

## 日本語教育の実践的研究 (Ⅱ)

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	<a href="http://hdl.handle.net/2297/23479">http://hdl.handle.net/2297/23479</a>

## 日本語教育の実践的研究 (Ⅱ)

深 井 一 郎  
高 見 よ 志 子  
夷 藤 保

### はじめに

さきに昭和58年7月、「日本語教育の実践的研究」として公刊したものに続くものとして、(Ⅱ)とした。同論文にも記したが、この研究は昭和56年に始まり、今日まで継続している。今後も問題の解明に努める予定である。先回はとくに、前年度の実践を前提とした発展的課題を設定し、その実践上の問題を検討することに力点を置いていた。詳細は後に述べるところである。それに比して、今回は、これまでの三回に及ぶ発表と、四年間に渡る研究を、一応概括してみた上で、とくに必要と考えられた点(主として欠落している課題や、不十分な取扱いを受けている課題)を取り上げて見ることにした。このような進め方が、なお2・3年間は必要であろう。最終的には、必要と考えられる諸課題について、相互の系統性を確かめる研究が付け加えられるであろうと考えられる。その段階で、一応研究が一つのまとまりを見せるであろうと思う。なお、今回は、先回の論文(S57.3, 日本語教育の実践的研究)に掲載した実践例に対する分析・検討も、併せて記載することとした。本論文には

・一年 代名詞について 夷藤 保  
・二年 副詞の性格 高見よ志子の二篇を取めた。三年の分は、折悪しく担任教官の転出があり、収録できなかった。ほかに昭和58年度の研究としては、別に「昭和59年度研究紀要 第29号」に収録された、次の三篇がある。

る。

- ・一年 動詞の活用 夷藤 保
- ・二年 助動詞の学習 高見よ志子
- ・三年 「文の接続関係」を考える 鈴木 明

上記の成果は、附属中学校の三教官(転出した鈴木明教諭を含む)の実践によって確かめられたものであり、教材選択・教材分析・授業展開・授業記録分析などの全般にわたって四名の共同討議によるものである。

### 実践例①(1年の授業)

夷藤 保

#### 1 題 材 代名詞について(文法)

#### 2 目 標

- ・名詞と代名詞のちがいがから、代名詞のもつ「話し手との関係を規定し、表現する」という特色を、生徒に考えさせる。
- ・いろいろな事例をもとに、代名詞の特色を生徒自身が考え、生徒なりに定義することができるようにする。

#### 3 指導の観点

代名詞については、「コソアドことば」などという言葉で、ある程度は知っていると思われる。しかし、多くは形式的(機械的)に「ものを指し示すことば」としておぼえてきたぐらいではなからうかとの疑問もでてくる。指示代名詞まで展開できるかどうか

かはわからないが、少なくとも代名詞のもつ特色である、「話し手との関係を規定し、表現する」ということに着眼させることができれば、ほぼその目的を達成したことになるであろうと考える。

4 指導計画 (3 時間扱い)

- ・ことばのなかまわけ…………… 1 時間
- ・代名詞の特色…………… 1 時間 (本時)

- ・まとめ…………… 1 時間

5 学習の展開

(1) 第 1 時について

- ・ねらい  
資料カードをもとに、「体言」(語の形を変えないもの)と、「用言」(語の形を変えるもの)とに分類させる。
- ・展 開

学 習 活 動	配時	予想される生徒の反応と教師の働きかけ
<p>1 資料の中の A グループ、①②と⑤⑥とのちがいについて考える。 (資料カード)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 15%;"> <p>① 空・風・先生・飛行機</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 15%;"> <p>② 花・本・山・川 太郎・次郎・富士山・金沢</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 15%;"> <p>⑤ わたし、ぼく・彼女 あなた・きみ・彼女</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 15%;"> <p>⑥ これ・そこ・どなた あちら・どれ・こっち</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 15%;"> <p>③ 行く・読む・飛ぶ・咲く 話す・書く・吹く・流れる</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 15%;"> <p>④ 明るい・高い・長い・大きい 遠い・楽しい・強い・美しい</p> </div> </div>	<p>15</p>	<p>① 花, 本, 山, 川 太郎, 花子, 金沢 (それ自体に意味があり, それだけにしか使うことができない。)</p> <p>② わたし, きみ, 彼 これ, そこ, あちら (それ自体に意味がなく, 何にでも, 誰にでも使える。)</p>
<p>2 考えたことを発表する。</p>	<p>20</p>	<p>・ものの名まえ……………いつも変わらない。 ・指し示すことば……………話し手の立場によって変わってくる。</p> <div style="text-align: center;"> <p>花子さん きみ 彼女</p> <p>ぼく → 太郎 → 花子 ← 太郎さん ← あなた ← 彼</p> </div>
<p>3 代名詞の特色について考えをまとめる。</p>	<p>10</p>	<p>・ただ単に「これ」と言っても, 何のことが明確にならないことがある。また, どんな事物を示すことも可能である。</p>
<p>4 学習のまとめをする。</p>	<p>5</p>	<p>・ノート整理 ・(もし, 時間的余裕があれば, コアソドことばについて, 若干ふれることがあってもよいと考える。)</p>

## (2) 本時の学習

・ねらい

名詞と代名詞の違いから、代名詞のもつ、「話し手との関係を規定し、表現する」という特色を考えさせる。

## 6 学習記録

T<sub>1</sub> 資料カード①②のグループの言葉と、⑤⑥のグループの言葉には、どんな違いがあるかな。

P<sub>1</sub> (省略)

P<sub>2</sub> (省略)

P<sub>3</sub> 似ているところだけ、なんとなく分かるんだけど、……。①②は名まえ、⑤⑥は指した言い方。⑥の「これ」というのは、指したものの自体が、「これは花です。」とか「これは本です。」とか言うので、指したものの自体はもの名まえだから似ていると思う。

