

中学校国語科における「発見」型文法教育に関する一考察

* 津 田 智 史・** 鯨 井 綾 希・*** 坂 喜 美 佳・**** 廣 瀬 絢

A Study on Japanese Grammar Education to Discover
by Students Themselves in Junior High School

TSUDA Satoshi, KUJIRAI Ayaki, SAKAKI Mika and HIROSE Aya

要 旨

本稿は、詰め込みや暗記、反復練習に偏重しがちな文法授業について、「発見」型の授業方法・言語活動の提案を行うものである。具体的には、「る」ことばを用いて動詞の活用規則を見つけ出す活動、一見すると不自然な文を助詞や主述関係の理解から読み解く活動、詩に用いられる接続語句の効果を体験的に考察する活動、動画字幕の書き換えの実体験により話し言葉と書き言葉の特徴を見出す活動を提案した。また、ここでの言語活動は、従来の文法授業の方法や対象から逸脱していたり、教科書から離れた内容であったりするものという点で新規的なものである。それらの言語活動を通して、生徒自身が考察し、体験することによって文法規則を「発見」していくことができると思う。

Key words : Japanese Teaching (国語科教育)

Conjugation (活用)

Particles (助詞)

Predication (主述関係)

Conjunctive Expressions (接続語句)

Spoken Language and Written Language (話し言葉と書き言葉)

1. はじめに

文法教育の方法論の検討は、実は古くから続く課題である(廣瀬2020など)。長らく文法教育の方法論の改善が訴えられ続けているにも関わらず、明瞭な打開策は打ち出されてはいない。文法教育については、国語科の軸となるほかの技能、例えば「書くこと」、「読むこと」、「話すこと・聞くこと」などが小説文や評論文の単元の中で意識して扱われるのとは異なり、個別の単元として独立して扱われることが多い。加えて、

文章読解に時間が多く割かれ、文法教育の時間数確保自体が難しい状況のようである。また、大きな問題は、その方法について課題が多く見られることである。暗記偏重の指導や、練習問題の反復指導がそれである。そして教師自身の文法への興味・関心の低さによって、それらが絡み合い、袋小路に迷い込んでいるような状況であることは想像に難くない。それでは、長く課題であり続ける文法教育の改善は図れないのであろうか。

本稿は、平成31(令和元)年度宮城教育大学重点支

* 国語教育講座

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

*** 山形大学地域教育学部

**** 上越教育大学大学院学校教育研究科教科・領域教育専攻

援研究「中学校における「発見」型文法教育に関する準備研究¹」に基づく試験的な文法教育の方法を提案するものである。私たちは日常生活において日本語を問題なく使用している。お互いに不都合なく理解し合えるということは、そこには何らかの共通認識やルールが存在しているということである。そのルールが、言い換えれば「文法」である。つまり、「文法」は私たちの言葉の中に存在するのである。本稿では、そのような言葉のルールである「文法」に注目することにする。そして、国語学の知識を生かしつつ、「暗記」中心の教育法から自身の言語生活に基づく「発見」型の教育法への転換を目指して、その文法教育の方法を検討し、具体的なテーマに沿って方法論の提案を行っていく。

2. 文法教育のあり方をめぐって

具体的な文法教育の方法の提案の前に、ここで現状の文法教育の問題点を明らかにし、そしてそれを受けて、文法教育がどのようにあるべきかについて簡単に述べておきたい。

実際の国語科の教育現場においては、文章読解など、国語科の年間指導計画の中心となる教材や単元に指導が集中し、それらの内容を重点的に教えていく傾向にあるだろう。また、そういった中で、文法を扱う単元にかけられる時間数は必然的に少なくなる。一方で、研究者は言葉をより重視し、言葉を正確に理解することから始め、そこから内容理解につなげていくことを求めている。文法に関して言えば、文法の知識が文章内容の理解に一役買うと信じ、現行の学校文法批判を展開してきた。しかし、それは教科書や現場の実態からは遠く、理論展開に終始するものが多い。両者の関心や主張が異なる以上、どこかで妥協点を探る必要があり、より現場教諭と研究者の歩み寄りが必要になると思われる(津田2018も参照)。

校種に限らず文法教育の実践報告や提案を見渡せば、国語学的な知見からのアプローチは少なくない数見られる(安部2001、小柳2008、山田2009、津田2020など)。しかし、それらが教育現場で活用され、成果を挙げているとは言い難い。その要因については、以

下の3点が考えられる。

- a. 「文法」嫌いの多さ
- b. 指導方法の不明確さ
- c. 「文法」への関心の低さ

これらは教師側、生徒側どちらにも言えることであろう。そもそも「文法」自体を嫌いだとか苦手と捉えている割合が多いということである(a)。また、暗記に偏重し、練習問題やドリルを繰り返す方法も問題である。具体的な方法論が分からないために、そういったものに頼らざるを得ない(b)。すぐれた研究理論があったとしても、具体的な教育の方法とつながらなければ実践に生かされないということがあろう。さらには、そもそも「文法」に関心があるかという点も問題である(c)。「文法」が何に役立つのか、どのような意味があるのかなど、「文法」を学ぶ意義がはっきりしない上に、暗記や繰り返しという教育方法のために、ある種の作業(そこから何を学ぶかではなく、やること自体が目的)となってしまうのが現状である。これらが、負のスパイラルのように繰り返され、これまでの教育の中でその輪を大きくしてきたことが考えられる。執筆者(津田)の担当の大学講義内で文法の好き嫌いを問うても、学生の多くは文法を「嫌い」もしくは「苦手」だと捉えており、文法教育の記憶を問うと、記憶にないと答える学生が非常に多い。これはa～cの傾向が顕著であることを表している。そもそも文法教育に充てられる時間が少ない以上、暗記や反復練習に頼らざるを得ないという状況は理解できるし、苦手意識や関心の低さが顕著であることも理解できる。しかし、そうであるならば、それを取り払うことができれば大きく情勢が変わることも期待できるであろう。

さて、ここで学習指導要領についても見てみたい。平成29年告示の新学習指導要領には、国語科の目標の項に次のような記載がある。

国語科で育成を目指す資質・能力を「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」と規定すると

1 メンバーは、津田智史(国語教育講座;研究代表者)、佐野幹(国語教育講座)、大木一夫(東北大学)、鯨井綾希(上越教育大学;以上、研究分担者)。成果については、津田・鯨井編(2020)にまとめている。

ともに、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で整理した。また、このような資質・能力を育成するためには、生徒が「言葉による見方・考え方」を働かせることが必要であることを示している。

(『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』p.6-7；下線は執筆者)

「書くこと」、「読むこと」、「話すこと・聞くこと」は「思考力、判断力、表現力等」といったスキルのな力としてまとめ直され、知識だけでなく国語への関心、興味についても育成する必要があると述べられている。また、その育成の課程では、言葉をどのように観察するのかといった点を重視する必要性も述べられている。しかし、松崎(2019)は、新学習指導要領にある「見方・考え方」とはどのようなものであるのか具体的に示されていない点を課題とする。それに答えることができるのは、知識を体験的に得ることのできる方法論の提案であろう。どのように言葉を観察し、どのような点に注目すればいいのか、そういった点を研究者が現状以上に働きかけ、提案していかなければならない。言葉の規則やルールである「文法」においては、それは行いやすいように思われる。

それでは、実際に暗記や反復練習に頼らない文法教育のためには、どのような授業実践方法を考えるべきなのであろうか。

繰り返しになるが、現状の文法教育においては、その実践方法にそもそもの問題があるように思われる。用意された枠組みの穴埋めや、詳細が説明されない用語の暗記、練習問題の繰り返しが行われている。限られた授業時間の中では仕方ない側面もあるものの、簡易化・効率化は必ずしも文法理解にはつながらない。多くの参考書や副読本も見られるが、教科書よりも多少説明が加えられていたり、カラフルな紙面になっていたりするものの、それが「分かりやすい」か、理解の補助となりうるかは別問題である。最も大きな問題は、文法を何のために学ぶのかが分からないことであろう。文法教育の意義が明確に示されないので、なぜ穴埋めを行っているのか、なぜ用語を覚え(させられ)ているのか、なぜ練習問題を繰り返しているのか分からず、単なる作業となってしまう。一方、教師の面から見ても、参考書や副読本には実践的な方法が提示さ

れているものは少なく、それらを利用して授業の改善を図ることができるように思えない。教師側にして見れば、どのように文法の授業を進めればいいのか、その手立てが見えてこないのである。

