main Text
Section B Basic sentences
Section C Conversational Expressions

表3 現代の主要文法項目と『hanasikata』『B J C』の関係

(×：扱いなし，△：少し違う意味・形式で扱いあり)

	hanasikata	B J C
1	～（よ）うと思います（意向）	45 50
2	～かどうか	52 50
3	～かもしれません	53 35
4	～から，	50 32
5	～ことができます（可能）	38 28
6	～ことにします	× 46
7	～そうです（兆候）	54 ×
8	～そうです（伝聞）	54 26, 39
9	～たいです	37 27
10	～たことがあります（経験）	40 39
11	～たほうがいいです	50 「る」ほうが31
12	～たら，	60 40
13	～たり	57 25
14	～つもりです（意向）	45 39
15	～て～ます（動作順序、状態・手段）	25, 27 25, 25
16	～て+授受	59 40
17	～てあります	28 29
18	～ています（動作結果）	27 17
19	～ています（動作進行）	26 16
20	～ておきます（準備）	× ×
21	～てから	39 23
22	～てください	30 16
23	～てしまいます（完了，不本意完了）	52 40
24	～でしょう	46 23
25	～てはいけません（禁止）	48 41
26	～てみます（試み）	△てみたい 40
27	～てもいいです（許可）	48 41
28	～と，	55 18
29	～ところでは	× 36
30	～ないでください	30 42
31	～ながら	48 40
32	～なくてもいいです（許容）	48 34
33	～なければなりません（義務・当然）	49 34
34	～なさい	29 お～なさい10
35	～なら	60 25
36	～の	26 20, 31
37	～ので，	52 28

38	～のです		52	38
39	～のに		53	24
40	～ば、		60	28
41	～はずです	×		39
42	～ましょう (誘い)		47	△提案41
43	～ようです (推量)	×		36, 40
44	～ようです (比況)		42	×
45	受身		56	42
46	お～します (謙讓)	×		47
47	お～になります, ～られます (尊敬)	×		44
48	可能動詞・～られます		38	31
49	疑問視+～か	×		46
50	使役		57	45
51	使役受身	×		45
52	連体修飾		23	26

#### 4. 2 結果と考察

現代の主要文法項目52のうち、『hanasikata』が全く扱っていないのは9項目、43項目は何らかの形で扱っていることになる。『B J C』が全く扱っていないのは3項目のみである。そして、両者のどちらにも扱われていない項目は、「ておきます」のみである。戦後の両横綱と呼ばれるこの2教材を足せば、ほぼ現代の主要文法項目が網羅できることになる。表の52項目中、2教材でカバーできるのは51項目、つまり全体の98%である。文法項目が戦後から全く変わっていないという言い方は妥当であると言える。

「ておきます」が追加された理由は明らかで、「てあります」「ています」「てみます」が『hanasikata』『B J C』の文法項目にあるため、「て形接続補助動詞」シリーズの唯一の欠けている項目を追加したに過ぎない。体系の補完が目的であろう。

なお、岩田 (2014a) で主要教材の採択率が3以上のものを表3に示したが、採択率が2以下のものが5項目 (『～うとします, ～たがります／たがっています, ～てきます, ～らしいです, ～ることがあります』) ある。これらはすべて『hanasikata』『B J C』の両者もしくは片方が採用している。これらは戦後にあったが、現代の主要文法項目からは消えてしまったもの

だということになる。ただし、国際交流基金・日本国際教育支援協会(2002)を見ると3級文法項目には5項目すべて入っているため、なんらかの理由で主要教材には採用されていないだけである。理由はそれぞれあるだろうが、この5項目には、他の表現で言い代えが可能であるという点が共通している。上の考察とまとめると、今回考察対象となった計57項目中、現代の教材が新たに追加したのは1項目のみ、削除したのが5項目あるということになる。戦後から変わっていないという野田(2005)の指摘は支持されるであろう。

#### 4. 3 『hanasikata』『BJC』と現代教材の相違点

ここまで『hanasikata』『BJC』が現代の教材と似ているという点を論じてきた。これは文法項目を比べた際に類似しているというだけのことであり、当然相違点も存在する。教材の厚さや重さといったボリュームが全く違う。『hanasikata』『BJC』はそれぞれA5サイズで185、141ページ構成の薄っぺらいものである。必要な文法項目を広く浅く示そうとしている。一方、現代の教材はB5サイズで2冊セットになっており、冒頭に述べたとおり1.2キロを超えるものが出回っている。ここではそのボリューム差に関わる要因をまとめる。

