

日本語教育における問題点 (Ⅲ)

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/23539

日本語教育における問題点一(Ⅲ)

深 井 一 郎

はじめに

これまで、「日本語教育における問題点一(Ⅰ)，(Ⅱ)」において、

Ⅰ 戦後(1950)の言語教育(その一)

Ⅱ 戦後(1960)の言語教育(その二)

Ⅱ-1 小中学校段階

Ⅱ-2 高等学校段階

Ⅲ 最近(1970)の言語教育

Ⅲ-1 小学校の「ことばに関する事項」
追補

Ⅲ-2 中・高の「ことばに関する事項」

Ⅲ-3 具体的な教材について

3-1 小学校，3-2 中・高等学校

という諸項目について、検討を加えてきたのであるが、紙数の都合もあって、最後の「Ⅲ-3-2」については、そのあらましを記すにとどめざるを得なかった。ここでは、その若干の追加補充から始めたいと思う。

Ⅲ-3-2(追補)

さきに、中学校はM社，高等学校はT社の教科書を資料として、その具体的な教材を一覧したが、その基をなしている「学習指導要領」との関連や、内包する問題点などについて、検討を加えることをしなかった。「学習指導要領」についても、とりあえず、いくつかの問題点を指摘しておいたこととも関連して、以下に若干の検討を加えることとする。

中学校のものについて、まず、指導要領において、言語教育の「一応の分離独立」が認められていることを、特質として指摘しておいたが、

いま具体的な教材を見ると、「文法Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」として示されたものが、一応は「文法の学習」にみられる諸項目により、各種教材との関連は持っているにせよ、ある意味では「形式的独立」を果たしすぎている観がないわけではない。それは、内容的にみて、独自の体系と法則をもつものとして、独立的に、とりたてて扱うことが正しいと判断されるものとは、まだ、なっていないことと、相まって、より一層不正確さを感じさせるものとなっている。

ついで、指導要領に云う「国語の特質」であるが、その概念としての不明確さは、さきに指摘したところである。具体的な教材の世界における、その在り様は、一般的にいて「説明文教材」に見られよう。余程寛容な見方をするとして、中一の(3)(4)，中二の(1)，中三の(2)(3)などが該当すると言えよう。なお、中一の(1)，中二の(3)(4)に見られる「漢語」の問題は、これを「国語の特質」のうちのひとつと見るかどうかは複雑な問題である。また、中一の(2)(6)，中二の(5)，中三の(1)など「文章論」に属するものも、「国語の特質」のなかに含みうる課題ではあるが、内容が「国語の特質」を説き明かす点に主眼点がおかれた文章になっているかどうかの問題であるが、実際はそのようには記されていない。あと残りの中一の(5)(7)，中二の(2)については、およそ「国語の特質」とは関係のない記述内容と言わざるをえない。

次に、指導要領についてふれた際に指摘しておいた「語句の意味」「文の意味」「文章の意味」の問題である。「語句の意味」については

各教材の読解に際して具現するものであるから、とくに取り出して教材化することはないであろう。「文の意味」に関係あるものとしては、これも各教材における読解の場に存在するものは別として、特出された「言葉に関する事項」に該当すると考えられるものには、中二〔文法Ⅱ〕の(2)・〔文法の学習〕の(5)(6)などがあげられよう。しかし、これらは、いずれも、いわば文法分野の課題であって、意味分野のものとは言いがたい。「文章の意味」に該当するものと考えられるものには、中一〔文法Ⅰ〕の(2)(3)(4)・中三〔文法Ⅲ〕の(1)・〔文法の学習〕の(2)などが考えられよう。これも、しかし、文章論の分野に属するものというべく、意味という範疇にあるものとは言いがたい内容である。

続いて、「文の成分」について関係あるものを検討してみる。中一〔文法Ⅰ〕の(5)・〔文法の学習〕の(1)(2)(3)(4)(5)、中二〔文法Ⅱ〕の(1)・〔文法の学習〕の(1)(2)(3)(4)、中三〔文法Ⅲ〕の(3)・〔文法の学習〕の(1)(3)(4)(5)などと、この分野は数多く存する。もっともこれらのうちには、いわゆる「品詞論」に属するものも多い。これらを除いて「構文論」にしばって見るとき、とくに「陳述」に関するもののすくなく目立つところである。構文論の中で、もっとも重要な機能であり、しかも簡単には理解しえない課題であるだけに、十分な教材準備が配慮されていないところである。

最後に全体的な視点から一つの問題点を指摘しておこう。「ことばに関する事項」という表現から、予期されたことでもあるが、それは全体としての「言語教育」という観点が、必ずしも十分でない。中学段階でもっとも顕著な現れは、表題が〔文法〕〔文法の学習〕とされるところに見られるように、明らかに文法分野の偏重である。長い年月にわたる旧学制の名残りが、或は再び復活したのかもしれないし、或は「ことばに関する事項」と言えば「文法」事項しか頭に浮ばない固定的思考の為せるわざなのかも知れない。しかし、小学校段階で余りに雑然と多種多様な分野が羅列されており、しかも

なお音声教育・語彙教育の面が基本的に欠落していることを、先に指摘しておいた。中学段階において、「文法」分野が、ややまとまって大量に示されること自体、やや体系化の不足という欠点はあるものの、それ自体喜ばしいことであろう。しかし、そのことをもって、依然として音声教育や文字教育、語彙教育の分野の欠除をゆるすわけにはゆかないであろう。簡略にこれらの分野で、中学段階に必要な内容を述べることにする。「音声教育」では、まず自分自身のもつ音声器官の機能の自覚認識に始まって、発声・調音の運動が自覚的に行なえるようになることが大切である。正しい発音・美しい発音が口写しに習得される小学校段階を経て、中学段階ではその自覚認識が必要である。ついで、私たちの言語に存する、さまざまな音の性質（たとえば、短音・長音、直音・拗音、清音・浊音、破裂音・摩擦音・鼻音、等）を、調音部位の運動機能の自覚とともに認識しなければならない。さらに、進んでは、アクセントやイントネーション、間のとり方、などを習得し認識しなければならないであろう。「文字教育」にあては、漢字の構成法（六書）、漢字・平仮名・片仮名のそれぞれの使用法（語彙教育とも密接な関連あるものとして）、ローマ字の学習などが必要であり、さらに、これらの文字がそれぞれにどのような性質（表音・表意、単音・音節など）をもつものかについての認識を身につけなければならないであろう。その上で、日本語としての「正書法」のあらましを理解し、身につける必要があるであろう。「語彙教育」については、小学校段階ですでに述べたところであり、ここではとくに附加しない。

ついで、高等学校のものに移ろう。さきに、指導要領にふれた際に、三つの問題点を述べておいた。そのうち、「文語文法」と「漢文の訓読」について指摘した問題点は、これらが、ともに「古典」の分野であり、別個の教材が用意されているところでもあるので、いまはとくにとりあげない。「言語の役割、国語の変遷、国語の特質」についてふれたところは、とりあえ

