

戦後文法教育史における古田擴の 文法教育論の位置づけについて

—実践指導の立場からの文法教育論—

山 室 和 也

1. はじめに～なぜ古田擴か～

戦後の文法教育においては、昭和30年前後の文法ブームと呼ばれる時期に盛んに議論された機能文法か体系文法かという点や、経験主義国語教育への反省からおこった系統的学習に対しての文法事項の系統的指導に関する議論など、様々な成果が出されている。

ただ、これまで論者が取り上げてきたのは、三尾砂や三上章、永野賢といった、それぞれ教科書編集に関わったとはいえ、どちらかと言えば文法を実際に教えるという立場ではなく、教える内容となる文法そのもの（あるいは文法論）を研究対象としてきた人物が中心であった。

しかし、文法教育の歴史には、そのような理論的な部分の構築に関わった人たちがいる一方で、教育の最前線で実際に子どもたちに文法を教えていく立場の人たちもいたわけである。実際には、文法ブームの時期を中心に現場の教員からの積極的な実践報告や、それに基づく提案などもなされている。しかし、それが大きな流れを作って文法研究家を動かすというところまでは至っていないのが現実でもある。

そのような中で、現場の経験も持ち、かつ現場の声をまとめ、そして独自の文法教育論を実践の立場から発信したのが、古田擴（1896～1985）である。

確かに、古田擴は文法教育を専門に研究してきたわけではない。しかし、彼の国語教育理論を構築していく過程の中で、文法教育に関しても他の領域との関係上、必要に迫られて、その考えを公にしているわけである。それは、現場教師の実践研究を中心としたものであった。なかでも、彼が編集そしてそれらに解説コメントを加えるという形ででき上がった『小学校の文法学習』や『中学校の文法学習』⁽¹⁾などは、当時の教育現場だけではなく文法研究分野にも少なからず影響を与えていたであろう。

ところが、このような文法教育に関する古田の業績については、文法教育史上、これまでほとんど注目されてこなかった。管見する限りでは、公刊された研究論文などでは堀泰樹のものだけである⁽²⁾。

以上のように、文法教育を教育現場における実践指導の立場からみた、古田擴の文法教育論について考察し、その歴史的な位置づけをすることで、これからの文法教育のあり方を改めて考えることができるのではないかと考え、古田擴の文

法教育論を取り上げることにしたのである。

2. 本研究の目的および研究対象

2.1 本研究の目的～古田擴の文法教育論の先行研究をふまえて～

「はじめに」で触れたように、古田擴自身の文法教育に関する単独の著書というものは、その構想はあったようだが⁽³⁾、結果的には出されていない。しかし、『実践国語』誌や『日本文学』誌上における発言や、先にあげた二冊の編著書における叙述から、文法教育に対する考え方を見て取ることができる。

堀泰樹は、古田の「文法事象把握の根本」として次の三つを挙げている。

- 1 文章表現に内在する表現者の心理・意識の把握
- 2 文章表現の読みとりに関与する読者の文法力の鍛錬
- 3 言語活動（このばあい、読むこと）の中で、それに即しての思考の実際の三つが中枢としてすえられているとされよう。〈堀（2004）：p.58〉

そしてさらに、「文法知識の確実な理解のための指導の段階」を次の四つに分けて説明している。

- 1 文法事実の集積の段階
- 2 文法事実の知識的整理の段階
- 3 文法知識の活用 of 段階
- 4 文法知識の検討の段階 〈堀（2004）：p.60〉

その上で、古田の求めた文法教育の精髓について、次のようにまとめている。

古田氏は文法教育を考える際、まず体系の成立の道すじをとらえ、そこにある文法事象⇔文法体系という原理のもとに体系から文法事象を説明しようとすることの限界に着目し、体系からはみ出た文法事象を、言語の「場」の照射の下に文法事象⇔文法体系という形であらわれる個性的な表現を見定めようとした。また、読解力・文法力・思考力の三つを、それぞれに緊密につながりをもつものとして、読解力⇔文法力⇔思考力という関係を見いだされ、そのうちの文法に関するものを抽象していくのではない文法教育をもとめられた。ことばに即して、ことばの内奥にあるものを求めたのである。

〈堀（2004）：p.61〉

以上のような堀の指摘によって、古田の目指した文法教育論が、文法単独でとらえるものではなく、読解や思考という言語の活動との関わりにおいてとらえるべきであるという、その考え方の柱を一応知ることができる。しかし、堀が扱った古田の論考は次の三点のみであり、古田の文法教育に関係する業績を全てカバーしてはならず、全体像としてとらえるには不十分である。

- ・「文法教育について」〈文献⑥〉
- ・『中学校の文法学習』〈文献②〉
- ・「文法と文学の切点を求めて—文法的考察の二重運動—」〈文献⑧〉

（※文献番号は、2.3「古田擴の文法教育関連業績」で示したものである。）

そこで本稿では、これらの堀の先行研究による成果も参照しながら、堀が扱っていない文献にも対象を広げて、改めて古田擴の文法教育論をとらえ直すことが目的である。

2. 2 研究方法

具体的には、まず古田の文法教育論の枠組みをとらえるために、機能文法と体系文法に関するとらえ方を確認し、小学校段階と中学校段階についてもどのように考えていたのかを見ておきたい。次に、具体的な文法学習の方法として、文学の読みとの関わりを視野に入れた「二重運動」や、実例を既習教材の中から探し求める「復習」の手法を取り入れていることについて具体的に見ていきたい。さらに、もう一つの観点として、話しことば、特に「聞くこと」に関して文法的な力がどのように作用していくのかについて言及している部分があるので、その点を整理してみたい。

これらの枠組みと、それに基づく具体的方法のいくつかをとらえた上で、古田擴が編集に関わった教育出版の小学校と中学校の国語教科書について、古田が目指した文法教育論がどのように表れているかを見ておきたい。

