

|            |   |
|------------|---|
| Title      | 中学校における「学校文法」の問題点   |
| Author(s)  | 影山, 智一  |
| Citation   | 札幌国語研究, 3: 19-28  |
| Issue Date | 1998  |
| URL        | <a href="http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/2614">http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/2614</a> |
| Rights     | 本文ファイルはNIIから提供されたものである。   |

# 中学校における「学校文法」の問題点

影 山 智 一

## はじめに

現在、教科としての国語科の中で学習されている「学校文法」は、これまでに数多くの問題点を指摘されながらも、あまり大きな変化もなく伝えられてきた。もちろん、いくつかの実践的な試みはそれなりの成果は上げたものの、理論的な立場からの批判や提言はいずれも十分に成功したとはいえない。

これには文法学説がそのまま文法指導の現場に持ち込まれたことにも原因があるように思われる。大切なことは自分たちが使用している言葉の文法現象に目を開くことのはずであるが、過去の論議の中には、文法論の適・不適という観点でなされたものも多かったようである。

そもそも文法は古典解釈のためにという目的を持って発達してきた側面がある。橋本進吉氏が編集した『新文典』（昭和八年、富山房）の別記には「嘗て、文語文法だけが、教授された時代があつた。その時は、それは明かに古典読解のためといふ、実

践のための目的において課せられてゐた。」と述べられている。

ところが、現在中学校において主に学習されている口語文法の場合は、必ずしも口語を解釈することだけに限定して考えることができない。にもかかわらず、文語の研究から生まれた体系であるがゆえに、文語文法の持っていたものの大部分が写しかえられたというのが実状である。

そこで本稿では、戦後の中学校において「学校文法」が辿つた道筋を大まかに振り返った後に、実際の文法に関わる学習の場面を念頭に置きながら、そこで現実に直面するいくつかの問題点を整理してみたい。

## 一・文法指導の変遷

戦後の新教育の体制を確立する基盤となったものは、「日本国憲法」（昭和二十二年一月公布）の理念をふまえて、昭和二十二年に制定された「教育基本法」である。そして、その具現化のために「学校教育法」が基本法とともに交付され、中学校が

義務教育であること（第三九条）などが定められた。

これに伴って昭和二四年に中学校の教科書検定制度が復活したのであるが、その間に使用された文法教科書が『中等文法口語』・『中等文法文語』（昭和二二年、文部省）であった。これは「国定文法教科書」として作成された『中等文法一』・『中等文法二』（昭和一九年、文部省）の用例とかなづかいを変更したものである。（『国語教育研究大辞典』国語教育研究所編、昭和六三年、明治図書）

これらは橋本進吉氏の文法論を基本とするもので、「文節」という語とその考え方が導入されている。これらの国定教科書は一時期、中学校におけるただ一つの文法教科書であったこともあり、「文節」論や品詞としての「形容動詞」が一般化することになった。「学校文法」が「橋本文法」に基づくものであるとされる由来である。

その後、いくつかの検定教科書が発行され、その中には時枝誠記氏の編集による『中等国文法口語編』・『中等国文法文語編』（昭和二五年、中教出版）などもあったが、結局『中等文法』の流れを汲むものが中学校の文法指導の中心を占めるようになる。

現行の平成元年版『中学校学習指導要領』には「文法」という表現は見あたらない。昭和二二年版・昭和二六年版（試案）には「文法」という項目が見られるが、昭和三三年版・昭和四四年版では「文法」という表現が消え、かわりに「言葉に関する事項」の中で文法にかかわる内容について触れられている。

そして、昭和五二年版からは現在のような「言語事項」の一部として文法的指導事項が取り上げられているというのがその移り変わりである。

昭和二二年版から平成元年版までの学習指導要領の文法に関する記述は、おおむね具体的な表現から抽象的な表現へという道筋をたどっている。その中で共通していると思われるのは、表現・理解の指導領域と文法的指導事項とは密接に関連づけられなければならないという考え方である。

学習指導要領における文法的指導事項の取り上げ方については、成田弘美氏（「戦後の文法指導実践研究論文と問題点―昭和二八年―昭和三一年を中心として―」『横浜国大言語教育研究』平成六年三月）等によっても検討されているが、ここでは筆者なりの視点で簡単に触れてみたい。

