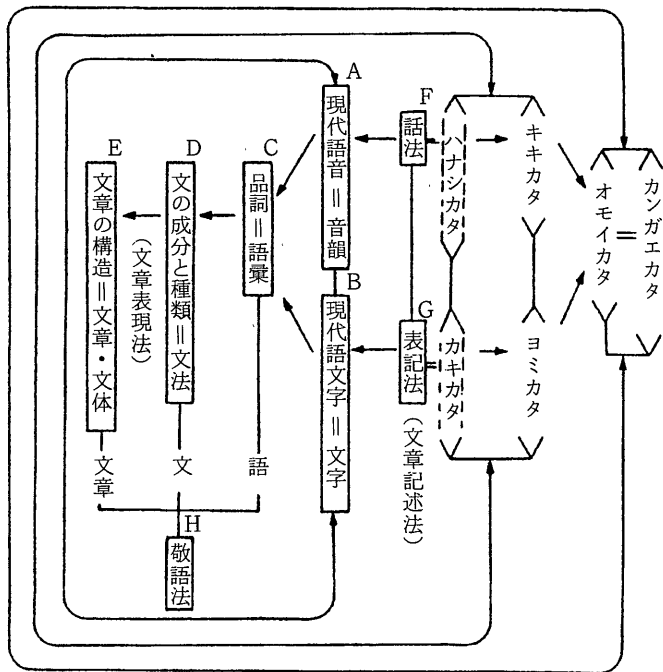


「国語科の基底構造部」考 (四)

——日本語の文法にかかわる基底構造部の要素——

日本における学校教育の基盤である「日本語」の指導を担っている「国語科」の授業内容を明確に基底構造部と上層構造部に分離し、基底構造部において「日本語の使用能力・理解能力を育成する」べく、日本語習得に必要な要素を構造図としてとらえ、要素の具体的な内容を整理・提示する作業を、昭和58年以降、進めてきたが、本稿は、その一連の作業を受けて、「日本語の文法にかかわる基底構造部の要素」について、その具体的な指導項目を提示する試みである。下段に示した図I・構造図の中で、□で示したA～Hが、基底構造部の各言語要素であるが、このうち、「音」A・F、「文字」B・G、「語彙」C・Hの一部はすでに整理済である。本稿でとりあげるのは、「文法にかかわる基底構造部の要素」であり、図Iでいえば、D文の成分と種類、E文章の構成、およびH敬語法の一部、文法関係の部分である。

通常「文法」事項として取り扱う「語の認定」及び、「品詞」の問題は、一連の拙稿においては、語彙の範疇に属するものとして既に前稿「語彙にかかわる基底構造部の要素」として整理・提示している^(註5)ので、本稿では繰り返さない。前稿を参照されたい。



図I

(昭和62年10月31日受理)

山口 康子

二

先に、拙稿「国語科の二重構造型」試論―特に基底構造部について―⁽¹⁾において、基底構造部の各要素A、Hの概要を示した際、私は、D文の成分と種類―文法、H敬語法、について、それぞれ次のように規定した。

D文の成分と種類―文法

文の成分として、文中における語句―主として文節―の働きに注目させる。取り扱う項目としては、主語―述語、修飾語―被修飾語の二つの関係だけでよい。つまり、文中における語句(文節)相互のかり方うけ方を理解させる。

文の種類として、平叙文・疑問文・命令文・強調文(感動文)の四種を教える。日本語の場合、それほど徹底した文型があるわけではないが、全く型がないのでもない。

H敬語法

日本語の敬語法は、言語活動全体をおおうもので、語彙にも文にも文章にもかわり、話法にも文章表現法にも関係する。言語表現における基本的な姿勢といえるもので、これも基本項目として、全体とかわりながら取り扱われなければならない。

右は極めて大まかな概要であって、いわば考え方の基本方針を示したに過ぎない。とりわけ従来「文法」の主要内容とみなされてきた品詞およびその分類に関する事項が、「文法項目」から除外され、従来は補足的に扱われることの多かった文の成分の問題、および文の種類の問題を大きく中心に据えることについては、疑

