

中等教育現場における書き言葉の課題：名詞述語文 「AハBダ」文の分析から

河野， 亜希子
筑紫女学園中学・高等学校

松村， 瑞子
九州大学大学院言語文化研究院

<https://doi.org/10.15017/1832799>

出版情報：言語文化論究. 39, pp.75-86, 2017-09-01. 九州大学大学院言語文化研究院
バージョン：
権利関係：



中等教育現場における書き言葉の課題*

——名詞述語文「AハBダ」文の分析から——

河野亜希子**・松村 瑞子

1. はじめに

学習指導要領の改訂¹や大学入試の多様化²等により、中等教育³現場の各教科において「書く」ことは以前と比較すると格段に多くなった。しかしながら、それはあくまで「書く」ことに終始しており、実際の具体的な指導となると、非常に限られた場面においてであるということも付け加えておく必要がある。例えばそれは、入試や就職のための志望理由書だったり、小論文対策だったりするのである。このような場面での指導は言うまでもなく個別対応が多く、さらに生徒の書いた文を教員が「添削・加筆」することが多くなる。また、時間的な制約（授業時間との兼ね合い等）や希望進路への合否が眼前にあることから、生徒の主体的な視点を以て文の細部に切り込むことは難しくなる。また、深瀬（2004）も指摘しているように、高等学校での作文教育は大学受験の小論文指導の対策が中心であるとされるが、実際は各学校によってかなりの差がある。小論文や作文指導を高等学校1年次から計画的・段階的に実施している学校もある一方、必要に応じてその対策を練る学校もある。入試を視野に入れた小論文でさえこのような現状にあるということは、入試の範疇外となる創作的な分野（ここでは詩や随想、小説等と捉えたい）はさらにばらつきがあることが推察されるが、本稿ではこれ以上立ち入らないことにする。

さらに、「書き言葉」の指導について、文法的な問題がなければ指導を加えないという立場や、容認度においても各教員間で差異が見られる。本稿は、指導の均質化を図るという立場ではなく、むしろ今後の指導の一助となり得ることを目指すものである。そこで、ここでは、生徒の作文等に比較的多く見られる名詞述語文「AはBだ」文の分析から、「書き言葉」に内包される課題を明らかにしていくことにする。

本稿の構成は以下のとおりである。まず、第2節では、生徒の作文に見られる特徴を挙げ、第3節では名詞述語文に関する先行研究の見解から第2節で挙げた例文を話し言葉と書き言葉の観点からも分析する。第4節では、教科書等での話し言葉と書き言葉の相違について確認し、その問題点を示す。第5節では、まとめを述べるとともに、書き言葉の指導の際に必要な視点についても言及する。

2. 生徒の作文に見られる特徴

河野（2017a）・（2017b）は、高校生を対象に補充作文⁴と課題作文⁵による調査を行い、考察している。その中で、いわゆる主述の不一致等による誤用⁶のほか、文法的な誤用とは言えないものの、文脈等によっては容認の度合いの異なる文も多く見られることを指摘している。次の例文⁷を参照さ

りたい。

- (1) 自分の将来の夢は左官職人〈+になること〉です。
- (2) 私の夢はパティシエ〈+になること〉です。
- (3) 目標は大学〈+に行くこと／に合格すること〉です。
- (4) ○○大学を選んだ理由は二つある。一つは「△△科」があることだ。[中略] もう一つは「学生消防隊」〈+があること〉だ。

これらは課題作文に見られた名詞述語文の主なものである。また、河野(2017a)によると、例えば、「私の夢は□□である」という文の空欄を埋める場合に、中学生の6割弱、高校生の3割弱が名詞のみを入れて文を完成させていることから、上述のような名詞述語文は、補充作文においては殊に顕著に出現すると言える。

ところで、ここで示した名詞述語文「AハBダ」の分類について確認しておきたい。三上(1953)は、名詞述語文を「指定」、「措定」、「端折り」の三つに分類している。三上(1953:44-45)では、「私は幹事です(措定)」、「幹事は私です(指定)」、「僕は紅茶だ(端折り)」が挙げられているが、この分類については今田(2014)や野村(2014)の指摘にもあるように、特に意味的観点から見た場合、必ずしも全てを補完するものとは言えず、同一文であっても異なる分類に属する場合もある。これらの分類を生徒の課題作文で見っていくと次のようになる。例文(5)から(7)を参照されたい。

