

日本人のための日本語教育を考える

静岡大学名誉教授 阿部 圭一

Keiichi Abe

Professor Emeritus, Shizuoka University

概要

日本における国語教育は文学的な面に偏っていて、言語技術教育がきわめて手薄である。最初に、文学的文章と情報を伝えることを目的とする文章（伝わる文章）では、書き方の教育を区別すべきことを主張する。小中高校での国語教育を概観した後、大学レベルでの「伝わる文章を書く技術」の教育に関する私見を述べる。アメリカでの同目的の教育と比較して、遅れと不十分さを論じる。次に、小中高大を含めた言語技術教育の必要性を主張した木下是雄と三森ゆりかの論を紹介する。最後に、新井紀子をリーダーとするリーディングスキル・テストで明らかになった、中高生の基本的な「読む力」が不足しているという結果を報告する。最後に、「読み書きそろばん」の「そろばん」にたいする私見を述べる。

1. 「伝わる文章を書く技術」の教育に関する私見

1.1 文学的文章と伝わる文章の区別

日本における国語教育は文学的な面に偏っていて、諸外国、特に欧米では普通に行われている小中高大レベルでの言語技術教育がきわめて手薄である。以下では「国語教育」でなく「日本語教育」という言葉を用いる。最初に、私がこれまで主に関心を持ってきた「書く技術」の教育についての意見を述べる。大学レベルの「書く技術」の教育においては、日本はアメリカに比べて30～50年遅れているというのが、私の見解である。

文章を書く教育においても、日本の国語教育は文学的文章の方向を向いている。というよりも、そもそも文学的文章を書くことと、他者へ情報（事実と意見）をできるだけ正確に伝えることを目的とする文章を書くことが区別されていない。斎藤孝は、コミュニケーションを「意味や感情をやりとりする行為である」と定義している[1]。「意味」がここで言う「情報」に当たる。本稿では、感情のやりとりは無視し、純粋に意味（情報）だけを伝える文章を書く技術の教育に絞って論じる。このような文章を「伝わる文章」と略記する。図1に両者の区別を示す。「伝わる文章」の典型は、大学や学会におけるレポート・論文と、ビジネスの世界で用いられる文書（メールを含む）である。

図1では強引な二分法をとっているが、もちろん境界は溶け合っている。また、この二分法からはみ出す、あるいはどちらに入れるべきか迷う文章が2種類存在する。

(1) ジャーナリストや半職業的な文章家の書く文章

(2) 人を動かすことを目的とする文章

以下で述べるように、この2種は本稿の考察対象である「伝わる文章」には含まない。

本稿では、(1)のジャーナリストや半職業的な文章家の書く文章は、文学的文章の側に含めて扱う。そうすると、文学的文章と伝わる文章とを分ける大きな特徴は、前者はお金とか時間といったコストを支払ってまで読もうとする文章であるのに対し、後者は基本的に、読む必要や責任があって読む文章であると言える。読む気がしないほどひどい文章でなければ、想定した読み手が読んでくれることを期待してよい。

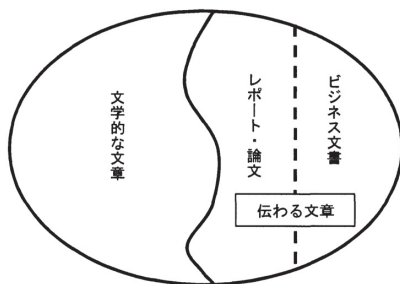


図1 文章の大きな区別

(2)の人を動かすことを目的とする文章とは、ビジネス文書の中で、提案書・企画書・推薦書・宣伝文・依頼状

・謝罪文など、書き手が望むように読み手が動いてくれるのはじめて文章の目的が達せられる種類の文章である。単に書かれた情報が読み手に正確に伝わるだけでは意味をなさない。つまり、この場合には、情報(意味)だけでなく、感情のやりとりも入ってくる。この点で、マニュアル・掲示・案内文・報告書・議事録といった、情報が正確に伝わればよい文章とは性格が異なる。もちろん、これは程度の差で、レポート・論文にしても、ただ情報が正確に伝わればよいだけでなく、読み手になるほどと納得して欲しいわけである。アメリカなどでは、このような文章の書き方を **persuasive writing** と言っているようである。ただし、**persuasive writing** においても、事実と意見が正確に伝わるのが前提や基礎になっている。

