

言語指導者の専門性 2 ―指導場面に見る統合的言語行為

Expertise in Language Teachers (2): Integrated Linguistic Behavior in Teaching Language

宇都宮 裕 章*

Hiroaki UTSUNOMIYA

（平成19年10月1日受理）

1 はじめに

先稿（宇都宮，2007）においては教育学的観点から言語分析を行い、「可変性」「総体性」「創発性（秩序の多様性）」という本質的な言語の有り様を明確にした。これは、言語が常時変化をしていることであり、環境的な結びつきをもっていることであり、様々な秩序を生み出していることである。したがって、繰り返しになるが、言語教育の実践において、時間的な限界（臨界期など）を設定すること・一面的な能力（学習言語能力など）を想定すること・規則的な振る舞い（文法など）を目標にすることはできない。そうした固定的な基準と可変性・総体性・創発性が示している性質とは相容れないものなのである。

昨今、実践現場で言語教育やその周縁に携わっている教員（以下、（言語）指導者）には、広範囲に渡る知識と技術的能力が必要であると謳われ（日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議，2000）、そうした力量を形成しようとする研究や研修プログラムが各地で盛んに行われている。しかし、いたずらに狭量的な知識・技能を多量に伝達することから生じる次の弊害については、残念ながら、現在でもほとんど議論の俎上に乗せられていない。教員一般の例に漏れず言語指導者にとっても学習者と接する時間の確保が何よりも優先されてしかるべきであるが、実際には、専門的 skill 等を身につけるための時間を捻出しようとすればするほど学習者に寄り添う時間が奪われる。また、そうした教育現場の構造的な問題を言語指導者一個人に負わせてしまうと、指導者の本来もっている力量を発揮する機会を喪失させる危険性が増す。そして、教育現場に存在しない知識・技能を獲得しようとするれば、どこまで行っても充足しない人材や教材の不足を問題にせねばならず、環境整備が質の充実に向かわない。さらに深刻なのは、諸資源が得難いところでは言語教育の放棄（不能）という事態の発生につながることである¹。

上述の知識や技能は、先稿でも言及した通り、言語が不変的・一面的・規則的なものであることを前提とした研究成果の反映である。少なくとも、可変性・総体性・創発性という本質に立ち返った知見ではない。それは、複雑かつ難解な現象を適当に（物理的に顕現している部分で）分解し、個々の分解物を伝達することによって言語が容易になり、教育が容易になるという言語観・教育観（要素還元主義）に基づいたものでもある。加えて、言語の分析はあくまで「言語学」、教育の分析はあくまで「教育学」としたまま、研究成果の建設的精査や互換的検証を行ってこなかった学問的分離主義（van Lier, 2004: 2）の残滓もある。いずれにしても、言語研究と教育研究の乖離から導き出された知識や技能の伝達は指導者に過度の負担を与えるだけでなく、違和感（学習者不在の感覚）を抱きながらの実践を強いるこ

*日本語教育講座

とになる。

そこで本稿では、先稿の結論を引き継いで、言語の本質に基づく言語教育の在り方を具体的に考察していく。可変性に基づく「変化の促進法（方向づけ）」、総体性に基づく「関連の構築法（関連づけ）」、創発性に基づく「秩序の創出法（意味づけ²）」の実際に言及し、それらがどのようなものなのか、そしてそれらを生かすことのできる言語指導者の言語行為について考えていきたい。結論として、そうした行為が専門性の中核にあることを提唱する。

2 意味創りの言語行為

言語指導の場面を詳細に観察していくと、文字や音といった言語の形式（情報）を使って意味や価値を学習者とのやりとりの只中に紡ぎ出す「意味創り」とも呼べる行為が見えてくる。同時に、学習者が指導者とのやりとりを通して言語を了解し学習を進展させていく過程をたどる活動であることも分かる。次節からその代表的な3つの方法に触れてみよう。

2.1 変化の促進法（方向づけ）

やりとりを通して学習を進展させていく様相の一つに、変化の促進が挙げられる。これは、転向（抽象化）と継続（具象化）を繰り返し行うことで素材を豊かにしていく行為である。まずは、次の断片を見てみよう。

【断片1】³

- [01]T₁: これは? (「両手」を描いた絵カードを示す)
 [02]S₁: んー・きでい・・きれい・・・・きれいな
 [03]T₁: //これ・・・・・これ何?
 [04]S₁: きれいなー
 [05]T₁: きれいな・ないです・・これは何?・・ (自分の手を示す)
 [06]S₁: //じゃない
 [07]T₁: これ何? (自分の手をたたく)・・これ?
 [08]S₁: んー・・・・・手!
 [09]T₁: //これ (自分の顔を指す) 顔・そう!
 [10]S₁: あー・きれい・手
 [11]T₁: //これ手ねー・手ねー
 [12]S₁: きれいな・・手
 [13]T₁: うん・そう!

【断片1】の学習者は母語がモンゴル語の小学校5年生である。この場面では、「きれいな」「しずかな」「げんきな」といった形容詞を使った表現の幅を広げることが目標である。「な」が付く形容詞をいくつか出した後、名詞に修飾させる使い方を扱っている。この断片において最も特徴的なのは、指導者側から規範が提示されていないにもかかわらず「きれいな手」という表現の産出があった点である。確かに、その産出を偶発的なものとして考察対象外にすることもできるだろうが、変化の過程を追っていくと指導者と学習者との巧みなやりとりが観察され、当該表現の発生には必然性のあることが認めら

れるのである。

まず、学習者の発話の変化を見ると、A「きでい」→B「きれい」→C「きれいな」→D「手」→E「きれい手」→F「きれいな手」と関連する表現がほぼ6段階で推移している。それぞれの表出には、A既習内容の思い出し、B発音の修正、C既習形式の表出、D修飾対象の確認、E意味の結合、F修飾—被修飾表現の産出という学習者の試行が反映している。

