

「言語学習の三角形」の問題

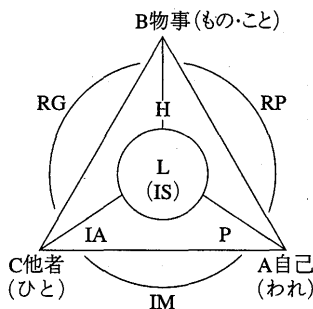
有澤俊太郎

言語学習の三角形は、筆者が初めてこれを提示した昭和六十二年以来、修正を重ねて現在図1のようなものになっている。この三角形は昭和五十二年に発表した「言語表現と主体」の内容に三角形というかたちを与えたもので、以後三角形の中心や頂点は変わっていないが、次第に増えていった書き込みは、筆者がさまざまな国語科実践に接してその都度考えたことの記録である(*1)。そして現在では、この三角形は国語学習だけでなく言語学習一般に通じる汎用性を持つのではないかと、とまど考えるようになっていく。

しかし一方で、この三角形については今でも自分なりに問題を感じ、さらなる補説が必要であると考えていることも事実である。それはこの三角形を提示したときに受けた感想や意見、あるいは質問に端を発している。とりわけこの夏の講演「私が上国連で学んだこと」(平成二十三年八月四日)はこの三角形について到達点を確認しさらに考えを深化させるための貴重な体験であった(*2)。

本稿では、言語学習の三角形にかかわる問題三点について再考し、後の国語学習の三角形の改良に資したいと思う。構成は、一、国語教育における言語観—学習者と自己—

図1 言語学習の三角形



〈書き込み〉

○三角形の頂点

頂点Aは「自己」である。言語主体としての学習者(L)とは区別する。それは、①既有知識(言語が担っている)、②イメージ化した経験(言語の周辺に随伴物として附着している)、③言語能力などがあって、これらが興味、関心、意欲、衝動、態度を作る。

頂点Bは「物事(もの・こと)」である。これは、①現実の対象物、事態、概念としての物事、②擬似言語的物事(表や図式、映像など)、③言語的な物事(言語作品、あるいはその断片、組み合わせ)に分けられる。

頂点Cは「他者」である。①教師、②他の学習者、③特に教育場面に参入した親(大人)や子どもなどが考えられる。人数によって、一、多、衆の場合がある。

○7モデル(機能)・それぞれのモード(テキストの機能)

第1モデル(機能)：道具的モデル(L・IS)＝Lは即自的に関与する。

第2モデル(機能)＝Lは、対自、対対象、対他的に関与する。

①個人的モデル(P)：線分L→A

②発見的モデル(H)：線分L→B

③相互作用モデル(IA)：線分L→C

第3モデル(機能)＝Lは、間接的に関与する。

①表象的モデル(RP)：L(線分A→B)

②規制的モデル(RG)：L(線分B→C)

③想像的(創造的)モデル(IM)：L(線分A→C)

*以上のモデル(機能)それぞれに「テキストの機能(モード)」が付く。

*略語 L: Learner, IS: Instrumental, P: Personal, H: Heuristic, IA: Interactional,

RP: Representative, RG: Regulatory, IM: Imaginative

二、テキストの座

(1) テキストとコンテキスト

(2) 具体例

三、学習者の成長と教師

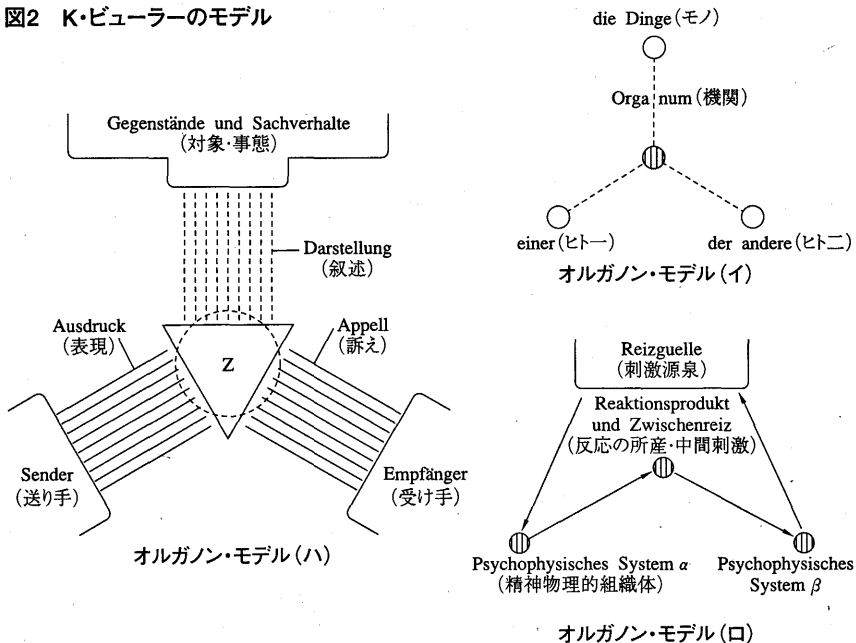
である。論述は、三角形の中心(学習者)から自己(頂点A)に始まり(一)、事物(もの・こと)(頂点B)を経て(二)、中心(学習者)に戻り、教師(頂点C)の役割を論じて終わる(三)、という順になっている。

