

# 昭和 20 ～ 25 年における 小学校文法指導の形成状況

松 崎 史 周

## 1. はじめに

国語科における文法指導といえば、高等学校では古典文法、中学校では現代語文法と中学・高校での学習指導が中心となっている。小学校では中学校と同様に現代語文法を対象とし、国語教科書には文法の教材も用意されているが、入学試験への対応や古典学習の準備を必要としないこともあってか、中学校に比べて現場の実践はおおむね低調である。だが、文法を含む「言語事項」の知識や技能は日常の言語活動や国語科の学習指導の下支えになるものであり、小・中・高校と学年段階に応じて系統的に学習指導が展開されるべきである。小学校における文法指導も、児童の習熟状況や学習上の課題などを踏まえて、実際の言語活動に生きて働く知識・技能が形成されるよう展開されなくてはならない。

平成 29・30 年版の学習指導要領では、国語科の内容は〔知識及び技能〕〔思考力、判断力、表現力等〕から構成され、言語事項は〔知識及び技能〕の(1)「言葉の特徴や使い方に関する事項」に含められている。また、その指導については、特定の事項だけを取り上げて繰り返し指導したり、それらをまとめて指導したりすることができるとしながらも、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の指導を通して行うことを基本としている。こうした指導の方針は昭和 33 年版学習指導要領以降一貫して受け継がれ、戦後国語科教育の立場となっているが、実際には教科書教材などを用いた取り立て指導に終始し、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の学習指導を通じた指導はほとんど行われていない。

表現・理解の学習指導を通して指導するという文法指導の立場は「機能文法」と呼ばれ、昭和 22 年版学習指導要領（試案）に端を発するとされる。戦後の小学校における文法教育について論じた山室（2008・2012）も、昭和 22 年版学習指導要領において機能文法の立場が示され、小学校段階の文法教育の必要性が明記されたとしている。また、戦後いち早く小学校における文法教育に眼を向けた人物として三尾砂を挙げ、小学校文法教育に関する三尾の立場を紹介しており<sup>(1)</sup>、戦後初期のこの時期から小学校における文法指導が注目されていたことがわかる。ただ、山室は戦後文法教育史の流れの中でこの時期を位置づけており、昭和 20 年代前半に小学校における文法指導がどのように形成されたかまでは触れて

いない。そこで本論では、昭和22年版学習指導要領における小学校文法の扱いを確認しながら、小学校国語教科書における文法の扱い、小学校文法指導に関する議論を検討し、昭和20年代前半における小学校文法指導の形成状況を見ていく。

なお、戦後の機能文法について、中村(2020)は戦前期の語法指導の再興に当たるとし、戦前・戦後の文法指導の連続性を指摘している<sup>(2)</sup>。戦前の中学校における知識偏重の形式的な文法指導の反省に基づき、戦後の文法指導は表現・理解の学習指導を通して機能的に指導することとされたが、指導の目標から内容、トピックにわたって戦前期からの受け継ぎが認められる。そこで本論では、戦前最終期である昭和10年代の小学校文法指導論を適宜参照しながら、昭和20年代前半の小学校文法指導論における戦前期からの受け継ぎについても見ていくこととする。

## 2. 昭和22年学習指導要領における小学校文法

昭和22年12月に、戦前の「国民学校令施行規則」に代わって『昭和二十二年度(試案)学習指導要領 国語科編』(以下、「22年版要領」と略称する)が発行された。国語科の構成は「話すこと」(聞くことを含む)、「つづること」(作文)、「読むこと」(文学を含む)、「書くこと」(習字を含む)、「文法」の5部門とされ、第5章に「文法の学習指導(小学校・中学校)」という章が立てられた。同章の原案の主たる執筆は西原慶一とされるが<sup>(3)</sup>、「一 範囲」「二 目標」「三 発達段階と文法学習上の注意」に分けて、戦後の新たな文法指導の方向性を示している。なお、小学校と中学校がまとめて述べられているため、小学校独自の文法の扱いが見えにくい面がある。

「一 範囲」では、文法の学習指導を「ことばのきまりをしぜん、興味ぶかく、身につけることから出発して、口語文法と文語文法とを組織的に学習すること」であるとし、続けて「二 目標」では、「国語のきまりを児童生徒の自覚にのぼせて、計画的・効果的にしようとするもの」であるとして、次のような学習指導の目標を挙げている。

- (一) 国語のきまりを経験的に知って、正しく、美しく思想を表現するとともに、的確に他人の思想を理解する能力を得させる。
- (二) 国語の構造を知る。
- (三) 国語の特質をさとらせて国語に興味をもたせる。

ここでいう「国語のきまり」とは文法に限られたものではなく、音声・文字・敬語などを含んだものであることに注意が必要であるが<sup>(4)</sup>、中村(2020)が指摘す

るように、国語のきまりを経験的に知り、学習者の自覚にのぼせる必要性を説くこの論調には、戦前期の西原慶一の語法教授論との共通点が見受けられる。

西原(1939)は小学校における語法教授の趣旨を「本体として読方・綴方・話方・聴方において純正な国語に触れしめ、多読・多聴・多作を機会として言語の現象事実に通ぜしめ、必要に応じて解釈を精しくし、以てその語感を高むることに努め、正確なる国語の理會と表現の力を陶冶し、漸く高学年(主として尋常科五年以上)にいたるにおよんで、系統的に言語の法則性の概要を知らしめ、国語の語法的自覚を強むること」としている<sup>6)</sup>。ここでいう「語感」とは「言語の現象事実に対する総合的な判断力」のこととされるが<sup>6)</sup>、これを踏まえると、国語科における言語活動を通して低学年から経験的に語感を養い、高学年では体系的に指導して法則的に語法が自覚されるようにすることが小学校語法教授の目的ということになる。語感と語法に分けて学習指導が構想されていないものの、表現・理解の言語活動を通して経験的に文法を学ぶといった学習指導の方式は22年版要領における機能文法提唱へとつながっていったものといえよう。

また、「二目標」では「これまで、文法の学習指導は、国語科のなかで孤立していた傾きがある。文法を現実の社会生活における言語活動と結びつけなかったし、また、その学習指導に興味を与えるくふうもとほしかった」として、主に戦前の中学校で行われた形式的な文法指導を批判するとともに、日常の言語活動と結びつけたり、学習への興味づけを図ったりしながら文法を扱う指導方針を強調している。前者については、西原も「徒に無味な抽象にはしらず、生活に即して、現実的に指導することを怠ってはなるまい」と述べており<sup>7)</sup>、戦前の先進的な指導論が受け継がれ、具体化された形となっている。