一方、指導者の行為を細かく追っていくと、a[01/03]→b[05]→c[07/09]→d[11]→e[13]という互いに少しずつ様相の異なる発話が観察できる。それぞれ見掛け上は、a修飾対象の提示・b既習形式の保留・c修飾対象への注意喚起・d学習者表出表現の繰り返し・e評価、とでも呼べる行為であり、各行為を単体で眺めれば何の脈絡もなしに行われた独立行為のように感じられる。しかし、その行為に込められた意図は、a<これから「手」を使ってみます>、b<ひとまず「きれいな」は忘れてもいいです>、c<大事なものは「手」という表現の方です>、d<そうです、それを使います>、e<良くできました>という学習者が産出する発話の変化に合わせたもの（学習者の発話を踏まえた行為）であり、実に柔軟なものになっている。

このように、学習者・指導者双方による言語行為の交換が【断片1】の場面となっている。もちろん、A～Fの学習者側の行為とa～eの指導者側の行為がきれいに（一対一に）対応しているとは言えない。しかも、aを行ったからAという行為が生じたという原因—結果の関係に還元することもできない。その理由は二つある。一つは、指導者は学習者にどういう働きかけを行えばどのような反応となって返ってくるのかをその場で逐一予測し指導することができないというものである。【断片1】を見ても分かるように、もし確実に予測できていたのなら[02]の発話も[04]の発話も出てこないはずである（少なくともこの時点でTはSからそのような反応があるとは思っていない）。もう一つは、指導者の働きかけが契機となって学習者の反応となったのか、学習者の発話が契機となって指導者の反応となったのかの判別が客観的には不可能だという点である。つまり、産出發話や言語行為の変化を刺激（原因）→反応（結果）のセットで規定することが、少なくとも、今まさに学習者に対峙している指導者にはできないということであり、そうした規定を参照しつつ指導を行っているわけでもないということである。

それでは指導者は、どのように、そして何を意識して指導を行っているのだろうか。それが変化への、特に「転向」と「継続」への試みであると考えられる。

転向とはaやcといった指導者の行為、B・Eといった学習者の行為に見られるようなもので、それまでの時点とは違った方向への行為、例えば「新規事項の提示」「特定の対象への意識の絞り込み」「未経験の行為の試行」「新しい組み合わせの創造」などが相当する。換言すれば、明確に定まっていない抽象的な道への足がかりである。これに対して、継続とはb・d・eといった指導者の行為、A・C・D・Fといった学習者の行為に見られるようなもので、それ以前の行為を踏まえて確認・練習・補充・まとめ・結びつけなどを行う行為、例えば「既知事項の表出や確認」「発話の繰り返し」「言語行為への評価」「目標とする形式の完成」などが相当する¹。換言すれば、既に具体的になっている道を辿ることである。

ここでもう一度A～eの行為を追ってみよう。aの行為の後に、A・B・Cという行為が続く。その行為に続いてbが行われるが、なかなかDにはつながらない。cまで行ってようやくDという発話生まれ、dの直前でEが発生し、dの後にFとなって、それを受けてeという行為が行われている。便宜的にこれらの行為を転向（ τ ＝指導者／T＝学習者）である[a][c][B][E]群と、継続（ κ ＝指導者／K＝学習者）である[b][d][e][A][C][D][F]群に分け、時系列に並べると以下ようになる。

○ $\tau \rightarrow K \rightarrow T \rightarrow K \rightarrow \kappa \rightarrow \tau \rightarrow K \rightarrow T \rightarrow \kappa \rightarrow K \rightarrow \kappa$ (a-A-B-C-b-c-D-E-d-F-e)

ここから観察できる【断片1】の特徴は次の通りである。

- ①指導者と学習者の行為がほぼ互い違いに行われ、同者による行為が極端に連続しない。
- ②転向と継続の行為がほぼ互い違いに行われ、同種の行為が極端に連続しない。

①の特徴は、【断片1】の場面が指導者と学習者との「やりとり」であることを示している。さらに、 $\tau T \kappa K \tau T \kappa K \cdots$ のように規則的な並びではないことから、指導者から学習者への（または学習者から指導者への）一方向的な働きかけに終始した行為ではないことも分かる。つまり、教授という指導者側からの働きかけがあって応答という学習者の反応が生じているとは言えず、学習者の反応を逐一踏まえて指導者側が教授を行っているとも言えない。指導者側から見ると、あるときは学習者を主導し、またあるときは学習者の発話に基づいて反応をしている。学習者側から見ると、あるときは指導者に導かれ、またあるときは自ら率先して指導者に主導を促している。そして何より、指導者・学習者それぞれの行為の背景には、必ず他者（指導者には学習者・学習者には指導者）の行為が介在しているのである。

②の特徴は、【断片1】の場面が、いわゆる線的には進行せず、行きつ戻りつの螺旋的な活動であることを示している。ただし、微視的に観察すると、指導者の転向行為に学習者の継続行為が続き、指導者の継続行為に学習者の転向行為が続いている部分が存在するために、停滞・急変の違いはあれども、やはり指導者が学習者を一定の方向へと導いているようにも見える。つまり、「行って」はいるが「戻って」はいないように見えるのである。しかしながら、転向・継続それぞれの行為を詳しく検討してみると、各部分における指導者と学習者の行為交換が単なる刺激—反応の連鎖ではないことが良く分かる。

例えば、a-A-B-Cの連続部において、指導者は新たに修飾対象（「手」）を導入しようとしているのであるが、学習者は既習の内容を思い出し（「きでい」）、自ら発声したものを修正し（「きれい」）、既習の形式を確定している（「きれいな」）。この場面でのT₁の意図はS₁に「手」と言ってもらいたいというものであるのだが、S₁はその期待に答えていない。それだけではなく、以前教わった形式をできるだけ間違いのないようにT₁に伝えようとしている。もちろん学習者の真意がそれなのかどうかは確かめようがないが、表面上は指導者の意図が伝わっていないように見えるので齟齬が発生したことになる。しかし、齟齬が発生したからといってやりとりが破綻したことにはならない。なぜならば、この時点で学習者は、もしかすると、「手」という修飾対象を見せられた瞬間に＜そうだ、この「手」という身体部分にさっき習った形容詞が使えるかもしれない、先生はそれを私に言ってもらいたいんだな＞と考え「きれいな手」と言おうとしたのかもしれないからである。残念ながら、S₁にはこの時点での表出ができなかった。その結果、修飾—被修飾表現へと進展せずにもう一度既習事項まで戻ることになったのである。

