



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	リテラシーとオーラリティの統合をめざした学びと学習文化
Author(s)	佐藤, 公治; 白川, 清久
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 84, 235-267
Issue Date	2001-12
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.84.235
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28840
Type	departmental bulletin paper
File Information	84_P235-267.pdf



リテラシーとオーラリティの統合をめざした 学びと学習文化

佐藤 公治・白川 清久

Educational Practices and Learning Culture towards Integrating the Oral and Literal Learning

Kimiharu SATO and Kiyohisa SHIRAKAWA

目 次

1. 制度学校のなかの「文字文化」と言語活動の性質	236
2. リテラシーとオーラリティ、二つの対立	238
2-1. 人間精神の伸張を生んだ文字の成立：リテラシー優位の考え	238
2-2. オーラリティへのノスタルジック的帰郷とリテラシーへの反目	239
2-3. リテラシーと近代的主体、内面世界の拡大	242
3. 「書きことば」と「話しことば」、その機能的分化と統合	244
3-1. 「書きことば」と「話しことば」の機能	244
3-2. 「書きことば」と「話しことば」の「形而上学的対立」の誤り	248
3-3. 意味の形成・表現とその共有化：ベンヤミンのメディア論と教育論	251
3-4. 共同的言語意識の形成	254
4. 話しことばと書きことばの世界の統合を目指した授業実践	255
4-1. 「話す・聞く」と「読み」の統合化：2年1組「お話劇場」	255
4-2. 「話す・演ずる」活動が読みのイメージを高める：4年生「笑い話し大集合」	259
4-3. リテラシー・オーラリティの統合化を目指した授業が意味するもの	264

要 約

学童期の言語発達の問題を考えた時、制度学校における言語教育の現実を無視することはできない。そして、この学校文化の中で中核をなしているのは、「書きことば」であり、「文字の文化」である。「書くこと」を習得していくことで近代的な子どもになっていくのである。しかし、ことばは人間と人間との共同の関係として存在しているという根本に立ち返った時、交通（コミュニケーション）の手段に加えて、共同性と共同的な言語意識の形成に与っているものとしてのことばの役割と機能に注目しなければならない。ことばは人間的な共同の場（当面、ここでは教室における活動）を前提としており、逆にことばをとおして共同性があらわれ、私たちの共同的な意識も作られていく。特に、学童期におけることばによる共同性の形成を考えた時、もう一つのことばである「話しことば」が豊かに機能していることが不可欠である。それは同時に「書きことば」の世界を豊かにしていくことにもなる。

本論の前半では、リテラシーとオーラリティをめぐる議論の中で、特に、文字という新しいメディア(媒質)の普及による近代の共同体意識の喪失と、それへの反発としてのオーラリティへのノスタルジ的な回帰の主張を取り上げる。次に、メディア(媒質)の問題を主に、ベンヤミンのメディア論を参考にしながら、共同体におけるコミュニケーション活動のあり方と関係づけながら、リテラシーとオーラリティのあるべき姿について考察する。結論としては、多様なメディアを交換させ、円環的な関係の中に置くことの必要性を強調する。

本論の後半では、リテラシーとオーラリティの間を円環させる活動の試みとして、小学校の国語と総合的学習における「話す・聞く」の活動を重視した実践を取り上げる。具体的には、「朗読」(2年生)と「落語・ぞろぞろ」(4年生、国語教材)の授業実践である。これらの教室の学習においては、同時に「リテラシー」に強く制約を受けた学習者の「慣習」の強さが奇しくも露呈されることになり、授業者がそこにどのような「変革」を持ち込むかが問われることになった。また、これらの一連の「話す・聞く」の活動を重視した授業は特定の教科の枠を越える総合的な学習として位置づけることもでき、新しい学習活動と学習課題を教室の中に持ち込むことを意味する。これら一連の授業実践の分析を通して、「声の文化」が持っている即興性と身体的な活動と結びついた具体性は、「書かれたもの」の世界にリアル性を吹き込み、しいては「読解」の深まりをもたらすことを論じる。両者を二分法的にとらえるのではなく、領域横断的な活動(声—文字、教室—教室外、国語—総合的学習)としてみることで、そこにおける創発性を指摘することができる。

語られたものと志向されたものとのあいだのみならず、書かれたものと志向されたものとのあいだ、そして同様に、語られたものと書かれたものとのあいだに緊密な結びつきをつくり出すものこそが、非感性的な類似にほかならない。

(ヴァルター・ベンヤミン「模倣の能力について」、ベンヤミン・コレクション
2 筑摩書房、浅井健二郎・編訳、1996、80ページ)

1. 制度学校のなかの「文字文化」と言語活動の性質

学校教育機関における言語活動は「リテラシー」(読み・書き)を機軸にしながら展開される。その開始は、早い場合は小学校就学前から始まるが、フォーマルな形ではそれは就学の開始と共に始まる。読み書きの獲得の強制に出会うと言ってもよいし、もっと言えば、抽象化・脱文脈化された(と思込まれている)ことばの「語義(meaning)」が優勢な学校文化に支配的な「語り口」に慣れ始め、慣習(コンベンション)していく過程でもある。もちろん、この種の「慣習」に従っている先導者は大人であり、着き従っている子どもの「学校化」を自明のこととしてみる発想も大人のものでしかない。

従って、児童期の言語活動ないしはその発達の問題を考える時、制度学校が内包している「リテラシー」と、しばしば誤って対比的・二律背反的な位置取りがされている「オーラリティ」との関連を抜きにしては論じることができない。この「リテラシー」と「オーラリティ」の言語活動は制度学校におけるあらゆる活動の中に見出すことができるものであるが、ここでは、

両者の関連性がもっとも限定的、明確な形でみることができる国語の授業を取り上げる。

国語教育の中で70年代からその教育目標として対話の能力を強調していたのは、田近洵一であった。当然のことながら、対話を問題にするときには、他者、しかも自分の前にいる存在としての他者の問題が出てこざるを得ない。だから、田近(1996)は次のように言う。「国語科は、言語教育として、ひと(他者)を理解し、その異質性を受容していく能力の育成を教育内容とする教科なのである。」(7ページ)。そして、近年の国語教育の中では、総合学習などの導入にみるように教科間の合科学習への指向が強くなっていることもあって、「話す・聞く」「説明する」「コミュニケーション能力を高める」といった活動領域が重視される傾向にある。

だが、このような「動き」の中でも、実際には学校文化の中では、書かれたもの＝教科書と「読み・書き」のリテラシー重視は安定した地位を保ち続けている。リテラシーは学校文化の中核を形成しているともいえるだろう。もちろん、「文字の文化」＝リテラシーと「声の文化」＝オーラリティを対立的にとらえるべきでないし、そもそもリテラシーを否定することなどはできない。むしろ、両者はことばとしてはそれぞれ異なった機能と側面をもっており、機能的には相補的な関係、円環的な関係としてとらえていくべきである。

ここでは、ことばは人間的な共同性の場で行われるものであり、ことばこそが人間と人間との共同の関係として存在するという考えから出発する。そして、このことばによる共同的な関わりを通して、共同的な言語意識が形成されてくると考える。話しことばによる対話的な関わりがことばの共同性の礎を作る。次の段階の書かれたもの、本を読むという行為に入ると、直接的な対人的な共同性を意識させなくする。話しことばとは違ったもう一つの間接的な共同性が書かれた本の世界にはある。学童期のリテラシー教育を考えたとき、この直接的な共同性から間接的な共同性に向かう過程の中で、話しことばを中心にした直接的な共同性の活動、しいては共同的な言語意識を豊かに持つておくことが重要になってくる。教室の中で頻繁に行われる「音読」もまさにこの移行の過程の中で起きていることである。「共同性」ということばが持っている本質を確認していくためには「書かれた文字の世界」に入っていながらも、時々それを「話しことばの世界」に戻して表現してみることが必要である。それがまた書きことば、エクリチュールの世界そのものをとらえ直すことにもなる。

文字の世界と声の世界を結び合わせることは、書かれたもの＝作品の理解にとっても大きな意味を持っている。状況性や具体性を欠落させた文字の世界からイメージを豊かにふくらませ、想像上の世界でリアルさを描き出させるためには、まず声の語調(ニュアンス)、イントネーションを再現してみて、その声が発せられた状況、その声を発した人物を想像して実際に声に出して試みるのが具体性につながってくる。時には、しぐさを演じることも具体的な手がかりを与えてくれる。書かれたものを前にして、声に出してみる、朗読してみる、あるいは演じてみるという話しことばによる活動が書かれたことばの世界を豊かにする。

茂呂(1988)は既に、リテラシーとオーラリティを二分法的に捉えたり、リテラシーの出現が人間の認識能力に質的な変容をもたらし、文字を持つことと持たないこととの間に大きな溝を作ってしまったと主張する、いわゆる「大分水嶺理論」を批判している。そこでは、逆に、次にみるようなリテラシーへの反動として、オーラリティへのノスタルジック的回帰も批判されることになる。そして、茂呂は、生成的な記号活動論の立場からことばの活動を共同的な意味生成の場の中で考えることの必要性を説く。そこでは、リテラシーとオーラリティというそれぞれ異なったシンボル(以下でみるように、ベンヤミンはメディアという用語で表現している)

を多様に交換し合い、また置き直す活動が中心にすえるべきであると言う。

2. リテラシーとオーラリティ、二つの対立

はじめに、人間の精神活動の系統発生、個体発生の二つの発生水準に文字の出現が決定的な影響を与え、文字を持った文化と持たなかった文化との間にきわめて大きな溝を作ってしまったというリテラシーと精神進化の間のパラレル性を論じた考え方を整理しておく。次に、このリテラシー優位の考え方への反目として、文字の読み書きの出現によって低下してしまった話しことばによる共同的な活動を回復することを目指そうとするいくつかの主張を取り上げる。最後に、リテラシーとオーラリティをめぐる議論を、近代に対するイデオロギー批判の文脈の中で考える。

2-1. 人間精神の伸張を生んだ文字の成立：リテラシー優位の考え

文字を持った社会と文字を持たない無文字社会との間には人間の知性に大きな隔たりがあるというのが私たちの常識になっている。少なくとも西欧流の進歩主義史観ではそうである。そういった発想の典型は、アルファベット文字の出現とその後の影響に関して広く信じられているものに見ることができる。

アルファベット文字はフェニキア人が使用していたフェニキア文字にその起源があるとされている。古代フェニキア文字は、ギリシャ語、ヘブライ語、アラビア語の原型になっているもので、音声の意味を表す22個の記号から成り、それらは子音だけであった。基本的にはセム諸族によって使われていたセム系の諸語には母音を表す文字がないという共通特徴をもっている。つまりそれは不完全な音節文字であったということであるが、フェニキア文字は誰でも使える単純なものでもあった。その背景には、フェニキア人は多数の植民地都市の間を行き来しながらの交易を生業にしていたために、誰でも簡単に習得できることを優先させたのであろう。これらは商人のための商業コード（商品の在庫目録、取引の決済など）として存在していたとも言われている（フルッサー、1996）。いわば文字を聖職者の手から誰もが使えるものにしたということも意味している（ジュラヴリョフ、1991）。セム諸語に共通している母音がない文字の場合には、文字（子音を表す文字）の上下に点や棒を付けて母音の音を表現する「母音点」が使われるが、このことから分かるように、音声と文字との間に完全な対応関係がなく、文字テキストを読む時にも非テキスト的な音声を頼りにする部分があるということである。

この後、ギリシャ人は、この音声優位の「不完全アルファベット文字」に母音を表現する文字を付け加え、文字で母音・子音の音声を完全に表現することができるものを作り上げている。これによって音声を完全に文字に移し変えることが出来るようになったのであり、いわば文字優位の「完全アルファベット文字」へと発展したのである。ハヴロック（1963）が指摘しているように、母音をもった完全なアルファベット文字（表音アルファベット）が出現することによって古代ギリシャ文化は、聴覚から視覚情報、つまり文字に依存した文化と思考様式へと移行を始めるのである。音を抽象的な紙の上という空間な構成要素に還元し、それを目で読む、ないしは見るという視覚モードを中心にした思考過程になっていったのである。このような文字の出現が人間の思考活動に与えた影響については次の節でみるオングによっても語られているが、そこでの基本的な枠組みはリテラシーとオーラリティを対立的な図式としてとらえるも

のである。この種の発想はここでは取らないことを先に指摘しておきたい。

古代ギリシャにおいても、アルファベット文字が普及するためには3世紀以上の時間が必要で、プラトンの時代になってから文字を使って書くことが始まったと言われている。だから、文字が普及した時代においても、朗誦を基礎にして作られた叙事詩（例えば、ホメロスの作品など）はその後も続いていることはハヴロックが援用しているミルマン・パリーの研究でも明らかになっていることである（ハヴロック、1963；オング、1982）。そして、文字が普及し始めたこの時期に文字文化への移行を決定的にしたのはプラトンであったと言われている。プラトンは口承詩人を忌み嫌い、国からの排除を行った者として有名であるが、それは、口誦文化が持っている具体性、現象の一回性、多様性が抽象性、無時間的な普遍性を求める「プラトンのな知性」（村岡、1998）とは対立するものであったからである。まさにこの「プラトンのな知性」は文字文化によって支えられ、推進されたものなのである。

