

児童の作文に見られる連体修飾節について —文中のどのような語を修飾しているか—

内田安伊子

要 旨

児童期は言語能力が基礎的段階から成人に近い段階へと大きく伸びる時期である。書き言葉、即ち作文における連体修飾節の使用状況について、低学年の児童と高学年の児童との相違を明らかにするため、「文中のどのような役割の語を連体修飾節で飾っているか」という点からの分析を試みた。分析結果は、①学年が進むと、文の述語を修飾する例は増えるが、時を表す語を修飾する例は減少すること、②高学年になると、飾られる語の文中での役割の種類が多様化していくこと、を示した。本稿で取り上げたものをはじめとして、いろいろな角度からの分析を統合することによって、構文力・語彙力の発達と連体修飾節の使用状況との関連を明らかにできると考える。

キーワード：連体修飾節、被修飾名詞、文中での役割、構文力、語彙力

1. はじめに

児童は、年齢が進み言語能力が発達するにつれて、長く複雑な文を書くことができるようになる。文が長く複雑になっていく要因の一つとしてまず考えられるのは、修飾部分の増加である。修飾には連用修飾と連体修飾とがあるが、本稿は、連体修飾のうち、文の長さだけでなくその構造にも影響を与えるという点から構文力と関連の深い「連体修飾節」に焦点を当てたものである。

児童の言語能力は、就学前にその基礎ができあがり、小学校在学中に成人にかなり近いレベルにまで達すると言われている。¹⁾ 連体修飾節は修飾形式の中でも最も高度なものと考えられるので、その使用状況と6年間の言語能力の発達との間にはなんらかの関わりがあると思われる。児童の作文については数多くの調査及び先行研究が見られるが、語彙や文字表記または文章全体の構成などに関心が向けられているものが多く、一修飾形式に限定してなされた研究は見られない。

6年間の構文力や語彙力の発達は、連体修飾節の使用状況にどのような影響を与えるのだろうか。低学年の児童の用いる連体修飾節と高学年の児童の用い

るそれとの間には、どのような違いがあるのだろうか。このことを明らかにするために、児童の作文に見られる連体修飾節に関していろいろな角度からの分析を行う。本稿では、現在までの中間報告として「連体修飾節が修飾しているのは、主文中でどのような役割をしている語か」という観点からの分析を取り上げ、学年間の相違の一端を示したい。

なお、本稿では「文における役割」を、仁田（1989）等を参考に文法レベルと意味レベルの両面から分類した。^{11,2} 分類の方法に関しては、2-3で述べることとする。

2. 分析の方法

2-1. データ

分析の対象は、お茶の水女子大学附属小学校の児童50名が1年生から6年生になるまでの間に書いた作文である。自由作文なので、内容は個人個人、またその年によっても異なっている。

1編の長さは、1. 2年生が600字前後、3. 4年生が800字前後、5. 6年生が1000～1500字前後である。学年によって長さが異なるので、用いられている連体修飾節の数も自ずと異なり、実数で比較、検討するには適さない性格のデータである。しかし、同一の児童が毎年書いた縦断的データである事を尊重し、敢えてこの長さのまま分析の対象とした。従って、学年間の相違について検討する際は、学年ごとに各項目について実数を出した後、「当該項目の学年総数に対する割合」を出し、比較の基準とした。

作文の総数は50名の6年分で300編、また、その中に含まれていた連体修飾節は、全部で2424例である。

2-2. 分析の方法

分析の前段階として以下の手順を踏んだ。

2-2-1. 連体修飾節を被修飾名詞との構文的関係から二つのタイプに分ける。

連体修飾節と被修飾名詞との関係は、構造の面から大きく二つに分けることができる。

例1) 私が買った本 → 私が(その)本を買った

例2) 少年が象と仲良くなる話 → ×

一つは、例1のように「被修飾名詞が修飾節の述語に対して補語と呼べるよ

うな構文的関係にあるもの」、言い換えれば、被修飾名詞「本」を修飾節「私
 が買った」の中に入れて矢印の右側のような文を作ることができるタイプであ
 る。寺村（1992）はこのような関係を「付加的修飾」と呼んでいるが、本稿で
 は更に簡略化して「付加型」と呼ぶこととする。

