

中学生の作文に見られる文法的誤りの分析 ——文法学習のあり方を模索する試みとして——

山下 直

0. はじめに

文法学習のあり方を考える上で、学習者が書いた作文に見られる文法的な誤りを分析することは重要なことである。ただ、文法的な誤りを分析することの難しさは、学習者がどのような誤りをしているのかを指摘することはできても、その分析の結果を学習指導にどのように反映すべきかがなかなか見えてこない点にある。神崎・今西(2000)は、中学生の作文に見られる文法的な誤りを誤用分析の方法を用いて分析している¹⁾が、特定の観点から個々の作文を個別に分析するもので、これからの文法学習のあり方がどうあるべきかについては詳しく論じられていない。

分析のための新たな観点を得ることは難しいことではあるが、首藤(2003)はそのための有効な示唆を与えてくれる²⁾。

子どもの誤字は、いわばその子が創造した文字なのである。創造というのが言いすぎならば、苦勞して工夫して書いた文字と言い換えてもよい。そういう工夫の力を子どもはもっているのである。誤り事例は、そのような創造的な能力を子どもがもっていることを証明する事例なのである。(首藤(2003)p. 175)

これは、誤りをよくないものとしてとらえずに、誤りの中にこそ子どもの発達の跡を見ようとする点に特徴がある。

文法学習においても、文法的におかしな表現の、誤っている側面ばかり見てはいないだろうか。誤りは正しく改める必要があるが、規範を重視するあまりに、学習者の誤りがどのようにして生じたのかを考えることなく、単に誤りをダメなものとして処理していないだろうか。しかしながら、実際の言語生活を振り返ると、成人した大人でも文法的におかしな文を書くことはある。にもかかわらず、学習者の文法的な誤りを分析する時には、我々の言語生活に文法的な誤りがあふれていることを忘れてしまう。

このようなことから、本稿では、学習者の誤りをよくないものとしてとらえてしまう発想こそが、学習者の言語生活と文法学習を乖離させる要因の一つになっているのではないかと考える。学習者の文法的な誤りを、書かれた結果としてだけ分析するのではなく、その誤りがどのようにして生じたのかを学習者の立場からとらえることで、学習者が抱えている問題に迫ることをねらいとする。具体的には、「は」「が」の一見安易とも思われる用い方を取り上げていくことにする。

1. 資料について

資料とした作文は、都内の私立中高一貫女子校の中学一年生120名（3クラス）を対象に、2003年の一学期と二学期に二回実施された課題について書かれたもの（のべ240名分）である。課題は一学期、二学期とも、自分が読んだ図書の紹介文を書くというもので、A4版の半分の大きさの縦罫の紙に書かせている。字数制限など字数に関する制約は特になく（実際にはほぼ150字～300字くらいの間におさまっている）。学習者には事前に準備させ、授業時間中に書いて提出させる。この実践は、この学校特有の「読書」という授業時間に行われたものであり、あくまでも多くの作品を読むことに主眼がある。そのため、紹介文の書き方などについての細かい指導はなされていない。学習者は紹介文の内容や構成は自分で考えることになる。ただし、教師に提出するものなので、学習者は「正しく整った表現」を意識して書いている。「は」と「が」にかかわる不自然な例⁹⁾はのべ36名に見られ、「は」については30例、「が」については13例、の計43例であった。

2. 対応する結びをもたない「は」

2-1 文を書き出すきっかけとして用いられる「は」

- (1) この本は、魔女のキキと相棒のジジの宅急便屋さんが二年目を迎えて、いろんな人に立派だと言われていました。

(1)には、「この本は」に対応する結びがない。このように「○○は」が結びと正しく対応していない例は、「は」の不自然な用法30例中20例を占めている。つまり、学習者が「○○は」を不自然に用いる時は、「○○は」に対する正しい結びのない文を書いてしまうことが多いということになる。この点に着眼すると、結びの部分に対して意識をしっかりと持たせようとしたり、助詞「は」の文法的な働きを説明することで、なぜ正しく結びと対応させるのを忘れてしまうのかを学習者に理解させることに学習のねらいがおかれることになる。

