

第5回 言語文化教育研究会 議事録

日時/場所 2007/2/16 17:00~19:00 早稲田大学22号館818会議室

発表者：小川貴士（国際基督教大学）

発表題目：実践を見る視座—コミュニケーション理論とテキスト理論から

書記：市嶋典子

1. 発表

要旨： 私たちが日本語教育において実践し促進しようとするコミュニケーションモデルとは何か。各人はそれぞれのコミュニケーションモデルを想定しているのか。日本語教員はそれについてどのくらい自覚的なのか。また、自覚的であるべきなのか。コミュニケーション理論とテキスト理論から、主にバフチンとイザーに触れながら、私たちの日常の営みと実践について顧みたいと思う。より具体的には、発話の一回性の問題、発話と解釈の主観性の問題、相手をどう認識しているか、またそれを囲む状況という問題、テキスト（書かれたもの）と読む行為の関係などを私たちの領域の視点から捉え直し、参加者の方々と議論を深めたい。加えて、理論から応用という一方向だけでなく、実践から理論へという方向性の大切さについても考えたい。

2. 議論

【コミュニケーションの成立について】

参加者1：まず1つ目に、コミュニケーションの成立はありえないと言いつつ、2ページの始めの部分で、「共に参加し創りあげていくことで、コミュニケーションが成立している」と書いてあるが、その真意を聞きたい。2つ目は、読みの活動の中で、「テキストの内容は正しく伝わる」ということを我々はどのように考えていくべきかということ。3つ目は、前半の理論のようなコミュニケーションが現実としてあり、日本語教育の現場で何を目指し、育成していくのか、これらをあわせた場合に何を我々は追及していかなければならないのか。

発表者：「コミュニケーションが成立している」と書いてしまうと、古典的、鳥瞰的コミュニケーションモデルを認めてしまうのではないかということについては、私のワーディングの問題で、成立しているというものは、完結的に成り立つとか、鳥瞰的コミュニケーションモデルとして書いているわけではなく、そういうふうに進んでいくという意味として使っている。2つ目の、テキストの内容が正しく伝わるのかということは、文芸批評論では、必ずしも正しく伝わらない、正しいというものはない

い、というものが多領域ではある。特に、詩の場合は、何が正しいのか、ということには意味がなく、解釈者に任せる。文学の理論が他のテキストに使えないのかということ、そういうわけではなく、歴史学の分野では、歴史の文章がどのように読まれるかということでは、イザーなどの主張以降、様々な読みが提示されていて、ポストコロニアリズム、ポスト植民地主義による資料の読みとか、フェミニズムの見方からのテキストの読み方とか、環境論者からの社会的資料の読み直しといったものが、70年代後半から80年代以降、進められてきた。社会科学的なテキストにおいても、全く正しく伝わる、書いた人が思ったとおりに伝わりと仮定するのは非常に危ないのではないかと思っている。第3点目の、何を育成していくかという点は、言語能力観をどのように捉えるのかということと関連していくと思うが、言語要素として扱える認識力を、言語教育の中で養っていきたいと考えている。

発表者：ブラックボックス論というのがあったが、この考え方に共感するところがある。

細川さん自身は、相手の見えなさ、相手がどのくらい見えるかについては、どのように考えているのか。

細川：コミュニケーションの成立ということ、正しく伝わるか伝わらないかということと深い関係がある。私は、最終的にも見えないという立場を取る。見えるようになるという認識そのものがイメージにすぎない。分かったような気になって考え、やりとりをしていくという状況が永遠に続いていく。議論しなければならないのは、見えないという立場に立ったときに、何に向かって、どのような力をつけるのか。認識力を育成するということはそのとおりだと思う。他者がブラックボックスという立場で、認識力を育成するといった時、どのような活動ができるのか。これが実践研究のひとつの大きな鍵になると思っている。

発表者：私が、濃淡があるという話を出したのは、例えば、この話は聞き手を想定して作ってきた。聞き手が学部の一年生で、日本語教育に興味があるという人だったら、違った構成になる。ある意味、その濃淡のつけ方は、はっきりしているので、相手を認識するのは、学部の人、ここにいる人も、全部ブラックとは言えない。濃淡をコントロールしているといえる。その意味でグレーゾーンというのをここで出してみようと思った。

