

第XIII部

諸題

第38章では、数量実詞の使用について考える。

名詞と数量実詞は時差同位格にあり、これを続けて描写する場合、後に描写するものに格詞をつけるのが原則であるということが判明した。

第39章では、やりもらい、受給表現の構造を図示する。

第40章では、高校生にメッセージを送る。この日本語構造伝達文法がどんなものであるか、簡単に述べる。

第41章では、日本語構造伝達文法の生まれた経緯について述べる。

第42章では、特殊な包含実体について述べる。

第38章

数量実詞

38.1 数量実詞とは

『日本文法小辞典』のVI章3「数量表現」で定義されている「数量詞」に
ならい、次の形のものを「数量実詞」と呼ぶことにする。

$$\begin{array}{l} \text{数量実詞} = \text{数詞} + \text{助数詞} \\ (\text{3人}) \qquad (\text{3}) \qquad (\text{人}) \end{array}$$

数量実詞は

学生が3人來た。

というように、「学生が」のような「名詞+格詞」を前後に伴うことが多い。
しかし、格によっては制限されることもあり、

*学生に3人会った。

と言うことはできない。

この事実に関しては生成文法の方での研究があるが、ここでは「構造伝達
文法」の立場で扱ってみたい。

38.2 名詞と数量実詞は同じ格にある……時差同位格

学生が3人來た。

学生を3人呼んだ。

学生3人に話した。

学生3人と帰った。

というそれぞれの文の「学生」も「3人」も実詞であり、構造構成において
は実体である。それぞれの2つの実体は共にまったく同一の格にある。

同一の格にあることは、次のような、表層形式としては不自然ではあるが、格を考えるのには役に立つ文で確認できる。

- *学生が 3人が 来た。
- *学生を 3人を 呼んだ。
- *学生に 3人に 話した。
- *学生と 3人と 帰った。

「学生」も「3人」も指示物は同じで、両者は言い換えの関係にある。ただし、名詞を先にして、後で数量実詞に言い換えるのが原則である。構造を示せば図38-1,-2のようになる。

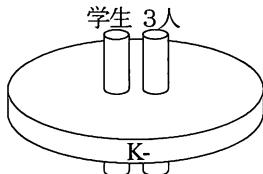


図38-1 学生が3人来た

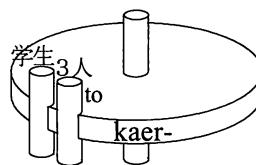


図38-2 学生3人と帰った

図では、分かりやすくするために「学生」と「3人」の実体を別々に配置・表示してあるが、実は両者は時差をとって同一格に置かれる性質のものである。すなわち、「同位格」である。

それで、そのことを示すためには、図38-3,-4のように、同一の実体の上下に実体名を書いておく表示法をとる方がよいかもしない。上下で時差を示すことにするのである。

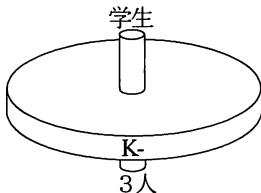


図38-3 学生が3人來た

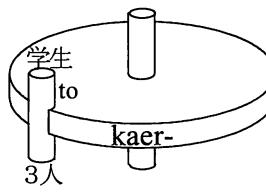


図38-4 学生3人と帰った

「学生」と「3人」のどちらか一方が先に置かれ、すぐ後でもう一方のものが同じ位置に置かれる。このような形で使用される格を「時差同位格」と

呼ぶことにし、このような形で格位置をとる実体は「時差同位格実体」と呼ぶことにする。「学生」と「3人」は「時差同位格実体」である。

38.3 可能な描写パターン

学生が3人來た。

とは言えるが、

学生と3人帰った。

とは言えない。これはなぜなのだろうか。名詞と数量実詞はどのように使用することになっているのだろうか。その規則を明らかにしてみたい。

主格と「を格」は共に動属性にとって重要な格で、他の格と異なり、同じような特徴をもつ部分が多い。それで、諸格を「主・を格」(11.6末)と「一般格」のように2分して扱うこととする。

まず「主・を格」から主格を選び、「一般格」から「と格」を選んで検討し、規則を導き出す。

時差において使用される名詞と数量実詞の先後関係、格詞の省略と非省略の関係から、ありうる8パターンを設定し、「数量実詞使用表」(表38-1)を作ってみた。(可能な格表示形式には下線を施した。)

数量実詞使用表

表38-1

| 主格 | | | | | | | | | | と格 | | | | | | | | | |
|----|----|---|----|---|----|---|---|---|----|----|----|---|-----|---|---|---|---|----|---|
| ① | | Ø | | Ø | | ○ | 前 | ⑪ | | Ø | Ø | Ø | Ø | Ø | Ø | Ø | Ø | × | 前 |
| ② | 学生 | Ø | 3人 | が | 來た | ○ | i | ⑫ | 学生 | Ø | 3人 | と | 帰った | | | | | ○ | i |
| ③ | | が | | Ø | | ○ | 並 | ⑬ | | と | | Ø | | | | | × | i | |
| ④ | が | | が | | | × | 前 | ⑭ | | と | | と | | | | | × | 前 | |
| ⑤ | | Ø | | Ø | | ○ | 前 | ⑮ | | Ø | Ø | Ø | Ø | Ø | Ø | Ø | × | 前 | |
| ⑥ | 3人 | Ø | 学生 | が | 來た | ○ | i | ⑯ | 3人 | Ø | 学生 | と | 帰った | | | | × | ii | |
| ⑦ | | が | | Ø | | × | i | ⑰ | | と | | Ø | | | | × | i | | |
| ⑧ | が | | が | | | × | 前 | ⑲ | | と | | と | | | | × | 前 | | |

(可能な格詞には下線が施してある。)

はじめに、格に関する大前提である次の3点を確認しておく(表中では「前」と表示)。

- ・ 「主・を」格は格詞がなくても格は明白である(11.6①②)。→ ①⑤
- ・ 「主・を」格以外の格では格詞を使用しなければならない。→ ⑪⑯
- ・ ただし、同一の格詞を2つ重ねて使用することはできない。→ ④⑧⑭⑯
つまり、

