

# 文法シラバス改訂のための一試案

——ボイスの場合

庵 功雄

## ◆要旨

**現**在の文法教育ではシンタクスに関わる「文法」は初級で終わり、中級以降は機能語を中心に学習するという枠組みが支配的である。本稿では、こうした枠組みでは運用に結びつく文法知識が十分に教えられない危険性があることをボイス（受身と使役）を例に具体的なデータに即して論じた。受身に関しては、「視点の置かれやすさの階層」「視点の統一のための受身の使用」といった受身を使いこなす上で重要な知識が教えられないままになる可能性が高いことを、使役に関しては、学習者が実際に使う可能性が低い「裸の」使役を初級で教える必要がないことを指摘した。その上で、初級から上級までを見渡した形で受身と使役のそれぞれについて望ましい導入順序を提案した。

## ◆キーワード

文法シラバス、受身、使役、理解レベル、産出レベル

## ◆ABSTRACT

It is a dominant paradigm in the current Japanese pedagogical grammar that “grammar” should only be taught in beginners’ level and that after intermediate level function words should be learned. I pointed out in this paper, based on data, concerning voice (passive and causative) that there are some risks, in such a paradigm, that grammatical knowledge necessary for production remains untaught. For passive, such important knowledge as “hierarchy of viewpoint” and “use of passive for keeping the viewpoint of the discourse unchanged” will not be taught. For causative, I showed that “bare” causative, which is rarely used in daily conversations, need not be taught in beginners’ level. Finally, I proposed a desirable order of introduction for grammatical syllabus of passive and causative.

## ◆KEY WORDS

grammatical syllabus, passive, causative, recognition level, production level

## A Proposal for Revising Grammatical Syllabus

A case of voice

ISAO IORI

## 1 はじめに

現行の文法シラバスではシンタクスに関わる文法事項（以下「文法」と呼ぶ）<sup>[註1]</sup>を初級で終わらせ、中級以降では複合格助詞などの機能語を中心に学習するという枠組みが支配的である（小林2009）。こうした枠組みは（その成立当初はともかく）学習者の学習動機や学習環境が多様化している現在においては見直しが必要である。本稿では、ボイス（受身と使役）を題材にこの問題について考えてみたい。

## 2 初級が重い現行シラバス

上述のように、現行の初級シラバスでは「文法」に関する知識が網羅的に導入される。その結果、初級の到達レベルであるとされる（旧）日本語能力試験3、4級には、「テイル」、受身、使役、敬語など、日本語学で長い研究史を持つ項目が並んでいる。そのことは、それ自体では必ずしも問題ではない。しかし、こうした枠組みには大きな問題が潜んでいる。それは、これらの「文法」に関わる項目が初級で触れられただけで、その後触れられないままにされてしまう危険性があるということである。

このことについて、まず受身を例に論じてみよう。例えば、初級教科書の代表である『みんなの日本語 初級2』では、受身は37課で扱われている。ここでは、次のような項目が扱われている。

- (1) a. 形態論（受身形の作り方）
  - b. 対応する能動文から直接受身を作る方法
  - c. 間接受身／持ち主の受身の作り方
  - d. 「によって」受身

これを見ると、(1)が日本語学の研究分野と密接に関連していることがわかる。特に、(1)cと(1)dはそうである。実際、使用実態を基準にすれば、(1)c

と(1)dは初級で扱うべきものでないことがわかる。以下、このことを示す<sup>[註2]</sup>。

次の表1は比較的大規模な会話コーパスである『職場のことば・男性編／女性編』（ひつじ書房）と「名大会話コーパス」<sup>[註3]</sup>の中から受身に関する部分を集計したものである。

