

中学校国語科における「助動詞」の扱い

松崎史周

1. はじめに

平成 29 年告示の学習指導要領では、国語科の内容は〔知識及び技能〕〔思考力、判断力、表現力等〕から構成され、音声・文字・語彙・文法などの言語事項は〔知識及び技能〕の「言葉の特徴や使い方に関する事項」に含められている。文法事項は「文や文章に関する事項」と呼ばれ、中学校では単語や文に関する事項として、単語の類別(品詞)、単語の活用、助詞や助動詞、文の構成を扱うこととされている。

「言葉の特徴や使い方に関する事項」の指導は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の指導を通して行うこととされているが、単語や文に関する事項のうち、「書くこと」「読むこと」の指導の中で扱うとすれば、助動詞を取り上げることが考えられよう。助動詞は意味を付け加えて叙述を助けたり、判断を示したりする単語とされるが^①、助動詞の働きに着目して文章を読んだり書いたりすることで、叙述・描写に基づいて筆者の意見や人物の性格・心情を読み取ったり、収集した情報や自分の考えを的確に書き表したりすることができる。

ただ、中学校国語科における文法指導は、高校入試の対策や古典学習の準備が意識されるがあまり、知識偏重の暗記指導に陥っていて^②、表現・理解の指導に活かされていないと言われている。とりわけ助動詞は品詞とともに高校入試の頻出項目で、古文解釈のポイントともされるため、教師の方も助動詞の意味や活用を習得させようと力が入り、ともすると一方的な教え込み指導となってしまう。高校入試や古典学習に備えてある程度の文法知識を習得させる必要はあるが、日常生活で実際に使用している現代語の助動詞とその意味や活用を完全に覚えさせるまでの必要はないだろう。だが、往々にしてそのような学習指導が行われ、生徒が覚えるべき事柄の多さに辟易し、文法学習に対して興味や意欲を失ってしてしまうのである。

では、中学校国語科における「助動詞」の学習指導はどのように行うべきだろうか。本稿では、学校文法における助動詞の扱いや問題点を確認し、それを踏まえて、中学校国語科における学習指導の方向性と留意点を述べていくこととする。

2. 学校文法における助動詞の扱い

学校文法では、名詞・動詞・形容詞・形容動詞・副詞・連体詞・接続詞・感動詞・助動詞・助詞と 10 種の品詞が立てられているが、助動詞が一つの品詞として数えられ、それが定着していく契機を作ったのは、大槻文彦の「語法指南」(1889)

とされている。服部（2017）によると、助動詞の意味分類に用いられる名称は大槻文彦「語法指南」の影響が大きく、その後、関根正直や三土忠造などの教科文典によってその名称の整理・修正が行われ、芳賀矢一の『中等教科明治文典』（1904）に至って、推量の「む」を除き、おおむね現行の意味分類・名称に落ち着くこととなったという⁴⁾。ここで言う「現行の意味分類・名称」とは、文部省発行の『中等文法』の意味分類とその名称のことを指している。なお、服部が挙げている助動詞を、大槻文彦『広日本文典』、芳賀矢一『中等教科明治文典』、文部省『中等文法』の意味分類・名称とともに示すと、以下のようになる。

	す/さす	る/らる	ず	む	べし	らむ	き	たり	なり
大槻文彦	使役相	所相	打消	未来	指定	推量	過去	過去	指定
芳賀矢一	使役	受身	打消	未来	推量	推量	過去	完了	指定
中等文法	使役	受身	打消	推量	推量	推量	過去	完了	指定

（服部（2017）をもとに作成）

学校文法は橋本進吉の文法論に基づくとされるが、具体的な記述は『中等文法』に準拠している。『中等文法』は単語を自立語と付属語に分類し、単独で文節を作る単語を自立語、単独で文節を作らず、常に自立語に付属して用いられる単語を付属語としている。付属語は活用の有無によって助動詞と助詞に分けられ、助動詞は付属語で活用のある単語とされる。さらに、助動詞は接続する単語の種類から大きく2つに分けられ、用言・助動詞に付いて意味を加えるものと体言や副詞などを述語にするものに分けられる。『中等文法 一』（1943）には口語（現代語）の助動詞として次の語が挙げられている。

せる・させる れる・られる ない・ぬ（ん） う・よう たい ます
た（だ） そうだ まい ようだ らしい だ・です⁴⁾

そして、それぞれの助動詞について、どのように活用するのか、どの品詞、どの活用形に接続するのか、どのような意味を持つのか説明している。各助動詞の意味については次のものが挙げられている。

