

戦後作文・文法指導における「文法的誤り」の扱い —昭和30年前後を中心に— Treatment of Grammatical Errors in Post-War Japanese Writing and Grammar Teaching

松崎 史周
Fumichika MATSUZAKI

Keywords : grammar teaching in japanese writing,
grammatical errors, around the year Showa 30, functional grammar
キーワード : 作文における文法指導、文法的誤り、昭和30年前後、機能文法

1 はじめに

児童・生徒が書いた作文を見ると、次のような文がよく見られる¹⁾。

- (1) 私の読む本はいつもファンタジーやフィクションなどの本しか読んでいませんでした。
- (2) でも、中学校を入学すると、毎日、毎日お弁当でした。
- (3) 私は、マグロは好きだったので、「これなら、もう食べられるかもしれない」と、思ったので今度は最初に食べていたよりももう少し多めに食べてみました。

(1)には主語と述語の不整合、(2)には格助詞の誤用、(3)には同一の接続助詞による二重接続が見られる。このような構文上の誤りは「文法的誤り」などと呼ばれ、作文における文法指導の眼目と位置づけられてきた。だが、その認定と分類は諸説分かれて定まらず、作文推敲の観点に数えられるものの、どの誤りを推敲の観点とすべきか明確にされているとは言いがたい。また、発生の要因やメカニズムも解明されているとは言えず、誤りの発見や修正の方法が明確に指導され、児童・生徒が作文の推敲に十分活用できているとも言えない現状がある。

本研究の目的は、戦後の作文・文法指導における文法的誤りの扱いを調査して、指導で取り上げるべき文法的誤りとは何か、どのように指導すべきかを明らかにしていくことにある。本稿では、まず戦後の文法指導の流れを辿りながら、作文における文法指導が形成される過程を確認していく。そのうえで、昭和30年前後、いわゆる文法ブーム前期²⁾の国語教育雑誌³⁾や書籍を調査して、文法的誤りの分類や指導方法に関する記述を辿り、児童・生徒に意識させるべ

き文法的誤りとは何か、指導の方策として何が有効とされたのか見ていくこととする。

2 機能文法の提唱と作文における文法指導

戦前の文法指導は、週に一時間、文法の時間が特設され、文法教科書をたよりに文法知識を体系的に教え込み、形式的に暗記させるといったものだった。こうした指導に対して、「文法を規範として学ぶことに終始し、実際の言語活動に役立たなかった」⁴⁾「熱心に指導しても〈中略〉あいかわらず生徒は主語・述語の照応しない文を書いたり、筋道の通らない文章を書いたりしていた」⁵⁾といった批判や反省が数多くなされ、戦後の文法指導として実際の言語活動に役立つものが求められるようになっていった。

戦前の「教授要目」に代わって、昭和22年に発表された『学習指導要領国語科編（試案）』では、「これまで、文法の学習指導は、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加えるくふうもとほしかった」⁶⁾として、戦前の形式的な文法指導のあり方を批判するとともに、日常の言語活動と結びつけて文法を扱う指導方針を強調した。だが、小・中学校の学習指導の内容として挙げられた項目は、戦前からの『中等文法』⁷⁾の体系に基づくもので、必ずしも機能的な指導⁸⁾が意図された内容にはなっていなかった⁹⁾。

- (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

4年後の昭和26年に発表された『中学校高等学校学習指導要領国語科編（試案）』では、文法指導の意義は「ことばのきまりそれ自身を知ることではなく、生徒の日常生活におけることばのはたらきをいっそう正しく効果的にすること」¹⁰⁾にあるとし、指導については「話すとか、聞くとか、読むとか、書くとかいう日常の言語生活の場面に関係づけて習得させなければならない」¹¹⁾として、実用的な文法指導の立場を強調するとともに、表現・理解の学習活動の中で機能的に指導することを重視した。学習指導の内容としては「文」「語の使い方」「くぎり」「文章」「効果的なことば」などが挙げられ、中学校に関しては初級・上級と段階を分けて具体的に示された。中学校初級の内容を挙げる¹²⁾。

- (一) 文の組み立て
 - ・首尾の整わない文、断続のはっきりしない文を見分ける
 - ・文は部分に分けられるということがわかり、文の成分としての主部と述部を見分ける

- ・こみいった主語と述語を見分ける。主語を用いない文があることに注意する
 - ・主部と述部、それぞれの中心語・修飾語、接続する語などに分けて、文の意味をはっきりとさせる
- (二) ひとつづきのこみいった考えをまとめ、二つ三つの文をつないで一つの長い文とする
- ・適当に句を結び付けて一つの文とする
 - ・いろいろの接続語を使う
 - ・単文と重文・複文などを見分ける
 - ・節と句の構造をさとり
 - ・くぎり符号を使って、わかりやすくする
- (三) 語の用法と意味
- ・語の使い方を分類組織し、各品詞の役目を見分ける
- (四) むだなくり返しを省き、紛れやすいことばを除く

ここには、文の組み立て、文の接続、語句の意味・用法に関する事項が挙げられているが、文の成分の特定や語句の意味・用法の把握であれば読解と関連づけて扱うことが想定できるし、文の成分の照応や文の接続の仕方であれば作文と関連づけて扱うことが想定できる。学習指導の内容として、読解や作文と関連づけられた機能的な内容が提示されたと言えよう。

こうして、戦後の文法指導として機能的な文法指導（機能文法）が提唱され、指導の現場でも「これからの文法は機能文法で行かなければならない」¹³⁾と考えられるようになったのだが、指導の方法や体系が具体的に示されたとは言えず、現場の教員にしてみれば、どのように指導を展開すればいいのか判然としない状況があった。このような状況の中、児童・生徒の作文に見られる文法的誤りに注目し、その修正を通して正しく文を構成する力を養っていこうという考え方が現れるようになった。

