

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—

* 津 田 智 史

A Study on Language Education in Elementary School (1)
: Focus on Dependency Relation Based on Sentence with Ambiguous Meaning

TSUDA Satoshi

要 旨

本稿は、小学校国語科における言語能力を育むための「ことばの教育」の実践を提案するものである。「ことばの教育」の内実と、いかにそれを実施していくべきかについて明らかにしつつ、そのうえで、筆者が大学講義内でおこなっている、あいまいな文を利用した係り受けの理解に関する実践的な言語活動を紹介した。その言語活動によって、国語教科書で示される範囲の内容だけでなく、より発展的な内容に触れることができることを示し、ことばについての理解が深まる可能性を述べた。

Key words : Language Education (ことばの教育)

Sentence with Ambiguous Meaning (あいまいな文)

Dependency Relation (係り受け)

Sentence Construction (文の組み立て)

Japanese Teaching (国語科教育)

１．はじめに

平成29年に告示された新しい『小学校学習指導要領 解説 国語編』（以下、『国語編』と略記）をみると、国語科で育成を目指す資質・能力は次のように示される。「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」というものである。また、それは「生きる力」涵養のため、「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」という３つの柱によって整理される。これまで求められてきた「書くこと」、「読むこと」、「話すこと・聞くこと」の３領域は「思考力、判断力、表現力等」として構成し直され、次のようにことばを正確に理解し、適切に表現するためにそれらの力が求められることが明示されている。

国語で正確に理解し表現する際には、話すこと・聞くこと、書くこと、読むことの「思考力、判断力、表現力等」のみならず、言葉の特徴や使い方、情報の取り扱い方、我が国の言語文化に関する「知識及び技能」が必要となる。

（『国語編』p.7）

ここで述べられる「知識及び技能」は、さまざまな場面で実践的に働くものであることが示されており、それを身に付けるための教育が求められている。加えて、それに向かう姿勢として「学びに向かう力、人間性等」が重要になる。そのためには、「児童が「言葉による見方・考え方」を働かせることが必要」であり、さらに上記のような資質・能力を育むための「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善も併せて

求められている。

しかし、現状においては、そのような言語能力を十分に育成するための教育がおこなわれているとは言い難い。国語科が、いかに伝え、いかに対象を理解するかを学ぶものだとすれば、状況や相手に応じた話し方、伝え方を用いて、お互いの意思疎通のためのさまざまな方法を知り、実際に使用できる力（言語能力）を養う必要があることは明白である。自分たちの使用する言語（日本語）を通して、ことばへの関心を深め、適宜、語や表現を選択してコミュニケーションを円滑にし、お互いの理解を深めることが重要である。そして、その力を初等教育の段階で養うためには、これまでおこなわれてきた方法論だけでは不十分なように思われる。児童・生徒は、より身近なものとしての、また生活言語としてのことばをとらえて学んでいくことが重要であり、教師は積極的にことばを身のまわりの事柄と関わらせて指導していく必要がある。

そこで、本稿では言語能力を育むことのできる国語科教育のあり方を検討し、より深く日本語を理解するための方法論の考案を目指して、言語能力の育成を重視した「ことばの教育」の実践的な方法の提案をおこなっていく。筆者は学部担当講義において、身近なことばに興味をもち、それについて考えるという内容の活動をおこなっている。本稿では、そのうちのひとつのテーマ「あいまいな文」についての活動を紹介するとともに、それをもとに日本語の係り受けに関する言語活動の提案をおこないたい。

本稿の構成は以下のとおりである。2節では、筆者が述べる「ことばの教育」の内実について述べる。そのうえで、3節において「ことばの教育」が国語科教育の中でどうあるべきなのかについて考察する。また、現状の問題点などを参照しつつ、「ことばの教育」に向かう2つのアプローチを取り上げながら、そのあり方について検討していく。4節では、現行の国語科において使用されている教科書から係り受けに関する単元を取り上げ、どういった内容が始動されているのか現状を把握する。その後、筆者が実践している「あいまいな文」の活動について紹介するとともに、それが日本語の係り受けの理解を深めるために有用であることを示す。5節で、本稿の主張をまとめ、今後の課題を述べる。

2. 「ことばの教育」とは

本稿で掲げる「ことばの教育」というのは、『国語編』の目標に馴染むものであると思われる。津田（2018）でも簡単に述べたが、「ことばの教育」について、再度ここで規定しておきたい。津田（2018）においては、「ことばの教育」を「ことばを教える教育ということではなく、ことばを通じて国語教材の理解を深める」ものであると規定したが、ここではもう少し詳しくこの点についてみていくことにする。

私たちは日常、日本語を用いて生活している。それはまるで水や空気のように当然身のまわりにあり、普段生活しているうえではそれに注意を払ったり興味を持ったりする機会は多くない。しかし、親せきの5歳児に話しかけるときとお世話になった恩師に話しかけるとときには口調や言いまわしが変わるように、相手や場面に合ったことばを私たちは無意識のうちに選んで、発している。また、聞き手の立場では、それを自然に受け止めることもあるし、ときに場面にそぐわないことばだと感じることもある。それは、私たちの中に日本語としての共通の規則が存在しているということである。ことばの習得過程において、その規則について明確に学ぶ機会はおそらく少ないが、この場合にはこの表現は適さない、その相手にはこちらの言いまわしがよいというような経験を繰り返すことで、自分の中で規則を形作っていくことになる。以上は、話しことばについてであるが、教科書教材をはじめ書きことばとして存在しているものについても同様であろう。そこに表れているのは推敲され、選ばれたことばや表現である。そうであるならば、こちらについても同じように考えることができるはずである。個人の日記と学校の課題としての作文、もしくはエッセイと新聞記事では、表現が異なるであろうし、主観的か客観的かの内容が異なるものもあるはずである。そういったことばの使い分けや規則というものに目を向けるといことは、私たちの身近にあることば、生活言語としての日本語に興味をもつということである。「ことばの教育」とは、身近なことばに目を向け、そのことばを観察することによって、ことばの本質やことばに関わるさまざまな物事を理解することだといえることができる。その対象は、日常であれば友人や家族との会話などであろうし、国語科では教科書教材や授業内で