義や異論もあるかと考えられる。以下、その点について立場を明らかにしてゆきたい。

三

従来学校文法の中で、これこそが文法であるという扱いを受けてきたのが品詞分類である。とりわけ文語文法においては、品詞分類ができれば事足れりとするかのような風潮さえみられる。すべての文を単語に分け、それに品詞名を付するというような、あたかも総索引作成の準備のような作業が高等学校の教室で行われ、品詞名をいうことはできるが、文の意味は把握できず、ましてや文章全体の鑑賞は思いもよらず、文法に対する苦手意識と文法を無用の長物とみなす偏見だけが後に残るといのが、大方の生徒の実態である。

本稿は義務教育課程における国語科の内容を明らかにするという目的を有するため、文語文法についてはあえて言及しないが、品詞分類と活用表の暗記を全てとするような文法認識をまず払拭したい。

日本語の文法とは、日本語そのものを成り立たせている構造の認識にほかならない。日本語によって言語活動を行っている者、すなわち、日本語によつて話し聞き、読み書きする者は、誰でも日本語の文法をわきまえているわけである。それがなければ日本語を使用するという事自体が成立しない。日本語も他のすべての言語と同じく二重分節を持つ。要素が組み合わせられて統一された全体を形成するが、その過程はいくつもの段階においてなされる。文は単語に分節され、単語は音韻に分節される。これを二重分節というが、このことによつて、言語は複雑な意味内容を表現

形式に対応させる機能を獲得している。母語の習得においては、要素を組み合わせて統一された全体とする方式を、その使用の現場に身を置くことよって体得してゆく。従って、文法嫌いの生徒がしばしば口にする「文法を知らなくても日常生活に何の不自由もない。」という言葉は誤りであって、それは「文法を説明できなくても……」の謂いである。日本語の文法を知らなければ、日本語を使用することはできず、それでは例えば小学校低学年の児童といえどもたちまちに不自由するであろう。

では、なぜ文法を説明できるようになる必要があるのだろうか。説明できるということ自体を目的とするならば、私は必要はないと極言してよいと思う。日本語の文法を正しく知っていて日本語を過不足なく正確に、望めるならば美しく、使用することができ、社会生活と自己展開に不自由がなければ、それで十分である。特別な専門的な分野で仕事をする人々以外、目的には文法を説明できる必要はないとい切ることができる。

それにもかかわらず、学校教育の国語科の中で、文法を教育することに意味があるのだろうか。この疑問に対しては、私は、二つの重大な側面から、ゆるがせにできない大きな意味があり、学校教育の中で日本語の文法教育は、不可欠の要素であると考ええる。一つには、日本語自体の使用能力・理解能力の質的な向上という側面である。義務教育終了段階の十五歳という年齢、および、中学校生徒という生活環境を考える時、その後の長い社会生活において必要かつ十分なだけの言語事象が、自然的偶然的に身のまわりに存在するとは考えられないし、例え存在したとしてもそれを吸収してゆくには知能も精神も未熟である。日本語で表現される意味内容の拡がりや深さのどの程度までを中学生段階で自己の

内部にとりこんでゆけるだろうか。言語能力の開発基盤を確固たるものにしておくということが、義務教育段階での母語教育の要諦である。

言語は体系をなした構造を持つ。とりわけ文法はゆるやかな枠組みの中にあらゆる言語事象をとりこむ大枠の規制であり、日本語を日本語たらしめている体系である。この構造の大枠を理解することが、日本語を十全に理解し、その使用能力を自己開発してゆく力を培う基盤になるし、基本的にはそれ以外には方法はないといえる。

日本語を正しく認識すること、それこそが成長に依じて、生涯にわたる自己開発をなすつづけてゆくための唯一の方法である。

そのためには自分の母語である日本語の文法構造を認識するべく義務教育課程の中で文法教育を行うことが不可欠である。

二つには、義務教育終了後の精神発達の手がかかりが、大きく言語能力に左右されるからであり、社会的な対人関係の維持も又、言語によつてなされる。言語能力の不足は直接社会的不適応をも惹起するし、新しい技術や知識の習得も又大むね言語能力に比例する。現に、上級の教育を受ける機会は、言語能力を基礎とする試験に左右され、上級の教育そのものが主として言語によつてなされている。

