

文法教育の課題

水田潤

この稿は「日本文学」34号（昭和三十年十月号）に所収の拙稿「教育文法の問題点」と相補うところがあります。あわせて読んでいただければしあわせです。

一

学問としての文法学の体系を、そのまゝ教育としての文法に持ちこむところに、文法教育の最大の問題がある。そして、こんにちの文法教育の混乱は、戦後の文法教育の方法が、かつての規範文法的な方法を否定し、生活の中からの経験を通して文法的事実に気づかせ、そこに学習者みずからの手によつて言語上の法則を発見させるといふ、いわゆる機能文法とよばれる方向をとりながらも、それがともすれば教育として散漫であり、無秩序な文法知識への断片的な帰納にすぎないと言われるところにある。

あるいは機能文法と言ひ、あるいは生活文法とよばれる

こうした問題発見的学習方法のつまりきは、実は、機能文法は帰納文法であるという理論に支えられ、けつきよくは、その方法としての秩序のよりどころを、これまで通りの文法学の体系に依存するところにあつた。

また、ある特定の文法学者や教科書会社、あるいは教師たち個々の恣意や思いつきが、そのまゝ機能文法の方法として思い誤まれたところにも、文法教育をよびかけただけのものにしてきた原因の一つがあげられるであろう。方法とは、たんにその具体的な実践指導におけるモチベーションだけの問題ではない。もちろん、文法がことばの教育であるかぎり、それは生活的でなければならぬし、日常の実践指導に、その言語生活への密接な結びつきが考慮されねばならぬことはいうまでもないが、たとえは、動詞の学習指導を、生徒の作文を導入としてはじめるか、日常談話

からは始めるか、あるいはまた、文章読解のはたらきを通して動機づけるかは、本質的には思いつきにすぎない。これまでの文法教育の方法と、いわゆる機能文法とのちがいが、たんにこうした導入や動機づけのかたちだけの問題であるとするれば、バーバリズムからの解放を言われた新しい文法教育は、ただ廻り道をしただけにすぎなくなってしまう。

そして、これの自己批判が、廻り道をやめようというところであり、そのまゝこれまでの方法への逆もどりであるとするれば、文法は、相変わらず国語科のかたすみにおしやられたまゝ、その無力と限界を言われねばならぬであろう。

けつきよく、こんにちの文法教育の問題は、文法そのものの問題を文法指導の方法上の問題と混同し、ばく然と文法究極の目標について抽象的に考えるところにある。ことばのはたらきを身につけると言い、ことばに対する自覚を高めるといふ文法教育の目標をいくら再確認しようとも、また、文法教育は、聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと、の学習の中で行われねばならぬと「指導要領」をくりかえしても、依然として文法教育の混乱がつづき、その実践上の壁の厚さを嘆かねばならぬ理由はここにある。

文法教育の問題を考え、文法教育について述べようとする場合、私たちはまずこうした混同をさけることからはじめ

めねばならない。

二

文法とは何か、このことについては、こんにちまで、いろいろな機会にいろいろな人々によつて論じつくされていてもはや触れる必要がないかに見える。しかし、実際には、文法教育は文法教育としての名にそむき、文法を指導するといひながら、片々たる語の認知や知識としての理解におわつてゐる場合が多い。こころみに、三省堂本「中等国語」の次の例によつて見よう。

