「学校文法」への提言

——「文節」をどう位置づけるか，をめぐって——

糸井通浩

Some Proposals for "School Grammar"

—— On the treatment of *bunsetsu* ——

Michihiro Itoi

Received April 16, 1992

抄　録：現在，中学校を中心に流布している学校文法は，言語単位の語・文・文章にわたっている。しかし，学校文法が根拠とする橋本文法の本質が，文を直接構成する要素＝文の成分を，「文節」にみるところにあるため，既に批判のある通り，本格的な“文の文法”が“学習”対象から欠落しているのである。そこで学校文法から「文節」という概念を抹消しようとする考えもでてくる。しかし，橋本がとりあげた「文節」は，日本語に備わった，確かな言語事実である。この事実を“学習”から抹消することはできない。そこで，私見は，「文節」を，語論レベルの準単位として位置づけ，語彙的な単語と，それを運用した文法的な語（＝文節）とを区別し，そのこと自体を“学習”の対象とし，合わせて，従来不充分であった，文論（構文論）を“学習”対象として位置づけて，充実させるべきだ，と考える。その点で，日本語教育の分野で掘りおこされた，構文論的，語用論的研究の成果には，注目すべきものが多い。

索引語：橋本文法，語論，文論，文節，文の成分

Abstract: The school grammar now prevailing in junior high schools in Japan postulates various linguistic units from words to sentences to sequences of sentences. But the main feature of Hashimoto's grammar on which the school grammar is based is its identification of elements immediately constituting sentences, or components of senteces, as *bunsetsu*, and so full-fledged "sentence grammar" is not considered as an object to be learned, as has been previously criticized. Some people therefore propose that the concept of *bunsetsu* be dispensed with. But Hashimoto's *bunsetsu* is a linguistic fact of Japanese. This linguistic fact should be learned. Our claim here is that *bunsetsu* should be considered to be semi-units at the level of word grammar, a line of demarcation should be drawn between lexical words and

grammatical words based on them, this demarcation itself should be learned, and syntax, which has been poorly studied, should be taken up as an object to be learned, too. In this respect many of the facts discovered and insights gained in syntactic/pragmatic studies in the domain of Japanese language teaching should be taken into consideration.

Key Words: Hashimoto's grammar, word grammar, sentence grammar, *bunsetsu*, sentential components

(序) 指導要領と“文法”に関する事項

平成5年度から実施される，中学校新指導要領第2章第1節「国語」に，「文法」の用語はみられない。もっとも，その解説篇（文部省刊『中学校指導書国語編』（平成元年七月発行）を，以下本稿で「解説篇」と称する）では，見出しの一つに「(1) 発音・語句・文法等に関する事項」と「文法」の語がみえる。しかし，解説篇でも，その他の箇所では，「文法的な事項」という言い方で，「文法」の語がみられるにすぎない。

この「文法的な事項」という用語で意味されている範囲は，解説篇の記述からすると，「語論的レベル」「文論的レベル」「文章論的レベル」に渡るものであることがわかる。つまり，指導要領では，「文法」という用語は特立しないが，「文法」にかかわる事項を，言語の単位体としての「語—文—文章」のすべてに渡るものとして捉えていることがわかる。これは，時枝誠記（そして，それを受け継ぐ永野賢氏らの主張）の文法観を反映しているとみることができる。

語論的レベルにも規則性が存在する，文論的レベルにも規則性が存在する。そして，文章論的レベルにも規則性が存在する，それらすべてに渡って，国語（日本語）における「ことばの規則性——その体系と構造——」を学習させることが，中学校の国語科で求められているのであり，それに対応すべく，現行の国語教科書（中学）では，これらの学習の範囲を統括的にまとめて，あるものは「ことばのきまり」[1]の名称を用い，あるものは「文法（ないしは，「文法の△△」）」の名称を用いて対処している。