小島（1949）は、小学校の文法指導は表現のための文法指導が重視されるべきだとし、従来から行われていた作文の誤りの訂正がそのよい機会に当たると述べている¹⁴⁾。また、井上（1954）は、正確で語法に適った表現力の育成が作文指導において重要な分野を占めるべきとし、作文に見られる語法上の誤りは誤りとして認めさせ、批正させていくべきとしている¹⁵⁾。さらに、永野（1958）は、作文における文法指導とは、児童・生徒の作文にあらわれた文法的な問題点を取り上げ、誤りを訂正させたり、問題点を修正させたりすることで文法的能力を伸ばすものであるとし、文法上の誤りや不完全な表現について反省させることを通して、児童・生徒に言葉についての正誤の意識を持たせることが必要であるとしている¹⁶⁾。

こうして、作文に見られる文法上の誤りの修正は作文における文法指導の方法と認められ、「誤用文法」と呼ばれて文法指導の一分野として位置づけられた。これと呼応して、指導の現場でも児童・生徒の作文に見られる文法的誤りが分類・整理され、それに基づいて学習指導項目が提案されたり、学習指導の実践が紹介されたりするようになった。さらに、児童・生徒の作

文に見られる文法的誤りの実態を踏まえて、学習指導の系統化を図る取り組みもなされた。ただ、誤用文法は記述後の推敲に関わるのみで、記述そのものには寄与しないとされ、正しく効果的な表現を実現する「表現文法」¹⁷⁾を模索する動きも同時に現れるようになったのである。

3 児童・生徒の作文に見られる文法的誤りの類型化

児童・生徒の作文に見られる文法的誤りを取り上げた論考として、①岩下忠男「低学年における語並に文の正しい表現指導」(1951(昭和26)年11月)が挙げられる¹⁸⁾。この中で岩下は、作文表現上の誤りの類型とその原因について考察した論考はそれまでほとんど見られず、根本的かつ計画的な対策がなされてこなかったと指摘したうえで、小学校1～3年生の作文を調査し、そこに見られた文法的誤りを「二重表現(主語、述語、修飾語)」「助動詞使用上の誤り」「表現上の立場の混同(能動受動の混同、主語の転換)」「接続上の誤り(接続詞・接続助詞の乱用と誤用)」「助詞使用上の誤り」の5つに分類している(この他に、「述語や修飾語の脱落」「助動詞の脱落」なども挙げている)。また、誤りの要因や指導法についても述べているが、発生の要因を解明し、具体的な指導法を提起しているとはまでは言えない。とはいえ、実際に児童の作文を調査し、そこに見られる文法的誤りを類型化して示した点は先駆的であり、小学校低学年の作文に、文の成分の重複、助詞・助動詞の誤用、接続語の乱用が多いとした指摘は、低学年の作文指導を考えるうえで有益な情報だったと考えられる。

これ以降、昭和30(1955)年前後を中心として、作文記述上の誤りを取り上げた論考が数多く見られるようになり、それに伴って文法的誤りの類型も多様になっていった。以下、児童・生徒の実例を挙げながら作文記述上の誤りを分類した論考を取り上げ、その概要を示すとともに、そこに示された文法的誤りの類型を見ていくこととする。

② 井上敏夫「書くことの文法学習」(1954(昭和29)年10月)¹⁹⁾

児童・生徒の作文記述上の誤りの実態に基づいて、文法の学習事項として「適切な語いの選択」「正しい文脈」「助詞の使用法」「敬体と常体」「敬語」「表記法」を挙げている。このうち文法的誤りに相当する「正しい文脈」は次の5項目に分類している。

1. 主語と述語との照応 2. 修飾語と被修飾語との照応 3. 副詞の呼応
4. 文と文との接続(接続詞・接続助詞) 5. 同じ文節のくり返し

③ 木村万寿夫「小学校における作文指導上の問題点—記述の誤りを中心に—」(1955(昭和30)年3月)²⁰⁾

小学校全学年の作文記述上の誤りを調査し、「語法上の誤り」「語いの誤り」「方言の混入」「表記上の誤り」「文字の誤り」に分類している。このうち文法的誤りに相当する「語法上の誤り」は次の5項目に分類している。

1. 主語と述語(主語なし、述語なし、主語のくり返し、述語のくり返し、「はく」「わたし」のくり返し)

2. くり返し（同一語のくり返し）
3. 言いまわし（まわりくどい言い方、長い文、統一感のない文）
4. 助詞（格助詞・接続助詞の誤用、接続助詞の乱用）
5. 副詞（副詞の誤用）

④ 後藤成実〈タイトルなし〉（1955（昭和30）年9月）²¹⁾

小学校低学年の作文に見られる文法的誤りを「叙述の重複」「付属辞の乱用」「叙述の誤・不完全」に分類し、次のように整理している。

1. 叙述の重複（主語の重複、述語の重複、修飾語の重複）
2. 付属辞の乱用（接続詞の乱用、接続助詞の乱用）
3. 叙述の誤・不完全（時制、文体、呼応、類推、混淆、助詞の用法）

⑤ 中村義夫「作文に現れた文の発達とその指導—文意識を高める実践指導—」（1957（昭和32）年2月）²²⁾

小学校全学年の作文を調査し、「表記」「文章」「文」「品詞」の項目ごとに記述上の誤りを整理し、それぞれの誤りを学年別に集計している。文法的誤りは「主述関係」「修飾関係」「接続関係」に分類し、次のように整理している。

1. 主述関係（主語の脱落、主語のくりかえし、述語の脱落、述語のくりかえし、主述で同じ事をくりかえす、主述関係のねじれ、主語の位置が適当でない、助詞の誤用、時制のちがひ）
2. 修飾関係（連用修飾語のくり返し、目的語がぬけている、連用修飾語の位置が適当ではない、条件の呼応、目的語のくり返し、受身の動作者がぬけている）
3. 接続関係（接続助詞の重複、接続詞の乱用）

