

ことばの実態把握に基づく言語生活単元の開発

— 言語行為批評の考察を手がかりとして —

竜田 徹

(2011年10月6日受理)

Developing Japanese Unit Learning of Language Life
Based on the Actual State of Living Language
— Focusing on remarking activities that evaluate verbal acts —

Toru Tatta

Abstract: This paper examines Japanese language learning (unit learning about our language life) in terms of deepening the relationship between language in daily life and language learning in a classroom, focusing on remarking activity evaluating verbal acts (using words to analyze other words). The results specifically provided points to be considered in the planning and implementation of unit learning about our language life, based on the history and practice of remarking activity evaluating verbal acts. The following important points can be surmised.

- 1) Understanding and considering the “actual state of living language” in everyday life.
- 2) Compiling teaching materials from newspaper readers' columns, essays on the subject of language, or teachers' own language experiences.
- 3) Preparing learning activities that challenge students' views on verbal acts.

The aforementioned three points provide ways to develop unit learning about our language life.

Key words: the actual state of living language, unit learning of language life, remarking activities that evaluate verbal acts

キーワード：ことばの実態、言語生活単元、言語行為批評

1. 問題の所在

「国語の授業はつまらない」「自分にとっての価値がみえない」といった国語学習に対する偏見や意味固着を克服することは、今日もお国語教育にとっての重要な課題であり続けている。その背景には、国語学習が学習者の言語生活と響き合うものになっていないと

いう問題がある。国語教室で学んだことが言語生活に還元されていないということである。

本稿ではこの問題意識に基づき、これまでの実践研究に学びながら、言語生活と国語教室の連関を深めることのできる国語学習、すなわち言語生活単元を開発する意義と道筋を明らかにしていきたい。

2. 研究の方法

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：吉田裕久（主任指導教員）、山元隆春、佐々木勇

国語学習を学習者にとって意味あるものにするための手立てのひとつとして、先述したように、言語生活と国語教室を結ぶ通路を広げていくことが挙げられ

る。それによって、ことばの学びと生活とのつながりを学習者自身が見つけやすくなると考えられるからである。

では、そのためにはどのような国語学習を行っていけばよいのか。これを考えるうえで、現代日本社会の実態として述べられた広井良典による次の考察はひとつの参考となるものである。

(1) 見知らぬ者どうしが、ちょっとしたことで声をかけあったり、挨拶をしたり会話を交わしたりすることがほとんど見られないこと

(2) 見知らぬ者どうしが道をゆずり合うといったことが稀であり、また、駅などでぶつかったりしても互いに何も言わないことが普通であること

(3) 「ありがとう」という言葉を他人どうしで使うことが少なく、せいぜい「すみません」といった、謝罪とも感謝ともつかないような言葉がごく限られた範囲で使われること¹⁾

広井はここで、日常的なことばのやりとりにもみられる問題を通して、現代日本社会のなかにことばを必要としない文化が浸透しつつあり、そのことがひとつひとつの孤立を生む一因となっているのではないかという考えを展開している。

この考察は国語教育論として行われたものではない。しかし、現代社会の実態をことばを通して考察するという視点そのものには、言語生活に生きる国語学習のあり方を考えるための一つの示唆があると思われる。すなわち、日常的なことばを通してわたしたちの社会や生活にある問題を考える場として、国語教室を位置づけることができるのではないかということである。

もちろん、広井のような考察をすべての学習者が目指していく必要はない。しかし、身近なことばを通してひとをみたり、ものごとをみたりすることができるという視点そのものは、国語学習を学習者にとって有意義なものとするうえで重要であるように思われる。「日常なことばを通して考える」という力を学習者に身につけさせるということは、学習者にことばの学びと生活とのつながりを見つけさせる手立ての一つとなるのではないかと考えるからである。

そこで本稿では、以上のような見通しのもと、学習者が日常的な言語行為を捉え直さざるをえなくなるような国語学習のあり方に考察の焦点を絞り、これまでの実践研究が手がかりに、言語生活単元のあり方を探究していきたい。

3. 言語行為批評の意義 — 言語生活単元として —

言語生活単元開発への手がかりとなる実践として、村井万里子が提案する「言語行為批評」²⁾を挙げることができる。ここでは言語行為批評の意義を検討することにより、言語生活単元の開発の手がかりとして言語行為批評を取り上げる理由を明らかにしたい。