「きみ、『寝ていて食われる法』つての、知つてるか。」

「寝ていて食われる？ さあ知らないなあ。」

「わけはないんだ。朝鮮の山の中で、はだかで寝ていれ
ばいいんだ。」

「へえ？ どうして。」

「寝たまゝで虎に食われるというわけさ。」

「なあんだ。これはまいつた。じゃあ、ぼくが聞くぞ。」

「よし、なんでも来い。」

「くつをはかれたおかたつていふのは、どんな人だと思
うね。」

「そりやあ、くつをはいてる偉い人だろう。」

「違うよ。だれかにくつをはかれて困つてる人だよ。」

「うゝん、これはやられたね。」

これは助動詞「れる」「られる」の学習の導入文である。全くいい気なものと云わざるを得ない。本文はここから、助動詞「れる」「られる」の異同に及ぶわけであるが、こうした閑話漫談ともいふべきことばの遊びが、真剣に「ことばの研究」の素材としてとりあげられ、こうした学習がそのまゝ機能文法として思い誤まられていくことの問題は一応別としても、そうして、こうした観点からの文法教育が、「次の文の——をつけた助動詞は、受身・可能・自発・尊敬の中のどれでしようか。」などのかたちによつて評価せられることによつて完了するとすれば、文法教育に言われる自分の言語生活への反省ということも、一つ一つのことばの使いわけに対する習熟ということも、相菱らずかかげただけにおわつてしまふような気がする。あえて「指導要領」を引きあいに出すまでもなく、こうして、文法上の用語や規則を知り、その機能の異同に気づいたとしても、それが人の書いたものを読んだり、自分を話したりするときに役だたないならば価値はない。『寝ていて食われる法』式機能文法がどれだけ言語の効果的な使用に役だつてあるうか。

「学習指導法」では、このことについて「日常の言語生

活の場と同様の環境を中心として、学習活動を進めるときは、学習したことが日常生活におけるものそのままであるだけに、実際にもすぐ役だつこととなり」（一八一—一八二）として、二三の具体的な方法（指導上の技術）をあげているが、「ひとり話が話しかけ他が受け答えるというような場面を設け」たりすることばあそび（そう思う）が、中学校の国語科でどれだけ教育としての実用性があるうか。そうして、もしかりにこうした指導方法がとられたとしても、はたしてそれが、「学習指導法」にいうように、たとえば

ねこにこぼん
鬼に金棒

の意味・用法のちがいに気づき、それがそのまゝことばの効果的な使用に直結するであろうか。

具体的な指導技術の問題は、それぞれ実践者のおのの教育現場における工夫にまたねばならぬが、文法教育をはじめににあたつて、教師たちが、こゝでもう一度たしかにしておかなければならぬ問題は、文法とは、あくまでも、ことばの機能としての文の法則であり、文法教育でたいせつなことは、たんに「れる」「られる」の異同を区別することや、形式上の表現のこつを技術として指導することではなしに、そうして、こうした方法を機能文法と思ひこむことではなしに、ことばのとりかわしの機能としての「場」

と「条件」の法則の確認による文法体系が、文脈の展開を中心として秩序づけられることなのである。

こゝにいう「場」とは、言語活動の基盤としての時(いつ)所(どこで)主体(誰が)客体(誰に)であり、「条件」とは、その言語活動の成立条件・目的意識であるが、機能としての文法とは、こうした「場」の認識と条件の確認を契機としてはじめられねばならぬであろう。

文脈の展開を中心とする文法教育とは、つまり、文意識の喚起による文法教育である。そして、そのためには主述の照応、修飾被修飾の照応の理解をはじめ、文脈の展開のためのいくつかの機能が、ことばとしての表現性や、理解のがわからず文法学習として経験せられねばならぬのであるが、いうまでもなく、たとえば、「主述のはつきりした話ができる」という言語活動は、中学校で「文法」として与えられるまでもなく、生徒たちが話し、読み、書き、考える日常の生活経験の中に存在している事実であり、たんに、それを文法に従つたことばづかいをする活動そのものとしてだけ教育することが文法教育であるとすれば、「何も文法を習わなくても——」という批判がそのまゝあてはまることになり、文法教育は教育としての存在性の基盤を喪失するにいたる。

その意味では、「指導要領」に言う四つの文法学習の目

標(一九九べ)も、とくに、(二)ことばの使い方についての知識と理解と鑑賞とを確かなものとする。(四)ことばに対する自覚を高め、ことばに対する愛護の心を養う点に於て強調せられねばならぬことになる。

しかし、こうは言つても、これはあくまでも、義務教育における文法が、文法学そのまゝの体系に帰納されることを意味しない。たとえば、

どろがつけた。

どろをつけた。

の二つの文の異同について考えた場合、ここで問題となるのは、一見「が」「を」のちがいであり、前の文を後の文のように訂正することによつて文意は通じる。しかし、これは形式上からの文意だけの問題であり、機能としての目的意識のがわからの解決はされていない。表現意図のがわからず、「どろが。——」どうしたの文脈をこそたいせつにすべきであり、ここに文法の関与があるのである。これをたんに助詞「が」「を」のちがいに帰納し、あるいはまた、自動詞・他動詞のちがいで整理することでは、正当な意味での文意識は喚起せられぬであろうし、本当の意味での文法教育にはならぬであろう。そしてこうしたことは、指導方法の問題としてではなく、教育としての文法体系の問題として考慮されねばならぬのである。