ところで，一般に「文法」という用語について，大別して広狭二種の用いられ方（ないしは，考え方）がなされていることに，ここで注目しておきたい。一つは先にみた，時枝文法理論にみるもので，言語の単位体の「語—文—文章」のすべてに渡ってみられる「ことばのきまり」を指して用いられる広義の「文法」概念である。もう一つの狭義の「文法」概念は，語論的レベルを語法（形態論）と言い，文論的レベルを文法（構文論）と言い，文章論的レベルを文章法（文章論—談話法）と言って区別する場合の「文論的レベル」の「ことばのきまり」をこそ「文法」と称すべきものとする考えに基礎づけられた用い方（考え方）の「文法」概念である。これらの用語の使用には，それなりの歴史的変遷があってのことであり，「文法」という用語または概念を，「文論的レベル」に限定すべきであるという主張も，言うまでもなく，存在しているのである。

この前者に立つか，後者に立つかによって，教科書における，先の二つの立場の選択（名称の選択にすぎないかも知れないが）が行われているとみることができるかも知れない。ところで，指導要領及びその解説篇が前者の立場（広義の文法観）に立っていることは明らかである。しかし，本稿では，こうした文法観の問題や用語の使われ方のことは，さして重要な問題としない。筆者自身は，中学校の国語科においては，言語の単位体とされる，語・文・文章のすべてのレベ

ルに渡って，それぞれにおいてみられる「国語」の規則性を学習させる必要があるという考えに立っている。つまり，用語はともかく，解説篇で，「文法的な事項」としている，これらすべてに渡る範囲を学習の対象とすべきであると考えており，逆に，“「文法」という用語をふりかざす限りは，「文法」の名のもとに，語論的レベルや文章論的レベルまで含めて学習させるのは疑問である，「文論」をこそ学習させることが「文法」の本格的な学習である”，という考えには立たないことを明記しておきたい。

さて，語・文・文章に渡って，それを学習させることについて，指導要領及びその解説篇の内容に関して，本稿で問題にしたいのは，次のようなことなのである。語論的レベル，文論的レベル，という区別が配慮されているにもかかわらず，その具体的な学習内容が，それぞれのレベルの本質ないし核心に欠ける，それ故に不完全さ，不充分さを指摘せざるをえないものであることが問題なのである。

(一) 問題の焦点

指導要領の項目の中で，語論的レベルに該当するものは，次の二つである。

(第一学年)(オ)　単語の類別について理解し，指示語や接続詞及びこれらと同じような働きをもつ語句などに注意すること。
(第二学年)(オ)　単語の活用について理解し，助詞や助動詞などの働きに注意すること。

解説篇によると，これらが，いわゆる品詞論の範囲のものであることがわかる。これに対して文論的レベルに該当するものは，次の二つの項目である。

(第二学年)(エ)　文の中の文の成分の順序や照応，文の組み立てなどを考えること。
(第三学年)(ウ)　文の中の意味の切れ目と続き方などを考えること。

これらが文論的レベルの項目と捉えられていることは，解説篇が明らかにしている。ここに「文の成分」という用語がある。解説篇によると，その実態は次のようである。

○ 『文の成分の照応』とは，主語と述語の照応や修飾語と被修飾語の照応などのことを示している。
○ 文の成分がどのように組み立てられているか，文節や連文節などによって考えさせることができる。

「文の成分」とは，一般に言語の単位体「文」を直接構成する要素（成分）のことを言う。文論（狭義の「文法」）が「文とは何か」「文はいかに成立するか」を説明する理論であるとするなら，それを説明するとき，「文」を直接構成する要素を取り出し，それらがいかに結合して，いかに統一されることによって「文」が成立するか，を説明するものでなければならない。そういう構成要素を「文の成分」と言う。ところで，指導要領及びその解説篇は，上記の通り，この「文の成分」を「文節（ないし連文節）」と捉えているのだが，そこに問題の焦点がある。「文の成分」を「文節」と考えることが，橋本進吉博士の文法理論及びその文法体系に基づくことは言うまでもなく，いわゆる「学校文法」が橋本文法，つまり文節（主義）文法によると，一般に認められ

ている根本が，この事実にある。[2)]