言葉について学ぶという時には、覚えたり、教えられたりするのではなく、日常の言語生活を振り返ることで見えてきたり、ふとした瞬間に気付いたりする、そういった体験が必要である。そのような体験を意図的に経験できるような活動を、授業に導入することが文法教育においても望ましいように思われる。活動を通して学びを自覚したり、考えを共有することで知見を広げたり、深めたり、高めたりすることが重要となる(児玉2017)。言い換えれば、活動が目的ではなく、その活動により何を学ぶのかが重要であるということである。活動は文法の規則を見出すための過程である。授業の活動を通して、文法的な発見が得られるということが重要になろう。

そのためにも、生徒自ら、規則を「発見」できるような授業の実践はできないだろうか。「文法」を、より身近なものとしての、また生活言語としての言葉を通して学んでいくことはできないだろうか。そのような実践方法のアイデアを本稿では提示する。具体的には、3節で津田が動詞の活用を、4節では廣瀬が助詞を、5節では鯨井が接続語句を扱う。そして、6節では坂喜が話し言葉と書き言葉を扱う。これらは、前者3つが微視的な視点での個別の文法項目を、後者1つが巨視的な視点で文法的な知識を活用した言語運用上の内容を扱うものと言うことができる。また、これらは全て、「正しい・美しい日本語」といった規範意識を越えて言葉について考えること、また規範だけが正解ではないという事実を認識することを念頭に置いたものである。教育現場では「正しい」ものが教えられており、それ以外が間違いであるかのような印象を与える。しかし、私たちの言葉やコミュニケーションは、規範的な日本語のみで形成されているわけではない。本稿は、そういった自分たちの言語実態、言語生活に意識を向かわせる文法教育の方法を提案する。

なお、以降で提示する文法教育の方法に関するアイデアと内容については、それぞれの執筆者が検討して提示するものであり、文責は執筆者各人にある。

【テーマ】「る」ことばから考える動詞の活用

【配当時間】2時間

【目標】

日常の言語生活において、動詞が様々な形で使用されることを理解するとともに、「る」ことばの活用の実態像をつかむ。
また、「る」ことばが基本的に五段活用であることに気付く。

【活動内容】：①②（1時間目）、③④（2時間目）

- ① 少人数班に分かれて「○○る」の言葉を探し（もしくは、新しく考え）、取り上げる一つを選ぶ
- ② 選んだ「○○る」を使った文を考え、共有する（後接する表現を例示するなどして、できるだけ多くの形を探す）
- ③ 「○○る」の形の変化を活用表にまとめる（各班で比較・共有し、基本的に五段活用になることに気づく）
- ④ 活用に関する理解を深める（活用形の名称とその数の由来、活用語尾の割振りについて知識を得る）

3. 「る」ことばから考える動詞の活用

本節では、用言の活用のうち、動詞の活用について取り上げる。動詞化接尾辞「る」によって造語される語（「タピる、ググる、オケる²」など）、いわゆる「る」ことばを用いて動詞の活用についての理解を深める活動を提案する。活動の概要は、上記の通りである。

用言の活用の配当時間は、中学校2年生のいずれの教科書でも2～4時間となっている。ここで扱う内容は2時間とするが、その前段階にも2時間程度要するものと考えられるため、用言の活用全体としては4時間確保することが望ましい。ただし、形容詞、形容動詞の活用については、その4時間に含むことが可能なか、動詞と同様に扱い、理解できるかなど、それらは今後の課題としたい。

また、ここで目標とするのは、活用表を埋めたり、用語を覚えたりするということではなく、日常的に使用されている動詞の活用について理解を深めるということである。その手段として、若者言葉や俗語としての動詞を利用する。動詞化接尾辞の「る」による造語は多く見られ、一時的にのみ流行するものから、一般化し受け入れられるものまで様々である。そして、新しい「る」ことばも常に生み出されている。その点で、生徒たち自身が「る」ことばを探したり、創作したりすることは、若者言葉や俗語の理解を深めることにもつながる。

3.1 指導にあたって

動詞の活用をはじめ用言の活用は、文法教育の中でも暗記や練習問題の繰り返しに偏重しやすいものであ

る。活用の種類を覚え、活用表の穴埋めを行い、それとともに活用形を暗記していく。練習問題においては、例えばある動詞の形から活用形を答えさせたり、逆に活用形から動詞の形を答えさせたりなど、一対一で対応する答えを求めるようなものが多く見られる。しかし、日常生活において活用形を問われる場面はないし、動詞を使用する時に活用形から考えることもない。そのため、なぜそれを学んでいるのか、なぜ暗記しなければならないのかという漠然とした問いを生徒たちは持つことになる。

それに答えるためには、高校で学ぶ古典文法などの知識も必要になる。現行の口語文法の大枠は、古語の文法理解への段階的知識として設定されているためである。それでは、中学校の国語科において、こういった文法知識はどのように、どこまで学ぶべきであろうか。また、ここで提示する内容は、動詞活用の理解のためのどの段階に位置づけられるのか。

ここでは、生徒に動詞の活用についてより身近な形で意識させ、そして理解を深めることを目指す。具体的には、活用表を覚えるのではなく、自分たちの手で活用表にまとめることを目指すのである。活用する動詞の形でまとめていくとともに、活用形の名称や分類、そしてその数について、なぜそのように示されるのかを明確に示す必要がある。そういったことを伝え、活用を学ぶ意義を生徒に感じさせることが重要となろう。また、「る」ことばを対象として扱うことにより、授業内で見出したその活用ルールに従えば、新しい未知の語に遭遇した際に、その活用を予測できたり、対応できたりすることに気づかせる。

ところで、口語文法における動詞を含む用言の活用

2 「タピる」は「タピオカミルクティーを買う、飲む」、「ググる」は「Googleをはじめとしたサーチエンジンで検索する」、「オケる」は「カラオケをする、カラオケに行く」という意味を表す。

については、次のような流れで進めることが多い。実際、教科書の記載でも、おおむねこの順序で情報が示されている。

- 1、活用とは（語幹と活用語尾）
- 2、活用形
- 3、活用の種類

本稿では、上記の内、2、活用形に関わる内容を扱う回の授業展開と活動を提示する。ただし、その前提段階として、定義的な内容の1と、3について事前に触れておく必要がある。通常、1～3は教科書において見開きで全体が示され、用語が立て続けに目に入り、そしてそれを覚えるという作業を課される。しかし、多くの用語を五月雨式に提示するよりも、活用について段階的に学ぶことが望ましいと考える。そのためには、従来の順序を変更した方が、その理解促進に役立つと考えられる。つまり、1・3（先行の授業）→2（本稿で示す活動案）という流れを提案したいのである。また、3、活用の種類を扱う際には、まずサ行五段活用の動詞を例示し、使用場面によって様々な形を変えることを、言語生活の中から例文を見ていくことで理解させ、「五段」活用と呼ばれるゆえんをはっきりと示すことが重要であろう³。サ行以外の五段活用動詞は、音便形を持つためである。その際、活用形にまでは触れず、この段階ではあくまで運用上、それぞれの動詞の活用語尾によって活用の種類と名付けが行われていることを理解するにとどめる。その後、音便形に触れながらほかの行の五段活用動詞に移り、上下一段活用、変格活用へと話を広げていくことで、活用を単純なものから変則的なものへと順を追って理解していくことはできるだろう。この点については、別稿で改めて授業法の提案を行いたい。

ここで提示する内容は、中学校2年生の用言の活用（とくに動詞の活用）について扱う4時間のうちの後半2時間に当たるものである。生徒自身が活用表をまとめるため、また活用の規則を発見することを効果的に支援するための方策の提示が、ここで目指す教育方法の改善というところである。

3.2 授業の流れ

第1時

まず、活動①として、少人数の班に分かれて、「る」ことばを探していく。「る」ことばは若者言葉や流行語によく見られるものであり、体言（多くの場合、体言の一部もしくは頭から2拍）に「る」という動詞化接尾辞を接続させた造語である。それを探することによって、生徒自身の言語生活の振り返りや身の周りの言葉の観察を行うことができる。「る」ことばには、例えば以下のようなものが考えられる。

