

國學院大學学術情報リポジトリ

研究ノート 国語教育・日本語教育における見えない主語の指導法

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 岡田, 誠 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00002083

国語教育・日本語教育における見えない主語の指導法

岡田 誠

【要 旨】

本稿では、国語教育・日本語教育で明示されない「見えない主語の指導法」について扱った。日本語学では、日本語の主語や「は」「が」についての多くの先行研究がある。しかし、それらの先行研究を踏まえた上で、国語教育や日本語教育に生かそうとする先行研究は少ないのが現状である。本稿では、文語と口語において、学習者が学習困難を感じることの多い、「見えない主語の指導法」について、従来の先行研究を踏まえた上で考察した。

国語教育では、高等学校で学ぶ古典においての「見えない主語」の中でも、「主語転換」の現象について困難を感じることが多いという実態がある。一方、日本語教育では学習者が困難を感じるのは、口語における「見えない主語」の捉え方であり、日本語教育でのテキストにはその方法についての記述がなされていないため、その教授法が必要である。

本稿では、国語教育と日本語教育に共通する指導法として、文語と口語の複文の場合の例をとりあげ、一文の単位の述語の文末表現を捉えることを最優先することを述べた。その段階で見えない主語を捉えられることも多いからである。このように、一文単位の述語の文末表現を捉えた上で、先行事態と後行事態の関係性、格成分、人称の推定などを行うのがよいことを述べ、高等学校の古典で広まりつつある接続助詞を重視する方法は、先行研究をみると、あまり根拠のないものであることを述べ、接続助詞には依拠しないほうがよいことを述べた。

【キーワード】

主語 文末表現 事態把握 格成分 接続助詞

序

日本語の主語については、国語教育では主に古典の「見えない主語」と「主語転換」、日本語教育では「見えない主語の捉え方」について、学習者が困難を感じることが多い。

本稿では、「主語の転換」にはどのような論理が働き、格成分はどのようなになっているのかについて考察する。その場合、述語を捉えた上で、格成分、事態把握の論理についてみていくこととする。

なお、本稿では国語教育及び日本語教育の立場を軸に論述するため、主格と主題に分けずに「主語」として論述することとする。また、古典文の用例は主に日本古典文学大系から引用した。ただし、表記に関しては改めた箇所がある。

1. 高等学校の古典文における主語の扱い

1.1 古代語の主語転換の論理

拙稿（2015）では、接続助詞の機能、特に用例数の多い「て」「ば」を用いた主語の転

換を示す方法は、接続助詞で休止して文の述語まで読まずに誤って主語を即断してしまう点で、国語教育における古典文には用いないほうがよいことを述べ、述語について着目する基本を重視する大切さについて述べた（注1）。

実際、日本語学の研究においても、複文の研究などでも主語の転換についてはそれぞれの研究者は、接続助詞と主語の転換については明確には論じていないことから、日本語学の方面からも問題がある方法と言える。複文の研究としては、近藤泰弘（2000）は、南不二男（1974）の階層的文構造論を古典でも適用し、近藤泰弘（2007）では、平安時代の複文は、従属節と主節との区分をすることが難しく、節が次々と連なっていく、「節連鎖」的な特徴を持つことを示し、その中でも、「て」接続助詞による接続の節は、連鎖的な機能が強く、副用語的なものと純粋な接続表現をなし、純粋な接続表現は、「継起」や「原因・理由」を示すことを述べ、近藤泰弘（2012）では、「て」を中心とした接続助詞を分類している。

このように、接続助詞の先行研究では複文研究が中心であり、主語の転換の接続助詞に注目する先行研究が少ないが、接続助詞と主語について述べたものに、塚原鉄雄（1960）があり、以下のように述べている。

古代語では、接続助詞「て」の意味的な断絶機能が、すこぶる旺盛だから、文脈に依存しながらも、《主語》の転換する例が少ない。

この塚原鉄雄（1960）の論を踏まえ、山本康裕（2006）は、「て」の前後は主語が同一であるとする予備校をはじめ高等学校の現場で行われ始めている方法論について異を唱え、次のような「て」の前後で主語が変わる例をあげ、「て」の「断止機能」を本質として論じている（注2）。

- 1 （帝は）かぐや姫の御もとにぞ、御文を書きて通はせ給ふ。（かぐや姫は）御返り、さすがに憎からず聞こえかはし給ひて、（帝は）おもしろき木草につけても御歌をよみてつかわす。『竹取物語』
- 2 （宮は）「さは、今日は暮れぬ。つとめてまかれ」とて、御文書かせたまひて、（宮は童に）たまはせて、（童は）石山に行きたれば、（式部は）仏の御前にはあらで、…。『和泉式部日記』
- 3 夜更けて（紀貫之たち一行が都へ）来れば、ところどころも見えず。『土佐日記』
- 4 行き過ぐるまに、（雑色たちが）大傘を引き傾けて、（少将と帯刀は）傘につきて尿の上に居たる。『落窪物語』
- 5 （朝廷は）大宰権帥になしたてまつりて、（菅原道真は）流されたまふ。『大鏡』
- 6 「然らば二十七日は我が心ざしの日なれば、ここにて一飯必ず」と（石川丈山は）約束して、（小栗は）立ち行きぬ。『武家義理物語』