現在の日本では中学校課程において英語の学習を義務づけているが、それは国民すべてが義務として第二言語を持つことを国の教育方針としていることである。日本語が使用状況において極めて閉鎖的であることを考え、世界の情勢が日を追って国際的に開かれたものになりつつあることを考え合わせる時、それは妥当・賢明な方針といえる。

現実の問題として考える場合、英語の学習は多くの中学生にとって大きな負担になり、要求される努力に比して効果があがっているとはいえない。これには様々な原因が考えられようが、母語である日本語に対する体系的な認識の不足も大きな一因と思われる。言語感覚の輪郭は母語によって培われる。義務教育段階―それも早い段階で母語を体系的に認識することが、第二言語・第三言語の習得に有効である。他言語と比較して日本語を意識的反省的に観察する機会の少ない日本語環境においては、義務教育課程の中で日本語の文法体系を明確にすることが必要不可欠である。

二つの側面は相補的であり、同じことの表裏でもあるが、いずれにせよ、義務教育終了段階、十五歳時点での母語認識が、その後の人生に大きく影響を及ぼすことは疑問の余地がなく、将来の日本の社会、国際社会に占める役割に深くかかわることを認識して、文法教育に対すべきであると考ええる。

四

前述のような文法教育の意義を十全に達成するためには、どのような内容を組みこむことが必要なのか、具体的な事項を次の五段階にわたって挙げる。

- I 文法の認識にかかわること。
 - II 文の種類とその表現形式にかかわること。
 - III 文の成分とその相互の関係にかかわること。
 - IV 語の連接の原理にかかわること。
 - V 語構成の原理にかかわること。
- IV Vの事項は、語彙の内容とも深い相関性を持っている。本稿

は既刊の拙稿^{3,4,5}と同じく、発達段階に応じた項目の割り振りや指導体系には言及しない。実際の授業における学年配当や教材など、具体的な問題としての考察は次の課題とする。ここでは、日本語の文法指導における必要項目を列挙し、その全体構想を示す。

I 文法の認識にかかわること。―対象の把握―

ア、人間社会―とりわけ日本の社会生活において言語の果たしている役割の重要性を正確に認識し、社会の機能が言語の伝達機能に負うところが大きいことを理解する。

イ、言語の伝達機能を成り立たせている働きを認識する。すなわち言語を言語として成立させている基本の原理は、語が一定の方式に沿って組み合わされていることにあることを認識する。

ウ、文法の本質―言語が言語として成立する最低の条件であり、言語を使用するということ自体が文法の規範内の活動であることとを自覚的に知る。

この項目については、従来の学校文法においては「ことばのきまり」とか「ことばの法則」などというような文法の定義を巻頭に述べて、理解の徹底をはかってこなかったきらいがあるが、文法教育の第一歩としては、文法の概念の正しい把握がまず必要不可欠であり、もつとも効果的な方法でもある。文法は抽象的な概念の、すなわち認識の、もう一言いえば考え方の問題である。そういう觀念の存在をまず正確に知覚させることが肝要であり、その後の指導の一切に影響する。文法教育においては、音韻や文字、更に語彙の場合と異なり、この対象の認識にこそ力を入れなければならない。対象の存在を明確に認識しないままでは、どのよう

な指導も効果を期待できない。文法とは何か、文法とはどのようなものなのかという文法の本質についてまず理解させることが先決である。

II 文の種類とその表現形式にかかわること。

① 文の認識にかかわること。

ア、日常生活の中の言語活動は基本的に文章という形で行われていることを理解する。文章にも構造があり、型もあるが、それについては、次稿の「文章・文体にかかわる基底構造部の要素」において取り扱う。

