

# 国語の授業と日本語文法

百留康晴\*

Yasuharu HYAKUTOME

Japanese Grammar and Japanese classes in School

## 要 旨

学校教育における国語の授業での文法学習は暗記中心で文法嫌いを生んでいる。しかし、暗記だけに終わらず、言葉の文中での意味に着目し、その背後にある文法を考えさせることは、文章のよりよい読みや日本語への新たな視点を育てる上で大きな効果が期待できる。また抽象的な概念を取り扱うことにより思考力を高める効果も期待できるだろう。本論では国語の授業における文法学習の現状を整理し、日本語学者による学校文法批判や島根大学教育学部1年生30名に対して行った文法や文法の授業に関する意識調査の結果などを基に文法教育の改善を検討した。

【キーワード：文法嫌い、国語、意味】

## はじめに

学校教育における国語の授業での文法学習は暗記中心で文法嫌いを生んでいる観がある。しかし、暗記だけに終わらず、言葉の文中での意味に着目し、その背後にある文法を考えさせることは、文章のよりよい読みや日本語への新たな視点を育てる上で大きな効果が期待できる。また抽象的な概念を取り扱うことにより思考力を高める効果も期待できるだろう。

そこで本論では国語の授業における文法学習の現状を整理し、日本語学者による学校文法批判や島根大学教育学部1年生30名に対して行った文法や文法の授業に関する意識調査の結果を基に文法教育の改善を検討したい。

## 1. 国語の授業における文法教育批判

国語学、日本語学の立場からは以前から学校で教えられている文法、学校文法への批判がある。そこで、ここでは「特集21世紀の学校文法」と銘打たれた『日本語学』1997年4月号から森山卓郎、矢澤真人両氏の論文を取り上げ、学校文法批判の一端を示したい。

まず、全体的な視点から、森山(1997)は学校文法に見られる「形」の重視とそれに伴う意味の軽視を批判する。森山は現行の学校文法の特長として「形」の重視という点を挙げ、その理由に、「文を構成する基本的な単位である「文節」は、発音する上での(ネ、サなどを入れることができる)最小の「句切れ」として定義されている。「文」もまた意味的に「一つの全いもの」と定義されるが、外形的に前後に「音の切れ目がある」ことが重要な特徴とされている」という二点を指摘する。「しかし、考えてみれば、意味的にまとまりがあるから音の句切れがあるのであり、あくまでも音の句切れは表面的

現象でしかない。実は学校文法では「形」の重視は外形に偏ったものであって、逆に意味の軽視という欠点になっている」と森山は批判する。

そして、「学校文法でいう「文法的分析」は、基本的に、文節への分解と文節相互の関係づけ、そして単語への分解とその品詞分類が中心となっている。したがって、語形態の分析には有効な側面もあるが、意味的な関連はほとんど追究されない。そのため、文を学校文法で分析したとして、その理解が深まることはほとんど期待できない。また、学校文法が第二言語としての日本語教育に有益だということも聞かない。実際のところ、多くの教育現場においては、現行の学校文法とは、「文法的」に分解すればどうなるかという、いわば文法のための文法になっており、そこに発展性や「発見」はないと言わざるを得ないのである」と結論付けている。

矢澤(1997)では、「現在の教科文法である学校文法は、これまでも数多くの問題点を指摘されながらも、大きな変更もなく伝えられてきた。いくつかの実践的な試みを除き、理論的な文法研究の立場から学校文法に対して行われた批判や変更意見は、いずれも十分には成功したとは言えないだろう」と現状を整理し、「21世紀の学校文法」というテーマに関し、「21世紀の学校文法」というのは、現在の学校文法にとって変わる教科文法を創り出すことを言うのであろうが、教科文法に望まれる継続性と、教科文法を取り巻く守旧性からすると、現実的には、根底的な変更はきわめて困難であろう。そして「現在の学校文法の修正の方がより現実的な選択だろう」と述べる。

学校文法のどういった点が修正されるべきなのか、という点については「国語の教室でしか有効でないルールを作らないこと」と「区別の不要なレベルでは区別を控えること」の二つの基本を指針として挙げている。前者については国語の教科書に「擬音語と外来語、外国の固

\* 島根大学教育学部言語文化教育講座

有名を片仮名で書きなさい」「縦書きには算用数字は使いません」「平仮名には長音符号は使ってはいけません」といったルールが示されているが、現実的には例外が多く、その有用性について疑問を投げかけている。

後者については、よく話題になる学校文法の問題に、「美人に育つ」の「に」は、格助詞か助動詞「だ」の連用形かという問題があることを取り上げ、「だ」の活用表には「に」がないからこれは格助詞であるという答えが一般的であろうが、別に、形容動詞の活用表にならって助動詞「だ」の活用表を訂正したっておかしくないだろう。一方に解釈することで次に何が導き出せるのか、ということをおき置いて、ことさら結果だけを重要視したって意味がないのではないか。しかもそれをそのまま他に押し付けるなんてことは、文法教育にあってはならないだろう」と主張する。そして、「はだして走る」、「本気でやる」の「で」も同様である。「美人に育つ」と「はだして走る」の「に」や「で」は格助詞で、「きれいに咲く」と「本気でやる」の「に」や「で」が形容動詞の活用語尾であるという共通点より、「に」で示されているほうは動作の結果であるのに、「で」で示されているほうは付帯的な状況であるということが構文的にはおもしろい」と提案する。

