

語法教育の方法

藤原與一

從來の國語教育が、今や國民學校國民科國語の教育として高く位置づけられるに及び、語法の教育は、特に重要な問題として考慮せられるに至つた。これはまさに當然のことといへる。然し、國民教育として必要なこの國語法の教育が、やゝもすれば舊來の單純な文法教育にとゞまり無味乾燥な形式の取扱に終りがちであるのは、本來あるべき語法教育からして、まことに遺憾なことである。そこには、文法なるものに對する容易に抜き難い誤つた觀念が存在してゐて、それが種々の弊を醸してはならないか。問題の根本はこの點にあるやうである。

由來、文法は單純な形式として受取られることが多かつた。「文法的に」といふことは、およそ文章の味はひを會得するのとは没交渉の、外形のみに執した分析についていふのにきめられてゐたかの觀がある。このやうな態度からは、文法教育はしばしば蔑視されたのであり、形式上の取扱にもせよ、實際に取扱がなされるのはむしろ上乘の方であつた。然し、その取扱者としては、これと所謂鑑賞指導などと全く相離れた二つの事項があつたのであり、随つて、眞剣であればあるほど、教室での價値は盡きなかつたのである。

今や語法教育の重要性は新しく強く叫ばれるに至つた。國民學校に於ては、これが日常の重要な課題として、すべての教師の關心と顧慮とを要求するに至つてゐる。所謂「國民的思考感動」に浸らせて、「國民精神ヲ涵養スル」ためには、正しい意味での語法教育を得し實踐することが、是非とも必要なのである。「國語と日本精神」といふ題目は、現下の國語教育上の論議の歸趨であるが、一體毎日の作業をどのやうに進めれば日本精神の教育になるのか、この間の方途が明らかにされることは最も望ましい。こゝに關聯するものが即ち語法教育である。

文法は、單に形式に過ぎないものではない。文法とは字義の如く文の法である。文法が文に在るとすれば、大切なのは何よりも文そのものである。文は、簡單な例について見れば直ちに解るやうに、或る一定の思想を感情に包んで渾然と表現したものであり、全體が一つにまとまつてゐる。外形上明らかに句點を以て區切りがつけられるのはそれによる。かういふ文の完結體を文表現と呼べ、文法とは、生きた文表現を支へるものである。故に、文法は文表現を見てゆく上の助けになつたりするものではなく、むしろ文表現を素直に味ははしめるのである。はたと感じて悟るところがあつたり、つくづくと感銘に堪へなく思つたりする名文章があつたとすれば、それは文法などといふものを意識させないほどによく文法の生かされた名文である。日常文を書く場合のことを考へてもみるのに、自分の書いたものが人に受取られるのは、文法が

備はつてゐるからである。文法を否定して文や文章(二文以上の連続した一體の表現)を考へることはできない。所謂名文藝文を通じて、文法は常に存在する。それが中心の流れをなし、支へる力になつてゐる。言葉の遊戯などで、わざと倒語を用ひて活しても、人はこれを適宜に糺め直して正しく理解し得るのは、全く文の出來方の上にある秩序を捕捉してのことである。その秩序が文法である。このやうな文法は、表現法といつてもよい。文法とは表現の法である。こゝに改めて表現といふことが問題になる。

三

もと／＼文に内と外との差別はない。形式と内容とは渾然融け合つてをり、全く一體である。この一體性を認めることによつて、文とは文表現であるといふことができる。

文がさうした文表現であれば、文を讀むとは文表現を讀むことであり隨つて純粹に考へるならば、形式か内容かの問題が起つて來ない。即ち文表現の把握があるばかりなのである。もしも讀み方教育がたゞに文の内容を讀ましめるのに過ぎないものであつたなら、それはまさしく内容を讀んだのであつて、文即ち文表現を讀んだことにはならない。もし又讀み方教育がいたづらに文の形式を讀ましめるのであつたなら、それこそ全く單純な文法教育といへるのであつて、これでは眞の文即ち文表現の讀解、把握にはならない。内容讀みも文法讀みも、共に文の完全な讀み方ではない。表現を讀み得て始めて、眞に文が讀めたといへる。

