

## 音声言語生活におけるレトリック再考

—学校教育活動における、より教育的な  
コミュニケーションを目ざして—

新名主 健 一

(1980年10月15日 受理)

### A Study of *Rhetoric* in Oral Speech

—For More Specifically Educational  
Communication in School—

Ken'ichi SHINMYOZU

日常の音声言語生活においてコミュニケーション（以下、コミュニケーションは特に断わらない限り音声言語によるコミュニケーションのことである）のあり様によっては様々な問題が起こることとは経験的に明らかである。

周知のようにコミュニケーションは言語的コミュニケーションと非言語的コミュニケーションとに分けられる。コミュニケート (communicate) されるものをメッセージ (Message. 以下略) とよぶ。言語活動の場では、送り手と受け手がそのメッセージのやりとりにより発語・受話を行なう。コミュニケーション過程において発話者が効果的に伝えようとするメッセージの言語表現的技巧をレトリックというが、従来、そのレトリックということは送り手の方からのみ焦点があてられ、「弁説で人をまどわす術」とか「他人を自分の見解にひきずってくる技術」というようにわるいことばの使い方の代表みたいなものであった。そこには文字言語と同じように送り手の技能のみでレトリックは成立するものだというようなコミュニケーション機能を無視した考えがある。そこで、次に受け手のどんな感情に訴えるのが効果的かという分析がなされたが、それとて送り手の側からの発想であるにすぎなかった。つまり、「場面」(context of situation. 以下略) を構成する一要素である送り手からのみのレトリックにすぎなかったのである。「場面」というコンテキスト (context. 以下略) の外部から、その「場面」を構成する要素と背景・要素間の関係を見るならば、そこに働く機能的・相関的な関係においてメッセージのあり様が位置づけられることに気づかざるを得ないのである。

学校教育活動におけるコミュニケーションも、日常生活におけるそれと、ほぼ同様の背景を持つがゆえに同種の問題を提示している。異なっているのは、後者が意図的な教育活動の場であることである。そのために、そこで起こるコミュニケーション上の問題は生徒の一生にかかわるような重

大な影響をひきおこすのである。学校教育活動におけるそのような問題は主として教師の側のコミュニケーション機能に対する無知に起因する例が大半であるように思われる。少なくとも生徒より教師はコミュニケーションによってひきおこされる問題に遭遇した経験は多いであろう。それにもかかわらず、そのような経験を教育活動に有効な形で生かすことが不得手のようである。しかしながら、音声言語を媒介として教育活動の大部分が営まれていることから考えて、この問題は看過できないことであろう。看過できないというよりも、むしろ、コミュニケーションから起こる問題の起因と結果を分析し、その構造をとらえ、できたら、逆に学校教育の中でのコミュニケーション活動において積極的にその活用を図るべきものであろう。

先に記したように、日常生活におけるコミュニケーションの問題を教育活動におけるそれと比較すると、われわれはその類似性に目を向けざるを得ない。そこで日常生活におけるコミュニケーションの背景・諸相・問題点を検討した上で学校教育活動におけるそれを検討していくことは学校教育活動に対し何らかの有益な示唆を与えることになる。

したがって、この小論はメッセージを効果的に伝えるためのレトリックを言語活動における「場面」において再考し、示唆されることから、学校教育活動における問題を分析し、より効果的なコミュニケーションのあり方を考察しようとする試みなのである。

## I

コミュニケーションは大きく言語的コミュニケーションと非言語的コミュニケーションとに分けられる。言語的コミュニケーションにおける言語については、時枝誠記の「言語は継起的過程それ自体である。」(「言語本質論」320頁～324頁 時枝誠記 岩波書店)とする見方もあるが、ここでは、一般的に認められていると思われるソシユール流の言語観<sup>注1)</sup>で考えていく。ソシユール流の言語観で言語をとらえている石橋幸太郎は、言語を表示体とあらわすものと被表示体とあらわされるものの結合体である記号としてとらえ、その記号の中で言語は無縁記号にあたるとしている。そして、言語における表示体は音声・文字であり、被表示体を話者が聴者に喚起しようとする心的現象であるとしている。ふつう、意味ということばで示されるものは被表示体であるから、意味は心的現象であるということになる。(「意味論」石橋幸太郎『言語教育学叢書』第一期4 言語教育と関連諸科学」7頁～32頁 所収 文化評論出版)したがってコミュニケーション場面における受話者に、ある心的現象をおこす対象をメッセージと考えてよい。マクロにとらえるならば、その「場面」において受話者に心的現象をおこさせる発話者に関する一切のことがメッセージとなる。つまり、メッセージとは発話者と受話者との通時的・共時的なコンテクストにおいて、受話者が意味化するに際して手がかりとする、受話者が把握した発話者のコンテクストといえる。

そこで受話者にとって意味化の手がかりになる発話者のメッセージの背景のコンテクストを検討してみよう。当然、コミュニケーション過程における受話者にもその背景のコンテクストがあるから、発話者のそれと一緒にして、言語行動主体の背景コンテクストを考察することになる。

この背景のコンテキストについては、拙稿、「音声言語生活における『場面』の検討」（『人文科教育研究 III』<sup>注2）</sup> 26頁～34頁 所収 東京教育大「人文科教育編集委員会」編）で、その諸相を定位したのでそれに基づいて具体的に考えることにする。

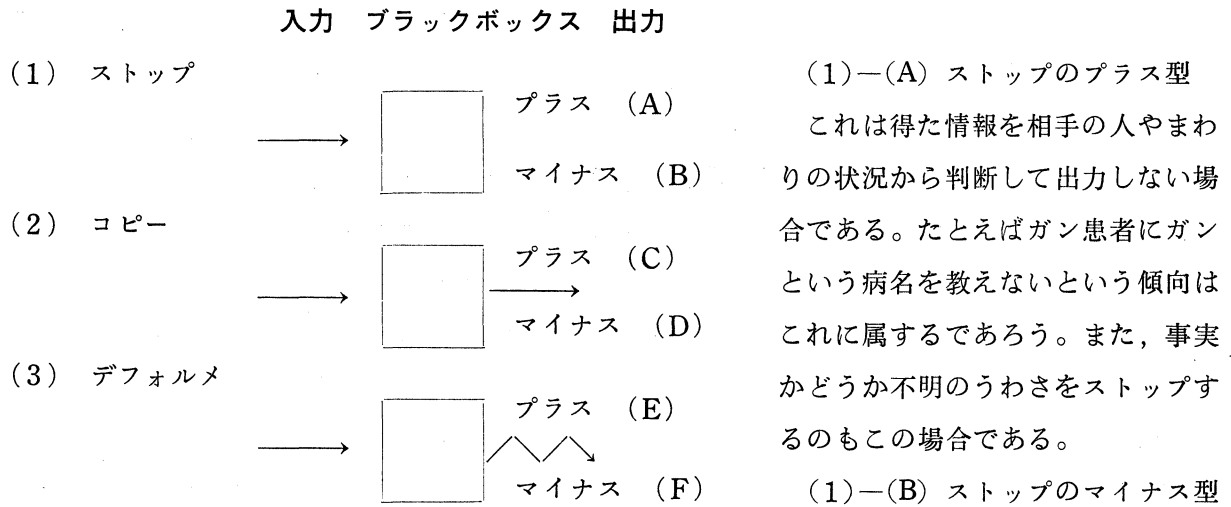
### 言語行動主体の背景コンテキスト

1 次的水準	context of culture, context of nation, context of social, context of age	
2 次的水準	context of personality	
3 次的水準	context of human-relation	
4 次的水準	context of situation	
5 次的水準	verbal context	non-verbal context

