

博物学としての言語事項教育

橋本 修

キーワード：言語事項、教科文法、母語話者への文法教育

要 旨

国語教育の教育項目としての「言語事項」は、その性格が博物学的であり、たとえば理科第二分野に似ている。その特徴としては「その世界への（ゆるやかな）感覚（と興味）を養うことが主眼」「積み上げのためのスキルとしての薄さ（必須性の弱さ）」「（学習時点での）楽しみとしての普遍性の弱さ」「論理的思考の抽出のしやすさ」等が挙げられ、教材化・教室での指導にあたっては、それらの特徴に配慮する必要がある。

0 はじめに

教科としての国語における、文法を含む言語事項については、実際の教室における割り当て時間が少ない、教員からみて教えるにくい等の問題点が指摘されている。橋本 2003 では、特に文法に絞って、学習指導要領における教育目的の一部が実際の教育の場において機能していないことを論じ、実際に機能する（機能しうる）目的の中心は「日本語（言語）に対する感覚を養う」「（広義の）論理的思考の訓練」にあるのではないかという主張をなした。本稿では、範囲を広げ、言語事項全体が領域としてどのような特徴を持ち、どのようなねらいと方法をもって授業を構成すべきかにつき検討する。論述の仕方としては、他教科との相違・共通点、競合等の観点を重視した。時にやや強引な（他教科との比較に関する）比喩的言い回しを用いることもあるが、粗さを措いて、趣旨を汲んで頂ければ幸いである。

1 議論の前提

本稿が検討する対象を、おおむね中学校段階に置く。高校ではすでに学校・進路等による教科内容の個別化が進んでおり、議論が細分化されすぎてしまうので、本

稿では踏み込んだ議論はかなわない。教育内容については言語事項全体を射程に入れるが、中心にはやはり文法を置き、それ以外の項目については文法事項に準じて考え、文法に準じて考えるだけでは足りないと思われる場合にはそれ以外の項目を具体的に挙げて考えることとする。

2 言語事項以外の領域の特徴

言語事項の領域特徴について考える前段階として、「国語」における言語事項以外の主要な領域の特徴について概観する。分類は非常に粗く暫定的なものであるが、言語事項との比較・他教科との比較や、現在の社会からのニーズを重視した観点から分類してあるつもりである。

2-1 文学事項

「国語」の授業時間のなかで大きな比重を持つのが、文学教育である。日本語を媒介とする（注1）芸術科目という特質を持つ。日本語母語話者がいるかぎり文学が芸術として存在意義を完全に失うことはほぼあり得ず、その意味で芸術科目としては不滅であると思われ、「国語」の存在基盤としては最も安定的なものと言える。

ただし、芸術科目としての文学は、他の芸術科目との競合という点が問題になってくる。芸術全体における文学の地盤沈下は特に戦後から現在にかけて著しく、教室や家庭での、文学の生徒に対する吸引力が相対的に弱まっていると見ざるを得ない。文学の普遍的価値については本質的には疑うべくもないのであるが、音楽・美術・映像等の、他の競合する芸術領域に対して、現在の国語が圧倒的な時間を割り当てられていることを十分に正当化するのが難しい時代になっていることはある程度認めざるを得ないと思われる。このほか、他の芸術科目と比較した場合、実技指導が難しい（実技の楽しみを伝えにくい・実技技術が普遍化しにくい、作品の評価が難しい）ため、いわゆる読解が中心になってしまうという問題点もある。

2-2 教養としての鍵概念習得

論理的文章の読解を中心に、「社会・心理・思想等に関する鍵概念を学ぶ」ということも、実際の「国語」の授業における重要な機能となっている。例えば、「事実と意見」「情報」「定義」「理性と感情」「環境」「相対主義」など、論説的文章の読解、小論文の作成に必須の概念・語彙を習得することの必要性については、現今の社会でも否定されることはほぼないであろう。

