

琉球大学学術リポジトリ

言語の普遍性のもとで日本語のしくみをとらえる
(その4) ——知る権利としての日本語
(学問の進歩にそむく入試問題) ——

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: Japanese 出版者: 琉球大学人文社会学部琉球アジア文化学科 公開日: 2022-04-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 村上, 三寿 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.24564/0002017894 |

言語の普遍性のもとで日本語のしくみをとらえる(その4)
Japanese in the framework of universal language
— 知る権利としての日本語(学問の進歩にそむく入試問題) —

村上三寿

毎年、高校入試や大学入試をむかえる時期には、受験生の皆さんも教師もいっそう力が入ることと思う。努力が実をむすぶように心から応援したい。その一方で、近年のある県の公立高校学力検査問題のなかに、戦後の日本の国語科教育の良心の歴史のなかで、ひとつ見過ごすことのできない問題があったことを指摘し、現代日本において日本語や外国語の言語教育にたずさわっておおくの方々に紹介しながら、この問題のなかにある本質を考えてみたい。それは、日本語の文法事項についての設問である。

問題 二重傍線部 おいしく食べられる を、次の例にならって単語に分けなさい(3点)
(例) 自転車／に／乗る

この解答は、「おいしく／食べ／られる」ということになっている。

これに類する問題は、この県の高校入試問題にかぎらず、国語科の授業やさまざまなテスト問題でも見かけたことがあるだろうし、小学校から大学までの教育に今現在たずさわっているおおくの教育関係者のみなさんも、かつて自分がすごした学校の教室の場で解答させられたことがあるだろうと思う。しかし、このグローバル社会といわれる21世紀の現代日本において、中学校を卒業し、高校や大学であらたに学問を身につけていこうとする生徒たちに、この問題を問うことが何か「教育的な意味」をもつことなのだろうか。1億人を越す日本人が母国語として日本語を話し、この国際化社会のなかで決して少数とは言えないたくさんの人たちが日本語という言語を学び、使いこなし、ときに

は日本に住み、日本という国を理解しようとしている現代において、私たち自身が「母国語としての日本語という言語のもつ豊かなしくみを実感する」という観点からみて、はたして意義のある問いかけと言えるだろうか？文部科学省の学習指導要領のなかには『国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる』ということが目標の一つとして述べられているのだが、この入試問題とその設問への解答が、ほんとうに必要な日本語についての基礎知識と言えるだろうか？文のなかで使われる、言語の基本的な単位としての単語の内部をこんなふうに形式的に切りきざんで暗記していくことが、中学生や高校生にとってどんな「教育的な価値」をもつということなのだろうか？このできごとのなかには、単にこの県における入試問題だけのことではなく、日本全国の小学校や中学校や高校における現在の国語教育のあり方にも、そして、大学における日本語学研究のこの先の発展のし方にもかかわる本質的な問題がふくまれている。

実は、この国文法による単語の切りきざみ方は、戦前のまだ日本語についての学問が国際社会の普遍的な一般言語学のレベルまでに進歩していない時代の、いわゆる国語学にもとづいたものである。「国語学」から「日本語学」へと看板をかけかえている現代の学問の状況においては、日本語の動詞の変化形の内部をこの入試問題のように「単語」として切りきざむ立場をとるものはほとんどない。「食べる（1単語）・食べた（2単語）・食べろ（1単語）・食べよう（2単語）・食べられる（2単語）・食べられた（3単語）・食べられなかった（？単語）」のように単語を形式的に切りわけることを強制し、中学生に暗記させることに何らかの「教育的な意義」があるかと問われれば、「ない」と言うしかない。現代の世界の言語学の状況のなかでは、これらはすべて1単語の内部での母音交替による屈折変化や接辞(suffix)のつけたしによる、1単語の総合的な変化形(synthetic grammatical form)にしかすぎない。英語の単語の「walk」の変化形「walks・walked・walking」がそれぞれ1単語であるのと同じレベルの問題である。国文法の世界におけるこのような単語の切りきざみの姿は、単語のレベルと形態素のレベルの混同であって、物質の分子のレベルと原子のレ

ベルを区別できないのとおなじである。日本語という言語も、世界の言語に共通する普遍性と日本語としての個別性をもっていることは当然であるが、他国の人が日本語を学習するときにも、決してこの入試問題のようなとらえ方はしない。つまり、きわめて古い国文法の世界だけの特異な存在であって、たくさんある学説のなかの一つというレベルの問題ではない。「国文法」がこういう状況であるために、外国人に日本語をおしえる際には、40年以上もまえから、「日本語教育」といって、「国語教育」と自分たちは別であるかのようにあつちがつている。つまり、世界の言語学では見捨てられ、通用しないものを、日本の子どもたちは現代においても学校でおしつけられているということである。しかし、日本語教育であっても国語科教育であっても、そのおしえるなかみは「日本語」というおなじ言語である。言語のしくみについての解釈や説明のあり方において、外国人に対する「日本語教育」の世界で役に立たないものは、日本の「国語教育」の世界でもやはり役に立たないことは明確である。これは、自動車の安全基準においては他国に輸出する場合に世界の基準にしたがってシートベルトを装備させるが、日本人は体が丈夫だから、国内で販売する場合にはシートベルトはいらないという論理がなりたたないのと同じである。

現代の国際化社会において、言語のもつ普遍性の観点からは相当におくれていることが明確になっているものを、戦後70年以上にもなる今、公教育としての「公立高校」の入試問題として出すという、この県の教育委員会の「学問的な見識」はどうなっているのだろうか？

戦後の日本の国語教育の現場と言語学研究の世界において、何よりもまず問題とされたのは、戦前の国文法における「日常の言語生活の向上に役立つことのない」、このような形式的な切りきざみによるかぞえ方の丸暗記である。そのことへの反省の認識は、日本全国のそれぞれの教育現場の国語教師にとっても、教育行政における「良識的な国語関係者」にとっても共通するものであった。新しい「日本語学」という学問にもとづいた「日本語文法」は、「日本語教育」の現場においては全くの常識であって、公立学校の「国語教育」の現場においても、実はこの県のみならず全国においても理論的にも実践的にも進歩し、大きな成果が証明されている。近年、全国の教育行政における国語教育関係者

と自認する人たちは、『新しい国語教育の方法』を唱えながら、ずいぶんと活発に教育現場に「指導」に入っているのだが、肝心のその『教育内容』についての学問的な進歩に対する認識はどのようなのだろうか？

これだけ世界がグローバル社会と言われていて現代のなかで、この年のこの県の公立高校入試問題は、まさしく戦前の暗記中心の形式的な、言語の使用における役わりや意味的なちがいを問わない、「国文法」の問題そのものである。戦後日本におけるいちじるしい日本語研究についての学問の進歩からみても、70年以上も遅れている。もしも、学問の過度期として、これらが1単語の内部における接尾辞なのか、独立した1単語なのか、学說的にもまだ揺れがあるといまだに主張するならば、公教育において、そういう問題をえらぶこと自体に大きな問題がある。文部科学省の指導要領の中にも、「言葉の特徴やきまりに関する事項については、日常の言語活動を振り返り、言葉の特徴やきまりについて気付かせ、言語生活の向上に役立てることを重視すること」という一節がある。この年の問題の作成者とその問題点検者であるその県の教育委員会はこのことの重みをどのように認識しているのだろうか？

もしも、この一節を頭に入れたうえで生徒たちに私たちの母国語である日本語の豊かさへの「認識を深め尊重する態度を育てる」とするならば、むしろ、こういう問いかけが可能であるだろうし、必要だろう。

【例1】

- (A) { 今年も 川を サケが のぼってきました。
あつ、あそこに サケが 泳いでいるよ。
ゆうべは 星が とっても きれいだったなあ。
- (B) { サケは 秋に になると、海から 川に のぼってきます。
うちの おじいちゃんは いつも 川辺を 散歩します。
山の 頂上から 見る 星空は とても きれいです。

[問い] 日本語の主語は、名詞に格助辞の「が」や「は」をつけて使われるのです

が、上の(A)と(B)の格助辞の使い分けのちがいは何ですか？

【例2】

- (A) [おじいさんは 山に 行きました。
お兄ちゃんは 海に 行きました。
お姉ちゃんは 図書館に 行きます。
お母さんは デパートに 行きます。
おとうとが トイレに 行きました。
- (B) [おじいさんは しばかりに 行きました。
お兄ちゃんは 釣りに 行きました。
お姉ちゃんは 勉強に 行きます。
お母さんは 買い物に 行きます。
おとうとが おしっこに 行きました。

[問い] 名詞につく格助辞の「に」は、文のなかでさまざまな文法的な意味や役わりをもつのですが、上の(A)と(B)の文法的な意味のちがいは何ですか？ また、同じような文のかたちをとっているのですが、このような文法的な意味のちがいをつくりだしているのは何ですか？

【例3】

- [① きのうち ぼくは 犬に おいかけられたよ。
② この 野菜は 新鮮なので、そのまま 食べられます。
③ 故郷を はなれると、信濃川の 流れが 思い出されるなあ。
④ 県知事が わざわざ うちの 学校まで 来られるそうだよ。

[問い] 日本語の動詞は、おなじ「～される」という文法的なかたちをとっていても、上のように4つの文法的な意味を実現します。つぎの例文は、上の4つのうちのどれですか？

[この先の 道は けわしくて 危険なので、一人では 行けません。]

[問い] おなじ文法的なかたちなのに、私たちは日常生活のなかでその文法的な意味のちがいをきちんと受けとめています。その使い分けのちがいをつくっているのは何ですか？

