授業「文法を考える」

- 「あいまいな文」と「文の不自然さ」の検討を中心に-

安 部 朋 世

1. 新しい『学習指導要領』における「文法教育」

平成10年12月告示の『中学校学習指導要領』では、

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、 思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重す る態度を育てる。

という目標のもと、「A話すこと・聞くこと」「B書くこと」「C読むこと」の3領域とともに設定された「言語事項」において取り扱う内容として、「文法」の教育が位置付けられている。そして、「指導計画の作成と内容の取扱い」の項では、「言語事項」(1)「音声、語句・語彙、話や文章、文、単語、言語生活に関する事項」について、

[言語事項]の(1)に示す事項は、第2の各学年の内容の「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」及び「C読むこと」の指導を通して身に付けさせるとともに、国語の特質を理解させるために、ある程度まとまった知識を得させる指導にも配慮すること。その場合、日常の言語活動を振り返り言葉のきまりについて気付かせ、言語生活の向上に役立てることを重視するとともに、必要以上に細部にわたったり形式的になったりしないようにすること。

と記されている。

この「新学習指導要領」は、中央教育審議会第一次答申(平成8年7月)における、「[ゆとり]の中で自ら学び自ら考える力などの[生きる力]の育成」を基本とする提言をうけて審議された、教育課程審議会による「平成10年7月答申」に基づいて改訂されたものである。教育課程審議会の答申では、

幼児児童生徒の実態、教育課程実施の状況、社会の変化などを踏まえつつ、完全学校週5日制の下、[ゆとり]の中で「特色ある教育」を展開し、幼児児童生徒に[生

きる力] を育成すること (『中学校学習指導要領 (平成 10 年 12 月) 解説 - 国語編 - 』:1-2)

すなわち、「生きる力」の育成を基本的なねらいとして、「1) 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること。」「2) 自ら学び、自ら考える力を育成すること。」「3) ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること。」「4) 各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること。」の4つの方針に基づき、教育課程の基準を改訂することを提言している。そして、中学国語では、「社会生活に必要な言語能力を確実に育成することを重視」するとして、とくに「国語を適切に表現する能力」と「伝え合う力」の育成・向上を重点事項とした改善に関しての具体的事項が示されている。

以上の改訂の主旨を踏まえ、新しい『学習指導要領』において、「文法」の教育にどのような位置付けが与えられているかをまとめると、次のようにいうことができよう。

「文法」の教育には、「『A話すこと・聞くこと』、『B書くこと』及び『C読むこと』の指導を通して身に付けさせる」とあるように、〈3領域の学習の向上に役立てるための基礎的な事項〉としての位置付けが与えられている。それはさらに、①「国語の特質を理解させるために、ある程度まとまった知識を得させる指導にも配慮する」とあることから、「言語に関する基礎的な知識」を習得させ、また、②「日常の言語活動を振り返り言葉のきまりについて気付かせ、言語生活の向上に役立てることを重視する」とあることから、「言語活動を対象化しそこに法則を発見しそれを言語生活に生かしていく操作する能力」を育成することによって、「国語を適切に表現する能力」や「伝え合う力」といった〈社会生活に必要な言語能力の確実な育成〉を図るものとして、その役割が期待されているものである。」。

2. 現状における文法教育の問題点

現在の学校教育の場において、文法の授業を行う際に要請されている内容を以上のようなものと捉えた上で、目の前の生徒に対して、興味深く意義のある文法教育実践を、具体的にどのように行っていったらよいかが課題となってくる。この視点に立って現状の文法教育を振り返ってみると、最も端的な問題として、文法の授業に対する生徒の意識において「文法は暗記なので嫌い」というものが多いことが挙げられる*2。ここでは、その要因を考えることで、現状における文法教育の問題点を整理してみたい。

まず、1点目として、前節②における「言葉のきまり・法則を探る」ことと、「国語を適切に表現する能力を身に付ける」こととのギャップを指摘することができる。生徒は基本的に母語話者であり、すでに相当のレベルで日本語を自由に話し、理解している。「ある文(表現)がおかしい、意味が通りにくい」というとき、なぜそのような文(表現)がおかしくなるのか、「文法的」には説明できなくても、母語話者ならばおかしいと

