

国語科教育と教育専門

―「国語科内容構成」授業の行方―

福田景道

はじめに

教員養成大学・学部における教科専門科目のあり方に、文学部や理学部などの一般学部とは異なり、教員養成という目的に適合する独自性が求められるようになってからかなりの時日が経過した^(注1)。教科専門の「自己転換」が求められることもあり^(注2)、同科目担当として、対応を保留できる段階ではなくなったように思われる。

教科専門科目とは、教育職員免許方施行規則の「教科に関する科目」に合致し、国語科(中学校)では、国語学・国文学・漢文学・書道がこれに該当する。つまり、国語学(日本語学)や国文学(日本文学)は、文学部などの「一般学部」にも存在している同名称科

目と同一の教育内容であるべきではなく、教員養成系学部の目的に相応しいものでなければならぬ、という当然の要求が改めてなされているとも言えるであろう。高度で純粋な学問的見識がそのまま教員の資質に置き換えられるはずはないからである。純粋な学問としての教科専門科目と教職科目や教育実践領域とを結び付ける役割は教科教育学が担うべきとも言えるが、それだけで両者間の断裂が埋められるとは見なされてはいない^(注3)。この断絶も教科専門に教員養成への適合が求められる所以になる^(注4)。

こうして、教科教育と教科専門との間隙を埋めるものとして教科専門科目担当教員の役割がますます重視されることになるが^(注5)、専門的研究がそのまま教科教育の基礎的研究になるわけではないところから発す

る看過できない課題が指摘されている^(注6)。言うまでもなく、国語学や国文学の純粋な研究がそのまま国語科教育の基礎や内実に直結しないのである。

右のような状況に対応して、教科としての国語科の特徴に注目して、教員養成系大学・学部における国語科の教科専門科目の課題とあり方についての私見と若干の見通しを提示したい^(注7)。

I 国語科の特殊性

まず、教科としての国語科の特性として、以下の五点に注目する。

- ① 高等学校までの教科の枠組みと大学の専門科目との不一致
- ② 学習指導要領と教職員免許法との不整合
- ③ 他教科との顕著な関連性
- ④ 教科内容の広領域性
- ⑤ 教科を統括する学問領域の不在

この五点は必ずしも国語科のみの特徴ではないが、教員養成系大学・学部の国語科専門授業遂行に際しては、軽視できない課題になると思われる。以下に、順次略説する。

II 国語科教材・学習指導要領と教科専門科目

国語科の特性の第一に挙げられるのは、①初等・中等教育と高等教育の不一致である。現行教科書における国語科の教材は、説明的文章と文学的文章、現代文と古典（古文・漢文）のように大別でき、詩歌、物語、小説、評論、説明文などに細分化される。そのほかに、国語表現、作文、コミュニケーションなどの教材群も確認できる。ところが、これらに対応する大学の専門科目は、教育職員免許法に基づいて国語学・国文学・漢文学・書道に四分類されていて^(注8)、教材との関係性や連続性が判然とは認められない。たとえば、高等学校の古文は、国語学と国文学に分岐するし、説明文や国語表現に対応する科目は大学には存在しないのである^(注9)。翻訳文学も大学の教科専門科目に居所はない。高校を卒業して大学の教育学部で国語科教員を目指す者が、これまでの国語科の過半が消失したと感じるようなことはないであろうか。

この高校と大学との間に生じる顕著な「不一致」「断裂」が第一の特性であり、第二の特性「②学習指導要領と教職員免許法との不整合」はそれに連動して顕現する。小学校から高等学校までの教材は学習指導要領に依拠するからである。

平成二九年告示の『学習指導要領』では、中学校「国語」の目標が次のように規定されている^(注10)。

られるものではないが、学習指導要領と教員免許法の間には整合しない部分が少なからず存在することは否定できないであろう^(注11)。これが第二の特性である。

III 国語科の両面性

国語、社会、数学（算数）、理科、外国語（英語）が主要五教科と総称され^(注12)、それ以外の音楽や体育などが実技教科・技能教科の名称でまとめられることがある。しかし、言うまでもなく、技能教科に非技能的部分は少なくないし、英語や国語には技能の実技的側面が顕著に認められる。特に、学習指導要領に基づく国語科の内容は、中学校の場合「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」にまとめられているが、「知識」以外は技能・実技に深く関与する。情報の扱い方、話すこと、聞くこと、書くことなどの具体的事項の多くは技能・実技そのものである。

