

# 言語と文化の統合される地平

## 言語教育における言語文化

三代 純平

1. はじめに
2. ラングとパロール 私のことばの生まれる場所
3. 「集団の文化」と「個の文化」
4. 言語と文化の統合される地平 言語教育における言語文化
5. 結論

## 1. はじめに

「集団の文化」には実体がないという理由において、それを幻想だとし、それに対するものとして「個の文化」というものを打ち出した細川（1999,2002）は鮮烈な印象を与えた。それに触発されるように、私も稚拙ながら私なりに「個の文化」という考えについてまとめてみた（2002）。だが、執筆中に、常に疑問に感じていたことがあった。幻想ということと「ない」ということの間には何か隔たりがあるのではないだろうか。幻想として存在するということもあるのではないだろうか。

そのような自分の疑問に答えるべく、ここでは、集団と個というものを、ひとつの切り離せない存在と位置づけることから始めてみたい。そして、その先で、言語文化とは何か、また言語学習において言語文化をどのように考えられるかということについて述べていきたいと思う。

## 2 . ラングとパロール      私のことばの生まれる場所

私のことばは本当に私のことばなのだろうか。そういう思いにとりつかれる瞬間がある。自分のことばを聞きながら、そのことばをどこかの本で読んだような気がする。だが考えてみると、自分の使用している「日本語」と呼ばれている言語自体、私は他者から与えられた。そういう意味においては私のことばではない。「日本語」は私が生まれる以前から存在したのである。私は他者から与えられたことばで思考しているのだ。

だが、同時に、私と同じことばを話す人間はいない。音声学的に厳密な意味で私と同じ音で「言語」などという人間は存在しないし、厳密に同じ意味で「文化」を語る人間もいない。

ここで、ラングとパロールのことが思い出される。ソシュールは言語のもっている法則性、体系をラングと名づけ、一方で、個人の発話をパロールと呼んだ。だが、ここでは集団と個人の関係について考え易いように、便宜上、体系としての言語をラング、発話に関わらず、個人の使用する言語をパロールと呼ぶことにする。

まず、問題となるのが、ラングとは何か、ということである。たとえば、「日本語」の体系と言ったところで、何を持って「日本語」とするかは定かではない。田中克彦（1981）が指摘するように、一つの言語を他の言語と区切るものは体系よりも、むしろ、政治的要因である場合が多い。それは沖縄方言と東京方言の違いが、スペイン語とポルトガル語の違いより大きいという事実を見ても明らかである。

だが、同時に言語がある一定の法則を持っているのも事実である。もしその法則を失えば、私たちは互いに言語によってコミュニケーションを行えなくなるであろう。丸山圭三郎（1984）が主張するように、言語の体系というものは、個々の集合ではなく、全体における意味の差異の関係である。たとえば、「弟」という概念があり、「兄」という概念が別にあるのではなく、「弟」という概念は「兄」という概念など、他の概念との差異においてのみ、存在しうるのだ。つまり、全体の存在なしに、個の存在はありえないのである。この発想は、一見、細川の「個の文化」の思想と激しく対立する。なぜなら、細川は『日本語教育は何をめざすか』（2002）において次のような図を示しているからである<sup>1</sup>。

個人 < 家族 < 地域 < 組織 < 民族 < 国家 < 地球
----------------------------------

<sup>1</sup> 細川英雄（2002）p.136

この図は全体の地球というものが個によって構成されていることを示している。また、逆に言えば、全体は個のレベルまで、細分化できることを示している図である。細川の立場では、始まりに個があり、そして、個のネットワークが全体を形作るのである。この点において、丸山のまず全体ありきの発想とは対極にあるといえるだろう。さらに、丸山は「関係の世界においては個は存在し得ないのである」<sup>2</sup>とも述べている。意味は他の意味との差異によってしか現れない。とするならば、独立した個などというものはなく、そこにあるのは関係性だけだというのである。

だが、この「個」を否定するかのような、関係性という発想に実は「個」を捉えなおす鍵があるのではないかと私は思う。ラングは体系である。そして、そのラングなくしてパロールは存在し得ない。その意味ではあたかも、全体が先に存在するかのようだ。また、個人が集まって、そこに言語が生まれた、と考えるならば、パロールというものがラングに先行するかのようにも見える。しかし、ラングというものが関係の総体ならば、パロール（個人の言葉）が関係を支えている。ラングの存在なしに、パロールもないが、ラングもパロールの存在なしにはありえないのである。よって、ラングとパロールは相互依存的に存在し、片方の存在なしには、一方も消えてしまうのである。だから、全体か、個かではなく、全体の中で個が関係において存在するのと同様に、全体と個もその関係においてのみ存在しうるのである。

ただし、全体と個の関係は相互依存的であるのと同時に、相互否定的に存在するというパラドクスが次にある。全体はけして確固たる実体を持った体系ではない。個人の言語使用により、絶えず、変化し続ける流動的なものである。パロールはラングの存在なくして、コミュニケーションの機能を果たしえないが、同時に、パロールはその使用において、ラングを変化させる。なぜなら、個人の言語としてのパロールは、独自の関係性の中で、独自の体系を持っているからである。そして、その独自の体系はラングというさらに大きな体系に支えられることによって存在しているのにも関わらず、そのラングを絶えず突き動かしている。ラングはその担い手なしには存在しないのであるから、パロールによって変化させられることによってのみ生きながらえることができるというてよいだろう。そこには一つの往還関係がある。人はラングの影響下に生まれ、ことばを学び、パロールとしてのことばを用いることによって、ラングを変化させる。また、ラングの影響により、自らのパロールを変化させる。そして、再び、パロールとしてのことばを話す。この繰り返しである。これがラングとパロールの相互依存と相互否定の

---

<sup>2</sup> 丸山圭三郎（1984）p.196

パラドクスである。

そして、私のことばはこのパラドクスの中に存在する。私のことばは、ラングに、そしてそのラングを共有している他者のパロールによって規定されていく。しかし、私を規定していくラングと、そして他者のパロールとの関わり方は私だけのものであり、ことばはコンテキストにおいて初めて意味を規定されるのだとしたら、そのコンテキストは私だけのものである。私のことばは、他者から与えられたことばかもしれない。しかし、その使用のコンテキストにおいて、私だけの意味を持つだろう。それはまたラングへと吸収されていくが、再び私が、ことばを用いるときは、やはり私だけの意味で用いる。その繰り返しである。この絶えないラングとパロールの往還関係が私のことばが生まれる場である。

以上のように、全体が先か、個が先か、ではなく、二つは常にとともに在るという視点が重要である。そして、集団の言語体系としてのラングと、個人の中にある言語体系としてパロールは互いに依存しあい、否定しあうことで常に流動的に変化しながら、存在しているということが出来るだろう。この全体と個の往還関係の中で、私のことばは生まれるのである。次に、このラングとパロールの関係を基に「集団の文化」と「個の文化」について考察する。

### 3. 「集団の文化」と「個の文化」

しばしばことばが文化のアナロジーで語られるように、先に見たラングとパロールの関係の類推において「集団の文化」と「個の文化」について考えることは無駄ではないだろう。だが、まずここで、「文化」という概念をどのようにここで捉えるかを定めたい。細川（2002）は「文化をどう見るかは研究者の研究戦略の問題であり、そこに定まった固定化したルールがあるわけではない」<sup>3</sup>とした上で、自分の「文化」に対する立場を確立することの必要性を主張している。私はここで「文化」を精神活動、そしてその表現であると捉えたい。文化はしばしば、文学や芸術などの高尚文化（C文化）と日常生活文化（c文化）などという分類をされるが、何を持って高尚とするかは不明瞭であるし、生活習慣もある特定の地域で明確に境界を引くことを拒否する多様性を見せている。よって、C文化、c文化などの分類は説得力を欠いている。だが、その二つの

---

<sup>3</sup> 細川英雄（2002）p.165

文化の根底に共通してあるのは、それが精神活動だということである。芸術は芸術家の精神を表現したものとイえることができる。また生活習慣もその体现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。以上が、私が文化を前記のように捉える理由である。

この観点において「集団の文化」、「個の文化」というものについて考えていく。最初に「集団の文化」であるが、これはラング以上に実体がないものである。よって、これが「日本文化」である、という形で提示することは非常に難しい。だが、同時に、各地に存在する風習や、習慣、言語、または政治機構として、何かしら共有されているものがあることも看過できない事実である。細川（2002）は、「その「文化」表象としてのモノ・コト・ヒトを見たとき、それぞれの個人の中に生まれる認識が「文化」認識である」<sup>4</sup>というように、文化は個人の中にあることを主張し、その理由として、「文化」は個人によってしか、認識、解釈できないということを挙げている。確かに、個人の認識、解釈を通さないで表出する文化事象などというものが存在するはずがない。

だが、だからといって、「文化は個人の中にある」というだけで本当に問題は解決されるのだろうか。個人の認識、解釈の中にしか「文化」は存在しないというが、それは「文化」に限ったことではない。竹田青嗣によるとニーチェの有名なことばに「事実なるものはない、ただ解釈だけがある」<sup>5</sup>というのがあるそうだが、たとえば、「えんぴつ」でさえ、解釈の中にしか存在しえないのだ。私がこのように述べると、ある人は「それは次元が違う。えんぴつは確かにあるじゃないか」と反論するかもしれない。だが、「えんぴつ」がある、ということ自体がすでに解釈によるものなのである。私たちはことばによって世界を分節することで物事を認識する。「えんぴつ」という概念なしに、それを「えんぴつ」と認識することはないだろう。その意味においては、すべてが個人の中にあるのである。それはけして、「文化」に限ったことではない。

ただここで問題となるのは、なぜ私たちはこれを「えんぴつ」として認識するのか、「文化」と認識するのか、ということである。私たちの認識や、解釈はどこから来たのか、という問題がここには存在する。おそらく細川はここで個と個のネットワークというものを持ち出すであろう。個人間の対話の中において、個人の認識は形成されていく、と。確かに、人と人が集まり、共生する過程を経て習慣や言語を徐々に形を作っていくということは推測される。だが、私たちが生まれるとき、風習、言語は流動的で固定的な実体は持っていないにしろ、既成のものとして存在している。最初は個と個のネッ

---

<sup>4</sup> 細川英雄（2002）p.172

<sup>5</sup> 竹田青嗣（1994）p.114

トワークを通して形成されたものかもしれないが、それは共有され、社会コードとして記号化されることにより、はじめて風習となり、言語となるのである。それは実体を持たないが、あるコミュニティ内の人間にとって、共有されている、いわば、共同幻想のようなものである。この共同幻想として「集団の文化」というものは私たちの認識に少なからず、影響を与えていると思われる。

では、「個の文化」はその「集団の文化」の影響下で形成されるだけの存在なのだろうか。もちろんそうではない。ここでラングとパロールと同じような関係が見られる。ラングはパロールという形で個人に行使されることによるのみ存在し、また同時にその存在を変化させられる。同様の事がここでも起こっている。個人が「集団の文化」を解釈していくことにより共同幻想としての「集団の文化」は存在する。たとえば、「えんぴつ」というのも一つの文化的存在だと捉えられるが、その「えんぴつ」を記述する道具とする「集団の文化」はそれを認識する個人によって支えられているわけである。当然のことではあるが、もしそこに認識する個が存在しなければ、「えんぴつ」があるかどうかさえもわからないし、使う主体を欠いた「えんぴつ」はもはや「えんぴつ」としての意味を持ち得ない。だが、個はその解釈を通じて、「えんぴつ」を個別の意味を持った「えんぴつ」にしていく。書く道具としての「えんぴつ」という意味では共通しても、その「えんぴつ」が個人に対してもちえる意味はまさに個別である。ある人はその「えんぴつ」をきれいだと思い、他の人は、その「えんぴつ」で大切な人を思い出すかもしれない。つまり、「集団の文化」は個人に解釈されることを通じて「個の文化」となることによるのみ、存続を可能にするが、「個の文化」は「集団の文化」とけして一致はしないのである。

個別の解釈によって個別の様相を呈する「集団の文化」というものはそのような意味では共同幻想として共有されているという幻想、二重の幻想性の上にあるものかもしれない。しかし、幻想だから、意味がない、存在しない、などと言い切ることはできないのではないだろうか。その共同幻想としての文化環境で生きることを余儀なくされている私たちの個の認識は「集団の文化」というものから絶えず影響を受けている。そして、逆に「集団の文化」という共同幻想を解釈していく過程において、私たちは「個の文化」、固有の価値観や解釈を育み、それを外言化していく過程で「集団の文化」を絶えず変容させている。

ここにラングとパロールのパラドクスと同様な構造を見出すことは容易である。「集団の文化」という環境に生まれた個人はその影響を受けつつ自己の中に「個の文化」というものを培う。そして、その個の認識のあり方、精神活動としての「個の文化」を表

現していくことで、「集団の文化」は絶えず流動的に変化し続ける。そして、その共同幻想としての「集団の文化」は再び、「個の文化」に影響を与える。この往還関係の中でのみ、個人は形成されていく。よって、私の文化というものがあるとするならば、それは、「集団の文化」それは実体を持たず流動的なものであるがとの往還関係において絶えず変容を迫られ、また同時に変容を迫っているものである。

#### 4 . 言語と文化の統合される地平 言語教育における言語文化

これまでラングとパロール、「集団の文化」、「個の文化」というものをどちらが大切か、またどちらがより真実に近いかなどという二項対立ではなく、相互依存的、かつ相互否定的というパラドクスの中で切っても切れないものとして存在しているということを見てきた。では、その言語と文化はどのような地平において統合されるのかについて次に考察を加えていきたい。

ことばは文化の代表的な側面である、ということばをしばしば耳にする。だが、人がことばを通じて物事を認識しているとしたら、精神活動である「文化」はことばの側面であるということもできるかもしれない。つまり、ことばと文化というものは元来、共起するものなのだ。ことばは常に認識とともにあるのだから。そのことばと文化を切り離して教えようとしてきた言語教育の誤りは細川がしばしば批判してきたとおりである。

ことばを語る時、そこには一つの認識が、そしてその認識の表現がある。それこそが「文化」である。ならば、私たちが他者とのコミュニケーションを図ろうとするその瞬間こそが、ことばと文化が統合されている地平ということができるとはしないだろうか。なぜなら、他者に自分の思考を伝えるべくことばを紡ぎだすことからコミュニケーションは始まるのだから。ことばを紡ぎだそうとするその瞬間、ことばとともにある認識、つまり「文化」も生まれるのである。コミュニケーションの場に現れることばはパロールであり、文化は「個の文化」である。だが、それは、ラングと「集団の文化」の影響下で生まれ、かつそれを突き崩していくエネルギーを持ったものであることを忘れてはならない。

異なる言語を習得する、話すということは、自分の中に他のラング、他の「集団の文化」というものを取り込むことである。同時に、他のラング、そして自分が以前から影

響を受けていたラング、他の「集団の文化」、そして自分が以前から影響を受けていた「集団の文化」を突き動かしていく原動力となるはずである。たとえば、「日本語」を母語話者とする人間が「韓国語」を習得し、「韓国語」でコミュニケーションを行うということは自分の中にある「個の文化」が影響を受けるだけではなく、「韓国語」というラングに、また「集団の文化」に影響を与えていくはずなのである。なぜなら、そこには常にラングとパロール、「個の文化」と「集団の文化」の往還関係があるのだから。そして、そこで新しく手に入れた「個の文化」を基に、その人が「日本語」を話すとき、「日本語」というラング、「集団の文化」も変容を余儀なくされる。そして、こういったことは英語の世界的な普及とその多様化を見ると明らかなように、常に現在起こっている現象なのである（今更、シンガポールの英語、「シングリッシュ」やピジン英語を具体例として検証する必要は無いだろう）。だからこそ、言語と文化の境界は曖昧であるし、言語、文化を画一的に切り取って定義することは不可能なのだ。

この観点に立つと、何か一つの正しい「ラング」を個人に教えること、何か画一的な「集団の文化」に個人を適応させることがいかに無意味かということがわかる。ラングはパロールによってその存在を可能にされ、同時に変化させられる。「集団の文化」も同様である。ゆえに流動的であるそれらに個人を適応させていくことはできない。

では、言語教育において何ができるだろうか。新しい言語を習得するということは新しいラングを自らのうちに取り込むことだと先に述べた。しかし、ラングとは、普遍的な固定された体系を有してはいないとも述べた。では、いかにしてラングを取り込むのか。それは他者のパロールを通してである。他者のパロール、「個の文化」とのインターアクションにおいて始めて、学習者は目標言語を獲得できる。よって、言語学習では、異なる「集団の文化」を背景にもつ他者とのコミュニケーション能力を養うことが重要になってくるであろう。コミュニケーションというものを、自己の認識を語り、相手の認識を聞き、それによって自らの中にある認識を変容し、さらに、再び自らを語るという一連のサイクルと捉えるならば、コミュニケーション能力の育成とは、「個の文化」を語らせることによってこそ培われる。そして、まさに、「個の文化」を語らせるときに言語と文化の統合はなされるのである。

よって、言語や文化を学ぶということは、ラングや「集団の文化」を現前と存在する実体のあるものとして学ぶということではなく、パロールや「個の文化」を通して、獲得していくものなのである。そしてその獲得の過程において、そのラングや「集団の文化」と自らのパロール、「個の文化」の間に関係を取り結んで相互に影響を与え合っていくのだ。



ただし、その際に「個の文化」というものが「集団の文化」の影響下で形成されているということを忘れ去るべきではないだろう。このことは「個の文化」は「集団の文化」の影響下にあるのだから、「集団の文化」を知識として知らなければいけないということの意味しない。繰り返し述べるように「集団の文化」は流動的なものである。肝心なことは「個の文化」というものを他者に語ることを通して、常に、自分の「個の文化」がどのような影響によって形成されているのかということに自覚的になることである。自分とは違う文化背景の人間と接する際に、自分の中にある「集団の文化」の影響を自覚化することによって、自己を相対的に捉えなおすこと、自分の中にある認識を他者との関係において再認識することが、他者も自己もより鮮明に理解できるようになることにつながるのではないだろうか。

このように、ことばと文化は、コミュニケーションの場において統合された形で現れる。コミュニケーションを行うのは個人であるから、表象に現れる言語はパロールであり、文化は「個の文化」である。言語習得は他者のパロールを通じて行われる。このパロールはけて、ラングに従属しているだけのものではない。他者とのコミュニケーションを通じてラングとの往還関係を結ぶパロールを自らのうちに構築していくことが言語習得には必要であろう。そのとき獲得したパロールは、その目標言語のラング、さらに、学習者の母語のラングを突き動かすエネルギーを持っている。

