

中学校国語科における観察・発見の文法指導

Teaching Japanese Grammar in Junior High School Focused on Student's Observation and Discovery

松崎 史周

Fumichika MATSUZAKI

Abstract

The purpose of this paper is to consider how to teach Japanese grammar in junior high school. First I will reveal the reason why teachers often drill students in the knowledge of school grammar. Next I will verify the transition of theories of teaching Japanese grammar in postwar period. I propound the method of teaching Japanese grammar focused on student's observation and discovery as an alternative to rote learning. This method enables learner-centered learning activities, and deepens learner's grammar knowledge, and develops learner's metalinguistic abilities.

Keywords : Japanese in junior high school, grammar teaching,
grammatical observation and discovery, student's grammatical awareness

キーワード : 中学校国語科、文法指導、観察・発見、学習者の気づき

1 はじめに

文法学習といえば、国語科の中で学習者に嫌われている学習の筆頭である。筆者が以前に行った調査でも、文法学習を「嫌い」とする学習者は8割以上にものぼり、その理由として多かったのは「覚えることが多すぎて混乱するから」(37.9%)、「文法用語が多くて分かりにくいから」(18.4%)であった。また、自由記述からは、文法の授業が知識の押し付けとなっており、暗記に追われて学習を楽しめず、学習の必要性すら感じられない学習者の実態を窺うことができた⁽¹⁾。

このような閉塞状況を打開し、学習者が興味を持って主体的に学べる文法指導を行うにはどのようにしていけばよいのだろうか。本稿では、中学校国語科における文法指導を取り上げ、その問題点と要因を整理し、指導論の変遷を確認していく。そのうえで観察・発見の過程を組み込んだ文法指導の有効性を提起し、指導の類型と学習指導過程を挙げながら「観察・発見の文法指導」のあり方を示していくこととする。

2 文法指導法の問題点

中学校国語科における文法指導は、文法知識の習得を目指すあまり知識注入型の指導になりがちである。これまでも学習指導要領において「機械的な暗記」「形式的な文例の学習」に陥らないよう注意が喚起されてきたにもかかわらず⁽²⁾、国語教科書の文法教材や文法副読本を頼りに学校文法の用語や定義を与え、それらの知識を問題演習を通して定着させる形の授業が多く見られた。しかし、知識注入型の文法指導では、学習者の興味や疑問が考慮されることなく、一方的に知識が教え込まれるため、授業が退屈なものとなり、学習者の学習意欲を削いでしまいがちである。学習に興味を抱く前に一方的に知識の暗記を強要されては、学習者が文法学習を嫌いになるのも当然であろう。「今日なおしばしば知識暗記主義的な文法教育が行われがちであり、生徒の文法嫌いを助長している」⁽³⁾という藤田（1991）の指摘は、まさに文法指導の現状を端的に言い表していると言える。

(1) 高校入試への対応

では、実際の指導が知識注入型に陥ってしまうのはどのような理由によるのだろうか。その理由として、まず高校入試への対応が挙げられる。安部（2002）は「高校の入学試験に『紛らわしい品詞の区別』等いわゆる文法問題が出題されることを想定すると、中学校で『学校文法』を一通り『覚え』、それをもとにした一定のドリル学習を行わなければならない」⁽⁴⁾と述べて、文法指導が入試問題に必要な文法知識の習得・定着を目指して進められていることを指摘している。また、八木（1984）は、多くの教師が、文節に区切ること、文節相互の関係を捉えること、その単語がどの品詞に属し、その品詞のどの部類に属するかを間違いなく識別できること、これらを文法指導の基本的事項と考え、大いに関心を持つとし、その理由として、教師自身がかつて学習してきたこと、高校入試の対策上必要だと考えていることを挙げている⁽⁵⁾。

文法学習は他の学習領域と比べて習得すべき事柄が多い領域である。吉田（2007）によると、中学校国語教科書に現れる文法用語は87語にのぼるといわれるが⁽⁶⁾、これに品詞や活用などの識別法を加えると、かなりの分量になる。高校入試の対策と考えて、これら全てを習得するとなれば、知識注入型の指導に陥るのも無理ないことかもしれない。

ただ、実際の入試問題を見てみると、文法問題の出題数は必ずしも多いわけではない。松崎（2005）は平成14年度から16年度の公立高校入試問題を調査して、文法問題の出題状況を整理しているが、それによると文法問題の出題数は徐々に減ってきており、多くの都道府県で年に1～2問程度の出題数に収まっている。また、種類別に出題数を見ると識別問題が最も多くなっているが、識別問題は他の語句に置き換えたり、例文での使われ方に着目したりすることで解けるものが多く、文法用語を完全に習得していなくとも、文法的に判断することができれば解くことができるという⁽⁷⁾。

こうした状況を見れば、文法の授業を文法知識の教え込みに費やす必要はないと言えよう。確かに、文法知識は入試問題を解くのに有効ではあるし、○か×で客観的に判断できるため、

文法の学力、それも基礎学力と考えられやすい。だが、文法知識の習得や入試問題の解答は文法指導の結果であって全てではない。鈴野（2004）も、○か×で判断される「正解主義的」な指導観が教師を縛っているとし、そのような指導観から脱却して、言葉の変化や現象に柔軟に対応していくよう学習を組み立てていくべきだと述べているが⁽⁸⁾、文法知識の習得を唯一の目的としない文法指導のあり方が考えられなくてはならないのである。

