

第 XIII 部

各种问题

第 38 章：考虑数量实词的使用问题。

明确了名词与数量实词是位于时差同位格，接数量实词继续进行描述时，原则上需要在后续描述的词语上添加格词。

第 39 章：图示“やりもらい”即授受表达的构造。

第 40 章：向高中生传递信息。简明叙述日本语构造传达文法是怎样的文法。

第 41 章：叙述关于日本语构造传达文法产生的经过。

第 42 章：叙述特殊的包含实体。

第38章 数量实词

38.1 所谓数量实词

效仿《日本文法小辞典》VI章3“数量表达”中定义的“数量词”，我们把以下结构的词叫作“数量实词”。

数量实词 = 数词 + 助数词

(3人) (3) (人)

数量实词如“学生が3人來た”所示，经常伴随在“学生が”这样的“名词+格词”结构的前后。

但是，根据格的不同，有时也有限制。我们不能说“学生に3人会った”。

关于这种情况，生成文法中有所研究。在此，我们站在“构造传达文法”的立场上进行处理。

38.2 名词与数量实词处于同格——时差同位格

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。

上述各个句子中的“学生”和“3人”都是实词，在构造构成上都是实体。各句中的两个实体处于同一个格。

“学生”和“3人”均处于同格，虽然形式上有些奇怪，但对于考察同格很有帮助。

*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”与“3人”的指向相同，两者位置可以互换。但是，原则上需要把名词放在前面，把数量实词放在后面。用构造展示如图38-1、图38-2所示。

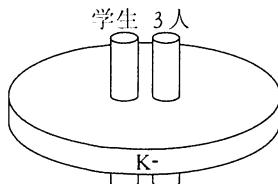


图 38-1 学生が3人来た

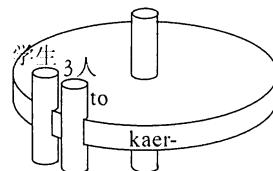


图 38-2 学生3人と帰った

为了便于理解，在图中分别配置、表示了“学生”和“3人”的实体。实际上，虽然有时差，但两者都被放到了同一个格上，所以我们称之为“同位格”。

为了更好地说明此事，如图 38-3、图 38-4 所示，我们采用在同一实体的上方和下方写出实体名称的表示法，通过上下方的不同位置表示出时差。

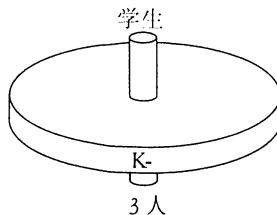


图 38-3 学生が3人来た

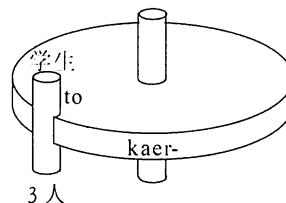


图 38-4 学生3人と帰った

将“学生”或“3人”的任意一方先行置入，随后立刻在同一位置上置入另一方。我们把以这种形式来使用的格称作“时差同位格”，把处于这个格位置的实体称作“时差同位格实体”。“学生”和“3人”便是“时差同位格实体”。

38.3 有可能的描述形式

我们可以说“学生が3人來た”，但是不能说“学生と3人帰った”。

这是为什么呢？应该怎样使用名词和数量实词呢？下面探索一下它们的使用规则。

对于动属性来说，主格和“を格”都是重要的格。与其他格不同，主格和“を格”具有很多相同的特征。所以，我们把各种格分成“主、を格”和“一般格”两大类来看待。

我们从“主、を格”中选择主格，从“一般格”中选择“と格”进行探讨，导出规则。

我们从带有时差性地使用名词和数量实词的先后关系，以及格词的省略和不省略的关系中，设定了可能存在的 8 个模式并制作出“数量实词使用表”（表 38-1）。（对有可能的格表示形式用横线标出）

表38-1 数量实词使用表

主格								と格							
①	学生	ø	ø	3人	来了	○	前	⑪	学生	ø	ø	3人	帰った	×	前
		ø	が			○	i			ø	と			○	i
		が	ø			○	ii			と	ø			×	i
		が	が			×	前			と	と			×	前
⑤	3人	ø	ø	学生	来了	○	前	⑯	3人	ø	ø	学生	ø	前	
		ø	が			○	i			ø	と		ø	ii	
		が	ø			×	i			と	ø		ø	i	
		が	が			×	前			と	と		ø	前	

(对有可能的格词下方添加了横线。)

需要预先确认下面三点关于格的大前提。(表中用“前”表示)

- “主、を”格的格在没有格词的时候依然明确清晰[11.6(1)(2)]。→ ①⑤
- 在使用“主、を”格之外的格时，必须使用格词。→ ⑪⑯
- 但是，同一个格词不能重复使用。→ ④⑧⑭⑯

也就是说，“主、を”格可以不使用格词，但是一般格必须使用一个格词。

在此基础上，通过探讨表38-1，总结出以下规则。

- i 格词接在后面的词语后。→ ②⑬⑭⑮⑯
- ii 但是，数量实词的格必须明确。→ ⑯
- iii 如果后面的数量实词的格并非不能明确，格词前接续名词也可。→ ③
- i ——描述时差同位格上的两个实体，需要先把两个实词归拢之后再加上格词，所以 i 是合理的。
- ii ——关于两个实词的位置替换，原则上应该先描述名词，后描述数量实词。因此，如果数量实词在先，数量实词和名词的一体感就会变弱，数量实词就很容易脱离名词。这时的数量实词的格也容易变得不明确。如果必须模糊数量实词，数量实词应先出现(“主、を格”符合这个原则，“に格”也有这种倾向)。
- iii ——先把两个实词归拢后再加入格词非常自然。如果按照原则名词在先，而且数量实词的格得以明确地保持，可以在前面的名词后添加格词(“主、を格”符合这个原则)。

