

研究ノート

中学校国語教科書における学習指導要領の「国語の特質」の扱いについて

On "Characteristics of the Japanese Language" of Ministry's Curriculum Guideline in the Japanese Language Textbook Used in the Junior High School

須田 義治

Yoshiharu SUDA

Key words : 学習指導要領, 中学校国語教科書, 文法, 語彙

〈はじめに〉

本稿は、『中学校学習指導要領』の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」のうちの「国語の特質」にあたる「言葉の特徴やきまりに関する事項」とくに、文法と語彙に関する言語事項が、国語教科書において、どのようにさしだされているかを、比較的多くの中学校で使用されている光村出版（『国語』）と教育出版（『中学国語』）の国語教科書¹⁾について見ていき、そのあと、日本語学における語彙論や文法論の観点から、そのとりあげ方について検討する。『中学校学習指導要領』を参照しながら、まずは、学年ごとに見ていくことにする。

1. 文法について

1-1. 第1学年

1-1-1. 学習指導要領

『中学校学習指導要領』の第1学年の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の中の「言葉の特徴やきまりに関する事項」には、「単語の類別について理解し、指示語や接続詞及びこれらと同じような働きをもつ語句などに注意すること」とある。「単語の類別について」というのは、自立語・付属語、品詞、文の成分などのことである。そして、それらは、『中学校学習指導要領解説』²⁾では「日常の言語活動を振り返り、言葉の特

徴やきまりについて気付かせ、言語生活の向上に役立てる」ように指導することが求められている。

【解説】に「『B書くこと』(1)イの「段落の役割を考えて文章を構成すること」などの指導と関連させながら、指示語や接続詞の知識が、文章などを読む際に役立つことを実感させるようにすることも必要である。」と書かれているように、「読むこと」や「書くこと」に関連しては、とくに、指示語と接続詞が重要である。指示語と同じような働きをもつ「以上（は）」、「前者（は）」、「右（の）」や、接続詞と同じような働きを持つ「まして」、「一方」、「他方」、「そのため」などがとりあげられているのも、「読むこと」や「書くこと」にとって実践的な意味があるだろう。

1-1-2. 教科書

次に教科書を見てみると、これらは以下のようにさしだされている。

【光村】の教科書では、あいまあいまに、文法について書かれたページがはさみこまれているが、「文法への扉1 言葉のまとまりを考えよう」では文節について、「文法への扉3 単語の性質を見つけよう」では品詞について、「ことば2 指示する語句と接続する語句」では指示語や接続詞についてとりあげられている。そして、それらのまとめとして教科書の最後に「文法」という形で、まとまった説明がある。「文法への扉2 言葉の関係を考えよう」でとりあげられている修飾関係は、学習指導要領では第2学年に配当されているようである。

1) 以下、それぞれ、【光村】【教育】とする。

2) 以下、【解説】とする。

【教育】も、ほぼ同様に、「文法の小窓1 言葉の単位」では文節について、「文法の小窓3 単語のいろいろ」では品詞について説明されている。そして、最後に、「文法（解説）」というまとめがある。「文法の小窓2 文の成分」でとりあげられている主語や述語などの文の成分は学習指導要領では第2学年にも関わる。

1-1-3. 指導法についての若干のコメント

松崎 (2013) は、とりたて指導における、教師主導の知識注入型から生徒主体の問題解決型への授業の転換を提唱し、問題解決型の「観察・発見の文法指導」のタイプとして「解釈検討法」「比較検討法」「仮説検証法」の三つをとりだしている。「解釈検討法」とは「日常の言語表現や文学作品の表現の中から特定の表現を取り出し、その表現がどのように解釈できるか検討する方法」であり、「比較検討法」とは「日常の言語表現や文学作品の表現の中から特定の表現を取りだし、類似の形式と比較しながら、特定の形式が使われる理由や効果を検証する方法」であり、「仮説検証法」とは「教師から提示されたデータ、あるいは学習者が採取したデータを、学習者自らが立てた仮説に基づいて検証・分類し、言葉の法則や傾向を見出していく方法」である。

品詞指導自体は、とりたて指導とならざるを得ないので、それをいかに生徒に関心を持たせるような形でできるかが重要である。その場合、上のような観察・発見の文法指導が効果的であると思われる。