以上の考察をふまえて、今日的に学ぶべき点は何なのか、現在そしてこれからの文法教育がどうあればよいかを考えた時、学ぶべき点は何なのかを整理してみたい。その上で、戦後の文法教育史において古田擴の文法教育論がどのように位置づけられるかをまとめる。最後に、本稿において扱い切れなかった今後の課題について触れておきたい。

2. 3 研究対象

本稿で考察の対象とするのは、以下に示した古田自身の〈文献①〉から〈文献⑩〉である。また、古田が編集に関わった教育出版の小・中学校の国語教科書およびその指導書についても扱う。内容的に関連のあるものも多いので、その中から典型的な記述を追いつながりながら見ていく。さらに、その後示したように、古田の文法教育論に関する先行研究も視野に入れていくこととする。なお、これらを含めた年譜を論文末尾に資料として載せておく。

●古田擴の文法教育関連業績

【編著書】

『小学校の文法教育』明治図書 1955（昭和30年） 〈文献①〉

『中学校の文法学習』明治図書 1961（昭和36年） 〈文献②〉

【著書における文法に関する記述】

「教材の成立—文法教材として—、教材研究の具体例—文法の面から—」

『国語教材研究』法政大学出版局1957（昭和32年）〈文献③〉

『文法学習の範囲と系統』明治図書 1959（昭和34年）小学校部分執筆 〈文献④〉

「文法的耳の発達」『授業における問答の探究』

明治図書1963（昭和38年）〈文献⑤〉

【雑誌論文】

「文法教育について」 『実践国語』 1952（昭和27年）2月号 〈文献⑥〉

「芦田恵之助の文法教育」

『作文教育』 1957（昭和32年）6・8・10・12月号 〈文献⑦〉

「文法と文学の切点を求めて—文法的考察の二重運動—」

『日本文学』 1958（昭和33年）5月号 〈文献⑧〉

「青木さんの力作を読んで」 『日本文学』 1959（昭和34年）10月号 〈文献⑨〉

「文法と文学の接点を求めて（連載講座文法学習入門）」

『教育科学国語教育』 1966-67（昭和41-42年）90-101号 〈文献⑩〉

※以下、資料の引用元の表記は上記の資料番号①～⑩を用いる。

●古田の文法教育論に関する先行研究

- ・堀泰樹（2004）『国語科教育実践学への探究』の「I 古田拓先生に学ぶ—「聞くこと」の教育を中心に—うち「6 文法教育論の考察」（pp.54-62） 溪水社

※非公刊のものとして以下のものがある

- ・前田健太郎「古田拓の文法教育—昭和三十年代を中心に—」

国語教育史学会第29回例会発表資料 平成15年

※また、書評としては次のものがある

- ・松下貞三（1955）「書評・古田擴編『小学校の文法学習』」日本文学 4 卷12号

3. 古田擴の文法教育論の枠組み

3-1 小学校・中学校それぞれの文法教育の実態についての古田の認識

はじめに、古田の文法教育論の枠組みを確認しておきたい。そこで、小学校と中学校のそれぞれにおいて、文法教育をどのようにとらえているかを、文献によって確かめる。まず、小学校の文法教育においては、昭和30年頃の段階では、まだしっかりとしたものができ上がっていない状態であるととらえている。それゆえに、次のような発言がなされるのである。

わたくしは、なんとかして、小学校で、ほんとうの文法教育体系ができ、さらにそれによって、現在の中学の文法の立て直しが行われたらと思っているひとりである。 〈文献①：p.3〉

このような現状認識の下、小学校の文法教育を作りあげることで中学校の文法教育もその継続として作られるべきだととらえられている。その意味では、小学校段階における文法教育の在り方を検討することが急務であり、その延長線上に中学校段階の文法教育の改善が見込めるとしているのである。それは、次のような記述からもよくわかる。

「小学校の文法教育とは何か」となると、まだはっきりした結論は出てこない。それは、教師たちが、むかし習った学校での文法に対する嫌悪感からくるものもあろうし、ただ、形態論的な語論、文論の面から一歩も出ていないのか

らもあるだろうし、機能文法といっても、「機能」というアメリカ哲学の術語の意味がはっきりしていないために、ただ、時の流れの合いことばとして、実践的には手さぐりというものもあろうし、(中略)要するに、文法教育は、といっても、中学以上は戦前の「ひなかた」もあるから、よいわいは別として、一応それでお茶はにごせるが、しかし小学校となると、今なお「試行錯誤」中というべきよりほかはないだろう。〈文献⑨：p.65〉

ここで述べられているように、昭和30年前後からの文法ブームの中で「機能文法」が注目されてきたが、肝心のその中身が曖昧なままに議論がなされ、文法教育の改善につながっていないことが問題であることを指摘しているのである。その背景には、学習指導要領の改訂とともに、その議論も系統学習へと目先が移ることで下火になってしまった時代状況もあると言えよう。

3-2 「体系」と「機能」の問題について

では、その機能文法の「機能」とそれに対する体系文法の「体系」との関係を、古田はどのようにとらえていたのであろうか。その点に関して、古田は次のように説明している。

真の「機能」は「体系」を離れて存するものではないということである。体系的知識が真の体系的知識を発揮するのは、その機能をはっきりとつかんでいなければならない。本来、真の体系をつかむということは、その機能を身につけるといことである。(中略)機能がその力を発揮するということはつまり体系が生きてはたらくということなのである。生ける体系、それを機能と言ってもよい。〈文献②：p.10〉

このように、古田は「機能」と「体系」の関係を対立するものではなく、融合したものととらえた上で、教育という方法的な観点に論を進めている。

方法的に言うなら、いわゆる「機能的に」から「体系的に」「体系的に」から「機能的に」という循環的な学習、いわばせんの深化と拡大を学習の上で求められなければならないのである。それはいわゆる折中主義とはちがう。折中は両方の言い分を同次元でほどよく解決しようとするのである。私の言うのは、両方の価値を明らかにしながら、従来の体系文法派、機能文法派が、もの一面しか見ない立場を「学習の事実」という実践的な立場、いわば「現場の論理」によって止揚しようとするのである。〈文献②：p.11〉