38.4 对“を格”和“に格”的考察

我们考察一下上述规则对“を格”“に格”等其他格是否有效。

首先从“を格”开始。“を格”可以和主格一样进行处理。

リンゴ \emptyset 5 個 \emptyset 買った。 (○) を格没有格词也成立。

5 個 \emptyset リンゴ \emptyset 買った。 (○) 因为格词接续后方词语，所以成立。

リンゴ を 5 個 \emptyset 買った。 (○) 虽然格词接续前方词语，但因为属于Ⅲ，所以成立。

リンゴ を 5 個 を 買った。 (×) 因为格词重复，所以不成立。

5 個 \emptyset リンゴ \emptyset 買った。 (○) を格没有格词也可成立。

5 個 \emptyset リンゴ を 買った。 (○) 因为格词接续后方词语，所以成立。

5 個 を リンゴ \emptyset 買った。 (×) 格词用于前方词语之后，所以不成立。

5 個 を リンゴ を 買った。 (×) 因为格词重复，所以不成立。

接下来是“に格”，为一般格。

友人 \emptyset 3 人 \emptyset 話した。 (×) 一般格必须使用一个格词，所以不成立。

友人 \emptyset 3 人 に 話した。 (○) 因为格词用于后方词语之后，所以成立。

友人 に 3 人 \emptyset 話した。 (△) 虽然格词用于前方词语之后(i)，但后方数量实词的格并非变得不明确(Ⅲ)。

友人 に 3 人 に 話した。 (×) 因为格词重复，所以不成立。

3 人 \emptyset 友人 \emptyset 話した。 (×) 一般格必须使用一个格，所以不成立。

3 人 \emptyset 友人 に 話した。 (△) 虽然格词用于前方词语之后(i)，但是数量实词的格容易变得不明确(参照 ii)。

3 人 に 友人 \emptyset 話した。 (×) 格词用于前方词语之后，所以不成立。

3 人 に 友人 に 話した。 (×) 因为格词重复，所以不成立。

以上，我们确认了前述规则也适用于“を格”“に格”。由于在“へ格”中动词只限于移动动词，格关系很明确，所以比“に格”更具有可能性，“ \emptyset , \emptyset ”也会变成“△”。

38.5 “3人の学生”

数量实词中，除上述“学生が3人來た”“3人学生が來た”等表达方式外，还有“3人の学生がきた”这种使用“の”的表达方式。

“の”的功能仅仅是连接描述同一构造上的实体，但“の”本身没有意义。它的意思源于构造形态(36.1、36.2)。

我们在38.2中明确了“学生”和“3人”是时差同位格实体，也明确了时差

是位于同一构造上的两个事物(图38-3、图38-4)。也可以说，在同一构造上的两个事物由“の”连接。当然，“学生の3人 が来た”“3人の学生 が来た”也是可能的表达方式。

此外，将实体修饰描述与这种表达进行组合后，也可以描述为下列形式：

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……)

因为用“の”描述的构造有很多可能性，除了图38-3、图38-4的情况之外，也可以用图38-5、图38-6所示的构造表示“学生の3人”“3人の学生”。

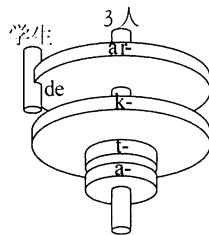


图 38-5 学生の3人が来た

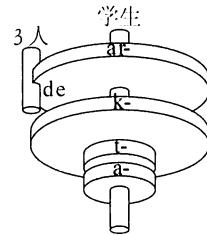


图 38-6 3人の学生が来た

在这里，有必要事先指出的是，在与“の”一起使用的数量实词表达中，即使意思相似，也有可能是不同的构造。

第39章 授受动词(やりもらい)

39.1 “与える”与“受ける”

日语中表示“给予”(与える)和“接受”(受ける)关系的动词有7个，一般可以用图39-1所示的体系表示。

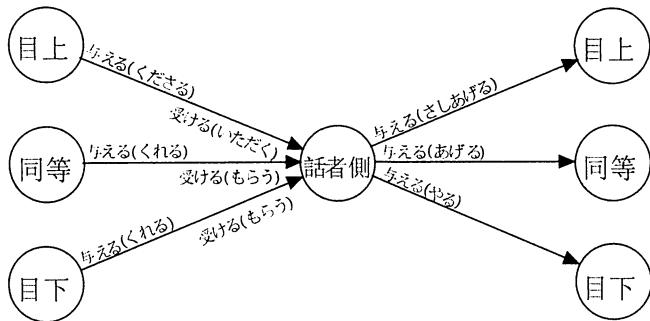


图39-1 “与える”与“受ける”

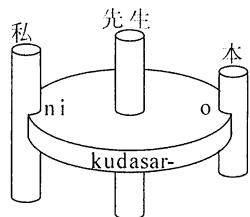
我们把7个动词分为以下3种类型：

- ① 表示他人给予发话方的动词——くださる、くれる
 - ② 表示发话方从他人接受的动词——いただく、もらう
 - ③ 表示发话方给予他人的动词——さしあげる、あげる、やる
- 把这3种类型依次称为：

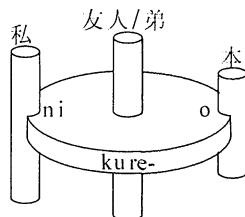
- ① 他人给予——くださる、くれる
 - ② 发话方接受——いただく、もらう
 - ③ 发话方给予——さしあげる、あげる、やる
- (日语中没有“他人接受”这一说法)

