

国語科の学校文法における「品詞」について

森山 卓郎・矢澤 真人^{*}・安部 朋世^{**}

About the Parts of Speech in Japanese Language School Grammar

Takuro MORIYAMA, Makoto YAZAWA^{*}, and Tomoyo ABE^{**}

Accepted December 1, 2010

抄録: いわゆる学校文法は最近多くの批判にさらされてきている。本稿の目的は、学校文法で教えられる「品詞論」について、その背景をふまえて、特に体言と用言ということを中心に、教育的意義と、教育上の注意点について考察することである。学校文法の品詞論に関しては、連語の扱い、例外の扱い、下位分類などについての配慮が必要であるが、一定の学習上の意義が認められることを述べる。また、用言と体言、そして、連用形、連体形ということが表現的にも重要性があることにも触れる。現行の学校文法について不断の見直しは必要であるが、一方で社会や教育現場で広く使われているという現状は無視できないのであって、単純な否定ではなく、地に足つけた部分的な改訂・修正を考えていく必要がある。

検索語: 国語科教育, 学校文法, 品詞, 体言と用言, 連体形と連用形

Abstract: School grammar education has recently been under wide criticism; and with this as background, the purpose of this paper, focusing particularly nominal (*taigen*) and declinable (*yohgen*) words, is to consider precautionary points in educational issues. In terms of grammar theory, it is important to consider the treatment of adnominal (*rentaikei*) and continuative predicate (*ren-yohkei*) forms and other sub-categories, but the implications on learning should be recognized. We touch upon nominals and declinables, adnominal and continuative predicate forms as expressionally important. While constant re-examination of existing school grammar is necessary, the reality of its wide use in schools and society cannot be ignored. Rather than simplistic denial, what is required is thinking towards realistic, step-by-step adjustment and revision.

Key Words: Japanese language education, school grammar, parts of speech, nominal (*taigen*) and declinable (*yohgen*) words, adnominal collation (*rentaikei*) and continuative predicate (*ren-yohkei*) forms

^{*} 筑波大学

^{**} 千葉大学

1. はじめに

国語の教科文法の学習をする場合、問いかけなければならないのは、母語話者にとって、すでに話したり聞いたりすることのできる母語の文法を学習する意義とは何か、という問題である。母語以外の言語を新たに習得しようとするとき、当該言語の文法を学習することは、必須のことである。しかし、母語の場合、改めてその学習をすることにどのような意味があるのかを考えることは、国語の学校文法（教科文法ともいうが、以下学校文法と呼ぶ）の存在意義として当然の問いである。

しかも、国語科の学校文法については、従来様々な批判がなされてきている。しかし、これほど批判にさらされながらも、現在、国語教育の現場では基本的な文法体系は変わっていない。単に教育体制が旧来の体系を墨守しているという側面もあるのかもしれないが、一方で、それなりの必然もありそうに思われる。なにより、国語辞典など、子ども達が日常触れるところにも学校文法の体系が採用されているほか、「送り仮名の付け方」（昭和48年6月18日内閣告示第2号、昭和56年内閣告示第3号により一部改正）など、様々な言語生活上の文書でも、その説明に学校文法の品詞名がそのまま出てくる。その意味で、社会常識として、学校文法の知識はある程度必要なことになっていると言える。

もちろん、学校文法の体系に問題点が無いわけではない。しかし、そもそも、言語とは生きているのであり、どのようなまとめ方をしても、そこには必ず説明上のアンバランスや例外現象など、何らかの問題点をはらむものである。しかも、教育的目的を考えれば一定のわかりやすさと有用性も必要である。その意味で言えば、学校文法には難しさがあり、現行の文法であってもその批判をすることはある意味でたやすいことでもある。しかし、一方で、教育の現場（学習者の学習の連続性）や現代社会での学校文法のあり方を考えると、単に批判だけではすまないように思われる。現実的に考えて、文法教育の現状を劇的に変えるような状況も生まれていない。

そうした現状を鑑みれば、あえて現行の学校文法について、その肯定的側面をも含め再評価することにも意味があるように思われる。また、その上で、背景的なことも含めて教える際の注意点・問題点などについても整理しておくことも必要である。そうした現実の問題を一つずつ検討するという作業を経て、我々は明日の「言語に関する国語教育」をどう構築していくかということを考えることができる。

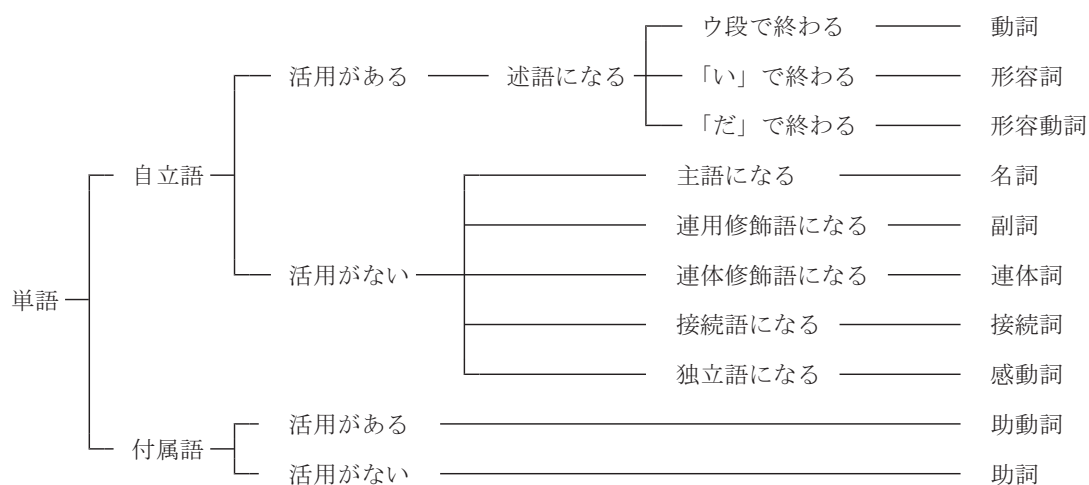


図1 学校文法での品詞分類

本稿では、国語教育におけるいわゆる「学校文法」について、主として「品詞分類」を中心にその内容と意義を考察したいと思う。品詞は、構文論や形態論と密接に結びついている。ただし、紙幅の関係上、いわゆる「文節」論、特に付属語の扱いについては稿を改めることとし、ここでは主に自立語についての整理を中心に上げたいと思う。特に体言と用言という概念は品詞分類の中心的な概念でもあり、この点に焦点をあてることにしたい。

