

文法の社会的機能と文法教育に関する考察

原田拓馬*・田中理絵

A Study on the Social Function of Grammar and Grammatical Education

HARADA Takuma, TANAKA Rie

(Received September 28, 2012)

1. 問題の設定

国内企業の海外進出戦略の一般化やインターネットの世界的普及などによる日本社会全体のグローバル化が進む近年、このような未曾有の進展に呼応して、学校教育を中心とする教育の世界では、英語教育のみならず国語教育の重要性が強調され続けている。文化審議会答申「これからの時代に求められる国語教育について」においては、「個人にとっての国語」、「社会全体にとっての国語」、「社会変化への対応と国語」という観点から「国語」や「言葉」の重要性とその望ましい姿が提示されている（文部科学省，2004，pp.2-4）。また、各都道府県においても教育政策の重要な位置づけに国語教育が打ち出される⁽¹⁾など、教育現場における国語教育の重要性に対する認識は日に日に高まっている。

しかしながら、多方面で国語教育の重要性が指摘される一方で、それらの多くは具体性を欠いているといえる。たとえば国語教育において最も重要な位置づけの一つとされるコミュニケーションの問題に焦点を当てると、前述の文化審議会答申で「社会生活は、人間と人間との関係によって成立しているが、その人間関係を成立させるのがコミュニケーションの手段として用いられる国語である。『聞く・話す・読む・書く』のすべてが国語を通して行われ、これらの活動を介して社会生活が成立している。すなわち国語なくしては、社会は成立せず、その発展も望めない」（文部科学省，2004，p.3）と述べられているように、すべての社会生活の基盤に国語が存在するという見方がなされてはいるものの、社会生活の成立とコミュニケーション、そして国語とが、一体どのような位相を構成しているのかということについては論じられていない。国語教育の重要性は多くの人に認識されながらも、「すべての社会生活の基盤に、なぜ国語があるのか」というその核心部分については具体的な説明が与えられることはなく、一定の抽象論をもって自明の理とされてきたといえる。これまで、どれほど議論が重ねられようとも、国語教育がなぜ社会的に重要とされているのかということ、国語教育が何を基礎的土台としているのかということは、具体的に俎上に載せられてこなかった。具体性という土台を持たない抽象論の横行は、国語教育に確信的な体系を生み出す機会を失わせ続けてきたのであり、その実践における十人十色を無分別に許してしまうという結果を招いたといえる。このように、現在の国語教育は体系的な展望を持たない袋小路に入っており、ドラスチックな改革が行われることなくただその重要性が主張されるにとどまってしまっているのである。

中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領

*山口大学大学院

等の改善について」では、国語教育の中心を担う国語科の学習指導要領改訂に即して、国語科教育における「言語の教育としての立場」の重視が念頭に打ち出されている（文部科学省，2008，pp74-78）。このことから、国語教育とは、文字通り「国の言語を教育すること」であるといえる。しかしながら、それが何を意味するのか、どのような意義をもつのかということに関する議論は、国語教育の基盤に関する共通の認識が不在でありながらも各々において自明のものとしてその基盤に対する認識を有しているがゆえに捨象され、議題は効果的な教育方法などへと一挙に飛躍してしまうのが現状ではないだろうか。また、言語そのものに関する研究知見と国語教育の実践とが相互不可侵ともいえる状況となっていることは一目瞭然であり、このことはそれらを束ねる領域の不在を意味している。領域の不在は、その領域そのものに対してはまだ関心が寄せられていないことの証左であるといえよう。

したがって、本論は、言語の「法」でありながら国語教育に関する多くの議論から排除されてきた文法に対して理論的な視座を与えることにより、国語教育の実践における言語の位置づけに一つの明確な視点を形成し、そこから新たに国語教育の基盤に関する共通認識を構築することを目的としたいと考える。

2. 文法の社会的機能

2-1. 言語の共同体的性格

ソシュールが近代言語学を拓いて以来、共時言語学の立場から、「記号」(signe)は、「記号内容」(signifié)と「記号表現」(signifiant)とに峻別されるものの、それらは不可分の関係として「記号」を構成するとされてきた。したがって、「記号内容」と「記号表現」とが互いに表裏をなすものとして「記号」を構成するかぎり、「言語」(langue)は、「記号表現」が「記号内容」の顕在的な部分を担い、「記号内容」が「記号表現」の潜在的な部分を担うというこの一致／不一致の関係を支配しているといえる (Saussure, 1949, p.21, pp.95-111)。

