

## 小学生のあまり知られていない言語発達課題

著作者：luuffie（放課後大学プロジェクト 提案者）

### 1

国語力とか言語能力というのは、わりといい加減な語であり、使用者にとって都合の良いものをそれと云い募ることのできる、たいへん便利な語だと言えます。ちなみに思考力とかそういった語についても同じことが云えます。小中高の教員によって教育された大学生に国語力がなかったり、大学の教員によって教育された会社員に思考力がなかったりするの、それぞれの小中高なり大学なり企業なりでの求める能力がタイプとして食い違っているからでもあり、そのことがあまり気づかれていないからでもあります（それだけではないにせよ）。国語力が無い、という言い方がされるとき、そのタイプの相違が見逃されることは充分考えられます。中高で国語力があるとされる生徒が大学では評価されず、大学で国語力があるとされる生徒が企業では評価されない、などということも起こりえます。

さらには、例外的な事項とは云え、教える者の方がはるかに能力が低く、**まさにそれゆえに、自分自身の能力を棚に上げて**生徒や社会人（教育者や学者や政治家・官僚など）の能力ばかり否定的に評価する、ということすら、教育の関係業界では起きています。たとえば、**自分自身こそが達成できていない事項**を、狙いすましたように次から次へと**生徒の「教育目標」として設定する**、という変な「国語教育者」もいます。わかりにくい文章を書く者が「最近の生徒は文章がわかりにくい」と言って「わかりやすい文章を書く能力」を教育目標にし、思考能力が足りない者が「最近の生徒は思考力が無い」と言って「思考力向上」を教育目標にしたり、といった感じです。自分自身の人生上の目標にしていればまだ無害で済むところを、あろうことか生徒の目標として設定し、その「教育者」自身のレベルや偏りに見合った教育プログラムを考案しているわけです。まあ自省のできなさにおいて、これは極端な例外ではあります。

そのような極端な例外が**放置**されてしまうこと背景には、「何をやっても第三者チェックが入らない教科←国語科」という状態があり、そのさらなる背景には「専門性を問われない教科←国語科」という状況があります。専門の国語科教員になることのできる専門家は、日本文学（近現代文学・古典文学）および中国文学の専門教育を受けた者なわけですが、それに見合った内容のみを国語という教科で教えているとはとうてい言えません。**受けた教育の範囲をはるかに超えた内容を教えることを余儀なくされているのが国語科**という科目であり、その国語科には今もなお「ありとあらゆる種類の（母語の）言語能力全般」が恣意的に期待され、押し付けられようとしています。そのため、そこで教えられている「言語能力と称するもの」に対してしかるべき専門家や有識者のチェックが入りにくい状況というものがああります。

たとえば「論説文」や「説明文」の「読解」を国語科に委ねることは基本的に間違っ

いる、と、以上の点からすると思いますが、今はこういう「誰もが気づき得る」点にはふれませんが、もっとも「誰もが気づき得る」と言ったものの、高校では、哲学の文章を国語教員が解説し哲学研究者が解説する権利を奪われていること、社会学の文章を国語教員が解説し社会学研究者が解説する権利を奪われていること…ですらも、奇異に感じている人は現状さほど多くありません。それどころか、同じ学校により適任がいるはずの「環境科学の文章」の「読解」ですら、理科の教師をさしおいて国語科教員がおこなうのです。日本の学校制度における「説明文」とか「論説文」の「読解」という作業は、すべて「センター試験の文学作品問題を読解・解説できる人」のレベルに合わせるようにして、おこなわれます。国語という教科の特徴は、文学作品を解説できる人間が、説明文や論説文を解説する、というところにあるからです（「説明文」「論説文」という変なカテゴリ名自体が、そのことを無理を押しとおすために作られた、言うなれば（教育界ローカルの）「方言」です）。おそらくこのことの異常さに気付いている人は存外少ないのだと思います。

この件について言えば、「読解力」という語によって思考停止している人が多いのだと思われれます。つまり、哲学の文章を教えるのは哲学の専門家ではなく「読解力の専門家→国語科教員」である、というわけでしょう。「読解力」という語さえ存在すれば、どんな専門家をも排除し、同時に国語科教員に「すべてのジャンル」の読解課題を押しつけることも可能になります（「すべてのジャンル」の作文・小論文課題やディベート課題を押しつけることも可能です。それらも「(いわゆる) 国語力」なのです）。しかし今は少し別の話題を取り上げます。こちらの方がたぶん深刻だからです。

## 2

仮に「コミュニケーションを理解する能力」とでもそれを呼んでおこうと思います。これは、複数の対比項をもちえます。一つは「コミュニケーションをする能力／コミュニケーションを理解する能力」というものでしょう。理解できることと実技として行なえることとは、(相関は無論あるとしても) 別物として扱うことが可能です。もっとも、義務教育機関で「コミュニケーションをする能力」はたぶん実用的な能力はほとんど育成されず、「家庭」などの「学校外」、せめて「授業外」の機会に育成されるしかありません。ここにも、「家庭のコミュニケーションにおける機会格差」といった問題ももちろん、控えてはいます。そしてそのことには教育社会学者などにある程度は気付かれてはいる一方で、「コミュニケーションを理解する能力の機会格差」にはそれに比して気付かれていない可能性があります。ただし、「コミュニケーションをする能力」といっても一元的ではまったくなく、むしろ相互排他的な複数の基準があると思った方が良いでしょう。たとえば「日本的」なコミュニケーション能力の高い人が、「欧米的」なコミュニケーション能力はむしろ低い、といったような事です。