せる・させる：使役 れる・られる：受身・可能・自発・尊敬
ない・ぬ（ん）：打消 う・よう：推量・意志 たい：希望
ます：丁寧 た（だ）：過去・完了・存続 そうだ：様態・伝聞
まい：打消推量・打消意志 ようだ：たとえ・不確かな断定・例示
らしい：推定 だ・です：断定⁵⁾

以上が『中等文法』が挙げる助動詞とその意味であるが、中学校国語教科書では助動詞の意味としてどのようなものが挙げられているのだろうか。光村図書・教育出版・東京書籍の国語教科書における助動詞の意味を以下に示す⁶⁾。

	光村図書	教育出版	東京書籍
れる・られる	受け身・可能・尊敬・自発	受け身・可能・自発・尊敬	受け身・可能・自発・尊敬
せる・させる	使役	使役	使役
たい・たがる	希望	希望	希望
ない・ぬ(ん)	否定(打ち消し)	打ち消し	打ち消し
う・よう	推量・意志・勧誘	意志・勧誘・推量	意志・推量・勧誘
だろう	〈取り上げず〉	〈取り上げず〉	推量〈助動詞として認める〉
た	過去・完了・存続・想起	過去・完了・存続・確認	過去・完了・存続
ます	丁寧	丁寧	丁寧
らしい	推定	推定	推定
ようだ・ようです	推定・比喻	推定・たとえ・例示	推定・たとえ
そうだ・そうです	推定・様態・伝聞	様態・伝聞	様態・伝聞
まい	否定の意志・否定の推量	打ち消しの意志・打ち消しの推量	打ち消しの意志・打ち消しの推量
だ・です	断定	断定	断定

上記の表を見ると、『中等文法』が挙げる語に加えて、「ようです」「そうです」や「たがる」が助動詞として挙げられていたり、「う・よう」「ようだ」など『中等文法』が挙げる意味と異なるものが挙げられていたりしていることが分かる。助動詞の定義、助動詞として認定する単語、各助動詞の意味において教科書間で大きな違いはないが、「ない・ぬ(ん)」「まい」の意味の名称、「た」「そうだ・そうです」の意味の種類、そして、助動詞としての「だろう」の認定などは教科書間で異なりがあることに気づく。特に「だろう」について、東京書籍は「推量の意味での「う・よう」は、現在では「だろう」を使うのが普通である」とし、例文の「だろう」に傍線を添えて、助動詞であることを示している。

(1) 明日は雨にならう。→ 明日は雨になるだろう。

(東京書籍『新編 新しい国語2』p.265)

このように、特定の意味・用法について注記がなされたり、助動詞の識別や使い分けが説明されたりと教科書間で異なりも見られるが、例文を挙げながら各助動詞の意味を説明していくというのが、中学校国語教科書における助動詞の扱いの一般的な形だと言っていいだろう。

3. 学校文法における助動詞の問題

3.1 助動詞の認定に関する問題点

学校文法では助動詞を単語として認めており、現代語も古典語もこの立場に基づいて文法指導がなされているが、日本語学では助動詞を単語として認めない立場も見られる。鈴木（1972）は、語彙的な意味と文法的な意味を持ち、文の部分として働く単位を単語とし、助動詞は文法的な側面を形作る単語の部分であるとしている。そのうえで、学校文法の助動詞を次のように捉えている。

れる・られる：うけみのたちばの動詞をつくる接尾辞
せる・させる：つかいだてのたちばの動詞をつくる接尾辞
ない：うちけしの動詞をつくる接尾辞
ます：ていねいない方の動詞をつくる接尾辞
たい：希望の形容詞をつくる接尾辞
そうだ（様態）：ようすをあらわす形容詞をつくる接尾辞
た（だ）：すぎさりの形の語尾
う（よう）：さそいかける形の語尾
まい：うちけしの動詞のさそいかけ＝おしはかりの形をつくる接尾辞
だ／です：むすびのくつつき
らしい（推量）／ようだ（推量）／そうだ（伝聞）：むすび⁷⁾

ただ、助動詞を単語として認めない立場に立つとすれば、文法指導の内容は大幅に変更されることになる。高等学校の古典指導では助動詞が古文解釈のうえで重点項目と見なされているが、助動詞を単語として認めないとなれば、古典語の文法指導の内容はもちろんのこと、古文解釈の方式も見直されることとなり、学習指導の現場に大きな変更を強いることとなる。文法偏重の古典指導が問題とされる中、品詞の認定にも及ぶ大きな改変は望まれるものではない。

