

島根大学言語教育研究会 研究発表会開催記録（活動記録）

島根大学言語教育研究会は、島根大学教育学部、同附属中学校、同附属小学校の国語科・英語科関係教員を中心として、平成20年度に発足した。これは、「言語コミュニケーション教育の研究と開発」プロジェクト（平成18～22年度島根大学教育学部学部長裁量経費取得）の各種活動と連繋しつつ、その推進と成果公開の機会を提供することを目的とする学術研究組織である。同時に、平成16年度に国語教育と英語教育を一体化させる研究組織として新設された「島根大学教育学部言語文化教育講座」の中核的共同研究を、附属学校との協同によって、実践的研究へと発展させる役割を果たす。

「言語コミュニケーションと教育」プロジェクトが、年度ごとの申請と承認に基づく単年度的・短期的な研究体制であるのに対して、本研究会は、学部・講座・専攻・附属学校の長期的・継続的な展望に対応する。本研究会の永続性とプロジェクトの変容性が相互に補完することによって、新時代や山陰地域の諸課題に対応する独自の言語教育研究が効果的に進展することが期待できると思われる。

本研究会の主な活動に研究発表会開催があり、平成20年9月から22年11月までに10回の開催実績がある。島根大学教育学部言語文化教育講座、同初等教育開発講座、同附属中学校、同附属小学校の教員を中心に、教育学研究科の大学院生（現職教員を含む）、教育学部所属の学生、研究生、外国人留学生も参加して、先進的な研究発表と活発な意見交換が行われてきた。以下にその開催記録を掲出する。

島根大学言語教育研究会研究発表会記録

第1回 平成20年9月29日（月）

会場：島根大学教育学部附属中学校

発表題目 教育学部国語専攻生の授業履修動向について

—日本文学史Ⅰの授業改善の結果から—

発表者 福田 景道

司会者 川井 史生

発表概要：島根大学教育学部の専門教育科目「日本文学史Ⅰ」は、国語教育コースの主・副専攻生の準必修科目と位置づけられ、古典文学関係の最も基礎的な授業科目である。総単位は4単位で、前期と後期に各2単位を取得できる。1年次後期に前半を、2年次前期に後半を履修する場合が最も多いが、3・4年次生の受講も少なくなく、卒業までには、国語教育の主・副専攻生のほぼ全員が1回以上受講する（近現代対象の「日本文学史Ⅱ」も同様に前後期4単位分開講されている）。

各回の授業は、古文の本文と解説及び参考資料からなる私製テキスト（「日本文学史Ⅰ資料集」）に基づく講義形式を基本とし、成績評価は定期試験1回を主として、小テスト・レポートを加味する。

平成16年度から所属学部が教員養成に特化したのに伴い、「授業概要ワークシート」の毎時間配布、高校までの内容を補う課題テストの実施、授業内容のスリム化、試験問題の部分的予告などを考案・導入して学生の内容理解と単位取得を支援してきた。ところが、それにもかかわらず、成績は急速に劣化している。平成17年度以降、副専攻生の不可が目立つようになり、主専攻生では18年度入学生の半数、19年度入学生の7割以上が不可となるなど事態は深刻である。

この原因としては、全体的な学力低下だけでなく、学習意欲の減退、学習習慣の欠如などの学生の質的变化や社会環境の変化が多層的に想定され、問題解決は容易ではないと思われる。ただし、他の授業からは学生の基本的能力は決して低いとは言えない徴証が見いだせる。たとえば、古典文学の作品講読の授業（「日本古典文学講読」）において、注釈書類が存在しない作品を取り上げた場合、受講者が自己の努力と能力だけで、高い水準の読解をした、という最近の事例がある。成績低下の主因が基本的学力の欠如ではないことが推定できる。このことから、日本文学史Ⅰの理解度を回復させるには、授業内容の簡略化やワークシート導入などのような学修の簡便性を図るという方向性だけでなく、問題解決力や応用的実践力の伸長を促進する方途を探究しなければならないと考えられる。