もう一つのタイプは、例2のように、被修飾名詞「話」を連体修飾節「少年
 が象と仲良くなる」の中に入れることができない関係であり、寺村（1992）に
 より「内容補充的修飾」と呼ばれている。付加型と同様簡略化して「内容補充
 型」と呼ぶこととする。

これら二つのタイプは、構造ばかりでなく、当然のことながら、連体修飾節
 と被修飾名詞との意味的な関係にも違いが見られる。寺村（1992 P.197）のこ
 とばを借りれば、「内容補充型」においては、連体修飾節が被修飾名詞の『内
 容を表すか、少なくともその内容に関わるものである』のに対し、「付加型」
 では被修飾名詞を『「特定」するには違いないけれども、その内容には関わら
 ない』ということになる。

「付加型」「内容補充型」がそれぞれ異なった特徴を持つのであれば、分析
 を行う際も「付加型」と「内容補充型」それぞれについて見ることは意味のある
 ことと考える。

各学年における「付加型」「内容補充型」の数は<表1>の通りである。

<表1>

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
付加型	116	116	169	185	255	675
内容補充型	45	50	70	108	131	504
計	161	166	239	293	386	1179

2-2-2. 連体修飾節の修飾している名詞が、直接主文の構成要素となっていな
 いくつかのA, Bの場合を、分析の対象から外す。

A. 『連体修飾節+名詞a+「の」+名詞b』という形になっている場合

連体修飾節と被修飾名詞（名詞a）からなる名詞句（下線部）のあとに、助
 詞の「の」+名詞bが付くと、これら全体はひとまとまりの名詞句を作る。こ
 の場合、名詞句の中心となる語は最後の名詞bであり、この名詞句が文中に置
 かれたとき、その文の直接の構成要素^{註3}となるのは名詞bの方である。連体修
 飾節が修飾している名詞aは「の」とともに名詞bを修飾しているのみであり

主文と構文上関連を持たない。従ってこのような名詞aを修飾している連体修飾節は分析対象とはしない。

下の例で言えば、名詞b「原因」は主文の中で〔動作や状態の主体〕という役割をしているが、連体修飾節「うろこが立ってしまう」が修飾している名詞a「病気」はこの文の直接の構成要素ではないので、「うろこが立ってしまう」は分析の対象から外す、ということになる。

例) 『うろこが立ってしまう病気の原因』は、水のごとくでした。(6)

〔名詞a〕 〔名詞b〕

(例文は、表記などの誤りも含めて、原文のまま記してある。なお、以下例文の最後に付した数字は、その文を書いた児童の学年を示す。)

B. 連体修飾節+被修飾名詞が別の連体修飾節の中に含まれている場合
連体修飾節と被修飾名詞が作る名詞句の中には、更に大きな連体修飾節に含まれてしまうものがある。

例) 『得点につながるパスを出すのがうまい人』もいます。(6)

この例では、連体修飾節「得点につながる」と被修飾名詞「パス」とが作る名詞句(下線部)は、更に後に続く大きな連体修飾節「得点につながるパスを出すのがうまい」の中に含まれている。このような場合、主文の直接の構成要素となっているのは大きな連体修飾節が修飾する名詞「人」のほうであり、「パス」は主文との関わりを持っていない。従って「パス」を修飾している連体修飾節「得点につながる」は、分析の対象とはしない。

A, Bような連体修飾節の数をまとめると、「付加型」が<表2-1>、「内容補充型」が<表2-2>のようになった。これらの表において、総数からA, Bの両方を除いたものが、分析の対象ということになる。

<表2-1>付加型

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
総数	116	116	169	185	255	675
A	2	5	6	13	13	51
B	0	0	0	10	9	46
分析の対象	114	111	163	162	233	578

＜表2-2＞内容補充型

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
総数	45	50	70	108	131	504
A	1	0	0	0	1	11
B	0	0	0	1	4	16
分析の対象	44	50	70	107	126	477

2-3. 「被修飾名詞の主文中での役割」をどのように分類するか

文は、その中心となる「述語」と、述語が表す動きや状態を実現・完成させるために要求される名詞句である「補語」、述語と補語によって成り立つ事柄の背景や状況を表す「状況語」、及び各種の修飾要素によって成り立っている。しかしこの分類ではやや大まかすぎると思われるので、「補語」および「状況語」を次のように下位分類した。

