

# 谷川俊太郎他『にほんご』を読み解く —配列と生成の観点から—

塚本泰造

Reading Deeply Shuntaro Tanikawa et al., “Nihongo”  
—From The Viewpoint of The Arrangement and Generation of Text—

Taizo TSUKAMOTO

## 要旨

谷川俊太郎他『にほんご』（福音館書店）は、評価が高いにもかかわらず、テキストとしてまだ十分に読み込まれていない、というのが本稿の主張である。そのために単なる記号として（『にほんご』＝やさしいことばによる深い言語学の教科書として）消費されてしまわないように、テキストを構成する全項目の配列の意味を読み取り、テキストがどのような意図もしくは構想のもとに生成されたかという観点から読解を試みる。『にほんご』のより精細な表示と展開の意味づけから、そこには自らの言葉が人同士、言葉同士との関係によって変容することを学びながら、言葉と事物との結びつきを柔軟に捉えることができるように読者を誘う試みがあることを導き出す。

## 1. 前提：部分の抽出を拒むテキストであること

### 1.1 問題の所在

4人の編者による民間の「国語」教科書である谷川他『にほんご』<sup>註1</sup>は、以下に抜き出すように識者たちから高く評価されている。

教科書を構成するこの自由な発想とたっぷりとした内容が、ぼくには嬉しい。（村田 1980）

大変な（関西の言葉で言うならば“ごつい”）本……この教科書は小学一年生用の「言語学概論」である……表面的に見ると簡単な文章がばらばらと散りばめられてあるだけの易しい教科書のように見えるが、実はきわめて濃密な内容が極度に圧縮されて詰め込まれているのである。（國廣 1980）

この本には、ことばについての基本的なことは、すべて書いてあります。……ただ読むだけでなく、ことばとは何かを、自分で感じ、自分で考えなければならなくなります。

(奥津 1984)

日本語の文化の豊かさを子どもたちに体系的に経験させることのできるテキストは驚くほど少ない。そのなかで、……(『にほんご』ハ：論者補う) 私たちの構想する言葉の教育に最もふさわしいテキストであるように思われた。

(谷川他 1989：佐藤学「はじめに」5)

ほんとうに素晴らしい、立派なものです。(丸谷の発言)……いちいち私は感心して驚いて、少し高級すぎはしないかという心配だけが若干残りましたが、すごい教科書です。(山崎の発言)

(丸谷・山崎 2002：136-137)

論者もこれらの総体的な評価に同意する。しかし、なぜ全ての項目<sup>注2</sup>が今ある形に配列されているのか、また『にほんご』の最終的なメッセージは何か明らかでないという点で完全に同意するものではない<sup>注3</sup>。言い換えれば、本稿の焦点は、國廣(1980)において「言語教育の教科書として触れるべき重要な問題に余すところなく触れられているその包括性に感嘆する。」と述べるときの、その「包括性」の中身、つまり具体的に生成する展開として見た全項目の配列である。そして、編者の4人、特に谷川がテキストのすみずみまでアイデアを張り巡らして、ことばに落とし込んだ、その試みが十分に読み解かれていたかを問題とする。

ただし、一つの言語作品として編者たちの試みを読解するにあたっては、検定を経ていないなどの制度的な面を除き、予備的考察として、『にほんご』の「教科書」としての特異な形態、および制作過程や刊行後の発言(『子どもの館』編集部 1978、安野他 1978、安野他 1979、谷川他 1989、稲垣他 1991、稲垣他 1992、谷川他 1997、谷川・和合 2006)、及びその後の関連作品の展開<sup>注4</sup>(谷川編 1981、谷川 2001)という文脈を踏まえておいた方が、論点がより明らかになるであろう。

## 1.2 読解の前提

目次に示されるように、『にほんご』では、全項目が《 》と〈 〉の2種類に分けられて並べられている。『にほんご』は2種類の、あるいは2層の全53項目からなるテキストである。まず、この構成自体が、通常の(「国語」の)教科書の構成と異なっている。

全項目に通し番号を付けた構成の姿を以下の表1に示す。

表1 『にほんご』の項目と配列一覧

項目番号	単行本『にほんご』(1979.11刊行)		項目番号		
	《 》	〈 〉		《 》	〈 〉
1	おはよう・こんにちは		27	おもいえがく	
2		こんにちはのいろいろ	28		おはなし2
3	はなす・きく		29	もし	
4	といかける・こたえる		30	おめん	
5	きもち		31	うそ	
6	ことばとからだ		32		おはなし3
7		ちくおん	33	ことばとところ	
8		おぼえちゃおう1	34	ところ	
9	かく・よむ		35	みちじゅん	
10		もじのいろいろ	36		ちず
11	もじ		37	とき	
12		はんこ	38		いちにち
13	ごめんね・ありがとう		39	ことばさがし	
14		わるくち	40		クロスワードパズル
15	あなた・わたし		41		さかさことば
16	なまえ		42		ほんたいことば
17		しりとり	43		なぞなぞ
18		おはなし1	44	ことばのねっこ	
19	おとまねことば・ありさまことば		45		がいこくからきたにほんご
20		おぼえちゃおう2	46	もじのねっこ	
21	もじのおと		47	もじをかく	
22	ひらがな		48	かぞえかた	
23	ことばのしらべ		49		おぼえちゃおう5
24		おぼえちゃおう3	50	えことば・からだもじ	
25	し・うた		51		おぼえちゃおう6
26		おぼえちゃおう4	52		じしよ
			53		おはなし4
					あとがき

\* 書誌的な事項について

項目14わるくち の本文にタイトルがない別刷あり

項目21もじのおと 目次では《 》、本文では〈 〉

表1に示す構成に加え、『にほんご』刊行前後の文脈を加えると、さらに以下の二つが教科書のあり方という点で異なるといえる。

- 1 教材のみの編成ではほぼ構成されている。
- 2 最初の項目から順序を守って読むことを読者に強いる。

1について『にほんご』においては、ある項目について、学習の目標が明文化されておらず、確認や発展の問題が付されているわけでもなく、欄外に「語句」の注記もない。学習指導要領・解説（さらに出典・参考文献）に相当するものとして「あとがき」が要約的に、したがって抽

象的に末尾に加えられているのみである。

例えば、〈わるくち〉という項目では、「ぼけなす／おたんちん」「ござまりでべれけぶん／それから？」というように言い合いの言葉が示されているだけで、そこには何の指示、注意事項も付けられていない<sup>注6</sup>。逆にまた、「～てごらん」「～てみよう」というタスクの誘いがあったとしても、その到達度に関しては何も記されていない。「あすはいつでもあたらしい。」というまとめの文があっても、それに基づくドリルはなく、絵が与えられているだけである（〈いちにち〉）。ぶっきらぼうな外面を持つこのテキストは、教科書ではあるが「教材の編成で示」<sup>注7</sup>されており、いわば「例をして語らしめる」<sup>注8</sup>方法が採られている。

『にほんご』のこのかたちは、これらの教材を「ふくらませていく方向」（村田 1981：20）を読者（あるいは実践家としての教師）に委ねている状態に見える。一方、これらはまた事項を一部抽出して使えるものだともいいにくいと言える。このテキストには村田（1980）が刊行直後に指摘しているように、「『ひとひねり』という本書の手法」による「物語性」があると予想できるからである<sup>注9</sup>。それが特徴の2番目である。

2に関して、谷川は、『にほんご』の原型の一つである「にほんご1」作成終了時点で「リニア」に構成することにこだわりを見せている。

ぼくが製作に関与している一つの疑問は、教科書の内容の流れをある筋道をたどって構造的に、つまりリニアに、やろうという意識で始めたわけなんだけど、それをリニアにやる必要が果たしてあるかどうかということが一つあるんですね。イタリーの教科書を、翻訳してもらって見てたら、これは全然リニアじゃなく、小さなセグメントをいっぱい集めてきて、ある世界をカバーしましょうという、そういう構造なんですよね。そういうやり方も一つある。だけど、それにはまたそういうやり方の欠点があふん出てきて、言葉というものを系統的に理解することができなくなって……（安野他 1978：8）

疑問点を抱えつつそれでも「言葉というものを系統的に理解」できるように、リニアを基本としていると理解するべきであろう。ただ、それがどのような・どこまでのリニアであったかが具体的に『にほんご』で読まれなければならないわけである。後に詳しく分析するように、このテキストにおける《 》と〈 〉の2種類の項目群のつながりは、以下に引用する谷川の発言（《 》のあとの〈おはなし〉について）に見られるように、「掛け算的な」ものであって、抽象的な事項とその具体的タスクといった関係に留まるものではない。

この〈おはなし〉は、単純に主題をいってないからね、そのところがちょっと気になる。一方では、ぼくは本当はそういうふうにしこし屈折しているほうが、実例としてははるかにおもしろいと思っているんだけど……お話がテキスト補強のための道具になっちゃ困るんだ。掛け算的にね、つながってほしいの。（安野他 1979：117-118）

稲垣他編（1992）では、谷川は、ことば遊び歌を教科書にどう位置付けるかということに関して「理屈で言うよりも、教材の編成で示したいと思っているんです。（中略）それをわかり合えるようにするには、材料を配列しなきゃいけないと思ってるんだけどね。」（37ページ）と述べている<sup>注10</sup>。また、谷川には『にほんご』以降、具体的な実例の配列によるテキスト作

成という試みがある(特に谷川編 1981、谷川 2001)。これらはアンソロジーであり、かつストーリーがある。

したがって、『にほんご』は教科書でありながら、発展と深化を企図したストーリー性があり、読者に、最初から読むことを強いるテキストであろうと予想できる。各項目が何らかのつながりを持ちつつあるゴールへ向かう以上、そのストーリー性が強ければ強いほど、関心のあるところから自由に読まれること・項目を飛ばされることを拒む面も強いと言える。例えば、授業において、ある項目を取り上げて膨らませる実践があったとして、その実践は本当に(批判的に)膨らませたものと言えるか、つまりテキスト全体の中での価値とねらいを十分に踏まえたものかどうか問われることになる。

さらに、この目次順の拘束性、言い換えれば、ある項目とその次の項目がなぜこの順序であって、かつ、この位置を占めるのかについて確かな理由があること、これらの特徴(「ひとひねり」)には、「坪内読本」の批判継承の面も認められる。