四

形式と内容との有機的な統一體が文であり、それが表現である以上は

限前に一文が與へられた際、これを早速きにも遅過ぎにも讀むことはできない道理である。文に對して往々これをわけもなく讀みする風があり而も直ちに文の生命を云々する傾きがないではないが、表現はそのやうな無意味な讀解をゆるさないものである。表現體はそれ／＼に表現の起伏抑揚をなしてゐる。そこに韻律があり、あや目がある。このあや目なり抑揚なりに、讀み方は合致しなければならぬ。上りの韻調は、よしそれによつて何かは擷むことができたとしても、眞の讀みにはならないのである。こゝに、あたかも波に揺れる小舟に飛び乗る場合のことが思ひ合はされる。飛び乗る際に、もしその時機が舟の揺れ方に折よく合致しなかつたならば、脚は強い反動を受けるであらう。そこに、飛び乗る、こつと加減とがある。文を讀むのにも、このやうな、こつと加減が必要である。馬を騎るにしても、乗り手はその馬の上下動に應じて程よく調子をとりなくてはならない。文に乗りかゝつての表現讀みとは、このやうなものである。讀み・理解の速度は、文が自らこれを決定する。我々はたゞ表現にこもるこの生命の動きに聽従して、如何に讀むべきかを探ればよいのである。

かくて我々は表現讀み・文の理解に於て、文の場合々々に應じた條理の立つべきことを考へ得たのであるが、所謂解釋とは、畢竟この條理を求めて進ることである。味讀とか鑑賞とかは、この解釋の内に包含せられる。或は、文について直ちに感得せられるものがありもしよう。然しながら文の表現に即くことを嚴密に考へて、ひたすら表現の條理を追究し、やがてこれを把握し得た結果が、その感得したものを一層確實に握らしめることになるならば、こゝにいふ解釋の完全な存在はこれを否定することができない。解釋の作業が、固なる感得の域を越えた高い深い文理の境地を躋すものであることは信じたところであるが、たとへ

感得と解釋との成果が時に五十歩百歩であつたとしても、それによつて解釋の作業そのものは進つけられないであらう。むしろその場合は、感得が解釋の正道に叶ふところまで行き得てゐたのである。その感得者が更に嚴密な意味の解釋道に入るならば、その感得力は一層強まるであらう。一方、常の解釋も亦、條理をひた押しにする正攻法に苦しむ域から脱して、やがて無我の中にも文の韻律を快く味はひ得るまでに到るならば幸といふべきである。

文の解釋とは文に隨くことであり、文に隨くとは文表現のあや目を見つめてこれに突き入ることである。されば、解釋といふことも亦表現の見方に徹することなしには考へられないのである、これを逆にしていへば、解釋の可能などところに文の表現法が存在する。こゝに從來の文法教育を是正すべき方向が認められよう。即ち、文法教育はまさに解釋指導たるべきものであつたのである。

この意味に於て、文法教育は表現法教育といつてもよい。文法といふ語にはこたはりが多くて、とかく誤解を招きやすい。表題の「語法教育」といふのは、右の表現法教育の意なのである。語法といふのにも、文法といふのと區別した用法などがあつて、混雜もあるけれども、今は國語・日本語などといふ際の「語」に因んで「語法」の名義を受取ることにし、そこに生きこゝとした語感をも認めて、語法教育の名を立てる次第である。

五

讀み方は文を理會する作業であるとなれば、結局右の解釋といふことに落ち着く。綴り方は話し方と共に發表の方向に立つ作業であつて、解釋に對してはその反面に當る。解釋の前には表現せられたもの、表現

體、文・文章があるが、話し方・綴り方は表現する仕事である。これの指導が表現法の指導であることは一層明らかであらう。それにしても、表現した結果即ち表現されたものが指導の手掛りになり且終局になることはいふまでもない。かくて理會と發表とのいづれにしても、要は文表現、更に文章表現といふ完結した統一體を見ることになる。その表現體を見るのが即ち表現法を見ることである。歸するところは、國語教育の所行全體が完全な語法教育であつて然るべきなのである。そのやうな語法教育が何の意味の語法教育である。

それは度ぎに過ぎる名と見られるかもしれない。然し、今はその度ぎに過ぎるとなす既或觀念が問題なのであり、その局限のしかたに反省すべきものがあると思はれるのである。文を讀むにしても綴るにしても、表現のあやといふことを思はぬものはないであらう。一步進めていへば表現美である。その表現美には、どのやうな表現であつても、その表現なりに、美しさの芽み出てくるわけがなくてはならない。それが即ち文のあやの目であり、表現の嚮導である。表現嚮導といふ複雑相を一系列として受取つたものが即ち語法である。されば、發表して形を示してゆくことの指導がもとより語法の教育であるなら、形に示されたものを鑑會してゆくことの指導も亦語法の教育なのである。

