

「日本語の教育」への構想

福 島 浩 介

はじめに

九一年度から「新構想国際学校」である千里国際学園に勤務して、帰国・外国人生徒に対する日本語の教育に携わっていることから、九一年第三二回学会に「帰国子女の国語学力の実体と実践の課題」という題目で、発表を行った。以来、「日本語教育」(第二言語としての教育)と「国語教育」(第一言語もしくは母国語＝国籍をもつくにの言語としての教育)の両方について考えざるを得ない状況に置かれていることにかわりはない。そこで、九三年度から「関西日本語・国語教育研究会」を発足した。そこには、京阪神を中心に小・中・高・大学の言語の教育に携わる教師が集い、現在までに三回の研究会を開催するなど試行錯誤の日々を送っている。

いるであろう。また、初等・中等教育における外国人生徒・帰国児童生徒に対する日本語教育が、日本国の学校教育における国語教育への橋渡しの役を担うという認識は一般的なものである。すなわち、初等・中等の学校教育においては、国語教育を主とし日本語教育を従とする上下関係を認めて、国語教育のための日本語教育とするのが妥当であり、また、現状にも適合するという認識である。日本語教育は、日本語の運用能力の獲得あるいは向上を目指す学習者に対してなされ、国語の力をつけるために行う、だから日本語教育がすめば国語教育へとつながるのだという発想である。

しかし、本論考では、日本語教育と国語教育どちらが主でどちらが従であるかというような関係で捉えるのではなく、両者を独立した教育として捉え、国語の教師である自身の立場から現在の国語教育の短所を克服する事を目標とした連携の方法について考察を行う。さらには、「日本語の教育」としての0から無限大(?)の連鎖を構想する第一

歩にしたい。

関西日本語・国語教育研究会では、発足に際して、言葉を探る、ということは人間の心を探る、ということでしょうし、少しおおげさな言い方ですが、言葉を知る、と言うことは人間を知ることであり、また民族を、国家を、歴史を、文化を知ることには他ならないのではないかと思いますが、その行為はとどのつまり自身自身を知ることになるのではないのでしょうか。「国語教育は、ひつきょう言語の教育である。」という言辭は、このような言葉の力を、学び、教え、育むことを言ったものでしょう。言葉の持っている科学性と文化性（心情性）、人間の持っている論理性と芸術性（文学性）を感知し、理解し、表現することを学び、教え、育むこと。と、すれば先の言辭は、「国語教育は日本語教育であり、その日本語を通しての文化の教育である。」と言っても差し支えないように思えます。私たち国語教育に携わるものが、日本語教育を意識する、といいますが、日本語教育から学びたいと思います理由はここにあります。一つの文章が、いくつかの文節そして多くの単語の、ある規則にしたがっての集合体であり、それを使用しているのが人間であることを考えれば考えるほど、そう思えるのです。私たちは「日本語教育・国語教育」と言っていますが、あくまでも両者は並立しているものであり、言語の教育という同じ土壌の上に立ったものとしての相互性を（そ

の内容において、また方法において）大切にしたい、という意味でヨコの連携を思います。ただ、場合によっては、タテの連携を考えざるを得ないこともあります。例えば、一九九一年に創立された、海外からの帰国子女（帰国生）の受け入れを主たる目的とした千里国際学園『大阪国際文化中学校・高等学校』では、「国語科」は入学生の多様な言語背景を考慮し、さらには同学園に併設されている「大阪インターナショナルスクール」での日本語教育を包含する意味から「日本語・国語科」として組織されていますが、そのうち「国語」の教育課程は日本語↓基礎国語↓国語、となっています。このタテの連携は、非常に困難で、かつ厳しい問題を含んでいるわけですが、そこで実践されている指導内容・指導方法がヨコの連携を持つとき、そこには多様で、豊かな国語教育の広がりも期待されますし、「日本語」「国語」という言葉の自覚にもつながっていくものと考えられます。それは、中等教育までの重要な責務と考えられます。子ども達に自身自身の生の多様な選択について考える力を培い、主体性を確立していく土台をつくることになるように思います。そしてそのことは、初等教育委でのまた中等教育での基礎とは何なのか、その中で国語の基礎（学）力とはどういふものなのかという問題に、さらには、中等教育以後の子どもの達の歩みの入口で対応する側は、例えば国語について何を求めようとしているのか、といった問題に波

