

〈論文〉

「コミュニケーション」の視点から捉えた国語教育 ——「書くこと」の課題と今後の方向性——

The Education of Japanese Language Caught from the Angle of “Communication” ——Theme of “to Write It.” and Future’s Directionality——

佐々原正樹*
Masaki Sasahara

0 はじめに

本稿の目的は、「書くこと」の教育をコミュニケーションの視点から捉え直し、「書くこと」の教育の課題を明らかにし、その課題を克服するための授業の方向性を探ることである。そこで、本稿では、グレゴリ・ペイトソンのコミュニケーション理論を導入し、今後の「書くこと」の教育をどう捉え研究や実践を進めていけばよいかを考察する。

まず、国語教育の現状を述べ、国語教育をコミュニケーションの視点から捉え直し、続いて、「書くこと」の現状について述べる。具体的には、渡辺（2004）の日米の「書くこと」の比較研究から、コミュニケーションの視点からとらえた時の日本の「書くこと」の授業の課題を検討する。さらに、得られた課題を克服するための「書くこと」の授業の方向性をコミュニケーションの視点から考察する。

1 国語教育の現状

国語教育は2つの難しさを抱えている。以下に、国語教育が抱える難しさについて述べる。

1-1 国語教育が母国語（母語）教育であるための難しさ

1つが国語教育が母国語（母語）教育であるための難しさである。

国語教育は母国語（母語）教育である。

母国語とは「話者が国籍を持つ国で、「公用語」また「国語」とされている言語」（三省堂 web Dictionary）である。よく似た言葉に母語ある。母語と母国語は厳密には違う。母語は「生後数年間のうちに、話者が生活環境のなかで自然に身に付けた第一言語」（同上）である。ただ、日本人の場合、多くの人が母語と母国語は同じであるため、（本稿では、必要のない限り区別しない）国語教育は、日本で多数を占める日本語母語話者の教育ということになる。

*立正大学社会福祉学部子ども教育福祉学科

キーワード：国語教育、書くこと、コミュニケーション、コンテキスト

この国語教育は国語科教育と国語科外教育の2つに分けることができる。国語科教育とは、公教育に設定された教科「国語」で行われる教育のことである。決められたカリキュラムに沿って、教科書を使用し行われる意図的教育である。それに対して、国語科外教育とは、教科「国語」以外の場で行われる教育である。代表的なのが、乳児期から家族によって行われる家庭教育である。この家庭教育は子どもの言語獲得に大きな影響を与える。さらに、家庭の言語環境の違いは言語獲得だけでなく、他にも大きな影響を与えることがわかってきた。ハートとリズリーは、異なる社会経済レベルに属する42家族の子どもを、生後9ヶ月から3歳まで追跡観察し、大人による豊かな言葉かけのある家庭とそうでない家庭では、獲得する語彙数の差はもちろんのこと、IQ、学ぶ能力にも影響を与えると報告している（ダナ・サスキンド 2018『3000万語の格差』より）。また、言語獲得の差が非言語的な振る舞いや感情の表出、非認知的能力の習得に影響を与えることもわかっている（ヘックマン 2013）。

国語科外教育は、学校や地域でも行われる。子どもたちは、家庭や地域での同級生との関わり、同級生だけでなく上級生や下級生との関わり、また、地域の大人との関わり等から、状況に応じた言葉の運用の仕方等を学ぶ。

これらの国語科外教育の多くは無意図的教育である。そのため、日常の生活の中で、繰り返し繰り返し行われ、子どもたちの心の奥深く染み込んでいく（難波 2015）。家庭環境からの影響はプラスもあればマイナスもある。心を深く傷つける言葉を受け、自分を守るために心を閉ざした子もいれば、相手を傷つける言葉をいうことに何のためらいもない環境にいた子、表現することが楽しくて仕方ない子もいる。国語教育は、母国語（母語）教育であるがゆえに、このような国語科外教育で子どもたちが身に付けた「よろい」（マイナスの影響）を脱いでもらうところから初めなければならない。つまり、「学び直し」を必要とする。この「学び直し」は、無意図教育の中で身に付けたものを対象とするがゆえに困難を伴う。ここに、国語教育が抱える難しさがある。同時に、小学校において意図的な母国語（母語）教育を必要とする理由がある。そのためには、幼保小の協力が重要と考える。幼児教育は、言葉の面白さ、表現する楽しさ、伝え合うことの喜びを子どもたちに体験させる方向で行われている。だが、小学校の母語教育はこの延長線上で行っていると思えないところがある。そのことが、「学び直し」を中途半端なものにしている気がする。

1-2 国語科教育の「教科内容」の曖昧さ

もう1つが、国語科教育の「教科内容」が曖昧であるがための難しさである。

小学生に（大学生でも大人でもよい）「国語って何を勉強するところ？」「今日、国語で何を習ったの？」と問うと、多くの小学生は、例えば「ごんぎつね」のように、教材名で答えるだろう。もし理科や算数で同じ問いをしたならば、「今日、みかんについて習ったよ。」ではなく、「今日は繰り返りのある足し算を習ったよ。」等と、「教科内容」ではなく、「教科内容」で答えるであろう。つまり、各教科と比べても国語は「教科内容」が曖昧なのである。

その理由に、国語科教育を直接的に担う専門分野が明確でないことが挙げられる。専門分野として想定される学問としては、「文学」「国語学」「言語学」等が考えられるが、「教科内容」と専門分野との結びつきは他の教科と比べて弱い。そのため、「教科内容」そのものが曖昧なままであり、専門分野の知見を国語科の「教科内容」として再構成する等は当然至っていない。つまり、「教科内容」が個々の実践家や研究者に委ねられてしまっている。「国語科教育学」と専門分野の研究者と実践家が協力して、国語の「教科内容」を再構成すること求められているといえよう。

しかし、「教科内容」を明確にすることは、その「教科内容」をそのまま子どもたちに伝達することを意味しない。

村井（2010）は、「教育」について、次のように定義する。

「教育」というのは、説明的に定義すれば、面倒な言い回しにはなるが、「人間が『人はすべてよく生きようとする』という『人間観』に立って、他の人間を『よく』しようとする自律的な営み」ということになる。

