

小学校国語科の文法を「子どもの日本語教育」の観点から捉え直す

中 石 ゆうこ

1. はじめに

「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成30年度）」（文部科学省）の結果によれば、公立小・中・高等学校等における日本語指導が必要な児童生徒の数は51,126人で、前回調査（平成28年度）よりも16.3%増えている。内訳は外国籍の児童生徒40,755人、日本国籍の児童生徒10,371人であり、国籍を問わず、多くの児童生徒が日本語指導の対象になっていることが分かる。

「日本語指導が必要」と判断されれば、小学校、中学校、高等学校などの教育機関などに結びついた子どもがいずれも日本語の言語的支援を受けるべき存在となるわけで、「子どもの日本語教育」の対象となる学習者の年齢はさまざまである。また一口に「日本語指導が必要」といっても、日常生活で意思の疎通に困るレベルから、日常生活でのやりとりには困らないが教科の学習でつまずきが見られ、言語面での手当てが必要であると考えられるレベルまで広く含む。

小学校、中学校などの教育機関においては、日本語指導が必要な子どものうち、日常生活において日本語でのやりとりが十分にできない子どもには、在籍学級で国語科の授業に参加する前に、第二言語としての日本語教育（以下、日本語教育とする）の指導方法を活かした日本語指導が実施されることが通常である。しかし、JSLカリキュラム（文部科学省）の活用が推し進められているように、日本語そのものの指導を長く行うよりも、より早いうちに教科学習に移り、「教科の具体的な学習を通じて、ことばの意味を“体得”させていく」（臼井2014）ことが良いと考えられている。「子どもの日本語教育」では、「日本語“を”学ぶ」から、「日本語“で”学ぶ」に早い時期に移行することが目指されていると言えよう。

教科学習に素早く移行するという考えは、日本語指導が必要な子どもが教科学習の内容を学ぶ機会を確保することに加えて、在籍学級の児童生徒との関係づくりや対象児童生徒の自己効力感の向上などにおいても良い面が多いだろう。しかし、教科によって、あるいは単元によって、「日本語“で”学ぶ」ことが難しい場合もあるのではないだろうか。例えば、国語科において学ばれる日本語文法はどうだろうか。

このように考えるに至った筆者のそもそもの問題意識は、日本語教育の主要なアプローチの一つである文型ベースのアプローチを用いた日本語指導と国語科の学習では、文法学習の目的と学ばれ方にずれがあるということに端を発する。筆者は、このギャップから、日本語教育の指導方法を用いた日本語指導を受けている子どもは、国語科の文法を学ぼうと、日本語母語児童に比べて、より困難が生じるのではないかと考えている。

それに加えて、文型ベースのアプローチで行われる日本語教育が、もともと成人学習者をメインターゲットにしたものであるということも、「子どもの日本語教育」の困難さを助長していると考えられる。小学校低学年の児童など、その子どもの認知発達段階によっては、日本語教育の指導方法を用いて、抽象的な文法説明を指導者が行った場合、困難を抱える子どもが生まれると考えている。このような考えを持つ直接のきっかけとなったのは、小学1年生の子どもが、日本語指導の際の説明

で用いられた「うごきのことば」という用語の意味を理解できずに困っている様子を目の当たりにしたことである。「うごきのことば」は国語科で用いられる文法用語で、「動詞」を指すが、この用語や、その意味するところを小学1年生が理解するのは難しいのではないだろうか。なぜなら、動詞は、「りんご」、「テーブル」など、空間の中で一つのまとまりとして容易に把握できる名詞と比較すると、その指し示す概念が不明瞭であり（今井・針生2007：75）、抽象的な概念であるからである。動詞という語を用いないのだとしても、動きを表す語をまとめて「うごきのことば」と呼ぶのだという説明を理解することは、小学1年生には、まだ負担が大きいかもしれない。

なお、日本語教育では、「うごきのことば」という用語ではなく、「動詞」という用語が用いられる。このように、国語科と日本語教育とでは文法用語の違いがあるということに加えて、先ほど述べたように、指導のされ方が子どもの認知発達段階に合わなければ、説明が理解できず、日本語指導が必要な子どもは、より苦勞を抱えるのではないだろうか。もし、そうならば、国語科と日本語教育では文法用語がどのようにずれているのか、そして子どもの認知発達のどの段階で、どれくらい抽象的な説明が可能であるのかを、現場の指導者が把握しておくことは、日本語指導が必要な児童生徒の負担を軽減するために、すぐにでも必要な情報であると考えた。