また他者の「個の文化」に触れることにより、「個の文化」を形成している「集団文化」からの影響に自覚的になることによって、よりいっそう他者と自己を理解することに通じるであろうと考えられる。

すなわち言語習得は自らの内にある言語文化を外側へ広げていくというベクトルと、それによる内にある自己を形成していた言語文化の再認識という内向きのベクトル、二つのベクトルを持ち合わせているのである。

## 5 . 結論

以上、ラングとパロール、「集団の文化」と「個の文化」は相互の存在を保証するために必要であり、同時に相互を変化させ流動的なものしているというパラドクスを見た。また、個人が他者とコミュニケーションをする場において、言語と文化は統合されると述べてきた。この「統合される」という表現はいささか矛盾を含む。なぜなら、言語と文化は共起するものだと、切り離せないものだと私は述べたからだ。言語と文化はもと

も一つの存在である。精神活動，認識を「文化」と呼ぶのなら，人はことばなくしては，認識しえないし，ことばを話すということは何かを認識するという事だからだ。だからこのように言い換えるほうが妥当かもしれない。コミュニケーションの場において，言語文化は統合された形で表出する。つまり，言語文化とはコミュニケーションそのものなのである。

そして，言語教育がコミュニケーション能力を育てるものであるとするならば，それは個人の言語文化を育てるものである。つまり，パロール，「個の文化」を他者とのコミュニケーションを通じて養うことこそが言語教育であるといえるだろう。そして，新しい言語文化を獲得することにより，自分の「個の文化」がいかにか形作られたかに対する内省の目も生まれる。こうして獲得された新たなラングは，その学習言語のラングを，さらに学習者の母語のラングをも変容させていく。同様にこうして形成された新しい「個の文化」は「集団の文化」との往還関係において，学習言語のもつ「集団の文化」と自分の属する「集団の文化」の両方に変容を迫る。このように言語教育がパロール，「個の文化」に焦点を当てつつ，その先に新しいラングの形，「集団の文化」の形を覗かせているのである。

#### 参考文献

- 竹田青嗣 1994 『ニーチェ入門』ちくま新書  
田中克彦 1981 『ことばと国家』岩波新書  
細川英雄 1999 『日本語教育と日本事情』明石書店  
細川英雄 2002 『日本語教育は何をめざすか』明石書店  
丸山圭三郎 1984 『文化のフェティシズム』勁草書房  
三代純平 2002 「私にとって『日本文化とは何か』」『論集ひととことば第二号』早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化研究室

# コミュニケーション共同体としての日本語教室

塩谷 奈緒子

1. はじめに
2. 分析
  - 2 - 1. 分析対象
  - 2 - 2. 分析と考察\*
3. 結論
4. おわりに

## 1. はじめに

筆者は、かつて、アメリカの大学において、構造主義のメソッドを用いて日本語教育に携わった。そして、その教室での授業は、教師・教科書によって規定された「正しい日本語・正しい日本人的行動」を中心に展開され、その「正しさ」の基準によって学習者の評価が行われた。しかし、教師は常に「正しい答え」を与える絶対的な存在であり、学習者はそれを受け入れ、再生産するだけの存在に止まるのなら、そのような教室活動は、学習者の自ら考え、ことばを生成しようとする主体的表現活動の芽を摘み取り、学習者同士が相互的に学び合う機会を奪い取ってしまうことにはならないだろうか。本稿では、まずこの問題について論じた上で、学習者の自立的、且つ、互助的な学びの場としての「コミュニケーション共同体」としての日本語教室について考える。続いて、データ分析を試み、「コミュニケーション共同体」の有効性について考察、検証したい。

まず第一に、学習者個々人と教師とのクローズドな関係性の下、教師によって綿密にプランニングされ、教師の意のままにコントロールされる日本語教室の弊害とは何か、という問題について考えてみたい。筆者は、その弊害とは、学習者が教師との固定的な関係を甘受し、その関係に依存し、ことばの学習とは教師のことばの表面的、機械的な

「コピー・リプロダクション」に過ぎない、と捉えてしまうことにあると考える。また、このようなことが高じると、教師の言動の単純なコピー能力や大量の情報処理能力に長けた学習者が、「できる子」として教室の中で自己満足的に存在する一方、それらが不得手な学習者は、教室で「できない子」として自己阻害的に存在してしまう恐れがある。そして、学習者全員が一斉に教師だけを注視する教室では、教師の掲げる「正しさ」に如何に近付けたかにより、「できる子」から「できない子」への一連のモビリティの低い序列が生じ、学習者同士の関係が、「相互性」としてでなく、むしろ、「比較」として機能してしまうのではなからうか。つまり、そのようなクラスにおいては、学習者が、ことばを能動的、且つ、他の学習者達と互助的に学び取って行く可能性を低めてしまうのではなからうか。

細川（2002）は、コミュニケーション能力を、「『社会』との関わりで自己を実現して行く能力」と定義し、「コミュニケーションという行為の継続的な往還によって、他者との関係をより充実させ、新しい自己をたえず更新していくことができる」と述べている。

このように考えると、本来、学習者のコミュニケーション能力は、「教師1人から学習者多数へ」という放射線状・一方向的なベクトル作用によってより、むしろ、学生同士、または、教師と学生間の、対等でオープンな、放射線状・双方向的なベクトル関係の下でこそ育成されることが考えられる。そして、このような学習者同士の相互性、協働性に立脚した教室活動は、様々な可能性を持つクラス構成員の個々の主体的なコミュニケーション活動の流動的総体となり、学習者が互助的に創り出すものとなる。しかしながら、それは、学習者の多様性を単一化の方向へと収束させる同化的言語活動とも、学習者の多様性を尊重するという名分の下、学習者の個性がただ無秩序に交錯する放任的言語活動とも、性質を異にする言語教育である。そして、このような教室空間を創り出す為には、クラスにおける学習者の「個性」と「共通性」を有効に利用することとなる。

教室におけるそれぞれの学習者は、本来、独自のバックグラウンド、生き方、考え方、感じ方を有する固有な存在である。しかし、学習者は、教室において同じ空間と時間を共有し、同一の言語（日本語）により同一のゴール（クラス目標）を目指すという点においては共通している。従って、ここでのコンセプトは、学習者の個性とその総体としてのクラスの多様性を、共通言語による共通目標の達成に向けて最大限に活かす、という考え方である。まず、教室活動において、学習者は、それぞれが個別的な存在であるが故に、他者には理解困難な自己完結的な理解行動や、他者には理解不能な自己満足的な表現活動に陥ってしまうことがある。よって、学習者がこのような専断的な理解/表

現活動から脱する為には、学習者の言語表現活動は、多様に富んだ教室空間に向けて開かれ、そこで淘汰される必要がある。学習者は、教室において、自分で考え、自分のことばを発し、クラスメンバーの様々な考えをのせた多様なことばに触れる。そして、自分や他者の理解行動が妥当なものであるかどうか、自分や他者の表現活動が伝わるかどうかを吟味し、調整しながら、クラスメンバーと協働的に学んで行く。教室活動において、学習者は、クラスメンバーの考えとことばを糧に、自分の考えとことばを具体化、明確化、深化させ、そのことばは、また、その学習者自身と他の学習者の更なる思考/表現活動の糧となる。このようにして、学習者達は、互助的に考え、ことばを理解、生成し、その学びは教室空間に連鎖する。本稿では、このように、ことばの学びが学習者間で共振し、増幅し、教室活動が学習者によって重層的に織りなされて行く日本語教室を「コミュニケーション共同体」と呼ぶ。

## 2．分析

### 2 - 1．分析対象

本稿では、早稲田大学日本語教育センター・日本語「総合」2001年度春学期総合クラス(1.5時間授業×2コマ/週、細川英雄教授担当)を「コミュニケーション共同体」とみなし、その分析を試みる。分析にあたっては、以下の仮説を立て、時間軸に沿って、学習者A・学習者Bと、2人の表現活動に関与する周辺人物の分析を試みることにする。2人を分析対象に選んだ理由は、2人が相互自己評価で高い評価を受けている(=クラスメンバーから高く評価されている)ことから、2人が教室活動において如何にクラスメンバーと関わり、如何なる言語表現活動を行っていたのかを分析、考察する価値があると考えたからである。

**仮説：コミュニケーション共同体において、学習者は、クラスメンバーとの協働的な関係により、クラス活動を把握し、ことばを理解・生成し、教室活動を創り出して行く。**

2人の学習者の分析の舞台となる「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。学習者には、自分の選んだテーマ（「と私」）についてレポートに主体的に取り組み、オリジナル性、論理性、他者説得性のあるレポート（合計5枚）を1学期間で書き上げることが求められる。レポートは以下の3部構成となっている。

(1) **動機** 自分の選んだテーマについて何故書くか、テーマは自分にとってどんな意味を持つか。尚、動機の文章は「仮説（私にとって とは～である）」で結び、それが、「ディスカッション」前の自分の意見/立場表明となる；

(2) **ディスカッション** 「動機」について、他者と話し合い、他者の意見を自分の意見とつき合わせて検討する。「動機」から「結論」に至るまでの自分の考えのプロセスの描写と考察；

(3) **結論** ディスカッションを経て、最終的な自分の考えの構築。「仮説」と「結論」とが論理的に一貫性を持って述べられることが求められる。

最後に、筆者が本稿で総合クラスを分析対象とする理由を、以下に5つ挙げる：(1)クラスで、様々なバックグラウンドを持つクラスメンバー（留学生17名、ボランティア4名、大学院生3名、教師1名）間の活発なインターアクションが奨励される；(2)テーマが学習者自身によって選択され、学習者自身しか答えを出し得ない問題である。つまり、教師によって予め固定的、絶対的答えが用意されていない；(3)学期中、学習者は1つのテーマに取り組み、(一定のタイムテーブルはあるものの)学習者は自分のペースで、時間をかけてテーマの内容を深めて行くことができる；(4)学習者の評価基準は教師から提示されるものの、評価がクラス全員が参加する「相互自己評価」として行われる；(5)授業記録が文字化され、整っている。

## 2 - 2 . 分析と考察\*

2 - 2 - 1 . 第1日目（2001年4月13日）・第2日目（4月20日）

クラス初日には、クラス担当者により、以下のような説明が行われる：

---

\* 以下、留学生 アルファベット、日本人ボランティア学生 V + 番号、大学院生 S + 番号、クラス担当者 T と標記する。

(1) 総合クラスでは、自分の考えていることを人に話し、人の話を聞き、それを書くことが大切である；

(2) 文法的正しさに過度に注意を払うより、むしろ、「何が言いたいのか」をきちんと考え、伝えることが大事である；

(3) 学習者のレポートは、クラスメンバー全員に公開され、メンバー全員によって評価される。

これら初日の説明は、学習者の教室観を多少なりとも揺らがせると思われる。つまり、教室活動を「自分対教師」というクローズドな関係の下認識していた学習者にとっては、その教室観が、ここに来て突如、クラス全体を巻き込んだ、広がりのある空間へと拡張される。そして、その瞬間こそが、学習者にとっての「コミュニケーション共同体」つまり、学習者の「協働的」な学びの場としての日本語教室の出発点となる。

第2回目の授業では、実際にいくつかのレポートが検討される。しかし、この段階では、学習者達がまだクラス活動の主旨や目標を理解するに至っていない為、学習者のレポートの内容や、互いのレポートに対するコメントは、具体性を欠いている。初回の授業から参加している学習者Aも、この日、初めて発言の機会を得るが、2日目では、まだ、Cのレポートの内容とは直接関係のない、表層的な感想を述べるに止まる。

T：ほかに質問がありますか？どうですか？ええ、A君どうでしょう。今のこのCさんが書いた動機について。

A：まあ、素晴らしいと思います。

T：どこが素晴らしい、どのように素晴らしいと思いますか？

A：(略) 本とかたくさん読むのは羨ましい、このテーマ私が見ると素晴らしいと思います。

しかし、その後、以下のような、教室活動をなかなか理解できない学習者の表現活動や、それとは逆に、クラス活動の目標を徐々に理解して行く学習者の表現活動、更に、それら他の学習者に対する教師のフィードバック(質問や誉め)を手がかりとして、Aは、クラスの主旨、目標を徐々に察して行く。

(例1)【学習者Cの「志賀直哉と私」の動機に関して】

T：はい、Dさんはどうですか？Cさんのこの動機について。面白いですか？【質問】

D：はい，面白そうと思います。

T：じゃ，どんなところが面白い？【質問】

D：ええ，ああ，あのう，全部面白そうと思いました。

T：特に面白いところは？【質問】

(例2) E：志賀直哉，あのう，なぜですか？それはどうして？

T：それはとてもいい質問ですね。【誉め】

(例3) 【学習者Dの「仕事と私」について，学習者Fが内容と題名がそぐわない点を指摘】

F：私はあまり意味がわからない。仕事だけという，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。仕事だけではなく。

T：うん，とてもいい意見ですね。【誉め】

このような中，Aは，クラスでの議論に自発的に参加するようになり，Aのコメントは，他のクラスメンバーの思考・表現活動を刺激し，助け，他者のレポート作成に貢献するに足る，具体的，建設的発言へとその質を変えて行く。

(例1) 【学習者Gのレポート「友達と私」の動機が不明確な点に関して】

T：どういう動機になっていますか？ん？Aさん，どうぞ。動機になっていない？どうして？

A：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，たぶん，意味があると思いますけど。あなたは具体，説明するじゃないですね。なぜ，これについて書くのか，なぜ知りたいとか，なぜその人が知りたいのか，何か外国人と韓国人と，何か違うとか

(例2) 【学習者Hの教師への「韓国人と日本人が友達になることは難しいそうだが本当か」との質問に対して】

H：日本の学生は外国人の学生に対して態度とか，日本の友達と差があったと，いわれました。

A：私の意見は反対ですよ。同じ韓国だけど，私の学校にはいろんな留学生がいたんですよ，聞いた話なんですけど，いろいろな国のひと日本にくるでしょう。韓国人と日本人と付き合うが一番やさしいと聞きました。なぜなら，顔も似てるし，それも思うんですけど，やさしいなあ，と聞きました。



T：ですから，答えは自分でみつけてください。

(例3)【学習者Iの表現活動の助け】

V1：じゃあ，「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りますか？

I：そうですね，旅行はいい経験だと思います。自分の自信を・・・

A：高める。

I：高める。そうそう。

一方，第2回の授業から参加した学習者Bは，授業の前半は他の学習者同士，そして，学習者と教師とのやりとりを静観している。しかし，授業の終盤には，他の学習者に対し，早くも以下のような生産的意見を発するようになる。Bは，既にある程度進展している他の学習者の理解活動と，それに基づく表現活動を踏み台として，その後も自分の理解/表現活動を着実に深めて行く。

(例1)【J(お風呂屋さんと私)の動機が不明確な点について】

B：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，それが何って知りたいです。

(例2)【小グループでの話し合い時，学習者Cがなぜ滋賀直哉をテーマに選んだかが不明瞭な点について】

B：べつにこの作家じゃなくてもいいから，なぜ，この日本人の作家なのかなど。いろんな本がありますよね，自然について。インディアンなら，私たちよりもっと自然な人じゃないですか？ それも面白いし，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？

以上のように，第1日目と第2日目においては，AもBも，クラス全体に関わっている様々なクラス構成員の理解/表現活動の上に，更に教室活動に対する自分の理解を施し，自分の表現活動を実践し始めている。このようなAとBの理解/表現活動は，AとB自身の理解/表現活動を次の段階にステップアップさせる足がかりになっていると共に，他の学習者の更なる理解/表現活動の糧となっていると考えられる。。

2 - 2 - 2 . 第3日(4月27日)・第4日(5月11日)

第3日目と第4日目には、学習者Aと学習者Bのレポートが、クラス全体の話し合いの場で初めて取り上げられる。ここでは、AとBが、如何に他のクラスメンバーの存在を自己存在に活かしてレポートを作成を進めているか、ということを中心に見て行きたい。まず、Aのレポートから始める。

《Aの初稿》

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て旅立つが楽しみになった。はじめに旅立つ時は、高校2年の頃だった。その時、みんなはじめに家族と離れて2白3日を過ぎたのがきっかけになって、旅行をよく行った。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<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> 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通して一つ一つ身につけてるのが好きだ。ですから、私は機会があれば旅行を立ててしまう。

この初稿の段階では、Aの中で、Aが考えている事とAのことばとがまだうまく結びついていない為、Aの動機は不明確である。第3日目の授業でのAの発言も、下記のように一貫性がなく、ここでは、特に、具体性を欠く、上記、下線2の部分質問の対象となる。

S1：ということは、今のAさんにとって旅行は何ですか。

A：旅行=大人になること=楽しみです。(途中略)

T：大人になることと楽しむこととどういう関係があるの？

A：楽しみ=人生=年配の人に会う=人生勉強

しかし、クラスでのインターアクションを経て、Aのレポートは、大きな変化を遂げる。ここには、Aが他者からの意見を受け取り、自分の経験の意味付けをし直し、自分の考えをことばでかたどり直し、ことばを再編成した跡が見られる。以下の5/9付のレポートでは、前回クラスで質問を受けた部分(下記 部分)が、格段に具体化、明確化

する。

(前略) 僕が旅行が好きな理由をまとめてみれば3つである。

1つ目は、日常生活を離れて自然と一体になる。大変な生活を離れてすべてを忘れて、自分の体を自然に任せれば、気持ちがよくなる。自然と一緒に動きながら生活後、日常生活に戻ったら仕事の能率ももっと高くなるはずである。もし、子供を連れて旅行に行った時は、都市では見られない動物・植物が見られるから自然勉強になると思う。

2つ目は、知らない人にとっ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、どうして一人で旅立つ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、他の人の人生活を聞くことが僕にとって楽しみである。

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。

旅行費は自分がアルバイトをして溜めたお金でい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通して一つ一つ身につけて行くのが好きだ。だから、僕は機会があれば旅行に行く。僕にとって旅行は果たして何だろうか。なにか理由があり、楽しい、得ることがあるから、家を離れてわざわざ苦労をしながらお金を使う。僕にとって旅行は人生の勉強だと思う。自分が住んでいる小さい視野で離れ、沢山の見、感じ、習い、自分自身をもう一度振り返ってみる。

さらに、下記の第4回目の授業において、上記5月9日付レポートの部分(下線1部分より変化した部分)の具体化がアドバイスされ(下記 アドバイス)、同様に、上記部分の具体化もリクエストされる(下記 アドバイス)。