3.1. 言語行為を構想する力を育む

言語行為批評の意義の一つに、学習者に「言語行為を構想する力を育む」という点を挙げることができる。この状況においてどのように言うのが適切か、いまどのように言えば相手を傷つけずに自分の意図を伝えられるか、ここで黙すべきか話すべきかなど、想像力を駆使して適切な言語行為を組み立てる力は、言語生活を豊かに営むうえでたいせつなことばの力である。

村井は、言語行為批評を「ことばについてことばで分析する活動」であるとし、自身の実践として、「間違い電話」に関する体験談の投書を教材に、そこでの言語行為を学習者に分析させるという活動を行った。ことばについてことばで分析するメタ言語活動を営ませることにより、ことばの力を効果的に育もうというのが言語行為批評のねらいであった³⁾。こうしたメタ言語活動には、自分を自分でふり返るといった重要な側面がある。たとえば丸野俊一は次のように指摘している。

人間の最も本質的な特徴、それは自分の思考過程や対人関係場面での振る舞い方を再び思考の対象にして、問題点がないか否か瞬時に判断／評価し、状況依存的に柔軟に適切な対処方略や適応的行動を発見していくメタ認知的な営みである。⁴⁾

丸野のことばを借りれば、言語行為批評は、自分や他者の第一次言語活動を「思考の対象にし」、それについて「判断／評価し」、「適切な対処方略や適応的行動を発見していくメタ認知的な営み」である。ここに含まれる思考・判断・評価・発見という一連の過程は、適切な言語行為を構想するうえで不可欠な過程であり、言語生活を豊かなものとするうえでたいせつなべき過程であるといえよう。

このように、言語生活における日常的な題材を通して状況における言語行為のあり方を学習者に考えさせることによって、彼らに言語行為を豊かに構想する力を育成するという点に、言語行為批評の意義のひとつがあると考えられる。

3.2. ことばの働きへの理解を育む

言語行為批評のもうひとつの意義として、学習者に「ことばの働きへの理解を育む」という点を挙げるこ

とができる。この点については、言語行為批評をコミュニケーション能力の観点から意義づけている村松賢一の指摘によって考察することができる。村松は、言語行為批評について次のように述べている。

…実際の言語行為を取り上げて、ことばがどのように使われているか分析することが有効である。村井のいう「言語行為批評」である。(…中略…)そこから、誤解はなぜ生じるのか、相手を傷つけないようにするために人はどのような工夫をしているのか、といった生きたことばの働きを理解するのだ。こうしたことが、日常の言語生活の改善に役立ち、対話学習の内発的動機を形成する。⁵⁾

村松がここで指摘しているように、言語行為批評には、学習者に「生きたことばの働き」を理解させ、それを通して「日常の言語生活の改善」を図っていくという意義を認めることができる。この点は、言語生活と国語教室とのつながりという観点からみても重要なことであるといえよう⁶⁾。

以上にみてきたように、言語行為批評は、日常の言語行為をことばで批評する活動であり、そこには学習者に言語行為を構想する力を育むとともに、ことばの働きへの理解を深めさせるという意義を見出すことができる。つまり、言語行為を探究する営みに学習者をいざなうことによって言語生活と国語学習とを結びつけているという点に、言語行為批評の特色がある。このように、言語行為批評は言語生活と国語教室の連関を図る国語学習のひとつのあり方を示したものとなっており、言語生活単元の開発の手がかりとして有効であると考えられる。

4. 言語生活単元の探究

—言語行為批評を手がかりに—

では、豊かな言語生活単元を構想・実践するためにはどのようなことを考えていけばよいのだろうか。以下では、村井による言語行為批評の構想・実践の過程を手がかりとしながら、言語生活単元のあり方を(1)理念、(2)教材、(3)方法の各面から検討する。

4.1. 言語生活単元の理念

言語生活単元の意義に関してはすでに前項までも触れてきたところであるが、ここで改めて、言語生活単元はどのようなことを目指していくのかを、言語行為批評を手がかりに具体的に考えたい。

村井は「言語行為の学習」の必要性を次のように述べている。

言語行為の良い、悪いや、「良否」では片づけ

られない行き違いと通じあいの深淵を具体的にとらえることが、言語行為の学習の中核に据えられねばならない。⁷⁾

村井は、国語学習において言語生活に見られる「行き違いと通じあいの深淵を具体的にとらえること」が重要であるとしている。では、言語行為を「具体的にとらえる」とはどのような営みなのか。