こういう問題の方が、はるかに文部科学省の学習指導要領の『国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる』ことになると思うのだがどうだろう？この県の国語教育のレベルでは、むずかしくて中学を卒業する生徒たちには問えないということだろうか？それとも、「国文法」にしたがった国語の時間ではむずかしすぎて考えられないということだろうか？「日本語教育」として外国人の子どもたちに教えるときには、「言語生活の向上に役立つために」あたりまえのように立ち止まって教えていることであるし、日本の子どもたちであっても、ちょっと深く考えればちがいを見つけることができるし、その理由も説明できる。何よりも、自分たちが日常生活で何気なく使いこなしている母国語である日本語のしくみのもつ法則性について、目をかがやかして発見し、「国語に対する認識を深め、国語を尊重する態度を育てる」ことになる。

日本語の名詞が文のなかで使われるときに「格助辞(suffix・くつつき)」をつけることは確かであって、日常生活のなかできちんと使い分けているのだが、ところが、これをこの県の入試問題のように、『自転車に』が文のなかでの文法的なかたちとしての「1 単語」なのか、『自転車／＼に』のように、名詞と格助辞をそれぞれ独立の品詞としての「2 単語」なのかを中学生に考えさせたり、はっきりと区別させることはむずかしい問題である。なぜなら、単語の認定についての本質にかかわる問題であるのだが、単語とは何かということについて、若い世代の人たちに対して、世界の言語学における普遍性のもとで本質的におしえようともせず、ただ形式的に形態素のレベルまで区切って、それを単語と

して丸暗記させるのが現在の検定教科書の記述であるからである。戦前からの国文法のような区切り方は、世界の言語学の普遍性のなかで日本語をとらえている学問の世界では、むしろ極めて否定的であるからである。もしも、日本の「国語学」の世界のなかでの学説としても揺れているというのならば、単語をこのように区切るということを公教育の入試問題のなかで中学生たちに要求すること自体がまちがっている。何よりも、日本の子どもたちが、単語をこのように形式的に区切ることの「意義」を納得して理解するというの方が、はるかにむずかしい。現代ではむしろ特異な化石的な学説の一つになっていることを、教科書にそう書いてあるから、国語教師がそういうから、「そういうもんだとさ」と思考停止をさせられた状態で丸暗記して覚えこめばそれでいいというのならば話は別だが、役わりや意味内容を問うことのない、こういう形式的な作業の強制からは決して「国語を尊重する態度」は育たない。

さらに動詞の『食べられる』にいたっては、これは動詞の変化形のしっぽとしての接尾辞 (suffix) がついている文法的なかたちとしての「1 単語」なのであって、これを『食べ／られる』として「2 単語」とするというのは、世界の言語学においてはまったくの非常識であって、学問としての「日本語学」においても完全に否定されている。かつて「国語学」という看板をかかげ、「国文法」にたずさわっていた人たちであっても、現代においては恥ずかしくて主張できない。『食べる (1 単語)・食べ／た (2 単語)・食べろ (1 単語)・食べよ／う (2 単語)・食べ／ない (2 単語)・食べ／ます (2 単語)・食べ／まし／た (3 単語)・食べましょう (? 単語)・食べなさるな (? 単語)』こんな形式的な丸暗記が「国語に対する認識を深める」はずもない。中学生が納得して理解するはずもないし、教師が納得させることもできるはずもない。『期末テストに出すから覚えなさい』という脅し文句とともに意味のないことを強いられる子どもたちこそ迷惑である。なぜなら学問がまちがっているからである。もしも、現代の大学の入試問題において、高校生の受験生に対してこのような問題をいまだに出題しているところがあるとしたら、学問的な見地においてもおおきな社会問題となるだろう。

このことは、小学校や中学校の教育現場の国語教師にとっても、教育行政

の「良識ある国語教育関係者」にとっても、全国の国語教育の学問的な見識においては、半世紀以上も前からあたりまえのことであった。そして、この県の国語教育現場でも、日本全国の良識ある国語教育現場でも、文章の読解や作文や日常の言語生活に何ら役立つことのない「形式的な単語のかぞえ方」ではなく、「言語生活の向上に役立つような」国語教育を目指し、作り上げてきている。それは、「日本語学」という新しい学問の発展に応じた理論と実践のゆるぎない積み重ねとして、まさしく「新しい成果と方向性」を示している。70年も前の「国文法」の化石にすぎあって、単語の区切り方とかぞえ方に汲汲(きゅうきゅう)として、未来ある子どもたちを苦しめている不毛の「国語」教育を尻目に、実は日本の学問も教育実践もぐんぐん進んでいる。「新しい国語教育の方法」を標榜(ひょうぼう)しながら、各学校へと「指導」の手をつよめているこの県の国語教育関係者の「母国語である日本語」に対する学問的な見識の「新しさ」のレベルが当然問われることである。

この入試問題について、ここでもう一つ、大きな問題点として私たちが考えなければならないのは、グローバル社会といわれる現代社会の今になって、なぜこのような問題をこの県の公立高校の入試問題として出したのかということである。学問的な問題とは別のレベルの、教育の世界をとりまく社会問題としても本質的に考えておく必要がある。

たしかに、その県のある業者テストのなかには、近年になっても旧来の「国文法」そのものである次のような問題を出して、教育現場の教師たちからは失笑を買ったりもしている。

(問題)・「兄は弟の泣き顔を見て謝った。」を単語に分けるとどのようになりますか。正しいものを、次のア～エのうちから一つ選び、その記号を書きなさい。

ア 兄は／弟の／泣き顔を／見て／謝った。

イ 兄／は／弟／の／泣き顔／を／見て／謝った。

ウ 兄／は／弟／の／泣き顔／を／見／て／謝／つ／た。

エ 兄／は／弟／の／泣き／顔／を／見／て／謝／つ／た。

現代の学問の世界では特異な学説にすぎない「国文法」にしたがって、これの答えは、〈ウ〉であると主張し、それを生徒が丸暗記することを強制することになるのだが、この問題のなかに、はたして『国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる』ような『教育的な意義』がするだろうか。私的な経営である一業者テストがこのような低いレベルの、内容を問わない、現代の学問では化石のような存在の「国文法」の問題を出したとしても、教育現場の良識からは失笑することで済ますことができるかもしれないが、国民の税金を使っている「公教育」としての公立高校入試に同じレベルの問題が出されたということは、この年のその県の国語教育関係者の良識がうたがわれる、きわめておおきな情けないできごとである。おなじようなことが、全国一斉学力調査(いわゆる全国共通学力テスト)においても起きてないかどうか、真剣にみつめる必要がある。そのテスト対策のためのたくさんの業者テストに対してもおなじである。

このような業者テストの問題については、その県のある現場教師が、現代の学問の進歩の状況からみて相当に遅れているということを指摘し、懇切丁寧にわかりやすく説明したことがあり、それを受けて、業者の方でもその県の教育委員会の国語教育関係者に対して問い合わせをしたということが、現場教師の間でもけっこうな話題になっていた。業者テストの会社でも正式に問題検討会議をおこない、その上でその県の教育委員会に問い合わせたということなのだが、その際のその県の教育委員会の対応がどういうものだったのだろうか？まさか、特定の私的な業者テストの問題との整合性を図るために、その年の入試問題をわざわざ作成したわけではあるまいが、結果としてはその業者テストと同じレベルの問題であった。まさしくこの業者テストに「お墨つき」与えるかのような問題である。

実際、この業者はそのようないきさつを経たあとにも、まったく同じレベルの問題をふたたび業者テスト問題として、その入試問題がおこなわれた年に

出している。

(問題)「庭にきれいな赤い花が咲いた。」を単語に分けるとどのようになりますか。正しいものを、次のア～エのうちから一つ選び、その記号を書きなさい。

ア 庭に／きれいな／赤い／花が／咲いた。

イ 庭／に／きれいな／赤い／花／が／咲いた。

ウ 庭／に／きれいな／赤い／花／が／咲い／た。

エ 庭／に／きれい／な／赤い／花／が／咲い／た。

この問題の答えは<ウ>であるという。

そして、その年度のその県の公立高校入試問題が同質の問題である。業者テストの会社と何らかの癒着があったり、その年度の問題作成者が、まさかこの業者テストの作成者と何らかの関係をもっているとは思いたくはないが、そう疑われても仕方のないような、戦後の日本の国語教育の現場実践と教育行政におけるこれまでの『国語教育関係者の学問的な良識の歴史』に対して大きくそむく問題であったことは事実である。教育の世界における社会問題としても考える必要がある。

あるいは、もう一つの理由として、今もなお、文部科学省の検定教科書の片すみに載っているから、教科書の用語を丸暗記させているかどうかをチェックするために、いわば「見せしめ」に作成したとするならば、それはもっと低質な、学問の発展に目を向けようとしない、とんでもない良識の欠如である。国際社会のなかで日本や世界の未来を背負って立つ若い世代に新しい学問をさずけるのは、公教育の使命であり、それは、現場教師にとっても行政の良識ある国語教育関係者にとっても、共通する国語教育の歴史であったはずである。これは学問研究の社会的な使命の問題でもあ

る。世界の学問研究の発展のなかで言語学研究にたずさわっている、全国の大学の「学識ある」日本語学者・日本語学研究者たちが、検定教科書のなかの国文法の記述や高校入試問題の悲惨な実情に対して、いまどのような態度をとっているかということである。「わたしは日本語学研究者ですから、検定教科書のなかの国文法や国語学については関知しません」という姿勢なのかどうかという問題である。学問のもつ社会的な使命の問題である。

