

文法指導と文法的思考法

—— 助詞・助動詞、形容詞・形容動詞について ——

北 澤 尚*

日本語教育学分野

(2016年8月26日受理)

要 旨

中学校国語教科書における現代日本語文法は「学校文法」と呼ばれる。学校文法は学習者にとって歓迎されていないばかりか、文法を指導する側の人たちにも苦手意識が見られる。そのように指導者と学習者の双方で不評である現行の学校文法をより魅力ある文法に変えていくためには、学校文法の内側での議論だけではなく、学校文法の外側に広がる豊饒な沃野のような多様な文法現象から啓発を受けることも必要であると考えられる。日本語記述文法の成果を謎解きとしてのクイズ形式に仕立て直すことや、若い世代の学習者にとって身近な「日本語の乱れ」や「問題な日本語」を教材にすることも今後大いに試みられるべきである。さらに、品詞の捉え方についても、隣接する品詞の双方の特徴を兼備した中間的な語が介在することによって品詞間の連続性が認められるという事実を踏まえつつ、文法指導を行うことが重要であると本稿は述べた。

キーワード：学校文法，中学校国語教科書，日本語の乱れ，問題な日本語，形容動詞，形容詞，「ない」，助詞「の」，助詞「と」

1. はじめに

言語は母語話者にとっては水や空気のように身近すぎる存在であるので日常生活では立ち止まって考えてみることはまれである。そのように日本人が不自由なく使いこなしていると思われる現代日本語（注1）を取り上げる中学校国語の現代日本語文法（以下、学校文法と呼ぶ）では、メタ言語としての文法用語を導入しつつ基本的な文の構造や品詞や助詞・助動詞の意味用法について学習者向けに解説している。しかし実際には、文法学習は「つまらない」「退屈だ」などと言われ、そのために国語教師はより興味を持たせより分かりやすく教えるための方法を模索している。そのような文法指導のための創意工夫は高く評価されるべきであるが、それほどまでの不評の一因としては、学習のコストに対して実用性や汎用性といったベネフィットが英文法や古典文法ほどに実感されにくいという事情もあるのかもしれない。

しかし、日本語文法の学びは、言語を表現することと理解することの実践力の向上に資するはずであるし、それにもまして、メタ化することによって言語の背後にひそむ不思議な構造を驚きとともに再発見することができるはずであり、知的な体験として退屈であるなどあり得ないはずなのだ。ただし、そのような魅力的な文法学習に変えていくためには今後も多面的な検討と提言が必要になるだろう。（注2）

本稿はそのささやかな布石として、まず、文法を教える人自身が、文法という構造体がそもそもどのような特性を備えたものであるかについて、ときには学校文法の枠組みの外部に出て、より広い視野からイメージし

* 東京学芸大学 日本語・日本文学研究講座 日本語教育学分野（184-8501 小金井市貫井北町4-1-1）

直すことが必要ではないかと考えている。言いかえれば、教育の現場における文法の指導法に関する議論だけでなく、文法についての既成の固定的なイメージから解き放たれて、学校文法を相対的に捉える術を身につけることも必要ではないかと考えている。

反対に、たとえば「日本語の品詞は学校文法の説明の通り十種類に分類できる」「十種類に分類された品詞には単純に当てはまらない語があったとしてもそれは極めて稀な例外にすぎない」「国語教科書の巻末に掲げられた活用表は学問上も信頼されている正統的な枠組みである」「付属語の意味用法は学校文法での解説で十分であり、それ以外の意味用法は無視してよい」「学校文法の文法用語の名称は適切でありみだりに変えてはいけない」などのように学校文法の枠組みを無批判に信じる人が仮に存在するとしたら、それらの前提を疑うところから再スタートしなければ、前述の「魅力的な文法学習」への道りは険しいと言わざるを得ない。

本稿は、既に多くの指摘のある学校文法の問題点にあらためて言及しつつ批判することを目的としない。むしろ、学校文法の枠組みのあり様を絶対視せず相対化するような外部の知見を日本語記述文法の立場から導入することによって、文法学習の困難な状況をほんの少しでも改善するための糸口にしたいというささやかな試みである。

2. 謎としての文法現象

2. 1 助詞「と」について

では、前節で述べた、「言語の背後にひそむ不思議な世界を驚きとともに再発見する」ことは実際の授業ではどのような教え方として具体化するのであろうか。

ここでは、その一例として「クイズから授業を始める。『クイズ→解説』というスタイルで授業を行う」(山内博之2016: 21～38頁)という方法を用いてみる。これは、山内(同上: 21頁)の言うように「クイズから授業を始める理由は、毎日使っているはずの日本語でも、わからないことがあるということを示すため」であるが、実は中学校国語教科書はどの出版社のものでも、多少の差こそあれ、品詞の異なる同一形式(「が」「に」「から」「だ」「らしい」「ようだ」「そうだ」など)に関してそういった文法クイズを載せている。

よって、ここでは現行の中学校国語教科書には掲載されていない文法現象を取り上げて、クイズの形式にして具体的に考えてみることから始めよう。

○問題1 次のア～カの文における助詞「と」のなかで文法上の性質が異なるものがひとつある。それを答えなさい。

- | | |
|----------------|----------------|
| ア 太郎は花子と勉強した。 | イ 太郎は花子とデートした。 |
| ウ 太郎は花子とけんかした。 | エ 太郎は花子と別れた。 |
| オ 太郎は花子と再会した。 | カ 太郎は花子と結婚した。 |