さて、このような学校文法批判においてしばしば取り上げられるのが「文節」という単位をめぐる、形と意味のずれである。次に構文関係にしばって両者の学校文法批判を整理してみたい。森山は「学校文法では「文節」という単位を、「文」構成の基本的な単位にしている。「文節」は、大まかにはアクセント上の単位にもなり、それなりの有効性も認めてよい。「しかし、文節の関係が表面的な音の切れ目でしかないにもかかわらず、それを構文論上の単位とする点には大きな問題が残る」と批判する。

そして「例えば「桜の花が」では、意味的には「桜の花」で一つのまとまりになり、その全体に「が」がついて、「[桜の花]が」という関係になっている。しかし、それを文節で区切るとなれば表面的に「桜の／花が／」と区切ることにになり、意味的な関係を反映しないことになる（連文節という概念は意味を取り入れようとするものだが、それでもこうした問題を繕うことはできない）。「さらにいわゆる「補助」の関係では、文節という単位は意味をなさなくなる。例えば、「壊れている」は「壊れて／いる」という二文節になるが、この文節の区切りは、例えば「壊れても／いる」のような形を説明するにすぎない。「壊れる」という「動き」が「状態」として把握されているという意味的なポイントが逃されるばかりか、音声的にも実際まとまっているということが抜け落ちる（例えば「壊れてる」などという発音は普通）。この分析はわれわれの言語直感から大きくずれた「分析」になってしまうのである」と結論付ける。

森山の指摘は文節という単位に対する批判として一般的なものであると考えられる。構文を意味的な観点から分析していこうとしたとき、文節分けは適切ではない場

合が出てくるのである。そして文に対して機械的に文節分けを行わせ、それができるように訓練することは単なる暗記に陥り、文法嫌いを生む原因となっている。

このような問題に対して森山は「むしろ、形としてどう分解されるかというよりも、例えば「～ている」という形式の意味と用法を取り上げる観点が必要である」と述べ、「この例で言えば、「歩いている」と「壊れている」のように、動きの性質によって「～している」の状態が進行中か結果かで違うということがある。むしろ、こうした意味の問題こそが外国語の学習などにも直結する重要な問題である」とする。

また「文の分析でも文節相互の関係が表面的に整理されることになっている。例えば、主語・述語の関係も表面的であり、「水が飲みたい」なども、定義的には一応「主語」になってしまう。そのため、主語の持つ特性（例えば「～しよう」などの述語との呼応、尊敬語の敬意の目当て、再帰代名詞の解釈、構文を考える上での諸現象など）は明らかにされていない。連用修飾の関係も雑多な内容が含まれており、「本を読む」も「さっさと読む」も「ぜひ読んでください」も連用修飾になる」などの点が批判されている。

矢澤（1997）においても文節偏重の是正は取り上げられている。矢澤は「中学一年生の問題集・参考書の多くに顔を出す「定番」の問題が、助動詞「ように」を含む文の文節区切りである」とし、「「知ったような顔をする」が三文節で、「知ったふうな顔をする」が四文節である」とすぐに分るのだろうか。「知ったね、ようね」が不自然ならば、「知ったね、ふうね」だって同じくらい不自然である」と述べる。

さらに「名詞や活用語に付いた場合はいい。「このように」のように、連体詞に付く場合はさらに説明に困ってしまう。連体詞は、もっぱら連体修飾語となる自立語であり、連体修飾語は体言（相当）の単語を含む文節を修飾限定する文の成分である。「こんなふうに」なら、連体詞「こんな」が、形式名詞「ふう」を含む文節を修飾限定しているのだから問題ない。しかし、「このように」の場合、「この」が連体修飾すべき体言（相当）の単語を含む文節がないのである。教科書のどこにも、連体詞の連体修飾機能をキャンセルする操作など記されていない」とし、文を文節に区切らせる時に生まれる、矛盾、不合理さを指摘する。

文節という単位について矢澤は以下のように一定の評価はしている。「文節は比較的分出しやすく、理解しやすい単位である。そして、文節を構文の単位にすれば、発話上の分節性と構文的機能、意味のまとまりも、それなりに結び付く。多くの学校文法批判、形態と機能、意味のずれを指摘するものであるが、少々のずれや理論的な不適合に目をつぶってもこの分かりやすさが選ばれてきたのである」。しかし、このままで良いということはなく、「今後、学校文法が、理論的な文法研究や実用的な日本語教育の文法との接近を図るなら、このずれ、特に機能と意味のずれは修正する必要がある」と述べる。

また、学校文法で文節分けを徹底させる理由について、英語との違いに触れ、分かち書きの習慣がない膠着語としての日本語の性質から次のように説明している。「語を分かち書きする英語では、語を直接の単位にした「統語論」がなじみやすいのに対し、語の認定から問題になる日本語においては、教科文法のレベルで、直接、単語を単位とする構文論を展開するのは容易なことではない。単独で成分となる単語でも、ひとまず文節を通すことで、一定の単位から全体の構成を考えるというアプローチも可能になるのである」。

