

教室内コミュニケーションにおける 小学校教師の話法

—意識的・無意識的な話法の記述

森 篤嗣

●要旨

本稿では、『現代日本語文法』が示した「標準的な日本語」の記述文法を受け、「対象者や目的の異なる記述」を目指す。小学校の教育現場から取得した50の授業データに基づき、小学校教師の話法の特徴を記述し、その啓蒙の方法を検討した。記述にあたっては、小学校教師の無意識的な話法を「コトバ」、意識的な授業技術を「ワザ」と呼び、前者については自己モニターの使用、後者については授業技術の共有を目的として記述を進めた。日本語文法研究の応用分野としては、「コトバ」の記述と啓蒙が重要であるが、教育への応用という点では、「ワザ」も重要であり、日本語文法研究の都合を優先し範囲外とすることは好ましくないことを指摘した。

●キーワード

記述文法、応用分野、制度的談話、コトバ、ワザ

●ABSTRACT

This paper aims to outline language use according to specific persons and flexible purposes with reference to the descriptive grammar of Standard Japanese as described in *Gendai Nihongo Bunpo*. Based on data obtained from fifty elementary school classes, I developed descriptions of the characteristics of the teachers' speech and considered their methods of enlightenment in two contexts: "free" or unconscious natural speech, called *kotoba*, simply 'words', and consciously "composed" speech as a pedagogical technique, called *waza* '(words representing linguistic) skill'. The aim is ultimately to encourage self-monitoring in terms of *kotoba* and sharing of teaching techniques in terms of *waza*. Descriptions of *kotoba* and enlightenment are important in Japanese language research; however, this paper shows that *waza* is also important in practical terms in education, and that it is undesirable to give priority to the language research perspective and push *waza* out of the scope.

●KEY WORDS

descriptive grammar, applied field, institutional discourse, *kotoba*, *waza*

Composed Speech and Free Speech of Japanese Elementary School Teachers in Class

ATSUSHI MORI

1 学校教育への応用——教室内コミュニケーションという対象

「日本語教育文法」という用語があるように、日本語学ないし日本語文法研究の応用分野として有力なのは教育である。ただ、教育への応用というとき、その対象は日本語教育に限られることが多い。同じ教育であっても、日本語学・日本語文法の学校教育への応用はまだまだこれからである^[註1]。

ただ、日本語学・日本語文法の学校教育への応用を考える場合、いわゆる学校文法や文法指導など、学習指導要領でいうところの「国語の特質に関する事項」だけを対象にするのは範囲が狭すぎる。このことについて、森山(2012c: 11)では次のように述べている。

これまで日本語研究の「言葉」という側面と国語教育の関連は、「言語事項」としての位置づけに言わば囲い込まれ、ある意味で矮小化(?)されることがあったのではないだろうか。しかし、「言葉」は国語教育の根幹であり、国語教育の全体的な内容に深く関わることは論を俟たない。

(森山2012c: 11)

上記では国語教育との関連について述べているが、森山(2012c: 13)では、「このほか、教師コミュニケーション力なども、言語的な側面から考えていくことが必要である」と述べている^[註2]。日本における学校教育では、授業を含むあらゆる指導は日本語でおこなわれる。本稿では、教室内におけるコミュニケーションを対象に、その特徴を記述するということが、学校教育への応用となり得ることを提案したい^[註3]。

2 教室内コミュニケーションの記述——記述文法の次の展開として

日本語文法研究において、『現代日本語文法』(くろしお出版)の完成は偉大な達成であり、次の展開を考える契機でもある。また、2011年8月には国立国語研究所によって、「現代日本語書き言葉均衡コーパス(BCCWJ)」が完成、公開

された。BCCWJの公開により、コーパスはより身近なものとなり、さらに大きな影響を与えるものと思われる。

日本語文法研究とコーパスの接点に「実例をどう扱うか」という課題がある。『現代日本語文法』の各巻の扉にあるように、『現代日本語文法』は参照文法(ある文法の体系を網羅的かつ一貫的に記述したもの)を目指しているため、実例の観察の重要性を認めつつも、記述の煩雑さを避けるために実例を用いないという方針を取っている。『現代日本語文法』は「標準的な日本語」の記述を目指したのであり、目的に応じた方法を選択したと言える。

