

読者層を異にする文章間に 見られる文構造の相違(4)

——係りの次数による日本史教科書の段階比較——

小宮千鶴子

〈目次〉 I 序論

- 1 調査の目的
- 2 資料
- 3 「係りの次数」の判定
- 4 分析の対象

II 日本史教科書における「係りの次数」

- 1 「全体」の係りの次数
- 2 「トピック別」の係りの次数

III 類似内容における係りの次数

- 1 段階が上がるにつれ係りの次数が上がる場合
- 2 どの段階も係りの次数が同じ場合
- 3 段階が上がるにつれ係りの次数が下がる場合

IV まとめ

I 序 論

1 調査の目的

同じ内容の文章を書く場合でも、想定する読者が異なれば書き方もおのずと変わり、文長・文の構造・語彙・表現・表記などの面にその違いが現れると予想される。

このような言語的な違いに関する調査は、日本語教育の読解教材の作成の基礎資料として役立つものと思われる。語彙や文型の制約から生教材の使用の難しい初級や中級では、内容ある読解教材の作成のために、しばしば生の文章に修正を加える。が、その際の判断は日本語教師の直観に任されており、学習者のための修正がかえって不自然な日本語を作り出しかねない危うい面も抱えている。どこを修正するかは文章全体から判断しなければならないが、修正するならば、教師が自信をもって行えるよう、同じ内容を異なる読者に伝える文章間の言語的な違いに関して実態調査を行っておく必要がある。

小論は、異なる読者を対象として書かれた同じ内容の文章間における言語的な違いを明らかにすることを目的に、同一の資料に対して行った、一連の調査の5回目の報告である。1回目の調査では、想定される読者の読解力が高いほど文が長くなるという予想のもとに、文の長さに関して調べた⁽¹⁾。2回目以降は、想定読者の読解力が高いほど文が複雑になるという予想のもとに、文構造の複雑さをとらえるべく、2回目は述語数⁽²⁾、3回目は主語と述語の間の距離⁽³⁾、4回目は主語の有無について調査した⁽⁴⁾。

5回目の小論は、「述語に係る成分の組み合わせの複雑さ」に着目し、異なる読者を対象に書かれた同じ内容の文章間におけるその違いを明らかにすることを目的とする。

2 資料

調査の資料には、小学校から大学までの日本史の教科書を各3種ずつ、計12冊もちいた。それらの書名等については、小宮(1995)の108ページを参照されたい。

資料には、12冊の教科書に共通して存在する、「大化改新」「江戸幕府」「明治維新」の三つのトピックについて述べた本文を選んだ。さらに、同一のトピックの本文でも類似する内容を述べた文を、形式段落を単位として全部で350文とり出した。

「同じ内容」ではなく「類似する内容」としたのは、厳密に考えれば、同じ内容の文章は実験などにより設定するほか現実には存在しがないものと思われるからである。現実の文章では、読者が異なれば、同一のテーマを扱っていても内容に何らかの違いが生じ、それは言語面にも影響を及ぼすものと予想される。読者・内容・言語の三者の関係をそのように押さえておくことは、現実の文章を考えるうえで重要であろう。そこで小論では、「同じ内容」ではなく、現実に存在する「類似内容」の文章間に生じる言語面の相違について検討することにする。

3 「係りの次数」の判定

述語に係る成分の組み合わせは、連用修飾と連体修飾に大別されるが、その連体修飾について堀川(1957)は、「連体修飾が多すぎるとき」文章がわかりにくくなるとしている。これは筆者の直観にも合う指摘であるが、連体修飾も含む「述語に係る成分の組み合わせの複雑さ」を測れば、連体修飾のみならず、述語に係る成分全体の構造の複雑さがとらえられよう。

異なる読者に対して類似内容を述べる文章間においては、想定される読者の読解力の違いに応じて、述語に係る成分の組み合わせの複雑さが異なると予想される。そのような予想のもとに、小論では、類似内容の文章におけるその複雑さを測定し、具体例を考察することによって、小中高大の4段階

の類似内容の文章間における述語に係る成分の組み合わせの複雑さの違いを探る。

述語に係る成分の組み合わせの複雑さを測る指標としては、国立国語研究所(1955)に従い、述語に係る成分の組み合わせの次数を用いることにした。この「係りの次数」は文ごとに求めることとし、以下のとおり判定した。

①文節の認定

小論と同様の資料による小宮(1993a)⁽⁷⁾の基準に従う。

②述語の認定

小論と同様の資料による小宮(1993b)⁽⁸⁾の基準に従う。

③係りの次数の判定

例(1) タマゴッチは 爆発的に 売れている。

例(1)では、「タマゴッチは」と「爆発的に」の二つの成分が、述語「売れている」に係っている（_____は述語に係る成分，_____は述語を表す。以下、同様）。二つの成分は直接的に述語に係ると考えられるので、このような成分を「第一次の成分」と名づける。

例(2) OLが 開発した タマゴッチは 爆発的に 売られている。

例(2)の「OLが開発したタマゴッチは」は、全体としては、連用修飾で、述語に係る第一次の成分である。が、「OLが」は「開発した」に係り、さらにそれが「タマゴッチは」に係ってから述語に係るため、第三次の成分と判定される。「開発した」は、「タマゴッチは」に係った後に述語に係るため、第二次の成分と判定される。