「主・を」格では格詞がなくてもよいが、一般格では格詞を1つ
使用しなければならない

ということになる。

そのうえで、この表を検討することによって、次の規則が導き出せる。

i 格詞は後ろのものにつける。→ ②⑫⑥／⑬⑦⑰

ii ただし、数量実詞の格が不明になってはならない。→ ⑯

iii 後ろの数量実詞の格が不明にならなければ、前の名詞に
つけてもよい。→ ③

i ……時差同位格にある2実体を描写するのに、2実詞を先にまとめてから
格詞をつけるということであるから、iは自然なことである。

ii …… 2実詞の言い換えは、名詞を先にして、後で数量実詞に言い換えるの
が原則である。したがって、逆に数量実詞が先にある場合は数量実詞
と名詞の一体感が薄くなり、数量実詞が浮き上がってしまいやすい。
このとき数量実詞の格が不明になりやすい。不明にならなければ、数
量実詞が先に出てもよい(「主・を格」の場合がこれに当てはまり、
「に格」もこの傾向にある)。

iii …… 2実詞を先にまとめてから格詞をつけるのが自然であるが、原則どお
り名詞が先にあって、しかも数量実詞の格が明瞭に保てるのであれば、
先の名詞に格詞をつけることは可能である(「主・を格」の場合がこれ
に当てはまる)。

38.4 を格、に格でも試してみる

それでは、上の規則が他の格、たとえば「を格」「に格」でも有効であるか、試してみる。

まず「を格」から。「を格」は主格と同様に扱える。

りんご \emptyset 5個 \emptyset 買った。 (○) を格は格詞がなくてもよい。

りんご \emptyset 5個を 買った。 (○) 後ろのものに格詞がついているからOK。

りんごを 5個 \emptyset 買った。 (○) 前のものに格詞がついているが、ⅢでOK。

りんごを 5個を 買った。 (×) 格詞が重複しているから不可。

5個 \emptyset りんご \emptyset 買った。 (○) を格は格詞がなくてもよい。

5個 \emptyset りんごを 買った。 (○) 後ろのものに格詞がついているからOK。

5個を りんご \emptyset 買った。 (×) 前のものに格詞がついているから不可。

5個を りんごを 買った。 (×) 格詞が重複しているから不可。

次に「に格」。一般格である。

友人 \emptyset 3人 \emptyset 話した。 (×) 一般格は格詞を1つ用いなければ不可。

友人 \emptyset 3人に 話した。 (○) 後ろのものに格詞がついているからOK。

友人に 3人 \emptyset 話した。 (△) 前のものに格詞がついている(i)が、後ろの数量実詞の格は不明になりにくい(iii)。

友人に 3人に 話した。 (×) 格詞が重複しているから不可。

3人 \emptyset 友人 \emptyset 話した。 (×) 一般格は格詞を1つ用いなければ不可。

3人 \emptyset 友人に 話した。 (△) 格詞は後ろのものについているが、数量実詞の格が不明になりやすい(ii参照)。

3人に 友人 \emptyset 話した。 (×) 前のものに格詞がついているから不可。

3人に 友人に 話した。 (×) 格詞が重複しているから不可。

以上によって規則が「を格」「に格」にも適用できることが確認できた。

「へ格」では動詞が移動動詞に限定され、格関係が不明瞭になりにくいので、「に格」の場合より可能性が増え、「 \emptyset , \emptyset 」も△となる。

38.5 3人の学生

数量実詞には、上に見た「学生が3人來た」「3人学生が來た」などの言い方に加えて、「3人の学生が來た」という「の」を用いた言い方がある。

「の」は同一構造上の実体をつないで描写するだけの機能をもち、「の」自身に意味はない。意味は構造のあり方そのものから出てくる(36.1, 2)。

38.2 から、「学生」と「3人」は時差同位格実体で、時差はあるものの同一構造上にあることが明らかである(図38-3, -4)。つまり、その構造のまま両者を「の」でつないでもよいわけで、

学生の3人 が來た。

3人の学生 が來た。

は当然可能な表現であることになる。

また、実体修飾描写(4.2.2))をこれに組み合わせて、

学生の 来た 3人 (は、日本語学科の学生で……)

3人の来た 学生 (は、日本語学科の学生で……)

のように描写することもできる。

ただ、「の」で描写する構造にはいろいろな可能性があるので、以上の図38-3, -4 の場合のほかに、たとえば図38-5, -6 のような構造からも「学生の3人」「3人の学生」の表現が可能となる。

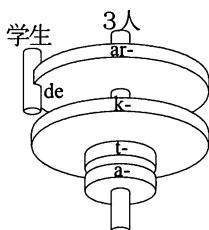


図38-5 学生の3人が來た

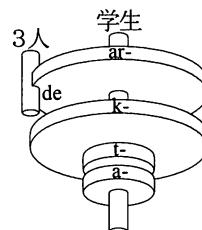


図38-6 3人の学生が來た

「の」と共に数量実詞の使用されている表現では、意味は近似している場合でも、構造的には異なっている可能性がある、ということを指摘しておく必要があるであろう。

第39章

やりもらい

39.1 与える・受ける

日本語の「与える・受ける」の関係を表す7つの動詞は一般に図39-1のような体系としてとらえられている。

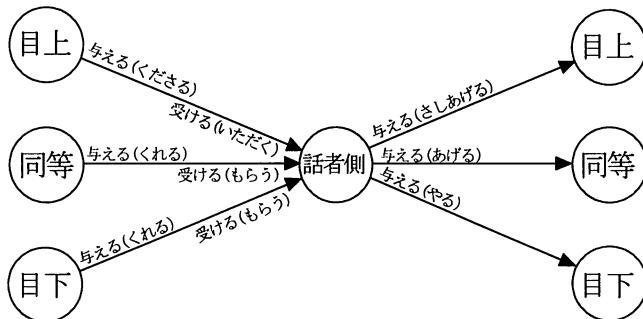


図39-1 与える・受ける

ここでは、7つの動詞は次のように3種類に分類されている。

- ① 他者が話者側に与えることを表す動詞……「くださる・くれる」
- ② 話者側が他者から受けることを表す動詞…「いただく・もらう」
- ③ 話者側が他者に与えることを表す動詞……「さしあげる・あげる・やる」

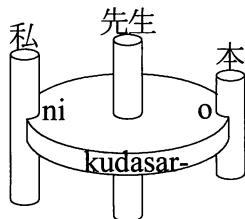
この3種類のそれぞれを次のように呼ぶことにしよう。

- ① **他者与え**……「くださる・くれる」
- ② **話者側受け**……「いただく・もらう」
- ③ **話者側与え**……「さしあげる・あげる・やる」

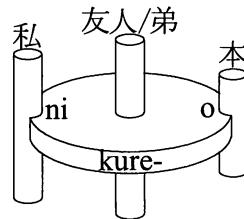
(日本語には「他者受け」がない。)