そこで、本稿では、国語科で学ばれる文法（以下、「学校文法」と呼ぶ）と日本語教育の文法について、学習の目的と説明のされ方を比較する。また、小学校国語科での文法の指導のされ方を具体的に把握するために、小学校国語科の教科書（1年生から6年生）を分析し、各学年で、どのような用語を使って、どれくらい抽象的な文法説明がされているかを明らかにする。

2. 学校文法

学校文法は、橋本進吉による『新文典別記』などをもとにして、旧制中学で用いられた国文法教科書で教えられた文法で、古典の解釈を第一義として考えられたものである（山田2004）と言われている。学校文法は古典の解釈を重視した文法体系であるため、口語（現代語）の文法としては、整合性が不十分な部分もある。例えば、文語文法であれば、五段活用の動詞は「行かぬ」（否定）、「行かむ」（意志）というように、未然形の欄には同じ活用形（「行く」の場合は「～か」）のみが収まっている。しかし口語では、否定、意志を表す未然形は、別の活用形、すなわち「行かない」、「行こう」となる。このように、学校文法では、文語文法そのままの枠組みを残しているため、活用形が別の形態であるのに、二つを同じ欄に書くようになっている部分がある。

学校文法は、その出自から分かるように、すでに存在していた伝統的な文語文法の枠組みに、現代語を当てはめて作成された文法体系であり、何もないところからボトムアップで現代語の文法を整理したものではない。よって、日本語母語話者にとっても、自分の日本語の使い方と直感的に異なる整理がされているところがある。先の例であれば、「五段活用の未然形には、アの段とオの段の2つが入る」ということについては日本語母語話者も文法体系に関するルールの一つとして覚えるしかない。

学校文法の動詞活用表を日本語学習者が見た時には、どのような疑問が生じると予想されるのだろうか。そこで、表1に動詞の活用表の五段活用、上一段活用の部分を切り出す。なお、国語科では実際は縦書きで提示されるが、紙幅の都合上、横書きで提示する。

表1 学校文法における動詞活用表（五段活用・上一段活用）

基本形	語幹	未然形	連用形	終止形	連体形	仮定形	命令形
	主な続き方	～ない ～う ～よう	～ます ～た ～て	～。	～とき ～ので	～ば	～。
行く (五段)	い	-か -こ	-き -っ	-く	-く	-け	-け
生きる (上一段)	い	-き	-き	-きる	-きる	-きれ	-きろ

表1を見ると、「主な続き方」の未然形、連用形、連体形の欄には複数の続き方が示されている。一方、日本語教育の文法では、未然形のうち、「～ない」はナイ形、「～う」は意志形という、別の活用形として説明される。連用形も、日本語教育では「～ます」はマス形、「～た」はタ形、「～て」はテ形という別の活用形と説明される。よって、日本語学習者が上の表を見た場合には、別のものであるはずの活用形が同じ欄に入っているため、どうしてそういう整理になっているのか理解が難しいだろう。

それ以外にもある。五段活用の「行く」の活用では未然形、連用形の欄に複数の活用形が示されている。動詞の活用を十分に習得していない学習者が、国語科の授業でこの活用表で動詞の活用を目にした場合、例えば、「～ない」に続く「行く」の形が「-か」なのか、「-こ」なのかは、表からだけでは判断できないだろう。

他にも上一段活用の「生きる」については、語幹 (stem) が、学校文法と日本語教育の文法では異なっている。学校文法では、「い」だけが語幹となっているが、日本語教育では、「いき」までが語幹である。よって、日本語教育の文法の知識を持っている場合、学校文法の説明では混乱してしまう。そもそも、五段活用、上一段活用という文法用語も日本語教育では用いず、動詞の活用には、Iグループ、IIグループ、IIIグループという別の用語が主流である。

以上、日本語教育の文法と、学校文法では、学ばれ方にずれがあるということ、動詞の活用表を例にして述べた。次節ではさらに、日本語教育の文法の中から品詞と文の構造を取り上げ、学校文法とのずれを示したい。