ここで取り上げる「品詞」とは、現在中学校の国語教科書などで共通して挙げられている 10 品詞である（図 1 参照。「動詞」「形容詞」「形容動詞」「名詞」「副詞」「連体詞」「接続詞」「感動詞」「助動詞」「助詞」の 10 品詞）。以前は「名詞」と「代名詞」が分けられることがあったが、文法的な機能としては違いがない点で、現在ではどの教科書でも区別はなされていない。

2 品詞分類の歴史的背景

現代の学校文法の品詞論は、一朝一夕にできたというわけではない。まず、学校文法での品詞論の成立の経緯を、必要な範囲で整理しておきたいと思う。

学校文法の品詞分類は、国学流の「詞／辞」「活用（用）／非活用（体）」の対立を軸とした分類法と、西洋文法流の名詞・動詞・形容詞・副詞といった分類法との二つによって支えられている。

明治 5 年に公布された「学制」では、「下等小学」の教育課程に「名詞・後詞・様詞・代詞・動詞・接詞・副詞・歎詞」などの品詞名が見られる。この具体的な説明はないが、これらは、ほぼ、古川（1870）の 8 品詞「名詞（なことば）」「代名詞（かへことば）」「動詞（うごきことば）」「形容詞（さまことば）」「副詞（そへことば）」「接続詞（つなぎことば）」「嘆息詞（なげきことば）」「後詞（のちことば）」に対応している。「後詞」は英語の前置詞に対応するもので、現在の格助詞類にあたる。『絵入智慧の環』では、動詞の項で他動詞や自動詞と並んで、英文法の auxiliary verb に対応する「助詞（たすけことば）」が立てられ、現在の助動詞類があげられている。明治 10 年代に教授用に広く採用された中根（1876）でも、「名詞・代名詞・形容詞・動詞・副詞・後詞¹・接續詞・感嘆詞」の 8 品詞が立てられ、動詞の項に auxiliary verb に対応する「助動詞」が立てられている。

現在の学校文法における品詞の基礎は、大槻文彦の『語法指南』（もと『言海』所載、のち教科書として 1890 年に単独刊行）にあるとされるが、大槻の「名詞（代名詞・数詞）・動詞・形容詞・副詞・接続詞・感歎詞・てにをは・助動詞」の 8 品詞は、洋式文典の品詞を受け継ぎ、日本語に適応させる大幅な修正が施されている。それまでの理念型・翻訳型の文典では、先に品詞の枠組みがあり、それに当てはまるものを日本語から探すという操作がなされていた。それに対して、大槻の文典は、『言海』に掲載する語の品詞表示という実用的な目的が先にあった。辞書に登録すべき単語がまずあり、それを適切に分類するための品詞の規定が求められたのである。

品詞分類では、従来の洋式文典に対し、①それまでの「形容詞」が英文法概念を当てはめて、連体修飾のものに限っていたのを、いわゆる「形状言」を指すものとしたこと、②副詞も形容詞連用形をものを外し、非活用語で連用修飾をなすものに限ったこと、③「後詞」を「てにをは」に改め、格助詞や係り助詞のほか、接続助詞や副助詞なども含めたこと、④動詞の下位分類であった「助動詞」を単独の品詞に立てたこと、といった修正が施された。①について言えば、洋式文典の規定では、形容詞を連体形で立てるほかに、連用形を副詞で、終止形を動詞で立てる必要が生じるだけでなく、同じ

「早く」でも、「早く来る」では副詞、「早く適切な処置」のような並列法は形容詞、「彼は処置が早く、機転も利く」のような中止法は動詞としなければならない。辞典の編纂においては、「形状言」を「形容詞」として、活用で処理する方が实际的であったのである。日本語の形容詞は英語の形容詞と違いコピュラを使わないという点でも注意が必要なのであった。

このような『語法指南』の方針は、より日本語に即した品詞認定を可能にしたが、一方で、辞書に掲載できない無形のもの扱いにくく、文法機能も単語の意味として記述されるという弊害をもたらした。過去や未来などの概念は、「た」や「う」などの助動詞の意味として扱われ、個々の格助詞の用法は詳しく説明されるが、「彼__帰ったよ」のような無格の用法は省略といった解釈ですまされるだけであった。

大槻が助動詞を単独で立て、大槻の文典が教科文典の標準とされたことは、結果的に品詞分類の規準の明確化をもたらした。それまでの国学流の文典では、「実体言・作用言・形状言・てにをは」とか「体・用・辞」といったように、詞（自立語）では活用の有無という規準を優先させるが、辞（付属語）ではさほど優先させず²、「禁止辞・感嘆辞・希望辞」のような意味分類が一般的であった。大槻の「亘爾乎波」と「助動詞」の分類が一般化することで、それまで、詞に適応された活用の有無という規準が辞にも適応され、「詞／辞」「活用／非活用」のクロス分類が成立したのである³。

この洋式文典流の平板的な品詞分類から、「詞／辞」「活用／非活用」という明確な規準による階層的な品詞分類へ移ることは、品詞認定の再検討も促した。大槻の文典では、終助詞類は、「てにをは」ではなく「感嘆詞」に入れられていたのだが、これが助詞の所属に修正されたのである⁴。

この後、学校文法の品詞分類は、芳賀（1904）による「形容動詞」の追加⁵と文部省（1941）による「連体詞」の追加⁶を受けて、現代に至っている。文部省（1941）では、橋本が自身の教科文典では用いなかった「文節」を積極的に採用し、文節の構成をもとに「自立語」と「付属語」を規定した。さらに、連体詞を積極的に認めることで、活用しない自立語の下位分類に対し、「主語・述語の関係：名詞」「連用修飾・被修飾の関係：副詞」「連体修飾・被修飾の関係：連体詞」「接続の関係：接続詞」「独立の関係：感動詞」という主要な文節の関係と品詞との対応がつけられたのである。「自立語／付属語」「活用語／非活用語」「文節の関係」といった分類規準が明確になることで、生徒自身による品詞認定が可能になったのである。