こうしてみると、議論は盛んになされながら、なかなか答えの見出せなかった文法教育の扱いに対する「体系」か「機能」かという問いに、古田は独自の立場から答えを示したことになる。このような前提があって、古田自身の文法教育はさらにその範囲を広げていくのである。その具体的な説明として、古田はまず、「わたしの文法教育の立場を一口にいうとするならば、「なに」から「なぜ」へである。」と述べ〈文献②：p.9〉、さらに次のように示している。

体系的といい、機能的といっても、じっさいの教室を見ると、多くは「なに」

の解明に終始しているようである。もちろんこれは大切である。とくに中学では、それをたたきこんでおくことが必要である。(中略)しかし、文法が思考力を養うといわれる以上、その名に相当するためにも「なに」だけに止まらず、「なぜ」に進まなければならぬ。そうすることによって、体系的知識が、一覧表的記憶にとどまらず、体系の名に値する機能を発揮することができるのである。そのためには、「品詞論」「文論」は「品詞論」「文論」だけでとどまらず、その知識を「文章論」の中で生きて働かすようにしなくてはならぬ。〈文献②：pp.13-14〉

ここで、「なに」から「なぜ」へと発展させる理由が「機能」と「体系」を止揚させることにつながっているのが明らかとなる。

そして、その対象を「品詞論(あるいは語論)」「文論(あるいは構文論)」のレベルから「文章論」のレベルへ移行・拡張することを主張するのである。

以上のような文法教育に対する考えをもとに、古田は「いかに(あるいは「どのように」)文法教育を行うべきかについて論を展開している。そこで、その具体的な中身を次節以降で見ていきたい。

4. 繰り返しの学習と文学教育との接点

4-1 「復習」による繰り返しの学習—「なに」から「なぜ」へ

古田が展開した文法教育の具体的な方法の一つが、「復習」による繰り返しの学習である。「なに」から「なぜ」へと段階を進める過程で、古田は比喩的に次のように説明している。

面前にある文章、ソシュールのことばに従えばパロール—つまり個々の文章、それを、文法という一般的法則、一般的知識によって、その「個」を一他の「個」とちがうところを明らかにしていくのである。〈文献②：p.14〉
そのための具体的方策として、できるだけ学習者である児童・生徒の学習の振り返りの中から言語事実を集めて行くという方法を、次のように提案するのである。

教科書の文章は、そのところを一回学習すれば、もう終わったものと考えがちなのであるが、これは、角度を変えれば、何回も活用できるのである、ここであれば、文の終止を既習教材一切の中から見て行くのである。

〈文献①：p.127〉

ここでは、学習した教科書の文章は、その学習が終わったらもう振り返らないというのではなく、ある観点から読み返し、その使われ方から言語事実を確かめることができるものであることを指摘している。さらに古田は、教科書の文章だけにとどまらず、

児童の理解の程度に応じて、一応、ある段階で止めておき、その後の機会を待つというのならよい。しかし、その程度を知るには、その時までの児童の作文や教科書中の既習教材を通覧し、させもして、そうした語いの用法を見たう

えでなければならぬ。〈文献①：p.169〉
と述べているように、児童自身がそれまでに書いた文章そのものも学習の対象とすることができることを指摘しているのである。

また、言語事実としての事例を既習教材の中からどれだけ集められるかにかかっているというように、教師の側の教材研究および教材準備についても言及している。それは、次のような指摘からもわかる。

多数の児童作品を集めて、共通の誤用例を発見してこないと、系統案を立てても不十分である。〈文献⑨：p.69〉
このことは、小学校、中学校それぞれ単独で考えるのではなく、小学校であればそれまでの学年、中学校であれば、小学校も含めたもの、高校も同様に、というように連続したものとして考えられている。

中学一年で、文法を学習する時に、ただその学級で使用している中学校教科書中の文法のところをやるだけでなく、そこから出発して、小学校教科書を資料として通覧させてみるのである。小学校教科書中の「ことばの研究」のところを再読して、現在の学習と結びつけ、それを深めるようにすればよいと思う。〈文献②：p.33〉

これは、「復習」という名称で呼ばれているものであるが、古田自身が「これは形は復習と見られるけれども、じつは新しい学習なのである。」と言うように〈文献②：p.33〉、そこには新しい意味づけがなされているのである。

その上で、その具体的な実践方法として、教材「決死の旅」(T社小学校6上)の「それを訳して世の迷った人々を救わねばならないのだ」の「ねばならない」に注目させる実践を紹介している〈文献②：pp.16-27〉。その時、「大造じいさんとガン」(5年生の教材)の「ただ救わねばならないなかまのすがたがあるだけでした」の例をはじめ、教科書でどのくらい用いられているかを調べあげている。その結果、4年から6年までで見つかった61例を全て取り上げている。古田は、このような作業を前提に、「なぜ」の対象となる個別の表現に対して、次のようなアプローチを設定している。

- (1)これら(表現)を児童・生徒に書き抜かせる。
- (2)つぎにはそれを意義の上から分類させる。
- (3)つぎには、その分類の理由を説明させて、定義的な短いことばに要約させる。
- (4)つぎには、全文章の立場から、この用法の表現的意義を考えさせる。
- (5)つぎに、こうした形態のことばが生活の上でどういう意義を持っているかを考えさせる。〈文献②：p.27〉

そして、この方法によって、文法を文法として独立させるのではなく、文学の読みとの「切点」として応用させることを試みている〈文献②：p.31〉。

またそれ以外に、いわゆる「5W1Hを読みとる」という手法によって、文の構造を専門用語なしで把握する方法についても、芦田恵之助らの実践を紹介しながら触れている。これは、「なに」の部分の把握方法として注目できる点である。

4-2 文法教育と文学教育との関係一切点（接点）

4-1で見たように、古田は、文法教育の方法として、「復習」という観点を提唱しているわけだが、文学との関わりを考えると、次のように「二重運動」という考え方を取り上げている。

