

中学校国語教科書における「文の組み立て」の扱い 一文の成分の立て方と構文分析について

松崎 史周

1. はじめに

中学校国語科における文法指導は、生徒に日本語の文法の基礎・基本を理解させると共に、それを表現・理解の言語活動、特に文章表現や文章読解に活用させることを目的とするものである。しかし、従来の文法指導は、品詞分類や活用の指導ばかりに重点が置かれ、ともすれば表現・理解と切り離された、形式的な知識の注入に陥りがちであった。このような反省に立って、表現・理解の指導と連携した文法指導が模索されてきたが、その中で文構造に関する事項が表現・理解に直結することが分かってきた¹⁾。

文構造を明らかにするには、文全体を文構成要素（文の成分）に分け、その一つ一つがどのように文の構成に関わっているかを見定める必要がある。ところが、中学校国語教科書を見てみると、文の成分の立て方や構文分析の手法が、各社教科書間で異なっていることに気がつく。この違いは文構造の捉え方を左右するものであり、文構造の指導を考える上で避けることのできない問題である。

そこで、本稿では、まず中学校国語教科書における文構造の扱いを概観し²⁾、各社教科書間の違いを明らかにする（第2章）。そして、教科書記述の問題点を指摘し（第3章）、それを踏まえて、本稿なりの考え方を提示する（第4章）こととしたい。

2. 中学校国語教科書における文構造の扱い

中学校国語教科書において、文構造はどのように扱われているのか。文の成分の立て方、構文分析の手法について、各社教科書の扱いを以下で概観する。

2.1. 文の成分の立て方

中学校国語教科書における文の成分の立て方は次の2つに分けられる。

- a 文節が文の成分になるとするグループ
- b 文を構成する意味上のまとまりが文の成分になるとするグループ

aのグループに当たるのは『光村』『教育』『東京』、bのグループに当たるのは『学校』『三省』である。では次に、a・b各グループの文の成分の立て方について、詳しく見ていくことにする³⁾。

2.1.1. aグループ — 「文節＝文の成分」とするグループ

中学校国語教科書では、言語の単位として、文章・段落・文・文節・単語を設定しているが、aグループはこれらのうち「文節」を構文上の単位としている。

文節は「意味を壊さず、発音上、不自然にならない程度に短く区切った文中のひと区切り」⁴⁾などと定義されるが、この文節は「係ったり受けたりして次第に大きな部分となり、文を組み立てる」⁴⁾働きを持つとして、「文を組み立てる単位」⁴⁾とされる。

また、文節とは別に「文の成分」という概念も用いられている。文の成分は「文を組み立てている部分」⁵⁾などと定義され、その種類として、主語・述語・修飾語・接続語・独立語などが挙げられている⁶⁾。そして、1文節からなる成分は「一語」、2文節以上（連文節）からなる成分は「一部」と呼ばれている。

以上の定義によると、aグループは「文節」を構文上の単位としつつ、それを「文の成分」と呼んでおり、「文節」と「文の成分」をほぼ同義に用いていると言えよう。このことは、次の『教育』の記述から窺うことができる。

文節は、文をくぎったものですが、それぞれの文節は、文を組み立てるはたらきをもった文の部分です。このような、文を組み立てるはたらきをもった文の部分を文の成分といいます。文の成分は、さまざまに関係し合っています。

(『中学国語1』p.274)

では、なぜaグループは文節と文の成分の2つの概念を併用するのか。それは、主語・述語など各種成分が文節相互の関係から定義されているからである。

aグループは、文節相互の関係として、主語・述語の関係、修飾・被修飾の関係、接続・被接続の関係、並立の関係、補助の関係の5つを認めている⁷⁾。このうち、並立の関係、補助の関係からは文の成分が設定されない。残りの3種の関係にある各文節のうち、「被一」に当たらない文節が文の成分となる。例えば、「何(だれ)が—どうする・どんなだ・何だ」の関係(主語・述語の関係)にある2つの文節であれば、「何(だれ)が」に当たる文節が「主語」、「どうする・どんなだ・何だ」に当たる文節が「述語」とされ、修飾する文節と修飾される文節(修飾・被修飾の関係)であれば、修飾する文節の方が「修飾語」とされる。このように、各文節はどのような文節相互の関係を構成するかによって分類され、その分類されたものが各種成分となるのである。

2.1.2. bグループ — 「意味上のまとまり＝文の成分」とするグループ

aグループが文の成分を文節と結びつけて考えるのに対して、bグループは文の成分と文節を切り離して考えている。

文節は、aグループと同様に「文を、意味が分かる範囲で、できるだけ小さく区切った単位」⁸⁾などと定義されるが、文を構成する単位であるとは述べられていない。また、文の成分は「文を組み立てている要素としての単位」⁹⁾などと定義されるが、文