一口に「文章の書き方」と言っても、上に述べたように、さまざまな目的の文章がある。それらを区別して、「この種類の文章の書き方」と限定して論じるのでなければ、有意義な文章作成論は展開できない。また知見の蓄積も困難である。日本における文章作成論の混乱と未発達状態の根本的原因はここにある。

1.2 小中高校における国語教育

現行の学習指導要領小学校国語の目標は次のように規定されている。

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。

中学校国語の目標もほぼ同じ記述である。

かつては国語の目標は文学鑑賞と日本語の基本運用能力に重点が置かれていた。上の学習指導要領の目標を見てわかるとおり、現在は表現・理解・伝達というコミュニケーションの基本能力の育成にかなり重きを置くようになっている。これは、現行の一つ前(2002年から実施)の学習指導要領から顕著である。実際、国語において高いシェアを占める光村図書の教科書では、特に小学校でコミュニケーションにかかわる活動にかなりの授業時間を当てている。話し合う、調べて報告する、考えをまとめて書いたり発表したりする、など。ただし、その精神がどれだけ教育現場に浸透しているかには疑問がある。

文章作成技術の基本については、小学校高学年での内容が最もしっかりしており、中学、高校と進むにつれて手抜きになっている。中学・高校においては小学校で学習した文章作成技術の復

習をしながら少しずつレベルを高めていくべき（後述の文献[4]に良い例がある）ところを、背伸びしてそれ以外の高度な内容をやりすぎている。これには、入試、とくに大学入試の影響が大きい¹。

また、日本語についての論評は細部に関するものが多い。例えば、漢字の読み書き、敬語に関する微妙な指導、「問題な日本語」「正しい日本語の使い方」の類。伝わる日本語文章を書くためには、素材の選別と情報（内容と表現）の構造化が最も大切であるにもかかわらず。

1.3 言語技術教育におけるアメリカとの差

この副節では、私の推測が混じることを許してほしい。多少の状況証拠は持っているが、事実であることを確認するのはけっこう手間がかかるからである。

日本の大学において、日本人にたいして日本語文章を書く教育が取り組まれ始めたのは、少数の先駆的な例外を除いて 1990 年代である。現在では、ほとんどの 4 年制大学で日本語文章を書く教育が行われていると思う。ただし、その内容は必ずしも伝わる文章を書く技術の教育とは限らず、1.1 で指摘したように、文学的な文章を書く訓練との違いを明確にしない場合も多いと考える。理由は、日本語文章を書く教育は主に文系の教員によって担当されることが多く、文系の教員は、理系に比べて伝わる文章を書く訓練をあまり受けていない傾向があるからである。

これに比べて、アメリカの 4 年制大学では 1960 年代にすでに 'English Writing'（レポート・論文を中心とした伝わる文章の書き方）が全学生の必修になっていたようである。そのための教科書・参考書として何種類かの本が出版されていた。本が違っても、項目立てはほとんど同じであるから、この時点ですでに、伝わる文章の書き方についてどんなことを教えるべきかについて、大まかな合意ができていたと推測される。

1.4 現在の日本語教育の問題点

1.3 で述べたように、今ではほとんどの 4 年制大学で、日本語の書き方・話し方に関する授業が行われていると思われるが、それらの担当者のあいだで授業方法や授業経験について広く情報交換する統一的な場がないのが現状である。その教員がたまたま属している学会、例えば大学教育学会とか、リメディアル教育学会とか、教育工学会とか、あるいはその教員の専門分野の学会などに分散して発表され、質疑応答を受けている。これは、日本語教育があらゆる専門分野で必要であるため、言うなれば「広く薄い」必要性を有するためである。