ところで、なぜ読解文法とか表現文法とか、学校文法とかいうことばが云われるようになったであろうか。

それは、教科としての文法はただ、文法をただ文法として——いわゆる「学」としての対照でなく、読解なり表現に役立つものとしての文法教育をということになるであろう。そしてそれは、以前は「実用文法」の名で呼ばれた。

しかし、この方が、かえって生きた文法といえるのではなからうか。生きた文法的考察というのは、そうしたものだと思う。そのためには（中略）文脈の上に立ってということが不可欠の条件となる。

デウイーは「思考の方法」の中で、「から」(From)と「へ」(To)の思考の二重運動ということを云っている。「から」は、帰納的思考であり、「へ」は演繹的思考であり、実際の思考では、この二つがはたらいているというのである。わたしは、文法的考察も、この二重運動が必要だと思っている。

〈文献⑧：p.2〉

このような考えのもとで、文法教育と文学教育との両者の関係を次のように述べて結び付けようと試みている。

もしも、義務教育期間における小・中学の文法教育が、どの先生にも、児童にも、うれしいもの、「悦ばしい知識」となった時、このごろとみに熱のあがってきた文学教育の、そのために閑却しやすい一面を補うことができ、いわば、国語教育の車の両輪がそろったなら、どんなにかまた、戦後、大きな躍進を示した国語教育の土台をかためる上に大きな役目を果たすことであろうかと、つねに思っているひとりである。

〈文献①：p.3〉

先の「二重運動」ということと結びつけて考えてみると、文学の読みをする上で、読みの中「から」文法的事項を帰納的に取り出し、文法的学習をまた文学作品の読み「へ」返して行くという方法をとることで、文学と文法とが「車の両輪」となるというのである。古田は、そこに文法と文学との「切点（接点）」があるという。

そこで、古田が実際に取り上げた具体例として、三好達治の「大阿蘇」を扱った実践についての記述を見てみる。古田は、

七七

この詩の中に、

もしも百年が、この一瞬の間にたったとしても、なんのふしぎもないだろう。
(第二十行)

という一句がある。

その「もしも」をあげて、文法学習として、その用例をあげさせたというのである。（中略）この詩の中から、「もしも」を文法的にとり出して、そうした

挙例的練習をして、どれだけこの詩の解釈が生きてくるかということである。(中略) われわれが成心なく、つまり、ここではじめから文法的抽象をおこなおうなんていう心なく、すなおにこの詩に面する時、つまりこの詩そのものから文法面をうかび上がらせるとすれば、まず目につくものは、

……ている。

という存在の時間的形態をあらわす動詞ではあるまいか。

〈文献③：pp.43-46〉

として、二十二行のほとんどが「……ている」という形をとり、詩の中の「意識の流動、展開」という立場からの読み取りができることを指摘している。また、第一句の「雨のなかに馬が立っている」という表現の中に出てくる「雨」という名詞と「馬」という名詞が、詩全体の中での広がりという点から見て行くと、「この二つが意識の対象となって、ときに後退し、ときにクローズアップされる」〈文献③：p.52〉というように読み進めることができると述べた上で、次のように述べる。

文法を関連的にやるにしても、それは取ってつけたようにやるのではなく、その時の学習に動力を増すものとしてやりたいということである。

〈文献③：p.53〉

この他にも、文学と文法との接点に関しては、様々な文章を例として取り上げているが、〈文献⑩〉においては、命令形のはたらきについて、島崎藤村の「破戒」を例に考察を行っている。単なる活用形としての理解にとどまらず、命令形が「意志をあらわす形態」ととらえ、「命令形が指示する意志のはたらき、動向を人間関係、人間生活の上から考えるとこれぐらい重要なものはない。」としている〈文献⑩—連載(二)：p.113〉。

5. 話し言葉における文法

前節で、古田の文法教育における具体的な方法として、「復習」という手法を用いること、読みにおいて「二重運動」という方法で文法教育と文学教育との「切点」を求めたことに触れたが、別の立場からの考察として、音声言語（話しことば）というものを古田が重視していることを見逃すことはできない。ここでは、その点についての考察を行う。

古田が話しことば、特に「聞く」ということを重視していたことは、やはり文法と文学とのつながりを述べる次のような記述から読み取れる。

聞くことの文法学習指導はどうあるべきかということになる。(中略) 国語科では、文学教育と文法教育が手を携えておこなわれねばならぬ。(中略) 文学教育が、文学作品のみをあつかうことだけのように思っているありきたりの考えを脱却して、こどもらの生活の中から、無邪気に、たくむことなく、生き生きと生まれてくることばの中に、文学への芽を発見し、それを大切に育て上げていくことの重要さに気づいているひとなら、聞くことの教育がいかに大切

であり、さらにそうした聞きとめた「ことば」が文法に血の通った実例を提供し、ともするといやがられがちな無味乾燥な文法学習に、喜びを与えるものであることにも同感するに違いない。

〈文献⑤〉：pp.200-201〉

この指摘をもとに、具体的な各学年での指導について言及がなされているが、そのうちのひとつとして、ことばの発達段階にも関わりがある小学一年生に対する文法指導のあり方について次のように述べている。

われわれは、一年生の文法指導は、文章から始めず、話しことばからはいるという基本法則をはっきりと立ち立てねばならぬ。(中略) 文法を文字と考えやすい従来のくせから一日も早く抜け出さねばならぬ。〈文献①〉：pp.80-81) また、「聞くこと」と「読むこと」との関係について次のように述べている。

「聞くこと」は「読むこと」とともに、「理解」の面に属するのであるが、しかし、「聞くこと」の文法学習指導となるとちがう。それは相手の話を理解するためだけにとどまるべきではなく、自己の表現につちかうため——自分の話しことばをりっばにするためでもなければならぬ。読みの文法学習指導だって同様であるが、話しことばは、前にのべたように話しことばとしての長短をもつ。同じことに対してかたられるさまざまな表現それを聞きとめ、書きあわして、文法的に説明すると同時に、どれが場面的にもっとも効果的であるかを比較検討させてみる。もちろんA場面ではA'表現がもっとも効果的であっても、B場面ではそうと限らぬという意味を含んでのことである。