教科書を材料の配列によって作ること自体は、府川(2014)・府川(2017)などが指摘するように、明治33年に坪内逍遙の尋常小学校用『国語読本』で試みられている<sup>注11</sup>。「坪内読本」における項目の配列とは、主に二項目間に共通・関連する素材(事物や事項)を入れて次々につなげていくといったものである。『にほんご』でもこの「坪内読本」を参照したことが明記され(「付記」184ページ)、その一丁の写真が使われている(95ページ)<sup>注12</sup>。この箇所での配列の一端を示せば、例えば写真の『尋常小学校用巻三』「第十九課 ヒライタヒライタ」では、教材のわらべ歌の文句に「はすの花」が出ており、次の「第二十課 はす」ではその糸で人形の帯揚げを作ることが記され、次の「第二十一課」は帯揚げに関わる「きもの」が取り上げられている<sup>注13</sup>。文体の難易度・多様性は高くなっていくが、その一方で事項を深めていく展開にはなっていない。この「付合」的なつながりという試みを内蔵する「坪内読本」は、結局は格好の国語教材の提供元となって、いわば断片単位で受容されていった事実が指摘されている(府川 2014、府川 2017)。

一方、谷川他『にほんご』では、後に指摘するように、項目の配列には具体的・多面的な試みがあり、言葉に対する思考や感性の深化と拡張につながっている。谷川自身の「どこまで本気になってシステムティックに考えられるか」(『子どもの館』編集部 1978: 17)という課題を課した結果が『にほんご』の項目配列に示されている。そして両者の違いを端的に象徴するのが《 》と〈 〉の二種による構成になるわけである。

例えば、稲垣他(1989)では『にほんご』が高く評価される割には実践レベルで本格的な検討がなされていなかった(5ページ)という状況から、いくつかの質の高い授業実践がなされている。この試み自体は、高く評価すべきであるし、『にほんご』の受容においても喜ばしいことであろう。しかし、『にほんご』というテキスト全体、2種類の項目の配列をこのように読み込んだ、そして取り上げる教材項目を全体の中でこう位置付けた、といったことが明示されていない。つまり、あくまで一部を取り出した実践報告であるという面もあるわけである<sup>注14</sup>。こうした読解を経ない教材の選択ということになると、「坪内読本」と同じように、谷川他『にほんご』が断片的な形で、いわばネタのバラ売りのような形で受け継がれていくことになりかねないのである。

また一方、現在において、1979年に出版された「小学校一年」用の教科書私案を取り上げる理由が、不十分な文献の読み込みということ以外に、どこに見出されるであろうか。もちろ

ん、ねらい・問題・語句の注解・派生する事項などがそぎ落とされ、ぶっきらぼうに差し出された教材に、(教員志望の)大学生が困惑と手強さを感じることはあるだろう。論者はそうした反応を生む要因も含めて、以下の2点の理由から、『にほんご』の存在意義を確かめるべきだと考える。

まず、このテキストは小学校一年生を対象としながら、実は、大人たちへの問いかけもあるからである。「あとがき」の同意事項1には、

私たちはこの「教科書」が、直接教室で用いられる代りに、一人の教師の心と体にいくばくかの影響を与えることのほうを、むしろ望んでいるかもしれません。(180 ページ)

とある。國廣(1980)が「むしろ国語教師の意識の変革が目的である」点を正しく指摘している通りである。しかし、「教えこむべき知識の総量」(182 ページ)を認めない『にほんご』の立場からは、その「意識の変革」とは大人側の知識の欠如を補うこととは即断できない。また、編者の一人大岡は、「大人たちに対して、せめてこのていどのことは考えたほうがいいのではないかしら、みなさん、といたかったのです。」(大岡 1984:83)と述べている。つまり、問われ・誘われているのはモノ的な知識ではなく、態度や考えを問うような、事柄としての事項と見てよい。例えば、大人になるまで、国語(科)教育の中で十分に体験できなかった、また感じたり考えたりする機会が十分に得られなかったこと(オウムの言葉は人の言葉と同じだと思えるか、言葉にできなくなる時はどうなっているか、空を見て「そら」と言ったらどんな感じがするか、口先だけの言葉にならないためにはどうしたらいいか、など)、これらを認識させる仕掛けが(かなり)含まれているのである。したがって「一人の教師の心と体」の「教師」を「大学生」や「大人」に置き換えることも十分可能である。仮に、以下の文の「子どもたち」を「大学生たち」や「非専門家の多数の人材」に変えても、十分に意義は通じると思われる。

言語の基本である「話し・聞く」行為を重視するとき、未整理のままの、あるいはすでに偏見にとらえられている子どもたちの言語世界に、ひとつの秩序を発見させ、ことばとは何かを自覚させることが必要になってくる……(181 ページ)

秩序の発見とその自覚という学問の素地は、小学校一年生から始まっても、そこで完成するものではないであろう。

第二に、そうしたビギナーたちに対する有効な、かなり具体的な事項と順序のヒントが『にほんご』の読解によって示唆されると考えられるからである。

例えば、日本語学会では「『日本語学』をどのように教えるか」がシンポジウムのテーマとなった(福嶋他 2016)。現在の大きな課題の一つとして、大学で学の体系をいかに教授するか、研究と教育現場との架け橋(相互乗り入れ)とは何か、などがあるとわかる。このシンポジウムを踏まえて、大学生などに興味関心を持たせる有益な実践を共有する動きが生まれているのも確かである(福嶋・小西編著 2016)。

しかし、日本語学・国語学の部門の枠を超えた、あるいは解体した新体系をある順序で実践する、つまり学びを深める、部門を貫く「何を・どのように」はまだ焦点を結んでいないようである。例えば、各部門や言語・日本語の諸側面というモジュールが、各々の独立性を際立たせ



ることなく（滑らかに・システマティックに）展開し、つながりながら、若い世代を誘う、といったトピック選定は可能であろうか。

『にほんご』には、後述するように、既存の「学」に縛られていない部分があるにもかかわらず、言葉について系統的に深まる道筋を、かなりの具体性を持って示す側面があると考えられる。少なくとも、「母語である日本語を通して、子どもたちにことばと、ことばを通しての人間のありかたにめざめていってほしい」（182 ページ）という「人間のありかた」が具体的に導き出されるならば、それは分析的視点の前の、言葉に対する振る舞いや眼が育つきっかけとして十分であろう。

次節では、谷川他『にほんご』に対して、これまでどのような言説があったのか再検討する。

### 2.3 種類の言説の検討から

これまで、谷川他『にほんご』に対しては、編者たち自身の言及を除けば、おおよそ3種類の言説<sup>注15</sup>があったと見てよい。

まず、このテキストに対する総評である。雑誌に初めて「にほんご1」が登場した時点も含めて、多くの批評や論稿では、先に引用したようにその登場が画期的なものであるという点では、共通してこのテキストを高く評価している（村田 1978、竹内 1979、村田 1980、國廣 1980、奥津 1984、谷川他 1989、丸谷・山崎 2002）。現にまだ『にほんご』が刷り続けられているという事実は、これらの高評価を裏付けるものであろう<sup>注16</sup>。その多くは、（子どもの）話し言葉を優先させた言語（国語）教育観に共鳴している一方、テキストの読解が詳しくないという点が見受けられる。

次に、このテキストに盛り込まれた材料のいくつかを教材やヒントにした教育実践が挙げられる（管見では、遠藤 1979a、遠藤 1979b、村田 1979a、図師 1980、本間 1982、谷川・竹内・稲垣・佐藤 1989、稲垣他編 1991、稲垣他編 1992、庭野 1994）<sup>注17</sup>。特に話し言葉、声による言葉に着目した取り組みが多く見られる。

これらの実践に共通することは、前述したように、テキストの中の位置づけにあまり顧慮せずに項目を活用しているということである。なぜこの項目がこの位置に選ばれているのかを踏まえずに、文脈から切り離して活用することは、前述したように、最初から読むことを強いるものから途中の部分抜き出していることになり、その選択と応用がどれだけ適切か危ぶまれる点があることになる。例えば、『にほんご』のある項目を使ってみたら子供達の反応が（いつもと違って）良かったという場合、その項目のみに注目することになりかねない。そうすると、「全部一種のヒントである、あるいは、方向づけである」（谷川他 1989:111）にも関わらず、坪内読本のように、格好の教材を提供するリソースという形でこのテキストが生き延びることになるかと思われる。

これら2種類の言説には、管見では國廣（1980）を除き、『にほんご』全体を読み解いて論じたり実践したりしたものは無いようである。「わたし かずこ」から始まり「この〈にほんご〉で つかっている ことばは／にほんの どのちほうの ことばだろう？」で本文を終える、幾多の文による、2種類の項目の配列から出来上がっているものとして、『にほんご』全53項目は詳しく読み解かれることが少ないのである。例えば、「あとがき」に見られる六つの同意事項が、各項目間において言葉と挿絵との展開に、どのように具体的に結びついているのかが明らかで

ないのである<sup>注18</sup>。

最後に第三の言説、おそらくは唯一の読解の言説として國廣(1980)が挙げられる。書評という枠の中で、國廣(1980)では、言語学の教科書として見た場合の『にほんご』のすごみが説かれている。言語学的な国語の教科書が登場したことの意義、「あとがき」に見られる編集方針の適切さ、これらを述べて「この教科書は小学一年生用の「言語学概論」であり、「きわめて濃密な内容が極度に圧縮されて詰め込まれている」としている。そして、内容を十分に理解するためには、言語学的な基礎的な素養が必要であることから、当時の言語学の立場から項目の解説や批評をほぼ項目順に加えながら述べていくという方法がとられている。ところどころ項目のまとまりを見出しつつ<sup>注19</sup>、言語学の術語<sup>注20</sup>によって項目が捉え直され、编者たちの立項の見識が裏打ちされている。私たちには、『にほんご』という私的教科書が、かなで書かれてはいるが言語学的にも高度な内容を扱った、侮ってはならないものであることが十分に伝わる。

しかし、正しい評価であるにも関わらず、國廣(1980)に対して二点補うべきポイントが挙げられる。

補うべきポイントの一つは、ではどうして各項目がこの順序で取り上げられ、説明、誘いかけ、例示のみなどで示されているのか、テキストにおける項目の配列とその表現の根拠である。