の論議となろう。言い換えれば、身近なものへと視野を広げること、またそれを観察し、それについて考える機会を設けるということである。それにより、日本語への理解が深まっていく。近年では、日本語学の研究者から国語科教育における日本語理解の深化のための提言がみられるが、アプローチの仕方は一様ではない。この点については、3.2節で詳しく述べる。

さて、そうした日本語への深い理解は、国語科で求められているものである。従前の国語科教育では、教材ごとに目標は設定されているものの、説明文では内容理解や構成把握、物語文では時系列把握や心情理解に多くの時間が割かれている。それ自体はおこなってしかるべきものであるが、それがどの語や表現から判断できるものなのかへの言及まではしっかりとおこなわれていないように思われる。そのため、なぜそのように把握できたのかを明らかにしないまま授業が終わってしまっているのではないだろうか。国語科の中での達成感は、漢字の書き取りなど、目に見えてわかりやすいものでしか得られず、説明文、物語文などの文章理解においては、教材の内容を理解できたとしても、それが「できた」のか、「できてしまった」のかは教師側だけでなく、児童・生徒側にも判断できない状況であることが考えられる。そのような状況に鑑みると、これからの国語科では、なぜそのように考えるに至ったかについてを明らかにする活動をおこなっていく必要がある。

以上のようなことから、「ことばの教育」が国語科の中で重要になってくると考える。また、小学校国語科においては、まず身近なことばとしての日本語に興味をもつことに重点を置くべきだろう。中学校以上では、文法など日本語のより構造的な内容を体系的に学んでいく／教えていくことを考えると、小学校においてはことばに興味をもつ活動から始めるべきであると考える。もちろん中学校以上においても、身近なことばについて考える機会は必要であるが、小中高での国語科の連携を考えるうえでも、小学生のうちからそのような機会を得ておくことが望ましいだろう。文法事項など、教育上暗記に偏りがちなものについても、そういった素地があればとらえ方、向き合い方が異なってくるものとする。

3. 「ことばの教育」はどうあるべきか

それでは、「ことばの教育」というものは、国語科においてどのようにあるべきなのであろうか。富山（2012）は、言語活動の充実を目指すとき、目的と手段との関係を明確にしておく必要があることを述べている。富山（2012）が述べるように、言語活動の充実手段であり、その目的を明確にしておくべきである。氏によれば、その目的とは「学力の三要素」をバランスよく育成することであるという。「学力の三要素」とは、基礎的・基本的な知識・技能、知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等、主体的に学習に取り組む態度、とする。これは、『国語編』の3つの柱と重なる。あくまで、これらの能力を育成するためにおこなうものが手段としての言語活動であり、活動自体が目的ではないということである。「ことばの教育」においても、単にトピック的な内容を取り上げればよいというものではない。そこから自身のことばや日本語について、なにか学びが得られなければならないだろう。国語科とはなにを学ぶ／教える教科なのかという点について、教師自身が再確認する必要がある。説明文の内容理解に偏れば、それは理科や社会の授業であり、物語文の心情理解に偏れば、それは趣味の読書である。ことばに注目することで、教材の理解が深まるのが国語科の目指すところであるはずである。そのためにも、「ことばの教育」においては、ことばに興味を抱かせつつ、そこにある規則やきまりについて観察し、考えさせる機会を設けることが重要になる。

ところで、先述したように、近年では国語科をはじめすべての教科で「主体的・対話的で深い学び」が求められている。それに伴い、アクティブ・ラーニングということばが広まり、児童・生徒同士の対話の機会や作業・活動の時間が多く確保される授業が増えているようである。しかし、言語活動が手段である以上、単に活動をすればいいというのは問題である。また、そうした活動において、どのような言語活動をおこなうべきかという点も問題となる。児玉（2017）では、児童・生徒同士の対話など、なんらかの形でことばを外に向けて発することを「外言」とし、それだけでは「深い学び」のために不十分であるとする。そして、児童・生徒が「認識・思考・判断」のありように注目するこ

とを「内言」とし、単なる授業の振り返りや議論（「外言」活動）ではなく、それらをととして「学びを自覚」したり「知見や考えを広げたり、深めたり、高めたりする」ことが重要であると述べている。つまり、単に教材を読んで、考えを共有したり議論したりするような見せかけのアクティブ・ラーニングにならないように、言語活動の実践においては、児童・生徒自身がことばについて興味をもつだけでなく、理解を深めることが必要だということである。

では、ここからは具体的に現状の国語科教育における問題点（とくに文法教育における問題点）を確認し（3.1節）、近年日本語学の研究者からの提言がみられる「ことばの教育」への2つのアプローチをみていくことにする（3.2節）。

3. 1 文法教育の問題点

4節でとりあげる係り受けは、いわゆる文法に関わる事項である。そこで、ここではとくに文法教育や文法の教育方法に関わる問題点についてみていくことにする。

川本（1998）は、教科書教材の内容理解において『羅生門』を取り上げ、「は」と「が」など、表現の細部に注目し、その使い分けを考えることの重要性を説いている。その中で、「要は、文法指導の最前線にいる指導者の、言語の教育に対する認識、文法指導の必要性に対する認識の有り様が問題なのである」とし、教師自身の文法に対する関心の低さを問題視している。併せて、それによる指導方法の問題にも触れる。川本（1998）では、多くの児童・生徒が文法に対して嫌悪感を抱く要因について、文法指導の際に、体系的に示される文法の知識を切り刻んでひたすら記憶することがおこなわれている点を指摘する。文法の単元は、それぞれで配当時間が少ないにも関わらず、用語数は多く、それ自体に問題をはらんでいるものも多くある。そのような状況で、教師自身の文法に関する関心の低さ（もしくは知識の欠如）によって、教科書に記載されている内容についての暗記を強いるような授業になりがちである。

