

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

| | |
|------------|---|
| Title | 「書くこと」と〈対話〉：協働〈コラボレーション〉で書く (2003年) |
| Author(s) | 牧戸, 章 |
| Citation | 国語教育思想研究, 28 : 120 - 123 |
| Issue Date | 2022-12-15 |
| DOI | |
| Self DOI | |
| URL | https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00053370 |
| Right | |
| Relation | |



一 文章表現生成のメカニズム

文章表現を生み出すとき、人の内面ではどのような活動が行われているのであろうか。牧戸(一九九四)では次のように考えてみた。

人はさまざまなものに囲まれて生活している。しかし、単にものに囲まれているのではなくそのものに働きかけたり、他の人によって働きかけられたりして、実際の生活ではものは「こと」として、あるいは「こと」という文脈の中で位置づけられて認識されることになる。静かに花を見つめているという場合をとっても、見つめている人という主体の働きかけがなされているわけである。

ところで、その見つめている花を美しいと思って、その美しさを誰かに伝えようとか日記に書いておこうと思ったとしよう。このときから表現が発端することになる。単に美しいという一語ですませることはできるが、その美しさは人によって違うはずである。美しいという感動が強ければ、また伝えたいという欲求が強ければ、自分の感じた美しさを表現相手に伝わるようにことばの用い方を工夫しようとするはずである。その際、その花との出会いから物語風に表現することもあれば、色や形について詳しく描写するような表現もあり得るだろう。その選択は、同じ人であってもそのときそのときによって異なるであろうし、表現相手や場面によってなど多くの要因によって多種多様である。ただし、それはものを認識したことの文脈そのままではないのである。表現主体は自分の新たなことばの文脈を生成していくことになるのである。自分のことばで表現するということである。花の美しさは、表現対象が固定されたものであるから、それを時間的展開を必要とする言語表現に移していく必然がある。したがって、新たな文脈を必要としていると言えるであろう。

では、遠足などのいわゆる行事作文のように表現する対象が、出来事として実際に時間的展開をしていることの場合はどうであろうか。ここでは、表現主体が活動主体となって経験したことである内容を時間が経った時点から振り返って行う表現となる。そこでは、自分や自分を取りまく世界の出来事を改めて捉え直すとともに、そのときの気持ちも振り返ることになる。さらにその出来事と気持ちを文章表現するときに、感情・気持ちに加わることになり、これらをひとつのまとまりある文脈として生成する必要があるわけである。このような生活文の文章表現はこれまで文章表現指導の基本となってきたが、先述の観察的な文章表現に比べると学習者の内面では難しい活動を行っているということが指摘できるであろう。

このように見てくると、文章表現はことばで自分を取りまく世界を受けとめ、自分なりに捉え直してことばとして定着することであると言える。このとき、表現主体はその文章表現が、自分の表現欲求を満たすものかどうかを常にフィードバックしながら、しかも言語の法則に適合しているかをチェックしながらという調整的活動を進行させていることになるのである。

ここでは、文章表現活動がメタ認知活動であることを指摘している。では、そのようなメタ認知活動が可能になるのはどうしてであろうか。端的に言えば、ヴィゴツキーが提示した「内言」が成立しているからである。つまり、メタ認知活動という調整的な活動を行うためには、思考のことばとしての内言が必要となるのである。思考のことばとは、換言すれば「自己内対話」である。メタ認知活動であるモニタリング・コントロールを実行するには、もとの活動を捉え(直す)別の目や視点が求められる。それを人間の内面で行うのであるから、自己内の対話という比喩は妥当性があると言えるであろう。ただし、ここでの対話とは国

語教育界における伝統的な単なる「形態としての」「一対一の話しことば」ということを意味しているのではない。

二 対話と会話

牧戸(二〇〇〇)では、「話しことば指導の重要性は繰り返し主張され、実践レベルでの指導の工夫も重ねられて来た。しかし、学習者が確かに聞いたり話したりすることができるようになってきたという確信を持ってない。今までと同じことを繰り返していても、この状況を変えることは難しいであろう。」という認識のもとに、これからの「話しことばの育み」を生成するための視点として、「対話」と「会話」とをどう区別するのかということを描定した。

