

中学校国語科における文法指導の一考察

－助詞の用法と短歌を使用した「読むこと」との関連指導－

(教育実践高度化専攻教科領域コース) 村井 裕弥

(国語講座) 佐藤 栄作

A Study of Japanese Grammar Teaching in Junior High School

－ Using Tanka to Teach the Usage of Particles －

Yuya MURAI and Eisaku SATO

(2022年9月1日受付・2022年11月2日受理)

1 はじめに

村井(本稿執筆者)にとって、文法の授業はプリントを解くことだった。文法の練習問題をひたすらに解いていた。そのため、中学生の時に受けた文法の授業は楽しいと思ったことがなかった。だが、大学に入学し、日本語学の講義を受講することで次第に日本語の文法に興味を持つようにはなった。教育学部の友人に聞いても、私と同じように面白くなかったと答える人が多く、中学校の時の文法の授業に関してほとんど覚えていないという人もいた。

佐藤(本稿執筆者)が担当する教育学部生対象の講義で学生に聞いても、文法に対して面白さを感じていたという学生はほとんど現れていない。

以上のような現状から、中学校での文法の授業が成功しているとは言えない。もちろん、高校入学後に学習する古典文法への導入的な役割を果たしている可能性はあるが、義務教育における教授内容と

してそれで十分とは言えない。

そこで本稿では、中学校国語科での文法指導の問題点を整理し、その問題点に対する改善案を踏まえた授業実践を行い、実践の成果と課題を明らかにすることを目的とした。

2 中学校国語科における文法指導の問題点

2-1 学校文法について

本稿では中学校国語科で指導する口語文法のことを学校文法と呼ぶこととする。その学校文法については橋本進吉の文法論を基にしつつ、中学生への分かりやすさを優先するために変更されたり、様々な要素を補ったりしながら現在の形になっていると言われるが、教科書ごとに少しずつ術語が異なっているなどの差が認められる。

学校文法そのものについて山室(2013)は「文法研究の立場からも、橋本の教育文法としての「実用

性」を評価しようという動きが出てきている。とかく「学校文法」は批判的的となってきたが、批判するにはその代案を提示する必要がある。しかし、現在のところそれは実現されてはいない」と述べ、「今後の文法教育研究は、「学校文法」そのものの批判や否定にエネルギーを費やすことより、その枠をうまく使いながら、さらに有効な成果を生むような工夫をしていくことのほうがより大きな「実」を生むのではないかと提案している。やはりこれまでの学校教育で指導されており、辞書の品詞分類に使われるなど、社会生活の中でも使用されている学校文法そのものを変えるということは現実的ではない。そのため、本稿では学校文法そのものに対して問題点を挙げることはせず、学校文法の指導に関しての問題点を整理することとする。

2-2 中学校における文法指導上の問題

安藤（2002）では、「戦後の文法指導は文法の体系を理解することを目指す指導（いわゆる体系的指導）と理解・表現に役立て言語生活を改善するための指導（いわゆる機能的指導）¹との間に位置しつつ実際は体系的指導で進められてきた」と述べられている。また、文法指導の問題を「体系的な学習指導の偏重にある。もっと正確に言えば、体系的学習指導で精いっぱい機能的な学習指導には手が廻らない。このことが多くの文法嫌いを生み出している」と述べている。この指摘から、まず体系的指導に問題があり、その問題から副次的に生徒のモチベーションの問題が発生しているということが分かる。

指導の問題については学校文法の体系的指導が問題とされている。この指摘に関して、例えば森山（2004）では、「文法学習では、「考える過程」こそが大切なのであり、「内容暗記」的学習そのものをゴールとする必要はない。（中略；筆者（村井））昨今の教育課程改革の流れなどを勘案しても、ワークブックなどで手厚くなされてきたような「内容を細大漏らさず記憶するような文法学習」は、変えていく必要があるように思われる」と述べられている。また、松崎史周（2013）では「これからの文法指導は知識注入型の暗記指導から、観察・発見を組み込