この文節主義の橋本文法自体に対する批判は，時枝誠記博士をはじめ，多くの人々によってなされてきた。そして，当然のことながら橋本文法に基礎づけられた，いわゆる学校文法に対しても多くの批判がなされてきているのである。それをここでいちいち繰り返えすことはしない。中では，S社の教科書のみが，文論的レベルにおける記述において，「文の成分」を「文節」とはみない立場をとっていることにここでは注目しておくにとどめる。いずれにしろ，何をもって「文の成分」と考えるかによって，現実に文法的立場が分かれている，という事実が重要な問題なのである。これをどう考えたらいいか，について，いささか私見を述べ，いわゆる現行の学校文法への提言を試みてみたい。

（二） いわゆる「学校文法」の体系のあり方

文論は，「文とは何か」に答える論であり，それには，「文はいかに成立するか」を明らかにすることが前提となる。文の成立を分析的に説明するうえで，最も重要なことは，文を直接成立させている要素――つまり，「文の成分」をとり出すことである。つまり，「文の成分」とは文論の中核をなす因子である。そのようにみるとき，「文節」をもって「文の成分」と考える理論の誤謬は明らかで，橋本博士自身そのことに気づいて，その欠陥を補正すべく，「連文節」という概念を設定したのである。

(a) 花が　　咲いた。

(b) 白い花が　咲いた。

(a) (b) 二つの文とも，それぞれを直接構成しているのが，主語と述語である点で，同一の文法構造をなす。ところが，橋本文法では，(a) の主語は，「文節」であり，(b) の主語は「連文節」だということになる。つまり，(a) (b) に共通する同じ「主語」という「文の成分」を統一的に捉える単位体名がないのである。「主語」という用語は，単位体名にあたらない。いわば，その単位体名でくくられる，いくつかの要素の一つを他と区別するために付けられた名称である。文の直接構成要素である「主語・述語……」を統一的に示す用語が橋本文法にはないと言ってよい。「文節」「連文節」という用語は，同一の文の構成要素，主語なら主語の形態上の違い，内部構造の違いを区別して命名されたことばなのである。文を直接構成する要素そのものを意味する用語とは認められないことがわかる。文を直接構成する要素，これを「文の成分」というが，「文節」「連文節」は，「文の成分」そのものではないことになる。(a) では，主語という「文の成分」が形態的には，一つの文節であるが，(b) では，二つの文節（連文節）でできていることになる。つまり，(a) の「花が」には，二面がある。一つの文節であるとともに，一つの文の成分でもある。この同一性が，混乱のもとになっているが，この二面をはっきりと区別して認識することが，重要なポイントになる。（もっとも，橋本文法でも，「文の成分」という用語を用い，それが「文節」であると言い，また矛盾解消のために「連文節」を持ち出しているのであり，「文節」「連文節」を統一するものとして，「文の成分」という概念を用いてはいるのである。しかし，これでは，ある文節（例えば「花が」）が，時には，「文の成分」となり，時には「文の成分」とならない，いわば「文の成分」の一部となる，という矛盾を生む，そのことが問

題なのである。）

「文節」「連文節」を持ちこんだことが，ましてや教育現場で混乱を招いてしまってもいるのである。例えば，上にも述べたが，いわゆる「主語」とするものが，時には「文節」であったり，時には，「連文節」であったりする。特に後者の場合に，「主語」と言わず「主部」と言わせるとなると，同じ一つの文の中で，「主語」という「一語」系の用語と，「修飾部」という「一部」といった用語と，つまり，「一語」系と「一部」系とが並存する説明を行うということもおこり得るわけである。そうした処理にみる矛盾はまだしも，何よりも重大なことは，「連文節」は「文節」を積み重ねたもので，その間に質の違いがないかのように見えるが，実は「文節」と「連文節」とは，単なる量的な違いではなく，質が変わってしまっているということである。これはいわば，語論的レベルと文論的レベルとが未分化に，全く混同されていることを意味する。

