

小学校段階における文法指導の あり方について

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

山 室 和 也

1. はじめに

国語科における文法指導は、何のために、どの段階（学年）から、どのように行われるべきなのであろうか。この問に対する様々な答えが、国語教育の研究者、実践家、国語あるいは日本語の研究者から提案されてきた。しかし、その多くは、教えやすさ、まとまった指導のしやすさという点から、主に中学校段階での問題として議論されている。それは、高等学校での古典学習の入門的な位置づけとして、文語文法の予備学習として口語文法の学習をするという理由もあるだろう。

しかし、それ以外の目的を考えた場合に、中学校段階からが適しているという必然性が確立しているものでもない。確かに、中学校段階の方が、抽象的な知識体系として自ら用いている言葉を分析して行きやすい。しかし、日本語を客体化させていくことだけが文法指導の目的ではない。むしろ、言語能力の発達という点から見れば、未成熟な小学校段階の方がより学習の必要性があるとも言える。

だとすれば、やはり小学校段階は小学校段階なりの、中学校段階は中学校段階なりの文法指導のあり方があるべきと考える。そして、最終的には、この文法指導は小学校・中学校さらには高等学校へというつながりが持たれ、螺旋的に指導（学習）を繰り返す、積み重ねながら行われていくものが理想的な形ではないかと考える。

そこで、本論考では、小学校段階における文法指導について、そのあり方を、戦後の国語教育における文法指導の位置づけという観点からとらえて考察し、今後の文法指導のあり方がどのような方向に進むべきかも示したい。

2. 問題の所在

先に述べたように、国語教育における文法指導のあり方については定説というべきものはまだ出来上がっていない。特に、小学校段階においては中学校段階のそれと比べて、未開拓な状態であると言っても過言ではない。そこで、まずどのような問題があるのかを三つの点から挙げておくことにする。

2 - 1 文法指導観という視点 機能的文法指導か体系的文法指導か

戦後の文法指導は、戦前までの体系的文法指導のあり方を批判して、戦後の経験主義的な教育のあり方に沿うように、機能的に扱うべきであるという議論が、戦後から10年ほど経過した昭和30年前後に、「文法ブーム」と呼ばれるほど活発に繰り広げられた⁽¹⁾。知識として体系を教えるのではなく、読解や表現に生きるものとして文法を機能的に教えるという考え方である。ところが、当時の機能文法という考え方には、その指導の具体的な中身や指導の方法の体系性が十分ではなかったために、機会的にその場その場で取り扱うという誤解を呼び、文法は教えなくてもよいという極論まで出されるようになってしまった。その後その反動として、学習指導要領における位置づけの微妙な変化に伴い、文法教育を取り立ての中で、体系的に指導していこうという流れも出てきた。早い時期から、文法を体系的に教えて行く必要があると主張していた民間教育団体の理論が、その具体的な指導内容、指導方法も含めた形で活発に論を展開していったのである。しかし、それも広く教育現場に浸透して、学習指導要領や、教科書教材のあり方までをも変える流れとはならなかった。そして、21世紀の現在も、機能的文法指導か体系的文法指導かという議論に終止符が打たれているとは言えない。この議論をいかに解消し、新たな道を拓いていくかが大きな問題となっている。

2 - 2 系統的指導という視点

戦後の機能文法の流行に行き詰まり感が出てきた頃に、教育界では戦後間もなくの経験主義教育の見直しがなされるようになり、系統的指導という視点が重視されるようになってきた。文法教育についてもその例外ではなく、文法をどのように系統的に指導していけばよいかという研究がなされた。そして、それは教科書編集の立場からも、国語教育研究の立場からも出された。その結果、近年においては、体系そのものを教えるというよりは、系統的に指導を行うという考え方が主流となっている。学習指導要領でも、原則、機能的扱いの姿勢を堅持しつつも、昭和42年版から（一部は昭和33年版から⁽²⁾）一部取り立てた指導を容認する方向で現在に至っている。では、その系統とはどのようなものであるべきなのか。その内容をさらに検証する必要がある。

2 - 3 小学校段階という視点

指導の系統性という問題に関連して、文法指導の場合には、体系的知識として整理して取り扱える中学校段階とは異なり、小学校段階においてどの学年で、何を、どこまで、どのように取り扱うか、という視点がよりいっそう必要になってくる。小学校段階から体系的にという主張もあれば、小学校段階では意識させることを中心にという主張もある。そして、必要な項目を系統的に配列しながら機能的に取り扱うという方向が主流になっている。

以上のような、それぞれの視点において問題があることがわかった。そこで、本論考では、まず、学習の規範と位置づけられてきた学習指導要領における文法指導の位置づけを振り返って見ておきたい。

その上で、次にその学習指導要領をもとに編集されてきた文部省検定教科書のなかから特徴的なものを取り上げて、その編集方針、小学校段階における文法指導のとらえ方などを見てみたい。

そして次に、国語教育の研究・実践の歴史における機能的取り扱い、体系的取り扱いそれぞれの論考をとりあげ検証する。

最後に、これらを踏まえた上で、今後の小学校段階における文法指導のあるべき形、向かうべき方向性を問題提起の形で述べていくことにする。

3. 学習指導要領における文法指導の位置づけ

ここでは、小学校学習指導要領において、文法がどのように位置づけられてきたかを見ておきたい。その中でも特に、文に関する記述を中心に、一部、文と文および文章に関わるものについても触れることにする。

3 - 1 昭和22年版および昭和26年版

昭和22年版においては、文法は小学校・中学校がいっしょにまとめられて簡単に触れられているにとどまる。その範囲、目標、発達段階と文法学習指導上の注意に分けられて整理されている。

そこでは、小学校段階における文法指導について「文法書は、中学校になって現われるが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取り扱われなければならないものである。文法書はそれに統一をつける目的で学習せられる」のように記述されているが、その一方で、「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り、またその学習指導に興味を与えるくふうもとぼしかった」とも述べられ、文法指導を機能的に取り扱うべきであることが示されている⁽³⁾。この影響下で、戦前までの体系的文法指導は、言語活動の中に機能的に組み込まれていくこととなった。そして、昭和26年版では、小学校から文法に関する独立の章節が消え、中学校において一つの章が設けられて記述されるようになった。

