

国語教育における「言語主体」とは何か

—言語過程説批判と「語る主体」の復権—

後藤 恒 允

Qu'est-ce que le < sujet linguistique > dans l'enseignement de la langue nationale ?

—La réhabilitation du < sujet parlant >
et quelques critiques sur < Gengo-Katei-Setsu > —

Thuneyoshi Goto

はじめに

言語活動というまでもなく人間に特有の現象であって、言語は、それを成立させる人間すなわち言語主体なしには考えられない。国語教育とは、学習者を良き言語主体として育てるための組織的で計画的な活動といえる。しかし、一見わかりきったように感じられる「言語主体」とはいったい何なのか。その規定のしかたが国語教育の理論化や実践のあり様そのものに強く反映される以上、国語教育に携わる者は「言語主体」の概念を一人ひとり、明らかにしていく必要がある。

国語教育ではこれまで統覚作用の主体が「言語主体」と考えられてきた。そこでは人間と世界とが主観—客観の関係で捉えられ、人間は世界の外に立ち、世界を対象化して客観的に認識する存在となる。逆に世界の側からみると、それは人間の主観によって捉えられ構成された限りでの世界であって、全く受動的な立場におかれる。しかも、人間も認識主観によって対象化される限り、「もの」となり客体化される。

「言語主体」を統覚作用の主体とする立場に立つ限り、言語とは、主観が統覚した表象や概念にかぶせる着物や外皮でしかなかった。

こうした統覚的「言語主体」の立場を鮮明に打ち出したのが、時枝誠記氏の言語過程説およびそれに基づく国語教育論であった。時枝氏の理論は、本居宣長や鈴木龍といった日本の学問的伝統を受け継ぎ、「世界定立」を主題とした初期のフッサー

ル理論によって補強されたものである。時枝氏の理論は、また、言語主体を「言語を行為する主体」として捉え、言語を「言語主体の実践的行為、活動(1)」と規定した点に特色があった。時枝氏は、この立場からソシュールを中心とする近代言語学を、「言語を以て音声と意味との結合であるとする構成主義的言語観」と批判し、そこでは、「言語を主体と離れた客体的存在(2)」としてしか扱っていないと批判したのである。

一方、こうした考え方に対立するのが、「語る主体」の復権を主張する立場である。これは、時枝氏が誤読することによって批判の対象とした、当のソシュールによって提唱されたものであり、ソシュールと精神的類縁性のあるメルロ・ポンティの現象学によって強調されたものである。この立場は、時枝理論と次の点で根本的な違いをみせる。

第一は、人間と世界との関係把握が違っていることである。すなわち、両者の関係を、主観（主体）と客観（客体）との対立とする考えを清算し、自他が互いに構成しつつ構成されつつある世界内存在とする考えへ転換した点である。この転換は、時枝理論が依った、当のフッサー自身によってなされたものであった。人間における自他の関係についていえば、われわれは、共同主観化された意識である。時枝氏は、フッサーのこの転換に遂に論及することがなかった。

第二は、言語を共同主観化されたものの典型と捉える視点である。ソシュールのいうラングはまさに共同主観化された言語体系のことにほかなら

ない。われわれは、自らの存在に先立って既に制度化されているラングの中に生まれ、それに拘束される。しかし、最も肝心な点は、われわれはラングに拘束されつつパロールにおいて、ラングを変形し産出し、新しい認識の地平を開いている存在であることを自覚することである。ラングとパロールのこの無限の弁証法的関係をつくり出している存在であることを確認することである。「語る主体」とはこうした存在をいうのである。時枝氏から「主体を無視したラング主義」者と批判されたソシュールこそ、実はそれを一生批判し続けた人間だったのである(3)。ソシュールと時枝氏との間にはこの他にも、意味や価値などをめぐる重要な対立点がある。

以上のように研究者や教師が言語をどのように捉えるか、言語とかかわる人間をどのように捉えるかは、学習者の現実認識そのものに反映され、影響を与える。

本稿の目的は、時枝理論に典型化されている「言語主体」観を再検討し、それを超えて、国語教育に「語る主体」としての「言語主体」の復権を提唱するところにある。

このため、本稿では次のような順序で論を進めることにする。

- 1 時枝理論における「言語主体」観
- 2 時枝氏の「言語主体」観および国語教育論の検討
- 3 ソシュールの学説およびメルロ・ポンティの現象学による、「語る主体」についての考察
- 4 3の国語教育論への適用について
- 5 「言語行動主体」をキーワードとする田近洵一氏の国語教育理論の検討

こうした方法は、次のような時枝氏のソシュール批判がもっている欠陥を明らかにし、本稿の論点を鮮明にさせることになる。

言語理論の対象を、表現理解以前の資材的言語に求める構成的言語観の立場においては、言語主体の概念は、言語学の埒外のものである。言語を分析しても、そこからは、言語主体を取り出すことは出来ないのである。話手 speaker, sujet parlant は、言語を使用する者として、或いは言語に働きかける者としてのみ、言語に関係を持つだけである。ソシュールは、資材的言語ラングの成立に関与する話手、聞手の作用を重視した。しかし、このや

うにして成立した資材的言語は、もはや個々の話手聞手の作用とは、独立した存在であると考えた(4)。

しかし、ソシュールは「言語主体の概念」を「埒外」において、本当にパロールの言語学を説かなかったのか。

時枝氏がソシュールの言語を「概念と聴覚映像との結合」した「心的実在体」であると捉えた点はまだ許される。しかし、ソシュールは、ラングをあたかも「個人の外に実在する様に考え」て「もの」化し、これを研究対象としたのだろうか。

むしろ時枝氏が遂に触れることのできなかった、ラングの形相性、差異的価値体系としての言語を考察して、そこから「語る主体」の意義を捉え、それを国語教育に自覚的に適用することが必要であると、筆者は考えるのである。

1. 時枝理論における「言語主体」観

時枝氏の言語過程説は次の二つのポイントから成る(5)。

- ① 言語素材の表現の段階としての表象、概念、音声、文字
- ② かかる主体の過程的發展を促す処の原動力である主体の価値意識及び技術

いま、時枝氏の上記の分類に従い、これらと言語主体との関係について考察しながら論を進めることにしたい。

① 表象⇔概念⇔音声・文字

言語過程説が文字通り「過程説」であるのは、概念が聴覚映像に「連合」する「継起的過程」こそ言語行為の本質だ、と規定した点である。たとえば早春の一日、散歩に出たとき、私が妻に「もう梅が咲いたよ」と言った場合、私はその場の情景を概念化し、次にこれを声に出して妻に伝えるのだとする。これが表現における、概念→聴覚映像の連合作用であるとき枝氏は考える。一方、妻は私の声を聞いてその情景を確認し、その言葉を発した私の感情を理解する。これは理解における聴覚映像→概念化→コノテーションの理解という過程である。私と妻との間の意思伝達は、その過程が全て「主体的な活動」であるけれども、強い分節すれば三つの主体的な活動が働いていることになる。

第一は、話し手の概念化作用である。

時枝氏は、これを現象学の志向作用(ノエシス)一志向対象(ノエマ)の図式をとり入れて説明した。つまり、時枝氏は、言語を成立させる条件として主体、場面、素材の三つを考え、言語は、場面の中で捉えた素材を主体の判断や、感情等で統覚(総括)したとき、意味を発生させると考える。時枝氏はこの図式を統括の法則として捉え、主体の統覚作用をあらわす言葉を「辞」とし、事物やその表象、概念をあらわす言葉を「詞」とし、詞と辞を入子型の関係で捉えた。詞辞論はさまざまな問題があるとはいえ、言語と主体の関係という新しい視点を導入し、従来の品詞論による分類を越えようとした点には意義が認められよう。

第二は、先に述べた、話し手と聞き手の双方における概念と聴覚映像の連合作用である。

第三は、解釈ないし理解における「主体的立場」である。時枝氏にとって、言語を通して理解の対象となるのは、志向対象となる事物でもその表象や概念でもなく、素材に対する把握の仕方そのものであった。時枝氏にとって解釈ないし理解には、話し手の立場をわが立場として、この「素材に対する把握の仕方そのもの」を追体験する「主体的立場」が必要であった。この点が、後述するように、時枝氏の読解指導論の特色ともなり限界ともなる素地をなした。

