

新書をまるごと読む

—鈴木孝夫著『教養としての言語学』（岩波書店）のばあい—

竹盛浩 二一

一、自ら読む力を育てるために

教科書や副教材の評論文を読み解いていくのは、その手順を身につけさせるといふ点において、それはそれで意義あることであり、必要なことである。しかし、それだけではどうも物足りない。筆者の主張が最も集約的に表れている部分だけを生徒に与えるのでは、「自らが読む力」を生徒に身につけさせるということにはならない。全体の中で何が重要であり、どこに興味が持てるのか、そのようなことを、生徒自ら発見することのできる教材はないのか、筆者のものの考え方をまるごと全体的に読みとり、生徒自らが筆者と向き合うことのできる教材はないのか、授業をしていて、いつも考えることである。

このごろ「自己教育力」ということが叫ばれている。

「読む」領域においてこの問題を考えてみれば、精読よりも多読ということが必要になる。一冊の本、あるいは関連する何冊かの本を「まるごと」読む中で、読み取った情報を選別し、自分にとって有効なものにしていく、そしてそ

れを効果的に表現する、そういう力を身につけていくことは重要である。

精読の意義を疑うのではない。しかし、これだけでは「自ら読む力」は育っていないのではないか。もっと「まるごと」読むということが必要なのではないか。このような理解の上に、「自ら読む力」をどのように具体的に育てていくのかについて、本稿は、そのひとつの試みを報告する。

二 新書をまるごと読む

新書は、その性格からして、基本的に分かりやすく書かれており、ポリュームも手ごろである。高価でなく、生徒数分を入手しやすい。高校生に一冊の評論的な文章を読ませるのに、いろいろな面で、新書というのは、都合がいい。

九六年度二学期、高校一年生を対象に、鈴木孝夫の『教養としての言語学』（岩波書店 96年9月20日発行）を教材として選定した。その際考えたことを整理すると、以下のようになる。

(1) 『教養としての言語学』をまるごと教材にすることが、高校一年生を対象に、ふさわしいのかどうか。

この本は、「ことばをめぐる意外な事実や見逃されてきた問題を、言語学の基本をていねいに解説しながら解き明かす。深く言語のしくみを知りたいと願う読者のための：」本である。

「評論」というよりも説明文的な文章に近く、易しい文章であり、しかも、興味の持てるユニークな事例や問題を効果的に提示しながら述べてあるので、生徒は案外無理なく読み進めることができるのではないか。

(2) 『教養としての言語学』を高校一年生に読ませようとする授業において、留意しておきたいこと。

① 一冊まるごと読む喜びを説く。

でも、やはり不安なのは、生徒の読もうとする意志が持続するかどうかである。家庭学習ではなく、授業の中でじゅうぶんに時間をとって、生徒の表情を見ながら進めていくしかない。

何はともあれ、一冊まるごと読み切るのだと促し続けることが必要であろう。

② 『教養としての言語学』を読むことの必然性を確認する。

この年度の後期教育実習で、実習生が梅棹忠夫の「世界の中の日本語」(明治書院「精選国語I

(現代文編)「所収」を扱っていた。そこで、「言語論を読む」という単元を設定し、生徒に持たせている「現代評論文選」(日栄社)の中から、森本哲郎の「ことばへの旅」、鈴木孝夫の「ことばの社会学」、池上嘉彦の「記号論への招待」を中間試験前の課題学習に指定し、「教養としての言語学」をその最後に位置づけた。そうすることで、ことばに関する一冊の本を読んでみようということとした。しかも最新の一冊。この言語論をじっくり読んで、言語についての認識を深めよう、というわけである。

③ 生徒の提示する読みを尊重する。

生徒を主体にして授業を創るために、生徒の提示する読みでもって、授業を展開していく。

④ 読みの方向性を定める。

生徒の読みには、ミクロの読みがあり、マクロの読みもある。どちらも生徒の読みなのだから、ともに尊重しなければならぬ。

そういうなかで、様々な角度から、筆者のことばに対する姿勢や考え方も捕捉できるようにしない。このようなことを目指すとなると、そこに向かうために、生徒各自の読みをどのような方向で提示させるのか、そのモデルを示しておく方がよからう。