これらの1-6の例を観察してみると、どれも先行事態が契機となって後行事態が成立している。森重敏（1965）の論でいえば、客観的事態と主観的事態でとらえると、客観的事態が主観的事態を適応させようとする際に主語転換が起きると考えられ、1-6の例は客観的事態が主観的事態を適応させようとする際に主語転換が起きると考えられる。主語の転換を起こす、いわゆる受身・使役の助動詞の「る・らる（れる・られる）」「す・さす（せる・させる）」があるが、5は受身の「る」が述語の「流されたまふ」に使われているので主語転換が起きていると考えられる。

塚原鉄雄（1969・1987）が、接続助詞を「『AガB + 接続助詞 + CガD』という形式で、『AガB』と『CガD』とが、どんな関係で接合し、一つの文を構成するかを示す。このような働きを持つ助詞を接続助詞という」と定義し、第一種接続助詞（条件接続）と第二種接続助詞（列叙接続）とに分類した。以下のように分類したことも考慮する必要がある。そして、「て」について、塚原鉄雄（1958c）は、以下のように述べている。

普通、①叙述を中止して続けるのと、②移行する用言を修飾するのと二つの機能が説かれている。しかし、本義からすれば、既に説いたように、いずれにしても、概念的に独立する語句の独立性を保ちながら、形態的な連続性を形成する機能である。

広く考えれば、「て」だけの問題ではなく、森重敏（1965）にあるように、接続助詞には情意があるため、主語判定の例外は避けられないのであろう。このように、さまざまな要素を含むために、接続助詞による主語の判定は参考程度にしかならないため、法則化には向いていないといえる。そのため、述語と事態把握、格成分を考慮したほうがよいと言える。

1.2 近世語の主語転換の論理

森修（1955・1958）は、近世の井原西鶴と松尾芭蕉の文体について、接続助詞と主語についての論を展開している。森修（1955）では、井原西鶴は「て」を並列に用いて、他の接続助詞を用いないことが多く、その結果、井原西鶴の文体の大きな特徴の一つである曲流文につながる点を指摘している。

曲流文は、一文が完成していないにも関わらず、それが次の文の構成要素となっている形式のことであり、「捩れ文」（同一文脈内に主語の転換が見られるもの）と「尻取り文」（前句の終わりを取って次句に続けるもの）とに分けられるが、本稿と関わりをもつのは、主語転換が同一文脈内で起きる「捩れ文」である。以下に、森修（1955）の示した、接続関係の弱まった「て」の休止機能による、井原西鶴の捩れ文の用例を示してみる。

- 1 又の日は、兵庫まで来て、遊女の有様（ヲミレバ）、昼夜の分ちありて、半と、せ

はしく限り定める（ソノ様）は、今にも此津（ニ）は、風にまかする身とて、舟子のよびたつる声に、小歌を聞きさし、或は戴いて、差捨にして行く（ノ）は、心のこす人（モアラン、ソノ人）はのこるべし。（『一代男』一ノ六）

- 2 御ゑんがあらばと、歩みの、板を上げて、（岸ヲ離レ）取かちになをして、早や二三里も出て、（アルニ）世之介鼻紙入、取りのこして、（来タト）深く惜む（ソノ理由）を聞けば、花川といへる女に、起請を書かせ、指しぼらせて、名書の下を染めさせけるに、と（カク）申せば、油断もなき所に、めいよの、女郎たらしと、舟はりたたきて、大笑ひ、・・（『一代男』三ノ二）
- 3 我、よからぬ事ども、身にこたえて、覚侍る、いかなる山にも、引き籠り、魚くはぬ、世を送りて（アラン、ト見レバ）、やかましき、真如の浪も、音なし川の、谷陰に、ありがたき、御僧あり。（『一代男』四ノ七）
- 4 いかなる上臈か世をはようなり給ひ（ケン、ソノ）形見もつらしと此等にあがり物かと我年の此思ひ出して・・（『五人女』四ノ一）
- 5 宵にし枕の久七は、南かしらにふんどしときてゐる（ソレ）は、物参りの旅ながら不用心なり。（『五人女』二ノ三）

また、森修（1958）は、松尾芭蕉と井原西鶴に共通のものの一つとして、「て」の使い方が曖昧であることを指摘し、以下のように述べている。

「て」は接続助詞として、順接・逆接・並列の意味に古来用いられてきているが、『奥の細道』にも同じような用法が見出される。・・〈中略〉・・「て」の接続があいまいであるのは、芭蕉よりも西鶴などに多くみられる現象である。西鶴は『・・て・・て』と『て』を重ねて用いたり、省いたりして、文章にねじれた感じを与えている。

以下に森修（1958）の示した、松尾芭蕉の『奥の細道』における、接続助詞「て」「ば」の前後で主語転換が起きる、「捩れ文」を示してみる。

- 1 日影ももらぬ松の林に入りて、爰を木の下と云ふとぞ。
- 2 卯の花山・くりからが谷をこえて、金沢は七月中の五日也。
- 3 あさむつの橋をわたりて、玉江の蘆は穂に出でにけり。
- 4 僕あまた舟にとりのせて、追風時のまに吹き着きぬ。
- 5 後の山によちのぼれば、石上の小庵岩窟にむすびかけたり。
- 6 寺に入りて茶を乞へば、爰に義経の太刀弁慶が笈をとどめて什物とす。
- 7 先づ高館にのぼれば、北上川南部より流るる大河也。
- 8 むかふの岸に舟をあがれば、花の上こぐとよまれし桜の老木、西行法師の記念をのこす。