これらのそれぞれの動詞に関わる構造を簡単に示しておく。

39.2 「他者与え」の構造 「くださる・くれる」

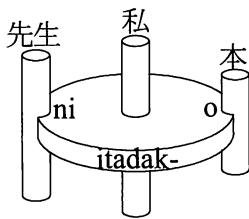


先生が私に本をくださる
図39-2 目上がくださる

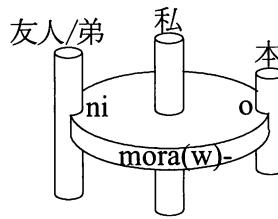


友人/弟が私に本をくれる
図39-3 同等・目下がくれる

39.3 「話者側受け」の構造 「いただく・もらう」



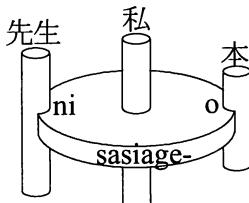
私が先生に本をいただく
図39-4 目上にいただく



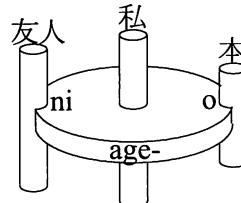
私が友人/弟から本をもらう
図39-5 同等・目下にもらう

「話者側受け」は「他者与え」の別の表現であるが、「他者与え」に比べ、話者側の願望の存在がニュアンスにあることが多い。話者側がお願いをして他者から受ける、というニュアンスである。(格詞は *kara* も可。)

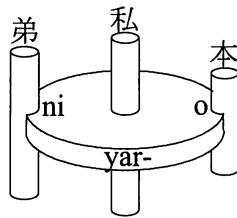
39.4 「話者側与え」の構造 「さしあげる・あげる・やる」



私が先生に本をさしあげる
図39-6 目上にさしあげる



私が友人に本をあげる
図39-7 同等にあげる



私が弟に本をやる
図39-8 目下にやる

39.5 「～てくれる」「～てもらう」「～てあげる」の構造

ある行為を恩恵の授受として(待遇的方向を)表現する場合の構造も例示しておく。

① 他者与えの例

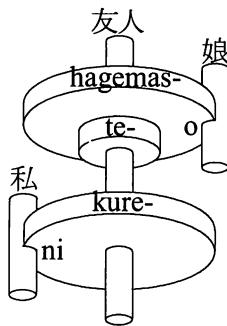


図39-9 友人が娘を励ましてくれる

② 話者側受けの例

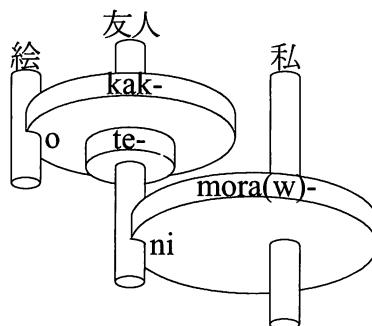


図39-10 友人に絵を描いてもらう

③ 話者側与えの例

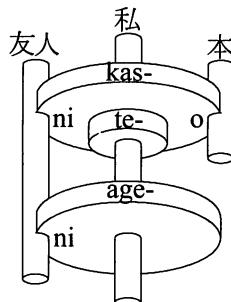


図39-11 友人に本を貸してあげる

39.6 「くださる」の内部構造

他者与えの「くださる」は39.2では一つの動属性として構造を考えた。しかし、「くださる」は

kudas-ar-

というふうに形態素分析できるので、構造は、より正しくは図39-12のようになるであろう。

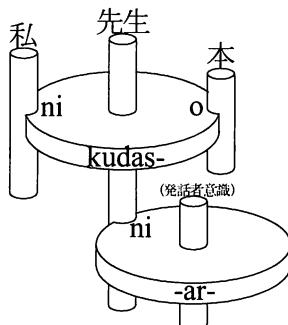


図39-12 くださる

kudas-ar- の kudas- は、『岩波古語辞典』に

目上から目下へ物や言葉を渡す。

とあり、すでに「与える」の意味をもっている。これに古語の尊敬を表す受動態 -ar- の構造(12.7)が加えられた。

この kudas-ar- という形式が現れたのは平安末期ごろだが、初めは、一語意識は薄かったという(『角川新版 古語辞典』)。

◎kudar- という動詞が存在することから、kudas- の部分はさらに分解でき、

kud-as-

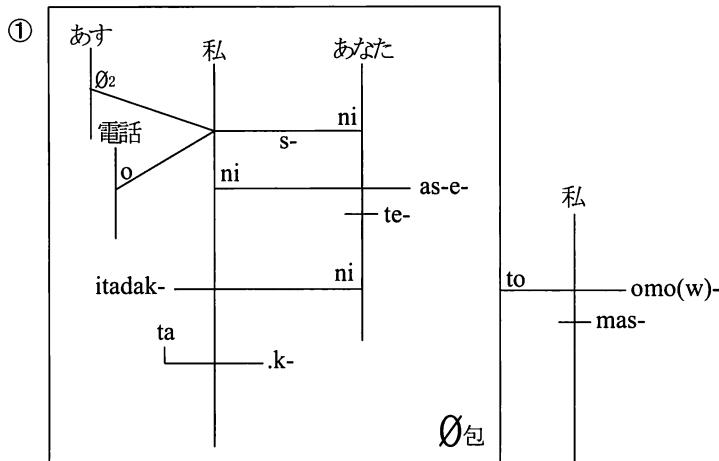
のように kud- という形態素を抽出すべきものと考えられる。ところが、kud- という形態素の存在はいまのところ確認できないので、実際にはそこまで進むことができないでいる。今後の課題である。(「あげる」の場合は下二段活用だったので、ag- はある。ag-e- : ag-ar- 『発展B』 ag- 参照)