実は、この「国文法」のもつ学問的な遅れを十分に認識している良心的な現場教師が、現代の学問的な状況をふまえて日本語のしくみを理解させ、その上で、教科書のなかの用語を解説し、考えながら、国語に対する認識を深めようと授業をしていたところ、ある教育事務所の指導主事を経験したことのある管理職が、その教師を校長室に呼びつけて、威圧的ともとれる姿勢で、その中止を求めたということが現場教師のなかに大きく広まっている。そこで、その国語教師が、「今の国語教育関係者」でもある管理職に自身の「学問的な見解」を問うたところ、「新しい学問かどうか、そんなことはどうでもいい。生徒たちに考えさせたり、教えたりする必要もない。とにかく今の教科書に載っている用語を覚えさせるだけでいい。それ以外のことは絶対にしてはいけない」という答えだったということである。実にあざんとする。また、ある国語指導主事も、この管理職に呼応するかのように、このことに関して、「検定教科書の国文法が入試問題に出てもいいんだな」と脅しをかけるように発言したということも現場の国語教師のなかに大きな話題として広まっている。

もしかりに、その年度の入試問題の背景にこのようなことがあり、その整合性のための、「見せしめの入試問題」だったとしたら、そんなせまい見であったとしたら、この若い管理職や指導主事やその年度のその県の国語教育関係者の学問的な見識はどうなっているのだろうか？戦後のこれまでの国語教育関係者の「学問的な良識の歴史」に対する認識はどこに行ったのだろうか？生徒たちの学ぶ権利を妨害し、若い人間の未来をかえりみない、極めて悪質なことである。この県にかぎらず、全国の小学校や中学校や高校において、「入試問題にでるから」「全国学力調査にでるから」ということで、学問の発展と子どもたちの

未来に真剣にむきあう現場教師たちに対して、教育行政機関が威圧的にふるまったりしていることがないかどうか、やはり社会問題として考える必要がある。中学校現場の国語教師や高校現場の国語教師たちのなかには、「やはり、高校入試や大学入試に出題されるのではないか」「世界のレベルでの日本語学によるほんとうの日本語のしくみについては自分ではとても納得できるのだが、入試問題のことを考えるとなかなか教室のなかではふみきれない」という悲しい付度があって、それが子どもたちにとって必要なあたらしい学問をおしえない言い訳になったりしている。高校入試問題や大学入試問題には、検定教科書の記述そのものよりもそれほど大きな社会的な影響力があるという現実を認識する必要がある。入試問題が教室の子どもたちや現場の国語教師たちをくるしめたり、教育行政の圧力的手段になってはいけない。

しかし、だからといって、日本語の文法的なしくみに関する問題を高校入試や大学入試には出さない、避けるということでは、学問研究の本質からはずれた「検定教科書の記述の悲惨な後進性」をさらに隠ぺいするだけのことである。そういう面倒なことがあって、現場から批判をうけるぐらいなら文法に関する問題は出さないでおこうという姿勢が近年の多くの県の高入試問題や大学入試問題の傾向にみられることも事実である。しかし、いま現場の国語教育がもっとも必要とし、切実に要求していることは、入試問題それ自体のことではなく、世界の学問研究における普遍性をもったレベルでの「ほんものの日本語教育」である。若い世代の人たちには「知る権利・学ぶ権利」がある。検定教科書の記述とそれを盾とする教育行政による圧力によって「世界レベルでの学問研究にもとづいた」言語教育がさまたげられ、学問的な後進国になっているという、この現状が問題なのである。日本における母国語教育の学問的なおくれは、当然、外国語教育にも大きな影響をもたらす。これは社会問題である。学問と社会の発展の原動力は、ほんとうの事実を知ること、現実の認識である。若い世代の人たちに日本語のしくみについてほんとうの姿をつたえること、そして、小学校や中学校や高校、大学まで、言語教育にかかわる多くの人たちがこの事実を認識すること、これが今もっとも必要な切実なことである。

この「国文法」における、単語の切りきざみによる教えあげが、いかに無意味で矛盾だらけであるかは、現場の国語教師にとっても、行政の良識ある国語教育関係者にとっても、「全国の国語教育の良識の歴史」では、いわば「常識」であったのだが、これらの若い管理職や国語教育関係者が学問の進歩や良識的な教育実践に背を向けて、今なお、70年も前の、かびの生えたような「国文法」をどうしても持ち出すというのならば、だれにでも分かるような例をもう一つだけあげてみよう。学問の世界からは完全に打ち捨てられ、教科書の巻末の表の片隅に病巣のようにとりのこされているものなのだが。

日本語の動詞は、文のなかでそのはたらきに応じてさまざまに変化するというのは世界の言語学のなかで全くの常識で、そのこと自体は国文法でも否定することはできない事実である。たとえば、日常生活のなかでは、「たたかない・たたきます・たたけ・たたこう・たたくな・たたける」などとさまざまに変化しても、その基本的な語彙的な意味が『たたく』であることは、小学校に入る前の幼児でも分かる。そして同じように、「たたまない・たたみます・たため・たたもう・たたむな・たためる」もその基本的な語彙的な意味が『たたむ』であることも分かる。それはなぜか？単語の語幹が共通しているからである。日本語の動詞のように豊かな語形変化をする言語においては、その変化形の内部に「語幹」と「変化語尾」があることは世界の言語学における普遍的な学問的な常識である。国文法においてもそこまでは否定できないだろう。「語幹」は単語の語彙的な意味をになう重要な部分である。だからこそ、どんなに変化しても、『たたく』と『たたむ』が別々の動詞であることは文字のよめない小さな子どもでも分かる。つまり、音声現象として単語の「語幹」を認識している。

また「変化語尾」についても、「たたかない・こわさない・はしらない・およがない」が否定形であり、「たたけ・こわせ・はしれ・およげ」が命令形であり、「たたこう・こわそう・はしろう・およごう」が、さそう形であることも、小さな子どもでも簡単にわかる。つまり、音声現象として単語の「変化語尾」の共通性を認識しているからである。「変化語尾」は単語の文法的な役わりをになう大切な部分である。『語幹の共通性は単語の同一性を保

証し、語尾の共通性はその文法的な役わりの同一性を保証する』、これは「語幹」と「語尾」についての言語学における普遍的な規定であって、「国文法」においてもこの規定をくつがえすことはできない。では、『たたく』と『たたむ』という別々の動詞の「語幹」について、「国文法」はどのように切っているか？ どちらも語幹が「たたー」である。それなら、この2つは同一の動詞ということになる。おかしいことである。文字のよめない小さな子どもでもあたりまえのように区別している、この2つの動詞の本当の語幹はどこまでか？ それは、唇に手をあててみるなり、唇のうごきを注視してみるなり、舌のうごきをちょっと意識してみるなりすれば、この日本語の動詞の語幹は「たたkー」と「たたmー」までであることはすぐに分かる。べつにこれは何もむずかしいことではない。小さな子どもでもちゃんと使い分けているあたりまえの日本語の本当の姿である。言語の本質は音声である。われわれ日本人は太古から、母音と子音を調音的にも聴覚的にもしっかりと音声現象として区別して受けつぎ、今なお、母国語として使いこなしている。こういうことを意識することこそが、「国語に対する認識を深め、国語を尊重する態度を育てる」ことにつながることになるだろうがどうだろう。このことは、何もローマ字でかかなければ分からないというようなむずかしいことではない。ただ、ローマ字でかけば、視覚的にも日本語の母音と子音の区別はとらえやすいということはある。同じように、『ころぶ』と『ころす』も別々の動詞であるが、「国文法」ではどちらも語幹が「ころー」であって、2つは同一の動詞ということになり、おそろしいことになる。日本語の本当の姿は、動詞の語幹「ころbー」と「ころsー」である。また、『かく』『かむ』『かす』『かる』も、「国文法」ではすべての語幹が「かー」であって、4つとも同一の動詞になり、むちゃくちゃである。日本語の本当の姿は、やはり動詞の語幹「かkー」「かmー」「かsー」「かrー」であって、べつにローマ字でかかなくても、音声現象としてちゃんと分かる。

庶民のなかにローマ字というものが広まっていなかった江戸時代ならまだしも、小学校でもローマ字を教えているこの21世紀の日本において、なぜ日

本語の音声現象としての本当の「語幹」をただしくとりだせないのか？ローマ字教育というのは、何も外国語である「英語」をまなぶためだけの「単なる文字教育」ではない。まして、パソコン操作のためだけの、いわゆる「実用教育」のためのものでもない。日本語という「母国語の音声のしくみ」を客観的に認識するためにも極めて有効であり、かつ、必要なものである。このとき、日本語の動詞の変化形の本当の「語幹」も取りだすことができる。

では、動詞の「変化語尾」について、「国文法」ではどうなるか？『たたく』と『たたむ』の語幹がどちらも「たたー」であるから、その語尾は、それぞれ「か・き・く・け・こ」であり、「ま・み・む・め・も」である。そして、「ない」「ます」「う」は、動詞の変化語尾から切りとられて、「否定の助動詞」「ていねいさの助動詞」「意志や勧誘の助動詞」というべつべつの単語である。「たたこう・すわろう・はこぼう」という、さそいかけの形を「たた(tata)こ(ko)う(u)」として日本人は発音しているだろうか？「たた(tata)こう(kô)・すわ(suwa)ろう(rô)・はこ(hako)ぼう(bô)」であって、ここでの「う」は、単に長音をあらわすための表記上の音声記号にすぎない。これを「助動詞」という1単語として数えろというのはむちゃである。何よりも、学問としての言語学の普遍的な規定『語尾の共通性はその文法的な役わりの同一性を保証する』のもとで日本語の姿を客観的にみたときに、「国文法」における「語尾」にいかなる『文法的な役わりの同一性』があるというのか？実際の日本語の音声現象としてみれば、「たたkー」と「たたmー」という2つの動詞の「語幹」につながる「共通する語尾」は、それぞれ「-a n a i」「-i m a s u」「-u」「-e」「-ô」なのであって、だからこそ、「ころbー」と「ころsー」でも、「かkー」「かmー」「かsー」「かrー」でも、どの動詞にも共通する「語尾」を音声現象としてとらえ、それぞれを「否定のかたち」「ていねいな言い方のかたち」「基本のかたち」「命令するかたち」「さそうかたち」として『文法的な役わりの同一性』を認識するのである。こんなことは小さな子どもでも簡単にわかるからこそ、日本人はわれわれの母国語を受けつぎ、使いこなしている。言語の本質は音声であって、真理はきわめてシンプルである。学校で「国文法」の名のもとに妙なこ

