

大正期から昭和前期にかけての中学校文法教育の変化

——文の成分の取り扱いに着目して——

勘米良 祐 太

1. はじめに

本研究の目的は、大正期から昭和前期にかけての中学校文法教育における内容の変化を、文の成分の取り扱いに着目して明らかにするところにある。

大正期から昭和前期にかけて用いられた中学校の教科課程には、明治44年版中学校教授要目改正（以下「要目改正」）と、昭和6年版中学校教授要目改正（以下「要目再改正」）がある。このうち前者の「要目改正」は、文法を他領域に「附帯」させ、「実用」に役立てることを求める。

十 文法ハ特ニ其ノ時間ヲ設ケサル学年ニ在リテモ便宜講読・作文等ニ附帯シテ之ヲ教授シ又ハ練習セシムヘシ

十一 文法ハ実例ニ就キテ帰納的ニ教授シ実用ニ適切ナラシメンコトヲ要ス

一方、後者の「要目再改正」は、「附帯」に関する規定を残しつつ、文法を「国語ノ特色ヲ理解」するために教えることを求める。

文法ハ国文法ノ大要ヲ授ケテ国語ノ特色ヲ理解セシムベシ尚特ニ文法ノ時間ヲ設ケザル学年ニ在リテモ常ニ講読・作文等ニ附帯シ実例ニ就テ之ヲ教ヘ正確ナル語法ニ練熟セシムベシ

「要目再改正」における文法教育に関する先行研究には森田（2001）がある。森田（2001）は、「要目再改正」期の代表的な文法教科書である橋本進吉『新文典 初年級用』（昭和6）が、「実用」に役立てるために教授するというよりも（中略）「知識」的側面に重きを置いた「国語」を理解するための文法^①となっていると指摘する。森田によれば、文法教育の目的は、「要目改正」における「実用」重視から、「要目再改正」における「知識」の「理解」重視へと変化していることになる。これは、教育誌上において「文法教育不要論」とでも呼べる議論が起り、教育目的の問い直し^②が起きたためである^③。「要目再改正」において「知識」の「理解」を重視するにいたった全体的な潮流としては、このような「文法教育不要論」の存在が指摘できる。

しかし細部を見ると、教育内容、とくに文の成分に関する議論については、まだ検討すべき課題が残されている。勘米良（2015）は、「要目改正」以降新たに刊行された中学校文法教科書が、「実用」への配慮のために品詞より文論（文の成分）を先に提示する「文の成分優先の方針」をとるようになる^④と述べる。また、品詞の定義に文の成分も含めるようになる^⑤と述べる。たとえば次のような教科書の記述がこれにあたる。

風吹き来れり。精神快活なり。（中略）／右の 風・精神（中略）はいづれも文の主語で、或る物事を言ひあらはして居るのである。かやうに 物事を言ひあらはすものを名詞といふ。

(下線引用者)^③

勘米良(2015)によれば、これらの措置は品詞の特徴を「帰納」的に提示することで、文法の「智識を応用する力」を育てるためのものである^④。つまり「文の成分優先の方針」をとることが、「実用」という目的達成のために有効と考えられたのである。しかしこれらの措置は、大正8年以降新たに刊行された教科書には見られなくなる。その原因は、品詞論から先に提示した方が「理解」し易いというという学習者の状況によるものであった^⑤。

一方、「要目再改正」期における文の成分の取り扱いについては、前掲の森田(2001)が論じている。森田によれば、橋本が重視した「知識」とは口語文法、および品詞の定義に活用や文の成分を含めることである。橋本の名詞および動詞の定義は次のようになっている。

- ・名詞は、事物の名を表はす語をいふ。(中略)名詞は体言の一種である。即ち活用が無く、主語になる事が出来る。^⑥
- ・動詞は事物の動作や存在を述べる語である。(中略)動詞は用言の一種である。即ち活用があり、それだけで述語となる事が出来る。^⑦

橋本は、名詞を「主語になる事が出来る」、動詞を「それだけで述語になる事ができる」と文の成分と関連づけて定義する。森田によれば、これらの措置は「一定の手続きをふめば誰もが同一の文法の知識を得ることを可能とした言語観察の方法原理^⑧」に基づいている。「文の成分優先の方針」は、前述のような「文法教育不要論」の隆盛から、「知識」としての「明快性」のために復活したのである。