しかしながら、本稿筆者のような成人した大人でも「○○は」と結びが正しく対応しない文を書いてしまうことがある。少なくとも本稿筆者は、学習者に比べれば結びへの意識も強いし、「は」の働きに対する理解も深い。にもかかわらず、(1)のような文を書いてしまうということは、結びへの意識を持つことや助詞「は」の文法的な働きに対する理解が、(1)のような文を書かなくなるための主要な要因とは言えないということであろう。ゆえに、助詞「は」の文法的な働きを説明したりすることは、学習者の抱える問題点を解消するための有効な指導とはなりにくいと言いうことができる。したがって、学習者の抱える問題点が何で、その問題点に対してどのような指導が有効かを考えるためには、(1)をもっと別の観点から見てみる必要があるのである。

そのような立場から(1)を見直してみると、「この本は」以降の部分は係り受けの整った文になっていることに気づく。

- (1) 魔女のキキと相棒のジジの宅急便屋さんが二年目を迎えて、いろいろな人に立派だと言われていました。

「○○は」と結びが正しく対応していない20例のうち実に15例が、(1)のように「○○は」以降の部分だけを見れば、係り受けの正しく整った文になっている。そのうちのいくつかを挙げると以下ようになる。

- (2) この本のあらすじは、三つ子の姉妹の亜衣、真衣、美衣、それから自分で名探偵と言い切る夢水と亜衣の彼氏の麗一が「ミステリーの館」に遊びに行き、あるマジシャンとの勝負に勝ち、一つの鍵を手に入れます。
- (3) この話は、主人公たちが通う聖創学院高等部で、シャワーを浴びていた一人の少女が消えた。
- (4) このお話の内容は、千秋という小さな女の子と千秋の母であるつかさが、交通事故で夫を亡くし、「ポプラ荘」という、おばあさんが大家をしているアパートに住むことになった。

これを見ると、「○○は」に正しく対応する結びがない文を書く学習者が、係り受けの整った文を書く能力を十分に備えていることは明白である。さて、「○○は」で示されているものを見ていくと、「この本」「この本のあらすじ」「この話」「このお話の内容」など、いずれもこれから学習者が何について述べるのか、その枠組みを示すような語句であるという点で共通している。

さらに、(1)~(4)の「○○は」は、いずれも文頭に位置している点でも共通している。学習者は、これから自分が何について述べるのかを「○○は」でまず示しているのである。このことから、「この本は」という書き出しは、〈これからこの本について述べます〉ということわり書きのようなものなのではないかと考えることができる。

さて、この実践では、本を読むこと自体に重点が置かれ、紹介文の書き方についての細かい指導はなされていない。したがって、学習者の中には、書き出しをどのようにすべきか、難しく感じた者もいたはずである。

その点を考え合わせると、対応する結びのない「○○は」は、書くことのだいたいの内容は決まっているものの、具体的にどのように書き出せばよいかわからない学習者が、これから述べる内容をことわり書きのように示すことで、書き出しのきっかけをつかもうとしたものととらえるのが自然であろう。書き上がった文だけを見ると、「○○は……」と安易に書き出されているように見えるが、実際には書き出しの難しさに対処しようとした結果ととらえるべきなのである。

したがって、教師は(1)~(4)のような「○○は」を、誤りであるとかおかしな日本語であるとい

ったとらえ方をするのではなく⁶⁾、「〇〇は」というきっかけに頼らなくても文章を書き出せるような学習者を育てることを目指すべきということになる⁷⁾。そしてそのためには、先に述べたように、ただ結びへの意識を強調したり、助詞「は」の機能などを説明したりすることとは別の指導が必要になる。

このようなとらえ方を支持するものとして日常会話などの話し言葉で「は」が有効に機能していることを挙げることができる。「〇〇は」はこれから何について話すのかを聞き手に明示し、話を聞きやすくする点で合理的な用法であると言える。この場合、結びと正しく対応しているかどうかは、さほど重要な問題ではない。我々は、日常会話のレベルではそういうことを自然に行っている。このような「は」は、日本語を母語とする者ならば、合理的かつ便利な表現として誰もが自然に用いているのである。

