

外国人児童への国語科入門期教育の研究

－文型と文成分指導の必要性－

キーワード：外国人児童、小学校国語科教科書、文型指導

仙台白百合女子大学 妹尾 知昭

1. はじめに

妹尾(2012)において、筆者は長野県飯田西中学校国語研究会(1968)による基本文型を国語教育に取り入れる可能性について言及した。本稿では、(1)意味を持った音韻リズムの自然なまとまりとしてチャンクという単位を認定することができ、文はチャンクから構成されること、(2)名詞群・述語群という単位は最小のチャンクであること、(3)名詞群・述語群という単位は、上述の基本文型で提示された、文を構成する成分に相当すること、また(4)母語話者にとって自然なまとまりとして認識される文成分としての単位は文節ではなくチャンクであることを発話記録をもとに述べ、アウトプットの際にはチャンクを意識した指導を目指す重要性について述べたい。

また、妹尾(2012)では、長野県飯田西中学校国語研究会(1968)において提案された5種類の文型を、外国人児童が通級する日本語教室において指導する意義を指摘した。その際、筆者自身が調査させていただいている公立小学校(以下A小学校と表記)において使用されている国語科教科書において、まとまった文章教材として最初に出てくる作品「かいがら」の読解に際して外国人児童がみせる躓きを発話記録からあぶり出し、その指導において上記の文型による指導の有効性を示唆した。本稿では、(5)A小学校で使用されている国語科教科書に掲載されている「かいがら」以降に学習する教材を対象にした学びの際に行われた発話の記録から、ことばの指導を行う教師が基本文型を念頭におきながら指導を行う重要性についても論じる。

2. 文型指導の可能性

妹尾(2012)では、外国人児童を対象に取り出し指導を行っているA小学校において定期的に参与観察を行い、その取り出し授業において行われている教師と学習者の発話をもとに、学習者のことばの学

びの学習過程を観察することを通して、その際に学習者の抱えることばの学びの躓きについて考察し問題提起を行った。その際、日本語教室における授業レベルでの問題点、カリキュラムレベルでの問題点もさることながら、国語科の教科書が内包する問題点についても指摘を行った。具体的には、国語科の教科書は日本語を母語とする日本人児童のために編集されているという側面を持つために、外国人児童の言語教育にとって適切な教科書であるとは限らないという点を指摘し、その一例として、分かち書きの問題を取り上げた。

また、国語教育が前提としている言語観と日本語教育が前提としている言語観・教育観の相違は、外国人児童にことばの教育を行うときにどのような差異として現れるだろうかという疑問から、日本語教室において小学校1年生児童Yと当該学校教員2名との間に交わされた発話をもとに、Yのことばの学びがどのようになされているのか観察することを通して入門期児童のかかえることばの学びの躓きについても考察し、今後の展望として文型を軸にした教育法を構想した。その際述べたように、外国人児童を対象とした日本語指導という文脈における文型指導の可能性には二つの意義、すなわち文型を用いて、基本的な認識の型を教えることができるということ、そして二点目として、メタ言語能力を活性化させることが示唆された。

3. 文成分－チャンク・名詞群・述語群という単位

橋本(1948)によれば、文節という単位は母語話者の直感に訴える分類であるということになっているが¹⁾、実際のところは母語話者の直感に頼ったとしても正しく文節に区切ることができるとは限らない。このことは既に妹尾(2013)でも触れた。仮に「文を分解して最初に得られる単位であって、直接に文を構成する成分(組成要素)」(橋本1948 p.9)である文節を正しく求めることができたとしても、

その文節を使用してどのように文を構成していくべきかということに話が及ぶことはない。なぜなら文節は、アウトプットを目的として（即ち「書くため・話すために」）文を構成するための単位を提供するものではないからである。

さて、ここでは文を構成する単位としてチャンクという単位を挙げる。チャンクについての説明は以下の通りである。

「われわれは意味を纏め上げる機制を《チャンキング》（田中・石崎 1994 ; Laird, Newell and Rosenblood, 1987）、チャンキングの産物として纏め上げられた意味の単位を《意味チャンク》あるいは《チャンク》（Miller, 1956）と呼ぶことにする。ここでいうチャンク — 《記憶の関連配置》の別称 — は、意味づけにおいて、取り出される「意味のまとまり」あるいは「意味の塊」のことを指し、伸縮性がその特徴である（もっとも、多くの場合、コトバは意味を媒介するにすぎず、チャンキングによって纏め上げられたチャンクは、閉じた《意味の塊》というよりもむしろさまざまな思いやイメージなどに対して開かれた《連想の複合体》であるというべきかもしれない）。たとえば、次の例を見てみよう。

- (1) a 〈ぼくは〉 〈勉強が〉 〈きらいだ〉
b 〈ぼくは勉強が〉 〈きらいだ〉
c 〈ぼくは〉 〈勉強がきらいだ〉
(2) 〈ぼくは勉強がきらいだが〉 〈学校は好きだ〉
(深谷・田中 1996 p.95)

