

## 《論 文》

## 日本語の指導における教育的文体論

—随筆的評論教材を活用して—

立 川 和 美

Pedagogical Stylistics in Japanese Teaching:  
Making the Use of Material for Essay Text

KAZUMI TACHIKAWA

キーワード

日本語教育 (Teaching Japanese as second language), 国語教育 (Teaching Japanese as mother tongue), 教育的文体論 (Pedagogical stylistics), 評論 (Article), 随筆 (Essay)

## 1. はじめに：日本における文体論の展開

明治以降、我が国でも文体論が体系的に組織され、議論されるようになり (西田 1966), 1961 年には、日本文体論協会が設立された。文体とは、広く文章の持つ形態的特性を指すが、文体研究の中心的人物の一人である市川 (1978) は、文体を「文章表現の特殊な姿」としており、その捉え方には様々な立場がある。具体的には、類型的文体論と個別的文体論という捉え方や、波多野完治の文章心理学、安本美典の統計学を利用した文章分析、小林英夫の美学的文体論、その他、文学的文体論や語学的文体論など、これまでに多くの文体研究が行われてきた。

本稿では、そうした研究の一つである教育的文体論 (Pedagogical stylistics) を、日本語の文章を扱う国語教育、日本語教育への応用という視点から取り上げたい。文体論を言語教育に応用することは、生徒や学習者の「文体感」を育むだけでなく、言語能力 (理解・表現) の育成にも資するものと考えられる。

さて、今回は、文体を学ぶ教材として、「随筆的評論」というジャンルを取り上げたいと思う。これまでも指摘されているように、テクス

トのジャンル規定には様々な要素が絡み、厳密な規定は極めて難しい。「評論」は、高等学校の教科書で規定されているジャンルの一つで、国語教育の現場でも扱われることが多いのだが、そこには様々なタイプの文章が含まれているのが実際である。そこでここでは、特に「随筆的」な性格を持つ「評論」というテキストを用い、その特性を生かした教育活動を考えていきたい。

以下ではまず、教育的文体論を中心に、言語教育の現場における文体論について整理し、その上で、実際の国語教育や日本語教育への応用について考察を進めていくことにする。

## 2. 教育的文体論をめぐって

## —様々な言語教育における理論と実践

## 2. 1. 理論的背景：英語教育 (EFL) における教育的文体論 (Pedagogical stylistics)

教育的文体論とは、「文体」を教育現場へ応用する研究領域である。この理論的背景については、Widdowson (1975) の提案に始まるが、そこでは、それまでの古典的な語学・文学教育に対し、生徒が文体論を用いて自由にテキストを分析する方策が、英詩という教材を通して論じられている。Widdowson (1975) は、文体

論について、「言語学的観点から、文学的ディスコースを研究する学問で、文学批評と言語学の二つの分野を結びつける方法」と規定する。そして文体論の研究領域では、「文学を（データ収集のための）テキストとして扱う言語学と、文学をメッセージとして扱う文学批評」とが結びつけられ、文学は「ディスコース」として扱われるとしている。この「文学作品をディスコースとして解釈する」作業は、「言葉が、言語コードの一要素として持っている意味 (signification) と、それが使われる文脈によって生まれてくる意味 (value) とを結びつける」点において、日常のコミュニケーションでの言語使用や理解に極めて有用であり、テキストの実証的分析が教育に発展するという点できわめて魅力的な議論といえる。

そしてこの流れは、やはり英語教育と文体論について論じたCarter (1997) に引き継がれている。Carter(1997)では、Stylisticsとは「LinguisticsとLiteratureの間のDiscourseを扱う研究分野」だと考えられている。そしてディスコースの分析においては、「マイクロコンテキスト (文の間の語の効果など)」と「マクロコンテキスト (政治的な要因や、社会的側面に関係する)」とに着目した言語学的な枠組みの活用が提案されている。さらにCarter (1997) は、「比喩的言語」として、会話やジョーク、広告、新聞など非文学テキストについても、こうした文体分析を用いることができると考えている。

教育的文体論の実践は、WiddowsonやCarterの理論を、外国語としての英語教育に応用した形で、日本における英語教育 (EFL) でも活発に行われている。その中心的な実践・研究者である斎藤 (2004, 2008) では、文学の英語は「文体論的な概念からは、他のいかなる言語使用域 (register) で用いられる言語をも取り込むだけの容量を有している」とし、文学テキストが「単に意味を伝達する媒体であるに留まらず、語彙・文法構造・修辞技巧の選択、音の配列、さらには表記法に至るまで、意匠に即した緻密な計算に基づいて構成された言語構造体」であ

