

# 「連文節」と「文節の群化」について — 国語科における文法教育との関わりから —

## On “Ren-bunsetsu” and “Grouping of Bunsetsu”: In Relation to Japanese Education

佐藤 佑

SATO Yu

[要旨] 国語科のいわゆる「学校文法」は、日本語研究の分野ではことごとく否定され、大学の教師教育においてすら批判的に扱われることが多い。その結果、国語教師は教えるべき文法のあり方を十分に知らされないまま教壇に立つことになっている。本稿はこうした現状に一石を投じるべく、学校文法の枠組みの中でも特に難解な「連文節」の理論を整理し直すことで、国語教育に携わる人々の一助となることを期するものである。これに加え、学校文法の枠組みから外れる連文節以上・文末満の単位を処理するためのツールとして、橋本進吉が最晩年に整備しようとしていた「文節の群化」のシステム（橋本1944）を再評価し、その重層的で複雑な文構造の捉え方を教育現場に持ち込むための方法論を検討する。具体的には、述語・述部を核とした学校文法の「文の成分」観を肯定的に捉えつつ、その理解を助けるものとして橋本（1944）の理論を応用し、個々の文節間の関係を順序立てて確認する方法、またそれに基づいて、教育現場では構文を階層的・段階的に図解しながら教える手法を提案する。

### 0. 問題の所在

国語科教育において、「文法」は一つの鬼門となる。まずもって、文法知識を授けるべき立場の教師自身が、国語教育で用いられる文法（学校文法）の体系を十分に理解していないことが少なくないように見受けられる。個人名などはもちろん挙げられないが、私的な交流のある国語教師には、文法知識の不足を自覚する（そして実際、国語科文法を十分に理解できているとは言いがたい）例がしばしば見受けられる。また、本稿の筆者が過去に習った小・中・高校の国語教師も、文法の単元自体をろくに扱わずに済ませる例がほとんどであった。

もちろん、上述したように身近な事例だけをもって、国語教育界全体の問題とするのは暴論に過ぎるであろう。しかし、少なくとも国語教師育成の場としての大学は、彼らのように文法の不得意な教師を世に送り出す構造になっている。すなわち、未来の国語教師に文法の知識を教授する立場の大学教員（＝日本語研究者）が、国語科文法の枠組みを無批判に受け

入れる例は皆無とっていい。むしろ、大学における文法教育とは、教員自身の理想とする文法研究のあり方を示すことに重きを置き、国語科文法とは真っ向から対峙するようなものになりがちである。その結果として、彼らに習った学生は、国語科文法の専門教育を受けないまま教壇に立つことになる。それゆえ、往々にして教科書の表面をなぞった機械的・詰め込み的な教育しかできない（教える側が根幹を理解していないために、教わる側も理解のしようがない）という問題が起こってくる。事実、先に言及した現役教師たちからは、大学で受けた文法教育が教育現場で役立っていないという意見が多く聞かれる。

確かに、国語科文法は完全無欠なものではありえない。昨今、国語教師のバイブル的な存在となっている山田（2004）などが指摘するものだけでも（その批判すべてが的を射ているとは限らないとしても）、枚挙に暇がないほどである<sup>1</sup>。しかし、そうはいっても、国語教師はこの文法的枠組みを用いて教育を行わなければならない。生徒全員に完全な文法の知識を身につけさせる、というような目標設定はもとより理想論の域を出ないが、少なくとも教師の側はその知識を確かなものにしていなければならない。それは単に文法そのものを教えるだけにとどまらず、生徒一人一人に国語力を培わせるためにも（たとえば作文指導などにおいて）十分活用されなければならないものである。さらに言えば、各地の教員採用試験で問われる文法知識も、これに準拠したものである。こうした実情を考えると、こと国語教師を目指す学生にとって、大学での文法教育は、ニーズに合ったものからはかけ離れていると言わざるを得ない。

現在、国文学科で開講している「日本文法A」の授業では、そうしたギャップを少しでも埋めるべく、ほぼ半期を費やして国語科文法の内実（中学校の国語科で、3年間にわたって教えられる内容）を詳しく紹介することになっている。これには主として東京書籍『新しい国語』の本文から文法に関する項目を抜粋して教材に用いつつ、適宜説明を補足する形で、中学生向けの授業を掘り下げたような講義を10コマ強にわたって行っている。ところが、そうした上でも（さらに言えば、大多数の学生にとっては既習のはずの内容であり、それはいわば「再確認」という側面が強いものであっても）、試験などで多少応用的な問題を課してみると、正答率は芳しくない。中でも、「文の成分」の考え方を拡張した「連文節」に関わる問題は、その判別に苦心する学生が多数を占めている。

この一因として、教科書の説明が全般的に不十分かつ不親切であり、それだけを頼りに文法のシステムを理解することが難しくなっていることが挙げられる。『新しい国語』の文法の単元は、多くの部分について他の教科書より説明が詳しく、具体的ではある。しかし、それはあくまで、他よりは、という程度問題でしかない。そもそも教科書の文法記述は、文法の体系を余すところなく示し、様々な文の構造を明らかにする手立てとして用いられるものにはなり得ていないのである。このことは、何も「連文節」だけに限った問題ではないが、この概念はひときわ大きな壁となっており、また教科書でそれを扱う箇所も、記述の不透明さが著しいように感じられる。

さらに今一つ、その枠組みを理解した上でもなお、文の成り立ちを解明する作業自体が、少なからず困難を伴うことも指摘できる。詳しくは後述するが、「文節」「連文節」の足し算で文が成り立つことはわかって、その足し算を手順よく行うのが難しい場合が少なくないのである。

こうしたことを踏まえつつ、本稿では以下の2点に主眼を置き、「連文節」のシステム

およびそれに関連する文法理論のあり方、その用い方を再考する。

1. 「連文節」とは、どのようなものか。また、それを用いた文構造把握が複雑でわかりにくい場合があるとすれば、どのように整理することが可能たりえるか
2. 「連文節」の概念を用いた文構成の考え方を、中高生にどのように教えるべきか

適切に文法教育を行える国語教師を養成するために、「連文節」の全貌は教師教育においても扱われ、明らかにされる（また、必要であれば批判も受け、補完される）価値が大きいものであると考えられる。すなわち、本稿の考察は、中等教育・高等教育の双方における文法教育のあり方について、再考を促そうとするものでもある。