3. 日本語教育の文法

3-1 品詞

表2のように、学校文法と日本語教育の文法では、品詞の一部には別の用語が用いられる。

表2 学校文法と日本語教育の文法の品詞

学校文法	日本語教育の文法
名詞	名詞
動詞	動詞
形容詞	イ形容詞
形容動詞	ナ形容詞
助詞	助詞
副詞	副詞
連体詞	「連体詞」という用語を一般的には用いない
接続詞	接続詞
感動詞	「感動詞」という用語を一般的には用いない
助動詞	「助動詞」という用語を一般的には用いず、文型の一部と考える

このうち、連体詞、感動詞、助動詞という呼び方は、日本語教育の文法説明の際にはあまり使わない。中でも助動詞は、日本語教育では品詞の一つとして説明せずに、述語にくっつく補助形式として文型の一部と考えられる。

3-2 文の構造

日本語教育の文法の捉え方では、文の基本構造は図1のように考えられている。日本語の文では、動詞や形容詞が述語として文末に位置する。文は、述語の前にいくつかの「名詞+助詞」（「補語」と呼ばれる）が置かれることで成り立つ。

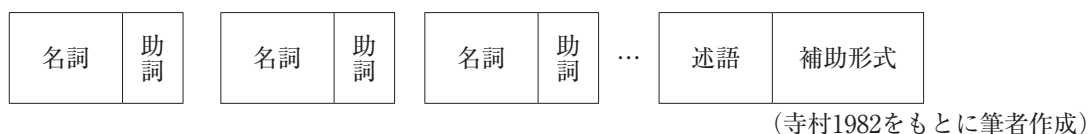


図1 文の基本構造

文型ベースのアプローチによる文法指導の流れとして、初級の前半は、日本語の文の構造の根幹である、動詞文、形容詞文（イ形容詞文とナ形容詞文）、名詞文という三種類の文について、それぞれの丁寧形での活用（肯定・否定・過去・非過去）を学ぶ。次に、これらの文を基本として、別の活用形や、その活用形を用いる「禁止」（～てはいけません：テ形）、「許可求め」（～てもいいですか：テ形）、「命令」（～しろ：命令形）などさまざまな意味機能を持つ文型、そして文と文のつなげ方（複文や名詞修飾）を学ぶ。

日本語指導の現場では、このような日本語教育の文法説明が中学生や高校生を対象とした指導で用いられることもあるようだが、この説明は、抽象的な思考ができて文法用語の理解をすることができる成人学習者向けのものである。第1節で指摘したとおり、従来の日本語教育が対象としてきた学習者のうちのメインターゲットは、日本語とは別の母語を持った上で日本語を第二言語として学習する成人学習者であった。そのため、日本語教育の文法説明は一般的には成人向けに作られている。よって、そのまま、学習者の対象年齢を引き下げて、例えば小学校低学年など、すべての年齢の子どもに対して、そのまま用いることはできないだろう。

このことについて、次節ではもっと詳しく説明したい。そのために、まずは日本語学習者に対して指導すべき文法の知識がどんなものであると筆者が考えているかを示す。

4. 「わかる×できる」から文法の役割を考える

ここでは、日本語学習者にとっての日本語文法に関する能力を「わかる」ということと「できる」ということに区別することで、日本語指導の場で、指導すべき文法の知識、指導しなくても良い文法の知識について考える。なお、本稿で用いる「わかる」、「できる」ということばは、心理学における宣言的記憶のうちの意味記憶、手続記憶と、それぞれイコールの関係と考える。以下、太田(1999a, b)からその定義を抜き出す。

「宣言的記憶」=わかる

ルールやイメージで明示的に説明できる、意識化できる記憶

(エピソード記憶：経験+意味記憶：規則)

「手続記憶」=できる

ルールやイメージで明示的に説明できるとは限らず、意識下で働く記憶

繰り返しにより頑健な手続記憶となる＝スキル化された記憶

記憶というと「知っていること」というイメージが一般的かもしれない。しかし、記憶の中には、「～であるということを知っている」とは言えないものがある。それが手続記憶、つまり口で説明できないが行動を産み出す（村上2005）記憶である。行動を産み出す記憶であるから、「できる」能力に関わると考えられる。一方、言語を用いて知っていることの内容を説明できるような記憶を宣言的記憶と呼び、その中で規則に関する記憶を意味記憶と呼ぶ。言語を用いて口で説明できる記憶であるから、「わかる」能力に関わると考えられる。