一、国語教育における言語観—学習者と自己

国語教育に関わる人は言語をどのようなものとして捉えておけばよいのだろうか。この問いに即答できたからといって、明日の仕事が急になるといいうものではないのであるが、長い間この仕事をしていると、このような大きな問題をほんやりと考えている自分に気づくことがあった。国語教育界で活動している人には、筆者のような研究者のほかに、実践者、行政官、ジャーナリストがあり、それぞれが言語観については一言を言っているであろう。しかしどのような職業にあっても、教育という観点からは、次に掲げるK・ビューラー(Bülker)の三つのモデル(図2)は重要である(*3)。

図が(イ)(ロ)(ハ)と進むにしたがって、(イ)では点線でしか結ばれていなかった「二者(ヒト)」と「二者(ヒト)」が、(ハ)では、「事物・事態」(モノ・コト)を介して実線で関係づけられていることが分かる。このような「関係づけ」が成立するのは、(ロ)において、ヒトの「精神物理的組織体」

図2 K・ビューラーのモデル



(例えば、聞く・話すための内的・外的システム)が「刺激源泉」に対して作動し、「反応の所産」中間刺激」となって、「送り手(ひと)」と「受け手(ひと)」を結びつけているからである。このような中間媒介作用の中心に「記号(Zeichen)」があり、それによって二人の間は、「自己」「他者」と分かれながらも結びつき、さらに間接的ではあるが、自然的な連続体である事物・事態(モノ・コト)とも結びつくことができるのである。そのとき事物・事態は言語によって分節されて、人間的な生命を吹き込まれ、事物(もの・こと)となるのである。

溱吉正氏はこのビューラーのモデルについて、
言語は起源的に見ても、個人と個人の間、事物・事態との間をそれぞれ相対的に位置づけそれらを結合する二重の媒介者として、人間が生活・文化の発展的必要上創造し、またそれ自体そのような対人的機能的機能と対物的機能とを同時に果たすべきものとして生成してきたとみられる。

と述べている(*3)。
人間の成長という教育的な視点から、このモデルを捉えるならば、国語学習者は何よりもこの二重の絆を太く強くするような努力することが求められる。この試みは、ときには細い糸を結ぶことさえ失敗するという不安に晒されながらも、学習者一人ひとりが教師等の援助のもとで、事物・事態を媒介に互いに深いコミュニケーションを成立させようとするのである。

学習者を三角形の中心に置いた図1はこのような考え方を基

盤に構想されている。

学習者は、物事(もの・こと)をはさんで、他者(ひと)という二重の関係を結ぼうとしている。学習とはその当事者が新しい世界にわが身を乗り入れ、自己実現をすることである。だから正確に言えば、物事(もの・こと)や他者(ひと)と具体的な関係を結ぶのは、学習に入る前の自己(われ)である。新しい学習に入る学習者は過去の知識や経験の総体を点検、吟味しながら、緊張しているのが常である。そのような知識や経験を具体的に列挙すれば、

(a)物事(もの・こと)、他者(ひと)についての知識、経験
(既得知識、先入知識、先入主、誤解…)

(b)自己(われ)の言語についての知識と技能、能力(知識の量と質、技能、能力のレベル)

(c)それらをめぐって形成されている自己(われ)関心、意欲、態度等の程度

といったものである。しかしそれらは複雑に絡み合っているので、学習者はそれらを自己(われ)の内部で分類整理して、新しい学習への構えを作らなければならない。それは、それまでの自己(われ)の持っているものに、新しい(a)~(c)を「一致」(consistency)させようとする作業でもある。この点については、D・P・オースベル(Ausubel, D.P.)に先行オルガナイザー(advance organizer)の考え方があって、彼は後の学習に有効なオルガナイザーは言語でできていると言う。言語は綴じ糸のようなものだ、というわけである。確かに言語化されていない知識や経験はそのままでは学習は不安定となり「持続性」