これらの内容をまとめれば、「要目改正」から「要目再改正」にかけて、品詞論と文の成分の関係は次のように変化している。

- (1) 「文の成分優先の方針」をとる時期①(明治44年～大正8年ごろ)

「実用」としての文法教育のために、「文の成分優先の方針」が有効とされ、採用されていた時期。

- (2) 品詞論と文論を分けて教える時期(大正8年ごろ～昭和6年)

学習者の学習状況から、文の成分を品詞論と切り離して教えた時期。

- (3) 「文の成分優先の方針」をとる時期②(昭和6年～)

「知識」としての文法教育のために、橋本進吉が「文の成分優先の方針」をふたたびとるようになる時期。

このように見てくると、「文の成分優先の方針」は「実用」のために一度取り入れられ(上記(1))、学習者の状況のために取り下げられ(同(2))、ふたたび「知識」のために復活する(同(3))という経緯を辿ることがわかる。このような変化が起きた原因として、「文法教育不要論」という潮流があることは首肯できる。しかし問題となるのは、なぜそこであえて選ばれたのが文の成分だったのかという点である。しかも「文の成分優先の方針」は、一度「要目改正」下において「実用」への応用を模索され、取り下げられた内容であった。一度取り下げられた内容が再び取りあげられ、しかも支持されたというところには、それ以上の意味が込められている可能性

がある。「知識」の教育内容として「文の成分優先の方針」が取り上げられた原因を考察する必要がある。このような議論により、「要目再改正」による文法教育の変化について、これまでと異なるアプローチから接近できる可能性がある。

ただしこの問題について考えるためには、「文の成分優先の方針」を復活させた措置が、橋本の手によるものなのか、あるいは教科書検定などによって広く求められたものなのかを明らかにする必要がある。もし橋本の手によるものであれば、その原因の考察には橋本の文法教育論を遡るのが有効である。一方、検定によるものであれば、当時の文部省や教科書編纂者の意向を広く調査する必要がある。どこに変化のポイントがあるのかによって、原因を考察するレベルが変わるのである。そのため、本研究では具体的な問いを以下のように設定したい。

- (1) 「文の成分優先の方針」を復活させた措置は、橋本の手によるものなのか、それとも「要目再改正」期の他の教科書も取り入れている措置なのか。
- (2) (1) のような措置が取られた経緯はどのようなものか。

以下、第2章では上述の問い(1)に関する分析を行い、第3章ではその結果にしたがって問い(2)に関する考察を行う。第4章では本研究の議論を総括しながら、「要目再改正」下における教科書検定の役割について考察する。

2. 「要目再改正」前後における「文の成分優先の方針」の実態

本章では、前述の問い(1)「文の成分優先の方針」を復活させた措置は橋本の手によるものなのか、それとも「要目再改正」期の他の教科書にも見られる措置なのかについて分析を行う。以下、分析の対象(2.1.)、分析の観点と方法(2.2.)、分析結果(2.3.)について述べる。

2.1. 分析の対象

分析の対象としては、(ア)「要目再改正」期に刊行された検定通過文法教科書のうち、(イ)「上級用」など高学年用に対象を限定していないもので、(ウ)東書文庫あるいは国立教育政策研究所教育図書館において閲覧可能な以下の5点を用いる。

表1 本研究における分析対象

No	編者	刊行年	書名	刊行者
(1)	阪倉篤太郎	昭和8	訂正二版 新制国文法	積善館
(2)	東京開成館編輯所	昭和8	新制初級国文法	東京開成館
(3)	能勢朝次	昭和11	新制日本文法高学年用	天地書房
(4)	広島高等師範学校附属中学校 国語漢文研究会	昭和8	改訂中学国語文典 初年級用	京極書店
(5)	吉澤義則	昭和10	三訂新制中学文典	修文館

このうち(イ)の条件を付与した経緯は「2.2. 分析の観点と方法」で後述する。なお中村(1986a)(1986b)によれば、「要目再改正」期(昭和6年1月10日～昭和12年3月26日)に検定を通過した中学校用文法教科書は28点存在するが、このうち(ウ)の条件を満たしたのは7点の

みであった。そのうえで、(イ)の条件に抵触するものを除いた結果が上記の5点である。本研究の結果は、上記のような資料の制約を受けている。また参照した版についても、資料の蔵書の制約から、実際に検定を通過した版とは異なるものを参照している場合がある⁹⁾。

