

日本語教師のからだどこえを劈く

の場主真（ヴィッテン・ヘルデッケ大学）

1 日本人のコミュニケーションの問題

氏家（1996）は日本を「言わない」社会と規定し、その根拠として社会言語学的見地から次ぎの特徴を指摘している。

- (1) 「『言ってはならない』から『言わない』」
- (2) 「『言う必要がない』から『言わない』」
- (3) 「『言い表せない』から『言わない』」
- (4) 「『言う気が起きない』から『言わない』」

以上の日本人コミュニケーションの特徴を氏家（1996）は欧米社会の「『言いたい』なら言う」, 「『言わなければ』わからない」, 「『言い合う』」社会と対照し、後者に高い評価を与えている。また、「日本社会が言葉を、そして、その使い方を、人間のあり方から切り離し、一種の道具・手段としかみなさずにきていることとは比較しようもない差異がこうして造られたと見ることができよう。」（80）と述べ、日本人のコミュニケーションのあり方を批判している。

中島（1997）は日本社会において対話を妨げている原因として、日本的な思いやり・優しさを挙げている。その主張は、竹内靖雄「日本人の行動文法」の思いやりの定義、「相手の立場、感情を想像して攻撃抑制的な態度を取ることに根拠を見出している。

思いやりは「自分本意」から出てきたソシオグラマーである。「自分が他人からいやなことをされたくないから、他人にもその嫌がることをしない」のであって、思いやりは自己利益の追求という原則に矛盾しないどころか、利己主義の変形なのである。すべては「自分の利益本位」という原則から説明できることであって、日本人の思いやりは無条件に他人を尊重することとは違う¹。（145）

思いやり・優しさと対話のない社会を短絡的に結びつけることは少し無理があるし、また思いやりの一種とみなせる「気

1 竹内(199)

配り」が日本のコミュニケーションを必ずしも否定的なものとはしていない事などが言及されていない。しかし、中島の主張する「対話」は、欧米社会でも稀であるとし、「対話を圧殺する風土」そのものを変えて行かなければならないとし、以下のような「対話」の基本原理²を提案する。

- (1) あくまでも1対1の関係であること。
- (2) 人間関係が完全に対等であること。
- (3) 相手にレッテルを貼らず、ただ個人としてみること。
- (4) 相手の語り言葉の背後ではなく、語る言葉そのものを問題にすること。
- (5) 自分の人生や経験を消去してではなく、むしろそれを引きずって語り、聞き判断すること。
- (6) いかなる相手の質問も疑問も禁じてはならない。
- (7) いかなる相手の質問に対しても答えようと努力すること。
- (8) 相手との対立を避けようとする態度を捨て、むしろ相手との対立を積極的に見つけてゆこうとすること。
- (9) 相手と見解が同じか違うかという2分法を避け、相手との些細な「違い」を大切にし、それを発展させること。
- (10) 社会通念や常識に収まることを避け、常に新しい了解へと向かって行くこと。
- (11) 自分や相手の意見が途中で変わる可能性に対して、常に開かれてあること。
- (12) それぞれの対話は独立しており、以前の対話を根拠とした先入観を捨てること。

これらの原則はブーバーが対話原理として挙げている原則と似ている。世界中が政治的にも経済的にもグローバル化していく現代社会はパーソナルコミュニケーションが希薄化してゆき、そのことが原因で様々な社会問題が生じている。このような対話思想は、コミュニケーションできない、関係性を喪失した「コミュニケーション不全症候群」にかかっている現代社会に対して警鐘を鳴らしている。

2 中島(1997:133)

2 対話なき社会

民主主義社会においては、自己の要求を明確に主張しつつも、他者の人格を尊重することを通して、他者との対話が必然となってきた。Habermas (1983: 99) の主張するように「言語能力を有する者誰もが討論に参加し、あらゆる主張が論議され、あらゆる考え、望み、欲求が討論される」のが対話である。対話を通して相互理解が深められ、言語という媒介を通して個人的な人間関係が築かれていく。また、現代社会においてはコミュニケーションの様式が異なる他者と関係することもあり、そういう場面では話をしない限りは理解できないことがある。ゆえに、言語とは物事を説明し、他者に理解させることを目的として使用される。

