

中学校国語教科書における「単語の種類（品詞）」の扱い

松崎 史周

1. はじめに

文法学習の中で生徒に嫌われているものに「品詞」の学習がある。筆者が以前に行った調査でも、一年次に学習する「言葉の単位」や「文の成分」を「分からなかった」と答えた生徒は一・二割ほどなのに対し、二年次に学習する「品詞」や「助詞・助動詞」を「分からなかった」と答えた生徒は六割以上にもぼっている¹⁾。

従来の品詞指導の多くは、十ある品詞の性質を一つ一つ詳説し、その後幾つかの単語を生徒に品詞分類させるというものであったが、知識の定着と品詞分類の正確さを求めるあまり教え込みの授業に陥りがちで、生徒の興味・関心を損うだけでなく、生徒に文法知識の暗記を強要してしまっていた。

このような硬直した指導方法が生徒を「品詞嫌い」にしているのはもちろんだが、品詞の指導をそのようなものへと導いてしまう教科書教材の問題も看過できない。そこで本稿では、中学校国語教科書における品詞の教材を取り上げ、その扱いの特徴と問題点を指摘すると共に、品詞の指導における導入学習の例を挙げることにする。

2. 学校文法における品詞の扱い

中学校国語教科書の分析に入る前に、その基盤となっている学校文法における品詞の扱いについて触れておく必要がある。

学校文法の品詞論については、形容動詞という品詞を立てること、助詞・助動詞を単語と認めることの是非が問われてきた。特に助詞・助動詞を名詞・動詞・形容詞から切り離して独立の単語とする学校文法の姿勢に対して、奥田靖雄や鈴木重幸など教科研のメンバーは単語の持つ文法的な意味を切り捨てているとして批判を行ってきた²⁾。

品詞分類に関しては、代名詞という品詞を立てるかどうかが、副詞に様々な語が含められ「ゴミ箱」のようになっているのではないかと、いったことがよく挙げられるが、森山（1997）はこれらに加え、数量詞や時を表す語のように名詞と副詞の境界にある語をどのように扱うか、「同じだ」のように活用の体系が混乱した語をどのように扱うか、といった問題も挙げている³⁾。

とはいえ、現在の日本語文法の概説書には「動詞」「名詞」「形容詞」「副詞」「連体詞」「接続詞」「感動詞」といった術語が用いられ、それらの概念も学校文法のものと同様である。もちろん学校文法の品詞論で十分というわけではない。特に、形容動詞の問題は生徒の学習を左右する大きな問題である。例えば、「この時計は正確だ。」という文の「正確だ」を、形容動詞で一語と扱うか、名詞+助動詞で二語と扱うかは、学校文法に拠るかどうかで違ってくるし、それによって「正確である」の「で」も、形

容動詞の語尾と扱うか、助動詞と扱うか違ってくる。だが、このような細かい品詞分類を行わないようにし、定説に拘らない態度で学習を進めていけば、学校文法に拠ったからといって必ずしも生徒の学習に支障をきたすとは言えない。

そうであれば、生徒の品詞嫌いの原因も学校文法自体に求めるだけでなく、指導の方法や指導の際に用いる教科書教材にも求めることもできよう。そこで、本稿では教科書教材における品詞の扱いを取り上げ、その扱いを分析・検討していくこととする。

3. 中学校国語教科書における品詞の扱い

中学校国語教科書において品詞はどのように扱われているのだろうか。現在、中学校で使用されている国語教科書は五種であるが⁴⁾、いずれの教科書も文法的な性質や働きによって分類した単語の種類のことを「品詞」と呼んでおり、名詞・動詞・形容詞・形容動詞・副詞・連体詞・接続詞・感動詞・助動詞・助詞の十品詞を立てている。

五社の教科書とも巻中と巻末の二本立てで品詞を扱っているが、同じく二本立てで構成されていても、各社の扱いは教材の種類から次の二つに分けることができる。

- (1) 巻中＝解説、巻末＝文法事項の一覧（光村図書・東京書籍）
- (2) 巻中＝コラム、巻末＝解説（教育出版・三省堂・学校図書）

では次に、品詞の扱いを各グループごとに見ていくこととする。

3.1 (1)のグループ — 「巻中＝解説、巻末＝一覧」のグループ—

五社の教科書の中で(1)グループに属するのは『光村』と『東京』であるが、ここではごく一般的な扱いである『光村』を取り上げて見ていくこととする⁵⁾。

『光村』は代名詞を品詞の一種に認め、合計十一種の単語を対象とし、①「自立語か付属語か」、②「活用するかしないか」、③「どんな成分になるか」の三つの基準を用いて文中の単語を各品詞に分類している。なお、分類する単語は文中から取り出さず、文の形で提示している。

