

## 二段構えの「文法感覚」論

### 一 幼小接続期における意識重視の「文法感覚」と それ以降の「言語感覚」としての「文法感覚」一

山室 和也

#### 1. はじめに 一問題の所在一

言語感覚と言えば、その意味するところにはかなりの幅がある。言語の一側面である文法に関しても当然その言語感覚との関わりがある。それは、これまでの文法教育の歴史においても「文法感覚」あるいはそれに近い「文法意識」に着目したものがいくつか見られることからわかる。

これまでの成果における言語感覚と文法との接点を見ると、言葉の正誤・適否に関わる点が多く、しかも、それは必然的に言葉の習得の途上である小学校段階におけるものが多かった。それは文法が正しさを求める「きまり」という性質のものであるがゆえにそのようにとらえられるのである。そのこと自体は否定されるものではない。

さらに言えば、その初歩的な正誤・適否の判断ができるような文法的な感覚がどのようにしてできるのかということは、あまり意識されておらず、小学校段階でそれまでの言語生活の中で身に付けて来た感覚や意識を「矯正する」ような意味合いが強かったように思われる（中沢政雄（1979:130-134）など）。では、小学校入学以前の段階からどのようにして言葉の感覚や意識を身に付けて、小学校入門期（1年生の前期：教科書の上巻）において、それらをどのように位置づけながら学習しているのか、その幼小接続の部分についての考察はこれまでほとんど注目されてきていない。

一方で、幼小接続期の基本的な言葉の理解の段階として、正誤・適否に着目することは重要なことではあるが、言語感覚と文法との接点は、果たしてそれだけなのだろうかという問題もある。基本的な事柄が理解されたら文法は言語感覚とは無縁のものになってしまうのかというと、決してそのようなことはない。確かに、文法が論理的思考との結びつきを強めて、感覚という側面から離れていってしまうのは無理からぬことではある。しかし、言語感覚として文法的な視点を取り入れていくことでその可能性は拡張されるのではないかと考えられる。例えば、表現の面でいえば、書き方の選択肢を増やすことで、相手や場面や目的に応じた表現を選ぶことが可能となる。また、理解の面でいえば、書き手の表現の意図や工夫を理解することにもつながる。

以上のような問題点をもとに、本小論では「文法感覚」に関する視点を、言語意識を重視した幼小接続期のものと、「言語感覚」として表現上の意図や選択に関わる発展的なものとの二段構えのものとしてとらえることを提案する。

そこでまず、これまでの国語教育における言語感覚の意味するところを確認したうえで、それと文法との接点という観点から、「文法感覚」に着目した先行研究に触れる。また、「文法感覚」に近いものとして位置づけられている「文法意識」に関わる先行研究についても触れる。この「文法感覚」「文法意識」に共通しているのは、どちらも文法の学習の基礎的な段階として位置づけていることである。ただし、そこには幼児の言語能力という視点は加味されておらず、別の研究領域の研究成果との連携が十分ではない。そこで、幼小接続という観点から絵本の分析と小学校入門期の構文の扱いの分析というアプローチで第一段階の「文法感覚」論を論じる。

次に、その第一段階の文法感覚という基礎的な段階に加えて、より発展的な段階としての「文法感覚」というものを意識的に設定することを提案する。具体的な教材化の段階までは至らないが、方向性を示していく。

## 2. 言語感覚と文法

### 2.1 国語教育における言語感覚

国語科教育における言語感覚についての記述は、学習指導要領の昭和 43 年版から見られるようになる。その後昭和 52 年版において、国語科の目標に記載されるようになってから、研究や実践が多くみられるようになる。

そのような中で竹長吉正（2011:606-608）は、言語感覚についての考えとして、①言葉の使い方や言語現象に対する鋭敏な感覚（感性）のこととする考え方と②そういうものに対する感性的な能力のみならず、それと分かちがたく働く知性的能力（論理的判断能力・論理的評価能力）を含めたものとする考え方が併存していることを指摘している。そして、その時点での概念規定として次のようにまとめている。

相手（もしくは自己）の言語表現（語や句のレベルにとどまらず、文・文章のレベルまでを含む）に関して正誤・適否・美醜などの観点から行う直観的判断・評価能力のことである。

こうした概念規定はいくつもされているものの、浅田孝紀（2012:349-354）は、2000 年までの研究成果及びその後 2011 年までの研究を踏まえ、言語感覚そのものの明確な定義付けが十分追究されていないとの指摘をしている。さらに、「言葉の感性」「言

