

文法教育について

藤原與一

これまで國語教室に於て、文章の解釋を行ふ際に、「文法的に言ふと一應さうだが更に文脈からすると」と言ふことが屢々言はれて來た。構文と文脈とを分けて説くことは今日なほ少くない。これは果して分離し得るものであらうか。一體「文法的」と言ふ限られたことが有り得るのだらうか。こゝに國語教育の基底或は本質に觸れる問題がある。

初に國語教室の構造を反省してみる必要があらう。國語教室を成立せしめるものは、讀方乃至講讀に即して言ふならば、表現されたものとそれを把握すべき主體とである。我々が表現されたものを所謂教材として持つ時に、國語教室は始まる。

このやうな教室に於て、表現を把握することが始である終であることは言ふまでもない。表現の把握とは解釋である。解釋は無限の深さをもつはたらきであらう。けれどもそれは、個人が解釋する場合、個人に應じて解釋しながら最後には對象と一體になるはずのものである。このやうな解釋が個人によつて色合の相違を示すのはやむを得ない。解釋が個人毎に相對的な點では、絶對的な解釋は永久に實現し難いものとも言へる。然し、その相對性が、客觀的に見ると深淺の相違によるものであるところに、未完成な解釋の發展性がある。終局に豫想される解釋の絶對性とも言ふべきものは、個人々々の現實的解釋を通してしか考へやうが無いのではないか。生きた解釋は主體性によつて齎されるより外はない。個々の解釋でありながら、いつか又そ

れが個々の解釋でなく全體のものになつてゐるところに、主體的把握の眞なるものがあり、そこに解釋の絶對性が考へられる。このやうな意味に於て、個人々々それらの解釋も、それが主體的態度に徹しようとするものである限り相互に衝突することのない、互に他を輔佐伸長せしめながら同一方向に發展するものとして理解せられるのである。

一國語教室發展の契機は解釋にある。國語教育も畢竟解釋の一元に歸する。作用的に言へば、文章に對して、その表現面をひた押しに押しながら、どこまでも沈潜し又は上昇して行くのが國語教育の行である。さうして、凡そ文法的とも見られたものは、事實この解釋の行を行たらしめるものに外ならないのである。

正しい意味の文法的なるものは常に解釋と共にある。解釋を支へるのが文法的なものである。文法的なものは、實は「文法的」の「的」でなくなるところまで持上げられて本當の文法とならなければならない。口語譯と言ひ、又、評・鑑賞と言ふことがあるが、「口語譯」の世界には釋は未だ成立つてゐない。かゝる世界に於て所謂文法的なるものが本務を果すのであつたならば、文法的なるものは結局、

形式又は技術に過ぎなくなる。

評又は鑑賞が規ふ世界は、言はば文脈の世界であらう。

文脈は如何にも文機構の上に最後に高く押し上げられた頂面の世界に相違ない。然し、文脈又は表現面が實は文機構の立體的な構造の最上面に極めて薄く張られた皮膜様のものであることも亦眞である。文法的なものを拒否し又は忘れて表現のニュアンスを捉へることは出来ない。機構の用材を取扱ふことが少しでも粗雑であるならば、皮膜の緊張は忽ちにして害はれるのみか、皮膜自體が破壊されて了ふ。皮膜がそのまゝに取上げられるのは、皮膜をその支への機構のまゝに手厚く注意深く取立てた時なのである。要するに、無限の擴がりと深さをもつ表現の世界を把握する方法としては、嚴密な意味の文法的解釋を充實して行く外はない。さうして、裝定語としての「的」の字が不用に歸する時にこそ、解釋は成立すると言へるのである。

解釋の實踐を可能ならしめるものは文法である。表現されたものは全體像であり、これに討究を志して分析が始まる。構造の分析に於て不可欠なものは秩序である。分析手

段に於けるその自然の秩序を教へるものが文法ではないか我々は内から支へる文法によつて導かれる。かやうな方法による解釋に即して考へられるものが日本語の論理である。

表現面の皮膜が、その内面的機構の支へを無くしては捉へられないとすれば、文法によつて導かれる論理的な見方は最後まで不可缺なものであつて、超論理的な表現面を捉へるにしてもやはり論理的な方法が必要なのである。こゝに言ふ論理的なものは單なる論理的なものではなく、情意的なものをも含んだものであり、それが文法に於て具體的に把握されなければならぬ。我々が主觀的に客觀的な文を把握して主客一如となつた時に、かゝる論理的なものが内在してゐなければならぬ。かやうに考へた論理を日本語の文法的傳統と呼ぶ。日本語の指導、或は國語教育は、かやうな文法的傳統にその指導原理を見出すのである。