第一の相違点は、現代の教材がどれもパターンプラクティスやクラス活動といった教室活動に大きなページを割いている点である。『hanasikata』『BJC』にそういうものはない。現代の教材は、当該課で習った文法項目を使って教室活動ができるようになっていたのである。特にオーデオリングル教授法の広がりとともに、文法項目はパターンプラクティスで定着させるものであるという発想が広まり、教材に定着していったものと考えられる。そのあと、コミュニケーションアプローチの広がりとともに、クラス活動が教材に付与されるようになったのであろう。なお、『みんなの日本語』のようにほとんどパターンプラクティスだけで構成されている教材もある。

第二の相違点は、日本語の文法研究の成果を受けて、どんどん文法体系が精緻化されている点である。例えば使役項目を例に述べると、使役は『hanasikata』『BJC』共に採用している項目であるが、使用例を軽く提示するだけに留まっている。ところが、現代の多くの教材では、自動詞文の使役と他動詞文の使役を分けて提示し、かつ強制使役と許可使役を分けて例示し、それぞれの構造を練習させるようになっている。さらには、「使役+させていただく」という形式で待遇表現と関連させて練習させるようになっている。非常に細かい部分まで言語の体系を理解させるように組まれている。一方、実際にコーパスなどを調べてみると、こういった使役の細かい体系説明は運用につながらないのではないかという議論も出ている(岩田2012)。

## 5. 『文型』『文典』、『hanasikata』『BJC』の

### 目的設定：研究課題②

2. 節で紹介した関(1997)がすでに指摘している通り、戦後教材の指南書の役割を果たした『文型』『文典』、戦後の両横綱教材『hanasikata』『BJC』は、その目的をどのように設定しているのだろうか。そもそも初級レベルという設定で生まれてきたものであろうか。本節ではその点に注目したい。

#### 5. 1 教育用文法項目集『文型』、『文典』

『文型』『文典』は日本語教育を目的とした文法項目がリストアップされているもので、本稿では教育用文法項目集と呼んでいる。両者は共通点も多い。『文型』は「現代の文型中心の日本語教科書の原点(新内1993: 29)」であると指摘されていることからわかるように、現在の教材との関わりは大きい。『文型』の「編纂趣意」には以下のような記述がある。

外国人に日本語の構造・特性等をよく理解させ、日本語の上達を計るには、これまでの文典のように、定義や説明を主にしたものではいけない。なぜなら外国人は日本語そのものが未熟であるから、定義や説明の言葉がわからないからである。たとひ翻訳説明によって、そこに書いてあることがわかったとしても、それは単に知識に止まる。ここに、外国人の日本語学習用文典は、典型的な実例を示して、これを反復修練させる以外に方法がない。そしてそのためには、我国では未開拓であるが、広く表現の型というものを調査して、その上に立つのでなければならない(1)

ここでは、文型という概念が提案されている。文型とはある文法のパターンをかたまりで提示したものと考えればよい。「[「食べられる」は「食べる」の可能の形式である。]」というような説明をするのではなく、「私は～が食べられる」という文型を示して練習する重要性を説いているのである。文型という概念が、戦争中活発に議論されたという記録については関(1996)に詳しい。ただしこういった議論は一部20世紀初頭にも国内で見られる点も指摘されている。

『文型』の凡例の一部に、「一、文例は、皆、現代に実際使用されている話し言葉とし、標準的と認められないものは採らなかった。(1)」とあり、話し言葉を規準にしていることが分かる。この記述については『文典』にも全く同じ趣旨のことが書かれており、両者が話し言葉を想定していたことが分かる。ただし、両者とも、この教育用文法項目集が初級項目であるという記述は一切ない。よって、これが日本語教育の全体像として示されていることがわかる。中級・上級といった教育用文法項目集が出ていないことからそれは明らかである。

## 5. 2 戦後教材『hanasikata』、『BJC』

戦争中の教育用文法項目集『文型』、『文典』を指南書として、戦後の教

材が現れたとされているが（関1997）、両教材はシリーズものの一部であるため、その全体像をここに示したい。

表4 『hanasikata』『BJC』のそれぞれのシリーズにおける位置づけ

国際学友会の教科書	
『Nihongo no hanasikata』（『hanasikata』：1954）	ローマ字+英語
『よみかた』（1959）	ひらがな
『日本語読本一』（1954）	漢字かな交じり
『日本語読本二』（1955）	漢字かな交じり
『日本語読本三』（1955）	漢字かな交じり
言語文化研究所（長沼）の教科書（戦後に絞る）	
『Basic Japanese Course』（『B J C』：1950）	ローマ字+英語
『（改訂）標準日本語読本 巻一』（1950）	漢字かな交じり
『（改訂）標準日本語読本 巻二』（1950）	漢字かな交じり
『（改訂）標準日本語読本 巻三』（1950）	漢字かな交じり
『（改訂）標準日本語読本 巻四』（1950）	漢字かな交じり
『（改訂）標準日本語読本 巻五』（1951）	漢字かな交じり

