「わたし」は，そのことばの中にいる(2)――非対面・非同期環境における言語教育実践の意義

工藤育子（早稲田大学大学院／国立国語研究所）

1. はじめに：ことばの中に「わたし」がいる実感を得た背景探究の経緯

ある教育実践で，S さんとことばを行き交わせる中で，わたしは，aS さんの文章の中で生きている自分の発見をした。なぜそのような実感を得ることになったのか，その背景を探っている[1]。

本研究では，その教育実践の内容と環境に注目し，それに基づく 2 つの観点から分析を試みている。その観点は，(1)教育実践の内容に焦点を当てた，各自のテーマを追究しつつレポート完成を目指した意見交換，(2)教育実践の環境に焦点を当てた，非対面・非同期環境，つまり電子文字のみが書き手を表象する中での意見交換である。

2 つを並列したが，観点(1)の分析で，徐々に観点(2)の重要性を意識しというのが実際の生成の順である。当初はことばの中に「わたし」がいる実感を得た背景を，直接の契機となった S さんの「対話報告レポート」と，それに至る S さんとわたしの BBS や E メールでの意見交換（以下，意見交換）の辿り直しに傾注していた。

まず，観点(1)をもとに，意見交換を参照しつつ，「対話報告レポート」の内容を振り返り，わたしを示す特徴を探るという目的を追究すべく分析，考察を進めた。そこから，S さんの「対話報告レポート」には，わたしの特徴を示す対話観や実践研究観が埋め込まれていることがわかった。つまり，S さんが「冒険と死」というテーマを掲げて書いた「対話報告レポート」は，S さん自身のテーマに迫る経緯のみならず，わたしの「対話がどうみえるのか」というテーマに迫る経緯も交差して描かれていたのである。これらから，S さんのことばの中に「わたし」がいるという実感を得た背景を，そのことばに S さんとわたしのテーマの混淆があったからだとした。

1「わたし」は，そのことばの中にいる(1)参照。

2. 問題の所在：「S さんの文章の中で生きている自分」と教育実践環境の再整理

先述したテーマの混淆だけでは，「S さんの文章の中で生きている自分の発見」の背景が説明しきれておらず，「S さんの文章」を殊更強調した理由が充分ではない。なぜなら，文章でなく，互いの声で「テーマの発見と意識化」が目指された意見交換が行われても，テーマの混淆は大いにあり得ると推測されるからだ。

2.1.「S さんの文章の中で生きている自分」ということば

ここで改めて，「S さんの文章の中で生きている自分」ということばを，観点(1)での追究の経緯を踏まえて整理し直す。

> 当初から S さんとは「対話」が成立していて，もちろん，その都度，自分の意識がどんどん明確になるという感覚はありました。（中略）でも，対話報告を読んで，その最後の，ある一線を越えるほどには確証のなかったものがほぼ 100 パーセントに近いぐらい，明確になったというような感覚です。わたし，生きてたんだなって実感したのは，対話報告を読んだからです。その時点で，自分の生を実感しました。でも，それは a.S さんの文章の中で生きている自分[2]の発見であって，それ以外の何でもありません。（中略）単純に自分に役に立ったとか，褒められたとか，認められたとかそんなのを超える感動をともなって。生きているっていう実感は何にも優る感情ではないでしょうか。（2011 年 12 月 8 日 S さん宛て E メールより）

上記の引用文は，S さんの「対話報告レポート」草稿を読んだ後の感想である。「当初から S さんとは『対話』が成立していて」とあるように，差異の認識の下に意見交換し，自分自身の「テーマの発見と意識化」を深めていったことがうかがえる。ところが，対話報告を読み，それでほぼ 100 パーセントのわたしがいる確証を得たと述べる。それが「a.S さんの文章」でだ，という説明である。

つまり，この文でいう[S さん]は「対話報告レポート」の書き手の S さん，[S さんの文章]とは書き手である S さんの作った「対話報告レポート」，[文章の中で生きている自分]は「対話報告レポート」に描かれる S さんの意見交換の相手である「わたし」だということになる。これを，バフチンの「芸術作品とは，客体（中略）ではなくて，生きた芸術的出来事」であるという言説（桑野 2011:37）になぞらえてみると，[S さん]は【作者】，