他教科との比較や存在意義について、この領域で問題になることとしては、以下の2点が挙げられうる。一点は、鍵概念そのものは「国語」に限定された概念ではなく、むしろ第一義的には社会科学や哲学、自然科学の概念が多数を占めるという点である。この点は、国語でしか扱えない概念は突き詰めると極めて少数か、場合によってはゼロになりかねないということ、また、実際の授業科目としては国語で行うことの実効性が保たれた場合でも、この領域の効果を強化しようとする、国語の教員の手之余知識・技能が増えてくることにつながっていく。もう一点は、実質を伴う重要な概念であればあるほど思想性が濃厚になり、ある種の思想教育としての危険性のようなものをはらむ可能性があるという点である。この点は文学領域でも、あるいは他の社会科学関連科目でも多かれ少なかれあり、究極的にはすべて科目のすべての領域で含まれていることではあるが、学校教育全体の中で相対的に、やはり濃いめの思想性を含む領域になるとは言えるであろう。

2-3 対人コミュニケーション能力

近年の「生きる力」重視なども意識されながら、「国語」においても対人コミュニケーション能力（読む／書く／聞く／話す）の養成が全面に押し出されることが増えた。

この能力は、必要であることは間違いないのだが、教育現場における具体的な方略を考えると、問題が山積しているように思われる。管見の限りでも、「コミュニケーションの失敗・成功が定義しにくい」「従ってスキルの上達が目に見えにくく、指導の方略がはっきりしにくい」「本当の社会的対人関係は授業時でないところで作られる」等、「国語の授業」でできることは非常に限られている。このことは、特にオーラルな部分で顕著だと思われ、本稿筆者の少ない体験だけでも、多くの現職教員が口頭会話の指導に苦慮し、かなりの場合棚上げに近い状態にあると聞く。

2-4 論理的思考力の養成

論説文の読解などを典型として、いわゆる広義の論理的思考能力の養成という点でも現行の国語科教育は一定の機能を果たしていると思える。ただしこの点については、言語事項の方が他の国語領域よりもより効果が濃いと考えるのが妥当であろう。また、3-3でも一部繰り返すが、論理的思考能力の養成という点では、どうしても数学・理科に、応用範囲の広さ・複雑さのレベル調整のしやすさ等で劣る部分がある。このような点も含め、実際、論説文の指導について、内容のかなりの部分が社会科・理科等他領域の内容であり、国語独自の仕事ではないという

感触（場合によっては批判）が、国語の教員にも、他教科の教員にもあるようである。

3 言語事項の領域特性

2における国語の他領域に比し、文法を含む「言語事項」の領域特徴はどのようなものと言えるであろうか。本稿は言語事項の領域特徴が、以下の諸点にあると考える。

3-1 「対象（言語）への、（ゆるやかな）感覚の養成」が主眼

橋本 2003 でくどく主張したことであるが、母語話者にとって、文法事項の学習は言語の運用能力向上に、中心的な働きをしない。現代共通語助動詞の接続・活用を覚えることは、日本語コミュニケーション能力の向上を（少なくとも直接的には）もたらさない。逆に言えば、文法その他の言語事項の知識を学ぶことに意義があるとすれば、それは運用能力の向上という実用的意義ではなく、もっと別のところにあるはずであり、それは「母語である言語がこんな姿をしているということ把握する」という感覚の養成が主眼になるだろう、ということである。たとえば、文法に関して言えば、「言語（日本語）は部品から組み上げられている」「部品には種類（品詞）がある。たとえばこういう品詞がある」「組み上げには規則がある。たとえばこういう規則がある」というような感覚であり、文法以外の事項でも「日本語の音にはこんなメンバーがある」「日本語の語彙にはこんな種類がある」「言語（日本語）は時とともに変化する。例えばこんな語はこんな風に変化した」等の感覚・知識である。

このような、ある意味包括性・網羅性に欠け、運用スキルにも直接結びつかない感覚・知識の習得であるが、本稿筆者はこの習得を不要とは考えない。この点で、最も類似のものとして思い浮かべることができるのは、やはり理科第二分野であると考えられる。以下、中学校学習指導要領〔理科〕の記述を抜粋で挙げる。

中学校学習指導要領〔理科〕

〔第2分野〕

1 目標

- (1) 生物とそれを取り巻く自然の事物・現象に対する関心を高め、その問題を見いだし意欲的に探求する活動を通して、規則性を発見したり課

題を解決したりする方法を習得させる。

- (2) 生物や生物現象についての観察・実験を行い、観察・実験技能を習得させ、観察、実験の結果を考察して自らの考えを導き出し表現する能力を育てるとともに、植物や動物の生活と種類、生物の細胞と生殖などについて理解させ、これらの事象に対する科学的な見方や考え方を養う。