3 品詞分類の学習の意義

では、このような学校文法の品詞分類を学習することは、国語教育においてどのような意義があることと言えるのだろうか。まずこの点を確認しておきたい。

第一に、これまでも言われているように、「無意識に使っている日本語の文法を意識化する」「日本語についての感覚を養成する」⁷といった意義は大きい。「言語についての意識」を高めると言う点で、「メタ言語力の育成」と呼ぶこともできる。

品詞論は特に構文論に連動している。例えば、主語と述語の呼応関係を押さえるためには、その文法的な特性を理解することが必要である。しかし、実は全国学力調査などで明らかになったように、この学力には問題がある。平成21年全国学力調査（中学校）で、

これは、レオナルド・ダ・ヴィンチが描いた「モナ・リザ」という絵です。

この絵の特徴は、どの角度から見ても女性と目が合います。
という文において、

「合います」の部分適切に書き直さない

とした問題が出題されたが、この正答率はわずか 50.8% であった。この文脈で「特徴は」という主語が選ばれるのであれば、述語も名詞でなければならないのであるが、それが約半分の中学生においてできていないのである。社会生活では、整った文を書く力が必要であるが、その部分に弱さがあるわけであり、構文関係の把握をめぐって、一定の意識づけをする必要が考えられる。「文」として整った表現について考えるという点で、この例で言えば、「この絵の特徴は、～ということです」といった品詞論的な主述の整合性をおさえておく必要はある。

付言ながら、現在問題になるような表現法についても学校文法の立場から考えることができる。例えば、最近、「あの人みたいに」を「あの人みたく」と言うとか、「すごくおいしい」を「すごいおいしい」のように言うといった、新しい用法が生まれている。これらは言葉の乱れとして指摘されることもある。こうした表現を使うかどうかは言語使用者の自由ではあるが、どのような表現がどういう理由で「乱れ」に当たるとされるのか、という観点を知ること、あるいはその観点について考えることができるということ自体には意味がある。

「～みたいだ」は形容動詞型の活用を持つが、言うまでもなく、語幹の「みたい」が「い」であるところから形容詞型の活用でいわばずらして使われるのである。これは「きれくない」のような言い方にも関連する。俗語的意識があるのか本当に勘違いをしているのかは検討課題であるが、「言葉の乱れ」としてよく指摘されるところである。

同様に、「すごいおいしい」のような語法も、本来は形容詞の連用形の「すごく」を使うべきところだが、最近では「すごい」自体が副詞化して終止形ないし連体形のまま修飾することがある。付言ながら、この「すごいおいしい」のような表現が使われる理由には二通りの説明が可能である。一つは、連用形の活用語尾の無化という説明である。形容動詞の場合、副詞化することで、例えば、「めちゃくちゃに熱い」が「めちゃくちゃ熱い」となることや、「大変に熱い」が「大変熱い」になることなど、形容動詞の連用形の形が無化し、語幹部分になることがあるという考え方である。ただし、「すごく」の場合、形容詞であるという点が検討課題になる。もう一つの考え方は、「これ、やべえ、おいしい」のような語法に関連させる説明である。すなわち、いったん「これ、やべえ。」と終止形で終止させる語法があり、その次に、「おいしい」というように続けることが、一種の再分析 (reanalysis) によって、「やべえ+おいしい」という修飾のように受け取られたという考え方である。この場合だと、修飾という意識がどの程度あるのかを検討する必要がある。いずれにせよ、「すごいおいしい」のような表現では、本来あるべき活用形が違った機能で使われることになっている。

ただし、このような現象は言語が「生きて」変化する以上、必ずどこかで問題になることである。基本的にこうした表現については伝統的な言語使用観から考えれば問題のある表現であり、文章語などでは避けることが望ましいと考えられる。そういった使い方の反省において、学校文法も一定の判断のよりどころにはなり得る。学校文法の学習は、生活からかけ離れた学習ではない。

第二に、日本語そのものの分析として、学校文法の枠組みにも肯定的に見るべき側面はそれなりにある。この点については次節で詳しく述べたいと思う。

第三に、このことと関連して、品詞の学習はそれ自体が「分類」という作業であり、話者が内在的に保有している言葉を論理的に整理していくというプロセスにもなっているということにも注目した

い。基準をどうするのか、どのような言葉があるのか、を考えつつ、分類しようとすることは、それ自体で「分類」の学習ともなり得る。前述の学習内容が知識的な整理であるとすれば、ここで重要視したいのは、その論理的な思考のプロセスである。その意味で、「覚える」のではなく、「考える」文法ということは大切にする必要がある。言葉という無意識的なものを意識化することは、日常の言語生活を反省する機会ともなるからである。ただし、そのような観点で考えると現行の学校文法で扱いきれない問題をどうするべきかということも検討する必要があるが出てくる。これについては第四節で述べたいと思う。

第四に、無視できないのは、古典文法の学習との関連である。古典文法を学習する場合、現代語と同様の枠組みを学んでおくことで、知識の整理がやりやすくなる。新しい学習指導要領でも従来「言語事項」とされていたものが、今回「伝統的な言語文化と国語の特質」というように重点化され、いわゆる古典の学習をどう進めるのかが大きな課題となっている。そのためには古典文法の理解が必要であるが、学校文法は現代語と古典語を橋渡しすることができるということは忘れてはいけない。例えば形容動詞のナリ活用、タリ活用などを学習するのであれば、それに先行して現代語で「～に・だ・な」というように活用する「形容動詞」を学習しておくということには意味がある。ほかにも特に活用や付属語類の整理についても関連が深い。いわば古典学習連絡上の意義も無視できないのである。ただし、古典文法をいかに教育に取り入れていくのかという問題については様々な要素も考えに入れる必要がある。紙幅の関係上、本稿では指摘と位置づけだけにとどめておく。

4 品詞分類の観点：主に体言と用言ということの意味を中心に

4-1 体言と用言

まず、学校文法では体言と用言という分類がある。「名詞」「動詞」などの用語は、西洋の文法を翻訳してできた用語であり、英語などの外国語を学ぶ場合などにもよく耳にするのであるが、「体」「用」は、古くからの日本の言葉であり（華道などで「体」「用」のような言葉が使われることもある）、日常の学校生活ではあまり触れない言葉である。

