

明治期文法教育における「口語」の受容過程

森 田 真 吾

はじめに

我が国の文法教育の歴史を振り返ってみると、明治初期から学校教育において教えられようとしてきた「文法」は、「文語文法」の体系的知識を授け、それを文章の読みや書きに応用する力を養うことに主眼が置かれていた。その目的を達成するために、多くの国語学者たちが、実際にその文法体系を子どもに示すための教科書（文典）を編纂した。

それに対して、「口語」は、もとは「俗語」と称されていたことから分かるように、本来「卑しむべきことば」として、学校教育の文脈においては、あまり顧みられることのない存在であったが^①、明治後期に入ると、学校教育において「口語文法」を教育内容として取り入れていこうとする動きが出てくることとなる。先行研究によると^②、我が国の口語文法研究は、明治30年に入って急速に進展し、その後、言文一致という形をとって、文体を統一する動きに結び付くとされている。しかし、そのような先行研究においては、当時の口語文法研究がどのような形で、あるいはいつごろ実際の学校教育に反映されるに至ったのかという点に関する議論に乏しいように感じられる。

そこで、本稿は、文章語における文法規範であった「文語文法」を示すことを主としていた、明治期文法教育が、「口語」に目をむけ、体系の整備に努め、それを受容しようとした過程を明らかにすることを目的とする。それを論じるにあたって、筆者は、この問題を大きく「教育制度レベルにおける位置付け」と「口語文典レベルにおける受容」とに分けて考察を加えることとする。そして、両者の関連をふまえつつ、「口語」が中学校国語科における文法教育の中に定着するに至った過程はどのようなものであったかという点について検討する。

1. 「中学校教授要目」^③における「口語」の扱い

ここでは、まず教育課程において「口語」がどのように扱われてきたのか、その変遷の過程を追うこととする（表1参照）。

中学校における国語科文法教育の歴史について振り返ってみると、教育課程上「口語」が初めて明記されるのは、明治35年改正の「中学校教授要目」からである。そこにおける「口語」は、各学年を通じて「国語文法ハ言文ノ対照ヲ主トシ常ニ口語ト今文トヲ関聯セシメテ今文ニ必須ナル法則ヲ示スヘシ」^④という記載からも明らかのように、「今文」（これは、いわゆる「文語文」を意味する^⑤）の法則を理解するために、必要に応じて部分的に示されるにすぎなかったと考えられる。すなわち、明治35年の「中学校教授要目」を見る限りは、「口語」は「文語」という教育

内容の理解を助けるための補助的手段であり、教育内容としての体系を持たず、常に「文語」に付随する形でしか存在し得なかったと解釈することができる。国語科における他領域である「講読」「作文」についての記載を見ても、講読の材料については「今文」「近世文」「近古文」、作文については「書簡文、今文体ノ記事文」などが挙げられるのみで、そこに「口語文」は含まれていない⁶⁾。

しかし、明治44年に改正された「中学校教授要目」においては、上述したような「今文」・「口語」という用語は姿を消し、文法は「実例ニ就キテ帰納的ニ教授」されるべきであるとされる。この時期の国語科他領域である「講読」「作文」において教えるべき材料として示された文体について見てみると、「国語講読ノ材料ハ普通文ヲ主トシ口語文・書牘文・韻文ヲ交フ（略）作文ハ現代文ヲ主トシ口語文及書牘文ヲ併セ課スヘシ」⁷⁾とあるように、「普通文」以外に「口語文」が明記されるようになる。これをふまえて考えると、この時期の中学校においては、「実例」としての「普通文」「口語文」に基づいて、文語文法と口語文法のそれぞれが「帰納的」に教えられるようになったと考えられる。

その後（明治44年以降）の教育課程の変遷を見てみると、昭和6年改正の「中学校教授要目」で、第1学年における「文法」の教育内容が「品詞ノ大要ヲ授ケ口語、文語ノ異同ヲ知ラシメ用言ノ活用ニ練熟セシムベシ」⁸⁾と示された後、昭和12年の改正では、第1学年で「口語」を、第3学年で「文語」を学ぶよう定められるに至る。つまり、中学校の教育段階に従って文語文法・口語文法が、それぞれ独立したものとして教育課程の中に位置付くこととなる。この位置づけは、文語文法学習の入門段階として口語文法教育の立場を明確にしたと考えることが可能である。