- T：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。
- A：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。
- T：　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。
- V3：質問なんですけど，二枚目に「旅行費は自分がアルバイトをして溜めたお金でいったらもっと価値があると思う。」ってあるんですけど...
- A：私はバイトしたお金でしたこともあります。ほとんど両親からお金をもらって行きました。その時と，自分のお金でいったのと全然意味が違います。その意味で私が書きました。
- S3：　じゃ，そのどう違ったのかを書いてくれたら，なるほどなって説得力がでるかなーって。

これらを受け，Aは，クラスメンバーからのことばを自分の中に引き入れ，自分のことばの意味と形を再調整し，そのことばをまたクラスに帰する言語表現活動を行う。そして，上記の助言を活かし，6頁の の部分は下記 'へ， の部分は下記 'へと変化する。こうして再生産された A のことばは，オリジナリティーと同時に，他者への説得性，メッセージ性をも高めている。

《上記インターアクションを経た後の上記 と の加筆部分（抜粋）》

（前略） '2つ目は，知らない人に会って気軽に話すことができる。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。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。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。(中略)

旅行費は自分がアルバイトをして溜めたお金でいったらもっと価値があると思う。両親からもらったお金で旅行に行った時と自身のお金で旅行に行った時を比べると意味が全然違うと思う。ただもらったお金はすぐなくなるが、自身が苦労しながら働いてもらったお金は惜しいから、お金を払う前にもう一度お金の重要性を感じられる。

次に、同じく第3回目の授業で、初めて検討された、学習者Bのレポート、「子供と私」を見てみたい。以下、Bの初稿である。

私は3歳と5歳の娘二人を連れて日本に留学している母だ。私の学校と子供たちの幼稚園が始まる2週間前から私は非常に忙しくなった。今から15年間ずっと作らなければならない弁当作りも始まった。朝6時に起きて私と子供の弁当を3個詰めながら私の一日は始まる。7時頃から子供たちを起こしても、まさに子供たちが目を覚ますのは7時半。8時10分に家から出かけて、幼稚園に寄って早稲田まで来るともう9時になる。私の授業が終わる午後6時、幼稚園へ迎えのために行くと、わたしの子供しかいない。ほかの子供たちはもう午前11時30分に家へ帰ったからだ。家に帰るとまた、洗濯や夕ご飯やお風呂などが私を待っている。子供たちが寝ている午後9時頃、私は本当に動きたくなくなる。しかしまだまだ宿題がたくさんある。私の生活現況を知っている日本人の親友、「お母さんは本当に大変だ。そうしてからかな、最近日本の女性は子供をあまり産みたくなくなってしまって西暦3000年になると日本人は一人になるのだから。」といわれた。私は思った。その一人の日本人は多分老人だろう。クローン技術の発達で作る複製人間かもわからないな。なぜ現代人は出産を拒否するのか。私にとって出産と育児は特別な経験だった。もちろん私がしなければならない仕事がいっぱいあって、私は疲れている。でも幸せだ。なぜならば子供と私がお互いに愛しているし、必要としているからだ。その上に私は子供と一緒に生きていて以来おとなになったと思っている。子供は私に生命の大切さだけでなく、労働の重要さも教えてくれた。私は子供の標本なので一生懸命生きていなければならない。子供たちが朝起きて初めて言うことばは何かわか

っているのかな。それは「ママ」だ。私はそんなに大切な存在だ。

この初稿に対して、クラスでは、具体性の低い、上記の部分に質問があがる。

S 2：最後の方に「その上に私は子供と一緒に生きてきて以来大人になったと思っている。」ってあるんですが...

B：質問ある、と思って準備しました。昔、初めての出産が30だったんですね。今35で、30になったときも、もう「私は全部わかる」って思いました。世界のもうeverythingをわかるって思って、アメリカでも勉強したという、もう韓国人もアメリカ人も色々な国もって思って、全部分かるって思った。でも、出産の後は、「これだけは私知らなかった」て思う何かがあったんです。もちろん痛かったし、私一人の世界じゃない、と思いました。それで、私大人になったな、って思いました。

T：それをもうちょっと具体的にわかるように。

そして、このクラスメンバーからの意見は、即座にBのレポートに反映される。の部分の後には、下記抜粋部分（'以下）が加筆され、Bのレポートは更に具体化する。

（前略） 'その上に私は子供と一緒に生きていて以来おとなになったと思っている。出産する前、私は30歳になっても自分だけしか愛せないアダルト・チルドレンだった。生きていくために必要なことは就業や勉強さえすればすべて手に入るものだった。でもずっと愛を必要にしていた。誰か、私のすべてを許し、かぎりなく愛してくれる人はいないのか、と、心はいつも砂漠の中で助けを求めている。その反面愛することは難しい。自分が求める強さと同じほどには、相手に与えることはできないのだ。私は 痛切に愛される事を望んだ。しかし、出産後子供は私が望む以上の愛をくれた。子供たちの愛をもらいなから私も愛することを学ぶようになった。"愛された事のない人は、人を愛することができない"という言葉の本当の意味も分かるようになった。自分自身ではなく、人や自然や人生など回りのすべてを愛することができた。人と人の距離ではなく、人と自然、人と生の距離も狭めることができるようになった。 また、<私>と<他人>をはっきり区別しないほうが人と人の距離の近さも生みだすことができるようになった。（後略）

以上の明確性を増したレポートに対し、第4日目の授業では、更に、上記の部分

分かり難い，という意見が出される。

V2：出産後子供は私が望む以上の愛をくれた，と書いてますけれど具体的にどんな時に，お感じになられたのか。子供が生活のなかで，どういうときに子供がっていうのを具体的に...

B：いや，ここにはないですね。このなかには書いてないですね。

この質問にクラスで即答できなかったBは，クラスメンバーからのことばを自分の中で検討し，自分が書いたことばの裏付けを思考で追いかけて，それをことばでつかみ取り，その文章化を再度試みる。そして，Bは，上記部分を補足すべく，レポートに以下のエピソードを書き加える。その結果，Bのレポートは，更に，他者に「伝わる」レポートとなる。

#### 5/31 加筆部分

(前略) 8時10分に家を出て，バスを乗換えて幼稚園に着くのが8時半ころ。月曜日と水曜日は私がバスから降りる時間がないのでバスに乗ったまま子供たちに「行ってらっしゃい」と言う。自分は降りずに，急いで子供たちを降りさせる私をバスの中の人々は不思議に見ている。そんなときバスを降りているヘリ，突然，振り返って言った。「ママ，チュウ。」「ヘリ，急いで？皆私たちを見ているよ。後でね？」と言うと，その大きな目に涙を浮かべて降りない。仕方なくキスするとすぐに笑顔になって降りる。バスの一番後ろの窓に行くと見ると，子供たちはバスに降りたまま私が見えなくなるまで手を振る。その時が私の一日の中で一番忙しいと同時に切なくなる瞬間だ。早稲田に着くともう9時になる。(中略)

いつか私の頭が痛くてマリの小さい膝を枕にして横たわっていたときがあった。初めはいたずらをするつもりだったのが，本当に眠くなってきた。私の昼寝を邪魔したいと思うヘリを止めさせながらマリは言った。「ヘリ，止めて？ママは今休ませなければならぬ。日本人は頭が悪くて韓国語を話せないから，ママが一生懸命勉強して日本語を話せるようになったでしょう？私たちのママは本当にすごいでしょう。」なんか静かだと思って目を覚めたら，マリは私に膝枕をしたまま私の上にかぶさるように眠って，ヘリはカーペットの上で遊び疲れて眠っていた。

以上のように，AとBは，第4日目までに動機文をほぼ完成させる。そして，その過

程において、2人は、他者のことばを自分の中に通し、それをよく咀嚼した上でその再言語化を試みる。つまり、2人の表現活動は、自立的でありながら、他者と協働的でもあり、その結果、2人のレポートは、次第に、個性的でありながら、普遍的でもあるレポートへとその様と質とを変えて行く。

### 2 - 2 - 3 . 第5日 (5月18日)

第5回目の授業においては、「写真と私」をテーマとする学習者Kの動機を巡り、学習者間で活発な議論が展開される。そして、ここでは、他者に対して自分のことば、考えを自発的に発信し、Kに能動的にコミットメントし、教室活動に積極的に参加する学習者Aと学習者Bの姿が見られる。以下、Kの5月18日付のレポートである。

#### 5/18 <写真と私>

(前略)私はカメラを通じていろいろなものを見るのが面白くて好きだ。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」、「あちらで写真を撮るとればいいかどうか」、「写真をどうようにとればよいか」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。人々は意識的に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すこし悪い感じがあるし、見た目は背も高くて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つ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。その時の表情は作りたてたことと違う。私は写真を撮りながら調和の必要性とか、何でも見た目だけで評価していけないなど、いろいろな事について感じて習った。例えば、ソプラノ一人の声がきれいでも伴奏とかほかの人達と似合わない場合はよくないのように、写真を撮るとき背景によってモデルはとても小さいとか、反対の場合もよくない。写真の技術的な部分(どんな方法でどのように撮るのか)と写真の中で背景とモデルなどいろいろなことが調和しているときいい写真になる。

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。

第5日目の授業では、自分で「仮説」をうまく表現できず、クラスメンバーに協力を



求める K (以下、下線部分 2 箇所：クラスメンバーに自発的にアドバイスを求めるこの K の姿勢からも、クラスの協働的な雰囲気を読み取れる) に対し、以下のようなインターアクションが繰り広げられる。学習者達は、K の動機を打ち立てる為、互いに考え、協力し合う。

S 1 : はい。それで、えーっと、H さんにとって、写真とは何ですか？

K : えー、一言で表現するのがとっても難しいです。えっと、写真は私にとって、写真は、個人的なものですから、まだ、考え中です。どんな言葉で私にとって写真は何々だと表現したらいいか、何かいい言葉がまだ浮かびません。

S 1 : でも、ここに書いてあるので、すごくいいことがいっぱい出てますよ。

K : どんな部分？教えてくださいませんか？

S 1 : 教えてくださいって。他の人どうですか？ここだーって、K さんに。 [中略]

B : 私が思うのはこれ読んで、H 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？

K : そう (一同「あーっ」という安堵の声)

B : 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。

A : K さんは、景色の写真より人物写真をよく撮るでしょ？ いろんなモデルがいますけど、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。

S 1 : じゃ、K さんにとって、写真は？

K : さっき他の人...

S 1 : 誰が言いました？ B さん？もう一回言ってあげて。

B : 心の窓？

S 1 : それでいいんですか？ K さん、納得？

K : 考えてみます。

このようなクラスメンバーからの協力を受けて、K のレポートは、プラスの方向へと以下のような大きな変化を遂げる。

6/01 <写真と私>

(前略)私はカメラを通じていろいろなものを見るのが面白くて好きだ。私はいつも写真をとることのように「あの人をモデルでとればどんな雰意気になるか」、「あちらで写真をとればいいかどうか」、「写真をどうようにとればよいか」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。

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」と将来を考えて見る。写真を撮りながら最初からそのように考えたことはなかった。写真を趣味で撮り始めるときはきれいでいいことだけ、誰が見てもいいねと話せるようにすてきな写真を撮るために勉強もして努力した。

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」と将来を考えてみる。

写真を撮りながら最初からそのように考えたことはなかった。写真を趣味で撮り始めるときはきれいでいいことだけ、誰が見てもいいねと話せるようにすてきな写真を撮るために勉強もして努力した。

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。そこにいるあるおばあさんも捨てられたケースで家族がいるが連絡をとれなかった。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。あるおばあさんのように死ぬ前の私の写真も他の人に幸せに見えたかった。

写真を通じて見える人々は自分自身だけの表情を持っている。写真を撮ってどう見えるかはその人が「どういう意識で身につけて、どう生きてきたか」ということに関わっているから、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。

以上のように、新たな K のレポートには、5 月 18 日付レポートの大幅な削除が見られ、その代り、養老院で出会った心美しい女性のエピソードが鮮やかに投入される。これは、K が、A のことば（ ）と B のことば（ ）を自分の中に引き入れ、考え、自分自身の経験を自分のことばで意味付けし、自分のことばで切り取った結果であると考えられる。また、K は、「仮説」に関して、B の意見（ ）を糧として、しかしその安易なコピーに走る事なく、オリジナルな仮説構築に成功している。そして、K はこの回をもって動機文を完成させ、クラス活動における次の段階（ディスカッション）へと駒を進める。以上のことは、もちろん、K が「コミュニケーション共同体」において主体的に表現活動を行った結果であろう。しかし、同時に、それは、K のレポート作成支援に自主的、積極的に参加したクラスメンバーとの、協働的な学びの産物とも言えよう。

### 3 . 結論

以上、総合クラスを学習者による「コミュニケーション共同体」と見なし、そこにおける学習者 A と学習者 B の言語表現活動を分析、考察した。結果として、2 人には、以下の共通する特徴が見られた。まず、2-2-1.では、2 人のクラス活動の主旨/目標への理解が、他の学習者達の理解と、互いに層をなし合って進められて行く 重層的に理解されて行く 現象が見られた。次に、2-2-2.では、2 人が教室内で他者と有機的に関わり、他者存在/他者の表現活動を自己存在/自己の表現活動に生産的に活かして行くプロセスを明らかにした。つまり、2 人は、クラス構成員からの意見、質問、アドバイスを真摯に受け止め、それを自分の中に引き入れて自分自身と対話し、再度自分のことばや思考を組替え、それをまたクラスに帰する活動をしていた。その結果、2 人のレポートは、その具体性、明確性、他者説得性を着実に高めて行った。更に、2-2-3.では、2 人が、自分のレポートをクラスメンバーとの相互性の中で着実に発展させて行く事に止まらず、クラスメンバーのレポート作成にも積極的に関与し、貢献していることが分かった。

最後にまとめると、学習者 A と学習者 B は、「コミュニケーション共同体」において、クラスの方針・目的を自分とクラス構成員、そして、他のクラス構成員間のインターアクションを通して協働的に理解し、その理解を自分のレポート作成プロセスにおいて、他の学習者との協働的活動によって実践し、更に、その理解/表現活動をクラスメンバーへのレポート作成支援として、クラスに協働的に還元していた。以上において、「コ

コミュニケーション共同体」の中では、メンバー同士の関係が「比較」に終始せず、有機的な関係の下、「相互的」「協同的」に機能し得ること、そして、「コミュニケーション共同体」の中での学習者の表現活動が、教師のことばの単純な「模倣、再生産」に止まらず、真に「主体的」に展開され得ること（尚、このような言語教室における教師の役割については、塩谷（2001）において検証している）、更に、「コミュニケーション共同体」の中では、学習者の学びが互いに層をなしながら「重層的」に進行して行くことが検証された。

## 4．おわりに

自分の内面/外面世界の形成、把握行動は、ことばを介して相関的、永続的に行われる。つまり、自分の外面世界に対して何らかの新たな理解が生まれると、それは自分の内面世界に変化をもたらし、延いては、自分の言語世界にも変化を来す。更に、自分の内面世界の変化をことばで追いかけて、とらえたかと思うと、自分の外の世界に対する認識の仕方、関わり方は、また変化する。私達は、そのようにして絶えず、自分の内面世界と外面世界の意味を創りかえ、自分の言語世界/体系を創りかえ、自分の社会との関わり方、社会的プレゼンス、存在意義等を創りかえながら生きている。そして、以上のような不断のプロセスは、常に、「ことば」を介して、「自己」と「他者」との間で行われるのである。「コミュニケーション共同体」において、学習者間で協働的に生成された「ことば」は、学習者が自分の外側（「他者」）と自分の内側（「自己」）との対話を重ねることにより、個人性と普遍性を同時に宿して行った。つまり、ことばが自分の中の核となる部分と他者の中の核となる部分の真の媒体となり、その両者の間を行き来する過程においてこそ、ことばは、自己完結的で独断的な個性に支配されたことばから、多様性の中でも「伝わり」「認められ」「響く」普遍的な個性を帯びたことばへと昇華されるのであろう。

そう考えると、「コミュニケーション能力」とは、自分の外の世界で通用していることばを、能動的に自分の中心部に取り込み、意味付けを行い、自分の外の世界に発信、還元して行ける力。換言すれば、常に変わり行く自己や他者とことばを介して対話し続け、ことばによって自分自身や他者（人/もの）を認識し、自分の存在する世界において前とは違う新しい意味、作用を常に生み出して行ける力、と言えるだろう。そして、それは、更に根源的には、自分が存在するグループ、集団、社会の中で、自分自身と他

者とを有機的に関わらせ、その中で生産的な対人関係を創り出し、創りかえ続けて行く力、と言えるのではなからうか。そして、「コミュニケーション共同体」は、まさに、このような「コミュニケーション能力」育成を目指す日本語教室であり、学習者自身が「コミュニケーション共同体」を創り出し、また、「コミュニケーション共同体」自体が「学習者」を創り出す「生きた」コミュニケーション体なのである。

#### 参考文献

細川英雄 2002 『日本語教育は何をめざすか』 明石書店

塩谷奈緒子 2001 「論集ひととことば第 2 号 2001 年度秋学期」早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化研究室

# 「文化」という言葉をめぐる冒険

## 「言葉リテラシー」の現われ方を探るー

水戸淳子

1. はじめに
2. 言葉に埋め込まれている認知作用
3. 「意味づけ」行為の自己中心性
4. 言語の限界
5. 「言葉リテラシー」の重要性
6. 「言葉リテラシー」の現われについての実証的検証
7. 結論
8. 終わりに

## 1. はじめに

### 1 - 1. 「言葉」の問題

言葉とは人間にとって一体どういうものなのだろうか。そして、人間が言葉を使うという行為は一体どういうことなのだろうか。

人間が言葉を使って認知や思考を行なっていることを考えれば、この問題が、人間にとって、もっとも基本的、根幹的な問題であることが理解されるだろう。現に、現代思想、現代哲学の分野において探求されている問題の中心は、この、「言語をめぐる謎」についての思想である(1)。「言語なしには認知や思考ができない」人間が「言語」について思考するということは、いわば解決不可能な「謎」を探求しているようなものであり、だからこそ、これが、現代哲学、思想の領域において、中心的テーマとして扱わ

れ、この問題を乗り越えようという思想的探求が行われているのである。本稿は、現代哲学者、現代思想家たちの、この「言語の謎」をめぐる思想上の格闘について扱うことを目的としているものではないが、この「言語の謎」という、いささか長大な射程の問いかけからスタートするものである。