ず、ここで検討しておきたい。これらに関する教材が極めて少く、「現代国語」の教科書は、いずれも、これが「国語の教科書か」と思わざるをえない状態である。雑多な分野の知識内容が配列され、まさに「日本語」で書かれてあるが故に「国語教材」であるとしか言いようがない。日本語についての正しく豊かな認識は、日本文学の理解・鑑賞という内容に比して、余りにも少いことに驚かざるをえないのである。さきに指摘した問題点についての記述は、ここでは、すべて肩すかしをくった恰好であり、指導要領に記された文言も、すべてが泡沫と化している状況である。この点の補充強化というより一からの出発こそが、高等学校教育における言語教育の最大の課題であろう。

Ⅳ 今後（1680年代）の言語教育

1977年に、小学校と中学校の学習指導要領が改訂され、ついで翌1978年に高等学校のそれが改訂されて、戦後第5回目の学習指導要領の改訂が終わり、1980年小学校、1981年中学校、1982年高等学校と、逐次実施段階に入ることになる。まず、今回の改訂について、その目標と内容の特質を見てみたいと思う。

Ⅳ-1 小学校段階について

総目標と、各学年ごとに示された「言語事項」を次に示すことにする。

目標 国語を正確に理解し表現する能力を養うとともに、国語に対する関心を深め、言語感覚を養い、国語を尊重する態度を育てる。

<第一学年・言語事項>

- (1) 国語による表現力及び理解力の基礎を養うため、A及びBの指導を通して、次の言語に関する事項について指導する。
 - ア 幼児音を使わないで、はっきりした発音で話すこと。
 - ① はっきりした発音をするために、姿勢、口形などに注意すること。

- ウ 平仮名を読み、また、書くこと。
 - (エ) 片仮名の大体を読み、また、書くとともに、片仮名で書く語に注意すること。
 - (オ) 別表の学年別漢字配当表の第1学年に配当されている漢字のうち、70字ぐらいの漢字を読み、その大体を書くこと。
 - (カ) 文の中で漢字を適切に使うこと。
 - (キ) 長音、抑音、促音、撥音などの表記ができ、また、助詞の「は」、「へ」及び「を」を文の中で正しく使うようにすること。
 - ク 読点の打ち方に注意し、また、句点を打つこと。
 - ケ かぎ（「」）の使い方に注意すること。
 - (コ) 表現したり理解したりするために必要な語句に関心をもつこと。
 - ⑦ 一つ一つの語句の意味や使い方について関心をもつようにすること。
 - (シ) 読み方や意味の不明な文字や語句に注意すること。
 - (ス) 文の中における主語と述語との照応に注意して読み、また、書くこと。
 - ⑨ 敬体の文章になじむこと。
 - ② 丁寧な言葉と普通の言葉のあることに注意して話すようにすること。
- (2) 文字に関する指導のうち、書写については、次の事項を指導する。
- ア 文字の形に注意して、筆順に従って丁寧に書くこと。
 - イ 点画に注意して、文字を正しく書くこと。
- <第2学年・言語事項>
- (1) 一略一（第一学年におなじ。以下同様）
 - ア 発音に注意して、はっきりと話すこと。
 - ① はっきりした発音をするために、姿勢、口形などに注意すること。
 - (ウ) 片仮名を読み、また、書くとともに、文や文章の中での片仮名の適切な使い方を理解すること。
 - (エ) 学年別漢字配当表の第1学年及び第2学年に配当されている漢字のうち、220字ぐらいの漢字を読み、その大体を書くこと。
 - オ 学習した漢字を文や文章の中で進んで使うようにすること。
 - (カ) 助詞の「は」「へ」及び「を」を文の中で正しく使い、その他の仮名遣いにも注意すること。
 - (キ) 読点の打ち方に注意し、また、句点を正しく打ちながら、文章を書くこと。

- (ク) かぎ(「」)の使い方を理解し、文章の中で適切に使うこと。
- (ク) 表現したり理解したりするために必要な文字や語句を増すこと。
- ◎㊟ 語句には、似たような意味を表すもの、反対の意味又は対照的な意味を表すものなどがあることに気付くこと。
- (ケ) 文の中における主語と述語との関係及び修飾と被修飾との関係に注意して読み、また、書くこと。
- ◎㊿ 文と文との続き方の関係を考えながら、文章を読み、また、書くこと。
- ◎㊽ 文や文章の中における指示語や接続語の役割と使い方に気付くこと。
- セ 敬体の文章に慣れること。
- (カ) 丁寧な言葉と普通の言葉の使い方の違いを理解すること。
- (2) 一略—
- ア 文字の形に注意して、筆順に従って丁寧を書くこと。
- イ 点画の接し方、交わり方、方向などに注意して、文字を正しく書くこと。

＜第3学年・言語事項＞

- (1) 一略—
- ◎ア 発音のなまりや癖を直すようにして話すこと。
- ◎㊿ その場の状況に応じて適切な大きさの声と速さを考えて話すこと。
- ◎(カ) 片仮名で書く語の種類を知り、文や文章の中で適切に使うこと。
- (ニ) 学年別漢字配当表の第1学年から第3学年までに配当されている漢字のうち、410字ぐらいの漢字を読み、その大体を書くこと。
- オ 学習した漢字を文章の中で正しく使うようにすること。
- ◎(カ) 送り仮名に注意して書き、また、活用について気付くこと。
- (キ) 読点の役割を理解し、文の必要な箇所に読点を打ちながら文章を書くこと。
- (ク) かぎ(「」)を適切に使うとともに、その他の主な符号についても使い方を理解すること。
- (ケ) 表現したり理解したりするために必要な文字や語句を増すこと。
- (コ) 文章の中における語句の役割や係り方を知るとともに、語句には性質の上で類別があることに

気付くこと。

- ㊿ 文の中における主語と述語との関係及び修飾と被修飾との関係をはっきりさせて読み、また、書くこと。
- (シ) 文と文との接続の関係に注意して、文章を読み、また、書くこと。
- (ス) 文や文章の中における指示語や接続語の役割と使い方に注意すること。
- セ 文章の敬体と常体との違いに注意しながら書くこと。
- ソ 相手やその場の状況に応じて丁寧な言葉を使うようにすること。
- (2) 一略—
- ア 筆順に従って文字を正しく書くこと。
- イ 文字の組立方に注意して、文字の形を整えて書くこと。
- ウ 毛筆を使用して、点画の長短、始筆、送筆(折れ、曲がりなど)、終筆(とめ、はね及び払い)などの筆使いに注意しながら、文字を丁寧に書くこと。

＜第4学年・言語事項＞

- (1) 一略—
- (ア) なまりや癖のない正しい発音で話すこと。
- ㊿ 目的に応じた適切な音量や速さで話すこと。
- (ウ) 学年別漢字配当表の第1学年から第4学年までに配当されている漢字のうち、610字ぐらいの漢字を読み、その大体を書くこと。
- エ 学習した漢字を文章の中で正しく使うようにすること。
- (オ) 送り仮名に注意して書き、また活用についての意識をもつこと。
- (カ) 句読点を適切に打ち、また、段落の始め、会話の部分などの必要な箇所は行を改めて書くこと。
- (キ) 表現したり理解したりするために必要な語句の量を増すこと。
- ◎ク 語句の組立を理解すること。
- ◎㊿ 表現したり理解したりするために必要な文字や語句について、辞書を利用して調べる方法を理解すること。
- (コ) 文章の中における語句の役割や係り方についての理解を深めるとともに、類別ごとの語句のもつ特質が分かること。
- ◎㊽ 文の構成について初歩的な理解をもつこと。
- ◎(シ) 文と文との接続の関係、文章における段落相互