ここで、上述してきたことをまとめると次のようになる。

1. 中学校教育における国語科「文法」で教えるべきであると示された文体は、他領域である「講読」「作文」と関連を保ちながら、変遷している。
2. 1を視野に入れながら「中学校教授要目」における「口語」の受容過程に注目すると、文法教育においては、明治35年の時点で「口語」は、「文語」を学ぶにあたっての補助的な教育手段にすぎなかった。その後、明治44年になると、「文語」と「口語」は、文法教育課程の中で、学ぶべき文体として併存するようになる。そして昭和12年の教育課程に注目すると、「口語文法」は文語から独立したものとして教育課程に位置付く。

以上、ここまでは、文法教育における「口語」の受容という問題を、教育課程の上から考察を加え、その流れを概観した。次に論じるべきは、それに対して、実際の学校教育の中で、「口語」がどのように文法体系として示され、教えられようとしていたのかという問題である。その問題を論じるにあたって、筆者は明治35年にひとつのポイントをおく。

教育課程に「口語」の教育に関する規定が見られなかった明治35年以前、実際の教育活動に当たっていた者が、口語文法を教えることに関してどのような主張を持っていたのか、そして、それを学校教育にどのように反映させようとしていたのか。そして、教育課程に口語が明記され、それがより多くの人々の問題意識に上るようになった明治35年以後における口語文法教育の議論

表1 中学校教授要目における「文法」についての記載対照

	明治35年中学校教授要目	明治44年中学校教授要目	昭和12年中学校教授要目
各学年の教授内容	1 仮名遣附字音仮名遣 国語品詞ノ分別 漢文品詞ノ分別ノ大要	なし	主トシテ口語法ノ大要ヲ授クベシ
	2 品詞各論	なし	なし
	3 文章論ノ大要 係結ノ法則 文章ノ解剖	成ルヘク既習ノ材料ニ基キ主トシテ現代文ニ必須ナル法則ヲ示スヘシ	既習ノ文法的事項ヲ整理シ文語法ノ大要ヲ授クベシ
	4 前各学年中授ケタル事項ノ復習 近古以上ノ文ニ特有ナル法則	前学年ニ準ス	なし
	5 前各学年中授ケタル事項ノ復習 単語ノ構造 国語沿革ノ大要	なし	なし
教授上の注意	・国文法ハ言文ノ対照ヲ主トシ常ニ口語ト今文トヲ関連セシメテ今文ニ必須ナル法則ヲ示スヘシ。 ・漢文ノ語法ハ漢文ヲ理解シ易カラシムル程度ニ止ムヘシ易キハ活用語ノ用法ナルヲ以テ教授ノ際特ニ注意シ常ニ其ノ練習ヲ怠ラサルヘシ	・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・作文ニ付帯シテ之ヲ教授シ又ハ練習セシムヘシ ・文法ハ実例ニ就キテ帰納的ニ教授シ実用ニ適切ナラシムコトヲ要ス	・尚特ニ文法ノ時間ヲ設ケザル学年ニ在リテモ常ニ講読・作文等ニ付帯シテ之ヲ授ケ正確ナル語法ニ練熟セシムベシ

はどのようなになったのか。それを考えるにあたって、次章では、明治35年をひとつの契機と見つけ、文法教育で実際に教えることを目的として具体的な口語文法体系を定めようとしていた「口語文典」編纂者の主張に迫る。