② 主体の価値意識および技術

ソシュールの学説では、ある言語記号の「価値」とは、形相としてのラングにおいて、他の辞項との差別的対立によって決まるものであった。時枝氏はこうした「価値」を、「観察的立場」による見方だとして否定し、「価値は専ら言語の主体的意識として存在す」べきだと主張する。たとえば、敬語の選び方、標準語の使い方、言語の美的表現など「表現に対する話し手自身の持つ価値意識(6)」の有無が問題だとする。また、この「価値ある行為を実現」するのが「技術」であった。時枝理論では、価値と技術は「言語の成立にとっては言語主体の機能として不可欠の条件」であり、「言語の生命」であった。時枝氏の価値および技術の考察も、言語生活にとって有効な一面をもつことは否定できない。

以上のように、心的過程、価値意識や技術といった点から見た「言語主体」のさまざまな機能論は、国語教育に有効に働く面をもっていた。しか

し、それらが理論的に真に整合性をもっているのか、再検討する必要がある。この点について、以上の論述に従い次節で考察する。

2 時枝氏の「言語主体」観および国語教育論の検討

第一に、時枝氏が言語過程説の成立論拠とした連合作用論は、20世紀に入って心理学では概に否定された理論であり、少なくともこの点からいえば言語過程説は崩壊していた。すなわち、時枝氏が健忘性失語症の例をあげて説明するようには、語詞映像と連合する言語中枢が大腦中に局在はしていないことが明らかにされたのである。したがって、先程の例で、「もう梅が咲いたよ」という言葉を聞いたとき、妻は、その語詞映像から「継起的」にそれに適合した概念を喚起したとする考えは否定される。人間は条件反射的に語詞映像から概念を喚起する機械的な存在でもなく、また、いかなる言語も概念を媒介せずには喚起されることはない。

一方、表現という言語行為において、まず「もう梅が咲いた」という概念があってそれを「継起的」に語詞映像に連合するのでもない。言葉は概念作用(思惟)に付随し、それを覆うための単なる外面的な標識なのではない。

ソシュールやメルロ・ポンティが共通して批判したのは、こうした連合(経験)主義や主知主義の立場であった。メルロ・ポンティは、経験主義や主知主義における言葉と意味との分離について次のように批判する。

第一の考え方〔経験論〕では、われわれは意味的なものとしての語の手前のところにとどまっているのにたいして、第二の考え方〔主知主義〕では、われわれはそれを飛び越えた彼方へ行ってしまっている。また、第一の考え方では、語る者は誰もいないことになるのにたいして、第二の考え方では、たしかに主体は存在するけれども、しかしそれは語る主体ではなくて思惟する主体なのだ。だから言葉そのものに関するかぎりでは、主知主義も経験論とほとんど異なるところはないのであって、経験論とおなじく、自動運動なしにはすまされない(7)。

言語とは、人間の所作の一つなのだ。人間の所

作には、意味がその中に見分けがたく住まい、表現としての所作とその意味とは分離できない。言語とは表現と意味との一体化したものであって、思惟が身体となったものことである。言葉とは、「対象または思惟を指示する一つの仕方」などではなく、「それ自体、この思惟の感情的世界への現前」にはかならない。

門前真一氏は、言語過程説からひきだせるのは「言語は内容のない主体の作用である(8)」という結論でしかないと言っている。言語過程説では、言葉と意味とは分離され、言語行為はまさに「自動運動」—ロボットの動きになる危険性を孕んでいたのである。第二に、統覚作用そのものが再検討されねばならない。

時枝氏は、江戸時代の国学者鈴木胤の言語四種論に示唆を得て、言語の「過程」の差異に注目し、名詞・動詞・形容詞など概念過程を含むものと、助詞・助動詞などの概念過程を含まないものに二分した。そして、これを哲学的に裏づけるために、山内得立氏の『現象学叙説』を介して、フッサールの現象学を授用した。しかし、山内氏がそこで紹介しているのは、「世界定立」を主題とする初期フッサールの思想であった。時枝氏が統覚作用を説明するのに用いたノエシス・ノエマの図式はその時点では有効であった。しかし、フッサールが晩年に主題としたのは、「世界内存在」であった。そこでの主体は、もはや世界から超越し自らの主観によって世界を意味づけるような超越論的主観性ではない。世界はそれに先立ってすでに構成されており、主体はそこに内属し、世界の意味は、多くの主観による共同主観によって構成されるものとなる。主体と対象との関係についても、主体(主観)—客体(客観)の対立的図式を清算し、互いに構成しつつ構成される可逆的な交叉の中で意味づけ合う存在となる。このことについてメルロ・ポンティは『知覚の現象学』で次のように述べている。

現象学世界とは、何か純粹存在といったようなものではなくて、私の諸経験の交叉点で、また私の経験と他者との交叉点で、それらの諸経験のからみ合いによってあらわれてくる意味なのである。……現象学的世界とは、先行しているはずの或る存在の顕在化ではなくて、存在の創設であり、哲学とは、先行しているはずの或る真理の反映ではなくて、芸術

とおなじく真理の実現なのだ(9)。

ポンティのこの言葉は、国語教育にも多くの示唆を与える。たとえば、谷川俊太郎が小学校低学年向けに書いた「いっころ」は、一見幼稚であるけれども、意味生成の秘密を創作と鑑賞の両面から見事に物語っているのである。

いっころ 谷川 俊太郎

いっころ いっころ
じめんのうえの いっころ
いつから そこにいるんだい

いっころ いっころ
ひとにふまれた いっころ
ちょっとおこっているみたい

いっころ いっころ
あめにうたれて いっころ
いつもとちがう あおいろ

いっころ いっころ
おなかのしたは あったかい
むしのあかちゃん うまれている

いっころ いっころ
そらを見あげる いっころ
なまえをうけて あげようか

(『どきん』理論社)

谷川はこの詩の指導について、「僕は、極端に言えば、一個の石ころを地球という遊星を含めた宇宙の生成の歴史みたいなものを何かバックグラウンドとして、子どもたちがつかんで欲しい。その方向に、先生がある促しをして欲しいと基本的には思ったんです(10)」と述べている。谷川にとって、この一個の石は、宇宙の生成につながる背景をもつ存在であり、他者(ひと・あめ・むし)と交叉しながら他者を意味づけ他者を生成の状態において捉えようとする存在者となっている。そして詩のなかの子どもは、一個の石への呼びかけの極みに、これに命名しようとしている。真の命名作用とは、言葉の網の目によって、連続するカオスとしての現実からものを不連続体として取り出し、それを一つの存在たらしめる営みにほかならない。谷川は読者である子どもたちに、そうした

意味での真の命名者になることを欲しているのであり、また子どもたちがそれによってものの存在とはなにかについて認識することに眼を開かれることを願っているのである。

一個の石は多くの他者と、また、この詩の中の子どもは石という他者との経験のからみ合いの中にあり、まさに互いの「存在の創設」している。また、読者としての子どもはこの「いしころ」というテキストとの経験のからみ合いの中で、石という他者と互いの「存在を創設」し合う。この詩は、そうした他者との生きた交流が幾層にも綴り込まれたポリフォニーとなるように仕組まれているのである。

これは、テキストの読みについても同じことがいえる。テキストを読むことは、読者に先だって存在しているはずの主題とか意図を「顕在化」することでもなく、そのシンタグマ軸の展開を分析し、構造化して主題を論証することでよとするのでもない。読解を踏まえそれを超えること、谷川のこぼを借りれば、学習者がある新しい認識の地平へ「促す」ことこそ、テキストの読みの指導なのである。

第三に、以上のことは、解釈や理解における「主体的立場」にも反省を迫ることになる。

時枝氏は、言語研究の態度として、「観察的立場は、常に主体的立場を前提とすることによってのみ可能とされる」という命題を立てた。つまり、ある言葉を客観的な研究対象とする場合に、それが使われた言語行為の場にひきもどして、それを使った人の立場に立ち、それを追体験する段階を経て、その追体験を観察対象とすべきだといふのである。言語行為そのものを研究対象とする時枝氏の立場にすれば、この命題は必須のことであろう。しかし、その趣旨は理解できるとしても、はたして「追体験」が可能なのか、その場その場で無限の差異を示す言語行為が真に研究対象となるのか検討の余地があろう。筆者がそのこと以上に問題視したいのは、この命題が、読解における「読者の立場」にそのまま反映されていることである。