る点で、学習者の語学的な感性を高めるために有効な教材であると考えている。こうした理念に基づく実践は、文学テキストの言語的特性を有効に活用しながら、効果的な言語能力の育成を行うという点で示唆に富むものである。また石川 (2000) は、教育的文体論を活用することで、読解に加え、creative writingやinterpretation、異種のテキストの比較分析等を通し、学生が言語に対する確かな眼力を身につけられると指摘するが、ここから教育的文体論が、言語の4技能 (読む・書く・話す・聞く) の総合的な向上に生かすことができるものと推測される。この他、廣川 (2007) は、テキスト言語学と文体論は「対立するどころか、むしろ相互依存の関係にある」として、文学テキストの味読や理解、その結果の「評価」に関する教育について議論しており、脇本 (2010) では、Leech & Short (1981) を参考に、語学的文体論の知見を大学教育に応用した実践が示されている。

## 2. 2. 国語教育における教育的文体論

国語教育において、文体指導の重要性は古くから認められてはきたが、前述の通り、文体の捉え方が研究者によって様々であるため、実践にむけた理論の構築や、教育現場における本格的な指導は、英語教育に比べて少ないのが実際である。現在でも、教材の文体を指導する実践や、その教育方法の開発は不十分な状況のままにある。ここでは、そうした中で、注目される指摘をいくつかとりあげておきたい。

まず桑門 (1968) は、「作品を個性的創造として取り扱うという基本的態度 (中略) が教材観の根本であり、このような教材観に科学性をあたえるものが文体論である」と文体教育の重要性を指摘している。また、日本語学の理論からは、古くは、「言語過程説」を唱えた時枝 (1902) が、「表現の手順の研究、即ち表現の研究が文体論であるとする」なら、「言語過程説全体が、いふところの文体論に相当するものである」としている。更に市川 (1978) は、文章論は文体の認識にも役立つことを認めている。

国語科教育への文体論の導入例においては、具体的な実践を踏まえ、実際の言語能力を意識した取り組みが見られるが、体系的な指導の方法論は確立されているとはいえないのが現状といえよう。以下に、いくつかの例を示しておきたい。

まず、松下（1957）は、「文法文体教育」として、「あるべき文法教育は、国語の普遍的客観的な形式に習熟させるとともに、個別的主体的な具体性への理解を深めなくてはならない。つまり文法教育と並行して文体教育を行う」として、文法教育と文体教育を併せて行うことの重要性を強調している。

増淵常吉の「教室用文体論」では、生活の中での豊かな言語運用を目指す。これは、文学教材学習における文体分析を考え、言葉に対する感覚を鋭敏にし、美しいことばづかい、的確な言い回しのよりできる人間を育成するものとしている。

また、井上敏夫の「文体論的学習指導」では、「文体論を国語教育の基礎学として位置づけることによって、文学教育はそれだけでも従来の恣意性から脱却することができるだろう」と考え、読解学習指導の基底に文体論的アプローチを位置づける。ここでは読解と表現を結びつける文体教育が追及されている。

この他、熊谷孝の「文体作りの国語教育」や、西郷竹彦の「芸術教育としての文芸教育」などがあるが、井上尚美の「教材分析の基礎としての文章分析」では、教員が「教材分析を行う上での観点」として、教育への応用が可能な形で文体分析の指標が具体的に提示されている。特に、「論証的な文章の分析の観点」という、それまで取り上げられることのなかったジャンルに言及している点が注目されるが、この観点は、今回の随筆的評論の文体分析でも応用が可能なものといえよう。たとえば「前提」、「仮説」、「結論」などの論理展開や文章構造は、このジャンルの文体分析に不可欠の要素である。個々の観点項目は、以下のとおりである。

- ・概念は明確であるかどうか
- ・省略されている隠された前提や仮説
- ・論拠となる資料事例は十分か、またその事象を代表する本質的なものか
- ・言葉の感化的用法
- ・結論が前提から正しく導かれているかどうか
- ・比喩は適切であるかどうか

以上のように、国語教育では、従来、文学的文章の教材活用を中心とした文体論教育が試みられてきたが、それが体系的な整理に至っておらず、現場での文体教育が活発に行われているとは言い難いというのが、実際である。

## 2. 3. 日本語教育における教育的文体論

日本語教育においては、池田（2009）が、「日本語教育に直接かかわるのは、語学的文体論」であることや、「日本語教育では『類型的文体』が主として研究・教育の対象となってきたが、読み手が受ける印象について論理的に考えるためには『個性的文体』も必要である」といった、実践に直結する指摘を行っていることが注目される。

また、日本語教育における文体の先行研究の中でも教育への応用性が高い例としては、「丁寧体と普通体の使い分けに関わる研究」がある。これは、プラクティカルな傾向が強い領域であるが、メイナード（1992）は、「だ」と「です」の混用について分析し、上級では文体の効果的な混用の議論が重要であることを明らかにしている他、三牧（2007）は、「文体はメッセージ伝達よりむしろ対人関係に関わる社会文化能力、社会言語能力の問題」として、文体を活用した会話教育への提言を行っている。