39.7 「させていただく」「させてください」の構造

① あす、電話をさせていただきたいと思います。

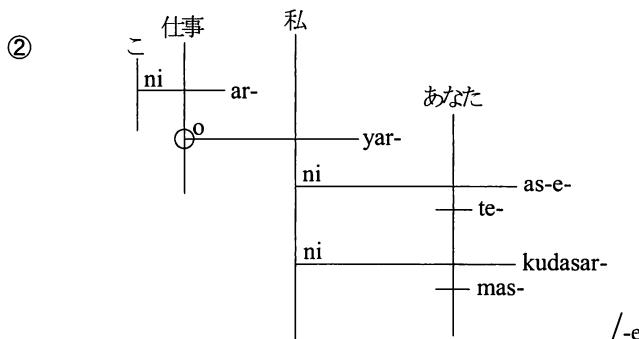
② この仕事は私にやらせてください。

この2つの文の構造を簡略表示で示しておく。



Asu- \emptyset_2 denwa-o s-as-e- \emptyset =te- \emptyset =itadak-i=ta.k-i=to omo-i=mas-u
12.5 1) 21.2

図39-13 あす、電話をさせていただきたいと思います



Ko-no sigoto- \emptyset_0 -wa watakusi-ni yar-as-e- \emptyset =te- \emptyset =kudasar-i=mas-e
37.7 → kudasa -i = \emptyset - \emptyset

図39-14 この仕事は私にやらせてください

第40章

高校生に

40.1 学校文法

学校文法はひらがなを用いた文法、つまり拍を単位とする文法です。そのため音素レベルでの形態素分析ができず、生徒たちは不必要なわざらわしさに悩まされています。拍単位では形態素分析など、とても、とてもできるものではありません。なぜ日本人はそのことを等閑視してきたのでしょうか。

学校文法特有の分析をするためにはいろいろ暗記が必要です。ところがその暗記する内容は、ことがらの核心をつくものではないので、暗記して喜びがあるという性質のものではありません。何のための暗記なのか、生徒たちは疑問に思いつつ暗記を続けています。

40.2 21世紀の文法は単純明快？

「日本の常識、世界の非常識」という言葉があります。日本の個性であるものを「非常識」と言っている場合も多いのではないかと思うので、この言葉はあまり好きではありません。しかし、国語文法についていえば、いやでもこの言葉を認めざるをえないと思うのです。

日本の中で常識となっている国語文法が世界の非常識となっているのは、文法を考えるのに「かな文字」を使ってきたことに原因があります。「かな文字」は、例えば「ま」が1文字で m と a の2音を含んでいるように、多くの場合2音をまとめて一つの単位にしてしまっています。ここに問題があります。

日本語の文法は本来、一つ一つの音を単位にしなければ正しく把握するこ

とができない性質のものです。このことは、日本語と似た言語である韓国語やモンゴル語をちょっとでも勉強してみれば、すぐに気がつくことです。

日本語の文法は、「かな文字」で考えるのではなく、一つ一つの音「音素」を表す「ローマ字」を使って考えた方がよいわけです。

私自身は「**日本語構造伝達文法**」という、新しい視点での文法を創ろうとしているのですが、今回は、その新しい文法の立場からお話しすることにします。

いまここに、

① 私は先輩に無理に酒をのました。

という文があります。この文の「のました」の部分を分析してみましょう。

ローマ字で分析すると、こうなります。

② nom-as-ar-e-

nom-は動詞、-as-は使役態詞、-ar-は受動態詞、-e-は許容態詞。非常に簡明に分析できます。

ところが、学校で教えられるとおりに、ひらがなを単位にして分析すると、

③ のま／さ／れ

となります。そして、次のようにコメントする必要があります。

のま……動詞「のむ」の未然形

さ………使役の助動詞「す」の未然形

れ………受身の助動詞「れる」の連用形

さらに、なぜ「未然形」、「連用形」なのかも言わなければなりません。

この複雑さ、中学生の頭を悩ませ、文法を嫌いにさせるこの複雑さはどうして生じるのでしょうか。本来単純で明快なものが、なぜこんなに複雑になるのでしょうか。

かな文字による分析をローマ字による分析と比較してみましょう。

のま／さ／れ

nom-a/s-a/r-e- (nom-as-ar-e-)

すると、かな文字による分析では、切ってはいけないところで切っている

こと、切るべきところでは切れないこと、がよくわかります。本来単純なものでも、扱い方をまちがえているために、いたずらに複雑なものになってしまっているのです。

「浩君」と「由佳ちゃん」と「雄二君」が来た。
と普通に言えばよいところを、わざわざ複雑にして、
「浩君と、由佳ちゃんの左半分の体」と「由佳ちゃんの右半分の体と、雄
二君の左半分の体」と「雄二君の右半分の体」が来た。
と言っているようなものです。そして、さらにこれを説明するのに、
「由佳ちゃんの左半分の体(未然形)が来たのは、浩君(動詞)が由佳ちゃん
の右半分の体(使役)を必要としたから」で、
「由佳ちゃんの右半分の体が来るとき雄二君の右半分の体(受動)も連れて
来たかったので、雄二君の左半分の体(未然形)もついて来ることになっ
た」
と言っているようなものなのです。

いつまでこのようなわざわざ複雑にした旧態依然たる文法が学校で教え
続けられるのでしょうか。このままでは中学生に日本語の言語としてのおも
しろさを教えることはとうてい不可能です。

21世紀が始まりました。この世紀には、世界の非常識・わが国語文法、こ
れが克服できるでしょうか。本来の単純明快な言語の姿を描き出すことがで
きるようになるでしょうか。それは私たちの努力にかかっている、こう考
えるのは思い上がりでしょうか。

40.3 分析の正しさをどう確認するか

それでは、nom-as-ar-e- という分析は本当に正しいのでしょうか。この
分析法が正しいということはどうやって確かめられるのでしょうか。

人間はコトバを一つ一つの判断内容を伝達するために使っていると考えら
れます。であるならば、分析のしかたが正しいかどうかは、その分析が判断

第X III部 諸題

内容にきちんと対応しているかどうかを調べればよいはずです。

そこで、人間の判断がどういうものであるのかを、モデルを使って考えることにしましょう。モデルは、化学でおなじみの分子構造モデルのように、ある事物のもつ構造を理解しやすく示してくれます。

「判断」というのは、判断しようとしている対象を適切な集合の中に位置づけることと考えていいようです。高校の数学では集合を勉強しますが、モデル創りはそこにヒントがあります。

例えば、「2は偶数である。」というのは一つの判断ですが、これは、「2」が「偶数である」ものの集合の中に入っていることを意味しています。そしてこれをベン図を用いて図40-1のように表します。これにならえば「犬は動物である。」という判断は図40-2のように表すことができます。