このように、学習指導要領に基づく「国語科」は技能性・実用性の高い教科である^(注13)。一方、教育職員免許法に基づく「国語科」の多く（国語学・国文学・漢文学）は非技能的、非実用的で、学問的探究性への傾斜が認められる。小学校・高校の国語科の授業は実践力養成型であり、大学以上の国語の教科専門授業は真理の探究型であるとも言える。

以上のように、国語科の「教科内容」には大学の教

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

養う。

この目標を受けて、教育内容は、言葉の特徴や使い方、話や文章に含まれている情報の扱い方、我が国の言語文化に関する事項、話すこと・聞くこと、書くこと、読むことに大別されている^(注14)。

これに対して、免許法に基づいて設定されている教科に関する科目には、「話や文章に含まれている情報の扱い方」「話すこと・聞くこと」「書くこと」の要素はほとんど含まれていない。わずかに「国語学」の付帯事項に「音声言語及び文章表現に関するものを含む」と記されるにすぎない。「言葉の特徴や使い方」の「使い方」の部分に直接関与する部分も少ない。

そうすると、教科に関する科目に全面的に対応するのは、「我が国の言語文化に関する事項」や「読むこと」などに限定される。無論、このように単純に関係づけ

科専門授業の範囲外の内容が非常に多く含まれることが再確認できる。教科としての国語科は、学習指導要領に基づく技能的・実用的側面と、教職員免許法に導かれる学術的・理論的な側面との両面から成り立つと言える(②)。そして、この二面性は、高等学校までの国語科と大学での国語科との齟齬(①)に相関しているのである。この現実に対応しなければ教科専門の授業は「自己転換」できないであろう。

その場合、大学の教科専門教員が、国語科の教科内容に関する素養を身につけていない現実も軽視することはできない。たとえば、国語科の教科専門教員の大部分は、高校卒業以降「話すこと・聞くこと」「書くこと」の学修をした経験はないという現実がある。大学の国語科教員養成に関与する教科専門教員には、卓越したコミュニケーション能力や文章表現力を保有する者が少なからず含まれ、その能力を擁して優れた教育が実践されていることを疑うものではない。しかし、その能力や実践力は個人個人の資質や研鑽によるものであって、国語学や国文学の担当教員であることは関係しない。彼らは研究者や理解者であっても制作者や創造者ではないのが通常なのである。多くの大学教員が自身の専門領域の範囲外についての基礎的素養をもたないことを前提にしなければならぬ。

国語科担当教員の自己研鑽として、自ら「ことばの修練」を積むことが推奨される事例(注15)や生徒と共にいる(注16)。これが国語科第三の特徴「他教科との顕著な関連性」である(③)。国語科はその中に全教科が含まれ得るほどに広大なのである(注20)。

さらに、この広がりには、教科の枠を超える。学習指導要領にも、教材を取り上げる観点として、人生、人間性、社会、自然、文化、国際理解などへの配慮が求められている(注21)。この教育全体を覆うような広さが第四の特徴である(④)。ここでは、その広さの中から国語科と「人間形成」との関わりに注目してみる。国語科における指導上の特色の一つとして「児童・生徒の人間形成が同時に伴う指導」が挙げられる(注22)。さまざまな立場があるにしても、国語科教育が「人間形成」に参画することは否定できない。教科専門の立場からは「教材内容を重視し、その内容的、精神的な感化価値による人間形成(注23)」との関わり方、文学的教材の享受によって感得される「内容的価値による精神陶冶(注26)」が問題になる。これは、精神陶冶や人間形成に関する指導(将来の指導者への指導)が教科専門教員に可能であるか、という問題を意味する。

通常の教科専門教員が教員養成や教育学についての専門性をもたないことを前提にすれば、人間形成について教導できる根拠は、年齢差に基づく経験知の差に尽きるのではないか。仮に、児童・生徒に対して、国語科教材を用いて精神陶冶や人間的成長を促すとすれば、社会人が通常保有していると思われる能力や素

学ぶことが強調される事例(注16)は多くあれども、大学の国語学や国文学を学び直すことに関心が向けられることは皆無に等しい(注17)。教職大学院でも教科専門科目に存在感はない。学習指導要領の実践的国語力育成のために、教科専門が貢献できる余地はほとんどないのである。

