

# 「〈言語＝行為〉観」に基づく 「日本語教育学」の構想

蒲 谷 宏

キーワード

「〈言語＝行為〉観」 日本語教育学 「言材」 「文話」 コミュニケーション

はじめに

本稿は、「〈言語＝行為〉観」、すなわち〈「言語」とは、「音声あるいは文字」を「媒材」とした、「表現主体」の「表現行為」または「理解主体」の「理解行為」そのものである〉と規定する「言語観」に基づく「日本語教育」がどのようなものになるのかを考察したものである。日本語教育について研究する学問領域のことを「日本語教育学」と呼ぶなら、本稿は、「〈言語＝行為〉観」に基づく「日本語教育学」の構想について述べたものということになる<sup>1)</sup>。

「日本語教育学」を構築するためには、日本語教育の実践がその基礎となることは言うまでもない。しかし、日本語教育の実践の前提には、日本語研究を中心とした言語研究、そして、さらにその前提となる言語観、およびその言語観に基づく言語教育観が明確になっている必要があるだろう。「〈言語＝行為〉観」に基づく「日本語教育学」を構想する目的は、言語観、言語研究、言語教育観、言語教育それぞれが一つの理念に貫かれたものにしたいということにある。

もちろん、「〈言語＝行為〉観」自体はあくまでも一つの仮説に過ぎないとい

---

1) すでに、蒲谷（1995a）「『〈言語＝行為〉観』に基づく「言語教育」について」（『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』7）において、言語教育一般に関する考察を試みている。本稿は、それを前提としつつ、日本語教育に焦点を絞って考察したものである。

う見方からすれば、すべてを一つの言語観から演繹的に述べていくことに問題はあろうが、その言語観に基づく考え方を、たえず具体的な言語事実や言語教育の実践と照らし合わせ、検証していく姿勢を持ちつづけることによって、理論と実践とが真に連動したものになりうるのだと考えている。

## 1 「〈言語＝行為〉観」とは何か

「〈言語＝行為〉観」については、すでに何度か触れてきているため、その要点のみを整理しておくことにしたい<sup>2)</sup>。

(1) 「言語」は、「主体の行為」としてのみ成立する。

「〈言語＝行為〉観」においては、言語というものを静態的な構造の体系として捉えるのではなく、主体の行為の体系として捉えようとする。「言語」があってその後に「行為」を考えるのではなく、「言語」すなわち「行為」、と捉える点が「〈言語＝行為〉観」の最も大きな特色となっている。

(2) 言語は、「表現主体」の「表現行為」、「理解主体」の「理解行為」そのものである。

(3) 言語は、音声、文字を「媒材」とする表現行為、理解行為である。

言語は主体の行為であるが、その行為は、表現行為、理解行為である。

ただし、表現行為、理解行為は、必ずしも言語によるものだけではない。言語と他の行為とを区別するものは、言語が音声、文字による行為だという点にある。

---

2) 「〈言語＝行為〉観」という術語は、筆者の命名であるが、言語を行為と捉える言語観は、直接的には、時枝誠記博士の「言語過程説」から導かれたものである。ただし、1—(4)にあげた「言材」を認めるという点で、「言語過程説」とは異なるものとなる。しかし、「〈言語＝行為〉観」は「言語過程説」の本質部分を継承したものであり、その本質には普遍性があると考えられることがより重要な点である。

前掲の蒲谷(1995a)、蒲谷(1993)「〈言語＝行為〉観」における「行為」について(『国語学研究と資料』17)、蒲谷(1999)「『〈言語＝行為〉観』に基づく日本語研究の構想—序論—」(『日本語研究と日本語教育』森田良行教授古稀記念論文集、明治書院)などを参照されたい。

- (4) 「言材」とは、ある主体において成立する「音概念あるいは文字概念」と「概念あるいは表象」との「回路」である。
- (5) 言語は、「言材」によって成立する表現行為、理解行為である。

音声、文字は「媒材」として重要ではあるが、物理的な音声、文字がただそれだけで存在しているのではなく、主体においては、それぞれ音概念、文字概念として成立している。そして、その音概念（の線上的集合体）、文字概念（の線上的集合体）が、何らかの概念、表象と結び付けられることにより、主体において「言材」という回路が成立することになる。言語においてより重要なのは、表現行為、理解行為がこうした「言材」によって成立するということである<sup>3)</sup>。単なる音声（音概念）、文字（文字概念）だけでは、表現行為、理解行為は成立しないと言える。