2. 文典編纂者の「口語」に対する主張

2-1. 明治30年代における口語文法研究

本章では、口語文典の内容を考察することによって、口語文法を学校教育に反映させようとしていた人々の主張に対して考察を加える。

中学校教育課程への「口語」の受容過程についてももう一度振り返ってみると、明治35年に改正された「中学校教授要目」ではじめて「口語」に対する記述が見られるようになったわけであるが、これは、世論および学校教育関係者が口語に対して目を向け始めたということの現れであると考えられる。その背景について、鈴木憲子は「アストンやチェンバレンなどの外国人による日本語研究、および口語文典の刊行や、当時の言文一致運動や、さらに西欧言語学の紹介などの影響が挙げられる」⁹⁾とするが、その結果、明治30年代に多くの口語文典が編纂されることとな

る。以下は、明治30年代に編纂された主な口語文典である。

- ・松下大三郎『日本俗語文典』（明.34）
- ・金井保三『日本俗語文典』（明.34）
- ・いしかわくらじ『はなしことばのきそく』（明.34）
- ・鈴木暢幸『日本口語文典』（明.36）
- ・吉岡郷甫『日本口語法』（明.39）

このうち、学校教育を視野に入れ、子どもに口語文法を教えていこうとする姿勢の強くあらわれている文典はいしかわくらじ（以下、石川倉次とする）と吉岡郷甫の著した口語文典である。そして、どちらの文典も学校の教師に対する指導書的な性格の強いものである。

以下、石川と吉岡の著した口語文典の内容について考察を加えていくこととする。その考察にあたっては、編纂目的と体系を構築する方法とに注目し、両者を比較しつつ、その共通点と相違点を明らかにする。

2-2. 文語文法から独立した口語文法への志向

石川倉次の編纂した『はなしことばのきそく』（明.34）は、明治35年に「中学校教授要目」が改正される以前に、口語文法を学校教育の中で教えるべきだと主張した文典として注目に値する。この文典の「はしがき」において、石川はその編纂目的を次のように述べる。

「わがくにのこれまでのもじ・ぶんしょー わ、まことに、むつかしくて、をんな子どもにわ、なかなかつかわれなかったのである。にんげんにわときとしてわこんなばかげたことをするときもあるもので、なんでもひとにたやすくできないむつかしいことをやりえるのがえらいものだとかんがえて、このむつかしいもじ・ぶんしょーをならうのを、そのひとのみえかざりとしたときもあったのである。」⁴⁰⁾

これは、当時の文法教育が文語文法を中心に教えられていたことに対する痛烈な批判であると見受けられる。今の時代には、難解な文語文法の規則を学ぶより他に多く学ぶべきものがあり、「つかいにくいどーぐ」⁴¹⁾を使わず、これからは、読み書きを容易にする「はなしことば」を学校で教えていくべきであるとしている。そして、試案として口語文法の体系を示すが、これは「これまでわれわれがやってきたよーに、めんどーなもじ・ぶんしょーをならわして、せかいのぶんめーにをくれをとるよーなあとつぎをこしらえるのをきょーしのしごとだともってをってわならぬ。」⁴²⁾とあるように、石川は、教師としての実際の経験から口語文法教授の必要性を説き、また、実際に教育に携わっている教師を対象にして本書を編纂している。即ち、本書は、教師の目を口語文法の教育に向けようとする意図を持った一種の啓蒙書としての性格を備えている。

そして、口語文法を学ぶ目的に関しては、著書の最後の「わかりよいぶんをつくるについて のきつけ」という項に詳しい。ここでは「作文を書くときの注意」がなされているが、

その注意は以下の三点にまとめられる。

- 一. ぶん わ, なるたけ つね の ことば に ちかづかせて, わかりよく かく の が よい の である。
- 二. ぶんわ, わが をもう こと を, なるたけ みじかく して, はっきり する よーに かく の が だいじ である。けっして むやみ に かざり を つけぬ が よい。
- 三. てがみ の ぶん など わ, なるたけ あとさき の もんく を みじかく して, よーじ の ことがら を わかりよく たしか に かく が よい。⁽⁴³⁾

これらの三つの注意からも分かるように、石川は、生徒に文を「わかりよく かく」ことを求めている。この「わかりよく かく」能力を身に付けさせるために文法を学ぶべきであり、また、その目的を達成するために、口語文法の体系を示そうとしたと考えられる。そのような意味から、石川の口語文法体系は実際の学校教育における作文教育を考慮して作られているとも言えるであろう。