六

生きた語法の所在を正確に突きとめることは、正しい語法教育の第一歩である。我々はこの所に大きな角度の轉回をなしつつ、從來の文法の觀念を飛躍的に發展せしめて、あくまで自在な、こたはりのない語法體を樹立しなくてはならない。かうして以て今日の國語教育の要求に應へることは、喫緊の急務である。

ヒカウキ、

ヒカウキ、

アライソツラニ

ギンノツバサ。」

ヒカウキ、

ハイイナ。

これは周知の如く新讀本「ヨミカタ」の教材であるが、この文章にはどのやうなあやが見られるであらうか。まづ平凡に、「ヨミカタ」の印刷面の字行の配り方にすがりながら考へてみる。二行づゝの三分節であることは最初に受取れる。第一節の「ヒカウキ、ヒカウキ、」の終は句點であつて然るべき所であり、更にいへば、なんらかの感歎符があつてもよい意味合ひの所である。第一節に對應して第三節が受取られる。これを見合せると、次には第二節の「アライソツラニ ギンノツバサ。」の二行が中間に浮び上がつてくる。これが「まさ上頭上を離々と渡りつゝある勇姿に對する驚嘆の叫び、」(教師用 國語發達書)であるにしても、長形の文表現であることは、いち早く我々の注意を引く。名詞止めは「驚嘆の叫び」にふさはしいには相違ないが、この長い文を前後の部分と對照しながら讀み下す時は、表現の抑揚からいつて、こゝには前後の文よりもどれほどかの落ち着きのあることが感ぜられる。第一節、第三節が全くの感動文であるならば、第二節は、叫びではあつても、説明の氣持のどれほどかは感ぜられる文である。「何に何」といふ表現の構造がさう理解させる。これは「竹に雀」等の短文にしても同様であつて、一體には動よりも靜を思はせるものである。極端にいへば、第一・三節が純粹に子供言葉として受取られるのからすれば、第二節は大人の言葉ともいへるものに近い。これを叫びと見るにしても、前後にどう對應した叫びで

あるかは、文章に即して理解に力めなければならぬのである。その體は「青い空に銀の雲。」の一文が自ら示してある。

「——に——」の言ひ方は、國語に著しい一つの表現法であらう。成句の類にこれが多いのも、その一つの現れ方と見られなければならない。これ之外國語に翻譯しようとして、そこに移植の困難が感ぜられるならば、その言ひ表し方の相違が即ち思考法の相違である。表現法はもの考へ方感じ方に外ならない。してみれば、教師が或る心得を以てこのやうな文表現に習熟させることに力め、「——に——」の讀み方の上に一定の統一感を覚えしめるに至るならば、やがて國語の教育が國民的思考感動の教育になるのである。助辭「に」や「名詞」をこゝで取立てたりする必要は無い。今はそのやうなことをなすべき段階でないことはいふまでもなく、さうすることが、かへつて悪い文法的な取扱を招くのである。これはかういふものとして、このまゝに捉へさせ、落ち着かせればよい。そのまどめた受取り方ができたなら、やがてこれが彼等の發表力の一つになるであらう。その時、彼等はその發表のしかたのやうな國語の生活をするのであり、延いてはそのやうな國語に生きる國民としての精神生活をするのである。語法の名が不十分であるならば、語法感ともいふべきものをまづ體得させるのである。その語法感がやがて語法知になる。國民精神の涵養といふことも、飛行機によつて直接與へられるものに依るばかりではなしに、むしろこの國語表現即國語表現法といへるもの自身によつて、それに即いての嚴格な訓練によつて、漸次目的を達成するやうにもしたいものである。飛行機そのものからといふのは、むしろ表現の素材の效に期待するものである。國語教育に於ては、旨として言語表現以後の純粹の世界を強く見つめることが肝要である。かくすれば表現法そのものが、我々をして自然のうちに國民的思考感動に生かさせるの