＜補語＞

- 主体 : 動作や状態の主体を表す。(ガ格または二格)
- 直接対象 : 動作や状態・感情の対象を表す。(ヲ格またはガ格)
- 間接対象 : 動作の相手及び対象、状態・感情の対象を表す。(二格)
- その他 : カラ、ト、デ、ヘ、ヨリ等の格助詞及び格助詞に相当する語句を伴ってさまざまな意味を表す。または助詞類を伴わず、修飾節と被修飾名詞とで一文とされている場合。

＜状況語＞

- とき : 述語と補語のまとまりが表す事態についての時を表す。
- ところ : 述語と補語のまとまりが表す事態についての場所を表す。

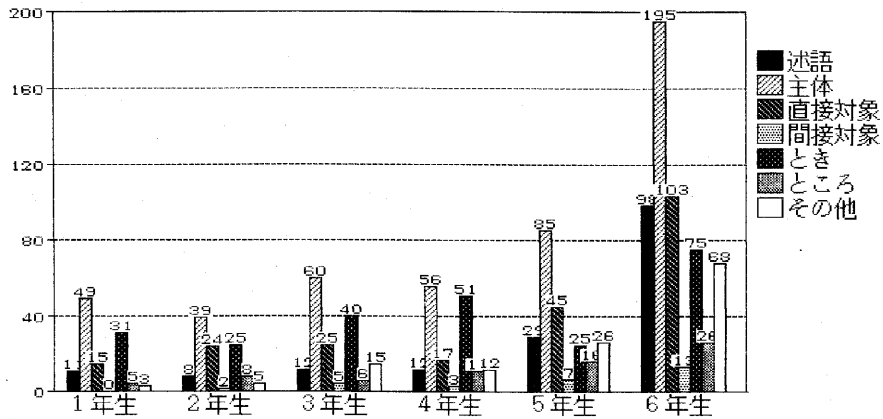
残る文の成分である「各種の修飾要素」とは形容詞、副詞やオノマトペ等を指すので、連体修飾節が修飾する対象にはなりえない。従って、本稿では、被修飾名詞の文中での役割を〔述語〕〔主体〕〔直接対象〕〔間接対象〕〔とき〕〔ところ〕〔その他〕の7種として、データを分類することとした。

3. 結果と考察

3-1. 「付加型」について

付加型の連体修飾節が、主文中のどのような語を修飾しているかを調べ、その実数を示したのが＜グラフ1＞である。

<グラフ1>付加型-a



<グラフ1>から分かるように、どの学年においても多いのは「主体」，「直接対象」及び「とき」であった。特に「主体」は他の項目より格段に多く、項目全体の35～40%前後を占めている（グラフ2参照）。「主体」及び「直接対象」は補語の中でも必須のものであり文中に出現する頻度が高いこと、また、重要な語であるということはそれだけ話題性も豊富で、書き手にとって丁寧な修飾を行って情報を盛り込みたい要素であること、等が、この結果を生んだ理由として考えられる。以下にそれぞれの例文を挙げる。

[主体]

1. うちがわをはしる人はすこしうしろからスタートします。(1)
2. マイクにとおった声は今の声とぜんぜんちがうんだ。(2)
3. それで、ほんとうに生てる貝が出てきた。(3)
4. あれだけ上手に作ったおにぎりもめちゃくちゃになって葉がまるでお弁当はこのようなでした。(4)

[直接対象]

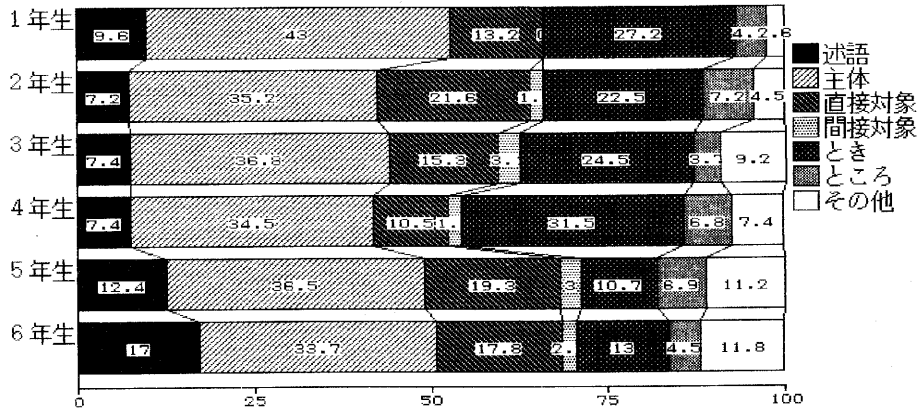
5. いろいろなさかなのなまえやすんでいるところが、よくわかります。(1)
6. イタリアではオリーブの実からとったオリーブ油を主に使います。(3)
7. リハーサルでまちがえた所も、きちんとおどれました。(4)
8. 体の不自由な人のほうが人の心の中にしみるような詩を書いているようです。(5)

