

短期大学における国語表現指導の実践的研究 - 論理的表現力を念頭においた試み -

上田 祐二
(鈴峯女子短期大学)

はじめに

短期大学においてまず要求される学生の表現力は、自己の考えを論理的に展開し、それを書きことば・話しことば双方によってはっきりと表していくことである。しかし、多くの講義・演習さらには卒業論文などにおいてさえ、そのような表現力は、知的探求の成果を共有するための手段として用いられることはあっても、その修得そのものが学習の中心に置かれることは少ない。そのため、個々の意見交流によって新しい知見を生み出そうとする授業者の働きかけが機能しないという状況も見受けられる。本研究は、学生(=学習者)の思考の表明を支える表現力を保証し、コミュニケーションの創造性をその意義として自覚させていくことを目標とした実践の試みである。

1. 実践の構想

1.1. 表現内容の選択

表現指導を進める上で、何について表現させるかということは、しばしば授業者を悩ませる問題である。表現内容の選択は、一方で表現者の意欲と関わって、その活動の成立を左右する。他方、授業者は、その活動から得られたものが学生にとって意義深いものでありたいと期待する。両者のバランスのとれたところで内容は選ばれる必要がある。

指導者側の期待として、表現について語り合う場を設けたいということを実践の前提にした。したがって表現内容の選択については、分析対象としての表現教材をいかに選ぶかということから始まっている。国語表現指導における表現分析というとき、優れた表現事例を1つのモデルとして、その方法を吸収し自己の表現に応用させようとするのが考えられる。むしろこのような取り上げ方の意義を否定するわけではない¹⁾。しかし、分析対象と学習者の表現技術とを直結させようとするよりは、表現に興味を持ち、それを意識しながら読み、評価するといった態度を実践において強調しようとするならば、表現教材の選択の幅は広いものとなるであろう。このような場合、学習者の分析意欲を喚起し得るかどうかという点を除けば、学習者が表現に対して何らかの認識を切り開いていけるかどうかという点で、素材の価値が測られればよいからである。

1.2. マンガの教材価値

本実践においては、マンガの表現を分析の対象とした。マンガはコマを単位とする画面の連鎖によって成立しているテキストである。甲斐睦朗(1989)が、「マンガとは、一般的に、線描を中心とする作者の個性的な絵(視覚的映像)を前面に出し、文字言語は補助的に用いた読み物である」²と規定しているように、描画を必要条件として成立している表現ジャンルである。その構成要素はおおまかに言えば、人物や背景などの画像、吹き出しの内外に置かれる語りと擬音・擬態の表現とがあげられる³が、ここではそれら言語と画像の性質を記号性の観点から整理することで、表現教材として扱う価値を見定めておきたい。

マンガの描画は、絵という造形的な性格を持ちながらその一方で類型化された記号として描かれる。それは指示対象の視覚的再現としての描画の過程に慣習的な捨象の様式が存在するということである。しかし捨象の様式という言い方は、指示対象に比べた場合の画像の見かけから述べたに過ぎない。むしろ描画の過程は、指示対象との類似性が見て取れる特徴をコードとする、の生産であると見なす方が適切であろう⁴。

類像的なコードはしかし、言語のそれと同様には容易に規定できるものではない。エーコ(1976)は、類像的な記号が、言語記号のように位置や対立にもとづく体系を持たないという違いから、次のような性質を持つと述べている。

例えば馬の輪郭図が与えられた場合、どのような特徴を変更すればそれがもはや馬として認知されなくなるかを調べるために、一連の置換テストを行なってみることができる。しかし、この操作で分かるのは、過程の中のごく微細な部分のコード化のみである。言い換えれば、を理解できるという印象は得られるが、そのコード解読をいかにして行なえばよいか分からないのである。類像的テキストにおいては、コンテキストとの複雑な関係が絡んで来るので、関与的な単位を自由変異体と区別するのが難しくなる。⁵

このような見方からすれば、マンガの画像は、あらかじめ規定された類像的コードを適用することによって読まれていくのではなく、むしろ、テキストの画像から類像的コードを発見するあるいは創造することによって読まれていくと言い換えてよいであろう。

一方、言語記号の表現と内容との慣習的な結びつきについては、ことさら改めて説明するまでもないであろう。むしろここではマンガにおける言語の類像的な性格を指摘しておきたい。言語の類像的な性格は、すでに詩学において問題にされてきたことであるが、マンガにおける言語もまた、その文字の造形性を表現の機能として生かしている。たとえば、四方田犬彦(1994)、夏目房之介(1995)らによるマンガのオノマトペの考察⁶に見られるように、文字の造形に対する感覚的イメージが言語音に加えられることなどがあげられる。

このようにマンガというテキストは、画像と言語というもともと異なる性質の記号が相互に侵食しあいながら成立している。したがって、マンガの表現を分析・考察するということ

は、たんにことばを詩的に味わうことでも映像をことばとして読み解いていくことでもない。むしろ、マンガの教材価値はメディアとしての国語表現への関わりを考えていけるということにある。すなわち、ことばと映像とが関わり合うマンガのコンテキストにおいて、それを読み解くコードを発見し措定し、それとコンテキストとの関わりを検討するなかでことばと映像との関係が逆照射されるのである。多様な形式で流通する表現を積極的に受けとめ、吟味していくということは、今日、「情報化への対応」として求められている読みの力でもある。特に、テレビ・メディアをはじめとして映像と言語とからなるテキストが目に触れる機会は増大しており、その受容の仕方はしばしば問題とされる場所である。もちろん、国語教育という文脈においては映像の読みといった内容の位置づけの問題があり、それについては稿を改めて論じることとしたい。しかし短大教育の広がりにおいてはそういった事柄も国語表現の1つの形態として扱われてよいと思われる。