であり、かゝる経験の累積によつて、堅固な國民精神は次第に涵養せられてゆく。「ヌスピト」の語を教へれば惡人を産みはしないかとの懸念は、愚として笑へないものをもつてゐる。「ウソ」といふのについても同様である。これらの語に關して在々國語教育上の疑問の生ずるのは、言語表現の自律的な世界を充分に辨知し得てゐないのによる。我々は「ヌスピト」といふ言葉は積極的に教へつゝ、而も惡人わざはつゆも教へない國語教育を實行しなければならぬ。結果からいへば、かへつて善人の道こそ教へるのが「ヌスピト」といふ言葉の教育である。修身の訓詁としてではなく、國語の教育として、「ヌスピト」といふ言葉の生きた表現の世界を事物そのものに紛はされることなしに嚴乎と見つめることにより、獨目にこれを果たすものは、國語教育の本領である。

七

文を離れて語を考へることはできない。一語「ヌスピト」を取上げてみても、これだけでは實際に取扱の方法がない。むしろ「ヌスピト」は語として出て來ないともいふべきである。これを取扱はうとすれば、やはりこの語の生きてゐる文に就かなくてはならないのである。さうすることによつて、盜む行爲とは劇然と境された國語表現法の指導も可能になる。その表現法にとつては、「ヌスピト」といふのは單純な一名詞として存するに過ぎない。表現法、表現、即ち文に就けば、國語教育本來の指導は、獨目の領野にまぎれなく展開するのである。

表現法を考へようとするれば常に文を見なくてはならないが、この點では、從來やゝもすれば言葉の分析一方に墮しがちであつたのは、不當といふの外はない。それでめて文法教育の非をあげつらねたりしたのは誤つてゐる。表現の條理は常に文の中にある。もとよりこの條理が形式論理的なものとのみ見きめられてはならないのであつて、「文の中にある」

と、へるのによつても明らかやうに、これは個性的な表現のまに／＼存在する生きた條理なのである。それであつて、國語としての一定の根柢をもつてゐるのであり、文はそれによつて確乎たるものになつてゐる。個人の創作になる文表現又は文章も、この故によく人々の解讀に堪へるのである。さてそのやうな解讀に於て、文が分析されるとき、文還會に役立つ分析法として屢々提示され來たつたのが、所謂分別書きの試みである。

分別書き又は分ち書きは、文表現の條理を明らかに示さうとするものである。方法に誤りがなければ、分ち書きが文の理會に有效適切であることは多言を要しない。舊小學校の國語讀本は、これについて既に種々の工夫を重ねてきたのであるが、今や國民學校の「ヨミカタ」に於て、その最も秀れたものが示されるに至つた。それは、「ヨミカタ」の

- アリガ ナランデ、
- セツセト トホル。
- アツイ 日ナカノ
- 小ミチヲ トホル。
- マジメナ カホシテ、
- セツセト トホル。
- 「ヤ、コンニチハ。」
- 「コンニチハ。」
- デアフト、チヨット
- オジギシテ、
- ソレカラ ダマフテ、
- セツセト トホル。

の「例を見ても解るやうに、文表現の構造の確實な把握を自分のうちに

容易ならしめる機當な分別法である。これには理論の一貫したものがうかゞはれる。骨子は、文を生きた要素に着目して分け替かうとするにある。その分割の限度には過不及がない。讀者はこゝに心中一々文面を辿りながら正しく手厚く讀むことを促されてゐる。文は適切な解り方によつて解り得るやうになつてゐる。先に述べた讀みの速度といふことも、こゝに決定されてゐるのである。いづれの場合にも、そこに出來てゐる分ち書きに據りさへすれば、讀みは自然に適當に進行するやうになつてゐるのである。

適切と見られるこの分ち書きがどのやうなものであるかは、少しく注意すれば直ちに理解せられるであらう。體言に助辭がついたものは一つに書き表してある。「アリガ」「日ナカノ」「小ミチヲ」などの通りである。「ナランデ」「テアフト」等、用言の下に助辭の來る場合も亦一體に表記してある。要するに、助辭はその職能に隨ひ常に上のものに結びつけて書き表されてゐるのである。これは國語の助辭についての當然の扱ひ方である。隨つて、「コンニチハ」にしても亦、「ハ」が上と一體であるべきものと見てよい。「トホル」が一動詞でありながら四箇所とも獨立に書き表されてゐるのは、じつは「トホル」がこれで文の生きた一成分をなしてゐるからである。「通つた」とか「通らう」とかの、助動詞も加はつた言ひ方とこれとは文表現上の資格を等しとする。右の文章を讀んで「トホル」の所へ來ると、其處でいつも、蝶の歎々としたやみなく通つてゐる素朴純眞な姿が強く眼に映るのであるが、これは即ち表現の生きた要素としての「トホル」の効果に外ならない。「トホル」は「トホル」とだけあることによつて、既に充分複雑な表現味を際し得てゐるのである。外形としては單純な一動詞であつても、一動詞が直ち

