



学校国文法成立史研究序説

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2010-06-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山東, 功 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00002611

学校国文法成立史研究序説

山東 功

一 はじめに

「国語」や「日本語」という語がはらむ諸問題については、それこそ今日に至るまで極めて多くのところで論及されている。

イ・ヨンスク氏、安田敏朗氏、長志珠絵氏、ましこひでのり氏らに代表される、近代日本の言語編制として存在する「国語」に対する批判は、まさに「国語」についての研究をする場における不可欠な視点を提示している。⁽¹⁾ また、こうした言語編制になった学知に側については、例えば二〇〇四年に「国語学会」が「日本語学会」へと改称されたように、諸問題に対して一応、一定の理解を得られたものと解してもよいだろう。ただ、学会改称問題については多くの議論が存在していたし、国語学の政治性に対する総括から改称を行ったわけではなく、大学における日本語・日本文学系専攻の名称増加にみられる、状況変化へ

の対応として行われたことも事実である。⁽²⁾ しかしながら、少なくとも「国語」や「日本語」という語に対して無関心であってはならない、という議論の前提が用意されたという点では、学会改称問題も極めて有意義であったといえる。

ところで、このような「国語」や「日本語」に関する諸論及については、何を問題とするのかという点は極めて明瞭になつたにもかかわらず、その議論を論証する段階に至っては、大いに荒い主張が目立つことも事実である。資料上の制約という難点が存在するため、こうした荒さについては止むを得ない部分もあるが、それでもわずかばかりの事実確認で済むような点について、種々誤りが見受けられるのは残念なことである。例えば、国語国字問題史上著名な前島密による漢字廃止に関する建白を「漢字御廃止之儀」と表記したものが現在でも多く見られる。⁽³⁾ これは山本正秀が強調しているように「王政復古議」と

いった建白書と同様に「漢字御廃止之議」が正しい⁽⁴⁾。また、批判対象が明瞭である分、安逸なイデオロギー批判でことを済ませようとしている場合も多い。例えば、山田孝雄や時枝誠記の敬語研究を取り上げた、以下のような批判などがそうである。

国文法の代表的研究者であったこの二人（山田孝雄、時枝誠記…引用者注）が国粹主義者であったことと「敬語研究の双璧」と呼ばれたことは、たんなる偶然であるはずがない。この点は、今後、日本語の文法体系に及ぼした国粹主義的イデオロギーというテーマで、より詳細な研究と活発な議論が望まれるところである。⁽⁵⁾

こうした批判が不毛であるのは、イデオロギー分析という名目で、最初に結論を先行させているからである。明治から昭和戦前までは国粹主義的な時代であり、それはその時代における多くの主張が国粹主義的なところからも明らかである、というのでは実は何も主張したことになっていない。文法体系にイデオロギーが関係することは自明であり、むしろ明治以降は西洋近代化の中で「文法」を発見してきたのである。その謂いでいうならば、ドイツロマン派以降の帝国主義的イデオロギーで満ち満ちた文法の影響下でドイツ語を教える教師などは、それこそ帝国主義支配の尖兵ということになってしまおうであろう。帝

国主義の尖兵が国粹主義的イデオロギーを批判する構図は何とも滑稽である。言語編制は民間でのマルクス主義的思潮においても企図されていたものであり、単純な国粹主義的イデオロギーの分析で事足りるテーマではない。

いずれにせよ、「国語」や「日本語」に関する論及については、そうした問題設定とともに事実確認の段階がさらに必要であるように思われる。国語編制をナラティブと捉えることも興味深いことではあるが、そうした批判までもナラティブにしてしまふことは危険である。少なくとも事実の段階で誤解を生じさせることは、批判という手法においても有効ではない。また、こうした事実の掘り起しを一層重ねていくことにより、更なる有効な批判的視点を設定できる可能性を与えることにもなるだろう。最初にこの点を確認しておきたい。⁽⁶⁾

しかし、新たな事実確認だけを主張するのならば、従来の「国語」や「日本語」に対する視点設定の枠を超えるものは出てこない。むしろ、そうした批判軸の硬直化は、「国語」としての言語編制を一層強化させることも通じる。山東（二〇〇五c）でも指摘したように「日本語」と銘打った強固な「国語」施策も存在するし、また、今日喧伝される日本語論の多くが「国語」を単純に「日本語」と置き換えただけのものに過ぎない。その

意味でも「国語」強化の広がりは明らかであり、必然的に「国語」をどのように捉えるのかについての再検討が必要なのではないだろうか。

本稿は、かかる問題意識をもとに「国語」や「日本語」に関する認識に関する整理を行い、このような言語編制に「文法」がどのような機能を果たしたのかについて、主として学校国文法の成立という観点から検討を試みようとするものである。具体的には、言語学上の規定としてある「国語」や「日本語」の範疇を、事象認識のあり方として再定義し、そこから「国語」の内実とそれに連関する文法の問題について考察する。

二 「国語・日本語」再考

「国語」という語は普通名詞として機能するという主張に従えば、その語が持つ抑圧的な側面は見事に捨象されることになる。例えば、先述の学会改称問題に関する以下の主張はその典型例である。

国語が駄目というなら、国文も同じであるし、明治や大正などの元号を入れた社名も国家意識の表れであった。正露丸はもと征露丸であり、一字という名前も八紘一字から、南さんの息子が「進」と命名されたのも南進政策の結果で

ある。これらを「負」と言ってみても意味はない。言葉はいつも過去の積み重ねでできあがっている。その中には新しいものもあれば、古いものもある。その古いものがいつも昔の価値観を背負っているものではない。「アメリカの国語政策」「アメリカの国語は英語である」というような表現は昔から普通であった。インドやフィリピンにおける英語は公用語であるが、「英語はアメリカの公用語」とはまだ言えない。「国語」は普通名詞として機能しており、政治的なものでもなければ、特定の思想を表しているのでもない。ここでいう「英語はアメリカの公用語」とはまだ言えない」という主張については、アメリカでは二言語使用法との関係から、逆に英語公用語化の法整備が進んでいることなどからして、何が「言えない」のか全く意味不明であるが、「国語」が「政治的なものでもなければ、特定の思想を表しているのでもない」という発言は大いに注目すべきである。先述のイ、安田、まして各氏が多くのところで論及しているのは、まさにこの「政治的なものでもなければ、特定の思想を表しているのでもない」とされる「国語」の「政治性」と「特定の思想」についてであって、これらの議論を一刀両断に否定する論法は、一層「国語」の政治性をうかがわせる結果ともなっている。

しかしながら、これは「国語」だけの問題ではない。「日本語」として述べられる場合によっても、同種の表現は存在するからである。例えば以下のような場合である。

我々日本人にとっては、日本語はその中で生まれ、その中で成長してきた言語であり、我々のアイデンティティーをなすものである。そのような意味で絶対的なものである。(中略)

言語は単にコミュニケーションの技術ではない。特に母語はその人のものの捉え方、ものの考え方、さらには美的感覚・世界観・価値観など、その人間性の基礎をなすものである。それは端的に言語の構造、特に文の構造に現れるといえる。世界の言語がその構造を異にするように、人の考え方もさまざまである。日本人は日本語の中に生まれたことによつて日本人独自のものの考え方をしているのである。⁽⁸⁾

日本語で書かれるならば、それは「我々日本人」の手によるものであり、そこに「我々」のアイデンティティーを見出すという論の展開は、まさしく「国語」の思想」という構図である。この主張では日本語母語話者を「日本人」と規定していることになるが、日本語とは別に日本人としてのアイデンティティーをもつ人々(例えば在外移民社会の「日本人」や「日系人」など)の存在や、逆に巧みな日本語母語話者である外国人(例え

ば「在日コリアン」など)の存在は全く念頭にないことがうかがえる。ここで「民族」を实体と捉えるか仮構的と捉えるかについての議論は控えるが、少なくとも「日本語」と「日本人」が密接なつながりをもつと認識された時点で、それは「国語」であつても「日本語」であつても大差はないということが確認できればよい。⁽⁹⁾

このように見ていくと、問題の本質は「国語」や「日本語」に関する無自覚な発言への批判にあるのではないことが明らかにあるだろう。注目すべきは、このような「国語」や「日本語」が指し示す枠組みそのものにある。言語編制や言語思想の面からこの枠組みを照射してきたのが先述の諸批判であるが、本稿ではこうした枠組みそのものについて、もう少しこだわってみていくことにしたい。

当然のことながら、「国語」を「日本語」に置き換えることにより、政治性が解消されるなどということとは全くない。ここで真田信治氏が展開する「国語」と「日本語」の関係についての興味深い指摘について触れておきたい。戦後の「国語」や「日本語」に関する主張が、結局のところ「国語」一辺倒であつた経緯について、以下のように言及している。