ただ、指導の内容については、戦前からの『中等文法』の体系に基づいて項目を挙げるのみであった。小学校・中学校の国語科学習を通じて文法の理解を深めるとし、次のような項目(指導内容)が挙げられている。

- (一) 国語・ことばと文字・敬語・かなづかい。
- (二) 文・文節・単語。(自立語と独立語)
- (三) 文の構造。(主語と述語・修飾語・独立語)
- (四) 文節と文節との関係。
- (五) 品詞分類。
- (六) 動詞・形容詞・形容動詞・助動詞の活用、動詞の種類と用法等。

この内容について、安藤(1949)は「この程度の内容を盛った教科書を中心とする限り、複雑な生きた言語活動に、有力に働きかけるような学習の展開は行われまいと思う」と述べて、指導の内容に課題があることを指摘している<sup>8)</sup>。た

だ、22年版要領では「語法的事実は小学校の第一学年にも存在する。おのおのの発達段階に応じてとり扱われなければならない」として発達段階に応じた学習指導の必要性が指摘され、「三 発達段階と文法学習上の注意」では学年段階に分けて学習指導の注意点が挙げられている。文法に関連するもの（文法学習上の注意）を挙げると、次のようになる。

(一) 小学校低学年（一、二、三学年）

- 4 主語と述語の関係をはっきりさせる。
- 6 問題法や構成法や例示法によって、ごくしぜんに文の構造がわかるようにする。

(二) 小学校高学年（四、五、六学年）

- 3 主語・述語の関係、修飾・被修飾の関係、対等・附属の関係、独立語など、文節と文節との関係に自覚をもたせる。
- 4 単語の種類を事実として、しだいにはっきりさせる。
- 5 省略が多い国語の特質を考え、意味を満たしてわかる力をつける。
- 7 助詞の用法を学んでいく。

また、第2・3章の第2節「作文」では、学年段階に分けて児童の表現上の特色が挙げられている。文法に関連するものを挙げると、次のようになる。

低学年（一、二、三学年）児童の表現上の特色

前期（七）修飾語の使用度数はきわめて少ない。

（八）同じ語の重複が多い。たとえば、「わたくしは、きのう、がっこうへ、わたくしが、いきました。」また、「すると」「そして」等の接続のことばを乱用する。

後期（六）形容詞・副詞が意識的につかえるようになる。

高学年（四、五、六学年）児童の表現上の特色

第五学年 5 型にはまったことばや、修辞法をつかいます。

低学年で主語と述語の関係、高学年で文節と文節の関係、単語の種類、助詞の用法と扱うべき項目が示されており、学年段階ごとの指導の重点がわかるが、「はっきりさせる」「自覚をもたせる」「学んでいく」などと表現され、各項目についてどのような認識・理解を形成し、どのような技能を育成するのにかまでは明確になっていない。また、児童の表現上の特色についても、特徴的な傾向が挙げられているのみで、文法項目ごとの傾向や学年進行による変化などはわからない。これらは学習指導を進めるうえで確かに参考になるが、小学校段階のカリキュラ

ムを編成するための資料としては必ずしも十分ではなかった。

このように、22年版要領では、表現・理解を通した文法指導（機能文法）の立場が示され、実際の言語活動と結びつけて文法を扱う指導方針が強調されたが、指導の内容は項目が列挙されるのみで、指導の方法も方向性が示されるのみとなっており、実生活の言語活動やその課題と関連付けてどのように文法を指導すればよいか必ずしも明確ではなかった。実際の学習指導における具体的な内容やカリキュラムについては、小学校国語教科書における文法教材の設定や小学校文法教育に関わる研究者・現場教員の検討・実践に委ねられる面が大きかったものといえよう。

### 3. 小学校国語教科書における文法の扱い

#### 3.1 昭和22年発行・文部省『国語（こくご）』

昭和22年3月に学校教育法が制定され、小学校では文部大臣の検定を経た教科書、または文部省著作の教科書を使用しなければならないこととなった。文部省では石森延男を中心として国定教科書の編纂が行われ、第6期国定教科書、通称「みんないいこ読本」が昭和22年度より使用された。

本教科書の教材については、「～のむれ」という表現で、「言語教材」「詩情表現の群れ」「思索・記録のむれ」「物語のむれ」「演劇一般のむれ」の5種類に分類することが一般的であるが、吉田（2001）は6学年合計160の教材のうち言語教材が29教材を占めるとし、それまでの文学的な国語読本に比べ、言語教材の体系化という点で飛躍的成果を取っていると述べている。言語教材を言語知識に関するものと言語態度に関するものに分け、前者では「音声・音韻」「文字」「語句」「語彙」「文法」など国語学の各分野が満遍なく取り上げられていると述べているが<sup>9)</sup>、実際には文法そのものを取り上げた教材は存在せず、国定教科書を通して小学校文法指導の内容が提起されることはなかった。

#### 3.2 昭和24・25年版検定教科書

文部省は昭和24年度から検定教科書を導入することとし、昭和23年度から教科書検定制度を開始した。吉田（2001）はその前提の一つに、文部省『中等国語』における学習の手引きの導入があったとしている<sup>10)</sup>。22年版要領の巻末に参考として「単元を中心とする言語活動の組織」が掲げられ、戦後の新しい学習指導法として「単元学習」の必要性が示されたが、その中の「国語教科書の一課一課も、じつは、そうした作業単元を考慮において編集されている」という文言に対応させるために学習の手引きが設けられた。検定初回の昭和23年度検定に提出された小学校教科書から見られ、戦後の小学校国語教科書の一つの特徴となっている。

昭和24年版検定教科書のうち3学年分以上完成していたのは、日本書籍『太郎花子国語の本』、東京書籍『新しい国語』、学校図書『国語〇年生』、同『〇年生の国語』、二葉図書『国語の本』であるが<sup>(11)</sup>、ここでは、文法教材が充実している日本書籍『太郎花子国語の本』と東京書籍『新しい国語』を取り上げる。

#### 1) 日本書籍『太郎花子国語の本』

本教科書は、サクラ読本・アサヒ読本を編纂した井上超を中心に編纂され、昭和23～25年の3年間をかけて検定を合格し、昭和24年度から順次使用された教科書である。1年生用が上・中・下の3冊、2年生から6年生まではそれぞれ上・下の2冊、合計13冊からなっている。吉田(2001)は検定初期を代表するパイオニアの国語教科書であったと評するとともに、本教科書の特色として次の6点を挙げている。