いま一つの対比項が「コミュニケーションを理解する能力／心情を理解(推察)する能力」といったものです。後者に関しては、国語教育の一部でそれとなくおこなわれていた

りして、現在非難的になっていることも時々あります（国語教育は道徳教育に過ぎない、といったタイプの言説）。これは可視化・公然化されていないもの、「背後や行間にあるもの」を推定・想像する能力です。ところが、その一方で、前者もまた、国語教育やその類似商品において、案外と「選別」のはたらきをもつようになっていきます。コミュニケーションを理解する能力をつける教育なのではなく、**コミュニケーションを理解する能力が最初からある児童が良い成績をとりやすくなる教育**、が行なわれている、ということです。

その最たるものが「マンガ作文」というタイプのもので、主として四コママンガを児童に読ませて、そのあらすじを文章でまとめさせる、というものです。このとき「セリフ」の扱いに対して、「直接話法で記述しない」とか「簡潔な文章でまとめる」とか「冗長にならないようにする」とかいうような「文章作法」を要求すればするほど、その「選別」が苛烈なものになっていきます。というのも、そうなってくると「A君は“ありがとう”と言った」では文章としては「冗長」であり、「A君は感謝した」のように記述する方が「文章力が高い」と評価されるようになるからです。ここで「語彙力」だけが問題になっているわけではない、ということは強調しておきます。確かに語彙力がある方が、短く簡潔な動詞で表現できる可能性は高まりますが、そのような語彙力があることとコミュニケーションを理解していることとはいくぶん別物なので、語彙力よりもコミュニケーション理解の方が重要になることも多いはずで、少なくとも語彙力が高くコミュニケーション理解の低い生徒と、その反対の生徒とで、どちらがこの課題で不利になるかは容易には決め難いと言えます。

「マンガ作文」によって「コミュニケーション**理解能力**」の選別がさりげなくおこなわれていることは、まあ気付いている人もいればそうでない人もいるのでしょう。ただ、先ほど示唆したように、「語彙力」や「文章力」の問題に置き換えられてしまう、という隠蔽がおこなわれやすくはあります。あと、言語能力を、**生態学的な変数**でしか測れないタイプの理論だと、コミュニケーション的な現象を扱える幅がすごく狭いため、そういう「(民間)言語理論」ではコミュニケーションにおける理解や能力自体を十分に扱うことができなかつたりします。たとえば、コミュニケーションを「表情」とか「声色」とか「トーン」とか「早口かどうか」とか、そういう観点でしか扱えなかつたりします（ただしその観点自体は無論重要です）。とりわけ「ルール」「規範性」という観点を扱うことが決定的に不得手であつたりします。「話す」と「書く」という言語現象の違いを身体動作的・知覚的観点でしか扱えなかつたりするのも、同類です。

### 3

さて、以下で私は、或るマンガを題材にして、「コミュニケーション理解」教育の見本とどうか、サンプルを示してみたいと思います。

これは各家庭や各教員、各教育機関などによって「自衛」のために行なう、という側面もあります。そうやって「コミュニケーション理解」力を子供につけてあげないと、「国語

教育」やその類似品によって「選別」されてしまう危険があるからです。

しかし、それだけでなく、この「教育」は、それ自体としても役に立つ可能性をもっていると思います。さきほども言ったように、コミュニケーション理解力は、コミュニケーション能力などに比べても、一段と見落とされやすい能力です。と同時に、実際にコミュニケーションを遂行することに困難の多い環境や状況にある人であっても、つけることのできる可能性のある能力でもあります。

問題は、このような教育を受けて、コミュニケーション理解力がついてしまった生徒から見たときに、まわりの人たち（たとえば教師や親）のコミュニケーション**理解力**が低い、ということが生じてしまう可能性です。コミュニケーション能力の比較ではなく、その理解力の比較で、です。自分よりも「権力」や「支配力」のある人間が、能力において劣っている（ように見える）、というふうな状況は、小・中学生ごろではかなり「苛酷」な体験になる可能性があります。下手をすると、そのことで社会的な達成（学歴取得など）がしにくくなる危険だって充分にありえます。能力をつけたためにかえって不幸になる、という可能性は、「国語力と見なされがちな能力」の多くで言えることですが、とりわけコミュニケーション理解力においてはその可能性が絶望的に高いのです。その理由は、コミュニケーション理解力が、学歴・職業・年齢など関係無く人間として誰でも有る方が良いとされているような能力の関連能力だからです。あるいは、「コミュニケーション理解能力」を付ける教員のコミュニケーション理解能力も現時点ですらまったく保証がないため、その教育自体においてもそのようなリスクがつきまといえます。たとえば国語教員の資格がある方がその理解能力が高い、という保証があるわけではありません。「コミュニケーション理解能力」の低い（がその自覚のない）教員にコミュニケーション理解能力を学ぶ（学ばされる）ことのリスク可能性は常にあります。

そういうわけで、かなりリスク可能性も大きい話ではありますが、にもかかわらず、その教育自体には、むしろ明るい、健康的な空気すら漂うような、そういうサンプルを示していきます（その「健康的な空気」こそが嫌いという人もありえます。そういう人を「犠牲」にすることにはなりません）。ここで肝心なのは、たとえば「文章力」とか**そういう別のものの習得とワンセットにしない**ことです。「文章力」とワンセットにすると、コミュニケーション能力理解の低い人が参入できやすくなりますし、要求されている能力の照準がぼやけるからです。