## 1. 「連文節」の概要

### 1.1. 国語科文法の分析

#### 1.1.1. 「文節」と「連文節」の定義

まず、「連文節」という単位が認められる大前提として、より小さな「文節」という単位が認定される。これはどのようなものであるか、各教科書における定義を確認すると、それぞれ以下のようになっている<sup>2</sup>。

- 文を、声に出して読むときに、言葉として不自然にならないように、できるだけ小さく切った単位。文の組み立てのもとになる成分。（東京書籍『新しい国語 1』p.241）
- 文を発音や意味のうえで不自然にならないように、できるだけ小さくくぎったときのまとまり。（三省堂『中学生の国語 一年』p.228）
- 発音や意味のうえで不自然にならないように、文をできるだけ短く区切ったまとまりを文節という。／文節がどこで切れるか確認するためには、区切り目に「ね」「さ」などを入れてみるとよい。（光村図書『国語 1』p.220）
- 一つの文は、意味が不自然にならない程度に、さらに細かく区切ることができます。その一区切りのことを文節といいます。切れ目には「ネ」などを挟んで言うことができます。（学校図書『中学校国語 1』pp.339-340）
- 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まとまりを、文節といいます。／文節は、文を組み立てる文の成分としてはたらいきません。（教育出版『伝え合う言葉 中学国語 1』p.205）

いずれも似たような内容で<sup>3</sup>、一見して明快なように思える説明ではある。たとえば、光村の教科書で「文節」の定義に付随して掲出された例文「山の上に白い家がある」が、「山の／上に／白い／家が／ある」と区切られることなどは、自明といって差し支えないであろう。

しかし、こうした感覚的な規定だけでは、万人が共通して文節という単位を取り出すことが難しい場合もある。たとえば、「食べている」「楽しくない」といった単位を一続きに

発音する方が自然か否か、まして間に「ね」などを入れる余地があるか否かなどというのは、個人間で揺れるところ大であろう<sup>4</sup>。

結局のところ、「文節」とは「文を構成する要素 (=文の成分) として機能しうる、最小の単位」という、構文機能の面からの定義を与えるほかないものである。

ある一つの文節が有する「文の成分」としての機能には、すべての教科書に共通して以下の5種が立てられている<sup>5</sup>。

①主語……「何(誰)が」にあたる部分。

絵里が(絵里は/絵里も/絵里まで/絵里しか) いない。

②述語……「何だ」「どんなだ」「どうする」「ある(いる・ない)」にあたる部分。

絵里が 班長だ。(何だ)/絵里が 静かだ。(どんなだ)/絵里が 笑う。(どうする)/絵里が いる。(ある・いる・ない)

③修飾語……「何を・いつ・どこで・どのように」「何の・どんな」など、他の部分をより詳しく説明する部分。

父は 深夜に 音楽を 聴く。(いつ/何を)

市の 行事が 公園で あった。(何の/どこで)

冷たい 雨が 強く 降った。(どんな/どのように)

④接続語……前後の文や文節をつないで、いろいろな関係を示す部分。

疲れた。 しかし、歩き続けた。 疲れたが、歩き続けた。(逆接)

雨が降った。 だから、運動会は 中止だ。 雨なので、運動会は 中止だ。(理由)

雨ならば、運動会は 中止だ。(条件)

⑤独立語……他の部分と直接関わりなく、単独で働く部分。

わあ、きれいだ。(感動・驚き)

森さん、ちょっと 来て。(呼びかけ)

はい、小林です。(応答)

宝物、それは ギターだ。(事柄の提示)

もっとも、これらだけですべての文の仕組みが説明できるわけではない。そこで登場するのが、問題の「連文節」である。

各教科書における「連文節」の定義は、以下のようにになっている。

○二つ以上の文節がまとまって一つの文の成分に相当する働きをしているとき、それを連文節という。(東京書籍 p.243)

○修飾・被修飾の関係などにある二つ以上の文節がまとまって、主語や述語などと同じはたらきをするものを連文節という。/主語・述語・修飾語・接続語・独立語と同じはたらきをする連文節を、主部・述部・修飾部・接続部・独立部ということがある。(三省堂 p.230)

○二つ以上の文節がまとまって、主語・述語・修飾語などと同じ働きをするものを連文節という。連文節となった文の成分を、主部・述部・修飾部・接続部・独立部とよぶ。(光村図書 p.225)

○複数の文節が一まとまりになって、文の中で主語・述語・修飾語などと同じような働きをしている場合があります。このような一まとまりの文節を連文節といいます。(学

校図書 p.343)

- (「大きな 月が 出た」「りんごは 丸くて 赤い」という例示の後に) このように、二つ以上の文節がひとまとまりになって、より大きな文の成分となるとき、これを連文節といいます。／連文節も、文を組み立てるはたらきは、一つの文節と同じです。／主語・述語・修飾語・接続語・独立語のはたらきをする連文節を、それぞれ主部・述部・修飾部・接続部・独立部といいます。(教育出版 pp.212-213)

これらが立てられるのは、「主語」「述語」「修飾語」「接続語」「独立語」という5種類の「文の成分」だけで、成り立ちを説明できない文が存在するからに他ならない。たとえば、以下の(1)において「来る」のは単なる「絵里」ではなく、また(2)において「(小さな) 絵里」がするのは単に「来る」ことではない<sup>6</sup>。すなわち、「小さな絵里も」来る、小さな絵里も「遊びに来る」、といったようにみなければ、当該の文における「誰が」も「どうした」も十分的確にとらえることはできないわけである。

- (1) 小さな 絵里も 来る。 妹の 絵里が 笑う。  
 (2) 小さな 絵里も 遊びに 来る。 妹の 絵里が にここに 笑う。

以下の各例においても同様に、たとえば(3)では「土曜日の深夜に」「好きな音楽を」、「私が住む市の」、「駅前の公園で」全体がそれぞれ後の文節(「聴く」、「行事が」、「あった」)を修飾する、(4)では「ひどく疲れたが」、「雨が降ったので」全体がそれぞれ後の文節や文(「歩き続けた」、「運動会は中止だ」)へ接続する、(5)では「私の宝物」の全体が事物を提示するといった機能を担っている。