表3に、日本語学習者にとっての日本語文法に関する能力を「わかる」と「できる」という二つの能力を使って整理するとどうなるかを示す。なお、表中で例に挙げた文法知識は、特定の学習者の状況ではなく、説明するために便宜的に挙げた例である。学習者の日本語文法の知識は、「できる」かつ「わかる」のマスに入るものばかりではなく、「できる」が「わからない」、「できない」が「わかる」、「できない」かつ「わからない」の、合わせて4つのマスに分類できる。

表3 日本語学習者にとって日本語文法の「わかる」と「できる」

	できる	できない
わかる	できる+わかる 例)「食べます」の否定形は「食べません」	できない+わかる 例)他動詞は「を」といっしょに使う
わからない	できる+わからない 例)名詞と動詞の区別	できない+わからない 例)「は」と「が」の使い分け

このうち、すでに「できる」ものに関しては、「わかる」、「わからない」のいずれであっても、すなわち言語規則が分かっているように分かっているまいと問題はない。ある言語規則について明示的に説明することができなくても、それを使うことが「できる」のであれば、さらに取り上げて、規則の説明をする必要はないからである（「は」と「が」の区別は、日本語母語話者にとっては、規則は「わからない」が、そのまま運用「できる」言語形式である）。

一方、「できない」ものに関しては、指導が介入する余地があるだろう。「できない」もののうち、言語規則が「わかる」ものについては、言語規則について、追加で解説する必要はないが、「わかる」のに、「できない」のであるから、指導者が十分に運用する機会を用意することで、学習者が正しい言語形式の運用に慣れれば、「手続的知識」、すなわち「繰り返しにより頑健な手続記憶となる＝スキル化された記憶」となり、徐々にその言語形式は「できる」の方に移行していくだろう。

言語規則が「わからない」ものについては、習得に至るまでに二つの道筋が考えられる。一つは、言語規則が「わかる」ように説明を受けることで、その結果「できる」ことにつながるという道であ

る。もう一つは、言語規則は一向に「わからない」が、学習者が日本語を運用するうちに、「できる」の方に自然に移行していき、文法規則が「わからない」まま、「繰り返しにより頑健な手続記憶＝スキル化された記憶」となり、正しく使用「できる」ようになるという道である。

図2に示すように、日本語母語話者にとって文法の学習は、すでに使える日本語（「できる」）について、頭の中にある日本語の知識を整理して捉える（「わかる」）ためのものである。

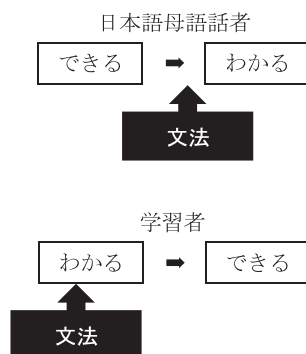


図2 母語話者と学習者にとっての文法学習

一方、文型ベースのアプローチで学ぶ日本語学習者の場合、日本語の文法を学ぶ（「わかる」）ことによって、これから日本語を使える（「できる」）ようになると期待されている。第二言語習得は、それまでに自分の持っている言語体系に新しい言語体系を組み込むのであるから、最初は当然、その言語を使うことが「できない」、その言語の規則が「わからない」というところから習得がスタートする。学習者が文型ベースのアプローチで指導を受ける場合は、文法項目について文法解説書を読んだり、指導者の解説を聞いたりすることで、日本語の言語規則を知り、「わかる」ようになることが、「できる」に先行して目指される。図2の示すように、文型ベースのアプローチの場合、文法学習において日本語母語話者と学習者とは、日本語を使う（「できる」）ことと、日本語を理解する（「わかる」）ことの順序が逆になっていると考えられる。