また、全ての学年を通して「間接対象」が少なかった。これは、補語として間接対象をとる動詞の数、及びそれにもなって間接対象を表わす名詞の数自体が少ないため、「間接対象」を修飾する連体修飾節の現れる頻度も少なく

なるのではないかと考えられる。

次に、＜グラフ1＞に示した実数を、各項目が各学年全体の中で占める割合に変換したものが次の＜グラフ2＞である。

＜グラフ2＞付加型-b



＜グラフ2＞の全体を概観すると、学年間に相違の見られるものとして、学年が高くなるにつれて増えている〔述語〕及び〔その他〕、低学年の方が割合が高い〔とき〕を挙げることができる。以下にそれぞれの例文を挙げ、増減の理由について考察を加える。

〔述語〕

被修飾名詞が「述語」であるということは、主文が名詞述語文であるというになる。以下の例に見るように、文型としては『「名詞(句) a」は(が) ………名詞bだ』という形である。この形が学年とともに増加する理由として考えられるのは、連体修飾節を含む名詞句がその長さゆえに主文全体の構成の把握を難しくする、ということである。「aはbだ」という文において重要なのは、aとbの2語である。述語であるbに連体修飾節が付くとaとbとの距離が長くなり、aとbとの関連、即ちこの文の基本構造とその意味の把握は、若干かもしれないが難しくなるであろう。それゆえ高学年のほうがこの形は用いやすいのではないかと考えられる。

9. 一ばんこまったのはおひなさまのかみのけをつけるときです。(1)
10. 名前はよくおぼえてないけど四百人ぐらいのれるやつでした。(3)
11. おどかしたのは、ストッキングをかぶった小林先生でした。(4)
12. これがぼくの一番おどろいたことだ。(5)

〔その他〕

この項目にはさまざまな役割の語が含まれている。例14は手段、15は範囲、16、17は出所、19は比較の相手など、それぞれの被修飾名詞は助詞を伴ってさまざまな意味を担っている。18は「～に関して」という格助詞相当句を伴う例である。また13のように連体修飾節と被修飾名詞だけで一文としてあるものも見られた。高学年になると、主体や直接対象のような最重要語句だけではなく、更に細かい部分にまで丁寧な叙述ができるようになるために、[その他]の割合が増加するのではないかと思われる。

13. たこであそんだお正月。(1)

14. さい後に、みんなのもっている魚で魚の形を作りました。(2)

15. 今まで作ってきた国きで、インドとスリランカがむずかしかったです。(3)

16. 初めて作ったすいとんからもとてもいいおいがしてきました。(4)

17. しばらくして、のらねこを飼っていてくれた人から連絡がきて、のらねこが死んだと伊藤さんがぼくに教えてくれました。(5)

18. まして、自分の目の前でおきた事故に関しては、何年たっても忘れない。(6)

19. わたしはピアノの伴奏だったので、ふりつけ、せりふのある人たちよりは練習が少なかった。(6)

[とき]

時を表わす語句を修飾する例には次のようなものが見られる。高学年になると被修飾名詞にもいろいろなものが用いられ語彙の広がりが見られた。

20. かきごおりをたべたときには、かえってさむくなってしまいました。(1)

21. でも、それを聞いたとき、わたしは、おもしろいことに気がきました。(2)

22. 学校について、運動会が始まるころに、お母さんたちがきました。(3)

23. 飛行機に足をふみ入れた瞬間、一人旅が始まりました。(6)

しかし、時を表わす語句を修飾するケースは、1～4年生が5、6年生になる段階で、半減している。この結果に関連すると思われるのは、一つは語順の問題である。日本語の自然な語順において副詞類を除けば文の一番始めに来るのは時を表す語句である。¹⁴ ここに長い連体修飾節が加わったとしても、文の中心部分の構造には影響はない。また2-2で分類したように、時を表す語句は意味的にも述語と補語のまとまりほど緊密に結びついている成分ではないので、たとえ長く複雑でも、文中の語句の意味上の関連を考える上で妨げにはならないと思われる。