下面简单地展示一下与这些动词相关的构造。

39.2 “他人给予”的构造——くださる、くれる



先生が私に本をくださる

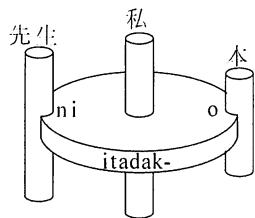


友人/弟が私に本をくれる

图 39-2 目上がくださる

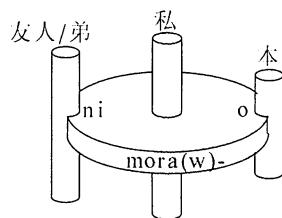
图 39-3 同等・目下がくれる

39.3 “发话方接受”的构造——いただく、もらう



私が先生に本をいただく

图 39-4 目上にいただく

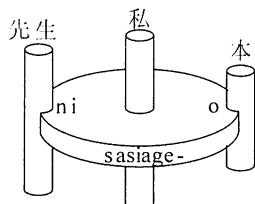


私が友人/弟から本をもらう

图 39-5 同等・目下にもらう

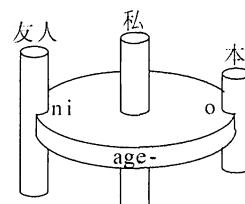
“发话方接受”是“他人给予”的另一种表达，但和“他人给予”相比，“发话方接受”中发话方的愿望多存在于语气之中。这是一种发话方自身请求并受之于他人的语气。(格词也可以是 kara)

39.4 “发话方给予”的构造——さしあげる、あげる、やる



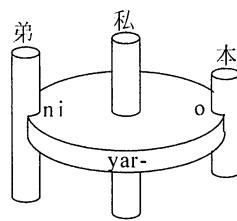
私が先生に本をさしあげる

图 39-6 目上にさしあげる



私が友人に本をあげる

图 39-7 同等にあげる



私が弟に本をやる

图 39-8 目下にやる

39.5 “～てくれる”“～てもらう”“～てあげる”的构造

下面各例表示恩惠授受行为(待遇方向)的构造。

① 他人给予的例子

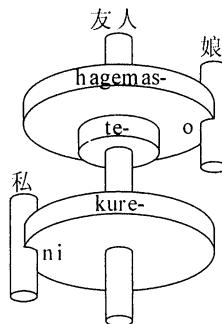


图 39-9 友人が娘を励ましてくれる

② 发话方接受的例子

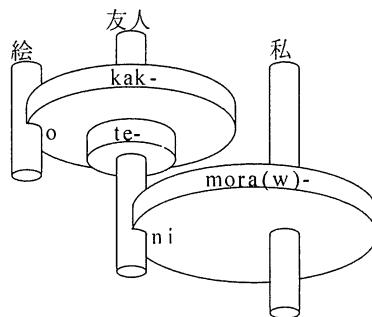


图 39-10 友人に絵を描いてもらう

③发话方给予的例子

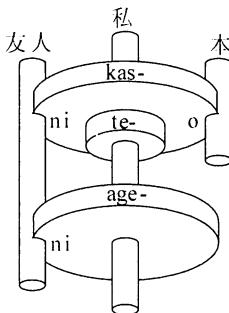


图 39-11 友人に本を貸してあげる

39.6 “くださる”的内部构造

在39.2中，表示他人给予的“くださる”具有作为动属性的构造。但是，因为“くださる”还能以“kudas-ar-”的形式进行形态素分析，所以更加准确的构造如图39-12所示。

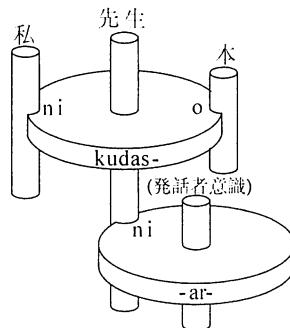


图 39-12 くださる

kudas-ar- 的 kudas-，在《岩波古語辞典》中有如下解释：“由地位高的人（“目上”）向地位低的人（“目下”）给予物品或传达话语。”也就是说，kudas- 已经具有“与える”的意思了。在 kudas- 后添加表示古语尊敬的被动态 -ar- 构造（12.7），就形成了 kudas-ar-。

这个 kudas-ar- 的形式出现于平安末期，在开始阶段，将其作为一个词语进行考虑的意识还比较淡薄（《角川新版 古語辞典》）。

◎由于存在 kudar- 这个动词，所以 kudas- 的部分可以继续分解为 kudas-。理论上应该抽出 kud- 这一形态素。但是，由于现在还不能确认 kud- 这一形态素的存在，所以实际上并不能进行到这一步。这是今后的课题。（因为

“あげる”是下二段活用，所以有 ag-。关于 ag-e-，可参考《日本語構造伝達文法 発展 B》的 ag-ar-、ag- 部分。)

