

本稿は、現代日本の小学校から高校までの国語の教科書と中国、韓国、米国における母国語の教科書を調査し、他動詞の内的項となっている名詞句(便宜上、以下では、目的語と呼ぶ)の扱われ方に関して比較研究を行う。日本の国語の教科書では、文の要素を主語、述語、修飾語の3つに分けており、目的語の表記はなく、主語・述語以外の要素は、修飾語であると記載されている。しかしながら、中学英語では目的語という言葉を使って解説を行っている。他の国を調査する中で、このような現象が起こっているのは本国だけであり、またこの問題は、教科書に長年採用されてきた学校文法に由来するものであることが明らかになった。国語において目的語という用語が全く出てこないわけではなく、古文や漢文で用いられ、国語内部において混乱を招いている点、一方英語の授業では、目的語を修飾語に含めず、目的語という用語を使って指導している点から、今後の語学教育において混乱を招きかねない現状について指摘する。

## 1. はじめに

本稿では、日本の国語の教科書における目的語の扱われ方を調査し、その現状に対して統語論的立場から指摘する。日本の国語の授業では、文の成分について主語、述語、修飾語の3つを基本に教えられ、接続語と独立語が後から加えられる。そして、教科書ではあたかも目的語が修飾語の一部となっているような記述がある。その問題点と原因を指摘することで、今後の言語教育に対し、問題提起をする。

目的語は、牧(2019)によると、文に「必ずなければならないもの」で、逆に修飾語は「あってもなくてもいいような言葉」である。さらに目的語は他動詞に伴うもので、助詞「『を』を取る名詞」でもある。本来機能の違うこの2つの文の成分が、一色単にされては、日本の国語教育、さらには第二言語教育にも混乱を招きかねない。

今回この問題を指摘するにあたって、日本の国語の教科書と英語の教科書、他国で使われているそれぞれの教科書を調査し、比較する。また日本で長年そのような文法教育が続けられてきた背景を明らかにすることで、この問題の原因に迫り、今後の日本の国語、外国語教育の改善に寄与する。

## 2. 背景

本研究は日本で使われている国語の教科書が発端である。本国の国語の教科書を見てみると、文法に関する記述があるにも関わらず、目的語という言葉がほとんど出てこない。“ほとんど”というのは、中学校や高校の教科書でわずかに出てくることがあるからで、そのわずかな記述も本研究に新たな問題を提起した。そして、目的語となる文の成分は大抵「修飾語」として説明されている。これに対して、中学から始まる英語の授業では、「目的語」という言葉が使われる。つまり、教科書上、日本では日本語に目的語がなく、英語に目的語があることになっている。

しかしながら、統語論の観点からすればこの状況は考えにくい。そこで、教科書の、文の成分に関する記述を中心に、その内容を分析し、目的語に対する教科書の認識を明らかにすることとなった。また、他の国でも同じことが起きているのかという疑問から、中国、韓国、米国の3か国についても調査した。この調査によって、日本の国語教育の問題点が明確になると推測する。中国、韓国においては、日本と同様に各国語と英語の教科書がどのように目的語を扱っているかに注目して調査した。また日本国外の日本語教育とも比較するため、米国で使用されている日本語の教科書も対象とし、それらの目的語の扱われ方にも注目した。

## 3. 結果

### 3.1 日本語

3.1では日本の小学校、中学校の国語の教科書について述べる。対象は東京書籍と光村図書の2つとした。なお、高校の教科書に関して、現代国語での文法に関する記述は見られなかった。

#### 3.1.1 小学校での現代国語

<ケース 1: 新しい国語四上(東京書籍)「主語と述語の関係をとらえよう」>

東京書籍「新しい国語」のシリーズでは、このページで初めて文の成分について触れる。述語は「文の中で『どうする』『どんなだ』に当たる部分」(角野ほか(2003, p. 30))と説明されている。また主語は「述語に対して『だれが』や『何が』に当たる部分」(角野ほか(2003, p. 30))とされている。例文は、初めに

- (1) 赤ちゃんが泣く。(角野ほか(2003, p. 30))
- (2) 空が青い(角野ほか(2003, p. 30))
- (3) 花子はいそがしい。(角野ほか(2003, p. 30))