P<sub>4</sub> ⑤⑥は、いろんなものを指し示す。①②は目に見えるものが入っている。また、人間のつけた名まえだと言うことができると思う。

T<sub>2</sub> どのように違うのか、もう少し言ってみてください。

P<sub>4</sub> ⑤は一つのものだけを指すし、⑥は一つだけでなく、まとまったものを指している。

P<sub>5</sub> P<sub>4</sub>君に質問するのですが、⑤の場合でも、「あなたたち」「きみたち」と言うことができると思うけど、どうなのかな。

P<sub>6</sub> まとまったものというのだけど、「わたし」と言っても、一つだけのものとは限らないし、これも指すものによってどんどん変わるから、そういう意味でのまとまったものと言うのだったら分かるんだけど、……。

T<sub>3</sub> P<sub>4</sub>君はどういう意味で言ったの。

P<sub>4</sub> ことばの下につくと変わるとは思うけど……。

(ハッキリとした意見はでてこない。)

P<sub>7</sub> ⑤⑥は指し示す言葉でよいと思う。①②については、例えば「富士山」は一つしかないもの。ひとの名まえも、同じ名まえの人はいるかも知れないけど、はっきりと誰か一人を指すと思う。「あなた」と言えば、誰かかは

っきりとは分からない。

①②は、ある程度の知識があれば通じる。つまり、相手が自分の目の前に居なくても分かるが、「これ」「きみ」とかは、指し示すものが、自分の目の前に居なければ（あるいは目の前になければ）分からないと思います。

P<sub>8</sub> ⑤⑥は指し示すことばで良いと思うけど、ひとやものの名まえの代わりに使う言葉だと思う。

T<sub>4</sub> 今までのことで質問はないかな。

(特に質問がないので続ける。)

P<sub>9</sub> ①②の「花」や「本」は、目の前になくてもすぐに分かるが、⑤⑥の「わたし」「ぼく」は、ちゃんと目の前にいて、見ていなければ分からない。

(P<sub>4</sub>, P<sub>10</sub>, P<sub>11</sub>, P<sub>12</sub>の意見が続くが省略。)

P<sub>13</sub> 「花子」と言えば、だいたい誰のことか分かると思うし、また、それがはっきり分からないときにも使うことができると思う。

P<sub>6</sub> さっきから、「中村」とか「松本」など、いろいろ同じ人（同姓同名）がいると言うけど、それしか持っていない名まえということでは、①と②を一緒にしてもよいと思います。

P<sub>11</sub> ①②の場合は名まえのつける範囲がせまいのだと思います。⑤⑥の「わたし」「ぼく」の場合では、わたしが「わたし」と言えばわたしのことで、先生が「わたし」と言えば先生のことで、使う人によって変わるので、範囲が広いと思います。①②の「花」「本」などはそれしかないと言うか、そういう意味で範囲が狭いと思います。

P<sub>12</sub> 「花」はどんなもので、「山」はどんなものだという最低限の知識があれば理解できるし、通じ合うことができると思います。

P<sub>10</sub> 相手が目の前に居なくても分かるというのは、それだけではちょっと説明不足だと思うのだけど、……。

T<sub>5</sub> 一つのことだけで比べてみると判断できな

いこともあるし、このことはこうだけど、こんなこともあるし、こんなこともある。だから違う。こんなふうに分けて考えてみると分かるかも知れないね。

中村君が何人もいるということ。花にもいろいろあるというのはどうかね。

例えば、「ひと」というのは、①と②のどちらに入ると思えますか。

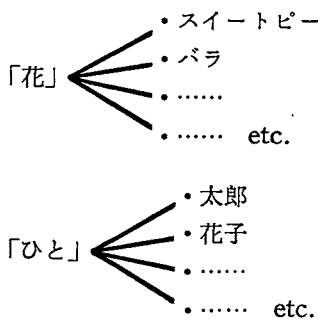
P<sub>2</sub> ②だと思います。

P<sub>10</sub> ②は①よりもはっきりしているから。

P<sub>4</sub> (省略)

P<sub>14</sub> 「ひと」というのは、①に入る。「花」というのは「スイートピー」とか「バラ」とかいろんなものがたくさんある。「ひと」というのにも「中村」とか「松本」とかいろんな人がいるということになるからです。

P<sub>15</sub> ①の場合は、



②の場合は、そのもの、それだけを言い表していると思います。

P<sub>16</sub> ちょっとその意見に賛成できないのだけど、例えば、「ひと」でも、「中村アキラ」「中村タカシ」と、同じ「中村」でも一人一人違うし、「花」の場合で考えても、例えば、同じ「スイートピー」でも一本一本違うと思います。

P<sub>7</sub> 「先生」と言っても、その中にたくさんの先生がおられるから、……。

P<sub>13</sub> (類似の意見なので省略)

T<sub>8</sub> 先生の例(資料カード)の出し方が悪かったんだね。

今日は、①②のグループと⑤⑥のグループは、どのように違うのか。ということで勉強

してきたんだけど、途中で①と②もなんだか違うのではないか。というようになってきましたね。

①と②の違いについては、こんどの時間に勉強することにして、今日は、①②と⑤⑥の違いについて考えたことをノートにまとめておいてください。

(ノートまとめをする)

## 7 授業の反省

どことなく曖昧さの残る学習展開だったと思われる。特に、本時のねらいであった代名詞のもつ特色として、「話し手との関係を規定し、表現する」という内容が、せっかく生徒から出てきていながらも、それを学習として全体に定着できなかったことが残念でならない。

生徒の意識の流れとしては、本時のねらいの核心にせまりながらも、そこに入りこむことができずに、むしろ、名詞の上位概念と下位概念の分析の方に目を移していった感があった。

原因としてはいろいろ考えられるだろうが、一つには、資料カードで扱う単語の選び方の曖昧さがあげられるだろう。教師としても、生徒のそうした考えが予想できなかったことでもなかったのだが、やはり慎重さを欠いたと言わなければならない。