読むといふことは、表現の媒材である文字を手懸りとして、それによって構成された文章を通して、作者あるいは筆者の思想、立場を分らうとすることである。このやうな作業には、先ず何よりも、己を虚しくして、相手を理解しようとする寛容の態度と、正しく読む

にはどのやうな方法によるべきかといふ、生徒自身の読み方に対する批判的精神を必要とする。それは、伝達を成立させ、正しい理解を成就させようとする精神である。ここに批判的精神といふのは、読まれた、表現者の思想内容についての批判ではなく、読むといふ自己の行為に対する批判である(11)。

確かに、「教材に盛られた思想を正しく理解する」ことが読みの前提であり、正しく読むための方法を教えることが必要である。しかし、次のような疑問がこの文章には投げかけられないか、正しさとはいったい何なのか。それは「己を虚しく」して相手を寛容に受容することによって可能になるのか、また、自分が正しく読んでいるかを批判するもう一人の自分、自分を越えている自分とは何なのか。表現者の思想内容についての批判は、「批判的精神」に入らないのか。要するに、あるべき読みを目指して自分を反省しその欠如を補完しようとする態度は主体的であるけれども、それが「己を虚しくして」表現者の思想内容と符合するための努力であるとしたなら、没主体的であるというしかない。ポンティが批判した「自動運動」一思惟なき伝達がここにも見られはしまいか。

また、正しい読みの方法として提唱した「たどり読み」だけが、真に「文章の基本的性質」に即した読みなのか。つまり、文章は「時間的継起的に展開する」のだから、「読むといふことは、文章の冒頭あるいは書出しから、順次、読み下し、読み進めて行く」ような、単調で、没主体的な営みであるのだろうか。継起する主章展開に随伴して現れる、論理やできごとの因果律を追うことは、読書の一面の真理でしかないのではないか。

たとえば、前田愛氏は、『草枕論を軸に、漱石が小説における因果論的時間に抗する努力もしたことを論じている。「小説の筋をはじめから終わりまで追うことにならずにいる那美さんにたいして、画工が提示しようとした、時間の流れを自由に切断し、停止させる読み方は、まぎれもなく『読書のユートピア』を志向している(12)」たのである。『草枕』は、時間を無化し空間的展開を試みようとした漱石の実験小説であった。また、この小説で、画工はメレディスの『ピーチャムの生涯』を那美さんに語り聞かせているが、「開いた所をいい加減に読む」画工の方法を通して、漱石は「原のテキストには還元できないもうひとつのメタテキスト

をつくりだしたのである」。時枝氏の「たどり読み」というテキスト内の閉じられた読みとは別に、そのテキストに織り込められたさまざまな他のテキストに、読む時間の直線的な流れを切断して、自由に思いを駆せる開かれた読みも必要なのである。

また、ソシュールは晩年になって、テキストの中に潜在するもう一つのテキストを考察するアナグラムの研究に着手した。われわれは、文章に顕在するシンタグラム軸の直線的な展開だけを追うのではなく、文章の非連続性、可逆性をも追わなければならない。

さらに、継起的に展開する文章をたどることは、必ずしも読書の心理過程が直線的に進むことを意味するのではない。読者は自らの視点によって作品内世界を自由に前進後退し、「空所」を埋めながら、一貫性のあるイメージを形成していくのである。文章の継起的展開は、読書心理そのものを全て拘束することなどありえない。これらを混同してはならない。

時枝氏は「たどり読み」の方法によって、読解こそ言語的コンテクストに従って直線的に論理展開を追うことだという考えが助長されたとすれば、読みの方法論を狭く限定してしまったことになる。

第四に、時枝氏のいう「価値意識」や「技術」の再検討があげられよう。

確かに、時枝氏の唱えた言語表現に対する価値意識や目的意識は、言語生活にとって重要な意味をもっている。時枝氏の国語教育論は、西尾実氏とは違った意味での言語生活論であり、このことの意義は銘記されてよい。ただ、ソシュールにおける「価値」を「語と語との関係」と捉え、「単に物の対立関係といふ点のみ見て、これを言語に適用して価値を論じたことは皮相の見であることを免れない⁽¹³⁾」とした批判が妥当かどうか検討されねばならない。

そもそも、時枝氏のソシュール学説の誤解には次のような屈折した経過がある。

一つは、『一般言語学講義』そのものが、ソシュール自身の言説を忠実に反映したのではなく、講義録を編纂したバイイやセシェによってゆがめられていることである。この点に関しては、1950年代以降、受講者の講義録やソシュール自身の遺稿が発見され、ソシュールの思想そのものが明らか

かにされつつある。わが国では、丸山圭三郎氏による精緻な本文批評に基づくソシュール思想の解明が進められている。国語教育においても、一たびは丸山氏の業績を受容し、ソシュールを再検討していくことが望まれよう。

二つは、小林英夫氏による日本語への翻訳の限界である。ソシュールの用語の概念と、翻訳した日本語の概念のズレが、丸山氏によって精査されている。

三つは、時枝氏が小林氏の翻訳に寄りかかり、日本語の概念によってソシュールの学説を理解しようとしたことである。時枝氏の著書には、用語の概念の誤用や、ソシュールの学説の体系にたいする無理解など、無数にあげられる。

たとえば、服部四郎氏が指摘するように⁽¹⁴⁾、une entité psychique を小林英夫氏の「心的実在体」とする訳語に従うことはいいとしても、『「実在体」という日本語の単語によって日本語的に考察し、ラングをあたかも自然的有機体と同じく人間に対するとソシュールがとらえた」と理解するのは、時枝氏の誤解であったといえる。entité は、この場合、実在する「物」を意味するのではなく、「本質体」の意味であり、関係態としてのシーニュ (signe) である。

時枝氏は、こうした誤解のうえに立って、ソシュールこそ「人間の精神中に座を占めてる自然物」としてのラングを「単位」としながら、言語現象の全般を説明したと捉えた。そして、「全く自然科学に於ける原子論の考方を模した」ソシュールの学説に対抗して言語過程説を立て、概念と聴覚映像を連合することに、人間の主体的な活動があると唱え、ソシュール学説で失われた「人間を取り戻さう⁽¹⁵⁾」としたのであった。しかし、「自然物」・「単位」・「原子論」(アトミズム)は全てソシュールの否定したところである。「ソシュールの理論は、その根本に於いて、言語の自然科学的客体化の所産である」とする時枝氏の批判は、それこそ「根本」的に修正されねばならない。ソシュールはパロールを説く前提として、パロールと弁証法的関係をもってわかちがたく結びついているラングを論じたのであり、そのことを通して、言語と人間との関係を根本的に考えようとしたのである。

さて、「価値」論はソシュール学説の全体系にかかわり、「語る主体」にも触れる重要事項である。しかし、ここでは、ソシュールの「価値」を「形

相 (forme) であり関係 (rapport) である(16) とする簡単な記述にとどめて後述することにし、もう一つの「技術」について問題とすることにした。

言語の習得について、時枝氏はソシユールと方法を異にするという。ソシユールがラングを脳中に「貯蔵」することを言語取得であるとするのに対し、時枝氏は、聴覚映像と概念との「連合の習慣を獲得すること」、連合の「保持」こそ言語習得だと考える。

時枝氏の言語習得論が前述の「言葉づかい」のように、価値意識と結びついて言語生活に生かされ、それが「技術」に具体化される限りでは有益であった。

しかし、この連合理論を国語教育に適用したとき、技術偏重として現場に受け入れられる危険性があった。

もちろん、時枝氏の「国語教育は言語技術の教育である」という主張には二つの前提があることは認めねばならない。

一つは、国語教育の歴史からの視点である。時枝氏によれば、戦前・戦後の国語教育が、国粹主義から民主主義への変化があったけれども、それらはいずれも「国語教育を、何等かの思想感化の手段と考えてゐる思想」であることに変わりはないとする。時枝氏は、こうしたあらゆる思想(内容)に埋没することから国語教育を隔てようとするのである。また、戦後の経験主義の教育が、生活経験という教育内容を重視するあまり、明確な方法を欠いたけれども、このことに対する時枝氏の批判意識もあった。