「言語の限界」について思索し続けた哲学者のウィトゲンシュタインは、哲学上の問題は、人間の言語使用についての誤解や間違った先入観から生まれており、これらを明らかにすることこそが哲学の課題であるという問題意識を持ち、「哲学とは、われわれが所有する言語という手段(道具)によってわれわれの知性が魔法にかけている事に対する戦いなのである」(2)という言葉を残している。「言語」の問題について、筆者は、次に挙げる、言葉の3つの認知作用と意味づけの自己中心性について着目し、それらを「われわれの知性がかけられている魔法」として取り上げたいと思う。そして、「それらの魔法を自覚化した上で言葉を捉える能力」の重要性を指摘し、ある日本事情のクラスをフィールドとしたデータから、その記述を試みる。

## 2．言葉に埋め込まれている認知作用

人間の「名づけ」という行為から始まる言葉というものには、必然的に、差異化、一般化、典型化(3)という認知作用が埋め込まれている。

### 2 - 1．差異化

ある言葉を使うこと、導入することには、「差異化」という認知作用が働いている。たとえば、車という言葉は、「車」と「車でないもの」を概念的に差異化している(4)。この認知作用によって、人は、ある名前の付けられたものから、その他のものを区別し、その名前の付けられたものを取り出すことができるのである。たとえば、夜空を見上げて、「たくさんの星が散らばっている」と認知していた人が、ある時、「北斗七星」という言葉が学習したとする。すると、それまで「無数の星」として認知していた星から、「北斗七星」と「北斗七星でないもの」を区別し、「北斗七星」だけをその他多数から取り出すことができるようになるのである。

## 2 - 2 . 一般化

「車」という言葉は、ある特定の一つの対象を指すのではなく、ある共通性を基にして、様々な「車」と呼ばれうる対象を指す（5）。セダンだけでなく、4WDも、トラックも「車」とであると認知し、それにより、「車」というカテゴリーを形成する。その結果、そのカテゴリー内の差異は捨象して扱われることになる。

### 2 - 2 - 1 . 差異化と一般化のいたちごっこ

つまり、「車」という言葉によって、「車」と「車でないもの」が差異化され、「車」が「車でない」その他たくさんから取り上げられる一方で、一般化の作用によって、「車」というカテゴリー内部での差異は捨象されてしまうのである。「車」というカテゴリー内部で、さらに名づけを行ない、「セダン」や「4WD」、「トラック」といった言葉を導入したとしても、再びこの一般化の作用により、「セダン」カテゴリー中の個体差、「4WD」カテゴリー内の個体差が消し去れてしまうことから、この「差異化」と「一般化」のいたちごっこは、最終的に、言葉がある一つを示差すると認識されるところまで永遠に続いていくことが想像できるだろう。

このように、「差異化」によって、名前が付けられたものに「注意が向けられる（6）」という認知作用が起きると同時に、「一般化」によって、カテゴリーを形成し、そのカテゴリー内部においては、均質性や一様性が押し付けられて、「個体差が見えなくなる（7）」という認知作用が働いているのである。この、一見矛盾している認知作用（8）が、言葉を使用するという行為において必然的に起きているということは、注目すべき点であると考えている。

## 2 - 3 . 典型化

「差別化」により「車」を取り上げ、「一般化」によって、いろいろな車をまとめ上げてしまう以外に、「車」という言葉が持っている認知作用は、「典型化」である。「車」という言葉を聞いて、今、あなたの頭の中にはどういものが浮かび上がっているだろうか。「典型化」とは、色々な車の中でも「車らしい車」を概念として形成する作用（9）のことである。典型化は、「～らしさ」の基準を作り出し、典型化された概念（最も車らしい車）を中心にして、「変わった車だ」とか、「小さな車だ」（10）といった判断を可能にしているのである。

次に、これら3つの認知作用が埋め込まれている言葉というものを「意味づける」と



いう行為について考えてみる。

### 3. 「意味づけ」行為の自己中心性

言葉によって、物事を差異化し、境界づけた内部について一般化し、典型性を抽出するという行為の主体はあくまで個人である(11)。「車」という言葉を例に出して挙げれば、「車」と「非車」の境界線をどこに引くか、何を典型的な「車」と考え、それを中心にして、「車」というカテゴリーを作るのかは、その言葉を使う集団による傾向的な共通性といったものがあるかもしれないが(12)、究極的には個人によって違っていることが容易に想像できる。「車」という言葉は、示差するものが物質として存在し得る言葉であるが、たとえば、「面白い」というような形容詞においても、「面白い」で表される感情の内実が究極的には人によって異なることがやはり容易に想像できるであろう(13)。

ある言葉をどのように意味づけているのかは、究極的には、意味付けの主体である個人によって違うのである(同じ主体であっても、言葉が用いられる状況によって同一の言葉に対する意味付けが変わるが、その違いについては、この論文の主旨と異なるのでここでは詳しく扱わない)。

これら、「差異化」、「一般化」、「典型化」の作用と、意味付け行為の自己中心性は、言葉の使用において、いわばセットになって、共起的に働いているものである。

これらの作用は、言葉という、いわば人間の思考・表現のための道具の内部に埋め込まれてしまっているものであり、私たちがどうあがいても、言葉を使うという行為において、これらの作用からは逃れることはできないものなのである。

### 4. 言葉の限界

このように、言葉の持つ3つの認知作用と、その言葉の意味づけという行為の自己中心性について考えてみると、人間にとっての思考と表現の道具である言葉というものの性質や限界が浮かび上がってくる。一見、言語は現実や事態や心意をありのままに表現するものとして受け止められがちであるが、実は、これまで述べてきたような記号体系として「独自の秩序」(14)を内含していることから、「現実」と「言葉」は、決して

「厳密な一致」を見出すことができない(15)のである。したがって、私たちは、言語を使用する際に、矛盾を経験するだけでなく、それどころか、言葉という道具を論理的に操ることによって、様々な詭弁やパラドクスを作り出すことさえできてしまうのである(16)。思考と表現のための道具として、私たちは言葉に依存しながら、逆に、言葉によって拘束されてしまう可能性があるのである(17)。

そして、更に注意を要するのは、言葉というものがあまりに人間にとって身近であるため、その道具性、メディア性を意識化しづらいことである。

## 5. 「言葉リテラシー」の重要性

上述したような言葉の問題性を直視して、「言葉リテラシー」というものを提唱し、その重要性を主張したい。

「リテラシー」という言葉は、もともと、識字、すなわち「読み・書き」の能力について表す言葉であったが、最近よく使われるようになった「メディア・リテラシー」という言葉においては、メディアを「読み解く能力」といった意味で主に使われている。ここで言われるメディアとは、一般的に、マスメディアに代表されるような電波や出版物、またはインターネットといったような媒体であり、メディア・リテラシー教育においては、それらによって伝えられる情報がいかに「人工的に構成・編集されたもの」であるのかを意識化させることが重視されている。

言葉というものも、人間の思考や表現、コミュニケーションにおいて、手段であり、媒体であることから考えると、言葉も一種のメディアであるという見方をすることができるであろう。テレビのニュースに流れる映像が、常に枠付けされ、何らかの意図や考えによって編集されてお茶の間に届けられるように、言葉というものの、上述してきたように、究極的には、個人を中心にして意味が枠づけられ編集されているところから出発しているからである。

また、メディアの本質的特徴として、「眼鏡」をかけ慣れている人が「眼鏡」の存在を忘れがちなように、メディアには、その「眼鏡」のように、「自己を透明化し、自己の介在を隠す」(18)という性質があることから、メディア・リテラシー教育において、メディアの「透明性」を剥ぎ、その「介在性」を意識化させることが課題(19)とされており、言葉リテラシーにおいても、同じ事が当てはまると考えている。

以上に挙げたメディア・リテラシーとの類似性を鑑み、参考にした上で、筆者は、「言

「言葉リテラシー」というものを、「言葉が内含する認知作用や言葉の意味付けの自己中心性から生ずる矛盾を自覚し、また、言葉の道具性、メディア性を理解している能力」として定義したいと思う。

次の章において、実際のデータを挙げる形で、この能力の現われ方について、記述を試みたい。

## 6. 「言葉リテラシー」の現われについての実証的検証

上記の能力がどのように表れ出のかについて、ある日本事情のクラスをフィールドとし、その参加者を対象としたデータから、その記述を試みる。

### 6-1. リサーチのフィールドについて

2001年10月～2002年1月の、日本語教育センター「日本事情・日本の社会」(レベル8)と学部の「比較文化研究・言語文化」の合併クラスでの授業をリサーチ・フィールドとした。筆者は、記録係りとしてこの授業を参与観察していた。参加者は、留学生9名、日本人学生6名の計15名である(当初は、日本人は7名だったものの、1名は途中から出席しなかった)。本論文で分析対象としたのは、留学生のうち、授業後にインタビューを行なうことができた7名の内の6名である(インタビューできた残りの1名については、データの文字起こしがまだできておらず未分析のため含まれていない)。なお、インタビューの記録をデータとして使用することについては、本人たちの了解を得ている。

この授業は以下の特徴があり、筆者が掲げる「言葉リテラシー」の現われを見るのに適切であると判断した。

#### 自由討論形式の授業であること

この授業では、「私にとって日本文化とは何か」をテーマに、レポートを書くことが課題となっている。授業活動は、各学習者が上記のテーマで順番に書いてきた原稿の内容について、自由討論の形式で、参加者同士が意見を交わし合い、そこでのやりとりを踏まえながら、各々が原稿を書き進め、学期末までにレポートを完成させていくという

形式で展開されている。特徴的なのは、「私にとって日本文化とは何か」というテーマの設定であり、また、授業担当者によって「日本文化」の定義が与えられることはないため、「日本文化」を個人がどう定義し、捉えるかを各々で考えるところから出発していることである。そのため、個々の参加者の、「日本文化」という言葉に対する多様な捉え方が浮き彫りにされている。

#### 相互評価形式の授業であること

授業成績評価は、授業担当者を除く参加者がお互いを評価する形式をとることになっているため、授業担当者への迎合という弊害は見られないと判断できる。

### 6 - 2 . データについて

本論文においては、授業記録（授業を録音したものを筆者が文字化したもの）と参加者が随時提出してきた原稿をもとにして、授業後に筆者が個別に行なったインタビューの記録（録音したものを筆者が文字化したもの）をデータとした。インタビューの位置づけとしては、授業記録と提出された原稿から類推できることを確認したり、より詳しく説明を求めたり、また、それらのデータからは見えてこなかったことについて新たに聞いたり、把握したりするために行なったのであるが、時間をかけて個別的に話を聞き出したため、概して、参加者の意識や考えがよりよく出たデータと言える。インタビューの仕方については、半構造化・半オープンなインタビュー形式（20）をとり、相手の思考・話の回路に付き添い、予め準備した質問を核にしなが、バイアスをかけないよう最大限の注意を払って行なった。

また、この授業の一部の参加者は、同じような形式で「私にとって日本社会とは何か」というテーマ設定で行われた前期の授業もっており、その授業記録と提出された原稿（この授業も筆者は記録係として参与観察し、文字化を担当した）からのデータについても、インタビュー実施時に、関連づけられるものがあれば使用した。

### 6 - 3 . 「言語リテラシー」の現われ

言語リテラシーを、5において、「言葉が内含する認知作用や、言葉の意味付けの自己中心性から生ずる矛盾を自覚し、また、言葉の道具性、メディア性を理解している能力」として定義したが、実際にデータを見ていくにあたり、この能力の現われを以下の5点の項目に細分化した形で検証していきたい。

- , 差異化における境界線の恣意性への気付き
- , 一般化による多様性の捨象という矛盾への気付き
- , 典型化における恣意性という矛盾への気付き
- , 意味付け行為の自己中心性への気付き
- , 「言葉」の道具性, メディア性への理解

授業のテーマが「私にとって日本文化とは何か」であることから、～の気付きや理解は、主に、「日本文化」という言葉をめぐって明らかになっている。以下に、インタビューでの発言記録から、この5点についてが窺える箇所を抽出した。

#### 6 - 3 - 1 . 差異化, 一般化, 典型化, 自己中心性への気付きの現われについて

「差異化」, 「一般化」, 「典型化」の作用と、意味付け行為の自己中心性は、言葉の使用において、いわばセットになって共起的に働いているもののため、～の中の複数の気付きが同時に現われている発言が多かった。

( 同国出身の他学習者が国内の地域文化の存在について否定的な発言をしたことをけて).....今はそれがやっぱり国家を中心として、表していると思うんですけども、それは人工的にそういう壁を作ったからだと思ったんですよ、人工的にビザが必要だし、いろいろめんどくさいこといっぱい作って..... ( Sさん)

は、文化の境界が、国家を中心として人工的に引かれていることに触れ、差異化の境界線の恣意性への気付きがうかがえる。

...たしかに、僕が在日とかの話を(授業で)取り上げたと思うんですけど、自分の周りにいっぱいいるんですよ、だって、一般的に思う、自分が日本人として生まれて、日本で育てられて日本語で喋って、日本人の友達がいる、たまたま外国に行って旅行していて、誰も日本語で喋っていないね、やっぱり違うねって思っている自分、これは日本人だ、で、極普通に当たり前聞こえる、けど、実はそこには落とし穴っていうか、在日だったら、日本で育てられて、全く一緒なんですよ、違うのはたまたま自分は韓国語も喋らないし、韓国に住んだこともないし、違うのは国籍が韓国だったこと、.....でも、血が何分の一とか、いや、意味ある?ってことなん

ですよ。日本人って、何って？ずっと溯っていったら、結局日本人って、だって日本で人類が生まれた訳じゃないから、結局、日本人ってない、自己矛盾に入ってしまうんですよ、.....じゃあ、サントスはどうなるんだって、サントスってサッカーの選手、帰化しましたね、そうすると、日本代表じゃん、日本人なの？いや、日本人なんだよね、ラモスは？日本人、なんで？俺は日本人になれないのに、その人は日本人になれるの？（Sさん）

の発言は、在日の人やサントスやラモスを例に取り上げ、国籍という一つの基準による「日本人」という言葉の差異化がもたらす矛盾点を指摘している。

（以前授業中に、母国で自分が小学生の時、日本について面白おかしく書かれた本が流行っていたという話をしていたことから、その本の内容について尋ねられ）...えー、裏と表とか、本音と建前とか、そんな感じで、あとは、何だったんだろう。性格とか、日本人の特徴とか、なんか、でも、日本人の特徴って言っても、日本人が何億もあるのに、それを特徴づけるっていうことがすごい気に入らなかった（Mさん）

の発言は、多数（発言では「何億」と言っている）である存在の日本人を十把一からげに扱うことへの嫌悪感を表している表現であり、多様性の捨象という矛盾への気付きが窺える。

（ポケモンがカナダで売れた話から）...実はそれを作ったら日本のものではなく、無国籍、だから、どっちも売れると思うんですよ、もし、それが本当に日本の文化ってことが本当であって、それに基づいてそれだけに向けて作られたものだったら、たぶん、だめだった、売れないでしょうね。でも、実はそれはそもそも僕はありえないと、思うんですよ。日本人はとりあえず、人間の中の日本人、であって、そもそも日本人が一つの種類ではないですよ。（Sさん）

は、「日本文化」や「日本人」という種類分けについて、懐疑的な見方を表している発言である。差異化の恣意性や、一般化が不可能であることの気付きが窺われる。

...僕の経験で、僕が大学1年生のときに、ソウルに住んでいる友達が遊びに来てたん

ですよ、うちの母親はむちゃくちゃきつい方言で喋るんで、通じなかったんですよ、俺通訳したんで、...一番特異性の中で重要なのはやっぱり、言葉なんだけれども、これだけに基づけてだからこそこれは韓国文化だとは言い切れないんじゃないかなって思うんですね。（Sさん）

は、方言についてを取り上げ、言語を基準にしての「文化」の差異化や、また、ここで定められた「文化」内部での多様性の捨象という矛盾についてを指摘していると窺える発言である。

（以前書いた原稿の一部分「日本社会は、成長を暖かく見守っているところなのかもしれない」という部分について尋ねられて）...やっぱり、現時点では、東京になってますね。日本じゃなくて、東京。もっと詳しく言えば新宿。

（その理由を問われて）.....うーん、時間とか、いろいろ住んでみているんなことがあって、友達も、サークルも新しいの作ったし、そういう自分の居場所ですか、ああ、東京なのかな、新宿なのかなって、すごい。

（日本ではないのか？と問われて）...新宿（笑い）。...でもまた、たぶん、どっか行ったらまた変わるかもしれない。

（上記のコメントに続いて、久しぶりに母国に帰った時の印象についてを語る中で）...周りの高校生とかを見ると、本当に友達そっくりの人が多かったんですよ、でも友達じゃない。...友達に似ているひとが多いんだけど、友達じゃない。あーって、あ、違う。（Wさん）

は、留学しているという経験において、自分の認識の中での、差異化と一般化の現象が時と共に変わっていることへの自覚を示す興味深い発言である。かつては、自分に関係のある社会として「日本」社会と捉えていたのが、時の経過と共に、自分の現実感から言って、それが「新宿」になったと言っている。また、しばらく離れていた母国の人間については、個人差を見分ける力が減ってきて、自分の友達ではないかとよく見間違えてしまうようになったと話している。また、「どっかに行ったらまた変わる」と述べていることから、恣意的な境界線を固定化させず、自分の感覚に基づいて、自由に動かす発想さえ持ち合わせていることが窺える。

...文化というのは、私たちが感じている文化というのはですね、日本だったら、寿司

屋に行って寿司を食べるとか、他の国にあまりないことをですね、文化という枠があつてですね、文化の枠というのはですね、線があつて、こっち側これが文化、これは文化ではないと、自分で決めないと、って自分は思った（Iさん）

...私たちが文化の枠を決めようとする事自体がですね、無駄な話で、これが文化で、これが文化ということで、文化についての感想とかはあると思います、でも、これを文化だとその定義を下そうとする事自体がですね、無駄な話ではないかと僕は思うんですよ。（Iさん）

、 の発言は、「文化の枠」は「自分」で決めているに過ぎないものであるという主張であり、差異化の恣意性と、枠づけている行為の自己中心性への気がうかがえる。

（「韓国の文化として、決まった食事の習慣がある」と言われたら、どう考えるかと尋ねられて）...それは、実は、それを韓国文化って言えるのかどうか、から、原点から探っていくべきだと思うんですよ、だから、そこら辺で（授業中に）反論したかもしれませんけど、韓国文化だと言い切れる何がどういう根拠があるかってことなんです、もちろん日本文化も同じく言えると思うんですけど、実は考えてみたらあんまりないんですよ、あんまりない。実は全然個性の方が優先のことが多いし、地域によっても違うし、...（Sさん）