概略を記すと、一次的水準は二次的水準の、二次的水準は三次的水準の背景となり、具体的なコミュニケーション「場面」におけるメッセージの意味化の背景は一次的・二次的・三次的水準であることを示したものである。

一次的水準における culture（文化）・social（社会）・nation（国家）・age（年代・世代）には、それぞれ特有の傾向（たとえば価値志向性・行動様式など）が見られ、コミュニケーションにおいても例外ではない。たとえば、日本で生まれた赤ん坊を異質の他の文化・社会環境において育てた場合のことを考えたらどうなるであろうか。当然、日本で生まれ育った人間と比較すると異なった行動様式を持つ人間になるであろう。Age（年代）についても「世代が違ふとコミュニケーションが困難だ。」というような日常の会話でも明らかなように、ある歴史的コンテキストの中で生育した人にはそのコンテキストの中で身につけたもろもろの行動様式があり、その歴史的コンテキストを共有しない限り、「世代が違ふとももの考え方まで違ふ。」ようになるのである。

二次的水準の Personality（パーソナリティ）は言語行動主体の人格・性格という意味を含む。このパーソナリティによって発話・受話のされ方も異なってくる。もちろん、コミュニケーション場面において発話・受話を行なうそれぞれの言語行動主体間の人間関係と、ある意味では切り離されない要素である。しかし、気のおけない人間関係の中での言語行動やそれと反対の場合であっても、その言語行動のあらわれ方はパーソナリティに根ざすものであろう。コミュニケーション場面において言語行動主体が、得た情報をどのように表出するかは、ひとえにこのパーソナリティによっている。たとえば、言語行動主体をブラックボックスとして情報を媒介するコミュニケーションの形態を考えてみよう。入力された情報の処理のしかたは、おおまかにストップ・コピー・デフォルメの三通りがあり、細かくみると、それぞれに人間関係を円滑にするプラス型・人間関係をこわすマイナス型が観察でき、六通りに分化できるようである。図示すると、次のようになる。（入力を情報受容・出力を情報表出と考える。）



ある情報があれば非常に助かる相手にその情報を知っているにもかかわらず出力しない場合である。この場合はストップしたことによっておこる状況が意図されていることが多い。

#### (2)–(C) コピーのプラス型

これは得た情報をそのまま出力し、そのことが相手の人、まわりの状況にいい影響を与える場合である。たとえば何事か失敗し意気消沈している人がいたとする。その人の信頼・尊敬できる人が「彼の失敗は彼にとって新たな仕事のバネになるだろう。彼ほどの人物がそんなことにくじけることはないよ。」と言い、それをブラックボックスにたとえられた人物が伝えることなどはこれにはいるだろう。

#### (2)–(D) コピーのマイナス型

これは得た情報を出力したら、相手の人、まわりの状況をこわす場合である。この場合、媒介者は無意識の場合もあろうが、意識的に表出する場合は、その情報を出力したことによって起る結果を期待する人が多い。人物や人間関係をめぐるうわさ話がこれにはいるが、媒介者が話題中の人物・人間関係と利害関係を持つ場合、これにデフォルメが加わる人が多い。

#### (3)–(E) デフォルメのプラス型

この場合、得た情報は相手の人・まわりの状況にいい影響を与えないものであっても媒介者の方でデフォルメして、少なくとも悪い影響を与えないように配慮することが多い。たとえば甲なる人が丙なる人のことを「あの人は神経質でね…」と乙なる人に語り、乙は丙との間の会話の文脈において実にタイミングよく「甲が君のことをきめ細かな人だとか言っていたよ。」という場合、甲と丙との人間関係には改善が見られることも多々あるし、少なくとも悪い影響はなからう。

#### (3)–(F) デフォルメのマイナス型

これにはデフォルメすることによって相手およびまわりの人との人間関係をくずすことを目的とする表現意図がある場合が多い。最近、わたしが経験したことでは、ある人のことを「実に気さく

な方ですね。」と言ったにもかかわらず媒介者は「冗軽だと言っていた。」とその人に言っていた例がある。いずれの側にしてもことの真偽を確かめるすべも持たず、確かめることにためらいがある（媒介者がひじょうに高い社会的地位にある場合など）以上、ことの真偽は確かめられず媒介者としては人間関係を断つというよりマイナスの人間関係を構築するという目的を達することになる。

それぞれの型の現われ方は同一人物にプラス型・マイナス型が混在している場合・主にプラス型の場合・主にマイナス型の場合の大きく三つに分けられる。日常生活の中でわれわれはまわりの人を意識的にしろ、そうでないにしろ、それぞれの型に類別して、それなりに対応しているのが現実であろう。いずれにしても流動的な人間関係において、相手をどう把握しているかという言語行動主体の受容のありようは表現・解釈のしかたに結びつくのである。つまり、その表現・解釈のしかたのヴァリエーションはひとえにパーソナリティ次第なのである。

ところで、音声言語は情報を伝えるとともに発話者の人柄も受話者に伝える<sup>注3)</sup>。発話方法・内容による受話者の側での発話者把握は極端な場合は「えらい人」であったり「くだらぬ人」であったりする。受話者の側でとらえた発話者のそのような側面を「エトス」という。そのエトスを高める要因には諸説<sup>注4)</sup>があるが日常の言語生活においては、話の内容の実証性・言動のデリヴァリー (deliberation), すなわち、受話者からみた発話者の言動の非のうちどころのなさ・誠実性があげられよう。その要因を規定するのもパーソナリティである。つまり受話者にとって話者のエトスを決めるものは行動とパーソナリティの表裏一体的関係から話者の行動全体と言ってよい。ところで、行動全体からメッセージを伝える一要素である音声言語をとって考えるとその人なりの話体<sup>注5)</sup>が認められるであろう。文字言語の場合の文と比較すると音声言語における文は「場面」の助けて意味化の障害とはならないため語順がバラバラになる傾向があり、その傾向にも一定のパターンが観察される。たとえば、ある種の遊びことばの多用・一定の副詞の使用とか、文章中における主語・述語の転倒・修飾語と被修飾語の語順の転倒とかは、同一人物において、かなり似かよったパターンで現われる。この話体は緊張関係にある一対一のコミュニケーションや人間関係に一定の規制を強要する公式の会議等においてはほぼ文字言語における文の形態に近くなる。しかしながら、その面でも、やはり話体の識別<sup>注6)</sup>は可能である。そこでは冗語・副詞・終助詞が同じパターンで使われることが多い。特に顕著に認められそのパターンを区別する手がかりとなるのは接続詞の使用度・使用順である。接続詞の使用は発話内容の論理性に関わっているがゆえに、その人なりの論理パターンに対応しているものと考えられる。この話体においてもパーソナリティの関与は直接的なものであることはいうまでもない。