んだ体得・感得的な指導へと転換していくべきと考える」と述べられている。

つまり、体系的指導を中心として、生徒に知識を暗記させるような指導が問題であるとしている。そして、その解決策として生徒が文法的な内容に関して発見できるような授業にすることが求められていると言える。実際、安藤（2002）でも文法の学習指導の展望として「教授中心の学習から「発見的な学習」に変えること」を挙げている。

しかし、現状として、そのような指導が行われているとは考えにくい。村井（本稿執筆者）は愛媛大学教育学研究科の実習科目として松山市の公立中学校で昨年から毎週二日程度実習をしている。実習校で文法の授業を見せていただくことがあるが、基本的には教科書を使って文法の指導事項を確認した後、文法の練習問題を繰り返し解かせるという体系的指導を採用している。

したがって、このような現状から考えると、安藤（2002）において指摘された状況は、その指摘から20年経過した現在においても大きく変化することはなく、続いてしまっていると言えるだろう。以上のことから、文法指導の問題点は以下のように整理できる。

- ① 文法のみを取り出した体系的指導が中心であり、暗記中心になっている。

以上の指導に関する問題から、生徒のモチベーションに関する問題が発生していると予測される。安部（2002）では、学校文法とその指導法、高校受験や古典文法との関連の問題点を挙げ、「これらの問題は学習者にとって「不自由なく操っている日本語の規則をなぜ今さら覚え、ドリルを解かなければならないのか」といった「文法学習の意味」そのものに対する疑問を生じさせ、「暗記のために仕方なく暗記する」というような、学習者が強いモチベーションを持ちにくい勉強へと導く原因となっていると考えられる」と述べている。先述の実習校における指導に関する現状を鑑みると、生徒のモチベーションの問題も安部（2002）に指摘されている状況

から大きくは変わらないことが予想される。したがって、生徒のモチベーションの問題については以下の2点が想定される。

- ① 文法のみを取り出して学習するため、他の領域との関連性を感じられず、文法を学ぶ意義を感じられない。
- ② 文法は暗記中心の学習であるため、文法に対して面白さを感じられない。

3 中学校における文法指導の在り方

3-1 学習指導要領における文法指導の在り方

「中学校学習指導要領(平成29年告示)」(以下、「中学校学習指導要領」)では、目標及び内容が〔知識及び技能〕〔思考力、判断力、表現力等〕〔学びに向かう力、人間性等〕の三つに整理された。文法に関する内容は〔知識及び技能〕の中に配置されている。この〔知識及び技能〕について、指導計画作成における配慮事項として「第2の各学年の内容の〔知識及び技能〕に示す事項については、〔思考力、判断力、表現力等〕に示す事項の指導を通して指導することを基本とし、必要に応じて、特定の事項だけを取り上げて指導したり、それらをまとめて指導したりするなど、指導の効果を高めるよう工夫すること」とある。この配慮事項の後半部分が、文法のみを取り出して体系的指導をする根拠となっていると考えられる。しかし、それは指導の効果を高めるために必要に応じて行われるべきもので、基本的には読むことや書くこと、話すこと・聞くことの指導を通して指導することが求められていることは明らかである。

また、内容の取扱いに関する配慮事項には「日常の言語活動を振り返ることなどを通して、生徒が、実際に話したり聞いたり書いたり読んだりする場面を意識できるよう指導を工夫すること」が挙げられている。

以上のことから、「中学校学習指導要領」における文法指導は、〔知識及び技能〕のみを単独で指導したり、生活実態から切り離して指導したりするのではなく、原則的には配慮事項にあるとおり、〔知

識及び技能〕の指導は話すこと・聞くことや、書くこと、読むことの指導と併せて行ったり、生徒の日常生活との関連を持った指導を行ったりすることが求められていると見ていいだろう。

つまり、「中学校学習指導要領」で求められている文法の指導は機能的指導であると考えられる。

3-2 文法指導の目的

安部(2002)にもあったが、現在の指導では、生徒に文法を学ぶ意義を感じさせることができていない可能性がある。裏を返すと、生徒から「なぜ文法を勉強するのか」と問われたとき、教員も明確な答えを持っていないのではないだろうか。ややもすると、安部(2002)や松崎(2013)等に述べられているように高校入試に口語文法の問題が出題されるから、高校進学後に学習する古典文法の導入として中学校での学校文法を学習するから、などを目的と考えているのではないだろうか。