(sustainability)を期待することはできない。持続しても場当たりの関心が高く、学習への意欲が盛んでも、やがて学習はバラバラになってしまつて、ついに途中で放り出してしまふ(*5)。

学習者から自己(われ)を分けて頂点(A)化し、区別することは以上のような理由で重要である。学習者は、吟味点検した過去の自己(われ)を大切にしながら、他者(ひと)と関わり、事物・事態(もの・こと)と連続的に関わっていく。学習は、そのとき、その場限りの点ではなく、過去から未来へ伸びる線となる。この連続的な関わりの様態は英名で、involvementと表現されることがある。この語は「巨なかへ・voive回りながら・入っていく」、つまり三角形のなかに「巻き込まれる」とことである。三角形の頂点はいつも単純であるとは限らない。頂点C(他者、ひと)も自己(われ)と同じくらいに複雑である。

国語学習でも、

・教師(最も影響力の強い他者)

・上級生・級友・下級生(交流活動)

・ゲストティーチャー、保護者(交流活動)

の存在が想定され、学習は、各人が様々な情報の流れ(渦)を巻き起こしながら展開する。その渦中のなか、学習者は自己の立ち位置を見失うことなく学習の中心に入つて行かねばならない。巻き込み線は螺旋状であるが、学習者は自分が誰に何のために関わり、何回回ったか、自覚していなければならない。ここでも逐次的で適切な言語的記録がものを言う。それは可視化されたロードマップとなる。学習者はこのような関わりを繰り返すなかで、古い自己(われ)を変革し、新しい自己を生み出すきっかけを得ることができる。人間は蟬や蝶のように生體的に脱皮することはない。しかしこのような脱皮作用は精神的な脱皮作用である。学習者は脱皮作用の過程で自分でも気づかない深い地点に到達し、そこで自分だけの秘めた発見をしていることも多い。

二、テキストの座

(1) テキストとコンテキスト

学習者を中心に据えた言語学習の三角形(図1)は「教授・学習(という状況の)コンテキスト」のモデルである。それは一回的・即興的なものである。学習者と頂点A(自己)の区別と関わりはすでに述べた通りであるが、本節では、頂点Bにある「テキスト」の性格と機能について考えをまとめておく。

筆者による次の記述を出発点とする(*6)。

○頂点B・テキストト出現実の事物・事態(モノ・コト)

(a)言語的テキストa(話し言葉a…例・会話)

(b)言語的テキストb(話し言葉b…例・演説)

(c)言語的テキストc(書き言葉…例・言語作品)

(d)テキストの組み合わせd(例・単元、複数のテキスト)

テキスト(a)から(d)には段階がある。M・A・K・ハリデー(Halliday, M.A.K.)は四つの例について説明を行っている。それらは、家庭における父と子の汽車遊び、主教のラジオ演説、詩編、

複数の詩編である。彼の説明には粗密があるが、必要に応じて私に補いながら(a) (d)の段階に対応させながら示す(*7)。

事物・事態 テキスト(作者など) コンテキスト(場面の関係者)

(a) (会話の材料) 会話(父と子) 会話(父と子)〈家〉

(b) (演説の材料) 草稿(司教、関係者) 演説(司教、関係者、信者)

(c) (詩の素材) 演説 演説(教師、学習者など)〈教室〉
詩(詩人A) 朗読(教師、学習者など)

(d) (詩の素材) 詩1、2(詩人A、B) 朗読(朗読会教師、学習者など)〈教室〉

どのようなテキストであれ、現実の事物・事態(モノ・コト)を反映しないものはない。テキストを作り上げる直接の責任者である作者は、現実を表現する方法は異なるにしても、言葉(話し言葉、書き言葉)で事物・事態(モノ・コト)を反映させて、ひとまとまりのテキストを織り上げている。それは事物・事態(モノ・コト)を反映した第一次テキストである。

(a) (d)にはしかし、作者がテキストを織り上げるとき、現実の物事、事態をどのように反映させるかについての違いが見られる(*8)。D・R・オルソン(Olson, D.R.)はテキストの(a) (b)を「アタランス」(interference)と呼んで、(c) (d)の「テキスト」と区別している。そして、アタランスの意味は外側にあるのに対して、テキストは内側にあると述べている(*9)。内と外

