

# 小学校国語科における基本的文法事項の指導 — 主語と述語の関係を中心に —

Teaching basic grammar items in the elementary school Japanese language course  
—focusing on the relationship between subject and predicate—

馬場 治 (人間科学部こども学科教授)

Hajimu BABA (Faculty of Human Sciences, Department of Child Study, Professor)

## 〈要旨〉

子どもは、言語習得の発達段階で1歳6カ月頃から、「パパ、いた」「ワンワン、行っちゃった」(話し言葉における無助詞現象) など、単語と単語を繋げて話すようになる。更に、語彙量を増加させても、日本語を理解し表現して他者と意思疎通する上で、この二語文における主語と述語の関係こそ重要である。いわゆる「学校文法」では、「文節」(言葉を細かく区切った際に不自然にならない意味が分る最小の単位) を重視する。また、「文」(一語以上の語からなり、まとまった内容を表す一続きの言葉。終止符は句点で示す) という言語単位は、「主語―述語」で成り立つと教えているので、「主語―述語」の関係は、日本文法史における定番学説に依存するのみならず、小学校国語科における学習指導の具体例から意識されなければならない。ところが、「主語―述語」という基本文型の成分である主語の認定、自立語の両語を結ぶ付属語の助詞「は」と「が」の使い分けには諸説がある。故に、『小学校学習指導要領解説 国語編』及び準拠した教科書の文法事項、日本語文法学説を検証し、小学校国語科の「文」における「主語―述語」の文法説明について、指導のあり方を模索する。

## 〈キーワード〉

小学校学習指導要領解説 国語編 文法 主語 述語 文節

## はじめに

言語学者の田中克彦は、単語と文法の優先順位について、「いま何かある外国語を大急ぎで実用のために学ぼうとすると、文法からはじめる人はいない。モノの名前——単語を全く知らないが、文法だけはすばらしくよくできるといふことが起り得ないのは、文法、だけでは話をすることができないからである。それとは逆に、文法は全く知らなくとも、わずかな単語——モノの名前だけでも知っていれば、少しは話ができて、ある程度の用は足りるのである。このことを、もう少し大胆に表現すれば、まずモノの名——単語があり、文法はあとでついて来るのである。」<sup>①</sup>と述べている。この言説は、一般に日本語の体系を構成する言語四要素が①音声(音韻) ②文字(表記) ③語彙(意味) ④文法(構文)である順位を反映している

かのである。これは、子どもの言語習得の発達段階にも対応している。人によって育てられる子どもは、何故か言葉を自然に覚えて話すようになる。脳生理学者の酒井邦嘉は、その理由について、「チヨムスキーは、人間である限り生得的に備わった言語能力が存在すると考えた。脳に『言語獲得装置(Language acquisition device:LAD)』があると仮定することで、プラトンの問題に説明を与えることができる。この言語獲得装置の持つ規則を言語学的に記述したものが、普遍文法である。言い換えると、ヒトの言語には、普遍的な文法の原理が本能として備わっていると考えられる。普遍文法に対して、実際に母語(日本語や英語といった個別言語)を話すときに用いている文法のことを個別文法と呼ぶが、個別文法は普遍文法よりも具体的になっている。言語獲得装置とは、個別言語のデータを入力として、個別文法を出力とする装置である。言語獲得装置は、あくまで言語の獲得に

限られる特殊なメカニズムである。」<sup>(2)</sup>と述べている。初等国語科教育が対象とするのは、正に日本語を母語として生きる児童が後天的に学習する個別文法である。

### 一 『小学校学習指導要領解説 国語編』における文法事項の記述

まず、学習指導の規範となる前回と今回の『小学校学習指導要領解説 国語編』  
(著作：文部科学省 発行：東洋館出版社) における文法事項で「主語と述語との関係」等の記述がある箇所を引用して比較する(原文は横書き、傍線は私による)。

**平成20年8月 第3章 各学年の目標と内容 第1節 第1学年及び第2学年**  
**「B 書くこと」(2) 内容 ① 指導事項**

(1) 書くことの能力を育てるため、次の事項について指導する。

**エ** 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いないに気付き、直すこと。  
 「間違いないに気付き、直す」ためには、語句の使い方などに注意しながら、一文一文を丁寧に読み返していくことが求められる。読み返す際には、主語・述語のつながりや句読点の打ち方などの構文上の明確さや、長音、拗音、促音、撥音、助詞の「は」「へ」及び「を」などの正しい表記、敬体や常体による文末表現の正しい使い方などに注意させることが大切である。

〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕

**イ** 言葉の特徴やきまりに関する事項 文及び文章の構成に関する事項

〔カ〕文の中における主語と述語との関係に注意すること。

ここでいう「主語と述語との関係」とは、主語と述語との照応関係を指す。文の骨格をなし、明確な文を書く最も基礎となる事項である。児童の書く文は、長くなったり複雑になったりすると、主語と述語がねじれたり、どちらかが表現されず照応関係が不明確になったりしやすい。文の意味を明確に伝えるためには、主語と述語とが照応することが大切であるということについて、文章を読んだり表現したりするとき強く意識できるように指導をすることが必要である。

**平成29年7月 第3章 各学年の内容 第1節 第1学年及び第2学年の内容**

**1 〔知識及び技能〕(1)言葉の特徴や使い方に関する事項 ○文や文章**

**第1学年及び第2学年 カ** 文の中における主語と述語との関係に気付くこと。

**カ** 文の中における主語と述語との関係に気付くこと。

話や文章に含まれる文の中で主語と述語が関係していることに気付かせることを

示している。書き言葉としての文章だけでなく、話し言葉としての話の中に含まれる文においても主語と述語との関係に気付かせることが大切である。主語と述語との関係とは、主語と述語の適切な係り受けのことである。例えば、「昨日、私は、母がおやつにクッキーを焼いてくれました。」のように「私は」に対する述語が示されないといったことがないように、主語と述語を適切に対応させることが必要である。表現するときだけでなく、文章を読むときにも主語と述語の適切な係り受けについて意識できるようにすることが大切である。また、主語と述語が適切な係り受けの関係となっていることが、伝えたいことを相手に正確に伝える上で重要であることに気付くようにすることが大切である。

**平成29年7月 第3章 各学年の内容 第2節 第3学年及び第4学年の内容**

**1 〔知識及び技能〕(1)言葉の特徴や使い方に関する事項 ○文や文章**

**第3学年及び第4学年 カ** 主語と述語との関係、修飾と被修飾との関係、指示する語句と接続する語句の役割、段落の役割について理解すること。

**カ** 主語と述語との関係、修飾と被修飾との関係、指示する語句と接続する語句の役割、段落の役割について理解すること。

第1学年及び第2学年の力を受けて、主語と述語の関係、修飾と被修飾の関係、指示語や接続語の役割、段落の役割について理解することを示している。

主語と述語との関係、修飾と被修飾との関係は、文の構成に関して理解を図る内容を示したものである。文章の内容を理解する場合だけでなく表現する場合にも、それぞれの文の中の語句の役割や、語句相互の関係に気を付けて、文がどのように組み立てられているかを理解することが重要である。第1学年及び第2学年では主語と述語が照応することが大切であることを取り上げている。これについての理解を深めるとともに、修飾語がどこに係るのかという修飾と被修飾との関係にも気を付けて、文の構成を理解することが大切である。

ちなみに、戦後間もない昭和22年に文部省が試案として示した『学習指導要領 国語科編』の「第五章 文法の学習指導(中学校)」<sup>(3)</sup>には、次のように記述されている(原文は横書き、傍線は私による)。明治以来の文法教育の変遷から見ると、体系的知識の暗記だけに止まらず、言語の社会的機能に着目し、経験を通じ実際の言語生活(読む・書く)に直接役立つような、機能的文法を重視する方向性<sup>(4)</sup>が窺える。

## 一 範囲

文法の学習指導の範囲は、ことばのきまりをしぜんに、興味ぶかく、身につけることから出発して、口語文法と文語文法とを組織的に学習することである。

## 二 目標

ことばは、社会生活をするばあいに、自分の考えを伝えるものであるから、自分の考えを社会的なきまりにしたがって表わさなければならぬ。そうでなければ、考えを正しく伝えることはできない。正しいか正しくないかということが、そこから生まれてくる。文法の学習指導は、国語のきまりを児童生徒の自覚にのぼせて、計画的・効果的にしようとするもので、次のような指導の目標が生まれてくる。

- (一) 国語のきまりを経験的に知って、正しく、美しく思想を表現することも、的確に他人の思想を理解する能力を得させる。
- (二) 国語の構造を知る。
- (三) 国語の特質をさとらせて国語に興味をもたせる。

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し、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。今後は、次のようなことがらを考えて、その欠点を除去すべきである。