このことについて、西尾実の「ことばの実態論」を手がかりに考えてみたい。西尾は自身の国語教育論のなかで、村井と同様に、日常のことばを具体的に把握し、そこに潜む問題を考察するという立場を重視してきた。そうした立場を示す一例として、西尾は以下のような実態把握を行っている。これは1929年夏、ドイツのツェッペリン飛行船が世界周航の途上で日本に寄航したときの回想である。やや長くなるが引用する。

霞ヶ浦飛行場着陸の実況が、群衆のざわめきとともに放送された後、歓迎の式が始まった。時の海軍大臣財部大将の大音声でどなるような歓迎の辞が述べられ、それがドイツ語に訳されたのにつづいて、ツェッペリン伯号の技師長だというエッケナー博士のあいさつがのべられた。話しているドイツ語は、わたくしには、全然わからない。①しかし、その沈着な声と、澄んで底力のある響きには、深く打たれるものがあった。これはただの技術家ではない。ただの科学者ではない。すぐれた人間にちがいない。そういう感動を刻まれたわたくしは、その日本語訳は聞こうともしないで家に帰ったのか、何の記憶も残っていない。

翌日からの新聞紙上には、ツェ伯号の記事が大きく現われ、エッケナー博士の動静もくわしく報道せられていた。多分、到着の翌日であったろうと思うが、エッケナー博士の東京訪問があって、日比谷音楽堂における市民大会、東京市役所・日本放送協会などにおける歓迎のいちぶしじゅうが報道せられたなかで、②エッケナー博士のあいさつには、その場その場の生きた感銘がもられていて、それぞれ、きわめて鮮新であるのに、日本側の歓迎の辞は、残念ながら、場所や人はちがっていても、いうことはどれも紋切型の同じものであった。わたくしは、それによって、さきの夜、わたくしには意味のわからない、エッケナー博士のドイツ語のあいさつから受けとった感銘が、誤りではなかったことが実証されたように感じた。

ツェ伯号が世界周航を続けるために、アメリカに向かって出発した数日後であった。東京朝日新聞の鉄箒欄に、何という見出しであったかは忘れただけども、あるドイツ語学者⁸⁾が、こういう意

味のことを書いておいた。「いったい、われわれは、あのエッケナー博士のみごとなドイツ語を何と
思っ
て聞いたか。あれは、けっして、エッケナー博士ひとりのものではない。ドイツ国民がドイツ語愛の結晶であり、百年にわたる、ドイツ国民のドイツ語愛の成果である。われわれには、まだほんとうの日本語愛が自覚されていない。だから、何かに感激すると、財部大将のように、ただ蜜声を張りあげるだけだ。」といい、さらに、「それも、その筈である。わが国には、国文の教育はあっても、国語の教育はないのだから。」と結んであった。③わたくしは、国語教育の責任をわかつているひとりとして、まさに、頂門の一針として受け取らないわけにはいかなかった。⁹⁾

引用文中の傍線部分に着目すると、西尾の「ことばの実態」把握には以下の三点の特徴があることがわかる(引用中の番号は下記に対応する)。

①そのひとの生活のあり方やものの考え方の「成果」としてことばを捉えること。：西尾は「現実としての言語活動は、横に声音や身振や行為の有機的に結合した構成を有すると共に、縦にその人の内外生活の成果としての過程を含む全的表現として理解されなくてはならないものである」¹⁰⁾とも述べている。つまり日常生活でのことばを、それを言うひとの「そのひとらしさ」のあらわれとして理解しようとした。

②「あいさつ」などの生のことばを、国語教育の分析対象として取り上げること。：西尾は、生活のなかにあるあいさつや返事、身振りや行動、沈黙の表現などを、国語教育が対象とすべき「言語活動」として設定した¹¹⁾。この引用部分では、エッケナー博士の「歓迎の辞」を通して、「あいさつ」のありようを考えている。

③日常生活の中にある国語教育への要請を捉えること。：西尾は、日常生活におけることばにかかわる問題をみずからの研究課題と捉え、日常生活と国語教育とのかかわり方を模索した。上述の西尾の回想を『東京朝日新聞』「鉄箒欄」の実際の記述と比較すると、西尾の回想には自身の国語教育研究の立場が強く反映されていることがわかる¹²⁾。

