

教室におけるサイン／シンボルとしてのことば

榊原 禎宏 ・ 森脇 正博 ・ 西村 府子 ・ 土肥 いつき

(京都教育大学教育学科) (京都教育大学附属京都小中学校) (京都市立嘉楽中学校) (京都府立城陽高校)

Word as Symbol/Sign in the Classroom

Yoshihiro SAKAKIBARA・Masahiro MORIWAKI・Motoko NISHIMURA・Ituki DOHI

2018年11月30日受理

抄録：コミュニケーション能力の育成が重要とは喧伝されるものの、それはサインに傾斜したコンピテンシーを前提としており、曖昧さや情緒性を含むシンボルとしてのことばへの射程を、十分には持ち得ていない。本稿は、文字文化と官僚制を基盤とする学校教育において、教員のサイン志向と生徒たちの中のシンボリック世界の並存、両者の衝突、葛藤、妥協が観察されることを指摘した。あわせて、両者の齟齬を異なる位相でも捉えるべきではないかとの提案とともに、「対話的学び」においてはシンボルへの感受性や鷹揚さが教員により求められることを述べた。

キーワード：ことば、サイン、シンボル、社会的文脈、学校的スキル



前ページの絵は、南西ドイツの特別支援学校(Gustav-Schönleber-Schule Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum Förderschwerpunkt Lernen) の Leitbild(目標像)である。学校の特徴を踏まえて生徒と教職員がともに作成した約2m四方のパネルで、学校の理念と目標が散りばめられている。サインだけに依拠せず、シンボルとしても表現された学校の姿を示していることから、本論文の冒頭に飾らせてもらうことにした。転載を認めて下さった学校長 Frau Sigrid Greule 氏に深謝する。Das Malerei zeigt ein Leitbild der Schule, SBBZ in Bietigheim-Bissingen im Land Baden-Württemberg. Wir finden das Schulbild ist sehr geeignet für das Thema über den Zusammenhang zwischen Kennzeichnen und Symbol in der Schule. Wir bedanken uns herzlich für das Verständnis der Schulleiterin Frau Sigrid Greule.

I. 問題一二種類のことが交差する教室

学校の教室では常々、ことばを介して教育・学習活動が行われている。ここでは、ことばを、ある方法で意味が表現されるもの、としておこう。さて、ことばは言語と非言語に区分できる。ここで言語とは、教科書やプリントなど書かれたもののほか、「静かにしなさい」「私も同じ意見です」といったテキストに変換可能な音声も指している。それに対して非言語とは、うなずく、黙り込んで下を向く、消しゴムの小片を投げる、チョークを折るといった、振る舞いや態度などが当てはまる。これらはいずれも、教員と児童・生徒によって、おおむね意図的に生じる、書く・読む、話す・聞くに関わる行為や出来事である。

また、ことばはサイン(記号)とシンボル(象徴)にも大別できる。たとえば、「まぐろは魚類である」という説明文では、「まぐろ」が記号として存在している。すなわち、「まぐろ」という標記や音声と、その魚の姿が結びつく必然性は乏しい。あるいは、ろうあ者が主に用いる手話は国や地域ごとに異なり、それゆえに国際手話が成立したことを想起すれば、あるジェスチャーは一つに限られない記号であることがわかるだろう。

F.ソシュールが唱えた、シニフィアンとシニフィエはこのことを指しており、「犬」という動物を説明する標記や音声は、日本語の「いぬ」でも英語の„dog”でもドイツ語の„Hund”でもありうる。これがサインであり、記号(sign)だからこそ意味する(signified)、つまり、サインを理解するためには解釈の作業をそれなりに必要とする。だから、解釈の結果として得られる意味はかなり限定的であり、それゆえにサインの定義がしばしば問題になる。たとえば、日本の地図記号でホテルとして用いられるピクトグラム(視覚記号)は、ドイツではまさにバス停留所を意味する。「H」の記号が文脈によって異なる意味を持つ例である。

これらのサインに対して、たとえば「ガミガミ言わないで」という一文を読む、あるいはそう言われるのを聞くと、その場にいらなくても、怒っている人に対する反発の意味だろうと理解される、シンボルとしてのことばも存在する。「音と形の心理学」とも称される、1929年に W.ケーラーが報告した「ブーバ/キキ効果」がその一例だろう。