⑤ 教室において読みを交換する。

読みの提示モデルを用意することは、教室の中でお互いの読みを交換し、確認できるように、一応の共通のスタイルを決めることもある。

客観的な、正確な読み取りといったものを、決して目指すのではない。お互いの読みをさらに読みあいながら、みんなで一冊の新書をまるごと読んだのだという実感を持たせたい。

(1) は教材面での、(2) は授業技術面でのポイントであるが、いずれも結局は、「生徒自らの読む力」をいかに身につけていくかということにつながる。

新書を「まるごと」読むことによって、生徒たちが読むことのおもしろさを感じ、主体的に読むということを身につけていくようになればよい。

三 授業の実際

(1) 期間 一九九六年十一月

(2) 対象 広島大学附属福山高等学校一年A、C、D組

(3) 指導過程 (括弧内は時間数)

① 『教養としての言語学』を読む (1時間)

一括購入したものを、各自、とにかく読み始める。
高校一年生で、岩波新書を授業でまるごと一冊読むというのは、ひじょうに刺激的である。

② 読みの提示モデルを確認する (1時間)

読みを中断させ、読み終えた段階で読みを教室のみんなにどのように提示することになるのか、第一章と第二章を例にとりて確認させる。

モデルは二つ用意した。モデルAは全体要約型。モデルBは部分要約感想型とも言えるものである。この二つで、第一章と第二章の内容を確認し、第三章以降の読みに自然に入っていけるように促し、同時に、読み終えて後の要約と考察の手本となるようにと、作成したものである。

これを参考にしつつ、生徒は必要に応じてメモをしながらさらに読みすすめ、要約をし、新しく知ったこと、疑問点などをまとめ、考察を書くことになる。

この時間は、一連の読みの中で唯一指導者が解説するところであり、特に重要な時間である。

その指導案と、二つのモデルは、本稿の最後に掲げておく。【注1、2】

③ 『教養としての言語学』を読む (4時間)

②の段階を踏まえつつ、再び、ひたすら読む。

途中で、メモ用紙を配布する。メモ用紙は、前出モデルの台紙 (上段に目次、下段は空欄のもの)。

しかし実際は、ほとんどの生徒はメモをとらず、黙々と最後まで読み続けた。

④ 「要約、新しく知ったこと、疑問点、そこからの考察」を書く（1時間）

読み終えて、順次「要約、新しく知ったこと、疑問点、そこからの考察」を書き、提出する。

記入用紙はメモ用紙と同一のもの。

⑤ 「教養としての言語学」を読む（2時間）

生徒から提出されたものを順次印刷、配布し、最後に表紙をつけて冊子として綴じる。

この「教養としての言語学」を読む」にコメントを加えつつ、みんなで読む。

まとめ方の一つ一つに生徒一人一人の個性がうかがえ、それを読む中で、お互いが磨かれる。

四 読みの考察

ところで、この「教養としての言語学」は、第一章「記号としてのことば」、第二章「ことばの働きとあいさつ」、第三章「指示語のしくみ」、第四章「人称をめぐる諸問題」では、それぞれ言語の問題を具体的に記述しているだけであるし、それに、第五章「言語干渉」からみた外来語」は、言語の問題から、いきおい日本と西欧との文明論に走ったところがある。

このような本を読んで何かを書くという時、戸惑うことが多いのだが、生徒たちは自分に興味深いところで、じつ

に適切などころで、テーマを絞っている。おそらく、先述の「モデル」が重要なヒントになったと思われる。だが、単に絞りの度合いの問題だけではなくて、生徒たちは、とてもユニークな、興味ある問題提示をみせている。

そこで、生徒の読みを四つに分類し、以下、その特徴を考察する。

(1) 図表化も試みながら、筆者の説明を要約しているもの。(12頁①、14頁②参照)

①も②も、要領よく図式化できている。②は、図式化したことを踏まえ、疑問を提示している。当然の疑問である。

(2) 筆者の説明に納得し、自分なりの感想を述べているもの。

①【第二章 三 あいさつ行動の三類型】

この本によるとあいさつには三つのタイプがあるという。1「もしもし」などの内容がほとんどないもの。2「さよなら」などの儀礼的なもの、3「祝詞」などの内容は薄いのに言葉が大きめで長いもの。この三つである。