ここで確認しておきたいことは、『hanasikata』『B J C』共に英訳付きでローマ字表記が用いられている点である。また、共に初級用であるとしている点も注目に値する。戦争中の教育用文法項目集にはなかった段階別の教育という発想がここで出現する。

まず、『hanasikata』では、beginning courses（下線筆者）とあるところから初級を想定している。また、会話に必要なすべての基本文法を網羅していることも記されている。

This book is designed for beginning courses in hearing and speaking Japanese. It contains all the essential sentence patterns for learning to speak and understand everyday Japanese (i).

表3を見ればわかるように、『hanasikata』は『よみかた』、『日本語読本一』という関連教材がある。『日本語読本一』の「あとがき」には、『hanasikata』



と『よみかた』を以って入門準備編と称している。それから『日本語読本』シリーズがはじまるのである（なお『日本語読本』シリーズは5巻から成ると3巻の「あとがき」にはある。全部で何巻構成なのかはここでは大きな問題ではないため、手元に3巻ある改訂版に合わせて表3では3巻としてある）。

『B J C』の冒頭にもbasic（下線筆者）とあり、初級を想定していることがわかる。同じシリーズの『(改訂)標準日本語読本 巻一』は冒頭部分に、『B J C』がローマ字による入門編であると記してある。

This course aims at giving the student of the Japanese language the vocabularies, collocations and construction patterns basic in speaking the present-day Japanese (i).

これらの事実を総合すると、話し言葉に必要なすべての文型をローマ字で学ぶことが初級であると考えられていたのではないだろうか。表3を見れば明らかなように、両教材は終了後、文字を学んで読解を進めていくように組まれている。中級以降で文字を学ぶという技能別のパラダイムがあったのであろう。ここで注意したいことは、4.節でみたように現代の教材と『hanasikata』『B J C』の採用文法項目は類似しているにも関わらず、『hanasikata』『B J C』では「話し言葉のすべて」を扱っていたものが、現代は初級文法（3級文法）と呼ばれるように変わってきたことである。

### 5. 3 戦中から戦後へかけてのパラダイムシフト

ここまでの議論を図2にまとめたい。戦中に出た教育用文法項目集は、初級として出されたものではないのだが、戦後それに初級というラベルが貼られた。ただし、ローマ字でそれらの文法項目を学ぶことが初級であった。

## 図2 第一段階のパラダイムシフト

戦中のパラダイム（大東亜共栄圏域内地域や多国籍軍隊の共通語としての教育）

話し言葉を教えるために文型リストを作成し普及させる。それが日本語教育の全体像（日本語練習上の基本的な文型）であり、初級・中級といった段階的な発想はない



戦後のパラダイム

初級：話し言葉をローマ字で学ぶ  
（『文型』、『文典』から引き継いだ文法項目リストあり）  
中級以降：文字を学んで読み物を読む

⇨段階的な教育課程の発想が出現する

## 6. 段階的な文法シラバスの出現：研究課題③

5. 節では、戦後教材において「ローマ字による学習→文字学習」という段階的な学習が想定されていることをみた。ところが、これは現在のようにならぬように文法項目を初級・中級・上級と積み上げていく方式とは異なる。現代の主要初級文法項目は、ほぼ『hanasikata』『B J C』で扱われていることは4. 節で述べた。それでは中級・上級という文法シラバスはどのように出てきたのだろうか。庵（2011）では、「1970年代までは日本語教科書に中級レベルの総合教科書はほとんどなく、このことから、「文法」は初級で終わり」という現行の枠組み（cf小林2009）の基盤が形成されたと考えられる。（7）」と指摘しており、80年代以降に何らかの理由で中級・上級が出現したと考えられる。1980年代と言えば、日本語能力試験が始まったのが1984年である。現代のような初級・中級・上級にそれぞれ文法項目が設定されているような状況が現れるのは、第二段階のパラダイムシフトを経なければならない。