これらの用例も振れ文であるが、大きく把握すれば、先行事態が契機になって後行事態を引き起こして主語が転換していると考えられる。やはり、事態把握を第一に考えたほうがよいであろう。

このように森修（1955・1958）の示した近世の用例をみても、「て」「ば」に依拠した主語転換の法則化は難しいといわざるを得ないと感じられる。ただし、以下の用例（大学入試センター試験で使用された文章）のように動詞の性質と格成分及び順接の接続助詞「ば」との関係で考えると、「AガBニ―伝達系の動詞+ば（を・に）、Bガー」という法則化は言えそうである。

- 1 尼どもの（きこり人どもニ）いはく、「…」といふに、きこり人ども、これを聞きて、あさましく思ふことかぎりなし。『今昔物語集』
- 2 （宮内卿ガ成道ニ）「この科はいかにあがひ侍るべき」と申されければ、（成道ハ）「別のあがひ侍るまじ。……」とありければ、……。『今鏡』
- 3 （毘沙門天ガ貧乏神ニ）「さらば、何とてかう入り来たれる」と問ひたまへば、（貧乏神ハ）「…………」。『しみのすみか物語』

1.3 大学受験予備校で行われている主語に関する読解法の整理

現在の大学受験予備校で行われている読解ルールをまとめたものとして、富井健二（2004）をあげることができる。この中には主語をいかに読み取るかというルールも多く含まれている。そこで、今まで主に大学受験予備校などで行われてきた、主語や読解に関するルールを整理してみたものを作成してみた。それを以下に示してみる。

1 主語の判定

- 主語につく「は」「が」は省略されるので、「は」「が」を補う。日本語は述語を重視するので、まずは、述語を見て判定してみる。その上で、主語判定のテクニックを利用するとよい。
- 尊敬語の有無とその軽重を見る。活用語の下の「て」「で」「つつ」の前後では主語が同じことが多く、「を」「に」「が」「ど」「ば」の前後は主語が変わりやすい（会話文の後の「を・に・が・ど・ば」だと確実に主語が変わる）、（ただし「て」が「ので」の意味になると主語が変わるし、「ば」が心情語の下につくと主語は変わらない）。知覚動詞「見る」「聞く」の前では、主語が変わりやすい。
- 「き」「ばや」「たまふ（下二段）」の主語は一人称（私）という性質を利用して、文脈に照らしあわせる。なお、日記・随筆（評論）では、作者が登場するので、主語を見つけることができず、述語が心情語や謙譲語の場合は、主語は作者の可能性が高い。ただし、作者には尊敬語はつかない。物語では、普通の敬語・二重敬語・

軽い敬語・敬語無しの使い分けをするものもあるので注意。

○前文の主語が次の文でも継続される場合は、主語を書かない傾向がある。

2 ジャンル別読解

○物語・日記では話題・展開・状況をつかむ。随筆・評論では論点・主張をつかむ。

(説話の読解)

○世俗説話(一般的な民間伝承)と仏教説話(仏教関係の伝承)とがある。

○「今は昔・昔・中頃・近頃」ではじまり、文末に「けり」がつくことが多い。

○文章の末尾にまとめがくるので、必ず確認する。

○話の展開を予測しながら読む。

○すばらしい和歌を詠んだら願いが叶うという歌徳説話も多い。

○説話にありがちな内容としては、仏教の靈験話をあげて仏道のありがたみを説くもの・すばらしい求道者、歌人、為政者の話・不思議な靈験談・有名な人物の回想記がある。

(物語の読解)

○歌物語は最初に和歌を確認して、和歌と本文とを比較しながら読み解く。

○語り手のいる物語では、語り手が登場し、主語のない心情語・謙譲語の主語は語り手(私)と考えて読む。

○地の文の尊敬語の有無に気をつけて読み解く。

(日記の読解法)

○作者が登場する。主語のない心情語・謙譲語の主語は作者(私)と考えて読む。

○助動詞「き」の主語は「私」で、「けり」の主語はその他である。

○和歌にも注意。和歌を確認して、和歌と本文とを比較しながら読み解く

(随筆・評論の読解)

