

母国語としての「日本語」を認識させる国語科教育の研究と教材開発

- 日本語教育における文法理論を応用した文法教育を中心に -

佐賀県立三養基高等学校 教諭 堀田 知章

要 旨

本研究の目標は、国語科教育において、私たちの用いる言葉が「日本語」という一言語であることを学習者に認識させる、文法教育のための教材を開発することである。特に、本研究では、これまでの学校文法では明確にできなかった「日本語」の特徴を認識させるために、日本語教育文法を応用した教材を開発し、その中から「は」と「が」の使い分けと「題述関係」という「日本語」の特徴を認識させる教材を用いて授業を行った。アンケート調査と解答分析の結果、「は」と「が」の使い分けや「題述関係」についての認識と「日本語」に対する関心の向上が見られ、教材の有効性を確認することができた。

<キーワード> 日本語教育文法 「は」と「が」の使い分け 主題 題述関係

1 主題設定の理由

国際化社会と呼ばれる現在、企業・学校を中心として、外国人や帰国子女を対象とする日本語教育が盛んに実践されている。そこでは、国語科教育において用いられている学校文法ではなく、外国人や帰国子女が「日本語」を学習する際に役立つ文法が用いられている。それは、「日本語」を世界的視野から見た一つの言語としてとらえた文法でもある。本研究は、その日本語教育において用いられている文法理論(以下、日本語教育文法と呼ぶ)を国語科教育に応用した文法教育と、その教材の開発を目標とする。

新『学習指導要領』の「目標」にある「言語文化に対する関心」は、学習者が母国語である「日本語」を独立した一言語として認識するときにより深めることができる。しかし、学校文法は、学習者に「日本語」の構造上の特徴を認識させる面においても、文章表現・理解という面においても、十分に機能しているとは言い難い。国語科教育においても、我々の母国語である「日本語」がどのような特徴をもつ言語であるのかを学習者に認識させ、より「日本語」を表現・理解できる力の育成をねらいとした学習が重視されるべきである。また、それは、新『学習指導要領』の掲げる「国語を尊重」する姿勢の育成へとつながっていくであろう。そのための一手段として、日本語を一つの言語としてとらえる日本語教育文法を応用した教材が有効であると考え、研究主題を決定した。

2 研究の目標

国語科教育において、我々の用いる言葉が「日本語」という一言語であることを学習者に認識させる文法教育のための具体的な教材を開発する。

3 研究の方法と内容

先行研究や実践例を調査し、日本語教育文法を導入した文法教育の考察を行う。

日本語教育用のテキストから、国語科教育においても用いることのできる教材と指導方法を調査する。

日本語教育文法を導入した、日本語を世界的視野から見た一言語として認識できる教材を開発する。

開発した教材を用いた授業(第2学年)を行うことで、その有効性や問題点を確認する。

授業の結果の分析と考察に基づいて理論と教材の修正・補強を行い、研究の成果をまとめる。

4 研究の実際 1 (文献による理論研究等)

(1) 研究の背景

勤務校において設けられている科目である「日本語研究」の最初に行う事前調査において、例えば、「英語には主語があるが、日本語にはないことが多い。日本語は特殊な言葉のような気がする」というような、日本語に対する認識が不十分と思われる感想を毎年よく見掛ける。日本語において「主語」が省略されることには、既知の情報を繰り返して述べないという理由がある。この感想には、英語などの「主語・述語」の関係を基本構造とする言語の文法観の影響があるように思われる。

日本語の特徴を認識させる学習が、これまでの国語科教育において行われていなかったわけではない。しかし、上記のような感想を抱く学習者が少なからずいるという事実を考えれば、一言語としての日本語に対するこれまでの学習には、少なくとも不十分な部分があったのではなかろうかという反省がなければならぬ。

(2) 日本語教育文法

日本語教育文法は、外国人が日本語を学習するときに実際に役立つことをねらいとする文法である。それは、主に形態や分類を重視した学校文法とは異なり、日本語を母国語とする者ならば問うまでもないような文法的事実や、それによる表現上の違いを説明できるような文法となっている。例えば、「は」と「が」の助詞について、この2つを単に「副助詞」と「格助詞」としてとらえるだけでなく、それぞれにどのような表現上の違いがあるのかということが日本語教育文法においては重視される。