2.2. 分析の観点と方法

分析の観点については、「要目再改正」期における「文の成分優先の方針」の扱いを明らかにするという目的から、以下の2点を設定する。

(A) 「文の成分優先の方針」の有無

「1.はじめに」で述べたように、「文の成分優先の方針」を復活させているかどうかという観点である。前述のとおり、この措置は文法教育の目的が「実用」から「知識」へと移り変わるにあたっての重要な論点を示している可能性がある。なお「文の成分優先の方針」は入門期に見られる内容であることから、今回の分析にあたっては品詞の導入時期となる1年次の教科書を対象とした。そのため対象の選定にあたっては、上級年用の教科書を対象から外すこととした(分析の対象の条件(イ))。

(B) 品詞の定義に文の成分を含める措置の有無

(A)に加え、実際の品詞の定義に文の成分を含めているかどうかという観点である。保科において、「文の成分優先の方針」は、帰納的に品詞を定義し「智識を応用する力」を身につけさせるために行われていた。しかし論理的には、観点(A)「文の成分優先の方針」をとりつつも品詞の定義に文の成分を含めない措置がありうる(それ以前の版と継続性をもたせるために採用したなど)。「文の成分優先の方針」について論じるためには、それが品詞の定義にどのような影響を与えているかまで論じる必要がある。

分析の方法としては、それぞれの観点について教科書の該当する箇所を参照し、措置の有無を「有(○)」「無(×)」の二分法で示す方法をとった。これらの観点により、「文の成分優先の方針」を復活させる措置が橋本の手によるものなのか、それとも他の教科書にも見られるものなのかを、品詞の定義への影響も含めて分析することができる。

2.3. 分析の結果

前節までで述べてきた対象と観点・方法を用いた分析の結果を以下に示す。

表2 「要目再改正」期における「文の成分優先の方針」の取り扱い

	【A】 文の成分優先	【B】 品詞の定義
(1) 阪倉	×	×
(2) 開成館	○	×
(3) 能勢	×	×
(4) 広島高師	×	×
(5) 吉澤	×	×
(参考) 橋本	○	○

(○が「有」、×が「無」を示す)

まず【A】「文の成分優先の方針」については、(2) 開誠館のみ取り扱いがあった。(2) 開誠館は、冒頭で九品詞の名称のみを列挙したあと、次のような説明を行う。

文には、「何が、どうする」、「何は、どうである」、「何は、何である」の三つの形がある。(中略) 文に於て、何が・何はを表す語を主語といひ、どうする・どうである・何であるを表す語を述語といふ。文には必ず主語と述語とがなければならぬ⁽¹⁰⁾。

今日の学校文法と大差ない文の成分の議論である。ここより前の箇所では品詞名を列挙するにとどまり、上記のような文の成分に関する議論の後で詳細な品詞論を取りあげているところから、この教科書は「文の成分優先の方針」をとっていると判断した。

しかし、その他の教科書はいずれも「文の成分優先の方針」をとらない。(2) 開誠館以外の教科書はいずれも文論でなく品詞論から議論を始めている。のみならず、(4) 広島高師や(5) 吉澤にいたっては、文論(文の成分、文の種類などの議論)がすべて削除され、品詞論のみで教科書が構成されている。これは「要目再改正」において入門期の文法の授業時間が削減され、教育内容の精選を行う必要があったためであると考えられる⁽¹¹⁾。なお広島高師と吉澤は、「要目改正」期の教科書(今回対象とした教科書の直前の版)において、「文の成分優先の方針」に対する疑義を明確に表明している。以下にそれぞれ引用する。

- ・品詞の概念を与へた後、主要な品詞の詳説をし、進んで文章の構成に及ぶのが自然であると信ずるが故に今はそれによつた。⁽¹²⁾
- ・近年、文の組織を説きつゝ品詞の意義・用法を述ぶること行はる。然れども始めて文法を学ぶ者にとりては、猶品詞より入りて文に及ぶ方、理解し易く、且つ適当なりと思惟し、本書はその順序に従ひたり。⁽¹³⁾

広島高師および吉澤は、文論より品詞論を先に提示することが「自然」あるいは「理解し易く、且つ適当なり」と判断していた。勸米良(2015)も述べるとおり、おそらくは学習者の状況から、「文の成分優先の方針」を「実用」のために用いるのには困難があったのであろう。このような状況では、仮に授業時数が確保されていたとしても、これらの教科書が「文の成分優先の方針」をとっていた可能性は低い。