3 - 2 昭和33年版

昭和33年版では、「文法」という表現が消え、「ことばに関する事項」として、発音、表記も含めた広い範囲をとらえる形がとられることとなった。そして、A項の「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」という領域それぞれにおける言葉の指導をB項で示すという形となったのである。具体的な記述としては次のようなものが見られる。

3年 (6)文の中の意味の切れ目やことばのかかり方に注意すること。

4年 (5)文の中の意味の切れ目やことばのかかり方にいっそう注意すること。

5年 (4)文における主語述語の関係、修飾の関係に注意し、また、文と文との接続、文章における段落相互の関係などにも注意を向けること。

6年 (4)文と文との接続、文章における段落相互の関係などに注意すること。

このように、文法に関わる記述は3年から見られ、主語や述語や修飾の関係といった語が明確に示されるのは、5年になってからとなっている。また、文と文との接続の関係についても同様に5年、6年で見られる。

3 - 3 昭和43年版および昭和52年版

昭和43年版では、A「聞くこと、話すこと」B「読むこと」C「書くこと」それぞれの領域に「ことばに関する事項」が付記される形をとっている。そこで、主に、B「読むこと」の領域における文法事項の記述を見ておく。

- 1年(2)エ 主語と述語との照応に注意すること。
- 2年(2)エ 主語と述語との関係、修飾と被修飾との関係に注意すること。
オ 文と文との続き方に気づき、また、指示語や接続語の役割に気づくこと。
- 3年(2)ウ 文のなかでの語句のかかり方に注意すること。
エ 文と文との接続の關係に注意すること。
- 4年(2)ウ 文のなかでの意味のまとまりや語句のかかり方に注意すること。
エ 文と文との接続の關係に注意し、また文章における段落相互の關係にも注意すること。
- 5年(2)ウ 文の中での語句のかかり方を理解し、文の組み立てに注意すること。
エ 文と文との接続の關係、文章における段落相互の關係などを理解すること。
- 6年(2)ウ 文や文章における語句と語句との照応などに注意すること。
エ 文と文との接続の關係、文章における段落相互の關係、それぞれの段落と文章全体との關係などをただしく理解すること。
- C(2)オ 指示語や接続語を適切に使うこと。

ここでは、文については1、2年で主語・述語、修飾・被修飾について触れられ、3、4年で文の中での語句のかかり方、5、6年で文の組み立て、語句と語句との照応をそれぞれ扱うようになっている。そして、文と文との続き方は2年から段階的に扱うようになっている。昭和33年版に比べて、扱う内容も増え、時期も1、2年生の段階からとなっている。

次の昭和52年版は「言語事項」が独立して、各領域の先に記述されている。

- 1年ス 文の中における主語と述語との照応に注意して読み、また、書くこと。
- 2年サ 文の中における主語と述語との関係及び修飾と被修飾との関係に注意して読み、また書くこと。
シ 文と文との続き方の關係を考えながら、文章を読み、また、書くこと。
- 3年サ 文の中における主語と述語との関係及び修飾と被修飾との關係をはっきりさせて読み、また書くこと。
シ 文や文章の中における指示語や接続語の役割と使い方に注意すること。
- 4年サ 文の構成について初歩的な理解をもつこと。

- シ 文と文との接続の関係，文章における段落相互の関係を理解することによって，初歩的な文章構成の方法を理解すること。
- ス 文と文との意味のつながりを考えながら，指示語や接続語を適切に使うこと。
- 5年ス 文の中での語句の係り方や照応の仕方を理解して，いろいろな文の構成があることを理解すること。
- セ 文と文との接続の関係や文章における段落相互の関係に対する理解を深め，文章構成の在り方についての理解を深めること。
- ソ 文と文との意味のつながりを考えながら，指示語や接続語を的確に使うこと。
- 6年サ 文の中における助詞，助動詞などの果たしている役割について役割についての理解を深めること。
- セ 文章全体の中で照応して使用されている語句相互の關係に注意して読むこと。
- ソ 文や文章の構成についての理解を深めること。

ここでは，指示語・接続語が3年生に移行している。その一方で，文の構成が5年から4年に移っている。また，6年で助詞や助動詞などの役割に注目させるような記述が加えられた。これは文末表現に注目させて，文の表現の違いや，働きについて気づかせるねらいもあつたのであろう。

3 - 4 平成元年版および平成10年版

平成元年の指導要領からは言語に関する事項が細分化された。それは，ア「発音及び発声に関する事項」，イ「文字に関する事項」，ウ「表記に関する事項」，エ「語句に関する事項」，オ「文及び文章の構成に関する事項」，カ「言葉遣いに関する事項」（5，6年はオに文語調の文章に関する事項が加わり，以下繰り下げ）である。オの中から見ると，昭和52年版から削られたもの以外はほぼ同じ内容となっている。

- 1年（ア）52年版スに同じ
- 2年（ア）52年版サに同じ
- 3年（ア）52年版サに準じる。「はっきりさせて読み，また書くこと」「理解すること」
 - （イ）52年版シに同じ
- 4年（ア）52年版サに同じ
 - （イ）52年版スに同じ
- 5年（ア）52年版スに同じ
 - （イ）52年版ソに同じ
- 6年（ア）文や文章にはいろいろな構成があることについて理解を深めること。昭和52年版では2年にあつた「文と文との続き方」，4年の「文と文との接続」，5年にあつた「文章における段落相互の關係」「初歩的な文章構成」，さらに，6

年にあった「文中の助詞、助動詞の役割」「文章全体の中の語句の照応」が削除された。全体的に、文と文との接続や、段落などの文章構成に関する記述が大幅に削られた結果となった。ということは、見方を変えれば、文の構成を中心とした取り扱いに焦点化してきているとも言えるのである。

平成10年版では、学年の区切りを各学年ではなく1・2年、3・4年、5・6年というように大きく三つの段階に分けて記述されるようになった。言語に関する事項の位置づけは変わりがなく、1・2年では、「照応に注意する」が「関係に注意する」となり、3・4年では「修飾と被修飾との関係など、文の構成についての初歩的な理解をもつこと。」「文章全体における段落の役割を理解すること。」、4年の(イ)の「適切に」を削除したもの。5・6年は6年の(ア)の「理解を深めること」が「理解すること」に変更されている。