以上①②③にみられるように、西尾は言語生活の向上を国語教育の目的として設定し、そのために身近なことばにみられる問題を探究することを国語教育の任務として重視した。言語生活単元が目指していくことはなにか、そして言語行為を「具体的にとらえる」とはどういうことかを考えるとき、西尾の考え方はひとつの参考になるのではないと思われる。

ことばをそのひとの生き方や考え方の反映として捉えることがどこまでできるのかという問題に関して本

稿で具体的に立ち入ることはできないが、少なくとも、「あいさつ」を含む日常なことばを通して社会や生活に絆されたことばの問題を考察するという立場に立つことが、国語教室と言語生活の連関を考えるうえでたいせつなことであるということではできよう。つまり、身近な「ことばの実態」を手がかりにして自分たちの言語生活を豊かにするという課題を探究する場として国語教室を位置づけることは、ことばの学びと生活とを結ぶ手立てのひとつになると考えられる。言語生活単元はそのような理念をもって営まれていくべきであろう。

4.2. 言語生活単元の教材

それでは、学習者が生き生きと言語生活単元に取り組むことのできる教材にはどのようなものが挙げられるのだろうか。以下では、新聞等の投稿欄、ことばを題材とする随筆、教師のことば体験の三つに注目し、順に考察を行う。

<新聞等の投稿欄>

日常生活におけることばの体験談が集まりやすいところのひとつに、新聞等の投稿欄がある。村井の言語行為批評の実践において教材化されたのは、ある地方新聞の投稿欄であった。実践では次のような記事が用いられている。

◇何を考えているの

間違い電話がかかって来て「〇〇さんですか」と聞いたから、「違います、何番にかけていますか」と言うと、黙って切ってしまった。女子高校生らしい声だった。しばらくしてまたかかってきたのでおなじことを言いましたが、また切れました。3回目にかかってきた時「何番のだれにかけているのかなぜ言わないの」と言ったら、「あんた、なにさ!」とすごいけんまくなんです。一体何を考えているのか、首をかしげたくなるわ。

(札幌市 アルバイト 女 28歳)¹³⁾

この記事に基づいて考えると、言語行為批評の教材が備えるべき点として次の三つを挙げることができる。

①二人の対話が描かれている。：話しことばの「対人的直接性」¹⁴⁾がよく現れた体験談であり、投稿者と女子高生の心理面の変化を想像しやすい。

②状況の経過と変化が描かれている。：数往復することばのやりとりが描かれることにより、状況の経過やそれに伴う対話者の心理変化を、ことばを通して考察することができる。

③問題をことばの使用に焦点化している。：この体験談は間違い電話への苦情というよりは、その相手のことばの受け方を問題にしている。そのため、批評の観点をことばの問題に焦点化しやすい。

以上①②③の特徴は、新聞等の投稿欄に限らず、広く言語生活単元に適した文章を吟味する観点として捉えることができるであろう。

村井は言語行為批評のための教材化にあたって、「言語行為の深淵は、生活のどんな言語行為からも簡単に取り出せるわけではない。書かれた文章のすべてが読むことの教材にはなりえないのと同様、言語生活の実際性と“1回限り性”はそれにふさわしい事実に即してのみ、あらわになる」¹⁵⁾と指摘している。

村井の指摘或使用教材をふまえると、言語生活単元の教材開発においては、話しことばの特質である成立過程の微妙さや精妙さ、また態度面・心理面での困難さが写し出された事例を取り上げることが重要になるといえよう。たとえば、見坊豪紀編著『ことばのくずかご』¹⁶⁾に収められた記事群は、言語生活単元のすぐれた教材源になると考えられる。

<ことばを題材とする随筆>

村井が教材例として具体的に示しているのは上述した新聞の投稿欄のみであるが、以上の検討を踏まえると、言語生活単元の教材源として発展的に次のような素材を考えることもできるであろう。

そのひとつはことばを題材とする随筆である。小説家・随筆家などの手によることばの体験談のなかには、ものの見方・考え方とことばとの深いかわりや考えさせる力をもつものがある。たとえば、星野博美「割れたグラス」は、ウェイトレスの下手際に対する客の一言を題材とする、ことばと認識の関係を考えさせる文章である。以下にその一部分を引用する。

