国語教育断面観

熊沢竜

機能文法・形式文法

文法教育において、機能文法か形式文法かということが、よく論議されているのを聞く。文法はもと〳〵形式の学であるが、機能を持たない形式とか、形式のない機能とかがあるはずはなく、文法がその両面を含んでいることはいうまでもないことである。したがってこの二つの呼び方は、学としての文法に関してではなく、教育の方法としての名まえに過ぎないのであろう。

「行かない」「知らない」「読まない」等の実例の中に「ない」という共通要素を抽出させ、その「ない」に連る上の形に「行か」「読ま」「知ら」を検討し、その中に「あ列」という共通要素を抽象する。更に「こない」「見ない」等を検討させて、か変や上一段の否定形を自覚させる。こういう言語作品の中から帰納的に法則を発見させる場合、これは機能文法なのか、形式文法なのか。恐らく教授者は否定形式を教えることを目ざして居り、ただ否定の機能を持つ言語作品にどういうものがあるかという問いから入って行ったのであろう。生徒は否定の表現も知って居り、否定の言語作品を解釈することも出来る。ただ文法上の否定形というものが、体系的に自覚されていないだけである。だとすれば知って居るものから知らないものをひき出してやる。即ち機能の上から形式を自覚させるこの方法を機能文法というなら、この方法は非難すべき余地はない。

これと反対の方法は、否定形は五段活用のあ列、か変のお列、上一段のい列、下一段のえ列である。したがって否定表現は「行かない」「こない」「見ない」「受けない」等となる。このような行き方は、形式から機能への方向で、これを形式文法というなら、生徒にとってこの方法は極めて不自然な困難なものとなろう。未知の形式を骨を折って覚え、その結果はわかりきった既知の表現への適用に過ぎないのである。

機能文法は個々の言語作品から入るところに特長がある。しかしそれは言語作品の随所に無秩序に文法形式を探り出すことであってはならない。文法教育は文法形式の体系的自覚を目ざすのであるから、一定の順序、一定の計画に従って、最後は全体的なまとまりある文法知識に整理されなければならないであろう。その

点文法教科書によっての教育は大きな利点がある。文法教科書によって教えることが形式文法であり、他の国語教科書の中で教えることが機能文法であるとするのは、あまりに皮相的である。文法教科書で機能的な行き方をすることはいくらでも出来る。反対に一般の教科書で教えても、形式文法的に流れる危険は多分にある。今の検定教科書を見ると、文法教科書をばら〳〵にして、ただ所々に他の古典や現代文の間に割り込ましたに過ぎないようなものを見受ける。機能文法を目ざすなら、もっと他の作品との連関を密にし、しかも一貫した形式体系自覚への漸進を秘めていなければならないと思う。

口語においては生徒に文法があるのであるから、何も体系的に教える必要がないと考える人がいる。私はこれは逆だと思う。生徒に既に文法があるからこそ、これをひき出して体系づけてやることが口語文法教育の任務であると思う。文法を知らなくても読んだり、書いたり、聞いたり、話したり出来る、即ち機能を身につけている。これを機能から入って形式を自覚させるように導くことは、どこででも出来る。一定の順序を追って、一定の体系にまとめ上げてやる絶好の条件を持っているのである。ただ体系づけの興味という点で、年令による能力の制限をうける。

文語や外国語においては悲しいかな、口語におけるような利点に恵まれていない。文法機能は生徒の身に、口語におけるようには身についてはいないのである。ここでは時に形式から入って、機能を知らせるといういわゆる形式文法的な行き方が取られることも、やむを得ないであろう。ただ幸いに口語文法で一通りの体系づけが終って居るとすれば、それを基礎に、それを対照しつつ、体系的教育の漸進が可能となる。この点、即ち文語や外国語文法学習の基礎としても、口語文法の体系的知識の習得は必要である。

個々の現象は、体系的知識を背景にして始めて的確にとらえ得る。一つの星は、天体に関する体系的知識を持った者にして、始めて的確に知ることが出来る。一本の草は、植物学の体系的知識を持った者にして、始めてよくこれをとらえることが出来るのである。文法の体系的知識は、個々の言語行動において、その表現や解釈を的確にすることは言をまたない。あらゆる学問が常識と異る所は、それが体系的であるかないかの差である。国語教育において、文法を体系的に身につけることは、学問というものの何であるかを知るためにも、大きな価値を持つであろう。