語意識」「言語認識」「メタ言語能力」等の用語との相互関係を整理する必要性を説いている。この点に関連して、その後の研究成果として注目されるのが、米田猛(2019:72-102)であり、そこでは、「語感」という立場から言語感覚に関する先行研究を整理して、その内包が詳細に考察されている。

## 2.2 言語感覚と文法

このように、言語感覚をめぐる研究は未確定・未開拓の部分が多い状況であることがわかる。しかしながら、その経緯やその課題を掘り下げることが本研究の主題ではないので、改めて本題である言語感覚と文法との関係に目を向けてみる。

言語感覚というのであるから、その中心的構成要素は「言語」である。その要素としての言語をいくつかの側面から分けて、そのそれぞれと「感覚」とを結び付けてみたものが以下の表である。

表 1：言語要素と言語感覚

| 言語の側面 | 言語感覚に関連する概念      |
|-------|------------------|
| 音声・音韻 | 言葉のリズム・言葉の響き     |
| 語句・語彙 | 語感（五感に関わる語、語種）   |
| 文法    | 正誤・適否 文法的間違い     |
| 文字・表記 | 語感（漢字・カタカナ・平仮名等） |
| 言葉遣い  | 誤用（敬語含めた待遇表現）    |

言語感覚の定義に示されていた「言葉の正誤・適否」という点から見ると、音声においても言い（聞き）間違いはあるし、語句についても文字・表記と関連して書き間違い

や、同音異義などによる誤りという問題はある。しかし、文法及び言葉遣いを除けば、正誤・適否という域を超えて、感覚との結びつきの広がりを見出せるものとなっている。

一方、言葉遣いの問題は敬語に象徴されるように、言い間違い（誤用）を取り上げることが多く、規範的な言葉遣いとの関連が重視されがちである。しかし、敬語についても、規範的なものというのは唯一絶対的なものではなく、許容される範囲をどこまで想定するか、その範囲を想定するにあたってそこに関わる人物やその関係、状況、そこに至るまでの経緯など多くの要因が関わってくる。それらを加味しながらどのような表現を選択していくのがより適切か、という「適否」の問題からさらに相手との関係におけるより最適なものの選択ということも考えていくことができる。ただし、この問題は別の論考に譲るとして、本題である言語感覚と文法との関係に焦点化して論を進めていく。

### 3. 国語教育における言語感覚としての「文法」

#### 3-1. 文法教育における「文法感覚」

文法教育の中で、いち早く「文法感覚」を取り上げたのが中沢政雄（1958）である。中沢は、「文法感覚」を人間がそれまでに無意識に身につけてきた感覚であるにとらえ、それは文型という形で認識されており、それが次第に修正されることで「文法意識」へと高まっていくにとらえた。

この考えをさらに発展させたのが中沢（1979・1980）である。基本的な立場は中沢（1958）から変わらず、中沢（1980:45-50）では、「文法感覚」を「日常の言語生活の中で、経験的、社会的に模倣し学習するもの」で「自然に感覚的に身につけているもの」とする。そして、その「文法感覚」は「欠陥があったり、誤りがあったり、不確実であったり、方言的特色をもっていたりすることがある」ので、「表現・理解の学習の過程で、社会的に決まっていることばの用法、文法、つまり、叙述されている文型やことばの用法に従って矯正・強化し、正しい文法感覚に育てあげる必要がある」としている。これを文法学習の第一段階とし、第二段階には「感覚として身につけている文法を、文法事実の学習を通して、そこに法則性のあることを発見し、意識化すること」を設定し、その中核を担うのが「読解学習における文法学習」としている。さらに、「その法則性を運用して、自由に正しく話したり、書いたりして、コミュニケーションができるようにする」ために必要となるのが文法力・文法技能であるとし、その獲得が表現学習を通して行われる第三段階に位置づけられている。そしてその次に、それまでに個別に獲得してきた文法技能に内在している法則性を抽出し概念化し知識化した文法知識の体系化の段階がある。これらをまとめると、次のようになる。

- ①第一段階—文法感覚→法則性の感覚化
- ②第二段階—文法意識→法則性の意識化
- ③第三段階—文法技能→法則性の技能化
- ④第四段階—文法知識→法則性の概念化