- 1) タピる、ググる、オケる、デイスる、バズる…

これらを見つけることが難しい班には、いくつか例示して考えさせたり、体言+「る」という語構成を示した上で新しく造語させたりすることで対応する。いわゆる「る」ことばの多くはいまだ辞書に掲載されていない場合が多いので、「る」ことばかどうか判断に迷う場合には辞書に記載されていないことで判断させる。「る」ことばがある程度出揃った後、各班で検討する対象を一つに絞らせる（以下、本稿では「タピる」を例として示す）。

活動②では、①で選んだ「タピる」について、それを日常生活でどのように使用するのか、「タピる」を使った文を考える。本時に先行する2時間で動詞が様々な形を変えることを学んでいるので、ここでは各班で選んだ「る」ことばについて「活用させてみよう」という発問で活動を進めて良いだろう。できるだけ短い文を多く挙げるようにして、終止形ばかりの文にならないように気を付けながら机間指導する。全体の様子を見ながら、次のような後接する表現についてのヒントを提示しても良いだろう。

- 2) 後接する表現の例示

—ない、—れる・られる、—せる・させる、—ます、
—ながら、—た・だ、—て・で、—。、—だろう、
—けれど、—と、—とき、—こと、—ひと、—ので、
—ば・れば、—！、—う・よう など

3 5社（学校図書、教育出版、三省堂、東京書籍、光村図書）の2年生の教科書を比較すると、いずれも動詞の活用では五段活用から説明が始まる。そのうち2社が五段活用としてサ行の動詞を例示し、ほかの3社はカ行の動詞を例示していることが分かる。

2)は、先行する授業の中ですでに活用の種類を見分けるものとして例示している(前提な)ので、復習として提示する。それ以外にも、複合的な後接表現について例示されていても問題ない(「一ないでしょう、一なかっただろう、一ませんでした」など)。各班の進捗を見ながら提示する用例を選んでも良いだろう。ただし、提示するのは2)のようなシンプルな後接表現でも十分であろう。その提示により、様々な形の文を各班が考え、集めていく一助とする。例文が十分に集まった班もそうでない班も、「る」ことばの観察を通して、生徒自身が身の周りの言葉へ興味・関心を持つように導いていく。

本時の最後には、各班が収集した例文と、授業外で収集した例文を班ごとで共有する。その後、各班の代表者が黒板などに書き出し、生徒全員が確認できるようにする。お互いにほかの例文が考えられないか、意見を出し合い、例文を補充する。

第2時

活動③として、前時で収集した例文をもとに、3)のような枠を示したワークシートを配付し、班ごとに「る」ことばの活用表を埋めていく。

3) 活用表の枠の例

動 詞	語 幹	活用語尾			
後に続く表現					

表中の「後に続く表現」は、第1時で挙げた例文と先行する2時間で得られたものを利用するようにし、各班でどのようにまとめられるのかを考えていく。枠は多めに提示し、各班で自由なまとめ方を促す。

まとめた表の、語幹と活用語尾を確認し(すでに学習した活用の種類と照らして)、「タビる」の活用の種類を判別する。「タビる」は活用語尾にア段からオ段まで全て見られることから、五段活用であることが分かる。全ての班の活用の種類を共有し、「る」ことばはいずれも五段活用であることに気付かせる。同時に、語幹がイ段もしくはエ段で終わる「る」ことばを示しつつ(各班の動詞で選ばれていない場合には、改めて

示して)、「*タピない」のような形が自然かどうか問う。「る」ことばは基本的に五段活用になるので、このような上二段型の活用は不自然となる。同時に、「ペソる」など無意味な「る」ことばを例示し、全く未知のものでも活用、つまり形の変化を類推できることに気付かせる。

そして、ここで新たに4)を提示し、口語文法の五段活用の活用表の全体像を示す。そして、各班の「る」ことばについて、そこに改めてまとめさせる。なお、4)の網掛けは、「タピる」について埋めたものである。

4) 五段活用の活用表

動 詞	語 幹	活用語尾					
		未然形	連用形	終止形	連体形	仮定形	命令形
タビる	タビ	ら ろ	り っ	る	る	れ	れ
後に続く表現		ナイ ウ	マス テ タ	。	トキ コト	バ	!

表を埋めることができれば、活動④に移る。4)に示している活用形の名称の説明を行っていくのである。語幹が動詞の意味の部分を担当し、活用語尾が文法的な役割を示しており、活用形の名称は主な意味や文法的な役割によって名付けられていることを理解できるように、単なる用語として提示するのではなく、必ず名称の解説を行う。なお、5)は、奥津(1981)、小柳(2008)を参考にした。

5) 未然形：動きが未だ実現していないことを意味する形

連用形：用言に続くことを主な役割とする形

終止形：文が終止することを主な役割とする形

連体形：体言に続くことを主な役割とする形

仮定形：順接仮定の条件を意味する形

命令形：動きの命令を意味する形

ただし、これらの名称については主な意味・文法的役割によって名付けられており、名称と中身が合致しない場合があることを説明しておく必要がある⁴。加えて、4)および5)を見ていくと、様々な疑問が生まれる可能性が大いにある。例えば、次のような疑問を生徒たちが持つことになるだろう。

4 詳細については、奥津(1981)などを参照のこと。

6a) なぜ未然形にはア段とオ段の活用語尾が含まれるのか

6b) なぜ連用形にはイ段だけでなく促音の活用語尾が含まれるのか

6a) は、「タピら・ない」「タピろ・う」がいずれも未然形にまとめられることに対する疑問である。またそれらは、意味的にはいずれも未だ実現していない動きであるが、同じア段でも「タピら・れる」「タピら・せる」などはすでに実現した動きである。未然という名称が、全ての形を網羅しているわけではない。6b) は、音便形が連用形に位置することに関する疑問である。それに答えるために、五段活用の動詞については、歴史的仮名遣いや文語的な言い回しでは、「話さ・う／遊ば・う」「遊び・て」などとなり、未然形はア段、連用形はイ段になることを解説する（森山・加藤編2002：103などを参照）。そして、口語文法の活用については、古典語や文語の文法規則をもとにしていることを理解させる。さらに、終止形と連体形は同じ形でありながら文の中で表れる位置が異なることなどにも触れる必要がある。活用形の数や、古語のナ行変格活用に由来することなども時間が許す限り解説することが望ましいだろう。それらの解説が行えれば、上下一段活用や変格活用も、五段活用の活用表と同じ枠組みで示されることが理解できるはずである。

以上、本節で扱った活動は、「る」ことばを対象として、その形の変化を生徒自身の言語生活の振り返りから認識していくことで、動詞の形の変化と後接表現をもとに、生徒自身がまとめていくものである。それにより、動詞の活用の全体像を理解していく。その過程では、活用に関わる用語などの解説を適切に行うことで、その意義を明確に示すことが重要となる。さらに、「る」ことばを扱うことは、未知の動詞に出会った場合にも、その活用を予測できるということを理解することにつながるものである。つまり、「文法」というものの意義を認識できるものとなるのである。

4. 助詞に着目して考える不自然な文の解釈

本節では、既存の文法的に不自然な文を題材として、助詞「は」のはたらき（特に〈AはBだ構文⁵⁾〉）に対する理解を深めるとともに、不自然な文を自然なものとして解釈するための論理的な説明を考える活動を提案する。活動の概要は、次頁の通りである。

本節で扱う内容は、教科書における文法の単元として位置づけられているものではないが、付属語として助詞の学習を行う2年生、または中学校で扱われる文法事項の学習を一通り終えた段階にある3年生を対象とし、配当時間は2時間とする。なお、教科書に準じた内容ではないことにより生じる時間確保の困難さに関して、今後の課題としたい。

本節で提案する授業では、助詞のはたらきに関する文法事項の理解をもととした言語活動を設定し、「他者に伝える」ことを念頭に置きながら論理的に順序だてて物事を考えるよう生徒たちに働きかける。

授業の中では、生徒にとって身近さを感じられるような、企業のキャッチコピーを題材として用いることを構想する。このような既存の身近な言語現象に触れることは、生徒たちが日常にあふれる様々な言語現象に対し興味や理解を深めるきっかけとなりうる。また、既存の言語現象の中に生じている不自然さの原因を文法的に考える活動は、生徒たちが日常で何気なく使っている日本語の文法についてその存在やはたらきを意識化し、適切に運用していくため力を育むことにつながると期待できる。また、次なる段階での、不自然な文を自然なものとして理解するための解釈を考える活動は、表面的な正解・不正解にとらわれない柔軟な思考力を生徒たちに育むことにつながると考えられる。