このように、目的が形骸化する原因として考えられるのは、学校文法の対象が日本語母語話者であることである。中学校国語の文法指導は中学校、高等学校における英語文法指導のように(第二)言語習得を目的としているわけではない。そのため、上記のように明確な目的を考えることなく指導をしている可能性がある。

では、なぜ日本語母語話者である中学生に学校文法を国語で指導するようになっているのだろうか。

森山(1997)では文法指導の目的を「①知的対象として「言葉というもの」について考えてみる」「②論理的思考力を高める(無意識に使っている日本語という言葉を変えて見直し、言葉を大切に)」」「③言語表現の特性を理解し、コミュニケーションの能力を高める」「④他の言語体系すなわち外国語や古典語の学習の基盤とし、広い視野を持てるようにする」という4点を挙げている。他にも安部(2002)では、目的に「メタ言語能力の育成」を掲げ、「メタ言語能力を育成し活性化させることにより、学習者が自らの言語感覚を磨き、「話す・聞く・書く・読む」という言語行為を行う際に自らがそれを活かしていくことのできる力を育むことを目指す」とし

ている。河野（2008）についても、修士論文での提案事項を要約したものと、中学校における文法指導のねらいを「a 現在の自分の言葉について意識し、分析的に捉えようとする態度を育てる」、「b 「話すこと」「書くこと」においては、適切に表現する力を身に付ける」、「c 「聞くこと」「読むこと」においては、正確に理解する力を身に付ける」という3点に整理している。

これらから、筆者（村井）としては学校文法を勉強する目的は「日本語運用能力を向上させるため」とし、具体的に以下の3点に整理した。

- ① 文法の学習を通して、「聞くこと」「読むこと」において、より正確に日本語を理解できるようになる。
- ② 文法の学習を通して、「話すこと」「書くこと」において、より適切に日本語で表現できるようになる。
- ③ 文法の学習を通して、言語への興味や関心を持つようになる。

これは「中学校学習指導要領」に示されている国語科の目標に相反するものではない。以下に「中学校学習指導要領」から国語科の目標を引用する。

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを旨とする。

- (1) 社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

以上のように「中学校学習指導要領」と対応させると、日本語運用能力の向上については、「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを旨とする」という記述と合致し、先述のとおり、国語教育の目標とも相反することはないと言える。具体的に言えば、①と②は「社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする」という記述と合致し、③については「言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う」という記述と合致すると言えるだろう。

以上のことから、文法の学習は、生徒により正確に理解したり、より適切に表現したりする力、すなわち日本語運用能力を向上させることが目的となるべきだと考えられる。

4 授業実践について

4-1 実践の工夫点

文法指導の問題点として、文法のみを取り出した体系的指導が中心であり、暗記中心になっていることを挙げた。そこで、今回の実践では、体系的指導ではなく、「中学校学習指導要領」でも求められている実際の生活を振り返ることができる指導、且つ、読むこととの関連を意識した指導を行うこととした。

具体的には俵万智の「『この味がいいね』と君が言ったから七月六日はサラダ記念日」という短歌を教材として授業を実践した。この短歌は口語短歌であり、生徒の実際の言語生活場面に近い表現が使われている。そのため、表現を基に文法について考えることに対する抵抗感は少なく、生活との結びつきも感じさせることができるのではないかと考えた。また、実際の短歌を用いて授業を展開することで、生徒にも読むこととの関連を意識させるよう考えた。

文法の指導事項は、助詞とした。短歌に使用されている助詞を入れ替えることによって発生する意味変化に注目させることで、それぞれの助詞の働きについて考えさせることを企図した。これに関して

は文法的な知識を持っていない生徒であっても、母語話者としての自身の言語感覚を基にして考えることができる。そのため、暗記をしているという感覚なく、楽しく授業を受けられるのではないかと考えた。

