

国語科の指導に日本語学の知見を生かす試み

－「教科に関する科目」と「教科の指導法」の連携を目指して－

山下 直

0. はじめに

2016（平成28）年11月の「教育職員免許法」の改正に伴い、大学の教職課程における「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の区分が撤廃され、「教科及び教職に関する科目」に統合された。2015（平成27）年12月21日に示された中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(以下「答申」とする)には、以下のように述べられている。

大学と教育委員会の連携が進まない理由の一つとして、仮に学校現場から大学の教員養成に向けた要望がなされたとしても、これまでの教育職員免許法の下ではそうした要望に応じて大学が柔軟に教員養成カリキュラムを改善できるほどの自由度がないといった指摘もある。こうした課題を踏まえ、学校現場の要望に柔軟に対応できるよう、教職課程を大きくくり化し、大学の独自性が発揮されやすい制度とすることで、大学と教育委員会の連携の質を格段に向上させることができると考えられる。(p17)

上の引用から、教職課程の大きくくり化は、学校現場の要望に柔軟に対応できるようにすることをねらいとしていることが分かる。大きくくり化することで、なぜそれが実現できるのか、「答申」の以下の部分にその手がかりを捉えることができる。

今後、従来の「教科に関する科目」と「教科の指導法」のより一層の連携を図っていくことが重要となる。従来の「教科に関する科目」については、学校教育の教科内容等を踏まえつつ適切に実施されるべきであり... (以下略) (p37)

ここで注目したいのは、「従来の「教科に関する科目」については、学校教育の教科内容などを踏まえつつ適切に実施されるべき」という部分である。これは、「教科に関する科目」が高度な専門性を追求するあまり、学校教育の教科内容から乖離したものとなることに対する懸念を示したものと言えるだろう。国語科に関して言えば、古典文学、近代文学、日本語学などの専門に関わる分野について扱う場合にも、小学校、中学校、高等学校の国語科の指導との関連を踏まえたものとなっていなければならないということである。学校教育の教科内容とそれに関わる専門分野の研究成果とを適切に関わらせることは、大学の教職課程が学校現場の要望に柔軟に対応することにもつながることになる。

以上の点をふまえ、本稿では、本稿筆者が2015年度から2020年度にかけて毎年度担当した「国語概説」の授業実践¹に基づき、日本語学の専門的知見を国語科の指導法に生かすための効果的な着眼点を示すことを通して、従来の「教科に関する科目」と「教科の指導法」をより一層連携させるための試みについて考察する。

1. 「教科に関する科目」と「教科の指導法」の連携の難しさ

「教科に関する科目」と「教科の指導法」の連携を目指す試みの一つに、岩崎淳・木下ひさし・中村敦雄・山室和也編著『言語活動中心 国語概説—小学校教師を目指す人のために—』（以下、岩崎淳他(2018)とする）がある。「まえがき」には以下のように述べられている。

出てきた話題の一つが「教科教育法（指導法）」のテキストは多く出版されているのに、教科専門としての（一般的包括的内容を扱う）科目「国語」の適当なテキストがないということでした。これまで個々の教員がそれぞれの専門領域を活かして、各大学で授業を工夫しながら行っているものの、教職において必要とされる内容をきちんと網羅しきれているとはいえませんでした。

「教科に関する科目」と「教科の指導法」がうまく連携されない要因として「教職において必要とされる内容をきちんと網羅しきれてい

¹ 小学校教員免許取得に必要な教科の一般的包括的内容を扱う科目。大学1年生対象。2018年度までは半期15回2単位。2019年度以降は半期8回1単位。

るとはいえ」ないことが挙げられている。目次には以下の18のトピックが示されている。

1 「国語」概説／2 話す力・聞く力／3 書く力1／4 書く力2／5 読む力／6 説明的文章／7 文学的文章／8 言語文化／9 表記／10 ことばのきまり／11 語と意味／12 音読の力／13 コミュニケーションの力／14 情報活用の力／15 論理の力／16 言葉あそび／17 日本語の特色／18 メディア・リテラシー

