

国語教育におけることばの機能についての考察

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 深川, 明子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/7311

国語教育におけることばの機能についての考察

深川 明子

Haruko FUKAGAWA

はじめに

——ことばの機能のすばらしさ——

この小稿では、ことばの機能についての考察を意図している。しかし、ことばの機能といっても余りにも漠然としているので、最初に、考察するに当たっての基本的態度について少し述べておくことにする。

ことばのもつ働きの偉大さに改めて驚嘆させられたのが、『クシュラの奇跡』(注1)であった。詳細に述べられたクシュラの発育過程を知って、ことばのもつはかり知れない機能に驚いた。

それはこういうことである。普通、人間の認識の発達過程は、行為的認識から始まるといわれている。ピアジェは、誕生から二歳までを、「感覚—運動」の段階と定義し、この段階では、物を知覚することが行為であり、知覚と行為との間には区別がないと言う。つまり、認識が行為を通じて行為によって触発される段階である。健常児の場合は、この行為的認識の段階を経て、次の静観的認識段階へと進むということが明らかにされている。しかし、身体的欠陥を持つクシュラは、身体を十分動かすことができないため、その行動は制限されていた。従って、彼女は認識の最初の発達段階である行為的認識の過程を体験することができなかった。だが、彼女の場合、絵本の読みきかせが、それに代わる行為の代償となった。

ここに、ことばの持つ力の大きさを痛感し、認識を新たにさせられたのである。そして、ク

シュラのこの発達は、ヴィゴツキーが、認識活動と言語活動は別々の活動として、別々のルートを経て発達するが、2才ごろ合体すると言っていることを証明しているといえるかとも思う。更にまた、染色体の異常によるクシュラの身体的障害が、全く知能への影響がなかったと断言できない状況においては、八カ月から始められた絵本の読みきかせが、障害の治療的效果を発揮したであろうことは充分推測できる。そして、私はますますことばのもつ働きのすばらしさに驚嘆させられたのである。

ことばが人間の発達にとって極めて重要であり、その極致を示す典型がクシュラの事例と言えるかと思う。このようなことばのはかり知れない機能を熟知しつつ、この小稿では、国語教育という土俵の中におけることばの機能ということに問題を絞っての考察としたい。

言語学・心理学におけることばの機能

国語教育におけることばの機能という表現に特にこだわっているのは、次に述べる理由からでもある。

言語学では、伝統的に、言(パロール)は、具体的な言語使用を問題にするため、それは一回限りのものであるから科学的に扱うのは困難であるとして、その研究対象を言語(ラング)に絞ってきた。言語(ラング)は、社会的・客観的存在であり、一つの実事である。従って、それは組織だった自律的体系を有しているの

で、科学的研究の対象となり得ると考えられてきたからである。

生成文法理論ができて、無限の文を生み出し理解する「言語運用」、母語の話し手の能力である「言語能力」についての研究が進展するにしたがって、近年は、言語学の概念が、必ずしも言語（ラング）のみをその研究対象とするというわけではないようである。（注2）しかし、ここでは、伝統的な言語学の分野において、ことばの機能がどのように考えられてきたか一瞥しておくことにする。

マルティネ編著の『言語学事典』（注3）の説明によると、ことばの機能は、言語学者以外の人達によってさまざまに意味づけされてきたという。たとえば、伝統的論理学者は推論の道具とし、文章家は美的創造の材料といい、学者は命名の手段であるとするなどである。しかし、「言語学においては、すべてのアプリオリを遠ざけ、言語材料の研究に基礎をおくことによって、ことばの機能をひき出そうとする努力がなされてきた。」と述べ、その機能は中心的機能と二次的諸機能とに大別されると整理している。

中心的機能については次のように説明している。「大部分の言語学者は、ことばの中心的機能として〈伝達の機能〉をとりあげること意見が一致している。この場合伝達 communication とは、情報理論において定義されているものである。人間を相互に関係せしめることを目的とし、なんらかの経験を記号論的単位に分析したものから成り立つものがメッセージであるが、このメッセージを伝えるためになされるコードの使用がすなわち、伝達である。」

二次的諸機能には、表現機能と美的機能がある。表現機能 *fonction d'expression* は、「一つの自己表出であり、唯一かつ同一の人物が受信者と発信者とを兼ね、《自分を表現するために、すなわち、他者の反応にほとんど留意せず自分の考えをことばによって明確化するために、あるいはまた、多くの場合がこれにあたるが、自己の存在を自分自身と他人にむかって断定する

ために》ことばを利用する」ものを言う。従って、「表現機能は非伝達として定義される。」と述べ、更に、「この表現機能を一般に用いられる表現的機能 *fonction expressive* …（中略）…と混同せぬように注意しなければならない。」と、表現効果に視点をおいた表現的機能との区別について注意を喚起している。

