

日本語教育における問題点 (2)

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 深井, 一郎 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/23544

日本語教育における問題点一(Ⅱ)

深 井 一 郎

はじめに

さきに「日本語教育における問題点一(Ⅰ)」において、Ⅰ 戦後(1950年代)の言語教育(その一)、Ⅱ 戦後(1960年代)の言語教育(その二)について概略その問題点を指摘した。さらに、Ⅲ 最近(1970年代)の言語教育について検討を加えようとしたが、諸事情によって、Ⅲ-1 小学校の「ことばに関する事項」を記すにとどまり、その問題点の指摘も、ごく一部分にとどまった。ここでは、改めて小学校の「ことばに関する事項」の問題点の検討から始めたいと思う。

Ⅲ-1 (追補)

<音声(発音)教育の面>

- 第1学年・幼児音を使わない
- 第2学年・発音に気をつけてはっきりと話す
- 第3学年・発音のなまりや癖を直す
- 第4学年・正しい発音で話す
- 第5学年・正しい発音で話す
- 第6学年・ことばの発音・抑揚・強弱に注意して話す

言語活動として音声による分野は「聞く話す」分野である。「ことばに関する事項」のうち、「聞く話す」項目では以上がすべてである。さきに、これら諸項と「書く」分野との関連の矛盾を指摘しておいた。ここでは主として音声そのものにかかわって検討を加えたいと思う。第1学年の「幼児音を使わない」という事項であるが、就学年令に達していても、なお幼児音を

持ちつづける児童が皆無であるとは言えないが、しかし、指導事項が「幼児音を使わない」ということは、誤りの矯正であり、そのことは、一般的に「児童は正しい発音を身につけている」ことを前提としていることにほかならない。医学の世界における治療が病人のみを対象とするのと軌を一にするものであろう。正しい発音がすでに家庭や社会において、一般的に児童の身につけていることを前提とするならば、第4学年や第5学年の事項は全く意味のない指導事項となってしまおう。小学校段階において最も集中的に学力の伸長や蓄積が見られる4・5学年に、あえて教育的意味のない指導事項を据えるほど国語科は悠長ではありえない。そこに重要な意味を設定するならば、逆に第1学年の指導事項が本末を誤っていると考えざるを得ないのではなからうか。児童は、たしかに家庭や社会において、すでに一般的に日本語の音声を、おおむね使用にたえる程度には、身につけている。それは、無自覚ながら無数の繰返しによる経験的積み重ねの上に成り立っている。学校教育の場において、まず必要なのは、各児童が無自覚・無意識にくり返している言語活動としての発音を、自覚的な活動として認識させることであり、正しい発音である意識して使えるような自覚と、それに至る過程に存する誤りの是正でなければならないであろう。第1学年の指導事項について述べたことがらには、第3学年の「なまりや癖を直す」についても指摘されよう。なお、第2学年の「発音に気をつ

ける」も、第3・4学年の「正しい発音」も系統的な順次性が開発される必要があるだろう。

＜文字教育の面＞

「ことばに関する事項」のうち、文字教育に関するものを示せば次のとおりである。

第1学年・ひらがなを読む、書く。かたかなの読みたいを読む、書く。

- ・ 配当漢字70字を読む、40字を書く。長音・拗音・促音・撥音の表現ができ、助詞「は・へ・を」を正しく書く。

第2学年・かたかなを読む、書く。

- ・ 配当漢字 220字を読む、140字を書く。
- ・ 助詞「は・へ・を」を正しく書く。

第3学年・かたかなを文の中で適切に使う。

- ・ 配当漢字410字を読む、310字を書く。

第4学年・配当漢字610字を読む、500字を書く。

第5学年・配当漢字800字を読む、600字を書く。

第6学年・配当漢字別表の漢字を読み、別表以外の漢字を120字読み、別表漢字を主として800字を書く。

その外に、かたかな、漢字の文中での適切な使用、多くの使用を指示している。

各学年に配当された教育漢字については、これまでもいろいろな観点から、その体系化の必要が望まれている。漢字は単に文字として考えるのみではなく、それ自体意味と不可分のものであるところから語彙としての観点を同時に加えなければならないものである。

ひらがなの読み書きについては、音声教育の面との関連を密に考えなければならず、第1学年のしかも早い時期に十分な習得を終えなければならないであろう。字形、筆順ともに正しい書き方が正しい音声との対応において習得されていないなければならない。

かたかなの読み書きは、外来語・擬音語など表音的語彙の表記に使用される特殊性を理解させる必要があり、語彙教育の体系との関連を十分に配慮しなければならない。

＜語彙教育の面＞

第1学年・幼児語を使わないで話す

第2学年・丁寧なことばと普通のことばのあることに気づく

- ・ 語句への関心をもつ

第3学年・相手や状況に応じて、丁寧なことばを使う

- ・ 語句への関心を増す
- ・ 文のなかでの語句のかかり方に注意、はっきりさせる

第4学年・必要な場合は丁寧なことばを正しく使う

- ・ 語句の組み立て方がわかる
- ・ 文のなかでの意味のまとまりや語句のかかり方に注意する

第5学年・日常よく使われる敬語を正しく使う

- ・ 語句は使い方のうえでいろいろな役目をしていることに気づく

第6学年・日常よく使われる敬語の使い方に慣れる

- ・ 語の由来などに関心をもつ
- ・ 文や文章における語句と語句との照応などに注意する

まず「ていねいなことば」や「敬語」が文字どおり語彙を指すのか、或は「敬語法」を指しているのか不分明である。おそらく漠然と両者をさしているのであろうと考えられる。ついで、「語句」と「語」が併用されているが、厳密に使い分けているのであろうか。或はこれもまた極めて漠然と、単語・複合語・連語・慣用句などを一括して指しているのではなかろうかと考えられる。そうだとすれば、「語句の組み立て」や「語句の使い方」また「語句と語句との照応」、「語の由来」などは、いずれも千差万別、種々雄多の現象を指すことになり、系統性も体系化も考えることが不可能になるであろう。一般に小学校教育の過程で、児童の理解する語彙は千単位の語彙から万単位の語彙の量に増加すると言われている。これらの語彙を、一つ一つ言語活動の場の経験を通して習得させることは、とうてい国語科のなしうところではない。国語科にあっての語彙教育は、より体系化され系統だてられていなければならない。日本語の語彙は、それ自体いろいろの体系の下に存在する。それらは決して個々独立し排他的に存在するものではない。この明らかにされてい

る限りの体系に即して、単語相互の関係把握を中心に、国語科の語彙教育は組織されなければならないであろう。

＜文法教育の面＞

「ことばに関する事項」のうち文法教育に当るものは次のとおりである。

第1学年・主語と述語との照応に注意する

第2学年・主語と述語との関係、修飾と被修飾との関係に注意する

- ・文と文との続き方に気づき、考える
- ・指示語や接続語の役割に気づく

第3学年・文と文との接続の關係に注意する

- ・文章の敬体と常体との違いに注意する
- ・指示語や接続語の使い方に注意する

第4学年・文と文との接続の關係に注意し、また、文章における段落相互の關係にも注意する

- ・文章の敬体と常体との違いを理解する
- ・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の使い方に注意する