4-2 助詞の「が」と「は」について

学校文法において、助詞の「が」は主語を作るといふ言及がある²。これは格助詞「が」の主格の用法についての解説である。併せて、副助詞の「は」や「も」、「だけ」も主語を表すことがあるというような説明があることから、学校現場では「が」と「は」が主語を作るといふような説明がなされることがある。山田昌裕(2016)でも「学校教育においては、主語を示すときには「は」や「が」を用いる、のように「は」と「が」を同列に扱うことが多いのではないだろうか」と述べている。

しかし、実際には違いがある。それぞれを詳述することは避けるが、教育出版の国語教科書『伝え合う言葉国語3(令和2年2月20日検定済)』には「「は」のはたらき」として、「は」と「が」の違いについて例文を用いて3つ説明している。まとめると以下ようになる。

- ① 相手に最も伝えたい重要な情報が、文のどこにあるのかによって使い分ける。（「は」はその情報が「は」より後ろにある場合に、「が」はその情報が「が」より前にある場合に使う）
- ② 文中にある述語との結びつきに違いがある。（「は」は主題を表す働きがあるため、文末の述語に結びつくが、「が」はすぐ後の述語に結びつく）
- ③ 「は」には文に示されないものを暗示する働きがある。

これらは松山市で採用されている光村図書の教科書では言及がない。そのため今回の授業実践の対象とした実習校の生徒はこれらの違いを学習していない。そのため、前述した「が」と「は」につい

ては、主語を作るといふことしか知らないと予想される。ただ、教育出版の教科書で助詞の違いが解説されているということを考えると、中学3年生に対して上記の違いを理解させることは可能であろうと考えた。

そこで、本実践では生徒がこれまで学習していた主語を作るといふ用法以外の助詞の用法に気付くことを目指した。実際の短歌を読むことを通して助詞について考え、新しい知識を得ることで助詞や日本語の文法に興味を持つきっかけにしたいと考えた。また、助詞の違いによって発生する文の意味変化を考えさせることで、生徒自身の読み書きについて振り返らせ、今後の生活を意識させたいと考えた。

4-3 実践の概要

① 対象：松山市立X中学校 三年六組（在籍生徒数 名 出席生徒数 32名）

② 日時：2022年7月6日～7月7日

③ 単元名：「助詞で考える短歌」

④ 単元の目標

助詞による短歌から受ける印象の変化について考え、意見を交流することを通して、助詞の働きを理解し、短歌を評価することができる。

⑤ 評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
使用されている助詞に注目して短歌を解釈し、助詞の働きについて理解している。	助詞を入れ替えながら短歌を読み、助詞が展開に対してどのような効果を挙げているかを考えることができる。	助詞による印象の変化について考え、クラスメイトと意見を伝え合おうとしている。

4-4 第1時指導の実際

1 学習課題を確認する。

- ・授業日がサラダ記念日であることを説明して、本時の学習課題（サラダ記念日にした

くなる「君」からのコメントを決めよう)を提示した。

2 ランキングを作る。

・「この味がいいね」「この味もいいね」「この味でいいね」の三つのコメントを比べて、言われた時どのように感じるかを考えさせ、サラダ記念日にしたくなるコメントの順位を考えさせ、ランキングを作らせた³。

3 班でランキングを共有する。

・4人班の中でそれぞれのランキングを共有させ、班で一つランキングを作り黒板に貼らせた。

4 「この味はいいね」を加えたランキングを作る。

・「この味はいいね」を提示し、どのように感じるか、ランキングのどこに入るかを考えさせ、再度ランキングを作らせた。

5 全体でランキングの作成過程を共有する。

・数班を指名し、どのような話し合いでランキングを作ったのかを発表させた。

6 学習の振り返りを行う。

・本時の学習を通して考えたことやわかったことをワークシートに書かせた。

4-5 第2時指導の実際

1 学習課題を確認する。

・前時の復習を行ったあと、本時の学習課題(サラダ記念日を完成させよう)を提示した。

2 「は」と「が」の働きを理解する。

・授業者が作成したスキット⁴を提示し、空欄に「は」と「が」のどちらが入るのが適切かを考えさせた。その後、聞き手が欲しがっている重要な情報は前後どちらにあるかを考えさせ、働きを理解させた。