美的機能 *fonction esthétique* については、「それだけ切り離して考えられる自律的な機能としてよりむしろ、よりよき伝達のためになされる言語の〈利用〉としてあらわれる。」と述べ、従って、それは、「実際にはことばの中心的機能と密接に結びついている。」と説明している。

以上、言語学において、ことばの機能がどのように研究されているかについて概略を記した。

次に、心理学においてどのように考えられているか簡単にみておくことにする。

ことばの機能を、入谷敏男氏は次のように述べている。（注4）

ことばは、自分の現在の行動目標を保持し、相手との調和・協調をはかるための媒体となり、自分と他人との間の客観的な係わり合いを知る一つの手がかりを与えてくれます。自分の心の中に生じた意識の状態をいかに統制し、調合し、拡大し、歪曲させることによって表現して、他人との協調・調整を行なっていくかの道具であり、また自分と他人との関係をうまく処理していくための接着剤であるということができるとのことです。

ことばは、人間関係を調整するための道具であり、また、人間関係を円滑にするための接着剤である、という捉え方がなされている。

以上、言語学と心理学においてことばの機能がどのように考えられているか一瞥してみた。

国語教育学の立場

ここで、国語教育学におけることばの機能を明確にするため、国語教育学と関連諸科学との

関連について一言触れておくことにする。

このことに関して、倉沢栄吉氏は、「国語教育の思想」(注5)の中で次のように述べておられる。

国語教育から国語を差し引いては何も残らない。同様に、教育での差引勘定も無意味であろう。国語を(で)学び教えるという一体的事実を「行為」としてとらえる必要がある。国語を唯一無二の内容として、学的支配を国語学にゆだねるのは明らかに間違っている。かといって、教育学や心理学の輩下にあると見なすことも正しくない。……(中略)……国語教育という行為を一つのものとして、その行為を、言語学・国語学や教育学・心理学の立場から研究しようとするのではなく、国語教育そのものから見ようとする。この立場を「国語教育の思想」をとらえる引き幕としたい。

国語教育学を、国語学・国文学や教育学・心理学などに包括される科学と見做すのではなく、国語教育学独自の立場を創り上げ、その土俵においての研究の重要性を強調しておられる。そして、国語教育の内容は、「言語主体が言語生活を営んでいくこと、言語行為をしていることに焦点を合わせなければならない。」国語教育の「主役は、言語行為者が言語を学ぶことである。」と述べておられる。とすると、国語教育学の研究対象もそこに基盤をおく必要があると言えよう。この小稿では、その視点に立って、ことばの機能についての考察を試みることにする。(なお、倉沢氏が上記引用論文の中で使用しておられる「言語行為」「言語行為者」という用語は、私自身納得させられる用語であった。従って、本稿でも以後その用語を使用したいと思う。)

子どもたちをことばの使い手として捉え、その子どもたちの言語活動、これは子どもたちが自らの意志と責任でおこなう行為であると捉えて、それを言語行為と考えたのである。国語教育学では、言語表現を言語行為者の言語行為と

して、人と活動を一体化させた上で、言語運用能力の育成をはかることを目的としている。

子どもたちを取り巻いていることば

——いま、国語教育に問われていること——

現在、子どもたちの生活は、ことばに取り囲まれているが、そのことばが子どもたちの実態から遊離していると感じることも多い。ことばがひとり歩きしてしまっているのである。

テレビコマーシャルに出てくることばと、実態との隔絶は、日常的に経験していることである。そして、それが繰り返し繰り返し視覚や聴覚を刺激する中で、子どもたちは、ことばと実態は無関係なもの、むしろ、実態を覆い隠すものという感覚を身につけてしまっているようにも思える。

中学生ぐらいの子どもたちが、時々口にする「おもしろおかしく生きたい」ということば、これは、社会の閉塞状況に対する子どもたちの屈折した心理を現わしていることばであろうが、しかし、「おもしろおかしい」の中身について、どれだけ認識し、概念化できているだろうか。ほとんどそれは感覚的に使用されているにすぎない。更に言えば、「おもしろおかしく」ということばに惑わされて、自分では全く概念の自覚がないにもかかわらず、ことばそれ自体に中身があると錯覚してしまっている現象と言えよう。

ことばがひとり歩きをし、実態から遊離したものとなったとき、ことばは、その実質的な力を失い、無力となる。(注6)「ゴミを捨てるな」という立て札のあるところが、ゴミの山となっている光景は、日常的に子どもたちが体験していることである。こういうことばの環境が、子どもたちにことばの無力感を育てている。