- (6) 主体の表現行為、理解行為には、何らかの「意図」がある。
- (7) 「文話」とは、主体が「意図」を叶えるための何らかの「質的統一体」である。
- (8) 「文話」は、「言材」の「線上的集合体」として成立する。

「意図」そのものの規定についてはさらに検討が必要だが、主体が表現しようとするとき、理解しようとするときには、必ず何らかの動機、意志、目的、があると言えるだろう。それらを「意図」と呼べば、表現主体はそうした意図を言語によって叶えるために「言材」を線上的に配列して何らかの統一体を構成しようとし、理解主体は、「言材」によって構成されるまとまりから、何ら

---

3) このような「言材」は、いわゆる「ラング」であるとも言えようが、「〈言語＝行為〉観」における「言材」は、必ずしも、「個人を超えた一般性」のあるものとは規定しない。概念として成立する以上、個人においても何らかの抽象化を経たものではあるが、それが常に「個人を超えた一般性」を有する保証はない。もちろん、ある個人において成立した「言材」が「個人を超えた一般性」を有する場合もあり得るが、「言材」レベルであってもコミュニケーションが必ずしも成立しないことが常態である—例えば、「ハイワー平和」や「アイー愛」という「言材」がすべての人において共通の概念を有するものであるという保証はない—ことからすれば、「言材」は、あくまでも個人としての主体において成立するものだと規定しておくほうがよいだろう。その点で、「言材」はいわゆる「ラング」とは異なるものである。

かの概念、「相手」の意図を把握しようとするわけである。

そうした、主体が意図を叶えるための何らかの「質的統一性」、「言材」の「線上的集合体」のことを、「文話」（音声表現・理解の「談話」、文字表現・理解の「文章」の総称）と名づければ、主体の表現行為、理解行為は「文話」において成立するということになる。

「言材」が「文話」を成立させる過程において、語（句）、文などの集合体が成立し、それぞれの統一原理（語法、文法など）があると考えられる。ただし、具体的な言語事実としては、すべてが「文話」において成立していると規定される。その意味では、最も重要なのは、「文話法」とでも呼ぶべき、表現・理解の法則であると言えよう。

(9) 言語は、「コミュニケーション行為」である。

基本的に、表現行為、理解行為には必ず「相手」が存在する。表現行為は「相手」の理解を前提とし、理解行為は「相手」の表現を前提としている。これは、どの言語にも共通することであろうが、特に日本語においては、「自分」と「相手」との関係を中心とした「人間関係」に対する認識、その時々々の文脈・状況・雰囲気等の「場」に対する認識が重要になる。その認識によって、題材・内容の選択、「文話」の構成、発音、表記に至るまでの表現行為が影響を受けることになるわけである。

もちろん、コミュニケーション行為は、言語だけではなく、動作・態度等その他の様々な行為においても成立することであるが、根源的に、言語もこうしたコミュニケーション行為の一つであると捉える点が、「〈言語＝行為〉観」の特色となる。

## 2 「〈言語＝行為〉観」に基づく日本語教育のあり方

「〈言語＝行為〉観」は、言語というものを上に示したように規定する言語観であるが、そこから導かれる言語教育、日本語教育の基本的なあり方としては、次のように考えることができる<sup>4)</sup>。

4) 「〈言語＝行為〉観」に基づく日本語教育に関する論考としては、蒲谷（1995 b）「プロジェクトワークの試み—「〈言語＝行為〉観」に基づく日本語教育の実践例と

- (1) 言語教育における「言語」は、「学習者」の「行為」としてのみ成立する。
- (2) 言語は、「表現主体である学習者」の「表現行為」,「理解主体である学習者」の「理解行為」そのものである。

「言語教育」の主体は「教師」であり,「言語学習」の主体は「学習者」であると言えるが,「〈言語=行為〉観」に基づく「言語教育/学習」における,「言語」の主体はあくまでも「学習者」である。日本語教育は,日本語を母語としない学習者が主体となる言語教育であり,学習者は,表現主体,理解主体となって,日本語による表現行為(話す・書く),理解行為(聞く・読む)の習得を目指す。このような学習者の行為なくして「言語教育/学習」が成立しないことは明らかだろう。

「言語教育」において,学習者自身が主体となることの重要性自体はすでに指摘されているが,「〈言語=行為〉観」に基づく日本語教育において学習者が主体であるのは,本質的に当然の原理としてあることだと言える。

なお,教師の役割は,教師にとって日本語が母語であるか否かにかかわらず,学習者が日本語によって行う表現行為,理解行為が的確なものとなるように,様々な教授方法により学習者を支援するということとなる。