そのような授業が続いていくと、児童・生徒の文法嫌いというものが助長される。安部（2001）も、「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」としている。加えて、文法教育の問題として、次の2つの点を挙げる。ひとつは、国語科教育が求める「適切に表現する資質・能力」の育成の中で、「なぜおかしくなるのか」「いかなる法則が働いているのか」といった問いは、直接的な問題とされにくいということである。それらの問いは、ことばへの興味・関心をもつうえで、また日本語をより深く理解するという点においては重要であるが、「適切に表現する資質・能力」の向上を目的とした際には「おかしいか否か」の判断と、「適切な表現への修正の仕方」の習得といった点がより重要視されることになるとも述べる。ふたつ目は、現状の文法教育において、教科書に記載されるいわゆる学校文法を「正しいもの」とみなし、それをもとにひたすら問題をこなしていくという授業がおこなわれているという点である。文法教育の方法にもつながるが、暗記に加え、多くの場合、ドリルのような副教材での反復練習がおこなわれ、頭で理解するというよりも、身体に染みこませるような授業が多くみられることはやはり問題であろう。

以上のような点は、川本（1998）が述べるように、教師の文法に対する関心の低さや、そもそも文法についてどの程度の知識をもっているのか、といった問題に帰着しよう。学校教育における文法教育が、そもそも高校での古典文法（文語文法）のためのものであったとしても、教える内容についての知識は最低限もっておくべきである。もしくは、知らないことに気づいた際に、その内容について調べたり考えたりする程度の興味・関心はもち合わせておくべきである。ただ、前述のような文法教育はこれまで長くおこなわれてきたものであり、現状の教師もまたそのような授業によって文法嫌いであることも十分考えられる。しかし、ここで考えておきたいのは、文法とは国語科の授業内で暗記するためだけの内容なのか、受験で問われるから勉強するという内容のものなのか、ということである。2節で述べたように、私たちは相手や場面によって表現や言いまわしを変えるが、なぜそれが同じ内容であるとみなせるのか、どのような過程でそのような言い換えをおこなうのか、そういった内容は無意識的にもち合わせている文法規則にもとづいているはずである。そうであれば、文法教育においても暗記に頼らない方法というものがあるべきであろうし、単元としての暗記に頼る文法教育ではなく、日常会話や教科書

教材を利用した文法教育というものも考えられるだろう。国語科教育においては、津田(2018)も指摘するように、教材読解の中で文法事項の確認が進められることが期待される。そのような中で、山田(2009)は教科書を利用した文法事項の理解に一役買うものである。山田(2009)では、小・中学校の教科書教材をもとに、日本語学の知見(とくに文法事項)が読解に有用であることを、平易な文章で示している。またそれを受け、百留(2011)は「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づかせ、思考力を養う、また、よりよい作品理解・「読み」につなげる」という授業の実践例を紹介している。つまり、文法を暗記作業ではなく、教材を読み解くための手段として活用するということも可能ということである。その方法論については、今後さらなる検討が必要となる。

以上、ここで取り上げた問題は文法教育に関わるものに留まるものではない。文法教育の面で顕在化しやすいが、ほかの事項に関しても同様である。音声にしても、語彙にしても、文字・表記にしても、文法の知識と同様に教材の内容理解のために役立つことが考えられる。教師は自身の興味・関心が大きい単元や内容を重点的に取り上げ、文法など関心の低い内容については、ぞんざいにあつまっているのが現状であろう。しかし、教科書教材の理解のためにも、文法ははじめことばの知識やそれに対する興味・関心は必要不可欠である。

3. 2 「ことばの教育」のための2つのアプローチ

では、実際に「ことばの教育」を推し進めるにあたって、どのような方法が考えられるだろうか。ここでは、大きく2つのアプローチを紹介したい。いずれも日本語学の研究者が提言するものであるが、最終的な目的は、身近なことばとしての日本語への理解を深めることである。

ひとつ目は、ことばの事象を理解するための最低限の必要な知識を精選することで、教師にも、学習者としての児童・生徒にも、安心して学べる環境を整備するというものである。例えば白岩(2017)では、小学校1年生の単元「ねこと ねっこ」において、促音の概念や表記、促音に続く子音の特徴などを最低限の知識として知っておくべきであることを示している。こ

れは、とくに教員養成課程において重要であり、最低限のものを見極めて教師を目指す学生に重点的に教えることで、教科書を教えるために実際にどのようなことばの知識が必要かを学生が把握できるとする。そして、そのうえでさらに深い日本語の知識へと広げていくことが必要であるとする。これは教わる側である児童・生徒にも同様であろう。問題となる事象の本質的な部分を把握し、そこにみられる最低限の規則を学び、そこからことばへの理解を深めていくということである。日本語での規則を把握しておけば、促音であれば、外来語との促音に後接する音の差異についても興味・関心が広がっていくとともに、日本語自体への理解も深まるであろう。また、福嶋(2019)は、高校で用いられる古典文法書において「む」「むず」の意味記載が多様であることを指摘し、学界(会)全体で意味記載の統一もしくは簡素化を図ることを求めている。それにより、受験生たる高校生に教えるべき内容は何か、高校生が知る必要のないことは何かを整理することができる。さらに、教員向けには、新しい研究成果を反映させた説明を加えることで、生徒が安心して学習でき、高校の教員も安心して授業ができる環境を整えることが必要であると述べる。このように、必要最低限の知識を精選しておけば、過度の暗記を図る必要はないし、その最低限の知識によって、学習する方も事例に即して理解することができるようになる。