さらに、(2) 開誠館についても、【B】品詞の定義には文の成分の議論を反映させない。(2) 開誠館における名詞および動詞の定義は以下のとおりである。

- ・右の例の傍線を施してあるもののやうに、事物の名称を表す語を名詞といふ。⁽¹⁴⁾
- ・右の例の、散り・落つ(中略)は事物の動作を表し、あり・居りは事物の存在を表してゐる。かやうに、事物の動作・存在を表す語を動詞といふ。⁽¹⁵⁾

このように(2) 開誠館も、名詞は「事物の名称を表す」、動詞は「事物の動作・存在を表す」と意味による定義を行う。「要目改正」下の保科のように、「いづれも文の主語で」などと文の成分から品詞を定義することはない。このように見てくると、(2) 開誠館が【A】「文の成分優先の方針」を復活させたのは、保科や橋本とは異なる目的によると考えられる。

以上のような議論から、「文の成分優先の方針」を復活させ品詞の定義に含める措置は、橋本自

身の手によって行われたものと結論づけられる。

3. 橋本が「文の成分優先の方針」を復活させた理由

本章では、橋本が「文の成分優先の方針」を復活させ、文の成分を品詞の定義に含めた理由を考察する。前章までの議論により、「文の成分優先の方針」を復活させる措置は橋本の手によるものと判断できた。ここから、この措置が取られるようになった原因を考察するためには、橋本の文法教育観を分析するのが妥当である。以下、橋本の論考を参照しながら、橋本が「文の成分優先の方針」を復活させた理由を考察する。以下、橋本文法における文の成分の重要性 (3.1.)、および文法教育上における文の成分の意義 (3.2.) について論じる。

3.1. 橋本文法における文の成分の重要性

まず確認すべきなのは、橋本が文の成分という文法事項をどのようにとらえていたのかという点である。結論を先取りして述べれば、橋本が文の成分を重視した理由には、橋本の（教育上の文脈に限定しない）文法観が深くかかわっている。『新文典 初年級用』の解説書である『新文典別記 初年級用』において、橋本は「文法」というタームを次のように定義する。

言語は、かやうな（引用者注：「音声」「意義」「文字」など）いろいろの単位から構成せられてゐるものであります。その単位が言語を構成するについては、一定の法則があります。それが即ち文法であります。我々は言語を分析して、その構成単位を見出し、その単位がいかに結合して言語になるかを調べて、言語構成の法則を知ることができます。⁽¹⁶⁾

このように橋本は、「文法」を「言語構成の法則」と定義する。また橋本は、この後の箇所でも、本来「言語構成」には音声論や文字論も含まれるはずであるが、「我が国の文法教科書では意義を表はす方面（単語論及び文章論）のみを取扱ふ習慣になつて居ります（これを狭義の文法と考へてよからうとおもひます）」と述べる。橋本にとって、文法とは単語論および意味論における「言語構成」の分析が主眼におかれるものなのである。

このような橋本の文法観は、文法教科書における品詞の定義にも影響を与える。以下、同じく『新文典別記 初年級用』から品詞の定義について述べている箇所を引用する。

文法上で、単語を品詞に分類するのは、単語を文構成の単位として観て、単語によっていかに文を構成するかを説明するのに都合のよいやうにする為です。（中略）語のつとめる役目の異同に従つて、多くの語を分類しておく事は、文構造の説明上多くの便宜があります。（中略）文法を、前に述べた通り言語構成の法則とすれば、語を、その文構成上に於ける役目の相違によつて分けるのは、文法上の性質によつてわけるといつてよいわけです。⁽¹⁷⁾

橋本は、先に述べたような「言語構成の法則」こそが文法であるという文法観にしたがって、各言語単位がより大きな単位の中でどのような役割を果たすかを重視する。たとえば単語の中であれば、「語根、接頭語、接尾語、などの単位⁽¹⁸⁾」がどのような「構成の法則」を果たすかが問題となる。また、文の中であれば単語と単語による「構成の法則」が問題となる。このような立

場からすれば、単語論についても、「文構造の説明」に資するものであることが求められる。橋本にとっては、文の成分といった文論につながる事項こそが、単語論として適切な「言語構成の法則」ということになるのである。