（2） 古典文法指導との連携

もう一つの理由として、古典文法指導との連携が挙げられる。従来の古典文法指導は読解と関連させることを目的として行われてきたが、活用の仕方や助動詞の意味に代表されるように、暗記を前提とした指導が行われてきたことも事実である。特に活用の知識は、古語辞典で語意を調べるために用言の終止形を取り出したり、同じ形の助動詞を区別するために直前の用言の活用形を特定したりと、文法訳読式の読解を進めるうえで欠かすことのできないものである。用言の活用が文法指導の最初の段階で扱われるのも、文法訳読式で読解を進めていく高校古典指導の体制を物語っている。

このような事情を中学校教師はよく知っている。かつて自分が受けた授業の記憶から、中学校のうちに口語を用いて活用を理解させておけば、高校古典の入り口でつまづいて古典嫌いになるのを防ぐことができると考える。こうして、中学校教師は古典学習に備えて活用の指導に力を入れることとなり、その意識の強さのあまり、教え込みと問題演習の繰り返しに陥ってしまうのである。口語文法指導について、砂川（1991）は「動詞の活用や品詞分類にはかなり力が入れているが、これらは現代語を理解し表現するための文法指導と言うより、むしろ古典語文法への橋渡しの役割の指導に留まっているように思われる」⁽⁹⁾と述べているが、古典文法の枠組みから抜け出せないことが、口語文法指導を形式的なものにし、知識注入型の指導を引き起こす原因となっているのである。

ただ最近では、特に入門期において口語訳を利用した授業も多くなっており、従来からの文法訳読中心の授業が反省されるようになってきた。保戸塚（2001）も、古典に親しむ態度を養う指導の方法として、口語訳の活用や文法指導の転換を挙げている。文法指導の転換とは、例えば、助動詞の活用を全て暗記させ、その知識を基に読解を進めるのではなく、活用表をうまく利用して読解を深めさせていくことである⁽¹⁰⁾。このように、文法の暗記から文法の利用へと指導を転換していくことで、文法偏重の無味乾燥な古典指導から脱却できるとともに、文法の有用性を変えて学習者に実感させることができる。

とはいえ、文法訳読式の授業が現在の古典指導の大勢を占めていることは事実である。今後、文法偏重の是正という方向で古典指導の改善が進んでいけば、それに伴って口語文法指導の位置づけも変わってくるだろう。口語文法指導も、こうした動きを捉えて見直していかなくてはならない。

3 文法指導論の変遷

文法指導の改善はこれまでも繰り返し叫ばれてきたが、その改善が十分になされているとは言いがたい。昭和30年前後には文法指導のあり方が盛んに議論されたが、新たな文法指導法を確立するには至らず、知識注入型の文法指導が連綿と続けられてきた。最近になって、知識注入型からの脱却を期した文法指導論が提唱されるようになり、文法指導の流れを変える動きが現れてきている。ここでは、戦後文法指導論の変遷をおおまかに辿り、文法指導論の動きを確認しておくこととする。

(1) 戦後文法指導論の変遷

戦前の体系主義的な文法指導の反省に基づき、戦後の文法指導は実際の言語生活に直接役立つような機能主義的なものが求められた。昭和26年版の学習指導要領（中学校）では、「文法の学習指導の意義は、言葉のきまりそれ自体を知ることではなく、生徒の日常生活におけることばのはたらきをいっそう正しく効果的にすすめること」とされ、表現・理解に役立つ文法指導という方針が明らかにされた。また、時枝（1948・1950）は、国語教育の目的を読み・書き・話し・聞くの訓練・学習にあるとし、文法学習の目的は表現と理解に役立つことで達成されるとしている⁽¹¹⁾。

これらを契機に、表現・読解と結びついた実用的な文法として「機能文法」が提唱されるようになり、「体系文法」か「機能文法」かを巡る議論が盛んになされた。作文に役立つ文法、読解に役立つ文法が求められ、指導理論の提起や実践報告が数多くなされたが、その一方で、場当たり的で文法知識が定着しない、どう実践するか指導体系が明確でないなど批判も拳がった⁽¹²⁾。倉澤（1959）のように、「機能文法」か「体系文法」かの二者択一ではなく、両者が一体化した文法指導を明確にすべきとの指摘もなされたが⁽¹³⁾、機能文法の指導体系が確立され、現場で広く実践されるというまでには至らなかった。

こうした流れに対し、表現や読解の能力を高めるため、小学校段階から系統的に文法を指導すべきだと主張したのが、児童言語研究所（児言研）と教育科学研究所（教科研）の二つの民間教育団体である。児言研は、実用的な構文論を文法指導の中心に据え、学年に応じた指導の実際を示しながら、系統的な取り立て指導を提唱した⁽¹⁴⁾。一方、教科研は学校文法とは大きく異なる形態論を中心に据え、独自の教科書を用いた体系的な取り立て指導を提唱した⁽¹⁵⁾。両者とも独自の文法体系に基づく理論書や教科書を刊行し、文法指導に熱心な教師によって盛んに実践されたが、学校文法に慣れ親しんだ多くの教師には受け入れられず、やはり現場に普及するまでには至らなかった。