二つは、いうところの技術を、「思想内容の伝達における技術」であるとして、内容と形式(技術)の対立を克服しようとしたことである。

こうした前提を考えても、時枝氏の国語教育論はなお検討の余地があった。時枝氏は、「国語教育の目標の一つに、内容主義、動化主義を持って来たことは、その根拠は、言語構成観にあると見ることが出来る(17)」と言い、ソシユールに対抗して、技術を内容より優先しようとした。そして、次のような目標論を生む至ったとき問題を生ずることになった。

国語教育の目標は、その(知識情報の獲得)に至るための手段方法を問題にするのである。……国語教育の目的は、獲得される知識

や思想にあるのではなく、それを獲得する手段方法即ち読み方、聞き方にあるのである(18)。

言語は意味と分ちがたく結びついているのである。どんな作品でもよいかからその教え方さえしっかりしていれば、内容などは二義的に考えてもよい、読み方や書き方の技術の訓練が大事だ、という考えは許されない。発達段階に応じて深い認識や思考や感情を喚起する教材を与えることが国語教育では殊更に重要なのである。

また、言語習得に関連していえば、ラングの規範性についても、時枝氏とソシユールの間に意見の違いがあることを筆者は注目したい。

時枝氏は、「ソシユール言語学のやうに、同一社会における平均化されたラングの存在を前提として出発することは、言語研究の最も重要な問題を回避したことになる(19)」とその楽観的な態度を批判している。時枝氏にとっては平均化されたラングを形成することのむずかしさに関心があった。このため、日本語という言語の「一様性と恒常性」とを護持しようとするのが、国語教育の任務である(20)と主張するのである。確かに、国語教育では日本語の文法や語彙体系などの規範性を習得させることが必要である。しかし、それは十分条件なのではない。人間は、自分のつくりあげた構造に縛られており、そこからいかにして自由になりうるか、つまり制度化されたラングの拘束からパロールにおいていかに自由になりラングを革新していくかというもう一つの課題が、国語教育でも問われねばならない。「『言』パロールの言語学と『言語』の言語学とを対立させる(21)」のがソシユールの考え方だと批判する時枝氏には、革新と制度化を繰り返しながら弁証法的に展開するパロールとラングとの関係が見えていなかったのである。それはひとり時枝氏の限界ではなく、時枝氏を含む時代の限界でもあった。

3. 「語る主体」について

われわれの思考と言葉とはどのような関係にあるのだろうか。あるいは、その思考が体系化された文化と、言葉はどんな関係をもつのだろうか。こうした疑問にとらわれるとき、われわれは解決の糸口をつかむために、たとえば次のような理論を思い浮かべよう。

一つはウオーフなどの人類学・言語学の発想で

ある。

ウオーフはアメリカの土語を実証的に研究することによって、人間の思考は、習慣的に用いる共同体の言語構造に深く影響されていることを明らかにした。そして西インド・ヨーロッパ語族の母国語だけが自然を分割する絶対の視点なのではなく、言語構造の数だけ概念の体系が多様にあることを説いた。

人間はある共同体の言語構造の中に生み落とされ、それと一体化した自然分割法や概念の体系をフィルターとして、現実世界を見ている。日常生活ではそのことが意識化されないが全く異質の言語体系と比較したとき、驚くべきその差異が示される。たとえば、ホピ語には西洋世界におけるような時間の概念はない。「私は五日間滞在した」と言う代わりに「私は五日目に出発した」と言うのである。ホピ語には継起する時間をこのように集合体として扱う概念もなく、「相や法という形式によって、瞬間・継続・反復の区別や伝達文中の出来事の実際の連続性⁽²²⁾」を示すのである。

ウオーフの学説には、その方法をめぐって多くの批判も寄せられているが⁽²³⁾、人間の思考が共同体の言語構造に大きく支配されているという発想は首肯される点が多い。言語が現実認識や伝達の「付随的手段」なのではなく、現実を認識する眼そのものになることを示唆するのである。現象学的にいえば、われわれはいったんラングという共同主観性の中に生きることによって認識力を獲得し、他者とのコミュニケーションもおこなえるようになるのである。

しかし、人間は制度化した言語によって認識のフレームをはめられ、それにひたすら従うだけの存在であるだろうか。ここから次に、ジンメル「生の弁証法」「文化の悲劇」を問題にせねばならない⁽²⁴⁾。

世代の間を永遠に流れてゆく生は、みずからの力によって、科学・文学・宗教などの文化的形象を生みだす。しかし、これらは人間のつくったものでありながら制度化されると、遂には人間を拘束するようになる。けれども、生はまた、自らと対立し自らを超越させるものを内在させながら、自らを絶えず更新していくものである。制度化と革新という対立を内蔵しながら自己を超越するところに、生の本質があり文化の本質がある。

このことは、共同体の文化と相同的な関係にあ

る言語についてもいえる。規範としてのラングは、その中に生み落とされた個人を制度となって拘束する。しかし、個人は、そのパロールにおいて、ラングを更新する。それが共同主観性となって沈殿する……。こうした相矛盾するものが相互依存しながら、弁証法的に限りなく展開するところに言語の本質がある。パロールとは、言語構造のなかにあつてその自己超越をひきおこしていく、創造的な発生源といってもよい。ソシュールは二つのパロールを区別した。(1)ラングージュを実現するための一般的な諸能力の使用(発声作用など)。(2)個人の思想に基づいた、ラングというコードの個人的行使である。後者こそ本来のパロールなのである。このことについて、丸山圭三郎氏は次のように述べる。

……ここではパロールが既成のラングの意味体系を前提とし、この絶対的と言ってもいいほどの規制の下にありながら、主体が真の表現作用を行うことによってはじめてそこにコトバの創造的止揚がみられる。この弁証法的発展の図式の中にこそ、本来のソシュールのパロールの意味が見出され、のちにメルロ＝ポンティが提起する《語られたパロール》から《語るパロール》への示唆が読みとれるのである⁽²⁵⁾。

それでは、パロールがラングを更新していく「創造的止揚」のメカニズムは、どうなっているのだろうか。このことを考察するために、丸山圭三郎氏の業績に依りつつ、ソシュールの学説について見ていくことにする。

たとえば、ここに、月、はかなし、夢、蝸壺、夏というシーニュ(言語記号)があったとする。

(I) まず、言語の中には差異しかないという原理を、「夏」というシーニュをとりあげて考えてみよう。日本人は、四季が截然と分かれているかのような錯覚をもつ。しかし、兼好も冬の中に春が既にさざしていると言うように、自然は切れ目なく続いている。人間はこの連続する時間を四つに切断し、それらの間に関係の網の目を二次的につくりあげた。四季の名は、その二次的な関係の網の目をあらわす記号である。

人間が樹立する事物間の絆は、事物に先立って存在し、事物を決定する働きをなす。他の場所においては事物すなわち、与えられた対象が存在し、ついでそれをさまざまな視点か

ら観察することができる。此处においては、それが正しいにせよ誤っているにせよ、まず在るものは視点だけであって、人間はこの視点によって二次的に事物を創造する。(……) いかなる事物も、いかなる対象も、一瞬たりとも即自には与えられていない(26)。

「夏」という時間の単位がこの「視点」に先立って実体的にあったのではない。それは、人間の「視点」によって創造された関係をあらわすところの一つの記号であった。

しかも、将棋が、駒同志の関係によって成り立つ世界であるように、「夏」は、春・秋・冬……といった他の辞項との差異によって成立している。「……言語の中には実定的な辞項をもたない差異しかない。……厳密に言うと、シーニュが在るのではなくて、シーニュ間の差異があるだけである。……(27)」。

さらにいえば、将棋の駒の場合、木でできていようが紙でできていようが材質が問題でなく、駒の間の目に見えない関係性が問題であった。そのようにシーニュ「夏」も、そのシニフィエやシニフィアンの実質が問題ではなく、フォルム(形相)が問題であった。

またさらにいえば、将棋の歩や王将といった駒の名称も、駒の関係性をそっくり他の名称に移行しても勝負できるように、夏という時間とシーニュ「夏」のシニフィエ・シニフィアンの実質面とは何の有縁性もない。すなわち恣意的である。「最後に到達する原理は、シーニュの恣意性という基本原理である」。しかも、「シーニュに一つの機能、一つの価値を与えることができるのは、シーニュ間の差異だけである。もしシーニュが恣意的でなかったら、ラングの中に差異しかないとはいえない(28)」のであった。この恣意性と示差性との相関関係こそ、後述の「パロールによるラング変革」を可能にする鍵であった。