- (3) 「日本語」は,日本語の音声,文字を「媒材」とする表現行為,理解行為である。
- (4) 「言材」とは,学習者において成立する「音概念あるいは文字概念」と「概念あるいは表象」との「回路」である。
- (5) 「日本語」は,日本語の「言材」によって成立する表現行為,理解行為である。

「言語教育/学習」において,音声,文字がまず重要視されるのは,音声,文字が表現行為,理解行為としての言語の「媒材」として機能するためである。

しかし,より重要な点は,学習者がより多くの「言材」を習得することにある。

---

して一」(『講座日本語教育30』),蒲谷(1996)「『〈言語=行為〉観』に基づく日本語教育における「文型」の位置づけ」(『講座日本語教育32』)などがある。

日本語教育においても、学習者がすでに母語で習得した「言材」と、学習言語である日本語の「言材」との関係が問題となり、「言材」習得の方法が課題となる。例えば、「you」と「あなた」とは、同じ概念を持つ「言材」とは言えないのであって、単なる置き換えではすまないわけである。

「〈言語＝行為〉観」に基づく日本語教育においては、「言材」自体も主体の一つの行為として成立するという観点から、「言材」習得も、学習言語（日本語）における一連の表現行為、理解行為の中で行う必要があると考える。「言材」だけを抽象的に学ぶのではなく、日本語による、話す、聞く、書く、読むという行為を通じて、日本語における〈音概念・文字概念と、概念・表象との回路〉を作り上げることになるわけである。

- (6) 学習者の表現行為、理解行為には、何らかの「意図」がある。
- (7) 「文話」とは、学習者が意図を叶えるための何らかの「質的統一体」である。
- (8) 日本語の「文話」は、日本語の「言材」の「線上的集合体」として成立する。

言語を習得する際には、学習者が何らかの意図を持って、表現行為、理解行為を行う必要がある。日本語教育であれば、学習者が自ら意図を持ち、その意図を日本語によって叶えようとするとき、日本語の「文話」をどのように構成し、日本語の「文話」がどのように構成されているのかということを習得することになる。

「〈言語＝行為〉観」に基づく日本語教育では、学習者にこうした意図を持たせ、それがどのような「文話」によって叶えられるのかということを、学習者自らの日本語による表現行為、理解行為によって習得させることが重要になってくるわけである。

「わたしは、がくせいです。」「それは、なんですか。」といった基本的な学習段階から、それらを、意図を持った表現として習得させていくことが大切なのである。

ただし、学習者に持たせるべき意図には、学習者が表現したいこと・理解したいこと、だけでなく、学習者が表現しなければならないこと・理解しなけれ

ばならないこと、も含めて考えておく必要がある。特に、「相手」からの表現を受けて行われる理解・表現は、その多くが、理解しなければならないこと・表現しなければならないことであるため、「自分」の意図だけで表現・理解がなされるわけではない。例えば、「おはようございます。」「あなたは、せんせいですか。」「それは、なんですか。」と言われれば、「自分」の意図とは別に、それを理解した上で、「おはようございます。」「いいえ、わたしは、がくせいです。」「これは、じしょです。」などと表現する必要があるわけである。

「言材」の概念部分の習得に重点をおく、いわゆる「語彙」の習得についても、また、「言材」が「文話」を構成していく原理の習得に重点をおく、いわゆる語法、文法、そして「文話法」の習得についても、このような意図と絡めた日本語の「文話」単位での表現行為、理解行為を通じて習得させる必要がある。これは、可能な限り初級段階から導入されるべき指導（学習）方法であると考えられる。例えば、「もらえる」は、「もらう」の補助動詞「ってもらう」の可能形であるという捉え方ではなく、「すみません。その本を取ってもらえますか。」などという「文話」において、依頼という意図を叶えるための表現形として捉える必要があるということである。

また、「文話」単位での習得を目指すためには、常に学習者に自らの表現意図・理解意図を自覚させつつ、しかも学習のためだけの学習にさせないようにする必要がある。中級、上級段階と進むにつれて、プロジェクトワーク的な学習が効果的である理由もそこにあると言えるだろう。活動型の学習を通して、細かな語彙や文法を意識させず、言語というものを活動の目的を叶えるための手段として捉えさせることによって、かえって表現行為、理解行為としての言語そのものの習得が進むという方法上の利点があるわけである。

ただし、「〈言語＝行為〉観」に基づく日本語教育においては、表現行為・理解行為の適切さ、的確さは重視される。必要以上の正確さを求める必要はないが、意図を適切、的確に叶えるために、的確な「言材」の選択や配列による「文話」を構成すること、「文話」から「相手」の意図を的確に把握することが、日本語による表現行為・理解行為を真に習得するということにつながると考えられるからである。学習者主体の自由な学習方法、自由な表現、理解という考え方だけでは、むしろ学習者の真の日本語習得の妨げになるおそれがある