が挙げられている。その後、主語と述語とは何かについて確認したところで、

(4) この望遠鏡は、昨年、卒業生がわたしにくれました。(角野ほか(2003, p. 30))  
という、文の成分を増やした文を提示し、どれが主語と述語に当たるか考えさせている。ここで、文の頭にくる助詞「は」を取る成分が必ずしも主語になるとは限らず、述語との関係性を考えることを促している。  
<ケース 2: 国語三上 わかば(光村図書)「主語と述語」>

ケース 1 と同様、主語と述語について述べており、光村図書では、このページが文の成分の導入になる。

(5) お皿がわれた。(横島ほか(2001, p. 40))  
文中では、「この言い方の『お皿が』のように、『何が(は)』に当たることばを主語といい、『われた』のように、『どうした(どうだ)』に当たることばを述語」(横島ほか(2001, p. 40))と説明している。

(6) 氷がとけた。(横島ほか(2001, p. 40))

(7) 読書は楽しい。(横島ほか(2001, p. 40))

(8) ねこがいる。(横島ほか(2001, p. 40))

(9) 本がある。(横島ほか(2001, p. 40))

が例文に挙がっている。また「お皿が」、「われた」だけではお皿がどうしたのか、何がわれたのかが分からないため、主語と述語の両方を満たすことで、伝わりやすい文になると述べている。

<ケース 3: 国語三上 わかば(光村図書)「くわしくする言葉」>

(10) ねこが、食べる。(横島ほか(2001, p. 58))

(11) ねこが、魚を食べる。(横島ほか(2001, p. 58))

(12) 黒いねこが、魚を食べる。(横島ほか(2001, p. 58))

(13) 黒いねこが、台所で、魚を食べる。(横島ほか(2001, p. 58))

横島ほか(2001)は、この4つの文を提示し、「『何を』『どんな』『どこで』のように、文をくわしくする言葉を修飾語」と説明している。また、「いつ」「どのように」に当たる言葉も修飾語であると補足しているが、実際、(10)の文は、何か足りないと感じられ、コンテキストがなければ、非文である。牧(2019)では、動詞の足りない要素は、「んだって」という要素を動詞の最後に置くことで特定できると述べられている。(10)においては、「ねこが、食べるんだって。」と聞いたら、「何を」と聞かざるを得ない。

### 3.1.2. 中学校での現代国語

<ケース 4: 国語 1(光村図書)「一年の文法のまとめ」>

栗原ほか(2000)は、主語、述語、修飾語について定義している。修飾語に関しては、修飾・被修飾の関係の説明も含まれているが、「何をどうする」も修飾・被修飾の関係にあるとしており、

(14) 本を読む。(栗原ほか(2000, p. 289))

もその一例になっている。

<ケース 5: 新しい国語 2(東京書籍)「文法の窓 2 助詞の機能/文の組み立て」>

久保田ほか(1999)は、以下の例に関して、

(15) 私は花屋さんで花を買う。(久保田ほか(1999, p. 161))

日常生活で文意を共有するには不十分であるとして、より具体的な記述を加える必要があると述べている。

(16) 私は角の花屋さんでバラの花を2、3本買う。(久保田ほか(1999, p. 161))

例えば、(16)に関して、この「角の花屋さん」「バラの花」「2、3本」といった内容が意味を限定し、このような語を修飾語という述べている。

仮に、主語述語以外の成分は独立語と接続語を除いてすべて修飾語だとすると、「私は」「買う」以外は修飾語になるので「花を」も修飾語になると予測される。しかし、教科書の挿絵には、母親から「花を買ってきて」と頼まれている女の子の絵が載っていて、それに対して、女の子がお店の種類、花の種類があいまいなことに対して首をかしげている。ケース 3 のように、牧(2019)の「んだって」テストから、「買ったんだって」と聞けば、「何を」と聞かざるを得ない。「買う」は他動詞で、「花を」を必要とし、「花を」はあってもなくてもよい修飾語にはならない。文書では修飾語であるとされているが、挿絵では、「買う」に対して、「花を」が必要な要素であると示唆していると言える。