しかし、日本社会においてはプラトンからハーバマスに至るヨーロッパの伝統における意味での対話が行われることが少ないし、そのことが日本人とヨーロッパ人とのコミュニケーションのあり方の違いを明確にしている。

コミュニケーション論では「自己との対話」と「他者との対話」を区別している。Wygotski (1964) によると言語とは他者との対話のための媒介手段だけではなく、自己との対話のための内的な媒介手段でもあり、「外言」と「内言」とを区別する。この内言のおかげで我々は思考することができ、取り巻く世界を内的に表現し、システム化し、系統立てることができる。Wygotski によるとこの両者の対話は相互に影響しあっている。

日本社会においてはなぜ対話が稀にしか成立しないのであろうか。一つの仮説として考えられるのは、言語発達のプロセスにおいて対話能力が抑制されているということだろう。

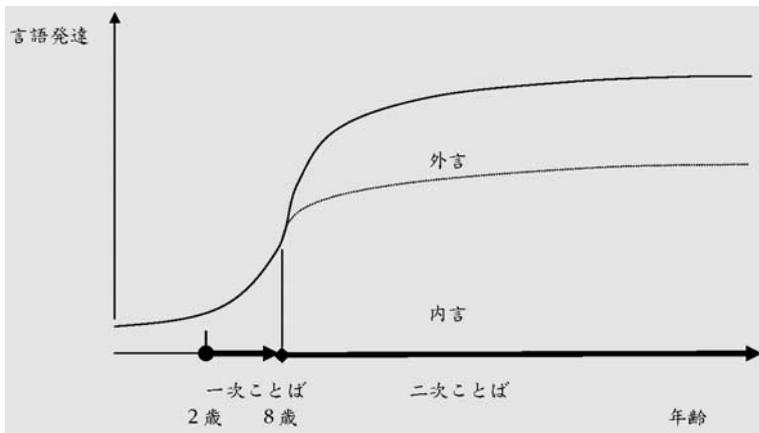
2.1 自己との対話の抑制

岡本 (1985) は言語獲得と言語発達を 4 段階に分けている。

(1) 喃語期, (2) ことばの誕生, (3) 一次ことばの発生, (4) 二次ことばの発生。一次ことばとは信頼できる人物と具体的な状況での具体的な事象, 事物についての会話における言語相互行為であり, 内面的な情緒と深く関わっている。3 歳から 8 歳にかけて発生し, 言語が社会シンボルのシステムとして発達していく。二次ことばはヴィゴツキーのいう「内言」と平行して現れ, 岡本によると以下の特徴を持つ。

- 子供は具体的な言語状況に依存していない事物・事象について話すことができる。
- 子供は信頼できる人物と話すだけでなく、見知らぬ人物や複数不特定の聞き手の前でも話ができる。
- 子供は自分のことばを自ら意識的に操作し、個人的な会話のように会話の相手の言語的フィードバックを必要とせず、言語が形成されていく。

成人言語は外言と内言から成り立ち、一次ことばと二次ことばの多層性を土台としている。故に、一次ことばが、信頼できる人物との具体的な状況における、具体的な事物・事象との会話を通して発達しなければ、二次ことばの発生のための基礎が揺らぐことになり、内言の発達にも支障を来すことになる。岡本（1985）は一次ことばが十分に発達しないうちから、早期に二次ことば習得を助長するような過度な教育をすることに警告を発している。一次ことばが未発達のうちに発生した内言は、感情と知性の不均衡をもたらすことになるかもしれない。



日本の小学校では感情と知性の均衡の取れていない子供を多く見かけるが、彼らは一次ことばが十分に発達していなかったために、就学前に自己との対話が不完全であったといえるであろう。しかし、どのような理由で一次ことばの発達が完全でなく、自己との対話が抑制されたのであろうか。考えられるのはコンピューターゲームやテレビの悪影響である。

2.2 他者との対話の抑制

他者との対話は、日本人の以心伝心的コミュニケーションによって抑制されている。上記の氏家の指摘している4つの日本人のコミュニケーションの特徴が示しているように、話し相手、状況、話の内容によって、話し好きの日本人が口を閉ざしてしまうことがある。