3 短歌に使う助詞はどちらが適切か考える。

・「七月六日()サラダ記念日」の空欄に入れる助詞は「は」と「が」のどちらが良いか考えさせ、同じ意見の生徒同士で意見交流をさせた⁵。

4 全体で意見を共有する。

・「は」を選んだ生徒、「が」を選んだ生徒それぞれの意見を発表させ、どちらが適切かをクラス全体で考えさせた。

5 学習の振り返りを行う。

・2時間の授業を通して考えたことやわかったことを単元の振り返りとして書かせた。

5 授業の結果と考察

5-1 助詞のはたらきについて

第1時については、多くの助詞を使った方が助詞に対して興味を持つのではないかと考えたため、「は」と「が」以外に「で」と「も」も使用して考えさせた。

授業での指示は「コメントを言われた時の印象を考えて、ランキングを作ろう」とした。生徒がワークシートに書いた答えをそれぞれ以下に抜粋して示す⁶。

「が」

・この味がいちばんと言われているかんじがする
・特別感がある

「で」

・妥協して選んでいるような感じ

「も」

・いい味がたくさんある中の一つ

「は」

・一つの味がすごくよかったということが感じられる

・この味はいいけど他にもある

以上のような記述が見られた。これら生徒の記述からそれぞれ、「が」は総記の用法による排他性、「で」は限度・基準の用法、「も」は同類の用法、「は」は対比の用法について考えることができると言える。つまり、生徒に印象を考えさせることで、それぞれの助詞の用法に気付かせることができたと言える。

第2時については、筆者作成のスキットを用いて「は」と「が」を穴埋めにする問題を課した。一つは自己紹介をする場面設定で「僕の名前()山田

太郎です」というものを示した。もう一つは職員室に先生を探しに来たという場面設定で、探されている先生が言う「私（ ）佐藤栄作です」というものを示した。生徒は前者に「は」、後者に「が」を使用することが適切であるということには気が付いていた。その後、重要な情報は助詞の前後どちらにあるかを問うと、迷うことなく「は」は後ろにあり、「が」は前にあると答えた。また、生徒の振り返りには「「は」と「が」の違いを知れてよかった」というようなことが書かれているものがいくつもあった。

このことから、やはり、助詞の働きに関して無意識的には理解していると言える。今回の授業ではそれを言語化させただけだったが、生徒の中では新しい発見と捉えているようだった。つまり、母語話者としての無意識的な知識に注目させて言語化させることで、これまで説明できなかったことを説明できるようになり、新しい知識を獲得したと考えるようになっている。したがって、今回のような生徒の持つ無意識的な知識を言語化させることは、文法の学習として成立すると考えられる。

5-2 生徒の振り返りについて

以下に2時間目の最後に生徒が書いた振り返りをいくつか抜粋する。

A文の中の言葉が一字違うだけで、えらく雰囲気が変わるのだなと思いました。日本語は一つのものごとを表す言葉が多く、主語の「は・が・も」や「こそあど言葉」のように上手に使い分けたら、上手に日本語を使えるのかなと考えました。

B一字変えただけで文章の印象が変わってとても興味深いものでした。/文章など見るときは一字ずつ気を付けて読みたいです。

C助詞1文字でこんなに悩めるのかというくらい、自分でも班でもクラス全体でも悩みました。二時間の授業で詩人の方や作家の方など文字で何かを表している方たちは改めてすごいと感じました。私も

短歌や本は書けなくても普段の生活で意識して助詞の使い分けをしようと思いました。

Aの生徒は日本語運用能力に関する振り返り、Bの生徒は文法を使ったより正確な理解への振り返り、Cの生徒は文法を使ったより適切な表現への振り返りを行っている。これらの生徒以外にも振り返りの中で今後の生活のなかで言葉に意識を持ちたいというような記述が散見された。

このことから、今回のように生徒に文法の用法について考えさせて発見させる授業を行うことで、生徒の言語に対する興味関心を喚起することができるという可能性を示すことができた。また、「使い分けをしようと思いました」と述べていたり、「一文字ずつ気を付けて読みたいです」などと述べていたりするように、今回の授業を通して適切な表現や適切な理解のために文法を使おうとする意識を醸成することもできたと考えられる。

