



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	ハブ文法による言語研究と教育の連携
Author(s)	加藤, 重広
Citation	北海道大学文学研究科紀要, 126, 93(左)-117(左)
Issue Date	2008-11-28
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/34986
Type	departmental bulletin paper
File Information	KATOU.pdf



ハブ文法による言語研究と教育の連携

加 藤 重 広

1. 本研究の概要

本論は、日本語研究と言語教育との関係の確立・強化を念頭に、ハブ文法構築に関する調査結果を報告し、それを踏まえた提言を行うものである。本論の構成の概要は以下の通りである。まず、第2章において、いかなるハブ文法(hub grammar)を構築すべきかに関する基本的な考え方(中間文法との違いやハブ文法の定義など)を現状認識とともに述べ、第3章においてハブ文法によって連絡・連携すべき4つの主要な文法体系(研究文法・学校文法・日本語教育文法・外国語教授文法)の個々の問題点と現状を概観する。ついで、第4章においてハブ文法を構築する際に必要なこととして、ひな形として学校文法を下敷きにするのが適切と考えられることを述べ、あわせて、新時代のハブ文法を有効なものにするための環境整備について考える。第5章で全体を簡略にまとめる。

2. ハブとなる中間文法の考え方

言語学、特に応用言語学では、中間言語(interlanguage)という、第一言語(母語)とも第二言語(目標言語、あるいは、習得しようとする言語)とも異なる言語を想定することで、母語からの転移や目標言語からの干渉、習得規則の過般化などを説明することが行われている。本来、中間言語は理論的仮構かもしれないが、第二言語の言語体系がそのまま話者の認知機構に移

植されるわけではなく、学習によって徐々に再構築されるプロセスが考えられることから、実態を説明するためのモデルとしても有効だと考えられる。言語の体系性は、多少の相違を含みながらも基本的には各領域で同じように成立するので、音韻における中間言語のほか、形態や統語や意味における中間言語を想定することができる。このうち、統語的な中間言語を「中間文法」(intergrammar)と呼ぶことがある¹。本論が「ハブ的中间文法」と呼んでいるもの(以下、ハブ文法と呼ぶ)は、基本的な枠組みは同一であるが、理論体系として措定するもので、応用言語学的な中間文法(以下、単に、中間文法と呼ぶ)とは少しく異なる点もある。

2.1. ハブ文法と中間文法のちがい

中間文法もハブ文法も、特定の言語体系の文法ではなく、複数の言語体系を媒介する中間的な文法である点は共通しており、媒介的であるがゆえに、複数の言語体系間の文法を調整する役割を負う点も共通点として挙げることができる。

しかし、中間文法は、目標言語の文法を習得する過程で母語文法とのあいだに紐帯として、いわば自然発生的につくられたものである。中間文法と目標言語の文法のずれが目標言語における誤用の原因と見なされるので、中間文法(また、中間文法に見られる干渉・転移・過般化など)は正しい習得や運用を妨げるマイナス要因と見なされることもある。また、中間文法は目標言語の文法に対する不完全なコピーないし不適切な再構築と位置づけられ、メタ的な文法といえることができる。母語のもとで目標言語の習得の際に、理論的遷移域として想定される中間文法は、図1のように表される。

この種の中間文法は、個人の認知機構のなかに形成されると考えられ、原則として、異なる言語体系のあいだに個別に生じる。第一言語(L1)と第二言語(L2)のあいだに生じた中間文法Aが、L1と別の第二言語(L3)との

¹ このほかに、媒介言語の文法を中間文法と呼ぶことがある。この場合は、自然言語間の媒介であっても、プログラミング言語など人工言語の媒介であってもよい。

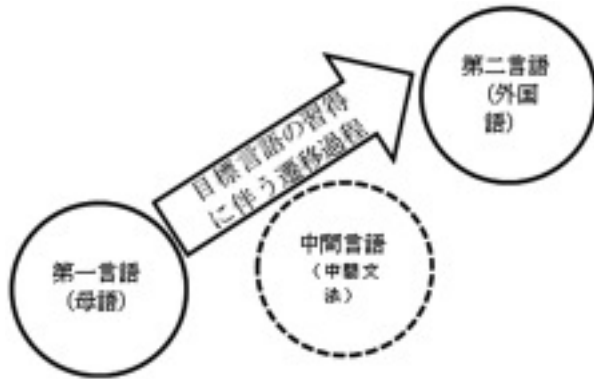


図 1

あいだに生じる中間文法Bに干渉することは考えられるが、L1やL2からの干渉である可能性も排除されない。

これに対して、ハブ文法は、自然言語としての日本語文法の体系と日本語教育などの教授文法、国語教育で用いる学校文法、言語学・日本語学などの知見・手法を用いて研究上構築する文法体系などをつなぐものとして、意図的につくりあげるものである。また、ハブ文法は誤用とは関わりないが、異なる文法体系間のずれを調整する緩衝域としての役割を持つ。異なる文法体系のあいだでは用語や位置づけが異なるため、同一の形式や要素であっても呼び名や理解の仕方が異なることがあり、同一の現象であっても解釈が異なることが多い。また、関心の偏りから深く議論されるところとほとんど扱われないところとのずれが非常に大きい場合がある。また、異なる文法体系間の関係も一様ではなく、ある場合には密接に関わり相互に参照しあうが、時にほとんど、あるいは、まったく関連性がなく、中には一方的に参照するだけの関係も想定される。つまり、個々の文法体系は個別に他の文法体系と関わりを持ちうるが、全体としては有機的な関連性を持って統合されてはいないのである。これは統合性が分断された状況とも言えるが、個々の文法体系が自立的で他の文法体系からの干渉を受けずに済む状況と言える（図2）。