こうした事情を踏まえると、学校文法に準拠して助動詞を単語と認定するのが現実的な扱いと言えよう。だが、そうかといって、学校文法における助動詞の認定に改善の余地がないというわけでもない。特に、複数の単語に分けられることから、複合辞⁸⁾を認定していない点には問題がある。例えば、「彼は喜ぶかもしれない。」の「かもしれない」は、学校文法では「か」（副助詞）＋「も」（副助詞）＋「しれ」（動詞の未然形）＋「ない」（打消の助動詞）と分けられるが、常にひと続きで用いられ、体言や用言の後に付いて、話し手（書き手）の捉え方（ここでは「不確実な推量」）を表しており、助動詞と同様の働きを果たしている。このことを踏まえると、助動詞相当の働きを持つ複合辞については、細かく単語に

分けて品詞に分類していくのではなく、ひとまとまりの語として意味・機能を捉えていくほうがよい⁽⁹⁾。

平成9年版東京書籍の教科書では、助動詞の説明の最後に助動詞相当の語句として次のような複合辞が挙げられている。

○ 助動詞と同様のはたらきをする言葉

・書物で得た知識は、実際には役立たないと言う人もあるかもしれない。

右の「か—も—しれ—ない」は、一つの単語ではない。しかし、この形がひとまとまりになって使われ、不確かな推量の気持ちを表す。

このような類の言葉がいろいろある。

・この知らせを聞いたら、彼は喜ぶにちがいない。〈確信を持った推量〉

・ノートに記入しておかなければならない。〈必要〉

・にこにこしているところを見ると、何かいいことがあったとみえる〈推定〉

・この土器は千四百年前に作られたということだ。〈伝聞〉

・お年寄りには親切にしてほしい。〈希望〉

これらの言葉は、助動詞と同様に、文の終わりについて話し手や書き手の気持ちや判断を表すはたらきをするものと見ることができる。

(東京書籍『新しい国語2』pp.269-270)

ここでは「かもしれない」「にちがいない」「なければならない」「とみえる」「ということだ」「てほしい」の6つの複合辞が挙げられているが、これらはいくまで助動詞相当の複合辞の例である。森田・松木(1989)は助動詞相当の複合辞を150語ほど挙げており⁽¹⁰⁾、学校文法の助動詞12語と比べてかなり数が増えている。助動詞に加えて助動詞相当の複合辞も扱うにしても、「助動詞と同様の働きの語句」として紹介する程度に留めるようにすべきだろう。

ただ、複合辞を認定できれば、助動詞「だろう」も複合辞「にちがいない」も同様に〔推量〕を表す語句に分類して、相互の意味の違いを見ていくことができるし、補助動詞の働きの説明の中で触れられていた「ている」「ておく」なども扱うことができる。述語の形態と意味を押さえて、文意を的確に捉えるためにも、助動詞相当の複合辞は助動詞と同様に扱うことが必要である。表現や理解に役立つ文法指導が求められているが、助動詞相当の複合辞を取り入れて助動詞を扱うことはその一方策になると言えよう。

3.2 助動詞の意味の捉え方に関する問題点

学校文法における助動詞の認定に対する批判は、学校文法の単語の認定を変え

ることはなかったが、助動詞の意味の捉え方に潜む問題点を明らかにした。その問題点として、ここでは、何も付かない形（無標形式）の意味の扱い、複数の意味を持つ助動詞の意味の扱い、似た意味を表す助動詞の意味の扱いの問題点を見ていくこととする。

①何も付かない形の意味の扱い

学校文法は文を文節に分解し、各文節を構成する単語の品詞を分類しながら文を分析する手法を採っている。そのため、動詞のみで構成された述語には、例えば助動詞「た」のように時を表す形式が存在しないとされ、どのような時を表すのか不問にされてしまう。このような学校文法の手法について、森山（1997）は次のように問題点を指摘している。

「何も付かない形の意味」は学校文法では取り上げられることはない。例えば、「今彼が食べた」が、「た」が存在することで、完了ないしは過去を表すということは現行の学校文法でも取り上げられる。しかし、その対になる、「今彼が食べる」という文が時間限定的に発せられれば「これからのこと」を表すといったことは一切取り上げられることはない。助動詞の意味に還元できないからである。⁽¹¹⁾

「形」を重視する学校文法では、何も付かない形には語彙的な意味以外に意味はないとされるが、何も付かない形にも文法的意味はある。例えば、「食べる」という形（終止形）は、「食べよう」と対立して述べ立ての意味を表し、「食べるだろう」と対立して断定の意味を表し、「食べた」と対立して非過去（現在・未来）の意味を表し、「食べます」と対立して普通（特に丁寧ではない）といった意味を表し、「食べない」と対立して肯定の意味を表す。つまり、「食べる」は述べ立て・断定・非過去・普通・肯定といった文法的意味を持っているのである。述語が表す文法的意味を正確に捉えるためには、助動詞が付かない形も助動詞が付く形との対立関係から文法的意味を見ていかなければならない。