1.3. 論理的な表現力の課題とその対策

短期大学の学生の論理的な表現力に関する課題と見られる点として本実践では2つの点を問題にした。

その1つは、表現において意見とその根拠とが短絡的に結びつけられるということである。それらの関係の妥当性は、しばしば「私たちがなりに」といったキーワードで括弧に付されてしまう。そのため意見の交流においても、お互いがお互いの意見を「そういう考え方もある」として安易に認め合わざるを得ない場面が生まれがちなのである。このような状況からは、自己の意見を検証でき、また他者の意見を検討できるような論理的な意見の構築力が求められている。

意見を妥当なものとする論理的な手続きを自己の表現の過程に組み込んでいくことの必要性は、井上尚美(1989)、中村敦雄(1993)⁷が《理由づけ》として指摘している意見の構成要素を強調することになる。

これらの要素の区別は、わが国の国語科教育に対しても示唆に富んでいる。なぜなら、これまでの国語科教育では、事実と意見の区別は重視されても、その理由づけは見過ごされてきたからである。事実と意見の区別は、トゥルミンモデルにおける事実(データ)と主張の区別に該当する。この二つの要素だけでは、論理の展開をとらえるうえで十分ではない。たとえば、『A君は勉強がよくできるから、学級委員としても活躍するだろう』という場合はどうだろう。たしかに、この文の前半が事実であり、後半が意見であるので区別はできる。しかし、この場合区別しただけでは不十分である。事実(データ)と主張とのあいだにある理由づけ『勉強がよくできる生徒は、学級委員として活躍するから』が適切かどうかを考えねばならない。⁸

《理由づけ》は、《主張》とそれを支える《事実》との間の論理として現れてくるが、しかしそれを明瞭にするのみでは論理的な表現は完成しない。引用の例からも分かるように、《理由づけ》の妥当性の《裏づけ》が必要とされるのである。学生の発言の《理由づけ》が「私たちなり」のものにとどまってしまうのも、《理由づけ》によって《主張》と結びつけられる《事実》の調査や、《理由づけ》の《裏づけ》が十分でないからである。

学生の表現のもう1つの課題は、個々の事実の意味を自己の意見に統合していくことが困難だという点である。このことは文章の構成意識の問題としてとらえることができる。たとえば学生の文章表現においては、列挙される事実の関係が明瞭でなかったり、それらの事実の分析が列挙されていくうちに論点が流れてしまい、文章の冒頭で提示された問題に呼応する結論が置かれないうちのものが目につく。また学生にとって、たとえば森岡健二(1963)が描くような文章のアウトライン⁹には、論点の包含関係をつかめないうちに、かなりの戸惑いを覚えるようだ。実際、学生が描く文章のアウトラインは、内容の項目を線条的に配列するものであったり、また、そもそもアウトラインといった形で文章の全体構成を念頭において書くことそのものを行なわないといった学生の声も聞かれる。

森岡によれば、文章のアウトラインは「番号と文字との組み合わせによる一種の論理的図式」¹⁰である。学生の文章表現においてそれが意識されないということは、その文章の核となるような意見の論理的枠組みが明確化されていないということでもある。大西道雄(1990)は、意見文指導において従来、取材・構成とされていた段階を統合して「創構」¹¹と呼んでいるが、このようなとらえ方も、文章を書くうえで、その表現の核となる意見を生成する重要性を指摘したものだと言えよう。もちろん、意見の生成過程がそのまま文章の構成に一致するというわけではないが、内容の配列に論理性が求められる場合、意見の生成過程で働いた論理は文章化において十分に活用できると思われる¹²。

論理的な表現の指導において、その核となる論理の枠組みを表現者に持たせようとするための方法論上の手がかりとして、入部明子(1994)の次のような提言があげられる。

ここで気をつけなければいけないことは、これまでの「取材 構成」という指導過程が「構成 取材」というステップに順序が変わっていることである。「企画」でのアプローチ方法の決定が同時に「構成」の決定となるためである。従って、「取材」活動は限定された内容となるが、同時に限定されるが故に「取材」は焦点を絞った無駄のない取材活動となることが期待される。また、「配置」はその言葉の示すとおり取材で集めた情報を「配して置く」ことに活動の内容が絞られる。これはすでに「企画」の段階で「構成」が行われ、それに基づいて必要な情報だけが「取材」で収集されるため、収集された情報を読者が理解しやすいように配列するのがここでの学習活動である。¹³

ここで入部は「取材 構成」という作文指導の過程から「企画 取材 配置」といった過程

への転換という発想を提示しているのだが、その利点は取材の指針が得られるという情報収集の効率性にあるだけではない。というのも、これまでの文脈から言えば《企画》は、生成される意見の論理的枠組みの原型としてとらえなおすことができるからである。このときたとえば先に触れた井上、中村が示したようなモデルをその原型とするならば、それにしたがって必要な取材を行い、また取材したものの価値を自己の意見に照らして位置づけていき、さらにはそれらから逆に原型そのものを検討しさらに詳細な意見の枠組みを再形成していくといったように、個々の内容が論理的な関係で結ばれた意見の構築を行いやすくなるのではないと思われる。

2. 本実践の概要

本実践は、図1のような通年の計画で行った。まず第1次(第1回～第3回)で学習の動機づけと、マンガ表現に対する意見の構築のための計画を立てさせた。次に、第2次(第4回～第12回)においてその計画にもとづいて研究を行わせ、その成果を討論によって検討した。夏期休暇中の個人研究と討論会(第13回～第14回)で前期の中間的なまとめを行ったのち、第3次(第15回～第21回)においてマンガ表現の発展的な考察を行わせた。そうして第4次(第22回～第27回)でそれら考察の結果を文章化させていった。