の発言では、「個性」や「地域」という例を挙げて、一般化の矛盾を表しつつ、また、「原点から探るべき」「韓国文化と言い切れる何がどういう根拠があるか」という主張から、韓国文化として差異化し、典型化する行為への懐疑がうかがえる。

...韓国人ばかりキムチを食べているんじゃないですね、日本の方も、アメリカ人もキムチを食べてるんですね、でも、キムチが韓国の文化だと言えるか、確かにそうなんです、キムチは韓国の文化の一つだと言えます、でも、日本人もキムチ食べるし、アメリカ人も食べるから、割合が多いということで。韓国人の中でもキムチ食べない人がいるんですね、だから、もしかして、キムチという文化を一つの文化としたら、これがなぜ韓国の文化なのか研究することですね、割合の問題なんか、そういうのを決めるということ自体がですね、たとえば、80%以上食べたら、こ



これは韓国の文化だ、79.9%食べたら、じゃあ、どうなるの、81%だったらどうなる？もしかして、日本人の方、キムチを80%以上、食べたら、これは日本の文化にもなるのって、それはどうなるか、わからないですよ。（Iさん）

では、「韓国人でもキムチ食べない人がいる」という指摘から、一般化による認知上の少数派の消去という矛盾についての気付きや、それを「韓国文化」として、差異化し、典型化することへのクリティカルな意識がうかがえる。

#### 6 - 3 - 2 . 差異化，一般化，典型化，自己中心性への気付きが見られない例

上記に挙げた10の発言は、境界線の恣意性や多様性の捨象、典型化や自己中心性の矛盾への気付きが現われている例であるが、次に挙げるのは、これまでとは逆に、「国」を境界線とする差異化とそしてその内部での一般化、典型化を疑うことがなく、自己中心性への気付きも見られなかった参加者の例である。

（授業中に、母国の文化として、食事の習慣の話をしたら、母国のC島出身者のSさんから「C島では違う」、と言われたことに対して）...C島、それは違うって、それはすごいショックでした。私は本当に。それは本当に、だって、日本はこういうふうに置かないじゃないですか、親からしつけをされるときに、それはみんな習いますよね、学校で給食とか食べるときも、はしと、スプーンとはしを使いなさいって私はしつけをされたから、もう身についたんですけど、それを違うって言われて（Jさん）

でJさんは、母国の「文化」として自分が身につけている習慣の話をしたら、C島出身者のSさんから、「C島は違う」と言われ、「ショック」だったと述べている。一般化された認識に当てはまらないものが出てきたことが「ショック」であることから、一般化による多様性の捨象という矛盾についての自覚が見られないと言えるだろう。

...Sくんがいや、地域文化の話とか、これは、ソウルの人はその思うけど、Cの人はそう思わないっていう話しをしたときは、やっぱり、驚きというか、ほんと、日本人から言われたら、なるほどねって考えるんですけど、同じ韓国から来た人から言われたから、その時は、私、本当にショックで（Jさん）

でJさんは、「ショックだった」理由の一つが、「同じ韓国から来ている人に言われたからだった」ということを明らかにしていることから、同じ韓国人だったら、同じ認識を共有していて当然だと考えていたことがうかがえる。

...Sさんは、文化は一つの文化じゃなくて、地球文化になるって...そういうのこれからなるかもしれないけど、今はちゃんとして分かれているじゃないですか、ファッションとか、道で歩いている人を見ると、あれは韓国人だ、あれは日本人だって分かるのも、そういうのに国の雰囲気とか出ているから、(Jさん)

では、「ちゃんとして分かれている」と述べており、「国」単位で境界線を引いて認識することについての例外をこれまで経験したことがなく、その境界線を自明のものとして考えている様子がうかがえる。

(「「韓国文化」って言っても、それは自分の出身地ソウルじゃないか」、とC島出身のSさんに言われたことに対して)...やっぱ、韓国だと思う。(Jさん)

では、Jさんは、「ソウル」という地域を文化の単位として取り出すことには納得できず、「やっぱ、韓国だ」と述べていることから、「国」を単位とする「区切り」の意識が、かなり強いことがうかがえる。

(小学生の時、東京のO区にあった小学校に通っていて、その時感じたことについてを「日本文化」だと言ったところ、「それはO区の文化に過ぎないのでは?」、と問われたことに対して)...もう驚きましたね、本当に。だって、公立小学校っていうのは、文部省から来るでしょ、こういうふうに子供たちに教育しなさいって、それは少しずつ変える人はいるかもしれないけど、方針自体は、変わりがないじゃないですか、それを学校によって違ったら、ちょっとだって、他の学校だったら、私立はもう別として、私立は私立なりのあれやっていますから、公立中学校を出た友達とかに聞いても、ああ、そうだったよって、みんな同じだったから...、O区文化じゃなくて、O区文化とは言えないんじゃないかな。(Jさん)

での発言においても、Jさんは、日本文化についても、「日本」よりも小さい単位である「O区文化」というものは「言えないんじゃないか」と述べていることから、こ

こでも、やはり、「文化」に付すのは国名であるということへのこだわりの強さが見られる。

...私は、なんか、最初、私にとっての日本文化ですよ、そしたら、後になったら、それは日本文化と言っていいのかって言われましたよね、でも、私にとっては、それが絶対に日本文化なんですよ、だから、それを言われてもしょうがないっていうか。それを客観的に見られないじゃないですか。（Jさん）

で、Jさんは、「文化」を客観的に見られないと述べ、「それが絶対に日本文化」と断定的な言い方をしている。「文化」は主観的にしか見られないということから、自分の視点については理解が及んでいるものの、自分の捉えたものを「日本文化」や「韓国文化」と言っているとき、その「日本」も「韓国」という言葉も「自分が選んで付している」にすぎないという気付きは、授業中、そして、インタビューでも、最初から最後まで見られなかった。

### 6 - 3 - 3 . 「言葉」の道具性、メディア性への理解

（日本文化やアメリカ文化など、国名を付した文化について問われて）...だから、僕はそれは実体がないと思ってるんですよ、結局、何か、たとえば、これは全然違うと思うんですけど(笑い)、たとえば、恋ってあるんですね、...（途中省略）...みんな、恋ってことは、みんなほしがってるし、そういうことがあるってみんな信じてる、みんなのその信念が恋じゃないかな、って。実はみんな、その恋って違う、別々、全然ずれてる。だから、みんな喧嘩したりさ、僕は愛してるのにさ、おまえはなんだ、とか、俺は俺なりにおまえをすっごく愛してるんだよ、って。おまえなりになって、あれは恋じゃない。でも恋は実体すると信じてる、それはその信頼。（Sさん）

...僕は文化っていうものに.....、たとえば、言葉が誕生したら、まるで実体があるようにみんな考えてしまう。抽象的な何でもかんでも、僕はこれから、変な言葉を作って流行れば、実体があるように見える...（Sさん）

（「文化」について考えることは、その存在を信じて見つけ出せたり見つけ出せなかったり、また、その存在を信じないのにも関わらずそれを見つけ出せたり見つけ出せなかったりすることと似ている」という内容の作文を以前書き、それについて

問われて)...キルケゴールなんですけど、彼が言っているのが大体こんなもんだっ  
たんですよ、存在について、存在自体を疑問に思う、ですから、彼が書いた本、タ  
イトルはちょっと、思いつかないんですが、彼が言っていることは大体こういうも  
んでですね、存在、神様がいるかないか、存在しないという、こういう問題です  
ね...(Iさん)

(授業中での発言、「日本文化っていう言葉は人間が作り出したものじゃないですか」  
について尋ねられて)...深い意味はないんですけど、でも、文化はあるかないかっ  
ていうこと自体が、日本文化があるかないかっていう、それについて論議すること  
は意味がないなって思ったのが、どうせ、文化っていうのは、その言葉人間が作っ  
たし、その意味を人間が作った、作ったものだから、それを今更、あるかどうか、  
そんなこと言っても、うーん、(Mさん)

~ はどれも、「言葉」は、「現実」を映し出しているものではなく、人間が作り、  
意味付けたもので、人間はその意味を信じているものにすぎないということを表す発言  
である。に顕著に見られるように「言葉」があること=実体があるということではな  
く、また、では「恋愛」、では「神様」に対する信念のようなものであると喩えら  
れているように、「言葉」を人工的な道具として捉えていることがよく分かる。

## 7. 結論

本稿で取り上げた「言葉リテラシー」というものは、データで取り上げたように、気  
付きのある人にとっては至極当たり前に持ち合わせている能力といえるものだと思わ  
れるが、Jさんのように、「国」やその他の集団を単位とするステレオタイプの思考回  
路に陥ってしまっている人にとっては、自分が「言葉」によって思考が自縛されている  
のにも関わらず、そのことに気付くことができずに、縛られたままで更にその「言葉」  
によって思考を積み重ねてしまう怖れがあるものだと言えよう。また、「言葉」自体を  
クリティカルに捉えることが必要なため、理解に至るまでに、学習者によっては混乱し  
てしまう場合もあり、今回、データとして発言記録を使用しなかった学習者のHさんは、  
インタビュー時に「混乱してます」と述べ、発言の内容自体にも矛盾を感じさせるもの  
があった。

「国」を単位とする境界線を引き直すことのなかったJさん，混乱してしまったHさんの発言記録には，言葉の道具性，メディア性についての理解が見られる箇所は見当たらなかった。「言葉は一種の道具である」という具合に，言葉を突き放して見る思考ができれば，言葉によってかけられている魔法から知性が解き放たれ，言葉によって翻弄・拘束されずに思考することができるということが言えるのかもしれない。

## 8．おわりに

外国語教育，第二言語教育という現場は，学習者が，「異」言語や「異」文化に触れ，新たな「他者」と出会う場であることから，言葉や，文化，他者に対する意識が高い現場であると言えよう。しかしながら，安易なステレオタイプによる他者認識や固定化された異文化の捉え方によって，逆に，学習者の視野の拡大や成長が阻まれてしまう恐れがある。筆者は，思考の固定化やステレオタイプによる他者認識を乗り越えるために，この「言葉リテラシー」という，言葉自体を捉え直す能力が重要であると考えており，本稿では，この視座での研究の第一歩として，その能力の現われについての記述化を試みてみた。今後，授業記録や原稿といったデータに対しても，紹介したような「言語リテラシー」の現われについてリサーチし，それらを総合的に扱いながら，参加者の時系列的な変化についても着目し，「言葉リテラシー」育成を目指す日本事情教育への何らかの示唆を紡ぎ出すことをめざす予定である。

### 注

- (1) 竹田 P 17
- (2) 竹田 P 256
- (3) 田中 P 73
- (4) 田中 P 73
- (5) 田中 P 73
- (6) 西田 P 6
- (7) 西田 P 6
- (8) この，「差異化し，一般化する」という行為は，英語で言えば，identify「見分ける，同一視する」という動詞によって言い表すことができるのではないと思われる。
- (9) 田中 P 73
- (10) 田中 P 74
- (11) しかしながら，言葉は決して，個々の主体が唯我独尊的に紡ぎ出しているのではないことは明記しておく。なぜなら，私たちは，個人個人で意味付けをした言葉を用いながらも，コミュニケーションを通じて，互いに言いたいことを共有し合うことを目指してきており，お互いの意味付けが「通じ

ている」「共有されている」という共有感覚(田中, P75)を持ちながら,コミュニケーションしていると考えられるからである。

- (12) 西田, P8 日本人学生と中国人学生に「川」の絵を書かせたときの事例が挙げられている。
- (13) 水戸, ある学習者の「面白い」という言葉で表される意味の内実について検証・考察している。
- (14) 竹田 P72
- (15) 竹田 P74
- (16) 竹田 P72
- (17) 言葉による「拘束」については,拙稿の,「ひととことば創刊号」「3 2:ステレオタイプの問題性」において触れている。
- (18) 門倉
- (19) 門倉
- (20) ネウストブニー・宮崎里司(2002),ハーバート・W・セリガー,イラーナ・ショハミー(2001)を参考にした。

## 参考文献

- 門倉正美 2001 「テレビの力を日本語クラスで考える」 水谷修・李徳奉 編 『総合的日本語教育を求めて』
- J.V.ネウストブニー・宮崎里司・共編著(2002) 『言語研究の方法』 くろしお出版
- 竹田青嗣 2001 『言語的思考へ』 径書房
- 田中茂範 1997 「異文化教育とステレオタイプ」『コミュニケーションとしての英語教育』アルク
- 西田ひろ子・編 2000 『異文化コミュニケーション入門』 創元社
- ハーバート・W・セリガー,イラーナ・ショハミー 2001 『外国語リサーチマニュアル』 大修館書店
- 水戸淳子 2002 「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」『論集ひととことば』第二号

# 「思考」と共に在る「ことば」のために

- 「ことば」の教育はどうあるべきか？

森元 桂子

1. はじめに
2. 「内言」を「外言化」するプロセス
3. 「私」の「思考」と共に在る「ことば」のために 「ことば」の教育はどうあるべきか？

## 1. はじめに

私は現在、第二言語学習者を対象とした日本語教育の分野で研究をしているが、以前は国語の教師として母語話者の教育に携わっていた。

「国語」の授業を受け持って数年経った頃、私の中にはある疑問が生まれ始めた。それは次のようなものである。自分は授業（特に現代文）の中で何を教えているのか。「国語」と言いながら日本語の言語構造や特質を取り上げるわけでもなく、文章読解の方法（テクニック）を身につけることに力を入れているわけでもない。授業に真剣に参加して発言を多くする生徒より、欠席の多い生徒の方が、模擬試験等では高い成績になるなどということも日常的に起こる。これは、ポリシーのない授業のあり方に問題があるのか、それとも現在の試験が求めている能力に問題があるのか、あるいは授業と試験のギャップについて検討し直さなければならないのか。他の先生の授業や研究会等を参観したりして考えた挙句、多くの授業は結局、文章の解釈の方法よりは、解釈そのものを与えていることに気づく。いわゆるまじめな生徒ほど、授業で「この表現はこのような心情を表す。」というような授業の内容を丁寧に板書し、テスト前に暗記をしてくる。このような勉強方法では当然読解力はつかない。定期テストだけ成績がよく、読解力が

試される実践問題では成績がガタ落ちとなる生徒が存在する根拠となる事実である。授業者が「解釈を与える」こと、そして学習者がそれを理解し納得し(場合によっては感動など)、その内容を覚えること、この繰り返しでは「国語」の授業をする意味がないだろう。それだけでなく、「解釈を与えること」そのものが非常に危険な行為だといわざるを得ない。最近では、授業の中でディベートやディスカッションを行うなど、授業の中で、学習者自身に考えさせる時間を設ける傾向が見られるが、散々学習者に自分の意見を言わせておきながら、結局「最も正しい解釈を与える」という授業から抜けきれずにいる場合が依然として多いように思われる。そもそも読解力とは何なのか、それを明確に定義づけることもなしに、私は授業をしてしまっていたことに気づく。

また、学習指導要領の中では「生き方・在り方・豊かな心」を育てる教育ということが謳われているが、当時の私にはなぜ「ことば」と「生き方・・・」を結びつけなければならないのかがよくわからなかった。むしろ、ほとんど毎時間作品を通し、自分も一緒になって自分の「愛」や「人生」について考えざるを得ないことが心に重く、「日本の高校には哲学の授業がないために、思想的なことまで国語に押しつけられているのだ。私は人生を語る能力で採用試験を通ったのではないのだし、愛情なんていうこともわざわざ議論したくない。」などと思っていた。

さらに、「小論文」の指導に関わるようになって、国語教師としての悩みはますます増大する。初めは主に「てにをは」の添削指導という観点から、小論文の指導は国語に任せられることが多かったのだが、入試等で重視されるにつれて内容的に国語科だけでは手に負えなくなり、各学校で様々な教科担任が集まり、組織的に1年次からある程度の時間をかけて小論文指導をするという流れが生まれた。しかし、ここで皮肉な事実遭遇する。入試対策としての小論文指導の組織化が進めば進むほど、体裁は立派で文章構成など完璧な論文が増えるのだが、反面それらはみなどれも「似たような論文」で、「つまらない論文」と呼ぶべきものになっていったのである。同時に、知識情報がふんだんに盛り込まれ、きれいにまとまっただけの、何も伝わってこない文章というのがあるのだという問題に直面する。教科科目の点数では測れない一人一人の個性や能力を評価すべく導入されたはずの小論文も、対策のマニュアル化によって、書き手本人の姿が見えない「つまらない論文」の羅列という事態に陥っている。

その他、私が顧問をしていた「文芸部」の生徒の詩のことば、「放送部」の生徒のアナウンス・朗読。伝わる言葉と伝わらない言葉の差は何かということと嫌が応にも向き合わされる環境にあって、日々「ことばとは何か」という問いを突きつけられる中、私は一つの結論を手にいれた。それは、「ことば」には「自分の魂」が宿っていなければ、



「ことば」が「ことば」にならない、というものである。他人から与えられた解釈、聞きかじりの情報、誰かから教わった知識をそのままいくら並べたてても、本人の「ことば」として伝わることはなく、まして聞き手の心に響くこともない。「花はきれいです。」という時、必要なのは「花＝きれい」という知識ではなく、本人が「きれい！」と感じた実感なのである。一つ一つの「ことば」には、それを話す者の体験・感動がそこに重なっていないなければならないのである。

以上、私が感じてきたことは、ことば全体の問題、つまり、母語話者に対する「国語」に限らず、ことばを話す者であれば、誰においても考えなければならない問題である。当然、これは第二言語学習者の「日本語」を考える上でも避けては通れない問題である。「ことばの力」とは何か？「ことば」とは何か？これを無視して成立する国語教育も日本語教育もないだろう。

