

国語科における文法教育活性化のための一提案

—— 高等学校「国語総合」「現代文B」「古典B」を中心に ——

三 井 正 孝

はじめに

国語科における文法教育は、教育現場でさまざまな試み・提案がなされているにも関わらず、「無味乾燥な暗記科目」といったレッテルがついて回ることが多い。「文法を抜きにした教育」といった提案^(注2)まである。しかし、「文法」が忌避される要因に、「文法」の捉え方、提示の仕方があるのではないか。いわゆる「学校文法」^(注3)の枠組みを維持したままで、できることはまだあるように思われる。そのひとつが日本語学的視点をもった「文法」の捉え方、提示の仕方をするということである。

このような問題意識から本稿では、教室活動の基本を「発見」におき、〈何を〉〈どう〉発見するか、ということをおして文法教育を活性化させる可能性を示したい。

以下、一節でいわゆる「学校文法」教育の現状を簡単にみたくうえで、二節で文法教育にとって必要なのは生徒に「発見」をさせることであることを述べる。この「発見」について、三節では〈どう〉発見させるか、という点を、四節から六節にかけては〈何を〉発見させるかという点をとりあげ、述べてゆく。

一 〈学校文法〉教育の現状

文法教育について、藤原（九五）は次のように述べている。

一般には、文法がきらわれている。生徒にきらわれ、先生にきらわれている。従来の文法教科書を型に
とって臨むと、旧来の文法教育は、たいてい、形式的な訓練になり、教える方でも義務的にやる人があ
れば、学ぶ方も、これを暗記の学科のように思った。

この藤原（九五）から時を経ること約六〇年、現行の『高等学校学習指導要領解説 国語編』（二〇一〇年）には
次のような一文がある。

文語文法の暗記に偏るなど、興味・関心を拡げることが軽視した指導に陥らないような配慮と工夫をする
必要がある。（72頁）

指導要領にみえる「暗記に偏る」指導にならないという謂は、過去に行われてきたような指導法に逆
戻りしないようにという指摘ではなく、二〇一〇年においてもなお、文法が藤原（九五）のいう「暗記の学科」
のように思われているため「きらわれている」状態が改善されていないことをふまえているのであろう。ここ
から見てとれるのは、現在の状況は藤原（九五）の頃とあまり変わっていないことである。現在なお、
文法といえは「無味乾燥な暗記科目」という「神話」が、生徒のみならず教師にも蔓延しているようにみえる。^{注4}
確かに暗記は必要だが、しかし、「文法」は本来無味乾燥な学習項目ではないはずである。「学校文法」のどこ
に問題があり、どのような改善が必要なのであろうか。この点に関して基本的な姿勢を提案することが本稿の
目的である。

二 本稿の基本的な立場

二・一 学校文法とは

まず、「学校文法」について、三つの点を確認しておく。ひとつめは次の点である。

I 「学校文法」とは周知のとおり、橋本進吾の文法体系を礎としている。

ふたつめは次の点である。

II 「学校文法」の内容は細部に至るまで統一されているわけではない。

これを、格助詞「に」でみてみる。『精選国語総合 古典編』（筑摩書房）には「主な意味と用法」として次の記述がある。

場所・時間 対象 原因・理由 変化の結果 比較の基準 受身・使役の相手 強意など (176頁)

これに対し、『国語総合 古典編』（東京書籍）は「意味・用法」として次のようにある。

場所・時間 動作の対象 動相叫國矧 原因・理由 変化の結果 比較の基準 受身・使役の対象 (200頁)

右の引用中、傍線は小論の筆者によるものだが、これは、互いの教科書に記載のないものである。「学校文法」といえば十種類の品詞、六つの活用形などがよく知られており、基本的にすべての教科書で同じ記載がなされているが、細部にはこのような「ゆれ」があるのである。

そして三つ目は次の点である。

Ⅲ 「学校文法」とは、品詞や活用といった内容と教授法とが不可分である。

学校文法というとき、一般には品詞、活用などの教授内容を指すであろうが、生徒の立場からすれば、教授法もあわせて「学校文法」とみるべきである。なぜなら、今問題としている「文法学習イコール暗記」とは教授法に向けられた謂であるためである。したがって本稿における「学校文法」という概念はいささか広いものとなるが、この点は非常に重要であると考ええる。

これらの点に対する本稿の立場は次のようなものである。

まず、Ⅰに対しては、基本的には現行の枠組みを踏襲すべきと考ええる。現在、学校文法にはさまざまな批判がある。確かに研究という観点からは、その批判には首肯する点が多い。しかし、それをすぐさま教室に持ち込んで、いたずらに混乱を招くだけで、利点は少ないであろう。ただし、教師は学校文法の問題点に関する知識を持つ必要がある。

次にⅡに対しては、このような「ゆれ」をふまえ、細部に至るまで教科書の記述にとらわれる必要はないと考える。「ゆれ」のある項目については、教室の裁量で独自の考えを打ち出すことが可能であると考えられる、ということである。これについては関連した事項を五節でとりあげる。

そしてⅢに対しては、教授法に「発見」という観点を持ち込むべきと考える。これは次の二・二節でとりあげる。

二・二 文法学習に最も必要なもの——〈発見〉——

「はじめに」に「学校文法に日本語学的な視点を取り込む」と述べたが、実はこれは不可解な物言いである。

なぜなら、学校文法の礎となっているのは橋本進吉の学説であり、橋本進吉は言うまでもなく、日本語学者であるからである。つまり、学校文法とは、そもそも日本語学的な観点から構築されているはずなのである。