中沢（1980:145）は、特に③の第三段階における文法学習については、「誤用の文法」に着目して「表現における文法学習は、話し誤り、書き誤りに対して違和感を覚えること、気がつくことがその契機となる。出発点となる。そして、その誤りを正すことによって、文法感覚を正しくするとともにことばの用法を身につける、文法学習が行われる。」と述べている。

また、その一方で「まだ、形成されていない新しい文法感覚・文型感覚を、積極的に育てようとするときは、生徒が新しい表現法、ことばの用法の学習の必要性を自覚する

ことが、文法学習の契機となる。」として「書くことを通して文法感覚を育て、文法意識を高め、文法力を育てていく」とも述べている。中学校段階においては、上の①②の段階までに意識化された文法感覚を基に誤りを正していく学習をする一方、新たな表現やことばの使い方についても学び、身につけていく側面もあることを指摘しているのである。実は、これは後述する永野賢の文法学習の段階とも通じる考え方となっている。

このようにして見てくると、「文法感覚」とは、自然に身に付けたもので、それを意識化することによって知識・技能の段階まで引き上げていくものだというとらえ方をしていることがわかる。「誤用の文法」のように、生徒の書いた作文における誤りやすい項目なども挙げられており、文章表現過程の推敲段階においても、これらの知識・技能が活かされる形となっているわけである。

### 3-2. 文法教育における「文法意識」

3-1 で取り上げた「文法感覚」には近い概念として「文法意識」というものが、昭和30年前後から議論されている。

松井利男（1956:16）は、文法学習指導の体系について言及し、小学校段階の文法学習では文法そのものを対象とし、「文法への態度・言語意識・文法意識」が指導の目標となり、特に「文法意識」が中心となるとしている。指導の方向としては「無自覚の文法の自覚化」を挙げている。中学校段階では、知識技能一体としての文法を対象として、文法的技能が指導の目標となる。また高校段階では、体系としての文法を対象として、文法的能力、文法的習慣など社会的法則としての理解を目標とした。

一方の永野賢（1958:217-220）は、下図のように文法学習の段階を「文法的意識」「文法的知識」「文法論」という三つに分け、小学校から高校までの学習の対象をその段階に対応させて示した。これで見ると小学校段階は「文法的意識」の獲得が中心的課題と

|       |     |
|-------|-----|
| 文法論   | (高) |
| 文法的知識 | (中) |
| 文法的意識 | (小) |

なり、それに加えて「文法的知識」についても触れていくという形をとることになる。中学校では「文法的意識」も踏まえつつ、「文法的知識」の獲得を中心的課題とし、そこから「文法論」

の理解へとつなげていく形となっている。

以上の松井、永野の研究を踏まえて、倉沢栄吉（1959:88-90）では、「国語に関する関心や自覚の展開」という観点から次の3つの段階を設けている。

#### 1. 国語における意識の芽生えと自覚

2. 国語に対する意識の高まりと知識の芽生え
3. 国語に対する知識や理解の整理と客観的考察

このように、小学校段階における文法学習の目的は、学習者が「文法意識」を持つということ、無自覚に獲得してきた自らの言葉には決まりがあることに気づくことが求められていたのである。

#### 4. 二つの段階の「文法感覚」

これまで見てきたように、国語教育の文法学習においては、「文法感覚」あるいは「文法（的）意識」というものは、無自覚に獲得されてきたもの、もしくはそれが意識化された初歩的なものという考え方がなされていた。そして、その扱いも小学校段階が中心であった。

しかし、文法的な側面を言語感覚と強く結びつけ表現や理解においてとらえていくと、別の観点からの「文法感覚」を見出すことが可能となるはずである。それは、言葉を変えれば「文法知識」をいかに活用するかという運用レベルの感覚と言ってもよい。中沢政雄が指摘した表現における文法学習の「誤用の文法」ではない、積極的な「文法感覚」の指導がこれに通じるものともいえる。

そこで、その初歩的段階としての正誤・適否を問題とするレベルの「文法感覚」ではなく、そこから脱した、発展的な言語感覚を問うものとしての「文法感覚」に光を当てていく必要があるのではないか。つまり「文法感覚」を二つのレベルに分けて、再構築しようという提案である。

#### 5. 第一段階としての「文法感覚」—幼小接続に関わるものとして

そこで、まずは第一段階としての「文法感覚」について、特に小学校段階からそれをとらえるのではなく、小学校入学前（就学前）の段階からのいわゆる幼小連携という視点からとらえていく方法について考察する。