〈文献⑤〉：pp.202-203)

このように、「話しことば」には、話しことばとしての特徴があることを見落としてはいけないこと、話しことばの長所・短所を理解しながら、実際の場面において表現を選択する必要のあることも指摘しているのである。この点において、古田が関わった教科書編集において、「話しことば」の文法の研究をしていた三尾砂との出会いというものが、何かしらの影響があるとも考えられる。

6. 教科書編集における古田擴

それでは次に、これまで見てきた古田の文法教育論が、実際に検定教科書においてどのように表れているかについて見ておきたい。古田は、教育出版の小学校・中学校教科書の編集に長年関わってきた。その概要は以下のとおりである。なお、三尾砂については8で触れたい。

【小学校】

昭和32年版 編集顧問として

昭和35年版 編者として (三尾砂も加わる)

昭和39・42年版 同上

昭和45年版 編集顧問 (三尾砂45年版よりはずれる)

昭和48・51・54・57年版 昭和60年版 校閲として

【中学校】

昭和28年版 三尾砂と共編著『総合中学国語』

昭和30・33年版 改訂・三訂版

昭和36年版 三尾砂・亀井勝一郎と『標準中学国語』

昭和40年版 佐藤春夫・亀井勝一郎・白石大二と 三尾砂も名前あり

『新版中学国語』

昭和43年版 佐藤春夫・亀井勝一郎と 三尾砂も名前あり 『新訂中学国語』

昭和46年版 西尾実監修 編集顧問として 三尾砂外れる 『新版標準中学国語』

昭和49年版 改訂 同上

そこで、まず小学校における文法指導は、具体的にどのようなようになっていたか。指導書によると次のような記述が見られる。

小学校における文法指導の内容をいかに体系づけるかについては、まだ定説というべきものがない。しかし文法指導の重要性はしだいに強く叫ばれ、体系構想の試案もいくつか発表されている。この教科書でもまた、独自の立場から指導の体系を構想した上で教材を組織していった。

〈33年度用「標準小学国語」指導資料1957：p.66〉

ここに示されている指導体系の試案の詳細については、表1に提示した。また、ほぼ同時期に出版された文献④による指導系統表〈表2〉も併せて掲載した。これらを比較してみると、教科書の指導書に示された表よりも、文献④の表の方が、扱う範囲に「文章」が加えられたりしている点が、古田の考えをより反映しているものと言える。この違いは、やはり検定教科書という制約があったということも考えられる。そのことは、中学校の教科書において具体的に示されている。

その中学校における文法指導については、「文法」には、文法学者がことばの法則を取り出して体系に組み立てた「文典」と、言語事実の中にある法則そのもの、との二つがあり、文法指導の対象は後者であるとしつつも、文法そのものを取り出して示すことの難しさや、検定を通すことの制約について触れ、次のように述べている。

けれども、本書は検定をパスするかしないかのギリギリの線まで文法事実そのものを示すことに忠実であろうとした。(中略)教科書を批判させることによって、児童自身で、より多く事実に近い法則を発見するように導いていただきたい。教科書は訂正してよいのである。教科書もまた文典である。

〈33年度用「総合中学国語改訂版」指導書1957：pp.15-16〉

検定教科書の編者のコメントとしては、異例のもののように思われるが、その取り扱いに対する強い思いが伝わってくる。また、「機能第一主義」を批判し、わかりやすい「形態文法」を主張し、かつ暗記から理解へという段階を指向している。その上で、「作業へ」として次のように述べている。

文法指導は、文典を読んで、文法学者の発見して体系づけた法則がわかればよいというものではない。児童自身が考える作業によって文法を自ら見出し、

表1 指導資料に掲載された文法指導系統表

区分	学年	1	2	3	4	5	6
1文	文の構造		主語・述語	主語・述語 連体修飾語	主語・述語 連用修飾語 文節	主語・述語 修飾語 文節	主述関係 修飾関係
	文の種類		単文		複文	重文	
	陳述形式		テンス		受身・可能 肯定・否定	使役 完了・継続 存在・断定 推定・伝聞 命令・疑問 推量 決心・尊敬	呼応関係
	表現形式				名詞止 倒置・省略	名詞止 倒置・省略	名詞止 倒置・省略
	文体				敬体・常体		文語・口語
	構文				段落意識		構文法
2単語	名詞	○				○	
	代名詞			○			
	連体詞 (こそあと)					○	
	動詞					用言の変化	○自動詞 他動詞
	形容詞 形容動詞			○(連体修飾語)	○		
	副詞				○(連用修飾語)	○呼応	○呼応
	接続詞				○(段落と関係)	○(重文と関係)	
	助詞	が・は・ へ・を	にも・だ け・ばかり	接続助詞 確信度	接続助詞	間投助詞 終助詞	
	助動詞		テンス (過・現・未)	テンス	受身・可能 打消	使役・指定 推量・様態	呼応関係 尊敬
	接辞					○	
複合語				○			
3表記	特殊表記	拗音・促音 長音助詞 「は」「へ」 「を」	長音 (ウと棒引)		連濁 ち・ぢ 連呼	長音 ウとオ	歴史かなづ かい
	記号	「」句読点 点	「」句読点 ……	「」句読点 —— ()	『』?!		
	送りがな					送りがな	送りがな
4言語意識	語い	幼児語	反対語	擬音語 擬態語 ていねい語	方言と共通語 語の合成・ 分解 擬音語	方言と共通語 同音語 同義語 多義語外来語	方言と共通語 敬語
	言語一般			ことばの 機能	ことばの 機能	国字改良 音声言語と 文字言語	言語と生活 日本語の特 色ことばの 変遷