の関係を理解することによって、初歩的な文章構成の方法を理解すること。

- (ス) 文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を適切に使うこと。
- セ 文章の敬体と常体との違いを理解すること。
- ソ 必要に応じて丁寧な言葉を正しく使うこと。
- ◎タ 共通語と方言とでは違いがあることを理解し、また、必要に応じて共通語で話すようにすること。
- ◎チ 日常使われる簡単な単語について、ローマ字で表記されたものを読み、また、ローマ字で書くこと。

(2) 一略—

- ア 文字の組立方に注意して、文字の形を整えて書くこと。
- イ 文字の大きさや配列に注意して読みやすく書くこと。
- ウ 毛筆を使用して、点画の接し方、交わり方、方向などに注意しながら、文字を正しく書くこと。

<第5学年・言語事項>

(1) 一略—

- ア 正しい発音で話すこと。
- ◎㉔ 言葉の抑揚、強弱などに注意して話すこと。
- (ウ) 学年別漢字配当表の第1学年から第5学年までに配当されている漢字のうち、800字ぐらいの漢字を読み、その大体を書くこと。
- (エ) 文章の中において漢字が果たしている役割を理解して、知っている漢字を文章の中で適切に使うようにすること。
- ◎㉕ 漢字の由来、特質、構成などについての初歩的な知識をもつこと。
- (カ) 送り仮名に注意して書き、また、仮名遣いに注意して正しく書くこと。
- ㉖ 句読点の打ち方、改行の仕方などを適切にして文章を書くこと。
- ㉗ 表現したり理解したりするために必要な語句の範囲を広げるようにすること。
- ◎㉘ 語感、言葉の使い方に対する感覚などについて関心をもつこと。
- ◎㉙ 易しい文語調の文章を読んで、文語の調子に親しむこと。
- (イ) 文章の中における語句が使い方の上でいろいろな役割を果たしていることを理解すること。

◎ 表現したり理解したりするために必要な語句について、辞書を利用して調べること。

- (ス) 文の中での語句の係り方や照応の仕方を理解して、いろいろな文の構成があることを理解すること。
- (セ) 文と文との接続の関係や文章における段落相互の関係に対する理解を深め、文章構成の在り方について理解を深めること。
- (ソ) 文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を的確に使うこと。
- タ 敬体と常体とを使い分けて文章を書くこと。
- チ 日常よく使われる敬語を正しく使うこと。
- ツ 必要な場合には、共通語で話すこと。

(2) 一略—

- ア 書かれた文字の形、大きさ、配列などのよしあしを見分け、文字を書くときに役立てること。
- イ 毛筆を使用して、文字の組立方に注意しながら、正しく整えて書くこと。

<第6学年・言語事項>

(1) 一略—

- ㉚ 正しい発音で話すこと。
- (イ) 言葉の抑揚、強弱などに注意して話すこと。
- (ウ) 学年別漢字配当表の第1学年から第6学年までに配当されている漢字を含めて、1000字ぐらいの漢字を読み、その大体を書くこと。
- (エ) 漢字仮名交じり文の形態である現代の文章の中で漢字が果たしている役割に対する理解を深め、知っている漢字を文章の中で適切に使うようにすること。
- ◎㉛ 仮名及び漢字の由来、特質などについての理解を深めること。
- カ 送り仮名に注意して書き、また、正しい仮名遣いで書くこと。
- ◎㉜ 語の構成、変化などについての理解を深めること。
- ㉝ 表現したり理解したりするために必要な語句の量を増し、その範囲を広げること。
- ㉞ 語感、言葉の使い方に対する感覚などについて関心を深めること。
- ㉟ 易しい文語調の文章を読んで、文語の調子に親しむこと。
- ◎㊱ 文の中における助詞、助動詞などの果たしている役割についての理解を深めること。
- ◎㊲ 語句の由来などに関心をもつこと。

- ㊤ 表現したり理解したりするために必要な語句について、辞書を利用する習慣をつけること。
- (㊦) 文章全体の中で照応して使用されている語句相互の関係に注意して読むこと。
- ㊧ 文や文章の構成についての理解を深めること。
- タ 文章を書く目的に応じて敬体と常体とを使い分けて書くこと。
- チ 日常よく使われる敬語の使い方に慣れること。
- ツ 必要な場合には、共通語で話すこと。

(2) 一略—

- ア 文字の形、大きさ 配列などに注意して書くこと。
- イ 毛筆を使用して、文字の形、大きさなどに注意しながら字配りよく書くこと。

＜各学年にわたる内容の取扱い＞

2 言語に関する事項については、次のとおり取り扱うものとする。

- (1) 言語事項に示す発音、文字及び文法的事項並びに表現及び理解の能力の基礎となる事項のうち、繰り返して学習させることが必要なものについては、特にそれだけを取り上げて学習させるように配慮すること。
- (2) 毛筆を使用する書写の学習は、第3学年以上の各学年で行い、硬筆による書写の能力の基礎を養うよう指導し、文字を正しく整えて書かせるようにすること。(下略)

上記の各項「アイウ……」に附けられた符号は次のような意味をもつものである。

- は、今回新しく登場した内容である。
- () は、今回その部分を訂正された内容である。その主な部分は下に――を附した。
- ◎ は、この指導要領において、その学年に始めて現われた内容であることを示す。第2学年以後において、この符号の無いものは、すでに前の学年に同種内容が存するものである。

煩をいわず、すべてを掲げたのは、前回第4回目の指導要領との比較において、その改訂の方向と性質を明らかにしたかったからに他ならない。一応、今回の改訂で、新しく登場した内容のものについては、○印を付したので、その特徴は一覧しうところであろう。さらに、これに加えるに、今回の改訂において修正され

た内容のものには()印を付し、その主な修正部分には下部に――線を付しておいた。これを加えてその特色をあげるならば、次のように考えることができよう。

(1) 新しく付け加えられたもの。

「音声教育」に関するものとしては、1学年の(イ)・2学年の(イ)「姿勢・口形などに注意」、3学年の(イ)・4学年の(イ)「適切な音量と速さ」、5学年の(イ)・6学年の(イ)「抑揚・強弱などに注意」というように、まだまだ抽象的であるが、一応系統性を考え、学年を通じての進展を考慮した配置となっている点は認められよう。