上の問題1の答は「ア」である。上のア～カの助詞「と」はすべて格助詞だと述べただけではこの答は導きだせない。では、このような文法問題を解くためにはどのような方法を用いればよいのだろうか。例えば、ア～カの「と」を「とっしょに」に置き換えてみる。すると、「とっしょに」に置き換えても意味が変わらないのはアだけで、イ～カでは意味が変わってしまうという結果になる。(「太郎は花子と結婚した」と「太郎は花子とっしょに結婚した」では文意が異なる。)くわえて、「花子と」を消去して情報提示の文として各文を用いると、アについては聞き手からの問い返しがほほないのに対して、その他のイ～カでは「誰と?」という問い返しが容易に予想されるだろう。このようなテスト(実験)を用いると、ア←→イ・ウ・エ・オ・カ、という対立の様相がはっきり現れる。それでは、この二種類の「と」の違いは何かと言えば、野田(1991: 60頁)は『結婚する』や『別れる』のように、ひとりではできない、かならず相手が要る動作の場合は、その相手を示すために『と』を使う(中略)『～とっしょに』は使えないのに対して『遊ぶ』や『行く』のように、ひとりでもできる、相手を必要としない動作をたまたま2人以上でするときは、その仲間を表すために『～とっしょに』を使う(その場合には『～と』も使える。引用者注)と説明しており有益である。(注3)

もとより母語話者には母語の運用能力は備わっていても生得的な説明能力は備わっていない。したがって、

日本人であれば誰でも日本語の表現を文法的に説明できるわけではない。それでは、「文法的に説明する」ということはどのようなことなのだろうか。それは問題1に即して言えば、ア～カの個々の文の意味を直接に比較することではなく、上記のようなテスト（実験）の反応や観察結果を客観的な根拠として説明に組み込むということである。テストや観察の方法としては、例えば次のようなものが挙げられる。

- ・その形式を、別の表現に置き換えてみるという言い換え（パラフレーズ）のテスト。
- ・その形式に他の形式を付け加えるという付加の操作を行うテスト。
- ・その形式にとっての前接形式と後接形式の生起の傾向性についての観察。
- ・その形式と同一文中で共起することが多い形式があるか否かの観察。

このようなテストや観察の共通点は、形式が変わるとそれともなって意味がどのように変わるか、また、ある形式がその前後の形式として何を選ぶかによって形式の意味がどのように異なるかという、いわば形式と意味の対応関係に注目していることである。文法研究とは形式と意味の対応関係を明らかにすることだとよく言われるが、そのために上記のような分析方法を用いるのである。

なお、上の問題1について、置き換えテストを行ったうえでの答として「ア」ではなく「オ」であるという人もいる。「オ」の「と」だけが「太郎は花子と再会した」を「太郎は花子に再会した」のように「に」に置き換えることができるというのがその根拠である。これは、上述の「ア←→イ・ウ・エ・オ・カ」という、「任意の相手を表す『と』」←→「必須の相手を表す『と』」という基本的な対立において、後者の「必須の相手」を表すト格のグループ「イ・ウ・エ・オ・カ」が、さらに助詞「と」と「に」の置き換えテストの結果の違いによって「オ←→イ・ウ・エ・カ」に下位分類できることを意味する。

さらに付け加えれば、言語研究の立場として共時的研究と通時的研究を峻別すべきであることは言うまでもないことだが、現代日本語文法の指導の場において文法の歴史的な事情について触れてはいけないという決まりはない。というのは、上述の問題1においては「と」と「に」の置き換えができる動詞は「再会する」だけであるが、「三四郎はよし子に別れた」（夏目漱石「三四郎」）、「くれぐれも念を押してお鉄に別れた」（岡本綺堂「半七捕物帳 松茸」）、「Aは小僧に別れると、」（志賀直哉「小僧の神様」）などの用例を集めてみると、明治大正期には「～に別れる」という表現があったことがわかる。つまり、現代語における「オ←→イ・ウ・エ・カ」の対立の様相以前に、近代語の「オ・エ←→イ・ウ・カ」の時代があったことを示しており、その変化がいかに微細であっても、学習者に対して日本語文法の歴史的変化の一つとして紹介する事例としては好適であると考えられるのである。

2.2 助詞「の」について

気づかれにくい文法現象の例として前節では「と」を取り上げたが、本節ではさらに助詞「の」を取り上げようと思う。まずは、次の問題2を考えてみよう。

○問題2 次のアとイの文における「の」の文法的な違いについて述べなさい。

- ア ピアノの練習をする。 イ 運動会の練習をする。

一見すると、全く同じ構文に見えるかもしれない。アもイも学校文法の流儀にしたがえば、「～の／～を／する」という三文節に区切ることができるし、その上、さらに各文節における品詞や、文の成分に関する文法用語を用いて文の組み立てに関して矢印を引くこともできるかもしれない。しかし、それだけでは新たな知的風景は見えてこないのではないか。