はなだらかに連続しているが、外側とは作者によって織られたテキストが「外界の現実界(環境)」に接触し、そこに存在し関わる人々によって意味が付加されたり修正されたりする度合いが大きいということである。オルソンの「外界の現実界(環境)」とは、ハリデーでは「状況のコンテキスト」(context of situation)であり、そこで生きて働くテキストは三種類のメタ意味機能を有している(*10)。

テキスト

状況のコンテキスト

意味体系の機能三(四)部門

三部門(特性)

(1) 経験的意味 フィールド(起こっていること)

(2) 対人関係の意味機能 テナー(関わっている人)

(3) テキスト形成的意味機能 モード(言葉の役割、機能)

* 論理的意味機能

両者の関係を「演劇チケット」で説明すると、「テキスト」はチケットであり、それがもたらす外界の現実界(劇場)が「状況(のコンテキスト)」である。テキストには表に「題目」「日時」「場所」「座席」の印刷があり、これは観客一人ひとり(対人関係の意味機能)に「経験的意味機能」(直接的規制機能)を発生させる。客にとっては、いろいろと書かれるよりも表は「題目」だけで、座席表示は記号や数字の方が親切である。裏には注意諸事項がびっしり書かれているが、これらは経験的意味機能といっても間接的な規制機能としか感じられないことも多い。ただし「開演中にお手持ちの携帯電話や時計の時報・

アチームがならないようにご注意ください。」はかなり直接的な規制かもしれない。それゆえチケットというテキストだけではなく、「場内放送」という別のテキストを用意する劇場も多し。観客は、このようなテキストによって、劇場における観劇という出来事(フィールド)に入り、俳優、観客、劇場係員などなどのそれぞれの役割を持った人々(テナー)によって、台詞をはじめ、さまざまな機能を持った言葉(モード)が飛び交う世界(状況)にしばし身を置くことができる。これが観劇のコンテキストである(*11)。

この(劇場のチケット—観劇)の場合、(a)と(d)では、ちょうど中ぐらゐの段階に位置づくものである。(a)と(d)の例のうち、オルソンが「アタランス」と呼んだ、(a)はテキストとコンテキストの距離が近い。とりわけ(a)では、テキストを作る人が実行者でもあり、現実の場においては意味が外側から持ち込まれる場合もしばしばであろう。それが(b)(c)と進むにつれて、テキストの独立性が高くなり意味は内側に収束する方向に向かうことになる。

しかし収束に向かうテキストは必ずしもテキストの安定化と同義なのではない。(c)(d)のようなテキストは「独立したテキスト」であるとは言えても、それは改めて教室という場で起こる「教授・学習コンテキスト」と接触し、それが新たな問題となるのである。この場合、独立して安定したテキストに見えても、いったん教室という状況に持ち出されると、テキストの意味は様々な人によって揺さぶられ、逆に拡散の方向へ向かうことがある。その広がり幅と複雑さは「劇場のチケット」と「観劇」

の比ではない。とりわけ国語教室では、「教授コンテキスト」という教師によって作られる強い固有のコンテキストがある。それは教育目的・目標によって与えられたコンテキストで、元来学習に方向性と収束性を与えるために機能するのであるが、一方で学習者はそれにもかかわらず、あるいはそれだからこそ、自己のコンテキスト(学習コンテキスト)を作り出し、与えられたテキストの三つの意味機能を揺さぶるのである。

この点についてJ・リーガン(Regan)は、ハリデー宛の書簡で次のような問題を提起している(*12)。

○個別の状況、とりわけ教室というような状況では、フィールド、テナー、モード、あるいはそれに対応するテキストの三種類の意味の扱いに軽重(パリエーション)をつけてよいのではなからうか。

ハリデーの理論はイギリス社会における言語現象の機能、構造の記述に力点がおかれており、教室というような特定の状況が意識されているわけではない。リーガンが言うように、教育的観点(教授・学習コンテキストの観点)から言語観察の視点や方法を見直すことは重要である。次にこの点を意識しながら具体的に考察を進める。