それでは、さらに具体的な問題としての口語の文法体系に関して、石川はそれをどのように構築しようとしていたのか。品詞の立て方やその説明をみると、それは独自の文法体系に基づくものではなく、当時の文語文典のものを応用した形になっている。たとえば、石川の文典における「すけことば」と、同時期の三土忠造『中等国文典』(明.31)⁽⁴⁴⁾における品詞分類、及び「助動詞」の種類の説明を比較してみると、次のように、その種類・提示順序が、ことごとく一致する。

三土の『中等国文典』の初版が明治31年であったことを考慮すると、石川が三土の文典を参考にしたということは十分考えられることである。

品 詞 分 類		助動詞の種類について	
三土	石川	三土 (「助動詞」)	石川 (「すけことば」)
・名詞……………なことば		・受身……………うけみ	
・代名詞……………かえことば		・可能……………できるいみ	
・動詞……………わざことば		・(自発)……………しぜんにそーなる	
・形容詞……………さまことば		・使役……………させるいみ	
・助動詞……………すけことば		・敬語……………うやまい	
・副詞……………そえことば		・打消……………うちけし	
・接続詞……………つなぎことば		・時 ……………とき	
・助詞……………あとことば		・推量……………をしはかり	
・感動詞……………なげきことば		・断定……………たしかめ	

ここで、この石川の『はなしことばのきそく』における主張について考察を加えるが、本書に述べられている口語文法の教育目的は、「作文」の教育に資するためのものであった。そして、このように教育目的を設定した要因には、当時の文語によって文章を書かせようとしていた教育状況に対する批判がある。文語による難しい文章ではなく、より生徒の日常生活に引き寄せた「はなしことば」で文章を書かせることを目的として口語文法の体系を示すのである。ここでいう

「はなしことば」とは「話す言葉（談話）」に限りなく近く、また多くの人々にとって理解可能な形としての「わかりよい」文章体のことである。難しい文語文の文章を子どもに書かせるのではなく、「わかりよい」言葉で文章を書かせようとするために、その体系を生徒に示すべきであると、石川は主張するのである。しかし、その文法体系は、「むずかしい もじ ぶんしょー」が書けるようにするために学ばれていた文語文法の体系的枠組みをそのまま援用せざるを得なかった。この問題を考えるにあたっては、石川が『はなしことばのきそく』を著した時期には、口語文の標準がはっきりと定まっていなかったという点を視野に入れるべきである。そのような状況の中で、体系の構築という側から口語文法を考えた場合には、それまで盛んに行われてきた文法研究の結果であり、且つ、当時の学校教育において教えられていたと考えられる文語文法の体系を採用せざるを得なかったのである。石川の口語文典における文法体系の整備には、そのような時代的制約が背後にある。ただ、文語文法から口語文法を独立させて示していこうとする石川の主張は、文章表現における「標準」を子どもの文章表現能力に考慮しながら規定したという意味において評価されるべきである。

2-3. 文語文法と口語文法の対照

前節では、石川倉次の口語文法を作文教育に応用していこうとする主張には、難しい文語文法を子どもに示すのではなく、そこから脱却したものとして口語文法を示そうとする態度が表れていたと論じた。本節では、明治35年以後編纂された吉岡郷甫の『日本口語法』（明・39）における口語文法教育の主張について論じる。

吉岡は明治37年4月から使用されることとなる第1回の国定『小学国語読本』（以下『吉岡読本』）の中心的な編纂者である。井上越の指摘によると、『吉岡読本』は「言語主義、語法主義の本」⁽⁴⁵⁾であったが、「少なくとも国語教育の世界に標準語を確立したこと、口語文の主観・客観的叙述・敬体と常体とを明確にした」⁽⁴⁶⁾教科書として評価されている。編纂趣意書に「文章ハ口語ヲ多クシ、用語ハ東京ノ中流社会ニ行ハルモノヲ取り、カクテ国語ノ標準ヲ知ラシメ、其統一ヲ図ルヲ務ムルト共ニ出来得ル丈兒童日常生活使用スル言語ノ中ヨリ用語ヲ取りテ、談話及綴り方ノ応用ニ適セシメタリ」⁽⁴⁷⁾とあるように、口語文体を確立し、そこで用いられることばを兒童の日常生活で使用する言語に近づけ、兒童にとって分かりやすい形で、話し方や作文に応用させていこうとする態度が伺える。そして、その口語文の体系的基礎をなしたとされるのが、『日本口語法』である。