あるいは、活字が一般化するほどに、それを補う絵文字が増える昨今の状況も、シンボルとしての言語の意義を示している。曖昧さは免れないものの、それでもメッセージの送り手のおおよその状況や気持ちを、絵文字は上手く表現する。それは解釈の必要性が低い、いわば「見ればわかる」ものだからこそ、広範に用いられるのではないだろうか。たとえば、ナチズムの象徴である鉤十字は、人間の尊厳と基本的価値に反するシンボルとして、ドイツで使用が禁じられている。

なお、空間的・時間的にある範疇ならば意味が理解可能な、擬音語・擬態語(オノマトペ)は、シンボリックなものと考えられる。「ざあざあ」という発音を聞いて、激しく雨が降るさまをおおよそではあれ共にイメージできる人々がいる。このことから、オノマトペはサインよりは緩やかな解釈にもとづく、また直感的なメッセージとしてやりとりされていると見なせるだろう。

ちなみに、擬音語・擬態語はシンボルとしての言葉をすべて代表するわけではない。音声に即して言えば、たとえば、濁音が大きく聞こえるのは、口腔が広がるという物理的な現象のゆえである(川原 2015)。つまり、音象徴は言語や語彙力の状況を問わない、より普遍的な領域として存在する。

以上、ことばの言語／非言語の側面と、サイン／シンボルという側面は、どのような関係で理解できるだろうか。たとえば、B.バーンスタインの言語コード論に従えば、学校で求められる言語は、主観的、具体的な限定コード(restricted code)よりも客観的、抽象的な精密コード(elaborated code)により傾斜しており、その理解や応対、さらに「学力」はサインの文脈で捉えられることが多い。

つまり、ことばは主観的、具体的、シンボリックであるにもかかわらず、ましてや、たとえばドイツ語でことばが„Sprache”(話されるもの)とあるように、歴史的に口述(oral)が筆記(written)に先んじるにもかかわらず、主に教える側による「ことばは客観的、抽象的でこそ望ましい」という価値観が現在、優位している。

ここから、次の構図を仮説できる。教室におけるサインとシンボルについて、前者がより抽象的、没人格的であるのに対して、後者はより具体的、人格的である。また、言語と非言語については、前者がよりサイン的傾向を帯び、後者はよりシンボリックである。なぜなら、言語は文脈に依存しないことで普遍性を得るのに対して、非言語は「仲間内」で通じる仕草や格好、そしてスラング(俗語)に多く見られるからである。

そして、説明責任、情報公開といった思潮を背景に、官僚制の重要な指標である文書主義(記録主義)が跋扈する現在、サインに秀でることは、社会的に優位な立場を得る上での前提でもある。けれども、教育—学習という内面的価値の形成が期待される教室においては、シンボルや非言語の価値を復権させる必要があるのではないだろうか。

また、認知的のみならず感情的、感覚的でもある、ことばに関わる能力は、変化する対象への継続的な観察、他者や事態に対する臨機応変な対応や共感とその表現などを伴う点で、グローバル化への対応や多様性・異質性を重視すべきという現在の教育思潮に適っている。にもかかわらず、これへの注目がなされないことは問題だろう。

そこで、コミュニケーション力や言語力の育成も学校教育上の課題とされる中、本稿は、ことばを、言語と非言語およびサインとシンボルの観点から捉え直し、シンボルの意義を確かめたい。具体的には、①教員の前提的価値としての言語／サイン志向、②とりわけ非高学力の生徒に顕著な非言語／シンボル志向、③①と②との葛藤ほかダイナミズムが見られること、を明らかにするとともに、授業中のいわゆる脱線話やアドリブ、あるいは即興的な笑いがなぜ魅力的なのかについても、説明しようとするものである。

Ⅱ. 小学校におけるサインとシンボルの関係

1. シンボルからサインへの誘引場面

教育—学習活動だけでなく、休み時間や給食時間など友だちとの生活の場でもあるのが教室である。そこでは、教員がシンボルを否定的に受け取り、サインへと誘う場面が散見される。