もうひとつは、身近なことばに意識を向けさせる教育を徹底することで、日本語への興味・関心を引き出すというものである。松尾(2018)では、氏がおこなう大学の授業を例に、「小さいことばたち」というキーワードで、身近なことばに興味をもたせることの必要性を述べる。対象は大学生であるが、内容は児童・生徒にも可能なものが含まれている。氏は、そのような言語教育をとおして、「ことばが持つおもしろさ」「一つ一つのことばの持つ重み」を学生に実感してもらう方向への転換が必要であることを述べる。なにより身近なことばに目を向けるということが、これまでの国語科の中ではあまりおこなわれてこなかったものである。学習指導要領などで教材読解にはことばや表現を重視することが求められていても、教師側も児童・生徒側も、同じことばを理解している者同士のなんとなく共有できる感覚を頼りに授業が進められていることが多いのではないかと。つまり、「できた」ではなく

なんとなく「できてしまった」というレベルの理解が多くあるということである。この点は、身近なことばへ意識を向けることにより、細かな表現の差異にも注意が払われることによって改善が図られるはずである。

ここでみてきたものは、日本語学の研究者からの提言であり、小・中学校、高校などでの実践が伴っているわけではない。しかし、『国語編』にあるような「言葉による見方・考え方」を働かせるためには、こういった提言を実践的にこなっていく必要がある。本稿では、後者の身近なことばに意識を向けさせる教育について、その実践方法を提案したい。

4. ことばの規則を発見する言語活動

教科書教材の内容理解のためには、ことば・日本語に注目することが非常に重要である。理想としては、教科書教材の文章を読んでいく中で、それらのことばの知識を学んでいきつつ授業が進む形がよかろう。ただし、それには学年に応じた段階設定なども必要となる。ひとまずここでは、身近なことばへの興味・関心をもつということから始めてみたい。本節ではそのために、ひとつの言語活動を紹介したい。筆者が大学講義内で実際におこなっている活動のひとつである。内容としては、語の修飾に関する事項であり、係り受けなどと呼ばれるものである。

4. 1 国語教科書における「文の組み立て」の指導

筆者の実施する言語活動をみていく前に、係り受けが教科書でどのようにあつかわれているのかについて確認しておく。小学校の国語教科書において、係り受けに関する内容は、「文の組み立て」として修飾語や修飾対象の品詞、またその修飾内容などに言及されている。

ここでは宮城県でシェア率の高い東京書籍発行の教科書についてみていくことにする。東京書籍においては、3学年にわたりその内容があつかわれる。以下

に、単元名と掲載学年の教科書、配当時間を示す。いずれも平成27(2015)年発行のものである。

「ようすをくわしく表そう」(『新編 新しい国語 三下』、2時間)

「文の組み立てを考えよう」(『新編 新しい国語 四上』、2時間)

「文の組み立てに気をつけよう」(『新編 新しい国語 五』、2時間)

まず3年生では、主語と述語の単純な構造の文をもとにして、名詞を修飾して「どんな」ものかを表し、動詞を修飾して「どのように」するのかを表すことで様子を詳しく説明することばについて学ぶ。ここでのねらいは「修飾と被修飾との関係など、文の構成について初歩的な理解をもつこと」である¹⁾。1)に比べて2)と3)はそれぞれ主語となる名詞と述語となる動詞が、「白い」、「ゆっくり」により詳しく説明されている。

1) ねこが歩いています。

2) 白い ねこが歩いています。

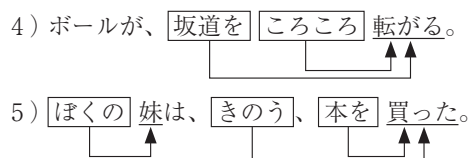
3) ねこが ゆっくり 歩いています。

また同教科書の教師用指導書には、2)が連体修飾語、3)が連用修飾語であることが記載されているが、それは教師の理解のためのものであり、児童・生徒の学習には必要ない用語である。そのため、『研究編三下』には指導にあたり「文法上の形式的な説明ではなく、多くの用例を通して語と語の関係をとらえさせ」ていくことを求める記載がある。多くの用例に触れることで、係り受けの基礎的な関係性を把握させようというものであろう。

続いて4年生では、3年時に学習した内容を発展させ、様子を詳しく説明することばを修飾語と呼ぶことを学び、主語にも述語にも修飾語がかかるなど、やや

1 『新編 新しい国語 三下 教師用指導書研究編』(東京書籍2015)の記載による。同様に、『新編 新しい国語 四上 教師用指導書研究編』、『新編 新しい国語 五 教師用指導書研究編』についても、教師用の指導書が同年に発行されている。本文中では、それぞれ『研究編三下』、『研究編四上』、『研究編五』と省略して示す。

複雑な文を確認する段階まで進む。単元の狙いとしては、主述の関係をしっかりと把握したうえで、「修飾語を含めた文の構成を理解」させることが挙げられる（『研究編四』）。４）は、「坂道を」も「ころころ」も述語である「転がる」にかかる。５）には、「妹」にかかる「ぼくの」、「買った」にかかる「きのう」や「本を」などがみられる。３年時よりもやや複雑なかかり方を示す例が示される。なお、様子を詳しく表すためには、「どんな」や「どのように」だけでなく、ここに挙げられているように「どこを」、「だれの」、「いつ」、「なにを」などの情報があるとよりわかりやすくなる場合があることを同時に学ぶ内容になっている。