- | | |
|--------------|-----|
| (5) 生徒会長は僕だ。 | 指定 |
| (6) 僕は生徒会長だ。 | 措定 |
| (7) 僕は生徒会長だ。 | 端折り |

例文(6)と(7)では、全く同じ文が出現しているが、(7)は、「僕(が目指しているのは)生徒会長(になること)だ」という意味が内包されるものである。すなわち、生徒たちの課題作文に見られた名詞述語文は、三上(1953)の「端折り」に分類されるものということになる。そこで、本稿で分析の対象とするのは、例文(7)に見られる名詞述語文とする。

このように、中等教育現場では、「AハBダ」のような名詞述語文が多く見られるが、然りとてここに文法的な問題があるわけではない。ただし、名詞述語文が出現する要因についてはさらなる分析が求められよう。

3. 名詞述語文を容認するか否かの視点について

教育現場における名詞述語文については、殊に書き言葉に関しては教員によって容認の度合いが異なることがある。前述したとおり、文法的な観点からは問題ないから良しとする場合や、逆に文脈として適切でないから訂正を促す場合もあろう。では、それらはどのような視点によって識別されるのか。以下3.1.及び3.2.は、名詞述語文に関する先行研究から、本稿で取り上げた例文の分析を試みたものである。

3.1. 西山(2003)

西山(2003)は名詞句の分析にあたり、例えばウナギ文とメトニミーという観点から、「しかる

べきコンテキストがあれば、どんな名詞でも、それが指示する個体と関連のある個体を指示するのに用いられる」(西山 2003: 326)としている。ウナギ文を読み解く手法として「ぼくは、うなぎだ」⇒「ぼくの注文料理(好物・釣る魚)は、うなぎだ」というように、語用論的な処理ができるというものである。この観点から見ていくと、(1)から(4)の文について正誤の判断が分かれるのは、「左官職人」、「パティシエ」、「大学」、「学生消防隊」という名詞にそれぞれ「左官職人になること」、「パティシエになること」、「大学に行くこと」、「学生消防隊があること」というメトニミーを認めるか否かという視点が介在しているからではないかと考えるのが穏当であろう。ただし、ここで注目したいのは、このメトニミーが容認されるのはもっぱら話し言葉であるということである。

この点を踏まえ、例文(1)の文が話し言葉において出現すると想定した場合、その問答は表1のようになる。

表1：例文(1)の話し言葉による問答の一例①

<p>Q：あなた(たち)の将来の夢は何ですか？ A：左官職人です。 A1：僕は左官職人です。 A2：夢は左官職人です。 A3：将来の夢は左官職人です。 A4：将来の夢は左官職人になる<u>こと</u>です。</p>
--

(筆者作成)

つまり、当該人物の将来の夢が何かということがテーマとして与えられている場合、AからA4いずれの場合も話し言葉としては不自然ではない。ただし、これを作文で書いた場合には、特にAやA1を容認するのは難しく、A2やA3も揺れがあるだろう。

3.2. 田中(2012)

一方、田中(2012)は、「[名詞]+だ」の表現⁸について分析し、このような表現には強いインパクトが表れ、新しい事実を伝える機能があることを指摘している。例えば、ニュース報道における「イチロー選手が、電撃移籍です」、「〇〇が、選手宣誓です」、「工事は、今日中に終了です」などに見られる「[名詞]+です」は、本来であれば、「イチロー選手が、電撃移籍しました」、「〇〇が、選手宣誓します」、「工事は、今日中に終了します」のように、動詞(または形容詞)述語文として機能すべき形であるという。それが「[名詞]+です」の形で名詞述語文として出現する背景としては、インパクトの機能とは別に、室町時代以降の長きにわたって使われてきた「ます」表現を、「です」表現が浸食しつつあることに触れ、時代と共に容認度が高くなり広く受け入れられるようになったのではないかと考察している。もちろん、田中(2012)の考察は、動詞述語文から名詞述語文への移行による「[名詞]+です」表現を扱ったものであり、例文(1)から(4)をそのまま当てはめることはできない。しかし、表1で示した話し言葉による問答の一例を、別の問いで設定すると下の表2のように考えることができる。