<ケース 6: 新しい国語 2(東京書籍)「1 用言の活用」>

ここで初めて自動詞と他動詞に触れている。本文では、動詞には、語幹が同じでも活用語尾が異なるものがあり、それによって意味も違ってくると述べている。挙げられている例には「『割る』と『割れる』、『壊す』と『壊れる』」(久保田ほか(1999, p. 254))がある。これらに対して「前者には『皿を割る』だけか(何か)が考えられているが、後者にはそれがない」(久保田ほか(1999, p. 254))と解説している。また、前者は「前に助詞『を』」が来て、後者はそうではないとしている。

<ケース 7: 国語 3(光村図書)【文法 1】文法と表現 1—文の組み立て>

主語、述語の簡単な形の文は、実際は「連用修飾語(部)」と「連体修飾語(部)」の働きによって詳しく表現されており、この働きについて述べている。連用修飾語とは、用言に係る修飾語のことであるが、

(17) 今朝、野鳥が初めて巣箱に入った。(栗原ほか(2000, p. 62))  
のように、「野鳥が」と「に入った」以外のすべての文節が連用修飾語になり、今までの修飾語の例からすれば、連用修飾語と修飾語にあまり差異がないと思われる。

連用修飾語(部)に当てはまる文節として「いつ・どこで・どのように・何を・何に」を挙げているが、この中の「何を」は目的語であり、修飾語とは言えない。また、本文は

いくら複雑になっても、文の成分は主語(部)・述語(部)・修飾語(部)・独立語(部)・接続語(部)の5種類しかない。だから、おおまかに成分をとらえて、どういうまとまりで一つの成分になっているかを考えれば、複雑に見える文も読み解くことができる。(栗原ほか(2000, p. 62))

と述べている。これは教科書内の認識で目的語が修飾語の一部になっているためである。

(18) 校庭にいる皆さん、5時になりましたので、今使っている用具を、倉庫に片付けましょう。

(栗原ほか(2000, p. 63))

(18)では、「今使っている用具を」に関して、連用修飾部と書いているが、「今」「使っている」が「用具を」を修飾しているのであって、この句が「片付けましょう」を修飾することにはならない。「用具を」は他動詞「片付ける」に係る目的語である。

<ケース 8: 国語3(光村図書) 日本語の特徴>

ここでは、英語や中国語と比較しながら、日本語の特性について様々な視点から解説している。ここではまず各言語の語順に注目して日本語をとらえている。「2 助詞・助動詞」の項目の一文目は「英語では、話し手を表す人称代名詞は、代名詞そのものが I—my—me のように変化して、主語や目的語であることを表す。」(栗原ほか(2000, p. 219))とし、光村図書の国語の教科書では、ここで初めて目的語という言葉が使われている。そしてこの英語の特性は、フランス語やドイツ語にも共通していることを挙げたのち、中国語について触れ、中国語は「語順によって、主語か目的語かが決まっている」としている。例えば、

(19) 我看他。(わたしは彼を見た。)(栗原ほか(2000, p. 219))

(20) 他看我。(彼はわたしを見た。)(栗原ほか(2000, p. 219))

これに対し、栗原ほか(2000, p. 219)は、日本語に関して、「日本語では、話し手を表す人称代名詞『わたし』は、主語になる場合も、述語や修飾語になる場合も同じである。しかし、その『わたし』が、助詞『を』や『に』を伴って修飾語になり、助詞『だ』を伴って述語になる」と述べている。

次に、日本語の述語が文の最後に来る SOV 型の特徴を述べ比較を行っている。本文は、

英語や中国語の文は、普通「主語+述語+目的語」という語順で構成される。ところが日本語では、普通、主語も目的語も述語の前にきて、「主語+目的語+述語」という順序になる

(栗原ほか(2000, p. 220))

と書かれている。こちらでは、日本語の語順でも、目的語という言葉を使って説明していることが分かる。

### 3.1.3 高等学校での古語

<ケース 9: 精選国語 I(東京書籍) 漢文学習のために 1>

日本の国語の教科書では、目的語にあたる語の説明がありながら、目的語という言葉がほとんど使われていない状態である。しかし、高校 1 年生対象の教科書で、これから漢文を学んでいくための基本的な文法について説明している。特に、日本語の SOV 型と、漢文の SVO 型の違いに触れて、訓読の方法について述べているが、ここでの記述についていくつか指摘する。