私はあいさつが苦手である。特に、3のタイプはするのにもされるのも苦手で、「本日はお日柄もよろしく……」などと言っているのを聞くとどつと疲れてしまう。大いなる時間の無駄だと思ってしまう。1、2のタイプも苦手である。タイミングが普通の人と少々ずれているらしい。あいさつに限らず、言葉を使わずに生きることができたら楽だと思

(一)

②【第五章 三 西欧文明と日本】

『授業としての言語学』 目次

まえがき

第一章 記号とは何か

- 一 記号とは何か
- 二 記号と指示対象の関係
- 三 鳥の「ことば」と言語学習
- 四 蜜蜂の「ことば」と構造的非互換性
- 五 道徳の「ことば」と恣意性の発生条件

第二章 ことばの働きとあいさつ

- 一 ことばの構成要素と基本的な機能
- 二 あいさつの本質を考える
- 三 あいさつ行動の三類型
- 四 あいさつの生物学的基礎
- 五 あいさつの力関係

第三章 指示語のしくみ

- 一 指示と指示語
- 二 人称代名詞の指示性から見た分類
- 三 人称詞(二人称)としての「彼」と「彼女」
- 四 人称詞(一人称)としての「ひと」と「わたし」

第四章 人称とは何か

- 一 人称をどの人称で捉えるか
- 二 一人称を使う
- 三 二人称を使う
- 四 三人称を使う
- 五 自分をどの人称で表わすか
- 六 三人称で表わす

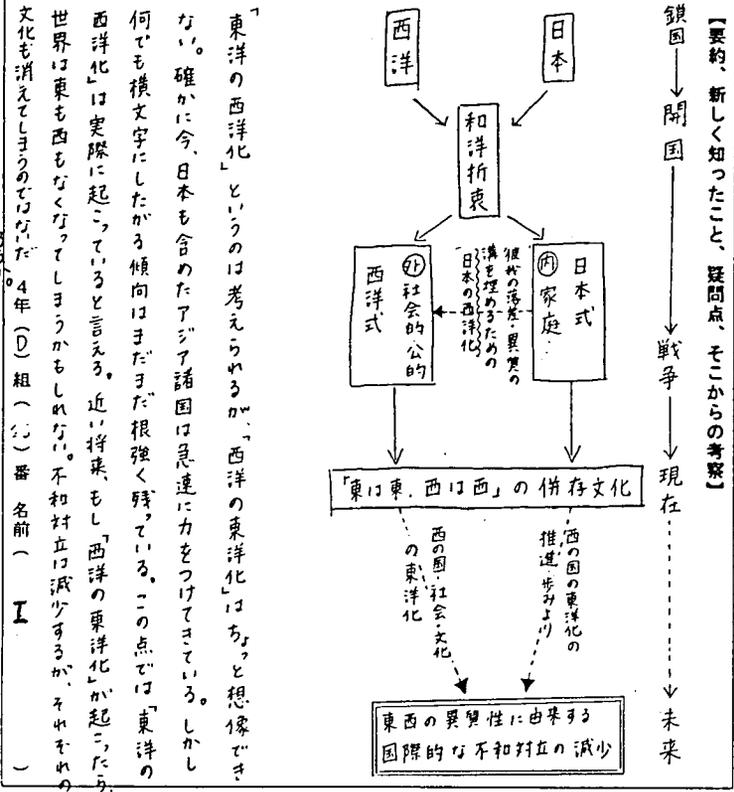
第五章 親族用語を使う

- 一 自分を二人称で捉える——ひとりのことば
- 二 自分を三人称で捉える——ひとりのことば
- 三 自分を二人称で捉える——ひとりのことば
- 四 自分を三人称で捉える——ひとりのことば
- 五 自分を二人称で捉える——ひとりのことば
- 六 自分を三人称で捉える——ひとりのことば

第六章 外国語による影響の六類型

- 一 追加
- 二 併存
- 三 置き換え
- 四 翻訳語
- 五 意味拡張
- 六 再命名

三 西欧文明と日本



②【第三章 四 自称詞（一人称）としての「ひと」】

相手に対して心理的な対立状態に入った時、元来自分以外の他人を示すことばである「ひと」を自称代名詞として使用する。

（例）「よくも人を騙したわね！」

これは日本語が「相手依存型自己規定」の性格を持つことに起因する。話者は相手の視座に立ち、自らを「ひと」と称することで、「私はお前から見れば他人さ」と言語的に宣言しているのである。