このように考えれば、(1)~(4)に見られる「〇〇は」は、学習者の作文に日常会話などの話し言葉の感覚が顔を出したものととらえることができる⁸⁾。これは、学習者が正しく整った文を書く場そのものに慣れていないことを示している。不慣れな場に遭遇し、自分の力で切り抜けなければならぬ時に、それが十分な対処ではないとわかっていたとしても、日頃慣れている感覚に頼らざるを得ないのは無理からぬことであろう。

(1)~(4)の「〇〇は」は、文をうまく書き出せない学習者が何とかそれに対処しようとした結果と考えることができる。だから、教師はこのような「は」を日本語としておかしな表現として否定的に扱うのではなく、話し言葉においては合理的な用法であることをまず認めることが必要だろう。その上で、話し言葉では合理的に機能する表現が、整った文を書こうとする場合には必ずしも合理的に機能するわけではないということを、学習者にしっかりと伝えることが重要となる。

2-2 意識の中に潜在する「は」

(5) この本は、あすかのことをいじめるお母さんがあすかの誕生日に、「あすかなんて生まなきゃよかった」と言う言葉を聞いて、あすかの声が出なくなってしまう。

(5)の「この本は」も、(1)~(4)と同様にきっかけの「は」と考えてよい。だが、(5)は「この本は」以降の部分の係り受けに問題がある。

(5) あすかのことをいじめるお母さんがあすかの誕生日に、「あすかなんて生まなきゃよかった」と言う言葉を聞いて、あすかの声が出なくなってしまう。

(5)では、「あすかなんて生まなきゃよかった」という言葉を聞いたのが「お母さん」となってしまうので、

(5)′ あすかのことをいじめるお母さんがあすかの誕生日に、「あすかなんて生まなきゃよかった」と言ったのを聞いて、あすかの声が出なくなってしまう。

などと改める必要がある。

ただ、(5)′の「聞いて」の主体が「お母さん」ではなく「あすか」であることは、書き手にとっても読みに手にとっても明白である。(5)′が「あすか」のことについて述べられていることについては、書き手も読み手も了解済みなのである。

(5)′のどこにも「あすかは」とは書かれていないが、書き手と読み手には「あすかは」という、いわば潜在的な主体とでも言うべきものが共有されている。したがって、実際には「お母さんが聞いて」という主述関係を構成する文になっているにもかかわらず、無意識のうちに、

(6) あすかは「あすかなんて生まなきゃよかった」という言葉を聞いて……

という係り受けでとらえていると考えられる。それは潜在的な主体を共有している読み手にとっても同じなので、(5)′が書き手の言いたいことを正しく表す文になっていないにもかかわらず、(5)′として理解することができるのである。

この場合、互いが共有している情報が前提となっている。しかも、互いがどんな情報を共有しているのかについて、いちいち自覚的にならなくても会話をスムーズに進めることができる。つまり、互いがどんな情報を共有しているのか無自覚のまま、その情報を頼りに会話を進めているわけである。これは、話し言葉ではごく普通に見られることであり、(5)′にもこのような話し言葉の感覚に拠っている面を指摘することができる。

このように考えれば、ここで学習者が抱えている問題は、主述の対応のさせ方を誤ったことそのものではなく、文意を相手に伝えるために「あすかは」という潜在的な主体に頼っていることに、書き手自身が自覚的になっていないことであると言える。

言いたいことが伝わりさえすればよい日常会話では、言いたいことが正しい文で表されていなくても、聞き手は共有する情報などに頼って相手の文法的な誤りを補いながら言いたいことをとらえることができる。しかしながら、正しく整った文を書かなければいけない場合には、そのような柔軟な対処は通用しない。