二

文法教育は特殊な一つの教育ではない。國語教育と共に常に文法教育がある。文法的には上述の意味の論理性を

逸つて行くことだつたのである。これによるより外は、表現の個性面に味到しやうがない。無秩序な模索や單なる感應想到が客觀の文の解釋にならないことは言ふまでもなからう。眞剣に表現に手向かへば向かふほど、確乎たる道程を求めて之に隨はなければならぬのである。その道程が必ずしも坦々たる平地に通ずるものではなく、高低もあれば彎曲もあり歧路も少くない所に、解釋の困難がある。然し、以上の理がわかれば、文法的と言ふことが徒に形式的なものとして止るべくもないこと、さういふ局限的な見方の許されぬものであることは明瞭にならう。

己を捨去つて對象に沈潜することが解釋の道だと言ふ言ひ方を今採らうとはしない。むしろ自己を明確に認め、自己を厳しく責めることによつて、ひたむきに表現に迫つて行くべきことを言ひたい。その厳しきによつて表現の扉はおのづから開く。自己の全力を擧げて現實の表現に向かふ時、正に具體的なものの確實な把握があり、そこから當然解明の正しい努力が生じて来る。即ち、具體的なものを掴んで動かなければ、それに確實味が加はれば加はるほど、具體的なもの自體に聴くと言ふことが起つて来るであらう

その聴き方に熱意が増すと共に、いつしか我は相手の文中に分け入つて行く。それがやがて没入となる。こゝを捉へて、表現の前に跪いたとも更に自己を滅却したとも言ふことが出来る。かくして遂に相手の文章を我がものとして説明することが出来たならば、その一切が解釋である。自己を否定し盡すことによつて眞の主體的把握が成立する。これを支へるには上述したやうな内面的機構又は論理の把握が必要であり、それが文法解釋によつて具體的に爲されるのである。随つて、國語の文法教育は、解釋即ち表現把握の作業を完成せしめる支柱をなすものに外ならない。

三

右には文法教育と言ふことを力めて廣く一般的に解したこれと共に中等學校では特定の文法教科がある。

國文法指導の特定の時間が設けられてあることは、敎上の意味の文法教育に對して、基礎を具體的に持たしめようとするものであつて、まことに親切な措置と言はなければならぬ。この點から言へば、國民學校にもかやうな指導の時間が是非欲しいところである。さてその中等學校に於

て文法科があまり生かされないのは、どうしたことであらうか。一つの弊は、無條件に文法的と言ふことが是認されてゐたりする點にあると思ふ。

文法教科は必ずしも一國語科の爲にあるものではない。すべての教育は、それが日本語によつて立つものである限り、一應國語教育であることを必然とするが、この意味に於ては、文法教科は中等學校の基本的教科として設定されてゐると見ることが出来る。かやうに理解し得る組織を我々は活かさなければならぬ。まして所定の文法科にあつては、その指導の圓滑な發展を期することが肝要なのである。

文法教科の規ひの一つは、生徒の生活語陶冶によつて、中正雅醇な表現力の暢達を圖るにある。それは先づ彼等にありのまゝの生活語を反省させる所から始められる。次いでそこに整序の意識をはたかしめることはやがて發表への用意である。訓練の素材そのものが彼等の生活の中にあるかないかは二義三義である。表現されたものが常に彼等の生活に即應してゐることが大切である。生活表現としての言葉を練つて行くのである。こゝに彼等は、生起する表

現意欲を分節整序することに嚴となるであらう。表出へのこのやうな過程は亦自己の表現意欲或は表現内容の論理的解釋に外ならない。表現と相表裏して解釋がある。話すことと聴くことは又二つであつて一如とも言へる。

四

國民學校の生誕と共に、初等教育に於ても語法の教育が強調せられることになつた。もとより喜ぶべきことであり、上述の趣意からすれば、正に當然のことと言へる。

これが語法教育と稱せられるに隨ひ、所謂文法的なるものの「教授」に特殊化される嫌ひが無いでもないのは、一考を要する點である。その必要を認めないと言ふのではないが、今は、著しい文法現象を取上げなければ語法教育にならないかのやうに思惟する點を問題にしたいのである。