細川：でも、それは小川さんの認識にすぎない。この後で、アンケートをするのだけれど、アンケートの結果、よく分からなかったとか、感動的だったというようないろいろな意見が出てくる。小川さんの話が伝わったということで、コミュニケーションの中で、ある合意が形成されていくかもしれない。分かるということも、分からないということも、合意だと思う。実は、相手を想定するというのは、私達もやっている。でも、それは完璧ではないし、それをはかるものは、聞き手側の認識の何らかの合意でしかない。それと同じことが教室で起こっているはずだ。だとしたら、教室で何をするのか、という議論になるのではないか。

発表者：コミュニケーションモデルを磨いて行きたいという気持ちがある。3. 4で書いたような図、片方が欠けているこのような形のものが、神経のニューロンのようにいくつも結びつきあっていて、コミュニケーション活動が成り立っていると思う。コミュニケーションモデルは、自由に繋がっていくような展開も期待できるようなコミュニケーションモデルを考えている。片方が繋がる部分を待っているコミュニケーションモデルを作りたいというのがある。

参加者1：言葉を使って意味をのせて相手に発信していると認識しているが、言葉ではなく、映像、音、しぐさなどを手がかりに、その場の文脈を理解していると思う。認識という言葉以外にも読み込むことになる。もう一つは、中身の問題。例えば、結婚式のスピーチのとき、形式的なスピーチだったとする。一方で、型破りだが、感動的なものというものがあつたとする。その時に、合意はどこでなりたつのか。言葉で何かを伝えることによって、コミュニケーションが成り立つのではなくて、もっと違う要素でコミュニケーションが成立するのかもしれない。そのときの表現というのは、何なのかというのが教育的課題になっていくのではないか。日本語学習者にとって、この場ではこういうことが成立する、ということを教えるのか、学習者一人ひとりが相手に何を伝えようとしているのか、中身を考えて、伝えようとしている行為を我々が支援していくのか、後者であるならば、そこにこそ、教育の可能性があるのでないか。

発表者：その「表現」というのは、言語的表現以外のものを言うのか。

参加者1：認識と言ったときに、言葉に対する認識なのか、あるいは、そのコミュニティの言葉による行為の成り立つ要素に対する認識なのか、それを考えていくことが教育側には重要なのだということと、形ではなくて中身のところで、成立するとかしないとか考えなければならないのではないか。

参加者2：相手がブラックボックスというのだけではなく、自分もブラックボックスというのがあるのではないか。日記は書いた人が最初の読者になると思うが、書き留める行為というのは、自分を確かめる為にやるけれども、書いた時点で、もうすでに自分というのはあっちに行ってしまう、その関係が他の人間のようになくなっていくのがある。

発表者：一度、成立したテキストがのちの自分が読んだ時に違うように読めるというのはイザナーが言っていて、文学作品を読むのでも、読んだ年齢によって、変わってくるというのがある。読み手としての自分との関係ということになるのではないか。

【精読用の読み教材について】

参加者3：精読用の読み教材という言葉を使った理由は何か。

発表者：自分の好みとして。精読用の教材として使ってみたらどうか、ということ。一つの社会をなしているクラスの中で、じっくり読みたい、精読していったほうが討論

としておもしろくなるのではないか、という意味で書いてみた。

【読者を意識した作文活動について】

参加者4：読者を意識した場合、読者の中には2種類の読者があるのではないか。実際にテキストを読む読者と、読むか読まないか分からないけれど、想像した読者というものがある。読者を教室内の教師や学習者に限定して書き続けると、その読者を意識したものしか生まれず、広がりや多様性が限定され、偏りが出てくるのではないか。実際には読まないかもしれない、想定した読者に向けて書いたり読んだりすることは、日本語教育の実践において、「読者を意識した活動」にすることができるのか。