表2 文献④における「読む」ための文法指導系統表

	第一学年	第二学年	第三学年	第四学年	第五学年	第六学年
主眼	短い文章のえらう度を文のえらうか態度をさだめる。	かんたんな修飾関係の重要性をわがせる。	文のかたちおよび文章の構成について心をもちよむ。	文章を理解し論理的思考にみちびく。	文章をその意図の展開に即してとらえるようにする。	叙述・構想を正しくとらえる態度をよむ。
文章	○おおよそ何について書かれているか。	○文章の大きさや構成をとらえることができる。	○文章の段落や組み立てについてわかる。	○文章の要約ができるようになる。 ○他の文と会話の内容がわかる。	○文章の段落や組み立てを全文の構想をとらえることができる。 ○文章の形態(ジャンル)や文体についてわかる。	○文章をそれによってよむことができる。
文	○書きことばの文型における主語の関係がわかる。	○述語の基本的な肯定・否定の区別がわかる。 ○かんたんな修飾語のつらきに気づく。	○主語または省略された文型がわかる。 ○かんたんな重文のつながりがわかる。	○文の主部・述部についてわかる。 ○倒置文の主語・述語がわかる。 ○連体修飾・連用修飾についてわかる。	○重文・複文の構造がわかる。	○文脈のなかでの文のたむかむことができる。 ○いく種類かの述語のはたらきがわかる。(助動詞、終助詞など)
語	○助詞の「が」「を」「は」について気づく。 ○ものなまえをあらわすことばに気づく。	○助詞「が」「の」「を」「に」「て」「と」「も」「ら」のなきをわがせる。	○修飾語をな類することばをわがせる。 ○かんたんな接続のことがわかる。	○コソアドことばの見分けがわかる。 ○複合語のなかりちがわかる。 ○動詞・形容詞の語尾がわかる。 ○共通語と方言のちがいをわがせる。	○動詞・形容詞の活用についてわかる。 ○かんたんな文語的な言いまわしをわがせる。 ○敬語の使い方について知る。	○おおよそのことばの種類がわかる。 ○語のなまりについて知る。
表記	○「は」「へ」「を」が読み分けられる。 ○よう音・促音・長音の表記が正しく読まれる。 ○句とう点のはたらきに気づく。	○カタカナの使われかた。 ○かぎ(「」)についてわかる。	○漢字にかなをそえて送りがなにするがわかる。	○なな点(・)なな線(-)改行などについてわかる。 ○連呼・連濁のななづかいについてわかる。	○正しい送りがなについて知る。	○いろいろな符号のななかりちがわかる。
指導上の留意点	○主・述との関係がわかる。	○述語の重要性を話ける文末の指導と関連づける。	○文の指導は、基本文型と関係づけて取り扱う。 ○文章の段落やと、コソアドことばと関連して扱う。	○「じ・ち」「ず・づ」の使いかたは、複合語と連して扱う。	○送りがなは関係づけて扱う。 ○文語的な言はまわし(俳句・和歌詞も)などで取り扱う。	○文章を文法的に正しくとらえることをよむ。 ○内容と鑑賞を結びつける。

またある方法に従った作業をくり返すことによって、その法則をしっかり身につけ、さらにまた見出された法則の適用をくり返す作業によって、法則を具体の場で眺め直す、そのような指導をしなければならない。(中略) このように、暗記や説明でない、考えること、発見すること、適用すること、それをくり返すことなどの作業であるべきである。

〈33年度用「総合中学国語改訂版」指導書1957：pp.16-17〉

こうした説明は、まさにこれまで見てきた古田の文法教育論を教科書のレベルで具体的な形として示すものといえることができるだろう。

7. 古田の文法教育論から学ぶべき点

ここまで見てきた、古田の文法教育論を整理して、そこから学ぶべき点はどのようなものかをまとめておきたい。そのことを踏まえることで、最終的に、その成果が戦後の文法教育史上どのように位置づけられるかが決まるのである。

昭和26年改訂学習指導要領発表の後、数年にわたって広まった文法ブームの中で、体系文法か機能文法かという議論も盛んに行われたが、古田自身の立ち位置としては、2で見たように、どちらかに偏るというのではなく、その双方がらせん状に深化・拡大される中で、初めてその意義が見出せるとする。古田の言を借りれば、両者を「止揚」した文法教育論を目指したということである。その具体的な方法として、「復習」という観点や「なに」から「なぜ」への学習が展開され、そこに文学教育と文法教育との接点を見いだしている。また、そのアプローチは同時に読解・表現という各活動にも活かされて行くのである。

そのような考えに到達したのは、まさに「学習の事実」という実践的な立場、いわば「現場の論理」があったからである。

以上の点を改めて整理してみると、次の三点になるだろう。

7.1 「復習」という観点

復習という観点は、小学校段階の学習の連続性を意識させるばかりではなく、中学校や高等学校段階においてもそれ以前の、中学校であれば小学校の教科書から用例を求めて行くという姿勢をもつことであり、文法の学習がとかく他の国語の学習から乖離しているという状況を改善することにつながる。

7.2 「なに」から「なぜ」へ

また、「なに」から「なぜ」へという観点については、「なに」の学習を最終目標にしてしまうとやはり知識偏重になりがちで、学んだ文法知識は単なる知識だけで終わってしまう。これが文典による体系文法の知識の切り売りという実態にもつながっていたように思われる。それを打開し、学んだ文法知識を活用させるために「なぜ」という観点を入れることで、思考力を高めるという文法教育の目標の一つを具体的にとらえることができる。また、その学習の範囲は、直接学習

している教材だけにとどまらず、他の文章、他の教科、ひいては学校教育の場面を超えた生活の場へと広がる可能性を持っている。

このような、学習した事がらを、児童・生徒の現実生活と結びつけて行ける理論を構築できたのは、やはり実践指導の立場からの発想があったからではないか。これからの文法教育を考えて行く上でも、「なに」という問題ももちろんであるが、「なぜ」と同時に「いかに（どのように）」というそれぞれの観点は、理論にしても具体的方法にしても大いに示唆を与えていると言えるだろう。