1999年9月30日に起きた東海村原子力発電所での事故は、他者と対話をしなない日本人のコミュニケーションの悪い側面をよく表している。この事故ではJCO東海事業所の作業員3人が、本来溶解塔でウラン粉末を溶解すべきところを、ステンレスバケツで溶解し、その後、硝酸ウラニル貯塔で濃度を均一化するという社内規定を無視して、5リットルビーカーで、使用目的外の硝酸ウラニル沈殿槽に硝酸ウラニル溶液を注入した。その結果、硝酸ウラニルが臨界に達し、核分裂反応が起こり、放射線が発生し、日本の原子力関連事故では最悪の事故となる。

事故直後の当局の調査によると、複数の要因が事故を導いたとされている。この原子力発電所の作業員たちは、JCOの経営体質が彼らに過剰なストレスをもたらしていることを報告している。また、経営者側は従業員の研修不足と安全対策の不徹底を認めている。例えば、ウランを手とバケツでタンクに入れることとか。

1999年11月6日JCO社長は記者会見で、1993年以来、非公式のメモが秘密裏にハンドブックとして使用されていた。そのハンドブックによると、ウランのバケツでの搬送が認められている。社長はこの事実を知らされていなかったと主張している。しかし、同年同月27日の記者会見では、この社長は反転して事実を知っていたことを白状する。12月4日には、動燃がJCOに対して1992年にウラン燃料の搬送時間の短縮を要求してきたことにより、JCO側は生産プロセスを短縮するためバケツの使用を始めたと報告している。

南ドイツ新聞東京支社のゲブハルト・ヒルシャー記者は1999年9月2日付け同紙で東海村事故を「組織の下の人間は自分が何のために仕事をしているのか知らずに、上のものが事故が起こらないように配慮してくれていると信じ信頼している。上のものは行動規則を作成するが、その運用には責任を感じていない。大事故が発生したときに他人に責任を押し付けることを容易にしているシステムである。」と分析して

いる。コミュニケーションが機能せず、対話が抑制されているところに、このようなシステムが構築される。そして、そこでは対話の代わりに「説得」が横行し、上が下を「差別」することを当然視するようになっていく。このことに関して伊藤友宣（1985）は、以下のように述べている。

何度も繰り返すが、私たちが、長い歴史の重みとして体に覚えこまされているのは、「対話」ではなくて「説得」ある。上からの権力で押さえる社会構造には、上下の秩序維持のために、人心を納得させる心理操作として、「差別」の仕組みが必要であったのである。「説得」と「差別」は表裏一体である。「差別」無くして「説得」は無く、「説得」無くして「差別」無しである。（164）

伊藤によると、対話とは「話し合ってお互いの違いをより明確にしめく、果てしない努力の持続から逃げないこと」を指すのであり、「そこに生じる情緒をより確実に共有するなかで、対立葛藤を止揚し続けること」を意味する。

3 ことば、からだ、対話

伊藤の主張するように日本社会において日本人は「説得」を体に覚えこまされている。学校教育においても、会社組織においても、上に立つ者が下の者に何かを伝達し、下の者はよく話を聞くことを要求され、さらには上の者の面子が潰れないように理解を急ぐか、理解したかのように振る舞い、説得が成り立つ。上下の関係を超えて、お互いの意見をぶつけ合い、意見の相違を明らかにした上で互いに意見を尊重しあう「対話」コミュニケーションに欠ける人間関係においては、先生、上司という仮面の下にある相手の顔そのものを見つめ、対峙することは稀である。人間の役割とか機能ではなくて、人間そのものに触れ、感じることは難しい。

竹内敏晴（1988）は、メルロ・ポンティの知覚の現象学に基づいて、心とからだが一元の主体として、世界を知覚するという理論を彼の実際の演劇体験に基づいて展開している。

私が机を見たり触れたりするとき、少なくともその瞬間、私は自己に向かう意識が消えなければ、見ることも触れることもできない。言いかえれば、ふれるとは、ものと「交流すること」と言ったのではあまいにならないのか。