この実践で試みたことは、第1に、これらの学習活動をグループ単位で行わせることによってできるだけ多く対話する機会を設けた点である。1つのテーマ(本実践では「マンガ表現の可能性と限界」とした)を追求する過程に表現活動を関連づけることによって、話し合うこと・書き合うことの積み重ねが思考を深めていくという表現の意義を体験的に学習者に理解させることをねらったのである。第2の試みは、表現活動の準備段階に計画性を持たせたということである。これは、1.3.で述べた論理的な表現の構築を意識化させる手だてである。第1次では意見の生成の論理的枠組みとして働くように、また、第3次では文章化を意識した研究構想としてその計画を機能させようとした。第3に、1.2.に関連して映像と言語とによって構成されたテキストの表現の方法について理解し、そのような表現への関わり方について考えを深めることをねらいとした。

講義名：国語表現演習（1993年度）

【図1】

受講クラス：国語科言語生活コース 2年生

（受講者数：前期60名（必修）/後期33名）

	授業の内容	表現活動	
		音声表現	文章表現
1	導入・マンガに対する意識調査		
2	演習グループの編成・演習課題の発掘	グループ討議	構想
3	マンガ表現の位置づけ（講義）		
4～12	演習	対立討論	叙述
夏休み	個人研究		レポート
13	討論会の準備		取材・構想
14	討論会	全体討論	
15	研究テーマの構想・グループの編成	グループ討議	構想
16	論文の構成づくり	グループ討議	構想
17	論文構成の検討・表記に関する注意点	グループ討議	プリント練習
18～21	課題の検討	グループ討議	取材
22	論文構成と内容の整理	グループ討議	構想
冬休み	担当箇所の執筆		叙述
23	論文の読み合わせ・推敲		推敲
24～25	論文の清書		ワープロ入力
26	論文原稿の校正		校正
27	文集の製本		

3. 本実践の内容とその考察

ここでは9つのグループから1つを取り上げて、その表現活動の道筋をたどりながら、本実践の検討を行いたい。

3.1. 意見の枠組みづくり

まず導入として、マンガを読むのが好きかどうか、マンガを普段どの程度読んでいるか、マンガで表現するのに適した内容は何か、マンガという表現形式は優れていると思うか、といった設問を立てて、マンガに対する見方をアンケートによって自覚させようとした(第1回)。また、この調査の回答の傾向から、マンガに対する見方の似通った者でグループのメンバーを構成した。アンケートにも多く表れたのだが、与えられたテーマを評価するとき、「よい点もあるし悪い点もある」といった、もっともではあるが安易な結論に直結してしまい、それ以上の考察の深まりが見られないということが起きる。このグループ編成は、テー

マに対して、まず1つの立場から見させることによって、その見方の妥当性を検討させていこうとしたのである。

演習を準備するにあたって、はじめに、演習で取り上げる課題を見つけ、意見の構想を立てさせた(第2回)。アンケートの回答や各自のマンガの読書経験にもとづく長所・短所の整理から、肯定/否定のどちらかの立場を選んでマンガ表現に対する見方を話し合わせた。

この話し合いの結果は、主張、論拠、論証課題の3つの要素からなる枠組みに整理させた。すなわちここでの構想は、「マンガの表現は優れている/いない」(立場から引き出される主張)のは、「のような長所/短所があるからである」(主張の論拠)といった意見の骨子を立てるということである。したがって、1.3.で取り上げた議論のモデルに照らすならば、主張とその《理由づけ》を明確に持たせようとしたこと、そして、それを支える事例と、論拠の《裏づけ》の調査を論証課題として計画させようとしたことになる。もっとも、このような主張の及ぶ広さは、多面的な論拠を生むもととなる。しかしそのような論拠を実際の論証作業に関連づけることは、限定されてはいるが焦点化された主張へと絞り込むことにもなっている。

抽出グループ(F班)は、図2のように3つの論拠に対して2つの論証課題を構想している。論証課題に端的に表れているが、心理の視覚的描写のわかりやすさの《裏づけ》を行うことを作業課題に立てて、論拠を支える事例の見当をつけていることがわかる。しかし、論拠と論証課題との間の数のバラつきは、それらの対応の曖昧さでもある。このグループの場合、論証課題は、論拠の「わかりやすさ」に論拠の「心理状態のわかりやすさ」という限定が加えられており、また論拠の「目で理解すること」が収集する事例の範囲に、そして論拠の「小説より読みやすい」という気づきは論証の方法に生かされている。このように、論拠の《裏づけ》の方法を考えさせることによって、たんに列挙されるのみであった論拠が統合され、自己の意見に位置づけられようとしていることは見て取れる。したがって、これ以後の論証の過程でこれらの論拠が整理されていくか、もしそうならないとすれば、この段階でより詳細な位置づけの行えるような枠組みを示しておく必要があるだろう。

演習の構想

論拠	<ul style="list-style-type: none"> ・ 小説より読みやすくて分かりやすい。 ・ 目で理解することができるので、そのために多くの人が手軽に読むことができる。 ・ 心理状態がわかりやすい。
論証課題	<p>マンガという表現形式をとることによって、登場人物の表情や背景で文章にしなくても心理状態がわかるかどうか。(小説と比較して)</p> <p>本当にマンガは手軽に読めるものか考える。</p>