こうして、機能文法論は指導体系を確立させることなく、民間教育団体の体系文法論も学校現場に普及することなく、文法指導論自体が下火になっていった。この後も、学習指導要領では表現・理解の活動を通して機能的に扱うこととされたが⁽¹⁶⁾、川本（1998）の指摘の通り、学習内容の精選化につれて教科書における文法事項の取り扱いも簡略となり、文法指導に当てる

時間も減少して⁽¹⁷⁾、知識注入型の指導が現場の大勢を占める現状へとつながってきたのである。

(2) 日本語学から提唱された文法指導論

時代は平成へと入り、国語科教育に関わりの深い日本語学研究者から文法指導論の提唱が相次いでなされた。『日本語学』（平成9年4月）には「21世紀の学校文法」と題して特集が生まれ、学校文法の問題点の指摘や改善の方向性の提唱がなされたが、この中で、加藤久雄は「学習内容があつてそれを理解することを中心とする学習から、言葉の決まりを発見していく過程こそが学習である」として、「発見学習への転換」の必要性を指摘した⁽¹⁸⁾。また、『月刊国語教育』（平成10年1月）には「言葉と内容の接点を探る—文法指導の最前線」と題して特集が生まれ、新たな文法指導のあり方の提唱がなされたが、この中で、矢澤真人は「『文法的に考える』ことが必要なのであって、必ずしも網羅的に学習することは必要ありません。『文法的に考える』とは、ある種の文法理論を修得しその理論を借りることではなく、自ら文のきまりを見出そう試みることです」と述べて、実際の表現の中で「文法的に考えること」の必要性を指摘した⁽¹⁹⁾。

この後も日本語学の立場から同様の趣旨の提唱が相次ぎ、その理念は国語科教育でも共有されるようになってきた。

単に知識を授けるというのではなく、身近な言語生活のなかから文法的な事項を発見させるような学習に切り替えていくことで、生徒の興味関心を喚起し文法的事項の理解を深めていくことが可能になる⁽²⁰⁾

ことばのきまりやはたらきを教え込み覚え込ませるのではなく、学習者自らが体験的に発見していく過程があること⁽²¹⁾

文法学習では「考える過程」こそが大切なのであり、「内容暗記」的学習そのものをゴールとする必要はない⁽²²⁾

また、平成10年版の学習指導要領には、「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気づかせ、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つたりしないようにすること」と示されており、形式的な指導が戒められているとともに、日常の言語生活と関連させながら「気づく」体験が重視されている。

この流れを受けて、国語教科書の文法教材にも変化が見られるようになった。日常の言語表現を題材にしたコラムが設けられ、学習者の興味や疑問を喚起して学習の動機付けや方向付けを図ったり、考える・気づくが可能な作業を行ってから解説を行ったりと、いくつかの教科書で文法教材の作り方や編成が大きく変わった⁽²³⁾。教科書教材が実際の指導で果たす役割は大き

いだけに、教科書教材の変化は現場の指導を変えるきっかけを与えたと言えよう。

(3) 観察・発見の文法指導

では、学習者の気づき・発見を組み込んだ文法指導とはどのようなものだろうか。砂川(1991)は「日常何気なく使っている言葉が一定のきまりにしたがって用いられているものであることを、観察や反省を通じて発見させるということが文法指導の一つのあり方となる」と述べて、「発見を促す文法指導」を提唱している⁽²⁴⁾。また、林(2004)は「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」と述べて、こうした過程を持つ文法教育こそが、「健全な文法感覚」の発達を促すとしている⁽²⁵⁾。このように、身近な表現を観察しながら、文法の法則性に気づかせ、発見させる、いわば「観察・発見の文法指導」が、学習者主体の文法学習を可能とし、学習者の文法理解を実感の伴ったものにしていく指導の形だと言えよう。

観察・発見の文法指導は、学習者主体の学習や実感の伴う文法理解を可能にするとともに、メタ言語能力の育成も可能とする。メタ言語能力とは、「言語を客体化し、言語に省察を加える能力、メタ言語(筆者注：言語について語る言語)を操る能力」⁽²⁶⁾のことであるが、大津(1989)は、メタ言語能力が洗練された言語感覚の基盤を作り、豊かで確かな言語運用を可能にしていくとしている⁽²⁷⁾。観察から得た文法的な気づきを言語化し、相手の理解を目指して説明していくことは、メタ言語能力や相手に伝わる説明力を育成しつつ、それを通して効果的な言語運用の基盤を築いていくものと期待できる。

これからの文法指導は知識注入型の暗記指導から、観察・発見を組み込んだ体得・感得的な指導へと転換していくべきと考える。「学習者主体の学習が確保できる」「実感を伴った理解を可能にする」「学習者のメタ言語能力が向上する」など様々な効果が期待されるのだが、残念ながら現場での実践が進んでいるとは言い難い。そこで、以下に、実践例を挙げながら指導の類型を示し、実際の授業の流れを想定した学習指導過程を提示して、具体的な指導の方法を明示していくことにする。

4 観察・発見指導の類型

観察・発見を組み込んだ文法指導といっても、その方法や展開は様々に考えられる。本稿では、影山(2000)⁽²⁸⁾を参考にして、取り立て指導における観察・発見指導を「解釈検討法」「比較検討法」「仮説検証法」の3つに分類し、実践例(2000年以降のものを中心に)を挙げながらその指導法について述べていく。