①は、文を文節に区切り、単語に分割して、各単語が文節中のどの位置にあるかによって自立語と付属語に分類するというものである。『光村』は「電車がゆっくり走る。」「境内の桜はとても美しいそうだ。」を例に挙げ次のように説明している。

文節を見ると、「ゆっくり」「走る」「とても」のように、一つの単語がそのまま文節になっているものと、「電車・が」「境内・の」「桜・は」「美しい・そうだ」のように、複数の単語から文節ができていくものがある。

「ゆっくり」「走る」「とても」のように、それだけで文節を作ったり、「電車・境内・桜・美しい」のように、文節の初めにきて文節を作ることのできる単語の仲間を自立語という。

いっぽう、「が・の・は・そうだ」は、自立語のあとに付いて、それといっしょになっ

て文節を作っている。これらは、それだけで文節を作ることができない。このような単語の仲間を付属語という。
(『国語2』pp.74-5)

②は、他の単語に続いたり、そこで言い切ったりするときに、語形が規則的に変化するか(活用する)かどうかで分類するというものである。活用する語の例として「走る・美しい・そうだ」が挙げられ、次のように示されている。

「走る・美しい・そうだ」は、例えば、「走った・美しくなる・暗い**そう**である」のように、別の形で用いられることがある。
(『国語2』p.75)

③は、主語になるか述語になるか修飾語になるかというように、どのような文の成分になるかで分類するというものである。例として「電車」「走る」「ゆっくり」が挙げられ、次のように示されている。

「電車」を使ってできた文を見てみよう。付属語を伴って、主語・修飾語・述語になっていることがわかる。

・電車**が**走る。(主語) ·電車**に**乗る。(修飾語)
・電車**の**音が聞こえる。(修飾語) ·走**っている**のは電車**だ**。(述語)
「走る」は、それだけで述語や修飾語になることができる。しかし、それだけでは主語になることはできない。

・馬**が**走る。(述語) ·走る選手を見る。(修飾語)
「ゆっくり」は、それだけで修飾語になるが、主語や述語になることはできない。
・ゆっくり食べる。(修飾語)

(『国語2』pp.76-7、下線は筆者、二重線は当該語、一重線は付属語を指す)

このように、『光村』は例文中の単語を実際に分類しながら説明しており、読み進めていだけで品詞分類の基準と手順が分かるようになってい。ここでは実際の品詞分類は行われていないので、授業では巻末のまとめにある表を見ながら品詞分類を進めることとなる。各品詞の例語とその性質も巻末のまとめに挙げられている。

なお、品詞を学習する理由については、教材の冒頭で次のように述べているが、生徒に学習の必要性を実感させるだけものになっているか少々心許ない。

わたしたちの周りには、さまざまな単語があふれている。わたしたちは、単語の森の中で、その緑に包まれて暮らしているといってもよい。植物の多くがその性質や形態によって分類され、植物図鑑などで調べることができるように、単語も分類することはできないだろうか。
(『国語2』p.74)

単語が植物にたとえられ、植物が分類できるように、単語も分類できないかと問いかけているが、日常生活の中で植物を分類する必要性をほとんど感じないのと同じように、私たちは単語を分類する必要性をほとんど感じていない。どのような場合に単語を分類する必要性が出てくるのかといった点をもっと明確にしなければ、生徒を品詞の学習に向かわせるきっかけとはならないだろう。

以上が巻中の教材であるが、『光村』は巻末に五ページに渡る「まとめ」を挙げてい

る。一例として「動詞」「副詞」の項目を挙げる。(下位項目・注記は除く)

動詞 用言の一つ。「話す・高まる・ある」のように、「どうする・どうなる・ある」(動作・作用・存在)を表す。言い切るときは、ウ段の音で終わる。

副詞 「ゆっくり・ワンワンと・少し」のように、「どのように・どのくらい」(状態や程度)を表し、主として連用修飾語になる。(『国語2』pp.264-7)

このように、『光村』は各品詞の性質について下位項目も含めて定義を示す形で説明を行っている。品詞分類の手順については巻中の教材で説明していることから、各品詞の性質は巻末のまとめに挙げているのだろう。学習に対する動機付けの面では不十分な点があるが、巻中と巻末の教材の役割分担や学習の効率化は図られている。

ところで、一つ前の教材である平成九年度版では、巻中の解説でもこのように定義を示す形で説明を行っている。(上記と同様に「動詞」「副詞」のみ挙げる。)

3 動詞

- (1) 走る選手が大勢いる。
- (2) 表彰式で泣く。

(1)(2)にある「走る」「いる」「泣く」などの単語は、動きや状態を表す。これらを動詞という。動詞は、文中での用い方によって「走ら~~ない~~」「走れ~~い~~」、「泣け~~い~~」「泣き~~ます~~」のように形が変わる。これを活用という。言い切る場合には「走る」「泣く」などとなり、ウ段の音で終わる。動詞は、単独で述語や修飾語になることができる。