いう判断はでき、より適切な表現がどのようなものになるかの識別もできる*3。すなわち「適切な表現力」を身に付けるには、「おかしいか否か」の判断と、「適切な表現への修正の仕方」の習得が重要なのであり、「なぜおかしくなるのか」「いかなる法則が働いているのか」という問いは、「日本語の規則性を考える」という目的に関しては必要な事項であるが、「適切な表現力」の向上に関しては、直接的には問題となりにくい問いであるといえる*4。

また、2点目として、①の「言語に関する基礎的な知識」の習得に関連することであるが、現在の学校教育で行われる「文法教育」が、実際には、しばしばいわゆる「学校文法」「「多を「正しいもの」とみなし、その上で「テキストを忠実にこなしていく」タイプの授業として行われていることを挙げることができる。本来、「学校文法」は日本語の規則性を説明した「文法論」の一つであり、より一般性の高い説明が考えられる可能性を持つものである。それを「正しいもの」として「教える」ことは、ともすると、「規則が正しく現象が間違っている」といった、実際の言語現象を素直に観察する目を歪めてしまう危険を招くことにつながりかねない。また、1点目の問題点とも関連するが、このことは、生徒にとっては、不自由なく操っているはずの日本語の「規則」を、なぜ今さら「覚え」なければならないのか、という疑問を生じさせる原因ともなっていると考えられる「ある」。

この2点目の問題は、②の「日常の言語活動を振り返り言葉のきまりについて気付かせ、言語生活の向上に役立てる」ことにまで、実際の学習指導が至っていないことを示している。それは、日常生活の中から自ら問題を見出し、その解決法を探り、課題解決に向かうという、「新学習指導要領」にいわれる「生きる力」の育成が、文法の教育においては十分に行われていないということである。学校での個々の学びが、生徒の興味・関心を喚起しつつ、連関性を持ちながら生活に反映されていくことが求められるわけだが、現状における文法教育は、その連関を断ち切る側に立ってしまっているということもできよう。

3. 授業の構成

前節で記した問題点を踏まえ、本稿の筆者は現時点において、学校教育における「文 法教育」を次のように捉え(1)、授業構成を試みた(2)。

(1) 文法教育:

- ①〈日本語の規則性に気付き、それについて考える〉ことが「文法の学習」で ある。
- ②そのために、まず、すでに説明の一つとして存在する「学校文法」を、実際 の日本語を観察しながら理解する。さらに、「学校文法」でうまく説明できな い点についてはそれを指摘し、よりよい説明を考えていく。

上記の2点は、前節で挙げた、現状の文法教育における問題点に対応するものとして提示したものである。①は、「言葉のきまり・法則を探る」ことと「適切な表現力を身に付ける」こととのギャップの存在、そして、「文法教育で何を教えるか」について、いわゆる「体系」か「機能/実用」かの間で揺れ、その教育の目的本体が見えにくいものになってしまっているという、現状の文法教育の捉え方における、本稿の筆者の立場を示したものである。また、②は、「テキストを忠実にこなしていく」といった授業に対して、本稿の筆者が、①の見解をもとにして、「学校文法」をどのように捉え、実際の具体的な授業を構成していくのか、その際の基本的姿勢を示したものである。

以下に、授業構成の概要を記す。

(2) 授業の構成:

授業単元「文法を考えるー『あいまいな文』と『文の不自然さ』ー」 筑波大学附属中学校 3年2組 男子20名 女子21名 平成12年11月~12月

- *基本的に筆者(授業者)が作成したプリントを配り、それに基づいて授業を進める。
- 第1時 導入:本単元における「文法学習」の意義と方法について、授業者の 説明をもとにして考える。
- 第2時 あいまいな文1:複数の意味に解釈できる「あいまいな文」を10文提示し、どのような解釈が可能か考える。
- 第3時 あいまいな文2:先に提示した10文で、あいまいさの原因が同じもの を探し、あいまいさが生じる原因を、様々なカテゴリーにわけて 考えることができることを知る。
- 第4時 不自然な文1:日本語として不自然に感じられる「不自然な文」を、 自然な文に直す。
- 第5時 不自然な文2:自然な文への直し方を考えることによって、文の不自 然さに様々なレベルがあることに気付く。
- 第6時 不自然な文3:同上
- 第7時 不自然な文4:『永遠のジャック&ベティ』における文の不自然さを 観察し、単元のまとめを行う。

4. 授業の実際

4.1. 「あいまいな文」に関して

文法の授業に際し、はじめに「あいまいな文」を取り上げた意図は、生徒が「日本語の規則性を考える」上で、文のあいまいさによって生じる複数の解釈を考えることにより、〈日本語を観察することに慣れる〉という点と、「共通するあいまい性」をみつけだ