…

2 内容

…

- (3) 動物の生活と種類

身近な動物についての観察、実験を通して、動物の体のつくりと働きを理解させるとともに、動物の種類やその生活についての認識を深める。

…

上記の理科第二分野における、対象への「規則性の発見」「見方や考え方を養う」「認識を深める」行為の質は、国語の言語事項に対する行為の質とかなり似ていることが、直感的に分かるように思われる。なお、理科第二分野の目標(1)にある、「課題を解決」という文言は、「実際の生活で、本当に有効な形で解決を直接もたらすことはほとんどない」という意味で、文法的知識が言語運用の向上を直接もたらさないのと同様、空手形的である。

また、中学段階において、このような対象への感覚を育てることが、広義の、「対象に親しむこと・愛着を持つこと」を促進する効果を持ちやすい、という点でも、言語事項と、理科第二分野は共通する。理科の分野でも、物理等の領域では積み上げのための、基礎からの順序立った内容構成を重視し、まとまりのない雑多な知識を獲得することに否定的な立場もあるが、第二分野においては、ある意味雑多な博物学的知識が少なくともある程度重視され、その生物（地学については全面的に当てはまるとはいえないが、ある程度は同様であると考え）についての博物学的知識への興味・習得が、生活で接する自然への親しみや愛着を促進していると思われる。言語事項においても、ことばについての知識習得が、日本語についての感覚を養うとともに、親しむ・愛するという感情を促進する可能性は高い。現在でもある程度その効果は発揮されていると思われるし、今後もその方向については、（他の条件にもよるが）有望である。

3-2 積み上げスキルとしての弱さ

一方で言語事項は、他教科との比較で見た場合、積み上げスキルとしての弱さが目立つ。ここでの弱さにはおそらく2つの側面がある。一つは、特に、数学・物理等と比較した場合に、計算可能な領域の包括性が弱い、という点である。例えば文法規則を包括的な体系としてとらえるのは学問としては重要だが、実際に中学段階で言語の規則（例えば活用に関する諸現象）を例外のない形で提示するのは非常に難しく、また、概念規定の明示性の不足（少なくとも生徒から見た場合の不足感）も否めない。一方学問としてみれば例えば数学においても未解決問題は多数存在しているであろうが、教室で生徒が、習っている数学のシステム（例えば演算のルール）のほころびを容易に発見し、答えが決まらない・例外が多すぎるというような不満を漏らすことはほとんどない。生徒や教員の多くが、文法のルールを数学の演算ルールに近いものと見なし、実際には例外が多いことに不満を持つのは、現況ではある種やむを得ないが、解決したい事柄の一つである（注2）。

もう一つの積み上げスキルとしての弱さは、「積み上げた最終段階の需要の小ささ」というものがある。言語事項の知識が数学等に比べ例外の多い規則から成り立っているにしろ、外国語・古典語の運用・理解能力の向上にとって非常に重要であることは間違いなく、実際外国語教育の現場においては、言語事項の規則性は、例外事項を含みながらも積み上げのための知識として機能しており、例外が多いというタイプの苦情は、生徒からそう多くは出ないようである。すなわち、最終目的が運用・理解能力の向上であれば、言語事項の知識は、がまんができないほど不規則なものではない、という言い方もできる、ということである。

これは逆に言えば、日本語の、文法を中心とした言語事項の知識の最終目的が日本語教育能力および古典語読解能力の向上であれば、「国語」における言語事項教育は、積み上げスキルとして徹底できるかもしれないということである。しかし残念ながら、義務教育段階からスタートする「国語」の言語事項教育の目的としては、日本語教育能力および古典語読解能力の向上というものは、あまりに需要が小さすぎる。近年主張され始めている古典語教育の復権は、この需要の拡大という意味でも本稿筆者には好ましいことではあるが、言語事項の内容を積み上げ式にするほどの大きな動きになるかどうかについては、やはり悲観的にならざるをえない。