もともと、「体」「用」の概念は、「相」を加えて、実体（体）、性質・能力（相）、作用（用）という3種類の現れを表す仏教用語であった。江戸時代の国学者鈴木胤は、『言語四種論』（1824）において、これを品詞の分類に当てはめ、「実体言」（名詞類）、「作用言」（動詞類）、「形状言」（形容詞類）、「てにをは」（助詞・助動詞類⁸）の4種類に分類している。

一方、宋学の世界で「体」と「用」が本質的な対立概念として重視されたこと、国学の言語論において、「用」は語形を変えて機能すること（すなわち活用⁹）にも用いられることなどから、「体」と「用」を軸にした分類も行われた。国学でも、富士谷成章『あゆひ抄』（1778）は、自立語を「な」（名：体言）と「よそい」（装；用言）に分けている¹⁰。

さらに、この対立する「体／用」を結びつけ、一体化させるのが付属語である「辞」であると考えられ、日本語は、

犬（体） — が（辞） — 走る（用）

窓（体） — を（辞） — 開ける（用）

といった構造で組み立てられるのだという構文観も生みだされた¹¹。品詞分類に関しても、明治期の

国学流の文典では、「体・用・相・辞」の4分類ではなく、「体・用・辞」の3分類が主流となっている¹²。

現在の学校文法では、「体言」と「用言」は、品詞分類からみると、活用の有無という規準では対立させられず、名詞を言い換えた用語（あるいは名詞と代名詞をまとめた用語）、動詞・形容詞・形容動詞をまとめた用語といった位置付けに過ぎない。「連体」「連用」「準体」といった用語に部分的に残るが、その意味を深く考える機会もないだろう。しかし、「体言」と「用言」は、主語になるか述語になるかというとらえ方からすれば、文の構造に関わった分類規準として、教育的に極めて有用な分類である。「連体形」や「連用形」という用語と連携させて、構文論と形態論を結びつけるきっかけにもなる。日本語の文法現象に対応した注目すべき分類として、再評価していいのではないだろうか。

4-2 連体形

体言とは名詞のことであるが、主語になれる言葉として特別扱いされる点、「を、に」などの格助詞を取れる点、連体修飾において「の」をつける点、そして、「連体修飾」を受けるという特性がある。5歳くらいの幼児でも、しりとりあそびをする場合に、名詞という概念は持っていて、「ものの名前ではないといけない」といったルールを主張することができる。

名詞の特徴として、修飾部分が連体形になるということがある。すなわち、例えば「変だ」という形容動詞は、名詞の前では「変な」という連体形になる。このような修飾部分の形態については、言語によって違いがある。例えば英語では "slow movement" と "move slowly" のように、部分的に対応するように見えることはあるが、あくまでも語個別の特性であり、「連体形」「連用形」といった形態的な一般性はない。しかし、例えば韓国語では、名詞に続く場合には語形変化があり、連体形という意識は必要である。もちろんすでに述べたように日本語の古典でも、特に連体形という名詞に続く特別な形をきちんと分析しておくことが必要である。素養として、将来、別の膠着語系の言語に触れた場合にも、学校文法の考え方はやはり有益であろう。あくまでも、「外国語」は英語だけではないのであるが、日本語の文法を考えることは、他の英語以外の外国語の学習にも関連することがある。

なお、連体形という形態に関する議論では、連体形終止という大きな問題もあるが、ここでは紙幅の関係上連体修飾に限定し、ここでは扱わないこととする。

4-3 連用形

用言とはそれだけで述語になれる言葉のことである。品詞としては動詞、形容詞、形容動詞という三つがある。なお、名詞述語として述語化する場合も連用修飾を受けるのであって、あくまで「述語」としての述べ方に他の語がどう関連するかという視点で考える必要がある。

また、連用形は「難しい用語が多く、よく理解できなかった」のような、接続的な表現も持っている。狭い意味での「修飾」だけではなく、接続的機能にも注意しておく必要がある。その意味でまさに「用言に連なる」という命名は妥当とも言えるが、「連なり」として修飾関係と接続関係を区別することは有益である。接続関係には順接的關係と並列的關係がある。

ここでは連体形と連用形の違いは表現にも直結するということを見たい。例えば、ヨハン・シュトラウス（Johann Strauss II）のワルツに、「美しく青きドナウ」がある。この原題は、"An der schönen, blauen Donau" である。直訳すれば、「美しい、青いドナウにて」となる。この日本語の表現について、

美しき青きドナウ・美しく青きドナウ

の二通りの表現ができるのであるが、これは連用形と連体形の問題でもある。例えば、

甘く、ほろ苦い思い出

では、「甘く、それでいて、ほろ苦い」という意味になり、「甘さとほろ苦さ」という全く違った性質がある意味で入り交じったという意味になる。一方、

甘い、ほろ苦い思い出

という場合、「思い出」が「甘い」のか「ほろ苦い」のかで、ともすれば矛盾してしまう。いずれもが連体修飾として「思い出」という名詞の属性であるという意味になるため、「甘い」と「ほろ苦い」という属性はいわば衝突するからである（少なくとも、「それでいて」などの矛盾属性が並列することを正当化するような接続表現を加える必要がある）。このように、連体形は直接名詞を修飾する。一方、連用形であれば、用言に続く形となることで、矛盾する属性でも、それが渾然一体となっているという意味になる。「新しくて古い問題」のように、矛盾する二つの属性が混在するという表現も成立するのである。

「美しく青きドナウ」は、その意味で、「美しい」と「青い」ことが「ドナウ」の性質として最初から渾然一体となっていることになり、「美しくて青い」もしくは「青くて美しい」といったニュアンスをも生むことができるものとなっている。「美しき青いドナウ」は、これに対して、「ドナウ」の性質である「美しさ」「青さ」をそれぞれに並列するにとどまっている。こうした修飾構造による違いは、学校文法で学習する連用形と連体形ということからある程度説明できる。これは小さな例であるが、品詞の学習は語形への注意につながり、それは構文関係にも関連して、言語表現について考えることにつながる。文法について考えることは言語表現を深く味わったり、よりの確な表現を考えたりすることに直結するのである（森山（2002）など）。