* なるほど私も「ひとの物をく」とか使う。これは自分と相手を他人化するという意味が含まれていたことになる。意識したことはなかったが、なぜ「私」と言わなかったのか不思議だ。「ひとの勝手じゃ！」と親に反発したときの「ひと」は確かに、親と子という教育されるという関係を否定したいという心理が働いていたように思う。自然に使っていたつもりでも、実は心理的なことが働いているということがおもしろいと思つた。

（O）

③【第五章 二 外国語による影響の六類型3置き換え】

「日本の草花の名は英語などに比べると、そこそ比較にならぬぐらい味のある巧妙なものが多かった。」

この部分を読んでつとともだと思つた。何故その物体にピッタリな名前があるのに、いちいちヨーロッパの方の舌をかみ切りそんな原語を使う必要があるのだろうか。僕は

日本語が好きだ。それだけにこの現象には腹が立つてならない。腹が立つといえ最近の若者が使うコギャル語だ。この殴つてやりたくなるようなコギャル語が日本に広まれば、日本は破滅してしまうのではないかと思う。ちよつと

話がそれってしまったが、とにかく恣意的にきまつたその物体にピッタリな名前などを調子に乗つて安易に変えるべきではないと僕は思う。僕は田舎で育つたせいかなパンジーと聞くとなんだか都会の住宅地を連想してしまつて親しみがわかないが、彼岸花と聞くと、池のまわりの草原や田んぼを連想して実に親しみがわいてくる。何をいつているのかわからなくなつたが、とにかく安易に日本語を変えるべきではないと僕はいいたいのだ。

（N）

④【第五章 三 西欧文明と日本】

〈日本は併存文化の国〉

明治維新後、強大な西洋文化が急激に押し寄せてきて、日本人たちは、西洋文化に飲み込まれてしまわないために、要するに、心理的な堤防を築いたのだと思う。ともすれば、強大な西洋文化に取つて変わられてしまうものに、西洋のものには西洋く、日本のものには日本く、と再命名し、きつちり棲み分けを行い、日本文化を西洋のそれと対等に扱うことで、心理的安定を図るだけでなく、交ざりも、押し流されもせず、確固たる日本文化の存在を手に入れたわけです。また、一方では、日本語はその意味を広げることで、また漢字という優れた言語要素を用いて、日本にはなかつた

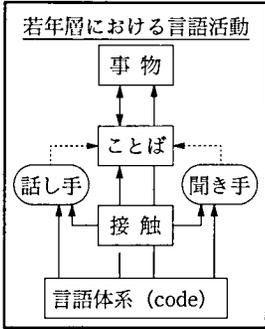
西洋の膨大な文化を自国の言語で消化し、日本文化に取り込んでいった。

このように、一方では棲み分けを、そして他方では取り込んでいくことで、日本は、幹を日本文化と西洋文化の二つに分け、その枝葉は巧みからみ合った大木を文化として持つに至ったのだと思う。

(T)

①②③はいずれも、筆者の言っていることを自分自身に引きつけて理解し、要約しているものである。あいさつの苦手な自分自身を振り返り、親への反発の場面を思い出し、田舎で育った実感を大切にして、どれも具体的に自分自身を語っている。④も、筆者の見解を自己流に言い直し、理解しようとしているものである。

(3) 筆者の説明をさらに自分なりに発展させてみよう
と試みているもの。



①【第二章 一 言語の構成要素と基本的な機能】
上の図はヤークوپソンの言語構成に伴う六要素が、現代の若者の間でのようなバランスを保っているか、あらわしたものである。