第2回 平成21年2月10日（火）

会場：島根大学教育学部

発表題目 生徒・学生にとって必要なコミュニケーション能力とは

発表者 大谷みどり

司会者 足立 悦男

発表概要：発表者は事前に、言語コミュニケーション教育プロジェクト構成員にアンケート形式で「コミュニケーション能力とは何か」「児童・生徒・学生に欠けていると思われるコミュニケーション能力は、どのようなものか」「これからの授業を通して、児童・生徒・学生に身につけさせたいコミュニケーション能力は」等について尋ね、研究会では寄せられた回答をもとに、まず「コミュニケーション」とは何かという問いかけから始まった。

「コミュニケーション」という言葉は片仮名のままで使われることが多く、様々な定義が存在する。本プロジェクト構成員からは「コミュニケーション」につ

いて、「態度とスキルの両輪によって成立するもの」「狭義の言語能力、談話能力、社会言語能力・方略的能力」「相手の意をくみ取りながら互いの意思を発信し合うこと」「相手を知りたい、自分を知ってもらいたいという気持ちを持ちながら関わりを持つこと」等の見解が寄せられた。大谷はまず、米国のコミュニケーション学において初めて使われた「発信者がメッセージを、何かのチャンネルを通して受信者に送る」という定義を紹介した。また、発展させた形の定義として、送信者の中で、表現したい考えや感情が記号化されメッセージとなって発信され、また受信者は受けたメッセージを自分なりに解釈し、自分の考え・感情を記号化して再びメッセージを発信する、というステップが加わった定義も紹介した。更にコミュニケーションを行う人数や状況に応じて、対人・集団・組織・国家・文化間のコミュニケーションにも分類されることも加えた。

また日本語と英語という対照から、異文化間のコミュニケーションに関して、コンテキスト（状況：物理的・社会的・心理的・時間的な環境すべて）と文化の関わりについて最初に注目した、エドワード・T・Hallによる高コンテキストと低コンテキストのモデルを用いて、日本語と英語によるコミュニケーションの在り方の相違を指摘した。人間関係を重視し、メンバー間で情報も広く共有されている日本のような高コンテキストの文化圏では、言葉が少なくとも意図が伝わりやすい。一方、多民族でかつ個人主義が発達している米国のような環境では、メンバー間で共有されている情報が限定され低コンテキストである為、言葉で明確に伝える必要がある。

研究会では、教師・生徒間を含め、円滑な人間関係を維持しようと言葉を選ぶ日本的なコミュニケーションと、意見の違いも明確に表現する英語によるコミュニケーションの違いについて様々な意見が出され、日本人の生徒・学生にとって、日本的な価値観を大切にしながら、英語的なコミュニケーションを身につける難しさが浮き彫りにされた。参加者の一人として、国語と英語の研究者・教育者が協働で取り組むことができる、大切な課題の一つではないかと感じた。

第3回 平成21年7月10日（金）

会場：鳥根大学教育学部

発表題目 言語学から見た「ことばの力」

発表者 縄田 裕幸

司会者 福田 景道

発表概要：本発表では、新しい学習指導要領の鍵概念のひとつである「言語力の育成」について言語理論に基づいて考察し、小学校での外国語活動が中学校以降の英語学習とどのようにつながっていくかを考えた。具体的には、以下の3点を話題として取り上げた。
(i) 小学校外国語活動のねらいの概観。(ii) 生成文法

理論の言語観の紹介。(iii) 授業に活用できる言語現象の紹介。

はじめに、小学校から英語を学習することによって英語母語話者のように自然に英語を習得できるのではないかという素朴な言語観を紹介し、これが経験的にも理論的にも根拠がないことを指摘した。このような期待の下に外国語活動を行っても児童・教員の双方にとって望ましくないことを確認し、その上で小学校英語が目指すのは、中学校以降の英語学習に役立つ広い意味での「言語力の育成」にあることを論じた。

次に、この「言語力」の内実を明らかにするために、Noam Chomskyによって提唱された生成文法理論の言語観を紹介した。この理論によれば、母語の習得は生得的な普遍文法に備えられた有限個のパラメータを設定することで成し遂げられるのに対し、第二言語の習得ではいったん設定されたパラメータの値を再設定する必要がある。この際に必要になるのが意識的な文法学習であり、その成否を決めるのが学習者の文法意識（grammatical awareness）である。上で述べた「言語力」とはこの文法意識のことであり、中学校以降での文法学習を円滑に導入するために、小学校での外国語活動では文法意識を活性化させる活動が有効であることを論じた。