また、日本語教育文法は、近年の日本語研究の成果を取り入れた文法となっている。例えば、学校文法では十分に説明できなかった「象は鼻が長い」式の文の構造を、日本語教育文法では明瞭に説明することができる。日本語教育文法では、まず「象は」(主題)と「鼻が」(主格・ガ格)とを区別する。そして、この文を「象は」(主題)と「鼻が長い」(解説・説明)の2つの部分からなる構造(題述関係)として学習者に説明することができる。

(3) 本研究の目指す文法教育

本研究の目指す文法教育は、基本的に具体的な表現の観察を通じて、その中に潜む文法的事実とその表現効果を学習者に発見させるという過程を重視するものである。その過程を経た上で、あえて日本語教育文法の用語や概念についての理解を学習者に求めることもあるが、日本語教育文法のすべてを覚え込ませることを目標とするのではない。ここでは、表現を重視する日本語教育文法の特徴を活かし、学習者の文章の理解・表現につながるような日本語の特徴を学習者に認識させる文法教育を目標とする。

(4) 教材開発における留意点

本研究の内容は、新『学習指導要領』の示す科目の中で、特に「国語表現」「国語表現」との関連が深い。その「国語表現」の「内容の取扱い」に、「教材は、(中略)国際的な視野から現代の国語を考える学習活動に役立つものを取り上げるようにする」という記述がある。

この記述を踏まえ、本研究における教材開発では、(2)で説明した日本語教育文法の、特に表1に示した統語論の領域を対象とした。統語論とは、文を構成する成分の配列と機能、語の結合などを研究対象とする分野である。教材開発をこの領域に絞った理由は、まず日本語の構造上の特徴である「題述関係」を学習者に認識させることが挙げられる。また、それとともに、英語などの他の言語との比較によって日本語の特徴を明瞭に示すことができる点や、学習者の読解・表現の知識として用いることができるという点を重視したためである。

表1 日本語教育文法の統語論(用語)

ゴシック体は、現在の学校文法とは異なる用語

統語論	文の種類	動詞文・形容詞文・名詞文、単文・複文、現象文・判断文、など
	文の成分	主題・解説(説明・述部)、補語/ガ格(主格・主語)・ヲ格(対格・目的格・目的語)・二格(与格・場所格・補足語)・ヘ格・ト格・カラ格・ヨリ格・マデ格・デ格
	述部分類	モダリティ/ヴォイス(態)・テンス(時制)・アスペクト(相)・ムード

5 研究の実際 2 (教材開発と授業の実際)

(1) 開発した教材の概要とその授業時数

教材の全体の配列と各項目を、表2のように設定した。ただし、勤務校における授業時数が限られているために、すべての教材を授業において用いることはできない。そこで、表2に示しているとおり、授業で用いる教材をこれらの教材群の中から選出(第3章、第4章)し、設問の内容をできるだけ変えないように留意しながら作成した。

表2 開発した教材と授業で用いた教材・授業時数

各章の題名と概要		小項目名		教材	時数
第1章	日本語の構造 日本語の語順 日本語の語順と外国語の語順とを比較することによって、日本語の語順の規則と「文末決定性」という特徴を認識する。	1-1	日本語の基本的な語順(文末決定性)		
		1-2	修飾語と被修飾語		
		1-3	格と述語の語順		
		1-4	世界の言語から見た日本語の語順		
第2章	日本語の「助詞」の使い分け 日本語は助詞1つの違いによって表現内容が大きく変化することを実際の表現を通じて知ること、日本語の助詞の重要性を認識する。	2-1	日本語の大きな特徴である「助詞」		
		2-2	表現における「助詞」の重要性		
		2-3	格助詞の使い分け		
		2-4	取り立て助詞の使い分け		
		2-5	並立助詞の使い分け		
第3章	日本語の「助詞」の使い分け 「は」と「が」 「は」と「が」によってその表現内容が異なることを実際の表現を通じて知ること、同じく「主語」を表すとされている2つの助詞の違いを認識する。	3-1	「は」と「が」の使い分け 条件1		1
		3-2	「は」と「が」の使い分け 条件2		
		3-3	「は」と「が」の使い分け 条件3		
		3-4	「は」と「が」の使い分け 条件4		1
		3-5	世界の言語から見た「は」と「が」		
第4章	日本語の構造 格と題述関係 「は」が「主題」を表す助詞であることを知ること、日本語には「題述関係」という構造があることを認識する。	4-1	「は」と「が」の重なった文		
		4-2	日本語の「格関係」		1
		4-3	文中での「は」の働き 主題・対比		
		4-4	世界の言語から見た「題述関係」		