しかし、「この一定の単位に区切ってから文の組み立てを考えようという、部分から全体へのアプローチをもくろむことが、一方では、必要以上の分析までも要求することになった」要因である。そこで、「文節を偏重するよりは、構文関係をだまかにとらえる方が構文論の理解が深まる」として、以下のような、まず文を総体として見てそれをだまかに区切ってその関係を見ていくアプローチを提案する。

その際、どのような構文関係を想定すればよいのかということに関しては「何がどんなだ」「何が何をどうする」「何が何にどうする」といった、格成分と述語成分との関係を中心に、連用修飾関係（名詞＋格助詞を除く、いわゆる副詞的修飾関係）、連体修飾関係、接続関係、並立関係、といった従来の構文関係を想定しておく。補助の関係は必要以上の文節区切りをしなければ、全体で一成分とみなせるので特に立てる必要はない。また、ここ数十年の日本語研究の成果である、格体制の概念を導入するためにも、せめて「が」「を」「に」を中心とした文型の提示くらいは期待したい、と述べ、以下の文型を提示する。

小学校：「～がどんなだ」「～がどうする」「～が～だ」  
「～が～をどうする」「～が～を～にどうする」  
「～が～にどうする(ある)」などの組み合わせ。

中学校：だまかな名詞の意味のタイプと動詞のタイプを組み合わせ、  
「だれが 場所に 行く (移動)」  
「場所に 物が ある (存在)」などと示す。

森山、矢澤に共通するのは学校で教わっている文法が無味乾燥で、発展性や創造性もなく、単に教えるためだけにあるものとなっており、その現状が長い間改善されていないという点である。そのことは文法嫌いを生んでいると見られ、改善が必要な点であろう。以上は日本語学の文法研究者の立場からの批判であった。しかし、実際に学校教育で文法を教わってきた学生たちはその文法や文法教育についてどのように捉えているのだろうか。そこで、次に島根大学教育学部1年生30名に対して行った文法や文法の授業に関する意識調査の結果を基に文法教育の現状や改善点を探り、学校文法のあり方を検討してみたい。

## 2. 島根大学教育学部1年生における文法および文法の授業に対する印象

島根大学教育学部における2010年度入門期セミナーⅡでは1年生の専攻決定プログラムの一環として、専攻別に体験講座を用意し、受講してもらった。その講座を筆者も担当し、2010年5月12、19日の2回にわたり学校文法の現状とその改善に関する話をした。そこで、その講座を利用し、受講者30名に対して学校で習った文法に関する意識調査を行った。そこから得られた結果をもとに学生の学校で習った文法教育に関する印象、効果について述べたい。なお、調査対象となる学生は学生番号順に機械的に30名が選ばれ、筆者の講座を受講している。そのため、必ずしも国語教育コースを希望する学生ばかりではなく、希望する専攻に極端な偏りはないと考えられる。

このような文法についての意識調査研究として比較的最近のものに加藤久夫(2009)がある。加藤(2009)では1977年7月の『言語生活』310号において組まれた「文法ざらい」をテーマとする特集に際して編集部が行った文法についての意識調査を受け、77年と同じ質問項目と新たに付け加えた質問項目とから2008年に調査を行い、そこに見られる文法意識を明らかにしている。なお77年の調査は東京都内の6か所の大学生(男子60人、女子206人、計266人)を対象として行われたもので、2008年の調査は関西の3か所の大学生(男子104人、女子223人、計327人)を対象として行われたものである。

そこでその方法を参照し、加藤(2009)と同じ調査項目①～④に加え、独自に用意した調査項目とあわせて文法意識に関するアンケート調査を行った。本稿ではこのアンケート調査から得られた結果からの考察のみを行う。

①②は文法に対する印象を問う質問である。文法に関してはきらいと回答した学生が半数いる。またどちらでもないという回答した学生にあえて言うなら、と聞いたところ、きらいと回答した学生は10名に上った。きらいとどちらかと言うときらい、と回答した学生は30名中25名で、やはり文法嫌いの学生は相当数に上っていることが確認できる。

①文法がすきか、きらいか。

すき1名、きらい15名、どちらでもない14名

②どちらでもないと答えた人にあえて言うなら、文法がすきか、きらいか

すき4名、きらい10名

次に③では「すき」と回答した人に対してその理由を聞いた。選択肢は以下の通りで、複数回答可である。また自由記述も行える形にした。結果はウ、オが選ばれている。論理性や試験で点数が取りやすい、という点は選

ばれておらず、先生の教え方や言語学習に役立つという意識のほうがより文法がすきになる要因となっていることが窺える。またエを選ぶ人はいなかった。ことばそのものへの関心は育っていないのか、それと文法が好きになることとは関係ないと捉えているのかどちらかであろう。個人的には前者のほうがよく当てまはるような気がする。

また、括弧内はどちらかと言えばすきと回答した人が選んだものである。ウ、オがよく選ばれているという点は共通している。しかし、イは4名全員を選ぶことからテストで点数が取れるという要素が学習の間接的な動機づけになっていると判断される。

### ③「すき」と答えた理由（以下のア～キから選択）

- ア) 国語の授業の中では、比較的、論理性が強く、理数系の科目と共通する面があるから。  
 イ) 記憶にたよる面が多く、試験で点数が取りやすいから。  
 ウ) 教えてくれた先生の指導がよかったから。  
 エ) もともとことばそのものに、関心があるから。  
 オ) 古文や外国語を学習するのに、役に立つから。  
 カ) 教材がよかったから。  
 キ) その他（自由記述）