指摘すべきなのは、戦後の論議が「国語」に限定され、「日

本語」について語られることがほとんどなかったという点である。戦前・戦中に「外地」で日本語教育に携わった、あるいは日本語の普及に関係した多くの人々、あれほど声高に日本語教育を語っていた人々が、敗戦後、その経験を自分の研究活動の中にあえて持ち込もうとはしなかったのである。自ら体験した「日本語」の問題を、閉鎖的な「国語」の問題に切り換えてしまったのである。それは、いわば問題の矮小化とも称すべき状況である。⁽¹⁰⁾

近代史上、「国語」と「日本語」の関係が最も熾烈な形で突きつけられた時期について、戦後はあらゆる意味でその総括を回避してきた。日本人には「国語」で、外国人には「日本語」であるという素朴な感覚を醸成するには、それなりの史的背景が存在しているわけである。しかしながら「国語」と「日本語」の関係は、日本人と外国人という範疇で区切られるものではなく、両者を同一のものとして捉えられる部分と、そうでない部分とが混交しているものとして定置付けられるべきであろう。具体的には「日本語」であって「国語」ではない部分と、「国語」であって「日本語」でない部分が存在するということを意味する。これは学校教育における、教科編制としての「国語」を相意識した上でのものである。

「国語」とは言語学的に規定される「日本語」の範疇を超えた存在として機能し、現在の教科編制上の観点からは「漢文」と関連する中国文化理解をも含み、さらに歴史的経緯からすれば精神的素養として「修身」を意識したものとして捉えたほうが適切である。なお教科編制という観点からすれば、「唱歌」をも広義に含むものとなる。⁽¹¹⁾ 今後は「国語」という教科を中心とした言語編制という観点から、従前の諸教科教育を再定義しておく必要があるように思われる。この、教科教育が「国語」に収斂していく点については後述する。

一方、「日本語」については、こうした教科編制とはなじまない現実が存在する以上、「国語」の範疇を超えた「日本語」として機能する部分が存在することになる。在外移民社会における日本語は、どのように考えても「国語」ではありえない。ただ、移民社会での日本語話者達の意識下では「国語」と全く同義で「日本語」が使われているという、一種のねじれ現象も存在している。⁽¹²⁾ 「国語」ではない「日本語」については、在日外国人の言語を念頭に置けばそれで十分であるし、歴史的には植民地下、委任統治下における「日本語」を想起すればよい。

このような「国語」「日本語」のあり方を図示すれば、次のようになるだろう。

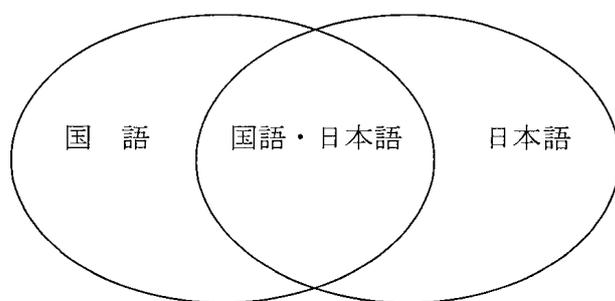


図 1

この図において検討を要する点は、標準語と方言との差異はどのように定置できるか、隣接言語であるアイヌ語をどう位置づけるか、さらには琉球方言をどう考えるのか、といったところであろうが、教科編制としての「国語」を前提にすれば、おおよそカバーできるものと思われる。方言については、極論すれば「国語」に含まれる方言とそうでない方言が存在すると考えたほうがよい。具体的には、学習指導要領で許容される範囲が「国語」としての方言であり、それ以外は「日本語」ということになる。これは郷土愛や優しさ、温かみといった感情に起

因する部分が「国語」であり、濁音の混同や無敬語地域での待遇表現などは「国語」的にみて問題が多いこととなる。この感情に即した部分が増幅されていけば、当然のことながら言語の領域である「日本語」の範疇を超えていくことになるのである。ことを地域方言のみならず位相差といった社会方言にまで拡大すれば、典型的な国民像を表象する「国語」を超えた存在は、当然問題となってくる。戦後、マスメディアの普及に伴い全地域の標準語化が進んでいったが、それと同時に絶対敬語もほとんど見られなくなったことは決して矛盾していない。これは社会的にも国民としての均質化が進み、結果として「国語」が徹底的に浸透したからだともいえるからである。現在のアイヌ語や琉球方言がおかれている状況は、「国語」としての統制強化の結果であり、そこで編制されるものは「国語」に組み込まれ、そうでないものは「日本語」あるいは他言語として位置付けられるのである。とりわけ琉球方言は、「国語」の範疇を超えたと認識される場合には「日本語」となり、さらにその範疇をも超えた場合は「琉球語」として表象される。それは類型論や歴史言語学といった言語学的手続きに従って抽出されたものではなく、あくまでも「国語」との対抗関係によって導かれる結論であるといつてよいだろう。

ここでいう「国語」と「日本語」の関係は、繰り返すように言語学的範疇とは位相を異にしているおり、京極（一九九三）における「国語」は、近代日本についてのキーワードの一つであるということができるとはなからうか」とする見解に近い。「国語」を単純に「日本語」に置き換えたときに生ずる齟齬は、ある意味で「国語」の射程の広さを表しているといえよう。それは、言うなれば統一体としての「国語」の姿である。

統一体としての「国語」は、極言すればその時々に応じて成立する日本の姿そのものである。これを「国語」という言語を示す語に押し込めることが困難な場合は、時に「言語文化」という用語が使われる。この「言語文化」を「国民言語文化」として定義し、積極的に用いたのは垣内松三であるが、垣内は「国民言語文化」について次のように述べている。

国語学・国文学・国語問題・国語教育の全領域を、一挙に、具体的に、把握するには、「国民言語文化」といふ術語をもつて表はすのが、適当であると考へる。（中略）「マヤ国民言語文化」を最広義に於て「国語」（「言語」「文藝」を含む「言葉」として）とし、「統一性」を「力」とすれば、「国民言語文化の統一性」は、これを、簡単に「国語の力」といひかえでもよいのである。⁽¹³⁾

昨今の大学における専攻名に頻出する「言語文化」と、垣内が主張する「国民言語文化」との関係は明らかではないが、本用語は高等学校学習指導要領にも掲出されている以上、ほぼ一般的な術語として認定できよう。高等学校学習指導要領解説における「言語文化」の定義「言語による創造的な活動とその成果」⁽¹⁴⁾をみれば、日本の言語文化を国語と捉える場合、明らかに「日本語」の範疇を超えてしまうことが明らかになる。そして「国語」科はこの「言語文化」に対する関心を深めさせる教科としても存在している。教科成立の根拠として「国語」をより広義に捉える場合は、こうした言語文化の領域を含むという点は、もう少し考慮されておいたほうがよいように思われる。

次に、こうした「国語」を制度的に構築している諸要件について検討したい。

三 「国語」構築の諸要件

先述の「国語」を構築する諸要件は、学術的基盤としての「国語学」、具体的実践としての「国語教育」、それらの政治的基盤となる「国語施策」が相互に関連してなされることに注目すべきである。近年の研究では「国語学」の出来過程について言及したものが多かったが、「国語」構築の本流は国語教育と国語施

策であり、これらとの連関で国語学を捉えない限り、特殊な学術問題として扱われかねない恐れが生じる。また、国語学が「国語」構築に果たした意味について問題が顕在化しない場合の多くは、国語学が国語教育と国語施策から離れた位置にあることを指しての言である。例えば、以下のように国語学の性格を総括している場合のように。

もともと、国語学は国文学と共にできてきたものである。国文学者も国語学的研究方法は身につけており、国語学者も国文学的素養を基盤にもっているのが普通である。国語学は国文学的知識を背景に、国文学と緋い交ぜになって研究して行くことが多く、かなりはつきりとした方法や視点がある。⁽¹⁵⁾

国語学が学術方法論として国文学との連関があることは言うまでもないが、制度上の問題として国語学は国文学からの分離を相当強く意識していたし、東京帝国大学に国語研究室が設置された経緯からも明らかのように、国語学は国文学との方法的連携以上に、国語教育と国語施策に範たるべき研究が要求されていた。⁽¹⁶⁾ 戦後においても時枝誠記や遠藤嘉基らは国語教育に関して積極的に発言していたし、⁽¹⁷⁾ 国語学が国語教育や国語施策と距離をおくようになったのは、主として一九七〇年代以降に

なつてからのことである。これは現代語研究と関係する「日本語学」的研究方法論の流入時期と重なっている点で興味深いが、ともあれ国語教育と国語学との関係や国語施策と国語学との関係については一層精査すべきであるように思われる。こうした距離の問題は、国語教育の側からすれば、国語学とは別の「国語教育学」の樹立を意図した傾向や、国語施策に積極的に関与することへの政治的警戒感など、複雑な要因によって生じたことではあるが、大前提として存在する、国語教育や国語施策との連関を決して看過してはならない。その意味で、国語構築の諸要件は次のような三角形の図によって示すことができよう。