上の(1)(2)で見たように意味のまとまりとしては、チャンクという単位をひとつの塊と捉えることができよう。このことから一つのチャンクを「文を構成する単位」として見なしたい。ただし、急いで付け加えることは、この単位は文を構成する「最小の単位」とは限らないということである。上の引用からも分かるように、何を一つの意味のまとまり（つまり一つのチャンク）と見なすかという意識は話者が置かれた状況により様々なチャンキングという機制が働く以上、判然としないからである。例文(1a)～(1c)はいずれも字義的には同じ意味を表すはずであるが、当該文が発せられる際の抑揚、ポーズの置き方、状況を考えると、厳密に言えばこの三文は必ずしも同義であるとは言えない。そのような様々な要素を勘案したとき、「文を分解して最初に得られる単位であって、直接に文を構成する成分」

（橋本 1948 p.9）としてチャンクを唯一的に求めることはできないと言えよう。(1a)では、〈ぼくは〉〈勉強が〉〈きらいだ〉という三つのチャンクから文が構成されているとしか言えないし、(1b)では〈ぼくは勉強が〉〈きらいだ〉、(1c)では〈ぼくは〉〈勉強がきらいだ〉というように、各々の文が二つのチャンクから構成されているとしか表現できない。

そのようにアドホック的にしか定義できないのであれば、チャンクは如何にでも解釈できる不安定な単位と見なされても仕方がないかもしれない。また、述語が要求するヴァレンツという観点から見た場合、これらの単位は述語の要求するヴァレンツの単位とは異なるがゆえに、文を構成する上で必要な単位というよりも、むしろアウトプットされた文を区切っただけの恣意的な単位のように捉えることもできる。そのような手続きを踏まえるならば、結果論としてこのように文を区切ることができるという現象的側面を示したに過ぎないのであるから、文を構成する単位としては文節と何ら選ぶところがないという批判を受けよう。

それでは、チャンクはそのように全く恣意的な単位でしかないのだろうか。上の引用に続けて深谷・田中(1996)は、以下のように続ける。

「チャンクを単位として取り出す場合、通常、句や節という言語単位が用いられるが、チャンクの境界画定はもっと自由度が高い。たとえば「ぼくは勉強が……」は句あるいは節のいずれでもない。日常言語においては、「息継ぎ」あるいは「間」が、チャンクの境界を決めるのに有効な基準である（Chafe, 1985 ; メイナード 1993）。息継ぎの箇所は、ふつうデタラメにではなく、「意味のまとまり」を保つような形で選択される。

たとえば、「ぼくは勉強がきらいだ」という発話において、「[ぼくは勉強] [が] [きら] [いだ]」のように、助詞を独立させたり、述語を分断するような息継ぎは、通常、（広告文のようなものでない限り）観察されない。チャンキングのしかたは情況に感応的であり、たとえば、「ぼくは勉強がきらいだ」と訥々と話す場合には、(1) a のようにいうかもしれない。その場合には、三つのチャンクから構成される発話と見なすことができよう。ところが、(2) のような場合には、三つのチャンクが一回のチャンキングにより纏め上げられ、ひとつのより大

きなチャンクを形成されることになる。われわれは、ここで見られるような現象をチャンキングの伸縮性と呼ぶ。

チャンキングは、コトバの連鎖は線状性 (linearity) という制約条件に従うこと、そして、意味を処理するには、時間に沿って継起するコトバの流れを意味のまとまりに変換していかなければならない、という情報処理上の制約によって要請される機制である。そして、会話の発話単位がチャンク (断片) であり、チャンキングが纏め上げる意味の塊 (チャンク) に伸縮性が備わっているからこそ、次のような (「文- 文法」からみれば、一見、逸脱とも思えるような) 表現が可能となる、とわれわれは考える。」 (深谷・田中 1996 p.96)

上記引用部は、文節による区切りは日本語母語話者の意識と乖離があるという指摘 (妹尾 2013) とも重なってくるが、何よりも母語話者にとって自然とみなされる区切り、すなわち母語話者の音韻リズムに基づいて文を構成する単位を抽出しようとするれば、結局のところ、このような形態的に一見不安定な単位を認めざるを得ないのではなかろうか。例えば、日本語のラング面での安定性は日本語母語話者の中で概ね認めることはできたとしても、パロールのレベルでは個別差が存在することを俟つまでもなく、誤用論的な観点から見れば、ポーズの置かれ方・強勢の置かれ方等は、それぞれの状況に依存せざるをえないからである。

以上のように、息継ぎが入ることによって生じる句切れがチャンク認定のためのひとつのメルクマールであると考えれば、当該単位は「意味のまとまりを持つ」のであるから、チャンクを「文を構成する単位」と認定することに抵抗は少ないであろう。また、その方がより母語話者の直感に適う区切り方と言って差し支えなからう。

また、「チャンキングの伸縮性」 (ibid.) とはいふものの、チャンキングを行った結果としてチャンクが字義通り「伸縮」する訳ではなく、チャンクが複合するか否かという事態をこのように表現していると考え、「チャンク」そのものは (その性質が状況依存的な点を考慮すれば) 唯一的に特定できないとしても、「最小のチャンク」を求めようとすることは強ち無謀なことではなからう。

この文成分という単位に関して、町田 (2011) は、

「配列順がどれであれ、名詞と役割詞が一体となつて、事態に属する実体とその実体役割が表示される。このことにより、「名詞+役割詞」と「役割詞+名詞」という構造上の単位を設定すべきことがわかる。名詞と役割詞によって構成される単位を、「名詞群」と呼ぶことにする」 (町田 2011 p.85) という提案をしている。本稿もこれに倣い、「名詞+役割詞」というまとまりを「名詞群」と呼ぶ²⁾。