(5)′の問題点は、正しく整った文を書かなければならないにもかかわらず、日常会話での柔軟な対処を読み手に求めることになっている点にある。これは、書き手が正しく整った文を書くという場そのものに慣れていないことをよく示している。書き手は正しく整った文を書こうとしても、そのような場に慣れていないために、どんなことに注意してどんな文体で書けばよいのかという、いわば〈正しく整った文を書く感覚〉が身に付いていないのである。

だから、「お母さんが言葉を聞いた」という主述関係では言いたいことが正しく表せていないことを指摘し、主述の対応に気を配って文を書くように指導するだけでは、(5)′のような文を書く学

習者が抱える問題点を解決したことにはならない。

教師は、学習者が正しく整った文を書く場に慣れていないことをまず認識する必要がある。現象として具体的に現れた文法的な誤りを、形式的に改めることだけを目指すのではなく、文法的な誤りを犯す学習者の背景に何があるのかをとらえることが重要なのである。

3. 他の格助詞に置き換えた方がよい「が」

「は」について、きっかけの「は」、潜在する「は」を見てきたが、いずれも話し言葉では当たり前に行われている用法であった。つまり、これらの用法は日本語を母語とする者の自然な感覚に基づいて行われるものであり、ゆえにおかしな日本語であると簡単に決めつけてはいけないということを述べた。教師はまずそのことを認めた上で指導に臨むべきである。この節では、「が」の用い方からも、ほぼ同様のことが言えることを見ていく。

3-1 係り受けをとらえにくくする「が」

(7) 始まりではだらしなく姉に甘えていた美加が、最後には姉の声が聞こえなくても頼もしく生きることを決めた姿が読み取れます。

(7)では、「美加が」の述部は「生きることを決めた」なのであるが、直後に「(生きることを決めた)姿が」と続いてしまっているために、主述の係り受けがとらえにくくなっている。その点に、(7)に対して違和感を抱く原因があると思われる。

もとの文を生かして改めるならば、

(7') 始まりではだらしなく姉に甘えていた美加が、最後には姉の声が聞こえなくても頼もしく生きることを決めた姿を読み取れます。

のようになるだろう¹⁰⁾。「姿が」の「が」を「を」と改めた方が、全体の係り受けがとらえやすくなる。このように他の格助詞に置き換えた方がよい箇所に「が」を用いている例は、「が」の不自然な用法13例のうち8例に見られる。学習者が、他の格助詞ではなく「が」を選択するのはなぜなのだろうか。

(7)の場合について考えてみると、(7)を改めるとすれば確かに(7')のようになるであろうが、それは書き上がった文を後から見た結果に過ぎない。(7)の書き手は、もともとは

(8) 始まりでは……美加が……生きることを決めた。

という文を書こうとしていたのに、途中からいつの間にか

(8)′ ……生きることを決めた姿が読み取れます。

のようになってしまったと考える方が自然ではなからうか。

さて、(8)(8)′に示したように、前の部分に対する述部が、いつの間にか次に続く部分の連体修飾成分に変わってしまう類のことは、これもまた日常会話などの話し言葉ではよくあることである。日常会話などの話し言葉では、結びの部分まできちんと想定して話し始めることはまずないし、文字として残せるわけでもない。言い始めた時には(8)のように言うつもりのもものが、途中で(8)′のように変わってしまっても、聞き手の方もそれほど違和感を抱かない。

日常会話などの話し言葉では、文法上におかしな点があったとしても、相手の言いたいことがわかればそれでよいのであって、話し手の文法的な誤りに厳密になる必要がないからである。第一、そんなに厳密になっていたらスムーズな会話など行えなくなってしまう。

つまり、(7)のような「が」の用い方も、日常会話の中などで頻繁に出てくるものの一つであり、おかしな日本語であると簡単に決めつけることはできないのである。

このように考えると、(7)にも、正しく整った文を書く場に慣れていない学習者の姿が浮かび上がってくる。学習者は、もともとは(8)のような整った文を書くつもりだったのである。だが、整った文を書く場に慣れていないために、話し言葉の感覚が顔を出し、いつの間にか(7)のような文を書いてしまう。