じつけを言われるから頭が混乱するだけのことである。

学校で新しい用語をまなぶ際には、その用語に対する明確な概念の理解があるというのはどの教科でもあたりまえのことで、そうしなければ無意味な用語の丸暗記であって、そんなものは教育とは言えない。いかに「国文法」といっても『語幹の共通性は単語の同一性を保証し、語尾の共通性はその文法的な役わりの同一性を保証する』という言語学の普遍的な概念規定をさけて通るわけにはいかないだろうから、動詞の「語幹」「語尾」について、簡単にではあっても説明することになる。そのうえで、『たたく』も『たたむ』も語幹は「たたー」であるとか、『ころぶ』も『ころす』も語幹は「ころー」であると言われれば、生徒たちは当然そこに矛盾と疑問を覚える。また、「こ」「も」とか「そ」「ぼ」が語尾だと言われれば、ここにどういう役わりがあるのだろうか？ 「う(u)」が助動詞？ 「たたーこ(ko)う(u)」って発音するっけか？ 「たたーこう(kô)」だよなあ？ という人間として素朴な疑問がうまれる。それに対して、『いいの、そんなへりくつ言わなくて。だまって覚えなさい。教科書の表にあるように、どっちも語幹は「たたー」で、語尾は「かきくけこ」「まみむめも」、そして助動詞が「ない」「ます」「う」なの。今度のテストに出すからね！』という脅し文句で済ませろということなのだろうか？ 中学校の教科書の「国文法」と、高校に入って最初の「文語文法」の授業における子どもたちのとまどいと混乱をつねにつくりだしている元凶が、このような入試問題のぶざまなすがたのなかにもある。

動詞の「語幹」と「語尾」のくぎり方についての、「国文法」におけるこじつけと矛盾の極めつけはつぎの例である。『おきる』『おちる』は別々の語彙的な意味をもっていて、別々の動詞であることは当然であるが、この動詞の「語幹」については、とくにローマ字をつかわなくても、小学生でも十分わかるだろう。「おきる・おきない・おきた・おきます・おきろ・おきよう・おきなさい・おきましよう」と、どんなに語形変化したとしても、単語のなかで語彙的な意味をになっている共通の部分が「語幹」ですよと、言語学の普遍的な規定を言えばいいのであるから、これはひらがなでかいてもは

っきり分かる。「おちる・おちない・おちた・おちます・おちろ・おちよう・おちなさい・おちましょう」もまた、その単語のなかに語彙的な意味をになっている共通の部分である「語幹」は明確である。そうでなければ、日常生活の会話で音声的に意味が通じあうことができない。たとえば、『ぼくは 7時に おき、ごはんを食べました。』と『ぼくは 階段から おち、足をくじきました。』という2つの文をくらべたときに、文のなかでいいおわりの形(終止形)ではなく、なかどめの形(中止形・国文法でいうところの連用形)であったとしても、この2つが別々の語彙的な意味をもつ別々の動詞であることは子どもでも分かる。音声現象としてしっかりと「語幹」を受けとめているからである。「国文法」のこじつけさえなければ、日本語という言語はきわめて整然とした法則的な変化をする、わかりやすく、日本の小さな子どもにも外国人にも覚えやすい言語なのである。それぞれ「語幹」は「おき」と「おち」であって疑いようがない。

ところが、こともあろうに「国文法」ではこの2つの動詞の「語幹」は、どちらも「おー」であるという。そして「語尾」がそれぞれ「き・きる・きる・きよ」と「ち・ちる・ちろ・ちよ」であって、「ない・た・ます・う」は動詞の変化形から切りはなされて「助動詞」という別の単語であるという。『たべる』と『ためる』もこの2つの動詞の「語幹」は「たー」であるという。『ぼくは たくさん たべ、ぐっすりと寝ました。』と『ぼくは たくさん お金を ため、旅行に行きます。』の2つの文のなかの別々の動詞の「語幹」が同じであるという。さらには、『見る』や『着る』という動詞は「語幹」がなくて、「語尾」しかないという。『ぼくは すばらしい 映画を 見、感動しました。』と『ぼくは よそいきの 洋服を 着、出かけました。』のなかの2つの動詞には単語の語彙的な意味をになう「語幹」がなくて「語尾」しかないという。『見る』『着る』には、ちゃんと別々の語彙的な意味があるからわれわれ日本人は文字を知らなくても、音声として大切に日本語という母国語として受けとめつづけてきているのである。中学生は「国文法」の非常識、むなししい遊びに本気でつきあう気は起こさない。これは人間としてきわめて常識的である。「おきる」「おきる」は1単語で、「おきた」「おきよう」は2単語

で、「おきない」「おきます」も2単語で、「おきなかった」は3単語でなどというのは、『テストに出すから必ず覚えなさい』という脅迫をとまなわなければ覚えるものでもない。心を無にして、考えることを放棄して、ただ丸暗記を強いることが、「国文法」による単語の切りきざみと単語を数えあげることの本質である。ここには、『日常生活に役立つ』という教育的な意義はひとかけらもない。

現代科学においては、「国文法(国語学)」は決して「学説」の一つという地位をもっているわけではなく、「日本語学」という看板のもとで新しい学問へと変わらざるを得ないところに追い込まれているし、実際、日本語学は進歩してきている。そんなことは、全国の現場実践においても、行政の良識的な国語教育関係者にとっても、70年もまえから分かっていたことである。その日本の国語教育の良識の歴史に思いをはせることもなく、一業者テストと同じレベルの化石的な問題を「公教育」としての公立高校入試問題に出す「学問的な見識」が疑われる。この業者テストの会社は、最近も『背中から水に落ちた。』という動詞を抜き出しなさいという問題を出し、現場の教師の失笑を買っている。

多くの生徒たちが「落ちた」と解答することを見越して、『残念でした。教科書のなかの分け方は「落ち」です。「た」は助動詞です。こういう問題が高校入試にも出ますから皆さん気をつけましょう。』という姿勢である。つぎは、『起きた』『落ちた』のなかから動詞の「語幹」と「語尾」を抜き出しなさい、という問題を出し、生徒たちがまちがう姿を見てよろこび、『入試に出ますから気をつけましょう』といいながら、実際に、つぎの公立高校入試問題でもこれに裏づけを与える問題を出してもらおうというのであろうか？ それとも、つぎは『生徒たちのまちがいを見て、そっとほくそえんだ。』という文のなかの「見て」の「語幹」を抜き出しなさいという問題を出して、生徒たちが「見」と解答したときに、『残念でした。この動詞には「語幹」がありません。「語尾」しかない動詞です。語尾が「見」で、助詞が「て」で、「見て」は全体で2単語ですが、単語の語彙的な意味をもつ「語幹」はありません。つぎの高校入試問題にもきっと出ますよ。』とでも言うのだ

ろうか？ あきれはてるような、世界の言語学の普遍的な研究からも見捨てられ、日本語学の発展と日本の国語教育の発展の良識の歴史にもそむく惨状である。

このような日本の国語教育と入試問題のなさけない状況に対する若い世代の人たちのことばを紹介し、さらに、この日本の国語教育のあり方にあらためて真剣にむきあって考えようとしている現場の教師たちのことばを紹介しよう。はじめは、大学教育の場でまなぶ若い世代の人たちのことばである。

- 私は、現在の学校文法教育の持つ多くの疑問点、あやまりについて大きく共感し、学校文法教育が多くの被害者（生徒はもちろんのこと、現場の教師も悩んでいるのではないだろうか）を生み出しているという事実ですごく遺憾を覚えた。生徒が本当に理解でき、論理的である、矛盾のない日本語教育をしていくべきであると感じる。被害者をなくすため、学校で日本語の文法を学ぶ子どものため、教える側である教師のためにも、このあやまりを皆に知ってもらうことが、私たちにできること、まずやるべきことなのではないだろうか。

日本人は英語ができない、とよく言われる。実際に英語をうまく使いこなせる人は非常に少なく、これはグローバル化が進んでいる今の世の中で、日本の抱えている問題の一つだと言えるだろう。この問題の真の原因は母語での教育、すなわち日本の国語科教育にこそある。たとえば動詞の語幹と語尾の区切り方の問題である。「ころぶ (korobu)」と「ころす (korosu)」の語幹は学校文法では、どちらも「ころ (koro)」であるらしい。これには呆れて物も言えなくなる。「語幹の共通性は単語の同一性を保証し、語尾の共通性は文法的な役わりの同一性を保証する」ものでなくてはならない。つまり、「ころ (koro)」が語幹の動詞が2つあるということはありえないことなのである。ローマ字という単音文字で書き表して教えればいいだけの話ではないか。そうすれば、「ころぶ」の語幹は

「korob-」までであり、「ころす」の語幹は「koros-」であることが目でも確認できるだろう。いや、そうせずとも、どんなに小さな子どもたちでも音声現象として耳で聞いて分かっていることなのである。それなのに、中学校に入学すると間違っただけを正しいことであるかのように教え込まれる。困惑しないわけがない。学校文法の誤りは非常に多く、これが公教育であることの愚かしさ、まさに愚劣の極みである。母語を言語学的に学んだことのない場合に、他言語の習得に弊害が出るのは当然であろう。