3-5 まとめ

このように、改訂を経るに従って、各学年の取り扱う文の中における主語・述語の関係や修飾・被修飾の関係、文の中での語句の係り受け、文の構成および指示語・接続語などの項目の扱いは、取り扱う時期や順序に関してほぼ確立されてきていることがわかる。しかし、学習指導要領というものの性質上、具体的にどこまでという細かい部分については、はっきりとしたことが読み取れない。「注意すること」「理解すること」「使うこと」などの記述の工夫は見られるものの、その具体的違いについては明確ではない。また、国語科の授業時間数の問題とも関連して、言葉に関する事項の中の文法事項も次第に簡略化、縮小化の傾向にあると見てよいだろう。特に昭和52年版をピークに文と文との接続、段落や文章の構成の扱いは大幅に縮小される傾向が見られた。そのような状況の中で、小学校において具体的にどのような項目を、どこまで扱えばよいかという検討作業は、より重要性を帯びてくるわけである。

4. 検定教科書における編集の立場から

ここでは、昭和30年代に出された日本書籍の教科書および、平成元年の光村図書
七五
の教科書の編集の方針をそれぞれ見ていきたい。

4-1 日本書籍『山本有三国語』にみられる文法指導観

当該教科書の編集担当の一人であったのが永野賢である。永野は、早くから学校文法に対する発言をしており、実用文法という立場から独自の文法教育論を示した⁽⁴⁾。その考えを教科書の中で具体化したものとして注目されるので、具体的に編集方針などを見ておきたい。

永野は、昭和33年版の学習指導要領をふまえて、次のように述べている⁽⁵⁾。

「ことばに関する事項」は、聞き・話し・読み・書く活動の中を含めて指導するのが原則である。しかし、総合的な国語学習の中で取り扱うとともに、必要に応じて、特に取り出して学習させようとするにも、効果的なものがあるのはもちろんである。

そして、機能的文法指導の中での体系的文法指導のあり方について、次のように例を示しながら述べている⁽⁶⁾。

たとえば、説明文の読解指導の際に、文の構成の複雑なものがあると、その文の読みとりがじゅうぶんにできないと、全体の文章を完全に理解することができないというような場合、「複雑な組み立ての文を読みとるには、文の骨組みをしっかりとつかまなければならない」ということをわきまえさせるために、「文の骨組み」について学習指導を行うことが効果的である。これは“ことば”の問題として取り出し、一般化した学習になるわけである。けれども、このような「文の骨組み」についての学習は、そのこと自体が目的なのではなくて、文章の読解に役立つ技術として学習するということに、究極の目標があるわけである。だから「取りだす」といっても、大きくいえば「含められる」ことになるわけである。

これらの文法指導観をもって、日本書籍の教科書では、次のような意図で教材を配置し、文法事項が系統的に指導できるように工夫されているのである⁽⁷⁾。

いったい、言語教材は、児童の無自覚的な言語行動を自覚的にさせるためのものである。すなわち、「聞く・話す・読む・書く」力を伸ばすために、基礎

となるべき言語要素について、意識を高め、知的に理解させるためのものである。けれども、前述のとおり、それらの事項を、切りはなされた知識として教えるだけでは効果もあがらず、意義もないので、この教科書では、読解・作文指導や、話しことばの指導に関連づけて学ばせるように、全学年にわたって格別のくふうをこらしたのである。

左の表に示したように、学習指導要領よりもはるかに具体的にあり、かつ取り扱う内容も細部（呼応

「文法（文・文章の組み立て）」教材系統表（日本書籍「小学国語」昭和35年版学習指導書より）

	学 習 事 項	教 材
1年	○文の意義 ○基本文型 ○文の構成 ○指示語（こそあど） ○助数詞	①②③は教科書の巻数、【】は本教材「はおけいこ・れんしゅう」 ①「どこからよんだら」 ① 各教材の『かこみ』①「かやものいきました」①「かえるさん、どこへいったの」 ① 「かやものにいきました」②『あきのむら』②「どこにはいったらいいでしょう」③『ねこのたまご』 ① 各教材の『かこみ』 ① 『ことばあそび』②「じどうしゃはなんだい？」
2年	○文の構成 ・主述関係 ・修飾語 ・呼応（時制） ○文と文との接続（接続詞） ○順手をたどる（文章の構成）	② 「空はひろい、ことばつなぎ」 ② 「とんだ紙」 ①「きのう・いま・あした」 ②「どれが知っているでしょう」 ①「リサスの絵はなし」②『お話しレー』
3年	○文の構成 ・主述・修飾関係 ・修飾語の役わり ・呼応（主述） ○助詞の用法（格助詞・終助詞） ○文と文との接続（接続助詞と接続詞）	①「だれだろう、なんだろう」 ①「だんだん くわしく」②「ドッジボール」の設問 ②「くださいました」 ①「字を入れてみよう」①「くらべてみよう」 ②「うまくつないでみよう」
4年	○文の構成 ・主述・修飾関係 ・文中の意味の切れめ ○指示語（こそあど） ○文章の段落の関係	①「文の組み立て（1）」②「文の組み立て（2）」 ②「話のくぎりや意味の切れめ」 ①「この・その・あの・どの」②「さすことば」 ①『中心点とだんらく』①「文章のだんらく」②「だんらくのまとまり」
5年	○文の構成 ・主述・修飾関係 ・語順・省略・倒置 ○文と文との接続（こそあど）（接続詞・接続助詞） ○文章の段落の関係 ○語形変化 ○助詞の用法（主として副助詞） ○文章を整える	①「文の組み立て（1）」①「文の組み立て（2）」 ②「ことばの省き方・ならべ方」 ①「こそあどことば」①「文を切る・文をつなぐ」 ②「文章の組み立て」 ②『国語辞典』 ②「ことばのちがひ」 ①「ことばをじゅうぶんに」①「すいこう」②「必要なこと・むだなこと」
6年	○文の構成 ・主述・修飾関係 ・呼応（副詞・副助詞・動詞の諸相） ○文と文との接続（接続助詞） ○文章の段落の関係 ○代名詞の用法 ○自動詞・他動詞の対応 ○助動詞の用法	①「文を図表に書いてみる」 ②「もし悪かったとさしたら」②「ことばの勉強」 ①「文と文をつなぐことば」 ②「文章の流れ」 ②「自分や相手をあらわすことば」 ①「起きる」と『起こす』 ②「歴史的現在」