また、自動詞・他動詞などは、動詞の重要な下位分類の一つであるが、中学校の教科書では、あまり大きく扱われていない。どちらの教科書でも、最後の文法のまとめのところに、簡単に触れられているだけである。自動詞・他動詞は、重要な文法知識だが、英語でも文法の学習をあまり行わなくなった今日、大学生でも、よく分からないという者が少なくない。

接続詞については、石黒 (2008) (2016) のように、一般向けだが、接続詞を中心とした文章の書き方を提唱しているものもあり、参考になる³⁾。

1-2. 第2学年

1-2-1. 学習指導要領

【中学校学習指導要領】の第2学年には、「(ウ)文の中の文の成分の順序や照応、文の構成などについて考えること。」「(エ)単語の活用について理解し、助詞や助動詞

などの働きに注意すること。」とある。

(ウ)は、主語、述語、修飾語などの文の成分、それらの順序（語順）、それらのあいだの関係（照応）、文の構成（文型）などのことである。

(エ)の活用については、【解説】に、「単語の類別と関連付けながら、自立語で活用があり単独で述語になる単語、自立語で活用がなく主語になる単語、自立語で活用がなく主語になれない単語、付属語で活用がある単語、付属語で活用がない単語などについて理解させる。」とある。また、助詞・助動詞については、「このような助詞や助動詞を使うことによって、言語生活の上でお互いの伝えたい微妙なニュアンスを、相手によりよく伝えることができることに気付かせるよう指導する。また、日常の言語活動を具体的にとりあげ、助詞や助動詞が文脈の中でどのような働きをしているかに注意させ、話すこと・聞くこと、書くこと及び読むことに役立たせるようにすることも大切である。」とあるように、「話すこと」「聞くこと」「書くこと」「読むこと」すべてに関連づけられている。

1-2-2. 教科書

(ウ)については、どちらの教科書も、第1学年の教科書では触れられているが、第2学年の教科書では巻末の文法のまとめで触れられているだけである。

(エ)については、【光村】は、「文法への扉2 走る。走らない。走ろうよ。」で活用に触れ、「文法への扉1 単語をどう分ける？」で品詞についてとりあげている。また、助詞については、「文法への扉3 一字違いで大違い」にとりあげられている。

一方、【教育】は、「文法の小窓1 活用のない自立語」で品詞が、「文法の小窓2 活用のある自立語」で活用が、「文法の小窓3 付属語のいろいろ」で助詞がとりあげられる。

そして、どちらの教科書でも、巻末の解説では、活用しない自立語（名詞・連体詞・副詞・接続詞・感動詞）、用言（動詞・形容詞・形容動詞）の活用、付属語（格助詞・接続助詞・副助詞・終助詞、助動詞）などがとりあげられている。

1-2-3. 指導法についての若干のコメント

これらの指導としては、井上・大内・中村・山室編 (2012) では、「国語の特質に関する事項」として、「日本語の文の組み立てを考えよう一言葉遊びを用いて文法学習を進める試み（中1）」（松崎史周）、「逆接の表

3) また、森山 (2016) も参照。

現のつながりから主人公の心情をとらえる—文学の読みにおいて、言葉のつながりの意味・役割を考える（中3）」（作田昌史）というテーマで、文の構成や接続詞（逆接）などについて、とりたて指導による授業実践がとりあげられている。また、同書の中の山室和也による「言葉のつながり」を意識化する授業づくり」は、その理論的な解説である。

主語と述語のねじれや修飾関係の二義性などは、作文の指導において、しばしばとりあげられるものなので、作文の指導において、こうした文法の指導を行うこともできる。

大熊・山室・中村編著（2014）の第5章「国語の特質に関する授業 3年生の気づきから学ぶ授業」は、3年生に対するものだが、品詞や活用についてのとりたて指導である。この授業実践では、活用について、動詞の形の変化の発見にとどめておいて、活用形の名称にはこだわっていない。おそらく、活用形の名称に多くの生徒が拒否反応を示すためだろう。ここから、それぞれの形の意味の認識や、いくつかの形と意味の体系の認識へとつながっていけばいい。