さらに、野田(2011: 27)においては、「ある文脈や場面でのみ適格になる表現」について、下記のように述べている。

適格性が変わる場面が特殊であれば、記述文法書における記述の必要性は低い。対象者や目的によって複数の記述文法書があれば、それによって、どこまで記述すべきかの基準が異なってくるであろう。

(野田2011: 27、下線部は筆者による)

『現代日本語文法』が目指したのは、「標準的な日本語」の記述、すなわちある意味「平坦な」記述である^[註4]。野田(2011: 27)が述べるように、対象者や目的が異なれば、どこまで記述すべきかの基準も異なってくるのは当然である。BCCWJという大規模コーパスの出現によって、大量の「ある文脈や場面でのみ適格になる表現」が拾い出せるようになった現状を考え合わせると、「対象者や目的の異なる記述」という記述文法の「次の展開」が見えてくる。これは、宮崎・安達・白川(2006: 150)が指摘するような、日本語文法研究を覆う「閉塞感」を打開するための1つの方向になるのではないだろうか。

3 小学校教師のコトバとワザ

本稿は、1つの研究プロジェクトの基礎研究と応用研究に分けたうちの応用研究である森(2013)について述べたものである。研究プロジェクトの基礎となるのは、50の小学校教師の授業記録を文字化・コーパス化したデータである。

基礎研究としては、このうち10の授業について、教師と児童の1発話ごとに言語形式と発話意図をコーディングすることによる量的分析をおこなっている。

本稿で取り上げる応用研究としては、これらの授業記録の中に見られる教師の発話を「コトバ（言語面）」と「ワザ（方略面）」という視点で観察・記述するものである。

コトバとワザという用語は、筆者が啓蒙のために命名した造語であり、学術的な厳密な分類ではない。教師のコトバは主に言語面を指し、語句レベルの言語単位であり、日常何気なく使っている教室でのコミュニケーションを自己モニターすることによって、そのあり方を再考してもらうことを目指している。教師のワザは主に方略面を指し、談話レベルの言語単位であり、教師が教育経験から熟達していく一種の授業技術である。授業技術というと、「教科内容をどう教えるか」という側面に注意が行きがちであるが、ここでいう教師のワザとは、教科に固有ではない教師のコミュニケーション方略である。森（2013:6）では、コトバとワザについて下記の表のようにまとめている。

教師の話法の記述は、記述文法に対して、ある特定のバリエーションの記述

表1 教師のコトバとワザ

	コトバ	ワザ
言い換えると	言語そのもの（ワード）	方略（ストラテジー）
言語としての単位	小（語句レベル）	大（談話レベル）
意識的かどうか	無意識的	意識的
どうすれば身につくか	自己モニター	経験による熟達

であり、制度的談話（institutional discourse）の記述でもある。教師の話法の記述は、小学校教師の談話特徴を記述することにもつながる。小学校教師の談話特徴は、教室の中で使われる独特の教師の指示であり、教室に特有であるが教科を超えて使用されるなど、Scarcella（2003）やバトラー（2011）の言うところの「学習言語」にも通ずる点が多い。したがって、小学校教師の話法の記述は、基礎研究としても意義あるものであるが、それ以上に教師への啓蒙により、教室でのコミュニケーションの改善という点に貢献する応用可能性を持っていると言えよう。

森（2013）では、授業記録から観察された教師のコトバとワザについて、それぞれ4つのセクションに分け、各セクションで5つずつのケーススタディを挙げて、計40編を示している^[註5]。いずれのケースも、教師と児童の談話スクリプトの提示とその解説という形態を取っている^[註6]。