(1) 解釈検討法

日常の言語表現や文学作品の表現の中から特定の表現を取り出し、その表現がどのように解釈できるか検討する方法である。解釈を検討することで、表現を構成する形式相互の關係に着

目し、表現の構造を分析することにつながる。こうした過程を通して、学習者が言葉の法則や働きに気づき、表現の仕組みや多様性を理解していくものと期待できる。

安部（2001）は、二通り以上に解釈できる例文（「にわとりがいる。」など）を学習者に提示し、どのような解釈が可能か考えさせている。文の成分の立て方や機能に着目して解釈させることで、文意と文の区切り方の関わりに気づかせている⁽²⁹⁾。また、松崎（2002）は、解釈が分かれる無助詞文（「ウサギ葉っ葉食べる。」）を提示して、どのような解釈が可能か絵で示させている。省略された格助詞を復元しながら解釈させることで、文の成分の働きに気づかせている⁽³⁰⁾。これらの実践は言葉遊びの要素を含み、面白さや楽しさを感じながら学習が進められるとともに、自らの文法感覚を活用するため、無意識に使用している文法を自覚させることにもつながる。

（2） 比較検討法

日常の言語表現や文学作品の表現の中から特定の表現を取りだし、類似の形式と比較しながら、特定の形式が使われる理由や効果を検証する方法である。他の形式が選ばれず、当該の形式が選ばれた理由を考えることで、その形式の用法や特徴を知ることにつながる。

鈴野（2003）は、格助詞を空欄にした短文をいくつか示して、「に」と「と」のどちらが入るかを考えさせている。格助詞と動詞の意味的特徴の関わりに着目させることで、それぞれの格助詞の用法の違いに気づかせている⁽³¹⁾。類似形式の比較は教科書教材にも見られる。光村図書『国語2』は、試合に勝ったチームと負けたチームの絵を示しながら「来年（ ）がんばろう！」という文を提示し、「は」を入れるべきか「も」を入れるべきか考えさせている。副助詞のみが異なる文を比較することで、「は」と「も」の用法の違いに気づかせるとともに、助詞1語で文意が大きく変わることを理解させている⁽³²⁾。これらは学習者の文法感覚を利用しながら文法の法則性に気づかせるとともに、文法用語では分かりにくい用法の違いを理解させることにもつながる。

（3） 仮説検証法

教師から提示されたデータ、あるいは学習者が採取したデータを、学習者自らが立てた仮説に基づいて検証・分類し、言葉の法則や傾向を見出していく方法である。学習者が主体的に文法に関わるため、言葉を分析的に見る眼を養うことができる。また、言葉で文法を考えるこの作業は思考訓練の一面を持っており、その意味で「論理的思考力」の育成にもつながってくる。

飯田（2005）は論理に視点を当てた文法指導について自身の実践を例に述べているが、「単語の種類」の学習では、自ら立てた仮説に基づいて異なる単語を分類し、分類された単語の共通点や分類の際の基準を考えさせている⁽³³⁾。また、松崎（2004）は「動詞の活用」の学習において、動詞「話す」に様々な語句を続けさせ、自ら立てた基準に従って語形を分類し表にまとめさせている⁽³⁴⁾。定義や分類など論理面が大きく関わる事柄だけに、論理に着目した文法指

導というのは文法指導の一つのあり方だと言えよう。

なお、(1)や(2)の手法を用いて、文学作品の表現を文法的に分析しようという試みも見られる。森山(1998)の「文法的に読む」がその例であるが、形式を入れ替えて比較したり、解釈を通じて構造を検討したりすることで、文学作品の表現の工夫や多様性を味わうことができる⁽³⁵⁾。また、学習者の書いた作文に見られる文法的誤りを提示し、どのように修正すべきか考えさせる方法もある。学習者が犯しがちな文法的誤りの例を知り、その修正の仕方を考えることで、作文を推敲する際の観点を形成させ、ひいては作文を書く際の心構えを形成していこうというものである⁽³⁶⁾。

これらも観察・発見の過程を組み込みながら取り立て指導として実施できるが、文法事項の理解と習得を目的とせず、文学表現の鑑賞や文章表現法の習得を目的としている点で、上記の(1)～(3)とは異なっている。

5 観察・発見指導の過程

観察・発見の文法指導はどのような手順で進めていけばいいのか。本稿では、遠藤(1958)、中沢(1980)、竹川(1983)を参考にして⁽³⁷⁾、次のような学習指導過程を設定していく。

- (1) 課題を立てる段階…学習者の興味・疑問を喚起し、課題を設定する
- (2) 観察・発見を行う段階…言語表現の観察から文法の法則性に気づく
- (3) 知識化する段階…学習者の発見を学校文法と結び付ける

(1) 課題を立てる段階 (学習指導の導入)

文法学習の導入では、身近な表現を用いて学習者の文法感覚を喚起しつつ、学習内容に興味・疑問を抱かせ、そこから学習者が追究する観察・検証の課題を作り上げるようにしていく。