しかし、その一方で、活用は抽象的で分かりにくいので、中学生に活用などを教える必要があるのかという疑問は残る。活用は日本語教育では絶対に必要な知識であるが、日本語母語話者は形づくりはできるのであれば、やはり、これも、意味（や機能）を中心に学習すべきではないだろうか（森山（1997））。

古典語の活用を理解する準備として、まず現代語の活用を覚えるという考えがあるが、自分が知っている現代語について、未然形などの活用形を覚えるのは、多くの中学生にとってただの用語や形の暗記でしかない。知識は、覚える必要があって初めて覚えられるものであれば、古典語でこそ、活用は覚えられるということになるのではないだろうか。もし、そこで覚えられなければ、中学校でも難しいだろう。古典語の活用表を機械的にあてはめたような問題の多い活用表で、まず活用について理解させようというのも、おかしな話である。

最後に、助動詞に関して簡単に述べると、教科書でとりあげられる助動詞の範囲では、「読むこと」や「書くこと」に役立つ文法としては、不十分である。助動詞からムード（モダリティ）やテンスなどの文法的なカテゴリーへひろげていかなければならないだろう。また、助動詞も必然的に形の暗記になり、生徒にとっては、けっしておもしろいものではない。森山（1997）が指摘するように、形でなく意味から入るほうが生徒の関心を引く

のではないだろうか。実際、助動詞に関しては、巻末の練習問題を見ても、意味・用法の区別が中心になっている。

そのほか、「光村」の「文法への扉」や「教育」の「文法の小窓3 付属語のいろいろ」では、「とりたて」が意味を中心にとりあげられている。

1-3. 第3学年

第3学年では、学習指導要領に文法に関する記載がないので、それまでのまとめをするということになるのだろうか。実際、教科書では、巻末の解説に文法のまとめが載せられている。しかし、次に述べるような、文学作品の読解などに役立つ、モダリティなどの発展的な文法について学習するようにしてもいいように思われる。「読むこと」や「書くこと」との関係において、より深い文法の学習があってもいいだろう。

2. 文法指導をめぐる諸問題

2-1. 文法と「読むこと」（読解）

学校文法は「役立たず」だという批判に対して、佐伯・鈴木監修（1986）は、文法が文学の読解に「役に立つ」ことを具体的に示している。ただし、その文法とは、テンス、ムード、ボイス、アスペクトなど、現在の日本語学では必ず出てくるが、学校文法では、ふつう、とりあげられないものである。このことは、学校文法の足りない部分を示すものと言える。こうしたものは、上に述べたように、助動詞の学習の発展として、文法についての学習項目がない第3学年での学習が可能かもしれない。

同様の指摘は、最近では、山田（2009）にも見られる。テンスやムードといった用語を使ってはいないが、現在の日本語学で明らかになっている日本語の文法を使って、文学作品の読解を深めようとしている。用語にこだわっていないという点も重要である。

これらは、体系的にさしだされるわけではないので、読解の中での文法学習ということになるだろうが、やはり、その土台として、それらについての体系的な知識が必要かもしれない。実際、佐伯・鈴木監修（1986）は、鈴木（1977）などの文法体系に基づくとりたて指導を前提としたものと思われる（明星学園・国語部（1968）も参照）。また、山田（2009）にも山田（2004）がある。

理論的なことを言えば、形態論に関わるものは、一般的な法則として、文章から切り離して、とりたて指導において説明すべきであるが、形態論的な法則の、実際の文・文章への個別的な実現は、構文論あるいはテキスト

論として、文章の中で指導することになる。しかし、後者の場合も、形態論的な知識が前提とされていなければならない。

また、文章にめったに出てこないような文法表現は、当然、文章の中で指導できないので、とりたてて指導をしなければならぬ。「書くこと」において指導することもできるだろう。

2-2. 文法と「書くこと」(作文)

文法は「読むこと」だけでなく「書くこと」にも役に立つのだろうか。山本(1981)は、そうしたことを模索したものと思われるが、文法というより、文章の全体的な構成などが中心になっていて、現在から見れば、日本語の文法があまり活かされていないとも言える。