及せざるを得ないのではないでしょうか。(中略)理解すること、と表現することについて、音声や表記や語法といったことにもっと目を注ぎつつ(例えば、方言の問題、オノマトベの問題、助詞の問題、等は、時に表現者の根幹に関わってくる、と考えられます)、先ず私たちの読み解く力を養うことを思います。そのことで言語の教育としての国語教育とはどういふものなのか、日本語教育と国語教育はどのような相互性を持ちうるのか、実践の中から、より具体的に把握できることを期待しています。その時、私たちとしては出来るかぎり、学校教育社会という全体的視野を忘れずに取り組んでいければ、と思います。

と、会報誌第一号に「発足について」の辞が述べてある。

つまり、国語教育は日本語という言語の教育であり、その日本語の教育を通しての文化の教育であり、その日本語の教育を通しての文化の教育であるという認識の下に、

I 「日本語教育」と「国語教育」は、日本語という言語を扱う点で同じ土壌のものであるが、その対象(学習者)・方法において並立するものである。↓ヨコの連携。

II ただ、帰国生徒など日本語が母国語でありながら第二言語であるような場合には、第二言語としての教育である日本語教育は、第一言語の教育である国語教育の前段階として位置づけざるを得ない場合もある。↓タテの連携。

という問題について、考えていこうというのがこの研究会の趣旨である。また、委員の構成からも中等教育の国語教育に携わる者が中心であるが、初等教育・高等教育に携わる者、日本語教育に携わる者も加え広く「日本語」の教育について考えを深め、その問題・方法を模索している。問題Iのヨコの連携に関しては、小矢野哲夫氏が以下のように述べている。

まだじゅうぶん認知されているとは思われないけれども、筆者は、これまでの経験のなかで日本語教育を国語教育の補助的な役目として位置づける(と感ぜられる)ことの不合理的を感じてきた。その不合理的は、筆者の現在の職場ではまったくと言ってよい。そのことを紹介しよう。大阪外国語大学外国語学部日本語学科(現在は同学部国際文化学科日本語専攻)では一九九二年度に一名の文部省学部留学生を受け入れた。この学生のために、日本語学科の他の日本人学生に課している副専攻語学実習として、本人の希望を入れて日本語を提供した。

科目の名称は一年次において日本語(1)から(5)、二年次において日本語(6)〜(10)の合計一〇科目の実習(内訳は講読4クラス、文法3クラス、音声1クラス、作文2クラス)が行われた。一九九三年度からはカリキュラムの改訂によって、私費外国人留学生に対する専攻語実習として授業科目「日本語」が位置づけられたが、前記の科目をそのまま提供している。

日本語学科及び日本語専攻に在籍する留学生の日本語能力は、日本語能力検定試験1級合格相当である。これらの学生に対する日本語実習は、英語教育になぞらえると、上級英語のクラスに相当するだろう。したがって、一、二年次における授業内容は、日本語学言語学、日本語教育学、対照言語学、日本文学の基礎的な知識の概説である。ちなみに使用されているテキストの一端を紹介すると、『概説・現代日本語文法（改訂版）』（桜楓社）、『はじめての人の日本語文法』（くろしお出版）、『ケーススタディ日本文法（桜楓社）』、『発想と表現日英語比較講座4』（大修館書店）などである。

これらの授業を履修した留学生は、三年次専門課程に進学して、他専攻語（いわゆる外国語）を履修した日本人学生と同じように、日本語学、言語学、日本語教育学、対照言語学、日本文学のいずれかを専攻することになる。そして四年次において卒業論文を執筆するのである。留学生在が自国の、あるいは日本の日本語教育機関において受けてきた日本語教育が、そのまま専門の研究へとつながっていくシステムである。本学において国語科の教職科目の専門科目として、国語学や国文学の授業も提供されているけれども、日本語学科および日本語専攻においては、いわゆる「国語」という名の授業科目は提供されていない。すべて「日本語」を基本にして専門課程へとつないでいるのである。外国人留學生に対する日本語の

教育（これも広い意味での日本語教育である）がそのまま専門的な日本語の教育へと連続し、研究へと発展していくのである。

一方、日本人学生は、「日本語」以外の外国語を履修した後、客観的な観点から日本語を観察し、あるいは外国語と日本語との対照研究、外国文化と日本文化との対照研究、外国文学と日本文学との対照研究といった方面で専門課程の学習を行うことになる。