最後に、そのような活動のいくつかを具体例とともに紹介した。それらは例えば、形態論における右側主要部の原則や、音韻論におけるアクセントの頂点標示機能、あるいは連濁現象に関する右枝分かれ制約を利用したものである。これらの現象は、いずれも発表者が鳥根大学教育学部の「日英対照言語学」の授業で取り上げているものであり、英語だけでなく日本語でも観察される。これらをうまく利用すれば、学習指導要領のいう「外国語の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付く」ための活動を展開することができるだろう。

第4回 平成21年9月11日（金）

会場：鳥根大学教育学部

発表題目 「正しく美しい言葉」から遠く離れて
—『新編新しい国語二』

発表者 田中 俊男

司会者 福田 景道

発表概要：国語教員は学習者の母語を成熟させるといふ課題を担っており、その指導のプロセスにおいて、言葉の排除と選別を適切に行うことが求められる。今回の発表では、指導の根拠となる教科書が、母語内部における排除と選別の論理をどのように表象しているのかを考察することを目的とした。そのための具体例として取り上げたのは、昭和五十年代の一冊の中学国語教科書である。

この教科書には、木山捷平の小説、大石初太郎の敬語論、川崎洋の方言論が掲載されている。三者は言葉の排除と選別に関して立場を異にし、それぞれが強いメッセージを発している。すなわち一冊の教科書がイデオロギー闘争の、熱い議論の場となっている。

一方現在の中学国語教科書の敬語、方言の單元では、淡々と事実が説明されるに過ぎず、メッセージ性は薄い。母語内部における価値観の問題化は避けられている。

発表後行われた意見交換の場では、現役教員や留学生から、日中の学校現場の状況が具体的に語られ、また方言教育や歴史に関する補足や体験談があった。英語教員からは、英語教育の現状との比較が行われ、かつての標準語／方言の関係は、現在の英語／日本語の関係に等しいという指摘があった。

意見交換を終えてあらためて感じたことが二つある。一つは国語という教科の特殊性、事実確認的ではなくパフォーマンス的な側面である。もう一つは普通語となりつつある英語を前にして、一方言たる「日本語が亡びるとき」(水村美苗)の危機意識を、国語教科書は今後どのように扱っていくのかという点である。「伝統的な言語文化」の尊重は、英語という外部を忘却したいという意識下の願望かもしれない。

第5回 平成21年12月11日(金)

会場：鳥根大学教育学部

発表題目 新学習指導要領のポイント：初等、中等教育の連携の視点から

発表者 猫田 英伸

司会者 縄田 裕幸

発表概要：本発表では、平成20年に改訂された小学校、中学校学習指導要領および平成21年に改訂された高等学校学習指導要領に示されている外国語(英語)教育(以下、英語教育)の取り扱いについて概観した。その際、このたびの学習指導要領改訂の背景および改訂の趣旨にまで遡ることで、①各教育段階における現

行学習指導要領からの主な変更点に込められた真意を読み解くとともに、②それらの変更点が相互に関連していることを具体的に示し、③新学習指導要領の下における英語教育の未来について論じた。

要点のみをまとめると、このたびの学習指導要領の改訂に伴って小、中、高等学校における英語教育は以下の表1のように変わることとなった。

これらの変化の裏側には経済協力開発機構OECD(Organization for Economic Cooperation and Development)の加盟国の多くが参加しているPISA調査の結果が存在している。PISAとはProgramme for International Student Assessmentの頭文字を取ったものである。中等教育終了段階における国際標準の学力として読解力(母語)、数学的リテラシー、科学的リテラシー、問題解決能力(2003年のみ)を設定し、2000年、2003年、2006年、2009年とこれまでに4回調査が行われている(2009年実施分のデータは2010年末に公開予定)。試験は選択式の問題と記述式の問題で構成され、調査協力者(15歳児：日本では高等学校1年生)はこの試験と併せて学習習慣や学習への動機づけなど彼らのプロフィールについてのアンケートにも回答する。日本は過去に実施されたPISA調査すべてに参加してきた。そして、その経年変化を見る限り、日本人高校生の読解力および学習意欲は低下傾向にあると言われている。