昭和二二年度版「学習指導要領国語科編（試案）」では、「国語科」学習の範囲は「話すこと」「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」の五つの部門にわけられると規定され、「文法の学習指導の範囲は、ことばのきまりを自然に、興味深く、身につけることから出発して、口語文法と文語文法を組織的に学習することである。」と記述されている。

そして、「これまで、文法の学習指導は、国語科の中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興えるくふうもとばしなかった。」として、「読みかた」「話しかた」「作文」

や「生活全般にわたる言語活動」の中に文法学習を位置づけたものになっている。

これらの記述について、佐藤喜代治氏は、「戦前の文法教育で、文法が一つの完結した体系として教授され、国語科の中で孤立していた。」のに対して、「文法はすべての言語活動の基礎であり、その学習は言葉の効果的使用に役立つものでなければならず、それは、したがって経験を通して学習すべきものである」という反省が見られる、と解説している。（『国語教育における文法指導』、『新国語科教育講座④言語事項編』飛田多喜雄・藤原宏編、昭和五四年五月、明治図書）

さらに、昭和二六年版『学習指導要領国語科編（試案）』には「国語科における文法の学習指導」という章が設定され、文法学習指導の意義が次のように述べられている。

「われわれが忘れてならないことは、実生活に必要なことばのはたらきを身につけることが、文法学習の目的であるということである。したがって、文法上の用語とか規則とかを学んでも、その知識が人の書いたものを読んだり自分の思うことを話したりするときに役立つならはその価値はない。文法の学習指導の意義は、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にある。」

ここに至って、自分の言語生活を改善し、理解・表現に役立つ「機能的文法の機能的指導」という方向性が明確に提示されるのである。やがて、この機能的文法教育の狙いは、言語活動

に生きて働く文法という視点から、読解指導と文法教育との有機的関連を要請することになる。

国語教育研究の場では、これを契機に文法・文法指導研究に関する提言が相次ぎ、昭和三〇年前後は、いわゆる「文法ブーム」と呼ばれる様相を呈する。

これに先立って中沢政雄氏は、読解における文法指導の二つの立場として「第一は、文章読解の課程において文法事実を自覚させる。そこから、ことばのきまりに対する感覚を鋭くし、文法意識を高めようとする。第二は第一の指導で高められ、深められた文法意識を基礎として正確で深い読みにつなげていく」とする。（『文法指導の方法（中学校）』——特に読解における文法指導について——『文法論と文法教育』昭和二二年一〇月、明治書院）ことをあげ、単なる文法知識の教育は読解力も表現力も高めないと指摘し、読解における文法指導の体系を示している。

そして、表現指導についても、確かな表現活動のために文法を生かすという機能的指導の立場に立って「表現文法」が主張され、文章論や構文法、接続法、基本文型などが取り上げられるようになる。

『日本文法講座』（昭和三三年一月、明治書院）の第五巻は「表現文法」と名づけられている。その中で松井利夫氏は構文法を中心とした体系の試案を提示している。

また、永野賢氏はその著書『学校文法概説』（昭和三三年四月、朝倉書店）・『学校文法文章論』（昭和三四年六月、朝倉書店）

の中で、文章論を中心とした実用的な文法教育の在り方について意欲的に主張している。

このように、文法教育の機能的な方法の改善へ向けての研究が数多くなされた一方で、この指導方法の展開の過程で指導内容が断片的なものとなる状況を危惧し、文法体系を順次指導していく方法を整えようとする立場もまた起こってきた。

昭和三三年版『中学校学習指導要領』の内容は、昭和二〇年代の経験主義に基づく「経験学習・単元学習」の実践国語に対する反省から体系的、系統的に組織された。「言葉に関する事項」の扱い方についても「精選した事項について、ある程度まとまった知識を得させる指導もできるように配慮すること」が新たに付け加えられる。そして、これは昭和四四年版以降も踏襲される。

こうして、国語科教育全般において系統的学習指導が中心となる風潮の中で、文法に関しては「とりたて指導」が話題にのぼる。児童言語研究会における体系的な指導研究はその一例である。

小林喜三男氏は、「読解のための文法」は教科書の教材が易から難に配列されていないため、それにもとづいての文法指導項目はバラバラ出しになってしまいます。「とりたてて行なう文法指導」「教育科学国語教育」昭和三八年一〇月」と指摘して、構文法と「とりたて指導」の必要性を主張している。

