

講座 日本語と日本語教育

第4巻 日本語の文法・文体(上)

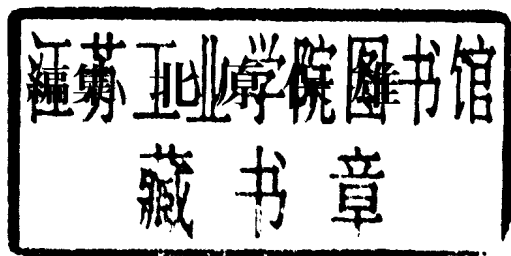
編集

宮地裕
杉藤美代子
北原保雄
山口佳紀
玉村文郎
武部良明
加藤彰彦
辻村敏樹
崎山理
近藤達夫
寺村秀夫
木村宗男
上野田鶴子

明治書院

講座 日本語と日本語教育

第4巻 日本語の文法・文体(上)



明治書院

編者◎北原保雄

発行者 明治書院

代表 三樹彰

印刷者 大日本法令印刷

代表 田中忠

講座日本語と日本語教育 4

日本語の文法・文体(上)

定価 二八八四円(本体二八〇〇円)

平成元年3月10日 初版発行
平成元年12月20日 再版発行

発行所 株式会社 明治書院

101 東京都千代田区神田錦町一―一六
電話(03)三七四一(代) 振替東京三一四九九一

ISBN4-625-52104-1

製本 星共社

刊行の言葉

言語の研究と教育とは、それぞれ独自の分野であり、それぞれの目的と方法を持つものであるが、一面では、たがいに深くかかわりあうものにちがいない。日本語の研究と教育もまた、それぞれ独自でありながら深くかかわりあうものである。研究は基礎であって、教育はその応用だと言って済ませられないところがあるように思われる。どの分野でもそうであろうが、とくに言語の研究と教育とは、言語の問題の本質が、人間そのもの、人間の生存や生活や心身のありかた自体に、深く広くかかわっているために、相互に格別緊密な関連を持つもののようなのである。

近年、日本語に焦点を当てた言語の研究が、いわゆる文科系だけでなく、いわゆる理科系の諸方面でもさかんになってきていることは、言うまでもない。それは、科学技術の発達にともなうグローバルな情報交流の展開と無縁ではない。日本語教育も日本の内外で急展開を見せている。少数の外国人が日本語を学習し研究した段

階から見れば、二段階も三段階も進んだところにあると言えるだろう。このたび、教育のうちの日本語教育の分野を取りあげるのはそのためである。歴史もながく、蓄積もおおい国語教育のためにも、よき刺激を与え、参考にもなることを期待している。

日本語研究も日本語教育も細分化が進み、新しい分野と方法がつつぎつつぎに開拓されていく。つねに研究・教育の現状を把握し、現在および将来への展望を持つべきわれわれ相互のために役立つような講座でありたいと思う。その道に志を立てたかたがたにも、分かりやすく有益な講座、そして、深い専門性と広い一般性とを兼ね備えた論考の集積として、困難ではあるが本当の意味での概説・概論・要説・要論の講座でありたいという願いもこめて編集に当たった。日本国際教育協会主催、文部大臣認定の「日本語教育能力検定試験」にチャレンジするかたがたの勉強のためにも、本講座はよき伴侶となるにちがいない。

斯界のために、いささかなりとも寄与するところがあれば幸いである。

平成元年三月

編者

編者の言葉

この第四巻は、次の第五巻と合わせて、「日本語の文法・文体」上下二巻通しの構成になっている。第四巻には文法、第五巻には文体・文章および日本語と諸言語との対照的研究に関する諸論文を収める。この講座は日本語教育を視野に入れて企画されたものであるが、この両巻は、その基礎をなすものとしての日本語研究そのものを取り上げる巻であると位置づけ、そういう観点から内容の構成を工夫した。

この第四巻には、日本語の文法に関する論文一六編を収める。日本語の文法の研究の歴史は古く、そこから学ぶべきところは多い。また、最近の研究の進展には目覚ましいものがある。しかし、すべての問題が解明されたわけではない。また、一応は解決されたかに見える問題に対して、より優れた文法的説明がなされる場合もあるし、一つの言語事実について、いろいろの文法的な考え方がなされてもよい。この巻では、伝統的な文法理論と新しい文法研究の両面から見て、バランスのとれた内容構成になるように努め、従来の研究成果を紹介するとともに、問題の所在を明らかにし、解決の方法を示す、という執筆方針をとった。

iii 編者の言葉

まず、文法について、あるいは文法はどうあるべきかについて、編者の考えるところを述べ、以下、

文の構造、文の構成単位と品詞、名詞と格、代名詞と人称、動詞性述語と形容詞性述語、活用、ヴォイス、テンスとアスペクト、ムード、修飾語と並立語、接続語と独立語、助詞の構文的機能、ハとガ―主題と主語―、引用と話法、談話の文法など、基本的かつ重要な事項をほほあますところなく取り上げ、最適任の方々に執筆願った。今、その立場上、全論文を通読させてもらったが、編者自身にも教えられるところがきわめて多い。