文法を含む言語事項の導入学習については、伊坂(2000)の次の指摘が参考になる。

〔言語事項〕の学習の入り口には、生徒らが「なぜ? どうして?」という疑問を抱くような、学習の動機付けとなる問題提起があることがよいと思われる。例えば、動詞の活用についての学習の入り口として、なぜ「食べる」は「食べます・食べない」なのに、「落とす」は「落とします・落とさない」とならないのか、という問題提起である。こういう、あたりまえのことを不思議に思ってもらえるような仕掛けが求められる⁽³⁸⁾。

普段無意識に使っている言葉について「なぜ」「どうして」と不思議に思わせることによって、文法に対する疑問を喚起し、文法について考える意欲を引き出すことができる。そして、教師が投げかけた問題提起に関して、自己の言語運用を振り返らせることで、自らが使用する文法を自覚化させるとともに、観察・検証の活動で追究する課題を作り出していく。この際、教

師は学習者が抱いた疑問や意見の中から、学習事項のポイントと一致し、観察・発見に結びつくものを特に取り立てて、学習者の興味や疑問に合った課題を作り上げていく。また、学習のポイントと一致する観察・検証の活動を事前に用意しておき、学習者の疑問や意見がそこに結びつくように、学習者の疑問や意見を取り立てていくようにすることもできよう。こうすることで、学習者主体の課題追究型学習が設定できるとともに、学習者の文法感覚を言語運用につながる意識へと強化する道筋を作ることができる。もちろん全ての学習内容を課題追究型にできるわけではないが、学習活動の中にその仕掛けを作っておくことで、学習者主体の活動を確保することができるのである。

(2) 観察・発見する段階（学習指導の展開）

学習の展開では、身近な表現を資料として観察や仮説検証を行い、そこから得られた文法的気づきや発見を言語化し、交流させていくようにする。

まずは、観察対象となる言語表現を見つめ、自らの文法感覚に基づいて気づきを形成させていく。ただ、気づきを形成するといっても、学習者の気づきには様々なレベルが存在する。「太郎が自転車で逃げた泥棒を追いかけた。」という文であれば、「あいまいだ」といった素朴な気づきもあれば、二通りに解釈できる理由を捉えた気づきもあるだろう。観察の取り掛かりとして素朴な気づきは重要であるが、単なる印象の羅列に終始させてはならない。文構造や用法の理解に結び付けるためにも、学習材の選定や観察の観点の提示など、教師による活動の組織化が不可欠である。学習者の気づきを引き出すために、文構造や用法が捉えやすい用例を予め選定しておいたり、教師の問いかけや発問、または学習シートの指示を通じて、観察の観点を示したりしておくことが重要である。なお、仮説検証法の場合は、観察から得られた気づきを基にして仮説を立て、言語資料を用いてその仮説を実際に検証させていくこととなる。

次に、観察から得た気づきを言語化し、学習者相互で交流させていく。他者への説明を目指して言語化することで、直感的で断片的だった学習者の気づきも整理され明晰なものとなってくる。また、グループでの話し合いを通して他者の気づきに触れることで、自分の気づきを補強したり、新たな気づきを得たりすることができ、文法に対する認識を深めることができる。仮説検証の場合は、話し合いを通じて検証結果を整理し、法則として一般化していくことが目指される。メタ言語能力や相手に伝わる説明力を育成するには、この「言語化」の活動が非常に重要となる。中山（2008）は、日本語母語話者の文法説明に文法用語を用いた形式的な説明が見られることを指摘し、文法的な説明能力の育成が図られる文法指導へと転換すべきだと述べている⁽³⁹⁾。文法用語や定義もただ暗記させるだけでは、文法の理解に結びつかず、説明力の向上にも寄与しない。学習者の気づきや発見を言語化し、交流させるこの活動は、学習者の文法感覚を踏まえた文法説明を可能とするとともに、実感を伴って学校文法を理解できる素地を築いていくものと期待できる。

(3) 知識化する段階（学習指導のまとめ）

学習のまとめでは、観察・発見で得た気づきや発見を学校文法と結び付ける形で意味づけし、知識化を図っていく。

まず、学習者の気づきや発見を発表させ、教室で共有していく。学習者相互の交流を通して気づきや発見は深められ、かなりの程度まで文構造や用法を捉えていると予想される。そこで、学習者が形成した気づきや発見に対して、教師が学校文法の用語や記述を用いて明示的な説明を加えていく。こうすることで、学習者の気づきや発見は意味づけられ、自らの文法感覚と学校文法が結び付き、学校文法の理解と定着が図られるのである。

ただ、文法学習の結果としてどのような形を採るかは議論が分かれるところである。帰納的文法学習を提唱する森（2004）は、学習者相互の議論を通して客観化された認知形式であるなら、どのようなラベル付けでも容認するとしつつも、概念的な深まりが達成された後には、最小限度の用語と結び付けることも必要だとしている⁽⁴⁰⁾。本稿はこれを「学校文法との結び付け」と捉えていく。学校文法用語や定義も一方的に注入するのでは学習者に受け入れられないが、学習者の気づきや発見と結び付ければ、実感を伴いつつ学習者の理解を可能とし、その定着も促進されるものと期待できる。