吉岡の『日本口語法』の緒言をみると、彼がこの文典を編纂した目的、及び、ここで論じられる文法体系の一端を伺い知ることが出来る。それによると、吉岡は、まず、「口語法の編纂ハ急務中の急務である。然るに、まだ其企のあることを聞かぬを残念に思つて」⁽⁴⁸⁾筆を執つたと言う。そして、その語法の基準は「東京の中流社会の言語に採つたが、地方語の語法でも其行われてる範圍の広いものわ、やはり採つておいた」⁽⁴⁹⁾としている。これは、地方によって違いがある実際の「話し言葉」ではなく、東京語をベースにしつつ、地方語も考慮することによって、より多くの

人々が共有することが可能な口語文法の体系を構築しようとする態度の現れである。児童にとって分かりやすい文体としての口語文法を示し、それを作文などの教育に応用していこうとする吉岡の主張は、前節で述べた石川の口語文法に対する主張とそれほど差はない。しかし、その体系の整備にあたっての文語文法に対する態度が石川と吉岡とで大きく異なることとなる。そして、この両者の態度の差は、口語文法教育に新たな教育内容を付加することとなるのである。

吉岡は、口語の文法体系の構築に際して、自身で「本書わ従来の文法（文語文法 筆者注）に慣れている人に便利ないように説明しようとしてつとめた。」⁽²⁰⁾と述べている点からも分かるように、かなり自覚的に文語文法の枠組みを援用することによって口語文法体系を構築している。次の表からも分かるように、品詞分類は、大槻文彦の『広日本文典』（明.30）、助動詞の種類については芳賀矢一の『中等教科明治文典』（明.37）のものとはほぼ一致する。

品詞分類		助動詞の種類について	
大槻	吉岡	芳賀	吉岡
・名詞……………名詞		・受身使役の助動詞	
・代名詞……………代名詞		（動詞の相）……………動詞の相	
・数詞……………数詞		・法の助動詞	
・動詞……………動詞		（動詞の法）……………動詞の法	
・形容詞……………形容詞		・否定の助動詞	
・助動詞……………助動詞		（動詞の式）……………動詞の式	
・副詞……………副詞		・時の助動詞	
・接続詞……………接続詞		（動詞の時）……………動詞の時	
・感動詞……………感歎詞		・指定及比較の助動詞……なし	
・豆爾乎波……………天爾乎波			

吉岡がここで説明する口語の文法体系は、口語独自の文法体系が目指されたというより、自らが国定教科書の中で用いた口語体の文章などをもとにしつつ、当時の文語文法研究の成果を多く取り入れて整備が目指されていると言ってもよい。吉岡は、口語文法の体系の整備するために文語文法を意識的にベースにすえた。では、吉岡がこのように文語文法に重きを置いたのはなぜか。それを考えるにあたって、吉岡が『日本口語法』を編纂した後の口語文法に対する主張を見てみると、彼は次のように述べている。

「一般の社会に於きましても、口語文がだんだんと勢力を得て参りまして、従来小説の対話以外にはあまり用ゐられなかつたものが、近来真面目な著書・論説などにも多く之を採用することになってきたのであります。此等は実に喜ぶべき現象でありますから、吾々は大いに口語の改善を図り、其の語法を整理して、此の趨勢を助長するように努めなければならぬのであります。」⁽²¹⁾