【図2】

3.2. 討論の実際

討論は、演習担当班の立場に対立する立場のグループを指定討論班に立てておおよそ図3のように進化した。この討論の目的は、3.1.で計画した枠組みにもとづく意見に反論を介在させることによって、マンガ表現を評価しようとするときどのような点が問題となるのかを明らかにすることであって、必ずしもその問題に答を出そうとするものではない。

討論の手順

1.演習担当班の発表	15分
2.指定討論班からの質疑	15分
3.代表班での討論	20分
4.全体での討論	20分
5.講評	20分

【図3】

抽出グループはその演習において、図4のような内容の発表を行った。抽出グループの発表の要旨は、マンガ表現は、その内容を視覚的にわかりやすく伝えることができる利点を持つというものであり、その論拠として表情などの描写による心情の伝達が9つの事例によって示されている。この点では、構想した意見の枠組みが踏まえられていると言える(しかし、論証課題にあげられていた小説と比較するという方法は取られていない。これは、先行する演習班がすでにその方法で発表を行ったことがあったためであろう)。

討論の記録(学生による板書:図5)を見ると、図4のまとめに関して話し合いが展開している。まずの発言は、事例が示している「あたたかい気持ち」は、表情に表れているというよりは、励まされている物語の状況から心情を読み込んだのではないかという趣旨だが、それに対する回答として、指摘した事例ではないものを引き合いに出して説明がなされている()。このように参照される事例に食い違いが起きるのは、発表者の側で、まとめであげている意見とそれを支える事実との対応関係が整理されていないからである。言い換えれば、発表者にとって、表情 - 心情の対応を端的に示す事例は、指摘した事例の方であったとも言うことができる。このように、事例の並べ方、意見の並べ方についての工夫が足りないために、用いる事例が異なり、議論が平行線をたどることが生じている。この点については、3.1.で述べた意見の枠組みづくりにおける問題点は克服されていない。

また発表者は、1つ1つの心情をコマによって連続させることでその変化を表し得るという事例()を用いて、コマの流れが心情解釈の複数性を解消すると述べている。これは、変化する心情のような膨らみを持った「微妙な」心情を解析的にコマに割り振ることによって表現しているということであり、発表者の発想としては、1表情 - 1心情の対応関係が成り立っている。しかし、討論班の疑問は、その対応関係そのものにある()のであり、それを「簡潔さ」の定義の問題として指摘している。すなわち、「簡潔さ」がコマの長さからくるのであれば)コマを複数必要とする点で簡潔とは言えない()。また、心情の複数性がコマ割りによって解消されるのであれば、コマ数の少なさは簡潔さ(分かりやすさ)を妨げる()。

グループFのレジユメ(事例については上田がまとめた)

【図4】

ねらい:マンガという表現形式をとることによって登場人物の表情などで文章にしなくても心理状態がわかるかどうかを調べる。

事例1:少女の表情からドキッとした様子や、驚き、あたたかい気持ちを読み取れる。

事例2:「あっ」という表情から胸がキュンとなる様子が伝わってくる。

事例3:影のある背景、くっとかぶられた口や汗が、戸惑い、不安を表現している。

事例4:色のない(白い)瞳から、茫然とした心情を表している。

事例5:目の形、口の開き方、顔の角度の変化から、笑顔から立ちすくんだ表情に変化している。

事例6:口の閉まり方、眉毛から、恐ろしい執念が伝わってくる。

事例7:目の大きさ、口の開き方、人物の目の色(白)から驚き、怒りが伝わってくる。

事例8:人物の目の色(白)、「……」の符号から、茫然としてショックであることが伝わってくる。

事例9:観客の表情、背景の線から、はっと息を飲むような張りつめた緊張感が伝わってくる。

まとめ:表情で心理状態を表すことによって、視覚的にはやくわかりやすく読み手に伝えることができる。

作者が読者に感じてほしい表情が伝わりやすい。

言葉では、表現できないような心のうつりかわりをマンガでかくことによって表情などから読み取ることができる。

文章にすると説明的になってしまうような心情の変化を簡潔に表すことができる。

微妙な想いも口や目ひとつのかき方で表現できる。

マンガという表現形式をとることによって、登場人物の表情などから心理状態がわかる。

板書記録

【図5】

*マンガは文章にすると説明的になってしまうような心理の変化を簡潔に表すことができる。

(反対派) 討: 一つの表情では読み取れない部分があると思う。 ...

あたたかさ

伝わりにくいものがある。(No.2より)

(賛成派) 発: 顔の表情の表し方を見れば、その時の心情も伝わってくると思う(No.5より) ...

驚き・怒り・ショック

討: 一つの表情から一つの心情を読み取るのは困難だ。限定できないと思う。 ...

(複数の心情が想像できる)

発: 表情の変化の一つ一つを表すことによって読み取れると思う。(No.4より) ...

討: 心情の変化を簡潔に表すことはできないと思う。 ...

発: 「簡潔に表す」というのは文章であらわすと長々と何行にもわたってしまうのを、マンガだと一コマであらわすことができることを指す。

(文章だと説明的になる)

Q 討: コマ数が少ないことを「簡潔にあらわす」といえるのだろうか。

A 発: 両方(コマ数・心理状態)

討: コマ数が少なければ少ないほど心理描写は簡潔にとれないと思う。 ...

(一コマ内の心理描写は簡潔にあらわしているとはいえないのでは?)