- (3) 父は 土曜日の 深夜に 好きな 音楽を 聴く。  
私が 住む 市の 行事が 駅前の 公園で あった。  
 (4) ひどく 疲れたが、歩き続けた。  
雨が 降ったので、運動会は 中止だ。  
 (5) 私の 宝物、それは ギターだ。

これらにおいて、囲み線を付した部分はいずれも複数の文節が組み合わさったものであり、かつその組み合わせが、それぞれ(1)は主語と、(2)は述語と、(3)は修飾語と、(4)は接続語と、(5)は独立語と同様の機能を持つものと認められる。こうした複数文節のまとまり(「主部」「述部」「修飾部」「接続部」「独立部」<sup>7</sup>)を、それぞれ「主語」「述語」「修飾語」「接続語」「独立語」に準じて考えるというのが、国語科文法でいう「連文節」の基本的な考え方である。

さらに、こうした「文の成分」(文節および連文節)の理論の一環として、文節間の構文的な関係(「文節どうしの関係」)を扱った記述もまた、各教科書にみられる。

### ①主・述の関係

主語と述語の関係。文の基本の骨組みとなる。

主・述の関係 (→▶→) にある文節は、連文節を作ることがある。

天気 が よい。 窓から 山が 見える。  
→ ▶→ → ▶→

天気 が よいので、 窓から 山が 見える。  
→ ▶→

②修飾・被修飾の関係

修飾語と、それによって修飾される文節との関係。

修飾・被修飾の関係 (…▶▶…) にある文節は、連文節を作ることがある。

窓から 山が 見える。  
…▶ ▶…

部屋の 窓から 美しい 山が はっきり 見える。  
…▶▶… …▶▶… …▶▶…

③接続の関係

接続語と、それを受ける文節の関係。

接続の関係 (…▶▶…) にある文節は、連文節を作ることがある。

遅れると、困る。 だから、急ごう。  
…▶▶… …▶▶…

遅れると 困るから、 急ごう。  
…▶▶…

④並立の関係

二つ以上の文節が対等に並んで、ひとまとまりの働きをする関係<sup>9</sup>。

並立の関係 (—) にある文節は、常に、連文節として文の成分になる。

兄と 姉が 来た。 小説も 詩集も 好きだ。 ポチは 小さくて おとなしい。  
— — —

⑤補助の関係

下の文節が上の文節の意味を補って、ひとまとまりの働きをする関係。

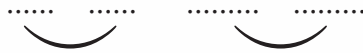


補助の関係（……）にある文節は、常に、連文節として文の成分になる。

パンを **食べて いる**。 雨が **降って くる**。



あまり **明るく ない**。 **飛んで いるのは** ツバメだ。



こうした例から、連文節の内部にも種々の「文の成分」が存在する（たとえば、②下の「美しい」は主部を構成する一文節であり、かつその連文節内において「山が」を修飾する修飾語でもある、③下の「遅れると」は、接続部の一部であると同時に接続語でもあるなど）という、重層的な構文把握のあり方が浮き彫りとなる<sup>10</sup>。

このように、国語科文法の構文論は、扱う文が複雑であるほど多種多様な「文の成分」が存在することになり、それだけ理解が難しくなるものといえる。

### 1.1.2. 「連文節」の問題点

前項において確認したように、教科書では「連文節」の考え方について最低限の情報しか与えられていない。これだけを踏まえて、様々な文の構造を分析しようとした場合、教師も生徒も行き詰まるが多くなるのは、想像に難くないことであろう。

実際に多くの誤解が生じた例として、2013年度「日本文法A」の授業時に小課題として課した、以下の問題（一部抜粋）がある。

以下の文(i)-(v)から、連文節を抜き出そう。また、それぞれの連文節の中で、複数の文節がどのような関係をなしているか、上の各例に倣って分析してみよう。

(iii) 花子は太郎がくれた花を枯らしてしまった。

(v) 子どものときに買った本、引っ越すときにあれを捨てなければなあ。

((i)(ii)(iv)は略)

この問題の正解は、それぞれ以下のようになる。

(iii) 太郎がくれた（修飾部）

太郎がくれた花を（修飾部）

枯らしてしまった（述部）

(v) 子どものときに（修飾部）

子どものときに買った（修飾部）

子どものときに買った本（独立部）

引っ越すときに（修飾部）

ところが、学生の解答には、(iii) について「太郎がくれた花を枯らしてしまった(述部)」(v) について「引っ越すときにあれを(修飾部)」といったものが少なからず認められた。

(v) の誤答については、「引っ越すときに」と「あれを」が各々異なる成分として述語「捨てなければなあ」を修飾するものであり、全体として連文節の定義(=複数文節が、単一の文の成分と同様に機能するもの)には合致しないということが単純に飲み込めていないものと考えられる。しかし一方、(iii) の「述部」という誤答については、直感的にあながち否定しきれない部分もある。すなわち、「太郎がくれた花を枯らしてしまった」という行為全体を担うものとして「花子は」という主語が存在する、という把握の仕方は、何ら不自然ではないのである。たとえばこうした部分に、単独の文節がなす「文の成分」と、それと同等の機能をもった(複数文節がなす)「連文節」だけを用いた、国語科文法における文構造把握システムの難しさがあるともいえる。

この文において、「花子は」(特殊な意図を持たない、一般的な語順としては)文頭に表れるのが最も妥当である。つまり、「枯らしてしまった」との距離が遠くなる傾向がきわめて強い分、相対的には「太郎がくれた花を」と「枯らしてしまった」の方が、連文節ほど緊密ではないものの一定のまとまりを持っているといえる<sup>11</sup>。国語科文法の枠組みでは、たとえばこの「太郎がくれた花を枯らしてしまった」のような、「連文節以上、文末満」の単位を扱うための道具立てが完備されていない。

一方、他の文法理論、たとえば生成文法などでは、「動詞句(VP)」「形容詞句(AdjP)」といった概念により、国語科文法でいう連文節も、それより大きな単位も、いずれも扱うことが可能である<sup>12</sup>。このような考え方を、国語科文法の枠組みに取り込むことはできないのであろうか。