ここでの言語体系は「同じ言語を知っている」だけでなく、TVや雑誌から吸収された「同じ情報を知っている」という意味が重要な要素として含まれている。

また、話し手は聞き手と「同じ情報を分かち合う仲間」という連帯感を異常なまでに欲している。その感覚の中では、「ことば」が記号化されている。今、この若者独特のcodeを理解できないオジさんが「若者が何を言っているのかわからない」と嘆いている。「知恵感」^{チエカン}がその言語活動における用語解説にのり出すありさまだ。では、なぜ今これほどに、私達が仲間内だけにしかわからない「記号化」された言語をしゃべり、外部の人に理解されないことで満足を得ようとしているのだろうか？ 一つに、家庭からの排斥があげられると思う。「偏差値ですべてをはかる両親、よくできる兄弟と比べられる自分」。たまったストレスを吐き出す所を求め、排斥された孤独感を埋める場所として、似たような若者をつるみ、飢餓状態のアイデンティティを仲間内だけで認められようとしているのではないだろうか。その結果がコギヤル用語にあげられるような「ことば」の記号化である。極めてラジカルな「ことば」の渦のなかで、言語活動の六つの機能はうすれかけている。

一見、楽しそうに話していますが、交話機能がはたらいっていないのだ。つまり、気持ちを通じていない。表面的なつながりを求めているだけなのだ。

(N)

②【第三章 一 指示と指示語】

僕はよく「あー、それ!」「あつ、思い出した!」と言
いながら、相手の方に向かって人差し指を突き出す。もち
ろんそこには、話をしている相手しかおらず、考えたこと
や思い出したもののそのものはない。これは本文とはちよつ
と異なるものである。別に事物はないので、方向性などな
い。しかし指を指している。

とてもおかしいことである。しかし僕と同じことをする
人も少なくないであろう。(きつといるはずだ!)

考えると、言っていることには「それ」という指示語が
ついており、これは明らかに文脈的指示となっている。と
いうことは、自然になったのかも知れないが、文脈的指示
と方向指示が合体した、セットになってしまったとてもお
もしろい現象である。

まとめに、こんな身近な話題を理論的(?)に説明でき
そうなのに自分でもびっくりする、今頃である。(M)

③【第四章 三 自分をどの人称で表すか】

1 三人称で表す A 親族用語を使う】

「私」が「母さん」という言い方に変わるのは、筆者の
考えでは、子供に対する抱きしめたいというような感情が
働くからだ。これには納得したけれど、自分の母親として
の立場を自覚するという働きもあるのではないかと思う。

「your mother」という表現は本当に皮肉だ。本文の例
では、息子の苛立ちが含まれているけれど、この苛立ちを
直接ことばにするより効果があると思う。これと同じよう

に、自分の立場、役割を示すものとして、「先生」とか
「先輩」も考えられると思う。(A)

①の「コギャル語」の分析は、ルーズソックスをはき、
爪にマニキュアを塗った手でピッチをかける、それでいて
ペンネームを持つていて、新人コンクールに応募した自作
が入選する、そんな女の子が書いたものである。内容の当
否は別にして、その気負いと背伸びが、読んでいてとても
さわやかである。また②や③も、この学習の中で、ことば
を客観化し、自己を発見できるようになっているという点
で、その主体性を評価しなければならぬ。

③は女子の書いたものである。母性の自覚をそこから読
み取るならば、ことばの発見ということの豊かさについて、
思いをめぐらせることもできる。

(4) 筆者の主張に対して批判を加え、挑戦を試みてい
るもの。

①【第一章 四 鳥の「ことば」と言語学習】

文中で筆者は、言語学習能力と音声学習能力を同一視し
ているようである。しかし、考えて理解して話すというこ
とと、ただ単にしゃべるといふことは全く違う。

著者は、鳥が周囲から学習して人間の言葉をも話せるよ
うになることと、人間が学習して外国語を話せるようにな
ることを直接結びつけている。しかし、人間は自分が今、

何を言うべきか判断してから話すのに対して、鳥は覚えた言葉をくり返すだけである。確かに人間と同じような発音かもしれないが、中身がない。つまり、ただ音声を真似ているだけである。理解するという点では、「お手」と言えば、お手をする犬の方が、はるかに人間に近い。

そして猿は、音声を学習する能力が決定的に欠けているとも書いてある。確かに猿は、しゃべることができない。しかし、言葉を理解することはできる。チンパンジーなどはある程度訓練すれば「りんご」と言えばりんごを手にするし、「バナナ」と言えば、バナナを手取るぐらいのこととはする。つまり、言語を理解しているのだ。