④文の係りの次数の判定

文の係りの次数は、述語に係る複数の成分のうち最も高い次数をとるものの値とする。すなわち、例(1)は1次の文、例(2)は3次の文とする。

例(2)は3次の文であるが、それと類似内容の次の文は、1次の文である。

例(3) タマゴッチは OLが 開発し、 爆発的に 売られている。

例(2)が「OL が開発したタマゴッチは」と連体修飾中に述べる内容を、例(3)は「タマゴッチは OL が開発し」と連用修飾と述語によって述べている。連体修飾にするか否かの違いが、3次の文と1次の文という違いになっているのである。小論では、類似内容の文章間において生じるこのような違いについて調査する。

4 分析の対象

分析の対象は343文とした。その内訳は、表1のとおり。

表1 343文の内訳

	大化改新	江戸幕府	明治維新	全 体
小学校	28文	13文	23文	64文
中学校	29	13	18	60
高校	29	27	19	75
大学	89	30	25	144
計	175文	83文	85文	343文

分析対象を343文としたのは、資料の350文から文構造の調査対象として不適当な7文を除いたためである。7文の内訳は、次のような、述語を含まない名詞句のみの4文と、係り受けに不明点のある文などの3文である。

大 B21 一 皇族・豪族の私有地・私有民の廃止。

大 A44 この問題提起をうけて、50年代以降今日まで数多くの研究が「改新詔」は689年の浄御原令または701年から施行の大宝令、あるいは718年にできた養老令によって作為されたことが解明されている。

Ⅱ 日本史教科書における「係りの次数」

1 「全体」の係りの次数

まず、「大化改新」「江戸幕府」「明治維新」の三つのトピックを合わせた「全体」について係りの次数を調べると、その平均値と五数要約値⁽⁹⁾は表2になり、箱型図は図1になった。

平均値は、小学校と中学校がともに3.0⁽¹⁰⁾次、高校が3.3次、大学が3.7次で、中学校以降は段階が上がるにつれ、係りの次数が上がっている。図1の箱型図は、小中高校では変わらず、大学で右寄りになり、3次と4次の文の多さを示している。

表2 係りの次数の平均値と五数要約値（全体）

段階 \ 値	平均値	最小値	第1四分位	中央値	第3四分位	最大値
小学校	3.0	1.0	2.0	3.0	4.0	6.0
中学校	3.0	1.0	2.0	3.0	4.0	6.0
高校	3.3	1.0	2.0	3.0	4.0	6.0
大学	3.7	1.0	3.0	3.5	4.0	8.0

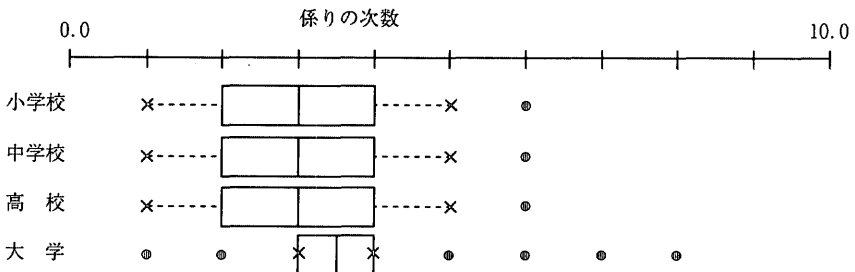


図1 係りの次数の箱型図（全体）

平均値と五数要約値とは分布の要約の方法に違いがあるが、いずれの方法でも、段階が上がるにつれて係りの次数が上がっている。これは筆者の直観にも合う結果であった。しかし、小学校から大学までの4段階の係りの次数の平均値がいずれも3次から4次の間に収まったことは、見方を変えれば、述語に係る成分の組み合わせの複雑さは段階による差が小さいということの意味しているともいえよう。

2 「トピック別」の係りの次数

次に、トピックごとに係りの次数を調べ、その平均値と五数要約値を表3～5に、箱型図を図2～4に示した。

「大化改新」では、平均値でも五数要約値でも、小中高校の3段階は同じ値をとったが、大学はより高い値をとった。五数要約値が小中高校を通じて変わらないのは、全体の結果とも一致するが、これは「大化改新」の総文数

表3 係りの次数の平均値と五数要約値 (大化改新)

段階 \ 値	平均値	最小値	第1四分位	中央値	第3四分位	最大値
小学校	3.2	1.0	2.0	3.0	4.0	6.0
中学校	3.2	1.0	2.0	3.0	4.0	6.0
高校	3.2	1.0	2.0	3.0	4.0	6.0
大学	3.6	1.0	3.0	3.0	4.0	8.0