また、社会学者であるヴェーバーは「理念型」という概念に関して、「そのつど考察される個性的実在のほんのわずかな部分が、そうした価値理念 [= 個性的実在のほんのわずかな部分を意義あるものとしてみなす主体] に規定されたわれわれの関心によって色彩づけられ、そののみが、われわれにとって意義をもつ。それが意義をもつというのは、そのわずかな部分が、価値理念との結合によって、われわれにとって重要となる関係を提示するからである。それゆえに、またそのかぎりにおいて、その部分が、その個性的特性において、われわれにとって知るに値するものとなるのである」(〔 〕内は筆者による記述)と述べている (Weber, 1904, pp.82-84)。文化的価値というものが「価値理念に規定されたわれわれの関心によって色彩づけられ」ることにより生成されることを踏まえると、文化的価値を生成する「価値理念に規定されたわれわれの関心」とは、「記号内容」と「記号表現」との一致をつかさどる、「言語」そのものであるといえる。

さらにここで注目するのが、「言語」の共時的な側面である。「言語」とは時代の変遷に即してその一致を質的に変化させるものであり、その一致は通時的に成立することなく、共時性という前提においてのみ成立するといえる。また共時的な側面のみならず、民族的な側面も注目されねばなるまい。「言語」が媒体の一つとなることにより民族は構成されるのであり、言い換えれば、民族間においてその一致を等しくする「言語」は存在せず、その一致は「言語」が民族内における共有物として用いられるときのみ成立するといえる。このように、「言語」とは共時的で民族的、すなわち閉鎖的な共同体的性格のもとに成立しているのである。

「言語」が、「記号」を構成する「記号内容」と「記号表現」との二者の関係を支配するものとして成立していること、文化的価値を生成するものとして成立していること、そして共同体的なものとして成立していることの三点を踏まえると、文化的価値が共同体において統一性のあるものとして生成されるのは、その共同体において用いられている「言語」に共同体ならではの統一性が存在しているからであるといえる。「われわれの関心」に社会的な統一性をもたらすのは共同体において固有な「言語」の統一性なのであり、そのため各共同体において統一性のあるものとされる文化的価値すらも、「言語」の統一性の差異に応じて、それぞれ異なるものとして生成されるといえよう。

以上を踏まえたうえで、共同体において文化的価値を統一性のあるものとして生成する「言語」の統一性とは一体何を指し示すのかという点について、本論では文法に注目したい。

2-2. 文法の社会的機能

いわゆる文法には、私たちが無自覚的に運用している「言語」の法則性、またその法則性を研究者が帰納的に体系化した研究知見、という二つの意味がある。

日本における文法教育とは、後者のように研究者によって体系化された研究知見から前者のような「言語」の法則性を演繹する過程を児童・生徒に追体験させることを概要としているため、文法教育と関連づけられた文法に対する関心は、「言語」の共同体的性格に由来するものではなく、次のようなものに集中することになる。まず、次第に豊かになりゆく研究知見は、その時点における文法教育の枠組みには見出され得なかった視角を提供するのであり、したがって、文法教育は、帰納的に得られた研究知見の蓄積に比例して高質なものになりうるといえる。言い換えれば、ある時点において自身の枠組みの拡張・深化を止めるような文法教育は、文法に関する帰納的な研究知見の蓄積に反比例して、相対的にその質を低下することになる。そのように固定化された文法教育の最たる例が、橋本進吉によって体系化され、現在の「学校文法」とされている「橋本文法」が独占する現状であるといえよう。この現状に対しては、言語学を中心とするアカデミックな立場から多くの否定的な指摘がなされている。

