

## 教師の発話と認識のレベル

小川 雅子

### 1. はじめに

学校における教師と学習者のコミュニケーションには、一般社会と異なるコミュニケーションのスタイルが存在している。シンクレア&クルタードは、教師と学習者のコミュニケーションには互いの役割をふまえた発話交換構造 (exchange structure) があることを明らかにし、その構造を開始発話 (Initiation)・応答 (Response)・補足 (Follow-up) の3つのムーブ (move) によって説明した。そして、ある一定の応答の実現は、「開始発話に沿って適切であろうとする機能」をもっていると述べている<sup>①</sup>。このような独自の構造をもつコミュニケーションスタイルは授業の前提となるものであるから、それを共有できない学習者の場合は、学習活動にさまざまな影響が出てくる。エドワーズらも、「質問するのは教師である」「教師は答えを知っている」「質問がくり返されるのは答えが間違っているということである」などのような、学校のコミュニケーションルールは明確に説明されないで、それを理解できず適切に反応できない学習者が、教師によって、「能力がない」とか「遅れている子ども」とみなされる危険性があることを指摘している<sup>②</sup>。

このような学校の言語環境を、西尾実は「学校方言社会」と述べている<sup>③</sup>。そこで、具体的に個々の教室におけるコミュニケーションを観察すると、学校方言社会を基盤として教室独自のコミュニケーションルールが存在していることがわかる。それは、学習者の名前呼び方・省略した言い方・新しい記号の作成と使用などについて独自の言語習慣を形成している。その結果、第三者には意味不明の教室コミュニケーションが成立することになる。筆者は、このような個々の教師による独自の教室言語環境を「教室方言社会」と呼び、そこでどのような言語教育が行われているのかを明らかにした<sup>④</sup>。さらに本稿では、教室方言社会における教師の発話にあらわれる認識の問題を明らかにし、学習者への影響力について考察する。

### 2. 教師の発話における待遇表現

個々の教師の発話にあらわれる独自性の一つに、待遇表現がある。待遇表現とは、人間関係の配慮がなされた言語表現のことである。その意味で、言語表現はすべて待遇表現のもとにあるともいえる。具体的に宮地裕は、「お医者様」「この方」「いらっしゃった。」という敬語や、「医者」「この人」「来た」という常語、「医者め」「こいつ」「来やがった」という卑語などの使い分けを例示している<sup>⑤</sup>。さらに、敬語と常語の間や常語と卑語の間にも微妙に異なった言い方が多く存在する。それは、場面における人間関係、年齢や社会的立場、親疎意識や相手に対する感情などが

待遇表現に複雑に関わってくるためである。したがって、教師の発話においても、個々の教師は、日常生活での学習者理解に基づき、場面に応じた判断によって、待遇表現を使い分けていることになる。

例えば、教師の話しことばについて、尾木和英は、「生徒の名前を呼ぶとき呼び捨てにしている場合がある」ことを、問題点の一つとして指摘している<sup>6)</sup>。学習者の名前をどう呼ぶかは重要な問題の一つである。姓で呼ぶか名で呼ぶか、呼び捨てか「さん」や「くん」を付けるか、同姓または同名の者をどのように区別して呼ぶかなど選択肢は多く、そこに個々の教師のこだわりがあらわれる。しかも、教師の選択の態度は必ずしも一貫していないので、同じ教室にも姓で呼ばれる者、名で呼ばれる者、ニックネームで呼ばれる者などが混在している場合が多い。

学習者の名前の呼び方には、個々の学習者をどのように感じているかという教師の心理的傾向が微妙な違いとなってあらわれる。それを学習者は敏感に察知する。例えば、「さん」付けで呼ばれることに対して、満足している学習者と、呼び捨てにされる級友の方が教師と近い関係にあるように感じて疎外感を味わう学習者がいる。したがって学習者をどう呼ぶかということは、単なる教師の言葉遣いの問題ではなく、学習者に教師とのどのような関係認識を成立させるかということにかかわる問題でもある。