このように、言語記号の本質とは、未分節の連続体であるモノを、「視点」によって分解し非連続体として関係秩序を与えてコト化するところに示差性、恣意性を特性としている。ソシュールの説いたこの言語記号の本質は、全ての文化的記号に通底するものであり、それゆえにソシュールは記号学の淵源となりえたのである。

(II) さて、月、はかなし、夢、蛸壺、夏という孤立したシーニュは、しかし、このままつないで

も何のメッセージも発しない。それでは芭蕉の蛸壺やはかなき夢を夏の月という句では、どのようにして各シーニュがつかわれ、それらの関係からどのような意味が発生するのか。

この句は「明石夜泊」の詞書をもって『笈の小文』の終末におかれ、『猿蓑』にも取られている芭蕉の自信作であった。この句は、単なる「月光美の情景」を描写したのではなく、蛸に対する「哀憐同情」の念をも表現し(29)、底に芭蕉の人生観をもにじませている。それがどのようにして生成するのか、言語学的に考察してみよう。

ソシュールは言う。「我々が語るのは、連辞によってのみである。そのメカニズムは、恐らく、我々が連辞の型を頭脳の中に持っていて、それらの型を用いる時に連合語群を介入させているのである……(30)」と。芭蕉の場合はいうまでもなく、五七五の定形によりつつ「蛸壺やはかなき夢を」の上五中七と、座五の「夏の月」との関係の空間に意味を生成させる。上五の「や」は形成上の切れ字で「蛸壺」を「はかなき夢」につなげる。次の「はかなき」は「夢」を修飾しながら、座五とも匂い合う。したがって中七の「を」は、述語の省略を想定させる臙化法であり、その言いさしによって「蛸壺」と「夏の月」二つのイメージを結びつけ、はかなさという類似性、風雅と滑稽との対比といった錯雑した情緒の融合をはかっている。この句における連辞(サンタグマ)の型とは、おおよそこうしたことをいうのであろう。

ラングの記号学的関係とはしかし、連辞関係だけを言うのではない。ソシュールは前言に続けて次のように言う。「それぞれの連合群の内部で何を変えれば単位を差異化し得るかということを、我々は知っている。だから、連辞が作り出される瞬間には連合群が介入しているのであって、連合群なしには連辞は形成されえないと言えるのである」と。

たとえば座五「夏の月」の場合である。猿蓑宛書簡では「あかしよりすまに帰って泊まる」とあり、貞享5年4月20日の夜に芭蕉は明石に泊まっていない。そこに彼の虚構が働いている。すなわち、この句にうたわれている情景は、芭蕉が見た情景をそのままに写しとったアイコン的再現なのではなく、まさに芭蕉によって構成された二次的体系なのだ。連辞および連合もすべてこの体系化と

一体となっている。つまり芭蕉には月に関するシーニュが群として記憶されているが、その中から芭蕉はこの体系化における連辞の関係で「夏の月」を選択したのである。それはなぜであろうか。一つは、「夏の月」のもつ結合価が、「夢」のもつ結合価と、はかなさというコンテクションによって結びつきうるからである。決しておぼろな「春の月」であってはならないのである。二つは、日本語の伝統がそこに沈澱しているからである。「夏の月」をはかなしとする美意識は平安朝以降の和歌などによって培われたものである。しかも、詞書中の「明石」と結びつけたとき、『源氏物語』や『平家物語』などのかなしさ、さびしさ（『笈の小文』地の文）がこのシーニュの情緒となるのである。芭蕉は、いわばラングとしての「夏の月」を他の人とのこうした共通理解のうえに立ちながら、しかも、「壺」の中ではかない夢を結ぶ蛸と関連づけることによってパロール化し、「おもしろうてやがてかなしき」といった独特な情緒を表現しえたのである。つまり、パロール「夏の月」は、「個人の思想に基づいた、ラングというコードの個人的行使(31)」として、きわめて社会的な面をもつ。ソシュールのいうパロールやラングは、このように個人性と社会性の二重的性格を持っているのであって、時枝氏が誤解したように、個人的VS社会的といった対立的二項ではなかった。

このことについて、丸山氏はソシュールの言説をふまえながら次のように述べる。

本来的には全く個人的な発話行為であるパロールが、ディスクールという実践を通して社会関係を樹立するのに対し、本来的には社会制度とみなされるラングの方も、個人の潜在的記憶の中に規則と結合価を担ったシーニュの体系が作られているという意味では、まことに個人的なものでもあるのです(32)。

(31) 以上のような説明では、まだ事態が明らかにされない。われわれが「蛸壺や」の句に衝撃的なメッセージを感じるのは、「蛸壺」と「夏の月」との思いも寄らなかった結合によってである。あるいは、「蛸壺」という「俳言」が「伝統的な詩言語あるいは詩的通念とのあいだに、激しい異化作用(dissimilation)を起こしつつ、それをはじきがねとして自己の詩語化を達成してゆくという俳諧独特の詩的いとなみ(33)」をそこにみるからにほかならない。

「蛸壺」というシーニュで芭蕉が伝えようとしたのは、漁具としての蛸壺「意義」そのものではない。漁具としての蛸壺の「意義」によりながら、芭蕉は、「蛸壺」に「意味」(sens)をもたせようとしている。その「意味」はどのような装置によって生成したか。それは、二つの俳諧独自の装置によってである。

一つは、引用文33からうかがえるようにあくまでも「俳言」によって詩美を生成させるという、雅俗の止場によってである。

二つは、「行きて帰る」とする、二つのイメージ間の往還の運動によってである。「蛸壺やはかなき夢」の前句は、「夏の月」の後句を限定するとともに、「夏の月」によって限定される。この往還の運動によって、「蛸壺」はラングとしてもっていた「意義」がずらされ、つかの間に消滅する存在そのもののはかなさという「意味」が付け加えられた。あるいは「蛸壺」というシーニュが沈黙のうちにかかえていた湧き立つ「意味」のなかから、一つの意味を顕在化させたといえるかもしれない。

メルロ・ポンティは、「言葉の意味とは……その言葉が既得の意味というこの鍵盤のうえで転調する仕方(34)」であるという。「表現する」ということは、すなわち真のパロール活動をするということとは、その言葉にそれまでになかった「意味」を担わせ、言葉に新しい結合価、新しいコンテクションを加えることにほかならない。したがって、真のパロール活動とは、その言葉と他の言葉との関係そのものを変えることにほかならない。

人間はこうして「既成の差異を用いながらかつて一度も存在しなかった関係」を生みだしていく。この創造活動の主体こそ「語る主体」にほかならない。

丸山氏は、以上の(I)~(III)で述べた「パロールによるラング変革」を次のように捉える。

「出来事としてのコトバ」はラングに沈澱する以前の新しいコトの誕生であり、いわば意味発生の現場で捉えたコトバでもある。すべての発話行為は、パロールの意味 sens が文脈の意味作用 signification に依存することによってのみ生じ、この意味作用はラングの価値 valeur に依存することによってのみ生ずるという拘束性のもとにあるが、第二のパロール行為によって新たに生み出される意味は、この逆の順をふんで文脈の意味作用をずら

し、ラング内の価値の再布置化をうながすという意味で、パロール側からのラング変革の実践である。そしてこの反構造的契機は、ラング自体のなかに見出された〈コト〉のもつ非記号性とその原理である恣意性にほかならず、ここに至ってラングとパロールは相互依存的であると同時に相互否定的であること、すなわち、パロールはラング内の差異を否定的に用いることによってのみ新たな差異化が可能となり、ラングとはこのパロールの差異化という出来事を再び沈澱させ硬直化させた結果としての差異体系によって成立する実践的性情態であることが明らかとなり、こうしたラング/パロールの弁証法を保証するラングージュを〈コトバの活動原理〉として捉える視座が得られるのである(35)。

芭蕉は、「蛸壺」や「夏の月」を単に景物として詠んだのではない。それらのシーニュを連合群のなかから「選択」して「結合」することにより、新しいコト（価値体系）を発生させようとしたのである。そのとき、「蛸壺」や「夏の月」というラングは、新しい「意味」を生んだ。それはやがてラングとして沈澱し、別の詩人が新しいパロールを生み出すための基盤となるのである。

