

述語中心文法の可能性

— 新しい教育文法への試み —

妹尾 知昭

(2013年10月3日受理)

Japanese Predicate-oriented Grammar:
A Consideration of the Descriptions of the Japanese Language

Tomoaki Senoo

Abstract: According to Masuoka (2003), there are three major descriptions of the Japanese language: (1) school-level grammar, (2) Japanese grammar described from the viewpoint of generative grammar, and (3) Japanese grammar as the grammar of a foreign language.

In this thesis, I argue that the third position is the predicate-oriented view of Japanese grammar. This grammatical view provides the functional sentence patterns, which are more effective than the other grammatical concepts. Therefore, it is necessary that Japanese classes introduce descriptions from the grammatical viewpoint.

This grammatical concept was realized in five major sentence patterns of the Japanese language. These five sentence patterns were assumed in Sugai (1968), which was based on the research of Hayashi (1960).

Key words: Japanese Predicate-oriented Grammar, sentence patterns

キーワード: 述語中心文法, 基本文型

1. はじめに 日本語をめぐる三つの立場

益岡 (2003) によれば, 日本語文法の研究には大きく分けて三つの流派がある。「第一に, 国内の伝統を受け継ぐ流れ, 第二に, 海外の言語研究の影響下にある流れ, そして第三に, そのどちらにも属さないもう一つの流れ。第一の流れは, 「国語学」という国内に長い伝統を持つディシプリンにおける文法研究であり, 第二の流れは, 「言語学」という, これまた確立されたディシプリンにおける文法研究である。これに対して, 第三の流れは, 学界での認知が遅れた, 現代語 (すなわち, 日本語話者の母語) を対象として具体的な言語事実の観察を重視する文法研究である。本書では, この流れを「日本語記述文法」と呼ぶことにす

る」(益岡2003 p.4) としている。この三つの立場について, 言語教育の立場から以下にそれぞれの概要とその問題点を述べる。

2. 第一の立場

上記の「第一の立場」は橋本進吉を祖とする文法観に代表される立場である。現代の国語教育の文法も, その影響を非常に大きく受けている。この辺りの事情について, 築島 (1987) は「厳密には, 橋本博士自身が述べられた内容と, 『中等文法』の内容とは一往区別して理解すべきものと考えられる」(築地 1987 p.46) としながらも, 「昭和十八年に, 国定教科書として文部省によって『中等文典』が編纂されたが, その際, 橋本博士はその指導に当られ, 博士の高弟であられた

岩淵悦太郎氏が執筆を担当されたので、その中に、博士の文法論が反映している面が見られる。しかし、それは中等学校の教科書であるから、従来の通説と妥協された面もあることは否定出来ないけれども、「文節」という術語が中等教育のレベルにまで広まり、第二次大戦後も、昭和二十二年に、中等学校教科書株式会社から『文部省 中等文法 口語』『文部省 中等文法 文語』として刊行され、その後、検定教科書では、この説に添って編纂されたものが多く、そのため、「橋本文法」といえば『中等文法』の内容を指しているかのように受取られる節も少なくないようである」(ibid. pp.45-46)と述べ、ここに橋本文法と教科書文法との密接な影響関係が示されている。

また、橋本の言語観について佐藤(1979)では、「戦後の表記改革そして教育制度改革を経た今日に至るまで、基本的に橋本進吉の文法がいわゆる学校文法の主流を占めている。それは口語文法とはいっても、文語文法の基準にてらし合わせてつくられたものであり、文語文法への「橋わたし」として位置づけられるものであった。したがって、真の意味での口語の文法を映し出したものではなかった。また教育内容はそのほとんどが品詞論と活用論であり、そこにこそ、「国語の構造及特質」があると考えられていた。(中略)しかし、現在、学校教育の中で、橋本文法に代わる公認された文法論は、出されていない」(佐藤 1979 pp.67-68)と、通時的な言語観を持つ文法であることが指摘されている。この論文は1979年のものであるが、21世紀に入り10年以上の時が経過した現在に至ってもなお、状況は変わっていないといえよう¹⁾。

以下では、橋本文法における文節論について概観することで、学校文法にも通じる文節論について考察したい。

2.1. 橋本文法における文節論

橋本進吉は、文を構成する要素として文節という概念を提唱し、この文節という単位が学校文法に取り入れられる。橋本は文節を以下のように説明している。

「例へば、

お濠の桜がもうさきました

の文に於ては「お濠の」「桜が」「もう」「さきました」と四つに句切るのが、最小さい句切りやうであるが、実際の言語ではそんなに多くに句切って言ふことは極めて稀である。しかし、どこかに切れ目をつけた場合は、その句切のどこかで切るのであってこれ以外では切らない。それ故、同じ文が、いろいろの場合に区切って用ゐられた例を総合して、最小の一句切を見出さなければならない。但し、これが自己の言語である場合

は、容易に最小の句切りを見出す事が出来る。従つて、他人の言語の場合にも、その言語を用ゐる人に問いただせば比較的容易に知る事が出来るであらう。

かやうな一句切は、実際の言語に於ては、必ずこれだけは一続きに発音しなければならぬものであつて、一定の形(音)を有し、且つそれぞれ一定の意味を有するものである。之を私は仮に文節と名づけてゐるが、これは、文を分解して直に見出される単位であつて、文はかやうな文節から直接に構成せられてゐるのである。

あらゆる文について、かやうな文節を見出し、之を互に比較すれば、一つの文に於ける或文節が、同じ形同じ意味で、他の文に於いてもその中の一つの文節として用ゐられてゐる事が見出される。さうして、どうしても分解する事が出来ない文は、只一つの文節から出来てゐる事を見出すのであつて、文節は、あらゆる文を構成する要素である事が知られるのである。」(橋本 1946 pp.211-212)