7.3 文法学習の広がり

さらに、古田は戦前の芦田恵之助の文法教授について紹介をし、それを軽視した者に対して次のように批判をし、文法教授のあるべき姿についての持論を展開している。

芦田は文法をたんなる形式文法として考えず、(中略) 人性論的立場から考えているのである。これは形式的な文法教授に終始しているものにとっては深い反省を与えるであろう。(中略) 現在の文法教授は、こうした感情、文の味わい——すなわち鑑賞などを除外しての知的操作なのである。だからある文法学者は、この芦田の説を素人論として、それは、文法以外の問題としてかたんに片づけた。

しかし、それは自らを、浅く、かつ狭くするだけのことである。浅くとは？ 文の省略とは、「少労多効を欲する人性に深き根ざしを持ってゐる」という語を、もっと謙虚に反省すべきものを欠き、これをさらに、「場」の問題にまで考察の手をのぼそうとしなかったことを言う。狭くとは？ それは、われわれの言語体験、さらに国語教育の場面で、全一的に動いているものを、専門家としての自分の世界だけに閉じこもって、自分の領域より、もっと広い国語教育に対して裁断批評に安住しているからである。

文法の時間、文の省略を考える場合、同時に、こういう「快感」「微妙さ」「味」を教えることは、一挙両得なのであり、かえって、こうすることによって、「文の省略」は、言語の本質的な面からとらえられるのである。

〈文献⑩90号：pp.113-114〉

この記述からもわかるように、文法的事項の形式的学習にとどまるのではなく、そこから広がるものをいかにとらえられるかが重要なのだと古田は主張しているのである。そのことは、「何が」省略されているかの学びだけにとどまらず、「なぜ」省略されているのかを考えるということでもあり、そこがまた文法と文学との接点にもなるというのである。そのことが、次の記述からも強く伝わってくる。

文法では、そういう内容までに立ち入ることはしないと、ここでも言われるかも知れない。しかし、ほんとうの教育、人間形成を考えている教師なら、この「さらば」や「だから」を、ただの順接の接続詞と指摘する（させる）だけ

では止まらないであろう。もし文学と文法の接点を考えるなら、たとえ、文法学者に、それは文法で扱う問題ではないと言われてもわたしは平気である。こういうやりかたでやれば、文法学習もかえって楽しくなるだろうし、ことばの使い方の微妙さにも気がついてくるだろうと思うからである。

〈文献⑩90号：p.115〉

ここで古田が述べているように、「文法学者に、それは文法で扱う問題ではない」と言われる領域にまで文法学習の対象を広げることで、文法学習そのものを楽しいものとすることができ、同時に文学の読みも行えるということを強く主張しているのである。

8. 文法教育史における古田擴の文法教育論の位置づけ

以上のように、学ぶべき点の多い古田の文法教育論ではあるが、戦後の文法教育史において、古田の文法教育論をどのように位置づけたらよいであろうか。その後の文法教育論にどれだけの影響力をもったものとしてとらえることができるだろうか。そういう観点から見てみると、残念ながらそれほど強い影響力を持つてはいなかったと言える。

文法ブームは、「ブーム」として次第にその勢いは弱まり、議論も消えて行った。その時期をはさんだ数年間に集中的に発表された古田の文法教育論だが、それは、形を変えながらも脈々と現在にその精神が息づいている理論とはとらえ難い。1において述べたように、古田の文法教育論に対する先行研究がほとんどないというのも、このことを示す証左となるだろう。つまり、影響力という点では極めて弱かったのである。むしろ、ブームの時期に数多くの論が出された中で、埋もれてしまったものの中にこれだけの理念と方法を備えたものがあつたのだ、と改めてその存在を見直すべきものとしてとらえられるのではないか。

その理由について考えると、二つ挙げられる。まず、古田の文法教育論は、現場重視の教育論であったが、体系性という点の弱さを否定できない点が挙げられる。教科書等の文献には指導の系統性が示されてはいるが、系統的に学習すべき体系がどのようなものなのかを明確に示し得ていないのである。それゆえ、すぐに現場で利用できる実践を載せた文献①や②も、全ての現場に対応できたわけではなかっただろう。それよりもむしろ、文法教育に対する構えを、従来の文法研究者からのアプローチとは異なった視点から提示したという点が、歴史的にも重要な意義を持っているのではないか。

さらに、もう一つの理由として、古田自身の理論の変遷の中で、文学教育へ傾斜していったこともあり、その文法指導の色彩が弱くなってしまった点が挙げられる。教材研究の前提となる文章・作品研究の領域から、その文章ごとに様々な文法的な観点を取り上げられることになり⁽⁴⁾〈文献⑩〉、その対象が時代背景や作家研究なども巻き込んだ、文法をはるかに超えたものに拡大してしまったのである。それは、古田が目指したことが、単なる文法事項の指導にはとどまらず、

むしろその先にあったことによるのである。これは、次の記述からも明らかである。

それは、文法学者は、それは文法学の範囲ではないというであろう。そのとおりである。そのとおりではあるけれども、ここに問題としているのは、「文学と文法の切点を求めて」なので、文法の範囲だけには止まっておられないのである。それを入り口として、人間世界に迫っていく。これが国語教育だ。

〈文献⑩91号：p.114-115〉

気になる記述は、先の引用における「たとえ、文法学者に、それは文法で扱う問題ではないと言われてもわたしは平気である」や上の「文法の範囲だけには止まっておられないのである。それを入り口として、人間世界に迫っていく。これが国語教育だ。」という点である。この記述からも、古田の文法に関する言及が見られる文献の末期のものでは、自らが文法の範囲を超えたものを対象としていることを認めているのである。