2 下線は本稿での説明のためわたしが引いた。

[S さんの文章]=「対話報告レポート」は【作品】,「わたし」は【作品】の中の【主人公】ということになる。S さんとわたしの意見交換を素材にして,【作者】=[S さん]は【作品】=「対話報告レポート」を創り上げたといえる。こう考えれば,意見交換相手の「S さん」もまた【主人公】たりうる。

観点(1)では,特に[文章の中で生きている自分]が何か,が,【作品】の中に描かれている【主人公】の「わたし」である,と明らかになった。同様の分析過程で,文章の中で生きている S さんも明らかになるだろう。観点(1)で述べるテーマの混淆とは,【作品】中で【主人公】である「わたし」と「S さん」が織り交ざることである。

以上から,「S さんの文章の中で生きている自分」のうち,「文章の中で生きている自分」,つまり「わたし」がことばの中にいる背景については一定の見解を示すことができた。しかし,「S さんの文章の中で」という部分,つまり「わたし」が[S さんの文章]とするそのことばの中にいる背景にまでは辿り着けていない。

2.2. 教育実践の環境

以上を踏まえ,本稿では,観点(2)に基づいた追究を試みる。なぜ「S さんの文章の中」と観点(2):教育実践の環境に焦点を当てた,非対面・非同期環境,つまり電子文字のみが書き手を表象する中での意見交換[3]という側面が結びつくのか。

少なくとも,意見交換を始めて,「対話報告レポート」を読むまでの約 2 か月,わたしと S さんの結びつきは,1 回の電話での挨拶と 1 回の対面[4]を除き,電子文字とそれによって綴られる文章,そこから表象されるものしかなかったからである。この展開に従えば,S さんとわたしは,非対面・非同期における電子文字媒体を媒介にした意見交換しかしていないのだから,「S さんの文章」以外,選べないことになる。S さんとわたしが依拠していた環境をみれば,「S さんの文章」がそのことばとなるのが必然だとしかいいようがない。

それでもなお,そのことばに「わたし」がいると思わせるのは,そのことばが特別なも

---

3 二人が行った電子文字媒体を媒介とした意見交換という環境は本教育実践が行われた非対面・非同期的なオンデマンド授業形態に由来する。ただし,全参加者がこの環境を維持したわけではない。シラバス設計者によれば,「任意の相手と対話し,報告する」と計画されたその方法も任意である。

4 大学院生メンターである R さんが,S さんとわたしの BBS 上での意見交換に関心を示し,S さんに研究協力依頼の相談をしたいということで,面会申込みの電話をかけたことがあった。S さんに電話をした際,傍にいたわたしも電話口で挨拶をしたのと,その後,S さんが R さんに面会した際,同席して初対面した(11/22)。わたしも研究協力者として同席しただけであった。

のであったからに違いない。電子文字での文章を媒介にした意見交換がどのように特別に映ったのか。この点が明らかになれば，「S さんの文章」を殊更強調した説明がつくと思う。

2.3. <発話>[5]の理解過程におけるコンテクスト

本教育実践での意見交換の一つの大きな目的は，参加者の任意のテーマでレポートを完成させることである。当然ながら，BBS などで書き合う互いのことばを理解していくことになる。

桑野によると，バフチンは，<発話>が理解されるには「表情豊かなイントネーション」が必要で，それ以上に，「言葉をとりかこんでいるコンテクストが欠けているかぎり，理解は不十分」だ（前掲:67-68）とする。この言説を基に S さんの「対話報告レポート」をみれば，テーマの混淆が浮かび上がるほどの<発話>理解まで，意見交換があったといえる。逆に，<発話>者の S さんとわたしのコンテクストが欠けていたため，繰り返し意見交換が行われたともいえる。

S:（「書く・考える」が始まって「動機レポート」を提出した(10/10)前後は）事故に遭ってから身体中が痛いのと，１人でいる時間が多いために（後略）。「あー，痛い」→「事故のせいか」→「なんで死ぬかもしれないのに，沢登りなんてやったんだろ」っていうパターンです。（11/2 S さんからわたしへの E メールより）