4 小学校教師の無意識的な話法——「教師のコトバ」

前節においても述べたように、小学校教師の無意識的な話法を「教師のコトバ」として記述して啓蒙することにより、教師自身の自己モニターを活性化させ、教師が子ども達にとってよき言語モデルとなることを目指す。

具体的には、教師のコトバにまつわる20編のケーススタディを下記の4つに分けて展開している。

- いつの間にか言っているコトバ
- 誤解を招きやすいコトバ
- 評価や価値を表すコトバ
- 働きかけを彩るコトバ

次節より、上記のセクションのうちから代表的なケーススタディを取り上げ、教室におけるコミュニケーションの特徴を記述について考えていく。

4.1 いつの間にか言っているコトバ

小学校教師の無意識的な話法の中心的なセクションであり、教師の自己モニターを促す内容となっている。このセクションの「教師の口ぐせ1——気づけば連発している「ちょっと」や「ちゃんと」では、次のような談話スクリプトを示している。

教師：はい、それではちょっと36頁を開いてください。

子どもたち：（本を開く）

教師：いいですか、はい、ちゃんと開きましょうね。

子どもたち：(特に反応なし)

教師：いいですね。では、ちょっとみんなで最初から読んでみましょうか。

子どもたち：はい。

教師：ちゃんと本を持ってください。はい、では。さんはい。

子どもたち：(一斉音読を始める)

上記では、無意識のうちに「ちょっと」と「ちゃんと」の使用を繰り返す教師の発話が見て取れる。「ちょっと」については、日本語母語話者特有の表現として、中国語話者の視点から彭飛(1990)が取り上げ、啓蒙書として彭飛(2006)もある。また、談話データに基づき、「ちょっと」が「少量」「小程度」を必ずしも表さないことを指摘したものに秋田(2005)もある。一方で、「ちゃんと」については、日本語学や日本語文法研究では、ほとんど言及がなく辞書・辞典などの一項目に過ぎない。これら2つを「小学校教師の口ぐせ」として、改めて焦点を当てて紹介している。

まず、「ちょっと」については、秋田(2005)をはじめとする日本語学や日本語文法研究の知見を活かした記述がおこなわれている。すなわち、「ちょっと36頁」を開いてください」というのが、「本をがぼっと開かず、少しだけ開くわけではない」ということ、同じく「ちょっとみんなで読んでみましょうか」についても、「読み始めてすぐにやめてしまう」ことではないことを指摘している。これらは、日本語学や日本語文法研究の知見からすると、ごく当然のことであるが、小学校教師の自己モニターを活性化させるために必要な指摘である。

また、秋田(2005:83)では、「自分の行為の大きさや重要度を下げるために、「ちょっと」を用いて発話の内容を小さくしている」という指摘がある。これを教室内コミュニケーションに当てはめ、「軽さや責任の回避を感じさせる「ちょっと」とした。教室内コミュニケーションでは、教師は責任ある発話者であり、子どもたちの模範となるべき発話者である。「重要度を下げる」ことは「責任の回避」につながり、教師による「ちょっと」の多用は児童の模範になり得ない。そこで、森(2013:18)では、50の授業を文字化したデータにより、「ちょっと」は576回も出現していた事実を指摘し、「これらのうち意味がない「ち

よっと」を使うのをぐっとこらえて、軽さも責任の回避も感じさせない堂々とした指示を心がけてみると、指示のイメージも大きく変わってくるのではないのでしょうか」という具体的な示唆をしている。

「ちゃんと」については、日本語学や日本語文法研究の知見というより、学校教育の視点から、「達成目標を明示すべき」という指摘をしている。達成目標を明示しない「ちゃんと」は、「ちゃんとしたくてもできない子どもたち」にとって、もどかしさと教師の押しつけがましさを象徴になりかねないためである。

また、バリエーションの観点から、「ちょっと」と「しっかり」「きちんと」との比較もおこなっている。森(2013:18)では、50の授業を文字化したデータにより、「ちゃんと」は62回、「しっかり」は37回、「きちんと」は10回という数を示し、「ちゃんと」が比較的には多いことを指摘し、常にいずれかの形式を選択すべきということではなく、場面や学年も考慮し、教師のスピーチスタイルによって使い分けるべきであることを示唆している。