岡本能里子は、教室における教師と学習者のコミュニケーションを、文体の観点から丁寧体と普通体の使い分けについて分析している。そこでは、教師の丁寧体による指名と励ましである「はい、ケイさん、がんばってください。」という発話に対して、学習者が座ったまま普通体で「だめー」と発言を拒否している事例を取り上げて、次のように指摘している<sup>7)</sup>。

これをウチソト認知の指標的機能から見ると、生徒は普通体によって教師をウチグループの相手として扱うことで、拒絶という通常許されない行為を行うことを可能にさせている。一方教師は、丁寧体により生徒をソトグループの相手として扱うことで、生徒と距離を置き教師の立場を強化しようとしているように見える。

教室には独自の方言社会が形成されているという事実は、他の教室との関係に「ウチ」「ソト」意識が成立しているということでもある。「今日のマルメとマルケをノートに書きなさい」「宿題を忘れた人はトライアングルだ」など、第三者には意味不明の発話を共有しているウチ意識は、無意識のうちに他の教室に対してはソト意識を強化している。その対立的な関係認識が、教室内では場面や相手に応じてさまざまなあられ方をする。授業の開始時は丁寧な言い方ではじめる教師も、学習活動が活発になると普通体になったり、日常の授業は普通体で行う教師が、学習者を叱る時は突然「そんなことをして良いと思いますか」と丁寧体になったりする。

また、幼稚園から小学校へ、さらに中学校へ進むにつれて、「…しようね。」から「…しなさい。…して下さい。」へ。さらに、「…しろ、…するんだぞ。」などへの語調を伴う変化もある。教師のくだけた言い方は、学習者とウチ意識の共有をはかろうとするあられであるが、それが中学校に入学したばかりの学習者には威圧的に映り、不登校の引き金になったり学習者の乱暴な言葉遣いを招く要因になったりすることも指摘されている。

言語教育環境としては、乱暴な言葉遣いでなくできるだけ共通語での的確な表現が求められるが、そこに親疎意識の要素が存在することを考えると問題は単純ではない。すなわち、丁寧な表現が教師と学習者の関係を対立的にすることもあれば、それが公的な場面での話し言葉の習得に有効に働く場合もある。また、教師の乱暴な言葉遣いが学習者に恐怖心を抱かせ学習の障害となることもあれば、教師とのラポート形成に有効に働く場合もある。このように、教師の待遇表現のあり方は、学習者との関係を形成する重要な要因になっている。

さらに、学習者への教師の指示に見られる待遇表現について、清水静子は次のように指摘している<sup>9)</sup>。

授業中生徒に無意識になげかけることばが不適切なことがある。「はい、読んでくれる人」のように、〇〇してくれる人、という言い方は、教師が生徒にしてもらおうといった意味合いになってしまう。同様に生徒が答えるたび、無意識のうちに「ありがとう」と言ってしまう教師も見かける。生徒が主体的に、自分のために学んでいるのだという言葉遣いにしたい。

教師の「読んでくれる人」「読んで下さい」「読んでもらおうかな」「読みなさい」などの発話には、学習者に対する認識と心理的傾向があらわれている。丁寧な言い方には、学習者主体の教育をするためには命令や指示ではいけない、という考えがよみとれる。同時に、丁寧な言い方は学習者に、自分は教師に頼まれたことを行っているという客体者意識を育てる場合もある。

以上のように、教師の発話にあらわれる待遇表現の問題は、学習者に与える影響力も含めて考えると、言葉遣いの是非の問題としてだけでは解決できないことがわかる。そこには発話者である教師の教育観や学習者に対する認識、心理的傾向などが複雑に関わっているので、その発話行為を成立させている根源にさかのぼって点検する必要がある。

### 3. コミュニケーションの構成要素と教師の認識

教師の発話行為にはどのような選択と決定の過程があるかについて、コミュニケーションの構成要素から考察する。ヤコブソンは、言語の伝達行動に含まれる構成要因を、発信者 (addresser)・受信者 (addressee)・メッセージ (message)・コンテキスト (context)・コード (code)・接触 (contact) の6つに整理した。そして、発信者から受信者に送られるメッセージが有効であるためには、コンテキスト、コード、接触の共有が必要であるとしている<sup>10)</sup>。