前節で述べたようなテストの方法を用いて、上のアとイの構文的な相違を浮き彫りにしてみよう。例えば、アとイは表面的には「XノYヲスル」という同一構文である。そこで、この「XノYヲスル」を「XヲYスル」と言い換えることができるかどうかのテストをしてみる。すると、その結果として、アは「ピアノを練習する」と言えるのに対して、イは「*運動会を練習する」とは言えないことが判明する。（このようなケースにおいて、二字漢語サ変動詞を述語とする他動詞構文は本当にアのタイプとイのタイプという二種類に大別できるのかという問題意識にもとづいて大量の用例調査と分析を行えば、それは日本語文法研究の実践と言える。）では、アとイの両者にはそれ以外の違いはないだろうか。この問題2でも別の置き換えテストを試してみるこ

とができる。たとえば「[XノYヲスル]の[Xノ]を[Xノタメノ]に置き換えることができるか」というテストを行う。すると、アは「*ピアノのための練習をする」が言えないのに対して、イは「運動会のための練習をする」とごく普通に言えるという結果の違いが生じる。このような、幾つかのテストによる反応の違いによって、文法形式や構文を識別することができる。(もちろん、その先の課題として「なぜテストの反応のし方に違い生じるのか」という原因究明の考察があるが。)

ちなみに、「公園の掃除をする」はアのタイプの例であり、「遠足の準備をする」はイのタイプの例である。では、アのタイプとイのタイプではそれぞれに該当する動詞語彙が異なるのではないかという予想も立てられるが、同じ「手術する」であっても、「胃の手術をする」はアのタイプであり、一方「肝臓移植の手術をする」は「*肝臓移植を手術する」とは言えず、むしろ「肝臓移植のための手術をする」と言えることからイのタイプであることがわかる。このように上記の問題2については興味が尽きないが、この問題を解明することそれ自体を本稿の目的としていないので、より深い議論については、田野村忠温(1988)、影山太郎(1993)等を参照されたい。

以上、本節では、問題1および問題2を、文法上の置き換えテストを用いて解答することを通して、よく言われるところの「文法的に考える」とは具体的にどのようなことを行うことなのか、実践的に述べてきた。(注4) なお、問題1の助詞「と」および問題2の助詞「の」の意味用法は、中学校国語教科書では取り上げられることがまれであることを承知しつつも取り上げてみた。その理由は、学校文法の外側にも数多の文法現象があり、その中にはいまだに十分な解明に至っていない謎の文法現象さえ存在するという事実を、文法指導にあたっての共通の前提として確認しておきたかったからである。

3. 文法現象としての「日本語の乱れ」「問題な日本語」

3.1 「ない」について

一般に日本語母語話者は国語教科書の表現やNHKのアナウンサーが用いる規範的な表現だけを使用しているわけではない。そのためか、新奇的な表現の類がいわゆる「日本語の乱れ」や「問題な日本語」(注5)として社会的に話題になることがあるが、それらの表現の主な使用者は若い世代であることが多いので、若い学習者にとって親近感のある素材として授業で取り上げることができる。ただし、授業で取り上げる際には、その新奇的な表現に対しての文法上の説明は、合理的でかつ説得力のある内容になるよう事前に十分に教材研究をして臨むことが求められるだろう。(注6)

本節では、そのような「日本語の乱れ」や「問題な日本語」として指摘されている多くの表現の中から、特に「ない」をめぐる様々な問題を取り上げてみようと思う(注7)。ただし、「ない」には(例えば、教育出版『中学国語3』『言葉のきまり』に詳しい記述があるが)様々な同形語が存在しており、その識別が十分可能になってからでないと、学習者にとっては次節3.2の問題は手ごわいかもしれない。そこで、ウォーミングアップとして、この3.1では、既に幾度となく述べてきた「置き換えテスト」の方法を活用しつつ、様々な「ない」の識別のし方を明らかにしておくことにする。識別のし方については整理して次の表1として示す。

解説すると、「ない」には、助動詞「ない」、形容詞「ない」、補助形容詞「ない」、「～ない」系形容詞の4

表1 4種類の「ない」と置き換えテスト①～⑤

語例	助動詞「ない」 「食べない」	形容詞「ない」 「食べ物がない」	補助形容詞「ない」 「おいしくない」	「～ない」系形容詞 「もったいない」
①～です	△	△	△	○
②「ず」に置換	○	×	×	×
③「ありません」置換	×	○	○	×
④副助詞の介在	×	○	○	×
⑤反義語は「ある」	×	○	×	×

種類がある。①の「です」を後接するテストでは「もったいないです」のように語末が「ない」で終わる形容詞の場合は問題ないが、「食べないです」「ないです」「おいしくないです」の形が容認されていても、「食べま

せん」「ありません」「おいしくありません」の形の方が標準的であるので、「△」とした。また、③の「ありません」のテストについて補足すると、「～ない」系形容詞である「もったいない」や「情けない」はその丁寧体として「もったいありません」「情けありません」などという形はほとんど用いない。それゆえ、同じく「～ない」系形容詞であって話題になることの多い「とんでもない」に関して、「とんでもありません」や「とんでもございません」の形を用いると違和感が生じるのである。④の「副助詞の介在」のテストは、「おいしくない」に対して「おいしく{は/も/など}ない」のように「は」「も」「など」などの副助詞を介在させられるかどうかというテストである。「食べ物がない」の「ない」も「食べ物{は/も/など}ない」と言い表せるので表では「○」とした。⑤は、四種類の「ない」についてその反義の表現は「ある」であるかというテストである。「食べ物がない」の反義は「ある」であるが、「食べない」の反義は「食べる」,「おいしくない」の反義は「おいしい」,「もったいない」の反義は「もったいなくない」である。以上、中学校国語教科書にも記載がある基本的な4種類の「ない」の識別法を整理してみた。