ここで橋本は、文を直接に構成する「最小の一句切」という単位を求め、それを文節とみなしている。

『国語法研究』で、橋本は文節の性質について以下のように述べている。

「さて、文節は、何れも一定の意味を持つてゐるが、その形の上から見れば、次のやうな特徴をもつてゐる。

一、一定の音節(これは無論一つ又は二つ以上の単音から出来たものである)が一定の順序に並んで、それだけはいつも続けて発音せられる(その中間に音の断止が無い)。(略)

三、実際の言語に於ては、その前と後とに音の切目をおく事が出来る。(略)

文節は、文を分解して最初に得られる単位であつて、直接に文を構成する成分(組成要素)である。従来の文法家は、主語述語修飾語等を文の成分と認めてゐるのであるが、例へば「日は東から出る」の文を「日は」「東から」「出る」の三つの成分から出来たものとしてゐる点に於て、文を文節から成ると見るのと一致するのであつて(この文を文節に分てば、右の三つとなる)、殊に右の「日は」の如きは、意味から見れば、「日」が主語であるべきなのに、之に附属した「は」までも併せて「日は」を主語として取扱つて居るのは、暗々裡に、文節を文構成の単位とする事を認めてゐるとも見られるであらう(但し、従来文の成分と認めた主語述語其他は、必しも常に文節と一致するのではない。しかし多くの場合は、一つの文節か、さもなくば、いくつかの文節の結合したものに一致する)。(略)

又、文を文節に分つのは、日本人の言語意識として決して不自然でないことは、全く文法の知識の無いも

のに、実際の文を分解させて見ても、大体之を文節に分ち得るのによつても明かである」(橋本 1948 pp.8-11)と、文節の認定を音声による形式的な求め方に帰着させている。

橋本は上記のように文という単位から出発し、文を構成する要素を抽出しようとしている。その際、松下大三郎の説に言及しているが、橋本の主張は音に依拠している点で松下よりも実用的である。しかし、これが後で述べる問題点につながるのである。

2.2. 橋本文法における品詞論 —形容動詞について—

松村(1971)は形容動詞について「文法論上最も問題が多い品詞の一つで、その取り扱いには学説上の差異が大きい」(松村 1971 p.201)として、諸学説による形容動詞の扱われ方を略述している。しかし、諸学説においても形容動詞という独立の品詞名を認定することは従来から学説上主要な説でなかったことが分かる。松村(1971)の説明によれば「この後、「形容動詞」の扱いについて幾多の学説を見たが、これを一品詞として特立すべきことを、明確な形で説いたのは、吉澤義則(「所謂形容動詞に就いて」『国語国文』二巻一号)であった」(ibid. p.201)のであるが、橋本はその活用において吉澤の説を基本的に踏襲する。橋本は形容動詞の分類に関して「第一種をカリ活用、第二種をナリ活用、第三種をタリ活用といふ事がある」(橋本 1948 p.98)と三種類を認めた上で、第二種と第三種のみを形容動詞と認定する旨を表明した。橋本のこの説が学校教科書に採用されて今日に至るのである。

2.3. 第一の立場の問題点 2.3.1. 文節論の問題点

橋本が文を構成する要素を文節に求めたことは既に述べたが、以下の引用からも分かるように、この文節を橋本は文を構成する直接的な要素とみなしている。

「之を私は仮に文節と名づけてゐるが、これは、文を分解して直に見出される単位であつて、文はかやうな文節から直接に構成せられてゐるのである」(橋本 1946 p.212 傍線部は妹尾)

「文節は、文を分解して最初に得られる単位であつて、直接に文を構成する成分(組成要素)である」(橋本 1948 p.9 傍線部は妹尾)

アルファベットで表記する言語のように、分かち書きで表記する言語であれば、語の認定はさらに直感的なものになるであろうし、またそうであればこそ、橋本は音を手がかりにして文を構成する成分の認定に取り組もうとしたのであろう。しかし、橋本のこの方法

は、やがて行き詰まりをみせることになる。

例えば「AさんとBさんは東京に行った」という文を文節に区切れば「Aさんと|Bさんは|東京に|行った」と区切ることになり、当該文の主語は「Bさん」となってしまう。しかし、文意からすれば「AさんとBさん」を主語と認定しなければならないであろう。このような不具合から橋本は連文節という単位を、「文節の概念だけでは文の構造などの説明が平面的で不徹底となるため、それを発展させて、橋本が晩年設定した」(松村 1971 p.919)のである。

文を区切ることから文節を認定し、その先に語を認定しようとした手順は一見問題はなさそうであるが、文節を認定するのに意味よりも音にその根拠を求めようとした点がこのような問題を引き起こしたと考えられるため、その不備を後から取り繕わざるを得なくなったと考えられる。

しかし、文節の概念が文を構成する成分であるという指摘は首肯できるとしても、そして、その「文以下、単語以上」という単位は主語、述語、修飾語といった単位とほぼ等しいという趣旨が橋本(1948 p.9)でも述べられてはいるものの、日本語の文の構造を適切に表す概念であるか否かという観点から検討すれば、それらは不十分である。例えば、松村(1971)では、「美しい|花が|咲いた」の「美しい」は、「花が」にかかるのではなく、「花」だけにかかるのであるのに、文節論では説明しがたい点があるなど、文節が形態的単位であるため、構文上の単位として必ずしもすっきりしない」(松村 1971 p.739)と、橋本の文節の概念の不備を指摘している。