- ① 基本的には、太郎と花子の兄弟が全巻に登場し、しかも学年を追って成長するという、これまでの国語教科書には見られなかった斬新な展開となっている。
- ② 各巻は、当時の教育思潮であった単元学習を想定・反映した単元構成となっている。
- ③ 各巻は、春から始まり季節に対応する形で展開している。
- ④ 文種の色々と工夫されている。
- ⑤ さらに上巻の最終教材は、いずれも長編の読み物教材である。
- ⑥ 全巻最終単元は「問題単元」となっている。これは学習の手引きと言語単元の両方の要素をもっている。<sup>(12)</sup>

いずれの学年巻にも主教材に文法に関する教材は見られず、巻末に置かれた学習の手引き(「問題」)において、いくつかの学年巻で文法に関する学習課題が置かれている。上記⑥の指摘のとおり、本教科書では巻末の「問題」にことばに関する学習課題を置くことで、言語単元の代わりとしていることがわかる。

文法に関する学習課題をまとめると、表1のとおりになる。

表1 日本書籍『太郎花子国語の本』・巻末「問題」における  
文法に関する学習課題<sup>(13)</sup>

4年上	問題2	「この」と「その」(指示語)
教科書本文中の語を例にして、指示語の働きと指示内容を確認し、その他の指示語を教材本文から探し、指示内容を確認する。(pp.(13)-(15))		
4年下	問題2	かかしが立っています(主語と述語、修飾語)
「かかしが立っています」(主語と述語のみの文)をこれ以上簡単にできない文とし、修飾語を加えると文が詳しくなることを確認したうえで、提示した修飾語を加えてさらに文を詳しくする。(pp.(13)-(15))		
5年上	問題1	あたたかな 黄色な(形容動詞)
物の色や形、性格、感じなどを表す言葉で「…な」という形の言葉(形容動詞)を教科書本文から探し、「…な」「…い」の両形が可能な言葉と不可能な言葉に分け、「…い」という形の言葉(形容詞)を教科書本文から探したり考えたりする。(pp.(11)-(12))		
5年上	問題5	あった なった(動詞の言い切りの形と助動詞「た」の付いた形)
言い切りの形と助動詞「た」が付いた形を比較して、教科書本文から「た」が付いた形を拾い出すとともに、「た」の付いた形から言い切りの形を考え、教科書本文から拾い出した言葉を、言い切りの形と「た」の付いた形に整理する。(pp.(19)-(20))		
5年上	問題6	待ってる(動詞の言い切りの形と「て」の付いた形)
話し言葉の調子では「…ている」の「い」が落ちること、「…て」と言いさしで使われることを確認したうえで、「て」の付かない言い切りの形を考えたり、教科書本文から「て」の付く言葉を抜き出したり、言い切りの形と「て」の付く形を整理したり、助動詞「た」を付けたりする。(pp.(20)-(21))		
5年下	問題6	形が変わる言葉(活用、動詞・形容詞・形容動詞)
動詞「歩く」「話す」に「ない」「ます」「ば」を付けて、形が変わらない部分(語幹)と形が変わる部分(語尾)に分かれることを確認し、「歩く」「話す」を活用させたり、「歩かない」と「歩けない」の違いを考えたりして、「歩く」「話す」が「動作を表す言葉」「形が変わる言葉」であることを確認する。また、色や形や性質や感じなどを表す言葉(形容詞・形容動詞)も形が変わる言葉であることを確認し、教科書本文で調べる。(pp.(11)-(13))		
5年下	問題8	形が変わらない言葉(名詞・助詞・副詞)
人や物などの名前(名詞)、「が」「の」など他の言葉に付く言葉(助詞)、動作の様子を表す言葉(副詞)は形が変わらない言葉であることを確認し、教科書本文から助詞を調べたり、例文の副詞を入れ替えて言い表したりする。(pp.(15)-(17))		
5年下	問題9	「た」(助動詞)
「た」は動作を表す言葉の後に付き、形が変わる言葉であることを確認し、「た」の活用を考える。(pp.(17)-(18))		
5年下	問題10	「う」「ます」その他(助動詞)
「う」「ます」「たい」「たがる」「まい」「よう」も動作を表す言葉の後に付き、形が変わる言葉であることを確認し、各語のはたらきを考え、使い方による形の変化を考える。(pp.(18)-(19))		

なお、作文・読解に関する学習課題で、文法が活用されるものは表2のとおりである。

表2 日本書籍『太郎花子国語の本』・巻末「問題」における  
文法に関する学習課題<sup>(13)</sup>

3年上	問題2	ことばいれ（修飾語）
<p>「しばふを見ると、太郎さんたちも、気持ちがよくなってしまいました。しばふは、いいぐあいにのびていて、しきものでもふんでいるようです。原っぱの北がわは、もも畑で、花が日をうけて、かがやいています。もも畑の向こうに西洋かんがあって、まどガラスが光っています。」に次の言葉を入れて、様子が生き生きと伝わる文にする。</p> <p>青々とした広い すっかり やわらかい ちょうど うす赤や白の いっばいに 青いやねの きらきら (pp.9-10)</p>		
3年下	問題2	ことばあそび (4) 文つづり (文の構造)
<p>3人1組になって、(1)の人が「……が」と書き、(2)の人が「……で」と書き、(3)の人が「……した」と書いて、(1)(2)(3)をあわせて一つの文を作る。(p.11)</p>		

3年生では修飾語と文の構造、4年生では主語・述語・修飾語と指示語、5年生では動詞・形容詞・形容動詞（用言）、副詞、助動詞、助詞と活用を扱っており、22年版要領が挙げる指導内容（三）（五）（六）に対応し、文法学習上の注意（一・低学年）6、（二・高学年）4に対応したものとなっている。

また、設問を挙げるのみとせず読み物の形とし、該当の語（表現）を教科書本文から抜き出させる、指定の語を活用させる、語形の違いを考えさせるなどの作業を通して学習活動が進められるようにして、児童にも自然と文法的な特徴や働きが理解できるようにしている。「動作を表わす言葉」「形が変わる」など平易な言葉を用いて説明しており、児童の理解が考慮され、中学校での体系的な学習指導の素地となるような教材づくりがなされている。

指導内容（二）（四）や、文法学習上の注意（一・低学年）4、（二・高学年）3・5・7に対応する教材は設定されていないが、22年版要領の趣旨を踏まえて小学校段階の文法教材が設定されたものといえよう。

