

The Meaning of the Linguistic Activity of “Narrating Oneself”: A Consideration from Theory and Practice of Utterances

TAKAHASHI Shin'ichi

The purpose of this paper is to clarify the meaning of the linguistic activity of “narrating oneself” in the four cross-disciplinary contexts of education, linguistics, poetics, and literature. Narrating oneself is the main activity theme in the class “Utterance Practice (Kotoba-Ensyu)” in which I have acted as a coordinator for the program and operation for six years from 2015 to 2020.

In Chapter 1, in order to clarify the position and meaning of the linguistic activity of “narrating oneself” at educational activities in a specific place such as a university, as a preparatory work for, we will consider the relationship between “activities in various areas of human beings” and “exercises of language in those activities” with the help of Mikhail Bakhtin’s linguistic theory.

In Chapter 2, based on the theoretical consideration in Chapter 1, we will discuss the position of the linguistic activity of “narrating oneself” at educational activities in a specific place such as a university.

Chapter 3 considers the basic characteristics of the linguistic act of narrating, which corresponds to the framework of the linguistic activity of “narrating oneself.”

In conclusion, there are two points.

1. The importance and necessity of the linguistic activity of “narrating oneself” has been confirmed at the level of class practice and in the context of actual academic educational activities. Nevertheless, it is difficult to position the linguistic activity of “narrating oneself” in the current academic repertoire of “language genres” in university education.

2. By considering the characteristics of the linguistic act of “narrating”, it was found that the act of “narrating” is deeply linked to the “value” of the subject of the word. From this point of view, the “self”, that is, the object of the narrative act by the “narrating” subject is the “self” of the past, and the “narrating” subject finds the value (meaning) as “one unit” in the “self” that has the past. The place of “narrating” one valuable unit to one another is also a place to form “one unit”, that is, a “community” of human beings who share a certain common thing. In that sense, the “Utterance Practice (Kotoba-Ensyu)” has been a class that also had the aspect of practicing the formation of a community in the academic activity area of the university.

「自己を語る」という言語活動の意味

——ことばの実践と理論からの考察——

高橋 伸一 TAKAHASHI Shin'ichi

はじめに

本稿は、2015年から2020年にかけての6年間、稿者がプログラムと運営に関してコーディネータを務めた「ことば演習」という授業においてその中心的な活動テーマとした「自己を語る」という言語活動の意味を、教育、言語学、詩学、文学の4つの学域横断的な文脈において解明していくことを目的にしている。

まず、「ことば演習」という授業科目¹についてであるが、この科目は2015年に京都精華大学の人文学部1回生を対象にした専門必修科目として設置され、当初は「日本語リテラシー²」というそれまでの人文学部の初年次表現系科目を引き継ぎ、その授業目的を継承する意味合いを持ちながら出発した。この授業の出発時には、稿者と是澤範三（コーディネータ兼クラス担当）の2人が専任教員としてこの科目に携わり、5名の非常勤講師と6名のTA（社会人・大学院生）を教育スタッフとして加え、総勢6クラスの運営体制で毎週金曜日午後、2コマ連続で授業を行なった。2015年の時点では、この科目の前身である日本語リテラシーのエッセイを中心とした〈自分のことばで自分のことを掘り下げて書く〉というプログラムを継承しながら、書き言葉だけではなく〈自分のことばで自分のことを話す〉という観点も取り入れ、1年間のプログラムを作成した。その後、専任教員として3年目には恵阪友紀子（コーディネータ）、4年目からは末次智（クラス担当）にそれぞれ交替で授業と運営に大きくかかわっていただいた。

「自己を語ることばを身に付ける」という文言は、初年度（2015年度）のことば演習のシラバスから一貫してこの授業の到達目標のひとつとして掲げてきた目的表現である。しかし、最初の3年間は、「自

己を語る」というブレイズを、《自己を書く》、《自己を話す》といった〈書き言葉〉と〈話し言葉〉のレベルでの自己表現とほぼ同じ意味で稿者は使っており、「自己を語る」ということに対しての先鋭な問題意識はその頃の稿者には存在しなかった。ただし、当初から、大学教育における《自己を語る》という言語活動は、書き言葉でも話し言葉でも実践可能であり、かつ、学生にとって教育的に大いに意味のある活動だ、という実践レベルでの認識を経験的に獲得していたことは確かである。

ところで、この科目には多くの国語学、国文学を専門とする研究者が講師として参加してくれたので、最初の3年間は「自己を語る」ことをテーマとしたプログラムの他に、所謂「国語」的なプログラム要素も取り入れていた。「ことば演習」のこのような授業の性格は、3年目までは大きく変わらなかったのであるが、4年目から末次智が参加してくれたことによって、この授業における「語る」という概念の意味が稿者の中で大きく変化した³。

この「ことば演習」という科目は、2020年度をもってカリキュラム改編のために閉講される科目である。こうした事情からこの論稿を書き始めた段階においては、この6年間の実践の軌跡をひとつのまとまりとして書き記すといった意図も存在していた。しかし、授業実践的な側面のまとめの論稿は別稿に委ね、本稿では「ことば演習」という授業を構成しているもっとも中心的なテーマ、《大学教育における「自己を語る」という言語活動》についての意味を探究していくことにする。

1. 人間の諸活動と言語の行使との関係についての理論

本章では、「自己を語る」という言語活動が、大学という特定の場での教育活動においてどのよう

な位置にあり、かつ、どのような意味を有するのか、という点を解明するための準備作業として、〈人間のさまざまな領域における活動〉と〈その活動における言語の行使〉との関係を理論的に考察する。この理論的考察を経ることによって、『「自己を語る」という言語活動』が、より広い文脈において——具体的には、教育・言語学・詩学・文学の4つの学域横断的な文脈において——解明されることを狙っていることである。

考察の進め方としては、本稿にて採用する〈社会生活における言語活動（言語の行使）に関する基本的な考え方〉を先にテーゼとして4つ示し、そのそれぞれに説明と考察を付け加えるというやり方で進めることにする。ただし、その考察に先立ち、ここで展開する理論はロシアの詩学者ミハイル・バフチン（Mikhail Bakhtin, 1895–1975）の言語論からの援用であるということをお断りしておく。

それではひとつめの考え方について説明していきたい。それは次のようにまとめることができる。

第1テーゼ

人間は社会共同体における社会生活において、さまざまな領域で活動を行なっている。例えば、自宅での日常的活動、工場における生産活動、店舗における商業活動、学校における教育活動、役所における事務活動、病院における治療活動、あるいは作品を制作する創作活動、研究活動、ボランティア活動、休日に行なうリクリエーション活動など、それぞれの活動の領域で人間はさまざまな活動を行なっている。そして、人間が社会生活において行なうこのような社会的な活動のすべては、言語の行使と結びついている⁴。

この認識を具体的にイメージして捉えることが出来るように、ここでは故意に単純化した例を用いて説明をしたい。その例とは、架空の大学教員X氏のある日の半日の活動をフィクショナルに描出したものである。

平日、朝6時30分。X氏は目を覚ましベッドから起き上がると、「自宅」という場で細々とした朝のルーティン活動を速やかに行う。自分の身支度をするのは当然だが、家族のメンバーには今日はどんな予定になっているのかを食卓の席で尋ねる。その後、自分の勤める「大学」に向かう。大学に到着するまでには、自宅の外へ出て、歩行と

交通機関での移動を組み合わせながら公共の場における通勤活動を行なわなければならない。そして、大学に到着後、X氏はまず研究室に行き、その日の仕事の準備をする。1限は、講義なので準備しておいた授業のレジュメを手に持ち、学生が待っている「授業」という場（物理的には「教室」）へ行き、9:00から10:30までの90分間、そこで教育の活動（講義）を行なう。1限終了後は、同僚の教員たちが集まっている大きな会議室に行き、机に並べられた幾種類もの紙資料を受け取ってから空いている席に座り、教員会議に参加する。そして正午過ぎ。昼食をとるために学生、職員、教員が大勢集まる「食堂」に行き、日替わり定食を注文する。すると、列で待っている間に、「Xさん、元気？」と食堂のおばさんにいつもの通り話しかけられる……。

X氏の活動はこの後もずっと続いていくのであるが、一旦ここで区切りをつけ整理をしたい。上記の文章はフィクショナルな描写ではあるが、X氏の活動が行われる領域ごとにその描写を区切り、さらに、より細かい描写をそれぞれの場面に補足的に付け加えるとしたならば、X氏のすべての活動が言語の行使と結びついているということは容易に想像できるのではないだろうか。