以上のような事情から、本稿筆者は、文法を中心とした言語事項の指導内容は、「日本語（言語）への感覚の養成」および「言語（母語）への親しみ・愛情の促進」というあたりが重視されるべきと考えるに至った。前稿（橋本 2003）との関連で言えば、「日本語（言語）への感覚の養成」については前項と同様であり、「言語（母語）への親しみ・愛着の促進」に効果があるという点は、「学習指導要領言語事項国

語科の目標」中の、「国語を尊重する態度を育てる」については効果が薄いと見た前稿の考えを改め、より重要度の高いものと見なすに至ったことになる（注 3）。もちろん、非常に基礎的な文法用語等については将来に対する必須性があるという意味で積み上げスキルという側面も持つが、濃淡で言えば、やはり博物学的な（悪く言えば忘れても決定的には困らない）知識への傾きはあるし、教育内容として博物学的側面への傾きがあってよいと考える。

3-3 論理的思考力の養成

いわゆる論理的思考能力の養成という点では、前稿同様、「規則性の発見・確認」「仮説の設定と適用」というような力を養う点について、原則的には有効であると考えられる。品詞というカテゴリーの発見、文節末には間投助詞が付けられるなどの規則性の確認等、広義の論理的思考を比較的単純な形で示し演習で確認することができるので、この点における効果は主張できる。ただし、論理的思考能力の養成という点では、どうしても数学・理科に、応用範囲の広さ・複雑さのレベル調整のしやすさ等で劣る部分があり、この点が、論理的能力の養成を、言語事項教育の中心的存在意義とはしにくくしている。このような問題点はあるものの、特にいわゆる理系科目に興味を持ってない生徒に対して論理的思考の練習をうながす教科内容として、一定の効果を持つ（実際に発揮している）と思われる。

4 領域特性と教材・指導法

4-1 実用性という動機付け

ここでは、3 までに見た「国語」の言語事項の領域特性から見た教材・指導法への影響を考える。

前項の繰り返しになるが、まず重要なことは、日本語運用能力の向上・上級学年での教育内容への需要、ということ言語事項教育の中心に据えるべきでない、という点が挙げられる。日本語運用能力の向上は「実用」であり、上級学年での教育内容への需要のかなりの部分を占めるのが「受験」であって、実は上記の二つが現在の教育における「役に立つ」の中心概念となっている事実がある。しかし、言語事項の教育内容がそのような意味で「役に立つ」比率は少ないものであり、少なくともこのような「実用」が実質的な教育内容の必要性を支えていると考えるべきではない。このことは概ね理科第二分野にも当てはまる（中学生段階で見た場合、理科第二分野の方が上級学年での教科内容量が多い分上級学年での教育内容への需要

が多めであるとは言えるが、生徒の進路のバリエーションにもよる)。このことは一方で、理科（特に第二分野）への生徒・父母の不人気の原因（実生活にも受験にも役に立つ比率が低い）を、国語の言語事項も共有していることを意味しており、実際教室で、同様の批判にさらされる機会は少なからずあると聞く。

もちろん、外国語学習・社会常識等にも必要となる基礎概念・用語については必須の教育内容とすべきであろう。「名詞」「動詞」「主語」「述語」「敬語」等の概念・用語は、それぞれの学習段階に応じた程度に共通に学習されるべきであろう（活用については、現在の受験事情を考えるとすぐに外すことは難しいが、突き詰めたところでの必須性はそれほど高くないかもしれない）。また、作文法にある程度の貢献が見込まれる、接続詞・指示語の用法等については別に考えるべきであろう。

4-2 教材他への影響

これまでの議論から、教材・授業構成については、以下のようなことが考えられる。

まず、内容項目については、（活用を含む）主要概念・用語についての学習を必須とするとして、それ以外については、何を付け加えてもよく、付け加える基準としては、3-1でみた「言語（母語）への感覚養成」「母語への親しみ・愛情の促進」への効果の高さを基準にすればよい、ということになる。実際、言語事項教育の授業時間が多く取れる学校では、教員が比較的自由に教材・授業方法を選択し、それぞれある種の楽しみを持って効果を挙げている。この点の自由度の高さも、理科第二分野と似ている。