文字を持つことが人間精神に質的变化をもたらしていると主張する代表的な心理学者はオルソン（Olson, D.）である。「話しことばの構造というものを意識化させているのは書字体系（writing system）なのであって」（Olson, 1994）、読み書きの体系は単にその前に存在していた話しことばの体系の延長としてあるのではないというのが彼の主張である。オルソンばかりでなく読み書きが知的能力の質的差を生み、文字を持つか持たないかの間には大きな溝が生まれるという「大分水嶺理論（Great Divide Theory）」に立つ人たち（グッディなど）は、抽象的な思考は読み書きの産物であると言う。もっとも、グッディ（Goody, J.）もオルソンも最近では、「大分水嶺」に対しては幾分慎重な言い回しに変わっている。

明らかに「大分水嶺理論」は文字という外的な存在がどのような形で利用されているかという状況を無視して一方的に人間の認知能力を左右するという発想を取っているし、さらには無文字文化の下で生活している人の知的水準を不当に低めてしまうことに荷担している。無文字社会の人々の知性をこのような発想でとらえてはならないことや、逆に声の世界の豊かさについては川田順造の一連の著作（1976；1983/84）で示されている通りである。

「書きことば」という象徴的な記号体系の習得を機械的に外から人為的に教え込みをしてもそれは無効であることを指摘したのはヴィゴツキーであった。「書きことばの前史」（1929-1930）において、彼は書きことばが子ども自身の書きことばになっていくためには複雑な発達過程が必要であると述べている。具体的には書きことばの習得の前史として、身振り・描画、そして遊びにおける記号表現とその活動が存在していると言う。ここでも、話しことばと書きことばとの間に境界線を引いてしまう「大分水嶺理論」が無効であることが示されている。そして、ヴィゴツキーは話しことばと書きことばとを円環的な関係の中に位置づけ、書きことばの習得に至るまでの複雑な過程を正しく捉えようとする。本論で取っている基本的な立場もここに依拠しているのであって、ヴィゴツキーの主張はこの後の節でも詳しく取り上げることになる。

2-2. オーラリティへのノスタルジック的回帰とリテラシーへの反目

ここでは、文字の出現によって生まれた影の部分の強調しているマクルーハン、オングらの主張をみていくことにしよう。

リテラシーと印刷された文字の出現が人間の意識と共同体における関わり方に大きな変質をもたらしたことを体系的に論じたのはマクルーハンとオングである。つとに知られるマクルーハンの「グーテンベルクの銀河系」（1962）では印刷文化の出現が人間文化の内実をかくも変え

ることに寄与したかをまさに博引傍証をきわめながら展開している。そこでは彼のいささか中世的な聴覚社会へのノスタルジーともいえる感情を伴いながら近代の視覚的な活字文化を批判し続ける。

マクルーハンは、表音アルファベット文字の出現は、人間の五感の間に宿命的分裂を引き起こし、さらに集団的反応の持つ創造的な直接性から、個人の意識を引き離してしまったと言う（G・スタイナー、73ページ）。文字という新しい技術の襲来によって「全感覚領域のなかに新しい、そして強力にして活発な『閉鎖系』が喚起されて」（「グーテンベルクの銀河系」39ページ）視覚が優位になるという感覚間のバランスと相互作用に新しい型をもたらしたということである。そして、音と声による共同体的な直接的な関わりが失われていったことについて次のように言う。

「表音文字だけがわれわれの目と耳とを切り離すのであり、伝達される意味と視覚的記号とを分離させるのである。かくて表音文字による記述だけが人間を部族の世界から文明圏へと移行させ、彼に耳に代わって眼を与える力をもつ。……（これは）『文明』に新しい意味や価値を賦与するものではなく、その性格を限定してしまっているのである。文明という観点からもっとも開化されたはずの人間が、口と耳の文化の人間がおこなう高度な知覚生活にくらべて、粗野で鈍感な知覚生活を送っていることは明らかであろう。なぜならば、元来眼は聴覚に特有な繊細さをもちあわせていないから。」（「グーテンベルクの銀河系」45ページ）。

マクルーハンの言説には思い込みによる断言が多く、注意をして読むべきところが多い。そもそも、何の証拠があって、文字の印刷や印刷術による世界秩序の生成が専門分化と感性の縮小の原因などと言えるのかという主張にも疑問を持たざるを得ない。そして、彼の後の書「メディア論」になると、ヨーロッパ中世への魅力とその延長としてのコミュニケーションの無限定なまでの可能性と希望をメディアの進展とともに論じてしまっている。それは後でみるベンヤミンの「メディア」の考えとは異なった地点に着地してしまっている。もっとも、マクルーハンの著書は、頭から爪の先まで全身が文字文化に浸ってしまっている私たちに文字文化がもたらした功罪を考えていくための材料は提供してくれている。

オング「声の文化と文字の文化」（1982）では、書くことと印刷の出現によって声と音の世界が視覚的なページの世界に変えられたとき、人間の意識にどのような変化が起きたかを問題にする。それは、まず、人間の第一義的な感覚が聴覚から視覚に移ったことである。そして視覚空間に移されたことばが、声の文化から切り離されて視覚という閉じた世界を作るのに一層の拍車をかけたのが印刷の出現である。文字が手書きであった段階ではまだ、文字の文化はつねに声の文化をその周縁に持っていたし、そこから完全に分離されることはなかった。西欧の手書き本の文化の中では、書かれたものは、聞くことに対して補助的な位置にあった。書かれたものは、ほとんどの場合、知識を、声としてのことばの世界に戻してやり、そこでふたたび用いられるようにするためのものであった。マクルーハンも中世までは読書といえば音読に決まっていたし、作家が新作を発表する場合も発表会場で作者が公衆に朗読するのが当たり前であったことを指摘している（「グーテンベルクの銀河系」133ページ）。これが印刷の登場によって、語を空間の中のさらに特定の位置に固定させ、視覚的ページの集積としての「もの」として大量複製され、著者と読者の関係は限りなく遠く、間接的なものとなったのである。

オングは、音は統合する感覚であり、視覚が切り離す感覚であるとして以下のように述べる。

「視覚の典型的な理想は、明晰判明性、つまり分けて見ることである（デカルトにおける明晰判明性の主張は、

人間の感覚における視覚の強調をあらわしている)。それに対し、聴覚の理想はハーモニー、つまり一つにすること a putting together である。……知識とは、究極においては、分断ではなく統合であり、ハーモニーを求めることである。」(「声の文化と文字の文化」153-154 ページ)。

また、聴覚はこのハーモニーに加えて「音の中心化効果(作用)」があると彼は言う。

「音は聞く者の内部に注ぎ込まれる。……聞くときには、同時にそして瞬時に、あらゆる方向から音が集まってくる。つまり、わたしは、自分の聴覚の世界の中心にいる。」(同上、153 ページ)。

ONGは声の文化の下で展開される思考・表現の特徴、あるいは声が持っている機能として9つの特徴を上げている。その中の主要なものを上げると、次のようなものである。(1)累加的、累積的な表現。声による表現では、話しの内容をどんどんとつけ加えながら展開させていき、時には話しの流れが論理的に組立てられてはいないことがある。また、一つのことを表現する時にも形容句やきまり文句をつけ加えるという累積的な表現の仕方をを用いることが多い。例えば単に「兵士」と言わずに「勇敢な兵士」と言ったり、「樫の木」ではなく「頑丈な樫の木」と言ったりする。(2)冗長な言い回し。声の特徴として、それが発せられるやいなや消えてしまうということがあり、そのために前に言ったことももう一度繰り返すといった冗長な言い回しをすることが多い。しかし、この繰り返しは話し手と聞き手の両方にとって話しの本すじからはなれないようにして引きとめておく役割を果たしている。書かれたものが無駄のない筋が通った、分析的な思考で展開されていることと対照的である。(3)対象に対する感情移入的あるいは参加的な関わり方。声の文化にとっては、学ぶとか知るということは、対象との、密接で、感情移入的で共有的な一体化をしていくことを意味している。端的には「それと一緒にいる」ということである。書く場合には、主体と対象とを切り離すことによって「客観性」の条件が生まれてくる。客観性とは、知られる対象に個人的に関与しないで、距離をとることを意味している。これが声と書かれるものとの違いである。(4)生きた現在(生活世界)と密着している。書くことは、知識を生活経験から離れたところで構造化するのに対して、声の文化では、知識を生活世界と密接に関係づける形で概念化し、ことばにしている。(5)状況依存性。声の文化では、概念が状況依存的で、具体的な事物の操作を基にした準拠棒で作られている。声の文化の下での思考の特徴として、ONGが上げているのは、ルリアとヴィゴツキーによってウズベクとキルギスで行われた「認識の史的発達」である。(6)闘争的。ことばによる直接的な関わりの中では人を互いに引きつけ合い、音声のやりとりの力学にまき込まれる。そこでは、人と人との関係は高揚したものになるが、時にはそれは反目しあい闘争の関係になることもある。

これらONGの言説から引き出される結論としては、以下のようなものである。「音声の内へと折り返す(中心化作用)働きは、孤立した個人を生成させることなく、一人一人を集団的な意識へと共有された『たましい』へと包摂することになる。声—意識—内部への折り畳み—統合。この意味では、人間の内面化と共同体の生成とは、声の同じ機制、同じ同一化の力に属するといってもよい。」(山田広昭, 1993)。ONGの言い方では次のようになる。

「話されることばは、音〔音声〕という物理的な状態においては、人間の内部から生じ、〔それゆえに〕人間どうしをたがいに意識をもった内部、つまり人格 person として現れさせる。それゆえに、話されることばは、人びとをかたく結ばれた集団にかたちづくる。」(「声の文化と文字の文化」、157 ページ)。

マクルーハン以上に、オングは声の世界に幻想を広げる。この点では以下のルソーも同じである。ルソーの「言語起源論」(1817)の中に話しことばと書きことばの対比を述べた次の一節がある。

「言語を定着さす役目をもつとおもえる文字は、厳密にいえば、言語をかえるものである。といっても、単語のひとつひとつをかえるのではなく、その精神をかえる。つまり、表現力よりも正確さが表面にでてくるのだ。かきことばでは、すべての単語が通有の意味でもちいられなければならない。一方、はなしことばは音調によって意義(意味)をかえ、自由にその意義(意味)を決定できる。明確である必要はないので、力をもたせることができる。ところで、かかれたことばがはなしことばの生気をながく保持することは不可能である。かかれるのは音調ではなく音色なのだが、他方、アクセントのあることば〔はなしことば〕において、言語の最大の力強さを作り出しているのは、あらゆる種類の音色、アクセント、抑揚なのである。……言語の不足を補うために用いるさまざまな手段によって、かかれたことばは拡大し、長くなる。そしてはなしことばの中に書物を持ちこむことにより、ことばそのものの勢いを殺ぐのである。」(長谷川宏「ことばへの道」、およびルソー(小林善彦訳)「言語起源論」)。

もとより啓蒙主義を嫌い、原始的な共同性のおおらかさに共感をおぼえたルソーは話しことばのもつ即興的な表現力の強さにことばの本来性、根源性を求めた。ルソーは表面的な外見への注視が支配的な社交の世界を忌み嫌い、ありのままの心情を交わすことができる対話を求めた人間であった。ルソーのコミュニケーション論が抱える問題としては、彼が求めた理想のコミュニケーションは結局は、どこまで探しても親密な心のふれあいが可能な人を見つけることができず、それが可能な場所は自分の内面の世界だけであり、モノローグ的に自分の世界を告白するだけで終わらざるを得なかったことである。

2-3. リテラシーと近代的主体、内面世界の拡大

セルトーは「日常実践のポイエティック」の中の章「書のエコノミー」で、「書く」という実践は、近代ブルジョワジー性そのものであったことを強調している。文字印刷は均質で画一的なものと機械的な反復性を特徴とする、規格化された大量生産の文化である。西欧近代では、書くという実践はたった一片のディスクールにしかすぎないものを異質なもろもろの社会的実践と関わりをもち、それらを象徴的に統合してしまう役割をもったもののし上げてしまったのである。そこでは、「根源はもはや語られるものではなく、テキスト的なものを生産し、そしてまた社会をテキストとして生産しようとする多様な活動であり、声の聞こえない活動である。」(273ページ)。活字によって書かれたものは均質で画一的な空間を作りだすし、そもそもその空間を制御していく「主体」というものを登場させるのである。そしてこの空間では「主体」と対象との直接的な関係は切り離されてしまい、声や活動が持っている多様な姿・非均質性と偶発性・一回性という姿を画一的・抽象的な象徴システムの中に移し変えて表現されてしまっている。

そして沈黙の世界の中で白いページの上に生産をしていくという場所を画定するのである。「ページという孤島で作られ出されていくものは対象を製造するという主体の力能の徴なのだ。」(276ページ)。

「言語を支配するということは、ある新たな『ブルジョワ的』権力をうちたて、言語をつくりながら歴史をつくりだしてゆく権力を特権化し、その権力を維持してゆくことなのだ。書くことときはなせないこの権力は、た