またそれに加えて、文節には自立語を含んでいなければならないとの条件が文節認定の基準とされることが、さらに事態を混迷させている。例えば「ごはんを食べている」という文を文節に区切ると、「ごはんを|食べている」と区切るのではなく、「ごはんを|食べて|いる」と区切らなければならないことになる。しかし、そのような区切り方が母語話者の直感に照らし合わせてみた場合、必ずしも首肯されるとは限らないのではないかと考えられる²⁾。

橋本(1948)は、「文を文節に分つのは、日本人の言語意識として決して不自然ではないことは、全く文法の知識の無いものにも、実際の文を分解させて見ても、大体之を文節に分ち得るのによつても明らかである」(橋本 1948 pp.10-11)と説明しているが、先ほどの例からも、少なくとも現在の感覚では必ずしもそうではないことが首肯されよう。そうであれば、文を直接に構成する成分が文節であるなら、外国人を対象とした言語教育だけでなくとも、母語話者を対象とした国語

教育における構文論としても不十分ということになる。

音に基づく分類は確かに教育を行う上では実用的なところもあったが、一方で以上のような問題点をはらむこととなった。

2.3.2. 橋本文法における品詞論—形容動詞について—の問題点

なぜ学校文法が品詞論に焦点を当てているのか。それは、2.でも引用した佐藤（1979）によれば「古典文法への「橋わたし」」（ibid. p.67）を意図しているからであろう。同様の趣旨の指摘として、妹尾（2012a）では以下のような指摘を行った。

「平成20年版学習指導要領において、（中略）古典に関する指導の充実がなされた。つまり、小学校段階において既に通時的な視座が盛り込まれている。それは表面的には、従来の国語教育に古典が加わっただけのように見えるが、実は国語教育の言語観が顕在化したものであると考えることができる。

一方、日本語教育は必ずしも通時的な観点を必要としていない。日本語教育で教育の対象とされているのは、現在の日本語という静的で共時的なことばのありようである。例えば、その典型的な例として未然形の取り扱いを挙げることができよう」（妹尾 2012a）として、未然形という形態の取り扱いについても「ここにも国語教育が古典への接続という視座を持っていることが見て取れる。つまり言語観の相違という点からも、国語教育と日本語教育の目指すものは異なっている。同じ日本語を対象としていても、通時的視点から見るか共時的視点から見るかという点で教育のあり方は大きく異なるのである」（ibid.）と述べた。また、先ほど引用した佐藤（1979）でも指摘されていたように、国語文法における言語観は古典文法の言語観の共有が前提とされていると考えられるが、その言語観の共有の有効性は、外国人児童を対象とした言葉の教育という状況に直面したとき、改めて検討されることになる。その証拠に、外国人を対象とした日本語教育場面において形容動詞という独立の品詞名が意図的に解消されているところにも垣間みることができる。

形容動詞という品詞名は、学校で習う文法として馴染んでいるため、既に大方の賛同を得ているかのように考えられるかもしれない。しかし2.2.でも述べたように、実のところは必ずしもそうではなく、橋本以前の文法家によっても形容動詞を独立のひとつの品詞として立てることは大勢を占めているというわけではなかった。

形容動詞を特定の立場として特権化しない立場は現

在では日本語教育の場面で使用される文法に顕著に現れている。その根拠は以下の通りである。

「いわゆる形容動詞と形容詞とは、語法的な意味の性格がおなじであるだけでなく、品詞を性格づける文論的、連語的なはたらき、形態論的なカテゴリーが共通であって、ことなるのは、おもに文法的な形のつくり方だけである。したがって、品詞としては区別すべきではない」（鈴木 1972 pp.428-429）。この立場は、語をその本質に照らし合わせて考えた場合の判断である。

それでは、橋本はどのような根拠に基づいて形容動詞をひとつの品詞として立てるのであるか。築島（1987）によれば、橋本においては「いわゆる「形容動詞」を一語と見るべきであるとし、文語では動詞・形容詞と対立するものと見てよいが、現代口語では、「白からう」「白かつた」の類は形容詞の活用形式に入るべく、「静かだ」「静かな」の類は、職能上形容詞と特徴が同じである点が多いから、特殊の形容詞と見る方がよからうとされる」（築島 1987 p.57）としている。つまり、橋本自身も現代語を対象とする場合には、形容動詞は形容詞の一種であると述べているのであるが、あくまでも文語での品詞区分に従おうとしているのである。つまり、橋本自身も認めているにもかかわらず、既に対立が消失してしまっている文法カテゴリーを橋本は維持しようとしているのである。

3. 第二の立場

益岡（2003）の言う「第二の立場」によって文法を記述しようとした立場は、例えば生成文法研究に代表される立場である。この立場はチョムスキーによって開始された生成文法理論を指し、日本語に関しては(1)柴谷方良らによって生成文法の立場から論じられたものもあるが、(2)教育的な観点からは、児童言語研究会（1975）のように生成文法の知見を国語教育に導入しようとした立場が知られている。以下、この立場を代表するものとして、3.1.では生成文法を、3.5.では児童言語研究会（1975）を取り上げる。

3.1. 生成文法の位置づけ

高見（1995）によれば、大きく分類すると、言語研究には二つの立場が認められるという。一つは形式主義であり、もう一つは機能主義という立場である。高見はDik（1978）を引きながら、「形式主義は「言語を人間の心理現象として捉え、「言語は文の集合であり、その主たる働きは思想の表現である」と考えるのに対し、機能主義は、言語を人間の社会現象として捉