こういったことから、音声学習能力と言語学習能力は全く別のものだと考えるべきだ。

②【第四章 五 内語における相手の人称】

鈴木さんはすごいことを考える人だ。内語はみんなの頭の中に日常的に存在するけれど、それを意識し、更にそれについて研究しようとする。

でも、私は、鈴木さんの書いていることはキレイに整理されすぎている気がする。自分の経験から考えると、内語はもつと支離滅裂で、ちゃんとした人称などがあるのかも疑わしいと思う。頭の中では色々なことを思うので、実際口に出す時と違って、すごいスピードで言語が流れていく。だから、「○○さんは今日、疲れているように見えるな。」というようにいちいち文章にせず、「あ、疲れてるな」く

らいですませるのが普通だと思う。そういう場合はどう考えればいいのか。何か人称が省略されていると考えるのだろうか。

③【第五章 三 西欧文明と日本】

第五章 三「西欧文明と日本」に疑問を感じる。

筆者はP233において日本を「世界に類例の少ない併存文化の国」といつている。筆者は文化のことを自分の分野である言語、それから発展させ習慣・風俗のことからしか考えていないように思える。つまり筆者の言う文化とはただ単なる「形式」でしかない。大事なものは「考え方」ではないか。

日本が筆者の言う「世界に類例の少ない併存文化の国」になり得たのはただひたすらに西洋の「形式」を吸収していったからである。明治維新のころ、日本の上層部は積極的に日本の西洋化＝近代化を押し進めるのに西洋の「心」までは取り込めなかった。というよりは、それだけの大改革をやるのに封建主義下の従順な民であった方がやりやすかったのだ。そして未だに日本人は考え方において開明しきっていないと思う。

筆者の視点はズレている。彼が自分の分野である言語学という偏った視点から文化を論じようとするのは誤りである。P236L3からこの筆者はR・キップリングの言葉を批判している。僕は言いたい。「てめえとキップリングじゃ見る場所が違うんだよ。」キップリングが言いたいのは形式

のことではなく、その民族間における決定的な考え方の差異なのだ。

筆者は日本人をいかぶりすぎではないのか。僕に言わせれば、日本は「世界に類例のない猿真似の上手い国」であり、その文化の形式を吸収することはできても、中身までは吸収できない、またその余裕もなかったのである。

そして、なんと言つても致命的に最悪なのは、P236L11の最後の一文であろう。西欧の文化の東洋化に尽くすことが欧米とアジアの国際的不和を小さくするなど、よくも「自信をもって主張」できたものだ。筈むせるな井掛中川(自主規制) 彼はつまり日本は西欧文化を吸収し、理解しており、そして国際的な対立が起こるのは向こう(西欧)の方がこちら(東洋)を理解していないからだ、だったら西欧も東洋化してしまえ、などとのたまっている。真に西欧の文化を理解し得た日本人など、いったいどれくらいいるのだ。相手の考えも理解せずにこちらの考え方を押しつけても、そこに相互理解など絶対に生まれはしない。さらにこの筆者には文化の概念に「考え方」という要素すら入っていない。言語学というマニアな側面からしか物事を見ようとしなない(もしくは見れない)筆者の限界であろうか。言語学によって今流行の国際問題に対する考察をしたようだが、はつきり言つて彼の言うことは甘すぎる。

以上 (O)

筆者の思想に迫るといふよりも、それを批判するところまで来ている生徒たちがいる。

①は、筆者の立論の脆弱な部分に切り込んだものである。筆者自身もおそらくそのことを意識している、そんな部分である。

ところで、この①の見方は、先に提示された「モデルA」にまともである立場とは逆の見方なのであって、このような見解が生徒から提出されたのは、頼もしいかぎりである。実は、「モデルA」は、このような疑問へと生徒を誘導しようとする仕掛けでもあったのだ。予定通りと言えばそれまでだが、生徒の力を確認できる瞬間である。