本論が言うハブ文法は、異なる文法体系間のずれを最小限にし、分断され

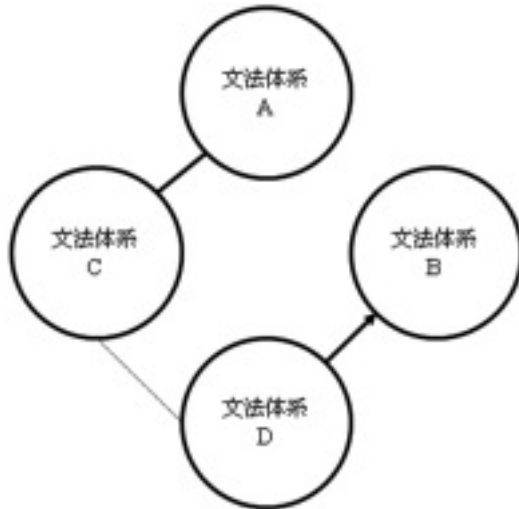


図 2

ているとも見える文法どうしをつなぎ直すという目的の下に構築されるものである。中間文法がメタ的なものであるのに対して、ハブ文法は相互性を持ち、他の文法に対してメタ的であると同時にハブ文法に対して他の文法がメタ的であることもある。

換言すれば、中間文法が目標言語の文法体系（や母語の文法体系）に従属的に存在するのに対して、ハブ文法は他の文法体系の理解を前提にする点からすれば従属的ではありうるものの、他の文法体系を統括し、俯瞰的に諸文法の全体像を示しうるという点では、他の文法体系に従属的なものとなしうる。ハブ (hub) を「中核」あるいは「基軸・中心軸」のように訳せば、諸文法の中心にハブ文法が位置づけられることがわかる。

2.2. ハブ文法の必要性と現状の理解

本論が構想するハブ文法がつなぐ文法体系には、本来、制限がない。しかし、いくつかの必要性に迫られている現状から、ここで言う「諸文法」の範囲は限定されることになる。結果的に、その内実をある程度具体的に示す必



図 3

要があると思われる。例えば、「食べている」をどう分析し、説明するかは、個々の文法によって以下のような違いがある。

この説明の仕方は、三者の違いを際立たせるために故意に相互にかけ離れた印象を与えるようにまとめたもので、必ずしもこれが一般的な説明だとは言えないが、同じものを対象としていても理解と説明の仕方が大きく異なることは容易に見てとれる。

研究文法と日本語教育では、「食べ」と「ている」に分節するが、これは「て

学校文法	「食べ」はバ行下一段活用 of 動詞の連体形, 「て」は接続助詞, 「いる」はア行上一段動詞の終止形
研究文法 ²	「食べ」は母音語幹動詞の語幹 ³ , 「ている」はアスペクト辞
日本語教育文法	「食べる」のテイル形, 「～ている」はアスペクトを表す

² ここでいう「研究文法」は、言語学あるいは日本語学などの研究における記述と説明を旨とする文法を便宜的に指している。

³ 母音語幹動詞の「語幹」は、加藤重広 (2007) の言うように、「被覆形」に対する「露出形」と見ることでもある。

いる」を機能的な単位として重視しているからである。しかし、「ている」を「アスペクト辞」と言われても、どういう要素なのかは判然としない。品詞の1つのカテゴリーであるにしても、あるいは品詞の下位のカテゴリーであるにしても、品詞体系の全体像が分からなければ、その位置づけは理解できない。しかし、アスペクトという機能を担う要素であることは明確であり、研究文法ではそのアスペクト用法の意味論的分析や統語構造、あるいは、語用論的な分析に主な関心があり、それが形態論や品詞体系においてどう記述すべきであるかにはあまり関心がない、というのが実情だろう。加えて、「ている」が文法化 (grammaticalization) によって「て」と「いる」が統合されることで生じたと説明することは可能であり、分類上は「助動詞」というカテゴリーに含めるのが妥当だと見てよい。

一方、日本語教育における文法は、日本語を母語としない者が日本語を正しく運用できるように習得させることであるから、「～ている」の用法として教授するほうが必要な知識を効率的に習得させられると考えるのは自然なことである。いわゆる接続助詞の「て」の用法を別に教え、動詞「いる」の意味と用法も学ぶことが必要だが、両者を機械的に合算しても「ている」の意味や機能はわからない。とすれば、「て」や「いる」と関連づけて「ている」を教えることは、迂遠な教授法だとの非難もやむを得ないだろう。また、実用的な観点から見れば、外国語習得に際して学術的に厳密で精密な理解を強いる必要はないとも言える。

研究文法は、正しく日本語の文法を理解し、記述するためのものと見てよいが、文法の枠組みはいくつもあり、どういう枠組みに基づくか、何の解明に重点を置くかで、ときにまったく異なったものになる。例えば、「山が見える」の「が」の用法を時枝誠記 (1950: 235-8) では「対象語格」とし、久野璋 (1973: 28) では「が」に総記と中立叙述⁴と目的格の3つの用法を認める。

⁴ 総記と中立叙述が認められること、それが述部の性質によって分布を変えることは、久野 (1973: 35) によると、Kuroda (1964) によって初めて指摘されたという。その後も、北原保雄 (1984) のようにこの2用法を「が」に認める立場は少なくない。

もつとも、総記と中立叙述は、半藤英明(2006:37-60)が検討しているように、文脈との関係や構文における情報提示機能の観点から捉えるべきものであり、目的格のように格(case)として見るべきではない。また、時枝(1950)などが「が」を目的格とする場合、形態格の「が」の意味格として「目的格」を認めるかという問題として、現在では議論することになるだろう。加藤(2005)ほかが指摘するように、「山頂が見える」は、「山頂」の状態や属性を表して「見える」と解釈することができ、「山頂を観察する」が「山頂を観察できる」のように可能文など述部が状態性を持つと「が」が使える現象と一致している。つまり、対象物・目的格だから「が」を使うわけではなく、述部が状態性を持つと対象物・目的格であっても「が」が使える、昇格ライセンスと見るべきなのである。

しかし、種々の研究の成果は散発的ななされ、その時どきの研究手法の流行などに左右されて、信頼できる報告や優れた洞察が埋もれたままになっていることが少なくない。それなのに、研究成果は次々に積み上げられていく。成果を形にして、計量しやすくすることが時代の要請である以上、研究者個々に責めを帰すことは酷であるが、マクロ的に研究状況を捉えた場合、うまく連絡と連携がなされず、成果の産出量に比して無駄が多い現状は早急に改善しなければならない。

状況の改善のためには、ある程度のスケールの人的資源を投入して、これまでの言語研究の成果を整理し、相互の連絡を有機能的に形成する必要がある。また、それは研究史、具体的には文法に関わる日本語学史や言語学史としても利用可能なものであることが望ましい。その成果は、異なる文法のあいだの連絡をうまく取り持つ《広義のハブ文法》になりうる。本研究は、このハブ文法の必要性を確認するとともに、長期的な視点を持って今後進むべき方向性を模索したものだと言える。