これに対して、ハイムズは、発話行為は次の7つの要素によって成立すると述べている<sup>11)</sup>。

- (1)送り手：a Sender (Addresser) (2)受け手：a Receiver (Addressee) (3)メッセージの形態：a Message Form (4)経路：a Channel (5)コード：a Code (6)話題：a Topic (7)場面：Setting (Scene, Situation)

ハイムズは、メッセージの形態と内容を別の要素として考え、ヤコブソンのいうコンテキスト (context) を話題 (topic) と場面 (situation) とに分けた。

ハイムズの考えに基づいて、コミュニケーションの過程を整理すれば、送り手が、コードや場面に応じて話題を記号化してメッセージをつくり、それが経路を経て受け手に届き、受け手はコ

ードや場面に応じてメッセージを話題へ解釈する。したがって、送り手が話題をメッセージ化するためには、コード、場面、相手に対する理解や判断が重要な要素としてはたらくことになる。

例えば、教師が机に腰掛けている学習者を見つけてそれをやめさせたいと思う場合、「机に腰掛けるな」「机は腰掛けるものではありません」「机から降りろ!」「机に腰掛けるのはよいことかしら?」「コラッ!」など、さまざまなメッセージが考えられる。「命令」にするか「疑問」にするか、「丁寧な言い方」か「くだけた言い方」など、メッセージの決定には、教師の日常的な学習者に対する認識やその時の心理状態などが微妙にかかわってくる。

また、ことばで注意することができない状況では、目配せや身振り手振りで机から降りることを指示したり強制的行為に訴えたりする場合もある。さらに、机に腰掛けているのが学習者ではなく、自分にとって目上や支配的な立場にある人物の場合は、注意する対象とも考えなかったり、問題を感じても何も言わないですませることがある。

このようなメッセージの決定過程をさらに詳しく考察すれば、学習者が机に腰掛けている場面をどのように認識するか、という教師の場面認識が「話題」を決定していることがわかる。すなわち、教師の場面認識には、学習者が机に腰掛けている場面に遭遇しても何も感じない・気付かない・不快になる・バランスをくずしそうで危ないと思う・格好よいと思う・「またこの子だ」と学習者に対する否定の感情が強くなるなど、さまざまな状態が考えられる。さらにその場面認識をさかのぼれば、机の上に腰掛けることについての価値判断に関わる認識のレベルが存在する。例えば、「校則できめられていることだからしてはいけない」「一般常識としてしてはいけない」「高い所での作業などのためには机の上に乗ることもあるのだから、場面と必要によって判断されるべきである」などという認識のレベルが個々の教師の判断の基準となる。すなわち、個々の教師の認識のレベルに応じて、場面における判断が「話題」を決定し、それに学習者への関係認識や心理的傾向などが複雑に関わって、「メッセージの形態」が決定されることになる。

このように、ハイムズがその集団において言う必要があるかどうかと述べている「話題」には、それ以前に話題の意識化や選択に関わる要素、すなわち、教師の価値判断に関わる認識のレベルという要素が存在していることがわかる。その認識のレベルは、個々の教師の内言領域における価値感情に継続した実感としての認識のレベルである。したがって、個々の教師の実感としての認識と心理的傾向に継続した観点から発話を考察しなければ、教師によって異なる発話の問題点や学習者に与える影響を明らかにすることはできない。

#### 4. 発話にあらわれる教師の認識

同じ「話題」でも「メッセージの形態」は多様である。この多様さを生じさせている認識のレベルについて、具体的に教師の否定の発話と肯定の発話をとりあげて検討する。

以下に示す教師の発話事例は、大学での調査や小・中学校での授業参観から収集し、学習者に対する発話に共通して多かったものを中心に観点別に5項目にわけたものである。

## (1) 学習結果についての否定と肯定

学習結果をめぐる、「全然わかってないじゃないか。」「そんなものできないのか。」「こんなこともできなければ、二浪してもどこも行けないぞ。」などの否定の発話は日常的那样である。