この事例が示唆することは、日本語教育（あるいは日本語の教育）は、けっして国語教育の前段階の導入ではないということ、すなわち、日本語教育を終えた後に国語教育へ進むといった予備的なものではないということである。

日本語教育には確かに、学習段階としての初級、中級、上級といった区別があり、その段階的な位置づけが必要ではあるけれども、中級程度が終わったからといって次は国語教育だということにはならないし、そうしてはいけなさと考える。

特に帰国児童生徒に対しては日本国の学校教育において国語科が必要だからというので、日本語から国語へとという橋渡しが行われるのであろうが、その橋渡しが必ずしもスムーズに実行されているとは言えないのが現状である。そのいちばん大きな原因は、担当教員の自覚と適切な教材の不足である。（関西日本語・国語教育研究会

ここで明らかにされているのは、日本語教育がそのまま
ゴールになるということである。国語教育と日本語教育の
決定的な差異は、第一言語としての教育なのか第二言語と
してのなのかという点にあると考えられる。しかし、第二
言語としての教育であっても、その到達点は簡単に設定で
きるものではないし、また設定しようとするべきではない。

この問題に関しては、バイリンガリズムの問題とともに拙
稿「国際学校での母国語教育」(全集「国際理解教育と教育
実践」「国語における国際理解教育」分冊 pp.191-7, MT
出版, 1994) で触れたつもりである。

問題Iに関する記述は、国語科の教室における、ヨコの
連携の可能性を簡単に挙げて終えることにする。例として
は、読むための文法則の指導への示唆、語彙・語句指導、
音声言語の指導への方法の援用などが考えられる。

以下には、上述IIのタテの連携について、九三年九月に
行った第一回研究会を例に、明らかにになった問題を挙げ
考察を行う。

第一回研究会

第一回研究会は、一九九三年九月一七日、千里国際学園
大阪国際文化中学校・高等学校において、講師に東京女子
大学の上野田鶴子氏を招き開

催された。出席者は、同志社
国際中学校・高等学校日本語
科、神戸女学院中学校・高等
学部国語科、神戸国際大学付
属高等学校国際科(英語)、神
戸YWCA学院日本語科、武
庫川高等学校国語科、南山国
際中学校・高等学校、小林聖
心女子学院小学部、大阪外国
語大学外国語学部、須磨の浦
女子高等学校国語科、東京学
芸大学付属高等学校大和泉校
舎国語科、千里国際学園大阪
国際文化中学校・高等学校日
本語科、国語科からの、合計
二四名であった。まず、松島
勇教諭による「基礎国語3」
(中学3年生対象)の公開授
業を行い、その後討議の時間
をもうけた。資料を図I・II
として掲げる。

基礎国語について

目標

日本語に親しませ、興味を失わせないことに配慮しつつ、語彙力・表現力に向上を目指す。

指導内容

教科書の文章を使いつつ、独自の活動を行う。

*音読の重視、ルーティンワーク(短作文)、チャリー(漢字テスト)

授業の準備

教科書、国語辞典、授業用ノート、言葉ノート、作文用ノート

図 I

公開授業指導案

教材

「パール・ハーバーの授業」 猪口邦子（光村図書国語3 1993）

教材選択の理由

帰国生徒にとって身近な話題を扱ったものであり、生徒が興味を持ちやすい。難解な語句が多少あるが、手頃な分量であり全体の内容を把握しやすい。

主題

作者は、「パール・ハーバーの授業」によって、多様な歴史の見方を学びとることが出来た。その時の感動は、その後の作者に影響を与えるほど大きく、大事なものであった。

授業の目標

字義通りの（言葉の）解釈から文脈に則した（言葉の）解釈を行うことによって、文章を正しく理解する。それによって、作者（猪口邦子）が「パール・ハーバーの授業」で学んだことを十分に理解する。

