

# 第1部

## 私にとっての言語文化

# 私は今、言語文化をどのように捉えるか

「普通」という言葉の意味とステレオタイプの問題を通して

三上 京子

はじめに  
「ことば」の意味とコミュニケーション  
「普通」という言葉の意味  
「普通」という言葉に潜むステレオタイプ  
私にとっての「普通」という言葉  
「個の言語文化」とは  
「言語文化」教育としての日本語教育  
おわりに

## はじめに

「ことば」とは何か、「文化」とは何かという問いが発せられたとき、私の頭にまず浮かんだのははるか昔に読んだ鈴木孝夫氏の「ことばと文化」という本だった。細かいことはもうすっかり忘れてしまったが、当時確か大学生だった私にとって、この本で語られている「ことば」と「文化」の深いつながりとでもいうべき内容は、それまでまったく意識にさえのぼっていないことだったらしい。そして、何か新鮮な感動をもって受け止めたように記憶している。

そのとき以来、私の意識の中で「ことば」は「文化」である、「文化」を知らなければ「ことば」も学べないという固定観念はしっかりと根付いていたように思う。そしてその意識は日本語教育の現場でもそのまま反映されていたのである。ついこの間までは。というのは今、私は四か月にわたる「言語文化研究」の授業、また担当者やクラスメートとのやりとりを通して、「ことば」と「文化」に対してまったく新しい

視点を与えられるに至ったからである。

私は本稿で「ことば」と「文化」をどう捉えるかということについて、ある種の「ことば」の意味とそこに潜むステレオタイプを手がかりに、それが「個の言語文化」とさらに「言語文化教育」とどう関わるのかということを考えてみようと思う。まず 章で私たちが「ことば」を使ってコミュニケーションを行おうとするときの「ことば」の意味について、 章でその具体例として「普通」という言葉の意味について考える。そこから 章で「普通」という語がステレオタイプと結びつく可能性があるという問題を、そして 章で私自身にとっての「普通」という言葉について考える。最後に、これらの「ことば」の意味をめぐる問題という観点から、「言語文化」をどう捉えるのか、またそのことを「日本語教育」の問題としてどう考えるのかという問いに対して、私自身がたどり着いた私なりの結論を出してみたいと思う。

## 「ことば」の意味とコミュニケーション

私たちが「ことば」を用いて他者とコミュニケーションを行おうとするとき、自分が用いる「ことば」の「意味」は相手にとっても同じことを意味すると考えているようである。しかしこれがとんでもない思い違いであることは言うまでもない。「私たちは言葉に意味があると思っているが、それは誤りである。人間が意味をもち、言葉が人間の中に意味をわきたたせるという方がより正確である。人は自己の個人的背景をもとにして、ある符合が何を意味するかを決定しているのである」(Samover, 1983, p.192) (徳井, 2000における引用)。このことはつまり、個人的背景、言い換えれば「場面」が異なる自己と他者が「ことば」によるコミュニケーションを行うとき、その「ことば」の意味づけがそれぞれ異なり、両者のあいだには容易に誤解や摩擦が生じるということである。このように、一つひとつの「ことば」が何を意味するのか、という前に、話し手または書き手がどういう意味で、言い換えれば何を意味しようとしてその「ことば」を使っているのかということが、「ことば」によるコミュニケーションを行う際の重要なキーになるのである。

ところで誤解や摩擦が生じたときよく聞かれるのは、「私はそういうつもりで言ったのではない」という弁明、また自分の発言に対する相手の思いがけない反応に対しては、「私が言ったことをそういう風にとるとは信じられない」などの責任転嫁とも思える言葉である。しかしそもそも自らの内言を一分の狂いもなく外言化することな

どできないし、またその外言を他者が内言として取りこむときには、他者の場面認識に基づいてその意味が変容するのであるから、はじめに発せられた内言の意図は必然的にかなり異なったものとして相手に伝わるということを認識しておかなければならない。その上で、自らの場面認識とそれに基づく内言をどう外言化し相手に伝えていくのか、またその結果、他者との間に誤解や摩擦が起きたときにどう乗り越えていくのかということを考える必要があるということになる。

このことを実感したのは、今学期の「言語文化」の授業で毎回最後に10分程度設けられた「一人一言」の時間、またメーリングリストでのやりとりである。この「一言」の時間では、その日の講義に対するフィードバック、あるいは前回の授業からその日の授業までに考えたこと、つまりその時点での各自の場面認識とそこから生じた内言を、本当に短いフレーズにまとめて外言化することが求められた。そのため、その短い外言の中で用いられる「ことば」一つひとつの持つ意味がかなりの重みをもって受け取られることになり、またその一つひとつの「ことば」の意味解釈をめぐって様々な疑問の提示とそれに対する応答、意見交換などがその場あるいはメール上で行われた。このことを通して私たちは、自らの内言が相手に正確に伝わるように外言化することの難しさ、すなわちコミュニケーションの困難さを体験したのである。

## 「普通」という言葉の意味

人がコミュニケーションの手段として言葉を用いる際、その一つひとつの語の意味解釈がどれほど人によって違うかということは、次のような例でも分かる。例えばある人が、「やっぱり普通の生活が一番だね」と言ったとする。それを聞いた者はそれをどんな生活だと思うであろうか。私の末娘によればそれは、「住む家と着る服と1日3度の食事があり、仕事や勉強など何かするべきことを持っていて、人とある程度の交友関係もある生活」だそうである。何か人間として生きていく上で必要最低限の条件が満たされている生活という感じであろうか。夫は「仕事をしてお金が適度にあり、ほどほどに忙しい生活」というイメージを持つと言う。もし仕事がなくお金も得られなかったら困るし、逆に大金持ちで仕事もしないで遊んでいるのは普通の生活とは言えないし、という意味でそう思ったそうだ。私にとって、「普通の生活」というとその反対、つまり「普通ではない生活」のイメージとして例えば皇室の人々の生活を考える。テレビで見る限りいつもにこやかな笑みをたたえて小さく手を振る皇太子

や皇太子妃であるが、妊娠や出産という極めてプライベートなことも含めているいろいろなことが人々に公開され、どこへ行っても絶えず人に囲まれてしまうという生活は、とうてい「普通の生活」とは言えないと思うからである。このように、人によって、またそのときその人が置かれている状況によっても「普通の生活」というのは様々な意味をもつ。「生活」のように複雑な要素が絡む語でなくとも、例えば「普通の机」「普通の紙」「普通のペン」というようなときでさえ、「普通」という「ことば」から想起するイメージは対象により、また人により違うはずである。そうになると、何ををもって「普通」とするのか、「普通」が意味することを定義することは極めて難しいと言わざるを得ない。

では、何事も定義することを良しとする辞書において「普通」の意味はどう記述されているだろうか。手元にある国語辞典を調べてみた。

「普通」 【名・形動】世間一般に、どこでも、いつでも見られることで、なにもめずらしくないありさま。ていどの上での中くらいさ、正常さ、日常性など少しずつちがった感じで使われる。 句例 普通にある。普通に考える。普通の成績。 文例 30年間、無遅刻無欠勤とは、普通の人にはまねのできない記録だ。ごく普通の人。  
語例 普通郵便。普通預金。普通列車。 類 あたりまえ。なみ。世間なみ。通常。普段。平常。日常茶飯事。

【副】通常の場合。 文例 親は、ふつう、子どもより先に死ぬ。 類 一般に。通例。

三省堂『例解新国語辞典』より

「普通」 【名】【形動(の)】特に変わったところがなく、同じようなもの・ことがいくらかもあること。通常。一般。並。「の会社員」「にふるまう」「ではない暑さ」 特別。

【副】多くの場合、そうであるようす。たいてい。「7時に帰宅する」「そうは言わない」  
小学館『新選国語辞典 第八版』より

要するに「普通だ」「普通の～」というとき、それは「どこにでも同じようなものがたくさんあってめずらしくない」ということである。また、「普通～する」といえば、「そうすることが多い」「たいていはそうする」という意味になる。

しかしこれらの辞書記述を見るとき、そこに大きな疑問を抱かずにはいられない。その一つは、例えば「ごく普通の人」「普通の会社員」「普通に考える」「普通にふるまう」のような例を見るとき、それが具体的にどんな人物あるいは行動であるのか

は明らかにされていないという点である。さらに、では「普通ではない人」「普通ではない会社員」はどんな人か、「普通に考えない」「普通にふるまわない」とはどういうことなのかと考えてしまう点である。さらに私は「普通ではない」と言ったときに何かネガティブな印象を受けてしまうのだが、それはなぜだろうか。実はこれらの問いに対する答えは人によってかなり異なるのだと思う。それでもなお私たちは、「普通」という言葉に対して共通の認識をもっているかのごとく、何の迷いもなく当たり前のように使っている。しかし私はこの「普通」という言葉に、ある種のステレオタイプが潜むのではないかと考え、次章でその点を検証してみようと思う。

## 「普通」という言葉に潜むステレオタイプ

ステレオタイプとは、「特定の集団や集団の構成員の間で、ひろく受容されている、集団や制度などにについての単純化された固定的・画一的な観念やイメージ」（御堂岡，1997，p.198）また、「その集団・そこに属する人がとるであろう行動を、集団の属性で予測することなのである。」（根橋，2000，p.108）これまで私が聞いたことのあるものとして、「アメリカ人は陽気だ」「ドイツ人は頑固でまじめだ」「フランス人は個人主義だ」などというのがその例であると言える。ステレオタイプについては、この概念を初めて紹介したと言われるリップマンが著書『世論』の中で次のように言っている。「われわれはたいていの場合、見てから定義しないで、定義してから見る。外界の、大きくて、盛んで、騒がしい混沌状態の中から、すでにわれわれの文化がわれわれのために定義してくれているものを拾い上げる。そしてこうして拾い上げたものを、われわれの文化によってステレオタイプ化されたかたちのままで知覚しがちである」（W・リップマン，1987，p.111）ここでリップマンが言っている「われわれの文化」とは、いわゆるある特定の社会集団の「文化」「文化論」であると思われるから、その点は現在私たちが認識している「個の文化」とは異なると思われる。それでも、「見てから定義しないで、定義してから見る」という説明はまさに、われわれの場面認識が、いかに実際に見る前からステレオタイプ化して行われがちであるかという意味で、ステレオタイプの本質を言い得ていると思われる。

「ステレオタイプ」は上述した通り、ある集団に対する固定的な枠組みに基づく認知であるが、ここで問題なのは認知や観念が固定的であるということ以前に、その認知が「集団」に向けられるという点である。それは細川氏の言葉を借りれば「集団類

型化」である。つまり、「 人は～だ」「 人はよく～する」というイメージである。そしてさらに問題なのは、ステレオタイプ自体は元々評価としては「中立的なものであるといえる」（根橋，2000，p.112）のだが，そこに「肯定的」または「否定的」な評価を加えてしまうことではないかと思う。例えば，「日本人はまじめでよく働く」と言えば「肯定的」なステレオタイプ，「日本人は個性が乏しく自分の意見を持たない」と言えば「否定的」なステレオタイプとなる。このようにある特定の集団に固定的なイメージを抱き，それに評価を加えることが「集団類型化」としての「ステレオタイプ」であって，「 人」，または「～だ」，「～する」という言葉自体にステレオタイプが潜んでいるわけではない。では，「ことば」の意味そのものにステレオタイプが潜むとすればそれはどういうことだろうか。

そもそも「ことば」は，あらゆる事物や現象の中で同じようなものを集めて，その集団を表すものとして機能していると言える。つまり，あらゆるものを「カテゴリー化」してそのカテゴリーに名を付けているわけである。「カテゴリー化」ということは，その対象をどう認識するかという「レッテル貼り」（細川氏の講義より引用）をしていると言ってもいいであろう。例えば，「りんご」という語を考えてみよう。もし世界中の「りんご」を集めることができたなら，その色，形，サイズ，重さ，味，食感，栄養価，はては人気，市場価格というようなことまで含めて，それこそ何百種，何千種という「りんご」が集まることになるだろう。しかし，その一つひとつに別々の名前をつけることなどできないので全部をひっくるめて「りんご」と呼んでいるわけである。「りんご」と「カテゴリー化」すること，「レッテル貼り」すること自体は，人が事物を認知する際の当然の行動であり，そこに特別なイメージや評価は含まれていないはずである。この種の「レッテル貼り」はステレオタイプとは何の関係もないと考えられる。

では「カテゴリー化」「レッテル貼り」としての「ことば」の意味が，「ステレオタイプ」と結びつくのはどういう場合か。ここで「普通」という言葉の意味と用法をもう一度考えてみたい。「普通」という言葉が事物に用いられた場合，例えば「普通のりんご」「普通のペン」といったとき，それは単にどこにでもある，よく見られる，数としても市場に多く出回っている「りんご」または「ペン」であろう。そこに特別なイメージや評価は感じられない。ところが，「普通」という言葉が人または人の集団とその性質や状態，行動などに向けられたとき，そこに何らかの特別なイメージや評価が含まれることになるのではないだろうか。さきほどの例でいえば，「普通の会社員」「普通に考える」「普通にふるまう」などがそれである。

例えば、「30年間無遅刻無欠勤」が「普通の人にはまねのできない記録だ」というとき、その記録とそれを作った人に対しては明らかにプラスの評価をしていると思われる。それを裏返せば、「普通の人」はそんな記録など作れない、会社の中で「特にまじめでも優秀でもない平凡な社員」ということで、ややマイナスの評価が下されていると受け取れる。また、「普通そうは言わない」というときそこには、そう言うことは「普通ではない」、つまり常識的ではないとか突飛だ、世間一般の人のやり方に反するというようなマイナス評価が含まれているように思える。しかし現実には、誰がそのような「普通の人」として認定されるのだろうか、どんな行動が「普通だ」と言えるであろうか。これこそが「普通だ」というような規範を誰が決められるだろうか。そう考えると「普通の人～だ」「普通は～しない」などというとき、私たちはある（ここでは一般的、平均的または常識的だと思われるような）集団とその構成員の特性、行動様式を「普通」と「集団類型化」して捉えているのではないかと、すなわちそこに「ステレオタイプ」が産み出されているのではないかと思うのである。ちなみに「普通の日本人」「普通の教師」「普通の女性」などというフレーズを口にしてみるといい。それらの言葉は実に欺まんに満ちたものとして聞こえないだろうか。

## 私にとっての「普通」という言葉

では私にとってこの「普通」という言葉は何を意味するのか、またこれまでどのような意味をこめて使ってきたのだろうか。実は、私自身、「普通」という言葉をこれまで無意識のうちにとてもよく使ってきたと思う。その際、何事も「普通」であることを良しとし、そうでないことを何か悪いことであるかのような、どちらかというところプラスイメージのステレオタイプの認識が、絶えず私の中にあっただのではないと思う。しかしよく考えてみるとその場合の「普通」ということに、何か具体的な見本やモデルがあったわけではない。あくまで自分と自分を含む「まともだと思える人々からなるある集団」をイメージしていたのだと思う。すなわちある人の性質や言動が、自分の基準、理想、価値観、過去の経験から見て当然だと思えること、言い換えれば「私の文化」と同質であれば「普通」、もし異なれば「普通ではない」と決めつけ、私こそが「普通」「標準」「常識的」「まとも」であって、そうでないものは「変」「規格外」「常識はずれ」「異常」であるという思い上がりとも言える認識をしていたということである。

例えば、周囲の人とある人物についてうわさ話をしながら、「あの人、普通じゃないよね」などというときには、「私の文化」は常識的かつ正当であり、「あの人文化」は「普通ではない」つまり「変だ」と感じているということである。そして、そのことをまず自分自身に納得させ、さらに自分の周りにはいる者にも認めてほしいという心理が働いていたのではないかと思うのである。自分を周りの人に認めてもらうということは、コミュニケーションの究極の目標としての「自己実現」である。だから、「普通」というステレオタイプとしての「集団類型化」をし、自らもその集団に属すると考えることは、「自己実現」のための非常に便利な認識方法となる。細川氏のメールにあった表現を借りれば、まさに「自分がマジョリティにいた瞬間」である。そこから「普通ではない」とレッテルを貼った人々、言い換えれば「マジョリティ」である自分にとっての「マイノリティ」である人々に対する偏見や差別の意識すら生まれていたのだと思う。

## 「個の言語文化」とは

「普通」という言葉に限らず他のあらゆる言葉を用いる際にも、その「ことば」の意味解釈をめぐる絶えず誤解や行き違い、ときに論争さえ起こる。これまでは、なぜ一つの「ことば」の意味解釈をめぐる論争まで起きるのかということに明確な答えを得ていなかった。しかし、今、それらのことは起こるべくして起こるものなのだということがはっきりした。それは、「個の言語」そしてその「個の言語活動」を支える「個の言語文化」という枠組みで考えるとき、すべての「ことば」はそのときにおいて各人が異なった場面認識に基づき、異なる意味、異なる用法で用いていると言えるからである。まさに「円滑なコミュニケーションなどうそっぱち」なのである。

そして今回の授業でも、いろいろな言葉の意味解釈が人によって本当に違うものだというのをずっと感じてきたわけだが、特に印象に残ったのはやはり「オウム」という言葉の意味するところとその解釈をめぐるやりとりであった。私はこの言葉を聞いたとき、あの「オウム真理教」とこの授業の内容を同一線上で（と私には思えた）語るとは何と大胆な発言だろうと思った。そして次に私の頭の中に浮かんだのは、「普通の人」はこんなことは言わないという、私にとっての基準である「普通」だったのだと思う。ゆえに一種の違和感、不快感を感じたのだと思う。この、私にとって

の「普通」がいかに胡散臭いものであったかは前章に述べた通りである。発言者が何を意図しようとして「オウム」と発したのか、その真意を確かめることもなく「普通ではない」と決めてかかったことは改めて反省しなければならない。あのとき、Tさんのメールにあったのは「うーん、過激だ」それから「自分だったら、言わないだろう」という言葉だった。私は今回、もう一度その部分を読んでみてハッとした。この「自分だったら言わない」という立場の表明の仕方、そして「どうしてそう感じるのか、そう感じさせるものがG B K（注：大学院の講義科目「言語文化研究」の略称）にあるのかということ、それぞれが考えていかなければならない」（同じくTさんのメールより）というスタンスこそが私たちに求められているのではないかと。そしてそのことが「言語文化活動の基本」としての「自分の立場をしっかりと持ちつつ、他者の意見や提案を的確に受け止め、それに対して柔軟に対応すること」（細川氏のメールより）につながるのだと思う。この「オウム」発言をきっかけとして、私自身、自己そして他者の「言語文化」というものを改めて見つめ直し、そこから自らのステレオタイプの認識とその剥ぎ取りを行うことができたのではないかと考えている。

20人のクラスメンバーがいれば20の「言語文化」が、100人いれば100の「言語文化」がある。そこには、性別、年齢、国籍、学歴、所属、専門、趣味嗜好など何ひとつ集団としてひとくくりにする要素などない。同じように1億の人間がいれば1億の「言語文化」がある。つまり、「言語文化」は一人ひとりにまったく固有のものであり、またそれは各人の中においても刻一刻変容し、いつときも同じところ、同じ内容にとどまるものではない。そして「個の言語文化」とは、個々の人間がその時どきにおける自己の場面認識がどうであるのかということであり、「個の言語文化」活動とは、個の場面認識から生じた自己の内言をどう外言化するのか、その内言と他者の外言との往還を活性化させる中でいかに「ステレオタイプ」を剥ぎ取り「個の文化」を獲得していくのか、ということにほかならない。であるから、「言語文化活動」とはまさに自己と他者との往還関係の只中に存在し、その人がどのように場面認識をし、そこから何を考えどう生きていくのか、そして他者とどう関わっていくのかという、まさにその人の「生き様」そのものであるという結論に達する。

## 「言語文化活動」教育としての日本語教育

「言語文化」が「個のもの」であり、その実体も絶えず変容をとげるものであると

結論づけたとき、では「言語文化」教育としての日本語教育をどうすればいいのかという課題につきあたる。その問いに答えるためにまず、従来の日本語教育が「言語文化」教育としてどのような問題を抱えているかということを考えてみる。すると、これまでのような、「教師」が「教材」を用いて「教える」というスタイルの日本語教育には、先に見てきたような「ステレオタイプ」の問題が必ずやつきまとうのではないかということに気づかされる。なぜなら「教材」はどんなに注意深く選んだとしても、それは筆者の場面認識に基づいた筆者の「文化論」であるわけで、その「文化論」を「教材」として学ぶことを通して新たな「ステレオタイプ」が植え付けられる可能性があるからである。さらに、その「教材」を“提供する”教師と「教材」を“学ぶ”学習者のあいだには、その「教材」について教師は学習者よりもよくわかっている、だから教えてやるのだという、いわゆる「教材における教師のヒエラルキー」も生じることになる。その結果、その「教材」における「文化論」に対して教師がすでに持っていた見方・考え方（その教師の「文化論」）が、さらなる「ステレオタイプ」として学習者に押し付けられるということにもなりかねないのである。

このことの例として、私が教えている日本語学校の上級クラスの事例を紹介する。このクラスではメインテキストとしていわゆる生の読解教材（日本人が読むような小説やエッセイ、新聞のコラムなど）を使っているのだが、そのうちの一つに、「あいづち」（『日本語再発見』池田摩耶子著、三省堂選書9）という読み教材がある。この中で筆者は、「日本人同士の会話にはあいづちが非常に多く、また電話では先方から見えもしないのに「はい、はい」と言いながら頭も下げている。これは、日本語を習っているアメリカ人にはとても特異な日本人的なしぐさだと思われる。また、日本人は「はい、はい」と意見を聞いておきながら、話が終わったら「いいえ」と言う、という苦情が学生から出る。だから日本語を教えると同時に、忘れずに、日本人のあいづちを打つ心理を、アメリカ人学生に理解させておく必要がある」「日本人が打つようにはあいづちを打たないアメリカ人と、日本語で話していると、なんとなくたよりない気持ちになってくる。それは、あいづちが日本では対話の間に存在する暗黙の約束であるのに、先方がその約束を実行してくれないからだ。日本語を話す外国人がどんどんふえているが、日本の文化や習慣の上立って、そこから日本語を使う、という点においては、まだまだかなり遠い距離にある者もいるわけだ」（本文より一部抜粋・要約）、と説いている。そして、この「あいづち」の章は、「あいづちなど、つまらないことのように思われますが、日本人の心の奥深いところにある、人と人との交流を理解することのたいせつさを、このことから教えられます。同時に、外

国語を、その国の人々と同じように、本来の姿で使いこなすことのむずかしさを痛感するのです」(本文より抜粋)と締めくくられている。

さて、この読み教材を通して教師は何を教え、学習者は何を学んでいることになるだろうか。この教材が伝えていることは要するに、「日本人はあいづちをよく打つが、そこに潜む日本人の心理を理解する必要がある」「日本の文化や習慣をふまえて日本語を使っているとはいえ外国人がいる」という、「日本人」「日本文化」「日本語」「日本語を話す外国人」に対する、まさに「ステレオタイプ」の「文化論」である。そしてこの教材で用いられる「日本人」「日本文化」などの一つひとつの「ことば」もまた、「ステレオタイプ」を産み出すものとして学習者に提示されているのである。私自身、これまで何の疑いもなくこの教材を前にして、「だから、日本人のあいづちを「はい」の意味ととってはいけないんですよ」などと「教えて」きた。また学習者のほうも「日本人のあいづちの意味がやっとわかりました」「やっぱり日本の文化や習慣を知らないと、日本人のように日本語が使えるようにならないんですね」などと妙に納得していたのである。つまりそこには、「教材」全体を通して筆者から与えられる「ステレオタイプ」,「教材」に出てくる「ことば」によって産み出される「ステレオタイプ」,そしてそれらの「ステレオタイプ」をさらに強化する「教師」の存在,強化された「ステレオタイプ」を鵜呑みにしがちな「学習者」の存在という構図が見てとれないだろうか。

日本語教育を「言語文化」教育として捉え直すなら、その目的は(1)自らの場面認識に基づく内言を「日本語」で外言化する能力を身につけること,(2)「日本語」を用いて自己の内言と他者の外言との往還を活性化させ、またそのことを通して「個の文化」を獲得すること、となるはずである。このような日本語教育をめざすとき、上に見たような、「文化論」の知識としての「ステレオタイプ」を植え付けるような「教材」を用い、その「ステレオタイプ」をさらに助長させるような「教室活動」とうてい容認されないことになる。しかし、現実はどうであろうか。「教材」を使わない「教室活動」を、と言ったとき、多くの現職の日本語教師から、「日本語を教えるのに教科書や教材を使わないなんて「普通」じゃない」という声が聞かれるに違いない。では、「普通の」日本語教育とはいったいどんなものなのか。それは本当に価値のあるものなのだろうか。真の「言語文化」教育としての日本語教育はどうあるべきなのだろうか。この答えを得るためには、それぞれの教師が今一度、自身にとっての「言語文化」とは何なのかということを見つめ直し、それを日本語教育にどう反映させるのかということ、絶えず模索し続けていく必要があるのだと思う。「言語文化

活動」がその人の「生き様」であるように、「言語文化」教育としての日本語教育に携わる者は、そのことを単に「仕事」として捉えるのではなく、自らの「生き方」として捉えなければならないのである。

## おわりに

「言語」とは何か、「文化」とは何かという問いから始まった「言語文化研究」の講義。そしてそこで課せられた「自分をくぐらせる」ためのハードな思考訓練と、担当者やクラスメートとのやりとり。そこから私はかつて考えてもみなかった「個の言語文化」という思考の枠組みを与えられ、それまで当たり前のように使っていた、「普通」というような言葉に対しても敏感に反応するようになってしまった。同時に、これまで特に疑いもせず行ってきた日本語教育を、まったく新しい視点から捉え直すそうとしている自分に気がついた。とは言え、これまでのような「普通の」日本語教育という固定観念からなかなか脱却できないでいる自分も感じている。道のりはまだまだ長い。というより、今、始まったばかりなのだと思う。

## 参考文献

- 池田摩耶子『日本語再発見 新版』1977 三省堂
- 牲川波都季「剥ぎ取りからはじまる「日本事情」」『第2号 21世紀の「日本事情」』くろしお出版 2000
- 徳井厚子「第1章 言語と会話スタイル」『異文化間コミュニケーション入門』創元社 2000
- 根橋玲子「第3章 心理的要因」『異文化間コミュニケーション入門』創元社 2000
- 細川英雄『日本語教育と日本事情』明石書店 1999
- 細川英雄「崩壊する「日本事情」」『第2号 21世紀の「日本事情」』くろしお出版 2000
- 御堂岡潔「第13章 個人レベルの異文化接触」『異文化コミュニケーション・ハンドブック』有斐閣 1997
- W.リップマン；掛川トミ子訳『世論・上』岩波書店 1987
- 「言語文化研究」講義のレジюме及び講義ノート

# 私は今、「言語文化」をどのように捉えるか

## コミュニケーション教育としての言語教育

塩谷 奈緒子

1. はじめに
2. ことばは何のためにあるか、コミュニケーションとは何か
3. 文化とは何か
4. 日本語教室における教師と学生との関係
5. 私にとって言語文化とは何か

### 1. はじめに

私は、自分のコミュニケーション観をしっかりと確立する為に大学院にやってきた。直接のきっかけとなったのは、構造主義の一時代を築いた人のもとで教育を受け、アメリカの大学で日本語を教えたことであった。そのメソッドでは、「話しことば」に重きが置かれ、しかもそれは“authentic”でなくてはならなかった。この場合の“authentic”とは、「日本で実際に使われているような自然な日本語」を意味する。そして、このメソッドの下での主な教師の役割とは、以下のようであった。まず第一に、学習者の中にしっかりとした文法体系を確立すること。そして、その為に、段階的、かつ理論的に文法や語彙を導入すること。第二に、学習者に自然な日本語、自然な発音のモデルを提供し、学習者の発音を修正すること。そして、第三には、日本で実際に使われるような“authentic”なコンテキストを教室場面で次から次へと再現し、学習者の既習の全文法能力及び語彙力を駆使させて学生から日本語を引き出すことであった。そのメソッドでは、全ての発話は何らかのプロップを使用し、「コンテキスト」を伴わなくてはならなかった。従って、教室では従来のオーディオリンガルから

連想されるような無味乾燥で機械的なドリルは一切排され、授業は、教室全体を巻き込んだインターアクティブなスタイルで行われた。

以上のような「コンテキスト」を伴って行われる語学教育や、「コンテキストの提供者」という教師の役割は、当時の私にとっては目新しいものであり、当初私はその教授法に非常に創造力を刺激された。しかし、教え始めてしばらくすると、ひとつの疑問が沸いてきた。それは、「果たして自分のやっていることは、学生達のコミュニケーション能力の育成につながっているだろうか」という疑問であった。確かに、授業形態はインターアクティブで、学習者から日本語を引き出すという形をとっている。しかし、学生達がクラスで行っていることは、積み上げ式に導入された限定された会話、文法、語彙を頭の中で整理してパズルのように組み合わせしていく作業である。そして、更に、どんなに教師が努力したところで、教科書に基づき、教科書の内容を拡張する為に教室で再現されるコンテキストには、“authenticity”の限りがあるように思われた。私は、自分の学生達は、これだけで日本に行って本当に日本語を使って人とコミュニケーションができるだろうか、と考えるようになった。そしてその疑問は、「コミュニケーション能力育成の為に言語教育」とは果たして何なのか。そもそも、そう言われる時の「コミュニケーション」とは一体何なのだろうか、という疑問へと変わって行った。私は、「自分にとって、コミュニケーションとは何か」という重要な問題を真剣に考えることなく、日本語を教え始めてしまった自分に気付いたのである。

以上のようなことを考えるようになった背景には、自分自身の外国語学習経験もあった。ひとつは、失敗例としてのロシア語、もうひとつは成功例としての英語である。私は学生時代、ロシア語を専攻し、ロシア語文法理解とその運用練習、さらに、旧ソ連の文化教育 社会、文学、芸術等の教育 を受けた。そして、その結果、当時文法的には問題なくロシア語を話し、聞くことができた。しかしながら、最終的に私はロシア語の習得に失敗した。旧ソ連も何度か訪れたが、文法的にはかなり正確なロシア語が操れるにも関わらず、人とのコミュニケーションはうまくとれなかった。そして、その結果、私は最終的にロシア語に対する興味を失ってしまった。今にして思えば、私はロシア語はできたが、ロシア語を使って人とコミュニケーションをはかる力に欠けていたのだと思う。ことばとそれを実社会で運用する力が連動していなかったのだと思う。私は、この経験からも、ことばの学習が人とコミュニケーションを行うことと結びつかないのであれば、それでは意味がないのではないかと考えるようになった。

また、私はアメリカで日本語を教える傍ら、学生として大学で勉強する機会を得た。大学で様々なクラスを取り、本を読み、考え、レポートを書き、自分の意見を発して人とのインターアクションを繰り返すうちに、私の英語力は飛躍的に伸びた。そして、言語能力が向上すると、それに比例して上記の種々の能力も向上し、それがまた更なる言語能力の向上に繋がった。この経験は、自分に新しい言語観、人生観を与え、英語の習得とそれによって得た力は、その後の自分の日本語環境にも影響を与えた。非常に苦しかったが、非常に生きている感じがした。私はアメリカで、ことばは自分の考えを取り出す大切な手段であり、言語教育は単なる文法教育以上の意味を持つのではないかと考えるようになった。しかし、私がアメリカで英語を習得した方法は、それまで私が日本で外国語を学習した方法やアメリカで日本語を教えていた方法とは、あまりにもかけ離れていた。そして、このことから、今後も自分が言語教育に携わっていきたいのであれば、自分が目指すものは文法の習得だけにターゲットを絞った教育ではないのではないか、と思うようになった。

以上のような背景から、私はまず、「自分にとってコミュニケーションとは何か」という問題を明らかにしたいと思った。そして、そのような私にとって、この言語文化研究のクラスは、自分のコミュニケーション観を整理する絶好の機会となった。全体的には自分の考えに大きな変化は生じなかったが、本クラスのおかげで、今まで自分では考えの及ばなかった部分や足りなかった部分にも光が当てられ、以前は断片的であった自分の考えも徐々に形をなしてきたと思う。もっとも、私の考えはまだ浅く、これからも変わり続けて行くと思う。しかし、だからこそ、大学院入学後約4か月を経た今現在、自分が何をどう考えているかをこのレポートにカタチとして残しておきたいと思う。

\*以後使用する『』内の語は、細川担当が本授業で使用した語（塩谷が引用する語）とし、「」内の語は、塩谷が何らかの意味付けを意図し、個人的に括弧付けして使用する語とする。

## 2．ことばは何のためにあるか、コミュニケーションとは何か

私は、大学院入学前に、コミュニケーションとは「自分が相手に理解して欲しいように相手に理解され、相手が自分に理解して欲しいように相手を理解する」一連のプ

プロセスだと考えていた。そして、その一連のプロセスの中を行き来し、重要な役割を果たすものがことばであると考えていた。また、人間はひとりひとりが全く違うのであるから、人の認知システムや言語システムも厳密に同じはずがないと思っていた。人は自分が気付いたことしか認識できないし、自分が経験したことしか真に理解できないと思う。また、人はそれぞれ自分の経験からことばの意味やその組み立て方を決めて行く。従って、同じ物を見聞きしても、ものの受け入れ方や解釈の仕方、言語表出の仕方は人により、場により異なるはずである。そして、このことにこそ、人とコミュニケーションすることの意味がある。人とことばを交し合いコミュニケーションをはかることによって、人はお互い作用し合い、変わり得る。私は、これが自分が他者と関わって生きることの意味だと考えていた。ここまでが、私が以前から持っていたコミュニケーション観である。しかし、この「一連のプロセス」への考察は、本クラスや総合クラスへの参加を通して各段に深められることとなる。

私は、本授業や総合クラスへの参加により、以前から考えていたこのような事を、さらに深く考える機会を得た。とりわけ、この一連のプロセスにおける「考える」ことの重要性を再認識した。授業内容については、細川の『場面認識』や『文法事実』の論ももっともだと思えたし、『他者の考えていることはブラックボックス。他人と分り合えたと思うこと自体が大きな間違い、勘違い』という旨の話も、自分の過去の経験を鑑みても、その通りだと思った。他人の内側 考えていること は外側からは窺い知れないし、それどころか、自分自身で自分の内側を把握することさえままならない時もある。その上、人が考えていることは流動的で、同じ場所には留まらない。従って、私は「黙っていても分り合える」というような人間関係は信じない。コミュニケーションにおいては、非言語コミュニケーションこそが大きな役割を果たす、という説もあるが、そうは言っても、私はコミュニケーションの基本は、やはり「ことば」であると思う。結局、お互いが『ブラックボックス』であるからこそ、私達は考え、ことばを発し、他人からのことばを受けてまた考える姿勢を持ち続けなければならないのだと思う。

この3ヶ月間、私はことばについていろいろなことを考えたが、私にとっては、このクラス自体が、自分や他人がことばを発する際にどのような言語表出 『外言化』のスタイルを取るのか、そしてそれが互いにどのように影響しあうのか、等について考える格好の材料となった。そして、ことばの『往還関係』の各プロセスは互いに密接に結びつき、そのひとつひとつのプロセスを独立して取り出すことは不可能であることを確信した。以下に、このクラスと総合クラスを通して、私が「ことば」につ

いて考えたことをまとめてみたい。

まず、ことばを発する時には、そのはじめの段階として、自分の中の考えていること、『内言』をことばで切り取り、カタチ有るものとする必要がある。『内言』には、容易に言語化できるものもあるし、なかなか言語化できないものもある。この思考と言語化の関係は複雑である。例えば、自分があることについて何となく分かったつもりでも、いざことばにしてみようとすると言語化できないことがある。このような場合には、考えることが足りないのかもしれないし、思考を言語化することばに問題があるのかもしれないし、或いはその両方に問題があるのかもしれない。このことにも、思考と言語を切り離して捉えることが難しい事実が現れていると思う。一方、容易に思考が言語化できたとしても、必ずしもその人がその問題についてよく「考えている」とは限らない。なぜなら、何の苦もなく即座に言語化できる場合には、次の2つの場合が考えられるからである。1つ目は、その人がその人なりによく考えて、その人の思考レベルが本人にとって十分外言化するに足るレベルに達している場合。そして、2つ目は、実は全然「自分で」考えていない場合である。人間の意識の表層には、いろいろなものが漂っていると考える。そこには、かつて自分で考えて、かつての自分が考え出した事柄もあるだろうし、現在の自分が考えている途中の事柄もあるだろうし、他人からただ受け取ったまま宙ぶらりんの状態になっている事項もあるだろう。従って、自分の意識の表層に浮かんでいる何ものかを手っ取り早くすくいにとってことばにすると、それは必ずしも「その時の自分」が考えていたことではないかもしれない。他人から受け取ったことばをよく吟味せずに自分のことばとして発する人はよく見かけるし、自分で吟味をしたからと言って、何が正しいという問題でもないだろう。しかし、まず『自分をくぐらせて』考えることは、『往還関係』の原点であり、個人として社会で生きる上での原点でもあると思う。

次に、自分の考えていることを言うか、言わないか、という選択も、コミュニケーションのプロセス中の重要な局面であると思う。これは、人の性格的要因や周りの環境 それぞれの場や、相手、話題、必要性、緊急性等 によって大きく左右される。いずれにしても、「この場でことばを発する必要がある」という判断のもと、他者に向けて発信されたことばが『外言』である。そして、自分の考えを『外言化』する際にまず大切なことは、自分で納得がいくように、且つ、相手が理解し易いよう配慮して外言化することであろう。自分では自分の言ったことが非常に明確であると思っても、他人にとってそれが必ずしもそうであるとは限らない。そもそも、自分の考えていることを他者に100%伝えることは不可能であるが、自分のことばをコントロ

ールし、モニターする配慮が無くては、尚更相手には伝わらないと思う。更に、自分の考えを『外言化』するからには、それが他者に影響を与え得ることを自覚し、責任を持ってことばを発することも大事だと思う。ものごとをどれくらい考えた上でそれを外言化するかは、人によって、場によって、異なるだろう。あまり自分で考えないうちに思いついたことを即、口にする人も居るだろうし、十分自分で考えて、ある程度の思考レベルに達しないと外言化しない人もいると思う。これは、人によりいろいろなスタイルがあると思う。しかし、いずれにせよ、一度ことばを発すれば、その解釈は完全に他者に委ねられる。従って、ことばを発する際には、ある程度の「配慮」と「覚悟」が必要であり、それが自分が意図したように相手に伝わらない場合には、それをまたことばによって調整していく姿勢が必要だと思う。

往還関係のプロセスでは、「自分の言いたいことが言えればおしまい」ではない。それではあまりにも自己完結的で、ことばを発したことが単なる自己満足で終わり兼ねない。本クラスを見ていても、よく考えて自分の意見を発することと同じくらい大切なことは、他人の意見を受けてそれをまた考え、必要であればそれを調整していくことだと思った。自分にとってブラックボックスである他者が、自分が言語を発信したプロセスと同様のプロセスを経て自分にことばを投げかけてくる。そして、そのことばを自分の中に受け入れ、再度考え、自分の更なる思考の糧とする。このプロセスこそ、ものごとを自分とは異なる視点から捉え直し、自分の思考の幅を広げるチャンスである。その上で、自分の考えが変わる人も居るだろうし、変わる必要がないと判断すれば、変わらなくて良いのだと思う。ただし、思うに、たとえ変わらなくて良いと判断した場合でも、何も考えることがないまま変わらない人と、考えた上で変わらない人との間には、差が生まれると思う。他人から受け取ったことばを自分の中に受け入れるのも、それを解釈するのも、所詮自分本位で行われることかもしれない。しかし、だからこそ、こうしたことを自覚した上で、相手のことばを受けて考え、自分がどう考えるかを再発信する必要があるのではなからうか。ことばによって誤解が生じることもあるだろうが、自己完結的、ひとりよがりな解釈から少しでも逃れ、誤解を修復できるのも、やはりことばしかないと思う。以上が私が本クラスや総合クラスでのインターアクションを通して考えたことであるが、この『往還関係』はエンドレスに続いて行く。そして、この『往還』こそ、人間が人間として生きる意味だと私は思う。

### 3 . 文化とはなにか

ことばの場合と同様、私が文化について真剣に考え始めたのもアメリカ滞在中だった。アメリカで教え始めた当初は、疑いもなく、「お茶・お花・能・歌舞伎」の類のものを「日本文化」だと思っていたし、生徒達が日本に行ったら、「文化的に正しく」行動しなければならない、と思っていた。よって、私は、生徒達のモチベーションを高める目的で迷いも無く「日本文化」の知識を学生達に与え、学生達が日本で「文化的に正しく」行動できるように、「日本に行ったらこうしなくてはならない」という助言も与えていた。しかし、しばらくすると、学生全部が「日本文化」に興味を持っているわけではないし、仮に持っていたとしても、個人によって興味の対象は全く異なる、というしごく当たり前のことに気付いた。そして、「文化的に正しく」とは一体誰が決め、誰にとって正しいのか、と考えるようになった。日本に行ったら、私の生徒たちは日本人のように行動しなくてはならないのか。しかし、それは、そもそも不可能なことだし、それを決めるのは私ではないことは明らかだった。また、自分が外国人としてアメリカで暮らしてみて、「アメリカとは何々」「アメリカ人とは何々」「アメリカ文化とは何々」などとはとても人には語れないと感じるようになった。友達に何かを聞かれて答える時も、それは「広い広いアメリカのうちで私が知っている小さな小さな世界についての、私が感じたこと」という具合に語る自分に気がついた。また、私が渡米前に人や本から得た「アメリカ/アメリカ人とは何々」などという知識も、私にとってはあまり役に立たなかった。それどころか、それらは当初、私にとっては、ものごとを自分の目で見極めていく上での障害にさえなっていた気がする。このようなことに気づき始めてからは、私は学生の前で「日本とは/日本人とは/日本文化とは」とは語れなくなった。そして、「一体、文化とは何だろう」と考えるようになった。

このような背景のもと、文化について考え始めた私は、文化を認知のシステムとして捉えることに違和感を感じなかった。日本に帰ってきてから、文化の定義にはいろいろあることを知ったが、結局、従来の文化の定義とは、細川が『物質、行動、精神』と分類していた全部を文化として捉え、「人間そして人間が関わる全てを包括したものが文化」とするようなものが多いことを知った。しかし、そう定義すると、細川が述べるように『文化の境界線をどこに引くか』という問題が必ず生じて来る。結局、この矛盾点を解消する為には、人間が世界を認識する総元締め ひとりひとりの認知のシステム を文化とし、文化を個人レベルに帰すしかないのではなからう

か。私は、それまでも、過去に出会った多くの人が自分に影響をもたらしていることを意識していた。そして、それはまさに、人間ひとりひとりが独自の存在で、各々オリジナリティーを持っており、その結果、人間同士が互いに呼応し合い、作用し合う可能性を持っているからだと考えていた。そのように考えていたせいか、私は、細川の『個の文化』や『人間の中に社会がある』ということばを自分の実感を持って受け止めた。

そして、文化を個に帰するからには、当然『一対一のコミュニケーション』が重要となる。そして、ここでは、授業中にも何度も議論されたように、人を『集団類型化』して捉えないこと、『ステレオタイプ化』しないこと、そして何事も『自分をくぐらせて』判断することがポイントとなろう。自分の経験から考えてみても、現実のコミュニケーションは、『自分をくぐっていない』情報や『類型化』された情報で処理できるほど単純なものではないと思う。確かに、統計的には、集団の中に何らかの傾向を見出すことはできるかもしれない。しかし、それを個人レベルのコミュニケーションに適用しようとするのはあまり意味がないのではないだろうか。ある現象がある集団の中に見出せるのならば、それは、その集団の中のある個人の中にも見出せるはずである。その現象がある個人の中に見出せるのであれば、人を認識するプロセスは、始めから個人のレベルでスタートさせれば良いのではないだろうか。私は、人が人や物に対して下す判断は、相対的なものであると思う。従って、人が判断した判断基準を自分の中にそっくりそのまま取り入れて使用することは意味がないと思う。私としては、新しい環境で生きていくためのノウハウは、最終的には『命に別状がない限り』、自分自身で体感、体得していく他ないと思う。これらのことは、自分の母社会では自然と行っていることであり、それは日本で生活する時にも、外国で生活する時にも、基本的には同じことではないだろうか。しかし、その一方で、「知らないことは知りたい」「知っていれば安心」という理由で、学生が情報を求めてくることも知っているし、教師が親切心のつもりで学生に情報を与える気持ちも分からないでもない。しかし、私は、教師が情報を学生に与えるからには、その情報が学生の世界の認識の仕方に大きな影響を与えることを十分知っておくべきだと思う。

また、仮に『集団類型化』の罨からは逃れられても、ものごとや人を『ステレオタイプ化』してしか認識できなければ、結果は同じである。確かに、細川が述べるように、『人間はレッテル貼りの宿命からは逃れられない』だろう。しかし、ここで大切なことは、自分ではじめにレッテル貼る時には、そのプロセスをきちんと把握すること。貼ったレッテルを絶対視しないこと。レッテルはまたいつでも剥がされ、貼りか

えられるような状態にしておくこと。そして、レッテルを貼り替え続けていく為には、常に新しい可能性に対して自分をオープンにし、まさに個々人が『往還関係』によって考え続ける姿勢が必要なのだと思う。いちばん人間として成長しないのは、理由もきちんと把握せず、無意識のうちに人やものにレッテルを貼り、さらにそれが固定化してしまうことだと思う。自分を含めて、全ての人は多かれ少なかれ変わり続ける。従って、大切なことは、その時その時の考えは常に持ちつつも、そこで立ち止まらず、さらなる他者とのインターアクションを通して考え続けることだと思う。ここでのキーワードも、やはり、『往還関係』なのである。

#### 4．日本語教室における日本語教師と学生との関係

本クラスは私に、教師と学生との関係について新しい観点から考える機会を与えてくれた。授業以前の私の教師観は、教師がクラスで学生に単に知識や情報を与えるだけの存在ならば、学生は本を読めば良いのであって、本を読めば分かる事をクラスでするのは教師の存在意義がない。また、人間は縁あって出会えば、互いに何らかの作用を及ぼし合うのだから、教師と学生との関係においても、(序列が完全に無くなることは不可能にせよ)序列を強く意識せずに、互いに尊敬し合い、学び合い、影響し合うことは可能だと思っていた。少なくとも私には、アメリカでそう思える先生方との出会いがあった。そのような私に、本クラスは、日本語教師と学生との関係についてもっと踏み込んで考える機会を与えてくれた。結果、自分はどのような教育、どのような教師を目指すのか、という問題を考え始める良い機会となった。

まず、『教材/教授ヒエラルキー：教材が存在することによる教師の優位性』についてである。私は今までこの問題について全く考えたことがなかった。しかし、このクラスを通して、自分の経験から以下のようなことを考えた。クラスにはその教材についていちばんよく知っている教師がいる。そして、生徒達は、その内容をどれくらいよく理解したか、という観点から評価される。大抵、学生は「評価される」ということに対して敏感である。よって、学生達は結局、その教材や教師の評価者としての目に捕らわれてしまう。結果、学生達が教材の内容を「超えて」自ら自由に考える、ということは困難になる。また、ここでは、教師自身が自分の知識、権力が及ぶ範囲外に学生が飛び出して行くことを恐れて、意識的、または無意識的に「教材を超える」ことを阻むこともあり得る。いずれにしても、学生達は教材を超えて考えないのであ

るから、教材を超えてことばを紡ぎ出すこともない。また、このように、教師と学生間の序列が明らかに存在する中では、対等な人間関係が成立することは難しいし、対等な人間関係が成立しない中、『双方向的』で、活発なコミュニケーション活動が展開されることも難しい。私はアメリカで、教室内外で学生とのインターアクションを楽しみ、学生と良い関係が築けていたと思っていたが、この観点から振り返ると、自分にはまだ問題点があったのではないかと思った。この問題を考える際には、自分が日本語を教えていた時、自分が日本で外国語を学んでいた時、そして、はるかに遡って、自分の小学校、中学校時代のことも考えた。この問題は、日本語教育にあてはまるだけではなく、非常に普遍的な問題だと思った。この問題は、今度さらに深く考えていきたいと思った問題のうちのひとつであった。

『教材/教授ヒエラルキー』の問題は、『学習者主体』とは何か、という問題にも繋がる。以前、私は、『学習者主体』という意味に関しては、「学習者のニーズを把握することは大切」程度にしか捉えておらず、深く考えたことがなかった。しかし、このクラスを通して、『学習者主体』とは、「単に学習者のニーズにあわせる」という意味ではない、と思うようになった。学習者のニーズは多様であり、その個々のニーズに教師があわせていくことは不可能である。従って、大切なことは、まずは教師が自分自身で自分が価値を信じるもの、目指すべきものを明確にし、自分の理念に基づいて教育を展開することである。そして、ここにおいても、教師自身、その理念自体は『強固で柔軟』であるべきで、それは『往還関係』により、進化し続けていくものだと考えた。そもそも、全ての学習者の興味、関心を喚起するような教材などこの世には存在しない。例えば、クラスで話題になっていた例を考えてみる。私は、学習者が教師から一方的に自分の興味のない教材、関心のない教材を押し付けられて、「これについて話さない」と言われても話が続くわけがないと思う。そして、このように教師が学生に教材を投げ放した状態で、教師が「生徒が話さない」と嘆くのは、教師の怠慢だと思うし、これぞ教師が「言語教育の為の言語教育」の罫にはまっている例だと思う。そもそも、日常生活の中で、自分の興味のないことをよく知らない人達と延々と話し合う、などということがあるだろうか。もし、仮にあったとしても、それは、非常に浅薄で意味の無い会話に終始するのではなかろうか。互いへの『信頼性』が欠如している中で、しかも本人の関心や注意を喚起しないものを題材として、学習者が主体的に考え、ことばを発することはあり得ない。逆に考えると、学習者が真に考え、ことばを探し、ことばを発する題材とは、学習者自身が真に興味を持つことができ、学習者自身が無限に考え、話すことのできるような可能性を持つ題材であろう。

上記の教材の問題と関連し、学習者を真に考えさせ、学習者自身の深いレベルからことばを引き出す為には、教師による自然なセッティングの提供が不可欠だと思う。私は、このことを、私が受講した他のコミュニケーション教育のクラスで実感した。自分と異質なものに対する気づきを学生に促すにしても、教師による人工的なセッティングのもとでもたらされた気づきが、本当に現実の場面で活かされるだろうか。また、現実の社会では、「気づき」だけでなく、「それを如何に自分の力で乗り越えられるか」ということこそが大事なのではないか。そして、問題に対処し、障害を乗り越えて行く為には、他者とのことばを介してのコミュニケーションが不可欠である。しかし、この「他者と話し合う」という行為の訓練が、不自然なセッティングのもとに行われれば、それはただのことば遊びで終わり、何の意味もなさないのではないだろうか。例えば、私は授業中に、「あなたを木に喩えてあなた自身について話さない」と言われても、私は木ではないので自分を木に喩えて自分を語ることはできなかったし、「学校での子供の問題を、あなたがブラジル人児童の父兄になったつもりで話さない」と言われても、私はブラジル人の父兄ではないのでその問題を真剣、且つ親身になって話し合うことはできなかった。私は、ここでの問題点も、教師が学生に学生の実感を伴わない、血肉の通わないような対話練習をさせている点ではないかと思う。このような状況下では、話し合い自体がことば遊びで終わってしまうし、それでは結局、真の意味でのことばの学習、そして、コミュニケーションの学習にはならないと思った。結局、『往還関係』のどの部分が欠けても、コミュニケーション教育にはなり得ないのだと実感した。

## 5．私にとって言語文化とは何か

私は、『往還関係』のモデルを、「コミュニケーション」として捉えている。そして、「2．文化とはなにか」で考察したように、そのコミュニケーションのモデルにおいて、自分の流動的な考えを切りとって形あるものとするのもことば、他人に自分の考えを理解してもらう手段として自分の考えを発信するのもことば、そして、他人の考えを理解する為の手段として他人から受信し、他人の考えの解釈を行うのもことばである。さらに、「3．文化とはなにか」で考察したように、人間の頭の中の部分 思考や認識力 は、コミュニケーションモデルの要となる。以上のように考えると、ことばも文化も全てが『往還関係』のモデルの中に集約される。『往還関係』では各ブ

ロセスが密接に関わり合い、その『往還』がエンドレスに続いて行く時にこそ、真に生産的なコミュニケーションとなり得る。私は、本クラスや総合クラスへの参加により、ことばがひとりひとりの人間をつなぐ非常に重要な媒介であることを再認識した。そして、『往還関係』のモデルは、まさに、人間が他者と関わり合い、お互い影響を及ぼし合いながら生きていくことの意味をも現していると思う。

『往還関係』がなければ、人間は自己完結的な存在である。しかし、個人のことばや文化は、『往還関係』によって世界を駆け巡る。例えば、現在の私の『個の文化』を形作っているものは、私が過去あらゆる場所で接触した様々な人の『個の文化』の影響であると言える。私は、後天的な他人からの影響は、先天的、後天的に両親や家族から与えられたものに負けず劣らず大きいと思う。そして、私に影響を与えてくれた『個の文化』の影響は、その『個の文化』がこの世から消滅しても、私の中に残る。そして、私の『個の文化』がこの世から消え去っても、それも誰かの中に何らかの形で残るのではないだろうか。そうやって人間同士は互いに影響を与え合いながら自分自身を創り出し、創り替え、延いては人間世界を創り出し、造り替えているのだと思う。繰り返しになるが、それを可能にしているのは、『往還関係』 言語文化である。従って、私は、言語文化を「人間として生きる力」、「人間として生きる意味」と捉える。だからこそ、言語文化教育は、単なる文法学習で終わってはならず、もっと広く、「コミュニケーション教育」、そして、細川の言葉で言えば、『人間教育』として捉えられねばならないのだと思う。

# 今、私は「言語文化」をどのように捉えるか

「現実的な社会」における日本語教育について

津花 知子

1. はじめに
2. G B K 受講前の立場
3. 「現実的な社会」と学習者のニーズ
4. 「現実的」ということ
5. 私にとっての言語文化
6. 日本語教師としての自分のあり方
7. おわりに

## 1. はじめに

3カ月のG B Kで、当たり前だと思っていることを疑うこと、違う角度から物事を考えることを学んだ。特に自分が知らない間に身につけていた差別意識、ステレオタイプを通した物の見方を意識化することができたのが、自分にとって一番の収穫だったように思う。

受講の当初、私が講義を聞いて思ったのは「すばらしい。でも、現実的な社会にはそぐわない理想論だ」ということであった。しかし、講義が進むにつれ、次第に「現実的な社会」とは何か考えるようになった。そして、私が適応しようとしていた「現実的な社会」は、自分の外に存在する大きな揺るがしがたいものではなく、自分の内にあり、変わりうる、自らが変えうるものであることを知った。

今、この授業のテーマであった言語文化を、私は「私」がどんな環境においても、変わらない「私」になるための1つの手段ではないかと考える。本稿では、このよう

に考えるに至った経緯と共に、日本語教師としての自分のありかたについても考えたい。

## 2 . G B K 受講前の立場

どうして私は日本語教師になりたいと考えたのだろうか？理由はいろいろあるのだが、大きい理由の1つは、「日本語教育を通して、世界の人々と交流を深めたかったから」である。日本語教師は日本語を教えることによって、世界の人々とコミュニケーションできる。その時、言葉だけでなく日本の様々なことを伝え、同時に相手の国のことも学ぶ。そうすれば互いに理解できるし、外国の人も「いい日本人」である私と交流すれば、日本に対しての印象もよくなるのではないだろうか。日本語教師は「民間の親善大使」として世界に貢献できるすばらしい仕事だ。以前の私はそんなふうには偽善的に考えていた。なぜ他の言語ではなく、日本語かといえば、外国語は結局自分のものではないから。日本語は私の母語であり、すでに自分で理解しているものだから。それに、「日本語を学びたい」と思っている「親日的な」人となら、理解しあうのは易しいのではないだろうか。今振り返ると、その中には無意識のうちに、「母語話者の優位性」が潜んでいたように思う。

そして、実際に中国で教え始め、見事に私の希望は打ち砕かれた。違う価値観の中で生きている人々とコミュニケーションし、理解し合うのは生易しいことではないと思いついた。それに「日本語を勉強したい＝日本や日本人が好き」などと考えるのは短絡すぎる発想であった。気軽に「国際交流」などと口にできるのは、日本の常識が通じる安全地帯にいるからで、自分には受け入れ難い価値観に出会い、自己のアイデンティティーが危機にさらされるような状況では気軽に口にできるものではないと思った。現実には厳しいと痛感した。

その当時、私は「文化」を地域から切り離せないその土地独自のものと考えていた。そして、どんなに異文化を理解しようとしても、限界があると考えていた。その上で、自分の中で「受け入れられる文化」と「受け入れられない文化」に線を引き、「受け入れられない文化」については無理をして受け入れる必要はないと考えた。しかし、異文化で暮らす時には、その国でタブーとされていることは控えるべきだと考えた。

そこで、私は学生が日本人と接する時、日本ではタブーとされていることを行って

あらぬ誤解を受けたり、悪い印象を持たれないために、「転ばぬ先の杖」となるべく、「日本人は だ」「日本では する」といったいわゆる集団類型化された他人の文化論を教え始めた。もちろん、日本人をステレオタイプ化することに抵抗はあったが、現実に対応するにはそれが一番「効率的な」やり方だと考えていた。そこには母語話者として奢った気持ちなどなく、ただただ、いいコミュニケーション活動をしてほしい、という純粋な気持ちしかないつもりだった。

その一方で、「より日本人に近い自然な日本語が話したい」と望む現地の先生方や、弁論大会の出場者には、助詞の間違いから、発音、アクセントに至るまで、徹底的に「自然な日本語」を教えこんだ。そんな私への反応は「先生のおかげで日本のことがわかりました」「先生のおかげで弁論大会に優勝できました」「先生のおかげで日本語のレベルがあがりました」という肯定的な評価が圧倒的だった。それで、私も「学習者のニーズに応えられている」という満足感に浸っていた。

以上のような実体験があったので、文化Bの立場をとることに自信を持っていた私にとって、一般的な文化論や誤用訂正を否定する細川理論は、受け入れ難いものだった。確かに、頭ではなんとなく理解できる。しかし、目の前にいる学習者から「日本のことを知りたい」「もっときれいな日本語が話したい」という要望があるのに、それを無視することなどできない。現に、教室外の実社会では、日本語が上手で日本人のマナーをよく知っている方がメリットが多いに違いない。もし、日本の「常識」を知らなかったら、いやな目にあうかもしれないし、下手な日本語を話したらただでバカにされてしまうかもしれない。私の学生がそんな目にあったら「かわいそうだ」。教師としてそれを見過ごすわけにはいかない。現実には甘くないのだ。細川理論は理想論にすぎない。そのように考えた私はその疑問をメールにも書いたし（10月16日）、他のクラスメートからも、似たような質問や体験談が授業中やMLの中であった。現場で教える教師としては当然の疑問だと思う。これに対し、「社会がどうだとか、皆がどうだかという前に、自分としてどう考えるか」が大切だ、という授業担当者からの回答はあったが、その時はあまり納得できていなかったように思う。