と言えるのではないだろうか。

(9) 日本語は、「コミュニケーション行為」である。

言語教育においては、言語の構造を習得するだけではなく、コミュニケーション能力の習得が重要であるということもすでに多く指摘されているが、「〈言語＝行為〉観」に基づく言語教育では、言語の構造の習得と別にコミュニケーション教育があると考えられるのではなく、原理的に、言語の習得そのものがコミュニケーション行為の習得であると規定される。したがって、日本語教育の場合には、日本語によるコミュニケーションの特色を踏まえたコミュニケーション能力を習得させることが、すなわち日本語の習得であると言えるのである。例えば、「本を取ってもらえますか。」「本を取っていただけませんか。」等々の表現の使い分けを習得するということが、すなわち日本語のコミュニケーション能力を習得するということになっている必要があるわけである。

その意味では、日本語教育においては、常に「待遇表現」に関する配慮が必要になる。「表現主体」が、ある「意図」を「人間関係」や「場」に配慮しつつ、「文話」単位で表現しようとする行為、「理解主体」が、何らかの「意図」を持って、「人間関係」や「場」に配慮しつつ、ある「文話」から「相手」の「意図」を理解しようとする行為、そうしたコミュニケーション行為を、学習者に習得させることが日本語教育の一つの大きな目的となるからである。

言うまでもないことだが、コミュニケーションは、音声による表現行為・理解行為だけを指すものではない。当然、書く、読むといった文字による表現行為・理解行為もコミュニケーション行為であると言える。話す・聞く・書く・読む、といった四形態は、それぞれの役割と特色を持ったコミュニケーション形態である。実際の言語生活は、それぞれが関連し合って、またそれらの総合として成立するものであるが、四形態個々の行為の特質を踏まえた指導・学習方法を考えることにより、日本語の習得もより確実なものになると言えるだろう。

話す、聞く、書く、読む、というそれぞれの行為が持つ意味、それぞれの形態が果たす機能・役割、それぞれの形態がどう関連し合っているのか、等々を



明らかにしていくこと、それに基づいた指導方法・学習方法を考えていくことが、「〈言語＝行為〉観」に基づく日本語教育においても重要な課題となる。

なお、言語教育における文化教育という観点は、こうしたコミュニケーション行為そのものが何らかの文化であるという視点から考える必要がある。日本語の文化、日本語を母語とする人の文化を習得するためには、コミュニケーション行為を通して習得することが重要になると言えるだろう。

「人間関係」や「場」の認識、どういう題材や内容を選択するか、どういう「言材」を、どのように選択、配列し、「文話」を構成するか、どういう話し方をするか、どんな筆記具を用いるか、どういう態度をとるか、それらから「相手」の意図をどう読み取るか、等々、それぞれに日本語の「文化」、日本語を母語とする人の「文化」を捉えることができるわけである。「〈言語＝行為〉観」に基づく日本語教育においては、日本語とまったく切り離された「文化」の教育は、日本語教育とは相容れないものとなる。

### 3 「〈言語＝行為〉観」に基づく「日本語教育学」の課題

「〈言語＝行為〉観」に基づく日本語教育の基本的なあり方は、以上述べたようになるが、そうした表現行為、理解行為としての日本語の教育、学習を行っていくために、「日本語教育学」としては何を明らかにし、何を追究していく必要があるのだろうか。そうした点について考察していくことにする。

#### (1) 「教師」・「学習者」に関する課題

学習者の、日本語による表現行為・理解行為を指導するというとき、教師側からは、そのための教育の方法論が、学習者側からは、そのための学習の方法論を明確にしていくことが、重要な課題となる。

教師は、学習者の表現行為・理解行為を援助し、指導する役割を担う。先にも述べたように、そのことは、教師の母語が日本語であってもそうでなくても基本的には変わらないが、当然それぞれの教師における相違点、特色はあると考えられる。それらが、実際の教育にどう反映し、影響を与えるのかといった点を明らかにしていくことも、今後さらに検討すべき課題となるだろう。

学習者にとっては、自らの母語とは異なる言語である「日本語」による表現

行為、理解行為を習得するために、どのような意識や態度で、どのような方法論をもって臨めばよいのかも学ぶ必要がある。

教師・学習者両者にとって、「行為」の教育、学習であることの自覚と方法論の認識が強く求められると言えるだろう。「〈言語＝行為〉観」に基づく「日本語教育学」の第一の課題として、そうした点を明確にするとともに、それらの具体的なあり方を示すことがあげられる。