したがって、教師は、まずはそのこと自体を学習者に自覚させることが大切であろう。そのためにも、学習者の書いた文をおかしな日本語と簡単に決めつけずに、話し言葉などではよく見られるものであり、日本語を母語とする者の自然な感覚に基づくものであることをきちんと認める必要がある。

その上で、話し言葉においては問題なく行われていても、そのことが正しく整った文を書く場合においても便利に機能するわけではないことを、学習者にしっかり認識させることが大切なのである。

3-2 不完全な〈文〉の主部を示す「が」

(9) 特に印象に残った部分は、ロンとハリーがけんかをしてしまうところで、ロンが「僕だけには本当のこと、話せよ。」と言ったところが、たとえロンの勘違いでも親友に秘密にされて悲しい気持ちがよく表れていたと思います。

(9)は、下線部の「が」を「に」と改め、「……と言ったところに、……悲しい気持ちがよく表れていたと思います。」とした方が文全体の据わりがよくなる。ただ、ここで考えておくべきこと

は、(9)の「……と言ったところが」まで書いた時点で、「……悲しい気持ちがよく表れていたと思います」という結びが、どの程度具体的に想定されていたかということである。下線部の「が」を「に」と改めるべきと考えるのは、あくまでも書き上がった文を後から見て、その結果だけをとらえているにすぎない。

(9)では、書き手は「……と言ったところ」と書いた時点で、結びの部分は具体的に想定せずに、とりあえず下線部に「が」を選択したと考える方が自然である。ならば、なぜ書き手は「に」ではなく「が」を選択したのか。そのことに対して明確な答えを出すことは難しいが、次のように考えることができる。

それは、書き手が「……と言ったところが、面白かった／印象に残った」といったようなおおまかな主述関係を想定したために、「が」を選択したのではないかということである。書き手は、「○○が……した」といったような単純な文型の〈文〉を、不完全なままではあるがまず頭の中で想定する。そして、「……と言ったところが」は、その不完全な〈文〉の主部にあたるのである。

頭の中で想定された不完全な〈文〉は、だいたいこんなことを言いたい、といったおおまかな方向が決まっていればそれでよいので、述部を確定しておく必要はない（もちろん、確定しておいてもよい。この点については次節で触れる）。しかし、主部を確定しなければ〈文〉を想定することができない。だから、正しく整った文を書くことに慣れていない学習者でも、たとえそれが不完全であっても、何らかの〈文〉を想定しているということは、その主部については確定できているということでもある。

つまり、一見安易に選択されているように見える「が」は、学習者が、「○○が……した。」という最も単純な文型に頼りながら、頭の中に想定した不完全な〈文〉の主部を示すために選択されたものと言うことができる。それは、正しく整った文を書くことに慣れていない学習者が、どう書いてよいかわからない状況に対処しようとしたものであると考えられるのである。

3-3 不完全な〈文〉の主部を示す学習者の意識

前節でとらえた学習者の意識について、他の例もふまえてさらに考えてみたい。

- (10) 私は、ハチ公は、主人の死が理解できず、ずっと主人のことを待ち続けたところが、とても感動したし、一番好きな場面でもあります。

下線部の「は」「が」は、

- (10)' 私は、ハチ公が主人の死を理解できず、ずっと主人のことを待ち続けたところが、とても感動したし、一番好きな場面でもあります。

のように「が」「を」と改めた方が全体の据わりがよくなる。これは(7)の「が」の用い方に通ずるものである。だが、ここで注目したいのは(10)の後半部分の

(11) ずっと主人のことを待ち続けたところが、とても感動したし、一番好きな場面でもありません。

の方である。これは、直後に続く「とても感動したし」との係り受けを考えれば、

(11) ずっと主人のことを待ち続けたところに、とても感動したし……

と「が」を「に」に改めた方がよいようにも思われる。だが、(11)の「ずっと待ち続けたところが」は、結びの部分「一番好きな場面でもありません」と主述関係を構成しており、その点から言えば、「が」のままでもよいということにもなる。