#### 4

で、教材は私の勝手な趣味で、**あずまきよひこ作『よつばと！』**を用いてみます。理由の一つは、このマンガの作中会話が**コミュニケーションとしての水準が充分高いもの**だと思えるということです。それに加え、マンガ作品としても出来が（たぶん）すこぶる良いので、コミュニケーション理解能力だけでなく、メディアリテラシーや表現理解の教材に早変わりさせることもできます。汎用性が高いのです。

登場人物が誰かに向って発話している、そのセリフを取り上げ「そのセリフを発することとその人物は何をしているか」ということを、考えてもらおう、という課題をここでやろうとしています。たとえば「Aは“ありがとう”と言った」という場面を「Aは感謝した」というふうに定式化してもらおう、ということです。これはあまり易しくない課題です。どちらかと言うと、ひどく困難だと言った方がいい課題だと言えます。しかし、そういうふうに「言語行為論」(分析哲学・言語学)や「会話分析」(社会学・言語学)の授業を受講する学生のようなコミュニケーション理解能力がないと、「言語能力が低い」と見なされてしまうのですから、自衛のためにもやるしかありません。

ただし、「文章力」の訓練とかではないので、「簡潔な言い方」の方がすぐれている、ということにはしないことにします。また、いろいろな言い方がありえ、絶対的な正解はないと言えますが、かといってその間に「優劣」が無いのか、と言えはそんなこともありません。複数の「回答」候補がありえ、その中に「優劣」もあるし、適切と言えるかどうか「境界的な」回答もあり、「あきらかな間違い」だってありうる、とそういう課題なわけです。

なお、この課題を行なうときに、生徒(なら生徒)は、少なくともその回はいつペンあらかじめ最後まで読み通してから行なうべきです。絵を見てそのまま描写すればいいのであれば、2コマ目以降を知ることなく1コマ目だけを見て「描写」が可能(なはず)ですが、マンガ作文というのは、そういうものではないからです。

なお、「登場人物が何をしているか」の記述を行なうといわゆる「マンガ作文」になる一方で、「著者がそれを描くことによって読者に対して何をしているか」の記述を行なえば、それはメディアリテラシーや表現論の課題になりうる、と言えます。この課題であるならば、「国語科教員」こそが「専門家」であると云って、まったく構わないのではないかと思います。

## 5

### あずまきよひこ『よつばと!』第1巻(メディアワークス,2003)

のたとえば、第1話「よつばとひっこし」を取り上げてみます。

まずこのマンガの「全体」を少し押さえておきます。

「よつば」という登場人物は、あとでわかるところによると、小学校に上がる前の段階の年齢であり、「幼児」と言っても差支えない人物です。したがって、このマンガ全体を大きく支配している「法則」というのは、「よつばは自分が為すコミュニケーションの効果や影響を強くは意識していないが、その一方で、他の登場人物は自分の為すコミュニケーションの効果や影響をかなり意識しながらコミュニケーションしている、少なくともよつばに対するコミュニケーションの場合はかなりそれが見られる」というものです。小学生の登場人物であっても、よつばに対して発話するときは、その「効果」や「影響」、「ものの言い方」などをそれぞれなりに考慮している、というコミュニケーションが成り立っている、ということです。

このマンガに対する読者評は、「好き」と「嫌い」と「つまらない」とにほぼ三分されているようですが（そしておそらく多くの読者は「好き」ですが）、そのうち「好き」と「嫌い」を表明している人は、おそらくたいがい同じポイントで鑑賞しています。登場人物がおおむね皆、よつばに対して一定の「考慮」をしながら発話しているような在り方が好きな人は好きだし、嫌いだという人はそのあたりがきつと嫌いなのです。

## P6

よつば「すげえ」「とーちゃん ここ家がいっぱいあるな！」

とーちゃん「そーだろー お店もあるぞー」

よつば「お店もか!？」

というコマで、よつば→とーちゃん→よつばの順で、それぞれ「何をやっているか」を考えてみます。ここから以下、トラックの運転をするのとーちゃんと、助手席に乗っているよつば、という場面がしばらく続きます。

このセリフは、第1話が終わってから見返すと、ちょっとした伏線になっていたと解しうるものです。よつばは、この地に自分が引っ越しすることにまったく気づいていませんが、とーちゃんは引っ越しすることをよつばは理解しているものだと思います。そういう発言なのです。ですが、今そのことを特に考慮しなくても良いと思います。

また、これらのセリフは、登場人物どうしでの会話である、というのと同時に、**作者が読者に向けて「状況説明」する機能**ももっています。そういうものとしてこのセリフを読むことも無論可能ですし、メディアリテラシー教育や表現理解としてはそちらこそが重要でしょう。でも、その点も今は考慮しなくていいです。

そうすると、特に奇をてらったりする必要もないので、最初のよつばの発話は「見えているものに感動させてみせている」とか「見えているものを話題として導入している」といったタイプのことをしている、と記述可能でしょう。そして後続するとーちゃんの発話は「これから見えるものを予告している」ということをしている、くらいで記述できるかと思います。もう少し踏み込んで記述すると「これから見えるものも**同様に**感動したり驚いたりするべきものとして予告している」となるでしょう。「お店**も**」の「も」が使われていること、「家が**いっぱいある**」「お店**もある**」というふうに「ある」という述語をよつばに倣った形でとーちゃんが使ったことに注目するのが良いと思います。その結果が「同様に」という形で記述しうることにつながっています。その次のよつばの発話は、それに対応したような形で「驚かせてみせている」となるでしょう。とーちゃんの発話が「驚くべきものの提示」としてなされ、次の発話でよつばが「驚いた」ので、ひとまずここで会話が終了します。