4.2 誤解を招きやすいコトバ

このセクションでは、伝わりにくかったり、印象が悪かったりするような教師の話法を集めている。自己モニターのきっかけになることを意識している。このセクションの「教師の指示と意図——発問するときは疑問形で」では、次のような談話スクリプトを示している。

教師：こっちだと思ふ人はグー、こっちだと思ふ人はパー。(黒板に貼られた写真を指し示しながら)

教師：はい、せーの、はい。

児童：(ほとんどの子どもが挙手しているが、ついていけず手を挙げていない子どもがいる)

教師：(子どもたちの手を挙げている様子を眺めて)パーが多いね。ん？そこ！タカハラくん！どうして手を挙げてないの？！

タカハラくん：え、あ…。

教師：ちゃんと手を挙げないとダメじゃないか！

タカハラくん：すみません…。

冒頭の「こっちだと思う人はグー、こっちだと思う人はパー」は、名詞で終わるいわゆる体言止めとなっている。学校教育だけではなく日本語教育でも、教室活動の流れの中で、ホワイトボードや資料を指さして、「こっちと思う人？」のような指示はよく見られる。

体言止めが語用論的に指示として働くということは、それほど珍しいことではないが、教育という場での教師の指示が、子どもたちに解釈コストという負担をかけるようなものであっていいとは言えない。教師が子どもたちに解釈コストという負担をかけているという自覚なしにこうした指示を教室内コミュニケーションでおこなっているとすれば、さらに問題は根深い。

あえてここでの教師の意図に合うように文を補うとすれば、「こっちだと思う人はグーの形で手を挙げてください。また、こっちだと思う人はパーの方で手を挙げてください」となる。このように丁寧に発話すれば、子どもたちに解釈コストという負担をかけることなく、「何をすべきか」が明確に伝わるはずである。日本語教育において初級学習者に対して、こうした伝達様式への配慮が特になされるように、学校教育においても特に低学年への指示については、子どもたちに解釈コストという負担をかけない明示的な指示が必要である。

次に「はい、せーの、はい」についても考えてみたい。ここでは特に「せーの」に焦点を当ててみる。教室でのコミュニケーションにおける「せーの」は「今から行動を起こしなさい」という暗黙の了解の下に整理する「決まりごと」である。この「決まりごと」に即して、子どもたちは手を挙げるとき、「グーでもパーでもなく、普通の挙手をしている子ども」もいれば、タカハラくんのように、「暗黙の了解」についていけなくて手を挙げられない子どももいる。ここでは教師がタカハラくんに「ちゃんと手を挙げないとダメじゃないか！」と叱責しているが、これは本当にタカハラくんのせいと言えるのだろうか。こうした記述を通して、教師の指示に問題があるかもしれないという内省が必要だという主張をしておきたい。

実は、森(2013)の談話スクリプトについては、収録した談話データそのものではなく、わかりやすいように改変している。実際の談話データでは教師が

怒るということにはなかった。しかし、「ほとんどの子どもが挙手しているが、ついていけず手を挙げていない子どもがいる」という部分は映像でもはっきりと確認することができ、そうした子どもたちは辺りを見回してから、あとから慌てて手を挙げていた。このとき、あとから手を挙げた子ども達には、コミュニケーションは届いておらず、教室の「決まりごと」に無理に合わせているに過ぎない。あえてタカハラくんが怒られる場面を入れたのは、「タカハラくんが怒られるのは、タカハラくん自身の問題なのか？ 教師の指示に問題はないのか？」を考えるきっかけを啓蒙すべきと考えたからである。

こうした教室における高コンテクストなコミュニケーション状況について警鐘を鳴らし、自己モニターのきっかけにしてもらうことを目的として記述をしている。日本語文法研究の範疇ではないが、談話研究を含む広い意味での日本語研究の一環を活かしたケーススタディの記述と、その啓蒙である。