しかし、教育現場では「暗記偏重」といった状況がある。もちろん、橋本進吉の仕事が「暗記」に基づいて成り立っていたはずはない。それでは、この両者の乖離、もつとふみこんで言えば、学校文法に欠落しているものは何なのか。それは、「生徒が自ら発見する」という、方法に関する部分ではないか。この「発見」という方法こそが「日本語学的な視点」なのである。

文法に関する授業の典型は、学習事項を教科書等によって提示し、その知識を問題演習等により定着させる、といった方法であろう。むろん、限られた時間の中で知識を定着させるためには必要な方法であることは理解できる。しかし、この方法のみによることが、「文法学習イコール暗記」という「幻想」をうむのではないか。この、「発見」の重要性に関しては、従来も次のような指摘がある。

要するに、おもしろくて、楽しくて、よくわかって、力がつく古文の授業をつくるためのコツは、(中略)古文を通して学ぶこと(≡学習目標)と、生徒たちや今の社会での常識(≡生徒の実態)とのずれや違いを、教師の説明ではなく、生徒自身に気付かせることです。(東京書籍国語編集部(二〇三) 13頁)

この「生徒自身に気付かせる」という立場には、小論の筆者もおおいに共感する。しかし文法教育についていえば、次の二点について、さらに深めてゆく必要があると考える。

- ・ 〈何を〉発見させるか。
- ・ 〈どう〉発見させるか。

これらについて、具体的に例をあげつつ、次節以降で述べてみたい。

三 〈どう〉 発見させるか——発見の手順および研究史を学習項目に導入する——

本節では、「〈どう〉 発見させるか」という点をとりあげる。前節でもふれたが、教室で文法事項を学習する場合の典型的なプロセスは次のようなものではないだろうか。

学習事項の提示 ↓ 例文を用いた解説 ↓ 練習問題による知識の定着

例えば係り結びであれば、まず文中に「こそ」がある時は文末は已然形となる、などと教科書や古典文法のサブテキストの記載事項を紹介し（学習事項の提示）、例文で当該部分を指摘し（例文を用いた解説）、これを暗記するよう指示したうえで、練習問題として、係助詞のある文の結びの語に傍線を引いておいてそれを適切な形に直させる（練習問題による知識の定着）、といったものである。

しかし、文法学習のひとつの、そして大きな問題点はこの学習プロセスにあると思われる。例えば、川本（一九六〇）は次のように述べる。

多くの生徒が文法忌避症に陥るのは、すでに体系化された文法の知識を切り刻んでひたすら記憶させられるからである。（16頁）

先の「学習事項の提示」とは、まさに川本（一九六〇）のいう「体系化された文法の知識を切り刻ん」だものの提示に他ならない。学習の初めにこのような提示があることにより、生徒にとって文法とは、いわば「初めから完成品としてそこにあるもの」ということになる。このような文法のとらえ方が大いなる誤解であることは研究対象として文法を学んだ者にとっては常識であるが、その誤解を誤解としてとらえられないところに学校文法の大きな問題点がある。

この誤解を解くためには、完成以前の姿を生徒に示し、完成までのプロセスを生徒に考えさせることにより、「文法そのものの仕組み」に気付かせるという視点を導入すべきと考える。つまり、データの分析を通して「生徒自身に気付かせる」という活動を導入する、ということである。^(注5)

このような方法については、実はすでに指摘がある。例えば、世羅(二〇〇二)は次のように述べている。^(注6)

古典文法の指導にあたっては、暗記させる文法指導から、考えさせる文法指導へと転換を図ることが必要である。また、学者の研究成果としての文法的法則を教えるだけでなく、学習者自身がその文法的法則を自ら発見していくように仕向ける授業も展開して、発見の感動のある学習を成立させたい。(248頁)

この基本的な理念については賛同する(しかし、世羅(二〇〇二)の具体的事例については問題がある。六・二節で述べる。)が、本稿は具体的な方策として次の三点を提案したい。

I データは教科書から引用する。

II 「発見」のプロセスを明示する。

III 研究史(日本語学史)を導入する。

以下、順に述べる。まず一点めである。文法学習の場合、サブテキスト等を用いてそこにあらわれる例で学習することが多いかと思われる。しかし、サブテキストとはまさに、右にみた「完成品」、すなわち整理された結果が記載されているものである。これに対し、教科書に載っているのは文章である。その文章の中に存在する例(すなわち、右に述べた「完成以前の姿」)を複数見出し、そこから文法的事項を帰納する(すなわち「完成までのプロセス」という方法のためには、教科書の方が好都合である。ひとつの単元から必要な例が揃わない場合は単元をこえて例を求める必要がある)し、もし教科書からデータが得られない場合は、生徒の学

習意欲の面からも、入試問題の文章にデータを求めるのがよいと思われる。しかしまずは、もっとも身近に存在する教科書を使わない手はあるまい。

次に、「発見」のプロセスを明示するという点である。この観点から参考にすべきは理科教育である。近年の『生物基礎』の教科書は、教科書の最初にこのプロセスに相当する手順を提示していることが多い。例えば、『生物基礎』（啓林館、二〇二二年）は、「探求活動の手順の例」として、次のようなサイクルを示している。

課題の発見 ↓ 課題の解決方法の設定

⇒

結果の考察 ↑

⇐

検証

このプロセスは文法教育にも有効である。具体例については後の四節で取り上げる。そして、右の重要な点は一もうひとつある。それは、このプロセスが『生物基礎』と共通であるということからもわかるとおり、他教科との連携という側面も持つということである。国語科、特に文法に関して他教科と連携するといふとき、やはり中心となるのは英語であり、斎藤ほか（二〇三三）、斎藤ほか（二〇三三）などの研究もある。しかし、このように生物や、次の三点めで述べるが、数学、物理、化学といった教科とも連携は可能である。