永野賢は、文法は作文に役立つとして、作文教育の中で文法教育を行うことを主張する。永野(1986)は、自らの立場を「文法論的文章論」と呼び、それを「文章を文法論的に考察し、文法形式という観点から、文章の全体構造や叙述の様相をとらえていこうとするもの」と規定する。そして、「文章論は、文法論の一領域と言ってもいいのであって、ことばを換えて言えば、文法の問題を文章のレベルまで高め、拡大して考えるということであり、と述べている。従来の文章論については、「文章の構造とか、叙述の仕方とか言う、内容の上から見た序論・本論・結論とか、起承転結とかいったような古来の修辞学的な考え方が一般的ですが、文法論の立場では、そうした内容的なものを言語形式の裏づけによって確かめていくことになります。」というように述べている(p.54)。

この永野の考えは、「読むこと」に関しては、上に述べたように、佐伯・鈴木監修(1986)や山田(2009)などに具体化している。

また、こうした観点は、現在の「国語教育と日本語教育との連携」という観点につながっていくだろう⁴⁾。作文教育においては、それは、とくに重要であるように思われる。日本語教育では、日本語の文法の知識を利用して日本語の文を構成していく。このような日本語教育の方法を利用したものとしては、石黒(2008)(2014)などがある。これは、日本語教育に携わる研究者が書いた、一般の日本人に対する文章の書き方の本である。こうしたものを国語教育にも利用していくことができるのでは

ないだろうか。

もちろん、国語教育と日本語教育とでは、文章指導でも当然いろいろと違いが出てくる。日本語学習者は、日本語が話せないところから出発するが、日本人はすでに日本語が話せる。しかし、語彙や文法の獲得は、日本語母語話者においても、小学校から中学校、高校と発展していくものであれば、日本語学習者との差は、思ったほど大きくはないだろう。とくに、会話にあまり出てこないような書き言葉の表現に関しては、日本人も日本語学習者と同様に、学んでいく必要がある。

こうしたものは、文章全体の構成でなく、個々の表現を中心としているが、それは、日本人学生にとっても必要なものである。実際、そうした面を中心とした、留学生と日本人学生の両方を対象とした文章の書き方の本もある。おもに大学生を対象としたものだが、浜田ほか(1997)『大学生と留学生のための論文ワークブック』などは、タイトルが示す通り、論文の書き方を日本人学生と留学生がともに学ぶテキストである。

しかし、以上のようなものに対して、松崎(2013)は、文法と読解や作文との関係に否定的な見解を述べていて、注目される。少し長くなるが、引用する。

なお、遠藤(1958)、中沢(1980)、竹川(1983)を始めとして、文法学習指導の過程について触れている論考の多くが、第4の段階として、学習を通して得た文法知識を作文や読解に適用する段階を置いている。文法指導の論考や実践報告を見ると「読解に役立つ文法」というフレーズがしばしば使われるが、これに対して伊坂(2002)は「文法は実際に読解に役立つのか」「読解に文法を役立てる必要があるのか」と疑問を呈している。そして、文法を手がかりとして文章を読み解くという行為は、われわれの日常の言語生活のありようとしてかなり不自然であるとして、文法知識を用いて文章を読むのではなく、自己の読みのありようを表現に即してメタ認知する学習が考えられていいのではないかとしている(41)。また、橋本(2005)は、文法学習を通して得た文法知識は文のねじれの修正など部分的な表現力の向上には結びついて、自然な文を作成する表現力、通常の文を理解する理解力の向上には直接は結びつかないとして、表現力・理解力の向上を文法指導の中心的な意義として認めていない(42)。とかく文法の知識が表現・理解の基礎能力と考えられがちだが、文法学習によって得られた知識が作文や読

4) たとえば、『日本語学 特集 国語教育と日本語教育の連携』(2015年12月号、明治書院)など参照。

解に全て直結するわけではない。文の成分の照応に着目して文のねじれを修正したり、接続語や文末表現に着目して説明文の論理を把握したりと、作文や読解の中でもかなり限られた部分に関わるものと考える。これらについては、作文指導や読解指導の中で取り上げて指導することとし、取り立ての文法指導では、様々な表現を題材に考えたり話し合ったりして、文法に関する知識を身に付け、文法的に分析する技能を養っていくべきものとする。(p.238)
(下線筆者)

