

教育場面における言語行為の特質に関する予備的考察

A preliminary inquiry to the Speech Acts on Educational Situation

山口 美 和
Yamaguchi Miwa

キーワード：言語行為論、発語内行為、教育的関係、教育的配慮

1. 問題の所在

教師－生徒関係や保育者－園児関係等、大人と子どもが結ぶ関係の根底には、大人から子どもへと向う教育的配慮が存在する。大人の教育的配慮は、子どもに対するさまざまな援助や見守りという行為としてあらわれる。たとえば、高さのある遊具にのぼってあそぶ子どもを見守りながら、万一、転落したら手を伸ばして受け止められるように身構えたり、子ども自身では手の届かない場所に抱き上げて上らせたりする行為は、予測される危険から子どもを守りつつ、あそびを通して豊かな経験をさせたいという大人の教育的配慮のあらわれである。

直接的・物理的に子どもの身体に働きかけるこれらの行為とともに、大人は言葉そのものによっても子どもに影響を与えうる。遊具に上ってふざける子どもに対して発する「危ない！」という言葉は、子どもの注意を喚起し、危険を回避する行動をとるよう促す「警告」として作用する。片付けを渋る子どもに対する「明日また一緒に遊ぼうね」という言葉は、場合によっては子どもとの「約束」の意味を持つ。こうした大人からの言葉がけは、聞き手である子どもの信念を変化させたり、特定の行動を起こさせたりする働きを持つ。そして、親や保育者、教師といった大人が、子どもに向かって発する言葉の多くは、子どもに何かを指示したり、教えたりすることによって、子どもの信念や行動をよりよい方向へ変えようとする明確な意図に貫かれている。

こうした教育的意図に導かれた大人言葉は、どのように聞き手である子どもにはたらきかけるのだろうか。われわれの目的は、教育場面において見られる具体的な言語的相互作用から、教師や保育者の言語行為の特質を描出することであるが、本稿ではその前段階として、教育的関係における言語行為に関する予備的考察を行う。

言葉を行為として捉える見方は、後期のワイトゲンシュタインの言語ゲームの理論や、オー

ステインによる日常言語分析の研究に見られる。本稿では、主にオースティンやサールによって展開された言語行為論の議論を追いながら、教育場面における教育主体の言葉が、言語行為としてはどのような意味を持ちうるのかを考察することにする。

2. 言葉と行為

本研究が教育場面における言語的相互行為を分析する際に拠り所とするのは、J.L. オースティンが創始し、ジョン・R. サール、ポール・グライスらによって引き継がれた言語行為論である。まずは、言語行為論の概要を述べよう。

(1) オースティンの言語行為論

哲学の伝統において、言葉は第一に論理的思考の道具であり、真理を追究する理性的活動の根本とみなされてきた。諸学問の基礎となる言葉の意味は状況によって変化するものであってはならず、学問全体のロゴスを形成する普遍的なイデア的統一体として構想される必要があった。このような伝統の中で、最も重要な言語の形式として考察されてきたのは、「判断」と密接に関わる命題の形式、すなわち「pはqである」という形式で示される陳述文 (statement) である。陳述文は、命題 (pはq) によって示される何らかの事態 (state of affairs) を「記述する (describe)」か、何らかの事実 (fact) を「陳述する (state)」文であり、命題内容は真／偽のいずれかとして判断される。

しかし、文の中には、必ずしもその内容が真か偽かで判断されえないような、またいかなる事実を描写するのでもないような文が存在する。たとえば、「ただ、感情を表出したり、行動を命じたり、行動に対して何か特別な形で影響を与えるなどのことを完全にまたは部分的に意図しているに過ぎない」¹⁾ ような「倫理命題」(ethical proposition) と呼ばれるものもそのひとつである。言葉は事実を記述する役割のみを持つわけではないというカントが最初に指摘したこの可能性について、追究を拡張したのがオースティンである。