第5学年・文のなかでの語句のかかり方を理解し、文の組み立てに注意する

- ・文と文との接続の關係、文章における段落相互の關係などを理解する
- ・指示語や接続語を正しく使う
- ・敬体と常体とを使い分けて文章を書く

第6学年・文と文との接続の關係、文章における段落相互の關係、それぞれの段落と文章全体との關係などを正しく理解する

- ・指示語や接続語を適切に使う
- ・文章を書く目的に応じて敬体と常体とを使い分ける

さすがに文法關係の事項は多い。質的にまとめてみると、次のようになる。

- 1 主語述語・修飾被修飾の關係(1・2学年)
- 2 文と文の接続・段落の關係(2～6学年)
- 3 指示語・接続語(2～6学年)
- 4 敬体と常体の用法(3～6学年)

問題点としては、まず「主語述語・修飾被修飾の關係」についての指導事項が1, 2学年で終っており、3学年以降は「文」相互の關係となっている点である。もっとも5学年に「文の

なかでの語句のかかり方を理解し、文の組み立てに注意する」という事項が存するが、「語句のかかり方」という表現が「文構成要素の相互關係」を意味するものであれば、それは「主語述語・修飾被修飾の關係」と無關係異質なものでありえない。「文の組み立て」と関連ある記述となっていることから、おそらくは、「文構成要素の相互關係」と見るのが妥当であろうと思われる。とすれば、この所にのみ、このような特殊な表現をとることは、かえって混乱を惹き起すだけではなからうか。

さて、主——述、修——被修の關係が「文の組み立て」の中心部分を成すことは言うまでもない。しかし、最も単純な型として具体的な文例の中で、これを認識させることは、第1・2学年において十分に可能ではあるが、ここで打切られた意味は理解しがたいところである。各学年にわたって、幾多の複雑な「文の組み立て」に対して、中心部分である「主——述、修——被修」の關係を理解し、定着させることは必要であろう。「文と文との接続」や「指示語・接続語」の理解を果たすためには、基本的に「文の組み立て」がその基盤となることは言うまでもない。この事項も、当然のこととして、各学年に示されなければならないところであろう。

ついで、問題点の第二は、まとめた4項の表現について、各学年にわたって示されている継続・反復は良いとして、いささかの表現差（たとえば、注意する・理解する・正しく理解するなど）だけでは、指導事項の内容が不明である。文法則は、学年配当漢字のように何字までという外見的な分配は出来ないであろうが、やはり質的な基本——応用、単純——複雑などの段階は示されなければならないであろう。単なる「繰り返し」ではなく、「螺旋状の発達」と言われる実態が例示される必要があると考えられる。

＜正書語と共通語＞

この両者は共通の性格のものではないが、いわば、「その他」とでも言うべき項目であり、

便宜上、一括してみたにすぎない。

- 第1学年・読点の打ち方に注意し、また句点を打つ
 ・かぎ（「 」）の使い方に注意する
- 第2学年・読点の打ち方に注意し、また句点を正しく打つ
 ・かぎの使い方を理解して、正しく使えるようにする
- 第3学年・送りがなに注意し、また、活用についての初歩的な知識をもつ
 ・文の必要な箇所読点を打つ
 ・かぎを正しく使う
- 第4学年・共通語と方言とでは違いがあることを理解し、また、必要な場合に共通語で話すようにする
 ・送りがなに注意して書く
 ・句読点の打ち方を適切にし、また段落ごとに行を改めて書く
- 第5学年・必要な場合には共通語で話す
 ・かなづかいに注意して正しく書く
- 第6学年・必要な場合には共通語で話す
 ・送りがなに注意して書き、また、正しいかなづかいで書く

句読点を正しく打ち、かぎを正しく使うことは重要である。しかし、このことは、単なる符号の使用ではない。外形的に経験のくりかえしによって習得しうるものではない。とりわけ読点の打ち方は、一人前の大人にあっても、確かな認識とはなっていないのが通常である。句点の打ち方を知るためには、文の完結を理解していなければならない。かぎの適切な使い方を覚えるためには、文の組み立ての在り様が自覚的に理解されている必要がある。読点の打ち方にいたっては、なかなか規範的なものが、いまだに捉えられていない実状である。一般的に、簡単な技術的なものに思われがちで、これら符号の使用も、その内容は十分な文法則に支えられていなければならないのである。

また、かなづかい・送りがなについても、法的にすべて解析される態のものではなく、ものによっては語別に、個々の歴史性や特性によって定まっているものがあり、ひとしなみの扱いは不可能である。これについて、最も関連の

強いのは、「活用」であり、これは文法教育の重要な部分をなす。しかも、文法教育の項では触れなかったように、「ことばに関する事項」のうち、「活用」という語や、これと同種の内容について記されたのは、第3学年の「送りがなに注意し、また、活用についての初歩的な知識をもつようにする」という箇所のみである。主語——述語、修飾——被修飾の関係を指摘し、文中の語句のかかり方について述べてありながら語が文法的機能に応じて語形を変ずる「活用」については「初歩的な知識をもつ」と述べられるにとどまっている。「活用」についての「初歩的な知識」と言えば、「語の形が変わる（言いまわしに従って）」といった所であろうか。小学校の段階において、単にこれだけの知識でもって、語句のかかり方や、文の組み立て、主語——述語、送りがな等々の具体的判断の基礎たりうると考えることが出来るであろうか。

以上、五つの項を立て、それぞれに関する問題点を、その主たる点にしぼって述べて来た。ついで、中学校・高等学校段階について検討を加えよう。

Ⅲ—2 中学校・高等学校の「ことばに関する事項」

まず、中学校学習指導要領における各学年の「ことばに関する事項」は次のとおりである。

[第1学年]

- (1) 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、文章の組み立てを考へて、理解し表現すること。
 - イ 文の中の意味の切れ目と続き方に注意し、文の組み立てを考へて、理解し表現すること。
 - ウ 語句の意味と用法を確実にとらえて、理解し表現すること。
- (2) 上記(1)の指導に当たっては、次の事項を理解させるようにする。
 - ア 文章の組み立て
文章全体における段落の役割、段落と段落との接続関係、文と文との接続関係など。
 - イ 文の組み立て

文の中における語句のはたらき、文の成分の順序・照応、文末の表現、抑揚など。

ウ 語句の用法

語句の組み立て、単語の類別、活用、指示する語句、助詞・助動詞・接続詞およびこれらと同じようなはたらきをもつ語句のはたらきなど。

エ 語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係、同義語の使い分け、敬語の使い方など。

オ 話したことばと書きことばとの関係、共通語と方言との関係など。

カ 音声と文字、表記のしかたなど。

〔第2学年〕

(1) 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、文章の組み立てを考えて、理解し表現すること。

イ 文の中の意味の切れ目と続き方に注意し、文の組み立てを考えて、理解し表現すること。

ウ 語句の意味と用法を確実にとらえて、理解し表現すること。

エ 国語の特質について気づくこと。

(2) 上記(1)の指導に当たっては、第1学年の(2)と同じ事項を理解させるようにする。

〔第3学年〕

(1) 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、文章の組み立てを考えて、理解し表現すること。

イ 文の中の意味の切れ目と続き方に注意し、文の組み立てを考えて、理解し表現すること。

ウ 語句の意味と用法を確実にとらえて、理解し表現すること。

エ 国語の特質について理解すること。

(2) 上記(1)の指導に当たっては、第1学年の(2)と同じ事項を理解させるようにする。

煩をいとわず、そのすべてを掲げたが、これらは、国語科の目標として示された「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、その向上を図る態度を養う」を受けものである。なお、後部に「内容の取り扱い」として、「5、第2の各学年の内容のロの(1)の指導に当たっては、(2)に示された事項の理解を確かにして、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの具体的な活動において応用することができるようにする。なお、それらの事項