とはいっても、実際の授業では助動詞の性質や働きが学習指導の中心となるため、助動詞が付かない形の文法的意味が常に問題となるわけではない。何も付かない形が問題となるのは、「助動詞『た』が過去を表すなら現在や未来を表す助動詞もあるのか」というような疑問が生じたり、「読むこと」の学習指導などで助動詞が付かない述語を含む文の意味が問題になったりする場合である。何も付かない形を取り上げないわけではないが、何も付かない形の意味はあくまで説明の必要が生じた場合に扱うようにすべきである。

②複数の意味を持つ助動詞の扱い

学校文法における助動詞の分類は接続による分類が基調となっているが、国語教科書では表現・理解に役立てる目的から意味による分類も取り入れている。だが、実際には助動詞の意味を個々に説明することが中心となっており、多義・類義の助動詞の意味や使い分けは十分説明されていない。

多義の助動詞に「た」がある。「た」は〔過去〕〔完了〕〔存続〕の意味を表すとされるが、どのような場合なら〔過去〕を表し、どのような場合なら〔完了〕を表すのか、学校文法では説明がなされていないので、意味の識別は直感に頼らざるを得ない。だが、〔過去〕を表すか〔完了〕を表すかは、例文を打消にしてみれば、語形の違いとなっはつきりと現れてくる。

- (2) 昨年、青梅マラソンに出た。〔過去〕
→ 昨年、青梅マラソンには出なかった。
- (3) 出発の準備、もうできた？ 〔完了〕
→ 出発の準備は、まだできていない。

〔過去〕の「た」は打消にすると「なかつた」となるが、〔完了〕の「た」は「ていない」の形になる。また、〔過去〕を表す文には「昨年」、〔完了〕を表す文には「もう」が用いられており、これらの修飾語からも〔過去〕か〔完了〕かを見分けることができる。このように、助動詞を他の語に置き換えたり、文中の助動詞以外の語句に着目したりすることによって、多義の助動詞の意味を見分けることができるが、学校文法では例文を挙げながら各助動詞が表す意味を説明するのが中心で、このような見分け方には直接触れてはいない。国語教科書や実際の学習指導では、語形や用法と関連させて助動詞の意味や使い分けを説明していくことを取り入れる必要があるだろう。

③似た意味を持つ助動詞の扱い

多義の助動詞だけでなく、類義の助動詞の意味の扱いにも問題点が見られる。類義の助動詞の例として「ようだ」と「らしい」が挙げられるが、どちらも〔推定〕を表す助動詞とされ、学校文法では両語に意味の違いを認めていない。だが、これらの助動詞にも細かい意味の違いが存在し、文脈に応じて使い分けがなされている。益岡・田窪（1992）は両語の違いを次のように説明している。

「らしい」が、多少突き放した、ある意味では、責任を避けた判断になる傾向が強いのに対して、「ようだ」（「みたいだ」）は、自分の責任で判断を下したという意味合いが強い。したがって、(79)のような、自分の判断を示

す必要がある場合には、「ようだ」（「みたいだ」）がふさわしく、「らしい」は不適切である。

(79) 反対の方いらっしゃいますか。どうやら全員賛成のようですので、そのように決めさせていただきます。⁽¹²⁾

このような違いは、用例を集めたり助動詞を置き換えたりして、類義の助動詞を比較・分析しなくては見えてこないことであるが、学校文法では類義の助動詞を比較・分析することはしていない。類義の助動詞の意味の違いや使い分け方を説明するためにも、国語教科書や実際の学習指導では、共通する意味ごとに助動詞を分類し、同じグループの助動詞を相互に比較・分析する観点を持つ必要があるだろう。

3.3 助動詞の説明に関する問題点

国語教科書における助動詞の説明には、実際の使用状況と食い違ったものが見られる。ここでは、助動詞「う・よう」の意味、助動詞「まい」の接続、助動詞「れる・られる」の例文の問題点を見ていくこととする⁽¹³⁾。

①助動詞「う・よう」の意味

中学校国語教科書では、助動詞「う・よう」の意味は[推量][意志][勧誘]とされているが、[推量]の例文として次のようなものが挙げられている。

- (4) 外は寒かろう。(光村図書『国語2』p.253)
- (5) 誰が予想できようか。(東京書籍『新編 新しい国語2』p.265)
- (6) 五分もあれば、来られよう。(教育出版『伝え合う言葉中学国語2』p.265)