わたし：でも，そんなに痛かったんですね？そして，ずっと一人でいろんなことと闘ってたんですね？BBS ではさすがに，そういう状況がみえないから。（11/2 わたしから S さんへの E メールより）

S：やっぱり文章ではなかなか伝わらないものですね。（11/8 S さんからわたしへの E メールより）

たとえば，上記の例からは【S さんの身体の痛み】をとりかこむコンテクストの欠けを補いながら，意見交換を行ったことがみえる。S さんは事故に遭遇した直後，身体中の痛みや後悔を抱えて「書く・考える」に参加し，意見を書いていた。その事情がひと月後の E メールで，わたしにもその痛みの程度がわかり，BBS 上には【S さんの身体の痛み】が表われてこないという状況も含め，ようやく共有される。S さんも【S さんの身体の痛み】などは文章では伝わりにくいという状況に納得し，共通理解が生まれる。このように，それまで欠けていた【S さんの身体の痛み】の状況が補われることで，S さんが「探検」というテーマを追究する理由がより理解できた。

5 ここでの<発話>は，「『日常生活の対話の短い（一語からなる）やりとりから，大部の長編小説，あるいは科学論文までも』」ふくむ（桑野前掲:68）。

以上より，S さんとわたしが依拠した環境での電子文字による文章を媒介に，相互に欠けたコンテクストを満たしながら意見交換したことが予測される。前節で述べた，そのことばの特別さは，相互に欠けたコンテクストを満たす過程にあるのではないだろうか。

3. 本稿（「わたし」は，そのことばの中にいる(2)）の目的

本研究(1)(2)を通じた目的は，なぜ，S さんの「対話報告レポート」読後，そのことばの中に「わたし」がいる実感を得たのかを明らかにすることである。

本稿では，前章までの観点(1)と観点(2)の整理を踏まえ，S さんとわたしの意見交換において，欠けたコンテクストをどう補っていったのかを明らかにする。

3.1. 分析の方法・手順

「言葉をとりかこんでいるコンテクストが欠け」ていれば，その欠けを補うよう意見交換をし，共通理解へと導いたと思われる。そこで，二人が共有した文章の一覧表[6]をもとに，「対話報告レポート」草稿時まで（10/10～12/4）の意見交換で，互いに理解し，納得できたことがわかる文を見つけ，その文が示す話題を同定する（4.1）。そして，話題ごとに意見交換を遡り，二人の発言を抽出，時間順に並べ，表を作る。この表を基に相互共通理解へと至るまでを詳細にみていき，コンテクストの欠けをどう補ったのかを考察していく（4.2）。

4. 結果と考察

4.1. 互いに理解し，納得できたことがわかる文と話題

二人の意見交換などの一覧表から，一文ずつを確認していったところ，互いに理解し，納得できたことがわかる文が 12 文あった。つまり，12 の話題（資料 1 参照）についてはコンテクストの欠けを補いつつ，共通理解を生む状況へと導かれたと推測される。

4.2. コンテクストの欠けをどう補ったのか

たとえば，話題の一つ，S さんのテーマ：「探検」から派生した話題「紀伊半島」についてコンテクストの欠けをどう補おうとしていたのかをみたところ，互いにとっての「紀伊半島」とはどういう場所か，この場所について何を，なぜ，どのように見聞きしている

6 観点(1)でも利用。2 人が共有した意見交換，レポートなど文字媒体一覧表。

のか，を意見交換することにより，互いに異なる思いを含む場所だと共有される経緯がわかった（資料 2 参照）。

ほかの話題も分析したところ，互いの工夫や配慮，誠実なふるまいさえみえてきた。こうして繰り返される意見交換がコンテクストの欠けを補い，相互のテーマへの共通理解を深めたと考えられる。これらの積み重ねが，電子文字とそれで表される文章に託されることで，そのことばに「わたし」がいると実感させたのではないか。