んに『生まれ』の特権に、すなわち貴族たちに反逆するばかりではない。それは、社会経済的な昇進のコードを定め、みずからの規範にしたがって、このような言語制御能力をもたざる者全員を支配し、コントロールし、選別する。エクリチュールが社会的ヒエラルキーの原理となるのであり、この原理が昨日までブルジョワジーに特権をあたえ、そして今日テクノクラシーに特権をあたえているのである。エクリチュールは、言語（修辞学であれ数学であれ）をおのれの生産の道具となしうる支配階級が編成した教育の掟として機能している。」（同上、282ページ）。

ひとり文字だけが近代的な個人主義を生んだのではない。セルトーの指摘で大事なことは、オングやマクルーハンには欠落しているイデオロギー批判である。

キットラー（1993）によるメディア・コードの書き換えとその人間意識への作用をめぐる論考はさらに精緻をきわめている。彼は、1800年頃と1900年頃の2回のコードの書き換えによって、前者の場合は文字（ことば）が近代的個人の内面世界を象徴的に表現し、操作するものとなっていったことを近代文学の作品分析、ラカン的な精神分析の手法を駆使して論を展開し、また後者の1900年からの文字＝書き込みのシステムによらない映像・音声記録メディアの登場は身体的なものに代表されるリアルな対象に直接アクセスしてしまうことになったと言う。後者の問題は彼の著「グラモフォン・フィルム・タイプライター」で詳細に記述がなされているが、ここでは触れないでおく。前者、1800年頃の書字メディアの寡占支配の下では、近代的主体が書物を読み、この書字が持っている象徴と意味作用が個人の内面世界を広く覆い、主体も自己の内面世界と対峙していくことになる。ゲーテに代表されるドイツ・ロマン派の作品はまさにこの時期のものであり、内面世界をもった主人公と作者なるものが今日あるような姿で登場し始めたのである（ゲーテの「若きヴェルテルの悩み」を想像してみればよい）。個人の内面世界や内的イメージへの自覚化は時には幻覚・幻聴という対象を登場させ、心の病を題材にする作品を生みだしていく（キットラー 1984『『われらの自我という幻想』と文学心理学——ホフマン・フロイト・ラカン——』）。

このようなマクルーハン、オング、そしてセルトーの中世的な声の共同体復活の希求は彼らに共通するカソリックという宗教的背景がある（三人ともイエズス会師であり、マクルーハン、オングはかつてアメリカ中西部のカソリック系のセントルイス大学で教鞭をとっていた）。そして、ここから声の共同体にひそむ権威の問題も出てくる。声への回帰はもう一つ厄介な問題を抱えている。

声の共同体の起源＝根源は神の語ることばであり、神の声であることを考えると、そこには神という権威の存在の問題がある。「信仰は聞くことによる」という時、それは神のことばに「聴き従う」ことを意味する。だから「声とはひとを従わせるものであり、ひとを治める権威」（山田登世子、1993）でもある。声による直接的な対話状況には、人間関係の現実というものへの介在が不可欠なのである。その現実を忘れてはならない。

マクルーハンが結局、印刷文化に対する対案、声の連結、声の共同体の復活の方向として決して権威に集中するのではなく、電話という媒体メディアを考え、それによって新しい聴覚的共同体を考えたのも、彼の宗教者ならではの「権威」の脅威に対する反応であったのだろう。たしかに、印刷文化によって我々が権威からの相対的な思考の自由、そして主体性の獲得をした以上、声の共同体の持つ制約も知ってしまった。電話とテレビという電子メディアはマクルーハンの予言通り、権威なき声の共同体、しかも世界規模のそれを作り上げたのであるが、それ

は同時に公共性の喪失と私領域の限らない拡大も同時に生んだ。

いま、我々は近代という時代の縁にいる。そして、リテラシーを否定することなどは決してありえないことである。その中でオーラリティと声の場である共同体とどう向き合うべきなのだろうか。その問題を以下の章で考える。

3. 「書きことば」と「話しことば」、その機能的分化と統合

3-1. 「書きことば」と「話しことば」の機能

ヴィゴツキーは、「思考と言語」の中で「書きことば」と「話しことば」の機能とその相違について詳しく論を展開している。「書きことば」には、「話しことば」のような発話が行われている場の状況性や現実性がないこと、それ故に「書きことば」には状況の拘束がないという。「思考と言語」の第6章・子どもにおける科学的概念の発達の研究の中の書きコトバの発達と題した節で、以下のように述べている。

「書きコトバは、話相手なしの、子どもの会話としてはまったく不慣れの状況における言語である。書きコトバの状況は、コトバの向けられる人がまったくいないか、あるいは書き手と接触しては存在しない状況である。それはモノログであり、白い紙との、想像上のあるいはたんに表象されるだけの対話者との会話である。これに対し、話しコトバの状況はすべてがおのずと、子ども自身の造作はなんら必要とせず、会話の状況である。書きコトバの状況は、子どもに二重の抽象—コトバの音声的側面と対話者の抽象—を要求する状況である。……実際の音のない、たんに表象され思考されるだけで、音象徴の象徴化、すなわち第二次の象徴化を必要とするコトバが、子どもにとって算数よりもむずかしい代数と同程度に話しコトバよりもむずかしいのは当然である。書きコトバは、コトバの代数である。」(ヴィゴツキー、75-76 ページ)。

「……話しコトバは、動的状況によって自己の流れを調節されている。話しコトバは、まったくこの状況から流れ出で、状況に動機づけられた、状況に条件づけられた過程として進行する。書きコトバにおいては、われわれは自分で状況を作りださねばならない。より正確に言えば、その状況を頭のなかに描かなければならない。ある意味では、書きコトバの利用は、話しコトバのばあいとは原則的に異なる、状況にたいする態度を前提とする。すなわち、それは、状況にたいするより自主的な、より随意的な、より自由な態度を要求する。……状況を対話者にもわかるようにするためにくわしく再生しなければならない書きコトバは、他人に最大限に理解されることを自覚したコトバである。そこでは、徹底的に証拠立てるものがなければならない。」(同上、77-79 ページ)。

書きことばは話しことばや内言のような省略した形を用いることができないという表現上の制約を持っている。書きことばには、話しことばのような発話が行われる状況や文脈情報が欠如しているし、内言に特有な省略形といった形をとることもできないからである。従って、書きことばの場合にはこれら省略されたものが言及されていなければならない。

「子どもは文字でもって意味を組織的に作り上げていかなければならない(「意味的組織の有意的構成の作業」)し、あらかじめ意図をもってまた意識的に作業にとりくまなければならないのである。」(同上、79 ページ)。

以上、ヴィゴツキーは、話しことばと書きことばとの間には、それぞれ独自の機能を有しており、どちらか一方に帰せられることができない、複雑な関係が存在していると言う。だが、ここでは、科学的概念の発達の研究という教授活動の重要性を説いている節の中で述べられて

いることもあって、全体のニュアンスとしては人間の知性の発達に対する「書きことば」の優位性に力点が置かれた書き方になっている。

「思考と言語」の第6章におけるヴィゴツキーの主張をまとめるならば次のようになる。

「書きコトバの記号とそれらの使用法は、コトバの音声の側面の無意識的使用や習得とはちがって、意識的・有意的に習得される。書きコトバは、子どもをより知性的に行動させる。それは話しの過程そのものをより自覚的にする。書きコトバの動機そのものが、より抽象であり、より知性的であり、欲求から遠ざかっている。」(79-80 ページ)。

さらに、書きことばに必要な意図性を身につけさせるのが学校であり、文法なのだという。

「子どもは学校で、とくに書きコトバと文法のおかげで、自分のすることを自覚すること、したがって、自分自身の能力を随意的に操作することを学ぶ。」(82 ページ)。

ここでは、書きことばがどのような経過の下で発達していくのか、特に、書きことばの習得や発達の前に何が必要になっているのかということとは述べられていない。この問題を集中的に論じているものが「子どもの知的発達と教授」におさめられている「書きコトバの前史」(1929-1930)である。この論文で、ヴィゴツキーは、「書きコトバ」は対象およびそれらの間の関係を直接に象徴する記号体系であり、その発達は話しことばや記号表現の直接的な活動である身振りや描画、遊びといったものの発達を前提にして起きる複雑な過程であることを指摘している。

書きことばの発達史の始まりとして、ヴィゴツキーは身振りという視覚的記号の発生を位置づけている。彼は次のように言う。

「身振りは、ちょうど未来の樫の木の子孫のように、子どもの未来の書きコトバを内に備えた最初の視覚的記号である。身振りは正しく表現すれば空気中での文字であり、文字記号はきわめてしばしば単に定着された身振りである。」(39-40 ページ)。

そして、ヴィゴツキーは、身振りと文字記号の発生との間を結びつけるものとしてなぐり書きと遊びの二つのモメントを上げる。子どものなぐり書きはしばしば身振りの延長として行われており、子どもはしばしば絵を描いているうちに劇化に移ってしまい、絵で描かなくてはならないことを身振りで表現してしまう。そのために鉛筆で描かれたものは身振りを使った描写の一部だけがそこに残されているだけになってしまう。だから、なぐり書きは図画というよりも、身振りとしてとらえた方が良くヴィゴツキーは言う。鉛筆を使って描くという行為はまさに身振りという身体動作による記号表現と文字記号という象徴的な記号表現とをつなぐ活動になっていることが分かる。

もう一つのモメントである、子どもの遊びも外にある対象を使ってそれに記号の機能を与えて意味を伝え合う活動であるという点では、文字による記号体系への移行のための「前史」になっている。

「子どもの象徴遊びは、個々のおもちゃの意味を伝え指示する身振りの助けを借りたきわめて複雑なコトバの体系と考えることができる。それらの指示的身振りに基づいてのみおもちゃはしだいに固有の意味を獲得していくが、それはちょうどはじめ身振りに支えられていた描画が独立した記号となるのと同じである。」(同上、42 ページ)。

「遊びの中にわれわれは、対象を記号・身振りとして解放するモメントを見出す。長い間使っているうちに身振りの意味は対象のほうへ移っていき、対象は遊びの時でなくても、また対応する身振りがなくても、一定の事物や関係を表現し始める。」(同上、43 ページ)。

これら身振りと象徴遊びの二つのモメントが書きことばの発達の過程で介在しているということは、とりもなおさず、文字記号の習得の前段階として、文字以外の動作を含む話しことばを使った活動が展開されていることが必要であり、具体性を帯びた記号活動があってはじめて次の文字による象徴的な記号表現が可能になることを物語っているのである。

このように、文字記号の習得と発達を「前史」として支えているのは身体活動と話しことばによる記号表現であるが、同時に話しことばと書きことばの機能的相違についても正しくとらえていくことが必要である。特に、学童期の子どもたちの言語活動を考えた時には子どもは話しことばと書きことばの二つのモードを同時に使っているのであり、両者の機能的関係をどのようにとらえていくべきなのかということが特に問題になってくる。ここで、ヴィゴツキーの「思考と言語」にもう一度戻ってみる。

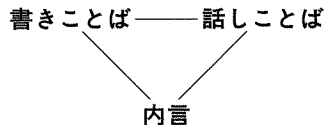
ヴィゴツキーの話しことばと書きことばについての記述は「思考と言語」の最終章である第7章・思想とコトバでもう一度繰り返されている。はじめに内言との関係の中で両者の関係を対比的に論じているところからみておこう。

内言、つまり自分自身のことばとして自己の内部で語られるものは、当然のことながら主語が省略されてしまい、述部を中心にした発話になる。例えば、ヴィゴツキーが上げている例では、電車の停留所で待っている時に乗りたい電車Bが向こうからやって来た時、いちいち「私たちが待っているどこそこ行きの電車“B”が来ました」などとは言わずに、ただ「来た」とか「Bだ」としか言わない。この述部が残されて文が省略されていくことが「述語主義」といわれているものであり、話しことばはこの「述語主義という視点でみると、書きことばと内言の中間に位置することになる。話しことばの世界では主語が対話者双方で知られている場合は、省略されることがあるが、書きことばではこの省略は普通はあってはならない。そして逆に内言ではほとんどの場合は省略されている。何故ならばそれは自分のことばとして自分に語られるから。内言では、自分がどのようなことを内言で話そうとしているかは常に知っている。これに対して話しことばと書きことばの場合は相手から出されたものを理解しなければならないという点で内言とは異なった活動が求められる。その意味では内言は話しことばおよび書きことばとは全く異質なものである。実際にヴィゴツキーもこの章の始めでは、構文の省略や述語主義の用いられ方の違いによって、**書きことば—話しことば—内言**といった位置関係を指摘しておきながら、この後の展開では内言の問題に議論を集中させている。そしてヴィゴツキーはこの章では、内言の世界では単語を語義よりも意味のレベルで扱うことを優勢にしていることを指摘する。生きたことばの世界では、単語は意味として反応されねばならず、「語義は意味の建物の石材にすぎない」(222 ページ) のである。内言、そして話しことばの世界では単語を意味のレベルで反応することが優勢になっている。ヴィゴツキーはこの章では、内言と話しことばとの間の連続性、類似性はあってもそれらと書きことばとは異質なことばとして位置づけている。だが、当然のことながら、書かれたことばもその理解の作業の中ではつねに内言、そして話しことばの世界で優勢になっている意味として反応していくことが絶えず求められているのである。そういう意味では、ヴィゴツキーの指摘からは内言というものを手がかりにして内

