

明治後期旧制中学校における文法と作文との関連

—芳賀矢一『中等教科明治文典』の分析を通して—

勘米良 祐太

1. 問題の所在

1. 1. 芳賀に着目する経緯

本研究における目的は、明治後期旧制中学校において文法と作文との関連をもたせようとするために芳賀矢一がどのような取り組みを行ったか、またそれが当時の文法教育にどのような影響を与えたかを明らかにするところにある。

1902（明治35）年中学校教授要目（以下「要目」）は、教科「国語及漢文科」の科目として「講読」「文法及作文」「習字」「文学史」を設定する。着目されるのは、「文法及作文」という名称で、文法と作文を抱き合わせた科目設定を行う点である。さらに内容としては、「国語ノ文法ニ於テ最モ誤リ易キ」ことをもって「活用語ノ用法」の指導に重点を置くことを求める（「国語及漢文科」内「教授上の注意」）。「要目」下における文法教育は、理念としては、学習者の「誤り」を含む言語活動への配慮を一定程度行っていると判断できる。

他方、上記のような「要目」下の文法についても、文法と他領域との関連の不足が問題視されていた痕跡がある。その一例が東京高等師範学校附属中学校（1907／明治40）である。東京高等師範学校附属中学校は、「要目」下における文法の課題を次のように指摘する。

品詞は従来多く行はれたる如く、分解的に之を説き、徒に精細にわたるも、たゞに趣味を滅殺するのみならず、その運用に熟せしむること能はず。故に常に文章に係し、作文と連絡せしめ、その応用自在ならしめんことを要す。（中略）材料の選択は実用を主とし、科学的文法としては必要なる事項といへども、実用上之を説くに及ばざるものは省略すべし。¹（下線引用者、以下同様）

上記から明らかなように、明治後期の時点ですでに、文法教育が「徒に精細にわたる」がために、「文章」や「作文」などといった「運用に熟せしむること」に課題があると見なされていた。同時に「科学的文法」、つまり言語学上の文法記述としては必要な事項であっても、「実用上これを説くに及ばざるものは省略すべし」と、「実用」に向けた教育内容の再編成が求められていた。つまり明治後期の文法も、作文等との関連の薄さを無批判に受け入れていたわけではなく、より作文等と関連をもとうという問題意識をもっていたのである。

このような認識は、当時の「要目」作成者も共有していた。1904（明治37）年、「要目」作成者の一人²である芳賀矢一は、岡山・広島の種類中等教育機関を視察し、報告して

いる。そこで芳賀は、文法教育を含めた国語教育の課題について次のように述べる。

国語科の授業は講読、文法、作文、文学史の四科に分れたり。この四科目は相互の間に親密なる関係を有せしめて教授すべきものにして、箇々分立すべきにあらず。

(中略) 文典は現今の通用文と離れて、動詞、助動詞、助詞等の活用、若くは性質等を説明するのみ。³

ここで芳賀は、「国語及漢文科」における4科目を視野に入れて論じている。しかしその中でも文法と作文に注目すると、芳賀は「文法」と「作文」について別々の領域に「分れたり」としつつ、本来は「親密なる関係を有せしめて教授すべきもの」であり、「分立すべきにあらず」と述べる。加えて芳賀は、「動詞、助動詞、助詞等の活用」といった内容が「現今の通用文と離れ」たものであると位置づける。つまり芳賀は、文法と作文とが「文法及作文」という同一科目に設定されているにもかかわらず、おたがいの内容は「分立」していると考えていた。そしてそれと合わせて、「動詞、助動詞、動詞の活用、若くは性質等」といった形態論に記述が偏っている点を、「分立」の一因としている。ここから、少なくともこの時点で、「要目」下における文法について作文等と十分な関連をもていないという問題意識が、「要目」作成者にも共有されたと考えられる。

このような芳賀の問題意識を具現化したと考えられるのが、芳賀による検定通過教科書『中等教科明治文典』(1904/明治37、富山房、以下「明治文典」)である。この教科書の序文にあたる「編纂の趣旨」において、芳賀は当時の文法教育に対する課題をさまざまに列挙する。そのなかには上記のような形態論を乗り越えようとする事項が含まれる(後述)。上記の授業視察に対する芳賀のコメントの日付が明治37(1904)年5月、「編纂の趣旨」に記された日付が同年10月であるところから、「明治文典」における「編纂の趣旨」は、前述のような問題意識をふまえて執筆されたと考えられる。ここから、「要目」作成者である芳賀の「明治文典」について考察することで、「要目」期における文法と作文との関連がどのように目指されたのかをより蓋然性の高いかたちに明らかにすることができる。

1. 2. 芳賀の文法教育に関する先行研究

芳賀の「明治文典」に関する先行研究としては、森田(1999)および勘米良(2016)がある。

森田(1999)は、「明治文典」と三土忠造(1898)『中等国文典』との比較を通して、次の2点を「明治文典」の特徴として記述する。(ア)従来の文語文法では破格とされた表現(たとえば「示す」という動詞に助動詞「き(し)」が後接する際、従来のサ行四段型である「示しし」ではなく、サ行下二段型のように「示せし」と活用させる表現)について、旧来の教科書のように「誤ナリ」という表現ではなく、「一般に承認せられず」という表現で示すこと。森田によれば、この措置は「文章表現のゆれ」を禁止せず、文章表現の1つのバリエーションとして教科文典の中で示す⁴措置であるとされる。(イ)用言において複数の助動詞を連結させる表現を「活用連語」として示すこと。こ

