

A Practical Study on Japanese Education (4)

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/23447

日本語教育の実践的研究（Ⅳ）

深井 一郎

A Practical Study on Japanese Education（4）

Ichiro FUKAI

はじめに

この研究は、金沢大学教育学部附属中学校の国語科教官と私との共同研究として、昭和56年度に始め昭和60年度に一応終了した。この間の実践報告は、既に以下の六編に収められた。

- ◇日本語教育の実践的研究（Ⅰ）^{註1}
 - 実践例1（一年）「単語の意味」
 - 実践例2（二年）「多義語」
 - 実践例3（三年）「否定」
 - ◇日本語教育の実践的研究（Ⅱ）^{註2}
 - 実践例1（一年）「代名詞」
 - 実践例2（二年）「副詞の性格」
 - 研究Ⅰ・Ⅱの実践に対する検討
 - ◇日本語教育の実践的研究（Ⅲ）^{註3}
 - 実践例1（一年）「方言」
 - 実践例2（二年）「助動詞」
 - 実践例3（三年）「助詞」
 - 研究紀要 27号 日本語を考える学習^{註4}
 - 実践例1（一年）「類義語と対義語」
 - 実践例2（二年）「あるといるの使い分け」
 - 実践例3（三年）「漢字とかなの使い分け」
 - 研究紀要 28号 日本語を考える学習^{註4}
 - 実践例1（一年）「方言を考える」
 - 実践例2（二年）「慣用語を考える」
 - 実践例3（三年）「敬語について」
 - 研究紀要 29号 日本語を考える学習^{註4}
 - 実践例1（一年）「動詞の活用」
 - 実践例2（二年）「助動詞」
 - 実践例3（三年）「文の接続関係」
- 以上の中、研究（Ⅰ）（Ⅱ）に収録した実践例5編に対して、先に若干の検討を加えた。他の

12編については、紙面の都合もあり未検討のままである。今回は、私の責任において、これら諸実践例にいくらかの検討を加えるとともに、一応終了した、この実践的研究の全般にわたって検討・批判を加えておくこととした。まず研究（Ⅲ）の実践例3編について、ついで紀要三種の実践例9編に対して、最後に全般にわたる諸点に検討を加える。

Ⅰ 研究（Ⅲ）の実践例について

1 実践例1（一年）「方言」（かたぐるま）
 指導の観点として「かつては地域毎に、また同一地域内においても、それを使う人の年代によっていろいろな表現をした事柄が、次第に地域や年代を問わず、共通語的な言葉で表現されるようになってきていることに気づかせる。自分たちが調査した資料を分析させることにより、その事柄に対する関心を高め、普段何げなく使っているそれらの言葉についての認識を深めさせる。」と述べている。言語に対する関心の深まりと、共通語化の実態を認識させようとしたものと受けとられよう。この観点はいずれも正しいものである。だが、欲をいえば、さらに、言葉（語形・語義）の変化（歴史的・地理的）の法則性の一端を理解させたい。例えば、とりあげる語例によっては「方言圏論」の内容を理解させることも、そんなに困難なことではなからう。

生徒自身の手で調査した資料は、予想を越えて多様である。日常生活の中で、祖父母・父母と言葉について話し合う機会は少いであろう。とくに孫に昔の言葉をたずねられる祖父母の姿

は、想像するだけで楽しいものである。父母や祖父母の言葉として多量に提出された——ボンボ・——オンブ系の語の取扱いに、指導者は困惑したようである。研究者として方言地図を見て地域差や年齢差を判断するのは異なり、これだけ微細な差違を多数提出され、しかもそれらを一括して——ボンボ・——オンブ系とするには、他の種類の語群が少量に過ぎたようである。生徒の発言に対して指導者は適確な指示を与えることが出来なかったようである。日常用語を狭い地域で調査し、聞き手も話し手もいささか自分勝手に判断しがちな結果を生じた時の処理は、一般的にいつてもむつかしいものである。しかも、一つ一つは生徒自身の手で集められた貴重な資料であってみれば、いい加減に一括して取扱うわけにはゆかぬのは当然のことである。20に及ぶ調査語を扱ったのであるから、「かたぐるま」にのみ固執せず、年齢・地域差の出やすい語、例えば「氷柱・お手玉・塩味・恐怖」などを採り上げてよかったかと考えられる。

共通語化の実態を理解させるといふ指導の観点は、準備不足であって少々無理だったようである。同一地点における言語差から共通語化の実態を導き出すのは困難を伴うものである。河の流域数地点を撰び、各地点で更に年代別に調査対象を設定しての調査結果でも、判然とした実態を示すことはなかなか困難なのである。各地のこれまでの調査結果の中から、典型的な例を撰び、その学習を踏まえて今回の資料を見直し、何らかの視点を引き出すという方途でも採らない限り、共通語化の学習は此処では不可能ではなからうか。また、歴史的・地理的に言葉の変化する原因を、社会の背景と結び合わせて見出すとする作業(思考)は、よほど十分な背景資料と的確な語の選定がなければ、生徒は何を手掛りに考えを進めてよいか分らなくなるであろう。社会科学の思考とそれを支える社会現象や、文化的な感性を誘発する文化現象を、数多く渉猟する中から最も適切なものを撰び出して、授業の進展に応じて提出できるように準備しておかなければならないであろう。

2 実践例2(二年)「助動詞」

指導の目標として、「助動詞のもつ特質(話し手の立場の直接的表現である、陳述・判断を表現する、活用をもつ)を考えさせる。それぞれの助動詞を、その内容によって分類(断定・打消・推量・過去・丁寧など)することができるようにする。」の二点を掲げている。また、指導の観点として、「あまり注目されない、いわゆる付属語のはたらきこそが、日本語を支える重要な意義を持っているのではないだろうか。いま、付属語のうちの助動詞のもつ特色を、生徒に考えさせる過程で、これまで何げなく使い、軽視しがちであった助動詞の重要性を改めて認識させたいと考える。」と述べている。

助動詞のはたらきを学習するに当って、体系的に整理された文法知識を直接与える方法は、いまは誰も採らないところである。まず、具体的な文例から入ることは当然であろう。ただし今回の実践において、本時の学習以前に「付属語の特質」を履修していることになっているが、それと本時のねらい「助動詞が陳述・判断の表現を直接的に担当するものであることを、具体的に考え理解させる」との関連はどうなるのであろうか。また、指導者の最初の発問が、「黒板にかかれた例文の文末の部分にいろいろなことばを入れて、いろんな表現をしてみよう。」となっているが、これで予定された文例の、助動詞の種々相が出て来るとは考えにくい。この展開を裏付けるためには、あらかじめ助動詞の何たるかについて、ある程度の知識が生徒の中に存在する必要がある。日本人が、すでに習得している日本語について、そのはたらきと語形との関係を再認識する学習であることを思えば、具体的な表現の類型を一定数提出することによって、それらの表現群が共有するはたらきは、さして無理なく抽出できるのではなからうか。

