

公立高校入試（国語）における文法問題の傾向

松崎 史周

1. はじめに

中学生の指導に携わる教師にとって、高校入試は無視できない存在である。生徒の前では「普段の授業を受けていれば大丈夫」と言っても、入試の時期が近づけば近づくほど、高校入試を全く考慮せずに授業を進めるわけにもいかない。とはいえ、高校入試を意識するがあまり、教え込みに終始したり必要以上に暗記を強要したりしては、学習指導は形骸化したものとなり、授業も退屈なものとなっていくだろう。

国語科の学習指導のなかで教え込みや暗記につながりやすい分野といえば、「言葉の特徴や使い方に関する事項」がその最たるものである。特に「文法」は専門用語が多く、用語や概念を理解しなくては学習が進まないと考えられているため、ともすると知識の教え込みや問題演習の繰り返しに終始した学習指導になりがちである。一方、生徒も高校入試に対応した授業を望み、文法知識の習得に一定の理解は示しながらも、一方的な知識の教え込みと問題演習の繰り返しに辟易し、次第に文法学習に対して興味や意欲を失ってってしまう。

文法学習に対する意識を調査した松崎（2003）によると、調査対象の中学2・3年生の81.1%が文法学習を「嫌い」と答えており、その理由として「覚えることが多すぎて混乱するから」（37.9%）、「文法用語が多くて分かりにくいから」（18.4%）などを挙げている。一方、文法学習を「好き」とする生徒は18.9%と少ないが、「憶えればテストで点を取れるから」といった理由も見られ、文法学習に対する好悪にかかわらず、「文法＝暗記」という図式が生徒のなかに存在していることがわかる¹⁾。

では、文法指導を知識教え込みに陥らせてしまう高校入試の文法問題とはどのようなものだろうか。本稿では、受験生の比率が高い公立高校入試を取り上げ、ここ10年間に出题された文法問題を調査し、その傾向を明ら

かにしていく。そのうえで、高校入試の傾向を踏まえて、文法指導の留意点や文法指導のあり方について展望していくこととする。

2. 調査の方法と結果

調査資料としたのは『全国高校入試問題正解 国語』（旺文社）の 2010～2019 年度受験用（2009～2018 年実施問題を採録）である。なお、本書には編集上の都合から掲載されていない問題があり、そこに含まれる文法問題は調査できていない。以下に示す調査結果も掲載問題を対象としたもので、あくまで公立高校入試における文法問題の傾向を示しているに過ぎないことを断っておく。

文法問題は、国語教科書の教材・単元に倣って「言葉の単位」「文の組み立て」「品詞」「用言の活用」「付属語」の 5 項目に分類している。2009～2018 年の 10 年間の出題数を項目別に挙げると以下ようになる。

表 1 文法問題の出題数

	言葉の単位	文の組み立て	品詞	用言の活用	付属語	計
2009 年	2 (4.3%)	8 (17.0%)	22 (46.8%)	5 (10.6%)	10 (21.3%)	47
2010 年	3 (6.5%)	10 (21.7%)	16 (34.8%)	4 (8.7%)	13 (28.3%)	46
2011 年	1 (2.0%)	12 (24.0%)	12 (24.0%)	9 (18.0%)	16 (32.0%)	50
2012 年	4 (9.8%)	10 (24.4%)	15 (36.6%)	5 (12.2%)	7 (17.1%)	41
2013 年	2 (4.3%)	13 (28.3%)	19 (41.3%)	9 (19.6%)	3 (6.5%)	46
2014 年	4 (8.7%)	8 (17.4%)	15 (32.6%)	8 (17.4%)	11 (23.9%)	46
2015 年	5 (14.7%)	4 (11.8%)	13 (38.2%)	7 (20.6%)	5 (14.7%)	34
2016 年	3 (6.5%)	6 (13.0%)	19 (41.3%)	9 (19.6%)	9 (19.6%)	46
2017 年	4 (9.1%)	9 (20.5%)	15 (34.1%)	11 (25.0%)	5 (11.4%)	44
2018 年	3 (7.3%)	4 (9.8%)	16 (39.0%)	8 (19.5%)	10 (24.4%)	41
	31 (7.0%)	84 (19.0%)	162 (36.7%)	75 (17.0%)	89 (20.2%)	441