ところで、意味をメッセージによって喚起される心的現象であるとするれば、どのような心的現象になるかは、言語・非言語を問わず、その言語行動主体の持っているコード (CODE) によって決まってくる。ある音の連なりに心的現象が喚起される場合、音の連なりが言語行動主体のコードによって意味化されたということになる。コードにある表示体と被表示体の組み合わせが組み入れられることをコード化するというが、その組み合わせのされ方も主として言語行動主体のパーソナリ

ティによるものであろう。たとえば、言語行動主体が初めて聞くことばは、どのような場面でどのような話され方をしたかという受話者の側での把握の内容、そしてそのことばがどのような心的現象を受話者に喚起したかによってコード化されるのである。つまり、言語行動主体が把握するその場面におけることばの使われ方によって、ことばと意味との結合が生まれ、それ以後、そのことばを聞いた時に言語行動主体が持つ心的現象は、おおむね最初に出会った時に喚起された心的現象に近いものと言ってよかろう<sup>7)</sup>。全国共通語のコードしか持たぬ言語行動主体には地域共通語が意味化されないのは地域共通語のコードを持たないためなのである。どんな場面でどんな使われ方がするかの把握は言語行動主体のパーソナリティによることから、コード化の場合にもパーソナリティの関与が認められよう。

さて、次に三次的水準の Human-relation (人間関係) はどのようにことばの意味化に影響するであろうか。

たとえば、A・B・C・D という四人の人と E なる人とのそれぞれの人間関係において、A・B・C・D が文字言語になおしたらおなじ文を E に対して言ったとすると、E にはそれぞれの人間関係に応じたことばの意味化がなされることは経験的に明らかなことである。ある者の言ったことばは意味化されず、またある者の言ったことばはおせじに、別の者のことばは皮肉にというように E に喚起される心的現象はそれぞれ異なったものになるのである。さらに人間関係による意味化の違いを身近な人間関係である夫婦のコミュニケーションで考えてみよう。冗談が冗談として意味化されるニュアンス関係にある場合は笑えることでも、ひとたび緊張関係に転ずればお互いの表現・解釈意図に焦点があてられることになり、ニュアンス関係であった時はお互いに笑えたことも深刻な事態をひきおこすことは容易に想像できよう。したがって、人間関係はことばの意味化の方向を決めるものといえることができる。

次に四次的水準の Context of situation (場面) において空間的物理的なもの(場:situation)は言語行動主体の意識でとらえた時に「場面」となる。コミュニケーションの場面における言語行動主体が意識する、まわりの一切の状況がことばの意味化に際して重要な機能を果すのである。言語行動主体がまわりの状況を意識する際の意識は、目的意識・相手意識・話題意識・自己意識・外界意識の五つに分類できよう。目的意識とは、コミュニケーション行動において、人は何んらかの目的を持って行なうと思われることから、その目的を遂げようとする意識のことである。具体的にはセールスマンの発話・受話のし方・され方の背景にはセールスマンの目的(売る・契約するなど)が強く働き、セールスの場を離れたところで言われたら腹の立つことでも笑ってうけながすようなことを考えると目的意識のもつことばの意味化に際する機能は強大である。また、相手意識というのは、相手の社会的地位や年齢・容姿・服装・話体・視線等の相手の属性すべてに対する意識である。その意識に好印象を与える相手のことばはすんなり意味化されるが、悪い印象をもつ相手であると好印象をもつ相手とたとえ同じことを言っても意味はまるっきり正反対になることもある。話題意識というのはコミュニケーション場面において話題になっていることに対する言語行動主体の

興味・関心であるといつてよい。この興味・関心の度合いにより、ことばの意味化に違いがでてくるのである。話題に興味・関心を持っていない時には、その場面におけることばは、単なる音の連なりになることさえある。もっともこの場合には、言語行動主体は話題意識以外の意識を持っていることになる。次に、自己意識は自己の身体的精神的状態の意識である。体の状態が悪い場合、たとえば病気とか疲労の極限状態にある時はことばの意味化をはかることは困難になる。また、深刻な悩みがあったり、相手が自分をどう把握しているかという意識下にあるとことばの意味化はスムーズにいかない。次に外界意識であるが、これは、その状況における温度・色彩・音などに対する意識である。あまりにむし暑いときには話題や目的や相手に対する意識よりも外界に意識がむき、ことばの意味化がはかられなくなる。色彩や音についても日常生活の中でたくさんの例があげられよう。

重要なことはこれらの意識が相互にからみあってことばの意味化がなされることである。たとえば、よく例としてだされるのに、地下鉄の中で録音機のテープには地下鉄のはしる騒音のみ録音されているのに、その場面で会話を交わした人にはことばが意味化されているということがあがあるが、これは言語行動主体にとって外界意識よりも話題意識が強い場合と考えられる。私達の日常生活の中でのコミュニケーション場面でも話題意識に意識をむけるべき、持つべき時に他の自己意識・相手意識・外界意識が向くことはよく経験することである。

「場面」における言語行動主体に即した分析は以上記してきたようなことになる。次にコミュニケーション「場面」におけるメッセージに即して分析していく。

言語コミュニケーションの場合、言内の意味、すなわち音声言語を文字言語になおした形で、その場面にはない第三者にも把握される意味と、言外の意味、すなわち、言内の意味以外によってコミュニケーションされる意味とに識別できる。たとえば「あなたって、ばかね…」という音声言語は言内の意味においては、あなたイコールばかなのであるが、その場面における非言語的コミュニケーション、声の質、ことばの調子、顔の表情等の通時的な流れの中での共時的な把握によると、あなたイコール愛しい人というような言内の意味とは正反対の言外の意味を伝えることだつて多いのである<sup>注8)</sup>。その場合、話者の表現意図に対応するのは言外の意味なのである。このようなメッセージに付随するメッセージをメタメッセージという。メッセージとメタメッセージが分離しておれば受け手は何んらかの疑念を抱くのである。その疑念が昂ずれば送り手に対する不信となつてあらわれコミュニケーション活動は一方的に断たれてしまうことすらあるのである。日常の音声言語生活においてはこのメッセージとメタメッセージのずれから起こる問題がコミュニケーション活動における問題の大半であるといつてよい。冗談が冗談としてお互いに了解でき、なごやかな談話形態の人間関係が、理由はともあれ緊張をはらむ人間関係に移行した場合それぞれの側において、その表現意図・解釈意図に焦点を合わせたことばの意味化の状態が生まれることの大きな原因にもなつてくることは先にも言及した。もちろん、お互いに緊張関係にあることを意識化する以前に、どちらかの側からの人間関係の誤認による言内の意味の不適切さも、その過程において現われる現