これは「可からず」「せざるべけんや」といった複数の単語が連なった単位を「成句」と見なす概念である。この措置は、森田によれば「品詞レベルの細かな文法知識の説明」ではなく「文の構造に着目させて文法を教え⁵」る措置とされる。森田の議論を受け入れるならば、芳賀の特徴は学習者の実際に用いる表現、あるいは実際に用いる言語単位に着目した点にあるといえる。

他方、勘米良（2016）は、「要目」発布前後における同一編者の文法教科書を比較することで、「要目」発布による文法教育の変化を分析している。その結果、口語と文語に関する形態論レベルでの議論は充実するようになるものの、文の成分といった統語論レベルの議論は安定しないと結論づける。この議論と前節における議論を照らし合わせると、前述の芳賀による現状認識は、具体的な教科書のレベルで見ても一定の妥当性をもっていると考えられる。勘米良は、先に示した芳賀の調査報告を引用しながら、「文法教育においても、従来の体系にとどまらない新たな内容が必要とされ始めた⁶」と総括する。

本研究はこれらの成果に示唆を得て、芳賀の取り組みが同時期の教科書にどのような影響関係を与えたかを考察する。このような考察により、明治30年代後半において、文法が作文との関連という課題をどの程度乗り越えられたのか明らかにできる。このような考察は、結果として、昭和期に至って文法が作文等との関連を取り下げ、「知識としての文法」を教育内容におくに至る経緯の一端を明らかにすることにつながる⁷。

1. 3. 本研究におけるリサーチ・クエスチョン

前節までの議論から、本研究における具体的なリサーチ・クエスチョンを以下のように設定する。

○文法と作文とを関連させるために芳賀が「明治文典」において行った取り組みは、他の文法教科書にどのような影響を与えたのか。またそのような影響関係になった原因はどのようなものか。

以下、第2章において、まず芳賀による文法と作文が関連をもつための取り組みの内容について分析する。そのうえで、分析した内容を枠組みとして、その他の教科書に対して与えた影響関係を分析する。第3章においては、芳賀の教科書がそのような影響を与えた（あるいは与えなかった）原因について、当時の教育雑誌等を用いて考察する。以上の考察を通して、第4章においては、芳賀による取り組みを歴史的に位置づけることをめざす。

2. 芳賀による文法と作文との関連をめざした取り組み

本章においては、文法と作文とを関連させようとする芳賀の取り組みが、当時の文法教科書にどのような影響を与えたのかを分析する。このような議論を行うためには、まず芳賀が行った取り組みの内容を明らかにする必要がある。そこで以下、2. 1. において「明治文典」における芳賀の取り組みを抽出し、以降の分析の観点とする。2. 2.

においては、分析の対象および方法を示す。それらの内容をもとに、2. 3. において分析の結果を示す。

2. 1. 分析の観点

第1章において略述したが、「明治文典」における「編纂の趣旨」において、芳賀は当時の文法が作文と「分立」している点を課題として指摘している。つまり、文法と作文とが十分に関連をもてていない点を課題として指摘している。ここから、同教科書において芳賀が示した教育内容は、芳賀の想定する文法教育上の課題を具体的な教育内容のレベルで解決しようとしたものと考えられる。以下、やや長くなるが、芳賀が「編纂の趣旨」において示した3つの取り組みを(a)～(c)に分け、それぞれ論じる。

(a) いわゆる活用連語

まず芳賀が重視するのが、「活用連語」という概念である。「明治文典」において、芳賀は以下のように述べる。

我国の文法書、総じて分析に偏して総合を忘れてたり。(中略) 現今行はるゝ多数の教科書は、(中略) 一に古来の説明法を襲ひて、助動詞、助詞等の一語一語の意味を解釈するに過ぎず。一例を挙げんに、べしは推量をいひ、命令をいふ助動詞として説明するのみにて、その打消の助動詞と連りて、推量にはざるべしとなり、命令にはべからずとなるといふが如き事は、遂に之を説明することなし。況や書かざるべからずの形をや。⁸

芳賀は、当時の文法教科書が「分析」に偏り、「総合」を忘れていた点を批判する。芳賀は、このような「助動詞、助詞等の一語一語の意味を解釈する」教育内容を乗り越えるため、「ざるべし」「べからず」「(書か)ざるべからず」といった、助動詞の「連結したる各種の体形」を重視する。この「総合」的に用言を示した概念を、芳賀は活用連語とよぶ。このような概念を提唱する理由について、芳賀は「これ分解のみを主とせずして、総合したる形に熟せしめて、その運用を容易からしめんが為なり⁹」と述べる。つまり活用連語という概念は、従来の形態論中心の内容を乗り越え、文法を実際の言語「運用」と関連づけるために提唱された概念なのである。ここまでの議論を鑑みれば、この概念は、文法と作文との関連に関する芳賀の問題意識から提示されたものと考えられる。

なお芳賀本人は、活用連語について「用言と助動詞との連結せるもの¹⁰」と非常に概念的に定義している。そこで本研究では、活用連語という概念を「用言に複数の助動詞が連結した表現を一つのまとまりとして扱う概念」と定義し、各文法教科書がどのように取り扱っているか論じる。

(b) 口語の活用と文語の活用の対照

次に芳賀が重視するのが、口語と文語の対照、およびそれに伴う活用の種類の提示順

に関する工夫である。以下に引用する。

口語と文語と相密接せしめて教ふべきは、言文の一致未だ行はれざる今日に於て最も必要の事たり。(中略) 然れども多くは動詞、形容詞等の一語一語の対照を主とせるのみ。連結したる上の形に於て対照するに非ざればその功用^(ママ)は甚だ薄き感あり。本書は常にこれ等の注意を怠ることなく、九種の動詞の教授法の如きも、普通の順序によらず、四段、奈行変格、良行変格を一括し、上二段、上一段を一括し、下二段、下一段を一括して教ふることとなししが如き、口語に於ては皆已に同一語形に活用するものなればなり。¹¹