このことは新学習指導要領解説の第1章総説冒頭部の「改訂の経緯」でも言及されており、すべての教育段階におけるすべての教科などに何らかの影響を及ぼしたものと思われる。英語教育に関わる授業について言うならば、①小学校に外国語活動を導入することですべての学習者にまずは教科学習ではない形で英語に触れる機会を作り出すことにより、「英語嫌い」という極端に学習意欲の低下した学習者を生み出さないことを目指し、②中学校では「読んだことについて感想を述べたり」、「聞いたことについて賛否やその理由を書く」など、技能を統合的に用いる力(PISA型読解力

教育段階	現行	新
小学校	<ul style="list-style-type: none"> 「総合的な学習の時間」の中で国際理解教育の一環として行われる外国語会話： <ol style="list-style-type: none"> ①小学校3年生以上が学習可能 ②時間数は学校裁量 ③目標は課題発見力、問題解決力、主体的に考える力や態度の育成 	<ul style="list-style-type: none"> 「外国語活動」： <ol style="list-style-type: none"> ①小学校5、6年生が学習 ②35時間/年(必修) ③目標は「コミュニケーション能力の素地」の育成 *引き続き「総合的な学習の時間」の枠内で国際理解教育の実施も可能
中学校	<ul style="list-style-type: none"> 「聞くこと」「話すこと」を重視した指導 授業時間数は3時間/週 	<ul style="list-style-type: none"> 「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の総合的かつ統合的指導 授業時間数は4時間/週
高等学校	<ul style="list-style-type: none"> 4技能を独立的に科目化(e.g., リーディング) 	<ul style="list-style-type: none"> 4技能を統合的に科目化(e.g., 英語表現) 発展的科目と基礎的科目の新設

表1. 学習指導要領の改訂に伴う英語教育の変化

に通じる力)を養い、③高等学校では②の成功を見越した上で、学習者の英語力を「社会生活において活用できる」までに高めるための指導(コミュニケーション英語Ⅲ)を行うこととなったのである。

発表者によるプレゼンテーション終了後、ディスカッションが行われた。その中で、小学校教育現場における外国語活動の実態、小学校教員と中学校教員との(英語)教育への意識の違い、指導要領と教育現場との間の望ましい関係・距離感などについて議論が弾んだ。また、国語科でのPISA調査の結果の受け止め方などにも話が及んだ。

第6回 平成22年1月29日(金)

会場：島根大学教育学部

発表題目 ローマ字教育の現在

発表者 富安 慎吾

司会者 田中 俊男

発表概要：本発表では、2011年度から実施される新学習指導要領において、新たに第3学年での指導事項となった「ローマ字」の学習指導をとりあげた。新学習指導要領においてローマ字教育がどのような目的を持つものとして位置づけられているのか、そして、これまでローマ字教育とはどのような目的のもとに指導されてきたのかを明らかにしつつ、ローマ字教育の抱える課題などを概観することで、ローマ字教育の現在についての考察を行った。

新学習指導要領において、第3学年にローマ字教育が位置づけられた理由は、『小学校学習指導要領解説国語編』(2008)の「ローマ字表記が添えられた案内板やパンフレットを見たり、コンピュータを使う機会が増えたりするなど、ローマ字は児童の生活に身近なものになっている」(p.88)という文言に求めることができる。現在の日本語におけるローマ字の存在感の高まりが、学年の引き下げに結びついたと言えるだろう。特に、調べ学習などで利用される機会の増えるコンピュータのキーボードなど、インターフェースの特性に応じるためには、早期にローマ字を習得することが必要である。



戦後の学習指導要領では、ローマ字の学習指導は主に「使える」(=理解/表現する)ようにすることを目標とするものとして位置づけられてきた。新学習指導要領についても、この路線から大きく外れるものではない。ただし、その黎明とも言える昭和26年の学習指導要領では、「表音文字であり、単音文字であるから、話しことばや書きことばに対する反省を強め、ことばの決まりについての児童の自覚を高めることができる」という、既存の日本語自体を異化する教材としてローマ字を位置づける視線があったことには注目しておきたい。ここにみえるのは、ローマ字を学ぶことが、それまで持っていた“日本語”意識にどのような影響を与えるか、という視点である。現在のローマ字教育は、実用性を重視するものではあるが、一方で学習者らにとって、ローマ字は日本語を表現する“第4の文字”として登場してくるということ自体が持つ意味についても考えておきたい。