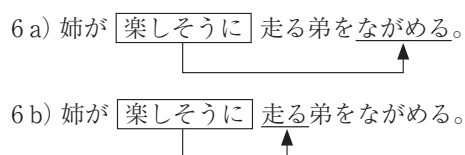


そして『研究編四上』は、「日常の中で児童が書く活動をおこなう際に修飾語を正しく使おうとする意欲を高めるため、修飾語を当てはめたり入れ替えたりする活動や、自分で文を作って確かめる活動を多く設定していく必要がある」とする。数をこなすことで、正しさを身に付けさせるということである。

最後に５年生では、次のような用例を示し、二通りの意味にとれることを示す。

６）姉が楽しそうに走る弟をながめる。

６）は、「楽しそうに」がかかるのは「ながめる」なのか、「走る」なのかによって意味が変わってくる。６a) であれば楽しそうなのは姉であるし、６b) であれば楽しそうなのは弟である。このように「文は、語句の係り受けが複雑になると、意味が正確に伝わらなくなってしまうことがある」ため、この単元では「文や文章にはいろいろな構成があることについて理解すること」をねらいとしている（『研究編五』）。



また、そのような場合には、６a) であれば「姉が楽しそうに、走る弟をながめる。」や「走る弟を、姉が楽しそうにながめる。」のように、読点を入れたり、語順を入れ替えたりすることで意味が明確化されることが示されている。ふたつの意味にとれる文は、児童・生徒にとってはキャッチーなものであり、おもしろいと感じるものであろう。それをもとに、意味を正確に伝えるための手段を学ぶことが重要になる。加えて、この単元では係り受けの理解だけでなく、その知識を自身の表現に生かすことまでをねらいとしている。そのため、『研究編五』では自身の書いた文章の見直しや、グループによる互いの文章の読み合いの活動を推奨している。

ところで、『研究編四上』には参考として、修飾語と被修飾語の関係の特徴が示されている。要点をまとめると、以下の４点である。

- ①修飾語は常に被修飾語に先行する。
- ②修飾語は被修飾語の直前に位置することが多く、その場合に修飾関係が最も明確になる。
- ③ひとつの被修飾語にふたつ以上の修飾語がある場合、その配列は比較的自由である。
- ④音声言語では、なにを修飾するのか、ポーズの有無で識別できる場合がある。

①～④は発展的な内容、および教師が知識として知っておくべき内容として記載されているものである。これらは、係り受けの基本的な規則や、意味を正確に伝えるための表現上の工夫であり、円滑なことばのコミュニケーションのために不可欠な情報である。私たちは無意識下でこれらの内容を把握し、使っているが、改めて明示化することで、日本語についての理解を深めることができるはずである。ただ、教科書の用例や『研究編四上』にある学習の展開の中には組み込まれておらず、こういった内容を授業内で学ぶ機会は、少なくとも小学校では多くないように思われる。

以上のように、国語教科書においては３学年にわたって係り受けの単元があつかわれる。それぞれ２時間の配当であり、内容としても文構造の単純なものから複雑なものへと学びを深めている。だが、各教科書の『研究編』が推奨する活動は、練習問題をこなす反復作業や、個人もしくは相互の確認作業であり、それ

自体が「内言」を鍛える活動になっているのかについては一考の余地がある。さらに、係り受けにおける修飾語と被修飾語の関係の特徴の学習についても、ことばを身近なものとして考えた際に、意味を正確に伝えるという点は重要なはずであるが、現状では十分ではない。本節でみたように、国語科において係り受けは段階を踏んで学んでいくことは確かであるが、そこでの活動は思考を働かせるというよりも慣れていく作業に近いものであるように思われるし、内容についても修飾語と被修飾語の関係の特徴については触れることが少ないというのが実態であろう。そうであれば、小学校の国語科においても係り受けにおける修飾語と被修飾語の関係の特徴①～④のような内容が学習できることが望ましいし、それに合った活動がおこなわれることが望ましい。

4. 2 あいまいな文と係り受け

それでは、ここから筆者が担当する学部講義内で実践している活動「あいまいな文から文法を考える—ことばの係り受け」をもとに、係り受けの理解につながる言語活動の提案をおこないたい。筆者の担当するいくつかの講義では「あいまいな文」を取り上げ、それによって日本語の係り受けの基本的な特徴や、意味伝達上の工夫について触れている。その際利用するのは、次の2冊である。既存の一般向けの書籍であるが、さまざまなことばに関わる事象が載せられており、それに対する解説も平易な文章で書かれている。

『探検！ことばの世界』（大津2004、以下『探検』と略記）

『ことばの力を育む』（大津・窪田2008、以下『育む』と略記）

それでは、具体的に言語活動をについてみていく。講義一回分、90分を使つての活動であるので、小学校においては2時間に相当するものととらえられる。講義のねらいと活動内容は以下のとおりである。

講義のねらい：

- (a) 文のあいまいさによって生じる複数の文の意味解釈を考えることにより、ことばへの興味・関心をもつ。
- (b) あいまいな文をとおして、意味を正確に伝えるため

の工夫について考える。

- (c) あいまいな文を活用した活動をとおして、係り受けの特徴について学ぶ。

活動内容：

- (1) 「青い縞模様のシャツ」、「教室にある本を運んだ」（以上、『育む』より引用）を提示して、解釈される2つの意味と、どのようにすればその2つの意味をはっきり表し分けられるかを考える。
- (2) 「健太郎は自転車で逃げたどろぼうを追いかけた」、「3人の男の子と女の子がやってきた」（以上、『探検』より引用）を提示して、解釈される2つの意味と、どのようにすればその2つの意味をはっきり表し分けられるかを考える。
- (3) 3つ以上の解釈が可能である「茶色い目の大きな犬を飼っている宇宙人が立っている」を提示し、思いつく解釈を個々人で絵に描いていく。描けた絵を児童・生徒同士が相互に確認しつつ、それぞれの解釈についてことばで説明する。
- (4) 「茶色い目の大きな犬を飼っている宇宙人が立っている」について、解釈できない例を考え、絵に描いていき、なぜそのように解釈できないのか、その要因を考える。