日本語教育学会という名の学会は、実はある。ただ、それは日本語を母語としない人（留学生など）にたいする日本語教育について、授業方法や授業経験について情報交換する場なのである。日本人にたいする日本語教育については、それに相当する場は存在しない。そういう事実を把握している人にも、その現状を憂いている人にも私はほとんど出会ったことがない。

一方、社会人にたいする日本語文章の学習については、伝わる文章の書き方に関する自己啓発本が毎月数冊のペースで出版されている。つまり、社会人にとっては、伝わる文章の書き方は個人の能力の充実を図る必須要件の 1 つである。「大学におけるレポート・論文中心の文章訓練だけでは足りない」「しかも指導教員によって訓練に大きな差がある」というのが、新入社員の文章教

¹ 大学入試センター試験の国語現代文の問題を見よ。

育にあたる多くの企業人の意見である。

啓発本においても、各著者は従来出版された本の一部を参照し良い点は取り入れているであろうが、著者間の議論や意図的に知見の蓄積を図ろうとする努力は見られない。しかしながら、社会人向けの自己啓発本で採り上げるべき項目や注意すべき点について、私の評価にある程度耐えうる本に限れば、大まかなところで一致してきていると私は見る。けれども、それをまとめて提示する人は居ないし、またそれを大学の日本語教育担当者に伝える人も居ない²。

したがって、私は「日本人のための日本語教育学会」を早急に設立し、かつそこには大学教員だけでなく、産業界からも入会してもらい、両者の意見交換を図る必要があると考える。

1.5 正書法の乱れ

正書法というものは、現代かなづかいや当用漢字などのように政府が決めているものではなく、文章の書き方の形式として社会的に共通に認められているルールである。小学校の国語において習う文章の書き方の形式がそれに当たる。正書法に相当する英語は *orthography* であるが、これもイギリスやアメリカの政府が決めているわけではない。1.3 で述べたアメリカの大学における *English writing* の教科書が一致した書き方の形式的ルールを示しており、これが *orthography* になっている。

近年、日本語の正書法の中で「段落」に関して大きな乱れが生じている。

段落は、形式的には次の2つの特徴をもつ、文章を構成する単位である。

- (1) 段落の始まりは行頭を1字下げる（すなわち、全角の空白1つを置く）。
- (2) 段落の終わりは、行の途中でも改行する。

ところが、最近(1)に従わず、段落の先頭を字下げしないで始める流儀が横行している³。これはWeb ページ作成からの、それも誤解に基づく影響であると私は考えている。このように段落を書かれると、速読のとき、段落の区切りは行の集まりの右端を追って見つけなければならない。段落が *paragraph writing* の考え方に沿って書かれているならば、段落の先頭にトピック文があるはずだから、それは速読の大きな助けになる。トピック文を拾い読みしていくには、行の集まりの左端を追っていくのが自然であり、また速い。

段落を字下げしないで始めるやり方のもう1つの小さな欠点は、段落の終わりと行の終わりが一致した場合である。このとき、段落の切れ目があるのかないのか判別できない。

正書法の提案は国語審議会が部会を設けて行うべきであろうが、1.4 で提案した「日本人のための日本語教育学会」で検討し、影響を広げるという方向もあり得る。

正書法に準じるものとして、組版ルールがあり、JIS X 4051（日本語組版規則）で規定されている。よく知られたルールとしては、行頭・行末における禁則処理や、段落が「で始まるときは1字下げない」という規則などがある。これも、正書法との関連で見直しを行う必要があるかもしれない。

² 参考文献[2]は、そのような目的に資することを考えて執筆した。

³ 段落間に1行空白行を入れるとか、改行幅を広くしてあれば問題はない。空白行とか広い改行幅は、1字下げよりも段落の区切りとしてもっと目立つからである。実際、私はメールではそうしている。