最後に三点目の「研究史（日本語学史）の導入」という点である。これは、右に述べてきたとおり、文法とは「発見」である、ということの背景として有効であると考える。

具体的な例としては、係り結びの学習の折、具体的なデータから生徒に法則を「発見」させ（これについては四節で述べる）、その後、本居宣長の「てにをは紐鏡」を示し、そのような発見を先人もしてきたのだ、ということを示したり、活用の学習時、東条義門の「和語説略図」を示しながら、現在の活用システムとほぼ同じ

ものが江戸時代にできていたことを示す、などが考えられよう。

もちろん、詳細な研究史にまで立ち入る必要はない。ただ、文法で学習する各項目は先人によって発見されたものであること——つまり、「文法」とははじめから整った姿で存在しているわけではないことに気付かせたい。すなわち、文法とは、先人達による営々とした研究の——つまりは「発見」の——積み重ねがあるという意識を醸成すればそれで十分である。

このような、日本語学史を国語の授業で取り上げるという提案は無謀にみえるかもしれない。しかし、例えば数学、物理、化学などの科目では法則や定理などを説明する際、その発見者に言及し、教科書には研究者に関するコラムが掲載され、研究史年表の掲載もある^(注)。これは、生徒の「数学観」「物理観」「化学観」にとって、一定の役割——例えば学問とは発展するものだ、という意識の形成——を果たしているのではないか。国語科でもこのような意識の醸成は必要であろう。直接的な学習項目のつながりは薄いとしてみても、この点で、右にも述べたとおり、これらの教科との連携が可能となる。

以上、文法教育における「発見」という観点の重要性を述べた。これをせず、いわば「完成品」の文法を提示するだけの教育とは、言ってみれば、魚といえば切り身となつてパックされ、スーパーで売っている姿しか知らない子どもを育てているようなものではないだろうか。子どもたちには大草原で生き生きと泳いでいる魚の姿を、せめて、水族館で泳ぐ生きた魚の姿を見せたいものである。文法学習にさける時間の制約もあり、すべての学習項目で右の提案を実現するのは難しいかもしれない。しかし、いくつかの項目に絞ることで効果は得られるであろうし、(六・二節でも言及するとおり、すでに教科書にとりあげられてもいるが)プレゼンテーションの学習などに組み込むことも可能であろう。現状の文法教育は、言葉をとらえる際のもっとも面白い部分、重要な部分を削ぎ落としてしまっているように思えてならない。

四 〈何を〉発見させるか・I——規則・基準の発見——

本節からは〈何を〉発見させるかということについて述べる。これには次の三つの観点がある。

- 規則・基準の発見
- 解釈の発見
- 「流れ」の発見

まず本節では規則・基準の発見について述べる。

「学校文法」の主な学習事項として、次のようなものがある。

- 品詞分類
- 用言の活用
- 助詞の働き（ほぼ助詞の種類と対応）と意味（と一部の助詞の接続）
- 助動詞の接続・活用・意味
- 文節の文中での働き（主語・述語・修飾語など）
- 敬語

これは大まかにいうと次のように分けられるのではないか。

- | | | | |
|---|---------------------|-----------|------------------------|
| a | 規則に関するもの……用言、助動詞の活用 | 助動詞・助詞の接続 | 助詞の働きのうち、係り結び |
| b | 分類に関するもの……品詞分類 | 助詞・助動詞の意味 | 文節の文中での働き（主語・述語・修飾語など） |
| | 語など） | 敬語 | |

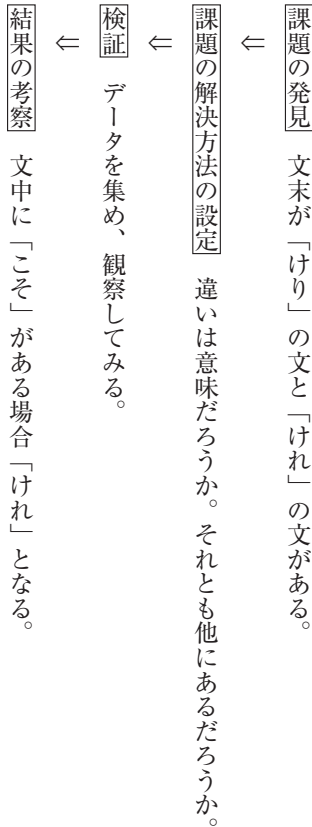
先にも述べたとおり、これらの項目をはじめから提示するのではなく、（学校文法にあわせた）規則や分類基準を発見させることが重要であろう。むしろ、時間の制約から、すべての項目で行うことは不可能であろうが、「発見」に対する意識付けをすることが重要である。

その際、先に述べたように、教科書を活用したい。例えば係り結びであれば、おそらくほとんどの教科書が採用している「絵仏師良秀」の本文から次のような文を見出すことが可能である。

- (1) a これも今は昔、絵仏師良秀といふありけり。
b 人の指かする仏もおはしけり。
c また、衣着ぬ妻子なども、さながら内にありけり。
d かうこそ燃えけれと、心得つるなり。
e あざ笑ひてこそ立てりけれ。