そこでは、国語教育界では、対話と会話の区別が西尾実氏の分類のみでしかなく、氏が形態上の区別であると明言しているにもかかわらず、この分類を絶対視していることを指摘した。そのうえで、劇作家の平田オリザ氏の「対話」概念に新しく合理的な視点を見出した。(平田(一九九八))

平田氏は、「演劇のために、『意識』という視点で話し言葉を分類してみた」という「話し言葉の地図」の一覧表の形で表しているが、意識的から無意識的にむかって、

演説/談話/説得・対論/教授・指導/対話/(挨拶)/会話/反応・叫び/独り言

と類別される。これはまた、公的から私的へという流れにも位置づけられている。それぞれについて、

英語/発話者・数/相手数/知己/聞く意志/場所/最初の言葉(一例)/長さ/結果/冗長

の各項目からそれぞれの種類の話しことばの特徴を提示している。「対話」については、

dialogue/不定・複/不特定少数/他人/中/ロビー/私は/中/共感/大

「会話」については、

Conversation/家族・複/ごく親しい知人/弱/居間/あのさー/短/確認/小

とされている。このことの具体的説明として、

話し言葉の種類は多様だが、その中でも、演劇を支えているいちばん大きな要素は、「対態」

である。(中略)注意しなければならないのは、「対話」と「会話」の違いである。あらかじめ、簡単に定義つけておくと、「対話」(dialogue)は、他人と交わす新たな情報交換や交流のことである。他人といっても、必ずしも初対面である必要はない。お互いに相手のことをよく知らない、未知の人物という程度の意味である。

一方、「会話」(conversation)とは、すでに知り合っている者同士の楽しいお喋りのことである。家底、職場、学校での、いわゆる「日常会話」がこれにあたる。

英語では厳然と区別される二つの単語が、日本語では非常に曖昧な扱い方をされる。ここに、戯曲を書くうえでの、一つの大きな落とし穴がある。講座に集う多くの生徒は、「対話」ではなく、「会話」を書いてしまうのだ。だが、「会話」だけでは、激曲は成立しないのである。

なぜ、近代演劇において、対話がもっとも重要な要素となるのだろうか。(中略)日常会話のお喋りには、他者(観客)にとって有益な情報はほとんど含まれていない。家族内の会話だけでは、お父さんの職業さえ観客に伝わらない。

演劇においては、他者一観客に、物語の進行をスムーズに伝えるためには、絶対的他者である観客に近い存在、すなわち外部の人間を登場させ、そこに「対話」を出現させなくてはならないのだ。

としている。

「演劇のために」としているが、この「意識」による話しことばの分類、とりわけ「対話」と「会話」との明確な区別は、国語(科)教育におおきな示唆を与えてくれる。

話しことばによる「伝え合い」はまた、聞き合いでもあるが、その一番の意義は、経験・価値観・世界観の違う人同士が共感し共生する場を生み出し、また、そういう交流ができることであろう。そういうコンテクストの違う者同士が、その「コンテクストを摺り合わせる」ことである。ここで必要なのは「コンテクストを摺り合わせる」ことができる「他者」の存在である。初対面の人などは、「他者」ということがすぐわかるが、「他者」とはそれに限定されない。よく知っていると思っている人であっても、新しい側面や違った側面を

発見したりする場合がある。その場合、それまで持っていた人物像が「ずれ」ることになり、「他者」として立ち現れることになる。このことは、自己内においても同じである。「自己内対話」が成立するとき、その時々「自己」があるように、その時々における「他者」が存在する。しかも、その「他者」は心の中に浮かんでくる、あるいは潜んでいる複数の「他者」から意識的にも無意識的にも選択される。「対話」する聞き手であるもう一人の自分というときの、「もう一人」は固定されたものではないということである。