すべての子は「今日よりも明日がよりよくなりたい」と思っており、それを支える教師も「この子をよりよくしたい」と願っているということである。これは多くの人が納得するであろう。問題は、「よりよい」方向をだれが知っているかということである。それによって、教育の捉えが変わってくる。3つの方向が考えられる。

1つは、教師のみが「よりよい」方向を知っているという立場である。

例えば、教師のみが「よりよい」方向を知っており、未熟な子どもたちを教師の考える「よりよい」方向へ導くのが教育であるという考えである。あるいは、子どもの主体性を重んじながらも、子どもに気付かれないように、教師の考える「よりよい」方向に導く。それこそが優れた教育であるという考えである。こういう考えは教育界には根強い。このような考えは、結局「よりよい」方向を教師のみが知っており、「教えること」を重視する点は共通である。村井はこのモデルを「手細工／生産モデル」と呼んだ。

2つ目は、子どもはもともと「よりよい」方向へ向かう可能性を持っているという立場である。子どもの主体性を尊重し、教師はただ環境を整え、見守る。そうすれば、自然と子どもたちは「よりよい」方向へと育って行くという考えである。村井はこのモデルを「農耕モデル」と呼んだ。

3つ目は、子どもは「よりよくなりたい」と願っているが、子どもも教師もその「よりよい」方向がわからないという立場である。村井はこの立場に立ち、このモデルを「人間モデル」と呼ぶ。子どもは自分にとって何が「よりよい」のかを真剣に考え、悩み、日々を一生懸命に生きている存在であり、教師も何が「よりよい」かを真剣に考え、悩み、日々を生きている存在であるという立場に立つ。その子が本当に願っていること、本当に困っていることを一緒に探り、考え、学び、「よりよい」方向を一緒に模索することが教育という考えである。

筆者も第3の立場で教育を捉えている。第1の立場は、教師の捉えた世界が正しく、その世界に子どもを導くことが「善い」という考えである。それが強制であれ、子どもの主体性を重んじた誘導であれ、「正しい」という判断は常に教師にあり、教師の考える正しい方向に子どもを変えようという点では共通であり、「教化主義」にすぎない。では、第2の立場はどうか。「育てること」を重視した考えであり、説得力もある。だが、教育において、教師の関わりを放棄すれば、教育でなくなる。その子の願いや思い、あるいはその子の学びはその子が一番知っている。つまり、その子の専門家は子ども自身である。だからこそ、教師は子どもと直に関わり、ていねいに応答する中で、子どもの声を聞く必要がある。子どもの声を聞くプロであるべきである。その子の見ているものを見、その子の感じていることを一緒に感じ、その子の本当の願いや苦しみを探ろうとする。そのような関わりは不可欠である。そのような関わりの中で、「よりよい」ものを、ともに探っていく過程の中に教育があると考えている。

では、その時、「教科」はどう関わるのだろうか。村井(1978)は、次のように述べている。少し長いが引用する。

その「善さ」はけっしてはじめから子どもの中にあるわけではありません。……中略……。子どもはただ「善く」なろうとしているだけです。それを「善さ」に変えさせるために「教科」が使われます。「文化」というのは、「善く」なろうとする人間が作り出したものであり、その意味で「善いもの」といえます。子どもたちもいずれこの「文化」をつくり出していくのですが、まず過去に作られた文化を手がかりにする必要があります。だから、「教科」として、それをもって先生が子どもに働きかけることになるのです。

村井(1978)は、「よさ」は子どもの中にはじめからあるのではなく、子ども自身が「よさ」を作り出さなくてはならないと述べている。そして、その「よさ」を作り出すために、「よく」なろうとした人たちが作り出した「文化」を利用すると述べる。それが「教科」であり、教師はその「教科」を通して、子どもたちと関わることになる。だが、その「関わり」は「文化」を伝達することではないと言う。

このことは、「文化」を単純に教え込むというようなこととも、最初から違ってきます。……中略……。

子ども自身が「善くなろう」としているものであり、いわば、「善さ」を外部につくり出そうとしているのです。……中略……。ところが、幸いにも「善さ」というものは、その子どもと同じく「善く」なろうとして生きた過去の人々、つまり子どもたちの祖先によってつくり出され、「善いもの」つまり「文化」という形で社会に蓄積されています。

そこで、先生は、それを「教材」として利用し、それをもって子どもに働きかけるのです。

村井は、教師は「教材」を通して子どもたちと関わり、子どもたちに「文化」の担い手になってもらい、それを通して、自分なりの「よさ」を実現していくと述べている。そのためには、教師が教材の面白さを伝えなくてはならない。まずは、教師が教材そのものを面白がり、

教材を媒介として子どもそのものを面白がることであろう。子どもを変えるための対象として見るのではなく、よりよくなろうと一生懸命に生きている一人の人間として見、「今、ここ」の瞬間を「教材」を媒介として、ともに楽しむことであろう。

そのために、「教科内容」を明確にする必要があるのである。「言葉って面白い」「国語って楽しい」「人に表現するって楽しい」「書くことを通して、通じ合うとうれしい」と感じてもらうためには、「教科内容」が明確でなくてはならないと考える。

1-3 小学校国語科の「目標」

現在の小学校の国語科の「目標」はどうなっているのか。

2018年度版の学習指導要領では、小学校国語科の目標は以下のようになっている。

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成する。

- (1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

国語科において育成を目指す資質・能力と文部科学省が捉えていることを整理すると以下のようなになる。

1つには、母国語で表現された内容や事柄を「正確に理解する」（聞くこと、読むこと）資質・能力の育成である。その「正確に理解する」資質・能力には、内容や事柄を正確に理解するだけでなく、母国語の使い方を正確に理解する資質・能力も含まれるであろう。

もう1つは、母国語で内容や事柄を「適切に表現する」（話すこと、書くこと）資質・能力の育成である。その「適切に表現する」資質・能力には、内容や事柄を適切に表現するだけでなく、母国語を適切に使う資質・能力も含まれるであろう。