ここ 10 年間を見ると、文法問題の出題数は年によって変動はあるものの、全国で 40～50 問程度は出題されている。東京都や広島県など文法問題をほとんど出題しない都県もあるが、その他の道府県は年に 1～2 問程度は文法問題を出題している。

項目別に見ると、品詞の問題の出題率が最も高く、全体の 36.7%を占めている。次いで付属語が 20.2%、文の組み立てが 19.0%、用言の活用が 17.0%と続き、言葉の単位の出題は 7.0%に留まっている。品詞の問題の出題率の高さが際立っているが、ここには「ない」「で」「に」など、いわゆる「紛らわしい品詞」の問題も含まれている。これらの語は、付属語の学習のなかで扱われることが多いが、問題とされる語は必ずしも付属語の範囲に収まるものではない。

(1) 次の――部「に」と、同じ意味(働き)で使われている「に」を含む文を、あとのア～エの中から一つ選び、その記号を書きなさい。

読みかけの本にしおりをはさんでおく。

ア、二月の半ばなのに暖か陽気が続く。

イ、自分の部屋を片付け、きれいにする。

ウ、新しい建物のイメージを設計図に示す。

エ、先輩がしてきたように後輩を指導する。

(埼玉県 2011 年)

各語の品詞を見ていくと、アが接続助詞「のに」の一部、イが形容動詞「きれいだ」の活用語尾、ウが格助詞、エが助動詞「ようだ」の活用語尾で、問題文の「に」が格助詞のため、答えはウとなるが、同じ「に」でも助詞、助動詞、形容動詞と様々な品詞に及んでいる。本稿ではこの点を重視して、紛らわしい品詞の問題は品詞の問題として扱っている。

問題の種類は「識別問題」「特定問題」「書き換え問題」に分類し、以下のように定義している。

- ・ 識別問題：文節相互の関係、品詞、活用の種類、活用形、付属語の意味・用法について、同じまたは異なるものを選んだり、正しいまたは誤ったものを選んだりする問題
- ・ 特定問題：文節の区切り方や数、係り先の文節や主語・述語を特定したり、品詞、活用の種類、活用形の名称を特定したりする問題
- ・ 書き換え問題：文のねじれを修正したり、二文を一文に統合したり、異なる構文に書き換えたりする問題

ここ 10 年間に出题された問題を種類別に挙げると以下ようになる。なお、1 つの問題に異なる種類の問題が含まれる場合、それぞれにカウントしているため、表 1 に示した項目別の出題数と合わないところがある。

表 2 文法問題の種類

	言葉の単位	文の組み立て	品詞	用言の活用	付属語	計
識別	13 (41.9%)	39 (47.6%)	138(84.7%)	57 (73.1%)	85 (93.4%)	332(74.6%)
特定	18 (58.1%)	23 (28.0%)	25 (15.3%)	19 (24.4%)	3 (3.3%)	88 (19.8%)
書換	0 (0.0%)	20 (24.4%)	0 (0.0%)	2 (2.5%)	3 (3.3%)	25 (5.6%)
	31	82	163	78	91	445

種類別に出題率を見ると、識別問題が 74.6%と最も高く、特に品詞の問題で出題率が高い。識別問題の中には、文法用語で特定しなくても、言語直感を利用することで解ける問題も見られる。もちろん文法用語を用いて識別すれば確実ではあるが、実際の入試問題を見ると、文法用語の習得を前提に出題された問題ばかりではないということがわかる。

特定問題は 19.8%と、識別問題に次いで出題率が高い。文の組み立ての問題では、係り先の文節を選んだり抜き出したりするものが多く見られる。品詞・用言の活用の問題では、当該語の品詞や活用の種類、活用形を選ばせる問題も見られ、それらを書かせるものも出題されている。書かせる問題は、品詞が 16 問、活用の種類が 5 問、活用形が 11 問と出題数は少ない。文法問題というと文法用語を書いて答えるイメージが強いが、そうした問題は出題されても数は多くないということがわかる。

書き換え問題は 5.6%と出題率が低く、出題された問題のほとんどが文の組み立ての問題である。いわゆる「ねじれ文」を修正させたり、二文を一文に統合させたり、構文を変換させたりするものであるが、発表や作文に関する問題で出題されることもあり、「話すこと」「書くこと」の活動につながる文法知識を問う問題となっている。