指導者は、日本語母語話者にとっての母語としての日本語文法、学習者にとっての外国語としての日本語の文法という区別に自覚的である必要がある。学校教育におけるマジョリティーである日本語母語話者の子どもの場合、学校で日本語の文法を学習する段階では、すでに意思疎通ができるレベルで日本語を使える。日本語母語話者の子どもは、図2であれば、上の母語話者のグループであり、学校文法を学ぶ前にすでに基本的な日本語を習得しているので、国語科の文法指導は、自分の使ってきた日本語を、いったん、知識として取り出して観察し、日本語に対する理解を深めることを目的としている。文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）」においても、小学校国語科の目標として掲げられる育成されるべき資質、能力の一つとして「(1)日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。」とある。この国語の特質の一つが日本語文法であり、それを「わかる」ことが小学校の教育では目指されていると言えよう。

一方、日本語指導が必要な子どもは、図2であれば、下の学習者のグループであり、文型ベースのアプローチで指導される場合、文法指導を受けることで日本語の規則を理解し、文法規則を使って文法的に正しい日本語を用いるようになることが目指されている。

しかし、日本語学習者の言語習得では前ページで述べたように「わかる」こと、すなわち文法説明を媒介しないまま、「できる」ことへ移行する場合（「できる」が「わからない」）も想定できる。

それに加えて、「子どもの日本語教育」で、特に小学校低学年の児童を対象とする場合は、子どもの認知発達が途上であることから、「わかる」の役割、および「わかる」の範囲が、成人学習者のものとは異なっていることが予想されることも理解しておかなければならない。

まとめるならば、日本語母語の子どもにとって、学校文法は、「わかる」ことを目指す文法である。一方、日本語指導が必要な子どもにとって必要なのは、まずは何より、「できる」ことを目指す文法である。よって、両者にとって文法指導の目的はまったく異なるのである。文法指導の目的の違いを指導者が自覚しないまま、学校文法の知識をそのまま配慮をせずに日本語指導が必要な子どもに教えるならば、日本語指導が必要な子どもにとっては、使えるための文法の上に教養としての文法がかぶさり、二重の負担を強いられることになるだろう。

また、第3節から繰り返し述べているように、一般的な日本語教育の文法は「できる」ことを目指す文法であるとは言え、母語習得が安定した段階である成人学習者を対象にしている。よって、成人対象の日本語教育の指導方法である文型ベースのアプローチを用いて、小学校低学年など、まだ認知発達の途中段階にある子どもを対象とした日本語教育を行うことが可能であるかどうかについては十分に議論されるべきである。例えば「名詞」、「動詞」、「活用形」のような文法用語を用いた抽象的な説明については、子どもの認知発達に合わせて導入の時期を見極める必要があると考えられる。

そもそも「名詞」、「動詞」、「活用形」というような文法用語は抽象的であることから、日本語母語話者に対する「わかる」ことを目指した小学校の国語科の文法学習でも低学年では学ばれていないのではないか。そこで次節では、どのような日本語文法の学習が、実際に小学校の国語で行われることになっているのかを、小学校の国語科教科書を分析して明らかにする。

5. 小学校の国語科教科書の分析

小学校の国語科における日本語文法の学習のされ方について、教科書の記述から考える。小学校国語科の教科書（1年生から6年生）では、各学年でどのような文法が、どのように学習されているか。本稿では、小学校の国語科教科書（平成31年検定済）のうち、光村図書の1年生から6年生向けの国語教科書を分析対象とする。この教科書を選んだのは、筆者が外国につながる児童の日本語支援を行っている広島市で2021年度に選定されたものであるからである。

表4 分析対象とした国語科教科書一覧

『こくご一上 かざぐるま』、『こくご一下 ともだち』、『こくご二上 たんぼぼ』、 『こくご二下 赤とんぼ』、『国語三上 わかば』、『国語三下 あおぞら』、 『国語四上 かがやき』、『国語四下 はばたき』、『国語五 銀河』、『国語六 創造』

上記の小学校1年生から6年生の国語科教科書全10冊について、文法に関する指導が行われている箇所をすべて抜き出す。以下の表5から表10で1年生の教科書から6年生の教科書まで順にみていく。

表5 1年生で学ぶ文法に関する事項

教科書	ページ	テーマ・説明など	学習内容	用語
1年生上	44-45	ぶんをつくろう ぶんのおわりには、まる（。）をつけます。	文	ぶん
1年生上	80-81	はをへをつかおう	助詞の区別	はをへ
1年生下	16	はなしたことばは、かぎ（「」）をつかってかきます。かぎをつかって、ノートに書きましょう。	引用	かぎ
1年生下	60-61	ものの名まえをあつめて、おみせやさんごっこをしましょう。あなたは、なんのおみせをひらきますか。なにをうりますか。	名詞	ものの名まえ