ものに吸い取られることなのだ。「机が冷たい」のであって、「冷たいと感じている」のではない。「机が冷たい」こそ、机と私の全的な関係そのものであって、「冷たいと感じている」とき、机は意識から消えている。「雨が降ってきた」とき、人は雨に向かって身構え、頭をおおって逃げるのであって、雨粒に濡れる自分を感じ取ってはいない。「感じる」意識がなにもほどかふさがれなければ、私はものにふれることはできないのだ。(119)

このことは対人関係のコミュニケーションにおいても充てあまる。説得のコミュニケーションにおいては私たちの心＝からだは劈かれておらず、自己に向かう意識に占領されており相手の心＝からだに触れることはできない。対話のコミュニケーションにおいて初めて、自己の仮面を取り除き、心＝からだを劈き、自己意識から湧き上がる様々な考えを脇に置いておき、お互いに自己開示し相手と自分との全的な関係に入ることができるのである。

からだが劈かれるとは、単なる抽象的な現象を言っているのではなく、実際に肉体が筋肉を適当に弛緩させ、自然な姿勢を保ち、疲労することのない動きをしているという実際の物理的な現象も含まれている。からだは劈かれているときは、声帯も劈かれており、豊かな発声が可能になる。このことを竹内は「音を劈いて発音する」と言う。そのためにはその音が十分に肉体に共鳴しなければならない。そして「十分に音を劈いて発音できたとき、そこに何かは現れてくる。意味といっても、イメージと言ってもいい」(137)。これが「ことばが劈かれる」ということなのである。

4 対話と声

以上のように、対話的コミュニケーションにおいては、心＝からだは劈かれ、ことばが劈かれる。竹内(1988)では対話の定義を明確にしているわけではないが、「こえによるふれあい」を通して「他者と出会う」ことが言語活動を中心とした対話の定義であろうと推測できる。「こえによるふれあい」という概念は「話しかけのレッスン」の中で使われる概念である。「話しかけのレッスン」とは、Aが複数のB達に、何でも短いことばを選んで話しかける。「あのう、すみません。」など。次に、B達が後ろ向きになり、ある程度の

距離を置いて、Aがある特定のBを狙って背後から話しかけるが、Bの中で本当に話しかけられたと感じた人だけ、振り返って返事をしていい。このレッスンの目的は、相手に話しかけること、つまり「こえで相手にふれる」(151)ことである。

話しかけるとは、B(のからだ)に話すこと、他のだれでもない、まさにBに話すのだ。そしてBにとっては、まさに、私に、話しかけられているこえを聞くのである。それは名前によって判別したりするのではない、まさに自分のからだをめざし、ふれ、突き刺し、動かしてくる彼のからだを受けるのだ。(151)

話しかけても相手が応えない場合、つまり、こえで相手にふれることができないというのは、相手がどう変わってほしいのかがはっきりしておらず、他者に向かってからだが劈いておらず、こえが劈いていない時におきる。言い方を変えると、からだとこえが劈いてくると、他者が出現し、出会いが可能になるということである。そして、ことことがまさに対話の絶対不可欠の条件である。対話は一人では不可能であり、他者がいて成り立つものであるが、その他者と出会い、さらに他者とふれあわなければならない。このような状況において、竹内は「自他が融合」するときがあると述べている。

日常の生活から飛び出して一つの場を作り、極度に集中し、すばらしく解き放たれ、自も他も忘れてるとき、これが起きる。そして、人間と人間がふれあうとは、本来はこのことではあるまいか。それはその世界に共に生きたというよりほかない事態で(現存在分析でいう「共同存在」となること)、そのとき、人ははじめて真実「ひと」になる。(159)

このように、竹内は「ことば、こえ、からだ」と「他者との出会い」という観点から、現象学の心身論に基づき、独自のコミュニケーション論を展開しているが、欧米のコミュニケーション論と比較するとき、前者は後者のなかのブーバーやハーバマスやフレイ等の対話論に近いものがある。しかし、これら欧米の研究と異なるところは、からだ、ことば、こえが「劈く」という概念を導入したところにある。

5 日本語教育と対話能力

以上のように、対話を「こえによるふれあい」を通して「他者と出会う」ことと再定義するならば、このことが日本語教育とどのような関係にあるのかが、本論文が解明しようとしている問題である。