それにしても彼女はそそっかしかった。(…中略…)彼女の指先からこぼれ落ちたフォークは私のデザートの上に落下し、アイスクリームのグラスが割れた。彼女がそれに気づかずに行こうとしたので、「グラスが割れちゃったんですけど」と抗議した。(…中略…)

その数日後、私は近所のファミリーレストランにいた。この店のカウンターは常連の中年男性たちの指定席で、ウェイトレスと話をしながら食事をしている。私はなんとなくいつも、カウンターのま後ろのテーブルにつくことにしていた。

その晩カウンターでは、時々見かける男性がビールを飲みながらスペシャルカレーを食べていた。コーヒーだけで何時間も粘るせこい私とは異なり、ウェイトレスの手前、気前のいいところを見せたいという見栄があるのか、男性はデザートの上で白玉あずきまで頼んだ。

「お待ちせいたしました。こちら、白玉あずきのほうになります。以上でご注文の品はお揃いで

しょうか？」

その声に続いてガチャンという音が聞こえた。ウェイトレスがスプーンを白玉あずきの上に落とし、グラスが割れてしまったのだ。

「すみません。ただいま新しいのとお取り替えいたします」

慌てふためいて謝るウェイトレス。

割れたグラスをじっと見つめ、男性がつぶやいた。

「俺の人生、今日で終わっちゃったりして」

ひきつりかけていたウェイトレスの顔がみるみる明るくなり、「そんなことはありませんよ。明日もまた来てくださいね」といった。

知らず知らずのうちに、私もほほえんでいた。そして数日前の出来事が脳裏に甦った。

まったく同じことが目の前で起きた時、私はわけもなく腹を立てて相手の非を責め、彼は相手を救った。その一瞬の反応に、彼と私の人生が凝縮されていた。

落ちこんだ。どうしようもなく、落ちこんだ。¹⁷⁾

「割れたグラス」は、ことばによる「一瞬の反応」のなかにそのひとらしさがあらわれることを鋭く捉えた文章である。学習活動では、傍線部に着目しながら、「男性」と「ウェイトレス」のやりとりを聞いた「私」が「ほほえん」だのはなぜか、この話題に似た体験をしたことはないかなどと学習者に問いかけることにより、状況における言語行為の適切さやことばと認識のかわりや考えさせることができるであろう。

ことばを題材とする随筆には、ことばが自分をどう反映し他者にどう働くのかを生き生きと描き出したものがある。「割れたグラス」のほか、開かれた場所でひとを呼んだり声を出したりするために日本語にはどのような言い方があるかについて述べた、井上ひさし「人の呼び方」¹⁸⁾や、若者を中心に使われている「～じゃないですか」ということばの影響力について述べた、佐藤雅彦「じゃないですか禁止令」¹⁹⁾なども、生きたことばの働きへの理解を深める教材となるであろう。

<教師自身のことばの体験談>

教材源のもうひとつとして考えられるのは、国語教師自身の取材に基づくことばの体験談である。これは既存の文章を探すのではなく、ことばの体験談をみずから語るという方法であり、その意味で教師による「教材創造」である。野地潤家は、国語教師の条件のひとつに「教材創造力」を挙げ、次のように述べている。

西尾実先生は、「卓れた人にきき、すぐれた作品に就くは勿論、凡人の凡語にも深い意義と価値とを認めて…」と述べられた。「凡人の凡語にも

深い意義と価値とを認め」る力、それは見かたをかえていけば、学習・指導の媒材としての「教材」を生みだしていく力でもある。国語教師に要請されるのは、「教材透視力」に加えて、このような「教材創造力（あるいは産出力）」である。²⁰⁾

この指摘にあるように、国語教師自身の取材に基づく「教材創造」は、国語教室を営んでいくうえでたいせつな営みである。教科書教材などの既存の文章のみを言語生活単元の教材源としていくことには限界がある。学習者に考えさせたいことを教師自身の言語生活から見つけるということを積極的に行うべきであろう。

ことば体験に基づく「教材創造」の一例として、西尾が中学一年生の国語教科書教材として執筆した「ひとりの新入生」と題する次のような文章がある。

四月初めのある朝、わたしは、いつものように電車をおりて、すがすがしい日ごしを楽しみながら、ゆっくりと学校の方へ歩いていった。

公園の桜並木を通りこして舗装道路にさしかかったころ、ひとりの生徒が、わたしのそばを急ぎ足で通り過ぎた。うしろ姿を見ると、制服も真新しい、入学したばかりの生徒である。まもなく、またうしろから来た生徒が、わたしを追いこそうとして、