2. 言語技術教育の必要性に関する木下是雄と三森ゆりかの主張

この節では、書く技術から視野を広げて、小中高大を通じた積み上げの言語技術教育が必要であるとする木下是雄と三森ゆりかの主張を紹介する。

2.1 言語技術教育の必要性に関する木下是雄の主張

参考文献[3]から引用する。

大前提として事実と意見とをシャープに区別したうえで、言語によって

- (A) 正確に、客観的に事実をつたえる
- (B) 明確に、論理的に意見（考え）を述べる
- (C) いきいきと心情をつたえる

訓練をする教育だ。

日本の国語教育では、読解の教育はまず十分におこなわれているし、言語技術に関しても(C)の教育は行きとどいている。しかし、(A)、(B)の教育は欧米の標準にくらべて甚だ不十分である。極端に言えば欠如している。

この考えに沿って、木下は学習院大学初等部・中等部の有志とともに小学校段階から高等学校段階までの言語技術教育の学年別配当を考え、教科書を作成している[3,4]。

2.2 言語技術教育の必要性に関する三森ゆりかの主張

三森ゆりかは、欧米では小学校から大学まで積み上げ式に行われている言語技術教育が日本では欠落していることを指摘し、幼稚園児（絵からのクリティカル・リーディング）から社会人までの言語技術教育を20年にわたって実行している[5]。その内容は、次のとおりである。

- ・スキル・トレーニング（対話、物語、要約、説明、報告、記録）
- ・クリティカル・リーディング（絵からの、テキストからの）
- ・作文技術

木下は読解の教育は及第としているが、三森は「日本ではクリティカル・リーディングが教えられていない」と批判している。日本では文学鑑賞の立場から感情について問うことが多いのに対し、クリティカル・リーディングでは記述されている事実を問う。それは、次の2つの典型的な設問を比較すれば明らかだろう[6]。

- ・ゴンはこのときどのような気持ちだったのでしょうか。（日本）
- ・主人公の〇〇はなぜ△△をしたのでしょうか。本に書いてある事実を根拠にして答えなさい。（スペイン）

3. 中高生における基本的な読む力の不足

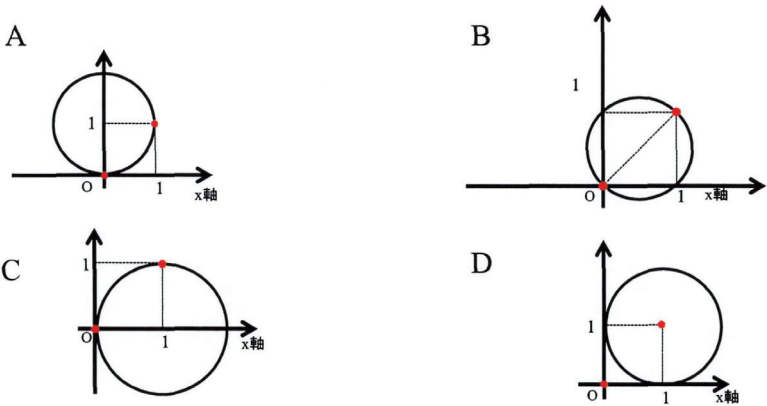
新井紀子をリーダーとするグループは、2011年から「ロボットは東大に入れるか」（東大ロボ）プロジェクトを実行してきた。目的は、人工知能が得意な点・不得意な点を見出すことである。これは、人工知能によって人間の仕事のかなりの部分が置き換えられていくと予想されることから取り組まれた。2016年度の予備校のセンター模試で、東大ロボは全受験者の上位から20%付近、全体の7割近くの大学で合格率80%以上という成績を得た。しかし、ここで成績の伸びは頭打ちになってしまった。それは東大ロボが文章の意味を理解していないで答えているからである。