日本語教育、あるいは外国語教育一般において、本論で取り扱っている対話能力というテーマは、教師のコミュニケーション能力の開発と、日本語を体感・体得するための効果的な音読教育という二つの問題に関わってくる。

5.1 教師の対話能力としての「からだとこえ」の養成

1970年代以降に「主としてヨーロッパで生まれた外国語教育を民主化しようとする複数のアプローチの総称」（青木1991:12）としてコミュニケーション・アプローチが登場する。このアプローチは、コミュニケーション能力を身につけるといふ教育目標と、コミュニケーションを言語の重要な働きであるとみなす言語観に基づいている。さらに、人間性心理学（Humanistic Psychology）の影響を受けて、教師主導で教材を教える教育から、人間を中心とした学ぶ教育への転換を試みるヒューマニスティック・アプローチが提唱される（綾部2001参照）。このアプローチにおける日本語学習の目的は、5つの範疇に分類される。

- (1) 情報処理・コミュニケーション能力
- (2) 身体感覚運動技能
- (3) 自然・社会・文化についての認識
- (4) 自己・美意識・価値観・情操・感受性
- (5) 他者・関係・人間についての認識

（綾部2001:83）

これらの範疇は、(1) (2) (3)の認知的領域、(4)の情意的領域、(5)の相互作用領域と区別されるが、この3つの領域が統合されることが重要である。ここでは(2)の身体感覚運動技能は認知的領域だけに留まらず、身体運動的領域をも含むことが見落とされている。そこで、研究されるべきことは、

- ・ 日本語を話すときの体の動きとはどんなものか、
- ・ それは他の言語を話すときの体の動きと違うのか、
- ・ 言語活動一般に効果的な体の動きとはどんなものか、

等の問題である。そこには本論の中心的テーマである「からだどこえ」の養成が関わってくるが、これまで外国語教育研究、日本語教育研究では全く取り扱われてこなかった。しかしながら、このような身体運動的領域の問題は理論化はできたとしても、教師自身が体験しない限り教育実践の場では伝えられることではない。

綾部 (2001) は、以上の 3 領域が統合されるアプローチを「合流的アプローチ」と呼び、そこから 10 項目の指導原則を抽出している。その中で、教師に特殊なコミュニケーション能力が必要とされる項目は、

- (1) 「わたしーあなた」の直接的コミュニケーション
- (2) ノンバーバルコミュニケーションの使用
- (3) 教室で「今ここ」の現実に生きること
- (4) 傾聴

(1) (3) (4) はブーバ一流対話のための必要条件であり、さらに 2 を加えたコミュニケーションとは竹内が「からだどこえを劈く」ことによって達成される対話能力そのものである。

5.2 テキストとの対話としての音読教育

もう一つの対話能力の側面は、学習者がテキストを読んで、その中の含意性と対話することができるような音読教育である。日本語教育においては読解授業で学習者に教材の音読をさせている。文章を読むことは本来は黙読であるのに、音読させる意義は何であろうか。英語教育では、音読が外国語習得に貢献するのかどうか、賛否両論にわかれて議論している (新里 1991, 次重 1976, 田中 1989, 天満 1983, 河合 1986, 榊原 1999 参照)。日本語教育でも、音読はよく行われているが、音読に対する考え方には肯定、否定いずれも見られる。茂住・足立 (2004) は日本語教師に対するアンケート調査により、音読の目的を調査している。教師の経験則により挙げられた音読の目的は、「学習者の気づきを促す」、「内容理解」、「体感・体得させる」、「教師によるチェック」、「クラス運営上のテクニク」、「心理的援助」という 6 つのグループに分類される。

このなかで「体感・体得させる」というのは、「外国語としての日本語を音読することでその音の響きやリズム、内容を改めて鑑賞する」(39) ことを目的としている。つまり、声に出して読むことそのものを目的として、そこから自然的に日本語を体感・体得することを目指している。しかし、

母国語話者あるいは非常に高度の日本語能力を持つ日本語教師自体が日本語を「体感・体得」とはどのようなことなのか理解しているのだろうか。

竹内(1988)は演劇の観点からテキストの読みについて、こえとからだとの関連で次のように述べている。

詩あるいは句を、その意味＝思想内容を理解し、それを発語しようと努力すれば、(…)聞こえてくるものは、その詩句＝センテンスの意味である。いわば明示性はあるが含意性は消去され、ことばの音のリズムとそこから生まれてくるイメージとは、あったとしても付随的なニュアンスにすぎない。