たとえば、児童が教室の花瓶を壊した場面を考えよう。子どもからすると、教室を走り回り、机にぶつかったという粗雑さは反省すべきだが、意図的な行為ではない。ところが、教員は割れた花瓶と児童を前に、顛末を事細かに述べさせ、児童の言質をとる。

なぜ花瓶が壊れたのか→体が机にぶつかり、花瓶が床に落ちたから。

なぜ体が机にぶつかるようなことになったのか→教室を走り回っていたから。

走り回るようになった原因は何か→〇〇さんと追いかけてこをしていたから。

教室は走り回るところか→違う。勉強をするところ。

では、今後どうしていくのか→もう教室では走り回りません。

この一連のやり取りの中で、実は最初から、子どもからのシンボルとしての反省メッセージは発信されている。「体が机にぶつかって…、上にあった花瓶が落ちて割れちゃった…」と、うなだれ、涙声で消え入るような声で説明を試みている姿こそが、それに当たる。もちろん教員はその意味することに気付いているのだが、決してそれで納得しない。指導中の子どもの振る舞いさえ対象にする。人に説明するときは、はっきり分かりやすい声と言葉を使うべきだと。

こういった、紋切り型の質問を繰り返し、理詰めで説明を求めることこそ、教員のサイン志向ともいえる。ただし、これは何も指導場面に限ったことではない。それは、特に小学校の低学年に顕著である。たとえば、好

きな物を尋ねた場面を想起しよう。児童が「好きな食べ物は、ブドウとかイチゴとか、ミカンとかかな・・・」と言えば、教師は「あなたが好きな食べ物は『果物』なのね」と、具体をまとめ、総称しサイン化を図る。まだ児童がリンゴやパイナップル等を考えていたとしても。また、体育の授業中に児童がこけてうずくまっていたとしても、大丈夫かと心配しつつ、「どこがどのように痛いか、分かるように説明して」と、痛いという仕草だけの訴えではなく、事後報告ができるようにその場で言語化し記録する。

このように、教員は児童の非言語メッセージを言語メッセージに変換させたり、揺らぎのある思考状態、曖昧な感情や感覚でさえも明確な言語メッセージに変換させる。つまり、教員は学校において、シンボルをサイン化する傾向が顕著といえる。

2. シンボルとサインの並存場面

学校は授業を受けるだけの場所ではなく、児童にとっては仲間と戯れ談笑する生活の場でもある。休み時間や給食時間に咲き乱れる子どもたちの会話に耳を傾ければ、楽しい会話もあれば望ましくない会話もあり、そこでは、仲間内だけで通じる隠語や省略語、文法的に間違っただけの言葉等、様々な言葉が飛び交っている。教員はそれらの声を、自身の教育的フィルターを通し変換・翻訳する中で、教科指導の対象と見なしたり、生活指導の対象として利用する（榎原他 2014、p.103）。

しかしながら、注視すべきは、児童の気になる声を耳にしたとき、「正しい日本語を使いなさい」「学級の雰囲気良くなるような会話をしなさい」というサインとしてのことばだけでは、教室の学習－生活環境を整えられないことである。そこで、「授業だけでなく、学級経営にも力を注いでいる」と口を揃える教員が、どのように子どもたちに自分の思いや考えを伝え学級を営んでいるか、その方略を具体から確認したい。

まずは、学級通信や黒板を使ったメッセージの発信である。学級通信は、教師の思いや願いを発信する媒体の一つである。そこには、日々の様子をはじめ教育方針も書き込まれる。送信対象はときに子どもたちであったり、保護者であったりする。たとえば、小・中学校の学級通信を比較してみると、図1のように、中学校のそれは文章を中心に据えられているが、小学校のそれは文字以外に写真やイラストが多数散りばめられている。教員にその理由を聞くと、前者は、「自分の思いを生徒自らがしっかり読み込む中で、考えを深め自らを振り返って欲しいから」に対し、後者は、「写真に写る子どもたちの表情や様子を通して、今の学級の様子を感じ取って欲しいから」という。