(21) 作<sup>レ</sup>文<sup>ヲ</sup>。(三角ほか(2000, p. 278))

(22) 登<sup>レ</sup>山<sup>ニ</sup>。(三角ほか(2000, p. 278))

この2つの例文が提示されている。それぞれ、(21)は「述語+目的語」、(22)は「述語+補語」という補足があり、以下の説明がなされている。

漢文では、目的語や補語は述語の後にくる。目的語とは、動作の目的(対象)となる語のこと。「ヲ」と送り仮名をつける。補語とは、述語を補足する語のこと。「ニ」「ト」に送り仮名をつける。

(三角ほか(2000, p. 278))

これまでの調査で、国語の教科書で目的語が何かという説明がなされたのは初めてである。本ケース以外の例であれば、本来、「文を」「山に」は修飾語とされていたのが、ここで突然目的語、補語という言葉を使って説明されることになった。また、ここで説明されている目的語と補語の定義は簡潔にまとめられているが、それぞれの送り仮名、つまり助詞について、目的語＝「ヲ」、補語＝「ニ」か「ト」というのは、一般例であって、例外も存在する。(21)の「文」は目的語であるが、(22)の「山」は、補語であり、目的語ではないという主張は、目的語と補語を、文中で担う役割として考えず、助詞だけを見て判断したために生じていると推測できる。

### 3.1.4 学校文法について

本稿で取り扱っている目的語の問題について、このような状況が起こっている原因について探っていく。この目的語・修飾語の混同は、伝統的に日本の教育現場で採用されてきた、学校文法にある。そしてその背景には、時代を共有しながらも統語論とは一線を画してきた日本の国語学の存在がある。目的語、修飾語の混同だけでなく、補語やその他の文の成分、動詞、形容詞の活用など、日本の国語学者が唱えてきた様々な説が現代まで続いてきた。学校文法がここまで独り歩きしてきたわけではない。学校文法へ疑問を投げかける学者や、国語学者の間でも主張が分かれる問題は少なくない。しかしながら、統語論の考え方が彼らの中に浸透していたとは言えず、別物として考えるべきだという主張もあった。

目的語は、学者によって名称が異なり、またそれに伴って定義が変わることもある。逆に、同じ言葉だからと言って、その語の指す目的語の定義が同じとは限らない。橋本(1979)は、「品詞の分類」で「機能といふのは、語が或役目することであって、通常、主語になるとか述語になるとか、客語域は補語になるとか、修飾語になるとかいふような事をいふ」(p. 185)と述べている。また同じ論文で「『が』のような、主語を示すものあり、『を』『に』のような、客語補語を示すものもあり」(p. 200)としている。

文の成分において、いくつの種類に分けるか、どこでそれぞれの領域を分けるかに関しても様々な意見が混在している。例えば主語廃止論を唱えた三上(1963)は、文の成分を

1. 述語
2. 修飾語(主語、補語、連用語、連体語)
3. 接続語 (並立語を含む)
4. 独立語 (p. 12)

にすべきだと唱えた。同時に別の章で「主語(Xガ)と補語(Xニ、Xヲなど)を一括して述語に対せしめることは、大家たちの所見からの当然の帰結であって、そうしなかったらおかしいのです」(三上(1963, p. 25))としている。また「連用修飾語のうち、『何を』『何に』『何から』などを補語ということもある」(三上(1963, p. 154))と述べ、ここでは、目的語が補語という言葉と同格、あるいは補語の下位領域にある。

依然として、国語学の中で目的語がそれひとつで文の成分として独立している例は少ない。ほとんどは、文に欠かせない要素は主語と述語で、他は修飾語または補語、つまり文を修飾したり補足したりするような、あってもなくてもいい要素という立ち位置であったと言える。目的語は、その存在は認識されつつも、ある独立した成分としては無意味なものだったといつてよい。