本時の中ではもっとも重視すべきものと思われる「助動詞が、話す人のどんな気持や心を伝えることばでしょうか。」という発問の仕方ではその後「それぞれのグループが、大体どんな内容を表すか、ということ考えてみてくだ

さい」と補う発言をしているが、直ちに「鳥だというのは断定というかはっきり決めつけていることばだと思います。」という生徒発言が出てくることは、一般的に無理であろう。この生徒発言も、先に「断定」という概念語がとび出し後で自分なりのことばで言い換えている。概念語が知識として先に入っているための現象とみられる。具体的な文例群から共通のはたらきを抜き出し理解を深め、はたらきを再認識してゆく過程をたどるとき、生徒なりのさまざまなことばで捉えられた具体像と表現から、どのように概念化されてゆくかというところが、思考の進化を見せる授業における最大の焦点となるものである。この過程が丁寧に生徒の理解に沿って、具体から概念へと進むことが、まさに「考える授業」であると考えられる。授業の反省として「ヤマの無い授業だった」と記されているが、授業のヤマ場は指導者が設定するものである。あらかじめ与えられた概念を目指して、眼前の具体的な例文を配列・整理するという「作業」が続く中に、ヤマ場の設定は無理である。

3 実践例3（三年）「助詞を考える」

指導の観点として、「文法を知識として理解させるのでなく、言葉をとらえて自ら法則を見つけ出すよろこびを味わわせたい。」と述べ、その為の留意点として次の四項をあげている。

- ①文法は、ことばを見つめ、考え、法則を見つける時間であるという方針を明確にする。
- ②提示する資料を平易なものにする。
- ③導入をていねいにし、考える場を作り出して十分に時間を与えてやる。
- ④よくわかる生徒だけの授業に陥らぬように学習形態のくふうをする。

なかなか周到な留意点である。あえて一言を加えるなら、生徒すべてが無意識ながら、助詞の使い方において特に支障を感じてはいない。あたかも空気か水のように、日常生活がそれによって動いているのであるが、それぞれに自分が使っている言葉を、「自分の中で反省する・取り出してみる・種々変化させてみる・なぜか

を考えてみる」という作業・方法に慣れていないだけである。日常無意識に使っている自分たちの言葉と、教科書や授業に採り上げる言葉が同じ日本語だという実感や意識が、なかなかはたらかないのである。言語学習に際しては、この点をまず克服しなければならない。資料も導入も、このことを抜きにしては、生徒自身の自覚した言語学習にはなり切れないであろう。

よく言われることであるが、言語学習の中では、一般的に発言しなかった生徒や、機転の利かない生徒が予想外に活発に学習するという。それは、自分の言葉の内省によって、言葉の有り様を自分の中で捉え、ゆさぶり、考えるコツを手に入れた生徒は、目を見張るばかりの興味と意欲を見せ、結果として大きな進展を見せるものなのである。言語学習の第一段階は、何よりもまず、このコツを生徒のものにすることである。一般的な学習（新しい知識の流入・理解など）と異なり、自分の中を覗き込み、採り出し、比較し、崩したり組立てたりする作業・方法の中で自覚してゆく学習なのである。

生徒の業後の感想として、「今までになげなく使っていた日本語も、ちゃんとした規則があるということがわかり、とても感動した。」や「これは日常の習慣というものでしょうが、使い分けの授業が進むにつれて、私は頭の中で何度もうなずきました。」などと記している。これを見ても、日本人にとって日本語の学習は、決して新しい知識の注入ではなく、自分の中ではたらいっているものの検討であり、自覚による再認識であることが分るのである。

Ⅱ 紀要の実践例について

1 紀要27号 実践例1 (一年)

「類義語と対義語」

指導の観点として、「語彙をふやすとともに、言葉のしくみや言葉の持つ微妙なニュアンスについても考えさせる必要がある。……いろいろな言葉が、それぞれどのような関係にあるかを理解し、その言葉のもつ広がりや深さを感じ取らせる。」と述べている。語彙教育の分野にあって、まず第一に考えるべきことは、現代日本語の語彙総体を学校教育期間中に教え尽すことは不可能だということであり、さらに、個々の単語はそれぞれ単独で、他と無関係に在るのではなく、各単語は何等かの語群に所属し、その内部に一定の緊密な関係(体系)を保持し合っていることを知ることである。この語彙総体の内部に存在する語群の性質を明らかにするとともに、内部の緊密な関係(体系)の典型を採り上げて、具体的な用例によって示される緊密な関係と、内部の個々の語の意味・用法の把握を試みるのが語彙教育のあるべき姿であろう。類義語や対義語という概念も、この緊密な関係にある語群の一つである。類義関係にある語は数多いであろうが、その中からどの具体例(単語)を撰択するかは、緊密な関係にある語群のいかなる性質(例えば身体部分・色彩など)を「教える目標」とするかによって決定される。なんとなく類義語らしい語をいくつか拾い上げて、比較検討を経てある性質を見つけ出すという作業は、正確に予定された教師の指導の下に授業を受ける生徒の体験の様相であって、あらかじめ準備する教師の教材化の作業であってはならないであろう。

類義語として「さむい・つめたい・すずしい」と「暑い・熱い・あたたかい」とを採り上げている。各3語はそれぞれに温度が低いか高いかの点で共通性を持ち、人間の感覚を表わす点でも共通性が見られる。何らかの意味の共通性が認められれば類義語と考えてよいであろうか。例えば、温度について人間の感覚を表わす

という点で共通性を有するからといって、これら6語が類義語であるとは考えないであろう。温度の高い低いどちらかを共有するとき、はじめて各3語が類義語であると考ええる。さらに温度の高低という点を軸にすれば、これら各3語は相互に対義語になる性質も併せ持っているわけである。類義語・対義語などを考えるに当たって、まず、類義の共通性及び、対義の相反性の質が、それぞれに問題である。

類義語であることを確認したうえで、しかもこの各3語は、それぞれに独立した単語でありおのおのが独自の意味を持っているわけだから、各3語はお互いに異なる部分を意味として持っていなければならない、これを明らかにしなければならない。どのような視点を当てれば、この意味の違いが顕在化するかを、類義語として採り上げる際に、あらかじめ確認しておかななければならない。今回は、教師が「温度が奪われるか与えるか・直接に触れるか触れないか。快か不快か」という「意味・語感」から考えた使い分けの視点を提示している。この視点は、前時のまとめとも受けとれるが、やはり生徒の手で作り上げさせる方がよいと考えられる。

2 紀要27号 実践例2 (二年)

「あるといの使い分け」

指導の観点として、「私たちがことばを使う時、はっきりした文法意識をもって使っているわけではない。しかし、意識的でないといっても、知らずにいるということと、知っていて意識的でないということは、自ら異なると考えられる。そこで、自分たちがふだん使っている身近なことばを、一度意識的にとり上げることによって、生徒にその使用法を考えさせてみたいと思う。」と述べている。日常の言語生活において、一々文法意識を呼び起し確かめて言語活動を行うことは、一般には在り得ないことである。しかし、一度疑問が生れたり、推考を行ったりする必要時には、おのれの知る限りの文法知識を蘇らせて種々の検討を行うのが常である。この瞬時にして起る必要時に、直ちに作用させる為には、あらかじめ必要にして十分な文法知