表2：例文(1)の話し言葉による問答の一例②

Q：あなた(たち)は将来何になりたいですか？
 B：左官職人です。
 B1：僕は左官職人です。
 B2：将来は左官職人になりたいです。
 B3：僕は左官職人になりたいです。
 B4：僕は将来、左官職人になりたいと思っています。

(筆者作成)

表2では、動詞述語文としての回答が想定される問いを設定している。この場合も、BからB4いずれも話し言葉としては不自然ではない。しかし、西山(2003)の分析でも見たように、作文を想定した場合には、BやB1は容認されない。また、B2やB3もいわゆるフォーマルな場面においては何か舌足らずな印象を受けかねないことから揺れがあることが推測される。

3.3. 小括

ここで着目したいのは、表1と表2のそれぞれA、A1の文と、B、B1の文である。これらは、各問いがそれぞれ名詞述語文、動詞述語文の回答を要請する形であるにもかかわらず、名詞述語文「[名詞] +だ」の形をとっている。つまり、問いの形式に関係なく、殊に話し言葉においては述部に「[名詞] +だ」が出現する可能性が高いということになる。さらに「[名詞] +だ」における[名詞]の中には「こと」等の形式名詞も含まれると考えるのが妥当であるが、それよりも実質名詞としての[名詞]が優先されやすいことを付け加えておきたい。

このように見ていくと、生徒が使っている名詞述語文には、メトニミーを含む語用論的解釈が介在していたり、強いインパクトや新事実の伝達機能が含まれていたりすることがわかる。しかし、文の生成において誤用も多く、発達段階にある生徒が語用論的解釈や新事実の伝達機能を意識して名詞述語文を選択しているとは考えにくい。むしろ、名詞述語文に含まれるこれらの機能が、話し言葉において多く表出することを鑑みれば、生徒にとって比較的使用しやすい形式であると推察されよう。つまり、教育現場で散見される名詞述語文は、程度の差こそあるものの、話し言葉の影響を受けていると言えるのではないか。

4. 中等教育現場における話し言葉と書き言葉の定義と問題点

本稿で挙げた名詞述語文のほかにも、中等教育現場における作文の中には文法的な誤りとも話し言葉と書き言葉の無分別に由来する誤りともとれるものが多く見られる。特に文として「書く」際に、通常の話し言葉の(あるいはそれに近い)感覚が干渉し、書き言葉として不自然な印象を与えている場合もある。話し言葉と書き言葉の区別については各方面で定義が異なるため、厳密に線引きはできない。また、言葉においては常に「揺れ」があることは当然であり、また言葉の中には時代とともに少しずつ変化していくものもある。しかし、だからといってどちらでもよいとは言いきれないであろう。実際に、学習指導要領でも中学校第1学年で「話しことばと書きことばの違い」について理解することを指導事項として挙げるにとどまっている。また、出版社によって差はあるものの検定教科書の多くは、双方の違いについて、時間・場所・相手・相手の人数・相手との関係・表情や身振りや場面の補助等の有無によるとしているものが多い。次の表3は、各検定教科書にお