⑥ 小峰スミ「低学年の作文に現れた語法力の実態とその考察（一）」（1957（昭和32）年7月）²³⁾

小学校2年生の作文記述上の誤りを調査し、「主語と述語の関係」「助詞の用法」「接続詞の用法」「重文・複文」「拡大文」「名詞」「表記」「表現のむずかしい敬体『でした』」「方言的表現の誤り」に分類している。このうち文法的誤りは次のように整理している。

1. 主語と述語の関係（主語の重複、主語と述語の不整、述語の脱落）
2. 助詞の用法（助詞「が」「は」「へ」の誤り、助詞の脱落、並列助詞の誤り）
3. 接続詞の用法（「そして」の誤用・乱用、「そしてたら」「…たら」の乱用）
4. 重文・複文（だたら文、ごたごた文）
5. 拡大文（文の成分の位置がよくない文、客語の重複、1文にまとめるべき文）

⑦ 石田佐久馬「子どもの文にこんな誤りがある—誤用の文法—」（1957（昭和32）年12月）²⁴⁾

小学校1年から6年まで、同一学級の児童の作文を6年間調査し、記述上の誤りを「語いに関するもの」「文脈に関するもの」「敬語に関するもの」「文体に関するもの」「表記法」「文字に関するもの」「方言に関するもの」に分類している。このうち文法的誤りに相当す

る「文脈に関するもの」は次の9項目に分類している。

1. 主語と述語との照応 2. 述語の脱落 3. 主語の脱落
4. ことばのならべ方（語順） 5. 脱線した文
6. だらだらと続いた文・切れ切れの文 7. 単語・文節の重複
8. 時のまちがい 9. 副詞的修飾語の呼応

⑧ 滑川道夫「作文と文法（小学校）」（1958（昭和33）年1月）²⁵⁾

児童の作文の傾向に即して、「表記法」「主述関係」「修飾関係」「動くことばと動かないことば」「助詞の使用」「文のつなぎことば」「段落・改行・構想」「方言と共通語」を指導事項として挙げている。このうち、「主述関係」に関しては、主語の重複・脱落や主語と述語の不整合を取り上げ、「文のつなぎことば」に関しては、接続詞と接続助詞の乱用を取り上げている。

⑨ 永野賢「作文と文法指導」（1958（昭和33）年4月）²⁶⁾

小学生と中学生の作文を分析し、「文章」「文」「語」「表記法」の項目別に記述上の誤りを整理している。文法的誤りを含む「文章」「文」「語」には次のような項目が見える。

1. 文章（接続詞の乱用を戒める、接続詞の的確な使用、表現の繰り返しや重複を避ける、必要な表現の不足、文体の混用を避ける、時制の的確さ）
2. 文（文意識の確立、文の構成のゆがみを正す（主語・述語・修飾語などの不照応、主語を欠くことによる意味の不鮮明、述語を欠くことによる意味の不鮮明、だらだら文））
3. 語（助詞の誤り、同じ意味を表わすいろいろな表現形式のニュアンスの理解と使い分け、語の慣用、敬語の的確な使用、方言と標準語、気どった言い方）

以上、昭和26（1951）年から33（1958）年まで9編の論考の概要を見てきたが、各論考が挙げる文法的誤りを並べてみると、論者の間で分類や立項にゆれが見られる。例えば、「主語のくり返し」に分類された誤りが他の論考で「同じ文節のくり返し」に分類されていたり、「能動・受動の混同」とされた誤りが他の論考で「主語と述語との照応が不十分なもの」に分類されたりしている。現場教員による分類ゆえの混乱と考えられるが、各論考が挙げた文法的誤りをおおまかに見ていくと、おおむね「主述関係」「修飾関係」「助詞の使い方」「接続関係」の4領域に分類することができる。そのうえで、主述・修飾関係は不照応と重複と脱落、助詞の使い方は誤用と脱落、接続の仕方は接続表現の乱用と誤用に整理することができよう。これ以外の誤りを「その他」として分類すると、各論考が挙げた文法的誤りは次のように整理することができる。

表 国語教育雑誌及び書籍に挙げられた作文に見られる文法的誤りの類型

		①岩下 S26.11	②井上 S29.10	③木村 S30.3	④後藤 S30.9	⑤中村 S32.2	⑥小峰 S32.7	⑦石田 S32.12	⑧滑川 S33.1	⑨永野 S33.4
主 述 関 係	主語と述語の不照応		●		●	●	●	●		●
	主語の重複	●	●	●	●	●	●	●	●	
	述語の重複	●	●	●	●	●		●	○	
	主語の脱落			●		●		●	●	●
	述語の脱落	○		●		●	●	●	●	●
修 飾 関 係	修飾語と被修飾語の不照応		○		●	●		●		●
	修飾語の重複	●	●	●	●	●	●	●	●	
	修飾語の脱落	○				●				
	副詞の呼応の誤り		●					●	○	
助 詞	助詞の誤用	○	●	●	●	●	●	●	●	●
	助詞の脱落					○	●			
接 続 関 係	接続詞の乱用	○	●		●	●	●	●	●	●
	接続助詞の乱用	○	●	●	●	●	●	●	●	●
	接続詞の誤用	○					●			●
	接続助詞の誤用	○		●		●	●			●
そ の 他	脱線・混同した文			●			●	●		
	能動受動の誤り	●						●		
	時制の誤り				●	●		●		●
	敬体と常体				●	●				●

(●印は実例あり、○印は実例なし)

この表を見ると、児童・生徒の作文の問題点として、修飾関係では脱落より重複の方が、接続の仕方では誤用より乱用の方が重視されていると分かる。また、主述関係では重複、助詞の使い方は誤用が重視されていることが分かる。上掲の論考が主に小学生を対象としたものを考えると、これらの項目が小学生の作文・文法指導で取り上げるべき事項として意識されていたと考えることができよう。