5 現行品詞分類の問題点と教育上の配慮

5-1 分類の例外現象

もっとも、現行の品詞分類に問題があるのも確かである。ここでは、分類の例外現象、分類上の複数所属、連語の扱い、さらなる分類の必要性、といった点について整理したいと思う。これは、国語教室での品詞分類の授業をする場合にも問題になるところであり、教師も知っておくことが望まれることである。

まず、分類の例外現象として重要なことは、「海千山千」「血みどろ」のように、「活用しない」語であり、「～の」「～だ」が言えるが、主語にはならないという語群が一定程度あるということである。これは、村木（2002, 2008）が「第三形容詞」と呼ぶ語群である。次のような語がある。

深紅、一流、指折り、まやかし、がらんどろ、すしづめ、丸腰、不治、無人、西洋風、がらあき
例えば、

海千山千のベテラン	彼は海千山千だ。
血みどろの死闘	現場はいわば血みどろだ

言い方はできる、しかし、「～が」という表現がしにくく、実際には主語になりにくい。

海千山千がやってきた／海千山千は彼だ。

血みどろが見えた。

などと言う言い方はあまりしないのである。名詞の定義を主語になるかどうか（単純化して言えば「が」

がつくかどうか) という点に求めるならば、これは例外的な品詞と言える。こうした語は慣用句的なものやオノマトペ的なものが多い。

教育的には、典型的なものとして品詞を提示することをまず優先する必要がある。教室の実態によってはこうしたいわば例外的なものは取り扱わないのが普通だと思われるが、例外を例外として考えるという方向もあるかもしれない。

ただし、これにも若干の注釈が必要である。主語にならないと述べたが、実は

採用人事ではフレッシュさは必要ではない。むしろ海千山千が望ましいと言える。

血みどろなんて最低だ。

のような評価的な文の場合、まだしも主語として言えそうである。ある評価的な内容については、ある種の「属性」でも主語として取り上げる文脈を作りやすいのかもしれない。仮にこうした表現が可能であるならば、「第三形容詞」の多くは、従来通り、一応は一般的な国語辞典類がしているように、名詞として位置づけられることになる。ただし、文の解釈も含めて、さらに検討が必要な部分だと言える。

このほか、「様々な」「別な」に対して「様々の」「別の」のようにどちらの使い方もできるといった例もある。また、活用上、どうしても例外となる、「同じだ」「ろくな」のような活用上特殊なものもある。

5-2 複数所属語

第二の問題は、一つの語が複数の用法を持つという注意事項とでも言うべき「問題」である。例えば、数量詞や「毎日」や「事実」のような語群は、名詞であると同時に副詞的な使い方ができる。例えば、「毎日が楽しい。」では「毎日」は主語になる点で名詞であるが、

毎日学生達が百人ここで朝食を食べる

のように、そのまま連用修飾が出来る点で、副詞だという考え方もできる。裏返すと、これは「×毎日に」のように、格助詞を付加することができないという特性にもなっている。「毎日、昨日、明日」のような、広い意味での境遇性がある時間名詞や、「一日中」のような期間名詞、「百人」のような数量表現も副詞性をもつ。これらは後述するように仮に名詞に分類するにしても特別な語類として下位分類が必要である。

なお、「事実」なども、「事実はこちらだ。」のように主語になると同時に、

事実、彼は来ていない。

のように副詞としての用法がある。この場合はモーダルな副詞としての用法であり、「事実としては」といった副詞的な用法が本来的な用法としてあったと言えるが、「事実」だけで連用修飾をすることもできる。これらは多義的な語として、用法によって違う品詞になるという注釈で済ませてもよい。しかし、「一つの語とは何か」という観点からは検討が必要だし、用法の拡張には連続性もある。

形容動詞語幹と名詞の関連もよく取り上げられる問題である。例えば、「元気が一番」という場合の「元気」は名詞だが、「元気な人」の「元気」は形容動詞語幹でもある。ついでながら、「元気」の対義語の「病気」は、「病気な人」ではなく、「病気の人」というように名詞である。こうしたことは逆に語の用法と品詞性について考えるヒントにもなる。品詞の中のある種の連続性に留意しなければならない。

5-3 連語の扱い

第三の問題は連語の扱いである。言葉は生きて使われる。その点で、ある形式が文法形式化していった場合に、どう扱うかということが必ず問題になる。例えば

あの人影はどろぼうかもしれない。

のような「かもしれない」は、表面的な形で言えば、「か+も+知れ+ない」という分解ができる。しかし、一般的な言語直感では、こうした分解をするよりも「かもしれない」で一つの形式と見る方が適切である。実際、「かも」だけで使われることもある。疑問詞と共に使って「誰かもしれない」という場合、推量として解釈するのであれば不自然な文になるということもある（森山 1992）。「に違いない」のように、「違い+が+ない」ではなく「違い+ない」となっていることで、通常の形式に還元した分解ができないという形式もある。

付属語の例になるが、「だろう」も、

ほら、できただろう？

のように、「だ」の断定性が無化した形で名詞以外の述語に連結させて使われることがあるなど、「だろう+う」といった分解はむしろ言語直感に合わなくなっている。

名詞で言えばいわゆる形式名詞の扱いも検討が必要である。「遊ぶこと」「食べるもの」のように名詞化するだけの用法に対し、「今のうちに遊ぶことだ」「最後まで食べるものだ」のような用法では、モーダルな用法として一種の助動詞になっている。文末形式以外にも、「となると」「とすると」のような接続形式、「に対して」「について」「をもって」などの助詞相当形式、多くの付属語的用法の連語的形式すなわち複合助辞がある。これらの表現についての学校文法の取り扱いは必ずしも明確ではない。全体で複合化している一方で、例えば「～をもって」を「～をもちまして」と言い換えるような一定の表現の自由性もあるからである。「ものだ」「ことだ」などのように、用法に応じて連語としての扱いになるかどうかのところがそもそも連続的になっている形式もある。