ことばが形骸化し、無力となるということは、ことばがその機能を喪失したということでもあろう。子どもたちを取り囲むことばの環境は、いまそういう現象が至るところで引き起こされている。

ところで、この現象は、子どもたちを取りまく社会的な環境の中でだけ起っている現象ではない。学校教育の場においても、多かれ少なかれこの現象はみられる。そして、私は、教師のことばに対する認識のあり方が、無意識・無自覚ではあったかも知れないが、その現象の原因を作ってきたのではないかと思うのである。

それは、たとえばこういうことである。子どもが何か過ちを犯したとする。その時教師は、「そんなときは、悪かったと思ったら『ごめんなさい。』と謝るものですよ。」と教える。子どもは、最初は悪かったと思って謝るが、その繰り返しの途中で、過ちを犯したときは、「ごめんなさい」と言うのだ、とそれを社会的ルール（規範）としてのパターン（形式）として覚える。「ごめんなさい」は過失に対する免罪符であり、その一言で事態が結着することを知る。

子どもが、「ごめんなさい」という時、悪かったという反省の気持ちが全くないとは思わない。しかし、そのことばを口にするだけで、全てが解決することを知って、子どもはことばの威力を知る。と同時に、ことばは実態をとまわらないということも知るのである。その上、虚語が事態を解決してくれるという体験をも積み重ねさせていくのである。

教師は、謝ることを契として子どもたちに教え、それが実行されていくことに満足していなかっただろうか。それは、自分が本当に悪かったと思わなかった子が、「ごめんなさい」と謝らなかったとき、その子をどのように評価していただろうかということでもある。強情な子として、その子がことばと実態とを一致させることに必死に努力していることに思いが及ばなかったのではなかろうか。子どもが、心の中で自分の実感をともなったことばを探し出そうとし、そのことばを見い出せないで無言でいるとき、反省のない子ときめつけてはいなかったか、と思うのである。ということは、教師の性急な良い子づくりが、結果的にことばを形骸化させる役割を果たしてきたということである。その証拠

に、「最近の子どもたちは、真に明るい顔をして素直に『ごめんなさい』と言う。しかし、一日も経ずして、全く同じことをやってしまう。」という話をよく耳にする。そういう子どもを育ててしまったのだと、教師自らの問題として認識する必要があるのではなかろうか。

私たち教師は、子どもの行動が変わることを重要視してきた。行動は認識の反映という思い込みがあったからである。そして、一般的には、それが事実である。しかし、その行動が形式となって、パターン化したとき、認識作用が欠落する。同じ過ちを何度も繰り返す子どもがそれである。そして、学校教育において、結果を重視する根強い考えが、こういう現象を生み出しているのだと思うのである。

大岡信氏は、「ことばというものも、人間と同じような生きもので、はだとはだと接するとこんな感じがするとか、ぶつかるとおでこが痛いよとか、そういうことを感じるように教えないと、いつまでたっても、ことばの使い手としては一人前にならないのではないのでしょうか。」（注7）と述べておられる。

ことばは実態を伴ったものであり、実感に支えられたものでなければならない。そこで、初めてことばは生きて働き、社会的存在として機能するのである。そういうことばに対する認識を今一度教師全体のものとする必要があろう。

次に、国語科という教科の中では、ことばをどのように考えていたであろうか。

国語教育の中では、ことばが大切にされてこなかったわけではない。常に、ことばは国語教育の中核に据えられていたと考えてよいだろう。

しかしながら、ことばの大切さの仕方であるが、ことばを知識として捉えて、理解する、あるいは使用するという考えが、教師の側にあったのではなかろうか。子どもたちの生活の中にとらえさせ、認識を変えるものとしてことばの存在を十分に意識していただろうか。

また、書くこと、はなすこと、読むこと、書くことの教育と言いながら、そこではその技能や知識の教育に偏重していなかったであろうか。聞く・話す・読む・書くという行為それ自体に価値を置いて、その行為をきちんと意味づけしてきたであろうか。子どもたちの言語行為から知識や技能を取り出すのではなく、言語行為そのものを丸ごととらえていく観点が抜けていたように思うのである。

言語行為を言語行為者から切り離してはならないと思う。国語教育はことばの使い手を育てることが目的である。それは、実感のあることばで、ことばに責任を持って、言語行為のできる子どもを育てるということである。ことばを知識や技術として使用することを知っている子どもを育てることではない。端的に言えば、「ガラスが割れました。」ではなく、「ガラスを割りました。」ということばが正確に使える子どもを育てていくことである。

正しく、豊かなことばの使い手、それはすぐれたことばの使い手と言い換えてもよい。そのようなことばの使い手を育てることが国語教育の課題である。そして、その時ことばを子どもと離さないことが何よりも大切なことであろう。

ことばの機能(1)