オースティンは、言語をそれが使用されるとき状況と結びつけ、発言を通して実現される「行為」としての側面に着目して、体系的に考察した。オースティンは、まず、結婚式の進行中に新郎が言う「私はこの女性を妻と認めます」という発言 (結婚の宣誓) や、船首に瓶を叩きつけながら船主が言う「この船を『クイーン・エリザベス号』と命名する」などの発言 (船の命名) を取り上げる。これらの発言は「いかなるものをも『記述』『報告』せず、さらにまた事実確認 (constate) もせず、しかも、『真・偽のいずれ』(true or false) でもなく」、加えて、その文を述べることで「行為の遂行そのもの」であるような発言である。適切な状況のもとでこのような文を述べることは、述べられている当のことを私が行っていることを記述したり陳述したりしているわけではない。すなわち、「その文を口に出して言うことは、当の行為を実際に行うことにはほかならないのである」(傍点原著訳者)²⁾。オースティンは、これらの「行為遂行的発言」(performative utterance) を、「事実確認的」(constative) な文から分離し、このカテゴリに属する発言 (宣誓する、約束する、命令する、要求する等) は、真／偽ではなく、適切／不適切という別の基準によって評価が行われるべきであると指摘した。

しかし、陳述する、報告するといった事実確認的発言の中にも、他者に対する「主張」や「権利要求」の要素が不可避免的に含まれ³、反対に行為遂行的発言も、事実に言及し陳述を行う部分がなければ存立しえない。オースティンは発言に関する事実確認的／行為遂行的という区別を最終的に破棄し、新たに、すべての言語行為が、①発語行為 (locutionary act)、②発語内行為 (illocutionary act)、③発語媒介行為 (perlocutionary act) という三つの契機の重層的構造を持つということを提案するに至る。

オースティンの功績は、言葉話し手と聞き手とのあいだに生ずる相互的な行為として捉え返したことにある。つまり、音韻や文字の連続体が、ある統一的な言語体系の中で特定の意味と結びつくという言葉の捉え方から、言葉がそもそも他者にむけられた状況のもとではじめて意味を持つという事実⁴に光をあて、言葉の捉え方を根本から変えたのである。

たしかに、日本語やフランス語といった言語は、一定の規則に従った統一体を形作っており、あるひとつの言葉の意味は「完結した差異の体系」としてのラングの内部で、他の言葉との記号的差異において指し示されるという側面を持っている。これゆえ、フッサールやフレーゲの行った論理学研究においては、言語の意味作用の本質を追究するにあたり、パロールの次元、すなわち状況によって移ろいやすい現実のコミュニケーションにおける言葉の使用は非本質的なものとして捨象され、代わりに個人の心的生活における言語が考察の対象として設定されているのである。

しかし、こうした前提は、「他者へ向かう」という言語のもうひとつの特性を看過するものである。一見、誰に向けられてもいないように思われる独り言や思考の言語においてさえも、自己の紡ぎだす内言はもうひとりの自己によって聞き取られ、内面における対話によって意味のある思考へと形作られる。言葉は誰かに向かって発せられ、その誰かに受け取られることにおいて意味を持つ。われわれは、言葉を介して他者と間主観的な〈あいだ〉を共有するのである。オースティンの日常言語分析は、「発話」において遂行される行為の次元に光を当てたことにより、コミュニケーションの本質がたんなる記号の伝達ではなく、話し手と聞き手との関係性や発話の状況を基盤とした、間主観的なダイナミズムにあることを明らかにしたといえよう。

(2) 発話を通して遂行される行為

前述のとおりオースティンは、発話において遂行される三つの行為を指摘した。彼のあとを引き継いで言語行為論を発展させたサールは、さらにこれに「命題行為」を加えている。発話に伴うこれらの行為を、サールの分類に従って説明しよう。

いま、適切な状況のもとで話し手が聞き手に向かって、次のような文を発話するとする。

- ① サムは禁煙している。
- ② サムは禁煙していますか？
- ③ サム、禁煙しなさい。
- ④ サムが禁煙してくれたらなあ。

まず、話し手がこれらの文を発話することにおいて、話し手は日本語の規則に従い、日本語

として意味のある語から構成される文を音声として発している。これが第一の言語行為としての「発話行為」である。しかし、われわれは自分に向かって話しかける人を前にして、たんに彼／彼女が、日本語の規則に従って音声を発している、とだけ考えることはまずないであろう。彼／彼女はその音声を通じて何かを伝えようと意図しており、これが聞き手に対する行為として作用するのである。