安易に異なる学派の概念を混ぜ込む(たとえば、「枯らしてしまった」も「太郎がくれた花を枯らしてしまった」も「動詞句」であると教える)ことも、まして文法の枠組み自体を他のものに差し替えてしまう(たとえば、初等・教育課程の文法教育に生成文法の方法論を用いる)ようなことも、現実的とはいえない<sup>13</sup>。そこで本稿では、国語科文法自身、あるいはその礎となった橋本進吉の文法理論に、その解決法を求めたい。次節では、そのための手がかりについて検討する。

## 1.2. 橋本文法の分析—「文節の群化」に注目して—

### 1.2.0. 概要

国語科文法の大元は、橋本進吉(1882-1945)の文法の枠組みによっている。これは、同氏が作成した国語教科書『新文典』(初年級用1931・上級用1933)および『改制新文典』(1937)が広く用いられ、その枠組みが現在まで受け継がれてきたことによる。

もっとも、これらの教科書において「必ずしも全部私の主張する説ではなく、なほ通説に妥協した所も少くありません」(『改制新文典別記 文語篇』序文)といった断りもなされているように、国語科文法と、橋本が理想とするところの文法との間には、元々一線を画す部分もあるとみられる。すなわち、国語科文法とはもとより、橋本の文法観を余すところなく反映したものではありえなかった。まして橋本の最晩年(戦時の混乱世で死去)の、試論の域を出ていなかったより高度な理論を盛り込んで改訂するなど、望むべくもないことであったといえる。そうして国語科文法に反映されることのないまま忘れ去られて



しまった理論の一つに、「文の成分」あるいは「連文節」の概念と密接な関わりをもつ「文節の群化」というシステム（橋本 1944）がある。

以下、橋本の遺稿において検討されていたこの概念を確認し、その是非を論じるとともに、それが国語科文法の枠組みの中で活用に足るものとなるか否かを検討する。

### 1.2.1. 「文節の群化」の基本的枠組み

まず、橋本（1944:161-166）では、文節から文が成り立つシステムの概要が示されている<sup>14</sup>。その骨子となるのは、以下に示すような理論的枠組みである<sup>15</sup>。

#### ○切れ続き

一つの文には（省略された場合を除き）一つの「切れる」（言い切りになる）文節があり、それ以外の文節はそれに「続く」ものとする。

文は切れる文節において意味が統合され、一つの統一体となる。

#### ○受け連なり

- ・文節間の結合関係には一定の順序がある。前の文節は後の文節に「連なる（続く・係る）」といい、後の文節は前の文節を「受ける（承ける）」という。この受け連なりの関係から、すべての文の成り立ちを説明することが可能である。
- ・切れ続き・受け連なりの関係は、文節の順序、文節の構成要素（品詞の種類・単語の活用形・助詞の種類）、文節を構成する単語の意味上の関係、文節に加わるイントネーションのいずれか（一つまたは二つ以上）によって示される。
- ・一つの文節が連なる先は一つのみである（複数の文節に連なることはない）。一方、ある文節が複数の文節を受ける場合はある。
- ・複数文節が前→後と順に連なってなす一つのまとまりを、一列の文節という。
- ・直後の文節に直接連ならない文節においては、一つの系列が**中断**し、別の新たな系列が開始するものとする。
- ・中断した系列は、後のいずれかの文節へ連なる。その連なる（結合する）先は、他の系列の最後にあることもあれば途中にあることもある。

「文節の構成要素、文節を構成する単語の意味上の関係」といった着眼点のあり方からも明らかなように、この分析方法の基礎となるのは、国語科文法でいう「文の成分」とまったく同じ発想といってよい。

こうした文構造の分析に際しては、「文節の結合したものを一つのものとして、それと他との結合を考へなければならない」（橋本 1944:165）として、文の作られ方を重層的に捉える「文節の群化」のシステムの重要性が強調されている。

そして、続く橋本（1944:166-175）では、「文節の群化」の結果としての「連文節」について詳細な論が展開されている。その定義に関わるところのみを抜粋すると、以下のようである。

一、二つ以上の文節が結合して、意味上或まとまりを有すると見られるものを連文節とする。

一、一つの連文節と他の文節又は連文節と結合して更に大きな連文節を作る事がある。さやうな場合には、連文節に段階をみとめ等次を立てる事が出来る。その最少い文節から成るものを最低次のものとし、多い文節から成るものを高次のものとする。さうして最高次の連文節は即ち文である。

これら2項だけを見ても、橋本の考える「連文節」が、単純文節の「文の成分」とパラレルなものだけを指すものではない(つまり、国語科文法の「連文節」より広義の概念である)ことは明白である。

本稿においては以下、国語科文法の「連文節」は通常のカギ括弧で、橋本(1944)の【連文節】は墨付き括弧で、各々表し分けつつ、後者の妥当性および前者との関係性について考察を進めることにする。

### 1.2.2. 「文節の群化」の観察法

続けて、前項で概観したシステムを用いて、実際の文を観察する方法を確認する。

まず、橋本(1944:179-184)で示される、その観察法の概要を以下に示す。

- ・文を文節に区切る。
- ・各文節がどこに連なるかを考え、直後の文節に連ならない(引用者補足:修飾も接続もせず、主語と述語の関係でもない=一系列が中断する)文節には、そのことを示す記号(中断点:●)を付す。
- ・中断した系列が連なっていく文節を見つけ、そのことを示す記号(結合点:V)を付す。
- ・切れる文節に0、それに直接連なる文節には1、2……と、順に等次を定める(=それが付された文節の、切れる文節への距離を示す数字を付す)。
- ・付属文節(国語科文法でいう「補助の関係」の「連文節」において、後にくる文節)については、たとえばそれが等次「2」であれば主要文節(直前の文節)は「2」というように、同じ数字にダッシュを付して示す(→後掲の図1、3、4)。
- ・前後に直接連なる(=中断しない)2文節を最小の【連文節】とし、そこから前後の受け連なりによってより大きな連文節へと拡大していき、最終的には文に至る。
- ・【連文節】の受け・連なりはいずれもその最終文節が代表して行うものとし、その最終文節の等次を【連文節】の等次とする。