### 結果

ウ1, オ1 (イ4, ウ2, オ3, カ1)

#### キに対する回答

わざわざ勉強するのはめんどくさいが、理解し出すと楽しい。

次に④では「きらい」と回答した人に対してその理由を聞いた。選択肢は以下の通りで、③と同じく複数回答可で、自由記述も行える形にした。結果はイ、ウ、エが多く選ばれている。記憶することが多すぎる、先生の教え方がつまらない、難しい術語が多い、という3点がよりきらいにならせる要因として浮かび上がってくる。また中でもイ、エの要因による影響が大きいと考えられる。ことばの理解や学習に役に立たない、や教材がつまらないという、いわば高度な評価を含んだ選択肢オ、カがあまり選ばれていないことからすると学生はより感覚的にイ、エの要素から文法嫌いになっていると考えられる。

また、括弧内はどちらかと言えばきらいと回答した人が選んだものである。ここではイ、ウが比較的回答として多いという共通点があるが、アが全く選ばれていないという違いがある。どちらかと言えばきらいと回答した人は先にすき、きらい、どちらでもないと答えている人たちなので、ア、エといった内容に関する関心あるいは抵抗感が少ないからではないかと考えられる。

### ④「きらい」と答えた理由（以下のア～キから選択）

- ア) 理論的な部分が多く、筋道を立てて考えるのが苦手だから。

- イ) 記憶することが多すぎて、内容そのものに興味をもつ、ゆとりがないから。  
 ウ) 先生の教えかたがつまらなかったから。  
 エ) むずかしい術語が多く、なんとなくとりつきにくいから。  
 オ) ことばを理解したり、学習したりするのに、あまり役に立たないから。  
 カ) 教材がつまらなかったから。  
 キ) その他（自由記述）

### 結果

ア5, イ12, ウ7, エ10, オ3, カ2

#### キに対する回答

なぜか？と聞かれると理由を答えることは出来ないが“なんとなく”嫌い。嫌いな理由が自分でもよく分からない。

(イ8, ウ6, エ4, オ2, カ1)

#### キに対する回答

分かることをやっても…

覚えるだけで、それ以上文法を知ろうとは思わなかったから

古文の活用を暗記していたら何のために勉強しているんだろうと思ってむなしくなったから

また、独自に文法の授業に関してどのような印象を持っているかについて回答してもらった調査も行った。選択肢は設けず自由に記述してもらった。様々な回答があったが、内容の重複しているものを除き、肯定的なものと否定的なものとを分けて示すと以下ようになる。

### ・文法の授業の印象について

#### 【肯定的回答】

文法の授業は難しいし、楽しくなかったけど、無理やり覚えたことで、文章は読みやすくなった。

楽しくはなかったけど身につけると古文、漢文が深く理解できた。

あまりたのしくなかった。でも分かりはじめるとクイズみたいで楽しくなった。

高校の古典文法は理解しだしてからは好きになった。いい先生に会って、基礎から分かりやすく教えてもらい授業や試験でも使える知識として定着した。

活用を呪文のように唱えていたのが楽しかったという思い出があります。

#### 【否定的回答】

楽しくなかった。

つまらなかった。

興味は持てなかった。

あんまり思い出せない。

眠かった。

分からなかった。難しかった。

覚えることが多くていやだった。

早く物語系がやりたいと思っていた。

何気なくしゃべっていたので、改めて形式的に習うのが退屈だった。

当たり前のように普段使っている言語を改めて勉強すると切りがないから、つまらない。

となりのクラスの先生の授業を受けたいなあとと思った。たのしい先生はたのしかった。たのしくない先生はたのしくなかった。

肯定的な回答によく現われているのは「文法の授業は難しいし、楽しくなかったけど、無理やり覚えたことで、文章は読みやすくなった。」「楽しくはなかったけど身につけると古文、漢文が深く理解できた。」「あまりたのしくなかった。でも分かりはじめるとクイズみたいで楽しくなった。」などの能力の向上の実感である。また、「高校の古典文法は理解しだしてからは好きになった。いい先生に会って、基礎から分かりやすく教えてもらい授業や試験でも使える知識として定着した。」という先生の教え方によって理解が進み、知識として定着したとの回答もある。つまり、能力の向上が実感できれば文法の授業も肯定的に捉えられるということが窺える。そして、それは教師の技術や工夫が支えているという当たり前の事実である。

また否定的な回答にある「楽しくなかった。」「つまらなかった。」「興味は持てなかった。」「あんまり思い出せない。」なども本人たちの興味や意欲をどう引き出すか、能力の向上をどう実感させるかという点で教師の工夫の差によるところが大きいと言える。この点は肯定的な回答に現われていた能力の向上の実感と関連するところで、能力の向上が実感できるということが文法教育を肯定的に捉えさせ、興味や学習意欲を継続させていくことになるということが確認できる。

「何気なくしゃべっていたので、改めて形式的に習うのが退屈だった。」「当たり前のように普段使っている言語を改めて勉強すると切りがないから、つまらない。」などは外国語教育とは異なる、母語である言語を対象とする文法教育の困難さが出ている。母語は知らず知らず