——人間関係をひらき、 人間理解を深める——

ことばは、子どもたちの人間関係を深く豊かにする働きを持つ。

ことばのもっとも基本的な機能は、伝達、つまり伝えることであろう。そのためには、送り手（話し手・書き手）と受け手（聞き手・読み手）がともにわかることばが使用されなければならない。と同時に、そのような伝達が可能になるのは、つまり、共通理解が成立するのは、ことばが、一定の体系をもった客観的存在であるからである。

そのような性質を利用して、人々は、対話や討論をおこなうことができる。また、他人に訴えたい自分の思いを書くことによって、その趣旨を理解してもらうこともできる。つまり、単なる伝達だけではなく、より高度な思想・感情のコミュニケーションが可能となる。

幼児など、まだことばが未発達の状態では、ことばが補助手段であったり、ことばを補助する手段が講じられる。しかし、伝達の内容が複雑になり、抽象的になるにつれてことばへの依存度は高くなる。そして、込み入った事柄や抽象的な概念、心の動きなど、他の方法では正確、明瞭に伝えることがほとんど不可能な場合でも、ことばではそれが可能である。

このように、ことばは他に比類をみないすばらしい機能を持っているということができる。現代社会は、全ての面にわたって複雑に多様化している。したがって、そこで交流されることながらも複雑で多様である。しかし、ことばは、送り手と受け手が、状況や感情や思想を共有していない場合においても、かなり正確にその内容を伝達する。そして、送り手と受け手の間に、一定の共通理解を成立させることができる。

従って、ことばの機能としてはまず、情報のみならず思想・感情までも、かなりの程度までその伝達を可能にすることができるということを手挙げておかねばならないだろう。

以上、ことばのもっとも基本的な機能としては、伝達機能をまず挙げることができるわけだが、これは、国語教育のどのような分野に有効に働いているのであろうか。それは、情報の伝達を目的とした説明文に典型的に機能していると言えよう。このような文章では正確に読みとることが大切であり、正確に読むということは、国語教育のもっとも基本的な課題である。ことばの伝達機能が提示してくれた問題としてその読みを大切にしたい。

ところで、伝達機能としてのこのような捉え方は、言語学の、ことばは人から人へあることがらを伝達する機能をもつ、という見解、ある

いは心理学の、人間関係をうまく処理していくための接着剤としての機能、という見解と何ら変わるところがない。つまり、伝えられる内容（ことば）と伝える人（送り手）を切り離しているということである。たしかに、ことばは、送り手によって、音声として、または、文字として受け手へ届けられる。その意味では、何も間違っていないし、問題にすることではない。

しかし、私は、既に述べたように、国語教育として、ことばの問題をいまどう考えねばならないかという視点に立ってみたとき、送り手のことばは送り手その人である、つまり、ことばと人とを一体化してとらえてみる視点が必要なのではないかと思うのである。ことばの使い手を育てるには、ことばと人を分段しては不可能だからである。

そしてまた、言語行為者の言語行為は、言語行為者自身を指すという、ことばと人を一体化させるのは、国語教育学が、他の隣接科学と違って、言語行為それ自体に、内容的価値を問題にするのだという視点を包括しなければならないと考えているためでもある。つまり、言語行為の内容にも責任を持つべきであると考えているからである。

谷川俊太郎氏は、「言語を知識としてというよりも、自分と他人との間の関係をつくる行動のひとつとしてまずとらえています。」（注8、●は引用者）と、『にほんご』の「あとがき」の中で述べておられる。ことばを行動とみるという思想には、ことばが、言語行為者の意志とそれにむかっての行為であるという考えがみられると言えよう。

『にほんご』を作るに当たっての基本的態度について、大岡信氏は、更に次のようにのべておられる。

ぼくらが「話し・聞き」を重視したのは、子どもがたんに親とか先生とかから「教わる」ことによって成長する存在であるという考えをとらなかったからです。むしろ子どもも社会を構成する一員であると考え

るところから出発しています。そこには、この社会のなかに自分自身を位置づけるという問題が最初に子どもに課せられている、という前提があるわけです。（注9）

子どもを自立的存在として捉え、自分自身で人間関係を作りあげていくことを最初から子どもに課している。従って、子どもにとって、ことばを口にするのは、行動そのものであり、それは人間関係を自分自身で作りあげていくことに他ならない。

このように、言語行為をその言語行為者の行動である、つまり、言語行為者自身を表わしているものであると捉えたとき、言語行為は、言語行為者間に実感の籠った交流を生む。言語行為は、言語行為者自身の存在を示すと同時に、相手に働きかける作用をしている。したがって、その交流は、言語行為者同士の人格的な交流であるということが出来る。その意味で、言語行為は人間理解を深く豊かにするということがいえる。また、自分を主張し、相手を理解しようとするとところに新しい人間関係が成立する。その意味で、言語行為は深く、豊かな人間関係を作り上げるということも出来る。