また、町田 (2011) は、これに続けて「日本語の「運んだ」のような、関係を表示する述語に、時区間を表示する形態素 (時間辞) が付加された形態素群も、やはり全体として1つの単位をなすと考えてよい。時区間以外にも、閉鎖性や真実度を表示する形態素も、多くの言語で述語に付加されうことは、すでに知られているとおりである。このような、述語を中核とし、これに他の形態素が付加された単位を、名詞群にならって「述語群」と呼ぶ (ibid. p.85) ことを提案している。ここで町田は、述語を構成するテンス・アスペクト・モダリティといった様々な要素を個別に論ずる前に、述語という単位を大きく捉える枠組みとして「述語群」という単位を提案している。述語に関してはこの「述語群」という暫定的な捉え方にとどめておいて、林 (1960) や長野県飯田西中学校国語研究会 (1968) の基本文型論で触れられていない述語への詳細な論及はひとまず措くこととする。

ここではまず、チャンクは音韻的に自然な切れ目を伴いかつ意味を持つ、文を構成する単位であり、チャンクには名詞群と述語群とがあること、そしてこの名詞群と述語群という単位が5. で触れる基本文型の文成分に相当することを確認した。

さて「伸縮」したチャンクは、複数のチャンクが合わさったものであったとして、仮にそのチャンクを分割したとしても、先ほどの引用にあったように「ぼくは勉強がきらいだ」という文が [ぼくは勉強] [が] [きらい] [いだ] のように分割されることはないことを鑑みると、チャンクとしてのまとまりを維持しつつ分割を進めていけば名詞群・述語群という単位から逸脱することはない。つまりチャンクは「1つ以上の名詞群・述語群」から構成されるということになる。そして最小のチャンクは町田の言う名詞群・述語群に相当することになる。

この節を終えるにあたって、チャンクと名詞群・

述語群という単位が併存する意義について述べる。

(3) そんなことを言っても、彼は正しい。

(3) の例文における「そんなことを」は名詞群、「言っても」は述語群に相当する。(1) の例文においてチャンクの区切り方は様々であることが示されているが、それにもかかわらず、(3) の「そんなことを言っても」を [そんなことを] [言っても] という具合に間を置いて発話すれば、日本語母語話者として不自然な発話という印象を与えると思われる。チャンクは意味のまとまりを保持しつつ、アウトプットの際にも自然と思われる区切りを提供するものであるから、文を構成する成分として名詞群・述語群という単位を認定する意義と、チャンクという単位を認定する意義は併存すべきと思われる。

以下、文成分に着目しつつ、A 小学校の日本語教室の現場で行われている指導の過程を見ていく。

4. 実際の指導場面

以下の発話記録1は、「サラダでげんき」を学ぶ際のQ教諭と児童Y(1年生女子)との発話記録であるが、Q教諭が問うているのは文成分としてのニ格とヲ格の名詞群である。

発話記録1「サラダでげんき」10月7日 Q教諭(TQ)と児童Y(CY)

1: TQ: ネコが入ってきて言いました。
2: TQ: 入れるものは何ですか?
3: TQ: <u>何を</u> 入れるといいですか?
4: TQ: <u>何を</u> 入れるといいですよ!
5: TQ: <u>何を</u> ?
6: CY: (不明) あ! わかった! <u>サラダ!</u>
7: TQ: サラダだけど(…) <u>サラダに、何を</u> 、入れるの?
8: CY: えーと、キュウリ。
9: TQ: キュウリと(…) <u>キャベツとトマト</u> は入っているでしょ?
10: TQ: キュウリとキャベツとトマトは入っている。
11: CY: はい。
12: TQ: その他に、ノラネコさんが言ったのは何? <u>何を</u> 入れるといいですよ?
13: CY: おしえて
14: TQ: ちがう。
15: CY: げんきになりますよ。
16: TQ: ちがう! もっと前だよ。
17: TQ: サラダに <u>何を</u> 入れるといいですよ。
18: CY: あーあー! <u>カツオブシ</u> を!
19: TQ: <u>カツオブシ</u>
20: TQ: <u>カツオブシ</u> をいれるといいですよ。

発話記録1の3において、Q教諭は「何を」というヲ格に着目させつつ発問をしているが、Yの反応が見られないため、4においてヲ格に着目させつつ答えの形式を提示している。

ここでYは、上記発話記録の6において「サラダ」という名詞を答えているが、Yは助詞を、つまりヲ格とニ格を取り違えている。しかし、7の問いに対して8ではサラダに入れるものを指摘できている。これを受けてQ教諭は9でキュウリとトマトというサラダの素材を挙げ、その他にもサラダに入れるべき素材に意識を向けさせようとしているが、その際にも名詞群というまとまりで教えようとしていることが見て取れる。

以下の発話記録2は、発話記録1から10日後に録音された記録である

発話記録2「サラダでげんき」10月17日 Q教諭(TQ)と児童Y(CY)

