

# 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—

森 田 真 吾

## 1. はじめに

「文法」は、明治初頭に近代学校教育制度の整備が着手されて以来、一貫して学校教育の中に位置づけられてきた。しかし、大正時代から昭和初期にかけて、実際の教育に携わっていた教師の立場から、文法教育の目標と教育実践上の成果を疑う声が数多く提出されている。いわば「文法教育不要論」ともいうべき主張である。これに端を発し、昭和初期には文法教育の目標をめぐる議論が交わされることとなる。

こうした状況のもとで橋本進吉が編纂した『新文典』（富山房、昭和6）は、同時代以降の中学校教育において圧倒的な支持を得て、「昭和10年代になると、日本全国の中学校の大部分がこれを使うに至った」<sup>(1)</sup>とされている。『新文典』の編纂が「文法教育不要論」を退けたといってもよいであろう。では橋本『新文典』は、同時代の文法教育をめぐる諸問題にどのような解決を導いたのか。その問いにこたえることが『新文典』を文法教育史に位置づけるためには欠かせない作業であると考えられる<sup>(2)</sup>。

そこで以下、この小論では2・3節において昭和初期における文法教育の目標をめぐる議論を整理し、4節において『新文典』によって示された教育内容を他の教科文典と比較することによって、その文法教育史的意義を検討する。

## 2. 大正～昭和初期における「文法教育不要論」の存在

ここでは、昭和初期における文法教育の目標をめぐる議論の整理を行うにあたって、まず、その端緒となった「文法教育不要論」の内実とその背景についての検討を行う<sup>(3)</sup>。

大正～昭和初期の文法教育状況を振り返ってみると、そこにおいては、文法教育を盛んに行っていこうという主張がなされる一方で<sup>(4)</sup>、文法教育を行っても何の役にも立たない、必要ないと主張する、いわば「文法教育不要論」<sup>(5)</sup>ともいうべき主張の存在が確認できる。例えば、新潟師範学校教諭であった近藤兵庫は、「中等教育に於ける文法教材」(『国語教育』大正6.11)の中で次のように述べる。

「中等学校に於て文法科を特設する必要はない」「外国人が邦語を学ぶ時にこそ国文法は必要だが邦人にとつて日本文法は無用の長物である。慣用はあらゆる文法的疑問を解決してくれる」「折角教へても文法は役立たない。こんな文法は教へぬがましだ」「文法の理解は容易な業でない。そして此れを学んで国語力に得る所は極めて少

いものである」此れ等の叫——絶望的な此等の叫が実際教授者の口から幾度漏れたか。叫ばない人にしても「教へさせられるから、しかたなしに教へるのだ」といふ一種不徹底な悶を胸に藏してゐぬものが幾人あるか。果して文法教授を十分有効に実行してゐる人が幾人あるか。今や蕭條として実に文法教授の悲愁である。<sup>(6)</sup>

この記述は、当時の文法教育実践に対して、現場の教師たちがどのような感情を抱いていたのかを端的にまとめたものである。このまとめによると、当時、多くの教師達は、中学校の国語科において文法を取り立てて教授することにそれほど必要感を感じておらず、「教へさせられるから、しかたなしに教へるのだ」という感情を抱きつつ文法を教授していたことが確認できる。文法を教える必要がないと考える理由は、「文法を教へても役に立たない」という点にある。苦勞して「文法」を生徒に教へたとしても、それが実際の「国語力」に結びつくところが非常に少ないというのである。このような主張は、次節で取り上げる昭和初期における文法教育論の動因となっていることから明らかなように、昭和初期に至るまで根強く存在し続ける。

この「文法教育不要論」の背景には、「文法教育」＝「文法研究」という状態<sup>(7)</sup>を乗り越えるために文法教育の側で取り組まれた「独自性」の追求という問題が関わっている。

文法教育史において、文法教育が文法研究とは異なったものと認知され独自の道を歩み始めたのは明治30年代以降のことである。その端緒に位置づけられる三土忠造『中等国文典』（富山房、明治31）の「序」で、芳賀矢一は次のように述べる。

従来世に行はれたる、それかし氏の文典、くれかし氏の語学、其名は教科用書たりと雖、其实是文法に関する一家の研究なり。まゝ教科用のために作りたるものもあれとも、名たる大家は、教授上の経験なければ、実際の目的には、なほいたく隔たりたり。<sup>(8)</sup>

