

中学校国語科における文法学習の導入について

－ 「切実さ」 をモチベーションに－

(国語講座) 佐藤 栄作

(教育実践高度化専攻教科領域コース) 村井 裕弥

Use of serious language experiences in motivating Japanese grammar learning in junior high school

Eisaku SATO and Yuya MURAI

(2021年9月1日受理)

1. はじめに

「中学校学習指導要領」(平成29年告示)の掲げる「主体的、対話的で深い学び」を生徒に保証するために、教師は何ができるだろう。中学校での学びが、全て中学生の「生きる力」にとって必要不可欠であるという信頼を、当の中学生から得られていれば、国語という教科が得意か不得意かに関わらず、国語を学ぼう、国語の授業を受けてみようというモチベーションの源となるだろう。理想としてはそのようにあるべきだろう。

しかし、どういう力が自らの「生きる力」となるのか中学生当人は気づいていなくても不思議のないことで、先に生きている「先生」が中学生の発達段階をかんがみて、学習メニューを提供することになっていても、それを「主体的」でないと批判する声は上がらないように思われる。教育現場についていえば、発達段階に必要とされる学習内容を、教科書を適宜用いて、生徒に出合わせ、そこから学びの「主体性」を育むことができれば、それで合格点だといえよう。本稿で取り上げる日本語の文法について言うなら、「文法を学びたい」「文法をもっと知りたい」というモチベーションを、日頃から持って

いる生徒は想定しづらい。文法の授業を始めたところから、「もっと知りたい」というモチベーションを育てていくことができれば、その文法の授業は成功したと言えるはずである。

このように考えてくると、中学1年国語での文法の授業の導入は、たとえ出会いそのものが唐突であったとしても、何気ない日常的な事象が、日本語文法に関わるものであったという発見・驚きをスタートとして、生徒を文法学習に引き込んでいくという手段・方法が構想できる。現に、現行教科書では、文法コラムを用いて、生徒の興味・関心を引き、本題である「文法のまとめ」へいざない、その間のモチベーションの維持に努めようとしているように見て取れる。評価は割れるかもしれないが、現行教科書はそれぞれに工夫をしている。(→2.)

ただ、「言葉の単位」「文の成分」「単語の分類」という本体部分に至っても、モチベーションは維持できているだろうか、あるいはモチベーションは高まっているだろうか。筆者(佐藤)は、教育学部3年生対象の「日本語研究」(日本語文法入門)の授業で毎年のように大学生への調査を実施したが、大半の大学生(およそ5年後の中学生)は、モチベー

ションは持てなかった、維持できなかつたと振り返っている。教育学部在籍の中学の国語教員を目指す大学生であってそうなのである。文法は点が取れたので嫌いではなかつたという学生は毎年少数ながら存在するが、与えられた学習内容・課題をクリアしたという達成感にとどまってお、「もっと知りたい」というモチベーションを持続し得た者にはいまだ出会っていない。中学の文法の授業で、モチベーションを維持・向上できるような中学生は、極めて珍しい人種だということになる。そもそも、文法学習は、確かに高校受験や高校での古典学習には役立っているが、それが果たして生徒の「生きる力」といえるだろうか。

一方、文法の導入について、工夫を凝らしている国語の教師がいることを本稿著者は確認している。文法に出合わせてからモチベーションを高めるとするのは、教師の腕の見せ所なのである。

そんな中、本学部附属中学校での家庭科の教育実習で、以下のような授業を参観した。

授業冒頭で、

実習生「自分の体について、何か不安に感じていることはないか？」

大半の生徒「もっと背が高くなりたい。」

実習生「背が高くなるためには、どんな栄養素が必要だろう？資料を見て」

実習生「それら栄養素は何に多く含まれている？」

実習生「それら栄養素をしっかりと摂取するには、どんな献立が考えられる？」

中学1年生は、資料をめくって調べ、熱心に考え、その時間のうちにグループで、「背が高くなるための献立」をまとめ、発表した。

「主体的、対話的」な学びがまさに目の前で展開されたことに驚いた。「資料によれば、食材Aはその栄養素を多く含むが、100グラム当たりであって、調味料に近い食材Aをそんなには食べられない。」

「主菜を○、副菜を○にして、調味料に○を用いた献立なら、その栄養素を美味しくたっぷり摂取できるのでは。」というところまでは進んでいるグループは、「深い」学びに到達できているといえよう。そして、その授業での学びが身に付くことによって

「生きる力」になるだろうと、うらやましく感じた。

このような授業が、国語科ではできないだろうか。生徒の側の高いモチベーションに支えられた文法の学習を実践することは不可能なのだろうか、そんなことを考えた。

以下は、現行の中学国語教科書について比較分析して別稿を成す予定の村井と、中学1年の文法学習のスタートを最重要視して改善を考える佐藤とが、ディスカッションしたことを中心にまとめたものである。

2. 現行国語教科書の文法学習導入について

まずは、現行(令和2年2月20日検定済)中学校1年の国語教科書の文法導入のためのコラムを見ておきたい。そこでの「工夫」は、中学1年生が潜在的に持っていると期待される文法学習への欲求を引き出すものとなっているだろうか。