國廣(1980)は「鋭い感覚を備えた人ならば、そのような言語学での扱い(社会言語学や語用論も含めた、最近ノ言語学ノ動向ヲ押サエテオクコト：論者注)とは無関係に十分な理解に達することは可能であると思われる」と述べているが、実際には言語学の術語概念において項目を理解する方法がとられており、項目がやさしいことばで本質を突いた巧みなものであることに「十分な理解」はできても、項目と項目とのつながり・配列の意義が十分に理解できない可能性が残されている。

例えば、國廣(1980)では《かく・よむ》から書き言葉(教育)が導入されていると述べているが、全体の配列を見わたすと、かなり後に項目《もじをかく》が配置されていること、項目《もじ》の直後には遊戯的な〈はんご〉があること、かつその直後に《ごめんね・ありがとう》が続いていることがわかる(表1参照)。その項目には「もじがなくてもひとはことばをつかうことができる。」(46ページ)とあって、文字の大切さをいくらか打ち消すかのような地点から述べ始めており、これらの導入のあり方は、「話す・聞く」から「書く」へ単純に移行しているとは読みにくいのである。また、このテキストは言語遊戯にかなりの分量を割いており、國廣(1980)では、言語が遊戯の材料にもなると述べられているが、遊戯的な要素が〈〉の項目としてなぜこの箇所に配置されているのかといったことがわかりにくい。さらに、後半は「語彙教育」であると一括しているが、この「話す・聞く・読む・書く」とは別の軸がなぜテキストの後半にあるのか<sup>注21</sup>について、编者の配慮を丁寧に読み取る必要があるであろう。

第二に補うべきポイントは、國廣(1980)には雑誌に掲載された「にほんご1」(『子どもの館』6(7)、1978年7月)・「にほんご2」(『子どもの館』7(4)、1979年4月)を見ていないことが記されており、改変過程の見落としから読み損ないがあるかもしれないということである<sup>注22</sup>。後に見るように、谷川他『にほんご』は「にほんご1」に「にほんご2」を単純に継ぎ足したテキストではなく、項目の再編・追加・削除を含んでいるものである<sup>注23</sup>。そこには単行本『にほんご』が成立してから初めて出された、编者たちからの大きな問いがある。項目操作の背後にある言語(教育)観なりねらいなりのメッセージはどういうものかという考察の補いが必要



である<sup>注24</sup>。これらは次節以降で詳述する。

本稿は、『にほんご』項目の配列とその過程を読み解き、もう一つの述べ方で、なるべく専門用語の枠にとらえずに、谷川らの言語、日本語の学び方に対する考えを探るものである。

### 3. 二つの具体例

前節では、配列と生成の観点から谷川他『にほんご』を読み解くべき点が多々残されているということを指摘した。特に、全体の中での位置付けを確かめずにある項目を取り上げることに疑義を示した。ここまでの議論をわかりやすくするために、この章では、配列が読み損なわれていると思われる、典型的なケースを二つ示す。ただし、後の5節で述べるように、項目の一部のみを取り出したものは分析の単位として不十分である。少なくとも前後を挟んだ3つ以上の項目の配列で二つのケースを取り扱う。

#### 3.1 書き言葉の導入の設定

最初のケースは「書き言葉導入」(國廣 1980)をめぐる配列である(以下表1参照)。これは項目9《かく・よむ》から項目13《ごめんね・ありがとう》までに渡るものと見なされる。項目3《はなす・きく》から始まる話し言葉に関わる数項目を経て、「あとがき」の同意事項に呼応して<sup>注25</sup>、「話す・聞く」の後に書き言葉を導入したかのように見える。しかし、そこには前節で少し述べたように、次のような不思議な提示が3点指摘できる。

まず、《かく・よむ》において「くちで はなし、みみで きく ことばから、／てで かき、めで よむ もじが うまれた。／もじを つかうようになると、(以下略)」(38ページ)と、文字そのものを身体から捉えた簡潔な説明があり、次に点字を導入することにもつながっている。しかしここでは、上記の引用本文がなぜか本に活字で記された状態の写真で提示されている。活字でそのまま本文として示しても十分なはずである。國廣(1980)では「わざわざ写真に取ったものが印刷されている」のは「文字による記録というものを客観的に意識させようというねらい」があるのではないかと述べているが、なぜ「客観的に意識させ」る必要があるのかが問われなくてはならない。また、本文の「書く」動作の主語は、挿絵と同じく「おかあさん」「にいさん」「おとうさん」であって「かずこ」「あきら」ではない。

次に、項目10《もじのいろいろ》で世界の文字、項目11《もじ》で日本の文字、活字を取り上げたのち、項目12《ほんこ》<sup>注26</sup>がある。この項目は「ほんこで じぶんの なまえをおして」その自分の名前の中にあることばを探すもので、「アナグラム」にあたと解釈されている(丸谷・山崎 2003:138)。なぜこの言葉遊びの一つがここに配置されたのかということが問題になる。

最後に、《ほんこ》に続く項目13《ごめんね・ありがとう》は、「もじが なくても ひとは ことばを つかうことができる。／けれど もしも ことばが なかったら、／きもちや かんがえを ひとに つたえることが できない。」という文章で始まっている。開口一番「もじが なくても」とあるのであるから、「もじ」について一旦触れておきながら、寄り道から戻ったかのような記述になっている。なぜわざわざこの前に書き言葉関係の項目を配置して、迂回する必要があったのであろうか。

書き言葉導入に関わる奇妙な配列の謎を解く鍵は、配列全体を見ることで手に入れられる。よく見渡せば、後の方において項目 46《もじのねっこ》<sup>注27</sup>・47《もじをかく》があることがわかる。したがって、書き言葉の学習を、「文字があること」と「文字を書くこと」とに分けていると見なせる。では前半が子どもたちに求めているのは何かというと、それは文字を書くこと・書いた跡を「見る」ことであろうと判断できる。

36・37 ページの本文において「かく・よむ」の主語は、このテキストの主人公相当の「かずこ」「あきら」より、いずれも年長である「おかあさん」「にいさん」「おとうさん」であった。挿絵も「かずこ」「あきら」が文字を生む動作を目撃している姿になっている。そこで次のページでは、文字を身近な人たちの動作ではなく、身近に存在している文字のあり様の一つとして、本の形で「目撃」できるように写真で表示しているわけである。また、〈はんこ〉については、アナグラムを楽しみつつ語彙を増やすこともあるが、ハンコという物体を使うことからすれば、あくまで書かずに「おして」文字を認識させることに価値を見出すべきであろう。

このように『にほんご』では慎重に、「書き言葉」と「書くこと」を直結させず、書くことで身体化・血肉化する前に、十分に話し言葉を定着させることを「先行させて」（あとがき）いるのである<sup>注28</sup>。後の項目 19 から 22 では、活字としては同じ形でも、その音による復元（読むこと）には、感覚を通すために幅が生まれることを意識するように導かれている。

### 3.2 コミュニケーションあるいは言語表現の挫折という契機

二番目のケースは、「読む」「書く」よりも先行させた「話す」「聞く」に関わるものである。項目 3 から 6 までの《はなす・きく》《といかける・こたえる》《きもち》《ことばとからだ》がこれに当たる。従来の言説では項目の連続《きもち》《ことばとからだ》が一つの難所であることが指摘されている。しかし、ここにはコミュニケーション上の一種の挫折を契機とした、言葉そのものへの関心（見つめ直すこと）を誘導する展開があることが読み落とされている。それは配列の変化を辿ることで発見できる。

初出の、雑誌に掲載された「にほんご 1」・「にほんご 2」と単行本『にほんご』を対照させたものが以下の表 2 である。『にほんご』の項目において、本文の改変のあったものにはアンダーライン、新しく追加された項目には○、「にほんご 1」「にほんご 2」からその位置が移動された項目には「(→『にほんご』の項目番号)」、移動した後の『にほんご』の項目には「(『にほんご 1』もしくは『にほんご 2』の項目番号→)」、<sup>注29</sup>「にほんご 2」において『にほんご』で削除された項目には\*をそれぞれ付けている。なお、タイトルの変更に改変に含んでいない。

谷川俊太郎他『にほんご』を読む  
—配列と生成の観点から—

表2 『にほんご1』『にほんご2』『にほんご』各項目の配列対照表

凡例	すべて『にほんご1』において ・本文の変更:アンダーライン ・新語追加:○ ・移動:→ ・削除項目:＊ (タイトルの変更は対象としない)	・分割再編 項目4たのしいことば・おもしろいことば は分割再編→『にほんご』項目8、28、40 項目41にほんごのしらべは分割再編→『にほんご』項目23、25 項目17おほえちやおう は分割再編→『にほんご』項目8、24、26 項目20おほえちやぐ は分割再編→『にほんご』項目27、29 項目37もじをかく の後半 →『にほんご』項目12ほんご の内容として
----	---	---

項目番号	『にほんご1』(子どもの館1978 7)	項目番号	『にほんご2』(子どもの館1978 4)	『にほんご』(1978.11、児童館書店刊)	
				と	く)
0	わたし かずこ				
1	おほよう・こんにちは			1 おほよう・こんにちは	
2	こんにちはのいろいろ			2	こんにちはのいろいろ
3	はなす・さく			3	はなす・さく
				4	○ <u>と</u> いかけろ・こたえる
				5	(25→) <u>きもち</u>
				6	○ <u>ことば</u> とからだ
4	たのしいことば・おもしろいことば(→8他)			7	
5	ろくおん(→7)			8	(5→)ろくおん
6	かく・よむ			9	(8→)おほえちやおう1
7	もじのいろいろ			10	かく・よむ
8	もじ			11	もじのいろいろ
9	ほんご			12	もじ
10	ごめんね・ありがとう			13	ほんご
11	わるくち			14	ごめんね・ありがとう
				15	わるくち
				16	(19 →) <u>あなた</u> ・わたし
12	なまえ			17	なまえ
13	しりとり			18	しりとり
				19	○ おはなし1
14	おとまねことば・ありさまことば			20	おとまねことば・ありさまことば
				21	○ おほえちやおう2
15	もじのおと			22	もじのおと
16	ひらがな			23	ひらがな
				24	(41→) <u>ことば</u> のしらべ
17	おほえちやおう			25	おほえちやおう3
				26	○ <u>し</u> うた
				27	○ おほえちやおう4
		19	あなた・わたし (→15)	28	
		20	おほえちやぐ	29	(24→)おはなし2
				30	○ もし
		21	おめん	31	おめん
		22	うそ	32	うそ
		23	おはなし(うそつきのひつじかいのこ)	33	おはなし3
		24	おはなし(あたまのき: (→28)	34	(43→) <u>ことば</u> とところ
		25	きもち (→5)		
		26	ところ	35	<u>ところ</u>
		27	みちじゆん	36	みちじゆん
		28	とき	37	○ <u>ち</u> ず
		29	いちいち	38	とき
		30	ことばさがし	39	いちいち
				40	ことばさがし
		31	さかさことば	41	○ クロスワードバスル
		32	ほんたいことば	42	さかさことば
		33	なぞなぞ	43	ほんたいことば
		34	ことばのねっこ	44	なぞなぞ
		35	がいこくからきたにほんご	45	ことばのねっこ
		36	もじのねっこ	46	がいこくからきたにほんご
		37	もじをかく	47	もじのねっこ
		38	かぞえかた	48	もじをかく
		39	えことば・からだもじ	49	かぞえかた
		40	えかきうた	50	○ おほえちやおう5
		41	ことばのしらべ (→23)	51	えことば・からだもじ
		42	おほえちやおう*		おほえちやおう6
		43	ことばとところ (→33)		
		44	おはなし(みえないぬの)*		
18	おはなし(いそづつものがたりより)			52	○ <u>じ</u> しよ
				53	おはなし4
					あとがき