このように捉えると、「会話」が進行しているときに、それが「対話」になったり、逆に「対話」だと思っていたものが「会話」になってしまったり、さらに、一見「会話」のように見えて「対話」が成立していることもあったりすることがわかる。「対話」概念のポイントは「他者とのコンテキストの摺り合わせ」である。これが、自己内に成立するとき文章表現が生み出されるのである。

三 協働(コラボレーション)で書く

牧戸(二〇〇三)では、新しい教育課程における諸問題を背景とした「ことばの学び」の生成・成立に係わる座談会を承けつつ、これからの「ことばの学び」のあるべき姿について私見を述べた。その中で、「書くこと」の学びに係わって、次のような点について指摘した。

プロダクツからプロセスへ

これまで言語活動というと、その結果であるプロダクツ(作品)が重視されてきた。評価の対象もまたそうであった。その中には、プロセス(過程)を大切にすれば当然作品も「立派」なものができるという素朴な考え方も含まれている。

しかし、このとらえ方ではいつまでも作品主義・結果主義の呪縛から解放されることはない。

例えば「書くこと」の学習活動について考えてみよう。文章を書く場合、どうしても個人に閉じた活動というイメージがある。「伝え合う」ことが重視されてきても、すぐに「手紙」や「はがき」をやりとりすることだけになってしまう

たり、書き上げたあとで批評や鑑賞をしあったりする学習活動にとどまっていることが多い。だがそれだけでは不十分である。せっかく教室で書いている仲間がいるのに、ほとんどが家庭学習で書いているのと同じになってしまう。

発想・着想段階、構想段階、下書き段階、推敲段階、書き上げた後の段階といった書く活動のプロセス(過程)の様々な段階で交流する場面が組織されてよいはずである。学習者は、同じ書き手の立場からアドバイスをしたり、質問をしたりしながら文章を練り上げていく。その結果、学習者は書くことの意義を自覚化していき、協働で書くことの喜びも体感していくのである。ここでの交流は本当の意味でのコミュニケーションであり、その交流そのものが「ことばの学び」であるとも言えるだろう。

こうなると、最後に書き上げるところは個人の責任であるが、書き上がった文章(作品)は、個人のものだけではなくなる。評価の対象を作品だけに限定していたのでは、この学習活動を評価したことにはならない。当然、「書くこと」の学習活動全体のプロセス(過程)を対象に評価することになる。学習者の側からすれば、他者のアドバイスを採用するかどうかは自己の責任であるから、交流の場面では相互評価をしあっていることになる。「指導と評価の一体化」を更に進めて「学習と評価の一体化」を具現化しているとも言える。

「協働(コラボレーション)で書く」という学習活動は、本来「書くこと」という活動が生成される際の「自己内対話」の相手である自己内の「他者」を、実際に他人を置くことで、活動自体を支え促進させようとするものである。しかもその他人は指導者ではなく、同じく「書くこと」を課題としている学習者仲間である。「書くこと」における「対話」を外在化・顕在化させることで、実際の個人の「書くこと」の生活に結実させていく学習活動であるということができようであろう。具体的な指導—学習活動の実践(実際)については、機会を得て稿を改め、詳述することとしたい。

〈引用文献〉

平田オリザ(一九九八)『演劇入門』講談社現代新書、一一七～一二二頁。

牧戸章(一九九四)「文章表現指導で『ものの見方・考え方』を育てる」広島大学附属小学校『学校教育』九二四号、一二～一七頁

牧戸章(二〇〇〇)「『対話』と『会話』『話しことばの育みのために』」日本国語教育学会『月刊国語教育研究』三四一号、五四～五九頁。

牧戸章(二〇〇三)「新しい『ことばの学び』にむかって」『ことばの学び』創刊号、三省堂、一四～一石頁。

〈参考文献〉

紅林定宏(二〇〇三)「仲間と書く」『ことばの学び』創刊号、三省堂、一八～一九頁。

*なお、「協働で書く」ことばの学びの実践研究は、紅林定宏(静岡県藤枝市立瀬戸谷中学校)氏との共同研究として進めているものである。

編集部注 初出

『実践国語研究 別冊』明治図書 2003年12月号