これらの表現は現在日常的に使用されている表現とは言いがたい。現代語で[推量]を表すのは「だろう」であり、「う・よう」は[意志][勧誘]を表すと見るべきである。だが、先に述べたように、学校文法では「だろう」を助動詞と認めておらず、断定の助動詞「だ」の未然形+推量の助動詞「う」としている。先に挙げた東京書籍のように「だろう」を助動詞と認定する教科書もあるが、光村図書・教育出版のように助動詞と認定しない教科書のほうが一般的である。

「だろう」に関連して、助動詞「だ」の意味の説明についても問題が見られる。助動詞「だ」は[断定]の意味を表すとされ、「だろ、だっ・で・に、だ、な、なら、○」と活用すると説明されている。これに従えば「だろう」は[断定の推量]を表すことになり、「ならば」は[断定の仮定]を表すということになるが、「断定の推量」や「断定の仮定」というのは意味・用法の説明として矛盾がある。「だ」

を助動詞から外し、「判定詞」という品詞を立てる立場もあるが⁽¹⁴⁾、このような立場を採れば、「断定」という意味ラベルの違和感をなくし、「だ」の働きを的確に捉えることができる。

②助動詞「まい」の接続

実際の使用状況とのずれということであれば、助動詞「まい」の扱いもその例として挙げられる。国語教科書では助動詞「まい」について、五段動詞には終止形に、それ以外では未然形に接続すると説明されている。これによると、カ変動詞の「来る」の場合は「来まい」、上一段動詞「見る」の場合は「見まい」、サ変動詞「する」の場合は「しまい」ということになるが、現在では「来るまい」「見るまい」「するまい」が一般的で、サ変動詞も一段動詞も五段動詞と同じく終止形に接続している。

さらに言えば、助動詞「まい」自体が現在日常的に用いられる表現とは言いがたい。中学校国語教科書には次のような例が挙げられているが、注記に示されているように、現在では専ら「ないだろう」や「ないつもりだ」が使われている。

打ち消しの推量の「まい」

打ち消しの推量の意味での「まい」は、現在では「ない」+「だろう」を使うのが普通である。

・明日は雨になるまい。→明日は雨にならないだろう。

(東京書籍『新編 新しい国語2』 p.265)

現在では「まい」は古語となりつつあり、「ないだろう」や「ないつもりだ」に取って代わられている。現代語を扱う中学校の文法指導では「ないだろう」や「ないつもりだ」を前面に取り上げ、「まい」は注記で扱うべきだろう。そのような形になれば、「だろう」や「つもりだ」も助動詞または助動詞相当の語句として扱ったほうがよいということになり、助動詞相当の複合辞を認める必要性がますます高まってくる。

③助動詞「れる・られる」の例文

国語教科書では「れる」は五段動詞とサ変動詞の未然形に、「られる」は一段動詞・カ変動詞の未然形に接続するとされている。

(7) 駅まで十分で行かれる。

(8) 朝五時には起きられない。(東京書籍『新編 新しい国語2』 p.264)

だが、五段動詞を用いた可能の表現は「行ける」「書ける」「読める」などを用

いるほうが一般的である。確かに「行かれる」という形も用いられることはあるが、実際には「行ける」の方がより多く用いられており、「駅まで十分で行かれる。」のような表現はあまり使われることがない。この点について東京書籍は次のように注記を行っている。

可能の意味を表す場合

五段活用動詞は、「五分で行かれる」のように「れる」を付けて可能を表すよりも、「五分で行ける」のように、可能動詞を使うことが多い。

(東京書籍『新編 新しい国語 2』 p.264)

五段動詞と同様に一段動詞についても、可能を表す表現は「見れる」「食べれる」「起きれる」など「ら抜き言葉」を用いるほうが一般的になってきた。ただ、一段動詞であればすべてら抜きで用いられているわけではなく、音節数の多い動詞についてはら抜きにしない場合が多いし、書き言葉ではら抜きにしないように求められる。だが、話し言葉ではら抜き言葉はごく自然で、若者に限らず年配もら抜き言葉を用いているのが現状である。ら抜き言葉を言葉の乱れとする考えも根強く、規範を重んじる学校教育にあってはら抜き言葉を例文に用いることは難しいが、これだけ広く用いられていることを考えると、ら抜き言葉に触れないわけにもいかない。「行かれる」のような五段動詞に「れる」が付いた形は例文から外して注記で示し、「起きられる」のような一段動詞に「られる」が付いた形はら抜きを併記して、例文が現実と乖離しないようにする必要がある。