○随筆は日記に主張の入ったものとして読み解く。

○作者が登場する。主語のない心情語・謙譲語の主語は作者(私)と考えて読む。

○助動詞「き」の主語は「私」で、「けり」の主語はその他である。

○和歌にも注意。和歌を確認して、和歌と本文とを比較しながら読み解く

○主張の部分に注目する。主張の部分は、係り結び・「べし」・断定「なり」・願望「なむ・ばや・がな」にあらわれやすい。

3 出典別読解

○有名な作品は、内容をある程度知っておくことが必要である。出題者もある程度知っていることが前提で出題してくることが多い。

○『和泉式部日記』では、作者自身のことを「女」と書いている。

○『源氏物語』では、①光源氏への敬語(尊敬語)は地の文では一つ②地の文での二重敬語は天皇に対するもの③「泣く」場面が多く、「あはれ」が中心。

○『枕草子』では、①冒頭が「…は」で始まる段は、「…」が主題で、「…もの」では

- じまる段は、「…」が中心感情②地の文で二重敬語がつくのは、「天皇」「中宮定子」「道隆」「道長」ぐらい③「をかし」が中心的感情
- 『大鏡』は、作者・語り手・登場人物の三重構成
 - 『大鏡』などの平安時代の作品では、「入道殿」は「藤原道長」、「帥殿」は「藤原伊周」、「中の関白」は「藤原道隆」をさすと見てよい。
 - 『平家物語』などの中世の作品では、「入道殿・入道相国」は「平清盛」、「小松の大臣」は「平重盛」、「鎌倉殿」は「源頼朝」、「判官・九郎殿」は「源義経」をさす。
 - 説話には、①仏を讃える話②歌人・為政者・偉い僧侶の話③不思議な体験談④有名な人物の回想記が多い。
 - 近世（江戸時代）の文章は、国学者の書いた文章・近世小説・俳論の三つが出題されている。国学者の書いた文章は、平安時代の文法を守ろうとして書かれている。それに対して、井原西鶴に代表される近世の小説は、文法は守らずに口語も多用し、「て」で文章になかなか切れ目が来ない。俳論の場合には、俳諧の用語だけではなく、書き手に漢詩文の素養があることが多いので格調がたかい。そのため、ある程度の漢語の知識も要求される。

これらの読解ルールは、便法として大学受験予備校で行われているものであるが、ルールとしては多すぎるのではないだろうか。必要以上のルール化であるため、通常の読解の精神を阻害する可能性も十分にある。予備校で教わった世代が現場の国語教員になり、さらには高校の進学向けの補習授業などで予備校講師が高等学校の現場に出入りしている現在、こういったルール化が現場に入ってくるのはやむをえないが、日本語学的にも問題のあるルールも混在しているために注意が必要である。

1.4 高等学校の古典文教育としての主語の指導法

高等学校での古典文の教育としては、中古の文章と近世の文章とが問題となる。実態として、中古の文章読解と近世の文章読解とでは、一文の長さも異なり、中古の文章を基準とすると、語彙の問題も含めて近世文は破格も多いため、生徒は違和感を覚えることが多い。また、古典文法は中古を規範に作られているため、近世文の読解教授法というものは確立されていない。そのことと関連して、一文が長くなる、近世の捩れ文も学習する側としては困難を感じる事となる。そのため、日本語学の先行研究も反映させて、以下のように高等学校の古典での主語についての指導のポイントを提案する。

- 一文をしっかりと読む習慣をつけ、読点までで主語の判定をさせないようにする。
- 述語に注目し、そこから論理的に人称などを考えさせる。
- 人物を中心とした事態把握や格関係に注目させて見えない主語を推測させる。

2 小学国語・中学国語と日本語教育での主語の扱い

2.1 小学国語での主語の扱い

小学校国語教科書を調査した島田康行（2004）によると、以下のように6社調査すると主語・述語という語の初出は、6社中4社は3年（下）または4年（上）に集中するという報告がある（具体的な出版社名は記されていないが、光村図書、教育出版、東京書籍、三省堂、学校図書など、採択率の高い出版社であると考えられる）。

2年（上）：1社
 3年（下）：2社
 4年（上）：2社
 掲載せず：1社

現在の状況を知るために、採択率の高い出版社の小学校国語教科書で、平成25年（2013年）に発行された教科書の主語の初出をみると、以下ようになる（なお、三省堂の教科書は上・下にわけていない）。

光村図書…2年（下）
 教育出版…3年（下）…目次には立項していない
 東京書籍…2年（下）
 三省堂……2年
 学校図書…2年（上）…目次には立項していない

教育出版は3年で扱っているが、他の教科書は2年で扱っている。そこで、学習指導要領（平成20年）を見てみると、小学校学習指導要領（国語）では、「第一学年及び二学年」で「主語・述語」という表現が出てくる。このことから、2年で主語という語が初出するのは、この小学校学習指導要領の影響であることがわかる。

2.2 中学国語での主語の扱い

中学校学習指導要領（国語）を見ると、「主語・述語」という表現が出てこない。この点について、島田康行（2004）は、中学校国語教科書では主語という語を使用して文法事項の体系的なまとめを掲載しているにもかかわらず、学習指導要領では昭和26年を最後に、33年以降、主語という語が使用されないが、学習指導要領解説では主語という語が使用されていることを問題点として指摘している。

実際に中学校の国語教科書を見てみると、「が」「は」で示されるものを「主語」という用語で、中学1年の段階で各社ともに巻末にまとめて掲載している。その説明の仕方の要

点をまとめると以下のようになる。

光村図書…主語の形として「が」「は」「も」「さえ」などを紹介。

主語の省略について言及。

省略や見つけにくいときは述語から主語を見つけることを示す。

教育出版…主語は「が」の形を基本とし他にもあるとする。

主語の省略について言及。

省略や見つけにくいときは述語から主語を見つけることを示す。

東京書籍…主語の形として「が」「は」「も」などを紹介。

主語ではない「は」「が」に言及。

主語の省略について言及。

本文中の文節の個所で主語という用語を用いている。

三省堂……述語に対する「が」の形で紹介。

本文中の文節の個所で「主語」として「が」と述語を文型でパターン分けて示す。

学校図書…本文中で主語の形として「は」「が」を示し、その使い分けに言及。

末尾の体系的な文法説明の個所ではなく、本文の中で主語という用語を用いて説明しているのは、東京書籍・三省堂・学校図書である。また、光村図書・教育出版・東京書籍の国語教科書は、「主語の形」「主語の省略」「述語から主語を推測」などを共通して扱っている。