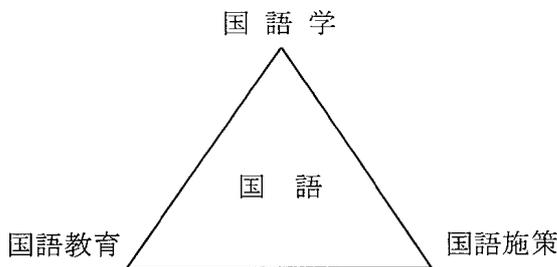


図 2

とりわけ注目したいのは、これらの諸要件において喧伝される主張の質が戦前と戦後においてスライドしている点である。また、こうした主張の多くは実際のところ、イデオロギー論争とはそれほど関係していない。中立的であることが非イデオロギーというわけでもなく、急進的であることも左傾的であることを意味していないからである。

例えば国語施策の面からすれば、現在でも戦前が保守的で戦後は革新的であるかのような錯覚が存在する。実際のところ、国語調査委員会から官制国語審議会に至るまでの、極めて急進的な国語施策立案の流れは、どのように考えても保守的ではありえない。仮名遣いの改定や漢字制限といった施策の素案は、すべて戦前までに提案されていたものであり、戦後になってそれらを実現できる形で発表したと捉えるべきである。⁽¹⁸⁾ その点で戦前と戦後を保守と革新のイデオロギーで区分することは、国語施策の観点上意味がない。国語施策にまつわる発言では、戦後の国語問題協議会といった民間団体の主張のほうが極めて保守的である。戦後の国語改革に対する継続的な批判が存在するのも、いかに戦前立案の施策が急進的であったのかを物語っている。

また国語教育の面では、戦前が極めて保守的であったという

認識も、一応理解できるものではあるが、それらを単純に概括してしまうことは相当危険である。生活綴方運動をどのように捉えるのか、また大東亜共栄圏下の日本語教育における、いわば急進的で実験的ともいえる教育実践をどのように取り上げていくのかについては、今後多くの検討を要するところである。戦後についても、国語教育に対する政治的介入への警戒からか、国語施策や国語学に対する積極的な提言はあまり見られない。現在、教育漢字の見直しやルビつき教科書を採用すべきといった、国語施策と国語教育とを連携させたような主張が跋扈しているが、これらは戦後の国語施策研究や国語教育学研究の蓄積をふまえたものではない。⁽¹⁹⁾ むしろ、そうした積極的な提言は国語教育の側の間隙を縫った形で行われている。国語教育に対する政治的発言については、一九七九年から一九八〇年にかけての国語教科書批判が想起されるが、ここで党派的として批判された宮沢賢治、新美南吉らの文学作品が、逆に文化審議会国語分科会編（二〇〇三）には、「子供たちに読んでもらいたい本のリストの構想について」として委員推薦分に掲出されたりもする。こうした紆余曲折を避ける傾向が存在しているのではなからうか。⁽²⁰⁾ 教育内容という点からすれば、国語科における文法教育の扱いなど、現在では明確なまでに国語学との連携を絶って

いる。これは日本語研究の深化という側面も存在するが、一方で国語学と国語教育との連携を強く主張した時枝誠記の文法教育が、言語過程説批判の中で脆くも挫折したという事実も看過できない。文法教育の改革については言語学研究会（教科研国語部会）や児童言語研究会といった民間団体による検討が行われており、それらの研究蓄積も多くなってきたが、学校文法を抜本的に改革するまでには至っていない⁽²¹⁾。この点については後述するが、ともあれ国語学が国語教育に関与する度合いは、戦前と戦後とは、また戦後においても一九七〇年代以前と以後とは、格段に異なると捉えることができよう。

結論からすれば現在のところ、こうした「国語」構築の諸要件に対する具体的な検討は、それぞれの要因の分析に留まっております、それらを統合して包括的に検討するという点では極めて不十分であるといえるだろう。原因の一つには、先に指摘したイデオロギー分析への過度な傾斜が挙げられる。最初に結論ありきというのは、まさにこの点を指しているのである。具体的な検討課題は多数残されており、資料調査の段階から未着手の領域も多く存在している。

国語学の分野においては上田万年や保科孝一ばかりが取り上げられるが、芳賀矢一、小林好日、新村出、春日政治、吉澤義

則らに対する学史的定位はまだ不十分である。芳賀の文献学については文学研究や思想史の分野から多く言及がなされているが、今日に至る文法術語の選定において芳賀の果たした役割は大変大きいものと思われる。また、小林好日の東京在住時の文法研究や、東北帝国大学赴任後の方言学についても、年譜研究を超えるものは少ない。

確かに、国語学者の史的定置については、大槻文彦、松下大三郎、山田孝雄、橋本進吉、時枝誠記らの学史的研究というように、研究史的な検討が全くなされていないわけではない。文法研究史については特に研究が進んでおり、戦後の研究史に至っても三上章や寺村秀夫らの研究については多くの言及が見られる⁽²²⁾。しかし、それらに比して、学校文法がどのように成立していったのかという最も単純な問題については、ほとんど言及されていないのである。具体的には、大槻文法はどの時代まで普及していたのか、大正期の学校文法はどのようなものであったのか、口語文法と文語文法との対応は文法教育史上どのように調整され、さらにそれらをまとめる文法学説は何であったのか、また戦後の文法教育では学校文法のどういった点が問題となったのか、といった諸点が多くのところでは詳らかになっていない。日本語教育の拡大に伴い、日本語教育文法が普及してき

たものの、一方で日本語を第一言語とする者への文法教育はどうかあるべきなのか。また、古文読解に係る文語文法はどのような扱われるべきか。これらを明確に説明するための学的指針を十分に示し得る場合は、いったいどこなのであるうか。「国語」構築の要件を考えるならば、それは国語学であるように思えるのだが、国語学が日本語学へと転換する際に、これらはどこかへ置き忘れられたのかもしれない。

次に、国語施策の分野では「標準漢字表」「当用漢字表」「常用漢字表」といった漢字選定の経緯について、十分な検討がなされるべきであるところ、それこそイデオロギッシュな反応に左右された結果、冷静な分析がなされていない。この点については、国立国語研究所の所長であった林大の関与するところが極めて大きかった部分であり、今後の研究が大いに待たれるところである。ここで漢字問題を取り上げたのは、言うまでもなく国語教育における漢字指導は最重要課題として位置付けられるからである。漢字の未来を考察する上でも、漢字にまつわる国語施策と国語教育との連関は、決して無視することができない⁽²³⁾。

こうした「国語」構築の諸要件に関する検討の不十分さは、究極的には国語教育との関係において顕現化されることになる。

これは「国語」に関する考察について、国語教育の問題は国語教育学・国語教育史の分野に、というような役割分担に似た回避を行ってきたことによる弊害でもある。亀井孝が主張した「日本語学」ではない「国語学」のあり方は、まさにこうした「国語」構築の諸要件を統合する形での研究分野を指しているであろう⁽²⁴⁾。

ところで「日本語」構築の分野については、本稿の目する領域を大きく超えることになるのであえて言及しないが、日本語教育史や植民地教育史の立場からの研究が多く見られる点は注目しておきたい。ただし、満州を除く移民社会日本語教育史については見るべきものが少なく、この点についても今後の課題である⁽²⁵⁾。

以上、「国語」構築の諸要件として国語学、国語施策、国語教育の三分野について指摘し、今後注目すべき課題分野について処々言及したが、次に、こうして成立する「国語」において存在する中心的部分とその周辺について、特に国語教育によって構築される部分についての検討を行う。

四 「国語」の中心と周辺

国語教育学の分野においても、国語教育で示される「国語」

概念についての再検討は進んでいる。国語教育に関する伝統的な立場は、全国大学国語教育学会が編集した国語科教育法の教科書において以下に示されているように、国語科設立の制度的根拠から、国語教育の理念を構築していくものであったといえるよう。

「国語」教育の発動は、人間社会において、きわめて必然的に見られる現象であり、そこには外力による有意的な作用が加えられることはほとんどないとされる。

そして、そのような社会状況のもとで、次代の社会の後継者である子女が、父母の国語使用を伝承し、さらに発展させていく。そんな状況が続いていて、社会意識の進歩が促された場合、単に自然発達のな期待をかけるにとどまらず、歴史的な契機が到来して、むしろ積極的な促進が見られ、「国語教育」の効果が求められて、ある組織の設営が企図されるに至る。やがて施設が考案され、経営が実施される。国家や地方団体・私的団体などの協力した学校が生まれ、教育対象の一分科として国語学習が設定される。