芭蕉は、俳諧という独自の発生形成史と表現構造をもつ文芸において、生涯、「パロールによるラングの変革」を図った、表現の革新者であった。芭蕉が俳諧というジャンルを越えて真に「詩人」である理由は、真のパロールの創造活動を先蹤のない領野で遂行し続けた点である。「伝統的な文学の中に温存されてきた詩言語のもつ幻想的イメージあるいは既成の詩的通念をくつがえすとまさに同時に、新たな詩的言語内世界を形象してゆくという〈俳言〉化のいとなみ(36)」、その特殊ないとなみのなかに、広い「詩」の世界に通ずる典型的ないとなみがあったのである。

〈俳言〉化という創造的な行為は、しかしその創造性という点で、われわれの日常におけるパロール活動でなければなるまい。

言語によって事物を差異化して新しい価値体系をつくったり、既存の価値体系を「転調」させたりする、その活動の主体たること、そこにこそ人間の真に主体たるゆえんがある。

と同時に、世に言う「言語教育」も、この「語る主体」を骨抜きにした単なる言語習得の教育で

あってはならない。差異化によって事物へ意味を与え、そのことを通して自らも意味化されることを、言語によって体験し、実現させる教育でなければならない。

それでは、以上述べたソシュールの思想を、表現や理解の指導原理たらしめ、実践に具体化させるにはどうしたらよいか。次節ではそこそこに触れてみよう。

4. 現解や表現の指導原理としての「語る主体」

ソシュールの理論を、日本の国語教育という特殊な事例にそのまま適用することはできない。なぜなら、ソシュールの追求したのは、「人間の創り出した文化の根柢としての言語」であり、「すべての言語に共通する記号学的原理」であるからだ(37)。しかし、その思想は国語教育の根底にはたらく原動力として生かしていかなねばならない。いま、このことを、ソシュールの次のことばを切り口として考察することから始めよう。

言語に先立つ観念なるものはないのであって、言語が現れる以前は、何一つ明瞭に識別されるものはない(『一般言語学講義』155頁)。

われわれの常識によれば、現実には言語による分節に先立って既に分節化され秩序化されており、言語はその分節化されたモノや観念をあらわすために使われる外皮にすぎない。しかも、この常識は、ギリシャの伝統的な西欧の思考方法に一致している。ソシュールは、「心理学者、哲学者あるいはまさに大衆がそうしているようなやり方でコトバを考えているとき、人びとはこれを名称目録の如く見てしまう(38)」と述べて、言語＝名称目録観を批判したのである。

言語による分節によってはじめて現実とは体系化され秩序化されるとする、ソシュールの逆転した発想は、国語教育の視座ともなさねばならない。つまり、理解の指導では、読者によるテキストの秩序づけによってテキストは初めて存在するのであって、それ以前にテキストはテキストたりえない、という発想である。表現の指導では、表現内容は表現とともに生まれるのであって、確定した表現内容や思考を言語に翻訳するのではない、という発想である。この発想を軸にして、理解や表現の指導原理について少し触れてみたい。この逆転した発想によって、言語＝名称目録観に支配さ

れてきた国語教育のあらゆる「常識」的理論から、われわれは脱却しなければならないのである。

(I) 理解の指導

国語教育で長い間読みの指導原理となってきたのは、形象理論・解釈学理論・言語過程説であった。これらはそれぞれ独立の背景や思想は違っても、言語＝名称録観をもっていた点では共通性をもっていた。そこでは、ある固定したコードに従って、作品の中にすでに埋め込まれている、作者の意図や主題を解説し、誰もが同じように一つの正解に達する読解作業こそ、読みの指導であると考えられてきた。

しかし、作家は表現に先立ってすでに明確な表現内容をもっているのだろうか。たとえば、大江健三郎は創作の方法論を明かしながら、このことをはっきりと否定する。

マンのような真の作家においても、まず最初にイメージaとイメージbとを、分節化したイメージとして達成し、それらのおおののブロックをダイナミックな対立関係において、相互に力を加えつつ機能させる場をつくることなしには、イメージcに、すなわちこの小説の核心たる分節化されたイメージcに到達することはできなかった。様ざまに分節化されたイメージのいくつかの構成、それらの意識的な操作によってのみ、小説は書き手の意識を越えたところをふかく、渾然たる構造体となりうるのである(39)。

いくつかのイメージの分節化、それらの緊張関係によって小説の核が形成されるこのダイナリズム、そのダイナリズムを生み出す苦惱こそ、全ての作家のものである。前節で引き合いに出した芭蕉の場合、一句の中の各イメージを構成し確固とした構造体にしていくまでの厳しい推敲過程が、多くの句の実作や俳論に示されている。しかも芭蕉が、去来の「岩鼻やここにもひとり月の客」の解釈で、作者去来の意識を鑑賞者として越えたように、作品は作家自身の統御をも越えるものもある。あるいは、書く行為は、読む行為によって越えられるものであるともいえる。

大江は前言に引き続き、読者もまたこのダイナリズムを構成する主体であるとし、この読者主体に、作品に意味を与える最終的な決定権をゆだねようとする。

このように分節化されて小説を構成するイメージを、意識的に読みとることによって、読み手は当の小説の構造体に参加する。しかもいちいちの分節化されたイメージを読みとる読書の過程のなかで、自分自身それらをブロックごとに切りはなし、その上でブロックをダイナミックにつなぎあわせつつ読み進む時、もっともよく読み手は、その小説に対して能動的に参加することになる。

大江が指摘するように、読者は単なる受け身の存在ではない。テキストを再分節化し再構造化して無数のテキストを繰り返していく「能動的」な存在なのである。読みの主体としての読者が注目され、読書行為が理論化されたのは最近のことである。W・イーザーなどによる現象学的読書行為論や、わが国における外山滋比古氏の独自の読書論などがそれである。これらの理論は、教材分析論や授業の実践論に具体化された形で定着しきったとはいええない。しかし、実践理論として弱いからといって読者論を否定するのではなく、これらの理論を根底から理解し、授業における読者主体を生かす方向に活用していくことが、国語教育にとって必要とされるのである。

それでは、読書行為を、テキストの再分節化と再構造化するという段階にとどめることで満足していいのであろうか。あるいは、もう一歩進めて、テキストの再分節化・再構造化を通して、現実を分節化するという段階にとどめていいのだろうか。これらを第一の「読み」であるとすれば記号学の第二の「読み」こそ、構造主義の成否を決定すると、丸山氏は指摘する。

第二の記号学は、文化現象の「読み直し」を通してカオスそのものを「読む」當為であり、世界の新たな解釈であると同時に世界と人間、人間と人間の新しい関係づくりであるという意味で、まさに「書き」「演ずる」行為でもある。これが第一の静態的分析と違ってダイナミックスを有する理由は、その目指すところが〈構成された構造〉の解明にとどまることなく、この構造とそのなかに未だ包摂されていないものとの間を往復し、いわば構造の生成過程の運動を照射することによって構造自体の乗り越えの方向を探るという点に見出される(40)。

第一の読みは、ややもすれば「分析的思考の枠

のなかで硬直し、構造維持もしくは構造強化の役割を果たししがちであった。それに対し、第二の読みとは、言葉によって世界や人間を捉えなおしつくりかえていく、主体的で「弁証法的思考への途」を開こうとする読みである。言語のしくみというものと、構造によりながら構造を乗り越えていく人間の行動とが一体であることを、ここでも確認せねばならない。

前節の「蛸壺やはかなき夢を夏の月」を再びとりあげよう。第二の記号学的読みとは、「蛸壺」や「夏の月」を日常語や詩的伝統による慣習化したとらえ方から解放し、ものともとの新しい配列、新しい関係をつくることによって、新しい情感を湧き立たせた、芭蕉独自の認識の過程、芭蕉の創作の過程を体験することだといえよう。この創作の過程こそ、大江健三郎がシクロフスキーを援用して自らの方法たらしめようとした「異化」作用でもある(41)。慣習や常識で曇った眼を洗って、ものの本来の姿をリアルに捉えなおすことである。したがって、第二の記号学的読みとは、創作における「異化」作用の過程を、体験することであり、それをくぐり抜けることによって現実を「異化」する認識力を身につけていくことだといえる。