を取り扱うに当たっては、細部にこだわったり、形式的になったりしないようにする。」と注記されている。この記述は、従来、かたくなに四領域説を固執して来た在り方に比べてみれば、たしかに変化を見せている。「ことばに関する指導事項」つまり言語教育の分野の必要を認め、それが、四領域の中でしか教育してはならないという束縛を解き、言語教育それ自体の教育的意義を認める方向を示している。言語教育の内容が四領域において「応用する」ことができるようにするという考え方がそれである。ただ、依然として、形の上では、「聞くこと・話すこと」「読むこと」「書くこと」に次いで位置づけられているところに示されているように、いまだに附随的なものとしての地位しか与えられていないことは否めない。

さて、中学校では、上述のとおり、各学年にわたって、(1)の指導事項のうち、ア、イ、ウは一致している。エが第2、3学年にのみ示され「気づく」「理解する」と表現差が見られるが、「国語の特質」が何を示すのかが問題である。「目標」に掲げられた記述では、一般的に「日本語の特質」であるから、音韻・語法・語彙・その他、日本語のもつ性質のうち、大切なものという理解が可能である。しかし、この指導事項におけるエは、ア、イ、ウ、と並列されるものである。文章、文、語句の「切れ続き」や「組み立て」と並列される「国語の特質」とは一体何であろうか。だれしも理解に苦しむところであろう。おそらくは、「ア、イ、ウ、に示したものの以外の特徴的な性質」とでも考えるしか方法は無いのではなかろうか。そうすれば、そこには広範囲のものが含まれ、学問的成果を持ち込む余地は十分に存することになるわけである。もっとも、このように考えるとして、それならば、「国語の特質」の中から、何故、ア、イ、ウ、だけが特記されるのかを改めて考えなければならなくなる。これも重要な項目ではあるが、それだけが抽出され、それが特に重視される理由は、なかなか見出しがたいのではなかろうか。

ついで、ア、イ、ウ、について問題点を見ることにする。これは(2)において、より詳しく規定されているが、(2)に入る前に一つ指摘しておかなければならない。それは、「意味」という語が、ア、イ、ウ、に共通して用いられているが、「文章の中の意味の切れ目と続き方」「文の中の意味の切れ目と続き方」「語句の意味と用法」という三様の用法は、かならずしも同様ではないと考えられる。語句が単語に準ずるものとするならば、「語句の意味」は、その語句に固定的に保有される内容を指し、その語句の形をとる限りにおいて基本的には不変である。語句には、それが具体的な言語活動の場から切り離されて存在する際の「一般的・辞書的意味」と、具体的に言語活動としての文中に存する際の「文脈上・感情的意味」という両者が考えられ、前者の概念的な不変性に比して、後者の具体的流動性が認められるところであるが、両者は決して分離して存在するものでなく、常に統合された形態において機能するものである。この場合、前者に対して後者の比重は軽いと考えられている。

「文の意味」における意味は、語句におけるそれとは異なる。文における意味は、単に文を構成する語句(単語・成分)の意味の総集合ではない。語句相互の意味関連のみならず、文法的機能の関連や、とくに言語主体の陳述性に特色があると言えるであろう。主語・述語の統合を軸に、直線的な修飾・被修飾の関係や、中止法・条件法などの接続法による曲線的な結合を含んで、文としての統一が完結してゆく陳述性は、「文の意味の切れ目と続き方」の中心的部分であると考えてよいであろう。文を構成する語句が同一であったにしても、これら諸成分を接続し統一する言語主体の主体的判断や感情に基づく陳述の質が同一である保証はない。

さらに、「文章の意味」における意味は、前述の二者と異なったものを持つと考えられる。文章が文章として一定のまとまりを持つためには、それをまとめている何かが必要である。書き出しがあり、書き終わりがあれば、それで文

章であるとは言いえない。文章という言葉単位を独立したものとして認めることは、研究の分野ではなかなかむずかしい。しかし、常識的に、その存在は否定することはできない。いま文章を、文学的文章と論說的文章に分けて考えるならば、前者において単に語句の接続や文の接続であるばかりでなく、これらを有機的に結合しているものを求めるならば、一まとまりの構造であり、登場する人物の形象であり、場面の展開や描写であると言うことができよう。文という単位における言語主体の直接的判断や感情に基づく陳述性に相当するものは、一連の文章を文学的文章としてまとめあげている虚構であり、リアルに再現されている描写であると言うことができよう。これらは、まさしく文章の作者・言語主体の価値判断に基づいているものである。一方、後者の論說的文章にあって、それを一連の文章としてまとめあげているものは、提起される個々の概念であり、その相互に対比されることから生ずる判断の方向として示される論理的思考であると言うことができよう。具体的であれ、概念的であれ、提示される事実に対する概念把握を基礎とし、これらに対比照応させて導き出される一定の判断が、作者・言語主体によって下される。この判断の下される方向が重なってゆく過程に論理的筋道が示され、文章全体をまとめる思想・価値判断が浮かび上がってくると考えることができる。

やや、せんさくが過ぎたようであるが、「意味」という複雑多様な内容をもつ語の使用は、やはり厳密に規定して用いないと、思わぬ混乱を惹きおこすものである。ここで(2)に詳説される、ア、イ、ウ、について問題点を考えてみよう。まず、アに見られる「文章全体における段落の役割」「段落と段落の接続関係」「文と文との接続関係」は、いずれも問題である。段落という単位が、文章同様に言語研究の単位としては捉え所がないものである。国語教育の世界では、或時期「形式段落」「意味段落」という用語が流行したことがあるが、あくまで便宜的なものであり、すでに作者の手によって書かれ

た文章を読む際には、一応の手懸りにはなりうるけれども、書く指導に当たって、どこを一字下げとして段落を切るかは、具体的には困難なことである。いわんや、そこに言語としての或程度の法則性をでも見出すことができればよいのであるが、現在まで解決を見ていない。つまり頼るべき何物もない単位と言わざるを得ないのである。この不確実・不分明な言語単位について、その役割や相互関係を知ることによって、文章の組み立てを理解しようというのである。また、文と文との接続関係については、以前に、形式上の接続関係・意味上の接続関係が追求されたのであるが、一応の目安が示されたにとどまり、それによって文章の組み立てが解析できたという報告はない。

つぎに、イに見られる「文の成分の順序・照応」「おなじようなはたらきをもつ語句」という表現は問題である。「文の成分」が「語句」につづいて用いられており、両者が同語とは考えられない。「文の成分」が言うところの「文節」であるならば、以前に記した「語句」と「単語」の関係がいよいよ複雑になるわけである。また、「文の成分の順序・照応」も奇異な用語と言わなければなるまい。一般的に言われる「文節相互の関係」ではいけないのであろうか。それとも、言わんとするところが別に存するというのであろうか。