え、「言語は、人間が社会的相互活動を行なうための道具であり、その主たる働きは伝達である」と考える」（高見 1995 pp.3-4）とまとめている。高見（1995）によれば、前者を代表するのが生成文法であり、後者を代表するのがハリデーの機能的構文論である。

さて、生成文法であるが、その内容は時代とともに変遷を重ねている。そのため、用語も一定しないし、似たような概念であってもその名称はその時々により変化しているため、以下では生成文法理論を通史的に論じることにはせず、ここでは生成文法が国語教育に影響を与えた時期－生成文法の歴史の中では初期の生成文法理論になる－の理論を概略的に説明する。

3.2. 生成文法が目指すもの

生成文法の本質的な目的は主に2点に集約されるといえる。すなわち、言語が産出される仕組みの解明、もう一つは言語獲得の解明－すなわち普遍文法の解明－である。

前者、つまり言語を産出する能力に関して、チョムスキーは「言語能力」(linguistic competence)と「言語運用」(linguistic performance)という二つのレベルを設定し、産出された個別の言葉のありようから言語能力を解明しようとする。言語運用は、実際に産出された個別の言葉遣いを指し、この個別の言葉のありようは発話者がおかれた様々な要因に影響されるが、生成文法が研究の対象とするのは、このような個別の言葉のありようではなく、そのような言語運用を可能にしている言葉を産出する能力である。我々は生まれてから今日まで、文法に適っているのであれば、一度も耳にしたことのない文を聞いても理解することができるし、一度も産出したことのない文を産出することもできる。このようなことを可能にしている言語産出能力をチョムスキーは研究の対象としたのである。

また、後者、つまり言語獲得に関してもチョムスキーは研究の対象とする。幼児は比較的短い期間に母語を獲得するが、この能力を説明するものとして、人間には生得的に母語を獲得する装置が備わっているという考えがチョムスキーの思想の根幹にある。この言語獲得装置をチョムスキーは「普遍文法」(universal grammar)と呼ぶ。また、初期生成文法理論では出てこない概念であるが、普遍文法を説明するため、チョムスキーは後に「パラメーター」(parameter)という概念を導入する。言葉のシャワーを浴びる以前、人間の子どもの持つ普遍文法におけるパラメーター（媒介変数）はデフォルト値として設定されているが、育てられる環境・過程に応じて異なった言語を獲得していく。それは普遍文法のパラメーター値が、言語によって

変更された（ないしは変更されなかった）結果であるとチョムスキーは説明する。以下では、生成文法の理論的な概説を行う。

3.3. 生成文法の理論的説明

文は語が集まって形成されたものである。しかし、これらの語は、互いに等価の立場で並べられているのではなく、階層を成して並べられたものであることを、生成文法は指摘した（橋本文法における文節論にはこの観点が欠落していたことは既に見たとおりである）。

生成文法誕生以前、すなわち構造言語学による枝分かれ図では、黒点で示される部分を直接構成要素(immediate constituent: 略語 IC)と呼び、文を IC に分解することを構成要素分析(IC分析)と呼んでいた。この記述方法によって文の構造をある程度明示することはできるようになったものの、欠点も併せ持っている。

例えば、IC分析した結果、似たような枝分かれ図になる2文があるとしても、両者の文の構造が必ずしも同じとはいえないこと、またIC分析の結果記述された図は、分類した結果論に過ぎず、両文間の構造的差異を示していないという欠点である。

生成文法による枝分かれ図はこの欠点を補うため、IC分析に統語範疇を組み合わせる。文を構成する要素は、名詞、動詞、形容詞、副詞、助詞、接続詞といった統語範疇(品詞)が組み合わせられて最終的に文が形成されると考えられるのであるが、IC分析に統語範疇を組み合わせることで、それまで構造主義が採っていたIC分析の限界点－即ち、文を構成する要素間の階層性や構造を表現できていなかった－を克服するものであった。この表示法には大きな利点がある。その一つが文内部の構造を明示することができるというものである。

また、生成文法では、実際に産出された言語表現を言語の表層構造(surface structure)ととらえる。深層構造(deep structure)において変形(transform)を受けた言語が表層構造に現れると初期生成文法理論では考えられたのである³⁾。もっとも、深層構造、表層構造という区別はミニマリスト・プログラム以降、廃棄されることになるのであるが、この両概念をつなぐ操作が初期生成文法理論で用いられていた変形という概念である。

この視座は従来の言語記述に対するアンチテーゼとなる。従来の言語記述を表層構造の分析と考えるのであれば、表層構造の分析は構造言語学のみならず、「いわゆる日本の伝統文法と呼ばれる、山田文法・松下文法・橋本文法・時枝文法等等でも程度の差こそあれ、試

みられてきた」(柴谷 1978 p.29) ののであるが、生成文法はこれらの分析にはなかった新たな視座を提供することになる。深層構造から表層構造への顕現の仕方を結びつけるものが「変形」といわれる操作である。

3.4. 生成文法の持つ問題点

レイコフは「生成文法は(チョムスキー派の伝統では)一般認知能力を全く利用しない自律的言語能力の存在を当然のものと認めて」(レイコフ 1987 p.223) おり、「生成文法が前提しているパラダイムは統語論が意味論から自立しており、言語能力がいかなる外的な認知の影響からも自立しているという仮定を絶対的に要求する」(ibid.) と批判を加える。生成文法から袂を分かった生成意味論(後に認知意味論として発展的解消を遂げるが)の立場からだけでなく、チョムスキーが標榜していた心理学の側(主としてピアジェ)からも批判が加えられるようになる(ニューマイアー 1994 p.94f.)。

言語研究における意味論の立場は不安定なものであったこともあり、生成文法では意味の問題を厳密に考えていないふしがある。以下に例文を挙げる。

- (1) Flying planes can be dangerous.
(チョムスキー 1970 p.25)
- (2) *Colorless green ideas sleep furiously.⁴⁾
(ibid. p.173)
- (3) a. *New York was visited by Taro.
b. New York was visited by John F. Kennedy.