芳賀は、「口語と文語と相密接せしめ」ることが、従来の文法教科書に不足していると考えていた。しかし形態論レベルの「言文ノ対照」は、勘米良(2016)も述べるとおり、「要目」発布後の教科書がすでに取り入れているはずの内容である。ここで芳賀が重視しているのは、(ア)口語と文語を「連結したる上の形に於て対照する」ことに加え、(イ)「九種の動詞」を提示する「順序」を変えることである。このうち(ア)は、用言の「連結」に関する議論、つまり前述した活用連語に類する議論であると判断できる。そのため以下(イ)について詳述すると、これは活用の種類を(i)「四段、奈行変格、良行変格」(ii)「上二段、上一段」(iii)「下二段、下一段」という順序で提示する措置のことである。芳賀以前の文法教科書においては、(ii)上二段活用と(iii)下二段活用を一括して「此二活用ハ共ニ二段ノ活用ナレドモ¹²」といったかたちで説明することが一般的であった。このような説明は、「上二段」と「下二段」という文語における活用の段数(二段活用)を中心にとらえる説明である。しかし芳賀は、「口語に於ては皆已に同一語形に活用する」こと、つまり上記の(i)～(iii)が、口語ではそれぞれ(i')五段活用、(ii')上一段活用、(iii')下一段活用に変化することをもって、活用の提示順を変えるべきと主張している。つまり芳賀による「口語と文語と相密接せしめ」の措置とは、口語化した後の活用の変化を見すえて、文語動詞における活用の種類の提示順を決める措置のことである。芳賀はこのような措置が、文法教育の「功用」に不可欠であると考えていた。

そこで以下、芳賀以降の教科書が、(ア)口語と文語を「連結したる上の形に於て対照する」ことに加え、(イ)「九種の動詞」を提示する「順序」を変えることまで行っているかどうか分析する。

(c) 今文と古文の区別

さらに芳賀が重視するのが、今文(当時における一般的な文語文、いわゆる「普通文」)文体と古文文体の区別である。以下に引用する。

文部省教授要目に於ては初三年級迄は現行文に関する文法を課すべしといへり。これ実に至当なる注意にして、上は詔勅法令より、下は新聞雑誌の論説に至るまで、明治時代には自ら明治時代の文体あり。(中略) 然るに現今行はるゝ多数の教科書には、一もこの点に注意せるものなし。故に動詞、助動詞の如き今文には全く用ひ

ざるものをも併せ教へ、その練習題の如きも、或は古文に採り、或は口語を主とし、現今の漢字交り文に採ること至りて稀なり。こゝを以て文法の教授と生徒の作文とは全く相懸絶せる嫌なきにあらず。¹³

芳賀は、明治時代には「明治時代の文体」があるとする。その文体はどのように規定されるかといえば、たとえば「動詞」「助動詞」といった語について、「今文」に「用ゐ」られるものを取り上げているかによる。しかし芳賀は、現行の教科書がこのような点を重視していないと述べる。同時に、このような現状が「文法の教授と生徒の作文」との間に「相懸絶せる嫌」を生んでいると述べる。

上記のような記述をふまえて、芳賀は文法教科書について次のように述べる。先の引用箇所に関連する箇所から引用する。

本書はこの弊に鑑み、今文に用ゐざるものは、皆之を四年級以上の教授に譲り、なるべく今文に適切なる法則を授くるを主として、文例も亦、概して平易なる漢字交り文より採れり。文章法に於ても亦、今文の構造を説くを主眼とせり。これ題して明治文典と称する所以なり。¹⁴

芳賀は、3年次までは「今文」に「用ゐ」られる文法事項を示し、「今文に用ゐざるもの」は4年次以降に示すべきとする。このような芳賀の主張を体现しているのが、今回対象とする「明治文典」と明治38（1905）年刊行の『中等教科中古文典』（富山房刊、以下「中古文典」）である。「中古文典」の緒言において、芳賀は「本書は中等教科諸学校の高級用として編纂せるものにして、明治文典に接続して、中古語法の一班を学ばしむるを目的とす¹⁵」と述べる。つまり「中古文典」は、芳賀による「今文」文体と「古文」文体を区別する措置、および「古文」文体を「高級用」に配列する措置を具体化した教科書であるということである。

ここまでの議論を受け入れるならば、続けて問題となるのが、芳賀がどのような言語表現を「今文」文体に属する語とし、どのような言語表現を「古文」文体に属する語としたのかという点である。そこで以下、「中古文典」において取りあげられた内容を分析することによって、芳賀による「今文」文体と「古文」文体に関する規定の実際を明らかにしたい。「中古文典」には全部で60の節がおかれている。それを品詞別に分類すると、それぞれ以下のような項目数となる。なお、「用言の時（引用者注：テンス・アスペクト）」「用言の法（引用者注：モダリティ）」といった事項は、「中古文典」においては、「助動詞」などの品詞とは別の章に立てられている。しかし同時に「右に学びたるつ、ぬ、けりの三つは時の助動詞にして¹⁶」といったように、「時」という文法事項を「助動詞」という品詞の問題に還元する記述もみられる。そこで以下、「時」「法」といった文法事項はすべて助動詞に関する議論としてカウントする。

品詞名	項目数（割合）
名詞・代名詞 ¹⁷	7（11.9%）
動詞	1（1.7%）
形容詞	4（6.8%）
助動詞	21（35.6%）
助詞	21（35.6%）
そのほか	5（8.5%）
計	59（100.0%）