いずれにしても、当該場面のようなほんの一瞬のやりとりも刺激に対する反応という短絡的なつながりなのではない。そして、予想通りの反応が返ってこなかったからといって指導者は決してやりとりが破綻したとは考えず、学習者に対する働きかけを中断することがない。特に当該場面では、修飾対象である「手」を発話してもらうという働きかけを辛抱強く続けている。ここに、修飾対象の認識が修飾—被修飾表現の完成に欠くことができないものであるという指導者の理解があったとも考えられるが、実

際はこの知見よりも＜修飾対象が言えれば修飾—被修飾表現も必ず言える＞という学習者に対する信頼感の方が大きな影響を与えている。当然、その信頼感は直接表出されてはいないが、学習者の言語行為の変化を促す働きかけが、自らの変化、すなわち転向と継続の言語行為であるのも確かである。

こうして、【断片 1】における特筆すべき瞬間の E ([10]) を迎えるのである。この時点で S₁ は間違いなく日本語の修飾—被修飾表現の方法を理解している。繰り返すが、この発話が発生したのは偶然ではない。因果関係は証明できないかもしれないが、この発話以前に巧みなやりとりが存在している。しかも、単なる試行錯誤なのではなく、「きれいな手」という表現の完成に向かって学習者と指導者が転向・継続という言語行為を交換し合っているのである。最低限、指導者は新規表現表出の促進という転向と学習者の発話の承認や繰り返しという継続を意識している。学習者も何か新しいことを言ってやろうという転向と指導者の指示を忠実に守っていこうという継続を意識している。

【断片 1】のような場面を一般的に言えば、「変化を促がせば変化する」ということになるだろうが、このような当たり前の様子の背景には参与者同士のきめ細やかな配慮、すなわち「やりとり」がある。そして、こうしたやりとりが示唆することとは、例えば、「新規表現を導入（転向）するならば、学習者に即発話してもらおう（転向）とするのではなく、一度学習者に振り返り的な行為（継続）を行うようにしなければならない」ということであり、また、「ある表現を繰り返し練習する（継続）ならば、学習者に延々練習させる（継続）のではなく、練習の端々に独自の表現を使う（転向）機会がないといけない」ということでもある。つまり、転向に継続で応えること・継続を転向で受けること、このような行為の交換にはやりとりを活性化する効果があると言えよう。ただし、これは表面上同種の言語行為の交換ではないので、前述のように常に齟齬の生じる可能性がある。しかし、「きれいな手」のような表現が学習者から創発してくることも、指導者の予測通りではないという意味で齟齬に他ならない。「指導者の意図に添うのが創発」「添わないのが齟齬」という定義は、本来の言語の様相からすれば、どちらも変化には違いない以上無益な規定となる。おそらく指導者は経験上「齟齬と創発が紙一重」であることを了解しているのではないかと考えられる。

2.2 関連の構築法（関連づけ）

関連づけも学習の進展には欠くことのできない行為である。目の前に存在する素材、授業等の活動の中で取り上げられる素材を他の異なった素材と結びつける行為のことで、大きく表現化（モノへの還元・形式化）、概念化（コトへの還元・思念化）、状況化（トコロへの還元・場所化）という 3 つの行為に分類することができる。

【断片 2】

[14] T₂: お金がない

[15] S₂: うん

[16] T₂: お餅買うことができません

[17] S₂: うん

[18] T₂: 明日は正月です・・どうしよう・ねー・・おじいさんもそんな気持ちですー

[19] S₂: ん

[20] T₂: でもおじいさんはー・あー・・・こんなん（地藏が道端に並んでいる絵を指して）

見ません・あっ知りません・知りませーん・すたすたすたーって家へ帰るかな？

でも違ったねー・あっお地藏さん見ました・あっお地藏さん・・かわいそう・・

寒そう・本当は自分もかわいそうです・自分も寒いんですー・・・なー

[21]S₂: //××××

[22]T₂:・・・わ・あーなるほどー！W君・・・ちょーと今いいこと気がついたねー・・・あー・

お地蔵さんは私と同じー・・・あー・私が寒いんです・私が・・・うん・寂しいですー・

だからお地蔵さん分かった・あっきつとお地蔵さんも寒いんだ

[23]S₂:うん

[24]T₂:あーなるほどー・お地蔵さんは私と同じだー

[25]S₂:ん

[26]T₂:それで笠をあげました

【断片2】の学習者は母語が韓国語の中学校1年生である。「笠地蔵」を題材とした国語の授業で、特にこの場面では、行商の帰り道で地蔵に笠を被せたお爺さんの気持ちを表現し、なぜ笠を地蔵にあげたのかを理解することが課題となっている。一見【断片2】の場面はほとんどティーチャートーク（教師発話）から構成されているために、指導者側からの一方向的な語りかけに過ぎないように感じられる。ところが、この過程を追っていくとやはり指導者と学習者との巧みなやりとりのあることが分かるのである。そして、やりとりの過程を経て指導者を驚嘆させるほどの表現が学習者から生み出される。

T₂は[14][16]で、お爺さんの帰りを待つお婆さんの様子を描写する。しかし、この描写は単なる事象の説明ではなく、お婆さんの気持ちを代弁したものである。それは、涙声、悲しそうな表情、学習者をじっと見据えながらの語りといった指導者からの働きかけによって学習者に示される。これが概念化と呼ぶことができる言語行為である。扱っている素材（ここではお婆さんの様子）を「気持ち」「考え方」といった言語形式では表しにくい思念や概念と結びつける作業と言うこともできる。むろん、指導者が概念化を行ったからといって即学習者が概念を言語形式で表出できるとは限らず、まして当該概念を理解したかどうかをその場で指導者が把握することはできない。それにもかかわらず、こうした概念化行為（状況描写によって意図を扱う等）が実践上で多用されるのは、概念化の作業が学習に極めて重要であるという認識に基づくものであると考えられる。