ローマ字は、同じ表音文字ではありながら、ひらがなやカタカナのような音節文字とは異なり、母音と子音の存在を浮かび上がらせる音素文字である。坂村好広[2000]「小4ローマ字学習始め」(『子どものしあわせ』594, 草土文化, 2000.10)では、このローマ字の特性について、導入にヒエログリフを用いながら学習者に考えさせる実践が紹介されている。ここでは、「あいうえおA I U E Oは、さしすせそS A S I S U S E S Oにも使うことがわかった」「どうして日本語には母音がみんなつくのかな」(p.81)など、ローマ字の学習を通して、日本語の特性自体に対する学びが行われていた。

このように、実用にのみとらわれない教育意義があると同時に、ローマ字教育には解決されていない課題も存在する。たとえば、ヘボン式と訓令式の違いなど、教科書に採録されるローマ字(主に訓令式)と、実際に町で目にするローマ字(主にヘボン式)との乖離は未だに埋まっていない。また、コンピュータで入力する時に用いるローマ字も「ん=nn」など特有のルールを持っており、訓令式ともヘボン式とも異なる点がある。これらの不統一について、よりローマ字の実用性が増していく中でどのように対応していくか、という点が課題となるだろう。

また、新しく導入される外国語活動との関連において、英語学習とローマ字学習とがどのように連携するかについても検討することが必要である。先行研究などによれば、「ローマ字処理」能力と英語学力との間には相関も見られるようであるが、なおその関連については不明の部分が多い。この分野の検討についてはなお明らかにすべき課題は多いと思われる。

発表後の議論においては、国語教育の視点と英語教育の視点のそれぞれから、ローマ字教育についての意見交換が積極的に行われた。少ない時間の中で、一息

に学習しなければならない小学校の現状や、中学1年生の時点で、ローマ字を不十分にしか習得できていない学習者に対する英語教育の課題など、日常的にはあまり話題とならないローマ字を巡る意見交換ができたことは、大変有意義であった。

※「三土会」平成21年度研究発表会と合同開催

第7回 平成22年7月10日(金)

会場：鳥根大学教育学部

発表題目 国語の授業と日本語文法

発表者 百留 康晴

司会者 富安 慎吾

発表概要：国語の授業での文法学習は暗記中心で文法嫌いを生んでいる観がある。しかし、意味に着目し、文法との関わりを考えるとそこには文章のよりよい読みや日本語への新たな視点が芽生える可能性を秘めている。本発表では(1)鳥根大学教育学部1年生が自分たちの受けてきた文法の授業をどのように捉えているのか(2)日本語文法の知識をどのように国語の授業に取り入れたらよいのか、の2点を基に、国語の授業における、より良い日本語文法の取り入れ方を考えた。

(1)については鳥根大学教育学部において2010年度5月に1年生を対象に開講された入門期セミナーⅡにおける専攻別体験授業の中で受講者30名を対象に行ったアンケート調査を基に、これまで受けてきた文法の授業が生徒に与えた印象を確認した。文法に関して好き、どちらかといえば好きと回答した者は5名、嫌い、どちらかといえば嫌いと回答した者は25名と、鳥根大学の一年生にも明らかに文法を嫌う傾向がある。また、文法の授業に関する印象やそのような印象を持つに至った理由を分析することにより、現状の学校での文法の授業に関する問題点を改善するためにa文法を学ぶ意義を理解させること、b教授法や内容を工夫することの必要性を指摘した。文法を学ぶ意義を理解させ、考えを深めさせるために、暗記だけでなく、理屈の部分にもっと触れさせる工夫が必要ではないかと考える。

(2)については山田敏弘(2009)『国語を教える文法の底力』くろしお出版、での「～る」「～た」「～ている」という述語の形に着目し、「大人になれなかった弟たちに」「ふきのとう」という教材におけるそれぞれの文章中での働きを考える取り組みを紹介し、その授業への導入の有効性について考えた。文法は言語表現上の規則であり、意味とも深く関連している。暗記すべき事項は少なくなく、いずれも重要であるが、それのみではなく、文章中の個々の表現の仕組みや働きに注目させ、生徒自身に探り取らせるような授業展開をしていくことで文法や言語表現への興味を喚起し、文法を学ぶことの意義が理解できるようになるのではないだろうか。発表後のディスカッションでは英語と



の共通性に気付かせるなどの言語教育としての発展のあり方や、国語教育の中での文法教育の意義や扱いに関する有意義な議論があった。

第8回 平成22年9月17日(金)