ここに示された4つの文には、「サム」「禁煙」という共通項がありながら、その表現する意味は異なっている。たとえば、①の文はサムが禁煙しているという事実を主張 (assertion) しているのであるし、②は質問を、③は命令を、さらに④は話し手の願望を表現しているといえる。これらは、互いに異なる種類の、聞き手に対する行為である。

一方、上記の文を発話するときわれわれは、主張や命令を行うのとは別に、特定の対象「サム」を指示 (refer) または表示 (denote) し、「禁煙」という表現によって述定 (predication) している。上記の4つの文は、同一の指示と述定を持っていることになる。

以上を鑑みると、話し手は発話する際に、以下の3種類の行為を遂行しているとサールは述べる。

- (a) 語 (形態素、文) を発話すること = 発話行為 (utterance act) を遂行すること
- (b) 指示と述定 = 命題行為 (propositional act) を遂行すること
- (c) 陳述、質疑、命令、約束などを行なうこと = 発語内行為 (illocutionary act) を遂行すること⁴

これら3つは互いに異なる種類の行為であるが、発話に伴って同時に成立する行為であり、それぞれ切り離すことのできないものである。

さらにサールは、この3つの行為にオースティンの提出した「発語媒介行為」という概念を加える。オースティンは、何かを言うことが通常、「聞き手、話し手、またはそれ以外の人物の感情、思考、行為に対して結果としての効果を生ずることがある」ということ、さらに「その効果を生ぜしめるという計画 (design)、意図 (intention)、目的 (purpose) を伴って発言を行なうということも可能」⁵であることに注目した。

たとえば、私が誰かに「警告を与える」という発語内行為を遂行するとき、私はそれによって相手を「恐がらせ」たり、「警戒心を起こさせ」たりすることができる。このとき、「警告を与える」という私の発語内行為が、(私は意図していなかったが) 結果として相手を恐がらせてしまうこともあれば、相手を恐がらせたいという明確な意図を私が持って、(相手を恐がらせることができるような表現で)「警告を与える」こともあるであろう。

この事例での「警告」という発語内行為を通して得られる「恐がらせる」という帰結は、発話行為もしくは発語内行為の遂行に対して「間接的に (obliquely) のみ関連する」あるいは「全然関連を持たないような」⁶行為であり、こうした行為の遂行をオースティンは「発語媒介行為」と呼んだのである。サールもオースティンの用語を踏襲し、発語媒介行為を「発語内行為が聞き手の行動、思考、信念などに対して及ぼす帰結 (consequence) または結果 (effect)」⁷と定義している。

3. 発語内行為の分類

ここまで、言語行為論の概要と発話に伴って遂行される行為の種類を説明してきた。本節では言語行為のうち発語内行為に注目して、われわれが発話の中でどのような影響を他者に実際に与えうるのかを考察しよう。

すでに、発話を通して実現される発語内行為には、陳述、質疑、命令、約束などの種類があると述べた。実際の発話は、どのような基準でこうした発語内行為へと分類されうるのだろうか？つまり、われわれがたんに状況を記述したり、信条を表明したりする発話と、何かを約束したり、命令したりする発話とは、どのような点で区別されているのだろうか。サールは、この問題について、発語内行為を区別する際に用いられているとみられる基準を具体的に検討し、示している。

サールが示している発語内行為の分類の基準のうち、最も重要な3つの次元とされているのは以下のものである⁸。

① 行為の目標ないし目的

ひとが誰かに向かって「命令」という発語内行為を遂行するとき、その発話の目標は聞き手に何かを行わせることである。また、「約束」という発語内行為を遂行することによって、話し手は何かをする義務を引き受けることを表明しており、それが聞き手にも認識されることが発語内の目標となる。このような発語内の目標 (illocutionary point) は、話し手の意図と密接に結びついているものであり、発話の本質条件 (essential condition) を構成する。