指導計画

- 第一時 音読する。（範読し、漢字の読み方、言葉の切れ目を確認させる）
- 第二時 生徒音読。わからなかった語句を辞書で確認させる。その間、机間巡視し助言を与える
- 第三時 理解しにくい部分（例：語句の意味が分かっていても意味のとれない文等）を生徒各自が発表、教科書に印を付けさせた後、段落を指示する。
- 第四時 本時。各段落事の読みとり。（語句の解釈→文の解釈→段落の解釈）
- 第五時 第四時と同様。
- 第六時 作者が「パール・ハーバーの授業で学んだこと」を話し合わせ、各自文章にさせる。
- 第七時 各自に自分の書いた文章を発表させ、自分の実際の体験も話し合わせる。

各段落事の読解の目標

- 第一段落 私を愛鬱にしたものは何か。
 - 第二段落 私を学校へ行かせたものは何か。
 - 第三段落 どんな「パール・ハーバーの授業」か。
 - 第四段落 その授業が私に与えたものは何か。
- 以上の各段落事の要点を正しくつかむことによって、上述の主題に迫る。

図 II

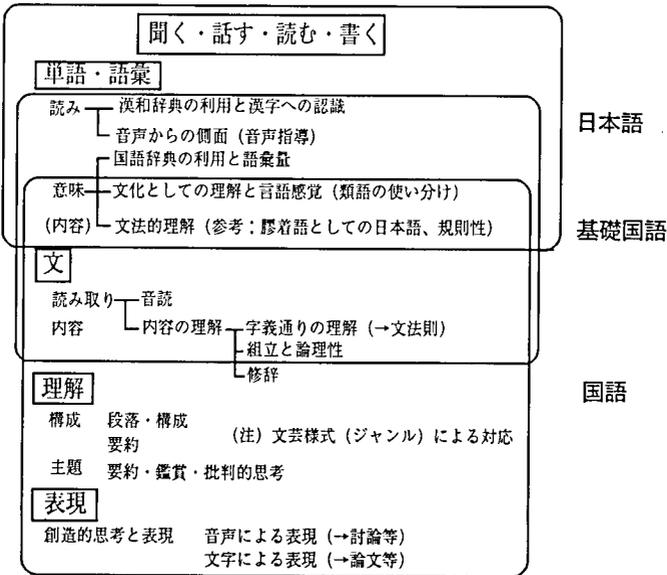


図 III

第一回研究会では、日本語教育と国語教育の接点の問題を扱った。これから明らかにになった問題点を整理し考察を加える。

前述の「タテの連携」について基礎国語の授業から明らかになった問題点は、

1 「基礎国語」と「国語」の違いを通して考えられる、それぞれの時点(学年)での「基礎」とは何か。例えば、学習指導要領でいわれている、「基礎」「教材の精選化」の具体的な内容。

2 「国語」の授業を軸に帰国生徒と一般生徒の捉え方の違い。また、その違いを意識した場合の日本語教育と国語教育の範囲。

の二点である。

問題点1の考察

研究会の公開授業に際して、大阪国際文化中学校・高等学校国語科で準備した本校での開講科目としての日本語・基礎国語・国語の領域区分は図Ⅲのようになる。

基礎国語を受講する生徒は、海外生活が長くまた現地校で教育を受けたため、生活の言語としての(例えば親との会話など)日本語は身に付いているが、学習の言語としてはまだ不完全である者たちが大半で、外国人であるが、数年の日本語学習(日本語学校などでの)を経て本校に入学した者は本年度1名である。そのような条件の下、授業で

の目標は端的に言えば、国語の授業で使用する教科書が読め、字義通りの理解ができるようになることである。問題になるのは、

①漢字・慣用句などの表記・語句の知識、②自習のための国語辞典・漢和辞典等のリファレンス能力、③ある程度の量の抽象的な日本語の文章を扱う能力である。ここで、公開授業で扱った「パール・ハーバーの授業」に関して教科書(光村図書国語3)の単元末(この文章は、魯迅の「故郷」嵯峨信之の「ヒロシマ神話」とともに「状況に生きる」という単元を構成している)の学習に挙げられている課題を見ると、

人間や社会について考えを深める

1 「私」の気持ちや考えが変化していく様子を読みとり、

次の順序で整理してみよう。

- (1) 戦争の記述が気になりだしたとき
- (2) 学校を休もうかと考えたとき
- (3) 授業を受けたとき
- (4) 授業を終えたとき

2 戦争をめぐる国と国、人と人との問題について、本で読んだり人から聞いたたりして、感じたことや考えたことを話し合ってみよう。

と二点が挙げられているだけである。もちろん各実践の場では、各教師がそこにいたるまでいくつものステップを踏ませるわけであるが、実際、課題の2に到るまでに確実

に生徒全員が「パール・ハーバーの授業」に記述されていることを字義通り読解・理解し、またその本文理解に基づいて話し合いができるような適切な手だてが講じられているだろうか。