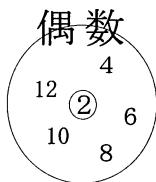


図40-1 2は偶数である



図40-2 犬は動物である

「犬」についての判断は、「犬は動物である。」だけでなく、「犬は走る。」「犬は吠える。」というようなものもあります。それで、これらの複数の判断を一举に図示するために図40-3のようにモデルを立体化します。そして、それを図40-4のように簡略に表示します。

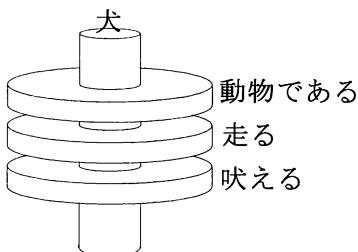


図40-3

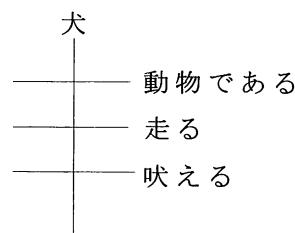


図40-4

ところで、「動物である」という部分はさらに「動物／で／ある」というふうに3つの要素に分けることができます。それで、これを図40-5のように表示することにします。図40-6はそれを簡略表示したものです。「で」は格を表すものとして扱います。

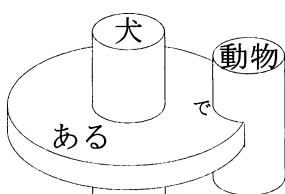


図40-5

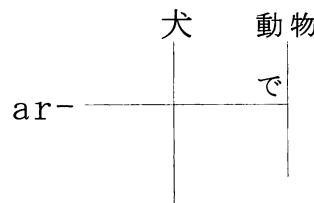


図40-6

それでは、途中のいっさいの説明を省いて、一気に「私は先輩に無理に酒をのまされ（た）」の図示に進みます。図40-7です。

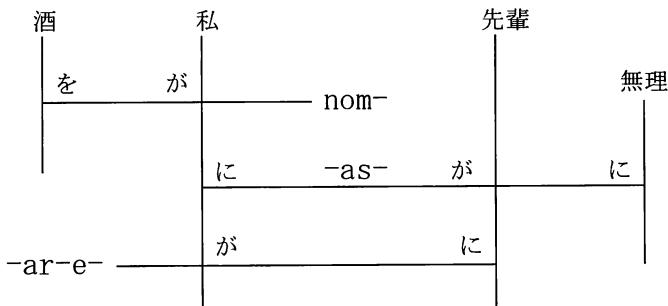


図40-7 私は先輩に無理に酒をのまされ(た)

いきなりこのように構造図を示されても、とまどうばかりかもしれません。この構造モデルは次のようなことを示しています。

- ・「私-が」「酒-を」「nom-」という行為を行い、この行為を
- ・「先輩-が」「私-に」「無理-に」「-as-」(使役)していく、
この使役を
- ・「私-が」「先輩-に」「-ar-e-」(受動)しています。

いかがでしょうか。nom-as-ar-e- とする分析の妥当性が、この構造モデルで明らかになっていないでしょうか。分析により抽出されたそれぞれの要素が、判断内容を示す構造の各要素に逐一対応しているのです。（ -ar-e- についての説明は 12.5 2) を参照してください。）

一方、学校で教えられるとおりに「のま／さ／れ」と分析した場合の各要素「のま」「さ」「れ」に対応するものはどこにも見あたりません。

また、モデルを使うと、別の利点もあります。

④ 私は先輩に酒を nom-as-ar-e-

という形式に出現する「に」が、どんな「に」であるのかということも、構造モデルを見ればはっきりします。そして、

⑤ 先輩が私に無理に酒を nom-as-(u.)

と構造描写するときの 2 つの「に」と異なるということもよくわかります。

以上から、nom-as-ar-e- とする分析の妥当性が確認できました。

40.4 伝達

では、ここで「伝達」ということについて考えてみましょう。わたしたちは伝達しようとすることがらをコトバに表現しますが、コトバに表現する前に（あるいは同時に）、上のような判断の構造を頭の中に構築しているはずです。「伝達」というのは、その判断の構造を相手の頭の中に再現してもらうために行う行為です。

ですから、最も効率のよい伝達は、その構造そのものをそっくり相手の頭の中に入れてやることです。でも、人間はそのようなことをする手段を持ち合わせていません。それでコトバを使うわけです。コトバを使ってその構造のありさまを「描写」して、コトバの形で相手に伝えます。

相手はそのコトバを聞いて、そのコトバを手がかりに、同じ判断の構造を自分の頭の中に再現して、伝達内容を理解します。（自分の知らない外国語

の場合は、いくらそのコトバを聞いても構造を再現することができないので、伝達内容を理解することができません。)

「構造伝達文法」という名前の中の「伝達」という語はこのような考えのもとに使用されています。

40.5 許容態

それでは最後に、「許容態詞」(-e-)について簡単に触れておきましょう。「許容態詞」は例えば次のようなものの中に見いだされます。

⑥ 彼には英語が hanas-e-ru.

⑦ 富士山が mi-e-ru.

この2つの判断の構造を図示すると、図40-8, -9のようになります。



図40-8 彼が英語が話せる

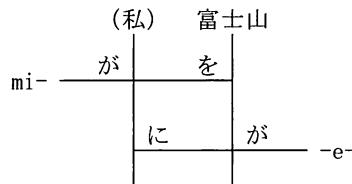


図40-9 富士山が見える

図40-8では、「彼-が」「英語-を」「話す」のを「英語-が」「彼-に」「許容(-e-)」しています。それで「話すことができる」意味になります。

図40-9では、「私-が」「富士山-を」「見る」のを「富士山-が」「私-に」「許容(-e-)」しています。それで「見ることができる」意味になります。

どちらの場合も、動作の対象になっている語（「英語」「富士山」）が主語になっています。これは -e- があるためで、「英語」も「富士山」も -e- に対して主語になっているのです。

以上、簡単に述べてみました。いかがでしょうか。もし興味をもつことができるようであれば、ぜひ日本語の文法の解明に参加してください。

第41章

「日本語構造伝達文法」の誕生

なぜこのような文法が誕生したのか。そのいきさつについて述べておきたい。この文法は筆者の個人的な体験と、それを通じての思考から生まれたものなので、筆者の体験を中心に述べることになる。

41.1 学部で……モンゴル語という形で日本語を学ぶ

東京外国语大学のモンゴル語学科に入学して、モンゴル語学者の小沢重男先生の講義を受けることになった。モンゴル語というものは外国語であるはずなのに、文法が日本語によく似ている。まずこのことに驚いた。私にとつてそれまでは外国語といえば英語とロシア語のことであり、外国語といえばSVOだと思いこんでいた。