② 言葉と世界間の適合の方向

サールの提示するこの「適合の方向」という概念は、ややわかりにくいものであるが、大まかに言えば、その言葉を発することによって状況を変えることを目指しているのか、それとも状況が変わることは想定せずに事実を言葉で記述することを目指しているのかの相違であるといえる。たとえば、私が相手に土曜日までにある原稿を仕上げるよう「依頼」したとしよう。聞き手は依頼に従って、金曜日の夜の予定をキャンセルし、原稿を仕上げるかもしれない。このように相手や状況を動かすことによって、言葉（原稿・土曜日まで・仕上げる）に現実の事態を適合させるはたらきを持つ言語行為が、《世界を言葉へ》の適合方向に分類されるものである。一方、事実を描写したり、説明したりする文は、言葉の方を世界の事態に寄り添わせ記述するものである。これらは、《言葉を世界へ》の適合方向を持つといえる。

適合には以下の二つの方向性があり、発語内の目標の帰結と一致する。

(a) 《言葉を世界へ》(word-to-world)：言明、記述、断言、説明など

(b) 《世界を言葉へ》(world-to-word)：依頼、指令、誓い、約束など

ただし、後述するように、適合の方向性がないものや、両方の適合方向を持つものもある。

③ 表現される心理状態

ある命題内容を持つ発語内行為を遂行するとき、話し手はその命題内容に対する態度や状態等を表現する。たとえば、p ということ「言明」したり、「主張」したりする人は、p という「信念」を表現しており、a を「約束」したり「誓約」したりする人は、a をするという「意図」を表

現しているというわけである。発語内行為の遂行において表現される心理状態は、当の行為の誠実性条件 (sincerity condition) を構成する。

このほか、発語内の目標が提示される際の力もしくは強さ、話し手と聞き手の地位もしくは立場等、あわせて12の基準がサールによって示されている。これらの基準によって、サールは発語内行為を次の基礎カテゴリーに分類している。

(1) 断言型 (assertion)

発語内の目標：何かが事実であること、表現されている「命題が真であることに話し手をコミットさせること。

適合方向：《言葉を世界へ》

表現されている心理状態：(p と) 信じていること (Belief)

発語内行為動詞の例：主張する (insist)、示唆する (suggest)、言明する (state) など

(2) 指令型 (directives)

発語内の目標：話し手が聞き手に何かを行わせようと試みること。

適合方向：《世界を言葉へ》

表現されている心理状態：欲求 (want, desire) または願望 (wish)

発語内行為動詞の例：頼む (ask)、命令する (order)、依頼する (request) など

(3) 行為拘束型 (commisives)

発語内の目標：話し手がある一定の経過を伴う行為を行うように拘束されること⁹。

適合方向：《世界を言葉へ》

表現されている心理状態：意図すること (Intention)

発語内行為動詞の例：約束する (promise)、契約する (contract)、誓う (swear) など

(4) 表現型 (expressives)

発語内の目標：命題内容において特定される事態に関する、誠実性条件で特定されるような心理状態を表現すること。

適合方向：なし (すでに適合を前提としている)

発語内行為動詞の例：感謝する (thank)、祝う (congratulate)、詫びる (apologize) など

(5) 宣言型 (declarations)

発語内の目標：行為が成功裡に遂行されるなら、命題内容と現実との対応がもたらされること。

適合方向：《言葉を世界へ》と《世界を言葉へ》の両方 (もしその発言が成功裏に遂行されれば、そのことによって適合をもたらす)

発語内行為動詞の例：任命する (appoint)、破門する (excommunicate)、宣戦布告する (declare war) など

以上、サールが示した5つの発語内行為のタイプは、実際の発話がどんな行為として機能しているのかを解釈する上で、最も基本となる範型である。

4. 教育場面における発話の特徴

さて、言語行為論の枠組と発話内行為のタイプを確認したところで、これらの知見が教育的関係における言語行為の分析に、どのようなあらたな地平をもたらしうるのであるかを考えてみたい。

(1) 「教育的関係」について

ところで「教育的関係」と言えば、ヘルマン・ノールによる定義がすぐに思い浮かぶであろう。本稿における「教育的関係」の概念を明確にするために、ここでノールの定義との比較を行っておこう。