##### 5-1. 幼児の言語能力に関する先行研究

就学前のいわゆる幼児の言語能力に関する先行研究として、国立国語研究所（1977:11）が挙げられる。そこでは、文法的能力について次のように述べている。

3歳頃までに名詞述語文、動詞述語文、形容詞述語文が単文として習得されるが、就学前期の期間に、さらに複雑な構文（複文、重文）の習得が行われ、一部の例外を除いて、日本語の基本的構文は、この時期に習得される。また、格・テンス（時制）・



アスペクト・ムード・ボイス（態）に関する機能、形態面での習得が進み、一部の例外を除いて、これらの基本は習得される。

また、それに加えてこの時期（就学前期）の言語発達のもう一つの方向として、「言葉そのものの性質や規則、語と語との関係、関連、あるいはその使用の仕方について初歩的な意識（自覚）が発達してくることである」とも指摘し、特に文法面としては次の四点を挙げている。

- （ア）名詞の格をあらわす形態素（助詞）の使用とその意味の自覚化
- （イ）その他、テンス、アスペクト、ボイスに関する形態素の習得とその初歩的自覚化
- （ウ）構文の変換機能の獲得
- （エ）文の語構成の自覚

このように就学前の段階での文法的な基本事項の習得と、初歩的な意識の確立に言及している。その初歩的な意識をどのように発達させるかが課題ではあるが、その点について岩立志津夫（2002:30-35）が次のような示唆に富む指摘をしている。

文法の形成過程は、初期段階では個人差と個人内差（個人の中での違い）に満ちたもので、中期以降は段々と個人差と個人内差は解消される（中略）ローカルなものからグローバルなものへの移行だ。個人差と個人内差は、子どもの神経的基礎と外からの刺激の相互作用によって生じる。

ここでは、個人差のある文法能力がいかに大人の文法（グローバルなもの）になるかを、外からの刺激によってとらえる研究がなされているということを指摘しているのである。

## 5-2. 絵本の分析を通して

そこで、岩立の指摘における「外からの刺激」の一つとして絵本が大きな役割を果たしているのではないかという問題意識から、山室（2008:225-223）では、具体的な3冊の本を例に挙げてその構文の分析を行っている。

ここでは、絵本の総文数の中で会話文の占める率が高いものが3冊中2冊あった。また、会話文以外の文のうち単文が占める割合が約半分なのが3冊中2冊であり、残りの文はどのような文構造になっているのかを分析している。

表2：絵本における文（会話文・単文）

| 作品名             | 総文数 | 会話文（％）    | 会話文以外の単文の割合（％） |
|-----------------|-----|-----------|----------------|
| 『ぐりとぐら』         | 45  | 20 (44.4) | 5/25 (20.0)    |
| 『かいじゅうたちのいるところ』 | 31  | 8 (25.8)  | 12/23 (52.1)   |
| 『三びきのやぎのがらがらどん』 | 37  | 15 (40.5) | 12/22 (54.5)   |

この研究では、絵本に出現する文の中でも単文以外の複雑な文が出てくることを示すこ

とがねらいであった。その多くは「～テ」や「～ト」による接続が主流であり、「～ノニ」や「～バ」「～ノデ」による条件節などの出現はほとんどなかったことが明らかとなった。しかし、あくまでも試論として幼児教育の中で代表的な絵本を選んでの分析にとどまっているので、さらに多くの絵本の分析によって、「外からの刺激」をより詳細に明らかにすることが可能になるかもしれない。また、幼小接続という観点からすれば、幼小の双方で読むことが多い作品群『おおきなかぶ』『お手紙』『スイミー』などの分析をすることで、接続段階における文法的な特徴も明らかにすることができるかもしれない。

### 5-3. 小学校入門期における文法の扱い

5-3 で絵本の文構造の分析について取り上げたが、小学校1年生段階においては、どのような状況にあるのか、『資料国語教科書文例』によると、次の表のようになっており、単文以外の複雑な文の存在も気にはなるものの、それでも単文の占める割合が圧倒的に多いことがわかる。

表3：小学校1年生の国語教科書における文の構造

|         | 単文   | 有属文 | 複文・重文 | 複合文  | 文型不定 | 総 計 |
|---------|------|-----|-------|------|------|-----|
| 文 数     | 197  | 17  | 44    | 94   | 8    | 360 |
| 割 合 (%) | 54.7 | 4.7 | 12.2  | 26.1 | 2.2  | 100 |