日本語教育のための文法は、情報を伝達するための文法、つまり、表現のための文法でなければならぬというのが、編者の考えであるが、そういう表現を中心とした表現のための文法は、また国語教育においても要請されているものだと確信する。この一巻が国語教育の進展にも寄与するところがあれば幸いである。

北原保雄

目 次

刊行の言葉	北原 保雄	1
編者の言葉	北原 保雄	iii
文法について	北原 保雄	一
文の構造	仁田 義雄	三
文の構成単位と品詞	鈴木 泰	五
名詞と格	小矢野哲夫	三
代名詞と人称	金水 敏	六
動詞性述語と形容詞性述語	佐伯 哲夫	二七

活用	須賀 一好	一四三
ヴォイス	村木新次郎	一六九
テンスとアスペクト	紙谷 栄治	二〇一
ムード	近藤 泰弘	二三六
修飾語と並立語	矢澤 真人	二四七
接続語と独立語	信太 知子	二七六
助詞の構文的機能	梅原 恭則	三〇三
ハとガー主題と主語	石神 照雄	三七七
引用と話法	砂川有里子	三五五
日本語の語用論	柴谷 方良	三六八
執筆者紹介		四二

文法について

北原保雄

キーワード 表現文法 対象語 情態修飾成分 注釈修飾成分 テンス アスペクト

一 「文法」と「文法論」

すでに何回も書いたことであるが、「文法」と「文法論」^{注1}とは別物であり、明確に区別されなければならぬものであるということから、やはり筆を起す必要がある。言葉にはきまりがあり、そのきまりに従って、われわれは、言葉で表現し、言葉で表現されたものを理解している。これは誰も自然に認めるところであろう。ただ、それではそのきまりとは一体どんなものであるかと問われると、それを具体的な形で示すことは難しい。というよりも、不可能である。たとえば、中学校や高等学校で習った「文法」は言葉のきまりだと言えるだろうか。学校文法では、普通、文節が文を構成する単位だとされるが、それが言葉のきまりであるならば、文節という単位を認めない時枝誠記の「文法」は言葉のきまりではないことになる。

事実は、こうである。学校で習った「文法」は、言葉のきまりのある一面、そしてその一部分を、ある立場から説明したものであり、時枝の「文法」もまた同様に、言葉のきまりのある一面、そして

その一部分を、ある立場から説明したものである。両者はいずれも、言葉のきまりのある一面を、ある立場から部分的に説明したものであるから、一致しなくても当然である。そして重要なのは、学校で習った「文法」、時枝の「文法」に限らず、われわれの目にし耳にする「文法」はすべて、言葉のきまりのある一面を、ある立場から部分的に説明したものに過ぎないということである。

かつて、私は、これを筑波山を描いた絵にたとえたことがある。^{注2}筑波山には男体山と女体山とがあり、山頂が二つあるように描かれることが多い。しかし、見る角度によつては、男体と女体が重なつて、山頂が一つしか見えない山になることもある。そういう姿を描いたのも筑波山の絵である。同じ角度から見たとしても、季節により、天候により、また一日のうちの時刻によつて、いろいろな姿を変える。しかし、それらを描いたものはすべて筑波山の絵である。正確に描いてあるかどうかということ以前に、どういう場所からどういう場面や部分を描いたかということで、絵は違ってくる。どの絵も筑波山を描いたものであることに相違はないけれども、筑波山は、決してその絵に描いてあるもの(だけ)ではない。

言葉のきまりは、一人の研究者が一つの立場から説明しつくせるほど単純なものではない。現在われわれの前にある「文法」は、いずれも一つの立場から説明されたもので、一面的なものであり、部分的なものである。山田文法は山田孝雄という研究者が作り上げた「文法」であり、松下文法は松下大三郎という研究者が作り出した「文法」である。それらの「文法」は、言葉のきまりとして言葉の中にあるものであるというよりも、言葉のきまりとしてそれぞれの研究者が作り出したものであるといった方が正確である。現実にある「文法」は、言葉の中にある文法ではなく、研究者の作り出した

文法であるから、むしろ「文法論」と呼ぶ方が正しい。「文法」よりも「文法論」の方が高級なものに聞こえるかも知れないが、ここではそういうことを述べているのではない。「文法」は言葉の中にあるものであり、われわれの前に現実にある文法は人間の論じた「文法論」でしかない、ということである。