もう一つは、学習の流れの中での生徒の意識の流れについてである。本時のねらいに沿った意見が出てきた時に、それを教師がハッキリと生徒に意識させることができたならば、学習の流れとしてはスムーズにいったことであろう。しかし、教師としては、生徒の意識の流れから判断して、未だ不徹底だと考えたために、その意見をもう一度生徒の中に解き放ってしまったところから、かえって混乱が生じたように思われた。授業の難しい所以である。

いずれにしても、生徒はよく考えてくれたことは確かである。教師の提出した資料の欠点を追究し、教師の予想以上の問題を提起したねばり強い生徒たちの思考力こそは、今回の学習に

おける何ものにも代えがたい成果であったと考  
える。

**実践例②（2年の授業）**

高見よ志子

**1 題目 副詞の性格**

**2 目標**

- 副詞が文の中で連用修飾語として働き、ものごとのあり方を限定することを理解させる。
- 副詞には、ものごとの状態を具体的に説明する働き（状態副詞）と、抽象的に程度を示す働き（程度副詞）があることを理解させる。
- 打消しの表現や、推量の表現に結びついて話し手の気持ちをはっきり表わし、陳述を決定する働きをする単語（陳述の副詞）があることも理解させたい。

**3 指導計画**

- (1) 連用修飾のいろいろ 1時間
- (2) 状態副詞と程度副詞 1時間
- (3) 陳述の副詞 1時間

**4 指導の観点**

副詞とは何か——という問いかけに対して、「はい、自立語で連用修飾語となり活用のない単語です」——と、教科書巻末（文法の整理）や文法読本の品詞分類表をマル暗記した生徒はすらすらとそう言うかもしれない。しかしそれ

では私たちのねらう、日本語を考える学習には  
ならないのである。逆にそうした結果の導びか  
れる過程というものを大切にすべきだ。

連用修飾語と一口でいうが動作の対象を表わす成分、とき・ところなどの状況を表わす成分などさまざまである。副詞はそのうちで述語の質・ようす・程度などを一そう詳しく限定する成分として働くことを認識させるために、連用修飾のさまざまをまず導入として扱い、限定する（ドンナフウニ）成分というものをまず理解させることにした。

それから、品詞論の学習であるとはいえ、表現から切り離された単語を扱うのではなく、限定成分という性格が理解されるよう、具体的なセンテンスの中で、副詞を把握させていきたい。

陳述の副詞については上記の概念にあてはまらないのであるが、副詞の一種として扱うことにする。陳述の副詞は話し手の心の状態・つまり文全体の叙述を限定するという点に特色がある。状態副詞・程度副詞と大きく異なることは、叙述がどう限定されるか実際に表現してみることによって経験的に理解されると思う。

いずれの場合にも、生徒の表現（文作り）を土台にして比較したり分類したりさせたい。その作業の中で、身近なところで、ことばの世界の法則や秩序を認識してくれるだろう。

**5 学習の展開**

（第1時）

学 習 活 動		働 き かけ と 予 想 さ れ る 反 応
1 学習のめあてをつかむ。	5	◦連用修飾語にはさまざまな要素があることを学習しよう。 （1年に学習した、文の成分の復習でもある）
2 主語・述語だけの文をもとに、 述語をくわしくする要素を考えて みる。	10	◦提示した文をもとに、くわしく尋ねてみたいことは何かという問いかけで、以下の要素を導いていく。 （ドコへ） T中学校へ （ナゼ） 実習のお願いのために （イ ツ） 昨日 （ダレト） 大学の先生と （ナニデ） 車で
先生は——行きました。 （ナニガ） （ドウシタ）		

<p>3 例文に三つの成分を加えて、連用修飾語には、述語と深く結びつくもの(対象語)と、ようすをくわしくするもの(連用規定語)・時と場所を表わすものがあることを知る。</p>	<p>30</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・上記の要素はすべて「行きました」にかかっていることを確認する。 (連用修飾語といわれる成分である)</li> <li>・ノートに書きこむ</li> <li>・すべて「たたいた」につながる成分とする。 ※(山田の)太郎,(ぼくの)(机を)などの記入がないかどうかチェックする。</li> <li>・数名の文を板書する。 (この時できるだけ異なる要素が含まれるように選ぶ)</li> </ul>
<p>( )太郎が( )( )たたいた。</p>		
<p>例文 A</p>		
<p>1 (きのう)太郎が(花子)を(らんぼうに)たたいた。 2 (今日)太郎が(グラウンドで)(次郎)をたたいた。 3 (教室で)太郎が(強く)(バットで)たたいた。 4 (棒で)太郎が(ドーンと)(戸)をたたいた。</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・文として不完全な感じがするのはどれか。それはなぜか。 3の例……「たたいた」という述語にはナニヲの要素が必要である。</li> <li>・他に「たたいた」という動作に深くかかわるのはどれか。 ナニデという手段</li> <li>・ドコデ・イツの要素は、動作の行われる時・所を表わすので、すべての文に含まれている。</li> </ul>		
<p>太郎は( )( )飛び込んだ。</p>		
<p>例文 B</p>		
<p>生徒の例文</p>		
<p>1 太郎は(プールに)(どぶんと)飛び込んだ。 2 太郎は(夢中で)(がけから)飛び込んだ。 3 太郎は(冷たい海へ)(死を覚悟で)飛び込んだ。</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・述語を補充するのは プールに・がけから・冷たい海へ</li> <li>・残りの { どぶんと }           { 夢中で } はどんな共通点があるのだろう。           { 死を覚悟で }</li> </ul>		
<p>飛び込んだようす・気持ちのようす くわしくしているので、なくても文は成り立つ</p>		
<p>6 連用修飾語のまとめをする。わかったことをノートする。</p>	<p>5</p>	<p>{ ナニヲ・ナニニ・ナニカラ(へ) ナニデのグループ (補充成分) イツ・ドコデ・ドンナフウニのグループ (限定成分)</p>
<p>7 次時の予告</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ドンナフウニを表わす単語をくわしく調べよう。</li> </ul>