1: TQ: オー、good! 上手だね。
2: TQ: はい、入れるもの、何だっけ?
3: TQ: <u>何を</u> 入れてって言った?
4: CY: えーっと(…) サラダには、…
5: TQ: サラダには <u>何を</u> 入れる?
6: CY: <u>カツオブシ</u> ?
7: TQ: <u>カツオブシ</u> はネコさんでしょうよ。
8: CY: あ、そーだ!
9: TQ: 何入れる?
10: CY: お砂糖じゃない?
11: TQ: そう、お砂糖。入れるんだ。(…) すごい、Yちゃん。
12: CY: サラダには(…) の次、読めた。
13: TQ: 「サラダには」の次ね。
14: CY: 読めた。
15: TQ: 読めた。読めた。すごい。

Q教諭は発話記録2の3・5において文成分に着目させようと発問している。Yも徐々に要領を覚えてきたようで、6において(文脈からすると)間違った答えをしているものの、ヲ格は正しく捉えている。10などの発話からもヲ格に相当する箇所を指摘できたという点から、答えるべき文成分を正しくおさえることができるようになってきていることが分かる。

発話記録3「いろいろなふね」11月11日 Q教諭(TQ)と児童R(CR)

- 1: TQ: ここは?車を?とめて?おくところ、までいい。「がある」は要らない。
- 2: CR: 「どんなところがありますか。ふたつ書きましょう。」(問題を読み上げる)
- 3: TQ: うん、どんなところがある?さっきは客室と食堂があったよね。この船の中には何があるかな?
- 4: TQ: この船の中には?
- 5: CR: 車。
- 6: TQ: この船の中には何がある?
- 7: CR: 「このふねの中には、きやくしつや車をとめておくところがあります。」(本文を読み上げる)
- 8: TQ: うん。何があるって?
- 9: CR: とめて、おくところがある。
- 10: TQ: 何をとめておくの?
- 11: CR: ここ。
- 12: TQ: 「ここ」だけど、文には何て書いてある?
- 13: TQ: 何を?何を停める?何を?
- 14: CR: とめておくところがあります。
- 15: TQ: 何をとめておくところ?
- 16: TQ: 何を?(...) 何を?
- 17: CR: 何をとめておくところ...
- 18: TQ: 何を停める?これは何?
- 19: CR: トラック。
- 20: TQ: これは?
- 21: CR: 車。
- 22: TQ: 何を?(...) 車を!(...) 車をとめておくところ。

Q 教諭の指導方法を観察するために、この教材では Y よりも学習進度の遅い児童 R (1年生男子) を対象とした指導を観察する。

発話記録 3 において Q 教諭は、3・6・8 の各問いを通して (7 の発問をヒントにしつつ)、後出の図 1 で言及する基本文型③を意識させようとしており、13・15・16・18・22 の問いを通してヲ格を、3・6・8・13・18 においてはそれを必要とする述語のヴァレンツとともに (すなわちチャンクとして) 意識させようとしていることが分かる。

以上の発話記録 1~3 から分かることは、Q 教諭の発問は、文成分に着目させようとしているということである。Q 教諭は文成分という単位で、アウトプットに際して児童の注意を喚起しようとしていることが分かる。つまり Q 教諭は図らずも基本文型の文成分をアウトプットに際しての一つの単位とみなしているのである。Q 教諭は特別に日本語教育の訓練を受けた経験をもつわけではないということを考え併せると、母語話者の言語意識として最小のチャンクである名詞群・述語群という単位が、文を構成する単位としてのまとまりにおいて自然さをもっていることを示唆しているように思える。

さて、上記の構想を用いると、名詞群・述語群 (す

なわち「最小のチャンク」) という単位は、長野県飯田西中学校国語研究会 (1968) で述べられた基本文型を構成する文成分に相当する単位を供給することになる。文節に区切ることは母語話者であれば誰でもできるという趣旨を橋本は述べているが、実際にはそうでないことは妹尾 (2013) でも触れた通りであり、文節論では文を構成するための文成分について説明することができない³⁾。

これらのことを考え併せると、母語話者にチャンクという意識が自然なものとしてあるということから、名詞群・述語群という単位が基本文型を構成する文成分に相当すると考え、そこから言語教育を考えたい。

次節では、基本文型についての概略を述べたい。

5. 本稿における文型

ここでは、本稿が依拠する文型について簡単に触れておきたい。

外国人児童を対象とした教育場面に行われている文型指導という点から先行研究を見てみると、横田・小林 (2005) が挙げられる。この論考によれば、「文型は数に限りがある上に、学年、教科に共通なものも多く、一つの文型の使い方を習得することによって学習活動参加力が一段と増すことが期待できる」(横田・小林 2005 pp.111-112) と、文型教育の重要性が指摘されている。文型教育を扱ったものとしては、日本語教育の分野ではグループ・ジャマシイ (2001) や岡本・氏原 (2008) があり、示唆に富むが、明示されてはいないものの、年少者を対象としていないように思われるため、小学校場面における教科学習にそのまま使用するわけにはいかない。

また、吉川 (1989) は、格文法の手法を用い、文を「「核文」(Proposition) と「モダリティー (Modality)」とに分ける。つまり、文は「核文」と「モダリティー」から成る」(吉川 1989 p.10) とし、「「核文」は、日本語文法で言う構造文型に当たり、「モダリティー」は、表現文型に当たる」(ibid.) と定義した上で、35 種類の表現文型が示されている (ibid. pp.14-15)。しかしこの表現文型は、述語の豊かな形態を記述することに眼目があり、文の構造を明らかにするものではない。