結論 発: 一つの心情をあらわすその表情は一コマ内で絵で描くことができるので読者に簡潔に伝わると思う。

よって心情は1つの表情からは簡潔に表せないとしている。このように2つのグループの論点に、コマの問題が入ったために、「簡潔さ」が多義的に用いられることになり、議論が錯綜してしまっている。

ここでの討論の形式は、ディベートから発想している。ディベートの利点には、よく言われるように¹⁴準備段階で主張を支える資料を探し整理するといった情報処理の方法を取り立てて指導できること、二値的な論題が提示されるため意見を述べる立場が明確であり、また討論を通じて立場が固定されるために、安易な妥協を許さない議論が組織できること、さらに議論の局面が明瞭であるため、どこでどんな役割をすればよいのかということや、そこでの話し方・聞き方において注意すべきことが明確になるといったことなどが挙げられる。しかし別の機会にディベートを行わせてみた経験では、最後の点については、一方の立場から立論の準備をしても、実際には相手の立論やそれへの反論を想定する段階で双方の立場から論じることになる。そのため準備が煩雑となってしまう、双方の論を立てていくうちに思考に揺れが生じてしまい、主張の明確な立論が行えないということも起こりがちであるようだ。また、本実践でのように論点が限定されていないテーマの場合、主張の論拠の観点が広がってしまい、双方がそれぞれの論拠を提出しあうのみで討論が平行線をたどるといったことも起こり得る。

したがって本実践では、ディベート本来の形式にこだわらず、立論を行うのは一方だけで、他方はその論の妥当性を懐疑的に見る立場から検討させるという形式をとった。結果から言えば、このような形式の方が、主張の論理的な妥当性や、論拠の妥当性の検討に集中することができたように思われる。しかし討論を経ることによって、マンガの表現分析の課題を浮き彫りにし、その解明を促していきやすい状況は作ることができたが、それを討論の争点として学習者自身が発見していくことは難しいようであった。たとえば抽出グループの発表では、先に述べた錯綜した議論からは、「顔の表情の表し方」が説明されていないこと、言いかえれば、図4の結論にある「マンガという表現形式」の解明、「表情など」といった映像記号とその機能の説明を

討論後の感想

【図6】

「マンガで人物の表情から心情をつかみとることができるのは、マンガの長所であると思う。ことばにならないような驚きやショックを受けた時の表情など、文章で表すよりわかり易いと思う。だけど、人物の表情だけではなく、今までの演習に出てきたようなバックの効果やふきだしの形、文字の大きさや形などのマンガ特有の表現方法も一緒になって人物の心情をとらえることができるのだと思う。」

「ねらいとまとめは間の資料を通して、納得できました。でも、一つの資料を取り上げてパッと結論が出されているので、もっと段階をふんでから、その結論へと話をすすめたら、もっといい資料ができたのではないのでしょうか。それと、もう少し資料の量を増やすとよかったです。多ければいいってものでもないですけど。」

「マンガは文章にすると説明的になってしまうような心情の変化を簡潔に表すことができるという発表班の意見ですが、例えば恋愛ものの作品だったら、その主人公の心情や心情の変化がストーリーの主となる部分であり、そこを一番読ませたいのではないのでしょうか？一番読ませたい部分を簡潔にすませているのかなと私は思いました。」

《裏づけ》として補うことによって、主張 事例 論拠 との間の結びつきを強めるという方向性が見えてくるが、それを発表の論理性と関連づけながら見いだしていくことは講評として補うこととなった。

また発言の量は、日常の演習よりもかなり増えてはいるが、特に聴衆からの意見を討論の場に出させることがあまりできなかったという課題も残った。しかしこれは、彼らが討論に対して何ら意見を持ち得なかったというわけではない。たとえば討論の後で全員に提出させた意見(図6)からは、表情以外の心情を意味する記号の指摘や、簡潔で分かりやすいことはよいことだという 論拠 そのものへの疑問、資料の充実による論証過程の詳細な説明の要求など、さまざまな観点から討論に反応していることがわかる。これらを発言へと向かわせる意欲の促しかた、また、発言への不安を取り除く手だてなど、今後の工夫が求められた点である。

3.3. 取材・構成指導の実際

討論によって鮮明となったマンガ表現の研究課題を発展的に追究することが後期の課題であった。本来であれば前期・後期の作業を連続させたいところであったが、受講者数が変わるという講座の問題から、グループを再編成せざるを得なかった。抽出グループの場合、前期6名のうち3名が後期も履修したが、夏休みのレポートで取り上げられているテーマとの関連から、そのうちの2名と別のグループから2名とを加えて4人のグループ(D班)にまとめた。このグループは、マンガの映像面の表現方法に関心を持っていた者からなっており、F班の論点を踏まえていると見られるものである。

研究構想は、夏休みのレポートを読み合うことを手がかりとさせた。後期の作業目標は、個々の学生がつかんだ課題をグループの課題へとまとめ、解決の方法を考えながら調査・分析することでより深めていくこと、そしてその成果を文章にまとめるということとしたため、ここでの計画は、文章構成を意識させて行った。いくつかの本の目次を示しながら、それらの見出しがどのような論理関係で構成されているかを示したのち、レポートの読み合いによって項目として整理された研究課題を、論文の構成として順序だてていかせた。

さて、抽出グループは映像表現への興味を進めて、マンガにどのような映像の技法

はじめの構成 【図7】

論文のテーマ: マンガにおける映像論
仮の見出し 映画とマンガ 概要: 映画とマンガの類似性
仮の見出し スローモーションの表現 概要: 見せ場をためる 見せたい部分を大切にできる
仮の見出し カメラワーク的表現 概要: 視点を自由に使える 一人称、三人称をすぐにかえられる
仮の見出し ズームアップ的效果 概要: 遠近法を使い、より印象づける