橋本は、上記の議論をまさに『新文典 初年級用』の解説書の中でやっている。橋本が「文の成分優先の方針」を採用し、文の成分を品詞の定義に含めたのは、「言語構成の法則」を重視する橋本自身の文法観が影響したためであると結論づけられる。

3.2. 文法教育上における文の成分の意義

本節では、橋本が文の成分を教育上重視した理由を考察する。前節において、橋本が文の成分を重視した理由の一つに橋本自身の文法観があることを指摘した。しかし、橋本は全ての教育内容に自身の文法観を反映させたわけではない。内容によっては、学習上不適当であるという理由で、自らの文法研究上の知見を教科書に反映しないことがあるのである。たとえば連体詞について、橋本は「皆体言を修飾するもの」でありながら、「現にあるどの品詞にも入れる事が出来」ない点をもって「一品詞を設けて、之に収めるのが至当⁽¹⁹⁾」と文法論上は述べる。しかし同時に「まだ一般に認められませんし、之に属する語も少数ですから、ここには省いておきました⁽²⁰⁾」と、単独の教育内容としては認めない立場をとる。ここから、橋本が教育内容を選択する際には、文法観とは別に教育上の基準があることがわかる。だとすれば橋本は、文の成分については、自身の文法観に加え、なんらかの教育上の意義を認めていたということになる。橋本が文の成分を教育上の基準からも重視した理由を考察することで、「文の成分優先の方針」が教育内容として復活した原因にアプローチすることができる。

『新文典別記 初年級用』において、多くの紙幅を割いて説明されるのは「知識」としての文法＝「言語構成の法則」が、学習者にどのように資するののかという点である。以下、橋本が述べる「言語構成の法則」の意義のうち2点について論じる。

(i) 科学的観察の訓練

まず「言語運用の法則」の意義として指摘できるのが、科学的観察の訓練としての役割である。該当箇所を引用する。

文法のきまりは、自然界の法則とは性質を異にした、社会の慣習としてのきまりである。しかも単語の場合のやうな個々別々のきまりとは違つて、多くの場合に通じてのきまりである。その上、言語を用ひてゐる人には、そのきまりに従ひながら、自身はこれについて十分明かな意識をもたず、特別な考察を加へてはじめて明かになるものである。(中略)我々が我々自身の心的現象を観察してその如何なるものであるかを知る事や、我々が平生身近に接してゐる文化的現象を観察してその中に存する規則を見出す事は、我々の生活に取つては有用な事である。しかるに、この種の観察法を修練するに適當な学科としては、普通教育の課目の中では国文法の外には見出し難いのではあるまいか。果してさうであるならば、国文法には容易に他の学科では得られない特別の教育上□(引用者注：一字空白)効用があるといつてよ

いのである。⁽²¹⁾

ある現象を観察して、その背景にある法則を分析するのは、科学的なものの見方を養うために重要な活動である。橋本によれば、文法の場合、その観察の対象が他教科と異なり「心的現象」「文化的現象」に属する（「心的現象」「文化的現象」の内実は不明だが、ここでは自然科学に対する人文科学上の知見と解釈する）。この論理に従えば、文法は、観察によって法則を分析する練習となるうえ、その対象を文法固有の「心的現象」「文化的現象」におくことができる。橋本が「言語構成の法則」に「教育上」の「効用」を認める一つの理由がここにある。

(ii) 国民的精神の教育

次に指摘できるのが、国民的精神の教育とでも呼べる役割である。橋本は、これまで述べてきた内容と別に、国語教育の目的を次のように設定する。

国語教育は、単に表現の手段としての言語教育だけで、他に国語教育独特の内容はないかといふに、決して、さうではない。それは日本人としての物の見方、考へ方、及び感じを知らしめる事である。⁽²²⁾

橋本は、国語教育の目的を「日本人としての物の見方、考へ方、及び感じを知らしめる事」におく。なお橋本は、この内容を学習者が習得する領域としては国文学がもっとも有効であるとす⁽²³⁾。しかし同時に、文法（国語学）が果たす役割についても、次のように述べる。