また学習結果を肯定する場合には、「上手にできたね。」「それが正解だよ。」「こんなに難しいのもできるなら第一志望校は合格するよ。」などの発話がある。

学習結果をめぐるこのような発話には、それが問題点の指摘であろうとほめことばであろうと、教育内容は教師の側に存在しており学習者はその内容を習得すべき客体者である、という教師の認識があらわれている。この場合の発話は、教師と学習者の対立的な関係認識に基づいて学習者が教育内容を達成したかどうかの観点からなされるので、学習者を主体と考えているつもりでも、教師の期待に応えたかどうかの評価の内容になることが多い。

しかし、教師の認識が、教育の主体は学習者であり教師は学習者の自己教育の確立を助成する主体である、というレベルの認識であれば、評価は個々の学習者の現状に必要な成長の方向性をみることが前提となる。したがって、単純に結果の否定や肯定の発話にはならない。学習者が間違っている場合は、「難しかったか・問題を誤解したか・経験がなかったか・まだ未発達なのか・心理的問題はなかったか・病的な問題はないか」という個人の内言領域の状態を洞察する発話となる。学習者の答えが合っている場合も、「易しすぎなかったか・偶然できたのではないか・さらに習熟させることが必要か・次へ進んでよいか」などと、学習者の内言領域を共有する方向性を洞察する発話となる。それは、学習者の本音をただしながら自己教育を助成する問答となる。

## (2) 他者との比較による否定と肯定の例

他者と比較されて否定された発話には、「立ち幅飛びの時、『これから良い飛び方をしている人と悪い飛び方をしている人に出て飛んでももらいます。どこが違うか比べてみましょう』と言って、一人の男の子と私に飛ばせた。私は悪い見本だった。」という事例における発話や、「お姉さんの字はすごくきれいなんだけどお前は駄目だなあ。」などの発話がある。

また、「〇〇さんのはだめだけれど、あなたのはよい。」「〇〇さんより上手だ。」などのように、他者と比較してほめる発話もある。

学習者を、他者と比較して否定したり肯定したりする発話には、個々の学習者を比較によって判断して独自の学習者像を成立させている教師の認識があらわれている。したがって、学習指導案や研究会で「一人ひとりの個性を生かす」と述べても、教師の認識が個々の学習者の人間性をふまえた学習状態の把握になっていない場合、その主張は具体的な場面での発話や行為と乖離することが多くなる。すなわち、瞬時の対応が迫られる場面では、他人との比較や本人の努力を無視した発話などがでてくる。それは、教師の実感が「人間には優劣がある。」「学習内容をどれだけ習得したかが学習者の価値である。」というような教育観に立脚しているためである。

しかし実感として、「人間には優劣という比較を超えた平等の存在価値がある」という認識であれば、他者との違いは個別的発達の傾向と理解して、その現状から具体的で価値的な方向性を認めて指摘する工夫が発話にあらわれてくる。

### (3) 理由を明示しない否定と肯定

「発音の勉強で、特に私は、『え』がうまく発音できないらしく、私が『え』と言うと、先生に『違う。“え”だ!』と言われて、どこが違うのか理解できずに『え』を何度も繰り返した。」「小論文の指導の先生が、自分の一生懸命にかいていった文章に対して、『あなたは何か勘違いしてますね。これじゃ全然だめ。』と言われた。」などの事例のように、学習者の問題点を明示しないで否定しているだけの発話がある。

また、「図工の時間、先生が隣の席の子の絵を『よいわねー』と言った。私は何がよいのかわからなかったので先生に、『どこが?』と聞いた。先生は困ったような顔で何も言わないで行ってしまった。」という事例のように、具体的な良さを指摘できないほめことばもある。

以上のように、理由を明示することなく否定したり肯定したりする教師には、学習者は教育内容を習得すべき客体者である、という意識が強い。したがって、学習者に必要な教育内容について、自己の具体的な教材研究の不十分さを意識することは困難である。