ノールは、教育的関係について次のように述べている。「教育の基本は、成長した人間の成長しつつある人間に対する情熱的關係である。しかも、それは成長しつつある者自身のための、彼がその生と形式を獲得するための関係である」¹⁰。ノールによれば、教育的関係そのものは、成長しつつある者の成熟をもって、いずれ解体されるものである。ノールの教育論には、成熟／未成熟といった大人と子どもの存在様態の把握の仕方や、教育的関係が支配関係を強化するイデオロギーを孕むことに対する批判が向けられもしたが、成熟した大人から成長途上の子どもに対して差し向けられる配慮と援助に注目している点については、本稿の関心と共通する部分を有している。ただし、ノールは当為としての教育的関係のあり方を解明しようとしたのに対し、われわれは、事実として成立している大人と子どもの非対称な関係そのものを出発点にすることにおいてのみ、教育的関係という言葉を用いたい。つまり、いま大人と子どもが向き合っているとして、それが「真の」「あるべき」関係であるか否かということは、さしあたり本稿の関心の外にある。

われわれにとって重要なのは、大人と子どもでは、言語的能力及び所有する知識や経験の量に関して大きな差があるという事実であり、それが両者のコミュニケーションの前提となるということである。そして、そのような非対称な関係においては、大人側から子どもへの何らかの配慮が存在しなければ、コミュニケーションそのものが成立しがたいという特徴がある。たとえば、泣いている子どもに対して、理由を尋ねても本人がうまく返答できない場合、大人はその場の状況から原因を推測して、子どもが泣くに至った事情や、場合によっては子どもの心情までも代弁するように言語化するであろう。われわれが想定するのは、家庭や学校という生活の場における大人と子どものかかわりのうちに見られる、こうしたありふれた配慮であり、非対称性を前提としたこのような関係を広く教育的関係と呼びたいのである。

以上のような意味での「教育的関係」として、親-子、保育者-園児、教師-児童生徒などが考えられる。

(2) 大人と子どもの言語的相互作用の特質について

大人と子どものあいだに言語的な相互作用が成立するときには、もちろん双方が言語を使ってやりとりをしている以上、発話内行為などの言語行為を遂行しているということが出来る。しかし、大人と子どものコミュニケーションにおける言語行為の意味を解釈する際には、大人同士のコミュニケーションとは異なる点があるといわねばならない。

第一に、同じ程度の言語能力を持つ成人同士のコミュニケーションにおいては、ある言葉や文が用いられる際の文脈を、お互いにある程度共有していることが前提されているが、大人と子どもとのコミュニケーションの場合は、文脈的知識の共有がときに存在しない場合があるということが挙げられる。第二に、幼稚園や学校などの集団的な教育を行う場では、一人の大人(保育者/教師)がクラスあるいはグループの子ども全体を相手に説明したり、指示を出したりすることがよくあるため、このような集団を相手にする際のコミュニケーションは、1対1のコミュニケーションと比較して、用いられる発語内行為が異なる可能性が高いということである。

ここでは第一の問題について考えてみよう。岡田敬司は、親と子、教師と生徒といった、大人と子どものあいだのコミュニケーションの成立過程について考察を行っている。岡田によれば、コミュニケーションが成立するためには、相互にあるいは少なくとも一方が他方の表現を理解することが必要である。岡田は、コミュニケーションの基盤となる「理解」について、2通りの「理解」観を挙げている。ひとつは、母親が乳児の泣き声や表情から欲求を読み取るように、「相手の主観の状態を想像して読み取ること」であり、もうひとつは話し手と聞き手が「共通の事柄を指し示すこと、事柄における一致」(傍点原著者)であるという。前者の「理解」は、あらゆる人間関係の基盤をなすものであるが、通常はそれと自覚されることはない。前者のような「心の物語の把握」が必要になるのは、「表現者とその理解者の生きる能力、コミュニケーション能力に大きな差があり、両者の生きている世界が同じでない場合」であるという。つまり、表現者の表現能力が未熟で、コミュニケーションの受け手が相手の心情を推し量って対応するしかないような場合である。