・光村図書『国語1』(以下『光村1』)

文法への扉1 言葉のまとまりを考えよう。

・三省堂『現代の国語1』(『三省堂1』)

文法の窓1 言葉の単位・文節の関係

・東京書籍『新しい国語1』(『東書1』)

文法の窓1 文法とは・言葉の単位 切り方変われば意味変わる

・教育出版『伝え合う言葉中学国語1』(『教出1』)

文法の小窓1 言葉の単位

『光村1』は、「小学校1年生に聞かせるつもりで、次の昔話を声に出して読んでみよう。」と「おむすびころりん」の一節を挙げる。小学生への配慮(聞き取りやすさ)のために切って読む、それが「言葉のまとまり」であり、そこから「文節」につなげようとしている。とっつきやすいといえはその通りだが、設定が唐突であり、しかも、実は不自然である。中学1年生が小学校1年生に昔話を読むということは、普通めったにない。弟・妹としなかつたのは、年の離れた弟・妹が実際にいる生徒は極少数だからだろう。留学生、海外の中学生を想定した方がよいかも。不自然さとして指摘したいのは挙げている部分である。昔話といえ「むかしむかし、あるところに、おじいさん・・・」で始まるの

が典型だろう。その昔話冒頭の常套の言い回しを避け、途中の部分を挙げたのは、おそらく「あるところに」の切り方が問題となるからではないか。説明に用いた「おじいさんはおむすびを落としました」は、確かに誰が切っても同じになるから、この文を用いるのは理解できる。しかし、それに続く「ころころ転がって」「聞こえてきました」は、やはり切り方に個人差の出ることが予想される。昔話を小学生に読むという、「文節」が浮かび上がりそうな場面を設定してはいるが、結局、説明に都合のよい文を選ばないとうまくいかないことを示している。

『三省堂1』と『東書1』は、二通りの意味になる「文」を挙げて、切り方によって意味が変わることを実感させ、切れ目がどこになるかで異なってくる「文節」「単語」を意識させる方向へ導こうとしている。ここでの問題点は、全て仮名で書かれた「仮名文字列」が二つの意味を持ち得るのであって、声に出した場合や表記の仕方を工夫すれば、どちらか一つの意味に確定可能であることである。つまり、文法に関わる事象というよりも表記の問題であること（事実、『東書1』は、これが表記の問題であることを後でかなり詳細に説明している）、あるいは文法に関わるとしても音声言語を軽視していると言える。東京方言では、「ニワトリ」は、●○○●●に近く発音すれば「二羽、鳥」で、○●●●●に近く発音すれば「鶏」になる（「●」は高い拍、「○」は低い拍）。これはまさにアクセントの文法的働き（構文的機能）を示している例である（他の地域においても、音声言語ならば両者の意味の違いを示せるだろう）。現実には（話し言葉においては）、問題とならない例を、仮名文字列で示して、その上で、切り方によって二通りの意味になるとしているのである。確かに、仮名入力漢字変換が一般的になった近年においては、一つの入力が複数の意味を持ち得るという点で、そして誤変換・誤選択につながる点で、日常的な事象だといえるかもしれない。クイズ的な面白さで子どもたちを引き付けようとしているのも悪くないが、それならそうした実体験が呼び起こせるような工夫がさらに必要ではないか。

『教出1』は、小学1年生の教科書と英語の「分

ち書き」を利用している。小学校1年生の教科書が部屋の片づけをして出てきたという設定は、やはりかなり無理があるが、英語の単語分ち書きを比較に持ってきたのは面白い。「中学校学習指導要領」総則「第2教育課程の編成」の「教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成」にも叶っている。英語学習を始めると、どうして日本語と英語とに違いがあるのかとを感じる生徒はいるだろう。そういう生徒は潜在的にはかなり存在していて不思議はない。中学1年で英語学習が始まるなら、まさにタイムリーだといえる。しかし、小学校3年生から英語に親しむ時代になると、この不思議さも今更という感覚になってしまうおそれがあるかもしれない。

以上が、現行4教科書の中学1年生のかなり早い時期に登場する文法導入のためのコラムである。教科書編集委員によって何度も検討し、「学習指導要領」の改定を念頭に置きつつ、自社の旧版のものを改善して現在のコラムとなっているのだから、工夫が凝らされているのは間違いない。

ただし、文法のまとめ（本体部分）の最初にある「言葉の単位」につなげなければならないという至上命令の中での工夫であることがよくわかる。

本稿では、文法学習への導入を、「言葉の単位」も限定せず、あくまで中学1年生が実際に（潜在的であっても）持っている興味・関心（不安・不審を含め）それ自体を引き出す文法学習の導入、日本語文法そのものへのモチベーションに支えられた文法学習のスタートを考えていきたい。

3. 文法に関わる「切実なこと」とは

出合わせてからモチベーションを高めていくのではなく、最初から高いモチベーションで始められないだろうか。「背が高くなる献立」のような事柄は国語科には存在しないのだろうか。