このうち、現代語の文法に関わる「10 ことばのきまり」についてみてみたい。ここでは、まず以下のような「言語活動」が示される。

次の文章は、文の区切りをわざとなくしています。必要に応じて句読点やかぎカッコを用いて書き直してみましょう。そして、文の区切りにはどのような特徴があるか話し合ってみましょう。

おつかいにコンビニまでいくとちゅうのことですかみのようなものがまいおちていましたなんだろうとおもいながらひろってみるとそれはおかねでしたせんえんさつがにまいですぼくはびっくりしました²

提示された文章を句読点やかぎカッコを用いて書き直すと、例えば以下になるだろう。

(1) おつかいに、コンビニまでいくとちゅうのことです。かみのようなものが、まいおちていました。「なんだろう。」とおもいながらひろってみると、それはおかねでした。せんえんさつが、にまいです。ぼくは、びっくりしました。

漢字を用いるよう指示されていないので、仮名のみそのままとしている。また、読点については上に示したものが唯一の打ち方というわけではない。この後、「文の区切りにはどのような特徴があるか」を話し合うこととなる。句読点を打つ箇所やかぎカッコの用い方を確認するのはではなく、文の区切りの特徴を考えさせることは、文法を知識と

² 岩崎淳ほか(2018)p72

して教えるのではないという認識の現れと捉えることができ、このような認識は国語科の指導に生かせるものと思われる。

しかしながら、(1)のように書き直すことで、文の区切りにどのような特徴があるかについて、どの程度考えを深めることができるだろうか。岩崎淳他(2018)には、この言語活動に続いて「ことばのまとまりとしての「文」というタイトルの解説が付されている。以下に、その一部を抜粋する。

そこで、改めて「文」とはどのようなものなのかを考えてみましょう。

『日本語文法辞典』(大修館書店、2014)によれば、文の定義は200余りもあると指摘されており、暫定的な定義として「文は、言語活動の所産である発話において独立する最小の単位体的存在である。」としています。³

仮名のみで書かれた文章を句読点やかぎカッコを用いて書き直す活動を行うことで、上に示されたような「独立する最小の単位体的存在」という文の特徴に気付くことができるだろうか。

岩崎淳他(2018)では、教職において必要とされる内容を「言語活動」、教科の専門に関わる内容を「解説」として示すことで、両者の連携を図ろうとしていると考えられる。このような構成のテキストは、これまでにはないものであり、その点では意義のあるものと言ってよいだろう。しかしながら、「言語活動」を通して「解説」の説明に気付いたり、教科の指導に生かす手がかりをつかめたりできなければ、両者を連携させているとは言い難い。その点で「言語活動」と「解説」を十分に連携させているとは言い難いように思われる。

2. 「教科に関する科目」と「教科の指導法」を連携させる手立て

石塚修・小針誠・島田康行による『日本語表現&コミュニケーション社会を生きるための21のワーク』(以下、島田康行他(2012)とする)は、大学初年次教育にも使えるテキストとして刊行されたものであるが、このテキストにも「句読点のはたらきを知ろう」というタイトルで、岩崎淳他(2018)と似た活動が示されている。以下にその一部

³ 上掲書pp.72-73

を抜粋する。

B めろすはげきどした。かならず、かのじゃちぼうぎゃくのおうをのぞかねばならぬとけつした。めろすはせいじがわからぬ。めろすは、むらのぼくじんである。ふえをふき、ひつじとあそんでくらしてきた。

D メロスは激怒した。必ず、かの邪知暴虐の王を除かねばならぬと決意した。メロスには政治がわからぬ。メロスは、村の牧人である。笛を吹き、羊と遊んで暮らして来た。

3. B、Dのなかで句読点（「、」や「。」）はどのようなはたらきをしていると考えられますか。⁴

岩崎淳他(2018)では、文の区切りの特徴を考えさせていたが、島田康行他(2012)は句読点のはたらきを考えさせている。この違いにどのような意味があるのか。島田康行他(2012)の「はじめに」の以下の部分にその手がかりを捉えることができる。