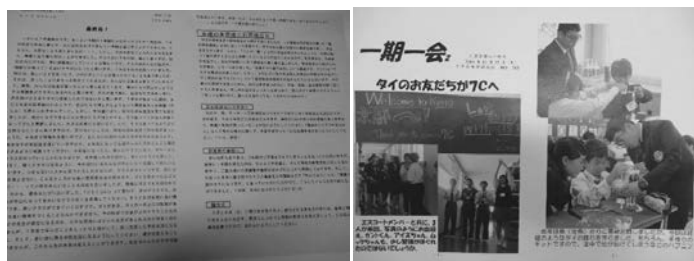


図1 中学校（左）小学校（右）の学級通信例

また、黒板に書かれる場合も同様である。その特徴は、「〇〇を頑張ろう。△△はしっかり出来ているかな」というサインとしてのことばだけでなく、イラストなども添えられていることである。現在の学級の課題を示し、それへの担任の思いを書き綴っただけでは、年齢的なこともあり、堅苦しく、ときには読まれずやり過ごされることもある。だが、色チョークで文字を強調したり、イラストを添えることで、担任の思いを示すと同時に、「親しみやすさ」という雰囲気も伝えているのだ。「うちの子、黒板に書かれた先生からのメッセージを毎朝楽しみにしているんです。私も、子どもからその話を聞くことや、学級通信を読むのが楽しみです」という保護者の語りから、サインを受けとめる上で、シンボルの活用が有効なことを伺える。

さらに、子どもたちのノートをチェックする際にも、サインとシンボルが並存した状況を確認できる。そこでは、「丁寧に書けています」「振り返りをしっかり書こう」とコメントを付けることが多いが、特に学年が下がるほど、はんこやシールが多用される。中には、図2のような名前入りはんこや担任独自のマークが添えられることもある。ノート返却時、こうした表記が検印だけの場合とは異なる印象を子どもに与えることだろう。



図2 ノートに付される判子やマーク例

くわえて、教師自身がシンボリックなメッセージの発信源になる場合もある。参観日や授業公開日を想像してほしい。普段はポロシャツにスラックスといった親しみやすい服装にもかかわらず、その日はネクタイにスーツ姿で教師は登場する。呼称もあだ名から〇〇さん・△△くんと改まることもある。板書の字もいつも以上に丁寧である。これら教師の言動の変化は、自身の見せ方を通して子どもたちにメッセージを送っている。「姿勢を正し、授業に集中すること」「発表の声ははっきりと、ノートの字も丁寧に書くこと」という言語を発しなくても、教師は立ち居振る舞いを通して、十分にそのメッセージを伝えているのである。

3. 教員のサインとシンボル間における葛藤場面

毎年多くの学校で授業が公開される。そこでは、学習指導案が作成され、参観者はそれを片手に子どもたちの様子や授業の進め方等、様々な角度から授業を分析する。その後行われる授業者を交えた議論の場では、「導入時の話題提示の話し方が面白く、子どもたちが授業の流れに乗った」「授業中盤、意見が出ず硬直したような感じがあったが、先生の少し砕けた行動で笑いが起こり、雰囲気が一変した」と、しばしば語られる。ところが、この授業の転換点であろう授業者の言動は、指導案に載っていない。これら教員の瞬時の意思決定は、事前に予見できず、その場の教師－児童間の雰囲気による産物だからだ。そのため、本時の目標を達成するために、論理性（algorithm）を重視し書かれる指導案に、いわゆる脱線話やアドリブ、あるいは即興的な笑いのような論理性が乏しい直感（heuristic）を記述することはできないのである。

ここに、教員のサインとシンボルの葛藤を見ることが出来る。それは、一方で教員は文書主義、サイン志向であるため、学級の実態を踏まえた学習指導案を重視する。しかしながら、もう一方で、教室の雰囲気、児童のやる気・元気等、〇〇気のようなその学級の空気、教員－児童間に漂うシンボリックの世界を大切にしている。つまり、教員は指導案を書けてさえいれば授業が成り立つとは考えておらず、子どもたちとより良い関係を構築することにも尽力しなければならないと考えている。