「おはようございます。」

とあいさつした。見ると、三年生のひとりである。

すると、さきに追いこした新入生が、急に立ち止まって、道の左側に立っている。わたしが近づくくと帽子をとって、

「おはようございます。」

と言う。わたしも、

「おはよう。」

と、あいさつを返した。わたしの声が終わるか終わらないうちに、かれはまた、

「先生、ぼくはさっき、先生だということを知りませんでした。」

と言って、頭を下げた。わたしも、

「あゝ、そう。」

と言いながら、思わず頭を下げた。

先生に対しても、学友に対しても、必ず声に出してあいさつをするように、というのが、学校の平素の方針である。この新入生も、さっそく、その教育を受けたのであろう。そうして、ひとりの先生に対して、知らないからではあったにしても、礼を欠いたと気づいた時、すぐにその気づいた場所に立ち止まって先生を待ちうけ、あいさつを果たし、さっきの欠礼をわびたものといえる。(…以

下略)²¹⁾

この教材は、西尾が自身の中学校教師時代の体験をもとに執筆したものである。

この教材の「学習の手引」には、「一 「わたし」は新入生の何に感心したのか。何を考えたか。二 この新入生のことばと態度をどう考えるか。もし自分だったら、どうしたと思うか。三 あいさつについて、このごろの経験や感想を書こう。」²²⁾とあり、学習者自身の日常の言語生活を内省させ、身近なことばの働きについて考えさせる内容となっている。日常の学習者の言語行為から教材性を見出して学習者に話したり読ませたりすることは、学習者の言語生活への見方を耕すことにつながる。国語教師はそういう見方で生活を見るのか、ことばに着目して生活を捉えるという見方があるのかという気づきは、学習者が生活のなかから自力で学習材を見つけ出す足掛かりとなるであろう。

4.3. 言語生活単元の方法

では、上でみてきたような教材を前提として、学習者の言語活動をどのように工夫していけばよいのだろうか。最後に、言語生活単元における学習活動の方法を、言語行為批評を手がかりに検討していきたい。

村井は、言語行為批評の着眼点はあくまで言語行為のあり方であって、言語行為者の「気持ち」や「人柄」を考察する活動ではないと述べている²³⁾。その活動の実際を具体的にみていくと、批評の論点として次の二点が挙げられていることがわかる。①どう言うのがより適切か／どうということばがふさわしいか、②なぜそう言ったのか、それを言えた／言ってしまったのはなぜか、この二点である。

①どう言うのがより適切か

一点目の「どう言うのがより適切か」という論点について、村井は先にみた「何を考えているの」に対して学生が書いた次の批評を取り上げている。

1 回目の間違いなら「きつと押し違い」などと考え、2 回目の間違いで「この人は本当に番号を間違えて解釈しているんだな」と考えて、初めて「何番にかけてますか」という質問をする（そうすれば3 回目の破局は避けられたはずだ）²⁴⁾

この批評は、場面経過を追いながら当事者の思考の変化や適切な言い方について考察したものである。記事をもとにして言語行為者の思考の筋道を想像し、より適切なことばを考える思考が促されている。

②なぜそう言ったのか

また二点目の「なぜそう言ったのか」という論点について考察した批評には、次のようなものがある。同じく村井の実践によるものである。

私が中学生ぐらゐの時、このように試行錯誤し

ている最中に自分のやっていることを見守ってもらえないと腹が立つことがあった。自分は良い方向に進む道を探しているのに、「その道は間違っているわ、なぜそうしないの」と頭から言われると、素直に従えないものである。その道が間違っているかどうかは自分で発見したいのであろう。²⁵⁾

この批評では、書き手が自身の中学生時代を想起し、思春期の学生の心理をふまえながら、女子高生の電話対応について考察している。言語行為者のもの見方と言語行為のかかわりを洞察した批評である。これらのように、あくまで批評するのは言語行為のあり方であって言語行為者の「気持ち」や「人柄」ではないというのが言語行為批評の方法であるといえよう。

しかし、学習者に言語生活を捉え直させるうえでは、言語行為を通して「気持ち」や「人柄」を考察することも有効であると考えられる。なぜなら、その考察を通して、学習者自身の言語行為に対する見方や考え方、いわば「言語行為観」がより顕在化されるからである。