この本を手にしたみなさんは日常生活ではほぼ何の問題もなく日本語でコミュニケーションしているはずです。しかし日本語を使って日常生活に支障がないというならば、幼い子どもでも同じです。たいせつなのは、日常の言語生活を見直して、それぞれの成長段階にふさわしい言葉がつかえるように、絶えず磨いていくことではないでしょうか。

句読点のはたらきを考えさせることは、日常の言語生活で句読点をどのように用いているかを丁寧に見直すことにつながる。それは、日常の言語運用の実態に迫ることでもある。言語運用の実態に迫ることができれば、言語運用能力の育成、向上のために何が必要なのかを考える手がかりを得ることができ、それを国語科の指導に生かすことが期待できる。

岩崎淳他(2018)と島田康行他(2012)との違いは、学生に行わせる言

⁴ 島田康行他(2012)p12（例文はA～Dの4例、設問は1.～4.の4問が示されているが、説明の便宜上、例文はBとD、設問は3.のみを掲げている）

語活動を設定する際の着眼の違いと言える。島田康行他(2012)の着眼は言語運用の実態に迫る着眼となっている。それは、その土台に日常の言語生活を見直すという一貫した理念があるからである。国語科において「教科に関する科目」と「教科の指導法」を連携させるためには、言語運用の実態に迫ることができるような語活動を設定することが重要なのである。

次節では、そのための言語活動を設定する際の効果的な着眼点がどのようなものか具体的に考察していく。

3. 「教科に関する科目」と「教科の指導法」連携の試み

2. では「教科に関する科目」と「教科の指導法」の連携を図る手立てとして、言語運用の実態に迫る語活動を設定することの重要性を指摘した。本節では、そのための具体的な着眼点を示すことで、日本語学に基づく知見を国語科の指導法に生かす可能性について考察する。なお先にも述べた通り、ここで示す着眼点は、2015年度から2020年度にかけて本稿筆者が担当した「国語概説」の講義内容に基づくものである。

3-1. 句点の学習指導に関わる試み

まずは句点をテーマに、日本語学に基づく知見を国語科の指導法に生かす試みについて考察する。(2)は、2. で示した島田康行他(2012)の例文から、末尾の句点以外の句読点を除いたものである。

(2) メロス は 激怒した 必ず かの 邪知暴虐の 王を 除かねばならぬと 決意した メロスには 政治がわからぬ メロス は 村の牧人である 笛を 吹き 羊と 暮らして 来た。

(2) に句点を打つ場合、以下のように打つのが自然であろう。

(3) メロス は激怒した。必ずかの邪知暴虐の王を除かねばならぬと決意した。メロスには政治がわからぬ。メロスは村の牧人である。笛を吹き羊と暮らして来た。

しかしながら、(4)や(5)のような打ち方も誤りとは言えない。

- (4) メロスは激怒した。必ずかの邪知暴虐の王を除かねばならぬ。
と決意した。メロスには政治がわからぬ。メロスは村の牧人である。
笛を吹き羊と暮らして来た。
- (5) メロスは激怒した。必ずかの邪知暴虐の王を除かねばならぬと
決意したメロスには政治がわからぬ。メロスは村の牧人である。
笛を吹き羊と暮らして来た。

(4)は「必ずかの邪知暴虐の王を除かねばならぬ。」というメロスの心の中の言葉を会話文として捉えたことが、「除かねばならぬ」の後に句点を打った理由と考えられる。(6)のようにかぎカッコを補えばより自然となる。

- (6) メロスは激怒した。「必ずかの邪知暴虐の王を除かねばならぬ。」
と決意した。

(5)は「必ずかの邪知暴虐の王を除かねばならぬと決意したメロスには政治がわからぬ。」という文自体の係り受けには誤りがないので、このような句点の打ち方も許容されることになる。だが、(3)の打ち方をする者から見れば、(5)の打ち方に違和感を抱くのは当然であり、なかなか許容することはできないかもしれない。しかし、(4)(5)のような打ち方を誤りもしくは許容できないものと決めつけてしまうことは、言語運用の実態から乖離した指導につながる恐れがある。