たとえば、古くは「橋本文法」とそれにもとづく姿勢をとり続ける学校の文法教育を批判的に考察した三上は、すべての文法事項を「橋本文法」に収斂させようとする学校の文法教育、そして国語科教師の姿勢を「日本の中学校や高等学校の、師弟もろとも『好都合』な文例から外に出ないタテマエ(?)の文法教育がほんとうの文法教育であるはずはありません」と述べており、児童・生徒相手でも、彼らをごまかさない方針を確立する必要があることを訴えている(三上, 1963, pp.50-52)。このような批判は文法教育の枠組み修正を要求するものであり、現在もこれと概ね同様の指摘がなされているが、いずれも言語学における文法研究の立場からのものであるといえる。

しかし、「言語」の共同体的性格にもとづく関心から文法教育における文法を位置づけるならば、次のようになる。まず、前述したように、文法とは「言語」の法則性のことであり、また文法に関する研究は「言語」には共同体圏内において法則性があることを示すことから、「言語」の共同体的な統一性とは、その共同体圏内における法則性すなわち文法によってあらわされるといえる。「言語」には共同体的な統一性が存在するということを意味する文法の存在は、文化的価値の生成にも共同体的な統一性があるということを示し、したがって、個人における共同体の構築過程にも統一性が存在するということを示す。このように、研究知見として明らかにされているか否かにかかわらず、われわれ一人ひとりが用いようとする文法とは、文化的価値の生成を同じくするこ

とにより生み出される共同体の、個人的な構築過程の支点として機能しているといえるのである。ハヤカワが、「言語は社会的 (social) なもの」であり、「社会が機能するために必要な努力の協同は必ず言語によって達成されそれではなければ決して達成されない」としている点 (Hayakawa, 1964, pp.13-14) についても、私たちの社会的な「協同」の基礎には「言語」の統一性としての文法が存在するといえる。この視角にこそ、本論における文法を位置づけることができる。

文法は、国語教育や国語科教育、学校教育の領域にとどまらず、共同体を想定する限りのすべてにおける個人と社会との結節点であるという意味で、社会的な機能を有しているといえる。同時に、そのような結節点を生み出そうとする文法教育は、文法の社会的機能に基礎づけられているといえるのである。

2-3. 文法と他者

ここまで文法の社会的機能を共同体の個人的な構築過程に位置づけることができたが、その具体的な過程には他者をめぐる問題が存在している。

文法の社会的機能が共同体の構築過程に位置づくとき、それは個人と社会との結節点として機能しているのであり、すなわち、共同体における個人間の連帯性を基礎づける役割を果たしているといえる。共同体における新規参入者は、その共同体に既に所属している成員が所有する文法を獲得していないため、その共同体においては他の成員と文化的価値を完全に共有することを不可能とするだろう。たしかにいずれの文法にも他の文法との相関性が存在するため、文化的価値においても各共同体に通底するような、より高い一般性・連続性が存在するといえる。したがって、新規参入者と所属成員との間で文化的価値の部分的共有は可能となるが、その場合、新規参入者においてはこれから参入する共同体に固有な文化的価値を再生産するような社会化は行われておらず、各共同体に通底するような、より一般性の認められた文化的価値を共有しているにすぎないといえる。しかしながら、新規参入者には、共同体固有の社会化、すなわち固有の文法の共有が行われようとするのであり、共同体固有の文化的価値を共有するにいたらしめる働きかけがなされるのである。その共有の糸口になるのは、新規参入者とこれから参入する共同体の成員との間で既に共有している、より一般性が保たれた文法であるともいえよう。つまり、新規参入者と彼らの参入対象となる共同体との間で既に共有されている文法をもって、共同体への組み込みという社会化過程が築かれるということである。したがって、この共同体固有の社会化過程を経ないとき、新規参入者はその共同体との間で文化的価値を完全に共有することができないといえる。

この共同体への新規参入問題に対してマイクロな関係に位置づけられるのが、他者とのコミュニケーションの問題である。学校や会社は、「第一次集団」⁽²⁾である家族などの共同体で互いを他者とみなす意識をもたないままに生活してきた人々にとっての「第二次集団」⁽³⁾としての性格をもつ (Cooley, 1929)。「第一次集団」におけるコミュニケーションは互いを未分化なものとする連帯性のうちに達成されているため、「第一次集団」におけるコミュニケーションは合理的に完結しており、他者性に対して自覚的な態度をとる必要に駆られることはないといえる。言い換えれば、「第一次集団」において用いられる文法は、自身の所属する「第一次集団」のみでしか合理的に用いることができないのである。したがって、「第一次集団」において固有な文法を「第二次集団」で用いるとき、そこではコミュニケーションの未達成あるいは不調和が起こるのであり、同時にそこでは根源的な他者性と遭遇することになるといえる。

