

# 「書く」ための効果的な文法指導開発へ向けた基礎 研究：中等国語科教育における形式名詞「こと」の 取り扱いの観点から

河野， 亜希子

<https://doi.org/10.15017/1807128>

---

出版情報：九州大学，2016，博士（学術），課程博士  
バージョン：  
権利関係：全文ファイル公表済

# 博士学位論文

## 「書く」ための効果的な文法指導開発へ向けた基礎研究

—中等国語科教育における形式名詞「こと」の取り扱いの観点から—

九州大学大学院地球社会統合科学府

河野 亜希子

2017年1月





## 要旨

本論文は、形式名詞「こと」を一事例とし、従来の学校文法のあり方の再検討及びその指導法を新たに提示するものである。以下、本論文を構成する各章の要旨を示していく。

本論文は序章・終章及び第 1 章から第 7 章で構成される。中学校・高等学校の生徒（以下、生徒）の書き言葉の実態を分析し、その特徴を明らかにすることで、現行の文法指導のあり方について再検討したものである。長きに渡り、その方法・提示等が批判にさらされてきた学校文法であるが、特に「書く」という点において活かされていないという現状を踏まえ、生徒の書き言葉の実態からその指導法を提示した。これは、従来の学校文法の再検討のみにとどまらず、暗記中心の文法教育から「書く」ための文法教育への転換の可能性を示唆するものである。また、本研究で提示した指導法や文法指導に付加すべき視点を援用することで、生徒の書く力の適正さ（文法的正しさ）だけではなく、文脈や場面に応じた表現能力の育成に繋がることが期待される。

序章では、本論文で展開する研究の背景・動機及び視点を明示し、本論文の方向性を示した。

第 1 章では、学校教育の変遷と先行研究の概観及び本研究の課題について述べた。学校教育の変遷を「国語科教育の変遷と現状」、「文法教育の変遷と現状及びその位置づけ」から捉えた。また、先行研究を、「多言語・多文化下での国語教育に関する研究」、「学校文法の問題を取り上げた研究」、「文法と作文・表現指導に関する研究」、「個別の表現に焦点をあてた研究」、「形式名詞「こと」の習得に関する研究」に分けた上で概観し問題点を明らかにした。さらに、これらを踏まえ、本研究の課題を具体的に示した。

第 2 章では、研究課題に付随する文法学習・指導における生徒・教員の意識を明らかにした。また、教科書やコーパス等の文献調査も行い、実際に中学校で使用されている教科書での提示や指導法を見ていった。各調査からは、生徒も教員も文法学習（指導）に対してどのように向き合うべきかという点で共通した意識を持っていること、形式名詞「こと」は校種が上がるごとに教科書での出現数が増加していることを示した。その上で、文法学習・指導に関する意識と教科書提示等との相関性についても言及した。

第 3 章では、形式名詞「こと」の一般的な分析について述べた。まず、先行研究等による形式名詞「こと」の類型を示し、その後、学校文法の「文の成分」に基づいた「こと」を含む文の類型を示した。さらに、述部「ことだ」を引き起こす文の類型についても観察した。

第 4 章は、作文調査による形式名詞「こと」の使用実態について述べた。まず、本研究で採用した補充作文及び課題作文について概略を述べ、各調査で得られたデータを示した。「形式名詞「こと」の使用の実態」では、生徒の補充作文に見る実態から発達段階と語彙

の関係を捉え、課題作文に見る実態からは、書き言葉の中で形式名詞「こと」がどのように使用されているのかを捉えた。さらに、課題作文に見られた形式名詞「こと」の使用実態に基づく分析を行った。ここでの分析はいわゆる教科書等の分類とは別に、課題作文における文章表現で見られた傾向や誤用が中心となっている。その上で、誤用分析、容認度が異なる文の分析を行い、誤用の要因等について考察した。

第5章は、第4章までの分析をもとに学校文法における形式名詞の取り扱いの妥当性をはかった。学校文法における形式名詞の取り扱いについて、教科書提示の実態及び文脈・場面による容認度の違いから再検討した結果、学校文法における形式名詞の提示が、まさに形式的なものにすぎず、文を書くことにおいては全く活かされていないことが示唆された。また、文脈・場面によってほぼ同義と捉えられる形式名詞類であっても適切なものとそうでないものがあること、使用したほうが望ましいものと使わなくても問題ないものがあることについて論じた。

第6章では、形式名詞の効果的な指導法を示した。本研究で明らかになった形式名詞の取り扱いをめぐる諸問題や現状から、その効果的な指導法について誤用分析・容認度の観点から提示し、具体的な指導手順についても例を挙げた。

第7章では、学校文法に求められる視点とその可能性について言及した。これまでの分析から学校文法全般に求められる視点について、主に「話し言葉と書き言葉の峻別」にあると結論付けた。また、学校文法の可能性について、国語科教育における作文・論文指導との連携、日本語教育との連携の観点から論じた。

終章では、本研究を振り返り、まとめた上で、今後の課題を提示した。

# 本論文における表記方法

本論文における例文、図表、脚注等の表記方法は以下のとおりである。なお、各用例および引用文の下線等は、特に断りがない限り、筆者が付したものである。

## 〈例文等について〉

- 1.本論文で収集したデータによる例文及び自作例等は、全て通し番号をつけて表記する。例えば、一番目の例文であれば (1) という形で表記する。ただし、先行研究からの引用例文は図表や枠線等の中で示すものとし、通し番号は設けない。
- 2.引用例文の出典があるものについては、例文の後の( )内に示す。
- 3.考察の対象となっている箇所は二重下線で表示する。また、二重下線と共起する語や関連する語は太字、〈 〉内は補足内容であることを示す。
- 4.例文や考察対象語句の前部に付与されたクエスチョンマーク (?)と、アスタリスク(\*)はその文の容認度を示したものである。クエスチョンマーク(?)は、その文がやや不自然であるが、非文ではないことを示し、アスタリスク(\*)はその文が非文であることを示す。

## 〈図表等について〉

- 5.本論文で示す図表等は、全て通し番号をつけて表記する。例えば、二番目の図であれば 図 2 、三番目の表であれば 表 3 という形で表記する。
- 6.図表中における強調項目は下線で示す。

## 〈脚注等について〉

- 7.本論文における脚注等は、全て通し番号をつけて表記する。例えば、四番目の注であれば ○○<sup>4</sup> という形で右上付きの表記とする。
- 8.各注の詳細は全て各頁末に記載するものとする。

## 〈年号の記載について〉

- 9.本論文における年号の記載は、西暦を原則とする。ただし、法令等において元号で記載されている場合には、19△△（昭和○○）年 と併記する。

## 目次

要旨.....	i
本論文における表記方法.....	iii
序章 はじめに.....	1
1.研究の背景.....	1
2.研究の視点.....	4
3.研究の目的.....	9
4.用語の定義.....	10
5.本論文の構成.....	12
第1章 学校教育の変遷と先行研究概観及び研究課題.....	16
1.学校教育の変遷.....	16
1.1.国語科教育の変遷と現状.....	16
1.1.1.明治期から大正期.....	16
1.1.2.昭和戦前期.....	17
1.1.3.昭和戦後期.....	18
1.1.4.平成から現在.....	19
1.2.文法教育の変遷と現状及びその位置づけ.....	19
1.2.1.明治期から大正期.....	19
1.2.2.昭和戦前期.....	20

1.2.3.昭和戦後期 .....	21
1.2.4.平成から現在 .....	22
1.3.小括 .....	22
2.先行研究概観 .....	23
2.1.多言語・多文化下での国語科教育に関する研究 .....	23
2.2.学校文法の問題を取り上げた研究 .....	27
2.3.文法と作文・表現指導に関する研究 .....	30
2.4.個別の表現に焦点をあてた研究 .....	32
2.5.形式名詞「こと」の習得に関する研究 .....	34
2.6.小括 .....	36
3.学校教育の変遷及び先行研究から示唆されること .....	37
4.研究課題及び研究方法 .....	38
<b>第2章 生徒・国語科教員の文法に対する意識調査 及び教科書・コーパス における調査結果 .....</b>	<b>42</b>
1.意識調査の概略と目的 .....	42
1.1.調査対象者 .....	42
1.2.データ収集方法 .....	43
1.3.調査項目 .....	43
1.4.調査結果 .....	44
1.4.1.生徒の文法学習に関する意識 .....	44
1.4.2.教員の文法指導に関する意識 .....	50

2.教科書分析の概略と目的 .....	53
2.1.対象教科書等 .....	53
2.2.調査項目 .....	54
2.3.教科書分析の結果.....	54
3.コーパス分析の概略と目的 .....	59
3.1.対象コーパス.....	60
3.2.調査項目及び調査方法 .....	60
3.3.コーパス分析の結果 .....	60
4.文法学習・指導に関する意識と教科書提示等との相関性について.....	62
<b>第3章 形式名詞「こと」の分類法と問題点.....</b>	<b>65</b>
1.形式名詞「こと」の類型とその特徴.....	65
1.1.辞書による分類.....	65
1.2.先行研究による分類.....	68
1.3.形式名詞「こと」の類型の特徴と学習・指導上の問題点.....	73
2.「文の成分」における形式名詞「こと」を含む文の類型.....	73
2.1.学校文法における「文の成分」 .....	73
2.2.「文の成分」から見た「こと」を含む文の類型.....	74
2.3.「文の成分」に基づく「こと」を含む文の類型の観点から見た問題点.....	75
3.述部「「こと」＋「だ」」を引き起こす文の類型とその特徴.....	75
3.1.述部「「こと」＋「だ」」の用例 .....	75

3.2.述部「こと」＋「だ」を引き起こす文の類型及び主部の分類.....	77
3.2.1.「属性叙述文」と「事象叙述文」 .....	77
3.2.2.述部「こと」＋「だ」を引き起こす文 .....	78
3.3.述部「こと」＋「だ」を引き起こす主部の特徴と意味.....	82
3.4.述部「こと」＋「だ」を引き起こす文と学校文法との関係 .....	84
4.形式名詞「こと」の一般的な分析における問題点 .....	86
<b>第4章 作文調査による形式名詞「こと」の用法の分析 .....</b>	<b>88</b>
1.作文調査の概略と目的.....	88
1.1.補充作文による調査 .....	88
1.1.1.調査対象者 .....	89
1.1.2.データ収集方法.....	89
1.1.3.調査項目 .....	90
1.2.課題作文による調査 .....	90
1.2.1.調査対象者 .....	90
1.2.2.データ収集方法.....	91
1.3.3.調査項目 .....	91
2.形式名詞「こと」の使用実態.....	91
2.1.補充作文における回答結果 .....	91
2.1.1. 主に文中に表れ、用言が名詞化された表現.....	92
2.1.2. 用言が名詞化され文末形式も固定化された表現.....	93

2.1.3.小括.....	95
2.2.課題作文おける回答結果.....	96
2.2.1.正用表現.....	96
2.2.2.誤用表現.....	98
2.2.3.容認度が異なる表現.....	99
2.2.4.小括.....	100
2.3.補充作文及び課題作文から示唆されること.....	100
3.課題作文における形式名詞「こと」の用法の分析.....	101
3.1.誤用分析.....	101
3.1.1.主述の不一致による誤用.....	101
3.1.2.「こと」「もの」「の」の混同による誤用.....	103
3.1.3.小括.....	104
3.2.容認度が異なる文の分析.....	104
3.2.1.「こと」のない文.....	104
3.2.2.「こと」と「ところ」を同義と捉える文.....	106
3.2.2.1.「ところ」について.....	106
3.2.2.2.「こと」＋「だ」と「ところ」＋「だ」の共通点と相違点.....	110
3.2.2.3.「こと」＋「だ」／「ところ」＋「だ」文の特徴と問題点.....	116
3.2.3.小括.....	118
3.3.形式名詞「こと」の使用分析から示唆されること.....	119

<b>第5章 学校文法における形式名詞の取り扱いの再検討</b>	<b>121</b>
1.教科書提示の実態から	121
1.1.形式名詞そのものの定義についての観点から	121
1.2.言葉の単位と「文の成分」及び品詞の観点から	123
1.3.形式名詞の教科書提示における問題点	124
2.文脈・場面等による容認度の違いから	126
3.形式名詞の位置づけ及びその取り扱いの妥当性	128
<b>第6章 形式名詞の効果的な指導法</b>	<b>134</b>
1.形式名詞の指導において付加すべき観点	134
1.1.誤用分析より	134
1.2.使用傾向及び容認度が異なる文の分析より	135
2.具体的指導法の一案	136
2.1.指導手順	136
2.2.指導手順に関する留意事項	140
3.形式名詞の効果的な指導から示唆される学校文法の可能性	141
<b>第7章 学校文法に求められる視点とその可能性</b>	<b>144</b>
1.学校文法に求められる視点	144
2.学校文法の可能性	148
2.1.国語科教育における作文・論文指導との連携	148
2.2.日本語教育との連携	152

2.3.中等教育と高等教育の連携 .....	154
3.「書く」ための学校文法となるために .....	155
<b>終章 おわりに.....</b>	<b>157</b>
1.本論文のまとめ .....	158
2.本論文の成果及び意義.....	160
3.今後の課題と展望.....	161
<b>文献目録 .....</b>	<b>165</b>
<b>付録資料 .....</b>	<b>176</b>
<b>初出一覧 .....</b>	<b>186</b>
<b>謝辞.....</b>	<b>189</b>

## 目次

図 1 : 本論文の構成 .....	14
図 2 : 「国語は好きか」 についての回答比率.....	44
図 3 : 「国語が好きな理由」 の項目別割合 (複数回答あり) .....	45
図 4 : 「国語が嫌いな理由」 の項目別割合 (複数回答あり) .....	47
図 5 : 「文法学習が役に立っていると思うか」 についての回答比率.....	48
図 6 : 「文法指導が必要な理由について」 の項目別割合 (複数回答あり) .....	50
図 7 : 「どのような点で困難を感じるか」 の項目別割合 (複数回答あり) .....	51
図 8 : 文の成分 .....	73
図 9 : 事象叙述文・未分類の文における主部の補充 .....	85
図 10 : 言葉の単位.....	124
図 11 : 従来 of 文法指導の流れ .....	137
図 12 : 本論文の考察に基づく文法指導の流れ (形式名詞を一例として) .....	138
図 13 : 効果的な文法指導の流れ (形式名詞を一例として) .....	139

## 表目次

表 1：文法学習が役立つ／役立つないと思う理由.....	49
表 2：文法指導・文法教育に関する教員の考え.....	52
表 3：中学校用国語科検定教科書における形式名詞に関する説明.....	56
表 4：補助教材における形式名詞に関する説明.....	57
表 5：補助教材による形式名詞の出題例.....	58
表 6：「用法・識別に関する質問」.....	59
表 7：学校教科書で使用される「もの」・「こと」の校種別出現数.....	61
表 8：国語科検定教科書に見られる「もの」の出現形態の内訳.....	61
表 9：国語科検定教科書に見られる「こと」の出現形態の内訳.....	62
表 10：辞書による分類.....	65
表 11：文法的役割における「こと」の分類.....	69
表 12：意味的な役割における「こと」の分類.....	69
表 13：文中・文末用法の観点から見た「こと」の分類.....	72
表 14：「文の成分」による「こと」を含む文の類型.....	74
表 15：属性叙述と事象叙述の分類.....	77
表 16：述部「こと」＋「だ」を引き起こす文及び主部の分類.....	81
表 17：「私の夢は□である」文の表現形式.....	92

表 18 : 「私は人前で□□□が苦手である」文の表現形式 .....	92
表 19 : 「僕は遊んでいても仕方がないので塾に□□□」文の表現形式.....	93
表 20 : 「私は毎朝、起きてすぐに新聞を□□□」文の表現形式.....	94
表 21 : 「次のオリンピックはブラジルで開催される□□□」文の表現形式.....	94
表 22 : 例文(81)の派生 .....	102
表 23 : 例文(84)の派生 .....	103
表 24 : 例文(85)の話し言葉による問答の一例① .....	105
表 25 : 例文(90)の話し言葉による問答の一例② .....	106
表 26 : 「ものだ」「ことだ」と置き換え可能な「ところだ」の用例.....	110
表 27 : 「「こと」+「だ」及び「「ところ」+「だ」」文の出現数とその割合 .....	111
表 28 : 「「こと」+「だ」／「「ところ」+「だ」」の用例.....	112
表 29 : 自然会話における「こと」「ところ」の使用 .....	116
表 30 : 抽象名詞の述部の分類.....	117
表 31 : 「連体節+名詞+ダ」と「形式名詞+形式動詞（または指定助動詞「ダ」）」の 相違 .....	122
表 32 : 検定教科書等で提示される述部に出現する形式名詞の例文.....	123
表 33 : メトニミーと名詞句の関係.....	126
表 34 : 国語科教育の内容 .....	128
表 35 : 各学年における「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の目標 ...	129

表 36 : 各学年における「書くこと」の目標 .....	130
表 37 : 検定教科書における話し言葉と書き言葉の相違点 .....	145
表 38 : 日本語教育における話し言葉と書き言葉の相違点 .....	146
表 39 : 各学年における「B 書くこと」の指導事項及び言語活動例 .....	149
表 40 : 社会において必要な文章能力・言語能力 .....	152



# 序章 はじめに

## 1. 研究の背景

筆者は大学卒業後、約 18 年にわたり私立の中等教育学校<sup>1</sup>、通信制高等学校<sup>2</sup>の国語科教員<sup>3</sup>として教鞭を執ってきた。日々の指導に奔走される中では一見何も変わっていないように感じられるが、振り返ると、少子化や価値観の多様化あるいは国際化に見られるように、社会の変化が急速に進んだ 18 年であったことを実感する。その社会の変化に伴い、学校・生徒を取り巻く環境も随分と変わってきた。

昨今の学校における変化の一つとして、教室内の多言語化・多文化化が挙げられる。特に近年、重国籍や海外生活の経験を持つ生徒等、いわゆる多文化を背景とする生徒を多く見てきた。当然その中には、日本語指導を必要とする生徒も含まれる。「日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒」について、文部科学省（2014）では、「帰国児童生徒のほかに日本

---

<sup>1</sup> 文部科学省は、中学校と高等学校の 6 年間で接続し、6 年間の学校生活の中で計画的・継続的な教育課程を展開することで生徒の個性や創造性の伸長を目的とした中高一貫教育を推進している。従来は私立を中心としていたが、1997 年以降は公立でも設立され、一つの学校として一体的に中高一貫教育を行う中等教育学校と、同一設置者による併設型の中学校・高等学校、異なる設置者間の連携による中高一貫教育を目指した連携型の中学校・高等学校に分けられる。教育内容については、学習指導要領の範囲を越えた指導ができるような特例も設けられている。

<sup>2</sup> 高等学校の定時制・通信制課程は、学校教育法制定時（1948 年）から設けられている制度である。文部科学省によると、通信制課程は、「通信制の課程： 全日制・定時制の高校に通学することができない青少年に対して、通信の方法により高校教育を受ける機会を与える」こととされおり、殊に近年の傾向として「全日制課程からの転・編入学する方や過去に高校教育を受けることができなかった方など多様な入学動機や学習歴を持つ」生徒が増えているとしている。

<sup>3</sup> 教育職員免許法（1949（昭和 24）年 5 月 31 日法律第百四十七号）では「教育職員」の定義として「学校（学校教育法（1947（昭和 22）年法律第二十六号）第一条に規定する幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校（第三項において「第一条学校」という。）並びに就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（2006（平成 18）年法律第七十七号）第二条第七項に規定する幼保連携型認定こども園（以下「幼保連携型認定こども園」という。）をいう。以下同じ。）の主幹教諭（幼保連携型認定こども園の主幹養護教諭及び主幹栄養教諭を含む。以下同じ。）、指導教諭、教諭、助教諭、養護教諭、養護助教諭、栄養教諭、主幹保育教諭、指導保育教諭、保育教諭、助保育教諭及び講師」であるとしており、以下教員と表記されていることから、本論文でもこれに倣うものとする。

国籍を含む重国籍の場合や、保護者の国際結婚により家庭内言語が日本語以外の場合などが考えられる」(文部科学省 2014 : 1) としているが、彼らはまた、生活言語の習得とは別に学習言語の習得という問題も抱えている。このようなことから筆者にとって、「国語科」という教科の位置づけをどうすべきか、どのような視点で国語を教えるべきか、ということが数年来の課題でもあった。

また、具体的に国語科教育そのものを見た時に、筆者が感じた変化として生徒の文法学習に対する意識の低下や表現能力の低下が挙げられる。中学校における文法教育の目的は「読解」「表現」にあるとされているが、かつてそこには高等学校の古典学習(古文・漢文の読解)につなげるという一つの目的があった。生徒目線で考えてみると、さらにはそれらを習得することで大学入試等に活かせるというメリットも見出せた。だが、現在ではその「目的」に翳りが見えている。多くの、殊に中学校以降の生徒にとって、少なくとも教科としての国語科は「入試等に必要な教科の一つ」という位置づけにすぎない。これらの点に関しては、教育現場に携わる者として猛省すべきことでもあるが、ここではひとまずこのような入試等における現状を受け止めた上で国語科教育を考えてみたい。

いわゆる入試等での国語科が抱える諸問題は鈴木(2011)に詳しい。例えば本文中の下線部に対する論述・選択の出題形式は、大学入試によって編み出されたものであるという。鈴木(2011)は、入試問題では細部にわたる精密な読みが求められ、それは出題者(問題作成者)の示す当該文章における「解説」を読めるか否かにあると指摘する。つまり、自律的な読みとは別の「予め示された「読み」ということになる。また、鈴木(2011)の指摘は主に現代文に関してのものであるが、古典や文法分野についても同様のことが推察される。高校入試や大学入試の古典(ここでは古文に限定する)での主な出題形式は ①特殊な語の読み(現代仮名遣い)、②重要語句の意味、③口語訳、④内容把握等である。これらは現代文の入試問題の出題形式に倣ったものであり、やはり当該文章における「解説」に対する読解が主となっている。一方、高校入試で出題される文法(口語文法)問題は、①文節分け、②各品詞の意味・識別、③呼応の副詞や主述の一致等で構成されることが多く、それに作文等が加わることもある。

このような入試のあり方は、生徒のみならず我々現場の教員にも影響を与えてきた。前述した「入試等に必要な教科の一つ」からの切り口による読解、あるいは理解という捉え方である。鈴木(2011)は、指導の際に参考にする「指導書」に添付されている発問等が「大学入試の問題に強く影響を受けている」(鈴木 2011 : 254)と指摘しているが、多くの教員がこの指導書にヒントを得て授業を進めているのもまた事実であろう。ただし、この点を否定的にのみ捉え、議論の場に持ち込もうとするのはいささか性急である。なぜならば、授業そのものを自律的な学習を促すための一つの「型」を定着させる時間と考えるのであれば、何らかの指針が必要となってくるからである。古典等についても然りで、文法事項や単語知識の支えをもとに読解へ導くという手法は、少なくとも「読解」の観点から言えば穏当と言えよう。そして従来の入試はこの「読解」の観点から多く出題されてきた

わけである。

ところが、この「読解」中心の入試にも変化が見え始める。1990年代以降、学力試験を課さない大学、あるいは学科試験のみでの合否判定をしない大学が増加した。具体的には、より秀でた能力や部活動等の実績を評価し、加点するというものである。これと並行し、推薦入試やAO入試<sup>4</sup>等を導入する大学も増え、大学入試そのものが大きく変化したのである。新たな入試形態の導入だけではない。従来的一般入試であっても国語科については現代文分野のみの出題形式を採っている大学、さらには文系・文学部等であっても現代文分野のみの出題形式を採る大学も見られる。つまり「読解」の観点から出題するにしても、そこに古典が含まれることは以前ほど多く見られなくなってしまった。そのため、古典学習よりも現代文、あるいは推薦入試・AO入試に向けた小論文等の学習に力を入れる高等学校現場や高等学校の生徒（以下、高校生）が増加することになったというのは入試制度の観点から見ればある意味、自然な流れなのかもしれない。入試形態の影響とはいえ、少なくとも以前ほど「読解」のための文法が重視されてはいないのである。

ではその分、作文や小論文教育、さらにそれらを「表現」するための支えとなる文法は重視されてきたのかというと、これは旧態依然としたままである。また、国語科教育における「表現」とは、話し言葉、書き言葉双方における表現を指すが、学習指導要領や教科書から「表現」と文法の結びつきを取って見出ししても、圧倒的に話し言葉の領域が大きい。このようなことから、入試の小論文等で「書くこと」が多く求められるようになってきてはいるものの、現状の文法指導を見る限り、「書くこと」と文法とのつながりは意識化されにくいのである。繰り返しになるが、これまでの学校現場における口語文法の教育は、多くの研究者や中等教育の教員の中で言語を客観的に捉え、作文や読解といった学習に活かすものという見解のもと行われてきた。入試に関わる諸問題抜きに考えても、国語科教育の中では、主に古典読解につなげることができるという一定の意義は認められている。実際、現代に生きる我々が口語文法なくして古典文法を理解するのは困難であろう。一方で、日本語学習者を対象とした日本語教育の現場から荘司（2008）も、学校文法の価値を評価している。そこでは、形式名詞に限定してはいるものの、日本語を外国語として扱う際には規定がより困難な職能から語るのではなく、まずは形式や承接という客観的視点を与えることの有効性について述べている。このように口語文法は、多くの批判の裏で、それなりの評価を得てきたという事実もある。しかしながら、現行の口語文法から「書く」こととのつながりは見出しにくい。

---

4 アドミッションズ・オフィス入試の略。文部科学省は大学入試において、学力に偏らず詳細な書類審査と時間をかけた面接の組み合わせで総合的に判定をする方法をこのように呼称した。大学側の求めるアドミッションポリシー（学生像）と志願者の人物像を照らし合わせた上で合否が決定される。選抜方法としては特に決まった形式があるわけではなく、志望理由書・小論文・面接・実技等多岐にわたり、一部では学科試験を課す大学もある。ただし、あくまでも人物重視という点においては共通した基準となっている。

また、「書くこと」において、実際の具体的な指導は非常に限られた場面においてであることも付け加えておきたい。例えばそれは、入試や就職のための志望理由書だったり、小論文対策だったりするわけである。このような場面での指導は言うまでもなく個別指導が多く、さらに生徒の書いた文を教員が「添削・加筆」することが多くなる。また、時間的な制約（締め切り等）や希望進路への合否が眼前にあることから、生徒の主体的な視点を以て文の細部に切り込むことは難しくなる。

実は、入試形態等の変化とほぼ同時期に、「出入国管理及び難民認定法（1990年）」により外国人労働者の滞在に伴う帯同子女が増加し、教室内の外国人児童生徒も増加している。学校内外の国際化の加速に対して、教育現場でも何らかの対応が必要だという声があがったのもこの頃である。国語科教育と日本語教育、あるいは他分野との連携の必要性についても、これまで様々な研究者から幾度となく提言されている。しかし、何をどのように、という具体性については未だ示されていない。また、文部科学省（2014）によると、日本語指導が必要な児童生徒のうち、6割強が小学生であることも分かっているが、実は2003年度から見るとこの数値は年々減少傾向にある。換言すれば中学校・高等学校において、日本語指導が必要な生徒が増加しているということである。このようなことから初等教育のみならず、中等教育における日本語教育の重要性も再認識されている。

現状において、①「日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒」も増加傾向にあるということ、②中等教育現場は日本語指導を必要とする生徒数・割合も増加傾向にあるということ、③日本人母語話者が前提としてある国語科教育においても「読解」のための文法だけではなく「表現」のための文法については意識化を図った指導の必要性があること、の三点を踏まえ、今後「母語としての国語<sup>5</sup>」という観点からも文法のあり方については再考していかなければならないだろう。つまり、国語科教育の面から、文法を見直す時が来ているのではないかと考えるのである。

## 2. 研究の視点

これまでの国語科教育は、教科としての国語科で行われる母語教育、あるいは日本語母語話者を対象とした学校教育として位置づけられており、主として「個人にとっての国語」「社会全体にとっての国語」「社会変化への対応と国語」という三点から論ぜられることが多い<sup>6</sup>。しかしながら、学校及び教室においては帰国子女、外国人生徒の増加等といった

---

<sup>5</sup> 大橋（1997）からは、国語科教育の指導のあり方についての視点は主に「国語（母語）」「日本語（外国語）」があることが示唆されている。

<sup>6</sup> 文部科学省（2004:2-4）

国際化が加速し、それに起因する日本語指導が必要な外国人児童生徒の総数、また日本国籍でありながら両親どちらかが日本語母語話者でないため日本語を不得手とする生徒も増加傾向にあるという現状がある。このことは、日本人なのだから日本語は自然と身につくはずであるという従来の国語教育の前提が崩れて来つつあることを示唆している。国語科教育というものを先の三点（個人・社会全体・社会変化への対応）から見るのであれば、当然その視座は外国人生徒・外国人保護者を持つ生徒へも向けられるべきであり、それらを含めた国語科教育のあり方というものを再考すべき時期に来ていると言っても過言ではないだろう。

また、「開かれた国語科教育」、「国語科の国際化」といった言葉もよく耳にするが、筆者自身が約18年もの間、学校現場に身を置きながら、そのことを意識したことはほとんどなかったように感じる。つまり教室内外の国際化をある程度把握してはいるものの、国語を教える者としてその改善方法を模索するには至らなかったのである。前述した学校及び教室内の国際化という観点から、川上（2010）は、空間・言語間・言語カテゴリー間を移動し、複数言語環境で成長する（した）者を「移動する子どもたち」という分析概念で捉えることでことばの教育学の創発を提示し、グローバル化する言語教育の中で、「子どもの言語教育の授業実践者がその言語の母語話者の言語能力を『規範』あるいは『到達目標』として想定し、それを基準に子ども一人ひとりの個の複数言語能力を『評価』する言語教育は見直さなければならない」（川上 2010：19）と説いている。また、甲斐（1998）は、国語教育界の問題点として、国語教育の研究者が日本語教育にほとんど関心を抱かず責任も感じていないことを挙げ、さらにこのような国語教育関係者の意識を踏まえ、国語教育を日本語教育との「連携」の意味から捉え直す必要があると述べている。

さて、国語科教育の中でも、長きにわたり批判されてきたものに文法教育がある。学校教育での口語文法（以下、学校文法）指導においては、これまで暗記・演習中心の教育が行われており、それはここ数年問題とされている多言語・多文化化の中にあってもさほど変わっていないようである。形式名詞を見ても使用頻度が高い品詞であるにも関わらず、教科書・参考書等では多くが解説されることはなく、「もの」「こと」「ところ」「はず」等をその典型として挙げるに終始している観が否めない。日本語教育では、石田（1996）が、「もの」という形式名詞について、「意味の上では話し手の態度が表示される（モダリティ<sup>7</sup>）ので、適切な解説が必要である」（石田 1996：147）と指摘しているものの、学校文法でその重要性が意識されることはこれまでほとんどなかっただろう。母語教育という大前

---

<sup>7</sup> 石田（1996）では、これ以上の説明はないものの、モダリティとは、一般的には「判断・発話する主体に直接かかわる発想・発話態度を意味し、とくにそれらを表現する言語表現を指す」（社団法人日本語教育学会 2005：585）とされる。モダリティと「ムード」とを同義で括っている先行研究もあるが、益岡（1991）はモダリティを「言語の個別的、類型的なあり方に縛られない、一般性の高い概念として定める」（益岡 1991：29）とし、一方でムードが動詞類の屈折体系に関わる文法範疇であることから、双方を区別している。

提の下で、ある程度は自然に身につくものとされてきた国語科教育や文法教育の歴史的  
事情及びその変遷も無視することはできないが、学校内外の国際化のほか、先行研究からも  
明らかになっているように、作文等への運用がままならないことや文法教育の目的の形骸  
化などを踏まえると、文法教育の現状改善が望まれるところでもある。

さらに、言語習得の観点から南・小林（2014）、形式名詞「こと」等の習得の観点から坪  
根（2002、2003、2004）の先行研究をまとめると以下のことが示されている。

- ①日本語の文を生成する際、非常に多く使用されるが、その使用法は多岐にわたり習得  
することが容易であるとは言えない。
- ②幼児の語彙習得順序を見ると、一般的には比較的認知しやすい名詞類の習得がごく初  
期段階にあるのに対し、認知しにくいものは後になるという指摘もあるが、それだけで  
はなく、日常に直結した語の理解も早いことが示されている。
- ③「もの」「こと」「の」（「ものだ」「ことだ」「のだ」）は、文章読解や文章表現において  
これらの使用が多く求められるという現状がある。

これらの実態、殊に①、②から推測できることは、学習者だけではなく、母語話者にと  
っても形式名詞の習得は容易でない可能性があるということである。

次の例文(1)－(4)は、この点が特に顕著に表れている例である。

- (1) 彼が優勝できたのは、熱心に練習していた。

〈→練習していたからだ〉 正答率 92.0%

- (2) もし明日、約束の時間に遅れそうになるので、必ず連絡をください。

〈→遅れそうになったら〉 正答率 88.6%

- (3) この絵の特徴は、どの角度から見ても女性と目が合います。

〈→合うことです〉 正答率 50.8%

- (4) そばで聞いていた友達から、「うまくなったね」と言いました。

〈→言われました〉 正答率 90.6%

これは、2007（平成 19）年度より文部科学省が実施している「全国学力・学習状況調査」のうち、全国の国・公・私立中学校三年生に実施した「文の照応」の問題から 2007（平成 19）年度、2009（平成 21）年度、2010（平成 22）年度の結果を抜粋したものである。全て「文の照応」という観点から作成された問題で、それぞれ(1)、(2)、(4)については高い正答率であり、概ね問題ない<sup>8</sup>と考えるとよいだろう。しかしながら、(3)についてのみ正答率 50.8%で、他の 3つと比較するとかなり低くなっている。いわゆる主部と述部の不一致による文はこれまで生徒の作文の中にも多く見られたものである<sup>9</sup>。このような誤用に関して、文部科学省は「文章を書く際に、主語に対応させて述語を適切に書くことに課題がある」としている。また、「文の照応」という観点から安部・橋本（2014）も属性を叙述する文<sup>10</sup>には主題部分に抽象的な名詞が出現することを指摘している。さらにその指導例として、主部の抽象的な名詞に留意させることでそこから文型を導くことが可能であると述べている。一方、松崎（2014）・（2015）は、主述の不一致に見られる「こと」の誤用は 1960 年代前後の調査でも顕著であったということを明らかにしている。しかし、「主述の不一致」という点において「こと」を含む文の誤用が古くから見られているにもかかわらず、未だ安部・橋本（2014）以外の主立った論考は見られない。

ところで、安部・橋本（2014）が指摘している「抽象的な名詞」との関係からのみ述部「「こと」+「だ」」を見ていくのは不十分であろう。なぜならば、抽象的な名詞のみが主語に出現するわけではないことから「抽象名詞とは何か」という定義が求められること、さらに日本語教育等の視点を鑑みると、結びの「合うことです」の「こと」・「ことだ」の中に生徒にとっての文法的な難しさや抽象性があると考えられるからである。そこには「文の照応」という問題とはまた別の問題が内包されているようである。

学校文法については、様々な観点から批判的に捉えられている<sup>11</sup>が、一方では新たな文法

---

<sup>8</sup> 「全国学力・学習状況調査報告書」では、正答率 80%以上のものに関しては「相当数の生徒ができています」という見解を示し、指導の工夫の必要性については説いていない。このことから、本論文でも各調査において正答率 80%以上のものについては「概ね問題ない」ものとする。

<sup>9</sup> 「僕の夢は、医者になって多くの人を助けます」、「私の日課は、愛犬と近くの公園を散歩します」等。

<sup>10</sup> 影山（2009）は、事象叙述と属性叙述の相違について、事象叙述が「時間と共に展開ないし変動する動作・出来事・状態」であり属性叙述が「時間の推移に影響されず永続的に成り立つと見なされる性質」であるとしている（影山 2009：3）。なお、同様の論考は益岡（1987）にも見られる。

<sup>11</sup> 主なものに、品詞活用論批判として鈴木（1972）・奥津（1981）、知識・分析重視・文節の不自然さを始めとする語論中心を批判した影山（1998）、接続語の取り扱いに関する批判として山室（2007b）、などがある。

の導入等については慎重になるべきだとの声もある<sup>12</sup>。また、学校文法を日本語教育の観点から論じた荘司（2008）は、形式や承接という客観的視点を付与できるという点においてその有用性を評価している。筆者自身もこれまでの指導経験から、日常生活で使用している言葉を「形として捉えさせる」という点や古典学習に繋げる点において、学校文法は優れているという実感がある。しかし、現行の指導が自律的に表現できるための指導かと言われると、やはり疑問を持たずにはいられないのである。

文部科学省（2004）は、国語力の中核をなす領域<sup>13</sup>が働くときの基盤をなすものが「国語の知識<sup>14</sup>」や「教養・価値観・感性等」の領域であり、殊に『国語の知識』については学校教育の果たす役割が極めて大きい」（文部科学省 2004：8）と述べている。このことから国語科教育の使命を窺い知ることができよう。また、国語教育の基本的な認識について、「論理的思考力が重要であり、自分の考えや意見を論理的に述べて問題を解決していく力が求められる」（文部科学省 2004：12）と述べ、論理的思考力の育成にあたっては情緒力の育成と、国語の語句・語彙力が重要であるとも指摘している。国際化社会にあって積極的な情報発信が求められる今日、話し言葉・書き言葉いずれにおいても主体的な伝達能力が問われているのである。また、この論理的思考力の育成においてもやはり、「国語科教育が大きな役割を担うべきである」（文部科学省 2004：12）としている。

論理的思考力伝達の手段ともなる「論理的な文章」の構成要素を考えると、論旨、構成、展開、文体、文法、接続表現、語彙などが挙がるであろう。これらのうちどれが欠けても論理的とは言えなくなる。渡辺（2007）は諸外国と日本の国語教育を比較し、アメリカでは様々なジャンルの文章を「書く」ことに重点を置いた教育が行われていること、さらにフランスでは「文法」に重点を置いた「書く」教育が行われていることを指摘した。その上で、「自由に表現するためには、その前提としていくつもの様式の習得、つまり型の訓練が必要不可欠なのである」（渡辺 2007：612）と述べている。一方、慶松（2011）は、論理的な作文を書く前段階として正しい文が書けるという点が必須であることを指摘している。これらの先行研究と併せて、先に挙げた「こと」の習得の難しさ、「全国学力・学習状況調査」で挙げた主述の不一致の問題を踏まえるとやはり形式名詞「こと」に着目する必要がある。

さらに、論理的思考力の育成という社会的要請に応えるためには、文法を静的な分析対象として捉えるのではなく、動的なものとして捉え直すことが求められよう。その上で初

---

<sup>12</sup> 森山・矢澤・安部（2011）。

<sup>13</sup> 「国語力の中核」について、文部科学省（2004）は、「考える力」、「感じる力」、「想像する力」、「表す力」であるとしている。

<sup>14</sup> 「国語の知識」について、文部科学省（2004）では具体的に、①語彙、②表記に関する知識、③文法に関する知識、④内容構成に関する知識、⑤表現に関する知識、⑥その他国語に関する知識、を挙げている。

めて、各々が自らの意見を論理的に伝えること、他者の意見を正しく理解できるのではないだろうか。つまり、国語科教育においては、より動的に文法を教授することが求められる。生徒の論理的思考力や言語運用能力に資するためのものとなり得る学校文法とはどのようなものかを考えなければならないだろう。加えて、このことが開かれた国語科教育となるための一助となることが期待される。

### 3.研究の目的

文法教育の目的については言語を客観的に捉え、作文や読解といった学習に活かすもの、というところで多くの研究者及び教員の意見が一致している。しかし、田中（1981）は、文法教育と文章理解力の直接的な関連性に疑問を呈し、むしろ文法教育が活かされるところとは「正しく書く」時であるとしている。また、山室（2007a）も、比較的無自覚であった言葉の在り様を意識化させるところに文法教育の一つの目的があるとしている。文法と「書く」ことを意識させたものとして、古典分野においても興味深い論考がある。例えば、出雲路（2003）では、実際の大学の講義で、学生にこれまでに得た古典文法や古文単語の知識を駆使して古文で作文を書かせるという実践例を挙げている。同様に江尻（2007）でも、古文作文を作ったり、他者の書いた古文作文の添削をしたりすることで、文法知識を自発的に活用することを目指す試みを取り上げられている。このような実践から示唆されることは、「書く」ということがいかに文法において意識的な働きかけをするかということである。この点を踏まえ、現行の文法教育のあり方を「書き言葉」という側面から考えることにする。生徒の言語の実態から得られた理論的裏付けは、書き言葉の運用面に還元できるはずである。

本論文では、形式名詞「こと」の事例を取り上げ、学校文法の中でどのように指導していくことが望ましいのかということ、生徒の書き言葉の現状に照らし合わせながら明らかにしていく。具体的には、各調査で得られた形式名詞「こと」を含む表現の現状を捉え、単なる品詞、単なる文法という枠を越えた生徒の日本語表現の特徴を明らかにしたいと考えている。さらにそこから形式名詞の指導のあり方を再考し、形式名詞から見た文法指導についての提言を行った上で、その改善の必要性を説くことを最終的な目的としたいと考えている。

## 4.用語の定義

本論文において使用する主な用語については、研究目的等を踏まえた上で以下のように定義し、特に直接引用でない限りは定義に従って表記する。なお、各章ごとに初出の用語については、その都度定義することにする。

○中等教育・・・中学校・高等学校における教育を指す。国際連合教育科学文化機関 (UNESCO) が策定している国際標準教育分類 (International Standard Classification of Education、ISCED) では、人間の発達段階を初等・中期・高等の三段階に分類している。学校教育法<sup>15</sup>では、「学校とは、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学及び高等専門学校とする」(学校教育法：第一条) という記載のもと、中等教育学校は「小学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、義務教育として行われる普通教育並びに高度な普通教育及び専門教育を一貫して施すことを目的とする」(学校教育法：第六十三条) という位置づけである。また文部科学省<sup>16</sup>は中等教育を前期課程と後期課程に分類し、それぞれ中学校、高等学校の教育課程の基準を設けている。前期中等教育は中学校、後期中等教育は高等学校にあたとされている。さらに、明治期の教育史<sup>17</sup>まで遡ると、現在の中学校相当を「初等中等教育」、高等学校相当を「高等中等教育」と定義した期間もある。そこで本論文では、中学校で学習する口語文法をどのように書き言葉に活かすかという観点、さらに中学校・高等学校の連携した教育という観点からこれらを中等教育 (前期中等教育・後期中等教育) と定義する。ただし、各調査等での提示や省庁、先行研究からの引用については中学校・高等学校と記述しているものもある。

○国語科教育・・・学校の中で教科として行われる国語教育を国語科教育とする。先行研究等においては、「国語教育」、「国語科教育」に見られるように記載にばらつきがあり、その定義については特に触れられていないため、文部科学省 (2004) 『国語教育』とは、学校

---

<sup>15</sup> 学校教育法 (1947 (昭和 22) 年 3 月 31 日法律第二十六号) 全文は、現在、法令データシステム (法務省管轄の e-Gov) に掲載されている。

[http://law.e-gov.go.jp/cgi-bin/idxselect.cgi?IDX\\_OPT=1&H\\_NAME=%8a%77%8d%5a%8b%b3%88%e7%96%40&H\\_NAME\\_YOMI=%82%a0&H\\_NO\\_GENGO=H&H\\_NO\\_YEAR=&H\\_NO\\_TYPE=2&H\\_NO\\_NO=&H\\_FILE\\_NAME=S22HO026&H\\_RYAKU=1&H\\_CTG=1&H\\_YOMI\\_GUN=1&H\\_CTG\\_GUN=1](http://law.e-gov.go.jp/cgi-bin/idxselect.cgi?IDX_OPT=1&H_NAME=%8a%77%8d%5a%8b%b3%88%e7%96%40&H_NAME_YOMI=%82%a0&H_NO_GENGO=H&H_NO_YEAR=&H_NO_TYPE=2&H_NO_NO=&H_FILE_NAME=S22HO026&H_RYAKU=1&H_CTG=1&H_YOMI_GUN=1&H_CTG_GUN=1) (最終閲覧日：2016.12.30)

<sup>16</sup> 文部科学省 HP 「中高一貫教育の概要」より。

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/ikkan/2/1316125.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/2/1316125.htm) (最終閲覧日：2016.12.30)

<sup>17</sup> 増淵恒吉 (1981) による。

教育における教科『国語』で扱う『国語科教育』をその中に組み込んだ『国語（言葉）にかかわる教育の全体』、すなわち、学校、家庭、社会において行われる『国語の教育全般』を指すものである」（文部科学省 2004：1）から定義している。また、本論文では、その対象を中等教育学校に限定する。

○文法・・・・・・・・学習指導要領の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」のうち、「言葉の特徴やきまりに関する事項」に含まれるものを文法とする。現行の学習指導要領では、いわゆる「文法」という用語は使用されていない。しかしながら、国語科教育及び教科書の中では現在でも独立した単元としての扱いがあることや、これまでの文法教育の変遷等を鑑みた上で定義している。

○学校文法・・・・・・・・学校の教科教育の中で行われている口語文法を指す。糸井（1992）は、橋本進吉の文法体系がそのまま学校文法として行われているわけではないが学校文法という用語と橋本文法のことを指すことが多いと述べている。

○形式名詞・・・・・・・・一般的に形式名詞とは「形式的意義ばかりで実質的意義を欠く名詞である」（松下 1930：24）とされるが、その定義については識者により差が見られる。たとえば、佐久間（1940）は、形式名詞を名詞的「吸着語」とし、三上（1953）「準詞」という分類をしている。寺村（1991）は、連体修飾節という枠組みの中で形式名詞を体系的に捉え、それ自体が構造的にも名詞性が低く、実質性が希薄なもので、後続する要素によって接続助詞あるいは助動詞的な役割を果たすものとしている。荘司（2008）は、形式名詞を文法的役割から①代名詞・補文主名詞、②モダリティの助動詞、③取り立て詞・形式副詞・接続助詞と大別している。本論文では、学校文法は橋本進吉が指導にあたった「中等文法」の流れを汲むものであることから、橋本文法を基盤とする学校文法における形式名詞のみに限定する。具体的には、教科書等で説明される実質的な意味を持たずに、上に連体修飾語をつけて使われるものを指す。（例<sup>18</sup>：おもしろいことになった。／私の書いたものを読んでください。／帰るときは声をかけてくれ。／来るはずがない。等）

○書き言葉・・・・・・・・話し言葉と書き言葉の線引きは非常に難しく、伝達手段が単なる文字か音声かの違いだけで分けることは妥当とは言えない。また、学習指導要領及び中学校教科書でもその説明は十分になされているとは言えない。例えば、学習指導要領では中学校第2学年で「話しことばと書きことばの違い」について理解することを指導事項として挙げるにとどまっている。中学校教科書も双方の違いについては、時間・場所・相手・相手の人数・相手との関係・表情や身振りや場面の補助等の有無によるとしており、それ以上の

---

<sup>18</sup> 教育出版『伝え合う言葉 中学国語 2』より一部抜粋。

説明はない。このように「書き言葉」の定義には揺れがあり、一概にその範囲を決めることは困難であるが、本論文では、学校教育における書き言葉という観点から、「時間」、「場所」、「受け手」、「受け手の人数」、「受け手との関係」、「表情や身振りや場面の補助」がない状況下での作文・レポート等で使用される言葉を指すことにする。

## 5.本論文の構成

本節では、本論文の構成及びその概要について述べる。

序章では、本論文で展開する研究の背景・視点及び目的を明示し、本論文の方向性を示す。

第1章から第7章が本論である。

第1章では、学校教育の変遷を確認し、先行研究を概観したのちに研究課題を明示する。学校教育の現状を「国語科教育の変遷と現状」、「文法教育の変遷と現状及びその位置づけ」から捉え、問題点を明らかにする。また、先行研究を、「多言語・多文化下での国語教育に関する研究」、「学校文法の問題を取り上げた研究」、「文法と作文・表現指導に関する研究」、「個別の表現に焦点をあてた研究」、「形式名詞「こと」の習得に関する研究」に分けた上で概観し、問題点に触れる。さらに、これらを踏まえ、研究課題を具体的に示していく。

第2章では、研究課題に関連する生徒・教員の意識や、実際に中学校で使用されている教科書での指導法、コーパス等の調査結果について述べる。

第3章は、形式名詞「こと」の一般的な分析について述べている。辞書や先行研究等による「こと」、学校文法の「文の成分」による「こと」、述部「ことだ」を引き起こす主部の特徴を取り上げ、考察している。そこから、形式名詞「こと」の一般的な分析における問題点を挙げる。

第4章は、作文調査による形式名詞「こと」の使用実態とその分析を行う。本研究で用いた補充作文と課題作文から得られた結果を示すとともに、それぞれの作文の共通点や相違点についても言及する。また、課題作文に見られた形式名詞「こと」の使用実態のうち、誤用分析、容認度が異なる文の分析を行い、誤用の原因等について考察している。ここでの分析はいわゆる教科書等の分類とは別に、生徒の文章表現において見られた傾向や誤用が中心となっている。

第5章は、第4章までの分析をもとに学校文法における形式名詞の取り扱いを、教科書提示の実態及び文脈・場面による容認度の違いという視点から再検討する。

第6章では、形式名詞の効果的な指導法を示す。第5章までの分析で明らかになった形式名詞取り扱いをめぐる諸問題や現状から、その効果的な指導法について誤用分析・容認度の観点から提示し、具体的な指導手順についても一例を挙げる。

第 7 章では、学校文法に求められる視点とその可能性について言及する。これまでの分析から学校文法全般に求められる視点について示す。さらに、学校文法の可能性について、国語科教育における作文・論文指導との連携、日本語教育との連携の観点から言及する。終章では、本論文を振り返り、まとめた上で、今後の課題を提示する。なお、本論文全体の構成は、次の図 1 で示すとおりである。