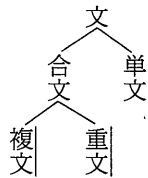
イ、文章は、普通、複数の文（例外的に単一の文の場合もある）から成っていることを理解する。文を定義することはそれほど容易ではない。学校教育の中で扱う教材の文章については、例えば、「。(句点)から。(句点)まで」などという説明も可能ではあるが、きわめて形式的便宜的な識別法であることは明らかであるし、日本語表記法の長い歴史の中で、句読法の発達が遅れたことによっても、日本語における文の認定はさほど困難ではないことがわかる。しかし実際の言語活動においては、文は実に多様な形であらわれ、定義づけることはかなり困難である。文は、話し手（書き手）が自分の立場から何かを述べているものであり、一まとまりの内容をあらわして、一つづきの形をとり、何らかの形で閉じめの目印があるものをいう。

ウ、文にはいくつかの型（種類）があることを理解する。これは、基準の立て方によって、幾通りもの分け方が可能であるが、日本語の表現法の性格から考えて、文型からの類別は徹底せず、文の意味内容からの類別は形式上の対応が明確には把握しにくく

必ずしも有意的でない。この意味で、昭和五十九年三月発表の拙稿^(註2)において提示した基底構造部の要素Dにおいて述べた文の四種類（前掲二の項、2ページ参照）、平叙文・疑問文・命令文・強調文（感動文）の類別方法は撤回訂正したい。この四種類は、英文法との対比などには便利ではあるが、日本語の文の種類としてはさしたる必然性を持たない。

② 文の種類にかかわること。

ア、文の構造上の種類として、次のように分類する。これは言い切りの形にすれば文になるような部分が、どのように含みこまれているかによって整理したもので、単文、重文、複文という用語は、主語・述語の関係がどのように表われるかという基準で、学校文法の中で扱われている概念である。重文と複文を一括して述べる術語がないため、ここに合文という用語を用いたが、合文という種類の文があるわけではない。



イ、文の性格上の種類として、話し手の表現の仕方を基準として、次のように分類する。日本語の文は言語の場に大きく依存して成立する。場によって表現されている事は改めて言表しないというのが日本語としてむしろ自然な文である。言語の場は、それこそ千差万別の一回性のものであり、それにどの程度どのような形で依存するかも又様々である。そこで、場の中の話し手の視点から、その表現の仕方に基準を置き、阪倉篤義博士の驥尾^(註3)について、次の三種に分類する。（一）内は従来の学校文法に

おける文の種類。

表出文……(感動文)……応答・挨拶・願望など。
 文―訴え文……(疑問文・命令文)……禁止・依頼など。
 判断文……(平叙文)……否定・推量・状況描写など。

III 文の成分とその相互の関係にかかわること。

① 文の成分の認定にかかわること。

ア、文は、その種類のいかんにかかわらず、普通、二つ以上の部分から成り立っていることを理解する。部分の認定の仕方についても様々な立場があり得るが、言表されている事柄の中核をなす部分とそれを限定・説明している部分とに分けられる。

イ、言表されている事柄の中核をなすのは述語である。述語は更にその中核となる語の品詞によって、動詞文、形容詞文、名詞文に分けられ、それぞれ必然的に何がしかの成分を要求する。

例えば「見る」という動詞を中核とする動詞文においては、誰が、何をという二つの名詞句が必然的に要求される。場への依存によって言表されていなくても、「見る」という動詞自体が既にそれを内包していると考えられる。このように述語が必然的に内包する名詞句を格成分といい、文を構成している素材相互の論理関係を規定している。述語成分は必然的に格成分を要求する。

ウ、述語が要求する格成分の中で、どのような述語でも必ず要求するのが主格成分である。これは必ず要求されるものであるだけに場への依存度も高く、必ずしも常に言表されるとは限らない。この点が、英語などの屈折諸語と異なる日本語の特色である。

エ、述語成分と主語成分以外で、この二つの成分と何らかのかかわりのある成分は、いずれも修飾語成分である。修飾語成分は、そのかかわり方によって、副詞的修飾語成分・形容詞的修飾語成分に類別できる。これは、従来の学校文法において連用修飾語・連体修飾語という名称で説明した概念である。修飾語成分によって限定・説明される語(もしくは句)を被修飾語といい、そのかかわり方を修飾・被修飾の関係という。修飾語成分は、その限定・説明の内容や方法によって様々な下位分類が可能であるが、対象や状況(所や時)あるいは様態や程度など多様な要素が含まれ、厳密な分類は義務教育段階では無意味である。オ、文の成分の中には、他の成分と主―述、あるいは修飾―被修飾の関係を持たないものがある。呼びかけ語などがそれであるが、これを独立語成分という。独立語成分は、むしろそれ自体で文相当とも考えられる独立性を持つが、形式上、文の成分としても存在し得る。