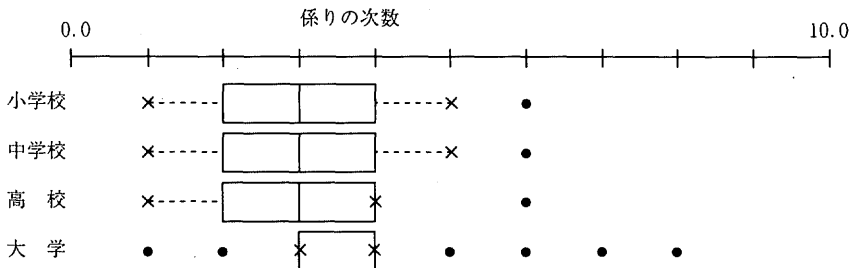


図2 係りの次数の箱型図 (大化改新)

が全体の 51% を占め、全体の結果に強い影響を与えたためと思われる。

「江戸幕府」では、平均値や箱型図からわかるように、高校までは段階の上昇とともに係りの次数が高まるが、大学は高校と変わらなかった。

表 4 係りの次数の平均値と五数要約値（江戸幕府）

段階 \ 値	平均値	最小値	第 1 四分位	中央値	第 3 四分位	最大値
小学校	2.6	1.0	1.5	3.0	3.5	5.0
中学校	2.8	1.0	2.0	3.0	3.5	5.0
高校	3.2	2.0	2.0	3.0	4.0	6.0
大学	3.2	2.0	2.0	3.0	4.0	6.0

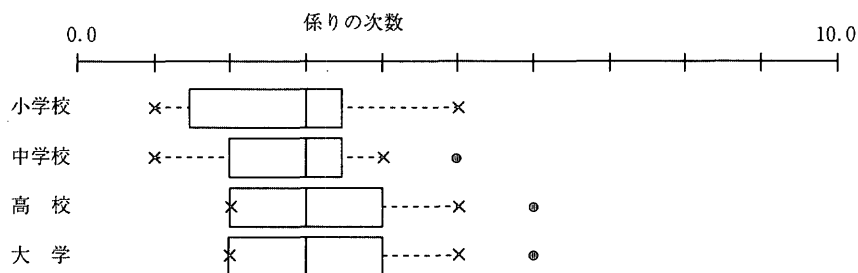


図3 係りの次数の箱型図（江戸幕府）

「明治維新」では、中学校の平均値が小学校よりも僅かに下がるが、その他の点では、平均値も箱型図も段階の上昇とともに係りの次数が上昇するこ

表 5 係りの次数の平均値と五数要約値（明治維新）

段階 \ 値	平均値	最小値	第 1 四分位	中央値	第 3 四分位	最大値
小学校	2.9	2.0	2.0	3.0	3.0	5.0
中学校	2.8	1.0	2.0	3.0	3.3	5.0
高校	3.4	2.0	2.0	3.0	4.0	6.0
大学	4.4	3.0	3.5	4.0	5.0	8.0

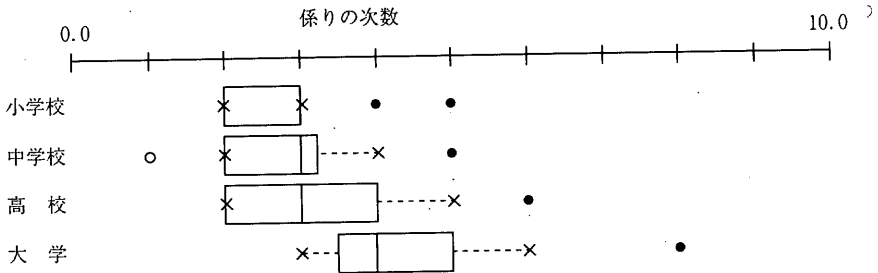


図4 係りの次数の箱型図 (明治維新)

とを示している。

係りの次数と段階との関係をトピック別にみると、次のようになる。「大化改新」では、小中高校が同じで、大学のみが高い。「江戸幕府」では、小中高校と高まるが、大学は高校と同じである。「明治維新」では、中学校の平均値が小学校より僅かに下がるが、箱型図には小中高大の高まりが表れている。各トピックとも上の段階ほど係りの次数が高いとはいえ、その上がり方が小中高大と各段階に対応しているわけではない。このようなトピックごとの係りの次数のあり方が、「全体」の係りの次数のあり方を構成しているのである。

調査結果から、「全体」「トピック別」のいずれにおいても段階が上がるにつれ係りの次数も上がるという傾向が指摘できた。が、トピック別の係りの次数は、平均値で 2.6 次から 4.4 次の間であり、段階による差は小さい。段階間の差よりも、資料がいずれも書かれた文章であり教科書であるという共通性の方が大きかったためではなかろうか。

Ⅲ 類似内容における係りの次数

前章では、係りの次数と段階との関係に関して全体の傾向を探ったが、この章では、類似内容の文について係りの次数と段階との関係を具体的に考察

する。類似内容の具体例にあたると、調査結果のとおり、段階が上がるにつれて係りの次数が上がるものもあったが、それ以外に、段階が上がっても係りの次数が変わらないもの、段階が上がると逆に係りの次数が下がるものなどもあった。また、係りの次数だけでなく、文の数にも変化が起こるものがあった。以下、それぞれにつき、具体例を考察する。