節と関係づけて述べられていない。『学校』は、文の成分と文節の関係について次のように述べている。

文の成分（部）は、文を、直接的に組み立てている要素としての単位であるが、文節は、文の成分であるかどうかには関係なく、文を、意味を壊さない限度の中で、できるだけ細かく区切った単位である。

	(主部)	(述部)	(文の成分)	(修飾部)	(主部)	(修飾部)	(述部)
例	花が	咲く。		遠くから、	男の人が、	大きな声で	呼んだ。
	---	---	(文節の単位)	---	---	---	---
	---	---	(単語の単位)	---	---	---	---
	自付	自	(自立語・付属語)	自付	自付	自付	自付

（『中学校国語3』p.267）

このように、bグループは、文の成分と文節がレベルの違う単位であることを示している。また、「文の成分の考え方は、文の意味をとらえるのに必要であり、文節の考え方は、単語という単位を求めたり、単語の文法上の性質をとらえたりするのに必要である」¹⁰⁾とも述べて、文の成分と文節の使用目的の違いを強調している。

文の成分は、それを構成する文節の単複に関わらず全て「一部」と呼ばれる。その種類としては、主部・述部・修飾部¹¹⁾・接続部・独立部の5つが挙げられているが、それらは、「文を組み立てるうえでどのような役割をになっているか」¹²⁾によって分類されている。例えば、『学校』は、述部を「『どうする』（動作）『どんなだ』（状態・性質）『何だ』（内容）に当たる部分」、修飾部を「『いつ』（時間）『どこで』（場所）『何を』（対象）『どのように』（方法）など、述部を詳しくする部分」¹³⁾と定義しているが、bグループは文の成分を、「動作」「対象」といった意味や「述部を詳しくする」といった働きから規定し、「どうする」「何を」などの疑問詞で示している。そのため、文の成分を文節相互の関係から規定する必要がなくなり、文の成分と文節を切り離して考えられるようになったのである。

では、bグループで文節相互の関係が扱われていないのかといえば、そうでもない。bグループでも文節相互の関係は扱われ、その種類として、『学校』は「主語・述語の関係」「修飾・被修飾の関係」「接続・被接続の関係」「対等の関係」「補助・被補助の関係」「独立の関係」の6つを認めている¹⁴⁾。そして、aグループと同様に、主語・述語・修飾語・接続語・独立語が設定されており¹⁵⁾、結果的にはbグループでも「一語」と「一部」の2つが存在することになっている。確かに、bグループは「一語」と「一部」とがレベルの違うことを説明している。しかし、個々の定義を見ると、例えば、主語が「『何が』に当たる文節」¹⁶⁾、主部が「『何が』『だれが』に当たる部分」¹⁷⁾というように、相互に似通った定義になっており、紛らわしくなっている。

2.2. 構文分析の手法

中学校国語教科書における構文分析の手法は大きく次の2つに分けられる。

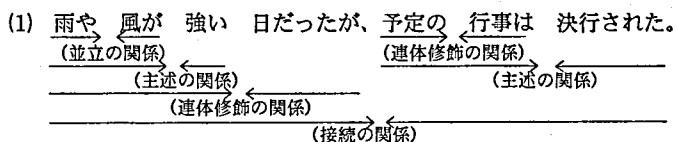
- A 文中における全ての文節相互の関係を見る手法
B 文を各種成分（直接的成分）に分類する手法

Aの手法を取っているのは『教育』、Bの手法を取っているのは『光村』『学校』『三省』で、『東京』は両方の手法を併用している。では次に、A・B各手法について、例文を用いながら詳しく見ていくことにする。

2.2.1. Aの手法 一文節相互の関係を見る手法－

Aの手法は、基本的には「文節＝文の成分」と考え、文中における全ての文節相互の関係を見ることで文構造が明らかになるとするものである。構文分析の手順は、まず文を文節に分け、文節間の係り受けの関係をみて、補助・並立・連体修飾の関係にある2文節を連文節にまとめていく。そして、それらの連文節と隣り合う文節および連文節の関係を見て、さらに高次の連文節へとまとめていき、2つの大きな連文節間関係が見えたら構文分析が完了となるというものである。

『教育』は、「雨や風が強い日だったが、予定の行事は 決行された。」を例として、文構造を次のように示している。



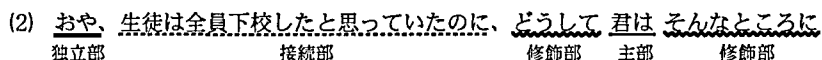
(『中学国語 2』 p.287)

『教育』は、文中における文節相互の関係を一對の矢印で示している。係る文節は右向きの矢印、受ける文節は左向きの矢印で示され、それらは相対するようにならされている。但し、この矢印は単に係り受けの関係を示したもので、その種類の違いを反映していない。文節相互の関係の種類は各矢印の下に「～の関係」と示されている。