(1) は「飛んでいる飛行機は危険である」とも「飛行機を飛ばすことは危険である」とも解釈できる多義文である。構造主義言語学では、この種の多義文をうまく説明できない。ところが、生成文法では、上記2種類の意味が現れることについて、それぞれ別の深層構造を措定することにより説明することができる。その点は生成文法の長所であるが、結局のところ、意味の問題を深層構造に求めることになるため、それらは文という形で明示化されないレベル(つまり深層構造)が違うという説明しかできないという短所も同時に持つ。

(2) は「色のない緑色の思想が獐猛に眠っている」という意味の文であるが、これは文法的には正しいものの、意味を成さない。しかし、当該文が意味を成さないという判断は何に由来するのであろうか。

あるいは(3)のような受動文を観察してみると、文法的に正しいはずの受動文であっても、意味的に容認されない例というものもある。例えば(3a)と(3b)は深層構造が同じであると前提できるが、深層構造の

意味に両文の差異を求めることはできない。(3a)と(3b)は、動作主・経験主が異なるだけで、文そのものの容認性が異なるのであるが、その容認性の差異は何に由来するのか、曖昧なところである。母語話者であれば問題がないかもしれないが、外国語学習者にとっては(3a)が非文になる理由が分からないであろう。このように生成文法は数多くの変形規則を採用することになるが、これらの説明の仕方はアドホック的(ad hoc)と言われても仕方がなからう。また、アドホック的な説明を重ねるということは、生成文法が目指している文の生成原理という意図とは大きくはずれるため、説明的でも教育的でもないということになる。

上記(1)～(3)の例文で見たことから、意味と容認性は密接な関係にあることが分かるのであるが、チョムスキーは初期理論の段階では、意味を考察の対象から外すと主張している。このような点からも生成文法が意味の問題を厳密に考えていないと考えられるのである。

生成文法には以上のような問題点があったが、一方でこれを教育に取り入れようとした動きも日本ではあった。次節ではそれを述べる。

3.5. 児童言語研究会による文法記述

この節では、生成文法の考え -特に「変形」- に則った文法記述を国語教育に導入しようとした児童言語研究会の文法教育を概観したい。児童言語研究会の文法教育において、理論的支柱となったのは大久保忠利と小松善之助である。

児童言語研究会は、この初期生成文法の言語観を国語教育に持ち込む。それは児童言語研究会(1975)に明瞭に見て取ることができる。この書物は多くの誤りを含む⁵⁾一方で、生成文法による文法記述を国語教育に導入しようとしたものとしての意義を認めることができよう。

先にも述べたように、この書の鍵概念は初期生成文法の概念である「変形」である。例えば、同書に挙げられた「受身変形の文」として以下のような文が挙げられる。

- (4) ア. クマが金太郎にたおされる。
イ. 金太郎がクマをたおす。
(児童言語研究会 1975 p.30)

(4ア)は(本文中には明示されていないが)基本文であり、(4イ)では、基本文に受身の助動詞が付加されて「変形」しただけでなく、主格と対格が付加される助詞が変わることが表現されている。これを同書では「受身変形の文を作るとき、述語の動詞の種類

によって「れる」か「られる」の助動詞をつけます。そして、「(ら)れる」がつくと、動作するものは「に」をとまなう補語になり、動作の影響を受けるものが主語になります」(ibid. p.31)と説明している。

この説明は初期生成文法における「変形」の考え方を踏襲していると考えられる。児童言語研究会(1975)には、深層構造、表層構造といった用語は出てこないが、(4ア)(4イ)の文は表層構造こそ異なるものの、同一の深層構造が変形して作られたものと考えて差し支えないであろう⁶⁾。

このように見てくると、日本語における生成文法の手法を用いた説明も、生成文法がアメリカ構造主義言語学を克服しようとした関係と重ね合わされるような印象を持つ。それは、アメリカ構造主義言語学が文の解明・分析のために、文という単位から文を構成する成分(直接構成要素)へと向かっていったことと、橋本が文という単位から文を構成する成分(文節)へと向かっていったこと重なる。そういった意味では生成文法の発想は、前世代の思想を克服するといった側面を持つと言っていいただろう。つまり、文を分解するだけでは言葉を分析したことにはならないというアンチテーゼを提示したという意味においてその意義をもつ。

しかし、この書には大きな問題もあった。それは、「変形」の説明である。

例えば、述語動詞に助動詞「た」が付加されたものを「過去変形の文」「とき変形の文」(ibid. p.19)、敬体を常態に改めた述語を「ていねい変形」(ibid. p.20)、尊敬の助動詞が付加されたものを「尊敬変形の文」(ibid. p.20)、「ない」が文末に付加されたものを「否定変形の文」(ibid. p.21)、「か」が付加されたものを「質問変形の文」(ibid. p.22)、命令形を「命令変形の文」(ibid. p.23)、アスペクトの相違を「状態変形の文」(ibid. p.33)、その他「禁止変形の文」「許容変形の文」「義務変形の文」「推量・想像変形の文」「希望変形の文」「伝聞変形の文」「ためし変形の文」「やりもらい変形の文」「可能変形の文」「使役変形の文」「修飾変形の文」「強調変形の文」「省略変形の文」「付加変形の文」「主題化変形の文」といった形態が挙げられている。