1 段階が上がるにつれ係りの次数が上がる場合

例 1~4 は「江戸幕府」からの文で、どの例文も共通して、家康が征夷大將軍に任命され江戸幕府を開いたことを述べている。小学校の例 1 と中学校の例 2 はともに 1 次の文、高校の例 3 は 2 次の文、大学の例 4 は 5 次の文で、中学校以降は段階が上がるにつれ係りの次数が上がっている。

例 1 小学校 (B2) 1 次

そして、1603年、朝廷から 征夷大將軍に 任命され
江戸に 幕府を 開きました。

例 2 中学校 (C3) 1 次

そして、1603年には 征夷大將軍に 任命されて
江戸に 幕府を 開き、まもなく 豊臣氏を ほろぼした。

例 3 高校 (A4) 2 次

1603年、家康は 朝廷から 征夷大將軍に 任じられ、
武家政治の 伝統を ついで、江戸に 幕府を 開いた。

例 4 大学 (C5) 5 次

その後 家康は、1603年 豊臣秀頼の 後見、あるいは

豊臣政権の 執政としての 地位から 脱し、全国の 諸大名を

_____ 2 _____ 2
 _____ 3 _____ 3

直接 指揮するために、武家の 棟梁の 地位を 表わす

_____ 1 _____ 2
 _____ 3 _____ 3

征夷大將軍の 職に 天皇から 任ぜられ、江戸幕府を 開いた。

_____ 1 _____ 1 _____ 1
 _____ 2 _____ 2 _____ 2

中学校の例 2 には、征夷大將軍への任命と江戸幕府の開幕という 4 段階に共通する内容以外に、「まもなく豊臣氏をほろぼした」という独自の内容がある。が、その部分は 1 次であるため、例 2 の係りの次数も 1 次のまま変わらない。

高校の例 3 には、4 段階共通の内容以外に、独自の内容として「武家政治の伝統をついで」という部分がある。それが「武家政治の」という連体修飾をとって 2 次であるため、例 3 は 2 次の文になっている。

大学の例 4 には、4 段階共通の内容以外に、「豊臣秀頼の後見、あるいは豊臣政権の執政としての地位から脱し、全国の諸大名を直接指揮するために」という独自の内容があるが、4 次のその部分は、例 4 中の最高次数ではないため、例 4 の係りの次数の判定には影響を与えていない。

大学の例 4 が 5 次であるのは、「武家の棟梁の地位を表わす征夷大將軍の職に」が 5 次だからである。この部分は二つの理由により小中高校よりも次数が高まっていると思われる。一つは、4 段階共通の名詞「征夷大將軍」に対して大学で初めて「武家の棟梁の地位を表わす征夷大將軍」と連体修飾が加えられることである。二つ目は、小中高校が「征夷大將軍に任命される」「征夷大將軍に任じられる」と 1 次なのに対し、大学が「征夷大將軍の職に任ぜられる」となるように、新たに加わった名詞「職」に 4 段階共通の名詞「征夷大將軍」による連体修飾に係ることによって 2 次へと高められていることである。その結果、大学はより正確な表現になっている。

例 1~4 のうち係りの次数が段階とともに上がるのは、中高大の例 2~4 である。高校での上昇は、独自の内容の部分の次数が最も高いことによると思われる。大学の場合は、1) 共通の名詞に新たに連体修飾が付加されること、2) 新たに加わった名詞に対し、共通の名詞による連体修飾に係ること、の二つの理由が考えられる。

段階ごとの対応例を探すまで筆者は、係りの次数の段階による上昇は、例 1~4 の「征夷大將軍」のように各段階共通の名詞に付加される連体修飾が段階の上昇とともに次第に複雑化するためではないかと、漠然と考えていた。

ところが具体例にあたると、4 段階共通の名詞を含むのは、ここに挙げた例 1~4 のみで、外にはなかった。さらに、各段階共通の名詞「征夷大將軍」に注目すると、高校までは連体修飾を伴わず、大学で初めて「武家の棟梁の地位を表わす」という連体修飾が加わる。つまり、段階を追って付加される連体修飾が次第に複雑化するというのではなく、そのために文の係りの次数が高まるということもないことがわかったのである。

例 5~6 は、段階の上昇とともに文の数が減り、次数が高まる例である。この 2 例は「大化改新」からの文で、共通して、留学生の帰国後に政治改革の動きが出てきたことを述べている。中学校の例 5 は 2 文、高校の例 6 は 1 文から成る。

例 5 中学校 (A3,4) 3 次, 4 次

① その ころ, 隋や 唐で 学んだ 留学生が 帰国し,

皇帝を 中心と する 中国の 政治の しくみが 伝えられました.

② 中大兄皇子や 中臣鎌足らは, 日本も 天皇を 中心と する

国家の しくみを ととのえなければならぬと 考えました.