象である。しかし、寡黙な人であっても言外の意味として、言内の意味以上に訴えるものがあったり、冗舌な人のことばの氾濫とでもいうべきことばの羅列が、意図した表現内容の何分の一か、あるいはほとんど意味化されない場合もあることも明らかである。

非言語コミュニケーションの場合、何らかの約束により、身ぶりに意味を加えることによりメッセージの伝達や交換をすることがある。たとえば、野球におけるサイン・手信号による警官の交通整理・ろうあ者の手話等がそれである。この場合はメッセージを解読できるのは、意味を共有できる者のみである。社会的に意味付与の一形態として一般に認められる音声言語の表出・受容に伴う顔の表情、身ぶりによって、発話者の意図・表現内容から受話者が把握した意味はその反応となってあらわれる。「よくわかりました。」と言っても顔の表情や身ぶりはそうでないことを示すことがあったり、わかっている、「わからない。」という時など、それを解釈する人は自己の非言語コードで直観的に意味化するのである。非言語の場合も言語の場合と同様コードがあるが、社会・文化が異なると、全く正反対の意味化が行なわれることもある。たとえば人さし指と中指で「V」サインを作る場合と市場のセリで同様の仕草をすることは全く意味が異なってくるが、これはその「場面」においてだけ、その意味が決まってくる例である。

これまで論述してきたことからわかるように第三次的水準から第五次的水準の諸相はさまざまにからみあってコミュニケーション場面におけるメッセージの交換に影響を与えるのである。そのメッセージがいかなる意図で表現されるのか、また、いかなる意図で解釈されるかということで、そのメッセージの内容は規制されることになる。発話行動主体の意図することと表現がうまく結びつけばいいがそこにギャップが生じがちのため、発話行動上の問題が起こってくる。たとえば、意図を相手にわかるような表現になおせなかった場合には、発話目的を果せなかったりすることがあるし、その意図が解釈者の側では正反対の意味でとられることもでてくるのである。つまり、意図はそのまま表現された意味になるとは限らないのである。すると、発話者の意図に近い表現内容と意図と離れた表現内容があり、そのことは受話者の側での意図・解釈内容についても言えるわけである<sup>注9)</sup>。したがって、意図と表現・解釈の問題も緊張をはらむコミュニケーション場面においては必ず出てくるのである。

以上のようなことからわかるように、音声言語生活におけるメッセージの意味化にはさまざまな要因が複雑に働き、単に送り手からのみの言語上のレトリックではメッセージをより効果的に伝えることは不可能なのである。

発話であれ、受話であれ、それぞれの言語行動主体の背景のコンテクストを把握し、「場面」におけるメッセージの意味化に働くさまざまな要因の機能的関係をとらえないならばメッセージが歪んでくることになるのである。

そのような機能的関係の中での単に表現内容のプランニングだけのレトリックの果す役割はひじょうに小さいものといえる。すなわち、受け手はさまざまな要因を関係づけて意味化するのであり、その要因の中の主としてメッセージを伝える言語面からのレトリックを単に送り手側の一方的



な弁術とするのではなく、これまで論じてきた、「場面」背景等の諸要因の機能的関係を把握して、その結果好ましいと判断できる発話形式・内容がレトリックとよばれるべきであろう。

## II

学校教育活動におけるコミュニケーション上の問題はIにおける日常の音声言語生活の中での問題とほぼ類似している。しかしながら、学校教育という意図的教育活動がなされる社会での問題は、良かれ悪しかれ、その結果のひきおこす影響に看過できないものがある。

そこで、Iでの論述を背景にして学校教育活動におけるコミュニケーション上の問題を具体例をもとにしながら、①・学校—学校外・②・学校内（教師—教師・教師—子ども・子ども—子ども）・③・教室内（教師—子ども）の三つに分けて考えてみよう。

### ① 学校—学校外

社会や個人に他と区別できることばづかいのくせがあるのと同様に、学校という教育的社会には他の社会と区別できるコンテキストがあり、そのコンテキスト内においてのみ意味を持つ特殊なことばの使われ方や話体がある。たとえば、「授業をながす」「授業の中でこの点とこの点をおさえる」という語などがそうである。この語は学校内社会での使われ方が学校外社会での一般的用法ではないため、学校外社会の人間には奇異な感じがする語である。そのおおよその意味は「授業を展開する」「授業中の中でこの点とこの点を学習者にはっきりわからせる」ことであり、この意味を共有できる学校内社会の人間（教師集団）には理解できるのである。この語の類には一種の隠語的性格が認められる。他の社会におけるのと同様に、その成員は、教育的社会特有の習慣としての独自のことばを異和感なしに使え、意味化できるならば教育社会の一員として認められることになるのである。

次に新聞の世論欄等によく「学校の教師は自分のことを『先生。先生』と言っているがあれはおかしなことである。」という主旨の投書が載るが、これは西欧語流に言えば確かにおかしいし、学校外社会の人が指摘するのももっともなことである。しかし、家庭内において自分の子どもをよぶのに、父親・母親は「ぼく、わたし」の語よりも「おとうさん、おかあさん」とよび、祖父母が自分の孫に対して「おじいさん、おばあさん」とよぶことが多いことから、日本語でのそれらのことばは代名詞としての意味機能を果していると考えられる。つまり、それらの語は子どもの側からみた自分のことを指しているのであって、心理的には子どもの立場からの発想の語なのである。「先生」という語の辞書の意味には、もちろん「わたし、ぼく」という意味はないが、学校内社会においては教師と子どもとのコミュニケーション場面での機能的関係から、「先生」という語は「わたし、ぼく」の意ととるべきであり、そこには一般社会においてみられる尊敬の意味などは含まれないと考えられる。しかしながら、子どもと心理的に同一化する必要がなくなる時分には「わたし、ぼく」の呼称に転じるべきものであろう。

また、教育的社会という状況の中におかれている立場から、教師特有の話体も認められる<sup>注10)</sup>。

アクセント・イントネーション・プロミネンス等が明らかに他の社会とはちがう文の調子がある。端的に記すと、音声や抑揚に不自然な誇張がみられるのである。古田は「低学年、特に一年生の授業を見ると、先生の口調に虫ずが走ることがある。」とさえ言い、女教師の声の中性化をなげいている<sup>注11)</sup>。またIにおいて示したマイナス型を駆使してヤクザ顔負けの話体を使う教師もいる。もし、それが社会の現実であるとしても、少なくとも学校教育という教育的社会の中ではなごやかなことばでなごやかな調子で話す教師が、子どもにとっては心を開きやすい教師であろう。