- (一) 国語の教科書は、すべて、国語のきまりをふくんでいる。わけても、「ことばの基本的なはたらきをふくみ、他の形態の教材に発展するところの言語教材」は、ただちに文法の指導と関係をもっている。読みかたの学習興味が、そのまま文法学習の興味になるようにすること。
- (二) 話しかたにおける音声言語には、文章とは違った国語の特色が見られる。話しかたに学習の興味が、そのまま文法学習の興味になるようにすること。
- (三) 作文の学習活動には、文法の学習活動がふくまれている。作文学習の興味が文法学習の興味になるようにすること。
- (四) 他の教科の学習や、生活全般にわたる言語活動のなかに、文法学習を考慮すること。
- (五) 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と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。

このようにして、小学校、中学校の国語科学習を通じ、文法については、次のようなことについて理解をふかめる。

- (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。

右を踏まえた上で、「三 発達段階と文法学習指導上の注意 (一) 小学校低学年 (一、二、三学年) 4 主語と述語の関係をはっきりさせる。」と明記されている。傍線部からも分かるように、「ことばのきまり」や「文法」を自覚させるには、まず「主語と述語の関係」を文の基本構造として位置づけることが大切であるが、小学生に分かり易いよう、「あたまとからだの関係」<sup>(5)</sup>に喩えるのがよいであろう。

ここで改めて主語と述語の文法的な定義<sup>(6)</sup>を確認しておく(傍線は私による)。

主語 文の成分の一つ。文の中で、それがかかっている述語によって述べられる事柄の、主体となる部分。述語に対して主格の関係に立つ文の成分。「何が何だ」「何がどうする」「何がどんなだ」の「何が」に当たる部分。「が」を含めた文節や連文節についていうが、「が」は上の語が主語であることを示す語で、主語は「が」の上にある体言や準体言だけを主語という。(秋本守英執筆)

述語 文の成分の一つ。文の中で、述べ、説明する役割を果たす部分。「何が何だ」「何がどうする」「何がどんなだ」の「何だ」「どうする」「どんなだ」に当たる部分。(秋本守英執筆)

右の定義で重要なのは、格助詞「が」が文中の主語を定位するという点である。名詞相当の語である「何」に付属し(主語の名詞に膠着して文節をつくる)、その名詞に対して述語で名詞の「何だ」(存在)、動詞の「どうする」(動作)、形容詞・形容動詞の「どんなだ」(状態)などの主体であることを表す基本三文型である。

## 二 国語教科書の単元教材における文法事項の記述

平成23年版教科書「小学校国語2下 赤とんぼ」(光村図書)では、単元名「音読げきをしよう」/リード文「だが、何をするのでしょうか。どんなことを言うの

でしよう。そのときのようすを考えて、声に出して読みましよう。」として、教材名「お手紙」ペール作/三木卓郎が掲載されている。学習指導要領と対応させた「指導事項配列表」で当該教材は、「C 読むこと」の指導事項「ア 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること」「ウ 場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。」に◎印（その単元・小単元が主たる学習場面であり、確実に身につけることが望まれる。）、同じく「オ 文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。」に○印（主たる学習場面は他にあるが、学習することでそれを支えたり定着させたりすることが望まれる。）、言語活動例「イ 物語の読み聞かせを聞いたり、物語を演じたりすること。」に★印、「B 書くこと」の指導事項「ア 経験したことや想像したことなどから書くことを決め、書くこととする題材に必要な事柄を集めること。」「イ 自分の考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えること。」に・印（学習経験として蓄積させる。）、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の「イ 言葉の特徴やきまり／カ文の中における主語と述語との関係に注意すること。」に・印が、それぞれ示されている。これらを踏まえ、「お手紙」の後には言葉の学習として「主語と述語」が次の例文によって単元設定されている（19頁）。

<p>・ <u>だれが</u> がまくんが <u>言いました</u>。</p> <p>・ <u>だれは</u> かえるくんは、まどから <u>のぞきました</u>。</p> <p>・ <u>何が</u> お手紙が <u>来る</u>。</p> <p>右の三つの文で、「だれが（は）」</p> <p>「何が（は）」に当たることばを <b>主語</b>、「<u>だれが</u>（は）」に当たることばを <b>述語</b>といます。</p> <p><small>▽は、学習指導書別冊の書き入れ者の関係を視覚的にとらえさせるとよい。</small></p> <p><small>（例）かえるくんが 言いました。</small></p>	<p>主語は、いつも 文のはじめにあるとはかぎりません。</p> <p>・ お手紙をもらって、<u>がまくんは</u>、とても <u>よろこびました</u>。</p> <p>主語がない文も あります。でも、前や後ろの文を読むと、「だれが（は）」が分かります。</p> <p>・ <u>かえるくんは</u>、大きいそで <u>家へ帰りました</u>。えんぴつと紙を見つけた。紙に何か書きました。</p>
---	--