しかし、その中でもある一定の学者は学校文法の流れに異論を唱えた。鈴木(1972)は『文法と文法指導』の中で、橋本(1948)を引用し、学校文法批判を行っている。修飾語・目的語問題に関して言えば、鈴木は橋本が修飾語の規定をあいまいにしたことを指摘している。橋本(1948)が「ヨーロッパ語」では客語、補語、修飾語を区別するのに対し、日本語はその区別がないので一括して連用修飾語にしたことに対して、鈴木(1972)は、統語論的説明に近い形で反論している。鈴木(1972)は、さらに、現代国語でも混乱が起きている助詞について、助詞だけに注目するのではなく、「を」でも「が」でも文全体の立ち位置から「対象語(object)」と認めるべきだとしている。また、鈴木(1972)は、目的語、あるいは、それに等しい言葉には行きついていないものの、他動詞+目的語の文において、動詞を受け身にすると目的語が主語になることから、この種の連用修飾語は、主語と関係が深いと述べている。

しかしながら、鈴木(1972)の理論が今の統語論と合致しているかと言えば、そうでもないようである。というのも、鈴木(1972)は、目的語を対象語(object)と呼んだが、一部修飾語を含む文に関して「主語・対象語・述語の三つの成分からなりたっている」としているからである。

### 3.2 韓国語

3.2 節では、韓国での韓国語の授業や、英語の授業に関して述べる。今回の調査では、中学校 2 年生対象の英語の教科書と、聞き取りを基に調査をした。

韓国でも、韓国語の文法については小学校で習う。その際、目的語も学習することが分かった。韓国語で目的語は「목적어」といい、その機能についても学んでいる。抑えている要点としては、1. 述語が表す動作や行為の対象となる、2. 文章で何を、誰を、を表す言葉に該当する、3. 主語と目的語の順序が逆になることで、目的語が強調される効果もある、4. 体言に助詞을/를を伴う、である。

また英語の授業でも、目的語という言葉を使って文法の解説がされる。授業の中では、英語の基本の 5 文型を初めに習い、そのどの形式に当てはまる文かを判断することで、文をとらえさせている。またこの時、目的語が何かについてはすでに母国語で習っているため、改めて解説をする必要がない。

### 3.3 中国語

中国で使われる教科書は、地方によって出版社が分かれるため、内容が異なる場合がある。小学校の国文の教科書は読み物が続いており、文法に関する解説の記述は見られなかった。特に低学年対象の教科書は、書くことにも重点が置かれており、文字をなぞり書きして覚えられるようになっている。

これが中学校の教科書になると、伝記や詩などの読み物が主要となるのは変わらないが、各作品が終わるごとに、文法や作文の技能に関するコラムがあり、そこで文の成分に関する記述も見られた。

<ケース 10: 語文 八年级上册 (人民教育出版社) 句子的成分>

中学 2 年生対象の教科書の中で、文の成分に関する記述が見られる。ここでは、文の主要な成分として挙げられているのは、主語(主語)、谓语(述語)、宾语(目的語)、定语(修飾語)、状語(連用修飾語)、補語(補語)の 6 つである。例文として、

(23) [住在山中的一位老人] 微笑着喝 [从森林中打来的泉水]。(温ほか(2017, p. 83))

があり、それぞれ文のどの成分に当てはまるかが書かれている。「水を」が目的語となるが、教科書にも、「泉水」は動詞「喝」に係る対象となり、つまり「宾语中心語」、目的語の中心となっていると書かれている。そして、「从森林中打来的」は目的語「泉水」の修飾語、「住在山中的」、「一位」はそれぞれ「老人」の修飾語であり、目的語と修飾語が区別されていることが分かる。

英語の教科書に関しては、文法に関する記述は見つからなかった。こちらは、ほとんどが英語で書かれており、解説や中国語訳は中学一年生を除いて載っていない。しかし、聞き取り調査で、授業内で文法の解説がなされていることが分かった。目的語に関しては、直接目的語と間接目的語の区別なども説明している。

### 3.4 英語

#### 3.4.1 日本の中学英語

ここでは、日本で使われている中学英語の教科書の調査結果を述べる。

<ケース 11: New Crown 1 (三省堂)「文法のまとめ」>

New Crown では、巻末にそれぞれのレッスン(=章)ごとの文法のポイントをまとめている。中学英語は be 動詞の文から始まり、その後一般動詞の文を学ぶ。レッスン 3 では、「状態や動作を表す語を『動詞』といい・・・『～を』にあたる語を『目的語』といいます」(斉藤ほか(2005, p. 99))と述べている。ここが初めて目的語が出てくる場面である。他には、レッスン 5 で「he が動詞のあとで目的語として使われるときは him とな」(斉藤ほか(2005, p. 100))と書かれていて、代名詞において、その形の変化を述べる際に使われている。またこのことに関して、「I が動詞の後で目的語として使われるときは、me とな」(斉藤ほか(2005, p. 101))と述べている。