この他、「ジャンルとしての文体」、すなわちアカデミックジャパニーズを中心とした「論文体」の研究も盛んであり、山本（1985）は、大学一般教養専門書の文体的特徴を、文の長さや漢字含有率という二つの数値によって把握し、読みの難易について検討している。また村岡（2001）は、農学系日本語論文の文末表現や文

型・語彙を分析し、日本語学習者の日本語の不自然さは、不適切な文体に原因があり、自然な日本語の文体を習得するためには、「表現内容」、「状況」、「語彙と文法」を関連付けて指導することが重要だと結論づけている。

このように、日本語教育で取り上げられる分析対象や教材は、大学の教科書や論文などであり、ここには、日本語表現の正確さや適切さを重視するという特徴がはっきり認められる。つまり、「質の高い」日本語の運用を目指すという方向性が明確であると言ってもよいだろう。

この他、日本語教育においてどうしても取り上げなくてはならない文体的特徴として、異文化間のテキスト・ディスコースの問題もある。まず、「描写」の問題、たとえば特定の描写から登場人物や書き手の心理を読み取る作業は、国と文化のイメージなどと深く関係する。また、日本語の会話では、特に主語を示さなくとも誰が言ったのか分かるため、学習者には理解しにくいケースがあったり、オノマトペなどはそれぞれの言語に特有のものであるため、異文化では共感が難しかったりといった問題もある。これらは、日本語教育で文体を扱う際には、注意すべき項目であると言えよう。

### 3. 国語科教科書教材の文体 —教育的文体論を国語教育・日本語教育に取り入れるために—

前章で概観してきた先行研究や教育の実践をふまえ、本章では、教育的文体論を国語教育及び日本語教育に取り入れるため、教室での指導を見据えて、国語科教科書の文体を観察する。

#### 3. 1. 現代日本語の「随筆」というジャンルについて

今回取り上げる国語科教科書の教材として、「随筆」的な要素の強い「評論」というジャンルを選んだ。「随筆」は、小説のようなものから評論的なものまで幅広いジャンルをカバーし、「日本語の文章」に特有のジャンルである（高

崎・新屋・立川 2007）が、その多くが一人称によるもので、テキスト中の登場人物の一人である書き手自身が語り手となるという特徴を持っている。よって、語り手の習慣や主張、体験、思想、感情を明確に叙述する形式を持つ主観的なテキストであるといえ、書き手の個性が強く現れる。その一方、書き手は読み手の円滑な理解を促すために、読み手に寄り添い、読み手と書き手とが共通の「場」を形成するといった文体特徴も認められる。特に後者の特徴から、日本人の書いた随筆の文体分析は、日本語教育への効果が高いことが予想される。

以上の理由から、随筆は教育現場で日本語の文体を観察する上で非常に興味深いジャンルの一つと考えられる。加えてこれは、今まで教育的文体論で取り上げられてきた小説でも論文でもないジャンルと言う点において、本稿が提案する新たな教材ジャンルでもある。

#### 3. 2. 教育的文体論を使った随筆的評論教材指導へむけて

文体を捉える読解指導の目標を考える場合、日本人学生にとって必要な日本語力（国語教育）と、留学生にとって必要な日本語力（日本語教育）とは、当然相違がある。しかし、文体分析という訓練や、またそこから明らかになる言葉の使い方の習得と言う点では、両者に共通の目標となり得る部分も多いのではないかと考えられる。

文体を探る作業では、学習者は、単なる内容理解だけではなく、どうしてここでこの内容が書かれているのか、どうしてこういう表現が選ばれるのかといった疑問を持ち、その解決のための理論的な思考訓練をする。これは、表現と構造という、ともに言語学的な視点から文章を検証する作業であり、国語教育と日本語教育とに共通の課題だといえる。言語は場面の脈絡によってその使われ方が変動するが、それを意識化することは、位相、内容に応じた表現方法や発信技能の育成にもつながり、これもまた日本語教育と国語教育とに共通の目標となりえる。

次節以降、具体的な教材分析に入るが、今回学習者に求める読解のスキルとしては、文体を捉えることで、日本人と留学生との双方に体得させたい読解技術を考える。この両者が、文体を通して言葉の使い方の美しさや面白さを発見し、普遍的な言語力を獲得していくことを目指したい。

また、その際に活用される読みのスキルは多様であるが、たとえば、正確で効率のよい読み（スキニング・スキミング）は実用的な運用につながるし、味わい、振り返る読み（味読）は表現内容の広がりや複雑さを考えるトレーニングとして適している。この他、多読は楽しんで読む姿勢の育成につながり、精読は教養や専門の授業で必要となる。今回、文体を捉える読みは、これらの読みの技術を組み合わせるものとなるため、様々な「読み」を体得する目的でも、文体観察は有効であると考えられる。