4. 中学校国語科における助動詞指導の方向性

4.1 学習指導で取り上げる助動詞を厳選する

中学校国語科における文法指導は文法知識の習得を目指すあまりに教え込み型の指導に陥りがちである。その要因の一つとして「高校入試への対応」がよく挙げられるが、公立高校入試に限って言えば、出題される語句や問題形式は限られており、助動詞にしても全ての語を扱う必要はなく、むしろ高校入試によく出題される語を取り上げて、助動詞とはどのような単語か、どのような意味を持ち、どのように使い分けられているのか理解させることが重要である。

松崎（2018）によると、2010年から2019年までの10年間に公立高校入試において出題された助動詞は以下のとおりである。

年度	総数	れる・られる	ようだ	た	その他
2010	10	8	1	1	
2011	11	5	4	1	せる・させる：1
2012	3	1		1	う・よう：1
2013	0				
2014	3	3			
2015	1				そうだ：1
2016	4	4			
2017	3	1	1		ない：1
2018	6	4		1	う・よう：1
2019	6	5	1		
計	47	31	7	4	

この表から分かるように、12種類の助動詞のうち出題されたのは「れる・られる」「ようだ」「た」「う・よう」などで、このうち「れる・られる」の出題が助動詞47問中31問と突出して多く（66.0%）、その他は「ようだ」の7問、「た」の4問が目につく程度である。この出題傾向を踏まえれば、助動詞の学習指導では出題率の高い「れる・られる」を取り上げることが重要で、その他には「ようだ」または「た」を取り上げれば、高校入試に対応しながら指導内容の厳選を図ることができる⁽¹⁵⁾。

また、助動詞の学習で形成する知識・理解も捉え直すことが必要である。12種類すべての助動詞の意味を覚え、文中の助動詞の意味をすべて特定できることが、果たして助動詞に関わる知識・理解と言えるだろうか。助動詞学習指導の目標として「助動詞の種類や働きについて理解する」ことが挙げられるが⁽¹⁶⁾、活用する付属語で、用言や体言、他の助動詞に付いて、さまざまな意味を付け加えたり、話し手（聞き手）の判断を表したりする働きを持つことが理解でき、複数の意味を持つ助動詞の意味の見分け方や似た意味を持つ助動詞の使い分けが理解できれば、12種の助動詞の意味・用法を完全に覚えさせるまでの必要はない。

最近は多くの教科書が学習の導入にコラムを置いているが、助動詞のコラムでは、三省堂は「れる・られる」、教育出版は「そうだ」、東京書籍は「れる・られる」「た」と取り上げる語も絞られている。このうち、「れる・られる」や「た」は複数の意味を持つ助動詞、「ようだ」は「らしい」「そうだ」と類義の助動詞に当たる。助動詞の性質と働きを理解することを学習指導の目標とするならば、12語全ての助動詞を扱わなくとも、「れる・られる」の他に「ようだ」「らしい」「そうだ」あたりの語を取り上げればよいということになる。

用言の活用をはじめとして文法指導は「指導時間が足りない」とよく言われるが、公立高校入試の傾向を踏まえれば、網羅的に指導を行う必要はない。むしろ指導事項を厳選し、日常の言語使用を振り返りながら学習指導を行うほうが、文法の理解を深めるうえでも、表現・理解につながる知識・技能を養ううえでも有

効であると言えよう。

4.2 語形や文型との関連から助動詞の意味を捉える

助動詞の指導は各語の意味のラベル貼りとその暗記に陥っており、必ずしも意味の分析になっていない。そこで、複数の意味を持つ助動詞については、文型や語形との対応を確認しながら意味の見分け方を見ていく必要がある。

山田（2004）は、「れる・られる」文の主語にくる名詞に着目して、[受身][尊敬][可能]の見分け方を次のように説明している。

受身 田中くんが先生にほめられた。（文型「AがBに～れる・られる」）

尊敬 林先生がみんなをほめられた。（文型「Aが～れる・られる」）

可能 こんな出来では（私がそれを）ほめられない。

（文型「Aが～れる・られる」）

受身では動作をする人（「先生」）が二格で表され、代わりに動作を受ける人がガ格をとっています。これに対し、尊敬と可能では動作をする人がガ格に置かれています。

尊敬と可能は、尊敬できる人がガ格になっているかどうかでもわかりますが、「～することができる」で置き換えられるかどうかでもわかります。置き換えられれば可能、置き換えられなければ尊敬です。⁽¹⁷⁾