表1 「中古文典」における「古文」文体にあたる事項の内訳

上記のように、「古文」文体に関する事項としてあげられる項目数は、助動詞および助詞に関する事項が突出している。「明治文典」における「編纂の趣旨」において、芳賀はとくに「今文」と「古文」の区別を要する品詞として「動詞、助動詞」をあげていた（前掲）。しかし、実際に「中古文典」において中心的に論じられているのは助動詞・助詞ということになる。さらに芳賀は、動詞については「中古語にて多く用ゐる動詞」として「おはす」「いぬ」「はべり」といった変格動詞を示す1項目をあげるのみである¹⁸。ここから、「古文」文体と「今文」文体の区別について述べる際、動詞における差異を芳賀が重視しているとは解釈しにくい。そのため、以下「古文」文体について分析する際には、とくに助詞、助動詞を対象として分析を行う。

次に問題となるのは、助詞、助動詞のうちどの項目に着目するかである。本研究では以下、「古文」文体における助動詞のうち、とくに「時の助動詞」、つまり「つ」「ぬ」「けり」に着目して分析を行う。とくにこれら「時の助動詞」の取り扱いに注目する根拠としては、他の助動詞や助詞に比べて、語彙の問題としてだけでなく、テンスやアスペクトといった他の文法事項に関する問題としても扱いうることがあげられる。これ以外の項目は、各単語の用法を列挙する語彙のレベルの議論にとどまっている項目も多い¹⁹。そのため、「つ」「ぬ」「けり」といった助動詞に関する議論に着目することが、芳賀の文法教科書をより多角的に考察することにつながる。

「時の助動詞」について、「中古文典」は「中古語に多く用ゐらるゝ助動詞には尚左の数種あり」としたうえで、「つ」「ぬ」「けり」といった助動詞を列挙する²⁰。他方、「明治文典」は「動詞と時の助動詞との連結（動詞の時）」という項目で、「書きたり、書けり」（現在完了）「書きき」（過去）「書きたりき」（過去完了）といった助動詞を列挙する²¹。ここから芳賀は（ア）「つ、ぬ、けり」という助動詞を「古文」文体に含まれる助動詞とすると同時に、（イ）「たり、り、き」という助動詞を「今文」文体に含まれる助動詞としていることがわかるこのような経緯から、本研究では以下、「つ、ぬ、けり」（「古文」文体に属する助動詞）と「たり、り、き」（「今文」文体に属する助動詞）の文体差を他の教科書がどのように扱っているか分析する。

2. 2. 分析の対象および方法

分析の対象とするのは、(ア) 芳賀「明治文典」初版刊行（明治37／1904年12月8日²²）前後にともに検定通過文法教科書を刊行している編者の教科書のうち、(イ)「明治文典」前の版が「要目」発布（明治35／1902年2月6日）以降の刊行であり、(ウ)前後両方の版が東書文庫、あるいは国立教育政策研究所教育図書館に所蔵されている教科書である。(ア)は、芳賀による影響関係を抽出するための条件である。刊行前と刊行後と比較し、芳賀の教科書と同様の変化があれば、それは芳賀による影響関係を示す可能性がある。(イ)は、教育課程による内容の変化を避けるための条件である。「要目」発布から「明治文典」刊行までは3年弱の期間であるため、この期間に刊行された教科書を「明治文典」刊行前の教科書、同教科書の改訂版を刊行後の教科書として用いる。(ウ)は史料上の制約から設定した条件である。以上の条件から、今回は以下の5編者10編の教科書を対象とする（表2、表3）。

	編者	刊行年月	書名	出版者
①	大町芳衛、高橋龍雄	明治35年4月4日	国語新文典	普及社
②	松平圓次郎	明治36年6月7日	新定日本文法教科書	興文社
③	三土忠造	明治36年1月25日	再訂中等国文典	富山房
④	横地清次郎	明治36年2月16日	国文法教科書	明治書院
⑤	吉田彌平、小山左文二、小島政吉	明治37年2月11日	国文典教科書	松邑三松堂

表2 「明治文典」刊行前について分析対象とする教科書

	編者	刊行年月	書名	出版者
⑥	大町芳衛、高橋龍雄	明治39年4月1日	修訂国語新文典	学海指針社
⑦	松平圓次郎	明治38年7月21日	新定日本文法教科書	興文社
⑧	三土忠造	明治39年6月28日	新訂中等国文典	富山房
⑨	横地清次郎	明治41年3月29日	改訂国文法教科書	明治書院
⑩	吉田彌平、小山左文二、小島政吉	明治39年1月2日	三訂国文典教科書	松邑三松堂

表3 「明治文典」刊行後について分析対象とする教科書

分析の方法としては、前述の3つの観点（a）「いわゆる活用連語」（b）「口語の活用と文語の活用の対照」（c）「今文と古文の区別」について、芳賀と同様の措置をとっている（○）かとっていない（無印）かを二分法によって示す方法をとる。これにより、「明治文典」が以降の教科書に対して与えた影響を明らかにすることができる。