## 2) 東京書籍『新しい国語』

本教科書は柳田国男の監修のもと編纂され、昭和24～25年の2年間をかけて検定を合格し、昭和25年度から使用された教科書である。日本書籍と同様、1年生用が上・中・下の3冊、2年生から6年生まではそれぞれ上・下の2冊、合計13冊からなっている。東京書籍株式会社社史編集委員会（1980）は、学習指導要領の意向を斟酌しつつ編纂された、言語の立場を重んじる教科書であり、文字、語彙、文型の系統的提出に細かな工夫が施されていると述べている<sup>(14)</sup>。

いくつかの学年巻で主教材として言葉に関する教材が置かれている。文法に関する教材は表3のとおりである。

表3 東京書籍『新しい国語』・主教材としての文法教材<sup>(15)</sup>

3年下	六 一つのことばから	変わることば (活用)
はるおさんとおかあさんの対話。「走る」を使っていくつか文を作り、「走る 走れ 走り 走ら」と語尾が変わることを確認する。そのうえで、「読む」でも同様にいくつか文を作り、語尾が変わることを確認する。(pp.65-68)		
5年上	四 ことばのいろいろ	(一) 物の名前 (名詞)
(物には名前があることや物の名前の由来となっていることを説明したうえで) 物の名前を「名詞」と呼ぶこと、「ちゃん」「つくえ」など物の名前の他に、「運動」「遠足」など事がらを言い表す言葉や、「わたくし」「ほく」など(人称代名詞)、「ひとつ」「ふたつ」など(数詞)も名詞に含まれることを説明している。(pp.65-73)		
5年上	四 ことばのいろいろ	(二) こまかく言い表わす(動詞、形容詞、副詞)
(幼児の一語文が表す意味、私たちがことばを組み合わせて言い表すことを説明したうえで)「いぬ」「はと」などは「名詞」と呼ぶのに対し、「いる」「来る」「鳴く」などは「動詞」と呼ぶこと、「白い」「小さい」などは「形容詞」と呼び、「ゆっくり」「どンドン」などは「副詞」と呼ぶことを説明し、これらの言葉を組み合わせていくことで、より細かく言い表せることを説明している。(pp.74-79)		

また、学習の手引きとして巻末に「勉強の手引き」が置かれているが、文法に関する学習課題は表4のとおりである。

表4 東京書籍『新しい国語』・巻末「問題」における  
文法に関する学習課題<sup>(16)</sup>

2年上	べんきょうの手びき	二 えんそく (一) 4 (修飾関係)
「みんなおいしそうなべんとうをたべていますね。」と「みんなおいしそうにべんとうをたべていますね。」の違いを考える。(p.111)		
3年上	べんきょうの手びき	二 たんじょう日 (二) 3 (修飾関係)
「うたいながらおどりました。」と「おどりながらうたいました。」の違いを考える。(p.116)		
3年上	べんきょうの手びき	八 たてももの (一) あき地のいえ 1 (文末表現)
「家がたつんだよ。地面をかためているのさ。」と「家がたつのだろう。それで地面をかためているのさ。」の違いを考える。(p.121)		
3年上	べんきょうの手びき	八 たてももの (一) あき地のいえ 3 (修飾関係)
「あつい国の森の中には、たくさんどくをもった虫や動物がいます。」と「あつい国の森の中には、どくをもった虫や動物がたくさんいます。」の違いを考える。(pp.122-123)		

3年上	べんきょうの手びき	九 水の話 2 (助詞)
「林に一ばんやわらかそうなえだにとびおりた。」「くまざさの根もとを草の根もとをつたわって流れはじめた。」「やがてみんなをいっしょに谷川に流れこんだ。」の各文の誤りを直す。(p.123)		
3年下	べんきょうの手びき	二 ラジオ (一) 3 (助詞)
「ぼくはおふろに、おじいさんかおとうさんといっしょにはいります。」と「ぼくはおふろに、おじいさんやおとうさんといっしょにはいります。」の違いを考える。(p.114)		
3年下	べんきょうの手びき	六 一つのことばから(一)変わることば1(活用)
「作る」という言葉を、形を変えて(活用させて)書き出す。(p.117)		
3年下	べんきょうの手びき	六 一つのことばから(一)変わることば2(活用)
どのような言葉が形の変わる言葉で、どのような言葉が形の変わらない言葉か考える。(p.117)		
4年上	勉強の手引き	四 自然とともに(二)山の少年のたより(4)(助詞)
「馬や牛がむれに作って、草 食べています。」「まどの近くを、うぐいすが来て鳴いています。」について、文の誤りを直す。(p.148)		
4年上	勉強の手引き	七 夏の生活(二)進さんの日記(2)(助詞)
「ことしは米がたくさんとれるだろう。」と「ことしも米がたくさんとれるだろう。」の違いを考えて話し合う。(p.151)		
5年上	勉強の手引き	二 心の美しさ(一)馬車と走る子(4)(文末表現)
「乗合馬車が出発しました。」と「乗合馬車が出発しようとしていました。」の違いを答える。(p.146)		
5年上	勉強の手引き	四 ことばのいろいろ(一)物の名前(2)(名詞)
「新町の一番打者で足の速い西川君が、慣れたかっこうでボックスにかまえている。」という文から名詞を書き抜く。(p.148)		
5年上	勉強の手引き	四 ことばのいろいろ(二)こまかく言い表わす(2)(動詞)
教科書に挙げた語の他にどのような動詞があるか挙げる。(p.149)		
5年上	勉強の手引き	四 ことばのいろいろ(二)こまかく言い表わす(3)(形容詞・副詞)
教科書に挙げた語の他にどのような形容詞や副詞があるか挙げる。(p.149)		
5年上	勉強の手引き	四 ことばのいろいろ(二)こまかく言い表わす(4)(修飾語)
「さくらがさく。」「汽車が走る。」という文にいろいろな言葉を加えてくわしく言い表す。(p.149)		
5年下	勉強の手引き	一 みんなそろって(四)炭こうのようすを工場へ(1)(形容詞)
「美しい」「晴れ晴れしい」のように「しい」の付く言葉を集める。(p.154)		
5年下	勉強の手引き	四 雪国(一)冬がれ(2)(接続語)
詩中の「それなのに」はどのような時に使うか、例を挙げて説明する。(p.157)		