2.2.2. Bの手法 各種成分に分類する手法－

Bの手法は、文節と文の成分をレベルの違うものとして捉え、文の成分を構文分析の単位とし、文節を成分内部の分析の単位としている。構文分析の手法は、文を大きく5つの成分（主部・述部・修飾部・接続部・独立部）に分けていくというものである。

『学校』は、「おや、生徒は全員下校したと思っていたのに、どうして君は そんなところに」を例として、文構造を次のように示している。



一人で残っているのかね。

修飾部

述部

(『中学校国語3』p.273、注：成分名を加えた)

『学校』は、文中における位置や役割を指標として、文の成分の識別を行っている。述部は文の終わり、独立部・接続部は文の初めに来るとされ、主部は述部の前にあって「何が」を表し、修飾部は述部の前にあって述部を修飾するとされる。そして、各成分の識別は、①述部、②主部、③独立部・接続部、④修飾部の順で行うとしている¹⁸⁾。

ところで、先の2.1.では、『光村』をaグループ(「文節=文の成分」とするグループ)に分類した。普通、aグループに分類されるものは、構文分析ではAの手法を取るのであるが、『光村』は構文分析でBの手法を取っている。この点については、『光村』が文節相互の関係を前面に出さないで、文の成分の定義や構文分析を行っていることに関わりがあるのだろうが、ここでは考察しないこととする。

『光村』は、「美しい建物が街頭のあちこちに見えるが、僕らに乗せた車は猛スピードで走り抜けていく。」を例として、文構造を次のように示している。

(3) 美しい建物が街頭のあちこちに見えるが、 僕らに乗せた車は 猛スピードで
接続部 何は(主部) どのように
走り抜けていく。
どうする(述部) (連用修飾語)
(『国語3』p.62)

『光村』は「何は」「どのように」などの疑問詞を指標として、文の成分の識別を行っている。疑問詞で示しにくい接続部や独立部については、形式(接続部であれば接続助詞)や意味(独立部であれば「応答」など)を基に識別している¹⁹⁾。

なお、先に『東京』はAとBの手法を共用しているとしたが、具体的には次のようにA・B2つの手法で構文分析を行っているということである。

文には、たくさんの文節や連文節が、いろいろな関係で複雑に組み合わさっているものが多い。

・緑の野山と静かな湖は、この土地の財産だ。

右の文の文節の係り受けの関係を詳しく見ていくと、次のようになる。

・緑の野山と静かな湖は、この土地の財産だ。

連体修飾語 → 連体修飾語 → 連体修飾語
並立 → 連体修飾語

だが、要するに、この文のおおまかな構造は、次の通りである。

・緑の野山と静かな湖は、この土地の財産だ。

主語 → 述部 (『新編新しい国語3』p.237)

「詳しく見る見方」とは、文中における文節相互の関係を示したものであり、本稿のAグループに当たるものである。一方、「おおまかに見る見方」とは、文を各種成分に

分類したもので、本稿のBグループに当たるものである。

以上、文の成分の立て方と構文分析の手法について中学校国語教科書の扱いを見てきたが、各社教科書の立場を表に示すと次のようになる。

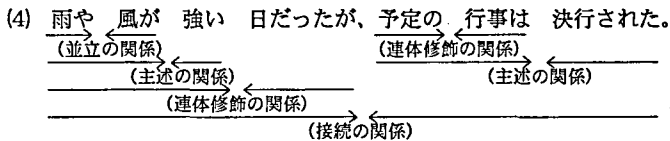
教科書	文の成分の立て方	構文分析の手法
光村	a	B
教育	a	A
東京	a	A・B共用
学校	b	B
三省	b	B

3. 教科書記述の問題点

前節では、中学校国語教科書における文構造の扱いを見てきたが、そこでは文の成分の立て方に a・b の 2 つの立場があり、構文分析の手法に A・B の 2 つの手法があることが分かった。では次に、同じ例文を A・B 各手法で分析・検討し、教科書記述にどのような問題点があるか考察していくこととする²⁰⁾。

3.1. A・B 各分析法の検討

Aの手法は、文節を構文上の単位とし、文中における文節の係り受けの関係を見て、それらを連文節にまとめていきながら、文構造を分析していくものである。係り受けの関係は一對の矢印で示されるが、『教育』の場合、その要素が文節であろうが連文節であろうが、その関係が連体修飾の関係であろうが主語・述語の関係であろうが、全て同じ矢印で示されている²¹⁾。