例 6 高校 (A2) 6 次

ちょうど その ころ、中国から 帰国した 留学生たちが、
 _____² _____²
 _____³ _____³
 唐の 国家の しくみなどについての 知識を 伝えると、
 _____⁴ _____⁴
 _____² _____¹
 _____³ _____²
 _____⁴ _____³
 朝廷の 人々の あいだでは、豪族が それぞれに 土地と 人民を
 _____⁵ _____¹ _____² _____³
 _____² _____³
 _____⁵ _____⁵ _____⁵
 領有し、朝廷の 職務を 世襲する これまでの 氏姓制度を
 _____³ _____⁴ _____⁴
 _____⁵ _____⁴ _____⁴
 _____⁶ _____⁵
 あらため、天皇を 中心と する 強力な 中央集権的な 国家を
 _____⁴ _____⁴ _____⁴
 _____⁵ _____⁵ _____⁴ _____⁴
 つくろうとする 動きが 高まった。
 _____¹ _____²

中学では 2 文の例 5 が、高校では 1 文の例 6 になるのは、読者の読解力の向上を背景に、より有機的で正確な歴史の記述を目指す傾向が高校にあるためではないかと想像される。これは後述する例 15~16 とは異なり、より本質的な理由による現象ではないかと筆者は考える。

高校の例 6 が 6 次なのは、独自の内容「豪族がそれぞれに土地と人民を領有し、朝廷の職務を世襲するこれまでの氏姓制度を改め」の回数による。それを除くと、残りの部分は 5 次となり、例 5 よりなお次数は高いものの、差は 1 次に縮まる。

上記以外で、例 6 において係りの次数が高まる主な理由として次の三つ

が考えられる。1) 述語による表現を従属節に変えて1文にすること, 2) 新たに加わった名詞「知識」に対し, 共通の名詞「しくみ」による連体修飾に係ること, 3) 実質的な内容が連体修飾となって抽象名詞の主語「動き」に係ること。以下, これらについて, 具体例を挙げて解説する。

中学校の例5①は, 高校の例6前半の従属節「ちょうどそのころ, 中国から帰国した留学生たちが, 唐の国家のしくみについての知識を伝えと,」に相当するが, 前者は3次, 後者は5次である。その理由の一つは1)で, 例5①の「伝えられました」が述語であるのに対し, 例6の「伝えられる」とは述語に係る従属節の一部であるため, 例6の次数が1次高まっていると思われる。

二つ目は2)で, 中学校の例5①の「しくみ」の部分が, 高校の例6では「しくみなどについての知識」と, 新たに加わった名詞「知識」に対し, 共通の名詞「しくみ」による連体修飾に係ることで2次に高まっているようである。「しくみが伝えられました」と「しくみなどについての知識を伝えと」の比較から明らかなように, 後者はより正確な表現である。これは例4の「征夷大將軍の職」の場合と同様である。

中学校の例5②は, 高校の例6後半の「朝廷の人々の」以降にはほぼ相当する。例5②の「天皇を中心とする国家のしくみをととのえなければならぬ」と, 例6後半の「天皇を中心とする(強力な中央集権的な)国家をつくらうとする」は, ともに3次の類似表現であるが, 前者は「考えました」という思考動詞のとのる従属節中にあるため, 4次となっている。それに対し, 後者は「天皇を中心とする(強力な中央集権的な)国家をつくらうとする動き」と, 実質的な内容を表す連体修飾として抽象名詞「動き」という主語に係った後, 述語「高まった」に係るため, 5次となる。両者の次数の違いの背景には, 「人が～と考える」「～動きが高まる」という文型選択の問題があるが, それは想定する読者の違いによるものと思われる。

中高校の例5~6では, 1) 述語による表現を従属節に変えて1文にすること, 2) 新たに加わった名詞に対し, 共通の名詞による連体修飾に係ること

と、3) 実質的な内容が連体修飾の形で抽象名詞の主語に係ること、4) その例独自の内容の部分の次数が最高次をとること、の四つの主な理由により段階の上昇とともに次数が高まると判断される。

2 どの段階も係りの次数が同じ場合

例7~10は「明治維新」からの文で、五箇条の御誓文の公布について述べている。小学校の例7から大学の例10までの係りの次数はすべて3次で、段階の上昇による変化はない。

例7 小学校 (B3) 3次

1868年、明治天皇は、神にちかうという形で、
新政府の政治の方しんとして五か条の御誓文を 発表しました。

例8 中学校 (A2) 3次

そして 1868年3月14日、天皇が神に誓う形で
五箇条の御誓文を 出し、新政府の方針を 示しました。

例9 高校 (A2) 3次

1868年3月14日には、天皇が公卿、諸侯をひきいて
神に誓うという形式で、五箇条の御誓文を 公布し、
公議世論の尊重、開国和親など、新政府の基本方針を 示した。

例 10 大学 (C2) 3 次

$$\frac{\frac{\frac{\text{この日}}{1} \text{, } \frac{\text{天皇は}}{1} \text{ } \frac{\text{公卿・諸公・百官を}}{1} \text{ } \frac{\text{ひきいて}}{1}}{2}}{\frac{\frac{\text{五カ条の}}{1} \text{ } \frac{\text{国是の}}{1} \text{ } \frac{\text{実現を}}{1} \text{ } \frac{\text{神前に}}{1} \text{ } \frac{\text{誓った。}}{1}}{2}}{3}$$

例 7～10 のうち小中高校の例 7～9 は、特に類似表現が多い。小学校の「神にちかうという形で」、中学校の「神に誓う形で」、高校の「神に誓うという形式で」は、きわめて類似した表現で、ともに 3 次である。