3. 諸文法間の連絡を可能とするハブ中間文法のすがた

いくつかの異なる文法体系の連絡を可能にするハブ文法を理論的に構想す

ることは難しくないが、これを具体化し、有機的なものとして作り上げるには高いハードルがいくつかある。本論は、ハブ文法構想を提唱するものであるが、その具体化の方向性をさぐることに伴う問題点を明確にするという準備作業の段階まで進めておきたいと考えている。まず、現時点における日本語文法のハブとなる文法を構築するにあたって、ハブによってつなぐ文法体系には、前掲図3にあるように、①研究文法、②学校文法、③日本語教授文法、④外国語教授文法、が考えられる。この中で、実は④外国語教授文法は、初等・中等教育における英語などの教授に関わる文法をその典型として想定しているもので、厳密に言えば、日本語文法ではない。しかし、「現在進行形」など初級の英文法の用語の習得率が高いこと、これらの外国語教授文法が、外国語習得のための学校文法としての性質が強いこと、文法教授のありかたに对照言語学的な視点が含まれていること、初めて触れる外国語（第二言語）の文法が母語の文法を客観的に捉える上で重要な意味を持つと考えられること、学校文法としての日本語文法（国語教育における国文法）と連携していく可能性をさぐるべきであること、以上の5点を理由に、つなぐべき文法体系の一つに数えるべきだと判断した。

本章では、個々の文法体系のありかたと検討すべき課題や問題点を概観していく。

3.1. 研究文法のあり方

研究文法は、研究者個々人が独自に枠組みを設定することも可能であり、普遍的な研究手法があるわけではないが、代表的なものをいくつか挙げることができる。二十世紀前半は、山田孝雄（1908）、松下大三郎（1930a）を代表とする網羅的な文法体系が発表され、その影響力はその後の種々の文法体系にも大きな影響を与えた。両者とも解釈文法としての性質が色濃いが、近年仁田義雄（1997）などに代表される記述文法が主流になっており、これは旧来の談話文法の関心やテーマも取り込むようになっている。記述文法は、国語学の流れを汲んでいるものの、早い時期から言語学的知見を取り入れており、現時点では、日本語を対象とする言語学的研究と大きな違いがなくなっ

ている。近年、小林隆・佐々木冠（2006）に見るように方言研究に通言語学的知見を取り入れる方向性も見られ、研究文法のシームレス化が進んでいるとも言えよう。

一方で、予備知識を要する理論系の文法研究（例えば、生成文法や概念意味論など）は記述文法に比して予め枠組みを明示する必要があり、枠組みに関わる基礎知識がなければ十分に内容を理解できないことも考えられる。認知言語学系の研究も予備知識を必要とするという点では変わりがないが、生成文法などに比べれば、それほど要求度が高くないと見ていいだろう。これらの領域は全面的に連絡があるとはいえないが、部分的には連絡が見られ、相互に成果を活用している研究が見られる。この傾向は今後も続いていくと思われる。しかしながら、個々の研究手法の内部でも分析方法の改善や理念の革新は生じる上、成果の活用タイムラグが生じることから、全体が完全にシームレスになるとは考えがたい。成果がすぐに自在に活用できる状況は理想であるが、個々の研究の自立性が担保されている状況では、異なる枠組みのあいだで相互の自由な交通が確保されていないことは、やむを得ないとも言える。この点は、現時点で更に改善策などを検討する必要はない。

3.2. 学校文法のあり方

橋本進吉（1937）『改制 新文典 初年級用』では、冒頭の「例言」で次のように述べる。

本書の著者は、現時の小學校の實際と社會の實情とから觀て、中學校の國文法は口語文法から始め、之を基礎として文語や古文の文法に進むのが最自然な最適な方法であると信じ、昭和六年、この方針の下に國文法教科書「新文典」の編纂を試みましたが、今回の改正によつて、第一學年に於ては口語文法の大要を授ける事と定められましたのは、豫ての愚見と合致するものでありまして、國語教育の進歩の爲に喜ばしく感ずる次第であります。

つまり、まず身近な口語文法を学び、その体系をそのまま活かして文語文法を学ぶという順序が想定されている。このことは、同じく橋本進吉(1938)に「本書は、口語文法の知識を基礎にして文語文法に進む方針を執り」とあることから確認できる。教科書としての利用も想定している大槻文彦(1897)は基本的に中古の日本語を対象としていることを断っているが、明治期ではまだ文法とは文語文法にほぼ限定されていると言ってよいだろう。山田(1908)は口語も例文に挙げているが、やはり主たる対象は文語であり、口語の重要性を明確に説いた初期のものは松下(1930a)であろう。その「はしがき」には、「標準日本文法は文語を主とし口語を従としてあるから」とあるが、同年に松下(1930b)が刊行され、口語文法の重要性が認識されるきっかけになったと見てよい。

平安時代の日本語を典型とする文語文の場合、読解することで意味がわかれば十分であり、文語文を書くことまでは求めていない。つまり、「読み」に徹する受動的な「解釈」能力の養成だけが文語文法の目的である。明治期にあったのは、そのまま文語文法を学ぶという形であったものが、昭和初期には口語文法の重要性が認識されることで、まず口語文法を学び、その枠組みを利用して文語文法を学ぶ形に転じたのである。その際に、日常的に用いる話しことばであり、書きことばである口語を発信に用いること、つまり、表現のための口語という面は、口語文法からは切り離されていた。口語文法を学ぶことで、作文能力を高めるということはほとんど唱えられることがなかったようだ。結局、口語文法は、口語を知るための文法ではなく、文語を知るための手段として、文語文法に従属することになってしまった。本論は、歴史的事実を特に問題とすべきだとは思わない。しかし、過去に与えられた口語文法の性格が、その後半世紀を経ても検証されることがなく、大きく変わっていないのだとしたら、それは問題であろう。

解釈文法は、テキストの読み解きに必要な知識を便宜的に与えることが最低限の条件であり、読解作業に対して実用的であることが求められる。この場合の「実用性」は、効率的に解釈ができるということでもあるが、それは裏を返せば、言語の構造や原理の本質から目を遠ざけることにもなる。本論