「花が」の部分は，語論的レベルで捉えれば，主格を示す「が」に統括された「文節」であり，文論レベルで捉えれば，主語の働きを成す「文の成分」である。そして，「連文節」は，語論レベルでは，「文節」同志が相互に結合したものであり，文論レベルでは，「文の成分」つまり，文を直接構成する要素と規定されるものである。「文の成立」を説明する，文を直接構成する要素である「文の成分」として，「文節」は，認められないのである。このように，橋本文法にみられる矛盾が，[3)]「文節」を「文の成分」と捉えたことによることは言うまでもない。そこで，「文節」という準単位を，いわゆる文法体系から抹消しようとする考えがそこから生まれてくることになる。確かに，以上みてきたように，「文節」という準単位は，狭義の「文法」論――つまり，文論の立場からみる限りは不必要な単位ということになろう。東京都の先生方による研究資料（「Ⅰ　研究の構想」）の「日本文法の体系」（試案）を見ると，そこに「文節」「連文節」の用語が全く見られない。「文節」という準単位に相当するものとして，「主語，述語，修飾語，並立語，独立語」がみられる。これは「主語，述語，修飾語，並立語，独立語」が文節・連文節いずれであってもよいという前提に立っていると思われ，これらの用語（文節・連文節）を抹消することによって，橋本文法の矛盾を解消しようとしているとも受けとれる。

では，日本語にとって，「文節」という概念ないしは単位体はこのように抹消されるべきものであろうか。かつて，大久保忠利氏が，橋本文法を批判的に分析したときに，橋本文法を理解させるためには，「生徒にグランドを一周させてくればいい」という比喩を用いて説明されたが，まさに，この比喩が意味しているように，グランドを一周してくると，息切れがして，スラスラとものが言えなくなり，と切れと切れに言うことになる。そのとき，それでもひとつづきに言おうとする“ことばのまとまり”があり，それが「文節」という準単位に相当する。また，よく言われるように，間投助詞（ネ，サ，ヨなど）をもっとも多く挿入して発話すると，それが自ずと文節切れになっているのである。換言すれば，相手に言葉を投げかけていくときの最小の単位（最小のまとまり）が「文節」であることを意味する。このことは「文節」という単位が，国語の事実として確かに存在しているものであることを意味する。この国語が有している言語的事実は重要である。この事実を発見し，とりたてた橋本博士の功績は大きいのである。国語（日本語）ということばの本質を捉えるためには不可避な単位であることを意味する。このような「文節」という単位体について学習させないということは，国語を理解させる上で，徹底さを欠く，不充分さをまぬがれないと言って過言ではなかろう。では，どこで学習させるのかと言えば，勿論この「文法的な事項」のうちということになる。

「文節」という単位体が，国語にとって「ことばのひとまとまり」の単位として重要であるこ

とは，上記の事実の存在にとどまらない。音声・音韻レベルの問題を考える上で，次のような様々な事実が存在するのである。

一つは，「アクセント」の問題である。一般に，語単位で，アクセントの違い（型）が説明されたり，話題にされたりすることがあるが，学問的に厳密に捉えるならば，そのパターンは，「文節」単位でなければならないことは説かれている通りである。語レベルでは内在するが顕在化しないアクセントの区別（対立）が，「文節」単位で捉えることで明確化することがあるのである。ただし，語単位としても，一般には観念的に認識されていることは注目しておくべきである。語レベルでのアクセントが，文節レベルのアクセントになっても影響を受けない。

一つは，ハ行転呼音と呼ばれる現象についてである。これも一般に，語中語尾に起こった現象と説明されることが多いのであるが，厳密には，「文節」単位で考えられねばならないことは，助詞の「は」「へ」などのことを考えれば直ちにわかることであろう。ましてや，助詞・助動詞を語（単語—付属語）として捉える学校文法によると，これら「は」「へ」は単語ということになり，「語中語尾」という条件が適用できない場合になるのである。