また、[18][20]において、T₂はお爺さんの気持ちを表現している。「そんな気持ちです」という定義、「かわいそう」「寒そう」といった間接的感情表現を使用することでダイレクトに心情を言語化する。実は、この場面以前に、他者感情を表現する形容詞（「寒そう」「暑そう」等）を扱っており、ここではその復習の意味も潜在している。いずれにしても、学習者の意図や作中人物の気持ちといった素材を言語形式という形にして提示する行為、これが表現化と呼ぶことができる言語行為である。ただし、先ほどの概念化と同様、表現化と学習者理解（および産出力向上）が即時に対応すると考えることはできない。少なくとも当該指導者にしてみれば、自分が行った表現化が学習者にもすぐ可能になるとは考えていない。重要な点は、表現化をすることによって眼前に提示されている素材を言語形式と関連づけていることであり、この行為自体が日常的な言語使用でもまったく同様に行われていることなのである。

さらに、[14]から[20]のやりとりにおいて、指導者は笠地蔵の場面を描いた紙芝居風の絵パネルを適宜学習者に提示している。中でも、雪がしんと降り積もる中一つ一つの地蔵に丁寧に笠を被せてあげているお爺さんの様子を描いたものは秀逸で、絵を見るだけでも今何が起きているのかを把握することが可能になっている。こうした提示が状況化と呼ぶことのできる言語行為である。眼前の素材を形式にも概念にもなりにくい空間的なものと共に、さらには、当該素材が存在している場所と共に示すのが状況化である。もちろん、この笠地蔵の場面において最も実質的な状況化行為とは、実際に雪が降っ

ていて地蔵が存在するところに出かけることであろうが、言語学習において実質的か仮想的かは程度差の問題に過ぎない⁵。状況化で大切なことは、実質的に示すという点ではなく、目の前の素材（ここではお爺さんや地蔵）と場所とを切り離すことができないという扱いをすることにある。ここでも重要なのは素材と状況とを関連づけていること、それ自体の行為である。したがって、先ほどの表現化・概念化の行為と同様、学習者からの何らかの反応を予測した上で行われる行為なのではない。実際にも、これらの行為と学習者理解の関連性を測定することは難しい。

以上のような関連づけは、学習者の反応を予測した上で行われるものではない。言語の本質の一つである「総体性」に基づいて、実際の言語使用に添った形で行われるものである。このように言語形式だけを取り出さず、あらゆるものと関連づけていく作業をその場に存在する学習者に合わせて提示することは言語指導の場面で頻繁に登場する。

こうして[21]が発生する。この時点でS₂は確実にお爺さんの気持ちを理解し、笠を被せた理由も日本語で表現することができた（発話内容は調査後T₂に確認した）。T₂も予想していなかった表出なだけに、驚きとともに最大級の賛辞をS₂に与えている（[22]）。表現化・概念化・状況化という素材を関連させる指導者の言語行為を通して、学習者もお爺さんの気持ちをあらゆる角度から検討し続けた、すなわち関連づけを行った。その流れの中で産出されたのが[21]であると考えられるために、この発話も偶発的に生じたと規定することができない。当然、ここにおいても因果関係の証明は不可能であろう。しかし、繰り返すが、因果関係が証明できたとしても当の指導者はその理論に基づいて指導を行うことができない。実際、予測性に基づいて指導をしていないのは【断片2】の場面からも明らかであろう。

【断片2】のような場面を一般的に言えば、「関連づければ関連する」ということになるだろうが、関連づけの必要性を理解する背景には参与者同士が共存する空間、例えば教室が存在する。そして、共存空間を前提とする指導や学習が示唆するのは、「言語は決して内容と切り離して教えてはいけない」ことであり、「やりとりが行われる場面こそが必須である」ことである。

この議論に関して「学習内容表現は、文脈から独立した抽象的なところで扱われるものであるから、第二言語学習者には把握が難しい」といった主張がまことしやかに語られている研究も多いが、学習内容表現であれ日常生活表現であれ、文脈から切り離された瞬間に言語でなくなるのである。先ほど議論したように、抽象的かどうかは程度の問題であり文脈が存在するかしないかの問題とはまったく違う。したがって、文脈を完全に除いてしまえば母語の学習者でさえ理解できないものになる。確かに、「お爺さんの気持ち」という学習内容をS₂が理解できたのは、この学習者に抽象的な内容理解力があったため（学習者側に原因を求める態度）かもしれないし、逆に、具体的なもので言い換えた内容が提示されたため（指導者側に原因を求める態度）かもしれない。しかし、あらゆる素材と関連する言語の在り方を最大限に生かす場面があったという事実を無視してはならない。無視した瞬間に学習者の理解不能の要因を、学習者（第二言語学習者だからだ）か指導者（不適切な指導が行われたからだ）に帰結させるという曲解へ向かうことになる。

2.3 秩序の創出法（意味づけ）

【断片1】における[10]や【断片2】における[21]は、まさに創発と呼ぶことのできる現象である。概して、現存するものの中から新しい秩序が生まれてくることを創発と言う（金子、2002）が、これはまったくの無から有を生むことではない。発生した現象だけを取り出してみれば特異な事象であろうが、背景を探てみるとそこに必ず主体（指導者・学習者）による「行う価値あり」と判断された行為が存在することが分かる。例えば、[10]の「きれい手」という発話には、[きれい]や[手]という語を使いまし

たという選択行為と、[きれい]と[手]を順番に並べましたという組立行為と、＜きれいな手＞なる意図を表しましたという定義行為がある。(ここでは推測するしかないが) [21]の発話においても同様に、[私]を(お爺さんという意味として)使うという選択、[私と][同じ]という組立、＜お爺さんの気持ちはお地蔵さんと一緒＞という意図の定義が存在している⁶⁾。ここで言う選択とは素材の抽出行為、組立とは素材の構成行為、定義とは素材の生成行為と同値である。