ける話し言葉と書き言葉の解説及びその相違点をまとめたものである。なお、文部科学省検定教科書は、全て2015年度検定⁹のものである。

表3：検定教科書における話し言葉と書き言葉の相違点

	話し言葉	書き言葉
東京書籍	<ul style="list-style-type: none"> ・音声を使って伝える言葉 ・文末の「ね」など ・促音・発音・長音・拗音を含む語句 ・話し手の特徴や心情が反映される 	<ul style="list-style-type: none"> ・文字を使って伝える言葉 ・後から読み返せる ・不特定多数の人に向けて書かれることもある ・誤解が生じないように論理的に書く必要がある
学校図書	<ul style="list-style-type: none"> ・音声として、主に、話したり聞いたりする言葉 ・音声言語 	<ul style="list-style-type: none"> ・書いたり読んだりするのに用いられる言葉 ・書記言語
三省堂	<ul style="list-style-type: none"> ・音声によって伝えるためその場で消えてしまう ・「ええと」「あのう」のような間合いを置く言葉や「～じゃなくて」「～けど」など短縮した表現や発音の変化した表現、文末や文中に使われる「ね」など ・状況に応じて内容を省略できる ・倒置や言い直しなど 	<ul style="list-style-type: none"> ・文字で伝えるため、記録として残る ・読み手が特定できないことが多いため、正確に理解してもらうための工夫が必要となる(省略を控え、必要な情報を漏らさず書く・共通語を用いる・句読点を必要に応じて使う) ・書いた後に推敲ができる
教育出版	<ul style="list-style-type: none"> ・音声を使って伝達する言葉 ・少人数の聞き手に対して使われ、話し手と聞き手はお互いの表情や身振りが見える ・聞き手の反応を確かめながら話すことで、理解を深めることができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・文字を使って伝達する言葉 ・書かれたものが残る ・遠くの人、多くの人に一齐に伝えることができる ・場面に応じて書き方を整える必要がある
光村図書	<ul style="list-style-type: none"> ・音声によって伝えられる言葉 ・目の前にいる相手に対して使われることが多い(「こそあど言葉」で示せる・内容を省略できる・音声を調節できる・念押しや同意を求めることができる) 	<ul style="list-style-type: none"> ・文字によって伝えられる言葉 ・目の前にいない相手にも情報を伝えることができる ・曖昧な書き方では誤解が生じるため、書き方に注意する(具体的に書く・共通語で書く・表記(漢字・平仮名・片仮名・句読点)や文末(常体・敬体)を整える)

(中学校国語科検定教科書をもとに筆者作成)

中洩(2013)は、話し言葉と書き言葉の指導について、具体的な学習形態としての具体例¹⁰を挙げ、双方の違いの意識化については「まずは指導者の意識化が優先する」(中洩2013:346)と述べている。しかし、検定教科書では、話し言葉と書き言葉の定義の項目が対応しておらず、どこがどのように異なるのかという点で生徒も理解しづらいものとなっている。

一方、日本語教育の観点から名柄・茅野(1988)は、話し言葉と書き言葉についてその相違点を表4のように分類している。

山本・大西(2003)は、表4のように説明することが日本語教育では一般的だとした上で、個々の表現についての具体的な分類¹¹をしている。その中で、例えば、「なんとなくすわりが悪い」と感じる文なども含めて、この「すわりの悪さ」を感じることはできないのは、話し言葉と書き言葉の使い分けが認識できないことによるものであると述べている。さらにその要因として、話し言葉と書き言葉の使い分けが日本語教育の中で十分に教えられていないことを指摘している。日本語教育の学習項目である「敬語」や「文法」などについてはある程度認識し、あるいはその獲得を目指そうとするが、話し言葉と書き言葉の使い分けについては体系的教育が行われていないことを指摘し

表4：日本語教育における話し言葉と書き言葉の相違点

	話し言葉	書き言葉
文	短い	長め
語彙	理解しやすい語彙が多い	難解な語も多い
構造	敬語・感動詞・終助詞・疑問詞などの多用 倒置・中断・語順の乱れ	文法規則に従ったものが多い 重文・複文が多い
文体・表現	男性語・女性語・方言の使用 直接的な表現を避ける 「デス・マス」体	改まった表現 「デアル」体が多い
省略	あり	ほとんどない
その他	話し手の表情や顔色を見て、理解を深めることができる	一方的な発信になるため、明確な表現力が求められる (読み手からすると、何度も読み返すことができる)

(名柄・茅野 (1988) をもとに筆者作成)

ている。確かに名柄・茅野 (1988) の分類は、国語科検定教科書と比較すると、様々な観点から詳細に分類されているようである。だが、表4の「その他」に分類される各特徴は、話し言葉・書き言葉という言葉の文体形態としての特徴というよりむしろ、話された言葉・書かれた言葉という実現形態の特徴である。また、直接的な表現や省略の有無については、何を以て直接的な表現であるか、あるいは何を省略しているかで揺れが出てくるものがあることから、体系的に分類されたものであるとは言い難い。