なお、中学生に特化した論考としては、花水国仁「中学作文指導における文法的取り扱いについて」(1957(昭和32)年8月)²⁷⁾、今本勝造「中学作文にあらわれた誤用の類型的研究」(1957(昭和32)年12月)²⁸⁾、斎藤喜門「作文と文法(中学校)」(1958(昭和33)年1月)²⁹⁾などが挙げられる。生徒の実例が挙げられていない論考があるうえに、各論考が挙げる文法的誤りの項目も数もまちまちで、これらをもとにして類型化を図るのは難しいが、最も類型化が意識されている今本の論考では、中学生の文法的誤りが次のように分類されている。

1. 主語と述語の呼応(二重主語、二重述語、主語のない文、主述の呼応がずれている、主語と述語の位置がはなれすぎている、態の混雑(能動態・受動態))
2. 修飾語・被修飾語の呼応(二重修飾語、修飾語と被修飾語の距離が離れすぎている、呼応しない修飾・無理な修飾のさせかた、目的語の脱落)
3. 考えのはっきりしない文(二つ以上の考えを無理に結んで一文にしているもの、考えが途中で転変している文、考えそれ自身がもうろうとしているもの、必要な語句の入っていない文)

4. 助詞（「が」と「は」の用法、「の」の用法、「へ」の用法、「を」の用法）
5. 文と文との接続（接続語の用い方が誤っている、だらだらと長く接続している文）

小学生対象の論考に見られた「主述関係」「修飾関係」「助詞の使い方」「文の接続」の4領域がここにも見られる。細かい項目立ては異なっているものの、小学生の文法的誤りも中学生の文法的誤りも共通の枠組みで捉えられているものと見る事ができよう。

4 児童・生徒の作文に見られる文法的誤りの例

昭和30年前後当時、小学生の文法的誤りとしてどのような例が挙げられていたのか。調査対象の論考に挙げられた例を挙げながら、小学生の作文に見られる文法的誤りの例を見ていく。なお、掲載論考が少ないものは省略している。

A 主述関係に関わる誤り

主述関係に関する誤りは「主述の不整」と一括りにされがちだが、各論考では、主語および述語の重複と脱落、主語と述語の不照応に分類している。

○ 主語の重複

- (4) ぼくは、さやまこやたまこのみずうみがひろくて、ぼくはびっくりしました。(小2)
- (5) お姉さんは日曜日になるとお姉さんは私にぞうきんがけをしてといいます。(小4)

○ 述語の重複

- (6) きのう森の中へいってりんどうの花をとりにいきました。(小1)

小学生の作文には文の成分の重複が多い。主語や述語に限らず、修飾語や連用節にも見られるが、その中でも、(4)(5)のような主語の重複が多く見られると言われている³⁰⁾。一方、述語の重複に分類された誤りの中には、主語と述語の不照応と見るべき例がいくつか見られる。次の(7)は述語の重複に分類された例だが、書き出しの主語を忘れて同じ語句を述語に使用し、主語と述語が照応しなくなると見れば、「主語と述語の不照応」に含めることもできよう。このような例を主語と述語の不照応に分類すると、述語の重複は(6)のような例に限られ、数もかなり少なくなってくる。

- (7) ぼくが一ばんおもしろかったのは四年生のこどもてんぐというげきがおもしろかった。

○ 主語の脱落

- (8) うちのお父さんは「こんなに大きいのがあるのだぞ。」と、ほらばかりふいています。すると、「そんなのがあれば、あんたがかってくればいいのに。」といいます。(小4)

○ 述語の脱落

- (9) わたくしは、きっと小さい子どもにいたずらされたのでしょう。(小2)

重複に比べて数は少ないものの、脱落も小学生の作文に多いと言われている³⁰⁾。(8)の第2文は「いいます」に対応する主語が脱落しており、前文との関係から「お母さんが」を補うべきと指摘されている。一方、(9)は「わたしは」に対応する述語(「と思いました」)の脱落と分析されているが、前文が提示されていないため、述語の脱落と見るべきか、「わたしは」を不要と見るべきか判断できない。主語および述語の脱落とされた例の中に、前文が提示されず、前文との関係が定かでない例が多数見られる。前文との文脈の関係や書き手の表現意図を踏まえなければ、成分の脱落なのか省略なのか、あるいは不要な成分なのか判断することはできない。当時の論考の中に、このような文法的判断の不十分さが見られることは注意しておかなくてはならない。

ところで、次の(10)は「二かいからおろしてきた」や「アイロンをかけた」に対応する主語が脱落していると指摘されているが、(10)′のように2文に分割すれば、主語と述語の対応も付けやすく、第1文は「わたしは」の省略、第2文は主語(「お母さんが」)の脱落と判断できる。連用節を複数含んでいることから、文の接続の問題と捉えて文を区切り、そのうえで主語と述語の対応を見ていく方がいい例だと言えよう。

- (10) あしたから、なつふくなので、うれしくて、もう二かいからおろしてきて、アイロンをかけてくださいました。(小2)

- (10)′ あしたから、なつふくなので、うれしくてしかたありません。お母さんが、二かいからおろしてきて、アイロンをかけてくださいました。

○ 主語と述語の不照応

- (11) おにいさんは、あとから出たのに、わたしをおいぬかされてしまいました。(小2)

- (12) わたしが一ばんかなしかったのは、ニュースの中で、おかあさんと、ねえさんとあさはやくから火をもやして、そばのはたけへやさいをとりに行かれたとき、小さい子どもが火のそばに行って、いろりにその子のはいりこんでやけどをしました。(小2)