さて、母語話者の直感に訴えかけるような分類基準としては、林 (1960) の研究を受けた長野県飯田

西中学校国語研究会（1968）の提案する、以下の表1のような5つの文型が挙げられており、これら5つの文型が「基本文型」とされている。

(1) デアル系	
①	ナニが ナニである。－同定・所属
②	ナニが ドノヨウニ (ナニより・ナニにとって) ドウである。－性質・状態
(2) ガアル系	
③	ナニが ドコに ドレホド アル。－存在
(3) スル系	
④	イツ ドコで ダレ・ナニが ナゼ・ナンノタメニ (ドノヨウに) (ナニを) ドウスル。 －行為・動き
(4) ナル系	
⑤	イツ ドコで ナニ・ダレが ナゼ ナニ・ドノヨウに ナル。－変化
(長野県飯田西中学校国語研究会 1968 p.54)	

図1 基本文型一覧

この文型をまとめた中心人物である菅井建吉氏は、菅井（1982）において、教科書などで取り上げられる所謂「三文型」を用いて以下の8つの文「① 新しいピアノは、講堂にある。 ② 新しいピアノは、立派である。 ③ 新しいピアノは、美しい音を出す。 ④ 新しいピアノは、じきに学校のものになる。 ⑤ 長野県は、日本の中央部にある。 ⑥ 長野県は、山国だ。 ⑦ 長野県は、たくさんの米を生産する。 ⑧ 長野県は、観光地化する」（菅井 1982 p.34）を分類すれば、不十分な結果にしかならないと述べる。

「これを、さきの品詞論で考えると、⑥を除いて、あとはみな似たようなものだという事になってしまふ。なぜならば、⑥が名詞+助動詞であるだけで、他はすべて動詞が述語になっているからである。仮りに一步を譲って、②の「ある」を補助動詞と考えると、残る六つのものの違いは明確になってこない。

しかし、そういう文節文法的品詞論にとらわれなければ、正解は①と⑤、②と⑥、③と⑦、④と⑧ということが自然にわかってくる。事実、中学校一年生にこの問題を与えると、ほとんどの生徒がためらうことなくこの組み合わせを考える。そして、その理由を、

①と⑤は「ナニはドコにアル。」ということを行っている文であり、

②と⑥は「ナニはドウだ。」と言っている文であり、

③と⑥は「ナニをドウスル。」と言っている文で

あり、

④と⑧は「ナニはナニにナル (ドウナル) 。」と言っている文だ。

という具合に説明する。ということは、同じ「ある」でも、①⑤の「ある」と②の「ある」では意味や働きが違うということや、同じ動詞でも、「ある」と「なる」ではものとのらえ方が異なるということが、中学生でもわかるのだということの意味している（菅井 1982 pp.34-35）と述べている。注目すべきは、このような構文全体としての把握の仕方は母語話者の直感に訴えるものであるという点であろう。

本稿で使用する文型という用語について一言付言しておきたい。妹尾（2012）でも述べたが、このような文型概念は、日本語教育で用いられる「文型」とも、外国語教育で用いられる「文型」(sentence pattern)とも異なる。妹尾（2012）でも述べたように、文の構造を把握するという観点から、本稿で依拠する「文型」は図1に示した基本文型を指すこととする。

6. 指導する側に求められる、望ましい指導のあり方

本稿でも、A小学校において使用されている国語教科書（東京書籍）のものを考察の対象とする。この教科書において、最初に現れるまとまった文章教材は「かいがら」であるが、本稿では、それに続く教材について見ていく。

教科書の進度に沿って学習すれば、まとまった文章教材として学習者が「かいがら」の次に出合う教材は「どうやってみをまもるのかな」であり、下巻において学習する物語文「サラダでげんき」、説明文「いろいろなふね」と続いていく。下巻には他にも「おとうとねずみチロ」、「はがぬけたらどうするの」、「花いっぱいになあれ」、「花さかじい」がこの後に続くが、本稿では入門期初期指導が必要な児童のことばの学びを段階的に観察するという意図を持って、「おとうとねずみチロ」以下の作品は本稿では考察の対象としない⁴⁾。

以下では発話記録をもとに、実際の授業場面での躰きの課題を観察した上で、望ましい指導のあり方について言及したい。

6.1. 「どうやってみをまもるのかな」の分析

以下の発話記録4は、「どうやってみをまもるのかな」の学習においてスカンクの説明を行ってい

る部分を対象に、Q 教諭との間に7月4日に行われた学習記録である。

発話記録4「どうやって、みをまもるのかな」7月4日

Q 教諭 (TQ) と児童 Y (CY)