「ヨミカタ」に示された分ち書きが、たゞの單語分析とは違ふことを、この例によつても領得すべきである。次に「セツセト」「アツイ」「マジメナ」等もそのまゝ獨立に表記されてゐるが、これも亦當然の措置といへる。文中自立して修飾の役割を演ずるのは、まさに「アリガ」等の單位が分割されるのと同一の段階に於て、一個獨立の存在と見られるのであり、右の表記はこれに應じたものである。「ソレカタ」は、元來「體言＋助詞」である點からも、かく一體に表記されるべきことの明らかであるが、出來上がつた接續詞「ソレカラ」として見る時、接續詞の類は、文中先の修飾成分にもまして、當然とした獨立性を示すものであるから、勿論分別して書かれるべきである。「カホシテ」「オジギシテ」では、まづ「テ」が見分けられるが、それが上に續けて表記されてゐるのは當然として、次に「カホシテ」でなつて「カホシテ」とあるところには、「カホスル」を「ままとまりのもの」と見なす態度を認め得る。「オジギシテ」とあるのも、「オジギスル」を一動詞に見る立場を示してゐる。續の文章には出て來ないけれども、「オイシサウニ」といふなども、舊讀本では「ニ」が分けてあつたのを、今は「ままとめて表記してある。これらを以てしても、新讀本の分別法が、舊讀本以上に理路の透徹したものであることは疑ふのである。

然しながら、一方には問題とすべき點もないではない。助動詞の「だ」「です」を、「さうだ」「よみかた三「九十九頁」とか、「なんのおかまひもできません」でした。「よみかた三「百九頁」とかのやうに分別することの是非は、困難な問題の一つである。「たれだ。何の用か。」「よみかた三「三十頁」ともある。兒童はこれらをもとのやうな感情で讀むことであらうか。もしも分別書きが讀者に讀みづらさを覺えしめるのであつたなら、退いて熟考してみなければならぬ。「た」「です」の

分別理由には惹き得る點もなほ、特殊な助詞詞であるにしても、なほ上に直ぐ續けて表記するのが一案ではないか。先の「でした」などは、「で」の上で分別するのに厄介な例である。「醫言十だ（です）」の場合はまだ比較的分別しやすい方かと思ふ。次に一つ、文末の助詞はむしろ分別した方が理には叶ふのではないか。「だれた。何の用か。」としてもよいやうである。「この間の かめさん だね。」（よみかた三）「百一頁（は）」この間の かめさんだ ね。にしてもよいかと思ふ。「ほくちらがつかまへたの だもの。」（よみかた三）「九十九頁」の「だもの」などは厄介な例である。それにしても、一方では又「何の用か。」などの表記面を兒童がどのやうな氣持で讀むかも調査してみなくてはならない。こゝに理詰め一遍には行かない點がある。もし人々の平易な讀み方を防げるやうなものがあるとすれば、ひろがへつて分別の方法に検討を加へてみなくてはならないのである。

分別書が、文表現會に關する方法上の問題であることは、特に強調しておく必要がある。分別書きに過誤さへ無ければ、これに正しく乗せることが即ち語法教育になる。人がこれに正しく乗ることができれば、その人は分別書きの上を、適度の歩調を以て歩み進むことにならう。すべて文章はその文章なりに獨自の文表現を演練せしめてゐるが、今その一文々々の上を、抑揚を辿り韻律に追隨して適度に歩み進むならば、結局文章の正確な味讀に達し得るのである。「アリガ ナランデ」の一時も、詩なるが故に眼を閉ぢ胸を反らせて一氣に讀了してよいわけはない。感によつて讀むとは一體どのやうなことであるか、改めて反省する必要がある。「つ」の併句がいかにも名吟だからよいつて、「じつ」と味はつてみよ。」とのみ促すことが教育ではないであらう。囁の時が秀れたものであれば、よきにはそのよいわけがあるはずゆゑ、これを閉鎖しなくて