国語は所謂文化財の一種であつて、過去の国民の経験や思想感情が之に宿つて次の世代に伝はり、次の世代の人々は、国語を学ぶ事によつて、伝統的思想感情を自己のものとして、その生活を営むものである。されば、一の事物の名づけやうにもかやうな国民の思想感情が見られ、一の語の意味の変化の上にも、国民の思想感情の変化を見る事が出来るのである。又、文法は或学者が之を社会的論理又は民衆論理と読んであるやうに、その国民の思考の様式がその中にあらはれてゐるのである。⁽²⁴⁾

橋本によれば、文法には「国民の思考の様式」が表れている。したがって「国語による国民的精神の教育も、国語学の知識に基づいて、はじめて全きを得る⁽²⁵⁾」とされるのである。橋本においては、「国民の思考の様式」を学ぶという点においても、文の成分といった「言語構成の法則」が有効とされるのである。森田（2001）においても、昭和前期における国語ナショナリズムの隆盛が、「知識」としての文法教育が求められるようになった契機の一つである可能性が指摘されている⁽²⁶⁾。文の成分が教育上重視されたもう一つの根拠がここにある。

付言すれば、この橋本の立場は「創造の共同体」としての国家を想定し、「国語」を構成員の共時的・通時的紐帯として位置づける立場である。これはイ（1996）、安田（1997）、長（1998）らが批判する国民形成のための言説であるといえる。そしてこのように国語教育、あるいは文法教育をとらえるのは、文の成分といった「言語構成の法則」を「観察」という橋本の文法教育観と親和性が高い。明治期にも、国民形成を文法の意義として述べる教科書はあるが、いずれも理念的な規定にとどまっている⁽²⁷⁾。ここからは、プラグマティックな「実用」を省き、「言語構成の法則」を知ることで「国民の思考の様式」を見出せるという主張が、国民形成の言説をより

具体的にしたという位置づけが可能である。ただし注意すべきなのは、「要目再改正」においても、教科課程のレベルでは、文法教育を国民形成のための装置とする意図が明文化されてはいないことである²⁸⁾。この点で、文法教育がどのレベルで国民形成の装置となっていたかについては慎重な議論が必要である。

以上、橋本による「文の成分優先の方針」の復活には、森田（2001）が述べる「文法教育不要論」への対応に加え、(1)「言語構成の法則」を知ることが文法であるという橋本自身の文法観、(2)「科学的観察の訓練」「国民的精神の教育」を行うことが重要であるという橋本自身の文法教育観が深い関係を持っていたといえる。

4. おわりに

本研究では、大正期から昭和前期にかけての中学校文法教育における内容の変化とその原因を、文の成分の取り扱いに着目して論じてきた。まず「要目再改正」期の中学校検定文法教科書を分析した結果、「文の成分優先の方針」をとり、かつ文の成分を品詞の定義に反映させるのは橋本進吉の教科書のみであることがわかった。これより、大正期に一度とられなくなった「文の成分優先の方針」を復活させたのは、橋本の手によるものであるといえる。次に、橋本がこのような措置をとるに至った原因を、橋本の論考を対象として考察した。その結果、文の成分を重視するのは「言語構成の法則」を扱うという橋本の文法観の反映であることがわかった。また橋本が文の成分を教育上も有用であると判断した理由としては、橋本が「科学的観察の訓練」「国民的精神の教育」といった事項を重視しており、文の成分がこれらの事項に資するとされたためであると結論づけた。

本章では、ここまでの議論をふまえて、「要目再改正」下における教科書検定の役割について考察したい。

第2章で述べたように、「文の成分優先の方針」は橋本の手によって行われたものであるといえるが、ここで注目すべきなのは、「文の成分優先の方針」が教科書検定における必須の事項とはなっていなかったということである。もし必須の事項になっていたのだとすれば、文部省は他の教科書を検定不通過とするなどして、なんらかの意思表示をすることが可能だったはずである。それにもかかわらず実際には、「文の成分優先の方針」をとらない教科書も検定を通過している。ここから文部省も、「文の成分優先の方針」については橋本による措置を追認するかたちで認めたと考えられる。ここに文部省がなにかを主導しようとした意図を見出すことは困難である。

しかし「要目再改正」期の橋本と文部省にはある共通の教育観が見出せる。それは文法教育の「実用」性を体系文法それ自体から導き出すことはできないという教育観である。保科の時点では、提示順序を変更するなどの工夫により、文法の「実用」性を改善することが目指された。しかし結果として、それらの取り組みは評価されなかった。その後、時代が移り「文法教育不要論」が主張されるようになったとき、「言語構成の法則」を重視する橋本は、文法教育に「実用」性をもたせようとはしなかった。そこで橋本がとった方策は、第3章で述べたように、「言語構成の法則」の「理解」を重視するというものであった。「実用」のためという目的ではなく、文法教育に