もし、教員が児童のシンボリックの世界と親和性が低ければ、「〇〇さんが100点を取った。素晴らしい」という教師の発言も、子どもたちから拍手や賛辞が送られる場合もあれば、沈黙や嘲笑、教師に対する非難が起こることもある。また、声調や抑揚いかんが笑いを誘い、抑制したりもする。このように、教師－児童間には、何秒待ってから、何m離れて話せば良いというようにサイン化できない、なんともいえない距離感や間が確かに存在する。つまり、教師はサインとシンボルが交差する教室で、より良いバランス関係を模索しているともいえる。

同様に、教員のサインとシンボル間における葛藤を、学校評価や学級の年度末評価等にも見ることが出来る。児童の成長といっても日々、変化に富み、直線的にとらえられるものでは決してない。ところが、やはり公表される評価なので、何ポイント上がったか下がったかと数値化と文書での記述が求められる。「今年度は昨年度に比べて花丸でした」とか、「ちょっとダメな部分があったから二重丸かな」といったあいまいな表現はあり得ない。でも実際はそうした表現が一番しっくりくるという思いを多くの教員が持っている。公表されている学校評価を概観すれば、多くの学校で数値化された評価に、「成果と課題」というコメントが併記されるのは、サインとシンボル間で葛藤する教員の心の表れと言えるだろう。

Ⅲ. サインとシンボルの端境を浮遊する中学生

最近の子どもたちは、「きく力」が弱い、と感じるのは私だけだろうか。同僚の先生とも、時々議論になる。敢えて「きく」と平がなで書いたのは、それが「聞く」「聴く」両方の意味を持ち合わせているからである。「きく力」が弱いと、日々のコミュニケーションの中で、いろいろな不具合が生じる。こちらが話した内容を、意図していない意味合いで解釈されてしまったり、話の内容が全然伝わっていなかったりと、いろいろ困った場面に出くわすことがある。また最近の子どもたちは、ボキャブラリーにも乏しい。授業を離れて、休み時間の生徒との会話で、そう難しい言葉を発したつもりはないのに、生徒がきょんとした表情を見せ、近くにいる他の生徒に、「ちょっと、通訳、通訳！」と冗談交じりに返す反面、動揺する場面がちょいちょいある。笑いに転換できるような場合もあるが、そうはいかないケースもあった。

私自身がまだ駆け出し教員だった頃、生徒と衝突することは、日常茶飯の事象だった。休み時間は勿論、授業

中も、いや逆に授業中の方が衝突した。些細なことが原因だったこともあるのだが、彼ら、彼女らもなかなかどうして挑戦的だった。授業中にマンガを読んでいたりと、化粧をしていたりと、授業中にやりたい放題だった。注意をしても聞き入れられない、声を張り上げてそんなことおかまいなしだった。いろんなことが空回りして、自分自身のやり切れない思いが頂点に達したある日、私は彼ら、彼女らに対して机を叩いて金切り声を上げた。「私はむちゃくちゃ不愉快です！」教室内は、その声を聞き入れるどころか、爆笑の渦に包まれた。そして、私の表情を一瞥して、そのままやりたい放題の状態を続けた。

私は再度、私のやり切れない思いを聞き入れて欲しいと思い、「黙れ！」と言わんばかりに出席簿で教卓を叩いた。「まだ何か文句あるの？」という目で私をちらりと見た彼ら、彼女らに、私は挑みかかった。

その時授業では、五味太郎の「クロスプレー」という作品を扱っていた。野球少年が草野球を楽しんでいた時に、通りすがりの警官が審判を買って出るのだが、本格的な審判っぷりに草野球の楽しみを奪われ、「むかむかした感情」が、「不快」へと変わり、「不愉快」へと膨れ上がってしまうというものである。その部分の主人公の心情変化を読み取るような授業展開をしていた。

そこで私はその部分を拝借して、生徒たちに彼ら、彼女らの非道っぷりを言い聞かせようとしていた。「今、授業中やって、わかってる?!あんたらがやっていることは、今やるべきことと違うんやんかあ!!」「黒板も写さへん、べらべら喋ってる、揚句は化粧までおっ始める、何なん?」「この文章の登場人物と私は同じ気持ちで、あんたらのやっていることは、不快という感情を通り越してるねん。」「私はむちゃくちゃ不愉快です!!」