は、紙幅が限られているので、細かな分析と検討は他に譲るが、ここでは2つ取り上げておこう。品詞のうちでも、口語文法の従属性が強く表れていると思われるのが、形容動詞と連体詞である。

形容動詞は、よく知られているように、これを品詞のカテゴリーとして設定しない立場もある。文語の場合は、語尾の「なり」「たり」が助動詞の「なり」「たり」と起源的にも機能的にも重なるが、大きくりに分解する上で形容動詞は有効である。例えば、「静かなる夜」は、形容動詞を立てれば、「静かなる」という形容動詞連体形と「夜」という名詞に分けられ、前者は「寒き」のような形容詞連体形とパラディグマティックな関係にあることから、属性や状態を表していると簡略に理解できる。形容動詞を立てずに「静か」という名詞（あるいは別の要素と扱ってもよい）と「なる」という助動詞連体形に「静かなる」をわけるのはいかにも非効率的である。「なる」の機能を「断定」とした場合、それをきちんと説明しようとする、連体修飾における陳述性の問題など、難解な説明が必要になる。これらのことは、日本語の統語構造と機能の本質を考える上では有効であるが、「静かなる夜」の意味を理解する上では特に必要がない。教授に費やせる時間が限られている以上、いずれを優先すべきかは議論の余地がない。

従って、文語文法が形容動詞を品詞として立てることにそれなりの理由と意義があると認められる。そして、機械的に形容動詞の語尾はナリ型では「なり」、タリ型では「たり」の部分であり、それ以外を語幹と指定しておけば、活用の習得の負担も小さくて済む。記述を重んずる言語学の立場からは、活用しない部分を語幹とし、活用する部分を語尾と定義するのであれば、「静かなり」の語幹は「静かな」であり、語尾は「り」であるとしてもできる。しかし、「静かなり」を「静かな-り」と分節することは単純に直感に反する。直感に反することを習得させるのは手間がかかり、なかなか大変である。解釈文法が解釈を容易に効率よく進めることを第一義とするのであれば、学術的な定義に忠実であることで、解釈文法の習得の負担が増すのでは、本末転倒であろう。

連体詞については、加藤(2008a)が詳細な分類をしているが、本来的な「語」

と認めがたいものであることは、論を俟たない。例えば、「^{あく}翌る日」と用いる「あくる」は「明く」の連体形「明くる」の転じたものであり、「この人」と用いる「この」は「こ」と「の」という2つの形態素に分解することが可能で、後者は助詞の「の」と見なすことができるだろう。「こ」は「これ・ここ」などの/ko/で、指示に関わる機能を有するが、いまでは自立的な形態素ではない。記述言語学では、/ko/という形態素をたてて枠組みを作ることになるが、古典の文章を解釈するのであれば、「この」を連体詞とするだけで十分であり、細かく分解してもそれに見合うだけの利点が考えられない。橋本進吉(1959: 119-122)は連体詞⁵を立てているが、「この」の「こ」が現代語では単独で指示詞に用いないことを述べている。文語では「こは…」のように単独でも使えたのだから、代名詞として扱うことが可能だ。「あらゆる」「いわゆる」は既に語彙化(lexicalization)が進んでいるが、分解して形態素ごとに扱うことも不可能ではない。つまり、連体詞という品詞は、文語では言うに及ばず、口語においても設定しないことが可能なのである。それでいて、連体詞を設定するのは、細かに形態素に分解することが煩瑣であり、語彙化しているものをそのままの単位で扱うほうが簡便であるという、便宜的な理由による。

もしも、日本語の言語的な本質を理解することに重点を置くのなら、形容動詞も連体詞も品詞として立てずに、連続的な品詞の実態と歴史的な変化としての文法化・語彙化を理解させるべきであろう。しかし、限られた時間の中で古典の文章を解釈する能力を会得させるには、形容動詞や連体詞といった便宜的措置を講ずるほうが効率的で無駄が少ないということになるわけである。

3.3. 日本語教育における文法のあり方

さきに述べたように、日本語教育の目的は、日本語を母語としない学習者

⁵ 橋本(1959)では「連体詞」ではなく「副體詞」と称しているが、これは松下(1930: 310 ff)の「副體詞」を継承したものであろう。

に対して日本語の運用能力を獲得させることである。日本語を母語（＝第一言語）として習得する際に、文法用語を使って理解することはほとんどないことからわかるように、文法的概念や文法用語を使って学習させることは時に無用な負担を強いることになりかねない。日本語を母語としない児童生徒の日本語学習では文法用語を使わないパターンプラクティスなどが主となるだろう。また、それぞれの母語の言語知識の習得が済んでいる成人の学習者についても、極力文法用語は避けるのが望ましいことは議論の余地がない。

しかし、最低限「名詞」「動詞」「形容詞」などの品詞名は用いる方が効率的な場合がある。通言語学的には、Bybee (2006) などの言うように、どの言語にも名詞と動詞は存在するが、形容詞は両者の中間的な品詞でこれを持たない言語もあると考えることが多い。日本語の形容詞としては、「赤い」「寒い」「恐い」など、基本形が「イ」で終わる狭義の形容詞（日本語教育ではイ形容詞などとすることが多い）のほかに、いわゆる形容動詞（同様にナ形容詞などとすることが多い）を認める立場があり得る。「形容動詞」は、文語において形容の意味を持ち、ラ変型の活用を行う「静かなり」「堂々たり」などを指してつくられた名称であるが、加藤 (2003a) などに言われるように、現代語では「動詞」の類と見なしがたいので、現代日本語に関しては不当な名称である。

名詞と動詞と形容詞以外の品詞カテゴリーを設けることが、学習者にとってそれほど大きな負担になるとは限らないが、一般性のある品詞体系として、名詞・形容詞・動詞を立て、形容詞の下位区分として狭義の形容詞といわゆる形容動詞を含める方が、学習者にとってはわかりやすいであろう。しかし、この区分は、一般言語学的な見解とは同一だとは必ずしも言えないのも事実である。言語学的に見れば、八亀 (2007) などに言うように動詞と狭義の形容詞は近く、加藤 (2003a) などに言うようにいわゆる形容動詞と名詞述語は形容動詞というカテゴリーを廃すべきと思わせる程に近いが、連続性を重視しては効果的な教授に差し支える可能性が高い。

