

対話をするために必要なもの — ワークショップゼロの理論的な背景

Transcript of the Conference *In Search for Dialogue: Theoretical Frameworks for Workshop Zero* (September 19th, 2016)

Hosokawa Hideo
(Waseda University; Institut Yatsugatake d'Éducation des Langues
et des Cultures)

はじめに一何のためにことばによって活動するのか

本稿は、今週からカ・フォスカリ大学で行われる「ワークショップゼロ」のための理論的な背景を説明するものである。題して「対話をするために必要なもの」ということだが、その前に、まず、何のためにことばが存在するのか、また、そのことばによって活動するということはどういうことなのかを言語教育として考える必要があることを指摘しておきたい。この問いなくして、言語教育を考えると、言語をどう教えるかという、きわめて技術的かつ表層的な陥穽に陥るからである。

ここでは、ことばの活動の総体として、身体としての感覚、精神としての感情、論理としての思考という3つの面を挙げておく。ことばによる活動というものが、この三者一体による総合的な全包括的（ホリスティック）なものであるところから始めたい。

次に、このことばの活動によって、わたしたちは、自己・他者・社会の関係を形成しているということを確認しよう。つまり、自分の考えていること（テーマ）の発信、他者からのフィードバック、他者とのやりとり（インターアクション）、自分と相手を取り包む社会をどうするか、どのようにして社会に参加していくか（社会参加意識）というような道筋が、ことばの活動には重要だということだ。

このことは、それぞれの個人が一人の市民として、さまざまな場で社会的行為主体として生きることを意味している。ここに、市民性形成とことばの教育の関連が強く指摘できるからである。

ことばの活動とその教育のメカニズムを考えた人々とその歴史

いわゆる近代に入って、ことばの活動とその教育のメカニズムを考えた人々とその歴史について簡単に触れておこう。なぜなら、後述の対話活動を中心としたことばの活動への転換には、言語教育というものがどのようにとらえられていたかという認識の把握が重要だからである。

18世紀半ばの蒸気機関の発明から大航海時代に入り、植民地主義を経て、第1次、第2次世界大戦に突入する、近代の歴史は、そのまま言語教育の歴史でもある。その過程で、さまざまな先人たちが、言語教育というものをどのようにとらえてきたかを知ることは、ことばの教育の21世紀のあるべき姿を考えるうえで、きわめて意味のあるものといえよう。

ここでは、紙幅の関係で、個々の言説等について詳しく述べることはできないため、年表の形で、ことばの活動とその教育のメカニズムを考えた歴史を振り返ることとし、言語教育の考え方と課題としての差異については、次に詳述する（次ページの年表参照）。

問題意識の共通点と相違一言語の構造・形式と対話の中身との関係

いわゆる直接法が開発されたのは、この年表の初めの方からもわかるように、19世紀の半ばのことで、F. グアンによれば、子どもの母語獲得がヒントになっているとされる。このことは、訳読中心から活動中心へ言語教育が動きはじめるきっかけだったといっているだろう。

フランソワ グアン (Francois Guoin 1831-1895, 64 歳)	伊沢 修二 (1851-1917, 66 歳)		ベルリッツ (M. Berlitz, 1852-1921, 69 歳)	1830
				1850
西尾 実 (1889-1979, 90 歳)	山口喜一郎 (1872-1952, 80 歳)	ハロルド・E・パーマー (Harold E. Palmer, 1877-1949, 72 歳)		1870
	木村宗男 (1912-2004, 92 歳)	長沼直兄 (1894-1973, 79 歳)		1900
	国際学友会	東京言語研究所 (長沼スクール)		1970

直接法の動きは、ヨーロッパを中心に同時多発的に起こっていることがわかるが、日本語教育では、明治末期の台湾で山口喜一郎らによって始まり、ことばの活動との関係、つまり、構造から機能・場面へといういわばコミュニケーション・アプローチを先取りする形で、「問答」という手法が開発される。この直接問答法は、長沼直兄、木村宗男らによって継承され、戦後に至るが、その後衰退する。

「問答」の問題点としては、機能・場面と構造を結びつけても、本当のやり

とりにはならないことを乗り越えられなかったことであろう。山口、長沼、木村といった実践家たちがそろって、対話という用語を使っているが、いずれも、言語の機能・場面と構造を結びつける点にフォーカスしていて、対話の内容（何を話題とし、テーマとするのか）という点に関しては、ほとんど発言していない。

対話は、言語を習得するために起こるのではない。個人にとっての対話のはじまりは、答えのないやりとりによるものである。すなわち、正解のある答えをめざして私たちは対話をするわけではないということだ。言い換えれば、自分の考えていることを相手に発信すること、相手の言っていることを理解するために何が必要か、について考えること、このプロセスそのものが対話なのであり、対話とは、それぞれのテーマのやりとりであると同時に、それぞれの持つテーマ（中身）を相互的に交換・共有することで、自らの居場所、立場、環境について社会的行為主体として考えることなのである。

19世紀にはじまった言語教育の歴史の中では、言語の構造と場面・機能を結びつける努力がなされた一方で、こうした対話の概念に関する議論がほとんど起こらなかったところに、言語教育の技術化・表層化の問題が指摘できる。

それはおそらく、言語の構造・形式を知らなければ、対話はできないという思い込みが、支配的であったからではなかろうか。

人間のことばの獲得を見ればわかるように、自分から発信したいという動機と意志さえあれば、かたち（構造と形式）は必要に応じて後からついてくるということ、要は、そうした動機と意志を生成する環境としての場を形成すること、この教育活動の原理が重要だということである。そのような観点から、確認するならば、対話は、「なかみ」（中身）・「かたち」（容れ物）・「ば」（場）の三位一体によって形成されるということだ。

対話活動の方法と手順—「あなたは何が好き？」という質問の意味

こうした環境の場をつくるための具体的な手順の一例を簡単に説明しておこう。

動機と理由（自己の興味・関心について語る。／その動機・理由を述べる。／興味・関心の情報を交換・共有する。）

対話（自己の興味・関心について説明する。／情報の奥にあるものを対話によって考える—なぜ、そのことに興味・関心を持つのか／自分でも気づかなかった。深いところにあるテーマを発見する。／自分のテーマをその場の他者と交換・共有する。）

結論（自分のテーマについてさまざまな他者と議論した結果を確認する。／初めの興味・関心から、テーマの発見に至るまでのプロセスを振り返る。／これから、「私」は、さまざまな他者と、この社会でどのように生きていくのか。／そのために、自己・他者・社会にとって何が重要かを考える。）

以上のような手順で、活動を行い、発表やレポート記述等を繰り返しつつ、自己の興味・関心に基づくテーマを生成することにより、対話活動は活性化するのである。

対話にとって必要なもの—対話活動のための理論的な背景

一方的な知識説明という点では、訳読法・直接法も同じである。双方とも構造と形式の注入という思想に裏づけられているからだ。次に、構造・形式から機能・場面へという流れの中で、どんなに機能・場面を規定し、文脈化の流れをつくっても肝心の中身がなければ対話にはならない。その中身とは、たんに個人的な自分の話をすればいいということではない。また、はじめから一定の内容があって、それをどのように教えるかという内容重視の立場と、対話の充実ということは、質的に異なるものであることも指摘できる。対話は決してタスクではない、対話の中身の充実とは、人としての生の充実の課題である。

したがって、ここで必要なことは、中身（自分の言いたいこと）を伝えようとする意志、相手からの反応を寛容に受け止める態度、他者とともに人間のあり方について考えようとする思想といったものである。このことがはじめに述べた市民性の形成ということとつながるのである。