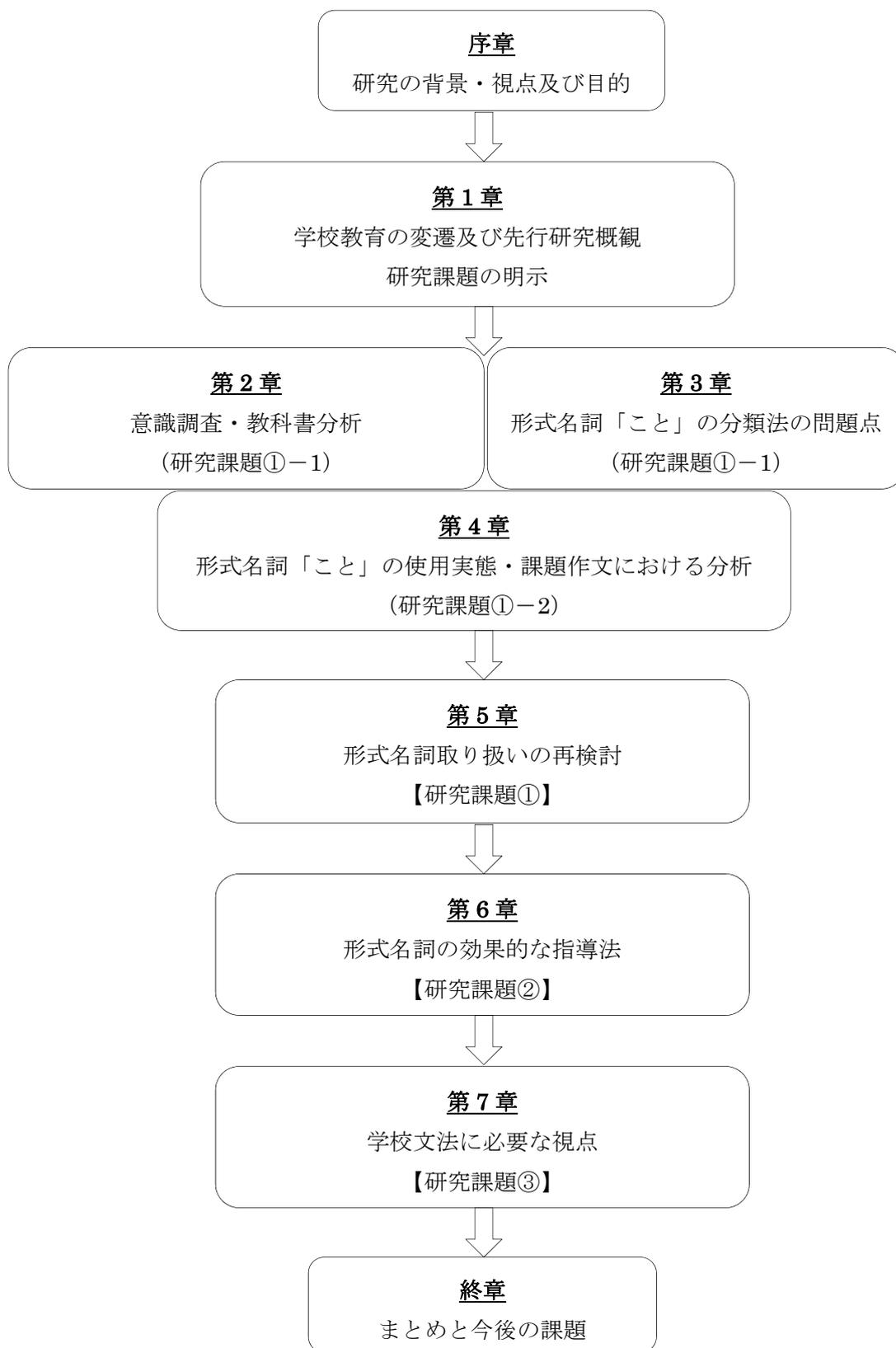


図 1：本論文の構成



# 第 1 章 学校教育の変遷と先行研究概観及び研究課題

本章では、まず、学校教育の変遷について確認する。学校教育・国語科教育を論じるにあたっては、「国語」という教科が出現した明治期までその変遷を辿った上で現在を捉える必要がある。そこから近年の先行研究を概観し、研究課題を示すことにする。

## 1. 学校教育の変遷

学校教育の現状については序章で触れているが、本節では、中等教育現場における国語科教育、文法教育についてその変遷及び現状を概観することにする。

### 1.1. 国語科教育の変遷と現状

一般的に、国語科教育といえば「学校教育の中の教科として行われる国語教育」ということになる。日本の教育において大きな軸が明治期の「学制」と、戦後の「日本国憲法」・「教育基本法」であるのは周知のことであろう。殊に、戦前までの教育が勅令主義によるものだったのに対し、戦後の教育は主権在民の法律主義へと大きく転換していることから国語科教育のあり方もさかのぼって概観する必要がある。ここでは、主に増淵（1981）から国語科教育を概観し、その変遷を確認することにする。年期の分類は増淵（1981）の分類を参考にし、各法令の引用箇所については原文に従い旧字体を用いたものもある。

#### 1.1.1. 明治期から大正期

学校教育において「国語」という語が加わったのは 1872（明治 5）年の学制公布からである。当初、中等教育を下等中学（14 歳から 16 歳）、上等中学（17 歳から 19 歳）とし、「国語学」「習字」「古言学」の教科を学習することになっていた。その後、1881（明治 14）年に初等中学科（4 年）、高等中等科（2 年）の二段階制となり、教育課程についても初等中等科では「和漢文」「習字」、高等中等科では「和漢文」のみが課せられた。1886（明治 19）年の「中学校令」制定後は、いわゆる検定教科書の使用が開始された。また、これま

での中等教育を尋常中学校、高等中学校（後の旧制高等学校）の二等に分け、「国語及漢文」「習字」が課せられた。1901（明治34）年には「習字」が「国語及漢文」の中に取り入れられる形で一本化され、翌年『中学校教授要目』（現代の学習指導要領に相当）の制定により指導内容や指導上の留意点の細部にわたるまで記述されることになる。そこには教材例として具体的な作品名等も掲げられている。1911（明治44）年に「中学校令施行規則」の改正に伴い、「国語及漢文」は「国語講読・漢文講読・作文・文法及び習字」に五分科された。

大正期に入ると、制度上の大きな変化は見られない。ところが、第一次世界大戦後の世界情勢の変貌に伴い、各国で様々な運動が起こることになる。日本もその例に洩れず、自由教育論、創造教育論、全人教育論、文芸教育論等が謳われた。そのため、様々な要望に応えるべく教育の拡充を図らざるを得ないという状況を抱え、1917（大正6）年の臨時教育会議答申に基づき、1919（大正8）年には中学校令が改正されることになる。ここでの大きな改正は、道徳教育の徹底といわゆる飛び級<sup>19</sup>が挙げられる。天野（1979）は、これらは「明治末期から表面化してきた国家主義的立場からの能力主義的人材配置計画論」（天野：311）によるものであるという。

### 1.1.2.昭和戦前期

1931（昭和6）年、中学校令施行規則の全面的改正が行われたことにより、「国語及漢文」が「国語漢文」という名称に変えられた。ここには、国家主義的な思想を盛り込んだ条項<sup>20</sup>が付け加えられ、内容的にもより広範にわたる古文教材<sup>21</sup>を取り入れることが求められた。「国語漢文」の内容は従来どおり「国語講読・漢文講読・作文・文法及び習字」の五領域である。1937（昭和12）年には、中学校の教授要目が改正され、「国語漢文」教育こそが国家中心思想の鼓吹するものであるとの条文<sup>22</sup>が加えられる。1943（昭和18）年の中学校令では、さらに国粹思想は増幅され、教科は国民科、理数科、体練科、芸能科、実業科及

---

<sup>19</sup> 当時の臨時教育会議の答申に「中学校高等学校ノ入学ニ就イテハ年齢ニ拘ラス俊才ノ為ニ速進ノ路ヲ開クノ必要アリト認ム」とある。

<sup>20</sup> 1931（昭和6）年、「中学校令施行規則中改正（抄）」第七条の「国語漢文」の要旨に「國民性ヲ滋養シ」の条項が加わっている。

<sup>21</sup> 1931（昭和6）年、「中学校令施行規則中改正（抄）」第七条に「國語漢文ハ現時ノ國文ヲ主トシテ講読セシメ進メテハ平易ナル今古文ヨリ簡易ナル上古文ニ及ボシ」とある。

<sup>22</sup> 1937（昭和12）年、「中学校教授要目中改正（抄）」の「国語漢文」では「特ニ我ガ國民性ノ特質ト國民文化ノ由来トヲ明ニスルコトニ注意シ國民精神ノ滋養ニ資スルコトヲ要トス」とある。

び外国語科の六教科となる。国語は国民科（「国語」「修身」「歴史及地理」）の中の一科目という位置づけで、国民教育の要となったのである。「国民科国語」の内容としては、講読（国文・漢文）、文法、作文及び話法の四領域であった。

### 1.1.3.昭和戦後期

戦後は、教育体制の大きな転換があったことから、新制中学校・新制高等学校に分けてその変遷を見ていきたい。

1947（昭和 22）年に公布・施行された「学校教育法」により、新制中学校の規定がなされた。ここでは中学校が義務教育であることと、小学校からの教育目標を受け継いだものであるということが述べられている。同時期に発行された『学習指導要領 国語科編』では「国語」という教科を「1.話すこと」、「2.つづること（作文）」、「3.読むこと（文学をふくむ）」、「4.書くこと（習字を含む）」、「5.文法」の五領域とし、「ことばの効果的使用」<sup>23</sup>を重視した指導の必要性を説いている。1958（昭和 33）年には一部改正され「A 聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」の四領域に「B ことばに関する事項」の領域が加えられた形となる。さらに 1969（昭和 44）年の改正では、「A 聞くこと 話すこと」、「B 読むこと」、「C 書くこと」、「D ことばに関する事項」と、大枠に変化はないものの、従来の単元学習・総合主義的な国語学習指導から分科主義的な指導へと軌道修正がなされている。1976（昭和 51）年には、国語科の内容が「A 表現」、「B 理解」の二領域と「言語事項」一事項とされた。

一方、1948（昭和 23）年度から、中学校における教育の成果の発展拡充という目的から新制高等学校が発足する。新制高等学校では、「国語（甲）」、の他に選択科目として「国語（乙）」及び「漢文」があった。「国語（甲）」では「聞くこと、話すこと、読むこと（古文・漢文）、書くこと」の四領域が定められ、文語文法や国語国字問題等も研究することになっていた。1955（昭和 30 年）の『昭和 31 年度改訂版高等学校学習指導要領国語科編』では、国語科の内容を「国語（甲）」（現代文、古文、漢文）、「国語（乙）」（現代文、古文、国文学、国語要説、国文学史、作文、話し方）「漢文」としている。さらに 1960（昭和 35）年には第三次『高等学校学習指導要領』が告示され、「現代国語」「国語甲」「国語乙Ⅰ」「国語乙Ⅱ」の四科目となり、1970（昭和 45）年、第四次の改正においては「現代国語」「古典Ⅰ甲」「古典Ⅰ乙」「古典Ⅱ」となった。その後、1978（昭和 53）年には、「国語Ⅰ」「国語Ⅱ」「国語表現」「現代文」「古典」として組まれる。この流れは、新制中学校に倣ったも

<sup>23</sup> 1947（昭和 22）年『学習指導要領 国語科編 [試案]』の第一節（まえがき）には、「中学校の国語教育は、古典の教育から解放されなければならない。また、特殊な趣味養成としての文学教育に終わってもいけない。つねにもっと広い『ことばの生活』に着眼し、実際の社会生活に役立つ国語の力をつけることを目がなければならない」とある。

のであり、国語科の内容・領域も中学校それと同様である。

#### 1.1.4.平成から現在

1989（平成元）年の『中学校学習指導要領』では、国語科の内容は従来の「A 表現」、「B理解」の二領域及び「言語事項」一事項と変化はないが、1998（平成10）年の改訂では、「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」、「C読むこと」の三領域に「言語事項」一事項となっている。さらに2008（平成20）年の改訂では、これまでの「言語事項」が文化の享受とともに実際の言語活動への関連づけを促す目的を強めた「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」となっている。

一方『高等学校学習指導要領』では、国語科の科目が「国語Ⅰ」、「国語Ⅱ」、「国語表現」、「現代文」、「現代語」、「古典Ⅰ」、「古典Ⅱ」、「古典講読」となっており、それまでの科目をさらに細分化したものとなった。ところが、1998（平成10）年の改訂では「国語表現Ⅰ」、「国語表現Ⅱ」、「国語総合」、「現代文」、「古典」、「古典講読」、2008（平成20）年の改訂では、「国語総合」、「国語表現」、「現代文A」、「現代文B」、「古典A」、「古典B」となっている。

### 1.2.文法教育の変遷と現状及びその位置づけ

前項では、国語科教育の変遷と現状について概観したが、本項では文法教育の変遷について学校文法を中心に見ていきたい。

#### 1.2.1.明治期から大正期

この時期の資料『中学校令施行規則』には、次の文言がある。なお、下線は引用者が加えたものである。

国語及漢文ハ普通ノ言語文章ヲ了解シ正確且自由ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ得シメ文学上ノ趣味ヲ養ヒ兼テ智徳ノ啓發ニ資スルヲ以テ要旨トス國語及漢文ハ現時ノ童文ヲ主トシテ講読セシメ進ミテハ近古ノ國文ニ及ホシ又実用簡易ナル文ヲ作ラシメ文法ノ大要、国文学史ノ一斑ヲ授ケ又平易ナル漢文ヲ講読セシメ且習字ヲ授クヘシ

ここでは、「作文」、「国文学史」、「漢文」、「習字」と併せて「文法」が置かれている。ち

ようど学校教育の中で「外国語教育」が始まった時期でもあり、「文法」の概念が殊更意識されたのではないか。とは言え、この当時の「文法」が文語文法であったことは想像に難くないだろう。なぜならば、社会的通念として書き言葉＝文語体というものがあったからである。現在の学習指導要領に相当する『中学校教授要目』には「國語品詞ノ分別 漢文品詞ノ分別大要」と記載されていることから、教育によって書き言葉の教育を強化しようという意図がとれる。つまり、当時の文法知識は書き言葉＝文語文の記述において不可欠な能力・技術としての位置づけである。

ところが1911（明治44）年改正の「中学校教授要目」には、

*文法ハ主トシテ現代文ニ通有セル法則ヲ説明スヘシ*

とある。当時、いわゆる言文一致が浸透しはじめたことから推察するに、おそらく口語の要請によるものであろう。大正期は、前述したとおり学校教育において大きな変化はなく、「文法」についての特記事項はない。

### 1.2.2.昭和戦前期

1931（昭和6）年、中学校令施行規則の全面的改正に伴い、「中学校教授要目」も改正される。そこには「国文法」という記載が見られ、現代の学校文法に通ずる文法事項に関して以下の文言が続く。

國文法ノ大要ヲ授ケテ国語ノ特色ヲ理解セシムベシ尚特ニ文法ノ時間ヲ設ケザル学年ニ在リテモ常ニ講読・作文等ニ附帯シ实例ニ就キテ之ヲ教ヘ正確ナル語法ニ練熟セシムベシ

さらにここでは、学年別に指導すべき項目の中で第一学年において特筆すべき事項が記載されている。

*品詞ノ大要ヲ授ケテ口語、文語ノ異同ヲ知ラシメ、用言ノ活用ニ熟練セシムベシ*

このことから、文法を口語文法と文語文法に分け、指導が行われていたことを窺い知ることができる。また、1937（昭和12）年の改正では、

國文法ノ大要ヲ授ケテ国語ノ構造・特質ヲ理會セシメ正確ナル語法ニ練熟セシムベシ

とある。さらに注意事項として、

文法ハ平易ナル実例ニ就キテ之ヲ理会セシムベシ尚特ニ文法ノ時間ヲ設ケザル学年ニ在リテモ常ニ講読・作文等ニ附帯シテ之ヲ授ケ正確ナル語法ニ練熟セシムベシ

と書き加えられており、文法を正確な語法のみならず、国語の構造や特質にまで繋がるべきものであるという捉え方を垣間見ることができる。1943（昭和 18）年になると文法指導は「国民科国語」という科目の中における位置づけとなった。「国民科国語」における文法指導の教授事項は以下のようなものである。

口語法・文語法ノ大要ト國語ニ関スル基本的事項トヲ授ケテ國語ノ正確ナル理会・発表ノ能力ヲ修練シ國語ノ構造及特質ヲ会得セシメ國語意識ノ確立ニ資スベシ

また、その注意点として、

文法ニ関スル事項ハ生活ノ實際ニ即シテ之ヲ習得セシメ國語ノ理会カト発表カトヲ的確ナラシムルト共ニ國語ニ対スル関心ヲ深カラシムベシ

と挙げている。文部省より全教科に対して国定教科書を使う旨が言い渡され、文法の教科書に国定教科書<sup>24</sup>を使用したのもこの頃である。学校文法≒橋本文法とされるのは、この国定教科書の制定によるものと考えられよう。

### 1.2.3.昭和戦後期

1947（昭和 22）年の『中学校学習指導要領』では「文法」という項目が見られるが、1958（昭和 33）年以降のものにはその表記が見られない。以降、「言語に関する事項」、「言語事項」といった表記で文法に関わる内容や指導事項について取り上げられるようになったのである。これは、各領域の中に文法事項を取り込むことでより活発な言語活動を促すためのものであった。1958（昭和 33）年の『中学校学習指導要領』では次のように示されている。

ことばに関する事項の学習は、具体的な言語経験を通して行うようにし、機械的な暗記、形式的な文例の学習に陥らないように特に留意して指導する。

<sup>24</sup> 当時の国定教科書『中等文法』は、その中心的編纂者であった橋本進吉の『新文典』をベースに作られたとされている。

以後、機能的に文法教育を捉えようという動きがさらに強くなる。1976（昭和 51）年には、二領域一項目<sup>25</sup>の構成となり、文法はこの一項目の中に位置づけられた。その取り扱いの留意点について、「言語事項」は各領域の指導を通して身につけるとともにまとまった知識を得させるための指導もするよう述べられている。

一方、高等学校では、1958（昭和 33）年以降、文法教育に関する具体的な記述が見られる。全員が必修となる「国語（甲）」では、「聞くこと、話すこと、読むこと（古文・漢文）、書くこと」の四領域と関連させる形で「口語文法・文語文法」を学習することが記載されている。1960（昭和 35）年から 1965（昭和 40）年代までは「現代国語」、「古典」に分類されたことから、各科目で「口語文法」、「文語文法」の指導が行われていたはずだが、古典分野のみにおいて「文語文法」の表記が見られ、現代文分野では「ことばのきまり」等に集約されている。

#### 1.2.4.平成から現在

平成に入った後も、文法教育に大きな変化があったとは言えない。1989（平成元）年、2008（平成 20）年の『中学校学習指導要領』において、従来の文法を扱う領域が「言語事項」から「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」となったものの、実情として変わった点はほとんどないようである。

高等学校においても大きな変化は見られない。古典分野において「文語のきまり、訓読のきまりなどを理解すること」（高等学校学習指導要領（1999（平成 11）年 3 月告示））という記述を見ても、昭和期の高等学校における文法教育を引き継いだものとなっている。

### 1.3.小括

国語科教育及び文法教育の変遷を概観すると、それが社会情勢を反映したものであるとともに国語科が国語科であるがゆえにどう振る舞うべきか、あるいは他教科を理解する要としてどのような力を養成することが求められていたかが細かに記されている。その中で、明治期から大正期、さらに戦前戦後は国語科教育だけではなく文法教育もダイナミックな変貌を遂げている。特に戦後の「文法ブーム<sup>26</sup>」と名付けられた時期は、文法を体系的に扱

---

<sup>25</sup> 第 1 章 1.1.3.を参照されたい。

<sup>26</sup> 山室（2008）では、1954（昭和 29）年から 1958（昭和 33）年の学習指導要領改訂までを「文法ブーム前期」、学習指導要領施行の 1959（昭和 34）年から 1962（昭和 37）年

うべきかそれとも機能的な側面を重視すべきかで文法教育に対する多くの論争が起こった。しかし結果的には従来の学校文法に準拠した形で授業が行われていたようである<sup>27</sup>。一方、平成以降現在までの文法教育は、多少、文言等の違いがあるとはいえ、そこで目指すもの、指導すべき項目等に大きな変化は見られない。

このことは、文法教育が何らかの課題を抱えつつも、今日に至るまで体系的文法の中で、具体的な指導法の緒に就けなかったことを示唆している。また、別の見方をすれば学校文法に取って変わるすぐれた文法や指導法がなかったとも言えよう。

## 2. 先行研究概観

本論文に関連する先行研究の大枠としては、「多言語・多文化下での国語科教育に関する研究」、国語科教育の中の「学校文法の問題を取り上げた研究」、学校文法と表現指導に着目した「文法と作文・表現指導に関する研究」、「個別の表現に焦点をあてた研究」、さらに学校文法で扱う項目の一つである「形式名詞「こと」の習得に関する研究」の五つに分類される。ここではそれらの概観を示していく。なお、分析・考察に関する先行研究は次章以降で随時取り上げることにする。

### 2.1. 多言語・多文化下での国語科教育に関する研究

多言語・多文化下での国語科教育に関する研究については、教員養成や現場の教員の視点のあり方について述べたものが多い。日本語教育からのアプローチを試みる中で国語科教育のあり方を捉えたものに大橋（1997）、石黒（2000）、国語科教育界での問題点を取り上げ、これからの国語科教育のあり方について言及した甲斐（1998）、田近（2008）、国語科教員養成のあり方を論じた奥田（2003）、町田（2008）がある。

大橋（1997）は、日本語教育の視点から国語科教育との連携の重要性を説いている。学校現場の中では、外国人児童生徒の日本語学習の機会も確保すべきであるが、日本語指導専門教員の配置に制限があるため（該当の児童生徒が5名以上で配置）、そのような場合の児童生徒や教員の負担の大きさを指摘している。このような実態を踏まえ、年少者に対する日本語教育は確立された分野ではないが故に、国語教育分野との連携をはかり両者をより充実したものにすべきであると述べている。また、「国際化」という語についても、

---

までを「文法ブーム後期」としている。

<sup>27</sup> 栗林（1992）。

international が当てられるがその語源（他国への領域拡大や自国権益の委託）とはかけ離れた形で使用されていることを指摘し、実際は国際交流・国際理解というべきであるとし、「国際化」という言葉に踊らされずに自分自身を見つめることの重要性を説いている。また、このような客観的視点や認識は、一つの言語（ここでは日本語）を内側（国語）と外側（日本語）から見ることを可能にし、国語科教員を志す者には銘記してほしい点でもあると付加している<sup>28</sup>。さらに従来の国語科教育では言語教材の扱いが軽んじられる傾向があるため、その是正という点からも良いきっかけになると提言している。

石黒（2000）は、アメリカにおいていわゆる言語的「マイノリティー」の子どもたちが学業不振になっている問題を取り上げ、日本国内でも言語的多様性により同じような問題が起こっていると述べている。このような問題は、「異文化」という眼差し、つまり一方から他方を眺めた時の視点が生じさせるものであり、相対的にマイナーな文化・言語の抑圧に繋がるとしている。我々の文化や言語も、様々な出会いの過程による「雑種性」を本質とするものでありながら、ある特定の「雑種」のあり方を「純正」として正当化し、他のものを非正当化していると述べている。これらの問題はある個人に属するものではなく双方の「関係」として存在することを主張し、主に外国人児童生徒に行われてきた日本語指導についても、「国語」間、「国文化」間の比較対照となることは決して良いことではないと主張している。以上のことから、学校教育でマイノリティーの子供たちの言語獲得の支えとなるものは、言語と文化の「純正」神話を崩すことだとしている。

大橋（1997）の指摘した日本語教育と国語科教育の連携、さらに石黒（2000）の指摘したマイノリティーの児童生徒をとりまく問題については、甲斐（1998）も指摘している。甲斐（1998）は、国語科教育の問題点として具体的に国語科教育の研究者が日本語教育にほとんど関心を抱かず責任も感じていないということを挙げている。特に、外国人児童生徒の日本語指導が難しいとされる中で国語科教育の研究者はその難しさや苦労には無関心であり、学校現場における日本語習得の問題を一体誰が解決すべきなのかという問題提起をしている。また、国語科教育関係者の言う「国語と日本語のカリキュラムを合わせることはできない」などといった意識を踏まえ、「連携」の意味から捉え直す必要があると述べている。甲斐（1998）の主張する「連携」とはカリキュラムの統一ではなく、国語科教育関係者が年少者日本語教育や両者の境界にある問題に理解を示し、その解決に向けて手を組むことである。そのための課題として他教科にも目配りできる国語科教員の養成、日本語を世界の一言語として捉える視点の必要性などを紹介している。これらは国語科教育のあり方を考える上でも重要な意味を持ち、他国（ここではオーストラリアや中国・韓国が挙げられている）における日本語の重要性から考えても日本語がもはや日本人だけの言語ではなくなりつつあることを示しているのではないかと述べている。

このように、国際化社会やそれに対応した教育のあり方について議論されていたが、今

---

<sup>28</sup> 類似の指摘は、後述する奥田（2003）、町田（2008）でも述べられている。

世紀に入ると国語科教育の中でもより具体的な議論に移行する。田近（2008）は、「教育のグローバル化」と同時に、日本語に対する基礎素養が広く求められるようになってきたことを指摘している。その上で、グローバル化という現象そのものに対しては危ういものだと触れ、異質性受容による自己形成こそが国際理解を視野に入れた国語科教育であると述べる。また、母語教育や民族文化継承の視点を持たないグローバリズムは教育の「無国籍化」を凶るものであると批判し、国語科教育は母語教育としてそこに立脚点を置くべきであるとしている。これからの国語科教育は、生活現実を拓く力を育むための母語教育として再構築が求められること述べ、国語科教育で養うべき学力について、「言語による物・事の認識・批評に関する能力」、「言語による課題追究、思想形成、情報発信、自己表現に関する能力」、「他者受容（異文化受容）による自己形成、人間関係形成に関する能力」、「想像力、感性、言語感覚に関する能力」、「言語認識（メタ言語）に関する能力」、の五点を挙げている。

こうした国際化の観点から、大学等における国語科教員養成の再考も試みられている。奥田（2003）は、国語科教育と日本語教育の教員養成のあり方に着目している。両者にはコミュニケーションの重視という点で共通の基盤を有することから、大学における教員養成の教育課程のあり方にも言及している。例えば日本語教員養成課程であれば、初等・中等教育教員免許取得に必要な科目と日本語教員養成に係る科目とを組み合わせ、共通に履修させる横断的教育課程の編成、異文化心理学や対人コミュニケーションなどの主要科目と日本語教育の関連科目を包含する教育専攻などが考えられる。国語科教員養成課程であれば国語学の中で学校文法や語史的研究に関する事項のみならず、比較対照研究や音声・音韻、誤用分析研究など幅広い領域を対象にすべきだと述べている。これらは、日本の小・中・高等学校において外国人児童生徒を受け入れるための施策として国をはじめ都道府県・市町村レベルで行われているにもかかわらず、生活言語と学習言語の円滑な習得・連動が難しく、有効性のある日本語指導のカリキュラム構築が求められているという現状を踏まえてのものである。同時に国語科教員養成課程と日本語教員養成課程を併設している大学においては「外国人児童生徒」を核の一つに加えたコースデザインが必要であるとも説いている。

町田（2008）は、少子化問題が深刻になりつつある昨今の現状と児童生徒の質的な変容の問題を踏まえ、多様な児童生徒に対応することのできる柔軟な感性を持ち合わせた教員養成の必要性を説いている。また、国際化が進む中で国語科教員のあり方も見直される必要があると同時に、大学における教員養成の重要性が問われていると述べる。このような観点から、自ら「国語科教育法」の授業では、中等教育現場との連携や模擬授業の導入、メタ授業<sup>29</sup>の導入を行っている。また、今後さらに国際化が進展することから、「国語科教

---

<sup>29</sup> 町田（2008）は、メタ授業とは、授業を一つの研究対象として把握し、能動的に国語科教育の課題を引き出す授業であると述べている。

育法」の授業の中にも国際化に対応した授業内容を取り入れることが必要であると指摘する。具体的には、外国人留学生などに「国語科教育法」の授業への参加を要請し、出身国の国語科教育の紹介してもらい、ということなどを挙げている。町田（2008）は、このように学生が諸外国の国語科教育との比較を通して、日本の国語科教育における課題を検証することは意義のある試みであると述べる。一方で、この国際化社会の中で、どのような国語科の授業が求められているのかを明らかにし、その望ましいあり方を提案することは大学の国語科教員養成課程担当者の重要な責務であるとしている。

一方、外国人児童生徒を対象とした年少者日本語教育の実践・研究は年々進んできている。妹尾（2014）は、小学校国語科において、チャンク<sup>30</sup>という単位を取り上げ、それが文を構成する単位となることを指摘している。これは、従来の国語科教育での「文節」が、文を構成する点において言及されていない点を踏まえたものであり、具体的には「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」（妹尾 2014：114）という問題点を補う試みである。このように、意味のまとまりを保つ一方、アウトプットにも効果的なチャンクと、名詞群、述語群を併存させた基本文型<sup>31</sup>を提示し、これらの手法が外国人児童の国語科入門教育に有効であることを示した。谷口（2015）は、外国人児童生徒を対象に読解支援の実践研究を行っている。学校現場では、読解の指標として、読んだ内容についての確に答えられることや自分の言葉でまとめられることが要求されることから、特に書くことの手助けとなる実践をインフォーマルラーニング<sup>32</sup>の観点から考察している。インフォーマルラーニングの有効性は学習者自身がそれぞれに必要な学びを自身で生み出す性質にあるという。そのため、外国人児童生徒の学習言語能力の強化においてはフォーマルラーニングと併せてインフォーマルラーニングを用いることが有効であると述べる。また、学校現場における年少者日本語教育は国語科教育以外にも広がりを見せている。例えば、理科教育については田中・甲斐・関（2016）が、理科学習において必要な語彙の選定の際に有効な観点を指摘している。これは、外国人児童生徒が学校での教科学習に参加する際に総合的な日本語能力とは別に教科別の日本語能力の把握が必要であると指摘を踏まえてのものである。さらに、教科教育においてはその理解の手立てとして語彙力の果たす役割は大きいとし、学年・分野双方の観点から語彙を整理する必要があるとしている。

---

<sup>30</sup> 妹尾（2014）では、意味をまとめ上げる機制をチャンキング（chunking）とし、チャンキングの産物としてまとめられた意味の単位がチャンクであると定義している。

<sup>31</sup> 妹尾（2014）の述べる「基本文型」とは、後述する菅井（1972）の考案に依拠している。

<sup>32</sup> 谷口（2015）では、授業やワークショップのように、メンバーや学習目標、時間配分などが決まった学習形態をフォーマルラーニングとするのに対し、個人的、スマートフォンやSNS上で自由な議論を交わす個人的、自主的な学習形態をインフォーマルラーニングと呼称している。

このように、外国人児童生徒と教科教育との連携を図った実践・研究は、日本語教育の立場からのものに偏っており、その対象も初等教育が中心である。しかし、前述したとおり、中学校・高等学校において、日本語指導が必要な生徒が増加傾向にあるという現状や論理的思考力の要が国語科教育にあるという点<sup>33</sup>を踏まえると、中等教育における日本語教育の重要性と併せて、国語科教育を中心に外国人児童生徒の教育も再考すべきであろう。

## 2.2. 学校文法の問題を取り上げた研究

学校文法・文法教育に関する考察の視点としては、日本語教育との連携の視点から問題を指摘した影山（1998）、村上（2008）、府川（2014）、国語科教育の視点から問題を指摘した森山・矢澤・安部（2011）、文法教育そのものの問題を指摘した田中（1981）、金子（1988）、高木（2008）、山室（2011a）の三つに大別される。

影山（1998）は、国語科の中で学習されている「学校文法」が様々な問題を孕んでいるにも関わらず今日に至るまで伝えられてきたということに対し、文法そのものが古典解釈のために発達してきた体系であるがゆえに文語文法がそのまま口語文法に写しかえられたという経緯を指摘している。また、戦後から現在までの学習指導要領の文法に関する記述で共通しているのは、表現・理解の指導領域と文法的指導事項とは密接に関連づけられなければならないという考え方であるという。しかしながら実際には形式的になっているというのがこれまでの文法教育の流れである。影山（1998）は実際の文法指導の問題点について、「文法指導自体が知識の詰め込みになっている」、「『語論』中心で『文章論』が手薄である」「文節分けが言語直感から大きくずれた分析となる<sup>34</sup>」「口語文法の活用が文語文法の活用の枠に当てはめたものであるために不自然な部分がある」、という四点を挙げている。このように文法指導においては多くの問題点が指摘されながらもその有り様が大きな変化を伴わなかったことに対し、その原因を「学習者の立場」を中心としてこなかったからではないか、文法の学習価値について「学ぶべきもの」という前提の中で生き長らえてきたのではないかと指摘している。また、学校文法が国語の教室の中でしか通用しないルールとならないためにも、日本語の特性や問題点に即して親しみやすい形で文法事象を解き明かしていく姿勢の必要性、小中高にわたる一貫した指導体系の必要性を説いている。最後に日本語教育との関連性を挙げ、既成の文法という枠組みにこだわらず日本語研究の成果や視点も大切にし、国語教育の側からも、学習者研究を中心に捉えたアプローチをすべきだという主張をしている。

村上（2008）は、中学校における文法指導の現状を踏まえた上で、言語教育の持つ普遍

---

<sup>33</sup> 序章 1.及び序章 2.を参照されたい。

<sup>34</sup> 「文節分けのずれ」については、妹尾（2014）も指摘している。

性という視点から国語科教育を論じている。それは「国語科としての日本語教育」を前提とし、日本語についての体系的教育が必要なのではないかという提言である。「国語科としての日本語教育」は、後の英語をはじめとする外国語教育への導入としても役立てることができ、日本語の知識・概念を顕在化させるだけではなく、言語体系全体を比較するような段階においても重要であるとしている。また、「言語の教育としての日本語教育」について、教科書が長きにわたって読み方・作文教育のついでにしかやろうとしなかった姿勢に根本的な問題があるとし、国語科の教科内容として言語教育の体系性をそなえてこなかったことを指摘している。このことから、母国語でも外国語でも学校教育の場においてはその習得が体系性を考慮したものでなければならないとしている。そのためには従来の品詞学習から脱却し文の学習への転換を図るべきであると説いている。ただし、ここでいう「文」とはいわゆる挨拶言葉などの一単語で成る文から、複文・重文までを指すものとしている。つまり、文は文、単語は単語、という認識や暗記ではなく、単語⇄文を把握しコミュニケーションの手段としての言語習得を目指さなければならないとしている。

村上（2008）同様に、言語教育の普遍性を説く府川（2014）は、国際化社会の中では、一国内に閉じこもらない国語科教育という発想が必要であると述べている。そのためには、『醇化（純化）した国語』を上から教授するような国語教育観から、『多文化共生としての国語』を互いに学び合う国語教育観への転換（府川 2014：8）を図ることが必要となるとしている。具体的な現状として、外国人児童生徒の教育の問題と、国語科教育の実践の中で児童生徒の学校文法に対する興味の低さを取り上げている。これは、文語文法を理解するための前提としての意味以上のものとはならない、実際の言語生活の解析や表現の応用に繋がらないという意見以前に、日本語教育の現場では学校文法が採用されておらず、いくら学校文法が形式的な整合性を持ち備えていようとも、日本語の性質を外国語と対照させて説明する枠組みとしては有効ではないことを指摘している。さらに、いわゆるメタ言語認知ツールとなるはずの文法概念や文法用語が国語科教育と日本語教育で異なっているということは、極めて重大な問題であると述べる。

一方、国語は母語話者のためのものであるという主張をしているのは、森山・矢澤・安部（2011）である。学校文法は日本語母語話者の言語育成能力を目的としたものであり、非母語話者のための日本語教育を目的としたものではないという視点から、従来行われてきた学校文法にも一定の学習意義があることを認めている。また、国語辞典などにも学校文法の体系が採用されていることや、言語生活上の文書においてもその説明として学校文法の品詞名が出てくることを考えると、社会常識として学校文法の知識はある程度必要であるとしている。これまで批判されてきた「品詞分類」についても、文法の意識化という点においてその意義は大きいと述べている。一方、その分類の例外現象・連語の扱いなどの問題点についても言及している。しかし、「分類」として微妙な問題であることは確かだが、あくまで覚えるということではなく「どう考えるか」に焦点を当てるべきであるとしている。日本語文法を新しい観点から見てきた者が学校文法を見直すと、その問題点が見

えてくるとしながらも、やはり国語科教育は母語話者のためのものであり、この点を踏まえなければ学校文法のあり方を見誤ることになると述べている。そのため、学校文法の問題点や批判に対しては、「母語話者のための文法教育」という観点から再考、あるいは部分的改訂・修正の必要があると述べている。

さらに、文法教育の方法やあり方そのものに対する問題を指摘する立場もある。田中（1981）は、日本と他国の文法教育の流れや特徴について比較・考察した上で、文法教育のあり方について述べ、古典語や古典教育に熱心な国ほど言語学習や習得に文法を持ち込む傾向が強いことを指摘している（日本、フランスなど）。また、文法が切実に求められるのは「書く」必要がある場合であり、その必要性が薄くなればなるほど文法への熱意が失せていくのは当然であると述べ、日本の文語文法が往年の生気を失いかけているのは大学受験等の変化よりも古典伝統をひく候文・文語文が社会から遠ざかったことが一因であるとしている。このようなことから、母国語についての文法教育が実際面での効果を発揮するのは正しく書くという面においてであると述べている。その具体例として、日頃文法などにこだわらないニュージーランドの留学生が案内状の下書きで「ここは who か whom か」という議論をしていたこと、また、外国、特に英語圏では日本人は話せなくても（英語・英文を）書けるといふ評判があることなどを取り上げている。また、現行の学校文法のあり方には疑問を呈してはいるものの、その中で橋本文法と時枝文法といったような文法学説の対立をさせるべきではなく、現代日本語の語法・特性・問題点に即して文法事象を解き明かしていく姿勢こそが必要であると述べている。

金子（1988）は、中学校における文法指導の現状について論述し、その問題点を明らかにしている。最も大きな問題として、学習指導要領では、「表現」及び「理解」の指導事項と関連性を持たせた上で指導することになっているものの、実際には系統的・計画的に展開されていない場合が多いとしている。具体的には、指導時期・指導時間・指導内容・指導工夫などの問題点があり、学習指導要領の中でも表現のための文法指導の重要性が説かれてはいるものの、指導事項をこなす指導に追われ、ただ単に整理されたものを知識として暗記させることに終始していると述べている。また、生徒・教員双方の問題として、国語科の中で文法が切り離されており、作文や読解と言った学習に生きてこないという点も指摘している。これらの打開策として、語論中心の指導から文論・文章論的事項の取り扱いへの拡充や表現に即して具体的に考察することの必要性等を挙げている。また、生徒にとって、口語文法は、文語文法に比べその必要性や有効性に対する意識が希薄であることを指摘している（いわゆる「読解」のための口語文法の必要性が低いということであろう）。そのため、教員側も国語の時間、文法の時間だけではなく、生徒の普段の言語生活の中からその問題点を指摘し、文法を意識化させそのおもしろさに気づかせることが必要であると説いている。

高木（2008）は、言語四技能偏重の教育は実は生徒に「逆立ち」した学習観を援護し増殖させることになると危惧している。殊に学校文法に関しては、「単語」と「文」の違いと

関連性を考慮しつつ言語活動を進めていく必要があるにも関わらず、それがなされていないことを指摘している。この点については、村上（2008）と同様、単語を文との関わりで把握するという見解である。また、言語の体系（単語）は誰もが獲得しなければならない学習の対象であるのに対し、言語活動（文作り）は個人の行為であるとし、そのことを自覚させる教科が国語科であると述べている。現代の国語科はそれとは逆行しており逆立ち学習観を援護していると指摘する。逆立ちした学習観は文との関わりについて手順を踏まえずに扱うため、教員側からは用語の羅列や論理の破綻を招き、一方で生徒からすれば丸暗記以外の方法ではクリアできないことになってしまう。「文法の学習は意味がない」という発言があるが、単語レベルでの意識的な獲得が文作りのための重要な学習になるということを経験者は意識して現場作りに取り組むべきであると指摘する。

山室（2011a）は、国語科教育、殊に文法に関しては、依然として体系的な指導や知識注入型の指導が行われていることを指摘し、生徒の言語生活に機能し活用する力をつけるということが最も大切であると説いている。この観点から永野賢<sup>35</sup>の「実用文法」という考え方に着目した。山室（2011a）は、実用文法の意義として、①体系か機能かという対立を「実用」という観点で融合させたこと、②「実用」という観点から必要な文法項目を取捨選択したこと、③文法教育の対象を文レベルではなく、文と文、文章レベルへと広げたこと、④作文教育において「文脈」と「脈略」の区別をしたこと、を挙げている。ただし、永野賢の「実用文法」は、教材の配置や系統性を検討していく中で、その範囲が極めて限定されたものになったことから、これからの文法教育においては、どのような言語活動を通してどのような言語生活の場で活用するのかという具体的かつ広い観点が必要であると指摘する。

### 2.3.文法と作文・表現指導に関する研究

前述した、学校文法に関する問題点を論じた先行研究には、文法が文の産出に活かされていないというものが多い。文法と作文・表現指導に関する研究としては、基本文型から作文指導を捉えた菅井（1972）、文法論的文章論の観点から作文を捉えた大熊（1994）<sup>36</sup>、作文コーパスを用いて作文の実態を捉えた富士原・宮城・松崎（2016）<sup>36</sup>がある。ただし、作文の構成要素としては、語彙や文法などの形式的なものから論旨や論理展開などの内容的なものまでであることから、ここでは、文法周辺の形式的な要素に着目する。

菅井（1972）は、言語運用のための基礎能力として①語彙力、②文を構成する力、③文

---

<sup>35</sup> 永野賢（1922-2000）。日本の国語学者。

<sup>36</sup> ただし、大熊（1994）、富士原・宮城・松崎（2016）は初等教育が中心であることに留意されたい。

と文の関係づけの力、④段落と段落の関係づけの力、⑤文章構成の力、の五点を挙げている。また、言語能力の発達の観点から見ると、「書く」ということは「話す」、「聞く」、「読む」の最後にくるものであることから、小学校低学年から「話す」、「聞く」、「読む」の訓練も求められると指摘し、実践例を挙げている。例えば、一つ一つの発言を必ず「文」にするという話し方の訓練や、「聞いたことを書く」→「読みながら書く」→「話すために書く」といった訓練である。このようにして基本文型<sup>37</sup>を定着させたのちに、作文練習の形式で文型指導を行うというものである。主な文型として、中学校では「デアル・ガアルの文」、「スル型完備文」、「アル・スル・ナルの変容」、「比較」、「ものはづけ<sup>38</sup>」、「『の・こと』の活用」、「文の分解と合成」、「論理の進め方」「十分条件と必要条件」、「条件帰結関係の否定」を挙げている。また、小学校、中学校における作文指導のねらいは「もの・ことを正しくとらえることができ、自分の考えをしっかりと組み立てることができ、必要に応じてそれを効果的に人に伝えることができる人間を育てるとのこと」（菅井 1972 : 96）であるとし、書かせたい文種としてはまず「報告文」、「生活文」、「『訴える』ための文章」があり、最後に「詩・小説・戯曲」などの文学的活動がくるべきであるとした。

大熊（1994）は、文法論的文章論<sup>39</sup>の観点から作文を捉えている。文法論的文章論の視点としては、隣接する文関係を捉えることで文脈展開の流れをたどる「接続論」、文の繋がりから文章全体の構造を把握する「連鎖論<sup>40</sup>」、文章中でも最も重要な役割を演ずる特定の部分が全体を統括する場合の文章の統一性と完結性を根拠づける「統括論」の三つがあるが、特に「連鎖論」の視点から児童作文を分析している。例えば、主語の連鎖の観点からは、現象文の連鎖を基調とした文章は中学年以上には見られない、判断文の連鎖を基調とする文章は文種による傾向が強い、などといった発達傾向があることから、実践においては基本的な主語の連鎖のパターンを身につけさせたり、現象文（「が」中心の文）と判断文（「は」中心の文）とを意識的に使い分けて文を書かせたりしている。

一方、富士原・宮城・松崎（2016）は、「児童生徒作文コーパス」を構築し、それを利用して実際の作文に見られた語の使用や文構造を分析している。富士原・宮城・松崎（2016）では、作文が「書く」活動の代表的なものであり、作文における表現の正確さは国語科の指導と密接な関連性があると述べている。ここで挙げられているのは、接続詞の出現傾向、感情表現と程度表現の出現傾向である。接続詞の出現傾向からは、話し言葉的な使用が多

<sup>37</sup> 「(何々)は(何々)です」、「(誰)は(いつ)(何)をしました」、「(どうだった)のは(どういうこと)です」等の文型。

<sup>38</sup> 雑俳（亜流の俳諧）の一種で「…するものは」という題に対し続く句をつけるもの。

<sup>39</sup> 「文法論的文章論」とは永野賢によって命名されたものである。大熊（1994）は、「文法論的文章論」とは文章構造の文法的法則を究明する理論のことであるとしている。

<sup>40</sup> 「連鎖論」にはさらに「主語の連鎖」、「陳述の連鎖」、「主要語句の連鎖」の観点から細分化されるとしている。

いものの、学年の進行とともに徐々に書き言葉的な使用へ移行することが示されている。また、感情表現と程度表現の出現傾向からは、①肯定的感情表現<sup>41</sup>の中でも「たのしい」を最も多く使用するが、学年の進行に伴いこの語は減少傾向にある、②肯定的感情表現は述語として使用されることが多い、③学年の進行とともに多く使用される程度副詞によって新たな感情表現<sup>42</sup>を獲得している、ということが示されている。このように、コーパスを活用することは、表記や語句、文構成などの指導や、これまで手つかずであった児童生徒の作文能力の実態を解き明かす手がかりになると述べている。

## 2.4.個別の表現に焦点をあてた研究

学校文法と表現の関連性に着目した上で、個別の言語事象について取り上げた研究としては、「こと」・「もの」・「の」を文型指導の観点から取り上げた菅井(1972)、助詞の「は」・「が」を取り上げた山下(2005)・(2006)、主述の不一致等を取り上げた伊坂(2012)・(2013)、松崎(2015)がある。

菅井(1972)は、「こと」・「もの」・「の」を『『の』・『こと』の活用』の文型から定着させることを試みた<sup>43</sup>。「の」や「こと」を使うことによって、多文要素で語られた事象を一文要素化するという概念操作に慣れることができるというものである。例えば、「ぼくはきのう学校に遅刻した。⇒ぼくがきのう学校に遅刻したの(こと)は悪いことだ。」などのように、「の」や「こと」でくくって判断を付け加えるものや、「わたしは、午後三時に東京駅に着いた⇒わたしが東京駅に着いたのは、午後三時だった」などのように、下線の文要素が述語になるように文型を変えるものが挙げられる。また、「○○することは、△△することだ」の文を作らせるなどして、「こと」・「もの」・「の」を用いて単に文型を変えるということだけではなく、適切な用法まで考えさせるような問題を取り入れることで書くことに繋がるとしている。

山下(2005)は、中学校の生徒(以下、中学生)の作文に見られる文法的な誤りについて、助詞の「は」と「が」を取り上げ、文法教育のあり方を再考している。主部の「○○は」が結びと正しく対応していない例は「は」の不自然な用法の多くを占めるが、だからと言って「は」の文法的な働きを説明することは、これらの問題を解消するための有効な手立てとはなりにくいと指摘する。むしろ不自然な用法は、書く内容は決まっているもの

---

41 富士原・宮城・松崎(2016)では、「たのしい、うれしい、おもしろい」三語の使用実態を調査している。

42 富士原・宮城・松崎(2016)では、「うれしい」から「少しうれしい」「とてもうれしい」などへ拡張されることを「新たな感情表現」としている。

43 第1章2.3.も併せて参照されたい。

のうまく書けない中学生が、何とか書き出しの難しさに対処しようとした結果であると述べる。「が」の不自然な用法も同様に、文を書くことに慣れていないために「○○が、……した。」という最も単純な文型を頼りに「が」を選択しているのではないかということになる。教員は、このような点を踏まえ、すでに日本語の文法を身に付けている生徒がそれを効果的に運用できるような指導を心がける必要があると述べる。

山下（2006）は、山下（2005）で収集された不自然さを含むいくつかの文について、中学生がそれを改める場合に、どこに着目してどのように改めるのかという実態調査を行っている。その結果、文法的に不自然な箇所を個々に見つける力はある程度身につけているものの、文全体を見渡す力が欠けており、結果として文を適切に改められないことを明らかにしている。このような実態を踏まえ、文法教育においては多様な表現力を身に付けることや、文法的な規範を柔軟に捉える感覚を養うことも重要であると指摘している。

山下（2005）・（2006）が指摘した「○○は」の結びを含む主述の不一致をさらに分析したのが伊坂（2012）・（2013）、松崎（2015）である。伊坂（2012）・（2013）は、小中学生に見られる表現の文法的不適格性<sup>44</sup>について分析している。中でも、中学生の文に見られる典型的なものは①主述の整合性を欠いたもの、②理由表現の適格性を欠いたもの、③主題に関わる表現の適格性を欠いたもの<sup>45</sup>、④文の接続に関する適格性を欠いたもの、⑤述語の格助詞支配に関わる適切性を欠いたもの<sup>46</sup>、⑥修飾語・被修飾語の関係に関わる適切性を欠いたもの、⑦格助詞の選択に関わる適切性を欠いたもの、に類型化されると指摘している。また、このような不適格性は、文の書き出しとその途中との時間差によって生じる予定の変更に起因していると想定した。小学校高学年児童の日本語表現にも同様の傾向が見られることから、思考や論理、感性、感情などを漠然と持たせるのではなく、ことばとして不適格性のないものにするという日常的な指導が必要であると述べている。松崎（2015）は、中学生の意見文と読書感想文に見られる主述の不具合<sup>47</sup>を分析している。その中で、作文のテーマを主語に取り込んだり、文構成のアウトライン<sup>48</sup>を安易に取り込んだりすることが主

---

44 伊坂（2012）は、「不適格性」について、「非母語話者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」（伊坂 2012：71）としている。

45 「が」を使うべきところで「は」を使っているもの等。

46 「自分は「走れメロス」が一番強くおぼえている」等。

47 松崎（2015）では「主述の不一致」ではなく「主述の不具合」と表現されている。

48 松崎（2015）の述べるアウトラインとは、書く内容の順序や相互関係などを指している。

述の不具合を誘発している可能性を示唆している。また、読書感想文では、主語に「この本のあらすじは」を持ち出して、物語のあらすじを一文にまとめようとしている中学生が多いことを指摘している。これは、到底、一文で収まらないものであるにもかかわらず、主語に影響されて物語内容をだらだらと書き連ねた結果、まとまりのない文になっているということである。この種の文型で主述を対応させる力は中学校段階では十分ではないということ、作文のテーマやアウトライン項目を主語とすることでなお主述の不具合が起りやすくなっているということ、などを教員が理解し、それに応じた作文・文法指導をすることが必要であると述べている。