また、第二言語の教授については、言語学的記述の正当性・妥当性とは異なる便宜的措置を講ずる必要がある。ここでは、①単純化、②規範化、の2

点を指摘する。

ここで言う①単純化は文法教授の際には教授事項の選別と序列化の作業となる。例えば、多くの文法事象は実態として極めて複雑で単純化できない面を持つものであるが、記述的な正確さや精密さを重視して、複雑な事象をそのまま教授すべきでない場合がある。特に、初級の学習者に対して、いかに整理されていても複雑な事象をそのまま教えることは、習得の上で混乱を来すなど不合理な面が多い。

- (1) 日本語の「た」は、過去を表す。
- (2) 太郎は、昨日、公園を散歩 {*する/した}。
- (3) 太郎は、明日、公園を散歩 {する/*した}。

「言った」「散歩した」と用いる「た」を(1)のように教授することは、言語学的記述としては不合理であるが、(2)(3)のように、「昨日」「明日」といった時称詞を伴うことで明確になるように過去の事象を述べる場合には「た」が用いられるという、一般化が可能だ。過去の事実を述べる必要は、初級学習者においても大いに考えられるので、(1)のように教授することは初級レベルでは便宜的な措置として認めないわけには行かないだろう。

しかし、よく言われるように(1)は常に成立するわけでない。(1)が有効でない場合は、2つのケースに分けることができる。それは、(a)「た」が過去を表さない、(b)過去の事象を表すのに「た」を用いない、という2つの場合である。

- (4) 全員が揃った時点で、書類を配る予定です。
- (5) 確か、明日の午後は、会議があつたな。
- (6) 窓を開けると乾いた風が吹き込んでくる。
- (7) さあ、どいたた、どいたた。
- (8) 私は、去年二度ばかり、その人物に会っている。

(4)-(7)の「た」は過去を表していると思わせないもので、(a)のケースにあたる。(a)は、言い換えれば、「た」が過去以外の用法で用いられている場合であり、加藤(2006)では、(4)を完了、(5)を思いだし⁶、(6)を形容表現化と分類しているが、この種の用例は確かに「た」が過去でないもので(1)のように教授すると、矛盾が生じる。(7)も同じく過去でない「た」の用例であるが、場面的に命令・依頼・勧奨とわかる際に用いられるもので、「た」の用法のなかでは最も周縁的なものである。このため、論者は「た」に命令の用法があると記述するのは妥当でないと考えるが、精密な記述を行う際には(a)の用法として、完了・想起・形容表現化に命令を加えるやり方もあり得るだろう。

(8)は、経験・記録用法あるいはパーフェクティブなどと呼ばれることのある「ている」の用法であるが、これも「ている」が、動作の完了後(=終了限界を越えたあと)の状態、もしくは、動作の未完了の(=開始限界を越え、終了限界の前にある)状態を表すとするような、伝統的な記述から漏れてしまうことになる⁷。「た」を使っていないのに、過去の事象を表している(b)のケースと見てよいだろう。(8)は「た」を用いていないが、「その人物に会う」という事象は過去にあったこと(=経験)として表されており、(8)を「会っていた」としてしまうと、経験を述べる視点が(発話時から見た)過去の一時点に置かれることになる。逆に言えば、(8)は「た」を用いないことで、発話時から見た経験を表していることになり、「た」の有無は発話時よりも過去かどうかの表示に関わっていると言えるから、その点で「た」を過去と記述することは可能だが、事象の過去・前時性(anteriority)と視点の過去・前時性は概念的にも異なる。もちろん、初級学習者に教授するには不適切だと考えられる。

先に、日本語教育では①単純化が便宜上行われざるを得ないとしたが、初級学習者には例えば(a)や(b)に属する用法は教えないでおくという「選別」が

⁶ 加藤(2008b)では、「長期記憶参照マーカ―」としている。この種のタはテンスやアスペクトとは扱いにくく、モダリティと見なすことになるが、{+状態性}の述語に付くなど意味的な制限がある。

⁷ 加藤(2007)では「外的アスペクト」と呼ばれている用法である。

必要になる。選別した結果、初級で教授しなかった事項をカリキュラム全体から除外するならば選別は「排除」となり、排除しないのであれば教授する事項に優先順位を与えるといった「序列化」が必要になる。序列は、学習事項の配列や教授時間の配分など現場での進行や判断を反映する必要がある。例えば、(6)のような形容詞化の用法は連体用法でしか見られず、述定となるときは「ている」で置き換えられるから、知識を整理して習得させるには、金田一(1950)などで言う第四種動詞を習得した後のほうがよい。「もう食べた」の「た」を完了のアスペクトとし、「昨日食べた」の「た」を過去のテンスとするような区別は、述定の「た」がおおむね過去の事象と説明できることから、単文のみを扱う初級では「タは過去を表す」とする便宜的措置は許されるであろう。

しかし、全体が未来における事象である中で使われているものは「タ＝過去」という単純な記述に背馳するため、完了アスペクトとして教授するか、「…た後」「…た時」のように形式ごとに分けて教授するか、種々工夫の余地はあり得る。いずれにせよ、複雑な言語事象を初学者にそのまま教えることは教授上の負担が大きだけでなく、習得者の負担や成功率から考えて避けるを得ない。選別による排除と序列化を前提にした単純化が不可欠になる。

日本語教育の観点から重要な便宜的措置として挙げた第二点は、規範化であった。言語教育における規範化は、どの言語の教授についても必要であることは論を俟たないが、②規範化は時に①単純化と深く関わることもある。

(9) イタリア語 {を/*が} 読む

(10) イタリア語 {を/が} 読める

言うまでもなく「読む」は他動詞であるから、(9)に見るように読む対象と解釈される「イタリア語」はヲ格標示が付され、ガ格は不適格となる。しかし、可能や希求など述部が《状態性》を帯びるとガ格も適格になる。加藤(1996, 2008c)で昇格と呼ぶ現象である。「読める」は可能の意味を持つという点で《状態性》を有しているが、これは《他動性》と両立しないわけではなく、「読

める」には両方の意味が共存することができる。(10)を中立的に見ると、ガ格のほうが自然でヲ格のほうがやや不自然と判断されることが多いが、これは《状態性》の解釈が強く、特定の文脈が与えられなければ昇格させるのが無標だからだと考えられるが、文脈によってはむしろヲ格が自然に感じられるケースも多い。