すことにより、〈日本語の規則性・共通性に目を向ける〉という点にある。

このような意図をもとに、生徒に、次に挙げる「あいまいな文」10文を提示し、近くの友達と相談しながら、複数の解釈・その原因を考えるよう指示した。

《プリント「あいまいな表現」》

◇規則性をみつけるきっかけとなる"あいまいな表現"を観察してみよう。

§1:次の文は二通り以上の解釈ができる「あいまいな文」です。

それぞれ、どのように解釈できるでしょう。

- 1) 昨日かきを食べた。
- 2) 一月に一回テストがあります。
- 3) 父がくるまでまっていろと言った。
- 4) いちょうの葉が散っている。
- 5) 新しい教科書とノートを持ってきました。
- § 2: 上のそれぞれの文の「あいまいさ」はどのような原因によるのでしょうか。 次の五つの文も「あいまいな文」です。上の文と下の文とで「あいまいさ」の 原因が同じものどうしをみつけ、どのような原因によるものか考えましょう。
 - 6) ハルオは制服を着ています。
 - 7) フユコはくもが好きだ。
 - 8) 警部は足を引きずりながら逃走した犯人を追いかけました。
 - 9) にわとりがいる。
 - 10) 紅葉がきれいだなあ。

本稿の筆者が想定していた解釈は、それぞれの文において2通りずつであったが、生徒からは予想以上に多くの解釈が出された。次に、生徒の解釈の一部を示す。

- 1) 昨日かきを食べた。
 - ① 柿
 - ② 牡蠣
 - ③ 昨日か。木を食べた。
 - ④ 昨日かきを食べた。

…「かきを」は人名

- 2) 一月に一回テストがあります。
 - ①いちがつ
 - ② ひとつき
 - ③ 「一回」という名のテスト
 - ④一、月に一回テストがあります。 …「一」を項目と解釈するもの
 - (5) —月に—回テストがあります。 … 「—月に—」は副題/「回」はテスト名
- 3) 父がくるまでまっていろと言った。

- ① 車で
- ② 来るまで
- ③ 繰るまで
- ④ 待っていろ
- ⑤ 舞っていろ
- ⑥ 「父がくるまでまっていろ」と言った。
- ⑦ 父が「くるまでまっていろ」と言った。
- ⑧ 父が来るまで「まっていろ」と言った。
- ⑨ 父がくるまでまって「いろ」と言った。
- ⑩ 父が来る間で
- ⑩ 「父が車」「デマっていろ」と言った。 …二人の会話という想定
- ⑩ 父が車。で、まっていろと言った。
- …父は人間ではなく車である
- (13) 父が車で、まっていろと言った。
- …父は人間ではなく車である
- ⑩ 父が車の状態でまっていろと言った。 …人間から車になることがある
- ⑤ 父が車(のクラクションなど)を使って「まっていろ」と伝えた。
- ⑩ 父が苦。ルマでまっていろと言った。 …ルマは地名
- ⑩「父が来る。 | 「ま、デマっていろ | と言った。
- ⑱「父がくるまでまって」いろと言った。 …「いろと」は人名
- ⑩ 父、ガクルマで待っていろと言った。 …「ガクルマ」は地名
- ② 「父がくるまで | 末弟ロト言った。
- …「ロト」は人名

- 4) いちょうの葉が散っている。
 - …散っている最中・進行中 ① 銀杏の葉がひらひらと散っている。
 - ② 銀杏の葉が地面に散乱している状態である。
 - ③一枚の銀杏の葉が破裂している。
- …「ガラスが割れて散った」と同様

④ 医長の葉が散っている。

…医長が所有している葉

- ⑤ 散って、煎る。
- ⑥ 散って、要る。
- ⑦ 散って、射る。
- ⑧ 銀杏の葉、蛾、散っている。
- 5) 新しい教科書とノートを持ってきました。
 - ① 新しいのは教科書とノート
 - ② 新しいのは教科書のみ
 - ③「新しい教科書」という人物と一緒にノートを持ってきました。
 - ④ 新しい「教科書とノート」というブランドの服を持って着ました。
 - ⑤ 新しい教科書とノートを持って、気増した。
 - ⑥ 新しい教科書と、ノー (No!)、戸を持ってきました。
 - ⑦ 新しい教科、書とノートを持ってきました。