「ことば」が「ことば」として表現されるために必要なプロセスについて私なりにまとめたものを以下に述べる。

## 2. 「内言」を「外言化」するプロセス

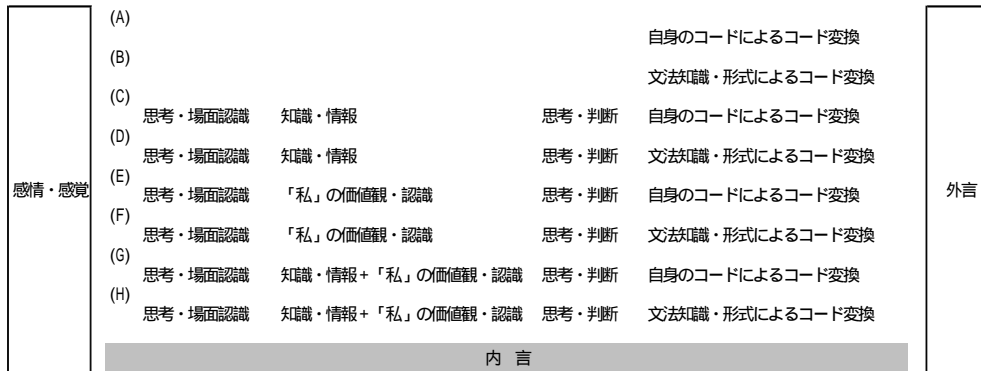
細川（2002）は、「「こころ」を有する「私」がその「こころ」の「考えていること」をどのように「ことば」によって表すか、という点に注目」し、「そのために必要な視点として、感覚・思考（内言）・表現（外言）というプロセスの往還とそれをささえる場面・状況認識としての対人相互関係の重要性を指摘」している。またコミュニケーションとは「日常生活における言語活動から文学鑑賞のような内省的な行為に至るまで、さまざまなジャンルやレベルの言語活動や作品に接して、相手の言うことを的確に理解し、また自分の考えていることを十分に表現できる能力のことである。」としている<sup>1</sup>。この記述から、細川の言うコミュニケーション能力とは、私が「はじめに」で挙げた読解力・小論文等における表現力を含むものだと言えよう。そして、ここでは思考（内言）・表現（外言）のプロセスの往還とそれをささえる場面・状況認識としての対人相互関係が重要ということになる。本稿では特に、この中の「内言」と「外言」の往還関係について、細川の提示した図式<sup>2</sup>を参考にしながら、私なりの解釈で「内言」を「外言化」するプロセスを細分化することを試みた。それを図式化したものを次

<sup>1</sup> 細川（2002）p.104

<sup>2</sup> 細川（2002）p.137

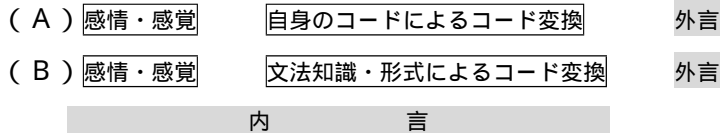
に示す。

### 「内言」を「外言化」するプロセス



以下、各プロセスについて説明する。

#### 2 - 1 . 感情・感覚の言葉，コード変換について



まず、感情・感覚のまま、コード変換を通して外言化される言葉というものがある。「うー寒い。」「かわいい!」といった形容詞に代表されるものや、周りの場面状況を意識的には特別考慮に入れずに発する言葉の類である。(この場合も意識的・無意識的に全く場面の認識がなされていないとはいえないが。)図では(A)(B)がそのプロセスを表している。ここではコード変換を「自身のコードによるコード変換」と「文法知識・形式によるコード変換」の二つに分けた。母語話者やネイティブスピーカーに近い第二言語学習者の場合には前者、文法訳読法文法・句型積み上げ方式で第二言語学習を始めた初級者の場合には、感情・感覚の後に、「この場合の言い回しはどうか」という文法知識・形式に依存し、そのコードを通した上で外言化されることから、後者ということが言える。(母語話者の場合には自然習得段階で自身のコードが確立しており、そのコードによってコード変換がなされていると考える。)ただし、第二言語学習者の場合には、この二つのコードをはっきりと二分して使用しているわけで

はなく、ことばのやりとりによるコミュニケーションを重ねていくことにより、文法知識・形式によるコードから自身のコード定着段階へと次第にシフトしていく過程で、両者が混在していると考えられるため、厳密には図の表し方は正確なものだとは言えないだろう。

## 2 - 2 .「私」が「考えていること」を「ことば」によって伝えるプロセス

(E) 感情・感覚 思考・場面認識 「私」の価値観・認識 思考・判断 自身のコード 外言

内 言

では、学習者主体の言語・表現活動をめざす場合、どのプロセスが最も「私」の「考えていること」を表現するものになっているかということ、(E)がそれにあたる。(E)は刺激 感覚・感情 思考・場面認識 「私」の価値観・認識 思考・判断 自身のコードによるコード変換 外言という流れを踏むものである。ここでは「私」の価値観・認識によって思考判断する、つまり、自分の頭で考えるということと、自身の言語コードによってコード変換する、つまり自分の言葉で表現するという二つの段階で「私」自身をくぐらせて内言が外言化される。さらに、その外言への反応として他者から寄せられた外言を受け取った後、また 感覚・感情 思考・場面認識 「私」・・・というようにこのプロセスは繰り返されるのである。このような他者とのコミュニケーションによる往還関係を繰り返すことにより、「私」は、その価値観・認識、思考・判断の面と自身の言語コードの面の両面において、(さらに場面認識の段階においても)調整を行い、それらを絶えず変容させていく。その価値観・認識のことを「私」という「個」の「文化」、自身のコードを「私」の「ことば」の体系と考えれば、これらのプロセスによって、学習者は自分の持つ「文化」と「ことば」の量を拡大するだけでなく、より柔軟で奥行きのある「文化」と「ことば」を体得していくことになるのである。ここで大事なことは、先に述べた二つの段階で「私」をくぐらせるということが行われるということである。この二つのどちらかが欠けていても「言いたいこと」を表現することができないのである。言い換えれば、「私」の「言いたいこと」を表現する時点においては、「言いたいことを言いたいように表現できる」環境が大事だということである。

例えば、図で言う(F)は、「私」の価値観・認識 思考・判断という流れまでがせっかく確立されていても、文法知識や形式、つまり「正しい日本語」の語彙・表現選択

(F) 感情・感覚 思考・場面認識 「私」の価値観・認識 思考・判断 文法知識・形式 外言

や音声表現を重要視し、学習者自身がそれらにこだわらなくてはならない状況下にあるため、学習者自身の「言いたいこと」と実際の表現が乖離してしまったり、「言いたいこと」を言えなくなる、言わなくなるという形で、実のあるコミュニケーションが行われなくなる結果に陥りかねない。現在、多くの日本語教育現場で、文法知識の蓄積の上に、本人の「言いたいこと」を積み重ねていくことが最も効率的な学習だとする考え方で授業が行われているが、そこには「言いたいこと」をそのままに表現する「個の表現」が保証されなければ、「考えていること」を伝えるプロセス全体が成り立たないという点が欠落していると言えよう。

### 2 - 3 . 「知識・情報」を通して判断するプロセス

(D) 感情・感覚 思考・場面認識 知識・情報 (思考)・判断 文法知識・形式 外言

次に、(D)について思い浮かぶのが、コミュニケーションアプローチにおける場面練習の例である。場面認識に続いて、「あ、授業でやった の場面に近い。」ということで、授業中に行われたロールプレイ等が応用され、その場にあった表現形式が選択されて、表現されるというものである。コミュニケーションの意義が、その場を無難にやり過ごすことや衝突を避けることのみにあるのならば、このプロセスを以って「円滑な」コミュニケーションが行われたとすればいいのであろうが、この方法の問題点は、現実の場面を場面例でカバーしきれないことや、場面で切り取るうとすること以上に、「他人の価値観や借り物の認識・思考」によって他者と向かい合うという不実を犯しているところにあるのである。知識や情報というも元を正せば、「 は だ」「××の場面では と言えればいい」という、見えない「個」である誰かが下した価値判断にすぎない。したがって、「私」と「私」の置かれている状況や場面認識、また「今ここで行われているコミュニケーション」にとってそれが適切なものだという根拠はどこにもないのである。そしてまた、そういう場面練習の応用というものは、相手の反応が予想外だった時にどうするかという大事な点に目をふさいでしまっている。「ことば」は話し手の発話意図通り、あるいは練習通りに相手に伝わるとは限らない。また、相手の反応はだいたいにおいてすべてこちらの予想通りだということはない。それは、八代も述べ

る通り、「コミュニケーションは相互依存的」な「共同作業」だからである。「誤解や意思疎通がうまくいかないなどということがあっても、一方だけに非があるわけではない」互いに困難な作業がコミュニケーションなのである<sup>3</sup>。だから、場面や表現のパターンを数多く知って場を乗り切る方法を身に付けることよりも、その場面場面で自分の価値観による判断をぶつけてみる、あるいは、どう他者が考えているのかを聞いてみるのできる力をつけることの方が実際のコミュニケーションの場面で重要であることは言うまでもないだろう。知識・情報という点では従来の「日本事情」で「文化論」を与えていたことも学習者を(D)のプロセスに陥らせる要因になっていたと考えられる。

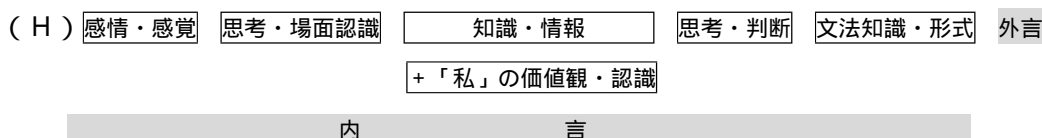
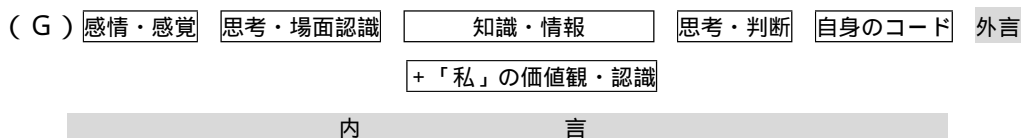
(C) 感情・感覚 思考・場面認識 知識・情報 (思考)・判断 自身のコード 外言  
 内 言

また、母語話者の場合でも、学校教育全体が(C)の流れ、あるいは母語話者であっても(D)の流れに学習者を乗せ(自分自身の表現ではなく、文法的に正しい表現を強要するなど)、学習者の内言(「私」の価値観・認識、思考・判断)を奪ったり、潰したりしてきたのではないだろうか。留学生に比べ、日本の高校生がディスカッションを上手く出来ないという声を周囲の日本語教師から聞いたことがある。また、日本の高校生にとって形式だけ真似たディスカッションではなく、実のあるディスカッションを行うことがどれほど困難かということは私自身の授業実践や、他の教師の国語の公開研究授業を見たことから明らかであった。これは単に不慣れであるとか、情意面での問題だけでなく、知識(他者の価値判断)を与えることのみを力点を置き、個々の価値観や意志、方法で問題を解決する力を育成しえなかったこれまでの日本の教育の問題点を端的に表しているのではないかと思われる。他者から与えられた価値観を鵜呑みにし、その他者の思惑通りに生きていることに気づかない人間を育ててしまう教育。「はじめに」で述べた、国語教育で「解釈を与えること」の危険性はまさにここにあるのである。「自分」が生きていく限り、「自分」の問題は「自分」で考え、「自分」で解決する力を持たなくてはならないという原点に立ち返ってみれば、学習者の内言を眠らせるような方法は考え直さなければならないものである。むしろ、高校では数学などの他教科で、「自分の認識・判断を繰り返すことで解法のコードを自己の中に作り上げることができなけ

<sup>3</sup> 八代(1999) p.65

れば、高度な問題に立ち向かうことはできない」と、解法パターンという「知識」の暗記で問題を解こうとする学習者の限界を訴え、警告を発している。

## 2 - 4 . 多く見られる ( G ) ( H ) の立場



最後に ( G ) ( H ) のプロセスであるが、これは細川の『「言語」と「文化」の捉え方一覽』<sup>4</sup>における言語 B・文化 B の立場に相当するものである。相対社会的立場に立ち、社会における言語による行動や運用の様式・人間の行動思考様式を、集団社会における言語的・文化的差異を手がかりに自他の社会および自己を発見する活動を行うというものである。もっと簡単に言えば、知識や情報を取り入れながら、自他の社会や自分の考えを明らかにしていくというものである。先に述べた「小論文指導」もこの概念にのっとなって行われていた。これは一見、知識や情報を取り入れながら、自分の見方や考え方で物事を捉えていくという点で、かなり客観性と主観性をそなえた有効なプロセスであると考えられやすい。が、実際にこのプロセスを踏んでみると、学習者は既知の知識・情報から得たものの考え方から、なかなか自分を切り離すことができず、賛同か反対かという二項対立に陥るのが精一杯という現象が見られる。さらに、小論文をこのような形で書かせるために情報収集したことが、無用なステレオタイプを生み出す契機になってしまうという結果までが出ることとなったのである。

ここで、「はじめに」で述べた「つまらない論文」がつまらない原因を考えてみると、やはり他から得た知識の模倣・利用で「またか…」と思わせるような「同じような論文」は「つまらない」のであり、その例を挙げてみればそれらは皆、「豊かさとは、金銭の問題ではなく、心の問題である。」「マスコミからの情報が氾濫している中で、私たちはそれらを鵜呑みにせず、取捨選択して利用していかなければならない。」「環境汚染

<sup>4</sup> 細川 ( 2002 ) p.253

の問題解決は身近なゴミの分別から。」と、わざわざ論文を書くまでもなく、既に以前からあちこちで叫ばれているようなステレオタイプに満ちたスローガンの内容のものであると言える。一人の人間がわざわざ論文を書く意味があるとすれば、それは何か。それは、その人でしか書けないものをその人の言葉で書くということに尽きるだろう。やはり「私」が「私」の頭で考え判断し、「私」の「ことば」で表現した論文こそがその人自身を表す論文となるがゆえに、読んで価値のある論文、すなわち、「面白い」論文になるのだと言えるのである。図で言えば、(E)の「感情・感覚、場面認識、「私」の価値観・認識、思考・判断」と「自身のコード」、つまり「文化」と「言語」の二つの面において「私」をくぐるプロセスを踏んだ者のみが、「私」の「考えている」ことを伝えることができたのである。

## 2 - 5 .( E ) のプロセスは「論理トレーニング」か？

図中の(E)の流れを見ると、一見これは単なる「論理トレーニング」のプロセスを表しているようにも見えるかと思われる。「言いたいこと」を論理的に考えて思考するというプロセスは、論理トレーニングと呼ぶにふさわしいものである。しかし、もしこれが「論理トレーニング」に留まるものならば、そのプロセスにおいて、感覚・感情～思考・判断までの間に学習者が「思考」という行為と、それを筋道立った「ことば」に変換するという行為に一貫性や整合性が見られるよう、思考表現活動が正確・的確に行われるようにという点にのみ注目することで学習は事足りると言えるだろう。ところが、それに加え、「思考」があくまでも「私」の価値観・認識＝「私」の「文化」と「ことば」によるものでなければならぬところが、単なる論理トレーニングとは相違するところであると私は考える。また、他者とのコミュニケーションを通して、「ことば」と「文化」獲得の力を増大させていくことができることが最大の相違点であろう。

## 2 - 6 .「文化」とは何か？

ここまで、内言が外言化されるプロセスについて述べてきたが、忘れてはならないのは、昔々からすべての人々が、先に示したようなプロセスを踏みながら、「思考」し「表現」をしてきたということである。知識や情報、あるいは 文化と名のつくものや

社会という枠組みが、人類が誕生した時すでにそこにあったわけではないということである。先人が書き記したものを「知識」として学び、他者が表現したものを「情報」として受け取る。様々な「文化論」もその一つにすぎないものだということを前提に「文

化」とは何かを考えなければならない。細川(2002)の「個の文化」を、個人個人による「文化論」解釈と誤解する向きも見られるが、これまで私が述べてきたことから考える「文化」とは、「文化論」解釈も含めた個人の認識・思考・判断・行動すべてを指すものだと考える。そして、「私」の「文化」をくぐらせて、「私」の「ことば」で語り、コミュニケーションを通じて「私」を再構築していく、「ことば」がそういうものとして表現されなければ、「私」が生きて存在している意義がないと言っても過言ではない。

### 3. 「私」の「思考」と共に在る「ことば」のために 「ことば」の教育はどうあるべきか？

「内言」を「外言化」する様々なプロセスを見てきたが、私たちは普段、そのプロセスを意識して会話をしているわけではない。そのため、自分の言葉が「私」の価値観や認識、思考を通して発せられているかどうかということに無関心であるか、あるいは、自分の言葉は自分の言葉であると信じて疑わないという状況に陥っている場合が多いのではないと思われる。しかし、実際には各項目で述べたように、国語学習者も日本語学習者も知識や情報、文法等、外から与えられたものを材料にして、極めて表面的な言葉のやりとりに終始してしまいがちな環境に置かれているのである。これは、「ことば」というものが国語や日本語の教科科目として扱われると、その教科で「与える」べき知識・内容の精選やどう「教え」れば、より多くの事柄が効率的に身につけられるかということにとられるあまり、なぜ学習者が「ことば」を学ぶのか、なぜ「ことば」の授業を行うのかという大事な問題が見えにくくなってしまいうせいである。もっと言えば、なぜ日々私たちが「ことば」を用いて生きていくのかということをお忘れがちになるということである。さらには、試験や面接、または「正しい日本語」「正しい文章読解」として一般的に高く評価される口頭表現や文章表現、あるいは思考様式までが分析され、それらが本人の「考えていること」「言いたいこと」とは無関係に伝授されるという現象が起こる。このようなことが慢性的に繰り返される環境に置かれることにより、学習者は本人の気づかぬうちに自分の「ことば」も「思考」も剥奪され、次第に自分で自分の目に写るものを認識し、思考・判断し、自分の「ことば」でそれを表現することができなくなっていく。自分という拠り所を失った学習者は、その代わりとして、周囲から与えられる知識や情報に絶えず依存し、「私」をくぐらせずに自分のものではない「ことば」を発することになる。これが、「はじめに」で述べた「つまらない小論文」の正



体であり、「解釈等を与える」教育が積み重ねられたその先に見える結果である。「解釈を与える」ことが危険だというのは、一つの文章をどう解釈しようが自由だと言っているのではない。国語の授業の中でどんな勝手気ままな解釈もよしとするのでは、読解力も何もあったものではないだろう。そうではなく、ある文章について、一人一人の学習者に「私」を通して解釈をさせてみる、その解釈があっている、あっていないとあっさり判断し、妥当でない解釈をすぐに切り捨てるのではなく、「なぜそのような解釈がなされるのか。」の「なぜ？」にもっと目を向けて、文章と授業者と学習者間のコミュニケーションを通し、その中から、より文章に寄り添った解釈というものを学習者が見つける方向へもっていけないかということなのである。これは、時間と労力がかかるようにも思えるが、学習者一人一人の能力としての読解力をつけるには、膨大な量の「与えられた解釈」を丸暗記するより、ずっと意味のある方法なのではないだろうか。小論文等における表現力についても同様である。このテーマが来たら、こういう内容を書くというパターンを覚えるのではなく、例え一般的に評価されているような意見でなくても、その「なぜ？」という点に目を向けることで、その学習者にしか表現できない力強く、説得力のある文章が確実に書けるようになると思われるのである。