音がまず、豊かに発声されること、そのリズムがイメージを喚起し、呼吸とこえの響き＝共鳴がからだに震動を起こし、変化させ、さらに酔いを発せしめるとき、その語句の内容＝意味も、対象への志向＝行動も、おのずと、全面的に姿を現す。(232)

このような音読は演劇だけに特殊な技能ではなく、外国語を習得する際に非常に有効な技能でもある。しかし、授業においてただ学習者に音読させるだけではなく、このような体感・体得ができるように教師からの高度の支援が必要である。それがどのような支援であるかは、今後の研究の結果を待たなければならない。さらに、最も重要なことは、教師自らがこのような経験を通して、日本語を体感・体得しておかなければならない。

根源的に、ことば＝詩が発声されたとき、その響きと、音のイメージと語の意味＝イメージとが一つに作用して、発声する主体のからだにある変化を起こし、日常次元を超えて、からだが震動し、自分を超えてゆくという体験が基盤になければならぬだろう。(233)

まとめ

本論文では、日本語教師の「からだとこえ」の養成の問題を、教室活動における対話と音読教育におけるテキストとの対話との関連で扱ってみた。そして、この問題の根底にある、日本人のコミュニケーションの障害、対話なき社会、という日本語教育では全く触れられていない問題にも焦点を当ててみた。

筆者は竹内敏晴氏の「からだとことば」のワークショップに参加した経験があるが、宮沢賢治の「銀河鉄道の夜」の朗読（音読）の授業で、日本語教育との関連性を何気なく感じていた。その後、竹内氏の著作を読み、また竹内氏と直接対談をする機会があり、筆者の研究テーマである対話との関連を明確にさせることができた。コミュニケーションの場が演劇の舞台であれ、稽古場であれ、ワークショップの場であれ、日本語の授業の教室であれ、自己と他者がぶつかり合い対話することによって、コミュニケーションが生きたものになり、ことばが劈かれる。その際にからだも劈かれていかなければならないが、私達は社会化プロセスの中で様々な要因によって「からだの劈き」を抑制してしまっている。その抑制のされ方は人それぞれであり、教師として学習者一人一人と対話し、こえとからだを劈く手伝いをし、劈けたときに、さらなる対話の可能性が生じてくる。対話とは永遠に続くものである。

引用文献

- 青木直子, 尾崎明人, 土岐哲編 2001 『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社。
- 綾部義憲 2001 「ヒューマニスティック・サイコロジーの視点」。青木, 尾崎, 土岐編『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社。
- 伊藤友宣 1996 『家庭のなかの対話』東京：中央公論社。
- 中島義道 1997 「対話のない社会」, 東京：PHP。
- 茂住和世, 足立尚子 2004 『クラス授業で行われる音読に対する教師の目的意識』東京情報大学研究論集 Vol. 8 No. 1, 35-44。
- 竹内敏晴 1988 『ことばが劈かれるとき』筑摩書房。
- 田中靖政 1982 現代日本人の主体文化。東洋他, 「文化と人間：講座現代の心理学8」第3章。東京：小学館。
- 岡本夏木 1985 「ことばと発達」。東京：岩波書店。
- 氏家洋子 1996 言語文化の視点。東京：おうふう。
- Buber, Martin (1992). *Das dialogische Prinzip*. Gerlingen: Verlag Lambert Schneider.
- Habermas, J. (1983, 1992). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt: Suhrkamp.

参考文献

- 『発声と身体レッスン』 鴻上尚史 (白水社)
『教師のためのからだことば考』 竹内敏晴 (ちくま学芸文庫)
『日本語レッスン』 竹内敏晴 (講談社現代新書)
『声に出して読みたい日本語』 齊藤孝 (草思社)
『子供に伝えたい三つの力』 齊藤孝 (NHK ブックス)
『身体感覚を取り戻す』 齊藤孝 (NHK ブックス)
『声を出して読む日本語の本』 塩原慎次郎 (創拓社)
『日本語音声表現法』 齊藤由美子 (桜楓社)