個人と社会とをつなぐ役割を果たす文法の社会的機能は、他者との遭遇により、自身のそれ

まで合理的であった視角が非合理的なものになりつつある過程において顕在化すると考えられる。「第一次集団」において円滑なコミュニケーションを可能にさせていた合理性は、「第二次集団」にその身を置くや否や、非合理的なものに転じはじめる。その非合理性は根源的な他者性の出現によるものであり、そこではじめて個人と社会とのつながりが浮き彫りになるのである。そして、そのような非合理性に直面するとき、そこでは「第二次集団」において遭遇した他者性を合理化しようとするような新たな欲求が姿をあらわしうる。このとき、「第二次集団」を構成するのはア・プリオリに文法を共有することのない根源的な他者同士である。その他者同士が合理的な関係を構築しようとするということは、すなわち文法を自覚的に共有しようとするということに他ならない。そこには「第一次集団」における未分化な連帯性にもとづいた合理的な関係ではなく、文法を共有することによって、互いを他者としながらも連帯性をもつ、新たに合理的な関係が成立するのである。

ここで問題になるのが、前述したような、他者意識を含まず「第一次集団」においてのみ合理的に通用する文法が「第二次集団」でも用いられてしまうという状況である。たとえば、バーンステインの社会言語学的なコード論によれば、学校教育において用いられる文法は子どもの「第一次集団」における社会階層に対応するとされている。下層労働者階層であれば「限定コード」を、中産階層であれば「限定コード」のみならず「精密コード」をも用いることを可能としているのであり、用いられる文法に応じてコミュニケーションの成立の可否が分かれることになる (Bernstein, 1977, pp.212-215)。しかし一方では、「第一次集団」において獲得した文法を基礎として「第二次集団」において他者意識を含む文法が学ばれはじめるのであり、すなわち「第一次集団」において獲得された文法によってのみしか「第二次集団」におけるコミュニケーション成立の途は開けないともいえる。このような問題意識に、個人が「第二次集団」において用いる文法を、「第一次集団」に固有なものから「第二次集団」に固有なものへと転換を図る必要性、そして実現可能性を見いだすことができるといえよう。

国語教育の立場において、問題は、自己と他者との間に深く存在する文法の隔絶にいかにか架橋を施すかという点に集約される。他者性の出現する「第二次集団」においては、各個人の用いてきた文法の非合理性が露呈し、コミュニケーションが達成されなくなってしまうことに対する認識、それを転換の対象として捉える意識、そして転換の方法を、唯一にして技術的に統御可能な教師が具体的実践として有している必要があるといえよう。