はならない。それが教師の立場である。さうして、兒童にそのよさをのみこませなくてはならない。「文法的なことを説くのではなくて、讀んで解らせるのである。その讀みを徹底させる指導の據りどころが即ち分別書きであるといふのである。分別書きは表現讀みと共に存する。

終局の目標からいへば、分別書きは讀者に分別を意識させないまでもに、なだらかに自然に讀ましめるためにある。分別書きは自らを無用に歸するためである。分別書きに乗つて讀むその乗心地のよさが身の内に湧いてくれば、その乗物がどのやうな構造のものであるか、どのやうな力によつて動かされてゐるものであるかは、考へなくてもよいのである。乗り手は専らその乗心地をしみじみと味はべばよい。こゝで「讀み方が分別書きによるものとする」と、綴り方はどのやうにするのか。」との疑問については、もはや多くを言ふ必要がないであらう。分別書きの表現面を讀み解く修練によつて確實にせられた國語の力が、綴り方に於て組織的な力としてはたらくならば、この上はないことである。つまり綴る仕事にあつては、思ひのまゝに表現して、分別などに拘ることなく書き續ければよいのである。足どりの正しいどつしりとした讀み方の修練が、やがて厚重な表現力を齎すことになれば、表現されてゆく上の秩序と表現されたものの整頓とは、おのづから期して待つべきものがある。表現指導の側からすれば、讀み方の修練は、まさに表現力を地道に正確に陶冶するためにあるともいへるのである。分別書きの意義はこの間に正しく認められる。

話し方の指導は表現力陶冶の基礎になる。してみれば、こゝにも亦分別書きの表現面を讀解する修練過程が有力にものを言ふのである。話し方或は言語表現の秩序と整頓とは、話すことに無關心である限り容易に傳られないものであるが、その教養を抑制し、奔放なものに道を悟らし

めるのが文の分別書きである。これに慣れ親しませ、その間に充分入つてゆかせるならば、さうした分節のしかたが、いつかはその人のもの言ひ、發表法をおのづと規正してくるであらう。大まかにいへば、知らず／＼の間に、もの言ひ方が洗練されてくるのである。このやうに洗練してゆくことが、とりも直さず國民的思考感動の教育である。故に、第一には讀み習はせる教材が、國語表現として正當なものでなくてはならないのはもとよりとして、次にこれが最も慎重に分別書きせられてゐなくてはならない。それの上に到り遊ぶこゝの度合に應じて、話すことにも的確雅靜な國語表現法が形を整へてくる。これの熟するところに、國語による國民性の陶冶、ひいては日本精神の涵養も可能なのである。

以上専ら分別書きを中心にして考へてきたのであるが、分別書きをできるだけ生かして考へることに最後に、「よみかた四」の二十、金しくんしよう」に至つて分別書きが止められた所を取上げてみる。表記法の高め方として、こゝの處置には問題がないであらうか。右の箇所まで修練を重ねてきたものに今や續け書きを興へることは、深慮のある處置といへよう。分別書き本來の使命からいつて、やがてはこのやうにせられるのが當然である。が然し、さうであればあるだけに、この推移の間には、尙一つの大きい拮据り方による分別書きの段階があつてもよいのではないか。さうすることの方が一層親切であると思はれる。どちらかといへば、こゝまでの分別書きは、むしろ分別の分別なるものであつた。その點では、大人はかへつてもどかしく讀みづらくもある。言ひ換へば、文の現實への距離があるやうにさへ思へる。一體、文が言語の完結した統一體を示すものであることはいふまでもない。その文の個性をできるだけよく表すには、表現の文字面も、なるべくくならば妨げのないものであるのに越したことはない。ところが、一方の基礎的要求によつ

て、分別書きの方法が採られたのである。であれば、分別書きには、超えず文表現として盛り上がるものといふことが考へられてゐなくてはならない。これを一擧に盛り上がらせた形を示したのが「よみかた四」であらう。そこを多少とも漸層的に試みてはといふのが今の提案である。文は、これまでの分別法以上に、一段高い次元に於て、その要素の分析を施すことができる。「よみかた四」十九課の末文を例にしても、