芳賀は、当時の教科文典の編纂状況に鑑み、文法教育においては、文法研究の成果をそのまま教育内容として示すのではなく、「実際の目的」に適った教育内容の編成を心懸けるべきであると主張し、それを実現した教科文典として、三土忠造『中等国文典』を高く評価している。『中等国文典』において示されている文法の教育目標は、文章の表現・理解（特に文章表現）に役立てる点にあった<sup>(9)</sup>。この教科文典は、明治30～40年代に多くの中学校で使用された教科文典であるとされているが<sup>(10)</sup>、その普及によって、文法教育は実際の言語運用にとりまなおよさず「役立つべきもの」であるという認識が、当時の国語教師の間に醸成されたものと思われる。

しかし、ここで興味深いのは、明治30年代以降、独自の目標を追求しようとした文法教育が、大正～昭和初期に至ると、現場の教師達によって、「役に立つ」のか疑問視されるようになるという点である。「研究」と「教育」とが未分化の状態であった文法教育においては、その目的も、「日本語の文法体系の整備（記述）」という研究上の目的と「実際の言語運用能力の向上に役立てる」という教育上の目的とが未分化であったといえる。そのような状況から前者が分離し、後者が強調された結果、あらためて現場の教師の側から「文法は本当に役に立つのか」という疑問が顕在化したのである。

### 3. 「文法教育不要論」に対する二つの立場

このような「文法教育不要論」に対して、当時、文法教育を推し進めようとしていた人々の取った立場は大きく分けて次の二つとなる。

まず第一の立場は、「文法教育は役に立たない」という文法教育不要論の根拠を認めつつ、文法教育を改善していこうとする立場である。そして、第二の立場は、全く別の視点から、新たな目標を設定しつつ文法教育を模索していこうとする立場である。それぞれの立場から主張を行った人物として、ここでは保科孝一と湯澤幸吉郎を取り上げる。

#### 3-1. 保科孝一の主張

保科孝一は、大正期において「実用」のための文法教育を主張し、その主張を達成するための教科文典である『大正日本文法』（育英書院、大正7）を編纂した人物である<sup>(1)</sup>。彼は、「入学試験にあらはれた文法の成績」（『国語教育』昭和3.3）の中で、当時の文法教授の不振の原因について次のように述べている。

従来文法の教法は文法を文法として教えるという振合であつたから、実際文章を読んだり書いたりする上にあまり役立たない嫌があつた。すくなくともあまり役立たない事柄について生徒を苦しめる嫌がたしかにあつた（p.2）

これは、当時の文法教授が「文法を文法として教え」ているために実際に文章を読んだり書いたりする上で「あまり役に立たない」科目となっていることの指摘である。ここで保科は「文法が役に立たない」という点を、文章の読み書きに結びつけて説明している。しかし、その理由によって文法教育を不要であると主張するのではなく、「国民に文法の一般的知識が欠けている場合には、その自然の結果として国語の健全なる発達が妨げられる」（p.1）という立場から、次のように述べる。

もし教法が文法を文法としてでなく、実際文章を読んだり書いたりする上に文法が必要かくべからざるものであることをふかく考えさせ、また学んだ知識を実際に役立たせるように教えていけば、決して今日見るような不振を来たすことがなかつたろうと思う。（p.2）（下線は引用者）

すなわち、当時の文法教育不振の原因をその教授法のあり方に還元しつつ、「学んだ知識を実際に役立たせるように教えていけば」と述べていることから明らかなように、主に教授方法を改善することによって文法教育を改善すべきであると主張するのである。具体的な方策として「国語の文法として文章を読んだり書いたりする場合に必要な部分がさほど多くないのであるから、これを理解しやすく教え込み、十分にこれを注意させるようにすれば、その成績がかならずあらわれるに相違ない」（p.2）と述べている。これは文法をまとまった体系として示すのではなく、文法の知識の中で実際の文字言語運用に役に立つ部分を重点的に教えることを主張したものである。

ただし、この保科の主張を推し進めていくためには、教授法のみならず、どのような文章を読んだり書いたりするのかという、目標とすべき「文体」というものを併せて考えざるをえない。保科の編纂した教科文典では「口語文法」の説明が施されているもの

の、あくまでも「文語文法」が中心的な教育内容となっている。つまり、文語文を読み、書くための文法教育が想定されていたのである。ここでは学ぶことによって初めて獲得されることが可能な文語文の知識が重視されていたことになるが、当時の口語文の勢力は既に見捨てることが出来ない状態となっていたことも事実である<sup>(12)</sup>。そのような点をふまえると、当時、実際の読み書きに役立てるといって、「実用」のための文法教育を実践するということは、非常に困難であったものと思われる。