### 3. 「現実的な社会」と学習者のニーズ

言語文化について3ヵ月学んだ今、この問題について視点を変えて、もう1度考えてみようと思う。日本語が上手な方が得をする社会、日本人のマナーを知っている方が

受け入れられやすい社会，学習者はその社会で生きるためにニーズを見出している。  
（注：この社会は集団化された「社会」）そもそもそのような「社会」は誰が作ったものだろう。現実には甘くない，では厳しい現実を作り出したのは誰なのだろう？学習者か？でも，学習者が日本語が上手で，日本のマナーも心得ている時，都合がいいのは誰だろう？「美しい日本語」の存在で優越感に浸れるのは誰だろう？それは他でもない母語話者である日本人自身ではないだろうか。「国際社会」「共生」と言いながら，自分達が変わるのは面倒だ。だから外から来た人達に「同化」してほしい。そうすれば接触場面でのコミュニケーションもずっと楽になる。文法能力はもちろん，いわゆる「社会文化能力」を高めてもらえれば，もっと都合がいい。そして，多くのことが学習者に一方的に期待され，期待に応えてくれた人にはそれなりの報酬がある。だから学習者もそれに応えようと努力するという図ができあがる。

と考えると，「間違いのない日本語が話したい」「日本人とつきあう時，恥かしくないように知識を得たい」というような「学習者のニーズ」というのは，そういう日本人社会に対応するためのものであり，つまり「母語話者のニーズ」ということにならないだろうか。もちろん「学習者のニーズ」は様々であり，全てがそうだとはい限らないが，多くはそれに当てはまるように思う。そのように考えると，日本語教師が純粋に「学習者が現実の社会で」なるべくスムーズに生きられるようにと，「学習者のために」していることは，果たして本当に「学習者のために」なっているのだろうか。実は母語話者の優位性を強化する手助けをしていると考えることはできないだろうか。「日本人とうまくコミュニケーションするために，日本人の習慣や物の考え方を理解しましょうね」というのは，思いやりからくるものであると多くの人は信じているけれど，裏を返せば，日本で「常識」とされているルールを破る者は認めないという排他性につながるのではないだろうか。

これについては，多くの人は以前の私も含め，無自覚である。実際，学習者のほうから，間違いを逐一直して欲しい，日本人の考え方や習慣を教えて欲しいと要求されることもあり，「日本人のようになる必要はないんだよ」などと言おうものなら，「日本語教師が何を言っているの？教えるのが仕事でしょう？」と職務怠慢と言わんばかりに反論されることもある。実際，自分が学習者だったら，間違いのないきれいな発音で話したい，マナー違反を犯したくないという気持ちもあるので，上で述べたような考えを持つことに正直自信がない。

ふと突飛な考えが浮かぶ。昔，男性優位が疑問もなく当たり前を受け入れられていた時代があった（と言われている）女性は自分の権利を主張しようなどとは考えてい

なかった。（ここでは便宜上「女性」を集団類型化する）学校や家庭では（女は学校に行けなかったかもしれないけれど）、よき妻、よき母になるための教育がほどこされ、男性と同等になろうなどという考えは彼女達の頭には浮かびもしなかった。それが社会の現実、それが当たり前の社会だった。もちろんそんな時代でも、反体制の女性はいたかもしれないが、それは圧倒的に少数派で非常識な人であったに違いない。

これを、母語話者と非母語話者の関係に置き換えて考えるなら、さしずめ、日本語教師は花嫁学校の先生といったところだろう。「社会の現実」に即すべく、学習者が社会に受け入れられるよう「ニーズ」に応えている。教えるほうも教わるほうも、母語話者の優位性についてなど考えない。そんなことを考えるより、能力試験の1級に合格していい大学に入ったり、待遇表現でも覚えて給料をあげてもらったほうが得だ。

このようなたとえは適切ではないかもしれないが、今ある「現実」が「当然」のものを受け入れられている点で共通しているのではないだろうか。かつて男女平等という概念がなかった時代があったように、今は母語話者・非母語話者平等、という概念がほとんどない時代であるといえないだろうか。（本来はそのように区別することにも問題があるのかもしれない）もちろん日本語教師自身、外国人を差別しているとか、低く見ているという意識はないけれど、私自身「日本のことを知らずに恥をかいたらかわいそう」と思っている時点で、すでに学習者を「弱い者」と見ている。「かわいそう」という概念は対等な関係ではありえないだろう。

## 4. 「現実的」ということ

以上のように考えると、私が今までそれに即して日本語教育を行おうとし、学習者にも適応させようとしてきた「現実の社会」は、決して普遍的なものではなく、「現実の社会」に無批判に適応しようとする人々によって、さらにその「現実」の度合いを強めていくのだと考えられる。つまり「現実が甘くないよ」「こんなの非現実的だ」と社会を外側から見てしまったら、何も変わらない、変われなくなってしまう。

G B Kの講義を聞いて、「でも現実的には不可能ではないだろうか」と考えた人が、私を含め、何人かいたように思う。しかし、私達は現実を変える、自分が変わる努力を少しでもしたのだろうか。自分が傍観者になって、現状批判をしても何も変わらない。もし、現実に不満を持ち、改善を望むなら、まず自分が、「個」として変わらなければならない。

自分自身が社会を外から眺める傍観者になってしまうと、誰かの都合で作られた集団化された「社会」に飲み込まれ流されてしまう。そうすると自分の置かれる環境が変わるたび、自分以外の何かのために、自分を変えなければならなくなる。

しかし、何も考えなければ、流されることは楽だ。頭を使わなくても、外から与えられる情報を取り入れ、みんなと同じようにしていればなんとなく安心する。けれども、それは本当に生きていることになるのだろうか。講義で聞いた「考えるのをやめるのは人間をやめること」という言葉を、最初はよく理解できなかったが、考えないということは、自分を放棄することで、自分がないということは、つまり人間ではないということなのかと今は理解している。

このように考えると、集団化された「現実的な社会」が存在する根拠は、時として、非常に安易でいい加減なもののようにも思われる。あちらこちらに、中身よりも、手軽さや便利さを追求しているものが見うけられる。多くの人が私も含め、マスコミや他人からの情報をよく考えず取り入れている。その結果できた「現実的な社会」は必ずしも正しい、いいものではないだろう。

## 5 . 私にとっての言語文化

そこで、集団化された社会がどのようなものであっても、動じない強い自分になる必要が出てくる。この「強い自分」を講義では「柔軟で強固な自己アイデンティティ」と呼んだが、私は、それを持つための1つの手段が、言語文化であると考えます。

この場合の「文化」は地域で区切られたものではなく、個人がそれぞれ持つ「個」の文化である。講義の当初は文化を地域から切り離せないでいたが、集団類型化が「個」と「個」のコミュニケーションを阻害することを学び、文化は個人に属するものだと考えられるようになった。

言語文化は、対象とのコミュニケーションを通して、自分をくぐり、自分を形にして(言葉にして)外に出したものだと思う。誰にでも「考えていること」はある。しかし、その中にはマスコミや他人からの情報が多く含まれていたり、まだなんとなく感じているだけの形になっていない気持ちもある。そのような雑多な塊から、無駄なものを剥ぎ取り、自分の文化として表に出したものが言語文化であると考えます。誰かの受け売りを口にしたたり、実体験をエッセイ調でレポートにまとめるだけならたやすい。しかし、何かを引用せず、自分で考えたことを他の人にもわかるように論理的に

外言化することが、いかに難しく、骨の折れる作業であるかということは、この講義をとった人間なら、身を持って感じているだろう。自分を外言化することがこんなに難しいことなどと思ってもみなかった。何年も教育を受けてきたけれど、このような訓練は受けてこなかったからだろう。その結果、「私」を外言化しようとして、無駄な「情報」をとったら何も残らなかったという苦い思いもあるし、外言化したものを読んだら、自分の心の中にあるものとずいぶん違って愕然とすることもある。時に、考えの浅い部分を問われ、再考を迫られることもあるが、このような「考える」作業を通して、自分と向き合い、結果として「柔軟で強固な自己アイデンティティー」が確立する。苦労した分、このアイデンティティーは簡単に壊れず、外側の環境の変化に動じることはない。

これを私の好きな「3匹の子豚」で説明してみると、私が今まで住んでいたのは「ワラの家」だったと思う。「ワラの家」は、自分をくぐらず外からの情報だけで作った「確固とした自己アイデンティティー」のない家。それは時間をかけず手軽に作れる代わりに、簡単にオオカミ（環境の変化、外からの圧力）に壊されてしまう。しかし、レンガ（言語文化）で作った家（柔軟で強固な自己アイデンティティー）は、時間がかかり大変だが、外から簡単に壊されることはない。

残念ながら、「現実の社会」には「ワラの家」があふれている。軽くて便利だが吹けば飛んでしまう。そこでいくらオオカミから身を守ろうとしても限界がある。日本語教師の仕事は、他の人に「ワラの家」のもろさを気がつかせ、新しく「レンガの家」を建てる手伝いをする事だと思う。そして、家ができてからも安心せず、常に補強したり、作り替える必要があるだろう。他人の家を建てる手伝いをする余裕があるからには、当然、自分の家もしっかり持っていないといけない。教師は相手に何か求めたり、させたりする前に、まず自分を振りかえることを忘れてはいけないと思う。

## 6 . 日本語教師としての自分のあり方

G B Kの講義の中で、コミュニケーションや「個」の文化について考える講義内容が、日本語教育研究科の授業内容として少し離れているのではないかという疑問がクラスの中であつたと記憶している。それを聞いた自分も、この講義は、コミュニケーション学科の学生や一般の日本人、特に思春期の中等教育の学生などを対象にした方がふさわしいような気がした。考える訓練は自分にとって大変勉強になったけれど、

日本語教師がそれを学ぶべき必然性は、受講当初はよくわかっていなかった。

「民間の親善大使」などと言いながら、以前の自分は日本語教師の仕事を過小評価していたように思う。日本語教師の仕事は、言葉や一般化された文化や習慣を教えることだと考えていたので、「人間形成」や「言語都市環境設計」もできてしまうなどとは思ってもみなかった。この講義を受けて日本語教師という仕事が益々素晴らしいものに思えてきたが、その一方で大きな責任を感じるようになった。

以前の無自覚な私は、表面的なコミュニケーションの円滑さを重視し、集団類型的な日本文化論、日本人論を与えて満足していたが、それは一歩間違えれば、同化政策や「個」を見失うステレオタイプ化につながる恐れがある。幸か不幸か、意識的であれ、無意識的であれ、日本語教師は学習者に影響を与えうるポジションにいる。「共生」といいながら、母語話者に都合のよい環境作りをするようなことがあってはならない。GBKで言語文化について考えた目的は、日本語教師としての責任を自覚し、学習者に「柔軟で強固なアイデンティティー」を確立させる援助者として、自ら、学習者に負けないアイデンティティーを築くことにあったのではないかと考える。

今後、自分がどのような日本語教師になりたいかと考えた時、「北風と太陽」の太陽が頭に浮かぶ。例えば、学習者が「日本人は～」とステレオタイプの発言をした時、集団類型論の危険性を外からとうとうと説明したり、「あなたは間違っている」と言うのではなく、「どうしてそう考えるのか」問いかけて、その人自身が気がついて、自分がまもっているステレオタイプの上着を自然に脱いで、「個」の文化を発見できるような手伝いができたらと思う。これは教授法マニュアルなど読んですぐ身につくテクニックではなく、私自身の人間としての本質が問われてくるように思う。

こう意識してから、他人のコミュニケーション活動も観察するようになったのだが、言葉は同じでも、印象や説得度はずいぶん違う。何が違うのか考えると、その表現方法や言いまわしもあるが、一番大きいのは、やはりその人の持つ人間性であろう。自分が教わったいい先生を思い出してみても、それらの先生は人間的に魅力的で尊敬できる人ばかりだった。となると、いい日本語教師になるためには、文法書や教授法を学ぶ以上に、自分を磨くことを怠ってはならない。そうすると、正に「日本語教師は職業ではない。生き方だ」ということになるのであろう。

このように自覚することで、私の教え方も変化している。まず、当然のことながら、軽々しく、「日本では」「日本人は」と言わなくなった。そして、文法的な正しさを追究する前に、相手の言いたいことを引き出す努力をするようになった。すると、不思議なことに今まで気になった学習者の間違いやアクセントの不自然さが気にならな

くなってきた。以前は一般の人が注意しない誤りを正してこそプロの日本語教師だと考えていたので、アクセントの間違い1つにも神経質になっていたところがあったが、そうする必要はないと思ったら、文法より、その人の中身に注目できるようになった。そして、集団類型的な発言をする人に対しては、刺激を与えるような反論を試みるが、これはなかなか難しい。理屈っぽいうるさい人と思われ、逆にコミュニケーションがうまくいかなかったという失敗もある。これについては1度ではなかなか伝わらず、根気が必要だと感じている。学校のほうではあいかわらずテキストを使い、能力試験対策などもやるが、学生に接する時の意識はこの講義を受けたおかげで大部変わったように思う。

## 7. おわりに

以上、「現実的な社会」を中心に言語文化と日本語教育について考えてきた。「私」について考える言語文化研究で、集団化された「社会」にこだわるのは、自分のどこかに、世界の平和を願う気持ちがあるからだと思う。以前は「民間親善大使としての日本語教師」と、自分が日本と外国の間を取り持つというような発想であったが、今はまず、言語文化教育を通して、人々が「個」と「個」のコミュニケーションをし、確固とした自己アイデンティティを築く手助けをすることを中心に考えたい。現在、起こっている国家、民族、宗教などの差別や憎しみは、人を集団類型化し、個として見られないことが大きな原因の1つであると考え。言語文化教育は、人々を集団類型化から脱却させることで、世界の平和に貢献できるかもしれない。（新井さんも10月30日のメールで「日本語教育の究極の目的は世界平和では」と書いておられたが）このような考えは楽天的すぎるかもしれないが、今後もこのような理想を持って、日本語教育に携わっていきたいと思う。

# 私にとって言語文化とは、「内言」の形作り・外言化の仕組である

自己立場を表明する表現交流の中から

張 珍華(ちゃん じんは)

1. はじめに - 自己表現の交流をもたらす「内言」を探ることから
2. 自己立場表明のために考えた「内言」の構造
3. 言語文化は自己立場の表明する中に存在する
4. 言語文化から考えられる言語教育の責任重大さ
5. 私の日本語教師像
  - 5-1 学習者の「内言」の形作りの促進剤としての教師
  - 5-2 何も与えないことに苦勞する教師
  - 5-3 学習者に自己表明の場とした教室を作る教師
6. 結論

\*参考: 「内言」「外言」「外言化」は言語文化研究の授業から得た概念で、本稿のキーワードになる言葉である。

## 1. はじめに - 自己表現の交流をもたらす「内言」を探ることから

言語文化研究の授業を受けてから、自分に新しい癖が付いてしまったことに気が付いた。

その癖とは、簡単にいうと、人と接する際の自分の姿勢の変化、言い換えれば、他者との接し方の変化である。極めて私という個人の問題ではあるが、授業を受ける前の私とは、他者の「外言化」される前の「内言」には全く関心がなかった。むしろ、分ろうとしては行けないものとして定義を出してしまい、私に他者とは「外言」とい

う形でしか存在せず，重要なのは「他者の外言」をどう受け止めるかという私自身の「場面認識」や「内言」であった。ここでの「場面認識」とは，他者の「内言」に関する思考抜きの認識である。

しかし，本授業の担当者である細川から「あなたは何が言いたいのか？」という質問を繰り返して受けて，広げられる人の「言いたいこと」を聞きながら，あるいは，私自身が言いながら，この質問の繰り返しとは，他者の「内言」を探るためのものと分った。

そして，忍耐を必要とされる繰り返しとは，「外言」でしか他者に見せることが出来ない人間の内側にある思考の部分，つまり「内言」を分かち合おうと，伝え合おうとすることとも言える。そして，その繰り返しの果てには双方性を持つ自己立場の表明による自己表現の交流が成り立っていくことに気が付いた。又，このような双方性を持つ立場の表明による自己表現の交流のためには，「私の自己表現」・「私の立場表明」をしつつ，他者の立場を「受け入れる」「認める」ことが必要されると思われる。ここで言う「交流」のプロセスがコミュニケーションであり，「自己表現，自己表明，受け入れる，認める」というプロセスの中身となるものがコミュニケーションから追求すべきものではないだろうかとおおげさのようだが，薄らと感じ始め，今は確信となった。

こんなふうを感じ始めたときから，自己立場の表明ができる表現のための「内言」とはどういう「内言」をいうのか，その「内言」を表現するための「外言」とはどうつくられるのかという疑問が生じるようになり，「外言で表現される他者の内言」に重点を置いて人と接する癖がついてしまった。その結果，他者には見えない部分である「内言」を他者に表現して見せることに言語の意義があるとみるようになり，私にとって言語文化とは言語を用いた内言の表現の仕方，つまり，言語を用いた内言の形作り，外言化の仕組みそのものであると考えた。

下記は他者の内言の構造を出発点として，自己立場の表明できる表現に導く「内言」と，私が捉えている言語文化を詳しく述べた上，言語教育の役割から描ける日本語教師像を加えたものである。

## 2．自己立場表明のために考えた「内言」の構造

私は，他者の言語から，見えない部分である，かつて分ろうともしなかった「内

言」を覗き，その模様を描いてみた。そしたら，ヒキダシがいっぱい付いている大きなダンスの絵が一つ浮かんだ。そのダンスのヒキダシは，ローラーが付いているみたいに，すぐ引けるヒキダシと，引こうとすると重くて手が痛くなってしまうヒキダシという二種類のヒキダシを持ったダンスである。

内言のダンス	ローラー付きの引きやすいヒキダシ	重くて引きにくいヒキダシ
内容物	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者の言語をすでに味わったもの</li> <li>・「情報」又は「知識」とも言えるもの</li> <li>・はっきりとした形で変化がないもの</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者の言語を経験してないもの，</li> <li>・自分が言語化した経験が少ないもの</li> <li>・自分にも良く見えなかったりするもの</li> <li>・はっきりとしない形で，変化するもの</li> </ul>
特徴	<ul style="list-style-type: none"> <li>・すぐに引けるため，見せやすい</li> <li>・自分だけのものではない</li> <li>・共感していると感じやすい</li> <li>・言語化したがる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・引きにくいいため，見せづらい</li> <li>・自分だけのもの</li> <li>・共感を得られることが少ない</li> <li>・言語化したがない</li> </ul>

ローラー付きのヒキダシの内容とは，表に書いてあるように，他者の外言そのままであったり，情報や知識と言えらるもので，「内言主の思考の内容」が抜けている部分である。内言主の思考の内容とは他者と違う場合が多く，その内容がはっきりと「外言化」することが難しい場合もあるので，他者の共感を得るためには，「外言化」を繰り返しながら共感に近づく努力をする必要性がある。つまり，「内言」の部分には内言主しか知らない思考のみで構成されているのではなく，思考の部分とは言えない「内言」も存在することをこの表の引きやすいヒキダシを通じて明らかにしたかった点である。

そして，「外言化」することも上記の表の二種類のヒキダシの中から，どの種類の「内言」を引き出すかによって区別されるものであると思われる。知識と言えらるようなローラー付きヒキダシの内容物を見せびらかすことによって，他者の共感を得ることとは，いつでも他者の言語通りに変わる，すなわち，智識を共有することであるとしか言えないことである。他者の言語や情報や知識を借りない限り，「外言化」は成り立たない極めて軽いものとも言えらるだろう。

他者には見えない「内言」を他者に見せることとは，つまり，「外言化」することとは，どういうことだろうか。その「外言」が母語か母語ではないかは関係なく，自分の「内言」は自分にしか分らないものだったり，自分さえも曖昧に思えらるものだった

たりする。しかし、自分の思考を他者に分ってもらうためのやりとりを怠らないことによって、他者との人間関係が深まっていくことが出来る。‘打ち明ける’‘信頼’‘正直’‘親友’‘分かち合う’等の言葉も自分の「内言」を他者に見せる努力を行ってからこそ味わえる言葉だと思われる。

このような、人間関係に深く関わる「内言」、つまり、他者には見えない、引きにくいヒキダシの「内言」を「外言化」することが、自己表現するコミュニケーション、自己立場の表明のためのコミュニケーションであろう。

### 3．言語文化は自己立場の表明する中に存在する

一人一人が持っているよく見えない部分を、他者に向けて表現したい場合、先ず、自分がより見やすいように形作りをせざるを得ない。なぜなら、自分によく見えないものが、他者に見えるわけがないからである。ここで、一人一人の見えない部分である「内言」を「私はこういう形だよ」と示すことが出来るように形作りをすること、そして、形を他者に向けて見せるまでの仕組みそのものを私は文化であると考えている。

その見えない部分とは、ローラーが付いているヒキダシから出したすぐ分る情報や知識のような「内言」ではない。つまり、引きにくいヒキダシの「内言」であり、その形とは思考と変化を繰り返す過程を経た後、ようやく得られた内言主だけの「形」でなければならない。なぜなら、ヒキダシの持ち主だけの「形作り」の過程を経てから得た「形」であるからこそ、他者にその形を見せる時の「見せ方」もヒキダシの内容物と同じようにヒキダシの持ち主だけのもので、一つの文化であると考えているからである。

#### < 文化と考えている仕組み >

「内言」の形作り      確定なる「内言」の形を得る      他者に見せるための形作り  
他者に向けた形の見せ方を得る      形の表明

また、その文化に接する際には、一概と「      であるもの」として早くもはっきりとした形を決め、変化がないものにして、ローラー付きのヒキダシに締まってしまうことをしては行けないと思っている。他者に向けた「内言」の形を見せるまでに内言

主は幾度も思考を繰り返している。しかし、見せられる側に立った他者とは、見せる側の内言主の文化、つまり、形の表明までの仕組みを一度で読み取ることはなかなか難しい。誰もだ分かるような見せ方ができる内言主であれば話は変わってくるが、それもなかなか難しく思われる。すなわち、文化とは、引きにくいヒキダシの「内言」から出発して形作りから得たもので、それに接する側にも新たな文化の生成を要求する、もたらさざるを得ないものであると、私は考えている。

逆に、すぐに見せたがるローラー付きのヒキダシの中身を見せる場合は、自分だけのものではないため、文化ではなく、見る価値のない、ない方がマシなもので、見せている内言主は存在していないことに等しくなる。

つまり、文化とは、重いヒキダシの中にある自分だけの「内言」を形作る仕組みそのものである。そして、文化の見せ方に言語を用いた場合も同じく、上記の「私の内言はこういう形だよと示す」こと、即ち、「外言化する」ことにまでの仕組みが言語文化で、それは 2. で述べた自己立場を表明するコミュニケーションの中で私たちは自己または他者の言語文化を味わうことができると思われる。

#### < 言語文化と考えている仕組み >

引きにくいヒキダシの内言から出発      内言主が確信を持つための内言の形作り  
共感や外言化のための内言の形作り      外言化

## 4 . 言語文化から考えられる言語教育の責任重大さ

上記の 2 と 3 から私が考える言語文化とは、他者に向けて表現するための「内言」の形作りということになる。形作りをしてない「内言」とは、自分を表わすことが出来ないもので、自分を現わすためには、自分だけの言語文化を持つ人間になるように「内言」の変化を恐れてはいけない。カメレオンのように、自分の保護色ばかりを求めては、「カメレオンの皮膚は、本当は何色でしょう？」というクイズの餌のような人間、本当の姿は誰も知らない人間にしかねないのではないだろうか。いつ、どのような場面に立っても自分の言語文化、「内言」の形作りが明らかに見える人間こそ、自分の存在を実感しながら、他者にも自分の存在感を感じさせられることになると言えるのではないだろうか。

物事を常に「～のような理由で、私には、 が である」とはっきり言えるように、

内言の形作りを繰り返すことから出来る自己立場の表明から人間関係を深めていくことが出来ると思われる。

このような私が考える「言語文化」を元に「言語を教えること」について考えてみると、教師は学習者の人生の中で欠かせない人間関係に深く関わっていることが分り、その責任はとても重大なことであることが分った。そのため、言語を教える教師は言語規則を教えるだけに止まらず、自分をしっかりと表わせることばを見つけられるように学習者を導くことに重点を置くべきではないだろうか。

私の思う導き方とは、すごく単純に思える可能性があるが、言語規則を重要視しすぎて学習者の言葉の訂正を繰り返すことをするのではなくて、ただ、「学習者に自分の立場を教室のみんなにちゃんと伝わるような言葉で言わせる」ことではないかと思っている。

それから、私は、言語文化研究のメーリングリストからのメール内容で日本語教師の経験から出る話を聞くことが出来た。その体験と自分の言語文化に関する視点を加えて日本語教師像を描いてみたいと思う。

## 5 . 私の日本語教師像

### 5-1 学習者の「内言」の形作りの促進剤としての教師

#### 学習者の日本語から感じる違和感

- 大学院生 M のメールから（日付や内容が正確ではない）

日本語学習者の文法的な間違いから、教師又は母語話者が感じる違和感というのは、どこから来るものだろうか。私は、「外言化」されたものの「形」だけを見る教師又は母語話者の言語文化観が違和感をもたらしたのではないだろうかと思われる。

文法的な間違いに重点を置く教師の違和感は自然に学習者にも伝わるようになる。（学習者の立場の私の経験から）そうすると、学習者は教師に違和感を与えることをさけるため、文法的な自信のない学習者は「本当の言いたいこと」より、文法を正しく使えるものだけを言語化するようになり、それが本当に自分の言いたいことだという、「ウソの自分」を教室の中ではつくってしまう。「ウソの自分」は、正しい文法の言語化を一番価値ある言語だと思うため、必ず、他者（主に日本語の先生）の言語化を経験したものをそのままマネするような形の言語化しか出来なくなる。自分だけのものの存在を隠させるような教師ではなくて、学習者が「本当に言いたいこと」の形が作れるような能力を促進させ

る促進剤の役割をする者が教師ではないだろうか。

## 5-2 何も与えないことに苦勞する教師

### 学習者に与える，教える内容について

#### - 大学院生 T のメール：10月2日

\* 「日本人はこういう社会だ」とか「日本人は だから，こういう表現をよく使う」という説明は教師にとっても，学習者にとっても，わかりやすく，お互い楽ですし，実際，私も時々使ってきたやり方です。

\*\* ことばや文化を知るためには，その社会にどっぷり入るのが，一番いい方法だと，自分の経験から思います。ただ，対象となっている文化を理解するために必要なのは，おかしなようですが，自分が持っている文化ではないでしょうか。

#### - 大学院生 E のメール：10月2日

\* 同僚の若者の言葉を理解したい。自分の言葉はどうやら丁寧すぎるらしい。

連絡帳の書き方がわからない。先生は間違えていても直してくれない。学会できちんと日本語で話したい。

大学院生 T・M のメールの \* 部分から，何でも早く教えてくれる教師とは，ローラー付きのヒキダシの中身をふやすためのものを教える人ではないだろうかと感じた。

つまり，\*\* でいう「自分が持っている文化」をつくりあげるために教師が与えるべきものとは何かを考えさせられた。それは，学習者に「自分自身が何をどう表現したか」について「とっぷり」と考えさせることを与えることしかないのではないだろうか。一定の形として，別の形とは考えられないというような教師の言語文化を押し付けることは，学習者の言語文化の停止をもたらし，学習者の人生から自己表現のチャンスを奪ってしまう，極めて危険な行為である。

つまり，「教師は学習者に何も与えない，そのため，学習者は考える」，お互い敢えて苦勞をする，つまり，教師は学習者に情報や知識なるものを与えたい気持ちを我慢する苦勞，学習者の「内言」の形作りのための苦勞を，敢えてお互い苦勞することによって，「自分の本当の言いたいこと」を探し，形作りが出来るようになると思っている。

### 5-3 学習者に自己表明の場とした教室を作る教師

#### 「ことばが生きている」ことから

- 大学院生 P のメール：11月27日

文集を読んだ感想は、やはり、「ことばが生きている」ということです。誤字や文法的な間違いはあっても、充分コミュニケーションをはかる文になっていたし、「自分の考え」が「自分のことば」表現されていたと思います。

学習者一人一人から自己の立場を表明したいという意思を感じる事が出来たから、大学院生 P は文集から「ことばが生きている」と言っているのではないだろうか。

まさに、ことばが生きて飛び交っている教室を作ること、学習者一人一人が自分の立場を表明しつつ、他の学習者の立場を認める教室を教師が作ることが、日本語教室の理想像ではないだろうかと思った。

## 6 . 結 論

私は「他者の外言化される内言」を出発点として、言語文化とは「内言の形作り」・「外言化の仕組み」であるし、言語教育や日本語教師像の基準になるべきだと述べてきた。

そして、「内言」の構造を描いてみることで、ヒキダシの形を用いて説明を試みた。その中身とは、情報や知識、他者の言葉と言える部分と、他者にはその内容が良く見えない自分だけの思考の言葉と言える部分で、大きく二つに分けられる。このような二つに分けて考えた「内言」の中で、他者に自分を表わすことが出来、且つ人間関係に大きい関わりを持つと言える部分とは、ヒキダシの中身の後者の部分、つまり、他者には見えない自分だけの思考の言葉と言える部分であると思われる。すべての場面でこのような部分の「内言」を他者に表わす必要があると一概には言えないが、「外言化」したものが自分を表わすことが出来て、さらに、人間関係にもつながる「外言」によるコミュニケーションとは、双方性を持つ立場の表明による自己表現の交流とも言えるのではないだろうか。

そして、私は言語教育の目的を考える際に、そして、日本語教師像を描く際に、上記の「自己立場の表明」と思うコミュニケーションを軸として、言語教育とは学習者に自己立場の表明する表現の交流を味わえるための能力を養うことに目的を置くべきであると述べた。単に知識や情報を与えることは学習者一人一人が必要によって言語

教育を通じなくても行えることである。そのため、言語教育の場では重くて引きにくいヒキダシの部分を表現してみることを繰り返していく場として活用すべきではないだろうか。そうすることによって、学習者自らの思考の部分を明確にしていくことと、学習者一人一人の内側にある自分の思考の部分を表現することが出来るという教育効果が得られると思われる。

重くて引きにくいヒキダシの思考の部分を表現するための「内言の形作り」・「外言化の仕組み」こそが、私が捉えている「言語文化」である。

言語教育において重要なことは、言語教育に携わる教師一人一人が言語文化をどう捉えるかによって言語教育効果が違ってくると思われる。なぜなら、その教室で交わされる言葉が引きやすいヒキダシの「内言」なのか、引きにくいヒキダシの「内言」なのかによって、学習者への教育効果とは180度が変わってくるわけだからである。

すなわち、教師が教室で学習者に知識や情報をたくさん与えることによって、学習者の引きやすいヒキダシの内容物を増やすことをするか、学習者が引きにくいヒキダシの思考を表現することによって、学習者一人一人を「外言化」の仕組みの体得の道へ導くことをするかは、言語教育に携わる教師が言語文化をどう捉えるかと直結することで、立場を明らかにすべきであると私は考えている。

# 今、私は「言語文化」をどのように捉えるか

言語文化教育におけるバリアフリーをめざして

朴 淳芽

はじめに

1. GBK受講前の「私」
2. GBK受講過程の「私」
3. GBK受講後の私

おわりに 言語文化教育におけるバリアフリーをめざして

## はじめに

日本語教育の世界にまだ足を踏み込んだばかりの私にとって、「言語文化研究」（以下GBKと称す）での学びの日々は「自己変容」の日々であった。それ故に、精神的苦痛を伴うことも多かった。しかし、とても刺激的で魅力的な思考過程であった。振り返ってみると、いつも問いただされていたような気もする。「言語とは？」、「文化とは？」、「言語文化とは？」、「あなたはどう思うのか」、「あなたはどのように捉えるのか」と。答えを探す過程はまさしく試行錯誤の過程であり、自己と他者とを明確にしてゆく過程であった。今の私はまだまだ知らないことも多く、考えを深めなくてはいけないことも多い。「人間は、考え、自己変容する生き物」なのである。そんな中で、はっきり言えることは「言語文化」を捉える過程での今の私は通過点にすぎない。その通過点において、私は「言語文化」についてどう考えていったのか。今回、私は「言語文化」を捉える過程での自己変容過程を中心にレポートをまとめていこうと思う。

## 1 . G B K 受講前の「私」

### 1 - 1 「言語とは？」

「言語は民族を特徴づけるだいじな手段である」これは私が16年間の民族教育の過程で一貫して教え込まれ、そして自らそれを享受して築き上げてきた「言語観」である。この文句は私が育ってきた在日韓国・朝鮮人社会（特に民族教育を受けた者にとっては）では金言であった。なぜなら、日本に住みながら「朝鮮人」と名乗って生きている私たちが在日韓国・朝鮮人にとって、領土や血筋、国籍だけでは自分たちを「同じ民族」として名乗る十分な理由にならないと思われたからである。私もその通りだと思っていた。同じ民族であってもことばを知らないと本当の意味での同じ民族だとは言えない、と思っていた。私は日本に住んでいる。領土的な面から見たら、私は「朝鮮人」とは言えない。しかし、血筋や国籍から見ると日本人とは言えない。では、私が朝鮮人であるという証明は何をもってできるのか、その答えがまさしく「言語」だったのである。「言語を知っているからこそ、真の同じ民族 朝鮮民族」と思っていたのである。また、私がこのような言語観を抱くようになった所以は過去の歴史を通じて感じた言語に対する執着心からである。過去の歴史において、言語は「民族性を踏みにじる手段」として利用されていたことがあった。私の祖父母も本名を名乗れず、日本名を名乗り、日本語を強要され、朝鮮語を使った日には鞭で叩かれ、辛酸をなめるような苦痛を味わいながら、日本語を体得していった。言語によって自分の民族としての自尊心までもが奪われていったのである。苦難の歴史を先祖から語られ、受け継いで私は無意識のうちにことばの重要性を感じていた。そのため、私は「言語は民族」であると思っていた。また、私にとって言語は「アイデンティティーを確立するための重要な手段」でもあった。自己のアイデンティティーについて考えるとき、それは言語によって行われ、そのアイデンティティーと言語は統一されているべきだと思っていた。これは私のアイデンティティー確立過程がまさしく言語習得過程であったという体験から生まれた考えである。私自身がそうだったのでそれは至極当然なことだと思っていた。私はその過程で「言語文化生活」ということばをよく耳にしていた。そしてわけも分からず「私たちは言語文化生活を通して～を感じた」などということばを口にしていた。

### 1 - 2 「文化とは？」

私は「文化」について「文化は言語生活によって営まれる」、「言語生活の象徴が

文化である」，「言語は文化を反映して生まれ，そして文化は言語を通して具現化される，切っても切れない密接な関係」と漠然と思いながら前述のようなことを口にしていたのである。また，「文化は社会」と思って自分は「日本という社会 異文化」に住んでいると思っていた。そして母文化を体得したいという気持ちから民族舞踊などの古典芸能を嗜んでいた。そうすることによって母文化を共有していると思っていたのである。「言語」や「文化」について，私は特に明確な定義を持たず，ただ自分の受けてきた教育や体験をもとに漠然とこう考えていたのである。

## 2 . G B K 受講過程の「私」

しかし，上記のような私の「言語」と「文化」に対する観点は非常に数多くの「矛盾」を内省していた。自分の母国語（韓国語）は知らないけれど，韓民族としてのアイデンティティーは兼ね備えている在米コリアンの存在。自分の民族のことばは知っていても，それが自己のアイデンティティー確立とは一致しない人…。実に多様化している現在の情勢の中では，既存の，画一的な価値観だけでは判断を下せないこと，線引きをし，「集団」という型の中にはめ込むことができないことが多いのである。私の言語観や文化論なども「私の体験」や「私の受けてきた教育」という狭い見のみで構築された観点なのである。それを思い知らされたのが「言語文化研究（G B K）」との出会いであった。それによって私は自分の「矛盾」に気づくことができ，と同時にその解決策をG B Kによって探すことになったのである。

### 2 - 1 「言語と私」

#### \* 「言語とは何か？」

私の「言語観」は雪崩のように崩れていった。何よりも私が思っていた「言語観」は「民族」という狭義によって築かれたものであるということを知らされたのである。また，「文化」についても然り。文化というものを「文化遺産」や「文化創造物」などの目に見えるもの，「生活習慣」や「民族性」というものと混沌していたのである。どれもみな漠然とした意味で捉えていて，しかし日常に置いてはなんの意識もなく，多用していた文句であったのである。G B Kの授業で細川氏は「言語」について「内言が外言化されたもの」と定義していた。まさしくその通りである。私自身この「内言」と「外言」ということばには初めて出くわしたが，実に言い得て妙。

「思考と表現」，「内言と外言」 このことばによって私の言語観に新しい一面が開けたのである。では，「ことばは何のためにあるのか」。それは「コミュニケーションのため，認識のため，思考のため」，「内言と外言によってコミュニケーションを活性化させるため」と細川氏は言っていた。また，細川氏は「人はなぜコミュニケーション活動を行うのか」ということについては，「コミュニケーションをとおして自己実現するからである」と指摘していた。私はこの意見に激しく同感した。そこから私の「言語観」に戻って考えて見ると，自分の「言語観」がとても狭義の意味でのものであったことが感じられた。

#### \* 「円滑なコミュニケーション」という名の呪縛

しかし，コミュニケーションにおける場面認識についての細川氏の意見「自分と他者との間では場面認識が異なる。そのため，いわゆる『円滑なコミュニケーション』などはうそっぱちである。伝わらないのがほとんどである。」には賛成しつつも異論がある。細川氏のこのことばの裏には「だから内言と外言の往還を活性化させコミュニケーションを円滑にしてゆく努力，相手に伝える努力をしなくてはならない」という真意が込められていると思う。しかし，「円滑なコミュニケーション」が目的・目標の場合は場面認識の違いがコミュニケーションの障害物となり，「伝わらない」という風になりうるが，コミュニケーションすることが手段である場合は場面認識の違いは障害物というより「よりお互いの考えを明確化し，知らせるための布石」となるのでは，と思うのである。そう考えると「円滑でなければならない」理由はどこにもないと思うのである。大体，コミュニケーションが円滑に行われなければならないと決めたのは誰だろう。暗黙のうちに私たちは「円滑なコミュニケーション」という呪縛に縛られているのではないか。私はだからこそ，目標としてのコミュニケーションではなく，手段としてのコミュニケーションを提唱し，そのために「ことば」が存在するのであると信じている。と，考えた場合「文法」傾倒的な言語教育には注意すべきだと思う。文法をきちんと踏まえないと「円滑なコミュニケーション」は行えないかもしれない。しかし，文法ばかりに気がとられて，一番肝心の「自分の言いたいこと」がおろそかになってしまっただけでは人間対人間のコミュニケーションの意味がなくなってしまう。私自身は「文法」とは「文法事実」も「文法記述」もごちゃ混ぜにし，そしてそれらを文法書やテキストに書かれているような「標本」的なものとしてとらえていた。ことばの中に「文法」を見いだすのではなく，ことばの外に「文法」が存在すると無意識のうちに捉えていたのである。ことばの習得過程が「文法」を習得し

ていく過程と無意識のうちに錯覚し、そのための教育こそが「日本語教育」と思っていて、「文法事実」を正確に教えることこそが日本語教師の役目だと考えていたのである。だから、「正しい日本語」という発想が常に付着してきていたのである。

#### \* 「正しい日本語」に対する問いかけ

では、この「正しい日本語」とはいったいなんだろう。この問いに「21世紀の『日本事情』」（第3号 2001年）にて牲川氏もこの「正しい日本語」に「揺さぶり」（著書引用）をかけている。正直、私はG B K受講前はこんなことを考えてもみなかった。漠然と、「場面と状況によって自分の言いたいことが表現できる文法に誤りのない日本語」が「正しい日本語」であり、その「正しい日本語」を用いた時のみぞ「円滑なコミュニケーション」が行われると思ひ、それを教えるのが日本語教師の役目である、とばかり思っていた。しかし、私はG B Kの受講によってそれは勘違いではないかと思うようになった。以前、授業（ML 上）でも話題になった「おいしいのりんご」の話。そのことでもわかるように、文法上の間違いがあっても十分なコミュニケーションは取れるのである。だからといって「文法事実」や「文法記述」を無視し、コミュニケーションをはかろうとしても限界がある。「伝わらない」ことも多いだろう。「文法」を十分に踏まえたうえで「自分なりのことば」を追求してゆくことが言語教育なのではないかと思うのである。「正しい日本語」は「正しい文法」の文中に存在するのではなく、個人の「内言」の中に存在するのではないか。つまり、「正しい日本語」とは「文法的に間違いのない日本語」ではなくて、「自分の個性（内言）を表せる日本語」なのではないかと思うようになった。そのための教育には従来の日本語教育のような「文法項目積み上げ式」だけではこと足りない、そこからが出発点となるような教育が必要になってくるのではないかと思われる。目標としての「正しい日本語」が通過点、出発点としての「正しい日本語」になるのではないかと思うようになったのである。では、「自分の個性を表せる日本語」とは何なのか？私が思うにそれは「自分の五感を総動員させ感じたこと、思ったこと、つまり内言を素直に表せる日本語」である。これは日本語を学習する学習者たちの母語においても難しいとされるかもしれないし、ましてやそれを外国語で表すとなるとなお難しいかもしれないが、自分の五感を総動員させ感じて、思った内言はすなわち学習者が最も「外言化したいもの」なのではないだろうか。同じ場所で同じものを見ても感じたこと、思ったこと、つまり内言は人それぞれ違うのだからその際、外言化されることばは同じでなくてもいい。学習者おのおのが「外言化したいもの」を助けてあげるのが日本語教

師としての役目なのではないかと思うようになった。

## 2 2 「文化と私」

### \* 「文化とは何か？」

「文化」について語る前に「社会」について語るならば、私は「社会」というものを自分の外にあるものとして認識してきた。「社会に出る」, 「社会人」等のことばを多用し, 「自分の外側にあるもの」として認識してきた。しかし, これは「社会」を認識する上で致命的であった。細川氏はG B Kにて「社会は一人一人の認識の中に, 自分の中にある」と指摘した。まさにその通りである。なぜ今まで気が付かなかったのか, 不思議なくらいである。細川氏はまた, 「文化」についても「文化は個人の中にある」と定義づけた。この定義は私にとって「文化」についての定義に新しい側面を加えた。私自身「文化」と言って, 真っ先に思いつくことは「文化遺産」, 「文化生活」, 「異文化」…などである。社会同様に自分の外に存在するものとしてとらえてきた。そしてそれらを「民族」や「国家」, 「地域」等の線引きに基づきその特徴としての「文化」という風にとらえてきた。そのような線引きがあるため強者と弱者という無意識のうちのヒエラルキーが存在されていたし, 何よりもその線引きを自らが暗黙の内に引いていたのである。「自己」と「他」を「集団」という線引きで認識し, 自分はどこに属するかということが主な関心事となっていたのである。しかし, このような私の考えに大きな変化がもたらされた。「『文化論』と『文化』のちがいを」を知ったのである。「『文化論』という形でしか私たちは『文化』を体得できない」という細川氏の指摘により, 私は「文化」と「文化論」を混同し, 「文化論」をさも, 「文化」のように語っていたことを認識したのである。

### \* 集団類型化の功罪

また, 「集団類型化」ということばを知り, その危険性と害を知ったのである。「人は集団類型化という認識によるレッテル貼りの宿命からは逃げられない」という細川氏の指摘通り, 私たちは「集団類型化というレッテルを貼っては剥ぎ取る」(G B Kの細川氏の発言引用)ということをするしかないし, 続けることによって事物を認識してゆくのである。それをやめてしまったら細川氏の言うとおり, まさしく「生きてゆくことをやめる」ことになるだろう。一番危ぶむべきことは細川氏の指摘通り, 「集団類型化によって個人の顔が見えなくなること」である。例えば, 「日本人は~」という集団類型化によって自分のまわりの人をレッテル貼りしてしまって,

その人自身がどういう人なのかを見なくなってしまうことである。これはコミュニケーションにおいては致命的である。その害に至っては、集団類型化により他人とのコミュニケーションをする以前にそれが阻害されてしまうことである。私が思うに、とかく、教師は集団類型化の好きな人種である。（まさにこれ自体が集団類型化なのである。）学生の一つの言動をもって、「あの子はああいう子だ。」、「この子はこういう子だ。」などと、レッテル貼りをし、究極は一人の子をもって「このクラスは問題クラスだ。」とか「あのクラスはできがいい。」だとか集団類型化してしまう。私自身、この集団類型化によるレッテル貼りのためにひとりひとりの考えときちんと向き合っただけでなかったことがある。それによって他人を否定し、自己の優越感にひたるという恐ろしいこともしていた。しかし、必ずといっていいほど一人一人と何度も何度もコミュニケーションすれば、集団類型化は剥がれてゆく。以前、GBKにて細川氏は「剥ぎ取る」のではなく「剥がれてゆく」という表現を用いていたし、私自身もその表現が印象深く残っているが、「内言と外言の往還の活性化というコミュニケーションによって集団類型化は剥ぎ取られてゆくのである。」（GBKの細川氏の発言引用）まさに私の外にあると思っていた私自身の文化に対する考え方もGBKでのインターアクションによって「文化は私自身の中にある」というふうにみごと無意識のうちに剥がれていったのである。そうすると集団類型化脱却のための方法は細川氏の提唱する「個の文化」確立しかないように思われる。

## 2 - 3 「言語文化と私」

### \* 「言語文化とは何か？」

「言語文化」とは何か、ということについて私は単に、「言語と文化」というただの「結合語」という程度にしか思っていなかった。しかし、前述したことを踏まえて考えてみると、言語文化とは、個人個人の内言の中に存在し、常に流動的に変容し続けるものとして捉えるようになった。そして、それはお互いの外言、インターアクションを通じたコミュニケーションの往還により相互作用し、影響し、影響される、人間の、果てしなく続く終わりのない旅なのである。私の中にある私の文化、つまり「個の文化」を言語という手段を用いてコミュニケーションをはかり続けること、インターアクションを繰り返すことによってのみ捉えることができるのである。それは片方がもう一方を説得、納得させるだけのインターアクションではなく、同じ場面を共有するだけのものではない。自分と他者とが対等で、五感を総動員して感じ、自分の頭で考えた内言を自分で外言化したことばで言える、「ことば」それ自体を共有す

ることのできるインターアクションである。場面の認識なんて自己と他者とでは違って当たり前，そこから出発して自分の中に内在する「個の文化」というのを内言と外言の往還の活性化によって浮き彫りにさせていく。その過程が「言語文化活動」であり，そうするとやはり概念を越えた実践が付随してくるのではないだろうかと思った。

#### **\*私の方法論**

「総合活動型実践」という方法論は細川氏が試行錯誤の末，打ち出したものである。ここでは教材などは存在せず，教師がコーディネーターとなり，授業をコーディネートしていく。教える者，教わる者というヒエラルキーも存在せず，教師も学生も輪になって「私にとって は だ。」という「個の文化」を捉えていく。では，これを私の方法論として用いることができるのか，ということをも自分自身に問いかけてみた。基本的な理論には賛同する部分が多いが，その方法論においては「私なりのやり方」があると強く思った。しかし，それを現時点で明確に打ち出すことができていないのがもどかしい。ただ，「学習者主体の授業」にしたいという気持ちがある。では，そのための具体的な授業形式は何か，という答えは出せていない。しかし，考える糸口は少しながら見いだすことはできた。私は引き続き「教材」を用いるだろう。それは「教材不要論」がある程度の知識のストックがあるからこそ行える授業だと思うからである。重要なことはバランスである。いかに「溜めて」，「発言」させるか。「溜める」作業なしでは「発話」作業はあり得ないし，「発話」するためには「十分な貯蔵」がおのずと必要になってくる。「教材の有無」はこれと密接な関係ではないかと思われる。もちろん教材なしでも「溜める」ことはできる。しかし，インターアクションがすべてだとも思えない。もし，お互い知らないことがあったり，何よりもインターアクションの相手がいない時は教材に頼らざるを得なくなる。重要なことは，「バランス」である。相互をバランスよく取り入れてゆくことが教師の裁量であると思われる。では，「バランス」をどのように保ち，「学習者主体の授業」にしてゆくのか，これはこれからの私の課題である。

#### **\*海外での日本語教育，年少者の日本語教育**

以前（G B K最初のレポートを執筆した時点），私は細川氏の理論や実践は海外や年少者の日本語教育においては通用しないのではないかという疑問を持っていた。しかし，G B Kにてインターアクションを重ねることによって思ったことは，「年少者」，「海外」等の集団類型化や線引き自体が無意味なのではないかということであ

る。「年少者は内言も外言も未熟である」，「海外では日本人に接する機会があまりないので，日本語・日本文化を習得しにくい」という集団類型化を私は無意識のうちにしていて，個人個人の「言語文化リテラシー」を見ようとしていなかったように思われる。年少者でも，十分内言を外言化できる子もいるだろうし，海外の学習者でも，日本語・日本文化を習得できるかもしれない。何をもって，「日本語・日本文化を習得した」というのか，その判断の基準が以前は，自分の外にあるもの（例えば，文化遺産，伝統文化）をどれくらい知っているかということだったのが，今は「個の文化」（各個人のなかにあるもの）として捉えているか，となったのである。ここでも私の集団類型化が私の中で剥ぎ取られ，「年少者」や「海外学習者」の問題も疑問が解決されていった。

### 3．GBK受講後の私

#### 3 - 1 気づかせとしての「言語文化研究」

私にとってこのGBKは「日本語教師としての姿勢を考えさせてくれた授業」であった。なぜならここではいわゆるハウツーものではなく，「自分はどうか考えるか」，「自分はどうかとらえるか」，「自分ならどうするか」ということに一貫していたと思うからである。なので，GBKの授業も「誰が」，「何を」，「どう」教えるのか，ということは一切行わず，「言語と文化と私」の相関関係，言語とは何か，文化とは何か，を明確化させることによって「わたし」を明確化させてゆく過程であった。「すべての答えが自分の中に存在する」とでも言うような，「その答えを模索するためのGBKの授業」であったと思う。これは現況の教育すべてに通ずる一つの策と思われる。「誰が」，「何を」，「どうやって」教えるのか，という問題は公的な教育機関で重要な問題として持ち出されている。そのため「専門家」が養成され，専門知識をいかに効率よく，速攻的に教えるか，そのためのノウハウが研究しつくされてきた。私はこのような「教育の速攻性」については警笛を鳴らすべきだと思う。もちろん専門家が専門の知識を効率よく教育するということは時には必要なことであると思う。しかし，そのことによって一番重要な「学習者自身の伸びようとする力」までもが失われてしまうと，主客転倒になってしまう。言語教育においてもそうである。ことばを教えようとするあまり，教師が詰め込んでも，もはやそれは「教師の熱意」ではなく，学習者の伸びようとする力を押さえつけてしまう「障害物」になってしまう

のである。言語教育は「待つ」ということがとても大事である。教えるのは簡単だけど「待つ」ことは簡単そうで意外とむずかしい。これは経験数の少ない育児経験にて痛感したこともある。特に大人になればなるほど、「時間との戦い」が多く、「待つ」ことが難しくなってくる。しかし、確実に人間には「自己成長能力」がある。もしかしたら教育で一番重要なことは「信じて待つ」ということではないかと思う。

### 3 - 2 「言語文化をどのように捉えるか？」

私がこのGBKを通して再構築された言語観は「言語はその人なり」である。「言語はその人自身を表し、特徴づけるだいたいな手段」であり、その人が話す（外言する）そのことばにこそ、その人のひととなり表れ、それが個性になると思うようになった。ことばの習得も（そのための教育も）現況の教育で重要視されている「正確さ」のための訓練や練習、教育よりも「その人らしさ」を表現させるためのことばの訓練や練習、教育になるべきだと思う。私の「文化論」は「文化は個の文化の中にも存在する」である。そして今、私は「言語文化」を、「言語と文化は必ず統合されるべきであり、個人の内言の中に言語文化は存在し、それはお互いのインターアクションによる相互作用によって常に変容し続けるものである」と捉えている。そして言語文化リテラシーを獲得するためには、常に「自己と他者」を明確にしていくことが重要であり、それによって集団類型化が剥がれていくこと、そこから「個の文化」を獲得していくこと、それが「『私（らしさ）』を追求するコミュニケーション過程」につながるのではないだろうかと思っている。

### 3 - 3 私の目指す言語教育 = 言語文化教育 = 日本語教育

今回の講義を通して私自身の「言語教育」についての概念が変わってきた。私は今まで、言語教育というと「言語的要素のみを教える教育」、「文法項目を教える教育」と考えていたが、「言語文化リテラシーを獲得するための教育」、「言語を媒介にして『私』と『他者』とを追求してゆく教育、その中で『個の文化』を捉えていく教育」という風に、言語教育に対する概念が広がってきた。そして、それが私の目指す日本語教育であると思うようになった。そのためには私自身が決意を新たにしないといけない。まずは「理想と現実」を埋めることのできる「戦う教師」になることである。教育の理想（その人らしさを追求するための言語習得ができるように、学習者自身の成長力を「信じて待つ」）を実現するため、学校体制や社会制度、行政、

教育機関とも戦える，学習者の側にたって戦うことのできる教師になるために「強固で柔軟なアイデンティティ」を持たなければならない。また，「評論家」になるのではなく「実践家」になることである。意見ばかりを唱えるのではなく，実践で活動する，思ったことを熟慮して行動できる「行動派教師」「真の教育者」になるべきである。

## おわりに 言語文化教育におけるバリアフリーをめざして

今回，私はG B Kに参加しながら今までの教育課程では味わうことのできなかった，とても心地いい感じを受けた。その理由を自分なりに考えてみたところ，それは教室内にヒエラルキーがなかったからではないかと思う。教える人，教わる人，外国人，日本人，母語話者，非母語話者，マイノリティ，マジョリティ，教師，生徒・・・これらすべてを超越したところに真の教育があることを私は今回の講義で一番思った。これはまさに「言語文化リテラシー獲得のための言語文化教育におけるバリアフリー」なのではなかろうか。共に考え，各々捉えてゆく，理想のユートピアではなく，他者と関わっていきながら自分の力で築いてゆく，そんな言語学習過程，言語習得過程こそが私の目指す言語教育，言語文化教育 = 日本語教育である。

### 参考文献

1. 「日本語教育と日本事情」 細川英雄著（1999）明石出版
2. 「21世紀の『日本事情』」第2号（2000）くろしお出版
3. 「21世紀の『日本事情』」第3号（2001）くろしお出版  
書評「疑惑の『正しい日本語』」 牲川波都季  
野呂香代子・山下仁編著『「正しさ」への問いー批判的社会言語学の試み』
4. G B K 講義ノート・レジュメ

# 私は今 言語文化をどのようにとらえるか

「文明（文化）の衝突」は避けられないものなのか？

新井 久容

- 1．はじめに：なぜ私はことばと文化を結びつきたいと思ったのか
- 2．文化をどう捉えるか：個人のアイデンティティと集団のアイデンティティ
- 3．コミュニケーション活動を通しての文化獲得
- 4．「実践」におけることばと文化
- 5．結論：「衝突」を恐れない「しなやかな個」の獲得支援へ

## 1．はじめに：なぜ私はことばと文化を結びつきたいと思ったのか

私は少女時代のある出来事がきっかけで、ずっと国際関係（学）を勉強してきた。そして、それを仕事にもした。ところが、ある所から一步も前に進めなくなってしまった。私が取り組んできたテーマは、「ポリティカル・コンディショナリティ（いわゆる対外援助に付随させた、被援助国の政治経済改革のインセンティブとなる条件）」というものであったが、この問題を考える際に問い直しをしなければならないことが二点あった。第一に、人権や民主主義といった欧州起源の価値観の普遍性について。第二に、内政干渉との絡みで現在の国家概念について。そして、ここで私が突き当たったのが、文化という壁であった。文化の違いをどのように越えるのか、という問題であった。

当時の私は、文化を国民国家に付随するものとして捉え、それが国民統合のイデオロギーという側面をもつことを認識しつつも、その枠から抜け出すことはなかった。

文化の価値そのものを問い続けている限り、衝突は避けられない。価値観に優劣を付けることは不可能かつ不毛であるからと、文化の価値については問わないという文化相対主義の立場をとっていた。しかしながら、一見、説得力を持つように思われたこの立場も、突き詰めていくと、文化を保守的で変化しにくいものとして捉え、却って、文化の絶対視という危険を生じさせてしまう。これは、文化を越えた理解の可能性を否定することにもなりかねない。

このような思いを強くしたのは、1993年に雑誌『フォーリン・アフェアーズ』の夏号に掲載された、サミュエル・ハンチントンの「文明の衝突」が、改めて大々的に日本のマスコミに取り上げられたこと（98年）がきっかけであった。この国際政治学者の書いた論文は、既に発表直後から、イスラム・儒教コネクションと西欧というふたつの文明の対立が避けがたいものである、という趣旨に対して、さまざまな分野で議論されていた。さらに、ハンチントンの文明の定義は文化と置き換えてもよいくらいの混同がみられることも、早くから問題点として指摘されていた。私は、国際関係の衝突をすべて曖昧に定義づけられた文明（文化）の違いに帰すことは無意味であると思った。「違い」は国際関係の出発点であったはずである。これをベースにしつつも共存の可能性を探ることが、国際関係の役割であると考えてきた。それを「乗り越えられない」としてしまったのでは、そこからは何らの解決も見出せないのではないのか、という危機感が私にはあった。それと同時に、個人の異文化理解こそが、文化の違いを乗り越えるキーとなるのであり、個人の異なるものへの対応能力の育成を、国際関係という分野が担えると私は考えてきたのだが、このような考えに基づいて私のやってきたこと（研究・教育）は表面的な異文化理解であって、具体的な状況には対応できないのではないかという挫折感を味わうことになったのである。国際関係の知識を与えるだけでは、個人の当事者意識は芽生えないし、国家、民族、宗教など、集団の枠を越えることはできない。

