

中学生の日本語表現における文法的不適格性の分析

伊 坂 淳 一

千葉大学・教育学部

An analyses of grammatical errors in Japanese language expressions of junior high school students

ISAKA Junichi

Fuculty of Education, Chiba University, Japan

中学生による日本語表現を文法的な不適格性の観点から分析すると、主語・述語の整合性、理由表現における文の書き出しと文末の整合性、主題表現に関わる「は」と「が」の選択、文の接続に関する整合性、述語と格助詞との関係、修飾語と被修飾語との整合性、格助詞の選択等に集約的に課題が存在することが明らかになった。多くの事例における不適格性は、文の書き出しと、書いている途中との時間差によって生じる予定の変更が起因しているのではないかと推定される。

キーワード：国語教育 (Japanese language education) 中学生 (junior high school student)
日本語表現 (Japanese language expression) 文法的不適格性 (grammatical error)
言語運用 (language performance)

1 はじめに

本稿は日本語を母語とする中学生の日本語による自由記述作文を資料として、そこに現れた文法的な不適格性を量的・質的の両面から分析し、国語教育における「書くこと」の指導に資する基礎データを提示することを目的としている。ここにいう「文法的な不適格性」とは、次のような文法上の構文に関わる過誤をいう。

- (1) いちばん強くおぼえているところは、「少年の日の思い出」が一番おぼえています。
- (2) 私は1年間国語の勉強をして、いちばん楽しく学習することができた単元は「河童と蛙」です。
- (3) でも、「エーメール」は、「ぼく」とちがってチョウの管理もいいし、もはん少年で、「ぼく」は、チョウの管理もそこまできれいではなくて、学校をさぼったりして、ダメなせいとで、「ぼく」が「エーメール」のスゴイチョウをぬすんでしまっで、そのチョウをバラバラにしてしまっで、そこで、ぼくは、盗みはいけないことだと思いました。

(1)は主語と述語の整合性に問題がある。(2)は文頭の「私は」を「私が」に修正する必要がある。(3)は文を連結しすぎていて論理関係が混乱し、意味が通らない文となっている。このような構文上の何らかの原因によって、文法的な適格性を欠いた文を指すものとする⁽¹⁾。

平成24年度から実施される中学校学習指導要領・国語の指導内容において、「B書くこと」の中の「推敲」には、次のような事項があげられている。

- 第1学年：書いた文章を読み返し、表記や語句の用法、叙述の仕方などを確かめて、読みやすく分かりやすい文章にすること。

- 第2学年：書いた文章を読み返し、語句や文の使い方、段落相互の関係などに注意して、読みやすく分かりやすい文章にすること。

- 第3学年：書いた文章を読み返し、文章全体を整えること。

もとより学習指導要領であるから、これ以上の細部にわたっての記述はされていない。しかし、実際の学習指導においては、より具体的な内容に関わる要素を明らかにしておくことが必要であろう。例えば「段落相互の関係」といっても「自分の意見・主張とその根拠を表す段落の関係」「全体について述べた段落とその下位項目の部分の述べた段落の関係」「文章全体の起承転結の構成」などの視点が示されることによって、より効果的な指導が可能となる。

本稿は文章表現上の文法的な適格性に焦点をあて、中学生に生じやすい過誤の傾向を抽出し、その基底にある書く行為のプロセスを推測することによって、その起因を探ろうとするものである。学習指導要領の指導項目との関連を強いてあげれば、「語句の用法」「語句や文の使い方」となるであろうが、あえてそう言わなくとも適確な正しい日本語表現は学年を問わず、常に「書くこと」の指導につきまとう基本的な課題である。同時に国語の時間の指導を越えた課題でもあろうし、また、中学生に限らず高校生や大学生、一般成人になってからも意識される課題でもある。このような基礎的な研究が教育の実践に資するところは少なくないと考ええる。

なお、本稿における中学生の作文の引用においては、表記を含めて原文のままとするが、縦書を横書にし、「、」は「,」に変えた。

2 研究の概要

本稿が資料とする自由記述作文は、平成23年2月から3月にかけて、千葉県習志野市立第三中学校、同第四中学校、同第五中学校の三校の協力を得て、764名の中学生から収集させていただいた。本研究に理解と協力をいただいた各中学校の校長を始めとする関係教員及び当時の習志野市教育委員会指導課窪田準子主事に感謝申しあげる。なお、同時期に同市立小学校3校からも同様の協力をいただいたが、収集資料の学年別の偏りが著しかったために、今回の分析では見送ることにした。年度末に時期を合わせて追加の調査をお願いし、本稿とあわせた考察をまとめる予定である。