以上のような活動を中心に、講義を進めていく。(a)は講義全体のねらいであり、(b)は活動(1)と(2)をとおして考えるものである。(c)は(3)、(4)の活動をとおして日本語を観察し、規則を見出していくものである。なお、活動(3)と(4)における絵を描く活動については、あいまいな文の複数の意味解釈を考える際に飽きてしまわないように、またそれぞれの意味解釈の違いを明確に示すためにおこなうものである。

それでは、詳しく講義の流れをみていくことにする。まずは活動(1)にあるように「青い縞模様のシャツ」についてみていく。この用例では、「青い」が「縞模様」にかかるのか、「シャツ」にかかるのかによって、意味が異なる。係り受けを示すとすれば、次の7a)、7b) のようになる。つまり、「青い」のはなににか」ということが意味解釈を分けるポイントとなる。

7 a) 青い 縞模様のシャツ²

7 b) 青い 縞模様のシャツ

さらに述べれば、7b) は「青い」と同様に「縞模様の」も「シャツ」にかかっているものととらえられる。7) における2つの意味解釈ができたところで、次の用例「教室にある本を運んだ」に移る。こちらも同様にして2つの意味解釈を考えると、8a)、8b) のようになる。「教室にある」が「本」にかかるのか、「ある」だけが「本」にかかるのによって意味が異なる。

8 a) 教室にある 本を運んだ。

8 b) 教室に ある 本を運んだ。

8a) からわかるように、様子を説明するものの単位は語でなくても問題ないことを理解させる。ここでは(連体)修飾部として、「本」にかかっているのである。いずれにせよ、「どのような 本を運んだのか」ということが意味解釈を分けるポイントである。

ここまでの意味解釈は、ぜひ児童・生徒に発言させたい。大学生であれば、前述のように「青いのはなにか」や「どのような本を運んだのか」というように意味を分ける問題の所在を明らかにしてまとめることが可能であろうが、児童・生徒ではそこまで簡単にはたどりつけないだろう。だが、それでも意味解釈の差異を示すために、次のように発言するのではないだろうか。7a) であれば「縞模様の」と「シャツ」の間にポーズ(間、休止)を入れ、7b) であれば「青い」と「縞模様の」の間にポーズを入れるはずである。これは、無意識に意味を区別する際におこなうものである。そのような発言が出てくれば、教師側もそれぞれのポーズを強調して読み上げ、児童・生徒に意味解釈の区別を音声上で認識させることが可能になる。

そして、それに続いて、音声上の区別の方法から、表記上の区別の方法へとつなげていく。声に出すと意味の違いがわかりやすいが、文字に起こす際にはどうしたらよいかという問いを投げかけ、考えさせるのである。それにより、次のように7a')、7b') のようにまとまていくはずである。

7 a') 青い 縞模様のシャツ (もしくは)

青い 縞模様の、シャツ

7 b') 青い、縞模様のシャツ

このように、あいまいな文の中には文の途中で読点(、)を打つことによって意味を区別できるものがあることを理解させる。併せて、ここで、それぞれの意味解釈のポイントをまとめておくことも大事である。「青いのはなにか」というポイントで用例を確認することで、「青い」がかかるものによって意味が区別されることを確認する。同じように、「教室にある本を運んだ」についても児童・生徒同士で音声上の区別と、表記上の区別を確認させる。また、「どのような 本を運んだのか」というポイントを確認し、「本」にかかるものによって意味が区別されることとともに、語を詳しく説明する情報の多様性にも目を向けさせる。

次に、(2)の活動に移る。ここでは、(1)の段階よりももう少し長い文など、やや発展した内容に移行する。「健太郎は自転車で逃げたどろぼうを追いかけた」を題材に、活動(1)同様、2つの意味解釈を考えさせる。活動(1)で基本的な内容をおさえているので、この解釈にはそれほど時間を要さないだろう。これについても児童・生徒間で音声上、表記上の区別をおこなわせる。そうすると、9a)、9b) のようになる。文の長さにより気づきが遅れる児童・生徒に対しては、「自転車に乗っていたのはだれか」というヒントを与え、7)、8) と同じように考えさせる。この段階になると表している情報がやや複雑になる。「自転車で」をうける

2 7a) では、連体修飾部としての「青い縞模様の」が「シャツ」にかかっている。ここでは2つの意味解釈という面を問題にしているので、とりたててあつかう必要はないが、活動(1)との関連で修飾部というとらえ方の確認をおこなうとさらに理解が深まると思われる。

のが「逃げた」なのか、「追いかけた」なのかで、自転車に乗る動作主体が異なるためである³。

9 a) 健太郎は、自転車で 逃げた だろぼうを追いかけた。

9 b) 健太郎は 自転車で、逃げただろぼうを追いかけた。

9 a) では自転車に乗っていたのはだろぼうで、9 b) では自転車に乗っていたのは健太郎となる。また、ここでもポーズや読点により、意味をはっきりと区別する工夫について確認することができる。

さらに、「3人の男の子と女の子がやってきた」を取り上げ、かかり方の多様性を学ぶ。7)～9)までは、意味解釈を分ける際に、うける語（もしくはかかる語）が別であったが、10) はかかる先が全体か、部分かというようなものである。ただ、おこなう活動自体はこれまでと同様である。2つの意味解釈を考えさせ、そのうえで、それぞれ音声上と、表記上での区別の方法を児童・生徒間で共有させる。気づきが遅れる児童・生徒に対しては、「やってきたのは全部で何人か」というヒントを与える。かかる先によって、男の子と女の子の全体の人数を表しているのか、男の子だけの人数を表しているのか（ただし、女の子の人数はわからない）という点で異なる。