言語活動における「観」のはたらきについて、難波博孝は次のように述べている。

「観」が働くという点では、全ての言語活動において共通である。私たちは、自分の言語活動において、自分自身が持っている「観」から逃れることはできない。だとしても、「観」は言語活動の背後に働いているのであり、言語活動の前面に出たり自分の意識に上ったりすることはあまりない。²⁶⁾

難波はこう指摘したうえで、解釈の背後に働いている学習者自身の「観」が揺さぶられるような言語活動を仕組むことが、学習者の認識の深化・拡充を図るうえでたいせつであるとしている。

より適切なことばはないか、なぜそのことばを言ったのかを分析することは、言語行為についての学習者の見方や考え方、すなわち言語行為観を引き出す手立てとなる。それによって、日常生活では無意識化・絶対化されている自分のことばの使い方が意識化・相対化されるからである。言い換えるならば、学習者ひとりひとりの言語行為観は、言語行為者の思考の筋道やことばの背後にある認識を考察したり、自分の経験を内省したりすることによって、あらわになってくるものであるといえる。そのための手立てとして、言語行為を通してそのひとの「気持ち」や「人柄」、「認識」といったものを学習者に考えさせることには大きな意義があると考えられる。それは言語行為批評の方法を発展させていく道ともなるであろう。

以上、言語行為批評が構想・実践された過程を手がかりとしながら、言語生活単元の開発の道筋を(1)

理念、(2) 教材、(3) 方法の各側面から検討してきた。言語行為批評においては、日常的な言語行為のあり方をめぐって学習者が想像したり内省したりする過程が設けられることにより、みずからの言語行為観を意識化・相対化する体験が生み出されている。これを手がかりとしてより豊かな言語生活単元を構想・実践していくためには、(1) で検討した日常なことばの実態把握、(2) で検討した教材開発と連動させながら、学習者に「この状況でどう言うのがより適切か」「なぜそう言ったのか」といった問いかけをしていくこと、そしてこのような問いかけを起点として学習者の言語行為観を揺さぶっていくということが、豊かな言語生活単元を創造していくための方法となると考えられる。

5. まとめ

本稿では、言語行為批評を手がかりとして、言語生活と国語教室の連関を深める国語学習、言語生活単元のあり方を検討してきた。本稿の成果は、言語行為批評の背景や実際に基づいて、言語生活単元を構想・実践するためにどのようなことを考えていけばよいのかを具体的に解明したことにある。その要点は次のようにまとめることができる。

- ①日常生活における「ことばの実態」を把握、考察する立場に立つこと。
- ②新聞等の投稿欄、ことばを題材とする随筆、教師のことば体験を教材化すること。
- ③学習者の言語行為観を揺さぶることのできる学習活動を用意すること。

以上三点が言語生活単元を開発するためのひとつの道筋になるということができる。

言語生活単元は、学習者とともに現代の言語生活における問題を見出し、学習者とともにその解決を図る試みである。言語生活にみられることばを国語学習のなかで捉え直すことで、学習者は、日常何気なしに行っている言語行為がひとの見方・考え方や社会のあり方と深く結びついているということに気づくことができるであろう。ここに、ことばの実態把握に基づいた言語生活単元を開発する意義があると考えられる。

【注】

- 1) 広井良典 [2009] 『コミュニティを問いなおす——つながり・都市・日本社会の未来』 筑摩書房、p.32
- 2) 言語行為批評はこれまで、「コミュニケーションリテラシー」を育む活動として、主に話すこと・聞くことの学習指導の文脈で意義づけられることが多