5-3 アンケートについて

授業後に今回の授業を受けての記述式アンケートを実施した。質問は以下の3つである。

- 今回の授業と、これまでの文法の授業について、違いはありましたか。左の選択肢の一つに○をつけてください。(以下、1とする)
- 「あった」もしくは「なかった」と答えた人に質問です。そのように考えた、あるいは感じた理由を教えてください。(以下、2とする)
- 「今回の授業を通して、日本語や日本語の文法に興味は持てましたか。左の選択肢の一つに○をつけてください。(以下、3とする)

以下に結果を示す。

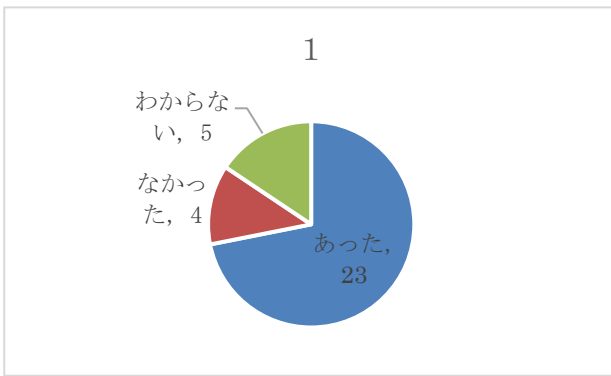


図1 ; 1の回答結果

2の自由記述の回答結果

(あった)

A これまでの文法の授業は教科書に目を通してただただ練習するだけという簡素な授業で少しつまらないと感じていました。これまでの授業が勉強にならなかった良くなかったというわけではありませんが面白みはなかったです。

B 実際の文章を読んで考えながら学ぶことができたのでわかりやすかったし楽しかったです。

C 文法の授業で班活動をしたのは多分今回が初めてだったから。

D 今まで以上にややこしい文法だったので、おどろきました。助詞のはたらきはむずかしいところだなと思ったから。

(なかった)

E 今回の授業もいつもの授業もわかりやすいことに違いはなかった。

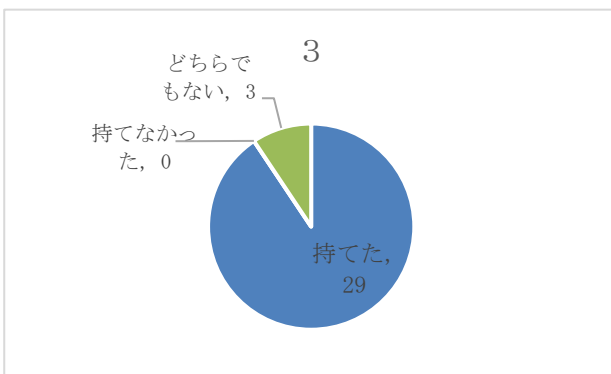


図2 ; 3の回答結果

以上の結果から、1の質問に対しては、多くの生徒が「あった」と答えている。1の根拠として書い

てもらった自由記述においては、授業の展開や方法について言及しており、やはり文法の機能的指導は受けていないということが明らかになった。特にAの生徒については、これまでの指導として体系的指導について具体的に言及し、「面白みはなかった」とまで答えている。Aの生徒は今回の授業に対して直接言及はしていないものの、これまでどの授業と違いがあったと答えていることから、今回の授業は面白みがあったと考えられる。他の生徒記述を見ても今回の授業に対して「楽しかった」などの意見が多くあることから、生徒は体系的指導に対して、程度の差こそあれ、不満を持っていることがわかった。

また、Dの生徒は今回の授業に対して「ややこしい文法だったので、おどろきました」と評している。助詞の働きに関しても「むずかしい」とは述べているものの、3については興味を持ったと回答している。したがって、Dの生徒は難しいと感じたものの、興味を持って学習に取り組んだと考えられ、文法の学習に対してモチベーションを持っていたと考えられるだろう。