これらの例を示し、文末が「けり」の文と「けれ」の文とを対比したうえで、その違いの考察から、後者は文中に「こそ」があることに気付かせるのである。

その際、これも先に述べた、「発見のプロセス」をふむことも重要である。右の場合であれば次のような対応関係となる。



この後、三節で述べたように、官長の「てにをは紐鏡」を示し、文法とはこのような「発見」の営みであることを示したい。

最終的に生徒に知識を定着させることは重要だが、右のように、学習項目がどのような規則や分類基準に拠っているのかを、生徒が「発見」して知識を得ることにより、その定着度がより大きくなることが期待できる。右には係り結びの例をあげたが、活用や品詞分類なども、その規則や分類基準に気付かせつつ知識を定着させたい。そのことにより、例えば試験中、解答がなかなか出てこない時など、この規則や分類基準にしたがった手順を踏むことによって解答にたどり着くことも多くなるのではないか。それは例えば九九で、七三シヤサンがいくつかを忘れてしまった時、九九のシステムを理解していれば、7を三回足すという手順により21という解答にたどり着くようなものである。「シヤサンニジュウイチ」という文言の暗記だけでは、これを失念した際21には行き着けない。したがって、教室で文法の問題演習を行う場合も、この規則・基準をあわせて確認しながら行うことが有効であろう。

ただし一点留意すべきことがある。規則・基準を「発見」させるとき、教科書ごとの「ゆれ」がない事項に關しては、発問等を工夫し、生徒たちを教科書の記述へと導くことが必要である、ということである。また、(次節の「解釈の発見」のように)生徒が教科書の記述よりもすぐれた「発見」をする場合も考えられる。その際は、それを「不正解」とすることなく、やはり教科書の記述へ導く工夫も必要であろう。後にも述べるが(五・二節)、生徒にとつては学校文法が現実的には唯一の文法体系であることをふまえ、学校文法のシステムに対する理解を深める機会としたい。そのうえで、生徒たちを枠にはめるといったネガティブな指導は避け、その生徒の指摘は新たな発見の可能性があるといった、ポジティブな方向性を示したい。そのためにも、先に見た研究史の素地が必要であるように思う。

五 〈何を〉発見させるか・Ⅱ——解釈の発見——

五・一 文法と作品解釈

前節に続き本節では「解釈の発見」についてみてゆく。

まず、前提として、文法は作品解釈に有効であるということを確認しておきたい。つまり、例えばある箇所にいわゆる完了の助動詞「つ」があらわれていたとして、なぜそこに完了の助動詞があらわれているのか、なぜ完了の助動詞の中でも「ぬ」や「たり」「り」ではなく「つ」なのか、といった文法的知識を、作品全体、あるいはその場面の解釈と結びつけて考える、ということである。^{注9)}

したがってあわせて、文法は単純な現代語訳を作成するための道具ではない、ということも確認しておきたい。ここでいう「単純な現代語訳作成」とは、古文学学習でしばしばみられる、品詞分解をしたうえで各語を対応する現代語に置き換える作業を指すが、学習の初期の段階でそのような作業が必要な場合があるとしても、それは決して古文学学習の本質ではない。例えばアスペクトにしろ、モダリティにしろ、古代語と現代語とではシステムが異なるのであるから、古代語の文を品詞に分け、一対一に現代語の単語を当てがうような「単純な現代語訳」が成功するはずはないのである。

現代語訳とは、あくまでも解釈の提示である。文法を手がかりにすることが、作品の解釈に有効であること^{注10)}を示し、文法学習の動機付けとしたい。

五・二 教科書の説明があてはまらない場合

前節で、文法が作品解釈に有効であることを示すと述べた。しかし、教室活動の中でこれを行う時、問題と

なるのは、教科書の記述がうまくあてはまらないことがあるということであろう。例えば、次のような例がある。

(2) かぐや姫のいはく、「月の都の人にて父母あり。かた時の間とて、かの国よりまうで来しかども、かくこの国にはあまたの年を経ぬるになむありける。かの国の父母のこともおぼえず。ここには、かく久しく遊びきこえて、慣らひたてまつれり。いみじからむ心地もせず。悲しくのみある。」されど、おのが心ならずまかりなむとする。」

(3) 「雀の子を、犬君が逃がしつる。伏籠ふせこの内にこめたりつるものを。」とて、いとくちをしと思へり。

(『源氏物語』「若紫」)

(2) は『精選 国語総合 古典編』(筑摩書房)からの、(3) は『高等学校 古典B 古文編』(第一学習社)からの例である。いずれも傍線部はいわゆる連体形終止の文である。

この連体形終止の文は、しばしば「余情をもつ表現」などとされる。例えば、古典文法のサブテキストである第一学習社編集部(編)(三〇四)は、「活用形の主な用法」のうち、連体形の項目のひとつとして連体形終止(連体形止め)をあげ、次のように述べる。

4 余情をだめて文を終止する。(連体形止め) (17頁)

その例として(2)の「悲しくのみある」の箇所を抜き出し、「悲しいだけですわ」という「現代語訳」を示している。この「ですわ」という表現が「余情をだめて」いるということなのであろう。しかし、(2)には「いみじからむ心地もせず」「おのが心ならず」とあり、(3)には「くちをし」とあるにもかかわらず、「余情をだめ」た表現といえるであろうか。そうではなく、相手に対するもつと強い心情の吐露、訴えととらえた方

が適切であると思われ^(注1)る。

他にも、『高等学校 古典B 古文編』（第一学習社）からは次のような例がみられるが、いずれも「余情」というよりは、相手に対する強い主張を読みとるべきであろう。

(4) 勅使、「日暮れぬべし。いといと便なきことなり。」と言ひければ、「参るまじき。かく、そのよしを申せ。」と言ふ。
〔『発心集』「叡笑、路頭の病者を憐れむ事」128頁〕

(5) いみじう言ひもてゆきて、歌の栓とすべきふしを、さはと言ひ表したれば、むげにこと浅くなりぬる。」とて
〔『無名抄』「深草の里」173頁〕

二・一節で、教科書間で記述に「ゆれ」がある場合、教室の裁量で記述に変更が可能と述べたが、右のように、必ずしも教科書、あるいはサブテキストの記述があてはまらない事例もまた同様であろう。このようなとき、強引に説明をあてはめるのは禁物である。この点に関して、安部(2002)は次のように述べる。