すでに出合った物語や詩に感動し、「もっと読んでみたい」ということはありうる。それで良いのであるが、本稿で取り上げたいのは文法であるから、日本語の文法的な事柄が、そのまま高いモチベーションとなっている事象を見つけたい。

家庭科の実習の「自分の体について、何か不安に感じていることはないか?」「背がもっと高くなりたい」、このやりとりで当たるものを、国語科について当てはめるなら、「自分の使う・使った日本語について、何か不安に感じていることはないか?」となるが、「たいへん困ったことはないか?」でもいいだろう。

たとえば、ある説明書・取扱書を読んで、意味が分からず、事が進行・成就できなかったと言うことはあるだろう。実用的な文を正確に読み取ることは、国語科で扱う重要な事柄として重視されつつある。生徒の実体験として、例えばプレゼントされたおもちゃや電子機器の使用説明書の文章が読み取れず、読み取れない原因・理由が、書かれている文の側でなく自らの読解力だと感じたなら、これは「背が高くなりたい」と同様に、重大な自分事である。しかし、説明文そのものが日本語母語話者が書いたとは思われぬような奇妙な日本語だったり、専門家にしかわからないような難解な文章だったりした場合には、自分が読解する力を持たなければならないとは思わないだろう。

漢字が覚えられない、漢字をよく間違ふというのは、自分事ではあるが、「ここでは漢字を使用すべき」、「その漢字は誤っている」等は、いかにも大人たちが作り上げた状況である。それでも「漢字習得のすばらしい方法が見つかった」なら、生徒の主体性を刺激できるだろうが。

よくありそうなことで「背が高くなりたい」に最も近いものは「字がうまくなりたい」だろうか。しかし、手書きが主でない時代が到来しており、「生きる力」としての順位は、高くなくなってきそう。

ここで考えていることは、言葉（日本語）に関わる生徒自身にとっての「切実なこと」であるかどうかである。言葉に関わる「切実なこと」とはいったい何なのだろう。生徒にとって、今まさに「切実なこと」であるならば、スタート時点からモチベーションは高く、その高さも維持できると思われるのである。

説明書がわからない以外に「切実なこと」はないだろうか。例えば、森山卓郎(2002)が取り上げた次の

A,Bは、まったく異なる2つの文意を表すので、大事になりうる事象だろう。

A招待した人が喜ぶようにすることは大切だ。

Bすぐ食べられます。（『注文の多い料理店』）

本稿では、まず場面・ケースを想定し、そこでの文例を考えてみたい。上記のA（人についての成分の不足）、B（人についての成分の不足と受け身・可能）は、どのような場面であっても問題が生じうる事象であり、以下にも組み込んでいきたいが、まずは、本稿筆者の思い当たった以下の場面と文例について考えてみたい。

- ① LINEなどのやりとりで、書いたことが相手に誤解された。
- ② 教員に提出した課題、日記・日誌などに書いたことを、教員に誤解された。
- ③ 会話の中で、普通の言い方（語法）だと思って使ったのに、相手の反応が極めて悪かった。

3-1. 「は」と「が」

自分が書いたことが自分の意図したように伝わらない誤解されるというのは、他人が書いたことが十分に読み取れないということ以上に辛いことだろう。しかもこれは、誰もが経験することだろう。書かれているものを正確に読み解き、読み取る「読解」、自分の考えや思いを、相手に正しく伝わるようにする「表現」に関わる活動は、国語科が最も力を入れてきたことである。「誤解されないように」だけでなく、「誤解された」ことも教材として利用されてきただろうが、本稿ではまさに「誤解された」に焦点を当て、出発点にしたい。

上記の②の場合は、世代間の違いということもあるが、対話（対面による音声言語）ならばイントネーションや話調を付加できるのに対して、それらを持たない文（文字言語）でのコミュニケーションでは、誤解が生じやすい。特に、友達との文字でのやりとりで、絵文字・顔文字・スタンプなどによって、言語外の情報を付加することに慣れてしまうと、それらを使いづらい学校での提出物や日誌などで苦勞することになる。つまり、生徒にとっての「普段」とは異なり、文意を一つにするように配慮した文を

作成しなければならないからである。しかし、子どもたちはその切り替えができず、単に絵文字などをカットしただけの誤解を招きやすい文を書いてしまうのではないか。もちろん、そうならないために作文指導があるのだが、例えば以下のような文の場合、書き手と読み手とで、別の文意でとらえてしまうということがありうる。誤解の原因・理由は助詞の用法という文法事象であることが明らかであるから、これらを、①②の場面での例として挙げて、文法学習の導入に用いれば、高いモチベーションで文法学習を開始することができるのではないだろうか。