表1 会話コーパスにおける受身

	『職場のことば』	「名大会話コーパス」
直接受身	261 (99.6%)	2,225 (97.4%)
中間的な受身 <sup>[註4]</sup>	0	27 (1.18%)
間接受身	1 (0.38%)	32 (1.40%)
受身計	262 (100%)	2,284 (100%)
動作主明示型	25 (9.54%)	64 (2.80%)
全形態素数 <sup>[註5]</sup>	193,415	1,134,096

これを見ると、（初級教科書が対象としている）話しことばでは、大部分が直接受身であり、動作主が明示されることも少ない（なお、上記のコーパスでは動作主が「によって」でマークされた例は1例もなかった）。これらのことから、(1)cと(1)dは初級で扱う必要がないことがわかる。

## 3 現行の枠組みが内包する弊害 (1) — 受身の場合

上で見たように、現行の枠組みでは初級が重い<sup>[註6]</sup>。この枠組みが作られた当時はともかく、現時点では、この枠組みが内包する弊害を直視する必要がある。

弊害の最大のものは、「文法」は初級で終わり、と見なされてしまうことである。この点について、使役に関することは後述することとし、ここでは受身について考える。なお、上述のように、直接受身以外の受身は（少なくとも話しことばにおいては）使用頻度が少ないので、以下では直接受身のみを考察対象とする。

なお、議論の前提として、理解レベルと産出レベルということについて述べておきたい。文法項目については、意味がわかればいいレベル（理解レベル）と

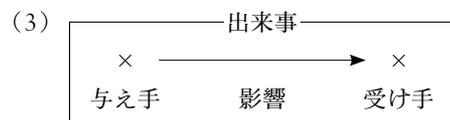
実際に使えるようになる必要があるレベル（産出レベル）があると考えられる（cf 庵2006）。この際、下位のレベルで理解レベルであるものが上位のレベルで産出レベルになることもあり得る。そういう観点から見た場合、現行の初級教科書では基本的に全ての項目が産出レベルとして扱われていると考えられる<sup>[註7]</sup>。筆者が以下問題としたいのは、例えば、(1)cと(1)dを「初級」の「産出レベル」のものとして扱うことの是非である。もちろん、学習時間が無制限にあるのなら話は別だが、現実には学習者は（日本語学／日本語教育を専門とするような一部の学生を除いて）日本語学習とは別に存在する自らの目標達成のために日本語を学習しているのであって、そのためにはできるだけ、短期間により効率的に日本語の知識を身につけられるようにシラバスを設計すべきである。そういう点で、文法に関わる教材は理解レベル／産出レベルといった観点から見直す必要がある、というのが筆者の立場である。

さて、直接受身であるが、直接受身を正しく使いこなすためには少なくとも次の2点を理解する必要がある。

(2) a. 視点の置かれやすさの階層

b. テキストにおいて（話者中心に）視点を統一すること

まず(2)aだが、直接受身に関わる事態の構造は次のように表される（庵2012）<sup>[註8]</sup>。



(4) 私 > 私の～ > 第三者 > もの

この図において受け手が与え手よりも(4)の階層で左に位置する場合、受身の使用が自然になる（cf 久野1978）。このことから、次の(5)(6)の文法性の違いが説明できる。

- (5) a. 太郎が僕を殴った。  
 b. 僕は太郎に殴られた。  
 (6) a. 僕は太郎を殴った。  
 b. ??太郎は僕に殴られた。

こうした階層は言語普遍的に存在するわけではない。例えば、(6)bに対応する中国語の文は完全に文法的である（cf 張2001）。

次に(2)bについてだが、これは次のようなことである。

- (7) 日本（世界ランク40位）－オランダ（同3位）が当地であり、日本は0－3で敗れた。日本は開始早々、好機を<sup>[作]</sup>り、守備でも素早いプレスをかけて球を<sup>[奪]</sup>うなど互角の出来。後半に入ると運動量が落ち始め、同20分過ぎにファンベルシー、スナイダーと立て続けにゴールを<sup>[奪]</sup>われ、同40分過ぎにも右サイドを<sup>[崩]</sup>され失点した。日本は9日にはオランダ・ユトレヒトでガーナ（同32位）と<sup>[戦]</sup>う。