言、話しことば、書きことばを相互に関連し合うものとしてとらえる発想が得られるのである。

あるいは、別の言い方をするならば、話す時、書く時、そして、話された内容、書かれた内容を理解する時には、ヴィゴツキーの言う「熟慮のモメント」が働くのであり、そこではまさに内言が活動しているのもであって、いわば内言は書きことば―話しことばの二つの活動を底辺で下支えする位置にあるといえる訳である。

たしかに書かれたものには話しことばでは省略されてしまっているものが漏れなく書かれて



いる。また、話しことばでは当然のこととして決して言及されることのない対話の状況と文脈についてもそこでは記述がなされる。書きことばはだから最も詳しい言語形式ではある。だが、私たちはこの書かれたもの、書きことばから、文字を手がかりにしながら、あたかも話しの世界に入ったかのようにして書かれたもの＝作品をイメージ化し、具体化して読むことが求められる。「主人公はどのような場において、どのような顔としぐさでもってこのことばを発したのか？」ということを推論しなければならない。だが、そこに書かれているものには話しことばでは当たり前の語調（ニュアンス）などは一切ない。だから、書かれたものからあたかも話しことばの世界に入ったかのように読むことは決して容易ではないし、私たちは話しことばに入る手前の段階で、書きことばの抽象的な世界で理解を済ませてしまうことも多い。書かれたことばに話しことばの世界のようなりアル性を吹き込むためには、話しことばの世界で交わされているようなことばとして読み直さなければならない。その時、書かれたことばを話しことばとして言い直すことをしてみたらどうなるだろうか？あるいは対話的な状況に持ちこんでみたらどうなるだろうか？書かれたことばを話しことばとして言い直す作業は、書かれたことばにリアリティを与える。そして書かれた内容のより深い理解へと導く。さらには、書かれたことばと話しことばの世界の相互連関とその機能的差異、学校文化におけるエクリチュールの優位性は実はオーラリティの世界があることで可能になっていることを目指すことになる。

「書きコトバにおいては、われわれは同一の思想の表現のために話しコトバにおけるよりもはるかに多数の単語を使用しなければならない。だから、書きコトバは、もっともことば数の多い、正確なくわしい言語形式である。そこでは、話しコトバのなかでは語調や状況の直接的知覚によって伝えられるものが、コトバにおいて伝えられねばならない。」(同上、213 ページ)。

「対話的コミュニケーションは、即時の、手当たり次第といえるほどの発話を意味する。対話は、答弁によって構成される言語であり、反応の連鎖である。書きコトバは、最初から意識性と意図性に結びついている。……書きコトバでは、対話者双方に前以て明らかな状況とか、表現豊かな語調・表情・ジェスチャーの可能性を一切欠いている。したがって、ここでは、話しコトバのような省略のあらゆる可能性が前以てはふかれている。」(同上、214 ページ)。

「話しコトバのなかでは、省略および判断の純粋な述語主義への傾向は、二つのばあいに見られる。話しされる状況が対話者双方に明らかになると、話し手が発言の心理学的文脈を語調によって表現するときであ

る。この両方が、書きコトバにはまったく欠けている。だから、書きコトバは、述語主義的傾向を示すことはなく、もっともくわしい言語形式である。」(同上、215ページ)。

この後、ヴィゴツキーは、内言―対一話しことば・書きことばとの対比の中で、意味(センス)と語義(ミーニング)の連関を論じている。やや単純化して表現すると、

内言(話しことば)―書きことば：意味―語義

といった連関性を指摘することができる。ヴィゴツキーは、内言の世界では単語を語義よりも意味のレベルで扱うことを優勢にしていることを指摘する。生きたことばの世界では、単語は意味として反応されねばならないのであり、「語義は意味の建物の石材にすぎない」(222ページ)のである。内言あるいは一部、話しことばの世界では単語を意味のレベルで反応することが優勢になっている。もちろん、当然のことながら、書かれたことばもその理解の作業の中ではつねに内言そして話しことばの世界で優勢になっている意味として反応していくことが絶えず求められているのである。そういう意味では、ヴィゴツキーの指摘からは内言というものを手がかりにして内言、話しことば、書きことばを相互に関連し合うものとしてとらえる発想が得られることになる。ここに、リテラシーとオーラリティとは円環的なサイクルの中で連動し合う活動としてとらえるべきであるという視点が得られる。そして、これがことばの活動の原初的形態であり、それが教室の中でことばの活動をあえて他者との共同活動として展開することが持っている基本的意味である。これが次の節の問題である。

3-2. 「書きことば」と「話しことば」の「形而上学的対立」の誤り

これまでみてきたように、話しことばと書きことばとはそれぞれ独自の機能をもっている。話しことばが持っている、現実表現の豊かさ、即興的な表現力、他方、書きことばにそなわっている論理性、この二つは、ことばである以上、共通点は持ちながらも、質的に異なっている。要は、それを二項対立的にとらえてはならないということである。

セルトーの「日常実践のポイエティック」を再度取り上げる。セルトーは書かれたもの(エクリチュール)と話されるもの(オラル)を対立的にとらえることを諷めて次のように言う。

「エクリチュールとオラルの二つを二項的なものとしてとらえるべきではない。問題はあの『形而上学的対立』(エクリチュール対オラル、ラング対パロール等)のひとつにもどることではない。このような二項対立を措定する発想は、唯一の根源とか、究極的な矛盾の解消といった原理を前提にしており、したがって、準拠すべきこの統一性によって支えられるディスクールを前提にしている。逆にわたしが前提にするのは、複数性が根源であるということ、差異がこれらの諸項を構成しているということである。……これら二項は対等でもないし、比較することもできない。これら二項は、記号が逆転すれば同一の機能をはたすものと措定することは不可能なのである」(セルトー、272ページ)。

つまり、二つは意味の形成と表現、さらにはそれらを共有化していくための異なったメディア(媒体)として存在しているのであって、この多様なシンボルを相互に関連づけ、あるいはそれらを置き換えることこそがことばの世界では大事なのである。そうでなければ、話しことばが自由にとびかう我々の言語社会において、同時に書きことばが必要とされるのはなぜかと

いう、問題は解けないからである。

そもそも文字や書き言葉はその原初的形態として、他者とのメッセージの共同や共同的活動の中に位置づけられていたことを考えてみるとよい。手紙とそこに文字で書かれたメッセージについては我々はそれを限りなく個人に宛てて出されたものであり、個人の所有であるという発想を持っている。だが、遠藤（1997）は、18世紀においては、差し出された手紙は、複数の人々を前にして朗読されたり、回覧されたりしていたこと、書く側の人間も、読みの現場でそのように受容されることを前提として書いていたことを指摘している。手紙は、それを前にしてさまざまな反応を返す複数の人々の輪のなかで受容されていたのである。

「遠く離れた『友人』から届けられた手紙は、その共同体を活気づけ、人々の会話を誘発するのである。そのことで手紙は、ときには、離れたところにいるその書き手を、受け手が属する共同体に再帰属（その二人がすでに友人である場合）させ、あるいはまた導入（友情の連鎖を辿った二次的関係、つまり『友人の友人』である場合）させるものだった。手紙は、そのような「友情」／「会話」の空間のなかで、書かれ、読まれていたのである。」（遠藤、150 ページ）。

手紙の解釈の空間が多数性に向けて広がっていたと同時に、手紙の内部空間も多様であったと遠藤は指摘している。つまり手紙の中には別の人が書いたものが同封されていたり、あるいは、別人が書いたものを引用してそこに書き留められていたりといったように雑多な声が交わされていたのである。今、それと類似のことが電子メールという新たな伝達空間の中で手紙の原初的形態が復原されていると言ってよいのかもしれない。

文字と声とは互いに交流し合うものとして本来はあったし、両者は共同体の中に置かれ、共同的活動のための媒体（メディア）として機能していたのである。

文字と声とはその原初形態としては密接なつながりを持っていたことは、前の節（2-2）でも述べたマクルーハンの指摘しているいくつかの事例、例えば読書をはじめは音読であったことや、作家が新作を発表する場合も発表会場で作者が公衆に朗読するのが当たり前であったことから分かるのである。

リテラシーとオーラリティの関連を考えていく時に、ヴィゴツキーの意味（センス）と語義（ミーニング）についての議論を避けては通れない。

「思考と言語」の最終章・思想とコトバで彼が問題にしたのは、ことばの「意味（sense）」と「語義（meaning）」の間の弁証法であった。私たちは教室の中で、自分の考えや意見をどのように表現し、伝えたらよいか考えあぐね、奮闘している子どもの姿をみることがある。その時には、子どもは自分の考えをうまく表現することが出来ないと同時に、その考えが未だ明確になっていないことが多いのである。自分の言いたいことをはっきりさせるためにはそれを表現するためのコトバ、表現手段を見つけなければならないのである。これは語義のレベルである。同時に自分がコトバで表現したことが自分の言いたかったことなのかを自分の内面世界で確かめてみなければならない。これは意味のレベルで行われることである。意味と語義とは切り離してなど論じることが、扱うこともできない。意味を語義との関連の中で問題にすることが教室や共同体の中での言語活動と意味の共同性を考えていくための重要なポイントなのである。だから、教室の中の話しことばを、決して個人に閉じたものではない、交換し合うものとしての声として扱おうとするのである。

ヴィゴツキーの発達論は学習と発達を教育活動との相互連関の中で論じることがその基本と

している。そこでは発達と教育をどちらか一方の要因だけで説明することは不可能な弁証法的関係としてみる発想が不可欠になっている。例えば、「意味」と「語義」の関係、「科学的概念」の形成と「生活的概念」の存在との間の関係もそうである。ヴィゴツキーの「科学的概念」と「生活的概念」をめぐる議論も、「科学的概念」の形成は「生活的概念」の存在が「科学的概念」に対して相補的な役割を果たすものとして存在していることを前提にしてはじめて可能になっているとみななければならない。「科学的概念」と「生活的概念」の関係は「語義」と「意味」の関係と同じになっているのであって、これらの関係はより大きな活動の相互連関の中でとらえていかなければならないのである。

それでは、語義という思想や意味を媒体するものとしてどうとらえることができるだろうか。ヴィゴツキーはこう指摘している。「思想はコトバで表現されるのではなく、コトバのなかで遂行されるのである。」と（「思考と言語・下」，167 ページ）。同じようなことは、思想家・ヴァルター・ベンヤミンの精神と言語について述べた次の一文でもみることができる。ベンヤミンのメディア論は次の節で詳しくみるが、重要な点を要約的に述べるならば次のようになる。

「言語は自身に合致する精神的本質を伝達する。この精神的本質は自己を言語において (in) 伝達するのであって、言語によって (durch) ではない。」（「言語一般および人間の言語について」ベンヤミン・コレクション 1，11 ページ）。つまり、他人に自分の考えを伝えようとしてことばを発する過程の中で自分の考えが作られ、明確にすることができるのである。もっと言えば、ことばの中にしか自分の思想をすまわせることができないのである。うまいことばや表現を探すといった、表現技法の問題ではないのである。もちろん、ここで誤解がないようにするためにも、ヴィゴツキーもベンヤミンも思想とことばとは弁証法的関係つまり、どちらか一方に還元尽くすことが出来ない関係としてとらえていたということである。

ベンヤミンは「模倣の能力について」の中で、語られたもの、書かれたもの、そして書かれたものと語られたものとの間に類似性を見出すことが言語におけるミメシス（模倣）であると述べている。

「語られたものと志向されたものとのあいだのみならず、書かれたものと志向されたものとのあいだ、そして同様に、語られたものと書かれたものとのあいだに緊密な結びつきをつくり出すものこそが、非感性的な類似にほかならない。」（「模倣の能力について」，ベンヤミン・コレクション 2，80 ページ）

ベンヤミンは、話しことばと文字とは、事物・経験と言語との類似性、相互関係を表現する媒体（メディア）として同じように生まれてきたのであって、事物ないし経験をメディアである言葉や言語を用いて類似性としてそれらを表現しているというその基本形態は同じようにして生まれたという。

あるいは、バフチンは異なった記号同士をつなげ、関連づけていくこと、ここでは話しことばと書きことば、が記号で表現されていることの理解を深めていくことになることを指摘している。

「われわれは、経験を見ることもこれに触ることもできません。経験（内的発話）に対してわれわれができることは、それを理解するというだけです。このことは、自己省察の過程で、われわれが内的記号を、他のすでに理解された記号群のなんらかの脈絡のうちに組み入れるということを意味します。記号は他の記号の助けを借りてはじめて、理解されうるものです。」（「言語と文化の記号論」77 ページ）。

お互いに自分の考えと意味（大げさに言えば、思想）を確定していくための最も原初的な活動は他者との間のことば（話しことば）による交換である。そこに教室の中に他者がいて、他者との共同的な活動が行われる意味が出てくる。授業中の話し合いについても自己の内部で意味と理解が確定したものが情報として交換されると考えてしまうことがある。特に、教室における協同学習のような集団的な討議の場面ではそうである。しかし、実際には、授業の場面で話し合いが最も活潑になり、また相互の意見交換がより重要な機能を発揮する時は、学習者相互が自己の認識や理解を確定していない、半ばあいまいさを伴った時である。それをよりはっきりさせるために、私たちはあえてそれを口に出して言い、それに対する応答を受けて自分の中で意味がはっきりしてきたり、別な意味や考えが生まれてきたりするるのである。