その段階を待って「国語科」教育が成立する。近代の教育科学の進歩を基底にしたことに相応じて、普通教育を目的にした学校には、例外なしに「国語科」が設定され、国

語使用に関する学習指導が実施されている。⁽²⁶⁾

ところが、教育状況が劇的に変化した結果、現在ではこうした素朴な国語教育観では十分に機能しなくなってきている。現実に日本国内には二百万人近くの外国人が居住し、地域によっては日本語を母語としない児童・生徒数が多く占める学校もある。⁽²⁷⁾ 先の学会編修の教科書についても、最新版のものでは以下のように記述内容が変わっている。

国語科教育に期待されたことからは、時代によっても地域によっても異なる。日本の場合は、公的に（多くの場合、国家によつて）作成され定められた教育課程の基準に国語科教育の目的・目標、内容、程度、方法などが示されてきた。近代国語科教育は、母語の自然習得だけでは不十分であるとの認識を基盤としながら、時代社会とのかかわりにおいて、その姿を変えてきたのである。

近代国語科教育が時代社会の産物であるからといって、それがそのときどきの政治政策的、あるいはそれに対抗する運動論的意図のみの産物であるというわけではない。国語科教育は、言語の機能や言語活動についての研究、言語や日本語についての研究、言語文化についての研究、教育的な研究などを学問的根拠とし、それらの研究の進展状

況を反映しつつ、そのあり方が求められてきた。また、国語科教育の実践経験から得られた知見の蓄積や試行的実践の結果から得られた知見などが、国語科教育のあり方に大きな影響を与えたことは言うまでもない。その意味でも、国語科教育は「時代の子」なのである。⁽²⁸⁾

厳密には、母語教育としての「国語教育」と、教科としての「国語科教育」とは、本来区別すべき性格のものではあるだろう。国語教育は国語科以外においても教育可能だからである。ただし、現在の学校教育の規範となる学習指導要領においては母語・非母語の枠を明確に定めていないし、一般に「国語」は国語科における教育実践に特化して理解されている。それゆえに本稿ではほぼ同義として扱うことにするが、少なくとも教科としての国語教育が時代状況と対応して成立しているということ、すなわち国語科であっても時代から超越した教科ではないことを、先の教科書は示していることになる。それは、現在の国語科教育の主眼が「伝え合う力」の育成にあるということからも明らかである。この「伝え合う力」とは以下のように、現行学習指導要領で繰り返し述べられているキーワードである。

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を

豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。⁽²⁹⁾

この「伝え合う力」を中心においた教育内容は、例えば欧米における言語技術教育の流れとも呼応しているし、いわゆる文学教育一辺倒の国語教育観からは一歩進んだ内容となっている。国語教育に関しては、教材として教科書の比重が高い分、次のような批判も受けやすかった。

国語科の時間帯の授業において、文章を読むことは、常に国語科の言葉の教育になるのかという点と決してそんなことはない。当該文章を資料の一つと見なして、社会科学の授業になっっていることは珍しくないし、他方、当該文章の中の事柄と実際の事柄とを対照させて調べる理科の授業のようになることもある。⁽³⁰⁾

それだけに言語技術教育としての国語科という定置は極めて重いものがある。国語教育における「伝え合う力」の意味は大きいのである。

しかしながら、このことが「国語」という枠組みを変化させることになるかといえ、決してそのようにはならない。この言語技術の側面を推し進めるならば、例えば以下の「外国語」に関する教科との差異はほとんど無くなってくるからである。

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う。⁽³¹⁾

もしもコミュニケーションツールとしての言語に英語が選択されたのならば、「伝え合う力」の育成は英語でよくなってしまいかねない。小学校における英語教育の是非にも発展する問題ではあるが、実際には単なる英語導入という技術方法論に留まらない、国語教育解体論にまで通じる問題であることに注意すべきであろう。それだけに、「国語」という名を冠した教育において言語技術教育の側面のみを標榜することは、教科成立の根拠からみても無理と見るべきである。

それゆえに、学習指導要領目標の後段にある「国語を尊重する態度」を外すことはできなくなるのである。この国語尊重という表現は、山田孝雄の『国語尊重の根本義』（一九三八）を引き合いに出すまでもなく、それこそ繰り返し主張されてきたものである。なお、山田のいう「国語尊重の根本義」とは以下のような伝統重視の態度を指している。

国語尊重の根本義といふものは正しい国語を正しく伝えるといふ所にある。国語の正しい歴史、正しい使ひ方、正し

い理解、正しい観念を離れてしまへば、国語を尊重するといつても国は救はれませぬ。その正しいとは何ぞや、これは結局伝統を重んずるといふより外に正しいと言ふことはいへない。⁽³²⁾

国語尊重の根拠を伝統に求めることは、国民国家形成史上至極当然のことでもあるし、そのこと自体を批判してもさほど新しい意義はない。問題となるのは、そうした尊重の根拠を明確に示しえないあまり、極めて情緒的な共感のみで尊重論を構成しようとする、いわば粗雑な国語教育観が跋扈している状況である。ここで「国語」という語に立ち返ってみるならば、明らかに「日本語」とも定義しがたい「国語」の部分が顕現化されることに気づくだろう。それは言うなれば、旧来の「修身」であり現在の「道徳」である。そこまで思想的に推し進めないにせよ、内容とすれば「漢文」もそうであり、より親近感を増すところでは「国文」がこれに該当する。ここで、「国語」の周辺と中心の構造が明らかになるだろう。すなわち、言語技術教育としての「国語」はまさに中心領域であり、それは日本語とも置き換えが可能であるが、それ以外の国語科における教育内容は、周辺領域として定置されることになるのである。具体的な教科内容としては文学教材での情操教育を担う部分であり、最

周辺領域としては漢文での中国文化を解説する部分などが該当する。このことは決して漢文や情操教育を否定しているのではなく、それらが「国語」の内実とどのように関係しているのか、あまり認識されていないという点を指摘しておきたいのである。

特に義務教育での国語科の内容が道徳性を帯びているという点については、すでに石原千秋氏による以下のような指摘がある。

いま「国語」がやっていることは「道徳教育」である。小説（物語）であろうと評論（説明文）であろうと、そのことに変わりはない。しかし、そのことは当の子供たちにはきちんとは知らされていない。いないどころか「思ったこと」を答えなさいなどとまやかしの「自由」を押しつけられている。子供たちだって知っている。本当に「思ったこと」を答えたら叱られることを。あるいは、マルをもらえないことを。でも、なぜそうなのかは教えてもらえない。子供たちは、ルールを説明されないうままゲームに参加させられているようなものだ。⁽³³⁾

国語科と道徳性との関係については、国語教育学の立場からの批判として宇佐美寛氏が、吉野弘「夕焼け」の教材を例にし

ながら論じている。⁽³⁴⁾ また、石原氏は高等学校の国語科についても以下のように評している。

近年になつて高校の国語教科書で取り上げられる評論は、「現代」の抱える諸問題を整理したり、解決策を示したりするために書かれた文章が目立って多くなつて来た。つまり、現在の「高校国語」はほとんど「社会科」のような役割を果たすことが求められているわけだ。⁽³⁵⁾

確かに、高等学校学習指導要領「現代社会」の目標は、以下のように一見すれば国語科における評論文教材の内容と親和性を帯びてくる。

人間の尊重と科学的な探究の精神に基づいて、広い視野に立って、現代の社会と人間についての理解を深めさせ、現代社会の基本的な問題について主体的に考え公正に判断するとともに自ら人間としての在り方生き方について考える力の基礎を養い、良識ある公民として必要な能力と態度を育てる。

高等学校国語教科書の頻出教材である丸山真男の「**「である」**ことと**「する」**こと」（『日本の思想』所収）などは、まさに「現代社会」を含む公民科の内容である。ちなみに本教材について明治書院刊行の『精選現代文』（平成一六年文部科学省検定済教

科書)には、「研究」として「民主主義についての筆者の考え方を四〇〇字程度の文章にまとめてみよう。」(二七六頁)とあり、文章要約能力の育成が「良識ある公民として必要な能力と態度を育てる」ことにも通じそうである。この場合は「道徳」と異なっているが、少なくとも国語科があらゆる教科を包含しうることを示しているし、またそうしたことが何らかの形で望まれているという状況を見出すことはできるだろう。

ただし、こうした国語科の包括性については、国語科の教員養成課程と一致しているかどうかはなほだ疑問である。例えば「教育職員免法施行規則」(最終改正・平一七・九・九文令四〇)所載の高等学校教諭普通免許状「国語」の「教科に関する科目」は「国語学(音声言語及び文章表現に関するものを含む)、国文学(国文学史を含む)、漢文学」であって、極論すれば政治・経済・哲学・思想とは一切無縁のカリキュラムであつても免許取得は可能である。実際には教員養成課程のカリキュラム上、柔軟な対応がなされているため問題はないだろうが、国語科の教員養成課程が「国語・国文・漢文」の学から成り立っているという制度上の設計図と、現実の教科に求められるあり方との開きが、まさに現在の「国語」の状況を示しているといえよう。現実をさておき、もつと古文・漢文を重視した「古典」教育を