□は能動形、○は受動形（朝日新聞朝刊2009.9.6）

(7)では視点を「日本」に統一するために受身が使われている。この場合、主語を切り替えて受身形ではなく能動形を使うことも文法的には可能だが、日本語はそうした表現の仕方を好まない。こうしたことはいわゆる省略の理解などにおいても重要であるが、初級ではとうてい扱いきれない内容である。にもかかわらず、「文法」は初級で終わり」という枠組みのもとでは、こうした事項が正面から扱われることは（ほとんど）ない。実際、筆者が調査した主要中級総合日本語教科書ではこれらを文法項目として扱っているものはなかった<sup>[註9]</sup>。これは現行の枠組みの持つ大きな弊害であると言える<sup>[註10]</sup>。

## 4 現行の枠組みが内包する弊害(2) — 使役の場合

3では現行の枠組みが内包する弊害を受身の場合について見てきた。本節では弊害を使役の場合について考えるが、結論から言えば、使役における弊害は

受身よりさらに甚だしいと言える。なお、以下では、「(さ)せる」が単独で用いられる場合(受身や授受の表現を伴わない場合)を「裸の」使役と呼ぶ。

#### 4.1 使役の分類とその構造

使役の構造は次のように図示できる (cf. 庵2012) <sup>[注11]</sup>。



ここで、使役の分類だが、筆者は次の3分類で十分であると考えている <sup>[注12]</sup>。

- (9) a. 強制 (eg. 「私は弟を買い物に行かせた。」)  
 b. 許可/許容 (eg. 「私は遊びたいと言っている息子にゲームをさせた。」)  
 c. サ変動詞の他動詞形 (eg. 「彼はA国の経済を発展させた。」)

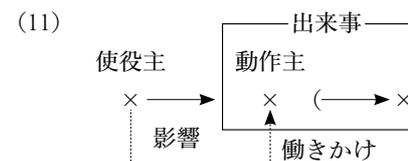
このうち、(9)cは(10)aに対応する他動詞形がないために使役形が代用されている場合なので、ここでは考察対象から外す。

- (10) a. A国の経済が発展した。  
 b. 彼はA国の経済を発展させた。

以下、(9)aと(9)bに分けて、どちらも初級では不要であることを論じる。

#### 4.2 強制に関わる問題

使役の基本構造は(8)であるが、使役主と動作主の間の働きかけの方向性によって、強制と許可/許容が区別される。まず、強制の場合の意味関係は次のようになる。



(11)は「使役主が動作主に働きかけて、出来事が実現した」という意味関係を表している(働きかけの方法はさまざまであり得る)。

強制は使役の基本的な意味である(と考えられている)ため、全ての初級教科書で扱われている。教科書の例は次の通りである。

- (12) あとで一郎にかけさせます。〈みんな〉  
 (13) 先生は学生にレポートを書かせました。〈初歩〉  
 (14) 先生は生徒を立たせました。〈初級〉  
 (15) 先輩は後輩にトイレの掃除をさせます。〈大地〉  
 (16) 先生は学生に会話を覚えさせました。〈げんき〉  
 (17) 先生が学生を立たせます。〈SFJ〉  
 (18) 先生は私に新聞を読ませました。〈進学〉  
 (19) 息子に部屋をそうじさせます。〈JB〉  
 (20) お母さんは子どもに野菜を食べさせました。〈新文化〉

これらを一見して気づくのは使役主が上、動作主が下という明白な上下関係の存在である。これは強制の使役が持つ重要な運用上の制約である。次例を考えてみよう。

- (21)?私は夫/妻にご飯のおかずを買いに行かせた。

(21)は「私」が男性であれ女性であれ、(現代では)不自然である <sup>[注13]</sup> <sup>[注14]</sup>。一方、(22)は出来事としては同じことを表す上に、(21)に見られるような制約を持たない。