日本語における文や単語のしくみというのは言語における普遍性のなかに存在する。その普遍性を正しくとらえ、日本語の本当のしくみを知ることが日本語の本質をしることに繋がり、このような観点で他言語をとらえることでその理解も深まる。このような言語の普遍性のなかで、日本語の名詞や動詞が多様な変化と役わりをになっていることを知ることが日本語のおもしろさに気づかせてくれる。

- 「国語学」と「日本語学」の違いを感じざるを得ない、荒んだ学校文法であったことを実感しました。学校文法は国語学の負の産物であり、まだまだ日本語学として確立されていない。日本語を日本語のだけで捉えて、言語学の普遍的な概念が欠如しているために、ねじれや矛盾が存在しているのである。中学校や高等学校のころは、学校文法を疑うことすらせずに学習してきたが、正しい視点からみることができたことで問題に気づくことができた。私は、将来、教員志望なので、この学校文法の抱える問題を受けとめ、子どもに理論的な文法を教えていかなければならないということを感じた。日本語の本当のしくみを正しく伝えるためにも、自分自身の既存の学校文法をかなぐり捨て、本当の日本語のしくみを学んで追求していかなければならないと感じた。
- 現在の国語教育の問題点は、このような問題点が明らかにされつつげているにも関わらず、これらの国文法がいまだに学校で子どもたちに伝授されているということである。自分たちがこのような誤った教育を与

えられていたかと思うと、それは大きな衝撃であった。その事実の問題点をしっかりと理解し、身につけた知識を忘れず、これからの学校文法が改善されることを願うのが、私たち学生にできるこの誤りへの対処である。

- 現在、現場の国語教育者たちは「なぜ？」と問いを生徒から投げかけられるとき、どう答えるのだろうか。その答えによって、日本語文法の誤りの傷を深くするだけなのではないだろうか。また、その回答によっては、子どもたちの学問への好奇心の芽をつんでしまうことになるだろう。重要なのは、日本の将来を担う子どもたちに正しい教育を提供していくことであり、学校教育者たちがそれを自覚することが教育を変えていく道への第一歩になるのではないだろうか。

これからの国を支えるのは、子どもたちである。子どもたちを育てるのは大人である。もし、私たちの国をよりよい国にしたいのならば、その一番の近道は、十分な教育を子どもたちに受けさせることであると思う。子どもたちの可能性と力は本当に素晴らしいものである。それを、大人だけの都合で逆手にとり、ねじ曲げるべきではない。人は皆、学ぶ権利を持っている。

- このように現在の学校文法はいまだにさまざまな問題を抱えている。そしていま現在進行形で、この間違いを暗記させられている子どもたちもいる。大学生になって初めてその問題に気づいた私はまだいいほうかもしれない。現にこの事実を知らない人はたくさんいるし、それが原因で他言語の習得をより困難なものにしているとも気づいていない。一刻も早く正しい国語教育がなされるよう、私のように多くの人がこの矛盾を知り、声をあげていかななくてはいけないのだと強く感じる。

- 私たちが小学校・中学校・高校と学んできた日本語の知識は、言語学の普遍性や理論を無視して形成された学校文法でしかない。今まで、先生の説明にも納得できず、日本語は規則性がないので教えるのが難しい言語だと思ってきた。しかしながら、日本語の本当の姿は、他の言語と同様、言語学の普遍性から考えるとちゃんとした規則性をもって存在す

る。ただ、日本語を使う私たち日本人にちゃんとした国語教育が施されていないというだけのことである。人やものが行きかう国際化社会において、英語など他言語を学ぶ機会も増えており、小学校から英語教育をと議論されている。しかしながら、自分自身のアイデンティティである第一言語をしっかりと学習することも国際社会に対応していくためには重要な要素だ。そのため、私たち次世代からは、学校文法ではなく日本語の本当の姿を子どもたちに教育できるよう正しい知識を身につけるべきだと考える。

- 正しくないことを心から納得できはしないし、学問への興味を失わせると述べたが、逆にいえば、正しければ人々への浸透も早いはずである。新たな教科書の普及や国語教育の是正を目指すとき、実際にはどのような現実的な問題が横たわるかについては詳しくない。しかし、教育を受ける側から言わせてもらえば、教科書を選択する場面におかれたとき「正しい内容」以上の条件はない。
- 中学校の頃に品詞というものを理解できないまま、点数をとる為だけにテスト前に必死に丸暗記したあの作業が、意味のなかったものなのだと気づかされました。理解していないものを無理して暗記しても納得できるはずもなく、母国語である日本語をきちんと学ぶことが出来ていなかったことが、いまずごく残念に思います。
- 自分が中学で教わってきた国語教育というものの学問のレベルの低さを実感しました。文を構成するもっとも基本の単位となる単語の認定の時点ですでに誤りがあり、それを基礎に「国文法」というものを築いてきた結果、今さら正すことができなくなってしまったから、それらしい理論を作って、子どもに暗記を強要している今の国語教育の現状を知り、日本語の奥深さに興味を感じていた分、とても残念に思いました。しかし、いまこうして本当の日本語の姿を少しでも学ぶことができ、そのおかげでさらに日本語に対する愛着が増しました。これからもっとこの美しい日本語の本質を研究し、正しく「ことば」を認識し、慎重にそして大切にあつかうことを意識して生きようと思います。

- 真理を知る権利は誰もが持っているものである。また、日本語が母語であるがゆえに正しい日本語のしくみに気づかないのだと強く感じた。日ごろから意識的に言語を考えることができていたならば、学校文法が抱えている問題にも自分自身で気づくことができたはずである。ところが、私たちは日本人であり無意識のうちに日本語を使っているため、正しいしくみを学ばなくても生活はでき、困ることがない。私は、意識的に考えることがむずかしい母国語であるからこそ、高いレベルでの日本語のしくみを学校教育で教え意識させることが大事なのではないかと思う。

日本のほとんどの都道府県に、公教育の場としての国公立大学があり、学問としての「教育学部」があって、そのなかに「国語科」がある。真理の探究を使命のひとつとする大学のなかで、その学生たちも当然、学問としての「日本語学」を学び、言語の普遍性のもとで客観的に自分たちの母国語である「日本語」をとらえる姿勢を教わっていれば、ごくあたりまえのようにこの事実に気づくことができるだろう。どこの大学の学生であろうと、予断や偏見なしに学問の対象に向き合い、世界の言語のもつ普遍性のもとで考え、自分の目で見つめ、自分の頭で探究していけば、納得しながらそこに日本語のもつ内的な法則や真理を発見していくことができるはずである。それとも、教育学部における「国語科教育」というのは、学問としての「日本語学」ではなく、検定教科書に準拠した「国文法・国語学」をおしえ、それを「教員採用試験に出るからしっかりとおぼえましょう。」とでもいうのだろうか？学問の進歩や社会の進歩はつねに若い知性と豊かな感性をもつ若者にゆだねられ、受け継がれている。教育は未来を保証する大切な仕事である。大学における国語科教員養成のための教育内容の質が問われる社会問題である。わたしたちはいま「国語科教員の採用試験問題」の内容と質にも目をむける必要がある。

文部科学省の指導要領のなかにある「国語の特質」というのは、「学説の特質」ということではないだろう。われわれにとっては「母国語」であり、世界のた

くさんの言語のなかの一つであり、多くの人間が使用し、学んでいる「日本語という言語そのものに内在する特質」のことである。それは、世界の学問の発展のなかで、言語のもつ普遍性のなかでの日本語の個別性をとらえたときに、発見とおどろきと感動があるのであって、そのことが『国語に対する認識を深め、国語を尊重する態度を育てる』ことになるのである。『天動説』が宇宙の動きを決めているわけでもなく、「学説」がいかなるレベルのものであろうとそれには関係なしに、地球も宇宙もそれ自身に内在する客観的な法則のもとで運動している。学問というのは「主観的な解釈」を人におしつけるのではなく「客観的な真理」を発見していくものである。だからこそ、学問は進歩するのであって、それは実践のなかで証明されていく。『天動説』では日食も月食も客観的な論理によって人を納得させることもできないし、つぎにいつ起こるのかという未来が予測できない。当然、飛行機もロケットも飛ばせない。つまり、過去の「学説」として、人類の学問における歴史のなかでの「負の遺産」としての興味をおこさせるものであったとしても、人間活動の実践には役に立たない。学問というものは、対象のもつ内的な法則を発見することで、つぎに起こる運動や発展の道すじを予測し、人々にしめし、人々の生活に役立つものである。

『国文法』『国語学』という「学説」は、外国人に対する「日本語教育」の実践においても役に立たないし、日本人自身が母国語である「国語の特質」に対する認識を深めることもできない。考えることも、理解することも、納得することもなく、ただ用語を暗記させられる作業に子どもたちが追い込まれるだけである。

もう一度ははっきりと言っておこう。「検定教科書に載っているから」というのは、決して言い訳にはならない。文部科学省の『中学校学習指導要領解説』の「改訂の趣旨」のなかにも、「言葉のきまりの指導については、国語の特質を理解し、実際に文章を書いたり読んだりするときなどに役立つよう、指導の改善を図る」とある。かりに、国文法のもつ『化石的な用語』を生徒たちに教えるとしても、学問の発展をふまえた上で、言語の普遍性のなかで「日本語の特質を理解させながら、指導の改善を図り、役立つよう