(2) 開発した教材と授業後の検討(第1時)

ア 「は」と「が」の使い分け 条件1

「は」の多い文章は解説的になり、「が」の多い文章は描写的になる傾向がある。

「は」を伴い、ある事柄に対して話し手の判断や解説を加えるような文を「判断文」という。また、「が」を伴い、話し手が体感したある事柄をありのまま描写して伝えるような文を「現象文」という。「判断文」(「は」)が多用された文章は必然的に解説的な文章となる傾向があり、「現象文」(「が」)を多用した文章は必然的に描写的な文章となる傾向がある。

ここでは、単文レベルの設問と、表3のような文章レベルの設問を用いて、条件1の内容を学習者に認識させることを目標とした。

アンケートの結果(図1参照)では、条件1の内容について「理解できた」「だいたい理解できた」という回答をした学習者は86.0%(37名)だった。「は」と「が」のもつ「解説的」「描写的」という表現効果を学習者に認識させるという目標は、ほぼ達成できたと考えられる。

表3 「は」と「が」の表現効果を問う設問より

A: 昔の武蔵野は蒼原のはてなき光景をもって絶類の美を鳴らしていたように言い伝えてあるが、今の武蔵野は林である。林は実に今の武蔵野の特色といってもよい。すなわち木はおもに檜の類で冬はことごとく落葉し、春は滴るばかりの新緑萌え出づるその変化が秩父嶺以东十数里の野一斉に行われて、春夏秋冬を通じ霞に雨に月に霧に時雨に雪に、緑陰は黄葉に、様々の光景を呈するその妙はちょっと西国地方また東北の者には解しかねるのである。元来日本人はこれまで檜の類の落葉や林の美をあまりしらなかったようである。

B: 檜の類だから黄葉する。黄葉するから落葉する。時雨が私語く。風が叫ぶ。一陣の風小高い丘を襲えば、幾千万の木の葉高く大空に舞うて、小鳥の群れかのごとく遠く飛び去る。木の葉落ちつくせば、十数里の方域にわたる林が一時に裸体になって、蒼ずんだ冬の空が高くこの上に垂れ、武蔵野一面が一種の沈静に入る。空気が一段澄みわたる。遠い物音が鮮やかに聞こえる。
(国木田独歩「武蔵野」より)

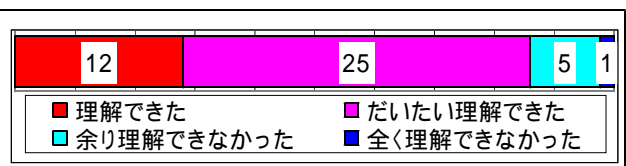


図1 条件1の内容を理解できたか

イ 「は」と「が」の使い分け 条件2

「は」の前には既知の情報が、後には未知の情報が来る。「が」の前には未知の情報が、後には既知の情報、または未知の情報が来る。

「は」には、既知の情報(旧情報)を受け、それに未知の情報(新情報)を加えるという働きがある。また、「が」には、未知の情報を受け、その後に既知の情報か、または、未知の情報を続ける(そのときは、文全体が未知の情報の文となる)働きがある。なお、疑問詞は、未知の情報の言葉としてとらえられる。

ここでは、疑問詞を用いた単文レベルの設問から談話、そして表4のような文章レベルの設問を用いて、条件2の内容を学習者に認識させることを目標とした。

アンケートの結果(図2参照)では、条件2の内容について「理解できた」「だいたい理解できた」と回答した学習者は81.4%(35名)だった。「は」と「が」が既知・未知の情報と大きなかわりをもつことを学習者に認識させるという目標は、ほぼ達成できたと考える。