この国語科教科書では、「名詞」の概念については、1年生下で学ばれている。ただし、「名詞」という用語は用いられずに「ものの名まえ」と呼ばれている。お店屋さんごっこという具体的な場面で、遊びながら、気づけば「名詞」というものの中核的な意味、すなわち、個々のものの呼び方を指すことばであるという意味を学べるような内容になっている。名詞は、「りんご」、「テーブル」など、空間の中で一つのまとまりとして把握しやすく、その指し示す概念が明瞭である。その概念を「名詞」という用語を用いずに、物の売り買いという、名詞というものに自然と意識が行きやすい場面を周到に設定して児童の認知的な発達段階に合わせて示している。1年生では、名詞のほかには、文、助詞の区別、引用を学ぶが、文法用語としては「ぶん」という語が出てくるだけで、それ以外の用語は学ばない。

表6、表7に2年生と3年生の国語科教科書の文法に関する事項を抜き出す。

表6 2年生で学ぶ文法に関する事項

教科書	ページ	テーマ・説明など	学習内容	用語
2年生下	27-28	文の中で、「だれが（は）」「何が（は）」に当たることばを主語、「どうする」「どんなだ」「何だ」に当たることばを述語といいます。	主述関係	主語 述語
2年生下	94-97	ようすをあらわすことば 下の絵のように、雨がふっています。そのようすをあらわしたいとき、どんな言い方があるでしょうか。 ・雨が、はげしくふっている。 (中略) つぎのような言い方もあります。 ・雨が、ざんざんふっている。 (中略) ・雨が、たきのようにふっている。 ・雨が、バケツをひっくりかえしたみたいにふっている。	修飾表現、 オノマトペ、 比喩	ようすをあらわすことば

表7 3年生で学ぶ文法に関する事項

教科書	ページ	テーマ・説明など	学習内容	用語
3年生上	88-89	「この・その・あの」や「これ・それ・あれ」などは、何かを指ししめす言葉です。たずねるときには、「どの」や「どれ」などを使います。このような言葉をまとめて、こそあど言葉といいます。	指示表現	こそあど言葉
3年生下	29-31	修飾語を使って書こう □の、「どんな」「どのくらい」のように、文の意味をくわしくする言葉を、修飾語といいます。	修飾語	修飾語

2年生では、「主語」、「述語」、3年生では「修飾語」という文法用語が紹介されている。このような、中学校でも使用される一般的な文法用語を用いた指導が小学校2年生の教科書（下巻）からすで見られるということが分かった。なお、指示表現は日本語教育では用いられない「こそあど言葉」という用語で指導されている。

2年生では、文に描かれている様子を詳しく描写する修飾表現をまとめて、「ようすをあらわすことば」と呼んでいる。この中には、「はげしく」のような副詞的用法の形容詞、「ざんざん」のようなオノマトペに加えて、「たきのように」、「バケツをひっくりかえしたみたいに」のような比喩も入っている。「ようすをあらわすことば」という用語が表している範囲は広い。

次に、4年生で学ぶ文法に関する事項を抜き出したのが表8、5年生で学ぶ文法に関する事項を抜き出したのが表9である。

表8 4年生で学ぶ文法に関する事項

教科書	ページ	テーマ・説明など	学習内容	用語
4年生上	81-83	つなぎ言葉のはたらきを知ろう (中略)このように、前の文と後ろの文のつながり方をはっきりさせる言葉を、つなぎ言葉といいます。	接続詞	つなぎ言葉
4年生下	101-104	つながりに気をつけよう	文のねじれ	

4年生では接続詞の機能をまとめて提示し、文脈にふさわしいものを選択させたり、主述関係が正しくない、文のねじれについて理解させたりする指導内容になっている。4年生で学ぶ文法は、主語と述語の不一致を説明するため、2年生の主語、述語という知識から段階的に積み上げられている。また、認知的な発達段階として、文脈や書き手の表現意図（逆接か順接か、など）について児童が理解できることが指導の前提となっているようである。