ここで、心得るべきは、言葉を単に道具として位置づけ、その担い手に変えること目標にしないことであろう。その過程において、どんなに子どもが生き生きとし、主体的に活動したとしても、望ましい状態を教師のみが知っており、「その教師の望ましいと思う方向に子どもを変えること」だけを目指すならば、子どもを教師を喜ばす道具に貶めてしまっているにすぎない。子どもを、「よりよく生きたい」と願っている、一人のかけがえない存在として見ない限り、教育ではなく、教化になってしまうであろう。

2 国語科教育とコミュニケーション

2-1 コミュニケーションの基本構造

コミュニケーション（communication）の語源は、ラテン語のコミュニス（communis）、共通したもの、あるいは共有物（common）と言われている。コミュニケーションは、基本的には、送り手と受け手から成り立つ。送り手は受け手に対して、情報を送る。その情報は、

知識だけでなく、情緒や意図等も含む。情報は言葉やジェスチャー等の記号を媒介として送られる。送り手が「おはよう」という。その時の送り手の表情・姿勢や声のトーンも同時に情報として受け手に伝わる。受け手は言葉だけでなく、表情や声のトーンを記号として解釈し、「元気がない」とか「やる気がある」等と意味づけをする。上記のように、コミュニケーションを捉えることができる。

2-2 コミュニケーション研究における4つの視点

このようなコミュニケーションのどこに視点をおくかによって、コミュニケーションの捉えが変わってくる。

末田・福田(2003)は、コミュニケーション理論を「機械論的視点」「心理学的視点」「相互作用論的視点」「システム論的視点」の4つの視点に整理している。

「機械論的視点」では、コミュニケーションを一つの機械と捉え、いかに効率よく情報を伝達するか重点を置く。そこでは、「送り手」と「受け手」との間における効率的な伝達が課題であり、そのために、外部からのノイズを減らすというモデルをとる。

「心理学的視点」では、コミュニケーションを「刺激-人-反応」と捉え、外部から受ける刺激に対して、どのように選択し、どのように反応するか重点を置く。同じ刺激に対して、個々の概念フィルター(態度、態度、動機、気力等)を通して、異なる情報処理を行っているというモデル。どのようなフィルターの影響を受け、違った反応するのかを明らかにすることが課題となる。

「相互作用論的視点」では、コミュニケーションをシンボルの共有と捉え、「送り手」と「受け手」との相互作用による、新たな意味の生成に重点を置く。「送り手」と「受け手」との相互作用により、いかに新たな意味を創造し、共有するかが課題となる。また、コミュニケーションにおいて、参加者は一定の自らの役割を振る舞うと捉えている。

「システム論的視点」では、コミュニケーションを一つのシステムと捉え、コミュニケーションがどのような仕組みで動いているのかに重点を置く。「送り手」と「受け手」のコミュニケーションパターンを明らかにすることが課題となる。「システム論的視点」では、コミュニケーション能力は「関係性」の中に立ち上がるものであり、個人の中に措定することは難しいと考える。

2-3 システム論的視点 グレゴリー・ベイトソンのコミュニケーション理論

国語教育とコミュニケーションを捉える視点として、「システム論的視点」、特に、グレゴリー・ベイトソン(Gregory Bateson, 1904-1980)のコミュニケーション理論に注目する。ベイトソンは、文化人類学者でありながら、ダブルバインドの提唱者であり、現在の臨床心理学における家族療法や短期療法(SFA=Solution Focused Approach, MRI=Mental Research Institute)等の精神医学に大きな影響を与えた思想家である。

ベイトソンは生涯に渡り、「部分」ではなく「全体」に注目した。具体的には、「個体」ではなく、「関係」に注目した。ベイトソンは、近代の「機械論的」「唯物論的」「二元論的」な問いの立て方に、デカルトの「精神と物質」の二元論に分け、人間を死んだ機械のように捉える捉え方そのものに対して疑問を呈した。なぜならば、人間を物質化することで、生身の人間としての繊細で変化に富んだ最も人間らしい部分が捨象されてしまったからである。これを克服する一つの方法としてコミュニケーション理論も構築されている。このような点からも人が人を育てる営みである「教育」を考えるためには、参考になる理論と考えた。

ベイトソンのコミュニケーション理論には、鍵概念として、「情報」「メタ・メッセージ」「コンテキスト」がある。それぞれについて、整理しておく。

2-3-1 ベイトソンのコミュニケーション理論

【情報】

ベイトソンは「情報」を「差異を生む差異（a difference which makes a difference）（2000 p.429）と定義する。例えば、電灯のスイッチを「入れる／入れない」の差異は、光が「灯る／灯らない」の差異を生むので情報である。それに対して、「激しく／ゆっくり」とスイッチを入れるという差異は、光が「灯る／灯らない」という差異を生み出さないで、光に対する情報ではない（安富 2006）。ある人がその日だけ会に欠席した。「いつも出席するのに、どうして今日だけ欠席したのだろうか。病気だろうか。何か前の会で気分を害したのだろうか。」等と心配になる。「出席／欠席」という差異が、周りの人に「安心／不安」という差異を生んだのである。「情報」は言語化されなくても「情報」になることがわかる。ベイトソンは、このように、「情報の伝達」を差異が別の差異へと次々と変換されていく過程と捉え、「コミュニケーション」の基本単位とした。

【メタ・メッセージ】

ベイトソンは「関係とはメッセージを帯びる（その中に内在的にこもる）」（2000 p.497）と述べる。つまり、敵意や愛情等の感情が先あって、それをメッセージに表現するのではなく、敵意や愛情がメッセージの中にももっていると考えた。その内在的なメッセージを、明示的な言語を通して伝わる内容「メッセージ」と区別し、「メタ・メッセージ」と呼ぶ。「メタ・メッセージ」は身振りや表情・動作、声の高さ・抑揚等の非言語的なものを通して暗黙的に伝わるメッセージであり、一段上のレベルと考え、「メタ・メッセージ」と呼んだ。例えば、笑顔で「おはよう」と言えば、「おはよう」という言語によるメッセージ以外に、笑顔による「敵意はありませんよ」というメッセージ（メタ・メッセージ）が伝わり、苦虫をつぶしたような顔で言えば、「気分はよくない」というメタ・メッセージが伝わる。

【コンテキスト】

また、ベイトソンは「論理階型（logic type）理論」に基づき、コミュニケーションにおける「コンテキスト（context）」の重要性を指摘し、メッセージの内容は、コンテキスト（文