時制であろうと、アスペクトであろうと、助動詞が接続されてモダリティが表現されたものでであろうと、否定形になったものでであろうと、これらを全て「変形」とみなすところに、変形概念が—初期生成文法において用いられた変形概念とは異なる意味で—用いられていることが見て取れる。

なぜならば、同書で扱われている「変形」の大半のものが表層構造における形態上の差異を表現しているだけに過ぎないからである。その結論として、日本語

の述語の形態は豊富にあるという事例を指摘するに留まることになる。時制もアスペクトも助動詞も全て同レベルとして扱い、その差異を意味上の差異に還元するといった言語観も確かに一つの言語観である。しかし、この論を推し進めて行っても、その形態が現れる条件について述べるくだりにおいては、「この助動詞は未然形接続である」等といった伝統文法の言語観へと回収されるに留まるであろう。

この書物が当時どのように受け入れられたのかということに関して、鈴野は「ただし、そうはいつでも『たのしい日本語の文法』はその本編においては、『基本文]→[変形]→[変形文]』という「定式」的な部分そのものを強調しすぎたあまりに、数々の変形のパターンを順を追って機械的に説明していくような傾向が目立ち、それゆえ記述全体にどこか変形文の名称や変形の規則そのものを学習することが目的と感ぜられてしまうような印象が生じてしまったことも否定できない。先に取り上げた「前書き」にあたる部分では文のきまりを発見することの驚き(よろこび)に触れられていたものの、本編の中では(結果的に)その考え方はじゅうぶんに浸透させられず、ともすれば旧来の(機能文法以前の)暗記式の文法が形を少し変えた、それも一般の国語教師や教育関係者には馴染みのないチョムスキー文法を取り入れたある種の「胡散臭さ」の伴う文法として受け止められてしまった可能性もありうるのである」⁷⁾と述べている。

鈴野は『楽しい日本語の文法』の執筆の中心に小松がいたと記しており、その後小松が関わった教育出版版の国語科教科書における文法記述の変遷を跡付けようとしている。しかし教科書と児童言語研究会(1975)以外に出版された、児童言語研究会(1978)に、小松は編著者として名を連ねているものの、変形を前面に押し出すような文法記述を採っていない。

4. 第三の立場

上で引用した益岡(2003)によれば、第三の立場に属する研究者は、その立場をさらに細分化することができる。

「ここでは戦後に限定して、その主な流れに触れておきたい。その一つは、奥田靖雄(1919-2002)をリーダーとし、鈴木重幸や高橋太郎などがメンバーである「言語学研究会」の流れ、もう一つは南不二男の研究の流れ、そして、もう一つが三上章(1903-1971)から寺村秀夫(1928-1990)に受け継がれた流れである」(益岡 2003 pp. 4-5)。

三上(1972)は、日本語の文章を「動詞文」と「名

詞文」に二大別し、「名詞文」をさらに「形容詞文」と「準詞文」とに分けている (p.41f)。ここで三上が「形容詞」と呼ぶものには、国語学や国語教育で用いられる品詞「形容動詞」が含まれている。三上は「佐久間文法でも形容詞と形容動詞とが性状語として一括されることが多いが、私はもはや形容動詞というまゝ子扱いの名称を廃止して、形容詞一本にしてよい時期だと考える。形容詞を連体形語尾によって区別し、「柔カイ」「コマカイ」「間近イ」「黄色イ」をイ活用の形容詞、「柔カナ」「コマカナ」「間近ナ」「黄色ナ」をナ活用の形容詞というふう呼び分ければ十分だろう」(p.43)としている。以下に、三上が挙げる例文を引用する。

- (5) イナゴガ飛ブ 飛ビハスルガ…
 (6) イナゴハスバシコイ スバシコクハアルガ…
 (7) イナゴハ有害ダ 有害デハアルガ…
 (8) イナゴハ害虫ダ 害虫デハアルガ…

(例文はいずれも三上 (1972) p.41より)

三上は (5) のように、パラフレーズした場合、代動詞「スル」が現れる文を「動詞文」とし、(6)–(8) のように代動詞「アル」が現れる文を「名詞文」と総称している。その中でも (6) は形容詞文、(7) は形容詞 (=形容動詞) + 準詞、(8) は名詞 + 準詞であるから、(7) と (8) が準詞文に分類されることになる。

中島 (1987) は生成文法の立場から、英語との比較において日本語文法の大枠を記述しようとしており、述語文として4つの類型を挙げている。

- (9) 1. 動詞文: 「(もう) 寝る (よ)。
 2. 形容詞文: 「(ずいぶん) 寒い (ね)。
 3. 形容名詞文: 「静かだ (ね)。
 4. 名詞文: 「雨だ/また雨か」。

(中島 1987 p.6)

益岡 (2003) によれば、三上は第三の立場に位置づけられている。ここで言及した中島と三上とは、属す言語研究の立ち位置は異なっているが、日本語の文を述語に着目して分類した場合、その結果が似たようなものになっていることは興味深い。

また、この分類は国語教育でよく使われている「三文型」ともおおよそ重なる(「何がどうする」「何が何だ」「何はどんなだ」は、それぞれ動詞文、名詞文、形容詞文となる)という分類については、国語教育の分野での議論においても違和感はないであろう。

ここで見たように、第三の立場をとる研究者の主張は細部において様々異なりを見せているが、その主張は第一の立場、第二の立場に比べれば、抱える問題点の少なさから日本語の特質を現実的に捉えていると