「小学用読本殊に其の始の方の学年に於ては、大部分口語を用ゐることになって居りますし、中等学校の読本もこれがたくさん採用され、……」⁽²²⁾

このように、吉岡は一般の社会に目をむけ、そこにおける「口語文」の勢力の拡大を認め、ま

た、それは学校教育における読本の中にも反映されるようになったと指摘している。そのような状況を鑑みて、彼は今後一層の口語文法の体系的整備に努めなければならないとも考えている。しかしながら、吉岡はこのように口語文法の今日的な重要性を認めながらも、引き続き文語も視野に入れ続けなければならないとする。その理由を以下のように述べる。

「文語は其の勢力の幾部を口語に譲ってしまひましたけれども、千数百年來扶植して來ました根底は甚だ鞏固でありまして、官衙から出ます法律・命令は固より、新聞・雑誌・書籍の類に至るまで、まだ盛に之を用ゐて居るのであります。単に口語を研究するとしても、兼ねて文語との関係を知る必要があるのですが、斯る社会の状態でありますから、刻下の急に応ずる上から見ても、文語の研究は決して等閑に附してはなりません。」⁽²³⁾

ここで吉岡は、一般社会において未だ根強く残る文語文の勢力について考慮すべきであると言っているのである。そのように主張した上で、文語文法と口語文法の教授するにあたって、「文語の語法と口語の語法とを対照してお話して、文語法の知識をお授けすると共に口語法の知識もお授けし、兼ねて相互の関係をも明らかにしたい」⁽²⁴⁾と述べる。

上の引用はすべて、吉岡自身が編纂した『文語口語対照語法』(明.45)の「総論」から採ったものである。この『文語口語対照語法』では、口語を文語と同一線上におき、文語の変化の結果として口語があるという考えで、文語と口語それぞれの文法知識を並行させて説明している。つまり、吉岡は口語文の勢力を認めながらも、国語教育における文章理解という問題を考えた場合、広く社会で用いられている文語の文章を視野に入れ、その理解を助けるための文語文法の体系を示していかなければならないとするのである。

この『文語口語対照語法』では、口語の文法体系を説明するにあたって、『日本口語法』を編纂したときよりも文語文法との連絡性に更に重きを置いている。それが「文語の語法と口語の語法との対照」という考えに反映されている。また、この考えは「文語と口語との対照教授と云ふことは法令にも見えて居りますし」⁽²⁵⁾と述べていることから分かるように、明治35年改正の「中学校教授要目」に影響を受けつつ、文語文法と対照させるべき口語文法の体系の整備を志向している。本書は、「昨年(筆者注 明治44年)夏某県の夏期講習会に於て、小学校及び中学校の教員諸氏の為に講述せるもの」⁽²⁶⁾であると吉岡自身が述べているが、その後、本書は「中等教育の参考書として尊ばれた」とされている⁽²⁷⁾。本書が普及した結果、「文語・口語の対照」という考えが後の文法教育にもそのまま受け継がれることとなるが、ここで対照される口語文法は、文語文法の連絡に力点が置かれながらその枠組みを保持し続けたのである。そのような形で口語文法の体系整備が図られたことにより、前節で述べた石川の主張にあった作文教育との関連が保持されつつ、その後、文語文法学習の入門段階として口語文法教育の立場は明確化され、学校教育の中に定着する。

まとめ

本稿では、文法教育における「口語」の受容という問題を論じるにあたって、大きく「教育制

度レベルにおける位置付け」と「口語文典レベルにおける受容」とに分け、それぞれについて考察を加えた。「教育制度レベルにおける位置付け」に関しては、中学校教育の教育内容を規定していた「中学校教授要目」に関して、その中でどのように「口語」が教育内容として位置づけられてきたのかという点について明らかにした。そして、明治35年を、文法教育における「口語」受容のひとつの契機であるとし、その前後に編纂された口語文典（特に学校教育を視野に入れて編纂された口語文典）に注目し、それらの口語文法の扱いについて検討を加えた。