(22) 私は夫／妻に晩ご飯のおかずを買いに行ってもらった。

初級の日本語教育では学習者がそのまま使っても問題ないものから順に教えていくというのが基本的な考え方であると思われる。(日本人の子どもの習得順序とは反対に) デスマス体から始めるというのはその典型的な例である。そうであるとすれば、初級で「裸の」使役を導入するのはこの考え方に反するのではなかろうか。なぜなら、この場合、「裸の」使役の用法を学んだ学習者が「私」を主語にしてそれを使おうとすると、(21) に類する制約に抵触する可能性が高いからである。

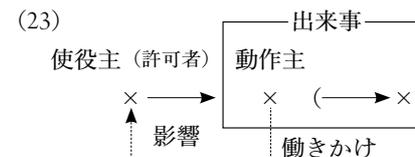
統語論的観点からすれば、確かに (11) 及びそのもとになる (8) という意味関係(動作主の外に文の主語に当たる人物がいるという意味関係) を初級で扱う必要はあるかもしれない。しかし、こうした意味関係は「裸の」使役を用いなければ説明できないものではない。実際、(22) からわかるように、こうした意味関係は「てもらう」で表せるのであり、「てもらう」を使って説明すれば済むことである<sup>[注15]</sup>。

しかし、初級教科書では「てもらう」は「授受」でのみ扱われており、「てもらう」を「使役」と対照して説明しているものはほとんどない<sup>[注16] [注17]</sup>。もちろん、「てもらう」を授受で扱うのは自然なことであり、問題はない。重要なことは、「てもらう」が持つボイス的性質にも目を向け、(8) という意味関係を説明することである。そうすることで、強い運用上の制限を持つ「裸の」使役を導入することが避けられるのである。

もう一点、付け加えておきたい。(12) - (20) の「裸の」使役は「てもらう」に置き換えにくい。それは使役主と動作主の間に明らかな上下関係があるためである。つまり、明らかな上下関係がある場合は「裸の」使役が必要なのである。しかし、そうした場合は学習者が「私」を主語として表現する場合の典型ではないと考えられるので、「裸の」使役を初級で導入する必要はないと考える。それでも強いて初級で「裸の」使役を導入するというなら、理解レベルに留めるべきである。

### 4.3 許可／許容に関わる問題

次に許可／許容の場合を考える。この場合の意味関係は次のようになる。



(23) は「動作主が使役主に働きかけて、出来事が実現した」という意味関係を表している。この場合の働きかけは何らかの意味での許可求めである。なお、この場合は「使役主」より「許可者」と呼ぶ方がふさわしい。

この許可／許容の意味関係は「裸の」使役でも表現可能であるように見える。

(24) 太郎は花子にパソコンを使わせた。(許可／許容の読みでも O.K.)

(24) には強制の意味がないわけではないが、優先される読みは許可／許容であろう。しかし、次のように、動作主が1人称である(厳密に言えば、(4) の階層において、動作主が使役主より左に位置する場合) 場合はそうではない。

(25) 太郎は私にパソコンを使わせた。(許可／許容の意味では「?」)

(25) では強制の読みが強く、許可／許容の読みを表すには次のようにする必要はある。

(26) a. 太郎は私にパソコンを使わせてくれた。

b. 私は太郎にパソコンを使わせてもらった。

強制の場合は「てもらう」は「裸の」使役の「交代形」に相当したが、許可／許容の場合は「させてくれる／させてもらう」は「裸の」使役の意味を明示

する「明示形」である。これは言い換えれば、1人称が関与する最も基本的な場合では「裸の」使役が使えず「てくれる／てもらう」の付加が義務的であるということである。これを換言すれば、許可／許容の場合の無標の形式は（形態的には有標な）「させてくれる／させてもらう」であり、形態的に無標である「裸の」使役は機能的には有標なのである。