や語順、助詞の用法など)にわたっていることがわかる⁽⁸⁾。

4 - 2 光村図書に見られる文法指導観

次に、平成に入ってから教科書における取り扱いについて見ておきたい⁽⁹⁾。光村図書では、指導解説書の中で、文法を学ぶ側の児童・生徒のことだけでなく、以下のように指導する側の教師の問題にも触れている点が注目される⁽¹⁰⁾。

文法というものは、とかく児童、生徒にはもとよりのこと、先生たちにも敬遠されがちな堅苦しいものという通り相場になっている。上級学校の受験のためにだけ、しかたなく勉強するのが実情とも聞く。しかし、文法は言語の単位体を構成する法則の中心であって、言語の骨組みのきまりと言うことのできるものだから、言語教育の基礎として欠かすことができない。(中略)小学校の文法教育は、基本的な教育理念を明確に持つとともに、「楽しく学び教える」ことのできる指導法や教材を持つことが望ましい。いわば、理念と技法の両方がしっかりしていなければならないと考える。

それは、言うことは簡単だがなかなかむずかしい。理想に遠い現状とは思いますが、我々の努力したところもここにある。

ここで述べられている「理念と技法の両方がしっかりと」という考え方は、非常に示唆に富む。これらを前提に、教科書の編集方針としては、次のように述べられている⁽¹¹⁾。

(前略)文法は文法の教科書の中にあるものでもなく、文法論の著述の中にあるのでもない。文法は子供の頭の中にある。子供は毎日、生きた言葉の中で、知らず知らずのうちに文法を使っている。文法は子供の中に現に生きている。だから文法を教えるということは、この無意識なものを意識させ、無自覚なものを自覚させることである。さらに、子供の成長に従って、漠然たる文法意識・文法感覚に秩序を与え、組織を発見させていく。それらの手助けをするのが先生であり、その手掛かりを与えるのが文法教材である。だから文法教材は、児童にも先生にも、分かりやすく楽しいものであることが望ましい。「楽しく学び、教えられる文法教材」でありたい。既成の文法規則を詰め込むのではなく、子供の頭の中の文法を、無理なく楽しく引き出すためには「認識から表現へ。表現から文法へ。」の過程を基本とする必要がある。(中略)表現・理解に使われる言葉の中にこそ文法があるのだから、小学校の文法教育は、表現・理解と密接に関係付けながら行うことができるのである。

ここに述べられているように、「無意識的なものを意識化させること」「文法感覚を身につけること」「秩序を与え組織を発見する」という表現が、小学校段階での文法指導を行う上でのポイントになっていることがわかる。以上の文法指導観に基づいた教材配当は、次のようになっている⁽¹²⁾。

文法（文）単元の内容（光村図書平成元年指導書より、担当：宮地裕）

一年上 (1) とんだ とんだ (2) ぶんを つくって (3) <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>は</td><td>を</td></tr><tr><td>は</td><td>は</td></tr><tr><td>え</td><td>と</td></tr></table> (4) あそんだ ときの こと	は	を	は	は	え	と	▽「なにがとんだ。」という遊びのうちに主語意識を育てる。 ▽カードの組み合わせの文作り遊びのうちに文意識を育てる。 ▽表記と関連付けて助詞意識を育てる。 ▽「いつ・どこで・なにを」を思い出して作文することをとおして、連用修飾語の意識を育てる。
は	を						
は	は						
え	と						
二年上単元四 気持ちを つなぐ ことばく言葉 集め>	① あいさつの言葉やほげましの言葉には、人と人との気持ちをつなぐ大切な働きのあることを理解し、生活の中で進んで使う。 ② 言葉本来の役割と使い方。						
三年上単元四 文の組み立て <文構成>	① 文作りによる言語意識の自覚。 ② 認識に応ずる文表現のいろいろ。 ③ 主語・述語、三文型の発見・理解。 ④ 修飾成分、文の構成。 ⑤ 応用練習。						
四年上単元四 つなぎ言葉・こそあど言葉 <指示語>	① 接続詞の使い方の一般的理解。 ② 順接・逆接の論理と情感。 ③ 指示語の使い方の一般的理解。 ④ 指示語の特別な使い方。						
五年上単元四 言葉を選ぶ<接続詞>	① 推定・伝聞・断定の違い。 ② 質問・依頼・婉曲など、相手や場面に応じて言葉を選ぶ。						
六年上単元四 言葉の使い方 <文構成のまとめ>	① 言葉のわずかな違いの認識と表現。 ② 同じことを言う多くの文の存在。その論理と情感。 ③ 話し手の立場・責任の表現。						
(注) 一年生は文法を取り立てて扱わない。遊び・表記・作文の教材の中で文法意識を育てる趣旨による。							

先に見た日本書籍のものと比べると、量的には縮小されているし、具体的な内容についても、主語・述語など柱となるものが主に取り扱われている。それは、学習指導要領の縮小傾向とも関係があるだろう。ただし、文末表現に着目させる内容が5年に見られること、6年においては論理と情感、立場と責任など、言葉の使い方に関わって、コミュニケーションの側面を意識した内容も見られる点が注目される。

5. 国語教育研究の立場から

ここでは、国語教育研究の立場からの先行研究として、これまでに出された文法指導論の中から代表的なものを取り上げ、検討を加えたい。

5-1 系統的な学習 体系的文法指導と機能的文法指導の融合

文法ブームの中、系統案に対する要求の高まりに応えるべく、西原栄穂、松井利男、平井昌夫、永野賢など多くの案が提出された。そのような中で、「文法」が「ことばに関する事項」として位置づけられた系統案の代表として全国大学国語教育学会による共同研究成果『文法学習の範囲と系統』が出版され