発表者：シュミレーションをして、実際の開示がなく、教師のみが採点するのは、本質的に実際に近づいていないと言える。クラスの中で、確実に開示ができて、読み手がいて、シュミレーションではない状況を作りたいと考えている。それをどのように広げていくのかは、これからの課題になる。

司会者：先ほど、想定された読者を作ることによって、様々なジャンルの日本語を書くことができるのではないかという話に対して、シュミレーションではやはり駄目だということだったが、そこは共感できる。シュミレーションではいけないと思うが、シュミレーションでやることと、実際にやることの間、どのような学びの差が出るのかということ、認識力とからめて具体的に伺いたい。

発表者：実際の媒体に向けて書くものと、教師に向けて書くものとの違いを検証したことがないので、具体的には言えない。学習者に養ってほしい認識力という意味で、読み手になった時、書き手は「何を意識して、このようなジャンルを使っているのか」とか、「どのような構造で読み手に提示しようとしているのか、どのようなナラティブの方法を使っているのか」とか、「何を意識して書いているのか」といったようなことを考えることが養えるのではないか。実際に検証したわけではないので分からないが、その辺を、自分で想像しながら、こういうモデルを作っている状況にある。

参加者5：相手を認識するという時、その認識というのは、どこまでを考えたら良いのか。教育的場面でも、一般的場面でも、1対1、または、1対多数の場合があり、読み手はイメージで作品を判断する。読み手は自分の認識を通して見ることになるが、読み手が書き手のイメージの総体を言及しなければならないということになるのか。

発表者：そういうことではなくて、書き手が主観として認識できる限り、その範囲の中で書く行為をしていることだと思う。

参加者5：教育の場面で、出しっぱなしにするのではなく、誰かに向けて書くということになる。

発表者：書いたものが実際に読まれなければならない。それは、書き手が意識した読者と違うものになるかもしれないし、その方がクラスとしておもしろくなる。読み手の

考えを全て理解することはできないので、書き手が主観的に読み手を認識して書くしかないということになる。

参加者4：読み手を意識して書くというのは、どこまで意識するものなのか。形の内容も書く媒体によって変わってくると思う。期待される型というのがある。主観的に書くと言っても、そのコミュニティで通用する型と、通用しない型というのがある程度あると思う。実際のコミュニケーションの中、教育の中で、無意識に型を使っている人と、使えないことによって通じないということもあると思うが、読み手を意識して使える、書くという時に、何を、どこまで、どのようにやることになるのか。

発表者：型を教えたらよりよく伝わったというのは、誰が判断するのか。教師が両者を見て、AとBがよりよく理解したというのは、教師が判断するのか。

参加者4：学習者が書いて、教師に読ませる時はそうかもしれない。一方で、読む時の型というものもある。例えば、大学入学試験の型の解き方を知っている人といない人では、大きく差が出る。書くだけではなく、型にのっとって理解するというのも含めて、教育の中でさせるのか。

発表者：テストテーキング等のことは、考えていなかった。知っているか知っていないかということで、読みのスパンが出てくるというのは、そうだと思う。ここで考えたのは、例えば、15人のクラスがあったとする。書き手は15人、1人1人の顔を思い出して、この人達にどのようにメッセージを展開したら伝わるかを考えてもらう。想像力を使って、書きの語りの方、表現の選択を1人1人の顔を思い浮かべて作っていく。ただ、教師のインストラクションに従ってするのではない。経験的にこのような活動を積み上げてきていて、どのような力を養ったかというのは言えるところまでではない。今は、それを狙って活動しているという状況にある。

参加者4：私が想定していたのは、年少者の第2言語としての日本語学習で、世渡りをしていくために必要なもの。今、ここで想定されている環境とは違う。

発表者：読者を想定して書くという状況を考えたら、彼らはどのような読者を考えるのか。

参加者4：今、小6の生徒を対象にしている、例えば、顔が見える手紙を書くというようなもの、それは、書きやすい。それよりも、抽象的なもの、社会科の中の、説明文を書くというような、誰に向けて書いているのか分からないようなものが難しい。いろいろな環境から学んでいる人とそうでない人がいる。そこで、より抽象的な書き手、読み手を想定して書く必要があるという学習者を対象にしている。