この選択・組立・定義という行為を「料理」という思念上で喩えれば、道具や食材が選択され、「煮る」「蒸す」「炒める」といった方法が組み立てられ、料理(もしくは調理の過程で出来上がるもの)が定義されるということになる。焼き鳥(定義)は鶏肉(選択)を焼く(組立)料理であり、寿司(定義)は寿司ネタ(選択)を握る(組立)料理である。または、「土地」という場所上で喩えれば、地名や地目が定義され、「生活」「植林」「起業」といった方法が組み立てられ、設置するものが選択される、ということになる。田(定義)では稲(選択)が植えられ(組立)、商業地(定義)ではビル(選択)が建てられる(組立)。さらに、「言語形式」という形式上で喩えれば、語彙などの塊が定義され、語順が組み立てられ、様々な制約(生起制約・共起条件・選択制限)によって生起する塊が選択される、ということになる(宇都宮, 2006b)。料理や土地や言語の秩序(仕組み)は、選択・組立・定義の行為そのもので生み出されることが可能である。

こうして選択(抽出)・組立(構成)・定義(生成)の諸行為は、秩序を生み出すときに欠かせない行為となる。こうした行為も学習の進展に大きく寄与する。そして、これらの行為を積極的に促すことができる者は指導者をおいて他にない。

【断片3】(宇都宮, 2003:102-103より抜粋)

[27]S₃: (板書を目で追いながら) おか・・ず・・を

[28]T₃: おかずを?

[29]S₃: さら!

[30]T₃: ああ・そうですね(「おさらに」と板書)

[31]S₃: (板書を目で追いながら) さら・さら・お・さら

[32]T₃: おさらに?・・・何て言う?

[33]S₃: お茶を・コップ!・・・(黒板の「パン」の部分了指差して) それもおさら

[34]T₃: (「コップ」「おさら」と板書)

【断片3】の学習者は母語がポルトガル語の6年生である。給食の配膳場面を提示して、「＜食べ物＞を＜入れ物＞に＜いれる／のせる／よそう＞」といった表現を勉強している。

この対話を順番に追ってみよう。[27]の学習者の行為と[28]の指導者の行為は「おかず」という語の選択である。次の[29]は「さら」という語の選択行為にも見えるが、むしろ「おかず」と「さら」を結びつけているという点で組立行為に近い。それを即座に感じ取った指導者は[30]で「おさら」を板書し、助詞「に」を使用することで組立行為であることを学習者に明示している。続いて[31]で学習者は板書の文字を読み上げ、[32]で指導者が組立を促す発問をする。ただし、この発問には学習者から「よそう」(動詞)を言ってもらいたいという意図があるので、[33]の応答となった時点で齟齬が生じたことになる。しかしながら、この時点でS₃は＜食べ物＞と＜入れ物＞が助詞「を」を介して配列されるという文型を定義(生成)し、「パン」についても「おさら」と結ぶつくことを指導者に指摘している。[34]はその定義行為を明示したもので、既に板書してあった「お茶を」の次に「コップ」を書き、「パンを」

の次に「おさら」を書き、「おかずを」の次に「おさら」を書いた。

この場面で注目すべきことが三点ある。第一に、選択と組立と定義の行為は学習者だけの、もしくは、指導者だけの行為ではなく、協働作業であるという点である。繰り返しになるが、[27]と[28]は選択の協働行為である。[29]と[30]は組立の協働行為である。そして、[33]と[34]は定義の協働行為である。もちろん、通常の活動においてはこれほど明確に現れることはないが、言語指導の場面において何か秩序だったものが生まれてくる背景には必ずこのような協働行為が存在している。つまり、これらの行為もやはり「やりとり」であるということである。第二に、素材を組み立てるには選択された素材を必要とし、素材を選択するためには定義された素材を必要とし、素材を定義するためには組み立てられた素材を必要とすることである。すなわち、選択・組立・定義は相補的な行為で、時系列で追っていくとほぼこの順番で行われるという点である。【断片3】の場面も選択で始まり定義で一区切りがついている。第三に、それぞれの行為はどれも意味づけ行為であるという点である。宇都宮（2003）では、【断片3】で行われた指導者の行為を「学習者に対する働きかけ」と述べ、このような働きかけが学習者の（人間に共通する）認識に基づくものであると主張した。確かに、＜食べ物＞からは＜動作＞よりも＜入れ物＞を起想する可能性が高く、上の場面もそうした学習者の認識力を上手に利用したものと言っても良いのであるが、当該時点において指導者に学習者の認識が予測可能だったかどうかには疑問がある。むしろこの場面では、指導者自身の言語使用の経験に基づき、「＜食べ物＞と＜入れ物＞を選び、組み合わせ、表現を完成すると分かりやすい」という判断があったと考えられる。なぜその判断ができたのかと言えば、当該語彙を選択すること、組み立てること、定義することに価値を見出していたからに他ならない。したがって、それぞれの行為は（最低限、価値があるという）意味づけされたものと言える。先ほど選択・組立・定義の行為が相補的であると述べたが、それぞれの行為がそれぞれの行為の背景にあるという点からも（選択した・組み立てた・定義したという）意味づけを介して次の行為につなげていることが分かる。

総じて、言語を使用する者の行為は意味を創り出す行為と言えよう。変化の促進、関連の構築、秩序の創出、これらによって意味が発生する。そして、発生した意味に基づいて再び行為が行われる。このような＜意味＞→[行為]→＜意味＞→[行為]・・・という連鎖が人間に観察可能な形で顕現すると、「可変性（変化）」「総体性（関連）」「創発性（秩序）」という本質となり、「モノ（物質として発生）」「コト（時間の中で発生）」「トコロ（空間の中で発生）」という素材となる。本稿では前者の違いを「態」と呼び、後者の違いを「相」と呼ぶことにする。可変性・総体性・創発性を言語の三態、モノ・コト・トコロを言語の三相としておく。