4.3 評価や価値を表すコトバ

このセクションでは、副詞を中心として、教師の評価や価値を表すコトバの持つ意義について解説している。日本語文法研究の知見を活かした解説が中心となるが、単に副詞の用法の解説にとどまらず、できる限り現場に役立つ記述と啓蒙を目指している。このセクションの「教師の威厳と虚構——取り繕う「やはり／やっぱり」」の談話スクリプトを以下に示す。

教師：じゃあもう1問やってみよう。ケーキを箱に入れます。ケーキは28個あります。箱には、ケーキが5個入ります。全部のケーキを入れるには、何個の箱が要るでしょうか。

子どもたち：(挙手)

教師：ええと、ナカジマくん。

ナカジマくん：はい。28÷5で5余り3です。

ヨシダさん：え？ 6余り3じゃないの？

ナカジマくん：ちがうよ。

教師：ああ、やっぱりそうなると思いました。この記号は何というんでしたっけ？

ナカジマくん：等号。

教師：そう。これは左と右が同じという意味でしょ。そうしたら、6余り3だったらやっぱりおかしくなるよね。

ナカジマくん：うーん、そうか。でも…。

教師：でも？

ナカジマくん：箱の数は6個。

教師：うん、そう。箱の数は6箱です。ところが、ついやってしまうミスがあります。

ナカジマくん：あ、そうか。式では5余り3だけど、答えは6箱。

教師：そうですね。答えを考えてから、計算式を見直して、「やっぱり答えと計算式を同じにしないと」と思ってね、わざわざ間違いに書き直してしまうわけ。

上記の談話スクリプトでは、「やっぱり」が3回出現し、いずれも教師の発話である。教師が「やはり／やっぱり」を使うことが多いのは、教師は授業の進行を司る立場にあり、さらには子どもたちに対して教師自身は答えを知っている問かけをするという立場にあるからである。つまり、常に子どもたちの行動や発言を予測して振る舞うことが求められており、「やはり／やっぱり」を使うことで、教師は子どもたちの反応が予期したとおりのものであり、予測に対して順当であるということアピールすることになるわけである。

このように、談話スクリプトを例に挙げ、「やはり／やっぱり」の代表的な用法である「予期したとおりである」や「順当である」の解説から始めるが、教師の教室内コミュニケーションに対し、自己モニターのきっかけを与えるために、「やはり／やっぱり」のマイナス的側面、すなわち「取り繕い」について解説する必要がある。

「やはり／やっぱり」があくまで「予期したとおりで」か「順当だ」ということが事実でなかったとしても言うことは可能なので、「取り繕い」はある種のはったりとして使うこともできるということである。教師とはいえ、子どもたちの行動や発言を全て予測することは不可能である。したがって、無理に「やはり／やっぱり」を使って取り繕う必要はない。子どもたちが教師の予測範囲を超えた意見を言った場合には、素直に驚けばよく、妙に取り繕って「やはり／やっぱり」を使わなくともよいという示唆である。「取り繕い」は日本語文法研究の成果から容易に想定できるものであるが、学術的な記述というよ

りも、むしろ教師への自己モニターの促しという教育的側面を狙った記述である。

言い切り文による命令・禁止のように、用例が多いものはデータで示すことができるが、そうではない場合、必ずしも用例数で示すことは効果的ではない。上には示していないが、50の授業データのうち、「やはり」は4例、「やっぱり」は26例に過ぎなかった。しかし、記述文法と同じく、少数であっても実例を丹念に観察し、これまでの授業見学の経験も合わせて、小学校教師の言語特徴として記述をすることは不可能ではない。

4.4 働きかけを彩るコトバ

このセクションでは、テ形に後接する文末表現を取り上げている。日本語文法研究ではいずれも記述が豊富な言語形式であるが、ここでは日本語文法研究の記述をふまえた上で、教室内コミュニケーションでの教師の自己モニターに資する具体的な記述に努めている。このセクションの「発言の価値を高める——「てくれる」を使うと」を取り上げたい。まずは談話スクリプトを示す。