学習者主体の認識のレベルでは、学習者の問題と思われる状態は、むしろ、教師自身の指導のあいまいさや説明不足などの課題と受容して、学習者の本音に継続した具体的な教材を工夫することになる。すなわち、学習者の反応を観察しながら、学習内容や教師の指示を何か誤解していないか、勘違いしている部分はないか、発話の内容はどこまで了解されたかなどの確認と助成の工夫によって、学習活動を共有し発展させていく発話行為や態度となってあらわれる。

### (4) 言動を誤解した否定と肯定

「授業をきちんと聞いていたのに、みんなの前で先生に『聞いていない』と言われて、『くやしかったらもっと頑張れ』とおこられた。」「いたずら書きを消していたのに、汚していると思われて『何してるんだ!』と怒鳴られた。」などの事例がある。

一方、自分では何の意識もしていなかったのに、「○○さんの姿勢はいいね。」と指摘されたり、いたずらをしようとしていたのに誤解されて、「○○さんはこのような工夫をしていた。」とほめられた例がある。

教師が学習者との間を上下関係で認識している場合は、自分が学習者を誤解することがあるとは考えることができず、自己中心の判断で学習者を否定したり肯定したりすることが多くなる。

しかし、誤解されて否定されたり自分が誤解して否定したりすることは、日常的に誰もが経験していることである。したがって、芦田恵之助のいうように学習者を同志同行という観点から見れば、一方的に教師の価値判断を押し付けることにはならない。むしろ、日常的な言語生活においては誤解したり誤解されたりすることは避けることができないという事実を、コミュニケーションの前提として学習者と共有する発話行為が工夫される。

### (5) 性格や人格の否定と肯定

「技術の時間に、引いた線が曲がっていたら、『お前は不器用だな』と言われた。」「宿題を忘れた時、皆の前で『お前は、なまけものだ』と言われた。」などの事例のように、ある言動について「自己中心的だ」「根気がない」「うそつきだ」など性格を断定的に否定する発話がある。さらに、

「お前は生まれてこなければよかった。」のように、存在価値を否定する発話がある。

言動を性格と結びつけて肯定する発話もある。花を持ってきて飾っていたら「○○ちゃんはやさしい子だね。」と言われたり、ゴミを捨てていたら「きれい好きなんだね。」と言われたりする場合である。また、「お前の顔をみると元気が出るよ。」と、存在価値を認めた発話もある。

学習者の言動に対して人格や存在価値を否定するような発話には、この世に存在価値のない人間がいるのかどうかという教師の認識が問われる。この点についての教師の自己認識の点検がいまいであれば、たとえ肯定のことばであっても、それは眼前の学習者の皮相な理解に基づいた教師個人の是非善悪の判断であるから、学習者の心底にプラス認識の影響を与える力は弱い。

すべての人間に存在価値があるという認識のレベルにおいては、学習者の内言領域の正しさを認めて共有することが指導の前提となる。学習者の本音に継続させながら、自信をもって学習するための手だてを工夫する発話となる。

以上のように、正反対のメッセージでも、教師の同じ認識のレベルから発せられていることがわかる。ところが、教師の発話において認識のレベルは問題にされず、言葉遣いの問題と考えられているために、教師は学習者の問題を的確に指摘することはできても、学習者の問題を具体的に解決することはできない現状がある。教師が、学習者を否定する言葉は言わないほうがよいといくら気を付けても、つい言ってしまったり強い語調や態度で否定したりすることがでてくるのは、発話は単なる言葉遣いの問題ではない証拠である。何をどのように言うかということは、教師の認識を反映した全人格的な行為である。したがって、教師には、自分自身の認識のレベルにさかのぼって学習者の人間性を共有する自己吟味が求められている。

## 5. 教師の発話の影響力

教師の発話の根源である認識のレベルについては、すでに、個人が自己内対話をしている内言領域の独自性を「個人方言社会」と名づけて、そこに三つの認識作用のあることを述べた<sup>(41)</sup>。すなわち、人間という種に先天的に存在する内在価値感に継続して自己表現をしようとする「認識作用A」と、自己の外から与えられる外在的価値観に適応しようとする「認識作用B」と、この二つの認識作用の独自の形相化をはかって自己表現をしていく「認識作用C」という、次元の異なった三つの認識作用である。言葉を換えれば、本音の認識作用に継続した個人方言社会の活動であれば、創造的な学習の探求を期待できるが、本音の認識作用と断絶した個人方言社会の活動は、建前を取り繕う訓練の学習となる。したがって、教師の発話が、学習者の内言領域にどのような認識作用を強化していくかということは重要な問題である。