さらにまた，古代の国語においては，語頭に濁音がこなかった，という国語史上の事実がある。漢字音の影響などによって，後世になると，例外がどんどん出てきたことは言うまでもないが，これについても，「語頭」という規定は厳密でなく，これまた「文節の頭」とすべきことは，古代の国語においても，助詞「が」「ば」や助動詞「べし」などが存在したことからもわかる。連濁現象が起こったのも，二つの語が結合して，一語化していることを形式上においても明確化するものであった。濁音は語頭（文節の頭）にこない，という鉄則が，後接の語の最初の音節が濁音化することで，前接の語に結合して，ひとまとまりになっていることを示していたのである。濁音化した音節は，語頭の音節ではない，厳密には，「文節」というひとまとまりの頭でないことを意味した。助詞・助動詞に濁音ではじまる語が存在し得たのも，それらが常に実際に発話においては，「文節」をひとまとまりとして発話されたことにより，常に文節の頭には出現しなかったからである。

アクセントにしても，ハ行転呼の現象にしても，濁音の問題にしても，すべて，実際の発話においては，橋本博士が説いたように，「文節」が実際の発音上の「最小のまとまり」，そして必ずひとつづきに発声される単位体であったことによるのである。こうした国語の事実は，生徒にしっかり学ばせなければならない。

では，この国語の事実として重要な「文節」は，文法論として，どのように位置づけられるべきものであろうか。

結論を先に述べれば，それは語論レベルにこそ位置づけられるべきものであった。いわば，橋本文法の文節文法は，語論レベル，つまり語法として捉えられるべきものであったのであり，それが文論レベルにおける「文の成分」を直接説明する分析単位として捉えられていたところに問題があった，ということになる。

「文の成立」を説明する準単位が「文の成分」だとすれば，「文節」は，「語（単位体）」の，文の中での存在（または運用）を説明する準単位とみるべきであった。つまり，「文節」とは，語が文の中で実際働く——他の語とかかり受けの関係をなす——ときの姿であった。語には語の形態のままに，文の中で働くことのできるもの（または場合）と，語の形態のままで働くことのできない，いわゆる付属語——助詞・助動詞——を伴ってはじめて働くことのできるもの（または場合）とがあった。ここに膠着語と言われる日本語の文法的側面にみられる特質があったのであ

る。他の言語（例えば，英語など）との対応で言えば，「文節」こそが，“語”に相当する単位ということになる。いわば，「文節」は形態論の対象とすべき単位体とみるべきで，鈴木重幸氏は，

> 文節は，単語の文法的な形として位置づけられるべきものであって，形態論（単語についての文法論）のレベルの単位だ。一方，文の成分は，文（ひとえ文）の要素であって，文論（文についての文法論）のレベルの単位だ。この二つの単位は，文の構造の発達にともなって分化したもので，おたがいのあいだには，密接な相互関係があり，現象的に，外形的に一致することがおおいが，本質的にことなるもので，その混同はゆるされない。
>
> ＊　＊　＊
>
> 構文法（文論）中心ということは，裏をかえせば，形態論（注・語論）の軽視ということだ。……形態論と構文論とを文法論の体系の中でどのように位置づけるかということは，文法論上の基本的な問題であって，未解決の問題をのこしているが，現段階でもはっきりいえることは，構文論だけでは，文法現象を体系としておおいつくすことができないことだ。[4]

と述べている。

日本語においては，資材としての「語」と，その運用の姿としての「文節」という区別が形態的にみられるということになる。橋本文法による学校文法では，本来語論の範囲内にとどまるものを，あたかも，文論をもおおえるものと錯覚していたのであり，それがために，本来の文論（構文論）の範囲が，学校文法の学習の中に位置づけられず，いわば，“空白”になっていた。せっかく，指導要領では，語—文—文章と全領域への目配りをもちながら，大きな“空白”を残していたのである。

言語の単位体としての「語」を言うとき，日本語では，助詞・助動詞などの付属語と，名詞・動詞などの自立語などとを同レベルの単位として扱うが，こういう把握のレベルを，辞書的（語彙的）単位体としての「単語」と呼び，実際，文の中に用いられたレベルのそれを「語」と呼んで区別すべきであるという主張をしたのは，竹岡正夫の「私の新・言語過程説」[5]であった。