脈)で決まると述べる(2000 p.293)。コンテキスト(文脈)はコミュニケーションが行われている「状況」「場」「空気」のことである。人は、日常会話において言語的メッセージだけから意味を取ることはない。メッセージに内在しているメタ・メッセージ(身振りや表情・動作、声の高さ・抑揚等の非言語的なものによる)からコンテキストを読み取り、そのコンテキストを参照しながら、具体的な意味を特定している。例えば、「バカ」と言っても、恋人間で言えば、「親密な関係性」を示すメッセージになるが、親しくない人に言えば、「お前は無能だ」というメッセージが伝わる。それは、恋人間の「バカ」では、表情や声の調子から、「本気じゃないですよ」というメタ・メッセージが伝わり、そのメタ・メッセージが「いい関係」というコンテキストを形成する。そのコンテキストを参照しながら、意味が特定されるからである。コンテキストが違えば当然、意味は違ってくる。メタ・メッセージはコミュニケーションにおけるコンテキストや相手との「関係性」を指示する。一度、コンテキストが形成されると、それ以後はそのコンテキストを前提としてメッセージや行動がなされていく。一つのメッセージに対して、コンテキストは一つではなく、階層構造になっている。例えば、グループでの一つの発言は、今、話をしている人とのコンテキストの影響を受けている。そのコンテキストは「今、ここ」のメタ・メッセージにより形成されるし、これまでの長い間の蓄積によっても形成される。さらに、上位のグループのコンテキストの、さらに、教室のコンテキストの影響も受けている。

2-3-2 バイトソンのコミュニケーション理論を取り上げる理由

バイトソンのコミュニケーション理論を取り上げる理由は以下による。

1つ目は、教室の子どもたちの「声」(話すこと・聞くこと)をより深く理解するための理論として、有効と考えるからである。筆者は「国語教育は母語教育であるがために、国語科外教育で受けた(特に、マイナスの影響)子どもたちが身に付けた「よろい」を脱いでもらうところから始めなければならない。つまり、コミュニケーション(話すこと・聞くこと)の「学び直し」をしなければならない。」と述べた。子どもたちは「家庭」という「場」で身に付けた、あるいは身に付けつつある言葉に対する意識を教室という「場」に持ち込んでくる。ある子は、「自分は傷づけられたくない。だから、自分を出さない方がいい。」と考え、自分を表現しないという決心して、教室にやってきているかもしれない。ある子は、「自分がいい子でいる時だけ認められる。だから本音はかくしておくのがいい。」と考え、自分の本音は決して出さないという行為を選択しているかもしれない。つまり、教室での子どもたちの「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」の行為は、教室という「場」のコンテキストだけでなく、家庭という「場」のコンテキスト等の多様な「場」の影響を受けている。教室の子どもたちの「声」をより深く理解するためには、「メタ・メッセージ」「コンテキスト」という概念を持ち込んだバイトソンのコミュニケーション理論は適していると考えられる。

2つ目には、「コミュニケーション能力」を個人の中に内在する能力と捉えるのではなく、

「関係性」の中に立ち現れるものとして捉えるための理論として有効だからである。コミュニケーションは話題やメンバーとの人間関係によって、変化する。つまり、コンテキストによって変化する。そのようなコンテキストを捨象し、個人の中に立ち上がる能力と捉えてしまい、その能力がないのは自己責任であるとする昨今のコミュニケーション能力観は、コミュニケーションの力を個人の枠組みに押し込めてしまい、教室という場で起こっている多様なコミュニケーションを捉えるには適さないと考える。ベイトソンの「コンクスト」「メタ・メッセージ」等の概念に可能性を見る。

以上のことから、コミュニケーションを捉える枠組みとして、ベイトソンのコミュニケーション理論を取り上げる。

2-4 コミュニケーションの視点から捉えた国語教育

－「読むこと」「書くこと」－

コミュニケーションから捉えた国語教育について論じる前に、自己内対話について検討する。自己内対話は、コミュニケーションと言ってよいだろうか。西尾（1975）は対話を「1対1の間で行われる話しことばによる通じ合い」と定義する。それに対して、倉澤（1989）は、西尾の定義を踏まえながらも「対話ということの最も拡大した解釈の端に、自己内対話がある。自己内対話の反対の極には（対話を拡大解釈した場合）会話がある。会話というのは、対話が無秩序で飛び交うものである。対話と会話とは、形態的には違うが、機能としては、結局、会話は対話の変形とみることができる。」と述べ、広義には、対話を自己内対話から会話まで広げる論を立てている。対話は「コミュニケーション」の基本的要素を持っており、倉澤が述べるように、自己内対話も対話と考えるならば、「コミュニケーション」と捉えることができよう。ここでの自己内対話では、「〇〇になった私」と「もう一人の私」のコンクストが異なっている。つまり、「自己内対話」は、「〇〇になった私」を媒介として、「もう一人の私」の考えを捉え直し、新たな意味を創造する社会的営みといえる。この意味で、自己内対話はコミュニケーションと捉えることができよう。本稿では、自己内対話をコミュニケーションと捉えることとする。

2-4-1 読むこと

コンクストⅠ：作品世界という場 【物語世界・語りの世界との関わり】

「読む」という行為をここでは、物語の読みを例に考察する。物語を読む時、3つの世界が存在する。1つは「物語世界」。登場人物に起こる様々な事件が描かれる。これが「物語世界」である。もう1つは、「語りの世界」。語り手が地の文を語る。語ることで「物語世界」が表現される。3つ目は「現実世界」。現実世界の読者（子ども達）は一人一人違ったものを教室に持ち込み、授業に参加している。程度の差はあれ学校や家庭の苦悩や心配を抱えながら教室にやっけてきている。このような「現実世界」がある。この3つの世界を行き来しながら