例えば、朝起きて朝食をとり、食卓に行った時、X氏の娘がすでに食事を終え学校に向かおうとしていたので、X氏は「おはよう！今日はどんな予定？」と声をかける。「今日は塾があるからいつもの通り迎えに来て」と、娘は夜の帰宅についての要望を父親であるX氏になげかける。こういった状況も朝の日常的活動における言語の行使と関わっている。通勤中、電車のホームを歩いている時に反対方向から歩いて来る通勤客と肩がぶつかり「すみません」と通り過ぎながら一瞬で謝るという行為も、途中で喉が渴いたのでコンビニに立ち寄り飲み物を買うために行なう店員とのことばのやりとりも、スクールバスへの乗降の際に運転手さんへかける「おはようございます」「ありがとうございました」という挨拶も、すべて言語の行使である。また、大学での1限の講義の際に、昨日のうちにコピーして準備をしておいた授業で用いるレジュメ（書き言葉でのペーパー）も、授業内でのX氏の話し言葉での講義内容そのものも、言語の行使と結びついている。教員会議のときに配られる教務的な資料の束も、キャリア支援委員としてのX氏の同僚に向けての情報の発信も、つ

まりX氏のすべての活動は言語の行使に関わっているのである。

次に社会生活における言語活動（言語の行使）に関する基本的な認識の2つめである。それは、次のようなテーゼである。

第2テーゼ

言語の行使は、あれこれの活動領域でそれぞれの活動に参画している参加者たちの個々の具体的な発話（話し言葉ならびに書き言葉）によって実現されるのであるが、それらの発話は、その発話者が行なっている活動が属する活動領域の特性（特殊な条件や目的）によって大きく影響を受ける⁵。

X氏が朝起きて出がけの娘と行なう言語の行使（ことばのやりとり、実際の対話）は、この家族のメンバー以外の人間には、厳格な意味では理解（コード解説）できないかもしれないが、この会話のテーマや、言葉の語彙やスタイル、さらには、何といても極端に短く省略された文章の構成は、自宅における朝の日常的活動という活動領域の特性に影響を受けていると考えられる。

続けて3つめの認識である。この認識は2つめの認識（第2テーゼ）の延長線上にある。すなわち、活動に関わる人間の個々の発話はその活動している活動領域の特性に影響を受けるというのであれば、その活動領域の特性はどのように個々の発話に影響を与えるのかという点について第3テーゼは説明している。

第3テーゼ

人間が活動しているそれぞれの活動領域の特性は、その領域で言語が行使され構築される発話に関して、個々の発話の中で不可分に結びついている3つの要因、すなわち、テーマ内容、言語のスタイル（語彙の選択、句法の選択、文法的手段の選択）、構成という3つの要因を規定する⁶。

このテーゼは、先ほどのフィクショナルな設定を使えば、X氏が朝の自宅で娘との間で交わす発話と大学到着後1限の講義の際に教室で実現する発話をイメージし比較すれば、よく理解できるのではないと思われる。さらには、書き言葉という観点での発話を持ち出せば、もっと分かりやすく説明できる。X氏が1限目に講義活動で使用した「レジюме」と

2限目の教員会議活動でX氏が受け取った「資料」は、ともに書き言葉のペーパーであるという共通点を有しながら、テーマ内容、言語のスタイル、構成という3つの要因に関して、すべての点で異なっている。こうした書き言葉として実現された発話どうしの差異は、X氏が関わった1限の教育講義活動と2限の教員会議活動との活動の種類の差異、別な言葉で言えば、活動領域の違いに起因するものである。つまり、1限の教育講義活動の活動領域は2限の教員会議活動の活動領域とは異なるのである。それ故に、別々の活動領域の特性が書き言葉のペーパーに反映されているのだ、と捉えることができる。また、このことは、ともに「大学」という同じ特定の場所での活動にもかかわらず、その活動が異なれば発話の性格も形式も変化する、ということを示している。

そして、社会生活における言語活動（言語の行使）に関する最後の、4番目のテーゼである。

第4テーゼ

活動領域の特性は、発話の3つの要因（テーマ内容、言語のスタイル、構成）を規定するだけでなく、〈ことばのジャンル〉と呼ばれるところの、発話の相対的に安定した諸タイプをつくり上げるのである⁷。

この第4テーゼが示していることは、活動領域の特性は、その領域で形作られる発話を、その領域特有の一定の形に組織し、構成し、完結させるという特性であり、こうした特性が活動領域内に〈ことばのジャンル〉と呼ばれるところの、発話の相対的に安定した諸タイプを作り上げる要因になっているということである。このことは結果的に考えれば、それぞれの活動領域は、類型的にまとめることのできる固有の〈ことばに関する一定のレパートリー〉を有している、ということの意味している。しかし、そのレパートリー（≒様式）は決して固定したものではなく、活動領域が「発達して複雑に」なった場合には、そのレパートリー自体も「分化し生長することになる。つまり、領域の活動が比較的長期間にわたって安定している場合には領域内で実現される〈ことばのジャンル〉も安定して大きな変化もなく維持される。他方、活動そのものが大きな変化に直面している際には、〈ことばのジャンル〉そのものも大きく変貌するということである⁸。

先ほどの例で考えるならば、X氏の1限の講義の際に用いる「レジюме」は、明らかに、ある特定の

活動領域——いわゆるアカデミックと呼ばれる活動領域——の〈ことばのジャンル〉に属するレパートリーのひとつである。この様式を成り立たせている活動の要因を細かく考えてみるならば、大学内の比較的大きな活動領域としての「大学における教育活動」、さらにその教育活動における「講義」という形態の授業活動がまず挙げられるだろう。その他には、大学を超えたところでの研究活動とその背景になる学問的活動、さらには「書き言葉」と「話し言葉」との差異や、そのペーパーをどのように用いるのかという使用の目的も、ひとつの個別の「レジュメ」という書き言葉を規定する要因になるであろう。ところで先ほどの描出したX氏の例では、レジュメの形式・形態について細かく描写はしてはなかったが、仮にそれが昨今よく見られるようになったパワーポイントのパネルを数枚ごとにまとめて印刷した資料だったらどうであろうか。それはワープロや手書きで作成した従来のレジュメとは異なるが「レジュメ」ということばのレパートリーの枠内では分類的に同列の新しい形のレジュメとして位置づけられるであろう。このような〈ことばのジャンル〉における変容（ここでは新しいタイプのレパートリーへの追加・加入）は、例えば、情報テクノロジーの（ITの）開発の影響を受けた活動領域内の活動そのもの変化（具体的には、パワーポイントを用いての授業活動）と密接に結びついている。このように、あるひとつの〈ことばのジャンル〉のレパートリーの変化から、逆に活動領域における活動そのもの変化を読み取ることも可能である。

このように〈ことばのジャンル〉のひとつのレパートリーを考えただけでも、ただ単に、それが「大学の授業活動」という要因だけではなく、他の様々な活動領域における要因が複雑に関わっているということは理解できるであろう。

活動領域の特性が、その活動領域内の活動で実現される発話に影響を与え、さらにはその活動領域内に〈ことばのジャンル〉が形成されるのであれば、どのような活動領域がどのような〈ことばのジャンル〉を作り出しているのか、さらには活動領域内の個々の発話がどのようにその活動領域の特性によって具体的に規定されるのか、という〈ことばのジャンル〉に関する疑問は、当然出てくるだろう。ただし、〈ことばのジャンル〉の研究に関しては、〈ことばのジャンル〉や「レパートリー」自体の多種多様性とその関係における複雑さだけではなく、その背景になる社会的活動という点についても同様の多種

多様性と複雑さを前提とする必要があり、それを単純化したり、抽象化したりすることは、〈ことばのジャンル〉の研究の有する美点を損なうことになる。この点について、バフチンは、〈ことばのジャンル〉を研究することの多種多様さゆえの困難さを次のように強調している。

ことばのジャンルの豊富さ、多様さには限りがない。というのも、多岐にわたる人間の活動の可能性は汲みつくしえないものであって、それぞれの活動領域がことばのジャンルの一定のレパートリーをもち、このレパートリーは、当の領域が発達して複雑になるにしたがって、分化し生長するからである。ことに強調しておかなければならないのは、（話しことばおよび書きことばの）ことばのジャンルの極端な**多種多様さ**である。じっさい、日常会話の簡単なことばのやりとりも（その場合の会話の種類は、会話のテーマ、状況、参加者のいかんで、はなはだバラエティーに富む）、日常の物語も、（ありとあらゆる形式の）手紙も、簡潔で紋切り型の軍隊の号令も、詳細きわまる指令も、しごく雑多な実務文書のレパートリー（その大半が紋切り型）も、ジャーナリズムの評論（社会評論、政治評論のような広義のそれ）の多種多様な世界も、すべてこのことばのジャンルに属するのだから。学問的な論文の多様な形式も、（諺にはじまって何巻もある小説までの）あらゆる文学ジャンルも、おなじくこれに属するのだから。このことばのジャンルは、あまりにもバラエティーに富むために、どうかすると、一個の平面でこれを研究するのは不可能に思われるかもしれない⁹。