残りは[自発]である。[自発]の「れる・られる」は「Aが～れる・られる」という文型を作るが、思考や心情に関わる「思う」「感じる」などの限られた動詞にしか付かず、主語となる語句も思考や心情の主体ではなく対象ということで、他の「れる・られる」とは大きく異なっている。このように、付属する動詞や主語となる名詞の性質に着目することで、多義の助動詞の意味を見分けることができるのである。

問題集や参考書はこれを解答テクニックとして説明しているが、授業ではテクニックとして与えるのではなく、例文を比較することで意味と文型の対応を生徒に気づかせるようにしたい。主語・述語の意味特徴、格助詞の取り方などに着目し、それら文型の特徴と助動詞の意味をセットにして理解できるような作業を授業に組み込んでいくよう心がけていくべきである。

このように、文中の語句の形や役割に着目したり、他の語句に置き換えたり、決まった語句を入れてみたりすることによって、複数の意味を持つ助動詞を見分けることができる。助動詞の意味を単に与えるのではなく、このような分析の方法を見せることで、生徒自身が意味を分析することが可能となり、語形や語句の役割に注意しながら文を見ていく力が養われていくものと期待される。

4.3 助動詞相当の複合辞を取り上げる

3.1 では、助動詞相当の複合辞を取り入れて助動詞を扱うことが、表現や理解に役立つ文法指導の一方策になると述べたが、助詞・助動詞の指導の中で複合辞を取り上げる重要性は、中学校学習指導要領解説においても指摘されている。

「について」、「に関して」などの助詞と同じ働きをもつ語句や、「かもしれない」、「に違いない」などの助動詞と同じ働きをもつ語句について、文脈の中でどのような働きをしているか注意して、話や文章の中で使うことができるようにすることが重要である。⁽¹⁸⁾

ここでは「話すこと」「書くこと」の学習指導を想定して複合辞を扱う必要性が述べられているが、「読むこと」、とりわけ説明的文章の学習指導においても複合辞を扱う必要性が認められる。その例として、小学校教材ではあるが、「ぼくの世界、君の世界」⁽¹⁹⁾における「だろう」「かもしれない」「にちがいない」の使われ方を見ていくこととする。

「ぼくの世界、君の世界」は筆者の思索を通して人間の心の世界について述べた説明文であるが、筆者の考えは「かもしれない」「だろう」「にちがいない」を用いた判断を重ねていくことで形成されている。

(7) まず、君よりも友達のほうがずっとあまく感じているかもしれない、というようなことが考えられる。つまり、あまみの「程度」がずいぶんちがっているかもしれない、ということだ。(p.10)

(8) 君が、「前回の話はおもしろかったよね。」と言えば、友達は、「あそこがよかったよね。」と返してくるだろう。そのように、二人で「言葉のキャッチボール」をしている時、君は、友達が、君と同じようにこのアニメが大好きで、うれしくて気持ちをはずませていることを、疑いはしないだろう。(p.12)

(9) しかし、成長し、自立していくなかで、しだいに、親や周りの人々からは見えない心の世界や秘密をもつようになり、そのことを意識するようになる。そして同時に、他の人もまた、周りからは見えない、その人なりの心の世界をもっていることにも、少しずつ気づいていく。そういう気づきが、ある時、「自分が感じていることと、他の人が感じていることが同じであるという保証はどこにもない。」という思いに発展していったにちがいない。(p.14)

(7) は人間の甘みの感覚に関する筆者の考えが「かもしれない」を用いて可能

性を示す形で述べられており、(8)は好きなアニメについて話し合っている二人の行動や認識に関する筆者の考えが「だろう」を用いて推量の形で述べられている。さらに、(9)は人間の心の世界に関する筆者の認識の形成過程が「にちがいない」を用いて確信を示す形で述べられているが、このように文末表現を使い分ける形で筆者は自らの判断の有り様を細かく表している。

こうした筆者の判断の有り様を押さえながら筆者の考えを捉えていくには、「かもしれない」「にちがいない」を助動詞相当の複合辞と捉えるとともに、その意味や使い分けについて理解しておく必要がある。森田・松木(1989)は「かもしれない」「にちがいない」を「推量・推測・推定を示す複合辞」に分類しているが⁽²⁰⁾、「だろう」と合わせて[推量]の助動詞および助動詞相当の語句とし、次のように各語の意味とその違いを見ていけば、話し手(書き手)の判断の有り様を適切に捉え、文章内容を正確に読み取るための知識・技能を養うことができる。