前掲の教科書に対応した「学習指導書」では、指導計画の立案と指導の実践に資する参考として、次のように記述されている（傍線は私による）。

【身につけたい力（指導目標）】◎読み物や、自分がこれまでに書いてきたものにも

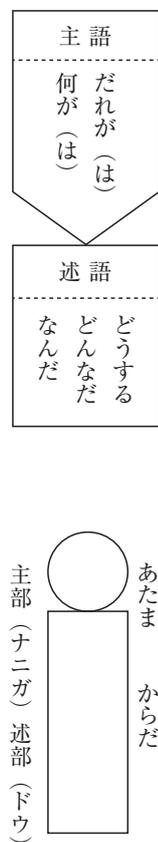
主語・述語があることに気づき、文の中や生活の中での主語・述語の関係を理解することができるといえる。

【単元設定の趣旨】本教材では、「お手紙」を題材として、主語と述語という概念を学習することにより、登場人物の行動や物の様子の把握に役立つことを学んでほしいと考えている。

まず本教材では、「お手紙」の本文から「だれが どうした」「だれは どうした」「何が どうする」という文型を挙げて、主語と述語という用語を導入している。作例ではなく、教材から例文を取り上げたのは、主語と述語の学習を、読みの学習と関連づけて生かしてもらいたいという趣旨である。注意したいのは、主語と述語という用語を記憶することが目的ではなく、読む場合はもちろん、話す場合でも、人物の動作や物の様子を表すには主語と述語という二つの要素による情報が重要であるということに注目させることが目的だということである。無自覚に使ってきた言葉を分析的に見るといふ観点を持つための第一歩であると言える。

次に、主語の位置についての注意点と、主語のない文について取り上げている。特に主語がない文を取り上げたのは、新しい試みである。主語と述語という用語を導入すると、「文には主語と述語を必ず入れなければならない」という学習になりがちである。しかし、現実の文章や話し言葉では、主語がない文はごく一般的である。そこで、「お手紙」から「主語の句点越え」の例を挙げ、「文には主語と述語を必ず入れなければならない」わけではなく、「読み手（聞き手）に分かってもらうことが何よりも大切」という言葉の実質的な側面について早くから気づかせることを試みた。

平成27年度版教科書では、「がまくんは、かなしそうだ。」「これは、お手紙だ。」の二つの例文を補いつつ基本三文型を提示し、主語と述語が「あたまとからだの関係」であることをイメージできるように、次のように図式化している（21頁）。



この図から、主語と文型は文末次第で決まるといふ国語の特質に気づかせる指導が大切だと考える。なぜなら、主語が倒置されたり省略されたりしても、前後の文脈から主語を類推することが可能だからである。また、「お手紙」の教科書本文の体裁から、共に主語を定位する「が」と「は」の使い分けについて、「1つの文の中で、文の組み立てや語句の切れ目を明瞭にするために打つ符号。」<sup>(7)</sup>である「読点」の有無に気づかせる指導も大切だと考える。なぜなら、全文を通して「がまくんが言いました。」のように「が」には読点がなく、「かえるくんは、家からとび出しました。」のように「は」には読点があるという規則性が見て取れるからである。「同じ主語でも文中で切れ目があるもの」とないものがある。」ということに気づいておけば、後に主語という概念にも様々な学説があることを受け容れやすくなるだろう。「切れ目」といえば、「文章を読みやすく理解を容易にするため、ある単位によって文を語句ごとに区切って書き表すこと」<sup>(8)</sup>である「分かち書き」も注意される。子細に見ると、本文では読点もなく分かち書きもない「が」だが、「ことば」主語と述語」の単元例文では分かち書きになっている。低学年といえども、観察眼に優れた児童なら疑問を示すのではないか。音読する際に「息継ぎの切れ目ですか」と尋ねる児童が、また、低学年のノートだとマス目があるから、書き写す際に「マス空けるのか」と迷う児童がいるかもしれない。平成29年版指導要領にも、「1「知識及び技能」√(1)言葉の特徴や使い方に関する事項√ク語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。」、また、「2「思考力、判断力、表現力等」√B書くこと√考えの形成、記述√ウ語と語や文と文との続き方に注意しながら、内容のまとまりが分かるように書き表し方を工夫すること。」との記述があるので、教師はこれらと矛盾なく説明する必要がある。更に、山田敏弘は、「主語とは、その立場からできごとを描くということ。そして、主題は、それについて述べるということ。これらが文章中の比較的広範囲にわたって一貫していくことによって、物語に統一感が与えられるのです。小学校の低学年では、このような一貫性がある文の一場面を例示している。その上で、「もともと英語の原作からの翻訳であることも、このような主題・主語の交替の多さの原因と考えられます。英語は、主語を一貫して述べるよりも、能動文を優先させたがる言語です。それをあえて日本語にも持ち込んだのか訳者の真意はわかりませんが、小学校の低学年には、このように