さらに、ウのなかにおいて、助詞・助動詞・接続詞と品詞名が列挙された後に続いて「およびこれらとおなじようなはたらきをもつ語句」と述べられている点であるが、「および」が接続詞のみに接続するとも見られないことはないが、すぐ後に「これら」とあるところを見れば、やはり、助詞・助動詞・接続詞の三者に接続すると見るべきであろう。とすれば、接続詞と同じ働きの語句は、具体的に連語や慣用句として存在すると言えるが、助動詞と同じ働きの語句ともなると、補助動詞・補助形容詞をそのように見る考え方が存するぐらいであろう。いわんや、助詞と同じ働きの語句に至っては、何とも考えようがないのではなからうか。

つぎに、高等学校学習指導要領に移ることにしよう。

〔現代国語〕（内容の取り扱い—8）

8 ことばに関する事項については、次の事項に配慮して指導するものとする。

ア 文章、文、語句などについては、中学校の指導の上に立って、内容のA、B、Cの指導の中で深めるようにすること。

イ 言語の役割、国語の変遷、国語の特質などについては、主として内容のAの指導の中で触れるようにすること。

〔古典Ⅰ甲〕（内容の取り扱い—2）

2 内容の指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

ア 文語文法の指導は、作品の読解に即して行なう程度にとどめること。

イ 漢文においては、漢字学習の負担が過重にならないようにし、訓読については、文語文法との関連に注意すること。

ウ 漢文については、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こと。

〔古典Ⅰ乙〕（内容の取り扱い—2）

2 内容の指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

イ 文学史、国語の変遷などに関する指導は、作品の読解、鑑賞に即して行なうこと。

ウ 文語文法の指導は、作品の読解に即して行ない、必要に応じてはまとまった学習もできるようにすること。

エ 漢文の訓読については、文語文法との関連に注意すること。

〔古典Ⅱ〕（内容の取り扱い—2）

2 内容の指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

イ 作品の読解、鑑賞を通して、その作品の特質をつかみ、作品と時代や文化との関係について理解し、漢文については、わが国の言語、文学、思想などとの関係について理解させるようにすること。

高等学校学習指導要領において、「ことばに関する事項」という用語の見られるのは〔現代国語〕・内容の取り扱いの(8)のみである。他の分野や、他の場所にも言語教育に関係のある表現がなおいくつも見られるが、そのうちの主な

るものを、上に抽出してみた。以下、それらの中から、いくつかの問題点をとりあげてみよう。

(1) 「言語の役割, 国語の変遷, 国語の特質」

〔現代国語〕8ーイについて。

〔言語の役割〕については、いろいろな考え方がある。たとえば、人間が言語をもつことの意味として、個人的、社会的、文化的などの面から考えたり、伝達・思考・創造などの機能として考えたりする。その他、認識や記憶に関するはたらき、感情を制御し醇化するはたらき、人間関係をよくし社会を調整するはたらき、伝統を維持するはたらきなどをとりたてて問題にすることもできる。

〔国語の変遷〕については、〔古典Ⅰ乙〕でも扱うことになっている。〔古典Ⅰ乙〕では江戸時代までを扱うことになるが、〔現代国語〕で取り扱うのは、国語が歴史的な変遷をすることについての認識であって、その歴史的範囲は明治以後に限定されない。もちろん現代語の成立、変遷を取り上げることもできるし、また、たとえば、古代から現代までの音韻の移り変わりを扱った文章などを取り上げることもできる。

〔国語の特質〕については、他の言語と比較することによってはっきりするものであるが、その内容は、中学校国語の「D ことばに関する事項」の(2)のAからCまでの各項にわたっている。その特質は、音韻・文学・語句・文法などに分けて考えることもできる。^{註1}

この解説を見れば、これら諸項目については説明文・論説文として、その知識を得させることを考えていることが分る。現在、すでに国民の大半が就学する高等学校で必修とされる〔現代国語〕において、日本語に関する正しく豊かな知識を身につけることは、きわめて重要なことである。その意味からすれば、これら諸項目が置かれている意義は大きいと言わなければならないであろう。さらに個別に見れば、〔言語の役割〕については具体的な課題が列挙されており、その内容が理解できる。ただ、言語の役割というテーマに縛られて、その有効性を考えるに急であって、基礎となる「言語観」「言語の本質論」などが触れられていないのは残念で

ある。従来とも固執し来った「言語道具観」や「機能中心主義」を露呈するよりは良いのかも知れないが、やはり「人間にとって言語とは何なのか」を、いくつかの基本的な考え方にしぼって知っておくべきではないだろうか。また、〔言語の役割〕を説くならば、当然のこととしてその裏返しである〔欠陥・誤用としての言語〕も解説される必要があるであろう。たとえば、「大臣答弁」や「教室応答」など日本語を乱す現象に目を向けられないわけにはゆかないのではなからうか。〔国語の変遷〕と〔国語の特質〕については、解説は簡略すぎるようである。

〔国語の変遷〕に関しては「国語史」、〔国語の特質〕については「国語学概論」の研究分野の成果を基礎としなければなるまい。ともにその研究成果は大量に存する。それらの中から、どのような質のものを、どれだけ選び出し、それを必要最少限とするかが例示されていなければならないのではなからうか。〔国語の変遷〕について言うならば、音韻の面としてハ行子音の変移、語法の面としては動詞活用の変遷、語彙の面としては「あはれ・をかし」など、変遷の事実と経緯がおおむね明らかとなっており、その変遷の過程が日本語総体の変移と大体において合致するようなものが選ばれるべきであろう。また、〔国語の特質〕について言えば、音韻の面では母音三角形を軸にその性質、各音節構造、アクセントなど、語彙の面では倭語・漢語・外来語および特徴的な位相語（忌詞・武士詞・女房詞・奴詞など）、語法の面では助詞・助動詞の機能、接続語、指示語、文の陳述など、それ以外には共通語と方言の問題、正書法（符号を含む）、敬語などが項目として考えられよう。

(2) 「文語文法」について。

・「古典Ⅰ甲」では、文語文法の指導は、作品の読解に即して行う程度にとどめて、特に文語文法の学習の時間を設けて指導することは望ましくないという意味である。

なお、中学校において、生徒は口語文法についてひととおり学習しているが、文語文法については、古

典の教材を読むのに必要があれば触れる程度にとどめることになっている。これに比べて「古典Ⅰ甲」ではやや程度が高くなっているといえよう。

- ・古文も現代文も、文の基本的な構造においては大きな相違はない。しかし、古文には、主語や述語などの省略のしかた、係り結び、挿入句(はさみこみ)、地の文と会話文(間接話法と直接話法)との混融、掛詞などの修辭法によって、現代文にはあまり見られない、あるいは、現代文とはやや異なった構造をとる場合がある。^{註2}