識が、いつでも意識的に蘇生できるように準備されていなければならない。

具体的な学習に入るに当たって、「……がある」と「……がいる」という基本的な型に限定して進めたのは妥当である。まず基本から入り、次いで種々の応用型に及ぶのは、文法教育の常道であろう。あるといるの両者を区別して、「生きていないもの」と「生きているもの」、「動かないもの」と「動いているもの」、「意志がないもの」と「意志があるもの」を主体として用いられるという捉え方は確かである。ここで、この把握の内容が原則的な区別であることを、多くの用例に適用してみて確かめる必要がある。その際に当然出て来るであろう例外（例えばロボットがアル・イルなど）について考えさせるのがよいと思われる。もっとも、例外とはいうものの、それも原則の適用の仕方による（例えば、人らしいロボットの面と、器械らしいロボットの面とが、イルとアルとに対応する）ことを理解させる必要があると思われる。

このような、日常的に多用する語相互の差違を、自分が使っている言語用法の内部で見分けてゆく作業は、さして困難だとは思われない。一見困難に見え、生徒も最も苦しむのは、自分の言語の内省によって自覚できた両者の差違を、どのような言葉であらわすか、つまり「概念化」の過程とその表現の形である。生徒の感想文に見る次のようなものが、よく此間の事情を物語っている。「あるといるの二つのことばがある以上は、それなりの使い分け方がある。それを勉強して思うのは、自分で動かないものと動くもので区別しているとしか言いようがないような気がするが、やはりそうだったとは言えなかった。最も単純な分け方だとそれでよいのだが、よくよく考えていくと、意志が含まれていたり、いなかったり……。結局、私たちは自然的にちゃんと使いわけていて、意識化してどういうふうに分けているかということ、文章で表わすのはむずかしい。」

3 紀要27号 実践例3（三年）

「漢字とかなの使い分け」

指導の観点として、「こうでなくてはならない」という原則がない分だけ、表現する人の個性や意図がにじみ出るものだといえよう。そこには正しさを基本とした美しさすなわち、視覚的効果をねらった文字の使い分けがなされるということ、それが表現としての表記なのだということ、生徒なりに考えさせてみたい。」と述べている。日本語の表記法が「漢字平かな交り文を主体とする」とされるのみで、漢字・平かな・片かな及び補助符号を含んでの正書法がない。国民はそれらしく書き、書かれたものをそれらしく読んでいる状態である。だが教育の場ではそれは許されない。どう書くのが正しいのか、どう書けばどのような効果があるのかなどが判然としなければ、基礎的な学力を身に付けさせる保証すら成り立たないのである。模倣と直感で、試行錯誤の経験の中で、自分なりの表現法・表記法を見出してゆくしか方法がないとするならば、それを基礎に据えた指導法が探求されるであろう。絵画・音楽・演劇などの世界で、これに類似した指導が行われているのではなからうか。

実践の中で、「漢字は視覚的に強い効果がある。漢字は象形文字としての効果がある。漢字は表意文字としての効果がある。」のに対して、「平かなはやさしい印象がある。平かなはしずかな印象がある。平かなは漢字をきわだたせる。」というまとめはすばらしい。一般に、詩人といわれる言葉にうるさい人でも、多くの自分の表現を創り上げる際に、漢字とかなとの使い分けをしっかりと規範的に持っている人は稀であろう。日頃錬磨していると自負する感覚にたよって、そのつどの言葉を選び綴っているのが実態ではないだろうか。実際に使用している数種の文字と補助符号についての正書法を、可能な限り早く策定しなければ、日本語の正しい・美しい表現を生徒の身につけさせることは出来ないのである。ここに教材として詩・作文・新聞見出しを採り上げたのは適切である。問題の所在を顕在化させる材料を撰択することは、教

材を準備する際の重要な点である。

反省として、「この詩がすべて和語でうたわれた詩であること、和語を漢字で書くか仮名で書くかは、多くの場合自由であるから、そこに意図が大きく働くという点を、しっかりおさえておかねばならない。表現の自由な幅を、表記法の複雑さとして捉えるのではなく、効果を正に理解する楽しさ、また自己表現の手段として効果的に使う方向へと、この授業が生きていってほしいと願わずにはいられない。」と記している。もっともな願いと言うべきである。

4 紀要28号 実践例1(一年)

「方言を考える」

「言葉は民族の生きた文化である。古くから生活の中に生きてきた言葉には独特のよさ・美しさがある。地域で使われる方言の中にもそうした言葉が少なくない。」という教材文を引用しながら、指導の観点として、「地域の方言は学習の場を経なくとも自ら機能しているがゆえに、空気のような存在であるとも言えよう。……現実の生活の中から方言を主体的にとりあげて、自分の生活の中で考え、肌で感じた感覚を大切に分析や感想を持つようにしむけたい。」と述べている。生活語として生徒やその家族の中で、現に生きて働いている言葉を、その生活の場において肌で感ずる感覚で把握して行こうという考えは重要である。研究者の行う冷厳な眼による調査・分析も大切な仕事であるが、日本語の生きた教育を意図する者として、この細やかな行届いた気持は大切である。

具体例として、生徒がその語をとり上げた理由及び感じを記した所に、次のような記述が見られる。

○いじっかしい——自分の身にいやなことがかぶさってきたり、めんどうなことがあったりしたときに、「いじっかしいなァ」と言います。めんどうという気持がよく伝わってきて私はよく使います。

○ぬくい——「あったかいなァ」と思ったとき、たとえばこたつに入った時などに「アーぬくい、ぬくい」と言います。この言葉をき

くと、いなかのあたたかさみたいなものを感じます。

○はしかい——「頭がいい」というかわりに「アラはしかい子やねェ」と言います。なんとなくキリッとしていて、よく頭がまわるといふか、そんな感じがします。

生活の中で自分のものとして使いこなしている言葉なればこそ、ここまで肌で感じた捉え方ができるのだと思う。「言葉のもつ意味とニュアンス」というような一般的な規定や捉え方では出て来ない「生きた言葉のすがた」とでも言い得るものであろう。

「ぬくい・ぬくとい・ぬきたい」も辞書や言語地図のコピーだけでは、生徒の生活の中へまで入り込む理解は困難である。学級内に長野や三重出身の家庭の子がいたこと、その家庭生活の中で実感を持って使用している有様が報告されたことが、この授業の極め手になっている。また「ひらがりさっしゃいの」の項でも、この形で提出されているところが大切である。生徒の作文に『ひらがりさっしゃいのという言葉で、ちょうどお昼ごろに、まだ仕事をしている人をみかけてかける言葉です。「ひらがり」というのは「ひる+あがり」で、田んぼでまだ仕事をしている人を見かけて「もうお昼ですから田から上がって、お昼ご飯にきなさい」という意味です。「きなさい」というより「さっしゃいの」という方が相手の気持をよく汲んだあたたかみのある言葉に感じられます。』と見られる。このこまやかな観察ができるのも、自分の生活の中で働いている言葉だからこそである。