経験主義・能力主義

国語教育という地域には、実にいろ〳〵な方言が発生する。単元などもアメリカからの輸入とはいえ、やはり教育地域の方言に過ぎない。この単元を中心にする国語教育は、言語経験によって、話・聞・書・読の能力を綜合的に身につけさせようとする。これに対する反動として能力主義という方言が発生してきた。

元来言語能力は言語経験を通さないで身につくものではない。語を語として、文法を文法として暗記したって、それが真の言語能力となるものではない。能力主義が経験を否定する意味で、経験主義に対立すると考えるならばナンセンスである。しかし能力主義が経験を否定するのでなく、個々の基礎能力をしっかりと身につけさせようとする立場であることは、その動機をうかがえば

十分理解出来る。基礎能力の獲得はやはり経験を通して得られるのであるが、獲得の目標である基礎能力に応じて、それ〴〵与える経験に工夫があって然るべきであろう。野球のようなものを比喩に取るならば、選手はプレーする前に十分、投・打・走・捕等の基礎能力を身につけなければならない。その練習方法はプレーすることよりも、プレーの一部分を切り取って、投の能力、打の能力、走の能力、捕の能力それ〴〵に適するプレーの一部分をするように練習工夫して施されなければならないのである。いきおい練習は綜合的でなく、個別的になる。こうして鍛えられた選手はプレーに際し、確実な危げのない試合を進めることが出来るであろう。しかし基礎能力はこれによってのみ身につくのではない。実際プレーすることによって、いっそう正しい能力となって身につくのである。更にチームワークのようなもの、瞬間々々の勘の如きはどうしても実際のプレーに依らざるを得ない。所詮好選手は練習とプレーの両面からの教育によってのみ生み出されるものなのである。

単元による経験主義の国語教育は、話・聞・書・読・文法等の諸能力を綜合的に身につけさせることを目ざす。これは恰も実際のプレーによって、投・打・走・捕等の諸能力を綜合的に身につけさせようとする野球監督の構想に似ている。能力主義の国語教育は、読解・作文・文法・話し方等をそれ〴〵に適する練習を積んで、個々別々に基礎能力を身につけさせようとする。それは一にも練習二にも練習と、各個別能力の練磨に力を入れる野球監督のやり方に通ずる。

碁をやる場合、定石を知ってるものは知らないものよりは有利である。しかし定石を暗記しているだけで碁に勝てるものではない。定石は実戦の場を重ねるに従って生きてくるのである。定石の記憶と実戦と両々相まって碁は強くなる。国語教育初期の能力主義は、定石暗記式の教育であった。今主張されている能力主義がそのような逆コースを辿るのであれば、私たちはこれに賛同出来ないことは勿論である。しかし経験主義の洗礼を受けた戦後の国語教育が、基礎能力鍛練に欠ける所を修正する意味の能力主義であるならば、これの主張に耳をかさないわけに行かないであろう。

志向の深度

ぶらりと映画館に入ってみる。スクリーンで大の男が涙にむせんで居り、周囲の人々が首をたれている。何のことかいっこう解らないが、まわりの観衆は涙をふいたり、鼻をすすったりして感動している。悲劇のクライマックスも、途中から入った私にはそらぞらしい芝居にしか見えないが、初めから見ていた人たちには画面と一体となりきった、すばらしい共感があるらしい。

絵画は面の芸術であり、音楽は時間の芸術であるが、映画はその両方にまたがっているので、時間を捨象した一画面からは、ほとんど理解も感動も得られない。つまり映画は文脈を持っているので、その文脈の中でこそ一つ一つの画面は生きてくるので、文脈を断ちきられた画面は実にそら〴〵しいものである。

さてそれならば、この映画を初めから終まで見たら、その主人公を全体的に理解出来るか。主人公の生まれたてから死ぬまでを全部描いたのでない以上、この映画もこの主人公生涯の文脈を一

部断ちきったひとコマに過ぎないではないか。それにも係らず、私たちはこの映画によって、一応の理解と感動を得る。なぜであろうか。

この世のすべてのものは、縦に音楽的文脈を持ち、横に絵画的文脈を持って、それ〴〵密接に相連っている。一つ一つが孤立的にとらえられた時、それは全き姿としてわたしたちに現われない。とはいえ人はこの網の目を悉くとらえて人に示すことは不可能であろう。所詮、志向の方向があり、選択があり、抽象が加わる。そうして小さな一まとまりを作って人に提示する。一つの映画はこのようにして、わたしたちの前にあらわれる。わたしたちは人生の断面の一まとまりを見て満足する。それは小さいながら一つの統一であり、一つの小宇宙である。この統一を統一としてうけとるから、満足出来るのであろう。