そこで、(4)(5)を視野に入れられるような認識を得るためには、日本語学の専門的知見を土台とすることが必要になる。その際に重要なことは、(4)や(5)が誤りではないことを知識として知るだけでなく、言語運用に対する柔軟な感覚を実感を伴う形で認識させることである。⁵日本語学の専門的知見を生かした言語活動を設定することで、将来教壇に立った時に(4)や(5)のような句点の打ち方も視野に入れられるようになることが期待できるのである。

国語科の実際の指導の場面において、児童生徒が教師の考えと異なる

⁵ 実際に教壇で指導する場合は、(5)の文が文法的に誤りではないことを確認した上で、(3)と(5)のどちらを据わりの良い表現と感じるかを、児童生徒自身に考えさせることを提案している。

る句点の打ち方をした場合に、安易に修正してしまうことなく、なぜそのような打ち方をするのか、本当にそれを誤りとしてよいのかという慎重な姿勢で指導に向かうことは、言語運用の実態と乖離しない指導を行うための重要なポイントの一つと言える。言語運用の実態に迫る言語活動を設定することは、国語科の指導に対する心構えについての認識を深めることにもつながるのである。

3-2. 文法の学習指導に関わる試み

次に示す(7)(8)は、いずれも係り受けの不適切な文である⁶。

- (7) 新入生は、新しい環境に早く慣れる学生と時間がかかる学生がいる。
- (8) 私は入学後、学術的文章表現の基礎を学ぶ必要を痛感する学生が多いのはなぜだろうか。

係り受けを適切に改めると、例えば以下になるだろう。

- (9) 新入生（の中）には、新しい環境に早く慣れる学生と時間がかかる学生がいる。
- (10) 私は入学後、学術的文章表現の基礎を学ぶ必要を痛感する学生が多いのはなぜか不思議に思った。
- (11) 入学後、学術的文章表現の基礎を学ぶ必要を痛感する学生が多いのはなぜだろうか。

(7)(8)のどこが不適切で、どのように修正すべきかを理解することが重要であることは言うまでもない。ただ、それだけでは誤りに対する対症療法的な指導にとどまってしまう。係り受けの不整合な文が生じる要因を考え、係り受けの不整合な文そのものを生じなくさせるような指導につなげたい。

例えば (7)(8) のような係り受けの不整合が生じる要因を、主述の係り受けを整える能力が十分に身に付いていないためと捉えるのは、言語運用の実態から乖離した見方につながることが懸念される。なぜなら、(7)の「新入生は」(8)の「私は入学後」を除いた残りの部分だけ

⁶ 島田康行他(2012)p25に示されている例文。

を見れば、いずれも主述の整った文となっており、主述の係り受けを整える能力が身に付いていないとは言えないからである。「新入生は」「私は入学後」を受ける部分が欠落しているという現象のみを見て、主述の係り受けを整える能力が身に付いていないと決めつけてしまうことは早計と言わざるを得ない。

では、どのように考えればよいのだろうか。以下の(12)(13)は、話し言葉として特に不自然とは言えない。

- (12) 新入生ってさあ、新しい環境に早く慣れるやつと時間がかかるやつがいるよね。
(13) 私、入学して思ったんだけどさあ、学術的文章表現の基礎を学ぶ必要を痛感するやつが多いのはなぜなんだろうね。

「新入生ってさあ」「私、入学して思ったんだけどさあ」という部分は、これから話す話題を提示しているのであり、聞き手にとっては始めに話題提示がある方が話を聞きやすいだろう。話し言葉においては、話題提示してから話し始めることは自然なことと言ってよい。