## 2.5.形式名詞「こと」の習得に関する研究

形式名詞「こと」については、研究の多くが日本語学習者や小説などの文献を対象としたもので、「もの」と対照した研究が多い。ここに挙げる先行研究は、形式名詞とは何かという問いに答えるものではなく、むしろ習得の観点からその特徴に焦点をあてたものについて取り上げることにする。

まず、高市(1994)は、準体言という形で形式名詞類全般を分析している。その中で、「の」は「もの」、「こと」に比べて文を柔軟にする働きがあること、「もの」・「こと」よりも使いやすい形式であることを指摘している。坪根(1997)は、学習者の「ものだ」・「ことだ」、「のだ」に関してその習得順序を探っている。その中で「のだ」が最も習得が早く、次いで「ことだ」・「ものだ」の順になると述べている。このことは準体言について考察している高市(1994)も指摘しており、「の」は「もの」・「こと」に比べて文を柔軟にする働きがあること、「もの」・「こと」よりも使いやすい形式であることを指摘している。柏木(2003)も同様に「もの」・「こと」の文末<sup>49</sup>形式に着目し、「ものだ」より「ことだ」の方が単純であることを指摘している。坪根(2002)・(2003)・(2004)は、韓国語話者、英語話者、中国語話者それぞれの OPI<sup>50</sup>データを用いて形式名詞「もの」・「こと」の自然発話での使用状況を調査し、その習得について考察している。その中で、「もの」・「こと」の混同、名詞化

---

<sup>49</sup> 先行研究において、言語学的な分析をする際には、その出現位置から「文末」と捉えられることが多いが、本論文において筆者の見解を示す際は、国語科教育における「主述の不一致」に起因する諸問題を取り扱う観点から「述部」としている。このことから、本論文を通じて「述部」と記載するものについては、この「文末」と同義のものと理解されたい。

<sup>50</sup> OPI (oral proficiency interview) の略。牧野(2001)によると、外国語学習者の会話のタスク達成能力を、一般的な能力基準を参照しながら対面のインタビュー方式で判定するテストであるとされている。ただし、坪根(2002)・(2003)・(2004)では OPI の文字化資料である KY コーパスを使用している。

の誤用などが共通して見られたことを指摘している。

松本（2003）は認知言語学の側面から形式名詞を捉え、「もの」の多義性をプロトタイプ<sup>51</sup>とスキーマ<sup>52</sup>という観点から考察している。本来プロトタイプの「もの」の用法は修飾語句なしでも意味をなすものである<sup>53</sup>。一方、非プロトタイプの用法は必ず修飾語句を必要としている<sup>54</sup>。このプロトタイプ／非プロトタイプの用法から抽出されたものとして形ある存在、あるいは視覚で確認することのできる存在がスキーマ（共通点）となる。さらに形あるスキーマは、形のない存在<sup>55</sup>へと意味拡張し、全ての「もの」に共通するものとして〈存在〉がスーパースキーマ<sup>56</sup>であることになる。これ以上は述べられていないが、認知面から見ると、「もの」の習得順序としては当然視覚的認知の容易いプロトタイプの用法から始まり、プロトタイプの用法から拡張された用法や概念化されたスーパースキーマに近い用法は習得困難であることが予測される。この点について、「こと」についても同様のことが言えるであろう。

一方、形式名詞「もの」・「こと」を実質と形式という形で考察したのは村田（2001）である。「もの」・「こと」は日本語において非常に基本的な語であるが、それらの用法は多岐にわたる。ここでは実質名詞／形式名詞という二項対立で名詞を考えるのではなく、実質と形式の連続性において捉えるという立場を取っている。連続性という点では、「もの」・「こと」がいわゆる名詞から助詞、助動詞用法として転成することは文法化<sup>57</sup>現象の一つと断言するには及ばないものの、文法化プロセスのある一時点での現状を示していると考えられることができるとしている。また、これらを鑑みると、国文法において既に定着していると思われる形式名詞という範疇や、それを日本語独特のものとして扱う態度には疑問を投げかけている。結論として、「もの」・「こと」には形式的にも実質的にも機能することがあり、形式用法を取りやすい傾向のものと、取りにくい傾向のものがあることを述べている。そ

---

51 松本（2003）では、物事の典型的なケースと周辺的なケースのうち、典型的なケースを指すとしている。

52 松本（2003）では、スキーマを、事象と経験における規則性の抽象的表示を指すものとし、スキーマにおいては事象の抽象化が行われるとしている。

53 「ものを大切にしてください」等。学校文法では名詞（実質名詞）としての扱いとなる。

54 「私のような経歴のものは先ず入れないわけです」等。学校文法で扱う形式名詞の中心であると考えられる。

55 例：「自分の主張というものがないのか」「とんでもない忘恩というものである」等。

56 松本（2003）では、スキーマのうち、最も抽象的であり、他の全てのメンバーがその意味を具体化したものである場合、その節点（頂点）をスーパースキーマであるとしている。

57 文法化とは、名詞や動詞などの内容語（自立語）が機能語（付属語）として意味的に抽象化することである。

これらの傾向を決定する要因として語彙的要素（語義の抽象度）や構文的要素（文末熟語を形成しやすいか否か）等との関連性を挙げている。

## 2.6.小括

多言語・多文化下での国語科教育に関する研究は、その多くが教員養成や視点の持ち方、つまり「教える側」から捉えたものが多いが、共通しているのは日本語教育との連携の必要性を説いている点である。同様の視点で、大学の国語科教員養成課程においても、日本語教育を含め、柔軟な感性を持ち合わせた教員養成のカリキュラム構築が必要であるということが述べられている。また、学校文法の問題を取り上げた研究では、日本語教育、国語科教育、文法そのものを捉えたそれぞれの立場は異なるものの、現行の学校文法については何らかの修正が必要であるという点において共通性が見られる。一方、学校文法と作文・表現指導に関する研究では、基本文型を「書く」以外の領域にも取り入れることで文型の定着を図ったものや、児童生徒の作文に見られる傾向を踏まえ、文法論的文章論の観点から作文指導を試みたもの、さらにコーパスの利用などによって、児童生徒の作文能力の実態を解き明かすとともに、効果的な指導の手立てとなる視座が示されている。これらの研究からは、作文で指導する項目の中に語彙や文法も含まれることが示唆されている。さらに、個別の言語事象に焦点をあてた研究では、「こと」・「もの」・「の」や「は」・「が」を含む主述の不一致とその周辺事項を取り上げたものがある。児童生徒の書く文の誤用や傾向は、ある程度類型化されることから、作文、文法双方において取り立て指導としても有効であろう。一方、形式名詞「こと」の習得に関する研究では、「こと」と対照されることの多い「もの」や「の」との比較において習得（の難しさ／易しさ）が中心である。先行研究から示されたことは、①「こと（だ）」・「もの（だ）」・「の（だ）」のうち「の（だ）」が使いやすい形式であり、「の（だ）」自体に文を柔軟にする働きがあること、②認知言語学の理論でも形式名詞は非プロトタイプの用法となるため、習得困難であること、③形式名詞という範疇に固執せずに、名詞と形式名詞を、実質と形式の二項対立で捉えずに連続性で捉えることが必要であること、である。いわゆる形式名詞の類が日本語学習者にとって習得困難な語彙項目であることが示唆された。

先行研究の多くは学校教育・学校文法の問題点、言語事象などを捉えたもので、それぞれの研究成果は示唆に富んでいる。しかし、文法と表現の関連性を論じた研究もどちらかと言えば表現に重点が置かれており、筆者の研究課題となる「書く」ための「文法」という観点からの論考は手薄となっている。これらは、生徒や学校現場のデータが少ないこと、教科書分析が乏しいことが原因の一つであると考えられる。また、「こと」に関するデータは、主に成人日本語学習者の話し言葉や小説等を扱ったものであり、「書き言葉」に着目したものではない。分析についても同様で、言語学の見知を拠り所としたもので、使用の分

析や傾向、さらに特定の言語事象に焦点をあてた誤用分析等に関する論考は現段階では見受けられない。

### 3. 学校教育の変遷及び先行研究から示唆されること

本章では、学校教育の変遷や現状等を確認したのちに先行研究を概観していった。先行研究からは、生徒の言語の実態を捉えた研究が少ないことが示された。一方、国語科教育や文法教育の変遷からは、指導において具体的な方法が示されないまま今日に至っていることを窺い知ることができる。文法教育の問題点等<sup>58</sup>は、戦後の教育史を繙けばそれらが一向に改善の兆しを見ないまま現在に至っていることがわかるが、戦前は問題がなかったのかと言えばそうではない。次は1928年の『東京高等師範学校附属中学校 教授細目<sup>59</sup>』の一部である。

文法を第一學年に於て教授する事は、其の教材を基本的のものに止め、機会的記憶力の旺盛なる此の時代に文法の基礎智識を獲得せしめ以後の學年に於て講讀及び作文に附帯して絶えずその實際的練習をなさしめる事の功多きを認めてゐるからである。

(中略)

文字・語句・文章等の形式を教授する事と、形式の奥に潜む内容を會得せしめる事と、何れを主とすべきかといふ事は往々議論せられることである。併し之は全く無意味の論である。形式を教授せずして内容を會得せしめ得る筈がなく、内容を會得せしめるまでに導かぬ形式教授は、其の教材を教授したものでなく、單に辭書的死語を授けた事に終つて了ふ。辭書的死語の教授は、徒に生徒の頭腦を混雜せしめるのみで、眞の教養とならぬ事は云ふまでもない。

当時は文法から先に取り入れるという手法がとられていたようである。具体的には中学1年で文法を理解させ、後の学年での「読み方」、「書き方」、「綴り方」へつなげていくというものである。しかしながら指導の詳細についてはほとんど示されていない。このことからわかるように、文法教育が国語科の中でどのような振る舞うべきなのかということについてはどの時代でもある程度示唆されているが、具体的にどのような形で「読み方」、「書

---

<sup>58</sup> 山室 (2008) による。

<sup>59</sup> 東京高等師範学校附属中学校 (1928) 『東京高等師範学校附属中学校 教授細目』は、現在の学習指導要領のルーツとされる『中学校教授要目』が1902年に文部省訓令で定められたのを受けて、それを元に指導の目標やあり方等を示したものである。

き方」、「綴り方」へつなげていくのかということには触れられていない。

また筆者は、指導方法とは別の問題として、明治期から現在までの文法教育の「書き言葉」の扱いについても指摘したい。前述したとおり、明治期の文法教育といえば当時の書き言葉としての文法、つまり文語文法によるものであった。これはやがて口語文法から文語文法という流れに変わるのであるが、そこに言文一致による口語の発達関わっていることは明白であろう。現在では、書き言葉といった場合に文語を想定したものは皆無であり、むしろ書き言葉の範疇は文語を対象とした時代よりもかなり広がっているのである。結果として書き言葉の範疇の広がり、その「揺れ」をも大きくし、現在の文法教育はより困難を極めたと捉えられよう。

## 4. 研究課題及び研究方法

教育現場の問題として児童生徒の多国籍化を挙げている先行研究も多く見受けられるが、具体的現状の報告はほとんど無く、問題として挙げている多くがその大枠を捉えたにすぎないものである。また、生徒の書き言葉の実態について個別の事象を取り上げた研究は少なく、形式名詞「こと」に関する先行研究の多くは、日本語学習者を対象としたもので、国語科教育や日本語母語話者を対象とした研究は管見の限り行われていないようである。これらのことは、先行研究の多くが文法教育における具体的事象の現状把握、ひいては研究成果の還元というところまで至っていないということを示唆している。

前述したように、文法教育は、明治期に文語を会得せしめるための教育文法として発したものが、戦前戦後期を経て現在まで口語文法と文語文法において行われている。ただ、明治期では書き言葉＝文語（≠話し言葉）と明瞭たるものであったのが、現在では書き言葉と言っても、その中にはいわゆる文語体のものから話し言葉的なものまでもが含まれ、その線引きも難しくなっている。このことから、現在の書き言葉の中には「文法的に容認できないもの」とは別に、「容認において揺れがあるもの」があるものと考えられる。

これらの点を踏まえ、本研究における課題として以下の①から③を設定し、併せてその研究方法についても述べる。

研究課題① 学校文法における形式名詞「こと」の取り扱いの現状と問題点は何か。

①-1 教科書等における問題点

①-2 生徒の書き言葉における問題点

研究課題② 形式名詞の効果的な指導法はどのようなものか。

### 研究課題③ 文法指導に必要な視点は何か。

研究課題①では、文部科学省「全国学力・学習状況調査」に示されたモナリザ文<sup>60</sup>「この絵の特徴は、どの角度から見ても女性と目が合います。→合うことです。」の文に含まれる形式名詞「こと」の取り扱いの現状とその問題点を二つの観点から明らかにしていく。まず、①-1では、教科書等における問題点を明らかにする。モナリザ文の正答率<sup>61</sup>の低さは、国語科教育の観点から見ると「主述の不一致」ということになるが、日本語教育の観点からは「こと」自体に抽象性が高く、習得が難しいという指摘もある。また、国語科教育で主述の一致／不一致を考える場合、多くは作文等の推敲時においてであるが、主述の不一致を引き起こしやすい述部「ことだ」の一部である「こと」は、学校文法の項目に形式名詞という形で含まれている。このことから、学校文法の中で「こと」をどのように取り扱っているのかという点を、現在の文法指導の目安として、確認する必要があると考えられる。また、その習得の観点からも、教科書等での「こと」の出現数を見ていく必要がある。①-2では、生徒の書き言葉における問題点を明らかにする。先行研究を概観すると、生徒の書き言葉の問題として「主述の不一致」が挙げられているが、「主述の不一致」がそもそも何に起因するかという考察にまでは至っていない。これには、単なる誤用分析のみならず、生徒の書き言葉全般に見られる傾向や問題点を明らかにする必要がある。最後に、①-1及び①-2を踏まえた上で、現行の学校文法や文法項目の教科書提示が妥当であるか否かを検討し、その問題点を明らかにしていく。

研究課題②では、研究課題①をもとに文法項目の一つとしての形式名詞の効果的な指導法について考察する。現行の文法教育では、形式名詞について特段の指導は図られてない。しかし一方で、日本語教育では「こと」をはじめとする形式名詞類については指導の際に留意すべきだとの見方がある。また、文法教育は「書く」ためのものであるという先行研究の指摘を踏まえると、その指導法は「書く」ためのものとしてより効果的なものでなければならないだろう。ただし、これは学校文法の抜本的な見直しを要求するものではない。なぜならば、前述したとおり、学校文法は形式的な整合性という点では一応の評価に値するからである。このことから、研究課題①の問題点の解消及び「書く」ための文法とするための指導法について考察し、形式名詞をその一例として提示する。

研究課題③では、研究課題①及び研究課題②から得られた結果をもとに、文法指導に必

---

<sup>60</sup> 安部・橋本（2014）は、文部科学省「全国学力・学習状況調査」における出題文が、モナ・リザの絵を提示した上で

「これは、レオナルド・ダ・ヴィンチが描いた「モナ・リザ」という絵です。この絵の特徴は、どの角度から見ても女性と目が合います。」

という文であることから、このような文に代表される抽象名詞主題文を「モナリザ文」と呼称した。本論文でもこれに倣うことにする。

<sup>61</sup> 序章 2.を参照されたい。

要な視点を示す。ここで示す視点とは、従来の文法指導とは一線を画す「書く」ための文法指導として必要な視点である。特に、研究課題①で得られた生徒の書き言葉に見られる傾向は、本研究の対象である形式名詞「こと」に限定されない可能性がある。このことから、「書く」ための文法指導全般において必要な視点を示していく。研究課題①でも触れたとおり、現行の国語科教育の中では、文法指導と作文指導の連携は図られていないことが多い。ある一つの文の間違いについても、それは推敲の場面において修正されることがほとんどであり、文法指導の中に持ち込まれることは少ないのが現状であろう。この点を踏まえ、研究課題③では、文法指導と作文指導等との連携の可能性についても検討する。

なお、特に研究課題①においては、補充作文・課題作文の分析及び教科書分析を中心に行い、研究課題②及び③では、研究課題①の分析を中心とする。各詳細については当該章で後述することにする。



## 第2章 生徒・国語科教員の文法に対する意識調査 及び教科書・コーパスにおける調査結果

本章では、研究課題①-1に関連する文法学習・指導における生徒・教員の意識調査の結果について述べることにする。また、文献調査も行い、実際に中学校で使用されている教科書での提示や指導法を見ていくことと併せて、「現代日本語書き言葉均衡コーパス(BCCWJ)」(以下、「書き言葉コーパス」)での「こと」の用法についても述べることにする。

### 1.意識調査の概略と目的

本論文における調査では、生徒の書き言葉の実態をもとにした分析から文法教育を再考するという立場から、「書き言葉」によるデータを中心に分析・考察をすすめることが中心となる。ただし、「書き言葉」に表れる現象のみを観察するのではなく、どのような意識で文法を捉えているのかということ把握することも今後の指導における支えとなると考えられる。このことを踏まえ、本調査の範疇となる具体的な「書き言葉」に介入しない立場で、予備調査として生徒及び教員を対象に「文法学習に関する意識調査」、「文法指導に関する意識調査」を実施した<sup>62</sup>。これは、文法指導、文法学習が国語科の中でどのような位置づけになっているのかについて、生徒や教員を通して見ていくものである。また、簡単な文法事項に関する問い「用法・識別に関する質問」を設け、その結果から窺える現行の文法学習の問題点に触れることにする。

#### 1.1.調査対象者

調査協力校及び調査対象者は以下のとおりである。

福岡市立A中学校 3年生 39名  
福岡県立B高等学校 2年生 41名  
中学校・高等学校教員 10名

<sup>62</sup> 影山・吉原(1999)をもとに、選択肢を増やした形で一部援用している。なお、この調査で用いた調査用紙は付録資料①及び②である。

公立の中学校・高等学校の生徒を対象とした。このうち、中学校では、海外居住歴がある生徒が2名（フィリピン11年、フィリピン12年6ヶ月）おり、来日するまでタガログ語で生活していたという。また、彼ら以外にも学校の授業以外での外国語学習歴がある生徒が7名（英語2年、英語2年、英語3年、英語4年、英語3年/韓国語6ヶ月、英語11年、英語12年）いる。

一方、高等学校では、海外居住歴がある生徒が1名（アメリカ合衆国2年3ヶ月）、学校の授業以外での外国語学習歴がある生徒は6名（英語2年、英語3年、英語4年、英語5年、英語5年、タガログ語12年）いる。

## 1.2. データ収集方法

データ収集方法については以下のとおりである。

調査時期：2012年10月  
調査方法：選択／一部自由記述  
回答時間の制限：なし

なお、調査項目は田中（2012）をもとに筆者が作成した。調査用紙の配布及び回収は、国語科の授業時またはLHR（ロングホームルーム）時に国語科担当者もしくは学級担任を通じて実施した。調査用紙の回収率は100%であった。回答時間は制限せず、各自が全て書き終えた時点で終了という形をとった。

## 1.3. 調査項目

生徒に対する調査と教員に対する調査を行っている。生徒に対する調査については「国語に関する質問」「文法に関する質問」「用法・識別に関する質問」の三項目から作成し、教員に対する調査は「文法指導に関する考え」を中心に作成している<sup>63</sup>。

---

<sup>63</sup> 付録資料①及び②を参照されたい。

## 1.4.調査結果

「文法学習に関する意識調査」及び「文法指導に関する意識調査」からは以下の結果が得られた。

### 1.4.1.生徒の文法学習に関する意識

図 2 は生徒の文法学習に関する意識調査のうち、「国語は好きか」という問いに対しての結果をそれぞれまとめたものである。

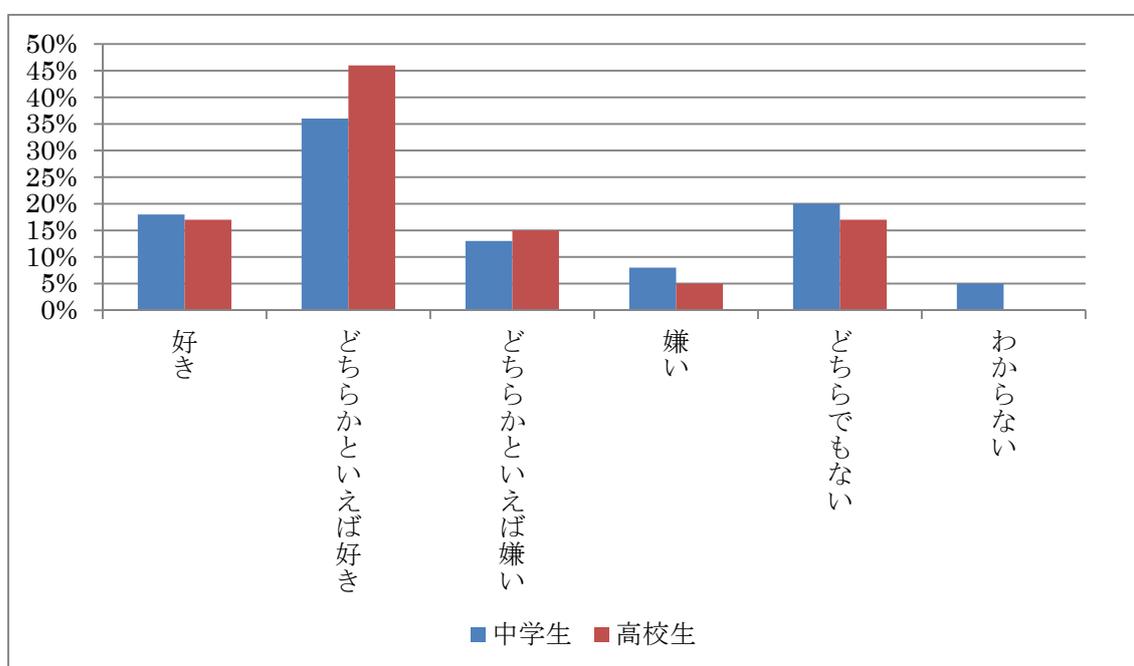


図 2：「国語は好きか」についての回答比率

図 2 では、中学生、高校生とも国語科について「好きだ」「どちらかといえば好きだ」が半数以上を占め、同じような回答比率になっている。逆に「どちらかといえば嫌いだ」「嫌いだ」は全体の約 2 割を占めた。ただし、この調査では国語を中心に設問を構成したため、他教科に関しての意識を汲み取ることはできない。例えば、2003（平成 15）年度国立教育政策研究所「教育課程実施状況調査」<sup>64</sup>には、「各教科を好きな児童生徒の割合」という類

<sup>64</sup> 学習指導要領に基づく教育課程実施状況に関して、その実現状況を把握するための調査。調査内容としては、児童生徒を対象としたペーパーテストによる調査と、児童・教員を対象とした質問紙による調査である。このうち、本項で示したものは質問紙によるものである。（国立教育政策研究所「教育課程実施状況調査」については公開されている最新のデー

似の質問事項が見られるが、国語を「好きである」「どちらかといえば好きである」と答えた生徒は中学生の約半数にすぎない結果となっている<sup>65</sup>。しかし、これらの差異については、被験者の差異のみならず調査の妥当性や調査環境等にも起因するため、一概にその割合の多寡のみを論じることはできないだろう。いずれにせよ、「好き」「嫌い」を論じるにあたってはその理由を考慮せねばならない。

次の図 3 は、中学生、高校生において「国語が好きな理由」についてまとめたものである。

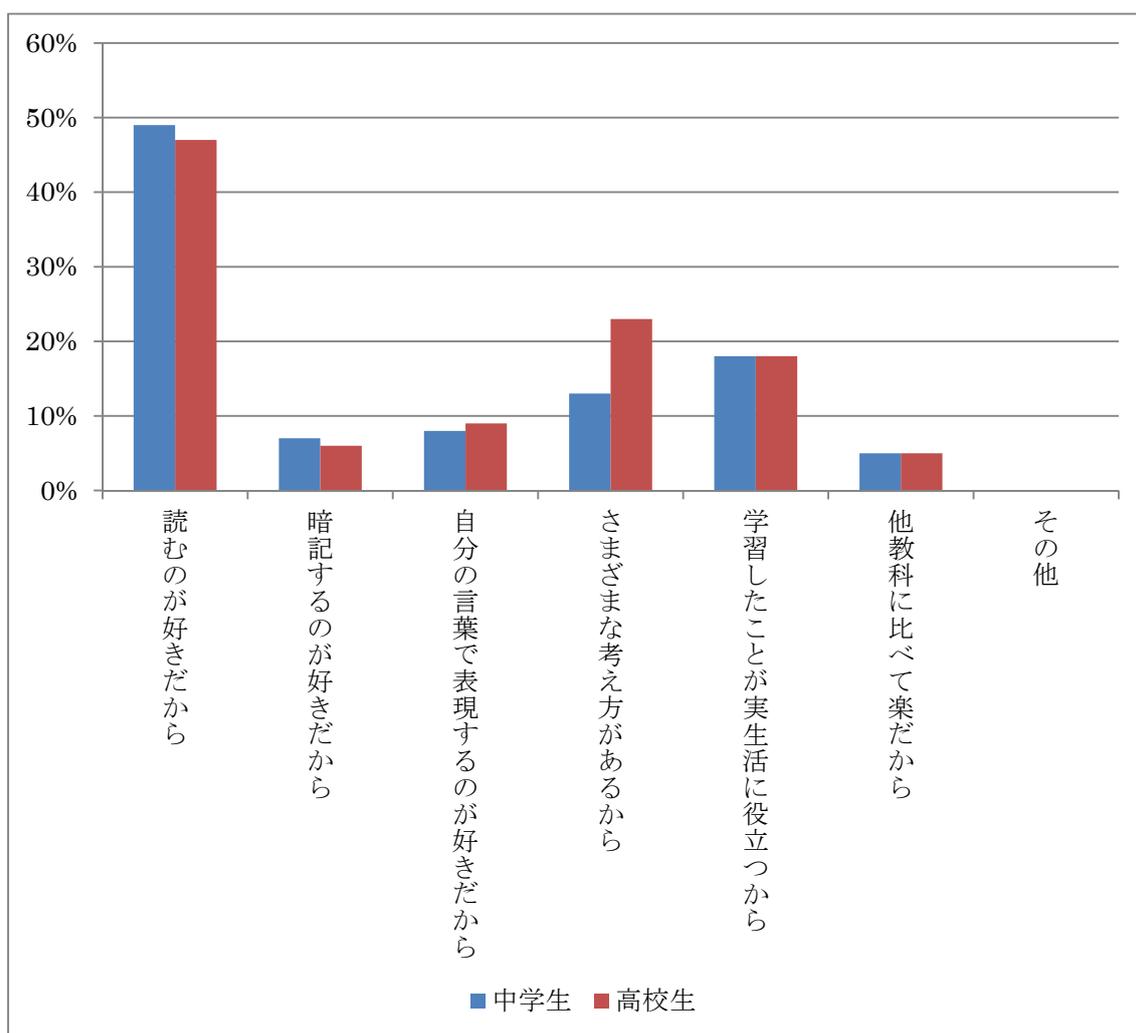


図 3 : 「国語が好きな理由」の項目別割合 (複数回答あり)

タが 2003 (平成 15) 年度のものである。)

<sup>65</sup> 国立教育政策研究所「教育課程実施状況調査」の「各教科を好きな児童生徒の割合」について、高校生を対象とした調査は実施されていない。また、中学校 1 年から中学校 3 年では、好きな割合が高い教科は共通して「理科」である。

図 3 に示されるように、国語が好きな理由としては、中学生、高校生ともに「読むのが好きだから」が約半数にのぼっている。次いで、「さまざまな考え方があから」「学習したことが役立つから」「自分の言葉で表現するのが好きだから」「暗記するのが好きだから」「他教科に比べて楽だから」と続いた（ただし、「さまざまな考え方があから」「学習したことが役立つから」の項目については、中学生と高校生で逆の順序になっている）。このうち、「自分の言葉で表現するのが好きだから」と答えた生徒は少なく、ともに約 1 割に満たない結果となっている。「表現」を国語科学習指導要領で言うところの「A 話すこと」、「B 書くこと」に含まれるもの<sup>66</sup>と捉えるならば、「話す」、「書く」という「表現」領域において国語を好む生徒は少なく、むしろ国語を「読む」という面において好きな教科であると考えられる生徒が多いことがわかる。このことは、国語科各領域の有機的な結びつきが希薄になっていることを示唆している。言うまでもなく国語科教育の目的は「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。」<sup>67</sup>というものである。特にこの前半箇所の「表現」と「理解」については、文部科学省（2008）では、「連続的かつ同時に」機能すべきものであるとの位置づけがなされているが、実際の調査結果を見ると、生徒の意識下にその相関性を見出すことは難しい。

一方、中学生、高校生が「国語を嫌いな理由」についてまとめると、次頁図 4 に示すとおりになる。国語が嫌いな理由として、中学生、高校生ともに「自分の言葉で表現するのがきらいだから」というものが約 3 割で最も多く挙げられている。これは、図 2 で「好きだ」「どちらかといえば好きだ」と答えた生徒で図 3 で示した好きな理由として挙げたものでも 1 割に満たない回答となっている。

このことから、生徒には、国語の好き嫌いに関係なく「表現すること」について共通したものが意識下にあることが窺える。

---

<sup>66</sup> 学習指導要領では、国語科の学習領域を「A 話すこと 聞くこと B 書くこと C 読むこと」の三領域としている。このうち、「表現」は、「A 話すこと」「B 書くこと」に含まれると考えられる。

<sup>67</sup> 『中学校学習指導要領解説 国語科編』より。

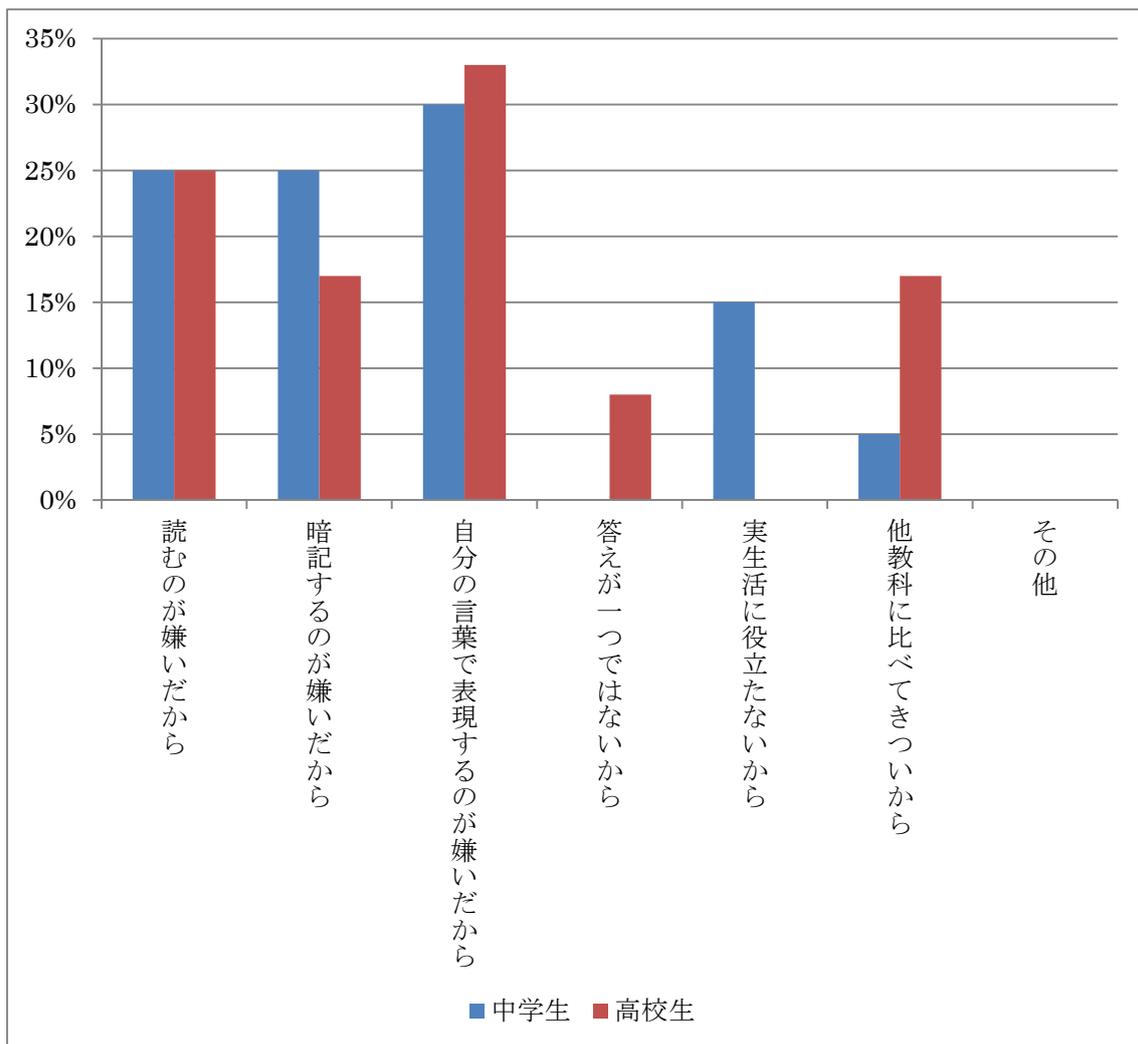


図 4 : 「国語が嫌いな理由」の項目別割合 (複数回答あり)

また、文法の学習が役に立つと思うかの回答をまとめたものが図 5 である。ただし、調査における「文法」の定義としては「中学校で学習する口語文法」に限定したことから、中学生・高校生では問いの表現を若干変えている。(中学生については「文法学習は役に立つと思うか」、高校生については「中学校での文法学習は役に立っていると思うか」という質問にしている。) 中学生では、約 7 割が「思う」「少し思う」と回答している。高校生も約 6 割が中学校での国文法の学習が役に立っていると回答しており、文法学習の意義や必要性については多くの生徒が理解できているのではないかと考えることができる。

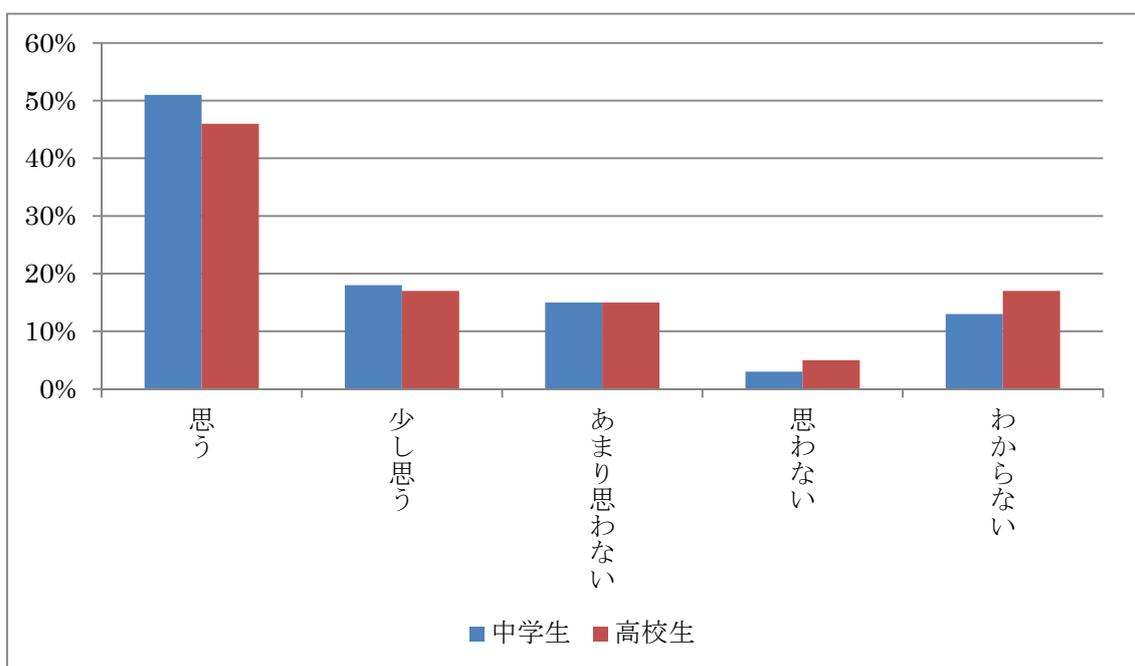


図 5: 「文法学習が役に立っていると思うか」についての回答比率

さらに文法学習が役に立つか否かという理由については、自由記述形式の質問を設けた。次の表 1 は、文法学習が役に立つか否かの理由についてまとめたものである。

中学生・高校生の文法が役立つか否かについての回答を分類すると、「将来への展望」「生活の上での重要性」「学習としての重要性」の三つに大別することができる。ここでは、「学習としての重要性」の面から、中学生と高校生を比較した。

特筆すべきはその理由の差異である。表 1 を見ると、中学生の自由記述では主に「書き言葉」としての学校文法の重要性という観点で回答している者が多く、高校生では将来的な展望として国文法の重要性を認識している者が多いということが特徴として挙げられる。また、「あまり思わない」「思わない」と回答した者の多くはその理由として実生活において不便さを感じないということを挙げている。ただし、生徒達の言う「実生活」とは、「話し言葉」の運用を中心とするものが多く、文法教育が目指すもの<sup>68</sup>と、生徒が認識するもの<sup>69</sup>との間の齟齬も見られた。

<sup>68</sup> 国語科の文法教育の目的は作文や読解のためのもの、とされている（第 2 章参照）。どちらに重きを置くかは、田中（1982）や山室（2007a）（作文）、寺田（2016）（読解）といったように研究者によって分かれるが、いずれにしても国語科教育においては、「話し言葉」のための文法という目的はないといえる。

<sup>69</sup> 表 1 より、生徒の「生活」、「実生活」とは「学習」とは別であると考えられる。

表 1：文法学習が役立つ／役立たないと思う理由

	中学生	高校生
思う理由	将来への展望	
	将来役に立つかもしれない 社会に出たとき役に立つ 高校でも使うから	今は微妙だが将来役に立つかもしれない 社会で必要になるから
	生活の上での重要性	
	言葉は覚えた方がいいから 最低限は必要だから いろいろと便利だから 日本文化として重要だから 日常で使うから 日本人として必要だから 正しい言葉を使えた方がいいから 日本語の基本だから 文の構成が分からなければ会話できないから	生活する上で必要だから 生活で使うから 日本人として必要だから コミュニケーションにおいて必要
思う理由	学習としての重要性	
	話すとき、 <u>文を書く</u> ときに必要 正しい言葉遣いや <u>正しい文章を書く</u> ため <u>文章を書く</u> ときに知っていたら便利 <u>文をまとめる</u> ときなどに必要だから 言葉を理解すると、国語がスムーズに解ける 国語力がなければ他の学習に対応できない 問題を解くときに必要 他の教科を理解するためにも必要	授業がよくわかるようになる 授業で使うから <u>本を読む</u> ときに必要だから <u>敬語</u> などを学べたから <u>言葉を理解</u> できるから <u>言葉の意味</u> を知ることができるから <u>敬語</u> 等は役に立つから
思わない理由	あまり使わないから わからない 生活する上では必要ない 知らなくてもしゃべれる 本が読めれば文法を知らなくても最低限理解できるから どこで役に立つのか分からない 使わないから 習ってもよく分からない	実生活で使わないから わからないから 特に変化ないから 習っても特に変わらないから 役に立っているという実感がない あまり使わないから 覚えたことは忘れるから 日常では使わないから

(筆者作成)

### 1.4.2.教員の文法指導に関する意識

一方、中学校・高等学校の国語科担当教員に実施した「文法指導に関する意識調査」では、調査被験者である全教員が文法教育は必要だと考えていることがわかる。図 6 は、文法教育が必要だと考えている理由についての回答を示したものである。

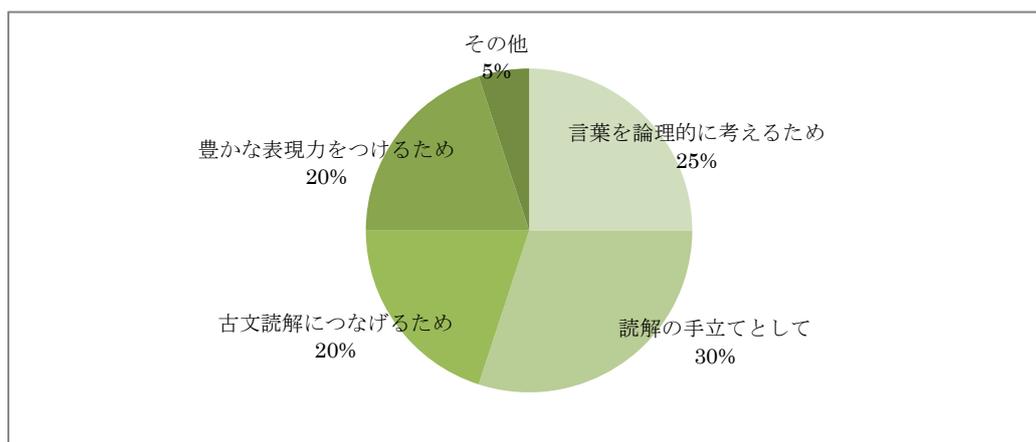


図 6：「文法指導が必要な理由について」の項目別割合（複数回答あり）

国語科教育では、中学校で学校文法（口語文法）、高等学校で古典文法（文語文法）を指導することになっているが、調査からは「読解の手立てとして」「言葉を論理的に考えるため」「古文読解につなげるため」「豊かな表現力をつけるため」が挙げられた。

このように、中学校、高等学校の教員は文法指導の必要性を感じてはいるが、一方では、その指導の難しさを実感している教員も多い。実際に、「文法指導に困難を感じたことがある」と回答<sup>70</sup>した教員は約 8 割に上る。つまり、被験者である全教員が文法指導の必要性を感じつつも、そのうち多くは指導に困難を感じていることがわかる。

また、文法指導のどのような点に困難を感じるかの回答を示したものが図 7 である。図 7 からは、困難を感じる度合いの高い順に「実際の言語活動に運用できていない」「生徒が理解できない内容がある」「一方的な講義になってしまう」「十分に指導できる時間がない」などが挙げられた。

<sup>70</sup> 「文法指導に困難を感じることはあるか」に対する回答形式は「しばしばある」、「時々ある」、「どちらでもない」、「ない」、「わからない」の五択とした。

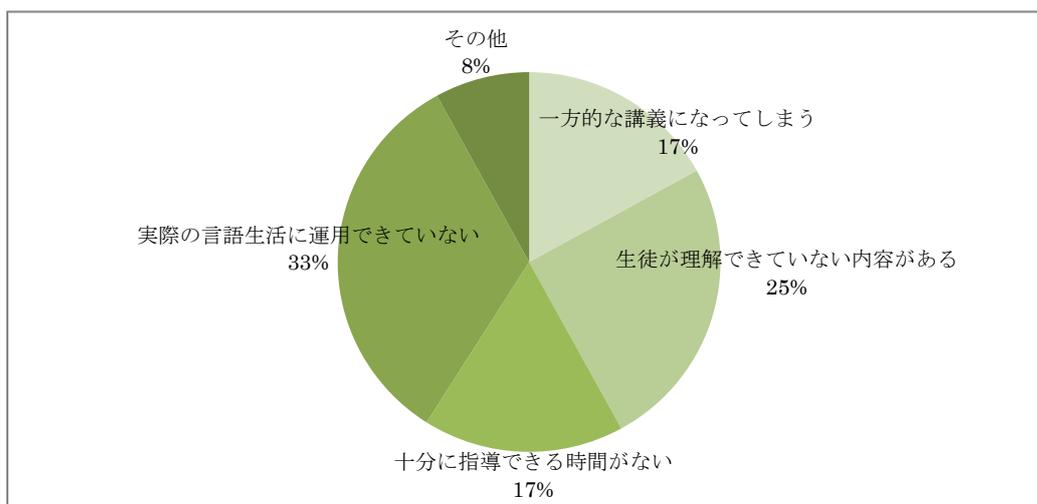


図 7:「どのような点で困難を感じるか」の項目別割合 (複数回答あり)

さらに文法指導や文法教育に関して具体的に各自の考えを把握するために、自由記述形式で回答してもらった。回答の詳細は表 2 に示すとおりである。

文法教育及び文法指導に関する自由記述では、「生徒に文法を機械的に暗記させることへの抵抗感」「学力の低い生徒や分析能力の劣った生徒たちの拒絶反応」「文法指導の時間的制約」「文章理解等で文法を活かすことの難しさ」等を指導困難の要因と捉える意見が見られたが、やはり方法・手段に関して難しさを感じてはいるものの、具体的な解決策や実践例の提示にまでは至っていない。

さらに教員の考えを詳しく見ていくと、まずそこには、「なぜ文法が必要なのか、なぜ学習するのか」、「疑問を解消させる」という点での工夫が必要であることが指摘されている。この指摘は、「なぜ文法が必要か」を説明することが、生徒が学習する際の重要なポイントとして捉えられ、逆に「なぜ」が明らかにならない状態で学習した結果、無味乾燥な暗記に頼らざるを得なくなるということを示唆している。しかし辻野 (2016) は、教員がこの「なぜ」を明らかにすることに対する違和感を示している。辻野 (2016) は言語教育の問題点について説いているが、「言語道具観<sup>71</sup>」は「言語の矮小化」(辻野 2016 : 6) を招きかねないと指摘し、このような考え方は拒斥すべきだとの立場をとっている。また、「各々が試行錯誤を重ね、困難を超克しつつ、興味の赴くままにあれこれ勉強していたら、いつの間にか断続平衡的にわかるようになっていた」(辻野 2016 : 9) というのが学びの望ましい形であると述べる。ただし、授業時間の制約や入試等の縛りを考慮すると、教員側の創意工夫によって生徒の気付きを引き出すというところに落ち着くというのが妥当な見方であろう。

<sup>71</sup> 辻野 (2016) は、「言語道具観」について、「〈言語は道具である〉という考え方を〈言語道具観〉と称す」(辻野 2016 : 5) としている。

表 2：文法指導・文法教育に関する教員の考え

	中学校	高等学校
方法・手段	<ul style="list-style-type: none"> <li>・なぜ文法を学ぶのかという導入の工夫が必要である。</li> <li>・身近な話題から練習問題を作成するなどして生徒の興味を引く授業、文法の苦手意識を取り払う授業が必要である。</li> <li>・一方的に教え込むのではなく、疑問を解消させる授業が必要である。</li> <li>・文法項目は「文法」で独立して教えるが、文章を読むときなどに文法を理解しているとよくわかる、という実感がなかなか持たせられない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校や生徒のレベルにより工夫が必要である。</li> <li>・機械的暗記学習を求められることに対する生徒の抵抗感がある。</li> <li>・文法用語が難解である。(推量婉曲など、生徒が聞いても全く意味が分からないとのこと)</li> <li>・小中学校の9年間で口語文法をある程度完成状態にした上で、高校時に古典文法・小論文記述に関する指導に重点を置けるよう進められたらよいと思う。</li> </ul>
時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉の乱れが見られる中での文法指導は限られた時間では難しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文法と読解などのつながりを理解できるまで時間を取って指導するのは難しい。</li> </ul>
理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・分析能力の劣った生徒たちはまず文法の意義を感じることができず拒絶反応を示す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文法理解は文章(古典も含む)の内容理解や英語学習の理解も深まるため必要である。</li> <li>・生徒の学習到達度による個人差が大きく指導が難しい。</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文法は読解を助け、自らが言葉を発したり書いたりする際の助けにもなる基礎的分野であるため、この学習が大切である。</li> <li>・読解の手立て、と言う意味では古文の方が文法と密接につながっているのではないか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒には現代の文章とかけ離れた古文であることに対する抵抗感がある。</li> <li>・大学入試で古文がなくなれば現在のような文法指導のあり方はなくなっていくのではないか。</li> <li>・文法が理解できる生徒は大学に行くことができる。できない生徒は短大か専門学校へ。進路指導上の一つの目安にしている。</li> <li>・文法の基本的骨組みの部分は行う必要がある。</li> </ul>

(筆者作成)

従来の文法指導のあり方に関する問題点は、百留（2011）も指摘しており、暗記中心の文法教育こそが生徒の文法嫌いを生むことから、その改善は教員側の工夫によってなされなければならないと述べる。ただし、百留（2011）の指摘は「読解」を中心としたものであり、文法と「書くこと」のつながりを見出すことはできない。また、中学校教員は口語文法の指導、高等学校教員は文語文法の指導が中心となるわけだが、「文法学習に関する意識調査」及び「文法指導に関する意識調査」の結果からは、少なくとも文法と書き言葉のつながりをより強く意識している中学時における文法教育の必要性や指導の工夫の必要性が現場からも求められていることが示された。

## 2.教科書分析の概略と目的

ここでは、教科書・補助教材の分析を通して、研究対象となっている形式名詞の指導法や提示法について見ていく。教科書等での提示の実態を捉えるために、実際の中学校で使用されている教科書、問題集や参考書等の補助教材での指導法・提示法の観点からのものと、コーパスを用いた文中の出現数を捉えたものについて分析した。

### 2.1.対象教科書等

今回分析の対象とした教科書等については以下のとおりである。

#### （文部科学省検定教科書）

東京書籍『新編 新しい国語 1』・『新編 新しい国語 2』・『新編 新しい国語 3』  
学校図書『中学校国語 1』・『中学校国語 2』・『中学校国語 3』  
三省堂『現代の国語 1』・『現代の国語 2』・『現代の国語 3』  
教育出版『伝え合う 中学国語 1』・『伝え合う 中学国語 2』・『伝え合う 中学国語 3』  
光村図書『国語 1』・『国語 2』・『国語 3』

#### （補助教材）

『すらすら基本文法』浜島書店  
『新しいことばのきまり』東京法令出版  
『なるほど中学国文法』好学出版

文部科学省検定教科書は、全て 2015 年度検定<sup>72</sup>のものである。補助教材については、塾や一般の書店で販売されているものではなく、学校で使用されているものを対象とした。

## 2.2.調査項目

調査項目については、研究課題<sup>73</sup>と照らし合わせて「形式名詞の指導法・提示法」、「教科書における形式名詞の定義」を中心に見ていく。

## 2.3.教科書分析の結果

まず、中学校教科書及び問題集参考書等の補助教材における形式名詞全般の指導方法や提示の仕方について見ていきたい。国語科教育において「品詞」の概念は、公立中学校の場合、1 年次に学習するが、各品詞の具体的な性質や働きについては、その殆どを中学 2 年次で学習することになっている。後の表 3 及び表 4 を参照されたい。