さて、本節の最後に、国語教育及び日本語教育への文体論導入の効用について触れておきたい。本稿の試みである国語教育と日本語教育との接点を探り、新たな教育の方法論を考える研究は、強くその必要性が求められている一方、実現が進んでいない領域と言える。今回、文体という要素を学習活動に導入することによって、学習者は論理的に内容を理解することはもちろんだが、表現の面白さに着目したり、読み手の感性を生かし、書き手のユニークな表現や発想などを鑑賞することが可能となる。更に、日本語テキストの内容に反映される文化的なコードを認識し、異文化の理解、コミュニケーション活動への発展も可能となる。このような読解活動とは、国語教育、日本語教育の双方に求められる要素であるが、その際には、とりあげる教材のジャンルが大切で、多様な視点から言語観察できることがポイントとなる。教材を多角的にとりあげ、豊かな読みを体得することは、自ら読む姿勢、更には積極的に話し、書く姿勢に結びつく。これは広く言語教育の目標といえるものではないだろうか。

以下では、本節で述べた文体教育の目標やス

キル、効用をもとに、実際の教育活動の一例を考えてみたい。

### 3. 3. 高等学校国語教科書の随筆的評論教材の文体分析に向けて

高等学校の国語教科書における教材は、作品のジャンルによって指導目標や教える内容、教え方が異なる。今回の教材は、文学的な読みと説明的な読みの手法が融合できるジャンルだといえるが、その指導においては、学生の興味や嗜好を尊重しつつも、一定の枠組みが必要である。そこで本節では、本稿で扱う教材の指導方法について、具体的に検討を行ってみたい。

文体観察を行う教材例としては、高等学校国語教科書の文章（教育出版『国語総合』掲載「やっぱり」森本哲郎著）をとりあげる。学習対象者としては、日本語教育としては大学学部社会学系の留学生（「日本語の文章を自分でも読みたい」と考えているが、自主的には読んでいないレベル）を、国語教育としては高等学校3年生～大学1、2年生を想定する。教材には、学生の興味やレベルに合い、学習効果が期待できることが要件となるが、国語教科書の文章は、（大学生が読むものとしては内容的にやや易しいが）ほぼそうした要求を満たしている。また教科書教材は、一般的に、文体に強い「癖」があるものは少なく、内容が教育的でレベルが一定であり、汎用性の高い（実用的・学習者がまねできる）文体である点でも適切と思われる。日本語教育の教材は、学習者のニーズに特化する傾向が強く、ジャンルが限定されているため、文体を扱う場合は、国語教科書の方が良いと判断した。

さらに、今回取り上げる随筆的評論というジャンルは、曖昧さが排除される評論の文体と、読み手への親しみや、書き手独特の雰囲気を持つ随筆の文体とを併せ持つという点で、ユニークである。評論という側面からは、文章の理論を正確に捉え、その論理的整合性を吟味する作業を行うが、その論理に含まれる筆者の個性や独自性といった随筆的側面の指導には、文体が

有効である。その理由は、書き手は、叙述する事物に対する自分の態度を読者に伝え、場合によっては自らと同じ視点で解釈してくれることを望むために、文体創造を行っているからである。加えて、随筆の文体には、ゆとりややさしさを、読み手への親しみや寄り添いがある。これが日本語の文章特有の味わいや文化にも反映され、テキストの持つ雰囲気をも伝えることから、文章を読む楽しみを知るためのテキストとしても有効だといえる。

次節では「やっぱり」というテキストを用いた教育実践の例について考えていきたい。

### 3. 4. 教育的文体論を導入した教育実践活動の例

#### 3. 4. 1. 教材概要：「やっぱり」森本哲郎（本文は付録参照）

まず、当該作品の文体について、簡潔に述べておきたい。この作品は、『日本語 表と裏』（日本における表＝タテマエ、裏＝ホンネを探ろうとする）の一部で、日本語の表現を通して、日本人的な考え方を知ろうとする文章である<sup>(注1)</sup>。

本教材の内容的な特徴としては、相手に自分の考えを分かりやすく伝えようとする書き手の姿勢が伝わる文体で、書き手の個性や文化などが色濃く反映されていること、また評論と随筆の両方の要素を含んでいることから、「物語・感覚的要素」と「科学的・論理的要素」の両者が共存していることが挙げられる。

またこの教材は、「日本語は日本人が世界を理解する手段である。そうした表現を顧みることによって、日本人的な思考を知る」というテーマの下で書かれたものであるが、そのきっかけとなったのは本文中の「実は、知り合いのアメリカ人にその意味をきかれたからなのである」という告白にも見られる通り、異文化との接触によるものなのである。ここから、国語教育の観点からは、普段は気にならない事実に対する客観的な観察眼を育成する、日本語教育の観点からは、異文化を理解する、という指導につながる内容と言うこともできる。

以下、この教材の文体に着目し、実際の指導で取り上げるべき項目について指摘していきたい。

#### 3. 4. 2. 実際の教育活動

本節では、具体的な文体特性を項目別に取り上げ、実際の教室活動での実践例を考えてみたい<sup>(注2)</sup>。

##### <文章全体から考える文体印象・教室活動>

まず、「この文章に特徴的な要素はどんなことか？」として全般的な印象を質問し、さらに「この文章の書き手はどういう年代の人か」、「いいな」「面白い」と感じる文・表現はどれか？その理由を説明せよ（修辭的表現含む）」といった質問を投げかける。これによって、より深く文体に関する関心を持たせることが可能となる<sup>(注3)</sup>。