は「科学的観察の訓練」「国民的精神の教育」といった別の目的がありうるし、そのためには文の成分などの「言語構成の法則」が有効である、という論理である。このように橋本は文法教育の目的・内容を見直すことで、「文法教育不要論」に対応しようとした。そしてこれらの措置は、教科書検定官によっても追認されたのである。

先行研究においては、「要目再改正」下における橋本の工夫に議論の焦点があたっていたが、本研究ではそれらと教科書検定の関係まで明らかにできたと考える。今回の分析の範囲においては、「要目再改正」下において、文部省が「理解」のための文法教育内容を主導した形跡は見えない。むしろその内容を具体化していったのは個々の教科書編纂者たちであり、文部省がそれを追認することで、徐々に教育内容として定着していったのである。

文法教育の「実用」性が自明でないのであれば、その目的や内容はつねに問い直されることとなる。現代の学校文法は、品詞分類などで橋本と共通点があるのに加え、文法教育の目的設定においても同じ課題を抱えているのである。文法教育の目的がどこにあるのかという議論は、今日もまったく止むことがない。文法教育の目的として「科学的観察の訓練」を認めるかどうかについては現代でも議論が行われており、結論を出すにはまだ議論を尽くす必要がある段階である⁽²⁹⁾。後者の「国民的精神の教育」は、今日の文法教育の目的としてはもはや設定できないのはいうまでもない。しかしこの問題に関する反省については、文法教育史の文脈においても、まだ多くの検討が必要な段階である⁽³⁰⁾。このように、橋本の行っている議論は、現代においても史的、あるいは現代的な意味で考察が必要な課題が多い。内容および課題の両面から現代の学校文法に影響を与えているのは、橋本および昭和6年「要目再改正」期の文法教育であるといえる。

参考文献（刊行年については、歴史史料は元号、先行研究は西暦で著した）

イヨンスク（1996）『「国語」という思想 近代日本の言語認識』岩波書店

長志珠絵（1998）『近代日本と国語ナショナリズム』吉川弘文館

勘米良祐太（2015）「中学校教授要目改正（明治44年）による文法教科書の変化—作文教育への「附帯」的指導に着目して—」『国語科教育』77, 全国大学国語教育学会, pp. 22–29

勘米良祐太（2017）「中学校教授要目改正（明治44年）における領域「作文」設定の要因」『国語教育史研究』17, 国語教育史学会, pp. 48–55

山東功（2007）「学校国文法成立史研究序説」『言語文化学研究 日本語日本文学篇』2, 大阪府立大学, pp. 17–44

関根正直（明治23）『国語学』弦巻書店

中村紀久二（1986a）『教科書研究資料文献 8 検定済教科用図書表 5』芳文閣

中村紀久二（1986b）『教科書研究資料文献 9 検定済教科用図書表 6』芳文閣

橋本進吉（昭和6）『新文典 初年級用』富山房（ただし本研究における引用は昭和13年改訂再版版によった）

橋本進吉（昭和11）『新文典別記 初年級用』富山房

橋本進吉（昭和21）『橋本進吉博士著作集 第一冊 国語学概論』岩波書店

橋本修（2007）「文法教育の意義再考」『日本語教科教育文法の改善に関する基礎的研究 日本の文法教育Ⅲ』平成14～16年度科研費基盤研究（C）（1）研究成果報告書（研究代表者：矢澤真人）

保科孝一（大正7）『大正日本文典』育英書院

森田真吾（2001）「昭和初期文法教育における「実用」と「知識」—橋本進吉『新文典』編纂の背景—」『日本語と日本文学』33，筑波大学日本語日文学会，pp. 53-64

森田真吾（2008）「明治期における文法教科書の中の「国語」に関する一考察—文法教育と「国語意識」の涵養との接点—」『千葉大学教育学部研究紀要』56，千葉大学，pp. 430-422

安田敏朗（1997）『帝国日本の言語編制』世織書房

注

（1） 森田（2001），p. 58。

（2） 森田（2001）は雑誌『国語教育』を通時的に参照し、「教へさせられるから、しかたなしに教へるのだ」という「文法教育不要論」が「昭和初期に至るまで根強く存在し続ける」（p. 54）と指摘している。