ところで、この学校外社会も子どもたちの生活の場であり、子どもたちがそこで使う言語は生活言語とよばれる。これに対し、学校内言語・教室内言語（学習言語）も存在し、両者のギャップから生じる学習活動の問題が指摘されている<sup>注12)</sup>。確かに生活言語は地域共通語の場合が多く、学習言語における文の形態とは異なっている。子どもたちはその意味では二重言語生活をせざるを得ないわけである。しかしながら、最近ではテレビ・ラジオの影響でそのギャップは縮まりつつあるのが実情であろう。

また、Iの場面の定位の一次的水準にあたる地域社会・家庭が学校外社会の中で子どもたちの言語・非言語コードに与える影響は大きいことも十分考えられる。

## ② 学校内（教師—教師・教師—子ども・子ども—子ども）

学校教育活動を組織・運営する教師集団の中のコミュニケーション上の問題は組織・運営上に及ぼす影響が大きいだけに重要な問題である。経験上のことを記すならば、教師集団と言えどもIにおいて示したマイナス型の言動がみられるのである。むしろ、ある意味で学校という社会の中に閉ざされているから、一般社会におけるそれよりも陰湿ですらある。思想上のあれか、これかの二者択一的論理が横行し、多分に気分的な面もある。したがってサルのマウンティング行動を思い浮かべさせるようなことばの暴力もえてしてありがちである。引用話のモンタージュや屈折話法もよく使われていたようである<sup>注13)</sup>。教師集団の中における人間関係がことばの意味化に関係し、学校教育活動にはねかえってくることは自明であるが、案外その重要さの認識はなされていないのが現実であろう。少なくとも教育的志向世界を目指すのであれば、節度のあるコミュニケーションがなされるべきである。記すまでもなく人間関係の大半は雑談でもっている。しかしながら、雑談の中での話は往々にして明確に意図されないがゆえに相手の背景・コードを無視したものになる。したがって、雑談の中にその教師の一切が示されるとも言える。話題意識の対象をよく考え、相手意識に片寄せらぬように自己の意識をコントロールすべきであろう。

次に教師と子どもとの間のコミュニケーション上の問題を具体的例を検討しながら考察しよう。

子どもの側からの相手意識は対象が教師であるだけに子どもの属する地域社会での期待される教師モデルに即することが多い。この意識が前面に出ると目的意識・話題意識が希薄となるのは容易に想像できよう。したがって、教授＝学習過程に与える影響にははかりしれないものがある。その具体的事例を考えさせてくれる南日本新聞（昭和55年9月26日 朝刊 ひろば欄）に投稿された文章をみてみよう。

## Tシャツ先生，ちゃんとして

よく「現代っ子が…」と批判されますが、それは仕方ありません。僕らが悪いわけですから。いま僕の通っている学校に、現代っ子に近い世代の二十代の先生がいます。僕はその先生にすごく腹が立っています。というのは学校にTシャツを着てくるのです。それも少々派手なものを。いくら残暑がきびしいといっても、学校も職場です。校長先生もおられます。そういう場にTシャツを着てくるのは考えものではないでしょうか。

友人が「先生もしっかりした服らしきものを着てきたらどうですか。」と問いました。しかし、その先生は「僕も学生のころは制服を着たんだ。他の先生方もそうだったし、いまは服装には別に規定もない。しかし、きみらには規則というものがあるんだ。」と言われました。確かにそうかもしれませんが、教育者という立場の人が、いまの若人たちのように軽い気持ちでTシャツを着て勉強を教えられるものでしょうか。僕にはどうも理解できません。

この文章において把握できるように、この例の場合の投稿者の相手意識は教師の服装に向いている。したがって「Tシャツを着て、勉強を教えられるものでしょうか。」と目的意識・話題意識に意識が向かないことを示すことになるのである。少なくともこの文章における限り子どもが期待する服装のイメージからはずれた教師は破格であり教育者ではないという結論になる。この記事はどう受けとるかは別問題としても、教師の服装<sup>注14)</sup>が子どもたちの相手意識の対象となり、その結果、コミュニケーションに及ぼす影響は重大なものがあるのである。同種の問題は教師集団の中における服装についても言えるよう<sup>注15)</sup>である。服装の是非は別として、服装がコミュニケーション上に及ぼす影響に注意すべきであろう。

次の例<sup>注16)</sup>をみてみよう。

## (小体)

小学校一年の時に友だちと二人で昼休みに女の先生に話をしに行った。先生は、私たちのことば使いが悪いといって直立の姿勢にして注意をした。先生は国語の教育の良い機会だと思われたのであろう。しかしながら、私たち二人は先生と話がしたかったのである。心情を理解することなしでは教育もなにもならない。その先生は愛というものを持っていたのかと良く考えます。(傍点引用者)

この例で把握できるのは心情と表現の問題である。心情は気持ち・意図とおきかえて考えてもよかろう。そこで、意図と表現の問題と考えると、教師の側で表現の根底にある意図をとらえることができなかつたといえる。もちろん、表現内容・方法について教師の側で指導したのであるが、少なくとも14年以上たった今日まで、そのことを「良く考え」ていることから、小学校時代における学習活動に重大な影響を及ぼしたことは容易に想像できよう。コミュニケーションの経験の少ない子どもたちにとって、自分の心情を正確に相手に伝えることは困難であり、その表現方法も低学年であればあるだけ生活言語に近いものであろう。すると、学校内言語で話すことを期待する教師の側にとっては指導の対象となる。その際、教師の側では自分の気持ちを十分表現できない存在としての子どもの把握が必要であり、単にメッセージの形式だけの受け取りでは片手落ちなのである。つまり、メッセージとその心情(意図・気持ち)の同時把握が求められるのである。同時把握がな

されるならば、おそらく指導の形態も異なっただろう。指導の形態を次の例で考えてみよう。

(小家)

国語というものを認識しはじめたのは、高校の時だった。担任の国語の先生とは、公式な場でも、私的な場でも友だちと話すように話をしていた。敬語などは使ったことがない。私たちが高校の一期生で先輩などいなかったためか、先生方とは友だちづきあいをみんなしていた。2学期ごろから先生が、生徒のことはばをなおしはじめた。「先生ソフトボールをしようや。」とみんなでいうと先生は「先生時間がありましたら一緒にソフトボールをしませんか。」と自分でも言いなおされるようになった。そんなことをくり返していくうちに、たいへんおくればせではあるが私を含めてクラスの子たちが丁寧語・敬語についての認識を深めていったように思える。先生はいつも君たちがもっと本を読んで先輩でもいれば普通に敬語を使えるようになるのになあとおっしゃっていたのを思い出す。

この例で教師は性急な指導をしていない。まず生徒とのラポート関係をつくり、指導対象となるような生徒のことはば使いを具体的になおしている。不適当なことはば使いの誤りを指摘するのは、ある程度の言語感覚を持つ人ならば、教師でなくてもできるのである。教師にはどんな形で気持ちを表現したらいいのかという範形を示してやる必要性が認められよう。小学五年の時、担任に「わたしの母が…」と言ったら、担任が笑いこぼして「なんてませた子だ。」と言われた例もある。教師のもつ言語感覚（敬語意識を含めて）のひきおこす問題は単にコミュニケーション上の問題ではなく、教育上の問題なのである。次の例をみてみよう。