- 6) ハルオは制服を着ています。 ①ハルオは制服を着ている最中です。 ② ハルオはもう制服を着ている状態です。 ③ハルオはいつも制服を着ています。 …習慣 ④ ハルオは以前に制服を着たことがあります。 ⑤ ハ、ルオは制服を着ています。 ...「ルオー は人名 7) フユコはくもが好きだ。 ① 雲 (2) 蜘蛛 ③ 冬、子はくもが好きだ。 ④ フユコは蜘蛛。 蛾好き (がずき)だ。 ⑤ 冬、琥珀、藻が好きだ。 ⑥ フユコは雲画好き(くもがずき)だ。 ⑦ フ、ユコはくもが好きだ。 ⑧ フユコ吐く。藻が好きだ。 …「フユコハクモ」は人名 ⑨ フユコハクモが好きだ。 8) 警部は足を引きずりながら逃走した犯人を追いかけました。 ① 足を引きずっているのは警部 ② 足を引きずっているのは犯人 ③ 警部は犯人の足を引きずりながらもう一人の犯人を追いかけました。 ④ 犯人が殺した人の足を引きずりながら逃走し、それを警部が追いかけた。 ⑤ 警部は足を引きずり、ながら逃走をした犯人を追いかけました。 …「ながら勉強」「ながら食い」と同様 9) にわとりがいる。 ① 鶏がいる。 ②二羽、鳥がいる。 ③ 射る ④ 要る ⑤ 煎る
 - 10) 紅葉がきれいだなあ。

⑥ 丹羽と李がいる。

- ① もみじ
- ② こうよう

⑦鶏ガイル⑧ 庭盗り⑨ 庭撮り

③紅葉がきれいだ。なあ。

…「ガイル」は人名、「ゴジラ松井」と同様

本稿の筆者が予め想定していた解釈は、各文の①②に示したものであるが、どの文に対してもそれ以上の解釈が出され、かなりの時間を費やすことになった。しかし、生徒たちは、他の生徒が思いつきもしないような解釈をできるだけ多く出そうと、「言葉遊び」的な要素を取り込みつつ熱心に取り組み、授業は活発なものとなった。

このように多くの解釈が出された原因は、いくつか考えられる。

生徒の解釈の中には、他の生徒や授業者にとってすぐに理解できない例や、日本語を母語としない日本語学習者の文のように、ぎこちなく、かなり不自然に感じられる例があった。例えば、前者では、3)の⑮®⑰⑳のように、具体的な対応物がなく解釈できない部分を、地名や人名として解釈するものや、同じく⑫㉑⑭のように、通常では考えられないような、「父が車である」という解釈をするもの、後者では、同じく⑱㉑のように、「いろとが言った」「ロトが言った」と、ガ格がある方が自然に感じられるような例である。これらは、何らかの点で「不自然さ」を感じる例だということができる。次に述べる「条件の提示の仕方」にも関わることであるが、文を解釈する上で、どの程度の不自然さまで許容するのか、どのような不自然さは排除するのか、といった点を提示しておかなかったことが、このようなタイプの解釈を多く生み出す原因となったと考えられる。文法について議論を展開していく上で、「どのタイプの文を扱うのか」を明確にしておくことは重要なことである。授業者はこのあと、予定していた助詞・助動詞の学習に進む前に、「文法の授業で扱う文のタイプ」を確認するため、次の小単元として、ここで提出された「文の不自然さ」を直接扱うことにした。詳しくは 4.2. で述べる。

また、課題を考えさせる上での「条件の提示の仕方」も、多くの解釈が出される原因として挙げることができる。生徒に複数の解釈をみつけるよう指示する際、とくに制限は設けず、とにかくいろいろな解釈を考えるように指示したことが、2)「一月に一回テストがあります。」の⑤の解釈のように、もともと漢数字の「一」であったものを、ライン「一」とみなしてしまう解釈や、3)「父がくるまでまっていろと言った。」の⑥⑰のように、もともと一文であったものを二文にわけてしまうもの、7)「フユコはくもが好きだ。」の⑤のように、カタカナとひらがなの書き分けを考慮せずに解釈するもの、といった、様々な解釈が出されることにつながったと思われる。この種の条件については、予め提示しておいた方がよいものもあり、授業実践としては改善の余地がある点である。