一方、4.2で見たように、強制の場合、「裸の」使役には（強い）使用上の制限がある。つまり、強制の場合の無標の形式は「てもらう」であり、「裸の」使役は有標であると言える。

以上のことから、「裸の」使役は、強制、許可／許容のいずれの場合においても、機能的には有標であると言える。このことが正しいとすれば、有標の形式である「裸の」使役の導入順序は無標の形式のそれよりあとにすべきであると言えよう<sup>[注18]</sup>。

## 5 望ましい導入順序

以上、現行シラバスの問題点を受身と使役に分けて論じてきた。本節ではこの議論を受けて、各レベルでどのように導入すべきかについて考えたい。

表2 望ましい導入の順序

	受身	使役
初級	受身形の作り方 能動文から直接受身を作る方法	「てもらう」形の使役的性質（(11)の構造）
中級	中間的な受身 直接受身の視点制約 テキストにおける視点統一のための 直接受身の使用	「させてくれる／させてもらう」 「させてもらえませんか／させていただけませんか」（許可求め）、使役受身
上級	間接受身	「裸の」使役

この表について補足する。まず、3種類の受身については一度に導入せず、使用頻度を考慮して各レベルに分けて導入することとする。使役の場合について言うと、現行の初級・中級の教科書のほぼ全てにおいて、「させてくれる／

させてもらう」「させてもらえませんか／させていただけませんか」は扱われているので、ここでもその部分は踏襲する。ただし、これらの形を「裸の」使役の上に積み上げるという形は採らない。つまり、先に「裸の」使役をやったあとで、これらの形式を扱うという方法は採らない。そうではなく、「させていただく」などを1つの活用形として、chunk（かたまり）として扱う。これはちょうど、「なければならない」をやる前に「バ形」をやるというやり方を採らないのと同じ考え方である。「裸の」使役形は小説などの書きことばではそれなりに使われるし、そうした場合には「私」を主語にして述べる必要もないので、小説などの書きことばを扱うようになる上級において「裸の」使役形を扱うこととする<sup>[注19]</sup>。なお、使役受身には一定の必要度があると思われるので、中級で扱う。

## 6 使役に関連する表現の導入法についての試案

表2では「裸の」使役の導入時期を現行のシラバスより大幅に遅らせている。そのため、使役と授受表現の複合形式や使役受身の導入の仕方を現行のものを変える必要がある。ここではこの点についての試案を述べる。