に」教えていかなければならない。その県の入試問題は、そういった趣旨にすら背く、全く意味を考えさせない、形式的な、旧来の学説による単語の切り刻みと教え上げにもとづく、ただ暗記を強いることを前提とした、「一業者テストの問題そのもの」であった。70年以上も遅れている！

全国の教育現場の実践者も、行政の「良識ある」国語教育関係者も、とうの昔からそのことを認識していて、新しい「日本語学」という学問の成果にもとづいた教育実践をめざしてきた歴史を戦後の日本の教育はもっている。管理職による恫喝や指導主事による脅しのない、学問の歴史や発展に理解のある「良識ある」国語教育関係者のもとでこそ、教育現場では安心して「指導の改善を図る」ことができる。戦後の日本でも、民主的な教育をめざしている全国のあちこちの地域では、そのような歴史をもっている。そして、その成果は今、わたしたちのそれぞれの教育現場で、確固たるものとして実をむすびつつある。たとえば、全国のあちこちの地域で作成している『こうすれば楽しくわかる日本語』や『こうすればよくわかるにつぼんご』などの手づくりのテキストは、日本の民主的な日本語教育の実践のたかさをしめすもので、たくさんの全国の実践家たちからも望まれている貴重な実践の財産であり、子どもたちの学ぶ権利を保証する教師たちのための手引きである。

そういう教育実践の成果に目を向けない、あるいは目をそむけ、目をそらし、見ないふりをして、「幼児がえり」をしたようなその県の公立高校入試は、「学校は学問の進歩をふまえ、真実を教えてくれるものだ」という国民の期待にもそむき、子どもたちの学ぶよるこびの芽をつみ、日本の国語教育関係者の良識の歴史にそむく問題として、その県の国語問題作成者と国語教育関係者の名前とともに、汚点をのこすことになる。「文が単語によってくみだてられていることも、単語には語彙的な意味がそなわっている、同時に文のなかでの存在形式としての文法的な能力がそなわっていること」も、あらゆる言語にとって普遍的なことである。『単語』について、日本語についてもそのほんとうの姿を「進歩した学問のなかで知る」ということは、すべての子どもたちのもっている学ぶ権利である。教育にたずさ

わるものは、その若い世代の人たちの権利を保証する必要がある。未来に生きるこどもたちの可能性を閉ざしてはならない。

この事実を知り、世界の言語学の普遍的な研究のなかで日本語のしくみのもつ本質的なすがたにふれた教師たちのことばも紹介しよう。彼らもまた、いまの若い世代の人たちとおなじように、かつて「学校文法・国文法」をおしつけられ、そして今も、国語科教育の現場で検定教科書の記述の矛盾にくるしめられている。ここにることばのなかには、いかに若い世代の人たちが検定教科書の記述と、それにもとづく入試問題の非学問的な矛盾にいかにくるしめられているか、そして現場の国語教師たちも日本の国語教育における教育政策・教育行政にいかにくるしめられているか、如実にあらわされている。入試問題が日本の学問研究の発展をさまたげ、学問的な後進国をつくっている「公害の元凶」となっている。

- 一番のおどろきは、「文節」ということばをよく耳にしてきましたが、「文は単語からできている」というのは言語学の普遍的な原則であり、「文節」こそが無用の概念である、という真実を知ったことです。国語の指導書を読んでも、この文節を教える時に、指導書に書いてあることが十分に理解できなかったのは、自分に力量が足りないからだと思っていました。私の息子も国語のここのあたり(文法)は意味が分からないと言っております(高3生)。また、日本語の動詞の語幹の本当の姿は子音まで！ローマ字で説明していただけたので、理解がしやすかったです。形容詞が「い」でおわるタイプ、「な」でおわるタイプ、漢語に由来するようなもの、外来語としてのものがあることなども、分類して示されていたので分かりやすかったです。新学習指導要領に改訂されたので、時間を作って目を通さねばと思っていたところですが、読んでいて難解に感じ、何度も同じ文章を読んで理解できるよう頑張っていたところですが、すぐに頭に入ってこないのは(自分の中に落とし込めないのは)自分の年令のせいだと思っていました。いろいろの方の話をきき、文献

をよみ、真理を探究することの大切さを気づかされました。

- 目からウロコでした。大学の授業でも「時枝文法との比較」という形で基本的な四品詞は教えてもらいましたが、文法自体まったく理解できていなかったの分ならず、今日ようやく理解することができました。高校の教育現場でも文語文法のみならず口語文法もできます。特に就職試験では文法も範囲にあるので、毎年苦痛でしたが、今日の話聞き、すっきりとした思いです。今日、特に印象に残ったのは次のことです。基本的な四品詞というのは、名詞・動詞・形容詞・副詞で、形容動詞というのはない。最初から驚きの内容でしたが、納得です。名詞の下位分類、今までやってきたことも意識をしたこともないのですが、それが動詞との意味的な関係をつくるのに大切なことであることを知りました。動詞の下位分類については、自動詞・他動詞以外にも、動作動詞や変化動詞があると知り、その視点で動詞を見てみると理解しやすかったです。動詞っておもしろいと思いました。形容詞のタイプと副詞への転成についても、漢語や外来語からの由来、日本語としての定着の仕方、そして豊かさがとても興味深かったです。また、形容詞と副詞とのつながりを初めて知りました。動詞の変化形、これが一番やってみて大納得した内容です。こんなにシンプルで分かりやすいものだったのだと感じました。また、語幹の見方も、今日初めて知った方法だったので、とても興味深かったです。

新たな認識がたくさんありました。今日のはなしのように、「真理を知る」ということは楽しかったです。本当に徐々に学ぶ楽しさを味わった気がします。文法について前向きな気持ちになれば、おもしろいと感じることができたのは大きかったです。今日学んだ視点で、教科書の文法を見直してみたいと思います。本物をするということ、真理の追究がいかに大切で楽しいことかを生徒にも伝えていけたらいいと思います。

- 今まで正直、文法を教えるのが苦痛だったのですが(自分が納得でき

ていないので)、今日の話で真理を理解できてなんだかスツとしました。高校古文は文法至上主義なんですけど(私は嫌ですが)、そもそも文法の理論がまちがっていると知って、「あー、そうだよな」と思いました。

- 今日の話で一番納得したのは、動詞の語幹と変化語尾です。学校文法では、未然・連用などの活用形として教えていましたが、音声として、否定・ていねいなどのかたちでとらえた方が私自身納得もしましたし、生徒も違和感なく学べると思いました。また、名詞と助詞という考えでなく、「格のくつつき」も日本語をきちんと理解できるだけではなく、英語などの外国語を生徒が学ぶ上で大切だと実感しました。

高校でも文法が苦手な生徒も多く、また、古典文法の授業でも、ついてこれない生徒もいます。名詞の文法的なかたちや補語や修飾語についての考え方を学び直し、まだまだ勉強しなければならないと感じました。学生時代のように楽しくいろいろなことを学ぼうという気持ちを思い出しました。

- 日頃から小学校教諭として国語科に興味関心をもって授業や授業改善に取り組んできましたが、ふと、国語の時間って何を学ぶ時間なのか？とか、教科書に出てくる教材を使って子どもたちに何を伝えるのか？とか、立ち止まるようになっていくところなんです。これまで指導方法や技術面の向上に目が行きがちであったが、学びの本質とは？を改めて考えるきっかけになりました。入学してきた1年生に国語という学問を教える際にも、私自身の中であさはかな知識のまま教えていくのと、今日習った日本語の文と単語のしくみを理解して、世界の学問レベルで客観的にとらえていきながら教えていくのでは、学ぶ楽しさの質がちがってくるのを感じ、これまでの自身のあり方を反省せずにはいられませんでした。今日は、私自身が「仕組みっておもしろい」と感じました。学生として学び直しができたら一番いいのですが…。いかに客観的に見れるのか？「学問とは主観主義とのたたかい！」も心に残っています。まず

は、私自身が母として先生として日本語を理解し学んでいきたいと考えています。

- 私が勤務している学校は私立なので、異動もなく、かなり長い間、文法(中1の文法・中3の古典文法)の担当でした。やはり、国語、特に文法が苦手という生徒は多く、生徒が持つ疑問を少しでもなくそうと、私なりにいろいろ学んできました。音便変化における子音については教えていたので、今日の話聴いて自信を持ちました。語幹と語尾の区別・単語の区切りなど、生徒が苦手とする部分も、今日のような教え方ならすぐわかりやすいですね。わざわざ難しくして、国語・文法嫌いをふやしている検定教科書が本当に疑問です。名詞・副詞の区別が苦手な生徒にも教えてあげたいです。

- 日頃、教科書・指導書を何の疑いもなく使って生徒に文法指導をしてきましたが、何事もうのみにしてはいけないのだと改めて実感した一日でした。日本語って難しいけれど奥深いものなんだということを自分なりにわかっている、なかなか生徒に伝えられないもどかしさを感じる日々です。そのもどかしさの本当の意味が、自分自身まだまだ本当に日本語が理解できていないのだということがよくわかりました。「動詞の活用形」を教える時に、語幹をきっちり分けられない曖昧さを感じていたのはそういうことだったのかと、ものすごく納得できました。

今日のような発見や「あはー!!」とうなずける瞬間のある授業ができれば、子どもたちはもっと前向きに自主的に授業に取り組むのだと思います。「言語活動」という言葉がはやりのように使われるようになった最近……どこか自信のなさや自分自身のレベルの低さに落ち込む日々でしたが、「知る喜び」「うなずける喜び」を子どもたちにも感じさせられるような教師になりたいと改めて思えた一日でした。