7 副詞

- (1) 胸がどきどきする。
- (2) スタート前は、とても緊張する。

(1)(2)中の「どきどき」「とても」などは「どのように」「どのくらい」を表す単語で活用しない。「どきどき」は「する」を修飾し、「とても」は「緊張する」を修飾する。このように、活用しないで、主に用言を修飾し、様子や動きの状態や程度を表す単語を副詞という。(『国語2』pp.65-8)

どのような語がその品詞に当たるのか、どのような意味を表すかの他にも、活用するかしないか、どのような文の成分になるかなど、平成十四年度版では品詞分類法の説明(巻中)で取り上げられていることも含まれている。このような定義一覧式の教材が従来の品詞教材の定番であったが、現在では少なくなってきた。

以上、『光村』の記述を取り上げて、(1)グループにおける品詞の扱いを見てきたが、最後に(1)グループの扱いについて、特にその問題点を指摘しておくこととする。

(1)の解説は、例を挙げながら品詞の分類の仕方を詳しく説明し、品詞分類法を効率的に習得できるようになっているが、詳しく説明している分、生徒にしてみれば習得すべき知識、教師にしてみれば習得させたい知識が多くなってしまい、ややもすると教師主導の教え込みの授業に陥る危険性を孕んでいる。

また、導入における学習の動機付けが不十分なうえ、品詞を分類するのが自明のことにように説明されており、「なぜ品詞に分類しないといけないのか」「なぜ品詞について学ぶのか」といった生徒の率直な疑問を掘り起こすものに成り得ていない。生徒の中にはこのような疑問を解消できないために、積極的に学習に取り組めない生徒も出てくるだろう。

よって、(1)の解説を用いる際には、生徒の学習を自発的なものにするためにも、事前に生徒を品詞の学習に向かわせるような動機付けを行う必要がある。導入学習が位置付いていないこと、それが(1)グループの問題点だと言えよう。

3.2 (2)のグループ — 「巻中＝コラム、巻末＝解説」のグループ

(2)のグループに属するのは『三省』『教育』『学図』の三社であるが、これらは各品詞について説明する前に「コラム」を置いて学習の動機付けを図っている。ここでは『三省』と『教育』を取り上げ、特にコラム教材の特徴について見ていく⁶⁾。

『三省』は二人の生徒の対話という設定で、「ごんぎつね」の一節に含まれる「青いけむり」という表現に着目し、そこから「白い」「黒い」や「悲しい」「くやしい」「つらい」などの語が同じ種類であることに気付かせる内容となっている⁷⁾。

のぞむ これは小学校のときに習った「ごんぎつね」だけど、覚えている？

ひかる もちろん。最後の場面はわすれられないわ。かわいそうだったね。ごんと兵十の心がやっと通い合ったと思ったら、ごんが死んでしまうんだもの。

のぞむ 特に、この「青いけむりが、また筒口から細く出ていました。」のところには、取り返しのつかない悲しい気持ちがよく出ていると思う。

ひかる そうね。ここは「白いけむり」でも「黒いけむり」でもだめなのよね。やっぱり「青いけむり」だからこそ、悲しいのよ。

のぞむ そう、悲しいというか、くやしいというか、つらいというか……。

ひかる それにしても、*1「白い」「黒い」「青い」と、表す色は全然違うのに、ことばの形はとてもよく似ているわね。

のぞむ 本当だ。どれも「い」で終わっているな。

ひかる さっき、のぞむ君が言ったことばも、全部そうだったわ。

のぞむ 「悲しい」「くやしい」「つらい」、本当だ。驚いたな。

ひかる *2もしかして、この「い」で終わることは、みんな同じ種類なんじゃない。

のぞむ うん。そうかもしれないね。でも、*3言葉の種類って、どういふのがあるんだらう。
(『現代の国語1』pp.139-40)

『三省』は*1「意味は違うのに語の形はとても似ている」ことに注目し、*2「形が似ている言葉は種類(品詞)が同じなのではないか」として、*3「品詞にはどのようなものがあるか」と生徒に疑問を持たせる内容になっている。十品詞の中から形容詞を取り上げているが、「けむり」という連体修飾の形、「というか」という引用

の形を用いて連体形と終止形を取り出している。形容詞は連体形と終止形が同形なので、この方法を用いることで基本形（終止形）を簡単に取り出すことができる⁸⁾。そして、基本形の語尾が「い」で終わるという共通点に着目し、「白い」「黒い」「青い」「悲しい」「くやしい」「つらい」などの語は同じ種類（品詞）であるとしている。『三省』は文学作品における表現を例に挙げており、日常生活に見られる表現を取り上げている他社のコラムとは趣を異にしているが、読み進めていくことで自然と品詞学習のポイントに行き当たるように教材が構成されている点は大いに評価できる。