またこの文法のまとめでは、「動詞の使い方」という題で、動詞に関する文法事項をまとめており、用語こそ出てこないものの自動詞と他動詞の違いについても抑えられている。最初に、「動詞には、そのあとに目的語がある場合とない場合がある」(斉藤ほか(2005, p. 103))として、目的語が必要な場合と、目的語を必要としない場合に分けて説明している。

「目的語が必要な場合」では

(24) I touch the dog. (斉藤ほか(2005, p. 103))

の例文を示し、「相手がいないと触れられない」ので、文に触れる相手を示す必要があることを示唆している。また、同じ要領で、

(25) I use this bike. (斉藤ほか(2005, p. 103))

(26) I have a bag. (斉藤ほか(2005, p. 103))

も書かれている。それに対して、「目的語を必要としない場合」は、

(27) I walk. (斉藤ほか(p. 103))

(28) I walk in the park. (斉藤ほか(p. 103))

の 2 文が書かれていて、(28)に関しては、動詞の後に「こういう説明」(=in the park)がつくとしている。

それぞれ、「目的語が必要な場合」=他動詞、「目的語を必要としない場合」=自動詞、「こういう説明」=修飾語となるが、ここでは文法用語を覚えさせるのではなく、文構造に関して概念的にとらえるまでにとどまっている。

<ケース 12: New Horizon 2 (東京書籍)まとめと練習 2 不定詞>

これは、不定詞の働きについてまとめているページである。項目を「副詞の働き」「名詞の働き」「形容詞の働き」の 3 つに分け、例文を示しながら用法を確かめる。

(29) I like to read comics. (笠島ほか(2017, p. 44))

(30) I want to play basketball. (笠島ほか(2017, p. 44))

(31) To see is to believe. (笠島ほか(2017, p. 44))

の 3 つが紹介されていて、(28)と(29)は、to+動詞の部分に「動詞の目的語になっている」という注釈が加えられている。(30)は不定詞が主語の役割をする場合を、例外的に紹介したものである。

<ケース 13: New Horizon 3 (東京書籍)「学び方コーナー 2 5 つの文構造」>

ここでは、英語の 5 文型についてコラム的に触れ、複雑な文でもこの 5 つパターンに当てはめることで読みやすくなるかと述べている。

はじめに、「文はふつう『…は [が] ~する/~である』という形をとり、主語(部)と述語(部)から成り立っています」(笠島ほか(2015, p. 71))として、例えば

(32) We like basketball. (笠島ほか(2005, p. 71))

は、we=主語(部)、like basketball=述語(部)になって、

(33) Our school starts at eight thirty. (笠島ほか(2005, p. 71))

は our school=主語(部)、starts at eight thirty=述語(部)になる。

これらを踏まえたうえで、5文型の説明に入っていくが、

- 1 SV (Morning came.)
- 2 SVC (He was a baseball player.)
- 3 SVO (I have a question.)
- 4 SVOO (The clerk called me a taxi.)
- 5 SVOC (Her song makes me happy.) (笠島ほか(2015, p. 71))

5文型に関して、例文と一緒にそれぞれ示している。また2はS=C、5はO=Cという説明もある。O、Cに関しては、かっこ書きでそれぞれ目的語、補語と書かれているが、用語の説明はここではされていない。

### 3.4.2 アメリカ合衆国における日本語

3.1 の日本語の調査で、日本の国語の教科書は、目的語を修飾語として教えていることが明らかになった。では、他国で日本語を教える際はどうか。学校文法が日本独自のものである点からすれば、目的語が修飾語になることはないが、実際どのように記述されているかを調査した。

<ケース 14: Yookoso! (McGraaw-Hill) Language Note: Basic Sentence Structure of Japanese>