4.1 指導にあたって

助詞をはじめとした付属語の学習は、用言の活用などの自立語の学習と比較すると軽視されやすい傾向にある。教科書で提示される学習活動の具体例としては、まず、助詞が当てはまる場所が空欄になっている文が提示され、ある状況・気持ちに適した助詞を選択しそ

5 〈AはBだ構文〉は「コピュラ文」とも呼ばれ、現代の日本語学においても重要視されている構文である（西山2003など）。コピュラ文の中には「ウナギ文」と呼ばれるタイプの文があり（奥津1978）、国語科の文法教育に応用可能である。「ウナギ文」を用いた授業案については、本稿とは別に論じたい。

【テーマ】 助詞に着目して考える不自然な文の解釈

【配当時間】 2時間

【目標】

〈AはBだ構文〉におけるAとBとの関係性を理解し、文法的に適切な文を作ることができる。また、不自然な文を自然なものと理解するための説明を考え、他者を納得させられるように順序だてて説明することができる。

【活動内容】：①②③（1時間目）、④⑤（2時間目）

- ① 不自然な〈AはBだ構文〉を観察し、なぜ不自然に思えるのか考える
- ② 〈AはBだ構文〉におけるAとBの関係性について確認する
- ③ ②の理解をもとに、「もったいない」、「発見」という要素を用いて、自然な〈AはBだ構文〉を作る
- ④ 少ない推論で理解できるやや不自然な〈AはBだ構文〉について、解釈を考える
- ⑤ 不自然な〈AはBだ構文〉を自然なものとして理解するための解釈を考え、論理的に明快な説明文を作成し、生徒同士で共有する

の空欄に入れることで「一部分の違いだけで文の意味が大きく変わる」ことを認識できるようにし、助詞の文中でのはたらきの違いや、様々な種類の助詞があるということを確認するといったケースが多い。

確かに、適切な係り受け構造の文を作成することや、書き手の意図を文から正確に読解することなどといった運用の面で、根底として助詞に対する適切な理解があることは不可欠である。しかし、実際のところ、助詞のはたらきや種類について直接問われる場面はほとんどない上、多くの生徒はそれぞれの助詞の意味を経験の中で理解しており、状況・気持ちに応じて問題なく助詞の使い分けができています。そのため、中学校教育の中で助詞の学習自体がさほど重視されていないことにも納得がいく。

ところで、1年生では、文の成分や文節どうしの関係などの文の組み立てに関する学習事項が設定されている。そこでは、主語や述語となっている成分を見つけたり、文節どうしの関係が何であるかを判断したりするといった、形式面に重点を置いた学習活動が主となっているようである。文の成分として助詞も登場するが、文中の助詞の厳密なはたらきや、文の成分どうしの厳密な関係性を分析するといった学習活動は、教科書においては設定されていない。

しかし、形式面にばかりとらわれていると、本節において題材として用いる文のような一見不自然な表現に出会った時、正解か不正解かの判断に終始してしまいかねない。本来、表現とは多様なものであり、実際、世の中には文法的に不自然なものも含め、様々な表現が存在している。文法的に正しいか正しくないかを考えることは確かに重要であるが、これから先、日本の

言語文化の担い手となっていく生徒たち一人一人が日本語表現の多様性を認め、日本語の面白さに気付くことができるようになるためには、文法の授業の中に、文法的正しさの判断からさらに一歩踏み込んだ「その言語現象をどう解釈するか」という視点が必要ではないか。

ここで提案する授業では、状況や気持ちから判断して適切な助詞を選択・使用する能力を生徒たちが身に付けていることを前提として、既存の言語現象から助詞のはたらきを改めて捉え、理解を深めた上でその言語現象の背景にある状況や気持ちを推論する能力を育むことに重点を置く。このような学習活動は、書き手の意図を文中から読み取るといった、読解力の向上に役立つものと思われる。

さて、この授業で扱う題材「“もったいない”は、発見だ。⁶⁾」は、文法的な不自然さのある言語現象である。一般的な〈AはBだ構文〉においては、BがAの属性・性質を表したり同等の内容を指し示したりするという関係が成立するが、題材とする文において「“もったいない”をA、「発見」をBとした時には、AとBとの間にそのような関係は成立しない。このため、本言語現象の背景にある状況や気持ちを解釈することは容易ではない。

授業の中では、一見不自然に感じられる文を「自然か不自然か」という基準で表面的に判断することに終始させるのではなく、なぜ不自然に感じられるのか・どのような文法知識をもっていることにより不自然に感じられるのかといった観点で文法的に考えることを通して、〈AはBだ構文〉における助詞「は」のはたらきやAとBの関係性を生徒たちが意識化できるよう

6 「もったいない本舗（古物商）」で購入した書籍の商品発送パッケージに記載されているものである。

働きかける。そのためにも、題材となる不自然な文と併せて一般的な〈A は B だ構文〉も提示し、比較して違いを探すよう促す。

その後、A と B の関係性に不自然さの原因があることを理解した上で、題材の文の中の「もったいない」、「発見」という要素を用いて、自然な〈A は B だ構文〉を作る活動を行う。実際に文を作成することによって、生徒たちの構文に対する理解の深まりや、助詞「は」の適切な運用へとつながっていくことが期待できる。

また、次なる段階では、既存の不自然な文を、自然なものとして捉えるためにはどのような条件説明があれば良いか考える活動を行う。このような活動により、未知の不自然さに出会った時にも対応可能な、柔軟な思考力が養われると期待できる。また、考えたことを他者と共有するといった言語活動を設定し、他者意識のある順序だった説明を考えるよう働きかけることで、生徒たちの論理的思考力の育成につなげていく。

なお、副助詞「は」に関して、教科書では「取り立てる・限定する」意として触れられているが、基本的な文型である〈A は B だ構文〉における「は」のはたらきについてはほとんど触れられていない。あまりにも基本的な文型であり、日常においても特に意識する機会がほとんどないためであると考えられる。むしろ、〈A は B だ〉という文型を、生徒たちが意識する機会が多いのは国語科の学習においてではなく英語科の学習においてかもしれない。英語の基本文型の一つである“A is B.”を学習する際に「A は B だ(です)。」を対訳として認識し、is でつながれた A と B の関係性を捉えるといったことを行うためである。そのため、①や②の活動中に英語の構文について言及しておくことも効果的であると考えられる。

以上、ここで提示する内容は、身近な言語現象を用いた文法の授業を通して、適切に文法を運用する力を育むこと、及び表面的な正解、不正解にとらわれずに、知識を活用して柔軟かつ論理的に物事を考える力を育むことを目指すものである。

4.2 授業の流れ

第1時

まず、①の活動として、次の7)の文を観察し、その不自然さに気付く。その上で、なぜ不自然に感じられるのか考える。

7) “もったいない”は、発見だ。

まずは7)のみを提示し、この文が文法的に不自然であるということに気付くよう促す。なお、生徒たちが自身の経験をもとに不自然さに気付くことができるようにするために、はじめの段階ではヒントを提示しない。

次に、一般的な〈A は B だ構文〉をいくつか例として提示し、7)と比較し違いについて考える。

8a) 私は、中学生だ。

(A= 私、B= 中学生)

8b) 花子は、泣き虫だ。

(A= 花子、B= 泣き虫)

8c) 「楽しむ」は、動詞だ。

(A= 「楽しむ」、B= 動詞)

8abc) において A と B の関係性に着目すると、B が A の属性・性質を表していることが分かる。7) と 8abc) とを比較した上で、7) では「B= 発見」が「A= もったいない」の属性や性質を表しておらず、全く別の意味を表しているということに気付くよう促す。この比較を通して、全く意味の異なる A と B とが助詞「は」でつながれていることにより、不自然さが生じているということに気付けるようにする。

ここで、②の活動に移り、7)の不自然さの原因を整理しておく。本授業の前提となる助詞の学習で、副助詞「は」のはたらきとして「取り立てる・限定する」という意味があることを中心に学習したことにも触れつつ、〈A は B だ構文〉における A と B の関係性について確認を行う。

B は A の属性・性質など、同等の意味を表す。

次に③の活動に移る。②での、〈A は B だ構文〉における A と B との関係性に対する理解をもとに、7)を自然な文に書き換える活動を行う。7)の文中に登場する“もったいない”や「発見」という要素を使いながら、A と B とが同等となるような文を作成する。