このコラムを受け、巻末では単語の分類法を簡潔に説明している。

1 単語の種類

単語は、次のような種類に分けられます。

1 自立語・付属語

単独で文節をつくることのできる単語を自立語、必ず自立語のあとについて文節をつくる単語を付属語といいます。

【例】 高い／ビル が／建つ らしい ね。
自立語 自立語 付属語 自立語 付属語 付属語

2 活用のある単語・活用のない単語

単語には、文のなかでのはたらきによって形が規則的に変化するものとしなないものがあります。単語の形が変化することを活用といいます。

【例】 高い／ビル が／建つ らしい ね。
活用 ある ない ない ある ある ない

（やってみよう）

次の文節を単語にくぎり、それぞれの単語を自立語と付属語に分けてみよう。さらに、活用のあるものとないものとに分けてみよう。

- ① 庭に 白い あさがおの 花が きれいに 咲いた。
- ② 昨日 わたしの 兄は 新しい 自転車を 買いました。

2 品詞

単語をその形やはたらきの違いによって分類したものを品詞といいます。

品詞には、名詞・動詞・形容詞・形容動詞・副詞・連体詞・接続詞・感動詞・助詞・助動詞の十種類があります。

（やってみよう）

次の各組の単語の中で、他の単語と品詞が違うものを一つ選んでみよう。

- ① 赤 白 黄色い 茶
- ② 美しい 明るい あまい 元気だ

（以下、品詞分類表が挙げられている。『現代の国語1』pp.200-3）

●自立語につく付属語の多い例としては、次のようなものがあります。

・わたし から で さえ、
 そんな お願い できない
 わ。
 ・さぞかし 選ば れ たか
た ろう に ね。

●上の例文の語には、次のような活用があります。

・高い…高かった・高くなる
 高ければ など
 ・建つ…建った・建ちます
 建てば など
 ・らしい…らしかった など

●自立語で活用がなく、主語になれる単語を体言といい、自立語で活用があり、述語になれる単語を用言といいます。

●単語が形やはたらきを変えて、別の品詞になることを品詞の転成といいます。

・悲しい（形容詞）
 →悲しさ・悲しみ（名詞）
 →悲しがる（動詞）
 ・引越す（動詞）
 →引越し（名詞）

各品詞の性質については説明せず、専ら品詞分類する際の基準について説明している。

その上で、品詞分類表を見ながら単語を分類できるようにしてある。設問は簡単なものであるが、自立語と付属語に分類すること、活用の有無を見分けることなど、品詞分類をするのに必要最低限な知識を確認できるものとなっている。

『教育』は二人の生徒がしりとりをするという設定だが、専ら名詞のみを用いて行われるしりとりのルールを引き合いに出して、名詞（体言）と動詞（用言）の違いに気付かせる内容となっている（『教育』はコラムのみ挙げる）。

ハルオ「たけ。」／アキコ「けさ。」／ハルオ「さか。」／アキコ「かた。」／
ハルオ「たけ。」

アキコ「あら、『たけ』は最初に言ったじゃない。」

ハルオ「最初の『たけ』は、植物の『竹』で、今度のは『ごはんを炊け』の『炊け』だよ。」

アキコ「え、『炊け』ですって、『炊く』でもずるいし、『炊け』っていうのは、もっとずるい。」

ハルオ「そんなこと決めてなかったじゃないか。」

博士「わっはっは。どうだい。しりとりって、案外、難しいものだろう。」

アキコ「博士も、ハルオ君、ずるいと思いますよね。」

博士「さて、そこだ。*1なぜ、植物の『竹』はよくて、『ご飯を炊け』の『炊け』はよくないのかな。」

アキコ「*2『炊け』だったら、『炊く』とか『炊け』とか、いろいろ形が変わって、一つの言葉でたくさんできてしまうから、ずるいんです。」

博士「では、植物の『竹』は？」

アキコ「*3これ（注：植物の『竹』）は形が変わりません。」

博士「そのとおり。つまり、*4単語には形の変わるものと変わらないものがあるんだな。植物の『竹』などは、もの名前を表して、形が変わらない。こういう単語を『名詞』というんだ。」

ハルオ「博士、『ごはんを炊け』の『炊け』はなんですか。」

博士「*4それ（注：『ごはんを炊け』の『炊け』）は『動詞』という。単語には、『名詞』や『動詞』のほかにもいろいろな種類があるから調べてごらん。」

アキコ「ところで博士、ずるいんですか、ずるくないんですか。」

（『中学国語 伝え合う言葉1』pp.182-3）

*3植物の「竹」は語形が変化せず、いつも同じ形で用いられ他の形があり得ない。一方、*2動詞の「炊く」は語形が変化し、一つの言葉で幾つかの形があり得る。このように、『教育』はしりとりのルール違反を例にして、活用する語と活用しない語の別に注目させ、活用の有無で単語を分類できることを説明している。