前段の言葉をどれくらいの生徒が聞いていて、どのあたりから、私の怒りを認識していたか、はっきりとはその時も今も覚えていない。昭和の頃のマンガ風と言うと、怒り心頭に達した登場人物の頭から、湯気がポツポツと立ち上り、真っ赤な顔をして立っている、という新米教師の姿が、教室の生徒の面前にさらされている。周囲の生徒にとっては、そんな程度にしか認識されない教室のワンシーンだっただろう。けれども、それでも数名の生徒は、私の怒りの盛り上がりっぷりをきちんと聞き分けて、大笑いしたのだと思う。

そして、その授業後、私は首謀者である女子生徒と「対話」することになった。でも、今思い返すと、彼女とは「会話」ではなく「対話」が成立した。最初、私を挑発するような感じで、私が言った「私はむちゃくちゃ不愉快です」をリピートしたが、その後彼女は明確にこう言った。「あんたが喋る言葉、難しいねんかあ。私らにわかる言葉で喋って。」と。私が使っていた言葉は、私の怒りを表す象徴のように捉えられていた。怒っている私を、そのまま音声にした「ふゆかい」。その時、音声と意味はまったくかみ合っていなかった。もっと言い方を変えると、音声は音声でしかなく、文字にすら変換されていなかったかもしれない。彼ら、彼女らに、私の言葉は「サイン」としてしか届いていなかったのだ。「ふゆかい」という4音節の言葉を、何となく「怒り」を表す言葉としてぼんやりと聞き取っていた生徒にとって、教科書という裏付けを得て、より具体性を持った言葉は、一時的に具体と化したものの、一笑に付されてまた抽象に逆戻りしてしまった。

当時私は、新採教員としてその学校の教壇に立っていた。大学卒業後、しばらく常勤講師をしていたのだが、高等学校で勤務していた都合で、私が使う言葉は中学生の彼女らには難しいどころか、何を言っているのかわからなかったらしく、「私らにわかる言葉で喋って」となったらしい。「不愉快」という言葉が彼女らには、難しい、聞いたことはあるが、曖昧模糊とした言葉として捉えられていたのだ。そのやり取りを機に、私は生徒たちに話をする時には、難しいかな…と思われる言葉は、翻訳するかのように簡単な言葉で言い換えてみたり、子どもたちにすり寄っていく訳でもないのだが、敢えて平易な言葉を使ってみたりとか、子ども受けする言葉を使うようになった。

でもその学校で、私にとって教師としての大先輩である校長先生は、私の苦労を軽く凌駕して、子どもたちと向き合っておられた。夏休み直前、冬休み直前、全校集会があるのは定番である。その時の校長先生の訓辞はいつも振るっていた。何しろ端的で、直截的なのである。授業もろくに聞けない生徒たちに、長々どくどと訓辞を垂れたところで伝わる訳がない、ということも百も承知なのである。特に夏休み前の風通しの悪い体育館で、長い話を生徒たちが聞けるわけがない。校長先生は、「お前ら、今この場でどくどく喋っても、ちゃんと聞いてられへんのはわかってる。そやし大事なこと、三つだけ言うておく。死ぬな、ケガすな、病気すな!以上!」本当にこれだけだったのである。

男子生徒が、夏の開放的な空気に吞まれて、反社会的な行動を取るのは、当時の学校の様子では火を見るより

も明らかだったのだろう。またそんな誘惑に駆られ易い子どもたちに小難しい言葉が心に響く訳がない、と判断の早い校長先生は、前述の「(私らに) わかる言葉」でとても重要なことを集約して話されたのである。周囲の教員も子どもたちも哑然としたのだが、騒ぎ立てる様子もなく集会は終わった。

子どもたちにサイン的な表現をしたところで、きちんと伝わらない、ということを前述のケースから理解していた私にとっても、この時の校長先生の訓辞は、いかに子どもに伝わる言葉に自分が近づいていくか、という貴重な見本となった。