こうした連語的な表現は、国語辞典では、「連語」となっている。慣用的な固定化がある点で確かにそうとしか言えないのではあるが、学校文法では必ずしもそのような扱いとはなっていない。典型的な形式しか挙げないことで、こうした連語的な表現の扱いはいわば避けているのである。身近な言葉を分析しようとする場合、ここに問題が生ずることになる。形式としての凍結度の違いに留意しつつ、一定の「説明」をしていこうとする場合には、連語的な現象があるということへの配慮が必要である。

付言ながら、これに関連して、口語的な形式（音）の変化も検討が必要である。例えば前述の「かもしれない」は「かも」という形で使われることがある。「うごいて+しまつて+いる」などは「動いちゃってる」のような形にもなる。このような場合、形式を考えるならば「元の形」から変化している上で、「連用形+て+補助動詞」といった扱いにはならない。もとの形に「復元」することも考えられるが、そのままの言語表現を分析できないことになる。学校文法としての扱いをどうすべきかは一つの課題と言え、連語としての扱いが必要になる。

5-4 下位分類の必要性

第四の問題は、下位分類の必要性和適切性である。最初に述べた分類の例外現象とも関わる問題であるが、いったん一つの品詞として分類された語であっても、その内実が多様であるとすれば、さらなる分類が必要となる。ただ、逆に副詞のように下位分類が複雑化しすぎるものは学習上検討が必要である。

名詞の場合で言えば、「形式名詞」のような文法形式化したものは上記の連語扱いということとつながるが、ほかにも形態論的に様々な下位分類が必要である。例えば、「研究」のようなサ変動詞になるような動名詞は形態的に別の扱いが必要である（「愛する」のような一語漢語は除く。さらに言えば「がさがさする」のような動詞化可能な副詞も連動して考える必要もある）。「する」「できる」「なさる」などの形式動詞が使える「研究」などは単に名詞とするだけでは十分な分析にはならない。接尾辞がついた「研究中（だ）」「研究後（に）」のような形もあるほか、臨時の一語として「国語科学校文法研究」のようなものもあるほか、ほぼ文相当とも言いたくなる「研究成功」のような形もある。

先にも触れたが、「一人」のような副詞性を併せ持つ「数量詞」などの扱いについても配慮が必要である。「学生を一人呼ぶ」「学生一人を呼ぶ」といったいわゆる数量詞遊離に関する現象がある。付言ながら、「前」のような相対的な名詞も「三メートル前」のような程度や数量修飾が出来る点で一般的な名詞ではないと言える。些末なこととも言えるが、こうした副詞性をもつ名詞は分類上特殊な語群になる。

形容詞の場合で言えば、例えば「多くの」「近くの」といった「存在の仕方に関わる属性」の表現の違いをどの程度説明するかなども個別の問題になる。これらは「多い人々」のように言えず、ふつうの連体形では修飾できない（「多い数」のような表現は可能）。単に「多く」「近く」を連用形の名詞的な用法とするのでいいのか、もう一步踏み込んだ説明をするのかということは、学習目的と学習者の興味関心にも関わる。

動詞の場合はさらに複雑で、アスペクト論的な分類、意志性に関わる分類、可能動詞などの派生関係の分類、自他の分類など、様々な観点がある。山田文法のように存在詞を別扱いにすることなども考えられる。これは本稿での扱いの範囲を超えるので別考に回したい。

5－5 教育現場との関わり

各論として所属語をどう考えるかという問題もある。感動詞などは熟合している点でその帰属には連続性がある。例えば一般に「おはよう」は熟合している点で感動詞として扱うが、「お休み」などになると判断が難しくなる。「おめでとう」なども、感動詞なのか「めでたい」という形容詞の連用形の音便形に接辞の「お」がついていると扱うのか、といった選択があり得る。これは単なる「整理」の問題でしかないが、「分類」としては微妙な問題である。あくまでも「覚える」のではなく、「どう考えるか」に焦点を当てるべきだが、一応の整理としてどう考えるかは、教育現場としての様々な条件に合わせて考える必要がある。

現在の一般的な考え方とは、すべてを授業で触れる必要はなく、典型的な例で典型的な考え方をおさえるというものだと思う。あくまで「品詞分類された語についての知識」自体が目的なのではなく、教育の現場で必要な品詞の考え方を教え、品詞分類について自分なりにしっかりと考えるという活用力を大切にすることが必要である。

6 おわりに

最後に、学校文法に対する批判について、今回取り上げた品詞論を中心に検討を行うことで、本稿の論点を再度整理しておきたい。

国語科の学校文法に対する批判は、内容に関する批判と学習方法についての批判に大別できるが¹³、これらの問題点は一方のみを解決すればよいのではなく、母語話者のための文法教育という観点から、両者の関係を踏まえて考える必要がある¹⁴。

例えば、内容面での問題点の解決のために精緻化を図る場合、「中学生が自分自身で考える学習」となり得るかどうかを十分に考える必要があろう。品詞分類で言えば、3で述べたように、品詞分類の学習は、話者が内在的に保有している言葉を論理的に整理していくプロセスにもなっているわけであるが、品詞分類が精緻になった反面、学習者が理解しなければならない文法用語数の大幅な増加や、高度な文法的知識を用いなければ分類できない内容になってしまえば、学習者の発達段階に応じた学習という面で負担が増大し、結局は（理解できずに）暗記のみを行う学習に戻ってしまう可能性もある¹⁵。

また、部分修正の必要性を主張する際も、単に問題点を指摘するだけでは、実際の学習に有益な提案とはいえない。現行の学校文法は、「母語話者である中学生に対する学習」においてどう位置づけられるのか、評価点と改善点を具体的に示す必要があろう¹⁶。

内容面の批判については、とくに「学校文法が何のためにあるのか」について考慮していないと思われる批判が多いように思われる。学校文法は、日本語を母語とする学習者の言語能力育成を目的としたものであり、日本語研究の立場から日本語の体系を記述するものでも、非母語話者のための日本語教育を目的としたものでもない。この点を踏まえない議論では、学校文法の在り方を見誤ることになる¹⁷。