習得しているため、文法を意識することは少ないし、その必要もない。そのため、それを教わることの意義が見出しにくいのであろう。また先生によって授業の面白さが違ってたとの回答もある。これらの文法の授業に対する印象を調査した結果からは学校で文法を教えることに関する具体的な改善のポイントを明確化するものばかりである。

さらに自分の文法の授業に関する印象がどのようなことを要因として生まれたのか、について内省してもらった。その回答を示したのが下の【文法の授業に関する印象を持った原因】である。文法の授業に関する印象を聞いた質問に対する否定的回答と重なる部分が多く、文法の授業における問題点と改善点が、より鮮明になったように思う。ここから見えてくることは授業内容の意味や必要性、能力の向上を実感させられていない、ただ覚えさせ、覚えているかどうかだけを確認し、分かったという実感が得られないまま進んでいく、という文法を教える時の教授法の問題である。

また、「先生の自己満足に思えた。」「間違えると先生が怒る。」「先生もおもしろくなさそうだから。」といった、およそ生徒の興味、関心を引きえない教師側の態度もさらに明らかになっている。おそらく、教師側も文法の本質や教育する意義を十分理解できていないまま、それを教えなければならない項目としてのみ捉えつつ、教えているのではないだろうか。また文章の読解が国語の授業の中心であり、文法に関する事項は周知的なもの、との認識も存在しているのではないかとも思われる。

高校で習う古典文法についてはそれを知らなければ古文を読めないという点で必要性や重要性が十分認識できる。また、受験指導との関連もあり、教材開発等も進められ、教師側の教育に関するノウハウも蓄積されていると考えられる。しかし、現代日本語については自らが母語として習得し、文法を知らなくとも使えるために、その存在を意識しがたく、専門的な知識がなければ日頃無自覚な文法を分析し、捉えなおすということは難しい。生徒だけではなく、教師も文法の本質や意義をとらえきれず、理解が表層的な部分にしか及んでいないという現状があり、そのことが文法教育を単なる暗記の授業にし、生徒の文法嫌いを生む要因になっていると言える。

#### 【文法の授業に関する印象を持った原因】

意味がないように感じる。

授業が同じようなことの繰り返しだった。

堅苦しいイメージがあった。

必要性を感じなかった。

自分の向上が感じられなかった。

ただ覚えるだけだから。

楽しさより覚えることを教えられた。

理解できなくて、分からなかった。

“分かった!!” っていう実感があまり持てなかった。

センター試験を意識した授業。

先生の自己満足に思えた。

間違えると先生が怒る。

先生もおもしろくなさそうだから。

先生が淡々と授業を進めていたから。

国語で自分にとって楽しいのは主に小説等の物語だったから。

以上、鳥根大学教育学部1年生30名に対して行ったアンケートの回答からは以下のようなことが見えてくる。生徒の多くは学校教育で行われる文法の授業において、文法を学ぶ意義を理解できず、内容に対する理解の深化や能力の向上を実感できていない。そして、そのことが文法が嫌いな生徒を生むことにつながっている。また生徒から見た文法教育への教師の姿勢は生徒の文法への興味、関心を減じるものとなっている。

当然のことながら教師個人個人の教授法や姿勢などによって生徒の興味の持ち方も変化するということが窺えた。したがって、このような結果を踏まえ、授業改善を試みることによって、生徒の文法への興味、関心をもっと喚起し、充実感が得られる授業展開が可能になることが期待される。

### 3. 文法の授業における改善点

次に国語における文法の授業をどのように改善したらよいのかということについて考えていきたい。文法の授業改善を考えたときにまず第一に内容面の改善が考えられる。それは第一節で紹介した、森山、矢澤などをはじめとする主張を取り入れ、近年の日本語学における文法研究の成果を踏まえた形で内容を修正していくことである。これは何を意味するのかと言うと現行の学校文法での形式的な構文の捉え方から意味や内容を重視した構文の捉え方への転換ということである。現行の学校文法は形式的に分析しやすくなっていたため、教える側にとっても学ぶ側にとっても扱いやすい面があった。しかし、その反面、意味や内容に目を向けることが少なくなり、表面的な把握にとどまることが多いために、文法の奥深さに触れたり、物事を分析し、その内容について思考する力を養ったりする機会を奪ってきたと言える。

またそのために単なる暗記に陥り、生徒のやる気をそ

ぎ、学習する意義を見出しにくくしていた。そして、それは教師にとっても同じで、学習させる意義や有効な教材を開発するための意欲が生まれにくくする状況を作ってきたのではないだろうか。そこで、例えば構文関係を意味的な観点から捉え、分析する視点からの文法へと修正することにより、学習する意義や能力の向上が実感できる学習内容へと変化することが期待できるだろう。