これら一連の活動のためには、自分の思想を言語共同体の中で共通のことば、つまり語義で語られなければならない。だが、同時に自己の意味はこの語義だけで覆い尽くされてしまうものではない。字義の意味＝語義は私たちの意味の生成にはなくてはならないものではあるが、私たちが一つの意味を作りだしていく時には何もこの辞書的な語義そのものを使うのではなく、この語義を自分なりに形を変え、意味をその上にのせて使っていく。同じように、相互作用による他者のことばもそれを引き取り、それを自分なりに作り直し、自分の意味やアイデアとして再び出していく。そして他者もまたそれと同じことをする。

教室で自分が経験したことを教師や他の子どもたちとの議論を通して共通のことばを見つけ、一つの客観性を獲得していく。だがここで止まるではなく、そこからさらに子どもは自分なりの新しい解釈や発展を求めていくのである。つまり語義として表現され、他者に伝達されたもので留まるのではなく、意味を自分の中で作っていくのである。ヴィゴツキーは語義と意味の間の止まることのない弁証法的な円環的關係を見て取っていた。リテラシーとオーラリティは、この語義と意味の円環の中で異なったメディア（媒体）として働く。

3-3. 意味の形成・表現とその共有化：ベンヤミンのメディア論と教育論

ここでは、意味の形成と表現・伝達のためのメディア（媒体）としての言語がどのような場において活動として展開されるべきなのかということをベンヤミンの主張にそって考えてみる。はじめに前の節の繰り返しになるが、ベンヤミンのメディア論について概観する。彼は「言語一般および人間の言語について」の中で、次のように言う。

「言語は何を伝達するのか？ 言語は自身に合致する精神的本質を伝達する。この精神的本質は自己を言語において (in) 伝達するのであって、言語によって (durch) ではない。……すなわち、精神的本質は言語的本質に外側から等しいのではない。精神的本質は、それが伝達可能な限りにおいてのみ、言語的本質と同一なのである。」(11 ページ)。

ベンヤミンは、言語というメディア＝媒体（ベンヤミンの言葉では、〈媒質〉）の性質として、直接性（無媒介性）と無限性を指摘している。直接性は、上の引用文に関わることで、「ただ言語においてのみ自己を伝達することができる」(16 ページ)ことを言ったものである。言語に伝達されるものは意味そのものであって、それを直接表現しているという前提である。これは、ベンヤミンが、ブルジョアの言語観と称しているものは、言語は精神的本質（意味）を伝達するための運搬装置 (conveyor) であって、精神的本質（意味）と言語は別個のものである、言語と意味との間の直接性を想定しないという考えを拒否したものである。もちろん、ベンヤミ

ンは精神的本質と言語とを弁証法的関係としてとらえたことはない。

センスをミーニングとして表現すること、外部化することが理解とその共有化のためには不可欠のことなのである。ちょうど、「ヒトはなぜ絵を描くのか」というまさに根本問題をタイトルにした中原佑介・編著の中で、前田常作は「見えない世界を見えるようにする」ことが絵を描く動機にあることを指摘している。あるいは、造形作家・新宮晋が世界各地で布を張った風車を自然の中に展示するという試み（ウインド・キャラバン）もまさに風を表現する方法として風車という造形作品があり、この外部化されたメディア（媒体）によって人と自然の関係を表現することが可能になっていると言えるのである（ウインド・キャラバンのホームページ、<http://www.wind-caravan.org/ja/news.html>）。人の表現活動、芸術の原点はここにあると言っても差しつかえないだろう。それが話しことばや書きことばであったり、造形表現であったり、演劇における身体表現、音楽では楽譜に書かれたものを演奏として表現する、あるいは指揮者が指揮で指示する行為である。それが子どもの場合にはとりあえず教室という場とそこにいる仲間への表現としてある。

もう一つの性質である無限性についての指摘が言語活動の共同体を考えた時にはより重要である。言語的伝達は共同性の中で行われるが、そこでも意味の伝達と共同性は不完全であるという宿命を持っているというのが、この無限性ということばで言っていることである。それは、言語が物質ではないという性質から来ており、物を送り届けるのとは違うのである。これはコミュニケーションの完結性の欠如と言い直してもよく、だからコミュニケーションを終わることなく続けなければならないという無限性が不可避になっていると言う。この部分がベンヤミンのマスメディア論とつながってくる。例えば、フッサール（1962）が、「幾何学の起源」（「ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学」の付録論文）でピタゴラスの定理がいかにして普遍的真理として獲得されていったのかを論じ、その始まりはピタゴラスによる発見という個人的な主観のレベルと、それに続く直接的対話の中で見知ることのできる者たちの間の言語を媒介にした言語共同体内部での理念的客観性の獲得の過程にあった。だが、フッサールは伝達共同体内部の直接的なことばの交換による迫理解のレベルに留まっているかぎり、普遍的な真理、つまり共時的客観性を獲得することはないと言う。そのためには、次の段階として、書かれたもの、文字による伝達とその反復提示が行われることによって、この定理の理念的客観性が獲得され、広まることが普遍的な真理のためには不可欠であるという。

だが、文字という書記メディアによって意味の共同性が時間的にも、空間的にも拡大して、普遍的真理、共時的客観性が獲得していくという意味の共同性の拡大は実はズレを固定させてしまった、あるいはその決定が暴力的に実行された結果である可能性を否定できないのである。ベンヤミンは書記メディアによって、共同体における直接的なコミュニケーションが無くなったために、そこでは意味の不確定性を解消するための相互成員間の確認作業、つまりはコミュニケーションが不可能になり、ズレは早い段階で固定されたままになってしまうと言う。だから、共有化された意味の拡張がなされるのではなく、むしろコミュニケーションの無限定性が解消されないまま、固定化されてしまう危険性を含んでいるのである。コミュニケーションの無限定性を考えたならば、書記メディアによる意味論的な共同体の拡張は決して容易ではないし、多くの他のメディア論が唱えるコミュニケーションと連帯の可能性も疑わしいのである。少なくとも、ベンヤミンはそれとは逆の方向にベクトルを向ける。

ベンヤミンは、映画や写真といった登場が「アウラの消滅」をもたらしたが、同時にそれら

は新しい大衆参加の回路の可能性を同時にそこに見ようとしたのである。さらに、彼が「政治の美学化」ということばで表現しているように、写真入りの新聞は写真という映像の性質を大きく変え、それを見る人の理解の方向を大きく支配するようになったという、マス・メディア支配の危険性を彼は早くから感じ取っていたのである。「グラフ雑誌の写真を眺める人は、説明文から理解上の方向づけを与えられる」（「複製技術時代の芸術作品」, 600 ページ）のであり、メディア操作という暴力への強い危機感を彼は早くから表明していた。そこではベンヤミンは複製技術という新しいメディアに対して両義的な姿勢をとらざるを得ないという今日の我々と同じ苦悩を持っていたのである。もはやマス・メディアを否定してかかることなど出来ないという状況の中で、それにどう対抗していくべきかという難題を彼は抱えたということなのである。だから、同じように近代による「生活の等質化と平板化」への抵抗を示した柳田國男が「口承文化」の復活を目指したのと比べると、ベンヤミンの方がはるかに今日の我々の苦悩を先取りしていたといってよいだろう。「口承文化」を説くだけでは「対抗」しきれないという意味で。

それでは、ベンヤミンはコミュニケーションをどういう場で展開せよと言っているのだろうか。彼の代表作である「複製技術時代の芸術作品」の中に、映画（ここでは、無声映画）観賞の様子を述べていくだりがある。「映画館においてはひとりひとりの反応が、直後に生じる集合反応によってあらかじめ制約されており、……ひとりひとりの反応は、表明されることによって、お互いをコントロールする」（617 ページ）。ここでは、絵画を観賞する時のような孤立した状態ではなく、集団的な身体的な反応の中に身を置くという共同性としてのメディアが生まれるのである。そして、ベンヤミンの映像論では、言語メディア論で展開されていたものと同じようにメディア（媒体）によって外部化されることの効用を説く。つまり、映画のように外部のスクリーンに映る映像を観るという行為によって感覚器官の外部化が行われ、それによって自らの感覚器官を統御し、さらには集団的な身体的反応として自覚化が可能になるというのである。いったん外にあるものに自己の内部を移してみることはまさにセンスをミーニングとして表現することと同じように、映画というメディアにおいて(in)劇場の中で同じ映像を観ている者同士の感覚の接続が可能になるというのである。とにかく、内的なものは外に出す、「覚醒」させなければ認識可能性はないと言う。いわば集団的な身体を基礎にした「人間学的唯物論」（ボルツ, 1991/2000）である。

ベンヤミンはおもちゃについても興味深いことを言っている。建築現場のクズに囲まれてそれで遊びながら、子どもは種々雑多な材料でなにかをつくりあげ、それによって材料たちのあいだに、新しい飛躍的な関係をもちこむ。こうして子どもは、自分のために、自分の世界を、つまり大きな世界のなかの小さな世界を、自分でつくりあげる（「建築現場」, 「一方通行路」所収）。遊びは、おもちゃにおいて(in), このおもちゃという子どもの外にあるものによってそれが実現される。おもちゃが存在する前に子どもの中に遊びがあったり、遊びの欲求があるのではない。この媒体（メディア）の中に活動が表現されてはじめて遊びとして現れるのである。言語活動の場合でも、この遊びの活動であっても、子どもの前に出される、あるいは子どもの前に我々が誘い込むメディア（媒体）なるものの中身こそが問題なのである。おもちゃ、本、活動の場、それがどのようなものでなければならないのかということである。

ベンヤミンの著書には、子どもの集団的な身体を基にした表現活動つまりメディア論として「子ども劇場」をとり上げたものがある（「プロレタリア子ども劇場のプログラム」）。ここには、どのような共同的な活動の場が設定されるべきなのかという問いに対する答えがある。

彼はまずもって、「子どもの暮らし(生活)の全体がつかまえているような領域や場(「枠」)が必要であり、それが可能になるのは、子ども劇場であると言う。この場のなかにおいて(in)子どもの生活の現実が表現されるのである。ここでもベンヤミンの、言語において(in)、おもちゃにおいて(in)、というメディア論が共通に存在する。「芝居はそれが炎につつまれると、現実と舞台は溶けあわされ、一つになる。だから、子どもにとって舞台の苦しみはほんものの苦しみ」になるのである(104ページ)。劇場が危険視されたのはこの故なのである。子どもが劇の中で見せる身ぶりは、「子どもが暮らし、子どもが支配する世界からの信号」(106ページ)であり、「即興的、一回性の子どもの身ぶりがほんものの空間になるのである」(107ページ)。上演は、教育的訓練でもなく、職業俳優のように、教え込まれた役の型にはまった振る舞いでもない。それらは子どもの手にゆだねられる。

「子ども劇場の上演では、子どもが舞台にたつて、注意深い大人たちを教化し教育する。上演する子どもたちは、演じることによって解放される。かれらは子どもであることを満喫する。子どもたちに繰りこし残高はない。だからあとで、子ども時代を回顧して涙にかきくれることもない。……プロレタリア子ども劇場は、子どもの観客にとってもまた、役になったひとつの劇場である。大人が子どものために芝居をしても、それは茶番にもならない」(110-111ページ)。

要するに、ベンヤミンのこの指摘から私たちが学ぶべきものは、何も子ども劇場という一つに限定されたものではなく、子ども自身にとって何がメディア(媒体)たり得るのかということとを大人が真剣に問うてみることであり、何ものでもないものである。ベンヤミンのメディア論はそういうものである。

3-4. 共同的言語意識の形成

ここでは、話しことば、書きことばの共通な基盤を成すものに、共同的な言語意識があり、その形成のあり方を言語教育との関連で述べる。

以下は、「ドイツ・イデオロギー」(マルクス＝エンゲルス)の中の有名な一文である。

「言語は意識とおなじようにふるい一言語は、実践的な意識であり、他の人間にたいしても存在するような、それゆえにまたわたし自身にたいしてもはじめて存在するような現実的な意識であって、言語は意識とおなじように、他人との交通の必要からはじめて生ずるものである。」(長谷川宏・訳、および真下・訳)。

この中の一文、「言語は意識とおなじように、他人との交通の必要からはじめて生ずるものである」について、長谷川(1978)は、単に言語が人間の社会的な交通の手段だというテーゼを言っていると解釈するだけではだめだと言う。長谷川は、これは端的には、自己と言語との関係を対他的な関係との必然的なからみあいのなかにとらえることを意図したものであり、そして「他人との交通の必要」とは、自分と同類である他者とのあいだに観念的な共同性をうちたてたいという欲求、ひらたくいえば、他者と意(こころ)をつうじたいという欲求をさしている、と言う。要するに、「ドイツ・イデオロギー」の中のこの一文は、「他人との交通の必要」と「言語意識」を必然の環でつないだものであって、ここからは「関係としてのことば」というものを取り出すことができるのである。

長谷川は、「ことばへの道」の中で、ことばは伝達的手段であると同時に、人間と人間との共同の関係を作り出していくものであることを強調する。「人間的な共同の場を前提しないかぎ