調査は下のA4判ワークシートにより、20分程度の時間で自由に作文を書く形で行っていただくよう、各学校に依頼した。20分というのは、いったん書いた文章を生徒自身で読み直して修正するための時間が残らないように、つまり、できるだけ最初の生のままの文章表現を見られるようにとの意図による設定である。各学校の事情を考慮して負担とならないよう、都合のつく学級で都合のつく時間をお願いするというようにしたので、実際の現場に立ち会ったわけではない。しかし、結果を見る限り、消しゴムを使ったあとはほとんどなく、当初の意図にそった資料をいただけたものと考えられる。調査協力3校からいただいた作文本数の学年別内訳は、第1学年が219本、第2学年が339本、第3学年が206本であった。

作文の課題は、以下の通りである。以前に生徒のレポート類を資料とすることを考えたことがあったが、生徒自身が自分の文章として書いた部分と、他者の引用等を拠っている部分とが判別できず、結局は自由記述にまかせるこのような課題作文が適切であると考えに至った。

3 いちばん強くおぼえていることとその理由

本稿は文法的な不適格性に焦点化したいがために、日本語表現上の過誤であっても、以下のようなものは除外した。

- ① 表記上の誤りや単純な脱字・衍字と思われるもの
(例) ビデオの「走れメロス」もとても見やすくて教考書の話とは少し変っていたのであきないで見ました。
- ② 文法的ではあるが、大方は語彙レベルの問題に還元できるもの
(例) その理由は、人の事を信じる大切を知れたからです。

しかし、実際にやってみると相手は何を根拠に、どうゆう意見を持ったのか、とか自分達の意見の矛盾な点がわかったりして納得させられることもたくさんありました。

- ③ 現代的な言語の変化やゆれの過程にあるもの
(例) 教科書の学習とテレビで見た内容はまったくちがくて見ていてとても面白かったです。

いわゆる「ら抜き言葉」や「たり・たり」の欠落例も少なからず現れたが、本稿の目的とする構文的な文法性とは異質であるので今回は除外した。さらに、

- (例) どういう時にこの漢字をつかうのかっていうことをわかるからやっぱりためになったと思います。

のような、書き言葉にはふさわしくない口頭語的な表現についても対象から外した。あわせて、記述量が極端に少ないもの、日本語の非母語話者によるのではないかとみられるものなど、日本語の文章を書くこと自体に困難を伴っていると思われるものについては、資料そのものの対象から外し、ここまで記してきた資料の総本数にも含めていない。

このような選別を経て、中学生が自分の言語表現として書いた文章に、まとまって典型的に現れる文法的な不適格性をもつ事例を検出することをもっぱらとして精査を行った。

抽出された文法的な不適格性の事例の総数は、[表1]の通りである。カッコ内は「作文の全本数」に対する比率である。

[表1]

	1 年生	2 年生	3 年生
作文の全本数	219	339	206
文法的な不適格性の現れた文の数	145 (66.2%)	135 (39.8%)	53 (25.7%)
文法的な不適格性の箇所の総数	151 (68.9%)	155 (45.7%)	55 (26.7%)
文法的な不適格性の現れた作文の本数	110 (50.2%)	116 (34.2%)	49 (23.8%)

当然であるが、学年進行にしたがって文法的な不適格性は改善されていることがわかる。「文法的な不適格性の現

れた作文の本数」は、言い換えれば「何らかの文法的不適格性を犯している生徒の数」である。1年生では約半数の生徒に、文章表現のどこかしらに問題があったのが、2年生では約三分の一に、3年生では約四分の一へと減少している。全体として1年生から2年生にかけて大きく改善されていること、また3年生になると、一つの文の中に複数の文法的不適格性が現れることと、ひとりの生徒が複数の文で文法的不適格性を犯すことが激減していることが注目される。学年進行にしたがい、特に文法的な誤りに注意を払って書くようになったのか、あるいはそのような点に特別に注意を向けるような指導が日常的になされてきたのかについては、今回のこれだけの調査では分からない。当面は自然の成り行きとしてもじゅうぶんに理解できる状況であると理解しておきたい。ただし、この傾向が他の地域や学校での調査においても同傾向となって現れ、ある程度の一般性を持つものであるのかについては、今後の継続調査に委ねることとしたい。

3 典型的に現れる文法的な不適格性

量的にまとまって現れる文法的な不適格性は、中学生が日本語を書く際に課題となる典型的な困難点として意識され、重点的に継続して指導していくことに相応の意義があるものと考えられる。以下に、項目ごとに列記する。

(1) 主語・述語の整合性

いわゆる「文のねじれ」と称されるもので、典型的にはまず、

- (4) 今年一年間国語の授業で一番楽しく学習できたは、^(ママ)
有名な歌人、例えば藤原定家等の詠んだ歌を味わい、
昔の人はどんなことを考えていたかを知ることがで
きました。
- (5) 敬語は普段の生活の中で120%必要となる物で、
面接や色々の場面で場をもたせたり、相手に好印象
を与えられました。
- (6) ぼくがこの一年間で、いちばん強くおぼえている
ことは、(国語のことで)百人一首大会が印象に残っ
ています。