(2) 具体例

大村はま氏に「雪うさぎ」(竹内てる代)の朗読指導についての論考がある。

雪うさぎ

粉雪はさらさらしていてめがこまかいので
なかなか雪うさぎにならない。

握っているなんてんの赤い実が

小さい手のあたたかみでつぶれてしまっても

おばさんは雪うさぎができない。

ことしも雪の降るころになった

目をつむってガラス戸にあたる

かすかな音を聞いていると

ふるさとのこどもべや

古びた壁にはったお清書の

ラの字の少ししまがったのまで思い出す

さらさらと

ガラス戸にあたる音を聞き

あした朝がきて少しもついていたら

あのひば垣の上の新しいので

雪うさぎを作ってみようと思いがながら

静かに

枕を右になおす

1、テクスト（意味体系の機能）三（四）部門

(1) 経験の意味機能・物事、出来事、人の状態、人の考え、行動、それらの過程など

・雪うさぎ作り（子どものころ、現在、未来）

・ガラス戸に当たる雪の音

・その音を聞くときの状態

・そのときの思い

(2) 対人関係の意味機能：法、極性（命令文、疑問文…）、モダ

リティー、人称など

・一、二連の否定文

・二連の「ちいさい手」と「おばさん」

(3) テクスト形成的意味機能：主題構造、結束作用、修辭、韻律、

リズム、イントネーションなど

・厳しい雪国の自然の中、（時代）世代を超えて貫いている人

間の芯（大人・母・お婆ちゃん、子ども・孫）

・「目をつむってガラス戸にあたるかすかな音」「さらさらとガラス戸にあたる音」（結束性）（音声的機能）

・「さらさらしていて」と「さらさらと」、「枕を右に」の「右

に」

・句読点の使い方（音声的機能）

・繰り返し「雪、雪」文末表現「ない」（音声的機能）

* 論理の意味機能

・一、二連と三、四連の論理の意味機能

・一連と二連、三連と四連の論理の意味機能

2、教授・学習コンテキストの三特性から

この詩の学習指導の実際は、教授・学習コンテキストの三部門に当てはめると、次のように書き表される。

(1) フィールド・教室（朗読、朗読会）

(2) テナー・教師、生徒

(3) モード・朗読、話し合い、発表、書き込みなど教室の言葉

大村氏はこの詩の朗読をめぐる、教授・学習コンテキストの形成について、次のような注意をしている（*13）。

その上、ハミングでもレコードでも、伴奏を添えようとすれば、また違った面から味わうことになる。朗読会のプログラムを編成しようとすれば、更に、いくつもの作品を見通しての味わいかたが必要になってくる。朗読ということを中心に、おもしろいがないほど細かい、深い、鑑賞の経験をさせることができる。しかも、しらすしらすのうちに、たのしく、それぞれの力に応じて。それだけに指導者が、はっきりと目的が詩の味わいかたであることを意識して、いろいろの指導を作品の味わいに出発し、またそこに帰るようにしなければならないと思う。

この詩を単独で読み味わい、朗読するという単純な学習だけを構想しても、例えばグループで、あるいはペアで朗読の工夫をして、その結果を比べ合うというような意義深い学習の展開が可能であろう。それには、学習を深まりに誘う仕掛けが用意されなければならない。ここでリーガンが指摘した三種の意味機能にアクセントを付けるといふ判断が重要となる。この詩

の朗読指導では、対人関係の意味機能をとくに丁寧に学習しなければならぬ。

・おばさんとちいさな手の人との関係

・おばさんの回想と現実との関係

・明日へのおばさんの心持ち（弾むような、しかししみじみとした）

・自分をおばさんと呼ぶ作者の心持ち。

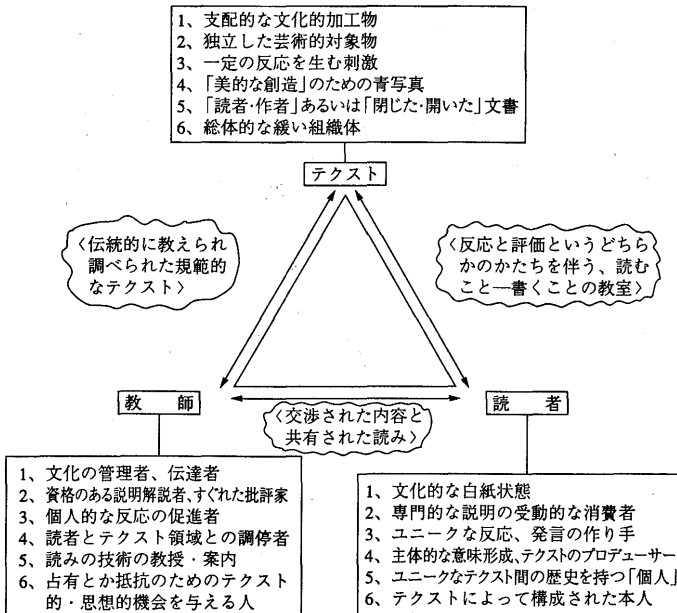
「おばさん」はこの詩を読み味わい、朗読をするための大切な切り口である。この詩を読む中学生の年頃は、おばさんでもちいさい手の子どもでもない。どちらに視点を置いて、どのように読み上げたらよいか。あるいは二人を客観的にとらえて読むのがよいか。おばさんと子どもの関係をどのように捉えるか。二連までは一般的な「中年のおばさん」と「ごども」、三連以降はむしろ「おばあちゃん」と「孫」か。そのときの作者の心持ちは？ 教師はこれらのポイントについて注意するだけでも学習コンテキストは一気に緊張感をほらみ、「朗読のくふうをすることは、しらすしらす、その詩を深く読むことになる。」という学習の深い地点まで到達することになる。そのとき「雪うさぎ」という第一次テキストは、第二次、第三次のテキストとなつて、言語学習の三角形の線分に現れ出てくるのである。そしてそのとき学習者は深い読みがもたらす「楽しみ」(conviviality) を享受することができるのである。