2. 3. 分析の結果

以下、それぞれの観点について、分析の結果を「明治文典」刊行前の教科書群、「明治文典」刊行後の教科書群ごとに分けて示す。その後、観点別に、結果について述べる。

	(a) 活用連語	(b) 口語の活用	(c) 古文の区別
①大町、高橋	○		
②松平			
③三土	○		
④横地	○		
⑤吉田、小山、小島			

表4 「明治文典」刊行前の文法教科書における作文に関する措置

	(a) 活用連語	(b) 口語の活用	(c) 古文の区別
⑥大町、高橋	○		
⑦松平			
⑧三土	○		
⑨横地	○		
⑩吉田、小山、小島			

表5 「明治文典」刊行後の文法教科書における作文に関する措置

(a) 「いわゆる活用連語」について

「明治文典」刊行前、刊行後ともに大町・高橋、三土、横地らの教科書がとりあげる。以下、①大町・高橋における記述を引用する。①大町・高橋は、第四卷第九章「助動詞」において、「助動詞相互の関係」という節をおく。その節では以下のような議論が行われる。

助動詞は、文章にあらはるる上にて、二個以上連続する事多し。たとへば、／ふり行くものはわが身なりけり／そは確に賞賛せられたるなるべし（中略）²³

ここで大町・高橋は、「なりけり」「られたるなるべし」といった助動詞同士が「二個以上連続する」形を示す。このあと①大町・高橋は、各助動詞の用法（たとえば「受身可能」といったもの）について、「れむ、れず、られむ、られず」（未然形接続）「れつ、れぬ、られつ、られぬ」（連用形接続）といった助動詞が連なった句を列挙する²⁴。このような措置を見れば、①大町・高橋の時点ですでに概念としての活用連語は取り扱われていると判断できる。

またもう一つ注目されるのは、①大町・高橋、③三土、④横地のいずれの教科書についても、「明治文典」刊行後の⑥大町・高橋、⑧三土、⑨横地にほぼ同じ内容が踏襲されている点である²⁵。つまり活用連語を扱う教科書も、扱わない教科書も、「明治文典」刊行前後で活用連語に関する記述が変わらないのである。（a）活用連語に関する記述について、「明治文典」を契機とする教育内容の変化を見出すのは困難である。

(b) 口語の活用と文語の活用の対照

「明治文典」刊行前、刊行後の双方において、いずれの教科書も芳賀のような措置はとらない。たとえば①大町・高橋は、文語の活用形について以下のように示す。

文章の終止となる場合において、上二段活・下二段活・変格にありては、口語と文語とは、その趣を異にす。²⁶

①大町・高橋は、上記のように「上二段活・下二段活・変格」を一括に扱い、「口語と文語」が「趣を異にす」ることのみを概括的に論じる。ここに表れた「上二段活・下二段活・変格」といった活用は、口語では一段活用、四段活用、あるいは変格活用となる。芳賀のように口語における活用を中心にとらえるのであれば、これらの動詞を一括して述べる措置はとりにくい。つまり①大町・高橋は、芳賀のように、口語の活用の種類を見すえて文語の活用の種類を示すことはしない。

このような措置は、「明治文典」後の⑥大町・高橋においてもおおむね同じである。ただし同書においては、活用の種類に関して以下のような記述が追加される。

口語にては、上二段活・下二段活といふもの滅びて、上一段活・下一段活となり、文語の変格の中奈行変格と良行変格とは、四段活となれるを知るべし。²⁷

ここでは、まさに上で述べた上二段活用および下二段活用的一段化、およびナ変、ラ変の四段化が説明されている。ここから、⑥大町・高橋は、文語の活用と口語の活用の対照自体は行うようになっている。ただしこの変更は、あくまで従来どおりの体系を示したあとの注記にとどまる。つまり⑥大町・高橋は、口語と文語の対照については意義を認めつつも、そこから活用の種類の提示順を変える措置はあえてとっていないのである。ここから⑥大町・高橋も、芳賀の措置を取り入れてはいないと判断できる。

このほか、今回対象としたいいずれの教科書を見ても、芳賀と同じように文語の活用の種類の提示順を変える教科書はなかった。

(c) 今文と古文の区別

いずれの教科書も、芳賀のように「つ、ぬ、けり」が「古文文体」にあたることを示すことはない。②松平は、「動詞に、主要動詞と助動詞とあり。主要動詞とは独立にても事を叙述することを得る動詞なり。(中略) 助動詞とは、ただ主要動詞のみにてはその意を尽さざるを助けむが為に、之に附して様々の義を添ふる詞なり。²⁸」と、助動詞を動詞の下位分類に位置づける。そのうえで、助動詞は単独の品詞としては認めないと述べる。そのためか②松平は、「助動詞の活用」(巻2、pp.20-22)という項目は立てるものの、「つ」「ぬ」「たり」と他の助動詞をならべて概括的にとりあげる。また②松平は、第4巻に「近古以上の文」という章をおくが、ここでも「つ」「ぬ」についてふれることはない。さらにこれらの記述は、⑦松平でも大きな変化がない。ここから②⑦松平は、助動詞における文体差を重視していないと判断できる。

このほか、今回対象としたいいずれの教科書を見ても、芳賀と同様に助動詞における文体差を論じる教科書はなかった。

以上のような議論から、観点(a)～(c)について、以下の2つの結論が得られる。

(A) 観点(a) 活用連語については、複数の教科書で概念に関する取り扱いがみら

れる。ただしその取り扱い方は、「明治文典」刊行前後において大きな変化がない。(B) 観点 (b) 口語と文語の対照および (c) 今文と古文の区別については、いずれの教科書にも「明治文典」と同様の取り扱いが見られない。