三省堂と学校図書の教科書は特徴がある。三省堂の国語教科書は、主語についての記述が「が」を軸に文節の個所で「何（誰）がーどうする」「何（誰）がーどんなだ」「何（誰）がー何だ」「何（誰）がーある・いる・ない」という、文型中心で扱っている点が特徴的であり、東南アジア向けの日本語教科書と共通する性質がある。それに対して、学校図書の国語教科書は「は」「が」の使い分けに言及している点が特徴的で、学校図書（平成23年検定済）の『中学校国語3』においては、「主語の書かれていない文」として立項してある。ここでは、『走れメロス』を題材として、以下のように「は」と「が」についての解説が施されている。

【題材】

1 メロスは激怒した。2 必ず、かの邪知暴虐の王を除かなければならぬと決意した。3 メロスには政治が分からぬ。4 メロスは、村の牧人である。5 笛を吹き、羊と遊んで暮らしてきた。6 けれども邪悪に対しては、人一倍敏感であった。7 今日未明メロスは村を出発し、野を越え山越え、十里離れたこのシラクス市(まち)にやってきた。

【解説】

主語が書かれていなくても、文脈から何が当たるものを読み取ることができます。

1の文の主語は、「メロスが」でなく、「メロスは」になっています。「メロスが」であれば、述語「激怒した」という動作の主体であることを示すだけで、「メロスは」になると、ここでの話題が「メロス」であることを示します。「メロスについて言う」ということなのです。別の題目（話題の中心）が示されない限り、この題目は次の文にも及びます。2の文で繰り返し「メロスは」と言う必要はないのです。3の文でも、メロスについて語っていますが、「メロスには、政治が分からぬ。」であって、「メロスは」ではありません。だから、4の文で改めて「メロスは」と題目を掲げたのです。この題目は5・6の文にも及んでいるのです。理屈の上では、新しい題目が出ていないので、7の文に「メロスは」という題目を示す必要はないはずですが、改めて「メロスは」と繰り返しています。そこに作者のどのような意図が込められているのか、さまざまに想像することができるでしょう。

この記述で注目したいのは、主語は書かれていなくても文脈でわかるのにあえて「は」で題目を示すことの必要性や「が」と「は」との違いについて述べていることである。このあたりの記述は、日本語学的であり、三省堂の文型中心の構成とともに、日本語教育での指導に生かせそうな記述がなされていると考えられる。

2.3 日本語教育での主語の扱い

日本語教育で用いられる教科書は、戦前は国語教科書と同様であったが、戦後は日本語教育の確立とともに、進展したことで知られている。そこで、主語の初出は、国語教科書と異なる可能性があるため、代表的な日本語教科書（初級）での主語の初出を調査すると、以下ようになる。

1. NAGANUMA (1950) 『Grammar and Glossary』 日本出版貿易株式会社
…第5課で「subject」として初出
2. 国際交流基金日本語国際センター (1981) 『日本語初歩』 凡人社
…主語という用語の掲載なし
3. 筑波ランゲージグループ (1992) 『SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE』 凡人社
…第2課で「subject」として初出
4. スリーエーネットワーク編 (1998) 『みんなの日本語・初級Ⅰ・Ⅱ本冊』 スリーエーネットワーク
…主語という用語の掲載なし
5. 東京外国語大学留学生日本語教育センター編 (2010) 『初級日本語・上・下』 (凡人社)
…主語という用語の掲載なし
6. 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011) 『初級日本語 [げんき]

I・II』The Japan Times

…第1課で「subject」として初出

このように、『日本語初歩』、『みんなの日本語』、『初級日本語』といった東南アジアの学習者向けの日本語教科書では文型中心という特徴があり、主語という用語を掲載していないことがわかる。それに対して、『Grammar and Glossary』、『SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE』、『初級日本語[げんき]』のような英文で解説している日本語教科書で「は (wa)」「が (ga)」の説明で、「subject」という用語で主語を掲載していることがわかる。このことは、欧米人を対象とした日本語教科書では、「は」「が」の付いた形を、「subject」とした方が欧米の文法と照らし合わせたときに理解しやすいためだと考えられる（注3）。

このように、対象とする学習者の違いに応じて日本語教科書は主語という用語を用いるものと、用いないものとの違いがある。この点、学習指導要領には小学校には「主語」という用語が出ているが、中学校では「主語」という用語が出てこないにも関わらず、小学校・中学校の国語教科書には「主語」という用語が使われている現状とは異なる。

また、日本語教育では、「は」「が」使い分けについての指導が行われるため、見えない主語の特定の方法は、日本語学習者にとっては、重要な事柄の一つであるのにも関わらず、記されていない。