教師：はい、みなさん、注目、前を向ってください。

子どもたち：(少し時間はかかるが、前を向く)

教師：(全員に向かって) はい。みなさんが前を向いてくれたので、これで授業が進められます。いま、サトウさんがいいところに気がついてくれたので、聞いてください。

教師：(サトウさんに向かって) サトウさん、ちょっと言ってくれる？ さっきのこと。

この会話場面では、3箇所「てくれる」が使われている。1つ目は「前を向いてくれたので」、2つ目は「いいところに気がついてくれたので」、3つ目は「言ってくれる？」である。やや過剰な印象もあるが、あえて「てくれる」を多用する教師の談話例を挙げてみた。

そして、「てくれる」の恩恵の授受という日本語文法研究としての説明を簡単にしたあと、この3種類の「てくれる」について、それぞれがどのような恩恵が発生し、教室内コミュニケーションにどのような影響を与えるのかについ

て述べた。

1つ目の「前を向いてくれたので」は、恩恵の与え手が子どもたち、恩恵の受け手は教師である。子どもたちが静かにすることで、教師は授業を進めることができるという利益を得たとも言える。この場合の利益というのは、実際に何かをもらったというわけではないので、いわば仮想的な利益である。もちろん、授業を進めることができるというのは、教師にとって利益と言えば利益であるが、子どもたちにとってもそうした状態を保つのは義務であり、むしろ当たり前とも言える。その意味では、教師が特段にありがたがるようなことではない。しかし、ここで教師が「てくれる」を使って、子どもたちから利益を受けたと宣言することによって、子どもたちに「自分たちの行為が教師のためになったんだ、嬉しいな」という気持ちを持たせることが可能となる。この気持ちは「次からも早く静かにしよう」という動機付けにつながる。もし、上記と同じ場面で、「君たちがうるさくしているせいで」のように、「せいで」などを使うと、子どもたちは叱られたと認識し、萎縮するばかりである。

2つ目の「いいところに気がついてくれたので」については、恩恵の与え手は子どもたちではなくサトウさん個人で、教師の利益というより、「サトウさんがいい意見を持っていますよ。聞かないと損ですよ」と、子どもたちにとってサトウさんの意見が利益になることを宣言しているというつもりで使用した方が教師として適切である。つまり、子どもたちに対して、サトウさんの意見の価値が高いという評価を宣言しているということになる。

3つ目の「言ってくれる？」の恩恵の与え手は言うまでもなくサトウさんだが、恩恵の受け手は「教師も子どもたちも全て」であり、すなわち「教室にいるサトウさん以外の全ての人」が恩恵の受け手だと考えられる。この場合、サトウさん個人に対して「あなたの発言は価値がある」と伝えることで、自信を持って発表して欲しいという教師の願いを「てくれる」を通して伝達していると読み取ることができる。何気ない一言だが、この場面に「言って」や「はい、どうぞ」などを当てはめて比べてみると、この場面で「てくれる」を使うことの価値が十分に感じられる。

このように3つの用法のどれをとっても、「てくれる」には、教室内コミュニケーションにおける教師の言語特徴、いわば「教師らしさ」が垣間見える。

教師はもちろん、私たちの何気ないコトバの使い方に、その人の信念というものがにじみ出ていると言えよう。信念が変われば言葉遣いも変わるかもしれないが、長年積み重ねた信念よりも、手近で変えやすいのはコトバである。

このように、小学校教師の言語特徴を文法的側面から記述し、教師に自己モニターを促すためのきっかけにすることは可能である。その結果、教師が手近な授業場面でのコトバの使い方を変えてみるということになれば、言語の記述が人を動かし、教育を変えるということも不可能ではない。