高学年で[とき]が少ないもう一つの理由として、表現方法の問題が考えら

「所」を表す名詞は一般に内容補充型を作ることにはできない。^{註5} 従って今回の分析にも両者の例は表われなかったものと考えられる。

また、付加型（グラフ1）においてはどの学年でも突出していた「主体」が、内容補充型ではさほど大きな割合を占めていない。これについても、被修飾名詞の性質との関連が理由として挙げられる。動作や状態の主体であるのは「人」や「物」であることが多いが、これらも一般に内容補充型を作ることにはない。内容補充型において被修飾名詞が「主体」であるのは、事柄、思考、発話などに関する名詞が述語の表す状態の主体となる場合のみである。このような制限から、「主体」の割合が少ないのであろうと思われる。

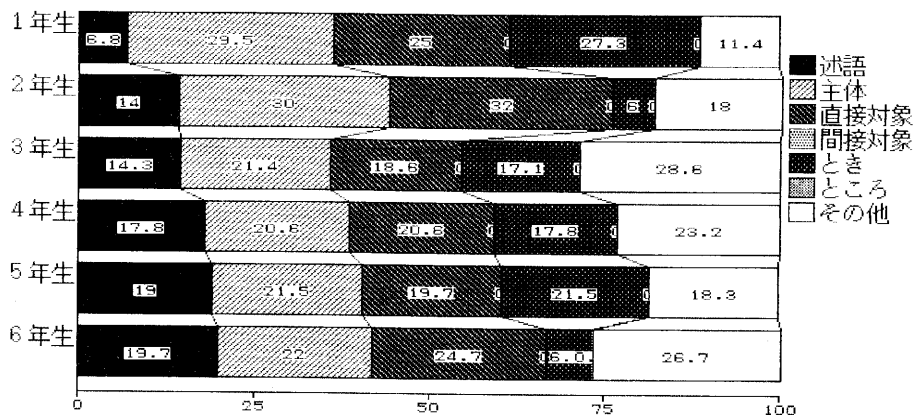
「主体」の例としては次のようなものが見られた。

24. みんなが交代でやるというやり方は不便だった。(5)

25. 吉田君が好きだという話はうそみたいでした。(6)

次に、各項目の割合を学年ごとに見たものが<グラフ4>である。

グラフ4 内容補充型-b



低学年から高学年への一方向の変化があったのは「述語」の増加のみである。「主体」も若干ながら減少の傾向があったと言えよう。しかしその他の項目には学年の高低による相違は見られなかった。「述語」の増加の理由は付加型のところで述べたことと共通の、構文力の発達によるものではないかと考える。以下に項目ごとの例文を挙げるが、どの項目においても注目できるのは、高学年になると語彙の発達にともなって被修飾名詞が多様化し、例27、28のように連体修飾節と被修飾名詞の相対概念とのくみ合わせ^{註6}が用いられるようになっていることである。

[述語]

25. 一番いやだったのは、ステージに一人でのぼって何か言うことだ。(3)
26. もう一つはしばらく走らず、足を休ませておくやり方だった。(5)
27. このことが今だがしやに来る人が少なくなっている原因だ。(6)
28. 私たちが服を買ったり、食べたりできるのも、すべてお父さんが働いてくれているおかげなのです。(6)

[主体]

29. もどりたいという気持ちも少しでできました。(4)

[直接対象]

31. ぼくは、たいこをたたくれんしゅうをがんばった。(1)

[とき]

34. えきでおりて家にあるしていると中で犬がいるのを思いました。(5)

3-3. 分析結果のまとめ

「連体修飾節は文中のどのような語を修飾しているか」について学年間の相違を見たところ、次のようなことが分かった。

- ・学年が進むにつれて増加するものは「述語」と「その他」である。
- ・学年とともに減少するものは「とき」である。
- ・相違の要因となっているのは、構文力と語彙力の発達及び表現内容の多様化であろうと思われる。
- ・これらの傾向は特に付加型の連体修飾節において顕著である。

4. おわりに

作文に用いられた連体修飾節を分析し、学年の高低による使用状況の違いを明らかにすることを目指す過程において、本稿で述べた分析結果は「相違があることを示唆した」という意味を持つだろう。今後更にいくつかの観点から分析を行うことが必要であるが、本稿で報告した分析の過程及び結果からも今後の課題を得ることができる。