この文法事象を教授するときには、「可能の意味を持つ述語では、ヲ格標示を受ける目的語がガ格標示も可能になる」(つまり、いずれでもよい)とするか、「ヲ格からガ格になる」(すなわち、ガ格標示が適格でヲ格は不適格)のようにするか、おおまかに二つの方法のいずれかを選ぶことになるだろう。前者はより実態に近いが、どっちでもいいのであれば、(10)はヲ格で問題がないので、ガ格に昇格させるという規則はあくまで参考に学ぶ程度でいいことになる。結局、習得すべき事項としては、弱い動機付けにならない。一方、後者であればヲ格が必ずしも不適格ではないのに、過度に規範的にガ格を使わせることになるという点で、実態に合わない⁸が、習得すべき事項としては強い動機付けを与えられる。

前者は、複雑な事象をそのまま示すことで、2つの原理が拮抗している状態を教授するという点で、初学者には負担が大きい。後者は、単純化されている上に習得の動機が強められ、学習効果が見込まれる。しかし、あくまで後者は便宜的な措置である。文法を教授することは、学習者に規則を習得させることとほぼ重なるが、①単純化は時に②規範化を必要とし、②規範化はときに①単純化を必要とする相互依存の関係にある。単純化と規範化は、既に繰り返しているように、文法の教授においては初級学習者に対する便宜的な措置である。便宜的な措置が便宜的な措置でありうるためには、その後中級や上級で、便宜的な措置を解除するように、再整理された文法事象を教授する段階が必要である。

⁸ 現に、この種の規範によって習得した学習者の中には、日本語母語話者が「イタリア語を読める」のように使うと、「間違っている」と感じたり、誤用と指摘したりするものが多く見られる。

例えば、初級で(11)(12)のように教授したならば、中級などその後のある段階で(13)(14)のように教授し直して、中間文法に修正を加える必要がある。

- (11) イタリア語を読む → イタリア語が読める
- (12) 可能動詞や可能の意を含む述部に対しては、ヲ格はガ格に昇格させる。
- (13) イタリア語 {を/*が} 読む → イタリア語 {を/が} 読める
- (14) 可能動詞や可能の意を含む述部に対しては、ヲ格はガ格に昇格させることができる。
- (15) 太郎にイタリア語 {*/を/が} 読めるわけない。

実地の教授においては、最初から(11)–(14)を教授することが可能であるが、(15)のように動作者を表す名詞句が二格標示を受けるとヲ格は完全に不適格になる。また、(15)のように《動作主＋二格》《対象物＋ガ格》《可能動詞》という構文は、否定平叙文や（肯否とも）疑問文では通例成立するが、肯定平叙文では不自然になり、成立しない。この種の発展的事項とどう組み合わせるかなど、便宜的措置はカリキュラム全体（教授プラン）でどう整合性を持たせるかの見通しがあって初めて有効性が担保されるものだと言える。この種の課題は、教授の対象となる他の文法体系でもある程度見られるが、もっともこの課題が先鋭化するのが日本語教育だと考えてよいだろう。

3.4. 外国語教育における文法

ここでは、日本の初等・中等教育における英語教育をハブ文法の観点からどう捉えるべきかを考える。中学校・高等学校における英語教育のあり方を見ると、かつて訳読と文法（いわば「読むこと」）に重点を置いていた英語からいわゆる「発信型」の英語として話すことや聞くこと（oral communication）、また上級レベルでは書くことに重点が移行してきているという⁹。この

⁹ 本論における中学・高校の英語教育また国語教育には、詳細なインタビューにご協力い

変化とゆとり教育の流れもあり、かつてほど習得する語彙のレベルと数についての要求が高くないこと、文法用語や概念よりも運用を重視すること、大学受験に必要ななければ基本的な英語に親しみ、慣れる程度で十分だとする雰囲気があることという。また、かつては文学作品など部分的に難解な表現や高級な文体を特徴とする文章に取り組むこともあったが、近年エッセイやノンフィクションあるいは新聞などの文章など、比較的現代的な課題を対象とする英文を教材とする傾向があるが、この傾向が高校生などでは学力の二極分化に拍車をかけているとも思われ、読むことに重点を置くかつての英語教育のほう望ましいと考える教員もあり、今後の動向については予測できない面もあるようである。

全体として文法教育の占める比率が低下し、文法のプレゼンスが後退している感があるが、それでも「時制」「進行形」「完了形」「仮定法」などの用語と概念は習得しなければならない項目であり、高校までの英語教育では教授されているという。しかし、「時制」は時に「テンス」と教授されることはあっても、「アスペクト」(aspect)は一般的に教授されておらず、仮定法に対して直説法 (indicative) は言及することはあっても、用語としては習得する必要がないと見なされがちだ(加藤 2003b)。また、法 (mood) と関連づけて、法助動詞というカテゴリーは使うことがあるが、習得をそれほど重視しているわけではなく、助動詞については will, can, should など個々の助動詞の用法が重視されているという。

中学校での教授内容のうち、There is NP. などでは構文形式を理解すればよく、受動態なども「態」(voice) の概念がよくわからなくても「受身」であることがわかれば、重大な支障がないため、文法用語として教える必要はないものは限られている。主語・述語・目的語などは、小学校の国語などで学ぶため改めて説明しないこともあるが、SVO などの構文を理解する上で

ただいた現場の教諭の方々から得た情報が反映されている。しかし、情報提供者のご希望により、特にご協力賜った方々の名前は特に記さない。また、言うまでもないが、内容についての責任は情報提供を受けてそれを集約した報告者に一に帰すことを明確にお断りしておきたい。

は問題にならないようだ。但し、「補語」(complement)は中学の英文法で新たに導入される用語で広く用いられているという。この用語は、加藤(2008d)でも取り上げているように、主語や目的語を指して用いられることもあるが、学校英文法における補語は構文を完全なものにする上で必要とされる要素で、主語でも目的語でもなく、主語か目的語かのいずれかとネクサス(主述)関係をなす要素として扱われる。

後述するように、本論は、多くの日本人にとって英文法がはじめて体系的に習う文法であり、母語である日本語を相対化して捉える上でも重要な役割を果たすので、ハブ文法構築の観点から国文法や他の外国語の文法と連携することが必要だと考える。詳しくは、加藤(2008 d)で述べているが、4.2. 節でも言及する。