り、ことばの存立はとうてい不可能だし、逆にまた、ことばを欠いた人間相互の間柄も不自然きわまりないものである。」(長谷川, 116 ページ)。

ことばは人間的な共同性の中で行われるものであり、ことばは人間と人間との共同の関係として存在するということ、そして、このことばによる共同的な関わりを通して、共同的な言語意識が形成されてくることを前提にしなければならない。話しことばによる対話的な関わりがまずもってことばの共同性の礎を作るものである。長谷川は「ことばへの道」の中で、柳田國男の「国語の将来」についてしばしば言及し、知恵やことば、そして教育は共同的なものとしてとらえていくことがいかに重要であるかを説くのである。

話しことばと書きことばとの関連については、書きことばの世界における活動は、この話しことばの世界において実現されることばによる共同性と共同的な言語意識を前提にして、そこから始めることができる。

「言語とは本質的に人間的な共同性の中である以上、うしなわれた共同性にかかわって、あらたな共同性が形成されないかぎり、ひとりで本をよむという言語行為はなりたちようがない。よんでもらう段階から自分でよむ段階へといたるに要する時間は、言語意識にそくしていえば、あらたな間接的な共同性を模索する期間にあたっている。」(長谷川, 108 ページ)。

このことばに続けて、長谷川は、本を読むという孤独な行為のなかで、なおかつ共同の言語世界を創出できるだけの言語能力を身につけたとき、こどもはようやくにして本をよんでもらう段階を卒業し、自分で読書をたのしむ段階にはいっていただけるのだと述べている。

4. 話しことばと書きことばの世界の統合を目指した授業実践

ここでは、リテラシー・オーラリティの統合を目指した二種類の授業実践について述べる。一つは、2年生の国語科と総合的学習の連携をも視野に入れながら、朗読(読み聞かせ)の活動と物語文教材の読解とを有機的に結びつけることを試みたものである。第二は4年生の国語科の教材、落語・「ぞろぞろ」の授業実践である。

4-1. 「話す・聞く」と「読み」の統合化: 2年1組「お話劇場」

この学級では、昨年から継続して、国語科「話す・聞く」の学習分野の活動を積極的に取り入れた授業実践を行ってきた。昨年の1年生の時には、母親が授業にも積極的に参加して、子どもたちへの読み聞かせや朗読を位置づけてきた。2年生の段階では、1年生との異学年交流の中で、身近にいる同じクラスの仲間に加えて、1年生という他者とのコミュニケーションを成立させ、交流を深めていくための学習(凧の上手な作り方を1年生にどのように伝えるか)として「話す・聞く」を重視した授業の構築を展開してきた。これらの活動はいわば、コミュニケーションの基礎であるメタ・コミュニケーションの授業とでも言うことができ、国語以外の他の教科や生活科ともリンクしてくるものである。

これらの継続として、2学期からは、「話す・聞く」能力を高めていく一環として朗読と読み聞かせの指導を導入した。この時、読み聞かせと朗読の実践を長く行っている「語りの会」(「おはなしかご」、代表者・平野美知子氏)の協力と参加を得て、効果的な朗読のために必要な発音、発声、間の取り方などについて、実演とグループ毎の指導を数回にわたって受けた。子どもた

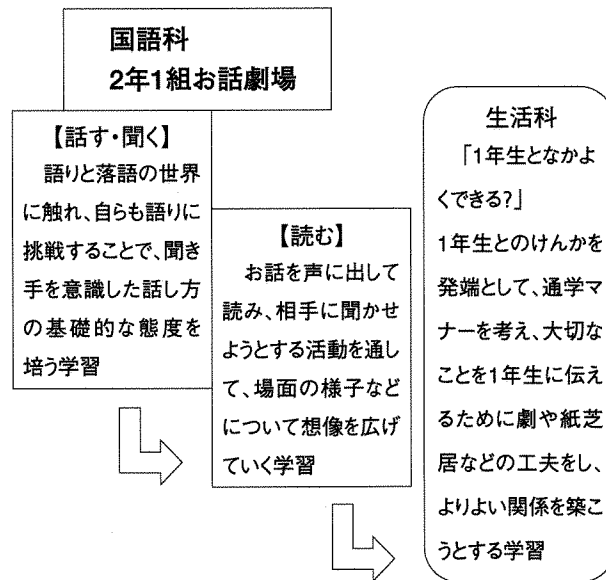
ちにとっては、朗読の実験を体験することを通して朗読の面白さと、声による表現が聞く者の想像性をここまで高める力を持っていることを実感していった。登場人物の姿や動作が生生きと聞く者の内的世界に広がっていくこと、そのためには声のトーンやアクセント、速さ、声の質までも一人の朗読者が変えていることを子どもたちは知った。何よりも子どもたちにとってまず驚かされたのは、朗読者の声ばかりでなく顔の表情までもそれぞれの登場人物に応じて変わっていることであった。山姥の声になると同時に朗読者の顔がまるで山姥の顔に変わっていったかのような印象を与えたのである。子どもたちは、上手な朗読のためには何が大切であるかそのポイントのいくつかについてもグループ毎の指導などを通して体験していった。例えば、ゆっくりと話すことが大切であることや、人の目をみて話すこと、本を棒読みするのではなく、日常生活でやっているような人に向かって話すような話し方がポイントになること、さらには朗読する者は事前に登場人物のことを具体的にイメージしておくことが必要であることなどが指導の中で子どもたちに伝えられていった。特に、この最後の登場人物の具体的なイメージ像を持つということが朗読と作品の読解とが有機的に結びついてくるところである。もちろん、子どもたちがこれらの朗読のポイントになっていることを実践することは容易なことではなく、声を変えて話すことよりも顔の表情を工夫することに熱心になったり、動作や身体的振りを付けて話しをしてしまうこと、教科書を見ないで話すためには暗記が必要であるということとでそちらに余計に注意が行ってしまうということもあった。これらの問題点についてはグループ指導の中で「おはなしかご」のメンバーの人たちが具体的に指摘していったこともあって、子どもたちには次第に上手な朗読のために必要なことを体得していった。

この「話す・聞く」の活動に続いて、教科書教材の「アレクサングとぜんまいねずみ」を読み聞かせの活動として用い、この活動によってこの作品の登場人物の行動や心情の変化をリアルに捉えることが可能になり、しいては作品の読解の深まり（「読む」）へとつながっていくと想定した。これらの国語科における一連の「話す・聞く」・「読む」という活動の応用として、生活科の「1年生に通学のマナー」を上手に教えるという実践的な課題も設定された。バス・地下鉄等を利用した遠距離通学を行っている附属校特有の問題解決のための課題が目標として置かれた。

ここでは、図-1の「話す・聞く」の活動が教科書教材の「読み」にどう作用したかということに限定して、授業における子どもたちの読解の様子を述べる。

「アレクサングとぜんまいねずみ」（レオ・レオニ Leo Lionni 作、谷川俊太郎訳）は低学年向けの物語文教材として採択されているものである（教育出版・2年下）。

ねずみのアレクサングはおもちゃのぜんまいねずみ・ウイリーとふとしたことから知り合い、友だちになる。ウイリーは自分はこの家の子ども・アニーのお気に入りのおもちゃであることを自慢する。アレクサングは自分もウイリーのようにになりたいと思う。ある時、ウイリーから満月の夜、紫色の小石をまほうのとかげのところに持っていくと他の生き物にかえてくれるらしいという話しをする。アレクサングはウイリーのようなおもちゃに変えて欲しくて小石を探すがなかなか見つけれない。そうこうしているうちに、ウイリーがお払い箱になってしまっていることを知る。突然、紫の小石が目に入り、アレクサングはとかげのところに急いでかけつける。とかげは「お前はなにになりたいの?」と言い、一瞬、アレクサングは「ぼくは……」と言いかけて止める。それから「ウイリーをぼくのようなねずみに変えてくれる?」と頼む。自分の巣穴に戻る途中で、ねずみになったウイリーを見つける。



図－1 白川清久・校内研配布資料「授業計画案」

13時間扱いの授業の中では、「おはなしかご」の人の「語り」のプロの技に触発されて、子どもたちはこの作品を教科書を単に読むだけでなく、「聞いている人の頭の中に絵が浮かんでくる」ような読み方をしてみたい、できれば暗記して「語り」が出来るまでになりたいという目標を立てる。授業展開としては、グループ毎に語調や間などを工夫して「語り」を練習することと、この作品の読解という二つの領域の作業を交互に組み込みながら進められた。この作品には、読解過程の中で、登場人物の気持ちや心情の変化を発言から推測しなければならない所が数カ所ある。

- ①「ああ！」とアレクサンダはためいきをついた。「ぼくも、ウイリーみたいなぜんまいねずみになって、みんなにちゃほやかわいがられてみたいなあ。」
- ②ウイリーは、ためいきまじりに言った。「古いおもちゃがたくさんすてられたんだ。ぼくらはみんなごみばこ行きさ。」
- ③アレクサンダはなかんばかり。「かわいそうに、かわいそうなウイリー！」
- ④「ぼくは……」アレクサンダは、言いかけてやめた。そして、とつぜん言った。「とかげよ、とかげ。ウイリーをぼくみたいなねずみにかえてくれる？」

ここでは、音読をしてみて、声のニュアンスの善し悪しを教室の中で聞き合い、これらの具体的な音声を手がかりにして登場人物の発話の状況を知り、さらには作品の「読み」へと向かうという方向が一定の有効性を持つと考える。

- ②ウイリーは、ためいきまじりに言った／③アレクサンダはなかんばかり／むねをどきどきさせて、だいじな小石をしっかりとうでにだき、にわへと走り出た。

以下の授業記録の中のTは授業指導者(白川)、Cは児童であり、名前の入っているのも児童である。児童名は仮名にしてある。

T：ためいきまじりのところの読み方を考えてみよう。(数名による音読とその評価)。

みか：ウイリーの目が前の場面と比べて変わっている(挿し絵を見て)。

C：目が四角だ。

C：なんか、うるうるしてて泣いているみたい。

C：泣きそうだ。

T：どうして？

篠崎：もう自分のごみ箱にすてられちゃうから、あきらめた。

T：ためいきまじりがどういう感じなのか、だんだんわかってきたね。やすこちゃん、もう一回読んでみて。(音読)。さっきと比べてどう？

C：ゆっくりになって悲しそうになってきた。

T：次、アレクサンダーね。泣かんばかりに言った言葉。

藤田：「かわいそうに、かわいそうなウイリー！」(叫ぶ)。

C：なんか叫んでる。

T：じゃあ、どう読む？(数名、音読とその評価)。

T：泣かんばかりというのは？

高波：泣き出すすんぜん。

高山：今まで友だちがいなくてせつかく見つかった友だちなのに、また一人ぼっちになっちゃう。

T：「むねをどきどきさせて」のところは？

奥澤：本当に変えられるのかなって思っている。

丸木：はじめて小石が見つかって、やってもらうから。

高岡：もし、うそだったら……と思って。

高岡：もしかしたら、失敗して自分がぜんまいねずにされるかもしれない。

久田：まだぜんまいねずみになりたい気持ちだったんだよ。

以上の授業記録(一部)から、子どもたちは「語り」の活動の経験から、顔の表情、そして声のニュアンスが手がかりになることをつかんでいることが分かる。これに対して、「むねをどきどきさせて」の部分の解釈はこのような声の手がかりがなく、解釈に広がりが生まれている。

④「ぼくは……」アレクサンダは、言いかけてやめた。

T：「ぼくは……」の次に何を言いたかった？

C：ぜんまいねずみに変えて欲しいと思っていたけど、これが変わった。

C：ウイリーがごみ箱に入ってしまった、かわいそうだからお願いを変えた。

T：「ぼくは……」の言い方は？

C：しょんぼりしている。

C：悩んでいる。ウイリーが捨てられることを考えてどうしようと思っている。

T：「とかげよ、とかげ……」は？

柳澤：悲しい感じで言っている。ウイリーがかわいそうに思っている。

丸木：早く、急いだ感じで言っている。

ここでは、二つの表現の仕方が出され、手がかりがないために決めることができないままになった。

児童の発話をみるように、声のニュアンスの表現の仕方は多様であり、そこには「読み方」

の個人差と多様性という現実が背景にある。そして、発話の状況や文脈が省略されていたり、具体性が欠落された「書かれたもの」から、声とそのニュアンスを確定していくことの難しさもこの授業では示している。そこでは、どう「読むか」=解釈していくかという個人差を伴った活動に依存している側面があるということである。「話しことば」(=声の世界)を通して「書きことば」(=文字の世界)の内容に内実が与えていくと同時に、「書かれたもの」の理解を根拠にして「話しことば」のニュアンスを推定していくという、まさに両者は円環的關係、相互依存的な関係にあるといえる。

4-2. 「話す・演ずる」活動が読みのイメージを高める：4年生「笑い話し大集合」

4年生の国語教科書(教育出版4年下)にある落語「ぞろぞろ」を読解の教材としてだけでなく、話しことばによる表現活動として位置づけることが以下の授業実践の基本的課題である。そこでは、これらの活動は国語科という教科を越えて表現に関わる活動であって、総合的な学習ともリンクさせながら展開していくことも目指された。

