

文図のしくみ

私たちのサークルでは、長年、作品研究をしたり、授業実践をする際、文図を使用してきました。ただ、年月がたち、この文図の意味や意図が理解できない先生たちも増えてきているようです。ここで、簡単に（本当にごくごく簡単に）紹介しておきたいと思います。

▼ まず、文図に表す意図について。すぐれた読み手にとっては、たいした問題ではないかもしれませんが、おおくの子どもたちにとっては、提示されている文に何が書かれているのか、「直感」や「ひらめき」ではとらえにくいものです。書かれている文を手がかりに、「映像化し、感情化する」ことをねらいとしているわたしたちにとつて、提示されている文のしくみを、子どもたちにわかりやすいように示してやるのが、そうしたねらいを達成するうえで大きな手がかりになると考えてきました。その方法として、文図を使用してきました。

文図は、文法的なしくみを視覚的に提示することです。文が、どういうくみたてになっているかを知ること、子どもたちは、文をとらえやすくなると考えます。ですから、まずは、文図を提示するのは、指導者側でいいと思います。けっして、文図をつくるのが授業の目的であってはなりません。

また、ほとんどの文は、原則的な文図にあてはめることができます。ただ、文法的に厳密に文図に表そうとすると、ぎやくに、子どもたちの理解をそこなう場合もあります。子どもたちの実態にもよりますが、そうした文については、どのように子どもたちに表現して示してやったらわかりやすいかを考えて、臨機応変に、「クラス」の文図」をつくれればいいと思います。

ただ、最低限の文法知識を、おしえる側がもっておく必要があります。

ここで問題になるのが、教科書でおしえることになっている「学校文法」との整合性です。「学校文法」では、文の部分は、「主語」「述語」「修飾語」しかなく、そこに「接続詞」がくわるくらいです。これでは、実際の文を読むうえでは、まったくつかうことができません。そこで、わたしたちは、言語学の研究の成果のなかから、子どもたちにもわかりやすい文法を使用しています。子どもたちにわかりやすい文法というのは、文と現実とが対応できる文法のことです。そうでなければ、文法は、文を読むための力になりません。

以下、わたしたちが採用してきた文法にもとづいた文図を紹介します。

□ 文は、「できごと」や「ありさま」をあらわします。「できごと」というのは、具体的な動きや変化もありますが、頭の中で考えたり感情的に変化したりということもふくみます。「ありさま」は、ものやことの性質や特徴などをあらわします。まずは、こうした文のはたらきをおさえておくことが肝心です。

また、文は、単に「できごと」「ありさま」をあらわすだけでなく、「とき」や「きもち」もあらわします。「きもち」は、一般的に考えられる人間の感情だけでなく、「できごと」や「ありさま」をどうとらえたのか、そして、聞き手（読み手）に対して、どうつたえようとしているのかということもふくみます。日本語の場合、「とき」や「きもち」は、おもに述語部分（文末）がになっていると考えていいでしょう。作品を読むときは、そうした点にも注意して読むことが必要です。

□ 文の部分

文法は、現実を反映したものです。ですから、文のくみたても、現実に対応したものになります。現実のさまざまな側面が、文法という形で、文の中にはいりこんでいます。文を分析するということは、現実を分析するということになります。そういう点でも、文図は有効な読みの手だてだと考えます。

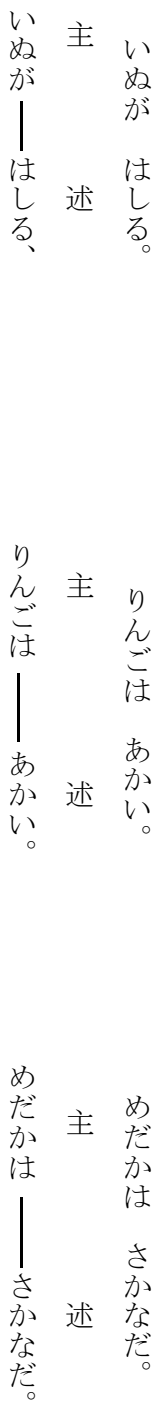
わたしたちが採用している文法では、文の部分を「主語・述語・補語・規定語・修飾語・状況語・独立語」と考えています。(ほかにもありますが、小学校の子どもたちにしめすには、これでじゅうぶんです。)