以上、2009～2018 年の 10 年間の文法問題の出題数を文法項目と問題の種類に分けて見てきたが、実際にはどのような問題が出題されているのだろうか。次章では、品詞・付属語・文の組み立て・用言の活用の問題を取り上げて、それぞれの問題の特徴を見ていくこととする。

3が「困る」で動詞，4が「明るい」で形容詞，2は形容詞「悲しい」から転成した語で名詞となる。問題文の「丁寧に」は言い切りの形が「丁寧だ」で形容動詞のため，答えは1となるが，この問題も活用語の言い切りの形が特定でき，名詞への転成が見分けられれば，完全に品詞を特定できなくても解答することができる。

品詞の問題というと，「○○詞」と答えるイメージが強いが，識別問題の場合，活用の有無や文の成分の種類など文法的な働きさえ見分けられれば，品詞を特定できなくても解答できるものもある。こうした事情を教師の方でしっかりと理解し，品詞分類の原理に立ち返って，各語の文法的な働きを捉えたうえで品詞を特定していくようにすることが重要である。

一方，語形が同じ単語または単語の一部の品詞を問う問題，いわゆる「紛らわしい品詞」の問題も多く出題されている。ここ10年間で63問出題されており，品詞問題の全体の39.1%を占めている。「ない」「で」「に」の出題が53問と目立つが，このうち「ない」の出題率が36問と多く，紛らわしい品詞の問題全体の半数強を占めている。

- (4) ——線部「ない」と文法上同じ働きをする「ない」が含まれているものを次のア～エから一つ選び，記号を書きなさい。

言葉は思索の単なる「道具」ではない，という考え方も成り立つと思います。

ア，会場への生き方がわからないんだ。

イ，その本は，ぼくの家にはないよ。

ウ，もうあきらめるなんて情けないな。

エ，雨は降りそうにもないね。

(長野県2014年)

「ない」の品詞を見ていくと，アが助動詞，イが形容詞，ウが形容詞「情けない」の一部，エが補助形容詞で，問題文の「ない」が補助形容詞のため，答えはエとなる。紛らわしい品詞の問題は，形式に違いがなく意味や用法も似通っているため，異なる単語の品詞の識別と違って文法的働きの違いが見分けにくい。市販の副読本や参考書などでは，「ぬ」に置き換えられれば「助動詞」，直前に「は」「も」が入れば「補助形容詞」と説明されているが，その理由や原理が説明されることはなく，単なる解法テクニックに過ぎないものとなっている。

紛らわしい品詞の識別は，他の語（語形）に置き換えたり特定の語を補

ったりして行うのが一般的であるが、なぜその語（語形）に置き換えるのか、なぜその語を補うのかを理解させるには、品詞・活用・付属語と各分野の文法知識を総動員しなくてはならない。生徒の実情や授業の進度を考えれば、解法テクニックを与えて学習を進めることもやむを得ない場合もあるが、出題されている語が限られているだけに、できることなら品詞分類表や用言・助動詞の活用表、助詞の一覧表などを参照しながら、各語の識別方法を生徒自身が説明できるようにしたいものである。

なお、特定問題は識別問題に比べて低く、15.3%の出題率に留まっている。品詞名を書かせる問題も16問と、品詞問題全体の9.9%となっている。書かせた品詞は、形容詞が比較的多いものの、動詞、形容動詞、名詞、副詞、連体詞、助動詞、助詞と多岐にわたっている。ただ、出題率の低さを考えれば、品詞の問題の主流はあくまで識別問題である。異なる品詞の見分けについては、まず文法的働きの違いを見分け、そのうえで品詞名を特定するようにしていくことを心掛けたい。

2) 付属語

付属語の問題は、文中に含まれる付属語の意味・用法を問うもので、品詞の問題に次いでよく出題されている。問題の種類を見ると、同じまたは異なる意味・用法の語を選ぶ識別問題がほとんどで、付属語問題全体の93.4%を占めている。また、出題される語もかなり限られており、助動詞であれば「れる・られる」の出題が助動詞56問中32問と突出して多く、その他は「ようだ」「う・よう」の出題が見られる程度となっている。

(5) ——部「れる」と同じ意味の助動詞を含む文を、次のア～エから一つ選び、記号で答えなさい。

一分一秒を急ぐ時に何度も同じことを聞き返されるのは迷惑千万であった。

ア、チームメイトに助けられる。 イ、大統領が日本を訪問される。

ウ、朝四時には起きられない。 エ、幼い頃が思い出される。

(山形県 2014 年)