中学校の例 8 と高校の例 9 には、各例独自の内容もあるが、いずれも 3 次を上回らない。中学校では「3 月 14 日」が加わるが、共通の「1868 年」と合わさって「1868 年 3 月 14 日」という 1 文節の成分を作るため、次数は上がらない。

高校の例 9 では、「公卿、諸侯をひきいて」「公議世論の尊重、開国和親など」が独自の内容である。前者は共通の類似表現「神に誓うという形式で」に加わり、「公卿、諸侯をひきいて神に誓うという形式で」という成分を作るが、「神に誓う」と「公卿、諸侯をひきいて」は並列関係にあるため、次数は上がらない。後者は「公議世論の尊重、開国和親など新政府の方針を」という成分を作るが、「公議世論の尊重、開国和親など」と「新政府の方針を」は並列関係にあり、「公議世論の」は 3 次となるものの、それ以上にはならないため、高校の次数を上げることにはならない。

大学の例 10 には、小中高校ほどの類似表現は見られないが、「五ヶ条の国是の実現を」という成分が 3 次であることから、3 次の文となっている。共通の内容以外に「公卿・諸公・百官をひきいて」という成分があるが、1 次の表現であり、文の係りの次数は高めない。

小中高大の例 7～10 は、1) 同次の類似表現が多いこと、2) 各例独自の内容の部分が文中で最高の次数にならないこと、の二つの主な理由により段階が上がっても係りの次数が同じものと思われる。

3 段階が上がるにつれ係りの次数が下がる場合

例 11～12 は「明治維新」からの文で、五箇条の御誓文の内容について述べている。中学校の例 11 は 5 次，高校の例 12 は 3 次で，段階の上昇につれ係りの次数が下がっている。

例 11 中学校 (A3) 5 次

それは、広く意見を聞いて正しい考えに従って
1
政治を行うこと、これまでのよくないしきたりは改め、
2
外国のすぐれた点を取り入れて国を発展させることなどの
3
内容でした。
4
5

例 12 高校 (B2) 3 次

この年の3月14日、政府は五箇条の御誓文を 発布し、
1 1 1
公議世論の尊重・開国和親など、新政府の基本方針を 示した。
2 1
2
3

中学校の例 11 は、五箇条の御誓文の内容を「広く意見を聞いて正しい考えに従って政治を行うこと」「これまでのよくないしきたりは改め、外国のすぐれた点を取り入れて国を発展させること」のように、動詞表現によって述べる。それに対し、高校の例 12 は、「公議世論の尊重」「開国和親」と専門的な名詞句によって簡潔に述べる。このような表現上の差が係りの次数の差の主な理由であると思われるが、さらにその背景には、中学校ではまだ高

ともに、中臣鎌足が¹ 内臣、唐から¹ 帰朝した² 僧旻・高向玄理が¹
政治顧問としての² 国博士と¹ なり、³ 中大兄皇子を¹ たすけて
政策の² 立案に¹ あたった。
²

例 15 大学 (B12) 3 次

14日には、孝徳天皇の¹ 即位、中大兄皇子の² 立太子が¹ 発表され、
 また、中臣鎌子が² 内臣、阿倍内麻呂が² 左大臣、
蘇我倉山田石川麻呂が³ 右大臣、僧旻・高向玄理が³ 国博士という
新政府の³ 首脳部人事が¹ 決定された。
²

大学の例 15 は、改新後の人事そのものを述べる文であるが、高校の例 14 の特に①は、中大兄皇子の行動を述べる文であり、それに改新後の人事の一部が交じったものと思われる。高校①の「645 年」「中臣鎌足とともに蘇我蝦夷・入鹿父子をほろぼし、」「新しい政府をつくって国政の改革にのりだした。」と②の「中大兄皇子をたすけて政策の立案にあたった。」は、改新後の人事にはかかわらない、独自の内容である。

高校が 2 文で、大学が 1 文なのは、高校①が中大兄皇子の行動を述べる文だからであろう。もし、高校①が②と同じく改新後の人事を述べれば、1 文になった可能性も高いと思われる。言い換えれば、大学での文の数の減少は、この例では、段階の上昇によるものではないと推察される。これは、例 5～6 がより本質的な理由によって文の数が減少していると考えられるのは、対照的である。

例 14～15 は、改新後の人事についてともに、「天皇と皇太子」「左右大

臣，内臣と国博士」の二つに分け，高校ではそれぞれを異なる 2 文によって，大学では 1 文中の異なる述語によって述べる．また，高校では孝徳天皇以外のすべての人事を「人が～となる」という表現で述べるが，大学では「即位/立太子が発表される」「首脳部人事が決定される」という表現で述べる．

高校①は，「新たに即位した孝徳天皇のもとで」が 4 次のため，4 次の文になっている．天皇の人事が「新たに即位した孝徳天皇のもとで」という連用修飾の形で「中大兄皇子」を主語とする文に組み込まれるのは，この文が天皇の人事を「中大兄皇子」の視点から述べ，皇太子の人事との間に軽重をつけているためであろう．天皇の人事を述べる連用修飾が 4 次と高いのは，それが「新即位の孝徳天皇のもとで」のような名詞表現ではなく，動詞表現であることも影響していると思われる．