理論的にとても大切な部分なので長く引用したが、ここで「不可能に思われるかもしれない」と述べられている〈ことばのジャンル〉に関する研究に関して、バフチンは人間のさまざまな活動領域を社会学的な観点から（「社会生活を注視することによって」）5つの類型に分け、その類型を用いることによって、驚くほどの見通しの良さを与えている。この5つの類型は、当然、人間が行うさまざまな活動を大きく5つに分類し領域化したものである。この領域において行われるのはさまざまな活動だけではなく、言語の行使もそれに伴っている。この類型に関して、のちにバフチンは「活動領域」ではなく「コ

コミュニケーション領域」という概念を当てている。バフチンの考え方の核心でありその思考の出発点である「人間のさまざまな活動領域のすべてが、言語の行使にむすびついている」という認識に基づくならば、人間のすべての活動は何らかの形で言語に関わり、さらに言語の行使は必ず他者を前提とするコミュニケーションに結びつく。バフチンが人間の活動領域を総括して「コミュニケーション領域」と概念化するのも納得できる。ちなみに、その5つの類型とは以下のようなものである¹⁰。

1. 生産でのコミュニケーション領域
(工場やコルホーズ[集団農場]などにおいてのコミュニケーション)
2. 実務でのコミュニケーション領域
(公共施設や機関などにおいてのコミュニケーション)
3. 日常でのコミュニケーション領域
(街中での出会いや会話、公共食堂や自宅にいるときなどのコミュニケーション)
4. イデオロギー的コミュニケーション領域
(例えば、アジテーション、学校、学問、哲学などにおけるコミュニケーションのあらゆる変種)
5. 芸術的なコミュニケーションの領域

ところで、この活動(=コミュニケーション)領域の類型は本稿の目的である《「自己を語る」という言語活動》の意味の探究において、教育、言語学、詩学、文学のどの学域に考察の軸足を置いたとしても、常にとてもよく見通せる視座を与えてくれるものである。よってこの類型に立ち戻って考えるということが本稿では頻繁に起こることを先に断っておきたい。

ここでは理論的セクションの最後として、このコミュニケーション領域の5つの類型を踏まえて、先ほど描出したX氏の活動を捉え直してみたときに、どのようにそれが説明できるのかを簡単に示しておきたい。

この5つのコミュニケーションの類型から考えれば、明確に分かるのは、1限の授業活動は、第4の類型、つまり、〈イデオロギー的コミュニケーション領域〉の類型に属しているということになるだろう。一方、2限の教員会議活動は、第2の類型、つまり、〈実務でのコミュニケーション領域〉に属する活動ということになる。それ以外の、朝の自宅で

の活動や通勤活動、さらには食堂における活動は、〈日常でのコミュニケーション領域〉での活動になる。

以上で準備的な考察を終了し、次章では、今までの理論的な考察を踏まえて、具体的に大学の教育活動における《「自己を語る」という言語活動》の位置について、検討をしていきたいと思う。

2. 大学の教育活動における《「自己を語る」という言語活動》の位置について

さて本章の考察を始めるに当たって、このあとの考察の流れを先に示した方がよいと思われるので、その道筋を明らかにしておきたい。本章では、前章での理論的考察を踏まえて、大学という特定の場での教育活動において、《「自己を語る」という言語活動》がどのような位置にあるのか、という点について具体的に考察する。ここでの考察は、「ことば演習」という授業の中心的な活動であった《「自己を語る」という言語活動》が、大学の教育活動においてどのように位置付けられるのか、という問題意識から検討を行なうものである。この考察では、大学の教育活動における〈ことばのジャンル〉の諸レパトリーをコンテキストにして《「自己を語る」という言語活動》の位置づけを探ることになる。一方、次章においては、《「自己を語る」という言語活動》の骨格に当たる「語る」という言語行為の基本的な特質を考察していくことになる。そして最終的には、この2つの考察を踏まえて、《大学の教育活動における「自己を語る」という言語活動》の意味を本稿の結論として提示する。

まず、今まで見てきたように、人間がさまざまな活動で用いる言語は、その活動が属する活動領域の特性(コミュニケーション領域の特性)によって規定される。本章ではバフチンの活動領域類型で言えば第4の〈イデオロギー的コミュニケーション領域〉に属する〈大学における教育活動〉に焦点を当て、この活動領域と結びつく〈ことばのジャンル〉がどのような性質を有しているのか、という点について具体的に考えていきたい。

〈大学における教育活動〉の〈ことばのジャンル〉を考える際に、その大きな要因になるのは「授業」という出来事である。そして、「授業」という要因以外での〈大学における教育活動〉は、「課外」として分類できる。本稿の考察対象になる《「自己を語る」という言語活動》は授業活動に属するので、ここでは「授業活動」(正課)という中心点を設け

て検討を始めることにする。

〈大学における教育活動〉を「授業」という観点で分類すると、「講義」、「演習」、「実習」の3つの形態に大きく分けることができる。「講義」活動、「演習」活動、「実習」活動はすべて、〈大学における教育活動〉に属するが、活動そのものの形態や性格や目的はそれぞれ異なっている。このように活動が異なっているということは、そこで行使される言語の行使も異なっているということである。また一方で、これらの3つの活動はともに〈大学における教育活動〉であるので、当然共通する言語の行使の特徴も有している。

ところで、講義、演習、実習の3つの授業形態の中で、講義活動と演習活動はとても近接したある一定の〈ことばのジャンル〉のレパートリーを有しているのに対して、実習活動はとてもバラエティーにとんだ言語の行使と結びついている（ここで稿者がイメージしているのは人文系、芸術系の大学のイメージ、つまり本学のイメージなので、理工系や医歯薬系など他の学問系の大学ではそのイメージが異なるかもしれない、ということは一先に断りを入れておきたい）。つまり、講義活動と演習活動は、基本的にはイデオロギー的コミュニケーションの領域内での活動に収まるのに対して、実習に関しては、日常的なコミュニケーション領域、生産でのコミュニケーション領域、実務でのコミュニケーション領域、芸術的なコミュニケーション領域、すべてのコミュニケーション領域に関わる可能性がある。このことは、実習の活動内容を具体的に考えてみれば良く分かる。例えば、本学であれば、芸術系の学部における作品制作は実習活動であり、この活動に関与する言語の行使は、講義や演習での言語の行使と大きく性格が異なる。作品制作活動においては、妙な言い方になるが、誰とも言葉を交わさずに無言で活動することが許される。つまり、実習活動の〈ことばのジャンル〉のレパートリーの中には「無言」という要素も連なることになる。もちろん、実習内容がメーカーの工場でのインターンシップの場合には、生産でのコミュニケーション領域の〈ことばのジャンル〉のレパートリーに触れるだろうし、フィールドワーク実習のような場合には、フィールドワーク地の選択によっては、外国語での日常的なコミュニケーションが迫られることもある。また、看護実習だったら実務のみならず「病院」という大学に近い濃度をもつイデオロギー的コミュニケーション領域の言語の行使に結びつく。

一方、講義活動と演習活動は、端的に言えば、イデオロギー的コミュニケーション領域内の「学問」活動に強くむすびついた限定的な教育活動と捉えることができ、故にここでの〈ことばのジャンル〉は、いわゆるアカデミックな（学術的な）ことばのジャンルとして、大きく括ることができる。この活動領域における活動の特徴は、実習活動とは異なり、大学内の大中小のいわゆる教室（物理的な場）を用いる点にあると思われる。そして、講義活動と演習活動の違いは、その活動に参加する2つのタイプの参加者、つまり教員と学生、のどちらが発話の主体になるか、という点で異なってくる。講義活動の場合には教員が、演習活動の場合には学生が、ことばの主体になる。以上のことから、講義活動と演習活動は活動における言語の行使の主体は異なるのではあるが、その活動と結びつく〈ことばのジャンル〉は、アカデミックなことばのジャンルとして、まとめることができる。

ちなみにアカデミックな〈ことばのジャンル〉のレパートリーは、書き言葉と話し言葉に分けて、少し大雑把だが以下のように分類することができるであろう。もちろん、今まで考察してきたことは、すべて「発話」という観点からのことばのジャンルであるということもここでもう一度確認しておく。（つまり、「読む」とか「調べる」といったアカデミックスキルは、ここでは対象外である。）