4. ハブ文法の構築に向けて

ハブ文法(hub grammar)は、2.1. 節に述べたように、分断されているいくつかの文法体系を連絡する上で重要な役割を果たすが、ハブ文法は単なる紐帯ではなく、諸文法体系間の緩衝帯ともなるような自立的な文法である必要がある。それぞれの文法体系のあいだでは単に用語などが異なるだけではなく概念や枠組みが大きく異なることがありうるので、用語対照表のようなものではハブ文法にならない。ハブ文法は、それ自体が1つの自立的・自律的な文法体系として構想されねばならない。

前章までに、実際に検討すべき文法体系として、①研究文法、②学校文法、③日本語教授文法、④外国語教授文法を挙げ、順次検討してきた。①はその内部にいくつかの異なる枠組みがあり、最新の成果を取り入れながら変化していくので、他の文法体系に比べて相対的に安定性が低い。②③④は対象や目的の違いこそあれ、教育・教授に用いられる文法で、その意味では方向性や哲学を部分的に共有している。多くの日本人が、初等・中等教育で触れるのは②と④であるが、④は一般的には英文法として教授されるもので、いくつかの理由でこれをハブ文法のひな形とはしにくい。まず、初等・中等教育

では、理論上④はいくつかの外国語の文法のうちの1つとして英文法が教授されているに過ぎない。現実的には、英語以外の外国語を考慮しなくてよい程の独占状態であるが、あくまで英語が1外国語として位置づけられている点を重く見ることにする。また、前節で見たように、近年、オールラコミュニケーション重視の潮流が強まり、体系的な文法学習がなされない傾向が見られる。従って、外国語文法の典型として英文法を立てることに一般言語学的な立場から躊躇せざるを得ない。

本論は、いくつかの理由から②に基づいてハブ文法を構築することを提言する。以下に詳しく述べたい。

4.1. ハブ文法の基盤としての学校文法

学校文法は、詳細を学習指導要領で規定しているわけではないが、おおむね橋本文法を基礎に一般的な形に整備されている。学校文法の文法体系には、以前より多くの批判があり、問題点も指摘されているが、学校文法が学校文法である以上、回避できない問題点もある。例えば、現行の学校文法は形態論に基礎を置くあまり、意味や機能の記述や説明が不十分だと指摘されることがあるが、さまざまな学力レベルの生徒児童に教授することを考えれば、形態によって機械的に区別ができるほうが望ましいとも言える。意味的・機能的な分析に重点を置き、やや複雑な手順で分類や判断しなければならない文法は、基礎学力に不安のある生徒にはハードルが高く、一般的な教授には向かない。つまり、初等教育における文法とは、可能な限り一律の機械的判断が適用できる形態中心の文法が望ましく、形態だけで判断できない点について意味的・機能的な判断を適用するという手順であるべきである。また、機能や意味に関する判断もできる限り機械的に処理できることが望ましい。現行の学校文法は、形態中心の文法という基準を満たしており、その点で学校文法には向いていると言えるだろう。

本論では、これまで学校文法が日本で数十年にわたり教授されてきたという事実を踏まえ、共有しやすい条件のいくつかを備えている点も考慮して、ハブ文法の基盤として学校文法を活かすことを主張したい。しかし、このこ

とは、現行の学校文法をそのまま横すべき的にハブ文法にするという乱暴な提言ではない。ハブ文法のたたき台、あるいは出発点として学校文法を活用するということに過ぎない。ハブ文法は他の文法体系との連絡能力が必要とされるから、構築の過程で必要な修正は加えることになる。結果的に、学校文法とは似ていないものになっても、ハブ文法として求められる姿であれば、そのありようには合理的な根拠があると言える。

紙幅の都合で本論では詳細に論じられないので別の機会（加藤（2008a）など）に譲るが、現行の学校文法は、文語文法に従属するものとして口語文法を位置づけていたことを改めて、文語文法から独立した口語文法を新たに構成し直すべきであり、その際に、口語文法は英文法などとの連携が図りやすいように、共通化できる文法概念や文法用語の整理を行うべきだと考えている。しかし、学校文法（口語文法）はそれ自体が自律的なものであるから、連携や連絡のために調整しすぎることは控えるべきである。また、口語文法が文語文法の支配下から英文法の支配下に変わるだけでは、その自立性は確保されない。

本論の主張は、学校文法を基礎にハブ文法を構築していく過程で、再度新たな学校（口語）文法を構成し直し、可能な限り他の文法体系との連携が容易になるように工夫することで、新時代の学校文法を組み直すということにある。もちろん、文法事象のなかで何が重要かは、それぞれの立場や考え方によって異なるが、学校文法が母語である日本語を相対化して捉え、他の文法体系との連携に有効にはたらくように、衆知を集めて練り上げていくことが必要であろう。また、これまでの枠組みを検証することなく継承することは非常に容易であり、一方、それに伴い、怠惰であるという批判も免れないが、かといって、数十年にわたって継承されてきた枠組みを変えるには相当な負担が伴い、時間もかかり、また内容とは別に変えることに伴う抵抗も考えられる。新たな学校文法は、数十年の教授に耐える堅牢さが必要であり、旧来の学校文法に比べて圧倒的に優れたシステムとなっていることが求められる。学校文法を下敷きにハブ文法を構築するプロセスは、ひるがえって、新たな学校文法を構築する準備段階とも位置づけられるのである。

4.2. ハブ文法構築のための環境整備

先に述べたように、外国語が海外の進んだ知恵を取り入れるための手段であった訳読の時代とは異なり、海外にみずからの考え方を伝える手段としてのコミュニケーションツールとされる時代である現代では、従来の学校文法の習得はパターンプラクティスなど別の方法でも代替可能とする専門家もいる。言語習得においては、文法の学習もあくまで手段の1つに過ぎないので、文法を絶対視する必要がないのも事実である。