スタップスは、教師の発話の重要な機能として、話題の決定や転換などコミュニケーションをコントロールするメタコミュニケーション機能のあることを明らかにした上で、記号化のスキーマは、発話行為のレベルで、隠れたカリキュラムがどのように伝達されるかや生徒たちがどのように学ぶかなどの詳しい研究のてがかりを示していることを指摘している<sup>(42)</sup>。すなわち、教室方

言社会において、学習者は教室方言を共有しながら、同時に造語や省略語の多用の習慣などを身につけている。さらに、コミュニケーションをコントロールする立場にある教師は、同時に学習者を評価する立場にもある。そのために学習者は、教師との発話交換の過程で教室独自のコミュニケーションルールを了解し、教師が求めている発話行為を察知して、教師の期待にそうように自己の発話行為をコントロールしようとする。教師も、学習者の発話に対して、その適応力を評価することが多い。その結果、学習者はよい評価を得たい希望と学習意欲が乖離して、自己に自信を失い、能力を発揮する機会や意欲を自ら逃すことになりやすい。すなわち、教室方言社会における教師と学習者のコミュニケーションは、単に発話行為に関わる内容だけではなく、学習者の生涯を左右するような価値観形成にも大きな影響を与えている。それは、教師や親にも気づかれることなく、学習者の内言領域で深刻に進行している。

そこで、前述したような教師の発話を通して、教師のどのような認識が伝達されて学習者へ影響を与えているのかについて、教師の発話の5つの観点に対応させて具体的に考察する。

#### (1) 学習結果に対する発話の影響力

学習者は、自分を評価する教師のことばの重みを認めているので、否定の発話には敏感に反応する。そして、自分の可能性を否定する強い自己暗示力を発揮して、学習意欲や社会自立への希望を失うことになりやすい。しかも、ひとたび自己否定を刻印した感情は、心理的な解決が困難であり、否定されることで自己の存在を主張して反社会的言動に走りやすくなる。

一方、教師に評価された学習者は満足感を味わい、それは次の学習への意欲に発展することが多い。しかし、どうしたらまたほめてもらえるか、教師の側にある正解は何か、などを求めるような心理状態になることも多い。そして、教師の言うような社会的に評価されている学校に進学できることが自己の存在価値であると錯覚した学習態度と価値観を形成しやすい。

このように、「できたか」「できないか」という結果だけを否定されたり肯定されたりする習慣は、どうしたら他人に認められるかという名利や損得感情などに対する反応感覚を刺激して、他者からの評価を気にする虚栄心や自尊心を強化する。その結果、指示されたことやルールに従った課題解決はできるが、自分自身の考えを問われると答えられなかったり、自分から問題を発見して工夫したりするなどの態度は身に付かないことになる。この問題は、教室だけでなく、将来の社会生活に顕在化して自己の生きる力を弱体化する。

#### (2) 他者との比較による発話の影響力

級友の前で比較される場合はもちろん、個別的であっても、他者と比較されて否定されると、自分が駄目なことはわかっている、自分自身の存在価値そのものが否定されているという感じに陥りやすい。その結果、学習に対する意欲や自信を失うばかりでなく、教師や友人などとの関係も断絶しやすくなる。

たとえ肯定されても、教師の観点が他者と比較することになれば、学習者は対立的な自己認識を身につけることになる。

すなわち、他者と比較して勝れていると思う場合は優越感を強化し、駄目だと思う場合は劣等



感を深くする。しかも、成長過程において刻印された優越感と劣等感自己催眠状態となって、自らの意志でコントロールすることは不可能に近い。優越感と劣等感で自己認識が行われる場合は、結果的に自尊心が傷つけられることが多くなり、年齢や能力に関係なく自己否定の感情から反社会的行為に走ったり心を閉ざしたり無責任な自己主張をしたりする傾向が強くなりやすい。