のような形で不適格性が現れたものがいくつかある。これは、

○ [名詞 (句)] は、～することでした。

となるべきものが、

○ [名詞 (句)] は、～しました。

となったものである。もう一つの典型的な例は、

- (7) ぼくがいちばん楽しく学習できたと思うのは、
「少年の日の思い出」の学習が楽しかったと思いま
す。
- (8) 私がびっくりしたのはぼくが盗みをしてしまった
ことよりチョウをこわしてしまったというほうが
ショックだったということはすごくびっくりしまし
た。
- (9) 特に好きな場面は、かぐや姫を妻にしようとする
貴公子たちの場面が好きです。
- (10) 私が中学一年生の時に、読んだ本は、漢字が多く

あまり意味がわからなく読んでいました。

のように、主語の名詞句の中の述語と文全体の述語、またはそれと形式的に関連する述語が重複して繰り返されるものである。類似の型として、

- (11) ふつうだったら盗むほうがいけないことだと思う
ほうがふつうだと思ったからです。

のようなものもある。この種の不適格性は次の「表2」のように、「主語・述語の不整合」の中で占める比率が高く、学年が進行しても改善されにくい要素となっている。

【表2】

	1年生	2年生	3年生
作文の全本数	219	339	206
文法的不適格性の 箇所の総数	151	155	55
[うち]主語・述語 の不整合	13	10	7
[うち]主語・述語 の同一語の重複	7	9	5

このような不適格性が発生する背景として、次のような過程が考えられる。

今回のこの作文の課題は、「いちばん楽しく学習できたこと(自分のためになったこと、強く覚えていること)とその理由」という形で提示している。そこで、まずはじめに、この課題をそのまま受けて「一番楽しく学習できたこと(自分のためになったこと、強く覚えていること)は……」という主題の文が頭にうかび、実際にそのように書き出した(当初プラン)。しかし、時間の経過によって(タイムラグ)、途中から「～した」という行動、または「～したことがいちばん楽しかった」という行動に対する評価に思考と言語表現が移行した(文型シフト)ためではないかということである。この、「当初プランータイムラグー文型シフト」という、思考と文章化の過程に関する仮定によって、多くのことが説明できると考える。また、そうであるとする、実際の指導においては、「タイムラグ」によって生じる「当初プラン」からの「文型シフト」を軌道修正するという意識で向き合うことが必要であると考えられる。

(2) 理由表現の適格性

大部分が、

- (12) なぜなら、漢字が読めないと国語どころか日本の地名や新聞が読めません。
- (13) なぜかというと、少年の日の思い出にでてくるぼくがとなりの家のエーミールの大事にしていたチョウ「ヤママユガ」をぼくがとってしまった所がいんしょうにのこりました。
- (14) 理由は、普段はまったく考えていなかった小さい動物について考えるのが意外と楽しかった。
- (15) その理由は、メロスとセリヌンティウスの友情が

とても心に残りました。

- (16) これを選んだ理由は、楚の国というところで、突き通せる者がないぐらい堅い盾と突き通さない物はないぐらい、鋭い矛を売る人がいた。それを聞いていた人が、あなたの矛をもって、盾を刺したらどうなりますかとときかれ、答えることができなかった。

のように、「なぜなら」「なぜかという」と「(その)理由」などで書き出した文の文末に「～からです」のような呼応する語句が欠如したものである。(16)は「これを選んだ理由は」と書き出したのだが、それに続けて理由を挙げるのではなく、あらすじの紹介に筆がそれている。

それぞれの数値を示すと、[表3]のようになる。2年生で理由表現に関わる不適格性が増加する理由はよく分からない。あるいは、より長い文を書こうとする傾向が強くなるためということが考えられるかもしれない。

[表3]

	1年生	2年生	3年生
作文の全本数	219	339	206
文法的不適格性の箇所の総数	151	155	55
〔うち〕理由表現に関わるもの	27	50	15
〔うち〕呼応する語句の欠如	26	50	14
〔「なぜ」に対して〕	6	19	7
〔「理由は」に対して〕	20	31	7

理由表現が現れるのはほとんどが、作文全体の第2文である。つまり、課題の提示が「いちばん楽しく学習できたこと（自分のためになったこと、強く覚えていること）とその理由」という形であったために、第1文で、「いちばん楽しかったこと（自分のためになったこと、強く覚えていること）」をまず書き、その直後に理由を書くというのが一般的な生徒の書き方のパターンである。その際に、理由を述べる時の書き出しとして、「なぜなら」「なぜかという」と「(その)理由」によって半ば機械的に書き出すというのが、身に染みついているのではないかと想定できる。いったんそのように書き出したものの、文末に至るまでの間にその書き出しとの時間差によって、「なぜなら～からだ。」「理由は～からだ（～ということだ。）」という適正な文型が忘れ去られてしまうのではないかと推測される。つまり、前項と同様に「当初プラン・タイムラグ・文型シフト」という過程が想定できる。

高学年になるにつれて、

- 私が一番自分のためになったと思うことは、敬語や謙譲語の勉強です。学校にいる中でも、先生方に対する敬語が解らなくて礼儀がなっていないと思われてしまうからです。
- 私が今まで一番覚えているのは、ウミガメと少年です。この作品には、なんとも言えない生々しさを