◆単なる描写文の「が」か、排他的な「が」か。

文 A 「パーティーに、M さんが来た。」

書き手 単に「M さんが来た」事実

↓

読み手 他にもない「あの M さんが」

自慢げに書いているととらえる。

文 B 「U 君が、教室の窓を拭いていた。」

書き手 単なる過去の出来事の描写

↓

読み手 担当場所が違う「U 君が」。

担当であるはずの人がやっていたという訴えだととらえる。

訴えだと教師が受け止めて、皆に伝えれば、書き手がチクったことになる。

◆単なる主題の「は」か、対比対照の「は」か。

文 C 「パーティーに、M さんは来た。」

書き手 単なる「M さん」の説明

↓

読み手 「M さんは来たのに」と対比でとらえ、「あなたは来なかった」となじられていると感じる。

文 D 「U 君は、教室の窓を拭いていた。」

書き手 「U 君はやっていたが、他の人は」という対比で訴えた。

↓

読み手 単なる「U 君」についての情報だと思いき、スルーしてしまう。

「が」には中立叙述と総記、「は」には単なる主題化と対比・対象という、それぞれ代表的な二つの用法がある。もちろん、それら用法の呼び方を学習しようというのではない。術語など知らなくても、日本語母語話者は、おおよそそれらの用法を習得し、使っている。しかし、習得して使用できる者であっても、文字で書くと、音声では可能な強めを置けなくなってしまう。イントネーションやポーズも表すことができない。単なる報告の場合と、訴えの場合とでは、面と向かえば表情も声の出し方も違っているはずである。それらの非言語的な情報が失われ、それに取って代わるはずの絵文字、顔文字、スタンプ等が使用できない(あるいは使用し忘れた)なら、易々と誤解は生じてしまうだろう。これらは、時として、人間関係に決定的な亀裂を生み出すことになる。

先に挙げた例は、「が」と「は」それぞれで生じることである。書き手と読み手の意図が逆のケースもある。さらに、「が」と「は」とを書き損じたり、打ち損じたりすれば、さらに大きな食い違いを生み出すことになる。どちらも「主語」では済まない。ところが、キーボードの「H」と「G」とは、隣に位置するため、本稿筆者(佐藤)は、「は」と「が」との違いを講義で取り上げながら、例文や説明で「は」と「が」とを打ち損じたことがある。

このように、「が」と「は」のそれぞれの用法、「が」と「は」との用法の相違は、日本語の文法において極めて重要な事象である(それゆえ、日本語教育では大きく取り上げられる)が、残念なことに、現在の中学国語教科書で、「は」と「が」の違いについて言及しているのは4社のうちの東京書籍それも3年生(『東書3』)だけなのである。

「言葉に関わる切実なこと」の候補として挙げられそうな「が」と「は」の用法であるが、「学習指導要領」に言及はなく、教科書でも「主語」の説明のところで登場するくらいで、教科書からこうした問題へつなげることは難しい。教科書の中身がない

のであるから、導入で「が」、「は」を取り上げても、次へつながらない。あるいは、それを取り上げるだけ、国語の教科としての時間が消費されてしまい、教科書の文法を説明するための時間が超過することになる。文法の時間内に「が」、「は」に触れるなら、教科書の文法部分の何かを削る事になってしまう。現状では困難ということになるだろう。

3-2. 方言の地域差とその世代差

次に「普通の言い方だと思って使ったのに、相手の反応がおかしかった。」という③のケースを取り上げてみたい。これも、自分の意図通りに相手に伝わらなかったという点で括れば、①②と同じだが、ここで③としたのは、方言をキーワードできるのではないかと考えるからである。

場面にふさわしい表現ということは、従来から国語の授業で取り上げられてきた。広く言えば、話し言葉と書き言葉との違いも含まれるだろうし、敬語は、まさにこの典型的な領域である。しかし、改まった場面でどういう表現や語句を選択するかというのは、改まった場面が準備された場合、改まった場面に遭遇した場合であって、日常そのものではない。中学1年生にとって、改まった表現、丁寧な言葉づかいなどは、特別なことという印象を持たれてしまう可能性もある。そうではなく、何でもない普通の場面であって、しかも自分が問題ないと思って使用した表現や語法が、相手をいぶかしがらせたり、相手に笑われたり、相手を不快にさせたりするなら、それは「切実なこと」である。そのようなケースは、存在しないだろうか。

ただし、方言に関わるケースは、日常の教室での言語活動では生じにくいかもしれない。自分が校区外からの転校生であるなら、嫌でも出くわすだろうが、生徒も教師も同じ地域出身者の場合には、教師との世代差はあっても、生徒間では生じにくいだろう。それでも、両親や祖父母の方言の影響を受けていれば、まったくないことではない。語彙ではなく語法に関わる例としては、例えば、松山市においてなら、次が考えられる。

・アワ行5段活用動詞連用形のウ音便

例「思うた」「買うた」

愛媛県は、日本語本土方言の西日本の方言に属しており、「思う」「買う」に「た」「て」が後接する場合、共通語のように促音便ではなく、ウ音便(とその短呼形)となる。それが伝統的な愛媛方言だった。『東書1』の「方言と共通語」では、香川・徳島方言の文の中に「こうてきた(買ってきた)」が用いられている。『三省堂1』の「方言と共通語」にも「近畿地方など」として「本屋で本をこうてきた」「図書館で本をかってきた」が挙げられている。愛媛方言もこれら地域とほぼ同様で、以下の通りである。