この教科書は、アメリカ合衆国の大学で実際に使われている日本語の教科書である。この教科書では、まず英語が「Subject-Verb-Object」の文型になっているのに対して、日本語は、

(34) Kawakami-san wa terebi o mimasu (Mr. Kawakami TV watch.) (Tohsaku (1999, p. 36))

のように、動詞が文の終わりに来ることが書かれている。そして、英語ではある文節が主語か目的語かは文の中のどの位置にその語があるかによって判断され、動詞の前であれば主語、後であれば目的語とわかる。これが日本語の場合、主語も目的語も動詞の前に来るので、助詞 (particle)によって区別され、例えば、o がつく文節は直接目的語 (direct object) であると述べている。例文では

(35) bangohan o tabemasu (I eat supper.) (Tohsaku (1999, p. 36))

のとき、o が bangohan についているので直接目的語となり、動詞 tabemasu に係ることも書かれている。

<ケース 15: Yookoso! 14. Particles Showing Grammatical Relationships>

この章では、助詞の働きとその区別の仕方について触れている。先に助詞の「は」と「が」の違いについて学習し、後に、助詞「を」が持ついくつかの役割について説明している。まず、助詞「を」は直接目的語につくと述べ、また直接目的語については、動詞に直接的に係る名詞としている。

(36) わたしは朝ごはんを食べます。(I will eat breakfast.) (Tohsaku (1999, p. 207))

(37) 何を着ますか。(What are you going to wear?) (Tohsaku (1999, p. 208))

などが例文として書かれている。ここで、注意書きで、英語で直接目的語だからと言ってそれが日本語で直接目的語に当たるとは限らないことを示唆し、その場合、助詞「に」が助詞「を」の代わりに使われるため、その代表的な動詞も以下に示している。

(38) バスに乗りました。(I rode a bus (lit. I got onto a bus.)) (Tohsaku (1999, p. 208))

(39) ブラウンさんは高田さんに会いました。(Ms. Brown met Mr. Takada.) (Tohsaku (1999, p. 208))

(40) パーティに出ました。(I attended the party.) (Tohsaku (1999, p. 208))

(41) 日本が好きです。(I like Japan.) (Tohsaku (1999, p. 208))

この中でも、(41)は例外的である。この場合、英語では like が一般動詞であるのに対し、日本語の「好き」が形容動詞であるため、文構造的な違いがある。

また助詞「を」は、何かが離れる(=leave)場所を指すこともあり、(42)の例が提示されている。

(42) 午前8時に家を出ます。(I leave home at 8 A.M.) (Tohsaku (1999, p. 208))

最後に、この「を」は、何かが通過したり、越えたりする際の場所を示す場合にも使われ、

(43) 橋を渡りました。(I crossed the bridge.) (Tohsaku (1999, p. 208))

(44) 道を歩きます。(I walk down the street.) (Tohsaku (1999, p. 208))

がその例として挙げられている。

14.7 では、助詞「も」の too や as much as の意味についてすでに習ったことについて触れ、この助詞が名詞の後につくことで、too の意味を持つことも書かれている。例えば、

(45) わたしはアイスクリームも好きです。(I also like ice cream.) (Tohsaku (1999, p. 209))

この場合、英語で目的語に当たるアイスクリームの後に助詞「も」がつく。「も」について、これが主語や

直接目的語につく場合、助詞「は」、「が」、「を」に取って代わり、「に」、「へ」、「で」に付く時、「にも」、「へも」、「でも」の形になるとまとめている。このように、外国語としての日本語では、助詞「を」の様々な意味や用途について、例文を用いて一つずつ解説していることが分かる。