その結果、古田の文法に対する理論は、それまで構築されてきた「復習」や「なに」から「なぜ」へなどのアプローチをベースとしながらも、用例を数多く集める中から、その表現の「なぜ」を追究するという方向へと転換していったのである。そうなる、古田自身が指摘するように、「文法教育の方法」として継承されるということとは別次元の問題にすり替わってしまい、文法教育としての影響を与えるに至らなかったと考えられる。

ただ、現在、そしてこれからの文法教育において重要な示唆を与えるものであるし、国語教育における文法教育の研究の方向についても「文法学者にも、文法教育を口にせられるなら、専門の学問分野からだけではなく、教育という広場へ出て、そこから、問題を考えていただきたい。ということは、今後は、両者の共同研究が必要だということである。」〈文献②：p.2〉という今日的課題も指摘されている点は、極めて注目すべき点である。

9. おわりに～残された課題～

堀が指摘したように、「体系からはみ出た文法事象を、言語の「場」の照射の下に（中略）見定めようとされた」という方向性や、話しことば、特に聞くということに大いに着目して文法を説明しようとした点は、同じ教育出版の教科書編集者の一人であった三尾砂との関わりが影響しているように推測される。

三尾は、「場」の理論という心理学的な立場から文をとらえようとしていた。同時に、話しことばにおける文法理論を構築しようと試みてもいた。さらに、書きことばの文法では説明できない観点などを指摘していた。以上のことは、古田の理論構築にも何らかの形で影響があったのではないかと推測される。ただし、教科書編集の段階で、両者がどれだけの接点をもっていたかということまでは、推測の域を出ない。具体的な資料による裏付けがほとんどないので、残された教科書やその指導書の記述より辿っていくほかはない。

さらに、同時代の文法学者との関係や後世の文法学者および実践家への影響についても、さらに検討する余地はある。

例えば、文法研究者と実践家との関わりについて、古田は橋本進吉の「切符の切らない方はありませんか」という文についての綿密な考察について触れ、その事例を談話と文献によっていることを指摘した上で、次のように述べている。

もし、(橋本)博士が、芦田のような現物の教師たちと結ばれ、とくに小学校低学年の作文に親しく接せられたなら、そこに、博士の史的研究以外、心理的研究の新しい部面が拓かれるのではなかったかと思われる。この点、時枝、波多野、遠藤、藤原、その他、学者にして、国語教育を思われる先生がたに期待するもの大なるものがある。〈文献⑦連載4回目：pp.63-64〉

この他にも、「文章論」へ視野を広げる必要があると述べた古田の考えと関連して、時枝誠記の文章論に対する考え方に対する批判などの論考もあり、文法研究者との関わりも古田自身が持とうとしていたことが伺われる。

また、今回は古田の文法教育に関する論考を中心に分析を行ってきたが、その過程で、文法を超えた読むことの言語活動であったり、話しことばの活動であったりと、様々な領域との関連が含まれている。その点については、堀が「氏の長年にわたる国語教育実践・研究から築かれた、国語教育理念に由来すると考えられる。」⁽⁵⁾と指摘していることからよくわかる。それゆえに、古田の国語教育理念全体との関わりについても明らかにして、位置づけを考える必要がある。

特に、古田の文法教育論の実践的部分は戦前の芦田恵之助の影響を強く受けていることが明らかである。これらの実践・研究との関わりも視野に入れて、戦前から戦後への文法教育の連続の問題についても考察をする必要があるだろう。

注

- (1) 古田擴編 (1958)『小学校の文法学習』、同編著 (1961)『中学校の文法学習』いずれも明治図書刊
- (2) 堀泰樹 (2004)『国語科教育実践学への探究』「古田拡先生に学ぶ」の中の「文法教育論の考察」pp.54-62、溪水社
- (3) 古田は、『中学校の文法学習』で、「続刊、『文法教育論』で本書の結びを受けて書いてみたい。(p.2)」と述べ、体系の整理の構想があったことがわかる。
- (4) 4でも触れたように文献⑩では、島崎藤村の「破戒」の分析を中心に、その他にも「春」「新生」「若菜集」「藤村詩集」などの作品を取り上げたり、樋口一葉の「十三夜」から用例を出したりしている。
- (5) 同注(2) p.61

資料：古田擴略年譜（並びに関連文献一覧表）

年	事項（主に教職歴）	主な業績と本稿の文献	関連事項
明治29 大正4 大正7 大正9 大正14 昭和12 昭和13 昭和16 昭和21 昭和25	愛媛県周桑郡多賀村生まれ 周桑郡各小学校で代用教員 愛媛県立西条中学校教授嘱託のち大正11年に西条中学校教諭 県立宇摩高等女学校教諭 県師範学校教諭兼付属小学校主事 県立川之江高等女学校校長 北京師範大学教授 私立子安中学校教諭・校長 法政大学教授	『復習上』（12） 『国語教室』（14） 『聞くこと』『聞くことの教育』（文献⑥）（27） 『国語教材論』（文献①）（30） 〈文献③・⑦〉（32） 〈文献⑧〉（33） 〈文献④・⑨〉（34） 〈文献②〉（36） 『授業における問答の探究（文献⑤）』『教師の話術』（38） 『名教師名校長』（40） 『教師一代』（41）〈文献⑩〉 『国語教室の機微と創造』『冬景色論争』（44） 『国語教室の建設』（45） 『源氏物語の英訳の研究』（55）	昭和3年に芦田恵之助と会う 第1次指導要領 第2次指導要領 中学校教科書編集に関わる（28） この頃「文法ブーム」始まる 小学校教科書編集に関わる（32） 第3次指導要領 第4次指導要領 第5次指導要領
昭和40 昭和41	同大学退職後講師 和光大学教授		
昭和51 昭和60	和光大学人文学部退職名誉教授 没		

※この表は、『月刊国語教育研究』165号、1986.2「追悼・古田擴先生：古田先生略歴・業績」を基に作成した。

※文法教育に関する論考は昭和27年～昭和42年までの間、特に昭和30年代半ばに多い。

（初等教育専攻 准教授）