主語と述語を完備していても、正しい文になるとは限らない。主語と述語が照応せず、首尾一貫しない文が児童・生徒の作文にはよく見られる。(11)は、能動と受動の混同によって主語と述語が照応しなくなった例であるが、書き進めていくうちに書き出しを忘れて、視点を変えてしまったために起こった誤りである。「能動・受動の混同」などと立項する論考もあるが、主語と述語に見られるものは「主語と述語の不照応」、修飾語と被修飾語に見られるものは「修飾語と被修飾語の不照応」に含める方がいいだろう。

一方、(12)は、事物や事柄の内容を説明する文として書き出しながら、自分や他人の行動を示して文を結んだために、主語と述語が照応しなくなった例である。準体助詞「の」や形式名詞「こと」を用いて、主語を「一のは」「一ことは」とした文に多く見られるが、連体修飾を含んだ主語と照応する形で述語を立てる必要があるため、「主語と述語の対応を適切にする」という指導だけでは、構文の乱れを修正させていくのは難しい。学年が進むにつれて1文に盛り込む内容も複雑になり、この種の誤りが特に多く現れるようになる。重複や脱落に比べて構文も複雑なだけに、主述関係に関わる誤りの中でも取り立てて指導すべき誤りだと考える³¹⁾。

B 修飾関係に関する誤り

主述関係と同じく、修飾関係に関する誤りも、重複、脱落、不照応に分類されている。修飾語と被修飾語の不照応のうち、副詞の呼応に関する誤りは取り立てられ、別の項目に分けられている。

○ 修飾語の重複

(13) もうすぐ五年生おわって、もうすぐ六年生になります。(小5)

(14) わたくしは、いもうとと、なにをおかあさんになにをあげようと思ってそうだししました。(小3)

修飾関係で多い誤りも、主述関係と同じく重複である³²⁾。(13)のような副詞の例が多く挙げられているが、(14)のような名詞＋格助詞の例も見られる。同一語句の繰り返しだけに、読み直しの機会を設け、推敲の観点として明示すれば、児童・生徒が自ら修正していける性質のものである。学年が進むにつれて減っていくが、小学生の早いうちになくしておきたい誤りである。

○ 修飾語と被修飾語の不照応

(15) …とちゅうで下を見たら、とてもうずが、まいていてふかそうでした。(小3)

(16) ぼくは、たくさん大学のみぞで、えびがにをとりました。(小4)

修飾語と被修飾語の不照応として多く挙げられているのは、修飾語の位置の悪さによる誤りである。(15)なら「うずをまいていて、とてもふかそうでした」、(16)なら「えびがにをたくさんとりました」とするのが適切であろう。「修飾語は被修飾語の直前に置く」「複数の修飾語が同じ語句に係る場合は長い方を先に置く」といった原則は、文章作法書³³⁾を中心に広く説かれているが、学校文法には直接の言及がないため、作文・文法指導で十分に扱われているとは言いがたい。児童・生徒の作文に多く見られ、修正の方法も比較的明確なだけに、取り立てて指導すべき誤りだと考える。

○ 副詞の呼応の誤り

- (17) 北がわのほうには、雪が多くて、南がわには雪がまだすくなくなっていました。(小3)
 (18) きとうバンビを見にいきました。ほくはぜんぜんおもしろかったです。(小2)

副詞の呼応の誤りを挙げる論考はさほど多くない。文法の問題ではなく、語彙の問題として捉える向きもあり、文法的誤りの例として挙げていない論考もある。(18)のような「全然」＋否定」がこの時期すでに問題とされているのは興味深いが、明治から昭和戦前にかけて「全然」は否定も肯定も伴って用いられており「全然」＋否定」を誤りと決めつけるのは問題があるとされている³⁴⁾。ただ、今日の日本語の規範意識に照らしてあわせてみると「全然」＋否定」は問題のある表現とされる向きが強い。問題とされる表現の扱いについては、言語使用と言語意識の時代的な変化を踏まえつつ、社会的に認められた表現を育成するといった教育上の配慮を重視して行わなければならない。

C 助詞の使い方に関する誤り

助詞の使い方に関する誤りのほとんどは助詞の誤用である。各論考とも助詞の誤用を取り上げ、代表的な誤用例を挙げながら誤りの傾向を示している。

○ 助詞の誤用

- (19) ほくは、にいさんと雪はねをすると、やねからゆきずりがどさどさ^(ママ)とをつてきました。(小3)
 (20) おべんとうが食べ終わって、おかしも食べた。(小4)
 (21) ほくは、じてんしゃへ^へのっておつかいにいきました。(小3)

小学校低学年を中心にあらゆる助詞の誤用が挙げられているが、その中でも、「は」と「が」、
 「が」と「を」、「へ」と「に」で誤りが多いとされている³⁵⁾。(19)は「は」を「が」に、(20)は「が」を「を」に、(21)は「へ」を「に」に修正すべきと指摘されているが、この中にも元の助詞を生かした形で修正できるものがある。(19)であれば、「は」を生かしつつ、文を分ける形で修正する方法も考えられる。

- (19)′ ほくはににいさんと雪はねをしました。すると、やねからゆきがどさどさとおちてきました。

助詞の誤用と簡単に判断して教師が勝手に書き換えてしまうと、児童・生徒の表現意図と食い違った形に文を変えてしまうことがある。助詞の誤用と単純に片づけず、書き手の意図をよく考えて、本人の意図を尊重することが大事であるという指摘もなされている³⁶⁾。助詞の誤用

に関しては、学級で共通して見られるものは授業で取り上げ指導しつつも、個々の誤用は添削を通して個別に指導するのが望ましいと考える。

D 接続関係に関する誤り

接続関係の誤りで多いのは、接続詞・接続助詞の乱用である。接続詞の乱用は低学年を中心に多く、接続助詞の乱用によるだらだら続きの文は低学年から中学年にかけて特に多いと指摘されている³⁷⁾。