【書き言葉のみ】

- ・レポートを書く
- ・レジュメを書く
- ・報告書を書く
- ・論文を書く
- ・コメントカードを書く（とても現代的）

【話し言葉のみ】

- ・プレゼンする
- ・ディベートする
- ・ディスカッションする

【書き言葉&話し言葉】

- ・自分の意見を論理的に述べる
- ・自分の考えを分かりやすく伝える
- ・自分の考えを積極的に発信する
- ・発表する
- ・議論する
- ・事象を客観的に説明する

これらの講義活動や演習活動における〈ことばのジャンル〉のレパトリーは、先ほどのX氏のレジメについて説明したように、もちろん、ひとつのレパトリーを取り上げたとしても、講義や演習の実際の活動内容によってさらに多種多様になってくる。ただ、上の〈ことばのジャンル〉については、特に書き言葉に関しては顕著なのだが、論文やレポートに関する書き方を説明する指南書が多数世に存在していることから分かる通り、とても安定したことばのジャンルだと言うことができる。

そして、このような〈ことばのジャンル〉は、〈大学における教育活動〉の中心になるものなので、年次的には1年次にいわゆるアカデミックスキル（つまり、この活動領域における最も重要なことばのジャンルの諸レパトリーの技能）として、初年次演習などの授業内容に組み込まれている。つまり、大学に入学した新生は、大学特有の〈ことばのジャンル〉のさまざまな鑄型を、テーマ内容、言語のスタイル（語彙の選択、句法の選択、文法的手段の選択）、構成という3つの観点から習得することを求められるのである。

ところで、本稿の中心的な考察対象になっている「ことば演習」という授業に目を向けてみよう。「ことば演習」は1回生の必修科目ではあるが、上に記した初年次演習に求められるような教育的な要請は存在していない。つまり、人文学部の1回生は、「初年次演習」でアカデミックスキルの授業活動を行なうが、「ことば演習」ではそれを行なわない。このような初年次教育科目における授業間の棲み分けは、「ことば演習」の前身である「日本語リテラシー」の時代からそうであった。

さて、ここで問題になるのは、この《「自己を語る」という言語活動》を、どのように大学の教育活動の文脈に位置付けるのか、ということである。「ことば演習」というこの授業科目の正式名称にこだわれば、「演習」というネーミングがついているので、まずは先ほどの「演習」活動の言語の行使の特徴と照らし合わせる必要があるであろう。すると、ことば演習の中心となる《「自己を語る」という言語活動》は、2つの点で「演習」活動の〈ことばのジャンル〉に収まらないことが明らかになるであろう。ひとつは「自己」がテーマ内容であるという点、もうひとつは、「語る」という様式の言語行為だという点である。

それでは「ことば演習」を「実習」活動として捉えたらどうなるであろうか。

既述したように、「ことば演習」では、《「自己を語る」という言語活動》は書き言葉と話し言葉の2つの活動に分けることができる。書き言葉の活動は〈「エッセイを書く」という言語活動〉、そして話し言葉の活動は、〈「語り」という言語活動〉に言い換えることができる。前者の「エッセイ」という書き言葉の形式は、「日本語リテラシー」時代から「ことば演習」までずっと継続して選択してきた書き言葉の形式である。ところで、この「エッセイ」という形式は、現在、どの活動領域の、どの活動の〈ことばのレパトリー〉として一般的に位置付けられるのであろうか。日本の場合には、それは芸術的コミュニケーション領域における文学的活動のレパトリーとして位置づけることができるであろう。このように考えると、「ことば演習」を実習としてとらえた方が分かりやすいのではないか、と思われるかもしれない。しかし、「ことば演習」の教育担当者は、第4のイデオロギー的コミュニケーション領域の外側で、つまり、第5の芸術的なコミュニケーション領域において授業を行なってきたという実感は全くないであろうし、人文学部においても「ことば演習」は「初年次演習」と関連しながら、アカデミックの活動領域内にとどまって機能する科目である、と認識してきたはずである。

このことは一体何を意味するのであろうか。ここで一つの仮説が持ち上がる。それは、「ことば演習」が、かつてアカデミックな活動領域に存在していたはずのひとつの〈ことばのジャンル〉のレパトリー、つまり、「語る」という言語行為を遂行したのではないか、ということである。〈ことばのジャンル〉の性格に関しては、前章におけるX氏のレジメに関するエピソードの部分で説明した通り、常にそれが固定的であるということはある。ということは、レジメのレパトリーにパワーポイントのレジメが列することになったように、全く逆の意味において、すでに存在していた話し言葉や書き言葉のレパトリーからある時点において「語る」という様式が脱落したと考えることもできるわけである。もちろん、この仮説を立証するためには、様々な手続きが必要であり本稿では扱いきれない。ただし、この仮説が検討するだけの価値があるかどうかということは、次の稿者の主観的な3つの問いに読者がどう反応するのかにかかっていると思う。つまり、現代の社会生活上のすべての活動領域、すべてのコミュニケーション領域において、「語る」という言語行為が衰退していると感じるのは稿者だけで

あろうか。また、ことば演習において実感した、コミュニティが疑似的に生成されるようなあの感覚は、一体何を意味しているのか。最後に、元来は「語る」という行為ともっとも親密な関係にある芸術的コミュニケーション領域の文学的活動においてさえ、「語る」という言語行為の意味が大きく変貌しつつあるように思われるのはどうしてか。

以上、本章の最後で提示した問題意識は今後の検討課題にしていくとして、次章では、本章の最後で展開した問題意識を念頭に置きつつ、一方で、本稿の目的である、《大学の教育活動における「自己を語る」という言語活動》の意味について、別の角度から検討していきたい。

3. 〈語る〉という言語行為の基本的な特質について

本章では、大学の教育活動における《「自己を語る」という言語活動》の意味を解明するために、「自己を語る」という活動の骨格に当たる「語る」という言語行為の基本的な特質を考察していくことにする。その際、「自己を語る」活動のテーマ内容に相当する「自己」は一旦脇に置くことになるが、ここでは「語る」という行為に絞って、比較語源的な観点を中心に検討していきたい。

では、「語る」という言語行為の基本的な特質を考えるために、まずは、『日本国語大辞典』¹¹における「語る（かた・る）」の語釈を考察の出発点としたい。『日本国語大辞典』における「語る」という語には、6つの語釈¹²が存在している。その中で用例の年代から見てももっとも古くから存在する意味として、「物事を順序だてて話して聞かせる。物事をことばで述べて相手に伝える。話す。」という語釈が第1項目に記されている。また、「語る」という語の語釈の後には、「語る」に関する次のような「語誌」が付されている。

発言行為一般をさす「いふ」、文字によって固定された物を声に出す「よむ」に対して「かたる」は一まとまりの叙事¹³の伝達が中心となる。〔中略〕「万葉集」で「カタリツグ」の用例が多いように、時代を超えて伝達する行為であった。

まず、上に引用した語誌における説明に注目するならば、「語る」という行為には「中心」となる要素、すなわち、「語り」の核があることが読み取れる。その核とは、《「一まとまりの叙事」を「伝達」する》ということである。「行為」に「中心」となるもの

が存在するという事は、見方を変えれば、その「中心」に何らかの別な要素が付け加わったとしてもその行為は「語る」という行為として認められるということでもある。例えば、「時代を超えて」という要素は、ひとつの可能な付帯部分としてみなすことができるだろう。ちなみに、「時代を超える」とは、あるひとつの時代の範囲や限界内にとどまらずその範囲を出ること、と解釈すれば、「語る」は、「一まとまりの叙事」を時代の枠を超えてとりつぎ伝えるという行為になる。もちろん、その超え方はさまざまなヴァリエーションによって異なるので、〈古代から今の語り手の時代へ〉といったとでもリモートな時間軸を想定した上での複数の行為（例えば、「語り継ぐ」）と捉えることもできるし、あるいは、〈直前の時代から今の時代へ〉といった——例えば〈平成から令和の時代へ〉のような——短い時間軸を想定しての単一の行為として捉えることもできる。

次に「伝達」の対象になる「一まとまりの叙事」の方に注目してみよう。叙事とは、「事実・事件をありのままに客観的に述べしること。また、その述べしるしたもの」である。ちなみに「叙」とは、「順序をたてて述べる」という意味である（『日本国語大辞典』）。「述べしるすこと」を伝達することはできないので、「一まとまりの叙事の伝達」とは、ある事実・事件に関してありのままに客観的に述べしるされた〈「一まとまりのもの」を〈話し言葉〉あるいは〈書き言葉〉でとりつぎ伝える、という意味になるであろう。ここで重要な点は2つある。ひとつは、「叙する」行為の対象になる「事実」や「事件」は、必ず「述べしるす（叙する）」という行為より前の、つまり、「過去」という時間的属性を有する、ということである。もうひとつは、伝えられる叙事が「一まとまり」の全体を有していることである。2つめの点に関しては後ほど触れるのでここではひとつめのポイント、つまり、「語る」という行為の過去性についてさらに考察を深めていこう。