そのような状況ではあるが、日本語教育のコミュニケーション文法の立場をとる、野田尚史（2015）は、日本語教育においての見えない主語についての特定の方法を、日本語学の立場で書かれた野田尚史（2004）で示した分類をもとに、以下のように、「主語を特定する読解のための文法」と「省略された主語を特定する読解のための文法」としてまとめている（注4）。

（主語を特定する読解のための文法）

- 「－は」は主語であることが多い。しかし、「は」の前に「に」「で」のような格助詞がある「には」「－では」は主語ではない。
- 「－が」はその後に出てくる最初の述語の主語になる。しかし、「－とき、」「－から、」「－が」などより後の述語の主語になることは基本的にはない。
- 文の中に「－は」も「－が」もないときは、その文の主語はその文より前の文に出てくるか、一人称の「私」であるのが普通である。

（省略された主語を特定する読解のための文法）

- 文の中で文のモダリティによって主語を知る手がかり
たとえば、「うれしかったみたい」のような「みたい」という外面を表すモダリティを持つ文の主語は話し手ではなく、第三者である。

○句の中で話し手と動作参加者の関係によって主語を知る手がかり

たとえば、「電話をかけてきた」のような「てくる」という話し手に向かう方向性を持つ述語の主語は話し手ではなく、第三者である。

○複文・連文の中で近くにある主語との関係によって主語を知る手がかり

たとえば、前の文に主語があり後の文に主語がなければ、後の文の主語は前の文の主語と同じになることが多い。

野田尚史（2004）では、「ながら」や継起を表す「－て」などを、主文への従属度が高い節を構成するため、「節の主語を主文の主語と一致させなければならないものもある」と述べているが、「て」の継起に限定して述べているので、「て」に依存した考え方ではないことがわかる。また、野田尚史（2004・2015）で示した主語をとらえる文法をみると、最終的には述語を見てから主語と決定するという点を基軸にしながら、その述語表現を分類していることがわかる。

このことから、見えない主語の捉え方としては、述語表現に注目し、人称の推定、格成分、事態把握という視点を養うことが必要であると言える。

2.4 国語教育と日本語教育での主語の指導法

口語を扱う点では、小学校・中学校の国語教育も日本語教育も同じであるが、見えない主語を考えたとき、中学国語で扱われている「主語の形」「主語の省略」「述語から主語を推測」という項目に「主語と述語の文型」や「は」「が」の使い分けを加えると、日本語教科書にも沿う形となる。このあたりは、国語教育と日本語教育との接点として活用できると考える。以下のように口語の場合には、文語に付け加える形で、指導法を提案する。

○「は」「が」などの主語の形、主語の省略、「は」「が」の使い分けについて考えさせる。

○主語と述語の文型を示す。

○一文をしっかりと読む習慣をつけ、読点までで主語の判定をさせないようにする。

○述語に注目し、そこから論理的に人称などを考えさせる。

○人物を中心とした事態把握や格関係に注目させ、見えない主語を推測させる。

結び

本稿では、文語と口語において、国語教育と日本語教育に共通することとして、特に文語と口語の複文の場合の例をとりあげ、一文の単位の述語の文末表現を捉えることを最優先することが重要であることを述べた。その段階で「見えない主語」を捉えられることも多いからである。このように、一文単位の述語の文末表現を捉えた上で、先行事態と後行事態の関係性、格成分、人称の推定などを行うのがよいことを述べ、高等学校の古典文教

育においては、接続助詞を重視する方法は、先行研究をみると、根拠のないものであることを述べ、接続助詞には依拠しないほうがよいことを述べた。本稿での「見えない主語の指導法」を文語（高等学校古典）と口語（小学国語・中学国語・日本語教育）にまとめると以下の通りである。

【文語】

- 一文をしっかりと読む習慣をつけ、読点までで主語の判定をさせないようにする。
- 述語に注目し、そこから論理的に人称などを考えさせる。
- 人物を中心とした事態把握や格関係に注目させて見えない主語を推測させる。

【口語】

- 「は」「が」などの主語の形・主語の省略・「は」「が」の使い分けについて考えさせる。
- 主語と述語の文型を示す。
- 一文をしっかりと読む習慣をつけ、読点までで主語の判定をさせないようにする。
- 述語に注目し、そこから論理的に人称などを考えさせる。
- 人物を中心とした事態把握や格関係に注目させ、見えない主語を推測させる。

【口語・文語に共通】

- 一文をしっかりと読む習慣をつけ、読点までで主語の判定をさせないようにする。
- 述語に注目し、そこから論理的に人称などを考えさせる。
- 人物を中心とした事態把握や格関係に注目させて見えない主語を推測させる。

注

- (1) 拙稿（2015）では、鈴木一雄（1991）の言う、「日本語では主語を表に出さないことが多いから、『隠された主語』の発見につとめる。この場合も、述語にまず注目すればあやまることがすくない。」を中心に述べた。
- (2) 用例調査を行った竹部歩美（2000）も、「助詞テの機能は、テの上接部分の叙述をいったんまとめ、したがって、その叙述を後続の叙述に対して独立性の高いものとしてその部分でいったん切り、更に後続の叙述へと接続するというものであると考えることができる。」と結論づけている。
- (3) 「は」「が」については数多くの諸説があるが、日本語教育としても重要な論稿としては、松村明（1942）と野田尚史（1996）のものがある。松村明（1942）は、それまでの諸説に再考を加えて、「『が』は話手或は聴手の観念にないものとして述べるに対して、『は』は既に話手或は聴手の観念にあるものとして述べられるのである」としている。野田尚史（1996）は、構造的に対比の「は」と排他の「が」を、