○ 接続詞の乱用

- (22) わたしは、家へかえると、おやつのマメをたべて、それからちょっとべんきょうをして、それからとも子ちゃんの家へ行って、それからマンガをふたりでよみました。(小2)

○ 接続助詞の乱用

- (23) 小金井の家の林にクリを拾いにでかけました。たくさん落ちていたので妹とふたりでいっしょうけんめいかごに入れたので、ちょっとのまにいっぱいになったので、べつのかごをとり*に*いこうとしたら、雨が降ってきたのでやめました。(小5)

接続詞の乱用は低学年に多い誤りだが、「そして」「それから」などの順接の接続詞がほとんど間投詞的に使われている³⁸⁾。不要な接続詞は削っていく必要があるが、小学1年生にとっては、後に文を続けるために必要なつなぎことばであり、好意的に考えていくべきとする意見もある³⁹⁾。一方、接続助詞の乱用は「て」「ので」「たら」を繰り返し使う例が多く挙げられているが、次の(24)のように、いくつかの接続助詞を使ってだらだらと続く文も挙げられている。

- (24) ぼくが、そうがんきょうで、けずられている岩を見ていると、みんなが「見せて」といってくるので、ぼくはそうがんきょうをもっている人の所へ(行って)、「ぼくのはばいりつがひくいから、大木君たちが持っているので見な。」と(言って)、みんな土方君の方へいっては、おこられてまたぼくの方へくるので、しょうがないので、見せてあげた子もいたが、うまくだまして、おいかえしてしまった。(小4、()は筆者が補った)

(23)や(24)のような文は「だらだら文」と呼ばれ、いくつかの文に分割するべきとされるが、実際にどのように分割すればいいのかは明確に示されず、論者によって修正された文が提示されるのみとなっている。児童・生徒の言語直観に依存せず、明確な書き換えの指針をもって指導していくためにも、「だらだら文」の文法的分析を進めていくことが必要であろう⁴⁰⁾。

E その他

この他の文法的誤りとして、脱線・混同した文、時制の誤り、敬体・常体の混同などが挙げられている。ここでは、脱線・混同した文を見ておく。

○ 脱線・混同した文

(25) こんどの夏休みの計画は、おかあさんが兵庫県の生れです。兵庫県は名所が多いところ
です。(小5)

(26) 私はこうゆう時によく感じるのは、小鳥たちが冬だけくるんでなく、いつも四^(ママ)ぜつに
くれば、どんなによく公園のようになり、池にももっとこいをかい、もっとにぎやかな
こうえんをつくり、みんなのしく一^(ママ)っしょうに遊んだり勉強したりして平和なたのし
い遊びば^(ママ)しょうに、これからさきなるでしょう。(小5)

(25) は、「話が脱線している」と言われるほど、主語と述語で意味内容の食い違いが見られる。(26) は、連用節を連ねていくうちに、統一感のない文になっている。こうした点から、これらの文は「脱線・混同した文」に分類されたものと考えられる。ただ、(25) であれば文の成分の照応の問題、(26) であれば文の接続の仕方の問題とも考えられる。主述の不照応や接続助詞の乱用の中に、論理関係や意味関係の脱線・混同の問題があると見た方がいいだろう。

以上、本節では、昭和30年前後の各論考に挙げられた文法的誤りの例を見てきた。小学生の作文にどのような誤りが見られるのか明らかにし、指導を考える材料を提供したという点では大きく評価できるものの、誤りの認定において文法的判断の不十分さが見られたり立項・分類において混乱が見られたりと問題点もある。またそれぞれの誤りが内包する構造上の問題点に軽重が付けられず、並列的に示されているのも問題と言えよう。見直しの観点を与えれば、児童・生徒が自ら修正できるものと、文構造を説明したうえで修正の方法を示さなければ修正が難しいものとは、指導上の扱いを変えていく必要がある。この点については現在も十分に検討されているとは言えず、残された課題だと言えよう。

5 作文・文法指導における文法的誤りの扱い

最後に、文法的誤りがどのように扱われたのか、作文・文法指導における文法的誤りの扱いを見ていくこととする。

この時期の論考にまず見られるのは、学級で共通して見られる文法的誤りを共同批正するというものである。自己批正の前段階として共同批正が重視され、文法的誤りを取り上げた実践も数多く見られた。その例として、永野和夫「相互批正を中心に」(昭和29(1954)年11月)⁴¹⁾が挙げられる。この中で永野は、児童の作文に見られる記述上の誤りをあらかじめ分類しておき、その基本的な例文を作文の授業で取り上げ、学級全体で共同批正を行って正しい文に修正

させている。文法上の問題点を指摘させ、正しい文へと修正させることで、正誤の意識を高め、文を見る眼を養っていくという狙いがある。

推敲の観点として、「主語と述語や修飾と被修飾の照応に乱れはないか」「接続語は正しく使われているか、並立の仕方は正しいか」などがよく挙げられるが、これらを観点として読み返し、誤りを見つけて修正していけるようにするには、文法的な正しさを見分ける力が必要になってくる。文法的誤りの共同批正は、こうした力を養う方法として優れていると言えよう。永野（1958）も、個別の添削指導が必要としながら、多くの児童・生徒に共通する一般的な問題は共同批正によって全体の問題として扱うべきと述べている。また、共同批正によって養われた推考の能力は自己批正でも充分に発揮されるとし、そのためにも共同批正の機会をできるだけ多く持たせるようにするのがよいとしている⁴²⁾。