しかし、その場合、「文節」という単位をそのまま使い続けるということは困難であろうと思われる。そして、構文関係の説明も現在の主・述の関係、修飾・被修飾の関係、接続の関係、並立の関係、補助の関係の五種で説明しているものから、少なくとも修飾・被修飾の関係としているものについては変更を加えることになる。修飾・被修飾の関係については、いわゆる格成分と修飾成分とを分け、矢澤の言うように格成分と述語成分との関係を中心に、連用修飾関係と連体修飾関係とを考えなければならない。また「自立語」「付属語」という区分も文節の存在との関わりで名付けられているので、その存在意義が著しく低下する。「付属語」である助詞・助動詞を学校文法では「自立語」と同じく単語であると説明している。「自立語」「付属語」をこれまでどおり同質のものとして扱うのか、ということも検討されなければならない。

現行の学校文法とその後の日本語学の研究成果によって組み立てられた日本語文法との差は大きい。そのため、現実的な小規模な修正をしようとしてもその根幹をなす部分の改変をせざるを得なくなるのではないかと考えられる。そうすると学校現場での負担はより重いものになるであろうということが懸念される。また現行の学校文法の意義として古典文法を理解しやすくするということが言われる。学校文法を修正する場合には現代語からの視点だけでなく、古典文法教育の行いやすさという観点も必要であろう。

根強い学校文法批判にもかかわらず学校文法の基本的な枠組みが維持されてきたのは理由のないことではなく、以上のような背景があるように思われる。そこで、内容面での改善は意識しつつも、まず現実的なところから運用面での改善を考えてみたい。それはまず学習事項の説明をするとともに文法学習の意義を理解させる工夫をすること。そして、説明すべき事項以外に言語現象の面白さに気付かせる機会を作ることである。

前者に関しては文法を単なる教科書で教えられる文節分けや文節間に基づく構文関係や品詞分けといった学習項目にすぎないという認識に終わらせず、それらを含んだもっと広いものとして認識させることによって、文法学習の意義を感じさせたい。現状では学校で教わる文法は単に覚えるもの、間違えないようにするもの、といった印象しか与えられていない。しかし、既に教科書で説かれている、ことばにはルールがあるということから発展させ、文法学習では未知のルールを見つかる旅に出るといった捉え方をさせたい。

日本語学では、文法は文を作る際のルールであるが、

抽象的なものであって、それを具体的に捉えるために個人が文法論を作り出していると説明する。日本語に存在する未知の文法規則を具体化するために、学校文法も作り出されているという捉え方をともに、ともにそのルールを確認し、自分たちの使う話し言葉や書き言葉にもそれが当てはまるかを確認させていくという活動に変えていくというのはどうだろうか。

文法というものは抽象的なものであるが、今まで無自覚であった母語にもそれは存在している。それを分析することによって得られた文法というものを提示すれば、生徒にとっても新鮮な驚きがあるのではないだろうか。また、文法が母語を分析する手段を得ることになるということを伝えれば、生徒も文法事項を学習することにも意義を見いだせるのではないかと思われる。

知識をもとに形のない抽象的なものを取り出していくという活動は高度な思考作業であり、数学、理科をはじめ、様々な教科で行われていることと共通するところがある。しかも分析対象は自分たちのことばであるからそれは自己を発見することでもあり、他者を発見することでもある。またことばは教師を含め、生徒それぞれが持っているものであるから証拠を見つけたり、話し合ったりする材料とするのも容易であると考えられる。

後者については学校文法では曖昧さを排し、はっきりと区別できるもののみが取り上げられる傾向にある。しかし、意味に着目すると言語現象の中には動詞でありながら状態性を持ち、形容詞に近い「ある」「できる」「要る」などや形容詞と形容動詞とで品詞は異なるが、意味は似ている「暖かい」「暖かだ」などや「大きな家」という言い方はあるが、「大きだ」という形容動詞はなく、同じく副詞「単に」と連体詞「単なる」は形容動詞の連用形、連体形と同じ形であるなど、品詞間の連続性や近接性を示すものがある。そのような現象を指摘し、言語の持つ特徴を考えさせるということも文法教育を有意義にするものであろう。

また着点を表す格助詞「に」「へ」、場所を表す「に」「で」などの助詞は働きが類似しているが、使用法に違いがある。このようなものの違いを考えさせるのもいい。言語現象には同一のカテゴリーとして分類されているにもかかわらず、意味や用法の異なるものが混在していることがある。そのような現象はすでに日本語学者の多くが指摘しており、その成果を活用することによって労力は軽減される。例えば国語教育との関連で書かれた参考文献として山田敏弘(2004)(2009)がある。また、一般向けのものとして書かれているが、材料に国語教材を多数使用し、国語の授業に取り入れることが容易であると思われるものに森山卓郎(2002)がある。

さらに近年は小学校教育に導入された外国語活動との関連で国語教育と英語教育の連携が模索されるという新しい動きも起こっている。そのような試みの一環として大津由紀雄・窪蘭晴夫(2008)、森山卓郎(2009)がある。これらでは言語教育という共通性を中心に据え、文法のみならず語彙や音声の面も含めた幅広い言語現象を

取り上げ、学習のあり方を論じている。このような文献の内容にも中学校の文法教育で取り上げられることが多く含まれていると感じる。意味に着目し、幅広く言語現象を取り上げることによって日本語のみならず英語を含めた言語の共通性に気付かせることができれば、言語教育としての両者の連携にも寄与できるだろう。