5 小学校教師の意識的な授業技術——「教師のワザ」

いわゆる日本語文法研究としての記述とは趣旨が変わってくるが、「授業がうまい」とされる教師が教室で意識的におこなっている言語行動を「ワザ」として記述することは、知見の共有という点で意義が大きい。現場教師であっても、頻繁に他の教師の授業を観察できるわけではない。こうした貢献は、教室への参与観察を繰り返す研究者に課せられた義務の1つである。

森(2013)では、教師のワザにまつわる20編のケーススタディを4つに分けて展開している。

- 言葉がけのワザ
- 子どもの発言に反応するワザ
- 説明のワザ
- 評価のワザ

ワザについては、言語というより授業技術に依る部分が大きいため、4つのセクションから「説明のワザ」のうち「言い換える技術」に限って取り上げる。

5.1 説明のワザ——言い換える技術

このセクションでは、子どもに対する説明技術について取り上げている。説明技術は教師の授業技術の中でも中心的な存在である。「わかりやすい授業」は「わかりやすい説明」から生まれるといっても過言ではないからである。こ

のセクションの「言い換える技術」では、下記のような談話スクリプトを示している。

教師：だからね、こう突拍子もないことができるわけよ。
オオマエくん：トッピーウ？
教師：突拍子もないってわかる？
オオマエくん：意味わからん。
教師：「素っ頓狂な」みたいな。
教師：わかる？
オオマエくん：やっぱりわからん
教師：そうかぁ。あのね、「普通の人には思いつかない、とっても変わったこと」ってことよ。
子どもたち：あー。
教師：例えば、「どんな食べ物が好きですか？」に対して、「ヤマダ食堂の三角物語定食」とか。
トマリくん：なにそれ（笑）。
教師：なー、わからんでしょ？ 予想を裏切るよね。普通は「カレーライス」とかでしょ。
子どもたち：なるほどー。
教師：こういうのが「突拍子もない」ってこと。

「突拍子もない」を説明するために、「素^す頓^{とん}狂^{きやう}みたいな」と語のレベルで言い換えて失敗し、次に「普通の人には思いつかない、とても変わったこと」と文のレベルで言い換えてほぼわかり、最後に「「どんな食べ物が好きですか」に対して、「ヤマダ食堂の三角物語定食とか」のように、例え話に置き換えるという三段構えを解説している。

「言い換える技術」は、いわゆる「やさしい日本語」にもつながるものであり、外国人児童はもちろんのこと、特別支援児童にも有効である。教師による適切な言い換えがなされたわかりやすい授業は、新たなコストをかけることなく、万人を救うことのできる最高の教育改善の1つであることを啓蒙している。

6 まとめ——話法の記述をこえて

日本語学や日本語文法研究の知見を活かした「教師のコトバ」の記述は、「ある文脈や場面でのみ適格になる表現」の記述であり、記述文法の次の展開になり得る。一方で、日本語文法研究という枠にとらわれ、「言語表現の記述しかしません」というのは、本当に応用分野への貢献と言えるだろうか。基礎研究ならいざ知らず、教育には「役に立つ」ことの啓蒙も必要である。教育という応用分野では、研究と啓蒙が一体化してこそ、はじめて応用研究であると認められるのではないだろうか。

〈帝塚山大学〉

注

[注1] …… このような状況において、山田敏弘氏の一連の著作は貴重である。中でも山田（2009）は、日本語学・日本語文法の学校教育への応用という点では出色である。また、学校教育に限定しているわけではないが、文章表現に関する石黒（2004-2007）や、言語知識に関する森山（2012a）もある。しかし、日本語教育への応用に比べると、決して多いとは言えない状況であることは間違いない。