### (3) 理由を明示されない発話の影響

「だめだ」と言われて、その理由がわからず戸惑う学習者は多い。また、何が・なぜ・どのように悪いのが実感されない場合は、「自分は教師から否定されている」「自分は嫌われている」「自分は認められていない」という感情を生じさせる。その結果、学習者の意識は、問題点の解明や訂正には向けられず、単に、教師や学習に対する抵抗感を形成するだけにおわりやすい。

理由を明示されないほめことばの場合も、満足感とともに「自分は先生に好かれている」「先生にひいきされている」という感情を味わう。自己が特別にひいきされていると思った学習者は、その教師の期待に応えようとして教師の前を取り繕うようになり、ひいきされていることを嫌ったりなど、個人の心理的傾向によって形成される態度は多様化する。

否定でも肯定でも、具体的な指摘のない評価のことばは、対立感情を刻印し、事象の観察や理解をあいまいにしたまま済ませてしまう習性を育てやすい。

### (4) 誤解した発話の影響

言動を誤解されて否定される場合は、意表をつかれた強い否定と感ずることが多い。この場合、学習者には抗議や弁解が許されないことが多い。それだけに、学習者の心に残る問題は深刻で、人間不信の傾向を強くすることが多い。

誤解であっても、ほめられた場合は、それを契機としてプラスの強化となる場合がある。また、誤解されてほめられたことが心の負担となる場合もある。

否定も肯定も、誤解に基づく場合の学習者は、教師の皮相な観察眼を知って不信感を強化する場合がある。しかも教師に対する不信感、そのまま人間不信につながりやすい。

### (5) 人格に関わる発話の影響

一回性の言動が性格と結び付けられて否定される場合、学習者の心には強い抵抗感と同時に、教師の否定的な指摘が自己認識として定着しやすい。自分で「そうではない」と抵抗すればするほど、その意識は自己催眠状態となって逃れられなくなる。

性格をほめる発話の場合は、学習者にプラスの心理的傾向を強化させることが多い。しかし、同時に、「やさしい」「きれい好き」などの性格的な指摘は、偏しすぎると問題化する。例えば、やさしすぎるために詐欺にあったり、拒否しなければならぬ時に断固とした態度が取れなくなったりする場合がでてくる。さらに、自己の存在を肯定されることは自信や意欲の源ともなるが、同時に他者から与えられた意欲や自信は、自己限定や自己否定につながる場合もでてくる。大学生が、自分に対する評価で嫌いな言葉として、「まじめ」「いい人」「しっかりしている」などをあげているのは、このような意味でも興味深い。

以上のように教師の発話は、肯定であろうと否定であろうと諸刃の剣であることがわかる。川口儀一らは、ほめことばを「形式ほめ」と「実質ほめ」に分類したが<sup>43)</sup>、教室では、学習者の直観は教師の形式ほめをすぐみやぶるので、教師はかえって信頼感を失うことがでてくる。しかし、実質ほめならよいということではない。ほめことばを発する教師の認識のレベルによっては、どのようにほめても、やがて、ほめたことが問題を生じさせる因となる場合がでてくる。すなわち、学習者の何をほめるかという教師の認識のレベルが問われる。例えば、コンクールに入賞したり他者と比較して一番であることなどをほめれば、学習者の認識はそのような名利の世界の栄光を真実と思い込んで追い求め、やがて挫折感を味わう、という当然の成り行きになる。しかし、教師が、日常生活でのささいなことでも、学習者が自らの感覚や意欲で探究したり工夫していることを認めて強化していれば、学習者は自己の本音を主体として追求する言語生活の姿勢を身に付けていく。