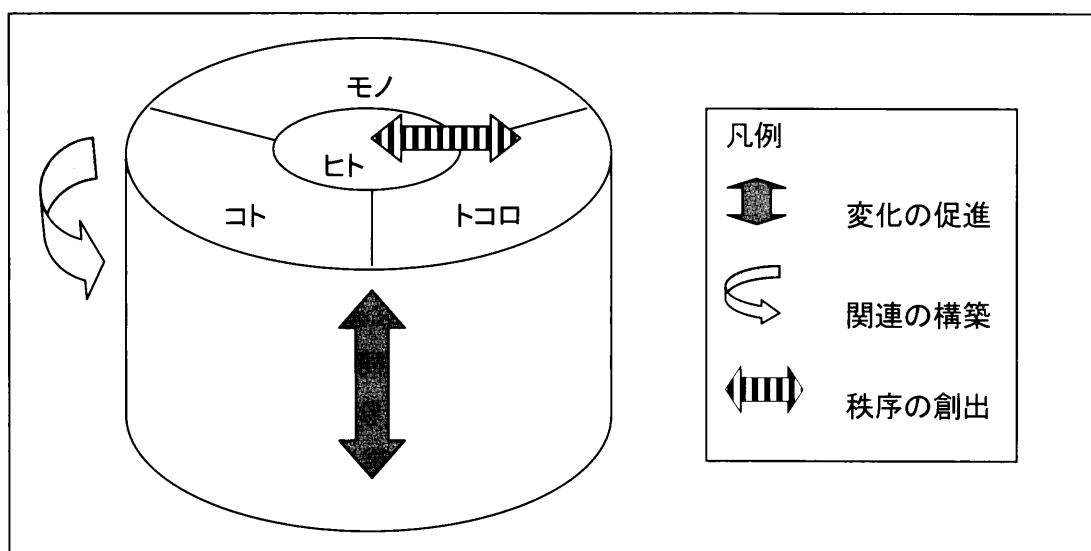
3 創発型の専門性

前節の変化の促進、関連の構築、秩序の創出についてまとめたのが下の表である。

表－１：言語本質と言語行為（＜ ＞内は言語形式の制約（宇都宮，2006））

言語本質 [三態]	言語行為	行為の下位範疇 [意味創り]		
可変性 (変化)	変化の促進 (方向づけ)	転向 [抽象化] (向ける)	継続 [具象化] (続ける)	
総体性 (関連)	関連の構築 (関連づけ)	概念化 [コト化] (想う)	表現化 [モノ化] (表す)	状況化 [トコロ化] (置く)
創発性 (秩序)	秩序の創出 (意味づけ)	選択 [抽出] (選ぶ)＜可塑性＞	組立 [構成] (組む)＜次元性＞	定義 [生成] (定める)＜境界性＞

そして、縦軸に時間・横軸に空間を取って主体（学習者・指導者）を取り巻く素材を模式化し、やりとり（場面）の行為を示したのが次の図である。



図－１：主体を取り巻く素材と言語行為

表－１・図－１とも、宇都宮（2005）で議論した「螺旋的言語能力発達モデル」の基本コンセプトを継承したものとなっている。本稿の分析においては、実際の学習者と指導者とのやりとりの中に当該モデルが予測する行為が現れた。その結果、これらの行為が言語本質の背景にあることが明らかになった。そこで今回、改めて言語本質と言語行為を並行的に示すこととした。モデルの図表と今回の図表では、言語行為の立証に伴い概念間の整合性をつけるために若干術語の変更をしているが、基本的な考え方は変えていない。加えて、宇都宮（2006b）の議論では不十分であった言語変化と言語秩序の関係性を明示している。このことにより、変化と秩序はどちらも意味（を創り出す行為）によって発生するものであることがより明確になる。すなわち、意味の時間的な流れを記述すると「変化」、意味の空間的状态（ある時点での様相）を記述すると「秩序」となって顕現することが分かる⁷。また、言語が「社会的な

ものである」「文化的なものである」「文脈の中で生起するものである」といった記述は、まさに言語の「関連」が顕現したものであることも分かる。さらに、言語の存在条件（主体（学習者／指導者）・素材（眼前にあるあらゆるもの）・場面（やりとり／環境／言語行為）、（時枝, 1941））と、言語形式の制約（境界性（恣意性）・次元性（線条性）・可塑性（不可易性）、（宇都宮, 2006b））との関係性も示している。

ところで、これらの行為を当該言語指導者の専門性と認定するためには、指導者自身が今何をしているのかを理解し意識的にコントロールできるだけでなく、眼前の学習者がどのような行為をしているのかについて理解し行為を促進できることが必須である。つまり、言語主体（指導者自身や学習者）に対しての言語行為の自覚と統御による実行が指導者の原理的専門性でなくてはならない。

断片に従って具体的に述べると次のようになる。【断片1】の[01]「これは？」は<新規事項の導入>と<学習者に新しく発話してもらいたい>という意図を反映した転向行為である。[11]「これ手ねー」は<あなたの発話はそれで良い><そのまま続けてください>という意図を反映した継続行為である。【断片2】の[14]「お金がない」は<お婆さんはお爺さんの帰りを待ちながら、ああどうしようと嘆いているのですよ>という意図を含めた概念化行為である。[20]の「寒そう」「かわいそう」は<お爺さんの今の気持ちを表すようになります>という意図を含めた表現化行為である。[20]で学習者に対して行われている絵パネルの提示は<今、お地蔵さんはこんな雪深いところにいます>を表出する状況化行為である。【断片3】の[28]「おかずを？」では<さて、今、給食のメニューである「おかず」を持ってきましたが>という意図を込めた選択を、[30]の「おさらに」の板書では<「おかず」の次に「おさらに」を並べましたよ>という意図を込めた組立を、[34]の板書では<ほら、どれも同じような並べ方になったでしょ>という意図を込めた定義を行っている。このように、どの行為の背景にも指導者の<こうしてください／こうなります><こう言ってください／こう言います><分かってください／分かります>といった働きかけ、提示、承認等の思惑が込められている。すなわち「促進」「構築」「創出」を目的として行っているということである。「促進」「構築」「創出」という目的を意識し、自在に発話に込めることが可能になれば、高い専門性を発揮できる言語指導者であると認められよう。