(5)はいずれも助動詞「れる・られる」を含む文で、アが受身、イが尊敬、ウが可能、エが自発と解釈できる。問題文の「れる」は受身と解釈できるので、答えはアとなる。付属語の識別は語の意味を特定したうえで行うのが一般的であるが、助動詞「れる・られる」の場合、主語や格助詞の取り

方や動詞の種類に着目することで、より確実に解答することができる。アは行為を及ぼす主体である「チームメイト」が格助詞「に」を伴っているので「受身」、イは敬うべき人物が主語にきているので「尊敬」、ウは「られ」が「ことができる」に相当するので「可能」、エは「れ」が知覚や思考を表す動詞に付くので「自発」と判定することができる。市販の副読本や参考書ではこうした特徴を解法テクニックとして与えてしまうが、授業では例文の分析を通して生徒自身が見出せるようにしていきたい。

一方、助詞については、「の」の出題が多いが、「ながら」「さえ」「から」「より」など様々な語が出題されている。

(6) 次のア～エの文中の「の」の中から、本文中の太線部と同じ意味・用法のものを一つ選び、その記号で答えなさい。

三人以上集まって話し合う、おしゃべりをするというのは、いかにも低次に生活的で、知的活動とは考えられない…

ア、月の沈むところを見る。 イ、パリは花の都と呼ばれる。

ウ、彼女は本を読むのが速い。エ、雪の降る日はとても寒い。

(静岡県 2016年)

アとエが主格の格助詞、イが連体格の格助詞、ウが名詞の代用の準体助詞で、問題文の「の」が準体助詞のため、答えはウとなるが、この問題も下位分類を含む品詞の特定によって識別するのではなく、他の語に置き換えるなどして文法的働きを見分けられるようにしていきたい。アとエは「が」に置き換えられる「の」、ウは「こと」に置き換えられる「の」と見分けられれば、主格や連体格、名詞の代用と特定できなくても解答することができる。

このように、付属語の問題は教科書に示された意味・用法のラベルを覚えて識別するのではなく、文の形や語句の意味に着目したり、他の語に置き換えたりして識別していくことが望まれる。出題されている語に限られているだけに、こうした作業を授業で行うことで、付属語の働きと意味の多様性を理解させていくようにしたいものである。

3) 文の組み立て

文の組み立ての問題は文中に含まれる文節（連文節）の係り受けの関係を問うもので、付属語の問題と同様に多く出題されている。問題の種類で

は、識別問題が 47.6%，特定問題が 28.0%，書き換え問題が 24.4%と、識別問題の出題が目立っている。ここでは、識別・特定・書き換えの各種問題を取り上げて、文の組み立ての問題の特徴を見ていくこととする。

識別・特定問題でよく見られるのは、係り先の文節を見分けるものである。

(7) 文章中に「ただでさえ」とありますが、これはどの文節にかかりますか。次のア～エから一つ選び、記号で答えなさい。

① ただでさえ 二日目のコースはきつめに設定されている。

ア、二日目の イ、コースは ウ、きつめに エ、設定されている

(宮城県 2012 年)

(8) ③ よく が直接かかるのはどの言葉か、本文中から一文節で抜き出して書きなさい。

③ よく、道に沿ってどこまでもオオバコが生えているようすを見かけるが…

(石川県 2017 年)

(7)の「ただでさえ」は、直後の文節ではなく、2 文節後の「きつめに」に係っている。この問題のように、少し離れた用言に係る連用修飾語の出題が多く、連体修飾語の出題は見られなかった。離れた用言に係るという点では述語を問う問題も同様で、(8)の「よく」は 8 文節後の「見かけるが」に係っている。文中の係り受けを捉えることは文意の正確な把握につながるが、こうした問題は係り先が離れていても正しく見分けられるかを判定している問題だと言えよう。

一方、書き換え問題は、文のねじれを修正したり、構文を変えて書き換えたりする問題が出題されているが、このうち文のねじれを修正する問題では主述のねじれを取り上げた問題が一時期多く出題された。

(9) 文章中の A使われている を、気になっていることは との関係が適切になるように書き改めなさい。

最近、新聞や雑誌、テレビなどで気になっていることは、和語や漢語でも表現できるような外来語がとて多く A使われている。

(千葉県 2013 年)