6 年上	勉強の手引き	三 スポーツ (一) 校内野球大会 (3) (省略)
「いくぞ、しまっていけ。」「ライト、いくぞ。」「セーフ。ホームイン。」の各文について、作者が言っている気持ちをこわさないように言葉を補って詳しくする。(p.147)		
6 年上	勉強の手引き	六 心をうつ人々 (二) 芭蕉 (2) (指示語)
「李下は、ばしょうの芽出しの株を持って来てくれました。芭蕉はたいそう喜びました。『これはありがとう。これの大きくなるのが毎日の楽しみだ。』」について、一線の「これ」の意味が同じか違うか、違うならどのように違うか答える。(pp.150-151)		

主教材では3年生で活用、5年生で名詞・動詞・形容詞・副詞を扱っており、22年版要領が挙げる指導内容(五)(六)に対応し、文法学習上の注意(二・高学年)4に対応したものとなっている。また、読み物の形を取っており、児童にも文法的な特徴や働きが分かるように作られている。「名詞」「動詞」「形容詞」「副詞」といった文法用語も読み物の文脈の中で無理なく導入されている。

学習の手引きでは2年生以上の学年で修飾語・修飾関係、動詞・形容詞・副詞・助詞、指示語・接続語を扱っており、22年版要領が挙げる指導内容(三)(四)(五)(六)に対応し、文法学習上の注意(二・高学年)3・4・5・7に対応したものとなっている。二つの文または語の違いを考える、文の誤りを直す、当該品詞の語を抜き出す・挙げる、言葉を補って文を詳しくするなどの作業を通して学習活動を進めるようにすることで、児童にも自然と文法的な特徴や働きが理解できるように作られている。なお、この他に指定の語句を用いた短文作り、短文が表す意味合いの特定など、作文や読解に関わるものも見られる。

指導内容(二)(六)や、文法学習上の注意(一・低学年)4、(二・高学年)3に対応する教材は設定されていないが、22年版要領の趣旨を踏まえ、主教材と学習の手引きを組み合わせる小学校段階の文法教材を設定したものといえよう。

なお、この他の教科書における文法教材であるが、学校図書『国語〇年生』は5年生上の学習の手引きに活用・動詞・形容詞に関する学習課題が見られるのみで、その他には主教材とも文法に関するものはなく、学校図書『〇年生の国語』、二葉図書『国語の本』は、主教材、学習の手引きとも文法に関するものは見られなかった。検定教科書も初期ということもあって、文法に関する教材の設定には大きな差が見られた。教科書教材によって小学校文法指導の内容が統一的に示されることはなかったといえよう。

#### 4. 小学校における文法指導に関する議論(昭和25(1950)年まで)

昭和22年12月の学習指導要領発表に先立ち、三尾砂は同年10月に小学校文

法指導に関する書籍を発表しているが、書籍や雑誌を通じての小学校文法指導に関する議論は、22年版要領、初期の小学校国語教科書を受けて、昭和24年頃からなされるようになっていく。ここでは昭和25年までの代表的な論を見ていくこととする。

#### 1) 三尾砂『小学文法の教え方』昭和22年10月<sup>(17)</sup>

三尾砂は国語学者でありローマ字学者でもあったとされる。国語学では「場」の概念や構文論を重視した文法論で有名だが、ローマ字教育の推進者でもあった。国語学・文法教育に関する論考は戦前から見られ、国語文化研究所の雑誌『コトバ』、帝国教育出版部の『帝国教育』で多く発表している。

「はしがき」には、22年版要領において文法が取り上げられ、小学校段階の文法指導が行われることになったこと、昭和22年度からローマ字指導が行われることになったことを受けて、本書が出版されたと述べられている。「一、文法教育の意義」「二、文法教授の方法論」に分けて小学校文法指導について論じ、「三、品詞わけ」「四、品詞の説明」では小学校教師向けに品詞論の解説を行っている。

文法教授の意義については、①言語への感覚を鋭くし、言語意識を高めること、②文法的訓練を思考力の訓練に生かすこと、③ローマ字による表記の必要性から文法的知識を習得することの3点が挙げられている<sup>(18)</sup>。小学校における文法教授の必要性は戦前から説かれ、①に関してもリンデの『言語教育論』や雑誌『コトバ』における輿水実の提案<sup>(19)</sup>を踏まえたものとなっているが、これが文法教授の第一の理由であるとしながらも、ローマ字教育の導入といった戦後特有の事情から③を重視している。三尾はローマ字教育実験のため小学校を創立し、ローマ字による教育を実践していた。関連図書・論考も多く、文部省検定教科書の執筆にも関わっており<sup>(20)</sup>、ローマ字教育との関連を重視して文法指導を捉えていた。

文法教授の方法としては、国語の時間に機会を見て品詞のあらましを教えていき、4年生あたりで品詞分けをまとめあげるといった行き方を取るべきとし<sup>(21)</sup>、その順序は、形容詞から始め、動詞、名詞、「てには」<sup>(22)</sup>、その他が良いとしている。また、児童に与える文法は体系文法ではなく、文法的事実を与えて整理させるといった行き方でなくてはならないとし、文法用語も術語らしくない、耳で聞いてすぐ分かるような読みかえを行い、6年生には児童の頭にまとまった文法体系が完成しているようにするとしている。

#### 2) 奥田愛三「小学校の文法指導の実際」昭和23年12月<sup>(23)</sup>

奥田愛三は当時静岡県の小学校教諭を務めており、雑誌『コトバ』に国語教育に関する論考が見られる。「文法指導の三原則」「文法指導の順序」「文法指導の実際」に分けて、小学校の文法指導について述べている。

文法指導の原則としては、①ことばの働く場においてとらえ、その事実を生かして指導すること、②常に興味を重視し、楽しいものとする、③発達段階、個人差を考慮して指導することの3点を挙げている。いずれも指導方法に関わるものであるが、奥田は、「文法観念の乏しい児童に、国語のきまりを自覚にのぼさせて、国語の効果的な使用と適確な理解とに習熟させるために文法指導が必要である」とし、それには、「現実の社会生活における様々な言語活動に結びつけること、つまり機会をとらえて指導することが重要である」としている。

また、文法指導の範囲、程度、時期、方法については、22年版要領に示された児童の表現上の特色を手掛かりにして決めることができるが、その内容では不十分であるとして、児童の文法意識の調査が必要としている。児童の文法意識・言語発達の段階を考え、学年的な階梯を設定する必要性を認識していたことがわかる。