登場人物が複数いる場合、いずれかの登場人物に主語・主題を統一しないで、能動文で述べていくことができごとを個別に描くほうがわかりやすいということもあります。」<sup>(9)</sup>と示唆している。確かに、低学年児童の学習では、「主語・主題・主語」を理論的に識別することは難しいから、「主語」という概念に包含し、それは、およそ「あたま」の位置にくると指導する方がより現実的であろう。

### 三 日本語文法学説(主語と述語との関係)を踏まえた学習指導

しかし、指導する教師は、「主語・主題・主語」と「述語」の文法的な知識を備えておく必要がある。学校文法は、「文」の構成要素である「文節」という言葉の単位を特徴とする。この単位を提唱したのは、学校文法の基盤を作り、戦後国語教育に多大な影響を与えた国語学者の橋本進吉であるが、「文を實際の言語として出来るだけ多く句切つた最短の一句切を私は假に文節と名づけてゐる」「文節は、文を構成する単位であつて、文は一つ又は二つ以上の文節から成立つものである」<sup>(10)</sup>等と定義している。主語と主語は、「冷たい風が吹く。」「風が吹く。」のように文節数(主語は修飾、被修飾の関係)の違いである。主語は元来、英語など印欧語の文法用語である。主語は基本的に名詞で、述語動詞の示す動作や状態の主体を表す動作主または作用主である。例えば、前掲「かえるくんは、大いそぎで 家へ帰りました。えんぴつと紙を見つけました。」の原文は「Frog hurried home.He found a pencil of paper.」で、名詞Frogは代名詞Heで言い換えられ、日本語のように主語は省略されていない。英文の基本五文型のうち第三文型SVOで、主語は文頭に必ず置かれる。学校文法では、主語があることが前提なので、低学年にとって指示語や人称代名詞の用法理解は難しいとしても、英文と対照することで日本語の構造を客観視できる機会となろう。故に、発展学習として「彼は、」を補う指導が有効だと考える。

主題と主語については、主語廃止論を唱えた言語学者の三上章の例文「象は鼻が長い。」が参考になる。三上は、「日本語では主格を表すことは格助詞「が」が受持ち、主題は係助詞が受持つというふうに分担がはっきり分れ、しかも格助詞と係助詞とは無関係(組合せが自由なという意味)だから、「主語」という用語を適用すべき対象が、語法事実のうち全然見つけられない。」と説いたが、異論<sup>(11)</sup>もある。

しかし、低学年だと動物絵本や詩人まど・みちお作詞の童謡「ぞうさん」でお馴染みなので例文として違和感はない。「お手紙」での言葉の学習の如く、学校文法

では、「が」や「は」等の助詞を伴った文節を主語という括りでも同次元に教えるが、単独ではなく、一文で「は」と「が」の違いに気づきを促すにも最適な例文である。

提題の係助詞「は」は、「象」という動物は、「という主題を提示し、格助詞「が」は、その文中で動作や状態を表す主語(は主格)を示すという役割の違いである。

また、「既知と未知」<sup>12)</sup>や「仮設与件と適合事項、当該事物と特異事項、着眼対象と着眼事項」<sup>13)</sup>といった諸説があるが、単語の語順と述語の形容詞「長い」を文末の共通項として、「は」と「が」の組み合わせを試みる指導も有効であろう。

まず、「象は鼻が長い。」「象が鼻は長い。」「象は鼻は長い。」「象が鼻が長い。」の四種を導き出し、「象は」「鼻が」と二つ主語があると答える児童も出るだろう等の想定もした上で、枠組と要素の観点から最も自然だと感じる文を選択させる。