### 3-2. 湯澤幸吉郎の主張

それに対して、当時、東京第四高等女学校の教諭であった湯澤幸吉郎は、「中等教育の文法科について」(『国語と国文学』昭和25)の中で、「実用」のためではない、新たな文法教育の目標を強調する。彼もまた、「凡そ今の中等教育の実際に当つて居る者の中で国文法の教授を担当して、その勞して功なきを歎じないものは、あかつきの星よりも稀だと云つても、誰か異論をさしはさみ得ようや。」(p.76)と述べ、当時の文法教育の不振状況を認めている。しかし、保科同様、文法教育を「不要」とすることについては賛成しない。「役に立たないから廃止すべきだ」と主張するのではなく、中等教育における国文法の教授の必要性を再確認すべきであるとするのである。そして、文法を教授する必要性について次のように述べる。

「国語は、それを語る民族の思想感情が外部に発露して化身したものとも云うべく、国体の標識となるものである」と云う学者の説を是認して、日本人としての意識を強め自覚を深めるために、此の如く国民性と密接不離の關係に立つ国語を愛重し、それについての知識を持つことの、更に緊切なるを痛感せずには居られない。この意味から、我等は中学校教育においても、国語の大体の沿革及び現在の国語学上の諸問題について知らしめる所あつて然るべきを思ふものである。併し時間その他の關係等で、そこまで立入ることが出来ないとするならば、せめては、文法科において我が国語の性質・特徴―長所・短所を知らしめることは、必要欠くべからざることゝ信ずるのである。(p.77)

湯澤は、まず日本人としての意識を強め自覚を深めるために国民性と密接不離の關係にある国語を重視し、その知識を持つことの必要性を訴える<sup>(13)</sup>。それを達成させるための機会として「文法」の教授の必要性を説くのである。そこで、当時の「文法教育不要論」に対しては次のような見解を示している。

世の文法科の存廃を云々する者は、多くその目前の実用的方面にのみ囚われて、作文及び解釈の上に実効の現れぬのをやかましく云うが、それは要するに枝葉の問題である。無論實際教授としては、その知識が自由に應用方面に活躍するを期すべきであるが、極端に云えば、それは自然的な副産物とも見なすべきものであつて、我等はこの学科によつて先づ第一に、国語そのものの性質を知らしめることに主力を注がねばならぬ。これが我等の信ずる文法科存在の意味であり、またその任務である。(pp.77-78)

ここにおいて注目すべきは、引用の前半部分である。従来なされてきた、文法が作文・解釈に役立たないという批判は、結局、本質的な問題ではなく、「文法科存在の意味」（目標）は「国語の性質そのものを知らしめること」にあるとするのである。そして、「今日、端的に国語、日本語と云えば、現在通用して居る口語を意味することには、異論があるまい」（p.78）という立場から、口語文法を教育内容の中心とすべきだと主張する。ここで湯澤が主張するのは、文法教育における目標観の転換である。湯澤は、「実用」的側面に重点を置いた文法教育の立場からは、どうしても「実際、何等文法的知識を持つて居なくても、日常の思想交換に差支なく、またそれに精通したからとて、思想の発表が際立つて巧みになると云うが如きことはない」（p.79）という主張を反駁することは出来ないと述べる。そこで、「国語の性質を知るために」、即ち、「知識」的側面に重点を置いた文法教育を行うべきであると主張するのである。

ここで、その後の文法教育の流れを明らかにするために、「中学校教授要目」における「文法」の位置づけの変化に注目する。

表1は、明治44年「中学校教授要目」と昭和6年「中学校教授要目」における「文法」の扱いの変化を教育目標・教育内容・教育方法とに分けて整理したものである。

表1 「中学校教授要目」（明治44年・昭和6年）における「文法」の扱いの変化

		明治44年	昭和6年
文 法	教育目標	実用ニ適切ナラシメン	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
	教育内容	現代文ニ必須ナル法則（第3～4学年）	品詞ノ大要、文語・口語ノ異同、用言ノ活用、文ノ構成ニ関スル一般ノ知識（第1学年） ※既修ノ全事項ヲ組織的ニ整理シ文ノ構成ニ対スル一般ノ知識ヲ授クベシ（第4～5学年）
	教育方法	実例ニ就キテ帰納的ニ教授	記載なし