なお、国語科の二面性は、明治期以降、「読み方・書き方・綴り方」などの表現能力を育成する側面と思想・教養などの「智徳」を啓発する側面とが国語科の目標として併存していたことに通じる(注18)。このような二面性を克服する方法が示される例はあるが(注19)、表現力(話すことや書くこと)の保有が前提にされているので、教科専門の大学教員の任には結びつかない。

IV 広領域性

国語科が、全教科の基礎になると言われることは珍しくない。教科書教材が国語によって形成され、基本的に言語表現を介して授業が成立する限りは避けられない現象である。全教科の中に国語科が含まれていると言えるかもしれない。しかし、それにとどまらない。他教科の内容が国語科教材内にも重複して表出され、複数教科・科目との連関や融合が認められることも珍しくはない(注20)。特に、説明文教材と理科や社会科学との関係については、それ自体が一つの課題になって

養・常識が有効に機能するであろう。児童・生徒が未だ獲得していない精神性や人間力を、社会人である教師は常識的に保有していて、それをもって国語科教育による人間形成が成し遂げられる可能性はある。小学生や中学生の倍以上の人生経験が無意味であるはずはない。高校生にも有効であるかもしれない。しかし、大学生や大学院生を相手にすると、年齢差の意味は激減するであろう。学生との間に有意な経験知の差があるとは限らないであろう。学生の人間性や人格の形成に多大な影響を与え、優秀な教師を育成している教科専門教員が数多くいることを疑うのではない。すべての国語科の教科専門教員には期待できないことを確認しておきたい。

国語科の広領域性は、人権教育、平和教育、外国文学教育、国際理解、言語表現などにも及ぶ。教科専門が有効に関与している事例が少なくないであろうが、大多数の教科専門教員には委ねられないことは人間形成の事情と異ならない。

V 国語科内容学と「言語文化」

―「親学問」をめぐる―

国語科の特徴の第五は、教科を統括できる学問領域が存在しない点である。この「親学問」不在の問題は「教科内容学」樹立に関係する。

教科内容学では、教員養成大学・学部の教科専門の役割として、個別学問や諸科学の研究をもとに、教員養成のための「教科内容」創出を目指している。^(注27)

その中で、親学問は各教科の教科内容学が成立する必要条件になる。各教科には、その教科の元となる親学問があり、その親学問に基づいて各教科は認識論的に定義され、学としての体系性や教科内容構成などが導き出されるといふ考え方である。^(注28)

国語科の場合、教育職員免許法に基づく国語学・国文学・漢文学・書道を包括できる学問分野があればそのまま親学問になり、なければ四者の共通性に注目して親学問を案出することになる。これが成就できないことを「親学問不在」問題と見なしたのである。

ところで、教科の下に科目が分岐する理科や社会科学においても事情は異ならない。むしろ全教科に通有する問題かもしれない。ただし、理科には「自然」「自然現象」などの統括の根拠があり、社会科学にも「社会」「社会的現象」などによる統括の可能性がある。

同様に考えれば、国語科においても「言語」や「言語文化」による統一が考えられる。しかし、「言語」は国語学の対象であつても、国文学や漢文学の対象ではなく、媒介に過ぎない。この点で、国語科の「言語」は、理科の「自然」や社会科学の「社会」と同様ではないのである（「言語文化」については後述する）。また、理科が「自然科学」で、社会科学が「社会科学」

効な方法と言わざるを得ない。

なお、国語科内容学をめぐる一連の研究の初期に、すでに「言語学・日本語学、日本文学・漢文学、書写書道など」が「言語文化諸領域」として一括されている例がある。^(注29) 国語科の親学問として「言語文化」学が想定されるのかもしれない。

「言語文化」によって国語科を統合する方向性は、垣内松三に端を発する。国語学・国文学・国語問題・国語教育のすべてを「国民言語文化」として統一する考えが示されが^(注30)、この段階では漢文や書写は視野に入っていない。西尾実が文芸、哲学、科学等の言語を契機とした専門文化を「言語文化」と称した際には国語科のすべてが含まれる。ただし、これは広義の言語生活に属する一特殊領域に位置付けられたので^(注31)、この見地からの親学問は、国語学・言語学になる。また、「言語文化」と言語生活や人間形成との関係性が重視されていて、教科専門の域外にあるものとも考えられる。^(注32)