感じ他の作品を圧倒して強く覚えています。

- 国語の授業の中で、自分のためになったと思うのは、詩歌の味わいです。万葉集、古今和歌集、新古今和歌集の事を少しだけでもわかったような気がしました。短い文でも、それはとても深い意味があると知りました。

のように、「なぜなら」「なぜかという」と「(その)理由」で書き出さないで、理由を述べるような、ある意味で「洗練された」文章表現が増えてくる。意見文のような作文だけでなく、ふだんの授業時の口頭発表においても、「私は～と思います。なぜなら((その)理由は)～。」という固定化された形にはめない指導も必要であろう。

なお、

- (17) 理由はまとめられる力というものがつくと今後だれしも一回は人前でしゃべったり発表したりするきかがあると思います。そんな時ちゃんとした文を組み立てたり、自分の感想・意見を入れたり、それをまとめたりするためにもこのまとめる力というのは大切だと思ったからです

のように、二つの文にまたがって「理由は……からです。」の呼応関係が使われている事例もあったが、やはり中学生段階では1つの文の中で完結する表現をまず習得させるべきであろう。

(3) 主題に関わる表現の適格性

数値的には、1年生で12例、2年生で12例、3年生で7例と多いわけではない。しかし、ほとんどが格助詞「が」を使うべきところで副助詞「は」を使っているという事例であって、ここにも典型的な課題があると考えられるのでとりあげることにする。

「が」を「は」としてしまう典型的な事例には二つのケースがあり、まず、

- (18) 授業の途中のミニコントではA君やB君などとやったのは一番楽しかったです。
- (19) 又、最終的に、主人公を許すべきか、許してはいけないかの議題で、かなり激しい議論をした時は、二学年の中で一番楽しかった。

のように、いわゆる総記⁽²⁾の「が」を選ぶべき場合に、「は」にしてしまうというものがある。

もう一つは、

- (20) 自分は今年一年間の国語の時間にやったことでいちばん強くおぼえていることは走れメロスです。
- (21) 僕は一番楽しく学習することができたのは「川柳・俳句」です。

のように、従属節中には「は」が使えないという制約に抵触する事例である。(20)は「自分が今年一年間の国語の時間にやったことでいちばん強くおぼえていることは……」,(21)は「僕が一番楽しく学習することができたのは……」としなければならない。一般に、このような名詞節や「～たら」、「～とき」、「～ため」のような従属節の中に、文の主題である「～は」を使うことはできない。これら二つのケースはあわせて1年生で8例、2年生で8例、3年生で5例あった。

また、正誤の判定については異論があるかもしれないが、次のような文頭に「私は」「ぼくは」という主題が

置かれることによって、やや形の不安定な文になってしまったケースがある。

(22) 私は、今までの国語の時間で、いちばん楽しく学習ができたのは、「ベンチ」の学習です。

(23) 私は、このお話しを、もっとたくさんの人によんでもらって戦争はぜったいにはいけないんだという事をつたえてもらいたいです。

(24) ぼくは、2番のいちばんじぶんのためになったことは漢字および敬語等の文法です。

以上を包括して考えてみると、やはりここでも「当初プラン—タイムラグ—文型シフト」という過程があるのではないかと考えられる。また、一部の生徒には、文のはじめをまずとにかく「私は」「ぼくは」と書き出すことが習慣として身につけているのではないかということが推測される。例えば(21)の「僕は」は、「僕にとっては」の意味であるかもしれない。

主題に関わる不適格性としては他に、次のように、省略することのできない格助詞を省略して主題化したために生じた事例がいくつかあった。若干の不自然さは残るものの、とりあえず(25)では「この授業では」、(26)では「考えには」とするのが適切である。

(25) またこの授業は調書を作ることが楽しく行うことができました。

(26) 三人目の金田一さんの考えは、そんな考え方があるのかと、私は賛成です。

また、その逆というものもあった。「少年の日の思い出では、……という話が書かれていて」のような当初プランがタイムラグによって文型シフトされたという過程が想定できる

(27) 少年の日の思い出では「ぼく」が盗み(ママ)を犯か(ママ)してでも最後に自分の犯かした罪を償う(ママ)という話しですごい迫力のある話だったと思います。

(4) 文の接続に関する適格性

文の不適格性の要因として、まとまって抽出できたのが文の接続に関するものである。ここには、接続語の使用などの不適切さのために接続の意味関係・論理関係が理解しにくくなっているものと、あまりに多くの文を接続させすぎたために記述内容が拡散してしまっているものが多数を占める。