(10) 次の の文は、主語とそれを受ける部分の係り受けを整えるためには、どのように直せばよいか。——線の部分を適切に書き換えなさい。

私の将来の希望は、人のためになる仕事を したい です。

(山梨県 2013 年)

(9)は形式名詞を用いた名詞節を主語とした文、(10)は抽象名詞を用いた名詞句を主語とした文に見られる主述のねじれで、いずれも名詞述語で結ぶべきところを動詞述語で結んでいる。この種のねじれは生徒の作文によく見られ、推敲時に見直しさせても十分に修正できない場合が多い。平成21年度全国学力・学習状況調査でも、(10)のような抽象名詞主語文における主述のねじれを修正させる問題が出題されたが、中学3年生の正答率は50.8%と低く、この種のねじれが課題になっていることがわかる⁽²⁾。

中学生ともなると、「書くこと」の学習において意見文やレポートなどを書くことが多くなり、この種の文型を使用する頻度も高くなる。(9)(10)のような書き換え問題は、主述のねじれを修正する力を測るだけでなく、この種の文型の習得度合いも見ることができ、作文・推敲につながる文法知識を問う問題だと言えるが、この種の問題は近年ほとんど出題されていない。平成30年度全国学力・学習状況調査でも主述のねじれに関する問題が出題されたが、小学6年生の正答率は35.8%と低く、主述ねじれ文を選べない児童が43.1%と正答の児童を上回った⁽³⁾。文法知識の習得に留まらず、文法知識を活用した言語技能を育成するためにも、この種の問題が継続的に出題され、文法の学習事項として定着していくことが重要であると考えている。

4) 用言の活用

活用の問題は、文中の用言の活用の種類や活用形を問うもので、授業時間数の多さに反して出題率はさほど高くない。活用の問題としてよく出題されるのは、活用の種類や活用形の同じまたは異なるものを選ぶ識別問題で、活用問題全体の93.4%と高い出題率となっている。

(11) ②眺めと同じ活用の種類の動詞を含むものを、次のア～エから選び、符号で答えなさい。

そんな様子を心の中にありありと想像しながら、庭を②眺め、…

ア、家族みんなで食事をした。 イ、教室の外に出る。

ウ、大きな声で笑う。 エ、寒いので上着を着る。

(岐阜県 2015 年)

ア「し」がサ行変格活用、イ「出る」が下一段活用、c「笑う」が五段活用、d「着る」が上一段活用で、問題文の「眺め」が下一段活用であるた

め、答えはイとなる。ただ、このように「〇〇活用」と特定しなくても、動詞に「ない」を続け、動詞の語尾を見ることで解答することも可能である。イ「出る」は語尾がエ段、ウ「笑う」はア段、エ「着る」はイ段となり、問題文「眺め」はエ段なので、イが答えとわかる。この方法では変格活用を識別することはできないため、先に変格活用の動詞を特定しておく必要があるが、その他の動詞については「ない」を続けて動詞の語尾を見るだけで活用の種類の異同がわかる。活用の種類や活用形を識別する問題は、その見分け方さえ理解できていれば、必ずしも「〇〇活用」「〇〇形」と特定できなくても解答を導くことができる。

一方、活用の種類や活用形を書かせる問題も、少数だが出題されている。

(12) ——線部①「生きる」の活用の種類と活用形を書きなさい。

かつては①生きることは仕事をする事なりと割り切ることができた。

(長野県 2016 年)

こうした問題が出題される限り、教師とすれば、5 つの活用の種類、6 つの活用形の名称を覚えさせ、それらを書けるようにすべきと考えがちである。ただ、出題率の低さを考えると、活用の問題の主流はやはり識別問題である。こうした傾向を踏まえれば、動詞の活用については、まずは動詞に「ない」を続けたり、動詞に続く言葉をグループ分けしたりすることで、活用の種類や活用形の異同を見分けられるようにし、そのうえで「〇〇活用」「〇〇形」と特定できるようにしていくのが望ましいと言えよう。

4. これからの文法指導のあり方

4.1 文法指導のシフト変換

中学校国語科における文法指導は文法知識の習得を目指すあまりに知識教え込み型の指導に陥りがちであるが、その要因の一つとして「高校入試への対応」がよく挙げられる。八木(1984)は、多くの中学校教師が、文節に区切ること、文節相互の関係を捉えること、その単語がどの品詞に属し、その品詞のどの部類に属するかを間違いなく識別できること、これらを文法指導の基本的事項と考え、大いに関心を持つとし、その理由として、教師自身がかつて学習してきたこと、高校入試の対策上必要だと考えていることを挙げている(4)。こうした意識は 30 年以上経った現在の中学校教