### 図3 第二段階のパラダイムシフト

戦後のパラダイム

初級：話し言葉をローマ字で学ぶ（『文型』、『文典』から引き継いだ文法項目リストあり）  
中級以降：文字を学んで読み物を読む



現代の文法パラダイム（国際交流基金・日本国際教育支援協会2002を基に作成）

初級（3・4級）：漢字仮名交じりで初級文法（約158項目）を学ぶ  
中級（2級）：漢字仮名交じりで中級文法（サンプル数170項目）を学ぶ  
上級（1級）：漢字仮名交じりで上級文法（サンプル数99項目）を学ぶ

## 6. 1 戦後の教材史

ここでは戦後の教材をその表記に注目して流れを追いたい。つまり、ローマ字で書かれていたか、仮名・漢字を使用していたかという視点で分析することになる。図3で戦後と現代のパラダイムを比較してみると、「話し言葉のすべて」だったローマ字による文法項目が、中身はそのままで漢字かな混じりの初級文法へと変わっているのが見て取れる。おそらく教材をローマ字表記から漢字仮名交じりに変えたときに、第二段のパラダイムシフトが起こったのではないだろうか。

本節で分析する教材に関しては、東洋大学の田中祐輔氏にご協力いただいた。氏が所蔵されている初級教材46種をリスト化してもらい、使わせていただいた。また、関（1997）の第2章で戦後教材の変遷がまとめられており、その情報も追加して各年代ごとの流れを追いたい。

1950年代の教材は種類も少ないが、表4で示したとおり、初級はローマ字で行い、読み物教材で平仮名や漢字に発展させていくという段階性をとっている。60年代になると国際基督教大学、早稲田大学、大阪外国語大学が作成した教材に漢字かな混じり文（または、かな文のみ）が見られるようになるが、他の教材ではローマ字で日本語を提示している。

70年代になると漢字仮名交じりを基本とした初級教材が出てくる。国

際学友会日本語学校編（1974）『中国人のための日本語』はその名前の通り、中国人向けの教材であり、学習者の多様化が見て取れる。海外技術者研修協会編（1972, 1981）『日本語の基礎Ⅰ, Ⅱ』は、漢字かな版とローマ字版を選択できるようになっている。日本語教材に多大な影響力を持ってきた海外技術者研修協会の教材は、1967年に『Practical Japanese Conversation』をローマ字表記で出版しているが、『日本語の基礎』から漢字かな交じり版がでていたことは大きな変化である。この後『日本語の基礎』、『新日本語の基礎』、『みんなの日本語』と続く教材は漢字かな交じりになっている。米加十一大学連合日本（1975）『Basic situational Japanese I』のように中国人向けではなくても漢字かなで書かれているものもあるが、70年代は基本的にローマ字で日本語を提示して、ひらがな文または漢字かな混じり文を部分的に用いるというスタイルが主流である。

80年代前半も、ローマ字で日本語を提示して、ひらがな文または漢字かな混じり文を部分的に用いるというスタイルが継続する。1980年代後半になると文化外国語専門学校日本語科（1987）『文化初級日本語』のようにローマ字を用いず漢字かな交じりの教材、もしくはかな中心で部分的に漢字使用の教材が相次いで出版されるようになる。この流れは90年代も同じで、ローマ字を用いない教材が90年代に一般化する。90年代の特徴と言えるのは、Susumu Nagara（1990）『ジャパニーズ・フォー・エブリワン』、久保田美子ほか（1993）『入門日本語』、坂野永理ほか（1999）『初級日本語[げんき]』のように、漢字かな交じり文を採用しつつ、英語解説をつけた教材が多く出版されている。ところが、1998年の『みんなの日本語』以降、2000年代も含めて、漢字かな交じりだけの教材が主流になっていく。繰り返しになるが、この変化の中で教材に採用されている文法項目自体は変化していないことを4.節で確認した。

表 5 戦後初級教材表記の変遷

1950年代	ローマ字表記
1960年代	ローマ字表記（大学用教材ではかな・漢字表記も出現）
1970年代 - 80年代前半	ローマ字が基本で、かな・漢字の部分使用（中国人向けには漢字かな交じり表記）
1980年代後半	漢字かな交じり表記の始まり
1990年代	漢字かな交じり表記（英語解説付き）が出回る
2000年代	漢字かな交じり表記が主流になる