「読彙教育」に関するものとしては、1学年の(ㄱ)・3学年の(ㄱ)「片仮名で書く語の種類を知る」、5学年の(ㄱ)「漢字の由来・特質・構成」、1学年の(ㄴ)「語句の使い方に関心」・2学年の(ㄴ)「語句の反対の意味、対照的な意味」・3学年の(ㄴ)「語句には性質の上で類別がある」・4学年の(ㄴ)「類別ごとの語句の特質が分る」、4学年の(ㄴ)「語句の組立方を理解」、6学年の(ㄴ)「語の構成・変化の理解」、4学年の(ㄴ)・5学年の(ㄴ)・6学年の(ㄴ)「語句を辞書を利用して調べる」などが見られる。語彙を体系的に見てゆこうとした態度が見られ、首肯できるところである。なお、より細心の注意が、学年配当に際して払われる必要があると考えられる。

「文章教育」の面から見ると、4学年の(ㄴ)・(ㄴ)「文の構成」「初歩的な文章構成の方法を理解」、5学年の(ㄴ)・(ㄴ)・(ㄴ)、6学年の(ㄴ)・(ㄴ)などが見られ、4学年からの配置となっている。1学年から提出される「主語・述語」の関係や、2学年から提出される「指示語・接続語」の役割をふまえて、「文・文章」の構成を考えさせる方法は、たしかに一理ある展開である。しかし、一方、考えてみると、学習者にしてみれば、就学時すでに「文単位」の言語活動は十分に身につけている状態であり、一般的に教材は、国語科・他教科を問わず、文の形で出てくるわけである。部分から全体へという形式にとられることなく、部分と全体とは常に相関的にとらえられるよう配慮すべきではなかろう

か。

以上、述べたところは、新しく提出された内容を主にして、その積極的な面をとりあげたのである。しかし、一面、5学年の(㉔)・6学年の(㉕)として提出された「易しい文語調の文章を読んで、文語の調子に親しむ」という内容は、その教育上の意義を理解するに苦しむところである。習得すべき漢字数の増加とともに、風潮としての復古調の具現であるとするならば、それは百害あって一利なき営みとなるであろう。

(2) くりかえしと発展

示された「言語事項」がどのような内容として体系化されているか、また、学年配当という提出順序の中にどのように系統化されているか、この二つの課題は重要である。まず、

「**内容の体系**」は、どのようになっているであろうか。

〈音声〉 1ーア 幼児音を使わぬ。2ーア 発音に注意。3・4ーア なまりや癖を直す。5・6ーア 正しい発音。1・2ーイ 姿勢・口形に注意。3・4ーイ 音量と速さ。5・6ーイ 抑揚・強弱に注意。

〈文字〉 1ーウ 平仮名を読み書く。1ーエ, 2・3ーウ 片仮名の読み書きと使い方。1ーオ, 2・3ーエ, 4・5・6ーウ 漢字字数の読み書き。1ーカ, 2・3ーオ, 4・5・6ーエ 漢字の使い方と役割。4ーチ ローマ字。5ーオ 漢字の由来・特質・構成。6ーオ 仮名・漢字の由来・特質。

〈送り仮名・仮名遣〉 1ーキ 長音・拗音・促音・撥音の表記, は・へ・を。2ーカ は・へ・を, 仮名遣。3ーカ・4ーオ 送り仮名と活用。5・6ーカ 送り仮名と仮名遣。

〈表記法一符号〉 1ーク, 2・3ーキ 句読点。4ーカ, 5ーキ 句読点と改行。1ーケ, 2・3ーク かぎの使い方。

〈語彙〉 1ーコ, 2・3ーケ, 4ーキ, 5・6ーク 語句の量を増す。1ーサ 語句の意味や使い方, 2ーコ 語句の反対・対照的な意味, 3ーウ 片仮名で書く語, 3ーコ 語句の類別, 4ーク 語句の組立方, 4ーコ 語句の

類別ごとの特質。5ーサ 文章の中の語句の役割。6ーキ 語の構成・変化。4ーケ, 5ーシ, 6ース 語句を辞書で調べる。5ーオ 漢字の由来・特質・構成, 6ーオ 仮名・漢字の由来・特質, 6ーシ 語句の由来。

〈文法〉 1ース, 2・3ーサ 主語と述語, 主語と述語, 修飾語と被修飾語。2・3・4ース, 5ーソ 指示語や接続語の役割と使い方。3ーカ, 4ーオ 活用。3・4ーコ 語句の係り方。4ーサ, 5ース, 6ーソ 文の構成の理解。2・3・4ーシ, 5・6ーセ 文と文の接続, 段落相互の関係, 文章構成の理解。6ーサ 助詞・助動詞の役割の理解。

〈待遇表現〉 1・2・3・4ーセ 敬体と常体の理解。1・2・3・4ーソ 丁寧な言葉と普通の言葉。5・6ーチ 日常使う敬語になれる。

〈その他〉 4ータ, 5・6ーツ 共通語で話す。5・6ーケ 語感・言葉の使い方の関心を深める。5・6ーコ 文語の調子に親しむ。

以上記述してきたように、この内容は、一応体系化されていると見うるであろう。ただし、〈その他〉の項に入れた三種類のうち「共通語」についてはよいとしても、他の二種は「言語事項」として掲げるには不相当と考えられる。この種のものを含む以前に、なお必要とされるものが多々存すると考えられる。

ついで、学年配当に見られる基本的性質として「**系統性**」はどのように考えられるであろうか。すべての内容について検討を加える余裕はない。とりあえず「音声」と「文法」の分野をとりあげてみることにする。この両分野は、他に比して或程度系統性が認められる分野だからである。

〈音声〉 正しい発音について、1年「幼児音」2年「発音に注意」3年4年「なまりや癖」5年6年「正しい発音」と配列されている。幼児音・なまりや癖など音の矯正に学年の配慮は不要である。早いほど良いに定まっている。発音に注意とか正しい発音とかの表現では、まったく内容が不明である。正しい発音や注意深

い発音は、ともかく初学年に集中し、あとは繰り返してゆくべきであろう。また「姿勢・口形に注意する」が1・2学年に配置されていることは首肯できる。また「音量と速さ」が3・4学年に置かれていることも適当であろう。ただ「抑揚・強弱」が5・6学年に示されているが、これが「アクセント」を意味しているとするならば、この場所は適当とは言えないであろう。また、話しの調子として、イントネーションなどを意味するとすれば、その配置は一応うなずけるが、表現が適切ではないと言うべきであろう。

〈文法〉 文法を学ぶうえでの二大要素としての「単語」と「文」の両面から出発し、両者の相関を通して進展してゆくべきが原則である。この点、「単語」の出発点が不明である。「語句に関心をもつ」「語句の意味や使い方に関心をもつ」が1学年におかれているが、以前にも指摘したところであるが、「語句」という表現は、「単語」と同等ではない。いまでも、6学年の(ホ)の項に「語の構成・変化などについての理解を深める」と記されている。すくなくとも、初学年において「もののなまえ」や、「うごき」・「ようす」をあらわす「単語」の認識は必要である。この程度の認識をふまえなければ、おなじく1学年に示された「は・へ・を」の使い方や、「主語と述語との照応」などが理解できようはずがない。一方、「文」というまとまりが意識されなければ、「主語と述語との照応」や「句点・読点の使い方」が分るといわけにはゆかないのではなからうか。