会場：鳥根大学教育学部

発表題目 文法意識を高めるインプットを与えることの効果について

発表者 高田 純子

司会者 猫田 英伸

発表概要：本発表では現在の教授法や教室で行うアクティビティーなどが生徒にどのような影響を与えているのか、どの程度第二言語習得理論に結びついているのかに目を向け、授業改善につなげていくことを目的とし、「現在完了形」の実践を通して、文法意識を高めるインプットを与えることの効果について考察した。

まず最初に村野井(2006)が提唱する第二言語習得の認知プロセスを紹介し、教室内外で学習者に取り入れられた目標言語のインプットが、気づき、理解、内在化、統合などの認知プロセス(内的変化)を経ることによって、段階的に学習者の言語知識として定着し、最終的にはアウトプットする能力、つまり、第二言語を理解、産出両面で運用する能力がつく過程を確認した。

次に文法指導に関する考え方として知られている3つの立場を紹介し、本発表が文法学習と学習者の心理言語的レディネス(準備)にタイミングが合致すれば、明示的知識は気づきを促して、暗示的知識の形成を間接的に助けるという「弱いインターフェイスの立場」(N.Ellis.2005;R.Ellis, 1993, 1997, 2006a, 2008)を支持していることを確認した。その上で、「明示的な文法指導により文法意識を高めたインプットを与えることで、その後のインプットにおける言語項目に対する生徒の気づきが増加し、言語項目の理解を促すことができるのでは。」という研究仮説のもと、平成22年5月と7月に行った「現在完了形」の研究の実際を説

明した。この研究の流れは以下の通りである。

- (1) 生徒をA群、B群に分け、どちらにも英検4級程度のプレテストを実施
- (2) A群には文法意識化タスクを用いて文法意識を高めたインプットを（明示的指導）、B群には自然な流れの中で感覚的に習得できるようなインプットを（暗示的指導）を与える。
- (5) 両群にポストテストを実施（気づき、言語項目の理解について）
- (6) プレテスト、ポストテスト（2回）の結果分析と考察

分析の結果から、生徒の心理言語的レディネスが整っていない時期での明示的指導と暗示的指導の効果に差は見られなかった。しかし、レディネスが整った時期に明示的指導を与えた場合、指導を与える前と後のテストに相関関係が見られ、明示的指導を受けた生徒の知識が安定していることがうかがえた。これらの実践から、外国語学習環境においてある文法項目に対する生徒の心的言語的レディネスが整った時期に、その文法意識を高めるインプットを与えることは、その項目に対する生徒の気づきを高め、その理解を促す効果があると言えるのではないかと論じた。

この研究実践では明示的指導と暗示的指導の定義付けが不十分であったこと、それぞれの介入が1時間という短期間であったこと、また、文法意識を高める指導を与えるタイミングの効果を見るための介入において、B群が真の意味での統制群とは言えないことなどから今後のさらなる研究が必要であり、今後10、11月に行う「現在進行形」での研究実践で深めていきたいと申し添えて発表を終えた。

〔参考文献〕

村野井仁 第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法（大修館書店）

和泉伸一 「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育（大修館書店）



第9回 平成22年10月8日（金）

会場：島根大学教育学部

発表題目 論文指導と文法教育に関する一考察

— until 節に生起する動詞をめぐって—

発表者 林 高宣

司会者 縄田 裕幸

発表概要：本発表では、英語学分野において大学生に論文指導する際、どのようなやり取りが教員と学生のあいだでなされているのか、そこから見えてくる文法教育、文法指導とはどのようなものであるべきかという点について考えてみた。

今回の論文指導では、until 節にいかなる動詞句が生起可能か、until 節が主節事態を境界化するメカニズムとはどのようなものか、という課題を提示した。課題、題材の提示は教員からでも学生からでもよいが、この課題を解決する過程で学生はアスペクト、時制、参照点といった文法知識を習得した。大学での論文指導では特定の課題を解決するという、明確な目的がある。つまり、ここでは課題を解決するために文法知識の習得が動機づけられている。文法知識の習得に関しては教員が逐一学生に教授していく場合もあるし、今回のように課題解決に資すると考えられる文法項目を学生に提示し、それを学生自らが学習するという場合もあろう。本来は学生自身が関連する文法項目を予測して習得することが理想的であるが、いずれの場合も学生を意欲的に文法学習に取り組ませることが重要である。その結果として、言語現象に対する分析力を養わせることができる。