ら、子どもたちは「物語」を読むことになる。

この「読む」という行為は、このような3つの世界とどう関わりながら行われるのだろうか。ベイトソンのコミュニケーション理論をもとに捉え直してみたい。

異なる3つの世界（「物語世界」「語りの世界」「現実世界」）は、異なる3つのコンテキストと考えることができる。「物語世界」の登場人物の言動を解釈するためには、登場人物の置かれたコンテキストを知る必要がある。「どういう時代なのか、どういう地域だったのか、二人はどのような関係なのか」このようなコンテキストを知ることでより豊かな解釈が可能となる。そこで、読者は「物語世界」に入り、登場人物になって行動し（動作化したり、イメージ化したりする）、そして、登場人物の置かれたコンテキストを想像し、いつもの自分では体験できないことを体験する。次に、「語りの世界」に戻った読者は、「語りの世界」のコンテキストから、「登場人物になった自分」を捉え直す。つまり、「登場人物になった私」を対象化する。そうすることで、「物語世界を体験した私」と「もう一人の私」との間でズレが生じる。つまり、自己内対話が起る。この自己内対話は「語りの世界」でも起る。語り手のコンテキストを知り、語り手になることで、語り手の語ろうとしても語れない苦悩や自己欺瞞等を知る。次に、読者は、「語り世界を体験した自分」から距離を取り、「語り世界を体験した自分」を対象化する。そうすることで、「語りの世界を体験した私」と「もう一人の私」との間でズレが生じ、自己内対話が起るのである。ここまでは、個人の頭の中に起こっていることである。

コンテキストⅡ：教室という場 【現実の他者との関わり】

一人で読書する場合、上記で述べたような対話が起っている。だが、教室は一人で読書するのとは違い、現実の他者が存在する。自分とは違った思いを持った他者が存在する。そのため、学習者や教師との間でコミュニケーションが起る。だが、一人一人の考えは教室という場の影響を受けるため、その子の考えが発話された言葉のみを意味するとは限らない。発言しない子が考えがないわけでもない。教室という場が本音で話すという雰囲気ではなく、建前を重視する場であれば、ある子は発言しないという選択肢を選ぶであろうし、ある子は建前だけ述べるであろう。つまり、教室という場が子どもたちにとって、負荷の少ない安心できる場であるかどうか、子どもたちのコミュニケーションに大きな影響を与えるのである。また、発達段階も影響するであろう。高学年になれば、現実を認識する力が発達する。低学年のようにイメージの世界に生きているわけではない。つまり、自分というものが見えてくるようになる。そうすると、「クラスの中で失敗したくない。」「今はこう発言しておく方が無難だ。」「自分が発言しても意味がない。」等のマイナスのメタ認知も発達してくる。それが、教室という場に影響を与え、自分を自由に表現できない場を形成してしまう。子どもたちの自己像や世界像を捉え直すためには、他者は不可欠である。自分とは異なる考えと出会うことで、自分の見方や考え方の捉え直しが起る。教室という場は、同じ年齢の子が一同に集まり、自由に交流できる貴重な場である。その学びの力は極めて大きい。しかし、その

場がマイナスに働くこともある。場の形成は重要な教育課題であろう。

次に、仮に自由に発言できたとしても、子どもたちが自分の枠組みにとらわれている限り、学びは起こってこない。子どもたちの考えは安定しており、ズレが生じないからである。つまり、他者は立ち上がってはこない。他者が立ち上がってくる（外部の物語）ためには、まず、他者になって、「友達は何を見ているのだろうか。」「何を感じているのだろうか。」「どうしてそのように解釈したのだろうか。」「どこからそう考えたのだろうか。」等と想像を巡らすことが必要である。そうすることで、他者が立ち上がり、「他者になった自分」と「もう一人の自分」との間で自己内対話が生じる。そのことが、自分の考えの捉え直しを生み出す。教室でこのようなコミュニケーション（自己内対話）が起こる時、子どもの学びは深くなっていると考える。

コンテクストⅢ 【現実世界での自己内対話】

人は固有の意味づけした世界を生きている。つまり、「私の捉えた私」「私の捉えた他者」「私の捉えた世界」の中を生きている。決して、客観的な世界の中を生きているのではない。「読む」という行為は、その自分の捉えた世界を対象化し、語り直すために行う行為と考えている。「文学作品」は「自分の捉えた世界は、これでいいのか」と問い続けるための、「鏡」なのだと考えている。

「物語世界」「語りの世界」を体験し（自己内対話を行い）、教室の友達との対話も踏まえた「文学体験をした私」と「現実世界」に戻った「もう一人の私」との間ではズレが生じる。そのズレによって、自己内対話が生じる。つまり、「文学作品」を媒介として、自分の見方や生き方に対する捉え直しが起こるのである。具体的には、「私の中の私（自己像）」「私の中の他者（他者像）」「私の中の世界（世界像）」に対する捉え直しの対話が生じる。人は自分の人生に大きな転換や不幸が起こらない限り、自分の自己像や世界像を捉え直そうとはあまりしない。捉え直すためには、媒介物が必要である。その1つが「文学作品」と考えている。文学体験をすることを通して、つまりある登場人物の生き方や語り手の苦悩や欺瞞を体験することを通して、自分の自己像や世界像を捉え直す。これが、「読む」という行為の最後のコミュニケーション行為と考えている。

以上のことから、「読む」という行為は、1つには、「作品世界での対話」、つまり、「物語世界や語りの世界体験した自分」と「そうではない自分」との自己内対話、2つには、「教室の他者との対話」、つまり、教室での具体的な他者からのやりとりを通して「友達になった自分」と「もとの自分」との自己内対話、さらに、3つに、「現実世界での自己内対話」、つまり、これらの対話を踏まえ、現実世界の「他者や世界に対する捉えを捉え直すための「文学体験した私」と「もう一人の私」との自己内対話、と考えることができる。