なお、遠藤（1958）、中沢（1980）、竹川（1983）を始めとして、文法学習指導の過程について触れている論考の多くが、第4の段階として、学習を通して得た文法知識を作文や読解に適用する段階を置いている。文法指導の論考や実践報告を見ると「読解に役立つ文法」というフレーズがしばしば使われるが、これに対して伊坂（2002）は「文法は実際に読解に役立つのか」「読解に文法を役立てる必要があるのか」と疑問を呈している。そして、文法を手がかりとして文章を読み解くという行為は、われわれの日常の言語生活のありようとしてかなり不自然であるとして、文法知識を用いて文章を読むのではなく、自己の読みのありようを表現に即してメタ認知する学習が考えられていいのではないかとしている⁽⁴¹⁾。また、橋本（2005）は、文法学習を通して得た文法知識は文のねじれの修正など部分的な表現力の向上には結びついて、自然な文を作成する表現力、通常の文を理解する理解力の向上には直接は結びつかないとして、表現力・理解力の向上を文法指導の中心的な意義として認めていない⁽⁴²⁾。とかく文法の知識が表現・理解の基礎能力と考えられがちだが、文法学習によって得られた知識が作文や読解に全て直結するわけではない。文の成分の照応に着目して文のねじれを修正したり、接続語や文末表現に着目して説明文の論理を把握したりと、作文や読解の中でもかなり限られた部分に関わるものとする。これらについては、作文指導や読解指導の中で取り上げて指導することとし、取り立ての文法指導では、様々な表現を題材に考えたり話し合ったりして、文法に関する知識を身に付け、文法的に分析する技能を養っていくべきものとする。

6 おわりに

本稿では、中学校国語科における文法指導の問題点を整理し、指導の類型と学習指導過程を挙げながら「観察・発見の文法指導」について述べてきた。最後に、筆者の実践の再掲ではあるが、具体的な実践の例を挙げておくこととする。

以下に挙げる実践は、安部（2001）の実践を再構成して行ったもので、本稿の分類では「解釈検討法」に当たる実践である。学習者の体得・感得を通して文の区切りに対する認識を深めているとして一定の評価を得ている⁽⁴³⁾。なお、再掲に当たっては、学習指導過程が明確になるよう修正を加えている。

【実践例】「日本語の文の区切り方を考えよう」（中学1年）⁽⁴⁴⁾

まず、学習指導の導入として、学習者に早口言葉を提示し、どのように読めば意味が分かりやすくなるか発表してもらおう。

(1) すももももものうちもももすもももものうち

学習者からは様々な意見が出されたが、その中から文の区切り方に関連する発言を取り上げる。そうして、日本語の文はどのように区切ることができるのかと投げかけ、学習者の興味や疑問を喚起していく。

次に、学習指導の展開に進む。まずは、平仮名のみで書かれたあいまい文を提示し、どのように解釈できるか考えさせる。

発問① 次の文は意味がいくつにも取れるあいまいな文です。漢字に直したり句読点を入れたりして、意味のはっきりとした文に書きかえてみましょう。また、その文がどういう意味なのかの説明も書いてみましょう。

(2) ぼくはしる。 (3) にわとりがいる。

学習者の中には他の学習者が思い付かない解釈を出そうと熱心に取り組み、いくつも文を作成する者も出てくる。なかなか作業が進まない学習者には、どこが漢字に直せるか教師が助言するといいだろう。

次にグループに分かれ、作成した文とその解釈をそれぞれ発表し、書き換えの方法と解釈の可能性を確認していく。他者の意見を聞くことで、自分では思いつかなかった解釈に触れることができ、解釈の可能性を広げることができる。

そのうえで、グループの代表者にどのような文ができたか発表してもらい、学習者の気づきを教室で共有していく。

(2) ① 僕、走る。 ② 僕は、知る。 ③ 僕は汁。 ④ 僕、歯、知る。
(3) ① 二羽、鳥がいる。 ② 鶏がいる。 ③ 鶏が煎る。 ④ 庭盗りがいる。

意味の取りにくい文については、どのような解釈に基づいて作成したのか説明してもらおう。

- (2) ③：「自分はおみそ汁が欲しい」という意味
 (2) ④：「自分は口の中にある白い物が『歯』という物だと知っている」という意味
 (3) ③：「鶏がフライパンでゴマか何かを煎っている」という意味
 (3) ④：「庭を盗む泥棒がいる」という意味

これらの説明を聞くと、学習者は文の区切り方と同音語の意味の特定に工夫を凝らして文を作っていることが分かる。そこで、文の意味解釈と文の区切り方との関係に気づかせるため、文に斜線を入れて文を区切らせてみる。

発問② 次の文に斜め線を入れながら文を区切ってみましょう。

- (4) 僕は知る。(5) 僕、走る。(6) 鶏がいる。(7) 二羽、鳥がいる。

文節や文の成分について触れなくとも、特に戸惑うことなく次のように区切ってくれた。

- (4) 僕は／知る。(5) 僕／走る。(6) 鶏が／いる。(7) 二羽／鳥が／いる。

ここまで来たら、学習のまとめとして、文の区切り方と文の成分の関連について説明しまとめていく。

まず、上記の文は何に基づいて区切られているのか学習者に考えさせ、自分の考えを発表してもらおう。発音の切れ目に着目したもの、意味のまとまりに着目したものなど様々な意見が出されるが、「だれが」「どうした」など文の成分に関連する意見を取り上げ、それを「5W1H」と関連づけながら次のように説明していく。