5. 総括

本教育実践で S さんとわたしが依拠した非対面・非同期の環境は，S さんのテーマ理解も，そのテーマを理解するためにコンテクストを補う行為もすべてが電子文字による文章が媒介となり，そこに注目して理解せざるを得ない状況を作り出した。メンターとしてのわたしはこの特別な状況で，S さんのレポート完成に寄り添うために，「S さんの文章」というそのことばに常に向き合うことになる。それがそのことばの中に「わたし」がいるという実感を誘ったばかりか，本研究を通じて，わたしの教育実践を振り返ることにもなり，同時に，他者とわたしとことばの関係を追究することにもなった。

非対面・非同期環境での言語教育実践の意義は，言語教育実践者が，テーマの混淆の発見やコンテクストの欠けを補う分析過程を通じ，「そのことば」に注目せざるを得ない状況を創出したことである。

参考文献

桑野隆（2011）『バフチン¯カーニヴァル・対話・笑い』平凡社新書

資料 1.【12 の話題一覧】

互いに理解、納得できたと思われる日	互いに理解、納得できたと思われる話題
10/15 Ｓさんからわたし宛てに、BBS にて	「落石事故の影響」について
	自分の人生への向き合い方について
10/25 Ｓさんからわたし宛ての Ｅメールにて	異なる視点の受け止め方(実践)について
11/2 Ｓさんからわたし宛ての Ｅメールにて	「Ｓさんにとってのテーマの位置づけと、「書く・考える」参加の関係」について
11/8 Ｓさんからわたし宛ての Ｅメールにて	意見交換における感覚の違いについて
	身体の痛みの文章による伝わりにくさについて
11/17 Ｓさんからわたし宛ての Ｅメールにて	Ｓさんのテーマ：「探検」から派生した話題「紀伊半島」について
	進路選択への向き合い方(実践)について
11/23 Ｓさんからわたし宛ての Ｅメールにて	わたしという人、Ｓさんという人について
12/4 「対話報告レポート」にて	意見交換の意義について
	「認識の違いをどう乗り越えるか」について
	「冒険の定義」について

資料 2.【S さんのテーマ：「探検」から派生した話題「紀伊半島」について】（本稿では分析の一部のみ掲載）

月日書き手	Ｓさんのテーマ:「探検」から派生した話題「紀伊半島」についての意見交換	意見交換の要旨	この話題の相互共通理解まで
11/2 Ｓさん	実は，事故の傷が癒えてきたので，先週から沢登りを再開しました。紀伊半島で3日間の沢登りです。	S さん，沢登り再開。場所は紀伊半島	紀伊半島は S さんにとっての，沢登りの実践場所
11/8 Ｓさん	紀伊半島から昨日戻りました。 http://wasedatanken.com/?p=1548	紀伊半島から帰京報告とブログ紹介	紀伊半島での沢登りの写真掲載 （＊写真が紀伊半島であるとはわたしにはわからない）
11/10 わたし	紀伊半島，行ったことがなくて。いつか，高野山には行きたいなと思っていますが，(中略)わたし，トルコで仕事をしていましたし，紀伊半島といえば，串本がすぐに思い浮かびます。	わたしにとっての「紀伊半島」は行ったことはないが，高野山やトルコと関係のある串本を想起する場所	わたしにとって「紀伊半島」といえば，高野山と串本
11/7 Ｓさん	はあ，「エルトゥールル号遭難事件」なんてのがあったんですね…。今年は，計 10 日間ぐらい紀伊半島に滞在していますが，ほとんど山の中にいて，下山したらいつも「すきや」で牛丼大盛りを食べて，(中略)名所史跡も回れず，郷土料理なども食べません。だから，高野山や串本と言われても，「聞いたことあるけど，どこだっけ？」という感じです。	S さんにとっての「紀伊半島」は沢登り，山，牛丼大盛りの場所。 わたしにとっての「紀伊半島」によって，初めてエルトゥールル号事件の歴史を知る。	S さんにとって「紀伊半島」は，沢登り，山，牛丼大盛り わたしにとっての「紀伊半島」は名所史跡，郷土料理に関連する場所。S さんにとって，わたしの観点では「どこだっけ？」となる場所
「紀伊半島」は，互いに異なる思いを含む場所として共有される。			
《コンテクストの欠けをどう補おうとしていったのか？》 互いにとっての「紀伊半島」とはどういう場所か，この場所について何を，なぜ，どのように見聞きしているのか，を意見交換することによって，			