新しい時代のハブ文法は、母語としての日本語の構造やしぐみを観照する手段や契機ともなるが、多くの言語や言語世界への導入ともなりうるものであることが望ましい。ハブ文法は、外国語の習得や古典作品の解釈など多様な言語学習を手助けする facilitator となることが理想的役割だと言えるわけである。そのためには、英語だけでなく、ある程度の学習者が見こまれる外国語の文法が習得しやすくなるように、用語の共通化や差異の明確化などの作業が必要になる。例えば、3.4. で述べた「補語」は英文法では初級段階から用いるが、国文法でも中級以上では使うことがある。しかし、また、フランス語の初級文法では目的語を目的補語のように呼ぶのが一般的だが、学校英文法の補語には目的語を含めないのが一般的である。表面的な差異としては、ドイツ語では時称が一般的だが、英文法では時制が一般的であり、独仏では複合時称のような言い方もよく用いる。英文法では現在完了を複合時制とは通例言わない。これらは、個々の言語ごとに教授慣習として確立しているものもあるので、簡単に変えることはできないことも多いが、一般的な用語や概念をハブ文法で説明し、個々の差異や差分を個別文法で説明することができれば、効率的に多くの外国語を学ぶことが可能である。この意味で、ハブ文法は、個々の文法を無理に変えることなく、相互の交通を可能にすることができるものとなると言える。

ハブ文法は、おおむね伝統的な意味での「文法」を念頭に置いているが、言語知識としての広義の文法と考えるのであれば、日本語の音声を客観的に捉える学習もこれに含めたい。第一言語の発音は方言の差異を棚上げにすれば、誰も困ることがないので、相対化して捉える必要がない。しかし、外

国語の発音がうまく習得できない原因が母語の発音のしくみがよくわかっていないことにあるケースは珍しくない。オーラルコミュニケーションに傾斜する時代には、より流暢な外国語の習得のためにも、母語の音声について理解を深めることは非常に重要であろう。ハブ文法にこれを付加することを最後に提言したい。

5. 終わりに

言語の研究にとどまらず、あらゆる領域の研究において高度化と細分化は同じ車軸の両輪として連れ立って進んでいく。その結果、非常に近い研究であっても、相互の連絡が分断されてしまい、専門家のあいだでも十分に理解されない状況が生じる。この種の現象は、ひろくどの分野でも見られるが、言語の研究や教育も例外ではなく、「文法」に限定してみても、高度化と細分化は相互の連絡を分断する形で作用する。分断は各研究の自律性を担保すると見ることもできるが、まとまりを失うことは非効率性にもつながり、全体としては望ましくはない。ハブ文法は、分断を解消し、全体を俯瞰することで、知の統合性に寄与すると思われる。文法や言語の研究だけでなく、他分野への洞察を提供できるように研究を進めていきたいと考えている。

【注】本論文は、2006 年度第 2 回博報「ことばと文化・教育」研究助成を受けた「日本語研究と言語教育との関係のためのハブ的中間文法の基盤確立」（研究代表者・加藤重広）の研究成果の一部である。

参考文献

- Bybee, Joan (2006) “Linguistic change and universals” Miral and Gil, *Linguistic Universals*, Cambridge: CUP, pp.179-194
- 半藤英明 (2006) 『日本語助詞の文法』新典社
- 橋本進吉 (1937) 『改制 新文典 初年級用』富山房（文部省検定済）
- 橋本進吉 (1938) 『改制 新文典 上級用』富山房（文部省検定済）

- 橋本進吉 (1959) 『橋本進吉博士著作集第七冊 國文法體系論 (講義集二)』岩波書店
- 加藤重広 (1996) 「言語の体系性 ― 動的言語観と静的言語観 ―」『東京大学言語学論集』16, 東京大学言語学研究室 pp.351-368
- 加藤重広 (2003a) 『日本語修飾構造の語用論的研究』ひつじ書房
- 加藤重広 (2003b) 「英語は時制がもっとも複雑な言語」『英語教育』52-11, 大修館書店
- 加藤重広 (2005) 「基幹格としての「が」とその特性 ― 日本語格助詞試論(1) ―」『富山大学人文学部紀要』42 号, pp.11-22
- 加藤重広 (2006) 『日本語文法入門ハンドブック』研究社
- 加藤重広 (2007) 「日本語の述部構造と境界性」『北海道大学文学研究科紀要』122 号 pp.97-155
- 加藤重広 (2008a) 「ハブ文法から見た学校文法の再検討」『日本語研究と言語教育との関係のためのハブの中間文法の基盤確立 (博報『ことばと文化・教育』研究助成報告書)』北海道大学・文学研究科言語情報学講座
- 加藤重広 (2008b) 「長期記憶参照マーカーとしてのタの用法」『科学研究費補助金基盤研究(C)・日本語受動構文の構造的意味と推意に関する語用論の原理の記述的研究 (17520254)・研究成果報告書』北海道大学・文学研究科言語情報学講座
- 加藤重広 (2008c) 「日本語の構文における昇格と降格」『科学研究費補助金基盤研究(C)・日本語受動構文の構造的意味と推意に関する語用論の原理の記述的研究 (17520254)・研究成果報告書』北海道大学・文学研究科言語情報学講座
- 加藤重広 (2008d) 「国文法教育と英文法教育の連携」『日本語研究と言語教育との関係のためのハブの中間文法の基盤確立 (博報『ことばと文化・教育』研究助成報告書)』北海道大学・文学研究科言語情報学講座
- 金田一春彦 (1950) 「国語動詞の一分類」『言語研究』vol.15 pp.48-63
- 北原保雄 (1984) 『日本語文法の焦点』教育出版
- 小林隆・佐々木冠 (2006) 『方言の文法』岩波書店
- 久野暲 (1973) 『日本文法研究』大修館書店
- Kuroda, Shige-Yuki (1964) *Generative Grammatical Studies in the Japanese Language*, PhD dissertation, MIT
- 松下大三郎 (1930a) 『改選標準日本文法』中文館 (勉誠社復刊版を参観)
- 松下大三郎 (1930b) 『標準日本口語法』中文館 (勉誠社復刊版を参観)
- 仁田義雄 (1997) 『日本語文法研究序説』くろしお出版
- 大槻文彦 (1897) 『廣日本文典』東京: 大槻文彦
- 時枝誠記 (1950) 『日本文法 口語篇』岩波書店
- 山田孝雄 (1908) 『日本文法論』宝文館
- 八亀裕美 (2007) 「形容詞研究の現在」『日本語形容詞の文法』工藤真由美編, ひつじ書房 pp.53-77