岡田が指摘しているように、幼児とのコミュニケーションのような、言語能力が限定されている初期のコミュニケーションにおいては、未だ子どもはわれわれの使用している日本語のルールの世界に組み込まれていない。それゆえ、大人の側からは子どもの置かれている状況を把握し、子どもの主張や依頼などを想像して代弁し、子どもに差し戻すという発話が見られるはずである。泣いている子どもの傍に崩れた砂の山があり、別の子どもが踏みつけた痕跡があったとしたら、保育者は砂山が崩れたことに原因があると推測し、「せっかくお山を作ったのに崩されて悲しかったの？」などとひとまずは問いかけてみるであろう。このような、代弁や問いかけ、確認といった言語行為は、大人と子どものコミュニケーションに特徴的なものであると考えられる。

また、子どもの言語能力は成人のそれと比べて十分でないとはいえ、子どもの側からも言葉を通じて大人と世界を共有しようとする行為が見られると推測される。それは、子どもが他者と触れ合う経験を通して未知の言葉に触れ、その言葉を媒介として世界をあらたに分節しなおす作業が、不断に行われるということにほかならない。

たとえば、友だちの前で派手に転んで手や膝を擦りむいてしまったとき、ごく幼い子どもであれば、ただ「泣く」という表現手段しか持たない。幼い子どもにとっては、転ぶという体験が剥き出しのまま襲ってくるのであり、この体験の中で自分が呑みこまれている感情が何であるのか、理解することができない。こうした混んとした体験を被る中で、大人が「痛かったね」

「びっくりしちゃったね」「みんなが見てるから恥ずかしかったんだね」などと声をかけることによって、子どもは自分に起こっている事態を言語を通じて理解する。はじめは泣き叫ぶしかなかった子どもが、自己の体験から距離をとり「痛い」「悔しい」といった言葉によって他者に訴えかけることができるようになるのも、一体であった体験から「痛み」と「悔しさ」とを分節し、それによって新たに言葉による世界を構築しているからにはほかならない。

ウィトゲンシュタインの『哲学探究』の中で、痛みと、それを表現する言葉に関して次のように述べている。

「子供が怪我をして泣く。大人がその子に話しかけ、はじめは叫ぶことを教え、のちには文章を教えるのである。彼らはその子に新しい痛みの振る舞いを教えるのである。(改行)『すると君は〈痛み〉という言葉が本来は泣き声を立てることを意味するというのか』——とんでもない。痛みの言語表現が泣き声の代わりをするのであって、泣き声を記述するのではない」¹¹。

ウィトゲンシュタインが主張するのは、痛みに関するさまざまな言語表現は「痛い」という心的過程を「記述」するものではない、ということである。われわれにとって「痛み」は、〈泣き叫ぶ〉ことや、〈顔をしかめ〉、〈体をよじる〉ことそのものとして現れるのであり、「痛い」という言語表現もその「痛み」の事象の連続的な表現のひとつである。この例を通して言葉と行為との関係を考察している野家は、「子どもに言葉を教えるとは、言葉の意味を説明してやることではなく、むしろ『振舞い方』を訓練することに近い。」と述べる¹²。つまり、大人が子どもに対して言葉によるコミュニケーションを教えることは、たんに事態や心情を「説明する」手段を教えることなのではなく、この社会で受け入れられている人々との関わり方そのものを教えることである。子どもは大人とのコミュニケーションを通して、言葉が直接に人を動かす力を持つことを知る。大人が、言語能力の未熟な子どもを相手に行うコミュニケーションは、子どもが言葉によって緊密に世界と結ばれていくための網目の基礎を形成するものであると言えよう。

5. 教育的関係における発語媒介行為 —まともに代えて

最後に、大人と子どもの取り結ぶ教育的関係においては、直接的な発語内行為だけではなく、特殊な発語媒介行為が見られることを指摘しておこう。

発語媒介行為は前述のとおり、ある発語内行為が聞き手の行動や思考、信念などに対して、別の帰結や結果を及ぼす場合に生ずる。発話を媒介とするこのような効果は、教育的関係において、しばしば発話者の意図とは無関係に生じる。たとえば、教師が生徒に向かって「助言」あるいは「提案」のつもりで「こうしてみたらどう？」と発言したとしよう。「提案」という発語内行為は、通常は聞き手がそれを受け入れるかどうかを決めることができるタイプの発語であり、拒否することも可能である。しかし、教師と生徒の関係性が権威的である場合には、生徒は教師の提案を拒否できるものとは考えず、暗に「指示」あるいは「命令」されていると受け取るかもしれない。このように、教師—生徒関係のような非対称性を帯びた関係のもとでは、発話者の意図しない効果を聞き手にもたらすことがある。