- (10) 林さんはあの人だろう。 だろう：推量(非断定)
(11) 林さんはあの人かもしれない。 かもしれない：不確実な推量
(12) 林さんはあの人にちがいない。 にちがいない：確実性の高い推量

3.2では、類義の助動詞の扱いについて、共通する意味ごとに助動詞を分類して、同じグループの助動詞を相互に比較・分析する観点を持つべきとしたが、助動詞だけでなく助動詞相当の複合辞を含めて比較・分析することで、的確な表現・正確な理解につながる知識・技能が養われていくものと期待される。

5. おわりに

本稿では、学校文法における助動詞の扱いや問題点を確認し、それを踏まえて、中学校国語科における学習指導の方向性と留意点を述べてきた。助動詞を単語として認定する学校文法の立場は踏襲しながらも、助動詞相当の複合辞を助動詞と同等に扱うこと、現在の使用状況に合わせて助動詞の説明を修正することなど提案したが、これによって、学習指導を通して形成される助動詞に関する知識・理解が「書くこと」「読むこと」の学習指導により一層役立てられることとなり、表現・理解につながる文法指導がなされていくものと期待される。

昭和26年学習指導要領(試案)以降、国語科における文法の指導は「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の指導を通して行うこととされてきたが、現場の学習指導は知識の習得ばかりが目指され、表現・理解との関連付けが十分図られてこなかった。もちろんこれは指導方法の問題点に拠るところが大きいですが、指導内容の問題点もその要因の一つとして挙げることができる。日常の言語使用を振り返り、生徒が言葉の特徴や使い方に気づけるようにしたり、表現・理解と

の関連付けを図って言葉の学びを活かしていくようにしたりと指導方法の改善を図っていくことはもちろんのことだが、学校文法の問題点を踏まえて指導内容の改善を図っていくことも、表現・理解につながる文法指導を実現していくために重要なことと考えている。

〈注〉

- (1) 『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説国語編』 p.77
- (2) 安部朋世（2002）「国語教育における『文法教育』の在り方」『月刊国語教育』第 260 号、東京法令出版、pp.20-23、松崎史周（2013）「中学校国語科における観察・発見の文法指導」『目白大学人文学研究』第 9 号、pp.229-243 など
- (3) 服部隆（2017）「明治期の日本語文典における助動詞－教科書文典における助動詞の範囲を中心に－」『上智大学国文学科紀要』第 34 号、pp.1-36
- (4) 文部省（1943）『中等文法 一』中等学校教科書、pp.81-119
- (5) 同上
- (6) 光村図書『国語 2』 pp.252-254、教育出版『伝え合う言葉 中学国語 3』 pp.244-247、東京書籍『新編 新しい国語 2』 pp.254-267
- (7) 鈴木重幸（1972）『日本語文法・形態論』むぎ書房、pp.28-33、pp.511-512 なお、語尾とくっつきは単語の文法的な意味に応じて変化する部分、接尾辞は語幹の後で補助的な意味を付け加えて単語を作る要素とされている。（鈴木（1972） pp.143-162）
- (8) 複合辞とは、いくつかの後が複合して、全体として助動詞・助詞として機能するようになったもの。（日本語学会編（2018）『日本語学大辞典』東京堂出版 p.790）
- (9) 助詞相当の複合辞についても、ひとまとまりの語として意味・機能を捉えていくべきものと考えている。
- (10) 森田良行・松木正恵（1989）『日本語表現文型 用例中心・複合辞の意味と用法』アルク
- (11) 森山卓郎（1997）「『形重視』から『意味重視』の文法教育へ—21 世紀の学校文法にむけて—」『日本語学』第 16 巻 4 号、明治書院、pp.8-17
- (12) 益岡隆志・田窪行則（1992）『基礎日本語文法—改訂版—』くろしお出版、p.128
- (13) 山本清隆（2001）「学校文法の問題点に関する総論的考察」『信州大学教育学部紀要』第 102 号、pp.19-27 を参考にしている。
- (14) 益岡・田窪（1992） pp.25-28
- (15) 松崎史周（2018）「公立高校入試（国語）における文法問題の傾向」『信大 国語教育』第 28 号、pp.1-15
- (16) 東京書籍『新編 新しい国語 2』平成 28 年度用年間指導計画作成資料、p.38

- (17) 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、p.88 なお、
文型は筆者が加えている。
- (18) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説国語編』 pp.77-78
- (19) 教育出版 『ひろがる言葉 小学国語六下』 pp.8-19
- (20) 森田・松木 (1989) pp.250-265

〔付記〕

本研究は JSPS 科研費 JP20K02800 の助成を受けている。