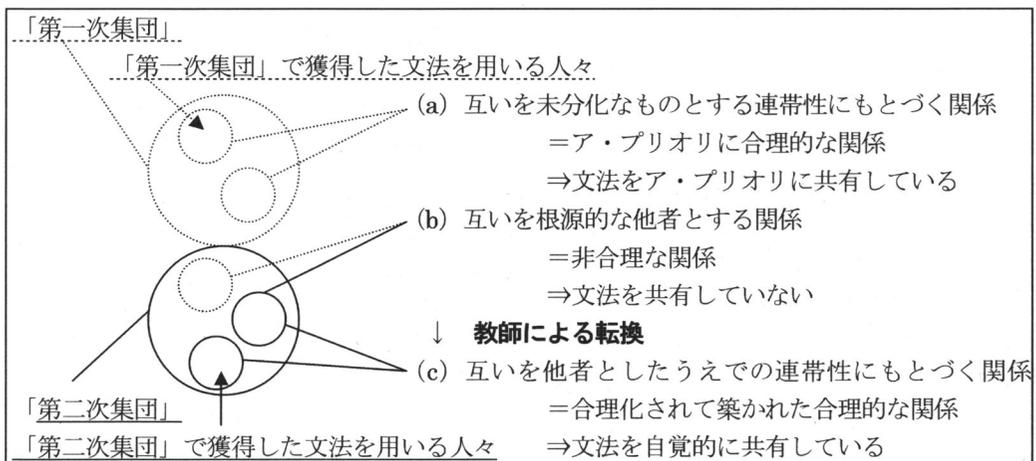


図1 「第一次集団」と「第二次集団」における文法と他者との関係

3. 国語教育における文法

3-1. 学校における文法教育

言語学的研究によって明らかになった文法または学校で扱われている文法は、これまでに述べたような、文化的価値の共同体的生成の支点となり他者とのコミュニケーションの（成立時には他者間を合理的につなぐ）媒体となるような「言語」の法則性という意味合いからは、はるかに遠ざかっている。

また、現在の国語教育においては前述した「学校文法」すらも、国語科の教科書では巻末資料やコラムといった教材における谷間で扱われるのみであり、そもそも「文法」に対する国語科教師の意識は圧倒的に低いということが考えられる。したがって、文法の体系化されたものとしての「学校文法」はその根底に他者間のコミュニケーション（「第二次集団」における合理的な関係）を生み出す媒体性をもっているにもかかわらず、そのような文法の社会的機能に目を向ける国語科教師は皆無といえるだろう。一方で教育行政や有識者、そして国語科教師までもがコミュニケーションの重要性を述べながら、他方でそれらはコミュニケーションを達成する文法の社会的機能についての緻密な視点を有していないため、文法教育は、きわめて独立した事項として、また補足的な扱いを被ってしまっているといえる。

学校における文法教育は、「学校文法」の根底に存在する社会的機能と不可分のものとするという側面と関連づけられながら論じられなければならない。また、そのような視点が反映されるような文法教育を核とした国語教育の実践が重要であるといえよう。

3-2. 「言語」の運用形式

このような問題意識は、国語教育の実践上の矛盾を具体的に指摘する。国語科教育において伝統的実践の位置づけが与えられている「登場人物の心情を理解させること」や、近年の国語科教育において支配的地位を獲得しつつある「論理的思考力を育成すること」などは、本来的には総じて「言語」の運用に関わる問題である。たとえば、登場人物と文法を共有すること、またはそのような登場人物の文法を生み出す作者と文法を共有することによってのみ、そこで生成される文化的価値を共有するにいたるのであり、また、筆者が文章を展開するために用いる文法を共有することによってのみ、そこで生成される文化的価値を共有することができる。つまり、現実世界の人間のみならず、テキストすらも他者なのであるから、そのような他者と共有するような文法にもとづいた「言語」の運用によってのみ、コミュニケーションは成立するのである。

にもかかわらず、国語教育においてそのような視点は重要とされているといえるだろうか。

「心情の理解」や「論理的思考」などは、いずれも児童・生徒固有の文法にもとづく「言語」の運用によって行われるのみである。すなわち、文法が個人と個人、そして社会をつなぐ結節点としての役割を果たすという社会的機能は一切考慮されることなく、他者とのコミュニケーションは、児童・生徒の既知とする「第一次集団」で学んだ文法によってのみ行われているということである。多くの実践は、他者と文法を共有することによりコミュニケーションが成立するという社会的な視点をことごとく欠落させてしまっているものであり、そのような視点を意識的に取り入れる必要のない「第一次集団」固有の文法にもとづく「言語」の運用形式を用いるかぎり、あるいは他者とのコミュニケーションを成立させるための新たな文法、そして新たな合理性を「言語」の運用形式に取り入れられないかぎり、自身と異なる文法を用いる他者との間でコミュニケーションを行うことは不可能であり、たとえば他者の心情が生み出される過

程を理解する、他者の論理展開をそのままにたどるなど、他者における文化的価値の生成を再現するという事は不可能であるといえる。

以上より、他者とのコミュニケーションは、他者と文法を共有すること、そしてそれにもとづく「言語」の運用形式を展開させることにより成立するといえる。そのような「言語」の運用形式は、現実世界の他者との関係性、仮想世界の他者との関係性、数的人工言語を媒体として出会う自然世界の他者との関係性に応じるため、多岐にわたる。しかし、それらすべてとのコミュニケーションは、「言語」の運用形式が他者の用いる文法と共通した文法に基礎づけられることによってのみ成立するのである。