発表者：誰が読むか分からないような作文を何のために書いているのか。そのメッセージは誰に届くのか。誰がそれを読むのか疑問。

参加者4：言葉の支援の中では、はっきりと誰に向けて書くのかということを意識している。一方で、子ども達は学校の中で、課題として求められている。よくできる子は、どのように書けば良い成績がとれるかを知っている。良い成績を取るためには型が必

要になるが、そこを明示的には教えていない。それを教えることが、良いか悪いかは別として。

細川：誰に向けて書くのかという時に、そのことを教科書の編集者や学校の教師が考えていない。不特定多数に向けて書くという選択もある。その時、なぜ不特定多数に書かなければならないのかという問いが、教室設計者にないと、その教室は崩壊する。私が10年やっている活動では、文集を作ったり、インターネットに載せたりして、不特定多数に向けて発信している。そうすると、何について、なぜ書くのかというのは、とても大きな課題になってくる。

発表者：不特定多数を想像するのは難しい作業だと思う。書き物のジャンルも違ってくる。いろいろな読者を想定して出していった方が、意識が養えると言える。

細川：そうすると、ランクがあって、まんべんなくやった方が良いと考えているのか。

発表者：15人の顔を想像しながら書く場合と、不特定多数に書く場合、書き手の戦略が変わってくる。両方とも、その経験があった方が経験として豊かになる。戦略について考える機会が多いという意味で、いろんな経験ができる。

細川：そうすると、際限なく、様々な場면을シュミレーションしなければならない。この人に向けて書く場合、この人に向けて書く場合、それが段々広がって行って、不特定多数に向けて書く場合というふうに、際限なく広がって行って、細分化された戦略を学ばなければならなくなる。

発表者：それは、積み上げがたの考え方なので、私は、それは取らない。一回性の意味をいかさなければならない。1から10までのカテゴリーを作って書くというふうには考えていない。そこでできあがっている社会にコミットしているということが大切。15人であったら、15人で出来上がった、想定された読者の中でやるのが大切だと思う。

細川：書かせるという時に、15人の相手に向けて書くのだが、その向こう側に不特定多数の読者がいる、具体的にやりとりするのは15人だけれど、その15人は鏡であり、その向こう側には不特定多数の読者がいる。しかし、不特定多数の読者というのは、イメージでしかないから、自分に向かって書く。実際には自己対峙の姿勢を取るしかない。このことについて、どう思うか。

発表者：そういう見方もあるのかという意味で、そこまで考えてはいない。これから考えていく。

【相互作用について】

参加者6：どうコミュニケーションを促進しようとしているかというときに、話し手が話す内容も、相手に話しているうちに、自分の考えや意味が見えてくる、インターアクションの中で見えてくる、という気がする。コミュニケーションが大切なのは、相手の反応を見ながら、自分のものの見方を変えていくことによって、認識を

深めていくことで、書くという事も、自己対話しながら考えを深めていくこと、やり取りの中で自分の認識が深まっていくことが大事だと思う。この図だと、話し手のメッセージがすでに出来ている感じがする。言語メッセージは、コミュニケーションの中で生まれ、認識が深まっていくものだと思っていたので、そのこととは、ズレがあると思う。

発表者：ここで聞き手を消してしまったのは、言語メッセージの理解は、想像するしかないというので消した。聞き手がないというわけではない。それをどういうふうに表示するかと思って、今回はこの図で表した。もう少し、聞き手を消してしまわない、ソフトな感じで提示し、線をもっと複雑な形で示したら、理解してもらえるかもしれない。

参加者6：コミュニケーションというのは、動的で、言葉の認識、自己認識ができるという点で大事。コミュニケーションが進んでいるとか、成立したという場合、どういうものを成立とするのか。コミュニケーションの動的な場が必要なのではないか。成立というと、はっきりしたメッセージがあって、それが伝わったか、伝わらなかったかということになってしまうのではないか。日本語教育に必要なのは、コミュニケーションの動的な場をアレンジして、作ることなのではないか。