このほかに、教育科学研究会も体系的な文法指導の試みを提言している。鈴木康之氏は、「読み方教育や作文教育のなかで、

いかにことばの指導がきめこまかく行なわれたとしても、それだけでは、日本語の体系的な指導にはならない」(「日本語のとりたて指導の内容と構想」『国語の教育』昭和四三年六月)として、読み方や作文の指導に還元することを目的とした「とりたて指導」が必要であると説いている。

その後、昭和五二年版の「言語事項」では、文法にかかわる目標は「ある程度まとまった知識を得させて表現及び理解に役立たせるようにする」となる。平成元年版でも「国語の特質を理解させるために、ある程度まとまった知識を得させる指導もできるように配慮すること」と記述されている。

このように、学習指導要領を通して見る限りでは、戦後の中学校における文法の指導は、昭和三二年版からの、言語のコミュニケーションの機能を重視し理解・表現に役立て、言語生活を改善する「機能的文法の機能的指導」と、昭和三三年版から付け加えられた学問的な言語の規則、体系の知識に対して理解を深めることを目的とする「形式的文法の体系的指導」の二つの指導観の間に位置しながら時代の変遷を経てきたといえる。

戦前と比較すると、表現・理解に機能する文法教育の確立、実生活に即した文法教育という方向性で進んできていることは間違いないが、実際には、機能的文法の要素が重視されつつも、それに徹することはできずに形式的になっていくというのが、これまで中学校で指導されてきた文法の様相を示すひとつの流れである。

ここで触れた以外にも、ローマ字教育と文法指導の問題(小

学校における文法教育〔特集〕、『言葉の教育』昭和二十七年一〇月、等）や、話し言葉や敬語の指導と文法教育との関連（飛田多喜雄「正しい言葉と敬語」『児童心理』昭和五十一年六月、等）というようなささまざまな提言がなされてきたが、本稿では紙幅の都合上割愛したい。

## 二・文法指導の問題点

### (1) 知識への傾斜

義務教育の性質上、学齢期のほとんどの子どもが学習するという条件を考慮すれば、文法的事項の学習についてはもう少し焦点を絞る必要があると考えられる。指導者の側にも「教え込まなければならぬ」という意識が強いような気がする。高等学校での学習を想定し、やむを得ず難しいことを知識として教えている傾向があるのではないだろうか。

実際には時間の制約もあって、具体から抽象へ、あるいはその逆へという往復学習がそう頻繁には行われない。そのため、暗記することが多すぎる印象を拭えない。こと文法に関しては多くの教室が知識の受け売りの場になっている感がある。

例えば、助詞を扱う場面を想定してみても、すべての助詞について「格助詞」「副助詞」「終助詞」に分類できることを学習の最終的な目標とする授業が多く見られる。一つの助詞について学習者が興味や関心を持てるような場面で取り上げて、色々なことを考えさせるような実践も行われてはいるが、一般的には、学習者が言葉について十分に考える時間や姿勢がないうち

に知識が詰め込まれるといった光景が繰り返されている。

文法の学習は、単に知識の集積を目指すだけでは、実際の言語活動としてはほとんど役に立たない。日常のコミュニケーションを例にとっても、そこで役だつのは非常に限られた部分であつて、全体系を知ることが直ちに実用的な意味を持つとは考えられない。実生活に必要な言葉の働きとして学ぶためには、その学習が大切であり、必要であることを実感するような体験を味わうことが肝要となる。そのための工夫を凝らすことが指導者には望まれているのである。

さまざまな術語はすべて本当に不可欠なものかというような用語の問題も含めて、目標や内容を検討・整理すべきであり、そこから見えてくる事項の洗い出しが必要である。

### (2) 分析の重視

文法と一口にいつても、その範疇には文章論・文論・語論などがあり、学校文法では、そのうちの語論が中心として扱われてきた経緯がある。文章論が手薄であるという指摘は、永野賢氏らによって以前からされており、学習指導要領でも考慮されてきたが、現実にはなかなか対処できないでいる。

中学校の教室における文法指導の傾向としては、文節への分解と相互の関連づけ、単語への分解と品詞分類、用言の活用が主となり、意味的な関連はあまり追求されていない。その作業は学習者にとってはかなり機械的なものとなり、中学生や高校生たちが「文法」というと品詞分解のイメージがつきまとう」と