さらに、こうした非対称的な関係を背景として、発話者である大人が、その発話から直接期待される発語内効果とは別の発語媒介効果を期待して発話することもあるだろう。「友だちにおもちゃを貸してあげて偉いね」という発話は、子どもの行動に対する保育者の心情を表現しているだけではなく、望ましい行動を褒めることで子どもの気分をよくさせ、そのような振舞いを今後も自発的にすることを促そうという意図から発せられることがある。また、保育者がケンカをしている2人の子どもの仲裁をする際に、「こういうときには何て言えばいいのかな?」と子どもに問いかけるとき、その発話はたんなる「質問」以上の意図を含んでいる。通常、「尋ねる」という発話は未知の情報を相手から得ることを前提として発せられるが、この場合、大人は問いかけの答えを知らないわけではないからである。だからこそ、この問いが子ども同士の謝罪を促す媒介的效果を生むといえる。

このように、教育的関係における発話は、大人と子どもとの非対称な関係性を反映して、ひとつの文が多義的な意味を帯びるという特徴があるといえる。そして発話の意味は、大人と子どもの取り結ぶ関係性ととも、両者の共有している状況や文脈によっても変わる。教育的配慮を持って大人が子どもに関わる場面としてさまざまなケースが考えられるだろう。大人が子どもに語りかける言葉は、子どもを実際にはどのように動かしていくのか。本稿ではいくつかの例を挙げて概観することしかできなかったが、今後、具体的な対話を言語行為論の観点から分析することによって、教師や保育者の言語行為の特質を鮮明に描いていくことができるであろう。本稿は、さしずめ、この探究の入口を示すにとどまるものである。

【註】

- 1 J. L. Austin, *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, 1962. (坂本百大訳『言語と行為』、大修館書店、1978年、6ページ。)
- 2 オースティン『言語と行為』11ページ
- 3 たとえば、研究者が学会で行う研究成果の報告は、通常は純粋に発見された事実の陳述を行う発言とみなされるだろうが、こうした発言はしかるべき場所(学会等)でしかるべき手続き(応募と審査等)を経た上で、特定の人々(特定の領域の研究者等)に向かって行われることによってはじめに発言の意義を認められるという特徴を持つ。野家が指摘するように、新理論を発見した物理学者の発言は「単なる事実報告ではなく、同時に科学者共同体の成員に対して向けられた、懸案の問題を誰よりも先に解決したという主張であり、先取権の権利要求」としての意味、すなわち行為遂行的発言としての意味も持つのである。野家啓一『言語行為の現象学』勁草書房、1993年、157ページ。
- 4 John R. Searle, *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, 1969. (坂本百大訳『言語行為 言語哲学への試論』勁草書房、1986年、41ページ。)
- 5 オースティン『言語と行為』175ページ。
- 6 オースティン、同、175ページ。オースティンは、発語内行為と発語媒介行為との違いについて区別すべきだとし、「そのことを言うことで (in saying)、私は警告した」と、「そのことを言うことによって (by saying)、私は彼を納得させた、驚かせた、止どまらせた」とは異なるという認識を示している。同書187ページを参照。
- 7 サール『言語行為』43ページ。
- 8 John R. Searle, *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge University Press, 1979. (山田友幸監訳『表現と意味 言語行為論研究』誠信書房、2006年、3-7ページ。)
- 9 オースティン『言語と行為』264ページ。
- 10 H. Nohl, *Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt (M), 7. Auflage, 1970, S. 134. (坂越正樹「H. ノールの『教育的関係』に関する一考察『教育的関係』の独自性と『教育と教育学における相対的自律性』の要請」『広島大学教育学部紀要』1988年、第1部、第37号より再引用)
- 11 ウイトゲンシュタイン『哲学探究』1部244節(黒田亘編『ウイトゲンシュタインセレクション』平凡社、2000年、216ページ。)
- 12 野家啓一『言語行為の現象学』勁草書房、1993年。