ことばのこのような機能は、国語教育のどの領域にもっとも有効に働くであろうか。それは、聞く・話す活動の領域であろう。言語行為が音声という送り手その人によって、直接表現されるという特性を活かして、言語行為は行動であり、人格それ自体であるということが無理なく体得させることができるからである。いま、国語教育に必要なことは、聞く・話す活動にこのような意図をきちんと踏まえていくことであると言えよう。

ことばの機能(2)

——認識能力を育てる——

ことばは思考力を育て、確かで豊かな認識を形成していくはたらきをもつ。

人間の発達過程において、認識の形成とこと

ばの形成は密接な関係がある。いまここで、心理学の分野では、このことに関してどのように考えられているか、簡単に概観してみることにしよう。(注10)

ヴィゴツキーは、認識と言語活動とは別々の独立した活動として始まり、この二つの活動は並行しながら発達する。しかし、二歳ごろ、この二つのルートは合流し、認識は言語の基盤となると同時に、言語活動は認識の基盤となる。と、認識と言語は因果関係ではなく、相互依存の関係にあると考えている。

これに対して、ピアジェは、人間の精神発達は、ことばそのものによるのではなく、代表機能、象徴機能によるのである、と考えている。従って、象徴機能は、初期の認識機能の発達の頂点を示すもので、言語機能と一体となるという発達の必然性を認めていない。しかし、ブルーナーは、ことばを象徴機能の必然的な発達の連続と考え、この点ではピアジェと対立していた。ことばの獲得に認識機能（この場合、象徴機能を指す）が不可欠な要素であると考えているのである。即ち、彼は、言語形成は、認識機能の発達に依存するところが多大であると、認識がことばに優先していると言う。

以上、言語と認識の問題を考察するに当って、心理学においてどのように考えられているか、代表的な三人の見解の特徴を簡単に記した。

ことばと認識との関係は、人間のごく初期の状態を除いて、現象的には複雑に有機的に機能しながら現われるため、十分事実によって証明することが困難なようである。そしてまた、初期の段階においても、一つの理論に見解が統一されていないようである。

しかし、ともかく、ことばと認識は事実として有機的に関連しながら発達しており、その事実が国語教育としては大切なのである。国語教育ではことばと認識の関係を明らかにすることが目的でもないし、それが明らかにならないと研究が進まないというわけではない。ことばを言語行為者の行動と捉えたということは、生き

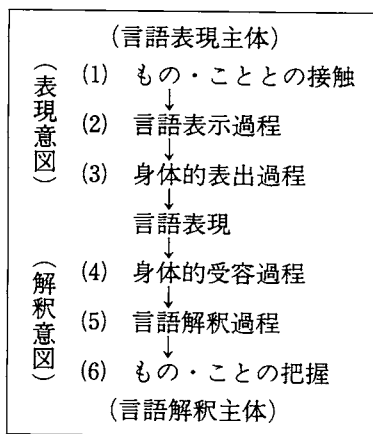
た人間の活動として丸ごととらえるということである。ということは、複雑な有機的関係にある言語行為それ自体をそのままの形で考察の対象にするということである。

そこで、言語行為、つまり、言語行為者のことばの運用において、認識機能がどのように働いているか（認識活動がどのように行われているか）という問題に入ることにする。

ことばの送り手である言語行為者の精神的活動は、ことばとなって表出するまでどのような過程を経過するのであろうか。

一般的に考えられることは、伝達や表現したいことがあったり、心の中から生まれてきて、次に、それが頭の中で整理されて、その次に、そのことを一番適切に表わすことばが選択されて、最後に音声または文章となって表われる、ということではなかろうか。

湊吉正氏は、言語行為の一般的過程を次のように図式化しておられる。(注11)



今ここで問題にしていることは、「言語表現」までの過程におけることばの機能についてである。氏は、そのことに関して「(2)言語表示過程」を次のように説明しておられる。

言語表現主体（話し手・書き手）が、表現意図に導かれつつ、「(1)もの・こととの接触」を契機として、自己の個人言語体系に属する言語記号を選択・結合することによって、もの・ことを主体化し構造化する

過程である。それは、「(3)身体的表出過程」に移行しながら、音声的言語表現（「話す」場合）または文字的言語表現（「書く」場合）に達する。

言語行為者が、自分の持っている情報や自己の思想・感情を伝達・表現しようとする過程において、ことばを探し、言語行為の内容を構築する働きが、(2)の言語表示過程である。このとき、よりよい言語行為をめざして、言語行為者は、自己との対話による思考活動がおこなわれる。それは、言語行為者自身との自問自答で、この思考活動が認識活動の中核となる。つまり、この活動が認識能力を強く刺激し、その能力を高めているということが出来ると思う。