実際の指導の例としては次の6項目を挙げている<sup>(24)</sup>。

- (1) うれしいそうで：助動詞「そうだ」の用法（伝聞・様態）の理解と識別
- (2) ただされて：受身の「れる・られる」の用法の理解と整理
- (3) この その 等：指示語の指示内容の確認
- (4) 自分の意見がきまってもらいたい。：主述や修飾の不整の修正
- (5) 文を単語に分けてみる：文を単語に分け、用言の原形と活用の確認
- (6) 敬譲語：相手や場に応じた言葉遣いの理解

いずれも児童の疑問やつまずきをとらえて、教科書本文や日常の言葉など実際の表現を挙げながら、児童との問答や児童の作業を通して、語句の用法やことばのきまり・仕組みが理解できるようにされており、小学校で実践可能な機能文法の好例となっている<sup>(25)</sup>。

なお、文法上の術語は、動詞（うごきことば）、名詞（なことば）、助詞（てには）、副詞（そえことば）などしか教えていないとする一方、「方言の語法」「文章論」「文法の自由研究」などにも触れなければならない問題があるとも述べている。

### 3) 田中久直「小学校に於ける文法学習指導の実際」昭和23年12月<sup>(26)</sup>

田中久直は当時新潟県の小学校教師を務めており、雑誌『コトバ』や『教育創造』（高田教育研究会）に国語教育の論考を多く発表している。田中は、小学校における文法の学習指導は児童がことばを使う場面の中で経験的に学ばせるものであるとし、言語活動の中で児童自らがことばの法則を発見し、それに習熟して言語能力を高めていくことができれば、児童にとって興味を持てる学習となり、実際の言語活動に役立つものになるだろうとしている。そして、小学校の文法指導に

ついて、次のような方針を示している。

- (1) 指導内容を細かく考え結果に於いてまとまったものができ上るよう準備すること
- (2) 児童の文法能力の発達段階を把握しておくよう努めること
- (3) 言語活動の全領域に於いて指導すること
- (4) 「ことばのきまり」を自覚する機会を多く作ること。
- (5) 言語意識・言語良心を養うこと

(1) は指導内容に関わるものであるが、学習指導要領に示された指導事項は極めておおざっぱなもので、もう少し詳しく指導内容を決めておく必要があるとしている。(2)～(4) は指導方法に関わるものであるが、文法は「聞く」「話す」「読む」「書く」「つづる」の言語活動の全領域において指導することが重要であるとし、常にことばのきまりの自覚を必要とする場に立たせ、ごく自然に興味深く学習させなければならないとしている。つづる(作文)であれば、低学年で「ほくはきのうほくは山へいきました。」のように語の重複が数多く現れるが、こうしたときに文の構造について学ぶ機会と必要が生じるとし、小学校における文章の推敲指導は文法的な面が極めて広い領域を占めるとしている。また、学習指導に際しては、各学年の児童の言語発達の段階や理解の質を踏まえて、文法体系のすべてに触れられるよう指導計画を立てる必要があるとするとともに、時には文法学習の時間を特別に設けてそれまでに学んだ事柄をまとめ関連づけていくことも大切であるとしている。最後に、(5) は指導目標に関するものである。ことばのきまりである文法が内面化され、実際の言語活動に活用されるためには、言語意識・言語良心を養い、ことばを社会における精神的なはたらきとして考えることが重要としている。

#### 4) 小島英男「小学校の文法教育」昭和24年9月<sup>(27)</sup>

小島英男は当時群馬国語文化研究所員を務めており、研究所の会誌に『中等文法(口語)』の指導に関する論考も発表している<sup>(28)</sup>。小島は文法指導が小学校であまり行われていないことは正当と言えないとし、小学校の文法指導体系について考えてみたと述べている。

文法指導の目標としては、児童がその場その場に応じて現代語を十分に使いこなせるようにし(表現のための文法)、国語の理解を深めるために個々の言語事実の理法を知る(理解のための文法)ことを挙げ、このうち表現のための文法指導が重視されるべきとしている。また、個々の言語事実に即して、その理法やその語・文の機能を理解させることが重要であり、児童に理法(文法)理解の必要

性を実際面から実感させることが効果的としている。

指導の方法については、1年生から6年生の国語学習のあらゆる場面を利用して、その都度適切な指導を行うべきであるとし、従来から行われてきた作文の誤り訂正などは文法指導の良い機会であるとしている。児童の誤りを類型別に一覧表にして提示したり、「かなづかい」の訂正だけに限らず文法の立場からの訂正も行ったりすることも良いとしている。

小学校における指導項目として6項目を挙げているが、文法に関わるものとしては、「1、文章論（基本文型を含む）」「2、動詞+助動詞（他品詞+助動詞〔助詞〕も含む）」「3、助詞の用法」の3項目が該当する。1は文の種類、文の成分、基本文型を扱うもの、2・3は話し手の捉え方・表し方によって助動詞・助詞を適切に使えるようにするものとされている。なお、本稿の末尾には小学校6年間の文法指導事項が試案の形で学年別に挙げられている。

#### 5) 「三宅武郎『教育国語要説—とくに低学年の实地指導を中心として—』昭和25年10月<sup>(29)</sup>

三宅武郎は当時文部事務官を務めていたが、国語学者として戦前から音声・表記・文法と幅広く研究を行い、雑誌『コトバ』で数多く発表するとともに、『国民学校アクセント解説』（昭和18年）、『現代敬語法』（昭和19年）、『新旧かなづかい要説』（昭和23年）など著書も多く残している。

本書は小学1年生用国語教科書（3冊）の表現に即して、国語学の基礎知識を教育の面から解説したものである。文法教科書で文法を学んでも、その知識を読本の解釈に応用しようとするときに行き詰まるといった実情があったとし、本書を参考にして教科書教材文を文法的に捉え、それを実際に授業に生かしていくことを期待している。

また、文法は読み方・書き方・聞き方・話し方のいずれにもあるが、真に機能的な文法の学習指導は入門期第1日目の話し合いから始まるとし、こうした生きた文法の学習にあたるには教師が文法を身につけていなければならないとしている。

第2編「文法各節」では、1年生用国語教科書3冊の教材に語法的事実を探究して、その学習指導に必要な文法的基礎知識を解説している。「表題の文法」「二つの「が」」「外来語」「形容詞の音便形」「動詞の成態」「「は・も・が」の文法」など、音声や語彙も含め、文法そのものだけでなく文法的解釈も含めて、教科書教材文の文法解説を行っている。