[注2] …… 森山（2012b）も参照のこと。

[注3] …… 教師のコミュニケーション能力についての研究は、古くは国語科教育分野における野地（1953, 1996）の「教育話法」の研究がある。同じく国語科教育分野の前田（2004）は、野地の「教育話法」を基に「教育話法・話しことば授業力のために」として改めて取り上げている。また、森山（2012c, 2012d）において主張されている「社会的言語習得論（言語習熟論）」では、Chomskyなどの主張する「種としての言語獲得能力」とは別に、社会的な「言語習得」すなわち「言語習熟」を目指すための研究について述べられている。森山は「社会的言語習得論（言語習熟論）」のための研究を、「応用的日本語学」としているが、この考え方と本稿で主張する「対象者や目的の異なる記述」としての学校教育への応用（もしくは、制度的談話（institutional discourse）の記述）、すなわち「記述文法の次の展開」とは重なるところが多いと思われるが、まだ確認できない部分もあるので注にとどめたい。

[注4] …… 言うまでもなく、「標準的な日本語」の記述、ないし「平坦な」記述がある

からこそ、その対比として「対象者や目的の異なる記述」に意義が生じるのである。『現代日本語文法』はその意味で、羅針盤のような存在であると言える。

[注5] …… 森 (2013) では、計40編のケーススタディに加え、10のコラムも収録している。コラムでは、主に、日本語学や日本語教育では一般的なことであるが、学校教育ではあまり知られていないであろうことを中心に取り上げた。

[注6] …… 2012年7月から12月にかけて、光村図書出版の「光村メールマガジン」(No.278, 280, 282, 284, 286) において、「新任先生のための、言葉がけ講座」として、森 (2013) の形態・内容で連載をおこなった (森2012)。

参考文献

- 秋田恵美子 (2005) 「現代日本語の「ちょっと」について」『創価大学別科紀要』17, pp.72-89. 創価大学別科日本語研修課程
- 石黒圭 (2004-2007) 『よくわかる文章表現の技術 I~V』明治書院
- 日本語記述文法研究会 (編) (2003) 「行為要求のモダリティ」『現代日本語文法4 第8部 モダリティ』pp.66-82. くろしお出版
- 野地潤也 (1953) 『教育話法の研究』柳原書店
- 野地潤也 (1996) 『教育話法入門』明治図書出版
- 野田春美 (2011) 「現代日本語文法」からみた日本語の記述文法の未来」『日本語文法』11(2), pp.17-29. 日本語文法学会
- バトラー後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か—教科学習に必要な言語能力』三省堂
- 彭飛 (1990) 『外国人を悩ませる日本人の言語習慣に関する研究』和泉書院
- 彭飛 (2006) 『日本人と中国人とのコミュニケーション—「ちょっと」はちょっと…ボンフェイ博士の日本語の不思議』和泉書院
- 前田真証 (2004) 『話しことば教育実践学の構築』溪水社
- 宮崎和人・安達太郎・白川博之 (2006) 「日本語文法学界の展望 展望1: 記述・教育文法」『日本語文法』6(1), pp.149-159. くろしお出版
- 森篤嗣 (2011) 「言い切り文による命令と禁止—小学校授業場面における学習言語の文法的側面」2011年度第10回日本語教育学会中国地区研究集会発表資料
- 森篤嗣 (2012) 「新任先生のための、言葉がけ講座」『光村メールマガジン』No.278, 280, 282, 284, 286. <http://www.mitsumura-tosho.co.jp/kotobagake/00.html>
- 森篤嗣 (2013) 『授業を変えるコトバとワザ—小学校教師のコミュニケーション実践』くろしお出版
- 森山卓郎 (編) (2012a) 『日本語・国語の話題ネター—実は知りたかった日本語のあれこれ』ひつじ書房
- 森山卓郎 (編) (2012b) 『教師コミュニケーション力』明治図書
- 森山卓郎 (2012c) 「国語教育と日本語研究のさらなる協働をめざして」『国語科教育』72, pp.11-13. 全国大学国語教育学会
- 森山卓郎 (2012d) 「言語習熟論あるいは社会的言語習得論」『日本語学』31(13), pp.46-55. 明治書院

山田敏弘 (2009) 『国語を教える文法の底力』くろしお出版

Scarcella, R. (2003) *Academic English: A conceptual Framework*. Linguistic Minority Research Institute Newsletter. University of California, Santa Barbara.