文化相対主義は、「この文化」と「あの文化」...というように、ある線引きを行っている。それぞれの価値を尊重するようになって、実は線引きをした上での価値を問わないだけである。引いた線を絶対視することこそがこの考え方の問題であり、線を引いた時点で既に衝突の可能性をはらんでいると言えるだろう。この線はしばしば世界地図上の国境に重ね合わせられる。国家がまず先にあって、国民や国民文化は、その国家の枠組みにおいて創造されるのである。文化相対主義の考え方は、さらに言うならば、衝突しなくても済むような静的な状況にのみ有効であり、ひとたび衝突が想定されるや、価値の面からは優劣がつかないため、力の勝負にもなりかねない。私は、

この線引きの意味自体を相対化することはできないものなのだろうかと自問した。

私は、まず、国家から、あるいは国民から、文化というものを切り離れたかった。集団を統合するための手段ではない、また対立の正当化に使われないような、文化のあり方を考えてみたいと思った。そんな時、ことばと文化を結び試みに出会った。それが、早稲田大学言語文化研究室・細川の「実験」であった。ことばは個人に属するものである。個人の思考そのものである。しかし、ことばは、国民国家の形成過程で国民文化と結びつけられ、国民教育の手段にもされてきた。そのようなことばを、実質的な意味で文化とつなく試みが、細川の「実験」であると思った。国民文化からことばを切り離れた上で、文化の習得をことばの学習と重ね合わせることができれば、すなわち、ことばの教育によって文化を習得することが可能であるならば、そのことばの教育を通して、事実上の個人の異文化理解のトレーニングがなされうるのではないかと考えたのである。

他人から見ると、論理の飛躍のように思われるかもしれないが、以上のような理由から、私はこの日本語教育研究科にきた。そして、実際には、私が考えていた以上に徹底した理論と実践の現場に立ち会うことになった。このレポートは、そんな私がこの三ヶ月間考えてきた、今後の研究のベースとなる部分、いわゆるスタートラインの部分である。今まで取り組んできた国際関係における「大きな文化」の衝突を、ことばの主体である個人という「小さな文化」から取り組もうという、これはひとつのチャレンジである。このレポートでは「文明（文化）の衝突」に対処できるような「個」の獲得の支援という観点から、言語文化というものを捉えてみたいと思う。

まず、文化を個人のアイデンティティの根幹に関わるものとして考え、次に、コミュニケーション活動のプロセスにおいてそのことを確認する。そこから浮かび上がってくるのは、他者とのインターアクションを通じて社会と結ばれる「私」である。最終章では、理論と実践とを結ぶ可能性について検討し、結論：共存のための関係づけを考えることのできる能力＝「衝突」を恐れない「しなやかな個」の獲得支援へとつなげたい。

## 2．文化をどう捉えるか：個人のアイデンティティと集団のアイデンティティ

「言語文化研究」の授業（正確には、最初に読んだ細川の著書）でまず衝撃を受け

たのは、文化は自分の中にあるという「個の文化」の考え方であった。文化は認識・価値観の産物であるのに、これを取り出して教えることができるのだろうか、というのが私たちに投げかけられた、古くて新しい、大きな問いだったように思う。他者に対して説明するための文化記述、つまり文化論では、流動的な文化の実体を捉えきれない。それは、文化を取り出した上でどのように解釈するかという、他人の解釈にすぎない。しかも、そのような文化が一般論化され、集団としての行動様式・思考様式としてひとくりにされてしまっている。しかし、文化は個人にしか認識・解釈されないのである。このような細川の「提案」に対して、授業でもメーリングリストでもさまざまな意見が出された。日本語教育の現場でのジレンマがそこに表れていたように思う。

メール上での細川のアドヴァイスは、文化論を教えるか、教えないか、どちらがいかを一般論として議論するのではなく、ひとりひとりがこれを教室でどう扱うかを考えることが重要である、ということだった。それぞれが早い段階から、自分の立場の表明を迫られたのである。私は、教室内の活動となると当初はイメージがわからなかったため、「一般化には疑問を投げかけた上で文化論にも利用価値があるのではないか」とする意見に注目してみた。しかし、文化論としての過剰な一般化が集団類型化を生み、自分のつくった型に自分の思考をはめてしまう従来の知識・情報としての文化の教授に変わりのないことが、却ってはっきりしたように思う。

その一方で、授業後の意見交換の場で集団類型化について活発な発言が相次ぎ、その危険性を指摘しつつ、なぜ集団類型化が起こるのかを真剣に考えているクラスメートたちに、私も触発された。まず、「なぜ」だった。なぜ、文化は集団ではなく個人に属するものであるのか、と考える前に、私も、なぜ、文化は個人ではなく集団に属するものと考えられてきたのか、を考えなければならないと思った。

文化の語源をたどっていくと、「人間の成長」を指すことばに行き当たると言われている。「人間が人間である所以は自然的なものに対して獲得されたものの方が優位であること」、これが文化という概念の根拠であったという。文化は人間ひとりひとり（個人）に付随する語であった。ところが、それが国家や民族などの集団にまで延長して考えられるようになり、文化は個人の集団への帰属性を表す語となってしまった。

文化のエッセンスをひとの「ものの見方・考え方」と定義するならば、ものを見て、考えるのは個人であるから、文化の担い手は個人ということになる。文化は個人の価値観をともなう自律的な思考活動である。ひとは思考すると同時に自己の位置づけ

を行っていると考えれば、文化は人間のアイデンティティに不可欠なものである。これは、個人のアイデンティティの問題に関わるため、これがないと人間としての統一（人格）が保てない。つまり、人間の存在と切っても切れない本質的なものなのではないだろうか。

このように考えると、国家・民族の文化などの集団の文化は、個人のアイデンティティの模倣（擬人化）である。つまり、国家や民族などの統一のため、その集団のアイデンティティを創るために、創られたものである。しかし、これは必要性から創り出された共同幻想と言うこともできるだろうし、多分にイデオロギッシュなものである場合もある。意図的・恣意的に創られうるし、そうであるからこそ本来は変えられるものであるが、システムとして根づいていると考えられている。集団を組織化する必要のない場合は、その集団のアイデンティティなど問題にならない。しかし、組織化が必要な場合は、その集団の存在意義なども含めてアイデンティティに相当するものが重要となる。「文化」という装置がアイデンティフィケーションに使われるのである。集団によって、時代によって、非常に強力な装置を必要とする場合もあるだろう。国民国家の創造という国際環境の中で、明治時代の日本でも、統合のための文化政策として国語教育が施行されていた。日本文化は、日本国家や日本民族を想定して存在する。あとのふたつが、あたかも遠い過去より連続して存在してきたかのようにみなされて。

このように想定された集団の文化が「衝突」するのは、ある意味で当然のことである。それぞれの集団を固めているものが文化なのだから。このような場合は、文化の受容は自らのアイデンティティを侵食するものではなく、つまり、その集団のアイデンティティを脅かすものではなく、既存の文化に適合的とされるものに限られる。この「衝突」を内にはらんだ集団の文化という概念をブレイクするには、それが絶対的ではないという立場、たとえば、たとえ国家の文化を想定しなくても個人が壊れるわけではないとする立場や、ひとりひとりの中にある文化に目を向けていくというのが、ひとつの方向なのではないだろうか。すべては個人に帰されるということである。

### 3 . コミュニケーション活動を通しての文化獲得

文化は個人の中にある。これが案外しっくりと私の中に入ってくるようになったのは、「言語文化研究」の授業で「コミュニケーション活動における思考と表現との関

係」が取り上げられ、そこから考えたからであった。ともすれば「文化とは何か」という側面からのみ文化を個人に戻そうと考えがちであった私に、全く新しい視点を提供してくれたのが、「ことばとは何か」であった。ことばがあるからこそ、コミュニケーション活動を通して「個の文化」が伝えられると言えるのである。

ひとはことばを他者から学ぶ。他者の表現（＝ことば）を受け取って、自分の中に引き入れ、自分のことばにしている。引き入れたことばによって、ひとは考えているのである。自分の何ものかわからない思いを、引き入れたことばを用いて粹付けしようとする作業が思考であり、言語化＝内言化とも呼ぶことができる。内言とは、この他者からことばを引き入れた結果として蓄積された言語的コードのことを言う。ひとが思考するということは、内言化を図り、同時にその内言を蓄積していくことでもある。

このように抽象的に考えていたことを、あるクラスメートが「引き出し」の出し入れという表現を使って示したこと（張珍華：11/16言語文化論演習 B）から、私もイメージを膨らませることができた。ひとの漠然とした思いを流動的なタネであるとするならば、それを異なるクッキーの鑄型に次々とはめ込んで抜いていく作業が内言化に当たるのではないだろうか。星型があったりハート型があったりする中で、既存の型にはまらなかった部分を再度すくい取ろうとして、また違った鑄型が繰り出される。これが言い換えに当たるのだろう。自分にとっていちばんぴったりする型を探す作業が言語化なのかもしれないと思った。

さて、ひとはこのような内言をまとめながら出したり、出しながらまとめたりする表現活動を行う。これが、話す・書くなどの形となって表れる外言である。「私」の外言を受け取った他者は、「私」と同じようなプロセスを経て、今度は逆に、自分の内言を外言化して「私」に働きかけをすることになるのであるが、このことが、さらに「私」の内言を刺激し、「私」の思考を促進していく。ひとは生涯、いろいろな他者からの働きかけによって内言を刺激され続け、言語を獲得していくことになる。それは同時に、「私」の思考が蓄積されていくことでもあるし、「私」という自己が形成されていく過程でもある。

私が、他者を媒介として、つまりコミュニケーション活動を通して、現実の世界と関係していることを再認識したのも、この授業によってであった。言語を学ぶのも他者からならば、自己の形成も他者の存在による。つまり、他者が「私」をつくると言えるのだろう。そして、その過程で他者とやりとりされるのが、個人のものの方・考え方、すなわち「個の文化」である。「私」の「個の文化」は、常に他者の「個の

文化」の影響を受け続ける。さらには、ことばを使ったコミュニケーションが図られるのは、さまざまな場面（文脈）においてであることも忘れてはならない。場面とは、「他者との関係づけ」の概念であり、実際のコミュニケーション活動を通して形成されるため、極めて流動的なものである。言語を共有していても、個人によって場面の捉え方が全く違う場合があるのも、その場面を認識できるのが個人しかいないからである。コミュニケーション活動において、ことばとそれが使われる場面とがセットになっている以上、この場面の認識を通して「個の文化」も形成されると言えるのだろう。

授業のメールでもたびたび指摘されたように、個と個のコミュニケーションはそのメカニズムを考えただけでも始めから困難を伴うため、互いのことばを「分かり合える」ということは幻想にすぎないのかもしれない。しかし、それでも、理解し・理解されるためには、さらには自己を位置づけるためには、ことばは重要であり、だからこそ、思考を明確に表現するというトレーニングが必要であることは確かである。

## 4. 「実践」におけることばと文化

以上のような「コミュニケーション活動を通じた文化の獲得」の理論は、どのように実践されるのか、果たして実践が可能なのか、ということが、メール上でもテーマとなったし、授業でも取り上げられた。もしかしたら、これが皆のいちばんの関心事だったのかもしれない。私は、「言語文化研究」と平行して「日本事情実践教育」という講座を履修したため、その現場に立ち会うことができたと思っている。そこで、私の自己実現が個人のオリジナリティ（固有性）という形で提出されるのを目の当たりにするとともに、私が最終的な目標としている「しなやかな個」の獲得支援を、日本語教育で実践できるという希望をつないだのである。

私たちの実習クラス「総合5」の授業の目的は、内言と外言の往還関係の活性化、すなわち言語能力の育成である、と細川は明確に言う。そのため、「私をくぐらせる」、つまりテーマを自分の問題として考えなければならない。具体的には、テーマと自分との関係を語ることによって問題を自分に引き寄せて考えていく。その過程が最終的にレポートという形に集約されるのである。自分自身の考えていることを、他者とのインターアクションを通していかに形にしていくかが、一本の柱となっている。

春学期に行われた同じ「総合5」の授業のレポート集『私を探してあと五センチ』

が事前に配布されたが、これを初めて読んだ時の感動は忘れられない。日本語を学んでいる留学生たちは実にさまざまなことを考えている。そして、それを表現しようとしている。もちろん、文法的な誤りが残っている文章もある。しかし、それでもなお、伝わってくるものがあつた。そこには、それぞれの「私」がいたのである。彼らのオリジナリティはどこから生まれたのか、それが、私の最初の問いであつた。

私が注目したのは、コミュニケーション活動を重ねることによって、学習者が変わっていくことである。個々の変容過程が窺えるレポートほど、私にとってはおもしろいレポートに仕上がっていた。これは、自分自身との対話をしつつ、他者との対話、つまり自分と同じ言語ルールを共有しない者との対話を通して、自分の思考を深めることができた結果なのではないか。個人のオリジナリティにも、この他者とのインターアクションがかかわってくるのではないかと考えたのである。

私の行き着いた仮説が、「オリジナリティの獲得には自己認識の明確化のプロセスが不可欠である」であつた。受講者たちが、自分で設定したテーマの中に自らを投げ込み、もがいて考えた末に紡ぎ出したことばは、「自分のことば」の獲得と同時に自己認識の明確化（自己の獲得）という意味を持つ。自分の考えていることを明確につかむということは、今まで見えていなかった自分が見えるということであり、それは「自分のことば」＝オリジナリティとなって表現される。

授業記録や受講者のレポートの変遷をたどっていくと、必ず、切れ切れの単語が次第にまとまって形を成していくプロセスを見て取ることができる。これはまた、曖昧であつたテーマがインターアクションを通して、より具体化・明確（的確）化されていくプロセスと見ることもできる。自分のテーマを考えていく上で、クラスの内外で発言せざるをえない状況に追い込まれた受講者が、他者に自分のことばを理解して欲しい、他者のことばを理解したいと思い、インターアクションを続ける。その場でやりとりされるのが、それぞれの「ものの見方・考え方」であり、それぞれの「個の文化」である。この過程において、自らの思い込みや偏見などは、自分でそうしようと意識しなくても、露（あらわ）にされて相対化を迫られる。全く別の「個の文化」に出会い、自己が揺さぶられ続けるのである。もちろん、そのために、テーマを自分のこととして捉え、自分の立場を明らかにしなければならないのである。自分の背負った集団類型という文化をはがす、文化学習という意味合いが、この「総合5」の授業には重ねられている。

先に「自己の獲得」と言つたが、私は全く別の自己が現われると考えているわけではない。今まで認識していた自己の上に、また新たな認識が加わるということである。

これは潜在的な自己がまだ存在しているという可能性を意味しており、ひとは永遠に新たな自己を獲得し続ける。つかんだと思っても、実は全部をつかみきれてはいないし、つかんだ瞬間にそれはもう別のものになっていることもあるだろう。新たな環境に対応できる能力というのも、この新たに自己を獲得できる能力を言うのかもしれないと、この授業で私は思った。

## 5 . 結論：「衝突」を恐れない「しなやかな個」の獲得支援へ

集団の文化を軸にした文化相対主義の考え方は、他者を尊重しているように見えて、実は、自分と他者とを関係づけて考えていないだけである。言語教育もこれをベースに進めていくと、文化として取り出したものを紹介するという、知識の教授にとどまらざるをえない。仮に、その一般化された知識を頭に入れたとしても、「違い」を自分と関係づけて考えるようにはならず、その知識が蓄積されていくにしたがって、硬直した集団類型化が進むこともある。そこからは、何も生まれなければ、反対に、偏見や恐怖など、相互理解の障害のみが増殖する恐れがあり、それを修正するインターアクションへと向かわせるインセンティブさえも失われてしまう。

さらに、創られた集団の文化では「衝突」は避けられない。しかし、集団の文化でなく「個の文化」を想定しても「衝突」は起こる。それは同じである。ただし、国家など集団レベルでの衝突の回避という意味では、「個の文化」は有効であると思う。では、個人のレベルで衝突を回避すれば、対峙している問題の根本的な解決になるのかということ、そうではないだろう。重要なのは、その「衝突」をどのように捉えるか、ではないだろうか。

「違い」が存在するからといって、「違い」に触れないということでは、永遠に共存にはつながらない。それは、並存しているだけである。ひとが共存するためには、ある意味で「衝突」は避けられない。衝突をした上で、それぞれの枠が変わることこそ、他者への理解につながる。そしてこれは、具体的なコミュニケーション活動を通して実現可能なのである。私は、コミュニケーション活動を通じた他者理解ということ、まさにこのクラスでのコミュニケーション活動を通じて学んだように思う。特に、「他者を認識するためには、自分が必要である。結局自分が何なのかということになる」という、あるクラスメートからのメール（田中奈央：11/13言語文化研究）は

示唆に富んでいた。

理解するということは、自分を相手に近づけているのではなく、逆に相手を自分に近づけているに過ぎない。結局自分は、自分の枠から出られないのである。ただし、人間の可能性として、自分の枠を変化させることはできる。これは、全く新しい自分をつくるのではなく、自分の気づかなかった自分を新たに認識して、自分の幅を広げていくことである。このことは、先の「実践におけることばと文化」のところで記述した通りである。

コミュニケーション活動を通して「違い」に、より具体的に言うとは異なる「個の文化」に接することによって、ひとは揺さぶられ変容する可能性がある。しかし、そのためには、「違い」を「違い」として他者を認識する必要がある。その大前提が自己である。基本的に、自己をもたないひとはいないわけであるから、その自己をどのように表現するのか、表現できるのかによって、インターアクションを通して変わるかわ変わらないかが分かれるのであろう。鶏と卵のような関係であるが、自己が変わるためにはインターアクションをしなければならないし、インターアクションをするためには、自己を明確にしなければならない。コミュニケーション活動を軸に他者への理解が深まるというのは、実は、新たに自分で自分を認識できるかどうかにかかっているということなのだろう。

このような「衝突」を恐れない「しなやかな個」の獲得をめざすことは、何も言語教育の分野だけで目標となりうるものではないだろう。しかし、コミュニケーション活動を軸とした言語教育においての実践が、実は最も具体的に目標に手の届くところにあるのではないかと、私は考えている。このことは、本稿で検討してきた通りである。

ゆえに、私は今、言語文化を、「衝突」を恐れない「しなやかな個」（細川は「強固で柔軟な自己アイデンティティ」と表現している）の獲得を支援するためのものであると捉えている。これは、従来の考え方のように、集団の文化の核としてことばを捉えるものではない。言語と文化を切り離して捉えるのではなく、このふたつを不可分のものとして捉えるのである。この場合の文化とは、個人の認識・価値観の産物であり、細川曰く「個の文化」を指す。文化は他者とのコミュニケーション活動を通して伝えられる。私たちは他者とのコミュニケーション活動を通して社会を体験し、他者の「個の文化」を体得する。それが「私」の「個の文化」の形成に影響することは言うまでもなく、また、それを自己の可能性の拡大にも重ね合わせることができるのである。

私は、言語文化活動としての日本語教育は実現可能であると考え、その実践の第一歩を踏み出したいと思っている。

<参考文献>

麻生建「<差異>と<共存>」蓮實重彦・山内昌之『文明の衝突か、共存か』東大出版会，1995年。

ブルーム，アラン『アメリカン・マインドの終焉』みすず書店，1988年。

細川英雄『日本語教育と日本事情』明石書店，1999年。

Kramersch, Claire, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford Univ. Press, 1993.

イ・ヨンスク『国語という思想』岩波書店，1996年。

岡村真佐子『開発と文化』岩波書店，1996年。

ヴィゴツキー，レフ・セミョノヴィッチ『思考と言語』（新訳版）新読書社，2001年。

# 私にとって「日本文化」とは何か

三代 純平

- 1．はじめに
- 2．文化とは何か
- 3．「日本文化」ということばの矛盾
- 4．芸術・社会習慣と個
  - i．芸術
  - ii．社会習慣
- 5．集団と個
- 6．ことばと文化
- 7．結論

## 1．はじめに

本稿は早稲田大学日本語教育センターの平成十三年度後期の「日本事情」の授業を基に書かれている。クラスは留学生・日本人学生の合同クラスで、各自が「私にとって日本文化とは何か」というテーマでレポートを書き、それについて授業で議論し、それを踏まえて再び、各々が同じテーマでレポートを作成するというものであった。本稿は私はその授業に参加し作成したレポートに多少の訂正を加えたものであることをお断りしたい。

本稿では最初に私なりの文化の捉え方について述べ、それに伴う「日本文化」ということばのもつ矛盾について言及する。また、その際に授業でなされて批判等を基に個の形成、ことばと文化の関係についても触れていきたい。

## 2 . 文化とは何か

普段、何気なく文化ということばを使用しているとき、その意味は文脈で大きく二つに分類できるような気がする。一つは、文学、絵画などの芸術や建造物を指し示す。この意味において文化ということばを使うとき、文化はたいていの場合プラスのニュアンスを帯びているようだ。文化人、文化遺産などの文化は一般的にこちらの意味で使われているようである。一方、文化はある地域や集団の生活習慣、生活様式などを表すときもある。「あそこの文化ではご飯を食べる」「その地域は家に入るのに靴を脱ぐという文化を持っている」などというときはこの意味において文化ということばを使用しているようだ。

だが、文化ということばを改めて考え直すとき、この分類がいかにか曖昧かということに気がつく。芸術を文化だとしても、その芸術の文化的価値を決めるものこそが、実は文化ではないのかという矛盾がそこにはある。高尚なものとしての文化を絶対的に高尚だとする理由は実はないのである。文化人ということばには他者を見下す一部の人間が用いるある種の傲慢なエリート意識さえ垣間見られる。また、生活習慣、様式も、ある地域、ある集団という枠でくくることのできない多様性を持っている。その多様性を排除した形で、ある特定の地域、集団の生活習慣、様式を文化ということばで画一的に表現してしまうことには限界を感じずにはいられない。

従って、普段、無反省に大別して二つの文脈で用いている文化ということばではあるが、それは文化ということばの定義には成りえないと私は思う。そこで、私は最初の「日本事情」の授業で二十代の中国人女性Aが「文化とは芸術や、社会習慣そのものではなく、その後ろにある精神的なものを言う」という指摘を思い出す。確かに、芸術は芸術家の精神を表現したものといえることができる。また生活習慣もその表現者の精神を反映しているとは考えられないだろうか。待遇表現、食生活など必ず、その実行者と精神と関わりを持つであろう。そこで私は文化とは精神的なものが表現された形、もしくは表現されていく過程である定義したい。つまり、芸術はその芸術的価値において文化と呼ぶのではなく、それが芸術家の精神の表現であるという点において文化になるのである。社会習慣も、単なるルールとしてではなく、その遂行者の精神的な関わりにおいて、文化にあるのである。

そのように文化を精神活動として捉えるとき、私はその精神活動の場を個人の内部においてみる。つまり、文化は個人の中にあると私は思うのである。後に詳しく触れるが、芸術は地域の精神の表現ではなく、個人の精神の表現であるし、既成の社会習

慣は個人によって行われることによって、個人の精神と響きあうことによって文化になると私は考える。

### 3. 「日本文化」ということばの矛盾

かつて、私が「日本文化」と聞いてイメージしたものは、一方で、葛飾北斎の「富嶽三十六景」などや法隆寺などの寺、つまり形として残っている、いわゆる文化財のようなものであり、他方で、「集団主義」ということばや通勤ラッシュなどの生活習慣や「国民性」と言われるものに関係したものであった。これは文化ということばを芸術などを表すものと生活習慣などを表すものとして使用していたことにそのまま対応していると考えてよいだろう。

だが、文化を個人の内部にある精神活動であると捉えたときに「日本文化」ということばは崩壊する。なぜなら、文化を個人のものとしたとき、それはけして「日本」とは結びつかないからである。「日本」ということばが指し示す対象は何かという議論は「日本事情」の授業中においても再三、話題になった。主に挙げられた「日本」の指し示す対象は、地理的な意味における日本、政治的な団体、つまり国家としての日本、また、日本語を母語とする集団であった。

しかし、日本を地理的なものとして捉えるとき、その国境が政治的なもの意外の何ものでもないことは明白である。「地図を見れば、そこに日本と書いてある」と授業中に発言した二十代日本人女性がいたが、もし、仮に現在の日本の領土が韓国の支配下であれば、そこは韓国と同じ色に塗られていただけであつたらう。また現在ロシア領となっている北方領土が日本に帰属することになれば、その色は塗り替えられ、日本の一部となることであろう。国家とは、けしてアプリアリに存在しているものでない。地図はその政治的イデオロギーを反映して作られているものであり、地図を片手に日本を地理的なものと捉えることには限界がある。

また、「日本語」を母語として話す人々の集団 = 日本という図式も成立し難い。理由は二つある。第一に日本には日本語を母語としない人々が多数暮らしている。古くはアイヌや在日朝鮮人であるし、新たに海外から労働者として移住してくる者も増えている。もし、日本というものが「日本語」を母語とするものだけが構成するものであるなら、彼らの存在は排除されてしまう。第二に「日本語」というものが確固たる実体を持った存在ではないということだ。よく引き合いに出されるのは、沖縄方言で

あるが、沖縄方言と東京方言を同一の言語と見なすはそこに政治的判断が加わっているからに過ぎない。その差はスペイン語とポルトガル語の差よりも大きいと思われる。このことは田中克彦の『ことばと国家』（1981）などに詳しいが、「日本語」という概念そのものが政治的な力にと深く関わっているということができよう。そもそも、現在の共通語は明治維新後の近代国家としての日本を成立させるために普及したという経緯を持っている。

以上の理由において、私は日本というものを政治システムとしての日本と捉えている。そのとき、「日本文化」とは政治システム、つまり国家としての日本の文化という意味になる。先ほど、私は文化を個人の精神活動と定義したので、国家という集団と文化は結びつくことは矛盾をはらんでしまう。よって、私は「日本文化」ということばは存在し得ないと考えている。

## 4．芸術・社会習慣と個

### i．芸術

では、具体的に文化としての芸術がどのように「日本」などの集団などでなく個人と結びつくかを検証する。我々は義務教育の過程で様々なものを「日本文化」として教え込まれてきた。現在日本という国家の領土となっている地域で築かれた多様な芸術や習慣をことごとく、明治以降に成立した近代国家としての日本の文化として取り込まれていったのである。しかし、ここで一つの疑問がわく。それは確かに現在日本といわれている地域の風土の中で生まれたものではあるが、それだけを理由に十把一絡げに「日本文化」と呼んでよいものだろうか。私はそうは思わない。その芸術ないし、習慣には各々、さまざまな要因の元に成り立っているはずである。その一つ要因に、ここが日本であったということがあったかもしれないが、それは多数ある中の一部分の要因に過ぎない。

例えば、葛飾北斎の浮世絵は本当に「日本文化」なのだろうか。先日、上野の国立博物館で北斎の連作「富嶽三十六景」の一つである有名な「神奈川沖浪裏」を見る好機を得たが、この絵画も、しばしば、「日本文化」の代表の一つのようにしばしば扱われ、歴史の教科書、資料集には必ず、その写真が載っている。おそらくその絵の見事さに加え、その中心となっているのが富士山であるということがあろう。もちろん、北斎がこの浮世絵を描くことができた理由の一つに、彼が日本の国土で生ま

れ育ったということがあるのかもしれない。だが、日本ならば、どこでもよかったのだろうか。北海道に生まれていたら、富士山が描けただろうか。もし北斎が女性であったら、やはり同じ絵が生まれただろうか。社会位相が異なった場合がどうだろう。異なった親の教育のもと育ったとしたら、やはり浮世絵師を志したであろうか。どれもおそらく答えは否である。つまり、北斎が浮世絵を生むに至った過程ではさまざまな要因が複雑に絡み合っているのだ。そして、それはつまるところ、葛飾北斎にしか生み出せなかった作品なのである。ならばこれは「日本文化」ではなく、葛飾北斎の文化であるはずだ。

さらに、芸術、そのものではなく、それが精神活動と関わったときに文化が生まれるとするならば、一度完成した作品は次に受け手によって解釈されることによって、その受け手の文化となっていくと考えることができる。先日、上野の博物館で北斎の浮世絵を見ていた際、おそらくは美術もしくは歴史の教師が何かだと思われる初老の男性に出会った。彼は、北斎の構図のすばらしさについて延々一時間も私に講義してくれた。だが、絵画の心得のない私はただ北斎の青の美しさに見入っていた。彼の北斎と私の北斎は異なった意味を持ち、異なった現れ方をしていたのである。その解釈こそが精神活動としての文化である。

芸術は、その生み出した個人によってしか生み出せなかったという事実と受容者の解釈によって異なった意味合いを持つという二つの理由で個人の文化であるということができる。

## ii . 社会習慣

次に社会習慣であるが、私は「文化は精神活動である」という定義を提出する上で、社会習慣も背景に精神活動があるということを前述した。そのことに関して、12月10日の授業で二十代の日本人女性Bから指摘を受けた。彼女は、「社会的風習や習慣というものは集団によって築かれるものだから、そこには集団の精神があるのではないか。その集団を拡大していけば、日本にたどり着けるはずである。だから日本文化は存在するといえるのではないか」と主張した。だが、いったいどこに日本全国共通する習慣があるだろうか。国境によって明確に区別される習慣などというものが本当に存在するのだろうか。二年前の夏、タイの国境の町メーサイから徒歩でマンマーに抜けたが、風景、食生活に大きな変化を見出すことはなかった。沖縄のラーメンとして知られるソーキソバは本州で我々が口にしているラーメンよりもむしろ、地理的に近い台湾のラーメンに味が近い。それでも、沖縄のラーメンが日本のラーメンの一種

として分類され、台湾のラーメンが中国のラーメンの一種として分類されるとしたら、その必然性は何であるか問わずにはいられない。

「多様化」ということばが「グローバル化」ということばとパラレルし、キーワードとして今日しばしば語られている。「日本文化」は多様なものを内在している。東京のラーメンと沖縄のラーメンが違っていても、それは文化の多様性であると考え人も中に入るだろう。しかし、仮に「日本文化」というものを想定して、その中には多様なものが混在していると定義する。さらに世界には多様な文化が存在していると外の多様性も同時に認めたとする。そのときに、内側にも、外側にも多様性を認めているのなら、「日本文化」ということばの必然性は全く失われるのではないだろうか。外側へと向くベクトルは地球文化へと向かい、内側へのベクトルは個人の文化へと行き着くはずである。

国境による「日本文化」「中国文化」という分類の問題点をあげたが、それでも、国境によらぬ、地域の文化というものを主張する人も当然いるはずだろう。しかし、その際に私が主張したいのは、私にとって、文化とは精神活動であるということである。そもそも私が文化の問題とのかかわりで問題にしているのは形式的な習慣ではなく、その習慣の後ろにある精神活動である。その場合、同じような習慣でも、それを体現する人によって、その習慣の持つ意味は異なるはずである。

確かに複数の人間が共同で生活する際にある一定のルールが生まれる。それが風習と呼ばれたり習慣と呼ばれたりする。だが、ここに一つのパラドクスが生まれる。習慣はその創造者であり継承者である人間の存在によって、存在できるのと同時に、その創造と敬称によって解体される、というパラドクスである。複数の人間の存在が、習慣を形成するが、その習慣の担い手はそれを個人の解釈によって行う。その際に個人を通した習慣は少しずつ、異なった形で現れる。一つの習慣に実態があり、それ完全な形で個人によって体現されるということはけして起こりえないのである。そして、個人によって変化した習慣はまた新たな習慣を生む。しかし、その新しい習慣もその行為者によって再び変化するのである。

これが習慣のパラドクスである。習慣は常に個人によって体現され、その際に個人の精神との関わりにおいて、その様式、意義を個別のものへと変化されることによるのみ、習慣として成立しうるのだ。文化を精神活動とするならば、習慣が精神と結びつくのは個人の中であるのだから、結局、社会習慣も一つの文化都市多彩も、文化は個人に内在するとして、何の矛盾もないわけである。

## 5 . 集団と個

では、文化は個人においてのみ内在するのだから、集団というものはまったく無意味なもので、そのようなものは幻想に過ぎない、と切り切れるのだろうか。それでは、窮屈な個人主義へと陥ってしまうだろう。そもそも、人間は関係の中でしか個人を形成することができない。他者との関係を排除し全てのコンテクストから完全に独立した個人というものが存在しないことは明白である。他者を認識することにより、また他者に認識されることにより、初めて人は自己を認識しうる。つまり、個というものは自分の暮らしている環境によって形成されるのだ。そのために、その個の環境を形成する集団が、個の形成に強く影響を与えることは考えうる。例えば、私は、男性であり、日本人であり、早稲田大学に所属している。これらの集団がある影響を私に与えていることは否定しない。一般にこのような影響を「文化」と呼ぶ傾向がある。「男文化」「日本文化」などである。だが、実際に「男文化」「日本文化」というものの影響を具体的に個人から抽出することは可能だろうか。私の人間性のどこからどこまでが「男文化」で、「日本文化」だなどと境界を定めることができるだろうか。私は不可能であると考え。なぜなら、環境はさまざまな要素が複合的、かつ有機的に結びついているからである。有機的に結びついて構成された環境は、それがひとつの環境として個と関わるため、どれが、どの影響かなどは一概に言えない。

また、環境が与える影響を個は鏡のように映し出すのではない。前に社会習慣について述べる際に言及したが、習慣の行為者はその行為する過程において、習慣を個別のものへと変化させる。ここでいう影響は社会習慣も当然含まれているので、同様に個人は影響に対し自分なりの解釈を持って反応するのである。

例えば、タイでは子供であっても頭をなでることは失礼に値するという。それも一つの習慣であろう。だが、当時私はそのことを知らずに、タイの北部の村で子供たちと過ごしていたとき、私は仲良くなった少年の頭を撫でていた。だが、彼は少なくとも嫌だというそぶりや、侮辱されたという表情は見せなかった。おそらくそれは、私とその習慣に対して無知であることを理解していたからか、私に悪意がないということがわかっていたからであろうと思われる。詳しくは知らないが、タイには頭を触ることは失礼だという風習があるらしい。時に人はそれを文化と呼ぶ。「タイ文化」などと名づけて。しかし、私はその風習を軽んじるつもりはないが、それは風習であって、文化ではないと考える。その風習の影響の下で育ち、なおかつ私との関係で、その風習をあえて適応しなかったその少年の心中にこそ、私は文化を見る。

もちろん、人間は様々な影響の下で育ち、その関係性の中で自己を形成する。しかし、人はその影響を一つ一つ取り出して、実体を見出すことはできない。さまざまな影響は互いに有機的に結びつき一つの環境を築いているということに加え、影響を与える側は、個人に影響を与えることによって、影響として存続するが、その影響は個人の中で個別のものの変容し、その変容によって、影響自体も変容を遂げる流動的なものであるからである。そして、個人の影響に対する精神的反応こそが、文化なのだと思はれる。

また、そのようなひとつの影響に対する反応の個別差は個性であり、文化ではない。文化は画一の何かではなく、その中に多様性を含むという理論が展開されるかもしれない。十月二十九日の授業で二十代の日本人女性Cが次のように発言している。

「……個の文化、個の文化って言うことにはすごい抵抗があって、個は多様性であって、価値観の多様性であって、個の多様性はあっていいと思うんですよ。その個の価値観であるとか多様性を、時に私たちの文化って錯覚をする、逆に自分たちの文化って思われているものを自分独自の個の価値観、個の多様性だと思ってしまふときが自分の中にあるんじゃないかっていう……」

しかし、そのとき考えなければならないことはどこに文化の境界を引くのかという問題である。前段の社会習慣のところ具体的に触れたが、文化というものに特定の境界を引くことは難しい。多様性ということばを用いたとき、その多様化は個人へと収束していく。すると実は文化と個性を分ける境界などないことがわかる。むしろ、文化が精神的なものの体現とすれば、それは個性と密接に結びついているものと捉えられる必要があるだろう。

ここで芸術についても考えてみたい。前の芸術が後の芸術家に影響を与える。このこと事態は何の不思議もない。その意味において、芸術をさまざまな系譜で分類することに意味を見出すことも可能であろう。ただ注意しておかなければならないのは、近代的国家観が生まれたのは産業革命以降だとするならば、「日本文化」という概念は明治維新以後に作られたことになる。ということはそれ以前の芸術、その系譜を後の国家としての「日本」が文化として取り込んでいったと考えることはできないだろうか。皮肉なことに、大きく様式の違う西洋の芸術と触れる機会が少なかった日本国家が成立する以前の芸術群が、文明開化の名の下で西洋の芸術から影響を色濃く受けた日本国家成立以降の芸術より「日本的」と受け止められることが多いようである。

いずれにしても、芸術の間で影響は確かにあるにせよ、それはあくまで影響として見なすべきである。それをひとまとめにして、「日本文化」という枠にくくってしまう

ことはできない。例えば、葛飾北斎らの浮世絵が、当時ヨーロッパに高値で輸入された陶器の包装紙として、ヨーロッパに渡り、モネやゴッホに影響を与え、印象派を誕生させたことは有名な話であるが、影響の系譜だけを重視するならば、北斎の絵が「日本文化」でモネの絵が「フランス文化」だという必然的な理由はない。逆に現在多くの日本人画家が海外で修行し、海外で創作活動を重ねている場合、なぜ彼らの絵は現代の「日本文化」の代表と呼ばれるのだろうか。やはり、そこに必然的な理由は見つからない。

このように芸術が様々な影響関係を持っているのは事実であるが、それを「国家」の文化として分類していくことはできない。それを国家によって色分けすることは、国家のイデオロギーの他の何者でもないだろう。そして前述のように、影響自体を文化とすることを私はしない。文化はその影響の中で培われていく精神である。

## 6 . ことばと文化

「日本事情」クラスの最終レポートで二人が、ことばと文化の関係を強く主張した。五十代の日本人女性Dは「私にとって、『日本文化』とは、自覚的に日本語を用いることのない集団である」と結論を出している。また、二十代の日本人女性Bは結論で「仮説では文化は個人の認識する‘ちがい’であると述べていたが、そもそもその違いは個人の世界観によるもので、その世界観の基がことばであるとする、つまりまず文化はことばではないかということになる。そこから考えると、私にとって『日本文化』とは日本語であるという結論に至る」と述べている。

私は本稿の始めの方で日本語 = 日本という構図を、日本語という概念そのものの政治性から否定的に考察したが、ことばと文化の関係は非常に興味深いと考えている。ここで、日本人女性Dは「日本語」というものを厳然とした実体があるもののように捉えている点で、少々問題があると思う。日本人女性Bの場合は、文化を個別の認識と捉え、その認識とことばを結びつけている。実はその点までは私と同じである。ただし、そのことばの捉え方が私と多少、だが、決定的に異なる。レポートの結論部で彼女はことばを次のように考えている。

「.....文化を語ることは個人を超えてはできないことだが、個人の中にある、その文化を形成する基となることばは個人を超えているもの、その土地の総称であり、そこに住む人たちの中での総称であるといえると思うからである」

ソシユールの用語を用いるなら、彼女にとって、ことばはラングなのである。だが私は、ことばを文化との対比において考えるなら、そのことばはパロールであるべきだと考える。これは私が習慣と個人の関係の構造を考える際に大きく示唆を受けた図書であるが、丸山圭三郎の『ことばとは何か』（2001）という本がある。もともとは1982年に出版された『フランス語とフランス人気質』という本の「ことばとは何か」という章を新しく一冊の本にして出版したらしい。その中で丸山は、ことばは物事を指し示す記号ではなく、物事はことばによって切り取られると主張する。つまりことばはその体系の中に規制の価値観を持ち、人はそれを否応なく押し付けられる。ここまでは日本人女性Bの考え方と似ている。しかし彼はさらに主張する。私たちは、その既成のことばを用い、新しいものを創造していく、と。体系としてのことばを学び、その枠の中で決まった形で私たちはことばを用いる。だが、それは決まった形のことしか表現できないということではない。私たちはそのことばで無限の意味を表現し、その中から新しいものが生まれてくるのである。いまさらトリュフォーの「野生の少年」の引き合いに出さなくとも、私たちが生まれ育った環境の中でことばを身につけることは周知の事実であろう。だが、我々は常に全く同じ言葉を同じ音で発音することがないように、完璧に同じ意味で用いることはない。つまり、体系の中で身につけたことばは、自らが用いる過程で、個別のものへとなる。ソシユールはこれをパロールとしたが、文化はまさにこのパロールの中に宿ると私は考える。

社会習慣の逆説を思い出して欲しい。その構造はそのまま、言語構造にも当てはまる。言語は話者により存続するが、話者により解体されるのである。その解体は個の精神活動との結びつきによって行われる。例えば、辞書に載っているだけのことばに意味はない。辞書で「希望」ということばを引いて、その意味を読んでも、それは文化にはならない。その言葉を人が自分の生活と結びつけて、自分の問題として語ったときに、初めて本当の意味を持つ。そのとき初めて「希望」ということばはその人の文化となる。人はことばによって世界を認識する。ことばが無くてはおそらく人は考えることができない。思考という精神活動が文化だとしたら、ことばはまさしく文化の中核にある。しかし、そのことばは、常に変化を続け、しかも、その境界は時に政治的な力によって引かれる体系として、ラングではなく、そのラングが人と結びついたときに生まれるパロールでなくてはならない。

## 7 . 結論

文化の定義は数百にのぼると聞いた。文化に対する客観的な定義などないのだろう。本当に客観的なものなど、どこにも存在しないと私は思うが。私は、私にとって文化とは、個人の精神活動である、と定義した。その定義に基づいて、「日本事情」クラスでの議論を経ることにより、私は、文化は個人の中に宿るものだという結論に行き着いた。従って、私は「日本文化」なるものは存在しないと主張する。

上記のように芸術は「日本」という枠に入れられる体系を有していないし、その精神は常に個人と結びつく。また、社会習慣は、個人によって個人的なものへと解体させられることによって、初めて習慣として成立しているというパラドクスの下にある。

その個人は関係性の中で成立しているものである。個は多様な影響の中で育つ。だが、その影響は実体を持たない。その実体のない影響を「文化」と呼ぶことを私は拒否する。その影響の中で育まれた個性こそを私は「文化」と呼ぶのである。

個の精神活動を支えることばは文化と密接に関係しているが、その個人を支える言葉はラングでなく、パロールであるということを見落とすべきではないと私は思う。

文化は「日本」などの集団の枠で分類されるべきものではない。それは個人の中に見られる多様な精神活動なのである。

### 参考文献

田中克彦（1981）『ことばと国家』岩波書店

丸山圭三郎（2001）『ことばとは何か』夏目書房

## 第2部

「総合」を分析する

# 総合クラスにおける教師の役割について

学習者の「思考と表現の往還」を活性化させる為の支援，環境設定とは何か

塩谷 奈緒子

## 1．はじめに

## 2．分析結果

2-1：学生が自分の考えを発信し易い/しなくてはならないような環境設定

2-2：学習者の思考の活性化

2-3：学生の発言の調整

2-4：学生間のインターアクションの軌道修正

2-5：人の意見を自分の意見に取り入れて考えることの促し

## 3．結論

## 1．はじめに

本稿では，総合クラスにおける教師の役割について分析，考察する。総合クラスとは，学生の四技能（書く，読む，話す，聞く）の育成を目指す総合活動型学習である。総合クラスでは，学生各自が自分の興味に即してテーマを設定し，レポートを書き，そこでは自己発信表現型の「学習者主体」のコミュニケーション活動が繰り広げられる。このクラスの第一回目では，細川担当から学生に向けて，以下のような説明が行われている。

クラスに関する説明（クラス記録4/13）：

勉強というよりも，自分の考えていることをみんなの前で話したり書いたりそれからお互い議論をするクラス

クラスにおいて大事なことは、自分の考えていることを言うこと。他の人が言うことを聞くこと。そして、他の人が言うことを聞いて、今度はそれを自分で書くということ

クラス担当者は、総合クラスを「学習者主体」のクラスと称す。そこで、学習者は、究極的に自分しか知り得ない/考え得ない、無限の深さと可能性を持つテーマと私の関係性を語る を自分の問題として捉え、自ら考えることを求められる。そして、学習者は、自らの考えと自らのことばとを繋ぎ、そこから自分のことばを生成し、それを他人に向けて発し、他人からことばを受け取り、再度自分の中で考えることとなる。本稿では、この一連のプロセスを、「思考と表現の往還 = コミュニケーション活動」と呼び、便宜上、このプロセスを、以下のように簡略化して分類する：  
考える 考えをことばとして取り出す（外言化する） 他者の外言を自分の中に取り入れる 再度、考える

この各プロセスは、互いに密接に関係し合い、時には同時・多重進行しながら、無限に繰り返され得る。学習者はこの「思考と表現の往還」により、自分の考えとことばを他人の考えとことばを糧にして捉え直し、それを自他共により説得性のあるものへと昇華させて行く。

総合クラスの活動の枠組みは、一見するとシンプルである。学生達は、テーマを設定し、テーマに関する仮説を立て、仮説に関するディスカッションを行い、ディスカッションの結果を踏まえて最終的に結論を出す。では、このような活動において、教師はどのような役割を果たしているのだろうか。総合クラスについて上記のように述べると、「これでは、学生が好きなことをしているだけ。このような活動においては、教師は必要ないのではないか」という向きもあるかもしれない。しかし、総合クラスが目指すような学生の表現活動が、はじめから自然と成立するとは思えない。そこでは、間違いなく、担当者による何らかの方向付けや仕掛けが施されているはずである。本稿は、筆者が初めて総合クラスに遭遇した時に感じた疑問 「このシンプルな枠組みの奥底にはどのような意味があるのだろうか？」 「担当者の言動にはどのような意味があるのだろうか？」、「このクラスは、どのような意味で『学習者主体』なのだろう？」 を出発点とする。本稿では、下記の仮説を立て、クラス担当者（及び、クラスにおいて担当者と同等の役割を担う人々）の発言及びそれに対する学習者の反応を分析、考察する。そして、最終的に、総合クラスにおいて教師は何を行っているのか、果たしてその役割とは何なのか、更に、このクラスが真に「学習者主体」となり得る

のか，という問題について明らかにしたい。

**仮説：総合クラスにおいて，教師は，学習者の「思考と表現の往還」を促進させる為の「支援」及び「環境設定」を行っている。**

## 2 . 分析結果

2 - 1 . 役割 1 : 学生が自分の考えを発信し易い/しなくてはならない環境設定をする ~クラス全体を巻き込んだクラス運営，学習者間のインターアクションの促進~

まず，特にクラス初期の記録から，担当者が，学生が自分の考えを発し易い，換言すれば，発しなくてはならないようにクラスのセッティングをしていることが分かる。総合クラスは，各学生が自分とテーマにあげた対象との関係性を自ら考え，それを自らのことばで発信して行くことによって成立するクラスである。従って，このようなクラスを運営するにあたっては，教師による，学生のコミュニケーション活動，つまり，「思考と表現の往還」を促進させるような枠組み作りや，方向性の指示が欠かせない。

( 1 ) クラス方針説明時，遠慮なく話しをしていくことの奨励

(例) 上記のクラス説明時の例，及び，「遠慮なく話をしていきましょう (4/13)」

クラス初日にことばだけで説明しても，学生が教師の方針を真に理解できるとは思えない。しかし，この説明により，学生は少なくとも「何となくこのクラスは他のクラスとは違う」という手応えを感じるのではないだろうか。

( 2 ) レポートの公開性 相互評価

(例) 「私にレポートを出すのではなく，クラスみんなに読んでもらつつもりで書いてください (4/13)」

自分のレポートが教師以外のクラスメートへも公開されることにより，自分のレポートへの責任感が高まり，更に，クラスメートのレポートの評価にも自分が関わることにより，クラスへのコミットメント度が高まると思われる。その結果，学生の授業への集中度も高まるのではないだろうか。

( 3 ) 自分のレポートに責任を持たせるフィードバック (以後, F B と略す)

(例) 「分からない言葉とか, 読めない漢字とか, ありますか? 質問して下さい。H さんが教えてください」 「どんな漢字が分からない? 聞いて下さい, H さんに」 (4/20)

この F B により, その後, 学生達には, 自分のレポートに関しては教師に過度に頼らず, 自分で責任を持って対処する姿勢が生まれると思われる。

( 4 ) 随時, いろいろな学生の発言を促す F B

(例 1) 「どういう動機になっていると思いますか? B さん, どうぞ (4/20)」

レポートには動機が書かれていない。だが, 始めからそれを担当者が指摘するのはなく, 他の学生に考えさせ, 指摘させる F B。

(例 2) 「I さん, E さんのレポートはどういうふうにしたらよい? ちょっとアドバイスを下さい(5/18)」

ただ「ここがおかしい」と指摘するだけではなく, 具体的にどうしたら良くなるかを学生に考えさせ, 意見を述べる機会を与える F B。

(例 3) 「今のアドバイスに対してどう思いますか?」 (5/18)

他の人からの質問を本人に戻し, 本人に再度考えさせ, 答えさせる F B

以上のような F B は, 学生の思考・表現活動を活性化させると同時に, 授業への集中度や緊張感を高めると考えられる。また, 教師がこのような F B を行うことにより, 生徒同士も自然と互いに助け合いを始めたり, 自分から他者に意見を求めたりするようになってくる。

(例) 4/20 M: 旅行は良い経験だと思います。自分の自身を...

P D: 高める

M: 高める。そうそう。

5/18 J さんの仮説を立ててあげようと, 皆で考えて協力

6/15 I: まだちょっと考えているんですけど。アドバイスとかもりたいんですけど。

U: アドバイス。そうですね。じゃ, バクくん。よくできたバクくん。

( 5 ) クラスが軌道に乗るまでの, 的を得た発言・質問への積極的な誉め

(例) A: 「志賀直哉, あのう, なぜですか? それはどうして?」

細川：「それはとてもいい質問ですね」（4/20）

（例） Eさんのレポートに対して

Y：仕事だけと言うと，この文章を見たら私の考えは日本の仕事とか，日本で仕事を  
している外人とか，のほうがいいです。仕事だけでなく

細川：うん。とてもいい意見ですね。

そして，こういった誉めにより，学生達も次第に質問のコツをつかんで行く。

（例） 4/20 対 Eさん I：日本に来て考えていることとか，Eさんはどうですか？

対 Zさん PC：お風呂が，銭湯が，あなたにどういう意味を持つか？

あなたのオリジナリティーが見えないから，それが何か知りたい

#### （6）学生が日本語で発言することに対する恐れを軽減する配慮

（例） クラス方針説明時，「間違っても，何が言いたいかがとても大事です」（4/13）

（例） E：おかしいの，日本語

細川：いやいや，意味分かりますよ。大丈夫ですよ。（4/20）

日本語の文法的正しさに囚われてしまい，発言を控えてしまう学習者への励まし。

#### （7）その他

あいづちの多用

（例）「うん，うん」「はい，はい」，「～ましょう」の多用

### 2 2 . 役割2：学習者の思考を活性化させる役割 ～学生が自分自身の考え を検証し，再構成する為の「思考揺さぶり型FB」～

授業中，クラス担当者は，このFBを2方向に向けて行っている。まず第一には，  
（1）レポートに対する感想を述べた学生に対する具体化要求FB。そして，第二に  
は，（2）レポートの筆者＝レポートを発表する学生に対して行われる具体化要求FB  
である。担当者はこのように，発表する側とそれに対して意見を述べる側の両方に  
思考の揺さぶりをかけ，両者の思考を活性化させる。また，このことにより，ことば  
の表層的なレベルで行われる浅薄な意見交換は排除され，学生同士の利益となるよう  
な生産的な意見交換の場を創り出している。

### (1) レポートに対する感想を述べた学生に対する具体化要求/思考揺さぶりFB

(例) Hさんの動機についてのやりとり (4/20)

P:素晴らしいと思います 細川: どこがどのように素晴らしいと思いますか

(例) E:面白そうと思います 細川: どんなところが面白い?

E:全部面白そうと思いました 細川: 特に面白いところは?

担当者は、レポートの発表者に対してだけでなく、レポートの感想を述べる者にも6W1Hの質問を浴びせ掛け、学習者の思考を刺激する。互いのレポートを良くする為の生産的な意見交換を行う為には、発表者だけでなく、発表者のレポートに対する意見を述べる学生も自分の意見を明確に発する必要がある。例えば、上記の「素晴らしい」、または「面白い」ということばでも、その水面下でそれぞれのことばが意味している事柄は人それぞれ違う可能性がある。その部分について自ら考え、表現し、他者とそれを分かち合うことは、意見を述べた学生の「思考と表現の往還」を活性化させ、さらにレポート筆者の「思考と表現の往還」をも活性化させることになる。そして、以上のような教師のFBは、学生達に、責任を持ってことばを発し、自分自身の発言を自己モニターさせる効果を持つと考えられる(以下、例)。

(例) 上記4/20のやりとりの後でのAさんの発言

自分の発言を自発的に具体化しようとする姿勢の現れ

細川: Aさんは、どうですか?

A:面白そうだと思いますね。あのう、なぜなら 自分の感じとか、ですね...以後説明

### (2) レポートの筆者に対して行われる「具体化要求/思考揺さぶりFB」～テーマ、動機、仮説決定までの「6W1H型質問+(エピソード化要求)FB」

ここでの担当者の役割は、学習者が問題を真に「自分の問題」として考え、その意見を自分の思考回路をくぐらせて発しているかどうかを問う役割である。そして、その刺激を受けて学習者は再度考える。ここで、担当者が学生に求めることは、対象と自分との関係について広く浅く語ることではない。ここで、学生達は、担当者からの6W1H型質問を受け、数ある自分の言いたいことの中からポイントを絞り、それについて再考し、その考えを再構成することを迫られる。そして、そのようなプロセスを経た後には、しっかりとした中味・思考・に裏付けられたレポートは、しっかりとした形・ことば・を呈するようになり、結果、レポートは具体性を増し、他者への説

得性を増すことになる。以下に、6人の学習者に対する6種のFBの例を挙げる。しかし、これは、ひとりの学習者に対して一種類のFBだけが使われるという意味ではなく、FBはその時々に応じて使い分けられる。

#### 例1： 学習者J「写真と私」

第一番目の例として、学習者Jの変遷を一部紹介したい。まず、Jは、4/27のクラスにおいて、次の文についての質問を受ける。もとの文は：

日常生活で無意識の中で見るもので新しいもの<sup>2</sup>を見つけて、難しいだが、その瞬間をよくつかったとき、写真が良くできるかどうかと関係がなく、自分自身の満足感で幸せになる<sup>1</sup>

クラスの中では、この部分への質問が集中する。このことから、この部分は他者にとっては分かり難い（他者への説得性が低い）部分であると考えられる。

[質問1] Y：傍線1の部分に関して、「具体的にどの瞬間に満足感があったのか。幸せになったというエピソードはあるか？」

J：Yさんの表情の例を挙げて説明

[質問2] M：「新しい物を見つけるってあるんですけど...」

J：平凡なベンチの例を挙げて説明

[質問3] 細川：「そういう新しい感じを最近見つけましたか？...例えば具体的にどんなこと？」

J：早稲田の校庭の例を挙げて説明

[以上の質問をまとめたアドバイス] Y：どういう時に何をきれいと思って新しいと思ったのかをもっと詳しく書くと、もっとわかりやすくなると思います。

Jは、以上の全ての質問に対して、具体例を挙げつつ、その場で答えを出している。従って、この部分は、本人がはっきりと意識しているにせよ、していないにせよ、Jの思考回路をくぐったことがある部分（Jには何らかの思考の裏付けがあった部分）ではないかと考えられる。そして、この授業でのインターアクションを経て、上記の部分は下記のように展開する。

#### 5/17付けレポート：

日常生活で何気なく見ることで特別なところを見つけてそれをよくとったとき、写真がよくできるかどうかと関係がなく、自分自身の満足感でいい気持ちになる。

- 以下、加筆部分 -

誰も一度位は写真を撮るとき、「これは芸術的な写真だ」と思った経験があるだろう。たとえば、友達を撮る瞬間の友達の表情が自然でその雰囲気がとてもいいと思う時に撮った写真は写真作家の作品のようにまるで自身が芸術的な作品を撮るような気持ちになる。写真は印画した後の結果的なものだから、写真を撮るときの感じのようによく出来たらいいけれども、よく出来なくてもその瞬間をよく撮ったことだけで喜ぶ。

私はカメラを通じていろいろなものを見ることが面白くて好きだ。私はいつも写真を撮ることのように「あの人をモデルでとればどんな雰囲気になるか」、「あちらで写真を撮ればいいかどうか」、「写真をどのようにとればよいのか」などを考えながらあちこちに見回って、人々の表情とか姿を見たりする。人々は意識的で作る表情ではなくて、自分自身だけの表情を持っている。きれいな人でも表情が黒くて感じが悪い感じがあるし、見た目は背も高く怖いそうに見える人でも笑顔は子供のように悪意がなく純粋なみえるときもある。例えばふつうの時は厳しい表情でよく笑わない人でも自身がしたい事をしたり、興味がある事について他の人に話す時の表情は明るくて楽しそうに見える。その時の表情はつくりたてたことと違う。

さらに、ここでは割愛するが、5/18のインターアクションを経て、「J」のレポートにはさらに鮮やかなエピソードが投入される。そして、「J」のレポート内容は益々他者への説得性を増すこととなる。このように、授業内でのインターアクションや担当者からのエピソード化要求にも比較的速やかに反応し、レポートの具体性、他者への説得性を着実に高めて行く例としては、学習者PCや学習者Yの例が挙げられる。

#### 例2：学習者L 「映画と私」

次に、学習者Lは、5/17付けのレポート中で、「リビングラスベガス」、「人生は美しい」、「Dancer of the Dark」の3つの映画の例を出し、は「(恋人同士の)愛」について、は「父親の愛」について、そして、は「母親の愛」について考えるきっかけになった、と述べている。特に、5/17の段階では、「リビングラスベガス」に関する記述がLのレポートの大部分を占めている。

#### 5/17付レポート：

「**リーピング ラスベガス**」という映画があります。 [途中略] ある日、セラはベンに酒ビンをプレゼントで上げます。私はそれを見てびっくりしました。彼女が愛しているベンはアルコール中毒者で、彼女自分もしているからです。もし私がそんな状況だったら、すぐ病院に入院して治療するようにします。私が考えている愛は、お互いによくなるように助けることでした。よくないところを知らないふりをするのは心から愛するのがないと思いました。でも彼女は彼のそのままの姿を認めて受けて入れたのです。私は考えました。それも**愛**を表現する方法かもしれないと。。

[途中略]

「**人生は美しい**」(イタリア)という映画を見て**父親**について考えてみるようになりました。自分がころされるようになっていたのを知っているけど最後まで息子には楽しく面白い姿を見せてあげます。自分の人生より息子の人生をもっと大切に思うのが親の心かな、と少しだけ感じられました。

「**Dancer of the dark**」という映画では、**母親の愛**に対してもう一度考えるようになりました。視力がよくない息子の手術費用を守るため自分の人生を放棄します。私も親になったらそんなことができるかな。。親の大切に付いて考えられました。

しかし、ここでは、いろいろなことが広く浅く述べられている為、内容の具体性、他者への説得性は低い。従って、5/18の授業では、Lはクラスメートから彼女自身の意見が明確でない点を指摘される。そして、担当者からは、話したい内容をひとつに絞り、それについて更に考え、自分の考えを詳しく書くようアドバイスされる。

#### 5/18の授業

[質問1] Y：Lさん自身が親についてどんなことを考えたかが知りたい、という旨の意見

[質問2] PD：Lさんが映画を見て、人生の生き方を変えたようなことはありますか？

[質問3] 細川：あまりいろいろな映画について話すよりも、一番自分が感動した映画、自分の人生を変えた映画について書いたほうが良いかもしれないね。

5/18の授業の結果、Lはポイントを「Dancer of the Dark」に絞り込む。そして、6/7付けの原稿では、他の映画部分の思いきった削除が見られ、そのかわり、「Dancer of the Dark」を母の視線で鑑賞したエピソードが加えられる。ここでは、依然として、自分の母に対する考えが多くは語られていないものの、学習者の思考の組替え、及び、

文章を再構成した努力の跡は見受けられる。そして、内容の統一により、他者への説得性も増している。

*Dancer of the dark* という映画があります。

主人公セルマは資格を失っていく病気を抱えていて、彼女の息子も同じ病気にかかっています。手術費用を稼ぐためにチェコからアメリカに行って工場に働いています。セルマは手術費用を稼ぐため、危険を押し切ってよく見えない目で夜間作業をします。自分の手術費用ではなくて息子の手術費用のために。

そして、そのお金を守るために自分の人生を放棄するようになります。ただ息子という理由で、また自分が母だという理由ひとつだけで、そういうことができるか、親はどういうのか考えるようになりました。

[途中略]

*Dancer of the dark* という映画を見ながら私は母になります。息子の目も見えなくなっていますが私の目も見えなくなっています。でも手術費用は一人しかできません。私の目と息子の目、ひとつを決めなければなりません。私はあれこれ計算し始めます。このお金は私が苦勞して稼ぐお金であるし、息子より私がもっと悪い状況であるし、また息子は大人になって自分がお金を稼いで手術しても大丈夫ではないかなど。。でもセルマは一度の迷いもなしに息子の目を選びます。だけでなく自分の人生までも放棄します。

私は私の母のことを考えます。学校に遅刻しないように私より早く起きて服とかお弁当を準備してくれます。また自分が苦勞して稼ぐお金をどんな条件もなしにくれます。こういう親のことについて一度考えてみるようになりました。

### 例3：学習者PD 「旅行と私」

3つ目の例は、学習者PDである。彼は、担当者からの6W1H型質問により揺さぶられ、クラス内ではしどろもどろになりながらも、再度考え、必要に応じてそれを組替え、最終的には自分の考えを捻出する。同様のケースとしては、学習者Hも挙げられるが、彼らのレポートは、担当者による6W1Hの質問を潜り抜け、レポートの具体性を少しずつ上げていく。PDのスタートとなる文章は以下の通りであり、まず授業で取り上げられる部分は、下線2の部分である(4/20付けレポートより抜粋)。

旅行が好きだったのは、まず、日常生活を離れて自然と一体になる。それで、知らない人に来て話すことができる<sup>1</sup>。最後に旅行が終わって帰る時自分がもっと大人になったよ

うな気がした<sup>2</sup>。

4/27 「旅行と私」についての動機，仮説について聞かれて...