検定教科書や日本語教科書を見ても分かるように、話し言葉と書き言葉の相違点についてはそのものを言い当てるような定義が見当たらないのが正直なところであろう。例えば、表4では、文が短いものは話し言葉、長いものは書き言葉であるとされている。河野 (2017a) は、生徒の課題作文において、複数の単文で発せられていたものを、一つの複文にまとめようとした際に「こと」の誤用が起りやすいということを指摘した。そういう意味では、「話し言葉は短く、書き言葉は長い」という点はもっともである。しかし、話し言葉と書き言葉を節連鎖構造¹²から分析した丸山 (2014) は、多重的な節連鎖構造が出現しやすいのは書き言葉よりもむしろ話し言葉であると指摘¹³している。

また別の観点から、山本・大西 (2003) は、この違いをより鮮明にする一例としてコードスイッチングと文化的慣習の関係を挙げている。つまり、母語話者であればこの場面では書き言葉、違う場面では話し言葉、あるいはまた別の場面では随所に話し言葉をちりばめたほうが望ましい、といったことが文化的慣習として身に付いているというのである。だが、学習過程にある生徒が、母語話者だからといってこの文化的慣習によってコードスイッチングを円滑に行っているとは言えないだろう。山本・大西 (2003) の指摘に従えば、だからこそ母語話者であるにもかかわらず「すわりの悪い」文が産出されるのである。さらに、山本・大西 (2003) はラジオ・テレビニュースと新聞記事の相違についても触れている。これらは同じ事象を伝達する手段である。しかし、話し言葉としてのラジオ・テレビニュースではその概略を伝えることが主である一方、書き言葉としての新聞記事はニュースの価値づけをして伝えるという点で、文体も伝え方も異なる。両者の関係はどちらが優れているということではなく、補完関係にあると述べている。

5. 書き言葉と話し言葉を意識化する試み

前節では、話し言葉と書き言葉の相違とその問題点について考察したが、このような捉え方は単に、文体や表現だけではなく、一つの事象に対してどのような視点で切り込むかということとも関係してくると言えよう。「話し言葉と書き言葉の使用域の意識化」は、河野（2017b）が学校文法に必要な視点として挙げた「自然な文・不自然な文の識別」や「場面による容認度の違い」とも繋がってくる。文法的な誤りがなくとも場面に応じた表現ができていないか、品詞が同じであれば何をしても良いのか等を考えさせることも必要であろう。

ここで考えたいのは、これら双方の意識化においてより効果的な手法についてである。前述したとおり、中等教育において「書く」ことは多くなってきているものの、その手法について言及されることは少ない。殊に現行学習指導要領の目指す「言語活動の充実」の点から見ても、論理的思考力の育成は必須となろう。論理的思考力伝達の手段となる「論理的な文章」の構成要素を考えると、論旨、構成、展開、文体、文法、接続表現、語彙などが挙げられるが、これらのうちどれが欠けても論理的とは言えなくなる。また、「書き言葉」といった場合に、一般的には「不特定多数の読み手を対象としたもの」という定義に当てはめられる場合が多いが、生徒にとって「書く」ことが求められる場面は限定されるものではない。菅井（1972）は、「書く」場合の文種として、「報告文」、「生活文」、「意見文」、「創作的文（詩・小説等）」を挙げているが、同時に、書かせたい文種として「報告文」、「生活文」、「『訴える』ための文章」を挙げ、最後に「詩・小説・戯曲」などの文学的活動がくるべきであると述べている。つまり、「書く」文種の典型は報告文などに見られる「不特定多数の読み手を対象としたもの」ではあるけれども、「書く」文種としては多岐に渡っていることを示している。