話題提示してから話(文)を始めるという点では、(7)の「新入生は」、(8)の「私は」も同じである。にもかかわらず、(7)(8)が不自然な文となるのは書き言葉だからである。形として残らない話し言葉は、係り受けの整合性についてはおのずと寛容になる。一方、形に残る書き言葉は、係り受けの整合性に厳密である。そのため、話し言葉の感覚で話題提示してしまうと、文末で話題提示の部分をうまく受けられなくなってしまう事態が起り得る。(7)(8)の係り受けの不整合はそのような要因によって生じていると言ってよい。

(12)(13)のような例文を挙げることで、話し言葉の感覚と書き言葉の感覚の違いを、実感を伴った形で認識することができるだろう。このような認識こそが、言語運用の実態に即した認識と言うことができる。その認識を踏まえることで、係り受けの整った文を書くためには、書き言葉の感覚をしっかりと持たせるよう指導することが重要であるという気づきにつながることを期待できる。

話し言葉と書き言葉の違いを、係り受けに寛容かどうかという観点で捉え、係り受けの不整合が生じる要因をその点に求める考え方は、日本語学の専門的知見を土台としたものにほかならない。⁷

⁷ 山下直(2005)においても「整った文を書くことは、日常会話で話をするのと

ここでも、日本語学の専門的知見を土台として、言語運用の実態に迫る言語活動を設定することが、国語科における「教科に関する科目」と「教科の指導法」の連携につながる手立てとなり得ることが確認できる。

3-3. 語彙の学習指導に関わる試み

語彙の指導においては、多くの語を知っているだけでなく、語と語の意味のネットワークを意識させる、つまり語彙とは何かについての理解を明確にすることが重要である。そうすることで、その場面に最も適切な表現を選択することの大切さを認識することにつながる事が期待できる。

- (9) 道を渡る／道路を渡る
- (10) 舗装された道／舗装された道路
- (11) 道に迷う／ ?道路に迷う
- (12) 道を尋ねる／ ?道路を尋ねる

(9)(10)では「道」と「道路」は置き換えが可能だが、(11)(12)では「道」を「道路」に置き換えることはできない。どちらもほぼ同じ意味を表す語であるが、意味的に全く一致しているというわけではない。

- (13) 人の道に背く
- (14) その道の専門家
- (15) 解決の道を模索する

(13)の「道」は道理、分別、(14)の「道」は分野、領域、(15)の「道」は手立て、方法といったような意味であり、「道路」との意味的な重なりはほとんどないと言ってよい。このように、(9)～(15)の「道」の例文を示すことで、「道」には「道路」と置き換えが可能な場合、意味の重なりはあるけれども置き換えができない場合、意味の重なりがほとんどない場合があることを実感させることができる。これ

は違う感覚が必要であり、大きな負担を背負う」(p10)ものであることを指摘している。

は「道」という語が幅広い意味を持っていると捉えることもできるが、以下に示す表1のように「道」という語がさまざまな意味のグループに所属していると捉えることもできる。

表1：「道」の意味のグループとそれぞれに所属する語の例

意味のグループ	グループに所属する語の例
人や車などが通るところ	道路、通路、コース、往来、道…
道理・分別	道理、分別、人倫、モラル、道…
手立て・手段	手立て、手段、方法、やり方、道…
分野・領域	分野、領域、専門、道…

「道」という語が属する一つ一つの意味のグループが語彙である。語彙を豊かにするには、多くの語を知っているだけでなく、意味のグループを多く認識することであり、それぞれのグループに属する語の中から最も適切な語、語句を選択できるようになることである。

このように、「道」「道路」という語を単に類義語として捉えるのではなく、実際の言語運用の場面でどのように用いているかをよく観察することで、語彙についての認識を深めることができる。実際の言語運用の場面に即して、言語運用の実態に迫る言語活動を設定することが、国語科において「教科に関する科目」と「教科の指導法」を連携させる手立てとなり得ることがここでも確認できる。

類義語・同義語と言われる語の組み合わせを挙げて、それらの語の意味の重なる部分とそうでない部分について具体例を挙げて示すことで、意味のグループという捉え方を実感させることができ、語彙についての認識を深めることが期待できる。ここでも日本語学の専門的知見が土台となっていることは言うまでもなからう。