（増淵恒吉編『国語教育史資料第五巻 教育課程史』、東京法令出版、昭和56 参照）

この表を検討してみると、明治44年「中学校教授要目」において「現代文ニ必須ナル法則」と規定してあった「文法」の教育内容は、昭和6年には「品詞ノ大要、文語・口語ノ異同、用言ノ活用、文ノ構成ニ関スル一般ノ知識」と、その内容が細かく規定し直されている。これは、「現代文」という漠然とした文体による内容規定から、昭和初期には、文法の知識的側面を重視した内容規定に変更されていると捉えることができる。さらに、明治44年「中学校教授要目」では、「教授上の注意」の中に「実用ニ適切ナラシメン」ためという教授目標が設定されていたのに対し、昭和6年に至ってはその記述が消え、その代わりに「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」という教授目標が新たに設定されることとなる。このように、教育課程における「文法」の

位置づけの変化から、「文法」を「実用」に役立てるために教授するというよりも湯澤の主張に代表されるような「知識」的側面に重きを置いた「国語」を理解するための文法教授が志向されるようになったことは明白である。ただし、湯澤の論考においては、実際教授における具体的な教育内容まで示されていない。それを初めて世に示した教科文典が、橋本進吉『新文典』なのである。

#### 4. 橋本進吉『新文典』の編纂

##### 4-1. 『新文典』における文法教育の目標

橋本進吉『新文典』は、昭和6年富山房から刊行された教科文典である<sup>(14)</sup>。これは、昭和6年に改正された中学校教授要目に準拠する形で編纂されたものである。それに関して橋本は次のように述べる。

今年改正せられました中学校令施行規則及び中学校教授要目によつて、中学校に於ける国文法が、従来よりも授業時間を減じ、且つ低学年から課せられる事になりましたのは、教育上甚だ考慮を要する問題でありまして、その可否についてはとかくの論もありますが、既に実施せられた以上は、之をどんなに取扱つたら所期の目的を達することが出来ようかを攻究することが、当面の問題となつたのであります。<sup>(15)</sup>

教授要目の改正による「文法」の授業時間の減少や、就学する学年段階の低下などに対応した教科文典の必要性に応じて『新文典』は編纂されたことになる。

橋本は、『新文典』における文法教育の目標を次のように設定する。

要するに、国文法について、出来るだけ明瞭な知識を与へたいといふのが、この書を作つた目的であります。<sup>(16)</sup>

これは、橋本進吉の文法教育観を端的に示した記述であるように思われる。後に「言語に習熟し、これを正しく使用することは、必ずしも特別の方法を用ゐずとも、唯言語を聞きなれ使ひなれ、読みなれ、ば出来ることである。」<sup>(17)</sup>と述べていることから明らかなように、橋本は、実際の言語運用に役立てるために文法を教授することに対して懐疑的な態度をとる。そこで、「国文法について、出来るだけ明瞭な知識を与える」ことを目的として『新文典』を編纂するのである。

##### 4-2. 「文法の知識を与える」ための構成上の特徴

では、橋本が『新文典』の教育目標に掲げた「国文法について出来るだけ明瞭な知識を与える」ために採った文典構成上の特徴はどのようなものであったのかについて論じることとする<sup>(18)</sup>。

###### ①教育内容としての「口語文法」の独立

まず、『新文典』の構成に注目すると、『新文典』では、『初年級用』において口語文法を単独で説明した後、文語文法の説明に移る。従来の教科文典では文語文法が教育内容の中心に据えられ、口語文法は、文語文法と対照するためにのみ示されていたが、『新文

典』においては口語文法が独立した教育内容として示されることとなる。これに関して、橋本は次のように述べる。

現代に於ては、口語文が一般に行はれ文語文は甚だ稀にしか用ひられません。まして中学校に入つて始めて文法を学ぶものは、口語文にはかなり親しんで居りますが、文語文には甚だ疎いのであります。既知から未知に入り、易から難に及ぶのが、教育の根本原理であるとするれば、かやうな実情の下にあつて、文語の文法から始めるのは順序を転倒したものであつて、既に習熟してゐる口語について文法を説き、然る後、文語の文法に及ぶのが、最も自然な道筋であると考へます。殊に、従来よりも低い学年に於て文法を課する事となつた今日に於ては、猶更さうなければならぬと信じます。<sup>(19)</sup>

橋本は、主に当時の言語状況の変化から口語文法を独立した教育内容として示すことの重要性を訴えているが、ここで注目すべきは、橋本が「既に習熟してゐる」口語文法の説明から文法教育を始めるべきだと強調している点である。橋本は文法教育の効果的な方法について、文法研究の方法と関連づけながら次のように述べている。