共同批正をさらに押し進めたものが、文法的誤りを修正する練習学習である。共同批正の形を採りながら行う場合と批正活動とは切り離して行う場合とがあるが、いずれも文法的誤りの修正を通して、正しく文を構成する力を養い、文法的誤りを防いでいく狙いがある。共同批正の形を採ったものとしては、先に挙げた中村義夫「作文に現れた文の発達と指導」（昭和32（1957）年2月）⁴³⁾が挙げられる。ここには、接続助詞を乱用してだらだらと続く文をいくつかの文に分ける活動が挙げられているが、児童の作文に見られただらだら文を読ませて、文数と字数を数えさせ、どこで文を区切るべきか考えさせたいうえで、児童の意見を聞きながら文を区切り、それぞれの文をどのように続けるべきか考えさせている。教師主導で批正を進めることで、文法上の問題点も正確に把握でき、修正の方法も正しく理解することができる。こうした学習指導を積み重ねていけば、正しく文を構成するための知識や技能を養い、文法的誤りを防いでいくことができるだろう。

一方、批正活動から切り離して行う場合は、プリントなどに示された文法的誤りを個人で修正するドリル学習となる。「作文病院」などと呼んで、定期的に行う実践も見られた⁴⁴⁾。共同批正を通して学んだ、正しく文を構成するための知識・技能も、実際に使用したり繰り返し練習したりすることで定着していく。学習の目的に合致し、学級で共通に見られる例を児童・生徒の作文から抽出し、定期的に練習学習に取り組みさせることは、知識・技能の定着を図るうえで有効だろう。ただ、スキルの習得を目指すあまりに、機械的に問題を繰り返させたり、作文を利用して文法知識を教え込んだりと、練習学習が暗記学習にすり替わってしまわないよう注意しなければならない。

さらに、共同批正や練習学習で学んだ項目を観点として、作文記述後に自己批正（推敲）を行うとする取り組みも見られた。本来推敲とはいくつかの観点に基づいて個々の文章の問題を修正していくものであるが、共同批正や練習学習で養った知識・技能の定着を図るのであれば観点を絞って行わせる方がよい。当該の観点を意識しながら自分の作文を読み返し、誤りを見つけて修正したり、誤りがないことを確認したりすることができれば、作文や推敲につながる文法知識・技能が形成されたこととなるだろう。ただ、文法的誤りの学習がどれだけ推敲に反

映されるのか調査・分析した論考は見当たらず、文法学習と推敲活動の関連づけが十分意識されてはいなかったと考えられる。

6 まとめ

以上、文法ブーム前期を中心に、作文・文法指導における「文法的誤り」の扱いを見てきたが、本稿では次のことを明らかにすることができた。

① 文法的誤りの類型

- 「主述関係」「修飾関係」「助詞の使い方」「接続の仕方」の4領域に大きく分類され、主述・修飾関係は不照応と重複と脱落、助詞の使い方は誤用と脱落、接続の仕方は接続表現の乱用と誤用に整理されている。
- 児童・生徒の作文調査は小学校の方が進んでおり、文法的誤りの出現傾向も学年ごとにある程度把握され、指導で取り上げるべき文法的誤りも明確になってきている。ただ、論者の間で分類や立項に混乱が見られたり、文法的問題の軽重が捉えられていなかったりと問題点も見られる。

② 文法的誤りの扱い

- 作文における文法指導の方法として、文法的誤りの修正が認められるようになり、児童・生徒の作文の調査が行われるとともに、学習指導事項の提起もなされた。
- 学級で共通に見られる文法的誤りを共同批正して、正誤の意識を養い、文を見る眼を養っていく取り組みが多く見られるとともに、文法的誤りを訂正する練習学習を行って、正しく文を構成する技能を養っていく取り組みも見られた。

昭和22年・26年の学習指導要領による機能文法の提唱を受け、昭和30年前後のわずかな期間に、作文における文法指導は「誤用文法」として形成されていった。現場教員による調査・分析のため、分類や項目立てに混乱が見られたり、文法的問題の軽重が捉えられていなかったりするものの、「主述関係」「修飾関係」「助詞の使い方」「接続の仕方」の4領域から文法的誤りが捉えられ、児童・生徒の表現力の実態が明らかになるとともに、指導で取り上げるべき文法的誤りも定まってきた。そうした中、学級全体の批正活動を通して、文法的誤りを見出し、正しく修正していく、いわば「観察・発見の文法指導」⁴⁵⁾ がなされていたことは注目すべきことである。また、知識や技能の定着を目指して練習学習を行ったり自己批正を行わせたりして、①文法的誤りに気づく、②修正の仕方を理解する、③自分の文章を修正するといった学習指導過程を構築されていったことも注目すべきことだろう。児童・生徒の表現力、とりわけ文構成に関わる力が問題とされている現在⁴⁶⁾、共同批正と練習学習、自己批正を組み合わせた学習指導は、こうした課題を解決する一つの方策になるのではないかと考えている。