一方、渡辺（2007）は諸外国と日本の国語教育を比較し、アメリカでは様々なジャンルの文章を「書く」ことに重点を置いた教育が行われていること、さらにフランスでは「文法」に重点を置いた「書く」教育が行われていることを指摘した。その上で、「自由に表現するためには、その前提としていくつもの様式の習得、つまり型の訓練が必要不可欠なのである」（渡辺 2007：612）と述べている。渡辺（2007）の述べる「型の訓練」については、菅井（1972）でも類似した指摘が見られる。菅井（1972）は、言語能力の発達の観点から見ると、「書く」ということは「話す」、「聞く」、「読む」の最後にくるものであることから、小学校低学年から「話す」、「聞く」、「読む」の訓練も求められると指摘し、実践例を挙げている。例えば、一つ一つの発言を必ず「文」にするという話し方の訓練や、「聞いたことを書く」→「読みながら書く」→「話すために書く」といった訓練である。このようにして基本文型¹⁴を定着させたのちに、作文練習の形式で文型指導を行うというものである。主な文型として、中学校では「 DEAL・ガアルの文」、「スル型完備文」、「アル・スル・ナルの変容」、「比較」、「ものはづけ¹⁵」、「『の・こと』の活用」、「文の分解と合成」、「論理の進め方」「十分条件と必要条件」、「条件帰結関係の否定」を挙げている。また、作文指導のねらいは「もの・ことを正しくとらえることができ、自分の考えをしっかりと組み立てることができ、必要に応じてそれを効果的に人に伝えることができる人間を育てるということ」（菅井 1972：96）であるとしている。

教科書等で示される話し言葉と書き言葉の定義自体は非常に曖昧で、生徒にとってもその区別は難しい。特に近年の SNS 等の発達は、それをさらに不透明にしていると言えよう。また、その曖昧さによって書き言葉の中に話し言葉の影響と思しきものが混在していることも先に指摘したとおりである。しかし、だからこそ双方の異同については規定が求められる。実際、生徒の中には、教科書で示される分類¹⁶を根拠に、SNS 等でのやりとりが書き言葉であると指摘する者もいるが、それ

はどこまでも「書かれた言葉（文字化された言葉）」であり、「書き言葉」ではなく、送り手と受け手双方において時、場所、状況等のすべて、あるいはいずれかが共有される。このように考えていくと、書き言葉とは、「時、場所、状況を共有していない場合」の伝達手段であると規定される。つまり、書き言葉のように送り手と受け手の間で共有するものがない場合には、論理性の確保が求められることから、話し言葉が介在した文に「すわりの悪さ」を感じるのである。

様々な文種に触れるという観点は、相対的に書き言葉を捉えることにも繋がる。前述したように、話し言葉と書き言葉を説明するときにはどうしても双方を対立させて論じられがちである。しかし菅井（1972）や渡辺（2007）も指摘するように、実際には多くの文種が存在し、それらは個々が独立したものであるというよりむしろ、螺旋状に繋がったものであると考えた方がよいだろう。

授業時間等の縛りや、その他諸々の課題があるとはいえ、ここで提示した視点を取り入れた授業は効果的な書き言葉の指導の一助となり得るのではないだろうか。

6. まとめと今後の課題

本稿では、作文に多く見られる名詞述語文を分析し、生徒が書き言葉において名詞述語文を多く産出する要因について考察した。「AハBダ」といった名詞述語文そのものには、メトニミーを含む語用論的解釈や新事実の伝達機能が含まれているが、生徒はそれを意識して名詞述語文を使用しているわけではなく、話し言葉の影響を受けている可能性の方が高いことを示した。また、書き言葉の指導の際に、話し言葉との比較からアプローチすることが多いが、それらは二項対立に論じられるものではなく、むしろ多くの文種に触れさせることで相対化されるということを述べた。

ただし、本稿で分析の対象とした文種は「課題作文」というごく限られた範囲に過ぎない。そのため、生徒の書き言葉に内包される他の問題等については紙幅の範囲上、述べることができなかった。本稿では、報告文や意見文などのように、より客観的記述が求められるもの、文法規則に従った記述が求められるもの中心に分析していったが、最終的には、「文種に応じた表現能力の育成」が望まれる。今後は詩や小説、日記等の生活文を分析することで、別の角度から生徒の書き言葉の実態を捉えることが可能となる。言語表現という観点から見た場合、特に文種別に見ていくと、実際にはさらに多くの言語事象が潜在するはずであり、その際も引き続きより深い考察が求められるであろう。

注

* 本稿は、九州大学大学院地球社会統合科学府に提出した2016年度博士学位論文「「書く」ための効果的な文法指導開発へ向けた基礎研究——中等国語科教育における形式名詞「こと」の取り扱いの観点から——」の一部に加筆修正を行ったものである。