【伝えたいこと】は 【主題】

【主題】は 【伝えたいこと】

としている。たとえば、「あいつが許せない」だと、許せないのは、あいつであり、他の人ではないことを示し、「あいつは許せない」だと、あいつについて許せるか許せないかと考えると「許せない」になり、他の人について考えると「許せない」ことになる。

- (4) 野田尚史（2015）では、以下の「主語を特定する学習者独自の文法」についても触れている。このことは、国語教育でも日本語母語話者の生徒も行っている可能性がある。

（主語を特定する学習者独自の文法）

- その述語と同じ文の中に「－は」があるときは、それがその文の主語である。

○その述語と同じ文の中に「-が」があるときは、それがその文の主語である。

○その述語と同じ文の中に「-は」も「-が」もないときは、その述語の主語になってもおかしくない名詞がその文の主語である。

なお、三上章(1960)の示した「は」の「ピリオド越え」を精密に分析した論稿として、久野暲(1978)があげられる。久野暲(1978)は、視点を重視し、以下のように分析・整理している。

(1) 反復主題省略

第一文と第二文の主題が同一である場合は、第二文の主題を省略できる。〔「Xハ」のピリオド越え〕

(2) 主語を先行詞とする主題省略

「Xガ…。Xハ…。」の「Xハ」は省略できる。

(3) 新主語省略

「Yガ…X…。Xハ…。」の「Xハ」は、第一文、第二文とも、Xの目から見た記述か、YよりもXよりの視点から見た記述である場合に限り、省略できる。

(4) 異主語省略

「Yハ…X…。Xハ…。」の「Xハ」は、話者の視点が完全にYのそれと合致し、第二文も、Yの目から見たXの記述である場合に省略できる。

複文についても、以下のようにまとめている。

○従属文の主語と、主文の主題が等しい時(即ち「Xガ…、Xハ…。」)、従属文の主語を残して主題を省略することは難しい。

○「Yガ…、Xハ…。」の主題「Xハ」の省略は、次の二条件の何れかが充たされた時のみ可能である。

(i) 文全体が、X寄りの視点からの記述であり、 $E(X) > E(Y)$ 尚かつXが先行文脈の主題であることが明確な場合。

(ii) 話者が完全に自己をYと同一視し($E(Y) = 1$)、主文もYの視点から見たXに関する記述である場合。

(補説)

野田尚史(2015)の日本語教育での主語の捉え方の基礎となっているのは、日本語学の立場から論じた野田尚史(2004)である。この中で、野田尚史(2004)は、「見えない主語を知る手がかり」として、以下の三つのレベルに分けている。以下に、例文とともに整理して示してみる。