前者は、〔古典Ⅰ甲〕3—(2)—ア、〔古典Ⅰ乙〕3—(2)—ウに対する解説であり、後者は、〔古典Ⅰ乙〕2—(1)—オに対するものである。

そもそも、「古典」とか「古文」とかいう語がもつ意味が、きわめて不正確なものである。時代的な規定と内容的な規定の両面が、ともに定まらない。これらと密接にからまりながら用いられてきた「文語」・「文語文法」という語もまた、意味するところは、きわめて不正確である。「文語」は即「文章語」ではない。一般に「文語文法」は平安期の日本語文法であり、これを受けついで「擬古文」を律する文法であると考えられている。これも必しも正確ではないが、現代の「口語文法」に対して、古典の世界は「文語文法」があるといった考え方も広く行なわれており、「文語文法」自体、遠く長い日本語の歴史の中で重要な法則であったかのごとく考えている人も多いようである。その生成の過程を見れば分ることであるが、現在「文語文法」と呼ばれるものは、日本語の歴史の中で長期にわたって存在した法則ではなくて、過去長い期間にわたって、中古の物語や和歌を理解するために解き明かされてきた言語事実の集大成であると言うべきであろう。「文語文法」で奈良時代の記紀・萬葉が説けないことは、誰しも知るところであり、「文語文法」で狂言や浮世床・浮世風呂が解き明かしえないことも言うをまたないところである。平安末期以来、ずいぶん長期にわたって理想と仰いだ「なかむかし」の文章を理解するために、また古今集のような和歌をよむために、つづけられた研究の結

果とみてよいであろう。つまり「文語文法」はその発生も生長の経過も、主として「解釈文法」なのである。現代の「日本文法」が、読む・書くなどの言語活動を支えるものとして、その活動の中でしか数えられないという扱いは不当であると考えられるものであるが、「文語文法」は、古典解釈のために作り上げられたものであり、必ずしも体系的に理解しなければならない態のものではないと考える。

後者に示された「文の構造」については、示された各事項は「係り結び」を除けば、いずれも現代文章にも存する現象であり、決して「古文」の特質とは言えないであろう。なお「係り結び」についても、実際に言語生活の上に存した期間はきわめて短かく、それも和歌という韻文の世界に重点的に見られるものであり、文の構造の一特色とまで言いうるか疑問もないわけではない。

(3) 「漢文の訓読」について。

〔古典Ⅰ甲〕2—(1)—エに関する解説をみよう。

漢文は、訓読することによって国語の文章になるが、元来は中国の文語文であるし、訓読独自の歴史もあるので、古文や現代文と異なる点が少なくない。したがって、漢文を読解・鑑賞するためには、その基本的な語句の意味・用法・構造や基本的な文の構造、基本的な訓読のきまりについて理解をもつことが必要である。

「漢文の基本的な語句」とは、漢文を読解するための基本となる語句をいい、漢文にしばしば現われる語句や助字などがそれに当たる。「基本的な文の構造」としては、主語・述語・修飾語・補語または目的語などの語序とか、否定・反語・受身・使役等の文型とかがある。「訓読のきまり」とは、返り点・送りかななどに関するきまりをいう。この訓読のきまりは、改訂前の学習指導要領には示されていないが、その知識がなければ漢文の読解は成り立たないので、今回これを明らかにしたのである。

解説にあるごとく、漢文とは、たとえそれが日本人の手に成ったものであれ、中国の文章である。漢語・漢文が日本語・日本文にどのような多大の影響を与えたにせよ、所詮それは外国

語であることに変わりはない。外国語という範疇に入れることなく、かと言って国語という範疇に入れることも納得のいかないという性質を「漢文」というものは持っているのである。さらに、解説の言うごとく、訓読することによって国語の文章になるというのは、そのとおりである。訓読という訓み方を取り除けば、それは「漢文」とは言わない。とすれば、訓読する漢文とは日本文（古文の一種）である。漢文が一般に古文と別物であるかのごとき扱いを受けるのは、いわゆる「白文」に示されるように、本文が漢字のみによって成り立っているところにあるようである。しかし、訓みが音読ではなく訓読であるかぎりにおいて、語序を直した「訓み下し文」すなわち一種の日本文であることに変わりはない。その訓み方に独自の性質があるかどうか、区別をすべきかどうかの基となるところであろう。わが国における訓読の歴史は、奈良末に始まり、現行の訓読が幕末・明治初期の後藤点に基づいていることを顧みるとき、その歴史の長さは重要な点ではあろうが、各時代を通じて、どの程度の国民がこれに関与して来たかを考えることも、同じく重要な観点であろう。それは、必しも国民の日常生活や広い教養に深くかかわって来たものではなく、限られた世界の教養（とくに読む分野）として持ち伝えられたものであるというべきである。現在、高等教育が国民の大半を、その対象とする段階において、「漢文」というあいまいな言語事実の扱いは、「古典」の一部としての改めて検討された位置を与えられるべきではなからうか。

Ⅲ-3 具体的な教材について

前章において、学習指導要領に見られる言語教育に関係ある諸項目を掲げ、これに若干の問題点をあげて検討を加えてきた。次に、学習指導要領の規制の下に、実際の教育の場と与えられる「教材」としての教科書において、これら言語教育に関係ある諸項目が、どのような実態を示しているかを検討してみることとする。対象としたのは、一部において言語教育に関する

面をとりあげて一定の評価を得ているM社の教科書採った。（小・中学校）各学年上下二冊のそれぞれに「ことばのまど」2頁が、1～2回特設され、その外に「れんしゅう」（各教材の後）の中に、該当する項目が多い。前者を◎、後者を○として記した。なお、説明文教材として提出されているものは△を付した。

Ⅲ-3-1 小学校

1年上

- 1 ねこがいる。たまいうなまえよ。（P1・2）
 かわいい、おおきな（P12）たいへん、うちへか
 えろう（P15）これは、ばらのはなです（P17）
 ひとつ、みつつ（P18）わたしは、おにごっこを
 してあそびました（P19）はやい、しゃん（P
 23）うたいましょう、なぞなぞもしょう（P24）
- 2 ことばを くみあわせて、ぶんをつくりましょ
 う<えんそくです。きょうは、うれしい<みえ
 ました。ひかつて、うみが<はなが、きれいで
 す。れんげの><みんなは、いきました。ならん
 だ>（P35）
- 3 五十音図（清音・濁音一直音のみ）
 いえ、しーす、しーひ、だーら、でーれ、どー
 ろ（P36, 37）
- 4 かずのことば ひとつ→とお、いち→じょう、
 →+（P52, 53）
- 5 一ので、<みのるさんは、あしを ひっかけた
ので、はるをさんに かわつて、なわを もちまし
 た>（P65）
- 6 文のおわりには、まる（○）をつけます。つぎ
 の文に、まるを つけてみましょう。<なわが、
 大きくゆれました みんな つぎつぎに とびまし
 た>（P66）
- 7 はとものちがいに きをつけましょう。<ぶた
 は「いやだ。」といいました。ねこも「いやだ。」
 といいました。>（P75）
- ◎1 ことばのまど はとへとを（P82）
わとはを、正しく つかいわけましょう。
 ぼくは、にわで あそびました。
 あの子は、わたしの おとうとです。
えとへを、正しく つかいわけましょう。
 こうえんへ あそびに いきました。
 本やへ いつて、え本を かいました。
おとをを、正しく つかいわけましょう。