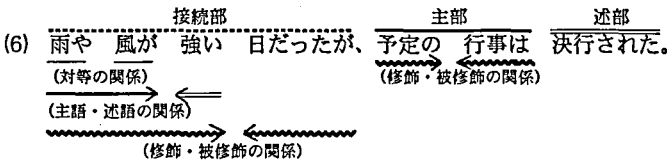
そのため、文中における係り受けの関係は明らかになるが、どのような動作・状態で、その主体や対象は何かといった、文を支える構文関係が明らかになってこない。また、Aの手法は、文中の文節相互の関係を全て辿らないと分析が完了しないため、文の長さが長く、複雑な文になると、係り受けの関係を辿りにくくなり、分析が難しくなってしまう。

これに対して、Bの手法は、文を各種成分に分類しながら文構造を分析していくものである。主に助詞の種類や文中での位置などの形式を手がかりとし、疑問詞に当てはめながら意味や機能も併せて考え、文から文の成分を切り出し、種類ごとに分類している。

(5) 雨や風が強い日だったが、予定の行事は 決行された。
接続部 主部 (何が) 述部 (どうする)

Bの手法は、分析上の単位が「文の成分」のみに限定されており、「文節」が含まれることはない。そのため、文を各種成分に分類することで、文を直接的に構成する要素が分かり、それらがどのような論理的関係を結んで、どのような事態を表しているか、つまり文を支える構文関係を捉えることができる。

Bの手法ではこれで構文分析が一応完了となるが、分析によって設定された文の成分の中には、複数の文節から構成されるものもある。そして、それらが補助・並立・連体修飾の関係を結んでいたたり、さらに主語・述語・修飾語に分けられたりする。そこで『学校』は、文節を単位とし、成分内部の文節相互の関係を見ることで、さらに細かく文構造を分析できることを示している²²⁾。(5)の文を分析すると次のようになろう。



このように、Bの手法は、構文関係の分析と成分内部の分析とを明確に区別しており、それに応じて分析上の単位も区別している。この手法は整合性があり、Aの手法の問題点を解決するものとなっている。

以上、同じ例文を用いて、A・B各手法で構文分析を行ったが、Bの手法は、構文分析によって、文を支える構文関係が明確になるのに対して、Aの手法は必ずしもそうではなく、さらに複雑な文になればなるほど、構文関係が見えにくくなるのが分かった。表現や理解、特に文章読解において構文分析が必要となるのは、文節が文の成分と一致するような単純な文ではなく、文の成分が複数の文節から構成された複雑な文であると考えられる。そうした文の内容を正確に理解するためには、文を支える構文関係を明確にすることが必要である。文章読解への活用を考えると、Aの手法よりもBの手法の方が有効であると言えよう。

では、Aの手法の問題点は何が原因なのであろうか。本稿は文の成分の立て方にその原因があると考えられる。Aの手法は文の成分の立て方ではaグループに属する。そこで、次にaグループの問題点について詳しく見ていくこととする。

3.2. 単独では文の成分になれない文節 —補助・並立・連体修飾の文節—

aグループは文節が文の成分になるとするものだが、いずれの教科書も「補助語」という文の成分を認めていない。補助の文節は、直前の文節と一緒にあって、文の成分として働くものである。各社教科書ともこの点を説明しているが、一例として『光村』の記述を挙げることにする。

補助の関係 下の文節がすぐ上の文節に補助的な意味を付け加えているという関係。

補助の関係にある二つ以上の文節は、ひとまとまりで、「どうする」「何が」「どんなだ」「何だ」などを表す。

【例】 つばめが 飛んで くる。 (どうする)
鳴いて いるのは うぐいすだ。(何が)
君の態度は、よく ない。(どんなだ)
あの建物は、公会堂で ある。(何だ) (『国語1』p.290)

1文目の「くる」は、直前の「飛んで」と一緒にあって〈動作〉を表し、3文目の「ない」は直前の「よく」と一緒にあって〈状態〉を表している。このように、補助の文節は単独では文の成分にはなれないもので、言わば「文の成分の成分」といったものである。

同様の理由から、並立の文節も単独では文の成分にはなれないと見ることができる。だが、『教育』は文の成分として認め、「並立語(部)」という成分を立てている。『教育』の説明は次のようなものである。

■ 並立語

- 雨や 風が 強い。
- この 川は 深くて 広い。
- 国語と 数学を 勉強する。

「雨や」という文節は、「風が」という文節と対等に並んでいます。このように、他の文節と対等に並んで結びつく文節を並立語といい、並立語とそれを受ける文節との関係を「並立の関係」といいます。(『中学国語1』p.278)

1文目の「雨や」は、「風が」と一緒にあって述語「強い」の〈主体〉を表している。「強い」という状態の持ち主は、「雨」と「風」であって、もちろん「雨」だけではない。よって、並立の文節「雨や」は単独で〈主体〉を表すことができないもので、文の成分ではない。並立の文節も「文の成分の成分」なのである。