松崎(2005)は「文法指導で養う学力」として次の四つをあげている。すなわち、文法技能は限定的なものであり、読解や作文には直接結びつかないとしている。

- ①狭義の文法知識：文法用語や定義の理解、文法に関する知識
- ②限定的な文法技能：品詞や用法などの特定・識別、文のねじれの気づきと修正
- ③メタ言語能力：文法について言葉で考え、言葉で説明すること
〔ある種の論理的分析力：日常の言語現象を観察し、規則・傾向を見出すこと〕
- ④関心・意欲・態度：学習内容に興味や疑問を持ち、意欲を持って学習に取り組むこと

上掲の松崎(2013)の引用中にも出てくる伊坂(2002)は、行為が継続中であることを「ている」が表すのを小学2年生に説明するような授業を批判し、そんな必要があるのかと、疑問を呈している⁵⁾。そして、森山(2001)に対しては、前後の文から理解できるようなことを、「らしい」の意味によって理解させようとする不自然さを批判している。たしかに、文脈から導かれる「らしい」の意味についての文法的な分析を生徒に教えるというのは、「らしい」の文法についての授業ならいいが、文章全体の読解としては、多少、「逆立ち」しているような印象を受ける。一つ一つの文の内容のつながりの中に、「らしい」の意味が織り込まれているなら、かまわないと思われるが、「らしい」を中心にして文章全体を見る必要はないだろう。

5) このような読解の方法は、一つの作品にかなりの時間をかける授業に特徴的なものである。それに対する批判は有元(2012)などに見られる。

日本語学における文法の説明を国語教育の現場にそのまま持ち込むことができないのは、確かに、そのとおりである。とくに、学習者も理解できる、やさしい日本語の表現について、日本語学の分析を説明する必要はないだろう。

これも、日本語教育の場合を考えると、分かりやすい。日本語教育でも、日本語学の説明をそのまま学習者に教えるということはできない。しかし、文法について説明しないというわけではないし、それは必要なことである。学習者が分からない表現があれば、ほかの例文をあげたりしながら、できるだけ分かりやすいことばで簡潔に説明をすることになるだろう。国語教育においても、文章の中で少し難しい表現が出てきたら、そのような文法の説明をすることになるのではないだろうか。

一口に文法と言っても、たいへん幅広いものである。その一部だけをとりあげて、それが役に立つかどうかというのは、あまり意味がないだろう。

2-3. 学校文法の転換

学校文法の概略をまとめたものとしては、古くは、永野(1958)などがある。また、品詞が中心だが、新しい講座物として、中山・飯田監修(2013)がある。品詞別という構成で八巻もの講座物が編まれているというのは、学校文法の中心は品詞であることを示している。

山田(2004)は、学校文法を、日本語学や日本語教育との関係において相対的に、また、一部批判的にとらえている⁶⁾。この本の中の発展的な読書案内である「もう少し知りたいかたへ」には、日本語学や日本語教育関係の参考文献がならんでおり、著者のバックボーンがうかがえるのだが、国語教育における文法も、その方向に進んでいくべきであるという著者の考えもほのめかされていると言えるのではないだろうか。

現在の学校文法は、日本語学の常識的な部分からも、大きな隔りがある。仁田義雄、森山卓郎、矢澤真人といた、すぐれた日本語学者も自らの学問的な立場をおさえて国語教科書の作成に関わっている。そこには国語教科書におけるさまざまな制約の存在が感じられる。

しかし、学校文法は、「書くこと」や「読むこと」に利用できるような形で発展させていくことによって、森山(1997)の言う意味重視の文法となり、現在、日本語

6) 学校文法に対する批判としては、古くは、鈴木重幸(1954)がある。また、構文論に限定したもののだが、山室(2008)は、広い視野で、目配りのきいた論考である。