ただし、本稿で述べてきた言語行為は知識として獲得したり身につけたりするものではない。むしろ場面の中で創られていくものである。言語行為が獲得型の知見でないことは、言語行為自体が人間なら誰でも日常的に実行しているもの（既に獲得されていると規定できるもの）であることによる。確かに、本稿で議論してきたように、諸行為に対して記述・分類・提示・説明等を行うことで理解を促すことは可能であろうし、その理解が行為の自覚に結びつく可能性もある。しかしながら、知見を体系化できることは言語指導者の専門性とは必ずしも言えない。肝心なことは知見の獲得ではなく行為の実行である。そして、その実行に際しては間違いなく学習者の存在を必要とする。しかもその学習者は、対峙する指導者と時と場によって様相が大きく異なり、どのような言語行為を行えばどのような言語行為として返ってくるのかといった予測が不可能という存在である。さらには、指導者自身もどのような行為を行うことになるのか前もって考えることができないのである。それは、言語自体がどのような方向に変化するのか、どのようなものと関連するのか、どのような秩序が発生するのか誰にも正確に規定ができないという議論に並行する。

それではどうしたら良いのかという異論が出ることは必至であろう。ここで私たちの取るべき道が二つある。一つは本稿で言う専門性を獲得型の技能とみなして獲得方法を開発する道である。もう一つは、専門性に対する考え方自体を見直し、教育や言語を環境そのものとみなして個人の力量に起因させないものとする道である。本稿は、冒頭で述べた通り、前者の方法からの脱却を求めていくというスタンス

である。この観点に則って真の専門性（specialty）を語っていくと、殊に言語についての場合、結果的に一般性（generality）にたどりつく。すなわち、指導者側からすれば普段の・当たり前の・日常の言語使用にどれだけ近づけるか、学習者側からすれば普段の・当たり前の・日常の言語使用をどれだけ学べるかに回帰していくのである。結局、言葉はたった一人では使いこなすことができないものであるから、言葉の教育においても「対話」や「やりとり」といった言語行為を根幹にして実践されなくては学習の進展は望めない。それは、名目上「指導者」「学習者」（言語行為を自覚・統御している者と無自覚な者）と分断されていても、相互のやりとりと協働行為が発生しなければ言語教育の場面とは言えないということであり、学習者側の言語力の向上にも結びつきにくいということでもある。

言語指導者の専門性は言語本質に並行する言語行為にある。専門性が実際の行為にあるということは、行為を行わなければ専門性の存在もないということである。したがって、変化の促進・関連の構築・秩序の創出を学習者に行ってもらおうとするならば、自らも意識的に目の前の素材を方向づけ、関連づけ、意味づけしなくてはならない。それが意味創りであり、言葉の指導なのである。

本稿では、意味創りの言語行為を「創発型の専門性」と位置づけ、獲得型の専門性と一線を画すことにしている。よって指導者が行うべきこととは、専門性を「身につけようとする」努力ではなく専門的行為を「意識的にしようとする」努力だと言える。そして、もし「自覚」と「統御」という意識的な行為が専門性を生み出すとしたならば、どのように生み出すのかを解明しなくてはならないだろう。この命題の下、再び指導者の対応を検討してみるといくつか興味深い行為が観察できる。主なものは以下の通りである。

- ア、学習者の様子を詳細に観察している。（断片全般を通して）
- イ、言い換えを多用し一事象に対して複数の表現を用いている。（[03][05][20]など）
- ウ、新しい発想で工夫をしている。（[05][07][14][16]など）
- エ、素材の入れ替えを素早く行っている。（[09][22]など）
- オ、学習者に行為を促している。（[28][32]など）
- カ、学習者の行為を肯定的に評価している。（[13][22][24]など）

アの観察やイの表現の豊かさは素材の変化を促進することにつながっている可能性がある。ウの発想やエの構成は素材同士の関連を構築することに結びつく可能性がある。オの促発やカの評価は素材そのものの秩序を生み出すことにつながる可能性大である。詳細な分析は今後の課題であるが、時系列に従った言語行為の観察と記述をすることで、このような局所的な（micro）行為が変化の促進・関連の構築・秩序の創出という大局的な（macro）行為を引き起こすきっかけになっていることが見えてくるのではないかと考えられる⁶。前述のように、指導者が予測性に基づく行為を行っていないとするならば、局所的行為から大局的行為へのつながりを解明することで「予測」に代わる行動原理が明らかになるのではないかと期待できる。

4 おわりに

現代の教育システムではほとんどの場合、質より量、創造より獲得、面倒くささより効率性といったことが重視されているために、知見や技能の寡多で全ての事柄が評価されてしまう。そのため、冒頭でも述べたように、指導者が学習者と接する時間の減少、構造的な問題に対する指導者への責任転嫁、諸

資源が得難いところでの教育の不能などを引き起こしている。筆者はその方向に進んでいく教育に非常に危機感を抱いている。効率性重視の流れの中で停滞が現出した結果、悪循環に陥る可能性についてもところどころで言及した（宇都宮，2003；宇都宮，2006a；宇都宮，2006b；宇都宮・矢崎，2007）。システム自体を変えていくことは茨の道に違いないが、少なくとも希望を語れる道であろう。

希望を語っていくには、まず、従来の専門性そのものの概念を変えていかなくてはならない。本稿でもその試みとして、「あるか・ないか」と二分する獲得型の専門性からの脱却を図っている。もし本分析が示唆するように、専門性が資源や知見や技能の量ではなく言語行為にあるとすれば、環境への働きかけ、環境とのやりとりがないところに専門性など存在しないことになる。よって、矛盾した言い方が許されるのなら、専門性を獲得しないと言語指導者になれないのではなく、言語指導者としての行為によってのみ専門性が生まれてくるのである。