ヴィゴツキーは、言語行為の潜在化されたものとして、内言という用語を考えた。(注12) 言語表現の表出過程における上記のような活動も概ね内言活動と捉えておいてよいだろう。彼は、内言を、言語活動と認識が交錯する接点において機能する概念として考えている。それは、換言すれば、言語と直接結びついた思考と言ってよいかと思う。このように考えていくと、ことばの表出過程における機能は、認識機能と表裏一体をなしていると言える。この過程におけることばの発達は認識の発達であり、ことばの形成は認識形成であると考えられることができる。

国語教育を念頭においての本稿の立場は、前にも繰り返して述べたように、まず、ことばと人を分段しないこと、つまり、言語行為と言語行為者を一体化したものとして捉えた。いまここでは、ことばが外に表出される過程における働きを問題にしているのだが、ことばの機能と認識機能が有機的に機能しているという考え方によって、言語行為者の中で、それらが一体となって発達すると捉えることができた。つまり、国語教育においては、言語形成と認識形成を不可分なものとしてとらえ、ことばはそれらを発達させる機能をもっていると考えるのである。

そこで次に、本稿で使用している「ことば」の性質について一言触れておきたい。

村田孝次氏は、「子どもにことばをたくさん覚えさせたからといって、それに相当する概念までも形成したと思うのは早計である。」(注13)と、概念の裏づけのない無自覚なことばを、自動言語といって、言語的概念が成立した上で自覚的に使用する随意言語と区別している。私がここで使用していることばは、言語的概念の成立している随意言語であることは言をまたない。

ところで、随意言語は、どこでどのようにして発達していくのであろうか。つまり、ことばはどこでどのようにして獲得されるのかということだが、これは、多くの人々が指摘しているように言語行為者自身の生活経験の中でもっともよく獲得されるのだと言えよう。その意味では、言語行為者の生活経験を豊富にしてやるのが、ことばの発達を促進し、しかも、認識能力を発達させるということになる。言語行為は、豊かな生活経験によって高まっていく。そして、高まった言語行為は新しい生活経験を生み出す。なぜなら、高まった言語行為そのものが生活経験に対する認識のあり方を変えていくことに他ならないし、そういう認識のあり方が、生活経験に対する見方を広げ深め、ひいては生活経験そのものを変えていくことになるからである。よく、表現が変化したときは生活が変わり、生活が変わったときに表現が変化するとされるが、それは、このことを意味している。言語行為はことばに表われた言語行為者の認識に他ならないことは、この項で何度も繰り返した。

なお、国語教育の分野において、認識能力がもっともよく機能するのは、作文教育の分野である。言語的概念がしっかりしていることば、つまり言語行為者の実感から生まれたことばの使い手を育てることを改めて作文教育の課題として認識したいと思う。

ことばの機能(3)

——個性的な読みを育てる——

ことばは、意味生成の機能によって、読み手

の個性的な言語作品世界をつくるはたらきをもつ。

ことばがどのようにして送り手から受け手へ伝えられるのか、そのメカニズムについて、「ことばの機能(2)」で一つの図式を紹介した。そして、そこでは、送り手が、ことばを表出するまでの過程における認識作用の働きとことばの関係について考えてみた。ここでは、その後半部、即ち、送り手のことばを、受け手が受け取る過程におけることばの機能について考察することにした。

このことに関して、湊吉正氏は、氏の図式の「(5)言語解釈過程」を次のように説明しておられる。

「(5)言語解釈過程」は、言語解釈主体(聞き手・読み手)が、音声的言語表現(「聞く」場合)または文字的言語表現(「読む」場合)との接触を契機とし「(4)身体的受容過程」を経て、自己の個人言語体系に属する言語記号をその言語表現に照合・分解する操作によって、言語表現を主体的に分析し再構成する過程である。(下線は引用者)

受け手が物理的に受けとったことばを、受け手自身の立場から解釈する過程であると解してもよいだろう。従って、それは受け手によって受けとり方(解釈)に微妙な差異をみせる。ことばは受け手に伝えられた時点で、受け手のものとなり、受け手自身が解釈した意味内容をもつことばとして存在することになるのである。

ここに、送り手のことばに対する受け手の主体性が存在し、そのことが受け手同士間における微妙な差異を生み出している。

そこで、受け手の主体性ということについて、もう少し考えてみることにしよう。

送り手が、音声または文字という形で送ってきたことばは、そのままでは、単なる記号であり客観的な物として存在するにすぎない。それを概念化し、意味を与えるのは受け手である。