2-4-2 書くこと

コンテキストⅠ 【相手意識・目的意識, ジャンル意識から形成される場】

「書く」という行為も基本的には、「読む」という行為と変わりはない。人は目的があるから書く。招待したいために招待状を書く。報告するために、報告文を書く。また、多くの場合、日記を書いたり、メモを取ったりする以外は、相手を意識して書く。報告文は上司に対する報告かもしれない。意見文は反対意見に対する説得かもしれない。小説はどうか。小説も作者の想定した読者がいる。広く出版される文章はどうか。これらの文章も読者を想定せずに書く文章はないであろう。つまり、文章を書くには「目的意識」「相手意識」が不可欠である。つまり、「書く」という行為は、他者（相手）を想定した社会的営みといえる。「書く」という行為は、構想、構成、記述等の過程があるが、どの過程においても、書き手は想定した他者の立場から、自分の構想や書く内容や書く表現等を批判的・創造的に吟味検討し、自分の意図や主張がわかりやすく表現されているか、想定した他者との対話や自己内対話を積極的にを行い、整合性の高い論理的文章を仕上げていく過程といえる。ベイトソンの「コンテキスト」概念を使って述べるならば、他者（読み手）になって、自分の文章を他者のコンテキストから読み直し、吟味検討し、そこから少し離れ、「もう一人の私」のコンテキストから「他者になった私」と自己内対話する過程といえる。

別の視点から論じる。この「目的意識」は「ジャンル意識」に置き換えることも可能であろう。ある目的で、ある文章を書くということは、ジャンルを規定することでもある。上司に研究会参加の報告をするという目的ならば、「報告文」を書くということになる。最近の自分の研究について書くのならば、当然、「論文」を書くことになる。そして、ジャンルが決定すれば、構成や表現もある程度規定される。つまり、「目的意識」が「ジャンル意識」を規定し、このようなコンテキストの中で、構成や表現がある程度規定される。次に、「相手意識」によって、より詳細な構想（内容等）、構成、表現が推敲されていくといえよう。

コンテキストⅡ：教室という場 【現実の他者との関わり】

当然、教室では、学習者や教師とのコミュニケーションもある。書くという行為は社会的営みと述べた。これは、想定した読み手との対話だけを意味しない。教室という場での他者との協働推敲による対話も含む。読み手は書き手になり、書き手のコンテキストから「なぜ、ここでこの事例を入れたのだろうか。」「なぜこの順に説明したのだろうか。」等と書かれた作品に対して思いを巡らせる。そして、今度は読み手に戻り、読み手のコンテキストから「書き手になった自分」と「読み手になった自分」とで自己内対話を行う。「書き手の意図はわかるが、その意図を達成するには……」と、構成や表現に対する捉え直しを行う。つまり、書く行為は、単著ではなく、共著と考えることもできる。

「書く」という行為においても、同然、教室という場が教室のコミュニケーションに影響を与える。しかもプラスにもマイナスにも影響を与える。子どもたちが「書きたいこと」を書いているのではなく、教師の「書いてほしいこと」を書いているならば、子どもたちの「よ

りよく」生きる方向を「書くこと」を通して探究しているのではなく、教師の考える「よりよい」方向に子どもたちを誘導しているに過ぎなくなる。つまり、教師の「こう書いてほしい」という強い願いを子どもたちがメタ認知し、自分たちの自由なコミュニケーションを押しさえ、教師の意図した画一的な作品を生み出すことも考えられる。「読むこと」でも「書くこと」でも、表現行為においては、教室という場が子どもたちにとって、負荷の少ない安心でできる場であるかどうかはとても重要である。

コンテキストⅢ 【現実世界での自己内対話】

「書く」という行為はなぜ行うのだろうか。1つには、目的のためであろう。例えば、自分の非を謝るために「手紙」を書くならば、書く目的は相手への謝罪である。その目的を達成するためには様々な方法がある。その中で、「文字言語」の「手紙」というメディアが選ばれたのである。次に、相手に対する情報等から、構想や構成を考え、失礼のないように表現を考え、目的を達成しようとする。相手を思い浮かべ、「〇〇さんにわかってもらうためには……」と読み手を想定し、自己内対話をしっかりと行う。友達にも助言をもらい、構成や表現を遂行し、よりよいものに修正し、「手紙」を完成させる。

「書く」という行為はこのような過程だけではない。「書く」という行為は、このような過程を通して、自分自身を見つめ直す行為でもある。「手紙」を書くためには、自分の甘さや他者への捉えに対する捉え直しが不可欠である。このことは「手紙」を書く行為だけに言えることではない。「意見文」「生活文」「説明文」においても、「書く」という行為には必ず自分や他者、世界に対する捉え直しが起こっている。つまり、「書く」という行為は、自分の見方や生き方を見直す行為といえる。そして、そこでは、「私の中の私（自己像）」「私の中の他者（他者像）」「私の中の世界（世界像）」に対する捉え直しの対話が生じている。

以上のことから、「書く」という行為は、書かれたものを媒介として、1つには、目的意識・相手意識、ジャンル意識により形成された場における「想定した読み手と対話」、2つには、「教室の他者との対話」、つまり、教室での具体的な他者からのやりとりを通して「読み手になった自分」と「書き手の自分」との自己内対話、3つに、「現実世界での自己内対話」、つまり、これらの対話を踏まえ、自分の見方や考え方への自己内対話、と考えることができる。

3 書くことの教育の現状

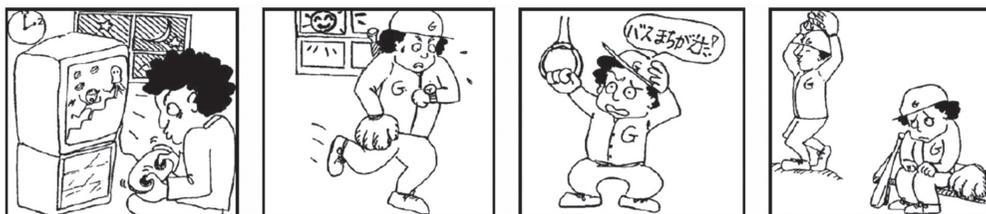
3-1 日米初等教育の「書くこと」の授業比較を通して 一渡辺（2004）の研究より一

渡辺（2004）は、「日本とアメリカの思考表現のスタイル」の違いに着目し、初等教育における日本とアメリカの作文指導の比較研究を行っている。具体的には、日本とアメリカの小学5・6年生を対象に、ある少年の1日を描いた4コマの絵を見せて作文を書かせ、その作文を比較検討している。

【自由課題の絵と説明文】

絵を見て書く作文

けんた君は小学生です。テレビゲームと野球をするのが大好きです。けんた君は野球チームのエースピッチャで、毎週土よう日の朝早く野球のしあいをします。下の絵はけんた君の一日のでき事をえがいています。けんた君にとってその日がどんな日だったか、書いてください。(書く前にまず四つの絵をすべて見てから書き始めて下さい。)