P D：旅行 = 大人になること = 楽しみです。

細川：大人になることと楽しむこととどういう関係があるの？

P D：楽しみ = 人生 = 年配の人に会う = 人生勉強

細川：僕の質問は、ちょっと大人になると思った瞬間。

上記のように、4/27の授業においては、P Dの発言は流れがちで、論理的整合性が欠如している。これは、この問題に関してまだ彼の考えがまとまっていないせいかもしれないし、年配の人に会うことが大人になることだと思っていたのかもしれないし、単にことばがうまくコントロールできないせいかもしれない。しかし、いずれにせよ、その後の5/9付けのレポートには彼の思考の跡が見られ、担当者から質問があった部分についても以下のように具体性を増している。

**3つ目は、旅行が終わって帰る時、自分もって大人になったような気がする。**一応、旅行に行くと、すべてを自分がしなければならぬ。簡単な食事から、テントの設置、旅行の計画など自分がしてみながらよくできたこともあるし、よくできなかったこともある。できなかったことは何度も繰り返してみるうちに身につくものである。例えば山へ行った時道に迷ったら、どうすればいいかわからない。隣に誰かがいたら、一緒に話し合っ問題解決するが、もし一人だったら怖くて何でもできなくなる。この時落ち着いて自分の力で地図を見、羅針儀を見、山を出てきたらその気持ちは言葉で表現できないだろう。この時こそ僕は自ら大人になったような気がした。

さらに、5/11の授業の下記のインターアクションを経て、P Dのレポートの上記下線1の部分は、さらに具体性を増すこととなる。

細川：人生の話が好きだって言いますね。具体的に、エピソードがあるんですか。

P D：うーん、私と年配の人が山へたくさんいます。山へ行ったらほとんど頂上で一泊したら、下がります。その時、いろいろな人々会います。例えば、政治家、会ったこともあるし、うーん、続けて旅行ばかりしている人もいるし、いろんな人があるんだけど、私が知らないことを話した人がたくさんいました。それでそれがいいなと

思って聞きました。

細川：今まで一番、いろんな人の話を聞いたけれども、一番印象に残っている、一番良かったエピソードを一つ入れたら、とてもよくなると思いますね。

#### 上記インターアクションを経た後の5/24付けレポート：

2つ目は、知らない人に出て気軽に話することができる。ただ、みんな旅行という同じテーマで話をする。どうして旅行に行き、どうして一人で立ちなど聞いてみながら遅くまで楽しい時間を過ごす。旅行の情報を聞き、他の人の人生話を聞くことが僕にとって楽しみである。今まで旅行をしながら会った人々の中で一番印象的な人が一人いる。50代の男性、会社員である。韓国で「百頭大幹」という言葉がある。これは知利山から百頭山まで山を歩いて行くことである。専門登山者が行ったら、普通26日ぐらいかかる。食べ物や服やテントなどをバックに入れてずっと歩きばかりである。そのバックの高さは自分の背ぐらいだ。僕が会った所は知利山である。この方はもう5度挑戦したことがあるが、せんぶ失敗したそうだ。でも、百頭大幹を成功のために、放棄しなくてできるまでチャレンジするそうだ。自分がしたい事を決めたら、できるまで努力する姿がよかったと思う。その方会った後、僕の考え方が変えて来た。

#### 例4： 学習者Y 「日本の女性と私」

4つ目は、対象と自分との関係を「自分の問題化」できていない学生に対するFBの例である。これは、所謂、「人の意見を聞きたい。知りたい型」タイプの学習者（例：学習者Y、学習者E）に対して行われる、「自分の意見要求型FB」である。このタイプの学生は、「人の意見を聞いてから、自分の意見を決めよう」、逆に言うと、「人の意見を聞かないと、自分の意見は決められない」と思い込んでいる。そして、その結果、他者から生産的なフィードバックを受けられる可能性も低くなり、例えフィードバックを受けたとしても、それを基に自分で考え自分の意見を形成できるかどうかは甚だ疑わしい。このような「他の人に聞けばきっと私も分かるはず」「みんなにあてはまることが私にとってもきっと良いこと」型思考を持つ学生に対しては、担当者はまず自分の意見を打ち立てることを強かに説く。なぜなら、その人が自分の問題として捉えていないこと＝その人の思考回路をくぐってもいけないことが、人に聞いて「分かる/知れる」ようになるはずがないのである。それを本人に理解させようとする過程では、担当者はクラスの他の学生の存在（意見）を有意義に使っている。以下、Yの4/26付の初稿と、クラスでの話し合いの抜粋である

日本に来て生活しながら見ると、日本の女性の地位も韓国と似ていると思った。韓国で日本の女性のイメージは静かで、おとなくて、男の人の話によく従うイメージだ。このごろ若い女性によってそのイメージがたくさん変えているけれどもこのようないろいろの女性の姿の中で本物は何か。

**日本の女性たちはどんな思いを持って、どんな生活をしているか。**

**日本の女性と韓国の女性は何が違って、何が似ているか。**

(例) Y: 私は日本の女性がどうやって、何を考えているのか分かりたい

細川: ... Yさんは今どう思っているのか、それをまず言わなきゃ... (しかしその後も意見が出ず)

P D君はどうですか? (P D, 答える) ... K君はどうですか? (K, 答える) ...

Z君はどうですか? (Z, 答える)

細川: 日本の女性の生き方についてこう考えているって今のYさんの考えをしっかりと固めて (4/27)

#### 例5: 学習者I 「日本で会った人と私」

5つ目は、担当者が学習者Iの「思い込み」に対して行っているF Bの例を挙げる。クラス記録からは、学習者の「固定観念」に対しても、6 W 1 H型の質問が有効であることが分かる。以下は、Iの4/16のレポートの一部である。

今日本に着いたばかりなので日本の友達はもちろんほかの国の友達もあまりいないけどこれからいろんな国の人に会う機会が多いだろう。すると**いろんな国の文化とか生活習慣とか仕来り等が学べるようになる**。このような物語を集めたらおのおのの違った国の人が理解できるでしょう。

このレポートに関する問題点は、4/20のクラスにおいて以下のように話し合われている。

[質問1] C: 日本の友達と言うの、私達?

[質問2] 細川: それは具体的にはどんな友達を言っているんですか?

I: まだ具体的に分からない...

細川: どういう動機になっていますか? 動機になっていない? どうして?

[質問3] PD: 友達があまりいないと、あなたはなぜ友達について書くのか?

4/16のレポートに記載されていることは、I自身の経験に裏付けられた事項ではない為、これらの質問に対して、Iは明確な答えを返せない。この後、最終的に、IはHさんという日本人について具体的に書くことになる。しかし、4/20のレポートの段階では、「日本に来ると、いろいろな友達ができ、いろいろな国の文化が学べるはず。なぜなら、みんながそう言うから」という彼女の固定観念が見え隠れしているように思えた。

#### 例6: 学習者S 「日本留学と私」

最後に、担当者による学習者SへのFBの例を挙げる。Sは、4/20付けの以下の説をそれ以上展開して行くことができない学習者である。

(例) 4/20付レポート: 「日本に一年間の生活の中に私はいろいろなことを習い覚えて、見聞を広めた」

細川: なぜそのことについて書くのか? S: 人生経験

細川: 具体的にどんな人生経験をしたんですか? S: うまく答えられず

5/25付レポート: 「留学生活は家で家族と一緒にいた時にもらえないの生活経歴」

A: 留学生活はSさんにとってどういう意味? S: 珍しい人生経験

細川: どんな点が珍しい? (...S, 答えられず...) 初めてこの国に来たんだから、それはみんな珍しいでしょう。Sさんにとって、何か、というところまで書かなきゃ (S, うまく答えられず)

細川: どんな意味がある? S: 珍しいチャンス

細川: 何故良いチャンスなの? S: 日本語が上手になった

細川: Sさんにとって留学生活は何? どんな意味があるの?

S: いろんな国の友達に話しをして... Y: 何か変わったとか?

- 以後、同調子 -

細川: 具体的に家族と一緒にいたときにはできなかったような素晴らしい経験、日本での素晴らしい経験。それをもうちょっと具体的に書いてください。それがちょっとどんなことだかよく分からないから、よく分からない。

以上のような場合は、思考の問題、ものごとの認識方法の問題、ことばの問題、ま

たはこれら全てが混合した問題が考えられる。しかし、いずれにしても、人から聞いた考えを自分の思考を通さずに自分の意見として述べている場合、または、レポートに書いてあることが自分の経験に裏打ちされていないような場合には、学習者は担当者による6W1H型質問に答えられない。つまり、学習者は6W1H型の質問によって「考えていない自分」を露呈してしまうのである。

### 2 - 3 . 役割3 学生の発言を調整する役割

学習者が「考える」ことは大切であるが、それを他者に伝えようとする意思があるのなら、「他者に理解してもらえるように外言化」しないことには意味がない。担当者は、学生の日本語の文法的な誤りに関しては、意味が通じる限り寛容である。しかし、意味をなさない発話、質問内容と答えのずれ、発話中にいつしか話が流れ、話の内容が変わってくるような場合には学習者にFBを行っている。

#### (1) 内容確認のFB

学生の発話が意味をなさない時のFB。

(例) S : もう一年間の生活は、いろいろな「にんせいけいけん」

細川 : あ、「じんせいけいけん」。はい、いろいろな経験をした (4/20)

#### (2) 要約、言い換えのFB

学生の発話が、ことばが多くまとまらない時、適宜助けをさしのべて学習者の言わんとすることを言い換え、まとめる。このFBは、発言者の発話を他者に理解しやすくすると共に、発言者の思考を活性化させ、問題をさらに考えさせる効果を持つと思われる。

(例) 5/11 p.48 : Hの頭の中を整理する助け

5/25 p.76 : Cの頭の中を整理する手助け

#### (3) 自分の意見を言いきることを促すFB

(例) A : 観点を広くさせるし、幸せに生活させるし、自分の性格が変わって...

細川 : ん? 変わっていて...最後までちゃんと行って。(5/18)

## 2 - 4 . 役割 4 : 学生間のインターアクションの軌道修正

### 学習者間の話がそれた場合の軌道修正

学習者間でインターアクションが進むうちに、内容がレポートとは全く関係のない方向にいつてしまったり、学習者のプライベートな話題になってしまいそうなことがある。そんな時、本来の話題にもどす役割。

(例) 学習者間 (S, Z, M) での話がずれる 「あ、それでいいでしょう。その、いろいろな経験?...経験の具体的なことをもっと書いてください」 (4/20)

### 学習者間で安易に決着がついてしまった問題の再問題化

学習者間のインターアクションが続くうち、論点が曖昧なまま話し合いが終わってしまった時の軌道修正 F B。

(例) PD : 例えば、Iさんが映画を見て、人生の生き方を変えたようなことはありますか？

I : あっ、これは、動機で上の分には書きました。

PD : 分かります。

細川 : ちょっと待って。そんな簡単に分からないで。(5/18)

## 2 - 5 . 役割 5 . 人の意見を自分の意見に取り入れて考えることを促す (ディスカッション時)

仮説が成立し、ディスカッションに入ってから担当者の役割は、ディスカッションの仕方の説明と他人の意見を自分の中にくぐらせて考えたプロセスを如何にレポート上に反映させて書くか、という指導に集中している。以下に、ディスカッションの内容がずれたり、ディスカッションがうまくレポートに反映されずに問題となった学習者の例を挙げる。

(例) 6/15 [学習者Aのディスカッション部分に関して]

細川 : ディスカッション相手 (Mさんや学習者 C) からの質問、意見をレポート上に反映させることをアドバイス

6/22 [学習者PCのディスカッション部分に関して]

細川 : PCの動機と仮説部分とインタビュー内容とのずれの指摘+アドバイス

6/22 [学習者Mのディスカッションに関して]

細川：ディスカッションの内容のずれ，ディスカッションでの話し合いがレポート上に反映されていないことへのアドバイス

6/22 [学習者Cのディスカッション部分に関して，学習者I，ボランティアMからの自分達の意見が完全無視されているとの発言をまとめて]

水戸：Cさんの意見は書いてあるけど，そのもらった意見は書いていないんですね。

細川：ディスカッションのプロセスが分かるように書くことをアドバイス

「思考と表現の往還」においては、「自分の言いたいことが言えればおしまい」ではない。それではあまりにも自己完結的で，考えてことばを発したことが単なる自己満足で終わりかねない。上記の例から，担当者が学習者に求めていることは，必ずしもディスカッションによってがらりと意見を変えるのではなく，ディスカッション相手のことばを受けて考え，自分の思考のプロセスを把握し，それを意識的に記述することであることが伺える。「思考と表現の往還」において大切なことは，他人のことばを自分の中に引き入れ，それを自分の更なる思考の糧として再度考え，それを再発信することではないだろうか。このプロセスこそ，ものごとを自分とは異なる視点から捉え直し，自分の思考の幅を広げるチャンスではないかと考える。ディスカッションを経た後では，自分の考えが変わる学習者もいるし，変わらない学習者もいる。しかし，他人の意見に耳を傾け，自分の意見を再考した上で（少なくとも表面上は）以前と変わらない人と，何も考えないままずっと変わらない人との間には，違いがあると筆者は考える。

### 3 . 結論

本レポートの冒頭では，「思考と表現の往還」を簡略化して次の4つのプロセスに分類した：**考える** **考えを外言化する** **他者の外言を取り入れる** **そしてまた考える。**

最後に，この分類に当てはめて，これまで行った分析と考察をまとめてみたい。まず，分析中の「役割1：学生が自分の考えを発信し易い/しなくてはならない環境設定をする」は，上記「思考と表現の往還」の から までの全プロセスを活性化させる為の土壌作りとして，不可欠な役割である。次に，分析における「役割2：学習者

の思考を活性化させる役割」も、言うまでもなく、学生に自ら「考え」させ、「考えを外言化」させることを促進させる教師の支援である。そして、「役割3：学生の発言を調整する役割」は、学生が「考えを外言化」する際に、他の学生にその考えを分かりやすく伝える為の支援として行われるFBである。さらに、「役割4：学生間のインターアクションの軌道修正」は、学生同士が「考えを外言化」し、「他者の外言を取り入れ」易くする為の支援であり、最後に、「役割5：人の意見を自分の意見に取り入れて考えることを促す（ディスカッション時）」は、「他者の外言を取り入れ」、「そしてまた考える」ことを促す支援である。そして、ここにおいて、のプロセスは「考える」のプロセスに還元し、この「思考と表現の往還」はエンドレスに続いて行く。

以上の分析、考察により、クラス担当者は総合クラスにて、学生の「思考と表現の往還」を活性化させる役割 学習者の活発なコミュニケーション活動を促進する為の環境作りや、学生を更なる思考、表現活動のレベルへといざなう役割 を果たしていることが判明する。更に、特筆すべきは、総合クラスは担当者によってクラス活動の主体者が「学習者」となるように綿密に設計されている点である。そもそも、総合クラスにおけるレポートのテーマ（「 と私」）は各学習者によって決定され、クラス活動は究極的には各学生にしか考え / 語り得ない、「自己と（テーマに選んだ）対象との関係を語る」という問題を巡って進行する。要するに、総合クラスではテーマ自体が元来教師のコントロールの及び難いものである上に、本稿で分析したとおり、担当者にもそれを根こそぎコントロールしようという意思は見られない。本稿で分析したように、「思考と表現の往還」の各過程には、学習者の内部、あるいは外部に起因する様々な障害が立ちはだかる。そして、学習者は、自らの考える力、状況判断力、ことばの力等を総動員して、様々な調整を繰り返しながら、各障害を自己の問題として乗り越えて行くことが求められる。総合クラスにおいては、問題を乗り越えて行く主体はあくまでも「学習者」であり、クラスには教師により予め用意された答えは存在しない。学習者が個々の問題を乗り越えて行けるかどうかは、学習者に乗り越えようとする意思があるかどうかにかかっており、また、如何に乗り越えて行くかについても、学習者自身で解決するほかない。以上の意味において、総合クラスの主体は「学習者」であり、総合クラスは「学習者主体」のクラスとなり得る。

# 総合活動型日本語教育 - 問題発見解決学習 - は 人間の営みの縮図

蛇拔優子

1. はじめに
2. 分析・検証
  - 0 分析対象者Yさん
  - i テーマ選びとその動機 - 他者存在への気づき - 「私」は何？
  - ii 仮説「音楽は生きがいである。」 - 生きがいの探究 - 善く生きたいという希求
  - iii ディスカッション - 個と個の対話 - 問題解決のための思考回路の構築
  - iv 結論へ - 「私」を通しての主体的で流動的な視線の形成 - 人間形成の芽生え
  - v 人間の思考回路の番外編 - 固定観念 - 集団類型化
3. 考察
  - i 図式：人間の普遍的な思考回路と人間の思考回路の番外編
  - ii 人間の営み
4. 結論
5. おわりに

## 1. はじめに

人間がことばを習得するのに最低限度何が必要なのかを考えてみると，人間の思考回路の活性化ということが肝要であることを見てとることができる。それは取りも直さず私たちが日々の生活を送る中で直面する問題を問題と認識しその問題の解決に向けての営みが考えることを通じてしか形成されないことにあることと符合する。そうすると問題が解決できたときに私たちが得る充足感や満足感，言い換えれば生きてい

ることの喜びは、思考回路の活性化を本義としたこの総合活動型日本語教育でのファシリテーター<sup>\*</sup>によって実践されている問題発見解決学習を通して、考えることの充足感、引いては楽しさを伝えているのではないかと推測される。それは物事の習得につきものの困難を克服する意志力とか忍耐力が前提とされるのではなく、クラス活動の中心テーマである他者とのことばの往還関係を築くことで生まれてくる自己存在理解であり他者存在理解であるはずだ。また、このクラスでの相互自己評価のありかたはアカデミックヒエラルキーを極力排除して、学習者とファシリテーター双方が信頼関係を形成し、この学習が本来的に目指す「普遍的な人間の思考回路」<sup>\*\*</sup>の土壌作りを通して、相互の理解と人間的な成長を図るものと推察できる。

以上の考え方にに基づき、この問題発見解決学習がことばの習得を目指す学習者に考える楽しさを発見させる「人間の普遍的な思考回路」の獲得に寄与するとの仮説をたて、それを早稲田大学日本語教育センター「総合5AB」(2001年度春期)の学習者Yさんにスポットを当て、そのレポートの変遷の分析から検証していく。

## 2. 分析・検証

### 2-0 分析対象者Yさん

分析対象者にYさんを選んだ理由：筆者が相互評価の際に、学習者の中で一番高く評価した。それは、Yさんのクラス活動全般を見てきての感触とそのコミットメントの仕方がYさん自身の素直なことばでなされていて印象的であったこと、完成レポートを読んだときに思考過程が分り易く提示されており、評価ポイント<sup>\*</sup>に則って十分に思考を活性化した学習者として興味を引いてからである。そのレポート作成のプロセスの分析・検証から筆者の直感が妥当するかを見ていくための適材と考えた所以である。

---

\* ファシリテーター 教室を組織化し運営し方向付ける役目を負う責任者を指す。「よく見聞きし分りそして逸らさずいつも静かに語っている」のがその在り方と筆者は捉える。

\*\* 分析・検証した後、考察の項で図式を提示する。

\* 相互評価のポイント

1 テーマの固有性(オリジナリティ)この人にしか書けないテーマと内容か。

2 動機と結論の一致 動機・仮説は明確で、まとめの結論と一致しているか。

3 議論の受容 クラスやグループの議論をどのように受け入れたか。

4 枚数は規定の枚数に達しているか。(A 4で5枚)

をそれぞれの項目として3高く評価できる 2評価できる 1もう少し考えてもらいたい の3段階で評価をしていくやりかたである。

最終レポートに至るまでのタイトル決定，タイトル決定の動機の提示，タイトルの「          と私」の「          」とは私にとって「××」であるという仮説の設定，仮説をめぐってのディスカッションの経過説明，結論の一つ一つの段階が問題発見であり，その一つ一つの段階での項目に相当するものを生み出していくことがその解決であるという見方は容易に見てとれる。しかし，この学習者が筆者の指摘する「人間の普遍的な思考回路」を獲得するに至ったことを検証するにはYさんのレポート完成までの一連の思考活動に着眼していくしかない。以下Yさんのレポートからの引用は太字で表記する。またYさんの思考の変遷の方向は            で示す。下線は「人間の普遍的な思考回路」及び「人間の思考回路の番外編」の図に用いる用語が含まれている筆者の考察の核として強調のために施す。

## 2 - i テーマ選びとその動機 - 他者存在への気づき - 「私」は何？

授業の初日にファシリテーターから「自分のことで，何か一番関心のあること，興味のあること，好きな事を書いてくれればいいです。」との発言を受け，それに率直に答えてYさんは「私の生活と音楽」のテーマ\*\*を設定する。次にそのテーマを選んだ動機と仮説の部分を一挙に語ったのが4月26日の第1回目のレポートである。その前半部を見てみる。

私は朝起きてから音楽との生活が始まって行って，寝るときも音楽を聞きながら寝る。音楽聞きすぎるかもしれない。でも，私がいつも言うとおりに私の一日は音楽で始まって音楽で終わる。もちろん音楽を聞かないで生活ができないわけではないけどつまらない。こんな理由で，今の私には音楽がない生活は考えられない。

テーマを決めることはそのテーマの「          と私」の「          」と自分との関係を見出すためには必須の手続きである。それゆえ「          」という自分ではない，しかし「私」が「私自分自身」を語るためになくしてはならない存在としての「他者」の役割を果たすものが必要なのである。Yさんは自分の興味の対象に音楽を想定した。それは音楽なしで生活することはできるだろうが，それがなくては自分の生活はつまらないという直感的な理由から導きだされたものである。そしてテーマ選びの際にはこの

---

\*\* 「私の生活と音楽」のテーマ Yさんは4月26日と5月10日の最初の2回のレポートでは表記のタイトルを用いているが，5月17日の3回目のレポートでファシリテーターが最初に提案した「          と私」の形に変更している。

直感から入っていく意外に道はないのである。なぜならテーマに選べと指示された「興味のあること」とか「関心のあること」とか「好きなこと」が何かを知るには、理論の枠立て<sup>\*\*\*</sup>に先行して、理屈抜きに「私」のところが働きかけるものが、ここで求められている「私」の思考に命じる「考える対象」（＝他者存在）だからである。これを総合の学習の現場では「          」をテーマに選んだ動機として位置づけているが、直感に支えられた動機は、人間が自意識を獲得するときの最初の他者存在の気づきが、五感作用から始まってその延長上にある直感から獲得されることに相当すると考えられる。その動機はところが働きかけたからとしか答えようがないのであるが、その説明難解なところの働きは、「          」という他者存在が「私」にとってどういう意味を持つのか、「私」とその他者存在の関係が何かを解き明かすことで、即ち直感で捉えた対象が直観で捉えたものと呼称を変える瞬間の「私」の意識変容を他者存在の気づきとして考えてよかろう。それは「          」とは私にとって「××」であるという仮説を提示するときの外に向かったの態度表明の意識変容であり、自意識の芽生えた人間が自己を他者に向かって主張し始める最初の問いかけ「私」は何？に代表される精神活動に模される。

## 2 - ii 仮説「音楽は生きがいである。」 - 生きがいの探究 - 善く生きたいという希求

Yさんのレポートの後半には提示したテーマの「          」が「私」にとってどういう意味をもつかという仮説が記述されている。

私が日本へ来たのは去年の7月だった。一人暮らしになった私は家族も友だちもない生活がだんだん寂しくなって来た。新しい学校でも色々な面白いがあったが、寂しくて寂しくて何もしたくなかった。「食欲もないほどだ。」と言えばわかりやすいだろう。この時、私が見つけたのが音楽だった。韓国でも言うまでもなく音楽を聞いていたが、ただの楽しみだけのものであったのになにをしてもする理由も知らず悩んでいた私には私を支えられる一つだけの力だった。家族と友だちが会いたくてたまらない時、怒りに燃えて何も見えない時、音楽を聞きながら気持ちを落ち着けた。ここまでではなくいつのまにか勉強にもなって来た。例えば、歌詞の中で知らない単語とか表現がそうだった。たまには人生

---

<sup>\*\*\*</sup> 理論の枠立て ディスカッションを通して仮説を論証していく際の思考の流れのキーワードに相当するものと筆者は捉える。

でもう一度自分を考えさせられる歌詞など教訓的なところもあった。日本語の勉強になったり、広すぎるかも知れないけど人生の勉強になったり、私の力になってくれた音楽は今の私にとって生きがいだと思う。

ここからYさんの生活の中に精神的な支えがないこと、生きている目的を見出せずそこからくるこころの空洞感を音楽を聴くことで埋めていたことが窺える。日本に来ることで慣れ親しんだ友だちと会えないこともあり、そのこころの空洞感は一層増し、それゆえ、音楽への傾倒がより顕著に見出されるものであるが、こころの空洞感とは取りも直さず、精神活動の停滞からのものである。他者存在の気づきを音楽に見出したYさんは、次にその他者が精神活動に働きかけてきたときにただ受身でいるだけでは満足しなかった。音楽は気持ちを落ち着かせてくれるが、音楽を「生きがい」と称するにははなはだ心もとないのである。今度は「私」から音楽という対象に働きかけて音楽と「私」の意味を「私」なりに探っていくと音楽と「私」の関係を見出したことにはならないのである。その関係を私の力になってくれた音楽とYさんが語ることにあるとするなら、それは一体何を意味しているのだろうか。この力とは何なのか。それは寂しくて寂しくて何もしたくなかったYさんに何かをさせるきっかけとなった力ではないのか。これは他者存在を知った人間が自己の唯一性に目覚め、その存在の有限性に目覚めたとき、善くいきたいという突き上げてくるような生の探究に目覚めさせる力ではないだろうか。

一日中付き合っている音楽の中で日本語の歌詞のある音楽を聴くとその歌のせりふから何か訴えかけられるものがあり、何を言っているのだろうかという疑問はメロディーの響きにも増してYさんの興味を引いたことが分る。その歌詞を理解することで自分を内省することが出来たり、勇気付けられたり、日本語の勉強になったりで、ここからYさんは音楽を通して、積極的に音楽に働きかけることで、他者存在の気づきの際の直感から直観への意識変容という手法をもって、ここで再びあのこころの働きから善く生きたいという力を得たのであろう。それはYさんにとって「生きがい」ということばで表現できるほどの力との出会いでもある。

Yさんは音楽がYさんにとって生きがいであるとすることで、自分の立場を表明しこれから始まるクラスの仲間とのディスカッションで、自己の立場を維持して自らの意見の真っ当性を証明していかななくてはならないのである。ここのクラス活動としては、自分の立てた仮説をことばを用いての他者との往還関係を経て説得力を発揮させていく過程を築いていくことにある。Yさんが自分の使用した自分を支える力ということ

ばをどうYさん独自の概念としての「生きがい」に発展させていくかは次節で詳細に検証する。しかし、Yさんがこの自分の生きることに関わり何らかの意義づけをする即ち生きがいの模索は他者存在に自己存在を投入し自己存在に他者存在を投入して内省していく他者存在理解への第一歩であると考えられる。

## 2 - iii ディスカッション - 個と個の対話 - 問題解決のための思考過程の構築

次にYさんは「音楽は生きがいである」という仮説をもって、どのように自分と他者存在 (= 音楽) との関係が「生きがい」というYさん独自の概念で規定されたものがより高い普遍性を得るかをディスカッションの相手に説得力をもって対峙していく過程に築いていかなければならない。Yさんが堅持する「生きがい」を具体的に他者に示し得ること、換言すれば他者に通じることばで語り尽くすことをしなければならないのである。Yさんは自分と音楽との出会いをあるエピソードを借りて紹介し、自分と音楽との関係がどのように深化していったかの過程を提示し他者のYさん理解を求めようとしているが、これは「生きがい」の傍証となり得るものであり、自分だけが経験した独自性を語ることで全く同じ経験ではないものの似たような経験を持つであろう他者の共感を呼び起こすには有効な手段である。5月10日に提出された「私の生活と音楽」と題する2回目のレポートには一気にA 4枚にびっしりと日本に来るまでのあまり思考することのないYさんの平々凡々とした生活から東京での一人暮らしで味わう孤独、無気力感に満ち満ちた生活の変化を表現している。そしてルームメイトが毎日聴いている日本語の歌が音楽との出会いの最初の取っ掛かりになったこと、そのルームメイトも去り、自分の国の友だちとチャットしているときに友だちが聴かせてくれた音楽に心を癒されたことを臨場感を交えて以下のように記述している。

長い間悩んでいた私はある日、韓国にいる友だちとチャットで会うことにした。色々な話をしていた時、友だちが突然ある曲を聞かせてくれた。「ユキグラモト」と言うピアニストの「meditation」と言うむずかしい技術は必要ない曲だった。私を落ち着くために友だちは何回も繰り返しながら聞かせたそのおかげか友だちのおかげか私落ち着いて頭もきれいになった。その後、私はクラシック音楽だからと言ってまずいものだけではないと思った。また、家族と友だちが会いたくてたまらない時や怒りに燃えて何も見えない時や疲れた時などクラシックを聞きながら落ち着いた。今ももちろん時々クラシックを聞いている。日本語の勉強になったり、広すぎるかも知れないけど人生の勉強になったり、私を支えられる力になってくれた音楽は私にとって一つの生きがいだと思う。

このエピソードの挿入は、2 - ii で紹介した仮説を補強する働きをしている。しかし Y さんのここでの記述はまだその説得力を持つには至っていない。それはなぜだろうか。エピソードの導入で具体例が示され *meditation* という題名の曲が出てきたときに、Y さんは今まで自分が語っていた総括的な呼称である「音楽」を「生きがい」とする意味づけを、この自分の体験で遭遇した一回限りのもので言い切ってしまうことに躊躇したのではなかろうか。その躊躇がその後、私はクラシック音楽だからと言ってまずいものだけではないと思った。から今ももちろん時々クラシックを聞いている。という一見すると整合性のない文章運びを生み、説得力がないと他者に判断せしめられていると考えられる。しかしその躊躇は次の記述で払拭されたと筆者は見る。

音楽と私を書きながら「meditation」について他の人はどのように感じるだろうか疑問ができた。それで、私は私の近くにいる人たちに聞いてみた。

<クラシックより聞きやすいし、他のクラシック音楽より聞く時に負担がない。もやもやしている気持ちと急いでいる感じが余裕に変わるようだ。音楽を聞いていたら涙が出るくらい嬉しくなって、誰かにプレゼントしたくなる。悲しくても心が暖かくなる。まるで、童話のようだ。こんなに音楽家の気持ちが入っている曲は初めて聞いた。倉本 裕基の感じが伝えられる。> ということで、私と大体同じだった。

同じクラスの大学院で音楽を専攻した朴さんに「meditation」について聞いた。朴さんによると、「meditation」の語源が medicine だそう。また、たいていの New age 音楽は曲の中で。起承転結の story があるが、「meditation」に場合は同じ音とリズムを繰り返しながら演奏し、聞きやすいということがわかった。

\* 朴さんの話を聞いて、私は心が痛い時、「meditation」という薬を飲んで治療したなど思った。

ここに示されたように他者の意見を訊くということは、自己の仮説を違った角度から見ていこうとするときに有効な手段である。この総合の学習でのディスカッションの働きはそのディスカッションが「私」に密着した仮説を議題に徹して為されれば、「私」の仮説への確信のほどを強めたり弱めたりする影響力を持つのである。それゆ

え、「個」と「個」が一つの課題について真剣に対話をするのがその課題への「個」の関与の深さを保証するものであり、それは「個」の課題となっている「問題」を「解決」するための理論的な思考の過程を構築するものに他ならない。その思考過程は次のようにも換言できよう。

Yさんはここで聴いた *Meditation* という題名の音楽のそのことばが持つ意味に出会うのである。そしてその音楽に題されたことばがメロディーとなって聴くものに届いたときにそのことばがことば本来の持つことばの力となってその生命力を聴く者に与えるということばの不思議を体得するのである。このことから音楽がもつ癒しの作用は「生きがい」と呼ぶには消極的な意味合いであるが、善く生きるための心構えを作ってくれるであろうところの穏やかさであり暖かくなるような気持ちを生んでくれる作用があるとYさんは考えたと推測される。

音楽家の気持ちが入ってくるという表現の中に他者に伝わることばを生み出すことが思考することから生み出されることばの表出によって可能であるとの気づきはYさんにあったかどうかは定かでない。しかしこの *Meditation* という曲を聴いて自分と同じように伝わる何かを感じて共感を得たとする他者の存在は、「個」と「個」の対話によって他者という存在が自分とは異なるものでありながらも理解し合えるものであるとの自覚を促がしたものと言えるだろう。この他者はYさんにとっては、自分の仮説をぶつける相手として申し分ない存在と筆者には思えるのだが、時間の制約もあったのであろうし、既にディスカッションした相手から仮説への異義申し立てを受けている身にはそれを帳消しにしてレポートを書きやすい方向に操作することを快しとしなかったのであろう。この他者からの言質は最後の部分にある「心が痛い時・・・」という自己納得、自己理解に還元されて有効に働いているのである。このYさんの記述から筆者は、Yさんは自分の人生の中で問題が出てくる度に癒しの曲を聴いてこころの平静を保持しながらその問題の解決策を冷静に考えることができる人間として成長していくのだらうなという期待感を抱いた。その期待は次の段階で見事に現実味を帯びてくるのだ。

## 2 - iv 結論へ - 「私」を通しての主体的で流動的な視線の形成 - 人間形成の芽生え

Yさんのこの学習での圧巻は、このレポートを結論に導く際の一番の問題がディスカッションの相手から「音楽は生きがいである」という自分の仮説への反論を受けた

ときに生じるのであるが、そこで対話と内省から見事に「人間の普遍的な思考回路」を駆使したことである。そのきざしは6月22日に提出した以下のレポートの変化の個所に顕著に表れている。それを見してみる。仮説は何かと確認されて、6月14日から22日へのレポートの変遷は矢印で示す。

音楽は生きがいだと書いてある部分だ。私の人生の中で一つの生きがい、生きがいというのは多分仮説には合わないかもしれない。でも、私が音楽を通じてした経験とか私の立場からみると、言葉で表現すれば、生きがいになると思って書いた。私の人生の中で一つの生きがい。生きがいというのは多分仮説に合わないかもしれないと思ったこともある。生きがいと言うのは仮説を書きながら音楽は私にとって何かと思った時、なにげなく浮かんで来たものだ。それで、私が音楽を通じてした経験とか私の立場からみて、言葉で表現したのが、生きが이었다。

となっている。

ここは分かり易いように旧レポートと新レポートの検証を先に表記しその検証の手がかりとなる記述部分をハイフオンをして太字で示し、その旧新の変化も で示すやりかたで見よう。

「音楽が生きがいである」と言い切ってしまうことへの揺らぎが働く。 - **生きがい** **というのは多分仮説には合わないかもしれない。**

経験を後ろ盾にして音楽が自分にとって何かを考えると「生きがい」という言葉で表現するしかないという自覚の芽生え - **私が音楽を通じてした経験とか私の立場からみて、言葉で表現したのが、生きが이었다。**

しかし、ここでのなにげなく浮かんで来たものだが持つ不確実性に考慮の余地が残り、そこがディスカッションの相手から反論を受けた種として存在すると考えられる。即ち、Yさんは自分の立てた仮説が直感によるものであるが、その直感に説得性を与えるために、「生きがい」と「音楽が生きがい」との関係性の解明を試みるべく思考の活性化に駆り立てられていく。そして最終レポートでこの二つの思考回路が流れて

---

\*自分の仮説への反論 Yさんはディスカッションの相手から以下のような内容の意見をもらっている。それへのYさんのリアクションも併記しておく。

「あなたの話を聞いたら仮説は生きがいではなく、日本語の勉強、人生の勉強そして自分を支える力ではないか。」

「その部分から出たのが私の仮説である。どれも自分にとって重要であり、その3つのことをまとめると生きがいになった。それは生きがい以外のことばでは表現できない。」

いるのが以下に示す内言から外言へ<sup>\*\*</sup>の移り変わりである。

音楽がどうして生きがいになるのか。 難しい問題である。 どんなときに自分は音楽をきくのだろう。 悩んでいるとき自分に一番身近にいるものとしての音楽がある。 ではそれは、自分を理解してくれる友だちとどう違うのか。 自分が悩んでいるときに一番近くにあって、役立ち、勉強になり、いろいろなことで友だちよりも大きな意味を持つ。 音楽を友だちと表現するだけでは物足りない。

生きがいとは何か。 生きる意味というようなもの。 具体的に考えると、今の生活に満足しているか、一番ほしいもの、一番したいこと、理想と思う人生に近づいているかの問題。 家族、友だち、夢、学校などが生きがいと思っていた頃と日本に来てからの変化の過程に音楽が存在した。 音楽は自分の心の調節ができる力。 大人になる考えの基。

音楽が自分にとって生きがいとなるというような人間を Y さんは音楽家であるところの思考回路の提示の前に規定している<sup>\*</sup>。それでは音楽家でもない自分が音楽は生きがいとするのは何故かという問題提起を自己に課し、内省し、それを言語化してみせたのが上のものである。ここで**難しい問題である**としているが、考えることに充実感という楽しみを見出さない人の日常生活ではこの段階で思考は停止し、その人は問題を先送りするか放棄するかであろうが、ここではそれは許されない。Y さんは音楽を聴くときの経験を「5W1Hプラス1W」<sup>\*\*</sup>の問いかけで振り返ってみるのである。まず、どんなときに？と when で自問し、悩んでいるとき自分の一番身近にあるものとして音楽を考えてみる。しかし、それなら友だちとどう違うのかという新たな問いかけがでてくる。これは which に属するものである。そこで友だちよりは評価できる面を音楽に付与し、音楽の優位性を導いているのである。この思考過程は比較するものの資質

---

<sup>\*\*</sup>内言から外言へ 人間の頭の中での思考を内言と呼び、その思考がことばなり文字なりの形をとって表出されたものを外言と呼ぶ。

<sup>\*</sup> この思考回路の提示の前に規定している 私の夢が音楽家になることでもないのに、なぜ私には音楽が生きがいになるのか。どんなに考えても難しい質問だ。私はうれしい時、悲しい時以外もいつも音楽を聞く。私が考えている音楽は、友だちのように私のことを理解してくれるとか、私が悩んでいた時に一番近くにあって、役に立ったとか、勉強もなるし、色々なことで、友だちよりもっと大きい意味を持っているのである。友だちより音楽を聞くことが大切だとは思わないが、音楽を表現したら友だちだけの意味では足りないと思うのだ。とレポートに書かれており、2つの思考回路に向かう前哨である。

<sup>\*\*</sup> 「5W1Hプラス1W」 従来の報道の伝えるべき要素から援用される5W1Hとは where, when, who, what, which, how であるが、思考には why なくしては問題解決への道は切り開けない。why を入れて5W1Hプラス1Wとなる。

の違いが顕著で、こじつけと他者から取られる危険性を孕んでいるが、次の思考過程で実体験からの固有性を主張することで動かし得ぬものとして導きだされる。ここでは how が働き、生きがいの意味付けが展開される。**生きがいとは何か**と what の問いかけをし、最後に**自分の心の調節ができる力**と誰もが思いつかないような独創的な見解を提示するのである。しかし、ここで筆者ははたと考え込んでしまった。この独創的なことばで他者は説得されるだろうか。そこで Y さんが指す**心の調節**とはを探ると、あの日本に来たばかりの頃の悩みを抱えていた苦しみが音楽の癒しの作用で軽減されたという経験からのものであることが分った。自分がどんな人間かを知る手筈ともなったのが音楽で、音楽の他者性の認識が**心の調節**をもたらすものであり、**自己の精神活動をコントロールできてこそ大人である**という意味づけを内省から導き出していると思われる。この部分は奇しくも読み手に why を投げかけるような仕組みになってしまっているが、Y さんと共に思考の変遷を享受してきたものには読み解くことができる部分である。

ここでの Y さんの**音楽は自分の心の調節ができる力。大人になる考え方の基**。と言う結論は「人間の普遍的な思考回路」に照らし合わせてみれば、問題は一度の往還関係や一度の内省で解決できるものでなく、**問題への一つの解答が出たときにそれを他者との対話の中に放りこんでまたその不可疑性<sup>\*\*\*</sup>を確かめることにある**。Y さんが「生きがい」ということばに**自分の心の調節ができる力。大人になる考え方の基**という意味を付与したことが正にこの不可疑性の追求に他ならないのである。

この2つの思考回路はディスカッションの場で、この学習者の立てた仮説「音楽は私にとって生きがいである。」というものへの反論がなければ到底生まれ得なかったものである。その反論を他者からの意見として取り入れ内省することで Y さんは自説をどのように表現すれば相手に納得してもらえるかを考えるのである。思考を活性化するためのディスカッションの相手の存在は大きい。これは善く生きたいと願う人間がそのベースになる快適さを求め、問題発生の本質存在である他者存在の理解をするときに避けて通れない試練となる。Y さんはレポートを完成させる作業の最後の段階を通して、自分の意見を他者に理解してもらうためには相手を説得することばだけで

---

\*\*\*不可疑性 竹田青嗣『現象学入門』で著者は「主観 - 客観」図」ということばで近代から現代の対象認識過程の陥穽を示し、誤解されているフッサールの現象学的視線の解明を試みている。その図が思考の枠組みに措定される限り、人間は自己の対象認識をすることはできないとするもので、この対象認識の際に確固として疑い得ないところまで自己の思考を深めていく一過程を不可疑性ということばで示している。

なくその相手のことばを受けて内省し今度は自分を説得することばをも生み出す必要があることを会得したのである。この二つの方向に放たれる思考回路にこそ私を通しての主体的で（他者存在を認識しての）流動的な（往還関係が固定化されたものでなく）視線の形成（視点という静的なものでなくダイナミックな作用のあるもの）が可能なのである。そして他者存在と自己存在を意味づけられてこそ、そこに人間が成長する余地があるということである。Yさんは「音楽が生きがいである」という仮説をもって、「音楽」が「私」をして「心の調節ができる力」「大人になる考え方の基」という現段階での不可疑性を知らしめたことを確認したのである。そこに人間形成の芽生えを読み取ることは可能であろう。

以上の分析の結果からこの問題発見解決学習で学習者に課されるレポート作成のための思考の枠組みである「自分の興味・関心のあること、好きなことをテーマに入れる」「そのテーマを選んだ動機を述べる」「テーマになった と自分との関係は私にとって××であるという仮説を作る」「その仮説に基づいてクラスの人とディスカッションをする」「ディスカッションの過程をレポートに記述して結論を導く（Ex. は私にとってやっぱり××である。 が私にとって××ではなく である。）を経ることで、人間の生きることの営みの核である「問題発見解決」能力が「人間の普遍的な思考回路」を活性化することで実現可能であり、その能力は他者存在を認識しその他者との往還関係を持続維持することで自己のより深くて広い流動的な視線を育成するものであることが分る。何時でも何処でも誰にでも適応可能な「普遍性」ということばがこの「人間の思考回路」に冠されるのは人間は考える生きものであり、善く生きよう、善く生きたいと願う限りにおいてその考える道筋は「人間の普遍的な思考回路」を必然的に辿ることを意味するということである。

## 2 - v 人間の思考回路の番外編 - 固定観念 - 集団類型化

総合活動型日本語教育 - 問題発見解決学習 - が言語教育での本来望まれる「人間の普遍的な思考回路」の活性化であるというその存在意義を理論化し実践に応用するまでの道程には、この学習の方法論を生みだした細川の日本語教育現場での忌まわしいステレオタイプ思考型人間の産出という苦い経験からの猛省なくしては迎れなかったものであろう。

しかしこの現象は今もって多くの日本語教育の現場で顕著であり、日々大量のステレオタイプ思考型人間が生み出されていると言っても過言ではない。そこでこの章節ではこの論文のアンチテーゼとしての表題のものが、今回の分析の対象者であるYさ

んの思考過程にも宿ることを検証し、善く生きることの人間の営みの主題の探究方向を誤っては人間形成は望めないという論証を示す。

人間形成を阻むものは思考の停止であることは2 - i から iv までの論証から明白である。それは「私」を通しての主体的で流動的な視線の形成が他者との往還関係を通じてその終わりのないより確かな不可疑性を追求することにあるのだから、その対極にあるものが思考の停止と言える。そして思考の停止の兆候にはYさんが**意欲喪失**と呼んだものが深く関わっている。なぜYさんはそのような状態に陥ってしまったのであろうか。6月22日に出されたディスカッション報告がほとんど出来上がったところに、ディスカッションの相手の1人である筆者が *Meditation* との出会いを問う場面があり、そこからYさんは図らずも自分が陥っていた思考回路の方向付けの停止状態を語ることになる。

2) 「じゃぬき」, 「meditation」との出会いが気になるが、その時、どうして悩んでいたか？

動機の部分にも書いてあるが、韓国にいた時の私はしたいことがなかった。実は、したいことはたくさんあったのに、全部出来なくなちゃって、何かをする意欲を失っていた。それに、大学の専攻も合わないし、興味も持てなかったので、私が何になるかとか何をして行けばいいかなどの将来の不安が一番大きい原因のようだ。日本に来てからは、韓国にいた時から持っていた悩みが、もっと深くなった。どうしても、答えは出て来ないので、もやもやしていた。

・ 「じゃぬき」, なぜ自分と合わない専攻を選んだか？

高校の時、先生と相談した上で、五つの学校に願書を出して、全部合格した。もちろん、その中では私が行きたかった学校もあったが、両親の意見に従って、姉と同じ学校に入った。

という所である。どうしてYさんは悩んでいたのか。自分のしたいことが何かを見出せなかったからであると述べている。生きがいがないというのが単刀直入な言い方であろう。その原因は何か。自分のしたいことはあったのだがそれができなくなったと語る。何故？大学の専攻が自分の望んでいたものと合わなかったという。そこに親の助言が介在していると言う。ここまで来ると筆者としてはYさんが親思いの子供であるという世間が与えるであろう子供へのプラスの評価をYさん自身が是として生

きている姿を描いてしまわざるを得ないのである。これが次章の番外編の図で示される、ある文化論を鵜呑みにした知識・情報から生きがいの模索をするときの姿勢を取ると、結果は私を通さないので固定観念・集団類型化を強化するに相当するものであると考えられる。Yさんにとって親の権限は絶対的なものなのであろう。そのような教育を受けてきたのであるから仕方がないと言えば仕方がないことであるが、親の意見に何の疑いもなく素直に従うことはたとえ親の意見が真っ当であったとしても、他者存在を認識して問いかけるとい過程が抜け落ちているのであるから、子供であるその個の自立が阻まれることを親も子も自覚すべきであらう。可疑性がもともと無ければ確かにすべき不可疑性は存在しないのであるから問題は存在せず従って何も考えることはないという人間の存在理由が否定される結果になってしまうのである。それは日本語教育の現場で文化論を知識として押し付け、人はこうだ、××人はああだという自覚なき集団類型化をして愚鈍にも異文化理解と心得、結果として他者存在の理解を拒否していることに気づかないことと同列である。

Yさんの場合は子供は親に無条件に従順であるべきだという固定観念を持ってしまっていた。親の言いなりになって生きてしまった結果が生きることに喜びや楽しみが見出せない自分を生んでしまったのである。なぜ自分の生き方を親の決定に委ねてしまったのか。Yさんの場合は自分の望む生き方を親にぶつけるという対話が欠如していたと言えよう。それは次の記述からも推測できる。

「花\*花」の『さよなら大好きな人』はこの曲を歌う歌手の父親が死んで父親を考えながら書いたそうだ。歌詞を見ると、「悔しいよとても、悲しいよとても、もう帰ってこない。それでも私の大好きな人。」という歌詞だが、私はこの歌詞を聞いて、私がしたいことを認めなかった私の母のことが思い出した。母に対して、悔しくても会いたい、向にいる私の母は私がしたいことに反対しても私の母だし、反対した理由も必ずあるわけだ。ありがたい母で、大好きな人なのに今までの私はどうして文句ばかり言ったか？ありがたいと思ってるのに、どうしてありがとうと言えないのかなどのがそうだった。

**反対した理由も必ずあるわけだ。**という記述から、もし対話が成立していればYさんには自分の望む生き方ができた可能性もあったのである。そしてその後の記述は人間が往々にして陥ってしまう直感を吟味しない感情の垂れ流し現象が起こっている。**ありがたい母で、大好きな人なのに今までの私はどうして文句ばかり言ったか？**の部分である。ここには問題発見の視線があるが解決への意志は見られない。Yさんのこ

の記述はディスカッションの内容を他者に語るという過程でなされていることから見ると、悩みながら日本へやってきた当時の失意感が将来的に再び再燃するのではないかと懸念される。しかしその懸念はYさんがこのレポートで示した**大人になる考え方の基**という視線を形成したと考えられる次の引用で払拭されたと考えられる。

・「イヘヨン」、そしたら現実から逃げたいと思って、音楽を聞いたじゃないか？

悩みの原因は、韓国に住んでいた時からだ。でも、その時は音楽について気がついていなかった。音楽を聞いていた時間も短かった。音楽に影響をされて、仮説のように考えたのは日本に来てからだ。音楽を聞きながら全部を忘れようと思っていたら、日本に来る前から聞いているはずだ。

\* 頭の中で、一度も現実から逃げたいとは思わなかった。でも、私も知らずに、意欲を失って、何もしなかったことが現実から逃げたいと思ってしたところかもしれない。だったがかもしれない。だから、私が現実から逃げる方法は音楽じゃなくて、意欲喪失と言ったほうがいいと思う。

Yさんはディスカッションのもう1人の相手から現実からの逃避として音楽を聞いたのだと指摘されている。そしてそのことで「音楽が生きがいである。」との仮説が揺さぶられる危惧を孕んでいる。しかしここでYさんは、この段階で仮説との関連でディスカッションを行なっているという方向に思考を向け反駁を試みるのである。Yさんのこの反駁には自分の生き方を他者の手に委ねてしまったという気づきが作用しているのであろうか。それとも単に議論のための苦し紛れの反駁なのであろうか。自立できていなかった自己への気づきはここで芽生えたのであろうか。その答えはアスタリスクでの内省の部分に示されている。**意欲喪失**ということばを使って現実逃避をしていたことを認めていると考えられる。このプロセスはここでの検証に重要な要素となる。もしYさんが現実逃避の指摘に反駁を試みるだけの記述で終わっていたならば、言い換えればそこでYさんの思考が停止していれば、Yさんの人間形成は不発に終わっていたであろう。他者が投げかけたことばを取り入れて内省するという姿勢こそは、Yさんが**生きがい**に最終的に与えた意味、**大人になる考え方の基**を端的に示す例だったのである。

Yさんはここにおいて「思考回路の番外編」を辿りながらも、「人間の普遍的な思考回路」を駆使する過程で自分の思考の軌道修正をし、人間形成の感触を得たと言えるよう。

### 3 . 考察

#### 3 - i 図式 人間の普遍的な思考回路と人間の思考回路番外編

ここには前提として「人間は考える自然性じねんせいを持つ」をおく。(太字は思考の具体的な例)

##### 人間の普遍的な思考回路

存在としてあるもの	自己存在	他者存在
自我意識の芽生え	<b>私は何？</b>	<b>私は何？</b>
存在への問いかけ	<b>有限で唯一の存在だ</b>	<b>有限で唯一の存在だ</b>
願望	<b>善く生きたい</b>	<b>善く生きたい</b>
実存として生きる	生きがいの探究	生きがいの探究

個と個の対話の実践から生きがいの探究をする

**人間って皆違うんだ**

**人間って皆同じなんだ**

個別の問題発見解決能力

不可疑性の追求

私を通しての主体的で流動的な視線の形成

自己の精神活動のコントロール

人間形成の芽生え

##### 人間の思考回路の番外編

ある文化論を鵜呑みにした知識・情報から生きがいの探究をする

私を通さないで固定観念・集団類型化を強化する

**人はこうだ ××人はああだ**

個別の問題は発生しない

個と個の対話は必要でない

個の生きがいの探究はできない

自己形成のための精神活動は不要

人間形成は望むべくもない

### 3 - ii 人間の営み

人間は一人で生きてはいけないという現実があり、個々の存在は一回切りの有限性に縛られているという事実がある。そうするとこの私という存在が今、ここに在ることへの畏敬と不思議が湧いてこないであろうか。一体この私とは何なのか？の問いはこのようにしてもたらされ、そこから善く生きたいという思いが導かれ自分の望む世界を作ろうと夢みるのである。その夢は往々にして叶うものではないし、夢の過剰さが自然法<sup>\*</sup>に反するときには人間は謙虚に自己内省する英知を持っている。そしてやがて快適に生きることが本来の自己の存在の基にあり、そこから生きがいを求め、善く生きることを是とする。そのためには自分と関係しながら存在している他者を理解しその他者との共存の上にしか生きがいは見出せないと分るであろう。その他者存在の理解のために人は他者と対話を始める。そして誰しもが違うことを知り、誰しもが同じであることを知る。しかし依然として問題は次から次へと起こるのである。その問題が個別のものであるときに人は他者との往還関係を活性化させよりよい人間関係を築いて問題解決の道を探ろうとする。その過程で人間は自分の考えを相手に提示し相手の考えと照らし合わせる。そしてこれ以上疑い得ない自己の信念にめぐり合うのである。この不可疑性は決して固定的なものではなく、往還関係が続く限り、流動的な視線は螺旋を描いてより確かな不可疑性へと向かわざるを得ないものである。

先に図式で示した典型的な2つの人間の思考回路を比べて人間の生き方を見たときどちらが生きる実感にあふれ生きる充足感に満たされるかは明らかであろう。Yさんは最終レポートの「結論」に

1年前の私の考え方と今私の考え方は全然違う。(前よりよくなったと思う。)その変化の過程に音楽があった。音楽は私自分の心を調節できる力、だんだん大人しくなる考え方の基になったのだ。

と記し、その後に**音楽と私を書いて...**と題して

最初音楽と私を書き始めた頃は音楽がない私の人生はつまらないと思った。でも、3ヶ月間このレポートを書いて、音楽は出会ってからたいくつな瞬間のためのものではなかったと言い直したい。このレポートを書きながら、嫌な作文を3ヶ月間したのはストレスだったが、自分

---

\* 自然法 自然界を司る秩序維持の見えざる理。現代の地球環境破壊は、人間が生存のためという生き物としての最低限の希求を超え活動することより生じ、それを筆者は自然法の侵犯とみる。

のことを考えるようになって良かったと思う。

としてレポートを終えている。

「音楽と私」と題するレポートからYさんの思考の変遷が辿れ、それが「人間の普遍的な思考回路」を経巡った人間の営みの縮図であるという筆者のこの論文のテーマに関連した考察もここに終える。

## 4 . 結論

総合活動型日本語教育 - 問題発見解決学習 - におけるディスカッションは他者との往還関係の臨場感あふれる現場である。そこでの他者の存在は時には自説をサポートしてくれるかもしれないがそれだけでは議論は深まらない。むしろ反論されるほうがここで見てきたような人間の普遍的な思考の深まりを保証してくれるのである。問題発見から解決までの過程が意識化され相手を説得できたという自信が持てたとき、他者へのことばによる説得を試み相手から共感を得ることは、考えることの楽しさを発見させてくれるものでもある。即ち問題の答への不可疑性が高められるときに、それが人間の営みである問題発見解決のために「普遍的な思考回路」の活性化が促され、それと歩を合わせ生きている充実感が自覚され楽しさも自ずから湧いてくると言えるのである。