つまり、(11)では、書き手は「ずっと待ち続けたところが、一番好きな場面でもありません。」という主述関係への意識が強く⁹⁾、「ずっと待ち続けたところに、とても感動したし」とできなかったのだとも考えられる。これは、述部を大まかにしか想定していない(9)の場合とは逆に、主述関係が始めから固定されていることで、結びではなく他の連用成分との係り受けに齟齬をきたしている例である。

(9)と(11)では、一方は述部がきちんと想定されておらず、他方は述部がきちんと想定されているという点で、まったく逆のものであるかのように見えるかもしれない。しかし、述部が決まっているかどうかは、この場合さほど大きな問題ではないように思われる。むしろ、おおまかであろうと明確であろうと、書き手が常に述部のみを意識して「が」を用いていることが重要である。そして、このことが、正しく整った文を書くことを阻害している要因の一つになっていると思われるのである。

(9)の場合は、「面白かった／印象に残った」などの、おおまかな述部が想定され「が」が選択された。しかしながら、実際には結びが「が」に対応するものとならなかったために、正しく整った文にならなかった。(11)の場合は、「待ち続けたところが一番好きな場面です」という主述関係が始めから固定されていたがゆえに、「とても感動したし」という部分との係り受けに問題が生じ、正しく整った文にならなかった。

始めに意識した主述関係が文を書いている途中で意識されなくなってしまう場合と、それとは逆に始めに想定した主述関係に意識がいくあまり、他の連用成分との係り受けに対する意識が希薄になってしまう場合があるものの、いずれの場合にも、書き始めの段階では、どのような成分をどのように構成するべきかという、文全体の構成に対する意識が希薄であることには変わりない¹⁰⁾。

そして、不完全なままであるにもかかわらず、その主部をとりあえず書いてしまう背景には、

やはり話し言葉の感覚がある。そもそも話し言葉では、不完全な〈文〉のまま「〇〇が」と話し始めるのは当たり前のものであり、聞き手は自分の予測や共有している前提を手がかりに、足りないところを補ったり誤りを修正したりしながら、話し手の意図を汲むのである。

(9)や(11)に見られる「が」は、このような話し言葉における「が」の用法と同じであると言える。だが、正しく整った文を書くことが求められる場では、読み手は話し言葉の場合の聞き手のように柔軟には対処してくれない。教師は、このことを学習者にしっかりと認識させることが必要である。

したがって、格助詞「が」の文法的な働きや他の格助詞との違いを説明することは、学習者が抱えている問題を解消するには効果的ではないことになる。それよりも、「が」を選択してしまう背景について学習者自身に自覚させ、意識させることが重要なのである。

4. 学習者の感覚との乖離の問題

学習者の一見安易に見える「は」や「が」の用い方には、そのように用いてしまう要因があり、日本語として誤った表現であると簡単に決めつけてはいけないということを述べてきた。それらは、正しく整った文を書く場に慣れていない学習者が、自分のできる範囲で何とか対処しようとした結果にはかならないのである。「〇〇は」が安易な用法に見えたり、安易に「が」を選択しているように見えたりしてしまうのは、教師が〈正しい日本語〉を絶対視し、学習者の表現がそれとどのように違うのかということばかりを考えてしまうからである。

だが、その前に〈正しい日本語〉とは何かを検証することこそ重要なことなのである。今まで見てきたように、日常会話などの話し言葉では、規範からはずれたく正しくない日本語が用いられているにもかかわらず、互いのやりとりで大きな支障は生じないし、そこで話されている日本語を誤った日本語であるとする者もいないはずである。

しかし、同じ表現が学習者の作文の中に出てくると、それはたちまち誤った日本語として排除の対象とされることになる。だが、これはそこに書かれた表現自体に問題があるのではない。その表現が用いられた場がどのような場であるのかということと密接にかかわっているのである。日常会話と教師に提出する課題では、そこに求められる表現のあり方が変わってくる。日常会話では問題のない表現が、学習者の作文に現れたとたんに排除の対象とされてしまうのは、その日本語が誤っているかどうかの問題なのではなく、その場にふさわしい表現が選択されているかどうかという問題なのである。学習者は〈正しい日本語〉を身につけていないのではない。場に応じた適切な表現を選択する能力が、まだ十分に身に付いていないのである。