(第 2 時)

<p>1 学習の目あての確認 2 一枚の絵をくわしく説明するためのことばをいろいろ考え、その</p>	<p>5</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ドンナフウニを表わすことば(板書)</li> <li>・東山魁夷「花明り」を見せる。</li> </ul>
--	----------	---

文法的なちがいを調べる。



- 3 ドンナフウニをさらにくわしくすることばを考え、これも副詞の仲間であることを知る。
- 4 副詞について理解したことをノートにまとめる。
- 7 副詞が日常の表現の中で生かされることを知る。

今日はつかれた。  
明日もつかれるだろう。  
でも、がんばりたい。

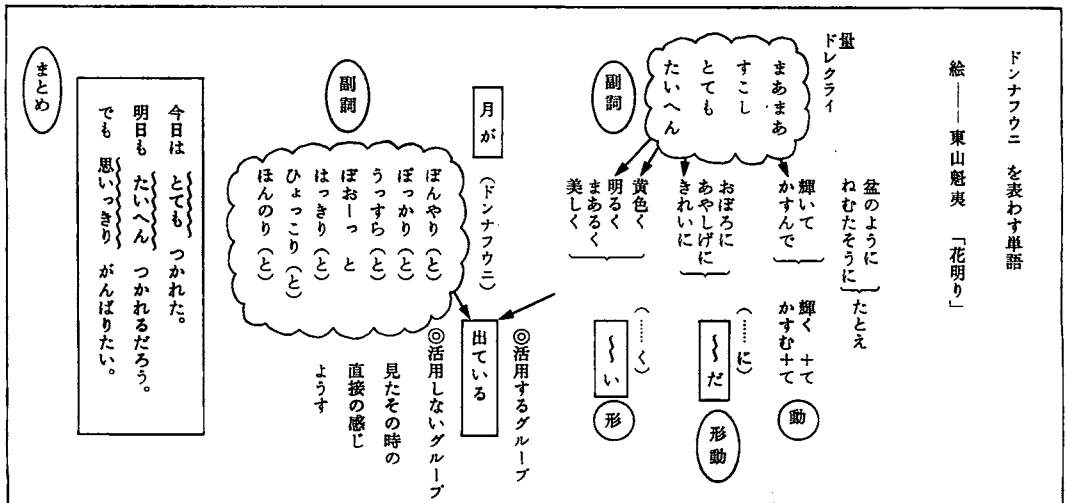
- 8 次時の予告

- 10 ◦ 月が——出ている。の文を基本に、短文を作らせる。
- 10 ◦ ドンナフウニを表わすことばを必ず入れる（ノート作業）
- 10 ◦ どんなことばが入ったかを多くの生徒に発表させて、黒板に副詞とそれ以外の単語を区別しながら書いていく。
- 分類のポイントは示さない。
- 10 ◦ 黒板を見て気づいたことを話し合わせる。  
形の上で共通することはないか。（活用語）  
意味の上で特色がないか。

→ 副詞というグループがあるのだ

- 10 ◦ 既出の板書で、美しく（きれいに）をとりあげて、ドレクライ美しく（きれいに）月が出たのかを表現する。  
「まあまあ・すこし・とても・たいそう……」
- 10 ◦ ノートを数名に読ませ、活用の有無や働き、状態を表わすものと程度を表わすものの二種に分類する意識があるかどうかを確認する。
- ここではじめて状態副詞・程度副詞の用語を与える。
- 学級日誌を OHP で
- 副詞を入れてみよう  
 { ドンナフウニ（ドレクライ）つかれたのか  
 “ ” （ “ ” ）がんばりたいのか  
 くわしくいきいきした文になる。

（板書）



ドンナフウニを表わす単語  
 絵——東山魁夷 「花明り」



## 6 授業の記録 (——は板書)

T 今日ドナフウニを表わす単語を勉強します。

ここに東山魁夷という有名な画家の描いた一枚の絵があります。題は「花明り」。満開の桜の上に月が出ています。

月が( )出ている。

( )の中にドナフウニにあたることばを入れてみてください。ノートに。

P (ノート作業)

T 何が入ったか発表してもらいましょう。

P<sub>たち</sub> 明るく、ぼんやり、ぼんやりと、美しく、ぼんのように かすんで ねむたそうに…。その他いろいろ…… (板書の項参照)

T (発表されるものを品詞別に分類して板書。基本の文の左には副詞・右には形容詞・形容動詞・動詞を含むもの・比喩表現を書く。そのうちに教師の意図がわかりはじめる。)

P まあるく おぼろに

T どのグループに書きますか。

P 「明るく」のグループです。

P 「おぼろに」は「きれいに」のグループ。

※ 「ぼんやり」「ぼんやりと」は同一の単語として扱った。

T さあ、いろいろ出ましたが、なぜこんなグループに分けて書いたか、わかりますか。

P 共通するところがあります。

左のグループは最後に「り」が付くのが多い。「と」が付くところも共通しています。

P 「美しく」「明るく」などは「く」が共通。

P その隣のグループは「に」。

P 次ののは動詞のグループです。「かすむ」とか「輝く」とかに「て」が付いている。

T そう、いいところに気づいた。これが動詞のグループなら、「美しく」などはどう言えばいいのだろう。

P 黄色い、美しい、明るい。「い」で終わる単語です。

P 形容詞です。

P 次ののは「きれいだ」「おぼろだ」というように「～だ」ですから、形容動詞。

T だんだんはつきりしてきました。では右端の「ねむたそうに」「盆のように」は？

P 「～みたい」というたとえを表わす。

T では、左のグループ「ぼんやり」「うつつら」などはどうでしょう。意味や使い方を右のグループと比べてごらん。

P その仲間は、ようすを表わすという点では右のグループと同じなんだけど、見たその時の直接の感じを出している単語のような気がします。(擬態語の特性を指摘している)