3の質問に対しては興味を持てなかったという生徒は一人もいなかった。授業者への付度も多分に含まれているだろうが、今回の授業を通して、生徒は日本語やその文法に興味を持つことができたと言えるだろう。

6 まとめ

本稿では、文法指導の問題点を整理し、その問題点に対する改善案を踏まえた授業実践を行い、実践の成果と課題を明らかにすることを目的とした。

問題点としては、文法のみを取り出した体系的指導が中心であり、暗記中心になっていることが挙げられた。それを改善するために機能的指導を行うこととし、「この味がいいね」と君が言ったから七月六日はサラダ記念日」を用いた助詞の指導を行った。

今回の実践から、考えられる成果は以下の二点である。

まず一点目は、教材としてのサラダ記念日の有用性である。光村図書の教科書で設定されている実際

の教材は与謝蕪村の「さみだれや大河を前に家二軒」という俳句である。この句に使用されている「を」を「の」と入れ替えて読むことによる読みの違いを解説している。この句は文語的に書かれているため、生徒にとっては抵抗感が強く、入れ替えられる助詞も少ないというデメリットが考えられる。しかし、今回使用したサラダ記念日は口語で書かれているため、生徒の言語生活に近く、助詞の違いから発生する印象の違いを考えることに対する抵抗感は少ないと考えられる。また、入れ替えられる助詞については、今回の実践では4種類示すことができたことに加え、助詞の「が」と「は」の違いを考えさせることも可能であった。

二点目は、機能的指導の有効性を確認できたことである。授業後のアンケートにある記述からもわかるように、生徒はやはり体系的指導に少なからず不満を持っているということが分かった。今回の実践で機能的指導を行ったことで、生徒の振り返りの記述に「楽しかった」や「今後の生活に生かしたい」というような記述が多くみられた。もちろん、授業者である村井（本稿執筆者）に提出することが分かったうえで生徒が書いたものであるため、全てを鵜呑みにするわけではないが、問題点としていた学ぶ意義を感じられていない、楽しいと感じられていないという点の二つについては、機能的指導によって解決できたように考えられる。

一方、課題としては助詞の用法に関する指導が挙げられる。今回の実践の第1時では、助詞の用法について強調して指導するということができなかった。そのため、生徒の意見には4つの助詞の用法に対する言及があったが、それらを丁寧に指導して生徒に理解させることができなかった。また第2時では、「は」と「が」の用法について、重要な情報がどこにあるかという違いを考えさせたが、生徒の振り返りを見てみると、この違いのみが「は」と「が」の違いのように一般化して捉えている生徒が何人かいた。これは授業者としての授業力不足であるが、授業の最後に「は」と「が」の他の違いについて言及して、過度な一般化を避けるように指導すべきだった。

7 おわりに

今回の実践をしてみて、文法の機能的指導に関する有効性を実感することができた一方、授業を通して見えてきた課題もあり、今後、更に実践を重ねていく必要性を感じる結果となった。

今回は中学3年生を対象に助詞の「は」と「が」に注目させる授業を行ったが、この実践のみではもちろん不十分であり、今回の実践では可能性を示したという程度でしかない。今後、この実践を中学2年生で行うことが可能かということを考えたり、他の文法事項での教材開発、授業実践を重ねたりして、中学校3年間を見通した文法のカリキュラムを作成することが必要だと考える。

最後になりましたが、授業をするにあたって実験的な内容にもかかわらず授業実践を快諾してくださった松山市立X中学校の校長先生を始め、いつも丁寧な御指導をしてくださる国語科の先生方、真剣に授業を受けてくれた三年六組の皆さん、ありがとうございました。この場を借りて御礼申し上げます。

注

¹ 以下、安藤（2002）に従い、文法の体系を理解することを目指す指導を「体系的指導」、理解・表現に役立て言語生活を改善するための指導を「機能的指導」とする。

² 光村図書『国語2』では、格助詞「が」の説明に「主語を作る」と明記されている。

³ 資料1参照。ランキングは顔文字のある空欄に助詞を書かせた。単純に順位付けをするだけでは、班での共有の際に順位発表をするだけになると考えたためである。空欄に助詞を配置させ、順位間の開きを可視化させることで、意見交流の内容を保証することを企図した。