小沢先生の講義では、モンゴル語の文法が言語学的な方法で研究されており、私のそれまで受けてきた国語や英語の実用文法とは異質のもののように思われた。言語を音素単位で構成要素に分解し、その要素それぞれを細かく規定している。

そのような方法に接し、文法が似ているだけに、自然と国語の文法の扱い方に関心が向くことになった。そして、考えていくうちに、国語の文法は仮名を単位とする文法、つまり拍を単位とする文法であることが分かった。あまりにもあたりまえの事実であるが、それまでは気にも留めていなかった。それまでに受けた国語教育の中にいる限りは、おそらくこのことに気がつかなかっただろう。それまでは、仮名を用いて文法を分析する、つまり、拍を単位とすることは疑うべくもなく至極当然のことであった。

では、拍を単位とする科学的根拠は何か。考えてみたが、答えは出なかつた。科学的根拠はないように思えた。それどころか、拍を単位とすることが逆に手かせ足かせとなって、日本語文法の言語学的な認識を妨げているよう見えた。拍を単位としているのは、文法研究が単に仮名表記の利便性にとらわれてしまった結果でしかない、と私は結論づけざるを得なかつた。日本語が開音節の言語であり、その音節(拍)を表すのに仮名文字が便利であるという事実があるので、それはある程度しかたないことではあった。

が、なぜ日本人はこれが打破できなかつたのだろう。長い、実に長い間、日本人は集団錯誤の中にいたのではないか、そんな思いにとらわれました。確かに、警鐘を鳴らす人もいるにはいたが、説得するだけの理論装置をもたなかつた。私自身、頭の中の拍単位の国語文法を打ち壊すことは勇気のいる仕事であった。

小沢先生のある授業で一つの課題が出された。確か、モンゴル語の受動態を表す形式の意味的広がりを論ぜよ、というようなものであったと思う。私はその課題に、できるだけ客観的に、何らかのモデルに従って答えたかつた。先生はそこまでは要求されなかつたのだと思うが、何とかそれを実現したかった。ただ、そのときは力不足で、簡単な図示にとどまらざるをえなかつた。しかし、この思いだけはその後も私から離れることはなかつた。

小沢先生のある授業で生成文法についての講義があつた。一つの表層構造にいくつかの深層構造が可能である、というような内容であったが、この講義を受けたことも私には大きな意味があつた。

以上、学部ではモンゴル語を勉強しながら、今にして思えば、実は日本語を別の形で勉強していたのであつた。

なお、ゼミは宮川透先生の哲学研究のゼミに入り、そこでカントの『純粹理性批判』の手ほどきを受けた。卒業論文はルソーの宗教思想に関するものであつた。(カントが散歩の時間を狂わせるほど熱中して読んだというルソーの『エミール』中の「サヴォワの助任司祭の信仰告白」についてであつた。ルソーが文学で語ったところをカントが哲学で語った……人間の心・思考に

は天与の法則がある。)

41.2 大学院で……日本語文法への出発

そのまま大学院に進んだ。大学院に進んだのは、モンゴル語の勉強を本格的にやって、モンゴル文学の研究をするためだった。

大学院に入って梅田博之先生の朝鮮語の授業を受けた。勉強を始めて間もなく、私は先生にこんなことを申しあげた。

—モンゴル語の ハル(ニ)という語尾は日本語の「は」と似た働きをすることが多いのですが、朝鮮語の 은/는 (ウン・ン) という語尾も「は」に似ているんですね。

—ええ、よく似ています。

梅田先生はこうおっしゃって、逆にお尋ねになった。

—朝鮮語の 은/는 (ウン・ン)は主格以外にもいろいろな格に付いて、格助詞を消してしまうこともあります、モンゴル語の ハル(ニ)もいろいろな格に付くのですか。

私は当時そういう視点から考えたことがなかったので、先生のこの質問に即答することはできなかった。すぐに調べてみると、確かにモンゴル語の ハル(ニ)はさまざまな格に付くことが確認できた。と言うより、文法書では読んでいたはずのことなのに、そういう視点で注意して見ることがなかった自分に気がついた。

それではチベット語の ni (ninという形もある) という助詞はどうなのだろうと、チベット語—英語辞典を調べてみた。すると、チベット語の ni もいろいろな格に付いて主題を表す機能をもっている、と読めた。(チベット語は北村甫先生に手ほどきを受けていた。)

それなら日本語の「は」もさまざまな格に付くのではないか、という、あたりまえといえばあまりにもあたりまえのことに思い至った。……ということは、主格にも付くのだ。つまり、「私は学生だ。」というのは実は「私がは学生だ。」なのだ、ということに考え至った。

しかし、「私がは」などという形式はあり得ない。「私は」というべきで

ある。ところが、「私は」では格が明示されない。この明示されない格の存在を認識するためにはどうしたらよいのだろう。言語形式では表すことはできない。何か別 の方法はないのだろうか。

その別の方法を探すうちに、家庭教師として教えていた数学の集合の考え方方が一つの方法であることに気がついた。集合図の本来の意味を考えているうちに、思いも寄らないことに気がついたのである。その図は立体化すれば言語の構造モデルになるのだった。そして、立体形式のモデルを作つていろいろ試してみると、使役態、受動態をはじめ、確かにさまざまなことが説明できるようだった。何より感動したのは、本来的な主格には格詞が存在していないことだった。そのモデルを使うと、非常に論理的に考えることができ、ないものの存在、ゼロのあることが疑い得ない事実として確信できたのである。なぜ日本人はこんな重大なことに気がつかなかつたのか不思議に思えた。

そして、さらにその立体モデルについて考えていくと、それは人間の思考そのもののモデルであるように思えてきた。その立体モデルは、コトバという形で現象する直前の、人間の思考のあり方そのものを表す「思考の形式」のモデルのように見えてきた。そして普遍的な言語モデルが視野に入った。

ここから私の日本語への取り組みが始まった。大学院1年生の半ばのことであった。一度めざしたモンゴル文学への道をここで大きく修正したわけである。修士論文は「日本語構造文法」と題するものになった。