連体修飾の文節も単独では文の成分にはなれないと見られるが、『教育』と『東京』はこれを文の成分と認め、「連体修飾語」と呼んでいる。一方、『光村』は文の成分として認めていない。『光村』は修飾語について説明する中で、修飾語は連用修飾語と連体修飾語に分けられることを述べ、連体修飾語について「常に、それを受ける文節とひ

とまとまりになって、『何が・何を・何だ』などを表す²³⁾としている。また、「組み立ての複雑な文」として連体修飾を含む文を挙げ、次のように分析している。

- (7) 日本列島に接近しつつあった台風の勢力が 衰えた。
何が(長い連体修飾部を伴う主部) どうする(述語)
(『国語3』p.62)

この「長い連体修飾部を伴う主部」という分析からは、『光村』が連体修飾語(部)を文を直接的に構成する成分として認めていないことを窺うことができる。

この『光村』の考え方を裏付ける根拠として、小池(1987)の考え方を挙げるができる。小池は、連体修飾語が常に文の成分の一部となるもので、文の成分の下位に位置する文法的単位であるとしている。その理由として、主語や述語や連用修飾語といった文の成分は文中での位置を交換しても元の文と構造が変わらないのに対し、連体修飾語は文中での位置を交換すると元の文と構造が変わってしまうことを挙げている²⁴⁾。

- (8) 桜の花が 庭に 咲く。
主語 連用修 述語

- (8)-1 庭に 桜の花が 咲く。 (8)-2 咲く 庭に 桜の花が。
連用修 主語 述語 述語 連用修 主語

- (9) 桜の 花が 庭に 咲く。
連体修 主語 連用修 述語

- (9)-1 桜の 庭に 花が 咲く。 (9)-2 花が 桜の 庭に 咲く。
連体修 連用修 主語 述語 主語 連体修 連用修 述語

(8)は連体修飾語を文の成分と認めず、文を主語・述語・連用修飾語に分けたものである。この場合、各成分の順序を換えても、文の知的意味は変わらず、文として成立する。一方、(9)は連体修飾語を文の成分と認め、文を主語・述語・連体修飾語・連用修飾語に分けたものである。この場合、連体修飾語と被連体修飾語の順序を換えると、文が意味をなさないものとなり、文として成立しなくなる。従って、連体修飾の文節は文の成分に認めることはできないのである。

連体修飾語と同様に、補助・並列の文節も文中での位置を変えることができない。なお、次の例文は小池(1987)に倣って作成したものである。

- (10) 道は そんなに 遠くは ない。 (10)' 道は 遠くは そんなに ない。
主語 連用修 被補助 補助 主語 被補助 連用修 補助
(11) 太郎と 次郎が 遊びに 来た。 (11)' 太郎と 遊びに 次郎が 来た。
並立 被並立 連用修 述語 連用修 述語 主語 述語

(11)'は文として成立しているが、この場合の「太郎と」は述語「遊びに」を詳しくし

ている連用修飾語であって、並立の文節ではない。

このように、補助・並列・連体修飾の文節は文中での位置が固定されており、係り先の文節と一緒にならないと（動作）や（主体）などを表すことができない。それに対して、主語・述語・連用修飾語といった文の成分は、文中での位置が自由で、単独で（動作）や（主体）などを表すことができる。この点が、「文の成分」と「文の成分を構成する要素」との大きな違いである。補助・並列・連体修飾の文節は「文の成分を構成する要素」であって、「文の成分」ではないのである。にもかかわらず、文節が文の成分になるとするところに a グループの問題点がある。

そして、その問題点は A の手法の問題点につながっている。A の手法は文節を単位とし、その相互関係を分析しているので、文節が「文の成分」に相当する場合は構文関係、文節が「文の成分の成分」に相当する場合は成分内部を分析することとなり、双方を区別できなくなってしまう。その結果、分析を行っても、文中の係り受けの関係は明らかになるが、文を支える構文関係が明らかになつてこないのである。

3.3. 接続部の扱い

2.2.では、『光村』『学校』と『三省』は共に B の手法を取るものと分類したが、これらは接続部内部の構造を分析するか否かで、さらに 2 つに分類することができる。そこで、「美しい建物が街頭のあちこちに見えるが、僕らを乗せた車は猛スピードで走り抜けていく。」²⁵⁾ を例として、それらの手法の違いを見ることとする。

『光村』と『学校』は、単文でも複文でも構文分析の手法は同じで、文を単に 5 つの成分（主部・述部・修飾部・接続部・独立部）に分けていくというものである²⁶⁾。

(12) 美しい建物が街頭のあちこちに見えるが、 僕らを乗せた車は
接続部 主部
猛スピードで 走り抜けていく。
修飾部 述部

それに対して『三省』は、複文の場合、まず文を接続部と非接続部に分け、それぞれを 3 つの成分（主部・述部・修飾部）に分けていくというものである。

(13) 美しい建物が 街頭のあちこちに 見えるが、
主部 接 続 部 述部
修飾部
僕らを乗せた車は 猛スピードで 走り抜けていく。
主部 非 接 続 部 述部
修飾部