もう一度繰り返せば、読む「主体」とは、第一に、テキストとの相互作用の中で、自らの置かれた状況や問題意識とからみ合わせてテキストを再分節化し再構造化し、読者独自の言葉の織物を織り上げていく、当の主体だということであった。そして第二に、作家の「異化」作用の過程を体験して、現実を「異化」し、真の姿を認識する力を身につけていく、当の主体だということであった。これは単に文学作品のみならず、説明的文章についてもいえることである。

(II) 表現の指導

1951年4月、ルーバンのフッサール文庫の発議により、ブリュッセルで第一回国際現象学会議が開かれた。メルロ・ポンティはここで「言語の現象学」を報告した。この報告はフッサール後期現象学における言語理論やソシュールの言語学をふまえて、パロールの現象学に言及したもので、言語表現の「表現」概念を考えるととき一つの示唆を与えてくれる。ここでは、これまで確認してきた、ラングの間主観性、ラングとパロールの弁証法的関係、あるいは差異的価値体系としての言語

が現実を分節して二次的な体系をつくることなどの点については、なるべく重複を避け、「表現」の概念という視点からポンティの「言語の現象学」に触れることにしたい(42)。ただ、「表現」の概念は、多くの先行研究によってもなお解明されておらず、ポンティの説も、あくまでも一つの示唆にとどまるものであることは、いうまでもない。

(ア) われわれは普通、「表現」という行為を「精神的、内面的なものを、広い意味の記号を通して、理解の対象になるように外化する(43)」ものと考えている。しかし、ポンティはこの常識を否定して、「意味されるものの主題化が言活動(パロール)に先行」するのではなく、「それ(意味されるもの)の主題化」は「言活動(パロール)の結果」でしかないと考える。すなわち、表現に先立って明確な思惟や観念などはなく、それは表現によってもたらされる結果なのだと考えてのである。言葉とは、思惟を他人に伝える「コミュニケーションの付属物……補助手段」なのではない。また、表現行為とは「自分の思想を他人に伝達するためにだけ訴えかける二次的な操作」でもない。

こうしたポンティの考え方は作文教育(論)に十分に反映しうるだろう。田近洵一氏は「作文において、個性とか発想とかは表現としてア・プリオリにあるものではなく、もののとらえ方、あるいは思想構成のあり方として、書く活動を通して形づくられるものである(44)」としてこれまでの常識的表現観を否定する。田近氏にとって、表現とは、「ことばを手がかりに、ものやことを関係づけ、体験や知識情報を再構成するのが言語的思考であり、それが結果として」生かされたときに生みだされるものであった(45)。田近氏の考えは、差異的価値体系としての言語の網の目によって、現実を関係づけ秩序づけて認識しようとするソシュールの思想に連なっており、この点からの明瞭な評価がなされるべきであろう。「既成の観念や主観的感情を前提として最初から言うことが決まっており、これをただことばに置き換えようとするだけ」の作文が、学習者の認識そのものを阻害することさえあることを田近氏は指摘するのである。文章表現過程は、現実を体系化し関係づける過程そのものでもある。

したがって、こうした関係認識力を欠いたまま、ただことばを整えて論理的思考力をつけさせようとする作文指導に、「実際の有効性を認め」なが

らも、田近氏は「はたしてそれが思考指導の原理たりうるかを(46)疑うのである。こうした現象は、たとえばコンポジション理論を形骸化して指導原理とするときに見られる。本来は『言語が思考・表現・理解の主要手段であるという最も明瞭な認識』の上立って、『効果的な言葉の習慣を教えるため』(47)に開発されたコンポジション理論が、その「思考」や認識力を抜きにして形式的な言語操作の技術にされたときに有効性を失ったのである。しかし、これは実践における誤った適用にだけ問題があったのではない。言語を「思考・表現……のための主要手段」と考え、しかもその「思考」の力点を主に文章の「構成」に置いたコンポジション理論自体にも問題があったことは否めない。

ア・プリオリに存在する思想や発想を言語という手段を使って外化することが表現だとする、これまでの通念をわれわれはいま一度検討する必要がある。また、表現に先立って「発想」を大事にするというときの「発想」とは何を指しているのか、その中身を考え直さねばならない。

(イ) それでは、何かを意味しようとする、言語表現の「意味志向」をポンティはどのように捉えるのか、彼はこれを「身体的志向性の一つの顕著なケース」と考える。たとえば、われわれが食卓の上に置かれたリンゴを手にとってナイフを入れるとき、手の動作を一つ一つ意識化し主題化することなく、暗黙のうちに一連の動作をする。このように、パロールにおいて何かを意味しようとするその何かとは、「語によって充填さるべき、単なる規定された空虚」「無言の祈願」でしかない。もう一度芭蕉をひきあいに出せば、彼はすでに使いならされた「蝸壺」や「夏の月」という言葉を利用しながら、それらを新しい関係に置くことによって、それらが「一度も言わなかった何ごとかを」「言わしめよう」とした。こうしたものとの関係づけを通して、そこに何が「欠如し欠損しているか」それを「意識にのぼせ」、「受肉」させていこうとする過程、それこそが「表現行為」とあるといえるだろう。書き手がまず「自分の志向しているものをみずから知るために表記」するものだとすれば、「他人のために表記する」といった伝達目的は二次的になるだろう。書くという行為は、そうした「空虚でしかない意味志向」を充填しようとする書き手自身のドラマである。しかもその

ドラマは、書き手が問題意識をもって現実と深くあるいは切実にかかわりながら、それにかたちを与えようとする言葉との真摯な戦いの中からしか生まれえない。

作文指導では書く技術を高めることも大事である。しかし、それ以前に、問題意識を養ったり、現実の関係認識力を深めることによって表現意識をひきおこすことがまず必要とされる。

(ウ) ポンティはしかし、表現行為を書き手の中に閉じ込めておくのではない。芭蕉の句作の過程でみたように、ラングとパロールの弁証法的関係を捉えようとする。すなわち、革新の面では、「自由に使用し得る既成の諸意味の『首尾一貫した変形』(マルロー)」を言活動(パロール)と捉える。その一方で、「変形」された意味はラングの中に沈澱して間主観的な意義になるとするのである。

芭蕉における「俳言」や大江健三郎における「異化」を、そのまま生徒の書く方法とすることはできない。しかし、作文指導で生徒の「パターン化した発想をつきくずし、表現に個性を取りもどす」ことは必要であろう。その方法として、田近氏は、現実凝視の目を養って「そこに新しい何かを発見し」「驚きを感じ」させ、それをモチーフにさせていく指導が必要であると述べる(47)。

マルローのいう「変形」は、学年に応じ、個々の生徒に応じて指導することが必要とされる。ひとりよがりではない、しかも真の個性的表現者たらしめることが、「語る主体」としての書き手を育てることである。そうした書き手のみずみずしい言葉こそ、日本語というラングを豊かにし、他者に新しい認識の地平を与える源となるのである。

5. 田近洵一氏の「言語行動主体」論について

人間は自分のつくりあげた言語構造を基盤としながら、それを乗り越えようとする存在であった。そのことは、同時に、言語を媒介しながら絶えず世界を捉えなおすことによって文化的存在たろうとする、人間の本質にかかわっていた。ソシュールやメルロ・ポンティのこうした思想を、いかにして国語教育の思想たらしめうるか。その可能性をわれわれは田近洵一氏の「言語行動主体」論にみることができよう。田近氏の『言語行動主体の形成—国語教育の視座』(新光閣書店)は、「語る主体」および状況変革の主体を学習主体に重ねあ

わせている点に特色がある。この著作は、そうした「言語行動主体」を育成することを教育的思想にしており、現代国語教育理論の一つの収穫として国語教育史に位置づけねばならない。

田近氏は、まず、人間というものを状況や他者とかかわりながら、絶えず自己相対比し、内面から自己を変革していく存在と捉える。

真に「主体的」とは、人間の新しいよみがえりの過程において、きびしく自己批判・自己変革する主体のあり方のことであろう。このように考えてくると、主体的言語行動は、自己なる諸矛盾を相対化してとらえ、弁証法的に自己を形成していく、言うならば対自的認識者の意識を内に持つ主体において、初めて本格的になされうるものと考えねばならない(12頁)。