9a) □は、発見だ。

9b) “もったいない”は、□だ。

9a) において、「発見」の辞書的な意味に即して同義的な言葉を□に入れるならば、「新しく見つけること」、「discovery」、「finding」などが想定される。同様に、9b) において、□に当てはまる同義的な言葉を入れるならば、「無駄にされるのは惜しいということ」、「恐れ多いこと」、また属性や性質を表す言葉を入れるならば、「日本の言葉」、「形容詞」などが想定される。

その上で、それぞれが作成した文を全体で共有し、A と B の関係性が同等のものとして成り立っているか検証を行う。その際、同等の関係が成立しているか、A と B とが入れ替え可能かどうか（「A は B だ」を「B は A だ」に書き換えることができるかどうか）、などといった観点で、生徒たちが自ら作成した文を評価するよう働きかける。

第2時

前時では、文法的な正しさを優先させて文を作る活動を行ったが、本時では、文法的に不自然な文を解釈する活動を主たる活動とする。

最初に、④の活動では、A と B とが同等の関係とは言いが、A から B を、または B から A を容易に連想できる例を示した上で「なぜ10ab) と言えるのか」と発問し、10ab) の文を自然なものとして解釈するためにはどのような説明があれば良いか考えるよう働きかける。

10a) 海外旅行は、発見だ。

10b) “もったいない”は、けちの証だ。

10a) については、「海外旅行に行く」と新しいものに出会うから」、10b) については「けちな人は、何につけても『もったいない』と言うから」といった生徒の反応が想定される。以上のように、一つ解釈を加えるだけで A と B との結びつきが容易に理解できる例を示し、⑤の活動につなげたい。

次に、⑤の活動に移り、7) の文における「“もったいない”」と「発見」という二つの異なる要素を結びつけ、7) を自然な文として理解するための論理的な説明を考える。

なお、本活動にあたっては、「企業のキャッチコピーの中には、あえて不自然さを仕込むことで消費者の目を引きやすくするものもある」ということに触れ、生

徒たちが日本語表現の多様性に対する認識をもつことができるようにしたい。

活動を開始するにあたり、まず、「風が吹けば桶屋が儲かる」ということわざを用いて、「風が吹く」という事態と「桶屋が儲かる」という事態を結びつけるために、その間に入る事態を複数想定し、それらを順序だてて説明する例を示す。

(例)

風が吹く
→ 埃が立つ
→ 眼病疾患が増加する
→ 眼病疾患者は多く三味線で生計を立てるため三味線の需要が高まる
→ 三味線には猫の皮が使われるため猫の数が減少する
→ これまで猫に捕食されていた鼠の数が増加する
→ 鼠は桶をかじるため、桶の需要が高まる
→ 桶屋が儲かる

そのため、「風が吹けば桶屋が儲かる」と言える。

以上を踏まえ、[○○→○○→○○→○○→○○] の形に当てはめて、7) の文の説明を考える。なお、7) が古物商のキャッチコピーであることを補足として伝えておく。また、色々な答えが存在するという事を予め生徒たちに伝えておく。生徒が作成する説明としては、次のようなものが想定される。

・「もったいない」という感情は、捨てられる何かの存在を惜しむ感情である
→ その感情を抱くためには、「捨てられる何か」を見つけていたということになる

・不要なモノが出た時に「もったいない」と思う
→ モノを捨てずに古物商に売る
→ 古物商の店舗でモノが売りに出される
→ 売りに出されたモノを別の誰かが発見する

・不要なモノが出た時に「もったいない」と思う
→ モノを捨てずに古物商に売る
→ 売った先での店舗で新たな商品を発見する

作成した説明文を生徒同士で共有し、その説明文が7) の文の成立条件の説明として納得できるかということとを互いに検証し、話し合う活動を行う。

以上、本節で示した内容は、身近な言語現象を用いた授業を通して、生徒自らが内在する文法を発見し、適切に文法を運用する力を育むことを目指したもので

【テーマ】 詩の鑑賞とともに考える接続語句

【配当時間】 2時間

【目標】

接続語句の本質が、表現の隙間に存在する話し手・書き手の事態の捉え方にあることを理解し、二つの事態を結ぶ時に必要な接続語句の「前提」を生徒自らが発見できるようになる。また、接続語句が説明文のような論理的な表現だけでなく、詩をはじめとした文学的な表現にも有効に活用されていることを知り、その効果を見出せるようになる。

【活動内容】：①②（1時間目）、③④（2時間目）

- ① 接続語句の用法を解説した後にそこから外れる例を示し、それを正しいとみなした時に成り立つ前提を各自で考える
- ② 四人から五人程度の班に分かれて、接続が成り立つ前提を様々に提示し合い、話し合うことで意見の共有を図る
- ③ 接続語句が使われている詩を班ごとで探し、接続語句の種類や使われている場所、前提等を話し合う
- ④ 様々に詩の表現を変えながら、詩の中で使われている接続語句の効果を話し合い、班ごとに見解をまとめ発表する

ある。さらに、今回は〈AはBだ構文〉の文法的な理解を深めた上で、一見不自然な文を自然なものとして理解するための解釈を考える活動を提案した。以上のような活動を通して、表面的な正解、不正解といった評価にとらわれずに、世の中に存在する様々な言語現象を、文法的思考を働かせながら解釈する力を育むことができる。

5. 詩の鑑賞とともに考える接続語句

本節では、中学1年生で学ぶ「指示する語句と接続する語句」（光村図書）や「つなぐ言葉・指し示す言葉」（東京書籍）などでの学習機会に基づく授業を提案する。文と文をつなげる接続詞・接続助詞（以降、接続語句と表記）は、文と文の客観的な関係を示すだけでなく、話し手・書き手の事態の捉え方や、文章の全体的な印象の形成にも大きな影響を及ぼす語句である。それらの語句が用いられることによって生じる様々な印象変化を授業内で発見していくことで、自らの実感に基づきながら接続語句を活用できるようになることを目指す。

5.1 指導にあたって

本授業は、話し手・書き手が接続語句をどのような意図のもとで使っているのかを発見的に捉えていくことに焦点がある。指導にあたっては、個々の接続語句の教科書的な定義・分類や適切さよりも、後述するようにそれらの背景に想定される事態や、それらの使用による全体の状況変化に重点を置くのが良い。

教科書では、接続語句、特に接続詞ごとの種類分け

を行っている。しかし、その種類分けは教科書ごとに異なっており、学術的に厳密な種類分けが掲載されているわけでもない。そのため、種類分けの暗記はあまり意味がない。

接続語句に関する学習を進める際に重要なのは、話し手・書き手の前提をはじめ、明示された表現の隙間にある背景への意識や、その使用によって生じる文脈形成効果の理解である。この点は、光村図書『国語1』にわずかなスペースで以下のような言及があるのみで、東京書籍『新編 新しい国語1』には言及自体が見られない⁷。

- 11) 接続する語句の使い方で、書き手や話し手の気持ちが表れることがある。

例 ・一生懸命練習した。だから、準優勝だった。
(満足)

・一生懸命練習した。しかし、準優勝だった。
(不満)

(光村図書『国語1』p.137、波線は原文ママ)

もちろん、指導にあたって教科書に記載が少ない／ない内容を教えるのには抵抗があると思われる。そうした場合は、例えば文法学習を終えた中学3年生の段階で、次の一歩として本案のような授業を行うことも考えられる。

5.2 授業の流れ

第1時

はじめに、活動①を行う。「午前中は晴れ間が広がっている。」という文と「午後からは雨だ。」という文を

7 5社（学校図書、教育出版、三省堂、東京書籍、光村図書）の中では、学校図書も「複雑な気持ち」（p.259）で接続語句の使用に伴う背景的・感情的な側面の読み取りに触れているが、そこから本授業のように話を広げているわけではない。

並べて提示し、二つの文をつなげるとしたら、どのような接続の語句を使えば良いかを、各自で考えてもらう。二つの文の間には、「午前」と「午後」という対比的関係と、「晴れ」と「雨」という対比的関係があり、特に「晴れ」と「雨」が反対の意味として捉えられやすいため、以下のような逆接のつなぎ方がなされると予想される。以降、注目される部分には下線を引く。

12a) 午前中は晴れ間が広がっている。

{ しかし / だが }、午後からは雨だ。

12b) 午前中は晴れ間が広がっている { けど / が }、午後からは雨だ。

12a) は接続詞でつなげた場合であり、12b) は接続助詞でつなげた場合である。どちらも接続語句の用法であり、本授業のテーマと関わるため、生徒たちの回答をどちらかに絞る必要はない。ただし、教科書における接続語句は基本的に接続詞を前提としているため、以降は主に12a) のような接続詞を用いて論を進める。