P 形がどうかというと、右のは「明るく」「明るい」「きれいに」「きれいな」などと形が変わるけれど、このグループは変わりません。

T いいところに気づいたね。例えば「明るい月」「きれいな月」というように月を修飾することもできるけれど「ぼんやり月」「ぼんやりと月」などとは言えないね。

(活用するグループ 活用しないグループの区分)

P でも、こんなのどうですか。

「ぼんやりした月」といえるでしょう。月を修飾することができるんじゃないかな。

T いい見方です。たしかにそう。でもそれは「ぼんやり(と)する」という形をもったことばで「する」自体の活用なのです。

さあ、以上、みんなが分析したように、左側のグループは活用しない単語、ドナフウニだけの働きをするものです。副詞といえます。(副詞という用語を初めて出す)

次に「明るく出ている」の「明るく」をくわしく、どのくらい明るいのかを言いたいとき、どんなことばを使いますか。

P とっても明るく

P たいへん明るく すこし明るく

P すごく明るく (形容詞なので後に消す)

T いろいろ言うのね。その共通点は？

P どれくらいという量を表わします。

T 活用に関しては？

P しません。

T そう。これもようすをくわしく言い、活用のない単語というわけで、副詞の仲間です。

さて、話は変わりますが、二、三日前の学

級日誌の感想欄にこんなのがありました。

今日は つかれた。  
明日も つかれるだろう。  
でも がんばりたい。

OHP で示す  
(大笑い)

このごろ学校生活にふしだらな点が見えるよ。授業中にコント、そうじ中にはホッケー…。あーあ、いけねえな。やっぱり木の葉はびらびら流れてほしいし、石はポチャンと沈んでほしい。みんなしっかりわかっているんだろうか。

副詞を入れてみませんか。

P (発表)

今日はとてもつかれた  
明日もくたくたにつかれるだろう。  
でも、思いきりがんばりたい。

(生徒大よろこび。この中の副詞にサイドラインする。)

T ほら、表現がずいぶんいきいきとしてくるでしょう。でもね、この週番は日によって副詞の生きた良い感想を書いているのよ。

T では、ここまでのまとめをしなさい。

(副詞がとり出せるだろうか。OHP)

P (ノートにまとめた後、発表。この段階ではじめて状態の副詞・程度の副詞という用語を与えた。)

(第3時)

<p>1 学習の目あてをつかむ。 2 陳述副詞の含まれる文に述語を補って、文の特徴をつかむ。</p> <p>a 雪がちっとも ( )。 b ぜひ、雪が ( )。</p>	<p>5 20</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・第2時の状態副詞・程度副詞とは性格が異なる副詞がある。</li> <li>・陳述という語はまだ提示しない。</li> <li>・( )内に述語(述部)を補って文を完成させよう。</li> <li>・a・bそれぞれどのような述語になったかを発表し、その特徴(共通点)を見つけよう。</li> <li>・ a はみな否定の表現</li> <li>・ b はみな希望したり願ったりする表現</li> <li>・話し手の気持ちが入り、表現として強まる。</li> </ul>
<p>なぜそうなったかを考える。</p> <p>3 陳述の副詞という用語を知る。 4 他に陳述の副詞といわれるものについて、その陳述性を調べる。</p>	<p>25</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・提示された副詞を使って短文を作る。</li> <li>・書き終わったら文の述べ方に注意して、グループ分けしてみる。(理由も考える。)</li> </ul>
<p>たぶん・おそらく・さぞ・まさか・よもや もし・万一・たとえ・まるで・あたかも</p>		

## 7 授業の記録

(指導案の2より)

T どんな文ができたか発表してください。

P<sub>たち</sub> 雪が ちっとも とけない。〃 (板書)

〃 〃 積もらない。

〃 〃 降らない。

〃 〃 積ってくれない。

〃 〃 降ってくれない。

P<sub>たち</sub> ぜひ 雪が 降ってほしい。 (板書)

〃 雪が やんでほしい。

〃 雪が ほしい。

〃 雪が 見たい。

T いろいろ出ましたが、これらの表現を比べてみて気がつくことは何でしょう。

P 「ちっとも」の方は全部、否定の言い方になっているし、「ぜひ」のある文は希望とか願望の表現になっていると思います。

P 「ぜひ」や「ちっとも」には話している人の感情がこもっていると思います。

P 「ちっとも」などは入れた(文に)方が強い

感じがする。なくても文は成り立つが……。

P 気持ちが強く入ってくる。入れたのと入れないのとでは、言い方の強さに差が出てくる。

T なくても文は成立するのは本当ですね。もう一度ききますが、あるとどうなるの。

P 文の言い方が決まってしまう。否定なら否定と。

T こんなのを陳述の副詞といいます。前の時間にみてきた状態や程度の副詞とはどこがちがうか、説明できますか。

P ドンナフウニどうするとか、ドノ程度どうであるかというのではなくて、こっちは、文の意味を決めるはたらきがあるのです。

P 気持ちを表わすようなことば。

T ノートに各自まとめましょう。(下略)

## 8 授業を終わって

a 副詞が文の成分としては限定の働きをする連用修飾語であることを理解させるために、第一時を組んだのだが、まわりくどかったかもしれないと反省される。ドウスルにかかっていく連用修飾語がいくつかあるが、その中でもドンナフウニをうけもつ単語について考える方針を示す程度にとどめてもよかったのではないか。その程度で充分第二時への導入が可能でなかったかと思う。

b 第二時を副詞指導の中心にすえた。表現と関連させながら副詞の文法的特性を理解させるのに、一枚の絵の提示は大いに役立った。それはまず生徒の興味を誘い、学習意欲を持たせる契機となった。

c 一枚の絵を描写するために出てきたさまざまのことばを整然と区分していったのは、ルールを敷きすぎたとの批判もあるかもしれない。しかし、考えさせる学習というのは常にスタートの段階から考えさせるということではない。効率よく、しかも生徒の頭脳を充分に働かせるには、どの時点から生徒の思考にゆだねるかという見きわめが必要となってくる。無秩序な状態から分析し分類させたとしたら、副詞へ至るまでに相当の時間を要する