大村氏は国語単元学習を追究したから、この学習指導でも朗読会というようなコンテキストが構想されている。それが(d)である。(d)には複数のテキストがあり、「テキスト間の関係」

(intertextuality) が問われることになる。個々のテキストの意味は内側で安定しているように見えても、二者の間隙には教師や児童生徒の思想やイデオロギーが入りやすい。教室ではそれが個々のテキストの意味機能に様々な影響をおよぼすことがある。大村氏の「いくつもの作品を見通す」とは、「テキスト間関係」考究の重要性を実践家らしい言葉で指摘したものである。

以上、テキストと状況のコンテキスト（教授・学習コンテキスト）の関係について、理論的・実践的に考察してきたが、両者の関係はまさに双方向的な性格を持っているのである（*14）。テキストとしての教材は、作者が込めた内的な意味を主張しながらも、教授・学習コンテキストに持ち出されて学習材となるのである。それは状況のコンテキストを構成する人々によって協議され、吟味されて考えられた新しい意味の総体である。だから教授・学習コンテキストの当事者は、たえずテキストの意味に立ち返り、新しい総体的な意味形成の可能性を吟味することが求められる。状況への参加者は実現すると同時に内省する。ゆえに新しい意味とは、当事者の一方的な行為でもなく、テキストの意味との緊張関係から生み出される。内的・外的な作用体であると言えるのである。その緊張は教師や他の生徒の生徒の存在によつてますます強まり、自身のなかで大きな揺れを引き起こすこともある。

図3 B・ココランの三角形



三、学習者の成長と教師
B・ココラン (Cocoran B) は、読者・テキスト・教師の緊張関係を次の三角形 (図3) で書き表している。図1に合わせるために、左右の頂点、すなわち読者 (自己) と教師 (他者) を入れ替えた (*15)。

読者（自己）は、他の頂点に関わり、接触しながら国語学習に「巻き込ま」(involve)れていくのである。その機会は六項目の三乗もの数があることになる。これをココランは「抵抗学習」(resistant practice)と呼ぶのであるが、そのときの自己は決して自己の内部で内省を繰り返す「考える主体」だけではない。彼・彼女は周囲の状況との接点に生成される「広がる主体」である。それは、純粹だけれども狭隘な主体ではなくて、異質なものと交わり、抵抗しながらも立ち上がる「揺れる主体」と言つてもよい。

読者の動揺は、テキストそれ自身が原因で、あるいはそれをめぐる教師や級友が原因で必ず発生する。小学校、中学校、高校の国語教室で起きたそのような経験は、長い年月が経っているのに、ふとしたきっかけで鮮明に思い出すことがある。このような動揺は、具体的な細部は忘れていながら、それだけが実在として残っている。このような自己を教育的にどのようにとらえるべきか。Z・E・カーズウェル(Kurzweil,Z.E.)は、実存哲学と精神分析学の教育論を概観したあとで、次のように結論を述べている（*16）。

私は不安(anxiety)が我々の生活から完全に一掃されるはずがないということを繰り返し言っておく。一掃できたとしても、それは望ましいことではない。なぜなら不安は我々に対する刺激的な効果をもたらすからである。それはまた我々を行動に駆り立てる「刺激素」(motivator)なのであって、それなくしては精神的に高次の諸活動が顕在化せず、人間の能力も枯渇して

しまうのである。我々は我々の不安とともに生きなければならぬ。不安に親しむようにすることは教育の努めである。

「不安」は一般的には人間の成長にとって負のイメージがある。しかしそれは成長を右肩上がりの一次関数と捉えるからである。成長は決してそのように単純にとらえることはできない。成長には失敗やリスクが付き物であり、どのようにしても停滞することもある。しかしそれは成長するためのチャンスなのである。苦しい時期にこそ古い自己から新しい自己に生まれ変わる手がある。それを成長へのバネとすることができようか、その内実はひとそれぞれによつて違い、ひとそれぞれが違う生きる軌跡を描くものである。