### 6.1 使役と授受表現の複合形式の場合

最初に、使役と授受表現の複合形式（させてください、させてもらう、させてくれるetc.）について考える。

まず、「させてください」だが、これは「てください」の対比から次のように考える。

- (27)a. あなたが この本を読んでください。  
 b. あなたが 私にこの本を読ませてください。

(27)a, bの波線部が動作主である。「てください」と「させてください」ではこのように動作主が「あなた」から「私」に交替する。

次に、「させてくれますか／させてくれませんか」は「させてください」の

丁寧な依頼形であることを示す。

(28) 私にこの本を読ませてくれますか／読ませてくれませんか。

さらに、より丁寧な依頼形として、「させてもらえますか／させてもらえませんか」を導入する（このとき、「もらう」が可能形にならなければならないことに注意）。

(29) 私にこの本を読ませてもらえますか／読ませてもらえませんか。

そして、より丁寧な形として、「させていただけますか／させていただけませんか」を導入する。

(30) 私にこの本を読ませていただけますか／読ませていただけませんか。

ここで、(28)に関連する平叙文を考えると(31)になる。

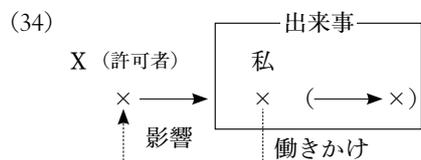
(31) 先生は私にこの本を読ませてくれました／読ませてくださいました。

同様に、(30)に関連する平叙文を考えると(32)になる。

(32) 私は先生にこの本を読ませてもらいました／読ませていただきました。

(32)の構造は(34)のようになる。

(33) 私はXにこの本を読ませていただいた。



(34)が典型的な「させていただく」のスキーマであり、ここには「許可者」があり、「させていただく」という表現はこの「許可者」の許可のもとに行っているという形を取った表現である。しかし、実際にはそうした許可者が想定しにくい(35)のような表現も多用されている(こうした多様な「させていただく」について詳しくは菊地(1997)を参照)。

(35) 今度選挙に立候補させていただいた山口でございます。

「させていただく」を「させる」と「ていただく」の複合形とらえた場合、「させる」も「ていただく」も使役的な表現であるため、両者の複合が「謙譲」といった意味を表すことを説明するのは(不可能ではないにしろ)かなり困難であると思われる。それよりも、ここでのような、「(「裸の」)使役」という概念を表に出さない説明の方が適切であると考えられる。

使役に関する表現はさまざまな人称で使われるが、形式上の制約があるのは基本的に1人称が絡む場合である<sup>[注20]</sup>。したがって、学習者がまず身につけるべきは1人称が絡む場合の表現法である。4.3で見たように、形態論上のステータスとは異なり、「裸の」使役は統語論的には有標であり、1人称が絡む場合は使いにくい。そのため、導入に際しては「裸の」使役は後回しにすべきである。1人称が絡まないその他の人称の場合は上級で扱えば十分であろうし、1人称が絡む場合の原理がわかっているならば、その導入は容易である。

## 6.2 使役受身

使役受身は形態上「使役+受身」と考えられるため、その派生過程の通りに、使役を作ってそれを受身にするというふうに扱われがちだが、そのように考えると実際に産出するのは困難になることが予想される。ここでは次のように扱うことを提案したい。なお、ここで、使役受身その他の表現の形態は上述の通りchunkとして扱うこととする。

(36) 次のいずれかに当てはまる場合には使役受身を用いる。

a. 平叙文(自動詞のときも他動詞のときもある)で言える内容について、そ

の動作を行うことを他人から強制されたという気持ちを表したい場合 (eg 私は歌を歌った。→私は歌を歌わされた。)

- b. ある内容が要因となって、何かを感じたり考えたりしたということを表したい場合 (eg 私は今回の震災でいろいろなことを考えた。→私は今回の震災でいろいろなことを考えさせられた。)

## 7 まとめ

本稿では、「**「文法」は初級で終わり**」という文法教育に関する現行の枠組みの問題点を指摘し、受身と使役についてそれに対する対案を提示した。さらに、使役の場合に、「**裸の**」使役」の導入順を遅らせる代替として、「**使役**」という概念を使わずに、使役受身などの使役を含む複合形式の機能を説明する方策について提案した。

〈一橋大学〉

### 〈謝辞〉

本稿をなすに当たって、一橋大学大学院生の李明熙、呉雪梅、胡芸群、白晶の各氏にお世話になった。記して感謝申し上げます。なお、本稿は平成22年度～25年度日本学術振興会科学研究費補助金による基盤研究 (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 (課題番号22242013、研究代表者庵功雄) の研究成果の一部である。

### 注

- [注1] …… 本稿ではテンス・アスペクト、ボイスなどに関する文法項目を「文法」と呼ぶ。
- [注2] …… コーパスでの使用率を根拠に初級で導入すべきかを決めてよいかという議論もあり得るが、次の2点で筆者は本稿の立場を取りたい。第一に、現時点ではコーパスでの使用率以外に客観的な指標が考えられない。次に、初級が話しことばを中心とするものである以上、現実の話しことばで使用率が少ないものは後回しにする (中級以降で扱う) ということは一定の妥当性を持つと言える。
- [注3] …… 「名大会話コーパス」は、平成13-15年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (2)