このように、「文法」と「文法論」とを区別して考えると、文法を暗記しなければならないという強迫観念から解放されることが出来る。「文法論」はそれほど絶対的なものではない。そして、ある一つの「文法論」を丸暗記して、言語事実をその「文法論」の説明に当てはめ、これは何々だ、これは何々だなどとその「文法論」の術語に引き当てて、それで文法的な説明ができた、文法が理解できたとなどと思込むような愚を犯さずに済むことになる。大切なのは、言語事実を「文法」的に考え、正しく理解することである。「文法論」は、その時に助けになるものである。言語事実について「文法」的に考えようとすると、言葉に内在する「文法」は複雑で多面的であるから、一つの「文法論」だけでは説明できないことが多い。そういう場合に、「文法論」は一つしかないと思ひ込んでいると、行き詰まってしまう。「文法論」はいくつもあること、「文法」的な考え方はいく通りもできることを知り、「文法」を考える能力、「文法」的に考える能力を身につけることが大切なのである。

二 何のための文法か

正しくは「何のための文法論か」としなければならぬところだが、「文法論」と「文法」をしつかりと区別した上で、慣用に従い以下「文法論」を「文法」と略称することにする。文法はある立場

から構築されるものであるから、立場ごとに別の文法が構築されることになる。日本にも、山田孝雄、松下大三郎、橋本進吉、時枝誠記などという著名な文法研究者がいて、それぞれの立場から文法論を構築した。後世、それぞれ、山田文法、松下文法、橋本文法、時枝文法などと呼ばれている。ちなみに、文法論に人の名を冠するのは、日本の文法学界の一つの特徴である。たとえば、アメリカなどでは、構造言語学とか生成文法、タグミミックス、成層文法、格文法、GB理論などと呼んで、人名を冠するようなことは普通しない。

研究者が変われば立場が変わるので文法が変わることになるが、文法は、目的によっても大きく変わる。たとえば、機械のための文法は、人間のための文法とはずい分違ったものになる。以前は機械のための文法などというものは想像だにされないことであったが、最近ではコンピュータが言語情報処理に深く関係するようになり、機械のための文法がクローズアップされてきた。機械による自動翻訳や自動抄録はかなり進んでいるらしい。機械は、文字どおり機械的に処理して、人間のように判断や類推をすることができないから、まさに機械的な文法を構築しなければならない。アルゴリズムなどによった文法は、人間にとっては難解で冗長で無味乾燥で、少しも面白くない。人間には判断力があり類推する力があるから、人間のための文法は、機械的なものでない方がいい。しかし、そういう人間的な文法では、機械のための文法として、とうてい役に立たない。

機械のための文法か、人間のための文法かは、一例に過ぎない。人間のためという目的の中にも、またいろいろの目的がある。そして、その目的によって、古典解釈のための文法、現代日本語の規範を理解するための文法、ある方言を記述するための文法など、いろいろの文法が考えられる。

文法を役立つもの、有効なものとするためには、「何のための文法であるか」ということが明確に押さえられていなければならぬ。どんなにすぐれた文法であっても、目的にならなっていないければ、役に立たない。猫に小判の文法では、意味がない。

三 日本語教育のための文法

それでは、外国人に対する日本語教育において求められている文法は、どういう文法であろうか。それは、日本語を外国語として学習する人たちが必要とする文法である。そういう人たちは、日本語を用いて事柄や自分の考えを表現し、また日本語によって表現された事柄や他人の考えを理解すること、ができるようになるのである。このように言葉によって伝えられ、理解されるものを、情報と呼ぶことにすれば、日本語を学習する人たちは、日本語によって情報を伝達し、情報を理解することができるようになるのである。したがって、日本語によって情報を伝達するために役立つ文法、これこそが日本語教育において求められている、日本語教育のための文法であるということになる。

そもそも、言葉は、多くの場合、情報を伝達するために用いられるものである。情報を伝達することが、言葉の中心的な働きである。したがって、外国語として日本語を学習する場合だけでなく、自国語、母国語として日本語を学習する場合においても、全く同様に、情報の伝達ということが最重要視され、それと連動して、情報を伝達するために役立つ文法が重視されなければならないはずである。しかるに従来の国語教育において、この点がどれほど意識され重要視されてきたか、詳しくは分らないが、きわめておぼつかないようである。日本人にとっては、日本語はだいたい使いこなせる