であろうし、その段階でつまづいてしまう生徒も出てこよう。だれもが考えやすい状況を作り出し、そこから考えはじめる——。それが「考えてわかるよろこび」につながってくるのだと思う。

d 擬声語・擬態語はどうするか——。

副詞の学習をする前にどこかで学習しておく方が望ましい。状態副詞の学習の際に既習の擬声(態)語もこのグループであることを簡単にふれた方がいいのではなかろうか。

e 陳述副詞については、その性格上、必ずしも状態・程度副詞と同時に扱う必要がないと思われる。

× × ×

× × ×

さきに述べたように、前回論文においては、余裕のないままに実践例のみ三つ記載し、これに対する分析・検討を記すことをしなかった。今回これを補充して収録するとともに、本論文に収載した二つの実践例についても、これに対する若干の分析・検討を加えておくことにする。(以下の叙述は深井の責任において記した。)

## 1 実践例(1年の授業) 単語の意味

授業者は、指導の観点の中で「この単純明快にみえる「ことばの意味」という学習を、「日本語を考える学習」のスタートとするのは、これが語彙論的分野、意味論的分野の学習の基礎になると思うからである」という。たしかにその通りである。しかし、辞書の意味(語固有の意味)から、場面的意味(文脈的意味)に及び、さらに感情的意味(待遇の意味)までを考えさせるとするならば、それは語意論や意味論の(これまでの通念としての)世界を志向するものではなくて、おそらく、それは、読み方教育やつづり方教育への寄与の方向を企図するものであろうと考えられる。もちろん、日本語教育は独自の課題と分野を持ち、独自の存在であらねばならないが、と同時に、言語活動のあらゆる分野の基礎としての位置づけを忘れること

はできないし、さらに、日本語教育において身につけた認識は、言語活動の教育（とくに読み方教育やつづり方教育）の場において、これらを支える力として活動するとともに、その活動を通じて熟練度を増し、より確かなものとして自らを定着させることになることも見逃すわけにはゆかない大切な面であろう。ここでは、一つは語彙論や意味論に進展する方向を意識すると同時に、他方、読み方教育やつづり方教育とのかかわり方を志向する必要があると考えるべきであろう。それ故にこそ、初期の第一段階に位置づけられる意義があると言うべきであろう。

また、感情的意味について、「指すモノゴトそのものの意味の他に、親しみ・尊敬・軽蔑といった感情的意味を持つものがある、それが使われる場面や語勢・表情・イントネーションなどの感情表現とは別の次元で、単語そのものに感情が含まれるものがある」と述べている。感情表現というものは、一般に表情・身振り・語勢・イントネーションで表わされ、言語自体としては、こわい・かなしい・うれしいなどとそれぞれに感情の客体的表現があり、それによって表現されている。ここでいう「別の次元の感情表現」とは、オカオ——カオ——ツラ、ナクナル——シヌ——クタバル、シナサル——スル——シクサルなどの単語相互間のニュアンスを指しているものと見られる。これらは、単語相互間に持っていると考えられる、尊敬・丁寧・親愛・普通・軽蔑・卑罵などの人間の気持の差異を指していると思われる。それは、言語の場における言語主体相互の待遇関係として存する感情の動きである。従来、「敬語」という概念で、この事も包括され、それは意味の問題だとは考えられては来なかった。「敬語」は「敬語法」として、一般には「助動詞」中心の「言い方」（敬語法）として取り扱われて来ている。「本来敬語」という概念を立てて、尊敬と謙讓という待遇関係を表現する方法を説明するにとどまっておき、語彙論・意味論として考えるという方向は存しなかった。その意味では、一つ

の欠点の克服に向う途と言うことが出来よう。ただし、この「感情的意味」という視点は、本質的に語彙論・意味論における課題というよりは、次の段階において、敬語（待遇表現）についてより正確に認識させてゆく前段階としての位置づけの方が、当を得ているのではなかろうか。言語表現としての待遇表現は、やはり、単語に内在するものに比して、言い廻し（語法）や、文脈による規定の方がまさっていると言うべきであろう。

提示された教材としての単語については、「赤ちゃん」・「お母さん」の語群は、実際の授業においても、感情的意味はとらえにくいようであったが、それは、比較すべき対象が明らかでないためである。そのことは、「死ぬ」・「言う」の語群では、三つの対比が比較的明瞭であることから、授業における生徒の発言もたしかかなものとなっている。予め用意される教材の重要性を示す好例と言えよう。更に考えるべきこととしては、この適当な教材としての単語を、ただ単語としてだけ扱うのではなく、短文の中でたしかめることと、もう一段進む（文脈による待遇表現の理解を志向する）ためには、登場人物の相互関係の明らかな、一定の長さの文例を示し、その中でもう一度たしかめて見る必要があるのではなかろうか。

## Ⅱ 実践例（2年の授業） 多義語

この対象とした学年は、前年度「類義語と対義語」の学習に一つの力点をおいて学習している。単に語彙をふやすのみでなく、「ふだん何気なく使っている言葉を取り上げ、その類義語や対義語の一つ一つについて、言葉の使い方や意味の共通点・相違点を考えさせることは意義があると思われる。」（S57年度 研究紀要 第27号 5P）という指導の観点での学習である。

授業者は、目標として「言葉の意味がどのようにして成立するのか。多義語という現象がなぜ生じたのかを考えさせる」と述べている。また、指導の観点として、「ことばは最初から、辞典に載せてあるような多くの意味を持ってい