更に、⑰「言語の体系が異なる以上…やはりどこかニュアンスが違う」という「やはり」を効果的に使った部分について、前者は「語としてのやはり」（ここで問題として取り上げている日本語としての「やはり」）であり、後者は「この文における副詞としてのやはり」（日本人が無意識のうちによく用いている「やはり」）といった違いに注目させたり、⑥「言葉は心の使い」⑳「暑さ寒さも彼岸まで」など、ことわざを効果的に利用することで、文章に文化的要素を入れ込んでいる特徴も提示しておきたいところである。

この他、書き言葉と話し言葉の文体を見ることも、面白いだろう。この文章では話し言葉が多く、筆者が直接読み手に語りかけてくるような印象（口語性）があるが、こうした話し言葉的な語彙や表現が多い一方で、かっちりした印象も受ける。これは論理展開の確かさ、説得の技法（読み手を納得させる技法）があるためである。

また、文章の文末はすべて常体だが、もし敬体で書かれていたら、印象はどう変化するか（親しみやすさや柔らかさが増すと予想される）、という点にも注意を向けたい。

### <文体を用いた随筆的評論教材指導の具体的視点>

以下では、3.2.で考えた目標や効果のために扱うべき事項を列挙していきたい。

#### ① 語彙的事項

第一に、筆者特有の表現として、古めかしい表現や文語的表現がある。たとえば、①「あるまいか」は「ないだろうか」という言い方と比較して独特であるし、③「かくいう」も古い言い回しといえよう。⑨「はて」は、口語的であるとともに、この文章を読む学生たちの世代では普段使わない言い回しであり、学生が注目する表現の一つである。

この他の筆者特有の表現としては、「表現の中に余韻を込める(独白的)」といった特徴が挙げられる。⑭「そう」は、告白の文体として非常に個性が感じられる部分であるし、⑮「ある種の運命観といってもいい」という文末も、あたかも目の前に自分の話を聞いている人がいて、その人に向かって話しているという雰囲気が出る印象的な表現といえる。

次に、筆者の表現に対する敏感な使い分けについて見てみたい。これは、他の表現を使った場合との比較によって、その効果が確認できるだろう。たとえば、④「やかましく」を「うるさく」、⑩「とたん」を「急に」、⑫「イライラする」を「いらだたしい」や「もどかしい」などに入れ替えるとどう違うか、また筆者が意識的に行っている表記や表現の使い分けとして、⑧「聴いている」は「聞いている」とどう違うか(⑩に「注意して聴く」という表現があることから、「集中・詳しく」聞くということが分かる)、⑤「ふと口をついて出る」を直後の⑦では「なにげなく」と言い換えている等から、言葉を豊富に用いることが分かり易さにつながるといったことも、実証的に理解することができる。

#### ② 文末表現に関する事項

文末表現については、まず、文章冒頭部における疑問文の多さが挙げられる。①「あるまい

か」という文末や、導入部の最後②の「何を意味しているのであろうか」など、筆者が読者に一緒に考えさせようとする方向性が示されているのである。

また、⑮「確かのような」は、⑭の「推定の域を出ない」とともに、書き手の自信のなさを感じられる表現であるが、読み手と一緒に考察を重ねていく態度を提示することで、親しみを感じさせる効果を上げている。

文章全体としては、「～だ」(力強さ・断定)、「～である」(書き言葉専用・安定感や座りの良さがある)、「～た」(描写・物語・ナラティブ・連続すると淡々とした味わいが出る等)が混用されており、読み手をあきさせない工夫が見られる。

#### ③ 文と文との接続に関する事項

この文章で特徴的な接続として、まず「と」の使い方がある。⑬「とすれば」、⑯「とすると」は、いわゆる接続詞ではなく、引用の格助詞「と」に動詞「する」を活用させ、接続助詞でつなげるという形態で、流れるような接続表現となっている。同様に、⑰「で」もきわめて口語的で、接続表現としては、文と文との切れ目を目立たなくする効果を持つものといえる。このように、いわゆる談話の特性とされる「切れない」文体の構築により、読み手を引きつけ続けさせる効果が生まれている。

#### ④ 文章の構成・構造に関する事項

目につく部分として、形式段落第3段の「むろん…」以後、では、短い文(8文)を積みかけるようにつづけており、文末も断定的であることが挙げられる。文の長短は、書き手と読み手の呼吸や、文章のリズムと関係するが、ここでは簡潔でテンポの早い文脈を形成している。それに比べて、冒頭から形式段落第2段の部分は4文と、比較的長い文でつづられており、緩急のリズムが感じられる。反対に直後の形式段落第4段「なぜ私が…」からは、語り(ナラティブ)で、自分の体験を時系列で線的に示し