このように専門性をみなしていくと、これまでの言語指導の方法が機能しなくなることは必至である。つまり、学習者に一定の言語形式を覚えさせ使わせる指導（言語獲得を目標とした指導）、もしくは、学習者を周囲の言語文化の中に効率良く溶け込ませる指導（言語文化適応を目標とした指導）の見直しが余儀なくされる。その代わり、言語をやりとりの中での触媒とみなす支援的な行為、そして言語環境整備こそ言語教育の根幹になってくるのではないだろうか（宇都宮・矢崎，2007）。

付記

本稿は平成17～19年度日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（B））「多文化共生社会に根ざす協働学級の構築に関するカリキュラム開発実践研究」（課題番号17330163）による研究成果の一部である。また、本稿で取り上げた断片は、東京都内J小学校・東京都内K中学校・静岡県内O小学校における指導記録からの抜粋である。資料収集の機会をいただいた各学校と関係の先生方には厚く御礼申し上げます。

注

- 1：以上の問題は既に何度も指摘してきた（宇都宮，2003など）。まさに今の言語教育現場が求めている知見とは、量で測れる資源的なものの充実などではない。むしろ、既存する知見の生かし方である。その意味で言語を物象化しない原理的専門性を発掘することが火急の課題となる。関連事項は後段で議論をする。
- 2：本稿における意味の定義については先稿（宇都宮，2007）参照。
- 3：以下の断片の表記については、次の通り。(1) 各行左端の番号は発話ターンを示す。(2) 「T」は指導者「S」は学習者で、添番号で別人物を表す。(3) 「？」は抑揚の上昇、「！」は強い語気による区切り、「・」は約0.2秒間のポーズ、「ー」は約0.5秒間の母音の長音を示す。(4) 「//」は直上の発話の部分と重なって発話されていることを示す。(5) 「×」は資料の音質が悪く判別不能の発話を示す（1文字につき約0.2秒）。(6) () 内に実際行われた行為を記述した。なお、【断片1】は東京都内J小学校で2005年、【断片2】は東京都内K中学校で2006年、【断片3】は静岡県内O小学校で2002年に調査した時の記録から抜粋した。
- 4：このように「転向」と「継続」という言語行為自体は指導者も学習者も同じように行っているもの

である。したがって、これを指導者側から記述すれば導入と練習（定着）という言い方になり、学習者側から記述すれば自発的な産出（理解）、引導による産出（理解）という言い方になる。

- 5：これは、表現化の際に扱う「日常生活表現」と「学習内容表現」の差、概念化の際に扱う「生活的概念」と「科学的概念」の差にも匹敵している。各素材に抽象度の差があるのは確かであるが、その差は対立的に分断されていないこともまた事実である。連続性があるからこそ私たちはそれを理解できるのである。その理解の促進法が前節で述べた変化にある。特に、転向という抽象化と継続という具体化が素材の両極をつなぐ。
- 6：選択する、組み立てる、定義する、この3つの行為はMohan（1986）で述べられた「選択」「配列」「記述」に匹敵し、宇都宮（2006b）でも形式についての意味づけ行為（および意味づけ場面）として扱ったが、本稿では思念や場所といった素材についての意味づけ行為としても「選択」「組立」「定義」を使用する。すると、思念に関する「抽出・類型化・分類」の行為、場所に関する「設計・構成・圍繞」という行為を集約することが可能になる。
- 7：したがって、変化の分析が「通時態」分析、秩序の分析が「共時態」分析ということになる。ソシユール（2005）は、静態言語学と歴史言語学という言語学の二重性について言及しているが、「言語」という名称は、時間と空間を越えた観察の集合から言語学者が一般に引き出すだろうものに与えることができる」（ibid.: 17）と述べている通り、両観点を統合することも言語分析には欠かせないだろう。いずれにしても、言語の本質に基づく議論によって言葉はなぜ変化するのか、言葉にはなぜ秩序があるのか、という根本的な問題への解明に近づくことができるかもしれない。もちろん、継続的な課題である。
- 8：言語発達をいわゆる社会文化的に捉えるヴィゴツキー（2001）らの理論によれば、ミクロな現象とマクロな現象は分断されているものではない。そのつながりを尺度（scale）の観点で言及しているようにするのが生態学的な視座である（van Lier, 2004; 202-204）。

引用文献

- 金子明友. (2002) 『わざの伝承』 明和出版.
- Mohan, B. (1986) *Language and Content*. Addison-Wesley Publishing Company.
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議. (2000) 『日本語教育のための教員養成について』 文部省文化庁資料.
- ソシユール, F. (2005) 『ソシユール一般言語学講義 コンスタンタンのノート』（影浦峽・田中久美子訳）東京大学出版会.
- 時枝誠記. (1941) 『国語学原論』 岩波書店.
- 宇都宮裕章. (2003) 「学びの活性化と教育観—年少者日本語教育支援によせて」『日本語教育』116. 99-108.
- 宇都宮裕章. (2005) 「螺旋的言語能力発達モデル—理論化への試み」『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）』36. 11-25.
- 宇都宮裕章. (2006a) 「意味創りからはじまる協働的な学び」『学び合いの多文化協働教育—これからの学級の姿とは（静岡大学生涯学習教育研究センター・教育学部共催公開シンポジウム報告書）』静岡大学. 99-109.
- 宇都宮裕章. (2006b) 『教育言語学論考—文法論へのアンチテーゼと意味創りの教育』. 風間書房.

- 宇都宮裕章. (2007) 「言語指導者の専門性―教育的視座からの言語分析」『静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇)』 38. 21-34.
- 宇都宮裕章・矢崎満夫. (2007) 「言語支援教育研究の射程―複文化圏学習者と主流文化圏学習者の差をこえて」『静岡大学教育実践総合センター紀要』 14. 1-10.
- van Lier, L. (2004) *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- ヴィゴツキー, L. (2001) 『新訳版・思考と言語』 (柴田義松訳) 新読書社.