表9 5年生で学ぶ文法に関する事項

教科書	ページ	テーマ・説明など	学習内容	用語
5年生	103-104	敬語 わたしたちは、聞き手や、会話の中に出てくる人などに対して、敬意を表すために、必要に応じてていねいな言葉づかいをします。これを、敬語といいます。 ていねい語・尊敬語・謙讓語	敬語 丁寧語、 尊敬語、 謙讓語	敬語 ていねい語、 尊敬語、 謙讓語

5年生では敬語の機能の説明とともにていねい語、尊敬語、謙譲語という用語も指導される。認知的な発達段階として、聞き手や話題の中の人物と自分（話し手）との社会的な関係について、親疎関係、上下関係で捉えることができることが指導の前提となっている。

表10では、6年生で学ぶ文法に関する事項を抜き出す。

表10 6年生で学ぶ文法に関する事項

教科書	ページ	テーマ・説明など	学習内容	用語
6年生	58-59	話し言葉と書き言葉 音声で表す言葉を、話し言葉といいます。 文字で表す言葉を、書き言葉といいます。	話し言葉、 書き言葉	話し言葉、 書き言葉
6年生	64-65	文の組み立て	文の構造 主述関係 修飾関係 語順 複文 名詞修飾	語順
6年生	260	敬語	敬語 丁寧語、 尊敬語、 謙譲語	敬語 ていねい語、 尊敬語、 謙譲語

6年生では、話し言葉と書き言葉の区別のほか、日本語の文の構造のうち、特に主述関係、修飾関係について指導が行われる。4年生で学んだ、主述関係が正しくない「文のねじれ」については、6年生で文の構造を学ぶことで、より抽象的に説明されることで捉え直されるというように、段階的な指導になっている。6年生の教科書には、5年生で学んだ敬語の体系について、再度まとめている巻末資料も掲載されていた。

ここで見てきたように、国語科教科書での文法の説明のしかたは、学年ごとに子どもの認知的な発達段階に配慮したものになっているようであった。また、国語科教科書で使用される文法用語は、日本語教育の文法用語とは異なっているものも多かった。文型ベースで学ばれる日本語教育の成人向けの初級日本語教科書の巻末に示される、動詞の活用表などの網羅的な文法体系が、小学校の国語科教科書には掲載されていないことも分かった。

6. まとめ

本稿では、日本語文法の指導について、「わかる」ことと「できる」ことの区別を通して、日本語指導の場で指導すべき文法の知識を説明した。次に、学校文法と日本語教育の文法指導のされ方を比較するために、1年生から6年生までの小学校の国語科教科書に掲載されている文法用語を取り出して、教科書ではどのように説明されているかを示した。小学校国語科の文法は、例えば、1年生では、「名詞」という文法用語を出さずに、ものを表すことばであるという概念を暗示的に教えるというように、その学年の児童の認知発達に合わせた指導となるような工夫があることを指摘した。

学校文法と日本語教育の文法では用語に違いがあるので、指導する際に混乱を避けるべきであ

る。本稿のまとめとして、表11に小学校国語科教科書（光村図書）と日本語教育の文法用語を挙げる。

なお、文型ベースのアプローチによる日本語教育の文法説明では、特に初級の段階においては、表中の日本語での用語の他に学習者の母語に訳した文法用語が用いられることもあるが、これは学習者が母語で文法用語を学習している、あるいは理解しているということが前提となっている。

表11 小学校国語科教科書（光村図書）と日本語教育で用いられる文法用語

国語科	日本語教育	初出学年	国語科	日本語教育	初出学年
ぶん	文	1年生	つなぎ言葉	接続詞	4年生
はをへ	助詞	1年生	敬語	敬語 (ただし、一般的に丁寧語は敬語に含まない)	5年生
かぎ	かぎカッコ	1年生	ていねい語	丁寧体 (普通体と対立し、文体の一つとされる。)	5年生
ものの名まえ	名詞	1年生	尊敬語	尊敬語	5年生
主語	主語	2年生	謙譲語	謙譲語	5年生
述語	述語	2年生	語順	語順	6年生
こそあど言葉	指示表現	3年生	話し言葉	話し言葉	6年生
修飾語	修飾語	3年生	書き言葉	書き言葉	6年生