39.7 “させていただく”“させてください”的构造

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。

下面简略展示上述两个句子的构造。

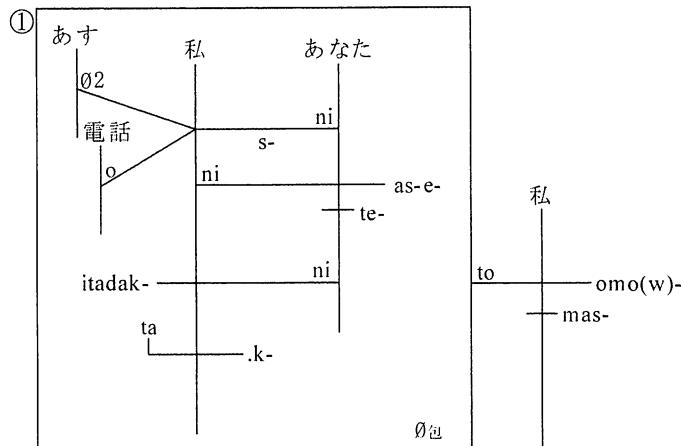


图 39-13 あす，電話をさせていただきたいと思います

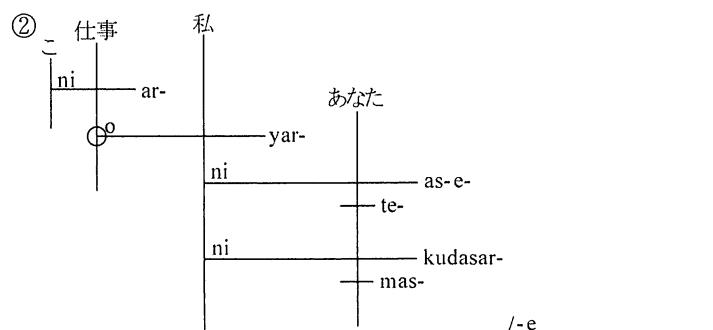


图 39-14 この仕事は私にやらせてください

第 40 章 致高中生

40.1 学校文法

学校文法是使用平假名的文法，也就是以拍为单位的文法。由于不能进行音素层次的形态素分析，所以学生们常常苦恼于不必要的麻烦。在以拍为单位的文法中，根本不可能进行形态素分析。为什么日本人可以轻松地看待此事呢？

为开展学校文法固有的分析，需要大量的背诵和记忆。但由于这些内容并不是涉及事情核心的内容，所以即使记住也不会带来愉悦。学生们是一边怀疑“为什么要背诵”一边持续地开展记忆活动。

40.2 21 世纪的文法会变得简单明快？

有一句话叫作“日本的常识是世界的非常识”。我并不喜欢这句话，因为它会使人误把很多具有日本个性的东西也看成了“非常识”。但是，谈到国语文法，即使不喜欢也不得不承认这句话有一定的道理。

在日本已经成为常识的国语文法却成了世界上的非常识，其原因主要在于一直使用“假名文字”考察文法。“假名文字”中，如“ま”是一个文字却包含 m 和 a 两个音，很多场合把两个音合并成一个单位。

日语文法本来就具有“如果不把每个音当作一个单位就无法正确把握”的性质。这一点，如果稍微学习一下和日语相似的韩语、蒙古语等语言，就可以立刻体会到。

因此我们说，思考日语的文法，不应该使用“假名文字”，而是应该使用表示“音素”的“罗马字”。

我自己正在创造“日本语构造传达文法”这一新视点下的文法，在此，我们从新文法的角度谈一些问题。

现在这里有这样一个句子。

例如：私は先輩に無理に酒をのまされた。句中“のまされ”的部分，如果用罗马字分析，就是 nom-as-ar-e-，nom-是动词，-as-是使役态词，-ar-是被动态词，-e-是容许态词。可以很简明地开展分析。

但是，如果按照学校文法以平假名为单位进行分析，就会成为 のま/さ/れ。

需要进行以下说明：

のま——动词“のむ”的未然形

さ——使役助动词“す”的未然形

れ——被动助动词“れる”的连用形

此外，还需要解释为什么是“未然形”“连用形”。

为什么会产生这种令中学生苦恼、让他们讨厌文法的烦琐步骤呢？本来是很简单明快的内容为什么会变得如此复杂呢？

下面分析比较假名文字分析法和罗马字分析法。

のま/ さ/ れ

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

由上可以看出，假名文字分析法是在不能分割的地方进行分割，在应该分割的地方却不能分割。本来很简单的事情，由于处理方法错误，导致其变得很复杂。这就如同将“‘浩君’と‘由佳ちゃん’と‘雄二君’が来た”这样可以简单叙述的句子，特意变为“‘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”这样复杂的句子进行会话一般，而且还需要进一步说明这个句子：

“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。”

这种故意复杂化、故步自封的文法到底要在学校教到什么时候？这样教下去，中学生根本无法体会到日语语言的乐趣。

在 21 世纪，我们可以排除世界的非常识，即我国国语文法中的障碍吗？可以描绘出原本简单明快的语言姿态吗？这取决于我们的努力。这样的想法狂妄自大吗？

40.3 如何确认分析的正确性

那么，nom-as-ar-e- 这个分析真的正确吗？如何确认这个分析是否正确呢？

人类把语言当作传达一个个判断内容的工具来使用。如果是这样，要想判断分析方法是否正确，只要调查并分析对象与判断内容是否对应就可以了。

所以，我们运用模型来思考人类的判断到底为何物。就像大家都熟悉的化学分子构造模型一样，模型能够把某个事物所拥有的构造简明了地展示在我们面前。

所谓“判断”就是把想要判断的对象定位于合适的集合中。我们在高中数学课上都学习过集合，模型的创造正是从中得到的启示。

如：“2は偶数である”是一个判断，这就意味着是“2”在“偶数である”这个集合中，可以用文氏图进行表示(如图 40-1)。效仿图 40-1，“犬は動物である”这个判断就可以用图 40-2 表示。

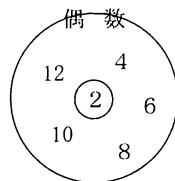


图 40-1 2は偶数である



图 40-2 犬は動物である

关于“犬”的判断，不仅有“犬は動物である”，还有“犬は走る”“犬は吠える”等。所以，为了将这几个判断一同用图形表示，我们用图 40-3 的形式建立了一个立体模型。然后，将其简化成图 40-4。