したがって、教師が児童・生徒の用いる「言語」の運用形式をどのような文法にもとづいたものとするかという視点をもたない文法教育、国語教育は、児童・生徒のコミュニケーション能力を育てることを、困難とするだろう。

4. 結び

以上に、文法の社会的機能を明らかにしたうえで、それを基礎とする文法教育が学校の国語教育においてどのように位置づけられるのかということ論じてきた。

社会生成とその秩序に関わるこの機能は、学校の国語教育において関心を寄せられているとはいえ、文法は「学習指導要領や教科書の一部にあるから教える」というように短絡反应的に扱われてしまっていると考えられる。またこの機能に関する視点が存在しないためにこそ、国語教育の意義が不明瞭になっているともいえる。

コミュニケーションの問題はすべての共同体が孕むものであり、それを早急に解決しようとするのであれば、学校教育全体、さらにいえば社会の各共同体の成員のすべてがこの問題に対して自覚的な解決を試みるのが求められるだろう。そのためには、文法の社会的機能を踏まえたうえでの文法教育、そしてそれを核とした国語教育が企図されなければならないといえる。

本論の知見を生かしたうえで学校教育の現場における実践的な課題を述べるならば、それは、学校の文法教育で何を教えるかということに関する意思決定にあると考えられる。前述したように、現在の学校教育における文法は、言語学の発展を尻目に、その歩みを止めている。公教育の性格を考慮すれば、学校で学ぶ文法があらゆる共同体の雛形となるように、可能なかぎり一般性を保たせながら、その一般性に向けて枠組みそのものを常に改変することが求められると私は考える。ただし、この点については学校教育が日本の社会制度の一つとしてどのような役割を果たすべきかという観点なくして論じることはできない。いずれにせよ、国語教育の基礎的な土台には、文法の社会的機能とそれを踏まえた文法教育が存在するという点にもとづく必要があるといえよう。

最後に、本論の課題を挙げたい。まず理論面では、たとえば文法の社会的機能を重視した文法教育の実践とそうでない実践との比較を行うことにより実証性を担保すること、また伝統的な社会化理論との合流、あるいは差異化を図ることなどが考えられる。また実践面では、文法の社会的機能に即して、言語学の研究知見と国語教育実践との相互連関を可能とする枠組みを開発すること、そしてそこから国語教育実践における種々の事例に対する適切なアプローチを可能とする枠組みを開発することなどが考えられる。

<注>

- (1) たとえば、広島県教育委員会は2003年から全国に先駆けて「ことばの教育」に取り組ん

でいる。近年では、東京都教育委員会が2011年度から「言語能力向上推進事業」を立ち上げ、65校がその推進校に指定されるなど、各都道府県が国語教育に関する独自の取り組みを展開している。

(2)「第一次集団」とは、クーリーによって導入された、家族、近隣、子どもの遊び仲間など、親密で対面的な結びつきと協同を特徴とする集団をさす概念のことである。

(3)「第二次集団」とは、クーリー以後の社会学者によって、「第一次集団」の対概念として導入されたものであり、国家や企業、労働組合など、特定の目的のために合理的に組織された集団をさす概念のことである。

<文献>

- Bernstein. B. 1977 *Class, Codes, and Control Volume 3, Towards a Theory of Educational Transmissions 2nd edition* (=1985 萩原元昭編訳『教育伝達の社会学 開かれた学校とは』明治図書)
- Cooley. C. H. 1929 *Social Organization: a study of the larger mind*(=1970 大橋幸・菊池美代志訳『社会組織論』青木書店)
- Hayakawa. S. I. 1964 *Language in Thought and Action* (=1965 大久保忠利訳『思考と行動における言語 第二版』岩波書店)
- 三上章 1963『文法教育の革新』くろしお出版
- 文部科学省 2004「これからの時代に求められる国語教育について」
- 文部科学省 2008「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」
- Saussure. D.F. 1916 *Cours De Linguistique Generale* (=1972 小林英夫訳『一般言語学講義』岩波書店)
- Weber. M. 1904 *Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis* (=1998 富永祐治・立野保男訳・折原浩補訳『社会科学と社会政策にかかわる認識の「客観性」』岩波書店)