師にも見られるが、本稿で見てきたように、公立高校入試に限っていえば、文法用語や定義で特定できなくても、文法的な働きや意味が見分けられれば、解答できる問題も一定数出題されている。このような傾向を踏まえれば、文法知識の習得を目指した知識教え込み型の文法指導から、日常の言語使用を振り返りながら文法的な意味や働きを捉える文法指導へと転換していくことも十分可能になってくる。

また、出題される語句や問題形式が限られることを踏まえれば、助動詞などは全ての語を扱う必要はなく、むしろ高校入試によく出題される語(例えば「れる・られる」)を取り上げて、助動詞とはどのような単語か、どのような意味を持ち、どのように使い分けられているのか理解させることのほうが重要であると言えよう。用言の活用をはじめとして、文法指導は「指導時間が足りない」とよく言われるが、高校入試の傾向を踏まえれば、網羅的に指導を行う必要はなく、むしろ指導事項を厳選し、日常の言語使用を振り返りながら学習指導を行うほうが、文法の理解を深めるうえでも、表現・理解につながる知識・技能を養ううえでも有効である。

4.2 観察・発見型の文法指導

では、日常の言語使用を振り返りながら文法の原理を捉えていく文法指導とはどのようなものか。砂川(1991)は「日常何気なく使っている言葉が一定のきまりにしたがって用いられているものであることを、観察や反省を通じて発見させるということが文法指導の一つのあり方となる」として、「発見を促す文法指導」を提唱している⁽⁵⁾。また、安藤(2002)は、「単に知識を授けるというのではなく、身近な言語生活のなかから文法的な事項を発見させるような学習に切り替えていくことで、生徒の興味関心を喚起し文法的事項の理解を深めていくことが可能になる」として、「教授中心の学習」から「発見的な学習」への転換の必要性を提唱している⁽⁶⁾。平成20年度学習指導要領にも「日常の言語活動を振り返り、言葉の特徴やきまりについて気付かせ、言語生活の向上に役立てることを重視する」と示されており⁽⁷⁾、日常の言語使用を振り返りながら言葉のきまりに気づかせていく活動が重視されている。

このように、身近な表現を観察しながら文法の原理に気づかせる観察・発見型の文法指導が、生徒主体の文法学習を実現し、実感の伴った文法理

解を可能にしていくものと言えよう。学習指導の例としては、松崎（2002）（2004）などが挙げられる⁽⁸⁾。松崎（2002）は、中学1年生を対象とした「文の組み立て」の授業の実践報告であるが、曖昧文の解釈を考えることを通して日本語の文の区切り方に気づかせたり、無助詞文に格助詞を補いながら解釈することで文の成分とその働きに気づかせたりしている。また、松崎（2004）は、中学2年生を対象とした「用言の活用」の授業の実践報告であるが、動詞の語尾変化をまとめた表を作成することを通して活用という現象や活用の仕方に気づかせたり、6活用形すべてを含んだ短文を作ることで各活用形の特徴に気づかせたりしている。いずれも身近な表現の観察と言葉の仕組みやさまじりの気づき（発見）が展開される学習指導であり、観察・発見型の文法指導の一例と言えよう。学習指導においては、身近な表現の観察から得られた気づきを言語化し、生徒間で交流して認識を深めていくことを重視しており、主体的・対話的な学習やメタ言語能力の育成にもつながっていく。「主体的・対話的で深い学び」が求められる現在の国語科教育において、発見・観察型の文法指導は時宜に合った学習指導の形態だと言えよう。

4.3 表現・理解との関連付けを図った文法指導

昭和33年の学習指導要領以降、学習指導要領において文法の指導は「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域の指導を通して行うこととされてきた⁽⁹⁾。平成29年告示の新学習指導要領でもその立場は踏襲され、上記3領域の指導を通して行うこととしつつも、そこで指導される内容を3領域で活用されうる「知識・技能」として位置づけている。従来の文法指導は、表現・理解を通じた指導を標榜しながらも、表現・理解と関連づけが十分なされてこなかった。新学習指導要領の実施に際して、指導に当たる教師が表現・理解との関連付けを図りながら文法指導を行っていく必要がある。