(小)

私は今まで小・中・高と1・2年間国語を学んできたが先生の一言で強く影響を受けたということはないが一度だけ私は屋久島の小学校から市内の小学校へ転入してきて、その先生に「からいも共通語を使うな。きれいな共通語を使いなさい。」という意味のことを言われた。私はそれまで鹿児島県内の田舎をまわっていたため、そんなきれいな共通語なんてしゃべれず、人間までもおっくうというのか引っこみ思案になってしまったことがある。

この例では教師の一言が子どもの性格に重大な影響を与えているのである。おそらく教師は高い言語感覚を持っていたであろうが、残念なことに指導方法が短絡的なのである。つまり指摘と是正の指示のみであり、教師ならずとも言えることなのである。望ましい形態に移行する手だてを工夫することが教師としての努めであろう。「からいも共通語」は文の形態としては全国共通語であってもアクセント・イントネーション等が「きれいな共通語」でなかったのであろう。しかし、テレビ・ラジオなどのマスメディアの発達した今日では全国共通語のそれに近くなっており、ミクロにみるとこまかな差異は多々あり、それでもコミュニケーションはできることから考えて、特に意味をとり違えるような場合のみ指導の必要があろう。全国共通語と地域共通語の問題を次の例でみてみよう。

(中数)

私は授業中は、緊張しているせいか無意識に共通語で授業をしていったんですね。そうするとある先生がふだんはわかりかし鹿児島弁まじりで話すのにといてそのことを指摘なされたのです。きらくに鹿児島弁でやればいんだよといて生徒たちもその方がなじみやすいだろうから残念だなあというようなことをおっし

かったんです。私は、別に共通語を使ったからってそんなに残念がらなくてもよいのにとちょっぴりしゃくでした。不断鹿兒島弁なのだから授業の時ぐらいは共通語をやってもよいのではないかと思いました。

この例からは地域共通語でしかも生徒の生活言語である鹿兒島弁と全国共通語のギャップからおこる問題が指摘できよう。公教育である学校教育は、記すまでもなく、特に地域共通語の継承のための指導等の特殊な場合を除き、全国共通語の世界である。地域共通語の世界で生徒が教育され社会に出たならば、コミュニケーション上のトラブルから起る損失には図り知れないものがある。たいていの国語科の教師・言語感覚の高い教師はまだいいとしても、地域共通語の学校社会でのあり方に無理解な教師は、えてして生活言語をとりがちなのである。わたしはことばを媒介として教育活動がなされる以上、すべての教師は国語の教師でなければならぬと思っているが、その国語意識のない教師は教育活動の中での共通語を軽んずる傾向があり、共通語教育を疎外・崩壊させる要因を十分に持っているのである。もし、共通語指導の重要性を認識するならば、「鹿兒島弁でやればいい。」の発想は出てこないはずである。

次の二例は教師の教育感覚を疑わせるのには十分であろう。二例とも言語内の意味においてすでに教育を放棄しているのである。もちろん、そういうメッセージに発憤してがんばる子どももいるが<sup>注17)</sup>、大半の子どもにとっては何んら教育的意味をもつ語ではないのである。つまり、少数の子どもが発憤すれば反面教師としての教師の機能は果たすことになるが、そういう例は稀である。子どもに対してこの種の無配慮なことばを投げかけることは厳に慎むべきであろう。得るものよりも失うものの方がより重大なのである。

#### (小数)

よくある話だと思いますが、中学校の時、社会の先生が僕たちのクラスに「君たちは勉強も運動もできないのだから学校では静かにしろ。」といったことばをよく覚えています。この先生にすれば僕たちが騒ぐので皮肉っぽい調子でいったのか何気なく口に出してしまったのかそれとも僕たちがんばるようにいったのか色々な意味にとれると思いますが決していい気持ちはしませんでした。むしろ僕たちは他のクラスより劣っているのではないかと思う程でした。これによって国語つまり言語というものがいかに大切であるかということがわかるような気がします。

#### (家政)

小学校の頃、私の通っていた学校には、仲よし学級というのが設けられていたため先生がよく成績の悪い子にすぐ「お前は仲よし学級に行った方がよい」と言っていたのを聞いて頭にきたのを覚えています。また高校時代、靴下をはいてこなかった生徒にニワトリみたいだとか、数字の計算において、かわった解き方をしたらベトナム式数学だとかいう先生がいて、教師にだけはなりたくないものだと思います。しかし、父の友だちにすごくすてきで立派な、生徒にもよく慕われている先生にお会いして先生というのも良いものだと思います先生になりたいと思うようになりました。

以上の例は教師のエトスを下げるものである。いずれの場合にもコミュニケーション上の問題が表われているが、その根底には教師が教師たりうることへの意識の欠如がある。一市民としての存在である場合には看過されることであっても学校教育という教育社会の中でひきおこす、コミュニケーションのメッセージの問題はその影響が大きいだけに心すべきことであろう<sup>注18)</sup>。学校内にお

ける教師の言動全体、すなわち行動全体が子どもにとっては教師が教師であることか否かのメッセージを伝えるコミュニケーションなのである。

次に子ども同士のコミュニケーションの問題として次のような例がある<sup>注19)</sup>。

(中音)

小学校3年生の頃、色紙がはやっていてすてきな紙をもっている子がいました。私はそれがほしくてその子に手紙を書きました。そしてその手紙をその子にわたしました。次の日、学校に行くと友だちが「おまえは脅迫状を書いたな」といわれ、びっくりしました。私はその手紙に「きれいな色紙だから一枚ほしい。」と書いたつもりでした。それでみんなに「そんなつもりで書いたのではない。」ということを行いました。でもみんなにわかってもらえず、私はそれ以来教室でもあまりしゃべらなくなりました。

ここには学校外社会のターム (term) がみられ、その語によって決定的な影響を受けたことが記されている。音声言語生活における諸問題はこどもの社会とも無縁ではないのである。むしろ、意識のコントロールが不十分なため、その影響がすぐ出るのである。学校内社会の中で子どもたちの世界は、一種の共同体であるが、共同体であるがゆえに作られた異端児を生みやすいのである。教師の時機を得た適切な指導が求められよう。