ると考える生徒も多い。多義語のそれぞれの意味がどのように変化していったのか、それを生徒自身に考えさせることが学習の中心となるべきである。それによって、多義語のそれぞれの意味が個別に存在しているのではなく、すべて何らかの関連性をもって結びつけられていることに生徒は気付くだろう。(略) ことばの意味が変化するとき、そこにどんな方法や傾向が働いているのかについて、知的思考や想像力を駆使して、自分なりに考えを発展させることが大切である。」と記している。意味の派生・語の史的変遷の実態を明らかにしながら、それを追う過程を経ることによって、生徒の思考力・想像力を発展させるといふ。言われて見れば、至極もつともなことであり、言葉としても内容からみても、ほぼ完全に近い。それだけに、短い時間内でどこまで追求できるかが危ぶまれるところである。意味の派生のプロセスや、史的変遷の実態を明らかにするだけでも具体的には大変な仕事である。それら事実関係として明らかにされた単語の中で、生徒にとって理解可能であり、できれば思考力・想像力の駆使を必要とする程度に難解であるものを選び出すことは、言うごとく簡単ではなからう。もし、これらの教材選択の過程をおろそかにして、授業に入った場合、生徒の駆使する思考力・想像力は、具体的な事実と無関係に、方向性のない思い付きの、彷徨をくり返し、疲労の重なりの中で、日本語学習への幻滅を覚えることになる恐れがあると考えなければならない。

具体的に教材とした「あたま」は、影印で示されたごとくに、7つの意味に大別して扱うことに異論はないであろう。㊦が基礎となる意味であり、そこから㊧・㊨と㊩・㊪とが派生したという解釈も肯げるところである。このあたりまで、直感的語感覚と推理で到達した生徒たちの力量も十分に評価してよいであろう。しかし、㊦と㊨、㊩と㊪について、それぞれにどちらが基礎となるかという追求に入ると、もはや直感では正当な途を歩むことはむづかしい。やはり意味の派生は、史的変遷によって裏付けら

れることが多い。その助けも必要なときは用いなければならないであろう。㊦の意味は室町末期、㊨は江戸前期、㊩は江戸中期、㊩は江戸末期と見ることが出来よう。また、「あたま」という語は、上代においては「ヒヨメキ」の別名として和名抄に見えるが、基礎となる㊦の意味のものとしては「かしら」「かうべ」(万葉集などに例)しかなかった。江戸時代までは「かしら」の方が一般的で、意味の派生や変化も、この方が先で、「あたま」は、それにつられて動いたとも考えられるのである。このことを思うとき、できれば「あたま」と「かしら」は、類義語として同じく教材化することが言語変遷の実態に即しているといえるのではなからうか。

授業記録から見て、「あたま」一語についての考察から、

基本的意味 → 派生的意味

全体を表す意味 → 部分を表す意味

直接的意味 → 間接的意味

具体的意味 → 抽象的意味

抽象度の低い意味 → 抽象度の高い意味

というような意味変化の方法や傾向を導き出すというのは、やはり無理であろう。少なくとも数個の典型例の検討から帰納しなければ、まとめるわけにはゆかないと思う。

### Ⅲ 実践例(3年の授業)「ない」ということ

この対象とした学年は、前年『『ある』と『いる』の使いわけ』を課題とした学習を行っている。目標としては「ふだん、なにげなく使っている基本的な動詞(存在動詞)『ある』と『いる』の使いわけを生徒に考えさせる」となっており、指導の観点として「私たちがことばを使うとき、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、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たいと思う。」と述べている。(S57年度 研究紀

要 27号 12P) まことに、もっともな目標であり観点であると言えよう。日本語教育のすべてにわたって、この目標と観点は貫かれて然るべきものである。「ある」と「いる」について、共に存在を表わす動詞として、使用頻度の高いものであるが、そのほとんどが無意識であるといつてよいであろう。生徒たちにとっても、全くおどろきであろうことは、授業後の感想によく表われている。その意味では適格な教材であったと言えよう。しかし、題目に添えられた「文法——陳述を考える基礎概念」という表現は、授業学習の中では姿を消している。学習の展開として意図されたところも、授業の記録においても、すべて「生きている」「生きていない」、「動くもの」「動かないもの」といった取扱いに終止している。つまり、「何を対象にして、どこが違っているか」が明らかではないのである。存在動詞として共通であることは、おそらく、すでに確認されて後のことであると思われるが、述部にある存在動詞が、主部にどのような質のものを要求するのか、この「主語と述語の密接な関係」を認識することが、ここに言うところの「陳述を考える基礎概念」の意味するところであろうと思われる。

さて、授業者は目標として「判断否定の意味することが、対義語のもつ反対の意味とはちがうということを理解させる。生徒自身が、考えることによって、既成の概念を打ち破ることができる驚き・喜びを体験できるようにする」と記している。前段の文章であるが、「意味」という語が二度使われている。前者は「判断否定の意味」つまり、「陳述における否定」の機能であり、後者は「対義語のもつ反対の意味」つまり、「単語の意味」である。陳述機能と単語の意味内容との相異を理解させるというわけであるから、なかなか大変な目標であると言わなければならない。

学習記録に見られる生徒の発言として次のようなものがあるが、その思考力は正確であると言わなければならない。

・ 暗くないと言ったら、明るさの表現上で暗

いということを除いた広い範囲を表す。

- ・ 否定というのは、ある一つのものでなくて、他のもの全部であるという可能性があるということなんです。それで、対義語といたら、これは何だと一つに断定するような感じがある。
- ・ 「暑くない」だと、暑いということがまず先に来て、その次に暑いということがなくなるというふうに、ちょっと時間をおいて印象を受ける。