12a) の文が得られた後、そのようなつなぎ方をした理由を聞く。その際、教科書を見ても良い。生徒たちの理由は、先述した対比性・逆接性から説明されることが予想される。

次に、以下のような逆接ではない文の接続を提示して、その接続があり得るかどうかを聞く。

13) 午前中は晴れ間が広がっている。

だから、午後からは雨だ。

13) の「だから」が「原因・理由」とそれに基づく「結果・判断」とをつなぐ機能を持つことは、授業者側から伝えてしまっても良い。13) を用いた問いかけで重要なのは、その正誤や誰もが既に知っているような「だから」の基本的意味ではなく、「その用例が正しく成り立っていると考えた時に、その正しさはどのような前提によって担保されるのか」という点である。

13) のつなぎ方は一見すると不自然に思えるが、例えば次のような前提を設定すると、つなぎ方として正しいと言えるようになる。

14a) 天気予報で今日は「晴れのち雨」という予報

だった。

14b) この季節は午前中に晴れると午後は雨になりやすい。

接続語句は、話し手・書き手が二つの事態をどのように捉えているかを示すものであり、表現の隙間を覗く契機となる。13) の場合は、前の文を原因・理由と捉え、それを踏まえて後ろの文のような判断を話し手・書き手が行ったと言える。ただし、前の文が「原因・理由」となるためには、14a) や14b) のような「二つの文をつなぎ得る前提」が必要である。このように、接続語句の理解においては、話し手・書き手が抱えている前提の把握に努めるのが重要である。

続いて、活動②に移る。①で行う活動と解説を経れば、以下のような文のつなぎ方についても、班ごとにその前提を話し合うことが可能となると考えられる。

15) 午前中は晴れ間が広がっている。

しかも、午後からは雨だ。

15) の「しかも」は前の文と共通項を持つ要素を後ろの文で追加する「累加」の接続語句である。13) の時と同様に、重要なのは、「しかも」が「累加」であるかどうかではなく、それが「累加」だとすると、15) はどのような時に成立するののかという観点である。考えられる前提には正反対の二つがある。一つは話し手・書き手の希望が一層叶う場合であり、もう一つは話し手・書き手の希望が一層叶わない場合である。例として、次のようなものが挙げられる。

16a) 話し手・書き手にとって、午前中が雨ならば、午前中の体育の授業が自分の好きな屋内球技になって嬉しいし、午後は晴れてしまえば、下校時に濡れないからなお嬉しい。

16b) 話し手・書き手にとって、午前中が晴れならば、午前中の遠足に行くことができ嬉しいし、午後は雨ならば、午後の暑さが和らいでなお嬉しい。

16a) は、午前が晴れ、午後が雨という状況に不満があると言える。16b) は、午前が晴れ、午後が雨という状況に満足していると言える。

一見すると16ab) はそれぞれ真逆の前提に立っている。しかし、上記は結局のところいずれも次のような前提である点で共通している。

- 17) 話し手・書き手が事態に対して何らかの思いを抱いており、それが後続文脈で「なお一層」強められる。

接続語句の文法的側面に関する学習という意味では、話し合いの中で様々な前提の妥当性を話し合い、そこに共通する17) のような接続語句が持つ原理の発見につなげることが理想である。とはいえ、詩の解釈につなげていく本授業で重要なのは接続語句の背景や効果を考えることであるため、接続語句の用法の発見にまで至らなくても良い。

第2時

活動①と②では、接続語句を契機として文の間に存在する前提を考え、二つの文の関係を解釈していく方法を示した。このような背景を考える接続語句の学習活動は、詩のような文間の関係を解釈する文学作品と相性が良い。第2時となる活動③と④では、各班が詩人の用いている接続語句の具体例を図書室で調べ、その効果を考える。

ここでは、詩人の接続語句の使用に関する具体例を挙げることで、生徒が見つけ出し、解釈する活動③の観点を示す。接続語句の例を図書室などで数多く見出し、その効果を話し合うことで、個々の言語表現が詩人にとって如何に重要であるかを実感できるよう促すことが重要である。

接続語句の文学的効果については、石黒 (2008 : 235-236) が川崎洋の詩を例にしつつ言及している。川崎洋の詩は、詩の終盤での「そして」の使用がしばしば見られ、その効果を意識的に活用している。石黒 (2008) で取り上げられている「鉛の堀」以外にも、次のようなものがある。

- 18) 樹
 なんとかお前に交わる方法はないかしら
 (中略)
 鳥
 お前が雲に消え入るように

僕がお前に
すっと入ってしまうやり方は
ないかしら
そして
僕自身も気付かずに
身体の重みを風に乗せるコツを
僕の筋肉と筋肉の間に置けないかしら
(川崎洋「どうかして」『海があるということは』)

- 19) 少女は
 たくさんの海を持っています
 たとえば
 眼の中に 暮れなずむ水平線を
 たとえば
 髪の毛の中に 揺れやまぬ水を
 (中略)
 たとえば
 耳の中に 遠い潮騒を
 そして やがて訪れるはずの
 月ごとの満ち潮と引き潮を
 (川崎洋「少女の海」『海があるということは』)

18) と19) の詩は、同一形式の表現を繰り返し用いることで構成されているものであるが、終盤に、それまで用いなかった「そして」という接続語句を用いることで、詩の内容的終結を示唆し、終結に伴う情緒を醸し出している。

教科書で取り上げられる詩人のひとりである金子みすゞにも、接続語句が意識的に使われている詩が多々ある。

- 20) 私の丘よ、さようなら。
 茅花もぬいた、草笛を、
 青い空みて吹きもした、
 私の丘の青草よ、
 みんな元気に伸びとくれ。

私ひとりはいなくても、
 みなはまだ来てあすぼうし、
 ひとりはぐれたよわむしは、

ちょうど私のしたように、
わたしの丘と呼びましょう。

けれど、私にゃいつまでも、
「私の丘」よ、さようなら。
(金子みすゞ「私の丘」『金子みすゞ名詩集』)

21) お花が散って
実が熟れて、

その実が落ちて
葉が落ちて、

それから芽が出て
花が咲く。(後略)
(金子みすゞ「木」『金子みすゞ名詩集』)

金子みすゞの詩もまた、節の後半や詩の終盤における接続語句の使用が見られる。20) や21) では、接続語句の使用によって、それを含む一節が詩全体の解釈の中で特に重要であることを印象付けることができている。この場合は、いずれもそれまでの述べてきたことに関係する心境や事態の結末が、「けれど」や「それから」の使用によってより前面に打ち出されることになる。

以上に挙げた事例から、詩をはじめとした言語芸術、すなわち文学的な文章においても、接続語句の使用が重要であり、接続語句の使用場所から考えて、詩人がそれを意識的に用いていることが分かる。こうした例を各班で収集し、それぞれで収集した接続語句が、詩の印象にどのような影響を与えているかを班ごとに検討していく。ここでは、それぞれの接続語句がどのような前提で使われており、どのような解釈的多様性を生み出すのかという点を、活動①や②を踏まえながら話し合うと良い。

続いて、活動④に移る。文学的文章を一つの完成された構造物と捉えれば、それを構成する部品(ここでは語句)を取り除いたり、存在しない部品を加えたりすることによって、その構造物の性質を変化させることができると予想できる。それはつまり、その構造物全体に対して各々の部品の機能を調べられるようになることを意味する。文学作品に含まれる一言一句の重

要性を知るには、内容全体の深い理解や生徒自身による作詩だけでなく、提示された詩の言語表現の操作に目を向けることも効果的である。

例えば21) は、接続助詞を取り除き、そのたびに文を終えるという言語操作を行うと、受ける印象が大きく変わる。

22) お花が散る。
実が熟れる。

その実が落ちる。
葉が落ちる。

それから芽が出る。
花が咲く。

接続助詞「て」の使用をやめ、全ての動詞を終止形に変えて文章を区切ってしまうと、21) が持っていた情緒的側面や引用部末尾に向けての盛り上がりが消滅してしまう。その一方で、文末の「る」の連続による音声的なリズム感が新たに形成されており、音読のテンポという点では、22) の方を好む生徒が出てくると考えられる。