IV. 結論—学校におけるサインとシンボルの現在と今後

言うまでもなく、教員になるためには高等教育機関を卒業しなければならない。また、高等教育機関の入学のためには、高校段階でもそれなりの成績をとっている必要がある。高校における評価の基準は、多くは学力テストである。そしてこの学力テストは、1 でも述べたようにサインの力を測定するものに他ならない。すなわち、教員はサイン中心の世界を長く経験している、いわば「サインの世界」の住人ということができる。それに対して、ことばの習熟途中である子どもたちは、いわば「シンボルの世界」の住人ということができる。

そこで本章では、学校という場所を「サインの世界」と「シンボルの世界」が同居する空間ととらえ、そこで行われている教員の営みを分析することにする。

1. サインとシンボルの世界を行き来する教員の営みと限界

シンボルの世界の住人である子どもたちの拠点である教室は、その空間そのものが、「シンボルの世界」と言えよう。したがって、教室における営みはシンボルと親和性が高い。それゆえに、2-2 で述べたように脱線話や即興的な笑いといったシンボルのなものが教室内で多用される。このような脱線話や即興的な笑いはそれが出される「場」や「タイミング」といった文脈に依存する。文脈依存性であるということは、言いかえるなら再現性が低いということとなる。したがって、教室で実際におこなわれている営みの中には一回性のものがたくさんある。

それに対して、教員の拠点である職員室で使われることばは再現性の高さを要求される。言いかえるならば、シンボルとは異なり文脈依存性が低い。したがって、2-3 で見たように、職員室の中で求められるのはサイン的なことばである。つまり、職員室は「サインの世界」と言える。そして、個々の教員は、シンボルの世界で起こるさまざまな出来事を職員室で記述する時に、サインの世界のことばに翻訳することを強いられる。それは例えば、通知表の所見であったり、評価にかかわるさまざまな文書の「成果と課題」であったり、あるいは研究授業の振り返りだったりする。しかしながら、教室で起こる文脈依存性であり再現性に乏しい出来事を、文脈に依存せず再現性の高い表現へと翻訳することは至難の業である。また、逆のことも言える。それは例えば学習指導案であったり、学校経営計画などの文書の「目標」や「方策」などである。ここでも、教員はサインの世界での記述をシンボルの世界へと翻訳することを強いられるのであるが、職員室というサインの世界で記述されたものを、シンボルとサインが織り交ざる教室へと持ち込むのもまた困難である。

このように、教員はシンボルの世界とサインの世界を行き来しながら、その都度それぞれの世界でのことばや出来事を翻訳することを強いられているのである。しかしながら、外国語の翻訳と同様、翻訳という作業は細かなニュアンスが伝わりにくく、漏れ落ちるところがある。また、ある年にそれをうまくサインに翻訳できたとしても、対象が変わると翻訳できないことがある。もちろん、ある程度は経験で翻訳できる場合もあるかもしれないが、それは個人に依存するため普遍化できない。

2. サインとシンボルの把握の深化に向けて

子どもたちのことばの習熟度は、学年によって異なる。とりわけ小学校ではそれは顕著である。小学校においては、子どもたちはよりシンボルの的であり、「サインの世界」とは距離がある。したがって、2 に見られたように、意図的に「サインの世界」へと子どもたちを誘引する。しかしながら、ことばの習熟途中の子どもたちにとって、そこには限界がある。そこで、2-2 で見たように、子どもたちになにかを伝える手段として、教員自身は

シンボルを多用している。それに対して、中学校では子どもたちとサインの世界はいくぶん距離が近づく。そこで、3で見たように、教員は子どもたちに対して「サインの世界の住人」であることを前提とした扱いをすることとなる。

本林響子は、バイリンガリズムとバイリンガル教育を論じたカミンズ（Jim Commins）の BICS（Basic Interpersonal Communicative Skill：生活言語）と CALP（Cognitive Academic Language Proficiency：学習言語）という概念を説明しながら、それぞれの習得の文脈と発達のパターンについて次のように述べている。

BICS と CALP が全く別々の文脈において習得される、全く別のものであるという解釈は誤りである。

BICS と CALP においては、発達の文脈が異なるのではなく、発達のパターンが異なるのである。例えば、BICS だけでなく CALP も会話や社会的なやりとりを通じて習得される。しかし、BICS と CALP では、発達のパターンは異なる。すなわち、発音や流暢さなど（BICS に関する要素）は発達の早い段階で伸びた後発達の速度は著しく減速する。これに対して、読み書きに関する（CALP に関する）要素、例えば語彙の数などは、学校教育の全過程を通じて、あるいは一生を通じて、継続的に発達しうるものである（本林 2006、p.24）。