授業実践の中では、落語「ぞろぞろ」を北海道教育大学「落語研究会」の協力を得て、「ぞろぞろ」の落語を聞く経験と、「ぞろぞろ」と他の日本の小咄の演技指導を直接受けながら、教科書という枠を越えた活動の広がりが試みられた。また、専門家の実践指導を教室に持ち込むことで、「話し」「演じる」上で必要な声の出し方、動作を身体で理解し、また「話すこと」の楽しさを経験することを目標とした。この授業実践の全体学習指導案は図-2の通りである。

教科書に載っている「ぞろぞろ」は、江戸・浅草の観音様のうらにあるお稲荷さんのご利益の話しである。

お稲荷さんの近くで茶店を営んでいる老夫婦がいて、おばあさんは毎日お参りをしているが、じいさんはご利益があったためしがないということで、お参りすることがなかった。たまたま、散歩がてらお参りに出かけると、お稲荷さんののぼりが落ちていたので、それをとどける。その後、途端にご利益が出てきて、たまたま雨が降ってきて雨宿りで立ち寄った客の求めに応じてわらじを一足売ると、次々にわらじを求める客がやってきて、しかも一足しかないはずのわらじがぞろぞろと出てくるという始末である。これを見た隣の床屋の主人も早速お稲荷さんにお参りにいくと、髭をそってもらう客が多数押しかけ、しかも剃っても剃っても髭がぞろぞろと生えてきてしまうという、落ちで終わる。

実際の「ぞろぞろ」はいくつものバージョンがあって、落語研究会のメンバーが演じたものは、おばあさんではなく娘が登場し、のぼりを届けるのではなく、お酒を献上するという話しになっている。そもそも落語には文字で書かれた原稿・台本はなく、口伝で伝えられてきているものである。そこでは「正しく読む」という強制から自由になっている。

この授業では、単に話芸としての技を習得することを目的にしているのではなく、「書かれたもの」・教科書を手引きにしながら文字の世界とは違う話しことばの世界とそれを表現することの面白さを体験し、文字の世界との相違を知ることが目的の一つである。さらに、書きことばの内容理解=読解の深まりの手段として、話すこと、演じることで話者・聞き手の両方に想像の世界の豊かさが作り出され、これが手がかりとなっていくことに気付くことももう一つの目的である。つまり、他者の語り方=表現の仕方と、自己の他者への表現の二つを通して、作品の中に書かれてある主人公の状況、語られる文脈、さらには心情をも理解していくことができるのである。

先の2年生の語りや朗読、落語という話芸、そして演劇という三つの世界はそれぞれ語り方、身体表現の仕方は違うが、スタニスラフスキーそして、竹内敏晴が言うように、身体やことば

4年国語科学習指導案 「笑話大集合」

北海道教育大学附属札幌小学校 白川 清久

単元について

1. 単元の二つのねらい

(1) 読書対象としての「笑話」

まず一つは「笑話」を核として、昔話や民話、日本の伝統文化の一つである「落語」にふれることで、子どもたちの読書対象を広げることである。したがって、古くから語り継がれた民話の世界を知り、興味・関心を高めることに大きなねらいのひとつがある。

(2) 語りとしての「笑話」

たとえば「スピーチ」など独話能力の基礎・基本を支える事項として次のようなものが挙げられる。

- ・ 発声、発音
- ・ イントネーション
- ・ プロミネンス（強調）
- ・ 間

こういった基礎的な事項は、さまざまな場で繰り返し指導されなければ、なかなか身に付かない。

さらに、豊かな表情や身ぶり、手ぶりなど、多数の相手を前に一人で語りかけるときには、ノンバーバル（非言語的）な要素が聞き手の印象を大きく変えることは経験的にも、われわれのよく知っているところだ。

「笑話」の語りには、こういった話し言葉の基礎・基本となる資質や能力を楽しみながら高めていけると考えた。

2. 「読む」から「語る」、そしてまた「読む」へ

(1) 聞き合う場の設定

文字は音声化することによって、その意味や背景を豊かに想像することができる。どう語るかを考えることは、どう読んだかを明確にすることでもある。読んだものを語る場を設定し、お互いに聞き合うことで、その解釈をめぐっての読み深まりが期待される。

(2) 「落語」から学ぶ

教育大落語研究会の協力を得て、教科書教材「そろそろ（三遊亭円窓）」の落語を実際に聞いた。子どもたちは、その圧倒的なおもしろさの中で、さまざまな話し方のスキルを発見し、自らの語りに生かそうとする。

「人物のキャラ」を考え、「なりきる」ためのスキルを通して、登場人物の性格や置かれている状況をより深く知る必要があることに気づいていくのである。

学びのプロセス（本時に至るまで）

笑話との出会い

～「読む」と「聞く」の比較

「自分で読む」VS「語り（教師）を聞く」

声に出して読んだ方が笑話はおもしろいね！どうしてかな。

出てくる人の性格がわかる。

声や表情が工夫できる。

笑話を語って伝え合おう。

新教科書教材

- ・ ホジャ物語
- ・ アーファンティ物語
- ・ 引っこし

とんちや知恵のおもしろさ

補助教材

- ・ イソップ物語
- ・ 世界の笑話
- ・ 日本の民話

聞いている人が笑ってくれるためには？

どこで間をあけると…

登場人物になりきって

声や顔の表情を変えて

もっとおもしろいお話（題材）はないかな？

日本にも落語という笑話があるよ。

「自分で読む」VS「落語『そろそろ』を聞く（教育大落研）」

- ・ 大きな声や動きが必要。
- ・ 「おどろき」などの気持ちを表していた。
- ・ 目線や顔の向きが変わっていた。
- ・ 身ぶり、手ぶり、首振りがあった。
- ・ 教科書の話とはずいぶん違う。自己流で変えてもいいんだ。



「そろそろ」をもう一度読んでみよう。

- ・ このじいさんって元気なの？年寄りっぽいの？
- ・ 「ばあさん、見たか…」のところは、びっくりしてるの？こわがっているの？
- ・ 場面によって話し方をどんどん変えなくちゃ。

… チャレンジ課題を決めて挑戦だ！

「そろそろ」に一人挑戦

「そろそろ」のリレー落語で

小咄や笑話に一人で挑戦

- 「読む」じゃなくて「語る」ためには？
- 人物の「キャラ」を出すためには？

図-2 授業「そろそろ」の学習指導案

で表現してみる、つまり外に出してみることで、自分の感じていること＝作品をどう読もうとしているのかがより分かっていくという点で共通性を持っている。特に落語の場合は座った時の膝から上の身体動作がきわめて重要になってくることは教科書の「ぞろぞろ」の中でそれを演じている落語家として登場してくる三遊亭円窓も述べていることである（2001年9月札幌市教育研究会・講演会）。

表現されたものから主人公の性格を知るということ。心情理解なども国語では書かれたもの、言語によって表現されたものへの過剰な期待、偏重があったと言わなければならない。だが、ものの言い方、表現の仕方を我々はその人の性格を推定するための手がかりとして用いているというのが日常生活における言語活動の実際なのである。

以下、全12時間の授業計画の下で行われた授業実践の中の主要な部分を取り上げてみる。

第1回～3回 教科書教材という書かれたものの世界から「語り」・「話し言葉の世界」へ

笑い話を語り、聞き合うことの経験から、聞いてくれる人が笑ってくれるためには人物になりきることが重要であることが話された。そして、顔の表情、身振り、声の強弱とそのスピード、話しの「間」等の具体的な表現方法の工夫が必要であることなどを話し合いの中で子どもたちは気付いていった。

その後、教材、落語「ぞろぞろ」の音読を行ったが、この段階では子どもたちは正確に読むこと、正確に憶えることへの指向が強いことも明らかになった。

第4回 落語研究会の学生による「ぞろぞろ」を体験

実際に落語研究会の学生による「ぞろぞろ」を聞き、その面白さと、それを支えている「話芸」を子どもたちは実感する。さらに、教科書の「ぞろぞろ」とはやや違った内容で話されていることを知って、「ぞろぞろ」もいくつかのパターンがあり、自由に作り替えて良いことを知る。

第5回 具体的な表現方法についての話し合い

「ぞろぞろ」を実際に聞いた体験を基にしながら授業の中で、動作、身振り、目線、顔の向きなどの具体的な表現方法（「話芸」）の重要性として気付いたことを話し合う。以下の授業記録では、Tは授業指導者（白川）、Cは児童である。

T：昨日、福福亭栗凧さんの落語すごくおもしろかったよね。あんなにおもしろいポイントは何だったのかな？

Y男：「大げさだったから」

T：「大げさって何が？」

K男：「動作や声が大げさだった。」

T：「じゃ、大げさの中身っていうのは声とか動作なんだ。でも、先生は大げさって言えば、K君の『おいこし』（子どもたちが取り上げた『笑い話し』の一つ）の方が大げさだって思うけどね。」

Y男：「大げさの中身は声とか動作とかじゃなくて、表現の仕方だと思う。たとえば、驚くときに「あーっ」っていうふうに大きな声を出すと、ほんとうに驚いているように聞こえる。そういう表現の仕方。」

S女：「Y君に似てて、全てを大げさにするんじゃなくて、たとえば、わらじがぞろぞろ出てきて、ふだんは起きないことが起きてそこで驚いて声を大きくしたり、わーって言ったりする。全部を大げさにすると大事なところがわからなくなっちゃう。大事なところは大きな声

や動作で……。だからわかりやすかった。」

T：「それは、Y君の言う表現の仕方ってことでいい？」

T：「ほかにどうかな？」

f女：「神様におがみにいったとき、神様の目が下を向いていた。」

T：「あ、下を向いた目線ね。」

f女：「あとドアをあけるときも。」

T：「落語の場合は立ってできないから、k君の『おいこし』みたいにはできないよね。」

C：「顔の向きで変えていた。」

T：「よく気がついたね。目線と顔の向きも変えていたよね。」「あと、声と動作がないときもあったよね。おやじさんがわらじを見たとき、すぐわっと驚いた？」

C：「間があった。」

T：「間も大事だね。」

以下、省略。この後、グループで分担読みを行う。

T：「一回読んでみて、おもしろく読むために何がポイントかわかったことあるかな？」

s男：「115ページのところで『何ぶつぶつ言ってるんだい』のところは、怒ったように言う。わらじがあるのに、(店のおやじが)ばけーっとしてるから、怒ったように言ったらいいんじゃないかなって思った。」

m男：「110ページのおじいさんのところで『いやだね』ってあるでしょ。そこは、ただ普通に『いやだね』じゃ変だから、行きたくないっていうのを強調してるんだから、『いやだね』って言うといい。」

y男：「117ページの『ばあさん見たか』のところは、(大きな声で)『ばあさん、見たか、見たか』って読む。」

T：「じゃあ、ここは「驚き」ってやつかい？ 大きい声じゃないとだめ？」

n男：「今Y君が言ったところは驚きもあるかもしれないんだけど、怖いっていう気持ちもあるんじゃないかな。だから、もう一つの方法として『見たか』を震えてるように読むのもあると思う。」

T：「なるほど。そういう読み方もありだね。」

T：「同じ場所だけれど、Y君の驚いた読み方とn君の怖いって読み方と両方あるね。」

k男：「113ページのところは、いきなり雨がふってきて驚いているんだから、大げさに言う。」

s女：さっきのことなんだけど、115ページの『何ぶつぶつ言ってるんだい？』と客が言って、じいさんが『売ります、売ります』のところは、じいさんが驚きながらも、やっぱり繁盛した方がいいから、『何ぶつぶつ言ってるんだい？』の後にすぐ『売ります、売ります』って言ったほうがいい。」

T：「あわててる感じかな？」

T：「『何ぶつぶつ言ってるんだい』の前に、『一引く一は一』って言ってるんだけど、これはお客に言ってるんじゃないで……」

C：「独り言。」

T：「うん、そして、『売るのが、売らねえのか』って言われて……」

C：「あわてた」

T：「そう考えると、こんなときはとか、これはどんなときかを考えていけば、読み方の工夫

ができるんじゃない？」

km 男：「118 ページの一番最初の『こんな店も』は、ひがみっぽく言ったほうがいい。いつも売れてないから。」

T：「うん、うん。工夫のポイントがだいふ見えてきたね。前後を考えたりしながら話し方の工夫をすればいいね。工夫はわかったけど、実際には難しいという人もいるかもしれないね。それは次のポイントになりますね。」

第6回以降の授業の一部

ばあさん「あらっ、おじいさん、どちらへ？」

じいさん「べつに用足しじゃねえ。たいくつだから、ちよいと散歩だ。」

ばあさん「そうですか。じゃあ、おいなりさんへお参りしたら、どうです？」

じいさん「いやだね。あのおいなりさんはご利益がねえから、お参りする人がねえんだ。」

m 男：じいさんの「いやだね」は行きたくないっていうのを強調しているような言い方が大切。

C：じいさんはいつも元気な人だから、そういうことも想像して読んだり、表現することが大事。

声のイントネーションによって、じいさんのこの時の様子や考えが分かってくる。

教科書にはじいさん、ばあさんの年齢が明記されているが、二人の性格、人物の特徴を想像して、自分なりの人物像を作り上げることの必要性などが議論された。

いつも元気のよいじいさんであること、店は繁盛していないことなどの状況を推論し、それらにふさわしい言い方、表現の仕方を工夫する。この表現が逆にじいさんの具体像、イメージを明確にする、さらには読解の深まりの手がかりになってくる。