これは、各教科書等での形式名詞に関する説明を抜粋し、整理したものであるが、その前に形式名詞がどの範疇にあるかを示しておきたい。学校文法では、形式名詞は名詞の低位分類として括られ、説明が加えられている。名詞については、普通名詞、固有名詞、数詞のほか、代名詞（人称代名詞・指示代名詞）の四つと並んで形式名詞が位置づけられている。この点は、どの教科書、補助教材においても共通しているが、名詞の中で形式名詞だけが他の四つの名詞類とは性質を異にしていることがわかる<sup>74</sup>。さらにこのことは、他の名詞類がその多くを暗記によって習得するのに対して、形式名詞は暗記のみでは習得につながらない可能性があるということを示しているのではないだろうか。日本語教育等の現場からは、日本語学習者が形式名詞を理解・習得しにくい要因として抽象的概念であることやその用法が多岐にわたることなども挙げられていることを考慮すると、国語科教育の中にあっても「書く」ための文法指導を考えると、説明に見られる実質的な意味をもたない形式名詞を取り入れ、どのように表現していくかということも指導上の工夫を要するところではないだろうか。また、表 3 及び表 4 に見られる形式名詞についての説明を比較

---

<sup>72</sup> 例えば 2015 年度検定教科書の場合、原則として次年度以降の使用となるが、購入年度と使用年度とのずれなどもあることから、本研究では検定年度を記載している。

<sup>73</sup> 第 1 章 4. を参照されたい。

<sup>74</sup> 各検定教科書では、名詞の定義として、単独で用いることができるとしているが、これは、形式名詞以外の他の四つの名詞類にのみ通じるものである。

すると、「実質的な意味が薄れる」というところで一応共通した定義がみられる<sup>75</sup>ものの、例文を提示しているものと、単語のみ（こと、もの等）で提示しているものに分かれる。

さらに、補助教材等で問題演習を行い、（一応のところ）その理解度をはかるといった形が一般的であるが、補助教材等で示される問題は表 5 のようなものが多い。

---

<sup>75</sup> ただし、今回調査した検定教科書のうち、三省堂は形式名詞の定義をしていない。名詞の説明をしたのちに、その下位分類として例を挙げているのみである。

表 3：中学校用国語科検定教科書における形式名詞に関する説明

	定義	例	その他
東京書籍	実質的な意味をなくして、必ず修飾語と結びついて用いられる語。	苦しい <u>とき</u> でも、努力する <u>こと</u> が大切だ。 そこまで行ける <u>わけ</u> がない。	形式名詞は平仮名で書くのが普通である。 遠い所から来た。(普通名詞)・今行くところだ。(形式名詞)
学校図書	物事の性質や内容を表す本来の意味がなくなって、名詞としての形と働きだけしかなくなったもの。	[語例] とき、ほう、こと、ため、わけ、くらい、とおり、うち、はず、もの、ところ	
三省堂	定義なし	話す <u>こと</u> ・話す <u>とき</u> ・(ちょうど)着いた <u>ところ</u> ・あのかた・自分の <u>ため</u> 、など	
教育出版	「こと・もの・とき」などの名詞が、実質的な意味をもたず、上に連体修飾語をつけて使われたとき、その名詞を形式名詞ということがある。	おもしろい <u>こと</u> になった。 私の書いた <u>もの</u> を読んでもください。 帰る <u>とき</u> は声をかけてくれ。 来る <u>はず</u> がない。	形式名詞は平仮名で：形式名詞は仮名書きするのが普通だ。／(例) 困ったときは電話してね。(形式名詞)・時がたてば忘れられる。(普通名詞) 形式名詞の他のはたらき：形式名詞は、助詞や「だ(です)」などをつけなくて、そのまま使われることもある。／(例) 困ったとき、これを使う。(連用修飾部)・道が狭いため、トラックは入れない。(接続部)・お願いしたところ、断られた。(接続部)
光村図書	本来の意味が薄れ、常に連体修飾語を付けて使われる。	彼の <u>こと</u> を知っている。 一年生の <u>とき</u> に出会った。	実質的な意味は薄い、文法的な働きは名詞と同じ。／常に直前に連体修飾語がつく。／普通、ひらがなで書き表す。

(中学校用国語科検定教科書をもとに筆者作成)

表 4：補助教材における形式名詞に関する説明

		定義	例	その他
補助教材	浜島書店	実質的な意味をもたず、形式的に使われている名詞で、必ず、上に連体修飾語があります。	その <u>とき</u> 、不思議な <u>こと</u> に気付いた。	
	東京法令出版	「こと」「とおり」「ところ」「ため」のように、名詞本来の意味が薄れて、形式的に用いられるものを形式名詞という。	ア、話す <u>こと</u> はない。 イ、思った <u>とおり</u> です。 ウ、いま来た <u>ところ</u> だ。 エ、世界の平和を守る <u>ため</u> に努力する。	形式名詞を補助名詞ともいう。
	好学出版	名詞本来の実質的な意味が薄れた名詞。	こと、もの、ところ、ほう、はず、 ため、あいだ・・・など	実質的な意味は薄い、文法的な働きは名詞と同じ。 常に直前に連体修飾語がつく。 普通、ひらがなで書き表す。

(補助教材等をもとに筆者作成)

表 5：補助教材による形式名詞の出題例

例：昨日はとてもうれしいことがありました。

1.この文から、形式名詞を抜き出さない。

〈答え〉こと

2.次の文を文節に分けなさい。

〈答え〉昨日は／とても／うれしい／ことが／ありました。

(補助教材等をもとに筆者作成)

表 5 の中の 1.の問いは、文の中で形式名詞がどこに出現しているかを確認するためのもの、2.の問いは、形式名詞が独立した文節となるため、そのことがきちんと理解できているかを確認するためのものである。ただし、文を分解し、各品詞として「ラベル貼り」をすることの意義や「文節分け」の矛盾<sup>76</sup>を考えると、これらの設問の妥当性は熟考すべきである。少なくとも「書く」という点には何ら反映されていないと言えよう。

一方、表 6 は「文法学習に関する調査」のうち、「用法・識別に関する質問」の一部である<sup>77</sup>。

表 6 の①から⑦のうち、文の働きの異なるものは①、⑥である。この二つは中学校国語科の教科書では「実質名詞」として提示されるもので、②、③、④、⑤、⑦が「形式名詞」として提示されるものである。それにも関わらず、中学生の正答率は①が 17%、⑥が 22%であった。また、①⑥二つとも正解した者は全体の 8%であった。文の働きの異なるものとして「そんなはずはない」「食べるときは静かにしましょう」を挙げている生徒が多い。

学校文法では形式名詞は名詞の下位分類とされ、その扱いも例示のみにとどまっていることが多いが、中学生にとっては、「形式名詞は実質的な意味が薄れ、連体修飾語を受けた上で名詞としての機能を果たす」というところが抜け落ち、「形式名詞は○○や△△などである」というところだけが活かしているということが示唆される。また、後者に基づく、「○○や△△でないものは形式名詞ではない」という理論をも導く可能性があり、形式名詞というものの理解を阻害する一因にもなりかねないと考えられる。さらにそれらを選択した理由としては、ほとんどの生徒が「なんとなく／勘／無回答」等で答えており、具体的理由を回答している者の多くが前述した「『もの』『こと』ではないから」という記述であっ

<sup>76</sup> 文節の概念について、学校文法では「一つの文は、意味が不自然にならない程度に、さらに細かく区切ることができます。その一区切りのことを文節といいます。切れ目には「ネ」などを挟んで言うことができます」(学校図書『中学校国語 1』pp.220)と説明されることが多いが、個人間での感覚の揺れやその規定の不明瞭さから、しばしば問題となっている。

<sup>77</sup> 付録資料③を参照されたい。

た。このように見ていくと、教科書等における例は文レベルで示すことが必要なのではないかと考えられる。

表 6：「用法・識別に関する質問」

<p>1. ①から⑦の中に文を作る上で<u>文法的に働きの異なるものが2つあります</u>。どれだと思いますか。番号で教えてください。</p> <p>①通路に<u>もの</u>を置いてはいけません。</p> <p>②何か書く<u>こと</u>はありませんか。</p> <p>③そんな<u>はず</u>はない。</p> <p>④食べる<u>時</u>は静かにしましょう。</p> <p>⑤何か書く<u>もの</u>はありませんか。</p> <p>⑥当時の私には<u>こと</u>の重大さが分かっていなかった。</p> <p>⑦新聞に書いてある<u>こと</u>は真実です。</p> <p style="text-align: right;">答え ( ) ( )</p> <p>2. 1. で、なぜその2つが他と異なると考えましたか。</p> <p>( )</p>
---

(筆者作成)

また、教科書等で示された例文は、形式名詞の「名詞化用法」を中心としたものであるが、生徒が日々見聞する表現は「名詞化用法」に限定されているわけではないということも付け加えておく。

### 3. コーパス分析の概略と目的

前節では、文法学習・文法指導の観点から教科書の提示を中心に観察したが、ここでは、コーパス分析を通して、教科書で 사용되는「こと」の使用状況や「こと」の周辺領域についても見ていくことにする。

### 3.1.対象コーパス

対象コーパスは「書き言葉コーパス」を採択している。これは、大学共同利用機関法人人間文化研究機構国立国語研究所と文部科学省科学研究費特定領域研究コーパスプロジェクト（2011）によるものである。「書き言葉コーパス」は、書籍・新聞・雑誌・web上の文書を含む幅広い日本語の書き言葉を網羅し、約1億語が収録されている。また、「生産実態（出版）サブコーパス」「流通実態（図書館）サブコーパス」「非母集団（特定目的）サブコーパス」の三領域から構成されているが、本節では、「非母集団サブコーパス」の中の「教科書」のジャンルを対象とした。なお、「書き言葉コーパス」は、数値上若干の誤差があると言われているが、教科書を扱う唯一のコーパスであることから、出現数の一つの目安として挙げておく。

対象書籍等の概要は以下のとおりである。

対象教科書：小学校・中学校・高等学校で使用された教科書（全412冊）

対象年度：2005年度から2007年度

対象語彙数：約90万語（教科別の教科書数・語彙数は不明）

### 3.2.調査項目及び調査方法

検索方法は文字列検索であるが、「こと」が文中に出現する場合と、述部に出現する場合に分けて検索をかけた。文中に出現する場合には、検索文字列となる「こと」に後文脈「は」・「を」・「に」・「で」・「が」・「も」・「の」等の助詞を指定した。一方、述部に出現する場合は、検索文字列となる「こと」に後文脈「だ/で（でもある）/であろう/であった/で（ではない）/なのだ/です/でした/でしょう」等を指定した。

### 3.3.コーパス分析の結果

「書き言葉コーパス」を用いて、小学校・中学校・高等学校の教科書で使用される「こと」の使用状況を調査した。ここでは、「こと」と併せてしばしば対照される「もの」、さらに小学校及び高等学校も調査した上で比較・分析した。

次の表7は学校教科書で使用される「もの」・「こと」を対照し、さらに校種別、全教科／国語科別に整理したものである。表7からは、校種が上がるにつれて全教科・国語科ともに「もの」・「こと」の出現頻度が増えているということがわかる。特に、高等学校おい

ではかなりの増加が見られ、言語習得を単なる学習量の増加や自然発達によるものと見るだけでは収まらない観がある。

表 7：学校教科書で使用される「もの」・「こと」の校種別出現数

	もの		こと	
	全教科	国語科	全教科	国語科
	2630	362	5687	1013
小学校	423	71	817	245
中学校	453	81	1005	210
高等学校	1754	210	3865	558

(「書き言葉コーパス」より筆者作成)

また、表 8 は、国語科検定教科書に見られる「もの」の出現形態の内訳を、表 9 は国語科検定教科書に見られる「こと」の出現形態の内訳を小学校・中学校・高等学校別に分類したものである。

表 8 と表 9 からは、「もの」・「こと」の用法が多岐にわたっていることがわかる。特に当為・回想用法に関しては小・中学校教科書での扱いは見られなかった。また、「その他」の用法が増加していることも見逃してはならないだろう。ここから「もの」・「こと」の抽象性と併せて、他の語に付随することで意味を成すという特徴が見て取れる。

ここでは、話し言葉等に出現するもの（主に終助詞）や接頭語・接尾語・慣用表現的なものについては学校文法の規定する形式名詞の範疇外にあることから「その他」に含め分類している。また、従来の国文法や学校文法では、形式名詞の中に実質名詞は含まれないが、「もの」の多義性との関連性からここでは挙げておくことにする。なお、「もの」・「こと」の使用分類については、学校文法を枠組みとし、これまでの先行研究(寺村(1982)(1984)(1991)、柏木(2003))等をもとに分類している。

表 8：国語科検定教科書に見られる「もの」の出現形態の内訳

もの	文中に出現するもの			文末に出現するもの				その他
	実質名詞	名詞化	接続助詞化	当為	感嘆・願望	回想	一般性	
小学校 (71)	3	58	1	0	3	0	4	2
中学校 (81)	5	63	1	0	2	0	4	6

高等学校 (210)	2	152	6	5	11	3	7	24
------------	---	-----	---	---	----	---	---	----

(「書き言葉コーパス」より筆者作成)

表 9：国語科検定教科書に見られる「こと」の出現形態の内訳

こと	文中に出現するもの		文末に出現するもの					その他
	名詞化	感情強調	当為	感嘆	説明	伝聞	回想	
小学校(245)	230	2	2	2	6	3	0	0
中学校(210)	193	2	4	2	5	1	0	3
高等学校 (558)	499	6	6	13	18	4	2	10

(「書き言葉コーパス」より筆者作成)

国語科検定教科書では、「もの」・「こと」は形式名詞の例として挙げられることが多いものの、コーパスのデータを見ていくと、「こと」が圧倒的に多いことがわかる。また、校種別に見た場合、中学校から高等学校にかけて増加するとともに用法も多岐に渡っている。「もの」については、松本 (2003) がプロトタイプ理論とスキーマに基づくネットワーク・モデル<sup>78</sup>を用いて、名詞に限定してはいるが、「もの」が多義構造を持つ語であることを指摘している。この多義構造の観点から、「もの」と対照されることの多い「こと」を捉えると、「もの」のような発達は見られない。ところが、柏木 (2003) は、「ことだ」を「ものだ」と対比の上で、「こと」を含む連語がより多く発達していることを指摘している。つまり、語そのものの多義性は「もの」が複雑ではあるが、連語という括りでは「こと」を含む語がより用法が多いということになる。

#### 4.文法学習・指導に関する意識と教科書提示等との相関性について

本章では、文法学習・指導に関する意識調査の結果と、文献等の調査結果をもとに分析した。文法学習・指導に関する意識調査からは、生徒の多くが文法に対して苦手意識を持っており、国語科教員もその指導に困難を感じていることが分かった。しかしながら、高

<sup>78</sup> 松本 (2003) では、ネットワーク・モデルにおけるプロトタイプについて「最も確立されていて、認知的際だちが高く、また、最初に習得され、中立的なコンテキストで最も活性化されやすい」(松本 2003 : 169) 特徴を持つとし、スキーマについては「カテゴリーのすべてのメンバーあるいは一部のメンバーに適合する抽象的意味」(松本 2003 : 169) であるとしている。

校生よりも中学生の方が文法と書き言葉のつながりを意識した記述が多く、それらを踏まえると前期中等教育における文法教育は必須であり、その効果も期待できることが推測される。

また、文献調査では、教科書等の分析を提示の仕方や指導法という観点から分析した。教科書や補助教材での形式名詞の提示を概観すると、名詞の下位分類という括りに過ぎない扱いであることに加え、示されている例文も名詞化用法に限られているなど、いずれの教材にもいくつかの共通した特徴が見られる。ここには大きな問題が含まれている。それは、学校文法で名詞を語る場合、形式名詞だけが他の名詞類（普通名詞、固有名詞、数詞、代名詞（人称代名詞・指示代名詞））とは性質を異にしている<sup>79</sup>にも関わらず、ほぼ同様に扱われているという点である。また、「書き言葉コーパス」による出現頻度の観点から見ると、学校教科書で使用される「こと」が、校種が上がるにつれて全教科・国語科ともに出現頻度が増えているということ、使用形態の広がりがあることがわかる。名詞の括りでありながら用法が多岐に渡ることを鑑みれば、教科書等の提示は妥当とは言い難い。さらに、「用法・識別に関する質問」の一部からは、生徒が「暗記によって文法を理解」しているのではなく「暗記のみで文法をそのまま覚えて」いることが示されており、教科書等の提示とも関係しているのではないかと考えられる。つまり、教科書等での提示は、生徒の理解を促すものというよりもむしろ暗記に終始させる嫌いがあるのではないか。このことを踏まえると、少なくとも形式名詞の提示においては、その妥当性を図る必要があると言えよう。

---

<sup>79</sup> ここで言う性質とは統語的な観点からのものである。他の名詞類は他の連体詞（節）を必ずしも求めるものではないが、形式名詞はそれ単独では機能しない。



## 第3章 形式名詞「こと」の分類法と問題点

本章では、研究課題①-1に関連する形式名詞「こと」の一般的な分析について見ていく。まず、先行研究等による形式名詞「こと」の類型を示し、その後、学校文法の「文の成分」に基づいた「こと」を含む文の類型を示す。さらに、述部「ことだ」を引き起こす文の類型についても観察していく。

### 1.形式名詞「こと」の類型とその特徴

本節では、先行研究等に見られる形式名詞「こと」から、その類型の特徴や問題点を示す。形式名詞の類型・分類等については、様々な研究者がそれぞれの立場や観点から分類しているが、文末形式に着目したものが多く、「こと」に関する様々な用法を包括した分類はあまり見られない。このことを踏まえ、文末形式に限定されない「こと」について見ていくことにする。形式名詞の解釈には揺れがあるが、本節ではまず辞書的な「こと」及び先行研究における「こと」の類型を見たのちに、学校文法における形式名詞「こと」を「文の成分」という観点から整理していく。

#### 1.1.辞書による分類

辞書<sup>80</sup>では、形式名詞「こと」を表10のように分類している。

表 10：辞書による分類

<p>1 「もの」が一般に具象性をもつものに対して、思考・意識の対象となるものや、現象・行為・性質など抽象的なものをさす語。</p>
--

<sup>80</sup> ここでの辞書は、小学館『デジタル大辞泉』からのデータとした。紙媒体である小学館『大辞泉』は古語から現代語まで約28万語を収録し、表現例についても多く収載している。一方、『デジタル大辞泉』には、これに加え、年3回更新することによって、より最新のデータが収録されている。

①世の中に起こる、自然または人事の現象。事柄。出来事。

ことの起こりは私が去年七月にプレジデント社より『真人類宣言』という本を出版したことに始まる。

②大変な事態。重大な出来事。

ここで事を起こしたら苦勞が水の泡だ。

③仕事、用件。

事をなすとげる。

④物事の状態や経過。またそれを中心とした事情。いきさつ。

事と次第によっては許さないでもない。

⑤

行事や儀式。

夜いたう更けてなむ、こと果てける。

生命。

いみじきことの閉ぢめを見つるに・・・

言外に了解されている、ある事柄。例のこと。

この僧、彼の女に合宿して、ことども企てけるが・・・

食事。特に、僧の夜食。

ある人、ことをして贈りたりけるに

2 他の語句をうけて、その語句の表す行為や事態を体言化する形式名詞。

①行為。仕業。

つまらないことをしでかしたものだ。

②ある対象に関連する事項。

映画の事は彼が詳しい。

③心情や動作の向かっている対象。

君の事が好きだ。

④言葉の内容や意味。

君の言う事はわからないでもない。

⑤文章の段落などの題目。

イソボが生涯の事。

⑥

(「…ということだ」の形で) 噂。伝聞。

彼も結婚したという事だ。

(「…ことがある」などの形で) 場合。  
ときどき郵便物が返ってくる事がある。

(「…ことがある」などの形で) 経験。  
アメリカなら行ったことがある。

(「…ことはない」の形で) 必要。  
そこまでしてやる事はない。

(「…だけのことはある」などの形で) 価値。  
専門家に任せただけの事はあって、見事な出来だ。

(「…のことだ」などの形で) ある言葉の指し示す対象である意を表す。  
九郎判官とは源義経の事だ。

(「…ことにしている」の形で) 習慣にしている意を表す。  
毎朝ジョギングすることにしている。

(「…ことになる」「…こととなる」などの形で) 結果的にそうなる意を表す。  
今度の会談で、国際情勢は新たな局面を迎える事になった。

(「…ことになっている」などの形で) 既に規則や予定で、そう決まっている意を表す。  
来秋から留学する事になっている。

(「…ことだ」などの形で) 話し手自身の判断に基づいた進言・忠告である意を表す。  
入院を機に、ゆっくり休む事だ。

(「…をこととする」などの形で) その行為に没頭していること、それを当面の仕事として  
いることを表す。  
晴耕雨読を事とする。

⑦それに関して言えば、の意を表す。  
私事この度転居致しました。

⑧通称・雅号などと本名との間に用いて、両名称の指す人物が同一であることを表す。  
楠公(なんこう)事楠木正成

⑨活用語の連体形に付いて句を体言化し、そこに述べられた事柄をきわだたせる意を表す。  
未来を予知する事ができる。

⑩形容詞・形容動詞の連体形に付いて、その状態を強調する意を表す。  
長い事お世話になりました。不思議な事にからだは宙に浮いた。

⑪「の」を介して程度を示す副詞に付き、さらに強調する意を表す。  
なおの事悪い。いっその事やめたらどうだ。

⑫(多く「…ごと」の形で用いる)  
⑬動詞の連用形、名詞、形容動詞の語幹に付いて、事柄としての行為や状態を表す。

考え事、悩み事、色事、きれい事

⑩真似をする遊びであることを表す。

まま事

⑪ 活用語の連用形に付いて、句を体言化する。→こと [終助]

呉人が西施をくせ物と云ひことは無益なり。〈中華若木詩抄〉

(小学館『デジタル大辞泉』より筆者作成)

一般的に「こと」は形式名詞と実質名詞に分類されるが、学校文法では形式名詞の場合にはひらがな表記が原則<sup>81</sup>とされる。しかし、辞書による分類に見られる各例文に見られる形式名詞の中にも「こと」「事」両方の表記があり、その使い分けについては触れられていない。また、各例文は、現代語だけではなく、古文に由来するものも含まれている。このようなことから、表記を見る限りでも学習者や生徒にとっては混乱を来すものと考えられる。また、辞書的な「こと」の類型を見ていくと、実質名詞にはじまり（辞書等では「実質名詞」という表現はされていない）、次いで形式名詞、名詞化用法、副詞化（または副詞的用法）、その他の用法と続く。おそらく、名詞の多義性<sup>82</sup>の観点から実質名詞⇒形式名詞の流れで記載されているのだろうが、学校文法での提示方法とは大きく異なっている。

## 1.2. 先行研究による分類

次に、先行研究による分類を見ていく。ここでは文法的な役割という点から荘司（2008）、意味的な役割という点から坪根（2002）、さらに文中・文末用法の観点から寺村（1982）・（1984）・（1991）、柏木（2003）、を挙げておく。

次の表 11 を参照されたい。なお、表 11 と表 12 における各例文は、筆者が「書き言葉コーパス」より引用したものである。

荘司（2008）は、形式名詞を文法的な役割の観点から、代名詞・補文主名詞、モダリティの助動詞、取り立て詞・形式副詞・接続助詞の三つに分けている。この分類によって、主に名詞化、助動詞化、副詞化された形式名詞の用法を把握することができる。

81 教育出版『中学国語 2 伝え合う言葉』（pp.222-223）より。

82 松本（2003）では、名詞の多義性をプロトタイプと非プロトタイプの観点から分析している。

表 11 : 文法的役割における「こと」の分類

<p>i 代名詞・補文主名詞 (いわゆる「コト」「モノ」など)</p> <p>マローンはジェーンの目がきれいなだけでなく、とてもやさしい<u>こと</u>に気づいた。</p> <p>ii モダリティの助動詞 (「～ダ」の形で「コトダ」「ノダ」「ハズダ」「ワケダ」「トコロダ」) など</p> <p>「どうした<u>こと</u>だ。」じいさんは、小屋の外にはい出してみました。</p> <p>iii 取り立て詞、形式副詞、接続助詞 (「ダケ」「バカリ」「キリ」「ホド」「タメ」「トキ」など)</p> <p>また、嬉しい<u>こと</u>には、いつしか、子どもたちの病気も治っていた。</p>
--

(荘司 (2008) より筆者作成)

次の表 12 は意味的な役割から「こと」を分類したものである。

表 12 : 意味的な役割における「こと」の分類

<p>①実質名詞 <u>こと</u>のはじまりはアルゼンチン共和国杯である。</p> <p>②形式名詞 その<u>こと</u>が 私には奇妙にみえた。</p> <p>③名詞 (N) のこと (こと化) 決して遠い国の<u>こと</u>ではない。</p> <p>④名詞化</p>
--

私の趣味は、へたなピアノを弾くことでしたが・・・

⑤こと（は）ない

そんなことないです。

⑥たことがある

札幌は仕事で何度か行ったことがある。

⑦ることがある

今でも私は時々こう思うことがある。

⑧ことができる：可能性

自分の分もつくっておけば、(中略) 同じ時間に「一緒に」食べることができる。

⑨ことができる：能力

上の図は、人と同じような指づかいでピアノを弾くことができるロボットである。

⑩ことなく

それとなく水を向けるだけで、相手を警戒させることなく話をさせてしまう。

⑪ことにする

私は七面倒くさい手続を経て、マーゴット夫人をひとまず独房から出して貰うことにした。

⑫ことになる：結果

古い地層が下位に、新しい地層が上位に重なることになる。

⑬ことになる：婉曲

それだけのむだがあるということになると思うんです。

⑭ことになっている：取決め

そこへは伝統的に鈍行列車で行くことになっている。

⑮ということ：一般化

ではこれを動物にまで広げるべきか、ということが問題になる。

⑩ということ：内容

この活動から、肌の色が違う外国の人も、とても楽しくて優しい人だということに気づいた。

⑪ということだ：伝聞

これもまたうわさだが、不思議な力をもっているということだ。

⑫ということだ：解釈

ということは、事実にもとづいた本をすきな人が、けっこう多いということだな。

⑬ということだ：理由・根拠

「はい。上様は通訳をお願いしたいということだ。」まり子は驚いた。「どなたの」「新しい異人さんよ」・・・

⑭ということがある：状況

「そうですよ。たまには我々もそういう風流を楽しむということがあったっていいじゃないませんか。

⑮ということがある：認識

それをたまたま監督官庁が知ったからといって公にできないということはあるいはあるかもしれぬ。

⑯ということがある：事情

脅迫まがいの言動や利益誘導があった、そして本人の進退を決定する重要な問題にいろんなことをしたということは、もう私は繰り返して申し上げます。

⑰定形表現

松を立てる家もあることはあるが少ない。

(坪根 (2002) より筆者作成)

坪根 (2002) は、形式名詞を意味的な役割の観点から細かく分類している。実質名詞を原義とし、そこから形式的用法へと続いていく点では辞書的分类と相違ないが、一般的にはいわゆる名詞化用法の括りになるものをさらに分類し、場面や状況に応じた用法を提示している。

次の表 13 は、文中・文末用法の観点から「こと」を分類したものである。

表 13：文中・文末用法の観点から見た「こと」の分類

①主に文中に表れ、用言が名詞化された表現

〈名詞化〉仲間たちがそのことを予感していた。

②用言が名詞化される一方、文末形式も固定化された表現<sup>83</sup>

〈意志決定〉今度会社をやめて喫茶店を始めることにしました。

〈習慣〉私は毎朝、起きてすぐに新聞を読むことにしている。

〈予定〉いずれこの仕事もやってもらことになる。

〈経験〉私は北海道には二回行ったことがある。

〈伝聞〉校長先生は今日いらっしやらないことだ。

〈説明〉すると己もお前より先にあの世へ行かなくちゃならないことになるね。

③主に文末に表れ、モダリティ的な意味合いで固定化された表現

〈当為〉酒を飲んだら車は運転しないことだ。

〈感嘆〉まあなんとうまく仕組んであることだ。

(寺村 (1982)・(1984)・(1991)、柏木 (2003) より筆者作成)

寺村 (1982)・(1984)・(1991)、柏木 (2003) は、「こと」を文中に表れるものと「ことだ」の形で助動詞化したものに大別している<sup>84</sup>。寺村 (1982)・(1984)・(1991) は、「こと」について、実質性の高いものから抽象的な意味を持つものまで幅が広いことに触れ、どこから先を形式化した名詞と認定するかは非常に難しいと指摘する。この認定についても実質名詞との入れ替えテスト等が考えられるが、最終的な決め手は統語的な特徴に求めるべきだとしている。その上で、「実質名詞の一つとして使われているもの」、「固定して助動詞化したものとは考えるけれども、一種の確言的表現であるもの」、「ムードの助動詞『～コトダ』」に分類している。また、柏木 (2003) は、「ことだ」を「ものだ」と対比の上で、「こ

<sup>83</sup> ただし、ここで分類されているものは、「こと」に続く「…にしている」「…になる」などによって意志決定や説明などの用法になっている。

<sup>84</sup> ここで述べたもの以外に、接続助詞的な用法として〈感情強調(うれしいことに、明日、幼なじみに会えるのだ。〉)などもあるが、これは〈感嘆〉用法からの派生と考えてよいだろう。

と」を含む連語が多く発達していることを指摘している。

### 1.3.形式名詞「こと」の類型の特徴と学習・指導上の問題点

辞書及び先行研究に見られる「こと」の類型を見ると、その分類が大まかすぎたり、一方では微に入り細に入り細い分類だったりすることがわかる。このことから、文法的、意味的両面において、いずれも学習・指導する際には困難が伴うと想定される。また、これらの分類はいずれも学校文法の枠組みとは異なっており、さらに、生徒が学習するために整理されたものとは言い難い。

## 2.「文の成分」における形式名詞「こと」を含む文の類型

本節では、学校文法の「文の成分」における形式名詞「こと」を含む文の類型から、その問題点を示すことにする。

### 2.1.学校文法における「文の成分」

学校文法における「文の成分」とは、文の主語や述語といった、いわゆる文構造のことである。この「文の成分」についてまとめたものが図 8 である。

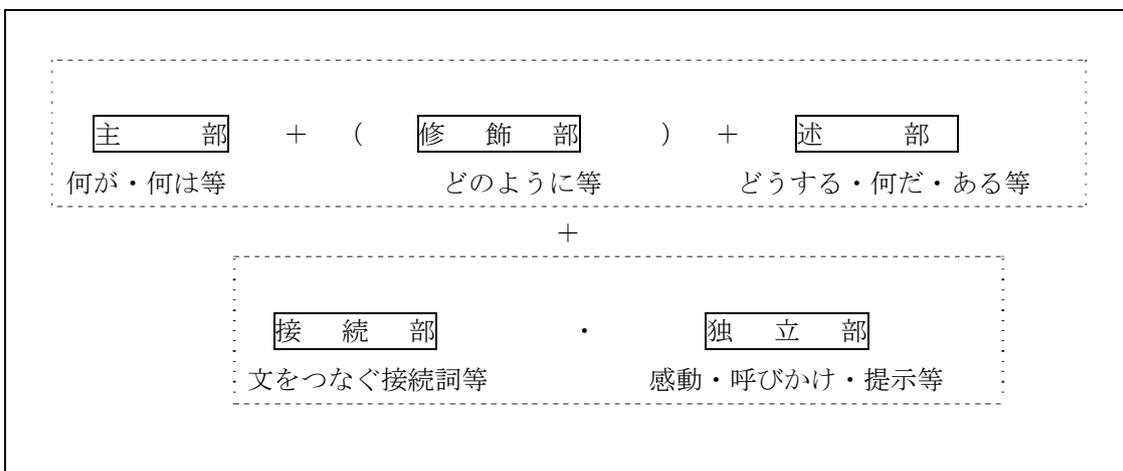


図 8：文の成分

## 2.2. 「文の成分」から見た「こと」を含む文の種類

前述した図 8「文の成分」をもとに、形式名詞の用例を分類すると、表 14 のとおりになる。表 14 の例文(5)から(9)は「書き言葉コーパス」のうち「教科書」のジャンルから収集したものである。ただし、接続部の用法は「教科書」のジャンルにはなかったため、接続部のみ、「書籍」からの引用とした。

表 14 : 「文の成分」による「こと」を含む文の種類

<p><b>主部</b></p> <p>(5) 心地よい歌声で歌うには、遠くまで「響きのある声」を<u>出すこと</u>が大切です。 (教育芸術社『中学生の音楽 1』)</p>
<p><b>述部</b></p> <p>(6) たいせつなのは、交通事故がおきる前にその可能性を見抜き危険を<u>避けること</u>です。(大修館書店『現代保健体育』)</p>
<p><b>修飾部</b></p> <p>(7) 計算の手段として道具を<u>使うこと</u>を考えてきた。(東京書籍『数学基礎』)</p>
<p><b>独立部</b></p> <p>(8) そんなある日の<u>こと</u>、水車屋のトルトリが、見舞いにきました。(光村図書『国語三上わかば』)</p>
<p><b>接続部</b></p> <p>(9) 警察不信の聲が耳に入っても、犯人を<u>逮捕しないこと</u>には何も言い返せない。 (森村誠一『致死眷属』)</p>

(筆者作成)

これらを見ていくと、「こと」が文の各部に出現することがわかる。しかし、形式名詞を学習する際には具体的な文が提示されることは少ない。

### 2.3. 「文の成分」に基づく「こと」を含む文の種類の観点から見た問題点

学校文法の「文の成分」に基づく「こと」を含む文の類型は、前述した辞書及び先行研究の分類と重なる部分もあるが、特筆すべきは「文の成分」という形を意識させた上で理解を促すことができるという点にある。しかし教科書ではこのことについてはほとんど触れられていない。つまり、「文の成分」→「品詞」の順で学習するにも関わらず、それらの相互関係を意識した説明はされていないのである。特に安部・橋本（2014）が指摘するように、「こと」が述部に現れた場合、主語との整合性を鑑みることも必要である。さらに、学校文法では扱いが手薄になっている（あるいは全く扱っていない）が、「こと」の用法には助動詞化用法も含まれており、主語との整合性だけではなく文脈や文意を踏まえた上で表現指導が必要とされる。

## 3. 述部「こと」＋「だ」を引き起こす文の類型とその特徴

形式名詞「こと」は、文中の名詞化用法のみならず、述部において「こと」＋「だ」の形で出現することも多い。この点を踏まえて、本節では、述部「こと」＋「だ」を引き起こす文の類型とその特徴を見ていくことにする。なお、「こと」＋「だ」は、日本文学では「こと」＋「だ」で文節せずに「ことだ」の形で解説されるが、学校文法においては「ことだ」そのものを扱うことはなく、形式名詞「こと」と、断定の助動詞「だ」で分節し、それぞれ品詞という枠組みで扱っている。

### 3.1. 述部「こと」＋「だ」の用例

今回収集した、述部「こと」＋「だ」のデータは「書き言葉コーパス」からのものである。「書き言葉コーパス」のうち「教科書」のジャンルに見られる「こと」＋「だ」について、学校文法は「だ」を断定の助動詞と見なしていることから、それに付随する表現形式を全て収集した結果 258 例がこれに該当するものとなった。検索方法は文字列検索で

あるが、検索文字列となる「こと」に後文脈「だ/で（でもある）/であろう/であった/で（では）ない/なのだ/です/でした/でしょう」等を指定した。

次の例文(10)から(18)は、「こと」＋「だ」の主な表現形式である。

- (10)途中で倒れるのは、初めから何もしないのと同じことだ。(太宰治『走れメロス』)
- (11)デモクラシーとは、民主主義のことです。(東京書籍『新しい社会 歴史』)
- (12)音楽家になろうと思った、ということではない。(教育出版『現代文』)
- (13)みんなで助け合うというのはこういうことなのだと思います。(東京書籍『新しい技術・家庭 家庭分野』)
- (14)彼は来週までにはその仕事をやり終えていることでしょう。(三省堂『Crown English Series II』)
- (15)聖武天皇が大仏を作る詔を出したのは、734年のことでした。(東京書籍『新編 新しい社会 6上』)
- (16)いずれ『清史』が成立することであろう。(第一学習社『高等学校古典漢文編』)
- (17)判決文のなかで政府と企業の責任が厳しく追及されたのは画期的なことであった。(東京書籍『現代社会』)
- (18)自分が生きているということは、まわりの人々から「生かされている」ということでもある。(実教出版『家庭基礎 自分らしい生き方とパートナーシップ』)

前述したように、安部・橋本(2014)は、モナリザ文のような「属性を叙述する文」では、主題部分に抽象的な名詞が表れる」という特徴があることを指摘した。このことを踏まえ、ここでは「書き言葉コーパス」で収集した「こと」＋「だ」の主部にどのような語が先行するののかについて各用例を見ることにする。なお、今回収集した「こと」＋「だ」の文は「属性を叙述する文」だけではなく、述部に「こと」＋「だ」を含む全ての文であることも付け加えておく。さらに、属性か否かの判定については、益岡(1987)・影山(2009)<sup>85</sup>に従うものとするが、その細分類については次項で述べることにする。

---

<sup>85</sup> 注10を参照されたい。

## 3.2.述部「「こと」+「だ」を引き起こす文の類型及び主部の分類

ここでは、属性叙述文及び事象叙述文の定義について言及したのち、「書き言葉コーパス」で収集された例文を観察していくことにする。

### 3.2.1.「属性叙述文」と「事象叙述文」

益岡（1987）・影山（2009）が指摘するように、一般的には属性か否か（事象か）の分別は「時間の推移に影響されず永続的に成り立つと見なされる性質」の有無にあるとされる。だが、益岡（2008）は、属性のタイプとして時間の限定を受けない「内在的属性」と、一定の時間的限定を受ける「非内在的属性」があることを指摘し、内在的属性はさらにカテゴリ属性（「あの人は多忙な人だ」に見られる文）と所有属性（「あの人には優しさがある」に見られる文）に分類されることを指摘した。また、益岡（1987）・（2008）では、それらと事象叙述文についても相互が完全に分断されたものではなく、何らかの「通路」が開かれているものと指摘する。同様に、影山（2008）も、事象叙述が「開始・終了の時間を明示できるもの」の括りの中に「出来事」・「状態」が含まれ、一方で属性叙述が「開始・終了の時間を明確にできないもの」の中に「準属性」・「内在的属性」が含まれることを指摘しているが、益岡（2008）の分類と完全に一致するものではない。影山（2008）では、これに「ふだんは」等の副詞を含意する表現が付くか否かによって内在的属性と非内在的属性（影山（2008）は「準属性」と呼称している）を分類している。表 15 を参照されたい。

表 15：属性叙述と事象叙述の分類

属性叙述	内在的属性 (時間の限定を受けない本質的な属性)	彼は長身だ。
	非内在的属性・準属性 (時間的に変動する可能性のある属性)	彼は愛想がよい。
事象叙述	状態	彼は 1998 年から 2000 年まで会社員だった。
	出来事	彼は 5 年間その会社で働いた。

(筆者作成)

なお、益岡（2008）では、属性叙述のうち、内在的属性についてはかなり細かく分類しているが、本研究では影山（2008）に倣い、副詞を含意する表現の有無によって内在的属

性と非内在的属性を判別し、属性叙述と事象叙述の分類については開始・終了時間の明示の有無によって判別していくことにする。

### 3.2.2.述部「**「こと」 + 「だ」**を引き起こす文

全 258 例のうち、「A：属性叙述文」は 179 例、「B：事象叙述文」は 52 例、「C：未分類のもの」27 例が見られた。例文(19)から(47)をそれぞれ参照されたい。

#### A：属性叙述文

- (19) 日本人の**特質は**、常に何かを予想し、予期しているということなのである。(教育出版『国語総合』)
- (20) こうした中で**大切なのは**、老いや病の意味をわたしたち自身が見つめ直すことである。(東京書籍『倫理』)
- (21) なぜなら、**仲間外れになる**ということは、日本人でなくなるような気にさせられることだからである。(教育出版『国語総合』)
- (22) **忠信とは**「己の心を尽くして朴実に行ひ去る」ことであり、他者に対する心情の真実さに生きることであった。(東京書籍『倫理』)
- (23) 彼の**功績は**、新しい鉱石を発見したことだ。(光村図書『国語五下大地』)
- (24) 課題研究の**ねらいは**、事象を客観的に把握し、事実にもとづいて論理を導く科学の方法を身につけることである。(第一学習社『高等学校生物Ⅱ』)
- (25) 例えば、「**やっぱり雨が降ってきた**」というのは、「自分が予想していたように雨が降り出した」ということである。(教育出版『国語総合』)
- (26) 日本で成長し、生活し、**高齢者になると**はどういうことなのか。(実教出版『家庭基礎 自分らしい生き方とパートナーシップ』)
- (27) 交通事故がおきてから**その原因を明らかにする**のは比較的容易なことです。(大修館書店『現代保健体育』)

## B：事象叙述文

- (28) 1年の時は覚えていません。2年生は風邪なので、しかたがないことです。(教育出版『国語表現 I』)
- (29) エホバに向って、唾を吐きかけているんだぞ。恐ろしいことだ。(教育出版『現代文』)
- (30) 「どうしたことだ」じいさんは、小屋の外にはい出してみました。(光村図書『国語五下大地』)
- (31) 気がついてみたら、おれはどうして以前、人間だったのかと考えていた。これは恐ろしいことだ。(教育出版『現代文』)
- (32) 先生は、さぞ嘆き悲しんでいらっしゃることですね。(教育出版『国語表現 I』)
- (33) おじいさんは、すっかり元気になり、おばあさんと二人仲良く、幸せに、長生きしたということです。(光村図書『国語三上わかば』)
- (34) まずは、スムーズで流れのよい息の使い方をすることです。(教育芸術社『中学生の器楽』)
- (35) お父様がいないのは、本当に悲しいことですね。(教育出版『国語表現 I』)
- (36) 風が吹き、沖の白波がおし寄せてくる住吉の浜を見ると、清々しい気分になることだ。(東京書籍『倫理』)
- (37) それにはまず、最新の農業技術を学ぶことだ。(光村図書『国語 六下 希望』)

## C：未分類

- (38) 日本に仏教が伝わってから 200 年ほどのことです。(東京書籍『新編 新しい社会 6 上』)
- (39) あっと思った。一瞬のことだった。(教育出版『現代文』)
- (40) 紀元前 4000 年ごろの中近東でのことです。(東京書籍『新しい科学 1 分野下』)
- (41) 一月のある日のことだった。(教育出版『国語総合』)

- (42) 1886年(明治19年)のことです。(東京書籍『新編 新しい社会 6上』)
- (43) 大昔のことです。(光村図書『国語三下あおぞら』)
- (44) 鎖国が幕府の根本政策だと考えられるようになったのは、このころのことです。  
(東京書籍『新しい社会 歴史』)
- (45) 彼がミュンヘン大学の物理学正教授になったのは、死亡する2年前のことであつた。(東京書籍『理科基礎 自然のすがた・科学の見かた』)
- (46) 15世紀末のことです。(東京書籍『新しい社会 歴史』)
- (47) ある日の暮れ方のことである。(教育出版『国語総合』)

未分類のものについては、「A：属性叙述文」、「B：事象叙述文」のいずれにも分類しがたいものである。

また、これらの「A：属性叙述文」、「B：事象叙述文」は、当該文における開始・終了時間の明示の有無の観点から分類しているが、別の視点で捉えることもできる。例文(19)から(47)を見ていくと、属性叙述の「「こと」＋「だ」」文から「「こと」＋「だ」」を削除すると非文になるが、事象叙述の「「こと」＋「だ」」文から「「こと」＋「だ」」を削除しても非文になるわけではないことが分かる。属性叙述の「「こと」＋「だ」」文から「「こと」＋「だ」」を削除すると非文になるのは、当該文が基本的に名詞述語文であると考えれば当然である。同様に、事象叙述の「「こと」＋「だ」」文から「「こと」＋「だ」」を削除しても非文になるわけではないというのは、当該文の基が動詞述語文であることを示唆しているとも言えよう。つまり、属性叙述文と事象叙述文の明確な基準はこの点にあると考えられる。

このデータは教科書に限定し抽出したものであるが、例文の数を見ると、先行研究による指摘のとおり述部に表れる「「こと」＋「だ」」が属性叙述文において特に引き起こされやすいくちがわかる。これらの詳細、特に属性叙述文の主部と事象叙述文の主部に着目した上で分類したものが表16である。

表 16：述部「こと」+「だ」を引き起こす文及び主部の分類

文	主部	(例)	出現数	
属性叙述文	抽象名詞	は	チラシ作成の <u>目的は</u> 、旅行の内容をPRする <u>ことである</u> 。	60
		とは	「 <u>欲求</u> 」とは「 <u>必要だ・ほしい</u> 」と感じる <u>ことである</u> 。	44
		という(の/もの/こと)は	この秘密の冒険の <u>目的</u> というのは、セーラの子供達のいるところを探し出すという <u>ことだった</u> 。	3
		としては	<u>欠点としては</u> 、強度が低くもろい <u>ことである</u> 。	1
	具象名詞	は	このなべは、(中略)重ねることができるなべの <u>ことです</u> 。	2
		とは	「 <u>お仙</u> 」とは息子仙千代の <u>ことである</u> 。	2
		という(の/もの/こと)は	<u>曲尺</u> というのは、直角に曲がったものさしの <u>ことだ</u> 。	1
	用言 (終止形/連体形)	は	〈接続上不可能〉	—
		とは	<u>哲学する</u> とは、この人生についての根本的知識を得ようとする <u>ことである</u> 。	10
		(の/もの/こと)は	<u>重要な</u> のはその資金をうまく活用する <u>ことだ</u>	44
		という(の/もの/こと)は	<u>仲間外れになる</u> ということは、日本人でなくなるような気にさせられる <u>ことだからである</u> 。	13
	事象叙述文		お父様がいないのは、本当に悲しい <u>ことですね</u>	52
未分類		日本に仏教が伝わってから200年ほどの <u>ちのことです</u> 。	27	

(「書き言葉コーパス」の用例より筆者作成)

前述した安部・橋本(2014)はいわゆるモナリザ文の主部<sup>86</sup>に抽象名詞が来ることを指摘している。表 16 からも、属性叙述文全 180 例のうち、主部が抽象名詞の場合に述部の「こと」「だ」を引き起こすものが 108 例と最も多いことが示されている。これに対して具象名詞は 5 例であり、「こと」+「だ」を引き起こしにくい名詞であることがわかる。一方、用言が主部に来るパターンは 67 例見られ、抽象名詞に次いで多いということも見落としてはならないだろう。

### 3.3.述部「こと」+「だ」を引き起こす主部の特徴と意味

属性叙述文のうち、抽象名詞及び用言を主部とする文において後続する助詞を見た場合、抽象名詞が主部に来る場合は、【は(60例)】【とは(40例)】【という(の/もの/こと)は(3例)】の順であるのに対し、用言が主部に来る場合は、【(の/もの/こと)は(44例)】【という(の/もの/こと)は(13例)】【とは(10例)】の順になることがわかる。これは抽象名詞が意味的に独立しているのに対し、用言(動詞・形容詞・形容動詞等)は名詞化することが必要となるためである。名詞化においては形式名詞「こと」等を伴うことから、抽象名詞ではないものの抽象名詞と同等のものとして属性叙述文に働いていると考えられる。下の例文(48)、(49)を参照されたい。

(48) 課題研究の**目的は**、物理学的に探求する能力と態度を身につけることである。(教育出版『高等学校物理Ⅱ』)

(49) 生物が**滅びることは**、その生物の歴史が途絶えることでもある。(東京書籍『新編理科総合B』)

例文(48)では「目的」自体が名詞として働くのに対し、例文(49)では「滅びる」単独では名詞となり得ない。「滅びる」を主部として成立させるために「こと」を添加することで抽象名詞と同等のものとなる。このことから、述部「こと」+「だ」には、抽象的な主部が出現することが多いと考えてよいだろう。

また、属性叙述文に出現する「こと」+「だ」の主部が抽象名詞・用言の場合、その多くが次の例文(50)、(51)に見られる文である。これは、形式的には文末に出現しているが、モダリティ的な用法ではなく、前接する用言を名詞化したものである。このような用法は、

<sup>86</sup> 安部・橋本(2014)は「主題部分」としているが、本論文では学校文法という視座から「主部」と記載する。

備前（1989）によると「それまで述べてきたことがらをもう一度わかりやすく端的に表現したり要点を整理したり、幾つか挙げた具体例の中から何らかの結論を導き出して述べる時に」（備前 1989：10）現れるものであるという。これも属性叙述文の特性から見ると当然と言えるだろう。

(50) 公害問題に対処するための基本原則は公害を未然に防止するということである。  
（東京書籍『現代社会』）

(51) 研究の実施にあたって最も大切なことは、観察や実験などを行って、より多くの客観的な情報を集めることである。（第一学習社『高等学校生物Ⅱ』）

例文(50)、(51)では、主部「基本原則は」「大切なことは」以降でその詳細が述べられている。

これらを見ていくと、寺村（1984）が指摘した「連体節＋名詞＋ダ」と「形式名詞＋形式動詞（または指定助動詞「ダ」）」の別について触れる必要はないことも再確認することができる。

一方、属性叙述文以外の文に見られる大きな特徴として、事象叙述文においては、①文単位で見た場合に主部のないものが多いこと、②意味に着目した場合、いわゆる助動詞化用法「ことだ」に見られる「当為」や「感嘆」などの用法<sup>87</sup>が多いこと、の2点が挙げられる。この二つの特徴は、文の構造において非常に重要であると考えられる。なぜならば、「～は、」のような形で主部が取り出せるということは、「～は、・・・だ。」という構文が成立することになるからであり、最終的に当該文が属性叙述文であることに繋がるからである。一方で、「～は、」のような形の主部を持たない文では、当該状況そのものが主部の役割を示しており、「こと」が出現する述部はその状況に対する評価になっていると解釈することができる。

次の例文(52)から(55)を参照されたい。

(52) 今は、自分の体で、自分のものではない。ままならぬことである。（光村図書『国語 2』）

(53) すると、なんてことでしょう。（光村図書『国語 六上 創造』）

(54) ごみを少なくするためには、まず、一人一人ができるだけごみを出さないように

---

<sup>87</sup> 寺村（1982）（1984）（1991）、柏木（2003）の分類による。

することだ。(光村図書『国語1』)

(55) これはなにがなんでもひどすぎることだ。(教育出版『現代文』)