日常会話では通常、文の結びの部分まで想定して話すなどということはない。しかしながら、整った文を書こうとする場合には、結びの部分まできちんと想定することが必要である。ゆえに、整った文を書くことは、日常会話で話をするのとは違う感覚が必要であり、大きな負担を背負う面倒な作業なのである。

学習者が「は」や「が」を安易に用いているように見えても、頭からそのことを否定してしまうことは、学習者の自然な感覚に反することであると言える。しかも、真面目な学習者ほど、教師に否定されることで、自分自身の言葉の用い方に自信をなくしてしまうことになる。そのような事態を避けるためには、安易に用いられているように見える「は」「が」が、学習者の自然な感覚によるものであり、日本語を母語とする者として何ら不思議な行為ではないことを、教師と学習者の双方が認識する必要がある。そうした認識を踏まえた上で、教師は学習者の抱える問題点が正しく整った文を書く場に慣れていないことを認識しなければならない。

そのためにも、教師は、一見安易に見える学習者の「は」「が」の用い方をおかしな日本語であるとか、誤った日本語であると簡単に結論づけるのではなく、なぜそのような表現をしてしまうのかを考えることで、言語の運用にはさまざまな場があること、場に合わせた運用感覚を養うことが必要であることを、学習者に実感させることが必要なのである。

このような実感を持つことができれば、学習者自らが自分自身の言語を振り返るようになるであろうし、そのことによって言語に対する認識が自然と深まっていくことが期待される。日本語を母語とする学習者は、既に日本語の文法を身に付けている。それを効果的に運用できるようになるためには、知識を得ることだけではなく、既に持っている感覚を自ら磨こうとする意識を持たなければならない⁽¹⁰⁾。〈正しい日本語〉を想定し、それとどこが違うかを考えるばかりでは、文法学習は実際の感覚と乖離していくばかりである。

5. おわりに

本稿では、中学生の作文に見られる一見安易な「は」「が」の用い方を分析してきたが、言うまでもなく、これらが全ての中学生に一様に見られるわけではない。中学生の中にも、「は」「が」を上手に用いる者もいる。正しく整った表現をする場に慣れていない学習者の作文には、安易な「は」「が」が現れにくいということであろう。

ただ、これを個人の感覚の問題であるとして放っておいては、そのことに自覚的にならない学習者は、いつまでたっても正しく整った文を書く力を身に付けることができなくなってしまう。だから、教師は、学習者の作文の中に誤りを見つけるのではなく、その学習者が正しく整った表現を求められる場に、どの程度慣れていないのかを見てやるようにしなければならない。

また、本稿では、日常会話の感覚が見られることから、学習者が正しく整った表現をする場に慣れていないことを指摘した。だが、厳密に言えば、本稿で扱ったのは図書書の紹介文を書く場である。どのような目的の文章を書くかによって、そこに求められる感覚にもさまざまな違いがあることは言うまでもない。もちろん、言語の表現の場を、日常的な会話の場と正しく整った表現を求められる場といった、短絡的な二項対立としてとらえているわけでもない。話し言葉と書き言葉の間に明確な境界を設けることは難しく、両者は連続的である。本稿では、話し言葉の感覚が書き言葉に現れることを、あまりよくないことのようにして扱ってきたが、それは対象とした

学習者の作文には話し言葉の感覚に基づく表現が適さないということにすぎない。言語の表現の場は多様である。例えば、相手に話しかけるような表現が求められるような場合には、話し言葉の感覚をうまく取り入れることが効果的な表現に結びつくこともあるだろう⁽¹⁾。

つまり、正しく整った文を書くことが求められる場では、正しく整った文を書かなければならないが、正しく整った文さえ書ければそれでよいということではない。教師は、その場にあった適切な表現をすることのできる能力を身につけた学習者を育てなければならないのである。