ただ、『三省』が「言葉の種類って、どういふのがあるんだろう」と疑問を呈しておいて生徒自身に考えさせるような仕掛けになっているのに対し、『教育』は*1「なぜ、植物の『竹』はよくて、『ご飯を炊け』の『炊け』はよくないのかな」と疑問は呈しているものの、二人の生徒の考えが挙げられ、*4最後に博士がそれらをまとめて答えを出

しており、生徒自身が考えるような仕掛けになっていない。コラム教材の性質を考えると、ここは博士が疑問を呈するところで終わらせ、その答えを生徒に考えさせるような形にした方がよいと思われる。

また、品詞について説明する教材でありながら、「活用の有無」でしか単語を分類していないのは少々物足りない。「形が同じなのに意味が違う→品詞が違う」ということも併せて取り上げるべきであろう。ただ、この点について『教育』は次のコラムで取り上げている。

アキコ「あれ、まだ汚れているわよ。」

ハルオ「『あれ』ってどれ？」

アキコ「*1 その『あれ』じゃなくて、気がついたときの『あれ』。ほら汚れているじゃない。」

ハルオ「あっ、わかった、ここか。あれ、アキコさん、まだ、そこが汚れているよ。」

アキコ「えっ、そこでしょ。きれいに洗ったわよ。ほらっ。」

ハルオ「だから、そこだよ。アキコさんが握っている把手のところ。」

アキコ「なんだ。ここか。*2 『そこ』って言うから『底』のことかと思っちゃった。」

ハルオ「あっ、そうか。」

アキコ「ハルオ君。*3 さっきの『あれ』の違いと今度の『そこ』の違いは同じことなのかしら。」

(『中国国語 伝え合う言葉1』pp.243-4)

*1 気付きを表す感動詞の「あれ」と実際には存在しないが名詞の「あれ」、*2 指示代名詞の「そこ」と器物などの一番下を指す名詞の「底」といった聞き違い・勘違いの例を用いて、語形が同じなのに別の語があることに気付かせ、品詞の違いへと説明を進めようという意図が感じられる。また、先の教材では博士が答えを説明してしまっていたが、ここでは*3 疑問を投げかけ、生徒に考えさせるような仕掛けになっている。

以上、『三省』と『教育』の記述を取り上げて、(2)グループにおける品詞の扱いを見てきたが、最後に(2)グループの扱いについて、特にその利点を挙げておくこととする。

(2)のコラムは、しりとりや聞き違いなど身近な言語表現を取り上げて、そこから品詞学習のポイントを導き出すというものである。読み進めていくことで品詞という観点から言葉を考える(観察する)ことができ、それを通して言葉にはいくつかの種類があり、種類別に分類できることに気付く(発見する)ことができるようになっていく。これを用いれば、文法にあまり明るくない教師でも観察・発見の学習を組織することができる。

また、(2)の解説についても、既にコラムで学習のポイントを絞り込んでいるので、必要以上に細かい点まで説明が及ぶこともない。特に『三省』は上下(本稿では左右)に分けて解説を行っており、品詞分類をするのに必要な基礎的事項は上、その補助的な説明や用例の提示は下に置いて、最低限習得すべき事項と周辺的事項とを区別して、生徒の負担を軽減し、学習の効率化を図っている。

このように、(2)グループはコラムで生徒に学習の動機付けを図りつつ学習のポイントを示し、巻末では基礎的なものに絞って文法事項の説明を行っている。これによって、

教材の役割分担ができ、指導の過程も明確になっている。

3.3 国語教科書における文法教材の条件

従来の文法指導は知識習得が目指され、教え込みの指導に陥っていたと言われている。その反省から、ここ最近、教師主導の解説型の指導を脱却し、生徒の活動を取り込んだ活動型の指導へと転換が図られてきた。実際、平成十四年度の教科書改訂では、「光村」の教材に「観察と発見」という項目が設けられ、教科書教材内に生徒の活動が明確に組み込まれるようになった。

このような動きが今後の文法指導の流れを形成していくものと思われるが、観察させるにしても言葉のどの側面を観察させるのか、それを通じてどのような発見へと導いていくのか、といったことが新たに問題となってこよう。この問題を考えるに当たっては、次の伊坂淳一氏の指摘が参考になる。伊坂（2000）は、国語教科書における言語事項の導入教材について次のように述べている。

〔言語事項〕の学習の入り口には、生徒らが「なぜ？ どうして？」という疑問を抱くような、学習の動機付けとなる問題提起があることがよいと思われる。例えば、動詞の活用についての学習の入り口として、なぜ「食べる」は「食べます・食べない」なのに、「落とす」は「落とします・落とさない」とならないのか、という問題提起である。こういう、あたりまえのことを不思議に思ってもらえるような仕掛けが求められる。
(p.15：下段)