この具体例として、たとえば以下の図1-4に示すような図解が行われている。

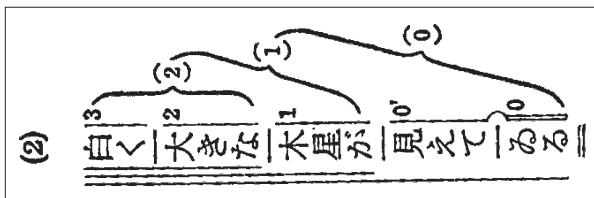


図1. 一系列が一つの文を成す例(橋本1944:185)

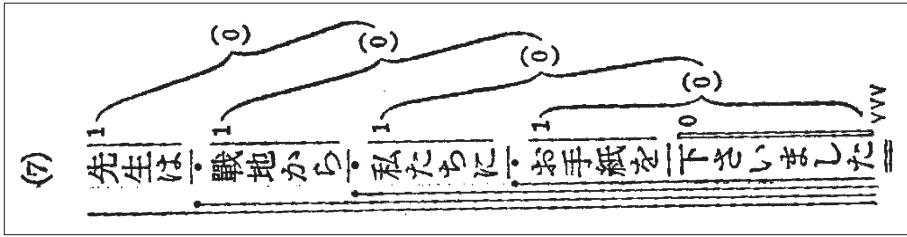


図2. 系列が中断し、述語を含む系列（お手紙を下さいました）に連なっている例（橋本 1944:186）

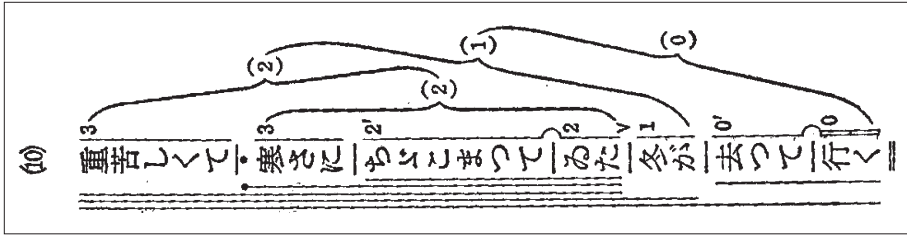


図3. 「切れる文節」以外に付属文節（ちぢこまつてゐた）を含む例（橋本 1944:186）

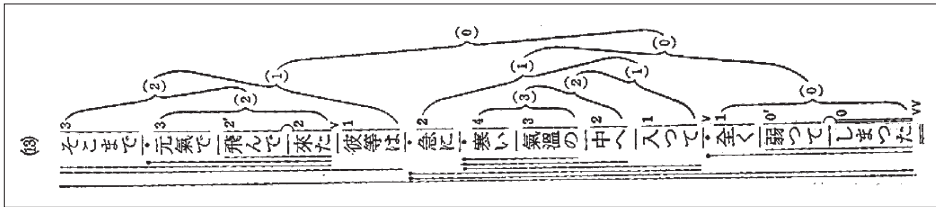


図4. 構造の複雑な文（橋本 1944:187）

各例の図解において、補助線  $\{$  でまとめられた範囲は、いずれも【連文節】と認めることができる。

これらの例について、国語科文法で「連文節」とされる単位がどのように位置づけられるかを確認すると、たとえば図1の「白く大きな」や図4の「寒い気温の」（いずれも「修飾部」）など橋本（1944）でいう【連文節】の中でも最小の単位であったり、図4の「寒い気温の中へ」（＝「修飾部」）など2階層からなる【連文節】であったり、図3の「重苦しくて寒さにちぢこまつてゐた冬が」（＝「主部」）や図4の「そこまで元気で飛んで来た」（＝「修飾部」）「そこまで元気で飛んで来た彼等は」（＝「主部」）「急に寒い気温の中へ入って」（＝「接続部」）などのように複数の「系列」にまたがるものであったりというように<sup>16</sup>、様々な規模のものがみられる。

上でみたような各例とは異なり、図2の「お手紙を下さいました」や図4の「元気で飛んで来た」のように、橋本（1944）では【連文節】であっても国語科文法では「連文節」とは認められない例も存在する。また、図4の「急に寒い気温の中へ入って全く弱ってしまった」のような長大な単位、さらに最終的には各例の文全体をも【連文節】と位置づける橋本（前掲）の発想は、やはり国語科文法とは趣を異にしている。全体として、国語科文法における「連文節」は、橋本（前掲）でいう【連文節】のうち、文の成分とし

一つに統一されるもののみを指す。すなわち、前者はより範囲の狭い、後者の一部分のみに該当するような概念であると断じることができる。

### 1.2.3. 国語科文法への応用の可能性—述語・述部を中心とした「文の成分」論の整理—

前項では、橋本(1944)の「文節の群化」において見出される【連文節】が、国語科文法の「連文節」とは少なからず着眼点を異にした概念であることを確認した。しかし、その考え方が、中等教育の文法の授業においてまったく用をなさないのかというと、必ずしもそうではないと考えられる。事実、橋本(1944)で行われたような分析・図示の方法は、より直感的な文構造把握に役立つものであり、国語科文法的にいうところの「連文節」という(見方によっては、「文の成分」以外を軽視しすぎたともいえる)枠組みを超えたところで活用される余地がある。本項では、その可能性について具体的に論じたい。

まず、国語科文法の枠組みでは重視されることのない、橋本(1944)の【連文節】の有用性を確認する。たとえば、以下の例(6)(6')においては、それぞれ「名前を書いた」「ノートに書いた」という【連文節】を認めることができる。

(6) 太郎はノートに名前を書いた。

(6') 太郎は名前をノートに書いた。

国語科文法の枠組みにおいて、これらの例の「名前を」「ノートに」はいずれも修飾語であり、他の文節と「連文節」を形成するものとは見なされない。しかし、(6)においては「名前を」が、(6')においては「ノートに」が、それぞれ述語に隣接しているという事実は、当該の文において「書く」という行為を取り巻く事物のありようを、一つずつ段階的に把握していく上で手がかりになりうるものではある。すなわち、(6)であれば「書いた」—(何を?)→「名前を書いた」—(どこに?)→「ノートに名前を書いた」—(誰が?)→「太郎はノートに名前を書いた」というように、述語すなわち「切れる」文節を出発点として一つずつ大きな【連文節】を確認していくことが、個々の「文の成分」を理解するためのヒントになりうるのである<sup>17</sup>。