#### Ⅳ 実践例①（1年の授業）代名詞について

代名詞について学習するには、第一に「言語の場」を理解しなければならない。話し手と聞き手、それに素材（話題）がそろって、はじめて具体的な言語活動が行われる。この「言語の場」を離れて、一般的な「単語」として代名詞を扱うかぎり、正しい理解には到達できないであろう。具体的な「言語の場」があって、そこで「きみ」と言えば、「話し手」が「聞き手」を呼んだことになり、「ぼく」と言えば「聞き手」に対して「話し手」自身を指し示したことになるわけである。この代名詞という語形は一般的な語の意味を持たず、具体的な「言語の場」が想定されてはじめて、具体的な内容（指し示すもの）を持つに至るという特性を持っている。そのために、この代名詞の理解には、「言語の場」ということが前提とならざるを得ないのである。授業者も、目標として『話し手との関係を規定し、表現する』特色を考えさせる」としているところを見れば、そのことは理解していることと思うが、やはり、この教材を展開する最初に、この「言語の場」の理解を押えておいた方が、その後の混乱を防止し、成果に一步近づいたのではないかと思われる。

「指し示す」という機能（はたらき）について、生徒たちは言葉としてよく使っているが、実態が分っていないと思われる。ために、場合によっては「代りに使っている」という言い方が表われたりしている。名詞（ものの名まえ）と比較できるように「資料カード」が用意され

ているわけだから、固有名詞②・一般名詞①が「物の名前」として対応する意味(言語の場の有無と無関係に存在する)と代名詞が対応するそれとがどのように異なるかを考えさせておく必要があったと思われる。代名詞は「言語の場」の中でしか具体的に対応するもの(意味)を持ち得ないのである。このことが明らかにされていないために、生徒たちは「物の名前」自体についての包括概念と被包括概念との関係を持ち出してくるに至ったのである。これは、代名詞の学習にとって妨げであるばかりでなく、すでに学んでいる名詞についての認識をも混乱させるに至るものと言わざるを得ない。(P<sub>4</sub>の発言をとりあげて、更にくわしく言わせようとしたT<sub>2</sub>・T<sub>3</sub>の発言、その後のP<sub>5</sub>・P<sub>6</sub>の発言などは、余分というより方向が違っている。Tの発言で引き出すべきものではないと考えられる。)

授業者は、反省として授業における「生徒の意識の流れ」を取り上げている。指導者としては、生徒の意識の流れには常に注意を払わねばならないが、オーケストラの指導者とおなじく、音の流れに充分細心の注意は払わねばならないが、奏者たちの流れに追随したタクトを振ってはならないのではなからうか。(たとえば、P<sub>11</sub>が「代名詞は話者による」という内容の発言をしており、P<sub>7</sub>・P<sub>8</sub>・P<sub>9</sub>などの発言に是をつないで進めるTの発問があれば、正しい進展を見せたのではないかと思われるが、そこにあったのはT<sub>3</sub>の発言であり、これがそれ以後の混乱の引き金になっていると思われる。)

#### V 実践例②(2年の授業)副詞の性格

授業者は、目標に「副詞が文の中で連用修飾語として働き、ものごとのあり方を限定することを理解させる。」と記している。「ものごとのあり方」とは「文の陳述内容」を意味するのであろう。副詞の学習においては、「文の陳述」ということを、あらまし理解しておかねばならない。連用修飾語といい、状態副詞・程度副詞の限定といい、況や陳述の副詞は言わずもがな

「陳述」というのはたらきのあらましを理解しなければ、その内部で行われる機能としての「修飾」も「限定」も分からう筈がない。陳述とは「文としての一つのまとまりを持つはたらき」であると言えよう。この「一つのまとまり」となるためには、まとまる流れ、方向が必要である。言語の持つ線条性・継時性によって、この「まとまりの流れ・方向」は、「先から後へ」が常道となる。この「まとまりの流れ・方向」に添って、少なくとも複数の概念(主語と述語)が緊密な関係をもって結合し完結することが陳述という機能であると言うことが出来よう。この陳述という機能(まとまりの流れ)の中で、さまざまに限定(補充と限定)作用を果す単語を状態副詞・程度副詞といい、他に概念が存しても是等を飛び超えて、直接に述語概念と直結する限定作用を示すものを陳述副詞と呼ぶと考えられるであろう。

副詞の学習の前段に連用修飾語のいろいろな性質を概略理解させておくことは大切である。名称としての「連用修飾語」はきわめて便利であるが、内実としてののはたらきの理解には、あまり役立たない。かと言って、目的語・補語・対象語・状況語・連用規定語などと、細かく規定すればそれでよいと言うものでもない。研究という面からは、厳密を期して細分化することは、意味のあることであろうが、日本語教育という面からするならば、どの程度までの明確な区分が、理解をより確かなものとするかを考慮して決めるべきところであろう。授業者が、「対象語」「連用規定語」「状況語」の程度に区分しようとしたところは、対象学年から見て大むね妥当と思われる。

授業記録において、ドンナフウニを表わす単語の扱いに関して、生徒の発言に「——り・——く・——に・——て・——い・——だ」などと語形の共通点に注目して、そのグループの性質を理解している点、品詞論の教授として考えるべきところである。また、「活用する語」・「活用しない語」という観点をに入れて、副詞を導き出しているが、すでに「活用する」ことの

実態を学習済みであるとすれば、単に「語形が変ること」で「活用する」と復習しているのは、良いことではない。「活用する」ということは、或る特定のはたらきをするために語形を変えることを意味するわけであるから、その「特定のはたらき（多くの場合 接続）」と共に理解の念押しをしておくべきではないだろうか。陳述の副詞のところ、生徒の発言として「ぜひやちっともには話している人の感情がこもっている」というのがある。この「話し手の感情」

という着眼は鋭く、具体的な言語としては、文のコトガラ・内容と、それを包み込む「言語主体の直接的判断」とがあり、後者が前者を包みこむ形で表われるものであるが、その後者にあたるものと見てよいであろう。陳述の副詞は、「これがなくても文は成立する」と確認しているように、大体において、この言語主体の直接的判断に属する表現形式であると考えられるわけであるから、この発言は大切に、もう一押し出来たら申分なかったと思われる。