3. 2 「おぼつかず」について

それでは、ここからは「問題な日本語」の一例として「おぼつかず」を取り上げ、文法上の観点から説明してみたい。まず、次の問題を考えてみよう。

○問題3 次のア～エのなかで「問題な日本語」はどれか、答えなさい。

ア ふらつかず イ もたつかず ウ おぼつかず エ ぐずつかず

この問題の答は「ウ」である。助動詞「ず」は動詞未然形接続であるから、例えば、アは動詞「ふらつく」の未然形「ふらつか」+助動詞「ず」と分解できる。同じく、イは「もたつく」の未然形「もたつか」+「ず」、エは「ぐずつく」の未然形「ぐずつか」+「ず」と分解できる。しかしここで問題なのはウの「おぼつかず」である。「おぼつかず」は、動詞「おぼつく」の未然形「おぼつか」に助動詞「ず」が付いているのだろうか。そうではない。なぜなら日本語に「おぼつく」などという動詞はそもそも実在しないからである。実在しているのは、形容詞「おぼつかない」(古典語では「おぼつかなし」)である。

しかし、実際には次の(1)と(2)の文例のように用いられており、おそらく「おぼつかない」と同じく《心細く頼りない。不確かである。》といった意味で用いているのであろう。

- (1) 電力供給能力がおぼつかず、需要過多による停電がいつ起きてもおかしくない…(MSN産経ニュース 2012年11月5日 22時46分)
- (2) 彼は全然変わっていなかった。足元がおぼつかず、手が震え、ろれつが回らず、でも至ってゴキゲンな、6年前と同じ姿がそこにあった。(毎日JP 2012年4月26日東京夕刊)

上の例は、インターネットのサーチエンジンGoogleによる2012年11月23日の検索結果のほんの一部である。なお同日の検索では「おぼつかず」では約169,000件,「足元もおぼつかず」では約43,500件という大量の件数がヒットした。なお、それ以前の調査でも、「春の雪で足元もおぼつかず、～」のような「おぼつかず」だけでなく、その他にも「会議の成功はおぼつかぬ」,「～悪戦苦闘するようでは出世はおぼつくまい」,「農村地域社会は損なわれ、食料の安定供給、自給率向上もおぼつきません」など、様々な語形も出現した。(なお、あらためてGoogleによって2016年8月25日に検索し直したところ、「おぼつかず」では約72,200件,「足元もおぼつかず」では約15,000件であった。上述の4年前の調査結果と比べると半数以下の件数である。)

では、文法上の誤用であるにもかかわらず「おぼつかず」はなぜ用いられているのだろうか。それは、次の

- (3) ～(6)のように、日本語の否定表現には「～ない」と「～ず」の両方があることから、
- (3) 「飲む」→(否定の助動詞を付けて否定表現にすると)→「飲まない」「飲まず」
- (4) 「言う」→(否定の助動詞を付けて否定表現にすると)→「言わない」「言わず」
- (5) 「落ち着く」→(否定の助動詞を付けて否定表現にすると)→「落ち着かない」「落ち着かず」
- (6) 「片付く」→(否定の助動詞を付けて否定表現にすると)→「片付かない」「片付かず」

まるで数学の比例式のように、「落ち着かない」に対して「落ち着かず」があるなら、そして「片付かない」に対して「片付かず」があるなら、「おぼつかない」に対して「おぼつかず」があるのではないか、というように、言語学の「類推」の作用によって造語されたと考えられる。つまり、次の(7)である。(注8)

(7) 落ち着かない：落ち着かず＝片付かない：片付かず＝おぼつかない：X X＝「おぼつかず」

ただし、以上の説明だけでは不十分である。なぜなら、形容詞「もったいない」に対して「もったいず」や、形容詞「みっともない」に対して「みっともず」などとは言わないからである。にもかかわらず、なぜ形容詞「おぼつかない」に限って「おぼつかず」が造語され広く使用されているのかを解明しなければ十全ではないだろう。結論を先に言うと、形容詞「おぼつく」という動詞は実在しないはずなのに、動詞「ぐらつく」「ぐずつく」「もたつく」「ふらつく」といった「～つく」という一連の語群が存在することによって、「*おぼつく」という本来あり得ない動詞まで実在するかのような錯覚や誤解が強まったのではないかと想像する。「～つく」という語末の形態が似ている点に加えて、「おぼつかない」は意味の面でも「ぐらつく」「ぐずつく」「もたつく」「ふらつく」と同様に不安定な状態を表すために、形態と意味の両面からの類推によって「*おぼつく」「*おぼつかず」が誕生したと考えられる。(注9)

3. 3 助詞「まで」について

上の3. 1および3. 2で観察してきたように、現代日本語の「ない」形式（前節の4種類の「ない」）には、既述した「とんでもない」「おぼつかない」だけでなく、「まぼろしの影を慕いて雨に日に月にやるせぬ我が想い」の「やるせぬ」や、「せわしない」「せわしい」のどちらがより忙しいのかといった興味深い文法現象がいくつも存在するが、本節では「9日まで先生は来ない」の「～まで～ない」について取り上げる。