その後、学習塾講師などをしながら研究を進めた。

41.3 日本語教師になる

いざ日本語の研究を進めてみると、私は自分自身日本語について知らないことが多いという自覚が深まった。日本語に正面から取り組むためには日本語に関わる仕事につくこと、日本語教師になるのも一つの道であるように思え、その道を選ぶことにし、国立国語研究所で始まっていた日本語教育長期専門研修の第2期生(1978年4月～1979年2月)となって勉強した。この時期及びそのうちに、国語学会、日本言語学会、日本語教育学会研究集会、関西言語学会、MBK(三上文法研究会)等で研究の一部を発表した。

研修修了後、国際交流基金からモンゴルへ日本語教師として派遣され(11か月)、次にパキスタン(4年4か月)、スペイン(3年3か月)と続き、9年近くを外国で日本語教師として過ごした。日本語教師になってみると、それは非常にやりがいのある、醍醐味のある職業で、外国を回っているうちにすっかり日本語教師として没頭するようになってしまった。派遣と派遣の間には日本に滞在していた期間もあり、10年あまりは一つの人生を十分に生きた、というのが実感である。しかし、その間、自分の考えを発展させなければならないという焦りにも似た思いは常にあった。

41.4 杏林大学で研究再開

1990年4月、杏林大学外国語学部に勤め始めた。椎名和男先生のお世話になりつつ、数年たつと大学教員としての仕事にも慣れ、研究を再開することができた。1995年3月、大学の紀要に「日本語構造伝達文法・序論」と題する論文を発表することができ、それ以来、毎年継続して発表してきた。

そして、大変ありがたいことに、1998年度には大学から1年間の研究休暇を与えられ、高麗大学校(韓国)の言語情報研究所にお世話になり、研究生活を送ることができた。本書はその機会にまとめたものがもとになっている。

と、以上のような次第で「日本語構造伝達文法」が生まれ、現在の形になったのである。

41.5 文法の名称

さて、次にこの文法の名称について述べよう。

チョムスキイは出発点において深層レベルを設定することによって大きな成果を収めた。とはいって、その画期的な深層レベルにおいてさえ、私には、そこに存在するのはやはり「文の形式」であるように見えた。表層の文を深層の「文」で説明しようとしているように見えた。

深層も「文」であれば、さらにその深層が必要になるのではないだろうか。その「文」の成立を保証するための確固たる「何か」がさらに必要になるのではないだろうか。その「何か」がなければ深層の文でさえ、扱い方に恣意性を免れることができない不安がある。そう私には思えた。

現在生成文法では深層構造というものを認めなくなっていると聞く。当然のなりゆきであるようにも思う。もともと深層構造はなかったのである。

私の場合は、深層には「文」ではなく「思考の形式」を設定していたわけで、これが大きな相違点であった。「思考の形式」は人間に先天的に与えられた形式であり、本能に属するものである。経験によって搖らいだりすることはない。搖るぐことのない確実な形式が構造をなしている。その構造はまさに「深層構造」と名づけてしかるべきものであるだろう。

「文」は、一つの思考の形式から何通りもの変換法(描写法)によって多様に生成される「思考の影」であり、さまざまに搖らぐ。「文」が深層構造であり得るはずがない。深層構造には搖るぐことのない「思考の形式」を設定すべきである。そうすることで、深層の扱いから恣意性を排除することができる。

ともあれ、結果的に私の考えには初期の生成変形文法に似た部分があるかもしれない。しかし、その一つひとつの事項の取り扱いはチョムスキー的発想に基づくものとはかなり異なっているであろう。そこで、この文法に名を付けるに際して、変形とか生成とかという語を用いずに、「構造(描写)伝達文法」とすることにした。この名称は内容をよく表しているようにも思えた。

41.6 立体モデル

化学の分子模型を連想させる立体モデルで日本語の構造が示せるようになり、その構造を目で見える形で操作することができるようになった。文法の操作性が高まったといえる。これはしかるべきして到達した段階なのかもしれない。

日本語構造伝達文法は判断と言語を構成する諸要素の構造や性質を解明し、それらの間の関連を研究するものなのであるから、物質の構造や性質を解明し、物質相互間の反応を研究する化学にいくぶんか通じるところもあるわけで、研究の手法に似た部分がでてくるのも自然なことであるのかもしれない。

今後は、化学での物質の扱い方をも参考にしつつ、判断と言語への理解を深めていきたいと思う。

第42章

特殊な包含実体

42.1 便宜上の包含実体「ながら」

「～ながら」の起源は『日本文法大辞典』等によれば「～のから」である。 「～のから」の中の「から(柄)」は元来「族」の意味で、これが「素性／自然のなりゆき／ため／ゆえ／形状・品格の程度」へと意味を拡張した(『岩波古語辞典』)。

たとえば「神(かむ)ながら」は、構造は「神のから」であり、意味は「神の性質として。神であるままに。」である。つまり、神には「から」があり、その「から」において何事かを成すのである。

したがって、

瑞穂の國を神ながら太敷きまして (万199)

(日本を神としてお治めになり)

の下線部の構造は図42-1のようになる。

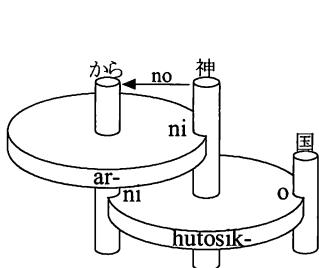


図42-1 國を神ながら太敷く
(神であるままに)

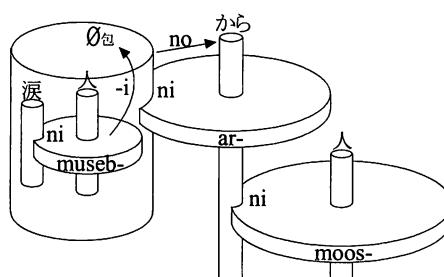


図42-2 涙にむせびながら申す
(涙にむせぶままに)

また、「ながら」が用言の連用形(実は第2修飾形(9.2))につく場合は、構造上ではゼロの包含実体が使用されるものと考えられるので、

涙にむせびながら申やう (宇治拾遺物語11)

の下線部の構造は図42-2のようになる。ここでは、「涙にむせぶ」が「から(なりゆき)」をもち、その「から」において「申す」が行われる。

現代語でも同様に「お茶を飲みながら話をする」のように使用されており、その構造は図42-3のようになっている。「お茶を飲む行為になりゆきがあり、そのなりゆきにおいて話をする」わけである。