た⁽¹³⁾。ここでは、ブーム中に盛んに議論された機能的文法指導、および体系的文法指導それぞれの、一般における誤解を次のように指摘している⁽¹⁴⁾。

現在、文法学習を文法のための文法であってはいけない、それは読解、作文、もしくは聞き、話しにともなって指導すべきであるということが通説になっており、だとすると、従来のような体系文法より、機能文法のほうが望ましいとされている。

しかし、元来、ものの体系的理解ということは、そのうちにはたらく法則、機能をつかむことである。術語や法則の機械的暗記にとどまることを体系文法と誤称してはいけない。(中略) だから、機能と体系は相反するものでなく、体用一如的なものである。だとすると、いわゆる機能文法というのは、文法学習の指導のしかたを指すにすぎないので、いわば機会教授とでも言うべきものである。もしも、その機会教授が、断片的、コマ切れ的になって、体系的組織を志向しないとすると、これは経験主義の悪しき理解で、いわゆる這いまわる経験主義に堕してしまう。

上述のように、機能的文法指導とは、体系的かつ系統的な指導を視野に入れて、初めて成り立つことを明らかにしている。また、文法学習と読解学習との関連、さらには文法研究の成果との関係についても、次のように言及している⁽¹⁵⁾。

文法は、「聞く・話す・読む・書く」のいずれの言語活動においても、とりあげられるものであり、言語活動に即して存しているところの内在的法則である。文法を明らかにすることによって、ことばへの自覚と認識は確実にされ、整理される。(中略) もちろん、現在までの文法研究があげた成果は、複雑なことばの一部分を明らかにしたに過ぎず、また、それぞれの学説の相違もあって、一つの見方が確立しているというものではないかも知れない。しかし、そのことが、文法を軽視してよいという理由には決してならない。(中略) 文法学習が、たんなる文法的知識を授けようとするものであってはならないことは、また、言うまでもないことである。文法的理解が読解を助け、それがまた、他の読解のときにあたって、応用できるような学習であることが、文法学習にとって要求されるべきことがらである。

ここで述べられている文法研究の成果との関係について、現代的な意味を加えていくとすれば、この書が出された当時から約50年の歳月が流れ、その間に文法研究も進化を遂げている。したがって、この書で扱われている文法指導事項がそのまま継続される場合もあるが、そこにあらたな項目が加わったり、関係が変化したりすることも当然考えられる。また、特に重要なのは、他の読解(に限らず表現においても)の時に応用できるような学習が要求されるという指摘である。この点については最後に改めて取り上げたい。

次に、指導の範囲についてであるが、この書においては、文法学習の範囲として読むこと・書くことについては、「1. 表記, 2. 語, 3. 文, 4. 文章」の四つ、さらに関連する事項として「5. 敬語, 6. 共通語」を挙げている。聞く

こと・話すことについては、先の1が「音声」に置き換えられて検討されている。以上の中身について系統表が作成されているのである⁽¹⁶⁾。

この系統表の作成に当たっては、次のようなことがらを考えに入れていう(2, 5, 6, 7は省略した)⁽¹⁷⁾。

- 1 指導の系統と文法の体系の二つをなるべく調和させながら配列した。
- 3 文章や文に重みをかけて、文法教育を孤立させないように考えている。
- 4 継続関係は示してないが、該当学年だけで指導するというのではなく、その学年の重点目標ということである。

読むための文法指導系統表(『文法学習の範囲と系統』)

	主 眼	文 章	文	語	指導上の留意点
第一学年	短い文章を文のきまりのうえから、わかろうとする態度をそだてる。	○おおよそ何についてかあるかわかる。	○書きことばの文型に気づく。 ○基本文型における主語述語の関係がわかる。	○助詞「が」や「は」について気づく。 ○ものの名まえをあらわすことばに気づく。	○主・述と「が」「は」の取り扱いの関係がある。
第二学年	かんたんな修飾関係や助詞の重要性に気づかせる。	○文章の大小じをとらえることができる。	○述語の基本的なはたらきのうち肯定・否定の区別がわかる。 ○かんたんな修飾語のはたらきについて気づく。	○助詞「が」「の」「に」「を」「て」「と」「も」などはたらきを知る。	○述語のはたらきの重要性を話しことばにおける文末の指導と関連づける。
第三学年	文のかたちおよび文章の構造について関心をもちさせる。	○文章の段落や組み立てについてわかる。	○主語または述語の省略された文型がわかる。 ○かんたんな重文についてそのつながりがわかる。	○修飾語になることばを類別することができる。 ○かんたんな接続のことばのはたらきがわかる。	○文の指導は、基本文型の理解と関係づけて取り扱う。 ○文章の段落や組み立てと、ソアドことばと関連して扱う。
第四学年	文章の理解を通して論理的思考にみちびく。	○文章の要約ができるようになる。 ○他の文と会話文が内容に即して正しくわかる。	○文の主部・述部についてわかる。 ○倒置文の主語・述語がわかる。 ○連体修飾語・連用修飾語についてわかる。	○ソアドことばのはたらきの見分けと使い方がわかる。 他3項目略	略
第五学年	文章をその意識の流れや、思考の展開に即してとらえるようにする。	○文章の段落や組み立てを理解し、全文の構造をとらえることができる。 ○文章の形態(ジャンル)や文体についてわかる。	○重文・複文の構造がわかる。	略	略
第六学年	叙述・構想を理解して、主題を正しくとらえる態度をやしなう。	○文章をそれぞれの類型によって読みとれるようになる。	○文脈のなかでの文のはたらきをつかむことができる。 ○いく種類の述語のはたらきがわかる。(助動詞、終助詞など)	略	○文章を文法的に正しく理解すること、内容を正しく鑑賞することを結びつける。

※項目には「語」の後に「表記」の項目があるが、ここでは省略した。また、語に関する項目および指導上の留意点の記述で、文および文章に直接関わらないものについては省略した。

内容としては、当時、一般的であった文法が「ことばに関する事項」全般に拡大されていたものなので、本来の文法の範囲としては文および語を中心として、さらに文章にまでその範囲を広げつつある時期とすることができる。