次に、単語の語順を入れ替え、「鼻は象が長い。」「鼻が象は長い。」「鼻は象は長い。」「鼻が象が長い。」の文を作らせてみる。この過程で言葉の仕組みについて興味を持つことが文法(統語論)学習の入口になると考える。なぜなら、就学前児の助詞の獲得について、助詞の使用や理解、助詞によって意味関係を理解する過程、助詞が理解されて会話で使われていく研究によって、「格助詞の理解について主格から対格の順で獲得が進む」「語順が意味関係(行為の主体、行為の対象など、ある語が出来事においてどのような役割を占めているかを表すもの)に大きく影響を受ける」ことが明らかにされている<sup>14)</sup>からである。園児が先生に動物園で見たことを、「象さんがね、鼻からね、水を出したよ。」と文節毎に話す姿が思い出される。

文法知識とその運用能力の初発は、主語と述語の関係を意識する言語生活(読書)にある。特に、文末の述語に対し、どの名詞が主格あるいは主語になるかは、語順の原理に支えられ、格標識となる助詞(機能語)の「は」と「が」次第である。

#### 四 今後の課題と展望

今後は、学習指導要領と教科書の記述を規範としつつ学習参考書や問題集の例文も柔軟に扱う授業を如何に行うかが課題である。その際、品詞文法の入口として、「主語になることができる言葉を体言、述語になることができる言葉を用言」というカテゴリ意識を持たせることが重要である。国語のカリキュラムでは単元教材における文法指導の比重を高めることが論理的思考力の養成に繋がると展望する。

#### 注

- (1) 『名前と人間』(岩波新書一九九六年一月) 15頁〜16頁
- (2) 『言語の脳科学 脳はどのようにことを生み出すか』(中公新書二〇〇二年七月) 116頁
- (3) 国立教育政策研究所「学習指導要領データベース」<https://www.nier.go.jp/guideline/s22elj/chap5.htm>による(二〇一九年二月閲覧)。
- (4) 井上敏夫著『教科書を中心に見た国語教育史研究』(溪水社二〇〇九年九月) 433頁参照。児童言語研究会編『読めばなっとく日本語文法』(子ども未来社二〇一八年六月) 16頁〜20頁 文ちゃん人形
- (5) 山口明穂・秋本守英編『日本語文法大辞典』(明治書院二〇〇一年三月)による。
- (6) 小学館辞典編集部編『句読点、記号・符号活用辞典』(小学館二〇〇七年九月)による。なお、体系化された基準には、昭和21年に文部省教科書局調査課国語調査室が作成した「くぎり符号の使ひ方(句読法)(案)」があり、まへがきに「くぎり符号は、文脈をあきらかにして文の読解を正しくかつ容易ならしめようとするものである。」と説かれている。
- (7) 日本国語教育学会編『国語教育辞典』(朝倉書店二〇〇一年八月)による。本項目を執筆した植松均は更に、分ち書きの方式を整理して、次の三つに要約している(現行は②)。
- (8) ① 単語によるもの(単語方式)・現在の教科書では、採用されていない。例・春になるとたんぽぽの花がさきます。
- ② 文節によるもの(文節方式)・現在の小学校低学年用教科書では、文節方式が採用されている。その基準は、各教科書会社で作成しているが、原則は次のようである。「自立語(1語)で区切る。・自立語(1語) + 付属語」で区切る。ここで自立語とは、1単位で1文節を形成する語。付属語とは、単独では文節になりえず、常に自立語に付属して用いられる語である。例・春になるとたんぽぽの花がさきます。
- ③ 単語を基本として文節を交えたもの(折衷式)・単語方式と同様、現在の教科書では、採用されていない。例・春になるとたんぽぽの花がさきます。
- (9) 山田敏弘著『国語を教える文法の底力』(くろしお出版二〇〇九年六月) 40頁〜41頁。
- (10) 橋本進吉博士著作集第二冊『国語法研究』(岩波書店一九六七年三月改版) 6頁。「文を實際の言語として」とは、現実的な会話や音読などの音声言語を含む。『新明解国語辞典』第七版(三省堂二〇一七年三月)には「文を、自然の息切れで区切った最小の単位」とある。
- (11) 藤井貞和『日本文法体系』(ちくま新書二〇一六年一月) 180頁〜182頁。
- (12) 大野晋『日本語の文法を考える』(岩波新書一九七八年七月) 参照。
- (13) 坂野信彦『ハとガ助詞「は」と「が」の原理』(ブイツーソリューション二〇〇六年四月) 参照。
- (14) 大垣良美「助詞使用の発達の変化 新版K式発達検査2001の項目「了解」をとおして」(奈良女子大学『人間文化研究科年報』第33号二〇一八年三月)による。