それから、みんな、豆を、年の、數だけ、たべました。(九十八頁)
とあるのは、「年の」と「數だけ」とを一にすることもできる。これは簡單なことであるが、場合によつては、更に「豆を年の數だけ」とまとめ、これを「みんな」と「たべました」とに對立させてみるやうなことも試みられないことはないであらう。實際にどこを説いて先の小分別法に對する今の大分別法の實施段階にするかは、容易にさだめがたいことであるけれども、分別書きは、この點に一工夫を加へることによつて、一層味はひのある、發展性に富んだものとなるやうに思はれるのである。どの程度にそれを實施するか、どのやうな種々の區切り方を適所に自在に併せ用ひることによつて彈力のある讀解佐練の方途を講ずるか等、考慮すべき問題は多い。

八

分別書きが表現把握のためにあり、隨つて、分け方の上でもこれを層次に盛り上げてゆく方法をとるのがよいといふことは、文を讀み解讀が根柢的には分別書きの上に深く基つきながら、やがては次第にその點を脱すべきことと軌を一にしてゐる。先に分別書きは讀みと共に存することを述べた。表現讀みは即ち朗讀である。さすれば、朗讀がまづ分別書きの意味するところを讀み上げてゆかなくてはならないことは既に

かがあらう。簡単な一例をとつてみても、前出例「この間の かめさ
んだね。」の「この間の」は、「この間」が一成語であることを示して
ゐるのであるから、「この間の」とあるのとは違つた読み上げ方をこゝ
に示してはならない。表現を讀むべきことを、表現を讀むべきを如實
に示してゐるのが分別書きである。さうして、分別書きが漸次無用に歸
せしめられるのと相應して、朗讀も亦高まつてくるのである。その點で
はたとへ細かに分別書きせられてはあつても、表現を讀むことの向上發
展と共に、朗讀はその分別書きの含意を高次に統合するものになつてこ
なくてはならないのである。

どこから見ても、いつ見ても、富士の お山は 美しい。

(「よみかた四」四頁)

かうして六されると、これが詩であるだけに、人は早くも、分別書きに
去つて朗讀が次第に分別書き以上のものが高められるべきことの自然で
あり、且合理的であることを知るであらう。さればといつて、朗讀が最
初からたゞに感で讀み上げるやうなものであつてはならない。文章への
入り方が一應さういふやうなものであることはよいとしても、次いで
その浮動しがちな讀み上げ方が、文章に密着した素直な讀みぶりにまで
確實に落ち着けられなくてはならないのである。表現讀みといふことは
それからの問題である。

さてこのやうに朗讀を考へるとすれば、世上屢々見受けられがちな單
語アクセントの簡別的な取扱は、一考を要することになる。アクセント
を言葉のどの部位に認定するかはかなり困難な問題であるが、これを簡
單に重畳して偏重に陥り、いはばこれにとらはれる向きも少くないのは
正常な國語教育のために惜しむべきことである。かつて我々の受けた英
語の課業では、例へば「a」の發音をたゞにこれ一つだけ反復練習せしめ

られたり、又「n」等の末音を、我々は國語の發音の習性上「ん」と開音
節に發音しがちなために「んん」といふのだけを、文の抑揚に於ける「ん
」の地位などには構ふことなしに、繰り返し練習させられたりしたことがあ
る。アクセントの指導がこのやうな斷片的なものに終つてはならないこ
とはいふまでもなからう。根柢として一々の單語アクセントを習練する
ことは、一方に於て確かに必要なことであるけれども、他方又大所高所
からしてアクセント事象を眺めて、表現讀みの發行のうちに、言ひ換へ
れば表現把握の一環内の作業として、これを取扱ふことが肝要なのであ
る。どちらかといへば、正しい朗讀を行はしめる意圖を先にする方が、
結局、大切なものを取逃がさないであらう。朗讀指導の中に於て、即ち
表現讀みの途上に於て、アクセントを取上げるのである。表現讀みは眞
の意味の語法指導を本質とする。してみれば、アクセント教育も亦大き
く語法教育のうちに包攝せられるのである。