さらに、文法知識の習得には考えさせる文法教育が有効であろう。課題を解決する過程で仮説→検証→仮説→検証といった繰り返しが見られたが、学生に考えさせることは純粋に学生の思考力を養うだけでなく、文法項目のより深い理解につながる。例えば、時制について理解するため「単純現在と単純過去の違いは何か。」という問いかけをすることによって学生は単純現在では事態が現在に生起しており、単純過去では過去に生起していると答える。ここから現在時Sと出来事時Eが認識される。また、事態が過去に生起している点では違いがないかに

見える単純過去と現在完了の違いを問うことによって、そこに第3の時点である基準時Rが関係していることが理解される。さらに、この基準時という概念から過去完了における「過去の過去」といった特徴も説明される。学生にこれらの問いかけをした場合、期待される答えが返ってくることは少ないかもしれない。しかし、これらの問いかけから学生の意識を時制概念の構築へ向けさせることによって時制についての理解は深まるはずである。これとは逆の手法を用いて、時制という概念はS、R、Eという3点からなる構造を有しており、単純現在はS、R、Eという配列をなし、単純過去ではE、R、S、現在完了ではE、S、Rであると説明したのでは、学生にとって時制の学習は単なる暗記作業に過ぎなくなってしまう。文法学習を単なる暗記作業に終わらせず、ことばについて考えさせることも文法知識の習得に動機づけを与える一つの方法となろう。

最後に、大学での論文指導は「なぜ？」に答える文法教育であることが必要である。本発表ではuntil節に生起可能な動詞句はどのようなものか、until節が主節事態を境界化するメカニズムはいかなるものかという、まさに「なぜ？」に答えたわけであるが、英語学分野で論文を書き上げることは解明されていない言語現象に説明を与えることに他ならず、このような貢献がなされないとすれば論文を書くことの意味がないからである。もちろん、言語現象に対する説明は仮説の域を出ないが、大学での論文指導に関して言えば、ある程度の妥当性を保証することができれば十分であり、考え抜いて結論に到達することが重要である。

以上の議論をまとめれば、大学では「ことばをより深く理解するための文法教育」といったものが必要とされているのかもしれない。

第10回 平成22年11月18日（木）

会場：島根大学教育学部

発表題目 「伝統的な言語文化」と書写教育

—書体史研究から見えてくるもの—

発表者 福田 哲之

司会者 百留 康晴

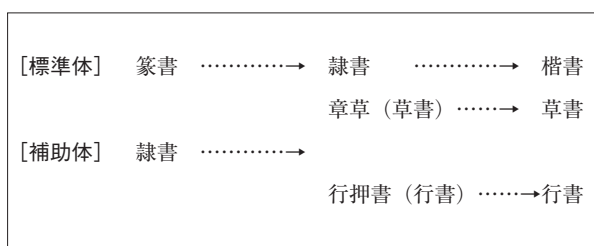
発表概要：平成20年の学習指導要領の改訂により、書写は国語科の領域構成において「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」に位置付けられた。本発表ではこの「伝統的な言語文化」という視点を踏まえ、漢字の書体史研究の立場から、書写教育の今日的課題について考察を加え、以下の二点を指摘した。

第一点は、楷書・行書の性格の相違および指導内容との関連である。

漢字の書体は篆書・隸書・楷書・行書・草書の五体が中心的な位置を占め、このうち篆書・隸書・楷書は各時代において最も正式な書体（正体）とされた標準体であり、行書・草書は正体を早書きするための実務



用の補助体として位置付けられる。ただし発生の順序は、補助体の行書・草書が最後ではなく、篆書・隸書に続いて草書・行書、そして最後に楷書が成立した。書体は長期にわたって漸次的に変化するため、各体の成立時期を見きわめることは困難であるが、近年の出土文字資料によれば、篆書は殷、隸書は戦国、草書は前漢、行書は後漢、楷書は後漢末から三国時代にかけて、それぞれの萌芽が認められる。以上の書体変遷の過程を簡略に示すと〔図1〕のようになる。