三

文法教育とはことばの機能の教育である。そのためには、文法それ自体、ことばの教育のための教育体系を持たねばならない。これは、基本的には文法教育が教育であるかぎり、思いつきではなく、ある体系によつて秩序づけられねばならぬということであるが、さらに本質的には、文法は、ことばのとりかわしの体制としての「場」と「条件」の法則を、その機能として、体系づけられねばならぬということである。

この意味で、教育内容としての文法はどこまでも体系的でなければならぬし、これが体系文法という名で言われるならばそうであつてもよい。同時に、それがことばの教育であるかぎり、指導方法としては生活的でなければならぬこともいうまでもないが、それがまた、生活文法と呼ばれるならば、それも決して不自然な言い方ではない。

生活的ということとは、それは function(作用)ということから機能的ということによつても言われるのであるが、その意味では、文法はコミュニケーションの作用として機能的でなければならぬし、指導方法としてもそうでなければならぬことも容易に了解することができる。

こう見てくると、体系文法、機能文法とは、こんにち一般に言われるように、対照的に、前者は主知主義の文法、

後者は実効的な効果的な文法として存在し、二者択一的に採択を迫られるべき性質のものではなく、一つは教育内容としての体系そのものであり、一つは指導方法であるといふことができる。

ところが、一般にはこれを相対的に考え、両者の関係をばく然とたがいに異質のものを見るところに、こんにちの文法教育論争のからまわりと混乱があるのであるが、こんにち言われる機能文法が本質的には文法教育内容の質的変革を志向しながら、またそのゆえにいつそう方法上の問題とのまぎらわしさをもつところに、私たちは、こうした内容と方法との混同によつてひきおこされた混乱を、本当の意味での内容としての機能文法に統一することによつて克服しなければならぬ。おかしなことには、現在では、いわゆる機能文法(?)は、何のためらいもなくいわゆる体系文法(これまで通りの主知主義の品詞中心文法)に帰納せられているのである。

「指導要領」に言う「自分の言語生活を反省する能力を養い、同時に表現とことばの選択のこつを習得させる」(一九九べ)ということばの反省の能力も、選択のこつも、コミュニケーションの作用としての文脈の展開の機能がいかうして、これは決して文法学の科学性や法則性をこぼむも

のではなく、そうしたはたらきを通して、これまでとすれば文法用語の理解や事実の弁明に費されていた抽象性を、コミュニケーションとしての機能に奉仕させることであり、ことばの歴史的現実の正しい自覚の作用として明らかにすることであらう。

それは、事実としてはやはり、「動詞ということばも、活用という事実も教えなければならぬじゃないか」などという、たんにそれだけの問題ではなく、こうした文法的事実の学習が、文脈の展開の機能として、ひいては、コミュニケーションの体制として、どうすればもつと有機的に目的な機能として自覚され得るかという目的設定の問題であり、これまでは、たんに理解と消費のがわにあつた解剖的知識文法の方角を、創造の文法教育へと方向づけることにはかならない。従つて、ことばの自覚と反省に役立てられるためなら、文法学に使用せられる文法用語やその法則性も、当然もつと積極的にもつと密着したかたちで、文脈の展開の機能の中で位置づけられねばならない。こうすることによつて、はじめ、文法学が文法教育の目的にかなうことになるのである。

四

どうかして国語をよくしていこうとする国語教師個々の意欲が、文法教育にどうかたちでとり入れられるかと

いうこと、これは教師それぞれの実践を通じてあらわれねばならぬが、これがたんに導入のしかたや、指導技術だけの問題にとどまつているかぎり、それはやはり本質的には思いつきにすぎない。もちろん、こうしたかたちで、文法学習そのものを生活に結びつけ、言語生活を自覚させることはたいせつなことではあるが、ここに文法教育の思いすごしがある。この意味では「指導要領」は一つの誤りを強要している。

「もちろん、文法の一つ一つの項目はたがいに関連を持つたものであつて、指導者は手落ちなくその体系をのみこませていく必要があるから、あらかじめ系統を立て、組織を作つておかなければならない。といつても、文法をそれだけ取り出して一個の独立した教科として学習させたのでは、実際のことばの使用の上にあまり役立たないであらう。むしろ話したり、聞いたり、読んだり、書いたりする実際の生活経験から実例を求め——(二〇五ペ)——という指導理論がそうであるが、ここに手落ちなくのみこませることを要求するその体系がどのようなものであるかは、もはや明白であるが、一個の独立した教科としてではなく、話し、聞き、読み、書く、言語活動そのものの中から、手落ちなくその体系をのみこませる、ということをよくする指導者がどれだけ予想せられるであらうか。