例文(52)、(53)では、「ことだ」を含む文において、主部が見られない。また、例文(54)は一般的には「当為」、(55)は「感嘆」の用法と捉えられよう。しかし、例文(54)、(55)は、「～は、」という主部の存在から考えると「属性叙述文」的であり、述部の評価的表現から考えると「事象叙述文」的とも言える。

さらに、未分類の文においては、事象叙述文と類似した特徴が挙げられる。再度例文(47)を参照されたい。「ある日の暮れ方のことである」のような文は、その場面や時期を表す場合に多く見られた。

### 3.4.述部「「こと」＋「だ」」を引き起こす文と学校文法との関係

述部の「「こと」＋「だ」」を引き起こす文及び主部の特徴から「「こと」＋「だ」」の類型を分析した。その結果を学校文法と照らし合わせると、次の三点が明らかとなった。

- ①属性叙述文は、抽象名詞もしくは用言を抽象名詞化したものを主部とするもので引き起こされやすいこと
- ②属性叙述文における述部の「「こと」＋「だ」」の多くは「説明」の意味となること
- ③事象叙述文における述部の「「こと」＋「だ」」は、主部を伴わずに「当為」や「感嘆」の意味となりやすいこと

このことから、さらに以下のことが示唆される。

①抽象名詞という点では安部・橋本(2014)に賛同できるが、学校文法として扱う際には、用言の抽象名詞化という点においても形式名詞が使用されること、そしてその形式名詞を使用して抽象名詞化されたものが主部に出現する場合にも、述部の「「こと」＋「だ」」が引き起こされる傾向が強いことにも着目すべきであろう。

②属性叙述文に伴う「「こと」＋「だ」」が「説明」の意味となる場合、文構造が「連体節＋名詞＋ダ」であるか「形式名詞＋形式動詞(または指定助動詞「ダ」)」であるかについては考える必要はない。この点においては学校文法の形式名詞という括りが妥当である。

③事象叙述文においては、「当為」「感嘆」等の助動詞化用法が見られ、学校文法、殊に「文の成分」の観点からは指導しにくいものが多いと言える。

このように、学校文法の視点から「こと」＋「だ」の種類とその特徴を見ていくと、属性叙述文を中心とせざるを得ないが、述部「こと」＋「だ」の最終的な到達点は事象叙述文の述部「こと」＋「だ」に見られる文末用法であることを忘れてはならないだろう。

本章では事象叙述文・未分類の文の多くが「主部を持たないもの」とであると述べた。「事象叙述文」の主部が「～は、」の形で明示されないのは、その主部が「～は、」という名詞句で抽象化することのできない特定の時空間で起こった事態であるからにはかならないからではないか。このようなことから、「事象叙述文」の述部に出現する「こと」＋「だ」は、明示されない主部の特定の事態に対する話し手の評価を表すものが基本となる。

これらは、文の前後を読む、あるいは然るべき語を補うことで、主部が見えてくるものが多い。図 9 を参照されたい。

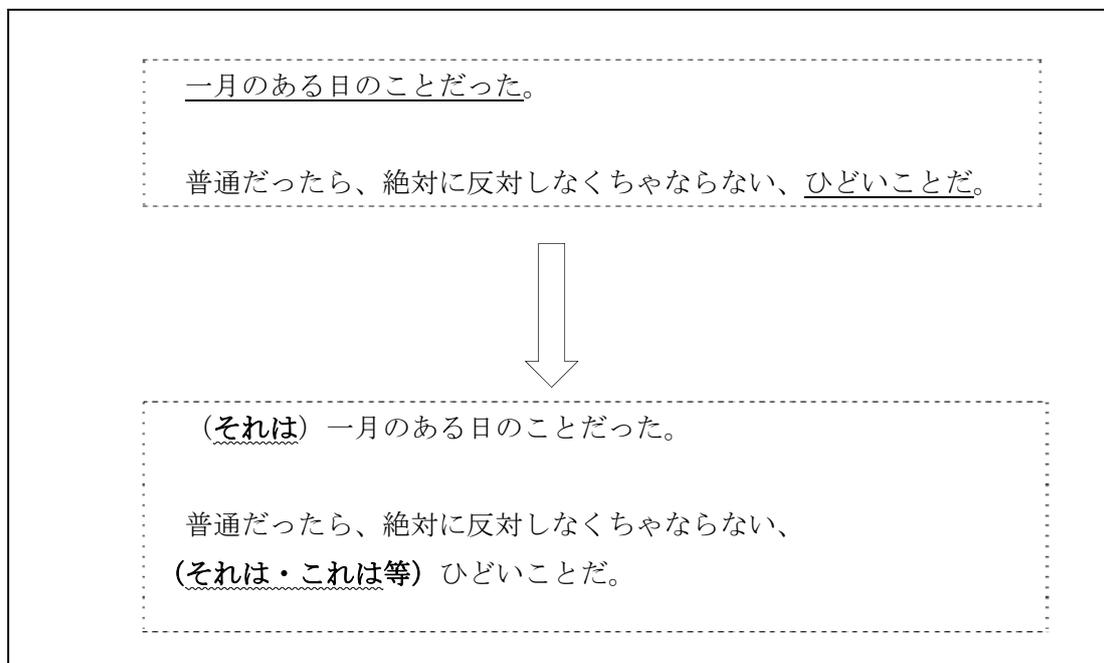


図 9：事象叙述文・未分類の文における主部の補充

図 9 の下線部は、波線部のように主部を補って解釈することが可能である。「これから述べることは、ある日のこと（に起こったこと）である」という解釈が可能であれば、「○○は、・・・である。」文に等しく、当該文における「こと」は「属性叙述文」的であると言えよう。

もちろん、これはあえて補うものではないだろう。しかし、益岡（1987）・（2008）の指摘にもあるように、属性叙述文と事象叙述文は相互が完全に分断されたものではなく、何らかの「通路」を持つものだという点を踏まえると、まさにこれこそが意味的・形式的な「通路」となると考えられよう。このように見ていくと、属性叙述文だけではなく事象叙

述文の主部にも何らかの法則性が見出せる可能性がある。

## 4.形式名詞「こと」の一般的な分析における問題点

本章では、形式名詞「こと」の一般的な分析について述べた。先行研究等では、形式名詞「こと」のあらゆる用法について細かく分類されているものがある一方で、中心的な用法として大きく分類しているものもあった。これらは、各分類としては妥当であり、何か問題があるわけではない。とは言え、生徒が学習する際には、一方では項目が多すぎたり、また一方ではその逆であったりすることから、学習する際に困難が生じやすい。

一方、学校文法の「文の成分」における「こと」を含む文の類型を見てみると、文の成分における「こと」の位置づけと品詞としての「こと」のつながりについて教科書では提示されていない。さらに、述部「「こと」＋「だ」」を引き起こす文を見ていくと、属性叙述文以外のもものも散見された。また、その主部も抽象名詞だけではなく具象名詞等も見られる。

本章での分析からは、先行研究、学校文法における「文の成分」、「述部「「こと」＋「だ」」を引き起こす文」のいずれの観点からも形式名詞「こと」との有機的な結びつきを見出すことができなかった。このことは、学校文法における形式名詞「こと」を観察する際には、それらとは別の視点が必要であることを示唆するものである。



## 第4章 作文調査による形式名詞「こと」の用法の分析

本章では、研究課題①-2について、作文調査で収集された形式名詞「こと」の回答結果に見られる実態を観察するとともに、補充作文及び課題作文の分析を行う。特に、課題作文においては、誤用、容認度の観点からの分析と併せて、さらに詳しく分析していくことにする。

### 1. 作文調査の概略と目的

作文調査は、実際の「書き言葉」において形式名詞「こと」がどのような形で出現しているかを見ていくためのものである。調査では、二つの形式の作文調査を行った。一つ目は、補充作文による短い文（一文）の中に出現する「こと」の傾向を見るための調査で、もう一つは課題作文によるまとまった文（文章）の中に出現する「こと」の傾向を見る調査である。この両面から、その使用と特徴を明らかにする。

#### 1.1. 補充作文による調査

補充作文とは、小池（2013）によると「図表や文字情報を文章化したものの一部が空所となっており、そこに図表等を元に適切な文言を記入するという課題」（小池 2013 : 94）であり、図表の提示がある場合とない場合がある。そもそもは、日本語教育の領域において活用されるものであるが、小池（2013）はこれを日本人大学生のリメディアル教育<sup>88</sup>に活用している。また、このような補充作文を教育に取り入れた場合の利点としては、文の正誤だけではなく、どのような表現形式が出るかという特徴を把握できる点が挙げられる。本調査ではこれを援用する。

---

<sup>88</sup> リメディアル教育の定義については、その専門学会でさえも明確な定義を示していないが、谷川・長尾（2013）は、学力が一定の水準に達しない場合の高等学校レベル以下の内容の補習・補完教育という意味合いで捉えている。その他多くの先行研究でも、「中等教育分野の学び直し」、「大学への準備教育」として捉えられることが多い。

### 1.1.1.調査対象者

調査協力校及び調査対象者は以下のとおりである。

福岡市立C中学校 3年生 62名  
私立D高等学校 2年生 11名  
(広域の通信制の課程<sup>89</sup>)

公立中学校と私立通信制高等学校の生徒を対象とした<sup>90</sup>。調査協力校である福岡市立C中学校は、帰国者・外国人生徒の受け入れ校として、外国人の生徒や外国に繋がる生徒が多く在籍している。海外居住歴がある生徒が5名（中国3年、中国3年、中国12年4ヶ月、台湾2年、フィリピン6年4ヶ月）おり、学校の授業以外の外国語学習歴がある生徒は9名（中国語3年、英語8年、英語6ヶ月、タガログ語6年/中国語6ヶ月、韓国語1年、英語2年、中国語10年、中国語6ヶ月、英語2年）いる。

一方、高等学校は、海外居住歴のある生徒、学校の授業以外の外国語学習歴がある生徒ともいなかった。

### 1.1.2.データ収集方法

データ収集方法については以下のとおりである。

調査時期：2013年4月  
2015年5月  
調査方法：空欄補充式記述問題  
回答時間の制限：なし

<sup>89</sup> [学校教育法第54条第3項より]市（指定都市を除く。）町村の設置する高等学校については都道府県の教育委員会、私立の高等学校については都道府県知事が、高等学校の通信制の課程のうち、当該高等学校の所在する都道府県の区域内に住所を有する者のほか、全国的に他の都道府県の区域内に住所を有する者を併せて生徒とするものその他の政令で定めるもの（以下この項において「広域の通信制の課程」という。）

<sup>90</sup> 広域の通信制の課程は、不登校、芸能・スポーツ活動、専門性の強化、前籍校でのカリキュラムの不一致等により進学、転校してきた生徒が中心である。そのため、いわゆる成績のみで振り分けられたわけではなく、幅広い層の生徒が在籍することから、より汎用性の高いデータを得られると考え、今回の調査対象とした。

調査方法は前述したように補充作文による空欄補充形式のものとした。調査用紙の配布及び回収は、国語科の授業時または LHR（ロングホームルーム）時に国語科担当者もしくは学級担任を通じて実施した。調査用紙の回収率は 100%であった。回答時間は制限せず、各自が全て書き終えた時点で終了という形をとった。

### 1.1.3.調査項目

調査項目については形式名詞相当句が入ると考えられる補充作文を八問出題した。ただし、調査では「こと」だけではなく「もの」が入るものも出題している<sup>91</sup>。

## 1.2.課題作文による調査

課題作文については、管見の限り、学術的な定義はないようである。ただし、国語科教育や大学入試等において、テーマ・字数・時間等に制限を設けて書く作文を指して一般的に「課題作文」と呼ぶことから、本調査でもこれに倣うことにする。先に挙げた補充作文は表現形式の特徴を見ることができる一方、予め文の大枠が決まっていることから、個人の持つ言語運用能力がそのまま反映されたものとは言いがたいという指摘もある。そのため、課題作文も併用した上で高校生の言語表現の実態を捉えることにする。

### 1.2.1.調査対象者

調査協力校及び調査対象者は以下のとおりである。

福岡県立B高等学校 2年生 41名  
私立D高等学校 2年生 11名  
(広域の通信制の課程)

公立高等学校、私立通信制高等学校の生徒を対象とした。なお生徒の詳細等については、第2章 1.1.及び本章 1.1.1.のとおりである。

<sup>91</sup> 付録資料②を参照されたい。

### 1.2.2. データ収集方法

データ収集方法については以下のとおりである。

調査時期：2012年10月  
2015年5月  
調査方法：課題作文  
回答時間の制限：15分

調査方法は課題作文によるものとする。調査用紙の配布及び回収は、国語科の授業時またはLHR（ロングホームルーム）時に国語科担当者もしくは学級担任を通じて実施した。調査用紙の回収率は100%であった。回答時間は15分とした。

### 1.3.3. 調査項目

課題作文の特性から、今回の調査では【この一年で得たもの／将来の夢／私の高校生活／なぜ勉強するのか／なぜ働くのか／今思うこと／大人と子どもの違い／自由とは／スマホの長所と短所】のテーマから一つを選択し、15分で指定用紙を全て埋めるよう指示した<sup>92</sup>。字数については特に指定しなかったが、収集した調査用紙からは概ね500字以上の文が収集された。

## 2. 形式名詞「こと」の使用実態

本節では、形式名詞「こと」の使用実態について、補充作文及び課題作文をもとに見ていくことにする。

### 2.1. 補充作文における回答結果

補充作文における空欄補充語について、中学生・高校生の回答結果は表17から表21に示すとおりである。「こと」の分類については、第3章1.2.の寺村(1982)・(1984)・(1991)、

<sup>92</sup> 付録資料④を参照されたい。

柏木（2003）に倣うことにし、補充作文で収集した文を、「主に文中に表れ、用言が名詞化されたもの」、「用言が名詞化され文末形式も固定化されたもの」、に分けて見ていくことにする。なお、寺村（1982）・（1984）・（1991）、柏木（2003）の分類では、文末に表れモダリティ化したものの枠組みもあるが、教科書等での提示にはほとんど見られないため、補充作文の調査項目からは外している。

### 2.1.1. 主に文中に表れ、用言が名詞化された表現

次の表 17、表 18 は、形式名詞を含む表現のうち、「主に文中に表れ、用言が名詞化された表現」に関連する表現形式の主な回答である。これらの表現は、補充作文のみならず生徒の日頃の作文等さまざまな場面において見られ、非文はあまり見られない。また、回答の種類も限られている。

表 17：「私の夢は□である」文の表現形式

主な回答 <sup>93</sup>	中学生	高校生
～こと	33.9%	<b>63.6%</b>
名詞のみ	58%	<b>27.3%</b>
非文・その他	8.1%	<b>9.1%</b>

（補充作文の結果より筆者作成）

表 18：「私は人前で□が苦手である」文の表現形式

主な回答 <sup>94</sup>	中学生	高校生
～こと	58%	<b>81.8%</b>
～の	35.4%	<b>18.2%</b>
名詞のみ	3.6%	-
非文・その他	3%	-

（補充作文の結果より筆者作成）

<sup>93</sup> 表 17 での主な回答例は、「～こと」の場合「私の夢はパイロットになることである」、「名詞のみ」の場合「私の夢はパイロットである」、「非文・その他」の場合「私の夢はパイロットをである」等である。

<sup>94</sup> 表 18 での主な回答例は、「～こと」の場合「私は人前で歌うことが苦手である」、「～の」の場合「私は人前で歌うのが苦手である」、「名詞のみ」の場合「私は人前で歌が苦手である」、「非文・その他」の場合「私は人前で歌をが苦手である」等である。

表 17 において、「～こと」の使用を見ていくと、中学生が 3 割程度であるのに対し、高校生では 6 割を超えている。一方で、「名詞のみ」の使用は中学生により多く見られる。また、表 18 においては、補充箇所の直前に「人前で」が来ていることから、「～こと」が多く使用されているが、やはり高校生においてその数値は顕著である。「動詞+の」の言い換えについては中学生に多く見られることがわかる。「動詞+の」に関しては、高市（1994）が、話し言葉の観点からではあるが、「もの」「こと」に比べて文を柔軟にする働きがあることに加え、「もの」「こと」よりも使いやすい形式であると指摘<sup>95</sup>している。中学生に「の」の出現率が高いのは、このような点も一つの要因として考えられよう。

### 2.1.2. 用言が名詞化され文末形式も固定化された表現

一方、次の表 19 から表 21 は、形式名詞を含む表現のうち、「用言が名詞化され文末形式も固定化された表現」に関連する表現形式の回答である。

表 19：「僕は遊んでいても仕方ないので塾に□□」文の表現形式

主な回答 <sup>96</sup>	中学生	高校生
～こと（+にした・にする等）	24%	<b>54.5%</b>
動詞のみ（+ている等）	45%	<b>36.4%</b>
意志・願望（行きたい・と思う等）	14.5%	<b>9.1%</b>
非文・その他	16.5%	-

（補充作文の結果より筆者作成）

表 19 においては、中学生と高校生でかなりの違いが見られる。具体的に見ていくと、中学生は「～こと」よりも「動詞のみ」を使用する傾向が高く、「動詞のみ」を用いない場合は意志・願望の助動詞や動詞を含む「行きたい」「行こうと思った」等の直接的な表現を多く使用している。一方、高校生は、半数以上が「～こと」を使用している。「動詞のみ」の使用も多く見られる一方、直接的な意志を表す表現は少ない。また、非文に着目すると、中学生が 2 割弱の出現率であるのに対し、高校生では見られない。

<sup>95</sup> 第 1 章 2.5. を参照されたい。

<sup>96</sup> 表 19 での主な回答例は、「～こと」の場合「僕は遊んでいても仕方ないので塾に行くことにした（行くことにする）」、「動詞のみ」の場合「僕は遊んでいても仕方ないので塾に行く（行っている）」、「意志・願望」の場合「僕は遊んでいても仕方ないので塾に行きたいと思う」、「非文・その他」の場合「僕は遊んでいても仕方ないので塾にも行かない」等である。

表 20：「私は毎朝、起きてすぐに新聞を□□□」文の表現形式

主な回答 <sup>97</sup>	中学生	高校生
～こと (+にしている等)	-	-
動詞のみ (+ている等)	93.6%	<b>81.8%</b>
習慣・意志 (習慣がある・決めている等)	3.2%	<b>18.2%</b>
非文・その他	3.2%	-

(補充作文の結果より筆者作成)

表 20 においては、「動詞のみ」の表現が圧倒的に多く、次いで「読んでいる」等の「～ている」形や「習慣がある」等の言い換えが見られた。一方で、「～こと」を使用した生徒は皆無であった。

表 21：「次のオリンピックはブラジルで開催される□□□」文の表現形式

主な回答 <sup>98</sup>	中学生	高校生
～こと (+になっている等)	-	<b>27.3%</b>
推定・伝聞の助動詞 (そうだ・らしい等)	32.2%	<b>45.4%</b>
予定・伝聞 (予定・聞いている等)	43.5%	<b>18.2%</b>
非文・その他	24.3%	<b>9.1%</b>

(補充作文の結果より筆者作成)

表 21 においても、中学生と高校生で違いが見られる。中学生では、「～こと」の使用は皆無であり、「推定・伝聞の助動詞」や、直接的な「推定・伝聞」表現の使用が見られ、非文の出現率も非常に多い。一方、高校生では、「推定・伝聞の助動詞」の使用が最も多く、直接的な「予定・伝聞」表現も見られるものの、「～こと」の使用も3割弱見られた。また、予定・伝聞に関する類義表現の使用パターン数も多く見られた。

<sup>97</sup> 表 20 での主な回答例は、「～こと」の場合「私は毎朝、起きてすぐに新聞を読むことにしている」、「動詞のみ」の場合「私は毎朝、起きてすぐに新聞を読む (読んでいる)」、「習慣・意志」の場合「私は毎朝、起きてすぐに新聞を読む習慣がある」、「非文・その他」の場合「私は毎朝、起きてすぐに新聞を読むか秘密」等である。

<sup>98</sup> 表 21 での主な回答例は、「～こと」の場合「次のオリンピックはブラジルで開催されることになっている」、「助動詞」の場合「次のオリンピックはブラジルで開催されるそうだ (ようだ/らしい)」、「予定・伝聞」の場合「次のオリンピックはブラジルで開催される予定だ (と聞いている)」、「非文・その他」の場合「次のオリンピックはブラジルで開催されるか?」等である。

### 2.1.3.小括

表 17 から表 21 を見ていくと、「こと」の文章表現における使用率は、各用法によってかなりの差異が見られ、使用パターン数も多岐に渡るものがあるということが分かった。また、同じ補充作文であっても、中学生と高校生で文の構成要素に違いが見られる。形式名詞「こと」の出現率の高さももちろんであるが、「こと」に準じる抽象度の高い表現の出現率にも着目すると、抽象的な表現や語（「こと」等）を中学生より高校生が使用する傾向があることがわかる。日本語学習者の「もの」・「こと」の習得について分析した坪根（2002）・（2003）・（2004）によると、「こと」のうち、表 17 や表 18 のように用言が名詞化されたものは習得しやすいのに対し、表 19、表 20、表 21 のように文末形式が固定化されたものは難易度が高く（上級から超級）、正用が遅れる<sup>99</sup>としている。殊に表 19、表 20、表 21 のような用法は、前述したとおり、連語という形で発達したものである<sup>100</sup>。柏木（2003）は、語そのものの多義性は「もの」と比べるとそこまで複雑ではないものの、連語の括りでは「こと」を含む用法の法が多いということを指摘している。この点を鑑みても、やはり校種や発達段階、習得段階との相関性はあると言えよう。

各表における主な回答例については、非文でない限り、どの表現であれ文意に影響はないものである。しかし、ヴィゴツキー（1934）は「書きことばは、子どもをより知性的に行動させる。それは話しの過程そのものをより自覚的にする。書きことばの動機そのものが、より抽象的であり、より知性的であり、欲求からより遠ざかっている」（ヴィゴツキー 1934：285）と述べ、主観的に捉えた事象を客観化するものが書き言葉であると指摘する。同様の指摘は菅井（1972）にも見られる。菅井（1972）は、書くことについて「日常の実用性を越えて、場への依存を拒否したところに思考の道具としての特質を、最も顕著に発揮する」（菅井 1972：19-20）のものであるとし、「書くことを通して、初めて理性的に客観性のある論理を打ち立てることができるようになる」（菅井 1972：20）と述べている。つまり、直接的な欲求や情動を客観的<sup>101</sup>に捉え、切り離したものが書き言葉であるということである。この点を鑑みると、生徒の「書いた言葉」はいわゆる「書き言葉」と同一のものとは言えないことが推察される。

---

<sup>99</sup> 坪根（2002）・（2003）・（2004）では、中国語母語話者・韓国語母語話者・英語母語話者を対象に分析しており、それぞれの習得段階の差異とは別に、全体的な傾向として指摘している。

<sup>100</sup> 第 2 章 3.3.を参照されたい。

<sup>101</sup> ただし、何を以て客観的とするのかについては具体的に述べられておらず、その定義は難しいところでもある。

## 2.2.課題作文おける回答結果

本節では、課題作文の調査で収集された文について、「正用表現」「誤用表現」「容認度が異なる表現」に分けて見ていくことにする。

### 2.2.1.正用表現

次に挙げる例文(56)から(80)は、生徒の課題作文に見られた正用表現である。このうち、(56)から(79)は「こと」を含む表現、例文(80)は「こと」を使用してもしなくても問題ない表現である。

#### 「こと」を含む表現

##### 〈主に文中に表れ、用言が名詞化された表現〉

- (56) 親のいう事を聞いても（中略）責任を負うのは親です。
- (57) 将来の夢は料理人になることです。
- (58) 私の将来の夢は看護師になることです。
- (59) 自分の将来の夢は、自動車整備士になることです。
- (60) 今は学校をさぼるようなことは全くなくなりました。
- (61) もし、外国で料理を続けられることができれば続けたいです。
- (62) 自分がこの一年で得たもの、というより学んだことは責任感です。
- (63) たくさんのことができるようになってきました。
- (64) まだまだ怒られることはいっぱいあって（中略）基本的な事でさえ怒られています。
- (65) 一番怒られることがあります。それは遅刻です。

- (66) 「……」と考えることがあります。
- (67) その中で必要なものは信頼されることです。
- (68) この作文を書きながら、学校生活を振り返ることができたので（後略）
- (69) 二年生にあがることはできませんでした。
- (70) 二年生にあがることができないっていうのはさみしかったです。
- (71) 専門学校でも悪い事をしないでいい事をちゃんとしていきたいです。
- (72) ほかに、よくポケットやかばんの中にスマホを入れることが多いので、微弱な電波が妊娠中の女性によくないことなどもあります。
- (73) これは、今までのパソコンにはできなかったことで、画期的なことだと思います。
- (74) まず、(スマホの) 長所はどこにいても調べたいことがすぐに調べられるということです。
- (75) 新しい友達、新しい先生とは、〇〇高等学校に来たことにより、出会えた先生や友達です。
- (76) お金がなくても楽しい思い出はできますが、お金があることによって旅行やショッピングなどに行けて、そこでまた一つ楽しかった思い出ができるのです。
- (77) 自分が高校に行くことで、将来的にもいいだろうし、家族も安心してくれます。

〈主に文末に表れ、モダリティ的な意味合いで固定化された表現〉

- (78) 自分が良い大人になるには、ちゃんとした仕事につくことだと思いました。
- (79) 自分が言いたいのは、大人と子供の違い。それは大人がお手本になることだと思いました。

「こと」を使用してもしなくても問題ない表現

- (80) 自動車整備の業界で食っていくのは厳しいという話〈こと〉を聞いて、整備士の

夢をあきらめようとなりましたが・・・

「こと」を含む表現で最も顕著なのは、〈主に文中に表れ、用言が名詞化された表現〉、たとえば名詞化用法などが多いということである。用言を名詞化するという点においておそらく多くの生徒、あるいは日本語母語話者は、形式名詞「こと」を難なく使用することができていると考えてよいだろう。これは「こと」以外の語が置き換え不可であることから、いわゆる「文法的要請<sup>102</sup>」に拠るものと考えられる。一方で当為用法などの〈主に文末に表れ、モダリティ的な意味合いで固定化された表現〉は極端に出現数が少ないことがわかる。このような用法の出現が少ないのは、文法的要請の観点から見た場合、「ことだ」と同じように当為を表す他の表現が存在するためであると考えられる。例えば、例文(78)を見ると、「良い大人になるには、ちゃんとした仕事につくことだ」の述部は、「ちゃんとした仕事につく必要がある/つくべきだ...」等に言い換えることができる。つまり、名詞化用法の「ことだ」は文法的要請から必然的に出現したものであるため被験者間に大きな差はないが、主に文末に表れ、モダリティ的な意味合いで固定化された表現の用法は、例えば当為を表すいくつかの表現の中から選択されたものであるため、各々の語彙知識に依存した結果として個人差が出る、ということになるだろう。このことは、先の補充作文<sup>103</sup>において「こと」を使用せずに他の語で置き換えていることからわかる。

一方、「こと」を使用してもしなくても例文(80)のように文法的・文意的に影響のない文もある。この類の文は文法的要請に縛られず、「こと」以外の表現を選択する余地があるものと考えられる。

## 2.2.2.誤用表現

次に挙げる例文(81)から(84)は、生徒の課題作文に見られた誤用表現である。誤用表現は、文の主述の不一致、「こと」「もの」「の」等の混同に分類される。

### 誤用表現の例

〈文の主述という観点からの誤用（「こと」が使えていない文）〉

---

<sup>102</sup> 「文法的要請」については、明確な定義はされていないが、先行研究の多くが「文脈的要請」、「語用論的要請」との対照において「文法的要請」を捉えていることから、本研究ではこれを日本語の構造上あるいは文法的機能を満たすために不可欠な要請と捉えることにする。

<sup>103</sup> 表 19、表 20、表 21 を参照されたい。

(81) 三年生になった時思ったのが、後一年だけだと思いました。〈ということです〉

(82) スマホの長所は、いつでもインターネットが使えるから調べ物ができるし、地図などもついているから迷った時や、道が分からない時などに役立つ。〈役立つことです〉

(83) 楽しかった思い出は、バイトをすることにより、働いた分だけ給料をもらいます。〈もらえたことです〉

### 〈「こと」「もの」「の」等の混同〉

(84) でも、この学校に行き（入学し？）、卒業したいと思うのは〈ということを〉、見学に行く前から決心していました。

誤用についてはまず、文の主述という観点からの誤用から見ていきたい。この中には、例文(82)のように安部・橋本（2014）の指摘にある抽象名詞主題文における主述の不一致も含まれるが、例文(81)のような主述の重複も見られる。また、例文(84)のような複文<sup>104</sup>における「こと」「もの」「の」等の混同も見られる。

### 2.2.3.容認度が異なる表現

課題作文の中には、正用表現に対する明らかな誤用表現がある一方で、立場や各人によって容認度が異なるものも見られる。下の例文(85)から(90)は、容認度が異なる表現である。

#### 容認度が異なる表現の例

〈「こと」のない文〉

(85) 自分の将来の夢は左官職人 〈+になること〉です。

(86) 私の夢はパティシエ 〈+になること〉です。

(87) 目標は大学 〈+に行くこと／に合格すること〉。

(88) ○○大学を選んだ理由は二つある。一つは「△△科」があることだ。[中略]もう一

<sup>104</sup> 一般的に学校文法における複文の定義は、一文の中に節が二つ以上あり且つ一つの成分の中に主述の関係を含むものとされている。

つは「学生消防隊」〈+があること〉だ。

#### 〈「こと」⇔「ところ」と捉えた文〉

(89) スマホの短所は修理代が高い 〈こと・ところ〉だ。

(90) 私のとりえは、誰にでも親切にできる 〈こと・ところ〉です。

例文(85)から(88)のように「こと」を使用せずに「抽象名詞+[名詞]だ」で構成される文は、補充作文では半数以上に見られた回答である。(ただし、例文(87)については、「だ」が脱落し、「抽象名詞+[名詞]」のみの文となっている。)このような文は、誤用でないにしても容認できるか否かで意見が分かれるところでもある。また、例文(89)から(90)のように主部の抽象名詞に後続する述部としては、「こと」+だのほかに「ところ」+だも散見される。

#### 2.2.4.小括

課題作文においては、「正用表現」、「誤用表現」、「容認度が異なる表現」の三つに大別された。正用表現については、主に文法的要請によって「こと」を使うか否かが決定されていると考えられる。一方、誤用及び容認度が異なる表現については、さらに細かい分析が必要となることから、次節以降で具体的に示していくことにする。

#### 2.3.補充作文及び課題作文から示唆されること

補充作文においては、問題なく文を書く、または埋めることができている、非文となる語を書き入れている生徒は少ない。ただし、補充作文によって収集された語(句)は、直接的な表現に偏っているものもあり、これらが客観性を持ち備えた「書き言葉」であるか否かについてはさらなる分析が求められる。一方、課題作文になると、主述の不一致、混同、誤用等が見られた。これは、与えられた文の中において適切な語(句)を選択することはできるが、実際に自らの思考を適切に書き記すという点では不完全な部分があるということを示唆している。つまり、正誤の判別はつくものの、実際に「書く」場合にはその誤用等に気づかないまま書き綴る傾向があると推察される。また、「私の将来の夢は [名詞]

です」といった容認度が異なる文が、補充作文においては半数以上を占めていることから、文法教育の成果を測るにあたっては、従来の文法テスト等とは別の観点・指導が必要となろう。また、そこには課題作文の実態のうち正用表現<sup>105</sup>で触れた文法的要請を根拠とするものもあることを付加しておきたい。

### 3.課題作文における形式名詞「こと」の用法の分析

本節では、本章 2.2.で明らかになった形式名詞「こと」の使用実態について、誤用及び容認度の観点から分析していく。また、ここでは、生徒の課題作文で散見された形式名詞「ところ」の用法についても、「こと」との相違を示しながら分析していく。

#### 3.1.誤用分析

本節では、課題作文に見られた誤用表現を分析していく。誤用表現は、主述の不一致によるものと「こと」「もの」「の」の混同によるものに大別される。

##### 3.1.1.主述の不一致による誤用

これまで見てきた誤用表現は、一般的に主述の不一致とされるものが多いが、さらに見えていくとそれらは主述の不足、主述の重複によるものであることがわかる。主述の不一致のメカニズムについては、先行研究等ではほとんど明らかになっていないのが現状である。しかし伊坂（2013）が小学校高学年児童を対象とした研究で、文を書くプロセスから誤用の背景を示しているのは示唆に富んでいる。伊坂（2013）は次のように述べている。

*（中略）日本語表現における文法的な不適格性が生ずる背景として、次のようなプロセスを想定した。すなわち、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）ために不具合が生じたというものである。（伊坂 2013：21）*

なるほど、文の書き出しが時間とともに薄れた結果、文末の適正を保つことができなく

---

<sup>105</sup> 第4章 2.2.1.を参照されたい。

なるというのはもっともな指摘であろう。ただし、伊坂（2013）は具体的な移行のメカニズムについては触れておらず、これは「想定」であるとしている。このことから、ここでは「話し言葉」の観点からそのメカニズムを分析していきたい。

例えば例文(81)に見られる誤用を話し言葉から派生したものとして見ていくと下の表 22 のように捉えることができる。

表 22 : 例文(81)の派生

(81)* 三年生になった時 <u>思ったのが</u> 、あと一年だけだと <u>思いました</u> 。【修飾部/述部の重複】	
a. 三年生になった時、あと一年だけだと思いました。	
b. 三年生になった時思ったのが、あと一年だけだということ <u>です</u> 。	
c. * 三年生になった時思ったのが、「あと一年だけだ」。〈ってこと。〉	【述部の不足】
d. * 三年生になった時、「あと一年だけだ」。〈←と思ったの。〉	【述部の不足】

(筆者作成)

表 22 の文は全て主部「私は」が欠落した文である。ただし、自らの意見や主張を述べる場合、一文毎に主部「私は」を記すというのはいかにも不自然である<sup>106</sup>。このことから、表 22 における主部の欠落は容認されるとしても、(81)、c、d は書き言葉として容認されない。c、d を見ると、それぞれ述部の不足があることがわかる。また、c、d が容認される場合は、〈 〉内の意味を補充できる会話文においてのみであろう。一方、(81)では、修飾部と述部において重複が起きている。おそらくこれは、「私は、三年生になった時に、あと一年だけだと思いました。」あるいは「私が三年生になった時思ったのは、あと一年だけだということです。」のような複文の中で重複が起きたものと考えられる。さらに別の解釈としては「私は三年生になった時、思いました。それは、あと一年だけだということです。」のように、単文が続いたものを一つにまとめる際に重複が起きたという可能性も考えられる。

山下（2005）は中学生の作文に見られる文法的誤りを分析し、その中で次のように述べ

<sup>106</sup> 山下（2014）は、連続する文に同じ「○○ハ」が重複するものには積極的に省いた方がよいものもあることを指摘している。

ている。

日常会話では通常、文の結びまで想定して話すなどということはない。しかしながら、整った文を書こうとする場合には結びの部分まできちんと想定することが必要である。ゆえに、整った文を書くことは、日常会話で話をするのとは違う感覚が必要であり、大きな負担を背負う面倒な作業なのである。(山下 2005 : 10)

つまり、話し言葉であればある程度容認される内容(文)であっても、書き言葉となると容認されない場合がある(あるいは文法的な規則に従わねばならない)ということを個人差こそあれ誰しも意識しているのである。だからこそ文をまとめる際に、述部の不足や、修飾部・述部の重複を起こしたものと考えられる。

### 3.1.2. 「こと」「もの」「の」の混同による誤用

一方、「こと」「もの」「の」等の混同についても同様の観点から、下の表 23 のように例文(84)を解釈することができる。

表 23 : 例文(84)の派生

<p>(84)*この学校に行き、卒業したいと<u>思うのは</u>、見学に行く前から<u>決心していました</u>。</p> <p>a. *この学校に行き、卒業したいと<u>思うことを</u>、見学に行く前から<u>決心していました</u>。</p> <p>b. この学校に行き、卒業したいという<u>こと</u>を、見学に行く前から決心していました。</p> <p>c. この学校に行き、卒業したいと思います。 その<u>こと</u>を見学に行く前から決心していました。</p> <p>d. ?この学校に行き、卒業したいです。 その<u>こと</u>を見学に行く前から決心していました。</p>
--

(筆者作成)

d は、話し言葉、とりわけくだけた会話の中では容認されよう。しかし、フォーマルな場面においては何か舌足らずな印象を受けかねない。そこで述部を c のような「卒業したいと

思います」「卒業したいと考えております」等の表現に改めるわけである。ところが、話し言葉であればおそらく後に続く文（「そのことを見学に行く前から決心していました。」）の二文だったものを、一文にまとめようと働きかけた結果、例文(84)や a のような誤用が出現したのではないか。さらに、このような誤用はおそらく母語話者の話し言葉では出現しない。これは文を書く際に話し言葉からの干渉があったものと考えてよいだろう。

### 3.1.3.小括

誤用表現を分析していくと、話し言葉の干渉によるものであることが示唆された。それによって、主述の不一致だけではなく「こと」「もの」「の」等の混同が起こっているが、中には話し言葉では出現しないものもあり、これはむしろ書き言葉による干渉と考えることができる。

## 3.2.容認度が異なる文の分析

本節では、例文(85)から(89)に見られた容認度が異なる表現を分析していく。容認度が異なるものは、「こと」のない文と、「こと」と「ところ」を同義と捉える文に大別される。

### 3.2.1.「こと」のない文

例文(85)、(88)のように「こと」を使用せずに「抽象名詞+[名詞]だ」で構成される文は、補充作文では半数以上に見られた回答である<sup>107</sup>。このような文は、誤用でないにしても容認できるか否かで意見が分かれるところでもある。西山（2003）は名詞句の分析にあたり、例えばウナギ文とメトニミーという観点から、「しかるべきコンテキストがあれば、どんな名詞でも、それが指示する個体と関連のある個体を指示するのに用いられうる」（西山 2003：326）としている。ウナギ文を読み解く手法として「ぼくは、うなぎだ」⇒「ぼくの注文料理（好物・釣る魚）は、うなぎだ」というように、語用論的な処理ができるというものである。この観点から見ていくと、これらの文について正誤の判断が分かれるのは、「左官職人」、「学生消防隊」という名詞にそれぞれ「左官職人になること」、「学生消防隊があること」というメトニミーを認めるか否かという視点が介在しているからではないか。た

---

<sup>107</sup> 第4章 2.1.1.を参照されたい。

だし、ここで注目したいのは、このメトニミーが容認されるのはもっぱら話し言葉であるということである。

この点を踏まえ、例文(85)の文が話し言葉において出現すると想定した場合、その問答は表 24 のようになる。

表 24 : 例文(85)の話し言葉による問答の一例①

Q: あなた (たち) の将来の夢は何ですか?

A: 左官職人です。

A1: 僕は左官職人です。

A2: 夢は左官職人です。

A3: 将来の夢は左官職人です。

A4: 将来の夢は左官職人になることです。

(筆者作成)

つまり、当該人物の将来の夢が何かということがテーマとして与えられている場合、A から A4 いずれの場合も話し言葉としては不自然ではない。

一方、田中 (2012) は、「[名詞]+だ」の表現<sup>108</sup>について分析し、このような表現には強いインパクトが表れ、新しい事実を伝える機能があることを指摘している。例えば、ニュース報道における「イチロー選手が、電撃移籍です」、「〇〇が、選手宣誓です」、「工事は、今日中に終了です」などに見られる「[名詞]+です」は、本来であれば、「イチロー選手が、電撃移籍しました」、「〇〇が、選手宣誓します」、「工事は、今日中に終了します」のように、動詞 (または形容詞) 述語文として機能すべき形であるという。それが「[名詞]+です」の形で名詞述語文として出現する背景としては、インパクトの機能とは別に、室町時代以降の長きにわたって使われてきた「ます」表現を、「です」表現が浸食しつつあることに触れ、時代と共に容認度が高くなり広く受け入れられるようになったのではないかと考察している。もちろん、田中 (2012) の考察は、動詞述語文から名詞述語文への移行による「[名詞]+です」表現を扱ったものであり、例文(85)をそのまま当てはめることはできない。しかし、表 24 で示した話し言葉による問答の一例を、別の問いで設定すると表 25 のように考えることができる。

<sup>108</sup> 田中 (2012) の「[名詞]+だ」表現とは、「事象名詞+です」となるニュース報道番組における冒頭の表現を指す。

表 25：例文(90)の話し言葉による問答の一例②

Q：あなた（たち）は将来何になりたいですか？  
B：左官職人です。  
B1:僕は左官職人です。  
B2:将来は左官職人になりたいです。  
B3:僕は左官職人になりたいです。  
B4:僕は将来、左官職人になりたいと思っています。

(筆者作成)

表 25 では、動詞述語文としての回答が想定される問いを設定している。この場合も、B から B4 いずれも話し言葉としては不自然ではない。ここで、着目したいのは、表 24 と表 25 のそれぞれ A、A1 の文と、B、B1 の文である。これらは、各問いがそれぞれ名詞述語文、動詞述語文の回答を要請する形であるにもかかわらず、名詞述語文「[名詞]+だ」の形をとっている。つまり、問いの形式に関係なく、殊に話し言葉においては述部に「[名詞]+だ」が出現する可能性が高いということになる。さらに「[名詞]+だ」における[名詞]の中には「こと」等の形式名詞も含まれると考えるのが妥当であるが、それよりも実質名詞としての[名詞]が優先されやすいことを付け加えておきたい。

このように考えていくと、課題作文において散見された「抽象名詞+[名詞]だ」で構成される文は、話し言葉の影響を程度の差こそあれ受けていると言えよう。また、同様の傾向は、本章 2.1. で取り上げた課題作文においても見られる<sup>109</sup>。

### 3.2.2. 「こと」と「ところ」を同義と捉える文

また、課題作文の中には例文(89)のように「こと」と「ところ」を同義と捉えている文も見られる。この類の文に関しては、これまで安部・橋本（2014）によって指摘されていた「抽象名詞が主部に来る場合は述部が「ことだ」等の結びになる」の中に結びが「ところだ」になる場合も含まれることが示唆された。

本項ではまず、「ところ」について概観した後、「こと」と「ところ」の共通点と相違点を明らかにし、さらにそれらを用いた文がどのような意味を持つのかについて述べることにする。

#### 3.2.2.1. 「ところ」について

「こと」と「ところ」を同義と捉えた文は、生徒の課題作文だけではなく、「書き言葉コ

<sup>109</sup> 表 17 を参照されたい。

一パス」の中でも見られる。次の例文(91)から(97)を参照されたい。(ただし、ここでは【主部「長所・短所」+述部「ことだ・ところだ」】の用例に限定している。)

- (91) 道德論の主な**長所**は、良い生き方を実現するための教育と習慣を重視することだろう。(ルー・マリノフ著;吉田利子訳『元気哲学 人生篇』)
- (92) 独学の最大の**短所**は、合格のノウハウを有しないことである。(狩野義春『なる本宅建主任者』)
- (93) **短所**は、指揮者として何の経験もないことだった。(ジョン・カルショー著;山崎浩太郎訳『レコードはまっすぐに—あるプロデューサーの回想—』)
- (94) 財政政策の**長所**は、確実な「政府需要」を生み出せることである。(野口旭、田中秀臣『構造改革論の誤解』)
- (95) 漸進的接近法の**長所**は、一つはできることをしようということで無理がないことである。(坂野雄二『登校拒否・不登校』)
- (96) **短所**は、ひとりで行動できなかつたり、人に頼りがちなところです。(実著者不明『恋愛動物占い—相性・結婚まるわかり—』)
- (97) **長所**は、みんなが慌てふためいているような状況でも、冷静な目的確な判断ができるところ。(実著者不明『恋愛動物占い—相性・結婚まるわかり—』)

このように抽象名詞の結びに「ことだ」だけではなく、「ところだ」も見られることから、その分析も必要であると考えられる。

学校文法では、「ところ」は、「こと」「もの」「とき」「はず」等と併せて例示されることが多く、単独ではなく連体修飾語を伴って用いられる語であることから名詞の下位分類の「形式名詞」という位置づけである。だが、筆者がこれまで述べたとおり、これ以上の説明は付加されていない(つまり、形式名詞「こと」の扱いと同様である)。一方、日本語教育や日本語学等の分野からは「ところ」に関する論究が多くある。ここでは形式名詞「ところ」を含む用法について先行研究を中心に整理していきたい。「ところ」を対象とした研究については後述するが、「ところ」全般に関するもの、「文末に出現するもの」、の二つに大別することができる。言うまでもなく形式名詞は、本来プロトタイプとなる普通名詞から派生、拡張したものである。

「ところ」全般を扱ったものとしては佐藤(1998)、小林(2000)、楠本(2000)、井島

(2015)があり、いずれも共通した見解として、「場所」を原義とすること、「場面・状況を範囲とすること」の二点を挙げている。このことを前提とした上でさらに、「文中に出現するもの」、「接続詞的に用いられるもの」、「文末に出現するもの」と分類されている。いずれも、他の形式名詞と同様の分類となるが、本研究では、文末に出現する「こと」＋「だ」との対照を主眼とすることから、以降は文末に出現するものを中心に見ていくことにする。

文末の「ところ」＋「だ」については、それに限定した研究は少なく、上に挙げた「ところ」全般の中の一節として研究されたものが多い。寺村(1984)は「トコロダ」の形態・統語的特徴を示している。「トコロダ」は実質的な名詞として、判定詞ダと結びついたものと、「トコロダ」で一体化し助動詞化したものがあるというところは「コトダ」と同様であり、トコロの意味は「場所」を原義とするが、抽象的で広い使われ方<sup>110</sup>もあるということを示している。また、「ある物事の進行の中のどういう状況、段階にあるか、ということを用法」が多く使用されるとしている<sup>111</sup>。また、佐藤(1998)は「場面・状況」を表す「トコロ」の意味と構文的働きについて考察を行った。文末に出現する<sup>112</sup>「トコロダ」は、「アスペクト的状況の解釈<sup>113</sup>」と「場面の解釈<sup>114</sup>」の違いが構文的働きに表れることを指摘している。しかし、寺村(1984)が指摘するように、すでに「トコロダ」以前の動詞でそのアスペクト形式が示されており、この分類(あるいはその名称)が妥当かどうかは検討の余地がある。

一方、楠本(2000)は、「トコロ」の多義性と中核的機能について考察し、基本義からの

---

<sup>110</sup> この広がりについて寺村(1984)は、「空間的な広がりでも、時間的な広がりでも、まともっと漠然とした状況でもよい」(寺村 1984 : 290)としている。

<sup>111</sup> 寺村(1984)は、「トコロ」の抽象的用法として、「末松はこれから出掛けようとするところで、二人は両方でちょっと気の毒な思いをした」、「家に戻ると、郁代が大阪から帰ったところであった」等の例文を挙げているが、ここでの「トコロダ」をアスペクト的に捉えることに異を唱え、むしろムードの形式と考える方が妥当であると指摘している。これは、「出掛けようとする」、「帰った」の箇所すでにアスペクトが表れているという解釈によるものであると考えられる。

<sup>112</sup> 佐藤(1998)は、「述語の一部として働く場合もある」(佐藤 1998 : 50)と説明している。

<sup>113</sup> 佐藤(1998)では、「アスペクト的状況の解釈」の例として、「板前達もかたづけをすませて帰ったところだった」、「浜では最後の一隻が引き上げられているところであった」が挙げられている。

<sup>114</sup> 佐藤(1998)では、「場面の解釈」の例として、「私が人間だったら、こうなるところだろう」、「その雰囲気、これが男ならおそらく「そのスジのお方で？」と聞かれているところであろう」、「これから九月、十月は農繁期になるのだから農家ではネコの手も借りたいところだ」が挙げられている。

拡大・連鎖を指摘する。具体的に見ていくと、「トコロ」は、まず、場所や場所的空間を表すものが基本義である<sup>115</sup>が、それが時・もの・こと・場面・程度等に代表される時空的・抽象的範囲<sup>116</sup>、さらには複文における接続助詞的機能<sup>117</sup>に拡大・連鎖するということである。このような拡大・連鎖は「ところ」全般に見られる見解であるが、その上で、「トコロ」の機能について「状況性を喚起することで、話し手の心理的投影が具現化される」と捉えている。井島（2015）は、文末の「トコロダ」について、それを「場所を表す同一名詞連体<sup>118</sup>」、「場面を表す同格連体<sup>119</sup>」に分類し、「場面を表す同格連体」に見られるような「同格連体を述語に持つ名詞述語文の主語部分が欠落したものがアスペクトの一形式とも言われるトコロダ文である」（井島 2015：100）と述べている。

このように、「ところ」に関する先行研究を概観する限り、「抽象名詞+「ところ」+「だ」という観点からの具体的な論究は見られなかった。ただし、主部の抽象名詞に言及してはいないものの、佐藤（1998）、井島（2015）が置き換え可能な「ところ」について触れたものは非常に興味深い。

佐藤（1998）は、「ところだ」が「もの」「こと」に置き換えられることを指摘し、表 26 のような用例を示している。

ただし、これらの用法について「トコロダ形式であっても、『場面・状況』を表すものではない。空間的範囲の派生と考えられるものかもしれないが、ここでは明確な位置づけは避けることにする」（佐藤 1998：54）と述べるに留まり、具体的な考察はされていない。

一方、井島（2015）は、「この写真は、大統領が飛行機から降りたところです。」のような同格連体を述語に持つ名詞述語文は数として少ないとしている。さらに、同格連体を述語に持つ名詞述語文の結びは「ことだ」が多いことを指摘した。その理由について、「トコロダ文は、今ハ・・・トコロダといった、発話時現在を主語とする名詞述語文として成立した」（井島 2015：100）ことが一つの可能性として挙げられるのではないかと述べている。

---

<sup>115</sup> 楠本（2000）では、「トコロ」の基本義の例として、「そこはどんなところですか？」  
「先生のところへ行きました」が挙げられている。

<sup>116</sup> 楠本（2000）では、「トコロ」の時空的・抽象的範囲の例として、「今駅を出たところです」「完成まであと2、3日といったところでしょうか」が挙げられている。

<sup>117</sup> 楠本（2000）では、「トコロ」の接続助詞的機能の例として、「断られるとおもったところが、彼女は快く引き受けてくれた」が挙げられている。

<sup>118</sup> 井島（2015）は、「場所を表す同一名詞連体」とは、当該の形式名詞を補文の中の要素として代入することが可能なものである（≒内の関係）としている。また、その例文として「K村というのは、そこで死んだ藤木忍の伯父さんの家のあるところだった」を挙げている。

<sup>119</sup> 井島（2015）は、当該の形式名詞が補文の中の要素とならないものである（≒外の関係）としている。また、その例文として、「この写真は、大統領が飛行機から降りたところです」を挙げている。