明治35年以前の言語状況、特に、地方それぞれの「話し言葉」の懸隔という状況を考えると、それを意思・情報伝達的手段と捉え、教えようとすることに対して、その当時、学校教育を視野に入れた多くの文典編纂者たちは、「話し言葉」に対して否定的な態度をとらざるを得なかったと考えられる。なぜなら、地方の枠を越えた意思・情報伝達的手段について、教育に応用するための文法体系を整備していく側は考えてなければならなかったからである。文語（普通文）の文章表現は、地域を越えた、より広い社会における意思伝達を保障するものであると考えられたのではなかろうか。それゆえ、当時の文典編纂者に求められていたのは、文語文法の体系整備である。

そのような状況下で、石川倉次は、子どもの生活に即した分かりやすい言葉による文法体系を作文に応用するために示すことを主張した。これは、従来の文法教育で教えられていた「むずかしい」文語文法から、独立したものとして「分かりやすい」口語文法の体系整備を図り、教育に反映させていこうとする態度の現れであったと解することが可能である。このような態度は「書く方でも筆が自由になり、読む方でも気楽に読める」⁽²⁸⁾という「平明性」を重視し、その獲得のために「現に生きている日常語」⁽²⁹⁾を尊重しながら新しい文体を模索した言文一致論者の主張に通ずる点が多い。

しかし、この石川の主張は、言文一致論者の多くがそうであったように、石川の主張が「文章表現」の側面のみ終始していた感がある。言文一致運動の中心にいたのは文章表現活動を主にしていた文学者であるとされるが、彼らは、まず先駆的に自分の書く文章を人々に分かりやすい口語文にし、その後、人々が口語文を書けるようになることを望んだ。だが、国語教育を視野に入れている人々にとっては、そのような文章表現の領域のみならず、文章理解の領域まで考慮しつつ教育における規範文体の規定を行わなければならない状況であった。すなわち、依然として社会に残る文語文を表現・理解できる力を養うという点について、国語教育に関係するものは考慮していかなければならなかったのである。口語文の勢力を認め、それを文章表現に生かすための作文教育の要求を満たし、且つ、文語文の理解・表現に資するための文法体系の整備が望まれたのである。吉岡郷甫が、口語文法のみならず、文語文法をも視野に入れ、両者の対照を示す文典を編纂したのはそのためである。

そのように考えてくると、言文一致運動が高まりを見せ、一般社会において口語文が普及し始めた時期に至ってもなお、文法教育において重視されていたのは、文語文に対する配慮であり、この配慮は、口語文典における文法体系の構築に影響を与え続けたことになる。口語文法がそのように体系整備された結果として、文語文法を高次の教育内容として中学校3年生に位置付け、

口語文法をその入門段階の教育内容として中学校1年生に位置付けた教育課程が出来上がる。

それでは、口語文法教育において、文法体系や教育目的に多大な影響を与えた「文語文法」とは、どのようなものとして考えられ、教えられようとしていたのか。その教育に関しては「分かりやすい」文を書かせるため、あるいは、子どもの日常に即したことばの知識を授けるためであったと考えられる口語文法の教育目的とは異なった、ある種の「規範」によって支えられた教育目的が存在するように思われる。それを明らかにしていくことが、筆者にとっての今後の課題である。

注

- (1) 「口語」「俗語」という名称に関わる議論は、永野賢『文法研究史と文法教育』（平. 3 明治書院）などに詳しい。
- (2) 塩澤和子「明治期の口語文典—標準語の確定に果たした役割—」（『講座 日本語学 3 現代文法との史的対照』昭.56 明治書院）、加藤康秀「俗語文典と明治期口語」（『国文学 解釈と鑑賞』昭.62.7）、鈴木憲子「明治期の口語文典—その再評価のために—」（昭.63.3『日本文学研究 27』大東文化大学研究会）など
- (3) 以下「中学校教授要目」の記載引用は、すべて『国語科教育史資料 第5巻 教育課程史』（昭.56 東京法令出版）から採った。
- (4) 『国語科教育史資料』（昭.56 東京法令出版）74頁
- (5) 今日では「文語文」と言うと、古典教育などで扱う文章のことを指す場合が多いが、ここでは、「話し言葉」ではなく、書く際に用いた「文章語を用いた文」のことを指す。「普通文」と呼ぶこともある。「普通文」に関しては、芳賀矢一の次のような定義があるので引用しておく。