アクセントも、ひとたび地方の諸種のアクセントに接する時は、單純
一遍の語アクセント矯正が直ちにどれほどの効果を發揮するものである
か、當事者は思ひ半に過ぎるものがある。空論はゆるぎないとする
と、地方の國語教育は、アクセント教育をまづ右にいふやうな語法教
育・表現法教育・朗讀指導のうちに大きく生かすより外はなく、實際に
又さうすることが適切なのである。

アクセント教育がそのやうに理解される時は、一語のアクセントを取
扱ふのも、生命のこもつた教育を自ら信じて行ふことができるはずであ
る。一發音上のことにしても、例へばカ行鼻濁音の教育に當らねばなら
ぬとすると、主として關西地方内のこれを忌避する生活語圈にあつての
指導では、まづ感ずる感じてゐる日常の感情に對して、どのやうにくひ入
つてゆき、穩當な陶冶の道を見出すかといふことに努力を拂はなければ

ならない。それをしないで、たゞわけもなく箇々の加行音の模倣を繰り返させるならば「鼻をつまらせる特殊な發音」などとも悟らせたりする程度に終りかねないのであつて、これを國語の美しい發音であると思はせることも困難であれば、これを以て國民的思考感動の教育に資することも困難なのである。これの教育が必要とあれば、むしろこの發音の出でくる文表現に習熟させることに力め、その全體の讀みとりの上に於て、加行音の優美性なり國語として醇正なものであることなりを覺えしめるやうにしなけるのがよいであらう。少くともこの方向に立つことを重視しないでは、息の通つた國語の教育を行ふことはできない。一發音上のことも、空極はやはり表現法の問題になる。かう見て始めて一語の發音もアクセントも生さる。語法教育は幾段にも擴充して考へるべきなのである。

九

上來、彼此のことに言及してきたけれども、要は表現の法を受取ることにある。法とは冷い法則ではなくして、表現が存在するその在り方である。國語教育とは、約めていへば、文表現又はその演繹的文章を把握する力を養へ、表現能力を練成することであるとすると、結局は表現法教育・語法教育といふことに歸着する。

然し、こゝに問題の新たな局面が展開するのを見ざるを得ない。語法教育を實施すべき對象は、それ／＼個々の地方にあつて已の生活語に倚り立つてゐる。國語教育はそれ／＼具體的な生活語の陶冶を事としなければならぬのである。相手は既に生れてよりこの方、言語生活の進展に應じて、言葉の聴きとり方ともの言ひ方とを漸次身につけてきてゐる。いはば已の表現論理を持つに至つてゐる。これに向かつて、國語の國語教育は始められるのである。教科書の文章の範疇指導に當つては、

早速彼等の日常語の「法」とあひ對立しなくてはならない。所期の語し方をさせ、且文章を綴らせようとするれば、その日常語が當方の期するところと相隔たるだけの距離を、こちらへ伸び上げさせざるやうにしなくてはならない。普通には子供達の生活語を方言と呼んでゐるが、方言に住しての言語生活があるがまゝの表現法の生活と見れば、國語教育は、これを練習成して、眞に國語の歴史に立脚した標準語表現の生活に上らしめることを任しなければならぬのである。

國語の方言的相違は人のよく知るところである。されば、どの地の國語教育にあつても、その仕事はすべてこの方言、言ひ換れば具體的な生活語の陶冶に始まらぬものはない。こゝに於てか教師用書は、特に指導上の注意を下す親切を忘れなかつた。實際に教育に臨ぶ者としては、この注意書きを更に當該地方に當つて検討し、この教師用書を基本にして自らその土地にふさはしい指導書をもつて脳中になりとも作成することが肝要である。そのためには、教師用書が取上げた方言現象を綜合整理して、その風ひの存するところを知り、その説く一々の事項が所説の全體系中に於てどのやうな要素の意味を擔つてゐるかをよく知る勞を惜しんではならない。さうして、要は語法教育の立前から、その指示全體を統合的に受取り、以て郷土の國語教育を遂行する計畫を打ち立てることが必要なのである。

國語教育は所詮地方々々の國語教育である。日々々の實踐を強く考へれば考へるほど、そのやうなことがいへる。かういふ意味に於ては、以上の語法教育論も、各地方々々の日常の實踐によく適用せられることを待つものに外ならない。一地を例にとつてその地の國語教育の實踐を考へ、その方言人を相手とした上來の意味の語法教育を考へることはこれを他日に譲ることとする。(昭和十九年六月六日)