共通語	オモッタ	カッタ	オモッテ	カッテ
愛媛方言	オモータ	コータ	オモータ	コータ
	オモタ(短呼形)		オモテ(短呼形)	

ところが、共通語化が進行し、ウ音便(とその短呼形)は、徐々に中年層以上のものとなっている。そうになると、両親のウ音便の残存度(三世代同居や県内の地域差)によって、若年層に、ウ音便と促音便の両方が聞かれる可能性がある。

共通語化が進んでいけば、伝統的なウ音便(その短呼形)を使用する若者の数は少なくなり、ある家庭や地域では何でもない言い方が、同世代の若者には奇妙に聞こえてしまう。「年寄りみたいだ」とか「おかしい」とか言われるかもしれない。

このウ音便か促音便かのゆれは、他県、他地方の人とのやりとりでも生じるかもしれない。ただし、他県人とは、方言ではなく共通語でやりとりするのが普通であろうから、ウ音便(その短呼形)に方言意識(方言としての自覚)があれば、使用を控えるだろう。つまり、他県人との間に生じる方言の問題は、その語彙・語法が方言だと気づかない場合、薄々気づいていても他に言い替えられない場合に生じる(それ以外では生じにくい)ことになる。方言(地域語)であるのに、全国共通語だと思い込んで使用してしまうものを、方言学では「気づきにくい方言・気づかない方言」と呼んで注目してきた(篠崎晃一(1996)など)。

「気づかない方言・気づきにくい方言」が深刻な事態を引き起こすのは、日常の会話ではなく、先に

指摘した改まった場面、よそ行きの場面である。そのような場面では、共通語そして敬語を用いるように意識しているから、気を付けて話すことになる。ところが、共通語だと思い込んでいる「気づかない方言」は、そこで堂々と用いてしまうことになる。

本稿筆者（佐藤）は本年度（令和3年度）、愛媛大学附属高校の課題研究の指導を担当している。2グループのうちの1つが、まさにこの「気づかない方言」をテーマとして研究している。先行文献から、愛媛の「気づかない方言」を選び、アンケート調査を実施した。その詳細は、課題研究の発表会での附属高校生の発表に譲るが、今回、最も方言であることに気付いていない人が多かったのは「めいぼ」だった。共通語は「ものもらい」であるが、「目のできるイボ」という語構成意識を持つてしまうことによって、「めいぼ」も共通語、むしろ「めいぼ」こそが標準的な語形であるにとらえている愛媛方言話者が多いと分かった。愛媛方言話者は、改まった場面や書き言葉においても、「めいぼ」を使用する可能性が高い。¹

方言と気づいていたとしても、ふさわしい言い回しが共通語の中に見いだせない場合、方言を用いてしまうことがある。例えば、

- ・アスペクト表現の「ヨル」「トル」
- 「・・・しよる」「・・・しとる」

現行中学国語教科書の方言についての記述は、決して大きな扱いは言えない。「方言にはその土地特有の語彙や表現なども多く」（『三省堂1』）などとあるが、方言文法の豊かさにまで触れるものは少ない。特に、この「ヨル」「トル」の使い分けは、それが存在する地域（兵庫県の一部、中国、四国、九州）においては、あまりに当たり前の表現であるが、この二つが描き分ける状況を、共通語では言い分けることが難しい。

愛媛県では、「バスが来よる」と「バスが来とる」

とを区別して用いる。「ヨル」と「トル」とは、動詞によっては、区別がはっきりしなかったり、用いなかったりするが、「バスが来よる」「バスが来とる」の違いは、「来る」が完成する前か、完成した後かという区別を言語表現で示すことができている（工藤真由美(1995)など参照）。ところが共通語では、どちらも「バスが来ている（来てる）」としか言えない（あるいは「来つつある」などというしかない）。「ヨル」「トル」の区別を持たない転校生や留学生、あるいは東日本の人とやりとりする場合、「バスが来よる」「バスが来とる」を用いてしまうと、相手にはその内容が伝わらない。また、近畿中央部の人に用いると、「来てはいけなバス、来ると困るバスが」というマイナスのニュアンスが加わってしまう。「ヨル」「トル」は、「気づかない方言」ではなく、方言だと気づく方言語法であろうが、「向こうからバスが停留所へ近づきつつある」状況を表現したい場合、ついつい「来よる」を使用してしまう可能性があるのではないか。こうした場面は限られたものであって、日常には想定しづらいだろうが、共通語では区別できないことを、自分たちの方言では「ヨル」「トル」で区別しているとは、中学生にとって高いモチベーションとなるだろう。まだ到着していない「来よる」ともう到着している「来とる」とを、共通語では言い分けられない。方言の方が共通語より「優れている」とわかる。そうすると、他にも方言が共通語にまさっている点はないか知りたくなる。また、「よる」「とる」を、他の動詞にもつけてみて、確認したいという気持ちも生まれるかもしれない。