② 述語成分の陳述性にかかわること。

ア、述語成分は、前項①イで述べたとおり、言表されている事柄の中核をなし、文末構造において様々なあり方を示す。これは英語など屈折語系の言語でいう、態(ヴォイス)、相(アスペクト)、時制(テンス)などであるが、英語などに比較すれば、一定の言語形式と厳密に対応しているわけではない。しかし、これらが存在しないわけではなく、その表現法のあり方を理解しておく必要がある。

イ、態(ヴォイス)は、述語成分のうち、動詞の表す動作や作用に関して、動詞自体が要求する名詞句(格成分)のうち、どれを中心に据えて表現するかという、表現姿勢のことをいう。普

通、能動態・受動態（受身）・使役態が認められ、能動態は付属語を添加せずに示し、受動態・使役態は、レル・ラレル・セル・サセルを動詞に下接して示す。それぞれの態を更に下位分類することが可能であるが、基本的にはこの三つの態の存在を認識することで十分である。

ウ、相（アスペクト）は、述語成分のうち、動詞の表す動作・作用に内包される時間の幅をどの時点でもらえて表現するかという、表現姿勢のことをいう。すべての動作・作用は時間的なもので、起点と終点を持ち、途中経過があり、結果を残す。こういう過程の全体として表現することも、起点や終点あるいはその結果に焦点を置いて表現することもできるわけで、これを相（アスペクト）という。これについては、従来は現在形・過去形など、あたかも時の表現のようにとらえて来た。過去や完了に対応する助動詞が多く存在した古典語における場合と異なり、現代語では相は、テイル・テアル、又は、カカル・カケル・ダス・ハジメル・ツツケル・オエル・テシマウなどのように、連文節もしくは複合語の形でしか表現できない。これら、補助動詞的に固定化しつつある文末表現をどうとらえるかについては様々な試論が提示されている段階である。これらの表現によって、動作・作用の進行・継続・始動・終結・結果などを示す。

エ、時制（テンス）は、述語成分の示す言表された事柄の成立する時の認識の表現である。従来の学校文法で、前項の相と同様に、現在形・過去形という形でもらえてきた。現在形は付属語を添加しない形で、過去形は、タを下接する形で示す。付属語を付加しない動詞そのものは、動詞自体の性質によって未来を

も含みこむ場合もあり、必ずしも時制としての現在を表わすとはいえない。時制として言語形式が安定しているのはタを用いる過去の表現だけである。

オ、肯定・否定も、述語成分の文末によって示される、言表された事柄の成立・不成立の認め方の表現方法である。肯定は、特にそのための付属語その他を添加しないことで示され、否定は、ナイを下接する形で示す。

カ、法（ムード）は、言表された事柄、もしくは聞き手など、言語の場に対する話し手の態度の表現をいうが、これも必ずしも一定の言語形式に対応しない。断定の態度は文末に付属語その他を付加しないという形で示され、推量・疑問・命令・指示・勧誘・丁寧などはそれぞれ文末に、ダロウ・カ・ヨ……などの付属語その他を下接することで示す。

③ 文修飾にかかわる成分
ア、言表された事柄の全体に対してかかわりを持つ表現がある。それらには、主として、文と文を接続する成分、呼びかけ・応答・感動を示す成分があるが、場合によっては、副詞的修飾成分も、それを受けて被修飾の関係に立つ部分が文全体に及ぶものもある。