ここで、教師たちは実際問題として、指導上の壁にぶつかつたまま、文法教育への志向を放棄するにいたるのである。そうして、それはそれだけにとどまらず、やがては文法蔑視の風潮へと傾いていくのである。

指導方法の問題についてはむしろ、目標を能力をできるだけ集中的にし、学習の条件を単一にするための考慮がはられなければならない。たとえば、数学の学習に環境が整理せられ、理科の実験に条件が調整せられるように、文法の学習指導も、生徒たちが「経験によつて得られた事実を整理し、まとめ上げていくものとして指導される」ためにも、文法の時間を特設し、整理せられ調整せられた条件の中で指導せられることが必要である。周到で綿密な信頼できる文法指導は、たとえば、総合本教科書で、一年上で「代名詞と名詞」一年下で「文の組立て」を学習するといつたコマギレのサンドイツチ方式からは、とうてい期待できぬであろう。もとより現在の検定本文法単独教科書がこれまで通り主知主義の文法体系そのまゝであり、あまりに規範的であることは改められねばならぬとしてもなお文法は、それ自体ことばの機能の科学的学習の教科として、独立して教えられねばならぬと思う。かつての文法単独学習が、余りに形式的、抽象的にすぎ、文法が言語学習として浮き上がったのは、指導上の時間のふりわりのせいではな

く、そこに与えられる文法内容なり法則なりが、実際の言語事実から浮き上がつていたからである。

助詞の位置づけに例をとつて考えてみても、ほかのことばでもそうではあるが、国語の理解や表現に、私たちが、助詞の機能を文法的事実として知つていることが、そのまゝ正しい国語表現の能力そのものではなく、おのずからそこに日常言語生活に対する教育経験としての文法の限界はあるにはあるが、この限界をよりすくなくし、文法を言語生活の中にもちこむ努力は、たんに教師個々の熱意や工夫としてだけではなく、文法そのものの問題としても考えられねばならない。助詞が、単独に助詞として、あるいはまた、たんに活用のない付属語、名詞や用言について文節をつくる語としてだけ体系づけられているかぎり、また、教師がこうした文法体系にそれぞれの文法指導の帰納点をおくかぎり、こうした文法体系は、ことばの理解にも表現にもたいして役だたないばかりか、文法は、ことばの機能から遠ざかり、文法みずからの領域をせばめ、限界のからにとじこもることになるであろう。

こんにちの文法では、たとえば、「私が先生です。」「私の先生です。」のちがいを、理論的に区別することは教育されても、「私は和子です。」「私が和子です。」の機能のちがいは教えられない。ことばの機能とは、文の機能であり、

文法教育は文の機能の教育でなければならぬが、助詞「が」「は」のちがいが、たんにこれらの語が「關係を示す助詞（格助詞）」「意味をそえる助詞（副助詞）」として整理せられることではなしに、こうした機能として明確にされねばならぬであろう。

以上、「日本文学」所収の前稿とともに、この稿では、文法教育の問題点とその課題の方向を、私なりに指摘したが、問題は実はこんにち以後にある。次は、文脈の展開と、「場」と「条件」の法則によって秩序づけられ、国語愛に密着する文法体系とは、具体的にはどのようなものか、学問としての文法学の体系とは何がった教育としての文法体系とはどのようなものかについて試案を提示して批判を仰がねばならぬが、いずれその機を得たい。

機能とは、たんにことばのはたらきの場面の例示や設定だけでなく、そうした場面の底にあることばとしての文

脈の展開の機能である。そうして、体系とは、それが、ことばとしての機能にいかにか統一せられるかにある。たいせつなのは、文法が、抽象のわくをこえて、ことばの機能の自覚として、国語愛に密着することである。

「論究日本文学」第三号 一九五五・六

- 寢覚浜松の成立順序に関する旧説の批判 鈴木 弘道
- 馬琴の読本に描かれた悪人について 山川 一安
- 能にあらはれた自然 味方 健
- 啄木「愁ひ来て丘にのぼれば」の歌 和田 繁二郎
- 研究会ノート・鷗外「舞姫」のテーマについて 芦谷 信和
- 書評 大久保忠利氏訳「ハヤカワ思考と行動における言語」 小嶋 孝三郎

頒価一〇〇円