- 自分自身を振り返ってみると、小学校・中学校と現代日本語の授業を

受けた記憶があまりありません。高校に進学して古典文法が本格化していくと、当時の私にはほとんど意味が分からず、とりあえずテスト、入試のために暗記したことを覚えています。それもけっこう苦労して機械的に覚え、大好きな国語の勉強の中で一番嫌いな作業でした。今日の話聞いて「日本語ってそういう構造になっていたんだ」と目からウロコが何枚も落ちました。もっともっと日本語を勉強してみたい気持ちになりました。

学校文法の教育による日本語の語学研究の損失は計り知れないものがあると感じ、国語の教員をしている以上、責任があると思いました。もっと自分で勉強して、生徒たちに日本語のおもしろさを伝えていきたいと思います。学校文法は世界的にも通用しないとおっしゃっていましたが、それがかえて日本語の「特殊性」の(歪んだ「特殊性」の)根拠になっているのかなとも思いました。最近よく日本の「スバラシサ」を言わぐ言説があちらこちらで見られますが、それに日本語が利用されていることもある気がします。その危うさに自覚的になろうと改めて感じました。

- 学校で生徒たちに教えている文法のそれとは全く違うものだったので、最初は頭の中がパニックを起こしていたが、学んでいくにつれ、「ああ、なるほど」という体験がたくさんあった。教科書の文法でいくと、10品詞なのが、基本的な4品詞におさまったことですっきりとしたものになった。特に、助詞・助動詞については、接尾辞(suffix)という見方することで、今までなんとなく単語として分けていた部分のつじつまが合った。生徒たちにも「ませ/ん/で/し/た」や「はしっ/た」などは、慣れればできるようになるだろうと、ドリル学習をさせて、文法嫌いを生んでしまっていたなと反省した。また、名詞を下位分類して考えることで、助詞「で」が持っている意味をまる暗記して判断するのではなく、しっかりと根拠を持って判断でき、間違えることもないと感じた。今回学んだことを、どう教科書を使いながら生徒たちに伝えていく

ことが課題だが、少しずつでもいいから真実を伝えられるよう、努力していきたいと思う。

- 品詞や文の成分について、ちゃんと意味が理解できたのは、“教えないといけない”という立場(状況)になってからです。教科書の内容(現在の国文法)については、習得はしたし、私自身は苦痛を感じることなく扱えますが、“教える”となった時は、「文を文節・単語に切って、何が楽しいんだ？」とか「10の品詞に分けて、それが何の役に立つんだ？」「生徒は混乱して遠ざかっていくだけで、言葉はもっと面白いものなはずなのに、それが全然伝えられない」と感じていました。現在の品詞分類だと英語ともリンクしていないし、生徒は学んだことを教科を越えてつなげることもできません。今日の単語のわけ方、文の中での関係性の考え方なら、規則性が見えやすかったので、生徒たちも納得しやすいと感じました。語幹について考える時、母音・子音レベルで見ることを考えると、学校で音声としての日本語の授業を取り入れたいなと思いました。歴史的仮名遣いについて教える時も、音の変化に苦戦する子が多いので、“日本語にも母音と子音がある”という感覚をもっと持つべきだと思います。“民衆に受け入れられるのが生き残る言葉”というのも印象に残りました。

- 世界の学問の常識で日本語をとらえると、音声の体系と文法の体系が法則にのっとって日本語の中にあらわれてくることを知りました。まず、「単語が音声と意味が結びついたものである」という定義があり、品詞が基本的な四品詞(名詞・動詞・形容詞・副詞)に分類されたことで、日ごろ感じていた説明のつかない品詞の多さに対する不信感から解放されたように思いました。一学期に高校1年生に対して十品詞を教えました。形容動詞・連体詞に対する教師の説明不十分は、そのまま生徒の疑問や理解度の低さとしてあらわれました。また、動詞の学習で、自動詞・他動詞の区別を教えないでおうという教科内での申し合

わせや、補助動詞や敬語を教えることを手びかえてしまう傾向など、現場でおこっていることが、教師側の不勉強からおきていると実感しました。今後、文法をおしえていく時に、格助辞の意識をして単語や文をみたり、文の内部構造を意識して教えていきたいと考えます。2学期は古典分野で動詞の活用を定着させる授業がありますが、語幹が単語の同一性を保証すること、語尾が文法的な役割の同一性を保証することなど、今日学んだことをいかした授業にしたいと考えています。学生時代から日本語の文法は難しいなあと思ってきましたが、日本語の教育に関わる者として、これから少しずつ学んでそれを生徒に話せるようにしたいと考えています。

- まず、驚きの一言。今まで常識だと思っていたことが、思いっきりひっくり返された悲しむべき、いや喜ばしい時間だった。基本的な「四品詞」だけで成り立つのだということを、今日の話を通して納得させられた。少しの疑問にも気づかぬふりをしてやり過ごしてきた自分を反省した。活用のない自立語であると認識していた「名詞」がなんと多用に変化していることか。語幹の話も、まさに開いた口がふさがらないというショックを味わった。一つ一つカテゴリーで分けることでそれぞれの意味を確認することができて良かった。何故こんなにも日本の学校で教える文法は間違いだらけなのだろうと、悲しくなると同時に、教壇に立つ身としてもっと勉強しなければ、正しいことを教えなければと思った。正直、これをすぐに授業で……というにはまだ勉強不足を感じるが、これをきっかけとして、覚えなくても良い文法を子どもたちと楽しめたらと思う。

- 私はこれまで英語もそうですが文法が分からず、何か聞いたことがあるな！で生きてきました。そのせいで自分の話している事に自信がなく、文法を覚えたり品詞を勉強するのが嫌で嫌で仕方なかったのですが、今日話を聞いて、こんがらかっていたのは私のせいではない

(笑)、日本の日本語教育のせいだったのか！？と新しい気づきがありました。そして、今日学んだように、自分が小学生からやり直すつもりで、もう一度日本語のしくみ、それに英語のしくみを学びたいと思いました。まずは、品詞の4つが今まで何度やっても覚えてもきちんと理解できていなかった事が今日の説明のおかげで理解できすごく嬉しいです。

- まず、単語の体系を4品詞に分類することが一番わかりやすいと思いました。品詞には10種類あって、それを覚えることから文法の授業が始まり、中学・高校時代はとても苦痛でした。品詞を4つに分けて、名詞にくっつく「は」「に」「を」などを格助辞とすると、文が読みやすくなります。学校現場でもぜひ取り入れて欲しい内容でした。「日本語の特徴を教えるよりも、まず言葉の意味と役わりを教える」「日本人とは？を考えさせるのではなく、人間の言語とは？を考える」ということは、分かり合うため、伝え合うための手段が言語であり、それはどこの国もおなじ普遍的なものなのだというを理解させることにつながると思いました。そして、なぜ文を部分に分けるかということについて、その単語のもつ役割や素材が違うからということを知り、納得しました。今まで文の構造について考えることが苦手でしたが、今まで考えることが苦手なのではなく、暗記するのが嫌いだったということに気づきました。それは子ども達も同じことだと思います。暗記するのではなく、単語の変化の法則を知ることによって、考えながら学んでいけるようになります。また、漢字を使わなくても意味が通じるものに関しては、わざわざ難しい漢字を覚えさせることはなく、伝え合うための単語・文のしくみを学ぶことが大切だと気づきました。日本語を教えながら、他の言語との比較ができれば、中・高の生徒達の興味・関心を広げる授業ができるかもしれないと思いました。

- 私は高校の国語を教えているが、今日ほど私たちが教えているのは、

システム化された「受験のための文法」であると痛感したことはない。文法の本質である音声を原点として考えれば、誰の目にも明らかなことを変えていくことがこんなにも難しい社会のあり方にさえ、疑問をもってしまう。しかし、一方で、やはり言語・文法について掘り下げて考えることの楽しさを思い出した。このことを生徒に話したくなった。私自身がもう一度生徒として学びたい気持ちになった。新指導要領で「言語活動の大切さ」が叫ばれる今、改めて客観的に単語から見直し、正しい日本語の文法について学んでいきたい。

- 一番勉強になったのは、単語のとらえ方についてです。現在、中学校で国語を教えているのですが、文法について、特に「語幹」についてこういった見方があったのかと勉強になりました。語幹と活用語尾の分け方が、今日の話の「korob-」のように、ひらがな文字ではなく、発音で見る必要があるなと思いました。確かに、ローマ字の発音で見ると、変わらない部分であり、意味としても同じことを指しています。その「korob-」の子音「b」の部分には今まで気がつきませんでした。では、教科書ではなぜこのような説明ではないのか、ということの今日の説明をいろいろ聞いて、さらに納得することができました。「学校文法での「助動詞」のとらえ方や、「文節」の不必要さなどを含め、とても勉強になりました。ずっと国語に携わる人間として、今日の説明はとてもインパクトがありました。何よりも子どもが習うという視点で見ると、今日の説明の内容が分かりやすいと思いました。他にも、名詞の種類や形容詞についての内容などたいへん勉強になりました。日本語に対しての興味がさらに深くなりました。
- 今まで品詞というとたくさんあり、頭を悩ませていたが、名詞・動詞・形容詞・副詞の4つが分類基準となっていて、意味・役割・形の特徴を再確認することができました。それぞれの品詞の意味や役割は普遍的であり、形の特徴は個別性というふうに、性質の違うことにも気づく

ことができました。文の中で名詞は格変化をおこし、格の「くつつき」である「が」「を」「に」「の」……なども含めて一単語ということもはっきり分かり、これから授業で堂々と指導に生かせます。語幹や語尾については、初めて知ることが多く、もっと学んでみたいと思いました。日本語のしくみを客観的にみることで、意識して文がかかるようになる指導をしていきたいと思います。