言っただけかと考えられる。そうは言うものの、第三の立場の研究者に一貫して了解されている文法記述があるという訳ではないことも事実である。また、第三の立場による文法観は主に日本語教育の場面で使用されることが多いということもあり、日本語母語話者にとっての言語教育にどのように応用すればよいのかという点に関しての具体的な提案は、入門期教科書での記述に若干見られる程度である。

5. それぞれの立場の意義と問題点

以上、三つの立場における文法観を概観した。それぞれの立場による意義と問題点を簡単にまとめておきたい。

第一の立場—所謂「教科書文法」の立場—の意義は、その普及度合いと簡便な品詞認定の仕方にあるであろう。形容動詞という品詞が橋本以前の文法家たちに決して指示されてこなかったという事実があるにもかかわらず、教科書文法として採用されたため、その定着度合いは群を抜いている。形容動詞として認定する基準にしても、文節を認定する基準にしても、そこには音を媒介とした認定基準があり、このような形式的な教え方は教育を行う上で便利であることには大きな意義を認める。しかし、文節を正しく求めることができたから文章理解に役立つという訳ではないし、作文に直接役に立つという訳ではないという問題点を持っている。

第二の立場は生成文法の立場であるが、生成文法以前の時代、すなわち構造主義との対比で考えれば、生成文法によって、言語の仕組みについて何がしらかの説明を行えるようになったという意義は認めるべきである。構造主義の手法では結果論として言語構造を明示化することはできたものの、当該文がなぜそのような構造をとるのかという問いに答えることはできなかったのであることを考えれば、生成文法の功績は大きいと言えよう。しかし問題点は、生成文法が仮定する形式主義にしても、初期理論では意味を考慮しないと標榜しつつも、文を分析する上で結局意味を認めざるを得ないという結論に逢着する。初期理論における「深層構造」と「表層構造」の措定にしても、受動文の可否にしても“Colorless green ideas sleep furiously”という非文の存在にしても、意味を考察の外に置いて論理形式だけに依る操作は破綻を来し、チョムスキーをはじめとする生成文法論者たちは理論の変容を迫られることになった。対抗勢力としての生成意味論、そしてその発展的解消形態としての認知意味論の持つ説得力の存在は、言語は論理操作のみで決

定されないことの証であろう。

第三の立場は、主に日本語教育の場面で使用されている文法観である。この立場は、日本語の姿をありのままに捉えているという点から見れば（この立場をとる研究者達が共通して了解する文法はないとはいえ）最も現実的な記述であると言えよう。ただし問題点として、その対象となる日本語の姿はあくまで現代日本語に限定されるという点が挙げられる。古典文法への眼差しは考察の範囲から排除されているという点や必ずしも普及していない品詞分類などが国語教育界で受け入れられない大きな理由を成しているのではないかと考えられる。

以下では、述語中心文法について言及したい。

6. 述語中心文法の可能性

上では三つの立場を概観したが、その中でも今後教育文法が依拠すべきと考えられるものは、5. で見た通り第三の立場に近いものであろう。5. では第三の立場は現代語のみを対象としているため、国語教育において賛同が得られにくいという点を指摘した。古典への眼差しという意図を維持するのであれば、第一の立場という選択肢も意味があろうが、文の構造を明示化して理解する、あるいは作文に資するという機能的側面の鍛錬も国語教育においては必要なことである。そのような意味では、トップダウン式に文節を認定するという文成分の認定の仕方を云々するよりも、文を構成する日本語の本質的な構造や原理を捉える基準を提供する必要があるのではないだろうか。

この間隙を埋めるのに、筆者は林（1960）と菅井（文献としては長野県飯田西中学校国語研究会（1968））の研究に着目したい。菅井は林（1960）の研究を受けて、長野県飯田西中学校国語研究会（1968）において以下の表1のような5つの文型を提案している。これら5つの文型が「基本文型」とされている。

5. で見た三上の文の分類は述語中心的な文法であ

表1

(1) デアル系
① ナニが ナニである。 - 同定・所属
② ナニが ドノヨウニ(ナニより・ナニにとって)ドウである。 - 性質・状態
(2) ガアル系
③ ナニが ドコに ドレホド アル。 - 存在

(3) スル系

④ イツドコで ダレ・ナニが ナゼ・ナンノタメニ(ドノヨウに)(ナニを)ドウスル。
- 行為・動き

(4) ナル系

⑤ イツドコで ナニ・ダレが ナゼ ナニ・ドノヨウにナル。 - 変化

(長野県飯田西中学校国語研究会 1968 p.54)

るが、いささか形式面に傾いている感がある。つまり、そのような形式面を重視する分類をすることで機能的観点としてどのような利点があるのかという問いに帰着することになる。

表1の5文型を三上の文型に当てはめると、③～⑤の文型はいずれも「動詞文」となってしまう、これらを3つの別々の文型として措置する必要がなくなる。

これら3種の文型の差異が、最終的には文末に置かれる動詞の意味的な差異に還元されるとしても、これらの動詞の差異は当該文型の要求するヴァレンツの数や意味内容ともリンクすることを考え併せれば強ち無意味とも思われぬ。

また、①、②の文型については、各々1つの文型が三上分類による2つの文を包含することを考えると、詰め込み過ぎているきらいもあろうが、これらの内部的な差異（つまり①でいえば「名詞文」と「名詞・準詞文」との差異）は、それぞれの述語の語法に還元されるものではなからうか。