が用いられているかを研究の目的として、図7のような構成を立てている。この構成では、映像技法を ~ にわたって列挙するに終わらず、で総括的に映画とマンガとの類似性について論じることで、~ を論じることのできる根拠づけがなされている。ここには、3.2. の討論で明らかになった映像表現に関する課題からの発展が見られる。もっともこのような構成を立てていく過程で、映画の技法を援用するように助言を加えた。これは3.2.でこのグループが問題にしていた、心情を視覚的に描写する映像の方法を語ることばを持たせたかったからである。

取材段階の作業は、グループ単位でテーマが異なるため、それぞれが独立して進めていくこととなった。グループごとの計画にもとづいて行わせたが、およそ用例採集や参考文献の整理などを課外に個人作業で行い、授業でそれらを検討するという作業分担を学生に指示して、研究の質を高めるようにした。このような形式で4回にわたる検討会(第17回~第21回)を授業時間に設けて、その中で検討の内容や作業の進め方などについて個別的に指導を加えていった。また、各回の検討の内容は記録をとらせて、指導者がすべてのグループの進行状況を把握し助言が加えられるように配慮した。

検討会記録用紙		【図8】
		(D)班
司会者 (M)	1993年 (11) 月 (10) 日	
記録者 (H)		
論点・発言者	発言内容・話し合いの結果	
テーマの確認	ズームアップをクロスアップになおす	
スローモーション的表現について	スローモーションの定義をかいてある本が少ないのでどうしたらよいか ・カメラワーク的表現に含めて、カメラワーク的表現を2つぐらいに分けてはどうか	
カメラワーク的表現について	・カメラアングルを別として取り上げてはどうか ・カメラワーク と にわけて、 の方をカメラアングルについてとりあげる アングルはローショット・ハイショット・アイレベル・撮影角度について考える	
ズームアップ的効果について	は広い範囲でできかえし・スローモーション・並行等について考える 「フェーディング」もズームアップの広義に入れて考える。	
映画とマンガの類似性・相違性について	M	映画ではすぐ次のシーンにかわるが、マンガでは見たい場面(ページ)を開いていれば、そのシーンをたっぷりと見て、ひたれることができると思う。
	H	マンガでは読者の意志でよむテンポをえらぶことができる。
	N	・映画は押しつけられる点があるのではないか?
	H	・マンガならではの表現として、例えば、手をふりおろしたらその残像があるのでは?
	M	・構図という点は似てるか?
	H	・画面を1つの絵として演出されているのだから似ている
今後の作業課題		
今日決めた技法が使われているマンガをさがし例をあげてくる。 それにより、類似性・相違性を次回のとき、再検討する。		

図8は抽出グループの第1回の検討会の記録である。映画の技法について各自が事前に調べて臨んだが、それを検討する中ではじめに立てた構成の手直しが行われている。その結果、論文構成がはっきりとグループ内で共有され、それがそれ以降の話し合いの枠組み、手順としてしっかりと機能したため、比較的効率よく作業が進んだようである。このあたりは1.3.で述べた、構成を先行させることの利点と、取材結果から構成が修正されるといった構成と取材との螺旋的な展開が表れている箇所である。

叙述に移る前に、最終的な論文構成をまとめさせた。これは、叙述を冬休みの個人の課題としたため、各々の執筆の範囲とその内容を、グループ全員が把握しておく必要があったためである。抽出グループの最終構成(図9)は、図7の構成よりも内容が充実しており、検討会の成果がこの構成づく

りに生かされていることがうかがえる。最終構成では映像技法にそって展開する構成が取られておりその点ではまとまっていると言える。特に技法の配列も、静的なカメラワークから動的なそれへとといった論理性が見いだせるものへと修正が加えられている。しかし技法ごとの内容の配列は、たとえば表現の機能にしたがってまとめるといった展開軸がないために羅列的なものとなっている。このように、技法にそった大きな展開軸と実際に記述される内容項目との間に中間的な展開軸を置くといった、文章構成の階層的な理解については指導が十分に及ばなかった点である。本実践のような構成を先行させる方法は、どうしてもトップダウンな構想となってしまう。検討会を経るなかで集められた叙述項目を、たとえばカード化

最終構成

【図9】

最終構成	
題目	マンガにおける映像論
構成と論の内容	主な参照資料・参考文献
映画とマンガの類似性・相違性 ……のまとめ カメラワーク (アイレベル・ローショット・ハイショット) アイレベルと感情移入の関係 場面における主人公の位置づけ(ハイショット) 大きさの表現とローショット カメラワーク (スローモーション・多重・挿入) スローモーションと時間のつかわれ方 多重画面の同時性 挿入における動機づけ ズームアップ的效果(ズームアップ・フェーディング) ズームアップの強調性 ズームアップの印象づけ フェードアウト フェードアウト まとめ 一つのマンガについて上に述べたカメラワークを元に、どんな読み方ができるか検討する	(例)花束を見た場面 (例)事故にあう瞬間 (例)人が去っていくとき (例)意識がもどるとき (例)感情がさめるとき、意識が遠のくとき

して括らせていくなど、ボトムアップな構成づくりについても併せて考えさせていくべきところであった。

3.4. 思考の深化と文章の論理

これまで示してきたとおり、本実践では作業の節目に構成づくりを置くことで論理的な思考力の深化を図ってきた。最後にその成果がどのように文章に反映されたかを見ておきたい。なお、文章は最終構成を分担して冬休み中に書かせた。休み明けに推敲の時間を設けてはいるが、さほど綿密には扱えなかったために不整合なつながりの部分も見られたが、およそ最終構成にしたがって書かれている。抽出グループの文章は、全体で原稿用紙²⁴枚程度であり、分量としては平均的である。