「日本語学習者辞書編纂に向けた電子化コーパス利用によるコロケーション研究」(代表研究者: 大曾美恵子) の一環として構築されたコーパスである。

- [注4] …… 「中間的な受身」の定義は庵 (2012) に従うが、概略はこれまでの「持ち主の受身」と「第三者の受身」を合わせたものである。
- [注5] …… 記号と数詞は除いた。
- [注6] …… 査読者から、現状で学習者の負担がさほど重いとまでは考えられず、ボイスに関しては各用法をばらばらに習う (教える) よりも一度に体系的に習った (教えた) 方が覚えやすいし、あとが楽になるのではないかとご指摘をいただいた。確かに、そうした側面があることは否定しないが、山内 (2009) によれば、話しことばを基準にすれば、そうして初級で詰め込まれた要素は中級で産出レベルになっていない。もちろん、このデータだけで断定的なことは言えない。「初級が重い」と考えるか否か、「重いことは悪い」と考えるか否かは、現行のシラバスとは異なるシラバスにもとづく教材を用いた教育を行い、その結果を現行のものと比較するといった中長期的な作業の上に論じべきものとする。
- [注7] …… ここで問題としているのは教科書の「作り」である。もちろん、現実の運用において、項目が「間引かれ」たりしていることはあり得るが、それは客観的には調査できないことなので、ここでは議論の対象とはしない。
- [注8] …… (3) は他動詞で表される事態のスキーマを表しており、影響の与え手から影響の与え手に影響が及んでいることを表す (ここで、移動するものが具体的な「もの」であるのが授受表現の場合である)。
- [注9] …… 日本語母語話者を対象とする文章表現の著作である石黒 (2005) にはこの点の指摘がある。
- [注10] …… 査読者から、「弊害」というのは言いすぎで、教師の裁量でいかようにも調整できることではないか、というご指摘をいただいた。しかし、筆者は必ずしもそう考えない。例えば、これは筆者の大学院における日本語教育文法のゼミで受講者が提示した例だが、絵を見て文を作るタスクを行った場合、韓国語母語話者は、日本語母語話者なら「私は社長にほめられている／叱られている」が想定されるところで、「社長が私をほめている／叱っている」といった形で1人称を主語とする受身を回避する傾向が示唆されている。もちろん、このデータはまだ不完全なものだが、こうした傾向が実際に見られるとすれば、それは「教師の裁量」で済まされるレベルの問題ではないのではないかと考えられる。
- [注11] …… ( ) の部分があるのは埋め込み文が他動詞文の場合、それがないのは埋め込み文が自動詞文の場合である。
- [注12] …… 使役の分類にはいくつかある。日本語記述文法研究会 (編) (2009) では、本稿の3分類に相当するもの他に、原因的使役文 (eg 「鈴木君の突然の来訪がみんなを驚かせた。」、有責的使役文 (eg 「私は飼った犬を死なせた。」) を挙げているが、これらは頻度が低いと考えられるので、今回は考察対象から外した。