※日本では「けんた」、アメリカでは「ジョン」とする

【対象】日本人 144人、アメリカ人 82人の小学5・6年生

【自由課題1】「その日がどんな日だったか、書いてください」

【結果】

以下のように報告している。

- ・日本の作文の93%は「時系列型」(出来事を起こった順番に述べられる)であった。それに対して、アメリカの作文の60%が「時系列型」であるものの、「この日はジョンにとって最悪の1日でした」とまずまとめや評価を書いて、それから理由や原因として1日の出来事を述べる「因果律型」(ある時点から過去を振り返って出来事が述べられる)の作文が34%みられた。つまり、日本の児童の作文構造は「時系列型」の1つの山に集約されたのに対して、アメリカの児童の作文構造は「因果律型」と「時系列型」の2つの山ができた。
- ・日本の児童の多く(76%)はどんな1日だったかの総括を述べなかった。総括を述べる場合は、作文の初めでなく終わりであった。
- ・日本の作文は「～して～して」の接続詞が多く、アメリカの作文は「なぜならば」「だから」などの因果を表す接続詞が多かった。

次に、条件課題の結果を示す

【条件課題】「けんた君(ジョン)はしょんぼりしています、という文から始めて、その日はどんな1日だったか、書いてください」

【結果】

- ・「なぜかという」と「それは……」の原因を説明する接続詞の作文が日米ともに増えた。日米ともに、「時系列型」ですべての出来事を述べる作文構造が最も多かった(日本50%弱、アメリカ30%強)。

- ・ 2 番目は、日本では出来事を選択した「時系列型」作文が多かったが、アメリカでは、時系列を無視して、結果に最も関係あると思う出来事のみ述べる作文が多かった。つまり、日本では複数の出来事を繋いで（時系列に繋ぐ）原因を考えるのに対して、アメリカでは結果に直接関係ある出来事のみを原因と考えている。（原因の出来事を何にするかで、多様な作文が生まれている）

3-2 考察

以上の渡辺（2004）の研究から、日本の児童は、「その日はどんな1日だったか。」の問いに対して、「時間軸に起こった出来事を述べること」が答えであると捉えているのに対して、アメリカの児童は、「こんな1日だと総括すること」が答えと捉えていることがわかる。渡辺（2004）はこの違いを「思考表現のスタイル」の違いと呼び、「コミュニケーションの基本となる型」の違いであると述べる。つまり、このような「思考表現のスタイル」は小・中・高校と繰り返し指導されることで、日本人の暗黙の固有文化となっているのではないかと、いうことである。筆者は大学生に対しても同じ課題で作文を書かせてきたが、多くの大学生が「時系列型」で表現する傾向にあった。だが、高校生・大学生がこのような「思考表現のスタイル」のパターン化があるのかは、より詳細な検証が必要であろう。つまり、「思考表現のスタイル」のパターン化というよりも、コンテキスト意識の弱さということも考えられるからである。日本の児童が因果律で思考をしていないというのではなく、「目的意識」や「ジャンル意識」が弱いために、こういう表現結果になったとも考えられる。つまり、「この文章はどういう目的のために書くのか。」、さらに、「そのためには、どういうジャンルの文章にすればよいのか。」という意識が弱いとも考えられる。

渡辺（2004）は、このような日米の「思考表現のスタイル」の違いが生まれる要因として、国語教育の違いを挙げている。アメリカの国語教育の中心は「書くこと」であり、様々な様式（ジャンル）の書き方を学ぶようになっており、卒業時には、小論文と創作文の試験が多くの州で課されているとのことである。しかも、小論文では、「最初に主張を述べ、その主張の根拠を3つ挙げ、最後に結論としてもう一度主張を繰り返す」双括型の表現が徹底して指導されるようである。

それに対して、日本の国語教育は「読むこと」が中心である。筆者の現場経験からも、「書くこと」の授業は少ない。しかも、日本の「書くこと」の教育は、以下のような特徴がある。

- 1) 「生活文」を書くことが中心であり（教科書のモデル作文も「生活文」が多く、小中学校の教師の書かせる作文も「生活文」が多かった。）、今もその傾向は基本的に変わらない。
- 2) 型やスキルの指導に対する抵抗を持っている国語教師は多く、多様な文種の書き方を知り、適切に書き分ける力（多様な文種に応じた型やスキル）の育成は不十分であった。

日米の国語教育の違いがこのような作文の違いを生んだということは十分考えられる。筆者は、「書く」という行為をコミュニケーション行為と捉えた指導が十分になされていないということが要因ではないかと考えている。そのために、このような課題が与えられた時に、「なぜこの文章を書くのか。」「書く目的は何か。」とは発想はせずに、すぐに「どのように書けばいいか。」と考えてしまう。この目的を達成するためには、「どのようなジャンルの文章にすればよいのか。」等の意識に向かない。その結果、書き慣れている「生活文」というジャンルが選ばれていると考えられる。

つまり、以下のような課題が考えられる。

○「書く」という行為はコミュニケーション行為であるという意識が十分指導されていないこと

【目的意識・相手意識，ジャンル意識による形成される場】

- ・目的意識の指導が十分でないこと
- ・目的意識に応じたメディア選択の指導が十分でないこと
- ・メディアに応じたジャンル意識の指導が十分でないこと
- ・ジャンル（特に，意見文，物語文等）に応じた適切な型やスキルの指導が十分でないこと
- ・ジャンルに応じた適切な型やスキルを選択する力の育成が十分でないこと