ちなみに、学年進行によって単文の占める割合は、2年が54.9、3年が44.5、4年が43.5、5年が42.7、6年が40.5と漸減しているものの、依然として多くの割合を占めていることがわかる。

その中でも、特に幼小接続という視点から、入門期（1年生上巻）における文の扱いについて、現行（令和2年本）の教科書4社の具体的記述を見てみたい。

【学校図書】『みんなとまなぶしょうがつこうこくごーねん上』全132ページ

p.44 ・ぶんをつくりましょう（かるたをつくろう）

きりんが はしる。 ほんを よむ。

あめが ふる。 ろうかを あるく。

すずめが とぶ。

p.64 ・は・を・へ

はとはとわ わたしは はとです。 わたしは とびます。

をとお おにごっこを します。 おりがみを おります。

へとへとえ こうえんへ いきます。 へやへ もどります。

ぶんをつくりましょう

わたしは、（ ）へ（ ）。

（ ）を（ ）。



【教育出版】『ひろがることばしょうがくこくご一上』全 132 ページ

|          |  |
|----------|--|
| p.27     | ・かき、かぎ<br>(            ) が、 <            ><br>ぶんのおわりには、まる (。) をつけます。   |
| p.35     | ・ねこ、ねっこ<br>(            ) は、 <            >  |
| p.39     | ・ことばをつなごう<br>(            ) を <            >   |
| p.52     | ・せんせい、あのね<br>ながれぼしは、そらへ のほりました。<br>(            ) は、 (            ) へ <            >   |
| pp.72-73 | ・は、を、へ<br>わたしは わたしは、はしります。 はちは、とびます。<br>おとを おんがくを ききます<br>えとへ えきへ いきます。 へやへ いきます。<br>はをへをつかってぶんをつくりましょう。<br>(            ) は、 (            ) を <            ><br>(            ) は、 (            ) へ <            > |

【東京書籍】『あたらしいこくご一上』全 141 ページ

|          |   |
|----------|---|
| pp.34-35 | ・ぶんを つくろう<br>ひとが あるく。 いぬが あるく。 いぬが とまる。<br>(            ) が <            >                |
| pp.48-49 | ・はをつかおう<br>そらは あおい。<br>ひ ( ) あつい。 い□ ( ) かたい。<br>ゆき ( ) つめたい。 □ ( ) しろい。                  |
| pp.56-57 | ・をへをつかおう<br>りんごを たべる。 ほん ( ) よむ。 か□ ( ) あらう。<br>やまへ いく。 もり ( ) いく。 □き ( ) いく。 □や ( ) もどる。 |

【光村図書】『こくご一上かざぐるま』全 128 ページ

|          |  |
|----------|--|
| pp.44-45 | ・ぶんを つくろう<br>わたしが はなす。 みんなが わらう。<br>ぶんのおわりには、まる (。) をつけます。<br>ぶんをつくりましょう。おわりに、まるをつけましょう。 |
| p.47     | ・ねことねっこ                      ばったは、むしです。  |
| p.51     | ・おばさんとおばあさん            いもうとを よぶ。   |

|          |             |           |       |
|----------|-------------|-----------|-------|
| p.61     | ・おもちゃとおもちゃ  | おもちゃやへ    | いく。   |
| pp.80-81 | ・はをへをつかおう   |           |       |
|          | ・わには あらう。   | ・かおを あらう。 |       |
|          | ・わには かえる。   | ・いえへ かえる。 |       |
|          | ぶんをつくりましょう。 |           |       |
|          | ( )         | は、( )     | を( )。 |
|          | ( )         | は、( )     | へ( )。 |

4社の関係する箇所を抜き出してみると、扱い方の違いは多少あるものの、入門期という共通の背景があるために、おおよそ次のような順序で文についての学習が組まれている。

①文を作る：「が」を用いた文。「何がどうする。」

②助詞の「は」を使う：「は」を用いた文。「何はどうする。」「何はなんだ。」「何はどんなだ。」

③助詞の「を」を使う：「を」を用いた文。「何をどうする。」(主語なし)

④助詞の「へ」を使う：「へ」を用いた文。「どこへどうする。」(主語なし)