「普通文といふ名称の下に大抵一致して居ることは大凡左の事実であらう。

- 一. 純漢文ではないこと
- 二. 擬古文即ち雅文ではないこと
- 一. 口語文ではないこと
- 一. 大体は漢文読下しの口調であること

かふいふ漠然たる条件の下に、自然に漢文を分かり易くかいたといふやうなものが、普通文と称へられ、それが学校でも教へられるやうになったのである」

（『国定読本の文章に就きて』（『文章研究録』大. 1～7）

※但し、引用は『芳賀矢一選集 第四巻上 国語・国文典編』（昭.62 国学院大学）48頁から採った。

- (6) 『国語科教育史資料』（昭.56 東京法令出版）74～75頁参照
- (7) 『国語科教育史資料』（昭.56 東京法令出版）77頁
- (8) 『国語科教育史資料』（昭.56 東京法令出版）139頁

- (9) 鈴木憲子 前掲論文 103頁
- (10) 石川倉次『はなしことばのきそく』(明.34 金港堂) はしがき 1～2頁
- (11) 石川倉次 前掲書 1頁
- (12) 石川倉次 前掲書 はしがき 3頁
- (13) 石川倉次 前掲書 234頁
- (14) 福井久蔵によると、この三土忠造の『中等国文典』は、当時「最も成功した文法教科書の1つ」と評される。(『増訂 日本文法史』昭.9 291頁参照)
- (15) 井上 越『国定教科書編集二十五年』(昭和59 武蔵野書院) 7頁
- (16) 井上 越 前掲書 8頁
- (17) 井上 越 前掲書 10頁参照
- (18) 吉岡郷甫『日本口語法』(明.39 大日本図書) 緒言 1頁
- (19) 吉岡郷甫 前掲書 緒言 同頁
- (20) 吉岡郷甫 前掲書 緒言 2頁
- (21) 吉岡郷甫『文語口語対照語法』(明45 光風館書店) 8～9頁
- (22) 吉岡郷甫 前掲書 8頁
- (23) 吉岡郷甫 前掲書 9頁
- (24) 吉岡郷甫 前掲書 10頁
- (25) 吉岡郷甫 前掲書 15頁
- (26) 吉岡郷甫 前掲書 緒言 1頁
- (27) 石井庄司「吉岡郷甫」の説明(国語教育研究所編『国語教育大辞典』平.3 明治書院) 839頁
- (28) 正宗白鳥『文章論』(昭.15 三笠書房) ※ 但し、ここでは山本正秀『近代文体発生の史的研究』(昭.40 岩波書店) 4頁から引用した。
- (29) 山本正秀 前掲書 8頁

参考文献

- 大槻 文彦『広日本文典』(明.30 原本発行)
- 三土 忠造『中等国文典』(明.31 富山房)
- 金井 保三『日本俗語文典』(明.34 宝永館)
- 石川 倉次『はなしことばのきそく』(明.34 金港堂)
- 松下大三郎『日本俗語文典』(明.34 原本発行)
(北原保雄・古田東朔編『新訂 日本俗語文典 付遠江文典』平.9 勉誠社)
- 芳賀 矢一『中等教科 明治文典』(明.37 富山房)
- 吉岡 郷甫『日本口語法』(明.39 大日本図書)
- 白田寿恵吉『日本口語法精義』(明.42 松有三松堂)

- 吉岡 郷甫 『文語口語対照語法』(明.45 光風館)
- 福井 久蔵 『増訂日本文法史』(昭.9 原本発行)
(『福井久蔵著作選集』昭.56 国書刊行会)
- 井上 敏夫 「文法教育の変遷」
(『続日本文法講座4 指導編』昭.33 明治書院)
- 山本 正秀 『近代文体発生の史的研究』(昭.40 岩波書店)
- 永野 賢 『文法研究史と文法教育』(平.3 明治書院)
- 森岡 健二 『近代語の成立 文体編』(平.3 明治書院)