さらに、メタ言語能力の育成や考える学習を提案する場合においても、どこまでを射程とするかはむずかしい。いくら学習者が考えた結果でも、学習者によって異なる結果・体系になってもよいとするわけにはいかないであろう。品詞分類についていえば、学習者自身が語のグルーピング（品詞分類）について考えることを目的とし、現行の10品詞の理解を必ずしも重視しない、とするかどうかである。この点については、1節でも指摘したとおり、現行の学校文法における品詞分類は、辞書における品詞の記述や「送り仮名の付け方」においても活用されており、それらへの影響も十分に考慮する必要がある¹⁸。これは英語学習との連携にもつなげてさらに考えたいところである。

告白すれば、日本語文法を新しい観点から勉強してきた者が学校文法を見直すと、すぐにその古さと問題点が見えてくる。三上章のような先達もある。しかし、学校文法は決して母語を日本語としていない学習者への文法ではない。日本語教育の文法と同じである必要はないのである。また、学校文法にもそれなりの論理はあり、その論理に従って日本語という言語の特性を見ていく点で、意義はある。学説史的にも一定の展開をふまえている。また、現実には学校文法での考え方やその用語は現実には社会生活上いろいろなところに根を下ろしているということも無視出来ない。今、現実には学校文法を教えている教育現場の状況を考えるならば、いたずらに批判をして現場を困惑させるのではなく、その意義とその注意点について地に足つけて整理しておくことも必要である。

今回、品詞論を取り上げたとはいえ、自立語と付属語に関することはいわゆる文節論として扱うことにし、本稿ではとりあげなかった。また、形態について考えるときに必ず問題になる「活用」論についても紙幅の都合上取り上げなかった。学校文法という点で英語の学校文法との関係をどう考えるかという問題も残っている（森山編（2009））。さらなる議論については稿を改めて考えていきたいと思っている。

注

- 1 中根の「後詞」は、格助詞と係り助詞の組み合わせまで広げられている。
- 2 「動辞（はたらきでには）／静辞（すわりでには）」のような区分はされたが、用法による「係辞／結辞」の区別や意味分類と並ぶ一基準でしかなかった。
- 3 詞／辞，活用語／非活用語のクロス分類は，関根（1895）に見られる。
- 4 関根（1895），芳賀（1904）など
- 5 芳賀は形容詞の一類として提示する。橋本（1931）に単独の品詞として立てられたことで，普及した。
- 6 連体詞そのものの存在は，それ以前にも指摘され，「副体詞」とか「連体詞」として立てる文典もあった。橋本（1931）では，所属する語が少なく，まだ連体詞という品詞も一般的でないとして，品詞には立てなかった。
- 7 森 2003，森山 2003，矢澤 2003，山室 2006，橋本 2008 等。
- 8 鈴木胤の「てにをは」には，「言葉に先立つてにをは」として，一部の副詞や感動詞も含める。
- 9 明治前期の教科文典では，活用や活用することは「はたらき」「はたらく」という用語で示すのが一般的であった。「活」「用」「動」「働」「活用」などに「はたらき・はたらく」といった読みが添えられることも多い。教科文典で「活用」が主流になるのは明治 30 年代以降。
- 10 付属語は，「かざし」（挿頭；接頭語接続語や副詞の一部など）と「あゆい」（脚結；助詞・助動詞類）に分ける。「かざし」「あゆい」に分けるのは，漢語の「助字」（実質的な概念を表す「実字」）に対して，先行する「未」「将」や後続する「也」「哉」「了」などの機能語類）を踏襲したため。
- 11 堀（1877）では，体言を「言」，用言を「詞」とよび，「言一辞一詞」という構文図を示す。
- 12 この場合の「体」は活用しない自立語の意味で，名詞や代名詞の他，副詞や接続詞なども含めることが多い。感動詞は，「体」に入れる考えのほか，直接感情を示すという面から「辞」に入れる考えもある。
- 13 加藤 2003。なお，学校文法の内容が教科書によって異なる点についての指摘もある（清野 1997，近藤 2005 等）が，本稿で扱う品詞論においては，現行（平成 17 年検定済）の中学校国語科教科書 5 社全て 10 品詞で統一されている。また，北原 1985 では，学校文法では文論を重視し，品詞論は語彙分類の一段階として，語彙指導と関連させるべきであると述べるが，語彙指導において品詞分類をどのように扱うかという点で，後述する問題点はやはり生ずるものと思われる。
- 14 加藤 1997・2003 では，文法教育において「学習過程」という座標を設ける必要性を主張する。品詞分類でいえば，現行の品詞分類において，学習者がどのようなことをどのような手順で理解していくかを実際に分析することで，学習目標を達成させるための系統的な学習や効果的な教材を明らかにするというものであり，非常に示唆的である。ただし，加藤 1997・2003 では，発見学習に重点があり，学習者によって導かれた体系が異なってもよいとするかについて明確ではないが，本稿では，後述のように，現行の学校文法における品詞分類が果たす役割（辞書や「送り仮名の付け方」等に活用されている点等）も考慮すべきであると考えている。
- 15 内容面についての批判のうち，本稿が取り上げる品詞論（文節論に関わる自立語・付属語についての問題や，活用論を除く）に関わる指摘として，例えば，町田 2002 や金谷 2002・2003a・2003b における，自動詞と他動詞の分類を精緻にする必要があるとする主張が挙げられる。自動詞と他動詞の分類については，日本語研究においても議論のあるところであるが，国語教育における文法の観

点からも、日本語母語話者である中学生に対して、他の項目と比較して自他の分類を精緻に行う必要性がどの点に認められるのか、また、どのような方法で学習するのが効果的なのかについて、十分な形で提案されているとはいえず、さらなる議論が必要であろう。(本稿 [図 1] に示すとおり、現行の学校文法においては、自動詞・他動詞は「品詞分類表」には挙げられておらず、動詞の下位分類として学習する。)

また、村木 2008 では、学校文法の問題点を指摘し、具体的に、「第三形容詞」「後置詞」「従属接続詞」を品詞として位置づけている。これらは、5 節で取り上げた学校文法における問題点とも重なる点であるが、実際に品詞として位置づけて学習することが望ましいのかどうかは、検討の必要があると思われる。

加藤 2008 では、一般言語学的な観点から、接続詞・連体詞・助動詞・形容動詞について考察し、品詞分類の試案を提案する。具体的には、例えば接続詞を副詞の下位分類に位置づけるが、母語話者の学習のための文法として、例えば文章読解や作文指導等との関連から接続詞がどのように扱われているかを考える必要があるだろう。