** 筑紫女学園中学・高等学校

- 1 現行学習指導要領においては、「言語活動の充実」が挙げられ、国語だけでなく各教科で批評、論述、討論といった学習を充実させることが求められている。
- 2 1990年代以降、学力試験を課さない大学、あるいは学科試験のみでの合否判定をしない大学が増加した。具体的には、より秀でた能力や部活動等の実績を評価し、加点するというものである。選抜方法としては特に決まった形式があるわけではなく、志望理由書・小論文・面接・実技等多岐にわたり、一部では学科試験を課す大学もある。

- 3 中学校・高等学校における教育を指す。国際連合教育科学文化機関（UNESCO）が策定している国際標準教育分類（International Standard Classification of Education、ISCED）では、人間の発達段階を初等・中期・高等の三段階に分類している。学校教育法では、「学校とは、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学及び高等専門学校とする」（学校教育法：第一条）という記載のもと、中等教育学校は「小学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、義務教育として行われる普通教育並びに高度な普通教育及び専門教育を一貫して施すことを目的とする」（学校教育法：第六十三条）という位置づけである。また文部科学省は中等教育を前期課程と後期課程に分類し、それぞれ中学校、高等学校の教育課程の基準を設けている。前期中等教育は中学校、後期中等教育は高等学校にあたとされている。さらに、明治期の教育史まで遡ると、現在の中学校相当を「初等中等教育」、高等学校相当を「高等中等教育」と定義した期間もある。本稿では、いわゆる中学校・高等学校の連携した教育という観点から、中等教育と総称するが、各調査等での提示や省庁、先行研究からの引用については中学校・高等学校と分けて記述することにする。
- 4 補充作文とは、小池（2013）によると「図表や文字情報を文章化したものの一部が空所となっており、そこに図表等を元に適切な文言を記入するという課題」（小池 2013：94）であり、図表の提示がある場合とない場合がある。
- 5 課題作文についての学術的定義は管見の限りないようである。ただし、国語科教育や大学入試等において、テーマ・字数・時間等に制限を設けて書く作文を指して一般的に「課題作文」と呼ぶことから、本稿でもこれに倣うことにする。
- 6 「私の将来の夢は、パティシエになって自分の店を持ちたいです」、等の文。
- 7 各例文において、考察の対象となっている箇所は二重下線で表示する。また、二重下線と共に起する語や関連する語は太字、〈 〉内は補足内容であることを示す。
- 8 田中（2012）の「[名詞]+だ」表現とは、「事象名詞+です」となるニュース報道番組における冒頭の表現を指す。
- 9 例えば2015年度検定教科書の場合、原則として次年度以降の使用となるが、購入年度と使用年度とのずれなどもあることから、本稿では検定年度を記載している。
- 10 話し言葉では、紹介、説明、話し方、聞き方、スピーチ、紹介スピーチ、話し合い、バズセッション、ポスターセッション、ワークショップ、プレゼンテーション、パネルディスカッション、インタビュー、チャート式討論などを挙げ、書き言葉では、報告文、説明文、キャッチコピー、レポート、批評文などを挙げている。
- 11 「①デス・マス体→デアル体」、「②だから→したがって」、「③でも／だけど→しかし」、「④便利だけど→便利だが」、「⑤調査して、意見をまとめる→調査し、意見をまとめる」、「⑥物価が高くて住みにくい→物価が高く、住みにくい」、「⑦人に頼らないで、自分でする→人に頼らず、自分でする」、「⑧調査しないで、決める→調査せずに決定する」、「⑨設備が整っていて、便利だ→設備が整っており便利である」、「⑩縮約形→もとの形」、「⑪とって／すごく→非常に／極めて」、「⑫あんまり→あまり」、「⑬いっぱい→多く／数多く」、「⑭ちょっと→少し／多少」を挙げている。
- 12 述語句の連用形や接続助詞等によって形成された連用節が連なることをいう。原理的には連用節を用いると、無限に長い文の生成が可能となる。
- 13 丸山（2014）によると、話し言葉コーパス（※ただし丸山（2014）の使用したものは、国立国語研究所『日本語話し言葉コーパス（Corpus of Spontaneous Japanese: CSJ）』である）と「書き