- 私のこれまでの人生をふりかえてみても、これほどわかりやすく納得させられた話はなかったように思います。中学・高校と英語という科目が大好きで、また得意であったことから、英文法の学習にもさほど苦痛を感じることなく、むしろ楽しく学習していました。けれども、母国語である「日本語の文法」に関しては、ちっとも興味関心を抱くことなく、むしろ難解で無味乾燥であり、毎回苦痛を味わいながら丸暗記させられていたことを思い出します。大学に入学後も文法学習が嫌で、なかなか納得のいく講義にめぐりあうことがなかったのですが、本日の話を聞いて、「私が待っていたのは、このようにわかりやすく客観的に文法をとらえる方法だ」と目が覚めるようでした。日本語という言語がこんなにも規則的でわかりやすい言語であったこと、日本語のしくみを客観的にみていくことで、英語のみならず、ドイツ語や韓国語等の学習にも役立つことを知り、学生時代に好きであった英語の学習にも取り組んでみたいと思うようになりました。

思えば、生徒たちにも文節に区切る練習をさせたり、この言葉は「名詞＋助詞」だなどと解説してしまったりと、反省すべき点ばかりが出てきます。十年程前に中高一貫校開校前に、東京大学の附属中等教育学校を視察で訪れた際も、あちらの中学校の先生が、2年生に対して、ひたすら新聞記事を文節に区切る授業を行っていました。全国から集まった教師たちは、ほとんどただひたすら生徒たちが「文節に区切る」という授業をみせられ、「何を学習しにここまできたのか」と怒りでいっぱいになったことを思い出しました。今日の説明の内容をこれからの授業

に活かしていきたいと思います。

- 私は中学校の国語教師です。ちょうど1学期の終わり頃に文法(活用の変化)を授業でやりました。補習でもそれを集中的に行いましたが、今日の話の中で、現在の学校文法(国文法)のまちがい(誤り)を知り、おどろきでした。子どもたちの一番苦手とするのが、この国文法です。特に「こわし/た」が、なぜ2単語になるのか?助詞・助動詞の教え方がいまだに自分でも納得できないでいます。今日の話はそんな私の悩みの解決に少し近づきました。「言語の本質は音声にある」まさにそのとおりでということが、本日の話の内容に示されています。ローマ字に表示して比較してみると、おどろくほどわかりやすく今後の授業改善につなげていきたいと考えております。ただ、教科書に示されている内容(まちがった「学校文法」)を、現場の私たちは、まちがいだとわかっているにもかかわらず教えていくべきなのでしょうか?また、そうしなければ高校受験を受ける生徒たちに不利益が生じてしまわないかと不安です。現場にいる私たちにできることを日々努力していきます。
- 今回の話を聞いて、20年前の学生だった自分の疑問がよみがえってきました。文節や単語に区切る意味や区切り方・動詞の語幹・変化の仕方などわからないまま、暗記した事だけが覚えています。現在、教師となって文法を生徒に教えるために必死になって勉強し、法則に合わないものは「特別なもの」と言って説明を省いていました。今回の話では、下位分類をおこなうことで単語の持っている意味に着目し、変化、活用させることで、全ての説明ができることを知りました。また、動詞の活用・活用の語幹など、文法的な矛盾があることも理解しました。今日学習したことを知識として持ち、学習の場で生徒の疑問、質問にこたえられるようにしたいと思います。最後に、今日学習したこと、国文法のあやまりが一日も早く改善され、子どもたちがしっかりと文法を学べる日が来ることをきたいします。

● 私は中学校の頃から文法の授業というものが得意でなく、当然好きでもありませんでした。一通り教科書の説明を読んで活用表を書き写したりするだけで、いざ試験となると、覚えてみたことは何の役にも立たず、何の意味があるのだろうかと考えていました。自分自身が教員として教える立場になってみても、その疑問は解決することはなく、多くの生徒にとってかなり負担の大きい学習の時間となっていることは、とても心苦しいことでした。授業でも、実際説明して自分自身でも疑問に思うことや、納得のいかない部分が多くあったのが、今日の話の説明を聞いてなるほどと思わせられるようになりました。今日の話で学んだことを生かして、生徒たちが普段使っている日本語の仕組みやはたらきについて、少しでも興味をもてるように自分自身の授業も見直していきたいと思います。

● 国語としてではなく、日本語としての学びだったと思います。特に単語や文の構成に、音声という言語の本質が相まることによって、これまで自分が学んできたこと、生徒たちに教えていたことが、いかに浅いものだったかが分かりました。品詞が10コではなく、基本的には4コで成り立っていることについては、特に大きな学び直しになりました。名詞を下位分類すると、非常にたくさんの種類であることが分かりました。その上で、今まで助詞として学んでいた部分は名詞の一部であるということは、大変分かりやすかったです。形容詞の転成については、活用形という考え方ではなく、副詞という別の品詞への変化だというのがとても興味深かったです。実際の現場ではさらっと教えていたことですが、「活用形」という概念がなくなるという考え方は、改めて気づかされたことでした。動詞の活用パターンや段についても、何時間もかけて教え込んでいたことが、すっきりと整備されたような気分です。音声として幼い頃から耳にしていた「ことば」を、小学校や中学校、そして高校で「文法」(学校文法)として学び始めたたん、生徒たちが戸惑うのも

分かりました。自分なりに、音声もふまえた文法指導の学習を考えてみたいと思います。

- 「日本語の単語と文のしくみのあり方」についての今日の話聞いて、こうすればたのしく子どもたちに指導していけるということが、いろいろと思いつきました。それは、「本来教えるべきものを教える」ということです。日本語の本質、言語の本質を楽しく学んでいけるような授業づくりをしていきたいと思いました。今日は特に四品詞についてくわしく知ることができました。名詞・動詞・形容詞・副詞の意味、役わり等について理解が深まりました。その中でも、名詞の働きの多さや文中での重要性を知ることができ、子どもたちにも教えてあげたいと思います。今日の話のなかでの、「教師の仕事は、文化を受けつぐ」という言葉がとても印象に残りました。
- 今日の話聞いて、まるでハンマーで頭をなぐられたような衝撃を受けました。と同時に、「目からウロコが落ちるとは、まさにこのことだ!!」とも感じました。これまで、名詞とは「活用しない自立語」だと信じて疑いもなかったし、動詞の語幹・活用語尾も下位分類なんて考えもせずに教えている自分。たしかに学生時代は品詞の分類などチンプンカンプンで、大学で友人たちがスラスラと品詞分解をする姿にあせって必死に勉強した。そのおかげで自分なりに法則も見つけたつもりだったし、文法の授業が楽しいとさえ思っていました。しかし、その根底から例示とともにくずされてしまったので、今はただ放心状態でどうしたらよいか……というのが本音である。つぎの単元の授業ですぐに「用言の活用」があるので、急ぎ勉強し直さなければと思う。
- 授業の中で生徒に教えながら、教科書にかいてあることをうのみにしていたので、自分自身が仕組みをきちんとわからないままに暗記を強要してしまっていたところがあるなと反省しました。単語のしくみの中

で、品詞が基本的な4種類しかないということ(名詞・動詞・形容詞・副詞)や動詞の活用において語幹と語尾のとらえ方のまちがいなど、目からうろこでした。今日の話聞いて、学校文法にまどわされることなく、何が世界的常識としての文法なのかを見極め、生徒に必要な知識を教えることができるようにしたいと思います。今日の説明のし方もすごくわかりやすく、何が無駄であやまった知識なのか、本質を教えるということの意味など大変勉強になりました。それから、言語にとっては音声が大事であるということもよく理解できました。どんな風に授業の中で生かしていけるか、じっくり考えていきたいと思っています。「学校は経験的に無意識に学んできたことを意識させるところ・理論的に体系的に整理するところ」という言葉が心に残りました。

- 言語学の観点から、世界共通の4品詞の分類が「名詞・動詞・形容詞・副詞」であるという、今日の話が始まってすぐの段階で衝撃を受けました。恥ずかしながら、文法を教える際に、そのような世界的な言語の仕組みから考えるということをしておらず、教師側からただ教えるという一方的なものだったのかもしれない。高1で品詞にふれ、動詞にスポットをあて、文法の学習を進めていきます。なぜ生徒が分からなくなる、嫌気がさすのかといった根本的な理由が、今日の話聞いて見えたというか、理論的に証明してもらったと感じました。名詞や動詞を下位分類することの意味も把握していただけて、実は生徒に伝えられていなかったと反省しました。今日の話のなかでの「センター試験があるからね」という現状と本質的な学びの折り合いを今後課題にしていかなければならないと思います。国語の現代文の授業においても、「心を育む」ための学習と「点を取る」ための学習と生徒にハッキリと伝えながら正直に行った時の方が、反応が良かったです。本質的な学びにふれ、その後の広がりや文法の授業でも取り入れていきたいと思っています。
- 全体的に“目からうろこ”の今日の話だった。自分自身、学校文法

を習い、大学へ進学して、教職についてからはそれを生徒達に教えてきたが(高校では主に古典文法)、結構無責任なことをやってきたのだと反省した。あまり疑問にも思わず、「こんなもんかー。」と流して頭に入れていたことも、深く掘り下げれば矛盾だらけだったことを思うと、生徒も「？」が浮かんで当然だ。特に今日の語幹の話は大変勉強になった。世界基準の文法の見方をすれば、どれだけ整理しやすいかを思い知ったし、私達が日本人として無意識に習得してきたことを捉え直すことの楽しさを実感できた。また、「主語・述語、**S・V・O**～」の部分も私自身早く理解して英語の勉強につなげたかった!! と強く思った。上からおりてきたものを、私たちがそのまま飲み込んで授業にすることの怖さ、視点を広げて物事を見つめ直すことの大切さを改めて教えてもらえました。