では、なぜそのような東大ロボが受験者の上位 20%の位置を占めることができたのか？ 受験者の多くも、文章の意味を理解しないまま解答しているのではないかという疑問が生じた。

そこで、2016 年度から中高生の基本的な「読みの能力」(リーディングスキル)を調べるプロジェクトに切り替えた[7]。教科書その他から数行の文章を選び、それに合致する選択肢を選ぶ形式のテストである。問題を「係り受け」「照応」「同義文判定」「推論」「イメージ同定」「具体例同定」の 6 つの分野に分けて出題し、分析している。後半の 4 つの分野は、文章の表面的な解析では正しく答えられず、「意味の理解」を必要とする。このため、人工知能は苦手である。ところが、これら 4 つの分野は中高生の正答率も悪かった。文章の意味を理解して答えてはいないと思われる。イメージ同定に属する問題の例と、その正答率を図 2 に示す。

下記の文の内容を表す図として適当なものを、A～Dのうちからすべて選びなさい

原点Oと点(1, 1)を通る円がx軸と接している。



	中1 (145名)	中2 (199名)	中3 (152名)	高1 (181名)	高2 (54名)	高3 (42名)
正答:A	10%	22%	25%	29%	30%	45%

図 2 リーディングスキル・テストの問題例とその正答率

結果のまとめとして、

- ・ 中学校を卒業する段階で、約 3 割が（内容理解を伴わない）表層的な読解もできない
- ・ 学力中位の高校でも、半数以上が内容理解を要する読解はできない

と報告している[7 の p.228].

5. 「そろばん」(arithmetic) の教育に関する若干の意見

木下是雄は、大学生に教えるべき「読み書きそろばん」の提案のなかで、「そろばん（数値の取り扱い方）」に関しては、

- ・大小のケタのつかみ方
- ・不確かさ（誤差）を含む数値の読み方
- ・統計量（確率的な不確かさを含む量）の受けとり方

を挙げている[3]。賛成である。大小のケタのつかみ方とは、いわゆるオーダーの概念である。私はこれに関連して、大ざっぱな計算（目の子算）⁴を付け加えたい。できれば暗算できると良い。例題を挙げる。解答は、正確な値との誤差が $\pm 1/2$ オーダーまでは許す。その程度の近似値でよい。逆に、オーダーを1以上誤るのは致命的である。

- ・1年は何秒か？
- ・1日平均1万歩を30年間続けると、地球の赤道を何周することになるか？ 歩幅は80cmとする。地球の赤道の長さは約4万km

6. おわりに

研究集会において蟹江幸博氏が指摘してくれたように、「読み」「書き」「そろばん」は統合的に考えるべき能力のように思われる。もちろん、「読み」と「書き」は相補的な関係にあるが、「そろばん」との関係についても、例えば次が挙げられる。

- (1) 「読み」が弱いと、計算問題は得意でも応用問題の文章が理解できない。
- (2) 「そろばん」（特に5. で挙げた能力）が弱いと、思考や文章表現が定性的になり、定量的な思考や表現ができない。

しかし、「読み」「書き」「そろばん」の能力は、もっと深いところでつながっているのではなかろうか？

参考文献

- [1] 斎藤孝：コミュニケーション力，岩波新書，2004
- [2] 阿部圭一・富永敦子：「伝わる日本語」練習帳，近代科学社，2016
- [3] 木下是雄：木下是雄集3 日本人の言語環境を考える，晶文社，1996
- [4] 言語技術の会編：実践・言語技術入門 上手に書くコツ・話すコツ，朝日選書，1990
- [5] 三森ゆりか：大学生・社会人のための言語技術トレーニング，大修館書店，2013
- [6] 三森ゆりか：外国語で発想するための日本語レッスン，白水社，2006
- [7] 新井紀子：AI vs. 教科書が読めない子どもたち，第3章，東洋経済新報社，2018

⁴ アメリカでは「封筒の裏の計算」と言うようである。