（文法研究では）自分の使つてゐる言語に於ては、自己の言語を反省して、自己の心の中にある觀念を自ら觀察する事は有力な方法となつてゐる。これは言語のあらゆる部面に適用出来るのであるが、殊に我々に最も親しい国語の口語に於ける、単語や文法形式の意味については何人でも行ふ事が出来る方法である。それ故、国文法の教授に当つては、種々の文法形式の意味については、出来るだけ自分自身の言語について考察させ、之に基づいて導くやうにすれば、徹底した知識を与へる事が出来やうと思はれる。<sup>(20)</sup>（カッコは引用者）

橋本は、文法教育を行う際の効果的な方法は、文法研究がそうであるように、まず、「自分自身の言語について考察」する点にあるとする。それは、学習者にとって最も親しい（身近にある）「国語の口語」を説明したものであり、それに基づいて種々の文法形式を導くようにすれば、文法の徹底した知識を与えることが可能になると主張するのである。

## ②品詞分類の基準の明確化

『新文典』において口語文法に重きを置いた橋本進吉の文法教育観には、学習者が実際の言語を観察し、自身で文法の知識を統一・組織するための方法的側面が多分に含まれることになる。その「方法」を確定するために橋本が注目したのが「品詞分類」である。

橋本は「文法」を「単語から文を構成し、他の単語又は単語以下の単位から単語を構成する場合のきまり」<sup>(21)</sup>であると定義付ける。文や単語を構成する際のきまりとして「文法」を定義付けるのである<sup>(22)</sup>。そして、文法研究において、文や単語の構成上のきまりを明らかにすることは、「国語の構造」を明らかにすることにつながり、その結果を文法教育において組織的に教授することは、「国語の構造に関して明かな意識をもたせることが出来るやうになる」<sup>(23)</sup>と述べる。ここで、橋本が特に重視しているのは、構成要素としての単語である。『新文典』においては、文構成の説明を円滑にするために、品詞分類

の明確な基準を設定することが心掛けられている。

従来の教科文典においては、橋本自身、「単語といふ事は、教科書の文法では、わかりきったもののやうにして、無造作に取扱つて居りますが、實際何が単語であるのかをきめるのは非常にむづかしいものであります」<sup>(24)</sup>と述べていることから明らかなように、明確な基準が設けられていなかったと考えられる。むしろその分類に「拘泥すべきではない」<sup>(25)</sup>という主張さえ見られるのである。

例えば、大正から昭和期にかけて多くの中学校文法教育で採用されていたと思われる藤村作・島津久基『日本新文典』（至文堂、大正10）<sup>(26)</sup>を例にとると、その「総説」の中で、「単語」の概要が示されているが、それぞれの品詞の定義は、語の意味的側面に重点が置かれるものがある一方で、語の職能を前面に押し出した定義付けも行われており、その分類基準が明確になっていない。それに対して、橋本は「本書は総説中に品詞分類の基礎たるべき事項（活用、主語、述語、修飾語其他）を挙げて説明し、之を目標として品詞を区別することが出来るやうにしました。」<sup>(27)</sup>とし、『新文典』において主に文の構文的な要素を基礎におき、それを目標としながら品詞分類を行うことを主張する。そして、その品詞の分類基準に関しては、それまでに既に示されていた三つの基準（①「語の意味によるもの」②「語の形によるもの」③「語の役目（職能・はたらき）によるもの」）をふまえ、そのうち②③の基準を特に重視し、次のように述べる。

語の役目（又ははたらき）では常に他の語に附属する事、独立しうる事、主語や述語や修飾語になる事、形では活用のあるなしが品詞分類の標準として最も大切なものと考えます。<sup>(28)</sup>

つまり、②③を重視した際、容易に抽出できる「独立する語・附属する語（現在の自立語・付属語に相当）」「文の成分」「活用の有無」を品詞分類の基準とすることを主張するのである。その結果、『新文典』では、まず「総説」の中でそれらを中心とした説明が行われ、各品詞の定義の中にも反映されることとなるのである。先に挙げた『日本新文典』との品詞定義の比較をまとめたのが表2である。