授業の反省として「どんな場面・どんな意味・どんな心で、その語が日常使用されているかという掘り下げを、生徒なりにさせてみると、方言であるだけに一般の辞書をたよるわけにゆかず、それぞれを自分で追究しようという姿勢がはっきりと見られた。」と記している。言葉の学習は、本来日常の言語活動の中で、反省・分析・推理などの手法を駆使して行うべきものであって、辞書にたよる学習は補助的手段である。

5 紀要28号 実践例2（二年）

「慣用句を考える」

言葉の意味に関する学習の最後に「慣用句」をとりあげたのは、慣用句は決まり文句であり、意味が固定しているために、どうしても知識としてのみ扱われがちであると判断したからである。「慣用句の意味を自分で想像したり、一方でその生い立ちを知るために、由来について調べたり考えたりすることの方が大切なのはあるまいか。……慣用句を通して、自分で言葉の意味や言葉の歴史を考えたり調べたりすること、さらには自分で言語活動のさまざまな場に使えろということ、この二つを目標にして指導を進めていきたい。」と指導の観点で述べている。

慣用句といわれるものは、単語ではなく単語の集積である。その上意味のまとまりから見れば一単語に相当するまとまりを持っている。慣用句を構成する各単語に分解し、各語の意味を基礎に再構成してみると、もとの慣用句の意味は消えている。単語における意味の変化の在り方（複合・派生）の枠を越えて、慣用句は構成要素たる各単語の意味の集積で表わし得ない新しい意味と機能とを持っているのである。「決まり文句」と言われる所以である。この独特の意味の作られ方は必ずしもすべて明らかになってはいない。この変遷の過程に、語の意味の変化の新しい筋道が見出されるかも知れないと考えれば、言葉の意味の学習の最後に、慣用句を採り上げた理由もうなずけよう。

具体例の中で「口がうまい」の例文に「あのセールスマンは口がうまいので、客はつい品物を買ってしまう。」「よく歩いたせいか、とても口がうまい。」の二例があげられ、「話すのが巧みである」「おいしい・食欲がある」の意味が記されている。前者は「口が上手だ」とも言い、後者は「口がおいしい」とも言う。これら両者が別個の意味であることは言うまでもない。異なる意味を持ちながら同一の慣用句と認めることはできない。形の上では同一であるが、明らかに異なる表現である。

授業後の感想文で生徒は次のようにいう。

「なぜ、このように便利なことばが、現在ではあまり使われないのだろうか。もう古くさいことばとして、親しみを感じなくなったのだろうか。僕はそうは思わない。慣用句には古人の知恵があふれている。それは人の目や耳を充分に楽しませてくれる。……慣用句の表現はさっぱりしていて引き締まっている。簡潔で人の目をひきつける。」適切な把握と言ってよいであろう。

6 紀要28号 実践例3（三年）

「敬語について」

指導の観点として、「われわれが敬語を使う時、敬語という語を単に機械的に操作することによって、敬意の意志表現をするのでは決していない。重要なのは何よりも、話し手たる自己と聞き手たる相手があってはじめて敬語なるものが意識され表現されるということである。……生徒に、話し手と聞き手との相互関係の認識と、その関係に対する話し手の認識の表現という観点から、敬語を考えさせたいと思う。」と記している。表現された敬語を分析したり分類したりする知識としての敬語ではなく、人間関係をどう認識したかの表現として捉えようとしている。最近では「敬語」というより「待遇表現」の語の方がよく用いられるのと軌を同じくするものであろう。人間相互の関係を、どのように認識しているのかは、社会の仕組みや在り様が規定するものである。かつての封建社会であれば、まず第一に身分制度が人間の相互関係を規定していた。だが現在は身分階級は存在しない。職業・年齢・性別などは言葉の位相として重要であるが、人間相互の関係（待遇表現）を規定するものとしては機能してはいない。現在では、尊卑・親疎・愛憎・緊緩などの感情・情意の面が主たる要因となると考えられる。もっとも、これら人間の感情が人間相互の関係にとって重要な要因であったことは、古く平安朝の貴族社会において、身分関係を越えて愛情の度合いが敬語使用を決定づけた事実が認められることから、古今を問わず認められることである。

身分社会が消え、人間の感情が待遇表現を規定すると考えられる今日、依然として「尊敬・謙譲・丁寧」という分類に、精々「卑罵語」を加える程度の固定化した「敬語意識」にこだわる必要はないであろう。先に人間の感情として例示した中の「尊卑」或いは「敬語」という語に見られる敬・尊（うやまう・たつとぶ）の感情について、その実態が現在の社会では問題である。敬・尊の感情が存在することは誰しもが認めることである。しかし身分・職業・年齢・性別など、これらによる尊卑は固定的に定まってはいる。万民平等の現在の社会にあっては、「尊卑」の感情は、人間としての全体的評価に直結するものとして働くのである。さらに、この感情は強制されれば、直ちに変質する性質を備えている。家庭・学校・社会において、「尊卑」の感情を定式化することは、所詮不可能なことであろう。

授業記録の中の生徒の発言に「ていねいな言い方は、その人の心のあらわれのようにも感じられる」・「コイにえさをあげないでくださいなんて立札に書いてあるのなんかも、相手の心を考えて言っているのではないかと思う。」などとあるが、待遇表現はまさに話し手・聞き手の心の動きの直接的な表現と見ることができよう。この「人間の 人間に対する 心の動き」をどのように類型化し、質的に分類して捉えるかは、今後の課題である。

7 紀要29号 実践例1（一年）

「動詞の活用」

指導の観点として、「動詞は、一般に“事物の動作・作用・存在をいう語である”と定義される。このような概念的な規定にはあまり深くふれないで、主として、動詞が他の語に接続したり、それ自身で終止したりする場合におこる語形変化（活用）を問題にしたいと思う。そして語形変化の法則性に動詞の特色を見出したいと考える。」と記している。動詞の活用というのは語形変化である。語形変化はどのように起るかといえば、動詞が文中で働こうとする際のキレ・ツヅキの在り方によるのである。動詞の語

形だけで何等かの働きをなし得るのは言い切り（終止・命令）の形のみである。他は助動詞・助詞・体言・用言などに接続してはじめて一定の働きをする。ここで接続するというのは、形式であってはたらきではないことに気を付けなければならない。文中で果す働きを担っている形が、語形変化なのであるから、語形変化（活用）を理解するということは、そのツヅクものと共に、どのようなはたらきをするのかを理解することである。「活用の法則性」とは、五十音図の行の中で「ア段・イ段・ウ段・エ段・オ段」と語形を変える現象なのではなく、「ア段の語形」をとるのは「ない」につづく為であり、そのはたらきとしては「ア段の語形+ない」で、「動作などの否定」を表現することを意味するのである。また「イ段の語形」をとるのは「ます・た・て」などに続くためであり、そのはたらきは「イ段の語形+ます」で「動作などの丁寧」を表現し、「イ段の語形+た」で「動作などの完了・過去」を表現し、「イ段の語形+て」で「動作などの一時中止」を表現することを意味するのである。動詞という語群の内であれば、どんな単語でも、このはたらきは不変である。このことが「活用の法則性」の実態なのである。