例えば、上述の問題点①に関して、理解の前提としての語句の学習がその文章の文脈に沿って行われているか、などという点に関して「わからない言葉を調べてきなさい」「新出漢字を一〇回ずつ練習してきなさい」という指導では、あまり有効とはいえないであろう。辞書を引いて意味を書き写したところで何のことかわからないが、課題はやらなければならぬので一応、という生徒は帰国生徒徒ならずとも少なくはない。これは問題点②にも関係する。

問題点③に関しては、語句・文レベルから段落への構成を丁寧に位置づける指導により実現されよう。授業で取り扱う文章が字義通りに理解できればよいのかという意見もあるかもしれない。そうではなく、「基礎」または「基礎の保証」について国語科の教師が再考しなければならぬということである。国語科の授業では「授業で使用する教科書が読め、字義通りの理解ができるようになることを保証する」という非常に単純明快な前提について省みることを促すものである。その後の発展については各教室の実体に添うものであって一向にかまわないわけである。問題点③に対する指導を目指した授業の例として、公開授業の指導案を掲げる。

本時の活動（第四時）

- (1) 第一段落を音読させる。
- (2) 段落の目標を説明する。

「私はなぜ憂鬱になった」のか、その理由を考えさせる。

- (3) 「パール・ハーバー」が私を憂鬱にさせた理由を本文から拾い出させ、発表させる。

予想される反応（初めてのパール・ハーバーの授業だから。ただ一人の日本の子だから教科書の記述が「意地悪いタッチ」だったから）

- (4) 教科書の記述を日本とアメリカを対比させて板書する。（板書例は略）

(5) アメリカンスクールの教科書の記述がアメリカからの一方的な見方であったこと、それが日本人である私を憂鬱にさせたことを考えさせる。

- (6) 日本についての誤解がほかにもあったことを裏付ける部分を本文中から捜させる。

(7) 補足 表現の巧みに気付かせる。（例：「憂鬱」という

気分の本当の状態を本当に知ることになったのは：）
先日開催された第八六回全国国語教育学会（一九九四年八月四・五日）の「国語科における評価―その課題と方法―」と題された課題研究発表で、水川隆夫氏の発表「国語科目標論・評価論の今日的課題」の中に国語科指導事項

一覽表(例)として図IVのような表が挙げられている。この表をめぐっては多少の論議があったが、表中◎印で示される発展的指導事項という考えは興味深い。これは、全員について一律に評価するということはしないという項目で、評価項目の単純化、また個性化への対応をもうくるんで設定されているようである。「基礎」について再考する場合の参考になるように思う。また、「精選化」に関しては、同じ課題研究、森田信義氏の「『学び方』の評価」中「II何をどう評価するのか『分かる』『分からない』とはどういうことか」は、説明的文章に関する教材本文の選定に際しての視点を示し、示唆に富むものであった。

目標	領域		指導事項
	言語教育	文学教育	
能力目標	言語		音声・表記 文法・語彙 △書写
	説明的文章		叙述構造 ◎感想・意見 △音読
	文学作品		表現主題 ◎感想・意見
態度目標	作文教育		取材構想 △推察・批評 △生活記録
	話し言葉		△話し方 △聞き取り
			◎関心・意欲 △価値観

- ◎印は発展的指導事項、△印は体験的指導事項を示す。
- 「音読」「書写」を基本的指導事項とする考え方もある。

図IV

この問題に関して、最も重要なのは生徒の実状の見極めであろう。また、生徒の多様性ということを考えた場合、帰国生だから、一般生だから、という大まかな区分けは意

味を為さない。この問題に関して竹長吉正氏の記述が大きな示唆を与えてくれると思われるのでそれを掲げる。これは、同志社国際高校の角有紀子氏の、帰国生徒に対する国語の授業は作品を読解するに際して必要な日本の歴史背景・文化背景を先ず説明しなければならぬために、日本史の授業になつてしまふという記述を受けて以下のように続く。