\*その他(イラストの変更は除く)

項目14と『にほんご』項目19 では 絵画の用例が違っている

項目27→『にほんご』項目38ではイラスト削除

この対照表から、「にほんご2」の項目25《きもち》は、『にほんご』では(前半の本文を改変して)前へ移動して項目5として配置され、「にほんご1」「にほんご2」にはなかった項目4《といかける・こたえる》と項目6《ことばとからだ》とがその前後に付け加えられていることがわかる。また、アンダーラインの多さに見るように、ほとんどの項目が『にほんご』では修正され、その一つに《きもち》が含まれていることもわかる。追加の要因は竹内(1979)の批判であると考えられるが<sup>注29</sup>、その結果「人と関わる」という要素が前に置かれて内容の展開が変わったと言える。

「話す」「聞く」は他者の存在を前提とし、お互いの存在を認めることにはなっても、お互いの関係を発展させ、また維持させていく関わりが直接始動するものではない。そこで《といかける・こたえる》、つまり応答という素朴な対話をきっかけとすることが求められている。この展開によって、「といかけのことば」(いつ・どこ・だれ・なに・なぜ)が導き出されている(24ページ)。それらはまた説明の言葉にも使われる(25ページ)。

その後に続く《きもち》は本文が大きく書き換えられている。「にほんご2」では「あなたのすきなものはなに?」「さびしいのはどんなとき?」であった本文が、『にほんご』では「かずこがないてる。／どうしてないてるのだろう。」というように「なに」系から「なぜ」へと変わっている。つまり、子どもは問われて(はっきりと)答える主体から、言葉を発しない他者(の内面)に問いかける主体が変わっている。そして、「ことばにはいつもきもちがかくれている。／けれど(傍点論者)きもちがあんまりはげしくなると／ひとはそれをことばにできなくなることもある。……そんなとき、ことばはこころのおくふかくかくれている。」という主張で締めくくられている<sup>注30</sup>。また、「にほんご1」の「はなす・きく」では「じぶんのおもってることをはっきりはなす。」や挿絵のセリフ「ないてちゃわからないわ」(20ページ)という箇所がまるまる削除されている。

この操作によって、内面を言語化する(話す)ことが求められる内容から、内面(きもち)がことばで表現できないこともある、そういった事態を自他の体験で確かめる内容に変わったことになる。したがって、声に出して表現すべきであるという「にほんご1」の主張が、コミュニケーションの不通(あるいは挫折)という事実があることに気づくべきだという主張に変わっている。こうした一種の挫折は、既に(クラスの中の)他者と出会った段階での関わりの中では避けて通ることができないものであろう<sup>注31</sup>。学校「生活」の中の言葉は、あるいは母語(日本語)は、授業の中だけでなく、休み時間・教室外も含めて行き交うものだからである。

単行本『にほんご』では、その直後に《ことばとからだ》を新しく追加している。この項目では、青空を見上げて「そら」と言う、風になったつもりで走りながら「かぜ」と言う、木の側に立って「き」を身体で感じる、クラスの多声の「き」によって「森」を感じる、といった活動の誘いが示されている。「言語使用による外界への同一化」(國廣1980)「体で言葉を感じる、あるいは体によるオノマトペイア」(丸谷・山崎2003)と解釈されており、総じて諸感覚を通した反応として言葉を発する項目となっている。具体的に発する言葉そのものは「そら」「かぜ」「き」という単語であるが、一語文的な、あるいは体験を介する、気持ちの乗った言葉が求められていると見なされる<sup>注32</sup>。声はその時変わるはずである。

全体から見れば、テキストでは、最初に「わたし かずこ」と名乗り、《はなす・きく》《といかける・こたえる》を経ているわけであるから、既に話すこと、単語を発することはできているわけであって、この新項目では、あまり意識せずに使っていた言葉をもう一度意識して口

にして、(単語のレベルから)再発見することが求められているのである。それはむしろ再びことばに<sup>・</sup>出会い直すための仕掛けと見るべきであろう。従来の言説で見落とされていたのはこの活動のきっかけがどのような種類の体験であったかということと思われる。

例えば、この項目をヒントに、ある自然界の対象にその指示内容を担う単語を声に発して、さてその時の気持ちを確かめるというような教育実践活動が考案されたとしても、子どもたち(より上の世代も含み)にはなぜそうしないといけないのか、その設定理由を省いて果たして効果があるであろうか。典型的な、配列の意味を踏まえない項目の実践例が生まれることになる。

そして、この配列と改変にこそ、「あとがき」の同意事項2に示す「話し・聞く」行為を重視するとき、未整理のままの、あるいはすでに偏見にとらえられている子どもたちの言語世界に、ひとつの秩序を発見させ、ことばとは何かを自覚させること(181ページ・再引用)、その自覚の契機が具体的に示されていると捉えられる<sup>注33</sup>。『にほんご』の以下の項目では、今までの自己のことばではうまく伝えられないことが重なったとして、それでも(まず学校という社会で)他者と関わらなければならないとすれば、どうやってことばと触れ合うべきかが様々な手ほどきを通して展開されていくのである。

以上のケースから、生成の観点からもねらいと言語(教育)観がよくわかるということになる。次節では、『にほんご』全体を配列と生成の観点から把握する<sup>注34</sup>。

#### 4. 配列の比較から生成を跡付ける

前節で、このテキストは、「にほんご1」→「にほんご2」→『にほんご』というように修正や移動を含んで発展生成したものであることを示した。

再度、表2からわかることは、大きくは以下の5点である。

1 『にほんご』の項目の配置はおおよそ「にほんご1」の項目0～17と18の間に、「にほんご2」の19～44の項目が入り込む形となっている。

2 各項目が《 》と〈 〉の二層に編成し直されている。

3 新規追加項目は以下の2種11項目である。

《 》: といかける・こたえる、ことばとからだ、し・うた、もし<sup>注35</sup>

〈 〉: おはなし1、おぼえちゃおう2、ちず、クロスワードパズル、おぼえちゃおう5、じしょ

4 移動項目は以下の2種7項目である。

《 》: きもち、あなた・わたし、ことばのしらべ、ことばところ

〈 〉: たのしいことば・おもしろいことば、ろくおん、おはなし(あたまのき)

5 削除項目は「にほんご2」の42、44の2項目である。

つまり、『にほんご』は、単純に「にほんご1」に「にほんご2」を継ぎ足したのではないことがわかる。「にほんご1」で設けられた枠の中に、移動・削除・新規追加を施して、「にほんご2」を埋め込んだ形になっているわけである。

特に、生成の観点からみて、従来見落とされてきているのは、『にほんご』の最終項目に示された、その大枠の最後の問いである。「にほんご1」の項目18では、日本語は多様であり方言も大切であることが述べられていて、その本文はそのまま『にほんご』に引き継がれている。しかしそこだけにとどまらず、新しく次の一文が付け加わってテキストが終わるのである。

この〈にほんご〉で つかっている ことばは  
にほんの どのちほうの ことばだろう？ (179 ページ)

このテキストの日本語自体を問うことで、编者たちは子どもたちに教科書のことば自体を批判的に見ることができるかを確かめている。教科書のことばが正しい・優れたものであると判断する前に、この言葉も「じぶんの うまれた ところの ことば」(179 ページ)からできあがった変種の一つであることに気づかされる<sup>注36</sup>。

後に詳しく述べるが、このテキストは大きく二部構成であると考えられる<sup>注37</sup>。どこまでリニア的に押し通せるかという点から見ると、やや切れている、あるいは焦点が移っていると判断される項目があるのである。それは、

前半：《おはよう・こんにちは》～《ことばとところ》  
後半：《ところ》～〈おはなし〉4

であると判断できる。前半はさらに二部、名乗りから始まって第一義的には声であることばをしっかりと踏まえつつ、定型に昇華した詩歌へという韻文の流れ（〈おぼえちゃおう〉4まで）<sup>注39</sup>、及び、それに続いて虚の体験も喚起できることばの機能を押さえつつ、あくまで話すことを起点にした散文の流れ（〈いちにち〉まで）に分けられる。後半は言葉、特に単語やその表現である文字が、様々な言葉同士の関係の中にあることを踏まえつつ、より網の中の「語」そのものに焦点を当てた流れとなっている。

領域的には、伝達のあり方から文体を介して語彙論へ、言語单位的には、無意識のディスコースからその構成要素の再検討を介して未知の語へというところである。言葉は外界の人間関係の中であり、その言葉自体も言葉同士の関係の中（網の目）にあるということであろう。この私的教科書『にほんご』の日本語も、日本語人の日本語の一つであると結ぶわけである。

最終的には、このテキストには、二部構成によって全体的なものから单位的なものである言葉へと焦点を移しつつ、国語（母語）を客観的に捉える感性・思考、すなわち言葉と結びつく物事とを相対化するという流れがあると言える。言語は記号ではあるが、それは、一つの形が一つの意味に定まるような閉じた体系・宇宙ではないということが、体験の、つまりはさまざまな人と言葉との出会いの実感とともに示されている。