次に、このように多くの解釈が出された原因を、生徒が授業時に駆使していると考えられる「言語能力」の面から分析してみたい。

生徒が一つの文で多くの解釈を考え出すということは、生徒自身が、自ら意識することなく、文の構造や文中の要素の機能についての規則に基づいて、可能な解釈を導き出そうとしていることを示している。例えば、7)「フユコはくもが好きだ。」の③から⑨の解釈は、もとの文をいかに区切れば解釈できるか、すなわち、可能な文の区切り方を、知らず知らずのうちに考えていることの現れであるとみることができる。また、3)「父がくるまでまっていろと言った。」の①②⑫⑬⑭⑮は、「で」を、どのような働きとして解釈するかの違いが反映されていると捉えることができる。さらに、9)「にわとりがい

る。」の③④⑤では、語彙レベルの問題として、「同音異義語」を、自ずから考えている といえる。

これらは、生徒自身が、意識はしていなくても、彼らの内にある日本語の規則性(すなわち「文法」)に基づいて日本語を運用していることを示している。「何通りにも解釈可能な文である」という条件を提示されることによって、生徒自身に内在する様々な規則性を運用する能力が活性化され、それを駆使して生徒は様々な解釈を考え出しているのである。このような言語能力の活性化は、ここで生徒が新たに「文法を覚える」ことによってなされたわけではない。生徒自身に内在する日本語の規則性を活性化させるような刺激が与えられることによって、生徒の中から現れ出たものである。これは、1節で問題点として挙げた、〈「学校文法を正しいものとして教える」ことは、かえって生徒自身の素直な観察眼や日本語を不自由なく操っているという素直な感覚を阻害しかねない〉ことを裏付ける事象であり、また〈母語話者において「言葉のきまり・規則を探る」学習が「適切な表現力の向上」に直接的に結びつくわけではない〉ことを支持する事象ともなっていると捉えることができる。本実践の分析によれば、「言葉のきまり・法則を探る」学習は、〈生徒自身に内在する日本語の規則性を活性化させる〉学習なのであり、それは、例えば「適切な接続詞の使い方」といった、個別的な「表現力の向上」に直接結びついているとは考えにくいからである。

最後に、本小単元をもとにした学習活動の発展という視点においてであるが、「文の区切り方」は、「文節」の再確認に、「同形態要素における様々な用法」は、具体的な文法事項の学習としての「助詞の働き」や「文の構造」等の学習の展開に、「同音異義語」は、「語句」の学習にと、それぞれの学習単元の構成へ、その関連性を考慮しつつ、つなげていくことが可能である。

4.2. 「文の不自然さ」に関して

前小単元「あいまいな文」において、どの程度の文の不自然さまで許容するのか、といった点について共通の認識がなかったため、結果的に、かなり不自然に感じられる文を含め、多くの解釈が出されることになった。効果的に文を観察し、日本語の規則性について考える際には、いかなるタイプの文を扱い、どのような自然さ/不自然さを認めるのかについて、確認しておく必要がある。こういった意図のもとに、次のようなプリントを作成・配布し、文の不自然さについて考えさせることへと、授業を展開した。

《プリント「文の不自然さ」》

- § 1:次の文はどれも不自然に感じられる文です。自然な文になるように文をかえて みましょう。
 - 1) 護国寺駅に有楽町線を降りました。
 - 2) ここにお父さんが読んだの本がある。
 - 3) チョコレートがビルを建てた。

- 4) 中学を卒業したら高校を入りたい。
- 5) 雪が多いだ。
- 6) 先生が読書に大きな騒音を書いた。
- 7) 色のない緑の概念たちが猛烈に眠る。

これらの例文は、1)2)4)5)のように、「文法的に非文」である例と、3)6)7)のように、「現実世界に叙述された状況が想定できない」例の二つにわけることができる。ここでのねらいは、本授業においては前者の「文法的に自然な文か不自然な文か」ということを問題とする、ということを確認することにある。

実際の授業においては、生徒は、1)から 5)までは順調に自然な文に直していくが、6)7)になると、「意味不明」「何が言いたいのかわからない」という反応が多数を占めるようになる。一方で、少数の生徒は、7)について、「詩的である」とか、「あることの比喩である」という意見を出し、そのような解釈をめぐって議論が進展するうちに、生徒は、「文法的に非文」である不自然さと、「現実世界に叙述された状況が想定できない」という不自然さの 2 種類の不自然さがあることに気付いていった。