⑤「は」「を」「へ」を使う：助詞の「は」及び「を」または「へ」を用いた文。

特に②～⑤の「は」「を」「へ」は発音と表記とのずれや、いわゆる「くつつき」の言葉(助詞)であることの学習とが重複している。

長音節、促音節などの特殊音の表記の学習と織り交ぜながら、文意識についても扱っていることがわかる。しかし、いきなり文のすべての要素を揃えるのではなく、述語動詞との結びつきとして、②③④のように対象とする助詞一つとの組み合わせをまずは学習し、最後にそれらを組み合わせた文を作る流れを採用している。

その際、主語と述語、あるいは修飾語などの用語は用いない。平成29年版小学校学習指導要領における[知識及び技能]の(1)カ「文の中における主語と述語との関係に気付くこと。」に対し、2年生段階の小単元で改めて「主語と述語」について説明する形をどの教科書も採っている。もちろん、1年生の段階から物語文や説明文を読む活動、文章を書く活動等を通じても取り上げることが可能ではあるが、特に入門期においては「取り立て」て文というものを意識化させる記述は以上のような特徴を持っていることがわかる。

それを発展させて言うならば、「～が」「～は」だけではなく、「～を」や「～へ」等も文の柱となることを確認させているということでもある。このことが文を構成する要素としての感覚を持たせる上では重要な観点であるともいえる。単に助詞の表記上の問題に終わらせてしまうのはもったいない。

## 6. 第二段階としての「文法感覚」―「言語感覚」の一側面として

次に、第一段階における初歩的な「文法感覚」とは異なる、第二段階としての「文法感覚」とは具体的にどのようなものなのか、ということが次に問題となる。

そこで、現段階では第二段階の「文法感覚」の具体的内容について、その全体像を示すことができないが、ここではその内容の候補となる観点についていくつか例を示していきたい。

まず、東京書籍 5 年の教科書「ことば単元」の「日本語と外国語」における扱いを紹介する。ここでは、『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説国語編』に「外国語活動及び外国語科における指導との関連を図り、相互に指導の効果を高めることが考えられる。（p.17）」とあるように、5 年生から始まる「外国語（英語）」を意識して、日本語の特徴に気づくことをねらいとしている。内容は大きく分けて二つあり、一つは「音と文字との関係」であり、もう一つが「文の組み立てと語順」である。

p.234 次の言葉を使うと、どのような文ができるでしょうか。

・書く 田中さん 石川さん 手紙

このまま、「田中さん 石川さん 手紙 書く」

とならべかえただけでは、意味がはっきりしません。

・田中さんが石川さんに手紙を書く。

というように、「が」「に」「を」を付けることによって、文の意味がはっきりします。また、

・石川さんに田中さんが手紙を書く。

という順にならべても、内容は変わりません。これは、「が」「を」「に」があることで、文の組み立てをとらえることができるからです。

このように、日本語の文においては、「が」「を」「に」のような言葉が大切な働きをします。また、語順がちがっても同じ内容を表すことができます。

ここでは、このページの下に英語の例文が 4 例取り上げられており、それに対応する日本文も示し、語順を入れ替えるとどうなるかを示している。そのうちの 2 文が上に挙げた格助詞の働きと文の意味の比較となるが、残りの 2 文は、語順によって疑問を表す文に換えている英語と、文末の形を換えることによって疑問を表す文にする日本語とを比較している。実際の教科書の説明は次の通りである。

p.235 また、日本語では、述語の形によって文全体の表す意味の違いを伝えることができます。

例えば、疑問を表す場合は、次のようになります。

・田中さんは五年生です。

・田中さんは五年生ですか。

次に、同じ東京書籍 6 年の教科書における「ことば単元」の「表現をくふうする」における扱いである。この小単元は、平成 29 年版小学校学習指導要領国語の「知識及び技能」(1) のク「比喩や反復などの表現の工夫に気付くこと。」に基づいて作成されている。表現のくふうとして三つ取り上げられており、文法に関わるものとして以下の記述がみられる。