「学校文法」は日本語の規則性を説明した「文法論」の一つであり、より一般性の高い説明が考えられる可能性をもつ「一文法論」である。(中略)そのような「学校文法」を「唯一正しいもの」として「教える」ことは、ともすると「規則が正しく現象が間違っている」といった、実際の言語現象を素直に観察しようとする学習者の目を歪めてしまう危険性につながりかねない。(21頁)

安部(2002)の主張は全くその通りである。しかし一方で、現実的に生徒にとっては学校文法が「唯一」の文法であることも看過できない。生徒が、学校文法を「一文法論」と相対的に捉えることは難しいであろう。そうなると、教科書の記述の「不足」あるいは、教科書間、または教科書とサブテキスト、辞書との「ゆれ」は即ち欠陥ととらえられ、文法学習の意欲を削ぐことにつながりかねない。

従って、教科書の「説明不足」あるいは「ゆれ」に対しては、それを教科書の欠陥とマイナスにとらえるのではなく、その「説明不足」あるいは「ゆれ」を、文法への関心を深める入り口、すなわち新たな「発見」への糸口という、よりポジティブな方向に生徒を導くようにしたい。

例えば、文法の「説明不足」を発見できたのも文法によること（例えば先の(2)(3)であれば、「連体形終止」という文法を手がかりにしたこと）、それがこの文の解釈を深めるきっかけとなったことを意識させたい。教科書の「説明不足」あるいは「ゆれ」を「発見」への手がかりととらえ、得られた「発見」を、教科書の記述に付け加える、さらには教科書の記述を取り込む形で規定し、「教科書の記述を自分なりに深めた」という意識を生徒に持たせることが望ましいであろう。

さらに、このような「発見」は先人（例えば教科書の記述）を乗り越えることにもつながり、「学ぶ」ことのおもしろさにつながることに気付かせたい。文法事項を暗記することはこのような「発見」のための準備ともいえるのである。

六 〈何を〉発見させるか・Ⅲ——「流れ」の発見——

六・一 現代語とのつながり

最後に本節では「流れ」の発見を取り上げる。この「流れ」とは言語変化を指す。

これについては、例えば、『指導要領』「古典B」2 内容の(2)に次のようにある。

ア 辞書などを用いて古典の言葉と現代の言葉を比較し、その変遷などについて分かったことを報告す

ること。

(16頁)

したがって、言語変化については教科書にも教材として取り上げられていないわけではない。^(注12)しかし、現状は「古文」と「現代文」の対立を前提としているように思われる。「変遷」といいつつ、このような、いわば二項対立的な捉え方は、かえって「古文」の世界と「現代文」の世界とを断絶させてしまうのではないか。

国語科教育における「古文」と「現代文」との境界は近世と近代との境界である。しかし、むしろ、この境界で日本語が古代語から現代語へ一瞬にして形を変えたわけではない。その変化は段階的なもの、すなわち「流れ」であるのだから、その「流れ」をとらえさせるべきではないか。過去は現在とつながっているということを意識させる必要がある。

例えば、終止形・連体形の合一化^(注13)などは、その「流れ」をとらえさせるよい例であると思われる。その理由のひとつとして、まず、これは国語科教育における「古文」の範囲の時期に起こった変化であるということがふたつめとして、口語文法においては文語文法とは異なり、動詞・形容詞の終止形と連体形が同じであることを日本語の歴史のうえから説明できるといえる。そのことにより、文語文法と口語文法とのつながりを意識できるようにする。口語文法において、形が同じであるにもかかわらず終止形と連体形とに分けることには批判もあるが(奥津(一九九)など)、それが日本語の歴史と関わっていることに気付かせることは重要であると思われる。この終止形・連体形の合一化は、先に例としてあげた連体形終止の文など、教科書の教材にあらわれた文を示しながら見る^(注14)ことが可能である。こういった「流れ」を生徒に提示することには、さまざまな利点があるように思われる。

六・二 「現代文」の中の「流れ」——「全然＋肯定」を例として——

前節で言語変化を「流れ」としてとらえる必要性をみたが、関連してもう一点述べておきたい。それは、「現代文」の中の「流れ」である。

「指導要領」の「現代文B」「3 内容の取扱い」をみると、文学に関して次のようにある。

(3) 近代以降の文章や文学の変遷について、必要に応じて扱うようにする (15頁)

これを、文学のみならず「近代以降の言語」にも変遷があることに気付かせたい。以下、「全然」を例としてみてみよう。

「全然」が肯定文で用いられること(以下、「全然＋肯定文」とあらわす。)については、しばしば「ことばの乱れ」として取り上げられる。しかし、これもすでに指摘があるとおり、「現代文」で教材となることが多い「羅生門」にはこの「全然＋肯定文」がみられる。次に示すのは、『精選 国語総合 現代文編』(筑摩書房)からの例である。

(6) これを見ると、下人は初めて明白に、この老婆の生死が、全然、自分の意志に支配されているということを意識した。
(「羅生門」42頁)

この問題は、『高等学校 現代文B』(三省堂)の「調査から発表へ」という单元でも取り上げられている。

文化祭の研究発表のテーマを「全然＋肯定表現」の実施調査に決め、「全然＋肯定表現」がどの世代に浸透しているのか、そこにどのような特徴があるのか、明らかにしようと考えた。(399頁)

このような問題意識のもと、プレゼンテーションソフトを用いて口頭発表する、という内容である。

右の単元はプレゼンテーションソフトを用いた口頭発表という点のみならず、いわゆる「ことばの乱れ」に對して、情緒的な観点ではなく、客観的な視点を持たせる試みとして非常に興味深い。しかし、惜しまれる点もある。