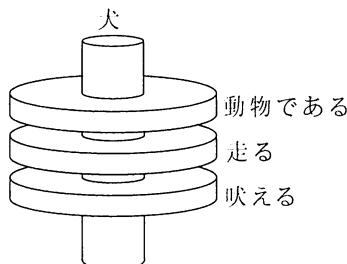


图 40-3

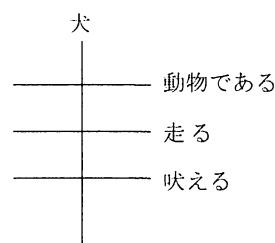


图 40-4

此外，也可以将“動物である”进一步分化为“動物/で/ある”3个要素，并用图 40-5 表示。图 40-6 是其简略表示图。“で”在此理解为表示格。

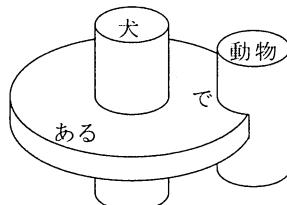


图 40-5

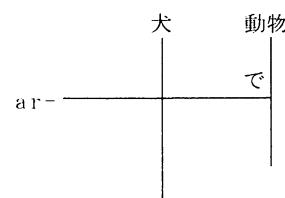


图 40-6

下面，我们略去一切解释说明，直接来看“私は先輩に無理に酒をのまされ(た)”的结构，如图 40-7 所示。

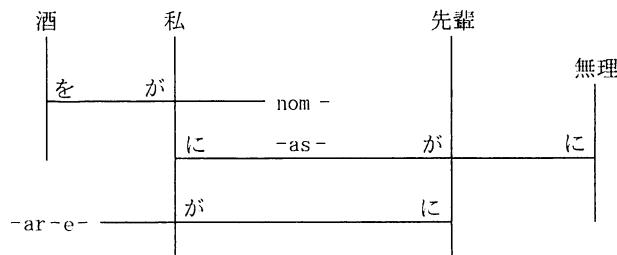


图 40-7 私は先輩に無理に酒をのまされ(た)

乍一看到这个构造图大家可能会感到困惑，但实际上它表明了以下内容：

- “私-が”做“酒を”“nom-”这个行为。
- 这个行为是“先輩が”“私に”“無理に”“-as-”(前辈强制让我做的使役行为)。
- 因此，“私が”“先輩に”“-ar-e-”(我是被动地做的)。

通过这个构造模型，可以判明使用 nom-as-ar-e- 进行分析的妥当性吗？实际上，通过分析可以判明抽出的各种要素与展示判断内容构造的各种要素是逐一对应的。[关于 -ar-e- 的说明，请参照 12.5 (2)]

另外，在分析过程中，我们无法观察到学校文法的“のま/さ/れ”与分析时使用的要素“のま”“さ”“れ”之间的对应关系。

此外，使用模型还有其他优点。如：观察“私は先輩に酒を nom-as-ar-e-”中出现的“に”是什么样的“に”，只要看一下构造模型就清楚了。也能够判明“先輩が私に無理に酒を nom-as-(u.)”这种构造描述中出现的两个“に”是不同的。

由此，我们确定了以 nom-as-ar-e- 形式开展分析的妥当性。

40.4 传达

下面考察“传达”。我们把想要传达的事情用语言表达，在用语言表达之前(或者同时)，应该在大脑中构建上述判断的构造。所谓“传达”就是把这个判断构造再现于对方大脑中的行为。

所以，最有效的传达就是把构造本身完全输入对方脑中。由于人类没有这样做的手段，所以才会使用语言。我们使用语言“描述”构造的样态，以语言的形式传达给对方。

对方听了语言后，以语言为线索，在自己的大脑中再现同样的构造，理解传达的内容。(如果是自己不懂的外语，无论怎么听语言都不能再现构造，

所以不能理解传达的内容。)

“构造传达文法”这个名称中的“传达”一词就是以这种考虑为基础而使用的。

40.5 容许态

最后，我们简单地考察一下“容许态词”(-e-)。“容许态词”可以从以下句子中找到：

彼には英語が hanas -e- ru.

富士山が mi -e- ru.

如果用图表示这两个判断的构造，则如图 40-8、图 40-9 所示。

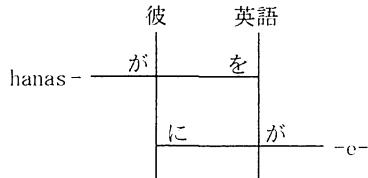


图 40-8 彼が英語が話せる

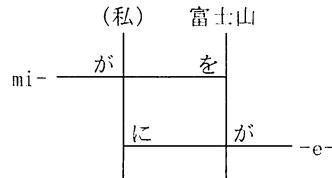


图 40-9 富士山が見える

图 40-8 中，构造上是“英语容许他(他)讲英语”。所以变成“他可以讲英语”的意思。

图 40-9 中，构造上是“富士山容许我(我)看富士山”。所以变成“我可以看富士山”的意思。

无论是哪种场合，动作对象的词语(“英語”“富士山”)都是主语。这是由于有 -e- 的存在，对于 -e- 来说，“英語”和“富士山”都是主语。

我们在上文中进行了简单的叙述。如果感兴趣，请一定加入到解释日语文法的活动中来。

第 41 章 “日本语构造传达文法”的诞生

“日本语构造传达文法”是如何诞生的？由于本文法产生于笔者个人的体验及通过体验进行的思考，所以需要以笔者的体验为中心叙述其产生的过程。

41.1 在本科——以蒙古语的视角学习日语

我进入东京外国语大学蒙古语系，跟随蒙古语专家小沢重男老师学习蒙古语课程。蒙古语是外语，但是其文法却和日语非常相似。我对这件事感到吃惊。因为对我来说，此前所认识的外语就是英语和俄语，我打心底认为只要是外语就应该是 SVO 的句法形式。

在小沢老师的课程中，蒙古语的文法是用语言学的方法来研究的，这和我之前接受的国语和英语的实用文法有本质上的不同。研究是把语言用音素单位分解成构成要素，从而进一步详细考察并定义各个要素。