本稿筆者は、「よる」「とる」について、中学生に話したことはないが、筆者（佐藤）が本年度の講義「日本語研究」で実施した最終レポートでは、中学生に教えた文法事項のトップが「よる」「とる」だった（17名中7名）。講義の内容で最も印象に残

¹ 『日本言語地図』第3集第112図「ものもらい（麦粒腫）」の解説に、「（MEIBOは）分布から見て、MEBOから民衆語源を基礎として（あるいはMEBOの前要素が長音化することを介して）生まれたものであろう。」とある。つまり「めぼ・

めいぼ」が先にあって、それを「目の疣」ととらえて「めいぼ」が後から生まれた。そのため、「めいぼ」は、「めぼ」の周辺地域にしか分布していない。西日本の一部地域の方言（俚言形）である。

った、興味深かったという感想を書いてくれた。ここから、愛媛の中学生にとっても、日本語の文法に関わることで最も興味・関心を持ってくれるのは、「よる」「とる」であろうと予想する。

しかしながら、「ている」がどういう働きを持っていて、何を表すかまで取り上げている教科書は見当たらない。そもそも、学校文法において、「ている」は、文節認定の障害の一つであり、現行の文法学習では、扱いつらい事象なのである。現状では、文節に切り分けるときの難しい例として挙げられ、「動詞+て」と「いる」とで切れてそれぞれが文節であることを確認した上で、すぐさま「補助の関係」で一つの文節と同じように働く連文節であると説明する。「…ている」は、「補助の関係」による連文節の代表として必ず登場するが、働きについては「補助的」などとあるだけで、説明はほとんどされていない。

よって、先の「は」「が」の用法と同様に、「ている」そのものを扱う時間的余裕はない。まして、「てある」などを加えて、いわゆるアスペクトを論じることは現状では無理である（わずかに『三省堂3』が「てくる」「ていく」を取り上げているにとどまる）。そうすると「よる」「とる」を文法で取り上げるのは難しい。方言の学習内容として扱おうとしても、文法で「ている（てる）」が学習できていないので、共通語「ている（てる）」と方言「よる」「とる」とを比較して説明するのはなかなか面倒なことになる。

3-3. 若者言葉

今進行中の日本語の変化や若者言葉は、世代間の受け止め方や評価に大きな違いが生まれる。一般に、文が文法的に誤っているか否かを判定することは容易ではない場合も多い。ある文を提示して、その正誤を文法学習スタートとする場合、「よくよく考えてみると誤り」というのでは、文法は難しいというメッセージになってしまう。もっとはっきりした、日常的なものなら、文法的正誤もモチベーションになりうるだろう。想定しているのは、いわゆる「ら抜き言葉」である。

進行中の日本語の変化にもいろいろあるが、「ら抜き言葉」の特殊性は、それを評価しない、あるいは誤りとする人自身が使用している可能性が高いことであろう。ちょうど、形容詞の未然形の「…かる」の逆であるともいえる。形容詞の未然形の「…かる」は、教科書の活用表にもあり、文法的に間違っていないとお墨付きをもらっているのに、現代の標準的日本語の、少なくとも話し言葉には登場しない。一方、「ら抜き言葉」は、依然として文法的に正しいとされていないのに、多くの日本語母語話者が使用している。教師を含めて多くの周りの人々が普通に使用しているのに、「誤り」とされ、場合によっては修正を強要される事象というのはまことに奇妙である。おかしいと考える中学生が居ても不思議はない。

「ら抜き言葉」について、書き言葉（作文）の場合だけ注意するといった対応が予想されるが、五段活用動詞には可能動詞があって、他の活用には認められない・誤りだというのは、理不尽である。「そうになっているんだ」という説明よりも、これはどういう現象なのだろうと課題にして「深い学び」にいきなう方が自然であろう。先に触れた森山（2002）は、「食べられる」の多義性（可能か、受け身か）のところで、「ら抜き言葉」に言及している。可能に特化した「ら抜き言葉」が、「れる・られる」の多義性を回避していること、あるいはそれを回避するために五段の可能動詞が成立し、今、五段以外の「ら抜き言葉」が生じたのではと生徒を導くことができれば、「深い」学びとなろう。

「ら抜き言葉」は、「世界中、一日中」の「中」の仮名遣いや、「十回」の「十」の発音などに近い現象かもしれない。「十」が促音に続くとき、「ジュッ」という発音が確かに由緒ある発音で「正しい」と言えるが、ほとんどの日本語話者が「ジュッ」と以前から発音していた。「常用漢字表」の改定でようやく「ジュッ」も認められたが、それ以前は皆がそう発音しているのに「誤り」とされる不思議な現象だった。こういうおかしいことについて、「なぜ?」「おかしい!」と感じ、調べ、考えることが、物事を批判的に見る姿勢を養う授業が他国より圧

倒的に足りないと言われる日本の教育に必要なのではないだろうか。

実際に世代間格差の大きい文法的事項については、今後、それが新たな語法と認知され、いずれ普通の語法になるかどうかは、現時点ではわからない。そういう点では、「ら抜き言葉」と一括りにはできないが、子どもたちにとって、自分たちがよく用いる語法を、大人たちが理解できない、誤りだと否定するという事は、やはり「切実なこと」だろう。