表2 藤村作・島津久基『日本新文典』・橋本進吉『新文典』における品詞定義<sup>(29)</sup>

	『日本新文典』	『新文典』
名 詞	人、又は事柄の名称 (p.8)	事物の名を表す語。体言の一種。活用が無く、主語になることが出来る。(p.16)
代 名 詞	名詞の代に用ゐられる語 (p.8)	事物の名をいふ代りにそれ等を直接に指していふ語。体言の一種。活用が無く主語になることが出来る。(p.18)
動 詞	事物の動作・存在等をいふ語 (p.9)	事物の動作や存在を述べる語。用言の一種。活用があり、それだけで述語となることが出来る。(p.20)
形 容 詞	体言の上又は下に附いて事物の性質・状態をいふ語 (pp.9-10)	事物の性質、有様を述べる語。用言の一種。活用があり、それだけで述語となることが出来る。(p.34)
副 詞	動詞・形容詞又は他の副詞の意味を限定する語 (p.11)	動詞や形容詞（又は他の副詞）を修飾する語。活用がなく、又、主語となる事がない。(p.43)



接 続 詞	語または文を接続する語 (p.11)	前のことばの意味を受けて後のことばに続ける語。活用がなく、主語にも述語にも修飾語にもならない。(p.46)
感 動 詞	感動したときに発する声 (p.12)	感動の情を表はす語や応答に用ひる語。活用がなく、主語にも述語にもならない。それだけで言い切りになることが出来るが、文の首に来ることが多い。(p.47)
助 動 詞	主に動詞若しくは他の助動詞の下について其の作用を助ける語 (p.10)	動詞に附いて、その叙述を助け、又は体言その他の語に附いて、叙述する意味を加へるもの。附属する語であつて、活用がある。(p.48)
助 詞	他の品詞の下について、他語との関係、若しくはいろいろな意味を示す語 (pp.11-12)	他の語に附いて、その後と他の語との関係を示し、或はこれに一定の意味を添へる語。附属する語であつて活用がない。(pp.60-61)

この表からも明らかなように、『新文典』における品詞分類は、従来行われてきた品詞の定義をふまえつつ、「活用の有無」「文の成分」「独立する語・附属する語」を基準とした品詞定義を加えるのである。従来の教科文典においては、「活用」は主に用言の特徴として示されるにすぎず、また「独立する語・附属する語」は「詞・辞」を発展させた概念として「独立詞・附属辞」<sup>(30)</sup>などが設定され、おおまかな語の分類基準となっていたにすぎなかったが、これらを「文の成分」と関連づけながら品詞分類の基準として定立したのは、この『新文典』を嚆矢とする。このような文の構文的な要素に着目した品詞分類の基準の明確化は、教科文典における語論と文論との結びつきを強めることとなったと考えられるが、これによって、学習者は、まず「文」を出発点とし、その構成要素である「文法の知識」を自ら考察し「明らかな意識を持たせる」ことが可能となったのである。

## 5. まとめ

本稿では、昭和初期における文法教育の目標をめぐる議論の整理と、そのような議論を背景としつつ編纂されたと考えられる橋本進吉『新文典』に考察を加えることにより以下のことを明らかにした。

大正から昭和初期における「文法教育不要論」は、当時、実際の教育に携わっていた教師の立場から「文法」が「役に立たない」という感情に基づいて提出されたものだった。それは文法研究の成果をそのまま教育内容とするのではなく、文法教育独自の教育内容が模索されるにつれて顕在化したと考えられる。そして、この「文法教育不要論」は、文法教育の目標を再考する契機を与えた。

当時、文法教育を推進しようとしていた人々の立場には、「文法教育不要論」における「文法は役に立たない」という指摘を重く受けとめつつ、「実用」のための文法教育を行うことを主張する立場と、文法教育の実用性を否定し、「知識」を与えるための文法教育を行うことを主張する立場とがあった。それぞれの立場の主張を、保科孝一・湯澤幸吉郎の論考を手がかりとして検討したが、昭和6年に改正された「中学校教授要目」においては、文法の知識的側面に重きを置いた教育内容の規定が行われることとなる。「文法

教育不要論」の提出によって、文法教育の目標が再考された結果、当時の文法教育は「実用」ではなく「知識」という教育目標を選択するのである。つまり、昭和初期という時期は、文法教育の目標観が「実用」から「知識」へと転換した時期であると位置づけることが可能である。