(注14)従って、そのことばを内容をもったこと

ば、つまり、意味をもつことばとして機能させるのは、受け手なのである。受け手が送り手の音声や文字に意味を与え、内容をもったものとして再び蘇えらせるのである。そのことをいまここでは、受け手による意味生成作用と呼んでおく。

受け手に与えられることばは同一のものであっても、受け手の解釈によってそれは微妙な差異が生ずるといえるが、それはどのようなことが原因で起きるのであろうか。それは、受け手のことばに対する能力、送られてきたことばの内容についての理解度、送り手自体についての理解度によって左右される。これらの諸要因の複雑なからみ合いによって、受け手一人ひとりの生み出す意味が違ってくるのである。

また、同一人であっても、伝えられた場所や時など、その環境やその時の心のあり方によっても違って来るだろう。意味生成の作用は、それほどまでに個別的なもの、一過的性質をもつものであるということが出来る。

そうは言っても、日常のコミュニケーションにおいて、受け手によってそれほど意味内容の相違があるわけではない。勿論、受け手の間に、送り手に関する情報や送られてくる内容についての情報に極端な差がある場合、あるいは、受け手がよほど精神的に動揺していたり、受けた場所や時に問題があった場合は論外として、普通には、受け手が異なっても、そこにはほぼ共通した意味生成が行われる。

これは、ことばというものが社会的存在である、という性質をもっているからに他ならない。ことばが、個人的なものでなく、客観的に独立した存在として社会で機能しているからである。

ことばのこのような性質、つまり、意味生成の機能と社会的存在としての機能に着目して、国語教育の分野で研究がおこなわれているのが、文学作品の読みについての研究であろう。確かで、豊かな一人ひとりの読みの成立が、このような理論を基盤に可能となる。

テキストに書かれたことばは、社会的存在としての性格上、その言語を使用するもの全てに等しく共通理解できるものを提供する。受け手は、それを基盤にしながらも自分自身の受け取り方をする。つまり、受け手のことばについての知識やテキストの内容としての素材に対する関心などによって、テキストのことばに対して生まれてくる意味（解釈）が違ふ。それは、更にイメージの違いを呼ぶ。究極的には、同じテキストを読んでも、読者によって、全く個性的な読み、（それは、読者によって意味が与えられ、イメージが作られていく過程であるということから作品と呼んでよいだろう。）つまり、作品が作られていく。ことばはこのように意味を生成し、読むという行為によって、その人個人の作品をつくりあげていくという機能をもっているのである。

文学教材の授業においては、読むという言語行為そのものを、つまり、作品創造の行為を重視し、言語行為者がその行為を楽しむことに今一度、目をむけるべきであろう。

ことばの機能(4)

——言語感覚を磨き、

言語生活を豊かにする——

ことばは、言語行為者の言語感覚を磨き、言語生活を楽しく、豊かなものにするというはたらきをもつ。

最後に、ことばそれ自体の価値という点に触れておきたい。ことば自身のもつ美しさ、それが私たちの言語感覚を刺激し、言語生活を楽しく、豊かなものにしてくれるという機能をことばは持っている。それを美的機能と言う。この美的機能で問題になるのは、「何が」表現されているか、ではなくて、「いかに」「どのように」表現されているかである。国語教育において注目したい視点としては、①音声、②修辞法、③文体、などをあげることができる。②修辞法、③文体は、表現効果ということで、理解教材の

中で注目されることも多く、その表現構造の解明は読みの授業の中であまり見落とされることはない。しかし、①音声は、授業において、音読や朗読の機会が少ないことも関連して、ともすると無視されることが多い。同音の繰り返し（音節単位だけではなく、必要に応じて音素にも着目させる）単語のくりかえし、韻の問題、語調、リズム、など、作品の美的価値について音声的な面から味わわせたいと思う。

その意味で、今後の国語教育においては、音声的な美しさに気づかせる視点の教育が更に必要だと思うし、実際に子どもたちがその美しさを実感をもって体験できるように音読・朗読の時間を増やすことも必要である。

乳児が母親に抱かれて聞く子守歌や語りかけの例を引くまでもなく、心地よいことばは、人の心をなごませ安心感を与える。そして、言語感覚が磨かれていく原点はここにある。子どもたちのことばの乱れにどのように対処していくか、いろいろ方法はあろう。私は、ことばの音声的な美しさに気づかせることがその根本であると考えている。音声言語、つまり、人間の体から発せられることばは、紙に書かれた文字よりも直接的で、臨場感のある生きたことばと言える。それは、声を発した人の人柄を表わし、その意味では人そのものを表わしていると言ってもよい。このような生きた人間として機能している音声言語に断えず触れさせることによって、ことばに対する認識が変わり、言語感覚が磨かれていくと思うからである。つまり、音声言語は、それほど人の心の中に深く入りこみ、心に直接働きかける機能を持つと言える。