その前にやや迂遠かもしれないが、言葉によって時間を表現するとはどのようなことなのか少し述べておきたい。一日が24時間で午前が12時間で午後が同じく12時間であることは言わずものことであるが、それなら、なぜ「午前中にお届けします」という表現はあっても「午後中にお届けします」という表現は普通用いないのであろうか。冗談のようで恐縮だが、「午前中」と言えば配達時間は9時～11時半頃ではないかと予想するのであるが、「午後中」と言われては午後1時頃～4時頃なのか、それとも夕方なのか夜なのか無限定すぎて誰もが不安になるだろう。つまり1日24時間と言っても、物理的時間でこそ午前も午後も12時間ずつであるが、日常的時間としては午前と午後は非対称的であることがわかる。夫が帰宅した場面で「今日も一日ががんばったなァ、さ～て、ビールを飲むかな。」と日常的時間のサイズで「1日」と言っているのに対して、妻が「一日って言っても、勤務時間は8時間だけでしょ。」と物理的時間のサイズで受け答えをしたとしたらどうなるのだろうか不安である。では、次の問題を考えてみよう。

○問題4 あなたが仮に事務の人に「先生はいついらっしゃいますか」と尋ねたとする。その返事が「先生は9日まで学校に来ません。」であったとする。先生は9日に来るのか10日に来るのか、考えてみよう。

実はこの問題はどちらか一方だけが正解ではない。つまり、問題4の「先生は9日まで学校に来ません」は「先生が今度学校に来るのは9日である」という解釈と「9日は来ない。10日に来る」という解釈との両方が容認されるいわゆる「二義文」(両義文・あいまい文)なのである。では、なぜこの文では両方の解釈を許すのであろうか。これについて説明すると、まず、助詞「まで」は「4時まで図書館にいてください」や「金沢まで新幹線で行く」のように時間と空間の限界(リミット)を表す。しかし問題文のように「9日」という1日のなかに限界点を作るとしても、9日の午前零時以降の時間帯を「来ない」のリミットにすれば、実質的にそれ以降は「来ない」わけではなく9日に来ることになる。一方、9日の夕方以降に「来ない」のリミットを置いてしまうと、日常的にその日の出勤はなく10日に出勤することになる。このように「まで」によるリミットのフックを9日の朝までの早い時刻に掛けるか、それとも勤務時間が終了しようとする(又は終了してしまった)時刻にリミットのフックを掛けるかによって、文の意味が変わってしまうのである。

もとより、「日本語の乱れ」や「問題な日本語」は規範から逸脱した日本語であるので、それらは多くの場合、学校文法の内部に生起することは殆どない。しかし、たとえそれらが周辺的な有象無象であっても、本稿のように文法的な説明を施すことのできる現象は出鱈目な表現ではなく、むしろ、言語のメカニズムが発動し

た結果として新たな語や文として具現したものであると言える。「日本語の乱れ」や「問題な日本語」の事例をマルカバツかの尺度でだけ評価するのではなく、成立の事情や変化の要因をデータに基づいて考えることによって、科学的な思考法を育み、さらには多様な言語の世界へと視野を拡張する契機になってほしいと思う。

4. 文法現象の中心と周辺

4. 1 いわゆる「形容動詞」について

本稿は、学校文法の内側からその骨組みと内装を品評したいのではなく、むしろ、学校文法では殆ど取り上げられないような文法現象を紹介しながら、学校文法に風穴を開けて新しい風を吹き入れたいという意図をもっている。ただし、ここまでのクイズ方式の問題1～4は、いわばオプションの選択問題のようなもので、特に文法の授業で取り上げるには及ばないという評価のし方もあるかもしれない。しかし、次の問題5は、いわば学校文法にとっても必須の問題であり、それだけに深刻な問題と言ってよい。

○問題5 次のア～キの語を、品詞の観点から、三種類に分けなさい。

ア 安全だ イ 立派だ ウ きれいだ エ 健康だ
オ 静かだ カ 自由だ キ 病気だ

この問題は、オが「静かだ」であるので、形容動詞をめぐる問題であることはすぐに見当がつくだろう。では、「オ 静かだ」以外にも形容動詞はあるだろうか。「～だ」を「～な」に置き換えることのできる語は形容動詞だという学校文法の識別法は一種の「置き換えテスト」であるが、それを今試みてみよう。その結果、「キ 病気だ」については「病気な」は特化された意味で限定的に用いられているものの、規範的な学校文法の立場では名詞であると言ってよい(注10)。

その他の「ア 安全だ」「イ 立派だ」「ウ きれいだ」「エ 健康だ」「オ 静かだ」「カ 自由だ」は、すべて「～な」と置き換えられるので形容動詞であると言えそうであるが、それで問題は解決したのだろうか。文法現象に対する「置き換えテスト」の種類は多ければ多いほどよいので、次に「～だ」を「～の」に置き換えられるかどうかをテストしてみる。すると、上記のア～カの中で、「イ 立派だ」「ウ きれいだ」「オ 静かだ」は「立派の」「きれいの」「静かの」と言わないことはすぐにわかるが、「ア 安全だ」「エ 健康だ」「カ 自由だ」は「安全の」「健康の」「自由の」と言えそうである。つまり、「立派だ」「きれいだ」「静かだ」を形容動詞の純正品と呼ぶなら、「健康だ」「自由だ」「安全だ」には形容動詞らしからぬ特徴も含まれているのである。以上、上の問5の答としては、①キ(名詞)、②イ・ウ・オ(形容動詞)、③ア・エ・カ、が正解である。