■ 「主語」と「述語」

主語は、この文のなかで、何を話題としてさしだすかという「さしだし」の役割をになっています。また、内容としては、述語でしめされるウゴキや特徴などの主体やもちぬしをあらわします。

述語は、主語であらわされたモノがどうであるかをのべる「のべ」の役割をになっています。また、その内容としては、主語であらわされたモノのウゴキや特徴などの属性をあらわします。

文においては、基本的に、主語と述語はなくてはならないものです。そこで、文図では、基本的な骨組みとして、次のようにあらわします。



■ 「補語」

現実のできごとは、主語と述語だけで成立するとはかぎりません。映像化すれば、主語であらわされたモノ以外に必ずそこにならなければならないモノがあります。それを補語であらわします。補語は、現実をくわしくするモノではなく、必ずなくてはならない「主語―述語」以外のモノです。文のなかでのやくわりは、「おぎない」です。その内容は多岐にわたっており、おおくの格助詞が、補語が文のなかでどういうやくわり(関係)をあらわしているかをしめています。

いぬが さかなを たべる。

補語

さかなを

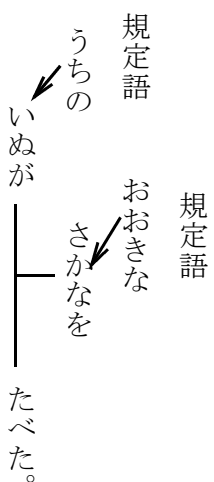
いぬが ―― たべる。

この場合、「いぬが たべる」では、文が成立しません。「たべる」というウゴキは、かならず「たべる」対象を必要とします。ですから、矢印ではなく、実線で結んでいます。

■ 「規定語」

うちの いぬが おおきな さかなを たべた。

この文の場合、「うちの」は、どの「いぬ」かを特定しています。「きめつけ」といいます。また、「おおきな」は、「さかな」がどんなさかななのかをくわしくしています。「かざりつけ」といいます。このように、文のなかで、モノ(具体的な物とはかぎらない)をくわしくしている部分を規定語といいます。高学年や中学生になれば、「連体修飾語」というものです。ただ、「体言」「用言」がわからなければ、こうした用語は使えないので、「規定語」と名づけたほうがわかりやすいかもしれません。文のなかでは、「どんな」「どのような」「どの」などをあらわす部分です。

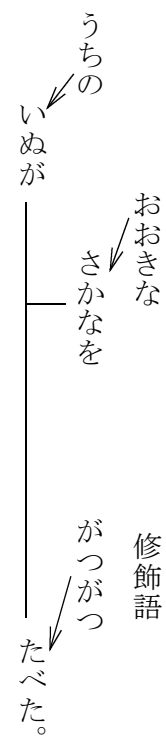


品詞の学習をしておれば、名詞であらわされた部分をくわしくしているのが規定語だといってもまちがいはありません。

■ 「修飾語」

うちの いぬが おおきな さかなを がつが つ たべた。

この文の場合、「がつがつ」は、「たべた」というウゴキをくわしくしています。つまり、「どのように」たべたかをくわしくしている部分です。「どのように」以外にも、「どれくらい」など、数や程度でウゴキをくわしくする場合があります。こうしたやくわりをになつてるのが「修飾語」です。修飾語は、ウゴキだけではなく、性質などもくわしくします。



品詞の学習をしておれば、動詞・形容詞であらわされた部分をくわしくしているのが修飾語だといつてもまちがいはありません。

「規定語」も「修飾語」も文の部分をかざつてくわしくするという点ではおなじです。ただ、かざるあいての「はたらき」がちがうので、わけています。さきにしめたように、こちらが「連用修飾語」、規定語が「連体修飾語」と一般的にはいわれています。

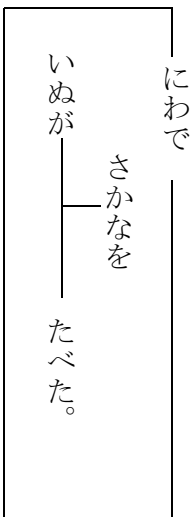
いずれにしても、文を映像化するとき、くわしい映像にしていく文の部分です。また、文脈の中でとらえたとき、映像化だけではなく、「きもち」「感情」もあきらかにしていくてがかりになる部分です。