「問題」は思考する働きかけがあれば人間が絶えず突きつけられる生きていく上での課題であり、善く生きたいと願う人間が直面せざるを得ない現象の立ち顕れである。この総合活動型日本語教育の学習ではレポート作成の過程に「問題発見と解決」という人間の思考の働きが実人生の生き方の縮図として課題化され、しかしそれはヴァーチャルリアリティーと称される仮想現実としてではなく現実が時間的・空間的に縮小され、問題が自己の内発から生じたものであるという点で、謎解きに似た楽しさや他者を説得でき共感を得たというコミュニケーション本来の望まれる姿<sup>\*</sup>を実感出来る点が醍醐味といえよう。

---

\*コミュニケーション本来の望まれる姿 「円滑なコミュニケーション」のためにと題される語学習得のヒントが取り沙汰されることがあっても、コミュニケーションとはその円滑さの阻害要因があって当然でありその阻害をいかに円滑さへの踏み台として逆手に取って転化させていくかの示唆的な指摘はなされることが少ない。筆者は後者に時間をかけての重厚な人間関係築くための本来的なコミュニケーションの姿と意味を見出すものである。

又、このレポート作成には言語習得につきものの、読む・書く・聴く・話すの四つの形態が遺憾なく取り込まれていることは、レポートの下書きの段階でのクラスでの発表、メーリングリストで原稿を送るまでの作業、クラス討議とグループディスカッションでのありかたを辿ると明らかであるのは言うに難くない。そしてその形態の質を深めるものが、テーマ、動機、仮説、ディスカッション、結論という思考のプロセスを順序立てて積み上げていく作業である「人間の普遍的な思考回路」の流れに脈々と波打たせることなのである。

## 5 . おわりに

今まで見たきたように「問題発見」から「問題解決」へのプロセスが重層的に仕組みられたものがこの学習であると言える。そしてその重層性と流動性からはこの学習を仕組んだ仕掛け人が想像する以上のものを次から次へと生み出していくという可変性が約束されているのである。それは人間が有限の生を受けながらもその一回性への自覚から生きがいを求め快適に生きることを自覚し、他者との往還関係を濃密化させるというプロセスを是として生きる限り、往還関係の無数の組み合わせが生み出され尽きる事のない万華鏡絵巻を織りなしてくれるのである。これが人間世界の楽しさでなくて何が楽しさと言えるのであろうか。筆者自身、この学習の狙いである「人間の普遍的な思考回路」を活性化させ、最初にたてた仮説という一つの不可疑性を検証し論証し終えたことで、この活動の一具体例を示し得たと自負するものである。そして次なる課題は生きている限り湧き起こる問題の発見をし、他者とのことばの行ったり来たりという人間関係を見据えながら、より確かな不可疑性を求めての問題解決の視線形成を試みるということになる。

### 参考文献

- 竹田青嗣 『現象学入門』NHKブックス 1989初版の1998版  
細川英雄 『日本語教育と日本事情 異文化を超える』明石出版 1999  
中野民夫 『ワークショップ - 新しい学びと創造の場 - 』岩波新書 2000  
横溝紳一郎 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社

# オリジナリティを求めて

## —— 言語化による自己認識の明確化

新井久容

1. 問題関心
2. 仮説
3. 方法
4. 分析
5. 結論

### 1. 問題関心

『私を探してあと五センチ』（2001年春学期「総合5」レポート集）を初めて読んだ時の感動は忘れられない。日本語を学んでいる留学生たちは実にさまざまなことを考えている。そして、それを表現しようとしている。もちろん、文法的な誤りが残っている文章もある。しかし、それでもなお伝わってくるものがあつた。そこには、それぞれの「私」がいたからである。彼らのオリジナリティはどこから生まれたのか。それが、私の最初の問いであつた。

この授業の目的は、内言と外言の往還関係の活性化、すなわち言語能力の育成である。自分自身の考えていることをいかに形にしていくかが、一本の柱となっている。ここで私が注目したのは、他者とのインターアクションを重ねることによって、学習者が変わっていくことであつた。個々の変容過程が窺えるレポートほど、私にとってはおもしろいレポートに仕上がっている。これは、自分の中での対話（思考）をしつつ、他者との対話（表現）、つまり自分と同じ言語ルールを共有しない者との対話を

通して、自分の思考を深めることができた結果なのではないか。個人のオリジナリティにも、この他者とのインターアクションがかかわってくるのではないかと考えたのである。

「総合」の授業でいうオリジナリティとは何であるのか。テーマ、文体、構成、意見など項目が特定できるものなのか。相互評価表の指標によれば、「この人にしか書けないレポート（固有性）」であり、項目を特定しているというより、もっと総合的な判断をしているように思われるが、ここでのオリジナリティの概念自体はまだ曖昧である。オリジナリティはいったい何に基づいているのか。そして、そもそも、オリジナリティの獲得は検証できるのか。これらの問いをベースに以下の分析を進めていきたい。

## 2. 仮説

### ①思考活動＝言語化（＝内言化）

ひとはことばを他者から学ぶ。他者の表現（＝ことば）を受け取って、自分の中に引き入れ、自分のことばにしている。引き入れたことばによって、ひとは考えているのである。自分の何ものかわからない思いを、引き入れたことばを用いて枠付けしようとする作業が思考であり、言語化＝内言化とも呼ぶことができる。内言とは、この他者からことばを引き入れた結果として蓄積された言語的コードのことを言う。ひとが思考するということは、内言化を図り、同時にその内言を蓄積していくことでもある。ひとは生涯、いろいろな他者からの働きかけによって内言を刺激され続け、言語を獲得していくことになる。

### ②言語化＝自己認識の明確化

さて、このようなプロセスにおいて自己というものを考えても実体としては捉えられないだろうが、あえて言うのであれば、言語化＝内言化されたもの、すなわち、思考を、自己と見なすことが妥当であると思われる。言語化することによって何ものかわからなかった思いを形にする、つまり、漠然としていた思いが何であるのかをことばにする、この「ことばにする」時点で、私たちは自分を確認しているのである。これが、すなわち、自己である。このことは、今まで見えていなかった自分が見えるということであり、今まで認識していた自己の上にまた新たな認識が加わることである、

と言い換えることが可能だろう。

### ③自己認識の明確化＝オリジナリティの獲得

このように考えると、言語化とは、自分の思考が蓄積されていくことであると同時に、新たに自己を認識していくことでもある。そして、このように新たに自己を認識できたかどうかは、「自分のことば」（＝オリジナリティ）を獲得できたかどうかによって確認される。逆に言うと、オリジナルな「自分のことば」で表現するためには、自己認識の明確化が不可欠なのである。

以上から、「オリジナリティの獲得には自己認識の明確化のプロセスが不可欠である」という仮説を立てることができるのではないだろうか。言い換えると、他者とのインターアクションによる言語化の過程が個人のオリジナリティの獲得過程でもある。

## 3. 方法

上記の仮説を検証するために、「総合」授業（2001年春学期）を通して提出されたレポートと授業記録に基づき、時間軸にそって個人の変容を追う。

具体的には、学習者が最初に書いたレポートを出発点とし（[I]）、それが、他者とのインターアクションを通じて、どのように理解可能な表現としての形を成していくのかについて（[II]）、「動機・仮説」をめぐるクラス内議論（ $\alpha$ ）とインタビュー（ $\beta$ ）の二段階に分けて検討していきたい。

今回は、学習者に対して下記のような分類を試みた。それぞれに該当すると考えられる三名をピックアップして、分析を進めることにする。

①既にある程度、自分の思いが自分の中で言語化（思考）されており、さらに、他者とのインターアクションによってそれが明確化（確認もしくは修正も含む）されていく例。

：学習者 A

②自分の思いが自分の中で明確に言語化（思考）されていないが、他者とのインターアクションによってそれが明確化されていく例。

：学習者 B（特に「仮説」設定過程において）

学習者 C（特にインタビュー後結論に至るまで）

## 4. 分析

### (1) 『学習者登りと私』

#### [I] 最初のレポート（4/20）：「旅行と私」

私は旅行が大好きだ。いつからかよく分からないかバックをかついで旅立つが楽しみになった。…（中略）…

旅行が好きだったのは、まず、日常生活を離れて自然と一体になる。それで、知らない人に会って話すことができる。最後に旅行が終わって帰る時自分をもっと大人になったような気がした。旅行代は自分がアルバイトをしてためたお金で旅行を行ったら、もっと価値があると思う。

図書館で一生懸命勉強することも重要だが、本で学ぶことができない社会勉強を旅行をとおして一つ一つ身につけてのが好きだ。ですから、私は機会があれば旅行を立ててしまう。

A は「私も今旅行とスポーツに関心があります」と自己紹介（4/13）した通り、簡潔な文章で「旅行が好きな私」を語り始める。しかし、「大好きだ」という思いとその理由はある程度示されているものの、「なぜか」の部分はまだ曖昧であり、ある意味では「私」という「個」が感じられない記述にとどまっている。この彼の表現は、授業におけるインターアクションを通して具体性を増し、「自分のことば」となっていく。

#### [II] 他者とのインターアクションによる表現の明確化

##### α. 「動機・仮説」をめぐるクラス内議論より

まず、4/27に次のような議論が交わされる：

A：旅行は人生だと思います。学校で学ぶことができないこともあると思うんで。

H：今まで旅行して、社会勉強した、少し大人になったというエピソードはありますか？

A：…その（スリラー山）頂上で会った年配の人があるんです。それ、その人は会社員で、会社を辞めて、旅行する人だったんですよ。…お金より自分がしたいことをすることが自分の気にしたんですよ。

H：…僕の質問はちょっと大人になると思った瞬間。

A : はい、そうですね。

H : …それで、**ちょっと大人になったと思うのは何故？**

A : …自分のことは自分でしなければならないから、男っぽいやなくて、難しいですね。

H : そのだから、**その具体的なエピソード**を書きましょう。

A : はい、わかりました。

H : その素晴らしい人に会ったエピソードでもいいし、自分がひとりで何かできなかったエピソードでもいいし、それを**もうちょっと具体的に**。

上記では、「大人になったという具体的なエピソードは」という再三の問いかけ（太字部分）に対して、A は明確な答えを返せない。「お金より自分のしたいことをすること」を評価する発言や、このやりとりの直前に A が口にした「自分のことは自分でしなければならない」という表現を再度用いたりしているが、担当者が要求している具体性にはほど遠い。「大人になる」ということが自分にとって何を意味するのかについて、捉え直しができている様子が見えない。

しかし、第二レポート（5/9）には、この「具体的に」というアドバイスが反映された表現が付け加えられる。「自分がひとりで（何か）できなかった」ことができるようになり「大人になった気がした」と、自分の体験を通して表現されている。その部分を見てみよう：

…3つ目は、旅行が終わって帰る時、自分がもっと**大人になったような気がする**。一応、旅行に行く時、すべてを自分がしなければならない。簡単な食事から、テントの設置、旅行の計画など自分がしてみながらよくできたこともあるし、よくできなかったこともある。できなかったことは何度も繰り返してみるうちに身につくものである。例えば山へ行った時道に迷ったら、どうすればいいかわからない。隣に誰かがいたら、一緒に話し合っただけで問題を解決するが、もし一人だったら怖くて何もできなくなる。この時落ち着いて自分の力で地図を見、羅針儀を見、山を出てきたらその気持ちは言葉で表現できないだろう。この時こそ僕は自ら**大人になったような気がした**。

さらに、5/11の議論において、「素晴らしい人に会った」ことについての「具体的なエピソードを」というアドバイスが再びなされる：

H : (人生の話が好きだという A に) **具体的に、エピソードはあるんですか。**

A：・・・私が知らないことを話した人がたくさんいました。

H：今まで一番、いろんな人の話を聞いたけれども、**一番印象に残っている、一番よかったエピソード**を一つ入れたら、とてもよくなると思いますね。

これについて、A は第三レポート（5/24）に次のような形で反映させていく。今まで会った人の中で「一番印象的な人」について語り始める：

…今まで旅行をしながら会った人々の中で**一番印象的な人が一人**いる。50代の男性、会社員である。韓国で「百頭大幹」という言葉がある。これは知利山から百頭山まで山を歩いて行くことである。専門登山者が行ったら、普通26日ぐらいかかる。食べ物や服やテントなどをバックに入れてずっと歩きばかりである。そのバックの高さは自分の背ぐらいだ。僕が会った所は知利山である。この方はもう5度挑戦したことがあるが、せんぶ失敗したそうだ。でも、百頭大幹を成功ために、放棄しなくてできるまでチャレンジするそうだ。自分がしたい事を決めたら、できるまで努力する姿がよかったと思う。その方会った後、僕の考え方が変えて来た。

A はテーマに関して既にある程度、自分の中での言語化（思考）をしていた。これは、最初のレポートで提示された A の対象への関心の記述に表れていると思われる。しかし、これを発展させていくためには、授業における他者とのインターアクションが必要であった。授業内では、自分の体験と重ね合わせて具体的に語る事が繰り返し要求される場面が何箇所も見られる。A はこの要求を受け入れ、さらに対象を自分に引き寄せて考えていく。つまり、A はそのような形での思考を重ねた結果、対象を自分の問題として捉えることに成功し、それを着実に「自分のことば」として表現していくのである。

#### β. インタビューより

上記に示した A の思考と表現がさらに広がりを見せるのは、山登りを趣味にしている女性が A の仮説に共感しつつも彼女自身の考え方を披露した後である。A は「私にとって山登りは『人生の姿』だ」という自分の仮説を補強するアイデアを得ることになる。以下は、そのインタビュー内容を報告したレポート（6/15）からの抜粋である：

彼女は私の仮説に同感し、すなわち、僕の仮説「人生の姿」について話し続けた。彼女が考えている山の頂上は自分が願うことが実現になった時だと言った。いわゆる成功だ。山によって高い山もあるし、低い山もあるように人によって願うことも別々だ。この頂上はいくつあるか自分も知らず、誰も知らない。…（中略）…私も今考えている頂上がある。この頂上に着いたら、次はもっと高く難しい山に向けて走っていこう。

ここからAは次のように考える：

山（自然）と人間はお互いに言葉でコミュニケーションができないのに山から沢山のことを習っている。**必ず言葉でなく体験で人生を習える**。人生を習う時一般的な本より実際の体験がいいのではないか。もちろん「大人になる過程」という本もあるが、**本を読んで知っていることと、実際に苦勞しながら習ったことと果たして同じかな。。表面的の大人ではなく、内面的の大人になることを山から習う。**

山登りを人生の姿に重ね合わせて捉えることは、何もAにしかできないことではないだろう。しかし、Aはクラス内での議論に刺激を受けながら「なぜ山に登るのか」を自分の体験に即して考え続けた。今までの山登りを振り返り、そこにどのような意味があるのかを突き詰めた結果、「『体験』を通して『内面的な大人』になる」ことを導き出したのである。これには、「ひとりでできなかったことでも何度も繰り返してみるうちに身につく」（第二レポートより抜粋）というAの体験が生きている。Aという「個」を通じたことばは、A自身のオリジナルなものである。Aが結論へと向かっていく中で、タイトルを一般的な「旅行」ではなく「山登り」として対象を絞っていったことにも、Aの言いたいことが明確になった過程が示されているだろう。上記の結論部分を導き出すことができたAは、今まで気づけなかった自分にも気づくことになった。これはAの自己認識の明確化と言えるのではないだろうか。

## (2) 学習者B『志賀直哉と私』

[I] 最初のレポート（4/16）：「志賀直哉と私」

私はソウルで生まれ、幼い頃から、ずっと車が通っている都市で育てられたから、いつも田舎に憧れてきた。田舎の木とか川など。そのせいか、家にはいつも草花が多く、庭には犬があそんでいるのである。

大人になり、それに対する憧れによって生物学を専門するようになった。しかし、学問

における生物学は私の考え方とは少し違ったため、すぐに興味を失ってしまったのである。

これから何をしようかなと将来が心配になり、さまよっているとき、日本文学作家の中で志賀直哉という作家の作品に接するようになった。**彼の作品は自然描写が面白く**、自然と調和を成しながら葛藤を極めてきたという内容をあらわしていたのである。この頃のように科学の発達と産業化によって環境が破壊されている時に彼の考え方が気に入られている。それで**日本語をもっと勉強して彼のすべてのことを研究したい**と思う。

自己紹介（4/13）で「日本文学・文化に興味があります」と述べたBは、テーマとして「志賀直哉」を選ぶ。しかし、上記太字部分に表れているように、この段階では、志賀直哉の作品は「面白く」、「研究したい」という興味にとどまっている。自分自身と志賀直哉とをいかに結びつけていくかが、その後の授業における軸となる。

## [II] 他者とのインターアクションによる表現の明確化

### α. 「動機・仮説」をめぐるクラス内議論より

最初の議論（4/20）では、繰り返し「なぜ志賀直哉なのか」と尋ねられるが、Bの答えは明確ではない。志賀直哉を対象として選んだことについても揺れているようであり、一見して筋の通らない答弁が続く：

W：どうして志賀直哉について。

B：志賀直哉の作品で、自然の描写…描写？

X：…いろいろな本がありますよね、自然について。…自然について書く作家は他にもいっぱいいるじゃないですか？

B：私の考えでは、老荘思想は、東洋思想の中で一つの思想だと思っているけど、東洋思想は、とても広い概念だけど…私は小さい概念を勉強しようと思いました。

W：そうするとBさんは老荘思想と私ですよ。…老荘思想、志賀直哉はなんなのか、なんで、それについてBさんは書かなければならないのかということを書かないといけませんよね。

B：私は老荘思想をよく知らないけど…

また、最初のレポートに対して、「なぜさまよっている時に志賀直哉なのか」「たとえば志賀直哉の何を読んですごくいいと思ったのか」と質問される。これを受けて書かれた第二レポート（5/11）では、『暗夜行路』の一部を引用した後に次のような

記述が加えられた：

**このような志賀直哉の文学を読みながら、私も彼のように苦しみをうれしさにかえる  
ことができた。**

私が日本語を勉強する時たくさん苦しむことがあった。今ではそのときのことがなんともないと思ったが、その時には私の一人で世の中の苦しみを全部持っているように感じだった。それで人生を悲観的まで考えた時だった。

しかし、彼の文学を読むあと、すべてのくるしみも自然の法則だと考えて受け入れればかえって落ち着いた。

そのために私にとって志賀直哉は心の目だ。私に自然法則をみるほかの目をくれた人であるからだ。いままで苦しむように感じたことが彼により、新しく見え始めたから。。。

「志賀直哉がきっかけで苦しみをうれしさにかえることができた」（上記太字部分）ことが書かれているが、Bはまだそのことを具体的に自分と関係づけて提示していない。切れ切れであるがキーとなることばが出てくるのは、さらに「なぜ志賀直哉か」という問いが繰り返される授業（5/11）の中でのことであった：

Y：…志賀直哉は自分と結びつくところが少し見えてきましたけど、…でもその動機は、この中にあると思います？

B：…私は動機が、…いろいろなものを興味が失って、あのを待っているけど、その**学問**について失望したとか、私が**愛する犬が死ぬ**とか、今はなんともないけど、そのときに、このいろいろなものが、私くやしい…

Y：でもなぜ、志賀直哉？

B：そして私が日本語を勉強する後、文学…「暗夜行路」の文学を読んで、この**志賀直哉**が、**くやしみを消す**、消すのときなどが自然と接すると、自然と、自然が自然法則が、日が、日が沈む後月がのぼる、**水が流す**ように…。

断片的にキーワード（上記太字部分）が出てきているが、それが表現としてまとめられていない。これに対して、授業の参加者たちは、より具体的なことばを引き出そうとする。Bの体験と志賀直哉とをつなげて考えさせようとして、次のような働きかけがなされる（下記太字部分が具体性を促す問い）：

Y：その例文（作品の引用）を入れた理由，で自分は**どういふ影響**をしたっていうかその中の，もう少し詳しく。

Z：なんかその**エピソード**はありますか？くやしく思っで，でもあとからこう，心が和んできたような…。

H：**なぜ志賀直哉**かっていうのがもうちょっと…，もうちょっと書くといいかもしれないね。それはたぶん犬が死んで，でとても苦しんで，でその中で，志賀直哉に出会った，ということじゃないかなと思うんだけど…

さて，これを受けたレポート（5/17）では，「田舎への憧れ」を描いた最初のレポートの書き出しが，次のように改められた：

他の人にもつらくて苦しいときがあるだろう。ほかの人は**苦しみをどのよう**に解消するか。私にも同じ質問をしてみる。

そして，15歳のとき生まれて初めて子犬を飼い始めた喜びを記述した後に，その子犬の死を迎えることになった悲しみの体験をリアルに綴っていく：

…（前略）…20歳になったときのある日。友達といっしょにあそんでいたのに，急に，私も知らず，涙が流れてしまった。おかしいな。。。気持ち悪い。…（中略）…  
数日間，何もしなくて泣くことだけ。今頃，考えると，たいへんなことはないですけど，その当時，どうしてそんなにかなしいかな。たぶんその犬に対する惜しむ心ではないかと思う。もっと気にしてもう一度病院に連れて行かれるなのに，もっとおいしいものをやるのに。。。そのあと，犬の死に対する，いや私の無関心に対する苦しみが心の片隅にしこりになってのこっていた。

Bは，「しかし，今は以前のような苦しみがなくなってしまった」と続け，ここで，志賀直哉との出会いを語り出す。彼の作品を引用し，以下につなげるのである：

…しかし，彼を知ったあと，私も彼のように，自然法則について考えてみるようになった。そうだ。**犬の死も自然法則なのだ**。

生きるものがあれば死ぬものもある。たとえ**死ぬのが悲しいけど死ぬのが楽**かもしれない。わたしの知らず間，心の片隅にあった苦しみが洗ったように解消された。このように

**私の考え方の変わるきっかけが志賀直哉なのだ。**

それから**私にとって志賀直哉は楽だ**。今までの苦しみを解消して落ち着いている気分になるようにしてくれた。それで今は心が楽になっているのだ。

ここでは、自分の苦しみが「子犬をなくしたこと」であることが明確にされ、Bはそのことと志賀直哉の作品にある自然法則との関係づけを語ることに成功している（上記引用太字部分）。

ここまでのインターアクションは、特に、志賀直哉とBとの関係が次第にまとめられていく過程である。それにしたがって、Bの日本語にも論理性が表れ、読者にもその流れが感じられるようになる。

当初、「なぜ志賀直哉なのか」について、Bには漠然とした概念しかなかった。それが徐々に形を成していく過程が、授業とレポートの記録から読み取ることができる。Bは、他者から「なぜ」を連発され、自分の体験と思いを順序だてて考えていった。今まで気づかなかった自分の心の動きを対象化して整理し、それを再現していったのである。これを促したのは、つまり、Bが授業中に口にした切れ切れの単語をBに問い返して再考を迫ったのは、他者であった。

このように、自分でも理解していなかった思いをBは捉え直すことに成功し、それを次第に「自分のことば」として表現していくようになる。上記の引用部分は、Bにしか書けない「動機・仮説」の部分である（「私にとって志賀直哉とは〇〇である」という「仮説」は、この後、「楽だ」→「生きの先生だ」→「生き方の先生だ」と変わっていくが）。オリジナリティの提示には、今まで気づかなかった自己をことばによって表現するという、自己認識の明確化が必要であることがわかるだろう。

### (3) 学習者C『日本の慣習と私』

[I] 最初のレポート（5/10）：「日本の慣習と私」

Cは他の学生より一回分遅れて授業に参加（4/20）している。この段階では、他の学生のレポートも読んでおらず、「仮説」や「動機」に対する理解もまだない。最初のレポート（4/26）では、「日本の女性と私」というタイトルで書き始めているが、韓国の女性の地位と儒教とを結びつけ、「日本の女性の本当の姿を知りたい」とするなど、いわゆる、集団類型的な把握が目立つものであった。これを「日本の慣習と私」に変えて再スタートをきることとなったのが、以下のレポートである：

私が日本に来る前に、一番心配したことは勉強も日本語もなく食べ物であった。`日本は寿司とさしみで有名な国で、島国だから魚をいつもたくさん食べだろ。’と思いがその理由であった。私は魚の種類を全然食べられないから、’日本で何を食べながら生きるか’が一番大きな心配であった。

… (中略) …

食べ物も分明に文化とか慣習だと思っている。ローマにいくとローマの法を従わなければならないという話もありように、日本には日本の慣習を従った方がいいと思っている。しかし多様な国、多様な人々の特性を尊重することがいいと思っている。文化的な違うことを理解しなければならぬと思っているけど、とても難しいことと思う。

上記太字で示した記述から窺われるように、Cは、「刺身を食べられない」ことに関して自分はどうか考えるのか、という立場を表明することができず、この問題を一般論でしか話していない。しかし、自分の問題として対象を捉え「自分のことば」で語るためには、自分の立場を明確にすることが不可欠である。授業では、この点に関して明らかにするようCに迫っていくことになる。

## [II] 他者とのインターアクションによる表現の明確化

### α. 「動機・仮説」をめぐるクラス内議論より

Cは上記のレポートを提出した直後の授業（5/11）でも、なぜこのテーマで書くのか、このレポートで何が言いたいのか、問題について自分はどうか考えるかを提示することができない。以下のやりとりの太字部分に、その迷いが表れている：

W：… (前略) …魚を食べるという慣習について、Cさんはそれをどう思っているんでしょうね。

C：**強要することは悪いことだと思いますけど …。どのくらいまで、しゅうかんとか慣習を認定するか、 …。**

その一方で、次のようなやりとりも見られる：

X：…たとえば、韓国に行った日本人がキムチを食べられないって言ったら、Cさんはどんなふうに思う？

C：**理解しようと思う。努力しなければならないと思う。**

結局、Cの考えていることは、進行役 Wの次のような言葉にまとめられる：

W：（何度かのやりとりの後で）…最後に書いてあるのは、**どうしようかな、やっぱり食べ**  
**なきやいけないのかなー、でも食べられないわって迷ってますよね。**だから、私は食べ  
なくていいんだって思うんだったら、みんなにそうなんだと思わせるような文章をかい  
てください。…（後略）…。

この後書かれた第三レポート（5/17）を見てみよう。上記 W のアドバイス（「だ  
から…」以下の部分）は容れられて、次の段落が付け加えられていることがわかる：

日本人は靴を脱ぐ時、靴の向きを変えて置く。他の国々ではそのようにしない。日本  
人は靴の向きを変えて置くことが後で靴を履きやすいからだが、韓国では靴をその  
まま脱いで置くことが脱ぎやすいだそう。双方の意見は全部正しいと思う。だから、  
慣習とは正しいことかどうかという問題がなくて、理解の問題だと思う。

私はローマにいくとローマの法を従わなければならないという話はもう説得力がない  
と思う。現代は昔とはとても変わる世界だと思っているからだ。現代は世界化の時代で、  
多様な国々の多様な人々が多様な文化を持って共に生き抜いている。**私は今の時代は自**  
**国、自民族の文化、慣習だけを通そうとすることより、他の文化と慣習を理解しよう態**  
**度が必要な時代だ**と思っている。つまり、よく知らないこととか、理解できないことでも  
**理解しよう開放的な考えが必要だ**と思う。

ここでは、太字部分に一応の立場表明がなされたと考えられる。

しかし、この部分は次の第四レポート（5/24）では下記のように変えられた：

つまり、私は魚を食べることとか、ひざ突いて座ることなどの**日本の慣習全部を従い**  
**たくない。**‘ローマに行く」とローマの法を従わなければならない’と話もう説得力を  
ないと思う。すでに国境を越える多い往来があるし、お互いの多様な文化を接する機会  
が多くなるし、多様な国々の多様な人々が多様な文化を持って共に生き抜いている。

「慣習全部を従いたくない」と、立場表明がよりクリアになったかということ、そうでは  
ない。この部分には以下の文章が続き、逆戻りともとれるような記述になっている  
のである：

このような私の考えまでも、自文化しか考えない態度かもしれない。実は、日本の慣習をどのくらいまで捉えるし、どのくらいまで従うかについては、まだ迷っている。しかし文明にいえることは、少数を配慮する心が必要だということである。

さて、<「従いたくない」、でも「自文化しか考えない態度かもしれない（ので迷っている）」、でも「少数を配慮する心が必要だ」>という、迷いを抱えて迎えた授業（5/25）では、自分の立場表明をできないCが一般論に逃げ込もうとする様子も見られる。「日本人にインタビューして」と、他人の意見に頼ろうとするのである：

H：この文章で何が一番言いたい。…私はさかながきらいだってことを言いたい。違う？ …じゃ、一番言いたいことが書いてあるのはどこですか。

C：一番最後のところの日本の慣習を …どのくらいまで従うかについて、日本人にインタビューして …

H：いやいや日本人の意見じゃなくて、Cさんの意見、Cさんの今の考え。

C：全部は従う必要はないと思いますが、少しはどのくらい従うことが必要かと思います。

自分の考えをつかみかねているCに対して、授業参加者たちは、立場の確立＝「仮説」の宣言に誘導しようとする。以下のやりとりにはこれが表れている：

Y：この文章の中で仮説に当たるところはどの辺になりそうだと考えてますか。

C：日本の慣習全部を従いたくないが私の仮説だと思います。

Y：それはCさんにとって何が何だということになるんですか。

Y：（再度）わたしにとって何々は何だという形にまとめるとすれば、…。

H：（再度）私にとって日本の習慣とは …むずかしいもの？ …お風呂屋さんは友達の家だっというように、同じように言えないかな。私にとって日本の習慣とは。

上記で示された「私にとって日本の習慣とは○○だ」の形に自分の「仮説」（立場表明）を当てはめるよう促されたCは、次のレポートで最終的にこれを取り入れる。再び最後の部分を書き換えられるのである：

日本の慣習は私にとって新しい社会に入るための練習だと思う。なぜなら、大学を卒

業してから就職する場合とか、他の国に留学する場合のように、新しい集団に入ればいつも新しいルールに直面することに違いないからである。私の価値観と違うこと、自国の慣習と違うことを直面する時、どのぐらいまで自分のことを主張し、どのぐらいまで集団のルールを捉えるかという問題について多い試行錯誤を経るかもしれない。しかし、その経験は私に必ず必要なことだと思っている。それで日本で日本の慣習と文化を経ながら、社会に適応するために必要な違う価値観について受容範囲を確立しようと思っている。

ここでは、「新しい社会に入るための練習」ということばが導き出される。ここに到って、Cは、自分にとって対象とはいったいどのような意味があるのかという、自分の中で整理されていない思いを表現し始める。しかし、自分にとって「必要なことだ」と言いながら、なぜ必要なのか、どのような基準で違う価値観を受容するのかなど、問題の中心と思われる問いは、この段階でなされない。

#### β. インタビューより

このようなCの表現が大きく変わるのは、アメリカで一年間、英語研修を経験したZへのインタビューを経てのことである。このインタビュー報告をするCのレポートには、Zが何度も言い争いながらもある韓国人女性とお互いを認め合っていた経緯が綴られた後、次のように続けられている：

Zさんは自分の価値観とか自分の考え方とは違うことに会った時、自分の考え方が変わって、他の人の考え方を変えた。Zさんの話を聞いて、新しい社会に入る時とか珍しいことに会った時、自分の価値観とか主張だけ考えなくて他の人とか社会の立場を許容して、共に変わるプロセスが必ず必要で重要だと思った。

ここでCは、Zの体験を通して自分自身の「新しい社会に入る体験」を捉え直し、「他の人とか社会の立場を許容して、共に変わるプロセス」の重要性に気づくことになる。Zという他人のことばを借りて考えた結果が、ありありと描かれているのである。

さらに、「他人の意見を受け入れる許容範囲があるか」と尋ねたCに対して、Zは「私には自分の基準がある」と答える。これに対してCは次のように呼応していった：

自分の基準を設定しなければならないという Z さんの意見は私の意見と同じだった。  
もちろんその基準は自分自身の精神が許せる範囲内で設定することだと思う。Z さんの  
そのような話しは、そのラインを設定することについて迷っていた私に大きいヒントを  
与えた。

また、「自分がお酒をのまないことに関して他人にこれを説明して理解を求める」  
という Z のことばから、C の思考はさらに広がっていく：

Z さんは「日本の慣習は私にとって新しい社会に入るための練習だ」という私の仮説  
に賛成した。彼はアメリカの生活が自分にとって新しい価値観と文化に対処する方法を  
練習したそうだった。彼は来年大学を卒業した後で新しい社会に入らなければいけない  
と言った。彼はアメリカの経験を通じて自分の許容範囲が広がったと言った。

この部分は、C の結論部への示唆となる。Z の「許容範囲が広がったこと」を自分  
の許容範囲が広がる可能性と重ね合わせて、C は結論部に以下の表現を入れるのであ  
る：

…（前略）…いろいろな人々のいろいろな考えを聞いてから、私の考えと理解心もち  
よっと広がったと思う。それで私がまた新しい社会に入って違う慣習を直面する時、  
今日本でぶつかる日本の慣習と日本で会った様々な人々、このようないろいろな経験に  
よって、私の心のライン、その他のことについての許容範囲がもっと広がっているこ  
とを信じている。

このように見ていくと、C の思考が刺激されたのは、インタビューの相手から「自  
分の基準」という視点を示されたことがきっかけであったと言えるのではないだろう  
か。ある意味でこれが、C の言いたかったことだったのかもしれない。「自分の基  
準」を持った相手 Z が、「自分のことば」で語るのを受けて、C はこの段階で（恐ら  
く初めて）「日本の慣習」を自分の問題として捉え直すことができたようである。Z  
のことばがキーとなって、C は自分の思考を発展させ始める。上記に引用したインタ  
ビューの報告レポートでは、C の表現が溢れ出す様子が見て取れる。「仮説」づくり  
にはあれほど自分の立場表明に苦労した C が、他者の意見に対する自分の考えを次々

に語り始めるのである。

自分の思考を他者によって刺激され、始めは自分の内から無理やり絞り出していた表現が、いつの間にか、積極的な「自分のことば」に変わっていく。「これが言いたかったのだ」という自己発見は、自己認識の明確化に他ならないだろう。Cのことばが、自己の立場の明確化とともに次第に明確に、またオリジナルなものへと変わっていくことも、以上の記録から読み取れるのではないだろうか。

## 5. 結論

授業記録や受講者のレポートの変遷をたどっていくと、必ず、切れ切れの単語が次第にまとまって形を成していくプロセスが見て取れる。これはまた、曖昧であったテーマが他者とのインターアクションを通して、より具体化・明確(的確)化されていくプロセスと見ることもできる。これは、他者とのインターアクションによって学習者の内言が刺激され、思考(内言)と表現(外言)とがつながっていくプロセスである。それは、あたかも自分のイメージを形にする「粘土細工」をつくっていくプロセスと同じようにも思われる。学習者は、問題を自分のこととして捉え直すことが繰り返し要求され、自分の漠然とした思いを自分なりに形にしていくそのプロセスにおいて、今まで認識していなかった自己を新たに認識することになる。それが、「私」の内側から出た「自分のことば」として表現されるのである。つまり、自分自身の考えていることを明確につかむことこそがオリジナリティにつながる、と言えるのではないのだろうか。逆に言えば、この「オリジナリティの獲得には自己認識の明確化のプロセスが不可欠」なのである。

このプロセスにおいて重要なのは、もちろん、他者の存在であろう。「私」が言語を学ぶのも他者からならば、自己の形成も他者の存在による。つまり、他者が「私」をつくると言えるのである。オリジナリティとして提出されることばの習得過程にも他者が不可欠であることは、このレポートで分析の対象とした「総合」の授業記録より明らかである。

他者とのインターアクションによって、今まで認識していた自己の上にまた新たな認識が加わる。これは、潜在的な自己がまだ存在しているという可能性も意味している。ひとは永遠に新たな自己を認識し続ける。自己をつかんだと思っても、実は全部をつかみきれてはいないし、つかんだ瞬間にそれはもう別のものになっていることも

あるだろう。新たな環境に対応できる能力というのも、この新たに自己を獲得できる能力を言うのかもしれない。

自分の言いたいことをできるだけ明確に相手に伝えることはもちろんのこと、相手の意見を聞き、理解し、そのことによって自分の思考の幅を広げることのできる能力は、コミュニケーション活動の基本である。一方的な自己主張に終わるのではなく、しなやかな人間関係を取り結ぶことのできる能力の獲得をめざすのが、この「総合」の授業である。

# 言葉の呪縛性を言葉によって乗り越える

「日本」は「面白い」とはどういうことか

水戸淳子

- 1 : はじめに
- 2 : 問題提起 言葉の意味付けの自己中心性
- 3 : 総合活動型日本語教育の実践
- 4 : 学習者 A さんの記録分析
  - 4 1 : 4月20日3限のクラス内発言記録
  - 4 2 : 4月26日の A さんの原稿
  - 4 3 : 4月27日のクラス内発言記録
  - 4 4 : 5月11日のクラス内発言記録
  - 4 5 : 5月24日の A さんの原稿
  - 4 6 : 5月25日のクラス内発言記録
- 5 : まとめ

## 1 . はじめに

私たちは、考え・表現をする行為において、言葉をいわば一種の道具として使用している。言葉によって、世界を切り分け、「名前」を与え、そこに「意味」を与えることによって、世界を秩序あるものとして認識することができる。ヘレン・ケラーの伝記を思い出すまでもなく、「言葉がない」世界は、混沌でしかないだろう。

人間が言葉を使うという行為は、混沌の世界に、「光」を差し込ませる行為に似ているのではないだろうか。自分の感情や思考、認識といった、人間の頭の中にあることというのは、喩えてみれば、暗黒の宇宙に浮かぶ「星雲」のようなものではないかと私は考えている。そこに「あるもの」なのではあるが、言葉 という「光」が差し込

まれなければ、その存在が浮かび出されないようなものであり、ある意味、その時の「光」によって、存在が規定・制約された形で認識せざるを得ないものだと言えるのかもしれない。

今回、このレポートでは、ある対象に対して、自分が最初に言い表した言葉によって、思考・表現が硬化してしまっている現象に注目した。これは、言葉によって、逆に、表現・思考が固まってしまったという現象、喩えて言えば、星雲を、一つの光線でのみ捉えようとしてしまい、その見方から中々抜け出せなかったという例である。この硬化現象について検証、考察するとともに、もう一方で、この現象を、やはり言葉を用いて乗り越えていくプロセスについて、「総合」の授業活動の記録データを使い、検証・考察してみたいと思う。

## 2：問題提起 言葉の意味付けの自己中心性

私たちが言葉を使うとき、厳密に言えば、私たちは個々の言葉を自分で意味付けて使っている。たとえば、Aさんが言葉で「 は面白い」と言ったとき、その面白さの具体的な意味というのは、実はAさんにしか分からないことである。また、BさんがAさんと全く同じ感情を抱いたとき（現実的にはありえないと思うが）、Bさんはそれを「 はおかしい」という別の言葉で表すかもしれないのである。そして、さらに、Aさんの「面白い」という言葉を聞いて、Bさんが解釈する「Aさんの感じた面白さ」は、「Aさんが実際に感じた面白さ」と一致するとは言えないのである。

このように考えると、言葉を使用することの前提にある、言葉の意味付けという行為は、究極的、厳密的に考えれば、個人の内的な営み であることが分かる。しかしながら、私たちは、言葉というものを、まるで誰に対しても同じ流通価値を持つお金のように、誰に対しても同じ交換意味があるものとして使用しがちではないだろうか。コミュニケーション上の何らかの不可解さや誤解が生じたときにだけ、この、言葉の意味付けの自己中心性を認識するのではないだろうか。

このように考えると、自分が言い放った言葉から、逆に自分を照射して、なぜ自分がその言葉を使ったのかを考え・更に表現してみる行為を通じて、自分が本当に言いたかったことの核にあるもの、またはその周辺にあるものが見えてくるのではないだろうか。たとえば、上述した例で言うと、なぜAさんは、 を「面白い」と形容したのか、そして、そこにAさんはどのような意味を与えていたのかを探り、言いたい

ことの周辺，そして核の部分をほぐし出していくと，Aさんには，より深く， に  
対する自分の感情・思考というものがつかめてくるのではないだろうか。

### 3：総合活動型日本語教育の実践

「総合」の授業活動では，自分にとって，関心や興味のあること，好きなことを対象として選び，対象と自分の関係について，5ページのレポートにまとめることが課されている。レポートの提出先は，教師ではなく，クラスの参加者全員であり，これは，いわば，学習者一人一人のレポート作成過程に，クラス全員が読み手として参加する形になっていると言える。

学習者たちは，各人が選んだ対象（ ）について，まず，「私にとって とは何か」という仮説を立て，それについて後に複数の人とディスカッションすることになっている。

私が今回注目したのは，「私にとって とは何か」という仮説形成に至るまでのプロセスにおいて課される，自分にとっての の意味を捉え返す過程である。自分にとって「関心のあること」「興味のあること」「好きなこと」について，「私にとって とは，～である」という形で表現するということは，それは，自分が「好きなもの」「興味があるもの」「関心があるもの」としてまず捉えていた対象について思考し，「好き」や「興味がある」「関心がある」ではない，別の言葉によって言い表さなくてはならないことを意味している。言ってみれば，自分にとって「好き」「興味がある」「関心がある」ということの内実について，思考・表現することが求められているのである。これは，いわば，これまで自分が対象に当ててきた光とは別の光を当てて対象を捉えるということである。

この仮説形成の過程においても，学習者の各々の過程に，クラス参加者全員が関わる。したがって，この過程では，自分が自分自身の言いたいことについて様々な方向から光を当てるだけでなく，他の人からも様々な光が投げかけられる中で，自分にとっての の意味を探索していくことになる。

今回，私は，この過程において，対象の捉え直しがスムーズにできなかった学習者の例に着目し，言葉によって，対象への認識が硬化してしまっている現象を取り上げながら，また，その硬化現象がどのように，逆に，言葉を用いたやりとりによって超えられていったのかという過程について検証・考察してみたいと思う。

## 4：学習者Aさんの記録分析

分析対象となったクラスでは、全部で17名の学習者がレポートを書き上げた。その中で、Aさんは、特に、仮説形成の過程において、クラス内でのやりとりが他の学習者に比べて抜きんでて多く、対象の捉え直しという作業に最も苦労していたと思われる学習者の一人であった。

データの分析にあたっては、Aさんの仮説形成をめぐるクラス内のやりとりの記録と、Aさんが書いてきた原稿を、時系列でなぞりながら、Aさんの思考経過を追うように行なった。なるべくデータを寸断せずに、文脈を丸ごと示しながら、検証すべきやりとりや文章を提示したかったが、字数の関係上、筆者の責任において、重要だと思われるもののみについて取り上げた。なお、クラス内のやりとり記録については、発話ごとに順に通し番号をつけているため、どこが省略されているのかについては番号を見れば分かるようになっている。

### 4 1：4月20日3限のクラス内発言記録

#### やりとり

Aさんへの問いかけ	Aさんの発言
111:Mさん：それではAさんは何について書こうと 考えていますか。	112:Aさん：日本のお風呂屋さんについて書きたい と思っています。そのテーマはとても面白いですから。 ベトナムにはお風呂屋さんはぜんぜんありませんから、 とても面白いです。

ここでのやりとりで、初めてAさんは自分の取り上げる対象を「日本のお風呂屋さん」とすることを表明し、その理由として、「面白い」からとこたえている。そして、「面白い」理由として、「ベトナムにはお風呂屋さんがない」からと説明している。

#### やりとり

Aさんへの問いかけ	Aさんの発言
115:Mさん：嫌じゃない？ 知らない人と一緒にお 風呂はいるの？	116:Aさん：今はぜんぜん嫌じゃないです。面白いと思 うだけです。お風呂屋さんにはほとんど学生さん とおじいさんばかり。私の家にはお風呂がない

	から、お風呂屋さんに行かなければならない。
117:M さん：なぜお風呂屋さんについて書きたいですか？	118:A さん：だから私の家にお風呂がないから

Mさんの「知らない人と一緒に入るのは嫌じゃないか」という問いかけに対して、Aさんは、「嫌じゃない」とし、ここでも、お風呂屋さんに対する感情を「面白い」と表し、自分がお風呂屋さんに行く理由について「家にお風呂がないから行かなければならない」と述べている。続いてMさんが「なぜお風呂屋さんについて書きたいのか」と問いかけると、一つ前に述べた「お風呂屋さんに行く」理由を繰り返す形で述べている。このMさんの「なぜ」という問いかけは、Aさんが自分が感じる「面白さ」の内実について自ら新たな光を当てるきっかけになり得るかもしれない質問だと思われるが、Aさんは、「お風呂屋さんについて書きたい」という気持ちがなぜ自分の中にあるのかについて、新たな光を差し込ませることなく、前に述べた「お風呂屋さんに行く理由」をそのまま使う形で受け答えをしている。

#### やりとり

Aさんへの問いかけ	Aさんの発言
121:M さん：Aさんが「何とかと私」というテーマを選ぶとき、なんだったよかったですよね。例えば「写真と私」とか。でも、Aさんは「お風呂屋さん」と私について書こうと思った。それはなんでなんですか？	122:A さん：ああ。面白いと思った。お風呂屋さんはベトナムに全然ない。はじめ、ちょっとびっくりした。その考えから、お風呂屋さんについて書くのはちょっと面白いと思った。

ここでも、Mさんは引き続き、「なぜお風呂屋さんなのか」について質問をしているが、Aさんは再び、「面白い」「ベトナムに全然ない」という、やりとり で述べた説明を繰り返している。「お風呂屋さんはベトナムにないから面白い」という論理はもちろん間違っていない。Aさんにとって、自分が体験したお風呂屋さんは、自分がこれまで体験してきた<ベトナム>のお風呂とは違うものであるから「面白い」というのは、ある意味普通の論理かもしれない。しかし、Aさんが体験したお風呂屋さんというのは、やりとり の中にあるように、「日本のお風呂屋さん」とただ説明して終わるだけのものではなく、Aさん個人が体験し、Aさん個人の中で認識した「お風呂屋さん」があるはずなわけで、それを「<日本の>お風呂屋さん」とまとめ上げ

て言うだけでは、<ベトナム>と<日本>の比較をするだけに終わってしまい、自分にとって、個人化された意味での「お風呂屋さん」の意味付けができないままに終わってしまう。

しかし、Aさんの発言の中に、これまで出てこなかった「ちょっとびっくりした」という言葉が初めて出てくる。「面白い」のは「ベトナムにないから」だけではなくて、「はじめ、びっくりしたからだ」というのも、Aさんが「面白い」という言葉に込めた意味の一部であることがうかがえてくる。

#### やりとり

Aさんへの問いかけ	Aさんの発言
128:I さん：(A さんに) さっき M さんさんがおっしゃったように「なんでお風呂屋さんについて書くのか」ということをもうちょっと考えて、ほかの事でなくお風呂さんだという理由...	129:A さん：そうですね。最初お風呂屋さん行ったとき、やりかた、ぜんぜんわからなかった。最初、シャワーに百円入れて、日本語、もちろん自分の日本語、最初ぜんぜん上手くなかったから、案内板わからなかったから、なかなかできなかった。

ここでは、I さんがMさんに代わって、「なぜ、他のものではなくお風呂屋さんなのか」という理由について再びAさんにきいている。Aさんは、「そうですね」と受け止め、最初にお風呂屋さんに行ったときの戸惑いの経験について話しはじめています。「なぜお風呂屋さんなのか」という問いについての答えは返していないものの、「なぜお風呂屋さんなのか」と聞かれ続けていくうちに、「ベトナムにはない 面白い だから書く」という最初にAさんが言語化していた直線的な論理展開以外の言葉、この場合では、お風呂屋さんとの最初のエピソードについての言葉が拓けかけてきている。

#### やりとり

Aさんへの問いかけ	Aさんの発言
130:I さん：じゃあ、A さんにとって、お風呂屋さんはなんですか... ここに書いてある... 「私にとってお風呂屋さんとは何か」ってわかりますか？ それがないとレポートが書けないと思う。	131:A さん：まだそこまで考えてない。日本のお風呂屋さんの案内所は全部日本語で書いてある。でも、私の日本語は上手くないから、全部は読めなかった。なかなか入れなかった。

Iさんはここで単刀直入に、「Aさんにとって、お風呂屋さんはなんですか」と、仮説の形での表現をAさんに求めるが、Aさんは「まだそこまで考えてない」と、仮説については語る言葉を持ちあわせていないことを告げている。しかし、その後で、再び、一つ前やりとりの中で話していた「案内所(板)は日本語で書いてあるから...」の話を繰り返している。Aさんの頭の中では、お風呂屋さんでのエピソードについて想起しつつあるが、まだあまりそのプロセスは進んでおらず、言いたいことに対して同じ言葉の光を投げかけているようにうかがえる。

### やりとり

Aさんへの問いかけ	Aさんの発言
134: Pさん：あの、面白いだと思います。テーマは面白いだと思いますけど、あの、お風呂が、銭湯が、あなたにどういう意味をもつか... 好きとか嫌いとか、面白いとかだけじゃなくて、あなたのオリジナリティが見えないから、それが何って知りたいです。	135:Aさん：お風呂屋さん、 <u>ベトナム</u> にありませんよね。入ったとき、お風呂屋さん、あんまり好きじゃなかった、嫌い。

ここでは、Pさんが、「お風呂が、銭湯が、あなたにどういう意味をもつか.....知りたい」と鋭く切り込んでいる。それに対して、Aさんは、「ベトナムにないです、最初は好きじゃなかった」と、また、当初から言っている「ベトナムにはない」ということと、今度は、「面白い」の代わりに「好きじゃなかった、嫌い」という言葉でお風呂屋さんを形容している。

これら、～までの、Aさんの一番始めの、クラス内でのやりとりをまとめると、ここで見られるAさんの思考は、「日本のお風呂屋さんはベトナムにない。だから面白い。だからレポートに書きたい」という言葉を軸に展開され、他の人から「なぜお風呂屋さんなのか」と何度尋ねられても、その言葉を繰り返し、思考がそこで固まっている状態であることがうかがえる。Aさんは、「面白さ」の理由を「ベトナムにはないから」という<ベトナム>と<日本>を比較した形で述べているが、Aさんの感じる「面白さ」をクラスの参加メンバーと共有するには、「面白い」で思考・表現を止めずに、「面白さ」について、いろいろな言葉の光を照射して、「面白さ」の内実を浮かび上がらせていかなくてはならない。しかしながら、「面白い」で思考硬化が

起きているものの、やりとり で出てきた「びっくりした」という言葉や、やりとり で出てきたお風呂やさんでのエピソードなどから、Aさんが感じる「面白さ」について新たな光が少し照らされ、「面白さ」という言葉で一面的・固定的に捉えていた認識や感情が少しほぐれかけていることもうかがえる。

クラス内での以上のやりとりを踏まえ、Aさんは「お風呂屋さん」という以下の文章にまとめてくる。

#### 4 2 : 4 / 2 6 の A さんの原稿

お風呂家さんと私

私は発展途上国といゆベトナムで生まれましたからはじめて日本に来たのは色々な驚き事があった。今住んでいる家にお風呂がないおでお風呂家さんに行かないわけにはいかない。もちろん最初にそんなことをぜんぜん知らなかったけどお家さんから紹介してもらいました。

ちょっと心配しました、なぜならばお風呂家酸に行くのはどうしようかなと思った。国によって違うかもしれない。皆さんのお国はどうでしょうか？日本人はお風呂に入る前にちゃんとshowerしたことをわからなかったから血気欲が恥ずかしい事があった。

お風呂家さんがひろくてきれいで皆さんは裸して一生に風呂に入ります。本当ピック利しました。私showerしなかったのにすぐはいた、その時誰も私の方面に目を通していません。。。。。

何にか間違ったかなと思っていた。

ああ、先いっしょにはいた人 shower している。はい、分かりました。日本人はお風呂を使い方が違いますね...すごく恥ずかしかった。今までもう その恥ずかしい感覚が残っている。お風呂家さんにたび恥ずかしい事を思いだて来る。でも日本のお風呂家さんが面白いだと思います。皆さん 今度 行って見ましょう

ここで、Aさんは、自分とお風呂屋さんとの出会いについて、お風呂屋さんの習慣の違いに直面して恥ずかしい思いをしたこと、びっくりしたことについてのエピソードを織り込み、「ベトナムのと違うから面白い」という、前回のやりとりで出てきた思考・感情が少しほぐされてきて、自分が経験したどういう違いについて、どういう感情を持ったのが少し具体的に表現されてきている。「面白い」という言葉は最後に1回出てくるだけで、新しく「恥ずかしい」「ひろくてきれい」という言葉が出てきている。

次の授業では，この原稿に基づいて，「面白さ」の内実についてのさらなる質問がされている。

#### 4 3：4月27日のクラス内発言記録

やりとり

Aさんへの問いかけ	Aさんの発言
201: Yさん：恥ずかしい思いをしたのに，でも <u>日本のお風呂屋さんが面白い</u> ，と思っているのは，どんなところが，どうして <u>面白い</u> とおもっているのか。で，何でまた行ってみたいと思っているのかな，と。	202: Aさん：あの， <u>日本のお風呂屋さんは広くてきれい</u> だと思ってるのだと。今日 <u>日本のお風呂屋さん</u> に行った後， <u>気持ちがよくなる</u> 。 <u>日本のお風呂屋さん</u> に行きたいと思って。

まず，Yさんが「どんなところがどうして面白いと思っているのか」と聞くと，前回のやりとりで見られた「ベトナムと違うから面白い」という答えではなく，書いてきた原稿の中にある言葉である「広くてきれい。行きたいと思う」と，ここで新しく「気持ちがよくなる」という言葉が出てきている。

やりとり

Aさんへの問いかけ	Aさんの発言
206: クラス担当者：お風呂屋さんに来ている人と，あの，おじいちゃんとかと話したことはありますか？	207: Aさん：ありません。
208: クラス担当者：ない？じゃあ近所の人やおじいちゃんたちが話しているのを聞いてたことはありますか？	209: Aさん：あの，皆さん全然しゃべらない。
210: クラス担当者：ああ，そうですか。	

ここでは，クラス担当者が，Aさんの感じた「面白さ」というものがお風呂屋さんのもつ人と人とのふれあい，コミュニケーションにあるのではないかという推測から，「お風呂屋さんでのコミュニケーション」に的を絞って質問している。しかし，それについて，Aさんは，ここでは「ない」と答えている。

## やりとり

Aさんへの問いかけ	Aさんの発言
211:司会：じゃあ。面白いのはどういう風に。どうでしょう？お風呂についてですけど。	212:A：面白いのは，こういうやり方はベトナムにはありません。
213:司会：じゃあ，日本式のお風呂についているいる感じているんですね。ここでは，シャワーをしてから湯船に入るので失敗した経験がありましたけど，他に何か，お風呂の使い方とか入り方で，気付いたこととか，発見したこととか。	214:A：あの，日本人は，お風呂に入る前にちゃんとシャンプーとか石鹸とかきれいにしてから入りますけど，ベトナムでは，国によってちがうかもしれないけど，ベトナムは，最初お風呂は入ってからあとでシャワーをします。それは反対。だから面白い。

この時たまたま筆者は司会をしていたが，筆者は，Aさんが感じた「違い」から，「面白さ」についてAさんが思考を深めていくことができるかもしれないと考え，上記の質問をした。ところが，この質問によって，逆に，「日本とベトナムでの風呂の習慣が違うから面白い」という表現に戻ってしまっており，固まっている思考・表現をほぐすことができていない。

## やりとり

Aさんへの問いかけ	Aさんの発言
217:クラス担当者：違うから面白い。でも，それはただ違うだけです。	218:A：初めての，恥ずかしいこともあった。その感覚今まで残ってるから。

ここで，クラス担当者からの「違うだけでは「面白い」の説明にならない」という指摘を受けると，Aさんは，「面白さ」の説明として，「恥ずかしい」という言葉を出してくる。

## やりとり

Aさんへの問いかけ	Aさんの発言
220:司会：なるほど。なんか，こう裸の現場だから，結構感覚的に...一度失敗したのに，何でいやにならなかったんですかね。またやりたくなかった？入りたいって思ったんですかね？	221:A：私の家今，お風呂がなくて，毎日使うことになれたから，それで面白いなって，毎日毎日いかなくてもならない。まず，恥ずかしいけれどしょうがない。

<p>222: Yさん：じゃあ，このお風呂屋さんのことについてこれからどんなことを書こうと思ってますか？最後は，この「お風呂屋さんは私」について最後，5枚のレポートを書くんですけど…。</p>	<p>223: A：初めての最後恥ずかしいことがあって…，<u>日本人のお風呂の使い方とベトナム</u>は違う。</p>
<p>225: 司会：そうですね。あの動機と，仮説のところ，～にとって自分は何なんだ，っていうところなんですけど，その辺のところはどうですかね？お風呂の体験に就いて，どういうところを自分は学んだり，感じたり。ただそのお風呂の順番が逆だった，っていうことがわかっただけじゃなくて。</p>	<p>226: A：今度皆さんが行ってみれば，あのちゃんと案内書を読んで下さい。私はそのとき案内書を読まなかったから，恥ずかしいことあった。</p>

220, 221のやりとりを見ると，「なぜお風呂が嫌にならなかったのか」という質問に対して，「恥ずかしいけどしょうがない」という答えが，222,223のやりとりを見ると，「これからどんなことを書こうとしているのか」に対して「日本とベトナムは違う」という答えが，225,226のやりとりでは，「お風呂から感じたこと何か」に対して，「案内書（板）を読んでください」という答えが返ってきている。

これらの答えで使われている言葉を見ると，これまで使っている言葉が繰り返し出てきているにすぎないことが分かる。思考を内側に深めて，新たに対象を意味付ける過程が動き出さず，同じ言葉を取っ替えひっかえ使おうとしているために，225,226のやりとりのように，質問と答えがちぐはぐになっていることも分かる。

#### やりとり

Aさんへの問いかけ	Aさんの発言
<p>227: クラス担当者：今A君にとってお風呂屋さんに行くことは何ですか？</p>	<p>228: A：必要。</p>
<p>229: クラス担当者：必要？必要だけじゃレポートにならない。</p>	<p>230: A：必要だけじゃなくて，お風呂屋さん，<u>日本のお風呂屋さん</u>，お風呂の使い方と私の初めて<u>日本のお風呂屋さん</u>の使い方わからなかったから，その恥ずかしいことがあった。</p>
<p>231: クラス担当者：あった。で，今は。</p>	<p>232: A：今…今は段々なれてきて。<u>日本のお風呂</u></p>

	の使い方がいいな、とっていて。
233:クラス担当者：何がいいの？	234: A：あのまず、シャワーしてそれから。皆さんのお湯一緒に使うから、まずシャワーしなかったら迷惑かけるかもしれないと思うから。いいと思います。

やりとり で見たように、Aさんから出てくる表現が「ベトナムと違う、面白い、恥ずかしい」といった言葉をめぐってただぐるぐる回っているだけなので、クラス担当者からここで、「お風呂屋さんに行くこととは何か」という正面切った突っ込みの質問がされている(227)。Aさんはそれに対して、「必要」(228)と答えているが、「お風呂屋さんに行くことはわたしにとって必要」という形で表現をしてしまうと、Aさんが対象化したお風呂屋さんがAさんにとっての主体的な意味を何も持たず、外在的な必要性という意味しか持たなくなってしまうため、クラス担当者から、「それだけじゃレポートにならない」(229)と指摘を受けている。それを受けて、Aさんは再び言葉を連ねるのだが、内容は、これまで述べてきたことの繰り返しにすぎない(230)。次に、クラス担当者から「今はどうなのか」(231)と質問され、今度は「いい」(232)という言葉を使って表現している。引き続き、クラス担当者に「何がいい」と聞かれ、「お風呂の使い方に合理性があること」(234)について述べているが、これでは、やはり、228に出てきた「必要」と同じように、自分にとっての「お風呂屋さん」の持つ意味を探し当てたことにはならない。このように、Aさんの思考・表現は、立ち往生し、混乱している様子がうかがえる。

以上のやりとりを踏まえて、Aさんは、5月10日にまた原稿を書いてくる(字数の問題上、割愛)。新たに付け加わった部分として、お風呂屋さんで、おじいさんと話したエピソードが盛り込まれている。しかしながら、Aさんにとってのお風呂屋さんの持つ個人的・主体的な意味につながる言葉は拓かれていない。ここまで、やはり、「面白さ」をめぐって、まだ思考硬化の状態から抜け出せていないと考えられる。この原稿を書いた後の5月11日の授業においても、再び彼が感じる「面白さ」について、以下のようにやりとりが繰り返された。最後の部分において、その「面白さ」についての思考がほぐされ始められる。

#### 4 4 : 5月11日のクラス内発言記録

##### やりとり

Aさんへの問いかけ	Aさんの発言
337:クラス担当者：ふーん。そうすると、今お風呂屋さんに毎日行くんでしょ？	338: A : 毎日...
339:クラス担当者：うん、なぜ毎日行くの？	340: A : 今住んでる家はお風呂が... (一同笑う)
341:クラス担当者：うん、じゃあ、お風呂屋さんに行くときどんな気分になる？	342: A : あんあの一、お風呂屋さんは... <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">面白</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">い</span> 。
343:クラス担当者： <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">面白い</span> ?何が <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">面白い</span> ?	344: A : <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">面白い</span> 。お風呂屋さんは広くて、きれい... (ジェスチャーで示すAさん) ゆっくりできます。

これらのやりとりでは、やはり、まだ、これまでの表現が繰り返されているだけである(家にはお風呂が.....(ない)、面白い、ひろくてきれい)。

しかし、次のやりとりにおいて、Aさんは自分の感じる「面白さ」について、一つの手がかりを得ることになったと思われる。

##### やりとり

Aさんへの問いかけ	Aさんの発言
345:クラス担当者：うん、そう。で、おじいさんと話をするでしょう？	346: A : はい。
347:クラス担当者：おじいさんと話をしながら何を感じた？	348: A : あーん、あーん、お風呂やさんはでたばかりじゃなくて、江戸時代、お風呂屋さんがでた。あの、あの、日本の伝統的なしゅかん、文化、日本の伝統的な習慣かなーと思って...
349:クラス担当者：うん、それで、だから日本人は...、どうでもいいんだよ。日本人じゃなくて、Aくんは、今、お風呂屋さんに行って、毎日行って、何を感じてる？何がいいと思う？	350: A : ???
351:クラス担当者：今、毎日行ってるんでしょ	352: A : ???