「やばい」をプラスの意味で用いることに、高年層は驚くかもしれない。そもそも、そういう俗語を授業の場で用いるべきではないと門前払いする教師もいるだろう。しかし、もはや中年層以下なら、教師であっても「やばい」が、単にマイナスの意味からプラスに意味へ大転換しているのではないことを感じており、プラスの「やばい」の使用にも違和感を抱かないのではないか。警察などに見つかってしまうとつかまってしまうようなことを意味する「やばい」が、いきなりプラスに転じたのではなく、「自らの理性では制御しきれない、ダメになってしまう」という「やばい」の語義を感じることができれば、あまりにも美味で「やばい」、あまりにもかっこよくて「やばい」という用法はまったく不自然ではない。²これが世代差なら、「中学校学習指導要領」第3学年の内容「知識及び技能」の(3)我が国の言語文化に関する事項の「言葉の由来や変化」にある「ウ時間の経過による言葉の変化や世代による言葉の違いについて理解すること」に該当する。「学習指導要領」では中学1年の内容ではないが、実はすでに「小学校学習指導要領」第5学年及び第6学年に「時間の経過による言葉の変化や世代による言葉の違いに気付き」とある。言葉の世代差は立派な国語科の学習内容であり、旧世代が誤りであると門前払いするのはあまりに惜しい。

² 本稿筆者(村井)は、古語「ゆゆし」の説明に「やばい」を用いる。これは中学でなく高校古典であるが、「ゆゆし」のプラスの意味、程度の甚だしさを表す用法は原義にはなく、後から生じたものである。その語義も変化のプロセスも「やばい」に似ている。まさに「時間の経過による言葉の変化」であり、長い日本語の歴史の中で、同様

たとえば、「全然…ない」というのは、副詞「全然」の用法の問題であるが、副詞と文末表現の呼応という点でいうなら、きわめて文法的な事柄である。このことについては、日本語学の研究の進展によって、「全然」は必ず否定あるいは否定的意味と呼応しなければならないという理解が、昭和20年代に広がった事象、いわば「迷信」であったことが明らかになった(新野直哉(2011)など)。否定と呼応しない「全然」が誤用でないことが証明されたのであるが、その成果は、まだ一般には十分に伝わっていない。それゆえ、否定と呼応しないのは誤用だとして、「全然…肯定」を全て否定する風潮も依然として強い。逆に、最新の用法(程度の甚だしさを表す「全然」)まで、元からあった用法(「すべて」「まったく」の意)の復活ととらえて、一括りにしてしまう向きもあるようだ。かつての「全然、おいしい」と、現代の「全然、おいしい」とでは、文意が異なると本稿筆者はとらえているが、議論の単純化しすぎると、根拠のある意味変化が見えなくなってしまう。一個人の言語生活の長さはせいぜい70年から90年だから、昭和20年代から広まった「迷信」のその前から全体を見渡せる人はいないといっている。しかし、「全然…否定」が「迷信」とわかっていくにしたがって、これは興味深いテーマとして「深い」学びの種になりうると思予想する。

「きれい」→「きれくない」、「ちがいに」→「ちがくない」などの形容詞型活用の登場は、品詞認定の際に気を付けるべきこととして、文法の授業で扱われることがあるだろうが、単に「間違いやすい」でとどめずに、「間違いやすい」原因、形容詞型で活用させる理由について考えれば、これも深い学びのスタートになりうる。³

「あげる」の謙譲語から美化語への変化などは、もはや取り上げてよいテーマになったかもしれ

のことが、繰り返し生じてきたのである。

³ 「きれい」が「一い」であることから、形容詞と間違いやすい語として取り上げることはよくある。『教出1』では、「方言と共通語」で、「ちがかった」を関東地方の方言として挙げている。しかし、「きれい(だ)」、「ちがいに」が、状態や性質を表していることにまでは触れていない。

ない。アルバイトのマニュアル敬語と揶揄された「ハンバーグ定食になります。」の「…になります」は、最近ではマニュアルが書き換えられてきたようで「でございます」が若干復権してきているようである。そもそも、こうした例よりも尊敬語と謙譲語の取り違えや、謙譲語ⅠとⅡとの誤りなど、敬語の誤用は、上位者に対する失礼な物言いになり、それは「切実なこと」になるが、本稿ではこれ以上言及しない。

4. 国語教科書が取り上げる「切実なこと」

中学1年生の国語教科書には、「接続する語句」「指示する語句」が挙げられている。これらは、後に扱う学校文法の品詞では、一つに括れないものであり、「文の成分」との混乱を避けるなら、「文法のとめ」より前に置く方がいい。それだけでなく、「接続する語句」「指示する語句」は、他者の書いた文を読み間違えないようにするための最も重要なポイントであり、ここを押さえることは、自らが発信する場合にも、他者に誤解・誤読されないために留意する点となる。まさに「切実なこと」に直結する事項である。