「状況語」

にわで いぬが さかなを たべた。

ここまででは、「文の骨組み」や「文の部分をくわしくする部分」について紹介してきました。基本的には、上の文の部分があれば、できごとを文におきかえることができます。ところが、現実のできごとには、できごと全体をとりまく「いつ」「どこで」といった場面の設定や、「どうして」「なんのために」というべつのできごとが関係していることがもあります。これらも、文の部分としてあらわれてきます。これらを「状況語」とよんでいます。

さきの例文の場合、「にわで」は、「いぬ」「さかな」「たべた」のいずれかをくわしくしているのではなく、「いぬが さかなを たべた。」というできごとの場所をあらわしています。映像化すれば、背景になります。そこで、文図では、つぎのようにあらわしています。

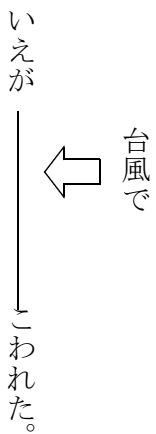


このあらわしかたは、「いつ」という「とき」をあらわすばあいにもつかれます。いずれにしても、「とりまき」の役割をになっています。

ところが、次のようなできごとをあらわす文では、事情がちがいます。

台風で いえが こわれた。

「台風で」というのは「いえがこわれた」原因としてのべつのできごとをあらわしています。「できごとをあらわす名詞」というのは、それだけでできごとをあらわすので、しばしば、こうしたつかわれかたをします。こうした文についての文図の書き方は定式化はしていませんが、子どもたちにわかりやすいようにと、次のようにあらわすことがよくあります。



こうした文がでてきたときには、ふたつのできごとをしっかりおさえ、「台風で」などのように、かんたんにあらわされた文の部分があらわしている「原因となるできごと」についても、文脈からはずれないように気をつけながら、映像化していくことが大切です。

また、「原因」だけでなく、「なんのために」という「目的」についても、同様にあらわすようにしています。いずれにしても、「もうひとつのできごと」としておさえることがたいせつです。

■ 「独立語」

なまえのとおり、文の部分としては、「独立」した文の部分です。それらの多くは、「よびかけ・うけこたえ・さけび・あいさつ・あいず・かけこえ」などがあります。「あいさつ」のように、きまりきったものもありますが、「さけび」など、その文脈の中で、感情を表現する「独立語」もあります。そのほとんどは、会話文の中で登場してきますから、どういう気もちがあらわされているか注意して読む必要があります。

以上が、おもだった文の部分です。学校で学習する文法＝学校文法では、「補語」「規定語」「修飾語」「状況語」のすべてを「修飾語」としてあつかうので、子どもたちにわかりにくいだけでなく、実際の読みの中ではつかうことができません。なにしろ、それぞれ、ちがうはたらきをになっている文の部分をひとつにくくってしまっているのですから、しかたありません。文法は、現実のできごとのそれぞれの関係をあらわしたものです。ですから、子どもたちにしめす場合も、それにそくした文法を提示してやる必要があります。