ている。この文章のその他の部分は、論理的な文体であるため、こうした「語り」の文体が読み手に親しみを感じさせることに役立っている。

また、最後の形式段落「四季が…」では、「それ」「そう」といった「ソ系」の連続が見られる。こういった文体的特徴を扱うことは、論理的展開を追う上でのトレーニングとなるとともに、論理的展開ではソ系が多用されることも理解される。ソ系の活用は、分かりやすさや明快さは高まるが、やや説明的な印象となり、ひきしまった調子になるといったことまで発展させてもよいだろう。

このような日本語の文章に対する感受性を高めることに加えて、テキスト言語学におけるCOHESIONの概念等を導入することで、より分析的な読解も可能となるだろう。

#### ⑤ 話法に関する事項

まず、⑩は、「 」を使わないで相手の話している内容を表現している。また⑫の「ほう」や「してみると」はいずれも、実際の会話ではこの言いまわしだったわけではないことが予想され、このような表現を用いる作者の属性が感じられる。随筆では、地の文に書き手の言葉が多分に入りこむ直接話法的な要素があるため、こうした引用における話法は書き手の文体的特性が表れる部分だといえる。

#### ⑥ 表記に関する事項

「やっぱり」「やはり」「予想していたとおり」等は、ともに…が打たれ強調されているが、どうしてこういう符号を使うのか（印刷上の強調）については、音読するとしたらどのように読むのか、などを参考に推理させることができる。そこで教室活動では、指名して読ませることにより、こうした表記の工夫が読み手にどういった印象を与えるのかを議論するのもよいだろう。

#### ⑦ 文法事項・慣用表現・コロケーション等

これは日本語教育で主に扱われる事項だが、

表現法を通して、日本語や日本人特有のものの見方を知ることは、国語教育でも有効である。具体的には、「耳に付く」、「目を丸くする」（「驚嘆する」と表現した場合と印象が異なる）といった慣用句や、「推定の域を出ない」といった慣用表現は、日本語教育では学習項目として取り入れたい事項となる。また、「返事につまる」、「確かにそう言われても仕方のないふしがある」における「つまる」や「ふし」の使い方は、留学生には難しいことが予想される。さらに「耳目を集める」も文章語であり、これは日本人学生にとってもなじみのない言い回しであろう。

### 4. まとめ

以上、本稿では「随筆的評論」というジャンルをとりあげ、文体論を活用した実践に向けた提案を行ったが、文学的文章というジャンルを超え、直接的な文体分析が可能であることが示されたと思う。つまり、教育的文体論は、あらゆる語学教育・あらゆる教材ジャンルに応用の可能性があり、語学教育の指導の方法論の幅を広げる方策として有効だといえる。学習者は、語彙や文末表現、接続表現、文章の構成などの要素を通して、筆者特有の文体を観察し、テキスト内における文体の変化（論理的展開・物語的展開など）が文脈に膨らみを及ぼす事実を発見できる。また、筆者特有の表現などから、その個性や思いを自由に述べる姿勢や、醸し出される「ゆとり」など、随筆的な文体特性を観察することもできる。そしてさらにこれを、自分が表現するときはどう生かせるかという表現活動につなげていくことができれば、内容を分析的に理解するという、上級の国語教育・日本語教育においても極めて魅力的な教育方法となるだろう。

文体の観察とは、文章を理解し、味わうことである。言葉の表わし方の上で、どのような特色があるかを吟味することによって、文章の理解や味わいを深めることができる。それは、言

葉に対する感覚や表現の力を育てることにつながり、「総合的」な言語能力の育成に結び付くものと考えられる。豊かな言語感覚を養うことは、人間形成にも貢献できる可能性があり、文体理論に基づく教育の方法論の構築は急務だといえる。

## 注

- (注1)『日本語 表と裏』では、この他に「どうせ」、「どうも」、「もったいない」といった言葉が取り上げられている。
- (注2)以下、本文引用の数字は、付録で～線で示した部分である。
- (注3)筆者の実践の実際の授業で初読後に生徒たちが指摘した例として、以下のようなことが挙げられた。
- ・「やっぱり」ということばが多い。
  - ・古い言葉が多い。
  - ・話すような表現が多い。
  - ・読みやすい。