ものである、つまり、日本語による情報の伝達はおおよそ可能である、という安心感のようなものがあって、それがわざわざいしているのかも知れない。しかし、日本人であるから日本語を使いこなせるといつても、それは、あくまでも、だいたい、おおよそのことである。一步踏み込んで、ある情報を伝達する場合に、どの表現がよりの確な表現であるか、それはなぜか、どういう表現がより効果的な表現であるか、それはどうしてか、などを説明しようとする、なかなか容易ではない。また、外国人に、どうしてそういう表現をするのか、どうしてこういう表現をしてはいけないのかなどと問われて、答えに窮することもしばしばである。

日本人であるからといって、情報伝達のための文法に精通しているわけでは、決してない。分からないことばかりなのである。分からないことがあるのは仕方がない。専門家にも分からないことは多い。しかし、分からないのに分かった気になっているのはまずい。分からないことに気づいていないのは困る。従来の国語教育において指導された文法は、表現との関係を軽視した、文法のための文法というような傾向が強かったように思われる。しかし、表現に即して文法的に考える能力を養うような教育が重要であることは、以上に論じたことから容易に理解できるであろう。文法を知識として教えるのではなく、どこに文法的な問題があるのか、どこが文法的に問題であるのかを、具体的な表現に即して考えさせる。そうして、文法的に考える能力をつけさせ、どうしたら確な表現になり、効果的な表現になるかを工夫させ、表現する能力を育てる。国語について文法的に考える能力を養い、国語を的確にまた効果的に運用する能力を育てる、これが国語教育の基本ではないだろうか。

さて、日本人は、日本人であるが故に、無自覚的に日本語を使い、問題となるところに気づかない。

その逆に、外国人は、外国人であるが故に、日本人には考えられないような誤りを犯し、日本人にとっては問題とならないような表現にひっかかる。外国人は、すでに自分の言葉（第一言語）をもっており、その上に第二言語として日本語を学ぼうとするのであるから、第一言語に引かれて日本語を誤ったり、第一言語との違いが気になったりする。そして、すぐに質問をする。彼らは、多くの場合、いろいろ勉強をし経験を積んだ成人であるから、日本語の学習は初步的段階であっても、質問は鋭く、解答にごまかしはきかない。彼らの質問は、最初は表現に即した個別的なものであっても、普遍的、法則的な問題に発展することが多い。

表現は、一回一回の個別的なものであるが、それは、文法という普遍的なものに支えられている。個別的な表現に即して具体的に文法を考え、普遍的な文法によって個別的な表現について考える。日本語教育のための文法は（のみならず、国語教育のための文法も）、こういう文法であるべきだろう。情報を伝達することは、表現することであるから、情報伝達のための文法は、「表現文法」と呼ぶこともできる。表現することのための文法は、表現されたものを理解することのためにも、そのまま役立つ。したがって、表現文法は、「理解文法」をも含意する。

四 表現文法の構想

現在、学校、主として中学校で学習されている口語文法は、規範文法的なものである。そして、きわめてきめの粗い、骨組みだけのものである。極端な言い方をすれば、現実との対応を欠いた、文法のための文法でしかない。しかし、言うまでもなく、日本語の現実は、それほど単純なものではない。

学校文法では説明しきれない複雑さ、多様さ、微妙さに満ちている。

一方、急速な国際化とともに、日本語が外国人の目にさらされ、日本語の表現と外国語の表現とが意識的に比較対照されるようになってきている。外国語ではこう表現するが、日本語ではどう表現するか、それはどうしてか、というように、外国語との対照的研究、あるいは外国人による日本語研究から強いインパクトを受け、日本語の表現が見つめ直されている。

チョムスキー (N. Chomsky) が普遍文法 (universal grammar) という考えを提唱し、その理論を世界各国の言語において検証しようとしたところから、日本においても外国語研究者、特に英語学者が日本語をチョムスキーの生成文法理論によって研究するようになり、これによって新しい視点から解明されたところも大きい。

ともかく、従来の学校文法は、きめが粗くて、表現の細かい部分、微妙な面を説明するのにほとんど役立たない。この点に関しては国語教育の関係者はもっと自覚し、反省しなければならぬ。もっと日本語を客体的にとらえ、表現に即して深く考えるような態度をとらなければならぬ。

この稿でいう「表現文法」は、前述のように、表現するための、あるいは表現されたものを理解するための文法であるが、これは、日本語教育の関係者が追究してきたものに近い。日本語教育においても国語教育においても、この「表現文法」が志向されるべきである。

たとえば、「が」は格助詞であり、「は」は係(副)助詞だというような区別は、文法的知識の問題である。こういう区別のできることも、品詞論や助詞研究の上では大切なことである。しかし、情報伝達、表現したりそれを理解したりすることの上からは、「私が」と「私は」とにはどういう違いが