他者とのコミュニケーションについても、なぜ自分がそのように言うのか、そのように考えるのかを掘り下げることなしに、聞きかじりの知識や言葉だけをやりとりする行為からは、新たな認識も思考も、自分なりの問題意識も、その解決も生まれない。コミュニケーションを通して、ある種の情報交換はできても、他者の考えに触れることで、再び自分を振り返り、認識を深め、成長するという可能性は望めない。ゆえに、私は、日本語や国語の教育を行っていく上で最も大切なことは、「ヒトが『ことば』と『考える力』をもって生まれてきた意味」を考えると立ち返って教育というものを考えていくことだと断言する。先にも述べた通り、多くの場合、私たちは自分の「内言」の「外言化」プロセスをあまり意識していないからこそ、それを左右する言語教育の責任は重大なのである。

一人の人間にとって、生まれてきたのは他にもない「自分」であり、「思う」「考える」「感じる」「話す」「伝える」「受け取る」「行動する」の主体はすべて「自分」であるはずだ。コミュニケーション学者たちは“ We can not not communicate ”(コミュニケーションしないことは不可能)という表現をよく使うが、生きていく以上、「私」は様々な他者とコミュニケーションをし、自分を再構築する。それは生きている限り続く成長過程であり、生きることそのものであるとも言える。

日本語・英語、どの言語を母語話者・第二言語学習者が用いるにしても、そこに「私」

と他者との実のあるコミュニケーションが行われるためには、「私」が「私」の「価値観・認識」「文化」と「ことば」をもって、他者と向き合うことが必要である。それを実現する能力を育成するために、学習者を主体とし、学習者の「考えていること」を引き出し、「内言」と「外言」の往還を活性化させる教育を行うだけでなく、学習者がのびのびと自由に思考し、自分の「認識」を「ことば」に表現できる場としての環境を作ることが担当者に役目であると思う。また、その授業の中で行われる評価も、当然コミュニケーションの一貫として他者とのやりとりにおいて行われるよう設定すべきである。日本語教育の担当者は、世の中の知識や常識と呼ばれているものが、第三者の「認識」であることを知り、文法・文型や音声の教授テクニックや、学習者に対するアドバイスの仕方、発話のうながし方等を自分に備えた上で、あくまでも学習者が「私」としてコミュニケーションを行えるようになるための支援者として、学習者の「認識」と「ことば」を支えていくことが大切である。

細川は「ことば」と「文化」を「統合する」という表現が用いるが<sup>5</sup>、それは新たにここで「統合する」というよりも、「ことば」と「価値観・認識」「文化」が「私」と切り離してはならないもの、「私」の中に一体としてあるもの、という本質に戻るというだけのことなのではないかと思う。むしろ、両者が別々のものとして取り上げているならば、その不自然さに気づかなければならないのである。

「ことば」の教師は、「ことば」に携わるものとして、「ことば」が「私」の「思考」と共に在る「ことば」として表現される時にこそ、「ことば」としての価値を持つということを胸に深く刻んで、「ことば」の授業のあり方を考えていくべきであろう。

#### 引用文献

- 細川英雄 2002 『日本語教育は何をめざすか』明石書店  
八代京子・町恵理子・小池浩子・磯貝友子 1999 『異文化トレーニング』三修社  
細川英雄 2002 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社

---

<sup>5</sup> 細川(2002) p.1

# 日本語教育における「複眼的対象認識能力」とは何か

崔允釋（チェユンソク）

- 0．はじめに（問題の提起）
  - 1．日本語教育における「複眼的対象認識能力」形成の意義
  - 2．分 析
    - 2 - 1．何故私は「総合授業」をデータとして分析しようとするのか
    - 2 - 2．分析対象の選定理由
    - 2 - 3．データの分析
  - 3．結論
- おわりに

## 0．はじめに

高校一年生の修学旅行で、日本からきた日本人の高校生たちと出会った経験がある。その時、私達は日本語を習い始めて何ヶ月しか過ぎなかったが、彼らとのコミュニケーションを試みた。しかし、私達が彼らに話しかけることばは、ただ「わたしは女です。あなたは男ですか」「私は学生です。あなたも学生ですか」位であった。私達と同じく制服を着ていたのだから、彼らは誰が見ても学生であって、男と女であったのに、聞いたかったことと全然かけ離れた話しをしてしまったのだ。なぜかというと、私達が話したいことばは、その時学んだ語彙・文型とはあまりにも差が大きかったからである。

もちろん、初級のレベルで扱われている語彙があって、文型・文法があったので、表現力の限界があるのは仕方がないと言われるかもしれない。しかし、このエピソードから見られる現象をただ語彙不足、文型・文法の不足のせいで、責任を転嫁させることが

できるだろうか。最初から学習者の表現しようとする意欲の芽を規定された既成教育の権力として切ってしまったのではないだろうか。学習者の思考能力を「規定されている表現」<sup>6</sup>として、むしろ阻む教育が行われていったのではないだろうか。それで、思考は思考のまま、表現は表現のまま、思考と表現を分離させて、各々の別の場所で機能するように日本語教育がなされたのではないだろうか。

私の経験から見ても、初級のレベルでも自分の考えを表現しようとする強い意欲がある。しかし、レベル別に規定されている既成教育の権力下に、学習者の強い自己表現意欲は上級のレベルに達するまで抑えなければならないのである。

このような理由から外国語教育は、レベルを問わず、もちろん初級レベルの外国語教育においても、学習者の思考力、それに根拠した表現力が重視される教育が行われるべきだと私は思うようになった。つまり、学習者の表現の根源を教材の本文から解放させ、学習者の思考からなされるように外国語教育は行われるべきだと思う。

いかに正確な文型・文法を駆使して話しても、表現の根源が自分の思考にあるのではなく、教師により提示された場面、または教材にあるとしたら、思考と表現の異質感は言うまでもなく、表現の発展は成されないだろう。なぜかというと、表現とは思考に根拠した個の思考表出だと私は思っているからである。自分の思考に拠らない表現とは根の浅い樹に過ぎない。従って、日本語教育は学習者の「思考に根を置く表現力」の育成、「表現の根源地でもあり、原動力でもある思考力」の育成、つまり両方の往還関係の活性化に重点を置くべきだと思う。

本レポートは、従来の日本語教育が学習者の状況別表現能力向上だけに教育の力が不均等に配分されて、表現の根源地の学習者の思考には目を向かなかった日本語教育の現実に対する自覚から出発する。そして、「思考と表現の活性化」<sup>7</sup>による言語力の成長に注目して、思考と表現の活性化のために学習者に必要なものとして「複眼的対象認識能力」の形成をもたらす教育を提案する。「複眼的対象認識能力」の形成は思考と表現をどのように活性化するかに対する具体的な教育方法になるだろう。つまり、日本語教育で思考と表現を活性化するためには、学習者の「複眼的対象認識能力」の形成が必要だという私の考えを検証するための一次的方法として、本レポートでは一人の学習者の

---

<sup>6</sup> 「規定されている表現」とは、レベル別に分けて、制限または規定している語彙・文型・文法などを言う。例えば、日本語中級レベルの学習者に適用されている語彙の数は、日本語能力試験二級の基準になる。

<sup>7</sup> 細川英雄「新しい個の表現をめざして—早稲田大学日本語研究教育センター「日本語・総合」の実践と試み—」（『講座日本語教育』36分冊 2000年11月）

「総合」授業<sup>8</sup>でのプロセスを追いつつ、「複眼的対象認識能力」とは何か」について考察したい。

## 1．日本語教育における「複眼的対象認識能力」形成の意義

「複眼」とは昆虫類・甲殻類などに見られる多数の小さな目がはちの巣状に集まって、一つの大きな目となったものである。そして、「複眼的」という意味は、ある物事をいろいろな角度から見て、検討を加えるようす、ひろい視野に立って対象を捉えるようす<sup>9</sup>の辞書的な意味を持つ。また、「対象認識能力」とは、簡単に言えば、対象に対する再認識を及ぼすインターアクションを通して、今まで認知してきた対象に対する認識視点を自ら再構築できる能力だと言えるだろう。この時、再構築・再形成された認識視点は、以前とは違うマルチフルな複眼的視点として意義を持つことになるのである。

つまり、このレポートでいう「複眼的対象認識能力」とは、今まで考えてきた認識、または下した判断に対して、判断が起こった自分の視点を確認、気付きをすることによって、対象認識を自覚化・相対化する能力である。また、今まで常識として受け入れた対象及び対象についての情報に対して自ら理由を問うことによって、二つ以上の柔軟な視点から対象を再認識する力でもある。「複眼的対象認識能力」の形成によって、学習者は対象に対して柔軟な視点、しかし強固な視点を持って、コミュニケーションの場で主体的思考行為を続けるだろうと思われる。

## 2．分析

### 2 - 1．何故私は「総合」授業をデータとして分析しようとするのか

分析に入る前、データとして取り扱おうとする早稲田大学日本語研究教育センターの「総合」授業について概観してみる<sup>10</sup>。

<sup>8</sup> 「総合」授業については 2.1 で概観してみることにする。

<sup>9</sup> 「学研国語大辞典」第二版、学習研究社

<sup>10</sup> 早稲田大学日本語研究教育センター『「総合」の考え方と方法』（「総合」研究会 編 2002年3月）

まず、「総合」(総合活動型日本語教育)とは、プロジェクト・ワーク等の名称でも知られるように具体的な活動を通して、言語習得を考えようという総合的な言語活動である。この活動は、初級段階から日本語によるコミュニケーション活動を中心として、学習者が自分の考えていることを発信する方法を採用する。この教育/活動の目的は、学習者の総合的なコミュニケーション活動能力をつけることである。

- ▶ レベル 初級後半以上、どのレベルでも可能
- ▶ 所要時間 1週1回各3時間で12~13週
- ▶ 活動内容 現在、学習者が興味・関心を持っている問題をテーマとし、その問題と自分との関係について「〇〇と私」というタイトルでレポートを執筆する。まず、自分のレポート執筆の動機をクラスで述べ、意見をもらう。その動機をもとに、「私にとって〇〇とは何か」という仮説を立てる。さらに、この仮説をぶつける相手を探し、ディスカッションを行った後、その報告をクラスで行う。動機・仮説・ディスカッションを踏まえ、自分の結論を出して、下書きを完成させる。各自の成果について、相互自己評価を行った後、全員のレポートを冊子にまとめる。
- ▶ 成果・評価 各自のレポートの相互自己評価を経て、冊子として完成させる。

「複眼的対象認識能力」の形成を確認するために以下のような事項を「総合」授業と関連づけて考えることができる。

学習者は一定期間、一つの対象を決め、他者との不断なインターアクションにより「再認識と表現」を繰り返す作業が必要である。

「対象認識」とは、学習者の個々の意識行為だから学習者の数によって彼らの関心事がバライアティなのは当然なので、テーマ・素材などを教師側から限定してはいけない。

「複眼的対象認識の形成」の為に学習者の対象に対する認識が「一回性」に止まってはいけない 絶えないインターアクションの必要性

- ・学習者が常識として持っていた「知識としての対象認識」に対して「なぜ」「どうして」等の質問を投げかけることによって、学習者の常識を学習者自ら自分に問い返すようにインターアクションになるべきである。
- ・常套的表現、色々な解釈が可能な曖昧な表現に対しては、必ず問い返すことによって教師と学習者の相互黙認を避ける。

学習者の対象認識とは他人には見えない「暗黙知」なので、作文の形であれ、口述の形であれ、必ず「ことば」として引き出すべきである。

## 2 - 2 . 分析対象の選定理由

- ・分析クラス：2001年度 春学期「総合5」A・B
- ・クラスの構成：担当者1名・大学院生4名・ボランティア4名・学習者17名
- ・分析対象：学習者H（「志賀直哉と私」）
- ・何故学習者Hなのか：最初から対象に対して確実な自分の視点を持って、自分のことばで表現できるとすれば錦上添花だけど、そうではない学習者がほとんどである。特に、ことばの構造とか「文化情報」の提供等の知識注入式教育を受けてきた学習者なら、その知識の中で自分の視点を持つのは大変だと思う。なぜかという、上から下への注入、つまり教師から一方的に注入された知識は学習者に疑問の余地もない事実として受け入れられやすくなるからである。さらに、今まで自分が持っていた対象に対する知識によって、むしろ対象に対する自分の視点、認識を持つことが阻まれてしまうかもしれない。

学習者Hも、対象に対する事前知識（または知識追求）がH自ら対象を認識することを阻まれたケースだったが、教室内のインターアクションを通して、対象を再認識して行く。対象に対する再認識の繰り返しによって、Hは対象を見るとき、一つの視点に囚われてない多面的視点を獲得して行く。つまり、「複眼的対象認識能力」が形成され、結局は自分の発話意図を説得力あって伝えることができるようになった（コミュニケーション能力の向上）と判断された。

対象についての知識追求、事前知識への依存などが対象に対する認識を阻んでいる学習者Hの「総合授業」の活動プロセスの分析を通して、次のような論を検証する。「複眼的対象認識能力」とは、対象に対する再認識を及ぼすインターアクションを通して、今まで認知してきた対象に対する認識視点を自ら再構築・再形成して、以前とは違うマルチフルな複眼的認識視点の形成能力を意味する。

「複眼的対象認識能力」は、対象に対する「認識と再認識の往還関係の活性化」により形成される。学習者は「複眼的対象認識能力」の形成により、発話の説得性を高めることができるようになるだろう。

## 2 - 3 . データの分析

4月20日 動機発表（一次レポート）

①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いられている。それで②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。

テーマ「志賀直哉と私」についての動機発表で、のように志賀直哉の小説という対象に対して一般的に言われる主題について、外側から眺めている態度が見られる。においては、学習者Hの「対象に対する知識的側面の追求」が学習者Hの自分の考えを持つことを阻んでいるように見える。彼、つまり志賀直哉に対する知識執着への表出によって、対象と自分との関係づくりは難しくなる。

4月20日 授業記録

(A: クラスメート, T: 担当者)

A: ①志賀直哉（メモをとっている）あのう、①なぜですか？それはどうして？

T: それはとてもいい質問ですね。

A: ②日本文学作家の中で志賀直哉のどういう作品と接するようになった、②それはなぜですか？

H: あ、なぜ？

A: うん、なぜ？

H: あ、③-1 私が学校で勉強するとき、ああ、いろいろな作家があります、いますけど、ええ、③-2 私が自然について考える事が、うん、③-3 私も自然、うん、自然の中で私も一つだと思うけど、この志賀直哉だと、自然がながなが…ながなが…水がながれる、ながし、ながすとき、も③-4 私の人生も水がながすように、うん、いくつか思っている。

A: 小説を読んでいるとき、あなたをあのう、景色とひとつになる、感じ。

H: ああ、③-5 私も宇宙とか、自然とか、大きな自然の中で私も一つ、とおもいますが、あのう、③-6 私も自然と主従かという考えました。ええと、どうしてあのう志賀直哉と、ああ、志賀直哉の考え、志賀直哉の生活とか、いろいろあるのが家族とは、とのクワ？幸せに、幸せではない？幸せでは、という生活、カツドウしています。③-7 私がしています。③-8 私もいろいろな自然を見て、自然、という、自然、自然、③-9 私も自然一つですけど、やわらく、やわら、やわらしい、考え方がやわらしい。になります。



一応対象に対する興味を見せたが、Hの認識視点はただ対象を外側から見つめているぐらいに止まったので、「対象と自分との関係性」が弱い。つまり「対象と自分との関係性」の弱さは、話し手の発話の説得力を持ちにくい。それで、クラスメートAから「対象と自分との関係性」を問う重要なキーワード と が投げかけられる。 と の「なぜ? どうして?」のようなインタラクションは、今まで認識してきた対象に対する「再認識」のきっかけになる重要な刺激である。

と のインタラクションによってHには「認識視点の転換」が起こる。「志賀直哉の作品」という対象に対して外側から見つめた認識視点から、 - 1で分かるように、「私」という自分へ認識視点が転換する。 - 1「私が学校で勉強するとき」は、認識視点の転換により、認識主体として確立して行き始めるHを見ることが出来る。 - 1から - 9までの認識視点は続けて「私」である。しかし、 - 3「自然の中で私も一つ」、 - 4「私の人生も～」、 - 5「私も宇宙とか～」、 - 6「私も自然と主従かと～」、 - 8「私も色々な自然を見て」、 - 9「私も自然一つ」を見ると、Hに「認識視点の転換」が行われたが、明確な認識主体の確立としては認めにくい。「私も」ということばを使い続けることをみると、対象に対して「共感」している自分への気付きの段階に学習者Hは位置しているのである。

(T: 担当者 H: 分析対象の学習者)

T: あのお、アンさんの質問はここに書いてありますね。これから何をしようかなあ、将来が心配になり、さまよっている時に、①-1 さまよっているのは誰ですか?

H: ああ、私は大学のとき。

T: ①-2 いや、さまよっているのは誰ですか?

H: ああ、私です。

T: ①-3 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、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?つまり悩んでいる時、ですね。

H: はい。

T: ①-4 悩んでいる時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。

H: ②-1 私が大学のとき、生物だったんですけど、生物学科と私、違っていたということをあのう、私はさまよっていた。

T : うん, さまよっていた。

H : いろいろと接するようになりました。そして, あのう, そのあとで私が日本語を勉強する, 勉強しようと思っ  
ているけど, あのう, 勉強するとき, いろいろな作品を私を接するようになって, あのう, ②-2 その中で志賀直  
哉という作品と私の考え方を思っていると一つになりました。

T : うん, うん。

H : そして, そのとき。

T : ③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, アン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。が,  
わかりますね。それ, それはまだ来週までに考えてね。

「認識視点の転換」が起こり始めた学習者Hに, 担当者の意図された( - 3 )認識主  
体の把握の為の突っ込みが始まる( - 1, - 2 )。「認識主体の把握」( - 1と  
- 2 )とともに「対象認識に対する当為性」を問う( - 4 )。

「さまよっている」主体としての自分を認識することは, 「対象と自分との関係性」を  
探せる重要なキーになる。

しかし, Hは - 1「私はさまよっていた」, - 2「志賀直哉という作品と私の考  
え方を思っていると一つになりました」のように, 「さまよっている・考え方」に対し  
てまだ具体化はしていない。担当者のインターアクションにより, Hの認識視点は自分  
へ向かい始めたが, まだ「自分の中の抽象的複合性である‘モヤモヤ’」から抜け出し  
ていない。

すると, 担当者はHの「自分の中の抽象的複合性である‘モヤモヤ’」の脱出口を  
のような「具体的なエピソード」として糸口を提示する。

4月20日 クラス記録 (T1: ボランティア, K・P: クラスメート)

H : 志賀直哉について書きたいですけど, 私が志賀直哉の本を読んだのは三年前ですから, もう一度読んで, 考えよう  
とってます。

T1 : どうして志賀直哉について。

H : 志賀直哉の作品で, ①-1 自然の描写… 描写?