また、3年・4年のところで突然「活用」に気付く(意識する)と出てくるが、それ以前に「うごきを表わすことば」や「ようすをあらわすことば」について、いろいろな言い方があること(語形変化——表現内容の違いに相応する)を学んでいなければならないであろう。4年の(コ)に言う「語句の役割・係り方を知り、類別ごとの特質が分かる」とは、「文法的機能や接続を知り、品詞ごとの性質を知る」意味と理解できるが、「語句の類別」とはかならずしも

「品詞」と理解される表現ではない。総体として、この表現は「語彙分野」のものとして理解されているものである。さらに、6学年において「助詞・助動詞の役割を理解する」という項が姿を見せる。品詞名が姿を表わす最初である。以前に見られる2・3・4・5学年の「指示語・接続語」は品詞名ではない。なお「文の構成」「文章の構成」に関する内容は数多く配慮されているが、肝心の「文のまとまり」「陳述性」については、ついに見られない。

Ⅳ—2 中学校・高等学校段階

〈中学校〉「言語事項」は、各学年共通。

- (1) 国語の表現と理解に役立てるため、次の事項について指導する。
 - (ア) 文章の中の意味の切れ目と続き方に注意し、文章の組立て、段落の役割、段落と段落との接続関係、文と文との接続関係などを考えること。
 - (イ) 文の中の意味の切れ目と続き方に注意し、文の組立て、文の成分の順序や照応、文末の表現などを考えること。
 - ウ 語句の組立て、単語の類別、活用などについて理解するとともに、指示する語句、助詞・助動詞・接続詞及びこれらと同じようなはたらきをもつ語句などののはたらきに注意すること。
 - (エ) 語句の意味と用法、特に辞書的な意味と文脈上の意味との関係、慣用語の表す意味、類義語の意味の違いなどに注意すること。
 - ④ 語彙を豊かにすること。
 - (カ) 話し言葉と書き言葉、共通語と方言、音声と文字、表記の仕方などについて理解し、また、敬語の使い方を身につけること。
- (2) 漢字に関する次の事項について指導する。
 - ア 小学校学習指導要領第2章第1節国語の学年別漢字配当表に示す漢字の読みに慣れ、更にその他の当用漢字を250字ぐらいから300字ぐらいまで読むこと。
 - イ 学年別漢字配当表の漢字のうち900字程度の漢字を書くこと。なお、それ以外に上記アで学習した当用漢字についても、必要な場合、適切に用いるように努めること。

(ア・イの項は、各学年で数字に差がある)

<○印は今回新項目、()印は部分修正項目>

ア・イ・エ・カの各修正項目は、さきの指導要領では(1)と(2)とに分れていたものを、同一項目に並記したものがほとんどである。さきに問題点として指摘したうち「国語の特質」という不明確な事項が、今回は姿を消しているのは首肯できるところであるが、その他の課題は一向に解決されていない。とくに、「小学校段階」において、比較的多量に改正の方向へ変更が行なわれていることを考えるとき、「中学校段階」における、この変化の少さはどうしたわけであろうか。

<高等学校>

「国語 Ⅰ」〔言語事項〕

国語の表現と理解に役立てるため、次の事項について指導する。

- (ア) 文章・文の組立てや語句のはたらき、国語の表記の仕方などを理解すること。
- ④ 文語のきまり、訓読のきまりなどを理解すること。
- ⑤ 語句の意味、用法などを理解し、語彙を豊かにすること。
- ⑥ 当用漢字の読みに慣れ、主な当用漢字が書けるようになること。
- (イ) 言語の役割、国語の特質などを理解すること。
〔言語事項〕の指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。
- ア 中学校の指導の上に立って、内容のA（表現）及びB（理解）の指導の中で深めるようにすること。
- (イ) 文語のきまり、訓読のきまりについては、文章の読解に即して行う程度とすること。

<○印は新出項目、△印は部分修正項目>

「国語 Ⅱ」・「国語表現」・「現代文」・「古典」については、とくに「言語事項」の指定はない。

中・高の「言語事項」について、若干の検討を加えることにする。

(ウ)と(エ)は、まったく新しく姿を見せた項目である。従来、語彙・漢字については、何もふれて来なかった点の反省から出現したものであ

う。必要な分野を揃えるという体系的たらしめようとした配慮はうなずけよう。ただしその内容は、あまりにも概略すぎると言わざるをえない。(イ)は厳密な意味で新出項目ではない。これまでは「文語文法」「漢文の訓読」という表現で示された項目である。これを「文語のきまり」「訓読のきまり」と改めた意図は推量しかねるところである。「文語のきまり」の方はよいとして、「訓読のきまり」が言語事項として掲げられるのは、それが存在するの可否を含めて問題であろう。「訓読のきまり」について、「その歴史は古いが、今日の訓読法は徳川期の、いわゆる文語文法に基づいて慣習化された形態である。いわゆる置字（者・於・干・乎・而・也・矣・焉の類）、再読文字（将・且・未・宜・須・当・応・猶の類）のよみの習得と、返り点（レ点・一二点・上下点の類）の習得によって、さほどの困難なく読解できる仕掛けになっている。」と解説されているが、その「仕掛け」を「きまり」と同義語というふうには、おそらく国語学者である解説者は考えてはいないであろう。(ア)の修正部分は、「表記の仕方」が附加されたところである。これは恐らくは「表記・記号」を意味するのではなく、別語で言うならば「修辭法」とでも言うべき内容であろうと推定される。当然のこととして、高等学校段階ともなれば、正しい表現を基礎とした「より効果的な表現」が学習される必要度は高まっているはずである。そのことを意図しているとするならば、これは正しい附加項目というべきであろう。ついで(イ)の修正部分であるが、これは従来の指示に比較すれば、「国語の変遷」「文学史」の項目が削除されているのである。「言語事項」であるから「文学史」が消されることは当然と見ても、「国語の変遷」を抹消したことは理解しがたい。あるいは、「国語の特質」の中に含まれていると弁明されるかも知れないが、それは積極性の否定であることにおいては同様である。あえて否定的消極的でなければならない理由は認めがたいところである。さらに、項目としては姿を見せないが、従来のものに見られた

次の内容は姿を消している。「漢文とわが国の言語・文学・思想などとの関係にも触れるようにする。」もし、この示される内容が「漢文学習の一般的指導事項」であって、「言語事項」として特定されるべきものではないとの判断に基づくものであれば、変化はなかったことになるであろう。しかし、もし「漢文学習」の本質が再検討され、その結果として、その意義の認識に変化を生じた結果の一部であるとするならば、ことは重大である。そして、このことは、やがて来るべきものであり、避けて通ることのできない課題であると考えられるものである。