今、「だれが」「どうした」という言葉が出てきましたが、「5W1H」って聞いたことありますか。「5W1H」とは、テレビや新聞でニュースを伝える・書く時に伝える人や書く人が心掛けるもので、話を相手に分かりやすくするために気を付けるポイントのことです。この「5W1H」に「どうする」「どんなだ」「何だ」を付け加えると、日本語の文を組み立てるまとまりと一致します。

- ① When…「いつ」 ② Where…「どこで」 ③ Who…「だれ(何)が」
 ④ What…「何を」 ⑤ Why…「どうして」 ⑥ How…「どのように」
 * 「どうする・どんなだ・何だ」

そのうえで、発問②で区切った文のそれぞれのまとまりが5W1H+「どうする・どんなだ」のどれに当てはまるか、横に書き込ませてみる。なお、(7)の「二羽」は5W1Hに含まれない要素なので、他に合わせて考えてもらった。

- (4) 僕は／知る。 (5) 僕／走る。 (6) 鶏が／いる。 (7) 二羽／鳥が／いる。
 だれが どうする だれが どうする 何が どうする どのくらい 何が どうする

最後に、教科書の解説を参照しながら、ここまでの学習を学校文法と結び付けて、「文の成分」とはどのようなものか、次のように説明して学習のまとめとする。

斜線で区切られた一つひとつのまとまりは、それぞれ文を組み立てるまとまりで、「文の成分」と呼ばれます。文の成分には、「だれが」を表す成分や「何を」を表す成分など5W1Hに含まれる要素と一致する成分と、「どうする」「どんなだ」「何だ」を表す成分があります。私たちは普段無意識のうちに、文の成分に区切りながら文の内容を理解し、文の成分を組み合わせてながら文を作っています。自分の考えを正しく伝えたり、相手の言うことを正しく理解するためには、文の成分を意識することが大切になってきますね。

【注】

- (1) 松崎史周 (2003) 「文法学習に対する生徒の意識」『日本の文法教育Ⅰ』平成14-16年度科研費基盤研究C (1) 「日本語教科教育文法の改善に関する基礎研究」中間報告書 pp.23-32、同様の結果は、愛原豊 (1981) 「文法教育はどうなっているか」『言語』10-2 大修館書店 pp.37-38、田中洋一 (2010) 「中学校における文法教育の方向性」『横浜国大言語研究』28 横浜国立大学国語・日本語教育学会 pp.84-70などでも報告されている。
- (2) 「機械的な暗記、形式的な文例の学習に陥らないように特に留意して指導すること」(昭和33年版)、「事項の取扱いが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注意すること」(平成元年版)、「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」(平成10年版)など。
- (3) 藤田保幸 (1991) 「文法教育」『国語教育研究大辞典 普及版』明治図書 p.774
- (4) 安部朋世 (2002) p.21
- (5) 八木徹夫 (1984) 「口語文法は中学校で既習か」『日本語学』3-6 明治書院 pp.49-58
- (6) 吉田則夫 (2007) 「学習者は、いつ、どんな文法用語に出会うか」『月刊国語教育』329 東京法令出版 p.37
- (7) 松崎史周 (2005) 「公立高校入試における文法問題の現状」『日本の文法教育Ⅲ』平成14-16年度科研費基盤研究C (1) 「日本語教科教育文法の改善に関する基礎研究」研究成果報告書 pp.47-60
- (8) 鈴野高志 (2004) 「正解主義的な『文法』観からの脱却」『言語技術教育』13 明治図書 pp.120-121
- (9) 砂川有里子 (1991) 「文法指導から見た日本語教育と国語教育」『日本語学』10-9 p.44
- (10) 保戸塚朗 (2001) 『『徒然草』の学習指導の研究』東京学芸大学大学院修士論文
- (11) 時枝誠記 (1948) 「国語科学習指導要領試案(文法編)」『新しい教室』3-12 中教出版社(本稿では、根来司(1988)『時枝誠記研究 国語教育』明治書院、pp.162-172を参照した)、時枝誠記(1950)『日本文法口語篇』岩波書店 p.6
- (12) 成田弘美 (1994) 「戦後の文法指導実践研究論文の現状と問題点—昭和二八年から昭和三十一年を中心として—」『横浜国大言語教育研究』創刊準備号 pp.33-43、および、山室和也 (2001)
- (13) 倉澤栄吉 (1959) p.10
- (14) (15) 中村敦雄 (1999) 「国語教育史における機能文法の位置—昭和26年改訂版学習指導要領の『文法』に関する記述の受容と展開—」『学芸国語国文学』31 東京学芸大学国語国文学会 pp.27-39、および、山室和也 (2002)
- (16) 昭和52年版の「〔言語事項〕については、A(筆者注:表現)及びB(筆者注:理解)の指導を通して身につけさせる」といった記述が、平成元年版、平成10年版と受け継がれている。
- (17) 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』201 p.16
- (18) 加藤久雄 (1997) 「品詞論をどう見なおすか」『日本語学』16-4 p.33 同様の考えは、森山卓郎 (1994) 「文法指導の改善に向けて—日本語教育から国語教育への改善—」『月刊国語教育』151