（3） 保科（大正7）上，p. 4。

（4） 勘米良（2015），p. 27。

（5） 同上。

（6） 橋本（昭和6），p. 16。

（7） 同上，p. 20。

（8） 森田（2001），p. 62。

（9） ただし実際に検定を通過した版とは異なる版を参照した場合でも、用いるのは「要目再改正」期（昭和6年2月10日～昭和12年3月26日）に刊行された範囲にとどめた。

（10）（2）開誠館，p. 4。

（11） 「要目改正」において、文法の授業時数は三年次および四年次に「毎週一時」と定められていた。それが「要目再改正」においては一年次に「毎週一時」、四年次以上が「増課教材毎週一時乃至三時」と定められた。つまり「品詞ノ大要」「口語、文語ノ異同」「用言ノ活用」といった入門期の内容について、指導をいちど一年間で完結させる必要が生まれたのである。（4）広島高師や（5）吉澤における文論の削除も、このような授業時数の変化が関わっていると考えられる。

（12） 広島高等師範学校附属中学校国語漢文研究会（昭和4）『新編国文典』京極書店，例言

（13） 吉澤義則（昭和4）『中等新国文典（第5版）』修文館，例言。なおこの箇所は，勘米良（2015）においても引用されている箇所である。

（14）（2）開誠館，p. 6。

（15）（2）開誠館，p. 11。

- (16) 橋本（昭和11），pp. 7-8。
- (17) 同上，p. 28。
- (18) 同上，p. 8。
- (19) 同上，p. 29。
- (20) 同上。
- (21) 同上，p. 338。
- (22) 同上，p. 301。
- (23) 同上，p. 302。
- (24) 同上，p. 305。
- (25) 同上，p. 306。
- (26) 森田（2001），p. 63。
- (27) 関根（明治23）は、次のような文章から教科書を書き起こす。「国語は、国民一統に貫通し、外邦に対して、我が同胞一体の感覚を喚起する、本邦特有の現象にして、国語の一定せるは、国家の独立なるを代表するに足るべく、斯学の盛衰は、文学上の関係のみならず、国勢の消長、国民の元気にも、大に關係するものぞかし。」（緒言）ただし文法教育によって「同胞一体の感覚を喚起する」方策については、特段の記載がない。
- (28) 「要目再改正」内、国語漢文科における国民形成の議論としては、「国語講読」における「醇美ナル国民性ヲ涵養スルニ足ル」文章を扱うという規定がある。また「国語漢文」科全体においても、「国語漢文ノ教授ニ際シテハ常ニ生徒ノ思想感情ヲ啓発陶冶シ之ニ由リテ高尚ナル人格ヲ成シテ愛国的精神を養ハント期スベシ」という規定がある。しかし「文法」においては「国語ノ特色ヲ理解セシムルト共ニ国語愛護ノ精神ヲ養ハン」と述べられるのみである。この国語漢文科全体における「愛国的精神」と文法における「国語愛護ノ精神」の関係については、別途議論が必要である。なお、「要目再改正」の次の教科課程である昭和12年版中学校教授要目中改正においては、「国語ノ構造・特質ヲ知ラシメ（中略）国語ガ国民性ノ具現タルコト及国語ノ教養ガ国民ノ自覚ヲ促シ品位ヲ高ムル所ナルコトヲ会得セシメ」と、文法と国民形成を関連づけていることが明白である。
- (29) 現代において文法教育の目的を考察し、「文法的規則の発見」を目的の一つとする論考に橋本（2007）がある。ただし橋本も、「教材が加工できない（引用者注：規則の例外といったノイズの除去ができない）」「教材が目に見えない」といったデメリットについての検討が必要であると述べる（p. 25）。
- (30) 森田（2008）は、たとえば三土忠造『中等国文典』（明治31）が「言語と思想の関係」について自制的な点などをもって、戦前の文法教育と「国語思想」を安易に結びつけるべきではないと指摘する（pp. 424-425）。また山東（2007）は、イデオロギー批判の観点から文法教育史を論じるだけでなく、「成立への史的経緯から、その具体的な内容、ひいてはなぜ文法教育が必要かという文法教育観に至るまで」（p. 37）多様な課題が山積しているとする。