- [注13]………… (21) は主語 (使役主) が男性の場合、少し以前までは許容されたかもしれない。現在でも高齢層では許容する人がいるであろう。
- [注14]………… 査読者から、(21) は場面が設定されれば十分使えるのではないかというご指摘をいただいた。確かにそういう側面はあるかもしれないが、(21) が使える場面を具体的に学習者に示すのは困難だし、それが学習者が強制的使役を使用する上で必要であるとも考えにくいので、(21) が使える文脈のことを云々する必要は (少なくとも初級の学習者に対しては) ないのではないかと考える。
- [注15]………… 「てもらう」が持つボイス的性質について詳しくは山田 (2004) を参照されたい。
- [注16]………… 今回調査した初級教科書の中ではそうした説明をしているものはなかった。(初) 中級まで調査対象を広げた場合に見られた唯一の例外は「J.Bridge」である。
- [注17]………… これに関して、日本語学校では使役の導入の際にやりもらいと対比を教えているというコメントをいただいた (増田麻美子氏 (個人談話))。
- [注18]………… ここで、使役の使用頻度の問題もある。森 (2012印刷中) によれば、現代書き言葉均衡コーパス (BCCWJ) のコアデータその他のコーパスにおいて使役の出現頻度は有意に少なく、その中でも「強制」「許可・許容」はさらに少ない。
- [注19]………… 表2は学校型日本語教育におけるシラバスを想定しており、その意味で一定の普遍性を持っていると考えられるが、例えば、ビジネス場面では (ア) よりも (イ) の方がふさわしく、「裸の」使役を早い時期から導入する必要がある。同様のことは、母親が子どものことを第三者に述べる (ウ) のような場合にも言える。シラバス策定に当たってはこうした変数も考慮する必要がある。
- (ア) (?) その件は田中から説明してもらいます。  
 (イ) その件は田中から説明させます。  
 (ウ) 給食費は明日息子に持って行かせます (? 持って行ってもらいます)。
- [注20]………… 厳密には (34) において、動作主が許可者より (4) の階層上で左にある場合に同様の制限が生じる。

## 参考文献

- 庵功雄 (2006) 「教育文法の観点から見た日本語能力試験」土岐哲先生還暦記念論文集編集委員会 (編) 『日本語の教育から研究へ』 pp.61-70. くろしお出版
- 庵功雄 (2012) 『新しい日本語学入門 (第2版)』スリーエーネットワーク
- 石黒圭 (2005) 『よくわかる文章表現の技術Ⅲ 文法編』明治書院
- 菊地康人 (1997) 「変わりゆく「させていただく」」『月刊言語』26(6), pp.40-47. 大修館書店
- 現代日本語研究会 (編) (2011) 『合本 女性のことば・男性のことば (職場編)』ひつじ書房

- 久野暉 (1978) 『談話の文法』大修館書店
- 小林ミナ (2009) 「基本的な文法項目とは何か」小林ミナ・日比谷潤子 (編) 『日本語教育の過去・現在・未来 第5巻 文法』 pp.40-61. 凡人社
- 張麟声 (2001) 『日本語教育のための誤用分析』スリーエーネットワーク
- 日本語記述文法研究会 (編) (2009) 『現代日本語文法2』くろしお出版
- 森篤嗣 (2012) 「使役における体系と現実の言語使用—日本語教育文法の視点から」『日本語文法』12(1), pp.3-19. くろしお出版
- 山内博之 (2009) 『プロフィシエンシーから見た日本語教育文法』ひつじ書房
- 山田敏弘 (2004) 『日本語のベネファクティブ』明治書院

調査対象の教科書 (下線は本文での引用時に用いた略号)

〈初級〉

みんなの日本語初級、日本語初級・大地 (スリーエーネットワーク); 日本語初歩 (国際交流基金); J.Bridge for Beginners (JB) (凡人社); 初級日本語 (東京外国語大学留学生日本語教育センター); 初級日本語・げんき (The Japan Times); Situational Functional Japanese (SFJ) (筑波ランゲージグループ); 進学する人のための日本語初級 (国際学友会); 新文化初級日本語 (文化外国語専門学校)

〈中級〉

みんなの日本語中級 I、日本語中級 J301、日本語中級 J501 (スリーエーネットワーク); Intermediate Japanese、中級から上級への日本語 (The Japan Times); 中級から学ぶ日本語 (研究社); 上級へのとびら (くろしお出版); ニューアプローチ中級日本語 (基礎編)、ニューアプローチ中上級日本語 (完成編) (語文研究社); 文化中級日本語 I、文化中級日本語 II (文化外国語専門学校); J.Bridge (凡人社)

使用した言語ツール

UniDic 1.3.12、Mecab 0.98