じいさん「えっ？ ある……。一足ぶら下がってる。一引く一は、なしだよ。それが」

客「何ぶつぶつ言ってるんだい。売るのかい、売らないのかい？」

じいさん「売ります、売ります。」

s 男：客の「何ぶつぶつ言ってるんだい」は怒ったように言う。客はいらいらしている。わらじがあるのに、じいさんがぼーっとしているから。

C：ここは、怒った口調でしゃべらなければいけない。

C：じいさんはもうわらじがないはずなのにまた一足あることに不思議に思っている。

s 女：じいさんは驚きながらも、客に言われて我に帰って急いで「売ります、売ります」の言い方になる。

T：「一引く一は……」のところは？

C：独り言だから、考えている様子だ。

T：「売るのか、売らねえのか」って言われて……。

C：あわてた。そこは、あせった言い方。

同じ人（じいさん）だけど、場面によって口調が変わる（変えなければならない）。じいさんと客がどういう状況にあるのかを考えて表現することの必要性が確認される。落語研究会のメンバーによるグループ指導でも、客と店の主人の身分の違いはしぐさで表現すると良いといったことも指摘され、この動作が逆に作品内容の読解を促進していた。

じいさん「ばあさん……。見たか……。見たかつ。」

ばあさん「見ました。おいなりさんのご利益ですよ。」

y 男：じいさんのところは、大きな声で様子をあらわす。

T:ここは「驚き」ってやつかい? 大きな声じゃないとだめ?

n男:Y君のように驚きもあるかもしれないけど、怖いっていう気持ちもあるんじゃない。もう一つの方法として、「見たか」を震えるように読むのもあると思う。

その他、別の時間の中では、間を置いて言うことも大事だという発言も出てくる。

m女:客に「ありがとうございます」と言う時も、めったにこない客に感謝している言い方が大事。自分がイメージした状況に合わせて、それにふさわしい言い方、表情をすることが大切。

「なぜ、この身振り、イントネーションでなければならないのか？」

間の取り方の重要性については、朗読や落語に代表される話芸ではいつも強調されていることである。例えば、音楽家の斉藤秀雄は彼の「斉藤秀雄講義録」の中の「台本には何も書いていない」で、徳川無声の「宮本武蔵」の名朗読を例に出しながら次のように述べている。

「徳川無声は『その時!』で、止めちゃうんですよ。『その時、(間をあけて) 巖流(佐々木小次郎)は』と、こう来るんです。で、『その時巖流は』(弱くドラグラと、間なしで)言ったら、もうだめなんです。『その時、巖流は』(なぜやり風に)って言ってもこれもだめ。『その時、(間、強く止める) 巖流は太刀を振り上げ(ていねいに前よりも遅く)』と、こう言うんです。……それで、じゃ、台本に何、書いてあるかっていったら、何も書いてないです。モーツアルトもそれと同じに何も書いていないから、どうやったらモーツアルトの気持ちが出るかっていうこと、考えてみる必要がある。それがなくなると弾いちゃうから、さっぱり面白くないものが出来る。」(小澤征爾他・編「斉藤秀雄講義録」)。

以上の話し合いの中で出された児童の発言で、落語の話芸の特徴としても重要なことがある。それは、C:「独り言だから、考えている様子だ。」と発言している部分である。落語にも造詣の深い川田順造が「はなしの演技性」(1987)の中で話芸としての落語の特徴の一つとして上げているのが一人称話法の多用性である。川田が指摘するように、実際の場面では、独り言を長々と声に出して言ったり、事細かく言うことはないのだが、落語ではしばしば独り言という一人称話法の形をとって登場人物の考えや心情を伝えることが行われる。川田が言うように、一人称話法の多機能性が落語の話芸の特徴であるが、このことを聞く側、話を理解する側にとっては、この一人称話法は、登場人物の考えや感情の動きを理解していくための重要な手がかりを与えてくれる部分になっている。このことを授業の話し合いの中で先の児童が奇しくも指摘していたのである。

これらの一連の授業を通して、登場人物や発話の状況に合わせた声を出すこと、さらには身ぶりや動作が書かれた文字の世界をよりリアルなものとして想像していくためには重要であることが体験されていった。特に、落語に特有な目線や顔の向きを変えることで複数の人物がその場にいることを表すといった動作表現は、結果的には教科書を「読む」のではなく、「話す」、時には教科書の内容を憶えておくといったことも必要になることを気付かせた。明らかに子どもたちはこの教材・落語ごろごろに関しては、「読む」対象としての教科書だけでなく、「話す」ための材料としても位置づけ、もう一つの別の「話す」世界の広がりを実感したのである。

4-3. リテラシー・オーラリティの統合化を目指した授業が意味するもの

私たちの学校文化、いや生活の全ては書かれたものに依存している。それはもはや変えようがないものである。声による聞く一話すの世界はリアル性と即興性主導の世界であり、他方、

文字の世界は声を持つ多様性、特殊性を縮減させた普遍性、統一性を求めるモードである。そして具体性、リアル性、いまここにあること、いまここで起きているというクロノトポスの状況性を限りなく削ぎ落としたものとして定着、固定化をめざす。そこでは声がもつ、リアルさ、状況性、さらには表現の仕方の多様性は限りなくゼロに近づく。そうであるからこそ我々はリテラシーの有効性を甘受することができたともいえるのである。だが、何故、私たちは文字に頼ることができるのかを考えてみなければならない。前の節(3-4)で触れた長谷川宏の「ことばへの道」をもう一聞くことにしよう。彼は次のように言う。

「語義はその意味の平均値的、一般的な内容を表しているが、個人のおもいや言語主体をめぐる具体的な状況をうつしだす意味のふくみについては、そうはいかない。個別具体性をどうにかして相手につたえて共有のものにしたいという欲求がやみがたく存在する。それは、ひとをことばへとかりたてる根源的な欲求だといってよい。人間は、共同規範的な語義の一般性に解消できない個別の生をそれぞれいとなんでいるからこそ、一個の主体としてみずから言語表現におもむくともいえるし、ことばという共同の場を観念的に保有しているからこそ、自己の生にふくまれる個別性を個性として対象化しようともいうことができる。その共同性一般性と個性のはざまに意味のふくみが胚胎する。」(長谷川、265-266 ページ)。

長谷川は言う。「人間的な共同の場を前提しないかぎり、ことばの存立はとうてい不可能だし、逆にまた、ことばを欠いた人間相互の間柄というものも不自然きわまりないものである。」(長谷川、116 ページ)。ことばは人間的な共同性の場で行われるものであり、ことばは人間と人間との共同の関係として存在するという、そして、このことばによる共同的な関わりを通して、共同的な言語意識が形成されてくることを前提にしなければならないのである。

学校文化の書きことばの伝統の中で、私たちは何をめざすべきなのだろうか? 「三世紀にわたって、書くことの習得が、征服的な資本主義社会に適合するためのなによりの通過儀礼になっていることは不思議ではない。……近代の子どもたちが書くという実践によって形成されている」(セルトー「日常実践のポイエティック」277 ページ)というセルトーの指摘は、学校と教師がいかに書くという近代のシステムに乗らざるを得ないか、また子どもたちは見事なまでにそれに載せられて立派に近代の子どもになっていくことを示している。

先の「ぞろぞろ」の授業実践の他に札幌市の他の二校で行われた、授業実践の中で、教科書の「ぞろぞろ」を憶えて話すことに困難を感じた子どもたちには、自分流の「オリジナルぞろぞろ」を作ることを奨励したが、現実には子どもたちは「教科書」の枠から一つも出ることができず、その内容はオリジナルな作品を作ることからは程遠いものであった。「教科書」はまさに「聖書」として君臨しているのである。

セルトーは「文化の政治学」(1980/1999)の中で、学校制度における話すことを教えるよりも書くことを教えるのに圧倒的に熱心であるという伝統、つまりエクリによるオラルの抑圧という伝統を論じた後に、次のように述べている。「問題は、教育がそれじたい言語活動を生産するものなのか、それとも確立した知を教師が『通過させる』パイプなのか、ということであり、学校文化の創造においてコミュニケーションの実践が決定的なものとして関与すべきなのか、それともコミュニケーションは、専門化した調剤室で製造された製品を飲みこむ消費者を育てるのを目的とした戦術なのかということなのである」と。もっともセルトーは、声とそれが発せられる場の出来事を保存しておくことなどは出来ないし、もともと『純粋な』声などもないと言う。オラルは、書(スクリプチュレール)のエコノミーの織り目——終わりなきタピスリー

—のなかに、まるでその一本の糸のようにそっと紛れこむのである（「日常実践のポイエティック」, 271 ページ）。

付記) 本論の一部は、2001 年 3 月、日本発達心理学会第 12 回大会・ラウンドテーブル「発達における学校文化とは何か」、および 2001 年 9 月、日本教育心理学会総会第 43 回総会・自主シンポジウム「エコ・ソーシャルな言語発達を目指して：状況的アプローチの拡張」で報告した。

本研究の一部は、平成 12 年度北海道大学教育学研究科学部内共同研究経費、および文部科学省科学研究費・基盤研究 B(1) (代表、西野範夫、平成 13 年—15 年度) の助成を受けて行われた。

また、白川の呼びかけに応じて札幌市立創成小学校・船着千世、札幌市立幌西小学校・岡田一伸が授業実践に参加して、三つの学級で授業が行われた。

文 献

- バフチン, M.M. (1929/1980) 「言語と文化の記号論」(バフチン著作集 4) 新時代社
- ベンヤミン, W. (1916/1995) 言語一般および人間の言語について「ベンヤミン・コレクション 1」筑摩書房
- ベンヤミン, W. (1928/1981) プロレタリア子ども劇場のプログラム「教育としての遊び」所収 晶文社
- ベンヤミン, W. (1936/1995) 複製技術時代の芸術作品「ベンヤミン・コレクション 1」筑摩書房
- ボルツ, N. (1991/200) 「ベンヤミンの現在」法政大学出版局
- セルトー, M. (1980/1987) 「日常実践のポイエティック」国文社
- セルトー, M. (1980/1999) 「文化の政治学」岩波書店
- 遠藤知己 (1997) 手紙の変容・〈声〉の誕生「ミハイル・バフチンの時空」所収 せりか書房
- フルッサー, V. (1976/1977) 「テクノコードの誕生」東京大学出版会
- フッサール, E. (1962/1974) 幾何学の起源「ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学」所収 中央公論社
- 長谷川宏 (1978, 1997) 「ことばへの道 (新装版)」勁草書房
- ハヴロック, E.A. (1963/1997) 「プラトン序説」新書館
- 川田順造 (1976) 「無文字社会の歴史」岩波書店
- 川田順造 (1983, 1984) 「口頭伝承論(下)」社会史研究 2・4 および「口頭伝承論 (上) (下)」平凡社ライブラリー 平凡社
- 川田順造 (1987) 原発表・日本口承文芸学会シンポジウム「口承文芸と落語」, 「口承文芸研究」第 11 号 (1988) に再録。後に、はなしの演技性として「口頭伝承論 (下)」(2001) 所収 平凡社ライブラリー 平凡社
- キットラー, F.A. (1984) 「われらの自我という幻想」と文学心理学——ホフマン・フロイト・ラカン——「ドイツロマン派論考」所収 国書刊行会
- キットラー, F.A. (1993) 「作者であることと愛」現代思想 21 巻 10 月号, 68-91.
- マルクス=エンゲルス (1958/1965) 「ドイツ・イデオロギー (国民文庫版)」大月書店
- 茂呂雄二 (1988) 「なぜ人は書くのか」(認知科学選書 16) 東京大学出版会
- マクルーハン, M. (1962/1986) 「ゲーテンベルクの銀河系」みすず書房
- 中原佑介・編著 (2001) 「ヒトはなぜ絵を描くのか」フィルムアート社
- オング, W-J (1982/1991) 「声の文化と文字の文化」藤原書店
- Olson, D. 1994 World on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading. Cambridge: Cambridge University Press.
- 小澤征爾他・編 (1999) 「斉藤秀雄講義録」白水社

- 村岡晋一(1998) メディアとプラトン——ハヴロック「プラトン序説」をめぐる—— 大航海 24 号, 76-82.
- ルソー (1817/1970) 「言語起源論」現代思潮社
- スタイナー, G. (1967/1970) 「言語と沈黙 (上・下)」せりか書房
- 田近洵一 (1996) 国語学力論の地平をひらく 田近 (編) 「国語教育の再生と創造」教育出版
- ヴィゴツキー, L.S. (1929-30/1975) 書きコトバの前史「子どもの知的発達と教授」所収 明治図書
- ヴィゴツキー, L.S. (1934/1962) 「思考と言語 (上・下)」明治図書
- 山田広昭 (1993) 「襞, エクリチュールとしての pli, repli, pliage」現代思想 21 卷 10 月号, 92-101.
- 山田登世子 (1993) 「声の銀河系」河出書房新社
- ジュラヴィヨフ, V.K. (1991/1998) 「言語学は何の役に立つか」大修館書店