学習者は、教師の発話を通して、教師自身の認識の影響を大きく受ける。だが、それはすべての学習者にあてはまるわけではない。学習者自身に、すでに自己教育の態度が成立していれば、教師の否定的なことばや名利を評価することばにも自己を見失うことはない。他者と比べて優越感や劣等感に苦しむこともなく、自己の真実を探求していく。しかも、問題点を明示しない否定の発話に対しても、自ら必要を認めれば、主体的に探究し改善して生きる力を発揮していくようになることは、多くの伝記に明らかである。さらに、現実の社会では誤解したりされたりすることが日常的だという理解ができていれば、誰の誤解に対しても傷つくことなく、自らマンウッチングを深めるよい機会にすることができる。したがって、問われるのは個人方言社会における認識のレベルである。

## 7. まとめ

西尾実は、明治時代からの国語教育の歴史を三期にわけた上で、「国語教育の現状に、第一期的なもの、第二期的なもの、第三期的なものも存在するのは、一面には、歴史的な進歩の有無を示すものであると同時に、一面には、個性にもとづき、個人差による、どうすることもできない事実を語るものでもある」と述べている<sup>44)</sup>。どのような教育の思潮や方法が流行する時代にあっても、その時代の学習者にもっとも大きな影響力を与えるのは直接学習者と関わる個々の教師である。すなわち、個々の教師の実感としての認識のレベルがその時代の教育の現実である。

したがって、いかに学習者主体の教育思想が常識になっても、個々の教師の認識が学習者を教育内容を習得する客体者であると実感していれば、日常の教室では時代の要請とは関係なく旧態依然の教育が行われていることになる。個々の教師の認識が変わらない限り、「指導」は「支援」という言葉に、「教材」は「学習材」という言葉に置き換えられるだけで、授業は学習者を客体者としてすぐれた方法を追求することになる。その意味で、教師の発話は、認識のレベルにまでさかのぼって検討される必要があることを論じた。具体的には、教師の実感としての認識のレベルが具体的な発話となる経緯を明らかにし、待遇表現や「肯定」と「否定」の発話にあらわれる教

師の認識のレベルの検討を通して、教師の発話が個々の学習者の内言領域における認識作用にどのような影響を与えるかについて考察した。

このように、ことばを記号として成立させる以前の、個人の内言領域の価値感情に継続した認識のレベルを共有する観点から教師の発話を検討すれば、教師は如何なる場においても国語教育の環境そのものである。したがって、教師には、自己の人間観や教育観の偏りを吟味して、常に時代の環境と眼前の学習者に応じた認識の止揚をはかることが求められている。

注)

- (1) Sinclair, J. McH. and Coulthard, R. M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford University Press. p. 45
- (2) Edwards, D. and Mercer, N. (1987) *Common Knowledge*. Methuen: London and New York. p. 39
- (3) 西尾 実 (1975) 『西尾実国語教育全集第7巻』教育出版 p. 326
- (4) 小川雅子 (1955) 「教室方言社会の検討」『人文科教育研究』第22号 pp. 181-188
- (5) 日本語教育学会編 (1982) 『日本語教育事典』大修館書店 p. 227
- (6) 尾木和英 (1999.2) 「学校の言語環境の現状と課題」『日本語学』205号 明治書院 p. 6
- (7) 岡本能里子 (1997.3) 「教室談話における文体シフトの指標的機能」『日本語学』第179号 明治書院 p. 47
- (8) 清水静子 (1999.2) 「国語教室の言葉および言語環境の現状と指導上の課題」前掲書(6) p. 62
- (9) R. ヤコブソン著, 川本茂雄監修 (1973) 『一般言語学』みすず書房 pp. 187-188
- (10) Hymes, D. H. (1962) *The Ethnography of Speaking*. In T. Gladwin and W. C. Sturtevant, eds.: *Anthropology and Human Behavior*. Washington, D. C. p. 25
- (11) 小川雅子 (1996) 『国語教育の根幹』溪水社 pp. 115-142
- (12) Stubbs, M. (1984) *Discourse Analysis*. Blackwell, Oxford. p. 64
- (13) 川口儀一・樺谷 宏・坂本 恵 (1996.5) 「待遇表現としてののほめ」『日本語学』第168号 明治書院 pp. 13-21
- (14) 西尾 実 (1953) 『国語教育学の構想』筑摩書房 p. 29