表 26 : 「ものだ」「ことだ」と置き換え可能な「ところだ」の用例

失業者を組織する活動家の出現、その横断的な連帯活動は、指導部がもつとも恐れるところだ。

その幽冥観が、柳田の学問全体におおきな影を落としていることはおおくの人の注目するところだ。

(佐藤(1998)より筆者作成)

### 3.2.2.2. 「こと」 + 「だ」と「ところ」 + 「だ」の共通点と相違点

ここでは、「こと」 + 「だ」と「ところ」 + 「だ」の共通点と相違点について考えてみたい。

寺村(1984)、佐藤(1998)、楠本(2000)、井島(2015)によると、「ところ」が「場所」を原義とし、「場面・状況」を表す」という見解で一致している。ただしその中で、佐藤(1998)、井島(2015)が「ところ」の分析において触れたものは非常に興味深い。二者の論考を整理すると以下ようになる。

1. 「コトダ」と置き換えられる「トコロダ」は、場面や状況を表すものではない。
2. 「コトダ」と置き換えられる「トコロダ」は、発話時現在を表すものではない。

つまり、条件付きではあるが、置き換え可能な「こと」 + 「だ」「ところ」 + 「だ」は、ほぼ同義であると捉えてよいことになる。安部・橋本(2014)も属性叙述文には主題部分に抽象的な名詞が現れ、述語が「こと」等で結ばれることを指摘している。さらに学校文法では形式名詞の例として「こと」「もの」「ところ」等が挙げられることが多いことから、安部・橋本(2014)の指摘する「こと」等の中には当然「ところ」でも問題ないという含みがある。しかし、別の観点から見ていくと必ずしもこの限りではないことが示唆される。次の表 27 を参照されたい。次の表 27 は、「書き言葉コーパス」における「こと」 + 「だ」及び「ところ」 + 「だ」文の出現数とその割合 (pmw<sup>120</sup>) である。各項目の上段が出現数、下段がその割合である。

「書き言葉コーパス」で「こと」 + 「だ」及び「ところ」 + 「だ」文の出現数と割合

<sup>120</sup> 「書き言葉コーパス」では 100 万語当たりの頻度として pmw を採用し、最大、小数点以下第 7 位まで示している。

を抽出し、それぞれの数を比較した結果、圧倒的に「「こと」+「だ」」の出現頻度が高いことが分かった。また、「「こと」+「だ」」／「「ところ」+「だ」」を比較すると、「「こと」+「だ」」の出現が圧倒的に多い。これは、抽象名詞が先行する場合にも同じ傾向が見られた。さらに具体的に見てくと、例えば「特徴／利点／夢／功績／課題／理想」といった抽象名詞+述部「「こと」+「だ」」文は【韻文】【法律】のジャンルでは見られず、同様に抽象名詞+述部「「ところ」+「だ」」文は【韻文】【法律】の他、【新聞】【教科書】のジャンルでも見られなかった。

表 27: 「「こと」+「だ」」及び「「ところ」+「だ」」文の出現数とその割合

ジャンル	「「こと」+「だ」」	「「ところ」+「だ」」
書籍	48,887	6,264
	(779.69697)	(99.9043062)
雑誌	1,482	319
	(336.818182)	(72.5)
新聞	226	26
	(161.428571)	(18.5714286)
白書	492	980
	(100.408163)	(200)
教科書	258	23
	(286.666667)	(25.5555556)
広報誌	353	85
	(92.8947368)	(22.3684211)
Yahoo!知恵袋	5,500	780
	(533.980583)	(75.7281553)
Yahoo!ブログ	2,689	1,029
	(263.627451)	(100.882353)
韻文	27	9
	(135)	(45)
法律	0	0
	(0)	(0)
国会会議録	2,051	1,180
	(402.156863)	(231.372549)
計	61,965	10,695
	(590.142857)	(101.857143)

(「書き言葉コーパス」より筆者作成)

また、用例を収集する前提として、まず「抽象名詞」について触れておきたい。抽象名詞については辞書等では「抽象的概念を表す名詞」「具体的、物理的対象物でないもの」であると定義する場合が多い。また、語例として「勇気」「正義」「平和」「思考」「娯楽」「愛」などが挙げられている。この定義を踏まえ、「書き言葉コーパス」に見られる「抽象名詞＋形式名詞」「こと」＋「だ」/「ところ」＋「だ」の用例を収集した。

「書き言葉コーパス」で見られた主な用例については次の表 28 を参照されたい。

表 28 : 「こと」＋「だ」 / 「ところ」＋「だ」の用例

**[抽象名詞＋「こと」＋「だ」]文の用例**

- (98) また、本作最大の**特徴**は「恋愛」の要素が入っていることだ。(マイクロマガジン社『ユーゲーDX』)
- (99) **特徴**は、講師の8割を外部から呼んでいることだ。(朝日新聞社『AERA』)
- (100) 「オレオレ詐欺」の最近の手口の**特徴**は複数の人物が登場することだ。(毎日新聞社『毎日新聞』)
- (101) ところで、我が国産業構造の第1の**特徴**は、先進諸国に比べて労働生産性格差が相対的に大きいことである。(大蔵省印刷局『経済白書』)
- (102) これらの動物の**特徴**は、森林との結びつきが強く森林以外の環境では生息できないものが多いことである。(東京書籍『新編理科総合B』)
- (103) この条例の**特徴**は、市内を流れるすべての河川を対象にしていることで、全国でも珍しい条例です。(鹿児島県霧島市『広報きりしま』)
- (104) 彼のピアノの**特徴**は、透明な音色でピアノを最大限に歌わせていることです。(Yahoo!ブログ)
- (105) BAに選ばれる回答の**特徴**は「不倫」を「恋愛」に置き換えている事ですね。(Yahoo!知恵袋)
- (106) 私は、やはり一番の**特徴**は、日本銀行が株式の半数、二百億円出資をするということだろうと思うのですね。(国会会議録)
- (107) シートリフトアップ車の**利点**は、助手席回転シート車と同様、普通の乗用車

- 感覚で乗れることだ。(山本明『失敗しない福祉車両の選び方』)
- (108) カメラの**利点**は、あくまで撮影したその場で失敗に気づき、もう一度シャッターを押せることだ。(読売新聞社『YOMIURI PC』)
- (109) 大統領制の**欠点**は大統領と議会の対立が激化して物事の決定ができないことなどである。(東京書籍『現代社会』)
- (110) 貴乃花、イチロー エトセトラ**欠点**は生意気で鼻につくということです。  
(Yahoo!知恵袋)
- (111) **欠点**は持ち運びには適さないこと。(Yahoo!知恵袋)
- (112) さらに、政府案の大きな**欠点**は、行政改革の主導権を官僚にゆだねていることであります。(国会会議録)
- (113) ともかくわしの**夢**は小型乗用車を作ることだ。(佐藤正明『ザ・ハウス・オブ・トヨタ』)
- (114) 次の**夢**は85の壁を超えることだ。(新潮社『週刊新潮』)
- (115) 二人の**夢**は佐七の作った笛で半次が初舞台を飾ることだった。(高知新聞社『高知新聞』)
- (116) ○○君の**夢**は、プログラマーになることです。(北海道苫小牧市『広報とまこまい』)
- (117) 私達の**夢**は、キャッシュで家を買うことです。(Yahoo!知恵袋)
- (118) 私の**夢**は社会人の規範となるような人間になり、加えて何かに関しての有識者になることです。(Yahoo!ブログ)
- (119) かれの**功績**は、新しい鉱石を発見したことだ。(光村図書『国語 五下 大地』)
- (120) 日本のがん医療の大きな**課題**は、施設や医師による医療レベルに大きな格差があることだ。(読売新聞社『読売新聞』)
- (121) 今後、窒素酸化物対策を進めるに当たっての**課題**は、まず、発生源における窒素酸化物低減のための実用的な技術を確認することである。(大蔵省印刷局『環境白書』)

- (122) 第四の課題は、金融・資本市場の自由化、国際化を着実に進めていくことで  
あります。(国会会議録)
- (123) 理想は、現地のスタッフとタレントを使ってやることです。(マガジンハウス  
『ダカーポ』)
- (124) SETIのみごとな特徴の一つは、これが科学のあらゆる分野に関わって  
いることです。(デイヴィッド・W・スウィフト/フィリップ・モリソン(著) 桜  
井 邦朋・櫻井 美樹(訳)『宇宙人探索のパイオニアたち』)

**[抽象名詞+「ところ」+「だ」] 文の用例**

- (125) 勝浦の一番の特徴は、豪快な地形に潮がぶつかり、その潮に乗って魚たちが  
群れているところである。(竹沢慶浩『ダイビングワールド』)
- (126) 最大の特徴は、なんと言っても蜜がびっしり入っているところです。(宮城県  
亶理郡亶理町『広報わたり』)
- (127) このバッグの特徴は、傘布からできているので、軽量で雨に強いところ。(北  
海道札幌市東区『広報さっぽろ+ひがし区民のページ』)
- (128) 前例の利点は、具体的でわかりやすいところです。(有本隆『書ける! 話せ  
る!』)
- (129) 最大の欠点はやっぱり泥くさいところかな。(中島梓『小説道場』)
- (130) 一番の利点は何と言っても、小さくて持ち運びに便利、相手のパソコンにド  
ライブも不要なところです。(Yahoo!知恵袋)
- (131) 唯一の欠点は・・・、最初の行進しか日が当たらないってところかな。(Yahoo!  
知恵袋)
- (132) 坊ちゃまの欠点は、ちっとも連絡して下さらないところです。(内田康夫『斎  
王の葬列』)
- (133) 子供にとっての理想は苦しくない程度に温度設定をするというところでしょ  
うか。(Yahoo!知恵袋)

- (134) 短所は、ひとりで行動できなかつたり、人に頼りがちなところです。(実著者不明『動物恋愛占い』)
- (135) 私のとリエは元気なところです。(教育出版『国語表現 I』)
- (136) 長所は、みんなが慌てふためいているような状況でも、冷静な目で的確な判断ができるところ。(実著者不明『動物恋愛占い』)
- (137) 大きな特徴の一つは、同数の職員態勢で“高度なサービス”を実現できるところです。(武田康晴・谷口明広『自立生活は楽しく具体的に』)
- (138) プラスチックの特性は、熱や圧力によって可塑性 (plasticity) を示すことからいろいろな成形が可能であることと、材料自体に独自の色合いやテクスチャーがないところである。(日本文教出版『高等学校工芸 I』)

(「書き言葉コーパス」より筆者作成)

このように見ていくと、抽象名詞+「こと」+「だ」文は、文体の崩れが少なく、書き言葉として問題ないものが多い。一方で、抽象名詞+「ところ」+「だ」文の中には、文末が省略されているものや、会話部、話し言葉として使われているものもある。書き言葉においては、「こと」+「だ」の方が、「ところ」+「だ」よりも出やすい傾向にあるということである。ただし、これだけで「こと」+「だ」は書き言葉的で「ところ」+「だ」は話し言葉的であると結論づけるには不足している。

この点について、自然会話データが中心となる「BTSJ による日本語話し言葉コーパス (2011 年版)」(以下、「話し言葉コーパス」)との対照を試みた。「話し言葉コーパス」は、全 294 会話、総時間約 66 時間分の会話が収録され、会話参加者の属性や話題なども多岐にわたる。特に、会話参加者については、初対面、友人、年齢の上下、同性間、異性間、師弟間等によって統制されている。さらに、日本語母語話者同士の会話のほかに、日本語母語話者と日本語非母語話者との会話も収録されているが、本研究では、日本語母語話者同士の会話を対象とした。「話し言葉コーパス」で分析したデータは次のとおりである。

親しい同性同士 (男女) の雑談 . . . . . (会話時間) 444 分 24 秒  
初対面同性同士 (男女) の雑談 . . . . . (会話時間) 401 分 16 秒

これらの会話の文字化資料について、「こと」、「ところ」、「こと」+「だ」、「ところ」

+「だ」等を抽出した。ただし、「話し言葉コーパス」は、「書き言葉コーパス」と異なり、語彙数<sup>121</sup>の詳細が不明であることから、ここでは会話中の出現数について見ていくことにする。下の表 29 を参照されたい。

表 29：自然会話における「こと」「ところ」の使用

	こと (ことだ)	ところ (ところだ)
親しい同性同士	312 (10)	32 (2)
初対面同性同士	192 (5)	50 (6)

(「話し言葉コーパスより」筆者作成)

表 29 を見ると、自然会話においても親疎の程度は関係なく「こと」の方が、「ところ」より出現しやすいことがわかる。しかし、「ところ」に着目すると、初対面同性同士の会話で比較的多く出現している。これは、話し言葉においても「こと」が多く使用されるが、より配慮を要する場面では「ところ」の方が好まれるためであると考えられる。また、書き言葉においては、「こと」の方がよりフォーマルな文に見られる傾向があるが、話し言葉では、「ところ」を配慮の一つとして使用している可能性がある。このことから、「ところ」は話し言葉的な表現というよりも「相手に配慮した際に出やすい話し言葉」的な表現であると言えよう。

このことから、課題作文で散見された「「ところ」+「だ」文は生徒が話し言葉、殊に相手(読み手)に配慮した話し言葉の影響を受けたものと捉えることができる。

また、「書き言葉コーパス」で得られたデータの中には「「こと」+「だ」／「「ところ」+「だ」」の使い分けとして不自然なものもある。次項ではこれをさらに分析していく。

### 3.2.2.3. 「「こと」+「だ」／「「ところ」+「だ」文の特徴と問題点

さらに、「「こと」+「だ」／「「ところ」+「だ」」の置き換えの可否について、意味的観点から観察していくことにする。「書き言葉コーパス」に見られた抽象名詞主題文及び、モナリザ文に見られる【Nの[抽象名詞]は ～「「こと」+「だ」／「「ところ」+「だ」】の形式に当てはめて、以下の例文(139)–(150)を見てみる。

(139) この手の彼女の**特徴は**、嘘をつくとすぐに顔が紅潮する (こと・?ところ) だ。

<sup>121</sup> 「話し言葉コーパス」では、語彙数ではなく、発話文をカウントしている。ここで言う発話文とは、「ひとりの話者による「文」を成していると捉えられる発話」(宇佐美・中俣 2013: 219) を指すが、話し言葉の特性から、それが一語文や中途終了の文である場合も含まれる。

- (140) この絵の**特徴**は、どの角度から見ても女性と目が合う（こと・ところ）だ。
- (141) 彼の**欠点**は、生意気で鼻につく（\*こと・ところ）だ。
- (142) フランチャイズ方式の**欠点**は、加盟金やロイヤリティが必要になる（こと・ところ）だ。
- (143) 彼の**長所**は、優しくて気が利く（\*こと・ところ）だ。
- (144) このレンズの**長所**は、耐用年数が長い（こと・ところ）だ。
- (145) 私の**課題**は、今年中に論文を書き上げる（こと・\*ところ）だ。
- (146) 現代社会の**課題**は、施設によって医療レベルに差がある（こと・ところ）だ。
- (147) 太郎の**夢**は、看護師になる（こと・\*ところ）だ。
- (148) 私の**理想**は、平穩に暮らす（こと・\*ところ）だ。
- (149) 太郎の**功績**は、新しい鉱石を発見した（こと・?ところ）だ。
- (150) 御社の**功績**は、当社商品の販売の最高売り上げを達成した（こと・?ところ）だ。

これらを見ると、一口に抽象名詞と言っても結びの述部によって表 30 のように分類されよう。

表 30 : 抽象名詞の述部の分類

①述部「[こと] + 「だ」」をとるもの
②述部「[こと] + 「だ」」 / 「[ところ] + 「だ」」のどちらもとれるもの
③述部「[こと] + 「だ」」 / 「[ところ] + 「だ」」のどちらもとれるが、「[こと] + 「だ」」の方が容認されやすいもの
④述部「[ところ] + 「だ」」をとるもの

(筆者作成)

①に分類されるものは、(145)、(147)、(148)の文である。これらの文の主部と文脈に着目すると、話時現在において未実現の事柄を述べている。つまり、未実現を含意する主部もしくは未実現を含意する文脈では述部に「[こと] + 「だ」」しか使えないということがわかる。②に分類されるものは、(140)、(142)、(144)、(146)である。佐藤 (1998)、井島

(2015)によれば、「コトダ」と置き換えられる「トコロダ」は場面・状況・発話時現在を表すものではないということであることから、②に分類されるものは、【Nの〔抽象名詞〕は・・・「こと」＋「だ」／「ところ」＋「だ」】の【N】の箇所に変性が見られると言えよう。「この絵」、「フランチャイズ方式」、「このレンズ」、「現代社会」などのように変性を持つものについては「こと」＋「だ」／「ところ」＋「だ」のどちらも使えるということになる。また、未実現か否かで見ると、③に分類されるものは(139)、(149)、(150)である。「功績」自体が過去の確定した業績であることから、ある意味実現済みの変性を持った名詞であると捉えることができる。(139)についても、「この手の彼女」とは、ある傾向を持った「不特定多数の彼女」を一般化した言い方であるため、確定された概念と捉えられる。さらに、不変か否かの視点で見ると、④に分類されるものは、(141)、(143)である。これらの【N】には「現段階での『彼』」が含意されており、変性が見られる。つまり、これは発話時現在においてのものであることから「ところ」＋「だ」をとるべきであると考えられる。

ただし、これらのうち、表 30 の②に分類されるものについては、また別の視点も必要となる。これは、一見すると「こと」＋「だ」／「ところ」＋「だ」のどちらをとっても、文法的な観点から言えば何ら問題はない。ところが、意味的観点から見ると含意するものに差異が見られる。例えば、(146)のような抽象名詞主題文が「現代社会の課題は、施設によって医療レベルに差があることだ」となる場合は、「現代社会の命題」として「医療レベルの差の是正」を含意するが、「現代社会の課題は、施設によって医療レベルに差があるところだ」となる場合は、「現代社会」そのものに存在する属性が「医療レベルの差」であることを含意する。つまり、置き換え可能なものについては、文脈等において主部が行為・属性のどちらもとれるものと考えられる。この点については、佐藤(1998)、井島(2015)が指摘するように、「こと」＋「だ」／「ところ」＋「だ」の置き換えが可能な場合は場面や状況、発話時現在を表すものではないことからわかる。しかしながら、前述したように、「こと」＋「だ」より「ところ」＋「だ」の方が話し言葉で出現することが多いことから、生徒も多く使う傾向があると推察される。

このようにいくつかの視点から分析していくと、抽象名詞主題文において述部を「こと」＋「だ」等の結びにするという指摘だけでは不足することが示唆される。

### 3.2.3.小括

なぜ容認度が異なるのかという観点から考えた場合、【〔抽象名詞〕は ～〔名詞〕だ】文に見られる文（「こと」のない文）では、メトニミーによる解釈を認めるか否かによってその度合いが異なる。さらに、置き換え可能な「こと」＋「だ」／「ところ」＋「だ」でも、意味的観点から主部に着目してみると、主部の属性を問うのか、主部の行為に言及するの

かといった違いが見られる。

### 3.3.形式名詞「こと」の使用分析から示唆されること

本章、補充作文及び課題作文における回答結果及び形式名詞「こと」の使用分析から明らかになったことは次の5点である。

①発達段階の差異こそあるものの、文の正誤や適切な語を補うという点では補充作文において概ね問題がなかったのに対し、課題作文等で、実際に表現することには問題がある。

②「こと」の誤用は「文の照応」が多くを占めるが、容認の度合いや表現によって「こと」以外の語を用いた文も多く見られる。

③メトニミーを含む語用論的解釈が可能なものは述部に「こと」を使用しなくても容認されることがある。

④「こと」と置き換え可能な「ところ」は、場面・状況・発話時現在を表さないものでほぼ同義と捉えることができるが、置き換えた場合に不自然に感じるものとそうでないものがある。

⑤「「こと」＋「だ」／「「ところ」＋「だ」」を対照すると、「「ところ」＋「だ」」の方がより話し言葉に近い生徒も多く使う傾向があると推察される。

これらの点を踏まえ、次章以降で効果的な文法指導とそれを可能にする視点等について言及することにする。



## 第5章 学校文法における形式名詞の取り扱いの 再検討

本章では、研究課題①について、これまでの分析から、学校文法における形式名詞の取り扱いの妥当性を教科書提示の実態及び生徒の書き言葉の実態（文脈・場面における容認度の違いの観点）の観点から再考・再検討していく。

### 1.教科書提示の実態から

本節では、第2章で示した形式名詞の教科書における提示を踏まえながらその妥当性を検討する。

#### 1.1.形式名詞そのものの定義についての観点から

学校文法では形式名詞を、「実質的な意味をもたず、上に連体修飾語をつけて使われたとき、その名詞を形式名詞ということがある」<sup>122</sup>と定義しており、本論文でもこれに倣うことにした<sup>123</sup>。一方で、寺村（1984）は、形式名詞とその周辺事項<sup>124</sup>を詳細に分析していることから、ここでは、寺村（1984）の論究について、学校文法の観点から再検討する必要がある。寺村（1984）は、「ハズダ、ワケダ、トコロダ、コトダ、モノダ、ノダ」等が、「連体節＋名詞＋ダ」または「形式名詞＋形式動詞（または指定助動詞「ダ」）」であるかについて区別するべきであると述べている。寺村の指摘を踏まえ、例文と併せると表31のとおり

---

<sup>122</sup> 教育出版『伝え合う言葉 中学国語2』p.223より。

<sup>123</sup> 序章4.を参照されたい。

<sup>124</sup> 寺村（1984）は「形式名詞」について明確に定義していないが、論文の各所に「形式名詞」の記述が見られる。そこからは、形式名詞そのものには触れていないものの、連体修飾節という枠組みの中で形式名詞を体系的に捉え、それ自体が構造的にも名詞性が低く実質性が希薄なもので後続する要素によって接続助詞あるいは助動詞的な役割を果たすものであると暗に定義していることが窺える。

りになる。(なお、本節で用いる例文は全て国立国語研究所「書き言葉コーパス」及び、中学校で使用される教科書・補助教材等からのみとする)。

表 31 : 「連体節+名詞+ダ」と「形式名詞+形式動詞 (または指定助動詞「ダ」)」の相違

<p>〈ハズダ〉</p> <p>a. 敵艦との距離は十五キロ。三十秒程度で砲弾が届くはずだ。</p> <p>b. わたしには、今、なんの気がかりもないはずだ。</p> <p>〈ワケダ〉</p> <p>a. そっちからイチャモンつけて、俺たちが四とはどういうわけだ。</p> <p>b. ただし、そのためには有効な仕掛けが重要なわけだ。</p> <p>〈トコロダ〉</p> <p>a. この話で一番どきどきした場面は、小さな無人島でだんだんに潮が満ちてくるところだ。</p> <p>b. ノアの子供に生まれていなかったら、今ごろはこのものすごい水にのまれちまってる<u>ところだ</u>。</p> <p>〈コトダ〉</p> <p>a. おまえの兄のいちばん嫌いなものは、人を疑うことと、それから、うそをつく<u>ことだ</u>。</p> <p>b. 仕事ができるようになろうとするなら、他人をほめる<u>ことだ</u>。</p> <p>〈モノダ〉</p> <p>a. 6世紀につくられた仏国寺の建築物の多くは朝鮮王朝中期に再建された<u>ものだが</u>、・・・</p> <p>b. 五臓が疲れているときは、ふいとあんな悪い夢を見る<u>ものだ</u>。</p>
--

(寺村(1984)より筆者作成)

各項目の上段 a・下段 b を参照されたい。寺村の定義に則ると、上段が「連体節+名詞+ダ」、下段が「形式名詞+形式動詞 (または指定助動詞「ダ」)」ということになる。ところが、これまで多くの先行研究でも指摘されているように、形式名詞の範疇及びその定義については各研究者により解釈に差異が生じている。当然、寺村の指す形式名詞と学校文法の指すそれとの間には異同があると言えよう。学校文法の例文に従えば、寺村の定義による「連体節+名詞+ダ」、下段が「形式名詞+形式動詞 (または指定助動詞「ダ」)」は同一のものともみなされる。

実際、国語科検定教科書や補助教材等で見られる述部に出現する形式名詞の例文では、表 32 のようなものが散見される。(下線は形式名詞。なお、否定文等で用いられているものについては全て肯定文に書き換えて示している。)

表 32：検定教科書等で提示される述部に出現する形式名詞の例文

思ったとおりです。  
いま来たところだ。  
自分のためだ。  
歌は楽しいものだ。  
学問とは本来、おもしろいものだ。  
法隆寺はおよそ 1300 年も昔に建てられたものだ。  
人間の体験はすぐに消えていくものだ。  
すぐ着くはずだ。

(筆者作成)

当然、寺村を始めとする一部の言語研究者からは異議が唱えられるであろう。しかし、寺村のように「連体節＋名詞＋ダ」、「形式名詞＋形式動詞（または指定助動詞「ダ）」、と分けて考えていくことについては、学校文法における形式名詞の定義との矛盾が生じるため、同一の括りで説明するのが妥当と言えよう。

## 1.2.言葉の単位と「文の成分」及び品詞の観点から

前述した形式名詞の定義が妥当なものであるとすると、次に考えなければならないのは教科書における提示内容である。

学校文法では、まず初めに言葉の単位というものについて学ぶ。言葉の単位とは、教科書や国語科教育で用いられる表現であるが、端的に言えば言葉というものを大きい順に「文章－段落－文－文節－単語」と分けたものである。図 10 を参照されたい。

その後、文の主語や述語を含む文構造について学習する。文構造については文の成分として説明されることもあるが、その詳細は第 3 章に示したとおりである。

これらの構造を学習した後に、各品詞に入る。品詞の概念は公立中学校の場合、1 年で学習するが、各品詞の具体的な性質や働きについては、その殆どを中学 2 年で学習することになっている<sup>125</sup>。例えば、形式名詞は名詞<sup>126</sup>の下位分類に括られ、それらは普通名詞・固有名詞・代名詞・数詞・形式名詞であるとされている。中学校国語科の教科書等では形式

<sup>125</sup> 一般的な公立中学校の場合。私立中学校や一部の公立中学校では 1 年次の扱いとなることもあり、この限りではない。

<sup>126</sup> 学校文法では、体言については「活用しない自立語（＝名詞）」という立場をとっている。

名詞についてあくまで「品詞」としての特徴を述べるに留まっている<sup>127</sup>。

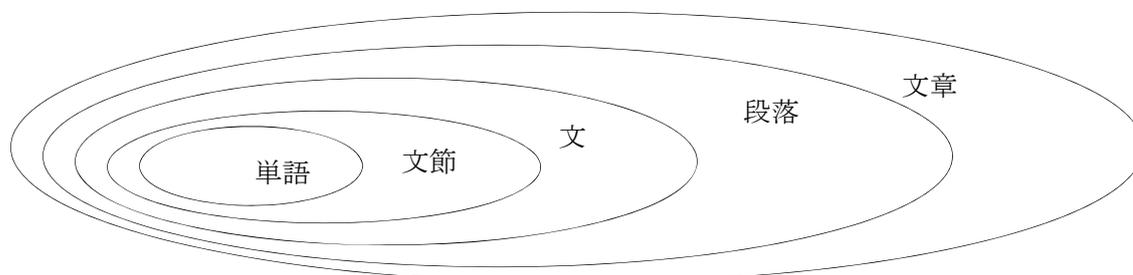


図 10：言葉の単位

このように、学校文法の主な扱いとなるものは、「文—文節—単語」であるが、中でも品詞の説明となる「単語」がその多くを占めることに着目しておきたい。

### 1.3.形式名詞の教科書提示における問題点

多くの教科書において、まず文の成分を学習した後に品詞の概念、さらに各品詞の性質や働きを学習することになっているが、ここには大きな問題がある。それは、各段階において、その関連性が示されていないことである。実際の教科書でも、これらの関連性については特に触れられていない。また、文の成分のあらゆる箇所に形式名詞が出現するという点についての記述も見られない。つまり「文の成分」と「品詞」との関連を意識させた上での説明なくして表現や書き言葉の運用につなげるのは困難なのである。また、そもそもモナリザ文で言うところの「抽象名詞+ことだ」は文法事項のどこにも示されておらず、各個人の言語感覚に頼らなければならないのが現状である。安部・橋本（2014）に指摘された主述の不一致はまさに、教科書における文の成分と品詞の学習の関連性が薄いことや「抽象名詞+ことだ」文の認識不足も一因と考えられる。そのため、各段階の学習内容を闇雲に暗記に頼っている可能性もある。一方で、この暗記に関しては、ある程度はやむを得ないという見方もできる。序章で指摘したとおり、学校教育現場は中学校であれば高校入試、高等学校であれば大学入試の影響を多少なりとも受けざるを得ないからである。また、言語の仕組みを客観的に捉えるという点では長けている。ただし、これらの現状を踏まえても、それは国語科検定教科書の文法事項が絶対であるということにはならない。

学校文法の妥当性を論じた清野（1997）は、教科書における名詞の提示を調査し、その記述がきわめて粗く、大雑把なものであることを指摘している。これは、本論文の研究対

<sup>127</sup> 第2章の表3及び表4を参照されたい。

象である形式名詞でも同じことが言えよう。一方で清野（1997）は、発達段階の関係や教科書という限られたスペースと教授内容との関係から考えると、ある程度やむを得ないものではないかとも述べる。また、教科書提示の内容や扱いが出版社によって若干異なることを鑑みると、学校文法自体が普遍化・統一化された文法理論ではないことを示唆している。このようなことを踏まえ、ある言葉のある品詞として分類・呼称し、見分けるといった「形式的な文法から表現や理解と関連させた生きた文法学習」（清野 1997：56）が必要であると指摘している。さらに遡ると鈴木（1954）も類似の指摘をしている。鈴木は文法学習について「分かったようでわからない納得になってしまう」（鈴木 1954：95）と指摘し、それは、我々自身が正しい日本語を書けないという事実があるからだという。つまり、必要なのは「集約的文法学習」ではなく、帰納的学習を促すための「生きた文法学習<sup>128</sup>」であるとする。

この「生きた文法」という観点から見ると、教科書に見られる例文が限られたごく一般的な表現のものであることにも違和感がある。現行の教科書は、生徒の発見や観察による学習というよりも、一般的・規範的な文を対象とした、一方向からの学習が主体となっている。また、学校文法が絶対的な指針とはならないという指摘を踏まえると、むしろ、多様な文や語に触れ、その言語を相対的に捉えることも必要となろう。

以上を踏まえて、形式名詞の教科書提示における問題点は次の三点にある。

- ①「文の成分」と「品詞」との具体的な関連性が見出せないこと。
- ②形式名詞の提示が文を反映したものと、単語のみの提示に留まっているものがあること。
- ③例文提示の不自然さ。

①については、文法学習が暗記に終始している一因とも考えられる。「文の成分」「品詞」双方の具体的な関連性を見いだせないが故に特に「品詞」の学習において暗記に頼らざるを得なくなっていると考えられる。②については、教科書及び補助教材の分析によるものである。これらは、出版社による差もあろうが、先行研究が指摘する学校文法が絶対的なものではないことを示唆している。③については、教科書等で示される例文が一般的・規範的な文に限られていることから、生徒の主体的な考察にまで及ぶことはできないと推察される。

ただし、形式名詞について、一般的に品詞（の下位分類）としての定義は揺れがあると

---

<sup>128</sup> 「生きた文法学習」という表現は、鈴木（1954）、清野（1997）双方の論考に見られる。鈴木（1954）は、集約的文法学習が「文字や漢字、ことばあつめ」（鈴木 1954：95）に代表されるのに対し、生きた文法学習とは、「子どもの生活に行きわたるようなちからをだせる学習」（鈴木 1954：95）であるとしている。一方、清野（1997）は、生きた文法学習について「ある言葉を「名詞」あるいは「代名詞」と呼称し、見分けるといった形式的な文法学習」（清野 1997：56）と対比させ、「表現や理解と関連させた文法学習」（清野 1997：56）であるとしている。

いう指摘から、本節では寺村（1991）との対照を試みたが、学校文法の括りとしては形式名詞の定義が妥当であることも示された。

## 2. 文脈・場面等による容認度の違いから

形式名詞の定義とは別の問題として、次のような文に内包される問題もある。

僕の将来の夢は左官職人〈+になること〉です。

この文が容認できるか否かについては、意見の分かれるところである。おそらく、通常の会話、殊にくだけた場面での会話であれば、ほとんどの場合容認されるであろう。一方で、書き言葉の場合は容認度にかかなりの差があると推察される。しかし、第4章でも示したとおり、メトニミーの観点から見ていくと、語用論的処理ができることからこの文は容認できるとされる<sup>129</sup>。つまり、この文では「左官職人」という名詞に「左官職人になること」というメトニミーを認めるか否かという視点の介在によって容認の度合いが異なるというわけである。さらに、このメトニミーの視点は名詞句に限定されることから、次の表33に示すようにモノリザ文の主述の不一致という点での説明がつくことも付け加えたい。

表 33：メトニミーと名詞句の関係

<p>?僕の将来の夢は、左官職人です。 僕の将来の夢は、左官職人になる<u>こと</u>です。 *僕の将来の夢は、左官職人になります。</p> <p>?この絵の特徴は、色使いです。 この絵の特徴は、色使いが面白い<u>こと</u>です。 *この絵の特徴は、色使いが面白いです。</p>
--

(筆者作成)

西山（2003）の論考を踏まえると、安部・橋本（2004）が指摘した「抽象名詞の結びは「ことだ」等になる」だけでなく、メトニミーを容認する文脈・場面においては述部が「名詞+だ」も容認され得ると言えよう。

<sup>129</sup> 西山（2003）による。第4章でも述べたように、西山（2003）は、ウナギ文とメトニミーの観点から、あらゆる名詞句で語用論的な処理ができるということを指摘している。

さらに課題作文では「抽象名詞＋「こと」＋「だ」」だけではなく「抽象名詞＋「ところ」＋「だ」」がたびたび見られた<sup>130</sup>。また、同様の文は「書き言葉コーパス」においても散見された。出現したジャンル等を見ていくと、「「こと」＋「だ」」文は文体の崩れが少なく、書き言葉として問題ないものが多いことがわかる。一方、「「ところ」＋「だ」」文は文末が省略されているものや、会話部、話し言葉として使われているものも見られた。しかしながら、「ところ」の自然会話データからは、初対面同性同士の会話で「ところ」が多く用いられていることから、「ところ」は話し言葉的であるが、より配慮した話し言葉において見られる傾向があることがわかる。また、主部に抽象名詞が来ているからといって述部は「「こと」＋「だ」」／「「ところ」＋「だ」」どちらでも良いとは言い切れない。例えば、「長所」「特徴」といった抽象名詞の場合は「「こと」＋「だ」」／「「ところ」＋「だ」」のどちらをとることもできる<sup>131</sup>が、「理想」「夢」といった抽象名詞の場合は「「こと」＋「だ」」しかとることができない<sup>132</sup>。一方、「問題」「課題」といった抽象名詞の場合は、「「こと」＋「だ」」／「「ところ」＋「だ」」のどちらをとることができるが、この場合、どちらをとるかによって含意が異なる。つまり、「「こと」＋「だ」」／「「ところ」＋「だ」」の置き換えについては、先行する抽象名詞の有無のみでは判断できるものとそうでないものがあることがわかる。また、生徒の課題作文で、「「ところ」＋「だ」」文が見られる一つの理由としては、話し言葉に依存していることが考えられる。このことは、「「こと」＋「だ」」／「「ところ」＋「だ」」の含意を考慮して使い分けしているというよりも、どちらを使っても文法的に問題ない場合は、話し言葉で多く耳にする「「ところ」＋「だ」」を使う傾向があると言うことである。

話し言葉、書き言葉という観点からは、牧原（2003）の論考に詳しい。牧原（2003）は形容詞・助動詞の丁寧形の許容<sup>133</sup>度を主に話し言葉から分析しており、教科書等で文型として示される形と実際の話し言葉との乖離<sup>134</sup>に起因する許容度について考察している。また、話し言葉よりも書き言葉になるとさらにその許容度が低くなることをデータから示し、書き言葉の場合は、推敲が可能となることからより規範性の高い表現が求められることと関連があるのではないかと指摘する。

---

<sup>130</sup> 第4章を参照されたい。

<sup>131</sup> 「この絵の特徴はどの角度から見ても女性と目が合うことだ（ところだ）」等の文。

<sup>132</sup> 「将来の夢はパイロットになることだ（\*ところだ）」等の文。

<sup>133</sup> 牧原（2003）の述べる「許容」については、本論文中での「容認」と同義と捉えるものとする。

<sup>134</sup> 例えば、日本語教科書で「おいしくないです」、「吸わないです」のような形は、母語話者にとって話し言葉であっても違和感をおぼえる表現であるとしている。

（このような場合、通常は「おいしくありません」、「吸いません」等の使用が自然であるとのこと。ただし、書き言葉としてどのような表現が妥当かについてはこの論考の中では触れられていない。）

### 3.形式名詞の位置づけ及びその取り扱いの妥当性

前節を総合的に鑑みると現行の学校文法において、形式名詞の位置づけそのものが「品詞」という最小単位においてのみ妥当であることが示唆される。つまり「書くための文法」となり得るには、依然として課題が多いことは言うまでもないだろう。

一方、課題作文による書き言葉の実態と教科書分析からは、学校文法という枠、そしてその長所を活かすという観点からも「文の成分」⇔「品詞」を相互に取り入れた効果的な文法指導が必要であることが引き出された。従来の学校文法の提示方法では品詞論の枠を越えることが難しく、品詞と文の成分を関連づけた学習ができないため暗記することが文法学習であると解釈されても仕方のないものとなっている。言語を意識化させるという点では品詞論も有効だが、意識化させたものを表出させるためには品詞と文構造の関連づけが必須であろう。

また、「こと」と「ところ」のように、品詞として同じカテゴリーにあるもの<sup>135</sup>が、どの文脈・場面でも容認されるかといえばそうではない。抽象名詞主題文・属性叙述文の結びとなる「こと」「ところ」にも微妙に差異があり、それらは学校文法の中心的立場である品詞論・統語論からは説明できないものである。

現行の学習指導要領では、国語科教育の内容について、表 34 のように構成されている。なお下線については筆者によるものである。

表 34 : 国語科教育の内容

A 話すこと・聞くこと
B <u>書くこと</u>
C 読むこと
<u>〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕</u>

(『中学校国語科学習指導要領 国語科編』より筆者作成)

筆者の指す「文法」とはこのうち〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕特に「国語の特質」に含まれるが、この文法は B 書くこと の素地となるべきものである。では国語科教育の中で「文法」の指導目標はどのように設定されているのか。まず下の表 35〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の各学年の目標を見ていきたい。

<sup>135</sup> 第 4 章 3.2.を参照されたい。

表 35 : 各学年における「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の目標

<p>〈中学1年〉</p> <p>(ア) 音声の働きや仕組みについて関心を持ち、理解を深めること。</p> <p>(イ) 語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意し、語感を磨くこと。</p> <p>(ウ) 事象や行為などを表す多様な語句について理解を深めるとともに、話や文章の中の語彙について関心をもつこと。</p> <p>(エ) 単語の類別について理解し、指示語や接続詞及びこれらと同じような働きをもつ語句などに注意すること。</p> <p>(オ) 比喻や反復などの表現の技法について理解すること。</p> <p>〈中学2年〉</p> <p>(ア) 話し言葉と書き言葉との違い、共通語と方言の果たす役割、敬語の働きなどについて理解すること。</p> <p>(イ) 抽象的な概念を表す語句、類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句などについて理解し、語感を磨き語彙を豊かにすること。</p> <p>(ウ) 文の中の文の成分の順序や照応、文の構成などについて考えること。</p> <p>(エ) 単語の活用について理解し、助詞や助動詞などの働きに注意すること。</p> <p>(オ) 相手や目的に応じて、話や文章の形態や展開に違いがあることを理解すること。</p> <p>〈中学3年〉</p> <p>(ア) 時間の経過による言葉の変化や世代による言葉の違いを理解するとともに、敬語を社会生活の中で適切に使うこと。</p> <p>(イ) 慣用句・四字熟語などに関する知識を広げ、和語・漢語・外来語などの使い分けに注意し、語感を磨き語彙を豊かにすること。</p>
---

(『中学校国語科学習指導要領 国語科編』より筆者作成)

ここでは、主に言語の仕組みや構成について理解すること、関心を持つこと、語感を磨くことなどが到達目標とされており、言語の運用に繋がるものが見出せない。関連領域である「B書くこと」では次の表 36 のように示されている。この中で、いわゆる文法項目との関連性が見いだせるものは下線の箇所である。

表 36 : 各学年における「書くこと」の目標

〈中学1年〉

(1) 書くことの能力を育成するため、次の事項について指導する。

ア 日常生活の中から課題を決め、材料を集めながら自分の考えをまとめること。

イ 集めた材料を分類するなどして整理するとともに、段落の役割を考えて文章を構成すること。

ウ 伝えたい事実や事柄について、自分の考えや気持ちを根拠を明確にして書くこと。

エ 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。

オ 書いた文章を互いに読み合い、題材のとらえ方や材料の使い方、根拠の明確さなどについて意見を述べたり、自分の表現の参考にしたりすること。

(2) (1) に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。

ア 関心のある芸術的な作品などについて、鑑賞したことを文章に書くこと。

イ 図表などを用いた説明や記録の文章を書くこと。

ウ 行事等の案内や報告をする文章を書くこと。

〈中学2年〉

(1) 書くことの能力を育成するため、次の事項について指導する。

ア 社会生活の中から課題を決め、多様な方法で材料を集めながら自分の考えをまとめること。

イ 自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にして、文章の構成を工夫すること。

ウ 事実や事柄、意見や心情が相手に効果的に伝わるように、説明や具体例を加えたり、描写を工夫したりして書くこと。

エ 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。

オ 書いた文章を互いに読み合い、文章の構成や材料の活用の仕方などについて意見を述べたり助言をしたりして、自分の考えを広げること。

(2) (1) に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。

ア 表現の仕方を工夫して、詩歌をつくったり物語などを書いたりすること。

イ 多様な考えができる事柄について、立場を決めて意見を述べる文章を書くこと。

ウ 社会生活に必要な手紙を書くこと。

〈中学3年〉

(1) 書くことの能力を育成するため、次の事項について指導する。

ア 社会生活の中から課題を決め、取材を繰り返しながら自分の考えを深めるとともに、文章の形態を選択して適切な構成を工夫すること。

イ 論理の展開を工夫し、資料を適切に引用するなどして、説得力のある文章を書くこと。

ウ 書いた文章を読み返し、文章全体を整えること。

エ 書いた文章を互いに読み合い、論理の展開の仕方や表現の仕方などについて評価して自分の表現に役立てるとともに、ものの見方や考え方を深めること。

(2) (1) に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。

ア 関心のある事柄について批評する文章を書くこと。

イ 目的に応じて様々な文章などを集め、工夫して編集すること。

(『中学校国語科学習指導要領 国語科編』より筆者作成)

ここでの目標は、書くことの能力の育成を主軸としたものであるが、考えをまとめること、題材の適正を図ること、さまざまな種類の文章をかけるようになることなどが中心となっており、文法との関連性が見出せない。

つまり、国語科教育の中で「文法」が孤立しているという指摘はもつともなのである。また、安部・橋本(2014)のモナリザ文の誤用を解消する領域がおそらく「B書くこと」の領域であることも付加しておきたい。

これらの現状および問題点を解消するためには教科書提示において以下に示す視点が必要であると考えられる。

- ①品詞分類の意義・目的の徹底
- ②各品詞の「文の成分」における用法の提示
- ③文脈・場面における用法の提示

現行の教科書・学習指導要領からは品詞分類の意義・目標が不明瞭である。生徒は何のために品詞分類をするのか、それがどのように活かせるのかがわからないまま受動的に品詞の学習をしている可能性もある。文法学習が暗記中心になっているという指摘もそういうことではないか。また、各品詞と文の成分の関連性が示されていないことも、文法教育が無味乾燥なものとなる要因であろう。文法教育に対する批判の一つに文法そのものが文

を生成する際の運用面で活かされていないことが取り上げられているが、品詞と文の成分の関連づけを取り入れるだけでもこの問題は解消の端緒となり得るのではないか。さらに、文脈・場面における適切な用法については全く示されていない。むしろ、文脈・場面が取り上げられているのは「敬語」分野のみである。本稿では形式名詞「こと」に関連した例文を取り上げてきたが、正誤とは別の適切か否かという視点も必須であると考えられる。

このようなことから、学校文法における形式名詞の取り扱いについては、定義そのものは妥当ではあるが、指導にあたっては、上述した三点①品詞分類の意義・目的の徹底、②各品詞の「文の成分」における用法の提示、③文脈・場面における用法の提示を取り入れることを提案したい。



## 第6章 形式名詞の効果的な指導法

第5章では、学校文法における形式名詞の取り扱いの再検討を試み、文法指導の際に加えなければならない視点について示した。本章では、研究課題②について、形式名詞あるいは形式名詞を含む文を指導する際に、どのような指導法が「書く」ことにおいて効果的であるのかを考察する。まず、指導において付け加えるべき観点を示し、その観点を踏まえた上で具体的指導手順の一案を提示することにする。

### 1.形式名詞の指導において付加すべき観点

本節では、形式名詞の指導において付加すべき観点を誤用分析及び容認度が異なる文の分析から考えて行くことにする。

#### 1.1.誤用分析より

第4章及び第5章で示したとおり、生徒の書き言葉の中には形式名詞「こと」に関する誤用が見られた。それらは、主述の不一致と主述の重複が主であった。主述の不一致については、安部・橋本（2014）の指摘にあるように、抽象名詞に着目させ、そこから結びの「ことだ」を引き出すという手法が穏当であろう。ただし指導の際に留意すべきは、これらの誤用が文型としての誤用というよりもむしろ話し言葉（場合によっては書き言葉）の干渉にあるという点である。主述の不一致の場合は話し言葉では容認されがちな述部の形式名詞「こと」等が抜け落ち、主述の重複の場合は形式名詞「こと」等の欠如に加え、殊に複文において書き言葉としての体裁を保とうと主述の一致を図った結果、重複が起きている。

このような傾向を鑑み、形式名詞「こと」の指導では、次の二点を付け加える必要がある。

- ①文章を書く際に主述の関係を意識させること  
（抽象名詞主題文の述部に形式名詞「こと」等が出現すること）
- ②複文を書く場合はまず単文に整理すること

この二点に関しては、おそらく前期中等教育（中学校相当）からの指導が可能であろう。

## 1.2.使用傾向及び容認度が異なる文の分析より

誤用を訂正する、あるいは指導された後に正しい文を書いていくことは文法を学習した生徒にとってはそこまで困難なことではないだろう。ところが、容認度や文脈を踏まえた文を書くということは非常に困難であると推察される。容認度という点から、先に示した例から、次の四つに分類される<sup>136</sup>。

- 述部「こと」＋「だ」をとるもの
- ②述部「こと」＋「だ」／「ところ」＋「だ」のどちらもとれるもの
- ③述部「こと」＋「だ」／「ところ」＋「だ」のどちらもとれるが、  
「こと」＋「だ」の方が容認されやすいもの
- ④述部「ところ」＋「だ」をとるもの

このうち、①④については明らかなものが多いこともあるため、正誤を問うだけで良いだろう。②については、文意はかわらないものの、「ところだ」の方がより話し言葉の傾向が強いことを付け加えねばならない。また、③については、「ことだ」を使う場合は主部Nの行為の傾向が強まること、「ところだ」を使う場合には主部Nそのものの属性を問う傾向が強いことを示さなければならぬだろう。以下、第5章の例文(146)に関する分析を再掲する。

[行為]

現代社会の課題は、施設によって医療レベルに差があることだ。  
⇒現代社会の（解決すべき）問題は

[属性]

現代社会の課題は、施設によって医療レベルに差があるところだ。  
⇒現代社会（そのもの）の問題は

各文の述部「ことだ」、「ところだ」に着目すると、主部の捉え方が異なってくる。つまりここでは、「ことだ」を使うか「ところだ」を使うかによって今後、現代社会がなすべきことを主張したいのか、あるいは現代社会の現状を主張したいのかというニュアンスの差が生じている。とは言え、前期中等教育においてここまで理解させることは現実的ではな

---

<sup>136</sup> 表 30 再掲。

い。また、時間的な制約も現状としてある。しかし、だからといって「ことだ」「ところだ」どちらでも良いという論調にはならないはずである。容認度・文脈の観点を鑑みると、抽象名詞主題文の結びに出てくる形式名詞「こと」の指導では、次の二点を付け加える必要がある。

1. 「ことだ」は「ところだ」よりも書き言葉として出現しやすいこと
2. 主部の属性を問うか行為を問うかで文意が変わってくること

ただし、二点目については後期中等教育（高等学校相当）での指導となろう。いずれにせよ抽象名詞主題文において述部が「ことだ」等になるという指摘だけでは不十分である。また、書き言葉・話し言葉という観点から文法を再考しなければならないことも示唆された。

## 2. 具体的指導法の一案

ここでは、形式名詞「こと」の具体的指導法の一案を提示したい。従来の文法指導では、「文の成分→品詞の概念→品詞の働き」という流れになるが、これは「書く」という面において十分でないことはこれまでに指摘したとおりである。ここではまず、従来の指導手順を示した後に本論文の考察に基づく指導手順を示し、さらに指導に関する留意事項を述べることにする。

### 2.1. 指導手順

ここでは、形式名詞「こと」の具体的な指導の手順について、一例を示したい。具体的指導手順を提示する前に、従来の文法指導の流れを再度確認することにする。次の図 11 を参照されたい。

これは、教科書等で示される文法指導の流れ（順序）を図式化したものである。多くは1年次に「①文の成分」、「②品詞の概念」までを、2年次までに「③各品詞の働き」を学習することになってはいるものの、各項目、特に①-②、①-③の繋がりについては触れられていない。さらに、これに問題演習が加わる。このような文法指導の流れ自体が、文法が孤立している、国語科における他領域との関連づけがされていないなどといった批判の要因の一つとなっていると言えよう。教科書及び、補助教材等の内容に関する問題点は第2章で述べたとおり、名詞の下位分類という括りでまとめられ、示されている例文も名詞化用