## P7

よつば「すげえー!!人がいっぱいいる!」「きょうはまつりか!？」

と一ちゃん「学校だ学校 そういや明日から夏休みだなあ」

というコマで、二人がおこなっていることを記述してみます。

絵で見るとこの二人の間にはかなりの「温度差」があるのですが、それは描いておきます。まず注目されるのが「学校だ学校」という言い回しの特殊性です。こういう言い回しはどのような場面でするのが適したものでしょうか。

そして、このと一ちゃんの発話に後続するよつばの応答は、特に描かれてはいません。仮に後続の発話がなく、ここで会話の連鎖が終了しても不自然ではない、というふうに描かれているのです。それはどのようにして、でしょうか。

「学校だ学校」という言い回しの特徴は二つあります。一つは「学校」という語が繰り返されていることです。もう一つは「だ」が繰り返されていないことです。その二つのことによって「強調したかったのは“学校”の方だ」ということが伝達されている、ということです。このような強調はどのようなときに為されうるのでしょうか。一つは「聞き手が“学校”という単語や概念を知らない可能性がある」ときです。事実、上のよつばの発話は「学校」や「生徒」といった単語や概念を知らない可能性の高い発話のように見えます。学校という単語を知らないということは「がっこう」という音声が充分聞き取れない可能性もまたある、ということです（外国語のリスニングの試験などを考えてみるのも良い）。

「がっこうだがっこう」という発話は、一つには「がっこう」という単語や音の並び自体を知らない可能性に配慮したものである、と把握することが可能なものです。つまり繰り返すことによって、その音の並び自体を聞き取りしやすいように考慮した、というものです。しかし、これだけだとおそらくこのタイプの言い回しの理解としてはまったく不十分でしょう。そこで二つ目です。「学校だ学校」という言い回しは、「体言止め」のような形に、結果的になっています。会話の中で「体言止め」が使われると、どのように聞きとられうるのでしょうか。それは「投げやり」とか「無愛想」とか「関心の薄さ」などの態度表出として、聞きとられうるものです。よつばがここでおこなった「感動の表出」や「話題の提供」を、「体言止め」によって「感動にさほど値しないもの」「収束させるべき話題」としてと一ちゃんは扱ったと記述されうるのです。その直後に半ば独白とも言えるような発話が後続したこともあって、この会話の連鎖はいったんここで収束します。したがってと一ちゃんがここで行なったのは、「よつばの疑問には一応きちんと答える」一方で、「驚きや感動は、それに値しないものとして対応する」「独白によって会話自体を収束させる」ことだった、と記述しうると思います。と一ちゃんから「がっこう」とは何かについての解説などが特になかった、ということを感じても良いと思います。

P8

よつば「おね一ちゃんが手えふった！と一ちゃんもふれ！」

と一ちゃん「と一ちゃん手はなせないからな 俺の分もよつばがふってくれ」

というコマで、二人がおこなっていることを記述してみます。先ほど示唆したように、

とーちゃんはトラックの運転中だったりする場面です。また、後続する2コマで、よつばはとーちゃんに言われたことに忠実に、車外の「見知らぬ人」に向かって手を振っている場面が提示されています。

この会話の記述は、おそらく非常に簡潔におこなってしまっていて構いません。よつばがとーちゃんに「誘いかけ」をおこない、とーちゃんが「理由を説明したうえで拒絶し、代替案を提示した」ということをおこなっています。

で、ここで「拒絶」にぴったりと該当する発話が特に存在しないことを気にする人がいるかもしれません。「手をはなせない」とは発話していますが、「だから手をふらない」というような明示的な意思表示まではしていない、と受け取れる発話だからです。理由の提示と代替案の提示だけであり、「拒絶」のメッセージまでは明示されていない、とも受け取れる発話だからです。会話分析の研究で時折指摘されるように、相手に対する同意のメッセージは即座に表明される一方、拒否のメッセージの表明はできるだけ遅延されがちである、という「傾向」の表れだと見ることも可能でしょう。とは言えその一般的傾向をかなり強めに、心情主義的に解釈して、「とーちゃんがよつばに遠慮して、拒絶のメッセージを明示はしなかった」とまで記述することには無理があります。そういう種類の遠慮を想定することに無理がある間柄のように見えるからです。結局ここでは「拒絶」のメッセージそれ自体の重要度は低かった、という背景記述（しなくても良い記述）が妥当ではないかと思います。ここでまさに拒絶の理由として提示された「とーちゃん手をはなせない」という発話こそが、最重要のものだった、というわけなのです。この発話内容は、とーちゃんが運転しよつばが助手席に乗っている、という状態が続く限り、恒常的に重要なメッセージであり続けるものであり、そのことをよつばが理解していないことが公然化された以上、最重要の確認ポイントであるからです。

## P9

とーちゃん「ほーら 着いたぞー」

よつば「ついた？どこについた？」

とーちゃん「どこって そりやおまえ」

よつば「あ！！」「ジャンボだ！！」

“ジャンボ”というのは、ここで新たに登場する人物の「あだ名」であり、その人物に話題が移行することで、「どこについた？」というよつばの質問は、先送りされることになります。そのことを、以降、よつば自身が忘却してしまいます。そのようなやり取りです。