- かった(村松賢一 [2002]「コミュニケーション論と国語教育学研究」『国語科教育学の成果と展望』明治図書, p.491参照)。しかし言語生活と国語学習とを結ぶ手立てという観点からみると、言語行為批評には話すこと・聞くことの学習指導の面だけでは捉えきれない可能性が含まれている。言語生活単元のあり方を明らかにしていくうえで言語行為批評を検討する意義は大きいと考えられる。
- 3) 村井万里子 [1995]「ことばの生活と向上——言語行動主体の形成をめざして」糸井通浩, 植山俊宏『国語教育を学ぶ人のために』世界思想社, pp.51-52
- 4) 丸野俊一 [2008.12]「この巻のために」『現代のエスプリ』とびら
- 5) 村松賢一 [2002]『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践—』明治図書, p.50, 中略引用者
- 6) この観点において着目すべき実践例として、吉田裕久が提案する「日常の(ある意味ではありふれた)ことばを多く集めて、どういう言い方がこの場によりふさわしいことば・表現(適時適言)なのか考え合う」単元を挙げることができる。吉田の実践は、日常の言語生活から実例を取り上げて考えさせ、学習者に「ことばがその時の見方・考え方の反映であること」に気づかせようとするものとなっている。吉田裕久 [2011.4]「日常の言語生活と学校の国語教室とを結ぶ言語生活単元の開発—「読書」生活と「ことば」の生活を育てる—」『月刊国語教育研究』p.9参照。
- 7) 注3)に同じ, p.50
- 8) 舞踊評論家・永田龍雄(1890-1965)か。注12)参照。
- 9) 西尾実 [1951]『国語教育学の構想』筑摩書房, pp.22-23。傍線・番号は引用者。漢字は現行字体に改めた(以下同じ)。
- 10) 西尾実 [1937.3]「文芸主義と言語活動主義」『岩波講座国語教育』第六回配本2, 岩波書店, p.29
- 11) 注10)に同じ, pp.21-30
- 12) 西尾が参照したとみられる鉄柵欄の全文は次の通り(『東京朝日新聞』1929年8月23日)。
言葉の愛
◇十九日ゆふべの霞ヶ浦における財部海相のラヂオに伝はる感激の声を聴きつゝ、考へたところであるがそれは日本人のかうした劇的場面の声量が甚だ振はぬことである。◇それにひきかへ歐亜の空一万キロをかけつて地上に降りたばかりのエッケナー博士の、あの笑を満たしたゆりのある声を聴いたときには、思はずその底力のある太いバスの疲労もせぬ声量に心から感激を覚えた。◇財部さんの態度は、日本の海相としては立派にちがひないが、あの「蛮声」は決してほめられない。然し生まれつきで、改めらるべきではない。◇たゞ声のカルチュアの必要をしみじみ感ずる。小泉通相も財部海相も、声で聴くと一國代表の声ではなく、甚だ劣等な声である。いや今の日本の政治家諸君の声は甚だ野蛮なのが多いかもしれぬ。◇小さな身体を背伸びして、やつと振りしほるやうな声をだす、実にみつともない。わたくしども日本人は声の教育を怠りすぎてゐる、言葉の愛が足らぬからである(永田龍雄寄)
- 13) 『北海道新聞』「はいはい道新」1990.4.18夕刊(出典)注3)に同じ, p.52
- 14) 野地潤家は、話しことばの特質として①音声の時間的線条性、②表現の一回的発現性、③対人的直接性を指摘している。野地潤家 [2004]「話し言葉学習の特質」倉澤栄吉, 野地潤家監修『話し言葉の教育』朝倉書店, pp.1-2
- 15) 注3)に同じ, p.51
- 16) 見坊豪紀が新聞や雑誌などから採集し、雑誌『言語生活』のコラム「ことばのくずかご」に連載された現代日本語の実態をテーマ別に集成したもので、見坊豪紀 [1979]『ことばのくずかご』筑摩書房、見坊豪紀 [1983]『〈60年代〉ことばのくずかご』筑摩書房などが刊行されている。
- 17) 星野博美 [2006]『のりたまと煙突』文藝春秋, pp.23-25, 中略・傍線引用者
- 18) 井上ひさし [2004]『にほん語観察ノート』中央公論新社, pp.151-154
- 19) 佐藤雅彦 [2003]『毎月新聞』毎日新聞社, pp.6-7
- 20) 野地潤家 [1971.4/1973]「国語教師の条件」『国語の教育』(出典)『国語教育原論』共文社, p.170
- 21) 西尾実 [1956/1992]「ひとりの新入生」筑摩書房『国語(総合)一上』(出典)『復刻「中学国語・学習指導の研究」全18冊 昭和31年度版「国語一上」』筑摩書房, pp.8-10
- 22) 注21)に同じ, p.22
- 23) 注3)に同じ, p.56
- 24) 注3)に同じ, p.55
- 25) 注3)に同じ, p.54
- 26) 難波博孝 [2008.12]「国語教育とメタ認知」『現代のエスプリ』p.199