前者は以下のような事例をさしている。

(28) 理由は劇をしたり暗記したり、一番がんばったことで私は一番好きなことだからです。

(29) 班などいろいろな人や友達などと話し合って、しかも、相談できて「竹取物語」のとき平安時代のことをすごくわかって、楽しかったです。

(30) フリードリヒがヘルガへの思いなど、そして、いっしょにあそびにいて黄ベンチにすわろうとして、ヘルガは、フリードリヒの気持ちについてわかった。

(31) この文法の学習をする前は、文をずらずらと読んでいたけど、文節を区切ると相手にもわかりやすく伝わると思うので、これからも気をつけたい。

(32) 私は作品を読んでいるだけなのに、すごくかなしくなったりして登場人物の気持ちがわかりやすかつ

たので、授業の終わりに登場人物の気持ちになって手紙を書く時にすごく書きやすかったです。

後者は以下のような事例をさしている。

(33) とてもすごい釘が出てきたり、安全性にすぐれたブルトッ普缶(ママ)だったり、1つの夢のために多くの人たちで作ったりして、1つ1つ、つくりだす物や、知恵の使い方はちがうけれど、知恵を出せば出すほどわいてくるというのは、全てのものづくりに共通しているものだと思います。

(34) プルトッ普缶(ママ)は昔はふたも本体も断面がえいりなため指を切りやすいという欠点があったが谷内さんが断面がかくれるように金型を工夫してプレスという機械を使って安全なブルトッ普缶をつくる仕組みを世界に先がけて開発してしまったというところで一つのことに五年間も打ち込みその執念を生むのはなんとかして人々の役に立つ物をつくりたいという志の高さのところ(ママ)ですごいと思いました。

(35) 漢字は小学校みたく、みんなで、勉強したり、書き順を覚えたりは、中学校では、みんなで学ぶのではなく、個人で漢字(ママ)の読みがなや、ふりがな、漢字じたいを覚えたり、自達で進めたりして、中学校では、自分のペースでできるので、自分なりの方法で覚えたり、読みがながわからなくなったら、友達が、小学校より、たくさんいるのできくことができるので、覚えやすいと思います。

(36) ぼくがこの一年間の中で一番いんしょうにのこっているのは、少年の日の思い出で、正直、話は、ぼくがチョウをつぶしてしまったりして、あまりすきではないけれど、一番最初に読んだ時に、いろいろな考えがでてきて、それをじゅぎょうでかいけつしていくの(ママ)のしかつたし、それに、一番自分のためになったとおもったのは、さいばんをやったことです。

(37) ウミガメと少年は少年が戦争にまきこまれ、おばあちゃんとおじいちゃんを無くしてそこで一人残されてずっと穴でかくれていてそして海軍がどこかへ行ってそれなのにまだ知らずにいてそこにウミガメがいて卵を産んでいたその卵を生まれさせようとしたが自分の欲に負けて食べてしまいその後海にしないでいったという物語でぼくはとくにウミガメの卵を食べてしまうというところが一番感動させられました。

接続語等の不適切な使用による意味・論理関係の混乱と文の接続過多による記述内容の拡散とは、厳密には区別できない。あまりに文を多くつなげすぎたために、意味・論理関係に混乱をきたしているとも考えられる。それらの指導の対策としては、とにかく文を多くつなげすぎないことに尽きる。また、長い文を書き慣れるようになるまでは、「AはBだから、CはDである。」「AはBだけれども、CはDである。」のような単純な基本的パターン程度に文を短く切っていくこと、「～て、～て」のような接続助詞「て」による連鎖を回避すること、条件や譲歩を表すような挿入句を使わないことなどに留意することであろう。

さらに、文の接続に関する不適格性として、型として

抽出できた事例に次のようなものがある。

まず、同一の接続語が重出して使われたために不自然な文になっている場合である。(38)は「けど」が二回、(39)、(40)は「ので」が二回出てきている。

(38) 本番では百人一首の中で一枚札をとれたけど、合計が少なくて入賞はできなかったけど自分のためになったと思います。

(39) この一つの行事をおえて、学年の人とのかかわりが、また一つ大きくなったのだと思ったので、この一年間の中で、思いでの一つになったのでよかったです。

(40) ヒロ子さんのお母さんは、それで気をちがっちゃっていて、その戦争のせいでたくさんの人が悲しく、つらい思いをしたのがよく伝わったので、昔亡くなった人のためにも頑張らなきゃと思ったので、強くおぼえています。

次に、主語がいわゆる省略されているために何について述べているのかわかりにくかったり、いきなりで唐突な感じがしたり、主語となっている節と文全体の述語、主節と従属節との間などで実質的な主語が転換していたり、さらにそこにヴォイスの問題が介在していたりするために、不自然さが残る場合である。これらをまとめて「主語の省略や転換」ということにする。

(41) ウミガメと人間を対照的にかくことによって、戦争がよりおそろしく思いました。

(42) 教科書を見たり、先生の話の聞いていると、悪いことをしたわけでもないのにベンチの色を変え、ユダヤ人専用をつくったり、外出禁止時間をつくったりとかわいそうな人達だと思いました。

(43) 僕はこの物語を通して、ナチスドイツ、ユダヤ人の歴史や文中のフリードリヒの人種が違うだけで、差別されたり、願いが叶わない悲しい気持ちを考えることで、二度とこういうことを起こしてはいけないという思いが心に中にできました。