接触到这种研究方法后，因为两种语言的文法相似，我就自然地把兴趣转向国语文法的处理方式上来了。此后，在思考的过程中我逐渐明白了国语文法是以假名为单位的文法，也就是以拍为单位的文法。虽然这是理所当然的事，但是我此前却并没有留意到这点。只要不脱离所接受的国语教育，恐怕很难意识到这点。在此前的国语教育环境中，我对使用假名，即以拍为单位分析文法毫不怀疑，从道理上讲这也是理所当然的。

那么，以拍为单位的科学根据是什么？由于思考很久也没有找到答案，我开始认为这是没有科学根据的。不仅如此，我甚至认为，以拍为单位的分析方法束手束脚，就是它妨碍了从语言学上认知日语文法。我不得得出这样的结论：以拍为单位的分析法不过是文法研究束缚于追求假名表记的便利性所带来的结果。由于日语是开音节的语言，假名文字便于表示音节（拍）也确实是事实，所以从某种程度上说，这也是没有办法的。

但是，为什么没有日本人能够打破这一束缚呢？我甚至认为，日本人是不是在相当长的时间里一直处于集团错误的状态中呢？当然，其中也不乏鸣响警钟的人，但是他们没有可以说服众人的理论依据。在我的脑海中，打破以拍为单位的国语文法是一个需要勇气的工作。

在小沢老师的课程中有一个课题，题目大概是论述蒙古语被动态表达的

意义扩展。我想尽量客观地、遵循某种模式来完成这个课题。虽然老师并没有如此严格要求，但我还是想尽可能地实现这个想法。不过，当时因为能力有限，只能停留在简单地绘图图示的水准。但这种想法一直没有离开我的脑海。

在小沢老师的另一堂课上有关于生成文法的讲述。内容是一个表层构造中可以有几个深层构造等话题，这堂课对我来说具有很大的启发意义。

现在回想起来，我在本科学习蒙古语，但实际上也是以另一种形式学习日语。

此外，我加入了宫川透老师的哲学研究探讨小组，在那里得到了有关伊曼努尔·康德的《纯粹理性批判》的启蒙教育。我的毕业论文写的是关于让-雅克·卢梭的宗教思想的内容。（具体是关于康德不惜打乱散步时间而热衷阅读的卢梭著作《爱弥儿》中“萨瓦神父的信仰告白”的内容。康德把卢梭的文学描述用哲学来阐释——认为在人类的心理与思考中有天赐的法则。）

41.2 在研究生院——向日语文法出发

带着上述疑问，我进入了研究生院。之所以进入研究生院，是因为想彻底学习蒙古语，开展蒙古文学的研究。

进入研究生院后，我学习了梅田博之老师的朝鲜语课程。开始学习没多久，我对老师说：

“蒙古语的词尾 Hb(ニ) 与日语的‘は’有很多相似的功能，而朝鲜语的 은/는(ウン・ヌン)也与日语的‘は’很相似吧？”

“是的，非常相似。”梅田老师说道，并反过来问我：“朝鲜语的 은/는(ウン・ヌン)除主格以外还可以接续各种格，有时候也可以使格助词消失。蒙古语的 Hb(ニ) 可以接续各种格吗？”

因为我当时并没有从这个视角上考虑过，所以没能立即回答老师的问题。后来经过调查发现，蒙古语的 Hb(ニ) 确实可以接续各种格。这样一来，我意识到自己曾在文法书中看到过这种现象，却并没有从这个视角上注意观察。

那么，藏语的 ni (也有 nin 的形式)这个助词呢？我查阅了藏英辞典，查到藏语的 ni 也有接各种格来表示主题的功能。（藏语是从北村甫老师那里学习并受到启发的。）

日语的“は”是不是也可以接各种各样的格呢？我就这样理所当然地想到了这一点……这就是说，日语的“は”也可以接主格。我甚至想到了“私は学生だ”其实应该是“私がは学生だ”。

实际上，“私がは”等形式是不存在的，应该是“私は”的形式。但是，“私は”没有明示格。怎样做才能认识这个没有被明示的格呢？如果不能用语言形式表达，有没有别的方法呢？

在寻找这个别的方法的过程中，我意识到在做家庭教师时教的数学集合的思考方式，也许就是一种方法。我在考虑集合图本来的意思时，注意到了一个以前未曾想到的方案：把这个图形立体化就可以成为语言的构造模型。然后，我尝试制作了立体形式的模型，发现构造模型确实可以说明使役态、被动态等很多语法现象。最使我感动的是确认了主格中本来就没有格词。使用这个模型后，我们不仅可以展开非常具有逻辑性的思考，还可以确信不显示于表面的事物，即“零”的存在这一毫无疑问的事实。为什么日本人没有注意到这么重要的事情呢？我觉得不可思议。

随后，我继续思考立体模型，逐渐认识到立体模型就是人类思考的模型。这种思考模型就是在开始使用语言之前的、表达人类思考状态的“思考形式”模型。这样一来，我就开始观察普遍性的语言模型。

我的日语研究就是从这里开始的。这是研究生入学半年之后的事情。因此，我改变了曾经以蒙古文学为目标的道路，将硕士论文的题目改成了《日本语构造文法》。

此后，我一边做着补习班讲师一边开展研究。

41.3 成为日语教师

开始研究日语后，我深切地感受到自己对日语还有很多不甚了解的地方。为了从正面钻研日语，我认为有必要从事有关日语的工作，成为日语教师就是一个途径。我选择了这条道路，成为国立国语研究所举办的日语教育长期专门研修的第2期学生（1978年4月～1979年2月）。这个时期以及此后，我在国语学会、日本语言学会、日本语教育学会研究集会、关西语言学会、MBK（三上文法研究会）等会上相继发表了研究的一部分内容。