これらに比べ、「文節」「文の成分」「品詞」といった学校文法での概念と術語は、それらを学習しなくても、日本語を用いることは可能である。確かに、主述のねじれなどは、誤った文章を生むが、「主語」とは何か、「述語」とは何かということについて、きちんと説明できなくても、「切実なこと」は生じない。そもそも、教科書の定義を読んでもはつきりしない。ある日本語の文が、文法的に誤っているかどうか、これは母語話者にとっては、通じるかどうかにはほぼ置き換えることができる。理詰めでいくと文法的には正しいとは言えない文であっても、送り手も受け手も、正しくないと感じないなら、そこに問題は生じていない。客観的にも主観的にも文法的に間違っていないのに、送り手の意図が受け手に届かない場合が深刻なのである。先にあげた「は」「が」の例はそのケースである。

では、文法的に間違っていないのに、意図が届かないようなケースを国語教科書はまったく取り上

げていないのだろうか。

文法的に間違っていないのに、発信者の意図が間違っているととられる文の一類型として、「曖昧な文」がある。複数の文意にとることのできる文をここでは「曖昧な文」として考えてみよう。

例えば、『東書3』には、曖昧な文として3つの例が挙げられている。そのうちの否定が関わる「林さんのように粘り強く努力することができない人には、上達は望めない。」は、林さんが努力しているとも、努力できないとも読め、林さんにとっては「切実なこと」になってしまう。「林さんのように」で少しポーズを置くか、そこでポーズを置かずに「努力することが」まで一気に続けるか、それによって音声言語（話し言葉）においては、区別が可能だろうが、ここでは、「そういう」を入れるなどして、曖昧さをなくした方が大事には至らないだろう。

一方、『光村3』の文法コラムは「スイカと桃を三つ買ってきて。」を取り上げているが、スイカ一個と桃三個なのか、スイカと桃三個ずつなのか、どちらの意味となるのかは、お母さんが気を付けて発音し、子どもが気を付けて聞けば、問題は生じない。メモに「スイカと桃を三個」と書いてあれば、その曖昧さの原因はメモの書き方ということになる。その場合、気を付けるべきは買い物頼んだお母さんである。

このような例、あるいは冒頭近くで触れた森山(2002)の例など、日本語には、2通り以上の文意と解釈可能な文が多く存在する。と同時に、音声言語の場合には、文意が一つに定まるものも多い。

先に挙げた「は」「が」についても、音声言語で、「は」「が」にプロミネンス（強調）を加えれば、「は」は対比・対象の「は」となり、「が」は排他的な総記の「が」となる。

すなわち、自らはある文意でしかないと考えている場合、心内においては、そのような文意でしか取れない「音声」があって、それが目に見える文で書かれた場合、その文＝文字列は、文意を担い切っていない（限定できていない）ことを知るべきである。確認が必要なのである。それがなければ、思い込みの強い配慮の足りない文と片付けられてしまう。

教科書教材に用いられている文の文意が、教材の作者・筆者と教師とで同じであると（教師が思い込む）、教師は、生徒も当然同じであると思ひ、他の可能性への配慮が不足する可能性があるのではないか。そのことは、文法に係るコラムやまとめで用いられる例文であっても同じである。

「〇〇でいい」と「〇〇がいい」とでは大違いである。〇〇に人が入るなら、その人にとっては「切実なこと」になる。そのような事象を、これまでも国語教科書は取り上げてきた。しかし、「で」と「が」のようなはっきりした事例だけでなく、教師が気づきにくいところでも、「切実なこと」は生じうる。

つまり、文法学習において重要な要素として、生徒にとって「切実なこと」が、何でもない日常の言葉のやりとりの中で生じる可能性があること、そして、それは日本語がいい加減なのではなく、また読み取る生徒の側に問題があるのでもなく、起きて当然のことが起きているだけのことであるととらえることであろう。そして、深刻な問題にならないようする、すでに深刻な問題が起きているなら、その原因を明らかにし、可能なかぎり回避するようにする、そのような心構えをまず身に付けることではないだろうか。心のケアのための文法学習なら、高いモチベーションでスタートし、それが維持できるのではないか。高度な表現上の問題として、中学3年生で取り上げるのではなく、こうした事象は、中学1年生の文法学習の導入で取り上げるべきだと考えている。

5. 参考文献

- 国立国語研究所（1968）『日本言語地図』第3集
 国立国語研究所（1968）『日本言語地図の解説—各図の説明3—（国立国語研究所報告30—3）』
 工藤真由美（1995）『アスペクト・テンス体系とテキスト—現代日本語の時間の表現—』ひつじ書房
 篠崎晃一（1996）「気づかない方言と新しい地域差」『方言の現在』明治書院
 森山卓郎（2002）『表現を味わうための日本語文法』岩波書店

新野直哉（2011）『現代日本語における進行中の変化の研究—「誤用」「気づかない変化」を中心に』ひつじ書房

伊坂淳一（2016）『新ここからはじまる日本語学』ひつじ書房

文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）』

文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成29年告示）』

文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_002.pdf（最終閲覧：2021年8月23日）