中心に据えることが、制度上要求されているのかもしれない。

このような「国語」科の包括性、悪く言えば雑駁性は、評価という観点において大きな問題をもたらすことになる。その典型例が「国語力」という「学力」評価の問題である。そもそも「国語力」とは何か。それは「日本語運用能力」と同値なのか。同値であるとするならば、唐宋八大家が全て言えることも「国語力」に含むのか。漢文読解能力を広く「国語力」に含めるとするならば、中国古典文学の素養は「国語」の分野とはなるだろう。古典の教養に漢文は不可欠だからである。しかし、一方で中学校国語の教材にはヘルマン・ヘッセの「少年の日の思い出」が頻出されている。³⁶この場合、ヨーロッパの学校社会や、ごく簡単なドイツ近代文学史なども全く不要な知識なのか。中国文学の場合、これまた中学校国語の定番教材である魯迅の『故郷』にまつわる近現代史は必須内容なのか。こうした無謀な問いかけに終始しなくとも、「国語力」の指し示す範囲の難しさを理解できよう。実際、国語力を明確に定義することは困難であり多くの議論が噴出してはいる。

「国語力」に関する甲論乙駁の様相を、国語教育の現場から問題提起した榊井英人氏は、そうした「国語力」観の限界と可能性について、以下のように懊悩を交えながら述べている。

「国語力」観を、理想主義的な、ある意味で観念的・純理論的な立場から組み上げても、それがやがて現実にはうらぎられる根本的な理由は、国語が、けつして社会化された欲望の仕組みから自由ではないことに見いだせる。われわれが国語からそのような桎梏を取り除こう、無視しようとするればするほど、「国語力」は欲望の〈手先〉となる。

今、否定的に表現したことは、しかし、最終的に「母のことば」をもって生きていくしかない人間にとって、逃れようのない事態である。ことばと欲望が本質的な関係をもつならば、「国語力」の課題は、どのようにすれば肯定すべき欲望の〈実現者〉となることができるのかというところにある。³⁷⁾

この「国語力」とも関係する「国語」の問題について、本稿では「国語」の中心性と周辺性という関係概念的対置がもたらした結果として捉えたいのである。つまり、言語技術教育という中心的な部分の他に、情緒性や教養を意味する周辺領域を含めて「国語」は成立し、しかも、周辺領域は周辺の位置に甘んじない相補的価値を含んでいるということである。考えてみれば自明な、このあり方こそ「国語」の「国語」たる所以であるという点を本稿では特に強調しておきたい。

さて、そうした「国語」の中心と周辺に関する整理をふまえ、最後に中心性を担ってきた内容について検討を試みる。

五 「国語」の中心としての「国文法」

「国語」の中心的な内容は、既述の通り「日本語」と共通する部分である。それゆえに、国語教育における「言語事項」に該当する部分が、まさに「国語」の中心として位置づけられるはずである。いわゆる言語技術教育としての「国語」である。ただ、このことは国語教育での中心が「言語事項」であるということの意味していない。むしろ国語科においては、言語事項の指導はおしなべて低調である。特に文法項目に至っては、その存立意義すら疑われかねない状況である。これには、学校文法批判の背景から出来る、何をもって正しさを主張するのかという疑いに対して、明確に抗弁しうる根拠が見出しにくい状況、いわば信頼性のゆらぎが関係しているものと思われる。また、国語教育史的にも「読本」を中心とする読解偏重の指導内容が展開されていったことや、実際の指導現場では言語事項のみで授業を成立させることなど困難であるといった、諸要因も挙げられよう。いずれにせよ、「国語」の中心的内容が言語事項であるという状況には至っていないと見て差し支えない。

実際、こうしたあり方によって「国語」の現実と「国語」の認識との隔離が生じると見なすこともできよう。「国語」と「日本語」の単純な置き換えによって生じるとされる違和感に、日本語母語話者に「日本語」の教育はおかしい、というものがある。そうだとすれば、逆になぜ「国語」ではおかしくないのかという反問が成立する。ここで「国語」に違和感を生じさせない部分が、本稿で指摘した「国語」の周辺であつて、その場合は中心と周辺とが位置関係として逆転した状況にある。ところが、高等学校などの中等教育において、「国語」の存立根拠を「日本語」と合致する部分にのみ特化させることも、現実には可能なカリキュラムとなっている。高等学校の国語科における必修科目は「国語総合」と「国語表現Ⅰ」のいずれかであり、極端なカリキュラムを組めば古典については高等学校学習指導要領上、「国語の表現の特色、語句や語彙の成り立ち及び言語の役割について理解を深めること。」とある部分に関連する「古典の表現法、語句、語彙なども関連的に扱うようにする。」（「国語表現Ⅰ 内容」といった事項だけで十分ということになる。³⁸）これなどまさに言語技術教育そのものであるが、大勢として、こうした科目を国語科の中心に据えるという動きにはなっていない。しかしながら、このような「国語」の根幹ともいべき言語

技術教育の中心的内容は、音声・文字（表記）・語彙・文法といった分野を指すのであり、それらは常に中心的内容であることには変わりない。問題はそういった中心的内容を「中心的」なものとして認識させない構造にある。特に文法教育においては、その傾向が顕著である。影山・吉原（一九九九）では、教師に対する意識調査から教育現場での文法指導が困難であること状況を指摘しているが、このことは、ほぼ現在の状況を言い尽くしている。⁴⁰つまり中心が中心ではないのである。

しかし、中心からの脱落という現象が「国語」という教科編制において常に存在していた問題であるかといえば、必ずしもそうとは言いきれない。少なくとも明治三五年以降の「国語」科の成立以降に限っても、確かに「読本」を基盤に置いた教育内容ではあるものの、古典教育を重視した時期に「文法」を中心的立場からはずすことはあり得なかったのである。第一に、文語文法の習得なくして古典の解釈は不可能であり、それだけに「文法」の位置は不動であつたはずである。むしろ言語技術教育は、文語文創出という一点において戦前の方が先駆的であつたという、極めて逆説的な論が成立することになるだろう。これは、いわゆる「学校文法」なるものを検討する際に重要な視点である。

本稿においては、いわゆる「学校文法」を英文法との混同を避けるため、以下では、あえて「学校国文法」という名称を用いる。さまざまな文法記述のあり方の中で、「学校」と冠する文法は英語にせよ日本語にせよ、規範性という点で多くの共通点を持つ。本来は日本語の学校文法を考察する場合にも、英語の学校文法との関係を見ておかなければならないのだが、ここではその重要性の指摘に留めておく。

さて、この「学校国文法」という観点から「国語」の捉えなおしを図ろうとするならば、結局は堂々巡りの感があるものの、「国語」は「学校国文法」によって構築される、ということが指摘でき、見方を変えるならば「国語」構築のために「学校国文法」が必要とされたと理解することができよう。現代において学校国文法が低調であるというのは、国語と日本語の関係の顕在化からしても、当然の帰結である。学校国文法のもつ規範性が、旧来の「国語」概念の橋頭堡的存在となつているからである。とりわけ口語文法についてはその傾向が強く、「来ませんでした」や「うれしいです」といった表現の、学校国文法上のおかしさ（丁寧助動詞の接続形式のみならず、「ん」の文法解釈上の処方など）を、十全に解決できないほど口語における言語変化は進んでいる。規範性は静態的である以上、常にこうした問

題はつきまとうものであり、そのこと自体を問題にしても意味はない。ただし、こうした時代状況に即した（スタンダードと解しうる）規範性を示しうる体系を「学校国文法」という範疇において十分に発揮させる必要はあるだろう。それが言語技術教育としての「文法」だからである。

以上のような観点からすれば、学校国文法とは「国語」構築上の規範性そのものを示すことになるのだが、こうした規範性ほどのようにして形成されていったのかという史的検討に関しては、驚くほど不十分である。これは山東（二〇〇六a）においても指摘したが、「学校国文法＝橋本文法」といった短絡的な理解があまりにも蔓延していることと無縁ではない。また、短絡的理解という点に関しては明治以降の文法研究に関する誤解も存在している。

山田孝雄、松下大三郎、橋本進吉、時枝誠記といった明治以降の「国文法」研究が、大変ユニークで意義深いものであることは、多くのところで指摘されている⁽⁴¹⁾。しかしながら、こうした「国文法」研究と「学校国文法」研究とは位相を異にする点があり重視されていない。松下文法のユニークさや、山田文法の思弁性はよく喧伝されているが、彼らの文法研究に対して「学校国文法」が存在していた（厳密には、形成されようとし