また、生徒からは次のような意見も出された。それは、例えばプリントに挙げた 2) において、文法的にこの例文を正しく直して、「ここにお父さんが読んだ本がある」としたとしても、実際の会話ではそのような言い方はほとんどしない、というものである。

この意見は、はじめは他の生徒の多くに理解されるものではなかったが、これに対して授業者が、「お父さんが探していた本をみつけたときに何というか」という質問をすると、「あった!」「探していた本だよ」等、プリントの例文とは異なる様々な表現が出された。そして、それらともとの例文との違いを比較することから、「文の不自然さ」には、「文脈などから切り離された単独の文としての不自然さ」だけでなく、「会話の中での不自然さ」というレベルがあることに、生徒たち自らが気付くことになった。

このような議論展開は、本稿の筆者が事前に想定していたものではなく、生徒の持つ言語感覚の鋭さ・率直さにあらためて驚かされるわけであるが、この議論をきっかけとして、授業の進行過程において、「不自然さ」にいくつかのレベルがあることに生徒が気付くことができたとともに、授業者としても、今後、「会話における日本語の規則性」を考えることによっての待遇表現(敬語・敬意表現)の学習への発展、聞き手に対する「モダリティ表現」とされる終助詞等の学習への橋渡しとして活かしていくことへの示唆を与えられた。

本単元では、次に、中学校英語教科書の直訳文調で書かれた、清水義範著『永遠のジャック&ベティ』(1991年,講談社文庫)の一部を読み、この文章における不自然さを考えることで、「文の不自然さ」の学習の応用・演習的なまとめとし、最後に、これからの文法学習で問題とするのは、「文法的に自然な文か不自然な文か」ということであることを確認して、単元を終了した。

5. 本実践の成果と今後の課題

本稿の筆者は、現状の文法教育の問題点を指摘し、それを踏まえて「文法教育」を、〈①「日本語の規則性に気付き、それについて考える」ことが「文法」の学習である。〉〈②そのために、まず、すでに説明の一つとして存在する「学校文法」を、実際の日本語を観察しながら理解し、「学校文法」ではうまく説明できない点については、よりよい説明を考えていく〉と捉え、「あいまいな文」、「文の不自然さ」という二つの小単元による授業構成を試みた。

筆者は、本実践を構想するにあたり、現状の文法教育の問題点として、〈生徒は基本的に母語話者であり、すでにその日本語を自由に話し、理解している。なぜそのような文(表現)がおかしくなるか、「文法的」には説明できなくても、母語話者ならばおかしいと判断でき、より適切な表現が何かの識別もできる〉ということが十分に認識されていないこと、及び、そのことが学校における「文法教育の目的」をあいまいなものにし、効果的な授業実践を阻害してしまっている旨を指摘した。

本実践の成果としては、まず、文法の授業中において、生徒自身が(意識はしていなくても)、日本語の規則性に基づいて日本語を運用していることを示す事象が確認され、文法の学習を行う際の生徒に対する上記の認識が妥当であることを裏付ける結果を得られた、ということが挙げられる。この事象は、生徒が新たに「文法を覚える」ことからではなく、生徒自身に内在する日本語の規則性が活性化されることによって、生徒の中から現れ出たものである。このことは、従来、あいまいなままその正当性を得ていたと思われる、「適切な国語の表現を習得すること」を直接的に文法教育の目標として置くことに対する疑問の提出、さらにその見直しへと向かう議論につながるものと考えられる。それは同時に、本稿において筆者の示した文法教育の構想・実践の有効性を支持する一つの根拠として、捉えることができよう。

次に、生徒に「あいまいな文」「文の不自然さ」を、具体的な例文をもとに考えさせることによって、本単元における目標である「文のあいまいさ」「文の不自然さ」について考察することだけではなく、他の文法事項、さらには、待遇表現等、様々な言葉に関する事項の学習へとつながる契機となる意見・事態が、具体的に生徒の側から提出されたことが挙げられる。このことは、本実践の理念・手法が、文法の学習における様々な発展的な学習内容・形態をその可能性として含むものである、ということを示しているともいえよう。

3点目としては、実践の際に生じた様々な問題点が、結果的に、授業内容を進展させていく新たな問題設定・課題設定へと転化していったことである。具体的には、「あいまいな文」について考えている際に生じた「文の不自然さ」の問題が、「文法を考える」際に重要な問題として、取り上げられることになったことが挙げられる。本実践に際しての、文法教育の捉え方として記した、「実際の日本語を観察しながら、問題点を指摘し、よりよい説明を考えていく」という教育内容が、授業進行の過程において実現されたも