筆者の目に留まる範囲でも最近以上のものが刊行されている。中学校で習う現代日本語文法に関する教授内容、教授法と大学で習う日本語学の教授内容、教授法とは著しく乖離している。学習項目を修正しなくても、新たに意味に着目した学習内容を加えることによって言語を分析する眼差しを育て、文法学習の意義を実感させることはできるだろう。従来の国語教育学や授業実践の観点からとは異なる日本語学者たちによって生み出された文献の活用も有用であると考えられる。

#### 4. 日本語文法の文章読解への取り入れ方

文法は文を作るルールであるが、文章は文から成り立っている。したがって、文法に注目することで文章も別の見え方がしたり、そのような読みができることの背景が理解できたりする。そこで、日本語文法の知識を生かしながら文章読解においても文法への眼差しを持たせることも試みられてもよい。次にそのような試みとして山田(2009)における内容を取り上げたい。

山田(2009)は第1章から第7章まで分かれている。取り上げるのは第1章「物語に流れる時間をどう捉えるか」「～る」と「～た」と「～ている」である。第1章では冒頭で宿題について話しているときの、以下の三つの表現を取り上げ、その時間的な捉え方がそれぞれ違うことを述べる。

「昨日、やった。」

「今、やっている。」

「これから、やる。」

そして、現在という時点を中心に、それ以前を過去、それ以後を未来と捉える時間軸上の位置付けで考えれば、順に過去、現在、未来という位置付けがなされる。このように日本語には、できごとの時間的な位置付けを、動詞などの後に付く形式で表すことができるという特徴がある、ということの説明をする。

第1章は4つの内容から成る。ここでは特に中学校の教科書教材「大人になれなかった弟たちに……」と小学校の教科書教材「ふきのとう」を基に日本語における時間を表す形式の働きについての説明を見ていく。

山田は日本語では過去の話でも「～た」を使わないで表現することがある。「大人になれなかった弟たちに……」の文章では、「～た」が使われたり使われなかったりしている。過去の出来事なのに過去形が使われない文章は、特に英語の過去と比較されて非論理的であるなどと非難されることがあるが、この文章のどこが論理的でないのか、と問題提起をする。

そして、よく見れば、きちんとした論理に基づいて

「～た」が用いられていることに気づくはずであると続け、具体的にそれを示すために、以下の文章中の「～た」で終わっている文と、「～た」で終わっていない文を分ける作業をさせている。

僕の父は戦争に行っていました。太平洋戦争の真っ最中です。

空襲といって、アメリカのB29という飛行機が毎日のように日本に爆弾を落としに来ました。夜もおちおち寝てられません。毎晩、防空壕という地下室の中で寝ました。

地下室といっても、自分たちが掘った穴ですから、小さな小さな部屋です。僕のうちでは、畳を上げて床の下に穴を掘りました。母と僕で掘ったのです。父は戦争に行き留守なので、家族は、僕と母と祖母と妹と弟の五人です。五人が座ったらそれでいっぱい穴です。

その結果、「～た」で終わっている文と、「～た」で終わっていない文は次のように分けられる。⑧は「～のです」で終わっているが、「母と僕で掘った」という部分が出来事を表す部分だから、「～た」を使っていると考える。

「～た」で終わっている文

- ①僕の父は戦争に行っていました。
- ③空襲といって、アメリカのB29という飛行機が毎日のように日本に爆弾を落としに来ました。
- ⑤毎晩、防空壕という地下室の中で寝ました。
- ⑦僕のうちでは、畳を上げて床の下に穴を掘りました。
- ⑧母と僕で掘ったのです。

「～た」で終わっていない文

- ②太平洋戦争の真っ最中です。
- ④夜もおちおち寝てられません。
- ⑥地下室といっても、自分たちが掘った穴ですから、小さな小さな部屋です。
- ⑨父は戦争に行き留守なので、家族は、僕と母と祖母と妹と弟の五人です。
- ⑩五人が座ったらそれでいっぱい穴です。

「～た」で終わっている文と「～た」で終わっていない文はどのように使い分けられているのか。山田は動詞は「～ました」と「～た」で終わっているが、「真っ最中」「部屋」「五人」「穴」という名詞には「～です」が付いている。そこで、日本語では、基本的に、過去のできごとを述べた文章中で、動作や変化を表す動詞に「～た」を付け、名詞や形容詞、形容動詞、「ある」「いる」「できる」のような動きのない述語には「～た」を付けなくてもいいという文法が存在する、と説明する。

また、その背景について以下のように説明している。日本語では、英語と違って、動詞が文の最後に来る。動

詞は、否定や過去など、いくつかの助動詞をしたがえて文章の中に出てくるから、当然、過去の出来事を描く場合、過去を「～た」で表すというルールに従えば、「～た」が続いてしまう。しかし、「～た」が続いたらどうだろうか。この文章の文を全て過去形にしてみると、次のようになってしまう。

僕の父は戦争に行っていました。太平洋戦争の真っ最中でした。

空襲といって、アメリカのB29という飛行機が毎日のように日本に爆弾を落としに来ました。夜もおちおち寝てられませんでした。毎晩、防空壕という地下室の中で寝ました。

地下室といっても、自分たちが掘った穴ですから、小さな小さな部屋でした。僕のうちでは、畳を上げて床の下に穴を掘りました。母と僕で掘ったのです。父は戦争に行き留守なので、家族は、僕と母と祖母と妹と弟の五人でした。五人が座ったらそれでいっぱい穴でした。