次節でテキスト『にほんご』の具体的な展開に即して、論者なりの解説を示す。

## 5. より精彩に：渡りを分節の単位として

### 5.1 テキスト分節の単位の設定



表1および2に示すように、『にほんご』は2種類の項目《 》と〈 〉とで構成されている。そしてその構成の配列には、「にほんご1」「にほんご2」からの項目移動と新規の項目追加、および削除という操作が背後にあることになる。これはより下位の、具体的な本文のレベル、さらに例示の語句（及び挿絵）のレベルにおいても同じ型の変化を与えている<sup>注39</sup>。

2種の異質の項目間のつながりという点からは、展開が多相的であることもわかる。

まず、《 》は〈 〉よりも上位の項目であることは目次からも見て取れる。そこで《 》から〈 〉へという展開は、一応、大きな項目とその具体例あるいは関連問題と捉えられる。

しかし展開としてはもう一種類、〈 〉から《 》への渡りが考えられる。〈 〉は、直前の《 》を前提とした具体的な項目である、と同時に、そこから次の項目《 》へつながるような契機もはらむものなのである。『にほんご』は結局《おはよう・こんにちは》から〈おはなし〉4（方言訳）で終わっているわけであって、《 》…→〈 〉という展開が、前節で大きな問いかけがあることを指摘したように、単に、より具体的な項目提示で終わっているとは見なさない立場に立つわけである。

論述を簡便にするために、《 》〈 〉の機能を、接続表現によって表現させると次のようになる。

異種展開 《 》→〈 〉：例えば（これで実感・体験できる など）

〈 〉→《 》：一方で（これに繋がる など）

同種展開 《 》→《 》：さらに（深く など）

〈 〉→〈 〉：さらに（これもある など）

テキスト『にほんご』の分節の単位は、〈 〉へ展開した後にはどう次の項目に繋げるかも考慮するべきであるので、《 》→〈 〉→《 》となる。同種展開を包含すれば《 》…→〈 〉…→《 》で一括できるであろう。

その客観的認識・批判思考を身につける展開を以下に具体例で示す。注意を要する箇所だと論者が判断したものにはコメントを加える。

## 5.2 ⑩パートの解釈

《 》→〈 〉→《 》によって、『にほんご』は全て以下の⑩のパートに分けられる。それぞれのパートについて解釈を付け加える。数字は項目番号である。

①1→2→3：《おはよう・こんにちは》〈こんにちはのいろいろ〉《はなす・きく》

「にほんご1」の「わたし かずこ」から始まる名乗りが『にほんご』では《 》内に収められている<sup>注40</sup>。また、「ぼく あきら……」から始まる本文の間に、新しく「ひとの「おはよう」と／おうむの「おはよう」は／おんなじかな？／ちがうかな？」が追加されている。

「わたし かずこ」が項目内に入ることで、「わたし かずこ」に続く部分が「ぼく あきら」に続く部分とペアの構成となっている。かずこが名乗りから始まり、様々な生物（動物）に挨拶を交わしながら「人には言葉がある・人が言葉を返す」ことに気づいてまとまる一方、もう一つの名乗り「ぼく あきら」の方は人との挨拶から「諸言語の中の一つである日本語」に気づく、となっている。そして〈こんにちはのいろいろ〉では各国の挨拶の言葉の具体的な例が

示されている。

共通することは、「社会的な存在」である言語観から（大岡 1984：18-19）必然的に、世界の構成要素との様々な出会いに対する応答としての名乗りと、その後に来る挨拶とがセットになっていることである。

しかし、二人はまだ学校や教室には入っていない<sup>注41</sup>。

② 3…6→7・8→9：《はなす・きく》《といかける・こたえる》《きもち》《ことばとからだ》  
〈ろくおん〉〈おぼえちゃおう〉1《かく・よむ》

3節では《ことばとからだ》までの展開について述べた。続く〈ろくおん〉では肉声である言葉が意識され、〈おぼえちゃおう〉1ではいわゆる新旧の早口言葉に加えて谷川の有名なひらがな詩（「かっぱかっぱらった／かっぱらっぱかっぱらった……」）が示されている。声を生むのは口の運動である、と同時に文字で目にして読むときに一気に読めず、突っかかれれば、そこに言語の不透明性が現れる。《きもち》と同じく、つまづくゆえにその原因となるものに気づくことになり、文字という、ことばの別の形へと繋がる。

③ 9→10→11：《かく・よむ》〈もじのいろいろ〉《もじ》

編者たちが、文字の存在を丁寧に広く目撃させていることは既に3節で述べた。

④ 11→12→13：《もじ》〈はんこ〉《ごめんね・ありがとう》

あくまで、文字の形になった言葉を「押す」だけ、つまり「書く」一歩前に止めておいて、文字を読むことに馴染んだ反面、話し言葉の活力が損なわれないように「じぶんの きもちが、しぜんに ことばに なれば、／そのことばは いきいきする。」と述べている。

⑤ 13→14→15：《ごめんね・ありがとう》〈わるくち〉《あなた・わたし》

他者に対して、気持が自然に出る言葉の身近な代表として、一つの極である「わるくち」が示されている。しかしこの直接的な表現の応酬は、沈黙の後、絶交の言葉で終わっている。そこで教室内で再度の名乗りが生まれ、お互いの存在を認めるとともに関係の中で言葉が変化することを学ぶ。

端的に言えば、この時点においてはじめて、

「わたし かずこ」→「わたしは（が） かずこ」→「わたしは（が） かずこです」

というように「ことばが ていねいに なる」（53 ページ）。「ともだちどうし」から「知らないひと」との関係づくりも目論まれている。ダイクシス・応答詞・丁寧体とさらに「は」と「が」とまでも、他者の存在を考慮した場合に変容する言語表現としてまとめられている。出会いの中で必然的な「文型」の存在理由が示されていると言っていいたいだろう。

「あとがき」によれば、谷川は大野晋『日本語の文法を考える』を参考にしたことがわかる。大野説によれば話し手の「は」の担う部分は既知扱い、「が」は未知扱い、國廣（1980）ではそれぞれ旧情報・新情報ということになるが、より具体的な結びつけの（あるいは判断の）問題として、『にほんご』で「あなたが ゆりこちゃん？」「あなたは あきらくん？」と挿絵の教師が子供達に質問しているように、名前と本人との結び付け方が「は」「が」の使い分けの応用編として示されている。名前も本人の存在も、話し手（先生）はともに知識として既に持っているのであるが、本人らしき子供を目の前にしてその結び付けの確からしさの度合いによって「あなた」に付く言葉が「は」や「が」に変わるわけである<sup>注42</sup>。

そこで次の項目に「名前」という存在が浮かび上がることになる。

- ⑥ 15・16 → 17・18 → 19:《あなた・わたし》《なまえ》〈しりとり〉〈おはなし〉 1 《おとまねことば・ありさまことば》

「じぶん」が「わたし」「ぼく」「だれ」とさまざまな言葉で同定されて、次に自分の姓名だけでなく、家族名や住所を含む身近な固有名詞から、教室内外の普通名詞への発展が導かれる。指示対象と物との結びつきに幅を持たせていることになる。〈しりとり〉ではあえて既習事項になった固有名詞を使わず、現前しない普通名詞で練習させる、と同時に「ん」で始まることばが無いことから日本語の「かたち（音形）」に対する導入がなされている。さらに寿限無寿限無に類する昔話を続けて、寿命と言葉（姓名）の長短とは無関係であること<sup>注43</sup>、さらにその長短から「かたち（音形）」に気づかせることになっている。次の《おとまねことば・ありさまことば》において、この「かたち」が感覚につながり、「かたち」の違いが感覚の細かな違いに対応することを示している。

- ⑦ 19 → 20 → 21:《おとまねことば・ありさまことば》〈おぼえちゃおう〉 2 《もじのおと》

感覚の中に眠気といった心の状態があること（〈おぼえちゃおう〉 2、これは草野心平の「おれも眠らう」<sup>注44</sup>）が示されて3文字で表される鳴き声に気持ちを対応させ、ヴァリエーションがどれだけ示しうるか試される。さらに《もじのおと》では、これがひらがな1文字に縮減され（「おなじ あ でも、きもちに よって、／いろんな こえに なる。」）、対応の細分化が求められている。

- ⑧ 22・23 → 24 → 25:《ひらがな》《ことばのしらべ》→〈おぼえちゃおう〉 3 →《し・うた》

前項目での1文字に対して、さらに、五十音図という、音の体系でありかつ文字の表としても活用される図表を声にすることで、さらなる多声化につながる<sup>注45</sup>。と同時に声ごえの中から定型のリズムの存在に気づき、詩歌への導入が始まる。以下に示す谷川(1975)の発言からは、詩歌へ発展するプログラム案が『にほんご』刊行以前に既にあったことがわかる。

そこ（五十音ヲ使ッタ教育：論者注）にはひとつつながりの言葉を、メロディやリズムや発声のしかたをいろいろに変えて表現するという、詩の音読や演劇のせりふまわし、さらには伝統音楽へとつながってゆく言語表現への配慮は全くなかったといっている。

さまざまなリズム（休止を含む、ある型の繰り返し）が子供達の声で実現される、とともに、「あいうえお」などの5音と「きゃきゅきょ」などの3音をもとにして、リズムという点では幾つかのパターンに絞られ、そのさまざまな選択肢のうち、五七やそれに近い型を、今の大人たち（88ページの標語やコマーシャルのフレーズに使っている）や、過去の日本人たちも（90ページの歌としての諺に見られる）好んでいることが示される。「にほんごにしかない しらべ」「にほんごにしかない しの かたち」の「し」は定型詩になり、伝統的詩歌になる。

- ⑨ 25 → 26 → 27:《し・うた》〈おぼえちゃおう〉 4 《おもいえがく》

〈おぼえちゃおう〉 4に至って俳句にまでたどり着いた時点で、次に《おもいえがく》が続けられている。この項目では見えない場所や世界の「おはなし」を作ることが求められている<sup>注46</sup>。これは日本語の文体において、韻文に対するもう一方の極の散文を導入しているとみてよいであろう。