- 1:TQ: はい、OK。スカンクはどうゆう動物ですか？
2:TQ: どうゆうことする？
3:CY: わかんない
4:TQ: わかんない？スカンクは、...
5:CY: これ！
6:TQ: おしりから
7:CY: ここ！
8:TQ: そうそう、おしりから何が出る？
9:CY: フクロ！
10:TQ: フクロ？え？え？これ何？これじゃないよ！
11:CY: シル？
12:TQ: シルって分かる？
13:CY: わかんない。
14:TQ: わかんないね。(...) お水！おしっこみたい。おしっこ分かる？おしっこみみたいな汁！
15:TQ: おしっこみみたいな汁が出るんだって！おしりから。
16:TQ: おしりからくさい汁を出す。くさい汁。
17:TQ: くさい汁を出します。どうして出すのかな？
18:TQ: どうして出す？
19:CY: ウサギちゃーん♪ (※歌うように節をつけて発音)
20:TQ: ウサギちゃーんじゃないよ。スカンクはどうしてくさい汁を出すの？
21:CY: おしっこ？
22:TQ: ん？(2秒) スカンク。
23:TQ: ウーン、ガオー、ガブ！ガブガブガブ！ガブ！
24:CY: a h h h h . . .
25:TQ: 食べに来ちゃうよ。敵が、ガブガブガブって。
26:TQ: 食べに来たら？(2秒) どうする？
27:CY: わかんない。
28:TQ: スカンクは(. . .) 汁を飛ばすの。(2秒) あっち行けって！
29:TQ: あっち行け！って分かる？こっち来ないでって。
30:TQ: あっち行ってって、出すんだよ。(2秒) 分かった？
31:CY: 分かった。

Q 教諭は発話記録4の2において、述語から教えようとしている。そしてスカンクが何を行うかということを理解させた上で文成分を教えようとしているが、Y が文の意味を理解していない様子が発話記録から読み取れる。事実、この発話記録の後、教師はY に文章を書かせようとするのであるが、Y の活動は作文へとスムーズに続いていかない。この学び

が行われているのは、同教材を5回⁵⁾学習した後のものであるということ、また7月頭に行われた(すなわちYにとっては日本語を学習するようになってまだ日が浅い)ことを勘案すると、仕方がないといってもよい段階かもしれない。

指導を行う側にそもそも基本文型という概念がなければ、「基本文型をアウトプットさせよう」という指導へは至らないであろう。この場合、上記の発話記録の31においてYが内容を理解したというところでQ教諭はこの話題を終えており、次の指導へと続いていくのであるが、これだけで指導が終わったのであればスカンクとは何かということの説明した語彙指導を行ったに過ぎない。スカンクという動物がどのような動物であるのかということ認識させることで事足りりとするのではなく、あくまでことばの習得という観点から上記発話記録4の1の「スカンクはどうゆう動物ですか？」という問いへもう一度立ち返って発問し、改めて基本文型というかたちで児童にアウトプットを求めることで、習得した語彙や述語のヴァレンツの定着具合を確認すべきであろう。基本文型という概念は、教師にとっては、児童のアウトプットに際して、文を構成するに当たって定着していない事項を特定する手がかりを提供することになる。このような観点からも、教師の側が基本文型という概念を持っておくことは意義のあることと思われる。

6.2 「サラダでげんき」の分析

指導記録によれば、この教材を学習するようになったのは10月4日と記されており、以下の発話記録5を録音する前に既に3回この教材が扱われている。Yの学習も順調に進んでいるようであり、以下の発話記録からも、文を構成する文成分に意識が向くようになってきていることが分かる。

発話記録5「サラダでげんき」10月7日 Q教諭(TQ) と児童Y(CY)

- 1: TQ: はい、もんだーい。「ノラネコはどのようにやってきましたか。
また、どんなことを教えてくださいましたか。」
- 2: TQ: どのようにやってきましたか?
- 3: CY: あ、名前忘れた!
- 4: CY: もう1回ね。(10秒)
- 5: TQ: どうやって来たの、ネコ?ノラネコ?
- 6: TQ: どうやって、やって来ましたか?
- 7: TQ: ここ、書いてあるよ。
- 8: CY: 「すると、のらねこの. . .」
- 9: TQ: 「の」じゃないよ。
- 10: TQ: のらねこ「が」!
- 11: CY: 「のっそり入ってきていいました」
- 12: TQ: はい、どうやって入ってきた?
- 13: TQ: どのように入ってきた?
- 14: TQ: どのようにやってきましたか?
- 15: TQ: ノラネコがどのように入ってきましたか?
- 16: CY: h h h h h. . .
- 17: TQ: ここ、じゃあ「すると、のらねこが. . .」
- 18: TQ: 何?何?
- 19: CY: のっそり!
- 20: TQ: そう、のっそり!よく見つけられました!

ここでQ教諭は発話記録5の1において「どのように」という様態と、「どんなことを」という文成分について発問を行っている。「どんなことを」に相当する文成分は「ナニを」であるので、文型を用いて指導を行う際に想定される文型概念からの逸脱はない。問題は、「ドノヨウに」の部分である。当該文は図1における基本文型では④に相当するが、基本文型④において「ドノヨウに」の成分は括弧に囲まれている。つまり文成分としては添加成分⁶⁾という扱いになるが、文の正確な理解という点からは重要な成分であり、ないがしろにすることはできない。また、「ドノヨウに」に相当する箇所は、一見ただけでは分かりにくい。というのも、「ダレ・ナニが」「ドコで」に相当する成分であれば(当該助詞の典型的な用法であることから)これらの助詞が手がかりとなって当該成分を探し当てる助けになるが、「ドノヨウに」に相当する成分は必ずしも助詞「に」を伴うとは限らないため、一見して判然とするとはかぎらないからである。例えば、当該文において「ドノヨウに」に相当するのは「のっそり」であるが、外国人児童にとってはこれを「ドノヨウに」の成分とみなすことは難しい箇所といえよう。結果として19でYは「のっそり」という「ドノヨウに」の文成分を特定しているが、言語知識をもとに特定したというよりも、教科書に出てくることがばを挙げていくことによってたまたま正解にたどり着いただけという疑いも払拭できない。いずれにしても、この指導のやりとりにおいてQ教諭が文レベル