pp.202-203 ②言葉をくり返す

同じ言葉や似た言葉をくり返すことで、言葉の印象を強めることができます。

・小鳥たちが、元気そうに鳴いている。木の上で、大きな声で鳴いている。

③言葉の順番を入れかえる

言葉の順番を入れかえることで、言葉の印象を強めることができます。

・小鳥たちが、木の上で元気そうに鳴いている。

→元気そうに鳴いている。木の上で小鳥たちが。

→木の上で鳴いている。小鳥たちが、元気そうに。

②は学習指導要領で示されている「反復」を具体化したものであり、③は語順であるが、5 年生の時のような一文の中での語の入れ換えではなく、文をまたいでの入れ換えとなっており、「倒置」ととらえることができる。これは平成 29 年版中学校学習指導要領における中学 1 年の「知識及び技能」(1) オ「比喩、反復、倒置、体言止めなどの表現の技法を理解し使うこと」も視野に入れた内容となっている。②は、「小鳥たちが、木の上で、元気そうに大きな声で鳴いている。」と一文で表現することもできる。しかし、それを二文に分割し「鳴いている」を重ねることで意味を強めている。また、「元気そうに」と「大きな声で」という関係の深い語句が繰り返されることで、「鳴く」様子もさらに強調されることになる。どこまでを扱うかは実際の授業によって異なるが、一文との比較をすることで「反復」の効果はより一層明確になる。

言語小単元による扱いだけではなく、説明文教材として日本語と外国語の比較を取り上げたものもある。それが令和 2 年版光村図書 5 年の「言葉の意味が分かること」(今井むつみ著)が挙げられる。語彙的な比較が中心とも言えるが、例文として取り上げられている「菌でくちびるをふんじゃった。」や「朝食にスープを食べました。」は「ふむ」「食べる」という言葉だけの問題ではなく、それとともに文として使う言葉には言語によって幅があるということを述べているもので、本文では「言葉の意味の範囲」としているが、それを文として表現することを視野に入れると文法的な感覚に関わってくる問題でもある。

以上取り上げたものは、現行の小学校国語教科書に見られる実際の教材であるが、第

二段階の「文法感覚」を取り扱うものとしては、ほんの一例であり、その他の観点として日本語学の研究から示唆を受けた次のようなものを挙げることができるだろう。

それは例えば、石黒圭(2018)で挙げられている項目が候補となってくる。石黒(2018)は、書名『豊かな語彙を育てる―「言葉の感度を高める教育」へのヒント―』が示す通り、語彙的な視点のものが多く、「文法感覚」に関わる事項も含まれている。

その具体的な事柄としては、以下のようなものが挙げられる。

- ・自動詞と他動詞
- ・二つのタイプの受身文
- ・助詞の不思議
- ・主述関係が重視されるわけ
- ・丁寧形と普通形は交ぜられる
- ・副詞に表れる気持ち
- ・接続詞の論理性

これに類するものとして森山(2002)、山田(2009)を挙げることができる。それらの中には、石黒が取り上げている視点と重複しているものも多いが、中には取り上げられていないテンス(時間・時制)の問題、構造の複雑な文の意味関係(いわゆる複文における連体修飾節や従属節)の問題などが含まれている。いずれも日本語学の立場から、その言語素材を教育という視点において言及したものゆえに、示唆に富むものである。

これらの中には、学習指導要領における[知識及び技能]で見れば、小学校5・6年及び中学校1年に設定されている「表現の技法」に含まれるものも出てくる。

## 7. 今後の課題

本小論では、言語感覚としての文法という視点から、これまでは文法に関する感覚が、言葉の正誤・適否の物差しとしてその中心的役割を果たしてきたことを確認した。それは、先行研究において「文法感覚」や「文法意識」が、「文法知識」などに先立ち最初の段階で身につけるものという考え方であったことから明らかである。

その後、文法という視点からの学習への活用については、表現のための文法、読解のための文法というように形を変えていく。その一方で、中学校段階になると、文法の学習の目指すところは体系的な知識として理解することが中心となり、言語感覚としての側面は影をひそめてしまう。しかしながら、「表現のための」「読解のための」として形を変えて影が薄くなってしまった文法的観点は、その場(文脈)における表現の適否・

美醜という観点や、技法としての表現の効果という点で、文法的アプローチの可能性があることが日本語学の研究において指摘されてきている。

そこで、さいごにこれまで述べた二段構えの「文法感覚」を、より具体的にしていくなめの今後の課題について、第一段階と第二段階にそれぞれ分けて整理しておきたい。

第一段階の課題としては、幼小接続という視点から、幼児教育段階での言語文化財の言語素材（特に絵本を中心として）のより多くの分析が必要であるという点が挙げられる。そして、小学校入門期段階の教科書における表現の分析も行う必要がある。教材として共通のものを比較するだけではなく、説明的文章教材や教科書内の説明の表現なども分析の対象となる。特に、基本的な文の構造に着目した研究が必要で、2年次に「主語と述語」について学習するまでの間にどれだけ日常的な言語活動において「文法感覚」を身に付け、「文法意識」として持たせておくかが重要だからである。