う？そこに行くとか、何がいい。とても行きたいなと思って行くでしょう？ただ体がきれいになるだけじゃなくて、もっと違う何かがあるでしょう？それ、何です？	
353: クラス担当者：お風呂屋さんに行くとかどんな気持ちになる？どんな感じがする？	354: A：うーん、 <u>説明</u> 、しかた、ちょっとむずかしいけど、 <u>毎日お風呂屋さん</u> 、行きたい（断定的な口調で）
355: クラス担当者：行きたい。何故？	356: A：お風呂さんが広くて、きれい。あー、その、 <u>皆さんの男の人がゆっくりして、話できます</u> 。
357: クラス担当者：うんうん。それは、ベトナムの時はなかった？	358: A：なかった。
359: クラス担当者：ああ、うーん、じゃ、それが仮説じゃない？	（「ああー、うーん」の声あり。なるほどという雰囲気の流れ一同の安堵のため息に似たものが聞こえる。そして笑い。）

ここでは、クラス担当者が、Aさんに対して、「お風呂屋さんから何を感じているのか、何がいいと思うのか」という質問をするが、Aさんは、350,352に見られるように、言葉が出ない状態が続く。353において、「お風呂屋さんに行くとかどんな気持ちになる？どんな感じがする？」という質問を受け、Aさんは「説明、しかた、ちょっとむずかしいけど、...」と言っているが、この言葉から、Aさんはここで、これまで使ってきた言葉以外の言葉を探そうとしていることが分かる。そして、355において、クラス担当者が「なぜ、お風呂屋さんに行きたいのか」と問うと、これまで言ってきた「広くて、きれい」という言葉に続いて、「皆さんの男の人がゆっくりして、話できます」という言葉が初めて出てくる。

これが、突破口となり、Aさんは、自分が感じていた「面白さ」についての内実を探る過程が進んだと思われ、5月10日に書き上げた原稿に、以下の部分を付け加えている。

#### 4 5：5月24日 Aさん原稿

（5/10のものに新たに書き足されたところのみ）

お風呂屋さんは広くてきれいで二つ部屋があり皆さんがそこで水とかタバコを吸いながら話し合うことができる。それからお風呂屋さんに行ったたび私は気持ちがよくなり友達の家にいるように感じる。

この原稿において、Aさんは、初めて、「お風呂屋さんで話し合うことができること」、「お風呂屋さんは気持ちがいいから友達の家にいるように感じること」、「お風呂屋さんは体をきれいにするためだけではなく、話したり知らないことを教えてもらったりして、人が親切なところだ」といったような、Aさんが感じるお風呂屋さんの「面白さ」「よさ」について、具体性を持って書き加えている。

次のクラス内ディスカッションでは、この新たに書き加えられた部分から、Aさんにとっての仮説である「私にとってお風呂屋さんは、          である」がようやく生み出される。

#### 4 6：5月25日のクラス内発言記録

やりとり

Aさんへの問いかけ	Aさんの発言
	408: A：なぜ、ぼくがお風呂屋さんをテーマを選んだのは、あのうお風呂屋の使い方が分からなかったから、恥ずかしい事があったから、そのテーマに、動機になりました。今、お風呂屋さんは私にとっては、うん、友達のところのように感じています。
409: 司会：それは仮説ですからね、お風呂屋さん、ええと、友達に似たような感じで、友達のところにいたような感じが、つまりどういうこと？	410: A：あのところで、みなさん、洗って話し合っている、あのう知らない事も教えてもらって、みなさん、親切で、教えてもらっていることです。
411: 司会：だから、友達のうちにいるように感じているでしょう。だから、A君にとってはお風呂屋さんは？	
412: Kさん：友達のうち？	413: A：うん、友達のうち。(一同笑い)

司会に「お風呂屋さんとは何か」と問われて、Aさんが何も言う前に、Kさんが「友達のうち」という言葉を出す(412)と、Aさんもそれに同意する形で、「Aさんにとって、お風呂屋さんは友達のうち」という仮説が出来上がった(413)。

このように、ここでデータとしてとりあげただけでも、8名の人間がクラス中でのやりとりをAさんと行ない、その中で、Aさんの言いたいことについて様々な光が当てられ、最終的に、たどり着いたのが「友達のうち」という言葉であった。また、やりとりに至るまで、Aさんは、少しずつ新しい言葉で表現をしながらも、「面白い。日本のお風呂屋さんはベトナムにない。恥ずかしかった」などといった同じ言葉を何度も繰り返し使うだけで、中々自分にとっての「面白さ」の内実に光を当ててみる事ができていなかったといえるだろう。

## 5：まとめ

以上、見てきたように、Aさんがいかに、お風呂屋さんについて、一度作ってしまった「<日本>のお風呂屋さんは、<ベトナム>にはない。<ベトナム>のとは違う。だから、面白い。」という思考・表現の枠・型に囚われてしまい、数多くの問いかけを経ても中々抜け出せなかったことが分かる。

「総合」の授業で焦点化されているのは、「私にとっての」という、私の視点を明確に出した上で表現をすることである。レポートの最初に、「言葉の意味付けの自己中心性」として、「同じ言葉は誰に対しても同じ意味を持って流通しているように考えてしまいがちだが実はそうでない」ということを述べたが、「言葉」というものも、究極的には、実は「私にとっての」「言葉」なのである。つまり、何かを「面白い」という言葉で表現するならば、その「面白い」という言葉に意味付けられた意味は個人的なものなのである。「日本」という言葉を使うのであれば、それも、究極的には、その人が「日本」という言葉に意味付けた意味を指しているのである。

普段、言葉を使う時、私たちは、この言葉の超個人性ともいうべき、意味付けの自己中心性についてあまり自覚できていないように思われる。また、一度、言葉による思考によって意味付けた世界について、問い直しをしたり、捉え直しをしたりすることも忘れがちになっているのではないかと思う。自分がどれほど既成の「言葉」にとらわれ、そこに依存して思考してしまいがちなのかについての自覚を持たないと、自分の中にある既成の言葉が用意した思考・表現・認識・感覚しかできなくなってしまうのではないだろうか。

人と人との間に共有を生み出すコミュニケーションにおいて使用する「言葉」というものが、究極的には超個人的なものなのだという認識は、人を不安にさせるものか

もしれない。しかし、「総合」の授業活動がそうであったように、言葉の意味付けの自己中心性を意識化した上で、「私はどう捉えるか」という自己の光線を、場の参加者と互いに投げかけ合い、協働的に、自分の内にある意味世界について、共有化していく（ことを目指していく）ことが可能であるということもまた確かだと言えるのではないかと思う。

「総合」のような、協働的なコミュニケーションの場は、思考や表現のプロセスが一人の中で自己完結するのではなく、他者に開かれた形で、言葉の可能性が切り開かれていくという点において非常に重要な意味を持っていると思う。

言葉が、私たちの思考や表現を呪縛してしまうという危険性を持っていることを明示しつつ、しかし、言葉によってそれを乗り越えていくこともできるということを、「総合」の記録は示しているのではないだろうか。

# 総合5の活動は何を目指すのか

## —— コミュニケーションにおける「問題」<sup>1</sup> を自ら解決できる能力獲得

大尾嘉 昭恵

1. はじめに
2. 仮説
3. 分析, 考察
  - 3-A: 動機を決定する過程でのインターアクション
  - 3-B: 仮説を決定する過程でのインターアクション
  - 3-C: ディスカッション内容を記述するまでの過程でのインターアクション
4. 結論

### 1. はじめに

我々が日常生活でコミュニケーションを行う時、それが行われる状況や場面によってコミュニケーションの形態は様々に変化するのであろうが、どんな状況や場面でも常に「問題」が発生することなくコミュニケーションが取結ばれているかといえば、決してそうではないだろう。「私はそんなつもりで言ったのではない」という思いを始め、他者との意見の相違や、他者の発言により不快感を感じたことのある人は少なくないはずである。

母語であってもコミュニケーションの難しさを感じるのであるから、第2習得言語による場合であれば、自分の「伝えたいこと」に合致する言葉を探す作業はさらに難

---

<sup>1</sup>ここで言う「問題」とは、個と個のコミュニケーションにおいて、相互の意味解釈、行動（態度）解釈の相違による摩擦、誤解、行き違い、パーソナリティの誤伝達等を総括する。

航すると考えられ、コミュニケーションにおいて「問題」が発生するのは当然のことと言えるのではないだろうか。では、コミュニケーションにおける「問題」を自ら解決する方法とはどんな方法であろうか。そしてその解決のために求められる能力とはどんな能力なのか。私は総合5の活動にその疑問を解く鍵が隠されていると考えている。

今回の分析に当たって授業記録に目を通した際、私が最も関心を持ったのは、Z氏であった。なぜなら、記録に残されている彼と質問者のやりとりが他者の場合と比べてはるかに多く、そのやりとりを概観すると、他者からの質問とその答えがかみ合っていないなかったり、いくつかの言葉の周辺を行き来するばかりでコミュニケーションが発展性を示さなかったりと、相互のインターアクションが上手く機能していない印象を与えたからである。私は彼がまさにコミュニケーション上の「問題」の渦中にいると考え、彼に着目しながら総合5の活動を分析することによって、私の上記疑問が明らかになるのではないかと考えたのが本レポートの出発点である。

そこで本レポートでは、動機設定、仮説設定、ディスカッションのそれぞれの枠組みがどのような役割を担っているのかを記録と授業で配付されるプリントから明らかにし、Z氏が難航した原因を検証する。そしてそれを乗り越えていく過程を追うことで、Z氏がコミュニケーション上の「問題」をいかにして解決していくのかを明らかにする。そして、それぞれの過程を辿った結果、この活動によって得られる能力とはいかなるものであるかに論を進めたい。

## 2. 仮説

- ・ Z氏がこの活動に難航したのは以下の①②の作業に難航したからである。
  - ① 自己（の場面認識様式、価値観）を自覚化する。
  - ② 他者（の場面認識様式、価値観）を自己の中に取り入れて自己を再考、再認識する。
- ・ ①②は「刺激」を伴う相互のインターアクションを重ねる事によって実現される。

## 3. 分析, 考察

まず、記録の抜粋部分と、配付されたプリントから動機、仮説、ディスカッション

のそれぞれの枠組みの役割について考察する。

H: (略) 大事な事は、ただ、なぜ、すしが好きなんですか。好きだから、好きです。(全員笑った) これじゃレポートにならない。美味しいから好きです。ただそれだけじゃレポートになりませんから、なぜ、私はすしについて書くのか、みなに知ってもらうために書くのか、それを、これがちょっと大事ですね。只好きだから、ではレポートになりません。好きなんだけどそれをみなに知ってもらいたい、なぜ、それをここで、このレポートの中で書くのか、(略)そこをちょっと考えましょう。(略)それを書いたらここにあるように動機と仮説があります。仮説はちょっと難しいですが、(仮説を板書)、仮説というのはわたしにとって(板書)、こうです。(略)だから動機はなぜ私は志賀直哉について書くのか、(略)(仮説は)わたしにとって志賀直哉とは何か?です。Definition ですね。これは仮説です。(記録 p7-8)

H: 自分はこう思って動機と仮説を書いたけれど、(略)やっぱり変えなきゃ駄目だとなつと、全部話題を変えるという意味じゃないですよ。テーマを全く変えるっていうことじゃなくて、自分が考えていた方法は少し変えないと駄目だと思ったら、変えてかまいません。でも勿論、議論したけど、やっぱり私が正しいと思ったら、なぜ私が正しいと思うかも書いてください。(略)それで一番最後に結論。それで結局私は最後にどう考えたかを書けばいいです。(略)大事なことは、その動機と結論が一致することが大事。それともうひとつは、ここで自分の仮説がでているんだから結論は同じなんだって考えたら、ここはいらなくなっちゃうんですよ。真中は。だからこれいらんじゃなくて、ここでいろんな人の意見もらったり、アドバイスをもらったりしたのを、どういうふうに分の中に入れて考えたかってことが大事なんです。(記録 p78-79)

レポートを書くためのポイント (プリントより)

1. テーマを自分の問題として捉えているか。
2. クラスでの意見をどのように取り入れたか。
3. 動機と結論は一致しているか。

まず、この活動では「〇〇と私」というテーマを決め、「なぜ」〇〇について書くのか(動機)を明確化することが求められる。そして、「私にとって〇〇とは一 であ  
る」という仮説を立てる。では、テーマを自分の問題として捉えるとはどういうことなのか。それは、対象(〇〇)と自分との関係を言語によって意味付けていく過程で、自分が対象をどう捉えているのかを自覚化する、いわば対象を通して、自分がどのよ

うな場面認識様式，価値観を持っているのかを自覚化し，自分の現在の立場を明確化することであると言えるだろう。そしてそれは，他者に聞いたり本等で調べたりして，外側から受け取った知識情報で述べるのではなく，あくまでも自分にとっての解釈で述べることによって可能となるのである。

次に，ディスカッションの役割は，他者の意見を受け止め，その意見を自分に取り入れて再度考えることである。つまり，仮説（＝自己の価値観，認識様式）と他者の意見（＝他者の価値観，認識様式）とを対峙させ，異なるものを自分の中に取り入れて再度自分の価値観，認識様式を再考し，変容できる部分は変容し（自己変容），変容しない部分はそれを論理的に他者に伝え，記述する（自己強固）自己再認識の役割を担っていると言えるだろう。

また，注目すべき点は「みんなに知ってもらうために書く」という点であり，この活動では，自己の「考えていること」を他者の理解が得られるように言語化することが求められていると解釈できる。

### 3-A: 動機を決定する過程でのインターアクション

#### \*インターアクションの具体例 4/20

#### ① 6W1Hの「なぜ」で動機について質問する (P15)

M: 「なぜお風呂屋さんについて書きたいですか」

Z: 「私の家にお風呂がないから」

→質問に対応する答えになっていない。「なぜ」の質問に対して自己を内省せず，自分の現在の状況を説明している。同じ「なぜ」の問いでも「なぜお風呂屋さんに行きますか」であれば，この答えで何ら問題はない。

#### ② ①を少し補足し，再度「なぜ」で動機について質問 (p15)

M: 『Zさんが「何とかと私」というテーマを選ぶ時なんだったよかったですよね。例えば「写真と私」とか。でもZさんは「お風呂さんと私」について書こうと思った。それはなぜなんですか?』

Z: 「お風呂さんはベトナムに全然ない。はじめちょっとびっくりした。その考えからお風呂屋さんについて書くのはおもしろいと思った」

→M氏は例を挙げ，他のものではなくお風呂屋さんを書こうと思ったのはなぜなのか問うが，返答は日本で発見したこと（自分の国との相違点）と，それについての感想（びっくり，おもしろい）を述べるに留まっており，自己内省へと向かっていかない。

③ ②を強調する形で少し言い方を変えて再度動機について質問 (p15)

I: 『「**なんで**お風呂屋さんについて書くのか」ということもうちょっとかんがえて、ほかの事ではなく、お風呂屋さんだという理由、』

Z: 「最初、お風呂屋さんに行った時やり方全然分からなかった。最初シャワーに百円入れて日本語もちろん全然上手くなかったから案内版分からなかったからなかなかできなかった」

→I 氏が M 氏の問いかけをさらに強調する形で、お風呂屋さんでなければならぬ理由を再度問いかけるが、初めてお風呂屋さんに行った時の印象に残っている出来事を述べており、自己内省すべく視点が自己の内側に向かっている。

④ テーマを自分の問題として捉えることを促す質問 (p16)

P: 「お風呂（銭湯）があなたにどういう意味を持つかが、好きとか嫌いとか、面白いとかだけじゃなくて、あなたの**オリジナリティ**が見えないから、それが何と知りたいです」

Z: 「お風呂屋さんベトナムにはありませんよね。入ったとき、お風呂屋さん、あんまり好きじゃなかった、嫌い」

→質問に対応する答えになっていない。P 氏は「**（お風呂屋が）**あなたにどういう意味を持つか」「**オリジナリティ**」という表現を使って、自己の内側へ視点を向けさせ、お風呂屋さんと「私」を言葉によって繋ぐことを促していると考えられる。しかし Z 氏は P 氏が「好きとか面白いとかだけじゃなくて」と問うているにも関わらず「嫌い」と答えている。これは「好きとか嫌いとか、それが何か知りたいです」と取り違えたか？いずれにしても内省をしていない結果であろう。

以上①から④までを見ると『どうしてそのテーマについて書くのか』という問いに対して、印象に残っている出来事を述べたり、感想、印象を述べたりするばかりで、対象（〇〇）と「私」を言葉によって繋ぐことができていない。その2つを繋ぐ鍵がここでは『なぜ？』の問いかけであるのだが、その問いかけから期待される答えになっていない。これは、質問者の意図する「なぜ」の意味解釈と Z 氏の解釈とにズレがあるからであろう。質問者は、『なぜ』の問いかけによって自己を内省し、自己の内側に視点を向けさせたい意図があると思われるが、Z 氏は内省することなく自分の認知したものを直接に語っていると言える。故に Z 氏は、クラスで求められる動機（注2）の意味解釈が誤っているために、自分とお風呂屋との意味付けができておらず、他者の目からみて明確な動機となっていない。

日常生活の場面であれば、Z 氏の上記の答えでコミュニケーションは成立し得るのかもしれないが、この活動ではそこに留まることを認めない。対象と「私」を言語で意味付けるために自己を内省し、さらに思考を深化することが求められる。そして、

『なぜ』の問いかけはそれを促す重要な役割を担っていると言える。

(注2) 参考として、B 氏の最初に出された動機メモと、インターアクションの一部を抜粋して、クラスで求められる動機が設定できていると言える例を提示しておく。

動機メモ：旅行と私」(後にタイトルは「山登りと私」に変わる)

(省略)旅行がすきだったのは、まず日常生活を離れて自然と一体になる。(略)最後に旅行が終って帰るとき、自分が大人になった気がした。旅行代は自分がアルバイトをしたためたお金で旅行することに意味があると思う。図書館で一生懸命勉強することも大事だが、本で学ぶことができない社会勉強を旅行を通じて一つ身に付けることが好きだ。

記録より(p19-20)

Y:「じゃあ、あれ(黒板の 私にとって～ とは～ である」というフレーズ)にあてはめるとどうなるかな? Mさんに聞こうかな」

(省略)

M:「そうですね、もちろん、Bさんは旅行は好きだけど、旅行はいい経験だと思います。自分の自身を、、、」

B:「高める。」

M:「高める。そうそう。」

Y:「と考えているというのが今の仮説ですね?」

B:「そうです。私もそう考えています。自立心が高まるでしょ、当然。」

以上より、B氏は単に「旅行が好きだ」という感情を述べるレベル(=Z氏の現時点でのレベル)に留まらずに自己を内省し、「なぜ旅行が好きなのか」や「旅行についての自分の意味付け」を述べている。つまり、旅行と自分との関係を言葉によって繋ぐことができている、このクラスで求められる動機の意味解釈ができていると言える。

#### \*インターアクションの具体例4/27

4月26日に提出された動機メモを基にインターアクションが行われる

##### ①テーマを自分の問題として捉えることを促す質問 (P31, 32)

Y:「恥ずかしい思いをしたのに、でも日本のお風呂屋さんが面白いと思っているのは、**どんなところが、どうして**面白いと思っているのか。で、**何で**また行ってみたいと思っているのかな、と。」

Z:「あの、日本のお風呂屋さんは広くてきれいだと思っているのだと。今日本のお風呂屋さんに行った時、気持ちがよく

くなる。日本のお風呂屋さんに行きたいと思って。」

Y: 「「面白い」っていうのは、広くてきれいっていう、 , , ?」

Z: 「きれいというか、 , , うん、 , , 。」

→お風呂やさんのどんなどころが、どうして面白いのかについて、「広くてきれいだ」と答えているが、すぐにY氏に「広くてきれいだから面白いのか」と問い返されると、返答に詰まってしまう、認識の曖昧さが伺える。しかし、「なんで（また行ってみたいか）」に対しては、「気持ちがよくなる」と答えている。

M: 「じゃあ、面白いのは**どういう風**に。どうでしょう？お風呂についてですけど」

Z: : 「面白いのはこういうやり方はベトナムにはありません」

M: 「（略）ここではシャワーをしてから湯船に入るので失敗した経験がありましたけど、他に何か、お風呂の使い方とか入り方で気付いたこととか、発見したこととか」

Z: 「あの、日本人はお風呂に入る前にちゃんとシャンプーとか石けんとかきれいにしてから入りますけど、ベトナムでは、国によってちがうかもしれないけどベトナムは最初お風呂は、入ってからあとでシャワーをします。それは反対。だから面白い。」

→M氏が「**どういう風に面白い**」のかと問うことで自己内省を促そうとしていると思われるが、Z氏は自分の国のお風呂の使い方と日本でのそのの違いをさらに詳しく述べ、「**使い方が違うから面白い**」と述べている。

② 今の立場では、総合クラスで求められているレポートは書けないことを示唆する  
インターアクション (p32, 33)

細川: 「違うから面白い。でもそれはただ違うだけですよ。」

Z: 「初めての恥ずかしいこともあった。その感覚今まで残っているから」

(略)

細川: 「今**Z君**にとってお風呂屋さんに行くことは**何**ですか？」

Z: 「必要」

細川: 「必要？必要だけじゃレポートにならない」

Z: 「必要だけじゃなくて、お風呂やさん、日本のお風呂屋さんお風呂の使い方と私の初めて日本のお風呂さんの使い方わからなかったからそのはずかしいことがあった」

細川: 「あった。で、今は。」

Z: 「今、 , , , 今は段々なれてきて。日本のお風呂の使い方いいな、とっていて。」

細川: 「**何が**いいの？」

Z:「あのまず、シャワーしてそれから。皆さんのお湯一緒に使うから、まずシャワーしなかったら迷惑かけるかもしれないと思うから。いいと思います。」

→「(使い方が)違う」という説明だけでは、なぜ「面白い」のかが他者には伝わらないことを示唆するが、Z氏はその補足説明として「初めての恥ずかしい感覚が今でも残っているから」と述べるが、依然なぜ「面白い」のかが、他者に伝わる説明とはなり得ていない。また、「(お風呂屋さんに行くことは自分にとって)必要だけではレポートは書けない」と言われ、その補足として取り出した答えもやはり「恥ずかしいことがあった」「日本のお風呂の使い方はいい」と述べるに留まっている。

以上のインターアクションにおいても、質問者は6W1Hを使ってZ氏に自分の問題として対象を捉えるように促すことで、対象と「私」の関係を言葉によって繋げられるよう手助けしていると考えられるが、Z氏はそれらの質問に対応する答えを用意できていない。しかし、「なんでまた行ってみたいのか」に対しては、「気持ちがよくなる(から)」と答えており、「なぜ」の効果及び、若干の思考深化が見られる。さらに、興味深い事柄が、後日提出された動機メモ(5/10)を確認することで明らかとなる。そこには同日のインターアクションの一部が以下の通り反映されていた。

細川:「お風呂屋さんに来ている人と、あの、おじいちゃんとかと話したことはありますか？」(P32)

Z:「ありません」

(略)

細川:「今Z君にとってお風呂屋さんに行くことは何ですか？」(P33)

Z:「必要」

細川:「必要だけじゃレポートにならない」

#### —動機メモ(5/10)の一部抜粋—

ところで、ある日お湯があついすぎたからなかなか入れなかった時に私はお祖父さんに「どうしてそんなにあついにお祖父さんはがまんできますか」と聞いたらおじいさんは笑ながら慣れたと言いました。そんなにあついは普通です。お祖父さんの家にはお風呂がありませんね！あるよ！でも時々お風呂家さんにいきたい。

私はちょっとびっくりしました。なぜお祖父さんはここに来たいかな？

お祖父さんは江戸時代からお風呂家さんがでた、日本人に対してお風呂家さんが大切に、疲れた時風呂に入ると気持ちはよかったです。時々ここに来るのはゆっくり気持ち、広くていい気分というわけです。」と言いました。

幸いなことにお祖父さんに合って色々が理解出来た。

以上のインターアクションとその後の動機メモから、教室場面では質問とその返答がかみ合っておらず、一見インターアクションの効果が及んでいない印象を受けるが、実はインターアクションによる「刺激」を受け止め、思考を活性化させ、質問に対応する答えを探し出しており、その結果がレポートへの反映であると言えないだろうか。しかし残念ながら、彼はその答えを自己内省し自分の内側から紡ぎ出すのではなく、外側から受け取った情報、つまりお祖父さんの言葉を借りて答えてしまった。要するに、お祖父さんにとってのお風呂屋の意味付けを足掛かりにして、さらに自分の中に踏み込んで自分にとってのお風呂屋の意味付けを行うまでには至らなかったということであろう。従って、この場面において知識情報で答えているため Z 氏自身が対象をどのように捉えているのかが明確ではなく、対象を通した Z 氏の場面認識様式、価値観が見えない。故に、Z 氏は自己の場面認識様式、価値観を自覚化できていないと言えるだろう。

しかし、以上のインターアクションによって Z 氏が思考を活性化させ質問に対応する答えを探し出し、レポートに反映させている点は見逃せない。それは、Z 氏が他者の意見を「刺激」として受け止め、思考を活性化させることがなければ成し得なかったと考えられ、Z 氏が他者からのインターアクションによる「刺激」を受け、他者の理解を得るべく言葉を捻出し、さらに他者がその言葉を受けて「刺激」を与える、という具合に、Z 氏と他者が協働的に対象と「私」との意味付けを行った結果であると言えるだろう。

### 3-B: 仮説を決定する過程でのインターアクション

#### \*インターアクションの具体例 5/11

#### ① 設定テーマを自分の問題として捉えることを促すインターアクション (P38, 39)

細川：「だから、だからー、それで、その習慣が違った。自分の習慣と違った。それでびっくりした。恥ずかしかった。だからお風呂屋さんは、Z君にとって何なの。」

z：「あの、日本の習慣と、。ベトナムの習慣が違う。」

細川：「違う。あーはいはい。」

z：「とって、。。」

細川：「だから？違うのはそうなんだけど、違ったからー、違っぴびっくりして恥ずかしかった。で、だからどうするの？だからどう考えるの？」

z：「違うけど、でもあーあー、あの、。」

細川：「面白い？」

Z: 「おもしろい、し、日本のお風呂のやりかた、科学的だと思う。

→ 「習慣が違う」「びっくり」「面白い」「はずかしい」の言葉が次々と淘汰され、科学的という言葉  
葉を絞り出したが、依然「自分にとって」という立場で答えられていない。

細川: 「(略) お風呂屋さんというのは Z 君にとって今何ですか?」

Z: 「お風呂屋さん、私は日本人の真似して、, , , あのー、シャワーして、ちゃんと入って、あとはお湯は、お風呂  
に入って、あのー、あのー、入ったら気持ちよかった。」

(略)

細川: 「うん、じゃあ、お風呂屋さんに行くとどんな気分になる?」

Z: 「あん、あのー、お風呂さんは、, , , 面白い。」

(略)

細川: 「おじいさんと話をするでしょう? (Z 氏の「はい」を受けて) おじいさんと話をしながら何を感じた?」

Z: 「あーん、あーん、お風呂やさんはでたばかりじゃなくて、江戸時代、お風呂屋さんがでた。あの、あの、日本  
の伝統的なしゅかん、文化、日本の伝統的な習慣かなーと思って、, , , 」

細川: 「うん、それで、だから、日本人は、, , , どうでもいいんだよ。日本人じゃなくて、Z 君は、今、お風呂屋さん  
に行っ、毎日行っ、何を感じてる? 何がいいと思っ?」

Z: 「???'」—(c)

Z: 「今、毎日行ってるんでしょう? そこに行くと、何がいい。とても行きたいなと思っで行くでしょう? ただ体がき  
れいになるだけじゃなくて、もっと違う何かがあるでしょう? それ、何です?」

Z: 「???'」—(d)

細川: 「お風呂やさんに行くとどんな気持ちになる? どんな感じがする?」

Z: 「うーん、説明、しかた、ちょっとむずかしいけど、毎日お風呂やさん、行きたい(断定的な口調で)」

細川: 「行きたい。何故?」

Z: 「お風呂やさんが広くて、きれい。あのー、そのー、皆さんの男の人がゆっくりして話できます。」

細川: 「うんうん。それはベトナムの時はなかった?」

Z: 「なかった。」

細川: 「ああ、うーん、じゃ、それが仮説じゃない?」

→ 「気持ちがいい」「面白い」の言葉や、知識情報で述べた言葉を否定され、「ゆっくり  
して話できます」という表現を絞り出す

以上の場面において、「私」とお風呂屋との意味付けを行うべく、Z 氏は質問者に  
6W1H と「Z 氏にとって」で問い続けられ、それに見合わない答えは次々と淘汰され、

否定されていく。そのため思考と表現の往還を活性化せざるを得ない状況に追い込まれ、言葉を捻出していき、最終的には「ゆっくりして話ができる（ところ）」という表現に行き着き、インターアクションは終了するが、この場面で仮説が設定できたとは言えず、依然 Z 氏がお風呂屋にどのような意味付けをしているのか不明確である。しかし、興味深い現象がこの場面では起こっている。それは、「??？」マークの出現である。これまでは、やつぎばやに出される質問に対して、内容はともかくほぼ100%返答していたが、ここにおいては2ヶ所に「??？」マークがある。これは、質問を聞き取れていないからなのか？それとも聞き取れてはいるが質問の意味が理解できていないからか？あるいは質問の答えを考えている（答えを探し出そうとしている）からなのか？その点を明らかにするため、その後（5/24）に書かれたレポートと照らし合わせてみた。

— (5/24の) レポートの一部抜粋—

(略) それからお風呂屋さんに行ったたび私は気持ちがよくなり友達の家にいるように感じる。-(c)

(略)

今毎日お風呂さんに行くのは体にきれいのためではなくてその所で話し合っ、知らない事を教えてもらう。誰もやさしくて親切でいい雰囲気になっただろう。-(d)

以上、(c) のレポートの記述内容より、「??？」場面で、彼は質問を聞き取り、質問の意味を理解した上で、答えを探し出そうとしていたと判断できるのではないだろうか。さらに、レポートに書かれた「友達の家にいるように感じる」という表現は、これまでの、「びっくりした」「はずかしかった」「面白い」「気持ちがいい」等の感想、印象を述べるレベルの表現とは異なり、「なぜ気持ちがいいのか」「どんな気分なのか」と6W1H でさらに自己を内省し、思考を掘り下げていった結果表出された表現だと言えるだろう。

上記場面において、Z 氏はインターアクションの「刺激」を受け止めることにより思考を活性化させ、自己を内省することで、風呂屋さんを「私」がどのように捉えているのか、いわばお風呂屋さんを通して見えてきた「私」の場面認識様式、価値観が、おぼろげながら<sup>(注3)</sup> 自覚化できたと解釈できるのではないだろうか。そして自己の場面

---

<sup>(注3)</sup> おぼろげながらと記述したのは、その後仮説を固める段階で、他者の言葉に乗じるように仮説が設立された感も若干残るためである。

認識様式，価値観を自覚化できたのは，Z氏が他者からの「刺激」を受けて，他者の理解を得るべく言葉を紡ぎ出し，さらに他者がその言葉を受けてZ氏に「刺激」を与える，という具合にZ氏と他者が協働的に対象と「私」との意味付けを行った結果であると言えるだろう。

### 3-C: ディスカッション内容を記述するまでの過程でのインターアクション

- ディスカッション記述部分の一部抜粋 (6/21) -

(略)

あなたは恥ずかしかったことがありますか？その時の感覚はどうですか？

あなたはお風呂屋さんに行ったことがありますか？お風呂屋さんに行くとうどう感じますか？

という質問を尋ねたいと思う。

(略)

2. 他の外国人の目には日本のお風呂屋さんはどう映っているのでしょうか？

同じクラスのオーストラリア人のBさんと韓国人のCさんの二人に尋ねることにした。

Bさん：「オーストラリアのお風呂の使い方は日本とは全く違う。でも日本に来る前に日本のお風呂屋さんやお茶を飲む習慣などを勉強したよ。」

お風呂屋さんでは皆さんとよく話しませんか？

Bさん：「よく分からないけど，皆と私の間には近づきたい間隔があるみたい。あなたような人を見れば，日本人と思えちゃうけど，私ように背が高く髪の色が違えば外人として区別されやすいと思う。私は目立つじゃない。だからあまり交流チャンスがないのです。」

じゃ，今度お風呂屋さんに行ったら話しかけてみてください。個人的にお風呂屋さんにいる人親切で優しいと思う。

Bさん：「はい，頑張ります。」

Cさんはどう？

Cさん：「韓国にはお風呂屋さんがあるよ，でも人によって使い方は違う。日本のお風呂屋さんには行ったことがないけど先週行った温泉では日本語で日本人と話せたので本当楽しかった。日本に来てまだ三ヶ月しか経ってないけど，遊んでいる時に会った日本人は仕事をしている時の日本人よりゆとりを感じていると思った。多分休み時間は一番心を広げるのだと思う」

上記抜粋部分において，Z氏は自分の仮説についてどう思うかB，Cさんに質問しておらず，単なる世間話で終わってしまっている。従って，他者の意見を自分に取り込ん

で、自分の仮説について再考し、持論を捉え返すことも膨らませることもできておらず、ディスカッションの役割を果たしていない。そのため、翌日の教室場面で、以下のように指摘を受ける。

H：「あ、う、ディスカッションする時は私の仮説はこれです。これについてどう思いますか？そういうディスカッションですよ。そうすると、相手の意見も分かるし、で、相手の意見を聞いてからまた自分が考える。それをもうちょっと書いてくれるかなあ。」

しかし、その後、この指摘が反映されることはなかった。

Z氏はB、Cとのディスカッションにおいて、自分の仮説とそれに対する他者の意見を対峙させることもなく表面的なコミュニケーションに終止しており、相互の差異によるコミュニケーション上の「問題」は起こっていない。しかしそれにより、相互の差異をめぐる「刺激」を伴う協働的なインターアクションも行われておらず、そのためにZ氏は仮説を変容させることも、強固にすることもできなかったと言ってもいいだろう。要するに、他者のお風呂屋さんを通じた場面認識様式、価値観を自分の中に取り入れ自己を再考、再認識することはなかったということだろう。

-レポートのディスカッション記述部分の抜粋 (7/5) -

(略)

お風呂屋さんは友達のようにだ、という考えはどう思いますか？

友達の家より自由にできると思う 郷に入っては郷に従ってという諺のように友達の家に入ったら必ず礼儀があるね。だからお風呂屋さん方が楽に気持ちができるのだ。」

やはりお風呂屋さんは友達の家にいるような感じになれると言って、間違いないと思う 私だけではなくて日本人さえ私と同じ気持ち人もいる。

上記ディスカッション部分では、相手に自分の認識、価値観（「お風呂屋さんは友達の家のようなだ」）をぶつけ、相手の認識、価値観（「お風呂屋さんは友達の家よりも楽に気持ちができる」）も提示されている。しかし、相互の認識が若干違ったのにも関わらず、他者の認識、価値観（異なるもの）を自己の中に取り入れて自己の認識、価値観を再考している場面がレポートからは見られないまま「やっぱりー 間違いないと思う」で締めくくられている。

この場面においても、B, C のディスカッションと同様お互いの差異をめぐる「刺激」的なインターアクションが成されずディスカッションは終わっている。仮説（＝自己の場面認識様式、価値観）を膨らますに至らなかったのはその結果と言ってもいいだろう。

## 4. 結論

以上、Z 氏の動機設定、仮説設定、ディスカッション内容記述までの過程におけるインターアクションを分析、考察した。

活動当初、質問のやり取りがかみ合わなかったり、発展性を示さなかったりしていたのは、クラスにおける動機の意味解釈と Z 氏との解釈とが一致せず、対象と「私」の関係を言語により意味付けることがなかなかできなかったからだと分かった。しかし、その後、他者の「刺激」を受け止め他者の理解を得るべく思考と表現の往還を活性化させ言葉を紡ぎだし、その発せられた言葉を受けて他者がさらに Z 氏に「刺激」を与える、という一連の「刺激」を伴う協働的なインターアクションが繰り返されることで、Z 氏の視点は自己の内側に向かい、自己内省が促され自己が相対化されていく。そして、難航しながらも、最終的には対象を通した「私」の場面認識様式、価値観をおぼろげながら自覚化することができたと言える。つまり、自己の場面認識様式、価値観を仮説という形で他者に表明することができたのである。

しかし、Z 氏はディスカッションにおいてつまづくことになる。それは、自分の仮説と他者の意見を対峙させた結果生じる差異をめぐって、「刺激」を伴う相互のインターアクションの積み重ねへと展開していけなかった事が原因であり、他者の意見（異なるもの）を自分の中に取り入れて、自己（の場面認識様式、価値観）を再考、再認識するに至らなかった事に因る。彼は結局指定枚数の 5 枚に達することができなかったのだが、その原因は、これらのディスカッションでのつまずきにあるのではないだろうか。

さて、総合 5 の活動である「○○と私」のレポートを書く作業を通して、自己の自覚化、他者を取り入れての自己再認識を行っていった訳であるが、このプロセスはまさにコミュニケーションにおける「問題」を前向きに解決するプロセスではないかと私は考えている。日常生活においては、活動当初の Z 氏の立場でのコミュニケーションが主流であるのかもしれない。しかし、コミュニケーションにおいて「問題」が生

じた場合、例えば、相手の言動に不快感を感じた時、不快感を感じる→嫌い→だから付き合わないでは、前向きな、相互理解を伴う解決とは成り得ない。「なぜ不快に思うのか」を自問し、自己を相対化することによって、その理由が発見でき、自分の言葉にも説得力が生まれ、さらに、他者を自分に取り入れ自己を再考することで、相手の受け入れられる部分は受け入れる柔軟性、受け入れられない部分は論理的に相手に持論を伝えることができる強さが体得されるのではないだろうか。

新たな環境において、新たな個との接触にどう対応するかは個人に委ねられるが、その環境で快適な生活を送りたいと思うのであれば、「問題」から逃げ続けるのではなく、その「問題」と対峙し前向きに解決する姿勢が求められると言えるだろう。学習者がネットワークを広げていくにつれて、「問題」は多岐に渡り様々な「問題」が絡み合ってくると考えられる。従って、教室場面という計画的に「問題」が発生される場において、かつ担当者のコントロールが及ぶ場においてこそ、「問題」を解決できる能力の獲得支援が可能となるのではないだろうか。総合5の活動とは、計画的に次々と発生されるコミュニケーション上の「問題」の真只中に身を置き、他者との「刺激」を伴う協働的なインターアクションを重ねることによって、「問題」を前向きに解決する力の獲得を目指す訓練の場であると私は捉えている。

# 自己再構築運動とその意義

福島青史

## 概要

本稿では「日本語総合」のクラス報告を分析し、個のコミュニケーションを保証するものが他者とのインタラクションによる自己再構築運動であり、自己再構築運動には言語による自己相対化の視点が現れることを明らかにする。そして「日本語総合」がこの視点獲得のための言語トレーニングであり、ポストモダニズムの多様な価値観の中で言語を使用して生活するのに必要な視点であることを示す。

## 0 はじめに

「何を話すか」ということは外国語教育の文脈においては文型習得の手段であったり、会話練習の話題提供であったりすることが多い。語彙・文型を自然な談話順に並べ、機能において練習することは社会生活を営む上で重要であり必要なことであるが、普遍性を志向する規範性は個のコミュニケーションという一回性を無視する傾向が強い。

「日本語総合」は普遍性を一回性へ還元することを意図したクラスである。このため学習者は発話するものとして自分が何者であるかを言語によって説明することが課題となる。それは相手との関係性において自らを相対化する視点から自己を創造的に見出す自己再構築運動となる。

本稿ではまず「日本語総合」でのコミュニケーションモデルを紹介し、自己相対化の視点獲得の際に現れる三つの局面について、クラス報告を用いどのようなインター

ラクションからどのような変化が生まれたのかをみる。

## 1 「総合クラス5 A」のコミュニケーションモデル

細川(2000)は日本事情のクラスの目標として「学習者が日本の社会・文化を的確に理解し、対等の関係でこの社会に適応し、かつ『日本とは何か』という問いを自分に課すことである。」と述べている。さらに「対等の関係」の相手との言語によるコミュニケーションは次のような性質をもつとする。

- 一 言語活動には、社会集団についての文化としてではなく、対人相互作用としてのコミュニケーションのプロセスで生じる文化として獲得されること。
- 二 この対人相互作用としての文化は、具体的なコミュニケーション行為によってはじめて生じるものであること。
- 三 対人相互作用としての文化を体得するということは、その言語社会の一員として活動することを目的とし、言語の理解と習得の上で、対話場面(状況)を的確に把握しつつ、客観的な事実観察に基づいて、自分の考えを過不足なく表現できる能力を身につけることであること。

(細川英雄(2000)『日本語教育と日本語事情』p.219)

この能力の育成のために教室では学生は様々なレベルでの習慣・常識・観念を疑い、目の前にある人間関係の中で自己を再構築する必要に迫られる。そして、それは自己変容、つまり「私」の捉えなおしにつながる。なぜなら「対等な立場」におけるコミュニケーションの場においては「認知するもの」=「私」は他者との関係により同時に意味づけられるものとなるからである。この立場は「認知する主体」として自らの存在を危うくすることなしに他者を理解していく立場とは決定的に異なり、相手との相互作用の中で「私」を模索していくことになる。

「日本語総合」のクラスはこの立場に立脚しており、態度変更のトレーニングである。そこに現れる言語トレーニングは関係・意味の固定性を疑い、「いま・ここ」の状況の中に「私」を再編成するパロール実践となる。

次に実際のクラス報告から「私」という視座がどのように移り変わるかを見ていく。

## 2 「私」の視点獲得の三つの局面 - クラス分析から -

「日本語総合」では「 と私」というテーマでA 4 五枚のレポートを作成することが義務付けられている。作文構成は「私にとって とは何か」という仮説を設定し、その仮説を他の人と議論することにより相対化し結論を出す構成となっている。クラスでは学生が書いてきたものを全員で読んで質問を受けたり、議論したりして書き直しをすることで進められていく。

ここでは学習者 J(以降 J)の仮説設定の場面におけるクラスでのインタラクションと再提出される作文の変更部分を取り出し、時系列的に三つの局面を取り上げ、視点の変化を追っていく。

### 2-1. 対象への気づき

J はテーマに「写真」を選択し、第一週(4/7)のレポートには写真との出会いや写真を取るときにの注意、現像されたものと撮ったときの思惑の違いなどを中心に書いている。それについて教室では4/13の 自己紹介を経て、4/20に J のレポートについて簡単に取り上げられる。

「なぜ写真について書きたいか。」との質問に「**写真が好きだから**」と答え、「Jさんにとって写真ってどんなものですか?」との質問に「**一番好きな趣味で... いい写真が撮れたときすごくうれしい。友達に見せて、「これ、本当に私」とか言って喜んでもらえる」ととても満足します。写真は私に満足を与えてくれます。**」(「クラス記録」4/8)と答えている。

J は最初のレポートで「写真」を自分の趣味として認知しており、「好きだ」という語の対象として位置付けている。この場面で J は自分の視点についてなんら反省をする必要はない。しかし、その後「Jさんにとって写真ってどんなものですか?」との質問に「一番好きな趣味で...」と言葉を濁した後、「**写真は私に満足を与えてくれます。**」というコメントを残す。「Jさんにとって写真とは」という問いかけは J と写真との関係についての説明要求である。それに対して J は「**写真は私に満足を与える**」と答える。ここで「写真」はすでに認識の対象でなく自分に何らかの働きかけをする主体として J の認知が変わっている。これは「好きなものの対象」という認識の対象であった「写真」がその関係付けを迫られたことにより自分を規定する主体として機能することによる視点の移動である。そしてこの視点移動は「Jにとって写真とは」という質問によってなされた転移である。対象に対するその人のかかわりを問う質問

というのは「汝は何者か」という他者との直接的なかかわりを望む感情に基づいている。この感情無くしてはコミュニケーションは形式的なものになってしまう。視点移動はこのような他者の問いに触発されて起こる。

その後、4/26に書いた作文には「どんな気持ちで写真を撮るか」という内的な言葉と「日常生活で無意識の中で何気なく見るもので新しいものを見つけて、難しいだが、その瞬間をよくつかったとき、写真がよくできるかどうかと関係がなく、自分自身の満足感で幸せになる。」という写真と自己の関係を示す言葉が付け加えられる。

自己が対象を語るのではなく、対象を語ることにより自己が語られるこの局面を「対象への気づき」とする。

## 2-2. 言葉への気づき

4/26の作文について4/27にクラスで議論がある。ここでの議論は主に「J」と写真についての関係について問われている。

「『日常生活の中で無意識の中で何気なく見るもので新しいものを見つけて、難しいが』ってあって、「新しいもの」を見つけるってあるんですけど...。」という質問や、「最近そういう感じ（平凡だが特別な感じを体験すること）、そういう新しい感じを最近見つけましたか？」などの質問である。これらの質問は写真をテーマとした「汝は何者か」という前回(4/20)と同じ質問であるが、前回と異なり徹底した言語化を要求され、「J」は答えに窮してしまう。前者の質問に関して「ああ、新しいもの。新しいもの、ものじゃなくて...感じが違うところ。まず...平凡なベンチ、学校の中でのいる、平凡なベンチだけど、見る...どんな、どのように見る...どのように...見える...ああ.....。」と言い淀み、その回答への更なる質問であった後者の質問に対しては「この北口の前で、14号館の前で花が一杯ありますよね。ああ、まず、...ええとまずじゃなくて...授業で、14号館の行くとき、何気なくとも14号館に行きます。でも、この前で写真をとれば、色がきれいですから、写真に、花だけで撮るのは、撮ることより、この花のまえで、この前で人と、人をモデルでとれば、花が背景をして写真をとるのが、きれいになります、ああ、とります。こう見て、きれいじゃないか、と考えて。この感じが...。はい。」と答えるが、言い淀み、言い直しが頻出し、意味も支離滅裂である。これは語学力の問題ではなく、「新しい感じ」という自分の心性を描写するための言葉が見当たらないために生じる混乱である。これは自分の感情、ひいては自己を表現するものが言葉でしかなく、そしてその言葉はあらかじめ存在するものではなく、創造していかなければならないものであるという気づきである。言い換えれば普遍性を持った「語彙・文型」を一回性において表現することの困難さへ

の気づきである。「私」というものは頭の中で分かっているようでも、実際は固定されたものではなく、その都度の対話状況によって決定されて言語化されるのである。この対象と自己を相対化する地点に視点を置き、その関係性を言葉であらわすということは無から言葉を創造する行為である。この局面を「言葉への気づき」とする。

### 2-3. 自己への気づき

4/27のクラスで自己と写真の関係についてうまく言葉にならなかったJは5/17の作文の最後に次の文を書き加える。

私は時々人々のいろいろな表情と写真を見ながら「私は後にどんな人になるか」と将来を考え見る。写真を撮って、それを喜ぶのは「私がどんな人になりたいか」によって想像のモデルを作る方法の一つだ。 (「全員の变遷」  
5/17(2))

写真と自己の関係性の言語化を迫られた結果、Jは「私は後にどんな人になるか」「私がどんな人になりたいか」と未来の自己を設定する。「未来」の自己というのは語り手としての現在の自分とは全く違った人間であり、もう一人の自己を創出したことになる。これは「写真」というものによって投影される「私」が認知として分離したことを示す。

これは「書く私」と「書かれる私」との視点が「写真」を語ることによって明確に引き離されたことを意味する。「写真」が「好きな」という語の対象であったときは、「書く私」と「書かれる私」の視点はほとんど一致している。しかし、「写真」との関係性への問い、つまり「汝とは何者か」という問いを与えられ、「私は何者か」と考え、それを言語化する地点において「写真」との関係性から見える「私」を書かざるを得なくなる。その視点を得るためには「私」という存在への疑問が必要となる。「後にどんな人になるか」という将来の自己へのコメントは現在の自分の不確定性の意識なくては現れない。そして、現在の自分のあり方とは言語状況内の具体的な関係性を介在していかなければ成り立たない一回的なものであることがここで認識されるのである。この局面を「自己への気づき」とする。

## 2-4. インターアクションと「私」発見の協働

Jは自己否定を含んだ視点から言葉を探し始める。5/17のレポートを踏まえて5/18のクラスの議論はJもクラスの学生も一緒になって対象となったもうひとりの「私」が何者であるか言葉を共同して探し始める。Jは何度も言葉に詰まりながらも、質問に答えながら写真との関係から生まれた自己がどのようなものであるのか見つけていく。他の学生も半ばもう一人のJになったようにJに言葉を確認する。

質問者1:そしたら、私が思うのはこれ読んで、Jさんは私の眼で撮りますけど、機械を使って写真を撮るのじゃなくて、心の目で(...)が見た人間の表情とか、その他も見えて撮るんだと思います。それが好きじゃないですか？

J: そう...。(一同「あーっ」という安堵の声)

質問者1:そういうふうに、あなたにとって、写真で、写真のカメラレンズで、他人の表情を撮る、表情は重要じゃないですね、その人は誰かその中が見たいと思いますから、それを書くといいじゃないかと思います。

質問者2:それでいろんなモデルがいますが、そのモデルがあったとき、印象的な人がいたら、エピソードを書いたらもっといいと思います。

「書くといいじゃないかと思います。」「書いたらもっといい」というのはその点で「汝は何者か」と尋ねているのである。この「尋ねる」-「答える」という運動は協働してJという「私」を言語化する活動である。このコミュニケーションの根底にあるのは対話する相手と、相手に自己を伝えようとする感情である。

Jは自らのことであるにも関わらず言葉にならない「私」を「これについて書いてください」という相手からの言葉によって導かれ「私」を見つけ出していく。最終的にはこの日もJは教室では答えに窮してしまうが、この議論が終わった後、6/1のJの作文には次のエピソードを書き加わえる。

大学3年生の時ボランティアで霊前写真を撮るために養老院に行ったことがある。社会福祉院で運営するところで、ほとんどの人(おじいさんとおばあさん)は捨てられて家族がいなかった。(略)彼女は病気で健康も丈夫ではなかったのでかわいそうに見えた。私だったら自分を捨てた家族を恨んで、そんな自分が憎くて悲しいだろう。でも、カメラの中にいる彼女は(その時感じたことを言葉で説明することが難しい)とっても幸せで安らかだった。彼女は自分の

家族について恨みより「そのようにするしかなかっただろう」と言いながら家族を理解して、自分の生についてもお金もなくて社会的で成功しなかったが、今は満足して幸せだと言われた。それで私は彼女の表情が与える幸せが当然だと思った。それをきっかけで自分について考えるようになった。

同じ背景で同じものを着いて同じポーズをしていてもその感じは違う。写真は「私がどんな人になりたいか」について想像のモデルを作る方法の一つになった。写真は私にとって人生の参考書だ。

このエピソードには「死」という根源的な不可知性を背景とした時間が漂っている。「死」という自他の区別をなくしてしまう時間性の中で、「J」は捨てられた老人と出会う。「J」の意識は老人に同一化したり、また自己に戻ったりしながら、なぜ自分が「この私」であってそれ以外ではないかという意識をもつ。「死」というものの前では万人が同じ環境を持つが、まさしくその共通性があるがゆえに相違性としての「自分は何か」という問いが生まれるのである。この人間の持つ絶対性を取り込むことにより、「J」は対象と自己を相対化する視点を獲得。そしてその地点から関係性の一回性としての自分を言葉により創造し続けなければならないことを体験する。

もちろん総てのものがこの視点を発見できるものでもないし、テーマによって見つける視座は違う。しかし、興味深いことにこの「仮説設定」の局面での議論をへて自己表現の視座をある経験として述べることで現すケースが多い。例えば志賀直哉の小説をテーマを選んだ学生は初稿で志賀直哉との出会いが書いていたが、第二稿は「失った六年間」という過去に対して直面し、「彷徨する」自己を見出し、エピソードとして「愛する猫の死」を入れている。

この三つの気づきを同時に、または順序を変えて体験し自己表出の視座をみつける作業が「仮説設定」の作業である。

### 3 自己再構築運動の意義

自己を対話の中で再構築する運動が日本語教育に持つ意味とは何であろうか。

現在、日本の国内外で日本語によるコミュニケーションが母語話者と非母語話者、非母語話者同士で行われている。日本国内だけを取ってみても外国人の数は様々な分野で増加している。そのため「外国語としての日本語教育」と「異文化間コミュニケ

ーション」いうものが提唱されるようになって久しい。

しかし、この母語者・非母語者、日本人・外国人、または日本語という言葉が現代のコミュニケーションの場でどれだけ意味があるのだろうか。資本が国境を越え、個人活動が国籍を前提としなくなりつつある現代、コミュニケーションの単位は国家ではなく、個人に移っている。私たちは「日本人」として話しているわけでもなく、話している相手が日本語母語話者であるのかないのかは「その人がどのような人間であるのか」という属性となって現れるだけである。

酒井(1997)はポストモダニズムが持つ多言語・多文化主義の文脈でのコミュニケーションに必要な「対等な立場」を「同時的な出会い」とし、そこでの関係を次のように言う。

同時的な出会いにおいては私は予料的な限定は保証されておらず、私の主体的立場は不確定性に露呈されていることになるだろう。他者によって私が傷つき得るようになるのは、こうした他者との同時的な出会いにおいてである。私が他者へ開かれた社会性を持つということは、他者によって傷つきうる状態に暴露され、晒されて私が置かれていることに他ならない。

(酒井直樹 1997「多言語主義と多様性」『多言語主義とは何か』p. 238)

時間と空間を共有して社会生活を行う場合、「他者によって傷つきうる状態」に投げ出される。往々にしてこの状況で人は自己を守ろうとするし、「私」を脅かす他者性を「私」の立場から解釈しようとする。この時現れるのは固定化した「私」であり、固定化した「視点」である。認知はステレオタイプのなものを含み、コミュニケーションは表面的なものになる。

日本語教育の現場で対話環境から自己再構築運動を取り入れるのは、共生の社会の基礎となるコミュニケーションを確立するために必要である。その基底にあるのが「汝は何者か＝私は何者か」という問いかけであり、協働言語創出作業である。この意味で自己再構築運動は現代言語教育には必要な方略であると言える。

## まとめ

以上、「日本語総合」の活動がポストモダニズムの社会構成に必要なコミュニケーション能力を養成することを見た。もちろん総ての学生が成功するわけでもないし、

現在，近代化をすすめている国家から留学している学生もいることも確かであり，一概にその効果が得られるものでもない。あえて国家の仮面をかぶってコミュニケーションをとる必要もある局面もあるだろうし，総ての人間に自己を開示できるものでもない。しかし，情報に肥大化した自己を冷静に見詰めさせるのは個と個のコミュニケーション以外にありえない。「日本語教育」が「異文化間」の橋渡しをする「外国語教育」という括弧つきの近代性を逃れるためにも，「総合日本語」の方略は有効であるといえる。

#### **使用資料**

「2000年度早稲田大学総合日本語・クラス記録」「全員の変遷」「相互評価」

#### **参考文献**

細川英雄(2000)『日本語教育と日本語事情』明石書店

酒井直樹(1997)「多言語主義と多様性」『多言語主義とは何か』藤原書店

# 日本語総合授業における学習者の 思考訓練について

—— 学習者の自己対象化・相対化をめぐる ——

崔 明淑

## I. はじめに

言葉を使って他人に自分の考えを解ってもらうことは、簡単なことではない。また、言葉というものが自分の表現意図通りに出てくるとも限らない。言葉を的確にだれでも解るように、解らなかつたら解るようにすることは、いきなり身に付くものではない。それは、訓練の課程を経て身に付くものだ。

そういった観点から見て、日本語総合の授業は学習者に思考の筋道を通す訓練になっていると思う。動機、仮説づくり段階からディスカッションの段階にかけて自分を対象化・相対化させる訓練をしていくと考えられる。そういった訓練は自分と問題（対象）に距離をおき、もう鳥類のように空中で問題を眺めさせる。そういった視点をもつことは、学習者の問題解決力アップにつながると思われる。ただ、視点というのは目に見えるものではない。学習者の受講後を追跡して調べることは簡単なことではない。けれども、問題解決力は、データから読み取ることはできると思う。そこから本レポートは、出発する。

問題解決力を上げる、または、上がったというのをどう証明できるだろうか。私は、自分と問題との距離を置き、問題と自分との関係を対象化・相対化すること自体が問題解決力アップの訓練だと考える。問題（対象）に直感・感情レベルに留まるのでは

なく、問題との距離を置き、自分自身にとって何かを考えさせる対象化の過程、また、他者に向けて相対化していくこと自体が言語による問題解決力だと思う。

自分の考えていることをどのように対象化・相対化していくか。自分の考えを対象化・相対化していくことが他者へ向かって思考の道筋を通すことになるし、他者説得力向上にも繋がるという考えだ。訓練によってこの方法を手に入れることこそ、問題が生じたときに、その問題と自分との関係を対象化、さらに相対化し、問題を解きほぐしていくのだという考えだ。

このレポートでは、問題解決力をどう得ていくかを、つまり「他者の目」というフィルターを通して対象化・相対化される思考の訓練がどう学習者に表れたかを探っていく。分析方法としては、学習者を相対化させるよう促進する教師、院生、ボランティア、学習者の発言とレポートを通して自己対象化・相対化の課程を考察していく。

仮説 ① 学習者の動機、仮説づくりは、自分と対象との関係を言葉により対象化（距離をおく）する訓練の課程である。

② 自分の思考を対象化する訓練の成果は、他の学習者の仮説作りインターアクションとして表れる。

③ ディスカッションは、対象化した自分の思考を検証し、相対化する段階である。

分析方法

① 授業記録を通して学習者の思考の対象化を探る。

—なぜ、どうして、具体的という訓練キーワードを中心に

② 授業記録で、学習者間のインターアクションを見て、思考の筋道を通す訓練に乗ってきた学習者同士の発言を検証する。

③ 学習者は、ディスカッションを通じ、自分の意見の相対化に向け、どう高度を上げていったかを授業記録とレポートで検証していく。

## Ⅱ. 分析より

### 1. 授業記録を通して学習者の思考の対象化を探る

◎ 訓練キーワードから

① 学習者の発言（内言）に徹底的に「なぜ」、 「どうして」を聞く。

動機づくりの「なぜ」，「どうして」を含めて仮説作りの段階にかけてまた，学習者へのアドバイス発言においても進行役が立ち入り，「なぜ」，「どうして」を聞き通す。これは自分の考えを「なぜ」という言葉のフィルターを通し，自分と対象との距離を置く訓練である。この作業を通すと対象が自分から離れ，他者に向かって発信するためのものになっていく。ここでは，「なぜ」・「どうして」になかなか乗ってこれなかった学習者の記録を見ることにより，総合授業で要求しているものが，逆に鮮明に表れた例を挙げてみることにする。

例) ズンさんの場合 p 39

・ ・ ・ ・ ・

進行役；お風呂屋さんというのは，ズン君にとって，今，何ですか。

ズン；お風呂屋さん，私は日本人の真似して，シャワーして，ちゃんと入って，入ったら気持ちがよかったです。

進行役；ふーん。そうすると，今お風呂屋さんに毎日行くんでしょう。

ズン；毎日。

進行役；うん，なぜ毎日いくの？

ズン；お風呂がないから・ ・ ・ ・ ・

進行役；お風呂屋さんに行くときどんな気分になるの？

ズン；おもしろい。

・ ・ ・ ・ ・

進行役；・ ・ ・ ズン君は，今，お風呂屋さんにいって，毎日行って，何を感じている？何がいいと思う？

ズン；???