## 参考文献一覧

- 池田庸子 (2009) 「読解教育における文体に関する一考察」『茨城大学留学生センター紀要』7 41-51
- 石川淑子 (2000) 「教育的文体論」『相模英米文学』18 39-46
- 市川 孝 (1978) 『国語教育のための文章論概説』教育出版
- 井上敏夫 (1970) 「国語教育と文体論」『月刊文法』昭和45年1月号 (『井上敏夫国語教育著作集』(1982) 明治図書 89-99)
- 井上尚美 (1983) 『国語の授業方法論』一光社
- 上田 修 (2006) 「これからの文体論——日本の大学における教育的文体論」『福岡女学院大学紀要 人文学部編』16 25-46
- 大内善一 (1988) 「国語課教材の基礎論構築のために (Ⅱ) —国語課教育への文体論の重要—」『読書科学』32 (1) 1-16
- 熊谷孝 (1970) 『文体づくりの国語教育』三省堂
- 桑門俊成 (1968) 『国語文体論の方法』明治書院
- 斉藤兆史 (2004) 「文学を読まずして何が英語教育か」『英語教育』53 (4) 30-32
- 斉藤兆史 (2008) 「日本時事英語学会第49回年次大会基調講演 時事英語教材を用いた英語教育」『時事英語学研究』47 89-99
- 高崎みどり・新屋映子・立川和美 (2007) 『日本語随筆 テキストの諸相』ひつじ書房
- 時枝誠記 (明治35) 『文章研究序説』山田書院

- 西田直敏 (1966) 「日本の文体論」日本文体論学会編『文体論入門』三省堂 132-146
- 廣川智貴 (2007) 「ドイツ語文体論における教育文体論の可能性について」『西洋文学研究』27 20-35
- 増淵恒吉 (1966) 「国語教育と文体」日本文体論学会編『文体論入門』三省堂 202-221
- 増淵恒吉 (1971) 『国語科教材研究』有精堂
- 松下貞三 (1957) 「文法文体教育について」『国語科教育』4 69-73 全国大学国語教育学会
- 三牧陽子 (2007) 「文体差と日本語教育」『日本語教育』134 58-67
- 村岡貴子 (2001) 「農学系日本語論文における「結果及び考察」の文体：文末表現と文型の分析から」『日本語教育』108 89-98
- メイナード・泉子 (1992) 「文体の教育を目指して：日本語のダ体とデス・マス体の混用を中心に」『世界の日本語教育』2 27-43
- 山本一枝 (1985) 「大学一般教養専門書の読みの難易と文体的特徴—日本語中級読解指導との関連において—」『筑波大学留学生教育センター日本語論集』1 53-69
- 脇本恭子 (2010) 「語学的文体論の大学教育への応用—英語専攻の学生を対象として—」『Persica』37 95-118 岡山大学英文学会
- Carter, R. (1997) *Investigating English Discourse: Language, Literacy and Literature*. Routledge.
- Leech, G. & M. Short. (1981) *Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*. Longman.
- Widdowson, H. G. (1975) *Stylistics and the Teaching of Literature*. Longman.
- 『国語学大辞典』(1972) 小学館
- 『国語学大辞典第二版』(2000) 小学館

## <付録>やっぱり 森本哲郎

教材本文 (前半部分。教科書では縦書きである。)

日本人の会話の中で、いちばんよく使われるのは「やっぱり」、あるいは「やはり」という言葉では、あるまいか。私は別に調査をして統計ととったわけではないから断言はできないが、テレビやラジオなどで耳にする会話の中でも、この言葉は頻出する。殊に何かについての意見を求められた場合に、その頻出度はいっそう高まるようだ。

例えば、新しい内閣ができて、それについての意見や感想を聞かれるようなとき、あるいは

世間の耳目を集めるような事件が起こった際、テレビやラジオのマイクを差し出されると、ほとんどの人が「やっぱり、こうじゃないですか。」「それはやはり、こうだと思います。」と自分の意見や感想の前に、必ず「やはり」「やっぱり」という言葉を、あたかも接頭辞のようにつける。いったい、「やはり」とか「やっぱり」という言葉は、何を意味しているのであろうか。

むろん、ほとんどの人はこの言葉を意識して使っているわけではない。無意識のうちに、ただなんとなく口にしてにちがいない。③かくいう私自身、思わず口に出てしまうことが多い。だからなにもそう④やかましく詮索する必要はないと思われるかもしれない。しかし、言葉というものは、それが無意識のうちに使われれば使われるほど、何か隠された重要な意味を持っているものである。それだからこそ、精神分析学では⑤ふと口をついて出る言葉を、精神分析の大切な手がかりにしているのだ。日本の古いことわざにも、「⑥言葉は心の使い」とある。⑦なにげなく口にした言葉であっても、その言葉はその人の心のメッセージであり、正直に本心を伝えているのである。

なぜ私がこの慣用語を気にし始めたのかというと、実は、知り合いのアメリカ人のその意味をきかれたからなのである。彼は日本語の勉強のために、日本のテレビやラジオをよく⑧聴いているのだが、対談とか討論番組になると、出席者がやたらに「やっぱり」を連発することに気がついた。そのように連発される「やっぱり」という日本語の意味はどういうことなのか、と言うのである。そう言われて、私は返事につまった。⑨はて、「やっぱり」とか「やはり」とはどういう意味なのだろう。慣用語なので私は別にその意味を深く考えたこともなかった。しかし、それ以来、私もテレビやラジオを⑩注意して聴くようになった。すると、⑪とたんに「やっぱり」とか「やはり」という言葉が気になりだした。きになると、いよいよこの言葉が耳につくようになる。しまいには⑫イライラするようにさえなった。そして、こんなにも日本