普段無意識に使っている言葉について「なぜ？ どうして？」と不思議に思わせることによって、文法に対する興味を喚起し、文法を学ぼうという生徒の意欲を引き出すことができる。当該の文法事項について分かりやすく丁寧に解説することはもちろん、生徒の興味を喚起して、学習に対する動機付けを行うことも文法教材の重要な役割である。中学校国語教科書における文法教材は、これら二つの要素を兼ね備えたものであることが望まれる。

4. 品詞指導の構想

前章では中学校国語教科書における品詞の扱いを分析してきたが、そもそも品詞を指導するのはなぜなのだろうか。また、学習に対する動機付けとしてどのような活動が適切か。品詞分類法の説明にしてもどのような点に留意すればよいか。これらの点について以下に述べていくこととする。

4.1 品詞指導の必要性

品詞指導の目標は、単語を文法上の性質によって分類できるようにし、各品詞につい

での基礎的知識を得させることであるが、そこで得た知識は文の成分の識別や同音異義語の識別、さらには古典解釈や英語学習にも役立つ。品詞の学習が単に文法の知識を得ることに留まらず、語の識別や解釈、さらには日英語の比較にまで活用できるところに指導の必要性の高さが認められるのであるが、ここでは上記の中から文の成分の識別を挙げ、品詞の知識がどのように文の成分の識別に役立つか述べることにする。

山本・松崎(2001)は格支配の考え方を導入し、述語が取る格体制(格助詞の組み合わせ)に注目して、文の組み立てを捉えていく方法を提起した。また、述語と結合関係にある成分を〔補語〕と〔修飾語〕に分割し、学校文法における連用修飾語を大きく二つに分けることも提起した。この方法を用いれば、文節主義からの脱却が可能となり、補語と修飾語も区別できて、より正確に文の組み立てを捉えることができる。そして、その際に品詞の学習で得た知識が非常に役立つのである。

例えば、「明子は勇敢にも暗い洞窟の中をどんとどんと前へ進んでいった。」という文は、各成分が複数の文節から構成されており、生徒にとっては文節相互の関係を確認するだけでも難しい文であるが、述語の格体制に注目すれば簡単に成分を切り出せると共に各種成分に分類することもできる⁹⁾。

この文の述語「進む(進んでいった)」は、主体を表し「が」を取る成分と場所(通り道)を表し「を」を取る成分、場所(方向)を表し「へ」を取る成分を必要とする。そこで、文中にある格助詞「が」「を」「へ」を四角で囲み、その後を切れ目として文の成分を切り出していく¹⁰⁾。

(3) 明子^が 勇敢にも 暗い洞窟の中^を どんとどんと 前^へ 進んでいった。
 主体 (が) (主語化) 通り道 (を) 方向 (へ) 述語 [一ガ(一ヲ)一ニ/へ]

述語に必要とされ、名詞(相当)+格助詞の形を取る成分は補語に当たるので、このように格助詞をマーカーとして切り出した「明子は」「暗い洞窟の中を」「前へ」は「補語(主語)」ということになる¹¹⁾。

(3') 明子は 勇敢にも 暗い洞窟の中を どんとどんと 前へ 進んでいった。
 主語 補語 補語 述語

ただし、生徒の中には「勇敢にも」と「暗い洞窟の中を」、「どんと」と「前へ」を分けられない生徒もいるかもしれない。そこで、修飾語が形容詞・形容動詞の連用形や副詞で構成されることを考え合わせれば、「勇敢にも」が形容動詞「勇敢だ」の連用形+副助詞「も」、「どんと」が副詞であることに気付き、「勇敢にも」と「どんと」を一成分として切り出して「修飾語」に分類することができる。

(3'') 明子は 勇敢にも 暗い洞窟の中を どんとどんと 前へ 進んでいった。
 主語 修飾語 補語 修飾語 補語 述語

なお、文の成分と品詞の関係をまとめると次のようになる。

- (4) 名詞(相当) + 格助詞……補語・主語 (名詞相当=述語や補語などを含む節)
形容詞・形容動詞(連用形)、副詞……修飾語
(文末で) 動詞・形容詞・形容動詞(+助動詞・助詞)……述語

このように、品詞・活用の知識が文の成分を切り出すことや各種成分に正しく分類することに役立ってくる。品詞の学習では文の成分は品詞分類の基準に用いられているが、品詞の学習を一通り終えた後には幾つか文を取り上げて、品詞の知識が文の組み立ての把握に役立つことを生徒に認識させるといいだろう。

4.2 品詞学習の導入例

実際の授業では、品詞分類の方法を説きつつ各品詞について説明していくが、それらの説明に入る前に、なぜ品詞を学習するのかを考えさせ、それを通して学習に対する動機付けを行う必要がある。特に、動機付けのための教材が十分ではない教科書を用いている場合は、教師の方で導入学習を組織していかなければならない。