学で常識的な知識となっているものの多くを利用するというようになっていこう⁷⁾。そうなれば、文法が何のためにあるのかが、より明確になり、学校文法は国語教育の中で、「読むこと」や「書くこと」などと、より有機的な関係を持ち、その位置づけを確かなものとする。その段階になれば、批判されているような活用論なども、必然的に新しい段階のものに変わっていかざるをえないのではないかと思われる。その萌芽は、さまざまな実践の中に、すでに現れているとも言えるだろう。

これは、森山編著(2009)が示すように、外国語教育との連携においても進展していくだろう。日本語と外国語を比較することによって、ことばそのものの法則性の認識が深まり、文法に対する理解も深まっていく。このように、他の言語の文法との比較対照が進んでいけば、必然的に意味重視になり、学校文法の形式性は崩れていくだろう。

3. 語彙について

以下、語彙については各学年ごとにまとめて見ていく。

3-1. 第1学年

『中学校学習指導要領』には、語彙に関して、「語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意し、語感を磨くこと。」「事象や行為などを表す多様な語句について理解を深めるとともに、話や文章の中の語彙について関心をもつこと。」とある。これらは、いずれも、「読むこと」や「書くこと」と関連づけて指導するとされている。この第1学年の段階では、そのような意識を持たせるということなのだろう。

第1学年の教科書では語彙についてあまり触れられていない。『教育』にはまったくない⁸⁾、『光村』でも、「言葉を集めよう」というコラムで、味などに関する単語のつながり(意味的な場)を扱っているだけである⁹⁾。

しかし、単語の意味特徴、基本的な意味・派生的な意味、文脈的な意味、感情的な意味など、語彙論の基礎的なことは第1学年において指導しておくべきかもしれない。

3-2. 第2学年

3-2-1. 類義語、対義語、同音語、多義語

第2学年については、『中学校学習指導要領』の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の「言葉の特徴やきまりに関する事項」に、「抽象的な概念を表す語句、類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句などについて理解し、語感を磨き語彙を豊かにすること。」とある。

「抽象的な概念を表す語句」は、おもに、「読むこと」と関連づけられているが、「類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句」は、『解説』に「このような語句について理解させ、話や文章の中で適切に使用させることが、語彙を豊かにし語感を磨かせることになる。」とあるように、「書くこと」や「話すこと」に関連づけられているようである。

類義語、対義語、多義語については、どちらの教科書もとりあげている。しかし、同音語は、『教育』ではとりあげているが、『光村』ではとりあげていない。同音語は互いにまったく別の単語なので、意味(構造)の面で言えば、とりあげる必要はないとも言えるが、語彙の体系という点においては、同音語をとりあげる必要がある。また、多義語から同音語への変化(「かね」から「金」と「鐘」への変化など)や、漢語における漢字表記の誤りなどに関わって、実践的な面においては、同音語に触れる必要があるだろう。

『光村』は、「言葉を比べよう」というページで、「楽しい」と「おもしろい」といった類義語について、短文を作る、使用例をさがす、辞書を引くなどして、意味や使い方を確認したり、使われる状況を考えたりさせ、共通点と相違点を考えさせている。さらに、それらの単語を使って、短い物語を書かせている。

多義語に関して、大村はまは、教科書の中の文章に出てくる「ことば」という単語を、生徒にひろわせ、それをデータとして、その多義的な意味と用法を分析させている(大村ほか(2003))。日本語の研究者の分析と同じようなことを中学生にさせていて、みごとな教育実践である(菅井・湯沢(1988)も参照)。

3-2-2. 話し言葉と書き言葉

現行の学習指導要領では、話し言葉と書き言葉は第2学年にまとめられている。そして、『解説』には、「実際の生活場面で、話し言葉と書き言葉とを適切に使えるように指導することが大切である。」とあるが、とくに、書き言葉が使えるようになるためには、書き言葉特有の

7) 矢澤(1997)は「新しい教科文法の構文論に盛り込む可能性のあるもの」として、格体制や階層的把握などをあげている。

8) おもに文法に関係づけられるものだが、『教育』の「ことばの散歩道1」では語用論的な意味(言外の意味)がとりあげられている。

9) 『光村』では、第3学年の教科書に「抽象的な言葉」というのが、対義語や類義語とともに、とりあげられている。

表現を覚える必要がある。

話し言葉と書き言葉の違いとして、とくに重要なのは語彙の違いである。石黒 (2014) では、話し言葉と書き言葉のペアとして、「全然/まったく」「だんだん/次第に」「どんどん/急激に」「多分/おそらく」「もっと/いっそう」などがあげられている。また、「みただ/ようだ」のような文法的な表現などもある。第2学年の【教育】の「言葉2 話し言葉と書き言葉」では、語彙の文体的な違いに少し触れられている。