IV 語の連接の原理にかかわること。

① 活用にかかわること。

ア、動詞・形容詞は、それぞれ異なる形式に語形変化する。動詞には五種類、形容詞には一種類の語形変化の型がある。

イ、活用は、動詞・形容詞の語の担う意義内容そのものに影響を持たず、助動詞その他を下接するなどの切れ続きのためだけの

変化である。語形変化自体が意味を担うことはない。

ウ、語形変化には一語につき最大限六つの形が認められ、これを活用形という。活用形によって下接する助動詞が限定されるから、前項の性格にもかかわらず、意味内容の分出・派生を予測させる力は有する。

オ、下接する付属語のうち、助動詞には、相互承接のための語形変化がある。これも活用というが、助動詞の活用は、動詞・形容詞のそれほど形式が整っていない。

② 語の承接にかかわること。

ア、文の成分の内部での語の承接については、動詞・形容詞・名詞などの概念内容と対応する、学校文法でいうところの自立語に、助詞・助動詞が下接してゆくという形をとる。

イ、下接する助詞・助動詞には、承接の順序が定まっています、上下関係を乱すことは概して不可能である。

V 語構成の原理にかかわること。

① 複合語にかかわること。

ア、一つの場合(意味内容)に対応している語は、更に複数の要素に分けることができるにしても、一語である。

イ、一語として成立している複合語は、単一の語の場合とはアクセントが異なり、一語としての完結性を助けている。

ウ、一語として成立している複合語の後項の語頭音は濁音になる場合がある。これを連濁という。又、前項の語末音も音転化をおこすこともある。いずれも一語化の証しである。

② 接頭語・接尾語にかかわること。

ア、接頭語・接尾語のついた語はそれ全体で一語を形成する。そ

の点で複合語の一種といえるが、接頭語・接尾語には、複合語の要素のような、語としての独立性はない。

イ、接頭語のうち、「お」は、尊敬語としても丁寧語としても用いられ、待遇語の中でも実用上、非常に大切な役割を持っている。ウ、接尾語によって、主として名詞を動詞や形容詞に転生させることができる。

エ、助詞・助動詞が自立語に接続している場合と、接尾語が付いている場合、更に、複合動詞の後項が補助用言のようになっている場合は、それぞれ、概念(意味内容)のかかり合い方に差違が認められる。

③ 文節・句・節の概念にかかわること。

ア、文節は学校文法において重要な概念で、自立語一つだけ、もしくは自立語一つに付属語が一つあるいは複数接続して構成される単位である。形式上判定しやすいが、意味上のかかわり方としては構文上の矛盾を生じる場合があり、安定した単位とはなしくいものである。

イ、句はあいまいな用語で、前述①イで述べたように、述語成分が要求する格成分をなす文節を名詞句と呼ぶ場合もある。普通、文節が複数まとまって意味上のまとまりを成している部分という。連文節という呼称が用いられることもある。

ウ、節は、文の成分、主語・述語・修飾語などを構成している、文中の一まとまりの部分のいい、相互に関係し合っている。

五

以上、国語科の基底構造部のうち、文法にかかわる事項を列挙した。従来の文法事項の枠には納まらない部分もあるが、私なり

に体系化を試みた結果である。義務教育課程の間にすべての児童生徒に習得させておきたい基礎的な事項にしぼってある。大方のご意見やご批評を乞う次第である。

注

- 1、拙稿(1)『国語の授業』管見―国語科では何を教えるべきなのか―(長崎大学教育学部教科教育研究報告)第六号、昭五八・三)
- 2、拙稿(2)『国語科の二重構造化』試論―特に基底構造部について―(長崎大学教育学部教科教育研究報告)第七号、昭五九・三)
- 3、拙稿(3)『国語科の基底構造部』考(一)―日本語の音にかかわる基底構造部の要素―(長崎大学教育学部教科教育研究報告)第八号、昭六〇・三)
- 4、拙稿(4)『国語科の基底構造部』考(二)―日本語の文字にかかわる基底構造部の要素―(長崎大学教育学部教科教育研究報告)第九号、昭六一・三)
- 5、拙稿(5)『国語科の基底構造部』考(三)―日本語の語彙にかかわる基底構造部の要素―(長崎大学教育学部教科教育研究報告)第一〇号、昭六一・三)
- 6、阪倉篤義『改稿日本文法の話』(教育出版・昭四九・三)