おとうさんが、田んぼで いねかりを して
います。おとうとが、まっかな かおを して
おこりました。

1年下

- ◎2 ことばのまど 小さくかくかな (P24, 25)
や(ヤ)を小さくかくことば じゃんけん……
ゆ(ユ)を小さくかくことば でんきゅう……
よ(ヨ)を小さくかくことば しょうゆ……
つ(ツ)を小さくかくことば せっけん……
- 8 「あまり——ので」ということばをつかって文
をつくりましょう。(P35)
- 9 にているかたちに、きをつけましょう。(P38)
ツーン、アーマ、ノーメ、フーワーウ
ソーツ、スーヌ、クータ、コーユーエ
- △1 ものの名まえ (P39~P43)
- △2 かん字やしるしに気をつけて (P44~P49)
- 10 つぎのれいのような文をつくってみましょう。
わたしは(だれは)きのう(いつ)おかあさんと
(だれと)デパートへ(どこへ)かいものにいき
ました(どうした)。(P64)
- 11 □の中に が を を入れてみましょう。
たこ□上げます。たこ□上がります。(P71)
- 12 □の中にあてはまることばを入れましょう。
大きい——大きさ、つよい——□(P71)
- 13 □にことばを入れて、文をつくりましょう。
□は、□を□ます。
□は、□を□ません。(P79)

○1は、すべて発音——文字の対応についての
注意を示している。○3で五十音図(直音の
み)が示され、上巻で直音70がすべて使用提出
されている(ひらかな)わけであるが、その提
出の仕方には順次性が考えられていない。教材
文に使われたものの中から、これを提示し注意
を与えているに過ぎない。何等かの工夫が望ま
れるところである。これと同質のものとして、
◎1、◎2、○9、がある。撥音についての注
記が見当たらないが、何か理由があるのであろ
うか。これは2学年以降にも目にふれないのであ
る。○2、○5、○7、◎1、○8、○10、○
11、○13は、文法学習にかかわるものである。
指導要領で2-B-E、2-C-K「主語と述
語の照応に注意する」にかかわるものであろう
が、二学年下の「ことばのまど1、文の形」に

比べても、○2、○10、○13など要素が多すぎる
と思われる。教材文にある具体例を、そのまま
使わなければならないという制約から来たもの
であろうが、生徒の理解としては、やはり、最
も簡単な基本要素のみから成る文の形を、最初
にしっかり印象づけることは大切であろうと思
われる。○5、○8は、教材文の理解のために
注記されたのではあろうが、言語事象としては
高度に過ぎるものである。○7、○11、◎1は
ともに助詞にかかわるものである。単に表記の
問題とのみ考えるわけにはゆかない問題であ
る。とくに○11は動詞の自動詞・他動詞の認識
を基礎におくものだけに、あまり早期の扱いは
よくないのではなからうか。○6は符号「。」
についてのものであって、学習指導要領2-C
一カに該当する。ここでは「ム」と「カキ」にふれ
ていないのであるが、先にも述べたとおり「ム」
「カキ」は、「。」ほどに容易ではない。一学年の
段階で触れていないのは当然と考えられるとこ
ろである。

以下、第二学年～第六学年については、分野
別<音声と文字・語彙・文法(敬語)・共通語
と方言・正書法(送りがな・かなづかい・符
号)など>に整理し直して、検討を加えること
とする。

<音声と文字の面>

二年、○かたかなでかくことば(上P62)

○形に気をつけよう<今・分など>(上P109)

△かたかなで書くことば(下P43~P46)

◎ことばのまど2 かん字あつめ(下P84, 85)

三年、△漢字のはなし(下P46~P51)

○漢字やかたかなで書き直す(下P59)

四年、○漢字のよみ方(上P119)

五年、△声を出すしくみ(上P30~P32)

◎ことばのまど1 漢字の組み立て(上P52, 53)

六年、◎ことばのまど1 ことばと音声<アクセント
・イントネーションなど>(上P26, 27)

<語彙の面>

二年、○次のことばを使って文を作る(上P14)

○つかい方・よみ方に気をつける(上P27)

○はんたいのことば(上P119)

△思い出すことば (下P39~P42)

三年, ○次のことばの意味は (上P13)

○次のことばを使って文を作る (上P13)

○次のことばを二つに分ける (上P34)

△ポンポン・にこにこ (上P61~P64)

○ゆうびんにかん係のあることば (上P116)

○次のことばで文を作る (下P37)

四年, ○次のことばで文を作る (上P14)

○次のことばの組み立ては (上P55)

○次のことばの意味は (上P98)

◎ことばのまど2 漢字の音と訓 (上P120, 121)

△辞典の使い方 (下P19~P21)

○「ような」で文を作る, 「室」「科」のつくことばを集める (下P26)

○次のことばの使い方をくらべる (下P45)

△ことばの組み立て<複合語> (下P54~P58)

○次の語句はどんなときに使うか (下P75)

五年, ○二つの語が組み合わさっていることばを集める。ついになるじゅく語を集める。(上P134)

◎ことばのまど2 ことばの成り立ち<新造語・外来語・合成語・略語・慣用句> (下P100, 101)

六年, ○組み合わせの熟語 (下P31)

◎ことばのまど1 漢字の熟語 (下P22, 23)

△新聞とラジオ・テレビ<放送のことば> (下P48~P55)

△外来語と日本文化 (下P57~P64)

一般的に語彙の教育についての配慮は行きとどいているようである。たとえば, 「はんたい語」(二年) から「ついになる語」(五年) への発展はよい。また, 種々の語や慣用句などについて, 文を作ることを通して身につけさせる方向も, 好ましい点である。その他, 意味や語構成の在り方による「ことば集め」を数多く用意してある点も, 語彙のもつ体系へのアプローチとして評価しうる点である。ただし, なお克服すべき点としては, 漢字・漢語の扱い方が, やはり, 文字か語彙か焦点が不明確な取り扱いが多いことである。言語自体としては分離不可能であることは言うまでもないが, 教育の方法・研究の面では, その観点を判然と分けて考えるべきであろう。

<文法(敬語を含む)の面>

二年, ○文中□に当てはまることばを入れる<けれども・そうして> (上P39)

○どのようにちがうか<作りました・作ろうとしました・作りたいと思いました> (上P43)

○□にことばを入れる<肯定文・否定文> (上P67)

○□に当てはまることばを入れる<助詞を・と> (上P92)

○「この家」はどんな家か (上P125)

○「一みたいに」「一のように」を使って文を作る (下P23)

◎ことばのまど1 文の形<何は何です・何はどんなです・何がどうします> (下P24・25)

○□の中にことばを入れ, くわしくする(下P94)

三年, ○次の文を二つの文にする<ので・と> (上P20)

○次の言い方は, どんなときにつかうか<ください・と思います・だからです・ありませんか> (上P25)

○次のことばは, 文章のどこをさすか<この> (上P33)

◎ことばのまど1 ことばのつづき方<語序・主述・修飾・助詞> (上P42・43)

○□の中に当てはまることばを入れる<能動・受動> (上P60)

○次の文を二つの文に分ける<一が, 一ので> (上P109)

○次の三つの「から」のちがい (下P20)

◎ことばのまど1 こそあどことば (下P38, 39)

○言い方のちがい<能動・受動> (下P45)

○上と下のことばをむすぶ<陳述の副詞> (下P71)

○人から聞いたことを話すときの言い方に直す (下P77)

◎ことばのまど2 ことばのならべ方<並列・中止法> (下P)