(44) なぜ今でもいちばん強くおぼえているかという、薬師寺西塔再建につかわれる和釘をつくるために古代の和釘を分析して素材、形状、鍛造の方法などさまざまな角度から研究を重ね、努力の末、木を割らず、しかも釘の役割をきちんと果たすことのできる和釘をつくりだすことに成功したからです。

(45) それに、この作品は、心情の変化が激しく書かれていたり、天候を使ってメロスの心情と重ねたり、と表現一つ一つがおもしろく、細かく書いてあるので、しっかり読まないの一つ一つの表現を見そこねたり、理解できなかったりするので、見のがさないようにしっかり読もうと集中して読むことができた。

(46) あと、メロスが濁流や山賊、そして疲労によって正義の心が折れそうになったカオスな感じのシーンも分かりやすく書いており、読む側として、メロスが今どんな心境なのかが見てとれました。

例えば(41)、(45)は、

(41)′ ウミガメと人間が対照的に書かれていることによって、戦争がよりおそろしく思えました。

(45)′ それに、この作品には心情の変化が激しく書かれていたり、天候を使ってメロスの心情に重ねられて

いたりと表現一つ一つがおもしろく、細かく書かれている。だから、しっかり読まないの一つ一つの表現を見落とししたり、理解できなかったりすることがある。だから、見のがさないようにしっかり読もうと思ったが、集中して読むことができた。

のように修正することが考えられる。

これらの不適格性が3学年の間にどのように分布しているかを示したのが、[表4]である。

[表4]

	1年生	2年生	3年生
作文の全本数	219	339	206
文法的不適格性の箇所の総数	151	155	55
〔うち〕接続の意味関係・論理関係	31	22	3
〔うち〕文の接続過多	17	6	6
〔うち〕接続語が重出	3	5	3
〔うち〕主語の省略や転換	2	2	1

このように、「(2) 理由表現の適切性」とは対照的に、学年進行にそって急速に改善されていくことがわかる。特に3年生に至っては、文の接続に関する適格性について課題を持っている生徒は少数にとどまるということができる。自然に解消されていく問題だということもできるが、それだけに中学校卒業時に課題を残したままの生徒については、集約的に指導を与える必要があるともいえる。特に「文の接続過多」については、文意の混乱した拙い文章という印象を読み手に与えてしまうので、とにかく文を多くつなげすぎないという指導をどこかで個別に意識的に行うことが肝要であると考えられる。

(5) 述語の格助詞支配に関わる適切性

例えば「紹介する」という動詞が文の中で述語として機能するためには、「〔紹介する主体〕が―〔紹介する対象〕を―〔紹介する相手〕に」という3項を整える必要がある。これを述語の格助詞支配と呼ぶことにする。

この点での不適格性は、1年生で14例、2年生で20例、3年生で4例と必ずしも多いわけではない。しかし、そのうちの1年生で12例、2年生で16例、3年生で3例が、「覚えている」の述語に対して対象を示す「を」ではなく「が」を使い、「～が覚えている」となっているという実態がある。

(47) 1年生での国語は、少年の日の思い出が強くおぼえています。

(48) 自分は『走れメロス』が一番強くおぼえている。

(49) 僕はあの全てが謎につつまれている、話がとても強く覚えています。

本稿の筆者の感覚からはきわめて奇異な現象に写るものの、理由ははっきりしない。言語能力の問題として「～は～が覚えている」が正格の文法として定着しているためか、総記の「が」の意識が介入してきたためか、あるいはその他の理由があるのか、これだけでは推測しがたい。仮にその他の理由があるとする、以下のような過程が考えられる。

今回の作文の課題は、

- 1 いちばん楽しく学習できたこととその理由
- 2 いちばん自分のためになったと思うこととその理由
- 3 いちばん強くおぼえていることとその理由

から1つ選び、という形で課したのだが、1と2に対しては、

○ 私は～がいちばん楽しく学習できた。

○ 私は～がいちばん自分のためになったと思う。
という形の文に直しやすい。自分のことについて述べる一般の作文等でも「私は～が……だ。」という文型は、例えば「私は読書が好きだ。」「私は背が高い。」のように、小学校から書き慣れているものであろう。そのような事情が重なって、

○ 私は～がいちばん強くおぼえている。

という文型が出てきたのではないかと、ということが考えられる。今後の課題としたい。

(6) 修飾語・被修飾語の関係に関わる適切性

数量としては少ないが、1年生に6例、2年生に3例、3年生に1例、次のような修飾語・被修飾語の関係に関わる不適格性が検出された。

(50) また調べてみると、ベンチはある小説の中の一つの話であり、時代背景としては、相当ひどい人種差別が行われていました。

これは「調べてみると」に呼応する表現が欠如している事例であり、文末を「行われていたことがわかりました。」のようにすることが必要である。

(51) 百人一首では、実際に大会などもやり、とるために反応する練習や実際に百人一首を読んでみたりしたことは、とても百人一首と親しむためにつながったことです。

(52) 若い人達が使う流行語を「言葉の乱れ」として考えるのではなく、「言葉の変化」として以前にもあった言葉から新しい語が増えるのは日本語が豊かになるという前向きな考えが印象強かったです。