これまで、中学校・高等学校の指導要領が、今回どのように改訂されたかを、その「言語事項」にしばって検討を加えた。問題は、このように局部的に見ることが正しい判断を導き出すものでないことは言うまでもないことであるが、一面、部分に対するそれなりの判断は、やはり必要であろうと考える。あえて「言語事項」という部分に限定して見るならば、総体的に言って、今回の改訂は、「改正」の名に値するものと言いうるであろう。これまでの数度にわたる改訂の方向において、基本的に破ることの出来なかった「四領域説」が崩れ、また、「日本語教育」（言語教育）が、それ自体の体系を具えながら教育されなければならないという強い正しい要望が、まずまずの形に近く捉えられているからである。これも、細部に目を配り、或は体系的・系統的観点からすれば、まだまだ不十分な問題点は多く存するが、その方向においては望ましい方向にむけて一歩をふみ出したと判断してよからう。このことが、はたして「国語科」全体の改訂方向と合致するものであるかどうかを、改めて検討しなければならないのであるが、ここでは「日本語教育」に問題をしばっているところから、全般にわたることは差し控えて、とりあえず、「国語科の目標」にしばって一応の検討を加えるにとどめようと思う。すでに、さきに、小学校段階の「国語科の目標」は記しておいたので、ここでは、中学校・高等

学校段階のそれを記すことにする。

国語を正確に（的確に）理解し_____（適切に）表現する能力を高める（身につけさせる）とともに、国語に対する認識（言語文化に対する関心）を深め、言語感覚を豊かにし、国語を尊重する_____（してその向上を図る）態度を育てる。

（下線の部分を（ ）内の表現に変えると高等）
（学校のものとなる。）

「国語科の目標」について見るならば、小学校・中学校・高等学校にわたって、部分的な単語の差を存しながら、基本的記述に止め、きわめて簡略化されたという点が、今回の特色である。従前のものをここにすべて掲げるわけにはゆかないが、サンプルとして中学校のものをあげてみよう。

生活に必要な国語の能力を高め、国法を尊重する態度を育てる。

- 1 国語によって思考し、理解し表現する能力と態度を養う。
- 2 国語による理解と表現を通して、知識を見につけ、考えを深め、心情を豊かにする。
- 3 国語による伝達を効果的にして社会生活を高める能力と態度を養う。
- 4 言語文化を享受し創造するための基礎的な能力と態度を育てる。
- 5 国語の特質を理解させ、言語感覚を豊かにし、国語を愛護してその向上を図る態度を養う。

小学校のそれが(4)を欠いているほかは、少々の用語の差違にとどまり、大勢は共通である。ここに見られるように、「国語によって思考する」「心情を豊かに」「社会生活を高める」「言語文化の享受・創造」などの事項は、やはり「国語科」としては当然必要なものとして受けとられて来っており、この間、一定の深まりと蓄積が進んできていたと考えられる。これらの具体的な指導目標が、すでに所期の目的を達した故に不要となったという判断は下しえないであろう。これらは、或段階での目標では決していないと考えられるものである。或は、これら具体的な目標が、何等かの意味で不都合となって来たという理由によって、今回のような概念的表現に

改められたのであろうか。これらの目標が不都合となる事態というものは、平常な状態では考えられないところである。或は、強い一部の要請によって存在したはずの「国語の愛護」が「国語の尊重」と正常化していることと関連があることなのであろうか。一抹の不安は、この目標の変化（概念的表現）が、教育内容の不明確化、行政指導による内容の規制強化を導き出す糸口であるとも考えられる点である。万が一にも、この不安が解消しきれないものであるとするならば、「言語事項」における一定の改正の方向は、基本的に「改正」ではなく、技術的内容への偏重を意味するにとどまり、かつて1940年頃の「国語教育」が「言語教育」を標榜しつつ暗黒の中を歩んだ道への逆行の危惧を感ずるのである。

Ⅳ－3 現在の諸課題

1980年代の初頭に、五回目の改訂を行った学習指導要領における、国語科の目標と言語事項に関して検討を加えてきた。一方において、戦後30年間にわたって、これも鋭意研究を積み上げて来た民間の教育研究団体の側においては、どうであろうか。この面では、やはり、画期的なものとして、「教育制度検討委員会」の出した最終報告をあげなければならないであろう。これは、1960年7月、第三次案¹²を提出したまま中断した「民主教育確立の方針」を受けついだものと解されている。とすれば、すでに十数年に及ぶ検討が加えられたことになる。「教育制度検討委員会」は、和光大学学長であり教育学者として名の高い梅根悟氏を委員長として、研究者と教育者のきわめて広汎な協力態勢の下で検討が加えられたことは、よく知られているところである。1970年12月発足以来、71年6月第一次草案、72年6月第二次案、73年6月第三次案と、広く全国的な検討が加えられて、最終報告が1974年5月に「日本の教育改革を求めて」と題して発表されたものである。内容は、大きく三部に分かれ、第一部は「日本の教育はどう

なっているか」と題して、現実と背景が分析記述され、第二部は「日本の教育はどうあるべきか」と題して、理念と視点が述べられている。第三部は「日本の教育をどう改めるべきか」と題して、改革の諸課題が十一の項目にわたって示されている。全体としては、委員会の名称にも見られるように「制度改革」を目ざしたものであることは言うまでもない。ここでは、教育制度を視点に据えているわけではないので、第三部のなかに記されている「教育内容」にかかわる部分のみを取り上げておきたい。

まず、「教育課程」を、教科と総合学習と自治活動の三分野からなるとしている。目新しい分野としては「総合学習」がある。1950年代に広く取り沙汰された、単元学習における「大単元」に類似しているかとも考えられる。つぎに現行の六・三・三・四の学制に対して、新しい第一階梯から第四階梯までの区切りを提示している。各階梯を三年単位としているところから、小学校の六年を二分し、第一・第二階梯として、中・高をそれぞれ第三・第四階梯として理解できよう。この各階梯（3年間）の内部にわたる細分を、「教育課程」に関しては考えず、教育現場の状況に応じた自主性に委せたところは、大きな特性と見られよう。

いま、各階梯ごとに示された「国語科」の内容を見れば、次のとおりである。

<第一階梯>

国語科では読み書きの指導を中心とし、話し聞くの指導は、学校教育のあらゆる場面で積極的にこなう。文字指導はこの階梯の初期から、すべての子どもに、ひらがな文字を確実に習得させて、読み書き学力の土台をつくる。このばあい、日本語の特徴にもとづき「音節法」による系統的指導が必要である。文法や語いについての指導は、発音・文字指導とむすびつけた総合的な学習から出発して、二年、三年とすすむにしたがい、しだいに分化させていくこととする。作文指導は重視し、文章の書き方を教えるとともに、自然や社会や人間の生活・心理についての初歩的認識をつちかい、また観察力

・表象力・思考力・想像力などを育てるようにする。

＜第二階段＞

国語では自覚的に日本語を駆使する能力を育てるため、日本語について系統的な指導をおこない、同時に科学的説明文や文学作品をもちこんだ読本によって読み方教育を充実させる。作文では、事実に基づいた認識をふかめるようにするとともに、ねらいのはっきりした、構想力に富むひとまとまりの文章を書く能力を育てる。

＜第三階段＞

国語科の教育は、この階段において完了させることをめざし、その内容と方法の大幅な改善につとめる。一方で日本語文法についての体系的知識を教授し、他方で、明治以後の文学作品を中心として、諸外国の小説・戯曲・評論などを教材としてえらび、文学の鑑賞に力点をおく。