「ほーら 着いたぞー」はひとまず「知らせる」という行為をおこなっています。その際使われる「ほーら」という言いまわしは「状況に注目させる」意図の際に使われやすい語だと言えます。ここではひとまず（目的地に着いたということ）「知らせる」行為が行われていますが、それはやはり「感動すべきもの」「驚くべきもの」として話題に導入されています。



次のよつばの「どこについて？」という発話は、とーちゃんの発話に対する「理解の提示」をしている、と言えます。とーちゃんの発話で「省略」されていたのが「何」という要素ではなく「どこ」という要素なのであった、ということを理解している、というわけです。もちろん、「理解の提示」を通じて、よつばはここで「質問」をしている、わけです。それを「ついた？どこについて？」という言わば「言い直し」によっておこなうことによって、たとえば「疑問文の明確化」をおこなった、というふうに記述することもできます。「ついた？」だけだと疑問文であることが明瞭とは言えないからです。

次のとーちゃんの発話は、よつばによって言わば「遮られ」ています。とーちゃんが説明しようとしたら、よつばの「発見の提示」によって中断された、といった記述でひとまず充分かと思います。そのような記述を生徒が可能であるためには、ここでの「ジャンボ」が地名とか建物名とかではなく、人名であることをあらかじめ知っている必要があります。ですので、あらかじめ一通り読んでから、この作業をおこなったほうが良いのです。

「どこって そりやおまえ」という発話は「完結」していません。と、そのように受け取ることができるためには、言わば「熟語構文」のように「〇〇ってそりやおまえ××だよ」という言い回しをそれ自体知っているほうが望ましいとは言えます。しかしそのような言い回し自体は知らなくても、この言い方が「これから該当テーマについて説明しようとしている」ものだということはわかると思います。それは「答えは自明だ」という前提のもと発せられるタイプの「回答」行為だとも言えます。ですからここでのとーちゃんの記述はより詳しくおこなえば、「当たり前前の答を確認的に説明しようとしている」といった感じのものになります。

そしてよつばは車外に「ジャンボ」を発見したことによって、「あ！！」「ジャンボだ！！」と発話し、そのことによってとーちゃんの発話を遮りました。しかし、これはとーちゃんの発話を遮ること自体が目的の発話ではないので、「発見したものを話題として提示したことによって、とーちゃんの発話を中断してしまった」くらいの記述になるかと思います。

ここで少し飛ばして、p11 のわりと特徴的なやり取りを少し観察して記述してみましょう。

## P11

とーちゃん「まあいいか ジャンボが二人分働くな」

ジャンボ「そんな事はない 俺は働かない」

とーちゃん「働いてくれ…」

よつば「よつばがはたらく！！」

ジャンボ「おー！えらいぞ よつば！ とーちゃんはダメだなー！」

よつば「とーちゃんはダメだ！！」

引越し準備に予定していたメンバーが一人来なかった事態を踏まえてのやり取りです。ここでのやり取りの中心にある関心は、ジャンボの行なった発話は何をやっているのか、ということなのです。

というか、ここでなぜ「ダメ」な対象が「とーちゃん」にすり替わってしまったのか、ということが理解の最初のポイントになります。ここでジャンボがおこなったことは、一つには「すり替えた」といったタイプの行為であるわけであり、なぜどのようにして、この「すり替え」が可能になったのか、ということが理解されないとマンガを理解したことになる、わけです。

…と言いたいところですが、このすり替えが何だったのかが、読者にわかるように明瞭に公然化されている、とまでは言えないように思います。ある程度「読者の想像」に任されていると言えるかと思えます。確実なのは、よつばが「二人分」という事柄を理解しているはずは全くない、ということ、そしてその無理解を「利用」する形での「すり替え」だということです。一つ充分ありうるのは「とーちゃんは二人分働く気がないが、よつばは二人分働くと言っている、だからとーちゃんはダメだ」というものです。「二人分」働く気がないからダメだ、というわけです。もう一つこれと両立はしますが、「とーちゃんはともあろうに、部外者のジャンボに二人分働かせようとしていた。部外者に二人分働かせようとして、自分は二人分働く気がないとーちゃんは、だからダメだ」というものも考えられます。部内者なのに「二人分」働く気がないからダメだ、というわけです。

ここで「ダメであるかないか」という議題自体が、突然のものではないことも重要です。先のやり取りの少し前で、予定していながら結局来なかった「ヤンダ」というメンバーのことを、ジャンボは「あいつだめだわ」と言っています。それを踏まえると「ヤンダはダメだ。とーちゃんもダメだ」という対が成立しているようにも思えます。しかし実際には「とーちゃんもダメだ」という言い方は一切なされていません。むしろ「よつばはえらい。とーちゃんはダメだ」という対比こそが強調されているわけです。そうすると「とーちゃんは部外者のジャンボを働かせようとしているから、だから、とーちゃんはダメだ」という「解釈」には一定の正当性があることがわかります。「ヤンダ」は部外者です。(…ということはこの回だけ読んでも読者には想像しかできない「マンガ内事実」ですが、充分推察もできます。「ヤンダの来なかった事情」を知っているのはとーちゃんではなくジャンボの方だからです。「ヤンダ」というのはとーちゃんよりもジャンボの側の人間なのです。) ということで、ここで「ヤンダはダメだ」を強調しなかったのは、「ヤンダ＝部外者」だからなのです。来なかった部外者よりは、部外者を働かせようとする、部内者のとーちゃんの方が「ダメ」である、という立論が、ジャンボにとっては「都合が良い」のです。したがって「ヤンダはダメだ。とーちゃんも(二人分働かないから)ダメだ」という対比よりは、「(部外者に頼ってばかりで)二人分働こうとしないとーちゃんはダメだ。二人分働くと言っているよつばは偉い」という対比のほうがこそが、適合的なのです。