## 6. 2 中級・上級文法項目とは何か

ローマ字で話し言葉の基本文型を教えるのが初級だったのが、漢字かな交じりで同じ項目を教えるようになってしまったのだ。つまり、『hanasikata』『B J C』のパラダイムで、初級・中級としていたものが、融合して初級となってしまったことになる。後に続く中級をどのように設定するかという新しい課題に業界は直面することになる。なお、1968年に文部省から『外国人のための日本語読本 初級、中級、上級』という教材が出ているが、これは読解の副読本で、小学校の国語教科書、中学校の国語教科書、一般成人の読み物といった日本人向けの学習段階を利用して初級・中級・上級としている。つまり、現代の初級・中級・上級とは全く異なった基準を用いている。日本人向けの基準を横滑りさせてもうまくいかないことは明らかで、「寄り合い世帯的な多人数の編著者による教科書は古今を問わず、成功した例が少ないようである（関1997：195）」と厳し目の評価である。

現代の上級・中級の基準となっている日本語能力試験の1級・2級について本節では詳しく考察したい。国際交流基金・日本国際教育支援協会（2002）の1・2級文法事項についての概観（151）を引用したい。

基本的な助詞や助動詞の用法は3・4級ではほぼ卒業しているわけだが、たとえば「～に関して」「～に至るまで」「～を通して」（中略）とい

うような、‘助詞・助動詞’そのものではないが、これに類するものが1・2級レベルの学習項目として多数存する。これら高度な‘<機能語>の類を数多く習得して正確に豊かに使うことが、(中略)1・2級レベルの学習者にとっては極めて重要な課題であるといつてよい。(151)』

最初に3・4級があつて、それと同機能のものを収集したというニュアンスが伝わる。3級にも言えることだが、何のためにこれらが必要なのか、これらができることでどういった言語行動が可能になるのか、説明はない。その割には1・2級で269項目ものサンプルが挙げられている。これはあくまでサンプルであり、試験にはこれ以外のものも出題されることが述べられている。これらのサンプルは、日本語の中級教材7冊、書籍5冊、文学作品4冊、翻訳2冊、雑誌5種、新聞2種の用例調査を基に抽出されているとのことだ。その際の規準として以下の記述がある。

選定は、いうまでもなく1級・2級レベルと認められるもので、かつ、上述のようになるべく、語彙の問題という色彩をもたず、文法事項の適切な例と認めやすいものという基準で、できるだけサンプルとしてふさわしいものになるよう、心がけたつもりである(161-162)。

「1級・2級とは何か?」という質問に対して、「いうまでもなく1級・2級レベルと認められるもの」という選定基準は何も言っていないのと等しい。ここで注意したいのは、中級教材を集めて、その中から1級と2級を作ったという点である。これまで初級以外のレベルについては教科書作成者の間に明確な基準がなかったことが伺える。つまり、現代の中級・上級といった区別は、日本語能力試験の発展と共に形成されてきた可能性がある。

少し視点を変えてみたい。1級・2級文法は実際の文書でどの程度使われているのかを検証した論文を紹介する。自治体が発行しているお知らせ

類をデータベース化して公的文書に用いられている文法項目を議論した岩田（2013）、看護師国家試験の問題文を分析した岩田（2014b）の2本がある。両研究に共通しているのは、公的文書や看護師国家試験に1級文法はほぼ用いられていないということ、2級文法170項目中ある程度の頻度があるのは20項目程度で、それらは複合助詞（「～に関して」「～について」「～対して」など）が中心であることの2点である。こういった事実から1・2級文法というものは、やや特殊な文法項目の集まりである可能性を指摘したい。

やや批判がましい議論になってしまったが、日本語能力試験の出題基準やその選定者を批判するのが本意ではない。当時の限られたデータからある方針にのっとって項目を選定された方々には敬意を示さねばならない。ここで指摘したかったのは、1級・2級という文法項目が日本語能力試験の整備の課程で後から追加されたものではないかという仮説である。本節では、仮説の状況証拠を提示したつもりである。

## 7. 結論

本稿は、日本語の初級教材というものが重いことを出発点として、初級文法シラバスがどういう経緯で現代の形になってきたのかを分析した。1940年代に話し言葉のすべてとして開発された教育用文法項目集が戦後初級の雛形となり（ただし当初はローマ字による学習）、初級が漢字かな交じりで指導するようになること、日本語能力試験の整備、といったきっかけで上級（1級）・中級（2級）文法項目が追加された可能性を指摘した。現在の初級文法シラバスは出発点が話し言葉のすべてであるから、日本語の基本的な体系をすべて初級に詰め込んだことになる。そこに、パターンプラクティスや教室活動が加わり、文法項目は限りなく細分化されていった。教材が重くなるのは当然だろう。以下、研究課題に対する解答を併記した。課題③についてはまだ論証が甘い、今後の議論のきっかけになれば