さらに構造が複雑な文であっても、述語ないし述部から逆算していくような形で、「連文節」も含めた「文の成分」の前後関係、内包関係を示していく。これを的確に行えれば、「連文節」のシステムもまた正しく、かつ直感的に理解できるであろう。たとえば以下の(7)であれば、「書いておいた」—(何を?)→「自分の名前を書いておいた」—(どこに?)→「新しいノートの表紙に自分の名前を書いておいた」—(誰が?)→「弟の太郎は、新しいノートの表紙に自分の名前を書いておいた」というように、同じく【連文節】を一段階ずつ拡大していく場合について考えてみる。

(7) 弟の太郎は、新しいノートの表紙に自分の名前を書いておいた。

この時点で認められる、述語・述部またはそれを含む【連文節】に直接連なる【連文節】(この場合「弟の太郎は」「新しいノートの表紙に」「自分の名前を」)は、すべて国語科文法の「連文節」でもあることになる。

これを踏まえつつ、それぞれの【連文節】内部の「文の成分」の関係についても、順を追って確認していく。こうした作業をそれぞれ何例かにわたって行うことで、種々の「文の成分」どうしを直感的に理解し、整理することができると思われる。

「連文節」も含めた「文の成分」だけで、文の成り立ちを説明すること自体は可能である。しかし、教科書通りに、機械的にそれを辿っていく方法は、少なくとも一見したところでは難解な部分が多いように思われる。その点、上で提示したような文構造把握は、順序立てて文節間の関係を整理し把握していくのに有用である。また、それを応用した教育が実践できれば、専門知識の乏しい中高生にとっても受け入れやすいものになるであろう。それに際しては、「文節の群化」のあり方を正しく認識していることが少なからず助けになりうるのである。

#### 1.2.4. 「述部の連文節」の整理

前項で示したように、橋本（1944）の「文節の群化」は、国語科文法の「文の成分」・「連文節」を段階的に理解する一助となる可能性がある。それを活用した文法の理解と教育においては、特に文末の「切れる」文節＝述語ないし述部と、それ以外の文の成分という対立が、きわめて重要になる。しかしながら、国語科文法における「述部の連文節」にどのようなものがありうるかについては、教科書によって十分に示されない例が少なくない。

そうした中、東京書籍『新しい国語』の記述は、この点についても他より詳細であり、かつその「文の成分」観を明確にしたものであるといえる。それは先に引用したとおり、「主部」「述部」以下、計5種類の「連文節」のあり方が、豊富な具体例とともに示されていることにも表れている。そして、その中でも重要な観点を示すものとして、「述部の連文節」の例とされる以下の例文（p.243）の存在が挙げられる。

(2) (一部再掲) 妹の 絵里が にこにこ 笑う。

この「にこにこ」のように動作の様態を表す修飾語（副詞）を、述部の連文節に含めるかどうかは、教科書によって揺れがある。具体的には、明確に含めるもの（東京書籍）、連文節の例示が少なすぎて立場が不明なもの（学校図書・教育出版）、「述部」の例示において、こうしたものが挙げられていないもの（光村図書・三省堂）に分かれる。では、こうした修飾語が「述部の連文節」の一部として処理されることは、果たして妥当なのだろうか。

試みに上の例から修飾語「にこにこ」を除いた場合を考えてみると、事実としては変化がないことがわかる。すなわち、「音楽を（聴く）」「公園で（行事があった）」といった修飾語とは異なり、これは事態参加者の増減を左右するようなものではない。したがって、こうした修飾語について「述部の連文節」に含めて考えることは、特に否定される理由がないと思われる。このことは、「とても」「少々」といった、程度を表す副詞についても同様に考えることができる<sup>18</sup>。

こうした修飾語の扱いも踏まえ、「述部の連文節」として考えられるパターンを「文節どうし関係」ごとにまとめると、以下のようになる。

①主・述の関係<sup>19</sup>

象は 鼻が長い。 花子は 髪が綺麗だ。 太郎は 仕事が趣味だ。

②修飾・被修飾の関係

絵里は にこにこ笑う。 太郎は とても元気だ。

次郎は 演劇部の部長だ。 花子は 優しい人だ。

③接続の関係

なし (接続語・接続部は、述語・述部とは常に相対する成分であるため)

④並立の関係

ポチは 小さくておとなしい。 太郎は 食べては寝る。 花子は 努力家で儉約家だ。

(cf. おとなしくて小さい 寝ては食べる 儉約家で努力家だ)

⑤補助の関係

太郎は 怒っている。 花子は 泣いてしまった。 この本は 面白くない。

## 2. 「文の成分」と「連文節」の教授法

### 2.1. 「文の成分」をどのように教えるか

1.2.3. で示したように、「文節の群化」を応用した文構造把握によって、「文の成分」の理解はより容易になると考えられる。以下、その中等教育における実践方法について、試案を提示する。これは「文の成分」の具体的な名称と内訳を扱う前の、導入段階の最初期に行うのがよいであろう。

1. サンプルに用いる文 (例:(a)「鳥が飛ぶ」、(b)「花子はデパートで自転車を買った」、(c)「太郎は転んで膝をすりむいた」など) を板書する
2. 文の述語 (断止文節: 上の (b) の例では「買った」) のみ、色を変えて囲む
3. 「飛ぶ、何が?」「鳥が、です」、「買った、何を?」「自転車を、です」「どこで?」「デパートで、です」「それをしたのは誰?」「花子は、です」というように、述語を起点として1階層ずつ【**連文節**】を拡大して観察していき、並行して各階層を線で囲んだり、新たに確認するべき成分に下線を引いたりする

※主語と述語の2文節からなる (最も単純な) 文から開始し、成分を増やしていくようにする。この段階では、「連文節」を含まない、構造のシンプルな文を用いるよう留意する。連体修飾 (「土曜日の深夜に」「市の行事が」など、名詞が修飾されるもの) は、常に「連文節」を形成するものであるため、この時点ではできるだけ導入を避けたほうがよい。