具体的な問題として、学習記録の中に次の記載が見られる。用言の活用が話題になるところで、生徒から「体言の方でも、そんなふうに言うことができるのではないかと思う。……例えば、わたしは、彼が、こちらにというように、それぞれのことばのあとに「は・が・に」などを付けると、いろいろな形に変わると思うけど、どうなのでしょう。」と提示され、学級全員がハタと困惑したと記されている。「語形変化（活用）」が「語の形を変える」「あとの言葉につづく」という形式をたよりに進めば、当然の問題として、それは用言に限ったことではなく、体言にあっても「体言+助詞・助動詞」は一定の法則性を持っており、語形変化（活用）と区別が付きにくい。事実、教科研国語部会では、文法教育の初期段階では「体言+助詞・助動詞」を分離させずに、一種の語形変化として

扱った方が、理解が早いとしている。古くは松下大三郎氏の文法体系や、三尾砂氏の文法教育の中でも、同様に体言と助詞・助動詞の結合を分離せずに扱っている。これは、形の上で分離するかしないかの問題ではなく、はたらきの理解にとって、どちらがより抵抗が少いかという観点で捉えられるべき問題なのである。

8 紀要29号 実践例2（二年）

「助動詞の学習」

「助動詞に関する知識を与えるのではなく、生徒みずからの思考力を働かせることによって、日本語への興味と関心をもたせる」を目標の一として掲げ、指導の観点として「生徒の思考を重視するとはいえ、学習のねらいに沿った思考を深めさせるには、どのような資料をどの時点で与えるか、どこまで教師が指導し、どこから生徒に考えさせるかということを見きわめて授業を組んでいきたい。」と述べている。授業に臨む態度として大切なことであるが、とくに日本語学習にあっては、教材準備と生徒の言語内省、及び教師の的確な指導が重視される。

「助動詞とはどんな単語か」において、「文の意味の違いを考えよう」という視点はよい。「雪が降る」を基本として「雪が降るそうだ。（まだ降っていない。雪が降るといのが、人から聞いた情報）」・「雪は降るまい。（確信的予想・自分の判断）」・「雪が降らない。（雪が降るの否定）」・「雪が降ります。（内容同じ、言い方でいねい）」・「雪が降った。（雪が降ったことが過去であること）」と五の文例を用意して、その意味を問うているのだが、文を構成する主要素（雪が降る）は変わらず、文の終末部にある助動詞によって、文を完結させているから、文の意味の違いは、文末にある「助動詞の文を完結させている機能」と一致するわけである。（ ）内は、生徒の分析結果であるが、適切な捉え方をしている。文の完結として働く助動詞の機能は、文の内容を構成する要素（雪・降る）の結合を、外側から包み込んでいるということに気付くことは、このような手段を用いれば、それ程困難ではなからう。生徒のまとめ

として「助動詞とは文に意味をつけくわえる働きがある」と記していることから、そのことが理解されていたと考えられる。

また「判断の表現と助動詞」の学習において、「赤ちゃん。赤ちゃんだ。赤ちゃんです。赤ちゃんである。」のグループと、「男の子だろう。男の子らしい。男の子のようだ。男の子みたいだ。男の子でしょう。」のグループに分け、前者を「はっきり認める場合」、後者を「はっきり自信はないが、それと判断する場合」という認識に導き、最終的にこれらの「だ・です・だろう・らしい・ようだ」などは、話し手の認め方を示す助動詞であるという理解に到達させている。一般に判断というはたらきは、理解させにくいものである。このようにグループに分け、それぞれの共通性を捉えた上で、さらに両者の合一性を考えさせることによって、判断という概念を把握させた手法は、高く評価してよいと思う。

「だろうとらしいの使い分け」の授業で、生徒の発言として「らしいは他からの情報をもとに判断しているけれど、だろうは情報がなくても判断する。」・「自分のもっている確率・考え方が、かなり確実なときにらしいを使う。」などが見られる。グループ討議の結果であるが、ここまでの分析が出来るのは、それまでの積み上げやことばに対する感覚陶冶の成果であると思われる。生徒の心の動きをまとめて「a, らしいは疑問詞に結びつかないが、だろうは結びつく。b, 情報・ヒント・根拠の有無や量によってだろうかららしいに判断が変化する。c, みたいだ・ようだは、らしいの仲間に入る。」と記しているが、すばらしい成果である。

9 紀要29号 実践例3（三年）

「文の接続関係を考える」

文法という研究分野では、一般にその対象を最大単位としての文から最小単位としての単語までの範囲に限定している。だが、実際には日常の言語生活の中でも、教育の世界の教材にあっても、一まとまりの内容ある単位として捉えられるのは「文章」である。この文章の要旨

だとか展開だとかが授業の中では重要な役割を果たしている。常識的に見れば、いくつかの文が集合して、一定のまとまりをなしているものを「文章」と呼んでいる。この「文が集合する」際に当って、あたかも単語が連なって文を構成するのに似通ったような法則性が存在すれば、文の集合体としての「文章の構成」が解明されるのであるが、いまは不明というほかない。文の集合体を理解するために、まず基礎的に、「文と文との接続関係」を文の持つ意味内容の面から捉える必要があると考えられている。指導の観点として「文の接続関係の分類を自分なりに考え、そして整理してみる必要がある。その際には基本的な二つの文（意味上一定のつながりをもつ文）をいくつか挙げて、それらの共通点や相違点に注目して分類するよう心がけさせたい。自分なりの分類がまとまれば、次は実際の文章の中で、文と文がどのようにつながっているかを、其分類に基いて確認してみる必要がある。」と述べている。学習の根底に分類があるわけではないが、生徒の頭の中で次々と作り上げられる「文と文との接続パターン」を、仮にそう呼んだのであろう。

具体的な文例による関係理解の中で、教師の準備した次の資料が、後述の如く生徒の手によって訂正されていった。（ ）内の語は教師の予想であり、資料には記されていない。

- A①明日は晴れるそうです。運動会は行われるでしょう。（順接）
 ②雨が降っています。運動会は行われるでしょう。（逆説）
 ③柿を食べた。すると法隆寺の鐘の音が聞こえた。（きっかけ）
 ④雪が降ってきた。風も吹いてきた。（添加）
 ⑤肉が好きですか。魚が好きですか。（選択）
 ⑥兄はよく働く。弟は怠けてばかりいる。（対比）
 ⑦お腹がへりましたか。いいえ、まだ大丈夫です。（応答）
 B⑧彼はぼんやり立ち尽くしていた。彼は放心状態だった。（言い換え）
 ⑨彼には子どもが二人いる。一人は小学校三