『三省』は接続部が「文としての資格を持つ」ことから、「特殊な文の成分」と呼ん

で、他の成分とは性質が違う成分として位置づけている²⁷⁾。これは、接続部が文末などの形式を整えれば、文として独立できるものであることを指摘したものである。つまり、複文における接続部と非接続部は、文相当であるという点では同等であり、双方ともその内部に主部や述部や修飾部を持っているのである。ということは、これらは基本的に構文分析の手法が同じはずである。『光村』や『学校』は接続部内部の構造を分析していないが、それはこの観点の欠けていることによるのであろう。

以上を踏まえると、『光村』の「独立語（部）・接続語（部）を除くと、それを除いた本来の叙述部分が見えてくる」²⁸⁾といった記述に問題があるのではないかと思われる。確かに、話し手・書き手の伝達意図からすれば、非接続部の方が接続部に比べて相対的に重要であると言えるのかもしれない。しかし、それは相対的に言えばのことであって、文構造を見る際に、独立部・接続部を無視していいということではない。特に、接続部は主語・述語・修飾語を含んでいるもので、単文の構造と同様に考えることができる。非接続部の構造を分析するのはもちろん、接続部内部の構造も分析する必要があると言えよう。

4. 文構造の扱い

では、中学校国語教科書において、文構造はどのように扱えばよいのだろうか。ここでは、まず文法指導の目的を踏まえて、文構造の扱いの方針を明らかにし、その方針に基づいて、構文上の単位を設定し、構文分析の手順を示すこととする。

4.1. 文構造の扱いの方針

中学校における文法指導は、体系的な文法の知識を身につけさせつつ、その知識を表現・理解の活動に活用させることが望ましい。そのように、機能的に扱うことによって、生きた文法能力を養うことができるからである。では、文構造に関する知識は、表現・理解（特に文章表現・読解）に、どのように活用させることができるのだろうか。

文章読解に限って言うと、文構造に関する知識が活用でき、役立ってくるのは、文構造が複雑で、正しく理解するのが困難な場合や、特に障害なく読み取っても、自分の読み取りを確認したり、より深めたりする場合である。このような場合は、細部まで詳細に分析して、文構造を全て解明することに専念するよりも、文構造を大まかに捉えて、文が表す内容を理解することに専念するほうがよい。特に、文が表す内容のうち事柄的内容は、文の成分の結合関係によって表されるものである。そこで本稿では、文の成分を単位とし、それらの結合関係を捉えることを「構文分析」とする。そして、これを行うことによって、文の中心的な意味を捉えることができ、文章読解がより正確なものになると考える。

4.2. 構文上の単位

文構造の分析には2つの次元があるとする。1つは、「文の成分」を単位とし、文を支える構文関係を明らかにする次元である。もう1つは、「文の成分」または「文節」を単位として、成分内部の関係を明らかにする次元である。

文構造の分析 { ① 文を各種成分に分類して、文を支える構文関係を明らかにする
 { ② { ア 成分内部を各種成分に分類し、その相互関係を明らかにする
 イ 成分内部を文節に区切り、その相互関係を明らかにする

本稿では、上記の①が「構文分析」に当たるとし、文を各種成分に分類して、その結合関係を見ることで、文構造が明らかになると考えていく。但し本稿では、接続部や独立部の内部を各種成分に分類し、その結合関係を見ることも構文分析に含める。

文の成分は文を直接に構成する意味上のまとまりである。本来は形式・意味・働きに基づいて設定されるべきだが、文から文の成分を切り出す際には、文中での位置や格・係助詞などに注目するとよい。述語成分はふつう文末にあって、それを補足する成分と結びついて「文の骨格」を作る。その際、述語成分と補足成分との関係は、補足成分内部の格助詞で示される。そこで、述語成分が取る格助詞の組み合わせを考え、文中の格助詞に注目すれば、文から述語成分と補足成分を切り出すことができる。

(14) コスモスの花が 野原一面に 咲き渡っていた。
 補足成分 補足成分 述語成分 [何が、どこに]

中学校国語教科書では、単文を構成する基本的な成分として「主部」「述部」「修飾部」が挙げられているが、本稿は「述部」「主部」「補足部」「修飾部」を挙げることとする。補足部とは、述部が表す動作・状態などに必要な物事を表す部分、修飾部とは、述部が表す動作・状態などの様子・程度などを表す部分のことである。本稿は、中学校国語教科書における修飾部を、補足部と修飾部に分けることとする²⁹⁾。