基本文型、重文・複文、主部・述部、助詞・助動詞など、文の構造や、文末表

現、複雑な構造の文への対応などが十分配慮された系統表となっている。特に、文全体のしくみを大きくとらえるという方向が「部」（第四学年）などの概念の導入によって伺える。

5 - 2 中沢政雄のシミュレーションによる文法学習と文法意識，文法技能

中沢は、文法ブームの最中とも言える昭和32年，昭和33年に，小学校・中学校における文法指導の機能的扱いとその体系について言及している。そして，ブームの後，昭和41年には，次のように文法指導の実情を述べている⁽¹⁸⁾。

戦後，機能文法が強調されているが，それがなかなか現場にしみ込んでいかない。機能文法に対して懐疑的になっている教室もある。小・中学校の文法指導は，機能文法の指導でなければならないと理解はしているが，あい変わらず形式文法をいくぶん機能的に指導している教室もある。

こうして，ブームの時期に議論されていた機能文法の現場への未定着の原因も振り返っている。その中で最も大きな問題として中沢が挙げているのが，「機能文法の内容が体系的に組織されていない」というものである。これに関連して，さらに「機能文法の機能的指導の方法が確立されていない」，「機能文法の練習的・段階的指導方法がくふうされていない」ということも挙げられている。これらの問題点を解消し，機能文法の扱いを具体的に形にしたものが，昭和54年と昭和55年に相次いで出された『小学校基本的文法事項の指導』，『中学校新文法指導法の開発』である。

このように，中沢は終始一貫して機能文法を説き，小学校から中学校までの9年間を視野に入れた指導体系の確立を目指したという点で注目される。そして，中沢はこれらの書の中で，「シミュレーションによる文法指導論」という独自の論を展開した。「シミュレーション」というのは「模擬学習」のことで，「ごっこ学習」を科学化し工学化したものであるとしている。次に示したのは，小学校段階における読解と表現における機能文法の機能的指導内容の系統表である⁽¹⁹⁾。

中沢は「現在の教科書では，読解教材を通して文法事項が段階的・系統的に提出されていないので，文法学習が機会的，出たところ学習になってしまう」と指摘している⁽²⁰⁾。それゆえに，この系統表のように，教師が文法学習の前提となる文法事実・文法事項の総体を概観し，系統立てて段階的に学習できるように計画を立てる必要があることを指摘している。

また，その一方で，「文法の学習は，表現・理解の学習の過程で，機会的・機能的に行うことを原則とする」とも述べている。これは，当然文法事項の段階的・系統的な計画が前提となつてのことになるのである。

つまり，読解や表現による機能的な文法学習の背後には系統性が必要になることを示している。その上で，中沢は「たとえ計画的に行つたとしても，断片的で，しかも機会的で，系統性や段階性をもたせにくい。そこで，具体的な内容の表現・理解の学習を離れて，これまでに随所で機会的に学習した同類の文法事項を取り出して，系統的に，段階的に学習させる必要がある。」として，機能

文法の体系的指導の必要性を説いたのである。

中沢政雄「理解における文法学習の内容とそのシステム」より

2. 文の構成に関する事項					
	主語述語	修飾語被修飾語	並立語	指示語接続語	構 成
1年	・文における主語と述語の照応に気づくこと		・並立語に気付くこと ○と○と、○も○も、 ○○たり○○たり		
2年	・単文における主語・述語の照応に気付くこと	・単文における修飾と被修飾との関係に注意すること	・並立語の働きに気付くこと ○や○や、○と○と、○ ○たり○○たり、○も あれば○もある	・文や文章の中における指示語や接続語の役割と使い方に気付くこと <例示下欄>	
3年	・複文における主語と述語の関係に注意すること	・複文における修飾と被修飾との関係をはっきりさせること	・いろいろな並立語の働きに注意すること ○○たり○○たり、○○ にも○○にも、○○な か○○なのか、○○か○ ○か、○○でも○○で も、○○し○○し	・文や文章の中における指示語や接続語の役割と使い方に注意すること <例示下欄>	
4年	・複雑な文でも主語と述語の関係がわかること	・修飾語の中の連体修飾語・連用修飾語の働きの違いに気付くこと		2年 指示語・接続語「この、その、あの、どの」「これ、それ、あれ、どれ」「そして、それから、それで、そこで、そして、ですから、だから、さて」「けれど、と、ところが」	・文の構成について初歩的な理解を持つこと 「文における主語・述語、修飾・被修飾の関係を押さえて単文の構成に気付くこと
5年	・いろいろな種類の文の中で主語と述語の関係を理解すること	・文の中には、連体修飾節、連用修飾節のあることに気付くこと		3年 指示語・接続語「ここ…」「こんな…」 「こう…」「また、しかも、すると、そうして、そうすると」「だが、しかし」	・文の中で語句の係り方や照応の仕方を理解しいろいろな文の構成があることを理解すること 「文における主語・述語、修飾・被修飾の関係を押さえて複文の構成がわかること
6年	・主語と述語の関係を正しくとらえ文と文の構成を理解すること	・複雑な文でも修飾と被修飾の関係について理解すること			・文の構成についての理解を深めること 「文における主語・述語、修飾・被修飾の関係を押さえて文の構成について理解を深めること

上記の他に次の事項を各学年に配当している。

- 1 語句に関する事項：類別、役割、係り方、3、4、5、6年
- 3 文と文の接続に関する事項：2、3、4、5年
- 4 段落の構成に関する事項：2、3、4年
- 5 文章の構成に関する事項：3、4、5年

5-3 児童言語研究会による文法指導 体系的文法指導の立場から

次に、体系的文法指導の立場からの主張を見ておきたい。文法指導において、検定教科書とは異なる独自の理論に基づく指導を展開したものに、教育科学研究会と児童言語研究会（以下児言研）がある⁽²¹⁾。児言研は、大久保忠利や松山市造、小松善之助らを中心に、昭和30年以前から、文法指導に対しても実践の積み重ねによる積極的な発言を行って来た。そして、機能的文法指導の行き詰まりから、取り立て指導が目目されると、その論は広く取り上げられることとなった。児言研では、小学校での文法指導を積極的に進め、中学校までの9年間を見つめて初級・中級・上級にわけて、段階的に指導していくカリキュラムを模索し実践してきた。その中で、大久保忠利は、小学校から文法教育が必要な理由として、