○文章の中でどんなことをさしているか<これは> (下P87)

四年, ○次の二文を一つの文にする (上P22)

○前の語をどのように受けていくか<それに, だけど, でも> (上P29)

○「しかし」「また」の前の文との関係は, 次のことばは何をさすか<この, このような, これ, こうした> (上P45)

○「このように」「それは」は何をさしているか, 「また」は何と何をつないでいるか (下P53)

- 次のことばは、前のどの部分をさしているか<それ、これ>（下P94）
- 次の——のことばは、どのことばをくわしくしているか<小声で、何べんも、大すきな、美しい、大きな、はっきりと>（下P101）
- ◎ことばのまど2 文の組み立て<文のほね組み、主述、くわしくする語>（下P102, 103）
- 五年、○それぞれ何をさしているか<それらを、このことは、それが、このことから、それは>（上P43）
- 「一ので・一だが」をもつ文を、二つの文にする（上P51）
- どのようにちがうか<おどりこんでいました・おどりこみました>（上P81）
- ◎ことばのまど2 ことばの性質<名詞・動詞・形容詞>（上P132, 133）
- くらべてみる<能動・受動>（下P27）
- ◎ことばのまど1 つなぎことば<接続詞・接続助詞・二文を一文、一文を二文>（下P28）
- を付けたことばは、どのことばにかかるか<ねごめ前のおかあさんのやさしい歌のように、目にしみるような美しい>（下P44）
- △ことばのはたらき（下P53～P62）
- 次のことばを使って、文を作る<であろう、しませ、のである、のだから、という>（下P80）
- 二つの「が」のちがい（下P85）
- のことばを正しく受けるように、言い切り方を直す<きっと、まだやっと>（下P109）
- 六年、○次のことばを、ふつうのことばに直す<文語→口語>（上P65）
- 次のことばは、どのことばを修飾するか<白い、やわらかな、おどるようにして>（上P119）
- 次のことばは、どんなことを表現するときに使うか<ということです、でしょう、たい>（上P126）
- 「また、しかし、だから」のはたらきを考える（上P138）
- くらべて意味のちがいを考える<「こそ・だけ」の有無>（下P56）
- 指示語には、ことばを指示するもののほか①ことばの群れをさすもの②文をさすもの③文章（段落）をさすものなどがある（下P65）
- ◎ことばのまど2 ことばの使い方<ことばを受ける結び方、意味のちがい>（下P88, 89）
- 主語・述語・修飾語はどれか、陳述の副詞（下P105）
- <敬語>

- ◎ことばのまど1 ていねいなことば（二年上P28, 29）
- ◎ことばのまど1 常体とけい体（四裂上P56, 57）
- ていねいな言い方にする（四年下P64）
- 目上の人に書く場合の書き方（五年上P131）
- △敬語の使い方<ていねい語、尊敬語、けんじょう語>（五年下P45～P52）
- 敬体を常体に直す（五年下P70）
- 次の敬語は何という語の敬語か<なさる、くださる……>（六年上P105）
- 次の語は何という語の敬語か<うかがいます、持参いたします、持ってまいります>（六年下P40）

文法に関するものは、さすがに多い。それぞれに問題はあがるが、次の五つをとりあげる。

(1)文の形 二年下ことばのまど1で、はじめてまとまった形で示されている。時期的には、もう少し早くてもよいのではないか。基本的な三形を出して理解させるのはよいが、例文に示されたものを見ると複雑である。たとえば、

あの茶色の二かい家が、先生の家です。

小さいかめが、首をすっとちぢめます。

この中から、何が何だ、何がどうすると見出させるわけであるが、「二かい家が」「かめが」に対して「家です」「ちぢめます」が述語であると認識するのは、いささか無理である。より詳しい文の成分・文の構成を理解してかからなければ、そこに到達しがたい。単なる勘に頼り、形にたよって解答を出す習慣を養うようなものである。早い段階では、まず、主部・述部としての把握があった方がよいと考えられる。「あの茶色の二かい家が」「小さいかめが」を主部、「先生の家です」「首をすっとちぢめます」が述部という理解は、文のまとまりを漠然と意識する段階で、すでに十分可能である。この方法は、後に修飾語を理解する際にも有効である。

(2)つなぎことば しばしば設けられていて、反覆練習させる意図は十分評価できる。ただ、その中で、二文を一文に、または、一文を二文にという考え方を取っているところがある。これは、「意味を変えないで」接続詞と接続助詞と

を使い分けることをねらったものであろうが、「意味を変えない」という規定によって、逆に二文と一文だが同じであるという意識が芽生え、文意識を混乱させるものである。やはり、接続詞と接続助詞とは、明らかに異なるものであり、とくに、二文と一文の差異は基本的に重要である。やはり、両者の違いを十分理解すると同時に、この両者以外の文の構成要素・その順序などに変更がないことを知らせるべきであろう。「意味を変えない」という用語の不明確さと、二文を一文にといった方法の誤りを克服すべきである。

(3)活用 五年上ことばのまど2 ことばの性質に、名詞・動詞・形容詞があげられ、動詞・形容詞は使い方によって形が変わることが述べられている。それ以外は、三年上・六年上に、ともに「送りがな」の項にふれられている。活用が送りがなの一つの基礎になることは当然である。しかし、どこかで触れておけばよいと言うものではない。日常、無自覚・無意識に使っている語形変化だが、それに整然とした法則性があることを知る喜びは、生徒にとって大きい。活用形の名称などは大したことではないが、そのはたらきとつづき方については、もっと繰返し各学年にわたって、提示されるべきであろう。活用について、一括提示するのが五年であることについては、おおむね妥当かと思われるが、少なくとも二年あたりから、すでに語の形が変わること、その変わり方にきまりがあることぐらいは教えてゆくべきであろう。本教材でも、文末表現・肯定否定の対応などが配慮されているわけであるから、これらと関係づけることも考えられよう。

(4)助詞・助動詞 助詞の使いわけは、数多く配慮されているが、やはり順次性に欠ける憾がある。ほとんど格助詞が扱われず、接続助詞・副助詞の一部に限られている。これは高度なものと考えられているものを、練習させるといった考え方に基づいており、やはり、基本的に「日本語の法則を自覚させる」という観点に立っていないと思われる。十分に使用できても、無自覚

である日本語について、確かな認識に至らせる教育が必要なのである。助詞・助動詞について、小学校段階で、一定程度教えることは可能であるし、当然行なうべきことである。もっとも、初期の段階で、これらを分離して取り出すことすらが困難な時期にあっては、これを付随させた「文節」的単位として扱い、その「文節」末尾の形(助詞・助動詞及び活用語尾)に注目させることから、これらを分離して考える糸口としてゆくことが効果的であると考えられる。

(5)陳述(文末表現・文の機能) 文末表現のはたらきや意味を問題にし、陳述の副詞による文の結びを考えさせる、というような配慮が見られている。しかし、文のまとまり、文の統一、陳述の完結という、もっとも基本となるのははたらきについての理解や認識をねらったものは見当らない。この考え方が、つなぎことばで二文を一文に安易に変えさせようとしたり、こそあどことばで何をさすかを考えさせたりしている。記号としての「ム」や「・」,「カキ」の使用の習熟を形式的な技能と考え、その内実の「文」の理解や認識をおろそかにしている考え方は、早く改められなければならないであろう。