- 16 例えば、森山 1997, 矢澤 1997, 安部 2002 等において、学校文法の修正点について指摘しているが、「学校文法の評価すべき点」については積極的に触れられていない。
- 17 例えば、伊坂 2002 では、文法研究と文法教育を強引に結びつけることについての問題点を指摘している。また、国語教育と日本語教育の違いについては、砂川 1991 等があるが、矢澤 2010 では、日本語教育と国語教育のそれぞれの教育目的・教育対象の違いについて述べ、具体的な例を挙げて、日本語教育の側からの国語教育に対する批判の問題点を指摘している。
- 18 松崎 2005 では、文法の学力として「狭義の文法知識」「限定的な文法技能」「メタ言語能力」を挙げる。考える学習の提案のみでなく、文法知識の必要性も挙げる点が注目されるが、本稿は、その必要性について、社会生活との関連から捉えるものと言える。

参考文献【資料】

- 大槻文彦 (1890) 『語法指南』 小林新兵衛 (単独刊行本)
 鈴木胤 (1824) 『言語四種論』
 関根正直 (1895) 『普通国語学』 六合館
 中根淑 (1876) 『日本文典』 森屋治兵衛
 芳賀矢一 (1904) 『中等教科明治文典』 富山房
 橋本進吉 (1931) 『新文典』 富山房
 富士谷成章 (1778) 『あゆひ抄』
 古川正雄 (1870) 『絵入智慧の環』 古川自家版
 堀秀成 (1877) 『日本語学階梯』 永井尚服
 文部省 (1941) 『中等文法』 文部省

引用文献【研究】

- 安部朋世 2002 「国語科における「文法教育」の在り方」『月刊国語教育』第 22 巻第 5 号（7 月号），東京法令出版，pp.20-23
- 伊坂淳一 2002 「文章」『日本語学 4 月臨時増刊号 国語教育のための日本語研究』第 21 巻第 5 号，明治書院，pp.45-52
- 加藤重広 2008 「日本語の品詞体系の通言語的課題」『アジア・アフリカの言語と言語学 3 特集：品詞分類の多様性』東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所，pp.5-28
- 加藤久雄 1997 「品詞論をどう見直すか」『日本語学』第 16 巻第 4 号，明治書院，pp.28-38
- 加藤久雄 2003 「文法教育における学習過程の座標について」『奈良教育大学 国文 研究と教育』第 26 号，奈良教育大学国文学会，pp.91-104（左 pp.1-14）
- 金谷武洋 2002 『日本語に主語はいらない 百年の誤謬を正す』講談社
- 金谷武洋 2003a 『日本語文法の謎を解く－「ある」日本語と「する」英語』筑摩書房
- 金谷武洋 2003b 「幻想としての学校文法」『大航海』47 号，新書館，pp.109-117
- 北原保雄 1985 「言語教育のあり方」『応用言語学講座 1 日本語の教育』明治書院，pp.3-18
- 清野隆 1997 「学校文法を検討する（1）：名詞」『年報いわみざわ：初等教育・教師教育研究』18 北海道教育大学，pp.51-56
- 近藤政美 2005 「学校文法における日本語の品詞分類に関する考察－中学校の国語教科書における代名詞の位置付けを中心にして－」『岐阜聖徳学園大学教育学部 教育実践科学研究センター紀要』第 5 号，岐阜聖徳学園大学，pp.137-158
- 砂川有里子 1991 「文法指導から見た日本語教育と国語教育」『日本語学』第 10 巻第 9 号，明治書院，pp.42-50
- 鈴木重幸 1972 『日本語文法・形態論』むぎ書房
- 橋本修 2008 「博物学としての言語事項教育」『筑波日本語研究』13 号，筑波大学大学院博士課程文芸・言語研究科日本語学研究室，pp.1-12
- 町田健 2002 『まちがいだらけの日本語文法』講談社
- 松崎史周 2005 「文法指導で養う学力とは」『全国大学国語教育学会発表要旨集』109 全国大学国語教育学会，pp.15-18
- 村木新次郎 2002 「第三形容詞とその形態論」『国語論究 第 10 集 現代日本語の文法研究』明治書院，pp.211-237
- 村木新次郎 2008 「日本語の品詞体系のみなおしー形式重視の文法から意味・機能重視の文法へー」『日中言語研究と日本語教育』創刊号，好文出版，pp.105-117
- 森篤嗣 2003 「国語科における教育文法について」『日本の文法教育 I』（平成 14-16 年度科研費基盤研究 C（1）「日本語教科教育文法の改善に関する基礎的研究 平成 14 年度中間報告書」（課題番号 14510444 研究代表者 矢澤真人）），pp.33-46
- 森山卓郎 1992 「日本語における推量をめぐって」『言語研究』101，日本言語学会，pp.64-83
- 森山卓郎 1997 「形重視」から「意味重視」の文法教育へー 21 世紀の学校文法へむけてー」『日本語学』第 16 巻第 4 号，明治書院，pp.8-17
- 森山卓郎 2002 『表現を味わうための日本語文法』岩波書店

森山卓郎 2003 「国語教育における「文法的思考」」『日本の文法教育Ⅰ』（平成 14-16 年度科研費基盤研究 C (1) 「日本語教科教育文法の改善に関する基礎的研究 平成 14 年度中間報告書」(課題番号 14510444 研究代表者 矢澤真人)), pp.47-58

森山卓郎編 2009 『国語からはじめる外国語活動』慶応義塾大学出版局

矢澤真人 1997 「構文論をどう見直すか」『日本語学』第 16 巻第 4 号, 明治書院, pp.18-27

矢澤真人 2003 「新しい教科教育文法にむけて」『日本の文法教育Ⅰ』（平成 14-16 年度科研費基盤研究 C (1) 「日本語教科教育文法の改善に関する基礎的研究 平成 14 年度中間報告書」(課題番号 14510444 研究代表者 矢澤真人)), pp.59-68

矢澤真人 2010 「国語教育の文法と日本語教育の文法」『日本語教育研究への招待』くろしお出版, pp.141-157

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

山室和也 2006 「文法研究と文法教育との接点—国語教育の立場から—」『日本語学会 2006 年度春季大会予稿集』日本語学会