年生の娘であり、もう一人は幼稚園に通う五歳の男の子である。（詳述）

- ⑩A君は刺身に誤ってソースをかけたり、ズボンの前後を間違っはいたりといった失敗をよくする。彼はあわて者である。（要約）

- ⑪北陸の冬は寒い。骨身にしみるほど寒い。（反復）

- C⑫ここ数日、雪が降りつづいている。国語の試験日はいつですか。（転換）

- D⑬父はタバコの本数を少しづつ減らし、酒の量も控えている。このごろ、体調が思わしくないからだ。（解説）

- ⑭私は春を告げる花が好きです。水仙やコブシや梅などです。（例示）

①から⑭までそれぞれ二文を例示したのについて、生徒は考え討議し、その関係を表現している。A B C Dの大きな区分について、生徒はAは後文が前文の内容を受けて、それから自然に導き出される内容、Bは同じ内容のくり返し、Cは内容が転換している、Dは後文が前文の内容を補足しており、後文は前文に対して従属的な働きをしている、と捉えている。その上で、次のような理解の仕方がのぞましいとしている。

- A①～③ 原因と結果で接続する関係

- B④～⑦ 対等な関係で接続する

- C⑫ 転換

- D⑧～⑩⑬⑭ 補足の関係で接続する

二文の相互関係を質的に考えると、あまり論理的な理解とは言えない面もあるが、具体的な文例の比較から見れば、きわめて大胆ではあるが分かり易い分類の仕方であると言えよう。この後、実際の文章にあてはめて検討しているが、文と文との関係は単に文相互の間にとどまらず、文と文集団との間においても考えられることを見つけている。自分の手で創り出したモノサン（文相互の接続の質的な差異の認識）ゆえの効果といえるであろう。

Ⅲ 研究の全般について

いま5年間の実践の跡をふりかえってみて、全体にわたって検討を加える必要を感じている。次の四の観点から検討を行うこととする。

1. 実践のすべてにわたって体系的な配慮の点でどうであったか。
2. 各実践のテーマの必然性と相互関連、及び学年配当の点でどうであったか。
3. 各実践のテーマ及び授業展開の内容について、国語学的観点からどうであったか。
4. 実践の全般にわたって、指導上の問題として、どのような課題があったのか。

1 体系性について

まず、この5年間にわたる研究が、その出発点において、5年間という予想を持つことがなかった。1年ごりのものとは考えていなかったが、何年つづけるかは見通しがついていなかった。また、当時使用中のM社の教科書にある「言語事項」に関係ある教材の分野（音韻・語彙・語法・その他）別一覧を作成し、これを補う若干の課題を付け加えた。これを眺めつつ、いま日本語教育・日本語を考える学習を行うとすれば、何ができるかということでスタートが切られた次第である。勿論、教材の準備・理解や教師の力量、生徒の実態（これまでの学習歴など）について不明の点が多い中で、模索の末（体系的なことは全く考慮しなかったわけではないが、まず体系的配慮に沿っての出発ではなかった）、現在出来る課題は何かを優先させて出発したのである。当時使用された教科書を下敷きとしたのには、当地の教育現場では、自主教材による「とりたてて行う日本語教育」などは、とうてい広がりを見る可能性は考えられなかった点と、教科書教材でも「日本語学習」に関しては、採り上げ方の工夫で十分に効果を挙げ得るであろうし、効果が認められれば、それなりの広がりも期待できるであろうとの、運動論的な考えも少々は存したのである。このような不透明な非体系的なスタートの中で、最も苦

しんだのは、各学年の生徒の力量の判定であった。二・三年生は前学年の状態を、教師の記憶の中から呼び起こしてもらいながら見当をつけることもできたが、一年生は前学年（小学校の期間中）の状態が皆目分らず、学習指導要領に記されている各項目は一応型通りは履修しているという前提で考えるしか方法はなかった。この意味では、体系性という観念の根底が崩れ去る有様である。

曲りなりにも出発した第一段階は、一年類義語と対義語、二年あるといるの使い分け、三年漢字とかなの使い分け、というテーマとなった。この三の課題は、いずれも初歩的・基本的なものである。学年の如何をとわず、やはり出発点はこのような基礎的な課題のものがよいのではなかろうか。結果的にみると、語彙・文法・表記と、一応分野別のバランスも採っていたのである。かくて出発した後は、可能な限り体系性に立脚した進展を心がけてテーマを撰び、生徒の中に蓄積される学力を有効に発展させることを考慮したのである。例えば、「類義語と対義語」から「多義語」・「慣用句を考える」へと語彙分野を進み、「あるといるの使い分け」からは「否定」・「敬語について」へと語法分野の基本的課題を積み上げ、「漢字とかなの使い分け」につづいては「単語の意味」・「方言を考える」と表記・語義の方面の多様な課題を採り上げていった。其後は、「代名詞・動詞の活用・助動詞・副詞・助詞」と文法分野に集中して実践研究を続けていった。此間、同一教師による学年累進の方法を採って、研究の深まりを期したのである。

以上の経過をたどって計17編の実践例を示してきたが、体系的な全体像を、あらかじめ立てていなかった為に、思わぬ欠点が生じている。例えば、音韻・音声に関する実践が皆無に終わったことなど、その一である。できれば、早い時期に「母音と子音・調音部位・音節構造」を、ついで「アクセントとイントネーション」を、さらに「音韻の歴史的変遷」などを教材化し、実践に移して研究すべきであった。また、文法分野では、「単語の認定・文のまとめり」「現在

形と過去形」「文の組み立て」「陳述」といった諸テーマを加えておくべきだと考える。なお、「言語遊戯（謎・懸詞など）」や「仮名遣」、「言語観」などを、読解の教材として、ぜひ加えておきたいものである。

2 テーマの必然性について

ここでテーマというのは、各実践例の題材を指すのではなく、その課題に関して実践例の記載によれば「目標」に掲げられた質的なねらいを意味する。例えば「類義語と対義語」（紀要 27号 実践例 1）についていえば、「類義語と対義語」という題材から想定される、いろいろな目当て（例えば、類義語・対義語の概念規定や数多く類義・対義の語群を集めて実態を調べるなど）を全体的に含み込んだ広範囲なものを意味するのではなく、目標として掲げられた「さむい・つめたい・すずしいの三の類義語について、ことばの使い分けがどのように行われているかを考えさせる」を指しているのである。

最初の出発時のあいまいさにもかかわらず、以後のテーマ設定には、先述の如く一定の連携と発展が予想されている。その一点について言えば、一回目のテーマ以後は、何らかの必然性に基いてテーマは撰ばれていると言えそうであるが、やはりそれは「つながりと発展の予想が存在した」という程度と認めるべきであろう。何故ならば、テーマが「教育目標」である以上、テーマの持つ教材としての価値を決めるに当って、授業者の理解力とともに、生徒の力量も大きな影響を持つはずだからである。「類義語と対義語」において「類義語の使い分け」を学ぶ一学年と、「多義語」において「多義の生ずる原因を探る」ことを学ぶ二学年との間に、類義・対義（語の使い分け）から多義（生ずる原因）へという言語自体の持つ性質からする必然的な関係は認められるが、これの学習が、なぜ一学年から二学年へという学年配当をしなければならぬかについて、必然性の検討は何らなされていないからである。何らなされなかつたと言っては誤りを犯すことになる。この点は、もっぱら教育の場における経験豊富な教師