「話し、聞き、読み、書く」ということにつながるだけでなく「考え」「伝え」「受けとり」というさらにその先の段階もふまえて説明をしている。そして、実際の小学校での扱いについては、

そこで、コドモの考えを一そう論理的なものに高めるためには、小学校でも、今までのような「文法ぬきの国語教育」ではいけないのです。また、ぬきにしないまでも、今までの国語教科書でやっているような断片的なバラバラ出しでもいけないし（ないよりはましでしょうが）、中学以上でやっているような文法の形式的な詰めこみや、文語文法の準備としての口語文法などという考え方も許されません（まだそういうノンキな考えかたの人も多いようです）。と述べている⁽²²⁾。そして、その内容の中心には文（構文）を置いている。そして、そこにはやはり系統的な指導が必要であることも述べている⁽²³⁾。

文法教育自体が、組み換えられて、正しく・明確に「考え・伝え・受けとる」ためのものに生まれ変わらなければなりません。これは、容易なことではないでしょう。しかし、放っておいてはいつまでたってもよくはなりません。

このためには、文法と論理ということ考えの中心に置き、単位文の組み立て（構造）と、文と文とを重ね・組み合わせ・つなぎ・切る上でのキマリを明らかにする「構文法」（シンタクス）の確立と、正しい構文法を土台においての系統的なドリルが必要なのです。

また、実際の指導にあたっての留意点として、次のようなことを指摘している⁽²⁴⁾。

- 1 コドモの精神の発達に応じて行う、ということ 抽象能力の未発達な一年生には、こまかな分析よりも、「文」という概念について実例を通じて認識させる、というようなところに重点をおくべきだ、ということも出てきます。
- 2 文法は、コドモがすでにつかっている文法形式について、これを知的に理解させる、という順序で指導すべきです。これを見抜くことによって、どの学年ではどの程度のことを、ということについても結論が出てきます。
- 3 つねに「文」についての認識を高めることに重点をおくことは、全学年を通じて言えることです。（以下4、5省略）

このように、兎言研文法の特徴は、「文（単位文）」を基本として、それを構成するそれぞれの部分が、形を変え（変形）て様々な表現を作ると説く点である。

実際には、これらの理論をさらに発展させ、兎言研文法としてのテキスト、指導書としての解説書が完成する。そして、その指導書には左のように、小学校段階（初級・中級）から中学校段階（上級）までのカリキュラムが示されることとなる。変形という語も初級段階から見られ、少しずつ段階を踏みながら、学習内容が深化するように作られている。ただ、これは昭和50年代に完成されたものであるが、その後は新たな目立った展開は見られていないのである⁽²⁵⁾。

文法指導の系統（新・文法教育の実践：児童言語研究会より）

初 級 用		中 級 用		上 級 用	
項目名	項目内容	項目名	項目内容	項目名	項目内容
1 文で話しましょう。	文の三つの形	1 予想する文	だろう、らしい	1 態の指導(1)	始動態・進行態・終結態
2 聞いて考えましょう	主部・述部の意識	2 "	そうだ、ようだ	2 "	2 ②
3 名まえのことは(1)	具体名詞あつめ	3 名詞	種と類の関係・抽象名詞	3 体言修飾(1)	重複した修飾
4 動き・働きのことは(1)	動作動詞あつめ	4 体言修飾(1)	形容詞句・名詞による	4 "	4 ②
5 様子のことは(1)	形容詞あつめ	5 "	5 ②	5 補語	対象格、その他
6 名まえのことは(2)	使ってみよう	6 体言修飾(1)	装定⇔述定、装定を使ってみる	6 受身の文	れる・られる・構造変化
7 過ぎたこと文	過去変形(た)	7 "	7 ②	7 使役の文	せる・させる・"
ていはいの文	です。ます。	8 補語(1)	8 ②	8 多重変形(1)	否定のかさなり
8 打ち消しの文	否定、「反対」との比較	9 形容詞	9 ②	9 "	9 ②
9 質問の文	疑問詞・「か」	10 自利他利の文	てやる、てもらう、てくれる	10 動詞の活用	動詞(五段・一段)の活用のまとめ
10 命令の文	命令変形・ていはいな命令形	11 重文(1)	並列(連用形・し・ば・ながら)	11 助動詞	既習の助動詞についてまとめ
11 名まえのことは(3)	意味の広さ	12 重文(2)	並列(やら・たり・とか・だの)	12 要求する表現の文	当然・希望要求
12 動き・働きのことは(2)	動詞のいろいろな使い方	13 可能の文	(ら)れる、可能動詞	13 ことばと表現	意味のひろがり(のだ→命令、てはならない→禁止)
13 様子のことは(2)	使ってみよう	14 用言修飾(3)	原因・理由・根拠	14 形式名詞による名詞化(1)	の・もの・こと・動詞文→名詞文化
14 ためしの文	試行変形(～てみる)	15 重文(3)	順接	15 "	15 ②
15 希望の文	希望意志変形(～たい)	16 "	16 ④	16 多重変形(3)	名詞文化の文分析
16 組み合わせたことば	複合語(紙飛行機・石集め)	17 補語(2)	17 ②	17 強調することば	終助詞の重なり、文末の分析
17 "	"(おれゆえす、安売り)	18 動詞	18 ②	18 文分析(1)	さえ・まで・すら
18 こそあど	連体詞・代名詞	19 主語・述語	19 "	19 "	2 ②
19 どんなかを決めることば	体言修飾(形容詞一)	20 意志・予定の文	う・たがる・ていはい	20 重文の表現	前文後文の対応の妥当性の検討
20 "	"(連体詞・動詞・名詞十の)	21 強調することば	副助詞(は・も・だけ)	21 敬語	(ら)れる、尊敬語・ ^{マズ} 敬じよう語
21 組み合わせたことば	複合語・派生語	22 用言修飾(4)	様子	22 副詞	呼応も含む
22 文(主語・述語)	主語を中心に	23 複合語	名・形・動のそれぞれの組み合わせ	23 語順	語順を変える効果
23 文(主語・述語)	述語を中心に	24 格助詞		24 複合語	漢字語
24 どのようにを表わすことば	副詞・名詞十に・で				