3. 「明治文典」が他の教科書に与えた影響

本章では、芳賀による文法と作文との関連をもたせようとする取り組みが、前項における結論 (A) (B) のような影響関係となった原因について考察する。考察にあたっては、「要目」発布の明治35 (1902) 年から「明治文典」刊行の明治37 (1904) 年を経て、同じく2年後の明治39 (1906) 年までに発表された雑誌論考を用いる。これらの論考の中から、文部省名のあるものや、前項において分析対象とした教科書の編者によるものなど、結論 (A) (B) との関係が相対的に深いと考えられる論考を用いる。以下、(1) において上記の結論 (B)、つまり活用の種類の提示順や助動詞「つ、ぬ、けり」の文体差といった事項が他の教科書に取り入れられなかった原因について論じる。(2) において上記の結論 (A)、つまり活用連語が「明治文典」刊行前から継続して取り入れられた原因について論じる。

3. 1. 「時の助動詞」における文体差が重視されなかった原因

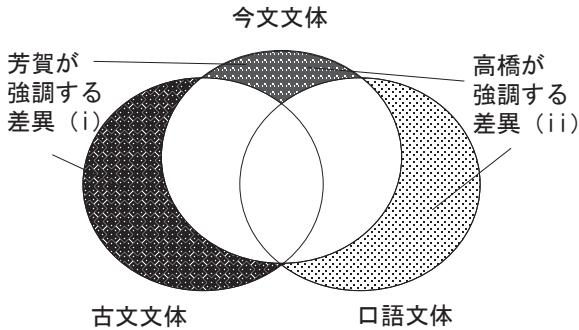
(b) 活用の種類の提示順や (c) 今文と古文の区別といった事項が取り入れられなかった原因について手がかりとなるのが、先の分析対象①⑥の編者でもある高橋龍雄の論考である。高橋 (1905) は、文部省が同年に発表した「文法上許容スベキ事項」や、同時期に発表されていた仮名遣改定案について論評する。そのうち「文法上許容スベキ事項」(高橋の術語においては「許容案」) について、高橋は以下のように述べる。

そこでこの許容案の弊として、全国各地の方言が文語の文章中に続々あらはれてくるといふ、国語界の混乱の火中に油を注ぎかけたやうな結果を来した事を悲しまざるを得ない。これは私一箇の偏見かも知れぬが、明治文典といふものは、口語を標準と立て、完全な口語文典を編み、文語はすべて非明治文典で書かれたものであると、カツキリ区別を立てた方が、国語を整理する上に最も便利であらうと思ふ。²⁹

高橋は文部省の「文法上許容スベキ事項」について、文語に「方言」あるいは「口語」的な表現を多数取り入れるものであると考えていた。そのため、「文法上許容スベキ事項」が示されることにより、文語と「方言」あるいは文語と「口語」の差異が見えにくくなることを問題視していた。なお実際の「文法上許容スベキ事項」には、かならずしも口語的な内容とはいえない事項も含まれている³⁰。そのためこの高橋の議論は、「文法上許容スベキ事項」に関する論評としては解釈が難しい点もある。ただし上記の引用からも、高橋が「口語」は「口語文典」において記すべきであり、「文語」は「すべて非明治文典」のなかで記すべきであると述べていること、つまり「口語」と「文語」を明確に区別することを求めているということはいえる。

ここで、芳賀と高橋の主張をあらためて比較したい。芳賀と高橋の議論を整理すると、

以下のような図で示すことが可能になると考えられる（図1）。



- * 上記の図は図式的なものであり、それぞれの部分の面積がそれぞれの部分に該当する語彙の量を示すわけではない。
 - * 「古文文体」と「今文文体」の総体が、一般的に「文語文体」と呼ばれる文体である。
- 図1 芳賀および高橋において強調される文体の差異

「古文文体」「今文文体」「口語文体」のそれぞれは、相互に共通する部分と、固有の部分をもっている。芳賀と高橋の立場の違いは、これら各文体に固有の部分を見たとき、特にどこの差異を重視するかによるものと考えられる。先の分析をもとにまとめれば、芳賀においては（b）口語における活用の種類を見すえて文語における活用の種類の提示順を変える一方、（c）「つ」「ぬ」といった古文文体と「たり」といった今文文体とを明確に区別することが重視されていた。つまり芳賀は、（b）「今文文体／口語文体」の差異より、（c）「今文文体／古文文体」のあいだの差異（差異（i））を相対的に重視しているといえる。

これに対し、高橋は（b'）「口語文典」と「非明治文典」を区別すること、つまり口語体と文語体を区別することについては重視するものの、（c'）「つ」「ぬ」といった古文文体と「たり」といった今文文体の差異についてはふれることがない。ここから高橋は、（b'）「今文文体／口語文体」のあいだの差異（差異（ii））を、（c'）「今文文体／古文文体」の差異より相対的に重視していると考えられる。

このように、当時の教科書においては、芳賀のように「今文文体／古文文体」の差異（差異（i））を重視する立場がかならずしも共有されているわけではなかった。芳賀以外の教科書には「今文文体／口語文体」の差異（差異（ii））を重視するものがあり、また教科書検定もこれを追認したのである。このように、文体の取り扱いについては複数のバリエーションが認められていたことにより、（b）（c）といった措置がかならずしも広がりを見せなかったのだと考えられる。

3. 2. 活用連語が相対的に受け入れられた原因

観点 (b) (c) と異なり、観点 (a) 活用連語については、相対的に多くの教科書で取り扱われていた。では、なぜ (a) 活用連語にあたる事項が相対的に多くの教科書で取り上げられたのか。

この考察の一助になると思われるのが、『教育公報』311号、312号、および314号に掲載された「岐阜県斐太中学校教授法報告」(1906/明治39)である。この論考の詳細は不明であるが、論題の隣に「文部省交付」との注記がある。おそらくは、第1章に引用した芳賀の報告と同様、文部省から任命を受けた者が視察を行った報告であると考えられる。文部省名で広く周知されたところから、同論考は当時の文法教育の現状、あるいは目指すべき理想を一定程度示していると考えられる。