教科書にみる学校文法に対する批判の一つに，渡辺義夫氏の「検定教科書にはなぜ単語がないか」といった指摘がある[6]。教科書の記述において，「単語」ということばがみられないこと，たまに登場しても，「語」「単語」の定義もなく，この両者の関係についてもふれることがない，そして，「単語」という重要な文法的な概念語を避けて，ほとんどの場合に「ことば」という語によって，あいまいにごまかされているという指摘である。これは「単語」という単位（体）を「文節」相当のレベルにおいて捉えようとする——そのことが，Word（単語）で規定される単位（体）と通底し，言語学でいう単位の普通の概念とみる——立場からの批判で，理論的に首尾一貫した，その立場からすれば当然の批判である。

しかし，時枝誠記にも，その姿勢・発想がみられたが，日本人の伝統的な国語（日本語）意識からすると，いわゆる国語（日本語）を構成することばの最少の単位（体）の意識には，いわゆる「てにをは」の観念や，詞と辞の区別といったものが，その根本的なものとして存在しているのである。この国民の国語意識を基礎において，渡辺氏（らの言語学研究会の人々）の文法観（形態論）を重ね合わせて捉えるとするならば，素朴なことば意識によって識別されるものを「単語」と呼び——資材的単語——，実際「文」を構成されたときにみられるものを「語」と呼

ぶ——運用的単語，という区別をすることが合理的である。そして，この「単語」と「語」という区別をすることが，世界の言語の中での日本語（国語）のことばのあり方の特質をも明確化すると考えられる。このような観点から，いわゆる「単語（語）」レベルを区別しようとしたものが，竹岡正夫氏の先に指摘した論稿であった。つまり，竹岡氏は，山田孝雄文法では徹底せず，漠然と同一視されていたものを，「思想発表の材料」「分析の極の単語」を「単語」とし，「相関関係」や「相互の位置」など，「文中における用法上からの単位」を「語」とする。前者は，語彙的側面を顕わにするものであり，後者は，文法的側面が顕わになるものである。

狭義の文法論の観点からの批判として，「文節」というものは，文論の「文の成分」に相当するものではない，という指摘とともに，「文節」とは，文節と文節との関係—文節相互の関係においてこそ意味を持つ単位であるという指摘もなされている。主語—述語の関係，修飾語—被修飾語の関係，補助の関係，並列の関係を構成する，“かかりうけ”の働きを説明するときに必要な単位とみているわけである。こうした語論レベルの，語と語の関係ないしは，文節と文節の関係を，文論レベル，つまり狭義の文法の問題ではないとして，「文節」相互の関係を軽視するとすれば，国語の重要な事実の一つであるものが欠落してしまうのである。つまり，例えば文論的レベルでは，「連体関係」は，浮上してこないことにもなるのである。しかし，これが語論的レベルでは，重要な関係の一つであることは言うまでもなく，国語（日本語）の学習において欠かすことのできない構文上の関係なのである。

単語（語）を対象とする語論には二つの側面があることになる。一つは，単語が語彙論の対象として存在する側面である。そこでは，単語の意味概念が重視される。もう一つは，品詞論の対象として存在する側面である。そこでは，単語の文法的機能が重視されるのである。品詞論こそが，広義文法論に位置づけられるものであり，それは「文節」という単位体との関係において捉えられるべきものであった。

指導要領は，語論，文論，文章論のレベルを区別し，これらのすべてに渡って国語の法則性を学習させようとする立場である。語論と文論とを峻別しようとする立場に立つ限り，「文節」という単位体は，語論レベルにこそ位置づけられるべきものであったのである。それが，文論の対象の根本に位置づけられていることによって，文論自体が名目だけの，本質を捉えたものではなかったと言うことになる。このように考えてくると，国語を学習する上で，こうした言語の単位体に基づいたレベル思考をさせることは，記号認識上の重要な学習内容そのものと言えるのであり，従来，用語上混乱をまねいていた，「主語」と「主部」など，つまり「一語」系と「一部」系という二重構造も，語論レベルの用語として「主語」など「一語」系の用語を用いればよく，文論レベルの用語として，「主部」など「一部」系を用いればよいのである。この学習構造は，いわゆるレベル思考上の区別として理解させる必要がある。勿論，指導—教授上—工夫のいるところとなろう。