言葉コーパス」を対比した結果、話し言葉、特によりカジュアルな（自発的な）話し言葉において節連鎖構造の出現が多いことが示されている。

- 14 「(何々)は(何々)です」、「(誰)は(いつ)(何)をしました」、「(どうだった)のは(どういうこと)です」等の文型。
- 15 雑俳（亜流の俳諧）の一種で「…するものは」という題に対し続く句をつけるもの。
- 16 例えば東京書籍の教科書では書き言葉の特徴として「文字を使って伝える言葉」、「後から読み返せる」があげられており、他の教科書についても類似の記載が見られる。

参 考 文 献

- 今田水穂（2014）「日本語名詞述語文への意味情報付与」『国立国語研究所論集』8, pp.51-76, 国立国語研究所
- 慶松勝太郎（2011）「我が国における作文教育の問題点」『LEC 会計大学院紀要』9, pp.1-14, LEC 東京リーガルマインド大学院大学
- 河野亜希子（2017a）「形式名詞「こと」の使用傾向と特徴——高校生の補充作文及び課題作文より——」『東アジア日本語・日本文化研究』第22号特別号, pp1-22, 東アジア日本語・日本文化研究会
- 河野亜希子（2017b）「国語科教育における形式名詞の取り扱いの再検討——書き言葉の実態及び文脈・場面等による容認度の違いの観点から——」『九州国語教育学会紀要』第6号, pp.59-72, 九州国語教育学会
- 菅井建吉（1972）『基本文型による書くことの指導』明治図書
- 田中伊式（2012）「ニュース報道における「名詞+です」表現について」『放送研究と調査』62：10, pp.16-29, NHK 出版
- 中洲正堯（2013）「言葉遣いの学習指導に関する研究の成果と展望」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』pp.341-348, 学芸図書
- 名柄迪・茅野直子（1988）『外国人のための日本語 例文・問題シリーズ 文体』荒竹出版
- 西山佑司（2003）『日本語名詞句の意味論と語用論——指示的名詞句と非指示的名詞句——』ひつじ書房
- 野村剛史（2014）「名詞述語文の分類」『東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻紀要』21, pp.69-82, 東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻
- 深瀬幸一（2004）「書く力をどのように鍛えるか——高校の立場から」『言文』52, pp.73-86, 福島大学国語教育文化学会
- 丸山岳彦（2014）「現代日本語の多重的な節連鎖構造について——CSJ と BCCWJ を用いた分析——」『話し言葉と書き言葉の接点』pp.93-114, ひつじ書房
- 三上章（1953）『現代語法序説』刀江書院
- 山本雅子・大西五郎（2003）「話し言葉と書き言葉の相互関係——日本語教育のために——」『言語と文化：愛知大学語学教育研究室紀要』35：8, pp.73-90, 愛知大学語学教育研究室
- 渡辺雅子（2007）「日・米・仏の国語教育を読み解く——『読み書き』の歴史社会的考察」『日本研究』35, pp.573-619, 国際日本文化研究センター

資 料 体

国際連合教育科学文化機関 〈<http://en.unesco.org/>〉（最終閲覧日：2017.05.30）

文部科学省 HP 〈<http://www.mext.go.jp/>〉（最終閲覧日：2017.5.30）

Some problems to be solved about written language in secondary Japanese education:

An analysis of noun-predicate “A wa B da” sentences

Akiko KONO and Yoshiko MATSUMURA

This paper shows some problems about written language in secondary Japanese education by analyzing noun-predicate sentences (“A wa B da”). When teaching written language to students, educators often overlook issues other than grammatical mistakes, and vary in their judgment about whether a given sentence is acceptable or not. The acceptability of noun-predicate sentences is especially controversial if they call for pragmatic interpretation or communicate new facts. Although students often write sentences concerned, this may be because their writing tends to be influenced by spoken language, and not because they are aware of the functions described above. That being said, written and spoken language should not be discussed as two sides of a dichotomy. Instead, it is important for students to know and write various kinds of sentences. This leads to them to acquire skills to express their thoughts in appropriate ways.