いうのも領ける。

この原因の一つとしては、これまでの学校文法における教育の結果として「語論」中心の文法しか知らない指導者が多いことがあげられるのではないだろうか。したがって、その文法指導の本身も品詞の識別などに多くの時間が割かれがちになるのではないかと推察する。

鈴木氏は先の論文の中で、「助詞や助動詞は、もともと、名詞・動詞・形容詞などの語形をつくるためのものとして発達してきているのに、そのような事実におかまいなく、名詞・動詞などからぶつぶつ切りとって、それぞれをひとつの単語としてみとめる」（『日本語のとりたて指導の内容と構想』）ことの不自然さを指摘している。

現状では文法が語彙論とほとんど離れた形で扱われることが多い。この点は今後の文法指導について検討するうえで、改善のためのひとつのヒントと成り得るであろう。

### (3) 文節

文節と関連するものとして、小学校の低学年教科書において採用されている分ち書きがある。これは橋本氏の文節論に近いものであり、音読の練習や、句点・読点の下部群化という目的で採用されているものと考えられる。

しかし、文節を構文上の単位として学習する際には幾つかの問題が生じる。中学校において主述学習等は文節単位で行われるが、一文節一成分という扱いや、大部分のものを修飾語とす

る扱いは、学習上の混乱を招きがちである。

具体的な例として、森山卓郎氏は「壊れて／いる」という文節の区切りを例にあげて以下のように述べている。

「『壊れる』という『動き』が『状態』として把握されているという意味的なポイントが逃されるばかりか、音声的にも実際まともまっているということが抜け落ちる（例えば『壊れてる』などという発音は普通）。この分析はわれわれの言語直感から大きくずれた『分析』になってしまうのである。」（『形重視』から『意味重視』の文法教育へ——二世紀の学校文法へむけて——『日本語学』平成九年四月）

実際に、「補助」の関係を扱う際に文法学習に対する抵抗を訴える学習者は多い。教科書には「文を、実際に使われる言葉として、意味がわかりにくくならない程度に、なるべく細かくくぎったひとまとまりを文節といいます」（『中学国語1』平成九年、教育出版）などと書いてあるにもかかわらず、「いる」だけで一つの文節として考えなさいというのである。しかも、文節を単位とした「文の成分」を考える際には「いる」だけでは一つの成分とは扱われずに、「壊れている」全体で述語のよ（教科書の中では「述部」として）扱われるという現象にも出会う。

結局、指導者はこれを「例外的な」ものとして説明することになるが、高等学校の入学試験などにも、この「／ている」という形を含む文を文節に区切らせる問題が出題されたりするというのが実態である。

この補助語については、正確に区切ることができるようにすることよりも、「している」という形式が、進行中であることを表したり、結果を表したりするという意味と用法を取り上げる観点が必要ではないかと考える。

連体・連用修飾の関係や、並立の関係でも同じようなことが起こる。そのはたらきに焦点をあてたときに、やむを得ず連文節という概念を持ちだして説明しなければならぬところに不自然さを拭えない。

また、矢澤真人氏は、学校文法で「知ったような顔をする。」という文が三文節、「知ったふうな顔をする。」という文が四文節として扱われる例をあげて、助動詞「ように」を含む文を文節に区切ることが、中学一年生の学習者にとっては困難であることを指摘している。（「構文論をどう見直すか」『日本語学』平成九年四月）

どんな単語が知らなくては判断できない事柄が単語を学習する以前の文節区切りの段階で問われるのである。

#### (4) 活用

活用論についてもその問題点が多く指摘されている。

実際の言語生活において動詞の活用・接続が問題になることはきわめて少ない。しかし、中学校の動詞に関する授業の大部分は、動詞を活用のしかたによって五つの種類(五段・上一段・下一段・カ変・サ変)に分類し、その活用形を指摘することができるようになるために割かれる。

学校文法における活用表については、しばしば学習者からも素朴な質問を受ける。終止形と連体形はどう違うのか、なぜ未然形には三つも形がある場合があるのか、「ん」や「つ」という形は何なのか(いわゆる音便形について)、といった事柄である。これらが研究者から指摘される問題と重なることを考えると、彼らの反応はある意味で本質をついているものなのではないだろうか。