（三）「文論」レベルの学習内容の充実を

従来の文論的レベルの学習が不充分な内容のものであったことは，文論レベルと認識されながら，その内容が，「文節」中心主義であったことによる。「文」の構成の理解の不充分さ，それは明治期以降の文法が，品詞論を中心とするものであったことが必然的にもたらしたものでもあった。しかし，「文論」レベルの学習内容の不充分さは，このことにとどまるものではなかった。

「文」単位または「文（コト叙述）」を対象に考えられねばならない文法的現象（ないしは事項）が，これまでの学校文法の学習の中ではほとんどふれられてこなかったのである。それゆえにまた，表現学習や理解（読解）学習に文法（的知識）が生かされるということも少なかった。むしろ，表現，理解のための足がかりを与えていない「文法」学習にとどまっていた，というべきで，例えば，鈴木康之氏らの『文学のための日本語文法』（三省堂・国語教育叢書3）が，そういった現場の不充分さを克服する実践的方向を示しているものとして注目される。[7)]

先にみた，指導要領第一学年（オ）項目は，解説篇によると，「語論的な事項」に属しているのだが，その中の「指示語」や「接続詞」は，「文」を超える働きをすることばであり，「語論」の範囲にとどまらないものである。単位体「文」を対象として働くことのできることば（品詞）であり，文論ないしは，第一学年の（エ）「文と文との接続関係などを考えること」とある事項の対象として学習させるべき内容である。

副詞に関しても，いわゆる情態副詞，程度副詞，陳述副詞を一括して扱っているが，語論レベルにとどまっている限り，それでやむを得ないとも言えるが，前者の二種の副詞が，「語」を対象として修飾関係を構成するものであるのに対して，陳述副詞や，「珍らしく」などの誘導副詞（渡辺実文法による）が，「文（ないしは「コト叙述」）」を対象として修飾関係に立つという点で全く文論的に質を異にするが，こうした区別は，ほとんどふれられてこなかった。

また，独立部や接続部の説明においても，語論レベル，文論レベルの区別は充分説明されているとは言えないようだ。「文（ないし「コト叙述」）」を対象とする文法的事項は多いが，それらがそうした観点から学習されるということはほとんどなかった。例えば，ヴォイス（態）にしても，「れる・られる」「せる・させる」などは，助動詞の一つとしてその語法的な側面のみの学習にとどまらず，「文」の構成との関係や話者主体との関係などにまで及んで学習させるべきものであるし，終助詞などについても，文論的観点や情報・伝達における話者主体の立場やその聞き手との関係などにも及んで学習が展開せられるべきものと考える。

殊に最近国際化に対応すべく外国人に対する日本語教育が盛んになるにつれて，日本語文法についても様々な法則性が掘り起こされ，見出されてきており，文法的機能の研究が進んではいるが，その多くが，実際の「文」を対象とするものであることが多い。外国人が苦手とすると言われる「は」と「が」の区別や「一まで」と「一までに」の違いなどなど，これらの問題を単に語法（語論的レベルの語の意味用法）の問題として扱うことはできない，「文」全体を対象としてこそ正しく法則性が理解できるものであるが，そうした文論的レベルの文法学習が，従来の学校文法では不充分であった。

国際化する中で，日本人が日本語（国語）自体を充分理解しておかねばならないことが要請されるのなら，こうした学習こそが文法学習の内容の中にとり込まれてこなければならない。現行の教科書でみる限り，まだまだ不充分であると言わざるを得ない。こうした文論レベルの学習を充実させようとする姿勢のみられる教科書は，S社のもの一つであるようだ。

従来の学校文法は，あまりにも語論レベルに終始したものであって，助詞・助動詞の学習についても，そうした傾向の中で，その語法的な（いわば語彙的な）学習にとどまっていたと言わざるを得ない。