での完全な形としてのアウトプットをYに求めていることは6.2.で確認したことと同じである。「ドノヨウに」は副詞として述語を修飾する成分であるから、添加成分とはいうものの、この場合には「のっそり」と述語との組み合わせ(例えば「のっそり入ってきた」「のっそり歩く」等)といったチャンクレベルでのアウトプットを児童に練習させる機会を与え、その後に完全な文のアウトプットを求めるといった練習が必要かと思われる。

以下の発話記録6は、上記の発話記録の10日後のものであり、発話記録1の続きでもある。

発話記録6(発話記録1の続き)「サラダでげんき」10月17日 Q教諭(TQ)と児童Y(CY)

- 15: CY: げんきになりますよ。
- 16: TQ: ちがう!もっと前だよ。
- 17: TQ: サラダに何を入れるといいですよ。
- 18: CY: あーあー!カツオブシを!
- 19: TQ: カツオブシ
- 20: TQ: カツオブシをいれるといいですよ。

(※発話記録6内の番号は、発話記録1の続きである。)

発話記録6の20において、Yに文のアウトプットさせているのではなく、Q教諭自身が完成された文のアウトプットを行っている。これによりQ教諭は文成分を述語のヴァレンツとして意識させようとするだけでなく、その文成分を用いて文として完成されたものを提示しているのであるが、この後Yにアウトプットをさせる機会を提供していない。このやりとりについては、上記の発話記録で終わっているが、20に引き続いてQ教諭がYにこの文の完全な形でのアウトプットを行うよう指導すれば、文成分が組み合わされて文が完成していくプロセスを体感させることができるのではなかろうかと考えられる。具体的には、チャンクレベルでのアウトプット(「カツオブシを入れる」「サラダに入れる」「サラダにカツオブシを入れる」等)を行った後に、完全な形での文レベルのアウトプット(「サラダにカツオブシを入れるといいですよ」等)を行うといった練習が考えられるであろう。

6.3.「いろいろなふね」の分析

発話記録7「いろいろなふね」11月11日 Q教諭(TQ)と児童R(CR)

- 1: TQ: はい、R 君、頑張ろう。
 2: TQ: うん、読んで。
 3: CR: 「フェリーボートは、たくさんの人とじどう車をいっしょにはこぶためのふねです。」(本文)
 4: TQ: はい。
 5: CR: 「このふねの中には、きゃくしつや車をとめておくところがあります。」(本文)
 6: TQ: うん。
 7: CR: 「人は、車をふねに入れてから、きゃくしつで休みます。」(本文)
 8: TQ: はい。あ、いいよ、そこまでで。じゃ、2つ、3つやっちゃおうね。
 9: TQ: フェリーボートは、何をするためのふねですか？
 10: CR: こーの一ふー。 . . .
 11: TQ: えーと、そこじゃないよ。
 12: TQ: これ、「ための」って書いてあるでしょう？ここにも「ための」ってあるよ。
 13: CR: 「か」がないじゃん。
 14: TQ: そう。「何をするためのふねですか？ - 何をするためのふねです!」。終わり。
 15: TQ: 何するんだ？
 16: CR: 車をとめる
 17: TQ: 何を運ぶの？フェリーボートは？
 18: CR: トラック。

発話記録7は、発話記録3と同じ授業の発話記録であるが、発話記録3に先立って行われた指導である。

Q教諭は、発話記録7の12において形式名詞と助詞から成る「ための」に着目すること、また、14において全体的な文型を提示している。ただし、その後の指導において、Q教諭は児童に完全な文としてのアウトプットを求めてはいない。そして、せつかく16においてRは「とめる」という述語がとるヴァレンツに関して、文法に適ったアウトプットを行っている(つまり「とめる」という述語がヲ格をとるという正しい認識を行っている)にも関わらず、Q教諭はその点に着目することなく、17において「より正しい」発話(つまり「フェリーボートが車を運ぶ」という文をアウトプットさせようと意図している)に導こうとしている。ここでQ教諭は、Rの文法面での能力の伸張を受け止め損なっており、そのためRのことばの力の更なる伸張へと導いていないと言えよう。指導する側に、指導すべき文法的側面の知識がなければ、このような文法面での能力の伸張具合を見逃してしまうことになりかねない。ここでQ教諭は、Rが「車を停める」という文法的に正しいアウトプットを行ったという事実に対して、正しいという評価を与えるとともに、その後に「運ぶ」という述語のヴァレンツをチャンクレベルで(例え

ば「フェリーボートは運ぶ」等のヒントを出した上で、「何を運ぶ」のかという発問につなげるよう)指導し、その後に文レベルでの完全なアウトプットへとつなげるように指導すべき箇所であったろうと思われる。