ていた)のである。だからこそ松下は、次のように文法書の現状を批判したのである。

私は少年の頃、当時最も世に行はれて居つた中等教育日本文典落合小中村 両先生合著とスペントンの英文典の二書を読んで其の体系の優劣の甚しいのに驚いた。英文典は之を一読すれば和英辞典さへ有れば曲りなりにも英文が作れる。然らば英米人に日本文典と英和辞典とを与へれば日本の文が作れるかといふと、そうは行かない。これ実に日本文典の不備からである。⁽⁴²⁾

また、山田孝雄も主著『日本文法論』において執拗に先行研究を批判しているが、その中でもあえて「折衷文典」の代表例として大槻文彦の『広日本文典』に言及するのは、それが明治三十年代の中心的な文法書だったからである。⁽⁴³⁾ 代表的という点では、明治九年刊行の中根淑『日本文典』についても、明治二十年代まで活用された文法教科書であつたことも無視することはできない。⁽⁴⁴⁾ つまり、山田にせよ松下にせよ、何が批判の対象とされていたのかという点は、多く不問にされているのではなからうか。

しかも、山田や松下自身も学校国文法の教科書を編纂しているが、従来の文法教科書に大枠を做つたとして、自説の展開に

は極めて慎重である。⁽⁴⁵⁾ これは教科書検定制度上当然のことではあるが、そこに「学校国文法」の枠組みが「国文法」とは位相を異にする部分を見出すことができるのである。これを強引に例えるならば、歴史教科書と歴史研究書との差に近いだろう。つまり、文法研究と文法教育との接点は、批判的側面において成立するという構図である。これは先の「国語」構築の三要件で言えば、「国語学」と「国語教育」との関係であり、それらに関与する者の立場(国語学者と国語教師)の差でもある。

この立場という観点からすれば、時枝誠記の学校国文法である「時枝文法」がいかに異質であつたかがうかがえるだろう。時枝誠記は自説をそのまま文法教育に還元させようとして、国語学と国語教育とを極めて強引に接合させようと試みた。時枝の文法教科書別記における次のような記述は、教育現場からすればかえって混乱を与えかねないものである。

「中等国文法」は文法上の名目や分類など、大体普通の文法教科書にあるのをを用いたが、言語に対する根本の考え方を異にするため、文法上の取り扱いや考え方において、従来のものと趣を異にしたところが多い。別記では、このような点に特に意を用いて解説しておいた。⁽⁴⁶⁾

これでは、何が従来のものと異なるのかを完璧に理解してお

かなければ、誤った内容を教育しかねないわけであり、その点で大いに危険に満ちた教科書となってしまう。それゆえに、時枝文法については理論的に十分整備がされる前に国語教育へ導入しようとした結果、定着を見なかったと言えるだろう。これは「学校国文法」の実践的性格を如実に反映している。すなわち、教えやすさといった、「国文法」研究とは異なる評価基準が求められる部分が、「学校国文法」には存在するということである。この点はあまりにも自明である分、かえって看過されている。現今の学校国文法批判の陥穽ともいえよう。

以上のことから「学校国文法成立史」を検討する意義は、多に首肯できるものとなるだろう。つまり、「学校国文法」に関しては、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、あらゆる側面について検証すべき課題が控えているのである。文法教育観については、大槻文彦『語法指南』から橋本文法に至るまでの質的転換を指摘した森田真吾氏の研究が画的であるが、⁽⁴⁷⁾教育現場への還元過程や「国文法」研究との関係については不明な点も多い。

また、明治以降の文法研究を概観するならば、極めて粗雑な通史ではあるが、学校国文法成立前史としての明治前期、学校

国文法成立期としての明治後期・大正期、口語文法を中心とする学校国文法が成立した昭和前期として位置付けることができるだろう。ここで明治後期・大正期を学校国文法成立期として捉えるのは、実際この時期に数多くの文法教科書が刊行されているからである。現在調査分では約三五〇種が確認できているが、これらを十分に精査することなく、学校国文法を橋本文法のみで把握するのは、国語教育史的にも日本語文法研究史的にも極めて問題である。学校国文法批判が貫徹できていないのも、こうした文法教科書群を看過していることと無関係ではないだろう。それは曖昧模糊とした対象を批判していることになるからである。橋本文法と関係のある学校国文法を批判しようとするのならば、まず橋本文法はそれまでの学校国文法に対して何を加除したのかという点から追っていくべきである。そうでなければ批判対象は不明瞭となり、結果として何を批判しているのかわからなくなってしまうからである。具体的には四(五)段活用や六活用形を批判するのならば、その活用や活用形を学校国文法に取り入れた段階から、十分な批判的検討を加えるべきであろう。⁽⁴⁸⁾

繰り返すことになるが、学校国文法成立史という観点で最も重要となるのは、成立過程の最中に該当する明治後期・大正期

である。明治一九（一八八六）年に学校令が公布された結果、小学校から帝国大学に至るまでの教育研究制度や教授内容が整備されることとなり、同年に教科書検定制度も発足した結果、「学校国文法」としてのあり方が制度的にも規定されたからである。この時期において検討すべき課題について軽く列挙しただけでも次のようなものがある。

落合直文・小中村義象 明治後期の文法教科書を体現しているもの、実体解明は不十分である。

大和田建樹 唱歌作詞者として著名であるが、唱歌と文法との関係についてはどうか。

大槻文彦 文法教科書標準化の端緒として再検討すべきではないか。

三土忠造 文法教科書の普及という点で画期的内容を含むが、具体的な分析は少ない。

和田万吉 明治期に普及した講義録と文法教科書との関係はどのようなものか。

芳賀矢一 明治後期における学校国文法成立の契機として最重要課題として存在する。

山田孝雄 文法研究と文法教科書との接点をどのように捉えるべきか。

こうした随想的列挙が可能なほど、十全な分析がなされていない現状に対して、本稿はその研究への序説として位置付けられる。

六 おわりに

本稿は、学校国文法成立史研究序説として、その研究意義を「国語」構築の問題から論及したものである。具体的な検討課題については今後の各論によって検討するが、最後に、明治後期において今日の学校国文法に関する諸要素（文法範疇、文法用語）の多くが出現したという点について言及しておきたい。日本語文法論における術語研究（ターミノロジー）はおしなべて低調であり、結果として恣意的な概念規定が蔓延している。陳述論などの場合は、概念規定が交錯した結果、誤解が誤解を生むという悪循環の中で展開された論争のようにも見える。そうした轍を踏まないためにも、詳細な術語辞典とも言うべきものが必要となるが、現在のところそれに代替し得るものは北原編（一九八二）しか存在しない。それゆえに、学校国文法において頻出の術語が何に由来しているのかでさえ、現在では確認が頗る困難である。初歩的な確認となるが、六活用形（未然・連用・終止・連体・已然・命令）の名称が定着するのはどの文法教科書からな

のか(おそらくは芳賀矢一、新村出の教科書あたりからか)。また、形容動詞の措定は芳賀矢一、連体詞の措定は松下大三郎の文法論からとされているが、その場合、教科書採用という普及度はどのようなものであったのか⁽⁴⁹⁾。助詞の下位分類については、山東(二〇〇六a)において山田孝雄の教科書からではないかという推測を行ったが、助動詞についてはあまりにも諸説が交錯しており、明確なことが断言しにくい状況である⁽⁵⁰⁾。こうしたところから検討すべき端緒が見出されるのである。

本稿では、こうした研究上の問題点を列挙することに終始したが、今後に関しては、方法論上の方向性を確認しつつ、また「学校国文法」そのものの史的展開を追う、具体的な各論へと向かうべきものと位置付けられる。かかる饒舌は、更なる展開において必要不可欠な行為であった。

(注)

- (1) 例えば最近のものとしてはイ(二〇〇七)、安田(二〇〇六)、ましろ(二〇〇三)など。
- (2) 日本語学会ホームページ(<http://www.jpling.gr.jp>)には、「国語学会」から「日本語学会」への名称変更経緯についての言及がなされている。(二〇〇七年一月現在)。
- (3) 最近のものでは、イ(二〇〇七)に誤りが見られる。
- (4) 山本(一九六八)を参照。

学校国文法成立史研究序説

- (5) 山下(二〇〇二)。なお、本論者から筆者は、政治的に無関心であるとして批判的社會言語学なる立場から批判されているが(山下(二〇〇六)参照)、何をもって無関心とされているのかが一切不明である。これなど先に批判ありきという点で、対象を誤った一種の逆マツカーシズムとも評すべきものである。
- (6) ここで事実確認を指摘することは、何も実証主義のイデオロギ―を不問にするといったことを意味していない。史学史における「実証」は極めてイデオロギー的側面の強い用語であり、また実証という名によって多くの隠蔽と抑圧が働いたことも看過できない。また「言語学」の科学的・客観的記述という名の暴力性については、ブルデューの議論によっても明らかであるが(例えば稲賀訳(一九九三)など)、ブルデューの社会学的方法論については、リュック・フェリー、アラン・ルノーらの批判(小野訳(一九八八))にもあるように当事者性の問題が常に付きまとう。これらの議論については斎藤(二〇〇五)がやや荒い論調ながらも参考になる。
- (7) 木田(二〇〇二)。これは山東(二〇〇一b)における改称についての主張を前提にしたものである。
- (8) 白藤・杉浦(一九九八)一三頁〜一四頁。なお、この引用部分については山東(二〇〇二)でも言及した。
- (9) 「民族」の仮構性については小坂井(二〇〇二)の議論が参考になる。
- (10) 真田(二〇〇〇)一〇七頁〜一〇八頁。
- (11) 唱歌教育が国語編制に重要な契機を与えた点については山東(二〇〇一a、二〇〇四)で軽くふれておいた。
- (12) 移民社会における日本語観については山東(二〇〇六b)を参照。
- (13) 垣内(一九三八)三頁〜五頁。