ここには先に指摘したような口語文法の成立の事情がある。すなわち、文語文法の活用の枠に当てはめたものであるために、不自然な部分があるということが否定できない。学校文法が現代日本語の文法に脱皮し得ないのは、文語文法の下準備として教えられているという一面があるからだともいえる。

口語動詞の活用表では、「読む」の否定が「読まない」であり、丁寧が「読みます」であり、過去が「読んだ」であることがわからない。「読みません」を学校文法の立場から説明する場合、「読み」が動詞であり、「ませ」「ん」が助動詞であることは扱っても、「読む」という何もつかない形が、未来の具体的動作や、習慣や、現在行われている行為を表すという「意味」に触れることはほとんどないのである。

#### (5) その他

小中学生にとって、文法が嫌いな領域であるというデータはこれまでにもいくつか取り上げられている。その理由としては、暗記が嫌い、面倒、複雑、難しいという声があがってくるが、



これらは(1)~(4)にあげた問題点と密接に関わっているといえる。

井上ひさし氏がその著書を「だれかに、中学と高校での国文法の授業について何か短い感想を求められたら(困惑した、退屈した、そして恐しかった)と答えれば、なにやらびたりと嵌まる」(『私家版日本語文法』昭和五六年三月、新潮社)という一文で書き始めていることはよく知られているが、残念ながら現在もその実態は大きくは変わっていない。

成瀬武氏は、「学習者が内包する文法嫌いの原因を、その立場になって追求しなければならぬ。」と主張し、「発達段階に即した教材の選択と、楽しむ学習を取り入れる必要がある。」「(『文法学習の問題点は指導者側にある』『月刊国語教育研究』昭和五九年三月)と述べているが、まさにわれわれ指導者が考慮すべき点である。

また、文法の学習に関しては各学校・各教科担任の学習の軽重の差があまりにも大きいということも問題点の一つとしてあげることができる。これは、文法学習が何に有効なのかということが十分に検討されていないことも原因の一つであろう。

その他にも、先学によって、学校文法には文型が現れてこない点(山本進「英語教育と学校文法」『日本語学』平成九年四月)、副詞の守備範囲が大きすぎる点(森山卓郎「形重視」から「意味重視」の文法教育へ——二世紀の学校文法へむけて——)などが指摘されている。

これらのすべての問題について解決の道筋を見いだすことは

不可能ではあるが、次項では、現時点で必要と思われる事柄を幾つか示して本稿のまとめとしたい。

### 三. 文法指導の課題

かくも多くの問題点が指摘されながらも、いままで「学校文法」の有り様が大きく変化してこなかったのは、その論議が真に学習者の立場を中心としたものになっていなかったからだと筆者は考える。

加藤久雄氏は「学校文法」の議論について、「そこには、教材としての議論、例えば、文法学習において品詞体系の学習が何を学ぶことの学習であるのか、また、どのようにして学ぶ学習であるのか、といった学習者を視野に入れた議論が要求される。」「(『品詞論をどう見直すか』『日本語学』平成九年四月)と述べているが、同感である。

言うまでもなく学校文法は「確認」の文法である。極論すれば、国語の授業の中で扱われなくても日常生活の中で困ることはない。

田中章夫氏は、オーストラリアやイギリスの学生が系統的な母国語の文法の授業を全くと言っていいほど受けていないことや、アメリカでも、せいぜいレポートの時に断片的に説明を受けたり、作文教育として語の使い分けについて学習したりという状況であることに触れながら、「文章の正しい理解に、文法が役立つという意見もあるが、文法能力よりは、まず語彙力であろう。日本語の場合は、それ以前に漢字能力のいかんが横た

わっているのです、とても、文法能力と文章の理解力がストレートに結びつくとは考えられない。」「文法教育を考える」「文学」昭和五六年九月」と述べ、正しく書くときに頼りになるのが母国語文法だという立場をとっている。

文法能力と理解・表現の力との関連については十分な検証が必要であるが、ここで我々が認識しなければならないのは、その学習価値について学習者を中心に吟味されぬままに、「学ぶべきもの」という前提の中で「学校文法」は生き長らえてきたという事実である。

義務教育という視点から見つめたときに、われわれはもっと柔軟かつ大胆に知識偏重の殻を破って、「身につけること」によって豊かになる点はどこか」という観点に立ち、これからの学校文法を見直すべきなのではないかと考える。