(51) は「百人一首に親しむことにつながったことです」、

(52)は「『言葉の変化』として考え」の意図であろうが、この形だとそれぞれ「親しむために」、「『言葉の変化』として」に対応する被修飾語が欠けたものになっている。

(53) 自分の力で考え、理解した時、私はなんともいえない達成感でとても嬉しい気持ちになります。

(54) 私は、よく本を読みますが、ほとんど物語りです。だから、「言葉を覚える」のような文章を読んで、強く覚えています。

(53)は「達成感から」「達成感によって」、(54)は「読んで、……したことを」の意図であろうが、それぞれこのままの形では意味が通らない文になっている。

(7) 格助詞の選択に関わる適切性

特に述語の核助詞支配とは関わらない、個別の助詞の選択に関わる不適格性がいくつか見られた。その1つの型は、同一の格助詞が繰り返される事例である。(55)は「が」が、(56)～(59)は「を」が重出している。

(55) 話の内容が戦争中の事が書いてあったからか、すごく衝撃的でした。

(56) 文一つ一つに意味があり、何より自分からなっとく出来るようになった事を、この「少年の日の思い出」を通して自分を成長させる事が出来ました。

(57) その理由は、裁判をばくとエーミールの気持ちを考えながら調書を取ったりするのが楽しかったからです

(58) 私は、「言葉の力」を学習した事を一番自分のためになったと思います。

(59) 僕は、国語の時間でよく文などを読むことを自分のためになったと思う。

その他には特定の類型は見られなかったものの、やはり「当初プラン—タイムラグ—文型シフト」という過程を想定することで、不適格性の生起する理由を説明できそうなケースが多いと考えられる。例えば、以下の例である。

(60) なぜなら、メロスが友の為に命を捨ててでも助けたいという強い信念に心うたれたからです。

(61) 僕は、国語の時間でよく文などを読むことを自分のためになったと思う。

(60)は、はじめは「メロスが友の為に命を捨ててでも助けたいという強い信念から行動したことに……」のような当初プランであったが、タイムラグによって「強い信念に心うたれた……」のように文型シフトしてしまったのではないかと。(61)は、「国語の時間でよく文などを読むことが多いが……」のような当初プランであったが、タイムラグによって「読むことを自分のためになったと思う。」のように文型シフトしてしまったのではないかと推測できる。

(8) その他

不適格性の現れた例数としては多くないが、指導上の注目点として考慮する必要がある点を、以下の2点述べる。

① 並列の表現に関わる整合性

典型的には、

(62) それは、この話の中でメロスが挫折したりたちなおったりしてメロスの心の変化がわかることや、メロスとセリヌンティウスの熱い友情で感動したからです。

のような、「メロスの心の変化がわかること」と「メロスとセリヌンティウスの熱い友情」という異なる形式の語句を並列化したために生じた不適格性である。次の(63)は「王様の心の変化」も「スゴいと思」った対象であるということではないだろうから、これと「正義感」を並列化していることから違和感が生じているのであろう。

(63) また、人を信じられなくなった王様の心の変化やどんなに苦しくてもあきらめなくて友達のために走り続ける正義感がスゴいと思いました。

このようなほんの少しのずれによって生じた違和感をもつ以下のような事例が、全学年で14例あった。

- (64) 少年の日の思い出のぼくは、チョウ集めに夢中になり、ごはんとか学校に行かなくなりました。
- (65) 古語を覚えるのはたいへんだったり、竹取物語についていろいろ調べたりしました。
- (66) たとえば、ドイツ人と同じベンチには座ってはいけないうや、外出禁止時間を決められたりとても苦しい生活が伝わってきました。
- (67) また、札をたくさん覚えているわけでもないけど、「これだけは絶対に取る！」という札は何枚かあって、それを取り合ったり、楽しみながらきそい合ったりするのも楽しかったです。

(64)は「ごはん」と「学校に行かなくなったこと」という単語と節の異なる形式の並列であることに違和感がある。(65)は「古語を覚えるのがたいへんだったこと」と「竹取物語についていろいろ調べたこと」という意味的に並列しにくい内容を並べていることと、「覚えるのは」は「覚えるのが」が正格であることとに起因している。(66)は「ドイツ人と同じベンチには座ってはいけないこと」と「外出禁止時間を決められたこと」の並列の間に、ヴォイスの違いによる違和感がある。(67)は「札をたくさん覚えているわけでもないけど、『これだけは絶対に取る!』という札は何枚かあったこと」と「楽しみながらきそい合ったこと」という内容的にレベルの違う事柄を並列していること、また、前半が複文相当であるのに対して後半が単文相当であることから違和感が生じていると考えられる。