【教室という場】

- ・目的意識，ジャンル意識，相手意識からの協働推敲の指導が十分でないこと

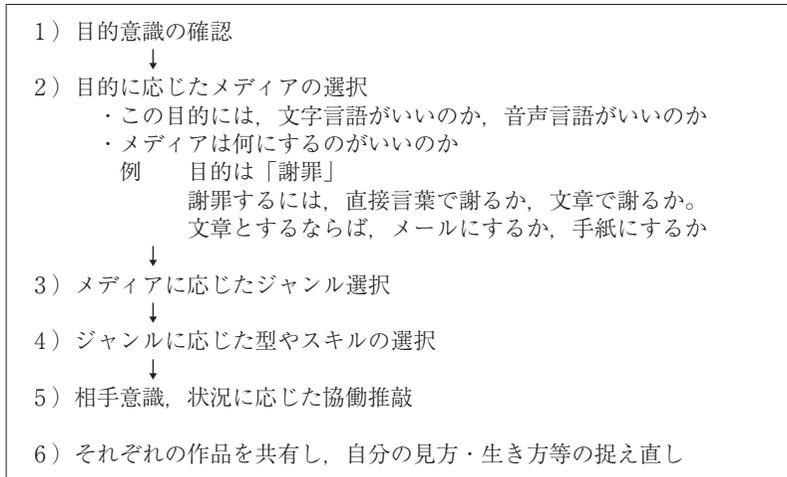
このような指導の不十分さが，時系列の型の作文に集中するという結果を生み出したと考えられる。つまり，目的に応じた文章の型やスキルを選択する力の育成が十分でないことである。国語教育はこれまでこのような指摘（渡辺 2004）に対して真剣に向き合っていない。国際社会で子どもたちが生きる時代である。コンテキストを十分に意識し，コンテキストに適した文章の書き方（型やスキルも含めて）をすることは，これから必要な力である。国語教育はこれらの課題に答える責任がある。

4 今後の方向性

4-1 基本方針

「書くこと」をコミュニケーションの視点から捉え直し，「コンテキストに応じて，多様な文章表現スタイルを使い分けられるようにすること」「協働で推敲できるようにすること」を基本方針とする。

以下の流れを「書くこと」の基本モデルとして提案したい。



4-2 「書くこと」の具体的方向性

1) から 4) においては、以下のことを意識させる。

- ・他者（読み手）を想定し、想定した他者との自己内対話の場を設定し、よりよい文章に仕上げようとする。具体的には、「目的は何か」→「目的に応じたジャンルは何か」→「ジャンルに応じた型やスキルは何か」を意識させる。

5) の「教室という場」では以下のことを大切する。

文章は「教室という場」の影響を受ける。「教室という場」を安心できる場にするのが不可欠である。特に、高学年においては、発達段階から考え、「困っていることを出し合う」ことを大事にすべきであろう。そうすることで、安心できる場に近づくことが可能となる。

また、協働推敲においては、「書き手になって」文章を読み直すことを大事にする。自分の枠組みから「こうすべきである」と一方的に判断しては、書き手が本当に書きたいことを理解することは難しい。「目的は何ですか」「そのためにどう書きたかったのですか」「相手はどんな人ですか」などの聞き込むことを子どもたちには教えることが必要である。以下のことを意識させる。

- ・他者との協働推敲の場を各下位過程（構想、構成、記述）において設定し、自分の文章を捉え直す観点（メタ認知する力）を学級で共有する場とする。
- ・相手意識や状況から、より詳細に「構想」「構成」「表現」を遂行する場とする。

6) においては、以下ことを意識させる。

- ・友達の作品を共有化したり、推敲したりする過程を通して、自分の見方や考え方を振り返る場とする。

具体的な例を以下に示す。

★多様な文種

- ・「生活文」のような時系列型の文章、「意見文」のような因果律型の文章、「物語」のような創作型の文章を中心に、多様な文種を書かせる。教科書にない場合、持ち込み教材で指導する。あくまで、目的に応じたジャンル選択の中で指導する。

★説明文や意見文を書かせる中での表現スキーマの習得、活用

具体的には、「パラグラフ・ライティング」「三角ロジック」等の意見文のための具体的なスキルを習得させる。これらもジャンル選択の中で、必要な型やスキルを選択させるようにする。型だけを独立して教えない。コンテキストと関係づけて指導する。

★自分を見つめる「生活文」、その他の文章において、メタ認知を重視した実践

- ・「生活文」においても、「相手」を想定させ、相手の視点から自分の文章を捉え直し、相手になった自分と対話をしながら、プランニング（構想・構成）や記述を推敲し、より自分を理解してもらうための文書に仕上げる。

「祖父母に自分の成長を紹介するための生活文を書こう」

「親しい〇〇君に自分をもっと知ってもらうための生活文を書こう」等

- ・「生活文」においても、他者の目を通した協働推敲の場を各下位過程で設定し、自分の文章を見直す視点を共有する。

生活文を書くこと（生活綴り方や綴り方等）は、書くことの目的である「自分の見方や生き方に対する捉え直し」のために大変有効な方法である。日本の教育の財産でもある。このような伝統を守りながらも、より効果的なものにする工夫も必要と考える。

4-3 課題

本稿は「書くこと」の教育をコミュニケーションの視点から捉え直し、「書くこと」の教育の課題を明らかにし、その課題を克服するための授業の方向性を探ることであった。コミュニケーションの視点から捉えることで「書くこと」の課題も明確になり、その方向性も示すことができた。しかし、あくまで構想段階であり、実践を通して、その有効性を検証する必要がある。今後は、現場の先生方と共同研究を行い、授業の場で実践し検証していきたいと考えている。また、「書くこと」だけでなく、「読むこと」の教育においても、コミュニケーションの視点から捉え直し、より実践に貢献していきたいと考えている。

引用文献

ダナ・サスキンド、掛札逸美（訳）（2018）『3000万語の格差』 明石書店

- グレゴリー・バイトソン，佐藤良明（訳）（2000）『精神の生態学』 新思索者
- ジェームズ・J・ヘックマン，古草秀子（訳）（2015）『幼児期教育の経済学』 東洋経済新報社
- 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』 東洋館出版
- 村井実（1978）『新・教育学のすすめ』 小学館
- 村井実（2010）『新・教育学の展望』 東洋館出版社
- 難波博孝（2015）「文学国語」をどうするか 『日本文学協会』 66(3) pp.92-97
- 末田清子・福田浩子（2003）『コミュニケーション学 その展望と視点』 松栢社
- 渡辺雅子（2004）『納得の構造』 -日米初等教育に見る思考表現のスタイル- 東洋館出版
- 安富渉（2006）『複雑さを生きる：やわらかな制御』 岩波書店