関連する問題として、内容項目としての用語の厳密さの問題について一点触れておく。例えば、言語事項項目としての「主語」について、三上 1963 を端緒に現在まで続く批判がある。この批判は、主として文法理論上、日本語に厳密には主語という概念を立てるメリットが薄い（極端な立場においては、ない）というものである。この批判については、文法理論上は頷ける部分が多々あるが、現代言語学における文法理論上ではなく「国語」教科の言語事項として、「主語」という概念・用語が適切であるかどうかについては、別の議論が必要である。本稿では細部を詰めることは叶わないが、少なくとも、

- 1) 「国語」の言語事項教育の目的がある程度決まらなないと、教えるべき用語も決めにくい（注4）。
- 2) 言語事項の教育目標が決まったとして、その学年において、（抽象度等）どの

レベルの概念を教えることが可能・適切であるかが決まらなると教えるべき用語が決めにくい。例えば、生物学における動物・植物の定義は現代生物学においてはかなり複雑（どちらでもないものをどの程度認めるか等）であるが、中学校ではかなり素朴な（暗黙の）定義を用いている（し、その適切性についての批判はあまりない）。

3) 1) 2) を踏まえた上で、言語事項教育の項目で「主語」を教えることが不適切となった場合、「主語」の代替概念（主格(ガ格)・主題)の規定はかなり複雑になり、さらに、おそらく不適切となる項目は「主語」に止まらなくなる可能性が高い。

という3点を確認しながら議論する必要があることを言い留めておきたい。

次に授業構成への影響を考える。たとえば、いわゆるレクチャーでない、生徒自らの作業・演習による授業の効果・授業のしやすさという点ではどうであろうか。この点では、一部すでに主張されていることでもあるが、他の科目、理科・社会科と比べ、劣る点と優れた点がある。劣る点は、残念ながら、演習・作業の楽しみの広さである。本稿筆者は言語についてあれこれ考えることを大きな楽しみにはしているのではあるが、社会全体における楽しみの広がりを見れば、理科・社会科の楽しみに比べると普遍性の低さは認めざるをえない。たとえば社会人になってからの生物観察・郷土史研究の趣味を持つ人の人口は、社会人になってから言語事項を趣味にする人の人口よりも遙かに多い（文学創作・鑑賞は別と考える。文学は既に見たように芸術科目であり、むしろ美術・音楽と並ぶものと見た方がよい。文学は学校教育の教科としての向き不向きは別として、楽しみとしての社会的ニーズは（相対的に低下傾向にあるものの）言語事項に比べれば遙かに大きい）。

一方で、教室における作業・演習のしやすさという点では、言語事項に有利な点が多い。共通語が浸透した現在、言語事項についての演習（品詞分け・活用等）は、ほぼすべての生徒に共通に行わせることが可能である。また、野外に出る必要がなく、設備のメンテナンス・更新コストもほとんど掛からない。また、扱う（扱える）現象が比較的単純であるため、その演習作業内での論理構成が目に見えやすく、より純粋な論理的思考の養成に結びつきやすい。大まかに言えば、身体性がない分楽しみが薄い（楽しみと感ずる人が少ない）が、論理的側面が明示されやすい、ということであろう。

5 おわりに

2006年5月13日に、日本語学会春季大会シンポジウムが行われ、分科会Bにおいては、「文法研究と文法教育」というテーマで議論が行われた。この中で行われた論者の主張のうち、国語教育における問題意識の大部分と、主張の一定部分は本稿筆者と同じ方向にあると感じる。本稿は大まかな問題意識はこれらの思潮と共有しながら、独自の視点として学校教育という場における、他教科との類似点・相違点を重視した検討を行った。これは、文法を中心とした言語事項教育が本質的に何のためになるかというだけでなく、総体として限られた時間のなかで、他教科と比較してなにをどれくらい教えるのとどれくらいのことが見込めるかということについての議論をそろそろ始めてもよいのではないかという、本稿筆者の考えが背景にある。その結果、他教科とのかねあいを勘案しても、「理科第二分野と同様、役に立つ効率は悪いが、対象（言語事項であれば言語、理科第二分野であれば自然）への感覚や、親しみ・愛着を深めるためには必須の内容である」と考え、そのための授業・カリキュラムでの工夫を検討すべきであると考えに至る、というのが現時点での筆者の考えである。長年にわたり工夫され提案されてきた言語事項教育の成果や、近年の現場での優れた実践を拝見するにつけても、時間の制約は大きいものの、上記目的を満たす、興味深い教材・授業方法の開拓は十分に可能であると考えながら、本稿での考察がそれらに対するある種の後方支援となれば幸いである。