進行役；今，毎日行ってらっしゃるんでしょう？そこに行くと，何がいい？とても行きたいなと思って行くんでしょう？ただ体をきれいにするために行くんじゃないで、もっと違う何かがあるんでしょう？それ、何です？

ズン；???

進行役；お風呂屋さんに行くとき，どんな気持ちになる？どんな感じがする？

ズン；うーん。説明，仕方，ちょっと難しいけど，毎日お風呂屋さん行きたい。（断定的な語調）

進行役；行きたい。なぜ？

ズン；お風呂屋さんが広くて，きれい。皆さんの男の人がゆっくりして話ができます。

・ ・ ・ ・ ・

進行役；それが仮説じゃない？・ ・ ・ ・ ・今，話したことをもっとまとめてきて。

(仮説をまとめて来たズン君は、p 68でお風呂屋さんをテーマに選んだのは、お風呂屋の使い方がわからなくて恥ずかしい思いをしたのが動機で、お風呂屋さんはズン君にとって友だちの家のようなものだとしていた)

上のようなプロセスを動機・仮説作りでは要求していると思われる。

② 自分と対象を語る時「具体的」という言葉のフィルターを通し自分と対象との関係を他者に向けて分かりやすくする。自分が思ったことに対してその理由を具体的に話していくことは自分と対象との関係の対象化が進むことだと思われる。

例) p 23, パクさんの場合

進行役; パクさんにとって旅行とは、今のパクさんにとって旅行とは何ですか。

パク; 旅行は楽しみです。

細川; 大人になることと楽しむこととどういう関係があるの? (自分と対象との関係を問う) . . . . .

パク; 旅行は人生だと思います。学校で学べないものを学べます。 . . . いろんな人に会って社会勉強になる。

進行役; 社会勉強になったエピソードは?

パク; スリラー山で会社を辞めて旅行する人にお金よりも自分がしたいことをすることが気に入った。それはそれでいいと思った。

進行役; それはそれでいいんだけど、ちょっと大人になると思うのはなぜ?

パク; う〜ん、一人で旅行したことは一回ぐらいあるのだけど、その時、自分のことは自分でやらなければならなかったから、少し男っぽいじゃなくて、難しいですね。

進行役; そのだから、その具体的なエピソードを書きましょう。

パク; はい、わかりました。

進行役; その素晴らしい人に会ったエピソードでも良いし、自分が一人でなげできなかったエピソードでもいいし、それをちょっと具体的に。

## 2, 授業記録で学習者間のインターアクションを見て思考の筋道を通す訓練に乗ってきた学習者同士の発言を検証する。

① 総合授業の論理システムに乗ってきた学習者たちの往還関係の活性化

このシステムに乗ってくるということは、自己と対象との関係の対象化に慣れてく

ることを意味する。他者に向かって、習得した対象化キーワードなぜ、どうして、具体的-を使うことである。

前半部では仮説作りや動機作りに進行役に依存的だった学習者たちが自発的に論理的筋道を通すことを煽っていく積極性を見せる。

例) p 61 ジフンさんの仮説作りに参与する学習者たち。

進行役；ジフンさんにとって写真はなんですか。

ジフン；言葉で説明することは難しい。まだ言葉が浮かばない。

進行役；書いてあるのでいいのがいっぱいあります。（他の人の表情を撮るとき、自分もこういう表情で撮られたいとジフンさんは思う）—なかなか仮設が引き出せないことに—

イヘヨン；暗室で作業するのがいいか、取るのがすきか、撮った写真を見るのが好きか、写真の中で重要なこと・・・（ジフンさん；写真は目で見る世界よりきれい）

・・・進行役が質問の本題に戻す・・・

ジフン；撮ることです。

パクドクファン；景色より人物写真が好きですね。

ジフン；はい

パクドクファン；モデルに会ったとき、印象の人がいたらエピソードにしたらいいと思います。

・・・ズンさんと写真がなぜ好きか話す・・・

進行役；ジフンさんにとって写真は？

パクチエ；心の窓？

・・・

パクドクファン；言葉がないコミュニケーション

ジフン；考えてみます。（レポートでは写真は撮れば撮るほど知りたくなるもの）

## ②他の学習者の思考に対して適切なコメントができる

学習者たちは、総合授業の回を重ねることによって授業のシステムにも慣れ、コメントを振られたら適切なコメントができた。それは、授業に能動的に参加していたことを意味する。

思考の筋道を通す訓練に慣れてきた学習者が、他学習者の思考の筋道の具現であるレポートに対して適切なコメントを加えるところまで成長する。この論理性は、本来学習者が母国の教育のなかで覚えてきたものかも知れない。そういった論理性を、日本語教育を通してさらに、訓練をすることになる。この訓練は、母

語使用においても有効なものである。いわば、普遍的な言語生活の訓練になっているとも言えるだろう。

例) p 69 ズン君の場合

(「江戸時代からお風呂屋さんがあった。・・・広くていい気分だから」(レポート p 79) という文面の位地についての学習者たちの発言)

進行役; イへヨンさん, 最後の三行についてどう思いますか。

イ; うーん (考える)

進行役; 書いた方がいいですか。書かない方がいいですか。

イ; 伝統的な文化を守る。

進行役; いや, 仮説にはね。ズン君の仮説は, お風呂さんは友だちのうち, それが仮説ですね。そう

したらそのあとの三行はどう?最後の三行?

イ; 伝統的文化を守る内容か, 最初にあるけど, 要らないと思います。最初にあるから。

進行役; ううん

.....

イ; 書き直したほうが良いと思います。・・・ (ハンさんに振っていく) ・・・

進行役; ハンさんどうですか? ・・・

ハン; 前に。

進行役; うん, 前に, 前に入れた方がいい。

ズン; 動機の方に入れた方がいい?

進行役; いや, 前に, どこか入れた方がいい。

ズン; 動機の部分?

進行役; それでもいい。でも, 動機はあるでしょう。あのびっくりしたことが動機でしょう?それがいい

ですよ。だけど, 仮説は, お風呂さんは友だちのうちのうちが仮説ですから, それが最後に入ればいい。三行は要らない。

(ズン君のレポートには, このインターアクションは反映されなかった)

**3, 学習者はディスカッションを通じ, 自分の意見の相対化に向け, どう高度を上げていったかを授業記録とレポートで検証していく。**

◎ 自己相対化プロセス

①学習者は, 自分の仮説をもって他者に向かって相対化を図る。

→ 自分の仮説を他者にぶつけ, 他者の意見を取り入れることによって, 丸みを与え,

自分の考えをより強固にすることができる。

例) カールさんの場合 (レポート p 6 9)

仮説; 真実を探すために一番いい方法は外国に住むことである。

ディスカッション; 自分の真実を探すプロセスは外国にだけあるのか?

カールさんは仮説に対する他者とのインターアクションを通じてどこでもできる (真実を探しに外国に行ったにも関わらず結局は自分の真実は一番近いところから出るはずだ) という結論をだしている。

→ 他者とのディスカッションをして自分の仮説を曲げずに, 説明を付け加えて自分の考えをまたレポートを通して外言化する。

例) マイケル・ディロンさんの場合 (レポート p 6 6)

仮説; 私にとって村上春樹の日本は, 日本の現代習慣, 生活などがはっきり見えるようにしてくれるものである。

ディスカッション; 村上春樹の作品世界と仮説との関係を知るため, 「コロッケ」を読んでみんなでディスカッションした。

ニコルさん; 特別な世界だから日本の理解に役に立つかも知れない。

湯川さん; 日本の若い男の人と女の人がカップルになっていく課程がよく描かれている。肉じゃがではなくコロッケというところが村上春樹っぽいところだ。

ハンさん; 雰囲気が悪い。気分が落ち込む。

三代; (「羊を巡る冒険」という小説から) 羊は別に日本と関係ない。(マイケルさんは, 羊は19世紀日本に輸入されたもので日本に西洋の影響という隠喩だと思う)

マイケルさんは, コロッケを読むと日本の特徴 (習慣, ここではお歳暮) だけでなく, 日本の男女関係も見えるといった。また, 彼は湯川さんが賛成, ニコルさんと三代さんが反対, ハンさんは納得してないと言った。また, 小説は自分の立場で読むから違う意見は当たり前だという。つまり, 村上春樹の日本とマイケルさんの日本とディスカッション相手の日本は別々に存在する。読んで変なこと不思議なことでも, 読み終わって私の日本と比べると役に立つ。

### Ⅲ. 結論

はじめに、自分と対象との距離を置く練習として「なぜ」「どうして」「具体的に」という訓練キーワードを中心に見てきた。次に、他の人の動機・仮説作りに参加するといった思考訓練に乗ってきた学習者たちのインターアクションも記録を通して見てきた。最後に、自分を相対化する課程であるディスカッションを通じ、自分の意見を説明し理解を得ようとする課程を考察した。

総合授業のシステムは、究極的には問題解決力アップにある。自分と問題との距離を置く作業である対象化・客観化していく過程自体が問題解決のプロセスだと思う。思考に道筋を通すことをいろんな進行役によって促されてどうすればレポートになっていくかを自分で考え、対象化・客観化へと進むのである。

思考の道筋を通す言語訓練は、総合授業のバックボーンである。この作業は問題（対象）との距離を置く自己論理から自己と対象との関係に対する「他の人の説得」という相対化した論理に繋がる。一でも、総合授業ですべての人が思考の対象化・相対化に成功したわけではない

問題に対する対象化・相対化が、どうして問題解決力アップに繋がるか。それは、思考の筋道を通す言語生活が他者とのインターアクションを通じ、他者説得に挑むからである。問題が生じたとき、逃げるだけでは問題そのものは解決しない。自分をくぐり抜け思考し、他者に向かって発信すること、そして他者とのインターアクションを通じ、自分の意見に丸みを持たせたり、自己論理に説明をつけたりするのである。

言語によるインターアクションにおいて問題を直感・感情レベルで言ってしまうとそれ以上、問題との関係は、先に進めない。もっと、他の人も納得できるような形にしなければならない。その第一歩はまず、自己論理をしっかり立てることである。自己論理（問題を対象化したもの）を立てることがまず他者説得の基本となる。自分の意見を通すためには、まず自分の考え、自分の論が必要なわけだ。私はそれが自己と問題との対象化であると見ている。

その次のステップとして、他者説得のための相対化がある。他者に向かってこの意見はどうかを聞いていく作業（総合ではディスカッション）は、本レポートでは相対化作業と見ている。問題に対する自分の認識（対象化したもの）をもって他者を説得していくことは、問題を解決しようとする以外にほかならないのである。なぜならば、このプロセスを経て、相対化した論理というのは、他の人に共感を得、妥当なこととして認められるからである。総合授業のレポートでは、自分の意見を最後まで

通している人も多い。その時にまた、自分の論を付け加えている。自分の論に説得力を持たせるための作業である。

また、こうやって繰り返しインターアクションが行われること自体が問題解決学習になっていると私は思う。問題を解決しながら、少しずつ普遍的なものへと進んでいくのだと考えている。

#### IV. 後書き

自分と対象との距離を置くことは、普段私たちの言語生活で習慣化・定着化しているかという点必ずしもそうとは言えない。直感レベルでものを言い、それがどうしてそうなるか考え抜くことを言語生活の中で私たちはどれぐらいしてきただろうか。総合クラスの自己対象化・相対化へ導くシステムは、学習者に言語を通じて、自分を「論理」という一本の糸にビーズ（考え）を通していく訓練になっている。それが軌道に乗ってくると学習者は、思考する力、話す力、書く力が自然についてくると思われる。

また、それは究極的には問題解決力を育てることに繋がる。

ベネッセの新聞広告にこんな文句が載っていた。

「公式」は

いつか、わすれる。

「文法」も、

いつか、忘れる。

「じぶんから学ぶ姿勢」は、

一生忘れない。

言語教育も教育という土台に成り立っているという観点から考えると、日本語の語学力という「魚」を与える教育ではなく、思考する「魚を釣る方法」を教えるのが「教育」という大きな枠組みのなかに立つことができる。言語による思考の道筋を通す習慣は、「問題解決力」という一生忘れない方法を教える教育になるのだと私は考える。

# 往還関係を刺激する教室活動から 体得する日本語

2001年4月13日から2001年6月29日までの  
日本語総合 5 AB クラスの記録を対象として

張 珍華 (ちゃん じんは)

1. 動機
2. 教師の役割
3. 学習者Hの仮説の変遷
4. 「自分の日本語」に辿り着くまで
5. 結論

## 1. 動機

今まで、私が受けてきた日本語教育を基に、日本語教室で行われることを考えたとき、大きく二つをあげられる。一つは、学習者への日本語文法の注入、そして、もう一つは、日本地域文化に関する情報提供である。

この日本語教室の中の教師とは、日本語の文法や語彙をどれだけ学習者に覚えさせるかに大きい目的を置いて、退屈しない反復できる方法を工夫する役割をしている。ロールプレイやゲーム、テスト、ビデオなどが学習者が文型や文法、語彙の反復を通じて覚えられる教師の工夫から出てきた方法であると思われる。そして、日本の地域文化に関する情報を与える役割を果たすために、日本の伝統文化や日本の若者や日本人などについて定義を出したものを、ビデオや写真などの視覚教材を用いたりして、学習者に説明を行う。

よって、学習者は教師が工夫したものを通して、与えられるものを、ただ、受け入れれば良いような立場とした役割がある。その役割から習得する日本語とは、日本語と日本に関する「規則」と言える形であると思われる。

しかし、今回の分析の対象となった資料からは、上記のような日本語教室で行われることと、教師の役割、学習者の立場を読み取ることは出来なかった。そして、学習する「日本語」も「規則」ではない形であるような気がした。

従って、私は日本語総合5 A Bクラスの記録から下記の二つの点を明らかにしたいと思っている。学習者が「私にとって とは～である」と表明するまで、教師は教室でどのような役割を果たしているのか、そして、その教師の役割から学習者が得られるものとは何だろうか。つまり、学習者が学ぶ日本語とは、文法注入式の教室から学ぶ日本語と、どう違うのかという、この二つの点を明らかにしたいと思っている。

## 2. 教師の役割

教室活動の中で学習者は「自分の考えている」ことと「自分の日本語」との往還関係を繰り返す。下記の(1)から(7)にまとめたものは、学習者の教室活動である往還関係の中に働く教師の役割として考えられるものである。

<表記法> 教師：T

学習者：T以外のアルファベット

(1) 教室の「形」を示す - キーワード 「自分、関心、興味、好き、考えていること」

から、あくまで、学習者が主体になるような場면을教室の空間を借りてつくっているように見える。教師が学習者主体の場面を与える代わりに、絶対を守るべきルールとして、「 と私」の形をテーマにしよう、それから書いていく文章には必ず一つの仮説を入れよう、枚数は5枚にしようを話している。教室の「形」は教師が示し、教室の「内容」は学習者が決める。学習者中心とした教室活動にとことんまで拘っている教師の意志が見える。

# T：自分のことで、何か一番関心のあること、興味のあること、好きなことでもいいです、を書いてくれればいいです。5ページ。ですから、(板書しながら)「 と私」というタイトルになりま

す。ここは、自分が好きなこと、興味のあること、関心のあること、何でも構いません。

# T : 総合というクラスは勉強というよりも、自分の考えていることをみんなの前で話したり書いたり、それからお互いに議論をしたりする時間です。自分の考えていることを言うのも大事ですし、それから他の人が言うのを聞くのも大事ですし、それから他の人の言うことを聞いて、今度はそれを自分で書くというのも大事です。 - 4/20

## (2) 外言をそのまま学習者に返す - 仮説に関する思考が成り立っていない学習者の場合

学習者の外言を教師がまとめた上、学習者に外言の内容を確認しつつ、私にとって何かという仮説に関して思考が足りないことを学習者自身に確認させる。この時、教師は明確に学習者が話す内容を早く受け取り、共感しようとする姿勢と努力が必要だと感じた。

# T : いや、さまよっているのは誰ですか? # H : ああ、私です。

# T : はい、そうですね。(全員笑った)だから、Hさんがさまよっているというときに、日本文学作家の中の志賀直哉という作家の作品に接するようになった。さまよっている時に?つまり悩んでいるとき、ですね。

# H : はい。

# T : 悩んでいるときに志賀直哉という作家の作品に、を読んだ、それだから、それでなぜ? **なぜ?**

**志賀直哉の作品を読んだのですか? さまよっているときに。** - 4/20

# T : だから、その経験は、私にとって、何か、です。ね?

# A : 「観点を広くさせるし、幸せに生活させるし、自分の性格が変わっていて...

# T : ん? 変わっていて、最後までちゃんと行って。 # A : 新しい私になったら、それは珍しいです。

# T : それをもうちょっと、仮説の文章にすると、**私にとって、日本での珍しいことというのは、**

# A : 私にとって、日本での珍しいことというのは、いいことだけではなく、よくないこともあります。

でも、私は、観点を広くさせるし、幸せに生活させるし、自分の性格が変わっていて、新しい私になったら、それが珍しい。

# T : **それが、私の...** # A : 私の? # T : **なんですか?** # A : 私の? 何だろう?

**# T : 何だろう? (一同笑い) 仮説でしょ? だから。これが私の仮説です。**

これでいいんです。はい。 - 5/18

## (3) 隠れた内言を引き出す - なかなか仮説に辿り着けない学習者の場合

日常の会話のすべてが自己表現を必要とするとは断言できないため、思考を

する作業は一種の訓練に感じた。訓練の仕方を教える一つの方法として(2)に書いたように教師が学習者に傾聴した上、そのまま外言を学習者に返しても、なかなか内言の表現が出来ない場合、教師は細かい質問を通して学習者を仮説に辿り着かせる。

訓練1 # T: だから? 違うのはそうなんだけど、違ったからー、違ってびっくりして、恥ずかしかった。  
で、だからどうするの? だからどう考えるの? # Z: 違うけど、でもあーあー、あの...  
# T: **面白い?** # Z: おもしろいー、し、日本のお風呂のやりかた、科学的だと思う。

感情面の変化から仮説を考える

訓練2 # T: うん、なぜ毎日行くの?

# T: うん、じゃあ、お風呂屋さんに行くと**どんな気分になる?**

# Z: あんあの一、お風呂屋さんは...面白い。# T: 面白い? **何が面白い?**

# T: **おじいさんと話をしながら何を感じた?**

**# T: 行きたい。何故?**

# Z: お風呂屋さんが広くて、きれい。あの一、その一、皆さんの男の人がゆっくりして、話できます。

# T: うんうん。それは、**ベトナムの時はなかった?**

# Z: なかった。

# T: ああ、うーん、じゃ、それが**仮説**じゃない?

行動面の変化から仮説を考える - 5/11

(4) はっきりと否定する - 学習者が知識だけを求めて書こうとする場合

学習者が興味があるものの資料を探したり、インタビューをしてみたりして、それをもとに動機や仮説を立てていくことは**授業の目的**に反することであり、学習者に何の成長ももたせないため、教師は「～ではレポートは書けません」とはっきりと学習者に知らせる。

# T: あの、日本の女性について知りたいだけではレポートは書けない。私は今こう考えている、韓国の女性の生き方についてこう考えている。日本の女性の生き方についてこう考えているって今のYさんの考えをしっかりと固めてください。 - 4/27

# T: だから、社会学のレポートを書くわけではないから、ここは社会学の教室ではないから、つまり、**私はなぜ日本の、日本関係の仕事をしたいのか**、 - 5/18

( 5 ) 文章に加えるものを与える - 仮説が見える学習者の場合

仮説が見える学習者の場合、教師はこれから加えていく内容に関して、学習者達から出た質問を傾聴した上、それをまとめてあげる。

# T : そのときの具体的な、具体的な、例えばエピソードとか、エピソードの話、とか、例えば志賀直哉の何を読んで、どんな文章を読んで、すごくいいと思ったか？を、そんな事を書いてください。もう少し。具体的に。ね、そうすると、Aさんが聞いたようにさまよった、悩んでいるときにどうして志賀直哉の小説を読んだのか。 - 4 / 20

( 6 ) 仮説に当る文章の修正を行う - 学習者の動機と仮説の検討をする場合

学習者達は仮説を決める段階に、授業は仮説になる文章を選ぶ段階に入る。仮説を書いてきた学習者はそのままいいのか、仮説を書いてない学習者の文章からは仮説になるような文章について、学習者達の意見と教師の意見を通して決めていく。

# H : 志賀直哉はいつも私の人生観を変えた人で、大切な人です。

# T : Pくん、何かわからないですか？質問してください。何がわからないんですか？

# P : いき、いきる。

# T : はあ、生きるですね。

# P : 教えてくれる。

# H : はい、私に生きるほうについて私に教えてくれる先生だと思う。

# T : うん、そう書けばわかります。 - 5 / 25

( 7 ) ディスカッションのやり方・書き方について話す。

自分の仮説から展開できるようにインタビューのやり方からディスカッションの記録要領を説明する。

# T : だから質問をしてもらった、どうしてその質問をしたのかとか、それを相手のひとも訊いて、意見のくれる人に、どうしてその質問をするのか訊いて、で、その話をこのようにたくさん書けばもっと、さっきの志賀直哉のところももう少しわかり易くなるでしょう。それで、次Hさんの意見も書ける。ただ相手の質問だけじゃなくて、この人はこういう考えで私に質問した。それでそのとき、その人の考えを訊いたらこういうふうに答えてくれた。それで私は次のように考えるとか、こうい

ふうにインターアクションをね、そのディスカッションの様子を書いてほしい。 - 6/15

# T: **子供と私** 仮説をめぐって、じゃ、他の人はどう考えているだろう、その問題を、その子供は生き甲斐だという仮説について他の人はどう考えているだろう。で、他の人の意見を聞く、それは経験があるかないかじゃなくて、経験がない人と考えている人がいる。だからそれを考えてもらって、それで、その人の意見をもらって、もう一回本当に子供は私にとって生き甲斐なんだろうか、ともう一度考えてみて、そして最後に結論をつくる。 - 6/22

### 3 . 学習者Hの仮説の変遷

上記の教師の役割の影響から学習者の外言にみられる日本語の変遷を「志賀直哉と私」のテーマで文章を書いた学習者Hの仮説の変化から自分の日本語の形を見たいと思う。

私にとって志賀直哉は心の目だ。私に自然法則をみるほかの目をくれた人であるからだ。いままで苦しむように感じたことが彼により、新しく見え始めたから。。 - 5/11

私にとって志賀直哉は楽だ。今までの苦しみを解消して落ち着いている気分になるようにしてくれた。それで今は心が楽になっているのだ。 - 5/17

私にとって志賀直哉は生きの先生だ。今までの苦しみを解消して落ち着いている気分になるようにしてくれたからだ。また、いまからどのように生きるかに対する方法を教えてくれたからだ。

それで今は心が楽になっているのだ。 - 5/24

志賀直哉は私にとって生きの先生だと思う。 - 6/14

ディスカッションー私にとって志賀直哉は生き方の先生だと考えた。 6/29

私にとって生き方の友人より生き方の先生なのだ。 - 7/5

から にいくにつれて、「心の目だ」「楽だ」「生きの先生だ」について付け加える説明が要らない日本語を探している学習者Hの試みが覗ける。このように付け加える説明がなく、自分が思うことを表現したと思える日本語を私は「自分の日本語」であると言って置きたい。

## 4 . 「自分の日本語」に辿り着くまで

以上のように，教師の役割から自分の日本語を獲得するまでは時間のかかることであると分った。4 .ではそのプロセスのまとめを試みたいと思う。

教師が学習者の仮説を成立したと見る基準は，学習者が自分だけの考えを表現したのか，つまり，学習者の思考の部分，「内言」の見えないところではあるが，中身や特徴を考えてみたところ，大きく二種類のヒキダシの形で分類できる。

内言	引きやすいヒキダシ	引きにくいヒキダシ
内容物	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者の言語をすでに味わったもの</li> <li>・「情報」又は「知識」とも言えるもの。</li> <li>・はっきりとした形で変化がないもの</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者の言語を経験してないもの，</li> <li>・自分が言語化した経験が少ないもの</li> <li>・自分にも良く見えなかつたりするもの</li> <li>・はっきりとしない形で，変化するもの</li> </ul>
特徴	<ul style="list-style-type: none"> <li>・すぐに引けるため，見せやすい</li> <li>・自分だけのものではない</li> <li>・共感していると感じやすい</li> <li>・言語化したがる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・引きにくいいため，見せづらい</li> <li>・自分だけのもの</li> <li>・共感を得られることが少ない</li> <li>・言語化したがない</li> </ul>

それから，学習者たちはコーディネーターである教師の指示に従うため，二つの作業を行うようになる。一つは，まず学習者自身に，引きにくいヒキダシの中身の形，つまり，形がはっきりしない内言が明確に見えるようになるため，自ら思考を繰り返すこと。

そして，二つ目は，コーディネーターの指示に従い，自分の引きにくいヒキダシから出した中身を日本語で表現してみせることを行う。

このクラスは，一つ目の作業を通して内言の形がはっきりと見えた時点から，二つ目の作業に入っていくわけではない。そのため学習者たちは，自分の内言の世界での形作りをしていく作業と同時に，それを表現する外言の形作り，すなわち，日本語の形作りをせざるを得ない。学習者が行う二つの作業の中で，教師の役割とは学習者がより明確に教室のみんなに仮説を認めてもらえるよう，伝えたと実感できるように導いていくことだと思う。

つまり，「自分の内言を自分の日本語で外言化する」その往還関係を刺激することを繰り返し，学習者の自身の内言を明確化しながら，自ら自分の日本語を見つけてい

く進歩を実らせることだと思う。言い換えれば，下記の表の外言の部分である未経験の日本語を見つけていく，明確化することであると言える。

外言	経験済み日本語	未経験の日本語
特徴	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 他者の日本語</li> <li>・ 聞いたり，読んだりの経験済み</li> <li>・ 文型が見える</li> <li>・ 限られた場面</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分の日本語</li> <li>・ 引きにくいヒキダシの内言として存在</li> <li>・ すべての場面に変化可能</li> </ul>

このような，二種類の内言のヒキダシからの外言化する日本語の変遷を追ってみると次ぎのように考えられる。

#### 引きにくいヒキダシの内言

内言の形作り

外言化する = 日本語で表現  
 ( 経験済みの日本語を用いて表現・  
 まったく経験してない日本語から文型を  
 文型を作り上げて表現 )

共感を得る・仮説成立・拍手をもらうことを基準

日本語の修正を繰り返す

外言化し，基準に合う作文に巡り合い，日本語の修正を停止

自分の日本語

#### 引きやすい内言

外言化する = 日本語で表現  
 ( 経験済みの日本語を用いて表現 )

修正の仕方がない

達成感は存在しない

学習者が自分の日本語を持つようになることは，自分の内言を形作りを大前提としなければならない。それは，自分の言いたいこと（内言）がはっきりしていればいるほど，自分だけの外言の修正というのは繰り返されるし，伝えたという確信と言える達成感につながるからである。自分の内言を形作りの過程を踏んでない内言を表現する場合は，外言の修正から確信を得ることは出来ないため，自分の日本語には辿り着けなくなると思われる。

## 5 . 結 論

教師の役割から、すなわち、「私」と「 」との関係について「内言」と「外言」の「往還関係」を刺激することによって、学習者は自分の日本語に辿り着けると述べてきた。

日本語の文法を注入したり、日本地域文化について情報を与えることをする、従来、私が考えていた日本語教師とは掛け離れたこの教室が持つ意義とは何だろうか。

一つは、学習者の内言の部分から説明できる。教師はテーマの形だけを提示し、学習者が主体となってテーマを決め、自分の考えを明確に表わす仮説を立てることによって、学習者の思考の部分、内言の発展を促すことにある。

そして、もう一つは、外言の部分で、一つのテーマを用いて教室の中で発表する、即ち、自分の内言を日本語化することを繰り返すことによって、自分の内言に適切な日本語をつくっていくことをする。それを通じて、一つのテーマに限らない自分の日本語の見つけ方を学習者が身につけることが出来るということである。

さらに、何語であれ自己表現ができるコミュニケーションとは、確固たる「内言」を持っている自己であることを大前提としている。そして、自分だけの内言ではない場合は、自分だけの外言ではないため日本語の修正を繰り返すことが出来なくなる。「自分だけの内言と外言」に十分に促った日本語教育の場であることが、今回の対象になったクラスの特徴であり、従来の日本語教室とは大きく異なる意義でもあると考えている。

そして、このクラスから得られる日本語とは、教師から学んで習得した日本語ではなく、学習者たち自ら内言をはっきりと形作りした上で、見つけ出した日本語である。議論をしたり、他の人の言うのを聞いたり、自ら話したりすることの反復から、自己表現の難しさ、日本語化の難しさを乗り越えながら見つけ出した日本語である。

敢えて、その日本語を私は「習得」した自分の日本語ではなく、「体得」した「自分の日本語」であると言って置きたい。よって、このクラスは日本語を「習得」する場ではなく、「体得」していく場であることにも意義があると言えよう。

以上、私は学習者に日本語を教え込むということから離れることを実践しているクラスの分析から、学習者と教師の役割が従来とは目を見晴らす程の違いがあることが分った。そして、私は、ことばを交わすことに、ことばを教えることに「自分の日本語」を認める姿勢が、人と接する際に一番欠かせない部分ではないだろうかと思うようになった。

# 外国語学習と内面変容

今西 一葉

## ．このテーマを選んだ理由

### -1 なぜ外国語学習か

運良く二年次で専修を決める学部にいる私は、一年間迷い悩んだ結果、言語学を専攻することにした。人と人をつなげる言語というものの秘密を解明したい、という気持ちがあったからだ。

しかし、すぐに「言語学」という分野でそれを実現するのは、難しいのでは、と思うようになった。授業は、一年のときの「音韻論」から始まって、「辞書学」、「翻訳論」、二年になってからの「統語論」とかなり片寄った内容だったのだが、あまり心に響くものはなかった。多少は惹かれるところもあったのだが、自分がそれについて全身で追求したいか、といわれれば否であった。それらの「言語学」は、どうも言葉の裏にある人間という存在を、無視して話をすすめているような印象を受けたからだ。私は、どんなジャンルでも、人とは何か、という部分に立ち戻るべきだと思っている。経済も、文学も、医学も、なんでも人と、社会とかかわるための道にすぎないと。なのに、言語学は言葉を分類して、研究した先の、何かが見えてこないのだ。

しかし、そんな中、二年次にうけた平岡篤頼先生による翻訳についての授業は、印象に残っている。半期の授業だったのだが、「原文に忠実な翻訳でも、日本語として、また作品として成立してなければ意味がない」という先生の主張には共感できた。

それが切っ掛けともなって、「いいたいことを複数の言語で伝える」ことに興味を持つようになった。そこで、英語教育や国語教育、そして日本語教育など具体的な分野に関心がむくようになったのだ。

## - 1 人文演習 A 日本語総合を通じて。

そして、三年のときに細川英雄氏の、「人文演習」を一年間受けることになった。細川先生は現役で留学生に日本語も教えていて、まさに私が望む人間が見える言語学をつかめそうな気がした。

授業では、前期はまるまる理論を、後期は先生の日本語教育「総合」の授業に参加している、留学生の書いたレポートを、記録を通じて分析した。（この総合という授業への説明は、へと回す）

この授業を通じて、私は「いいたいことを複数の言語で伝える」ということへの、自分なりの解釈をおぼろげながらも見つけることができたとおもう。それを、このレポートでは明らかにしていきたい。

## - 2 変容とは何か

人間は、常に変化しながら生きている。しかし、それは新しい世界との出会いの中で、顕著に表れるのではないだろうか。それならば、母語以外の言語とであったときにも、何らかの変化は起こるはずである。もちろん知識として外国語を知る、ということは大きな変化だろう。しかし、それを学ぶ過程において、またそれを使うことによって、もっと内面的な変容が、彼らには起こるのではないかと私は仮定する。

少なくとも、私が英語を学んだときは、そうだった。アルファベットという文字や、単語、文法といった知識はもちろんだが、それよりも、英語という新しい概念が入ってくることで、今までもっていた日本語という軸が再構築されることのほうが興味深かった。

たとえば、湯は英語で「hot water」である。水が温まり、お湯になる、といった変化がそこにはあらわれている。しかし、日本語では「湯」水という概念は介さずに存在している。逆に、「dream」は、日本語と同じように寝ているときに見るもの、将来に望むもの、両方をさしている。

このように非常につたないものではあったが、私の中に、知識の増加というだけではない、変化がおきた。英語を学んで、日本語という言語を相対的に見ることを知ったのだと思う。また、英語を使うことでの変容も起こりうる。文章をよんだり、会話をして、新たな世界と触れ合うことによって。

このような、内面の変容、そしていいたいことを伝えるとはどういうことかについ

て、これから考えていきたい。

## ． 検証

### -1金さんのレポートを追う

私は、細川英雄先生による、早稲田大学日本語研究科の総合5（以下NS5）というクラスを通じて、外国語学習における変容を探ってみることにした。まず、このNS5という授業について説明したい。早稲田の日本語研究科には文法から会話までさまざまな授業があるが、これはそれらをすべて使って日本語を学ぶという授業である。5，はレベルをさし、中～上級位の学生が集まってくる。

授業の内容は、学生が自分の選んだテーマによってレポートを書くというもの。タイトルは指定されていて、「 とわたし」でなくてはいけない。 のなかには何をいれてもいい。

最初に、なぜそのテーマを選んだかという「動機」、そしてテーマを自分のなかで位置付ける「仮説」を提示する。そして、その仮説について授業中に「ディスカッション」し、仮説を再考して「結論」づける。このプロセスを、毎週メーリングリストでクラス全員におくり、その都度全員で確認しながらレポートはすすめられる。

その際、文法的なチェックはまったく入らない。授業でポイントとされるのは、「動機から結論までの一貫性」「オリジナリティ」「規定の枚数」だけである。日本語については、「意味が通じればいい」というスタンスだ。

授業には、院生やボランティアも参加している。わたしはボランティアとして半期、授業に参加した。その際、一人気になる学生がいた。金さんである。もちろん誰もが何度も書き直し、時間をかけてレポートを書き上げるのだが、特に彼は、まじめに授業に望んでいるのに、中々動機・仮説から先に進めなかったのである。彼が、どのように苦しみ、「変容」していったのか、残っているメール・授業記録を中心に見ていこうと思う。

金さんのレポートのタイトルは「日本留学と私」である。私には、彼の一回目のメール、動機の部分から曖昧に思えた。

**特に中国の歴史とわが国の歴史に関心があるから（中略）その影響で大学の専攻を政治学にしてかもしれません。（中略）もうちょっと勉強をしたいと思って日本留学を決心してなった。**

これでは、なぜ彼が留学と私というテーマで書こうとしたのか見えてこず、動機としては不完全である。彼の中で、政治を専攻したことと、留学したことの区別もあまりなく見えるし、授業ではその部分を指摘され、書き直しをすることになった。

次の彼のレポートには、ひとつの例が加えられていた。ザイールの内戦での死者の山の写真を、インターネットで見ってしまったというエピソードだ。その衝撃を金さんなりの言葉で述べており、説得力があるものだった。しかし、その結びがこれである。

**私の研究テーマは戦争と平和と安全保障とすることはそのときがはじめだった。**

しかし、これではなぜ日本留学したのかということはまったくわからず、金さんがこのレポートを書く動機には結びついてないように思えた。授業中にも、なぜ留学したのか、なぜ日本なのか、と質問が相次いだ。そこで金さんは、

私の先生が日本で留学して研究をしていたです。

と答えている。そこで、その先生についてはこれ以上あまり語られなかったが、その先生が金さんに影響を与える人物であったならば、動機にも結びついてくるのではないかと、思えた。そして、次のメール。ここでは、珍しく本文の前に前置きが加えられていた。

私はあまり知りたいこともなくて、気がすることはありません。だから、今の留学と勉強に関することしか気がしないです。

これは、金さんの本音だろうと思う。自らの信念で留学を決めたのだろうが、それについて、授業で話すとわからない、といわれてしまう。なぜ留学したのか、なぜ日本なのか、それは本当にしなくてはならないことなのか、考えたとき金さんはいつか。そして、本文の冒頭に、動機として彼が考えたと思われる文章を、まずもってきている。

私がこのテーマを選ぶ理由は今の私にとっては留学が一番大切なことだからだ。

この回は、自分は留学のほかには何も興味がない、ということをはたすら書いたメールになっている。開き直りともとれるが、彼の本音でもあるのだろう。しかし、これでもまだ第三者を説得するには足りない。なぜほかの事には関心がもてないほどに、留学したいのか。ここであのザイールのエピソードがあれば、まだわかるのだが、金さんは前回から大幅に書き直しており、この部分をとってしまったのだ。それに、授業で話がでた先生の存在も、まったく見えない。当然、動機としてクラスでは認められず、金さんは三回目の推敲をすることとなった。

ここで、金さんは、自分が政治学者として、めざすものを書き加えた。

私が専攻する分野は私とあまり関係がない人たちに悪いこともできて、いいこともできる。歴史を見れば多い人を殺すことに助けがなる学者もいて、多い人を安全に助けがなる人もいる。私は自分のことをすることによって、他の人にも助けがなる人がなりたい。自分の仕事にとって成功するのと、それが他の人にも助けがなること、この二つが留学を最終的に決まる時に思う私の目的だ。

これで、金さんにとっての留学というものも、なんとなくは伝わってくるようになった。多分、仮説にもつながる部分になるだろう。そして、動機という意味でも、少しの変化があった。

1996年にはじめに会った先生は日本の大学院で勉強した方であり、同時、特別な目標意識がなかった私に留学をして勉強をすることを知らせてくれた。

これで、金さんの、留学までの流れは一応私にはわかった。ザイールの内戦の写真をみてショックを受け、国際政治学に興味を持ち、大学での教授の影響で日本留学をめざすようになる。しかし、それはあくまで目的のための手段であり、最終的には人の助けになる国際政治学者になることが目標だ、ということ。しかし、今回もザイールのエピソードはレポートでは抜け落ちているので、完全な流れとして提示はされていない。

授業中では、先生とはどんな人だったのか、それを示さなければなぜそこまで金さんが影響を受けたのかわからない、という指摘があり、第四回のレポートでは、先生についての記述が多くなり、第五回ではザイールのエピソードも復活した。そして、なんととっても仮説も生まれた。

「留学というのは、私の夢を実現することで、その過程だ」

これが金さんの仮説である。やはり、飽くまで留学は過程であり、その後の政治を研究していくことが、金さんにとって大切なのだな、というのが率直な感想であった。テーマ設定の時点で、国際政治学と私、にしておいたほうが良かったのではないかと、という疑問は最後までぬぐえなかった。しかし、それがはっきりわかったことが、私にはすばらしく思えた。そして、これがはっきりすれば、このあと国際政治学とは金さんにとって何かを考えた場合も、答えへの道筋ができたのではないだろうか。

このあと、金さんはディスカッションを行い、それをふまえて結論をまとめ、レポートを終えたが、この仮説以降は内面の変化というほどのものは見えなかった。よって私は、金さんの動機から仮説に至るプロセスについて検証を行った。

## -2 金さんは変容したか

では、私の論文のテーマである、「外国語学習による変容」を、金さんにあてはめてみていこうと思う。彼は、もともと自分にとって大切なものと漠然と思っていた「日本留学」をどのようにクリアにしていったのだろうか。

- ・ なぜ留学したのか 国際政治に興味があるから
- ・ なぜ興味をもったのか ザイール内戦の写真をみたから、先生に出会ったから
- ・ どのような先生だったのか……。

という風に、金さんの思考は螺旋階段のようにどんどん深まっていっている。留学、という階をおえたら、次にはきっと国際政治学、がまっているのだろうが、そこでも螺旋階段を下っていけるかどうかは、金さんの問題である。が、そのやり方は学んだのではないだろうか。

そもそも変容とは思考がAからBへと変わることばかりをいうのではない。結果としてAはAでもその厚みが増せば、人間として変容したとっていいのだと、私は思う。金さんも、最初のもっと留学して勉強したい、というスタンスから、変わったわけではない。しかし、その背景や留学の位置付けを、彼なりに説明できるようになった。これは立派な「変容」といえるだろう。

## -2 金さんは伝えることができたか？

これは -1とも関連することである。この場合、結果として判断の基準は、「私に伝わったか」ということにしたいとおもう。確かに、このレポートは、テーマ設定の失敗がずっと尾をひいている。もし国際政治学をテーマにしていたら、もっと深みのあるものがかけたかもしれない。でも、このテーマで、今の金さんに書けることは全てかき、その限界すらも「伝わって」くるレポートに仕上がっていると思う。最初のメールの曖昧さから思えば、すばらしい驚きであった。ここを私は評価したい。

## ・ 結論

### -1変容とは何か

最初にも述べたが、人間は日々変化する。些細なものから、大きなものまで、心は絶えずさまざまな刺激を受けている。しかし、それだけで、私は変容とは呼びたくない。それはまだ、「変容」のきっかけにすぎない。人はあまりに絶えず変化しているために、内面の変化は、自分でも自覚しないままに通りすぎていってしまうことが多いのだ。だからこそ、その内面を人は常に表現していかななくてはいけないと私は思う。NS5でいえば、それは文章にすることである。このように外に出して、他者の反応を受けて、またそれを自分の中に受け止めて思考する。この繰り返しで、人は思考を育て、「変容」していくのだと思う。

### -2 伝えるとはどういうことか

変容するには外に思考を表現しなければならない。とするならば、他者へ「伝える」ということが大切になってくる。私が金さんのレポートを「伝わった」と判断したのは、恣意的判断にすぎないという批判はあるだろう。では、何をもって「伝わった」と判断すればいいのだろうか。

もし日本語母語話者同士の場合だとしても、私は完全に「いいたいことを伝える」ことなどできない、と思う。いいたいことを言葉にした時点で形はかわってしまうし、それを相手が受け止めたときに、そこでもゆがみが生じる。つまり自分から相手に渡るまでに、二度の変換が行われているわけで、いいたいことが正確に伝えることは不可能だといっていいだろう。

NS5で、文法を決して直さない理由も、これに関連する。日本語母語話者でだっ

て、それぞれの日本語をもっている。それぞれの表現の幅、がある。だから誰にも「この日本語はおかしい」ということはできないという思想があるのだ。だから、ここでの基準は「伝わったか伝わらないか」。多少の違和感を感じる日本語であっても、言いたいことを伝えることのほうが大切だということなのだ。

「伝わる、伝える」ということは、この言いたいことを相手の表現の幅に合わせて表現できて、初めて起こるのではないだろうかと思う。それにはどうしたらいいかといえば、相手の表現の幅と自分の表現の幅の重なる部分を増やしていく、という地道な作業をしていくしかない。それは、何も留学生が日本語母語話者に対してのことではない。私たち日本語母語話者が留学生に話すときも、彼らの幅をさぐりながら「伝え」なくてはならないのだとおもう。

## ・ まとめ 外国語学習とはなにか

私はこの論で「外国語を学習すれば人は変容する」ということを証明したいと思っていた。しかし、進めるうちに、外国語学習に限らなくてもそれは起こりうるのではないか、という疑問も大きくなっていった。実際、変容は日々起こっているわけだし、確かにそれを伝える力さえもてば、人は「変容」するチャンスを得ることになる。でも、自らその力が備わっているのであれば、NS5で、あんなにも学生たちは苦しまなかったのではないだろうか。われわれは、普段は人に「伝える」ことを意識して行っていないため、母語であるなしにかかわらず、その力がないのではないだろうか。

NS5の授業は母語ではない言語という客観物を通じて、言いたいことを伝えるその訓練をしていたのではないだろうか。つまり、ここで「伝える」力、(人の話を)「伝えられる」力を得れば、あとはあらゆる場面で「変容」することができるということだ。

人まずありきの言語学 私が求めていたものはこれだった。しかしさらに一歩先をいく「人とかわりあうシステムを作るために行う外国語学習」という新しいシステムがNS5にはある。もちろん、ここで学んだことを利用すれば、学生たちは日本語を上達させる 表現の幅をひろげる ことも、今までより容易に出来るに違いない。

# コミュニケーションと言語文化

## 留学生のディスカッションからみる

峯岸 恭子

これは、私が2001年度の前期に行われた日本語総合5クラス（以下、NS5という略称を用いる）にボランティアとして参加した経験をもとにして書いた卒業論文をまとめたものである。まず、日本語総合5クラスについて簡単に紹介する。日本語総合5クラスでは、約3ヶ月の授業を通じて日本語で「〇〇と私」というタイトルでレポートを書く。しかし、授業の大半はディスカッションを行う。レポートを書く作業は、授業外の時間を使うのである。生徒は自分の書いたレポートに対し授業中に意見をももらった後、それらの意見についてよく考え、書き直すように言われる。これを繰り返し、レポートを完成していくのだ。

私は、その過程のなかで生徒の日本語表現が確実に変化していく様子を目の当たりにし、ディスカッションの役割の大きさを漠然と予測した。しかしその一方でディスカッションは重要なものだという確信が揺らぐこともあった。それは、クラス全体とは別に少人数でグループを作って行うディスカッションで、レポートの本文にするためのものであったが、私が加わったディスカッションではレポートの本文にするほどの内容にまで話がなかなか発展しなかったというのが私の実感であった。その実感は、レポートを書く留学生の側からも感じられたのか、授業以外の時間を使ってインタビューを行い、それをレポートの本文に据える人も少なくなかった。

このような経験から、ディスカッションをここでする意味は何なのだろうかと思うようになった頃、NS5のクラス全体で行うディスカッションで、珍しいことが起きた。少人数でのディスカッションを終えた留学生のCさん（オーストラリア出身の男性）がそのディスカッションについて書いたもの、つまりCさんのレポートの本文となるものについて話し合いをする際、それをみたディスカッションの参加者が「自分の意見が入っていない」と言い、長い議論となったのである。

その授業での一幕は私にとって印象に残るものであった。ディスカッションの意義について考えていた私は、そんなCさんのレポートの推敲記録を追うことで、ディスカッションをする前とディスカッションをした後で、レポートにどのような変化があるのかを見ることができると思った。そしてその変化からディスカッションの重要性を再確認できるのではないかと考えたのだ。そして、そこからコミュニケーションと言語文化の関係を考えたいと思ったのである。

しかし、これについて考える過程で、そもそも言語文化とは何かということ、自分のなかでぼんやりととらえていたことに気付いた。言語文化といっても、その言葉についてのとらえかたは人によって異なると考えられるので、まず自分にとっての言語文化がどのようなものか確認することが必要となった。

私の言語文化についての考え方は、細川先生の授業で学んだ考え方の影響によるところが大きいと思うが、あえて自分の言葉で表現しようとするならばそれは、「自分自身のなかにある自分だけのものであるが、常に変化しうる、自分が思考または表現するために不可欠な言葉の世界」と言うことができる。この言葉から言語文化の特徴として固有性と流動性について述べるため、初めに言語活動の様子を図式化し、そのなかに言語文化を位置付けることにした。

まず、言葉を外言と内言の二つに分けて考え、外言は考えを声に出したり文字にしたりして自分の外へと表出させたもの、一方、内言は自分自身の頭の中だけで考えたり、心の中だけで思ったりするときのように、その言葉が自分の内側にとどまっているもの、としてとらえた。そして内言を生み出す主体として自己があり、自己が内言を生み出すために持っているものが言語文化である、と位置付けをした。

また、言語活動のなかで私たちは無意識のうちに内言と外言の行き来、自己と内言の行き来を行っていると考えた。さらに自己と内言の行き来は外言と内言の行き来よりさらに無意識的だと考え、それは自己とその人自身の言語活動とは切っても切り離せないほど密接なものだということの意味すると考えた。母語が同じ人同士であってもひとりひとりに個性があるように、用いる言葉そのものやその意味合いはひとりひとり異なっているといえるからだ。

そのように考えてみると、ひとりひとりが自己のなかにもっていて、ひとりひとり異なる言葉の世界が、形こそないが存在するのではないかと思われ、その形のないものを言語文化と呼ぼうと私は考えた。そして、自分の言葉の世界、つまり言語文化を作り上げていくものはほかならぬ自己であり、それゆえに言語文化と自己との関係が、境界線がないほど繋がりのあるものといえることから、私は、言語文化を固有性をもつものとして、「自分自身の中だけにある自分だけのもの」としているのである。

また、自己は確立の過程においても、またある程度確立したと自負していたとしても、外部からの刺激を受けて意識的にも無意識的にも影響されうるという流動性をもっていると私は考えた。そして先に述べた自己と言語文化の深い関わりを考え、言語文化も自己の流動化に合わせるように変容していくのではないかと思った。

今まで述べたような言語活動がひとりひとりに存在するとして、今度は自分と他者との係わり合い、コミュニケーションを考えた。この場合のコミュニケーションは、外言が自分から他者へ、または他者から自分へと流れるという矢印で示すことのできるもので、あくまで言語を使って意思疎通を図るという限定的な意味で用いることにした。私はコミュニケーションを言語活動のサイクルを途切れさせないための重要な要因であると考えた。

以上の考えから、いくつかの仮説をたてた。

- ・私が定義するところの言語文化、つまり「自分自身のなかにある自分だけのものであるが、常に変化する、自分が思考または表現するために不可欠な言葉の世界」は確かにある。

この前提を確認するということはCさんの言葉の固有性と流動性を確認することに

なるであろう。そしてこれを確認できたと仮定し、さらに仮説をたてた。

・言語文化の活性化のためにコミュニケーションは重要である。

言語文化の活性化は、言語文化の流動性、固有性それぞれの面において促進されることを意味するものとして定義していきたいと思う。また、このような言語文化の活性化を私は肯定的にとらえているが、それは言語文化の活性化がより自分らしく自分を語るために重要だと考えるからである。そこで、もう一つ仮説を立てた。

・言語文化の活性化は重要である。

以上3つの仮説を日本語総合5クラスの授業記録、とくにCさんのレポートの変化を追うことから確認することにした結果、次のような結論に辿りついた。

まず、言語文化がもつ性質のひとつである固有性は、Cさんの言葉とその認識の仕方にCさんらしさを見出すことでかいまみることができると考え、Cさんの使った数々の言葉のなかで、その認識の仕方が印象に残る言葉の一つとして「真実」という言葉を挙げて、その固有性について述べることにした。

Cさんのレポートのタイトルは「自分の真実を探すことと私」である。Cさんの「真実」という言葉の捉え方は、このタイトルでの使い方に代表されるように、独特のものがある。Cさんにとって「自分の真実」という言葉は、今現在自分が正しいと思っている信念のことを意味するもので、その点でCさんのいう「真実」は絶対的な正しさをもつものではないのである。「真実」に対するこのような視点は誰もがもっているものではないだろう。「真実」という言葉一つでも、そこにCさんらしさがあるということがわかる。

しかし、「真実」という言葉はレポート作成の当初から使われていたものの、初めからCさんらしい「真実」の意味で用いられていたわけではなかった。タイトル自体、レポートを作る過程で生まれたものだった。（当初のタイトルは「16年ぶり来日と私」だった。）タイトルの変化は、Cさんにとっての「真実」の意味が変わっていったことを示すものの一つであった。ここでCさんにとっての「真実」の変遷に着目しながら、言語文化のもう一つの性質、流動性をかいまみたいと思う。

まずレポート作成当初の「真実」に関する表現は「**印象や思い出と言うことは非常に主観的なことなので真実を調べるために自分の思い出と他の人の思い出を比べて見なければなりません。だから私のかく動機は真実を探すです。**」というものだった。

ここでは、印象や思い出を主観的にとらえて、その対比として「真実」をとらえている。つまり「真実」を客観的に、第三者的な視点としてとらえている。Cさんは当初、16年前来日したときの日本と今の日本の違い、自分と他人の日本に関するイメージの違いなどを調べ、本当の日本の姿はどのようなものかを書こうとしていたようだった。しかし、一方で「**私は自分の日本の経験が自分の一生や考えかたに影響を与えただろうと考えている**」と、自分の経験にも関心が及ぶ。Cさんの視点はやがて、自分の経験のほうへシフトしていく。

そして、動機をもとに仮説をたてる段階では、Cさんは「**私の仮説で個人のばあいは真実を探すためには一番良い方法が外国で住むことである。**」という仮説を立てた。この時点ですでにCさんの視点は自分自身に向けられたものになっている。しかしCさんは「**自分で自分の経験や考えに間して自分の所信を確認するというプロセスは本当に自分の真実を探すプロセスです。**」と表現し、「自分の真実」という言い方を頻繁に使うようになる。ものの、なかなか自分自身の経験そのものを語ろうとしない。授業中のディスカッションでは、具体例を書いてほしいと言われるが、書いたのは体験ではなく例え話ということもあった。何度か授業で働きかけを行ううちに、Cさんは自分の体験をわかりやすく書くに至る。以下の二つの文章を比べてみると違いは歴然である。

「やっぱり私の最初の考えは本音と建て前というコンセプトが正しくない。私はこの段階に「僕の信念は正しい」という名前を付けた。」

「やはり私の最初の考えは本音と建て前というコンセプトが正しくない。なぜというとオーストラリア人の目からみる日本人はよく相手に誤解を招きやすいことを言う。例えば話し合う時日本人はよく「どうぞ家に来て下さい」という。オーストラリアには「どうぞ家に来て下さい」という意味はそのままである。日本にはいつもそうではないだろう。私は16年前相手からそういうような招待があったつぎの日に連絡なしで相手の家に行った経験がある。しかし一回だけの経験であった。今でもその相手の驚いた顔が見える。そして私は今でもその時を思

い出すと少し恥ずかしくなる。その経験から出た結論はやはり誠実が非常に大事なことだ。私はこの段階に「僕の信念は正しい」という名前を付けた。」

この変化の裏には、授業中に出された意見がある。それは、  
「例えば、（中略）どういうときに日本人は本音と建前があるのかわかったっていうのはなしと、日本の経験を伸ばした、どんな経験をして次の段階に行ったのかなっていうのをいっこずつ、エピソードを入れてもらえれば、この最後の仮説にすごく説得力が出てくると思います。それを加えればいいんじゃないかなと思います。」

というものである。このように意見をもらいながらCさんの「真実」の意味も確立されていった。ディスカッションで

「自分の真実ということは客観的なコンセプトか」と質問を受けたり、「真実などそもそも存在しない」

と反対意見を述べられたりしながら、自分にとっての「真実」とはどのような意味をもつものなのかを考え、その結果、あくまで自分の意味する「真実」は他者と共通する概念かどうかにかかわらない主観的なものなのだというところにCさんは辿り付いたのである。そして仮説に対しては