文法的に考えると、「語る」という動詞の目的語になる対象は、必ず時間的には過去性を帯びているということになり、「語る」という行為にはその行為とその行為の対象との間に、一定の方向に向かう時間差が存在している。極端に言えば、その間に時間差がほとんどないような状況、例えば「彼は今、目の前で起こっていることを語っている」という文はどこか言語運用的に違和感が残るということである。さらに、〈ある出来事の一まとまりの叙事を伝達する〉という状況を考えると、「出来事」が起こっ

た時と、それを「述べしるした」時と、その叙事を伝達する時とでは、すべて時点が異なり、かつその順序は固定している。ここには3つの時点が時間の軸に沿って点在することになる。伝達する時点の時間を現在とするならば、出来事を叙事する時点が過去であり、出来事が起こった時点は大過去ということになる。このように語誌に注目して「語る」という行為の特性を考えると、「語る」という行為における「過去性」が浮き彫りになってくる。

それでは今まで考察した観点から『日本国語大辞典』における「語る」という語の第1項目の語釈、つまり、「物事を順序だてて話して聞かせる。物事をことばで述べて相手に伝える。話す。」を再び取り上げてみたい。ここでまず問題提起したいことは、この語釈の中に上述した「語る」という行為の「過去性」を読み取ることができるであろうか、という点である。例えば、「物事」という語に「過去の」という言葉を付け加えるとしたならば、これまでの考察の結果と大きく異なることはないであろう。つまり、「過去の物事を順序だてて話して聞かせる」や「過去の物事をことばで述べて相手に伝える」という表現である。しかし、「過去の」という修飾語がない場合だと、例えば、未来に起る出来事でも現在起っている出来事でも「語る」という語を言語運用的に適用できることになる。具体的に、例えば、教員が「ことば演習」の2コマ続きの演習の初めに、その日の授業メニューを学生に理解してもらうために行なう、授業の導入活動のシチュエーションをイメージしてみよう。この活動は、たとえこれから起る未来の出来事を話すとしても、教員が学生に対して「物事を順序だてて話して聞かせ」という要因も、「物事をことばで述べて」学生に「伝えている」という要因も備えているので、「語る」という語を適用してもおかしくはない。しかし、教員が学生に向けて授業の初めに「それでは今日の授業のことをこれから語ります」と言うであろうか。この状況でふさわしい語は、「話す」あるいは「説明する」という語だろう（「それでは今日の授業のことをこれから話します」「それでは今日の授業のことをこれから説明します」）。

このように考えると、ここでひとつの疑問が生じてくる。それは、「語る」という語の語誌には明らかに存在している「語る」という行為の過去性が、どうして語釈の方では薄れてしまっているのであろうか、という疑問である。この過去性の希薄化は、第1項目の語釈の3つめに、「話す。」という解釈が

添えられていることから明らかである。ちなみに、『日本国語大辞典』の「話す」という語の第1項目の語釈の中では、「かたる。」という語釈がみられるので、辞書的には「語る」と「話す」は同義な関係なのかもしれない。しかし、稿者にはどうしても「語る」と「話す」との間には大きな差異が存在していると思われるのである。

ここで「語る」という行為の特質に関して「話す」という行為との対比で辞書的・語源的な観点とは異なった角度からアプローチしている論考を見てみたい。その論稿とは、野家啓一の『物語の哲学』である。野家はこの中で、この著作のテーマであるところの「物語る」という行為の特質を哲学的に見極めるために、手順としてその「物語る」に先行する「語る」という行為からそれを明らかにしようとしている。さらには、「話す」という行為との違いも同時に明らかにしており、以下の引用部分は本稿にとっても参考になる。

まずは、「物語る」という言語行為の特異性を見定めることから始めよう。もちろん、「物語る」は「語る」という動詞から来ているが、それと似ていて非なる動詞に「話す」がある。そして、「語る」と「話す」とはどちらも人間の最も基本的な言語活動をあらゆる言葉でありながら、その含蓄は微妙な差異を見せている。例えば、「話し合い」は日常茶飯に行われるのに対し、「語り合い」はあったとしても稀であろう。また、「話が合わない」ことはあっても、「語り合わない」という言い方は見当たらない。さらに、「話の接ぎ穂」を見いだすのに苦勞をしても、「語りの接ぎ穂」を見いだすことはそもそも意味をなさないであろう。むしろ、「語り」が遂行される場面では、それが他の語りと「合う」ことや、「合わない」ことは問題とはならず、「合の手」が入ることがあっても、はなから「接ぎ穂」は不要なのである。

以上のことからすれば、「話す」が話し手と聞き手の役割が自在に交換可能な「双方向的」な言語行為であるのに対し、「語る」は語り手と聞き手の役割がある程度固定的な「単方向的」な言語行為と言えそうである。視点を変えれば、「話す」がその都度の場面に拘束された「状況依存的」で「出来事的」な言語行為であるのに比べ、「語る」の方ははるかに、「状況独立的」であり、「構造的」な言語行為だと言うことができる。このことは、語源的に「話す」が「放つ」に由来し、「語る」

が「象る」に由来するという事実からも、一つの傍証が得られるであろう¹⁴。

上記の引用部分では、「物語る」という行為から「語る」という行為が抽象され、それが「話す」という行為と比較され検討されている。前半の段落での「語る」と「話す」の差異に関する野家の慣用的な言語運用からのアプローチとその導出には、納得するばかりである。「語り合い」「語り合わない」「語りの接ぎ穂」という表現の例は、確かに「語る」という行為の特質を「話す」という行為との対比で逆に浮き上がらせてくれるものである。話は少しずれるが、「ことば演習」での授業の形態はここで野家が「稀だ」と指摘しているところの「語り合い」という言語活動の形態に非常に近い。

さて、野家は後半の段落ではより論理的な区別を「語る」という行為と「話す」という行為の間に設けている。まずは、発話行為において必ず含まれている「話し手」と「聞き手」(あるいは「語り手」と「聴き手」)の要因を取り入れ、「話す」という行為は、話し手と聞き手の役割が自在に交換可能な「双方向的」な言語行為であるとしている。一方、「語る」という行為は、語り手と聴き手の役割がある程度固定的な「単方向的」な言語行為と定義している。そして、まとめとして、「話す」は「状況依存的」「出来事的」な言語行為、「語る」は「状況独立的」「構造的」な言語行為としている。ここで野家が説明のポイントにしている「話し手」と「聞き手」(あるいは「語り手」と「聴き手」)は、発話行為の基本的な構成要因であるが、この要因は少し角度を変えると「ことばの主体の交替」という、発話行為を解析するのにとても良い見通しを与えてくれる観点に結びつく。ちなみにこの観点についてバフチンは明確な分かりやすい説明をしているので、それを参照した上で再び野家の考えに戻ってこよう。

言語コミュニケーションの単位となる個々の具体的な発話の境界は、**ことばの主体の交替によって**、つまり話者の交替によって定まる。日常会話の短い(一語からなる)ことばのやりとりから、大部の小説や学術論文までふくめて、どんな発話も、絶対的な始まりと終りをもつ。それが始まる前には他者の発話があるし、終ると他者の返答の発話(あるいは沈黙でもって能動的に答える理解、あるいはそうした理解をふまえた返答の動作)がつづくのである。話者は、他者に言葉を引き渡す

ために、あるいは他者の能動的に答える理解に席をゆずるために、みずからの発話を終える。発話——それは仮定の単位ではなくて、実際の単位なのである。この単位は、ことばの主体の交替によってはっきりと画定されており、他者に言葉を引き渡すことで終る。話者が話し終えた〔しるし〕として聴き手に感知される、沈黙の《dixi》〔われ言えり、以上〕とでもいうべきもので終る。

発話の明確な境界をつくりだすこのことばの主体の交替は、人間の活動や生活のさまざまな領域において、言語がもつさまざまな機能、伝達のための条件や状況のちがいにより、さまざまな性格を帯び、それぞれに異なった形態をとる。このことばの主体の交替が最も単純明瞭なたちで観察できるのは、実際の対話の場合である。そこでは、対談者たち(対話のパートナーたち)の発話、この論文でことばのやりとりと呼ぶものが、互いに入れ替わる。対話は、その単純さ、明確さの点で、言語コミュニケーションの古典的形式なのである。どんなことばのやりとりも、それがどんなに短く、途切れ途切れであっても、話者のなんらかの立場——その立場にたいしての返答すること、返答の立場を占めることが可能な——を表わしており、独自の完結性をもつ。発話のもつこの独自の完結性についてはあとで述べる(これは発話のもつ基本的特徴のひとつである)¹⁵。