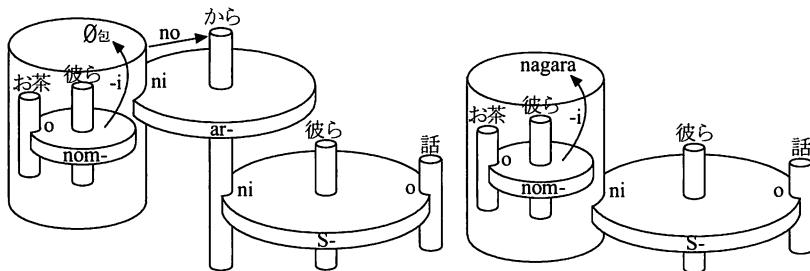


図42-3 お茶を飲みながら話をする

図42-4 便宜的包含実体「ながら」

しかし、構造は確かにこのようではあっても、これではいちいち語源にさかのぼることになるわけで、現代人の意識からすれば煩わしい。それで、便宜的に図42-4のように、「ながら」という包含実体を設定することにしたい。これだとだいぶ扱いやすくなる。ただし、これはあくまでも便宜的な包含実体であることを忘れてはならない。

また、実体「から」、包含実体「nagara」の立つ格は「に」格にしてあるが、感覚的には「 \emptyset_2 」格の方が受け入れやすいかも知れない。

「ながら」は否定を後に続ける用法もあり、その場合は逆接の関係をもたらす。その構造も示しておく。例として「それを知っていながら教えない」を簡略表示で図42-5に示す。

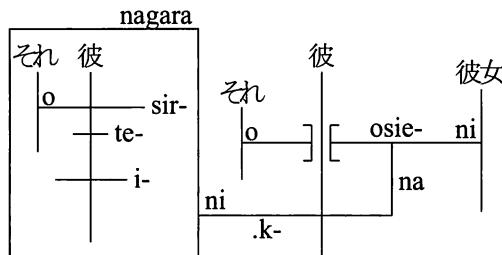


図42-5 知っていながら教えない

42.2 無格のゼロ包含実体

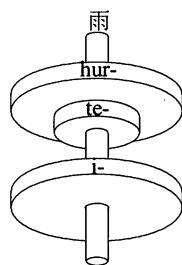
本文法では構造中に存在する実体は必ず何らかの格に立っており、無格の実体はありえないものとしている(36.2)。ところが、

雨が降ってはいる。

雨は降ってはいない。

において使用されているゼロ包含実体は無格で構造中に存在しているので、これはゼロ包含実体の特殊な用法であると位置づけざるをえない。……いわゆる動詞のテ形に「は」をはじめとする相対化描写(「も・こそ・さえ」等)を施す場合にこの用法となる。

図42-6は「雨が降っている」の構造であるが、これに「は」を加えて「雨が降ってはいる」とすると図42-7に示す構造となる。



hur-i=te-l=i-ru

図42-6 雨が降っている

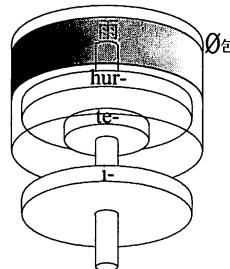
hur-i=te-l=i-ru
θ包

図42-7 雨が降ってはいる

ここでは「は」を相対化描写詞の代表として扱い、「も・こそ・さえ」等はこれに準ずるものとする。

図42-6の $hur-i=te-$ の部分をゼロ包含実体に組み込むと、その部分を実体として機能させることができるようになり、「は」等による相対化描写が可能となる。（ $=te-$ がゼロ包含実体を修飾できるのは実体修飾第2描写詞-(i) (9.2)によってである。 $hur-i=te-\emptyset=\emptyset\text{包}-wa$ ）

通常、ある構造を実体化する（包含実体の中に組み込む）のは、その構造を他の構造の中に置くためであり（6.4）、その構造が組み込まれた包含実体は他の構造の中で、何らかの格において存在することになる。

しかし、今の場合、実体化するのはその構造を他の構造の中に置くためではなく、単に「は」による相対化描写をすることができるようにするためだけであるので、通常の場合と異なり、形成される包含実体が他の構造の中で何らかの属性に関わるという結果を生じない。

つまり、この包含実体は格において存在せず、無格の実体となる。このことは図42-7において包含実体が何の格にも立っていないことで確認できる。

この特殊な用法は否定の場合にも同様に生じる。図42-8は「雨は降っていない」の構造で、これに実体化操作（ $\emptyset\text{包}$ による包含）を施し、相対化描写（「は」によるふちどり）をしたものが図42-9である。図42-9においても図42-7同様、包含実体は無格の存在となっている。

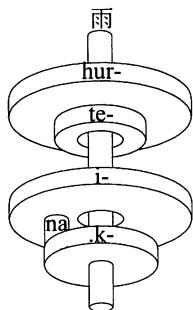


図42-8 雨は降っていない
 $hur-i=te-\emptyset=i-na. k-i$

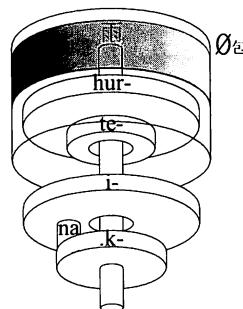


図42-9 雨は降ってはいない
 $hur-i=te-\emptyset=\emptyset\text{包}-\text{無格}-wa=i-na. k-i$

ゼロ包含実体が無格となるのは、このように動詞テ形を実体化して、それを相対化描写する場合においてなのであるが、そうでない場合には動詞テ形であってもそのゼロ包含実体は通常どおり格において存在する。

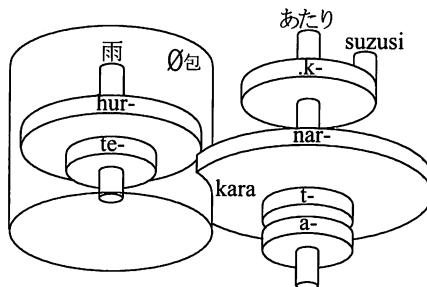
たとえば

雨が降ってから涼しくなった。

の下線部は

hur-i=te- \emptyset = \emptyset 包-kara

という形式をしており、その構造は図42-10のようになっている。ここではゼロ包含実体は「から格」に立ち、通常の用法になっている。



ame-ga hur-i=te- \emptyset = \emptyset 包-kara suzusi. k-u nar-i=t- \emptyset =a-

図42-10 雨が降ってから涼しくなった

また、

雨が降ってからは涼しくなった。

の「からは」のように「は」による相対化描写を伴う場合もある。その場合には図42-10の Ø包 に「は」のふちどりがなされているわけである。