次に、以下のように21) の「それから」を削除してみる。すると、詩の結末で生じる情緒性や減速感が失われ、唐突に詩が終わるという印象が形成される。

23) お花が散って
実が熟れて、

その実が落ちて
葉が落ちて、

◇芽が出て
花が咲く。

22) に比べれば、23) を良いと言う生徒は少ないだろう。しかし、23) は「それから」という接続語句が消えた結果、終止形の「咲く」の効果が21) や22) よりも明瞭に出てくる構造となる。そのため、結末の述語に注目し、良いと判断する生徒も出てくる可能性がある。

【テーマ】 動画の字幕から考える話し言葉と書き言葉の特徴

【配当時間】 2時間

【目標】

音声言語としての話し言葉と文字言語としての書き言葉の特徴について理解する。また、その特徴に留意しながら、状況に応じて話し言葉と書き言葉を適切に使えるようになる。

【活動内容】：①②（1時間目）、③④（2時間目）

- ① Youtube 動画を見て、その内容を友達に話す／先生に伝えると想定して書き出し、書き言葉と話し言葉の特徴を考える
- ② 話し言葉が自動で字幕として付いている Youtube 動画を見て、話し言葉と書き言葉が同時に存在する場面ではどうか考える
- ③ 話す様子を撮影した短い動画（同じ内容でニュース風・街頭インタビュー風・ユーチューバー風等）を用意し、その動画に入れる字幕と、同じ内容が新聞記事になった場合の原稿を班ごとに作成する
- ④ 班ごとに作成したものを発表し、動画ごとの分かりやすい字幕を検討・比較し、原稿との比較も行うことで、書き言葉と話し言葉の特徴を捉えつつ、状況に応じた言葉遣いについて確認する

接続語句からは外れるが、「芽が出て」の文の長さに注目して、長さ調整の言語操作で詩の一体感を維持しようとする生徒もいるだろう。

24) その実が落ちて
葉が落ちて、

小さな芽が出て
花が咲く。

「小さな」の部分は「大きな」であるとか「やっと」であるとか、語呂が良く文法的であれば何であっても良い。

重要なのは、元の詩と言語操作を加えた詩との比較を行うことで、接続語句をはじめとした表現自体と我々の感じる印象とが深く関わっていることを示すことである。また、授業全体を通して、接続語句などの言語表現そのものが表現の隙間を考える格好の材料となることを生徒たちが発見していくことを目指すのが本授業である。

6. 動画の字幕から考える話し言葉と書き言葉の特徴

本節では、中学校2年生で学ぶ「話し言葉と書き言葉」について取り上げる。近年の生徒にとって身近な存在である動画を用いて、話し言葉と書き言葉の特徴について理解を深める活動を提案する。活動の概要は、上記の通りである。

この活動において目標とするのは、話し言葉と書き言葉の特徴を理解し、状況に応じて適切に使い分ける

ことである。「話し言葉と書き言葉」は、小学校の国語でその特徴や違いなどに触れ、ある程度の書き分けについては学んだ上での単元となっている。小学校5、6年、中学1年と積み上げてきた「話し言葉と書き言葉」に関する学習は、中学2年で一区切りとなり、以降の教科書では扱われない。そのため、中学2年生の授業では、これからの生活において、書き言葉と話し言葉で困る生徒を生まないように授業の展開が必要になるだろう。

国立教育政策研究所（2017）では、平成29年度に行われた全国学力・学習状況調査の結果に基づいた分析が報告されている。この年に出題された「話し言葉と書き言葉」に関する問題は、「テレビから流れている音声」と「テレビ画面の字幕」の関係を選択する問題であったが、正答率は81.8%と大変高くなっている。話し言葉と書き言葉の特徴を捉えることは、多くの中学生ができていっていると言っていいだろう。

ところが、昨今大学生の「話し言葉と書き言葉の混同」に関する論文が散見され（皆川2016など）、また大学1年生で「日本語表現」等の日本語について学ぶ必修の講義があり、その講義内で話し言葉と書き言葉について学ぶことを課している大学も多い。筆者もこれまで「日本語表現」のような講義をいくつか担当してきたため、身をもって大学生の話し言葉と書き言葉の混同の多さを実感するところである。特にレポートの提出を求めると、話し言葉が混在しているものが多いが見られる。

中学生までに十分話し言葉と書き言葉の特徴について学び、身に付いているようであるにも関わらず、大学生でそれを使いこなせないのは、どのような原因によるものであろう。ここでその原因について探るこ

とは避けるが、その一つに、「状況に応じて話し言葉と書き言葉を使い分けることができない」ということが挙げられるのではない。話し言葉と書き言葉の特徴を捉え、ある程度の書き換え問題が出来ても、日常生活でいざ必要な時に使い分けができない、そんな学生が多いように感じる。

教科書や授業でこの単元を扱う最後のチャンスとして、しっかり「状況によって使い分ける」ことを身に付けられるような授業展開をしたい。中学2年生に「レポート」と言っても身近ではないので、今回の活動では、動画を用いた活動を行うことを提案する。いくつか「状況」を提示し、それによって使う言葉が異なることを意識するきっかけを作れば、その後生徒が日常生活で使い分けなければならない状況に直面した時、意識するポイントが分かり、適切な言語使用ができるようになるだろう。

6.1 指導にあたって

現行の教科書では、まず話し言葉を書き言葉に直す／書き言葉を話し言葉に直すという問題が与えられる。そこで取り上げられる媒体はスピーチや新聞記事等が多い。その後話し言葉と書き言葉の特徴をワークシート等にまとめ、さらに「その」等の指示詞や「……」等の記号、「ねえねえ」等の感動詞はどのような特徴やたらさを持っているかという発問があり、それに対する答えを発表して2時間分となっている。

以上のような扱いでは、生徒は「話し言葉」「書き言葉」のどちらかしかないのだと考えてしまうかもしれない。かたい話し言葉ややわらかい書き言葉があることも意識し、話し言葉と書き言葉がつながっていて、その間には段階的なものがあることを意識させると、より完全な書き言葉と話し言葉の使い分けができるようになるのではない。日常生活の中の「状況に応じた適切な使い分け」とは、書き言葉か話し言葉かの二者択一ではない。その中間の言葉遣いもあることを知っておくことは重要であると考えられる。

また、生徒は「スピーチをする」「新聞記事を書く」という内容に積極的に興味を持つことは少ないのではないだろうか。中学生でも何度か与えられる機会であり、身近であるとはいえ、「やらされている」という感が拭えない。それよりは、自分が動画を作る立場にはなかなかないだろうが、見る側として身近であ

る Youtube の動画の利用を提案したい。

ICT の活用が促進されていても、Youtube 動画を授業で活用しようという教員は少ないようである。動画をダウンロードしたり、共有したりというのは禁止事項であるが、著作権法に違反した動画でないか確認の上、授業で見せる分には問題ない。ここで提案する活動は、教員が Youtube についてある程度知識を持っていること、ビデオカメラ等の機器を扱えることが前提となっている。指導の前に目的に沿った動画であるか入念にチェックするようにしたい。

6.2 授業の流れ

第1時

まず、①として、書き言葉と話し言葉の特徴について個人で考える活動を行う。生徒を A と B のグループに分け、それぞれ違う Youtube 動画を見せる。数秒でまとまっているニュース動画などが良いだろう。例えば次の25) のような動画を見せる。A に見せている間 B は見ないようにする。見終わったら、その内容を A の生徒が B の生徒に口頭で説明をする。聞いている側の B の生徒は A の生徒の説明を、一言一句漏れなくワークシートに書き写す。終わったら A と B で役を交代して同じことをする。書き終わり次第、ワークシートを交換する。つまり、自分が説明したものが手元に来る。26) のような話し言葉が書かれた状態である。

25)

家の裏に突然…白いモコモコ出現 実は食用きのこ (2020年9月24日)

住宅の裏庭で発見された白くて丸い物体。その大きさは20センチを超えています。住民:「なんか白いものがあるからヘルメットみたいに見えたんですね。何かが分からんから全く。気味が悪くて」専門家によりますと、この白い物体は「オニフスベ」という食用きのこの一種だそうです。成長すると50センチほどにもなるといいます。住民:「でも食べてみようって気にはならんですね、この大きさ見て」ちなみにオニフスベは珍しいものではなく、公園などにも生えることがあるそうです。

26)