「岐阜県斐太中学校教授法報告」は、第一章の「修身科」にはじまり、「国語及漢文科」「英語科」など各教科に関する事項を列挙していく。第二章「国語及漢文科」においては、「講読」「国文学史」(ここまでは311号に掲載)「文法」「作文」「書取」「習字」(ここまでは312号に掲載)といった各領域について議論する。この第三節「文法」において、「(一) 文法の教授は生徒に国国語の構造を知らしむると共に之が運用自在ならしめ併せて其心力の錬磨を図るを目的とす³¹⁾」、という教育目的や、「(二) 該教授をなすには教師は一層其言語(引用者注:話しことば)に注意し之をして簡明切要にして且有力ならしむべし³²⁾」という教育内容・方法が述べられる。そのうえで、本研究における関心に近い事項としては、以下のような事項が列挙される。

(三) 教授上の必要条件として各年級とも常に文法を口語に比較対照することあるべし。

(中略)

(八) 文法教授は箇々分離したる意味を知らしむるのみならず同時に又之を総合したる意味をも悟らしめざるべからず。³³⁾

上記の項目(八)は、文法において各語の「箇々分離したる意味」のみならず、「総合したる意味」をも示すべきであると述べている。この項目は、これまでの観点に照らせば(a)活用連語と同様の議論を行っていると判断できる。「箇々分離したる意味」より「総合したる意味」を重視している点で、「分析に偏して総合を忘れてたり」という芳賀の指摘と共通していると考えられるためである。他方、項目(三)「常に文法を口語に比較対照することあるべし」は、本節における観点によれば、(b)口語と文語の対照に相対的に近い内容であると考えられる。しかしこの項目は、「比較対照」という概略的な議論を行うにとどまる。このような記述は、「要目」の定める「言文ノ対照」という事項を超えたものとは解釈しにくい。そのため、この項目が活用の提示順の修正といった、「要目」を超えた措置を求めているとまではかならずしも解釈できない。また観点(c)今文と古文の区別については、いずれの項目においてもふれられない。これらの事実も、(b)(c)に関する措置が相対的に広がりを見せなかったことの傍証となると思われる。

以上のように見てくると、(a) 活用連語に関する事項については、文部省によっても相対的にその重要さが認められていたといえる。これが (a) に関する措置が相対的に多く受け入れられた要因であると考えられる。ただし付け加えれば、2. 2. で述べたとおり、文部省は活用連語を扱わない教科書も検定を通過させている。ここから、文部省は (a) 活用連語についても検定上必須の事項とはせず、当該論考のようなかたちで、類似の指導を推奨するにとどめていた。これが、(a) についてさまざまな取り扱いのバリエーションが生まれた原因であると考えられる。

4. 総括と今後の課題

本研究におけるここまでの議論を通して、芳賀による文法と作文とを関連させるための取り組みと、それが当時の文法教育に与えた影響関係が明らかになってきた。では、これらの考察をふまえて、芳賀「明治文典」をどのように歴史的に位置づけることが可能だろうか。このような考察は、明治30年代後半の文法教育が、作文と関連をもつことについてどのような課題を解決しえたのか（あるいは解決しえなかったのか）の一端を明らかにすることにつながる。

ここまで繰り返し述べてきたように、芳賀の取り組みのうち (b) 口語と文語の対照や (c) 今文と古文の区別は、あまり広がりを見せなかった。これは芳賀のように「今文文体／古文文体」のあいだの差異を重視する立場が、必ずしも当時の教科書編纂者たちに受け入れられなかったためであった。芳賀の取り組みが相対的に広がりを見せるのは (a) 活用連語に関する事項である。文法事項を形態論としてだけでなく「総合」したかたちで示そうとする措置は、文部省名による論考でもその必要性が主張されていた。この内容については、教育内容としての妥当性が一定程度認められていた。

しかし同時に注目すべきであるのは、この文法の「総合」化、つまり活用連語という概念も、「明治文典」以前の教科書の時点ですで見られるという点である。活用連語にあたる事項は、かならずしも芳賀の創見により広まったわけではない。芳賀が行ったのは、従来からある用言を「総合」する概念に「活用連語」という用語を与え、それを体系的に示したということなのである。芳賀の取り組みの歴史的な意義は、用言の「総合」に関する事項を整理し、あらためて教育内容として位置づけ直した点にあると考えられる。

ただしさらに付け加えなければならないのは、この取り組みをもってしても東京高等師範学校附属中学校（前掲）により、文法が「科学的文法」にとどまっているという批判を受けた点である。活用連語に関する取り組みは、文法と作文とを関連づけるという文法教育の課題を十分に乗り越えたものとはみなされなかった。東京高等師範学校附属中学校のような立場からすれば、活用連語はあくまで従来の教科書でも扱われる概念であり、文法と作文とを関連付けるための取り組みとしては道半ばとらえられたのである。明治44（1911）年中学校教授要目改正において教科課程上に「実用」が位置づけられるようになるのも、このような問題意識からであると考えられる。つまり真に文法

と作文との関連を実現するため、教科課程のレベルで新たな内容を求めるようになるのが中学校教授要目改正であるということである。「要目」から中学校教授要目改正に至る教育目的・教育内容の変化も、上記のような観点からあらためて見直す必要があると思われる³⁴。