3-4. 漢字の学習指導に関わる試み

漢字の学習については、富安慎吾(2020)の整理にも見られるように、さまざまな研究がなされてきたが、国語科教育学におけるこれらの研究は、当然のことながら「教科の指導法」に重点が置かれており、教科の専門に関わる内容と十分な連携が意識されているとは言い難い。

漢字の学習において教科の専門に関わる内容と教科の指導法を連携させる重要な着眼点は、なぜ漢字を学ぶ必要があるのかという漢字学習の必然性についての認識を深めることにある。

島田康行他(2012)は、読みやすさ、伝わりやすさを意識した表記について以下のように述べている。

漢字とかなの交え方には唯一の正解はありません。相手と目的に応じて、読みやすく伝わりやすい交え方を、自分で考えることがたいせつなのです。⁸

上記の引用中にある「読みやすく伝わりやすい交え方を、自分で考える」という点から、漢字を学習することの必然性について考えてみたい。

- (16) とちじせんではとないにおおいむとうはそうのせんたくがしょうてんとなる。
- (17) 都知事選では都内に多い無党派層の選択が焦点となる。

(17)は漢字を用いることで、文節の切れ目がわかりやすくなっているため、(16)に比べてはるかに読みやすい。

- (18) 十分議論出来ない為合意形成出来無い。
- (19) じゅぶん議論できないため合意形成できない。

(16)(17)ほど違いは明瞭ではないかもしれないが、どちらかと言えば(19)の方が読みやすいように思われる。(19)の方が文節の区切りが捉えやすいためと考えられる。

(16)のように漢字を全く用いないものや、(18)のように漢字をできるだけ多く用いたものは、文節の区切りがとらえにくく読みにくい。一方、(17)や(19)は文節の区切りが捉えやすくなるように、漢字と仮名を交えて表記していると言える。漢字と仮名をどの程度交えて書くと文節の区切りがわかりやすくなるのだろうか。

- (20) しじょうのきたいをそこなえばはندوقでかぶかがさがるかのうせいがある。

(20)を漢字と仮名を交えて書く場合、どの語を漢字で書き、どの語

⁸ 島田康行他(2012)p9

を仮名で書くとよいだろうか。

- (21) 市場の期待を損なえば反動で株価が下がる可能性がある。
- (22) 市場の期待をそこなえば反動で株価がさがる可能性がある。

漢字で書くべきと思われる語は「市場」「期待」「反動」「株価」「可能性」であろう。一方、「そこなえば」「さがる」は漢字でも仮名でもよいだろう。

さて、漢字で書くべきと思われる語に共通する特徴は、いずれも漢語の体言ということである。なぜ漢語の体言は漢字で表記すべきなのか。漢語の体言を漢字で表記すると、それぞれの文節は「市場の」「期待を」「反動で」「株価が」「可能性が」となる。これらはいずれも形態的には漢字で表記された体言に仮名が一字付いた形となっている。

このような観察を通して、日本語の文では、多くの文節が漢字で表記された体言に仮名が一～二字ついた単位で形成されていることに気付くだろう。一文字一文字を等間隔で表記する日本語は、文節の区切りがわかりにくいはずである。日本語を知らない外国人にとって、日本語の印刷物は、同じ大きさの文字が等間隔で並んでおり、どこで区切るかの判断が非常に難しいに違いない。しかしながら、漢字を習得している我々はそのような不便さを感じることはほとんどない。その理由は、上に述べたように、漢字で表記された体言に仮名が一～二字ついた単位を手がかりにして、文節の区切りを見つけることができるからにほかならない。

このように考えれば、漢字が日本語を読みやすく表記するために不可欠なものであることが了解される。こうした認識を持つことで、実際に教壇に立った際にも、なぜ漢字を学習する必要があるのかを理解した上で指導することが可能となる。