文の中で……文のモダリティによる

「座れ」のような命令文の主語は二人称になるなど。

働きかけ文…「〔君が〕話してください」などのように、命令や勧誘など、話し手から聞き手への働きかけがある文。

提案文 (例) 〔君が〕やってみたらどうですか。

勧誘文 (例) 〔(私も) 君も〕行きましょうよ。

申し出文 (例) 〔私が〕調べてみましょうか。

外面表現文…「〔彼は〕うれしかったようだ」などのように、外から見た様子を述べる文。

推量表現 (例) このへんに住んでいるようだ。

推論表現 (例) もう手配しているはずだ。

様態表現 (例) 悲しそうだ。悲しがっている。

伝聞表現 (例) もうすぐ始めるって。

内面表現文…「〔私は〕休みたい」などのように、一時的に心の中にある意志や感情などを述べる文。

意志表現 (例) そろそろ寝ようって。

- 感情表現 (例) うれしい。気になる。
感覚表現 (例) 痛い。お腹がすいた。
思考表現 (例) 思う。考える。
希望表現 (例) 行きたい。行ってほしい。

句の中で…話し手と動作参加者の関係による

「電話をかけてきた」のような「てくる」という述語の主語は一人称にはならず、三人称になるといったことなど。

尊敬・謙譲表現…「〔彼が〕お出かけになった」などのように主語を高める表現が尊敬表現。

「〔私は〕大丈夫だと申し上げました」などのように主語以外を高める表現。

(例) 大丈夫だとおっしゃいました。

大丈夫だと申し上げました。

受益表現…「〔彼が〕誘ってくれた」などのように、動詞に「てあげる」「てもらう」「てくれる」がついた、恩恵の授受を表す表現。

(例) レンタカーの予約をしてくれた。

レンタカーの予約をしてあげた。

レンタカーの予約をしてもらった。

方向表現…「〔彼が〕夜電話をかけてきた」などのように、動詞に「てくる」などがついた表現。

(例) 〔彼が〕夜遅く電話をかけてきた。

家まで押しかけていった。

複文・連文の中で…近くにある主語との関係による

前の文に主語があり後の文に主語がなければ、後の文の主語は前の文の主語と同じになることが多いなど。

主文との関係…「私が」聞かれて私は困った。

(例) 小学生のとき、私は札幌に住んでいた。

小学生のとき、札幌に住んでいた。

ほめて、気分がよくなった。

ほめられて、気分がよくなった。

ちょっと話したら、何のこともすぐわかった。

前の文との関係…彼は小さいときに両親を亡くした。〔彼は〕それからずっと祖母に育てられた。

(例) 田中は思いつくままにメロディーを作った。そのあと、それに歌詞をつけた。

拍手をした。すると、手を突き上げた。

参考文献

岡崎正継・大久保一男 (1991) 『古典文法 別記』 秀英出版

岡田誠 (2015) 「国語教育における古典文の主語転換の指導法」『國學院大學教育開発推進機構紀要』 第6号

久野暉 (1978) 『談話の文法』 大修館書店

近藤泰弘 (2000) 『日本語記述文法の理論』 ひつじ書房

近藤泰弘 (2007) 「平安時代語の接続助詞『て』の機能」『國學院雑誌』 第108巻11号

近藤泰弘 (2012) 「平安時代語の接続助詞『て』の様相」『国語と国文学』 第89巻2号

島田勇雄 (1958) 「西鶴の文法」『日本文法講座 4 解釈文法』 明治書院

島田康行 (2004) 「国語教育から見た主語」『言語』 33巻2号

鈴木一雄 (1991) 『精選古典国語』 学生社

竹部歩美 (2000) 「中古のテについて－形容詞・形容動詞に下接する場合に着目して－」『國學院大學大学院紀要 文学研究科』 第32輯

田辺正男・和田利政 (1964) 『学研 国文法』 学習研究社

- 塚原鉄雄（1956）「鎖型構文」『平安文学研究』第18集
- 塚原鉄雄（1957）「叙述観点の移動と挿入－竹取物語新釈断章－」『解釈』第3巻9号
- 塚原鉄雄（1958a）「竹取・伊勢・土佐の文法」『日本文法講座 4 解釈文法』明治書院
- 塚原鉄雄（1958b）「接続詞」『続 日本文法講座 1 文法各論編』明治書院
- 塚原鉄雄（1958c）「接続助詞－ば・と・ども・とも・て・つつ・で・を・に・が－」『国文学 解釈と鑑賞』第23巻4号
- 塚原鉄雄（1960）「主語と述語の把握と文法」『講座 解釈と文法 1 総論』明治書院
- 塚原鉄雄（1969）「ば〈古典語・現代語〉」『古典語現代語 助詞助動詞詳説』学燈社
- 塚原鉄雄（1977）「国語助詞の構文機能」『国語・国文』第46巻50号
- 塚原鉄雄（1987）『新講 古典文法』新典社
- 塚原鉄雄（2002）『国語構文の成分機構』新典社〔塚原鉄雄の遺稿集〕
- 時枝誠記（1941）『国語学原論』岩波書店
- 富井健二（2004）『古文読解をはじめからていねいに』東進ブックス
- 中村幸弘・高橋宏幸・碁石雅利（2001）『正しく読める古典文法』駿台文庫
- 仁田義雄（2004）「意志性から見た主語」『言語』33巻2号
- 野田尚史（1996）『「は」と「が」』くろしお出版
- 野田尚史（2004）「見えない主語を捉える」『言語』33巻2号
- 野田尚史（2015）「日本語教育のための日本語文法」東京言語研究所2015年度第1回公開講座資料
- 野村眞木夫（2004）「談話分析から見た主語」『言語』33巻2号
- 松尾聡（1973）『増補改訂 古文解釈のための国文法入門』研究社
- 松下大三郎（1928）『改撰標準日本文法』中文館書店（テキストは1974年の勉誠社の復刻版）
- 松村明（1942）「主格表現における助詞『が』と『は』の問題」『現代日本語の研究』白水社
- 松村明編（1969）『古典語現代語 助詞助動詞詳説』学燈社
- 松村明（1998）『増補 江戸語東京語の研究』東京堂出版
- 松本克己（2004）「類型論からみた主語現象」『言語』33巻2号
- 三上章（1960）『象は鼻が長い』くろしお出版
- 南不二男（1974）『現代日本語の構造』大修館書店
- 南不二男（1993）『現代日本語文法の輪郭』大修館書店
- 三宅知宏（2004）「敬意表現から見た『主語』」『言語』33巻2号
- 森修（1955）「西鶴の解釈文法」『時代別 作品別 解釈文法』至文堂
- 森修（1958）「芭蕉の文法」『日本文法講座 4 解釈文法』明治書院
- 森重敏（1965）『日本文法－主語と述語－』武蔵野書院
- 山田孝雄（1908）『日本文法論』宝文館
- 山本康裕（2006）『古典文法』PHP
- 渡辺実（1991）『「わがこと、ひとごと」の観点と文法論』『国語学』165集

付記

本稿は「第110回 人文学会（於二松學舎大學）」での口頭発表をもとに作成したものである。その際、森野崇先生、島田泰子先生、五月女肇志先生からは貴重なご意見をいただきました。また、山本康裕先生、大沼敏男先生、竹部歩美氏、中野真樹氏からは先行研究に関するご意見をいただきました。国語教育関係について、中村幸弘先生、杉浦克己先生、鳩貝久延先生からご教示いただきました。御礼申し上げます。