抽出グループの当初の関心は心情の視覚的描写にあったが、その方法の解明を裏づけとして用いる必要性が、構成の書き直しの中でしっかりと認識されている。たとえば、「主人公が、バイクで事故にあった瞬間の場面」についての分析では、

自己の瞬間が主人公の目からと客観的な目からの2種類の視点から描かれている。この2つの例は、客観的な視点からだけだと落ちていくとか、飛ばされて倒れているとか事実だけはとらえる事はできるが、アイレベルで見ると緊迫した様子、その瞬時の恐怖感が伝わってくる。

のように、2つの視点の絡み合いについてことばが足りない点が残るものの、映像技法を表現効果の《裏づけ》として用いることによって、視点と描写との関係をつかむことができる。

個々の 事例 の意味を自己の意見に統合していくという点については、

昔の彼女に、最初気づかずに子供と和気あいあいとしていた彼の表情が、このように、目の形、口の開き方、顔の角度により、彼女に気づいてハッとし、笑顔から立ちすくんだ表情に変わっている。
活字では表現しにくい(表現しきれない)微妙な内面の感情を、言葉に表さなくても、つかむことができる。

というように、演習時には「微妙な内面の感情」の描写の方法を、表情の変化の個別的な分析から指摘するのみであったものが、

ズームアップの生み出す効果といえば、映像でもマンガでも対象物を強調するという点である。

例1 追われて隠れていた女の子が、追いつめられ、まさに見つかりそうになる場面

ここでは、表情の変化をズームアップしていくことにより、女の子の表情が強調されている。マンガでのズームアップの特徴は強調したい対象物を何コマかに渡って拡大していくときに、コマの大きさも拡大していけるところにある。マンガのコマが紙面上の場面を区切る枠であるとし、映画のスクリーンに置き換えられるものであるとすると、写しだす範囲を枠自体の大きさや形に変化させることができる分、紙面を占める割合によりズームアップの効果を増すことができる。また、例1のように表情の変化に重点を置いた場合に、注目される表情だけを描くことにより、バックに何かを描き入れて遠近感を出さなくてもズームアップをしていく上で違和感がない。これは映像でのズームアップが画面に入っている余分な被写体を省きながら対象物を拡大し、同時にピントを対象物にしぼり、バックをぼかすことによってはっきりさせるというやり方を、最初から簡潔にしたかたちがマンガの表現方法として使われているのではないだろうか。

のように、事例 を用いながらも、映像技法と対比しながらそれを一般化し、マンガ表現の方法を原理的にとらえようとする意図が見られる。このような思考の深まりは、映像技法に関する知識をメタ言語として獲得することによって、マンガ表現に類比的に迫ることができるようになったことが大きく関わっていると思われる。心情と表情との類像的な関係という演習時の問題意識は失われているものの、討論で話題となったコマの流れと心情変化の問題を、ズームアップだけでなくスローモーション、多重画面、挿入といった技法として多角的に分析することができるようになってきている。

おわりに

授業後に書かせた感想をみると、討論によって考えを深めていくことの楽しさと、グループを単位とした作業の積み重ねや分担執筆による論文作成といった授業展開への新鮮さをあげているものが目についた。これらの感想からは、対話することの意義とその楽しさを感じとらせ、学習者の主体的な活動を促していくという点で本実践の工夫が有効にはたらいたことがうかがえる。しかし討論の段階で扱った、意見の基本的な論理構造から文章の論理的な構成への発展のさせ方や、討論における話し方、叙述段階での表現法の理解などについては工夫の余地が残された。こういった表現力を高めるためのスキルをどのように指導過程に組み込んでいくかといった点についてはさらに考えていく必要がある。

しかし何よりも多く寄せられた感想は、マンガを題材に取り上げたことへの驚きを伴った新鮮さであった。本稿では資料の問題からマンガのコマの描き方について考えたグループを取り上げてきたが、他のグループも、1.2に関連したものでは話しことばの音声的な性質の

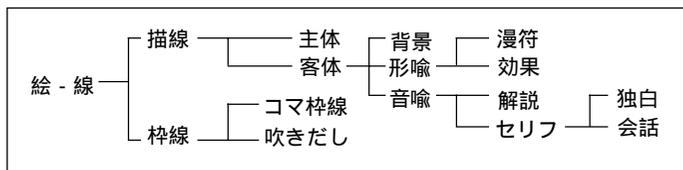
記号化、文章とマンガとでの説明の方法のちがいといったテーマ、あるいは、ストーリーの構造的パターン、登場人物の役割といった物語論に関わるテーマ、さらにはマンガと流行語の関係、読者としてのマンガへの関わり方といった受容の問題など、さまざまな視点からマンガの表現に切り込んでいこうとしており、マンガという表現素材への関心の高さが見て取れる。国語科教育における、これらメディアリテラシーの取り扱いの可能性、またその方法などについても今後考えていきたい課題である。

¹ たとえば、すぐれた表現の方法に関する知識が自己の表現に対するメタ認知として機能するといった点である。「《メタ認知》の一種である《メタ言語能力》が働いて、言語のモニタリングが行われる場合、これらの四つの要素は、どのように働くのであろうか。例えば、ある人が作文しているとしよう。このとき、誰にでもわかる文章を書こうという目標を持っているとする。そのため、一文を短くしたり、主語述語が照応した文を書こうとしたり、文法的に正しい文を書こうとするなどの行為を採用しているとする。さて、推敲しているときに、ある文がどうもおかしいという感じを持つ(メタ認知的経験)。そうすると、今とっている目標や行為を吟味し直すであろう。また、課題に即したメタ認知的知識を引き出して、検討することもある。この場合のメタ認知的知識は文法知識等である。こうして、これらの要素が作用し、あるいは相互作用して、モニタリングが行われる。(松崎正治(1991)『《メタ言語能力》を育てる教材の開発』、『国語科教育』(全国大学国語教育学会)第38集、p.28 - 29)