「あとがき」の同意事項4に示す「ことばには心だけではなく、それと切り離せぬものとし

て体、つまり文体と呼ばれるものがあるということ、暗誦を想定したさまざまな文例によって示している。」(181 ページ) という時の「文体」とは韻文と散文の対立と見ておくべきであろう<sup>注47</sup>。

⑩ 27 → 28 → 29: 《おもいえがく》〈おはなし〉 2 《もし》

『にほんご 2』の「おもいえがく」では、『にほんご』の後続項目《もし》に分割して受け継がれた、「鳥」になった自分を想像する本文がある。『にほんご』では、その前の段階として、箱の中、山の向こう側、洞穴など、まず目に見えない場所を言葉で描写する(=話す)ことが求められている。言葉に表現できてもなかなか想像しにくい〈おはなし〉(「じぶんの あたまにある いけに とびこんで、しんでしまった」(103 ページ))まで進んだところで、より現実を離れた、想像を話す領域に移る。

⑪ 29・30・31 → 32 → 33: 《もし》《おめん》《うそ》〈おはなし〉 3 《ことばとところ》

31 を挟んで、27 から 30 までの「うそんきの うそ」に対して、32 の「ほんきのうそ」が対置される。具体的な話とそのまとめの文章(「まいにちの ぐらしの……ひとを たのしませる うそ。」111 ページ)では「いろいろな うそ」があることが示される。

『にほんご 2』では「おはなしの なかの うそは、うそだと わかっている たのしい。」で終わり、嘘のポジティブな面が示されるが、『にほんご』はその逆で、虚構の体験を作り出す働きを持つ言語の長所・短所が示されている。このマイナス面も押さえることが、次の《ことばとところ》の布石になる。つまり、現実の世界には、文字通りに言葉を受け取るだけでは通じないことがあること、《うそ》で示された事柄とことばとの距離に、内面とことばとの距離も加えられるわけである。これは解決を目指した項目ではなく、注意を喚起する項目となっている。

國廣(1980)では「ことばと ところは くっついている。」(113 ページ)という本文に対して、これはミスリーディングであり、くっついていないからこそ嘘などが生まれるのではないかと批判している。「くつつく」という言葉が異質なもの同士の接着を必ずしも意味しないところから来る指摘だと思われる。しかし、ここでの主眼は、「そのひとのほんとうの／きもち」(112 ページ)を問題にし、「ことばの おくの ところを しることが たいせつだ。」(113 ページ)と述べているから、「きもち」というものが「ところ」と文字通りの「ことば」とがくっついた形で表されること、しかも「ことば」に「おく」があるから、この接着を引き剥がすことも必要なのだということと思われる。では、その引き剥がしの、感情や倫理観には踏み込まない、誰でもできるトレーニングといったことは、ことばの(体系の)どの箇所から始めるべきであろうか。

⑫ 33・34・35 → 36 → 37: 《ことばとところ》《ところ》《みちじゅん》〈ちず〉《とき》

事柄とは裏腹な言葉がある、その関係に気づくものとして、空間に関するダイクシス表現(いわゆる「相対名詞」)が選ばれている。自分の身体を基準しているという意味で、誰でも口にする身近なことばから、事物との直結した結びつきを引き離す方向へと展開している。

一方、それは、文体・談話相当レベルから言葉の「語」レベルへの、「ことば」そのものへ着目する面もある。ここから後半が始まっていると見てよいであろう。

いわゆるダイクシス表現の語彙(上下・右左など)の中で、身体を基準にした言葉から、道順<sup>注48</sup>や、方角などの絶対基準も含む「地図」の言語化などで、空間に関するものを学ぶことになる。注意すべきは、相手や物との相対的関係の把握の背後に、以下のように主体の視点の

(空間的) 移動を認めていることである。

あなたの いま いるところは  
にほんという しまの あつまったところの どこか、  
その にほんは あじあに ある、  
その あじあは ちきゅうに ある、  
その ちきゅうは うちゅうの なかの  
かぞえきれない たくさんの ほしの ひとつ。 (117 ページ)

この文は新しく付け加えられたものである。この移動が素地となって、空間から時間の語彙に適用されて《とき》が考えられるわけである。

⑬ 37 → 38 → 39 : 《とき》〈いちにち〉《ことばさがし》

視点の移動が時間にも適用され(「ひとは、こころの なかで きのを おもいだすことができる。／あすを ゆめみることが できる。」134 ページ)、数ヶ月から数日、さらにもっとスパンを短くした〈いちにち〉の範囲まで、時計を基準としない時の動きが具体化されている<sup>注49</sup>。

また、ここには様々なイラストが主導的役割を果たして言葉を導くようになっている。イラストに示される風景の細部・要素の変化によって(言語化も伴うであろう)、時の経過を感じ取るとともに、また明日の新しさを感じとることも主張されている(「あすは いつでも あたらしい。」141 ページ)。昨日とは違う何か・ちょっとした差異に出会うことがただの1日の繰り返しではない明日を想像させるとすれば、そうした外界を構成する要素への注目が《ことばさがし》という語彙体系(言葉の網の目)につながる。

⑭ 39 → 40…43 → 44 : 《ことばさがし》〈クロスワード・パズル〉〈さかさことば〉〈はんたいことば〉〈なぞなぞ〉《ことばのねっこ》

ここでは語と語との関係が通常の言語学の扱うものより広く考えられている。連想によって現前していないものにも結びつく関係(《ことばさがし》)、文字にして発見できる関係(同じ文字を含む〈クロスワード・パズル〉、逆順〈さかさことば〉)、意味体系的な関係(非対称も含む〈はんたいことば〉)、比喩による把握などによって別の表現と結ばれる関係(〈なぞなぞ〉)がそれである<sup>注50</sup>。また〈なぞなぞ〉が世界中にあること・空間的な分布を持つことも踏まえて、《ことばのねっこ》へと時間(歴史)に繋がる。

⑮ 44 → 45 → 46 : 《ことばのねっこ》〈がいこくからきた にほんご〉《もじのねっこ》

ここでは〈がいこくからきた にほんご〉が入ることで中国との交流が示され、字源、つまり、ひらがな・カタカナは漢字を「書く」ことから生まれたものということが導入される。

⑯ 46・47・48 → 49 → 50 : 《もじのねっこ》《もじをかく》《かぞえかた》〈おぼえちゃおう〉5 《えことば・からだもじ》

既に述べたように、ここに至って「書く」ことが、いわば、許されるわけである。

私見では、ここには(唯一)つながりの悪い部分が含まれている。《かぞえかた》(の後半)に「うた」が挿入されることで、様々な「かたち」による概念の表現という道筋と、未知の言葉に出会うという流れが交錯し、後者が伏流として最終的には浮かび上がる展開になっているからである。

漢数字という具体例から、文字は直線と曲線を書くことでできるとわかり（《もじのねっこ》《もじをかく》）、そしてさらに《えことば・からだもじ》のように線以外によっても表せる言葉があり（図形によるピクトグラム、筆順に似た体の動きによる手旗信号、応用として安野による抽象化された線画）、さまざまな「かたち」（手段としての視覚刺激といったところか）と概念との対応の多様性が大きく拡大されている。

一方、例示の手法として伝承の「うた」を使っている。《かぞえかた》では、数字も文字であるとしながら、谷川創作による様々な類別詞を含む数え方が頭韻の技法を使った歌で新しく付け加えられている。続く〈おぼえちゃおう〉5では、数え歌・手毬歌が当てられ、さらに次のパートには文字による「えかきうた」（〈おぼえちゃおう〉6）がある。

この「うた」は、子供達自身が知らない言葉に出会うことになっている部分にもなっている。それは以下の一文が新しく付け加えられ、〈じしょ〉への伏線となっていることから推測できる。

どんな ふしで うたうのか しらなかつたら、おとしよりに きいてごらん。  
(167 ページ)

①7 50 → 51・52・53 + 「この〈にほんご〉で つかっている ことばは／にほんの どのち  
ほうの ことばだろう?」:《えことば・からだもじ》〈おぼえちゃおう〉6 〈じしょ〉  
〈おはなし〉4 + 「この〜」

さて、さまざまな形によることば（概念）の表現に続いて、今度は文字そのものをエレメンツにした絵描き歌が導入される。この「うた」（絵を歌いながら描くのではなく、文字を部品とした絵を描く）をはたして子供たちは知っているか、と考えた時に、「おとしより」「おかあさんやおとうさん、せんせいや ともだち」に聞くこともできるが、もっといろいろな未知のことばとの出会いを助ける物として〈じしょ〉が現れる。

ここから既知の言葉と未知の言葉という枠が示される、と同時に語彙（言葉の網の目）を広げるすが示されている。しかも辞書は五十音順で言葉を繋いでいるので、思いがけない、語形の近接性中心の言葉の網の目に出会うことができる（写真では「ばか」の近くに「はかせ」があり、「数える」とは違った「はかり」「はかる」が載っている）<sup>注51</sup>。

しかし、小学生が使う辞書には、通常は方言のことばが載っていない。そこで、方言訳を扱う〈おはなし〉4に展開するわけである。

そして既に指摘したように、最後に教科書の日本語自体を突き放してみる問いを出すことになる。

主人公「さとうかずこ」と「やまぐちあきら」は<sup>注52</sup>、ここに至って、異種の出会いを通して時空のつながりを意識した、日本語の担い手として成熟して行くであろう、無名の存在となっている。

## まとめ

以上テキスト『にほんご』を配列と生成の観点から読み直してきた。この読み直しによって、以下の点を明らかにできたかと思う。



- ・生成：「にほんご1」・「にほんご2」から『にほんご』へと練られた<sup>システムチックな</sup>改変である。その練られ方は、文言の削除のみならず、配列の変化に現れている。
- ・配列：ある関係の中においてという原則のもとに、人間関係を支える全体的言語事項から語彙体系の中の「語」へ深まるという展開である。
- ・配列の意味：母語であっても、言葉と事物（心も含める）との結びつきを柔軟に捉える。
- ・配列の主な工夫