のと位置付けることができよう。この「実際の日本語の観察・考察と、そこから生ずる 新たな問題点の設定、そして、その問題の解決のための、日本語の観察・考察」という ルーティンがとり行われていく様は、今日その形態が検討されている、「新学習指導要領」 で提示された「総合的な学習の時間」における重要な構成用件である「課題一解決」的 手法の、具体的な実践方法の開発にもつながるものと考えられる^{*7}。筆者は、この意味 においても、従来のいわゆる「テキストを忠実にこなす」タイプの授業に対し、新しい 実践の一例を提示できたのではないか、と考えている。

さらに、本実践の理念・手法は、「新学習指導要領」で重点を置かれた「言語能力の育成・向上」に関し、文法教育を性急に、直接的に「国語を適切に表現する能力の向上」や「3 領域の指導」に結びつけることによってではなく、日本語の観察・考察を通して「国語に対する認識を深め」ること、すなわち「メタ言語能力を育成すること」によって、遠回りのようでありながら、しかし着実に、それに対して貢献するものと考える *8。本稿において記された実践は、筆者の文法教育に対する素朴な疑問から生じた構想によって、文法学習の導入部分においての、その一学習例を取り扱ったものに過ぎない。本授業に対する生徒の感想に、「遠回りに、自分達で考えることからだんだん学んでいく。まだ途中だからどうなるか疑問だけど、たぶん根っこから理解できて、とてもいいと思うのでがんばりたい。それに、確かに日本語ってあいまいだなあと思うので、文法の学習が、そういう日常生活に結びつけられるとうれしい。」というものがあった。「文法の学習」に対して、生徒がこのような捉え方をしているという事実を力とし、大切にして、さらに彼らにとっての文法の授業の意義を深めていけるよう、この実践を踏まえて、今後、「具体的な文法事項」の授業実践について、そして、学校における文法教育の在り方について考えていきたい *9。

[注]

- *1 この件に関しては、歴史的考察によるアプローチも必要である。例えば、昭和33年の学習指導要領にも、「内容のB」にあたる「ことばに関する指導」について、「指導にあたっては、具体的な言語経験を通して、ことばのきまりの基本的なものに気づき、それらに基いて、正しい理解と表現を得るようにさせる。」と記されている。そして、昭和30年代には、文法の教育は、「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」の学習を通して指導を行うもの、表現・理解に役立つものとしての位置付けが与えられ、多くの実践が試みられていた。鈴木(1965)、田中(1981)を参照されたい。
- *2 このことについては、過去にも繰り返し言及が為されている。藤原 (1951) では、「一般には、文法がきらわれている。生徒にきらわれ、先生にきらわれている。従来の文法教科書を型にとつて臨むと、旧来の文法教育は、たいてい、形式的な訓練になり、教える方でも義務的にやる人があれば、学ぶ方も、これを暗記の学科のように思つた。近来、生活経験の重視とともに、口語法教育は、一つの正しい軌道に乗りつつあるかに見られるが、そのさい、文語法の教育はまだ宙に浮いている。そして、口語法の教育も、真に生活語を反省自覚せしめる指導となつてはいないことが少くなく、理解せしめ考究せしめる文法教育が、導く者と導かれる者との間に、興味のしごととはなつていないことが多い。」(p.22) と述べられている。また、松山 (1981) においても、「文法の学習というとき、生徒は、『暗記するもの』という印象をもっている傾向がある。どうしてそのようになるのかも考えず、ただ丸暗記を

するものという見方や考え方で、文法学習にのぞむとしたら、たしかに『文法学習ほどつまらないものはない。』ということになるであろう。」 (p.355) と記されている。本稿の筆者が稿中の実践を試みる際、第1時の冒頭で、生徒に「文法が好きか嫌いか」という質問をしたところ、8 割以上が「嫌いである」と答えた。そして、その理由の多くは「暗記が中心になるから」というイメージによるものであった