なお、第1時を終えた時点のアンケートの結果(図3参照)では、学習内容に「関心を抱いた」という内容の回答をした学習者は83.7%(36名)だった。

(3) 開発した教材と授業後の検討(第2時)

ア 「は」と「が」の使い分け 条件3

連体修飾節や、ある特定の条件節の中では、「が」が用いられる。

「彼女が書くエッセイは人気がある」「父が病気で、心配だ」の下線部のような節の内部では、「が」が用いられる。(基本的に連体修飾節の中では「は」を用いることはできないが、条件節の中では他の対象と比較する「対比」の意味として「は」が用いられることがある)

ここでは、表5のような、節の中の「は」「が」の誤りを訂正させる設問を用いて、条件3の内容を学習者に認識させることを目標とした。

アンケートの結果(図4参照)では、条件3の内容について「理解できた」「だいたい理解できた」と回答した学習者は72.1%(31名)だった。ただし、この数値はこれまでの調査の中で最も少ないものであった。これだけの学習者の理解があったことは事実だが、本設問の目標が十分に達成できたとは言い難く、教材開発の上で課題を残した。

表4 空欄補充とその理由を問う設問より

むかしむかしあるところに、おじいさんとおばあさん(a)すんでいました。ある日、おじいさん(b)しばかりに、おばあさん(c)川へせんたくに行きました。すると、川上のほうから、大きなもも(d)どんぶらこどんぶらことながれてくるではありませんか。(「桃太郎」より)

ある日の暮れ方のことである。一人の下人(e)、羅生門の下で雨やみを待っていた。ノ広い門の下に(f)この男のほかにはだれもいない。ただ、ところどころ丹塗りの剥げた、大きな円柱に蟋蟀(g)一匹とまっている。羅生門(h)、朱雀大路にある以上(i)、この男のほかにも、雨やみをする市女傘や揉烏帽子(j)、もう二、三人(k)ありそうなものである。それが、この男のほかには(l)だれもいない。(芥川龍之介「羅生門」より)

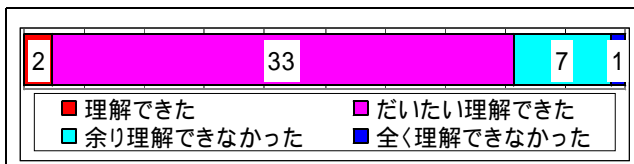


図2 条件2の内容を理解できたか

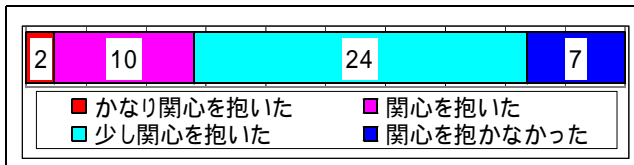


図3 第1時の学習内容に関心を抱いたか

表5 節内の「は」「が」の誤りを訂正する設問より

お父さんは帰って来られたら、すぐ私に電話をください。
雨は降ったために、試合は中止になりました。
私は撮った写真を先生は大変ほめてくれました。
私の祖父は、戦争は終わったとき、アメリカにいました。
中国が広いから地方によって春節の祝い方が違う。

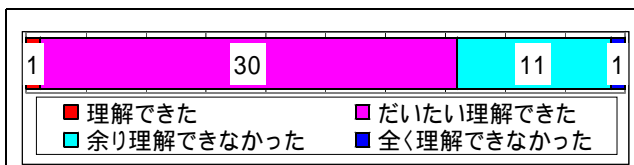


図4 条件3の内容が理解できたか

イ 「は」と「が」の使い分け 条件4

名詞文・形容詞文では「は」を、存在を表す動詞文では「が」を用いるのが普通である。名詞文・形容詞文で「が」を用いるときには「排他」、存在を表す動詞文で「は」を用いるときには「対比」と呼ばれる特定の意味の表現になる傾向がある。ただし、否定文のときは「は」を用いるのが普通である。否定文で「が」を用いるときには、意外性を含んだ表現になる傾向がある。