法に限られている点や補助教材における設問がいわゆるラベル貼りに終始している点などが挙げられる。

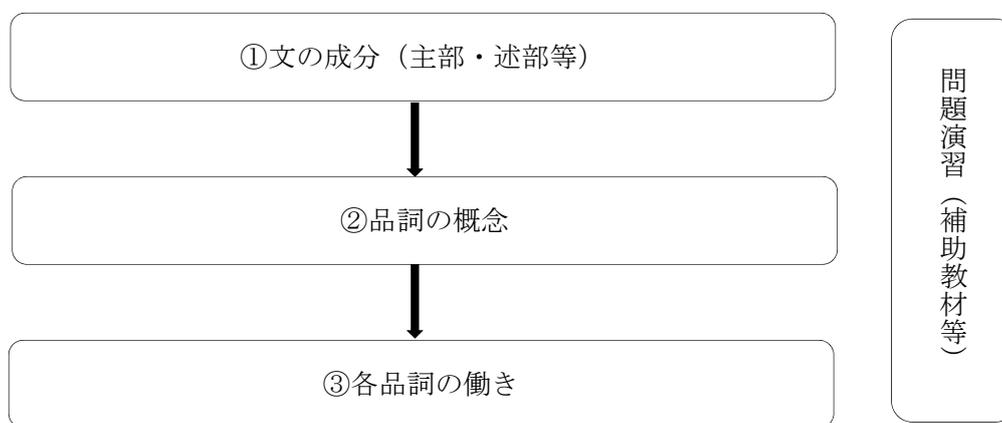


図 11：従来の文法指導の流れ

このような従来の文法指導の問題点を解消する手立てとして、本論文の考察に基づき、別の観点を取り入れる必要がある。それは、「文の成分と品詞との関わり」、「抽象名詞主題文の特徴」、「容認度が異なる文の特徴」、「誤文訂正」の項目の導入である。これらを従来の文法指導の流れに単純に組み込むと、次の図 12 で示すとおりになる。

まず、従来の教科書等に従い、「①文の成分」を学習し、「②品詞の概念」の学習の際に名詞の下位分類としての形式名詞について説明する。その後、「③文の成分と品詞との関わり」を示していく（ここでは形式名詞「こと」を中心に）。そして④述部に出現する「ことだ」が主に抽象名詞主題文において多く見られることを説明し、いくつかの例文を出す。最後に⑤「こと」を用いた文で容認されるものとそうでないものについて説明する。詳細は以下に示すとおりである。なお、「①文の成分」、「②品詞の概念」、「③文の成分と品詞との関わり」は従来の教科書等で指導される項目であり、「★④文の成分と品詞との関わり」、「★⑤抽象名詞主題文の特徴」、「★⑥容認度が異なる文の特徴」、「★⑦誤文訂正」は本論文におけるこれまでの論考をもとに加えた項目である。

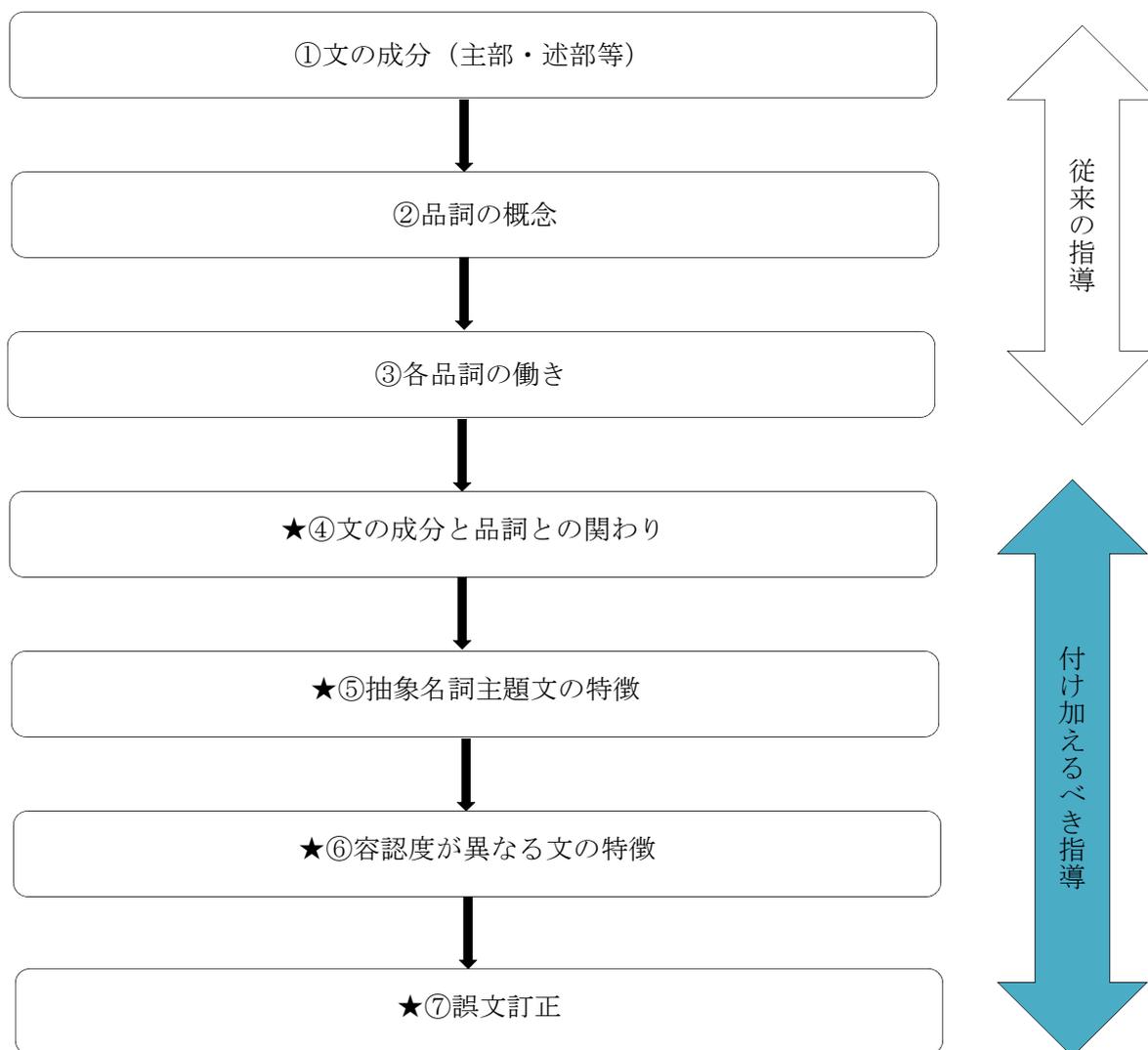


図 12：本論文の考察に基づく文法指導の流れ（形式名詞を一例として）

しかし、図 11 及び図 12 の指導の流れは、「書く」ための文法指導の観点から見ると妥当とは言い難い。例えば、我々の第二言語習得・第二言語学習の過程を振り返っても、それは一方向的ではないはずである。一般的に第二言語を学習するための教科書等では、単純なものから徐々に複雑なものを積み上げて学習するが、実際には誤用やその訂正を繰り返す中で身に付くことが多い。栗山（2004）も、この誤用に対する自己の気付きや他者からの指摘によって、言語運用能力の育成に繋がることを指摘している。また、国語科においては、それが母語であるが故に無意識のうちに身に付いたものと、学習によって身に付くものとが明らかである。学習によって身に付くということは、田中（1981）、山室（2007a）

の指摘<sup>137</sup>にもあるように、書く際に意識化することでもある。このことを踏まえると、文法指導の流れとしては、一方向的なものではなく、各項目の相関を意識させた流れによるものが望ましいであろう。次の図 13 を参照されたい。

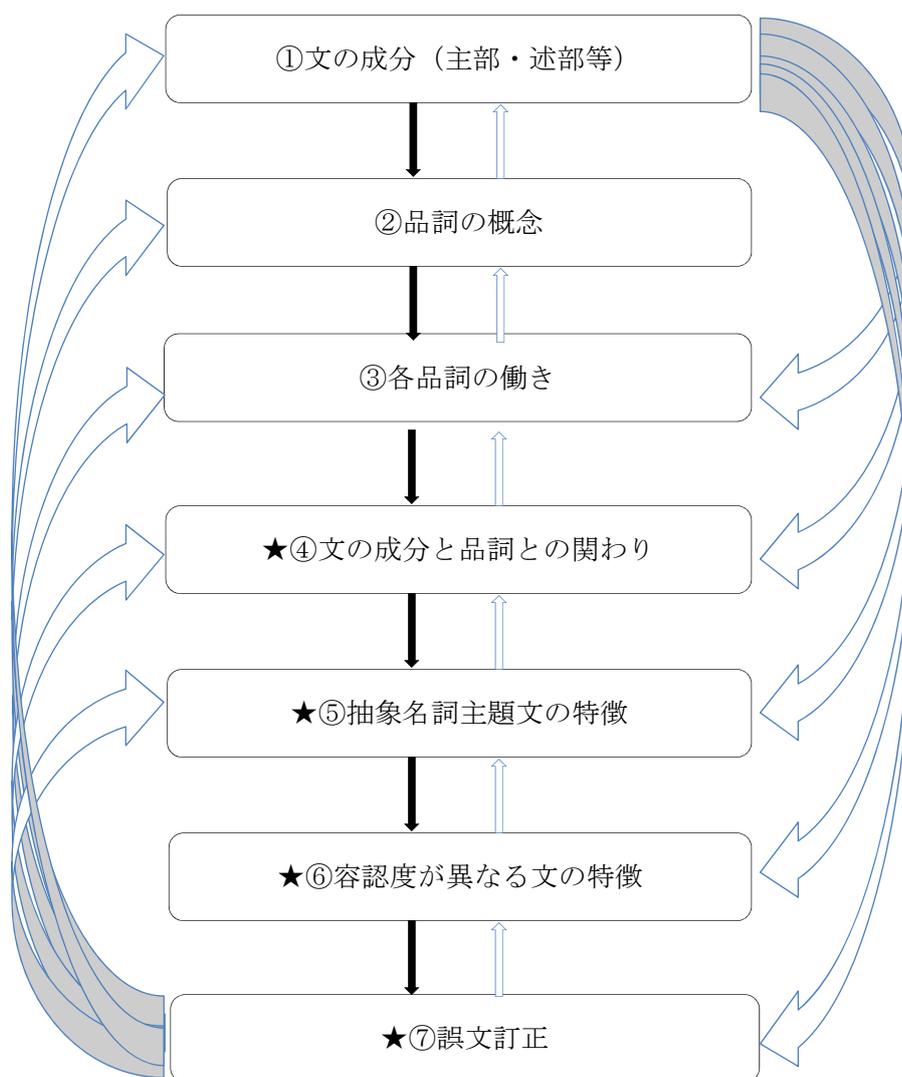


図 13 : 効果的な文法指導の流れ (形式名詞を一例として)

図 13 は、本論文の考察に基づいた必要項目を取り入れ、且つ、「書く」ための文法指導として最も効果的な流れを示したものである。生徒は、①から⑦の各項目を行きつ戻りつする中で、「書く」力が涵養されるものと考えられる。前述したように、言語の産出におい

<sup>137</sup> 序章 3. を参照されたい。

ては、必ずしもそれが一方向的に可能となるわけではなく、時としてその順序が入れ違うこともあれば、何度も繰り返されたのちに可能となることもある。文の産出が、さまざまな過程を経ているという実態を捉えると、このような文法指導の流れは効果的であるといえよう。

## 2.2.指導手順に関する留意事項

ここでは、前項で提示した指導手順（図 13）の流れに従い、特に留意すべき事項について述べることにする。

まず、図 13 の①から③については従来の指導手順をそのまま引き継ぐものとする。ただし、「②品詞の概念」については、特に本論文で取り上げた形式名詞の場合は他の名詞類（代名詞・数詞等）とは性質を異にすることから、その点も付け加えておく（主に名詞化の役割）必要があるだろう。

従来の指導手順に加え新たに足した★④から★⑦は、「書く」ための指導となるべく、実際の文に触れて考えさせることが求められる。「★④文の成分と品詞との関わり<sup>138</sup>」については、図 13 「②品詞の概念」「③各品詞の働き」で学習した品詞が①の文の成分のどの箇所に出現するのかを示す必要がある。その際、形式名詞が文の成分の各箇所に出現することも併せて指摘したい。「★⑤抽象名詞主題文の特徴」については、形式名詞などの説明と併せて必要となることから、文法指導全般に共通した指導項目ではないが、触れておく必要がある。形式名詞に限って言えば、主題に抽象名詞が現れた場合は結びを「ことだ」等にする必要があることを示す。またその前段階として、補充作文などを実施しておく、教員の側からは抽象名詞主題文の結びをどのように書くかという傾向がわかり、生徒の側からは抽象名詞主題文の重要性を意識できる。さらに、「★⑤抽象名詞主題文の特徴」の段階で共通して指導できるものとしては、前期中等教育の段階で、主述の不一致／主述の重複に留意させることである。また、複文を書く際はまず単文で簡単に整理した上で文を構築することを意識させることである。「★⑥容認度が異なる文」については、「★⑤抽象名詞主題文の特徴」で示したもののうち、「ことだ」の結びが容認できるものとそうでないものがあることを示す。また、この場合、前期中等教育においては、話し言葉と書き言葉の具体的相違点について、後期中等教育においては文意の差という観点から具体的に示すより効果的であろう。「★⑦誤文訂正」については、これを授業時において、個人のみなら

---

<sup>138</sup> 山室（2008）の資料によると、かつては文の成分と品詞との関わりを示していた教科書が存在していたという。例えば、三省堂の国語科検定教科書には1968年から1983年まで「文の成分と単語（品詞）」「文の成分と位置」という項目がある。また、学校図書の国語科検定教科書でも、1959年から1996年まで「文の成分」と併せて「主語・述語・修飾語・・・になる単語」の項目が見られる。

ずグループもしくは複数で考えることで、より意識化できるはずである。なぜならば通常の文の訂正においては、前述したとおり、作文・論文指導の際に教員側から指導・提示されることが多いからである。誤文訂正の効果については、第7章で述べることにする。

このような手順で、いわゆる文の形式を習得しつつも日本語の表現の幅広さを知ることが、生徒の表現能力の育成の一助となるはずである。島田（2013）は、日本語の種々の事象を「日本語の『姿』」（島田 2013：7）であると述べ、「その『姿』をありのままにとらえようとすることは、母語たる日本語をよりよく『話す・聞く』『書く』『読む』ために不可欠」（島田 2013：7）であると指摘している。図12及び図13で挙げた「★⑤抽象名詞主題文の特徴」、「★⑥容認度が異なる文の特徴」は島田（2013）の言う「日本語の「姿」と重なる項目でもある。さらに、「★⑦誤文訂正」を取り入れることで場面に応じた然るべき「姿」を汲み取れるのではないかと考えられる。

### 3.形式名詞の効果的な指導から示唆される学校文法の可能性

本章では、これまでの分析及び考察で得られた知見にもとづき、形式名詞の指導に付加すべき観点や、効果的な形式名詞の指導手順を提示した。形式名詞「こと」については、単なる品詞の括りではなく、文を生成する際に不一致を起こしやすいことなどを提示の際に取り入れることで文法の意識化に繋がる可能性があることを示唆した。また、指導手順については、従来の学校文法の流れを汲みつつも、それにいくつかの指導項目を付け加えることで「書く」と繋がる可能性があることを示した。

再三述べてきたように、学校文法には一定の価値はあるとされている。それは形式教授の有用性に示されるように、中等教育現場における生徒を対象とした場合、いわゆる文の形としての「わかりやすさ」にある。このことから、筆者は、学校文法の枠組みを十分に活かした上で、より効果的な指導法について考察した。従来の指導や教科書提示では、やはり学校文法は暗記するものと捉えられても仕方のないものとなっている。しかし、「文の成分」と「品詞」との関わりを示したり、容認度の違いを考えさせたりすることで、それは一方向からの、あるいは一問一答形式の学習ではなく、活動的な学習となり得る。文法学習において「書く」ことは、各自が取り入れたごく一般的な文法規則を反芻し、それを自らの表現において産出することであろう。その産出には、各自の視点や感性が求められる。当然ながら文法的な正しさ<sup>139</sup>は学習する必要があるだろう。しかし産出された文が文法的な正しさのみによって判断されることは避けなければならない。ただし、文法的な正

<sup>139</sup> ここでの文法的な正しさとは、学校文法で学習する範囲での正しさと理解されたい。つまり、語の正しさ、文の主述の正しさなどである。

しさと、表現としての容認の度合いなどについては、従来の文法教育では行われていない。本来、文法教育は書くためのものであるという先行研究の指摘<sup>140</sup>を踏まえると、一度習得した文法規則を産出させるにあたっては、本章で示した項目を付加すべきであろう。さらに「書く」ことを主眼とした文法指導は、別に行われている作文指導との橋渡しにもなると考えられる。このような学校文法の可能性については第7章で詳細を述べることにする。

---

<sup>140</sup> 田中（1981）、山室（2007a）。



## 第7章 学校文法に求められる視点とその可能性

第6章までにおいて、形式名詞「こと」の取り扱いから学校文法の効果的な指導手順等について述べてきたが、本章では、研究課題③について、学校文法全般に共通して求められる視点と、学校文法の可能性について言及する。

### 1. 学校文法に求められる視点

生徒の書き言葉の実態から形式名詞「こと」の使用と特徴を見ていくと、いわゆる学校文法の範疇を越えたものもあり、様々な視点が必要であることがわかる。例えば、「こと」も「ところ」も形式名詞だから、どちらを使ってもよいのか、「抽象名詞+[名詞]だ」文はどのような場面でも容認されるのか等といった問題は、従来の学校文法では説明がつかないものである。では、現行の学校文法に求められる視点は何か。それは前述した分析・考察により以下に示す三点にあると結論づけられる。

- ①「話し言葉と書き言葉の使用域の意識化」
- ②「自然な文・不自然な文の識別」
- ③「場面による容認度の違い」

生徒の作文の中には文法的な誤りとも話し言葉と書き言葉の無分別に由来する誤りともとれるものが多く見られた。特に文として「書く」際に、通常の話し言葉の（あるいはそれに近い）感覚が干渉し、書き言葉として不自然な印象を与えている場合がある。話し言葉と書き言葉の区別については各方面で定義が異なるため、厳密に線引きはできない。また、言葉においては常に「揺れ」があることは当然であり、また言葉の中には時代とともに少しずつ変化していくものもある。しかし、だからといってどちらでもよいとはいえないであろう。実際に、学習指導要領でも中学校第1学年で「話しことばと書きことばの違い」について理解することを指導事項として挙げるにとどまっている。また、出版社によって差はあるものの検定教科書の多くは、双方の違いについて、時間・場所・相手・相手の人数・相手との関係・表情や身振りや場面の補助等の有無によるとしているものが多い。表37は、各検定教科書における話し言葉と書き言葉の解説及びその相違点をまとめたものである。

表 37：検定教科書における話し言葉と書き言葉の相違点

	話し言葉	書き言葉
東京書籍	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音声を使って伝える言葉</li> <li>・文末の「ね」など</li> <li>・促音・発音・長音・拗音を含む語句</li> <li>・話し手の特徴や心情が反映される</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文字を使って伝える言葉</li> <li>・後から読み返せる</li> <li>・不特定多数の人に向けて書かれることもある</li> <li>・誤解が生じないように論理的に書く必要がある</li> </ul>
学校図書	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音声として、主に、話したり聞いたりする言葉</li> <li>・音声言語</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・書いたり読んだりするのに用いられる言葉</li> <li>・書記言語</li> </ul>
三省堂	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音声によって伝えるためその場で消えてしまう</li> <li>・「ええと」「あのう」のような間合いを置く言葉や「～じゃなくて」「～けど」など短縮した表現や発音の変化した表現、文末や文中に使われる「ね」など</li> <li>・状況に応じて内容を省略できる</li> <li>・倒置や言い直しなど</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文字で伝えるため、記録として残る</li> <li>・読み手が特定できないことが多いため、正確に理解してもらうための工夫が必要となる（省略を控え、必要な情報を漏らさず書く・共通語を用いる・句読点を必要に応じて使う）</li> <li>・書いた後に推敲ができる</li> </ul>
教育出版	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音声を使って伝達する言葉</li> <li>・少人数の聞き手に対して使われ、話し手と聞き手はお互いの表情や身振りが見える</li> <li>・聞き手の反応を確かめながら話すことで、理解を深めることができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文字を使って伝達する言葉</li> <li>・書かれたものが残る</li> <li>・遠くの人、多くの人に一齐に伝えることができる</li> <li>・場面に応じて書き方を整える必要がある</li> </ul>
光村図書	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音声によって伝えられる言葉</li> <li>・目の前にいる相手に対して使われることが多い（「こそあど言葉」で示せる・内容を省略できる・音声を調節できる・念押しや同意を求めることができる）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文字によって伝えられる言葉</li> <li>・目の前にいない相手にも情報を伝えることができる</li> <li>・曖昧な書き方では誤解が生じるため、書き方に注意する（具体的に書く・共通語で書く・表記（漢字・平仮名・片仮名・句読点）や文末（常体・敬体）を整える）</li> </ul>

（中学校国語科検定教科書をもとに筆者作成）

中洸（2013）は、話し言葉と書き言葉の指導について、具体的な学習形態としての具体例<sup>141</sup>を挙げ、双方の違いの意識化については「まずは指導者の意識化が優先する」（中洸 2013：346）と述べている。しかし、検定教科書では、話し言葉と書き言葉の定義の項目が対応しておらず、どこがどのように異なるのかという点で生徒も理解しづらいものとなっている。

一方、日本語教育の観点から名柄・茅野（1988）は、話し言葉と書き言葉についてその相違点を表 38 のように分類している。

表 38：日本語教育における話し言葉と書き言葉の相違点

	話し言葉	書き言葉
文	短い	長め
語彙	理解しやすい語彙が多い	難解な語も多い
構造	敬語・感動詞・終助詞・疑問詞などの多用 倒置・中断・語順の乱れ	文法規則に従ったものが多い 重文・複文が多い
文体・表現	男性語・女性語・方言の使用 直接的な表現を避ける 「デス・マス」体	改まった表現  「デアル」体が多い
省略	あり	ほとんどない
その他	話し手の表情や顔色を見て、理解を深めることができる	一方的な発信になるため、明確な表現力が求められる  (読み手からすると、何度も読み返すことができる)

(名柄・茅野 (1988) をもとに筆者作成)

山本・大西（2003）は、表 38 のように説明することが日本語教育では一般的だとした上で、個々の表現についての具体的な分類<sup>142</sup>をしている。その中で、例えば、「なんとなく

<sup>141</sup> 話し言葉では、紹介、説明、話し方、聞き方、スピーチ、紹介スピーチ、話し合い、バズセッション、ポスターセッション、ワークショップ、プレゼンテーション、パネルディスカッション、インタビュー、チャート式討論などを挙げ、書き言葉では、報告文、説明文、キャッチコピー、レポート、批評文などを挙げている。

<sup>142</sup> 「①デス・マス体→デアル体」、「②だから→したがって」、「③でも/だけど→しかし」、

すわりが悪い」と感じる文なども含めて、この「すわりの悪さ」を感じるできないのは、話し言葉と書き言葉の使い分けが認識できないことによるものであると述べている。さらにその要因として、話し言葉と書き言葉の使い分けが日本語教育の中で十分に教えられていないことを指摘している。日本語教育の学習項目である「敬語」「文法」などについてはある程度認識し、あるいはその獲得を目指そうとするが、話し言葉と書き言葉の使い分けについては体系的教育が行われていないことを指摘している。確かに名柄・茅野(1988)の分類は、国語科検定教科書と比較すると、様々な観点から詳細に分類されているようである。だが、表 38 の「その他」に分類される各特徴は、話し言葉・書き言葉という言語の文体形態としての特徴というよりむしろ、話された言葉・書かれた言葉という実現形態の特徴である。また、直接的な表現や省略の有無については、何を以て直接的な表現であるか、あるいは何を省略しているかで揺れが出てくるものがあることから、体系的に分類されたものであるとは言い難い。

検定教科書や日本語教科書を見ても分かるように、話し言葉と書き言葉の相違点についてはそのものを言い当てるような定義が見当たらないのが正直なところであろう。例えば、表 38 では、文が短いものは話し言葉、長いものは書き言葉であるとされている。筆者は、生徒の課題作文では、複数の単文で発せられていたものを、一つの複文にまとめようとした際に「こと」の誤用が起りやすいことを指摘した<sup>143</sup>。そういう意味では、「話し言葉は短く、書き言葉は長い」という点はもっともである。しかし、話し言葉と書き言葉を節連鎖構造<sup>144</sup>から分析した丸山(2014)は、多重的な節連鎖構造が出現しやすいのは書き言葉よりもむしろ話し言葉であると指摘<sup>145</sup>している。

また別の観点から、山本・大西(2003)は、この違いをより鮮明にする一例としてコードスイッチングと文化的慣習の関係を挙げている。つまり、母語話者であればこの場面では書き言葉、違う場面では話し言葉、あるいはまた別の場面では随所に話し言葉をちりば

---

「④便利だけど→便利だが」、「⑤調査して、意見をまとめる→調査し、意見をまとめる」、「⑥物価が高くて住みにくい→物価が高く、住みにくい」、「⑦人に頼らないで、自分でする→人に頼らず、自分でする」、「⑧調査しないで、決める→調査せずに決定する」、「⑨設備が整っていて、便利だ→設備が整っており便利である」、「⑩縮約形→もとの形」、「⑪とつても／すごく→非常に／極めて」、「⑫あんまり→あまり」、「⑬いっぱい→多く／数多く」、「⑭ちょっと→少し／多少」を挙げている。

<sup>143</sup> 第4章 3.1.2.を参照されたい。

<sup>144</sup> 述語句の連用形や接続助詞等によって形成された連用節が連なることをいう。原理的には連用節を用いると、無限に長い文の生成が可能となる。

<sup>145</sup> 丸山(2014)によると、話し言葉コーパス(※ただし丸山(2014)の使用したものは、国立国語研究所『日本語話し言葉コーパス(Corpus of Spontaneous Japanese: CSJ)』である)と「書き言葉コーパス」を対比した結果、話し言葉、特によりカジュアルな(自発的な)話し言葉において節連鎖構造の出現が多いことが示されている。

めたほうが望ましい、といったことが文化的慣習として身に付いているというのである。だが、学習過程にある生徒が、母語話者だからといってこの文化的慣習によってコードスイッチングを円滑に行っているとは言えないだろう。山本・大西（2003）の指摘に従えば、だからこそ母語話者であるにもかかわらず「すわりの悪い」文が産出されるのである。さらに、山本・大西（2003）はラジオ・テレビニュースと新聞記事の相違についても触れている。これらは同じ事象を伝達する手段である。しかし、話し言葉としてのラジオ・テレビニュースではその概略を伝えることが主である一方、書き言葉としての新聞記事はニュースの価値づけをして伝えるという点で、文体も伝え方も異なる。両者の関係はどちらが優れているということではなく、補完関係にあると述べている。

このように考えていくと、話し言葉と書き言葉の相違点の捉え方は単に、文体や表現だけではなく、一つの事象に対してどのような視点で切り込むかということとも関係してくると言えよう。「話し言葉と書き言葉の使用域の意識化」は、筆者が学校文法に必要な視点の②③でも挙げた「自然な文・不自然な文の識別」「場面による容認度の違い」とも繋がってくる。文法的な誤りがなくとも場面に応じた表現ができていないか、品詞が同じであれば何を使っても良いのか等を考えさせることも必要であろう。授業時間等の縛りや、その他諸々の課題があるとは言え、ここで提示した視点を取り入れた授業は効果的な文法指導の一助となり得るのではないだろうか。

## 2. 学校文法の可能性

本節では、学校文法や現行の文法教育の利点を活かし、逆に欠点を何らかの形で補うことによりどのような分野と連携可能であるかを見ていくことにする。

### 2.1. 国語科教育における作文・論文指導との連携

まず、国語科教育における前期中等教育現場での作文教育の現状を見てみたい。

学習指導要領において主として「作文」に関連するのは「B 書くこと」の領域である。「B 書くこと」領域の指導事項等に関しては下の表 39 のように構成されている。

表 39：各学年における「B 書くこと」の指導事項及び言語活動例

	第1学年	第2学年	第3学年
課題設定や取材に関する指導事項	ア 日常生活の中から課題を決め、取材を集めながら自分の考えをまとめること。	ア 社会生活の中から課題を決め、多様な方法で材料を集めながら自分の考えをまとめること。	ア 社会生活の中から課題を決め、取材を繰り返しながら自分の考えを深めるとともに、文章の形態を選択して適切な構成を工夫すること。
構成に関する指導事項	イ 集めた材料を分類するなどして整理するとともに、段落の役割を考えて文章を構成すること。	イ 自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にして、文章の構成を工夫すること。	
記述に関する指導事項	ウ 伝えたい事実や事柄について、自分の考えや気持ちを根拠を明確にして書くこと。	ウ 事実や事柄、意見や心情が伝わるように、説明や具体例を加えたり、描写を工夫したりして書くこと。	イ、論理の展開を工夫し、資料を適切に引用するなどして、説得力のある文章を書くこと。
推敲に関する指導事項	エ 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。	エ 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。	ウ 書いた文章を読み返し、文章全体を整えること。
交流に関する指導事項	オ 書いた文章を互いに読み合い、題材のとらえ方や材料の使い方、根拠の明確さなどについて意見を述べたり、自分の表現の参考にしたりすること。	オ 書いた文章を互いに読み合い、文章の構成や材料の活用の仕方などについて意見を述べたり助言をしたりして、自分の考えを広げること。	エ 書いた文章を互いに読み合い、論理の展開の仕方や表現の仕方などについて評価して自分の表現に役立てるとともに、もの見方や考え方を深めること

言語活動例	ア 関心のある芸術的な作品などについて、鑑賞したことを文章に書くこと。	ア 表現の仕方を工夫して、詩歌をつくったり物語などを書いたりすること。	ア 関心のある事柄について批評する文章を書くこと。
	イ 図表などを用いた説明や記録の文章を書くこと。	イ 多様な考えができる事柄について、立場を決めて意見を述べる文章を書くこと。	イ 目的に応じて様々な文章などを集め、工夫して編集すること
	ウ 行事等の案内や報告をする文章を書くこと。	ウ 社会生活に必要な手紙を書くこと。	

(『中学校学習指導要領解説 国語編』より筆者作成)

前期中等教育現場において、作文指導にあてる単位時間は国語の全時間数のおよそ三分の一<sup>146</sup>である。この時間配当の妥当性はともかく、教員は限られた中で生徒の作文能力の育成に努めなければならない現状を抱えている。

また、作文教育というと、どうしても初等教育や前期中等の現場における指導が印象強い。広瀬（1997）は戦後の作文教育の大きな潮流として、伝達機能を重視して文章表現指導を進める手法と、綴り方教育から派生したもので、子どもたちの生活から表現指導を試みるという手法の二つがあったと指摘している。この対立云々はこれ以上立ち入らないことにするが、初等教育においては、作文教育がどうあるべきかという観点からも「書くこと」については以前から熱心に行われていた（あるいは現在も行われている）と考えられよう。古くは八木橋（1967）が、当時の作文教育の問題点について次のように述べている。

学習指導要領を受け入れた教師側も、実際には理解に苦しみ、指導に手を焼いた。というのは、学習指導要領が、言語学的国語の教育として「書くこと」の指導事項や学習内容を、従来の文芸的、生活綴り方の考えで理解し、消化しようとしたからにほかならない。つまり、受け入れ方があまりにも非科学的であったといえよう。（八木橋 1967 : 177)

さらに、作文教育と文法との関連性についても次のように述べている。

(文法の) 学習も、「読むこと」の学習との組み合わせによる文法教育がほとんどである。むしろ生きた文法を身につけさせようとするならば、「書くこと」との抱き合わせ

<sup>146</sup> 140 単位時間に対して 30・50 単位時間程度とされる。

のほうがいっそう効果的なのではないか。とりたてて指導しなければならない文法などは、むしろ「書くこと」の学習の中に多くひそんでいるのである。(中略) この機会に、作文教育が、言語学的な国語の教育として、科学的な経路をたどり、しだいにその指導が体系化・組織化されるように期待してやまない。そうしないかぎり「日本中の子どもたちが書ける作文」の教育とはなりえないからである。(八木橋 1967 : 177)

このように「書くこと」と「文法」を結びつけた指導を考えるべきだという指摘が古くからあるにも関わらず、その分析は遅々として進んでいない。その一方で、後期中等教育、ひいては高等教育の現場での生徒や学生たちの作文能力の不足はしばしば問題にもなっている。殊に後期中等教育の現場では序章でも指摘したように、受験期の小論文指導が主な指導である<sup>147</sup>。同じような現状は日本語教育現場でも上がっている。小宮(1992)は日本語学習者の作文指導について、作文に本来あるはずの書き手の自己表現という面が見落とされ、教員主導で行われていることを指摘している。

慶松(2011)は、大学生の作文能力の不足を問題として取り上げ、日本における作文教育全体の問題点について、「作文能力は原則として、学校教育で得られるものであるとすれば学校における作文教育に問題があることになる」(慶松 2011 : 1)として最も根本的な点を突いている。この問題点を解消する手立てとして、小・中・高・大の連携した作文教育の必要性を説いている。また、内容についても、「何を書くかより、どう書くかの訓練を行うことが、求められ、感情を描くことより観察したり、調査したりした事実を、感情を交えずに書く訓練に重点が置かれる必要があるだろう」(慶松 2011 : 12)としている。この指摘はヴィゴツキーの指摘<sup>148</sup>にもそのまま当てはまる。また、慶松(2011)の言う作文能力の範囲には、おそらく文法的な正しさや表現能力、あるいは論理展開等も含まれるが、ここでは文法的な観点及びその周辺分野を中心に考えていきたい。慶松は、自身の受け持つ日本人大学生の多くが作文(論文)において多くの文法的誤りを犯しているという現状を挙げ、「社会において必要な文章能力・言語能力」を表 40 のように規定している。

初等教育、中等教育現場において、この規定をそのまま当てはめることはできないかもしれないが、例えば表 40 の中で、「①文法的に間違いのない正しい日本語が書けること」、「②この名詞にはこの動詞を用いる等の日本語の慣習に従った文章が書けること」、「⑦でき得れば、多くの語彙を持ち、さまざまな表現ができること」の三項目は中等教育における文法の中で指導することが可能である。逆に、従来は①、②、⑦に関して文法指導に譲る傾向が強く、これまでの作文教育において具体的な指導があったとは言い難い。

---

<sup>147</sup> 深瀬(2004)は高校での作文教育は大学受験の小論文指導の対策においてであると指摘しているが、実際は各学校によってかなりの差がある。小論文や作文指導を高校1年次から計画的・段階的に実施している学校もある一方、必要に応じてその対策を練る学校もある。

<sup>148</sup> 第4章 2.1.3.を参照されたい。

表 40：社会において必要な文章能力・言語能力

- ①文法的に間違いのない正しい日本語が書けること。
- ②この名詞にはこの動詞を用いる等の日本語の慣習に従った文章が書けること。
- ③簡潔でわかりやすい文章が書けること。
- ④事実を事実として感情を交えずに、叙述できること。
- ⑤論理的文章が書けること。
- ⑥客観的事実と主張、主観の区分が明示できること。
- ⑦でき得れば、多くの語彙を持ち、さまざまな表現ができること。

(慶松 (2012) より筆者作成)

従来の文法教育の中にはいわゆる作文・論文指導は含まれていない。だが実際に文法学習が活かされるのは作文・論文等においてであることは本論文中でもたびたび指摘してきた。文法指導の中に、誤文訂正の項目まで盛り込むことが可能であれば、それらを活かして作文・論文に発展させることができるのではないか。また、現状では個別対応になりがちな作文・論文指導だが、誤文訂正等との関連を考えると、作文・論文で見られた誤文をもとにした文法の授業も展開できるであろう。

## 2.2.日本語教育との連携

国語科教育と日本語教育の連携についてはこれまでに多くの指摘があるものの、「書く」という観点から具体的に「連携」に踏み込んだものは管見の限り見当たらない。とは言え、その他の領域からは、いくつかのアプローチが試みられている。例えば山田 (2012)、寺田 (2016) は「読む」領域から双方の連携が可能だとし、コミュニケーションの観点から砂川 (2012 a) は「話す」「聞く」領域においてそれが可能だと指摘する。

第1章で挙げた奥田 (2003) は、国語科教育と日本語教育がともにコミュニケーションの重視という点で共通基盤を有することから、その相互理解の必要性を説き、国語科教員養成課程の中で学ぶものの一つとして誤用分析研究を提示している。

誤用分析は一般的に外国語学習（日本語学習者も含む）において多く用いられる研究方法である。中でも栗山 (2004) の論考は非常に説得力がある。栗山 (2004) は、日本語教育の観点から、誤用の段階を踏んで目標言語に近づく過程の重要性について述べている。その中で、「自己の誤りに気がつき訂正したり[ママ]、あるいは訂正をしてもらいながら」(栗

山 2004 : 37 ) より高いレベルの言語能力を獲得できるが、逆にこの過程を怠ると言語の化石化に繋がると警鐘を鳴らす。また、教育的観点から見ると学習者の文を大切にすることや、運用能力を重視することも必要ではあるものの、作文においては文法力が如実に表れるため言語能力の真偽が問われること、日本語力の不足に起因する意味の曖昧さや誤用は致命的なものであることを述べている。

国語科教育現場では、このような誤用分析についてあまり議論されてきていない。長らく、そして現在においても国語科教育の根底に「日本語母語話者のための母語教育」という前提がある以上、仮に誤用があったとしてもそれはむしろ「主述の不一致」等という枠組みのものに過ぎないという見方が一般的なのであろうか。しかし、序章でも述べたとおり、昨今の学校内外は国際色にあふれ、現状としてこの前提を当てはめてよいかどうかは甚だ疑問である。ここで、森・戸田・田村(2005)を見てみたい。森・戸田・田村(2005)は母語話者教師と非母語話者教師の特性を相互に活かした教師研究について分析しているが、その中で「文法打ち合わせ」というものを行っている。これは、学習者がつまずきやすい項目や誤用等を事前に双方の視点から分析し、よりよい授業を作り上げていこうとするものである。つまり、誤用の分析において母語話者だけではなく、非母語話者の視点を介在させることで母語話者自身にも新たな気づきを得られるのである。このことは教員側だけではなく、生徒側からも言えるのではないか。つまり、国語科教育を「日本語という一つの言語」の学習と捉えた場合、特に学級内に多文化を背景とする生徒とともに日本語について学ぶ・考えるという作業は、全ての生徒にとって言語を多角的に捉えるきっかけともなり得る。同様の論考は金井(2014)でも見られる。金井(2014)は混在型の授業<sup>149</sup>において、日本語作文の誤用について日本人学生と外国人留学生在が論じ合うことで双方向的な知識や経験の交換が成立すると述べている。例えば、文法知識について、日本人が無意識であるのに対し、外国人は意識化している。一方、日本人学生は語感が強く、留学生は文法知識を多く持っているため、日本語の文法を議論することで補充しあうこともできる。

このように、栗山(2004)及び森・戸田・田村(2005)、金井(2014)の論考は幾つかの示唆を導く。それは、次の三点である。

- ①誤文訂正が日本語学習における特に作文での文法力の鍵となるということ。
- ②誤用分析を母語話者・非母語話者で打ち合わせることにより、相互が新たな気づきを得ることができるということ。
- ③日本人学生・外国人留学生在の混在型授業においても、相互の新たな学びにより真の意味での議論を可能にするということ。

---

<sup>149</sup> ここでは、日本人学生と外国人留学生在が同じ教室内で学習する授業のことを指している。

「日本語教育現場における成果を、国語科教育の現場へ」という指摘はこれまでに幾度となくあったものの、何をどのようにという具体策については未だ示されていない。栗山（2004）らの指摘は、学校内外の国際化が加速する学校教育殊に国語科教育現場において、日本人児童生徒と外国人児童生徒等とが協働・連携した授業を可能にするものであると言えよう。

また、日本語教育現場における作文指導が抱えている問題について言及した小宮（1992）は、作文指導の主眼を表記や語彙、文法の定着に置くべきか、それとも表現指導に置くべきか難しいところであると指摘し、さらに、会話中心の学習の中での「書く」ことの難しさについて述べている。砂川（2012b）も、文法的な正しさと併せて運用面での適切さの重要性を説いている。このような課題は、国語科教育の文法指導や「書く」領域が抱える問題とも重なるものである。国語科教育における文法指導が「書く」ためのものとなれば、日本語教育の作文指導との連携やその援用が可能となろう。

### 2.3.中等教育と高等教育の連携

本論文では、中等教育における文法指導の再考という観点から前期中等教育と後期中等教育の連携した文法指導のあり方を提示してきたが、さらに、大学等の高等教育との連携についても言及したい。高等教育機関において、その記述力の不足を指摘したものは主にリメディアル教育分野のものである。馬場・田中・林部・有賀・小野（2003）によると、例えば理系の大学生であれば、日常的に必要とされる日本語力は文学鑑賞等のための力ではなく、教科書、指示文、論文などの読解力やレポートを書く力であるという。また、体育大学の学生を対象に日本語作文指導の実践のあり方を考察した長尾（2013）は、「キャンパスの公用語であるアカデミックな日本語運用能力を担保することは、学士課程教育を成功させるための第一歩である」（長尾 2013：13）と述べている。これらの指摘は、文理、あるいは学部を問わず、多くの大学生にほぼ当てはまるであろう。大学等の高等教育現場における「書く」ことの指導は、このようにリメディアル的な側面を持つ「作文指導」「日本語表現指導」が中心である。境（1998）は、日本人学生の文の分かりやすさについて分析している。分かりやすい文の条件には「文章全体の構成がしっかりしていること」「一つ一つの文が正確に書かれていること」の二つがあるという。中でも、「主述の不一致」、「助詞等の文法的間違い」、「不適切な表現」は分かりにくい文の要因であることを指摘する。

これらの論考を踏まえれば、中等教育現場と高等教育現場双方の指導は連携したものであることが望ましい。また、中等教育における文法指導は、その連携を可能にすべきものでなければならない。

### 3. 「書く」ための学校文法となるために

国語科の文法指導を再考するとき、その抜本の見直しという立場から論じては本末転倒である。多くの先行研究にあるように、学校文法は言語を形式として捉えるという点では長けており、日本語教育（荘司（2008））の立場からも、まず形式や承接という客観的視点を与えてくれることからその有用性が評価されている。ただし、「書く」という点で活かされていないということが大きな課題であり、また、文法教育が孤立していると揶揄される所以でもある。本章では、現行の文法指導の中に付加すべき項目及び、学校文法に求められる視点を、生徒の書き言葉の実態から提示した。それは、次の三点に集約される。

- ①「話し言葉と書き言葉の使用域の意識化」
- ②「自然な文・不自然な文の識別」
- ③「場面による容認度の違い」

また、この三点を取り入れた文法指導の流れが、作文・論文指導に繋がることも述べた。

さらに、これらの視点をもとに、学校文法の可能性についても論じた。まず、従来の学校文法に、教科書分析及び補充作文・課題作文で得た知見を取り入れると、それが作文・論文指導に発展させることができることを示した。これによって、暗記中心の無味乾燥たる学校文法からの脱却を図り「書く」ための文法となり得るであろう。また、日本語教育との連携という観点から、誤文訂正の妥当性、外国人等の生徒との協働学習の可能性について示した。

山下（2005）の指摘にもあるように、文を書くということは通常の会話とは違う感覚が求められる。その感覚を育成するにあたって文法教育の担うところは大きいと言えよう。



## 終章 おわりに

かつて飯田（1967）は、自身が受けた文法教育について、次のように風刺している。

学校文法は、まったくもってそんな貧寒とした、しかもこっけいな印象しか私に残してくれていません。ありていに言って、悪夢のような詰め込みもの、暗記物だったような気がします。それはたとえて言うならば、電話帳の電話番号を片っ端から暗唱させられるようなもので、私にとって、シジフォス<sup>150</sup>の労働めいた無意味な苦痛をともなっていたものでした。（中略）そして、この学校文法が、私にとって、“言語教育”と言われた場合にすぐに連想できるすべてなのです。（飯田 1967：139-140）

筆者自身もかつて「文法は暗記」と考えていた時期があった。おそらく多くの人、特に生徒にとっての文法とは、とにかく覚えるという作業を繰り返すものだという意識が強いように感じる。「読解」や「表現」のために文法があるのだということを意識したのは教職を志した頃であった。

とはいえ、近年、文法教育と各領域との融合を目指した研究も進んできている。寺田（2016）は、「C読むこと」領域の観点から「文法」との結びつきを意識した指導について述べており、国語科における三領域と文法の関連性については国語科教員の中で程度の差こそあれ意識されてはいる。ただ、「読むこと」を意識した文法学習とは、接続詞や文末表現に着目したものであり、かなり限定された文法である。また、それらはいくまで各領域が主軸であり、文法は補助的なものに過ぎない。「読むこと」の方略としての文法は何かにつけ意識されつつあるが、「書くこと」の手立てとなるようなものはこれまでなかった。

本論文は、「書く」ための効果的な学校文法のあり方について分析・考察したものである。孤立しがちだった文法、あるいは暗記に終始した文法からの脱却を図る試みとして、その実態を捉えるべく調査を実施し、それをもとに分析、考察を行った。これは、文法を主軸として捉え、文法学習から「書くこと」へつなげていくためのものである。

ここで、第1章で示した課題を再度挙げてみることにする。

### ①学校文法における形式名詞「こと」の取り扱いの現状と問題点

#### ①-1 教科書等における問題点

#### ①-2 生徒の書き言葉（補充作文・課題作文）における問題点

---

<sup>150</sup> シシフォス。ギリシャ神話に出てくるコリント王。重なる悪業の罰として地獄でたえず転がり落ちる大石を山頂へ押し上げる永遠の空しい苦業を課せられた。

②形式名詞の効果的な指導法

③文法指導に必要な視点

本章では、これらの課題について、本論文を通じて具体的にどの程度明らかにすることができたのかを述べていく。

## 1.本論文のまとめ

これまでの学校文法批判論の多くは、その形式や文法的矛盾を突いたものが多く、生徒の産出する言語からの分析については皆無であった。むしろ、生徒の文章を分析するという点では作文指導の分野からの分析が中心であったと言えよう。また、学校文法と国語科における他領域との関連はしばしば説かれてはいたものの、その多くは「読解」との関連から文法を捉えたものであり、「書く」ために文法がどうあるべきかという視点に立った研究は遅れていると言わざるを得ない状況であった。本論文では、長年にわたりその方法等をめぐって批判されてきた学校文法を「書く」という視点において再考した。

本論文は、全7章に加え、序章・終章から成る。各章をまとめると以下ようになる。

序章では、研究の背景や目的、用語、構成等について述べた。その中でモナリザ文に見られる主述の不一致が単なる主述の不一致に限った問題であるのかという問題提起をし、モナリザ文に含まれる形式名詞「こと」から生徒の書き言葉の実態を通して文法指導を再考すべきであるという立場を示した。

第1章では、先行研究とともに、学校教育や文法教育の変遷や現状についても概観し、本論文の課題を示した。先行研究からは、生徒の言語の実態を捉えた研究が少ないこと、学校教育の変遷からは、指導において具体的な方法が示されないままであることが示された。そこで、本論文の課題として、現行の学校文法を「書く」領域との関連性から再考することを挙げた。

第2章では、生徒・教員の意識と教科書・「書き言葉コーパス」に見られる形式名詞「こと」についての各調査をまとめた。第1章で述べた本論文の課題にもとづき、生徒及び教員を対象とした「文法学習に関する意識調査」、「文法指導に関する意識調査」と併せて文献調査を実施した。文献調査では、教科書・補助教材の分析のほか、「書き言葉コーパス」も採用した。一方、「用法・識別に関する質問」の一部からは、生徒が「暗記によって文法を理解」しているのではなく「暗記のみで文法をそのまま覚えて」いることが推察され、生徒の多くが文法に対して苦手意識を持っていることが示された。文献調査では、教科書等において、形式名詞だけが他の四つの名詞類とは性質を異にしているにも関わらず、名詞の下位分類という括りに過ぎない扱いであること、示されている例文も名詞化用法に限

られているということが分かった。「書き言葉コーパス」からも校種が上がるにつれて形式名詞の使用頻度が増加傾向にあることと用法に広がりがあることが示された。これらのことから、少なくとも形式名詞の提示においては工夫が求められることを示した。

第3章では、形式名詞「こと」の一般的な分析について述べた。形式名詞「こと」の一般的な分類では、学習する際に困難が生じやすいことに触れ、学校文法の枠組みを活かした指導の方が学習しやすいことを述べた。ただし、現行の学校文法では「文の成分」、「述部「こと」＋「だ」を引き起こす文」のいずれの観点からも形式名詞「こと」との有機的な結びつきを見出すことができなかった。このことから、学校文法における形式名詞「こと」の分析においては、先行研究とは別の視点が必要であることが示唆された。

第4章では、作文調査による形式名詞「こと」の使用実態の分析を行った。作文調査では、補充作文及び課題作文の両面から生徒の書き言葉の実態を捉えることを試みた。双方の調査において収集された形式名詞「こと」の使用実態からは、実際に自らの言葉で表現することに課題が見られること、文の照応以外に容認度という観点からも文を見ていかなければならないことなどが示された。また、このような実態を承け、文法指導に必要な視点があることを述べた。さらに、その使用実態をさらに細かく分析した。生徒の書き言葉の中には、「こと」を問題なく使えているものもある一方で、誤用や容認度に揺れがある文が見られた。誤用については、単なる文法的なミスによるものというよりむしろ話し言葉干渉によるものであることが示された。また、容認度に揺れがある文についても、そこにはメトニミーの視点の有無が見られた。メトニミー自体が話し言葉のある限られた場面において容認されることを考えれば、ここでも書き言葉において話し言葉の影響を強く受けていることが示される。

第5章では、これまでの分析をもとに学校文法における形式名詞の取り扱いの再検討を行った。形式名詞の取り扱いについては、言語の形式的な分析という点に関しては妥当であるものの、運用という点からその妥当性を見出すことはできなかった。また、現行の教科書・学習指導要領からは品詞分類の意義・目標が不明瞭であることや文法が暗記に頼りがちであるという実態を踏まえ、教科書において、文法学習の意義や目的を徹底すること、各品詞と文の成分の関連性を提示すること、各場面における適切な用法を提示することの三つの視点が必要であることを示した。

第6章では、第4章及び第5章の分析から導かれる形式名詞の指導において付加すべき観点や効果的な指導法について述べた。誤用分析からは、主述の関係の意識化と、単文に整理した上で複文を作っていくという主に文の構成面において付加すべき観点を示した。また、容認度が異なる文の分析からは、話し言葉と書き言葉の意識化を図ることで場面にかかわしいか否かを判別することが可能となることを示し、現行の学校文法における具体的な指導手順を示した。現行の学校文法にこれらの視点を加えることで、従来の枠組みを活かした文法指導が可能となることを述べた。