以上、昭和20年代前半における小学校文法指導論を見てきたが、その特徴を以下にまとめていく。

まずは論考の性質であるが、1)・5)のように教師用の文法解説書を兼ねるものも見られる。昭和10年代にも小学校教師用の語法解説書は発行されており、それらは小学国語読本の用例を利用しながら語法全般を説くものと読本の教材で指導すべき語法を解説していくものとに分けられた<sup>(30)</sup>。1)は前者に、5)は後者に当たる。中学校とは違って文法教科書がなく、国語教科書における文法教材も統一・整備されていなかった当時の小学校文法指導の状況を反映したものといえよう。

文法指導の目標・意義としては、ことばの法則・きまりを理解させ、言語活動に活かせるようにすることが2)・3)・4)に、言語感覚を鋭くし言語意識を養うことが1)・3)に挙げられており、これらが小学校文法指導の基本とされていたことがわかる。22年版要領に先立って出版された1)は除かれるものの、その他は22年版要領を踏まえたものであることはもちろんのこと、西原慶一や興水実などの戦前の小学校語法教授論にも通じるものがある。また、ローマ字教育の必要性から文法知識の習得を挙げるものもあるが、ローマ字教育の実施は学校の判断によるもので、原則として第4学年以上で国語あるいは自由研究の時間に行うものとされていたためか<sup>(31)</sup>、1)以外の論考では言及がない。

文法指導の方法に関しては、児童の文法能力の発達段階を踏まえ、国語の学習指導のあらゆる場面で機会をとらえ、実際の言語事実（文法現象）と結びつけて、ことばの法則やきまりが自然に興味深く理解されるように指導することが挙げられている。こちらも22年版要領およびその趣旨説明に通ずるものであるが、戦前の先進的な小学校語法教授論の受け継ぎも見受けられる。また、指導の機会として作文の推敲が挙げられ、特に文法的不具合の修正が文法指導の好機とされている。児童の作文に文法を始めとして不具合が多く見られることは作文指導に関する論考で戦前から指摘され、作文指導上の課題となっていた<sup>(32)</sup>。不具合の修正は作文の処理を通して戦前も行われていたが、これを文法指導において取り上げていこうというもので、機能文法としての具体相が挙げられている。

指導の内容に関しては、小学校段階の指導事項を提示するものも見られるが、文法全般にわたってカリキュラムの形で項目別に学年ごとの指導内容を示すまでには至っていない。2)に見られるように、児童の文法能力の調査を実施し、その結果を踏まえて設定すべきという認識がうかがえる。

なお、上記5編の他に、6)石田精二「小学校における文法指導」（昭和24年10月）、7)山本正格「小学校における文法指導の実際」（昭和24年12月）がある。6)は戦前および戦後初期の論を踏まえて文法指導の意義や原則を挙げるとともに、指導項目とその概要を述べたものであるが<sup>(33)</sup>、この他にも地方の研究所・研究会の会誌などで小学校文法指導を論じたものがあるかもしれない。7)は小学校における品詞指導のカリキュラムを提起し、実践例を挙げたものである<sup>(34)</sup>。

昭和 26 年学習指導要領以降、文法指導の研究・実践が盛んになり、文法指導の  
カリキュラムも編成・提案されるようになっていくが、品詞指導に限ったもので  
あるとはいえ、それらに先立って作成されたものとして評価できる。

## 5. 昭和 20 年代前半の小学校文法指導論における戦前期からの受け継ぎ

以上、本論では昭和 20 年代前半における小学校文法指導の形成について見て  
きた。小学校における文法指導というと、22 年版要領以降が問題にされがちで  
あるが、その素地とも云うべきものは昭和 10 年代の小学校語法教授に関する議  
論にすでに見られていたといえよう。

当時の小学校における語法教授は読方教育を通じて行うものとされ、教師用指  
導書や文法書によって指導事項の明確化や語法を踏まえた読方の提示、国語教師  
に必要とされる語法の知識が示されていた<sup>(35)</sup>。こうした動きが小学校語法教授  
に関する議論を活発にし、昭和 14 年の雑誌『コトバ』におけるシンポジウムへ  
とつながっていく。興水実の語法教授論をめぐって議論が交わされ、読方教育の  
中で機会をとらえて、語法の体系を意識しながら、小学 1 年から系統的に教授す  
るといった線に議論が収斂されていった<sup>(36)</sup>。

また、昭和 16 年 3 月には国民学校令施行規則が公布されて、小学校国語科（国  
民科国語）における語法教授が明記された。語法教授の方法については、第四条  
に「文章ニ即シテ適宜語法ノ初歩を授ケ」と示され、読方に限定されているもの  
の、機能文法の立場が明確にされた。こうして教授論・施行規則のレベルで形成  
された学習指導論は戦後に受け継がれていき、22 年版要領に反映されていくこ  
ととなる。戦後の小学校文法指導に戦前の小学校語法教授の再興が認められるの  
は、こうした経緯によるものといえよう。

22 年版要領では、小学校文法指導の必要性が示され、表現・理解を通して指  
導する機能文法の立場が強調されたが、指導の内容は項目が列挙されるのみで、  
その項目についてどのような認識・理解を形成し技能を育成するのか明確ではな  
く、小学校 6 年間の学習指導を学年・項目別に示したカリキュラムが示されるこ  
ともなかった。ここにも戦前期の影響が見受けられる。戦前期の小学校語法教授  
は読方教育における機会教授であったため、話方・聞方・綴方（作文）に関連付  
けた学習指導が十分想定されていなかった。また、国語読本の教材文に即して教  
授がなされたため、文法項目や学年段階ごとに指導の目標や内容が明確に整理さ  
れることもなかった。22 年要領発行後、これらの探究と模索は教科書文法教材  
の設定や現場の教員や研究者の検討・実践によって図られたが、作文と関連付  
けた文法指導として文法的不具合の修正が挙げられたのも、戦前期の綴方教授にお  
ける語法の扱い<sup>(37)</sup>、さらには、生活教育への偏向の反省を踏まえて児童の生活に  
必要な文章表現技術の習得を目指した綴方教育の提起<sup>(38)</sup>を踏まえたものであ