おとなが読むと、なんだかむずかしいようにおもえますが、子どもたちは、案外簡単に理解するものです。ぜひ参考にしてほしいと思います。

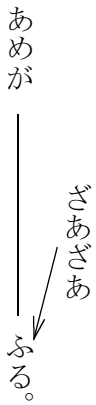
陳述語

あめが ざあざあ ふる。

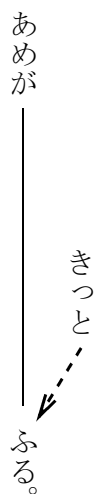
あめが きつと ふる。

文の部分には、さきに紹介したものの以外にも、いくつかのものがああります。「陳述語」もそのひとつで、文中では、しばしば登場する文の部分です。

「あめが ざあざあ ふる。」では、「ざあざあ」が「あめのふりかた」をくわしくしていますから、「修飾語」として、次のようにあらわせます。

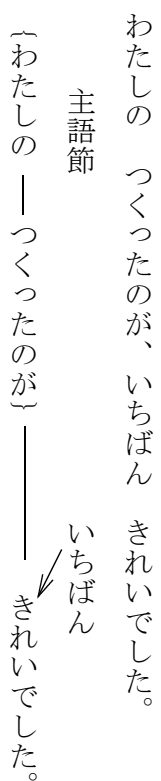
あめが ふる。

ところが、「あめが きつと ふる。」の場合、「きつと」は「ふりかた」をくわしくしているわけではありません。「きつと」は話し手の「気もち」、この場合は、確信にみちた「おしはかり」をあらわします。そこで、述語のかたちも、「ふるだろう」になることが多くあります。つまり、「きつとくだろう」と、述語とペアになって、話し手の「気もち」あるいは、現実のとらえ方をあらわしています。そういった意味では、話し手がどういう「気もち」で現実をとらえているのかがわかる文でもあります。注意して読むべきところです。文図に表す場合の定式化はできていませんが、形式的には、述語にかかっているということ、次のようにあらわすことができます。子どもたちと相談して、もっとわかりやすいあらわしかたがあれば、どんどん修正していけばいいと思います。

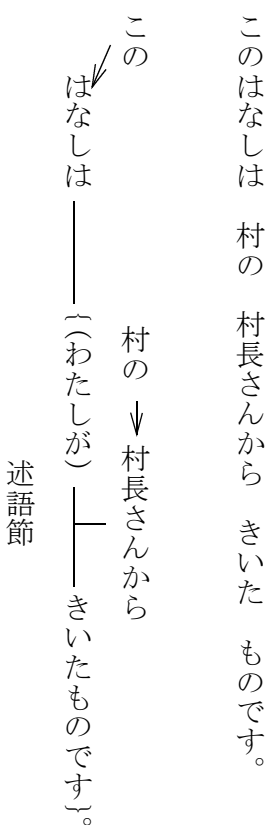


★ ここまでは、単語レベルでの文の部分についてみてきました。しかし、実際の文章を読んでいくと、複雑にいりくんだ文にであることがすくなくありません。それは、「あわせ文」|| 「重文」 「複文」であらわされた文がおおくあるからです。ただ、それらのおおくも、先に紹介した文の部分にあてはめることができます。それぞれの文の部分自体が、文になっているため、わかりにくくなっています。こうしたときこそ、文図はちからを発揮します。文のくみたてがどうなっているのかを視覚的にあらわすことで、子どもたちにもとらえやすくなります。また、文がふたつ以上あることを明確にすることで、できごとを整理してとらえるてだてにもなります。では、簡単にそれぞれの文の部分であらわす「あわせ文」についてみていきます。それぞれ、文の部分になっている文を、「つきそい節」とよびます。「つきそい節」は「」などのかっこをつかいます。

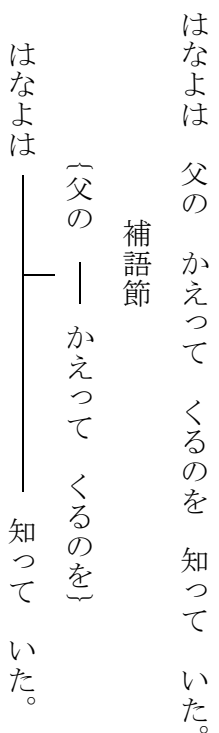
▼主語的つきそい節



▼述語的つきそい節

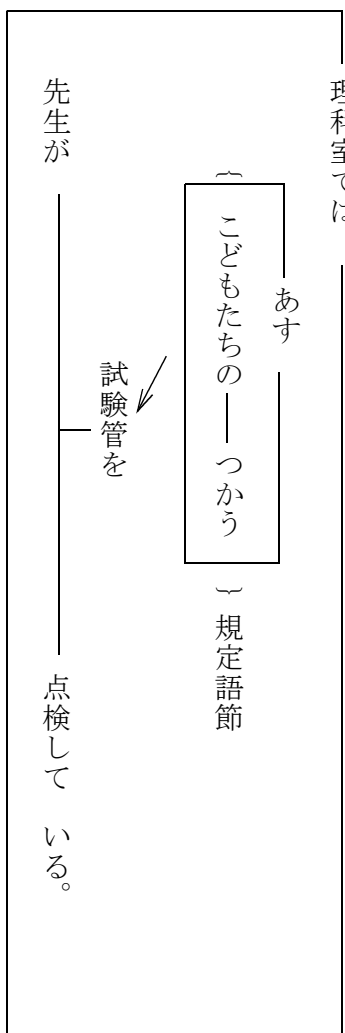


▼補語的つきそい節



▼規定語的つきそい節

理科室では、先生が あす 子どもたちの つかう 試験管を 点検して いる。



▼修飾語的つきそい節

へやは 花が さいたように あかるく なった。

修飾語節

「花が——さいたように」

へやは ———— 明るく なった。

▼状況語的つきそい節

ここまでの「つきそい節」もそうであったように、「場所」や「とき」をあらわすつきそい節も「ところで」や「ときに」など「場所」や「とき」をあらわす形式名詞をつけてあらわします。