発表者：成立したというのは、メッセージが正しく伝わるかどうかという意味ではない。

参加者6：それは分かるが、成立というと、そう取られてしまうのではないか。

司会者：伝えるというモデルとして、主観的なモデルというのは共感できる。私は韓国で、コミュニケーションの場として日本語教育を位置付ける意味を考えた。韓国で学ぶ高校生は日本の年少者に比べて、日本語を学ぶべき必然性があまり強くないので、形式的な型を教えることは意味がない。それよりも、継続的な対話の場を作ることに意味を感じた。その時に、シュミレーションだと対話にならない。特定の相手が出て、継続的なフィードバックが大切だと思う。そこまで入れて、認識力を伸ばすにしても、モデルを作るにしても、もっと相互作用的なものを含んだものの方が分かりやすいと思う。

発表者：相互作用については考えていた。③、④を分けて提示する意味は、①、②の固定的モデルを壊したいという意図がある。鳥瞰的コミュニケーションモデルから新しいところに行くために③、④が必要になる。

司会者：もう少し、相互作用の学びを視野に入れた認識力についての話を聞きたい。

発表者：相互作用をマクロ的に見れば大きなプロセスをコミュニケーションモデルとして捉えたいというのも分かるが、ミクロ的に③、④のような1回の発信において、どういうふうな意識をしているのかを見ていく視点もあってもいいかなと思った。

【テーマ性について】

参加者7：教室活動で何が難しいかという、その人が、何を書きたいのかをつかむまで

だと思う。メッセージがないものを扱うときには、型が必要になる。そうでないものについては、言いたいことをつかむために、相互作用が必要になる。この教室活動においては、言いたいことをあつてそれを出すだけなのか、または、その前の段階というのがある、それが教室活動に組み込まれているのか。

発表者：相互作用を意識した書き物というのは、相手に迎合して書くということではない。主体的に伝えたいことは何なのか、考えることが大切で、それが言語的にどのような形をとるかということ。それは書き手が自律的に考えるべき。書き物として提示する場合、自分の持っているものをどのように具現化していくのかを、そのことを書き手が主体的に考えていくことが必要。

参加者7：目的がメッセージを伝えることなのか、メッセージに関係なく実務的に考えていくことなのか、目的によって、分けて考えなければならないと思う。

発表者：自分の伝えたい内容がどういう形をなしたら伝えることができるかということが大切で、コミュニケーションの相手の想定と深く関わってくる問題だと思う。

参加者7：一番の読者は自分だと思う。どういう読者を想定するかは、その後の話ではないか。

発表者：順番の問題なのか。自分が先に来て、次に相手の意識が来るという話か。

参加者7：順番の問題ではなくて、テーマとかかわって来る問題。自分が読んで、自分に伝わってくるかということがまずあって、次に他の読者に伝えるというふうになってくるのではないか。

細川：問題は、それを自覚するようなテーマなのか、そうではないのか、それは行為内容との問題になる。コミュニケーションの質を、第2言語学習の教育の場でどのように位置付けていくのかという議論が必要になる。それが実践研究と結びついて来る。そこには幅があつて、網羅的にやろうとしてもできない。教室の目指しているものの違いがはっきりしないまま行われている。実践の立ち位置、何を求めているかの違いが明確に見えると、もっとつつこんだ議論ができる。

発表者：個人が言いたいことが第1義的にあるという点については、異存がない。一方で、表現や形として姿をなしてくるということも考えるべきだと思っている。個人が考えていることだけがあれば、表現行為があるとは、簡単には言えない。

細川：そうだと思うが、行為内容、表現内容によって変わってくるだろうと思う。それはテーマの問題と関わってくる。テーマの方向性をどう定めるのか。

発表者：クラスとしては、個人が持っている主観を主体的な認識によって発信できるようなものを目指したい。主体的な認識によって、というのは、相手を見る行為、相手を認識する行為、そういうことを含めて、自分の主観性、主体性の両方を養って行きたい。

以上