(15) コスモスの花が 野原一面に 咲き渡っていた。
 主部 補足部 述部 (文の成分)

ところで、文の成分の中には、いくつかの文節で構成されているものもある。そのような文節に、補助・並立・連体修飾の文節がある。これらは、他の文節と結びついた後に文の構成に関与するもので、文を間接的に構成する要素である。

(16) コスモスの花が 野原一面に 咲き渡っていた。
 主部 補足部 述部 (文の成分→構文分析)
 ──────────▶ ────────── ──────────◀ ──────────
 連体文節 被連体文節 被補助文節 補助文節 (文節→成分内部の分析)

成分内部の分析は、文構造を理解する目的で、細部に渡って分析する場合や、文構造の違いに基づいて、両義文の2通りの解釈を示す場合などに必要となってくる。しかし、文章読解の際、文構造を捉えて、文の表す内容を理解しようとする場合には、成分分析まで行う必要はあまりないと考える。

4.3. 構文分析の手順

文構造は、文の成分を単位とし、述部と各種成分との関係を見ることで分析することができる。構文分析に当たっては、まず単文と複文の別に注意しなければならない。単文の場合は、(14)のように、文全体を述部・主部・補足部・修飾部に分類するだけでいいが、複文の場合は、まず文全体を接続部と非接続部、独立部と非独立部に分けなければならない。接続部と独立部は共に文としての資格を持つ成分で、形式さえ整えれば、文として独立できるものである。但し、独立部は単独で用いられると、いわゆる「一語文」となる。よって、独立部を含む文は、独立部と非独立部に分けた後、非独立部のみを述部・主部・補足部・修飾部に分類すればよい。

(17) $\frac{\text{独立部}}{\text{3年1組の皆さん、}} \frac{\text{非独立部}}{\text{遊び道具を元の場所に片づけましょう。}}$
補足部 補足部 述部

一方、接続部は単独で用いられると単文になる。そこで、接続部を含む文は、接続部と非接続部に分けた後、それぞれを述部・主部・補足部・修飾部に分類するようにする。

(18) $\frac{\text{接続部}}{\text{夕日が西の空に}} \frac{\text{非接続部}}{\text{しずんで、空の色はすっかりねずみ色に変わった。}}$
主部 補足部 述部 主部 修飾部 補足部 述部

最後に、いくつかの例文について構文分析の例を挙げることにする。

(19) $\frac{\text{修飾部}}{\text{アシナの海岸通りを、}} \frac{\text{修飾部 (接続部と見ることできる)}}{\text{赤いランプをくるくる回しながら}} \frac{\text{主部}}{\text{救急自動車が}} \frac{\text{述部}}{\text{走っています。}}$
(三木卓『おいのり』、光村図書『国語1』p.56)

(20) $\frac{\text{(非接続部)}}{\text{ユウゾウさんは、}} \frac{\text{接続部}}{\text{ブツムツと}} \frac{\text{修飾部}}{\text{うれしそうに}} \frac{\text{述部}}{\text{笑い、}} \frac{\text{非接続部}}{\text{荷物のそばで}} \frac{\text{修飾部}}{\text{涙を}} \frac{\text{補足部}}{\text{ふきました。}}$
(三木卓『おいのり』、光村図書『国語1』p.68)

(21) $\frac{\text{修飾部}}{\text{厳しい寒さの中を、}} \frac{\text{補足部}}{\text{二千里の果てから、}} \frac{\text{補足部}}{\text{別れて二十年にもなる故郷へ、}} \frac{\text{主部}}{\text{わたしは}} \frac{\text{述部}}{\text{帰った。}}$
(魯迅『故郷』、光村図書『国語3』p.110)

5. まとめ

本稿では、中学校国語教科書における文構造の扱いについて、平成12年度版教科書の記述の検討を行った。その中で、主に次のような問題点を指摘した。

- 1 補助・並立・連体修飾の文節が単独では文の成分にならないにも関わらず、文節が文の成分になるとしている点（『光村』『教育』『東京』）
- 2 構文関係と成分内部の関係を区別せず、文中の文節相互の関係を全て辿ることで構文分析がなされるとする点（『教育』）
- 3 文として独立できる点では、接続部も非接続部と同じ資格を持つものであるにも関わらず、接続部内部を非接続部と同じ手法で分析していない点（『光村』『学校』）

これを踏まえて、本稿では文章読解への活用をねらって、構文上の単位を「文の成分」とし、文を各種成分に分類して、それらの結合関係を見て、文を支える構文関係を捉えることを「構文分析」とした。そして、いくつかの例文を用いて、構文分析の方法を示した。

だが、文の成分については、「文を直接に構成する意味上のまとまり」とするだけで、具体的な規定を行っていない。今後は、各種成分について、中学校国語教科書における記述の問題点を明らかにし、それを踏まえて具体的な規定を行いたい。その上で、文の骨格とは何かを規定し、その後、改めて構文分析の方法と文構造図を示すこととしたい。