この①も、そして②も、生徒にしてみれば、やはり議論を挑んでみたいところであろう。

③の舌鋒の鋭さは、たじろぐばかりである。その鋒先は実目的を得たところを突いている。お見事、非常に痛快である。

※

以上概括するならば、生徒の読みは、こちらの予想をはるかに超え、多様なスタイルで、豊かな内容のものとなっている。

新書「教養としての言語学」をまるごと読むという学習だからこそ、それは生徒には、かなりの知的な刺激を与え、読みとるだけにとどまらず、ことばについて自分なりに様々なことを考えてみる契機にもなったようである。なかには、

筆者の論理の隙間に議論を挑んでいく者もいた。

教室では、「教養としての言語学」を読む」という冊子に集められたお互いの読みを、みんな読んでいった。そこでは書き手の個性を意識しながら読み進めることになる。生徒は其中で、自分の読みの位置を知り、それを修正し、おそらく、次のステップへ向けての主体を作り直しているにちがいない。

すべてが順調だったわけではない。読みの速さには個人差があつて、新書一冊を読むという営みにおいては、歴然とした開きが生じる。それは、すぐにはどうするわけにもいかない。しかし、先述のような読みの提示スタイルのなかでは、そういった生徒が顕在化する可能性は少ない。

五 おわりに

いつでもできることではないが、「まるごと」読むということは、「自ら読む力」をつけさせるために、必要なことである。

さらに検討を加えつつ、このような実践を継続していこうと思う。

(広島大学附属福山中・高等学校)

【注1】第②時の指導案

本時の指導目標

I 読み終えた後で読みを教室のみんなにどのように提示するかとになるのかを、第一章と第二章を別にモジュールで確認させる。
II 確実に、かつ大きく、各自、読み進めさせる。

時間	指導内容	指導上の留意点
3分	導入 展開 I 読みの提示モジュールの確認 モジュールA 全体要約監理型 以下のことから筆者は何を導き出しているか、各々確認する。 ◇どこまで、チセイ ◇カッゴロ ◇大・中・小、家・イヌ・ネ ◇又ミ ◇数表記 ◇付け手 ◇8の字ダンス ◇袋の実験 ◇ヤドカリ	▽生徒は、少なくとも第二章までは読んでいる。 ▽ここではまだプリントを配布しない。 ・モジュールAは第一章の「読書としての言語は二つの意識をもつ」という内容を、モジュールBは第二章の「あいまつが接触における交話活動であり、特に「力関係」がポイントであるという内容を、確認するものである。
30分	モジュールB ポイント要約意識型 あいまつにおける「力関係」	▽プリント（モジュールB）配布 ・「あいまつが力関係」は第三、四章のかぎになることからである。
35分	展開II 読む 読みを各自読む	
50分	最終 発表	▽プリント【メモ】配布