*

*

*

人間の成長をこのように捉えるならば、児童生徒の成長・発達を願つて仕事をする国語教師ほど重要な仕事はない。児童生徒が自ら耐えて苦しんでいる、そのとき、教師は学習者の立场上がるきっかけを求めて、助言をし、援助をする。それはしばしば日常的な何でもない行為のように見えるけれども、結果としてきわめて人道的な価値を有することができる。日本国語教育学会第七十二回国語教育全国大会（平成二十一年八月三日、日比谷公会堂）で倉澤栄吉先生が次のような講話をされたことがあった（*17）。

スペインの船が千葉県沖で難破して乗組員が冷たい海中に投げ出され、浜の人々に救助されたことがあった。漁村のおばさ

んたちは、瀕死の乗組員を自らの身体で温めて蘇生させ、その顛末は江戸幕府の知るところとなった。幕府は彼女らの献身的な精神を賞賛し、そっくり同じ船を造って、母国に送り出した。

この講話中「おばさん」を国語教師に、「スペイン人の海難者」を児童生徒に読みかえることができよう。「人間的・人道的」という言葉は倫理性が強く、日常語として使いこなすことが難しい。V・J・リスコ (Risco, V. J.) は、カザフスタンで活動する韓国人国語教師を学会で表彰するに当たって、「人間・人道」にあたる *humanity* を次のように使っている。(＊18)

彼女は、多くのよい教師のように、学校のカリキュラムと児童生徒の生きた経験とを結びつけようと努力している。彼女にとって、「人間的に教える」(teaching with humanity) ということは、彼らの日常活動における経験や文化的言語的な背景、そして学習に対する興味や期待を大切にし、それらに反応する教育を指し示しているのである。

ここでは「人間的に教える」ことが「専門的な知見の確かさと豊かさで教えること」と一体的に捉えられている。リスコの言う「文化的言語的な背景」について、本稿の趣旨に即して具体的に指摘するならば、教師は実践的な視点から、言語学習の三角形(図1)における「七つのモデル(機能)、それぞれのモード」に十分な注意を払うことが挙げられよう。それらは実は、既に述べた三(四)機能(「経験的機能」「对人的機能」「テク

スト的機能」「論理的機能」)の副次的(サブ)機能である。しかし、現実の国語教室における言葉の機能は、このように七機能に下ろしても、それでもメタ機能なのである。教室における言葉の現実態はいくら分類しても終わりはない。いつも余りが出るほど複雑である。それはさらに分化している場合があり、しかも複数の機能が混じり合って多機能化している場合がある。また潜在的に機能しているかと思うと、部分的には機能していなかったり、逆機能化している場合もある。国語学習を展開させている間中、教師はそれらを注意深く見分けて、指導のなかで助言として活かすことが求められる。

一人ひとりの児童生徒の成長の結節点における教師の助言は、たとえそれが一言であつても学習者の以後の人生を決定づけることがある。

*注

(1)「言語表現と主体」は「文教国文」(第六号、昭和五十二年三月)に発表した。これは、飛田多喜雄・野地潤家監修「国語教育基本論文集成」2(平成六年、明治図書)に採録された(解説湊吉正氏)。言語学習の三角形の初出は、「国語科教育研究法」(国語教育研究会編、聖文社、昭和六十二年四月)である。上越地方では、昭和六十三年八月、座談会「上越の国語教育を考える」(於・高陽荘)でこの三角形を説明した(発言の内容は、上越国語教育連絡協議会「上越の国語教育」上国連発足二十五周年・

第十八回博報賞受賞記念出版、昭和六十三年十一月、に掲載されている)。その後「言語の教育の充実」(『中学校国語科教育実践講座』第一巻、ニチブン、平成九年三月)を経て、図1のようなものとなった。これは「言語学習の三角形」再論(上越教育大学言語系教育研究系国語コース「教育実践場面分析演習」国語」の研究)Ⅳ、平成十一年三月)に発表した。また、「国語科教育研究法」と座談会記録を除く三篇の論考は『国語科教育実践学の研究』(風間書房、平成二十年三月)に補筆して収録した。この図は直近のこの著書の記述に基づいて書いた。四十頁、五十六頁。