ここでは、表6のように2つの単文を比較させる設問を用いて、条件4の内容を学習者に認識させることを目標とした。

表6の設問では、(名詞文)・(形容詞文)・(否定文)はAが、(存在を表す動詞文)はBが普通の表現となる。それに対して、
 ・ のBのような「が」は「排他」、 のAのような「は」は「対比」と呼ばれる特定の意味の表現となる。また、 のBの「が」は、意外性を含んだ表現となっている。

アンケートの結果(図5参照)では、「理解できた」「だいたい理解できた」と回答した学習者の数値は72.1%(31名)だった。ただ、第1時の数値と比較しても、本設問の目標が十分に達成できたとは言えず、教材開発の上で課題を残した。

なお、第2時を終えた時点のアンケートの結果(図6参照)では、学習内容に「関心を抱いた」という内容の回答をした学習者は72.1%(31名)となり、第1時の83.7%(36名)と比較して減少した。

(4) 開発した教材と授業後の検討(第3時)

「は」は、「が」「を」「に」などで示される格を「主題」として取り立てる助詞とされる。例えば、表7の「彼は東京へ出張する」の「彼は」は、「彼が東京へ出張する」の「彼が」が取り立てられたものである。その意味で、「は」(主題)と「が」(主格)は、次元の異なる成分と言える。

ここでは、まず「象は鼻が長い」式の例文の「主題」はどこかを問う形で学習者に問題提起を行い、その後で、表7のような、「主格」「目的格」「与格」などの格を主題化(「～は」の形で取り立てること)させる設問を用いて、学習者に「題述関係」という構造を認識させることを目標とした。

アンケートの結果(図7参照)では、「理解できた」「だいたい理解できた」と回答した学習者が84.1%(37名)だった。学習者に「題術関係」という日本語の構造上の特徴を認識させるという目標は、ほぼ達成できたと考える。

表6 述語の違いによる使い分けを問う設問より

自分の立場(身分)について尋ねられた場合
A: 私は高校生です。
B: 私が高校生です。
三養基高校について尋ねられた場合
A: 三養基高校はきれいだ。
B: 三養基高校がきれいだ。
机の上の様子について尋ねられた場合
A: 机の上に本はあります。
B: 机の上に本があります。
犬の様子について尋ねられた場合
A: あの犬は吠えていない。
B: あの犬が吠えていない。

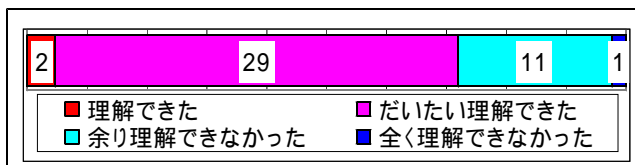


図5 条件4の内容が理解できたか

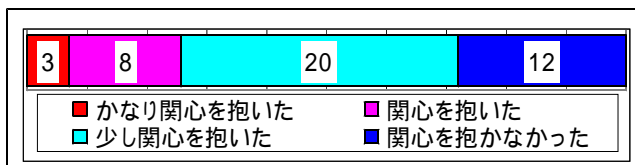


図6 第2時の学習内容に関心を抱いたか

表7 格を主題化する設問より

例	a 彼が	b 東京へ	出張する。	
	a (彼は	東京へ	主張する。)	
	b (東京へは	彼が	出張する。)	
[問]	a 太郎が	b 花子に	c 次郎を	紹介した。

表8 格と主題化

	主題(化)	主格	与格	目的格	述語動詞
設問		太郎が	花子に	次郎を	紹介した。
a	太郎は	()	花子に	次郎を	紹介した。
b	花子には	太郎が	()	次郎を	紹介した。
c	次郎は	太郎が	花子に	()	紹介した。