先のやり取りに戻ると、おおむね次のように行為記述ができるかと思えます。

まず最初のとーちゃんのセリフはジャンボの方を見ないで、発話されています。はっきりとジャンボに対して話しかけたとは言えないのです。かと言って、独白とも言い難いと言えます。ジャンボにも発話は聞こえ、応答しようとするればそれも可能だからです。そし

て、応答したり反応したりするのは、ジャンボであってもよつばであってもいいし、誰も反応しなくてもいい、というふうにデザインされた発話だと見なすことができます。そうすると、ここでの「まあいいか ジャンボが二人分働くな」という発話は、「言いたいことをともあれ言ってみた」くらいの発話だと記述することが可能かと思います。その言いたいことというのは「提案」というよりはやや強い、「意志の告知」くらいの感じでしょうか。まとめると「意志の告知をともあれしてみた」くらいの行為記述になるかと思います。それに対してジャンボは拒否のメッセージを出し、とーちゃんは（意志の告知という性質を少し弱めて）依頼のメッセージとして再度提示し、よつばがそこで「代替案の提示」を行なった、という感じで進んでいると言えるでしょう。そこで、ジャンボが例の「すり替え」を行なったわけです。このすり替えは大まかに言って「責任の転嫁」といったものと言えます。ジャンボはここで、「責任の転嫁」を行ない、よつばを「まるめ込んだ」「手なずけた」のだ、というわけです。

#### P16-17

ふうか「ちなみに燃えるゴミは月木 燃えないゴミは土曜日ですから」「他にも何かわからない事等ありましたら遠慮なくおっしゃって下さい」

とーちゃん「……………」「君 高校生だよな？」

ふうか「はい？ そうですけど」

とーちゃん「いや しっかりしてんなあーって思っ」

「俺が高校のときはもっと—— あ 今でもしっかりしてないんだけど」

ふうか「しっかりして下さい」

とーちゃん「はあ すみません」

ここでのポイントは、ふうかの「しっかりして下さい」という発話でしょう。この発話は何をおこなっているのでしょうか。

「謙遜」に対する応対には、一定の規範性があります。「俺全然馬鹿なんだけど」と発話する人物に対して「そうですね、あなたは馬鹿ですね」と応答するのは、「礼儀」にかなっていない言い方になります。通常、「そんなことはないでしょう」などと応答するのが、一般的・平均的な応対としては、「無難」であり、「礼節を欠かない」ものになるはずですが。無論、二人の「関係の履歴」その他によってもその幅は異なります。また、「俺全然馬鹿なんだけど」という発話のほうこそが「ずいぶん無神経な謙遜」だと捉えるのも、通常的な状況での通常的な感じ方だと言えます。これも二人の関係の履歴や状況によって幅があるでしょう。

ふうかととーちゃんとは、つい一、二分前に知りあったばかりであり、のみならず今後「隣人どうし」としてお付き合いしていくことが決定的であるような、関係性です。壊してはいけない関係なわけです。その状態で「(君がしっかりしているのに対して、俺は) しっかりしていないんだけど」という趣旨の発話に対し「しっかりして下さい」というよう

な対応を行なうのは、いくぶん、「踏み込んだ」「遠慮のない」応答であり、少々リスクのあるものだと思います。

ただ、ここでの「しっかりしていない」という「自己把握」は、発話の受け手であるふうかが「しっかりしている」のだ、という「ほめ言葉」とワンセットになっています。ここでの受け手の課題は、だから「たんなる謙遜」ではなく「称赞（とセットになった謙遜）」をどう受け止めるか、という「礼儀」の問題でもあります。「君はしっかりしているなあ」というような発話に対しては「いいえ、しっかりしていません」と答えるのも、「はい、ありがとうございます」と答えるのも、それぞれなりにどこか「不十分」になってしまう、というそういうさじ加減の難しさがあります。ともあれ、と一ちゃんの「いや しっかりしてんなあーって思って」という発話のほうにはふうかは対応しなかった、という事実はこの会話で可視化されています。「自分がしっかりしているかいなか」という話題にはふうかは反応しなかったのです。

ここでのふうかの「しっかりして下さい」は、「事実の問題から意志の問題へ」という「議題の転換」をおこなったもの、と見るのがおそらく可能ではないかと思います。「事実問題」が中心にあるかぎり、「謙遜」に関する受け止めの難しさは、付いて回るからです。「事実としてしっかりしているかいなか」という語り方から「心構えとしてしっかりしようとするかしないか」という語り方へ、というわけです。ここで「ふうかはと一ちゃんを励ました」というふうに記述しても間違いというわけではまったくないのですが、そこでの主眼は「事実問題から意志の問題へ」という問題を捉える**視点の転換**のほうにある、ということがぜひ気づかれるべきではないかと思います。