#### 4. 考察

3 節で示したケースから、日本の国語の教科書は、目的語を修飾語に含め、それによって修飾語の定義に問題があることが分かった。またそれに対して、英語の教科書では、目的語が目的語として説明され、また文の機能的な目的語(例えば to+不定詞)についても、積極的にこの語で呼んでいる。特に中学校では、同じ文の成分が、国語では修飾語、英語では目的語と呼ばれるため、混乱を巻きかねない。さらに国語では、まったく目的語が出てこないわけではなく、他言語と比較する際、高校の漢文の文法の解説の際には、目的語という言葉が使われている。これは、本来同じ機能を持つはずの成分が違う名前と呼ばれることへの違和感をなくすために、例外的に修飾語と区別したと考えられる。また漢文においても、SVO 型を持つために、例文を他言語として扱うことができ、そのように記述したと考えられる。しかしながら、目的語の定義やルールに触れてこなかったためか、教科書編集者が目的語を理解しておらず、補語と表記しているケースも起きている。つまり、牧 (2019) の「んだって」テストを使えば、ともに文内に必ず必要な要素であるにも関わらず、なぜ「を」であれば目的語で、「に」であれば補語であるのかという問題が生ずるのである。国語学や学校文法に対する指摘はこれまでにありながらも、それが実現にまで至っていない状態である。服部ほか (1979, p. iv) は「生成文法的研究とそうでない文法研究とが、互いに全く相容れない対立するものであったり、後者が全くの誤りで文法研究に何の貢献もしないものであったりするはずは、絶対にあり得ない」と述べている。統語論と日本の国語学とがともに存在しながらも、日本の教育には国語学が採用され続けてきたことは、今後の国語教育の課題となるべきである。

今回日本の教科書だけでなく、他国の教科書も調査したことによって、このような事態が起きているのが日本だけであることが分かった。さらに、他国で使われている日本語教育の教科書を調査したことで、同じ言語なのに文の成分にずれがあるという矛盾から、今回の問題がより深くなったと言える。本来、文の成分が一致していなければ、言語間の翻訳は不可能である。今後の日本の文法教育が改善されないままであれば、母国語、第二外国語教育において、混乱を招く可能性がある。

#### 5. 結論

修飾語と目的語は、本来区別すべき文の成分であるが、日本の国語の教科書では、この 2 つの成分の混同が起きている。大半は、目的語が修飾語の一部として吸収されているケースが多いが、目的語の機能が周知されていないために、奇妙な目的語と補語の区別も見られる。しかしながら、英語の授業では目的語という言葉を使って文法の説明がなされている。他国の母国語教育、英語教育と比較しても、このような現状は日本特有のものである。この問題の背景には、長年日本の国語教育で採用されてきた学校文法の存在があり、今まで議論はあったものの改善がされず、現代の教育現場にも影響を与えている。この現状が改善されなければ、今後の日本の国語教育、第 2 言語教育において混乱を招きかねない。

#### 参考文献

- 橋本新吉 (1948) 『新文典別記 口語篇』, 富山房, 東京.  
橋本新吉 (1979) 「品詞の分類」, 服部四郎ほか 3 名 (編纂) 『日本の言語学 第 4 卷 文法II』, 大修館, 東京.  
服部四郎ほか 3 名 (1979) 『日本の言語学 第 4 卷 文法II』, 大修館, 東京.  
角野栄子ほか 37 名 (2003) 『新しい国語 四上』, 東京書籍, 東京.  
笠島準一ほか 39 名 (2017) *New Horizon English Course 2*, 東京書籍, 東京.  
笠島準一ほか 37 名 (2015) *New Horizon English Course 3*, 東京書籍, 東京.  
久保田淳ほか 26 名 (1999) 『新編 新しい国語 2』, 東京書籍, 東京.  
栗原一登ほか 27 名 (2001) 『国語 1』, 光村図書, 東京.  
栗原一ほか 27 名 (2001) 『国語 3』, 光村図書, 東京.  
牧秀樹 (2019) 『誰でも言語学』, 開拓社, 東京.  
三上章 (1963) 『文法教育の革新』, くろしお出版, 東京.  
三角洋一ほか 9 名 (2000) 『精選国語 I』, 東京書籍, 東京.  
斉藤栄二ほか 34 名 (2005) *New Crown English Series New Edition 1*, 三省堂, 東京.  
鈴木重幸 (1972) 『文法と文法指導』, 麦書房, 東京.  
Tohsaku, Yasuhiko (1999) *Yookoso! An Invitation to Contemporary Japanese*, McGraw-Hill, New York.  
温儒敏ほか 4 名 (2017) 『语文 八年级上册』, 人民教育出版社, 北京.  
横島忠夫ほか 29 名 (2001) 『国語三上 わかば』, 光村図書, 東京.