- pp.22-25においてすでに見られる。
- (19) 矢澤真人 (1998) 「日本語の表現と文法」『月刊国語教育』201 p.21
 - (20) 安藤修平 (2002) 「文法論・文章論・談話論の学習指導に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会 (編) 『国語科教育学研究の成果と展望』明治書院 p.370
 - (21) 伊坂淳一 (2004) 「言語事項の学びのあり方としての漢字学習」『三省堂国語教育 ことばの学び』6 三省堂 p.4
 - (22) 森山卓郎 (2004) 「文法学習の再検討」『月刊国語教育』288 p.29
 - (23) 松崎史周 (2008) 「国語教科書における文法教材のあり方をめぐって」『文法理論の諸言語現象への適切な適用に向けてⅡ』平成17-18年度科研費基盤研究C 「文法理論の適切な適用範囲の検証と、体系的な教育文法理論の構築」研究報告書 pp.117-128
 - (24) 砂川有里子 (1991) p.45
 - (25) 林史典 (2004) 「母語の運用と文法教育」『月刊国語教育』288 p.39
 - (26) 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 p.158
 - (27) 大津由紀夫 (1989) 「メタ言語能力の発達と言語教育—言語心理学からみたことばの教育」『言語』18-10 p.32
 - (28) 影山智一 (2000) pp.11-22
 - (29) 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—」『日本語と日本文化』33 筑波大学国語国文学会 pp.39-52
 - (30) 松崎史周 (2002) 「中学校国語科『文の組み立て』の指導」『月刊国語教育』262 pp.88-91
 - (31) 鈴野高志 (2003) 「生徒自身が言葉の法則を発見する授業」『教育科学国語教育』631 明治図書 pp.77-79
 - (32) 光村図書『国語2』（平成24年度版）「文法への扉3 一字の違いで大違い」p.199
 - (33) 飯田和明 (2005) 「『論理』に視点を当てた様々な学習の機会」『月刊国語教育』296 pp.21-22
 - (34) 松崎史周 (2004) 「生徒の作業を組み込んだ文法指導—動詞の活用の授業の場合—」『月刊国語教育』280 pp.64-67
 - (35) 森山卓郎 (1998) 「文法的に読むということ」『月刊国語教育』201 pp.22-25
 - (36) 松崎史周 (2012) 「作文・推敲につながる口語文法指導—『主述のねじれ』『同類の節の重複』を中心に—」全国大学国語教育学会第123回大会発表資料
 - (37) 遠藤嘉基 (1958) 「文法教育の意義」『続日本文法講座4. 指導編』明治書院 pp.1-18、中沢雅雄 (1980) 『中学校新文法指導法の開発』東京書籍、竹川久雄 (1983) 「理解と表現に役立つ文法指導—取り立て指導の工夫 (中学校)」『月刊国語教育』20 pp.68-73
 - (38) 伊坂淳一 (2000) p.15
 - (39) 中山英治 (2008) 「日本語母語話者の文法知識とその説明能力—中学入試国語問題の文法問題を利用したアンケート調査から—」『国文学会誌』34 京都教育大学国文学会 pp.72-59
 - (40) 森篤嗣 (2008) pp.55-67
 - (41) 橋本修 (2005) 「文法教育の意義再考」『日本の文法教育Ⅲ』平成14-16年度科研費基盤研究C (1) 「日本語教科教育文法の改善に関する基礎研究」研究成果報告書 pp.21-32
 - (42) 伊坂淳一 (2002) 「日本語研究から国語教育へ 文章」『日本語学』21-5 明治書院 pp.45-52
 - (43) 山下直 (2012) 「国語教育と日本語研究の新しいかかわり方—口語文法学習を例として—」『国語科教育』72 全国大学国語教育学会 pp.14-16
 - (44) 松崎史周 (2012) 「日本語の文の組み立てを考えよう—言葉遊びを用いて文法学習を進める試み (中1)」『論理的思考を鍛える国語科授業方略【中学校編】』溪水社 pp.101-110

【参考文献】

- 安部朋世（2002）「国語科教育における『文法教育』の在り方」『月刊国語教育』260 東京法令出版
- 伊坂淳一（2000）「『言語事項』におけるこれからの学び」『三省堂国語教育』44 三省堂
- 大津由紀雄・窪園春夫（2008）『ことばの力を育む』慶應義塾大学出版会
- 影山智一（2000）「口語文法指導実践の分析（中学校）」『札幌国語教育研究』1 北海道教育大学札幌校国語科教育学研究室
- 倉澤栄吉（1959）『文法指導—ことばの基礎能力—』朝倉書店
- 森篤嗣（2008）『学校文法拡張論—インダクティブ・アプローチに基づく文法教育の再構築』大阪外国語大学言語社会学会
- 森山卓郎（1997）「『形重視』から『意味重視』の文法教育へ—21世紀の学校文法にむけて—」『日本語学』16-4 明治書院
- 矢澤真人（2005）「新しい教科教育文法」『日本の文法教育Ⅲ』平成14-16年度科研費基盤研究C（1）「日本語教科教育文法の改善に関する基礎研究」研究成果報告書
- 山室和也（2001）「文法教育史 昭和30年代文法ブームの再検討」『札幌国際大学紀要』32 札幌国際大学
- 山室和也（2002）「文法ブーム以降の文法教育論～機能的文法教育論のその後～」『札幌国際大学紀要』33
- 吉原秀明（2006）「口語文法教育の効果的な実践に向けて—現状の把握から育成すべき能力を探る—」『奈良教育大学国文』29 奈良教育大学国文学会

（平成24年11月9日受理）