ところで、品詞について学ぶ必要性、とりわけ品詞に分類する必要性を感じるのとはどのような場合だろうか。日常生活の中で単語間に種類の違いを感じたり、種類別に分類する必要性を感じたりする場合として、同音異義語に出会った時が挙げられる。語形が同じなのに別々の単語(同音異義語)に出会った時こそ、単語の種類やその違いを実感することができる。掛詞やしゃれのおもしろさもそこに存在するのである。このような理由から、品詞学習の導入に同音異義語を取り上げることは有効であり、同音異義語でもとりわけ「ダジャレ」を用いれば言葉遊びの要素も加わって、生徒の興味・関心を大いに引くことが期待できる。以下、品詞学習の導入例として「ダジャレ」を用いた学習を挙げることにする。

『新明解国語辞典』(第五版)によると、ダジャレは「少しも感心出来ない、つまらないしゃれ」こととされており、しゃれに比べて品位が落ちるという意識が窺えるが¹²⁾、ここではダジャレを日常生活に溶け込んでいるものという認識で考えていきたい。

さて、導入学習の進め方だが、次の三つのステップで行うことにする。

- ① 事前にダジャレを生徒に集めさせ、それを授業で発表させる。
- ② ダジャレのおもしろさを考えさせ、同音なのに言葉の種類が違うことに気づかせる。
- ③ 言葉の種類はどのように分けられるのか考えさせる。

では、指導の際の留意点を挙げながら授業の進め方について述べていくことにする。

① ダジャレを集め、発表する

国語の授業でダジャレを集めるということで、多くの生徒は喜んで取り組んでくれるだろう。ただ、ダジャレには様々な種類があり、品詞の学習に適するものと適さないものがある。だが、この段階では自由にダジャレを採取させ、できるだけ多くのものを挙

げさせて、生徒の調査の成果を評価していくようにしたい。

② ダジャレのおもしろさを考えさせる

一口に「ダジャレ」と言っても様々な種類があり、品詞の学習に適するものと適さないものがある。ダジャレを種類別に挙げると次のようになる¹³⁾。

- 1 同音異義 ① 同拍・同音 ② 長音・促音・発音添加
- 2 語句の変更 ① 母音が同じで子音が違う ② 子音が同じで母音が違う
③ ①②の混合
- 3 語幹の相似 ① 音だけ異なり拍数は同じ ② 音も拍数も異なっている
- 4 その他

上記の四種のうち品詞の学習に適しているのは1である。それは全くの同音なのに別の語であるということを生徒に気付かせることができるからである。ただ、1もさらに細かく見ると、以下の三つに分類することができる。

- ア 蛙がひっくり返る。(かえるがひっくりかえる)→名詞「蛙」、動詞「返る」
イ うちの犬がいぬ。(うちのいぬがいぬ)→名詞「犬」、動詞「いる」+助動詞「ぬ」
ウ 窓のそばでまどろむ。(まどのそばでまどろむ)→名詞「窓」、動詞「まどろむ」の一部

アは同音の部分と共に一語であるが、イは同音の部分の一方は二語に分けられる。また、ウは同音の部分の一方が語の一部となっている。語形が同じなのに別々の語という点を最も強調するならば、アのように一語同士の比較である方が望ましい。そこで授業では、音の類似性に着目させながら全く同音のアの例に注目し、同音なのに意味が違い、言葉の種類も違うところにダジャレのおもしろさがあることに気づかせていく。

③ 言葉の分類方法について考えさせる

ここまでの活動を踏まえ、言葉の種類はどのように分けられるのかを、教師の方から生徒に問いかける形で考えさせる。ただし、この段階では答えを与えず、生徒に疑問として残したままで、品詞分類の仕方や各品詞の性質についての学習に入っていく。そして、一連の学習が終わった段階で、自立か付属か、活用するか、どのような文の成分となるかの三つの観点から十種に単語が分類できることを確認し、この問いの答えとすればよいだろう。

なお、品詞分類法の学習は教科書教材を用いて進めていくが、品詞の学習は習得すべき知識が多い分野だけに、学習の焦点化を図ることが望ましい。そこで、十品詞全てを同等に扱うのではなく、基本的な成分(主語・述語・修飾語)を構成する五つの自立語(名詞・動詞・形容詞・形容動詞・副詞)と二つの付属語(助動詞・助詞)に絞って分類していくとよい。これだけでも十分なのだが、余裕があれば問題演習を兼ねて、例文中の単語を品詞分類表を見ながら十の品詞に分類させるといいだろう。

5. おわりに

本稿では、中学校国語教科書における品詞の扱いを分析し、幾つかの教科書で動機付けを図る導入学習が教材内に位置付いていないことを指摘した。そして、この種の教材を用いる際には、教師の方で動機付けのための活動を設けていく必要があるとし、その一例としてダジャレを取り上げた導入学習を提起した。