現代日本語で「全然＋肯定文」として取り上げられるのは次の例文（7 a）のような場合である。しかし例文（7 b）にみられるとおり、すべての場合に可能なわけではない。

(7) a 「自信がないんだけど……」と出された手料理を食べた時

全然おいしいよ！

b (レストランで、最初の一口を食べた時)

*全然おいしいなあ！

現代語の「全然＋肯定文」は例えば小林（二〇〇四）が述べるように、「否定的な状況あるいは心配をくつがえし、まったく問題がないという場合に用いるのが普通」（19頁）である。まさに（7 a）はこれにあてはまる。しかし、先の「羅生門」の例（6）はこのような、否定的な状況をくつがえすといった場合とはいえない。

「調査から発表へ」の例は、せっかく「羅生門」をきっかけにしながら、単なる意識調査で終わっており、この、「羅生門」の例（6）と現代語の例（7 a）との差異を問題にしていない。（6）と（7 a）からみてとれるのは、教科書で「現代文」とされる範囲の中でも言語変化、すなわち「流れ」がある、ということである。

この点と、先の「古文」と「現代文」との流れとあわせることにより、上代から現代に至る日本語全体の言語変化を、「流れ」として、大まかではあるが、とらえさせることができるのではないか。

そしてそれが（例えば「全然＋肯定文」のように）「乱れ」と言われる言語事象であれば、その言語事象を客観的に位置付けさせることが可能となる。いわゆる「ことばの乱れ」に対しては、規範的な立場からの反対論と、「ことばは生きている」といったフレーズを用いた容認論とが対立することがある。しかし重要なのは、どちらにも与せず客観的に言語そのものを観察することである。いわゆる「ことばの乱れ」は、しばしば言われるように、言語変化の萌芽とみるべき場合がある。その様相を客観的にとらえたい。もし「ことばは生きている」というフレーズを借りるなら、一言添え、「ことばは《どのように》生きているのか」を問うことが重要である。

右に「現代文」の「流れ」について述べたが、関連してひとつ付け加えたい。この「流れ」は、教科書から例を集めることにより、生徒たちに「発見」させることが望ましいが、さらに、教科書に掲載されている作品以外の小説等から用例を探すことにより、それを読書指導と結びつけることもできるのではないか。例えば、鈴木（一九八）は、近現代の文学作品から「らしい」の例を集め、その変遷を記述した論文だが、このように、多くの作品から用例を探すということは、当然、その作品にふれるということである。書名をリストアップするだけの読書案内とは異なり、用例探しという、いわば宝捜しのようなゲーム的要素も取り込むことにより、多くの作品に親しめる機会をつくれるのではないだろうか。^(注17)

以上、前節とあわせ、「流れ」の発見という点について述べてきた。ただし、この「流れ」をとらえるにあたって、留意すべき点がいくつかある。本節の最後に、この点を述べておく。

ひとつは、「流れ」の中にあらわれる、「文語文法」「口語文法」からいわば「逸脱した」形の存在が生徒に混乱を与え、学習上の負担にならないようにする、ということである。核はあくまで「文語文法」と「口語文法」である、ということは抑えておくべきであろう。

もうひとつは、言語史を進化論的にとえてはならないということである。例えば、口語文法の方が文語文法よりもすぐれたシステムである、という考え方には意味がない。これと関連して、安易に文化論的観点を持ち込まないということも必要である。

先に三節で世羅(二〇〇二)を引用したが、世羅(二〇〇二)はその「発見」の例として、「古典語の文法的事実の背後に昔の日本人のもののとらえ方を発見させる」ことをあげ、次のように授業の展開すると述べる。

なぜ、当時(平安時代)にこんなにも推量の助動詞が多く用いられているのであろうかと発問して、この事実の背後にある、平安時代の日本人のもののとらえ方や思考の仕方について考えさせる。そして、平安時代の貴族が断定を避けて、婉曲的に表現することをよしとする傾向が強かったことを理解させる。

これを証明する助動詞として、平安時代にしか使われなかった「めり」を取り上げて、「めり」が実際に目を見たこと、目に映ったことなのに、断定を避けて、婉曲的に表現する語であることを例文を挙げて説明する。(249頁)

しかしながら、次の例文(8)からも、世羅(二〇〇二)の見解が的を射ていないことはあきらかである。

(8) かぐや姫の、皮衣を見て言はく、

「うるはしき皮なめり」(「竹取物語」火鼠の皮衣)

この文について、『例解古語辞典 第三版』(三省堂)は次のように解説している。

この場合の「皮」とは、火鼠の皮衣という珍宝のことで、はたして本物かどうかはわからないが、見た印象だけでいうと、本物らしく立派に見えるというのである。(868頁)

例文(8)の「皮なめり」は、確かに断定を避けている。しかしそれは、かぐや姫が貴族的思考をもつ故に断定を避けたのではない。確信がないため断定できなかったのである。世羅(三〇二)のように考えたのは、この場面で「めり」が用いられている意味が全く異なってしまう。世羅(三〇二)の発想は、「貴族⇨上品⇨婉曲的な物言い」といった、ステレオタイプのなとらえ方であるように思われる。

このような、安直に言語と文化を結びつけた考え方は危険である。例えば、ある(時代の)言語にはある助動詞が、別の(時代の)言語になかったとき、それを安易にそれぞれの(時代の)言語を話す人々の発想を反映していると考える前に、その助動詞をもたない(時代の)言語は、助動詞以外でそれに該当する表現をしているのではないか、といった発想をするべきである。