現在でも、「言語文化」はさまざまに理解されているが、「言語」の方に重心があり、国語科の統合には適さないと言わざるを得ない。また、「文化」の語義もあまりにも広い。無定義に近かった「言語文化」を「言語（日本語）の介在が考えられる現代日本の生活様式全般」と仮定する見解もある。^(注33) 日常の言語生活も言語文化に入るのである。いずれにしても「文化」の

で包括できるとすれば、国語科は「人文科学」や「人間科学」で統合できるかもしれない。しかしながら、人文科学には自然科学と社会科学に属さないという以上の意味が見いだせず、範囲が広すぎるので、下位領域を規定するのは困難であると見るのが穏当であろう。また、人間科学にも曖昧さがあり、言語研究や文学研究の対象が「人間」ではないことをもって統括の根拠にはなり得ない。

さて、学習指導要領における国語科の中枢に言語活動や言語技能が位置付けられる点からは、言語学・国語学を親学問にする可能性は無視できない。

カール・ビューラーの言語の四分類図式（『言語理論』一九三四年）に依拠して、国語科の対象が「言語活動」「言語作品」などに整理され^(注29)、「ことばの四相」に発展して国語科内容学の体系化の根拠にされる場合がある。^(注30) 言語活動、言語作品、言語規則、言語行為の四相を十全に発達させることが国語科の教育内容の柱になるといふ考え方が示される（①②の克服）。その教科内容が国語学を中心に国文学が部分的に加味された形で説明されているように、国語学（言語学）が親学問として機能していることが認められる。系統的に研究成果と教育実践とが関連づけられつつある国語学のスタイルを国文学、漢文学、書写・書道の分野に広げていくのが今後の課題とされるが、未だにその成果は見られない。現時点では、国語学のみには有

範囲が広すぎて、国語の領域には収まらないであろう^(注36)。

VI 国語科内容学の行方

学習指導要領と乖離する傾向のある教科専門授業とその研究領域は、国語科の広領域性にも十分には対応できない。対応する方途として国語科内容学、国語科内容構成の形成が考えられるが、親学問の不在などの特徴が障壁となる。そこで、五つの特徴に留意しつつ国語科の教科としての統合方法に論及してみる。

教科専門科目によって国語科の一括を試みるにあたって、国語科の広領域性に配慮して「親学問」候補を次の六段階を仮設してみた。

- (1) 国語学（＋国文学＋漢文学＋書道）
- (2) 国語学＋国文学（＋漢文学＋書道）
- (3) 国語学＋国文学＋漢文学（＋書道）
- (4) 国語学＋国文学＋漢文学＋書道
- (5) 国語学＋国文学＋漢文学＋書道＋その他
- (6) 国語学＋国文学＋漢文学＋書道＋その他＋全教科の基礎学

このうち、(1)の場合、国語学が親学問で他の（内三分野が「子学問」または「隣接学問」を意味する。(2)～(4)は、この順番に統合の試みがなされているが、成功例を見いだすことはできなかった。(5)・(6)につい

ては統合の見込みは最少であろう。「その他」は、説明文・文章表現・話す・聞くなどの教科専門に適合しない部分と他教科との連携部分を意味する。

(1)の場合、国語学以外の分野の参入が困難になり、教科専門教員の大部分が関与できなくなる難題が解決できない。(2)については、国語学と国文学の境界が不明であった半世紀前なら検討の余地があったであろうが、現時点では極めて難しいと言わざるを得ない。言語学と文学を親学問とするとしても両者の異質性を無視できるものではない。(4)～(6)に基づいて、最も広領域な漢文学を親学問にすることも理論的には考えられるが、現実的ではない。

以上、いずれも実現には多くの時間と労力を要しなければならず、非現実的であることを再確認しておく。親学問による国語科の統一が不可能であるとすると、改善の策として各分野別の内容学(教科内容構成)を発想すべきかと思われる。例えば、各教科内容学と並んで「国語科内容学」を仮設するが、これは名辞のみのもの、あるいは国語科教育学担当として、その下部に国語学・国文学・漢文学・書道(書写)の内容学が配されるという構図である(図参照)。