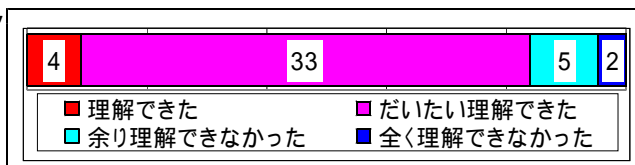


図7 「題述関係」という構造が理解できたか

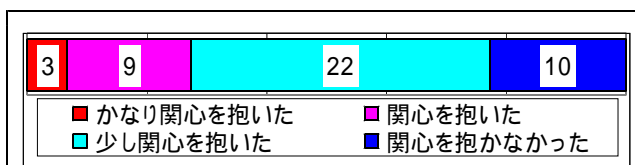


図8 第3時の学習内容に関心を抱いたか

なお、第3時を終えた時点のアンケートの結果（図8参照）では、学習内容に「関心を抱いた」という内容の回答をした学習者は81.8%（36名）だった。

6 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

事前のアンケート（図9参照）で、学習者がこれまで「は」と「が」の違いについて関心を抱いたことがあるかについて調査したところ、関心を抱いたことがあると回答した学習者は40.9%（18名）だった。その際、既に何らかの形で学習したことがあると回答した学習者もいたが、「は」と「が」の違いに関する知識の調査では、「既知」「未知」「題述関係」という内容を含んだ回答は、1つも見られなかった。

それに対して、事後のアンケート（図10参照）で、学習内容について「関心を抱いた」と回答した学習者は81.8%（36名）であり、事前のアンケートと比較して、40.9%（18名）増加した。

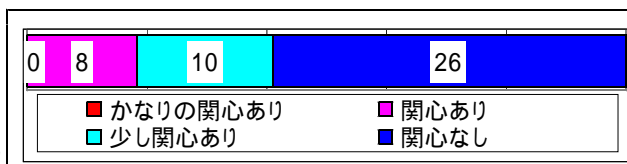


図9 今回の授業を受けるまで「は」と「が」について関心を抱いたことがあったか

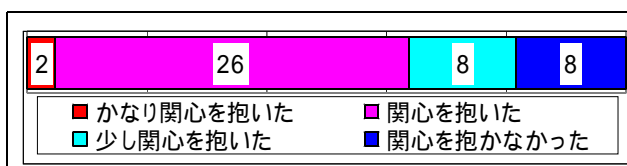


図10 今回の授業を受けて「は」と「が」の使い分けや「題述関係」について関心を抱いたか

表9 学習者の感想

- ・無意識に使い分けている「は」と「が」をヒモ解かれて、「なるほど」と思うことが多かった。
- ・確かに「象は鼻が長い」って、どこが主語かわからない。っていうか、なんでこんなことに今まで気付かなかったのか、不思議といえば不思議。
- ・新しい文法があるというのがおもしろかった。主題や主格とかもう少し知りたいことがあった。
- ・「主述関係」よりも「題述関係」というのが日本語にはあるというのが、なんとなくわかった。

以上のアンケート結果や学習者の感想（表9）からもうかがえるとおり、本教材による学習後、学習者には日本語に対する認識の変容が見られた。課題は残るものの、本教材において「は」と「が」の使い分けと「題述関係」という日本語の特徴を学習者に認識させることのできる教材の開発という目標は、ほぼ達成できたと考える。

(2) 今後の課題

教材開発に関しては、授業時間の短縮のためにも、できるだけ少ない設問でできるだけ大きな効果が上げられる教材の検討が必要である。そのためにも、学習者の負担を軽減するような解答欄の工夫や、学習者になじみのある文章や文学的文章による教材などの可能性を更に追究しなければならない。

また、教材の有効性を確認するための方法に関しては、アンケートの調査項目と選択肢をもっときめ細かいものにする必要がある。学習者に対する評価法においても、学習者に表現を求める教材などがあれば、更に詳細な分析が可能になったはずである。

本教材の内容は、国語科の各科目において活用することができることを意識している。学習者の今後の言語活動につながる学習内容を重視した教材の開発を、これからも追究していきたい。

《参考文献》

- ・ 文部省 『高等学校学習指導要領解説 国語編』 平成11年 東洋館出版社
- ・ 北原 保雄著 『日本語の世界6 日本語の文法』 1981年 中央公論社
- ・ 関 正昭著 『外国人に教える日本語の文法』 1990年 一光社
- ・ 市川 保子著 『日本語教育のための文法用語』 平成13年 国立国語研究所