一冊の書を読む、人の話を聞く、文法書を研究する。みなそれ〴〵小さな統一、小さな宇宙の理解ではないか。その小さな統一をこわし、文脈を無視して、その中の一部分を取り出してあげつらってはいけない。それは揚げ足取りというものであろう。一統一の中に筆者や話者が、何を志向し、何を選択し、何を抽象しているかを見てやってこそ、理解も共感も成り立つのである。

一つの会議に出て一人の男の発言を聞く、理路整然として、云うことも尤もである。ためろうことなく、その意見に賛成する。他の男が立って、その意見に反対する。云うことがしどろもどろで、論旨がどうも判然としない。賛成する気になれない。ところが、後になって前者が芳しからぬ意図を抱いての発言であり、後者が公正な立場からの発言であったことが解ったりすることがある。この場合二人の過去の言動をよく知って居り、この二人と他のメムバーの個人的関係、利害関係、派閥関係を知って居ったならば、いいかえれば縦横の文脈をよく知って居ったならば、二人の発言を表面的に理解して誤った判断をせずにすんだであろう。一つの作品の研究において、作者の生涯、当時の環境を明らかにすることが、いかに大切なことであるかは言をまたない。死後かくれた愛人との秘事をあばいたり、恋文を発見して喜んだり、家庭内のいざこざを探り出したり、人情や道義の上から見れば眉をひそめるようなことが行われるのも、研究のためなればこそ許されるのである。

しかしながら学校における文学研究には、大学は別として、おのずから限度がある。教科書編集者には、一作品を教材としてとり上げる時、その作品がいかなる角度から、どの程度まで鑑賞又は批判さるべきかは、あらかじめ意図されているはずである。教授者も、編集者の意図や、自らの良識において、理解・鑑賞に努力すべき範囲は、あらかじめ意図していなければならない。往々にしてこの範囲を逸脱して自ら専門研究の立場で、高校や中学の教壇に立つことがある。戒心すべきであろう。高校教育・中学教育それ〴〵縦の文脈も横の文脈もあるのである。これを無視して生徒の行方を誤ってはならないと思う。

文法には文法の文脈があり、その文脈の中で文法独自の志向があり選択がある。例えば「そぞろに故郷がしのばれる。」という例文があげられたとしても、「そぞろに」がどんな気持をあらわしているとか、作者がこのことばをどういう意図で用いたとか、それの文体的価値とか、そういうようなものはこの際、文法の文脈

の中では捨てられてしまう。これで志向され、選び出されるものは、「しのばれる」を修飾するという副詞的機能であり、副詞という品詞的形態である。同様にして「故郷」が志向されているものは目的語とか主語とか名詞とかいうことだけであり、「しのばれる」が志向されているのは、動詞と助動詞の連結関係であり、助動詞の機能である。もしその志向を無視して、故郷がどこを指しているだろうとか、しのばれるがどんな気持をあらわしているだろうとか、作者個人に結びついての特殊研究に入って行ったら文法研究の邪道である。解釈文法の如き、ある程度作品研究と密接に関連するが、それとて文法である以上、志向の深度・範囲はおのづから文法文脈の中に限定さるべきである。

社会科的教材、理科的教材も、それが国語科で取扱われる以上、国語科の文脈の中で、その扱う範囲は限定されてこなければならない。国語科の志向し、意図するところのものは、社会科的知識とか理科的知識にあるのではなく、そういう種類の文の読解力であり、そういう種類の説明のし方、書き方、さらに進んでは、そういう種類のものの考え方、それに応じて、話したり、聞いたり、書いたり、読んだりする態度の作り方になるのである。この志向の範囲と深度を忘れるならば、国語科の授業は社会科や理科の授業と混同されることになる。

国語教育の目的は、社会の文化財たる国語を、個人の言語経験を通して、個人の言語能力たらしめるにある。言語経験はひとり文学の鑑賞や創作だけにあるのでなく、あらゆる様式のものが、あらゆる場において可能である。この無限の可能的経験のうちから、言語能力を身につけさせる最適のものを選ぼうとするのが、教材選定であり、単元編成でなければならない。一たん選ばれた教材なり単元なりは、その選んだ志向の範囲深度を越えないように、しかしながらその範囲深度内では十分効果を挙げるよう、その教授能力を発揮すべきである。

——東京教育大学教授——