- (14) 文部省編(一九九九)一〇頁。
- (15) 木田(二〇〇二)。これも国語学会改称問題に起因する発言である。
- (16) 国語研究室設置経緯を含む東京帝国大学と国語施策との関係については文化庁編(二〇〇六)を参照。
- (17) 例えば、石井編(一九八四)、遠藤(一九五三)など。また時枝の国語学と国語教育論とを関係付けたものについては永野(一九五九)などが存在する。
- (18) こうした戦前と戦後を結ぶ国語施策の関係については文化庁編(二〇〇六)と共に、甲斐(二〇〇六)が参考になる。
- (19) 国語教育実践の蓄積を無視した国語教育批判については、平井(二〇〇六)を参照。ここでは齋藤孝氏の提案する国語教育法(いわゆる「齋藤メソッド」)が徹底的に批判されている。
- (20) 国語教科書批判に関する経緯や反論については日本児童文学者協会編(一九八一)を参照。ちなみに、文化審議会国語文化会編(二〇〇三)での宮沢賢治、新美南吉の作品を含むリストの作成者は齋藤孝氏である。
- (21) 言語学研究会における文法教育の取り組みについては、鈴木(一九七二)が参考になる。なお、国語学と文法教育との関係では、日本語学会二〇〇六年度春季大会においてシンポジウム「文法研究と文法教育」が行われたが、学校文法の成立過程と戦後文法教育史に関する指摘が不十分であったため、傍聴した筆者の感想としては、十分な討議が展開できていなかったように思われた。
- (22) 例えば庵(二〇〇三)、益岡(二〇〇三)、金谷(二〇〇六)など。こうした「日本語学」分野の学説的研究の多くは、その対抗言説に関する言及があまりなされていないため、どうしても判
- (23) 官最貞に似た評価がつきまとう。例えば、寺村秀夫に対する奥田靖雄や言語学研究会らの批判をどのように捉えるのか、三上章があれほどまでにこだわった学校文法批判は、学校文法の側からみればそれは妥当な批判なのか、といったことがこうした著述からはよくわからない。それだけに、各筆者の思い入れの深さは十分理解できるけれども。
- (24) 漢字問題については野村(一九八八)をはじめ、最近のもでは前田・野村編(二〇〇五)を参照。
- (25) 亀井の主張する「日本語学」については亀井(一九七二)所収の諸論考を参照。ただし、亀井の主張の中からは、時枝誠記が積極的に国語学と国語教育との関係を説くのに対して、学的自立の意図からか国語教育を意図的に排除しようとした形跡が見受けられる。このことは間接的根拠として、亀井が国語学会の学会誌『国語学』の編集委員長時代において、「国語教育についての発言をする場所はほかにあるから」という理由で国語教育関係論文の掲載を認めなかったことなどが挙げられる。これについては国語学会編(一九九五)所収の「座談会」「国語学」編集の足跡(五四三頁、初出は『国語学』一〇〇(一九七五))を参照。
- (26) 移民社会日本語教育史の中でも、ブラジル日系移民社会に関しては山東(二〇〇五a)、山東(二〇〇五b)でも言及したが、これらは本稿で提示する「国語・日本語」の中心と周辺との関係で捉えられるべき問題として、若干の検討を試みたものである。その意味で本稿の「国語・日本語」論は、ブラジル日系移民社会や唱歌教育といった、文法研究史とは異なる筆者の従前の諸考察を包括する原理として成立する。
- 全国大学国語教育学会編(一九八二)三頁〜四頁。

- (27) こうした状況については真田・庄司編(二〇〇五)を参照。
- (28) 全国大学国語教育学会編(二〇〇二)一〇頁〜一一頁。
- (29) 平成一〇年改訂「中学校学習指導要領 国語」における「目標」の項。また、平成一一年改訂「高等学校学習指導要領 国語」における「目標」の項は、「国語を適切に表現し、確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力を伸ばし、心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。」となっている。
- (30) 渋谷(一九八七)。なお、渋谷氏の国語教育批判論については渋谷(一九八八)が参考になる。
- (31) 平成一〇年改訂「現中学校学習指導要領 外国語」における「目標」の項。
- (32) 山田(一九三八)三五頁。
- (33) 石原(一九九九)九頁。石原氏の議論は、入試問題を利用した国語科のデイコンストラクションにも似て極めて興味深い。
- (34) 宇佐美(二〇〇二)を参照。宇佐美氏は、国語教育を言語技術教育として定置すべきことを強く主張している。
- (35) 石原(二〇〇五)八頁。
- (36) 平成一七年度科学省検定済中学校国語科用教科書では、学校図書『中学校国語1』、光村図書『国語1』、教育出版『伝え合う言葉 中学国語1』、東京書籍『新編新しい国語1』で採用されており、ほとんど定番教材と言ってよい。
- (37) 榎井(二〇〇六)四六四頁。
- (38) 実際、平成一四年度科学省検定済高等学校用教科書「国語表現I」の中で、教育出版『国語表現I』など、本文一二〇頁中で古典が扱われているのは「さまざまな種類の文章を読んでみよう」として文例四種を記した、わずか一頁である。
- (40) 影山・吉原(一九九九)においては、教師にとって文法学習において指導上の困難を感じる点があるかとする問いに対し、アンケート結果では「はい」という回答が八六%を示したデータが掲載されている。
- (41) 最近では仁田(二〇〇五)など。また「国文法」という枠組みで、山田以降のいわゆる四大文法家の研究を概観したものについては金水(一九九七)が参考になる。
- (42) 松下(一九二八)一頁。
- (43) 山田(一九〇二)五三〜六七頁。
- (44) この点については、福井(一九〇七)において「さればこの書は久しく教科書として参考書として用ひられ(一五三頁)」と指摘されている。中根の文典に関しては山東(二〇〇二)を参照。なお、福井(一九〇七)については、増訂版から「附録 独逸文法教授史概要」が削除されている。明治期には大変盛んであった、ドイツにおける文法教授史への着目は、保科孝一の文法教育観を考える上でも極めて重要である。
- (45) 山田の文法教科書については山東(二〇〇六)を参照。
- (46) 時枝(一九五〇)一頁。時枝の場合、一時期は「時枝文法ブーム」に似た状況から教育現場で一定の理解を得たようだが、現在の学校国文法では全く省みられていない。例えば現在の国語教科書で、形容動詞を認定しないといった文法記述は全くない。時枝の影響は、文法を超えて文章論や言語生活論の方へと向かっている。それは本稿の関係で言えば「国語」の中心性からの逸脱であり、文化領域といった周辺への執着である。だからこそ逆に「国語」的な様相を呈しているのだとも言えよう。
- (47) 森田(一九九九)、森田(二〇〇〇)、森田(二〇〇一)など。

(48) こうした根源的な批判を行っている例としては、鈴木重幸氏の学校国文法批判が挙げられる。これについては鈴木(一九七二)、鈴木(一九九六)を参照。また四段活用論の問題については、逆に非四段活用論に拠った文法論とはどのようなものであったのかも十分に検討しておく必要もあるだろう。この点については不十分ながら山東(二〇〇六)で軽く触れておいた。

(49) 連体詞については金(二〇〇六)などに言及がある。

(50) 例えば文法教科書において「せばくまし」などの「反実仮想」といった術語の定着はどのようなものなのか。「反実想像」という語では松尾捨治郎が『国文法概論』(一九三三)の中で言及しているし、具体的な指摘と普及については松尾(一九三三)でも触れているように、三矢重松の『作歌と助辞』(一九二二)の影響が強いと思われるが、それ以上のことはよくわからない。