もちろん、ここで述べられている学習言語と生活言語の議論を、サインとシンボルにそのままあてはめることはできないが、本稿での着眼に即せば、以下のように考えることができよう。すなわち、子どもたちは社会的なやりとりの中ですでにシンボルを獲得している存在であり、学校はそのような子どもたちをサインの世界へと導く「場」なのである。そして、2や3が明らかにしたのは、その目的の遂行のために、教員は単にサインの世界にとどまるのではなく、自らを子どもたちの世界に近づけようとする姿であった。2で見たように、小学校では教員によるサインへの誘引の場面が見られる。その時に、教員は単に子どもたちをサインへと誘引するだけでなく、2-2で見たように、自らを積極的に子どもたちの「シンボルの世界」へと近づける。このようにして、シンボルとサインが共存する教室があらわれる。それに対して、中学校において子どもたちは、端境を浮遊している。なぜなら、サインの習熟度は生活環境や校区の環境、さらには子どもたち個々人の学力によってばらつきがあるからである。3で見た校長の「死ぬな、ケガすな、病気すな」は、反社会的な行動をとる子どもたちに具体的に「死ぬな、ケガすな、病気すな」と述べると同時に、すべての生徒たちに「いい夏休みを過ごして、元気に2学期に会おう」というメッセージをも含み込む、サインとシンボルの両義的な意味あいを持つ言葉なのである。まさに、校長は端境を浮遊する子どもたちに対して、自らも「端境を浮遊」したからこそ、子どもたちに届くメッセージになった。それに対して、3で見た「不愉快」をめぐるやりとりは、教員がシンボルの世界へと近づけなかったがゆえの、子どもたちからの反発であった。

以上見たように、学校は子どもたちをサインの世界へと導く場であるからこそ、教員はシンボルを使っているのである。

さらに本林は認知スキルについて次のように述べている。

「認知的なスキル」が CALP にのみ含まれているというのは誤解である。認知的スキルがまったく要求されないような社会的なやりとりはありえないであろう。ただし、日常の会話における認知的スキルと学業において必要とされる認知的スキルとは異なったものであり、BICS と CALP の区別はそこに焦点を当てたものである。（本林 2006、p.24）

現在の学校においてサインが優位なのは、1で述べたように、「文書主義が跋扈する現在、サインに秀でることが社会的に優位な立場を得る上での前提」であると同時に、教員自身もそこに価値を置いているからである。しかしながら、現在「主体的・対話的で深い学び」と言われるように、対話する能力や問題発見能力が必要とされている。対話にはサインだけではなくシンボルも必要である。また、問題発見のためには、自らのうちにある「言葉にならない言葉」と対話する能力も求められる。このように、学校教育の場面においてはサインとシンボルには優劣はつけられない。したがって、それぞれの特性を活かした学びをデザインすることが、今後の学校教育に求められよう。

参考引用文献

川原繁人『音とことばのふしぎな世界』岩波書店、2015

榊原禎宏・森脇正博・西村府子「児童・生徒の言葉は教員にどのように響いているのか」『教育実践研究紀要』14、pp.99-108、2014

本林響子「カミンズ理論の基本概念とその後の展開 —Commins(2000)"Language、 Power and Pedagogy"を中心に—」お茶の水女子大学日本言語文化学会『言語文化と日本語教育』31号、pp.23-29、2006

B.Bernstein、Theoretical Studies Towards A Sociology of Language, London: Routledge & Kegan Paul.1971
(萩原元昭編訳 『言語社会化論』明治図書、1981)

Ramachandran, V.S.The emerging mind, The BBC Reith lectures, 2003 Profile Books Limited (山下篤子訳『脳のなかの幽霊 ふたたび』角川書店、2011)

附記、本報告は榊原が課題を設定し、森脇、西村、土肥と協議を重ねた上で、次のように執筆を分担した。

I：榊原、II：森脇、III：西村、IV：土肥。