日本の古典文学については、初歩的にあつかう。作文では、これまで他教科や学校内外の諸活動でえた知識や能力を活用しながら、現実的事物とかかわり、明確な主題をもつ、ひとまとまりの文章表現をする力を完成にみちびく。作文指導の徹底をはかるため、中学校においても学級担任の教師が自分の学級の国語科を担当できるよう、なるべく多くの教師に国語科免許状（二級）を保持させることが望ましい（古典文学などでは一級免許状をもった教師が指導にあたることが望ましい）。

＜第四階段＞

国語についていえば選択課程のなかに用意されている国語、文学関係の科目を選択履修するものとする。

以上、一見して分るとおり、制度的（ここでは教育課程としての）改革を目ざす提言であって、教育内容を中心とした叙述ではない。随分思い切った改革提言であるために、教育内容が十分に照応してはいない。以下、いくつかの問題点を検討しておこう。

① 四階段。

六・三・三の学校種別と、さらに学年別とにわけて、教育内容を配当するという行政上体制

の欠陥は、1年単位の独自性と反復性の兼合いのむつかしさであり、教育現場の状況に応じた自主的教育の保障の困難さであった。この意味で3年間を1単位とするこの四階段の発想は、この欠陥を克服する一つの方途と考えることが出来よう。また、一方、小学校六年の一貫教育は、不合理性ととも有効性も持っていたわけであるから、これを両断することから来る困難点を克服することが大切な課題となることは言うまでもない。国語科のこれまでの歩みを見るとき、入門期の基礎学力の設定の次に、2・3・4学年において、いわゆる読み・書きの力をつけることに重点を置いて来たことと見られる。丁度、この間に、階段の切れ目を置くことの可否、或は、その措置から生ずる欠陥の克服の手段が早急に見出されなければならない。

② 音節法。

第一階段において、文字指導が特に示され、そこに「音節法」が指示されたことは、当然のこととして理解されるところであるが、そのあとに「文法・ごい」と記されたのみにとどまり、特徴的な問題指摘すらなされていないことは理解しがたいところである。「文法・ごい」の分野においても、各教育研究団体の成果は、すでに一定の蓄積をもっており、当然のこととして、最小限の記述はなされるべきであろうと考える。たとえば、「文法」については、「文」と「たんご」の初歩的な単位としての認知から出発し、両者相互の関連をもちつつ、その「はたらき」の理解に進むことは、すべての実践家・研究者の認めるところであろう。すでに、小学校の一年生段階で、十分に配慮された教授法によって、文法学習（文の認知と文の成分）が効果あるものであることが実践によって示されている。^{註4}

③ 系統的指導。

第二階段において、「日本語についての系統的指導を行なう」と記されている。この表現はつぎの第三階段のところで見られる「日本語文法についての体系的知識を教授」という記述と関係をもつものである。「系統的」と言う以上、

それは、第二階梯の中だけで成立するものではありえない。当然のこととして、第一階梯から少くとも第三階梯までの連続と捉えることによって、はじめて系統的たりうるものである。ここでは、日本語について、どのような内容（分野）について指導するのかが記されるべきであろう。日本語の内容（分野）相互間に、教授上の系統は存在しない。まず、第一階梯において、音声・文字教育が行なわれ、文法・ごい教育が初歩的に進められたとするならば、第二階梯においては、とくにとりあげる必要のある系統的指導の項目は何かという問いに答える記述があるべきである。仮りに、答えを用意するならば、「文法」における、文の成分・文の構造・陳述、文と文の接続・文章の構造などが考えられよう。さらに「ごい」の分野としては、辞書的意味と分脈の意味や、意味の分化、類義や対比の関係、和語と外来語、共通語と方言といった観点配慮されなければならないであろう。

④ 第三階梯で完了。

共通教科としての国語科の教育は、第三階梯で完了させることをめざす となっている。義務教育終了時に、一応の完成をめざすことは、すべての教科に共通のものである。しかし、ここで考えられているのは、そのようなことではないようである。やはり、基礎学力という考え方が、国語科に対して根づよく働いていると見られるのである。逆説的に言うならば、国語科独自の果す役割は、他教科の基礎学力を養うほかは、それほど大きなものとは考えられていないようである。はたしてこの第三階梯までにおいて、必要にして充分な教育内容を教授しうるのであろうか。一面において、これまでの国語科の教材には、それが何故「国語科教材」なのか理解に苦しむ態のものが存したことは事実である。教材の精選は、いま現に示されたものを選びすぐれば、それでよいのではなく、「足らざるを補わなければ」充分とはいえないはずである。

⑤ 古典文学。

第三階梯において、「古典文学については、

初歩的にあつかう」とされている。「初歩的に扱う」という表現が具体的にどのような内容を予想しているのかが不明のことであり、立ち入った検討は加えないが、もし、これが古典そのものを持ち出し、これに触れるというような内容のものであれば、首肯しがたいところである。当然、この種の内容は第四階梯における大切な内容の一つを占めるものであると考えるからである。

⑥ 選択課程の中の国語。

第四階梯（高等学校段階）における国語が、いずれも選択課程に位置づけられ、大きく、文学と国語に分けられている。文学分野が、おそらくは、現代日本文学、外国文学、古典文学・文学史・文学論などを含むものであろうことは想定しうるところである。これまでの経過からみて、さらに、その精選がのぞまれるところである。一方、国語分野が、きわめて不明確である。従来とも「現代国語」という名目で、まさに雑多な現代文教材が盛り込まれてきた経緯を考えるならば、よほど注意しなければならないであろう。この点の中心的内容となるべきものと考えられる試案を次に示してみたい。

Ⅳ—4 日本語についての科学的知識

<音韻の分野>

上代特殊仮名遣 名称はともかく、上代の日本語には母音が八種類あり、現代のア・イ・ウ・エ・オの外に、もう一種類のイ・エ・オが存在したことを、万葉仮名の表記の区別から知りうることは大切である。一字一音表記の万葉歌を教材とし、簡明な解説文によって、日本語の母音が上代に、多数から少数へと簡略化の方向に変化したことを理解させる。

五十音図といろは歌 「五十音図」は音節一覧表という性格をもち、「いろは歌」は音節と対応する「かな」習得の手本という性格をもつ。「五十音図」が「孔雀経音義」「金光明最勝王経音義」「反音作法」「法華経音」「五韻次第」などに記された形を見ると、行・段の配

列順序に差が見られ、それぞれに「音の性格」による配列を考えたことが分る。11世紀初頭の「五十音図」には、ヤ行のイ・エ、ワ行のウが、すでにア行のそれと同一表記となっている。「いろは歌」でも、その前に「たるにの歌」「あめつちの歌」があり、ア行とヤ行のエの区別が消滅する時期を示してくれる。この項と関連して「かなづかい」（定家かなづかい・契沖かなづかい・現代かなづかい）の本質と歴史を学ぶように、教材を工夫するのもよいと考えられる。