他者（の言葉）との関わりによる、簡単には言葉で伝えられない経験を想定して自己の言葉を見直し、文と語を整える。

文字を「書く」前に、十分に言語という形の音声化と、事物との直接的・間接的つながりに気づくトレーニングを積む。

定型詩への成形過程を詩よりも先行させて学ぶ。

一方、これらの試みを、最近の国語学、日本語学、言語学の入門書との配列、構成と比較した場合には、ごく大雑把に、(語の) 意味についての慎重な接近、語の意味をめぐる、あるいはたどり着くまでの練られた歩みという姿が浮かび上がるのではないかと思われる<sup>注53</sup>。つまり他者と関わる必然的な言語活動あるいはその必然的な要素を十分に踏まえつつ、大きくことばの交わり合いから始めて語の意味を後回しにする、という展開は、日本語学・国語学の教育について、具体的に、従来の入門や概論の構成と要素(授業・教科書の)項目の配列は効果的か、という問い、学問のビギナーに対する述べ方・接し方に対する一つのヒントになるかと思われる。

少なくとも、この『にほんご』は、ある部門のトピックを分かりやすく実践する、興味関心を引き付けるような素材(話題)を博搜する、といったあり方よりはその並べ方に意識的な、メタ認知的な実践である。そのあり方は教育現場において「話す・聞く」「書く」「読む」などの領域の枠による再編成や組み換えにも耐え得る部分を持つと論者は考える。ただし、これらの概観は、悉皆的に過去に大きく遡って教科書群を押さえた主張ではない。またさらに、日本語学・国語学以外の場所でも発掘すべき試みが見出されるかもしれない。これらを今後の課題としておく。

末尾ながら、草稿に対して貴重なご意見をいただいた三重大山田康彦氏、宮崎大学新名桂子氏・胡屋武志氏・東條弘子氏に感謝申し上げます。また演習においてこのテキストに挑んで様々な反応を示し、論者の読みの未熟さに気付かせてくれた学生たちに感謝します。

## 注

注1 この教科書私案の編集は、4名(安野光雅・大岡信・谷川俊太郎・松居直)であるが、『子どもの館』編集部(1978)、大岡(1979)、松居(1981)、稲垣他(1989:111)に記すところから、4人の編者のうち、数々のアイデアを「にほんご1」「にほんご2」『にほんご』の具体的なことばの形にし、数々の項目を配列したのは、谷川であるとわかる。本稿は、主に本文を対象とするものなので、略称「谷川他」

を用いる。

注2 後に論じるように、『にほんご』に配列されている素材は、内容にまとまりがある、と同時に、次の学びへの契機も含むものである。したがって、この稿では「単元」という言葉を避け、教育関係の用語としての色合いの薄い、中立的な「項目」という言葉を使う。

注3 『にほんご』の「あとがき」に編者の同意事項が6つ記されている。これらが具体的にどのようにどこにテキストに反映されているのかを検証する作業にもなる。

注4 展開とは、やり残された課題として作品が生み出されたことを指す。

注5 項目《もじのおと》は、本文ではくくとなつている。しかし、項目〈わるくち〉が目次にあるにも関わらず、本文には無い刷りがある。したがって目次を信頼できる表示と見なす。

注6 項目〈おぼえちゃおう〉1～6はその典型になる。

注7 谷川編(1992)37ページ。また、谷川(2001)では「私は自分の考え方の道筋にそって詩を集め、選び、配列し、詩とは何かを考えるおおもとのところをとらえたいと願ったのです。」(137ページ)と述べている。この「詩」を、「言語・日本語を深める事項」と読み替えると良いと思う。

注8 谷川編(1981)135ページ。

注9 ただし、この「ひとひねり」の具体相は述べられていない。

注10 「詩に関して」であり、「日本語全体なんて、そんな大望は持っていません」という限定が付いているが、後に示すように、ことば遊び歌は『にほんご』において有効に活用されている。「全体」ではなくエッセンスが『にほんご』に示されているといえる。また谷川は、谷川他(1997)において、今の教科書には脈絡がないと指摘している。

注11 検定教科書では「坪内読本」以外にはこうした工夫は見られないとのことである。

注12 編者の一人大岡は雑誌掲載「にほんご1」の準備段階でこの先駆的教科書に高い評価を与えている(安野他1978)。なお「にほんご1」は単行本『にほんご』になる前に、雑誌にそのおよそ半分ほどが掲載されたものである。詳しくは後節参照のこと。

注13 坪内(2012)参照。

注14 稲垣他(1991)の編者の一人である石井順治の実践が一部ではあるが文字、字源に関する複数の項目を取り出して実践を試みている。しかし、複数の項目ではあっても一部を取り出したというのでは、稲垣他(1991)・稲垣他(1992)に見られる実践報告も同じである。なお、取り上げられた項目は、《おとまねことば・ありさまことば》、〈おぼえちゃおう〉2、《ことばとからだ》、《もし》、〈もじのおと》、《もじのねっこ》、《かく・よむ》、〈もじのいろいろ〉である。

注15 このテキストに対する評価、批判、実践報告、さらに編者による(発刊後の後発の)言及も含めたものとして、「先行研究」ではなく、「言説」とした。

注16 一種の同時代的な反響の大きさを語るものとして、「にほんご1」(1978年7月発行の『子どもの館』62に掲載)の登場に対して、NHKの教育テレビで1978年11月27日に「詩人がつくった日本語教科書」が放映されたことが挙げられる(村田1979bによる)。

注17 授業報告に限らないならば、論の展開の一材料に活用したものとして、竹内1982、丸谷1983、鳥山1985、滝浦2000が加えられるだろう。

注18 『にほんご』「あとがき」の「2」において、「話す」「聞く」ことを「読む」「書く」ことより先行させた、と編者たちの同意事項が述べられている。しかし、後に示すように、このテキストでは、「話す」「聞く」を使ったトピックから単純にすぐ「書く」「読む」へ移っているのではない。テキストの事実は、《かく・よむ》のあとに《ことばのしらべ》や《ことばところ》を経由して《もじをかく》にたど

り着いている。

注 19 例えば、《はなす・きく》と《といかける・こたえる》とを合わせて《対話》の単元にできること、《おもいえがく》《もし》《おめん》に伝達機能以外の機能が扱われていること、《ところ》以下 40 ページが語彙教育に当たること、など。

注 20 例えば、言語の社会的機能、グライスの「会話の四つの公準」、対面対話、パラリンギスティックな内容、対人関係のつくろい、新情報・旧情報、固有名詞・普通名詞、ビリーフの世界、話者基準性、地域方言など。

注 21 まず、最初に基本的な単語を覚えるところから、というあり方も考えられるにもかかわらず、この語彙への誘いを後に置く方を選んだということである。

注 22 「その「あとがき」によると雑誌『子どもの館』一九七八年七月号と一九七九年四月号に述べられているというが、その雑誌は手にすることができなかった」とある。

注 23 さらに後に指摘するように、トピック内の本文レベル、例示の語レベルにおいても再編に連動した修正が施されている。

注 24 「にほんご 2」終了後の座談会で、谷川は「そのとき（1ト2ヲマトメテ本ニスル：論者注）には、ぼくは相当大幅に見直したいという感じですね。」と発言している（安野他 1979）。

注 25 同意事項の 2 に「「読み」「書く」ことよりも、「話す」「聞く」ことを、先行させています。」（181 ページ）とある。

注 26 正確には、『にほんご』では反転文字でハンコらしく項目のタイトルが表記されている。

注 27 漢字・カタカナ・ひらがなの「字源」を扱う項目である。漢字を書くことからひらがな・カタカナが生まれたこと取り上げている。

注 28 例えば、プレゼンテーションにおいて、話すことまた書くことが基礎づいていない状態で、パワーポイントやキーノートで表現する、といったあり方に危惧を抱くことに近いであろう。

注 29 「対話に発展するような構造を持った項はいくつもあるのだが、正面切って「問いかけ」「答える」ことを扱った項はない。それは「きく」「はなす」の項のあとに来るべきではないか。」「もうひとつ大切なことがあるのではないか。それは、何も言えないことの重さである。」とある。いずれも「にほんご 1」に対してのものである。

注 30 引用した『にほんご』の箇所は、「にほんご 2」と比べて「ことばには～けれど」の部分は新しく追加された文であり、また行間の削除、分かち書き、読点の差異がある。

注 31 佐藤学が「ここにある言語観は、人間お互い通じ合うんだという前提がある」（谷川他 1997：72 ページ）として教科書を批判する視点と通じている。

注 32 谷川は稲垣他（1989）において「まったく自信がない部分」で「あるヒントなり提案として書いた」（111 ページ）とするが、公開授業の講評で「そら」が「お母さん」だったらと述べ（113 ページ）、講評の後に「空を「ソラ」と呼ぶことを知りながら、そういう言葉以前のところとからの動きを自分のうちに呼び覚ますことはできるはずですが。それができないと言葉は死に、単なる記号になってしまいます。……言葉をもう一度自分の内部で生み出すこと、本来はそれが言葉を覚えるということであり、」（114 ページ）と述べるように「単なる記号」（114 ページ）ではないように言葉を捉え直すことをねらいとして述べている。

注 33 後年谷川は、「小学校一年生の子どもはけっこう言語の体験をしているわけでしょ。そういうことを前提にして、まだ未分化な言語観を整理していくというふう考えたほうがいいというのが基本的な考え方なんだけど」（谷川他 1997:33 ページ）と同様の発言をしている。また谷川・和合（2006）

では、ことばは人間関係の中にあると捉えない教科書は間違いであるとも述べている。

注 34 「わたし かずこ」という出だしの一文は、後述の事情により項目番号 0 とした。

注 35 《もし》には分割に近いところもある。

注 36 谷川・和合（2006）で谷川は「教科書は基本的に言語を人間関係の中にあるものだと捉えていませんよね。知識として捉えているだけで。それから、教科書に載っている日本語は規範的なものでなければいけないという考え方がありますよね。規範的な日本語ばかりで教科書ができてから、実際に子どもたちが現場で使っている日本語のリアリティから離れてしまう。」（109 ページ）と教科書の日本語の質を問うている。

注 37 どこまでとは明言されていないが、編者の一人である大岡は、大岡（1984）において「『にほんご』では、言語をまず自分と他人との間の関係を作る行動のひとつとして捉えており、経験からも言葉を身につけていくときには人間関係の形成が大事だとする意見に対して）『にほんご』の教科書の前半は、まったくその観点だけだといってもいいと思います。……自分が単独で、他人からどう見られているかという自意識がない状態で、ただことばを発する個体としてあるのではなくて、他者とのかかわりあいにおいて自分もある。だから、言語も、自分をいう主語でさえも、他者とのかかわりあいにおいて変わるのだ、ということ、最初に知らせることが、ひじょうにだいじだと思ふのです。」（73 ページ）と述べている。「前半」が「話し・聞き」の範囲でできているということが窺える。