⁴ 資料2参照。

⁵ 生徒はそれぞれ「は」が適切だと考えたのが28名、「が」が適切だと考えたのが4名だった。

⁶ いずれも生徒の記述のまま。以下に挙げる生徒の記述に関しても同様。

8 参考文献・引用文献

- 安部朋世 (2002) 「国語科における「文法教育」の在り方」『月刊国語教育 7月号』(第 22 巻第 5号/通巻 260 号, 21-22 頁) 東京法令出版
- 安藤修平 (2002) 「文法論・文章論・談話論の学習指導に関する研究の成果と展望」『国語科教育学研究の成果と展望』(368, 370 頁) 明治図書
- 伊坂淳一 (2016) 『新ここからはじまる日本語学』ひつじ書房
- 沖森卓也 (2021) 『日本語文法百科』朝倉書店
- 河野ゆかり (2008) 「文法学習に発見の喜びを「仕組む」—学校現場から伝えられること—」『愛媛国文と教育』(第 40 号, 14 頁) 愛媛大学教育学部国語国文学会
- 俵万智 (2010) 『サラダ記念日』河出書房新社
- 津田智史、鯨井綾希、坂喜美佳、廣瀬絢 (2021) 「中学校国語科における「発見」型文法教育に関する一考察」『宮城教育大学紀要』(第 55 巻)
- 松崎史周 (2013) 「中学校国語科における観察・発見の文法指導」『目白大学人文学研究』(第 9 号, 234 頁)
- 森山卓郎 (1997) 「「形重視」から「意味重視」の文法教育へ—21 世紀の学校文法へむけて—」『日本語学』(第 16 巻第 4 号 通巻第 180 号, 16 頁) 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
- 森山卓郎 (2004) 「文法学習の再検討」『月刊国語教育』(第 24 巻第 7 号 通巻 288 号, 29 頁) 東京法令出版
- 山室和也 (2013) 「学校文法の歴史」『品詞別学校文法講座第一巻』(52 頁) 明治書院
- 山田昌裕 (2016) 「格助詞」『品詞別学校文法講座第五巻』(32 頁) 明治書院
- 甲斐睦朗他 (2021) 『国語 1』光村図書
- 甲斐睦朗他 (2021) 『国語 2』光村図書
- 甲斐睦朗他 (2021) 『国語 3』光村図書
- 児玉忠他 (2021) 『伝え合う言葉中学国語 3』(292-294 頁) 教育出版
- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』
https://www.mext.go.jp/content/1413522_002.pdf
 f (最終閲覧日: 2022 年 8 月 26 日)
- 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』(29, 38 頁) 東洋館出版

サラダ記念日を考える

(組) (番) (氏名)



「この味 いいね」と君が言ったから七月六日はサラダ記念日

1 コメントを言われた時の印象を考えて、ランキングを作ろう。

「この味 いいね」 位	
「この味 いいね」 位	
「この味 いいね」 位	

2 班で意見を共有して、ランキングを作ろう。

メモ①	
メモ②	

3 今日の授業でわかったことや考えたことを書こう。

資料1 第1時ワークシート

サラダ記念日を考える

(組) (番) (氏名)



1 「は」と「が」の違いを考えよう。
次の会話文の()を埋めてみよう。

先生：先 生徒：生 山田太郎：太 先 今日からクラスに転校生が来ます。 生 やったー！ 先 それでは自己紹介をしてください。 太 僕の名前() 山田太郎です。 よろしくお願いします。	山田太郎：太 佐藤栄作：栄 失礼します。一年一組の山田太郎です。佐藤栄作先生に用事があつてきました。佐藤先生はいらっしゃいますか。 栄 はい。私() 佐藤栄作です。何の用ですか。
---	--

2 次の短文の()に入れるなら「は」と「が」のどちらがいいだろうか。

○「この味がいいね」と君が言ったから七月六日()サラダ記念日

「 」のほうが良いと考える。
なぜなら…

	クラスメイトの意見
--	-----------

資料2 第2時ワークシート