たといえよう。戦前期の反省に基づく新たな文法指導として機能文法が提唱されたのが、その具体的な内容や方法に戦前期から受け継ぎが見られることには注意が必要である。

## 注

- (1) 山室和也（2008）「小学校段階における文法指導のあり方－小学校段階の文法指導はどのように位置づけられてきたか－」『国士舘大学文学部人文学会紀要』第40号、pp.80-64、山室和也（2012）「小学校における文法教育の扱い－戦後文法教育史の考察を通して－」全国大学国語教育学会大会研究発表要旨集『国語科教育研究』第123号、pp.309-312
- (2) 中村敦雄（2020）『国語科教育における能力主義の成立過程－興水実と近代化の精神、一九三一―一九七七－』溪水社
- (3) 高橋和夫（1960）「戦後国語教育史（五）」『教育科学国語教育』第17号、明治図書、pp.121-128
- (4) 本論では日本語学に云う文法を対象としており、音声・文字・敬語などは含めない。
- (5) 西原慶一（1939）「小学校における語感と語法－小学校の語法教授（二・完）－」『国語教育誌』第2巻第10号、国語教育学会、p.22
- (6) 西原慶一（1940）「国民科国語の構造」『コトバ』第2巻第4号、国語文化学会、p.34
- (7) 西原（1939）p.22
- (8) 安藤新太郎（1949）「国語科カリキュラムにおける文法」『コトバ』復刊第2巻第9号、国語文化学会、p.36
- (9) 吉田裕久（2001）『戦後初期国語教科書史研究』風間書房、pp.412-463
- (10) 吉田（2001）pp.613-619
- (11) 志波末吉（1949）「小学校の検定教科書を観る」『実践国語』第1巻第8号、穂波出版社、pp.9-12
- (12) 吉田（2001）pp.634-635
- (13) 表内の事項は、学年巻、表題と番号、課題の表題、文法項目、課題の内容、該当ページとなっているが、文法項目と課題の内容については、筆者が分類・まとめたものである。その他は教科書のとおり。表2も同じ。
- (14) 東京書籍株式会社史編集委員会（1980）『近代教科書の変遷－東京書籍七十年史－』東京書籍、p.398
- (15) 表内の事項は、学年巻、単元名、教材の表題、文法項目、課題の内容、該当ページとなっているが、文法項目と課題の内容については、筆者が分類・まとめたものである。その他は教科書のとおり。

- (16) 表内の事項は、学年巻、表題、単元名・教材名、文法項目、課題の内容、該当ページとなっているが、文法項目と課題の内容については、筆者が分類・まとめたものである。その他は教科書のとおり。
- (17) 三尾砂（1947）『小学文法の教え方』若竹書院
- (18) ここでは、山室（2012）のまとめによった。
- (19) 奥水実（1939）「小学校に於ける語法教授の限界と方法」『コトバ』第1巻第1号、国語文化研究所、pp.65-71。この中で奥水は小学校語法教授の原則として次の5点を挙げている。
- (一) 小学校における語法教授は所謂機会教授でなければならぬ。
  - (二) それは、断片的知識の集積ではなく、常に体系を予想したものでなければならぬ。
  - (三) 語法が思惟の方式を作るものであることを考えていなければならぬ。
  - (四) 小学校の語法教授は言語への感覚を鋭くし、言語意識或いは言語良心といったものを要請することに注意を置くべきである。
  - (五) 小学校に於いて授けられる語法は所謂基本語法であり、その方法は基本語法的でなければならぬ。
- (20) 社会福祉法人青葉学園 HP 「三尾砂物語」「三尾砂ことばの資料室・著作目録」より。
- (21) 小冊子のため、語の組み立てや文章論に触れられず、品詞論のみひと通り解説したとされている。
- (22) 「てにをは」、助詞のこと。
- (23) 奥田愛三（1948）「小学校の文法指導の実際」『コトバ』復刊第10号、国語文化研究所、pp.26-34
- (24) 以下、番号、実践の表題、学習指導の内容の順に挙げているが、実践の表題は奥田のもの、学習指導の内容は筆者がまとめたものとなっている。
- (25) 後述の5) 三宅武郎『教育国語要説－とくに低学年の实地指導を中心として－』でも、有益な実践記録として、(1)「うれしいそうで」で挙げられている。
- (26) 田中久直（1948）「小学校に於ける文法学習指導の実際」『コトバ』復刊第10号、国語文化研究所、pp.34-39
- (27) 小島英男（1949）「小学校の文法教育」『コトバ』復刊第2巻第9号、国語文化研究所、pp.39-43
- (28) 小島英男（1948）「中等文法（口語）の指導をかえりみて」『国語』第5号、群馬国語文化研究所
- (29) 三宅武郎（1950）『教育国語要説－とくに低学年の实地指導を中心として－』東洋館出版社
- (30) 松崎史周（2022）「昭和10年前後の小学校読方教育における語法教授とその問題点」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』第29巻第2号、pp.145-155
- (31) 文部省（1947）「国民学校におけるローマ字教育実施要領」（文部次官通達別紙）

- (32) 生活教育・生活綴方の立場からの指摘であれば、黒瀧成至（1936）「言葉の訓練としての国語教育－国語教育の根本問題－」『生活学校』 pp.8-16、小砂丘忠義（1936）「綴方は綴方の角度から－綴方観の小さな訂正として－」『綴方生活』 第8巻第7号、pp.20-23
- (33) 石田精二（1949）「小学校における文法指導」『愛媛の国語』 第2号、愛媛国語教育研究会、pp.28-39
- (34) 山本正格（1949）「小学校における文法指導の実際－品詞指導を中心として－」『実践国語』 第1巻第9号、穂波出版社、pp.30-37
- (35) 注(30)と同じ。
- (36) 奥水の提案をめぐって誌上シンポジウムが行われた第1巻第1号（昭和14年10月）、第1巻第2号（昭和14年11月）、第2巻第3号（昭和15年3月）にわたって、小学校語法教授に関する議論がなされた。奥水が提示した尋常4年の教授内容に対して、石黒修は尋常1年から語法を教授し、学年ごとに取り上げる文法事項を決めて、体系的・系統的に指導すべきとしている（石黒修（1939）「国語教育は語法教授から」『コトバ』 第1巻第1号、pp.76-79）
- (37) 松崎史周（2022）「昭和初期の綴方教育における語法の扱い－東京高等師範学校附属小学校教員の綴方教育の場合－」『国語教育史研究』 第22号、pp.37-45
- (38) 昭和戦前期綴方教育の到達点と課題については、大内善一（2004）『国語科教育学への道』 溪水社、pp.5-53を参照のこと。なお、児童の生活に必要な文章表現技術の習得を目指した綴方教育における語法（文法）の扱いについては以下に発表した。稿を改めて述べることにしたい。松崎史周（2021）「昭和戦前期の綴り方教育における語法（文法）の扱い」国語教育史学会第65回例会発表資料。

[付記]

本研究は JSPS 科研費 JP20K02800 の助成を受けている。