参考文献

- イ・ヨンスク 二〇〇七 『国語』ということばの新しさ『言語』三六・一
- 庵 功雄 二〇〇三 『象は鼻が長い』入門―日本語学の父三上章―『くろしお出版』
- 石井庄司編 一九八四 『時枝誠記国語教育論集Ⅰ・Ⅱ』明治図書
- 石原 千秋 一九九九 『秘伝 中学入試国語読解法』新潮選書
- 石原 千秋 二〇〇五 『評論入門のための高校入試国語』ZINブックス
- 宇佐美 寛 二〇〇一 『宇佐美寛・問題意識集4 「文学教育」批判』明治図書
- 遠藤 嘉基 一九五三 『国語教育の諸問題』文教書院
- 長 志珠絵 一九九八 『帝国日本と国語ナシヨナリズム』吉川弘文館
- 甲斐 睦朗 二〇〇六 『終戦直後の国語国字問題 第1回 国語審議会第八回総会の記録を読む』『日本語学』二五・六
- 垣内 松三 一九三八 『形象論序説』晩翠会
- 影山智一・吉原英夫 一九九九 『中学校国語科における文法指導の現状と課題』『北海道教育大学紀要』五〇・一
- 金谷 武洋 二〇〇六 『主語を抹殺した男―評伝三上章―』講談社
- かめいたかし 一九七〇 『「くくく」とは いかなる ことば なりや―ささやかなる つゆばらいの ころを こめて―』『国語と国文学』四七・一〇(亀井(一九七二)所収)
- 亀井 孝 一九七二 『亀井孝論文集1 日本語学のために』吉川弘文館
- 北原保雄編 一九八二 『日本語文法論術語索引』有精堂
- 木田 章義 二〇〇二 『国語学と縦書き』『国語学』五三・一
- 金 銀珠 二〇〇六 『近代文法学における「形容詞」「連体詞」概念の形成について―Adjective から形容詞・連体詞へ―』『日本語の研究』二二・二
- 金水 敏 一九九七 『国文法』『岩波講座言語の科学』5 文法』岩波書店
- 京極 興一 一九九三 『「国語」とは何か』東苑社
- 国語学会編 一九九五 『国語学の五十年』武蔵野書院
- 小坂井敏晶 二〇〇二 『民族という虚構』東京大学出版会
- 斉藤 悦則 二〇〇五 『社会学者の憤り方―ブルデューに学ぶ―』斉藤悦則・荻野昌弘編『日仏社会学叢書第3巻 ブルデュー社会学への挑戦』恒星社厚生閣
- 真田 信治 二〇〇〇 『脱・標準語の時代』小学館文庫

真田信治・庄司博史編 二〇〇五 『事典日本の多言語社会』岩波書店

店

山東 功 二〇〇一 a 「唱歌と文典―明治前期唱歌教材と音楽取調掛員―」『女子大文学』五二一

調掛員―」『女子大文学』五二一

山東 功 二〇〇一 b 「日本語学への道」『国語学』五二・二一

山東 功 二〇〇二 『明治前期日本文典の研究』和泉書院

山東 功 二〇〇四 「唱歌教育と大和田建樹」『女子大文学』五五

五

山東 功 二〇〇五 a 「1950年代のブラジル日系社会と日本語」『阪大日本語研究』一七

『阪大日本語研究』一七

山東 功 二〇〇五 b 「ブラジル日系社会における混成日本語」『コロナ』語の意味」『女子大文学』五六

「コロナ」語の意味」『女子大文学』五六

山東 功 二〇〇五 c 「国語施策の展開と「日本型」社会」大平祐一・桂島宣弘編『日本型社会』論の射程―「帝国化」する世界の中で―」文理閣

祐一・桂島宣弘編『日本型社会』論の射程―「帝国化」する世界の中で―」文理閣

山東 功 二〇〇六 a 「山田孝雄の文法教科書―中等文法教科書』について―」『言語文化研究 日本語日本文学編』一

山田孝雄の文法教科書―中等文法教科書』について―」『言語文化研究 日本語日本文学編』一

一

山東 功 二〇〇六 b 「日系知識人の日本語観」『国文学解釈と鑑賞』九〇二

「日系知識人の日本語観」『国文学解釈と鑑賞』九〇二

山東 功 二〇〇六 c 「非四段活用論の系譜」益岡隆志・野田尚史・森山卓郎編『日本語文法の新天地』くろしお出版

非四段活用論の系譜」益岡隆志・野田尚史・森山卓郎編『日本語文法の新天地』くろしお出版

渋谷 孝 一九八七 「言語」教育の現状と課題―国語科教育は言語の教育であったか―」全国大学国語教育学会編『国語科教育研究 5 「言語」教育の理論と実践の課題』明治図書

「言語」教育の現状と課題―国語科教育は言語の教育であったか―」全国大学国語教育学会編『国語科教育研究 5 「言語」教育の理論と実践の課題』明治図書

明治図書

孝 一九八八 『文学教育論批判』明治図書

『文学教育論批判』明治図書

孝 一九八八 『文学教育論批判』明治図書

白藤禮幸・杉浦克己編 一九九八 『国語学概論』放送大学振興会
鈴木 重幸 一九七二 『文法と文法指導』むぎ書房

全国大学国語教育学会編 一九八一 『新版国語教育学研究』学芸図書

書

全国大学国語教育学会編 二〇〇二 『新訂中学校・高等学校国語科教育研究』学芸図書

時枝 誠記 一九五〇 『中等国文法別記 口語編』中教出版

永野 賢 一九五九 『学校文法文章論―読解・作文指導の基本的
方法―』朝倉書店

方法―』朝倉書店

日本児童文学者協会編 一九八一 『国語教科書攻撃と児童文学』青木書店

木書店

野村 雅昭 一九八八 『漢字の未来』筑摩書房

平井 英一 二〇〇六 『国語教育を崩壊させる 齋藤孝著』理想の国語教科書』『国語の研究』三二一

国語教科書』『国語の研究』三二一

福井 久蔵 一九〇七 『日本文法史』大日本図書

古田 東朔 一九六九 「国語」という語』『解釈』一五・七

文化審議会国語分科会編 二〇〇三 「これからの時代に求められる国語力について―審議経過の概要 参考資料―」文化審議会国語分科会

国語力について―審議経過の概要 参考資料―」文化審議会国語分科会

文化庁 編 二〇〇六 『国語施策百年史』ぎょうせい

前田富祺・野村雅昭編 二〇〇五 『朝倉漢字講座 4 漢字と社会』朝倉書店

朝倉書店

ましこ・ひでのり 二〇〇三 『増補新版イデオロギーとしての「日本」―「国語」「日本史」の知識社会学―』三元社

本―「国語」「日本史」の知識社会学―』三元社

梶井 英人 二〇〇六 『「国語力」観の変遷―戦後国語教育を通して―』溪水社

「国語力」観の変遷―戦後国語教育を通して―』溪水社

益岡 隆志 二〇〇三 『三上文法から寺村文法へ―日本語記述文法

三上文法から寺村文法へ―日本語記述文法

三上文法から寺村文法へ―日本語記述文法

の世界—』くろしお出版

- 松尾捨治郎 一九三三 『国文法概論』 中文館書店
 松下大三郎 一九二八 『改撰標準日本文法』 紀元社
 三矢 重松 一九一一 『作歌と助辞』 明治書院
 森田 真吾 一九九九 「明治期文法教育における「規範文法」形成過程」『教育学研究集録』二二三
 森田 真吾 二〇〇〇 「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』二二七
 森田 真吾 二〇〇一 「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』三三三
 文部省 編 一九九九 『高等学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社
 安田 敏朗 一九九七 『帝国日本の言語編制』世織書房
 安田 敏朗 二〇〇六 『国語』の近代史』中公新書
 山下 仁 二〇〇一 「敬語研究のイデオロギー批判」野呂香代子・山下仁編『「正しさ」への問い—批判的社会言語学の試み—』三元社
 山下 仁 二〇〇六 「共生の政治と言語」植田晃次・山下仁編『共生』の内実—批判的社会言語学からの問いかけ—』三元社
 山田 孝雄 一九〇九 『日本文法論』宝文館
 山田 孝雄 一九三八 『国語尊重の根本義』白水社
 山本 正秀 一九六八 「漢字御廃止之議」の「議」について『解釈』一五・八（山本（一九七二）所収）
 山本 正秀 一九七一 『言文一致の歴史論考』桜楓社

Bourdieu Pierre 1982 *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges*

linguistiques Fayard

(稲賀繁美訳(一九九三)『話すということ—言語的交換のエコノミー—』藤原書店)

Ferry Luc, Alain Renaut Alain 1985 *La pensée 68: essai sur l'anti-*

humanisme contemporain Gallimard

(小野 潮訳(一九九八)『68年の思想—現代の反人間主義への批判—』法政大学出版社)

付記

本稿は科学研究費補助金(若手研究(B))による研究成果の一部である。また、本稿の一部は東北大学国語学研究室講演会(二〇〇六・一一・二五、於東北大学文学部)における発表内容をもとにしている。講演会でお世話になった斎藤倫明氏をはじめ、東北大学国語学研究室各位には深く感謝申し上げます。

(きんとう いさお・本学専任講師)