7. 成果と課題

本稿における成果としては、(1)意味を持った自然なまとまりとしてチャンクという単位を認定することができ、文はチャンクから構成されること、(2)名詞群・述語群という単位は最小のチャンクであること、(3)名詞群・述語群という単位は、基本文型で提示された、文を構成する成分に相当するということ、そのため(4)アウトプットの際にはそのチャンクを意識した発話を目指す意義を確認した。また、(5)指導に際して教師が基本文型を構成する文成分という意識を持つことで、学習者の文を構成する学びの過程において習得された部分、学び落とされた部分を知る手がかりになることも確認された。

課題としては、基本文型における文成分には名詞群・述語群だけでなく、その内実は様々あるということが確認されたことが挙げられる(6.2.で見た「ドノヨウに」の成分を探そうとする箇所を参照)。「ドノヨウに」という成分は添加成分でもあるので、ヴァレンツ理論としては補足成分よりも周縁的とみなされがちであるが、述語を修飾するものであるため、ことばを学習する上ではないがしるにできない文成分でもある。このような文成分の扱いと練習方法として、述語のヴァレンツをチャンクとして練習させる意義、すなわち音の表象を学習者に与える必要性が暗示されたことになるとと思われるが、この点については稿を改め、更に考察を進める必要があると思われる。

注

- 1) 「文を文節に分つのは、日本人の言語意識として決して不自然ではないことは、全く文法の知識の無いものに、実際の文を分解させて見ても、大体之を文節に分ち得るのによつても明らかである」(橋本 1948 pp. 10-11)
- 2) 「役割詞」について町田は、「英語などのヨーロッパ諸語では「前置詞」、中国語では「介詞」、日本語では「格助詞」と呼ばれるものに相当する」

(町田 2011 p.59) と説明している。中国語については筆者に知識がないため言及できないとしても、ヨーロッパ諸語の前置詞と日本語の格助詞とでは、格を表示する機能をともに有するという点では共通点を持つものの、両者には著しい差異があると思われる。これについては稿を譲りたい。

- 3) 「彼はごはんを食べている」という文を文節に区切れば「彼は | ごはんを | 食べて | いる」となる。ところが、この区切りから抽出された文成分を組み合わせて日本語文を作るとすると、「彼は食べてごはんをいる」という文になる可能性を排除できず、必ずしも適切な文を作ることができることができるとは限らない。
- 4) 上巻には他にも「おおきなかぶ」が掲載されているが、この作品は知的には理解することの容易な教材であると判断し、本稿では対象外とする。
- 5) A 小学校の日本語教室では1単位時間を全て当該教材の学習に使用するのではなく、教科書以外の教材を用いた学習やその時々に応じた学校行事の準備(この時期、Yは七夕飾りの作成もしていた)等も含まれるため、5「回」という表現を採用した。
- 6) 削除しても当該文が非文にならない文成分を「添加成分」と呼び、削除すると当該文が非文になる文成分を「補足成分」と呼ぶ。山室(2008 p.64)では、述語と深いかわり合いのある目的語や補語を「必須成分」と呼び、時や場所等を表す成分を「準必須成分」と呼んでいる。

付記 本稿は、平成24年10月28日、全国大学国語教育学会第123回大会における自由研究発表「小学校国語科における文型指導の可能性ー外国人児童の入門期教材の学びを対象としてー」に加筆修正したものである。

文献

- 大津由紀雄(2009)「国語教育と英語教育ー言語教育の実現に向けて」森山卓郎(編著)『国語からはじめる外国語活動』慶応義塾出版会, pp.11-29.
- 岡本牧子・氏原庸子(2008)『くらべてわかる日本語表現文型辞典』Jリサーチ出版.
- グループ・ジャマシイ(2001)『日本語文型辞典』くろしお出版.

小森茂 他編(2011)『あたらしいこくごー上・下』東京書籍.

妹尾知昭(2012)「小学校国語教科書における文型ー小学校日本語教室における外国人児童の発話を対象にしてー」全国大学国語教育学会 第122回大会口頭発表(於 筑波大学)

妹尾知昭(2013)「述語中心文法の可能性ー新しい教育文法への試みー」『広島大学大学院 教育学研究科紀要』第一部(学習開発関連領域)第62号, pp.127-136.

菅建吉(1982)『文型文法のとりたて指導』明治図書.

長野県飯田西中学校国語研究会(1968)『基本文型による国語教育の改造』明治図書.

橋本進吉(1948)『国語法研究』(橋本進吉博士著作集 第二冊)岩波書店

林四郎(1960)『基本文型の研究』明治図書.

林四郎(1998)『文章論の基礎問題』三省堂.

松崎正治(2000)「国民国家の揺らぎの中で『国語科』を問い直す」『学びのためのカリキュラム論』pp.84-103. 勁草書房.

松村明 編(1971)『日本文法大辞典』明治書院.

森田良行/松木正恵(1989)『日本語表現文型』アルク.

山室和也(2008)『文法教育における構文的内容の取扱いの研究』溪水社.

横田淳子(2003)「外国人児童に対する日本語教育のあり方」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』29号, pp.69-83.

横田淳子(2004)「小学校での教科学習のための日本語指導のあり方」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』30号, pp.73-86.

横田淳子・小林幸江(2005)「外国人児童の教科学習のための日本語指導文型」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』31号, pp.111-124.

吉川武時(1989)『日本語文法入門』アルク.