研修结束后，我被国际交流基金派到蒙古做日语教师（11个月），随后去巴基斯坦（4年4个月），接着去西班牙（3年3个月），在国外一共当了将近9年日语教师。成为日语教师后，我发现这是一个很有意义并且很有趣味的职业，在外国教学的过程中，我已经深深地投入到日语教师这个职业中了。在国外派遣期间有时也会回到日本休息，我深感这十余年可以说是我人生中的一个重要阶段。但是，这期间我也经常产生一种焦虑，那就是必须尽快地使自己的想法得到发展。

41.4 于杏林大学再次展开研究

1990年4月，我开始在杏林大学外国语学院工作。在椎名和男老师的照顾下，数年后我逐渐习惯了大学教师的工作，从而得以再次开展研究。1995年3月，我在大学纪要发表了题为《日本语构造文法·序论》的论文，此后坚持每年连续发表。

值得庆幸的是，1998年，我从大学得到了一年的研究休假，受到高丽大学语言信息研究所的邀请，得以展开我的研究生活。本书就是利用这次机会总结而成的。

就这样，经过上述过程，“日本语构造传达文法”得以诞生，从而形成了现在的形式。

41.5 文法的名称

下面叙述本文法的名称。

乔姆斯基通过在出发点设定深层标准取得了很大的成果。即使是在这个划时代的深层标准中，我认为那里存在的依然是“句子的形式”，是把表层的句子用深层的“句子”进行说明。

如果深层也是“句子”，那么是否需要深层的深层呢？是否需要能够保证这个“句子”稳固成立的“某物”呢？我认为，如果没有这个“某物”，即使是深层的句子，也无法避免处理方法的肆意性。

我听说现在生成文法不认可深层构造。我认为这是理所当然的结果。因为原本就没有深层构造。

我认为，深层设定的不是“句子”而是“思考形式”，这是一个很大的不同点。“思考形式”是人类先天具有的、属于本能的形式，它不会根据经验而变化。这种不会变化的确切形式形成了构造。这个构造才真正是应该被命名为“深层构造”的形式。

“句子”是从一个思考形式中根据多个变换法（描述法）多样生成的“思考的影子”，会发生各种变化。“句子”不可能是深层构造。深层构造应该设定为不会变化的“思考形式”。这样做就可以从深层的处理中排除肆意性。

总之，从结果上看，我的思考中或许有与初期的生成变形文法相似的部分。但是，关于一个个事项的处理，本研究和以乔姆斯基理论为基础的研究在内容上有很大差异。所以，在给这个文法命名时，我没有使用“变形”“生成”等词语，而是将其命名为“构造（描述）传达文法”。我认为这个名称可以很好地表达内容。

41. 6 立体模型

使用能联想到化学分子模型的立体模型，可以有效地展示日语的构造，也可以直观地看到如何操作构造。可以说使用立体模型提高了文法的操作性，或许可以说这就是到达了应该到达的阶段。

日本语构造传达文法解释了构成判断和语言诸要素的构造和性质。因为是研究它们之间的关联、解释物质的构造和性质，并且与研究物质相互间反应的化学有几分相通，所以在研究手段上出现相似之处也是自然的事情。

今后，我会参考化学中的物质处理方式，继续加深对判断和语言的理解。

第 42 章 特殊包含实体

42.1 为方便起见的包含实体“ながら”

根据《日本文法大辞典》等的记载，“～ながら”起源于“～のから”。“～のから”中的“から(柄)”原本是“族”的意思，后来扩展到了“素性/自然のなりゆき/ため/ゆえ/形状・品格の程度”等意思(《岩波古语辞典》)。

比如，“神(かむ)ながら”的构造是“神のから”，意思是“神の性質として。神であるままに”。也就是说，神有“から”，在“から”上形成某件事。

所以，“瑞穂の国を神ながら太敷きまして”(万 199)的画线部分的构造如
(日本を神としてお治めになり)

图 42-1 所示。

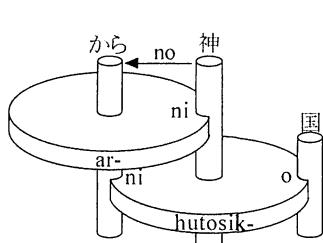


图 42-1 國を神ながら太敷く
(神であるままに)

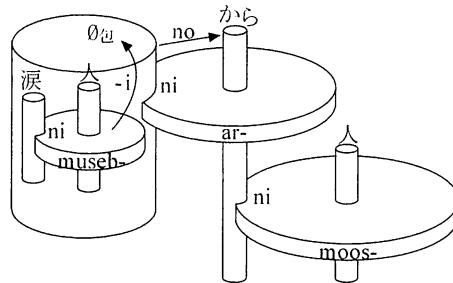


图 42-2 涙にむせびながら申す
(涙にむせぶままに)

此外，“ながら”接续用言连用形(实际上第 2 修饰形)时，由于在构造上可以认为使用的是零的包含实体，所以，“涙にむせびながら申やう”(宇治拾遺物語 11)中画线部分的构造如图 42-2 所示。在这个构造中，“涙にむせぶ”拥有“から(なりゆき)”，在这个“から”上进行“申す”动作。

现代日语中同样会使用“お茶を飲みながら話をする”，这句话的构造如图 42-3 所示，意思是“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”。

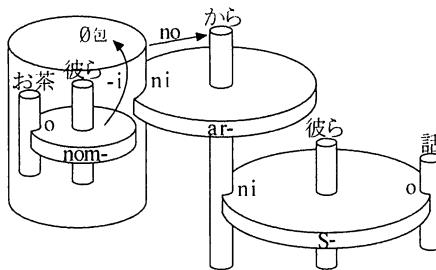


图 42-3 お茶を飲みながら話をする

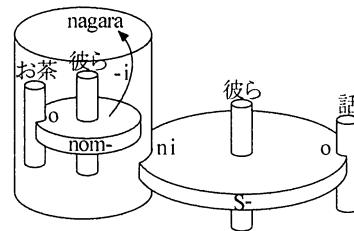


图 42-4 便宜的包含实体“ながら”