おわりに

以上、国語科の文法教育を活性化させるための提案をしてきた。まとめると、次のようになる。

- ・文法教育の基本的な活動は「発見」である。具体的には次のふたつの「発見」を設定できる。

- ◎ 〈どう〉発見させるか。

- *基本的には教科書の教材からデータを集め、その分析をとおして生徒に「発見」させる。あわせて、発見のプロセスを明示する。

- 。研究史(日本語学史)を導入し、学習項目も先人の「発見」の結果であることを示す。

- ◎ 〈何を〉発見させるか。

* 規則・基準の発見

* 解釈の発見

* 「流れ」の発見

本稿でとりあげた題材は、すべて現行の教科書による。このように、文法教育の改善は、現状の教科書、ひいては現状の学校文法の中でも可能であると考える。これは決して、現状に甘んじるべき、という主張ではない。学校文法がもつ問題点を把握する必要がある。しかし、それをそのまま現在の教室に持ち込んだのでは混乱の元にならならない。そうである以上、日本語学の研究成果を取り入れつつ、それを取捨選択し、生徒に提示することが必要であろう。

最後に、今後の課題を三点あげておく。一点めは、教材の開発である。上記のとおり、題材は教科書からでも可能であるが、考え方の解説や、例文をあげた副読本的な教材は必要だと思われる。この作成はむろん、ひとりの力で行うことではない。二点めは、他教科との連携である。英語はむろんのこと、三節でも示したとおり、数学教育、理科教育とも連携の可能性がある。これによって、(おそらく双方の教科の)教育効果がより高まるであろう。そして三点めは人材育成、すなわち、日本語学的視点を持てる教員の養成である。おそらく、これが最も重要な点である。そしてこれは、我々大学教員に課された重大な責務である。

注

- 1 例えば授業の実践記録を掲載した次の新潟県教育センターのサイトにも、文法教育の事例が報告されている。
<http://www.nipec.nein.ed.jp/kk/b14/kyoukaikuran.html#kokugo>
- 2 例えば、『日本語学』二〇一一年四月号の特集は「文法を教えない古典の指導」である。
- 3 本稿で「学校文法」というとき、特に断りのない限り、国語科における「学校文法」をさす。
- 4 このほかにも、『平成17年度教育課程実施状況調査（高等学校）ペーパーテスト調査集計結果及び質問紙調査集計結果』（国立教育政策研究所教育課程研究センター）、松田（一九二）、百留（二〇二）など多くの文献に、「文法嫌い」の現状が報告されている。
- 5 これは、『指導要領』『国語総合』の「3 内容の取扱い」とも対応する。
 ウ 教材は、次のような観点に配慮して取り上げること。
 (エ) 情報を活用して、公正かつ適切に判断する能力や創造的精神を養うのに役立つこと。
 (オ) 科学的、論理的な見方や考え方を養い、視野を広げるのに役立つこと。 (12頁)
- 6 他に、動詞の活用に対して、藤田（一九〇）、浅田（二〇二〇）のような提案がある。
- 7 実際、小論の筆者は、大学一年生を対象とした、日本語学の入門期の授業で、これに類するプロセスを提示しながら研究法を講じている。ただし、この講義の着想は「生物基礎」とは別のところから得たものである。
- 8 理科教育においては、二〇〇三年に実施された指導要領の改定で「理科基礎」という科目が新設され、科学と人間生活の関わりを科学史を通して学ぶ内容が設定されたことである。この点は、土佐幸子氏（新潟大学教育学部）に御教示いただいた。
- 9 ただし、伊坂（二〇〇三）に次の指摘がある。
 「読解に役立つ文法」は、しばしば好んで使われるフレーズであるが、この主張の問題は、次の二点に分析される。

1 文法は実際に（＝本当に）読解に役立つのか？

2 読解に文法を役立てる必要があるのか？

「言語的知識から読みへ」という流れは、むしろ逆転させる必要がある。

（49頁）
（50頁）

伊坂（二〇〇三）が例としてあげているのは現代文であるが、古文の場合にもふまえるべきである。しかし、直観がきく現代語と、必ずしもそうではない古代語との差という点も考慮する必要があるだろう。

10 例えば、大滝（二〇〇四）は、『徒然草』「仁和寺にある法師」にあらわれる係り結びを作品解釈に関連づけた指導を提案している。

11 亀井（二〇一七）は「連体形どめは、表現に感情のいろいろあいを加えるばあい、好んでもちいられたものであった。」（138頁）と述べる。

12 例えば、『国語総合 古典編』（東京書籍）には堀井令以知「おもしろい」と「おかしい」を教材とし、「学習の手引き」に、現代語と語形は同じだが意味は異なる語として「他にどんなものがあるか、調べてみよう。」とあり、また、『高等学校古典B 古文編』（第一学習社）には、「西鶴諸国ばなし」の「学習」として、「ものには念を入れたるがよい。」などを「口語文法を参考にして、文法的に説明してみよう。」とある。

13 用語は山口ほか（一九九七）、52頁、95頁による。

14 可能であれば、単に事実の指摘ではなく、なぜそのような現象が起こったか、という理由について言及してもよいかもしれない。ただし、この点については、専門の研究者の間でも坪井（二〇〇七）、青木（二〇〇六）など、議論の分かれるところであるから、現場の教員の判断が求められるところである。しかし、教室では取り上げないにしろ、教員はこのような知識も持っている必要がある。例えば、磯貝（二〇一七）は次のように述べているが、軌を一にする考え方と言えよう。