②帰国生徒のいる教室―その現状と問題点

角の文章をこのように引用してきて、「はてな？」と思うことがある。それは、第一には、このような「文化的背景」がないとされるのは、はたして帰国生徒だけなのだろうかということである。俗に「この頃の高校生は漱石の『猫』もろくに読めない」と言われる昨今である。日本文化の古典的なものは、帰国生徒ならずとも、一般の高校生にとつてもますます縁遠くなつていく。そこで、一歩突っ込んで言えば、そうした日本文化の古典的なものばかりを珍重しすぎる教師側の問題がありはしないかということである。もちろん、それは、ある程度大切に扱う必要がある。しかし、そればかりを珍重すると、いわゆる「教養古典」のようになって、生徒の学ぶ意欲を減退させかねないのである。もっと実学的なもの、彼らの目前の言語的日常生活に生きて働くもの(例えば、説明文や論説文の読解学習など)を重視したらどうであろうか。帰国生徒の国語教室というと、いつもお決まりの

ように、日本文化や古典的なものがクローズ・アップされる傾向にある。しかし、それは、もう一度よく考え直してみる必要があるはしないだろうか、と考えている次第である。

第二に、芥川の『羅生門』や、『枕草子』の「春はあけぼの」を帰国生徒に教える際、時代背景や風俗習慣をしっかりと理解させた上で、というのには納得がいくが、いつもそうしたことをやって日本の古典文学や近代文学を教えていてはいつまでたっても「国語の授業」にはならないだろう、と懸念する。

例えば、芥川の『羅生門』の場合、平安時代末期の人心が乱れた時代という時代背景をことさら強く意識しなくとも、この作品は十分に読めるのである。いや、そのようにして読める指導を教師はしなければならないのである。(中略)帰国生徒に彼らの感じ方に固執させるようにするのもよくないし、また、彼らの感じ方を全否定するような指導もよくない。彼らの感じ方・受けとめ方をまず自由に発表させ、しかるのちに、作者はどのような感じ方でこれを書いているのかを生徒に知らせる。すると、彼らも納得する。自分とは異なるもう一つの感じ方を知るからである。そうして、帰国生徒のものの見方・感じ方が少しずつ広がっていくように指導する。

こうした形での「日本文化への開眼」こそが、本物なのだ、と思う。帰国生徒の「日本理解」は、彼らの認識

変革を伴うものでなければならぬ。単なる知識の注入を受けただけでは、生きて働く「日本理解」とはならないのである。帰国生徒には「日本の文化的背景」が不足している、とよく言われるがために、かえって、その知識的詰め込みに教師が汲々としてしまい、大切なことを取り落としてしまっているのである。

③言葉にこだわりの、日本語を相対化する国語教室

帰国生徒を対象とした国語学習は、日本文化の修得も大事だが、それ以上に、言葉にこだわるものであっていい、と思う。

(中略)ともかく、帰国生徒と日本語を学ぶ中で、言葉にこだわり、自分がそれまで気付かなかった日本語表現の不思議さに遭遇することがあった。これは、得がたい経験である。もちろん、彼らの誤読は訂正していかねければならないし、培うべき「基礎・基本としての日本語能力」というものの体系は存在する。

そうした指導の営為を積み重ねていく一方で、日本語及び日本語表現を相対化していく経験を、ひそやかながら、大切に取り扱っていきたい。帰国生徒とともに日本語を勉強する教師の醍醐味・生きがいは、まさに、そこに存すると言っても過言ではないのである。(国際理解と日本理解とを深める国語学習「国語における国際理解教育」pp.156-60, MT出版1994)

この記述の中の「帰国生徒」という語を「昨今の中学

生・高校生」と言い換えてみても余り違和感はない。このような視点が、ここで述べるのは非常に逆説的な気もするが、日本語教育・国語教育といった領域を設定するのではなく、日本語の教育としての無段階の連鎖を構想する際の有力な手がかりになるのである。