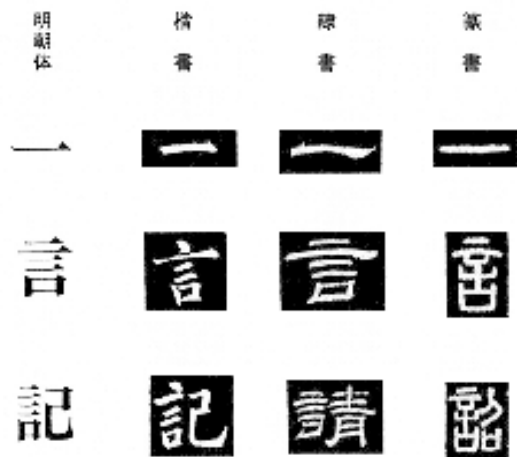


〔図1〕書体の変遷

ここで注目されるのは、日常的な文書や手紙などにはもっぱら補助体である草書や行書が用いられ、標準体である篆書・隸書・楷書は、最も正式な典型として皇帝への上表や石刻などに限定的に用いられており、書体と用途との間に明瞭な対応関係が認められる点である。現在の学校教育では、漢字書写の指導は小学校では楷書、中学校では楷書に加えて行書の指導が中心となるが、小中学校の書写教育においても楷書（標準体）と行書（補助体）との性格の違いを十分に踏まえた指導をおこなう必要がある。

例えば、楷書は縦横の牽引力を構成上の特色とし、一字の構成においては力の均衡が重要となるが、これらの諸要素を踏まえた上で完成度の高い楷書を書くことは、かなりの経験者でも容易ではない。したがって、小学校段階での楷書学習は、一字全体の完璧な完成体としての楷書を目標とするのではなく、楷書に含まれる「はね」「はらい」「折れ」などの基本点画や左右・上下の組合せといった文字の基本構造の習得に重点が置かれるべきであり、中学校では小学校での楷書の基本点画や基本構造の学習を踏まえて、行書の基本的な書法を習得させるとともに、とくに使用頻度の高い偏

〔図2〕書体の比較



旁を中心に、行書を日常の書記活動の場に普及・定着させていく試みが重要となる。

第二点は、楷書と活字との様式差の問題である。

上述のように小学校では楷書、中学校では行書を中心に書写指導がおこなわれるが、その基盤となるのは楷書の基本点画である。そして基本点画の中で、楷書の特色を最も端的に示すのが右上がりの横画であり、それに伴って文字の重心や偏旁の組合せなどにも変化が生じる。

例えば〔図2〕に示すように、篆書の横画は水平であるため、文字の重心は真ん中で、一字の構成は左右対称になり（篆書「言」参照）、言偏になっても字形は変化しない（篆書「詔」参照）。これに対して、楷書では横画が右上がりとなるため、文字の重心は真ん中よりやや左よりとなり、一字の構成も左側に比べて右側がやや広く（楷書「言」参照）、さらに言偏になると単体の「言」では左寄りにあった重心が右よりと

なり字形に顕著な変化が生じる（隷書は篆書と楷書との中間的な位置を占めるためここでは割愛する）。

このように篆書と楷書との間には基本点画や基本構造に顕著な相違が認められるわけであるが、ここで留意すべきは、我々が日常目



〔図3〕学生の手書き文字の実態（左が活字様式に近い字体）

にしている活字体の様式は篆書と合致して、楷書とは異なる点である（明朝体の例を参照）。すなわち、書写教育の場で学習する漢字の楷書体（教科書体活字を含む）と普段の日常生活において目にする活字との間に、様式上の相違が指摘されるのである。さらに〔図3〕に示すように、近年では楷書体よりも活字体の様式に近い手書き文字が増加しており、印刷上の利便から人工的に作成された活字の様式が手書き文字に影響を与えるという逆転現象が生じてきている。

こうした現象は近年のキーボードの急速な普及によって、さらに顕在化していく傾向にあり、「書く文字」と「読む文字」との乖離という問題をどのようにとらえ、対処していくかは、伝統的な言語文化としての書写教育にかかわる最も重要な今日的課題であると考えられる。

発表後の質疑では、「書く文字」と「読む文字」との乖離に対する具体的な手立て、筆順の乱れと活字との関連、筆記具と文字との関連など、文字書写を取り巻くさまざまな問題について議論がおこなわれた。

（島根大学言語教育研究会）