そういった立場で考えると、小中学校での文法の指導内容としてどういうものを取り上げるべきかを明確にすることが、これから必要不可欠な作業になるはずである。法則をただ法則として抽象的な姿で与えることに学習としての価値は見いだせない。仮に全体像のようなものが必要だとしても、義務教育の中で扱うものはできるだけ簡略であることが望ましい。何のため役に立つのかという「学習のための文法」を選び出すことが重要なのである。

当然、小中高にわたる一貫した指導体系の確立についても、今後改めて検討されなければならない。現状ではそれぞれの指導者が日本語というものをどう認識するのかに食い違いがある

ように思われる。それぞれの指導者は、違う校種の学校でどのような内容の指導がなされているのかということを知りたいというのが現状ではないだろうか。

鈴木康之氏は「『国語』の授業で扱われる学校文法には、国際的な言語学の常識が欠けていて、そのことが母語としての日本語の学習を外国語の理解・習得に生かせず、言語としての学習に完全な断絶を生んでいる。」「『活用論をどう見直すか』『日本語学』平成九年四月」と指摘している。

鈴木氏のいうように、学校文法が国語の教室の中でしか通用しないルールとならないためにも、日本語はどういう言語であるかということ、現代日本語の特性や問題点に即して、親しみやすい形で文法事象を解き明かしていく姿勢が必要であろう。その姿勢に基づいて、例えば中学生という段階ではどういうことを目指したらいいのかを問題にすべきである。

筆者が実際の授業を頭に思い描いたときに、学校文法の範疇で理解や表現に生きてはたらく文法的指導事項としてあげられそうなものは、文や文章の接続を中心とする文章論や、助詞・助動詞のはたらきなどである。

文章論に関しては、永野賢氏を中心とする文法文章研究会の研究が参考になる。ただし、そのままの形で中学校の国語教室の中に持ち込むことは難しいと思われる。身近な実践を取りあげるとすれば、文と文との関係に焦点を当てたものとして、大友裕之氏による授業実践（「情報化社会に対応した表現・理解に生きる言語事項の指導のあり方」第二三回全日本中学校国

語研究大会、平成六年九月)に学ぶべき点が多い。

また、助詞や助動詞に関わるものとしては、植木早百合氏の実践(『おくのほそ道』における助詞『も』の取り上げ指導』『学び合う喜びのある国語科授業の展開』北海道国語教育連盟編、平成五年八月)などがあげられる。

これらは、現実の枠組みの中で文法的事項と理解・表現をいかに効果的に結びつけるかという可能性を探ったものということができる。

さらに筆者は、既成の文法という枠組みにこだわらず、現在の日本語研究の成果を活用することに期待をかけている。この点については、三上章氏らが早くから主張(『文法教育の革新』昭和三八年六月、くろしお出版)しているが、なかなか現実のものとはなっていない。

しかし、例えば、動詞述語において時間的な事項がどう表されるというような内容については、日本語教育の実践に基づいて意味的な観点から扱うことができるのではないだろうか。ある形式がどういう意味を表すのか、他の形式とどう違うのかを具体的に取り上げることによって表現や理解の領域でも活用できるものになるのと考えてるのである。

日本語教育と国語教育との間には「獲得のための文法」と「確認のための文法」という違いが存在する。単純に比較することは慎まなければならないが、日本語教育の側からみると、国語教育における問題点がよく見えるというのも事実である。これまで日本語教育の側からの指摘はされてきたが、これからは国

語教育の側からも、学習者研究を中心に据えた上で積極的にアプローチすべきであろう。もちろん、日本語教育の体系そのものを移し換えるということではない。学習者にとって役立つものだけを厳選し、咀嚼して、その教室に適した形で取り入れることが重要であって、それを怠れば、研究の成果は学習者には還元されないからである。

### おわりに

最初に述べたように、本稿は「学校文法」における問題点を再認識し、改善のための幾つかの可能性を示唆するにとどまっておらず、その具体的な検証については、現在、進めている途中である。

時代の要請によって国語教室も進化が望まれており、われわれはその可能性を探らなければならない。繰り返すことになるが、その際に「身につけることによって豊かになる点はどこか」という観点だけは大切に持ち続けるべきだというのが、筆者が見つけている方向である。