第二段階の課題としては、何を、いつ（どの段階で）扱うか、どのように扱うか（具体的な指導や教材）について、より具体的に構築していかなければならない点が挙げられる。何を扱うかは、6で挙げた教科書における具体的な教材例や日本語学における成果を基に検討していくことで項目を絞り込み内容をさらに具体化することができるだろう。いつ扱うかについては、先行研究のように第一段階は小学校、第二段階は中学校以降という単純な切り分けではなく、小学校高学年段階から少しずつ発展的な「文法感覚」を扱えるようにしていく。そのためには具体的には教科書における言語小单元あるいは言語特設单元などにおいて「言葉」について学ぶ機会を設けることである。6で挙げた東京書籍の「ことば单元」などが良い例である。

また、中学校段階においては、文法知識の体系的な学習だけではなく、小学校段階でも扱う「文法感覚」についても扱い、特に発展的な「文法感覚」について中心に取り上げていく。一部の教科書では「文法的に考える」などの小单元や、「考える文法」という言語单元などが中学校の教科書では設けられているところもある（山室（2008）参照）。

ただし、これらの小单元は文法が考えるための手段であることを示すためのものという傾向が強く、文法を通して言葉運用の仕方について確かめたり、味わったりするという意味合いは少ない。

さらに、幼児教育段階から小学校まで、そして小学校から中学校まで（さらには高等学校まで）を通した「文法感覚」の二つの指導について、それが段階的なものか連続的なものかも含めて検討していく必要がある。例えば、第一段階のものを「文法感覚 A」、第二段階のものを「文法感覚 B」として全く別のものとしてとらえていくのがよいのか、

それともはっきりとした区別はせず、連続的なものとしてとらえた方がよいのか、現段階では明確な結論を出すことはできていない。

以上のように、現段階ではまだ構想の入り口にある状態であるが、何を扱うのかについての精査と同時に、それをどのように取り上げるのかという具体的教材化の構想も含めて今後研究を進めていきたい。これらを実現することが二段構えとしてとらえる「文法感覚」を構築することになる。

#### 引用・参考文献

- 浅田孝紀（2013）「言語感覚の育成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』学芸図書
- 石黒圭（2018）『豊かな語彙力を育てる』ココ出版
- 岩立志津夫（2002）「幼児言語における文法の形成」『月刊言語』31-4
- 教育技術研究所（1983）『資料国語教科書文例』教育社
- 倉沢栄吉（1959）『文法指導』朝倉書店
- 国立国語研究所（1979）『幼児の文法能力』東京書籍
- 米田猛（2019）『「言語文化」の学習指導考究』溪水社
- 竹長吉正（2011）「言語感覚」『国語教育総合事典』朝倉書店
- 中沢政雄（1958）「文法教育の体系と方法・小学校」『国語教育のための国語講座 5 文法の理論と教育』朝倉書店
- 中沢政雄（1979）『小学校基本的文法事項の指導』明治図書
- 中沢政雄（1980）『中学校新文法指導法の開発』東京書籍
- 永野賢（1958）『学校文法概説』朝倉書店
- 松井利男（1956）「文法学習の体系」『ことばの教育』ローマ字教育会
- 森山卓郎（2002）『表現を味わうための日本語文法』岩波書店
- 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説国語編』東洋館出版
- 山田敏弘（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

#### 絵本及び検定教科書

- 中川李枝子と大村百合子『ぐりとぐら』福音館書店、1963
- モーリス・センダック作・神宮輝夫訳『かいじゅうたちのいるところ』富山房、1975
- マーシャ・ブラウン絵・瀬田貞二訳『三びきのやぎのがらがらどん』福音館書店、1965
- 学校図書『みんなとまなぶしょうがっこうこくご一ねん上』、2020
- 教育出版『ひろがることばしょうがっこうこくご一上』、2020
- 東京書籍『あたらしいこくご一上』『新しい国語五』『新しい国語六』、2020
- 光村図書『こくご一上かざぐるま』『国語五銀河』、2020