- *3 岡田 (1998) では、「メタ言語能力 (筆者注:言語を客体化し、言語に省察を加える能力) は早い段階 で出現する」(p.159) として、2 歳児があるタイプのメタ言語能力を発揮する例を挙げているが、これ は、「母語話者における文法教育」を考察する際に、示唆に富む指摘であるといえよう。
- *4 田中(1981)は、「ひところ、中学校の文法指導の現場で、『役に立つ文法』とか『表現のための文法』とかいうことが、しきりに採りあげられたことがあった。しかし、これといった、はっきりした成果を見せることもなく、いつのまにか下火になっていった。…略…文章の正しい理解に、文法が役立つという意見もあるが、文法能力よりは、まず語彙力であろう。日本語の場合は、それ以前に漢字能力のいかんが横たわっているので、とても、文法能力と文章の理解力とがストレートに結びつくとは考えられない。…略…『役に立つ文法』とは言うものの、文法教育の成果が、ネーティブ・スピーカーの会話能力や文章理解力の向上をもたらしたという例は、聞いたことがない。」(pp.356-357)と述べ、文法能力と文章能力、敬語法の習得等との直接的な結びつきについて、否定的な見解を示している。
- *5 本稿では、「学校文法」という用語を、「学校で学習される文法の総称」として用いる。なお、鈴木 (1965) に、この用語に関して、「教科文法」「実用文法」という用語との比較における言及がある。
- *6 田中(1981)は、中学校の文法指導の現場に、橋本文法と時枝文法の対立が持ち込まれ、どちらの文法 学説を採用するかで論議と混乱が起こったことを取り上げ、「これも、結局は、中学校の文法教育で、 体系的に整理された知識の教育が、その中心になっているからであろう。」(p.367)と述べている。
- *7 本稿の筆者は、「新学習指導要領」において示された「総合的な学習の時間」を、佐藤 (1998) の指摘に基づき、その「内容」「手法」という二面から、

内容: 教科ごとの教育の間に見落とされていた、または取り上げにくかった、あるいは、これから の社会において必要と思われる教育内容を取り上げる。

手法:従来の既存の学問の体系から敷衍される学び方、知識の詰め込みや記憶一反応型ではなく、 自分で課題を設定し、その解決に適する方法をみつけだして、試行錯誤しながら自分として のある解決に達する。それを踏まえ、実生活に活かし、実生活を営みながら、新たな課題を 設定する。

という構造を持つものとして捉えている。

- *8 岡田 (1998) は、「メタ言語能力は言語を運用する場合に威力を発揮する」(p.149) とし、メタ言語能力の活性化が言語運用能力の育成につながることを述べているが、「新学習指導要領」における「日常の言語活動を振り返り言葉のきまりについて気付かせ」という文言は、この「メタ言語能力」の育成につながるものと捉えることができよう。『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説一国語編一』にも、「言語事項」の内容に関する解説において、「言語活動を対象化しそこに法則を発見しそれを言語生活に生かしていく操作する能力」(p.57)という記述がみられる。
- *9 筆者は本稿の手法・理念を生かした今後の授業展開として、「助詞・助動詞の学習」を中心とした授業実践を構想している。

【参考文献】

天野みどり他著 (1993) 『ワークブック日本文法』おうふう

岡田 伸夫 (1998) 「言語理論と言語教育」『岩波講座 言語の科学 11 言語科学と関連領域』 岩波書店、pp.129-178

河野 庸介・金子 守編 (1999) 『改訂 中学校学習指導要領の展開 国語科編』明治図書 佐藤 学 (1998) 「「総合的な学習」の可能性と危険性」『カリキュラムの批評一公共性の再構築へ』 世織書房

鈴木 一彦 (1965) 「学校文法と国語教育上の問題点」『口語文法の展望』明治書院(『国語教育基本論文集成22 国語科言語教育論(4)文法教育論と指導研究』明治図書, PP.307 — 326 所収)

田中 章夫 (1981) 「文法教育を考える」『文学』Vol.49 9 月号 (『国語教育基本論文集成 22 国語科言語教育論 (4) 文法教育論と指導研究』明治図書, PP.350 — 370 所収)

藤原 與一 (1951) 「文法教育の基本問題」『実践国語』第 12 巻第 138 号 11 月号 (『国語教育基本論文集 成 22 国語科言語教育論 (4) 文法教育論と指導研究』明治図書, PP.21 — 28 所収)

松山 羊一 (1981) 『中学校・最新教科教育法シリーズ 1 中学校 国語科教育法』図書文化社

S. ピンカー、椋田 直子訳 (1995) 『言語を生みだす本能 (上)(下)』NHK ブックス

(あべ ともよ 鶴見大学短期大学部)