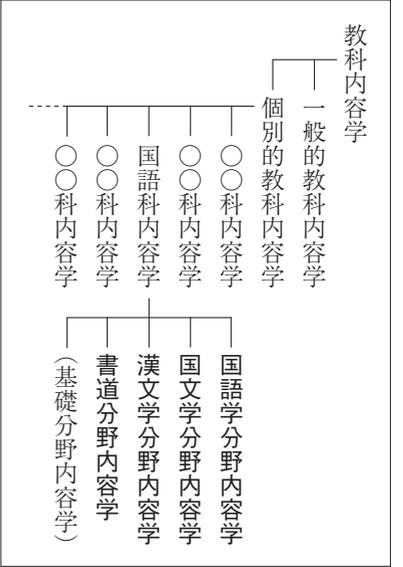


図 国語科内容学構想図

国語科における特徴は、それぞれに歴史的経緯によって生み出されたものであり、無意味なものではない。長い年月が経過するうちに、当事者たちの努力と見識によって、矛盾を緩和するだけでなく、教育的に有効な運用がなされていると思われる。国語科の特徴には利点も認められるのである。これからの教科専門教員は、その営為の蓄積を尊重しつつ、新時代に適応し、貢献しなければならぬ。そのためには、まずは現状の精確な把握からであると自戒する。

〔注〕

(1) 「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について」(国立の教員養成系大学学部の在り方に

関する懇談会報告書、平成一三年一月二二日、文部科学省高等教育局専門教育課)など。

(2) 増井三夫「教職課程の学びをどう統合するか」〔SYNAPSE〕第一四号、平成二四年二月)八頁。

(3) 安彦忠彦・日下部龍太「教科専門と教職専門をつなぐ新教科教育学の構想」(神奈川大学心理・教育研究論集)第三五号、平成二六年三月)、安彦忠彦「カリキュラム論から見た教員養成教科内容学研究の構想」(『日本教科内容学会誌』第五巻第一号、平成三二年三月)など。

(4) 教師(及び教師を目指す者)が教科の基盤となる学問を純粹に極める當為自体を否定的に捉えることはできないし、その當為が教師としての資質獲得を阻害すると断ずることもできないであろう。純粹学問のために費やす時間や労力が、教員としての実践力養成のための時間や労力を奪い取る可能性が軽視できないと言ひ得るのみである。おそらくは、教科専門のあり方を考える前に、大学教育や教員養成についての本質的な理解が必要になると思われるが、本稿の範囲外とせざるを得ない。

(5) 西園芳信・増井三夫「教員養成のための教科内容学(教科専門)研究の視点と方法」(『日本教育大学協会研究年報』第二八集、平成二二年)、西園芳信「これからの教科教育のあり方を考える―教科内容学の視点から―」(『日本教科教育学会

誌』第三七巻第四号、平成二七年三月)など。

(6) 樋口聡「教科『内容学』の図式的展望」(『広島大学教育学部紀要』第二部、第三六号、昭和六二年一二月)参照。

(7) 本稿は、日本教科内容学会第五回研究大会(平成三〇年七月一日、椋山女学院大学教育学部)のプロジェクト研究報告原稿「教員養成における教科内容学研究―『国語科内容構成』科目の開発―」を加筆修正増補したものである。同学会員の大多数が国語科以外を専門とするので、国語科についての常識的な説明が含まれる。

(8) 「教育職員免許法施行規則」では、中学校国語の「教科に関する科目」は、国語学(音声言語及び文章表現に関するものを含む)、国文学(国文学史を含む)、漢文学、書道(書写を中心とする)であり、高等学校国語の場合はこれから書道が除かれる。

(9) 小学校・中学校の「書写」は、免許法上の「書道(書写を中心とする)」に対応し、大学の科目にはほぼ一致していると言える。一方、高等学校の「書道」は美術科に属しているため、大学との不一致が認められる。

(10) 『中学校学習指導要領』(平成二九年三月告示)第二章各教科 第一節国語 第一目標(二九頁)