さて以上のような「ことばの主体の交替」という観点から、先ほどの「話す」という行為と「語る」という行為を捉え直してみるとどうなるであろうか。その場合、明確に分かるのは、話し手と聞き手の役割が自在に交換可能で「双方向的」な「話す」という行為は、バフチンがことばの主体の交替が「最も単純明瞭なたちで観察できる」としている、「実際の対話」というモデルと親密な関係にあるということである。その「実際の対話」では、「ことばのやりとり」と呼ばれる「対談者たち(対話のパートナーたち)の発話」が交互に入れ替わる。この「実際の対話」のことをバフチンは、その単純さ、明確さの点で、言語コミュニケーションの「古典的形式」と述べている。ところでここで「言語コミュニケーション」という用語が出てきたので、少し脇道にそれることになるが重要なので触れておきたい点がある。それは、人間の活動領域と結びついた〈ことばのジャンル〉という視野で眺めた場合、この「実際の対話」というモデルがもっとも活発に見られる領

域は、〈日常でのコミュニケーション領域〉である、ということである。つまり、言語コミュニケーション領域という観点から考えた場合、「話す」という行為は、日常的なコミュニケーション領域でもっとも真価を発揮する言語行為ということになる。

一方で、語り手と聴き手の役割がある程度固定的な「単方向的」な言語行為であるとされる「語る」という行為は、ことばの主体が発話を完結させる仕方、あるいは発話そのものが完結させられる仕方が、「話す」という行為の場合とは異なり、ある種、ことばの主体者によってリードされるような「独自の完結性」を持つ言語行為であると言えるのではないだろうか。

「実際の対話」のモデルの場合、日常的な言語コミュニケーション活動でことばの主体の交替が少し乱雑に行われたとしても、例えば、聞き手が話し手の発話が完全に終わっていないにもかかわらず、発話に介入し始めたとしても、その後の両者の間の〈ことばのやりとり〉の中で、話の全体の状況が整えられていく可能性は十分にある。あるいは、ことばの主体が、話し手から聞き手に交替し、話題がずれていったとしても「話の接ぎ穂」という観点から、話し全体のテーマが整えられていく可能性は十分にある。この点において「話す」という行為は、野家が指摘するように、「双方向的」であり、かつ「状況依存的」である。一方、「語る」という行為の場合には、ことばの主体の交替の仕方という点で明らかに「話す」という行為とは異なるモードが存在するように思われる。「話す」の場合には、ことばの主体の頻繁な交替や多少乱雑な交替は特に問題にならないのに対し、「語る」の場合には、聞き手の発話への介入が制限されるような厳格さが場に生じるように思われる。つまり、「語る」の場合には、ことばの主体が「ひとつのまとまり」をもったものを発し終わるのを待つような、そのような聴き手の状況を暗に制約するような雰囲気があるということである。この点は、野家が「語る」という行為の特徴としている、「単方向的」「状況独立的」「構造的」という性質と一致するように思われる。

以上、今までの考察を踏まえて、一旦、ここで「語る」という行為について本稿で特に強調したい特徴を先に示しておきたいと思う。それは、「語る」という行為では、「ひとつのまとまり」が重視されるという特徴である。別な言い方をすれば、「語る」という行為には、重要な「ひとつのまとまり」が存在するという点である。この「ひとつのまとまり」

は、ことばの主体が発話の内容という点での「ひとつのまとまり」を意味するだけではない。発話の内容がこの「ひとつのまとまり」という性質を有するがゆえに、「語る」という発話行為の場では、話し手にはその「ひとつのまとまり」を「伝えきる」態度が、一方、聞き手には「ひとつのまとまり（内容だけでなく発話の初めから発話の終わりまでの形式を含めて）」を静かに受け取るという態度が要求されるのである。つまり、「話す」という行為の場合とは違って、容易には聞き手の介入を許さないような雰囲気が出来上がるのである。

それではどうして「語る」という行為には「ひとつのまとまり」という要因が関連してくるのであろうか。

この「ひとつのまとまり（一まとまり）」という語句は、本章の最初で『日本国語大辞典』における「語る」という語の語誌を検討した際の引用部にも登場していた語句である。つまり、「かたる」は「一まとまりの叙事の伝達が中心となる」という説明における「一まとまり」である（ゴチック稿者）。この語誌における「一まとまり」という概念を実際の言語活動に適合させて考えてみれば、例えば、中途半端な、まとまりのない叙事の伝達は「かたる」という行為に相当しない、ということになるだろう。では、何をもって「一まとまり」とするのであろうか。例えば、発話内容の「長さ」や「テーマ」なのか、それとも「述べ方（叙し方）」なのか、「質」とかの要因も含まれるのか。これらの観点は、「語る」という行為に特別に必要な観点ではなく、発話行為一般に関わるものである。このような発話行為の要因の中で、この「一まとまり」という点にもっとも関連深い要因は、「価値」の観点だと思われる。つまり、「一まとまり」という観点は価値のカテゴリーに属するものであり、その内容がことばの主体にとって「価値がある」という点で、「一まとまり」だということである。そして、語り手にとってその発話の内容に価値があるという点において、聞き手はその発話に「一まとまり」を予想するのである。このようにして「語る」という行為には、「話す」という行為とは異なった〈語り手と聴き手〉の言語行為の状況がつけられるのである。

ここまでで「語る」という行為における「一まとまり」について、それがことばの主体の価値のカテゴリーに関わることだ、ということは説明できたが、それでは、「語る」という行為の結果として生じるその語り手にとって価値のある「ひとつのまとまり」は、

具体的にはどのような言語形式になるのだろうか。

この点に関してまず言えることは、日本語の場合には、「語る」という行為の結果としての〈「一まとまり」のもの〉に相応する一般的な概念は存在していないということである。しかし、その亜種としての概念は存在している。その1つが「物語」という概念である。「物語（ものがたり）」は、形態的には動詞「ものがたる」の連用形の名詞化された語と捉えることもできるが、語源的には、奈良時代に成立していた「かたる」の名詞形「かたり」に「もの」を付けて、別種の「語り」と区別するために成立した語と考えられている。そして、その区別の対象となる別種の「語り」とは、「神語（かむがたり）」「歌語（うたがたり）」などである¹⁶。

ところで、英語においては、その〈「一まとまり」のもの〉に相当する一般的な概念が語源的に具体的に残っている点はとても興味深い。それは英語のhistoryという語の中に残っているラテン語のhistoriaという概念である。ちなみに、英語の場合には、今まで考察してきた文脈における日本語の「語る」の意味に当たる動詞は存在しない。敢えて日本語の「語る」に相当する語を挙げるとしたらtellあるいはnarrateという動詞になるであろう。しかし、だからと言って、これらの動詞に日本語の「語る」という語の有する特質を当てはめることはできない。そのかわりに英語の場合には、その伝えられる「もの」の方に、その特質が残っていると考えられる。そして、その手がかりとなるのがhistoryという語である。

さて、それではまずは、historyの語源をOxford English Dictionary (2nd ed., 1989, Oxford University Press, 以下OEDと略記する)と『英語語源辞典』(寺澤芳雄編 1997 研究社 p.657)で確認してみよう。直接引用はOEDからのみ行う。

history

[ad. L. *historia* narrative of past events, account, tale, story, a. Gr. *ιστορία* a learning or knowing by inquiry, an account of one's inquiries, narrative, history, [...]]