人が会話の中でよく使う以上、この言葉には、きわめて日本的な意味がこめられているにちがいない、と思い始めた。

では、その意味とは何なのか。

『古語辞典』によると、「やはり」というのは、第一に「ゆったりとしているさま。静かにじっとしているさま。」だという。やはりのやははヤハヤハとかヤハラなどのヤハと同じということだが、現在使われている「やはり」はこうした古い意味ではあるまい。第二の意味は「依然として。転じて、予想どおり。案の定。」ということだが、恐らくこれに違いない。大槻文彦『大言海』によれば、やはりとは「彌張ノ意ニモアラムカ」というが、それでも意味はよくわからない。普通、やはりは、「矢張」と書くが、『広辞苑』ではそれを当て字としている。⑬とすれば、こうした当て字からは意味はつかめないわけで、その語源については⑭推定の域を出ない。

しかし、いずれにしても、私たちはこの言葉を先の第二の意味、すなわち「予想どおり」といった意味で使っていることは⑮確かのようにある。アメリカの知人にこの言葉の意味を聞かれた時、私はしばらく考えたすえ、as you knowと言うのがいちばん近いのではないかと考えた。そういえば、アメリカ人の二言めにはYou know?という間投詞を差し挟むではないか。それと同じだと考えたのである。

⑯ところが、彼は納得しなかった。アメリカ人のよく使うyou knowという言葉は、読んで字のごとく「あなたをご存じでしょう。」ということであり、自分が喋っている事柄を相手を知っているか、もしくは理解しているか、それを確認しつつ話を進めているのであって、日本語の「やはり」とはニュアンスが違う、と言うのである。⑰言語の体系が異なる以上、完全な翻訳は不可能だと私は言ったのだが、よく考えてみると、やはりとyou knowとでは、やはりどこかニュアンスが違う。日本語の「やはり」には、as you knowと同時に、as I expectedすなわち、私が思っていたとおり、という意味も

含まれているからである。例えば、「やっぱり雨が降ってきた。」というのは、「自分が予想していたように雨が降り出した。」ということである。あるいは、「他の人が言っていたように」「天気予報で予告していたように」という意味だ。<sup>18</sup>とすると、これを英語に訳す場合、「やっぱり」をyou knowというわけにはいかない。つまり、「やはり」「やっぱり」という日本語は英語のyou knowではないということになる。

<sup>19</sup>で、私は彼にそう説明した。すると彼は目を丸くして、こういった。

<sup>20</sup>「ほう、そうなんですか。してみると、日本人は皆予言者なんですね。なんでも初めからわかっているんですから。わかっているから、やっぱりを連発するんでしょう。」

確かに、そう言われてもしかたないふしがある。やっぱり雨が降ってきた、というのは、予想していたとおり雨が降り始めた、ということである。自分が予想したにせよ、他人が予言したにせよ、あらかじめそう考えていたことには変わりはない。やっぱりを頻繁に使う日本人はすべてにわたって予感に似たものを抱いている、ということになる。

<sup>21</sup>そう。日本人の特性は、常に何かを予想し、予期しているということなのである。これは<sup>22</sup>ある種の運命観といってもいい。日本人はいつもその予想のなかで生きているのだ。

このことは、恐らく日本と言う風土、その自然環境と無関係ではあるまい。日本では——場所によって多少は異なるが——一年のうちで四

季が三カ月ずつに均等に配分されており、風月はまことに規則正しく循環している。まさしく、「暑さ寒さも彼岸まで」というあんばいである。このような風土は、世界広しといえども、きわめて例外に属する。他の地域では四季はたいてい長短があり、雨季と乾季はあっても四季などもたぬ国さえ多いのだ。

四季が均等に分かれたれ、歳月が極めて規則的にめぐる風土では、なにもかもがはっきりと見通せる。二月の末ごろに強い風が吹くと、天気相談所に「この風は春一番か。」という問い合わせが殺到するそうだが、それは、もうそろそろ「春一番」が吹いてもよさそうだと、多くの人がそれを予想し、予期しているからなのである。そして、気象庁が「本日吹いた風は春一番です。」と言うと、日本人は「やっぱりそうか。」とうなづいて安心し、新聞も大きな見出しでそれを報じる。同じことは「梅雨明け宣言」についてもいえよう。梅雨があけたことをわざわざ「宣言する」というのは、日本人が皆それを期待しているからなのだ。だからその期待にこたえなければならぬのである。そのような宣言によって日本人は「やっぱり」といって安心する。これが「やっぱり」の風土的背景といつてよからう。

本稿は、日本文体論学会第99回大会シンポジウム(2011.6.18. 於日本大学)の内容に大幅に加筆修正を加えたものです。貴重なご意見を頂いた先生方には、この場を借りてお礼を申し上げます。