## (2) 「日本語」に関する課題

教育、学習の内容とも言うべき「日本語」そのものをどのように捉えるかという点も、大きな課題である。

教師、学習者ともに、日本語を表現行為、理解行為として捉えるという点をどう認識し、それをどう実践に活かしていくかが、「〈言語＝行為〉観」に基づく日本語教育においては極めて重要なことになる。

従来の日本語教育においても重視されていた、音声・文字・語彙の習得につながる、音概念・文字概念と概念・表象との回路である「言材」の習得、文型教育に代表される「文法」の習得なども、それらを「文話」とどう関わらせていくのかが課題となるだろう。それとともに、「意図」をどう設定していくか、「文話」の構成法をどう習得させるか、等々課題は多い。

その意味でも、「〈言語＝行為〉観」に基づく「日本語教育学」にとって、表現行為、理解行為としての日本語を研究する分野としての「日本語学」の確立は極めて重要な課題となるだろう。「日本語学」が、従来の言語学や国語学における静態的な構造重視のあり方から脱却し、真のコミュニケーション研究へと発展していくことが、「日本語教育学」にとっても必要なことなのである。

なお、学習者の母語との対照研究が必要であることは言うまでもないが、それも表現行為、理解行為としての言語の対象研究となっていなければ、あまり意味がないと言えよう。対照コミュニケーション研究が必要になるのである。

## (3) 「教材」に関する課題

表現行為、理解行為を習得させるためには、どのような教材が必要になるのか、それも重要な検討課題である。

従来の教材とまったく異なるものである必要はないが、大切なことは、〈話す・聞く・書く・読む〉能力を習得するために必要な方法論と具体的な方法が示されていること、あるいは明示的でなくとも含まれていることだろう。

表現行為、理解行為が人間のすべての感覚を通して習得可能になるような教育・学習媒体としての教材開発が進められる必要がある。今後は様々な視聴覚機器の発達に伴い、様々な形態の教材が開発されることも期待できる。しかし、「〈言語＝行為〉観」に基づく「日本語教育学」においては、学習者が主体になるという基本的なあり方を見失ってはならないだろう。

#### (4) 「教授方法」に関する課題

外国語、第二言語としての日本語教育として、その具体的な目標をどこにおくかによって、具体的な教授方法も決まってくると言えよう。基本的な教授理論は明確にした上で、具体的な教師、学習者、教材、教室、学習者数、といった様々な教育環境の制約のもとに、どのようにコースデザインをしていくのか、どのような指導技術が必要になってくるのかが決まってくるわけである。

「〈言語＝行為〉観」に基づく「日本語教育学」を構築するためには、できるかぎり具体的な実践に関する多くの事例研究が必要になってくるだろう。

「行為」の教育・学習は、単純には法則化されるものではなく、常に動的・可変的なものにならざるを得ないからである。

#### (5) 「日本語教育の理念」に関する課題

日本語教育において、だれが、だれに、何を、どう教えるのかを考察していくことは重要な課題である。教師の問題、学習者の問題、教育・学習内容に関する問題・教材の問題、教授法の問題を考えていくことは、それぞれに大切な課題である。

しかし、それらとともに、なぜ日本語を教え、学ぶのか、何のための日本語教育なのか、といった日本語教育の根本を見つめなおすことも忘れてはならない課題となるだろう。

なぜ日本語によるコミュニケーションが必要なのか、なぜ日本語でなくてはならないのか、少なくとも教師は、そうした点を常に問うていく姿勢が必要な

のではないだろうか。

「〈言語＝行為〉観」に基づく「日本語教育学」においては、そうした日本語教育の理念に関することも重要な考察課題になる。言語というものを、表現しようとする意図、理解しようとする意図を持ったコミュニケーション行為として捉える言語観であるなら、そうしたコミュニケーション行為の本質的意味を問わないわけにはいかないからである。

おわりに

「〈言語＝行為〉観」に基づく「日本語教育学」を構築するためには、様々な課題が山積している。しかし、〈言語＝行為〉という規定は自覚していなくとも、実質的に「〈言語＝行為〉観」に基づく日本語学、日本語教育となっている多くの実践がすでに積み重ねられてきていると考えられる。それらとともに、自覚的に〈言語＝行為〉と捉えることに始まる日本語学、日本語教育を展開させていくことによって、「〈言語＝行為〉観」に基づく「日本語教育学」もさらに具体的な進展が可能になるのだと言えるだろう。