高校に対し，大学の「孝徳天皇の即位，中大兄皇子の立太子が発表され」は，特定の人物の視点に立たず，皇太子の人事と天皇の人事とを等しく扱う客観的な表現である．高校の「中大兄皇子が皇太子となる」が 1 次であるのに対し，大学の「中大兄皇子の立太子が発表される」は，抽象名詞の主語「立太子」に「中大兄皇子の」という連体修飾に係るため 3 次に高まっている．孝徳天皇については，高校よりも次数が低い．

高校②は，「旧豪族のおもだったものが左右大臣となるとともに」が 4 次であることから，4 次の文になっている．大学では挙げる左右大臣の人物名を高校では伏せ，「旧豪族のおもだったもの」と説明的な表現にするため，連体修飾により次数が高まったと思われる．これは専門的な名詞句を用いる例 12 と似た現象である．さらに，「～なるとともに」という従属節をとることも次数を高めていると考えられるが，その背景には高校での「人が～となる」表現の多用があり，それを避けるため従属節としたものと推測される．

その外，高校②では，文の次数には直結しないが，「政治顧問としての国博士」「唐から帰朝した僧旻・高向玄理」のように，「国博士」という専門用

語や「僧旻・高向玄理」という人物名を簡単に説明する連体修飾が見られ、
 次数を上げる方向に働いている。大学では、それらは別の文中で説明され
 03
 る。

大学の例 15 は、「中臣鎌子が内臣，阿倍内麻呂が左大臣，蘇我倉山田石
 川麻呂が右大臣，僧旻・高向玄理が国博士という新政府の首脳部人事が」が
 3 次であるため、3 次の文となっている。大学の基本にある「中臣鎌子が内
 臣という首脳部人事が発表される」のようなコト主語の 3 次の表現が、高
 校の「中臣鎌足が内臣となる」というようなヒト主語の 1 次の表現に比べ
 次数が高いのは、前述のとおりであるが、高校がその他の理由からより高い
 次数をとるため、大学の次数は相対的に低くなっている。

例 14～15 では、文数の減少が見られるが、これは段階の上昇によるもの
 ではないと思われる。高校の例 14 の次数を高める方向に働く主な理由に
 は、1) 視点に立たない人物の人事を動詞表現の連用修飾にすること、2) 人
 物名を伏せ、連体修飾を伴う説明的表現にすること、3) 専門用語や人物名
 に連体修飾による説明を付加すること、4) 特定の表現の多用を避けるため、
 一部を従属節にすること、の四つがあるようである。段階の上昇とともに大
 学の例 15 の次数が下がるのは、この四つが逆に働くためと考えられる。な
 お、大学には次数を高める方向の力も認められるが、結果的には、高校より
 次数は下がっている。

IV まとめ

小論は、異なる読者に対して類似する内容を述べる文章間に生じる言語的
 な相違を文構造、特に文の係りの次数の面から明らかにすることを目的と
 し、小学校から大学までの日本史教科書の類似内容の文章を資料として行っ
 た調査の報告である。調査では、「全体」と「トピック別」の両面から係り
 の次数の段階的な変化を調べた。ついで、類似内容の文について係りの次数
 の段階的な変化を具体的に考察した。

「全体」「トピック別」のいずれにおいても係りの次数は、大学がもっとも高かった。小中高校については、トピックによって違いがあったが、全体では高校が大学につぐ次数であった。これは筆者の直観に合う結果であったが、小学校から大学までが平均で 3.3 次から 3.7 次の間にあり、全体として段階による差は小さかった。

類似内容の具体例については、①段階が上がるにつれ係りの次数が上がる場合、②どの段階も係りの次数が同じ場合、③段階が上がるにつれ係りの次数が下がる場合、の 3 種があり、それぞれについて考察した。

①の段階の上昇とともに次数の上がる場合の理由としては、次の三つが考えられた。1) 共通の名詞に新たに連体修飾が付加されること。2) 新たに加わった名詞に対し、共通の名詞による連体修飾に係ること。3) その例独自の内容の部分が最高次をとること。

①で特に 2 文が 1 文になる場合では、次の四つの理由が考えられた。1) 述語による表現を従属節に変えて 1 文にすること。2) 新たに加わった名詞に対し、共通の名詞による連体修飾に係ること。3) 実質的な内容が連体修飾の形で抽象名詞の主語に係ること。4) その例独自の内容の部分が最高次をとること。

②のどの段階も係りの次数が同じ場合の理由としては、次の二つが考えられた。1) 同次の類似表現が多いこと。2) その例独自の内容の部分が最高の次数にならないこと。

③の段階が上がるにつれ係りの次数が下がる場合の理由としては、動詞表現が専門的な名詞表現に変わることが考えられた。

③で特に 2 文が 1 文になる場合では、次の四つが上の段階でなくなるのが理由と考えられた。1) 視点に立たない人物の人事を動詞表現の連用修飾にすること。2) 人物名を伏せ、連体修飾を伴う説明的表現にすること。3) 専門用語や人物名に連体修飾による説明を付加すること。4) 特定の表現の多用を避けるため、一部を従属節にすること。