わたしたちは おおきな くりの木の ある ところで やすみました。

おおきな 状況語節

「くりの木の——ある ところで」

わたしたちは ———— やすみました。

原因や理由をあらわす状況語節は、「ので」「から」をつけ、目的をあらわす状況語節には、「ために」「ように」をつけてつくることとおおくあります。「ために」は、原因になる場合もあります。

あめが ふったから、花に 水を やらなくても よい。

「あめが——ふったから」 状況語節

花に 水を

（ ） ———— やらなくても よい。

*「ので」であらわされる「原因」は、客観的な意味あいをもち、「から」であらわされる「理由」は、話し手の論理を反映した意味あいをもつ傾向がよいようです。そうした点にも注意して読むと、「原因」と「理由」が文脈の中で、特別な意味をもつことがあります。

★以上は、文の部分に対応した「あわせ文」についてのべてきました。が、文には、そのほかの「重文」や「複文」があります。そのすべてを紹介することはできませんが、いくつかの例をあげておきます。

「重文」は、基本的には、対等にならないでいる文ということになっています。が、内容によっては、時間の順序やきつかけをさししめすものであったり、ときには、原因であったりするものもあります。また、教科書では「複文」としてあつかわれている「くするが、く」のような文も、「くいちがい」をあらわす文として、「重文」のなかまにいられます。つまり、さまざまな関係をあらわすものが「重文」の中にはあるので、文図としても、その関係をしっかりよんだうえで、図式化しなくてはいけません。

あめも ふったし、かぜも ふいた。

あめも — ふったし、
かぜも — ふいた。

これは、どちらかというところ、ふたつのできごとを対等にならべたてています。ただ、どちらを先に提示するのかという表現性があります。

あめ ふって、地 かたまる。

あめ — ふって、



地 — かたまる。

これは、形式的には対等な関係ですが、内容的には、原因—結果の関係があらわされています。

あめが ふつたが、せんたくものは ぬれなかった。

あめが — ふつたが、



せんたくものは — ぬれなかった。

一般的には、「逆接」といわれているものです。ただ、「逆接」という名づけには、「反対のこと」という意味あいがでてきます。「逆」というよりも、「くいちがい」ととらえるほうが、わかりやすいとおもいます。

また、ふたつの文を「条件」や「譲歩」などの関係でむすぶ「複文」もあって、内容としては、そう単純ではありません。こうした文がでてきたら、しっかりと分析してみることが必要です。文図としては、単純化してあらわす方法しかもちあわせていませんが、子どもたちにわかりやすい適当な図式化の方法があれば、ぜひ、教えていただきたいものです。

大雨が ふれば、堤防が こわれる。

大雨が — ふれば



堤防が — こわれる。

大雨が ふったら、堤防が こわれる。

大雨が ふったら、堤防は こわれただろう。

大雨が ふれば、堤防は こわれていた。

大雨が ふっても、堤防は こわれなかった。

大雨が — ふっても、



堤防は — こわれなかった。

大雨が ふつたのに、堤防は こわれなかった。

大雨が ふつても、堤防は こわれな

大雨が ふつたつて、堤防は こわれな

ここには、単なる「条件―結果」の関係だけではなく、話し手の「気持ち」||できごととのとらえかたや、「とき」との関係もふくまれています。こうした点にも気をつけて、条件をあらわす複文を読むことが必要です。

おわりに

ずいぶんらっぽうに、文図について紹介してきました。読んでいただいたかたにはおわかりのように、文図の問題は、文法全体の問題です。そのすべてを、ここに紹介できるはずありません。ただ、文図としてどうあらわせば、文にさしだされた現実を子どもたちにわかりやすくなるかかんがえてきました。ですから、子どもたちの実態にあわせて、文図のあらわしかたは修正されるべきです。