しかし、それだけでは、この③のグループの「健康だ」「自由だ」「安全だ」がなにものなのかその正体が判然としない。(「健康だ」「自由だ」「安全だ」は三つとも同じタイプなので、話を単純にするために以下、特に「健康だ」だけを取り上げる。)そこで、これら①～③のグループの品詞上の特徴を浮きぼりにするためのいくつかのテストを用いてその反応の違いを調べてみることにする。テスト項目はa～fの6種類で、そのテストの結果もあわせて次に表2に示す。

この表2のテストの結果によって、純正な(つまり典型的な)名詞の類はa～cの特徴を持ち、逆にd～f

表2 「花」「静か」「健康」と文法テスト

	①「花」	②「静か」	③「健康」
a. 格助詞「が」「を」などが下接する	○	×	○
b. 連体修飾語が上接する	○	×	○
c. 「の」が下接する	○	×	○
d. 「な」が下接する	×	○	○
e. 程度副詞による連用修飾語が上接する	×	○	○
f. 「に」が下接して情態修飾成分となる	×	○	○

の特徴を持たないことがわかる。一方、典型的な形容動詞の類はd～fの特徴を持ち、逆にa～cの特徴を持たないことがわかる。では、「健康」の類はどのようなか見てみると、a～fまでのすべての特徴を有していることがわかる。a「健康が一番」「健康を維持する」、b「心と体の健康」「精神的な健康」、c「健康の秘訣」、d「健康な人」、e「とても健康だ」、f「健康に育つ」などの具体例によって、「健康」が形容動詞としても名詞としても用いられることは明らかである。つまり、「健康」は名詞と形容動詞の両方の特徴を兼ね備えた中間的な語類であると言える。(注11)

言い換えれば、ある品詞のカテゴリーに属する語はすべてが等質であるわけではなく、その品詞の特徴だけを過不足なく備えた語類は典型的な存在として中心部に位置づけられるが、それ以外に、品詞としての特徴が不備であったり、余剰な特徴までも混じっていたりする語類が周辺に存在していることもあるのである。上記の「健康」の類について言えば、それらは形容動詞というカテゴリーの周辺部に存在しつつ、隣接する名詞のカテゴリーとも関係を持っているわけである。

そして、ある品詞と隣接する他の品詞の境界付近（中心に対して周辺）に、隣接し合う双方の品詞の特徴を兼備した語が存在しているとしたら、品詞と品詞への部分（周辺部分）がくっついて連続しているのではないかという「品詞間の連続性」という仮説を立てることができる。(注12) そのような景観として品詞体系を眺め直してみると、動詞と名詞の境界域では「英語の勉強をする」と「英語を勉強する」との構文の変形操作が行われていたり、動詞と連体詞の境界域では「馬鹿げる」「ありふれる」「しゃれる」などの動詞が未然形から命令形までの全活用形を完備せずに僅かに「ありふれた／ありふれている話」という主に連体用法として働いている様子なども視界に入ってくるだろう。新しい枠組みを用いることによって初めて新たな景観を手に入れることができることもあるのである。

しかし、文法を教える立場の人の中には、前節のような特殊な語例を授業で取り上げる必要はないと思う人もいるかもしれない。中学校国語の学校文法では品詞として典型的な語類しか取り上げないのだから、周辺の語類に関する知識は不要なのではないかと。しかし、指導者側に品詞に関する典型と周辺の区別がなかったとしたらどんなことが起きるだろうか。具体的に言えば、中学校の国語の授業で「形容動詞」を取り上げる際、教員自身が「形容動詞には、『静かだ』『穏やかだ』『きれいだ』などがあります。その他に『健康だ』もそうですね。」と説明したらどうなるか。「でも『健康を維持する』『健康の増進』とも言います。名詞ではないのですか。」と生徒から質問されたらどうするのか。本稿と同じ説明をしないと言いたいのではない。文法指導の際に典型的な語類と周辺の語類とを区別して提示しないと「地雷を踏んでしまう」おそれがあるということである。

4. 2 形容詞・形容動詞・名詞について

前節では形容動詞と名詞という隣接する二つの品詞の連続性について述べたが、ここでは、形容詞と形容動詞と名詞という三つの品詞の連続性について考えてみたい。まずは、次の問題6を考えてみよう。

○問題6 次のア～キの語の中で、形容詞としてだけ用いられる語はどれか、答えなさい。

- ア 暖かい イ 大きい ウ 茶色い エ 長い オ 丸い
カ 柔らかい キ 小さい

上の問題6の答は「エ 長い」である。では他の語の述語用法はどうであろうか。まず「ウ 茶色い」と「オ 丸い」は「茶色だ」「丸だ」のように「名詞+だ」の名詞述語としても用いられる。次に「ア 暖かい」「カ 柔らかい」の二語は形容詞だけでなく「暖かだ／暖かな」「柔らかだ／柔らかな」のように形容動詞としても用いられる点が特徴である。残りの「イ 大きい」「キ 小さい」は形容動詞としての「*大きだ」「*小さだ」という終止の形式はないものの、「大きな」「小さな」という連体の形式を持っており、学校文法ではこの「大きな」「小さな」を連体詞としているが、「暖かい／暖かだ／暖かな」の三系列を持つ語類と「大きい／－／大きな」の二系列を持つ語類は文法上近い関係にあると言ってよいだろう。つまり、