このようにするとずいぶん単調になる。個々の文の捉え方も違って来る。この文章では、過去の思い出を、一つひとつ個別に思い出して話をしてるように聞こえる。全体がひとつながりの話であるとは聞こえないのはいか。日本語では、最初の文で話全体を過去に位置付けたら、明確に現在に戻すことを「今」のようなことばで表さないかぎり、過去という場面で設定され続ける。その中で、「～た」は動作や変化を表す動詞に付き、場面が動くことを示す。一方、「～です」や「～ている」のような状態を表す文に「～た」は付かない。出来事が展開せずに留まっているからである。

山田の説明の良いところは作業を通して「～た」で終わっている文と「～た」で終わっていない文との違いを具体化している点である。また説明に使われている用語も平易なもので、分かりにくさやとっつきにくさを感じさせない。この記述は大方の納得のいくところであろうし、教師も生徒も理解しやすいと思われる。

学校で習う文法は与えられ、覚えさせられるものであるが、その知識を利用し、また、その範囲外の素朴な日常的な感覚を使って新たな文法に関する発見をするという経験を学校で行っていくことも大事であると考え。

小学校教材である「ふきのとう」では第一連から第四連までを取り上げ、それを一つの場面と見なし、時間展開を追っていく。そして動作や変化、状態といった述部の表すものの性質を整理することから、動作や変化は時間的に非常に短く、それを「～た」で表すことによって場面が展開し、状態とは時間的な広がりをもつ表現であり、「～た」のような場面の切り替わりではなく、その情景の時間的な広がりを味わいたい文である、ということを示す。

このような「ふきのとう」に関する説明も述語（述部）の性質の違いから場面内のそして場面間の時間の流れ方



の違いを意識させ、その背後に文法があることを実感させる好例であるように思う。

【第一場面】

よがあげました  
あさの光をあびて  
竹やぶの竹のはっぱが、  
「さむかったね。」  
「うん、さむかったね。」  
と、ささやいています。  
雪がまだ少しのこって、  
あたりはしんとしています。

【第二場面】

どこかで、小さなこえがしました。  
「よいしょ、よいしょ。おもたいな。」  
竹やぶのそばのふきのとうです。  
雪の下にあたまを出して、  
雪をどけようと、ふんばって  
いるところです。  
「よいしょ、よいしょ。外が  
見たいな。」

【第三場面】

「ごめんね。」  
と、雪が言いました。  
「わたしも、早くとけて  
水になり、とおくへ  
いってあそびたいけど。」  
と上を見上げます。  
「竹やぶのかげになって、お日さまがあたらない。」  
とごんねんそうです。

【第四場面】

「すまない。」  
と、竹やぶが言いました。  
「わたしたちも、ゆれておどりたい。  
ゆれておどれば、雪に日があたる。」  
と、上を見上げます。  
「でも、春風はまだこない。  
春風がこないと、おどれない。」  
とごんねんそうです。

- 1 「(夜が) あげました。」 …変化  
「ささやいています。」 …動作の継続  
「(しんと) しています。」 …状態
- 2 「(声が) しました。」 …変化の知覚  
「ふきのとうです。」 …状態  
「ふんばっているところです。」 …状態
- 3 「言いました。」 …動作  
「見上げます。」 …動作  
「ごんねんそうです」 …状態
- 4 「言いました。」 …動作  
「見上げます。」 …動作  
「ごんねんそうです」 …状態

## 5. まとめ

国語の授業で行われている文法の授業は、個々の概念を覚えさせる、身につけさせるということを重視し過ぎて、その意義が生徒に感じられないものとなっている。その改善はやはり教師側の工夫によってなされなければならないが、様々な参考文献を活用し、学習項目の習得だけでなく、広い視野から様々な言語現象の背後にある文法という抽象的概念に気付かせ、思考力を養う、また、よりよい作品理解・「読み」につなげるということを目指したい。

今回の学生を対象にした調査からは文法嫌いのより具体的な実態の把握ができた。文法事項を取り扱う上での工夫の有無、個々の教師の果たす役割の違いが文法嫌いを多くしたり少なくしたりする。このことを普段からあらゆる機会を通して学生たちに積極的に紹介し、学生から教師へと自分の立場が変化した場合に行うべき内容の工夫について考える良い材料にしていきたい。

### 参考文献

- 大津由紀雄・窪蘭晴夫 (2008) 『ことばの力を育む』 慶應義塾大学出版会
- 加藤久夫 (2009) 「橋本文法」の今日的意義—「文法」についての意識調査から— 『日本語学』 28-4
- 森山卓郎 (1997) 「形重視」から「意味重視」の文法教育へ—21世紀の学校文法へむけて— 『日本語学』 16-4
- 森山卓郎 (2002) 『表現を味わうための日本語文法』 岩波書店
- 森山卓郎 (2009) 『国語からはじめる外国語活動』 慶應義塾大学出版会
- 矢澤真人 (1997) 「構文論をどう見直すか」 『日本語学』 16-4
- 山田敏弘 (2004) 『国語教師が知っておきたい日本語文法』 くろしお出版
- 山田敏弘 (2009) 『国語を教える文法の底力』 くろしお出版