### ③ 教室内 (教師—子ども)

次に教室内のコミュニケーションの問題を考えてみよう。具体的には、教授=学習過程上の問題を教師と子どものそれぞれに即して考えていく。

教授=学習過程における教師の発言は子どもたちの学習活動の方向や内容を規制する働きがある。その発言は大まかに指示・処理・発問・説明の四つに分けられよう。この四つのうち発問は方向を決めるものだけに重要である。学習者の実態にもよるが、小学校の場合発問のしかたは、子どものコードでとらえられる文形態が望ましく、教授=学習過程という性質上、子どもの認識のあり方を拡大・深化するものでなければならない。つまり、二者択一的発問や抽象的発問(多様な答えを期待するときは抽象的なこともある)は避けねばならぬし、焦点化され、かみくだかれた具体的発問が望ましいものであろう。Iで論述した意図と表現との関係から考えると、具体的目標を達成するための手段としての発話はアイデアと目的と意味の三つを実現しようとする意図があり、レトリック行為といえる。しかしながら、意図と表現とのズレから起こる問題は学習活動を不活発にさせる原因である。つまり、常木正則が指摘するように教師の意図したことは、実際の音声言語のレベルまでおりたときに子どもの学習活動となるのである。したがって、意図が音声言語のレベルで工夫される必要があるのである<sup>注20)</sup>。教育実習生や経験の浅い教師の発問が意図とは裏はらに子どもの学習活動を組織するのに失敗しがちなのは音声言語のレベルでの工夫の欠如であろう。

学習者である子どもに関するこの種の問題は、学習話型<sup>注21)</sup>を習得することによって、ある程度避けることができよう。子どもの発話のバリエーションを想定し、学習話型を定めておくことは、学習活動における子どもの発話を促がすことにつながるものである。学習者である子どもたちには受話者としての意図はないが、自覚されない場合が多いと考えられるので、発話者である教師の側

での意図と表現が適切で適合するものであったらいいわけである。すなわち、意図し表現するということは、何んらかのメッセージを伝える以上、何んらかの学習効果が生まれ、教授＝学習過程の目標が達成されなくてはならないという目標・手段の関係があるのである。その意味で目標達成のための手段・すなわち表現のレベルでの配慮が大切になる。また、学習者に即して意識の面を考えるならば、目的意識・話題意識に意識がむくように、教師の側での工夫が必要なのである。

これまでの論述からわかるように、学校社会という明らかに教育的コンテクストがあると思われる目的志向社会の中での教師の言動は目的を持ったレトリック行為というには早計すぎるようである。そのコミュニケーションする方法も反応を無視できる独話的とでも言うべき形態である。したがって、受け手である子どもがどんな意味把握をするかについては無頓着な傾向がある。つまり、話者とメッセージとの関係を重視する古代ギリシャのレトリックと何んら変わるところはないのである。しかしながら、学校社会という特殊な社会の中にあっては、特に受け手である子どもがメッセージをどのように把握するかという視点から、教師のコミュニケーション行動は、考慮せられねばならぬのである。すなわち、子どもの反応予測が起点にあり、そこからメッセージをどのように表出するかが考えられねばならないのである。その表出のしかたに教師としての力量が問われるといっても過言ではなからう。それぞれの教師にコードの背景があり、同様に子どもたちもそれぞれコードの背景を持つのである。その背景を直観的に把握できる教師はいいとしても、そうでない教師は、個々の子どもに即して場面背景の諸相をとらえねばなるまい。そこで、Iの音声言語生活における言語行動主体の背景コンテクストと荒木栄の意味機能としての言語場を作りあげる諸要因（前出本119頁）を参考にして、学校社会の中における子どもの背景コンテクストを示そう。

#### 児童・生徒の背景コンテスト

1 次的水準	文化・社会・年代・地理的なこと
2 次的水準	パーソナリティ
3 次的水準	人間関係（教師—子ども）
4 次的水準	「場面」 目的意識……意図・動機・要求 話題意識……興味・関心 相手意識……性別・教養・身分・地位・ 性格・資質・行動 自己意識……身体的精神的状態 外界意識……色・音・光・湿度・温度
5 次的水準	共通語（全国・地域）・俗語・隠語・ 外来語

重要なことは五次的水準の中でのみメッセージをどう伝えるかというレトリック行為を考えないことである。一次～五次までの背景コンテクストから、メッセージの表出方法・形態を探るべきであろう。このように考えると、少なくとも学校社会の中における教師と子どもとのコミュニケーションにおいて教師は「場面」把握力と人間関係把握力がなければならぬということになる。一般的にそのような力がないがために「日本は話しことばの野蛮な国」であり、その学校社会にあっても、教育的なコミュニ

ケーションができないのである。教師集団という人間関係の網の目の中での自分の位置と、子ど

もを含めた学校社会でのそれから、メッセージの表出行為の形態は自然に決まってくる。子どもに即すると、教師の行動全体から教師が教師であることのメッセージが伝えられているのである。すなわち、そのようなメッセージはひとえに教師であることの意識に依存するのである。子どもが把握して解釈したメッセージの内容に子どもが影響されるというのは自明なことである。したがって、小学校の国語教科書（教出）に「地図は現地ではない。」という一般意味論がはいってきたと同様、教師自身にもメッセージの多様性とその意味化の機能的関係に改めて目を向けることが求められるであろう。

#### 注

- 1) ソシユールによると記号は所記（概念）と能記（聴覚映像）の結合体であり、言語記号における能記と所記の結びつきは恣意的なのである。（「ソシユール 一般言語学講義」95頁～101頁 小林英夫訳 岩波書店）
- 2) 「人文科教育研究 III」における拙稿では四次の水準に（physical context）を入れていたが、physical context は言語行動主体によって把握される physical な面だけであり、コミュニケーション場面には少なくとも2人以上の言語行動主体がいることから考えて、主体を捨象した physical context はありえないので、この際削除したい。
- 3) 人柄を伝えるものは主として発話内容であるが、声の質も影響する。たとえば、年齢・職業・関心・価値態度とかも声の質で判断されることがある。
- 4) アリストテレスは発信源にエトスを求め、知性・性格・善意の三つをその方向とし、ハブランド・ジャンス・ケリの三人は受け手が発信源において見出す特性とみて、エトスの方向を専門性・信用性・受け手に対する熱意としている。バーロは資格・信用度・ダイナミズムをあげている。波多野は権威と性格、実証性・デリヴァリー・誠実性にもその方向があるとしている。（「現代レトリック」238頁～270頁 波多野完治 大日本図書）
- 5) 「『文体』という言葉の定義づけを百人に求めれば、おそらく百様の答が返されて来るであろう。しかし、一般には『文体』といえ、文章の個人的な体臭、あるいは個人的な習癖に近い意味で受けとられているであろう。」（「岩波講座 日本語10 文体」まえがき）とか、「文体とは、話し手あるいは書き手の本性を意図によってきまってくる表現手段の選択から生じた、陳述の様相である。」（「文体論」125頁 クセジュ文庫）という考え方もある。つまり、音声言語・文字言語の両方にみられる文のあらわれ方を文体とするのである。しかし、音声言語・文字言語の特性から考えて、そのあらわれ方を音声言語では話体・文字言語では文体とする方がより正確であろう。外山滋比古は「文章のくせが文体である。文字のくせは字体といってよい。声の個性は何というのか知らない。語り口のくせは、話体といえよかろう。（略）話体も話し方のスタイルというわけであるが、そんなものを認めようとする人はいまのところすくない」（「ことば」英潮社 1978 5月号 75頁 略：引用者）と「話体」なる語がまだ一般的に認められていないことを記している。
- 6) この場合は観察的な識別である。わたしは実証的な識別も、もちろん可能であると思っているが、このことの考察は他日に期したい。
- 7) わたしの経験では、ある会で鹿児島の方言である「オマンサア」ということばで呼ばれびっくりしたことがあった。というのは、わたしが「オマンサア」ということばに初めて出会った時には「ひややかに相手を見くだす場合に使う相手のこと」というような意味でコード化されていたからである。鹿児島方言では「オマンサア」が敬語になる。しかし、その時の話のコンテクストから意味化されたメタメッセージは前者の場合だけだったようである。学生（286名）に同様の場面をセッティングして調査したところ「オマンサア」の語から受ける語感はずんずん・侮蔑・わからないの三通りで、ほぼ4：4：2の割合で