文法用語のうち、小学校の国語科で学ぶ「文」、「主語」、「尊敬語」、「謙譲語」という用語は日本語教育の用語と一致し、両者に共通して用いられている。小学校の国語科教科書には、「はをへ」、「かぎ」、「ものの名まえ」、「こそあど言葉」、「つなぎ言葉」など、日本語教育ではまったく用いられない語がある。それ以外の用語のうち、「述語」、「語順」「修飾語」は日本語教育で使われることもあるが、頻繁に使用される用語というわけではない。また、「敬語」が指し示すものの中に「丁寧語」を含むかどうかという点で、国語科と日本語教育とでは説明のしかたが異なっていることにも注意したい。日本語教育の説明では、連用形の一部である「～ます」(例：食べます)を「マス形」という活用形と考えるため、「敬語」といった場合に、丁寧語が含まれない。このように学校文法の用語が日本語教育の用語と異なるもの、あるいは同じ用語であっても使用のしかたが異なるものについては、指導者は注意しておく必要がある。

まとめると、学校文法と日本語教育の文法では用語や教えられ方に違いがあること、「子どもの日本語教育」では、子どもの認知発達の段階に合わせた文法の扱いをすることが必要であることを、小学校の国語科教科書での説明のされ方を分析して示したことが本稿の成果である。今回は一種類の小学校の国語科教科書に絞ったが、今後は別の国語科教科書での扱いについても分析をしたい。

子どもの日本語教育での文法の指導のされ方は、国語科で学ばれる母語話者向けの文法ではなく、かといって、成人向けの日本語教育の文法そのものでもない。子どもの認知発達の段階に即しつつ、「できる」ことにつながる日本語文法の指導方法が具体的にどのようなものであるかについては、これから明らかにされることが望まれる。

参考文献

- 今井むつみ・針生悦子（2007）『レキシコンの構築 ―子どもはどのように語と概念を学んでいくのか』岩波書店
- 白井智美（2014）『ことばが通じなくても大丈夫！ 学級担任のための外国人児童生徒サポートマニュアル』明治図書出版
- 太田信夫（1999a）「宣言的記憶」中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榊算男・立花政夫・箱田裕司編『心理学辞典』有斐閣，516-517.
- 太田信夫（1999b）「手続記憶」中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榊算男・立花政夫・箱田裕司編『心理学辞典』有斐閣，613-614.
- 寺村秀夫（1982）『日本語のシンタクスと意味Ⅰ』くろしお出版
- 中石ゆうこ（2020）「学習者の目から見た日本語」くろしお出版オンラインセミナー「日本語教師の育て方 ―『超基礎・日本語教育』を使った日本語教師養成』発表資料（2020年11月7日）
- 縫部義憲（2001）『日本語教育学入門改訂版』瀝々社
- 村上功（2005）「知識の獲得」海保博之編『朝倉心理学講座2認知心理学』第5章，朝倉書店，77-92.
- 山田敏弘（2004）『国語教師が知っておきたい日本語文法』くろしお出版

参考資料

- 甲斐陸朗他（2020）『こくご一上 かざぐるま』光村図書出版
- 甲斐陸朗他（2020）『こくご一下 ともだち』光村図書出版
- 甲斐陸朗他（2020）『こくご二上 たんぼぼ』光村図書出版
- 甲斐陸朗他（2020）『こくご二下 赤とんぼ』光村図書出版
- 甲斐陸朗他（2020）『国語三上 わかば』光村図書出版
- 甲斐陸朗他（2020）『国語三下 あおぞら』光村図書出版
- 甲斐陸朗他（2020）『国語四上 かがやき』光村図書出版
- 甲斐陸朗他（2020）『国語四下 はばたき』光村図書出版
- 甲斐陸朗他（2020）『国語五 銀河』光村図書出版
- 甲斐陸朗他（2020）『国語六 創造』光村図書出版
- 文部科学省「CLARINETへようこそ> 1 JSLカリキュラム開発の基本構想」
<https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm>（2021年11月26日閲覧）
- 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）」
<https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf>（2021年11月26日閲覧）
- 文部科学省「小学校用教科書目録（令和3年度使用）」（令和2年4月）
<https://www.mext.go.jp/content/20200430_mxt_kouhou02_mext_00001_01.pdf>（2021年11月26日閲覧）
- 文部科学省「『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成30年度）』の結果について」（2020年1月10日訂正版）
<https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_02.pdf>（2021年11月26日閲覧）