と思う。

研究課題① 戦後のテキスト『hanasikata』『B J C』は本当に現代の教科書と文法シラバスが同じなのか

⇒同じである：現代の主要文法項目の98%は一致している（4. 節）

研究課題② 教育用文法項目集『文型』、『文典』や戦後教材『hanasikata』、『B J C』は、何を目的として採用文法項目を決めているのか

⇒話し言葉に用いられる文法項目のすべて：初級・中級・上級と文法項目を段階別に分ける発想はない（5. 節）

研究課題③ 現在のような3級・2級・1級という段階的文法シラバスが出現したきっかけは何か

⇒戦後のローマ字による初級が漢字かな交じりに移行したこと、日本語能力試験の整備が進んだこと（6. 節）

本稿で提示したかった問題意識は、日本語教育初級文法シラバスの起源が1940年代の戦争中に遡るということである。「70年間も何をしていたんだ!？」と疑問に思われる方がいるかもしれない。ところが、日本の経済体制が1940年代に成立しているという指摘もある（野口1995）。日本語教育が1940年代を引きずっていても不思議ではないだろう。人間というものは大先輩の業績を大胆に修正することには臆病なのである。

## 謝辞

本研究は22242013〔基盤研究（A）『やさしい日本語を用いたユニバーサルコミュニケーション社会実現のための総合的研究』代表者：庵功雄〕の助成を受けたものです。また、戦後教材の流れを追った6.1 節では、東洋大学の田中祐輔氏に資料を提供いただきました。ここに感謝申し上げます。ついでながら、史料価値が高い戦後教材を自由に触らせてくださる



聖心女子大学日本語日本文学科の寛大な対応に敬意を表します。

## 参考文献

- イ・ヨンスク (2012) 『「国語」という思想 近代日本の言語認識』 岩波書店
- 庵功雄 (2011) 「日本語記述文法と日本語教育文法」 庵功雄・森篤嗣編 『日本語教育文法のための多様なアプローチ』 pp.1-12 ひつじ書房
- 岩田一成 (2012) 「使役における初級教材の「偏り」と使用実態」 『日本語／日本語教育研究』 3号 ココ出版 pp.21-37
- 岩田一成 (2013) 「文法から見た「やさしい日本語」」 庵功雄・イヨンスク・森篤嗣編 『「やさしい日本語」は何を目指すか: 多文化共生社会を実現するために』 ココ出版 pp.117-140
- 岩田一成 (2014a) 「初級シラバス再考—教材分析とコーパスデータを基に—」 『日本語教育と日本研究における双方向性アプローチの実践と可能性』 ココ出版 pp.647-656
- 岩田一成 (2014b) 「看護師国家試験対策と「やさしい日本語」」 『日本語教育』 158号 日本語教育学会 pp.36-48
- 河原崎幹夫・吉川武時・吉岡英幸編著 (1992) 『日本語教材概説』 北星堂書店
- 国際交流基金・日本国際教育支援協会 (2002) 『日本語能力試験出題基準』 凡人社
- 小林ミナ (2009) 「文法研究と文法教育」 小林ミナ・日比谷潤子編 『日本語教育の過去・現在・未来 第5巻文法』 pp.17-38 凡人社
- 新内康子 (1993) 「日本語教科書の系譜(第二期) —国内機関発行編—」 『研究紀要』 15 (1) pp.23-46 鹿児島女子大学
- 新内康子 (2002) 「教科書の変遷から日本語教育史を見る」 『日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.19-31 日本語教育学会

岩田 一成

- 関正昭（1996）「「文型」再考—戦時中の文型研究をめぐって—」『日本語研究諸領域の視点 上巻』 pp.745-758 明治書院
- 関正昭（1997）『日本語教育史研究序説』スリーエーネットワーク
- 田中佑輔（2015）「初級総合教科書から見た文法シラバス」庵功雄・山内博之編『データに基づく文法シラバス』 pp.167-192くろしお出版
- 多仁安代（2000）『大東亜共栄圏と日本語』勁草書房
- 野口悠紀雄（1995）『1940年体制』東洋経済新報社
- 野田尚史（2005）「コミュニケーションのための日本語教育文法の設計図」野田尚史編『コミュニケーションのための日本語教育文法』 pp.1-20くろしお出版
- 山内博之（2009）『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』ひつじ書房