ことばのもつ美しさや楽しさを、ことばそのものによって味わい楽しむものとして、ことば遊びがある。最近、ことば遊びは、ことばの美的機能として、国語教育の中でも注目されるようになった。『教室のことば遊び』（注15）『ことば遊び・五十の授業』（注16）など、授業実践も出版されている。

大岡信氏は、「ことば遊びは、ことばをことばとして味わう、ことばの教育の幹を形成するもののひとつと考えるべきだろう」（注17）と述べておられる。言語感覚を磨き、言語生活を楽しく豊かなものとするため、美的機能を持つことば遊びを、国語教育の中に位置づけることも今後に残された検討すべき課題であると言えよう。（1985年8月31日）

注1 『クシュラの奇跡』 Dorothy Butler 著 百々佑利子訳 のら社 1984刊。

注2 『ラルース言語学用語辞典』（大修館 1980刊）では、この辺の事情について次のように書いている。

言語運用（話し手による規則利用の仕方）の概念によって、言語学はそれまでどんな法則にも支配されないものとしてないがしろにされていた言の領域を併合する。こうした動向は、発話行為の理論によってさらに強固なものとなる。この理論は、談話における話し手の位置を捉えなおし、談話をその産出者と結びつけて研究する。言語対言という二分法によってことばの中に生じた溝は、このようにして埋められたのである。

語ることは行動することである。従って言を研究することは、個人が自己を確立し主張する行為を研究することである。この個人は、もはやソシュールがそのモデルを与えていた受動的主体ではない。ここで言語の社会的性質を思い起こしてみれば、前記の仮説は、これより豊かなものとして、さらにダイナミックなことばのモデルを提示している。そこでは、言は、その社会的行為としての価値によって、個人と社会とが出会う緊張点である。

このようにして言語学は、《言語》という対象を狭く厳密に限定して、正確な境界線の後に引き下がることで特徴づけられた草創期を経て、今や言や談話、また言語と話し手および世界との関係などを併合するに至っている。（P 119）

言語学をこのように捉えるとすると、それは私が考えている国語教育の立場と共通する部分はかなり多い。国語教育の場合、個人の言語

行為に対して、内容的価値が問われること、発達の理論がふまえられていることなどその独自性は厳然とあるが、ことばとの関係において、言語運用の概念の導入は、国語教育と言語学の間を見直す視点を提供してくれていると思うのである。

注3 アンドレ・マルティネ（André Martinet）編著『言語学辞典』大修館 1972年刊。

以下、本稿に紹介した文章は、「24 ことばの機能」（P 187～193）からの引用である。

注4 『ことばと人間関係』講談社現代新書 248。昭和46年刊。（P 26）

注5 『教育学講座8 国語教育の理論と構造』倉沢栄吉、田近洵一、湊吉正編著。学習研究社 1979年刊。「第一章国語教育の構想、第一節国語教育の思想」より引用。（P 3～P 6）

注6 大槻和夫氏は、第32回全国国語教育研究協議会神奈川大会（1984年10月）のシンポジウムにおいて、「わたしたちはことばの効力を過信しているのではないか。現代社会において、ことばはもうその威力を失ってしまっているのではないか。」という趣旨の問題提起をなされた。

注7 大岡信著『日本語の豊かな使い手になるために』太郎次郎社 1984年刊（P 53）

注8 『にはんご』福音館 1979年刊。安野光雅、大岡信、谷川俊太郎、松居直著。4人を代表して谷川俊太郎が「あとがき」を書いている。

注9 注7と同じ。（P 70）

注10 村田孝次著『子どものことばと教育』金子書房 昭和58年刊。を主として参考にさせていただいた。

注11 注5と同じ。（P 13）

注12 『思考と言語』ウィゴツキー著、柴田義松訳。1962年、明治図書。

注13 注10と同じ。（P 14）

注14 ここに述べた考え方は、言語学の能記と所記の概念による。能記と所記については、言語学においてたとえば次のように説明されている。

「言語記号は音と意味という二重の性格をもつが、ソシュールはこの両者をそれぞれシニフィアン・シニフィエとよんでいる。このフランス語を直訳すると「意味するもの」と「意味されるもの」になるが、小林英夫氏はそれぞれ「能記」「所記」と訳されている。」島岡茂著『教養

としての言語学』白水社、1985年刊。（P 83）
注 15 『教室のことば遊び』田近洵一・ことばと教育
の会編 教育出版 1984年刊。

注 16 『ことば遊び・五十の授業』鈴木清孝著 太郎
次郎社 1985年刊。

注 17 注 7 に同じ（P 110）