教師用書には「法則の體得實踐」と言ひ、

國民學校に於いては、敢へてそれを系統的知的に授けることを期するものでなく、重點的に指導し、しかも常に實踐的に導くことをなさなければならぬ。

と記してある。これを解して一方的な見方に陥ることは避

けたい。即ち趣旨の存する所を確め、更に右行して、そこに流通無礙の語法教育を實施して行かなければならないのである。

語法教育は初一の冒頭から始まる。一例「ヘイタイサン ススメ ススメ」を取上げて見てもよい。「ヘイタイサン」と言ふ言葉の面と「ススメ ススメ」の面とは位相が違ふ。さういふ把握に即して、一方では「サン」と敬稱で呼び一方では單純な言ひ切りの命令形を出してゐることが諒解されよう。次いで、これらの三文を、どのやうな休止の置き方で、どのやうな言葉調子で讀むべきかも決定されて來ることである。文に浸らせるとか、よく讀み取らせるとか、表現を正しく掴ませるとか言はれるが、その檢證はかゝる讀みによつてでなくてはならない。朗讀も亦この境にある。さてそのやうに讀み上げ得た時に、所謂語法教育が完遂せられたのである。形態の説明を下すことが語法教育だと誤解する立場からは、初一の子供に向かつて「サン」は敬稱の接尾辭であり「ススメ」は四段活用動詞の命令形であるなどと説くことは無理も甚しいから、こゝに語法教育の施すべきものは無いことになる。然し、それでは

語法教育と言ふものを、あまりにも限り過ぎる。我々にとつて必要なは語法感覺ではないか。少くとも子供の爲には之を鍊成することが急務である。語法以前とでも言ふか要するに「體得」させるものが欲しいのである。もとより教師が形態の説明にも暗いと言ふのではない。その點では、先づ教師自身が己を語法教育することが何より必要である。さうして來れば、おのづから子供の前に整理されたものが出される。教師は文法的であつても、それを背後の支力とするならば、子供に對しては、正に前文法的な教育が行はれるのである。語法教育の強調を教師その人の教育に關する警告として聽く時、味ふべきもののあるのを覺える。

分別書きの方法で、一例、格助詞が直ちに上接の體言に續けて書かれてあると言ふ事實を見る。人は之を目して、助詞を單獨に引離してあるのよりは讀み易くてよいと言ふその明らかに讀み易いと言ふのが注意すべき點だと思ふ。格助詞の機能を考へれば、分別書きに於ける右の取扱ひは、正に適切な文法的處理と言はざるを得ない。その理解があれば、教師にはこれが、快く讀み易いのではないか。その

確信が、子供をして正しく讀ませる上に鞏固な指導力とならないはずはない。これが語法教育である。教師が前文法的なまゝ、無自覺では語法教育の完遂も期し難いが、さりとて文法的なるものを丸出しにすることが常に健全な語法教育にならないことも眞なのである。

國民學校令施行規則第四條には「……國民的思考感動ヲ通ジテ國民精神ヲ涵養スルモノトス」と規定せられた。「國民的思考感動ヲ通ジテ」との言ひ方は、法令の語句として表現上の特殊技術に基づくものがあつたかも知れないが、凡そ靜的に、國民的思考感動を獨立に豫定するかのような表現になつてをり、その點では稍と不精密な言ひ方と考へるが、こゝに國民的思考感動が取上げられたことは、誰しも欣快の念を禁じ難い所である。その教育の方法原理は、教師用書が、

言語・文章は思考・感動と不可分であり、それ自體生命的な存在である。正しく讀むことは、結局文字を通じてこの思考・感動と一體になることである……。

とも解説を加へてゐるのによつて略々明らかであらう。思考・感動と不可分でありそれ自體生命的な存在は、現

實の文を指いて他に無い。口言葉について言へば、長短を問はず或る完結した表現がそれに當る。この纏つたものを單位としてこそ、思考・感動と一體になると言ふことがある。假りに「文法的」に言へば、語本位の文法觀から文本位の文法觀へ移ることが必要なのである。文本位とは一つの立場ではなく、我々が言葉に正面から相對する、最初の態度であり、又言葉に生き、思考感動と「一體」になり之を「體得」する最後の到達點でなくてはならない。この文本位に徹して「文法的」は遂に「的」でなくなり、眞の文法となるのである。

「アヒル」とか「テンキ」とか「ポンプ」とかを一つ／＼取出して、これでどうして國民的思考感動の教育が出来るのかと反問するのを時に聞く。こゝではさういふ單語本位の見方に猛省を促したのである。もののあはれと言ふこと一つを取離して説明しても、人は感心もせず實感も催さない。その言葉を使つてゐる文を示して説くのが最も捷徑である。體得とか直觀とかは、文に於てしかりしやうがない。よく、國語では助詞助動詞の一つが大事だと言ふ。然しその大事さは、文の成態をばら／＼に切り捌いて遠い外廻り