の判断に委ねられたのである。経験にたよることが必ずしも必然性を疑わしめるものではないが、そのみをもって必然性を説くことも、承服しがたいところではなからうか。

また、テーマの必然性について考える際に、当然のこととして考えなければならないのは、いま検討している課題は「とりたてて行う日本語教育」であるが、それと密接な関係を保ちつつ行われている「言語活動の教育（よみ方教育・作文教育）」との関係からする検討を除外して、言語教育自体の内部に閉じこもっての検討では、不均衡な結果を招くことになる。例えば、語彙分野の教育を考えるに当って、常に行われている「よみ方教育」の中の「単語指導」（よみ方教育に用いる教材の読みを進める中で、一定の時間をさいて、単語のもつ基本的意味や、具体的に使われている文章の中で果している文脈の意味を理解し、教材の読みを一層深める役割を担う）の在り様との具体的ななかかわりを考えるべきである。例えば、実践例の「単語の意味」は、「単語指導」を意識的に連続した「よみ方教育」の後に、それらのまとめとして登場させるといった必然性が、各テーマについて考慮されなければならないであろう。

いま、単なる試みとしても、いささか早計であり、誠に不十分な検討しか加えていないのであるが、これまで行ってきた実践例の題材と、今後においてぜひ加えたい題材を付け加えて、一応、各学年への配当案を記してみる。

一学年。母音と子音、音節構造、調音部位、補助符号、単語の意味、類義語と対義語、方言を考える・方言（かたぐるま）、あるといるの使い分け、代名詞、語の認定、文のまとまり。

二学年。アクセント、イントネーション、母音三角形、多義語、慣用句を考える、動詞の活用、否定、敬語について、現在形と過去形。

三学年。音韻の歴史的変遷、漢字とかなの使い分け、和語・漢語の造語法、副詞、助動詞の学習・助動詞、助詞、文の接続関係、文の組み立て、陳述、文体論。

実践例として十分に効果のあったものや、や

や不十分なものが見られるが、ともかくも一応の成果は、全体として認め得るとして、さらに今後は、同じ題材に異なるテーマを設定して実践してみることも必要であろうと考える。

3 国語学の立場から

日本語教育は言語教育である。日本語を研究する学問・国語学の立場からする検討は、当然必要なことである。日本語の実態を明らかにし、内部に存在する法則性を把握しようとするのは学問研究の分野であり、その課題とするところや、すでにあげられた優れた成果などの総てを国語教育の場へ持ち込むことはできない。例えば、本来わが国になかった拗音がいつどのようにして日本語の音韻として定着し、さらにそれが直音化したのは何時のことなのかという課題や、これに関するいくつかの研究成果を、国語学的に重要だからといって、直ちに日本語教育の中に持ち込むことは憚られるであろう。また日本語の品詞はいくつに分類するのが良いかという課題は、文法研究者としては各自の文法理論に基いて体系を持ち、その反映として品詞分類を行うのであるから、結果としての品詞数を、12と10の違いは足して2で割って11で合意するというわけには行かない。教育という観点からすれば、品詞分類の在り方が研究者によって異なることは困ることであるが、適当に一説を撰んで教えるわけには行かないし、学説が分れているから教えられないで済ませられるものでもないであろう。

このように国語学の世界での重要な課題や、優れた成果が直ちに日本語教育の場に移行し得るものではない。まず国語学の分野において、日本語の特質として大切なもの（日本人として自覚的認識として身につけておくべきもの）を撰択して示すべきであろう。例えば、音韻の分野では、日本語の音韻の仕組み（母音と子音）や音節の構造、音韻の歴史の変移の法則性などは、今後の日本語の在るべき姿ともかかわり、どうしても日本人の中に定着させておきたいものである。また語彙の分野では、これまでに採り上げなかった「造語力」に触れておきたい。

さまざまな語群を作り、内部に一定の体系を保持して語彙の総体は成り立っているのであるが、語彙も時代の変動によって変化する社会の様相を反映して、変形・増減を繰り返してきており、今後も変化・増減を続けてゆくであろうと思われる。絶えず新しい語を創り出してゆかねば、その言語は老朽化し、やがては死滅してしまうであろう。言語の持つ生命力の一つは、この「造語力」が担っているといっても過言ではないであろう。新しいものを生み出そうとする際、その方法までもが、常に新しい方法によるとは限らない。造語法については、案外に一定の方法が時代を越えて行われているようであるが、やはり新しい方法も絶えず創り出されてきているのである。現代にあっても常にこの動きは繰り返されており、そのエネルギーは高いと見られている。その際、新奇を追うあまりに、言語のもつ社会的制約を踏みはずす危険も予想されるところである。この制約ギリギリのところ個性的な新奇を追究したり、一方でその精一杯の表現の新奇さを確かに受けとめ得る言語感覚を持つためには、現代の日本語（和語・漢語・外来語及び混種語）の造語法・造語力を、歴史的な変遷をも踏まえて、適確に把握しておくことが必要なのである。

国語学の課題や成果について、音韻・語彙・語法・表記など各分野ごとに、少くとも何が重要であり、法則性の明らかになったものは何かを撰択し、これらの諸課題について、次代の国民である生徒に何を受け渡さなければならないかを、広く検討することによって、日本語教育の教材となるべき各課題がさだまってくるのではなかろうか。それらの諸課題が繰り返し綿密な実践検討を経過することによって、正しくゆるぎない教材が確立すると考えられる。

4 指導上の問題

日本語教育は国語科教育の一分野である。日本語を考えさせ理解させて、認識として定着させることを目標とする。教育の世界のことゆえ教材・教師・生徒の三要素の相関関係は重要であることは言うまでもあるまい。

まず教材の点からみてゆくことにしよう。現在、残念ながら日本語教育の教材は、質量ともに極めて不十分であると言わざるを得ない。指導要領において「言語事項」として自立して扱われることにはなったが、各教科書における具体相は、これまでと大差なく、依然として「読みもの」か「添えもの」またはドリル的な扱いである。国語科教育の中の一つの自立した分野として（基礎学力としての面も有するが、それよりも国語科の独自の教育目標として）早急に体系的・科学的な教材の開発が望まれるところである。先にも述べた通り、まず国語学研究者からの提言により国語学的な重要課題や大切な研究成果を撰び出し、これに国語教育の研究者・実践者が加わって、次代の国民たる生徒に、少くとも何を受け渡してゆくべきかを検討し、必要な課題を撰定しなければならない。これまで行ってきた実践的研究の中に示した各実践例の採り上げた教育目標は、さらに検討を加えることによって教材たりうるものの一例となるであろう。教育的課題の撰定が終われば教材が用意できたというわけにはゆかない。たとえば、「助動詞」という課題が決まったということと「助動詞の働き」を教えるための教材として、何を準備するかということとは、自ら異なるのである。研究Ⅲの実践例2の資料プリント（グルーピングされた文例群）というところまでできてはじめて、「教材化」されたと言うことができよう。「助動詞」という課題の撰定の後、文法的にどのような質をねらうか・どの学年に・何を前段階の学習として踏まえるか・次の展開に何を予定するかなどの諸問題の配慮によって、具体的な教材の様相は変化するであろう。これら諸相をそれぞれに実践で確かめながら、科学的・体系的な教材が、多量に積み上げられてゆくことにならなければならないと考える。しかも、日々に行われている国語科教育の実態を見たり、さらには現代社会の巨大な、しかも正しい・美しいという観点から遠くかけ離れ、興味本位に墮しがちなマス・コミの影響の下に生活する生徒の状況からは、事は急がねばならないのである。