また自己変革者としての「主体」は、状況とかかわることによって状況を変革しようとする「主体」でもあった。田近氏はこうした「主体」と、ラングとパロールにおける弁証法的な構造とのかわりについて次のように述べる。

言語は、だれによっても使われるものでありながら、主体の具体的な行動においてのみ、「私」の言語として存在する。すなわち、「私」は、さまざまな性格の条件が幾層にも重なった状況の中で、言語を媒介として、ものを己との関係でとらえる。そしてそのことによって、己の置かれた状況を変革する主体として、自己を変革・確立しつつ、状況とかかわっていく。人間はそのことにおいて、まさに、ほかならぬ己なのだ。そして、そのような言語による行動こそが、主体的言語の名でよばれるべきものだと考える(8頁)。

田近氏の論は、ソシュールやポンティにみられた弁証法を状況とかかわらせ、そこに突き抜けて行った点に特色がある。

また田近氏は、言語行動主体の「価値」を問題にする。田近氏のいう言語行動の価値とは、その言語行動が「その人間の存在証明となりえているか否か」という重さの問題であった。そしてその重さは、その人間がものの本質をどれだけ深く捉えているかによって決定されるとする。このため、田近氏は、ものの本質を捉えるための六つの条件をあげ、これを国語教育の具体的な目標にしようとする。

(1)対象との主体的なかかわり、(2)自分と自分をとるまく状況からの発想、(3)常識論からの脱却(視座の転換と確立)、(4)個物の厳密なイメージ化と概念化、(5)対象の関係把握、(6)感情のうねりに乗った認識と表現。

これらに集約される、田近氏の「国語教育の基本目標」とは、「言語を媒材とする認識力・伝達力の育成」ということであった。

言語行動が「認識」そのものだとする田近氏の考えは、メルロ・ポンティの次の言葉と相通じている。

言語とは、主体がその意味の世界のなかでとる、その位置のとり方を表しているのであり、あるいはむしろ、その位置のとり方そのものである(49)。

田近氏の言語行動や価値を考えると、われわれは、時枝氏の「価値意識」を想起するだろう。時枝氏の「価値意識」論は、言語生活を円滑にしていくために、言葉を選び整えるその心構えを養う点では有効であった。しかし、学習者をすぐれた認識力をもつ人間として育てようとする視点が欠けていた。

田近氏はこの著書のあと、目標論について考察を深め、ブルームの評価論をかみあわせた、実践向けの具体的な項目の設定とその体系化をおこなっている。

6. おわりに

以上のことからおおよそ次のようなことが明らかになった。

言語とは、ものともとの関係を示す網の目であり、人間はこの網の目を通して、ものを体系としておさえ、位置づけをしている。したがって言語とは認識の武器であり、人間は言語を持つことによって、自然の状態から脱することができた。しかも、この網の目は民族に特有のもので、人間はこれを共有し共通の媒材とすることによって心を通わすことができる。人間はこのようにして幾世代にもわたって民族特有の言語=認識を共有することにより、遠い祖先とも言語でつながることができる。しかし、言語はいろいろな点で二重の性格をもっている。民族特有の言語の中から、人々はそれまでにない語の結合や選択を通して新しい意味=認識を創造して、民族の言語に生き生きと

した命を与える。そして、この新しい意味＝認識はやがて人々に共有されて、次の新しい意味＝認識を生む地盤となる。「私」が、言葉の真の使い手になることは、したがって二つのことを意味する。一つは、民族特有の言語の中に皆と一緒に包まれながら、その良き担い手になることである。しかし、もう一つは、それを利用しながら、それが「一度も言わなかった何ごとかを」それに「言わしめようとする」(ポンティ)創造者となるのである。「語る主体」とは、こうした二つの意味をもつ「私」になることであった。このことは、単に言葉の問題ではなく、それと一体となっている「私」独自のものの見方の問題であり、また、そのことは、絶えず自分を越え自分を変えていこうとする人間としての「私」のあり様にかかわる問題であった。

このようにして、民族の言語は、その中にそれを保持しつつ一方では革新する、多くの「私」をかかえることによって、歴史的な流れに、絶えず新しくなりつつ「今」の姿を交錯させながらダイナミックに存続していくものであった。それは、絶えざる自己超出と発展を図る人類の姿でもある。

以上のような「私」こそ、「語る主体」であり、真の「言語主体」であった。国語教育とは、この「語る主体」を育成することを目標にすることである。この国語教育観は、これまで「統覚」の主体を「言語主体」としてきた国語教育観に反省を迫り、その不合理な面を廃棄することを要求するものであった。

注

- (1) 時枝誠記『国語学原論 続篇』, 岩波書店, 昭和3年, 4頁。
- (2) 時枝誠記『国語学原論』, 岩波書店, 昭和16年, 5頁。
- (3) 丸山圭三郎『ソシュールの思想』, 岩波書店, 昭和56年, 72頁。
- (4) (1)に同じ, 8頁。
- (5) (2)に同じ, 120頁。
- (6) (2)に同じ, 117頁。
- (7) メルロ・ポンティ 竹内・小木沢『知覚の現象学 I』, みすず書房, 290~291頁。
- (8) 門前真一「言語過程説とラング, パロール」, (『天理大学学報』第八巻第二号, 1956年), 4頁。

- (10) 谷川俊太郎他『詩の授業』, 国土社, 昭和63年, 156頁。
- (11) 時枝誠記『改稿 国語教育の方法』, 有精堂, 昭和45年, 104~105頁。
- (12) 前田愛『文学テキスト入門』, 筑摩書房, 昭和63年, 19頁。
- (13) (2)に同じ, 35頁。
- (14) 服部四郎『言語学の方法』, (岩波書店 昭和35年)中の「ソシュールの langue と言語過程説」。
- (15) (1)に同じ, 6頁。
- (16) 丸山圭三郎編『ソシュール小事典』, 大修館書店, 昭和60年, 312頁。
- (17) (11)に同じ, 58頁。
- (18) (11)に同じ, 55頁。
- (19) (1)に同じ, 8~9頁。
- (20) (11)に同じ, 76頁。
- (21) (2)に同じ, 72頁。
- (22) ジョン・B・キャロル編 有馬訳『言語・思考・実在 ペンジャミン・リー・ウォーフ論文選集』, 南雲堂, 昭和53年, 237頁。
- (23) 唐須教光『文化の言語学』, 勁草書房, 昭和63年など。
- (24) 阿閉吉男『ジンメル社会学の方法』, 御茶の水書房, 昭和54年。
- (25) (3)に同じ, 岩波書房, 昭和56年, 294頁。
- (26) 丸山圭三郎『ソシュールを読む』, 岩波書店, 昭和58年, 138頁。
- (27) 同前, 235頁。
- (28) 同前, 238頁。
- (29) 志田義秀『芭蕉俳句の解釈と鑑賞』, 至文堂, 昭和31年, 276頁。
- (30) (2)に同じ, 168頁。
- (31) 同前, 188頁。
- (32) 同前, 89頁。
- (33) 乾裕幸『ことばの内なる芭蕉』, 未来社, 昭和56年, 314頁。
- (34) メルロ・ポンティ 竹内訳『シーニュ I』, みすず書房, 昭和45年, 306頁。
- (35) (26)に同じ, 285~286頁。
- (36) (33)に同じ, 331頁。
- (37) 丸山圭三郎『ソシュール『一般言語学講義』』, (外山滋比古編『ことばと教育』講談社 昭和56年), 227頁。
- (38) (26)に同じ, 282頁。
- (39) 大江健三郎『小説の方法』, 岩波書店, 昭和53年,

- 120～121頁。
- (40) (26)と同じ，275～276頁。
- (41) (38)と同じ。
- (42) 木田元『メルロ＝ポンティの思想』，岩波書店，昭和59年など。
- (43) 野地潤家『国語科重要用語300の基礎知識』，明治図書，昭和56年，53年。
- (44) 田近洵一『現代国語教育への視角』，教育出版，昭和57年，184頁。
- (45) 同前，193頁。
- (46) 同前，192頁。
- (47) 森岡健二『文章構成法』，至文堂，昭和56年，376頁。
- (48) (42)と同じ，184頁。
- (49) (7)と同じ，316頁。