ハ行子音の変遷 原始日本語のハ行の子音はp音であったといわれる。現在でも沖縄の一部では「葉」をpa「畑」をpatakiと発音している。現在のハ行子音hは声門音であり、バ行子音pは両唇破裂無声音、ビ行子音bは両唇破裂有声音である。p→bは清一濁の関係にたち、h音は調音の位置を異にしている。p→f→hのハ行子音の変化は、抵抗の少い音への変化と見ることができる。後奈良院何曾「ちちには一度もあはず、母には二度あふもの くちびる」を例としてあげるのが興味もあってよいであろう。さらに、「ハ行転呼音」（語中語尾のハ行音がワ行音に変わる）にも触れて、助詞の「は・へ」の発音と表記のズレを理解させるのがよいであろう。

ほかに、「拗音・促音・撥音」「開合・四つ仮名」なども取りあげることができる。

＜語法の分野＞

動詞の活用 動詞は、平安時代には四段・上一段・上二段・下一段・下二段・カ変・サ変・ナ変・ラ変の九種類の活用形式があった。このうち奈良時代には下一段活用がない。鎌倉時代に二段活用が一段化する傾向が見られ、室町時代にはラ変が四段活用になる。江戸時代に入ると四段活用が五段活用となり、二段活用は一段活用に变化する。ナ変も五段活用になって、現在と同じ五種類となる。本来、動詞の活用は、①母音の変化によるものと②ル・レ・ヨ語尾を付加するものの二性質があり、変格活用は、この二者の混合によるものである。この性質を

知れば、九種類から五種類への変化は、数の変化ではなく、①②の性質の明確化という性質が明らかになる。

陳述 単語を基礎に組み立てられた文が、それ自体として、「一まとまりをなす」と考えられる。この「一まとまりをなす」働きを陳述と呼び、それは具体的にどう考えることが、もっとも理解し易いかが問題とされている。主だった考え方に次のようなものがある。

- ㊦ 主位観念と賓位観念とを結合統一する思想の作用の言語的表明であり、用言に寓せられる。
- ㊧ 主語・述語を統一する言語主体の判断にこれを認める。その存在を助動詞及び用言に伴う0記号の辞に求め、用言そのものには認めない。
- ㊨ 用言・助動詞のみでなく、イントネーションにまで陳述の力があるとし、希望・推量・命令・質問・疑惑などの表現も陳述と認める。
- ㊩ 思想や事柄の内容目当ての話し手の営みである叙述と、言語目当ての働きかけとしての陳述とを区別し、文完結の機能は終助詞に託されれるとする。
- ㊪ 陳述に述定（客体的に表現された事柄の内容についての話し手の態度の言い定め）と伝達（事柄の内容や話し手の態度を聞き手に伝達する言語表示）の二種を区分し、陳述は文の末尾にのみ有するとする。

ほかに、「コソアドことば」「敬語」などを取りあげることでもある。

＜語彙の分野＞

つながことば 接統詞・接統助詞の差や、語・句・文相互の接統という質の異なる機能など、語法の分野に属する問題も含んでいる。一方、これらの語は次のような性質を持っている。接統助詞は格助詞からの転成と考えられており、また接統詞も、ほとんどが他品詞からの転成であると言われる。つまり、古来「つながことば」として、日本語の中に生れ育ったものはないと考えられている。その理由は不明である。

単純な文構造を中心とした上代から、あいまいな複雑な文構造を尊ぶ中古へ移る時期に、その必要度が増したものと考えられている。

位相語 ことばの位相というのは、ことばが種々な事由によって異なった姿を生じている現象をいう。元来、原始的な社会では単一なことばが用いられていたに違いないが、社会が複雑に分化するに従って、それぞれの小社会に独特のことばが生まれ、その小社会内でのみ通用するために内部の結束をつよめ、他の社会に対しては排他的な働きをするという特殊な性質をもつようになる。たとえば、①地域的に異なった社会には、違った方言が行なわれ、②性の相違からいえば男性語と女性語、③年令の相違からは幼児語・児童語・成人語・老人語などに分かれ、④職業の違いからは農工商業、猟師、船頭、遊女、僧侶、泥棒などの専門語、⑤階級や教養の特殊な社会としては、宮廷語、武士語、学者語、通人語、山窩語など、⑥学術・専門の特殊な社会には、学術語・専門語、⑦戦いや商いで縁起を祝う陣中語・忌詞というように、各種の位相語が行われてきた。また、⑧書く場合と話す場合、和歌や詩といった、表現様式の違いからも位相が認められる。

ほかに、「外来語」「漢語構成法」「倭語」なども取りあげることができる。

<その他の分野>

方言 方言とは、学術的には「同一の国語の中における地方的な言語の相違に着目した相対的な呼称」といわれる。また、常識的には「土着の年輩の人が、家庭内や近所の親しい人たち同士でくつろいだ場合などで話すことば」というふうに考えられている。各地域方言は、言語体系全体の様相として把握され、比較検討されることが大切である。たとえば、

(東部方言)

(西部方言)

(音韻)

母音——無声化し易い——丁寧に発音する
一音節語——短かく発音する——長めに発音する
アクセント——東京式——京阪式

(語法)
断定——だ——じゃ、や
打消——ない——ん
音便——カッタ、シロクー コータ、シロー
一昨日——おととい——おとつい
(語彙)
薬指——くすりゆび——べにさしゆび
塩辛い——しょっぱい——からい

言語観 言語の本質をどう見るかという見方をいう。次のように種々のものがある。

- ① イ 言語・思想一体観。
ロ 言語は思想伝達的手段とみる。
ハ 言語は思想を伝達するだけでなく、思想を形成するとみる。
- ② 言語は単なる作物ではなく、精神の活動であると考え、その活動の面からみる。
- ③ 言語の本質はその社会性にあるとする。言語をバロール(言語活動・個人的行為)とラング(言語・社会的所産)に分けて考える。
- ④ 言霊観。未開民族に共通する考え方で、我国にも古代・中古には強く作用した。

ほかに、「系統論」「国語国字問題」「言語生活」といった課題が考えられよう。

以上、四つの分野にわけて、「日本語についての科学的知識」の内容を提言して来た。これらの諸課題は、いずれも日本語研究の成果として蓄積されたものであり、「国語科」が扱うべき独自の内容として、きわめて貴重なものであると考えられる。これらの課題を適切な解説文によって、高等学校段階の教材たらしめる必要があると考える。

おわりに

三回にわたって、「日本語教育の問題点」について叙述して来た。提起した諸問題が、幾分なりとも解明されるために、今後も努力がつけられる必要がある。いまは、一まず筆をおくことにする。

註1 中学校、高等学校「国語科教育法概論」 有精堂 S.54 P.124.

註2 第三次案が出された1960年は、全国的に勤評斗

争がまきおこった時期であり、そのために中断された。

註3 第一階梯では、「学級や学校、あるいは家庭や地域でおこった問題のうち、子ども自身が重要だと考え、その問題の意味をとらえることのできる問題」「たとえば全校あるいは学級の学芸会で上演する劇を共同でつくりあげる過程などは重要な

総合学習である。」

第二階梯では、「文集や学級・学校新聞の編集なども総合学習としてとりあつかう」「公害・平和・太平洋戦争なども、この階梯なりに主題にすることができる。」

註4 「小学校一年生の文法指導」深井ほか三名 金大教育学部 教科教育研究第11号 S.53.