即使构造确实如此，也需要逐一追溯词语的根源。从现代人的意识考虑，我们会感到非常麻烦。所以，为方便起见，我们需要像图 42-4 那样，设定一个“ながら”包含实体。这样就会变得容易处理。不过，我们不能忘记这始终是一个为方便起见的包含实体。

此外，虽然我们把连接实体“から”与包含实体“nagara”的格设定为“に”格，但是感觉上或许“ θ_2 ”格更容易接受。

“ながら”也有后续否定的用法，这种情况下表达逆接关系。下面我们也展示一下这种构造。作为例子，我们把“それを知っていながら教えない”的构造简化为图 42-5。

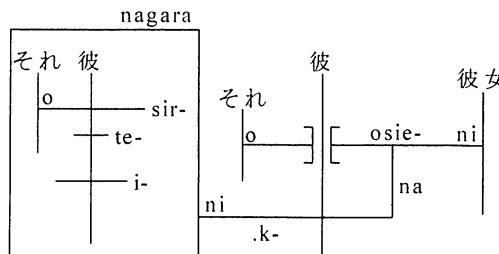


图 42-5 知っていながら教えない

42.2 无格的零包含实体

在本文法中，我们认为，存在于构造中的实体必须有某种形式的格，无格的实体是不存在的(36.2)。但是，在“雨が降ってはいる”“雨は降ってはない”中，零包含实体却是以无格的形式存在于构造中。所以，我们不得不把这种形式定位于零包含实体的特殊用法。当在所谓动词テ形后加上“は”等相对化描述(“も”“こそ”“さえ”等)时，使用这种用法。

图 42-6 是“雨が降っている”的构造，在这个句子中加上“は”变成“雨が降

“ってはいる”后，就变成图42-7所示的构造。

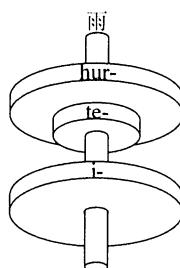


图 42-6 雨が降っている

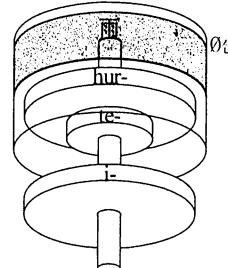


图 42-7 雨が降ってはいる

在这里，我们把“は”作为相对化描述词来处理，把“も”“こそ”“さえ”等作为准相对化描述词来处理。

将图42-6的 $hur-i = te-$ 部分加到零包含实体后，可以把这个部分作为实体发挥机能，使“は”等的相对化描述成为可能。[实体修饰第2描述词 -(i) (9.2) 的存在，使 $= te-$ 变得可以修饰零包含实体。 $hur-i = te-\emptyset = \emptyset$ 包-wa]

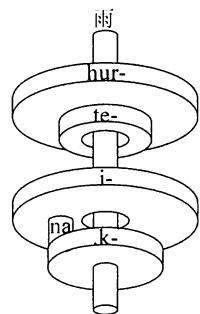
通常，我们所说的把某个构造实体化(置入包含实体中)，就是为了把这个构造放到其他构造中(6.4)，而这个置有构造的包含实体会以某种格的形式存在于其他构造中。

但是，在“雨が降ってはいる”的场合，实体化不是为了把构造放到其他构造中，只是为了让“は”的相对化描述成为可能。所以，与通常的情况不同，这种场合不会产生置入后的包含实体在其他构造中与某种属性相关这一结果。

也就是说，这种包含实体不存在于格的位置，是无格的实体。这一点可以通过图42-7进行确认(包含实体没有任何格)。

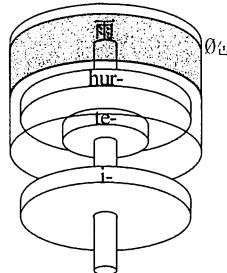
这种特殊用法同样可以在否定的场合中见到。图42-8是“雨は降ってはない”的构造。如果对这个构造进行实体化操作(实施 \emptyset 包形式的包含)、相对化描述(由“は”进行修饰)，它的构造如图42-9所示。图42-9与图42-7相同，包含实体是无格的存在。

零包含实体成为无格，多是在将动词テ形实体化后进行相对化描述的场合。除此之外的场合，即使是动词テ形，其零包含实体也会正常地存在于某种格上。



hur-i = te-θ = i-na. k-i

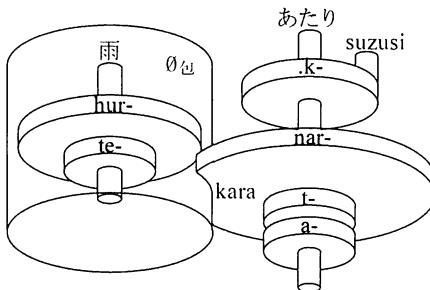
图 42-8 雨は降っていない



br-i = te-θ = θ包 無格-wa = i-na. k-i

图 42-9 雨は降ってはいない

比如，“雨が降ってから涼しくなった”中的画线部分是 $hur-i = te-\underline{\theta} = \emptyset$ 的形式，其构造如图 42-10 所示。在此，零包含实体存在于“から格”上，是通常的用法。



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

图 42-10 雨が降ってから涼しくなった

此外，也有像“雨が降ってからは涼しくなった”中“からは”这样伴随“は”的相对化描述的场合。这时，我们可以将图 42-10 的 \emptyset 上添加“は”的修饰。