② 語句の重複と欠落

いずれも文法的に文の体裁を整えることに関係している。

重複の事例としては、次のようなものがあった。

- (68) 国語が好きなのでこれからも好きでいたいです。
- (69) 敬語は、面接で、敬語を使わなければいけませんでした。
- (70) 百人一首はクラスメイトと仲よく楽しみながら、百人一首を覚えることができたからです。
- (71) 漢字などは書き下し文にして、自分で考えてどういう意味なのかを考える事が大切です。
- (72) 海ガメと少年は、戦争のことがよくわからなくてもよくわかるのでとても戦争の残酷さがとてもよくわかりました。
- (73) 詩の意味は秋が来たと目にははっきりと見えないけれども、夏のころとは微妙に違う風の音で自然に気がついたことだ、という意味で私は作者は外出していて、夏の暖かい風が微妙に冷たく感じ、秋が来たのかなど感じたと思いました。
- (74) 私は一番動物の気持ちになって作文を書く授業が一番楽しかったです。

(74)は、次のような関係する語句の距離が離れているために生じる違和感とも関連性があると考えられる。「自分は……一番強く覚えていました。」の間に、長い語句がはいっている。

- (75) このように自分は戦争の中で起きたことと、人間の中にある心情をうまく見せる作品で一番強く覚え

ていました。

欠落には、次のような事例があった。

- (76) 「ベンチ」は、ユダヤ人だからといって、とてもひどい差別があった事がとても分かる学習でした。
- (77) 私は「エーミール」を守る立場にいましたが、「ぼく」を守る人とのやりとりの間で内容をさらに深く考えることが一番楽しかったと思います。
- (78) 走れメロスには前に読書感想文を書くために読んだことがありましたが、授業で詳しく勉強するうちに登場人物の感情の変化を読み取ることが面白かったです。
- (79) 「走れメロス」がとても話がおもしろく学習できた。

例えば、(76)は「差別を受けることがあった事が」、(77)は「考えることができたので」、(78)は「読み取ることができるようになって」、(79)は「学習も楽しくできた」のような形に整える必要がある。

4 ま と め

中学生の日本語表現における文法的な不適格性には、ある程度の類型化が存在する。また、多くの事例が、ある計画によって文を書き出した(当初プラン)が、その後の時間の経過のうちに(タイムラグ)、何かしらの理由によって、表現の形式的な移行が起きた(文型シフト)ためではないかと考えられる。この、「当初プラン—タイムラグ—文型シフト」という、思考と文章化の過程に関わる仮定により、多くの事象が説明できるだろう。

あわせて、実際の学習指導においては、一般的な方策になるが、やはり学習者の言語感覚を常に高めることを意識しておく必要がある。例えば、「2(3) 主題に関わる表現の適格性」でふれた「従属節の中では『は』は使えない」というきまりに関しても、「独立した文に近い性質をもっている『～けれど』、『～が』、『～から』のような従属節の中には、主題の『～は』が現れることがある」(野田1996, p. 6)。外国語としての日本語教育では、このような規則を知識として習得し、さらに「は」が使える従属節と使えない従属節のリストを覚えていくという学習が考えられるが、母語として日本語を対象とする国語教育では、使えるか、使えないかはいわゆる直観 intuition として判定できるはずである。ただし、判定するという内省の行為自体は学習によって身につけていく必要があるだろうから、ふだんの学習において常に意識させていかなければなるまい。それが言語感覚として求められていることの一部であろう。

文章表現能力はただ単に言語運用能力のみによって形成されるわけではない。言語による自己の認識力、自己と他者の認識力から効果的な文章構成・展開力、記述力などを含めたトータルな能力としてとらえられなければならないだろう。本稿が扱った主題の表現に関する適格性や文の接続過多の問題も、基底には言語による認識力の問題があるのかもしれない。しかし、どのみち表現行為の最終段階における言語化プロセスに関わる問題については回避はできないはずである。

注

- (1) 非母語話者に対する外国語としての日本語教育においては、一般に「誤用」という用語が使われる。また、文法研究においては「非文法的な文」「非文」「受容不可能な文」などの用語が使用される。母語を日本語とする子どもがその母語の表現行為自体の未成熟によって犯してしまう過誤は、多くの場合に言語能力competenceではなく、言語運用performanceの問題であると考えられる。日本語教育や文法研究とは異なる視点に立つという意味で、ここでは「文法的な不適格性」という用語を用いる。また、かつて「悪文」と称されたものに近いともいえるのかもしれないが、小・中学

生の言語表現技能の習得段階だからこそ起こる過誤であるとの前提に立っている点は、やはり「悪文」という認識とは異なる。

- (2) 用語は久野章1973による。

参考文献

- 久野章1973『日本文法研究』大修館書店
永野賢1969『悪文の自己診断と治療の実際』至文堂
野田尚史1996『「は」と「が」』くろしお出版
牧戸章1995「中学生の説明的文章表現能力の発達：自らを題材とする調査をもとにして」『論叢国語教育学』3