さて、この箇所の最後のと一ちゃんは、「はぁ すみません」と発話することで、何をしているのでしょうか。「謝罪」でしょうか。ふうかが先行するせりふでしていたのは、自分への称赞の肯定にならないようにしながら、と一ちゃんを「励ます」ことでした。それに対して「謝罪する」というのも、少し変です。というのも、その場合の「謝罪」というのは、「励ましにゆえられない」という意志表示を形成してしまうからです。つまり「頑張りましょう」に対して「ごめんなさい」と応ずれば、それは「頑張れません」ということを意味してしまうのです。しかるにこの「はぁ すみません」はそういう「拒絶」や「否定」のメッセージを含むものではありません。

そうではなく「頑張りましょう」に対して「そんなことを言わせてしまってごめんなさい」という「謝罪」ではないか、と捉えることはできます。ただ、そうと言い切りにくいのは、「はぁ」という発話の存在です。たんに「しっかりして下さい」「すみません」という会話の連鎖だったらそう言い切ってしまうのもいいのですが、「はぁ」という発話が間にはさまっているわけです。これはと一ちゃんの発話をたんなる「謝罪」とすっぱり言い切ることを躊躇するのに十分な事実です。さきほど、私は「しっかりして下さい」という発話を「遠慮のない」「踏み込んだ」ものだと言ってみました。その「遠慮のなさ」に対する応接が「はぁ」という発話であるように思えます。「はぁ」というのは一般に、相手の**発話**

内容は否定しない一方で、相手の発話の態度を肯定はしないという態度表明であると思えます。実際には、発話の態度を肯定も否定もしていなくても、そのうちの肯定しないという側面を特に浮き立たせるような、そういう発話に伴う語だと言えます。

さきほど、とーちゃんの行為記述として「そんなことを言わせてしまっでごめんなさい」という「謝罪」である、という候補を出してみました。とーちゃんはここで「はあ」という発話を通じて、ふうかの態度を特に肯定はしないという態度を表示しました。この場合の肯定しない、というのは、相手と同じ波長で対応はしない、ということでもあります。ここで「そんなことを言わせてしまっでごめんなさい」というふうに「明瞭」に対応することが、言わば相手の波長に相接することになります。ですので、「励まし」を言わせてしまったことへの「謝意」「謝罪の意」を表明はしている、のですが、それを相手の波長には合わせず、消極的な調子で表明することで、「非肯定」の態度の表明をおこなっている、という感じでしょうか。

P30

ふうか「あ 恵那！いいとこにきた」

えな「あ 風香お姉ちゃん」

？「あのねー 帰ってくる途中で」

ふうか「変な子みなかった？」

えな「みた」

ふうか「へ？」

...

ふうか「え！？みたの？」「どこで！？」

えな「そこ」「あじさい公園にいたよ」

？「今もいる！？」

えな「ううん」「公園の向こう」「緑ビルの方に走ってった」

このやり取りには、帰属主が明示されていない「ふきだし」が2か所あり、その帰属先を「？」と記載してみました。

最初のほうの「あのねー 帰ってくる途中で」は、私を見る限り、風香であっても恵那であっても不都合がない、と言えます。ただし、このせりふがもし風香のものである場合は、「あのねー」よりは「あのさー」の方がより適している感じはします。「あのねー」というのは、どちらかと言うと、以下に後続するのが「自分の実体験の談話」である場合に使われがちだからです。対して「あのさー」の場合は、以下に後続するのが、「用件」「用事」である場合のほうが適している感じがします。そういうわけで、この帰属主不明のせりふは、どちらかと言うと恵那の方が違和感が少ない気がします。しかし、登場人物が常に最適な単語を用いてコミュニケーションしなければならないわけでもないのです、この点は保留にしておくのが良いと思います。

ちなみに後のほうの「今もいる!？」は何の問題もなく、風香のせりふです。

いずれにせよ、このやり取りのポイントは風香の「へ？」です。「変な子みなかった？」と自分からそう聞いているのですから、「みた」という返事があったとしたら、それは想定内の返答のはずのようにも思えるからです。なのに、なぜ「へ？」という、意外な返答であるかのような反応になったのでしょうか。

「行方不明」になったよつばの「捜索」をしている風香は、この時点でよつばを実際に見たことはまだありません。手掛かりはと一ちゃんから聞いた「変な奴だって思う子がいたら たぶんそれ」(p18)という「情報」だけなわけです。ようするに、風香が発した「変な子みなかった？」というときの「変な」というのは、言うなれば、と一ちゃんの発話の「引用」なのです。自分で会った上でそう感じたり判断したという性質規定とは決定的に違うわけです。

そうすると、「変な子みなかった？」という質問に対して「みた」という即答が返ってきたことへの「驚き」「意外性」というのは、「変な奴だって思う子がいたら たぶんそれ」という、と一ちゃんの「情報」が掛け値なしにそうであった、ということへの驚きなので(もあるのです。「ああ、ほんとうにあのと一ちゃんの言った通りだったのか」という驚きなわけです。それはつまり「いつ誰がどんなときに」見ても「変な奴」であるような子供なのだ、というわけです(実際 p25 で恵那は「かわった子だなあ…」と独白しています)。