なお、上の段階で 2 文が 1 文になる場合、段階の上昇に伴う本質的な理

由によるものと、それでないものがあるように思われた。

段階が上がるにつれ係りの次数が上がるという全体傾向は、類似内容の具体例にあたると、各文のレベルではかなり複雑であることが明らかになった。段階の上昇とともに次数が上がる場合でも、上げる方向に働く力だけでなく、下げる方向に働く力も働き、その二つがせめぎあった結果として、実際の文の係りの次数になっているのではなからうか。小論の意義は、そのような現実の文章における係りの次数の決まり方の複雑さの一端を考察した点にあるといえよう。

小論は、資料の文章が少ないため、具体例から考察されたことも限られており、類似内容の文章において係りの次数が決まっていく複雑なメカニズムの一断面を記述したものに過ぎない。また、文を単位に類似内容の例を選定したため、「こうして秀吉の家臣のなかでは五大老の筆頭として重んぜられ、朝鮮に出兵することなく、力をたくわえた。」(高校 A5)と「徳川家康は五大老筆頭の地位にあって、武断派と手を組みつつ政局の主導権を握っていった。」(大学 C2)のように、内容的には異なる文中にある類似表現(下線部)の係りの次数の考察が行えなかった。

日本語教育のための読解教材の作成に関しては、係りの次数の高い文を低く改める場合、当該の文だけでなく、それを含む文章全体の主語や視点、客観的表現か否かという点などにも配慮する必要がある。また、専門用語や人物名を避けることが係りの次数を高める結果とならぬように留意することも大切であろう。

今後は語彙や表現などについても調査を行い、類似内容の文章の段階間の比較をより総合的に行うための基礎資料を作成したい。

〔注〕

- (1) 小宮 (1993a).
- (2) 小宮 (1993b).
- (3) 小宮 (1995).

- (4) 小宮 (1996).
- (5) 句点でおわる文字の連続を文とする。教科書という性格から、感嘆符や疑問符でおわる文は、資料とした文の中にはなかった。
- (6) 堀川 (1957) p. 27.
- (7) 小宮 (1993a) pp. 61-63.
- (8) 小宮 (1993b) pp. 142-143.
- (9) 探索的データ解析においてデータを要約する際に用いられる五つの値のこと。それらは「中央値」「最小値」「最大値」と、最小値と中央値の中央値である「第1四分位」、中央値と最大値の中央値である「第3四分位」である。探索的データ解析については、渡辺他 (1985) を参照。
- (10) 小数点以下第2位までとると、小学校は2.97次、中学校は3.00次となり、中学校の方が僅かに文の次数が高い。
- (11) 「強力な中央集権国家」の部分は、例5②の「天皇を中心とする国家のしくみをととのえなければならない」に相当する部分には含まれないが、例6には存在するため、() で囲んだ。
- (12) 「天皇を中心とする国家のしくみをととのえなければならない」と、「天皇を中心とする(強力な中央集権的な)国家をつくろうとする」をそれぞれの例文から切り離し、それ自体として係りの次数を判定すると、3次になる。
- (13) 「国博士」「僧旻・高向玄理」についてはB15の文において次のように説明されている。「また、国博士に任命された二人が、ともに隋・唐において長期の研究をつんだ留学生であったことは、彼らの地位が国政の最高顧問ともいふべきものであったことを示すとともに、改革派の目指す新しい国家体制が、唐帝国を模範としたものであったことをも示している。」

{参考文献}

- 飯豊毅一 (1956) 「文の長さや構造 (一)」『解釈』第2巻第6号, pp. 26-31.
- 樺島忠夫・寿岳章子 (1965) 『文体の科学』綜芸社.
- 国立国語研究所 (1955) 『談話語の実態』.
- 国立国語研究所 (1981) 「説明文の文法的特徴」『専門語の諸問題』 pp. 145-158.
- 小宮千鶴子 (1993a) 「文の長さや現れた読者意識——日本史教科書の類似内容の対比から——」『中央学院大学教養論叢』第5巻第2号, pp. 55-82.
- (1993b) 「読者層を異にする文章間に見られる文構造の相違——述語数による日本史教科書の段階比較——」『中央学院大学教養論叢』第6巻第2号, pp. 137-165.

- (1995) 「読者層を異にする文章間に見られる文構造の相違(2)——主語と述語の間の距離による日本史教科書の段階比較——」『中央学院大学人間・自然論叢』第2号, pp. 105-127.
- (1996) 「読者層を異にする文章間に見られる文構造の相違(3)——主語の有無による日本史教科書の段階比較——」『中央学院大学人間・自然論叢』第4号, pp. 3-22.
- 堀川直義 (1953) 「読みやすさの一実験」『言語生活』10, 筑摩書房, pp. 18-24.
- 堀川直義 (1957) 『文章のわかりやすさの研究』朝日新聞社調査報告 65.
- 渡辺洋他 (1985) 『探索的データ解析入門』朝倉書店.