※ 3. の段階においては、個々の成分の述語との関係を認識させられるよう配慮する。



※言うまでもなく、これらを教授する段階で【連文節】の名称を用いるべきではない。

## 2.2. 「連文節」、文構造の階層性をどのように教えるか

次に、「連文節」を含む、より複雑な文の構造を教授する場合の方法について試案を示す。

1. サンプルに用いる文 ((d) 「黄色い鳥が飛んでいる」、(e) 「弟の太郎は、新しいノートの表紙に自分の名前を書いておいた」) のように、「連文節」を含む、ある程度複雑な構造のもの) を板書する
2. 文の述語 (部) (上の (e) の例でいえば「書いておいた」) のみ、色を変えて囲む
3. 「書いておいた、何を?」「自分の名前を、です」「どこに?」「新しいノートに、です」「それをしたのは誰?」「弟の太郎は、です」というように、単文節による「文の成分」の場合と同様、述語・述部を起点として、(橋本 1944 の)【連文節】を一段階ずつ拡大していく
4. 各「連文節」の内部構造についても、「『太郎は』 — (どんな人?) → 『弟の太郎は』」、「『表紙に』 — (何の?) → 『新しいノートの表紙に』、「『名前を』 — (誰の?) → 『自分の名前を』」というように、最後の文節を起点に、それに直接連なる文節・【連文節】との関係を一段階ずつ拡大しながら確認していく。さらにそれより内部の「連文節」も、「『ノートの』 — (どういうノートの?) → 『新しいノートの』」といったように、より細かな文節・【連文節】間の関係があることを段階的に確認する。いずれの段階においても、成分間の様々な関係があり、「文の成分」の重層的な連なりによって文が成り立っていることを認識させる

※ 3. の段階で、初めて「黄色い鳥が」、「弟の太郎は」、「新しいノートの表紙に」、「自分の名前を」などに「連文節」の呼称を与え、述語 (部) との関係を確認させる。これと併せて、先述の「太郎はノートに名前を書いた」のように、単純な「文の成分」のみから成る (かつ意味の似た) 文との平行な関係を示すと、なお効果的であろう。

※ 述部の連文節のうち、補助の関係のもの (「飛んでいる」、「書いてしまった」、「美しくない」など) は、一見すると一語的にもみられる (特に動詞の例は「飛んでる」、「書いてしまった」のような縮約形との関係が問題となる) が、「飛んでも／いる」、「書いては／おいた」、「美しくなど／ない」といったように副助詞が介在する余地があるため、最終的には2文節に分けられるべき単位である。導入に際して、こうしたことについても言及できるとよい。

※ 国語科文法の「連文節」に該当しないまとまり = 【連文節】 (「自分の名前を書いておいた」、「新しいノートに自分の名前を書いておいた」など) があることは意識するが、やはり特別な名称を与える必要はない。

先にも述べたように、教師側は文節の区切りを正しく把握できており、また橋本 (1944) の「文節の群化」による【連文節】の把握に習熟していることが肝要になる。それらを用いてサンプル文の「文の成分」のあり方と文節間を確認しておき、授業時にもその

理解に基づいた指導を行うことが重要になる。

なお、生徒の理解度に合わせ、以下のようにより複雑な文を用いてもいいであろう<sup>20</sup>。

- (8) 宇宙に人間がもっと旅立っていけば、宇宙飛行士 A さんのような感慨を抱く人はもっと増え、地球という運命共同体の中で、生き物と人間との温かい触れ合い、助け合いの運動は大きく進むだろう。(光村 1 年 p.117 / 手塚治虫「この小さな地球の上で」)
- (9) 夜舟で寝ることは罪人にも許されているのに、喜助は横になろうともせず、雲の濃淡にしたがって、光の増したり減じたりする月を仰いで、黙っている。(光村 3 年 p.120 / 森鷗外「高瀬舟」)

### 3. 結論と今後の課題

本稿では、国語科文法における「文の成分」と、それを拡張した概念である「連文節」のあり方を整理し、「文節」の足し算による文構成のシステムの概観を行った。また、そのシステムは文の構造分析に利用する場合、扱う文が長大になるにつれ困難を来たしやすすいが、それを補うものとして橋本 (1944) の「文節の群化」の考え方が利用できる可能性を提示した。

国語教師は、文の成分・「連文節」間の関係を整理し把握する上で、「文節の群化」の枠組みを利用し、またその理解を教育に還元することが可能となる。その具体的な応用の方向性は前節において示した。もっとも、様々な文の成分を導入するためには、用いる文のパターンをより充実させる必要がある。また、「文の成分」から「連文節」へ移り、徐々に文の構造を複雑にしていく上で、どのようなサンプルを用いていくのが効果的かは十分に整理できているとはいいいがたい。このあたりは、用いる教科書によっても調整が必要になる部分が多いであろう。さらなる検討は今後の課題としたい。

#### [謝辞]

本稿は、早津恵美子先生の研究会 (2014 年 3 月 29 日、於東京外国語大学) において理論の概要を発表し、参加者各位より頂戴した数々の有益なコメントを踏まえて完成を見た。ここに感謝申し上げます。

#### [注記]

- 1 たとえば、「リンゴを食べながら」において「リンゴを」が「食べ」ではなく「食べながら」全体を修飾するものと扱われ、要素間の意味的關係を正確に捉えられない部分がある

- こと（山田 2004:29）や、断定の助動詞「だ」に推量の「う」との組み合わせ（だろう）が認められること（同:111）などが、学校文法の問題点・矛盾点として指摘される。
- 2 本稿で資料として用いる国語教科書は、すべて平成 24 年度版（23 年検定版）である。なお、本稿で主に扱う基本的概念はすべて 1 年次に導入されるものであるため、以下で引用する資料は、特に断りがない限りすべて 1 年生向けの教科書である。
  - 3 なお、文節を認定する目安の一つとして「ね」「よ」など（終助詞・間投助詞）を挿入できるか否かがあることについては、すべての教科書が本文（上掲）・脚注のいずれかで言及している。
  - 4 なお、国語科文法の枠組みにおいて、これらはいずれも「補助の関係」の連文節（後述）であり、2 つの文節に分割されることになる。