*本稿は2005年11月25日（金）千葉大学けやき会館で行われた、文法教育研究会での口頭発表内容を大幅に加筆修正したものである。席上ご意見下さった方々に感謝申し上げます。また、2006年11月11日に行われた第34回筑波大学附属中学校研究協議会の席上でも同種のテーマで議論を行う機会があり、その席でも貴重なご意見を頂き、感謝申し上げます。

*本稿は科学研究費補助金「文法理論の適切な適用範囲の検証と、体系的な教育文法理論の構築」基盤研究（C）、研究代表者矢澤真人、課題番号1752020291の研究成果を含んでいる。

注

注1 「国語」における文学作品は外国文学の翻訳作品を含むが、この点については特段論じない。作品への生徒の受け止め方の現状において、翻訳作品であっても日本語で書かれていれば、本稿の論点に決定的な影響は出ないと判断している。

注2 いわゆる教育文法の、説明理論としての問題点への指摘は、教育科学研究会・児童言語研究会による批判等の長い歴史がある。いわゆる新言語学からの批判と

しては『日本語学』16巻12号（1997年）における特集や町田健2002等もある。一方、森2003のように、説明理論としての正しさが、教育目的の内容としての適切さと同一でないということに留意することも重要である。

注3 この変更については本来論じる必要があるが、現在十分な準備がなく今後の課題としたい。今後は、「言語（母語・日本語）への愛情・愛着」「国語を尊重する態度」というものがそれぞれ実体としてどのようなものであり、どのような一致・相違を持つのかについての検討がまずは必要だと思われる。

注4 矢澤2003、p68,2-4行参照。

参考文献

- 安部朋世2003「小学校と中学校の比較からみる文法教育 一学習指導要領と教科書の検討を中心に一」『平成14-16年度科研費基盤研究C（1）「日本語教科文法の改善に関する基礎的研究 平成14年度中間報告書 日本の文法教育 I』』
- 小尾真・飯田和明・五味貴久子・大橋賢一2006「研究協議会資料 国語科」『筑波大学附属中学校第34回研究協議会発表要項』
- 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』50-1
- 左巻健男2000「教育カリキュラムはどうあるべきか」『科学』第70巻第6号
- 島田康行2004「国語教育から見た主語」『月刊言語』2004-2
- 橋本修2003「文法教育の意義小考」『平成14-16年度科研費基盤研究C（1）「日本語教科文法の改善に関する基礎的研究 平成14年度中間報告書 日本の文法教育 I』』
- 町田健2002『まちがいだらけの日本語文法』講談社
- 松崎史周2003「文法学習における生徒の意識」『平成14-16年度科研費基盤研究C（1）「日本語教科文法の改善に関する基礎的研究 平成14年度中間報告書 日本の文法教育 I』』
- 森篤嗣2003「国語科における教育文法について」『平成14-16年度科研費基盤研究C（1）「日本語教科文法の改善に関する基礎的研究 平成14年度中間報告書」』

告書 日本の文法教育 I』

森山卓郎1997『『形重視』から『意味重視』の文法教育へ -21世紀の学校文法へ
むけて』『日本語学』16-12

文部省（文部科学省）1998『中学校学習指導要領 [理科]』

文部省（文部科学省）1999『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説-理科編-』

文部省（文部科学省）1998『中学校学習指導要領 [国語]』

文部省（文部科学省）1999『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説-国語編-』

三上章 1963『文法教育の革新』くろしお出版

矢澤真人2003「新しい教科教育文法に向けて」『平成14-16年度科研費基盤研究C(1)
「日本語教科文法の改善に関する基礎的研究 平成14年度中間報告書

日本の文法教育 I』

山室和也1989『戦後中学校国語教科書における構文の扱い』

山室和也・砂川有里子・森山卓郎・鈴木泰・仁田義雄2006「(日本語学会2006年度
春季大会シンポジウム報告) 分科会B「文法研究と文法教育」『日本語
の研究』3-1

はしもと おさむ／人文社会科学研究所 準教授

(2008年10月30日 受理)