ここでは紙幅の関係で委細は省略するが、これらの基本文型をどの学習段階でどの程度教えるべきかということについての考察は別稿に譲る。

なお、これらの研究を外国人児童の言語教育に応用する可能性については、妹尾（2012a, 2012b）において論じているが、外国人児童のみならず、日本語を母語とする児童のメタ言語能力の涵養という点でも資する点が多いと考えられる。

【注】

1) 妹尾（2012a, b）で述べたA小学校で使用されている国語教科書は東京書籍のものであるが、この教科書における文法記述を見てみると、特に低学年で所謂「三文型」による文構造の説明がなされている（例えば「二年生下」p.58）。この三文型という文構造の把握の仕方は橋本文法とは異質の考え方であるため、橋本の文法観が小学校低学年にまで及ん

- でいるとはいえない。この点で2. で引用した(教科書文法と橋本の文法観は)「一往区別して理解すべきものと思われる」(築地 1987 p.46) という評は当を得ているといえよう。しかし、妹尾(2012a)でも指摘したように、同社の1年生上の教科書に掲載されている、児童が最初にふれる物語文「かいがら」において、そこに用いられている分かち書きの仕方は文節に拠るとの回答を出版社から得ていることから、小学校低学年用の教科書においても橋本の影響は少なからず見て取ることができる。
- 2) その理由として、以下のようなことが考えられよう。この場合の「いる」は本来は動詞であるが、文法化(grammaticalization)した結果、現代日本語では形式動詞として使用されているため、母語話者の語感として、自立語と認識されにくいという状況も大いにありうると考えられる。
- 3) 変形が適用される以前の構造を指す。この概念は、標準理論では深層構造、拡大標準理論では基底構造や初期句構造標識、GB理論ではD構造と呼ばれるようになった。(安藤・小野 1993 pp.90-91)
- 4) * (アステリスク) が付された語ないし文は、適切でない形態ないし文を表す。
- 5) 同書では「基本文」を文のプロトタイプとみなし、この基本文の変形によって様々な文が作られると説明しているが、基本文とみなす認定基準がない(児童言語研究会 1975 p.14)、日本語においてはヲ格の有無は動詞の自他を判定する要素にはならないのであるが、同書ではヲ格の有無が他動詞/自動詞を判別する基準として使われている(ibid. p.16)等、枚挙に暇がない。
- 6) 「変形」(transformation) という概念も理論の変遷とともにその内容が変容しているが、ここでは初期生成文法で用いられている意味での「変形」を意味する。
- 7) <http://www.lingua.tsukuba.ac.jp/~myazawa/JGE/1110szn.html> より、2012年2月2日取得。

【文献】

- 今井邦彦 編(1986)『チョムスキー小事典』大修館書店。
- 大久保忠利(1961)『コトバの機能と教育・国語教育』明治図書。
- 大久保忠利(1976)『楽しくわかる日本文法』一光社。
- 佐藤有(1979)「戦後文法教育理論形成過程の研究 -教科研文法の場合-」
- 児童言語研究会(1975)『たのしい日本語の文法』一光社。
- 柴谷方良(1978)『日本語の分析』大修館書店。
- 鈴野高志(2001)「児童言語研究会と文法教育(教科書記述への影響などを中心に)」(<http://www.lingua.tsukuba.ac.jp/~myazawa/JGE/1110szn.html>より、2012年2月2日取得。)
- 鈴木重幸(1972)『日本文法・形態論』むぎ書房。
- 妹尾知昭(2012a)「小学校国語教科書における文型 -小学校日本語教室における外国人児童の発話を対象にして-」全国大学国語教育学会第122回大会 口頭発表(於 筑波大学)。
- 妹尾知昭(2012b)「小学校国語科教育における文型指導の可能性 -外国人児童の入門期教材の学びを対象として-」全国大学国語教育学会第123回大会 口頭発表(於 富山大学)。
- 高見健一(1995)『機能的構文論による日英語比較』くろしお出版。
- チョムスキー(1970)『文法理論の諸相』研究社。
- 築島裕(1987)「橋本文法」『国文法講座1 文法の体系』山口明穂編, pp.42-71, 明治書院。
- 中島文雄(1987)『日本語の構造』岩波新書。
- 長野県飯田西中学校国語研究会(1968)『基本文型による国語教育の改造』明治図書。
- ニューマイアー(1994)『抗争する言語学』岩波書店。(馬場彰, 仁科弘之訳。Newmeyer, J. Frederick 1986. *The Politics of Linguistics*. Chicago: The University of Chicago Press.)
- 橋本進吉(1946)「国語学研究法」(『国語学概論』橋本進吉博士著作集第一冊 所収) 岩波書店
- 橋本進吉(1948)『国語法研究』(橋本進吉博士著作集第二冊) 岩波書店
- 橋本進吉(1948)『新文典別記』富山房。
- 橋本進吉(1959)『国文法体系論』(橋本進吉博士著作集 第七冊) 岩波書店
- 服部四郎(1960)『言語学の方法』岩波書店。
- 林四郎(1960)『基本文型の研究』明治図書。
- 益岡隆志(2003)『三上文法から寺村文法へ』くろしお出版。
- 松村明 編(1971)『日本文法大辞典』明治書院。
- 松山市造・小松善之助(1973)『新・文法教育の実践《初級》』一光社。
- 松山市造・小松善之助(1975)『新・文法教育の実践《上級》』一光社。
- 松山市造・小松善之助(1978)『新・文法教育の実践《中級》』一光社。
- 三上章(1972)『現代語法序説』くろしお出版。
- レイコフ(1993)『認知意味論』紀伊國屋書店。(池上嘉彦, 川上誓作 他訳, Lakoff, George 1987. *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.)
- (主任指導教員 難波 博孝)