えーと、白くて丸いものが庭にあったんだけど、白くて丸いのね。その家の人は、それ何か分からなくて、ヘルメットみたいだと思ってたんだって。

それ食べれるきのこだったんだけど、家の人は食べてみようとは思わないって言ってた。名前なんだったっけ、あっ「オニムスベ」。違う、「オニフスベ」だ。別に珍しくなくて、公園にも生えるみたい。

次に、教員はその動画を見ておらず、その場にもいない設定として、生徒各自が見た内容をメモ等で教員に伝えるにはどうすればいいか、各自考えてワークシートに書き出す。書き言葉が書かれた状態である。

27)

白くて丸い物体が住宅の裏庭で発見されました。その住宅の住民は、ヘルメットみたいに見えた、気味が悪いと言っています。専門家によると、その白い物体は「オニフスベ」という、成長すると50センチにもなる食用きのこの一種だそうです。住民は、食べてみようという気にはならないと言っています。オニフスベは珍しいものではなく、公園などにも生えることがあるそうです。

ワークシートに同じ内容に対する26) 話し言葉と27) 書き言葉が揃った上で、それらを比較し、違いや特徴を考える。例えば26) 話し言葉には、助詞の省略・ら抜き言葉・言い淀み・言い間違い・繰り返す等があることが挙げられる。この部分は小学校でも扱っているので、簡単な確認で良いが、今回の目標である「状況に応じて」というところに関して、「伝えたい相手」「場面」等を特に意識させるようにしたい。

次に、②として話し言葉が自動で字幕として付いている Youtube 動画を見せ、単なる話し言葉／書き言葉ではない字幕について考えさせる活動を行う。Youtube には自動字幕機能というものがあり、精度については十分であるとは言えないが、話し言葉がそのまま字幕として付いている動画がある。そのような動画を見せ、音声としての話し言葉と、文字としての書き言葉の違い、話し言葉が文字になっている違和感などを引き出す。同じ内容であっても、それぞれにふさわしい言葉遣いがあるということを認識させたい。ここまでが第1時である。

第2時

活動③として、状況に応じた言葉の使い分けをより

実感させるため、話す様子を撮影した短い動画を用意して見せる。これは同じ内容でニュース風・街頭インタビュー風・ユーチューバー風等状況を分けたもので、このような動画を探すのは難しいと考えられるため、教員がアナウンサーや街頭の人、ユーチューバーになりきって動画を制作すると良い。例えば、先に挙げた25)の住民のインタビュー部分をニュース風にする、

28)

庭に白いものがある、それはヘルメットのように見えました。何かが全く分からないので、気味が悪いです。

街頭インタビュー風は、インタビューなので、そのまま29)である。

29)

なんか白いものがあるからヘルメットみたいに見えたんですね。何かが分からんから全く。気味が悪くて。

これをユーチューバー風にする、

30)

はい、今回は庭で白いものを見つけたんですけどもね！なんですかね、これ！なんかヘルメットみたい。何か全くわかりませんねえー。うわー気味悪いですねえ。

などという動画である。これらには字幕が付いていないので、「字幕を考えてつけよう！」と生徒に投げかける。余裕があれば、その内容が新聞記事になったものも作るように指示する。

動画の内容は短く簡潔なものにし、この活動③の間絶えず流しておく。生徒は班ごとに話し合っただけで決めた字幕を画用紙などに大きく書いたものを作成する。

次に、活動④として、③で作成した字幕をそれぞれ発表する。発表時は動画を流しながら、その画面の下で、動画に合わせて画用紙に書いた字幕を掲示する。それぞれの動画で、一番分かりやすかった班を多数決や投票で決めても良い。ニュース風は書き言葉に寄った字幕、街頭インタビューやユーチューバーは話し

言葉に寄った字幕になるだろうが、書き言葉に寄った字幕は完全な書き言葉の新聞記事とは違うこと、話し言葉に寄った字幕でも文字にされない言葉があることに気づき、話し言葉そのものではないことを意識させる。またそれぞれの動画はどんな人が見るか、どんな人が見ると想定して作られた字幕かも考えさせたい。

従来の教科書の活動では、話し言葉／書き言葉と、必ずどちらかであるように捉えてしまうが、状況に応じた言葉遣いとは、段階的なものである。それを踏まえて、話し言葉で友達と話す時に書き言葉が混在すると違和感があるように、レポートのような完全な書き言葉に話し言葉が混在するとそれは状況に応じていない言葉遣いであるということを理解できるようにしたい。

7. おわりに

本稿では、従来の詰め込みや暗記、繰り返しといった文法授業について、その改善のために「発見」型の授業方法の提案を行った。個々の提案はこれまでの文法授業の方法や対象から逸脱していたり、教科書から離れた内容であったりするものである。しかし、それらの活動を行うことで、文法の規則の「発見」により迫ることができる。加えて、本稿で扱ったテーマや対象は執筆者各人によって異なるが、いずれも「正しい・美しい日本語」といった規範意識にとらわれずに言葉について考えることを念頭に置いたものである。個々の活動提案において、規範から外れる言語事象を見つめることで、その深淵が見えてくるということを示したつもりである。少しでも教師・生徒の文法嫌いが改善し、より学びのある文法授業になるように、今後も様々な方法での提案を行っていきたい。

なお、本稿で紹介した方法は、あくまできっかけであると考えている。それらは完成されたシナリオではないし、ルールブックでもない。あくまで文法授業改善のための足掛かりとなるアイデアにすぎない。ここにある資料、方法、活動、考え方などをどのように活用するかは、利用者次第であろう。今後は、現場の教員と連携し、実践へとつなげていきたい。

文献

- 安部朋世 (2001) 「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―」『日本語と日本文学』33
ANNnewsCH「家の裏に突然…白いモコモコ出現 実は食用きのこ (2020年9月24日)」
<https://www.youtube.com/watch?v=-pkve71-umI>
(2020/09/27アクセス)
- 廣瀬純 (2020) 「中学校国語科における口語文法の扱い」津田智史・鯨井綾希編『中学校における「発見」型文法教育に関する準備研究』平成31(令和元)年度宮城教育大学重点支援研究経費成果報告書
- 石黒圭 (2008) 『文章は接続詞で決まる』光文社新書
- 児玉忠 (2017) 「「主体的・対話的で深い学び」のための言語活動設定のポイント」『教育科学国語教育』809
- 国立教育政策研究所 (2017) 『平成29年度全国学力・学習状況調査報告書中学校国語』
- 小柳智一 (2008) 「古典文法研究と古典文法教育―動詞の活用についての実践例―」『教育実践研究』16
- 松崎正治 (2019) 「資質・能力と国語科教育」全国大学国語教育学会編『新たな時代の学びを創る中学校高等学校国語科教育研究』東洋館出版社
- 皆川晶 (2016) 「短期大学生による話し言葉と書き言葉の認識と実態について」『近畿大学九州短期大学研究紀要』46 近畿大学九州短期大学
- 水内喜久雄選著 (2005) 『川崎洋詩集 海があるということは』理論社
- 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館出版社
- 森山卓郎・加藤久雄編 (2002) 『文法指導の方法 国語学習指導要領別冊』光村図書
- 西山佑司 (2003) 『日本語名詞句の意味論と語用論―指示的名詞句と非指示的名詞句―』ひつじ書房
- 奥津敬一郎 (1978) 『「ボクハ ウナギダ」の文法―ダとノー―』くろしお出版
- 奥津敬一郎 (1981) 「“せしめたしるこ”―学校文法活用論批判―」『月刊言語』10(2)
- 彩図社文芸部編纂 (2011) 『金子みすゞ名詩集』彩図社
- 津田智史 (2018) 「ことばの教育としての国語教育を目指して」『宮城教育大学紀要』52
- 津田智史 (2020) 「小学校国語科におけることばの教育に関する研究(1)―あいまいな文と係り受け―」『宮城教育大学紀要』54
- 津田智史・鯨井綾希編 (2020) 『中学校における「発見」型文法教育に関する準備研究』平成31(令和元)年度宮城教育大学重点支援研究経費成果報告書
- 山田敏弘 (2009) 『国語を教える文法の底力』くろしお出版

参照教科書

学校図書『中学国語1』『中学校国語2』／教育出版『伝え合う言葉 中学国語1』『伝え合う言葉 中学国語2』／三省堂『現代の国語1』『現代の国語2』／東京書籍『新編 新しい国語1』『新編 新しい国語2』／光村図書『国語1』『国語2』

※ いずれも平成27年検定済の現行教科書を参照

(令和2年9月30日受理)