食べて いる      楽しく ない

- 山田（2004:27, 145）などは、こうした扱いについて、「働きから考えれば助動詞と同じ扱いにする必要がある」、「文節で区切るとよくわからなくなります」といった批判を展開しているが、これは必ずしも的を射ていない部分がある（詳しくは 2.2. 節で述べる）。
- 5 この概念の導入部分はそれぞれ長大であり、かつ内容にはほとんど違いがないため、ここでは比較的用例の豊富な東京書籍『新しい国語 1』pp.242-243 の説明のみ引用する。
  - 6 ここでの例文は、いずれも東京書籍 pp.243-244 による。なお、論点を整理する必要上、一部掲出順序を入れ替えた。
  - 7 なお、こうした「連文節」の名称については、教科書によって示しているもの（東京書籍・光村図書・三省堂・教育出版）と、示していないもの（学校図書）に分かれる。
  - 8 これについては教科書ごとに多少の違いがあるが、最も踏み込んだ（詳細な）記述が行われ、かつ例も必要十分であると考えられる東京書籍 pp.244-245 の説明のみ引用する。
  - 9 なお、「並立の関係」の場合を除き、連文節内の文節（の一部分）は原則として順序を入れ替えられない旨も、東京書籍の教科書などでは付言されている。
  - 10 こうした「文の成分」の重層性（階層性）については、奥田（2008:105）なども指摘している。  
もっとも、「連文節」の内部においては修飾語（美しい山が）・接続語（遅れると困るから）などの「文の成分」は取り出すことができるが、それと対をなす文節（美しい山が、遅れると困るから）は積極的に「文の成分」としての位置づけをもたない（たとえば、「被修飾語」「被接続語」といった成分が明示的な形で立てられてはいない）。これらの扱い方については、適宜工夫する必要がある。
  - 11 「太郎がくれた花を、花子は枯らしてしまった」とすることも可能ではあるが、その場合、「枯らしてしまった」行為の対象が「太郎がくれた花」であることをことさらに強調する意図が認められる。これはいわゆる左方転位による話題化を行った、非典型的語順の文と見なすことができる。
  - 12 一方、生成文法でいう「名詞句（NP）」は、単体の名詞を除いて常にいずれかの連文節と等価になる。このことは、修飾を受けるか否かの区別以外は問題とならない、名

詞という品詞特有の性質に起因する。

- 13 特に生成文法の理論は、道具立てが少なからず複雑であり基本的枠組みを理解するのにも困難を伴うこと、また日々再検討と修正が進められており、理論の完成形が未だ見えないこともあって、若年層の教育に用いることは困難であるといわざるを得ない。
- 14 「文節」の定義は本文中に詳しく示されていないが、橋本が長く教鞭を執っていた東京帝大での講義案という性質上、聴講者にその内実はおおむね周知されたものとして扱われているとみられる。後で触れる用例分析の内容などから、国語科文法における「文節」との間にほぼ相違点はないものと考えて差し支えない。
- なお、橋本自身による明示的な「文節」の定義としては、たとえば橋本(1934:6)で行われている「文を実際の言語として出来るだけ多く句切つた最短の一区切」などが挙げられる。
- 15 以下、原文は長大なため要点のみまとめる。なお、個々の表現については原文の表記を尊重しつつ、漢字の字体(および、引用者が要約した箇所については送り仮名)のみ現代のものに差し替える。
- 16 なお、「重苦しくて寒さにちまこまつてゐた冬が」は、前の系列全体と後ろの系列の一部を内包する「連文節」の例ということになる。また、図2の例の「先生は」「戦地から」「私たちに」などは、1文節からなる系列と見なさざるを得ないものである。これらの例からも明らかなように、「連文節」と「系列」は各々次元の異なる概念である。
- 17 先述の「花子は」と「太郎がくれた花を枯らしてしまった」の関係にもいえるように、語順の上で述語に近いものはそれだけ述語の表す事態と緊密な関係を有する。したがって、(6')であれば「ノートに書いた」から分析が開始されることになるが、これにも一定の合理性が認められる。
- 「ノートに太郎が名前を書いた」のように主語以外が文頭に表れる場合であっても、同様に述語に近いものから処理していくことで、前置された(話題化の操作を受けた)成分が特別な機能を果たすことを認識しやすくなるメリットがあるといえよう。
- 18 ただし、副詞によって修飾されるのが他動詞である場合は「髪をばっさり切る」「ばっさり髪を切る」のように、動作の対象となる事物とこうした副詞との語順に揺れが生じる場合があり、結果として副詞と動詞が「述部の連文節」を形成すると考えにくくなる。最終的にこうしたものを「述部」に含むか否かの扱いについては、教師によって(また、用いる教科書にも合わせて)異ならざるを得ない。
- 19 いわゆる象鼻構文(大主語・小主語をもつ文)がこれに相当する。このパターンについては、たとえば「水が飲みたい」のような修飾語(対象)の例と混同しないよう注意する必要がある。
- 20 これらのように主語・主部が複数存在する例については、文末の述語・述部に直接連なる成分としての「主語」ないし「主部」とそれ以外との違いにも十分注意する必要がある。すなわち、(8)では「進むだろう」(述語)ないし「大きく進むだろう」(述部)に対する主部は「生き物と人間との温かい触れ合い、助け合いの運動は」であって、「人間が」(接続部の主語)や「宇宙飛行士Aさんのような感慨を抱く人は」(接続部の主部)ではない。また、(9)では「黙っている」(述部)に直接連なる主語は「喜助は」であって、「夜舟で寝ることは」(接続部の主部)や「光の」(修飾部の主語)ではない、といっ

たことを認識させる。

[引用文献]

- 奥田俊博 (2008) 「国語教育における〈文節〉の指導について」『九州女子大学紀要 人文・社会科学編』44-3 (pp.99-113)
- 橋本進吉 (1934) 「國語法要説」橋本進吉博士著作集刊行委員会編 (1948) 『橋本進吉博士著作集 第2冊 國語法研究』岩波書店 (pp.1-81)
- (1939) 『改制新文典別記 文語篇』富山房.
- (1944) 「文と文節と連文節」橋本進吉博士著作集刊行委員会編 (1959) 『橋本進吉博士著作集 第7冊 國文法體系論 (講義集2)』岩波書店 (pp.159-227)
- 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.

Received date : May, 7, 2014

Revision received date : June, 11, 2014

Accepted date : July, 2, 2014