そして、この時期において新たに設定された「文法の知識を与える」という教育目標を達成することを可能とした教科文典が、橋本進吉の編纂した『新文典』である。「文法教育不要論」や保科の主張にある、文法を文章の表現・理解に「役立てよう」とする目標に対して懐疑的な立場を採り、「文法の知識」を与えることを第一目標として『新文典』を編纂したという橋本の文法教育に対する立場は、湯澤幸吉郎の主張を引き継いだものといえる。<sup>(31)</sup>『新文典』においては、口語文法が教育内容の中心に据えられ、それを観察し「文法の知識」を学習者自身が抽出することを可能とする「品詞分類の明確な基準」が示されることとなる。文法教育の目標を「実用」から「知識」へと転換することを可能としたのは、この「身近な」な言語を「明確な基準」によって観察することにより、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である。そして、『新文典』が当時の中学校教育に圧倒的な支持を持って受け入れられた一つの要因が、この説明原理の有する「明解性」であったと考える。

その後の文法教育においては、文法教育の目標をめぐる議論が再び繰り返される。文法教育は実際の言語運用に役立てるために行うべきか、あるいは知識そのものを体系的に示すことに意味を見出すのか。この問題については、今日にいたるまで未だ明確な回答は得られていないように思われる。しかし、橋本の提出した文法教育における方法原理は依然として今日の文法教育に大きな影響を与え続けている。そのような状況を生みだした要因は、「学校文法」のベースとなった『中等文法』（文部省、昭和18）が『新文典』をどのように受容したのかという問題と深く関わっている。これに関しては、稿を改めて論じるものとする。

- 
- (1) 金田一春彦「橋本進吉伝」、明治書院編集部編『日本語学叢書日本語学者列伝』、明治書院、平成9、p.148
  - (2) 『新文典』に関しては、注1の他に 時枝誠記『改稿国語教育の方法』、有精堂、昭和33 井上敏夫「文法教育の変遷」、『続日本文法講座 4. 指導編』、明治書院、昭和33 などの中で取り上げられるが、その編纂背景までは詳しく論じられてはいない。
  - (3) この「文法教育不要論」に関しては、松尾捨次郎「中等学校の国語教育」（『国語と日本精神』、白水社、昭和14）の中で「国語法教授無用論」（p.203）として取り上げて論じられている。
  - (4) たとえば、和歌山県立和歌山中学校「本校に於ける国語漢文科教授の実際」（『中等教育』、大正13.11）に示されている文法教授案、保科孝一「文法教授を振作せよ」（『国語教育』、昭和2.3）、山脇萬吉「国文法につきて」（『国語教育』、昭和3.1）など。
  - (5) 文法教育不要論に関しては、本節で取り上げた近藤兵庫による論考の他に、寺田清治「口語法を一層重んぜよ」（『国語教育』大正6.2）や野村八良「中等教育の国語及び国文に関する実際問題」（『中等教育』、大正13.7）、島崎進（小倉師範学校教諭）「厄介視無用視されてゐる国文法」（『国語教育』、昭和4.1）などの中で示されている。

- (6) 近藤兵庫「中等教育に於ける文法教材」、『国語教育』、大正 6.11、p.10
- (7) 永野賢『文法研究史と文法教育』（明治書院、平成 3）は、近代文法研究史を素描するための一つの視点として「文法研究と文法教育とは、どのような相互関係を保ってきたか」（p.11）を設け、文法教育と文法研究との両者が密接に関連しながら発展してきたことを強調している。
- (8) 三土忠造『中等国文典』、富山房、明治 31、「序」p.1
- (9) これに関しては、拙稿「文法教育史における芳賀矢一」、『人文科教育研究』26 号、平成 11.8 の中で、芳賀矢一『中等教科明治文典』との関連において論じている。
- (10) 井上敏夫「文法教育の変遷」、『続日本文法講座 4 指導編』、明治書院、昭和 33、p.33 参照
- (11) 詳しくは、拙稿「大正期における『実用のため』の文法教育 —保科孝一『大正日本文法』の分析を中心として—」、『人文科教育研究』27 号、平成 12.8 を参照のこと。
- (12) 参考として、明治後期と昭和初期に編纂された中学校の読本に採録されている口語教材と文語教材の割合を示した表を以下に示す。