【注】

- 1 佐藤喜代治「国語教育における『体系文法』と『機能文法』」（『国語教育基本論文集 22 国語科言語教育論(4) 文法教育論と指導研究』1993 明治図書）
風間力三「作文と文法」（『講座日本語の文法4』1967 明治書院）など
- 2 現在使用されている中学校教科書は次の5つである。
光村図書『国語』（以下「光村」）、教育出版『中学国語』（以下「教育」）
東京書籍『新編新しい国語』（以下「東京」）、学校図書『中学校国語』（以下「学校」）
三省堂『現代の国語』（以下「三省」）
本稿では、これらの教科書の「文の組み立て」と題する単元を中心に、教科書記述の検討を行なう。
- 3) 以下、2.1.では、教科書記述の引用は、aグループは主に『光村』、bグループは主に『学校』のものを用いた。
- 4) 光村図書『国語3』p.253 なお、『教育』は「文を、実際に使われる言葉として不自然にならない程度にできるだけ細かくくぎったひとくぎり」（『中学国語3』p.297）、『東京』は「短く区切って、しかも不自然な所が出ない言葉のまとまりの一つ一つ」（『新編新しい国語3』p.241）と定義している。
- 5) 光村図書『国語3』p.259 なお、『教育』は「文を組み立てるはたらきをもつ

- た、文の部分」（『中学国語3』p.297）、『東京』は「文を組み立てる材料となるもの」（『新編新しい国語3』p.242）と定義している。
- 6) 『教育』は「主語」「述語」「修飾語」「接続語」「並立語」「独立語」の6種を挙げている。
 - 7) 『教育』は「主語・述語の関係」「修飾・被修飾の関係」「接続の関係」「並立の関係」「補助の関係」の5種、『東京』は「主述の関係」「修飾=被修飾の関係」「接続の関係」「並立の関係」「補助の関係」の5種を挙げている。
 - 8) 学校図書『中学校国語3』p.267 なお、『三省』は「実際の文で、ことばとしての意味を壊さないようにして得られる最も小さいことばのまとまり」（『現代の国語3』付録,p.11）と定義している。
 - 9) 学校図書『中学校国語3』p.272 なお、『三省』は「文を構成する個々の役割に注目して分けられた文の部分」（『現代の国語3』付録,p.11）と定義している。
 - 10) 学校図書『中学校国語1』p.284
 - 11) bグループの「修飾部」は全て連用成分で、連体成分は含まれない。
 - 12) 学校図書『中学校国語3』p.272
 - 13) 学校図書『中学校国語3』p.272
 - 14) 『三省』は「主・述の関係」「修飾・被修飾の関係」「並立の関係」「補助の関係」の4つを認めている。
 - 15) 『三省』は「接続語」を立てていない。
 - 16) 学校図書『中学校国語1』p.286
 - 17) 学校図書『中学校国語1』p.281
 - 18) 学校図書『中学校国語3』pp.273-4
 - 19) 光村図書『国語3』p.63
 - 20) ここでは、「雨や風が強い日だったが、予定の行事は実行された。」（教育出版『中学国語2』p.287）を例文とし、Aの手法については『教育』の分析法、Bの手法については『学校』の分析法を用いて分析している。
 - 21) 『東京』は係る文節（連文節）を——→、受ける文節（連文節）を—— というように、双方を示し分けている。但し、文節間の関係の種類については示し分けていない。
 - 22) 学校図書『中学校国語1』p.289
 - 23) 光村図書『国語3』p.254
 - 24) 小池（1987）pp.127-8
 - 25) 光村図書『国語3』p.63
 - 26) 但し『学校』は、接続部や独立部の内部における文節相互の関係は分析している。
 - 27) 三省堂『現代の国語2』p.60
 - 28) 光村図書『国語3』p.63
 - 29) 文の骨格や「補足部」「修飾部」といった文の成分などについては、稿を改めて述べることにしたい。

【参考文献】

- 小池清治（1987）「文の成分と成分素＝連体修飾語は何を修飾するのか＝」『国文学言語と文芸』第102号 桜楓社
- 鈴木重幸（1972）『文法と文法指導』むぎ書房
- 沼田善子（1983）「学校文法における文の成分」『都大論究』第20号 東京都立大学国語国文学会
- 松崎史周（1999）「学校文法構文論の改善に向けて－「文の組み立て」の扱いを中心に－」『信大国語教育』第8号 信州大学国語教育学会
- 森野・小松・北原（1980）『佐伯文法 形成過程とその特質』三省堂
- 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巻第4号 明治書院

（まつざき ふみちか 保善高等学校非常勤講師）