² 甲斐睦朗(1989)『マンガのことは - 問題提起 - 』、『日本語学』第8巻第9号) p.33

³ 中山一(1982)は7つの構成要素を規定している。「表現素は、七種類に分類される。また、それらは、構造を支える表現素

である コマ・吹出し、コトバとして記号化される表現素の セリフ・擬声・擬音、そして絵として記号化される表現素



の キャラクター (=人物・動物など多彩)・非キャラクター (=いわゆる前景や背景を構成する)に大別されよう。』、『マンガの記号学的分析 - テキストとしてのマンガ - 』(川本茂雄他『講座記号論4 - 日常と行動の記号論 - 』、勁草書房)p.243)。また斎藤宣彦(1995)は、マンガを絵、コマ、言葉の3つを基本的要素とするテキストととらえた上で、右のような要素からなる構造としてとらえている(『マンガの構造モデル』、『別冊宝島EX - 漫画の読み方 - 』、宝島社) p.220 - 223)。

⁴ 厳密に言えば、マンガにおける類像的な記号のコードは記号と指示対象との関係を示すものではなく、記号と、指示対象に対する慣習化された知覚イメージとを結びつけるものであ

る。「このようにして「類像性」に関するコードは、記号媒体としての図形とすでにコード化されている知覚的単位の間的相关関係、ないしは、図示的体系に属する一つの関与的な単位と既にコード化された知覚経験に依存する意味体系に属する一つの関与的な単位との間の相關関係を確立したのである。」(Eco,U.(1976)『記号論』(池上嘉彦訳(1980)、岩波書店) p.100 - 101。

⁵ Eco(1976)、前掲書、p.113。

⁶ 四方田犬彦(1994)『漫画原論』、筑摩書房、p.92 - 98。夏目房之介(1995)「擬音から「音喩」へ」『別冊宝島EX - 漫画の読み方 - 』、宝島社) p.126 - 137。ただし、文字の線の描き方から生じる感覚的イメージは、エーコによれば、仕組まれた刺激行為に対する反応の結果であり、記号とそうでないものとの中間的な性格を持つものと見なされる(エーコ、前掲書、p.159 - 162)。また、ときおり吹き出しの内外の言語表記の種類や字体を変えたりすることが行なわれる(たとえば、外国人や異星人の発話であることを示したり、語り手・作者の物語への介入をしめすために用いられる)が、これらの記号の持つコードは文字の線描の類像的なコードよりもはるかに慣習的である。

⁷ 井上尚美(1989)『言語論理教育入門 - 国語科における思考 - 』、明治図書。中村敦雄(1993)『日常言語の論理とレトリック』、教育出版センター。ここで井上や中村はトゥルミンのモデルに依拠しながら、議論の構成要素は主張、事実、理由づけ、裏づけ、限定、反証から成るとしている。

⁸ 中村、前掲書、p.76 - 77。

⁹ 森岡健二(1963、1988(重版))『文章構成法 - 文章の診断と治療 - 』、至文堂、p.89 - 93。

¹⁰ 森岡、前掲書、p.90。

¹¹ 「創構過程は、いわゆる集材・選材・主題化の文章産出の各段階をまとめた作文活動の分節である。主題を中核として文章内容の構造化をはかる段階までを対象とする。文章化過程は、創構された文章の内容を、文章表現として線条的なものに変換する段階の作文活動である。これには、二つの段階が考えられる。一つは、読み手の理解しやすさ、説得性を意識した内容の配列・構成を行うことであり、今一つは、文章を書く目的・相手・内容の相互関連を通して、表現態度を決定し、表現方法を工夫することである。推敲活動もこの段階の仕事となる。」(大西道雄(1990)『意見文指導の研究』、溪水社、p.24)。

¹² 大西は、意見文における 創構 指導の留意点の1つに、文章に反映されるような、意見の論理的追求の方法を示すことをあげている。「第三には、意見の内実を拡充、深化し、意見が確かで妥当性のあるものとするための方法条件を提示することである。一つの意見が成立するまでの過程は、漠然とした意見想が生成され、それが、意見を拡充、深化し、妥当性

の高いものにしようとする、主体の思索活動に即応して、対象に対する視点が分割され、論点が分化していく。さらに、意見の妥当性を高めるために、対象をとらえ、意見をもつ視点の転換が行われる。具体的には、意見の対象としての事実認識の明確化、対象に対する自己の立場と意見の明確化、意見の根拠の明確化、意見の根拠の裏づけの明確化、予想される反論への明確化、などの視点から、論点の分化・転換を行い、意見の拡充、深化を進めることになる。特に、予想される反論への反論を考えることが、意見文に、読み手に対する説得性を付与するのみならず、自己の意見の妥当性を高める機能をもつことを認識する必要がある。」(大西、前掲書、p.25 - 26)

¹³ 入部明子(1994)「情報創造の作文指導プロセス - 「取材 構成」から「企画 取材 配置へ」(日本国語教育学会『月刊国語教育研究』No.268) p.35。

¹⁴ たとえば岡本明人(1992)「ディベートでどんな力がつくか」(『現代教育科学』426号、明治図書)、川本信幹(1993)「ディベートの効用」(『月刊国語教育 93・5 別冊 - 教室ディベートハンドブック - 』、東京法令出版)を参照。

【付記】 本稿は、第35回広島大学教育学部国語教育学会における口頭発表「短期大学における国語表現指導の試み」をもとにしている。