注 38 その後、詩歌に発展していく日本語の具体的な姿は、谷川（2001）に見られる。

注 39 語句（及び挿絵）例示レベルの例をいくつか挙げておくと、

- ・《あなた・わたし》では、「うち」「あんさん」という方言の人称代名詞が追加されている（54 ページ）。
- ・《おとまねことば・ありさまことば》では「にほんご 1」では英語のコミックの擬音も例示されていたが、『にほんご』では日本の漫画に統一され、最後に「しーん」という無音のオノマトペが位置付けられ、「ひとひねり」が加えられている。

注 40 大岡（1984）では「ぼくらが「話し・聞き」を重視したのは、……子どもも社会を構成する一員であると考えるところから出発しています。そこには、この社会のなかに自分自身を位置づけるという問題が最初に課せられている、という前提があるわけです。その前提に経てば、「私はだれだれである」という名のりがなければいけない。そして、それを受けて、ほかの人の「あなたはだれだれさんである」という確認がなければいけないわけです。」（70 ページ）と出だしの構想が述べられている。その名乗りという行動を自然に導き出すために、前もって（あるいは端っから）それぞれ別の友達集団の中にいる「あきら」から「かずこ」へ何かを尋ねている、糸電話の挿絵が布置されている（「もくじ」・内題）。

注 41 この段階を踏むことが、後の《あなた・わたし》において「は・が」「である」導入につながる布石となっている。《わたし・あなた》での、教師や他者（クラスメート）との質問と対面とが、この場面設定の後において導くことができる。

注 42 「が」の方が、結びつきが強く、「は」の方が、逆に結びつきの不確かさが強いと解釈できる。なお、勘ぐりめいたことを付け加えれば、谷川は子安美知子『ミュンヘンの小学生』も参考にしているが（「あとがき」）、以下の疑問文が著者の言葉に見られる。

……その手を取りながら、  
「あなたがユーフェ＝マリアなの？」

ときくと、(58 ページ)

- 注 43 鈴木 (1987) の指摘するもう一つの恣意性にあたるものである。
- 注 44 谷川 (2001) ではこの「詩」にインデントを施して、対話性を明示する形に直している。また、この教科書の詩はこれのみであって、大岡 (1979) が指摘するように小学校 1 年生向けの詩を求めるのは難しく、これはまた定型の詩歌に親しませるルートを取らせたことを象徴している。
- 注 45 谷川 (1975) では、「整然と表現された言葉の音の組織になれ親しむことが、私たちの耳を敏感にせずかえって鈍化させるということも考えられる。」「五十音をひとつの素材として、耳と口を通してその発音を楽しむことは教えられなかった。」とあり、整然とした体系を声によって揺るがせてみようという発想が伺われる。旧仮名「ゐ」「ゑ」が『にほんご』では初めて付け加えられ、丸谷 (1983) が日本語音の整然性を示したとして高く評価しているが、しかしこれをどう発音するかという仕掛けでもあるわけである。
- 注 46 前述したように「坪内読本」のわらべうたの部分の写真として引用されているが、《おもいえがく》への展開としては、昔の遊んでいる姿を想像する、という点はあるであろうが、結びつきがやや弱いようである。
- 注 47 谷川 (2007) では「同じ日本語によって書かれているので、散文的言語と詩的言語を、ほとんどの人は (教育にたずさわる人たちも含めて)、ごっちゃにしています。」(177 ページ) と述べている。この大きな区別に価値を認めている傍証となるであろう。
- 注 48 特にこの項目は様々な言語教育の実践の源として継承されているようである。
- 注 49 『にほんご』以前において、谷川・太田 (1973) には、時計とは違った、感覚としての時間に対する主張があるが (時の動きは止められない) その基本は変わっていない。
- 注 50 言葉遊びの活用が荒唐無稽の試みであるとは言えないであろうということで、言葉遊びが言語学への誘いになることについては、訳本であるが、マリナ・ヤゲーロ (青柳悦子訳) (1997) 『言葉の国のアリス』(夏目書房、原本は 1981) が論者には思い浮かぶ。また「なぞなぞ」の解釈に関して、谷川には詩集『定義』に「そのものの名を呼ばぬ事に関する記述」という詩の実践があることが傍証になるであろうか。
- 注 51 國廣 (1980) では、「じしょは ことばの たまてばこだ。」(172 ページ) という表現に対して、「開けて悔しき玉手箱」のように「玉手箱」は幻滅の象徴でもあることを指摘し、批判している。しかし、未知の言葉に出会うという展開からすれば、そもそも「玉手箱」は小学生には未知の言葉である可能性もあり、だからこそこの「玉手箱」を辞書で探すということも考えられる。
- 注 52 項目《もじ》のイラストによってフルネームがわかる。
- 注 53 心理学批判の文脈ではあるが、稲垣他 (1992) において佐伯胖が「意味を経由しないで獲得し、その過程でだんだん理解が広がる学習過程」(40 ページ) と述べている、その経路に符合する。

#### 引用文献

- 安野光雅・大岡信・谷川俊太郎・松居直 (1978) 「『にほんご 1』を作ってみて」『子どもの館』6(7)
- 安野光雅・大岡信・谷川俊太郎・松居直 (1979) 「『にほんご 2』製作の現場から 付『にほんご 1, 2』を作ってみて」『子どもの館』7(4)
- 稲垣忠彦・谷川俊太郎・河合隼雄・竹内敏晴・佐伯胖・野村床吾・佐藤学・前島正俊・牛山栄世・石井順治編 (1991) 『シリーズ授業 1 国語 I 漢字の字源をさぐる』岩波書店

- 稲垣忠彦・谷川俊太郎・河合隼雄・竹内敏晴・佐伯胖・野村床吾・佐藤学・前島正俊・牛山栄世・石井順治編（1992）『シリーズ授業 2 国語Ⅱ 詩と物語をあじわう』岩波書店
- 遠藤豊吉（1979a）「遠藤教室からのレポート①」『子どもの館』7(1)
- 遠藤豊吉（1979b）「遠藤教室からのレポート②」『子どもの館』7(3)
- 大岡 信（1979）「断章 10-1」『ユリイカ』11(1)
- 大岡 信（1984）『日本語の豊かな使い手になるために 読む、書く、話す、聞く』太郎次郎社（同社 新版 2002 発行があるが、本文に大きな異同がない限り、この 1984 発行版の本文を引用した。）
- 奥津敬一郎（1984）「私がすすめるこの一冊⑧ 谷川俊太郎他著『にほんご』」『言語』13(12)（ジュニア版 No. 8）
- 國廣哲彌（1980）「言語教育への試み 一安野光雅・大岡信・谷川俊太郎・松居直『にほんご』一」『思想』676
- 『子どもの館』編集部（1978）「ドキュメント「にほんご 1」のできるまで」『子どもの館』62
- 子安美知子（1975）『ミュンヘンの小学生』中央公論社
- 図師照幸（1980）「高校生がつくった授業案「にほんご 1」を用いて」『国語教育研究』26 下
- 鈴木孝夫（1987）『私の言語学』大修館書店
- 滝浦真人（2000）『お喋りなことばーコミュニケーションが伝えるもの』小学館
- 竹内敏晴（1979）「教科書「にほんご」の新しい試みーしゃべり派へのうごき派からのラブレターー」『教育の森』4(1)
- 谷川俊太郎（1975）「ことば遊びの周辺」『言語』4(2)
- 谷川俊太郎（2001）『詩ってなんだろう』筑摩書房
- 谷川俊太郎（2007）『詩ってなんだろう』筑摩書房（谷川俊太郎（2001）の文庫版）
- 谷川俊太郎編（1981）『詩のおくりもの 6 遊びの詩』筑摩書房
- 谷川俊太郎（著）、太田大八（イラスト）（1973）『とき』福音館書店
- 谷川俊太郎・竹内敏晴・稲垣忠彦・佐藤学（1989）『「にほんご」の授業』国土社
- 谷川俊太郎・斎藤次郎・佐藤学（1997）『こんな教科書あり？』岩波書店
- 谷川俊太郎・和合亮一（2006）「教科書なんてないほうがいい！ 国語教育に欠けていること」『ユリイカ』38(10)（谷川俊太郎・和合亮一（2010）『にほんごの話』青土社）引用は雑誌掲載のものを使った
- 坪内雄蔵（2012）『国語読本 尋常小学校用』富山房企劃（明治 33 年発行の復刻版）
- 鳥山敏子（1985）『からだが変わる 授業が変わる』晩成書房
- 庭野三省（1994）「音を見つけよう」高橋俊三編著『講座音声言語の授業② 聞くことの指導』明治図書
- 府川源一郎（2014）『明治初等国語教科書と子ども読み物に関する研究ーリテラシー形成メディアの教育文化史』ひつじ書房
- 府川源一郎（2017）「坪内雄蔵『国語読本 高等小学校用』について」坪内雄蔵『国語読本 高等小学校用』富山房企畫
- 福嶋健伸・小田勝・日高水穂・山内博之（2016）「日本語学会 2015 年度秋季大会シンポジウム報告 『日本語学』をどのように教えるか」『日本語の研究』12(2)
- 福嶋健伸・小西いずみ編著（2016）『日本語学の教え方 教育の意義と実践』くろしお出版
- 松居 直（1981）「教科書私案『にほんご』をめぐる」『文学』49(9)
- 丸谷才一（1983）「国語教科書を読む」（丸谷才一（1986）『桜もさよならも日本語』新潮社）
- 丸谷才一・山崎正和（2002）『日本語の 21 世紀のために』文藝春秋



- 村田栄一(1978)「検定を突き抜けた国語教科書の試み 言葉の豊かさへ子どもを誘う」『朝日ジャーナル』  
20(32)
- 村田栄一(1979a)「村田教室からのレポート」『子どもの館』7(3)
- 村田栄一(1979b)『学級通信・このゆびとまれ』評論社
- 村田栄一(1980)「日本語の豊かさへ誘う」『教育の森』5(3)
- 村田栄一編(1981)『ことば教育』筑摩書房