では、表現・理解との関連付けを図った文法指導とはどのようなものだろうか。一例として作文を取り上げる。作文との関連でいえば、文の組み立てに関する学習指導を踏まえて、作文に見られる文法的不具合を取り上げることが考えられよう。中学生ともなれば主語・述語・修飾語と学び、文の組み立てを分析することも経験しており、文法的な不具合を分析的に学

ぶことも可能である。生徒の作文に見立てた文章例から文法的不具合を抽出し、文法的不具合の要因と修正の方法を検討したうえで、実際に不具合文を修正してみるような形が考えられる。こうした学習指導をとおして、学習者が文法的不具合に関する認識を深め、不具合文を修正する技能を習得していくものと期待される。

ただ、こうした学習指導の機会を設けても、実際の作文学習に活用していかなければ、文法的不具合に関する学びが作文に活きるものとはならない。そこで、ワークシートを作成して練習学習として文法的不具合の発見と修正を行ったり、作文推敲の際に文法的不具合をチェックし、不具合文を修正するようにしたりしていく。このような形で学習指導を進めていくことで、文の組み立てに注意しながら文章を書いていく習慣も形成され、文法的不具合のない整った文章を書く力が形成されていくのである。

以上、公立高校入試における文法問題の傾向を踏まえて、これからの文法指導のあり方を展望してきた。「主体的・対話的で深い学び」実現の観点からも、日常の言語使用を振り返りながら文法を学び、表現・理解に活用できる知識・技能を習得できる文法指導が望まれていると考える。

【注】

- (1) 松崎史周 (2003)「文法学習に対する生徒の意識」『日本の文法教育 I』平成 14・16 年度科研費基盤研究 C「日本語教科教育文法の改善に関する基礎研究」中間報告書 (平成 14 年版) pp.23-32
- (2) 文部科学省・国立教育政策研究所 (2009)『平成 21 年度 全国学力・学習状況調査【中学校】報告書』pp.167-169
- (3) 文部科学省・国立教育政策研究所 (2018)『平成 30 年度 全国学力・学習状況調査 小学校国語 報告書』pp.37-39
- (4) 八木徹夫 (1984)「口語文法は中学校で既習か」『日本語学』第 3 巻 6 号, 明治書院, pp.49-58
- (5) 砂川有里子 (1991)「文法指導から見た日本語教育と国語教育」『日本語学』第 10 巻 9 号, 明治書院, pp.42-50
- (6) 安藤修平 (2002)「文法論・文章論・談話論の学習指導に関する研究の成果と展望 (1) 形態論・統辞論の学習指導」『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書, pp.368-371
- (7) 文部科学省 (2008)『中学校学習指導要領解説国語編』pp.110-111
- (8) 松崎史周 (2002)「中学校国語科「文の組み立て」の授業」『月刊国語教育』第 262 号, 東京法令出版, pp.88-91, 松崎史周 (2004)「生徒の作業を組み込んだ文法指導—動詞の活用の授業の場合—」『月刊国語教育』第 280 号, 東京法令出版, pp.64-67. なお, 松崎 (2002) の実践を再実践したものに, 松崎史周 (2012)「日

本語の文の組み立てを考えよう一言葉遊びを用いて文法学習を進める試みー井上尚美・大内善一・中村敦雄・山室和也編著『論理的思考を鍛える国語科授業方略 中学校編』溪水社，pp.101-110がある。

- (9) 昭和 22・26 年学習指導要領（試案）においても，表現・理解との関連付けは指摘されているが，「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」を通しての指導と明確に示されたのは昭和 33 年学習指導要領においてである。

【参考文献】

安部朋世（2001）「授業『文法を考える』－「あいまいな文」と「文の自然さ」の検討を中心に－」『日本語と日本文学』第 33 号，筑波大学国語国文学会，

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

松崎史周（2015）「公立高校入試における文法問題の傾向」『富山県西部地区の中学校現場における文法指導に関する基礎調査』富山大学人間発達科学部 平成 26 年度学部長裁量経費出版物，pp.50-56（2010～2014 年入試問題を対象として報告）

【付記】

本稿は松崎（2015）において報告した内容に加筆・修正を加えたものである。また，本研究は科学研究費（基盤研究(B)「作文を支援する語彙・文法的事項に関する研究」研究代表者：矢澤真人，課題番号 26285196）の助成を受けている。

（まつぎき ふみちか 日本女子体育大学）