(11) 第二章各教科 第一節国語 第二内容(二九

（三七頁）

- (12) 中学校の事例のみを取り上げたが、小学校・高校においても事情に大差はない。中学校国語の目標中の「社会生活」や「言語感覚を豊にし」などが小学校では「日常生活」や「言語感覚を養い」などに置き換えられるだけで、骨子のほとんどが共通する。また、この骨子のほとんどは高校にも受け継がれている。
- (13) 高校では、社会科が地理歴史と公民に分かれて「主要六教科」になる。
- (14) 「国語科は技能教科である」という説示は珍しくない。渋谷孝「説明文と社会科・理科」（日本国語教育学会編『国語教育総合事典』平成二三年一月、朝倉書店刊）など。
- (15) 野地潤家「新しい国語科教育」（同他編『新版中学校高等学校国語科教育法』平成二三年、おうふう刊）一七頁など。
- (16) 田近洵一「国語教育と国語教師」（同他編『中学校・高等学校国語科教育法研究』平成二五年、東洋館出版社刊）など。
- (17) 倉澤栄吉の「国語教師の評価項目」（同著『国語教育の問題』昭和二六年、世界社刊）にも教科専門が介在する余地はない。
- (18) 安藤修平「国語科の成立」（日本国語教育学会編『国語教育総合事典』平成二三年一月、朝倉書店刊）、田近洵一「国語教育の目標」（同著『国語教育総合事典』平成二三年、朝倉書店刊）。
- (19) 田近洵一前掲論文（18）など。
- (20) 寺井正憲「国語科と他教科」（『国語教育辞典』平成一三年、朝倉書店刊）など参照。
- (21) 小田迪夫「説明文と理科」（日本国語教育学会編『国語教育総合事典』平成二三年、朝倉書店刊）、渋谷孝「説明文と社会科」（同）など。
- (22) 類似した傾向は、社会科、家庭科などの他教科にも認められるであろう。しかし、国語においてそれが特に顕在化しているのではないかと思われる。
- (23) たとえば、『中学校学習指導要領』（平成二九年三月告示）第二章各教科 第一節国語 第三指導計画の作成と内容の取扱い 3（2）に「教材は、次のような観点に配慮して取り上げること」として、「人生について考えを深め、豊かな人間性を養い、たくましく生きる意志を育てるのに役立つこと」「人間、社会、自然などについての考えを深めるのに役立つこと」「広い視野から国際理解を深め、日本人としての自覚をもち、国際協力の

精神を養うのに役立つこと」などが列記されている（三九頁）。

- (24) 藤原宏「国語科教育」（日本国語教育学会編『国語教育総合事典』平成二三年、朝倉書店刊）。
- (25) 飛田多喜雄「人間形成としての国語教育」（『国語教育総合事典』（24）に同じ）。
- (26) (25)に同じ。
- (27) 西園芳信「研究の課題と方法」（同他編『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究』平成二一年、風間書房刊）三―四頁。
- (28) 西園芳信前掲文（27）、新井知生「『教科内容学』研究の成果と課題―教員養成カリキュラムにおける教科専門の授業の在り方を中心に―」（『島根大学教育学部紀要』第四九巻、平成二七年一二月）など参照。
- (29) 輿水実著『国語科教育学入門』（明治図書新書20、昭和四三年、明治図書刊）五六―五七頁。
- (30) 余郷裕次・村井万里子「国語科の教科内容構成の原理と枠組み」（『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究』平成二一年、風間書房刊）など。
- (31) 村井万里子・野村眞木夫・渡部洋一郎・堀江祐爾・原卓志・茂木俊伸『『国語科内容学』構成案』（『教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究』平成二二―二三年度文部科学省先導的
- 的
の
大
学
改
革
推
進
受
託
事
業
、
平
成
二
三
年
九
月
、
上
越
教
育
大
学
刊）六〇頁。
- (32) 垣内松三「国民言語文化の統一性」（『垣内松三著作集』第四巻、昭和五二年、光村図書刊。初出『形象論序説』昭和一三年、不老閣書房刊）。
- (33) 西尾実著『国語教育学の構想』（昭和四三年、筑摩書房刊）一二―四頁。
- (34) 白田悦子「『言語文化』を核とした国語科学習指導の研究」（『信大国語教育』第二一号、平成二三年一月）参照。
- (35) 湯浅茂雄「辞書と言語文化―国語辞典の利用に関するアンケート調査から」（『國文學解釈と教材の研究』第四一卷第一号、平成八年九月）。
- (36) 昭和三九年に東京外国語大学に置かれた「アジア・アフリカ言語文化研究所」は、「言語学・文化人類学・地域研究分野の共同利用・共同研究拠点」であり、「基本的に言語学、文化人類学、歴史学、地域研究の各分野の研究者から構成されている」ので、この「言語文化」は「国語科」を統合するものではない。（『アジア・アフリカ言語文化研究所の現状と課題―二〇一七年度年次報告書』平成三一年三月。二、七頁）参照。