に一助辭を認めるだけであつては、捉へやうも無い。擴がりつゝも亦中心の一點に還歸し集約する所に、一助辭の意味の深さも認められて來る。圓が成立つ爲には中心點が無くてはならない。個體の意味は全體によつて見透される。中心點に還る所に國民的思考感動がある。

この意味に於て、常に文の世界を重視しなければならぬ。一つの單語を取扱つても、それを眞に具體的に扱ひおほせるのは、その語の現實化・文表現化を豫想してである。教師は教材としての言語を子供の前に生かし示す役を擔ふ如何に文章が書かれてゐても、それを或る郷土の特定の教室に於て取上げる際には、なほ切實な具象化を試みてその場に最もふさはしく生かすことが必要なのである。生かすとは即ち言葉を現實態に於て的確に把握して行くことである。この一歩々々把握して行く過程が解釋の道であり、解釋の完成によつて國民的思考感動に到達する。國民的思考感動に生きる所まで來て始めて解釋は完成するのである。これが正に表現の把握であるならば、教師は指導上先づ文の認識を絶えず嚴にしなければならぬことになる。これは決して一文法觀に屬することではない。表現を凝視するこ

とが嚴重であるかどうかの問題である。このやうな所から我々は文法的と言ふことを廣く深く解し取らなければならぬのである。

文を重視することが健全な語法教育だと言へる。雀を追拂ふのに「ほう。」と言つたと書いてあれば、これが文表現であることを認め、そこで之を子供の言語生活の上に持込む。さうして「ほう。」を環境のまゝに讀み取らせることが出来たなら、これが「ほう。」の語法教育であり、且つは國民的思考感動に生きさせ得ることになるのである。句讀の意義がいつも嚴密に反省されるやうになることが望ましい

言語の音聲面を重視すべきことも亦勿論である。然し、今必要なのは文法面・音聲面と對立させる觀點ではなく、生きた言葉を統一體として把握することである。音聲面も常に注意深く文表現の世界に引上げて見るのでなくてはならない。かくして始めて、發音を正し抑揚に注意すること等が、やがて國民的思考感動と一體ならしめる操作ともなるのである。關西地方の子供にたゞ一つ「ヘイタイ」は「ヘータイ」と發音するのだと教へ、教師が「これが正しい發音だとするとこれによつてどのやうに國民的思考感動の教

育が出来るだらうか。」と案じてみても、それは元來無理な話である。

五

敬語法教育は今日、學校教育の問題としてのみならず、廣く社會教育の問題として、一般に喧しく論ぜられてゐる。或は敬語法の煩に堪へかねるとして、又外國人へ日本語を教授する際の體驗から出發して、これが簡單化を圖るべしとなすものもあれば、或は現今世上の敬語使用は専ら亂脈に流れてゐるとして嘆くものもある。

これらには何れも敬語法を或る部分的な現象と見てゐる點がありはしないか。所謂文法的な押詰めた見方がこゝに働いてゐる。それでは到底生きた敬語法の把握にはならない。敬語法を改めて待遇法として廣く豊かに見直すことが必要である。日本語の現實はそれを要求してゐるのである。

兄が妹に「先生にお尋ねしてみよ。」と言ふ言ひ方を一つ、中等學校の敬語法指導で取上げたとする。こゝに「お尋ねして御覽。」「お尋ねして御覽よ。」「お尋ねしてみたら？」「お尋ねするさ。」等々が出よう。「……御覽よ。」の

「よ」はこの場合の大事な問題である。「……みたら。」の抑揚がさうであり、「……するさ。」で、「スルサ」となるか「スルサー」となるかが問題である。母への敬語法を練習させる應用文を綴らせて、「御座います」ばかりが出て來たりするのをそのまゝにして置いてはいけない。文章の解明に當つて、用語の表面にそれと明らかな敬語が無いのにより、こゝに敬語法の問題は有り得べくもないではないかとするのは短見に過ぎる。

敬語法教育を偏せしめ、型にはめてはならない。文法的と言ふ型を外して現實に親しませ、そこに自覺的立場を築かせることが肝要である。その豊かさが敬語法教育の幅である。

六

教育上の實踐に限らず、すべて國語を問題にする時は、日本語とは何か、どれかと言ふことが確實に握られてゐなくてはならない。「それは語學的だ。」と言ふ前に、何が語學的でなく文學的なのかも考へて、先づ言葉そのものに即くことが大切である。所謂語學も亦、自ら割して文學と手をつつてはならない。要は何れよりも表現されたものが當面の對象である。そこに、文法的にして文法的ならざるものが終始存立しなければならない。語法教育・文法教育の實踐的意味はこゝにある。

(昭和十六年十二月七日)