10a) 3人の 男の子と女の子がやってきた。（もし

くは）3人の 男の子と女の子が、やってきた。

10b) 3人の 男の子と、女の子がやってきた。

以上、ここまで終えた段階で活動内容の(1)と(2)が終了し、ねらいの(b)を達成したことになる。大学の講義でいえば半分、小学校の授業でいえば1時間分がこれにあたる。用例は4例と少ないが、単純な文から少し発展的なものまで、あいまいな文をもとにした係り受けの基本的な確認はこの活動でおこなえるものと考ええる。

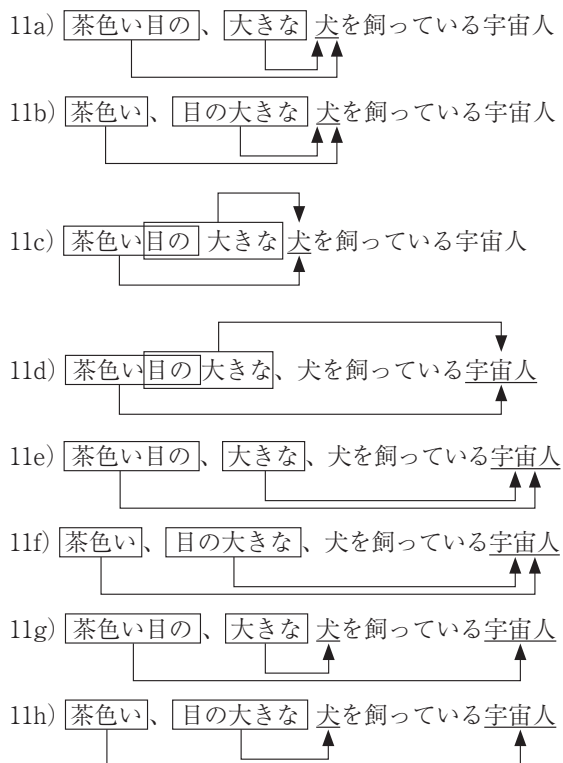
それでは、後半・2時間目の内容に移っていきたい。ここであつかう用例は、「茶色い目の大きな犬を飼っている宇宙人が立っている」の一例のみである。これは、3つ以上の意味解釈が可能なものである。この文のあいまいさは、立っているのはどのような宇宙人かを説明する「茶色い目の大きな犬を飼っている宇宙人」の部分に原因がある。この文は8つの解釈が可能であるが⁴、数が多くなると、文のうえでのみ考えていくと飽きがきてしまう可能性があるのも、ここでは解釈を絵にするという作業を加えることにしている。また、絵にすることによりそれぞれの解釈の違いを明示化でき、児童・生徒が意味解釈について確認し合う際の補助的な資料になるものとする。なお、活動に入る段階ではいくつかの解釈ができるかを示さず、用例と絵を描くための空欄もしくはスペースを10程度用意し、思いついた解釈をすべて絵にするという活動をおこなわせる。その際には、絵の得手・不得手を知るものではないのでどのような絵でも構わないことを伝え、さらに解釈が必ずしも空欄の数だけあるわけではないことを併せて伝えておく。

活動(3)の「茶色い目の大きな犬を飼っている宇宙人」に関する意味解釈を絵に描く作業については、個人でおこない、これにはある程度の時間を割く。複数の意味解釈ができるように、文の構造も複雑になっているためである。その後、児童・生徒同士での意味解

3 9) についてさらに深める場合、意味の中心となる「健太郎がだろぼうを追いかけた」という文をまず確認して、説明することになる。中心以外の意味「自転車で逃げた」が「だろぼう」にかかるのが9 a) であり、「逃げた」のみが「だろぼう」にかかるのが9 b) である。また9 b) では、手段・方法を表す格助詞「で」によって、「健太郎がだろぼうを追いかけた」手段が示されている。ただし、この点に言及すると活動の流れが断たれ、内容が逸れてしまうので、この活動の中ではあつかわないが無難であろう。

4 11) の用例では複数の意味解釈を可能にするため、「目の大きな」という表現になっている。「茶色い大きな目の」とすると、途端に意味解釈の幅が狭まる。また、実は『探検』では9つ目の解釈が示されている。丁寧に考えていくと8つまでは意味解釈はみつけることができるだろう。9つ目の意味については、聞けばなるほどと思えるものであるが、単純に考えると思ひ浮かばないような解釈である。これを紹介することにより、8つの意味解釈を必死に考えたあとの息抜きのような役割になる。活動の緩急という点でも、9つ目の解釈の紹介はおこなうべきだと思われる。興味のある方は、ぜひ『探検』を手に取り、確認してほしい。

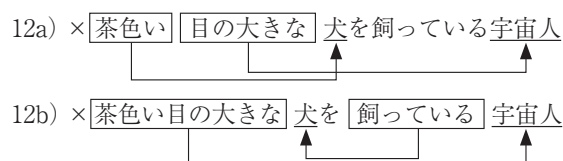
積の数と内容の確認に移る。(1)、(2)での活動と同様に、ことばで伝えることを意識し、併せて絵でも内容を確認する。相互の確認の中で欠けていた解釈があった場合、新たに絵を追加させる。可能な8つの意味解釈は以下のとおりである。



その中で気づきが遅れる場合には、意味解釈を考えるヒントを与えることになる。11)の場合には、それがやや複雑になる。まず、「茶色いのはなにか」、「大きいのはなにか」のように示すことができる。さらに、「茶色い」や「大きな」が説明する対象が、犬や宇宙人の「目」であるのか、「犬」や「宇宙人」本体(体)を指すのかによって意味解釈が区別されるということに気づかせなくてはならない。8つすべてを網羅させる必要はないが、できるだけ多くの意味解釈に辿りつけるように目を配る必要がある。11a)～11h)の解釈について相互に確認をおこなっていくことによって、ここでもことばで伝える際の工夫がみられるはずである。例えば、11g)などであれば、「大きな犬を飼っている、茶色い目の宇宙人」と説明した方がわかりやすいわけ