(四) まとめ

小・中学校での「文法」学習が，ともすると，高等学校における「古典文法」学習のための準備段階のように受けとられていたところがある，という指摘もある。古典文法の学習が解釈のための読解文法を目指すものであるとすれば，小・中学校で学ぶ国語（現代語）文法は，ことばの理解と表現のための文法であるべきで，自ずとその“ねらい”は異なるものである。小・中学校での口語（現代語）文法は，自らのことばのしくみをよりよく理解するためのものでなければならない。そうした“ことばのしくみ”は，語—文—文章に渡って備わっているものである。

最後に，「文節」の位置づけをめぐって，以上「学校文法」への提言をおこなってきた要点をまとめておきたい。（特に，とり立てて触れてはいない事項も含む。）

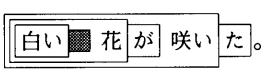
① 「文節」という国語の事実を基に，その本質を捉え直すこと。
② 「文論」とは何かを見直し，それを充実させること。
③ 日本語教育において掘り起こされている，文法的法則性を国語の文法学習の中にとり入れること。
④ 体系的な文法学習を基礎に，文論を中心とする機能文法を，読解学習，表現（作文）学習にも生かしていくこと。
⑤ 品詞論（品詞分類を目標とする）に終始する文法学習は，広義文法からも狭義文法からみても，不充分なもの，その一部にすぎないか，または「文法」学習の本質をはずれた「文法」であることになる。
⑥ 「文法」の面白さ——考える文法学習・文法的に考える学習による——を学ばせたい。

《注》

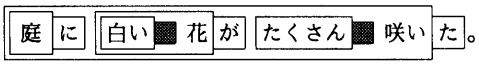
1）「およそ言語にある法則的事実を，広く文法と総称する考え方がある。国語教育界でも，戦後，発音・文字・語彙・文法などの問題を一括して，「ことばのきまり」と称し，「ことばのきまり＝文法」という考え方が，広く行われた。この名残は現在でもあり，「言語に関する事項」の教育がそのまま文法教育だ，と考える向きもある。」（『日本文法事典』第十四章国語科教育（文法教育）・有精堂刊）とあるが，ここでは，語—文—文章のきまりに渡るものを指すことばとしてとりあげた。

2）「学校文法」とは，学校の教科教育の中で行われている文法の意で，規範文法のことである。橋本博士の文法体系が，そっくりそのまま学校文法として行われているわけではないが，しかし，一般的に学校文法というと，橋本文法のことを指すことが多い。終戦の直前に，中学校の教科書が国定化するにあたって，橋本進吉『新文典』を基盤とし，「『国語法要説』に用いられた「文節」の術語とその考え方が導入され」た国定教科書『中等文法』が刊行され，戦後も，この文法がひきつがれ「「文節」論が一般化し，品詞としての形容動詞が定着した」（『国語教育研究大辞典』明治図書刊，1988）ことによって，学校文法というと，橋本文法とイコールのように受けとられることになっている。

3）橋本文法を批判した時枝文法においても，「文の成分」の設定はあいまいである。時枝文法では，「白い花が咲いた。」という文を，



という構造と認識し，小さな単位体（語）からより大きい単位体（文）の成立を，「詞」と「辞」の結合体の入れ子構造で捉えるのである。最も小さな詞と辞の結合体が，橋本文法の「文節」に相当し，最も大きな詞と辞の結合体が「文」に相当する。「小さい」「大きい」は量の問題ではないことは言うまでもない。このように，文を直接構成する要素である，「文の成分」という準単位があいまいになっているのである。



4）鈴木重幸著『文法と文法指導』（むぎ書房刊・昭47）

5）竹岡正夫「私の新・言語過程説」（『表現研究』第30号・昭54・9）

6）渡辺義夫「検定教科書にはなぜ単語がないか」（『教育国語』むぎ書房刊・1991年春季号）

7）古典文法では，解釈文法がある。最近では，佐伯梅友『古文読解のための文法』（上・下）（三省堂刊・1988）など。