上のOEDにおけるhistoryの語源の解説を読むと、historyという語は、「過去の出来事の語り (narrative of past events)」、「記述 (account)」、「話 (tale)」、「物語 (story)」を意味内容にもつラテン語*historia*を英語に適応した語であり、さらにさかのぼれば、そのラテン語*historia*は「探求により得られる知識 (a

learning or knowing by inquiry)、探求の記述 (an account of one's inquiries)、語り (narrative)、歴史 (history)」、を意味するギリシア語の*ιστορία*から借入された語であることが分かる。また、『英語語源辞典』ではギリシア語の*ιστορία*の意味として「歴史上重要な語り (historical narrative)」が含まれている。ここで注目すべきことは、日本語の「語る」という語が「一まとまりの叙事を伝える」という意味的中心をもつと同様に、ラテン語の*historia*という語が「過去の出来事の語り」というとても類似した中心的な意味を有しているということである。この2つの語の類似性は、「語る」という日本語には何らかの要因で見出しづらくなっている、ラテン語の*historia*の中に含まれるひとつの特性を浮き彫りにしてくれるのではないだろうか。それは、ラテン語の*historia*という概念が有している、今現在の出来事ではなく、未来の出来事にでもなく、まさに過去の出来事に価値をおき、それを「一まとまり」の探究 (inquiry) として述べるすという、人間の歴史意識に基づいた言語行為の特質である。

以上、「語る」という行為の結果としての〈「一まとまり」のもの=ひとつのまとまり〉に相応する一般的な概念を、ラテン語の*historia*に求めたわけであるが、一見すると飛躍していると思われるこのような結びつきも、それぞれの文化・社会における芸術的なコミュニケーション領域の活動、特に文学活動の領域において「語る」も*historia*も、ともに文学活動におけるもっとも重要なことばのジャンルの形式である「物語」とstory¹⁷にそれぞれ直接結びついているということを考えると、「語る」という行為がhistoryと同質の特徴を有していると考えても外的外れではない。

おわりに

本稿では、「ことば演習」という授業でその中心的な活動テーマとした《「自己を語る」という言語活動》の意味を、まずは、大学の教育活動におけるこの活動の位置付けを言語の行使の観点から確認することによって、さらには、《「自己を語る」という言語行為》の骨格に当たる〈「語る」という言語行為〉の特質を比較語源学の観点から明らかにすることによって検討してきた。

この考察から結論として言えることは、以下の通りである。

「ことば演習」における《「自己を語る」という言

語活動》は、授業実践のレベルと実際のアカデミックな教育活動の文脈ではその重要性や必要性は確認されているものの、大学教育における現在のアカデミックな〈ことばのジャンル〉のレパートリーの中に《「自己を語る」という言語活動》を位置付けることは容易ではない。ただし、「分化し生長する」という〈ことばのジャンル〉の特質を考えるならば、アカデミックな〈ことばのジャンル〉の歴史を丹念に辿れば、《「自己を語る」という言語活動》をアカデミックな教育活動の文脈の中に位置づけることは可能であると予想できる。

また、「語る」という言語行為の特質を考察することによって、「語る」という行為がことばの主体の「価値」と深く結びついた行為であることが分かった。この観点から「自己を語る」という行為を考えた場合、「語る」主体による「語る」行為の対象になる「自己」は、過去の「自己」であり、「語る」主体は、その過去性を帯びた「自己」の中に「ひとつのまとまり」としての価値（意味）を見出すことになる。「過去」の「自己」を見つめることによって——もちろん、ここでの「過去」には時間的なグラデーションが存在する——そこから「ひとつのまとまり」のある価値を見出すというプロセスは、「自己」を歴史的に探究（inquiry）する行為であり、その探究されたもの（*historia*）は現在の「自己」だけではなく未来の「自己」にも繋がっていく。このような自己にとって価値のあるひとつのまとまりを《語り合う》という場は、それぞれの参加主体がそれぞれの価値を〈語りきる〉場であると同時に、それぞれの価値を〈聴ききる〉場でもある。それは自分にとってのひとつのまとまりの価値を、その場に存在する他者に伝えるだけでなく、その場に存在する他者にとってのひとつのまとまりの価値を受け取る場でもある。ここには、何らその場を外側から一括して判定するような普遍的な価値や現在の価値は存在しない。この場に存在するのは自分の価値を語るという行為と、他者の価値を受け取るという行為だけである。こうしたことの往復や連続によって、自分の価値を伝え、他者の価値を共有するといったある種のcommonなものを共有する人間たちの「ひとつのまとまり」、つまり、「共同体」が疑似的に形成されたとしても全く不思議ではない。このような意味において、ことば演習の授業の実践は、大学のアカデミックな活動領域において、ひとつのコミュニティの形成を授業で実践する、という活動の側面も有していたのではないと思われる。

注

- ¹ 2015年度と2016年度の「ことば演習」は、学部専門科目に位置づけられ「ことば演習1（前期）」、「ことば演習2（後期）」という名称の通年科目であったが、2017年度以降、全学共通教育科目にその文脈が変化し、「ことば演習（前期）」と「発展ことば演習（後期）」の名称になる。ただし、人文学部の「ことば演習」の内容および運営の仕方に関しては、2015年度から2020年度まで一貫性を保持している。「ことば演習」という授業の全体的なイメージが把握できるように、参考資料として稿末に2019年度前期と後期のガイダンス時に受講生に配布したシラバス資料の一部を付しておく。
- ² 「日本語リテラシー」は2004年から開講し、2014年まで続いた科目である。「読む」「書く」「考える」力を育てるための初年次プログラム（人文学部）として企画され、2006年に「特色ある大学教育プログラム」（文部科学省）に選ばれた。「自分のことを掘り下げて書く」ということを持ち味とするプログラムである。
- ³ 特に2018年度後期初めに末次から提案してもらった「語りプログラム」に稿者は大きな影響を受けており、このプログラムがなければ、「語る」という行為に対する明確な意識は稿者には生まれなかっただろうと思われる。その点に関して同僚の末次には本当に感謝をしている。
- ⁴ 参考「人間のさまざまな活動領域のすべてが、言語の行使とむすびついている。この言語の行使がもつ性格や形式は、人間の活動領域とおなじく種々さまざまなのが当然で、このことは、もちろん、国民全体にとって言語が単一であることとすこしも矛盾しない。言語の行使は、人間のあれこれの活動領域の参加者たちの、個々の具体的な発話（話しことばならびに書きことばの発話）のかたちで実現される。」（「ことばのジャンル」（佐々木寛訳）『ことば 対話 テキスト』ミハイル・バフチン1988「ミハイル・バフチン著作集8」新時代社 p.115。）
- ⁵ 参考「言語の行使は、人間のあれこれの活動領域の参加者たちの、個々の具体的な発話（話しことばならびに書きことばの発話）のかたちで実現される。それらの発話は、それぞれの活動領域の特殊な条件と目的を、テーマ内容や言語のスタイルに反映しているだけではない。つまり、語彙、句法、文法的手段の選択によって反映しているだけではない。なによりもまず、〔発話の〕構成に反映しているのである。」（同上 p.115）
- ⁶ 参考「テーマ内容、スタイル、構成というこの三つの要因は、**一個**の発話のうちで不可分にむすびついており、いずれもひとしく当のコミュニケーション領域の特性に規定されている。個々の発話は、もちろん、どれも個性的なものだが、しかし言語の行使のどの領域も、われわ

れがことばのジャンルと呼ぶところの、発話の**相対的に安定した諸タイプ**をつくり上げているのである。」(同上 pp.115-116)

⁷ 注6と同じ。

⁸ 前掲4 p.116。

⁹ 同上 pp.116-117。

¹⁰ 『芸術のことばの文体論』(小林潔訳)『バフチン言語論入門』ミハイル・バフチン 桑野隆・小林潔 編訳 2002 せりか書房 pp.137-143。

¹¹ 本稿における『日本国語大辞典』からの引用や参照は、すべて『日本国語大辞典』(第二版、2003)による。

¹² 『日本国語大辞典』における「語る」の6つの語釈は、次のようになっている。それぞれの語釈の後に付した年代表記は、その用法での一番早い用例の年代である。①「物事を順序だてて話して聞かせる。物事をことばで述べて相手に伝える。話す。」(8c 後)、②「文章に節(ふし)をつけて読む。朗読する様に述べる。」(1001-14 頃)、③「芸能としての語物を演ずる。」(1331 頃)、④「いつも語り合っているように親しくする。親しくまじわる。かたろう。」(1013)、⑤「ある状態や性質などが、ある意味をおのずから表わし示す。」(1912-13)、⑥「(自動詞的に用いて)仲間になる。」(1908)。

¹³ 「叙事」とは、「抒情」と同様に漢籍に出典のある語であり、「① 事実・事件をありのままに客観的に述べしること。また、その述べししたもの。」(用例初出、1751-72 頃) (『日本国語大辞典』より)を意味する。

¹⁴ 『物語の哲学』野家啓一 2005「岩波現代文庫」岩波書店 pp.98-99。

¹⁵ 前掲4 pp.136-137。

¹⁶ この部分の説明の論拠になった『日本国語大辞典』における「語り」と「物語」の語誌について記しておく。まずは、「語り」についてである：「(1) 単独で用いられることは能・狂言の用法以外は少なく、「神語(かむがたり)」「歌語(うたがたり)」「物語(ものがたり)」など語られる内容の語を冠した例が多い。(2) 儀礼化された「語り」は、もとは地方共同体での神話や伝承などを伝える行為であったが、中央集権化が進むにつれ大嘗祭に組み込まれ、「語部美濃八人」など語部の出身国や人数も固定されるに至って、地方の神話伝承は中央に吸収、支配された。➡かたりべ(語部)。(3) 歌の来歴を伝えた「歌語」は、文字で記されることによって固定化され、「語り」本来の行為を失った文学となり、「物語」に成長する。一方、文字と結びつかなかった「語り」の本来的な行為は、琵琶や三味線を伴った「平家語り」「義太夫語り」へと、二分化して、それぞれに発展した。次に「物語」についてである：「(1) 動詞の「ものがたる」が見られるの