3-3. 第3学年

【中学校学習指導要領】の第3学年には、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の「言葉の特徴やきまりに関する事項」として、「慣用句・四字熟語などに関する知識を広げ、和語・漢語・外来語などの使い分けに注意し、語感を磨き語彙を豊かにすること。」とある。

【解説】では、慣用句は「話すこと」「聞くこと」「書くこと」「読むこと」と関連づけて、和語・漢語・外来語は「書くこと」「話すこと」と関連づけて指導するとされている。

だが、四字熟語は、【解説】に「四字熟語」のような熟語の学習は、その組立て方や語源などを探る楽しさがあり、言葉への興味・関心を高めるのにも役立つ。」とあるように、生徒の単なる興味のために学習するかのようである。しかし、よく使用される四字熟語は、村木 (2012) が明らかにしているような、四字熟語の品詞性などの文法的な側面まで触れ、「読むこと」や「書くこと」の練習の中で、身につけるようにする必要があるかもしれない。四字熟語にかぎらないが、語彙を増やすということが、理解語彙としてだけでなく、使用語彙として身につけるといふことであれば、語彙と文法や文体などとの関係が重要となってくるだろう。

和語・漢語・外来語などの語種については第3学年でとりあげられているが、音読み・訓読み、送り仮名、漢字表記・仮名表記なども関わってくるので、もう少し早い段階で学習するという事も考えられる。

また、熟語の語構成（語形成）について、おもに漢語を構成する漢字の問題として、【光村】は、第2学年の「漢字1 熟語の構成」や、第3学年の「漢字2 漢字の造語力」でとりあげている。一方、【教育】は、第1学年の「漢字の広場4 熟語の構成」でとりあげている。

語構成は、語彙を増やすうえで、たいへん重要である。いろいろな接辞による派生などを生徒に考えさせる学習によって、楽しく語彙を増やしていくことができるだ

う。語構成は「漢字の造語力」というように、おもに漢語がとりあげられているが、漢語だけでなく、和語や外来語の語構成もとりあげる必要がある。

《おわりに》

以上、【中学校学習指導要領】にそって、光村出版と教育出版という二つの教科書会社の中学校の国語教科書を検討し、文法論と語彙論の観点から若干のコメントを述べた。さまざまな制約の中で作られている教科書について安易な批判はできないが、教科書作成に関わる日本語学者が、書きたくても書けなかったであろう部分を明らかにし、そこにひそむ問題について、いくらかでも指摘できれば、本稿の目的は達したと言える。

《参考文献》

- 会田貞夫・中野博之・中村幸弘編著 (2014) 『改訂版学校で教えてきている現代日本語の文法』 右文書院
- 有元秀文 (2012) 『勘違いだらけの国語教育』 合同出版
- 伊坂淳一 (2002) 『文章』 『日本語学 臨時増刊号 国語教育のための日本語研究』 21-5, 明治書院
- (2012) 『中学校の日本語表現における文法的不適格性の分析』 『千葉大学教育学部研究紀要』 60
- 石黒圭 (2007) 『日本語てにをはルール』 すばる舎
- (2008) 『文章は接続詞で決まる』 光文社新書
- (2014) 『文章の裏わざ』 河出書房新社
- (2016) 『語彙力を鍛える』 光文社新書
- (2016) 『接続詞』の技術』 実務教育出版
- 市川孝 (1973) 『国語教育のための文章論』 教育出版
- 井上尚美・大内善一・中村敦雄・山室和也編 (2012) 『論理的思考を鍛える国語科授業方略 中学校編』 溪水社
- 大熊徹・山室和也・中村和弘編著 (2014) 『国語科授業を活かす理論×実践』 東洋館出版社
- 太田昭臣・大西忠治編著 (1983) 『たのしくわかる中学国語の授業3 作文と文法』 あゆみ出版
- 大槻和夫編 (2001) 『国語科重要用語300の基礎知識』 明治図書
- 大村はま/荻谷剛彦・夏子 (2003) 『教えることの復権』 ちくま新書
- 影山智一 (1998) 『中学校における「学校文法」の問題点』 『札幌国語研究』 3, 北海道教育大学
- 教科研東京国語部会・言語教育研究サークル (1964) 『語彙教育』 むぎ書房
- 倉沢栄吉 (1959) 『文法指導』 朝倉書店
- 倉沢栄吉・野地潤家監修 (2006) 『朝倉国語教育講座4 書