なぜ漢字を学習することが必要なのかということについて、上に述べたように認識できれば、漢字を知っていることよりもどの語や語句を漢字で表記すべきかを、適切に判断する能力を育成することの重要性にも気づくだろう。

漢字を交えて読みやすく書くには、漢語の体言を漢字で表記するというもののほかにもさまざまな工夫が必要になるはずである。その際に大切なのは、どの語や語句を漢字で表記し、どの語や語句を仮名で表記すると読みやすくなるのかを適切に判断する能力である。漢字を

知らなければその場で調べればよい。だが、どの語や語句を漢字で表記すべきかを適切に判断する能力は、国語科の学習の中で経験を積みながら身につけるほかない。

とはいえ、知らない漢字が多くあると、それらを毎回毎回調べなければならず、それは非常に面倒なことであり現実的ではなからう。そこで、日常的に用いる漢字は覚えておく方がよいこととなる。小学校では学年別配当漢字、中高では常用漢字を学習することが求められているのは、そのような理由からであると考えることができる。

以上のように、日本語の表記における文字としての漢字の役割を考えることは、漢字の指導の根幹にかかわる重要なことと言える。ここでも、言語運用の実態に迫る言語活動を設定することが、「教科に関する科目」と「教科の指導法」の連携に効果的な手立てとなり得ることを確認することができる。このような言語活動の設定にも、日本語学の専門的知見が土台となっていることは言うまでもなからう。

4. 日本語学の専門的知見を国語科の指導法に生かす

本稿では、国語科における「教科に関する科目」と「教科の指導法」のより一層の連携に向けて、言語運用の実態に迫る言語活動を設定することが有効な手立てとなり得ることを示してきた。具体的には、本稿筆者が2015年度から2020年度にかけて担当した「国語概説」の授業実践に基づき、日本語学の専門的知見を土台とする言語活動を設定するための着眼点を示すことで確認してきた。

本稿で示した言語活動の設定の着眼点に共通していることは、言語運用の実態をできるだけ正しく捉えようとするということである。句点を文の終わりに打つことは誰もが知っている。しかしながら、実際に句点をどのように打っているかを丁寧に見直してみると、これまで見落としていた運用の実態に迫ることができる。文法、語彙、漢字においても同様である。

岩崎淳他(2018)では、教職において必要とされる内容が「言語活動」として示されていた。ただ、ここで重要なことは、どのような言語活動を行えば「教科に関する科目」と「教科の指導法」を連携させられるかを考えることである。そのための着眼点が、島田康行他(2012)に指摘されていた日常の言語生活を見直すことであり、それは日本語の運用の実態に迫ることにほかならない。つまり、「教科に関する科目」

と「教科の指導法」の連携には、日本語の運用の実態に迫ることが必要であり、日本語学の専門的知見を生かすことでそれが可能になるのである。

日本語学の専門的知見を土台として言語活動を設定することは、国語科教育学では明らかにしづらい国語科の学習内容や学習することの必然性などについて、明快に認識させることにつながる。そうすることで、実際の言語運用に乖離しない指導につなげることができ、この点にこそ国語科における「教科に関する科目」と「教科の指導法」の連携のポイントがあると言えるだろう。

日本語学の専門的知見を知識として身につけるのではなく、言語運用の実態に迫る着眼点を見出す手がかりとして生かすことが重要であると言える。そのことが、国語科において「教科に関する科目」と「教科の指導法」を連携させる重要な手立てとなり得るのである。

【文献】

- ・ 石塚修・小針誠・島田康行(2012)『日本語表現&コミュニケーション—社会を生きるための21のワーク—』実教出版
- ・ 岩崎淳・木下ひさし・中村敦雄・山室和也(2018)『言語活動中心 国語概説—小学校教師を目指す人のために』学文社
- ・ 富安慎吾(2020)「漢字の運用・学習に影響する漢字観についての検討」全国大学国語教育学会第79回大会（オンライン）研究発表要旨集pp.101-104
- ・ 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 第32号 pp.1-13 人文科教育学会

(本学教授)