<その他の面>

二年、○まる、てん、かぎをつけよう(上P21)

◎ことばのまど2 てんとまる(上P118, 119)

○どちらのかなづかいがいいか(下P94)

三年、○送りがなに注意して書く(上P85)

◎ことばのまど2送りがな(上P100)

○どちらの送りがながいいか(下P25)

△記号とことば(下P40~P44)

四年、○送りがなをつけよう(上P119)

◎ことばのまど1 かなづかい(下P32, 33)

△方言と共通語(下P46~P52)

五年、

六年、○共通語ではどう言うか(上P18)

◎ことばのまど2 送りがな(上P120, 121)

Ⅲ-3-2 中学校・高等学校

次いで、中学校・高等学校の教材の検討に移る。中学校はM社(小学校と一貫して)、高等

学校はT社のものを使用する。

中一、²⁸⁴

〔文法Ⅰ〕文法は、なんのために学ぶか

- (1) 文法とは、どういうものをさしているか
- (2) 意味の切れ目には、どんなものがあるか
1 文章 2 段落 3 文 4 文節 5 単語
- (3) 文章をささえるものは、なにか
文脈 指示する語句 接続する語句
- (4) 文章や段落や文は、どう組み立てるか
1 文章の組み立て 2 文のほねぐみ 3 文の成分 4 二つ以上の文節からなる成分
- (5) ことばは、どうつかうか(一)
1 文節と単語 2 自立語と付属語 3 品詞 4 用言の活用

〔文法の学習〕

- 1 (1)文の終わり (2)「が」「は」 (3)文節に分ける (4)単語に分ける
- 2 (1)指示語・接続語 (2)文章の組み立て
- 3 (1)文の組み立て (2)文節の順序 (3)文節のかかり受け
- 4 (1)修飾語 (2)接続語 (3)独立語 (4)並立の関係 (5)補助の関係
- 5 (1)自立語と付属語 (2)品詞 (3)同一語形の意味やはたらきの違い
- 6 (1)品詞・活用 (2)音便と活用

〔説明教材〕

- (1) 国語辞典と漢和辞典 (4 P)
- (2) 文章の推敲 (3 P)
- (3) 擬態語について (8 P)
- (4) 語句の組み立て (5 P)
- (5) ことばの世界 (6 P)
- (6) 説明的な文章の要旨 (3 P)
- (7) 朗読のくふう (2 P)

中二、

〔文法Ⅱ〕

- (1) ことばは、どうつかうか(二)
 - 1 自立語に属する品詞
主語になる単語(名詞・代名詞) 述語になる単語(動詞・形容詞・形容動詞) 連体修飾語にだけなる単語(連体詞) 主として連用修飾語になる単語(副詞) 接続語にだけなる単語(接続詞) 独立語にだけなる単語(感動詞)
 - 2 付属語に属する品詞
助詞・助動詞
- (2) 表現の意図による文型には、どんな型があるか

- 1 判断の表現 確定の表現・未定の表現
- 2 要求の表現 質問の表現・命令の表現
- 3 感動の表現
- 4 応答・呼びかけ・あいさつの表現

〔文法の学習〕

- 1 (1)主語述語になっている品詞 (2)同一語形の意味やつかい方の違い (3)自動詞・他動詞・可能動詞
- 2 (1)連体詞・副詞 (2)接続詞 (3)感動詞
- 3 (1)格助詞 (2)接続助詞 (3)副助詞 (4)文例練習
- 4 助動詞 (1)どんな意味を附加するか (2)話し手書き手の、どのような判断を表わすか
- 5 文について書き手のどのような判断を表わしているのか(断定・否定・推定・意志・希望・不確定)
- 6 (1)質問の要求 (2)命令の表現 (3)感動・応答などの表現

〔説明教材〕

- (1) ことばの感覚 (8 P)
- (2) 会議の進め方 (3 P)
- (3) 漢詩の表現 (8 P)
- (4) 漢字と漢語 (4 P)
- (5) 論説などの文章の構成 (5 P)

中三、

〔文法Ⅲ〕

- (1) 文章は、どう組み立てるか
1 文章 2 文と文とのつながり方 3 文と文とのつながりの型 4 段落と段落のつながり
- (2) 複雑な文には、どんなものがあるか
1 連文節 2 文の構造上の種類 3 文の分解
- (3) 文の成分の位置
1 文の成分の位置 2 文の成分の位置とわかりやすさ 3 文の成分の倒置 4 文の成分の省略
- (4) ことばづかいと場面とは、どう関係するか
1 ことばづかい 2 場面 3 ことばづかいと場面
(参考) 文語には、どんなきまりがあるか
1 文語と口語の違い 2 歴史的かなづかい 3 文語の用言の活用 4 文語の助動詞 5 文語の助詞 6 文語の言い表わし方

〔文法の学習〕

- 1 (1)文節の関係(主述・修・接続・独立・並立・補助) (2)表現の意図(判断・要求・感動・応答、呼びかけ、あいさつ)
- 2 (1)文と文とのつながり (2)文章と文章とのつな

- がり (3)接続する語句
- 3 (1)文語の助詞・助動詞 (2)文語のかなづかい、
文の形
- 4 (1)(2)連文節の組み立て (3)文の成分
- 5 (1)文の成分の位置 (2)ことばの順序 (3)倒置
(4)主語の省略
- 6 (1)ことばづかい (尊敬・謙譲・常体)

〔説明教材〕

- (1) 文章を書くくふう (4 P)
- (2) 日本語の特質 (7 P)
- (3) 国語の表記 (4 P)

高一、(現代国語) 註5

- 1 文章の長さ (5 P)
文章表現上の着眼点 (4 P)
- 2 国語成長の楽しみ (6 P)
- 3 敬語をこう考える(座談会) (10P)
- 4 対話の味わい (7 P)
- 5 同音語を書き分ける (1 P)

高二、(現代国語)

註1 高等学校学習指導要領解説 国語編(文部省) P65・66

註2 同上書 P81・87

註3 同上書 P73

註4 大きな単元として〔文法Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ〕が収められる。〔説明文教材〕の後の(P)は分量である。

〔文法の学習〕は各教材の後部に置かれるが、前掲の〔文法Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ〕との関連が目次の後に一覧で掲げられ、有機的関連がはかられている。

註5 高等学校・教科書では〔現代国語〕にとどめたが、これに収められた〔説明文教材〕のみをあげた。後の(P)は分量である。古典1甲、1乙は後述する。

- 1 文脈のよじれ (2 P)
- 2 表現と論理 (10P)
- 3 ことば (3 P)
- 4 漢字漢語談義 (5 P)

紙数の関係もあって、ごく簡略にとどめた。小学校段階に比して、中学校段階の言語教育の教材は、あまりにも形式的体系化が前面に出てくる感じである。〔文法Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ〕が別掲され、これと呼応する形で〔文法の学習〕が配置されているわけである。知識として必要と見たものは〔説明文教材〕として提出するという方法も首肯できるところである。内部に含まれるいくつかの問題は、後に考えることにしたい。ここでは、高等学校段階における言語教育の教材の貧弱さを指摘するにとどめよう。いずれもⅣ章において、現行の在り様を検討する際に、併せて論考することとしたい。