風香の「へ？」のあと、間があります。これはどちらの沈黙かと言えば、風香の沈黙であると言えます。その前に「変な子みなかった？」という質問に対して「みた」と恵那が応答していますから、ここでは会話の連鎖はいったん完結しています。そして「へ？」という発話は、「もっと詳しく述べてください」という促しをするような「へ？」ではありません。「みた」という応答は「変な子みなかった？」という不十分な質問に対するそれなりに十分な応答になっていて、欠損はここには無いからです。ここでは、風香の側が「変な子みなかった？」という不十分な質問を、もう少し詳しく説明することの方が、優先的なのです。それもあって、ここでの「へ？」のあとは、風香の沈黙ということになります。つまり、ここで何か発言するとすれば、その発言者は風香である(にもかかわらず発言が無い、と把握する)というのが、より適切なのです。

そのことさえ把握すれば、ここでの風香と恵那とのやり取りはすごくシンプルにまとめられます。よつばを探している風香が恵那にそれを尋ね、恵那が目撃情報の提供をする、ということをしているのです。やり取りの間に、「え!？みたの？」というふうに、「意外性の表明」が挿入される形になっているため、その分だけ複雑になってはいますが、基本形は非常にシンプルです。

ただ、ここでのやり取りの特徴としては、風香の側から十分な説明(「変な子」の性別や外見上の特徴などの説明)がないまま、円滑に情報の授受が行われている、ということが挙げられるかもしれません。恵那がわりと無表情に近いのも、それと無関係ではないでしょう。ただ、恵那はこの時点で、風香の意図や状況(隣家に引っ越してきた子を探してい

る)を充分推測できる状況にあり、その可能性もすでに明示されていました。風香の側から充分な説明がなくても、円滑に情報の授受が進行しているのは、それもあるかもしれません。ただ、これらの推測や考慮は、課題である行為記述に特に反映される必要はありません。風香から充分な説明がなかった、という事実は、このやり取りのなかで公然化も問題化もしてないからです。

## 6

コミュニケーション理解能力、ということで、「登場人物が会話において何をしているか」を課題として取り上げてみました。やってみるとすぐにわかるように、これは実際には児童や生徒に課題（「間接話法で書け」として課されていることが多いとは言え、本当は教員や養育者の方にとってこそ課題であり、困難であるはずの事柄です。「マンガ作文」を国語の課題として推し進めている人の多くは、おそらくこの困難にまったく目を向けていません。

国語科には、「登場人物の心情」を問う、という形式の出題が、定番的なものとしてあります。おそらく、それと同じ気分でマンガ作文に取り組むから、課題としての困難に直面しないのです。しかし、登場人物の心情によって「説明」する、というのは物語やストーリーの理解ではありえても、コミュニケーションの理解ではありません。コミュニケーションを理解する、とは「心情」や「内面」などの変数を一切持ち出すことなく、公然化しているものだけで「記述」し切ってしまう、ということです。そこで何が思念されているか、ではなく、何が実際に起こっているか、だけを切りだすようにして記述する、ということです。登場人物がAという事柄を理解していない、ということを私が述べる時、その人物の「内面」や「心理」に言及しているわけではありません。「理解していない」ということが公然化している事実だけから言いうる、という指摘をしているのです。

コミュニケーションを専門的に扱うことのできる専門家は、国語科教員になる道を制度的には一切閉ざされている、といっても良いでしょう。もちろんそれで一向に構わないし、むしろ、コミュニケーションという分野の「学習」は「国語科」などではなく別科目を設立してそこで行なうべきだと言えますが、現状では国語科教員やその関係業界の人たちが、この分野にずかずかと土足で入り込んで、あろうことか児童や生徒の「能力選別」に用いています。それは、コミュニケーションという現象を専門的に扱うことを軽侮しているからです。その際に「書き言葉」は「話し言葉」とは違うから、という理由を出してくるがありますが、その際の「言葉」が何を指すのかもきちんと述べていなければ、「話す」というときに「話者の交替を想定して話す」という在り方を考えていない、などといった具合で、お話にも議論にもなりません。そういう人は「話し言葉」といったときに、電話で話すことやスピーチを話すことすらも、考慮に入れていませんし、「話された言葉（発話）」と「話すための言葉（語句・文体）」の違いも、なーんにも考えずに、ただうわごとのように「作文は話し言葉ではダメ」（だからコミュニケーションの専門家など不要）ということ

しか言えないのです。一顧だにする必要のない相手だと言えます。

もっとも私程度の、この文書で示したような記述では、ちゃんとした専門家にとってはまったく不足であろう、とは思いますが。たとえば「とーちゃん手がはなせないからな」の「な」が、どのような特徴があるのか、「とーちゃん ここ家がいっぱいあるな!」「ジャンボが二人分働くしな」などとの異同はどうか、について踏み込んだ記述や分析ができませんでした。した方が良いことは確かでしょう。いずれにせよ、言語行為論や日常言語分析、あるいは会話分析や談話分析の専門家こそが参入できるような「科目」の設定が、とにかく望まれます、としか言いようがありません。「マンガ作文」の「横暴」が続く限り、日本語の教育の「明日」は明るくありません。しかし、「マンガ作文から生徒を守る」という大義名分によって、コミュニケーション理解をそれ自体として「勉強」することは、おそらくたいへん役に立つことでもあるのです。そのメリットにも注目したいと思います。

ただその際、生徒と一緒に勉強する「専門家」の専門性こそが問われるべきです。

また、コミュニケーション理解力は、あればあるほど当人が幸せになる、というものではないことは重ね重ね念を押しておきます。周囲の養育者や教育者の方がはるかにその理解力が劣っている環境においては、その能力を高めることは地獄の苦しみと引き換えになる危険も高いのです。

(初出：2013年7月16日)