教師は個々の教材を「流れの中に位置付ける」ための知識を要求されている

15 「全然＋肯定文」に関しては新野（二〇二二）なども参照。

16 具体的には、『安愚楽鍋』『当世書生気質』『浮雲』『金色夜叉』『湯島詣』『三四郎』『青年』『或る女』『行人』『あら

くれ』『暗夜行路』『伸子』『真知子』『つゆのあとさき』『雪国』『菜穂子』『青い山脈』『武蔵野夫人』『宴のあと』『木枯しの庭』の二〇作品である。

17 近年、コーパス研究の進展により、「現代日本語書き言葉均衡コーパス」「歴史コーパス」など、さまざまなコーパスが整備され、それを国語教育に応用する試みもなされている。コーパスは有効活用されるべきだが、安直に利用してしまうと、文脈から切り離して当該箇所を抜き出すことにより、当該の文の表現価値を誤って解釈することになりかねない。しっかりと文章を読む力があってこそそのコーパス利用という観点は忘れてはならないであろう。

参考文献

- 青木 博史 (二〇一六) 『日本語歴史統語論序説』(ひつじ書房)
- 浅田 孝紀 (二〇一〇) 『古典文法の学習指導の方法』全国大学国語教育学会(編)『新たな時代を拓く中学校高等学校国語科教育研究』(学芸図書) 所収
- 安部 朋世 (二〇〇三) 『国語科における「文法教育」の在り方』『月刊国語教育』22-5
- 伊坂 淳一 (二〇〇三) 『文章』『日本語学』21-5
- 磯貝 淳一 (二〇一七) 『日本語史からみた古典教材』『古典教育と古典教材研究会の会』発表資料
- 大滝 一登 (二〇一四) 『高等学校での古典文法の指導を、どのように考えるか——興味・関心を高め、読みを深めるために——』『日本語学』33-13
- 奥津敬一郎 (一九一) 『せしめたしるこ』——学校文法活用論批判——『月刊言語』10-2
- 亀井 孝 (二〇一七) 『概説文語文法 改訂版』(ちくま学芸文庫)
- 川本 信幹 (一九九) 『記憶する文法から考える文法へ』『月刊国語教育』17-11
- 小林 賢次 (二〇〇四) 『全然いい』北原保雄(編)『問題な日本語』(大修館書店) 所収
- 小松 英雄 (一九六) 『国語史学基礎論 増訂版』(笠間書院)
- 斎藤兆史・濱田秀行・榎木貴之・秋田喜代美・藤江靖彦・藤森千尋・三瓶ゆき・王林峰 (二〇一三) 『メタ文法能力の育成

から見る中等教育段階での文法指導の展望と課題』『東京大学大学院教育学研究科紀要』52

斎藤 兆史・秋田喜代美・藤江靖彦・藤森千尋・柘木貴之・王林峰・三瓶ゆき(二〇三) 『メタ文法カリキュラムの開発…中等教育における国語科と英語科を繋ぐ教科横断カリキュラムの試み』『東京大学大学院教育学研究科紀要』53

鈴木 英明(一九六) 『明治期以降のラシイの変貌』『國語國文』57-3

世羅 博昭(二〇二) 『古典文法』全国大学国語教育学会(編) 『新訂中学校・高等学校国語科教育研究』(学芸図書)所収

第一学習社編集部(編)(二〇一四) 『完全マスター古典文法(新版二訂)』(第一学習社)

坪井 美樹(二〇七) 『増訂版 日本語活用体系の変遷』(笠間書院)

東京書籍国語編集部(二〇三三) 『実践紹介…楽しくつくる古典の授業③ 古文を楽しく学ぶコツ——生徒自身に気付かせよう——』『ニューサポルト高校国語』17

新野 直哉(二〇三) 『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)

百留 康晴(二〇二) 『国語の授業と日本語文法』『島根大学教育学部紀要』44(別冊)

藤田 保幸(一九九) 『古典語動詞の活用指導のために——帰納的方法による一つの試み——』『愛知教育大学教科教育センター研究報告』14

藤原 興一(一九五) 『文法教育の基本問題』『実践国語』12-138(山本稔(編)(一九三)『国語教育基本論文集』第22巻(明治図書)所収)

松田 羊一(一九二) 『中学校・最新教科教育法シリーズ1 中学校国語科教育法』(図書文化)

森山 卓郎(二〇二) 『もっと知りたい! 日本語 表現を味わうための日本語文法』(岩波書店)

矢澤 真人(二〇三) 『新しい教科教育文法に向けて』『日本の文法教育1』(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的研究」平成14年度中間報告書)

山口明穂・鈴木英夫・坂梨隆三・月本雅幸(一九七) 『日本語の歴史』(東京大学出版会)

山田 敏広(二〇九) 『国語を教える文法の底力』(くろしお出版)

教科書

- 『精選国語総合 現代文編』（筑摩書房）二〇一四年
- 『精選国語総合 古典編』（筑摩書房）二〇一四年
- 『国語総合 古典編』（東京書籍）二〇一七年
- 『高等学校現代文B』（三省堂）二〇一五年
- 『高等学校古典B 古文編』（第一学習社）二〇一五年
- 『高等学校数学I』（数研出版）二〇一三年
- 『数学I——改訂版——』（啓林館）二〇一六年
- 『高等学校数学A』（数研出版）二〇一一年
- 『数学A——改訂版——』（啓林館）二〇一六年
- 『高等学校物理基礎』（第一学習社）二〇一一年
- 『化学基礎』（数研出版）二〇一三年
- 『生物基礎』（啓林館）二〇一一年
- 『生物基礎 改訂版』（啓林館）二〇一六年

〔附記〕 本稿の内容は、新潟大学言語学研究会（二〇一七年五月二一日）における口頭発表、及び、二〇一七年度教員免許更新講習の講義内容に基づいている。席上、ご意見をいただいたみなさまに記して感謝申し上げます。ただし、本稿の不備が筆者自身にあることはいうまでもない。