- ①長い（形容詞）、②茶色い・丸い（形容詞、名詞述語）、③暖かい・柔らかい（形容詞、形容動詞）、
④大きい・小さい（形容詞、連体詞）

の4グループに分けることができるのである。以上、4. 1及び4. 2の観察によって、日本語の「名詞」「形容詞」「形容動詞」は整然と独立しておらず、むしろ、中間的語類の介在によって連続的につながっていることがわかる。

5. おわりに

「はじめに」でも述べたように、学校文法は、学習者にとって歓迎されていないばかりか、文法を指導する側の人たちにも苦手意識が見られる。そのように指導者と学習者の双方で不評な現行の学校文法をより魅力ある文法に変えていくためには、学校文法の内側の議論だけではなく、学校文法の外側に広がる豊饒な沃野のように多様な文法現象から啓発を受けることも大切であると考え。本稿はそのために、必要以上に文法用語を弄ぶことはせずに、具体的な文法現象として、助詞「と」、助詞「の」、「ない」形式、形容動詞、形容詞、を問題の形式で取り上げながら、その解法のし方にこそ「文法的思考法」が宿っていると主張してきた。

文法の授業において、日本語記述文法の成果を謎解きのクイズ形式に仕立て直すことや、若い世代の学習者にとって身近な「日本語の乱れ」や「問題な日本語」を教材にすることは今後更に試みられるべきであろう。あわせて、品詞の捉え方についても、隣接する品詞の双方の特徴を兼備した中間的な語が存在することによって品詞間の連続性が認められるという事実を踏まえつつ、指導の際に提示する語例の典型性をチェックすることも必要であろう。一方、研究者たちも、日本語記述文法において蓄積された多くの知見を文法指導に活かせるような知の架橋作業を進めていかなければならない。

注

- 1 ただし、中学生自身の日本語表現力が実際に十分なレベルに達しているかと言えば、平成21年度の「全国学力・学習状況調査（中学校）国語」の結果を見ると危惧の念が払拭できない。
- 2 文法のどの側面からどのような順番で教えるかといった指導の方法上の問題も存在しているだろう。現行の中学校国語教科書の文法の解説は、「文の成分」→「品詞」→「動詞の活用」の順序によるものが多いようであるが、常にこの順序で指導することが最も効果的であるかどうかの検討も必要であると考え。また、筆者は以前、北澤（2010）において「ら抜き言葉・れ不足言葉・さ入れ言葉」を文法教材として取り上げたことがある。本稿ではその話題についてはくり返しになるので省略する。
- 3 原沢伊都夫（2010）では、前者のト格は「一人だけでは成立しない動作」で「必須の相手」を表し、後者のト格は「任意の相手」を表すと述べている。
- 4 では、そもそも「考える」とはどのような行為なのかについては、本稿の考察の域を超えているが、野矢茂樹（2001）が平易に解説しており、きわめて有益である。
- 5 「問題な日本語」とは北原保雄編（2004・2005・2007・2011）の本のタイトルである。日本語として正しいのか間違いなのかよく問題になる、又は問題になりそうな日本語という意味である。もちろん「問題な」という形容動詞は一般に用いられていないが、あえて規範から逸脱することによって、インパクトのあるタイトルになっている。
- 6 そもそも「正しい日本語」とは何か、そして、「言語はいつの時代も変化しているのだから、ある表現が広く普及するようになれば新しい日本語として認められるのではないか」という考え方の人もいる。つまり、日本語の表現を正用／誤用という二項対立で捉えるのではなく、言語は刻々と変化するものであるから、「ら抜き言葉」や「ご逝去される」といった言い方を多くの人が使うようになれば容認してもよいのではないかという立場である。他方、「赤信号みんなで渡ればこわくない」のような、周囲の人々が使っているからという理由だけで規範から逸脱した表現を周囲の視線を気にせずに頻用していると言語生活が下流化していくことを懸念する立場もある。いずれにしても、日本語のあり様を漠然と論じた批評よりも個々の言語現象の実態調査を踏まえた知見の積み重ねに期待したい。例えば、助動詞「う」「よう」の意味を中学校国語教科書（G社）では「推量」「意志」「勧誘」としているが、文末で動詞述語に付く場合には「行こう。」「食べよう。」「しよう。」のように、「意志」「勧誘」を表すことが多い。また、その他に、最近では、学校で先生が「さあ、みんな、静かにしましょう。」（または「静かにしよう。」）などと言うことがある。この用法は「意志」でも「勧誘」でもない用法であり、そのような新用法を「乱れ」と呼ぶか「変化」と呼ぶかについては、そもそも文法変化とは何かという歴史言語学

上の考察を要する課題であろう。

なお、敬語については敬意通減の法則があり、正用か誤用か見極めるのがさらに困難である事例も存在する。例えば、「花に水をあげる」「先生がおられます」「お召し上がりになる」などであるが、それらの表現については、菊地康人（1996）、井上史雄（2007）、文化審議会答申（2007）が有益である。