（参考）読本中の採録されている口語教材と文語教材の割合の変化

芳賀矢一『中等教科明治読本（訂正）』  
（富山房、明治 39）

垣内松三・古城貞吉編『国語読本』  
（六星館、昭和 6）

	全体	口語	文語		全体	口語
卷二	56	13	43	卷八	56	5
卷三	56	11	45	卷九	56	1
卷六	56	10	46	合計	280	40

→

	全体	口語	文語		全体	口語
卷一	40	26	14	卷四	32	17
卷二	35	22	13	卷五	37	10
卷三	34	20	14	合計	178	95

（※枠内の数字は課数を示す）

- (13) 五十嵐力が『国語の愛護』（早稲田大学出版、昭和 3）において、「国語といふもの一吾々が先祖から伝はつて、思想伝通の機関として調法している国語といふもの、国民の愛護しなければならぬ最も大切なものの一つである」（p.3）とし、そのためには「まづ第一に、正しく規則に合ふやうに、文法論理に合ふやうにしたい。」（p.22）と述べている点からも明らかなように、昭和初期における「文法の知識を与える」という教育目標は、当時の国語ナショナリズムの問題と深く関わっているように思われる。この問題に関しては稿をあらためて論じたい。
- (14) 『新文典』は、「初年級用」「上級用」とが分けられて刊行され、また、それぞれを教授するにあたっての指導書的な性格を持つ「別記」が刊行されている。初版刊行後、幾度か改訂を重ねているが、その改訂状況をまとめると以下の通りである。

【『新文典』改訂状況】

（刊行年）	（文典名）	（刊行年）	（文典名）
昭和 6. 9	『新文典初年級用』	昭和 12. 9	『改訂新文典別記初年級用』
昭和 7. 4	『新文典別記初年級用』	昭和 13. 2	『改訂新文典別記口語篇』
昭和 8. 12	『新文典上級用』	昭和 13. 12	『改訂新文典上級用』
昭和 10. 2	『新文典別記上級用』	昭和 14. 8	『改訂新文典別記初文語篇』
昭和 10. 10	『改訂新文典初年級用』		
昭和 11. 11	『改訂新文典別記初年級用』		

- (15) 橋本進吉『新文典別記初年級用』、富山房、昭和 7.4、「新文典編纂の趣意及び方針」p.1

- (16) 注 15 pp.5-6
- (17) 橋本進吉『国語学と国語教育』、『岩波講座国語教育』、岩波書店、昭和 12.9（本稿では『橋本進吉博士著作集第一冊 国語学概論』、岩波書店、昭和 21.12 に拠った）p.303
- (18) 『新文典』は、注 14 で示したように、初版刊行以降、二度の改訂（改訂版・改制版）が行われている。そして、初版・改訂版においては『初年級用』で口語・文語の文法知識を説明し、『上級用』で構文論の説明を行う構成を採っているのに対し、改制版では『口語篇』と『文語編』とに分けてそれぞれに関する文法の説明を行う構成を採っている。このように、構成に関しては、初版・改訂版と改制版とに大きく分けることができるが、本稿は、『新文典』編纂の背景を論じることを目的とするので、その分析にあたっては初版・改訂版に焦点を当てることとする。
- (19) 注 15 pp.2-3
- (20) 注 17 pp.337-338
- (21) 注 17 p.305
- (22) 『新文典』編纂以前の教科文典における「文法」の定義は、たとえば次のようにされている。  
「言語の法則を文法といひ、これを記述する書を文典といふ。」  
（高橋龍雄『大正文典』、啓成社、大正 4、p.1）  
「口語及び文語には、それぞれ定まれる法則あり。之を文法といふ。文法によらざれば正しくおのれの思想をあらはすことを得ず。」  
（山田孝雄『中等教育日本文法教科書 上巻』、宝文館、大正 11、p.2）
- (23) 注 17 p.305
- (24) 橋本進吉『改訂新文典別記初年級用』、富山房、昭和 11、p.15
- (25) 芳賀矢一「品詞に就きて」、『大日本教育会雑誌』、明治 29.8、p.59 参照
- (26) 注 4 に掲げた和歌山県立和歌山中学校「本校に於ける国語漢文科教授の実際」（『中等教育』大正 13.11）に示されている文法教授案には、そこで使用する教科文典として『日本新文典』の名を挙げている。
- (27) 注 15 pp.4-5
- (28) 注 24 p.31
- (29) 表 2 における定義については、それぞれ藤村作・島津久基『日本文典 上巻』（至文堂、大正 10）、橋本進吉『改訂新文典初年級用』（富山房、昭和 10）を参照した。
- (30) 三矢重松『高等日本文法』（明治書院、明治 41）。なお、橋本「独立する語・附属する語（自立語・付属語）」に対する三矢「独立詞・附属辞」の影響については、徳田政信『近代文法図説』、明治書院、昭和 58、p.48 の中ですでに指摘されている。
- (31) なお、湯澤幸吉郎と橋本進吉との直接的な結びつきについては、橋本研一「文語助詞の分類」（『国語科通信』No.4、昭和 42.3）の中で指摘がなされている。

（もりた しんご 筑波大学大学院博士課程 教育学研究科 人文科教育学）