「自分の真実ということは非常に主観的なことなので探す方法も主観的だと思うようになった。だから私にとって自分の真実を探すために外国に住むのは一番良い方法だがほかの人には他の方法も良いかもしれない。」

という結論を出すに至った。

このように、「真実」という一つの言葉にスポットをあててみると、「真実」に対するCさんの認識が次々と変わっていくことで、流動の様子を確認することができる。また、流動していくうちに、よりCさんに固有な認識として「真実」の意味が確立されつつあることも確認できる。言語文化の活性について述べたときに考えていたように、固有性の促進は流動性の促進がなされたうえで起こっているように思われる。これは他の言葉に着目しても確認できるだろう。以上から、私は「真実」という言葉はCさんにとって言語文化を形成する言葉の一つであり、「真実」という言葉の固有性と流動性の促進は言語文化の活性の一部ということができるのではないかと考えた。

さらに、言語文化の活性化の重要性についてもこれまでみてきたCさんの「真実」という言葉から見出すことができた。Cさんはレポートの推敲過程のなかで、レポー

トの内容がCさんらしさを増すのと同時進行するように、「真実」という母語でない日本語の言葉を自分の言葉として表現することができるようになっていった。そのことから、言葉を自分の言葉として身に付けていくことが自分らしく自分を語ることにつながるということがわかる。Cさんが「真実」という言葉を自分のものにしていった過程を言語文化の活性の一つとすれば、言語文化の活性化は自分らしく自分を語るために重要なものなのだとということがいえるのではないか。

次に、言語文化の活性化のためにコミュニケーションは重要であるという仮説を確かめるために、流動化という観点と固有性という観点それぞれから考えた。Cさんのメールの変化と授業記録を照らし合わせた結果、その相関関係を見ることができた。例えばレポートのタイトルを変更したときに、ディスカッションの影響があった。そのやりとりは次のとおりだ。

細川：そうするとCさんにとって一番大事なことは、真実を探すことか（Cさん「はい」と言う。）外国に住むことか、16年ぶりに日本へ来たことか。

C：真実を探すこと。

細川：そうしたら、タイトルは「真実を探すことと私」。

C：はい、分かりました。

細川：そしてその例として16年ぶりに日本に来たこと。具体的な前の出来事と今回の、具体的な違いね。それを書いたほうがいい・・・。

このときは、内容の変化、つまりCさんの視点が自分自身に向いたという変化にともないタイトルが合わなくなってきていたのだが、ただ、その変化を自分自身で気付き表面に出すというのは母語ですら難しいものであるから、授業でのディスカッションがその手助けとなったのだと思う。つまり授業でのやりとりは、Cさんの心の中にあって自分でも気付かなかったり、うまく表面に出せなかつたりしたものを日本語の文章という形で外に引き出すきっかけであったと思うのだ。

また、先に「真実」という言葉についての認識の変化を例に挙げてみたが、その変化はあくまでレポートの内容が自分を語る方向へ向いていった結果であり、重要なのは「真実」という言葉を何度も自己に通していったこと、つまり過程であるといえる。よって、ディスカッションがCさんのレポートに与えた影響の重要な点として、言語

活動のサイクルが機能するための要であるコミュニケーションをディスカッションという方法で行ったことで、サイクルを何度も循環させたということを考えることができる。

また、言語文化の固有性とコミュニケーションの相関関係を考えると、次のようなことが考えられる。先に述べたように、「真実」の意味に関する流動は、Cさんの固有な意味として確立していくという方向性を見せていたといえる。つまり、「真実」という言葉をどんどん自分の言葉として堂々と使うようになってきていると考えられたのである。これはよりCさんらしく自分を語れるようになってきたという意味でよいことであるが、いっぼうで確立されるという意味では流動が鈍くなるという面も考えられる。流動が鈍くなるということは、自分の確立した認識が当たり前になってしまい、自分の認識以外の認識を取り入れなくなるということにつながる。同じ言葉でもその言葉の意味について誰もが同じ認識をもっているわけではないのだから、固有性ゆえに鈍くなった言語文化の動きを刺激するためには、やはりコミュニケーションが重要だと考えられる。そしてこの重要性は、レポートの本文として取り入れられたディスカッションで、Cさんの考える「真実」と他の人が考える「真実」の意味は違う、という事実が露呈したことがよく示していると思う。

こうしてディスカッションの重要性を確認してきたが、それでもなお、疑問が残る。それは、私にディスカッションへの疑問を抱かせる結果となった、少人数でのディスカッション（レポートの本文として取り入れられるほうのディスカッション）である。そこで、Cさんの仮説をめぐって行われた少人数のディスカッションについて、もう一度それがどのようなものだったのか振り返ることが必要となった。このディスカッションをめぐる動きをまとめてみると次のようになる。

- ・まず、少人数でのディスカッションで「真実などない」という意見を言われる。
- ・Cさんはレポートでその意見について答えたつもりであったが、クラス全体のディスカッションのときに「意見が反映されていない」と言われる。
- ・「真実などない」という言葉についてもう一度考える。

この動きについて気付いたことは、NS5についての項目で述べた一回の授業にまつわるサイクルと同じことが起きているということである。さらに、それによって言

語文化の項目で述べた言語活動のサイクルが成立しているということである。

結果的にCさんの「真実」の捉え方はほぼ変わらない。Cさんのレポートの前提であるし、「真実など存在しない」という意見をそのまま受け入れると論は成り立たなくなる。しかし、これが意味することは意見を聞き入れなかったということではない。Cさんはその意見に対する答えをレポートのなかできちんと表している。他者の意見を聞いて自己に通してみたが、結果的に他者の意見のほうをまるごと選択することはしなかったということなのである。そして、ディスカッションで受けた意見はまるごと反映しなくても、Cさんの結論に確かに生きている。

NS5の生徒のなかには、少人数でのディスカッションを行ったにもかかわらず、インタビューを授業以外の時間で行い、それをレポートの本文にした人も少なくなかった。インタビューをした生徒のなかでも、インタビューを本文にして、それが結論に生きた人もいれば、そうでない人もいた。その違いはどこからくるのであろうか。そのことを考え、一つのキーワードにたどり着くことができた。それは、「双方向」ということである。コミュニケーションという言葉は、双方向を前提にしているようにも思えるが、実際コミュニケーションが必ず双方向になっているとは限らないと思うのである。

振り返ってみると、私が経験した少人数のディスカッションは双方向とはいえなかったように思われる。仮説についてこちらが質問すると相手が答えるというパターンがほとんどで質問をひねり出すのが大変であった。仮説とはいえ、十分クラス全体でディスカッションを重ねた結果のものであるから、仮説でありながらその中身はすでにその人にとって確固たるものとして位置付けられていることが多かった。そして相手がどのように仮説を確かめていきたいのか、今後どのようなことを書いていきたいのかがみえないまま、ディスカッションに用意された時間はあっという間に過ぎていったのだ。仮説を問う側からしてみれば、レポートの本文に書けそうな話がなかったと思うのも無理はない。

その点では、インタビューをするとなると仮説を問う側がレポートの本文に据えることを予想して質問を用意するので、書きやすいのかもしれない。それでも、用意した質問に相手が答えるだけの一問一答形式になってしまえば、結局双方向のコミュニケーションは達成されない。逆に、インタビュー形式でも双方向のコミュニケーシ

ョンが成り立っていることにより、インタビューが生きた例もあるということなのだ。

そう考えていくと、ディスカッションやインタビューといった方法を比べてどちらが言語文化の活性化に役立つかというような問題ではないということが見えてきた。また、同じディスカッションにおいて、クラス全体と少人数の違いが影響するものでもないと思うようになった。私は少人数ならではのメリットがあるはずだと信じてそれについても前に述べたが、たとえメリットがあるとしてもそれを生かすかどうかは双方向かどうかにかかっているように思った。コミュニケーションの方法という表面的なことではなく、中身がどうかということ、つまり双方向であることが重要なのだという結論に達した。

以上、卒業論文をまとめてみて、改めて思うことは、先生が卒論を書く段階で発表の場を設けてくださったことが、この卒論制作にとって本当に重要だったということだ。私は発表することで、様々な意見をもらい、その意見を卒論の参考にできれば、と思っていたのだが、実際いただいた数々の意見は参考どころではなく、受けた影響は予想以上であった。もしかしたら、あの後から本当の卒論作成が始まったのではないかと思うほどだ。それほど、このままでは自分の論文は何を言っているのか誰にもわかってもらえないということ、そしてわかってもらうためには自分に欠けている視点がいかにか多いかということを発表の場で気付かされたのである。そのときは心情的にはしんどいものだったが、避けて通ってしまったら、今ごろ私の論文は発表する前とほとんど変わらないものになっていたのかと思うと、本当に発表の場を設けて下さった先生、そして意見を下さった「ひととことば」研究会のみなさんには感謝したいと思う。

卒論作成の過程での経験はまさしく、私がこの卒論で言おうとしていたことを痛いほど思い知らされるものだった。まず、自分を表現すること、伝えることの難しさを身をもって痛感させられた。そしてそれを気付いてできるだけ克服しようと思わせてくれたのは他者とのコミュニケーションであることから、コミュニケーションの重要性も痛感した。そして発表後、どうしてもわからないからと私に話しかけて下さった方がいて、その方に一生懸命私が説明することで少しでも理解してもらえた、と感じたことがあった。そのときはほっとしただけで意識していなかったが、これが双方向のコミュニケーションなのではないかと今は思う。



## 第3部

「総合」は日本事情教育実践研究たりうるか



あるいは外部に起因する様々な障害が立ちはだかる。そこで学習者は、自らの考える力、状況判断力、ことばの力等を総動員し、それらの調整を繰り返しながら各障害を自己の問題として乗り越えて行くことが求められる。「総合」は学習者の自ら考える力、ことばの力に刺激を与え、それを受けて学習者は自ら考え、自分のことばを生成して行く。

筆者は、「総合」は、担当者が明確な「文化」の定義の下、その理論と整合したクラス実践を行っているという意味において、日本事情教育実践研究として成立し得ると考える。しかし、それは、従来の文化教育、言語教育やコミュニケーション教育をも包括する教育であり、実社会で生きていく力に繋がるような教育ではなかろうか、という事が、第一期を終了した現時点の筆者が持っている印象である。

## 総合は日本事情教育実践研究たりうるか

全 映 宣

### 1 . はじめに

一言でいうとたりうるであろう。

総合授業を約3ヶ月見てきて、そして自分も総合の学習者と同じくレポートを書きながら感じたことを考えた後に思ったことである。何よりも共感できたのが学習者と一緒の経験や思考をしてみることを通じて両方の立場に立って - もちろん多少頭の中がパニックになった時もあったが - 直接比較できたのがよかったと思った。クラスの授業が進むにつれ、何とかの形で学習者の思考の表現や日本語が伸びて行くのを感じながら正に日本語の総合クラスであると思って、それについての私の感想を述べてみたいと思う。

### 2 . 本文

自ら全部納得しながらもなんとなく気がかりになったひとつが「日本事情」というクラスのタイトルだったのである。未だに人々の中で「日本事情」の意味についての

議論が盛んでいて一つにまとまってはいないものの、その意味を考えるに多くの人の考えは既存の固定化されたイメージから出るに違いないだろう。よって、もっといい方向だと思うことは人々の日本事情への思い込みを破ることが先に行われるべきではないのかということだ。それこそがこの総合が教える側になる人達のために役立つ日本事情教育実践研究にたりうる一つの要因であると思う。

そして総合授業総合活動型の日本語教育と関連したもので一番印象に残ったのは教師が学習者の内面にかかわる教育をしてはいけないことであった。それは教材ヒエラルギを無くすこととも通じることであって、私が見るにはそのためには教師の心の構えが、自分も学習者と同じであることを認識し、個人との思考の交換を大事にすること。ぴったりのたとえとして成り立たないかもしれないがあえて私をお医者さんの話と比べながらその価値を認めたとはいえる。お医者さんが患者になにか痛い陰射をするときにいつも口にする言葉は「少し痛いだろうけど、我慢してください」だ。本当にどのぐらいの痛さであるのかをわかっていうお医者さんはあんまりいない。しかしながらもいつも患者さんの痛みをわかっている振りをして、えらそうに権威を舞い振る。他人を治してあげると考える正にヒエラルギの極致であるが、もともと何よりの相手を理解していなければならない関係であるのではないだろうか。総合ではこの関係を見事に維持しながら他者との関係と自分の考えを外にはっきり表せて行く力を身につけるようにサポートする役割の重要性と必要性に気が付き、それを実践としてみていく。そのための総合は十分であると思うと同時に、総合が日本事情実践研究にたりうるかの問題について考えること自体が無意味に思われるのは総合が実践研究そのものであるのではないかと考えているからである。

「自分の内面を剥がしていく。自分の考えをはっきり保ちながら他者とのコミュニケーションをする。その中、知らなかった私を発見する。私のものとして捉える。それに背負っていた人の重い文化論を下ろす。」

ふっと今学期の総合授業は私が思ったことよりずっと多くのことを私に与えたのかも知れないと思った。

### 3. 終わりに

何日かの前に学校で偶然、前学期「山登りと私」を書いたパクさんにあったことが

ある。待ち合わせをしていた場所でなんとなく見覚えがある人がいることに気が付き、よく見たらパクさんだった。さりげなく「あのう、もしかしたら「山登りの、？」」と話かけたら「久々に「山登り」を聞いた」と言いながら私に笑顔で答えてくれたのだ。前学期の授業の感想について聞く私に率直な答えでいいのかを言ってからパクさんは「本当に勉強になったが本当にきつかった」と言った。「でももう一回総合授業を取る事はしないでしょうね」といじわるく聞いた私に意外な答えが返ってきた。

「あ、もちろん機会があったらまた取りますよ」

もしかしたら総合である実践研究は私にとってのもう一つの他人とのコミュニケーションの広がりの場だったかもしれない、と思うのは間違いなんだろうか。

## 総合5ABは「日本事情」クラスになりうるか

今井なをみ

この活動が「『日本事情教育』クラスになりうるかどうか」という問い自体意味がない。「なりうるか」どうか、総合5ABをどう呼ぶか、または、従来の日本事情や「通達」などを持ち出して枠付けをしてみても私には意味がない。なぜなら、そこでおこなわれたことからや一つ一つの状況を私がどのように解釈したのかが問題であり、今後私が自分の授業を作り上げるにあたって、総合5ABから何を受け取り、学んだかが重要だと考えるからだ。したがって、以下現在総合5ABを私なりに振り返ることにする。

総合5ABでは、受講者誰一人として同じ活動にはならない。その一人一人の学習プロセスを保障しているのは、授業者が、コミュニケーションと文化、ことば、教育観が明確であり、それに従ってクラス活動全体が細かく組織化されているからであろう。

各自レポート作成を当面の目標とし、テーマの「          と私」、仮説「私にとって何か」というフレームによって、その人自身を取り結んでいるさまざまなことからの関係が、「ことば」によって紡ぎだされる。その「ことば」は、これまで一人一

人が自分を困むことがらすべてを理解してきた体系と言い換えられるだろう。明確でない部分は、私以外の他者からの「なぜ」「具体的」にといったような問いかけがなされる。他者を「説得することば」にするには、他者とのコミュニケーションから、自ら、捨象したり意味付けしたりしながら、ことばを紡いでいくことである。それは、「ことば」にしようとして用いられたすべてが、一人一人の内部に存在する個別の体系をつくりあげる過程である。だから、ことばがもつ「規範」やことば自体をすでに外部に存在している「モノ」として扱えない。言い換えれば、一つの言語として統一された「日本語」や一般化した「ことば」ではない、「生きたことば」がやり取りされ、他者を説得しつつ、自分の認識を変化させるのだと思う。このようなコミュニケーションの深化と、一人一人の「ことば」が作られていくことがパラレルに進行していくのと同時に、個々人のもっている問題が露呈してくる。問題の多くは、集団類型化した捉え方、固定観念、思い込み、自らの基準が不明瞭のまま情報を鵜呑みにしたままの判断、知識や情報を一般化した捉え方などによってレポートやクラス活動が複雑になる。露呈する問題は、日常生活で、困難が瞬時の判断によって選択された結果、隠蔽されていた問題が複合的に浮上するのと類似していると思う。言い換えれば、日常におこる問題を発見解決する一連のプロセスを具現化したのがこの活動であるといえる。どの言語を用いても、自分が発した内容が100%伝わっているという確証は、どこであっても、だれであってもあり得ないのだから、自分の言いたいことを目の前にいる他者とことばで確認していくプロセスを積み重ねていくことで、他者と自分の関係を保証することではないだろうか。

教室では、学習者の活動において問題になったことがらに対して本人の眼差しを転換する場が提供されており、それぞれの可能性を自ら開いていく場であると捉えられる。

私には、このような総合5ABの活動を、日本事情という枠を想定して、「かくあるべきものである」と考えたり、当てはめてみたりすること自体、意味をなさない。問題とするのは、これから私自身が「教育観」「文化観」「言語と文化」「コミュニケーションとことば、文化の関係性」を明確にし、今後「私」の授業でどのように組織していくかである。したがって、総合5ABが日本事情になりうるかという問いは、私には意味がないと思う。

## 総合 NS5は日本事情教育実践研究となりうるか

張 珍華(ちゃん じんは)

### 日本事情とは教育できるものだろうか

日本語を勉強する学習者で、ある程度日本語の文法を分るようになると、必ず、日本の文化、日本人、日本の政治、日本の魂、日本の女性、日本の男性などの日本に関する様々な情報や智識をほしがらるようになる。私自身もそのような学習者の一人であった。そして、このような日本の情報をより分かりやすく、さらに、詳しく学習者を満足させるためにはどうすればいいのだろうかと考え、様々な学習者のレベルに合わせたアンケートやインタビューを行い、その答えになるような情報を集めてみればいいのではないかと思ったことがある。

上記の日本に関する様々な情報や智識、つまり、日本の地域文化に対する情報を日本事情であると考えた時、学習者が満足できるような日本事情とはありうるのだろうか、あまりにもその範囲が漠然であり、学習者によっては、日本での生活を通じて、教えてもらった日本事情が間違いであったり、不要な場面も出てくるのではないかと、疑いはじめた。

場面によってはちがう可能性があることを、あえて、教えようと、学ぼうとする理由は何だろうか。いくらその答えを考えても、ただの浅い好奇心を満たすためだけの学習にすぎない気がした。もし日本がアメリカのハリウッドの映画のように、世界に広がる何かがあれば、このような好奇心から始まる授業はなくなるだろうか、もしくは、本当に日本や日本人は他の国とは単独に違う何かがあるだろうか。6年間日本で生活をしながら注意深く見たところ、「日本はー」「日本人はー」と言えるようなことを見つけ出すことができなかった。日本は集団主義の国家で、個人個人は血縁の関係でなくても、血縁の関係より強い関係になれる傾向がある。それとは反対に日本人は裏と表や本音と建前があって、マナーをととても大事にするから優しいけど、本音は違うことが多いと教えてもらったことがあるが、その確認は出来なかった。

そして、何より重要なのは私の国である韓国について、韓国事情と言えるものを私は持っていないことだ。日本事情という言葉があれば、韓国事情やアメリカ事情や色々な国の事情があるはずだが、ここでいう事情の内容や範囲をカテゴリ化することは到底に無理なことであるし、浅い知識を増やしたいと思う学習者の願いにこだわる

必要はないことをここで言って置きたい。つまり，日本事情は場面によって変わってくるもので，教育できるものではないと考えている。

### 総合NS5は何の実践クラスなのか

NS5では場面によって変わってくる日本事情教育は行っていない。すなわち，答えのあることは何も行っていない。智識や情報を学習者に与えたり，文章の訂正を行ったりすることはない。したがって，教室活動の中で行う「 と私」テーマで書いている一人5枚程度の文章で出来た文集から，学習者の思考のプロセスをまとめてみた。

文集の目次	学習者の教室活動プロセス
はじめに ( 動機・仮説)	仮説の中で自分の考えを明確にするための思考。 仮説の中で自分の考えを明確に表わす日本語探し。
ディスカッション	明確な自分の仮説を他者にぶつける。
結論	自分の仮説が明確であるからこそ，自分と相手の考えが違うことに気がつく。
おわりに	自分と違う考えについて言及し，その違いを認める

学習者が学ぶ「日本語」から焦点を少し離れて考えた時，仮説から明確になってきた自分の考えが，他者と違うことをディスカッションを通じて気づき，さらに，その違いを認めることがこのクラスから学べる大きい点ではないだろうか。

文集の学習者達の「おわりに」の部分からこのようなことが覗けると思ったため，記して置きたい。引用される文章とは，しっかりと動機・仮説，ディスカッションを踏まえた学習者達の文章からである。

ディスカッションのなかで，中国，韓国と日本人と話し合っただけで違う経験と考え方が学びました。～ 慮(リョ)

日本語で物事を考えるようになった ～ トウ

結論を得なくても，その考えプロセスを通じて，思想の領域が広まっていくのではないかと  
～ ダフニ

この作文を通じて昔と今の自分をもっと具体的に考えさせて，自分の位置を確定できてよかったのだ。～ 安 玉蘭(アン)

なによりも国によって生きてきた生活も文化も，いろいろ違う人との自分自身のことを一

緒に考えることができたから、本当によかったと思う。～ 鄭（チョン）

ディスカッションの過程に、自分以外新しい考えと見方を習得することができて、最後、文字をもってレポートを書いた時、自分が話した言葉や主張などと相手の考えを全般的に考えて整理する上で、大変勉強になったというわけだ。～ 林（リン）

私にもよく血液型で人を見ると、偏見で人を見るのと同じだと言ってくれた。まったく理由がないことでもない。～ ギンコ

以上のように、NS5を日本語教室であるという視点から少し離れて、日本事情教育に焦点を当てて考えた時、この場は、「自分の考えを明らかに表明し、さらに他者との違いを認める実践の場」であることに大きい意義があると思っている。

## 総合 NS5は日本事情教育実践研究になり得るか

大尾嘉 昭恵

### 1. はじめに

日本事情という科目名を見聞きして、まず頭の中に思い浮かぶのはお茶や歌舞伎、日本のタテ社会等ではないだろうか。それは当然のことなのかもしれない。なぜなら、これまで日本語教育における文化教育は日本事情科目がその役目を担っていたが、この日本事情の内容は広く「日本文化」を扱うこととされ<sup>(1)</sup>、この場合の文化とは、物質文化（伝統的な作品・遺産等）、社会習慣・生活様式としての文化、行動文化（行動様式・方法）、精神文化（思考の様式・方法）といった「集団としての文化」として捉えられてきたからだ。

私は日本語学校で日本事情科目を担当した経験があるが、私もその範疇にもれず文化をある特定集団社会の中に均質的、規則的に存在するものと捉え、それを規定した「文化論」を判断の拠り所としていた。そして知識情報としての「文化論」を学習者に積極的に与えていた。なぜなら、それらの知識情報を身に付けることが、日常生活において日本の特定社会の構成員と日本語でコミュニケーションを行う際、摩擦や行

き違い，さらにはパーソナリティの誤伝達を未然に防ぐ道具になると考えていたからである。

しかし，コミュニケーションにおいてお互いの「伝えたいこと」を少しも違わずに伝え合うことは不可能である<sup>(2)</sup>と解釈すれば，コミュニケーションにおける誤解や行き違いを常に回避することは夢の話となる。ではこの解釈によった場合，「文化論」が果たす役割は何であろうか。私が考えるに，誤解や行き違い等の「問題」が発生した後は，もはや「文化論」は効力を持たない。むしろお互いの差異を強調し，分かり合えないことに対する恰好の言い訳へと変化してしまうことさえある。

ところで，コミュニケーション上の誤解や行き違い等を「問題」だと感じる，考えるのはそもそも誰だろうか。それはコミュニケーションの当事者自身であり，しかも，双方が「問題」だと感じているとは限らず，一方だけの認識かもしれない。それにもし，全く同じ「状況」に他者が遭遇したとしても，その人はその「状況」を「問題」とは考えないかもしれない。それは，全て個人のものの捉え方，思考様式によるのだ。この時の各個人のものの捉え方，思考様式が「個の文化」と言えるものであり，それはある特定集団社会を規則的，均質的に捉えて規定した「文化論」とは異なるものとなる。そして，この「個の文化」こそコミュニケーション上の様々な「問題」を発生させる根源であり，同時にその「問題」を乗り越える動力になり得るものではないかと考える。

## 2. 日本事情 — 知識情報を与える文化教育

さてそれでは，総合NS5の授業は日本事情教育実践研究となり得るのだろうか。まず，日本事情とは知識情報としての「文化論」を与える文化教育であると解釈した場合には，総合NS5の授業は日本事情教育にはなり得ないと言える。なぜなら，一貫して担当者は「文化論」を与えることはしないし，学習者側も「文化論」を収集することはなく，さらに言えば「文化論」を語ることは，いわばタブーでさえある状況だからだ。

そもそも，「文化論」を与える目的は一体何だろうか。私が考えるに，それは実際にコミュニケーションを行う場面において「問題」が発生するのを防ぐため，また，自己の属する社会に適應できるようにするためではないだろうか。しかし，どれほどの知識情報を身に付けたとしても，場面は千変万化であり，すべての場면을網羅できる魔法のような規定は存在するはずもなく，コミュニケーションを行う際には誤解や

行き違い等の「問題」が発生するのは当然だと言っているのではないだろうか。では、「問題」が起こった場合はどうするのかと言えば、各個人が自分の置かれている状況に即しどうするべきかを自分の「ものの捉え方、思考様式（＝個の文化）」に基づいて判断し、対処することになるのだろう。一方場合によっては、いわばコミュニケーションを保護するために与えられた「文化論」が、コミュニケーションの断絶への理由付けへと化してしまうことさえ起こり得るのではないだろうか。

従って、知識情報を与える文化教育とは、「教室では知識情報を与えます。またはそれを発見させるプロジェクトワークを行いその獲得を支援します。しかし、教室で出来るのはそこまでです。あとは各自がその規定を基に実際の各々の場面で揉めごとなくコミュニケーションを取結べるように頑張ってください。」との姿勢に立っているように私には解釈できる。その姿勢に立った場合には、発生したコミュニケーション上の「問題」をいかに解決するか（あるいは解決できずに逃げ出すか）は各学習者に帰属し、なおかつ「問題」が発生した後には教室活動で得た知識情報では対応できないと言っても過言ではないだろう。

以上の理由から、「文化論」を与える文化教育としての日本事情教育が、教室場面でできることには限界を感じざるを得ない。

### 3. 日本事情 — 「個の文化」を取り扱う文化教育

では、「文化論」を与えない総合NS5の授業はどのような授業なのだろうか。この活動は「と私」というテーマで（対象）と自分との関係を言葉によって意味付けていき、レポートにまとめていく作業を行うのだが<sup>(3)</sup>、その目的は思考と表現の往還関係の活性化であると授業担当者は明言する。しかし、この活動の効力はコミュニケーション能力の向上に留まらない。個と個のコミュニケーションを通して「個の文化」が他の「個の文化」と接触することで、各々の「個の文化」を変容させる効力をもっており、それはまさに、これまで個人が身に付けてきた固定観念や「文化論」が、他者とのコミュニケーション、インターアクションを通して、再考され、必要とあらば変更されていく効力をもあわせ持つ。私達は1人きりで生活している訳ではなく、他者との接触、あるいは他者の記述物やその他の媒体との接触を通して多くの知識情報を無自覚的、自覚的に取り入れながら生活していると言える。故に、固定観念や「文化論」に何ら影響を受けず常に真っさらな状態にいることは不可能であると思う。しかし、それを捉え返すことができる可能性も秘めていると思う。この

総合NS5の授業は自分が身に付けている固定観念、「文化論」の捉え返しを可能ならしめる授業であると私は考える。

また、1で述べた通り、「個の文化」がコミュニケーション上の様々な「問題」を発生させる根源であり、同時にその「問題」を乗り越える動力になり得るものであると私は考えるが、総合NS5の活動とは、まさにコミュニケーション上の「問題」を解決していくプロセスであると感じる。なぜなら、日常生活でのコミュニケーション上で「問題」が発生した時も、それを前向きに解決するためには、自らに「なぜ？」と問いかけ、相手に論理的に語るために思考を鍛え、その場にふさわしい言葉を選び出す。そしてお互いの「個の文化」を対峙させて、受け入れられるものは受け入れ、受け入れられないものは相手に論理的に自己の考えを伝える、というプロセスを辿るのではないかと思うからだ。私はこの活動を自ら体感して、総合NS5の場は、自ら「問題」の渦中に身を置き、それを他者とのコミュニケーション、インターアクションを重ねることによって自己を開示しつつ「個の文化」を変容させ、協働的に「問題」を解決していく訓練の場であると実感した。

## 4. 結論

以上のように、総合NS5は「個の文化」を取り扱う文化教育と言え、かつ、今までの固定観念、「文化論」を再考し、捉え返す場となり得る。故に、総合NS5は日本事情教育実践になり得ると言える。そして、さらに私なりの解釈を付け加えれば、「文化論」を与える日本事情とは、コミュニケーションにおける誤解や行き違い等の「問題」を未然に回避することを目指した文化教育であり、「個の文化」を取り扱う日本事情とは、発生した「問題」を自ら前向きに解決していける能力獲得を目指した文化教育であると解釈できる。そして、総合NS5の場は学習者が交流範囲（ネットワーク）を拡大する前の、上記能力獲得のためのいわば訓練の場と言えるだろう。

### 《参考文献等》

・細川英雄（2000）崩壊する「日本事情」 - ことばと文化の統合をめざして 『21世紀の日本事情』2号

（1）長谷川恒雄（1999）「日本事情」 - その歴史的展開 『21世紀の日本事情』創刊号

（2）言語文化論研究講義より

コミュニケーションを行う時、内言（思考）を外言化（表現）する際に言葉のフィルターがかかり、外言化されたものを相手が受け取る際に「場面認識」というフィルターがかかる。

(3) 2001年度秋学期総合5ABのプリントより、活動の概要とポイント

1. テーマを決める。「      と私」
2. 動機メモを書く。A4一枚程度。動機の終わりに、必ず仮説を入れる。  
(「私にとって      とは～      である」)
3. 自分の仮説をぶつける相手を探して、じっくりと話し合う。
4. 話し合った結果をクラスで報告し、記述する。
5. クラスで出された意見を参考にして、自分の結論を書く。
6. 下書きをクラスで検討する。
7. レポ -      トを完成する。
8. 相互評価を行う。

\* レポートを書くための大切なポイント

1. テーマを自分の問題として捉えているか。(      本等を調べ、情報を収集して書くものではない)
2. クラスでの意見をどのように取り入れたか。(      他者の意見を聞き、取り入れられるものは取り入れ、取り入れられないものは取り入れない。)
3. 動機と結論は一致しているか。(      論理的な思考能力の育成)

## 総合5ABは「日本事情」クラスになりうるか

崔 允釋

### 1. 「日本事情」とは何か。

「日本事情」という分野は、韓国を初めとした海外では現代日本の政治、経済、社会、教育等についての文章を読みつつ、現代日本社会に対する理解度を高めることを目指していると思う。一方、日本での「日本事情」は日本社会に対する理解度を高め

ると同時に、日本社会によく適応できるように、力の育成に重点をおいて行われると思う。

従って、日本社会に対する理解度と対応力を高める為に「日本の節分、主食、住宅、ごみ問題」等を始めとして「政治、経済」に至るまで日本に関する諸問題が知識、情報の提供の形として扱われる。

日本に関する諸問題を知識として持っていれば、コミュニケーションにおいて相手の文化を理解している側面で役に立つと思うので、「日本事情」で扱われるのではないかと思う。私も勿論来日前には現代日本の日常生活で起こる出来事、問題、特徴、更に日本人の精神世界等を論ずる日本人論を知識として持っている、日本人とのコミュニケーションであれ、異文化対応であれ、役に立つと思った。それで、日本、日本人に関わる諸問題を知識として習得するのを「文化能力」として前提して、「日本事情」のクラスで行われるべきだと思ったのである。

## 2．知識、情報としての文化能力の限界

日本語教育の志向点をコミュニケーションの活性化にあると考えると、日本、日本人に関する情報を知識として持っていることは、コミュニケーションでどのような役割があるだろうか。

「相手に関する情報を分かってコミュニケーションに入る」とすれば、相手に関する情報が文化論として、一類の先入観、偏見で作用してコミュニケーションを阻む要因としての可能性も無視することが出来ないと思う。そして、個と個のコミュニケーションの場でも、集団類型化された知識、情報は個人の顔を見られなくなってしまって、個と集団（文化論によって作られた幻想）とのコミュニケーションになる矛盾が出来ると思う。

また、コミュニケーションの目的を「自己表現」とすれば、知識、情報と自己表現との相関性はどこにあるか。「知識の誇示」それによる自己満足とすると、知識を表現している

コミュニケーションの主体としての「私」と、表現しようとする対象（内容）との関係性に対する自覚なしには自己満足は不可能だと思う。ところで、知識、情報としての積み上げに教育が偏るようになると、知識、情報物と「私」との関係、そしてコミュニケーション主体としての「私」についての自覚能力の向上は成り難いと思う。

コミュニケーションの場は多様で、流動的である。そのようなコミュニケーション

の場において、コミュニケーション主体としての私は多様で流動的に対応するべきである。しかし、知識、情報の提供する教育だけには、多様で流動的な場面に対応できるコミュニケーションの主体の‘私’についての根本的な力を養うのは無理だと思う。

### 3．コミュニケーション主体としての‘私’と‘自己表現’

総合5ABは「**と私**」というタイトルで、**と**という対象と自分との関係性を思考しつつ、言語として表現する授業である。学習者は「思考と表現の往還関係」を、教室内の他の学習者と担当者からインターアクションを受けながら、深化、高調させていく。この教室は教師による一方的知識伝達のための場から脱皮して、完璧なコミュニケーションの場になる。教室のコミュニケーションでは知識の誇示としての自己表現は許されない。自分が習得した知識について表現しようとする時には、表現される知識と表現する自己との関係を示さなければならない。学習者は対象と自分との関係性を思考しつつ、コミュニケーションにおける主体としての‘私’を認識していく。私を除いた他の学習者、担当者からのインターアクションは「多様なコミュニケーションの場面」に対する対応力を高めるために存在する。対応力を得る為には、説得力ある表現、つまり説得力ある表現をするための思考の繰り返しがこの授業のプロセルである。

### 4．日本事情は日本社会に対応できる能力培養を目標するべきである。

日本社会に対応できる能力は、日本語を用いたコミュニケーションの場で自分の考えを説得力あって表現することだと思う。そして、日本語によるコミュニケーションにおいて自分を十分に表現することができるように能力を培養する授業が「日本事情」になるべきである。日本語によるコミュニケーションの場は日本現地であるかも、韓国に駐在した日本企業であるかも、もしくはインターネット上であるかもしれない数多い多様性を内在している。

このように多様なコミュニケーションの場面に対応できる能力は、日本語を話している国についての情報、もしくは、日本語を話している人間についての精神世界分析から養うことではなく、コミュニケーションの主体としての‘私’の確立と説得力ある表現能力から向上されるのである。

## 5 . 結論

従って、総合5ABは「日本事情」の授業になるだけでなく、「日本事情」授業の方向提示として役割を果たしているのである。

# 総合5」は「日本事情教育実践研究」となりうるか

新井久容

## 1 . はじめに

私は、この「総合5」という授業を、ことばと文化を結ぶ理論を実践する場であると捉えている。本稿では、<「総合5」は「日本事情教育実践研究」となりうる>ことを、「日本事情教育」をどのように捉えるか、「総合5」において、その理論はいかに実践されていたのか、の二点を検討することによって確認していきたい。

## 2 . 「日本事情教育」をどのように捉えるか

私が初めて「日本事情」ということばを聞いてから、まだ一年も経っていない。細川英雄著『日本語教育と日本事情』を読んで、「日本語を第二言語として学習する者への日本の文化・社会に関する事項及びその教育」（『日本語学キーワード辞典』）が「日本事情」と称されていることを初めて知った。そこでは、文化の捉え方によって「日本事情」教育の方法論・方法が全く異なることが、明らかにされていたのである。私は、文化をことばと切り離せないものとして捉え、コミュニケーション活動能力を高めることが文化獲得能力を高める、という細川理論に共感を覚えた。

文化を「価値観をともなう自律的な思考活動」と捉えるならば、文化の主体は、「ものを見て・考える」個人であり、各個人の担う文化は、他者とのコミュニケーション活動を通してやりとりされると考えられる。主体である「私」が他者との関係の中で「異」文化を受け止めていくプロセスが文化学習であり、これをいかに日本語能

力の向上に重ね合わせていくかが、「日本事情教育」のポイントとなるのだろう。

### 3. 「総合5」と私

#### 1. 現実の中で「私を通した」コミュニケーション活動

私は、「総合5」という授業の中で、他の受講者と同じようなレポートの作成を体験した。

受講者としての授業の感想は、「ただただ、おもしろかった」。私が本当に考えたかったことをテーマにして、自分の問題を自分で解決することができたからである。これが、この授業の第一のポイントではないかと思う。

自分自身の体験がすべてであるとは思わないが、私が今まで受けてきた語学トレーニングの環境には、バーチャル・リアリティとしての設定が多かった。「現実での応用がきくように」と、役割練習をやっても、グループ・ワークをやっても、リアリティのない居心地の悪さを感じながら、練習だからと割り切ってやっていた。しかし、練習自体を横目で見ている私がいた以上に、その効果に疑問が残った。

「私」は、「他者を媒介として、つまりコミュニケーション活動を通して現実の世界と関係している」(ヴィゴツキー)のであり、他者からことばを学ぶ。この他者とは、「私」にとっては現実的で具体的な存在である。仮想世界でのトレーニングは、何らかの役割を演じることによって形を繰り返すだけである。そこに、コミュニケーション活動への「私」の意志は存在しない。自分の問題として考えることができなければ、自分の言いたいことなど出はこない。そして、自分の考えていることを、一緒に考えてくれる他者にいかに伝えようかと腐心することもないし、他者のことばを理解しようと耳をそばだてることもない。具体的な目的があって他者とのコミュニケーションを図らざるをえない状況、発信・受信を意識する間もなく考えて表現せざるをえない状況が現実であり、その主体はあくまでも「私」なのである。仮想世界で「自分の考えていることを明確につかんでそれを表現する」、「内言と外言の往還関係の活性化」という目的は達成しがたいのではないかと思われる。

#### 2. 論理的整合性：日本語・外国語の区別のないことばの訓練

「総合5」の受講者となって私が考えた第二のポイントは、論理性であった。学術論文だけが論理を持つわけではない。ひとの思考には、挨拶であろうと噂話であろうと、論理がある。結局、論文を書くのも、「私」と対象について書くのも、私にとっ

ては同じことであった。自分が考えていることを，筋の通るように表現しなければならないのだから。筋が通っていないければ，他者には伝わらない。

「総合5」では，文法という明らかな構造上の誤りも含めた意味の取れない部分を直接訂正することはない。しかし，意味の通る文章にするための工夫を質問することによって促す。指摘を受けた当人は考える。そして再度，表現する。他人の訂正をそのまま形式として受け入れるのではなく，論理の流れの中で考えることが，その表現を自分のことばにするためのキーになるのだろう。

このように見ると，「総合5」には，外国語としての日本語だけではなく，ことばの教育という大枠があることがわかる。論理性の問題は，日本語を母語とする者が日本語を書いても同じことである。自分の母語だからといって，皆が，考えていることを他人に理解できるように表現することができるとは限らない。むしろ，文法的には誤りがないかもしれないが，母語話者による筋の通らない日本語に驚くことも多い日常を考えると（そしてわが身も省みて），このような思考と表現をつなぐ訓練の重要性を再認識することになった。

### 3. はがれた私のステレオタイプ = 背負っていた文化

ディスカッションを通して私のもっていたステレオタイプが露（あらわ）になったことは，私にとっては予想外のことだった。ステレオタイプなど持っているとしても他人の目からは隠せると思っていたし，それ位の相対化はできていると思っていた。授業の前に細川は「ステレオタイプははがされるのではなく，自然にはがれる」と言った。その時は違いがわからなかったが，今は実感できる。自分の背負った集団類型という文化をはがす，文化学習という意味合いが，この「総合5」の授業には重ねられていた。

このプログラムの中で，私たちはクラスの内外を問わず，コミュニケーション活動を続けた。その場でやりとりされたものこそが，それぞれの「ものの見方・考え方」であり，それぞれの「個の文化」である。この過程において，自らの思い込みや偏見などは，自分でそうしようと意識しなくても，露にされて相対化を迫られる。全く別の「個の文化」に出会い，自己が揺さぶられ続けるのである。もちろん，そのためには，テーマを自分のこととして捉え，自分の立場を明らかにしなければならない。ベースとなる自分の思考を明らかにできなければ，他者とのインターアクションを通して，他者を認識することも，新たに自己を認識するという変容もかなわない。

## 4 . 結論

「総合5」で、ひとりひとりが出会う文化は、定められた既存の知識（文化論）ではなかった。ひとりひとりの中にある生きている文化の実体である。異なる「個の文化」に触れてどのように反応するのか、つまり、異なるものをどのように受け止め、その結果自分をどのように位置づけるのか、は個人の能力による。自分の「個の文化」に戻るのか、他者の「個の文化」に同化するのか、それとも、新たな自己を獲得して自分の可能性をさらに膨らませることができるのか。このような能力も、異文化接触を繰り返すことによって、育まれるものなのだろう。「総合5」で扱うのは、そのプロセスの部分である。年齢や母語は何であるのかなどは全く関係ない。確かな自己をもちながらも、ものごとに柔軟に対処できるという「しなやかな個」の獲得支援が、この「総合5」という言語文化活動を通して可能であることが、実際に授業に参加することによって理解できたように思う。

他者との関係の中で具体的な「異」文化を「私」が主体としていかに受け止めていくのか　このような思考トレーニングが「日本事情」の主眼であるとするならば、「総合5」は「日本事情教育実践研究」となりうるし、「日本事情教育実践研究」そのものである。ことばと文化がここでは結ばれている。



## 第4部

「国語と日本語連携を考える会」より

# 自立を支援する

ジェンダー・センシティブの教育実践を手がかりに

飯田睦美\*

## 1 , はじめに - 子どもたちとの出会い

二年間にわたる試行錯誤の実践の記録である。

2000年4月、私は、12人の3年生と出会った。当時の子どもたちの行動はとも自己中心的で、受け持ってしばらくの間、私は日々学級で起きる騒動に翻弄され続けた。授業中も泣いたり怒ったりすることが絶え間なく、授業はなかなか思うように進行しない。力（腕力や言葉）の強い数名の子は頻繁に騒ぎを起こして学級を混乱させる。一方、力の弱い子は自分の考えを主張せずにだまっているにもかかわらず、そのことに対し不満を抱いている様子もない。子どもたちは他者の存在に対してあまりにも無頓着ではないか、いや自己とは違う他者の存在すら認識できていないのかもしれない。私にはそう感じられた。

## 2 , ねらい

子どもたちが他者の存在に敏感になり、一人一人が自己を表出しながらも調和的に生活できるような学級にしていくにはどうしたらよいのか。子どもたちに自分自身を

---

\*山梨県小学校教諭

見つめさせながら自立への支援をしていくこと、これが私の実践（学級作り）の目標となった。

実践の当初、私にはもう一つの問題意識があった。それは、「ジェンダー・センシティブの教育」実践の有り様を求めるということであった。私は、当時のジェンダー・フリー教育及び性教育の実践に対し疑問を感じていた。多くの実践に、子どもの生活や問題意識と深く関わることがないままに授業が進行し、結局、理念だけが先行してしまうような印象を受けていた。そして、それを越えるには授業方法の根本的な転換が必要ではないかということ漠然と考えていたのである。ジェンダーは、社会や文化の問題である。自分たちが生きる「社会・文化」の問題として、子どもたちに認識させたい。そのためには、理念を伝達するのではなく、まず子どもの中に問題関心を育てていくことが必要ではないか。また、「社会・文化」を相対的に捉えられる感覚を磨いていくことも求められるだろう。私は、そのような思いの中でジェンダーに関わる題材を子どもに提供したいと考えていた。

### 3 , 実践の概要

2000年5月、私は、初年度の実践「他者との出会いを通して世界を広げる」をスタートさせた。実践は発展的に継続され、今年度の「他者と共に生きる人生を考える」の実践と共に、二カ年にわたる一連のものとして展開できた。

授業で採用したいいくつかの方法について、その概略を説明したい。

**対話から授業の方向性を見出す** - 授業のきっかけとして、テーマを与えて対話を仕組んだ。教師にとっては、対話の中で子どもが発したことばを読みとり、そこから授業の方向性を見出すことができる場として有効なものであった。子どもにとっても、学習課題を認識し共有化する場として必要なものであったと思う。

**調べ学習を仕組む** - 一人一人の興味関心を表出しあい、学級の学習課題との共通点や合意点を見出す作業を経て、それぞれの課題を自己決定させ調べ学習を行った。教師の役割は、資料の準備やまとめの手助けといった支援活動である。2000年度は一冊の冊子を、2001年度はパソコンを使っのプレゼンテ

ーションを作成した。ここでの学習成果から、さらに学習を深めるための材料を見出すことができた。

**大人との出会いを通して学習を深める** - 対話や調べ学習の中で浮上した疑問を明らかにするため、あるいはさらに学習を深めるために、大人との出会いの授業を仕組んだ。出会った何人かのゲストティーチャーに共通して話してもらったのは、「他者との関わりを持ちながら自分の人生をどう生きているか」という観点であった。教師は、コーディネーターとして、ゲストティーチャーを選び、話し合い、授業の意図との接点を築く作業を行った。

**ロールプレイ** - 学び取ったことを、「自分のことば」で表現させたいという意図で仕組んだ学習活動。与えられた条件の中でせりふを作り、動作化を行い発表しあう作業を、3～4人のグループで行わせた。この活動は、自分以外の他者とのコミュニケーションを通して、学習課題をさらに深く追究するという成果をもたらすものだった。また、できあがった作品は子どもの生活の側面を投影するものであったという点で、子どものリアリティを引き出す結果につながった。

**演劇制作** - 一連の学習活動のまとめとして、学んだことを一つの意味体系として作品化するために、演劇制作を行った。子どもが発見したことやロールプレイで演じたせりふを組み合わせ、まず教師が大筋のシナリオを作成する。それをもとにディスカッションを重ね、演出を工夫してシナリオを完成させていく作業を子どもとの共同作業で行った。子どもは、自分のことばが生かされていく経験の中で、表現活動への喜び・楽しさを感じ取った様子だった。

## 4 , 実践の展開

展開の一例として、2001年度に実施した「老い」についての一連の授業を紹介したい。

調べ学習の中で、「お年より」について研究した子どもの発表に、「お年よりの数はどんどん増えているけれど、安心して年をとれないような問題がたくさんある」という観点が示されていた。それをきっかけに、「年をとること(老い)」についてみんな考えてみようということになり、まず、「年をとるとはどういうことか？」をテーマに、対話の授業を行った。

T: きょうはお年よりについて考えてみたいと思います。 - 導入・これまでの学習の想起 -

C: ぼくのお母さん(介護の仕事に関わっている)はきずだらけだよ。お年よりがほげちゃってかみついたりかじったりするんだって。

T: 年をとってどうなることだろう?(発問1)

C: 寿命が近づくこと。

C: 老化すること。

T: 老化って何?

C: 細胞がこわれるからおきる。

C: ぼくのおばあちゃんね, みんなにやめろって言われているんだけど, いつも「えっさほっさ」って草刈りしてね, 草刈りばかりして元気なんだよ。

C: ぼくのおばあちゃんね, へびとったり, きのことったりして, 昨日は夜帰ってこないから心配したら, もうもどった。

C: ぼくのおじいちゃんは元気の頃, くまを殺しに行ったりしてた。

C: ぼくね, きょう東京に行くの。おじいちゃん, 入院したり帰ったりしてるから。

T: 老化って何だろう? - お年よりの写真提示 -

しわが出る しみが出る 目がしぼむ 物忘れする 肉がたるむ 髪が抜ける 歯も抜ける

元気な人もいるけど, ねてばかりの人もいる 病気になる 足もとがよろよろしてくる

C: こんないっぱい。

T: 若いときからそうだったのかな?(発問2)

みんな: そんなことない。(笑い)

C: 先生ね, 生まれつきからだが強い人弱い人, いろいろだよ。

C: この人アレルギ\* -とかね。

T: そうだよ。人それぞれからだは違うんだよ。

C: こんな写真見ると悲しくなる。人生終わりって感じがする。

- 写真集『おじいちゃん』マーク・ジューリ/ダン・ジューリ(春秋社)の写真を紹介(子どもから晩年までをたどって)-

T: 年をとるのは悲しいこと?お年よりは悲しいこと?(発問3)

みんな: 知らん。わからん。・・・

C: 年をとると楽しいこともある。

C: 先生, 昔は寿命で死ぬんじゃなかったんだよ。この近くの人には皆知ってるけどひとだまが家に来ると必ず誰か死んだんだった。

- 田中さん(仮名, 95才で一人暮らし)八木さん(仮名, 夫との死別後趣味を生き甲斐に一人で生きる)の写真を紹介 -

C: 田中さんは, 猫がともだちってわけ?

C: 自分でめし作ってる? あのおじいちゃん, 顔とかさ元気っぱい。

T: 八木さんはあるものがあるから幸せなんだって。なんだと思う？

C: ねこもないよ。

T: カメラなんだって。

C: 写真をとる！何歳ぐらいのひと？

T: お年よりにとって、楽しいことやうれしいことって何だろう？(発問4)

人それぞれなんじゃないの 人と話をする事 家族がいる まこと遊ぶ

T: 八木さんにとってカメラは何だろう。

C: 大切なこと。趣味だ！

(後略)

この授業の中で、子どもたちは「年をとる」ことの意味を模索した。その結果、年をとることは必ずしも悲しいことではないことを発見していった。そして、人それぞれではあるけれども、「他者とのコミュニケーション」や「自分の好きなこと」「自分の力で何かができるという喜び」が人生を支えるものであることを感じ取っていったのである。

この学びを実際の生活の中で意味づけるために、次のステップとしてロールプレイの授業を仕組んだ。子どもたちに与えた条件は、おとしよりをベッドから車いすに移す場面を作ること お年よりは右半身が不自由であること 最後にみんなでお茶を飲む場面を作ること、の3点だった。4人ずつのグループに分かれた子どもたちは、グループ内で活発なディスカッションを行いせりふ作りを行った。あるグループは、新聞を読むことを生き甲斐にしているおじいさんに新聞を持ってきてあげるシーンを描いた。またあるグループの演じたおじいさんは、お茶を飲む手がふるえてコップを落とすシーンを演じた。おじいさんのおむつ替えの世話を演じるグループもあった。祖父母との同居が多い子どもたちは、自分たちの生活を投影しつつ演技したと思われる。

最も難しかったのは、車いすへの移乗の仕方である。二人がかりで抱えたり、カー杯ひっぱったりと様々だったが、どのグループも苦戦していた。「だれか詳しい人に聞いてみる？」という私の提案で、近くの老人ホームの介護士さんを授業に招き、アドバイスをもらうことになった。そこで仕組んだのが次の授業である。

授業に来てくださった介護士さんは、的確なアドバイスをくださった。車いすへの移乗の方法という技術的なことのみならず、「介護」の仕事に対する自分の考えまで、子どもたちのロールプレイを評価しつつ話してくださった。

子どもの活動の流れ	教師の支援
1, 本時の学習の内容を確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">おばあちゃんを車いすに乗せる場面を演出してみよう!</div>	劇の内容をふり返り, 活動のきっかけを与える。
2, グループごとに, 配役・せりふ・動作を考える。	どのように介護すれば, おばあちゃんは心地よく感じられるかを考えさせる。
3, グループごとに演じ合いながら, 介護の方法について話し合う。	介護士さんにアドバイスしてもらおう
4, 介護士さんの話を聞く。	高齢者の自立を支援するという願いを持って仕事をしている様子を話してもらおう。
5, 今日の活動をふり返る。	気づいたことや感じたことをメモさせておく。

ある一つのグループの演じたおじいさんの返事のせりふに、「アイアイサー」ということばがあった。介護士さんはこのせりふを「おもしろい。」と評価した。「お年よりはこんなだと決めつけて見ないことが大切。みんな違う。こんなおじいちゃんがいってもおもしろいね。」という評価に、このせりふを思いついた子ども自身がびっくりした様子だった。何気なく発したかもしれないことばに意味が付加され、それが生かされたわけである。こういった経験は子どもにとって大きな喜びであり、活発な言語活動を引き出すきっかけになる。子どもがごく自然に発したことばに注目し、そこに意味を見出し生かしていく、そのことが「子どものことばを育てる」ことにつながることを、私はこの二年間の実践の中で何度となく感じてきた。

次は、演劇制作である。これまで学んだことの総まとめとして、シナリオ作りを子どもと教師の共同作業で行った。作成したシナリオの中で、「古い」の授業に関わる部分を紹介したい。(1)

場面4- 太郎の家。家族でお茶を飲むシーン。

とてもいそがしい日々をおくる太郎とさち子でしたが、子どもたちもだんだんと大きくなりました。太郎の牛乳はますますおいしくなり、今では「高原の太郎牛乳」として注文がたくさん来るようになりました。でも、心配なことも起こりました。太郎のお父さんが年をとってからだが不自由になってしまったのです。

さち子「お茶を入れたわよ。みんなでいっしょに飲みましょう。おじいちゃんを呼んでこなくちゃ。」

太郎「ほくが呼んでこよう。」(おじいちゃんのところへ行く)

太郎「おじいちゃん、お茶を入れたけど、いっしょに飲むかい？」

おじいちゃん「ああ。それじゃ悪いけど手伝ってくれるかなあ。」

太郎「おじいちゃん，おしっこしちゃつたみたいだね。おむつをかえてあげようね。」(おむつをかえる)

太郎「じゃあ持ち上げるよ。痛くないかい？」(おじいちゃんをベッドから車いすに移す)(食卓へ移動)

さち子「おじいちゃん。さあどうぞ。」(お茶を渡す)

おじいちゃん(手がふるえてお茶を落とす)

子ども1「おじいちゃん，だいじょうぶ？熱くない？」(落ちたカップを拾ってあげる)

おじいちゃん「だいじょうぶ，だいじょうぶ。」

子ども2「そうだおじいちゃん，今日はまだ大好きな新聞読んでないでしょ。持ってこようか。」

おじいちゃん「アイアイサー。」

子ども3「おじいちゃんて，ほんとにおもしろいんだから。」

みんな(笑う)

子どもたちは，文化祭での発表に向けて熱心に練習に取り組んだ。発表は成功し，多くの方から評価をもらう中で，子どもたちも満足した様子だった。終了後，子どもたちからは，「また続編を作りたい」という声が聞かれた。子どもたちは演劇作りの楽しさを味わったと思う。しかし，それは単に演じることの楽しさではなく，「自分のことばを自分で探し，表現し，他者に伝えること」の楽しさだったのではないだろうか。

## 5，まとめ - 自立を支援するために

ジェンダーに関わる題材を提供しつつ，子どもたちの自立を支援しようと実践を重ねる中で気付かされたのは，自立するとは「ことばを獲得していくこと」に他ならないのではないかということである。他者とのやりとりの中で磨かれ練り上げられ，本当に自分のことばとして発せられたことば，それこそが「表現」であり，そのような意味において，自立していくことは主体的な表現者となることに他ならない。「表現」に至る過程の中で，子どもは自己を取り巻く社会や文化を認識できるのではないだろうか。この気付きは，次の細川の見解と一致する。

人がことばを学ぶとき，社会や文化が抽象的な形でどこかに存在するわけではない。必ず自分以外の誰かとのコミュニケーションのプロセスの中で，その社会を認識し，その文化を感じるのである。(2)

そのプロセスを授業という場でどう形作るかということが、私たち教師の重要な仕事ではないかと考える。

以上のように捉えるなら、私たち教師は、「子どもに教える場」としてのみ授業を捉えるのではなく、「**教師と子どもが共に学び発見するための試行錯誤の場**」という新たな授業観をも獲得していかなければならないだろう。そのための具体的な方法として、二年間の実践から見えてきた観点は、次のことである。

**教師と子どもの合議による学習課題の設定** - 教師が学ばせたいことと、子どもの興味・関心の接点を見出すための作業を、どのように行っていくのか。そのプロセスをどう形作るかが教師の重要な仕事である。。

**教師と子どもの関係性の再構築** - 固定的ではない教師と子どもの関係性を築きつつ、授業作りを行っていくことの必要。教師は、明確な教育観を持ちつつも、自己の教育実践を常に子どもの目に照らして問い直しつつ、指導方法において柔軟に対応していくことが求められる。

**コミュニケーションの道具としてのことばの力と思考の道具としてのことばの力の両方の育成** - ことばによって考え、表現し、相互評価しあうことを連関させた言語活動を仕組んでいくことの必要。それを繰り返す中で、表現主体として自立的に生きることが学べるのではないか。(3)

私の実践記録を、今後の言語教育を考えるための材料として活用していただけるなら幸いである。

#### <注>

1) 学習のまとめとして、2000年度は『太郎の物語』を、2001年度は『太郎の物語2』を制作・発表した。『太郎の物語』では、太郎という主人公が誕生し、周囲の様々な人に支えられて成長し、自己実現としての職業選択をするまでを演劇にして描いた。ここまでの実践についての詳細は、拙稿「自立を支援する教育の構想 - 性やジェンダーの問題の探究を通して」(山梨大学大学院修士論文、2001・1)にまとめてある。『太郎の物語2』は、『太郎の物語』の続編である。結婚を決意した太郎が自分やパートナーの仕事と家庭生活との両立に悩むシーンから

始まり、子どもたちは劇の続きを作るために、関わる様々な問題について調べ学習を行った。いくつかの選択肢の中から子どもたちは一つの生き方を選び取り、太郎の人生の続きを描いていった。「老い」に関わる部分は、太郎夫妻が仕事との両立をはかりながら、結婚生活や子育てを営む中で、今度は親の介護という問題を抱えたという設定に基づいている。

2) 細川英雄「文化リテラシー育成としての日本語教員養成 - 早稲田大学大学院日本語教育研究科「日本事情教育実践研究」の場合 - 」『21世紀の「日本事情」』第3号、くろしお出版、2001年、p.47

3) 細川英雄上掲論文、参照。細川の「総合」におけることばの捉え方、すなわちことばをコミュニケーションの道具であると同時に人間の思考そのものであるとする考え方は、私の実践課題である「子どもにどのようにしてことばを獲得させるか」という問題に対して、一定の答えを示してくれるものであった。