は中世以降だから、「ものがたる」の名詞形というよりは、奈良時代に成立していた「かたる」の名詞形「かたり」に「もの」を付けて、ある種の「語り」を区別するために成立した語と考えられる。「万葉集」にそれらしい一、二例が散見されるが、多く見られるのは平安時代になってからである。動詞としては「(御)ものがたりす」というサ変動詞が用いられた。(2) 「もの」は、「鬼」「霊」など霊力をもったものをいい、もとは超現実の世界を語るという意であった。(3) 平安時代の「ものがたり(す)」は幅広い意味用法を有するが、その中で⑤のように文学のジャンルの一つを示す用語としても定着していく。」

¹⁷ 英語における story と history の関係は、ラテン語の *historia* を同根とする doublet (二重語または姉妹語) と呼ばれる関係である。history がラテン語 *historia* から直接取り入れられた語であるのに対して、story は、古期フランス語の影響を受けてから (*estorie* を経由)、中世英語 (*storie*) に入ってきた語である。中世英語では、history と story との間に意味の区別はなかった。一方、フランス語の *histoire* は、ラテン語の *historia* からストレートに適應された語であり、現在でも、「歴史」「事実」「実録」「物語」などの意味を有している点が興味深い。ちなみに、日本語の「語る」という語の含意を考えるならば、ストレートに借入したフランス語の *histoire* を前提にするより、分化している英語の history と story を前提にした方が分かりやすいかもしれない。

参考資料①

2019年度前期「ことば演習(人文)」全体ガイダンス資料

サブタイトル

「自己(わたしにとってのわたし)を語ることばの力」を身につける
 ——自分にとって意味(価値)のあることばを創出する——

授業の目的・到達目標

- (1) 世界は様々な人間の視点・位置から捉えられた多様なことばで構成され、自分の周りには様々なことば(自己のことば、他者のことば)が存在していることを自覚する。
- (2) その中には自分を積極的に語るができることばの領域があることを知る。
- (3) 自己の立ち位置からことばを話すこと／書くことの重要性を理解し、他者や他者のことばとの交信によって、再び自己に立ち返り、創造的に自己を構築していくことができる。
- (4) 積極的に自分の考えを表現することの意義を理解し、主体的に様々な表現にチャレンジできる。

授業の概要

ことば演習は2コマ連続(90分×2)で、「全体レクチャー(講義)」→「実作演習(各クラス)」→「合評」→「振り返り」のパターンで基本的に授業を進めます。

私たちの身の回りにある「ことば」へのいろいろな角度からの実践的なアプローチを通じて、みなさんが自分の時間(今現在や過去)において「感じていること」「抱いている思い」「考えている内容」を主体的にことばに変換・構築し、自分自身(わたしにとっての大切なわたし、わたしにとっての意義のあるわたし)を表現するための「ことばの力」を身に付けます。

自分が「感じていること」「抱いている思い」「考えている内容」をことばにし、他の人に伝えることを難しく感じたことはないでしょうか。他者を目の前にした時に、感じていることが素直にことばにならず、抱いている思いや、考えている内容をうまく伝えられないということを一度は経験したことがあるでしょう。しかし、「感じていること」「抱いている思い」「考えている内容」を表現しなかったならば、自らの思考や存在そのものがあやふやになっていきます。

自分自身を表現することはやったことがないので恥ずかしいと思う学生もいるかもしれませんが、課題に沿ってことばによる自己表現に取り組み、同時に他者のことばや意見を聞くという出来事を体験することによって、ことばの面白さや多様性、創造性に触れることができるだけでなく、自己の周りに存在する他者の重要性にも気づくはずです。

授業計画

ターム	回	概要	内容
	第1回	ガイダンス	ことばのやり取りの第一歩
第1ターム	第2回	ことばを発する①	ことばのリレー(連詩ワークショップ)
	第3回	ことばを発する②	ことばの即興曲(5/7/5ワークショップ)
	第4回	ことばを発する③	ことばをからめる(連句・鎖連歌ワークショップ)
第2ターム	第5回	ことばを分析する①	ことばの反復(繰り返し)
	第6回	ことばを分析する②	ことばの分析(解析)と組み立て直し(再構築)
	第7回	ことばを分析する③	ことばによる見立て(比喩表現)
第3ターム	第8回	ことばの諸相①	自分に身に付いたことば(方言ワークショップ)
	第9回	ことばの諸相②	辞書のことば(自分たちの辞書をつくる)
第4ターム	第10回	自分に関わることば①	テーマ:私の心に響いたことば(語り篇)
	第11回	自分に関わることば②	テーマ:私の心に響いたことば(書く篇)
第5ターム	第12回	自己のことば①	前期エッセイ実践1 テーマ:私のお気に入り(ネタ探し)
	第13回	自己のことば②	前期エッセイ実践2 同上(下書き作成)
	第14回	自己のことば③	前期エッセイ実践3 同上(推敲+清書作成)
	第15回	自己のことば④	前期エッセイ実践4 同上 エッセイ語り会

参考資料②

2019年度後期 「発展ことば演習(人文)」全体ガイダンス資料

サブタイトル

「伝え合うことばの力」を身につける

授業の目的・到達目標

- (1) 自己も他者も共に人間的に豊かになるために、自己の意識・体験（考え、思想、感情、欲求など）を他者と相互に伝え合い、そして、分かち合う。そのために「ことば」は存在する。その理解に基づいて、自分について、つまり、自分の意識・体験について、ことばを用いて他者に伝えることができる。
- (2) ことばを通じて他者の考え、他者にとっての「自分の内側から生きた世界」を理解し尊重すること（リスペクト）の大切さを自覚することができる。

授業の概要

ことば演習は2コマ連続（90分×2）で、「レクチャー（講義）」→「実作演習」→「合評」→「振り返り」のパターンを基本に授業を進めます。後期では、他者の存在を意識して自分の考え・意味・価値を積極的に「ことば」にし、他者に伝えられる「対話的なことばの力」（話しことばと書きことばの両方の領域で）の獲得を目指します。

ことばは「自分自身のなかにあるもの」に形を与え、それを他者に伝えることによって自己と他者、自己と社会との様々な関係を作ることができます。私たちは人間活動や社会生活のさまざまな場面においてことばのやりとりを行っています。自分の考えを伝え、他の人の考えを受け取ることで、ことばはより創造的になっていきます。また、ことばには歴史的に構築されてきた様々なジャンルがあり、自分に合うことばをみつけることもできるでしょう。

前期に引き続き各プログラムの課題（ワーク）に沿ってことばの表現に取り組みますが、後期は、他者へ伝えることを体験することによって、より他者や社会を意識できるようになる、自己の外側を意識したことば演習を行います。

授業計画

ターム	回	概要	内容
第1ターム	第1回	ガイダンス：夏休み体験語り	「体験」のことばを「語る」（ウォーミングアップ）
	第2回	「語り」プログラム①	「昔話がたり」実践演習
	第3回	「語り」プログラム②	「自己エッセイ語り」演習
	第4回	「語り」プログラム③	「自由語り」応用実践演習
第2ターム	第5回	「私の好きな作品」プログラム①	自己の「好きな作品」を選び、分析する
	第6回	「私の好きな作品」プログラム②	自己の「好きな作品」の魅力を伝える（合同クラス語り）
	第7回	「私の好きな作品」プログラム③	自己の「好きな作品」を宣伝する（全体クラス語り）
第3ターム	第8回	レビュープログラム①	アニメーション作品*の鑑賞（視聴）、分析、解釈
	第9回	レビュープログラム②	アニメーション作品のレビューの下書き
	第10回	レビュープログラム③	レビューの下書きの完成と推敲と清書の完成
	第11回	レビュープログラム④	レビュー作品の語り会
第4ターム	第12回	最終エッセイ作成PG①	テーマ：最近、私が気になること（ネタ探し）
	第13回	最終エッセイ作成PG②	同上（下書き作成・完成）
	第14回	最終エッセイ作成PG③	同上（推敲＋清書作成）
	第15回	最終エッセイ作成PG④	同上 エッセイ語り会

※2019年度に関しては、レビューの対象として、アニメーション作品『ロスト・シング』（ショーン・タン&アンドリュー・ルーヘマン監督 2010 オーストラリア、16分）を使用した。