- くことの教育」朝倉書店
- 佐伯梅友・鈴木康之監修(1986)『国語教育叢書3 文学のための日本語文法』三省堂
- 菅井建吉・湯沢正範(1988)『国語教育叢書6 ことば=語彙の教育』三省堂
- 鈴木重幸(1954)「学校文法批判—動詞論を中心として—」, 鈴木(1975)所収
(1975)『文法と文法指導』むぎ書房
- 鈴木康之(1977)『日本語文法の基礎』三省堂
- 永野賢(1958)『学校文法概説』共文社
(1959)『学校文法・文章論』朝倉書店
(1972)『文章論詳説』朝倉書店
(1986)『国語教育における文章論』共文社
(1991)『文法研究史と文法教育』明治書院
- 中山緑朗・飯田晴巳監修(2013)『品詞別学校文法講座 第一巻品詞総論』明治書院
- 西尾実・時枝誠記(1958)『国語教育のための国語講座4 語彙の理論と教育』朝倉書店
- 浜田麻里・平尾得子・由井紀久子(1997)『大学生と留学生のための論文ワークブック』くろしお出版
- 松崎史周(2005)「文法指導で養う学力とは」『全国大学国語教育学会発表要旨集』109, 全国大学国語教育学会
(2013)「中学校国語科における観察・発見の文法指導」『人文学研究』第9号, 目白大学
- 宮島達夫(1968)『単語指導ノート』むぎ書房
- 宮地裕・甲斐睦朗編(2008)『「日本語学」特集テーマ別ファイル 国語教育4 作文教育／「手紙」教育』明治書院
- 明星学園・国語部(1968)『にっぽんご4の上』むぎ書房
- 村木新次郎(2012)『日本語の品詞体系とその周辺』ひつじ書房
- 明治書院編集部編(1957)『日本文法講座2 文法論と文法教育』明治書院
- 明治書院編集部編(1958)『続日本文法講座4 指導編』明治書院
- 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』164
(2016)「わかりやすい日本語と国語教育—接続関係を中心に—」, 野村雅昭・木村義之編『わかりやすい日本語』くろしお出版
- 森山卓郎編著(2009)『国語からはじめる外国語活動』慶応義塾大学出版会
(2016)『コンパクトに書く国語科授業モデル』明治図書
- 森山卓郎・矢澤真人・安部朋世(2011)「国語科の学校文法における「品詞」について」『京都教育大学紀要』118
- 森山卓郎・達富洋二編著(2010)『国語教育の新常識』明治図書
- 文部科学省(2008)『中学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版
- 矢澤真人(1997)「構文論をどう見直すか」『日本語学』164
(2010)「国語教育の文法と日本語教育の文法」, 砂川有里子・加納千恵子・一二三朋子・小野正樹編著『日本語教育研究への招待』くろしお出版
- 山田敏弘(2004)『国語教師が知っておきたい日本語文法』くろしお出版
(2009)『国語を教える文法の底力』くろしお出版
- 山室和也(2008)『文法教育における構文的内容の取り扱いの研究』溪水社
(2011)「戦後文法教育研究の成果と展望—2000年以降の研究成果を中心に—」『全国大学国語教育学会発表要旨集』121, 全国大学国語教育学会
(2012)「戦後文法教育における「学校文法」の位置づけ—その成立と変容及び受容の過程の分析—」『全国大学国語教育学会発表要旨集』122, 全国大学国語教育学会
- 山本稔(1981)『国語科授業の新展開13 文章表現に生きる文法指導』明治図書