- (2) 上越国語教育連絡協議会夏季研修会(於・教育プラザ)
- (3) K・ビュラー、脇坂豊他訳「言語理論—言語の叙述機能」上、クロノス、昭和五八年二九—三三頁(Bühler, K., *Sprachtheorie—Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Gustav Fischer Verlag, Stuttgart, 1965, SS.25—28)
- (4) 湊吉正「教育・言語・文学」I、PC出版センター、平成七年、一六頁
- (5) D・P・オースベル、F・G・ロビンソン、吉田章宏、松田弥生訳「教室学習の心理学」黎明書房、昭和五十九年
Tonjes, M.J., Using advanced organizers to enhance the processing of texts, Chapman, L.J. (eds.) *The Reading & Text*, UKRA, Heineman, 1981.
- (6) 『国語教育実践学の研究』四十頁
- (7) M・A・K・ハリデー／R・ハッサン、笈壽雄訳「機能文

法のすすめ』大修館書店、平成三年(Halliday, M.A.K. and Hassan, R., *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*, Deakin University Press, 1985)から第二章「言語の機能」(Functions of language)、第三章「言語使用域の諸相」(Register variation)からの四例。英詩は、Ben Jonson, *To Celia* (1616) より。

(8) 両者の関係は、例えばM・フーコーによって「表象」・「語ること」・「分類すること」・「交換すること」ととらえられている。「語ること」(言語活動の四辺形)において最も保護された場所(近似的な場所・有澤)は中央(内奥)の「名」である。渡部一民・佐々木明訳「言葉と物—人文科学の考古学」新潮社、昭和四十九年、一四三頁。原書出版は一九六六年)

お父さんと子どもとの汽車遊びでは、「名」のリストは、
〈玩具〉：〈父と子〉〈機関車〉〈車庫〉〈レール〉等
後出の詩「雪」では、

〈雪兔〉：〈おばさん〉〈粉雪〉〈なんてんの赤い実〉〈小さな手〉等

となる。

このようなテキストは「第一次テキスト」であり、それは(a)(b)のような場合でも、理念的・概念的なものである。それは状況のコンテキストを得て、実行され、実現されることによって、第二次的、第三次的なテキストとなる。それは言語学習の三角形の各「線分」において発生、形成される。

- (6) Olson, D.R., From Utterance to Text: the Bias of Language in Speech and Writing, *Harvard Educational Review*, 47, 1977, p.258.
- (10) ハリデー(平成三年訳本)第二章の図をもとに作成した。本稿の目的に応じて、「テクスト」と「状況のコンテクスト」を入れ替え、「*論理的意味機能」を付け加えた。
なお、J・ライオンズはこの意味体系の機能(三)(四)部門を、(一)「観念化」(ideational) (二)「個人間」(interpersonal) (三)「テキスト的」(textual)機能とし、順に(一)「認知的意味あるものは命題的意味」(cognitive meaning, or propositional content) (二)「法あるものは法範疇」(mood or modality) (三)「文文章をつないだり、場面と関連させる」文法のおよび音調上の構造」(grammatical and intonational structure) と言え換えていゝ。 Lyons, J. (Ed.), *New Horizons in Linguistics*, Penguin Books, 1970
- (11) K・ツットマン、横田玲子訳「読みたつた」(二)『読書科学』第四三巻第一号(通巻第一六七号)平成十一年四月、日本読書学会を参考にして説明した。
- (12) ハリデーは都合で討議に参加できなかった、J・リーガンの手紙を「スピーカーズ・イントロダクション」で明らかにしてゐる。 Halliday, M.A.K., *Talking One's Way In—A Sociolinguistic Perspective on Language and Learning*, Davis, A. (Ed.), *Problems of Language and Learning*, Heinemann, 1975, p.27
- (13) 大村はま「詩の味わい方」『大村はま国語教室』4 昭和五十八年、七六頁
なおこの詩をめぐる記述は連合大学院博士課程「国語科教育基礎特別研究」(平成八年度後期)における藤井知弘氏との討議を反映している部分がある。
- (14) 有澤俊太郎「教材・学習材論から二十一世紀の国語教育実践学を考える」全国大学国語教育学会「国語科教育」第五二集、五頁
- (15) Concoran, B., Reading, re-reading, resistance: versions of reader response, Hayhoe, M. and Parker, S. (Ed.), *Reading and Response*, Open University Press, p.134
- (16) Kurzwel, Z.E., Anxiety and Education, *British Journal of Educational Studies*, Vol.15.2, June 1967, p187
- (17) 『月刊国語教育研究』平成二十一年十一月号に講演記録収録
- (18) Risko, V., Celebrating Teachers, *Reading Today*, International Reading Association, August/September 2011, p.4