【注】

- 1) 中学1年生が国語の授業で書いた作文(2012年6月作成)から採取した文法的誤りの例。
- 2) 山室(2001)は、昭和29年あたりから昭和33年の学習指導要領改訂までをブーム前期とし、学習指導要領施行の昭和34年から昭和37年までをブーム後期としている。
- 3) 調査の対象とした雑誌は、昭和20年代に創刊された『実践国語』(穂波出版社、昭和24年4月創刊)、『作文と教育』(百合出版、昭和25年11月創刊)、『作文教育』(作文の会、昭和29年8月創刊)の3誌である。なお、『作文と教育』は創刊号から第4号までは『月刊作文研究』(双龍社)、第5号は『作文(先生と生徒)』(双龍社)となっている。
- 4) 佐藤喜代治(1979)「国語教育における文法指導」『新国語科教育講座第4巻 言語事項』明治図書、p.47
- 5) 中沢(1980) p.12
- 6) 『昭和二十二年度(試案)学習指導要領 国語科編』 pp.143
- 7) 文部省が発行した国定文法教科書。橋本進吉の文法論に基づき、岩淵悦太郎が編纂した。
- 8) 「機能的指導とは、言語を具体的な場面、文脈で教えていこうとするものである」(『国語教育指導用語辞典〔第四版〕』教育出版、2009年、p.195)
- 9) 『昭和二十二年度(試案)学習指導要領 国語科編』 pp.143
- 10) 『昭和二十六年(一九五一)改訂版 中学校高等学校学習指導要領 国語科編(試案)』 pp.198-199
- 11) 同書 p.205
- 12) 同書 pp.199-202
- 13) 「公開座談会 文法教育の諸問題」『国語学』26集、p.79
- 14) 小島英男(1949)「小学校の文法教育」『コトバ』2(9)、pp.39-43
- 15) 井上敏夫(1954)「書くことの文法学習」全国大学国語教育学会編『文法の学習指導』法政大学出版局、pp.151-186
- 16) 永野賢(1958)『学校文法概説』朝倉書店、pp.269-294
- 17) 「表現のための文法。…正しい表現、よりよい表現ができるように、実践的視点で文法を組み立て、説明する。」(『日本語文法辞典』明治書院、2001年、p.674)
- 18) 岩下忠男(1951)「低学年における語並に文の正しい表現指導」『実践国語』138号、pp.53-58
- 19) 井上(1954) pp.151-186
- 20) 木村万寿夫(1955)「小学校における作文指導上の問題点—記述の誤りを中心に—」『実践国語』第174号、pp.25-35
- 21) 後藤成美(1955)『作文教育』2(8)、pp.10-13
- 22) 中村義夫(1957)「作文に現れた文の発達とその指導—文意識を高める実践指導—」『実践国語』第196号、pp.2-30
- 23) 小峰スミ(1957)「低学年の作文に現れた語法力の実態とその考察(一)」『実践国語』第201号 pp.23-27
- 24) 石田佐久馬(1957)『これからの小学校文法—読解と作文の力を伸ばすために—』東洋館出版社、pp.1-46
- 25) 滑川道夫(1958)「作文と文法(小学校)」『日本文法講座5. 表現文法』明治書院、pp.325-341
- 26) 永野(1958) pp.269-294
- 27) 花水国仁(1957)「中学作文指導における文法的取り扱いについて」『作文教育』4(8) pp.36-38
- 28) 今本勝造(1957)「中学作文にあらわれた誤用の類型的研究」『実践国語』第206号、pp.63-69
- 29) 斎藤喜門(1958)「作文と文法(中学校)」『日本文法講座5. 表現文法』明治書院、pp.342-356
- 30) 中村(1957) pp.12-13、滑川(1958) pp.333-335
- 31) 平成21年度全国学力・学習状況調査(中学校国語A)には、主語と述語のねじれに関する問題が出題されている。「この絵の特徴は、どの角度から見ても女性と目が合います。」という文を示し、「合

います」の部分を書き直すという問題だが、正解率は50.8%に留まっている。この文は、主語に含まれる抽象名詞と照応させる形で名詞節を含む述語を結ばなくてはならず、(12)に挙げた形式名詞や準体助詞を主語に含む名詞述語文と同様に、構造上の複雑さをはらんでいる。

- 32) 中村(1957) pp.13-14、滑川(1958) p.335
- 33) 本多勝一(1982)『日本語の作文技術』朝日新聞社を始めとして、市販の文章作法書の多くで言及されている。
- 34) 北原保雄編(2004)『問題な日本語—どこがおかしい? 何がおかしい?』大修館書店、pp.17-21、新野直哉(2011)『現代日本語における進行中の変化の研究—「誤用」「気づかない変化」を中心に—』ひつじ書房、pp.111-215など
- 35) 井上(1954) pp.170-173、中村(1957) p.5
- 36) 井上(1954) p.171
- 37) 中村(1957) pp.14-15、滑川(1958) pp.338-340
- 38) 小峰(1957) pp.24-25、滑川(1958) pp.338-340
- 39) 横山克己(1955)「低学年の文の切り方をどう指導したらいいか」『作文教育』2(8)、pp.2-6
- 40) 松崎史周(2012)「作文・推敲につながる口語文法指導—『主述のねじれ』『同類の節の重複』を中心に—」第123回全国大学国語教育学会富山大会ラウンドテーブル資料
- 41) 永野和夫(1954)「相互批正を中心に」『作文教育』1(4)、p.17
- 42) 永野(1958) p.271
- 43) 中村(1957) pp.23-24
- 44) 中舎高郎(1954)「調査と教科書の体系から」『作文教育』1(4)、pp.18-19
- 45) 松崎史周(2013)「中学校国語科における観察・発見の文法指導」『目白大学人文学研究』第9号、pp.229-243
- 46) 平成25年度全国学力・学習状況調査(小学校国語A)には、文の構成に関わる問題が出題されているが、文頭の5字を指摘する問題は正解率36.9%、接続詞を使って文を書き換える問題は正答率26.3%とかなり低く、文の構成に関する知識・理解が十分ではない状況が明らかにされている。

【参考文献】

- 大内善一(1984)『戦後作文教育史研究—昭和35年まで—』教育出版センター
- 中沢政雄(1980)『中学校新文法指導法の開発』東京書籍
- 中村敦雄(1999)「国語教育史における機能文法の位置—昭和二十六年改訂版学習指導要領の「文法」に関する記述の受容と展開—」『学芸国語国文学』第31号
- 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」『札幌国際大学紀要』第32号
- 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—」第123回全国大学国語教育学会富山大会自由研究発表資料
- 山本稔編著(1993)『国語教育基本論文集成 第22巻 文法教育論と指導研究』明治図書

【付記】

本稿は、全国大学国語教育学会第125回大会(2013.10.27)の発表をもとにしてまとめたものである。発表の席上では参加者の方々から有益な質問をいただいた。ここに深く感謝申し上げる。

(平成25年11月6日受理)