6. まとめ

以上、学習指導要領、それに基づく検定教科書、国語教育研究ならびに実践の研究成果、それぞれから、小学校における文法指導の取り扱いについて見てきた。そこで、これらの成果を踏まえて、これから小学校段階の文法指導がどのような方向に進んでいけばよいのかを考えてみたい。

まず、もっとも大きなこととして、教える内容と教材配置の問題がある。文法事項として教える内容が、他の読解・表現活動の教材配置の変更に伴って頻繁に入れ替わったり、順序が変わったりすることは、決して好ましいこととは言えない。教材配置の如何に関わらず、一定の段階(学年や時期)で取り扱えるような方向を模索していかなければならない。もちろん、読解・表現のための教材が、

文法指導のためだけにあるのではない。しかし、ある学年でこれだけの文法的事項を取り扱おうとすれば、それに応えうるような教材を選択するという視点も必要とされるべきであろう。

それと同時に、児童の言語実態や、教材に用いられている文章表現の実態に即した指導内容の具体化や見直しが必要となる。特に、児童の言語実態という観点からの研究は、小学校段階においては未開拓といってよい。また、指導内容の具体化ということ言えば、単純に、文における主語と述語、修飾語と被修飾語との関係把握だけではなく、複雑になっていく文を全体としてどうとらえるか、大まかにつかむという方法を導入する必要が出てくる。ここで言う「複雑」といっても、二通りの対処が必要となる。まず、連体修飾節などによる複雑化には、文全体の部分を大まかにつかむ方法を、そして、連用修飾節などによる複雑化には、文と文との接続の関係でとらえていく方法を、とそれぞれにより細かい対処方法が求められてくるのである。また、文末の表現に関する読み取りについても、表現方法と表現内容の違いや、聞き手への伝わり方の違いなどについて考えることが必要となってくる。これは、文法の領域から言葉遣いに関する領域へと範囲が拡張され、コミュニケーションという点につながっていくことでもある。

さらに、5で見たように、学習したことが他の学習に応用できるような配慮が必要で、学習の転移という観点から系統性を考えていかなければならないだろう。

これらの問題を検討しながら、系統的な文法指導の体系を確立させること、そして、系統的でありつつも、機能的に指導をするその具体的な方法についても、これまでのすぐれた研究・実践成果を踏まえつつ、児童の言語実態に即したものを構築していくことがこれからの課題となる。

註

- (1) 文法ブームおよびその影響については以下のもので考察を行った。
 - ・山室和也 (2001) 「文法教育史研究昭和30年代『文法ブーム』の再検討」
札幌国際大学短期大学部研究紀要32
 - ・山室和也 (2002) 「文法ブーム以降の文法教育論 機能的文法教育論のその後」
札幌国際大学短期大学部研究紀要33
- (2) 昭和33年版指導要領の中に「発音とか文字などのように、くり返して練習させることが必要なものについては、特にそれだけを取り上げて学習させることができるように計画を立ててもよい。」という記述が見られる。
- (3) 文部省 (1947) 『小学校学習指導要領試案』国語 p.143
- (4) 永野賢 (1958) 『学校文法概説』など
- (5) 日本書籍 (1960) 『小学国語学習指導書 6年』p.21
- (6) 同注 (5) pp.21~22
- (7) 同注 (5) p.22
- (8) 同注 (5) p.23からの折込の表をもとに作成
- (9) 光村図書 (1989) 『言語指導の方法 言語教材の生かし方』光村図書では、指導書の

ほかにも別冊としてこのような指導解説書を出して、ことばに関する事項についての取り扱いについて解説をしている。取り上げたのは平成元年版であるが、これ以前からもこのような方法をとっており、記述もほぼ同様の内容が確認される。また、これ以降では平成4年版になると記述がやや簡略化され、平成8年版からはここに取り上げたような記述はなくなり、見開き2ページの解説になった。なお、この部分は宮地裕が担当となっていた。

- (10) 同注(9) p.12
- (11) 同注(9) p.18
- (12) 同注(9) p.19
- (13) 石井庄司・古田弘・井上敏夫・宮崎健三・望月久貴共編(1959)『文法学習の範囲と系統』明治図書
- (14) 同注(13) pp.11~12
- (15) 同注(13) pp.15~16
- (16) 同注(13) pp.29~30
- (17) 同注(13) pp.28~29
- (18) 中沢政雄(1966)「特集・文法指導の障害をどう克服するか文法指導の全体構造の理解が不足」『教育科学国語教育』92号 p.24
- (19) 中沢政雄(1979)『小学校基本的文法事項の指導』明治図書 pp.37~39
- (20) 中沢政雄(1980)『中学校新文法指導指導法の開発』東京書籍 pp.107~108以下の引用はすべて同書からのものである。
- (21) 教育科学研究会(教科研)は、奥田靖雄、鈴木重幸らを中心として独自の研究成果を発表している。テキストとしては明星学園・国語部(1968)『にっぽんご4の上文法』むぎ書房など、理論書としては鈴木重幸(1972)『日本語文法・形態論』むぎ書房がある。今回は、指導体系の全体像が示されている児言研を取り上げることにした。
- (22) 大久保忠利・松山市造(1956)『文法教育』春秋社 p.5
- (23) 同注(22) p.5
- (24) 同注(22) pp.12~13
- (25) テキストとして児童言語研究会(1975)『たのしい日本語の文法』一光社、大久保忠利(1976)『楽しくわかる日本文法』があり、理論書として松山市造・小松善之助編著(1973)『新・文法教育の実践《初級》』同(1978)『同《中級》』同(1975)『同《上級》』がある。なお、近年児言研では児言研文法の見直しをしており、その成果を機関紙『国語の授業』一光社で発表したり夏季セミナーの分科会において議論したりして、研究を継続している。

(初等教育専攻：准教授)

六
四