- 7 例えば、「すごい暑い」という話し言葉を授業で取り上げる場合、形容詞述語に係るのだから正しい形は連用形「すごく」であると述べるのは容易であるが、しかし、では「すごく」形が正しいにもかかわらず「すごい」形もなぜ使用されているのかについての理由づけも同時に検討しておくべき課題であろう。私見を述べれば、終止形が「この暑さはすごい」、連体形も「すごい暑さだ」に加えて、連用形も仮に「すごい暑い」と表現するなら、連用・終止・連体の3用法がすべて同形になり、言語の運用上より効率的であるという無意識のメカニズムがはたらいている可能性があると考えている。
- 8 数学の比例式のように既存の語と語の対応関係を模倣して新たに造語する方法を言語学では「類推」（アナロジー）と言う。ちなみに、この「類推」という言語変化の型の観点から様々な「日本語の乱れ」を解説することができる。例えば、「今日のテストは予想とちがかったよ」という俗語については、「ちがう」は動詞であるから「ちがった」であるべきであるが、「高い」：「高かった」＝「赤い」：「赤かった」＝「つらい」：「つらかった」＝「ちがひ」：「Y」[Y＝「ちがかった」]として成立したと考えられる。同様に「あのロボットは人間みたく動いていた」という俗語についても、助動詞「みたいだ」の活用としては「みたいに」であるべきであるが、実際の話し言葉では「あのロボット、人間みたい！」という終止用法の「みたい」も用いられているため、「楽しい」：「楽しく」＝「うまい」：「うまく」＝「高い」：「高く」＝「みたい」：「Z」[Z＝「みたく」]として成立したと考えられる。
- 9 「おぼつかず」については既に国広哲弥（2010）、北原保雄編著（2005）といった先行研究があるが、国広（2010）では不安定さを表す「～つく」を関連した語群として扱っておらず、北原（2005）は主に日本語史の観点から論じており、本稿の立場とは異なる。
- 10 Google検索をして「病気な人」という言い方が大量にヒットすることを根拠にして、「病気」は形容動詞としても多用されていると言うひとがいるかもしれないが、言語研究は量的な調査とともに質的な検討も併せて行わないと使用実態の特徴を見誤るおそれがあるので、文法の指導者はくれぐれも注意する必要がある。「病気な人」は病気に罹った人を指すのではなく、近年《異常な人・おかしな人》の意味に特化して使用されているが、どのようなテキストジャンルやスピーチスタイルで頻出するのか更なる調査分析が必要である。なお、村木新次郎（2012）に「神戸な人」のタイプの表現について詳細な考察がある。
- 11 形容動詞とそれに関わる語類の問題については北澤（2001）でより詳細に論じている。本稿は北澤（2001）と同じ問題を取り上げていることになるが、学校文法との対比や教育現場における指導上の注意点という新たな視点で論じ直しているのである。
- 12 品詞間の連続性の図式化は寺村秀夫（1982：74頁）が嚆矢ではなかろうか。山田敏弘（2004：11頁）にも紹介されている。

参考文献

- 井上 史雄（2007）『その敬語では恥をかき！』PHP研究所
- 影山 太郎（1993）『文法と語形成』ひつじ書房
- 菊地 康人（1996）『敬語再入門』（丸善）[2010年に講談社学術文庫として再刊]
- 北澤 尚（2001）「品詞間の連続性についての一考察」『学芸国語国文学』33号
- 北澤 尚（2003）「文法研究と文法教育」『国語教育の再構築をめざして』平成14年度東京学芸大学重点研究費報告書（研究代表者 佐藤正光）
- 北澤 尚（2007）「文学の文法—文法形式に着目して文章の理解を深める試み—」『東京学芸大学紀要 人文社会科学系 I』58集
- 北澤 尚（2010）「[すぐに役立つワークシート] 3年 文法を考える」『教科研究 国語』190号
- 北澤 尚（2013）「文法を説明するときに提示する例文について—絵本、サラリーマン川柳、現代口語短歌など—」『学芸国語国文学』45号
- 北原保雄編（2004）『問題な日本語』大修館書店
- 北原保雄編著（2005）『統弾！問題な日本語』大修館書店

- 北原保雄編著（2007）『問題な日本語 その3』大修館書店
- 北原保雄編著（2011）『問題な日本語 その4』大修館書店
- 国広 哲弥（2010）『新編 日本語誤用・慣用小辞典』講談社現代新書
- 小林 ミナ（2007）『くもっと知りたい！日本語』外国語として出会う日本語』岩波書店
- 田野村忠温（1988）『「部屋を掃除する」と『部屋の掃除をする』』『日本語学』11月号
- 寺村 秀夫（1982）『日本語のシンタクスと意味Ⅰ』くろしお出版
- 中山緑朗・飯田晴巳監修（2013～2016）『品詞別学校文法講座』全8巻 明治書院
- 野田 尚史（1991）『はじめての人の日本語文法』くろしお出版
- 野矢 茂樹（2001）『はじめて考えるときのように』PHPエディターズ・グループ
- 原沢伊都夫（2010）『考えて、解いて、学ぶ日本語教育の文法』スリーエーネットワーク
- 文化審議会答申（2007）「敬語の指針」
- 村木新次郎（2012）『日本語の品詞体系とその周辺』ひつじ書房
- 森山卓郎編（2012）『日本語・国語の話題ネタ』ひつじ書房
- 森山卓郎・矢澤真人・安部朋世（2011）「国語科の学校文法における『品詞』について」『京都教育大学紀要』118
- 山田 敏弘（2004）『国語教師が知っておきたい日本語文法』くろしお出版
- 山内 博之（2016）「クイズで教える日本語教育文法」『日本語学の教え方教育の意義と実践』くろしお出版所収