まず、今回の分析の前段階(2-2)として行った二つの調査、すなわち

- ①付加型と内容補充型とがそれぞれどのくらい用いられているか
- ②「連体修飾節+被修飾名詞+『の』+名詞」「『連体修飾節+被修飾名詞』が更に大きな連体修飾節の中に含まれている」という二つの形がどのくらい

用いられているか

に関しては、単に実数を挙げるにとどまったが、更に詳細な学年間での比較を行ない、相違があればその理由を考察すべきテーマであろう。

また「学年が進むにつれて〔とき〕が減少する」という分析結果に関して、主文中の位置がその一因であるとすれば、「連体修飾節の用いられる位置」についても学年間で相違があるのかも知れない。

これらの他にもさまざまな角度からの分析を行い、分析結果相互の関連性も見ていきながら、考察を深めたいと思う。

<注>

1. 例えば、スタインバーグ（1988 p. 190）は「子どもは5歳までに母語の本質的な構造をほとんど産み出せるようになる」と述べており、また永渕（1985 p. 65）は「言語機能は9歳頃までに一応のレベルの到達し、それ以後は高次のレベルに属する」と述べている。
2. 文の構成要素についてはいろいろな分類の仕方がある。本稿の分類は、高橋他（1995 pp. 8~17）、寺村（1982 pp. 79~201）、仁田（1989）、益岡・田窪（1992 pp. 2~3, 74~94）を参考にしたものである。
3. 主文の述語、補語、状況語（P. 5 参照）となっている動詞及び名詞のことを本稿では「文の直接の構成要素」と呼ぶこととする。
4. 土屋（1986 p. 42）によれば、文の成分の基本的な順序は次のようになる。
（陳述副詞）－（評価の副詞）－〔時格〕－〔位格〕－〔主格〕－〔対象格〕－〔受身格〕－〔使役格〕－（情態副詞の一部）－〔目的格〕－（結果・内容を表す形容詞連用形）－叙述成分
5. 奥津（1974 p. 207）によれば、「意味の上から言うと付加連体名詞（本稿の「内容 補充型を作る被修飾名詞」にあたる）になり得るものは、事柄、状態、行為、人間の心的機能・状態、相対的な時や所や量を表すもの、などである。これに対して人を含めた生物や無生物、絶対的な時や所や量を表す名詞は付加連体名詞にはなりえない。」
6. これらの組み合わせにおいては、連体修飾節と被修飾名詞は、前者が後者そのものではなくその相対概念の内容を説明する、という特殊な関係にある。

<主要参考文献>

1. 大塚明郎監修・林大編（1984）『講座現代の言語2 言語と思考の発達』三省堂
2. 奥津敬一郎（1974）『生成日本文法論 名詞句の構造』大修館書店
3. 神尾昭雄（1983）「§7名詞句の構造」『講座現代の言語1 日本語の基本構造』第一部「文法」（PP. 77-126）三省堂
4. 国立国語研究所（1969）『小学生の言語能力の発達』国立国語研究所報告98 明治図書
5. 高橋太郎他（1995）『日本語の文法 1995』
6. 田窪行則編（1994）『日本語の名詞修飾表現』くろしお出版
7. 田村達之（1988）「児童・生徒の構文力の発達—作文に表われた長い連体修飾語を通して—」『月刊国語教育研究191』（PP. 28-33）日本国語教育学会
8. 土屋博嗣（1986）「日本語の語順（その2）—文構成要素としての成分の順序—」『語順研究1』（PP. 27-44）亜細亜大学
9. 寺村秀夫（1992）「連体修飾のシンタクスと意味1～4」『寺村秀夫論文集』（PP. 157-320）くろしお出版
10. 永瀧正昭（1985）『言語障害概説』大修館書店
11. 仁田義雄（1989）「文の構造」『講座日本語と日本語教育4 日本語の文法・文体（上）』（PP. 25-52）明治書院
12. 益岡隆志・田窪行則（1992）『日本語の文法—改訂版—』くろしお出版
13. スタインバーグ, D 国広哲弥他訳（1988）『心理言語学』第8章「子どもの言語獲得」（PP. 172-199）研究社出版

（お茶の水女子大学日本言語文化専攻）