- あった。このことからコードにより意味化にはちがいがあることがわかる。
- 8) たとえば、何かいたずらをした子どもに対して母親が「あなたってほんとにおりこうさんね。」という場合などもこの例にはいる。
  - 9) たとえば、話し手が「今晚はおそいからぜひお泊りください。」と言う場合、その意図として、a: 言語どおりの意図を表わしている場合、b: この言語によって相手を反省させて帰ることを促す意図、c: aでもbでもない単なる儀礼の場合の三通りがあり、話し手と聞き手のそれぞれの側から起り得る可能的な意味事態は全部で、 $a-a \cdot a-b \cdot a-c \cdot b-a \cdot b-b \cdot b-c \cdot c-a \cdot c-b \cdot c-c$  の9種類になる。  
(「言語の意味機能」 52頁 荒井栄 法政大学出版局)
  - 10) 警察官・僧侶・教師に共通する話体(おしつけがましき・説教口調等)は俗に「警官あがり・教員あがり・坊主あがりは使いものにならん。」と言われるように、他の社会でのコミュニケーションでは問題が生じるのである。
  - 11) 「教師の話術」 104頁・205頁 古田 拓 共文社
  - 12) 「LANGUAGE, EXPERIENCE AND SCHOOL」(G. Thornton, EDWARD ARNOLD) の「5 Attitudes to language in school (同書 45頁～51頁) において human community と school community との間の言語ギャップが紹介されている。
  - 13) I のデフォルメと同様であるが、引用話の意味の変化に対する内省的な意識はほとんどみられない。ということは、モニタージュがおこることはあたり前のことと考えられているともいえる。屈折話法という語は私の造語である。意味するところは、 $A \rightarrow B$  というふうに一見、話しているようであるが、目的はその場面の C に実はある種のメッセージを伝えることである。
  - 14) 波多野はよそいきの服を着た女性がよそいきのことばを使い、ふだん着に着換えるとふだんのことばになる例をあげている。(「現代レトリック」171頁) また「ある人の服装が、他人に対してある印象や反応を与えるばかりでなく、その人自身に対しても何らかの影響を与えていることを忘れてはなりません。日本の女子学生の多くは、ジーンズとセーターを着用している時と、着物を着ている時とでは、自分の気分や行動が違ってくる」と述べています。(「ことばとシンボル」22頁 三省堂) や、「服装の伝えるメッセージ ①服装が似ていると相手の思考も行動も大体自分と似ている。 ②アメリカの官庁の30代の部長級の役人は一見ヒッピー風なのが多い」(「誤解と曲解」106頁～122頁 西山 千 サイマル出版会) ということから服装と言語行動主体の意識には深い関係が認められる。
  - 15) わたしの聞いた例(三件)では学校訪問に来た指導主事の棒タイに強い拒否反応を示している。
  - 16) 以下の例は昭和55年度前期「国語科教育」の試験問題、「国語教育の目的・目標について論述せよ。」の論述に出てきたものである。試験問題はチェックポイントを含めあらかじめ教えてあり、そのチェックポイントは、①国語教育と国語科教育の異同、②目的と目標との関係、③言語活動に即すること、④被教育者としての経験、であった。答案でみる限り、④は音声言語のコミュニケーション上の問題が大半であった。
  - 17) 「月刊 教育ジャーナル」(学習研究社)に連載されている「わが思い出の教師像」の中には教師の一言が人生を変えてしまった例がよくあげられている。
  - 18) むろん、次の例のような望ましい例もある。

(中音) 私の通った小学校は特に言語能力の「話す」に力を入れていた学校だった。担任の先生も教科書が新しい單元にはいると、本読みの試験をなされた。私は放課後残されるのがイヤだったので、練習だけはしていったのだが、ある時、先生がほめてくださって『ことばのおけいこ係』(週に二日ぐらい全校で行うもので、ことばの本を朗読したり、アエイウエオアオとやったり返させたりする)をやりなさいと言われた。私はそういう目立つものはやりたくなかったが、ひきうけることにした。ところで低学年のころから私は消極的とかときには内向的とかいわれることがあったのだが『ことばのおけいこ係』をやりだしてから、なんとなくおもしろくなって放送部に入って学校の行事の時のアナウンスをやったり、交通安全カーの声の録音をしたり、

中学校になると弁論大会にも出るほどたくましく(?)になって、はては県議選のうぐいす嬢までやるしまつとなった。今考えると、うまくもなんともないのだが、先生のその一言でずい分私の性格が変わったように思う。

- (中美) 中学一年の時、体育の時間、A君が「おかあさんが…」といたら、先生が私だったらどう言うかといわれたので「母が…」といますと。そしてA君は中学生にもなって「おかあさんが…」とはなにごとだとおこられた。その時から国語に対する自覚が少し深まった。
- 19) (中音) 言語は深く人格に影響を及ぼすものである。私にはその悲しい経験がある。小学校二年の時、私にはクラスに仲よしの一人の男の子がいた。私はある日、その男の子に手紙を書いてそっとランドセルの中に入れておいた。私はその男の子がクラスのみんなに手紙を見せびらかした事にひどく傷ついたばかりでなく、最悪なことにそれが担任の女の先生の手に移ってしまったのである。そしてホームルームの時間に、みんなの前で一人立たされて「今後、特定の人に好意を持った行動をしてはいけない」と言われた。私はその時、恥かしさとくやしさと悲しさで涙がとまらなかった。それ以来、私は人前に出て発表することが大嫌いになり、めっきり引っ込み思案になってしまった。そして言語を使っての自己表現が苦手になり、代わりに言語を使わない図画とか音楽の方面がうまくなった。
- 20) 「授業における言語について」常木正則(「人文科教育研究 I」68頁 所収 東京教育大「人文科教育編集委員会」)
- 21) 「基本話型の指導」(工藤武雄 明治図書)に「学習基本話型について」(同書 63頁~75頁)がある。