振替計画 友の見出しのみ

【注2】読みの提示モデルA

『教養としての言語学』 目次

まえがき

第一章 記号としてのことば

一 記号とは何か

二 記号と指示対象の関係

三 記号論から見た動物の「ことば」

四 「ことば」と言語学習

五 蜜蜂の「ことば」と構造的非字像性

六 「ことば」と意識性の発生条件

第二章 ことばの働きとあいさつ

一 言語の構成要素と基本的な機能

二 あいさつの本質を考える

三 あいさつ行動の二類型

四 あいさつの生物学的基礎

五 あいさつの力関係

第三章 指示語のしくみ

一 指示と指示語

二 人称代名詞の指示性から見た分類

三 自称詞（二人称）としての「彼」と「彼女」

四 自称詞（一人称）としての「ひと」と「われ」

五 人称をめぐるとの問題

第四章 人称とは何か

一 相手をどの人称で捉えるか

二 三人称を使う

三 一人称で話すか

四 自分をどの人称で表わすか

五 一人称で表わす

六 A 親族用語を使う

七 B 三人称代名詞を使う

八 自分を二人称で捉える——ひとりごとのしくみ

第五章 相手を非人称で捉えるための三人称

一 言語における相手の人称

二 言語干渉とは何か

三 外国語による影響の六類型

四 追加

五 併存

六 置き換え

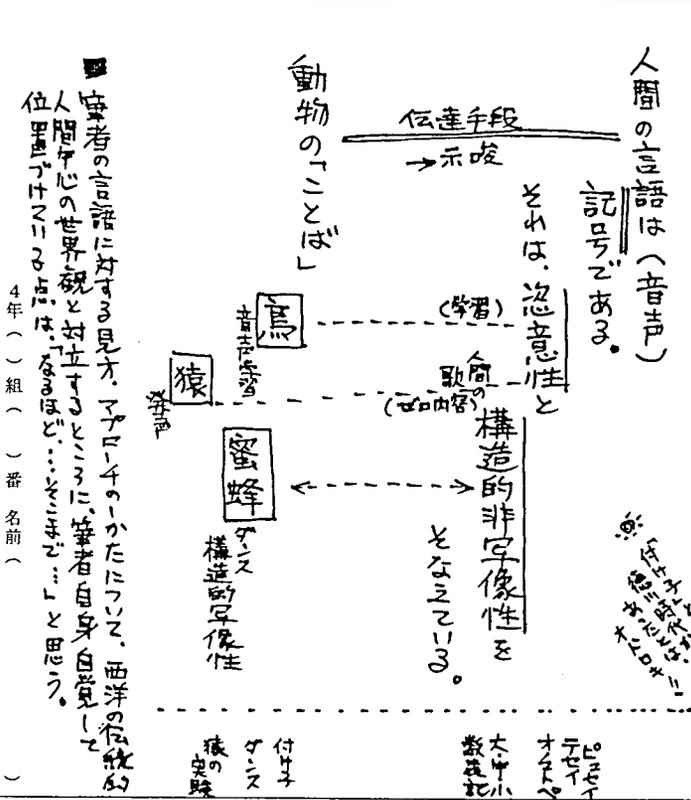
七 翻訳語

八 意味拡張

九 再命名

三 西欧文明と日本

【要約、新しく知ったこと、疑問点、そこからの考察】



『教養としての言語学』 目次

まえがき

第一章 記号としてのことば

- 一 記号とは何か
- 二 記号と指示対象の関係
- 三 記号論から見た動物の「ことば」
- 四 鳥の「ことば」と言語学習
- 五 蜜蜂の「ことば」と構造的非写像性
- 六 猿の「ことば」と恣意性の発生条件

第二章 ことばの働きとあいさつ

- 一 言語の構成要素と基本的な機能
- 二 あいさつの本質を考える
- 三 あいさつ行動の三類型
- 四 あいさつの生物学的基礎
- 五 あいさつの力関係

第三章 指示と指示語

- 一 指示と指示語
- 二 人称代名詞の指示性から見た分類
- 三 対称詞(二人称)としての「彼」と「彼女」
- 四 自称詞(一人称)としての「ひと」
- 五 人称をめぐる諸問題

第四章 人称とは何か

- 一 相手をどの人称で捉えるか
- 二 一人称で捉えかける
- 三 自分をどの人称で表わすか
- 四 一人称で表わす
- 五 A 親族用語を使う
- 六 B 三人称代名詞を使う

第五章 自分を人称で捉える——ひとこととのしくみ

- 一 相手を非人格化するための三人称
- 二 内語における相手の人称
- 三 言語干渉から見た人称語
- 四 言語干渉とは何か
- 五 外国語による影響の六類型
- 六 追加
- 七 併存
- 八 置き換え
- 九 翻訳語
- 十 意味拡張
- 十一 再命名
- 十二 西歐文明と日本

【要約、新しく知ったこと、疑問点、そこからの考察】

「あいさつの社会生活における役割とは、いふから相互交流を始めるという合図であり、また友好関係の保持にある……同時に両者の占める力関係との位置、つまり相対的座標の確認作業とあるのだ。」(P96 L6~8)

注冊社会学的原理か……

※同級生どういふあはば、確かに親(その意味をさめて)「おみみ」に「あいさつで交わす。上級生や下級生には、とんま(こ)とはいふ。同級生とともあまり親しくなけはあいさつはいふ。おもしろくない相手だと、絶対にあいさつなどいふ。いなり。」

いなるあと思う人から、ある日「さみなる」と言われ、うら、その日学校から帰るから、こどもハッピーになる。次の日の登校が、胸おどる。

「あいさつ」が「力関係の確認作業」とあると筆者は言うが、確かに毎日のあいさつは、どれどいふにこどもさくめて、さういふ側面があるのだなあと感じる。

4年(組) (番 名前)