第7章では、学校文法に求められる視点とその可能性について述べた。本論文の結論と

して学校文法では、話し言葉と書き言葉の意識化、自然な文と不自然な文の識別、容認度の違いなどの視点が求められることが明らかとなった。また、このような視点を以てすれば、国語科教育の中の作文・論文指導との連携や、日本語教育との連携が可能となる。日本語教育との連携という点でも、外国人児童生徒と日本人児童生徒相互の学びもより深いものとなる可能性があることを示した。

## 2.本論文の成果及び意義

以上をもとに、本論文の成果及び意義は次の点にまとめられよう。

第1：現行の学校文法の問題点を、形式名詞「こと」の分析から明らかにした点である。これまでの学校文法批判論は、大枠を捉えたものに過ぎず、具体的事象についてはほとんど述べられていない。形式名詞「こと」の分析を通して、現行の学校文法に欠如しているものを明らかにし、その箇所を補って指導することで「書く」ための文法指導となり得ることを示した。

第2：形式名詞「こと」の分析から、学校文法全般に関する問題の一端を捉えた点である。形式名詞「こと」の分析からは、文法的正しさのみならず、話し言葉／書き言葉や場面や文脈における容認度の差があることが示された。これは「こと」に限定されたものではなく生徒が文を「書く」ために意識しておかねばならない視点であり、少なくとも教員側が文法指導の際にこの視点を併せ持つておくことが求められる。

第3：学校文法の可能性に言及した点である。本論文では、学校文法の抜本的見直しという観点ではなく、その枠組みや長所を活かした上で、より効果的な文法のあり方を求めた。その結果、学校文法が単に言語の形式を知るためのものから、作文や論文、さらには豊かな表現能力育成のための手立てとなり得ることが示唆された。また、これらの学習の中で、日本人生徒と外国人等の生徒との協働学習だけではなく、高等教育機関との連携の可能性をも示唆し、新たな文法指導のあり方について提言した。

このように、本論文では学校文法の枠組みを前提とした上で「書く」ことを意識させた指導をする際、どのような手立てが必要と考えられるのか、形式名詞「こと」の事例からその課題を示し考察した結果、学校文法の新たな可能性を見出し、国語科教育の各領域との連携のみならず、作文教育や協働学習、中等教育と高等教育の連携した「書く」ための指導の可能性を見出すことができた。指導の方法を模索する場合、どうしても実際の現場

でどのように扱うのかということが議論の中心となりやすい。本論文は、現場での扱いというよりもむしろそこに至るまでの基礎的な研究という位置にあって、いわば「書く」ための文法指導構築のための土台作りと捉えられよう。

### 3. 今後の課題と展望

本論文の結びとして、残された課題と展望について述べる。今後の課題としては、大きく二つの面から捉えていく必要がある。

まず、「基礎研究」としての課題である。本論文では、形式名詞「こと」を一事例として、学校文法や文法指導の問題点に言及したが、今回取り上げた形式名詞「こと」は、非常に限られた一品詞の一分類に過ぎない。そのため、学校文法が抱える他の問題等については研究の範囲上、述べることができなかった。また、検定教科書等では、「書き言葉」について「不特定多数の読み手を対象としたもの」という定義に当てはめられる場合が多い<sup>151</sup>が、生徒にとって「書く」ことが求められる場面はそれのみではないだろう。前述した菅井(1972)も指摘するように<sup>152</sup>、「書く」場合の文種としては、「報告文」、「生活文」、「意見文」、「創作的文(詩・小説等)」など多岐に渡る。本論文では、報告文や意見文などのように、より客観的記述が求められるもの、文法規則に従った記述が求められるもの中心に分析していたが、最終的に文法教育が目指すところは、「文種に応じた表現能力の育成」であろう。今回収集したデータは課題作文に限定したが、詩や小説、日記等の生活文を分析することで、別の角度から生徒の書き言葉の実態を捉えることが可能となる。言語表現という観点から見た場合、特に文種別に見ていくと、実際にはさらに多くの言語事象が潜在するはずであり、その際も引き続きより深い考察が求められるであろう。

もう一つは「応用研究」における課題である。一般的に基礎研究は、実用可能性の検証を目的とした応用研究へ発展させることが求められる。応用研究を進めるにあたって、まずは本論文で提案した誤用分析を実践する中で、どのような成果が出るか、どのような課題があるのかを明らかにして、そのような実践を積み重ねていくことが必要となる。しかし、そこには現場における課題が山積している。例えば、国語科教育における実践と一口に言っても、学校現場における日本語指導が必要な児童生徒の増加傾向という現状<sup>153</sup>か

---

<sup>151</sup> 表 37 を参照されたい。

<sup>152</sup> 菅井(1972)は、書かせたい文種として「報告文」、「生活文」、「『訴える』ための文章」を挙げ、最後に「詩・小説・戯曲」などの文学的活動がくるべきであると述べている。

<sup>153</sup> 序章 1. を参照されたい。「日本語指導が必要な児童生徒」の中には、外国人児童生徒だけでなく、日本国籍の児童生徒も含まれている。

ら、国籍の違いや母語干渉、学習環境の違いなども考慮する必要がある。第 2 章で示したように、文法指導に関する教員の意識としては、前期中等教育と後期中等教育現場における差のみならず、教員間の意識差も見られる。これらを鑑みると、応用研究の場合には、個人間の実践だけでは限界があるものと考えられる。また、文法教育・文法指導の改善を目指す場合には、まずこのような考えを広めて行くことが肝要となる。そういった意味では、教員養成の段階が大きく関わっていると言えよう。

また、本論文では、中等教育を中心に論じてきたが、今後は高等教育機関との連携も必須となろう。この点については第 7 章 (2.3.) で多少触れてはいるが、より綿密な連携を図るためには高等教育機関での論文指導の分析等についてもさらに細かく行う必要がある。ただし、ここにも教員間の意識差が如実に表れるものと推察される。初等教育段階ではおそらく、国語科そのものに対する意識が押し並べて高いわけではない<sup>154</sup>。中等教育においても、国語科教員それぞれの専門分野<sup>155</sup>によって文法教育観は異なるであろう。このように考えていくと、本論文で示した「書く」という点では、高等教育段階の教員がより意識が高いのではないだろうか。ただし、そこに文法教育という視点があるか否か、さらに初等教育や中等教育という流れを汲んで研究・実践が行われているのかと言えば、その可能性は極めて低いと思われる<sup>156</sup>。

以上のように、初等教育、中等教育、高等教育の教員間の意識差や文法教育の中心を担う中等教育の国語科教員間の意識差というものには、かなり多様な課題が残されている。とはいえ、これまで何かと批判の対象であった学校文法やその指導法について、具体的事例を分析した上で一つのあり方を示した点は、現状の問題点を補完するという意味では、今後の応用研究においても大きなものとなり得るであろう。また、先に述べた教員養成段階での関わり方によっては、改善の端緒ともなるであろう。本論文は、「書く」ための文法指導に関する研究としての出発点である。今後は、生徒の言語の実態をさらに多く分析し、考察することに加え、協働研究等も視野に入れ、より普遍性の高い研究を目指していきたいと考えている。

最後に、第 7 章 2. で示した文法教育と他領域・他分野との連携からは、学校文法の今後

---

154 大学等の高等教育機関によっては、初等教育の教員養成課程において、教科ごとの専修分類をしない場合もある。また、初等教育の場合は学級担任制、中等教育の場合は教科担任制であることから、初等教育学校教員の国語科に関する意識と、中等教育学校教員の国語科に関する意識にはかなり開きがあるものと考えられる。

155 国語科教員養成課程における国語科教育学、国語学・日本語学、国文学・日本文学（古典文学・近現代文学）、漢文学、書道などの分野。

156 大学等における「書く」ことを目的とした講義は、リメディアル教育や基幹教育を中心とした「日本語表現法」、「アカデミックライティング」、「文章表現法」等である。

の可能性が示唆された。特に、日本語教育との連携については、すでにその効果が明らかになっている<sup>157</sup>が、このことを鑑みると、母語、非母語という領域における教育の範疇を超えた「言語教育」こそが、メタ言語能力を涵養するものであると言えよう。つまり、「言語教育」という大きな枠組みの中で国語科教育、殊に文法教育を再考することは、言語そのものを正面から捉えることのみにとどまらず、「書く」ための文法となり得るのである。

---

<sup>157</sup> 森・戸田・田村（2005）、金井（2014）。



## 文献目録

### 【参考文献】

- 天野正輝（1979）「明治末・大正期における指導『個別化』の歴史的背景—能力別学級編成を中心にして—」『東北大学教育学部研究年報』 27,pp.299-324
- 安部朋世・橋本修（2014）「いわゆるモナリザ文に対する国語教育学・国語学の共同的アプローチ」『全国大学国語教育学会発表要旨集』 126,pp.273-276,全国大学国語教育学会
- 飯田桃（1967）「言語教育の問題点」『言語教育学叢書第 1 期・6 巻 言語教育の問題点』 pp.139-144,文化評論出版
- 伊坂淳一（2012）「中学生の日本語表現における文法的不適格性の分析」『千葉大学教育学部研究紀要』 60,pp.63-71, 千葉大学教育学部
- 伊坂淳一（2013）「小学校高学年児童の日本語表現における文法的不適格性の分析」『千葉大学教育学部研究紀要』 61,pp.15-22,千葉大学教育学部
- 石井恵理子（2006）「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として—」『日本語教育』 128, pp.3-12,日本語教育学会
- 石黒圭・橋本行洋（2014）『話し言葉と書き言葉の接点』 ひつじ書房
- 石黒広昭（2000）「「異文化」問題の中にある子供の言語発達」『月刊言語』 29:7,pp.76-83, 大修館書店
- 出雲路修（2003）『古文表現法講義』 岩波書店
- 石田敏子（1996）『改訂新版日本語教授法』 大修館書店
- 井島正博（2012）「モノダ・コトダ・ワケダ文の構造と機能」『日本語学論集』 8,pp.95-145, 東京大学大学院人文社会系研究科国語研究室
- 井島正博（2015）「トコロ文の構造と機能」『日本語学論集』 11, pp.97-136, 東京大学大学院人文社会系研究科国語研究室
- 糸井通浩（1992）「「学校文法」への提言—「文節」をどう位置付けるか、をめぐって—」『京都教育大学紀要』 81, pp.45-55,京都教育大学
- 宇佐美まゆみ・中俣尚己（2013）「『BTSJ による日本語話し言葉コーパス（トランスクリプト・音声）2011 年版』の設計と特性について」『第 3 回 コーパス日本語学ワークショップ予稿集』 pp.217-228,国立国語研究所 言語資源研究系・コーパス開発センター
- 内田安伊子・瓜生佳代（1996）「母語発達と文のねじれとの関連—「… は+述部」の構造を持つ文について—」『第 12 回日本言語文化研究会発表要旨集』 pp.89-92,日本言語文化研究会
- 江尻祐子（2007）「文法指導の半分は「読むこと」でできています」『月刊国語教育』 27:9,pp.32-35,東京法令出版

- 大熊徹（1994）『文章論的作文指導-論理的思考・認識力の育成-』 明治図書
- 大野晋（1988）『日本語の文法（古典編）』 角川書店
- 大橋敦夫（1997）「これからの日本語教育－教職をめざす諸君へ－」『学海』 13, pp.33-44,  
上田女子短期大学
- 奥田俊博（2003）「外国人児童生徒を視野に入れた国語教育と日本語教育」『九州女子大学  
紀要. 人文・社会科学編』 40(1), pp.1-12, 九州女子大学・九州女子短期大学
- 奥田智樹（2008）「「もの」の本義について」『言語文化研究叢書』 7,pp.15-28,名古屋大学大  
学院国際言語文化研究科
- 奥津敬一郎（1974）『生成日本文法論』 大修館書店
- 奥津敬一郎（1981）「せしめたしるこ〈学校文法活用論批判〉」『月刊言語』 10:2 ,pp.18-26, 大  
修館書店
- 甲斐睦朗（1998）「連携からとらえ直した国語教育・日本語教育との連携を中心に」『日本語  
学』 17:2, pp.150-159,明治書院
- 影山太郎（2008）「属性叙述と語形成」『叙述類型論』 pp.21-43,くろしお出版
- 影山太郎（2009）「言語の構造制約と叙述機能」『言語研究』 136,pp.1-34,日本言語学会
- 影山太郎(2011)「デキゴトの叙述とモノの叙述」『国語研プロジェクトレビュー』6,pp.17-25,  
国立国語研究所
- 影山智一（1998）「中学校における「学校文法」の問題点」『札幌国語研究』 3, pp.19-28, 北  
海道教育大学
- 影山智一・吉原英夫（1999）「中学校国語科における文法指導の現状と課題」『北海道教育  
大学紀要 教育科学編』 50:1,pp. 123-136, 北海道教育大学
- 柏木成章（2003）「「注目」と「語り」－「ものだ」「ことだ」「のだ」「わけだ」について－」  
『大東文化大学紀要』 41,pp.119-128,大東文化大学
- 金井勇人（2014）「作文の誤用分析のための日本人学生と外国人留学生の混在型授業」『埼  
玉大学日本語教育センター紀要』 8, pp.25-34, 埼玉大学日本語教育センター
- 金子守（1988）「指導現場の口語文法」『日本語学』 7:7,pp.55-62,明治書院
- 川上郁雄（2010）「「移動する子どもたち」のことばの教育学とは何か」『ジャーナル「移動  
する子どもたち」－ことばの教育を創発する－』 pp.1-21,年少者日本語教育研究フォーラ  
ム
- 楠本徹也（2000）「トコロの意味と機能に関する一考察」『東京外国語大学留学生日本語教  
育センター論集』 26,pp.77 -87, 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 栗林正幸（1992）「文法規則の発見を促す文法指導－中学2年「体言と用言」の指導を通し  
て－」『信大国語教育』 2,pp.9-32,信州大学国語教育学会
- 栗山昌子（2004）「日本語指導に向けての誤用分析：助詞を中心に」『比較文化：福岡女学  
院大学院大学院人文科学研究科紀要』 創刊号, pp.37-62, 福岡女学院大学
- 慶松勝太郎（2011）「我が国における作文教育の問題点」『LEC 会計大学院紀要』 9, pp.1-14,

- LEC 東京リーガルマインド大学院大学
- 小池清治 (2002) 「日本語の擬態語に関する基本的問題」『宇都宮大学国際学部研究論集』  
14,pp.63-77,宇都宮大学
- 小池康 (2013) 『国語』 学力下位レベル学生の日本語作文に見られる問題点』『関東学園大  
学紀要 Liberal Arts』 21,pp.87-96,関東学園大学
- 河野亜希子 (2015) 「国語科教育における文法指導とその課題—形式名詞「こと」の事例か  
ら—」『地球社会統合科学研究』 3,pp.7-14,九州大学大学院地球社会統合科学府
- 河野亜希子 (2016a) 「文法教育に求められる視点—学校現場及び文法教育の変遷をもとに  
—」『地球社会統合科学研究』 5,pp.25-32,九州大学大学院地球社会統合科学府
- 河野亜希子 (2016b) 「述部に表れる「こと」+「だ」の類型とその特徴—学校文法を中心  
に—」『東アジア日本語・日本文化研究』 20,pp.1-14, 東アジア日本語・日本文化研究会
- 小林幸江 (2000) 「トコロの意味と用法：文献に見る「トコロ」の統語的機能」『東京外国  
語大学留学生日本語教育センター論集』 26,pp.221-229, 東京外国語大学留学生日本語教  
育センター
- 国際交流基金 (1985) 『教師用日本語教育ハンドブック①文章表現』 凡人社
- 小宮千鶴子 (1992) 「日本語教育における初期段階の作文指導」『中央学院大学教養論叢』  
4:2,pp.49-69,中央学院大学
- 斉藤泰雄 (2007) 「日本における教育発展の歴史」『アラブイスラーム学院研究叢書』  
12,pp.1-18,アラブイスラーム学院
- 境希里子 (1998) 「日本人学生の、文章力における問題点 (1)：一文単位でのわかりやすさ  
について考える」『文化女子大学紀要 人文・社会科学研究』 6,pp.201-210,文化学園大学
- 佐久間鼎 (1940) 『現代日本語法の研究』 厚生閣
- 迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』 株式会社アルク
- 佐藤尚子・光信仁美 (1996) 「日本語教材での「こと」「もの」「ところ」のあつかいについ  
て」『千葉大学留学生センター紀要』 2,pp.85-100,千葉大学
- 佐藤学 (2001) 「国語教育の過去・現在・未来—「国語」の教育から「言語」教育への提言  
—」『国語科教育』 50,pp. 6-7, 全国大学国語教育学会
- 佐藤雄一 (1998) 「トコロの意味と構文的機能」『千葉大学留学生センター紀要』 4,pp.45-63,  
千葉大学留学生センター
- 島田康行 (2004) 「国語教育から見た主語」『月刊言語』 33:2,pp.68-73,大修館書店
- 島田康行 (2013) 「「国語の特質」をどうとらえ、どう教えるか—日本語学研究を背景とし  
て—」『国語科教育』 73,pp.6-8,全国大学国語教育学会
- 社団法人日本語教育学会 (2005) 『新版 日本語教育事典』 大修館書店
- 荘司育子 (2008) 「文法研究の応用—形式名詞について—」『大阪外国語大学留学生日本語  
教育センター授業研究』 6, pp.23-34,大阪大学
- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁 (2010) 『詳説第二言語習得研究 理論から研究法まで』 研

究社

- 菅井建吉 (1972) 『基本文型による書くことの指導』 明治図書
- 鈴木重幸 (1972) 『文法と文法指導』 むぎ書房
- 鈴木義里 (2011) 『大学入試の「国語」あの問題は何だったのか』 三元社
- 鈴木能彦 (1954) 「教育課程における「書くこと」の問題 : 「書くことのきまり」(文法的学習)を中心に」『日本文学』 3:6, pp.93-94, 日本文学協会
- 須田義治 (2004) 「「ものだ」のコンテクスト的な機能について」『沖縄大学人文学部紀要』 5, pp.33-44, 沖縄大学人文学部
- 須藤増雄 (1964) 「国語科教育のあり方についての考察—特に基底論の中のいくつかの基本的問題を中心として—」『千葉大学教育学部研究紀要』 特集, pp.17-39, 千葉大学教育学部
- 砂川有里子 (2012a) 「国語教育と日本語教育との連携 : 談話の教育と研究を考える」『全国大学国語教育学会発表要旨集』 122, pp.196-197, 全国大学国語教育学会
- 砂川有里子 (2012b) 「国語教育と日本語教育との連携 : 「正しさ」と「適切さ」の研究」『国語科教育』 72, pp.8-10, 全国大学国語教育学会
- 角田宏子 (2013) 「日本語文章作成の指導—「達意の文章」を主眼として—」『芸術工学 2013』 神戸芸術工科大学
- 清野隆 (1997) 「学校文法を検討する (1) : 名詞」『年報いわみざわ : 初等教育・教師教育研究』 18, pp.51-56, 北海道教育大学
- 妹尾知昭 (2014) 「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—」『国語教育思想研究』 8, pp.113-122, 国語教育思想研究会
- 全国大学国語教育学会 (2002) 『国語科教育学研究の成果と展望』 明治図書
- 全国大学国語教育学会 (2013) 『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』 学芸図書
- 高市和久 (1994) 「準体言」『山梨英和短期大学紀要』 28, pp.178-170, 山梨英和短期大学
- 高木一彦 (2008) 「日本の文法教育」『国文学 解釈と鑑賞』 73:1, pp.178-189, 至文社
- 田近洵一 (2008) 「言語生活主義教育の再構築—グローバル化と国語教育のアイデンティティー—」『国語教育を国際社会へ開く』 pp.14-28, 溪水社
- 田中伊式 (2012) 「ニュース報道における「名詞+です」表現について」『放送研究と調査』 62:10, pp.16-29, NHK 出版
- 田中章夫 (1981) 「文法教育を考える」『文学』 9, pp.82-93, 岩波書店
- 田中裕祐・甲斐晶子・関裕子 (2016) 「多言語背景をもつ年少者のための理科日本語語彙テスト開発に向けた語彙表の作成」『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』 31, pp.51-68, 筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター
- 田中洋一 (2012) 「中学校における文法教育の構造と課題」『東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要』 47, pp.51-61, 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学
- 谷川裕稔・長尾佳代子 (2013) 「再考 : 「リメディアル教育」概念」『リメディアル教育研究』 8:1, pp.43-48, 日本リメディアル教育学会

- 谷口征子 (2015) 「JSL 児童生徒を対象にしたインフォーマルラーニング—ICT 活用による書く力を育成するための一提案—」『教科開発学論集』 3,pp.169-174, 愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻
- 千々岩弘一 (2013) 「国語の特質」の指導における問題点と課題—「教育的内容」の創出と指導の再検討—『国語科教育』 73,pp.9-11,全国大学国語教育学会
- 千早耿一郎 (1979) 『悪文の構造』 木耳社
- 月本洋 (2008) 『日本人の脳に主語はいらない』 講談社
- 月本洋 (2009) 『日本語は論理的である』 講談社
- 辻野裕紀 (2016) 「言語教育に伏流する原理論的問題—功利性を越えて—」『言語文化論究』 37,pp.1-19,九州大学大学院言語文化研究院
- 角田太作 (2012) 「人魚構文と名詞の文法化」『国語研プロジェクトレビュー』 7,pp.3-11, 国立国語研究所
- 坪根由香里 (1994) 『「ものだ」に関する一考察』『日本語教育』 84,pp.65-77,日本語教育学会
- 坪根由香里 (1997) 「「ものだ」「ことだ」「のだ」の理解難易度調査」『第二言語としての日本語の習得研究』 1,pp.137-156, 凡人社
- 坪根由香里 (2002) 「OPI における韓国語話者の「もの」「こと」の使用と習得」『ICU 日本語教育研究センター紀要』 11,pp.23-35,国際基督教大学
- 坪根由香里 (2003) 「OPI における英語話者の「もの」「こと」の使用と習得」『ICU 日本語教育研究センター紀要』 12,pp.15-28,国際基督教大学
- 坪根由香里 (2004) 「OPI における中国語話者の「もの」「こと」の使用とその正用順序」『ICU 日本語教育研究』 1,pp.4-20,国際基督教大学
- 寺田守 (2016) 「話者の判断の表れた言葉に着目する文学の学習—中学 2 年生「タオル」(重松清)の授業—」『京都教育大学紀要』 128,pp.89-105,京都教育大学
- 寺村秀夫 (1982) 『日本語のシンタクスと意味Ⅰ』 くろしお出版
- 寺村秀夫 (1984) 『日本語のシンタクスと意味Ⅱ』 くろしお出版
- 寺村秀夫 (1991) 『日本語のシンタクスと意味Ⅲ』 くろしお出版
- 寺村秀夫 (1993) 『寺村秀夫論文集Ⅰ—日本語文法編—』 くろしお出版
- 寺村秀夫(1990) 『外国人学習者の日本語誤用例集』 (大阪大学 ; PDF 版、国立国語研究所、2011 年)
- 東京高等師範学校附属中學校 (1928) 『東京高等師範学校附属中學校 教授細目』 目黒書店
- 長尾佳代子 (2013) 「大阪体育大学における日本語作文指導(<特集>大学における「書くこと」の指導(現状と課題))」『リメディアル教育研究』 8:2, pp.203-210,日本リメディアル教育学会
- 中瀬正堯 (2013) 「言葉遣い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』 pp.341-348,学芸図書

- 名柄迪・広田紀子・中西家栄子（1987）『外国人のための日本語例文・問題シリーズ2 形式名詞』荒竹出版
- 名柄迪・茅野直子（1988）『外国人のための日本語 例文・問題シリーズ 文体』荒竹出版
- 成田信子・宗我部義則・田中美也子（1995）「作文能力発達に関する縦断的研究その1—小学生から大学生に至る同文作文の分析—」『国語科教育』 42, pp.183-192, 全国大学国語教育学会
- 西野厚志（2013）「言文一致の〈残りのもの〉—山田孝雄の「存在詞」と谷崎潤一郎「のである口調」—」『早稲田大学教育・総合科学学術院学術研究（人文科学・社会科学編）』 61, pp.15-34, 早稲田大学
- 西山佑司（2003）『日本語名詞句の意味論と語用論—指示的名詞句と非指示的名詞句—』ひつじ書房
- 野地潤家・垣田直巳・松元寛共編（1967）『言語教育学叢書第1期・6巻 言語教育の問題点』文化評論出版
- 野村剛史（2007）「明治スタンダードと言文一致（2）—言文一致を中心に—」『言語・情報・テキスト』 14:1, pp.35-67, 東京大学大学院総合文化研究科専攻
- 野矢茂樹（2005）「日本語は非論理的か」『月刊言語』 34:12, pp.44-49, 大修館書店
- 芳賀綏（2004）『日本人らしさの構造』大修館書店
- 馬場眞知子・田中佳子・林部英雄・有賀幸則・小野博（2003）「日本語リメディアル教育：日本語文章能力開発演習の試行と成果の検証」『メディア教育研究』 11, pp.27-38, 放送大学
- 浜本純逸先生退任記念論文集編集委員会（2008）『国語教育を国際社会へ開く』溪水社
- 林四郎（1960）『基本文型の研究』明治図書
- 備前徹（1989）「『～ことだ』の名詞述語文に関する一考察」『滋賀大学教育学部紀要 人文科学・社会科学・教育科学』 39, pp.1-12, 滋賀大学
- 姫野昌子（2000）「形式名詞「こと」の複合辞的用法—助詞的用法と助動詞的用法をめぐって—」『留学生日本語教育センター論集』 26, pp.17-31, 東京外国語大学
- 広瀬節夫（1997）「戦後・作文教育—理論実践の総括」『言語技術教育』 6, pp.115-120, 明治図書出版
- 深瀬幸一（2004）「書く力をどのように鍛えるか—高校の立場から」『言文』 52, pp.73-86, 福島大学国語教育文化学会.
- 府川源一郎（1995）『「国語」教育の可能性-ことばを通してことばを発見するために-』教育出版
- 府川源一郎（2014）『「国語教育」は、外国人児童生徒の教育、あるいは「日本語教育」から何を学ぶのか』『国語科教育』 76, pp.8-10, 全国大学国語教育学会
- 富士原紀絵・宮城信・松崎史周（2016）「児童生徒作文の基礎的研究：児童生徒作文コーパスの構築と活用」『子ども学研究紀要』 4, pp.9-20, お茶の水女子大学

- 牧野成一 (2001) 「OPI の理論と日本語教育」『ACTFL-OPI 入門』アルク
- 牧原功 (2003) 「形容詞・助動詞の丁寧形の許容度に関する一考察」『群馬大学留学生センター論集』3,pp.1-13,群馬大学
- 益岡隆志 (1987) 『命題の文法 日本語文法序説』くろしお出版
- 益岡隆志 (1991) 『モダリティの文法』くろしお出版
- 益岡隆志 (2008) 「叙述類型論に向けて」『叙述類型論』 pp.3-18,くろしお出版
- 益岡隆志編 (2008) 『叙述類型論』くろしお出版
- 増淵恒吉 (1981) 『国語教育史資料 第五巻 教育課程史』東京法令出版
- 町田守弘 (2008) 「大学の国語科教師教育を考える-『国語科教育法』の効果的な扱い方-」『国語教育を国際社会へ開く』 pp.176-187, 溪水社
- 松崎史周 (2013) 「中学校国語科における観察・発見の文法指導」『人文学研究』9,pp.229-243, 目白大学
- 松崎史周 (2014) 「戦後作文・文法指導における『文法的誤り』の扱い—昭和 30 年前後を中心に—」『人文学研究』10,pp.301-317,目白大学
- 松崎史周 (2015) 「中学生の作文に見られる「主述の不具合」の分析：出現傾向から学習者の表現特性を探る」『解釈』61:5,pp.12-20,解釈学会
- 松下大三郎 (1930) 『改選標準日本文法』勉誠社
- 松本曜 (2003) 『認知意味論(シリーズ認知言語学入門 (第3巻))』 大修館書店
- 丸山岳彦 (2014) 「現代日本語の多重的な節連鎖構造について-CSJ と BCCWJ を用いた分析-」『話し言葉と書き言葉の接点』 pp.93-114,ひつじ書房
- 三浦つとむ (1981) 『日本語の文法』勁草書房
- 三上章 (1953) 『現代語法序説』刀江書院
- 三上章 (1963) 『文法教育の革新』くろしお出版
- 水谷静夫 (2011) 『曲り角の日本語』岩波書店
- 水野マリ子 (2004) 「年少者外国人日本語教育について：公立中学校における日本語教育」『神戸大学留学生センター紀要』10, pp.61-72, 神戸大学
- 南泰浩・小林哲生 (2014) 「幼児語彙理解・発話時期の言語共通性について」『電子情報通信学会技術研究報告. HCS, ヒューマンコミュニケーション基礎』113:426, pp.49-54, 一般社団法人電子情報通信学会
- 宮城信 (2016) 「児童作文に見る程度修飾表現の発達」『人間発達科学部紀要』10:2,pp.291-297,富山大学
- 村上三寿 (2008) 「言語教育としての普遍性を持った国語教育であるか—品詞の学習から文の学習へ—」『国文学 解釈と鑑賞』73:1,pp.163-177,至文社
- 村田昌巳 (2001) 「実質と形式—モノ・コトの用法から—」『同志社大学国文学』54,pp.122-113,同志社大学
- 榎山洋介 (2000) 「名詞『もの』の多義構造—ネットワーク・モデルによる分析—」『日本

- 語 意味と文法の風景—国広哲弥教授古稀記念論文集—』 pp.177-191,ひつじ書房
- 森道代・戸田淑子・田村由美恵 (2005)「誤用分析を取り入れた『文法打ち合わせ』の試み -日本人教師とマレーシア人教師の特性を活かし学び合う教師研修-」『国際交流基金日本語教育紀要』 1,pp.147-160,独立行政法人国際交流基金
- 森山卓郎・矢澤真人・安部朋世 (2011)「国語科の学校文法における「品詞」について About the parts of speech in Japanese language school grammar」『京都教育大学紀要』 118, pp.91-106,京都教育大学
- 文部科学省 (2004)「これからの時代に求められる国語力について」文化庁文化部国語課
- 文部科学省 (2008)『中学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版
- 文部科学省 (2008)『中学校学習指導要領解説 総則編』ぎょうせい
- 文部科学省 (2014)「『日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (平成 26 年度)』の結果について」初等中等教育局国際教育課日本語指導係
- 文部省編 (1902)『文部省訓令第 3 号 中學校教授要目』
- 文部省 (1981)『学制百年史』帝国地方行政学会
- 文部省 (1981)『学制百年史 資料編』帝国地方行政学会
- 文部省 (1992)『学制百二十年史』ぎょうせい
- 八木橋雄次郎 (1967)「作文教育にも科学性を」『言語教育学叢書第 1 期・6 巻 言語教育の問題点』 pp.173-178,文化評論出版
- 山口秋穂 (2005)「日本語の主語の論理」『月刊言語』 34:12,pp.50-57,大修館書店
- 山下直 (2005)「中学生の作文に見られる文法的誤りの分析：文法学習のあり方を模索する 試みとして」『人文科教育研究』 32,pp.1-13, 人文科教育学会
- 山下直 (2006)「文法的な誤りに対する学習者の着眼」『人文科教育研究』 33,pp.13-26, 人文科教育学会
- 山下直 (2010)「学習者の文型選択意識と文法学習：表現意識の育成につながる文法学習に向けて」『人文科教育研究』 37,pp.7-19, 人文科教育学会
- 山下直 (2014)「中学生の作文に見られる『〇〇ハ』の重複：主題を引き継ぐ文脈での文法的なつまずき」『人文科教育研究』 41,pp.27-38, 人文科教育学会
- 山田敏弘 (2012)「日本語の教育の必要性：国語教育は言語教育でもあるべきだ」『全国大学国語教育学会発表要旨集』 123, pp.179-180,全国大学国語教育学会
- 山室和也 (2007a)「国語教育における「文法教育」観の転換：メタ言語能力の一つとしての文法意識の発達と確立」『国語科教育における機能的アプローチによる文法教育の再構築に関する実証的研究』 pp.12-21,平成 16 年度～平成 18 年度科研費補助金基盤研究 (C) (1) 研究成果報告書
- 山室和也 (2007b)「学校文法における『接続語』の扱いをめぐって-文の成分としての『接続語』の問題点-」『国語科教育における機能的アプローチによる文法教育の再構築に関する実証的研究』 pp.22-30,平成 16 年度～平成 18 年度科研費補助金基盤研究 (C) (1) 研

究成果報告書

- 山室和也 (2008) 『文法教育における構文的内容の取り扱いの研究』 溪水社
- 山室和也 (2011a) 「戦後文法教育史における永野賢『実用文法』論の意義：その内包と外延の検討を通して」『学校教育学研究論集』 23, pp.69-82, 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
- 山室和也 (2011b) 「戦後文法教育史における増淵恒吉の文法教育論：文法研究との関わりと文法教育論の分析を中心に」『国語科教育』 70, pp.92-99, 全国大学国語教育学会
- 山室和也 (2013) 「『国語の特質』をどう扱うか」『初等教育論集』 14, pp.29-39, 国土館大学初等教育学会
- 山室和也 (2014) 「文法教育における『連文』の扱い-その歴史的な位置づけと有効性について-」『学芸 国語国文学』 46, pp.43-53, 東京学芸大学国語国文学会
- 山本雅子・大西五郎 (2003) 「話し言葉と書き言葉の相互関係—日本語教育のために—」『言語と文化：愛知大学語学教育研究室紀要』 35:8, pp.73-90, 愛知大学語学教育研究室
- 山本裕子 (2013) 「日本人大学生の「書く力」の発達に関する縦断的研究（小論文に見られる特徴から）」『リメディアル教育研究』 8:1, pp.101-116, リメディアル教育学会
- 渡辺雅子 (2007) 「日・米・仏の国語教育を読み解く—『読み書き』の歴史社会学的考察」『日本研究』 35, pp. 573-619, 国際日本文化研究センター
- Vygotsky, L.S.(1934) 柴田義松訳『思考と言語』 新読書社

【参考 URL・分析コーパス】

- 宇佐美まゆみ監修 (2011) 「BTSJ による日本語話し言葉コーパス (2011 年版)」『人間の相互作用研究のための多言語会話コーパスの構築とその語用論的分析方法の開発』 平成 20-22 年度科学研究費補助金基盤研究 B (課題番号 20320072) 研究成果 国立国語研究所「現代日本語書き言葉均衡コーパス」
- 〈[http://www.ninjal.ac.jp/corpus\\_center/bccwj/](http://www.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/)〉 (最終閲覧日：2016.12.30)
- 国際連合教育科学文化機関 〈<http://en.unesco.org/>〉 (最終閲覧日：2017.01.11)
- 総務省 HP 〈<http://www.soumu.go.jp/index.html>〉 (最終閲覧日：2017.01.11)
- 米国立衛生研究所 HP 〈<http://www.nih.gov/>〉 (最終閲覧日：2016.12.30)
- 文部科学省 HP 〈<http://www.mext.go.jp/>〉 (最終閲覧日：2016.12.30)

【分析教材】 ※2015 年度検定教科書及び補助教材

- 『現代の国語 1』 三省堂
- 『現代の国語 2』 三省堂
- 『現代の国語 3』 三省堂

『国語 1』 光村図書  
『国語 2』 光村図書  
『国語 3』 光村図書  
『新編 新しい国語 1』 東京書籍  
『新編 新しい国語 2』 東京書籍  
『新編 新しい国語 3』 東京書籍  
『中学校 国語 1』 学校図書  
『中学校 国語 2』 学校図書  
『中学校 国語 3』 学校図書  
『伝え合う言葉 中学国語 1』 教育出版  
『伝え合う言葉 中学国語 2』 教育出版  
『伝え合う言葉 中学国語 3』 教育出版  
『すらすら基本文法』 浜島書店  
『新しいことばのきまり』 東京法令出版  
『なるほど中学国文法』 好学出版



## 付録資料

### 【付録資料①】

#### 文 法 学 習 に 関 す る 調 査 （生徒用）

この調査は、国語を学習するみなさんが、国語学習や文法学習をどのようにとらえているか、どのように使っているかなどを調べるものです。この調査が、個人の特定やみなさんの成績あるいは評価に関わることはありません。自分に当てはまることや自分の考えをできるだけそのまま教えてください。

アンケート結果は、すべてデータ処理のために使用します。個人情報や調査結果を無断で公表したり、他の目的で使用したりすることはありません。

ご協力よろしく申し上げます。

調査者：河野 亜希子

所 属：九州大学大学院比較社会文化学府  
日本社会文化専攻

1. 調査日：（      ）年（      ）月（      ）日
2. 所属：①中学（      ）年生 ②高校（      ）年生 ③その他（      ）
3. 性別：①男 ②女
4. これまでに日本語（国語）以外の言語を学んだことがありますか。（教科の中での英語は除く。）あてはまるものに○をつけてください。  
①ある ②ない
5. 4で「①ある」と答えた人は外国語とその学習期間も書いてください。

【例】           （      英      ）語      約（ 5 ）年  
                  （                    ）語      約（      ）年  
                  （                    ）語      約（      ）年

6. これまでに外国で生活したことはありますか。あてはまるものに○をつけてください。

①ある ②ない

7. 6. で「①ある」と答えた人はその国と滞在期間も書いてください。

【例】 ( アメリカ合衆国 ) 約 ( 2 ) 年 ( 3 ) ヶ月  
( ) 約 ( ) 年 ( ) ヶ月  
( ) 約 ( ) 年 ( ) ヶ月

### 〈国語に関する質問〉

1. 国語は好きですか。あてはまるものに○をつけてください。

①好きだ ②どちらかといえば好きだ ③どちらかと言えば嫌いだ ④嫌いだ  
⑤好きでも嫌いでもない ⑥わからない

2. 1で「①好きだ②どちらかといえば好きだ」に○を付けた人に質問です。

★あなたは国語のどの分野が好きですか。当てはまるものを選んで好きな順から[ ]に番号(1～)を書いてください。いくつ選んでも構いません。また、その他と答えた人はその内容も教えてください。

- |                |     |
|----------------|-----|
| (1) 現代文(小説・随筆) | [ ] |
| (2) 現代文(評論)    | [ ] |
| (3) 古文         | [ ] |
| (4) 漢文         | [ ] |
| (5) 国文法        | [ ] |
| (6) 古典文法       | [ ] |
| (7) 文学史        | [ ] |
| (8) 詩・俳句など     | [ ] |
| (9) その他( )     | [ ] |

★また、好きな理由は何ですか。次の選択肢よりあてはまるものすべてに○をつけてください。

- (1) 読むのが楽しい(好きだ)から
- (2) 暗記するのが楽しい(好きだ)から
- (3) 自分の言葉で表現するのが楽しい(好きだ)から
- (4) 答えが一つではなく様々な考え方があるから
- (5) 学習したことが実生活に役立つから
- (6) 他教科に比べて楽だから

(7) その他 ( )

3. 1で「③どちらかと言えば嫌いだ④嫌いだ」に○を付けた人に質問です。

★あなたはどの分野が嫌いですか。当てはまるものを選んで嫌いな順から[ ]に番号(1～)を書いてください。いくつ選んでも構いません。また、その他と答えた人はその内容も教えてください。

- |                 |     |
|-----------------|-----|
| (1) 現代文 (小説・随筆) | [ ] |
| (2) 現代文 (評論)    | [ ] |
| (3) 古文          | [ ] |
| (4) 漢文          | [ ] |
| (5) 国文法         | [ ] |
| (6) 古典文法        | [ ] |
| (7) 文学史         | [ ] |
| (8) 詩・俳句など      | [ ] |
| (9) その他 ( )     | [ ] |

★また、嫌いな理由は何ですか。次の選択肢よりあてはまるものすべてに○をつけてください。

- (1) 読むのが嫌いだから
- (2) 暗記するのが嫌いから
- (3) 自分の言葉で表現するのが嫌いから
- (4) 答えが一つではないから
- (5) 学習したことが実生活に役立たないから
- (6) 他教科に比べて難しいから
- (7) その他 ( )

4. 1で「⑤好きでも嫌いでもない⑥わからない」に○をつけた人に質問です。

★そのように思う理由は何ですか。自由に答えて下さい。

( )

〈文法に関する質問〉

1. 中学生に質問します。

★文法の学習は国語や他の学習に役立つと思いますか。あてはまるものに○をつけてください。

①思う ②少し思う ③あまり思わない ④思わない ⑤どちらでもない ⑥わからない

★そのように思う理由は何ですか。自由に教えてください。

( )

2. 高校生に質問します。

★中学校で学習した国文法の学習は何か役に立っていると思いますか。あてはまるものに○をつけてください。

①思う ②少し思う ③あまり思わない ④思わない ⑤どちらでもない ⑥わからない

★そのように思う理由は何ですか。自由に教えてください。

( )

【付録資料②】

文 法 指 導 に 関 す る 調 査 (教員用)

この調査は、国語教育の中の文法指導に関する意識・実態調査です。この調査が、個人の特定などに関わることはありません。ご自身に当てはまることやお考えをできるだけそのまま答えてください。

調査結果は、すべて研究のデータ処理のために使用します。無断で公表したり、他の目的で使用したりすることはありません。

ご協力よろしく申し上げます。

調査者：河野 亜希子

所 属：九州大学大学院比較社会文化学府

日本社会文化専攻

1. 調査日：2012年（      ）月（      ）日
2. 所属：①中学校 ②高等学校 ③現在は退職 ④その他の教育機関（              ）
3. 職名：①教諭 ②常勤・非常勤講師 ③その他（              ）
4. これまでの教職年数：（              ）年
5. 性別：①男 ②女
6. 専門分野：①国語科教育学  
②国語学・日本語学  
③国文学・日本文学（古典文学・近現代文学）  
④漢文学  
⑤書道  
⑥その他（              ）

★以下、当てはまるものに○をお付け下さい。

1. 文法学習指導の際に困難を感じることはありますか。

①しばしばある ②時々ある ③ない ④どちらでもない ⑤わからない

2. 1. で①または② と答えた方に質問です。

どのような点で困難を感じますか。当てはまるものをすべてお答えください。

①一方的な講義になってしまう

②生徒が理解できない内容がある (具体的に: )

③十分に指導できる時間がない

④実際の言語生活に運用できていない

⑤その他 ( )

3. 文法学習は国語科において必要だと思いますか。

①とても思う ②思う ③思わない ④どちらでもない ⑤わからない

4. 3. で①または② と答えた方に質問です。

どのような点でそう思いますか。当てはまるものをすべてお答えください。

①言葉を理論的に考えるため

②読解の手立てとして

③古文読解につなげるため

④豊かな表現力をつけるため

⑤その他 ( )

5. 3. で③～⑤ と答えた方に質問です。

どのような点でそう思いますか。当てはまるものをすべてお答えください。

①言葉は感性によるものであるから

②読解力と文法理解力は別物であるから

③国語科だけで取り扱う分野ではないから

④文法以外に力を注がなければならない単元があるから (具体的に: )

⑤その他 ( )

6. 文法教育についてのお考えをお書きください (指導法・問題点・現状・提案等何でも結構です)。

【付録資料③】

文 法 学 習 に 関 す る 調 査

この調査は、国語を学習するみなさんが、文法学習をどのようにとらえているか、どのように使っているかなどを調べるものです。この調査が、個人の特長やみなさんの成績あるいは評価に関わることはありません。自分に当てはまることや自分の考えをできるだけそのまま答えてください。

アンケート結果は、すべて研究のために使用します。個人情報や調査結果を無断で公表したり、他の目的で使用したりすることはありません。

ご協力よろしくお願ひします。

調査者：河野 亜希子

所 属：九州大学大学院比較社会文化学府  
日本社会文化専攻

1. 調査日：(        ) 年 (        ) 月 (        ) 日
2. 所属：①中学 (        ) 年生 ②その他 (        )
3. 性別：①男 ②女
4. これまでに日本語（国語）以外の言語を学んだことがありますか。（学校で学ぶ英語は除く。）  
①ある ②ない
5. 4で「①ある」と答えた人は外国語とその学習期間も書いてください。  
【例】        (        英        ) 語        約 (    5    ) 年  
                  (               ) 語        約 (        ) 年  
                  (               ) 語        約 (        ) 年
6. これまでに外国で生活したことはありますか。  
①ある ②ない
7. 6. で「①ある」と答えた人はその国と滞在期間も書いてください。  
【例】        (    アメリカ合衆国    )    約 (    2    ) 年 (    3    ) ヶ月  
                  (               )        約 (        ) 年 (        ) ヶ月  
                  (               )        約 (        ) 年 (        ) ヶ月

〈用法・識別に関する質問〉

1. ①から⑦の中に文を作る上で文法的に働きの異なるものが2つあります。どれだと思いますか。番号で教えてください。

- ①通路にものを置いてはいけない。
- ②何か書くことはありませんか。
- ③そんなはずはない。
- ④食べる時は静かにしましょう。
- ⑤何か書くものはありませんか。
- ⑥当時の私にはことの重大さが分かっていなかった。
- ⑦新聞に書いてあることは真実です。

答え ( ) ( )

2. 1. で、なぜその2つが他と異なると考えましたか。

3. あなたは、作文を書く場合に、次の空欄にどのような言葉を入れますか。

- ①私の夢は ( ) である。
- ②受験生の生活は、ボーリングや遊びといった ( ) に全く縁がない。
- ③この写真はコロと散歩の途中に撮った ( ) である。
- ④私は人前で ( ) が苦手である。
- ④実験室で僕の目に飛び込んできた ( ) は、多くの実験器具や実験装置であった。
- ⑤僕は遊んでいても仕方ないので、塾に ( ) 。
- ⑥私は毎朝、起きてすぐに新聞を ( ) 。
- ⑦この状況からすると、泥棒は窓を割って入った ( ) と思われる。
- ⑧次回のオリンピックはブラジルで開催される ( ) 。

【付録資料④】

次の中からテーマを一つ選び、自分の意見を自由に述べてください。ただし、解答欄をすべて埋めること。

〈テーマ〉
この一年で得たもの
将来の夢
私の高校生活
尊敬する人
なぜ勉強するのか
なぜ働くのか
今思うこと
大人と子供の違い
自由とは
スマホの長所と短所




# 初出一覧

各章の初出は以下のとおりである。なお、本論文の執筆にあたり、必要に応じて加筆・修正を行った。

## 第1章

書き下ろし

## 第2章

・「中学校・高等学校における教育の現状と問題点－国語科教育の観点から－」『平成25年度社会連携報告書 九州大学大学院比較社会文化研究院「地域社会における日本語教育と多文化理解教育に関する社会連携事業」実施チーム』pp.10-15,2014.02.

## 第3章

・「国語科教育における文法指導とその課題－形式名詞「こと」の事例から－」『地球社会統合科学研究』第3号,pp.7-14,2015.09.

・「「書く」ための文法指導に関する一考察－書き言葉コーパス及び形式名詞「もの」「こと」の習得調査をもとに－」『全国大学国語教育学会 国語科教育研究 第125回全国大学国語教育学会広島大会発表要旨集』pp.314-322,2013.10.

## 第4章

・「国語科教育における形式名詞の捉え方とその課題」『第10回日本語教育日本研究シンポジウム』p.123,2014.11.

・「「書く」ための文法指導に関する一考察（2）－形式名詞「もの」「こと」の補充作文による習得調査をもとに－」『全国大学国語教育学会 国語科教育研究 第126回全国大学国語教育学会名古屋大会発表要旨集』pp.135-138,2014.05.

・「形式名詞「こと」の使用傾向と特徴－高校生の補充作文及び課題作文より－」『東アジア日本語・日本文化研究』第22号特別号, 2017.02 刊行予定【査読有】

・「述部に表れる「こと」+「だ」の類型とその特徴—学校文法を中心に—」『東アジア日本語・日本文化研究』第20号,pp.1-14,2016.02.【査読有】

## 第5章

・「国語科教育における形式名詞の取り扱いの再検討—書き言葉の実態及び文脈・場面等による容認度の違いの観点から—」『九州国語教育学会紀要』第6号,2017,03 刊行予定【査読有】

・「文法教育に求められる視点—学校現場及び文法教育の変遷をもとに—」『地球社会統合科学研究』第5号, pp.25-32,2016.09.

## 第6章から第7章

書き下ろし



## 謝辞

本論文「「書く」ための効果的な文法指導開発へ向けた基礎研究—中等国語科教育における形式名詞「こと」の取り扱いの観点から—」は、九州大学大学院比較社会文化学府修士課程及び同大学院地球社会統合科学府博士後期課程に在籍中の研究成果をまとめたものです。構想から執筆に至るまで、多くの方々からご指導・ご助言を賜りました。この場を借りて、感謝申し上げます。

本論文指導主査の松村瑞子先生（九州大学大学院言語文化研究院教授）からは、この5年間、研究遂行において始終懇切なご指導を賜りました。筆者の専門領域はもとより、語用論や認知言語学といった言語学の観点からも広く深く学ぶ機会を与えていただき、多くの示唆を受けることができました。時に苦しく、心折れかけた研究活動の中で、松村先生の「頑張って!」「大丈夫!」「あと少し!」の言葉がどれだけ支えになったか知れません。深甚なる謝意と敬意を表します。

副査の松永典子先生（九州大学大学院比較社会文化研究院教授）には、多文化共生という視点からのアプローチ、山村ひろみ先生（九州大学大学院言語文化研究院教授）には、言語事象の捉え方、辻野裕紀先生（九州大学大学院言語文化研究院准教授）には、言語の分析方法についてご助言賜りました。外部審査委員をお引き受けくださった山室和也先生（国士舘大学人文科学研究科教授）には、「書くための文法」という観点から、本論文をはじめ、筆者の所属する関連学会においても、具体的なコメントやご助言を賜りました。貴重な時間を割き、本論文のご指導にあたってくださいましたことに心より謝意を表します。

併せて、学部時代から今日まで、人として、教員としてのあり方を示してくださった牛島達郎先生（元福岡女学院大学人文学部教授）にも改めて感謝申し上げます。

また、本論文における調査被験者として多大な協力をいただきました中等教育学校の先生方や生徒の皆さん、年齢や国籍を越えた学友をはじめ、ここにお名前を記すことが出来なかった方々にも御礼申し上げます。

最後に、筆者の仕事や研究に最大の理解を示し、支えてくれた家族—寛容と忍耐を以て20年近く伴走してくれた夫、明るく素直な3人の娘たち、論文執筆の時期や学会の度に鹿児島から駆けつけてくれた両親—に感謝します。

2017年1月 筆者