で、語順を入れ替える工夫をここで学ぶことができる。加えて、ここから修飾語は被修飾語の直前にあるときに最も意味がわかりやすくなることに気づくことができる。

さて、8つの意味解釈の紹介が終われば、次は(4)の活動に移る。絵を描いていく際に排除した意味解釈について、あえて考えさせる。ここでも用例と空欄を用意し、個人でも共同でもよいのでいくつか絵にして挙げさせる。例えば、12a)「×茶色い犬を飼っている、大きな目の宇宙人」や12b)「×茶色い目の大きな宇宙人を飼っている犬」などである。



12a)をみるとわかるように、修飾関係で結ばれている要素の間に別の修飾関係が割り込むことはない。そして、12b)をみると、被修飾語(ここでは「犬」)が修飾語(ここでは「飼っている」)に先行する係り受けはありえないことがわかる⁵⁾。それは、7)～11)の用例からも窺える。こういった活動は、日本語としてありえないものを考えるという点で、時間を要するし、そもそも絵にできない児童・生徒もいることだろう。その際には、教師の側からありえない文をどんどん提示すればよい。そのうえで、解釈できる文の共通点、ありえない文のおかしなところを考え、気づいたことをまとめさせる。このような活動により、「なぜおかしくなるのか」、「いかなる法則が働いているのか」といった問いに自然につながっていく。係り受けの特徴についてのすべてを明らかにする必要はないが、この活動をとおして、係り受けの特徴としてなにがみえてきたのかについては、しっかりと自分のことばで書かせておくことが重要である。それによって、係り受けへの理解が深まり、(c)のねらいの達成となる。

以上が、「あいまいな文から文法を考える—ことばの係り受け」の活動である。あいまいな文は、ことばに興味をひくための道具であり、(a)のねらい達成のため

5 基本的に修飾語は被修飾語に先行するが、修辭的な表現として話しことばなどでは、倒置の形や省略される形で使用される場合もある。

めのきかけとなる。児童・生徒の間でしっかりと解釈や絵の説明をさせることによって、意味を正確に伝えるための工夫について考えることができる(ねらい(b))。そして、想定可能な意味解釈だけでなくありえない意味についてもみていくことで、あいまいさの原因や係り受けの特徴がより鮮明になるのである(ねらい(c))。ここで紹介した活動によって、国語科教科書であつかう内容はほぼ網羅できる。さらに、参考として示される修飾関係の特徴である①～④についても、③を除いて本活動の中で確認できる⁶。教科書の学習よりもさらに深いところまで学べるということである。つまり、本活動は係り受けの理解のために十分に有用なものであるということが出来る。

5. おわりに

本稿では、言語能力を育むための「ことばの教育」とはなにか、またそれを実現するためにはどうあるべきかについてみてきた。そのうえで、「ことばの教育」に関する言語活動の紹介と提案をおこなった。本稿で示したのは、筆者が大学講義内でおこなっている、あいまいな文を対象とした係り受けという文法事項の理解を深める活動である。あいまいな文の意味解釈を考えることは、身近なことばに興味・関心を向けるきっかけとして役立つものである。また、意味解釈について単純なものから複雑なものへと順を追ってみていくことで、意味を正確に伝えるための表現方法の工夫や、そこにみられる係り受けの特徴に気づくことができる。国語科の教科書においても段階を追った係り受けの説明はなされているが、本稿で示した活動によって教科書よりさらに深い学びが得られるものと思われる。

さらに、本稿で紹介した活動からわかることは、私たちがふだん使っていることばはある程度の共通理解のもとで存在しているということである。その共通理解とは、私たちが無意識のうちに持っている、これは大丈夫、これなら通じるといった日本語の知識である。それを体系的に明示化したものを文法と呼ぶので

ある。文法の学習については敬遠されがちであることは3節で述べたとおりである。しかし、アプローチの仕方によっては、暗記ではない文法教育も可能なように思われる。そのためには、文法をことばの教育の中に位置づけることが必要であろう。本稿では、係り受けをあつかったが、ほかの文法事項についてもことばの教育の中での実践方法の検討が求められる。

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
 大津由紀夫(2004)『探検! ことばの世界』ひつじ書房
 大津由紀夫・窪蘭晴夫(2008)『ことばの力を育む』慶應義塾大学出版会
 川本信幹(1998)「記憶する文法から考える文法へ」『月刊国語教育』17(11)
 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
 白岩広行(2017)「大学の日本語学教科書と小学校の国語教科書―小学校教員に最低限必要な知見を考える―」『上越教育大学研究紀要』36(2)
 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
 富山哲也(2012)「『学力の三要素』の育成と言語活動の充実」『日本語学 臨時増刊号』31(5)
 百留康晴(2011)「国語の授業と日本語文法」『島根大学教育学部紀要』44巻別冊
 福嶋健伸(2019)「古典文法の授業はなぜ苦痛なのか―古典文法書の「む」「むず」の調査から原因療法を探る―」『全国大学国語教育学会 第136回茨城大会研究発表要旨集 国語科教育研究』(於 茨城大学)
 松尾弘徳(2018)「『小さなことばたち』に目を向けられる学生をそだてるために」『西日本国語国文学』5
 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館出版社
 山田敏弘(2009)『国語を教える文法の底力』くろしお出版

(令和元年9月27日受理)

6 活動の進捗によるが、講義の時間が許すのであれば、11c)、11d)にある「茶色い目の大きな」の部分で「茶色い大きな目の」と置き換え、「大きな茶色い目の」と比べながらそれぞれの意味解釈への影響を探る作業を加えたい。それにより、③の内容についても確認が可能である。