参考文献

- 甲斐雄一郎 (2008) 『国語科の成立』 東洋館出版
- 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 (2016) 「明治35年中学校教授要目による文法教育の変化—領域「文法及作文」の設定に着目して—」 『国語科教育』 80、全国大学国語教育学会、pp.15-22
- 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
- 國學院大學編 (1987) 『芳賀矢一選集 第4巻下』 國學院大學
- 高橋龍雄 (1905) 「文法上の許容及改正仮名遣について」 『教育学术界』 11 (1)、大日本學術協会、p.79
- 東京高等師範学校附属中学校 (1907) 『東京高等師範学校附属中学校 教授細目』
- 橋本進吉 (1936) 『新文典 別記 初年級用』 富山房
- 三土忠造 (1898) 『中等国文典』 富山房
- 森田真吾 (1999) 「文法教育史における芳賀矢一」 『人文科教育研究』 26、人文科教育学会、pp.83-95
- 「芳賀博士の国語授業状況視察」 『國學院雑誌』 10 (5)、國學院大學、pp.91-94、1904年
- 「岐阜県斐太中学校教授法報告 (承前)」 『教育公報』 312、帝国教育会、1906年

¹ 東京高等師範学校附属中学校 (1907) 『東京高等師範学校附属中学校 教授細目』、p.153。

² 甲斐雄一郎によれば、「要目」の原型となった資料として「尋常中学校教科細目調査報告」(1898/明治31年、以下「細目」)がある。「要目」と「細目」には、「今文を全学年に配置したこと、学年の進行に伴って出典の時代を遡行する構成としたこと、第三学年までの各学年で挙げられた作品例、最終学年に国文学史を位置づけたこと」といった共通点がある(甲斐雄一郎(2008)『国語科の成立』東洋館出版、p.248)。同時に、「細目」には上田万年、高津鐵三郎、小中村義象、芳賀矢一の4名が名を連ねている。これらの点から、芳賀を含めた4名が「要目」作成にかかわったメンバーとして想定される。

³ 「芳賀博士の国語授業状況視察」『國學院雑誌』10(5)、國學院大學、1904年、p.91。

⁴ 森田真吾(1999)『文法教育史における芳賀矢一』『人文科教育研究』26、人文科教育学会、p.89。

⁵ 同上、p.91。

⁶ 勘米良祐太(2016)「明治35年中学校教授要目による文法教育の変化—領域「文法及作文」の設定に着目して—」『国語科教育』80、全国大学国語教育学会、p.21。

⁷ 橋本進吉は、1931(昭和6)年刊行の『新文典 初年級用』において、同書の目的を「出来るだけ明瞭で徹底した国文法の知識を得させる」ことにおく(1936年版「新文典の改訂に就いて」)。またその目的は「本書の最初からの目標」であると述べる(同上)。また1931(昭和6)年版の中学校教授要目も、それまであった「実用」に関する規定を削除し、文法の「理解」を目標におくようになる。このように見ると、1930年代に至って、文法と作文との関連は取り下げられたと想定することができる。本研究はそれに至る経緯の一端の考察を行っているとして位置づけられる。

⁸ 「明治文典」、p.5(以下「明治文典」のページ数については、國學院大學編(1987)『芳賀矢一選集 第4巻下』國學院大學のものを示す)。

⁹ 同上。

¹⁰ 同上、p.127。

¹¹ 同上、pp.5-6。

¹² 三土忠造(1898)『中等国文典』富山房、中巻、p.9。なおここでの引用は、明治34(1901)年刊第18版によった。

- ¹³ 同上、pp.3-4。
- ¹⁴ 同上、p.4。
- ¹⁵ 「中古文典」、緒言。
- ¹⁶ 「中古文典」、p.246。
- ¹⁷ 「数詞」は芳賀「明治文典」においては単独の品詞として立てられているが、ここでは議論の煩雑になることをおそれ、名詞・代名詞に含めた。
- ¹⁸ 「中古文典」、p.241。
- ¹⁹ たとえば、助詞については以下の2つのような項目がある。「[四五] 津の国の難波の春は夢なれや（中略）右は感歎の助詞を添へたる例にて、いづれも感歎の意をあらはせり。」（「中古文典」、p.270）「[四六]（イ）おもひきや雪ふみわけて君をみんとは（中略）右は疑問の助詞やを添へたる例にて、いづれも反語の意をあらはせり」（同上、p.271）。これらはいずれも、「や」という助詞について「感歎」「反語」といったラベリングを行っている記述である。この項目と他の項目との関係を見出すことは難しいと考えられる。
- ²⁰ 同上、pp.244-245。
- ²¹ 「明治文典」、p.103。
- ²² 国会図書館デジタルライブラリー所蔵版（第3版）の奥付による。
- ²³ ①大町・高橋、巻4、pp.105-106。
- ²⁴ 同上、p.106。
- ²⁵ ⑥大町・高橋、巻4、pp.106-107など。
- ²⁶ 同上、巻3、p.30。
- ²⁷ ⑥大町・高橋、巻3、pp.30-31。
- ²⁸ ②松平、巻2、p.17。
- ²⁹ 高橋龍雄（1905）「文法上の許容及改正仮名遣について」『教育学术界』11（1）、大日本学術協会、p.79。
- ³⁰ たとえば許容事項3「過去の助動詞の「き」の連体言の「し」を終止言に用ゐるも妨なし」などは、口語では「た」に置き換わっていると考えられる表現であり、口語的な表現とは解釈しにくい。
- ³¹ 「岐阜県斐太中学校教授法報告（承前）」『教育公報』312、帝国教育会、1906年、p.13。
- ³² 同上。
- ³³ 同上。
- ³⁴ 明治44年中学校教授要目改正期の文法あるいは作文に関する先行研究には、勘米良（2015、2017）がある。

（かんめら ゆうた 名古屋女子大学）