品詞の学習は分類の手順を習得し、各品詞別にその性質を理解するなど、他の項目に比べて習得すべき知識が多く、ともすると生徒に嫌われがちな学習である。それだけに、学習に対する動機付けを十分に行い、生徒の学習意欲を喚起していかなければ、学習の終わりまで生徒の興味が持続していかないだろう。導入学習が設けられていない教科書を用いる際には、『教育』や『三省』のコラムを用いたり、本稿で挙げたダジャレの分析を行ったりするなどして、教師の方で意識的に導入活動を組織していく必要がある。

【注】

- 1) 平成14年3月、前任校である淑徳巣鴨中学校（東京都豊島区）で三年生を対象として行った。なお、「活用」を「分からなかった」と答える生徒が予想に反して少なかったが、これは筆者が活用を五時間用いて復習したために、生徒が分かったような気持ちになったためだと考えられる。
- 2) 奥田靖雄（1953）「単語について」（『新しい教室』8月号、中教出版）、鈴木重幸（1954）「学校文法批判—動詞論を中心として—」（鈴木1972所収）など
- 3) 森山（1997）p.14
- 4) 現在使用されている中学校教科書は次の五つである。
光村図書『国語』（以下『光村』）、教育出版『中学国語 伝え合う言葉』（以下『教育』）
東京書籍『新しい国語』（以下『東京』）、学校図書『中学校国語』（以下『学図』）
三省堂『現代の国語』（以下『三省』）
本稿では、これらの教科書の「単語のいろいろ」（『光村』『教育』『三省』）、「単語の分類」（『東京』）、「品詞分類」「単語の種類」（『学図』）と題する単元を中心に、教科書記述の検討を行なう。
- 5) 『東京』は巻中の解説で十種の単語のうち自立語の八種を取り上げ、「どのような文の成分になるか」と「言い切りの形は何か」の二点から二十四の単語を各品詞に分類している。分類すべき語は予め全て終止形にし、文の形ではなく単語のみで提示している。
- 6) 『学図』はコラムで日本語と英語を比較して、それらの単語の違いに注目している。英語（*I cry.*）を日本語に直すと様々な表現（わたし、泣く。／わたしは泣く。／わたしが泣く。／わたしが泣きます。）になることを挙げ、英文には現れない「は」「が」や「ます」に着目し、それらにどのような共通点があるのか、「わたし」や「泣く」とどのように違うのかを考えさせている。
- 7) *と下線は筆者が付したもので、教科書記述と本稿との対応を示している。
- 8) 生徒の中には終止形をうまく取り出せない者もいる。そのような生徒に対し、森

- 山（2000）は「としい」のような終止形接続の形式に続くような形を考えさせることを挙げている。このようなテクニックは教師の方で心得ておく必要がある。
- 9) 本稿では、文節を基準にしていけないので、文節の単複に基づく「一語」と「一部」の区別は必要ないと考え、文の成分の名称を「一語」に統一している。
 - 10) この際、格助詞（特に「が」）が係助詞「は」や副助詞「も」などに交代することもあることに注意する。
 - 11) 補語のうち、主体を表し格助詞「が」を取るものを「主語」と呼ぶ。主語を立てる理由は、文法指導以外でも「主語」という概念が用いられていることによる。
 - 12) しゃれは「類音の語に引っかけて、ちょっとした冗談や機知によってその場の雰囲気や和らげたり盛り上げたりする言語遊戯」のこととされる。（『新明解国語辞典』第五版）
 - 13) 坂本千草（2001）「現代日本語におけるグジャレの研究」和光大学表現学部卒業論文、を参考にした。

【参考文献】

- 伊坂淳一（2000）「『言語事項』におけるこれからの学び」『三省堂国語教育』44号 三省堂
- 鈴木一彦（1965）「学校文法と国語教育上の問題点」『口語文法講座1 口語文法の展望』明治書院
- 鈴木重幸（1972）『文法と文法指導』むぎ書房
- 松崎史周（2002）「新しい文法指導と教科書教材のあり方」日本語文法教育研究会 第3回研究発表会資料
- 松崎史周（2002）「中学校国語科『文の組み立て』の授業」『月刊国語教育』第22巻第7号 東京法令出版
- 森山卓郎（1997）「『形重視』から『意味重視』の文法教育へー21世紀の学校文法にむけてー」『日本語学』第16巻第4号 明治書院
- 森山卓郎（2000）『ここからはじまる日本語文法』ひつじ書房
- 山本清隆・松崎史周（2001）「学校文法における構文論の問題点とその改善ー『主語・述語・修飾語』に関してー」『信州大学教育学部紀要』103号

（まつぎき ふみちか 長野清泉女学院高等学校教諭）