さらに、本稿の分析は文の単位にとどまっている。しかしながら、学習者が正しく整った文を書く場に慣れているのかどうかを検討する場合、分析の対象とする文が作文全体の中でどのような位置づけにあるのかといった視点を持つことや、作文全体の文体に眼を向けることなど、文の単位にとどまらない分析が不可欠になってくる。また、推敲の問題もある。今回の実践では、学習者に十分な推敲の時間が与えられているとは言えない。十分な推敲の時間がある場合、学習者がどの程度自分自身で表現を改めることができるか、といったことについても視野に入れておく必要もある。これらの点については、今後の大きな課題である。課題の克服を目指し、さらに多様な視点からの分析を重ねてゆきたい。

注

- (1) 神崎道太郎・今西利之「中学生の作文に見られる誤用例の分析」大阪教育大学紀要 第V部門 第49巻 第1号 pp.1-14 2000.8
- (2) 首藤久義『生活漢字の学習支援』東洋館出版 2003.4 第10章, 第11章
- (3) 本稿では明らかな誤用でなくても、許容度があまり高くないと思われるものや、据わりが悪いと思われるものも「不自然」な例として扱った。「不自然」として扱うかどうかは本稿筆者の判断に拠った。
- (4) 文法的に誤っていることは確かだが、「おかしな日本語」の意味が、学習者に「そのような日本語はあり得ない」といったような強い意味に受け取られてしまうことを懸念している。日常会話などでよく用いられることを認めずに「おかしな日本語」と決めつけることは、学習者の言語生活の感覚との乖離を招く要因の一つになると考える。
- (5) 「○○は」をきっかけとして用いる場合のことを言っており、「○○は」と書き出すこと自体を否定しているわけではない。
- (6) 鳴島 甫「口語文法教育のあり方」月刊国語教育 第24巻7号 pp.12-15 2004.9でも、文法的な誤りの要因として、話し言葉の影響を挙げている。「実際、私達は文法を身につけているにもかかわらず、一文、一文完全な形での文で考えたりしてはいない。また、話しコトバも文法的には誠に不完全である。書きコトバでの伝達よりも圧倒的に多いこういった言語活動での文法が、書き言葉での文法的な誤りを生み出す主たる原因だと思われる。」
- (7) 例文(7)は、「美加が」を「美加の」と改め「美加の……姿を読み取れます」という構成の文に改めることも考えられる。ただ、いずれにしる、もとの文をそのまま生かして改めること

には限界がある。

- (8) 「一番好きな場面でも」の「も」は、「とても感動したし」を受けているので、厳密には「待ち続けたところが」と単純な主述関係を構成しているわけではない。期待される主述関係は「待ち続けたところが、一番好きな場面です」であり、「とても感動したし」が挿入されたことで、文末が「でもあります」になったと考えるべきか。この点についての細かい分析は今後の課題の一つである。
- (9) 学習者のこのような意識は、きっかけの「は」にも見ることができる。きっかけの「は」の場合も、「○○は……だ」という単純な文型に頼って、不完全な〈文〉を想定することで、「○○は」という主部が確定する。そして、その主部を書き出すことで、どのように書き出してよいかわからない状況に対処しているととらえることができる。
- (10) 林 史典「母語の運用と文法教育」月刊国語教育 第24巻7号 pp.36-39 2004.9でも、文法の学習において、学習者が自分自身の言葉に意識的になることの重要性を指摘している。「文法的単位・規則といえども、現に自分たちが用いている言語に内在するわけだから、それを一般的知識として与えることは正しくない。自分の言語をよく観察するとともに自らの言語運用を内省し、そこからその言語を成り立たせている原理を発見・感得することが重要である。」
- (11) 山下 直「接続助詞「が」の機能分析—文法学習の観点から—」人文科教育研究 第30号 pp.69-79 2003.8 では、相手に話しかけるような文体の文章を書く場合などに、接続助詞「が」が話し言葉の感覚を取り入れて、効果的に機能することを指摘した。