次に教師の点からみることにしよう。一般的に国語科の教師は「文法が苦手」という。多くは学習期の誤った経験に由来する意識である。日本人が日本人に日本語を教える授業であり、日本語を使うのに教師も生徒も手こずることはない。反省・内省することによって、日本語を自覚的に再認識する手だてが分らないのが第一の原因である。第二には、日本語についての科学的知識が、常識的に教師という資格に必要なレベルに達していないためであろう。日本人の教師が日本人の生徒に、日本語で日本語を教えるのだから、分らないこと・知らないことは、本来ないはずである。やはり国語科の教師は、国語学概論書と国語史概説書ぐらひは、日常座右に置いて目を通す必要があるのではなからうか。中学校の課程は教科担任制である。国語科の教師は、文学に強かったり、詩や俳句に強かったり、言語に強かったりする人は決して多くはない。特にどれかに強くはないが国語科全般が分り指導できるという人が多いであろう。一般的にそれでよいと思われる。教師は必ずしも基礎となる学問の研究者である必要はないであろう。ただし教科内部の部門について、特に弱い部分を持つことは、努力によって克服しなければならない。日本語教育の部門も、多くの教師たちのたゆまぬ努力によって、その弱さの克服を望みたいものである。

さらに生徒の面からみてみよう。学習の主体者は生徒である。まず生徒の関心と興味を惹くことが学習意欲を導き出す第一の要因である。しかし、生徒が主体的に学習することを、どんなに教師が心掛けたからといって、生徒は真に自分のしたい事をしているわけではない。十分に吟味されているとはいえ、カリキュラムに組まれ、予定された教育目標の下に、教材が準備されている。生徒は、それを学習してゆくべく授業は進められてゆくのである。よみ方教育や文学教育の部門では、教材そのものが生徒の関心・興味をそそり、教材のもつ人間的な深みの中へ生徒を引き込み、つき動かし、教材内容の進展に伴って生徒の興味と意欲が掻き立てられてゆくというケースは、しばしば目にするとこ

ろである。日本語教育にあっては、教材そのものが生徒を捉えて離さず、揺さぶり続けるということは、一般に考えられない。教師も生徒もすでに十分に使いこなしている日本語の科学的再認識（若干の新しい知識の獲得をも含んでいる）がすべてとあってよい。

どのようにして生徒の関心・興味を喚き起こすかが、日本語教育の最初の関門である。それには、日常的に使っていて特に不便を感じていない日本語（自分たちのことば）について、不審・疑問・おどろきといった目を向けさせるところから出発すべきであろう。「単語の意味」とか「方言を考える」や「あるといるの使い分け」などの実践例において、生徒の感想文に見られたおどろきが、日本語（自分たちのことば）に目を向けさせ、問題点や疑問点を見出し、それを解き明かしてゆく努力、そしてその間の面白さや、結果を得た時の喜びを体験することによって、次の日本語の諸課題への興味と意欲が惹き起こされてゆくのである。この関心・興味を惹き起こさせるとともに、よく教師の使う「考える」という言葉の実態、つまり、どうすることが「考えること」なのかを体得させなければならない。数学の世界で考えること（数学的思考）と文学の世界で考えること（文学的感受性）は同一ではない。同じ考えるという言葉で生徒に要求しても、それは生徒自身が長い間の「とまどい体験」の中で、何とか身につけた「カン」で捉えたやり方で、教師に應對しているのである。それでは、日本語について考えるとは、どういうことなのであろうか。自分が使うのには全く苦勞していない言葉について、何をどう考えるのであろうか。きわめて具体的な文例について、適確でしかも単純な質問による誘導で「考えるすじみち」を体験させることが、最初に行われなければならないことである。この体験（学習）を経て、「日本語について考える」ということは「自分の使っている日常的なことばを、客観的な材料として取り出し、これをいろいろな言い方に換えてみて、どんなつもりで使用したのかを明らかにし、その意味や気持を表現している部分がどれかを確か

める」という行為である。つまり、言語の内省によって、言語の用法（語形と語義の対応）の種々相を、自覚的に認識することであると理解するようになるわけである。この行為・手段を一度身につけ、しばしば応用してゆく過程で、言葉についての面白い性質や、すばらしい法則を見出してゆく喜びを体験することができるようになるのである。

おわりに

今回の研究について、実践を行ってきた附属中学校の教官が、紀要29号に次のように記している。これを引用して報告の終わりとする。

『56年度から「日本語を考える学習」というテーマにもとづいて研究及び実践を重ねてきた。言語教育としてとりあげるべき領域の見直し、私たち自身の国語学的素養の充実、授業の組み方の問題などを通して、日本語を指導することの難しさをますます痛感するとともに、日本語の世界がもつ広がりや深さに改めて気づいた次第である。』

日頃、習慣や常識として扱ってきた「日本語」というものを、ここでもう一度客観的に見直すと、意味の領域・語彙の領域・音声の領域・表記の領域・文法の領域にわたって、考える対象そのものとしての日本語が浮かびあがってくる。言語そのものへの興味がわいてくる。私たちは読むため、聞くため、あるいは話すために従属した形でことばを知るのではなく、ことばそのものの意味の広がりや法則性などさまざまな面を理解したいのである。そしてその指導のあり方は、ことばを知識として教えるのではなく、自ら考え、発見していくようなものでなくてはならない。そのためにも私たちは、生徒により楽しく日本語を考えさせるような良い教材の精選や適切な学習指導法を見出していく必要がある。』

末尾ながら、ともに研究を続け、特に実践及びその記録について、大変な努力を払ってもらった附属中学校の教官に対して、心から深甚の謝意を表して筆をおく次第である。

註1 金沢大学教育学部 教科教育研究 第19号

昭和58年

註2 金沢大学教育学部 教科教育研究 第20号

昭和59年

今回は実践例3(三年)「文の接続」は都合により収録できなかった。

註3 金沢大学教育学部 教科教育研究 第21号

昭和60年

註4 金沢大学教育学部附属中学校刊

27号・昭和57年, 28号・昭和58年, 29号・昭和59年

註5 「日本語教育の実践的研究」を「研究」と略称する。

註6 註4の研究紀要を「紀要」と略称する。

註7 紀要27号に収めてある。