おわりに

本論考は、引用が非常に多くなつた。そこで、「おわりに」でも倉澤榮吉氏の記述を引用する。

3 国語教育の安泰と危機

(1)危機感の薄い国語科教師

およそ学校教育の中でもっとも安泰な教科はといえば、算数・数学科と国語科であろう。体育などさえ教科として存在しない国もあるが、読み書きソロバンはこの国でも大切にされている。その安泰が危機と背中合わせになつてきているのだ。日本語教育や、日本における外国語教育（主として英語教育）と比べてみると、危機的なところでは言えないにしても、少なくとも秋風はかなり吹き出している。国語教育に対する行政の取り組み方を見れば一目瞭然である。国立国語研究所の予算も、「国立日本語研究所」と言いたいくらいだ。日本語教育への予算は増えるが、一方、国語教育への関心と予算的充実は比較にならないほどお粗末だ。

日本語教育や英語教育の専門家は、国語教師以上にその専門性を自覚しているように私には思われる。苦勞もし工夫もしている。国語教師の中には、ともすると工夫や努力に欠ける人もある。教師の専門性の自覚が足りない。危機感がうすい小学校で英語を教えることになるかどうかはまだ先の問題だが、国語教師が対岸の火災視しているうちに、案外時間が早く訪れるかもしれない。

(2)求められる国語教育の専門性と日本語教育専門家の連携

国語教育の専門家と日本語教育の専門家との間に十分な連携がない。これは双方が反省しなければならない問題である。指導の目的や相手が違うが、同じ日本語を学ぶのであるから、それぞれの実績を出しあつて協力すべきである。言語教育は国際化時代を迎えてどういふ点に共通の問題を持つか。また、国語教育、外国語教育、日本語教育の三つの分野がそれぞれどんな固有の問題を抱えているのか。（財団法人「言語教育振興財団」が設立されてからようやく三者の共同研究がその第一歩を踏み出そうとしている。）国語教育は、それらの中でもっとも歴史が古く実績も積み上げられているのだが、相互の連絡が今のままだと、孤立してしまい、独善的な方向に進んでしまうかもしれない。言語教育としての三分野は、小池生夫氏（慶応大学教授 大学英語教育学会会長）の言うように、三者の共通性は「コミュニケーション能力

をつける」ことにある。それでは国語教育ではどんなコミュニケーション能力をつけてきたのか、今後どうしたらよいか、についての研究と実践はきわめて不充分である。この面を開拓していかないと、取り残されてしまう。

(3) 軽視されがちな国語科

高等学校における国語科は、生徒から軽視されがちである。この傾向は中学校にも及んでいる。小・中学校を通じて国語科は人気のない教科として定着している。それでも女子中学生を中心に若干の支持母体があった。そのおかげで9教科中の人気ドンジリを免れている。が、それも危うくなった。高校では生徒は英語の勉強に力を入れ、国語の予復習の時間をそれにあててしまっている。大学でも、入試科目からはずそうとする傾向が出てきた。『西日本新聞』一九九二年二月三十一日の夕刊には、「二月、本番を迎える私立大学 入試で『国語』を試験科目からはずしたり、配点を外国語によりウェートを置くなど『国語』軽視の傾向が一段と強くなっている。理工系や外国語専攻は別として、なぜ文系までもが『国語』を軽視するのか」というリードがあつて、詳しい実情が報道されている。同紙の見出しは「配点で差を付ける私大入試 勝負は英語で！」とある。国語科はいよいよ危機に立たされているのではないか。

(国際化時代における国語教育「国語における国際理解

教育」pp.112 MT出版 1994)

いろいろな人がこのようなことを言っている。問題は一人一人の国語教師がどのくらい切実にこの問題を捉え、向き合おうとするかにかかっている、と思ったりする。

参考文献その他

「国語科における国際理解教育」全集「国際理解教育と教育実践」1994/6 MT出版

「帰国生徒の言語教育」竹長吉正 1991/11 三省堂

「外国人に教える日本語文法入門」江副隆秀 1987/11 創拓社

関西日本語・国語教育研究会会報誌第1号、第2号 1993/11、1994/6 関西日本語・国語教育研究会

研究紀要No.1 大阪国際文化中学校・高等学校 1993/3

学校法人千里国際学園

「学び方」の評価 森田信義 第八六回全国大学国語教育学会 1994/8

国語科目標論の今日的課題 水川隆夫 第86回全国大学国語教育学会 1994/88

帰国子女の国語学力の実体と実践の課題 福島浩介 第三二回広島大学教育学部国語教育学会 1991/8

(千里国際学園大阪国際文化中・高等学校)