K : 描写。

H : ①-2 描写が… 作者と自然が調和して… 志賀直哉とか主人公が自然と調和して…

P : さっき質問があったんですけど、②-1もしあなたが自然について感心があったら、なんで自然をサブジェクト、テーマ、に選ばないで、なんで作家をテーマに選びましたかなあ？

H : ①-3私が読んだ志賀直哉の作品で老荘思想の、中国の哲学の一つの老荘思想の概念があるかなあとって、私はそれをもっとよく知りたいです。

P : ②-2私も昔、アメリカン・インディアンの自然についての考え方の本を読んだことがあります、それはチャイニーフィロソファーの自然の考え方と同じところがある。とこっち（東洋）のほうの人には自然について同じような考え方がありますよね。そうしたら、べつにこの作家じゃなくてもいいから、なぜ、この日本人の作家なのかと思った事があります。いろんな本がありますよね、自然について。インディアンなら、私たちよりもっと自然な人じゃないですか？ それも面白いし、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？

H : ①-4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、私が勉強するのは難しいですけど、私は小さい概念を勉強しようと思いました。

T1 : ②-3そうするとハンさんは老荘思想と私ですよ。そしたら、私にとって老荘思想なり志賀直哉と私ですよ。そうすると、②-4ハンさんにとって、老荘思想、志賀直哉はなんなのか、なんで、それについてハンさんは書かなければならないのかと言うことを書かないといけませんよね。

H : ③私は老荘思想をよく知らないけど…

Hは「対象と自分を繋げられる」こととして、 - 1「自然の描写」、 - 2「作家と自然が調和して～」、 - 3「老荘思想」、 - 4「東洋思想」を言っている。しかし、このような語りによってむしろ「どうして、何故志賀直哉なのか」に対する当為性は遠くなってしまう。対象についての知識（老荘思想など）、理解度（作品に対する理解度）の追求がHにおいて「自分と対象を繋げて認識する」ことを妨げているように見える。「どうして、何故志賀直哉なのか」に対する当為性を問うクラスメートからのインターアクション（ - 1、 - 2、 - 3、 - 4）によって、Hは「対象認識の当為性」の形成に失敗する（ ）。クラスメートからのインターアクション（ - 1、 - 2、 - 3、 - 4）は、対象認識の焦点を明確させるための「対象の再認識」形成に重要な役割をしていると言えるだろう。

5月11日 動機と仮説発表（2次レポート）

（前略）

その後、日本について関心が起こって、この関心は文学まで広がった。もちろん私には文学がとても難しく、わかりにくかったが、印象的に残る作家がいた。志賀直哉という①近代文学作家だったのである。②この作家は1900年代

の初に活動したため、時代と状況が違って作品をわかりにくかった。しかし気についているところがあるから関心を持つことになった。それは③自然法則に対する彼の考え方である。水が流れて行くように、春が行くと夏がきて、日が沈むと月がのぼって、苦しみがあるとうれしさがくるように、すべては秩序のまま動くといった。

それで、④苦しみも自然法則の中の一つから悩むことをするよりありのまま受け入れればもっと落ち着いてくらすことができるそうだ。このような⑤志賀の考え方について私は「なるほど」しか言わなかった。

私がいつも漠然と考えることを他の国の人が、それも、時代も違う日本作家の作品の中で発見していくらびっくりすることなのか。もっと彼の作品を読みたかった。私と似ている考え方を持っている人は、⑥自分の考え方をどのように表すのかというのが知りたかったため、「暗夜行路」という彼の代表作品を読むことになった。子供の死、妻の不正などのために苦しみながら、まるで暗夜をあるくような気分であるが、山に登って自然と接するとともに、自然の法則を悟って、すべての苦しみをありのまま受け入れて落ち着くようになったと書かれている。

⑦私はこの山に来て小鳥や虫や木や草や水や石や、色々なものを観ている。

一人で丁寧に見ると、これまでそれ等について気がつかず、考えなかった

ことまで考える。そして今までなかった世界が自分に展けた喜びを感じて

いる。お前に話したかどうか忘れたが、数年来自分にこびりついてた。

想い上がった考えが、こういうことで気持ちよく溶け始めた感がある。。。

とにかく謙遜な気持ちから来るよろこびを感ずるようになった。

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すべて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、すべてのくらし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。。。



第二次レポート発表（動機と仮説）でも、Hの志賀直哉に対する知識追求は強く表われる。（～）志賀直哉の自然法則を正確に、多く勉強して、理解することによって、自分の考えを固めることができると思っているようだ。

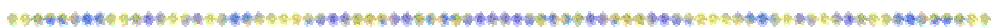
まだ、～で分かるように、Hは「何故、志賀直哉なのか」を自分の認識へ引き込まれなく、志賀直哉という対象を外側から眺めている。（～暮らすことが出来るそうだ、このような志賀の考え方について～、～と書かれている等）さらに、エピソードを入れることについての担当者の助言に対して、～のように、Hは志賀直哉の作品の中で自然法則が感じられる文を引用していた。そして、Hの語っている「苦しみ、悲観的、自然の法則」等についての実体は表われていないので、「そのために私にとって志賀直哉は

心の目だ」という仮説が不明確に伝われる。

しかし、次のクラス記録で担当者とのインターアクションを行いつつ、Hは自分の「苦しみ」についての実体を探していく。

5月11日 クラス記録  
生)

(T1, T2:大学院



(前略)

T1: Hさんあの、この志賀直哉の言葉を書いていますよね？この「私は」からとにかく謙虚な気持ちから来る喜びを感じるようになった」までのなかで、その言葉のどこにハンさんが、①-1 すごく、「ああこれは私が思ってるのと同じだ」という言葉があったんですか？

H: はい。

T1: そのところ。

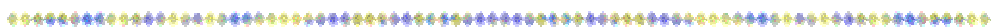
H: ②-1そして私がこの例文を私は書いているけど、私がこの山にきてから、小鳥や虫から、あ…ろくまで、私…私はこの山にきて小鳥や虫や木や草…ところから、あの…六行まで、志賀直哉の暗夜行路を私がこれを書いている(T1: そうですね) けど、この例文が私の気についている例文ですけど

T2: ①-2 でその例文は自分にとって、どういう感じがあったっていうか、もう少し(不明)してほしいんですよね。  
その例文を入れた理由、で自分はどういう影響をしたっていうかその中の、もう少し詳しく、うん

H: で私がこの例文を読んで、②-2私のくやしきも、くやしきもあとで消える、だと思っているから、私も今はくやしきけど、あとで喜びが進んでくるから、今心配しなくてもいいですから、と思って落ち着いています。

T1: ①-3 なんかそのエピソードはありますか？くやしき思って、でもあとからこう、心が和んできたような、そのなんかそういうエピソードを…

H: エピソードは③ 私が愛する犬がありますけど、その犬が死ぬが、私がとても心がいたいと思っているから、このエピソードで入っているけど長いかと思って…



担当者は - 1のように、志賀直哉という対象と私が思っていることを繋げる橋渡しを探せるようにインターアクションをしている。しかし、 - 1のようにHはむしろ作品の例文を挙げながら、自分の気になる例文に対して感情移入の状態から抜け出せなくなる。すると、担当者は - 2のように感情移入の状態に止まっているHに、「対象認識の具体性」を要求する。 - 3のように、大学院生の担当者は続いてHの「苦しみ」の実体を探せるためにインターアクションする。すると、Hは最初の対象認識の「志賀直哉の苦しみ、自然法則」から一応抜け出して、再認識の「自分の苦しみ」へ目を向き始

める。すると、Hの苦しみは「愛する犬の死」のエピソードによって具体的な実体性を表われる。「愛する犬の死」がHの苦しみの全てだとは言えないが、今まで抽象化された苦しみが、より具体的な実体性を出しつつ、もっと現在化される。苦しみの実体の一例の「愛する犬の死」のエピソードを語らせるのは、苦しみに対する認識が形成されるまで遡ってみる効果がある。この過程は対象について再認識が行われる重要な役割をする。

「愛する犬の死」のエピソードは具体的な実体性を表わすHの苦しみの一つとして、それによって志賀直哉とHとの関係を結び付く重要な橋渡しの役割をすることになるのである。

このインターアクションを通して、Hは「何故、志賀直哉なのか」に対する動機を明確化していく。そして、志賀直哉に対する知識追求から離れて（最初の対象認識）、初めて自分の問題に目を向けて、苦しみの実体把握、自分にとっての自然法則の意味づけ、それによる自分にとっての志賀直哉の意味づけをし始める。このプロセスは「対象に対する認識と再認識の往還関係」の活発化していく過程だと言えるだろう。

### 第3次レポート



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。

私もつらい時があった。今、そのときを思い出せば、その当時のつらさがたいへんなことではないけど、

そのときにはとてもくろしかった。

私が15歳のとき、父は小さくて真っ黒い犬の子を連れて来た。私は生まれて、初めて動物を飼うことになって、うれしさによって寝ることができなかった。はじめてはなでるさえできなかった。こわくて。。しかし、だんだん愛が積み始めて、あとはこのいぬがいなくてはだめだとおもった。

だが、ある日そんなに利口な犬が、突然、口に泡を立てて四肢を震えるのではないか。私の家族は驚くて早速、病院につれていったが、「しょうがないんです」という話をきき、何も見えなかった。絶対、放棄しなかった。真心を込めて面倒を見た。そうすると、死ぬように見える犬がついと起きてご飯をたべているのだ。神さま、ありがとう。しかし、よかったということが終わらなかった。また、犬が口に泡を立てて四肢を震える。

いまごろ、どうしたくてもしょうがないんだ。ただ、この振る舞いを眺めるだけ。このようなことは6年間、つづいて繰り返した。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。。

その日、家に帰って私の愛する犬に起こったことを聞かれた。

さよなら。あの世では口に泡を立てて四肢を震えなくてもいいね。

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、どうしてそんなになさしいかな。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。

しかし、今は以前のような苦しみがなくなってしまった。そのような苦しみがなくなった時期は、日本語を勉強しながら  
知るようになった志賀直哉という作家を接するときだ。

もちろん、いろんな作家がいたけど、この作家が気に入れるのは彼の考え方だ。気に入るだけでなく彼の考え方の  
影響を受けたのだ。

水が流れて行くように、春が行くと夏がきて、日が沈むと月がのぼるように、すべてのものは秩序のまま動くのだと彼  
は考えた。「暗夜行路」という作品は、子供の死、妻の不正などによって苦しんだ主人公がこの苦しみを自然と接すると  
ともに解消するようになるという内容がかかれていた。このように彼はどんな苦しみでも自然法則だと思って、ありの  
まま受け入れて解消するのだ。

私も心の片隅に残っている苦しみがあつた。犬に対する惜しむ。。。いつも持っていることだった。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。①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。②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③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。



第二次レポートと比べてみると、志賀直哉についての知識的な側面（自然法則、老荘思想）などから最初の対象認識の視点を転換して、自分にとって具体的実体性の「苦しみ」について追い求めている。苦しみに対する具体性を探し出しているHの思考様態が見える。その思考様態とは、志賀直哉の自然法則を理解することによって志賀直哉と自分との関係を明示できると思っていたことから、自分の「苦しみ」の実体性を自ら再認識することによって、より当為性のある「志賀直哉と自分の関係」が明示できることに気が始めたとと思われる（ ）。Hは自分にとって自然法則を探し出すことから、初めて志賀直哉と自分との関係性に気付いているように判断される（ ）。

しかし、まだ仮説までは成立されていない（ ）。



## レポート (ディスカッション)

それで、他の人はどのように苦みを解消するかについて気になった。

Mは「家にずっととまっていたり音楽を聞いたりする」と答えた。音楽を聞けば苦みが解消するけど、本を読みながら、苦みが解消することはない」と言った。それが私の意見と違った。もちろん、私も苦みのあるとき、音楽を聞いたり映画を見たりする。しかし、①私は聞く瞬間、または見る瞬間は苦しみ、いやストレスが解消するけど、その後は、はじめに戻って苦みが続いてきた。まだ残っていたのだった。

楽器を演奏することも同じだと思った。根本的な苦みはなくなかった。私は10年以上、杖鼓（ジャンゴ）という韓国の伝統的な楽器を打った。このごろも気持ちが悪くて辛い時にこれを打ったら気分転換になっていいと思った。だが、それは、苦みが解消するよりストレスが解消するのだというのがいいだろう。つまり、私において苦みを解消する方法は音楽も映画も楽器もなく、自然法則について悟るように役に立つ志賀直哉という本を通じるだけだ。この本、すなわち志賀直哉は、私が将来どう生きるかについての生きる方法を教えてくれたのである。それで、志賀直哉という本は私の行き方の先生だと言えた。

しかし、この部分についてMさんがたずねた。「志賀直哉があなたの苦みを解消するために生き方の先生だといったが、生き方の先生より生き方の友人だと呼ぶのがいいんじゃない」Mさんはつづいて話した。(中略)

これに対して、私はちょっと意見が違った。②先生というのは一方的に教えてくれるというより私たちにどのように暮らすかについての方向を提示し、導いてくれるではないかと考えた。友人ももちろん私の意見を聞いてくれるが、結局、結論を落とすのは自身だと思った。このような結論を落とすように役に立つのは先生だと呼んでもいいんじゃないかと思った。やはり、私にとって志賀直哉は生き方の先生だと考えた。

ディスカッションを通して、 のように、Hは自分においての「苦しみ」をより具体的に、より差別化して実体を明確にしていく。(ストレスと区別して、自分の「苦しみ」を規整していく)

仮設で使った「先生」という言葉も、 のように、より具体的に、より差別化して自分なりの意味づけを行う。(自分においての先生と友達という概念を規整)

このように「対象に対する認識」を繰り返すことによって、Hは自分の仮説に対する根拠を確かめて行くことまで可能になる。



### 3 . 結論

学習者Hの場合、授業の初日の自己紹介で、「自分の知的活動」と関わって自分を紹介して、レポートの進行プロセスの初期でも、対象の志賀直哉の作品に対する知的追及から自分の思考を発展させなかったケースであった。

しかし、授業でのインターアクションによって、Hは思考の根源を対象に対する知的追求から自分自身へ移る「認識視点の転換」によって「複眼的な対象認識能力」の形成が獲得されたと言える。それによって、より自分と関連された、より明確な志賀直哉を見ることが出来たのである。

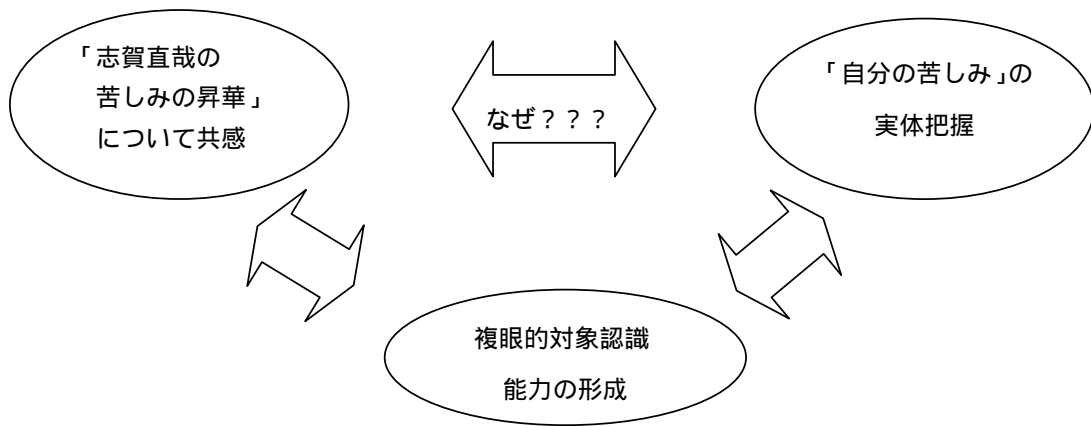
Hが説得力のある仮説を下すことが出来たのは、「対象に対する認識と再認識」の往還関係の活性化により、対象に対する複眼的認識能力が形成されたと私は考える。

Hは「複眼的対象認識能力」の形成によって、以前下した判断、対象認識をより明確な立場から再認識することができたと言える。つまり、今まで認識していた「志賀直哉の自然法則」に対して、そして「自分の自然法則」に対して、以前と違う「相対化」された志賀直哉と自分を見ることができたのである。この能力形成は一回のインターアクションではなく、彼女の発話を巡る数多くのインターアクションによって、「認識と再認識」を繰り返しつつ可能になることである。

Hにとって自分が経験した苦しみの実体を把握することは、今まで対象に向けていた自分の視点を、今度は自分へ向けるように「認識の転換」を意味するのである。この「認識の転換」によって、今までの対象に対する「思い」の根源を気付くようになった。つまり、以前の納得・共感した対象における「思い」への気付きであった。Hは「認識の転換」による対象における「思い」への気付きから、「私はなぜ志賀直哉に興味を持つようになったのか」という動機を自ら明らかにすることができた。

そして、納得・共感してきた「志賀直哉の苦しみの昇華」に対する共感の根源を把握することによって、また違う「志賀直哉の苦しみの昇華」を見る眼が形成された。さらに、以前漠然に思っていた「自分の苦しみ」に対しても相対化して苦しみを認識することができたのである。Hは「自分の苦しみ」の実体把握によって、共感の根源への気付きができた。これによって、今まで認識していた「志賀直哉の苦しみの昇華」に対して、そして「自分の苦しみ」に対して、以前と違う「相対化」された志賀直哉と自分を見ることができた。

このようなプロセスを私は「複眼的対象認識能力」の形成過程と見るのである（次頁図参照）。「複眼的対象認識能力」の形成により、学習者は自ら下した判断、または認識



「複眼的対象認識能力」の形成図

の根源を把握する。認識の根源の把握によって、以前下した判断、対象認識をより明確な立場から再認識するようになる。再認識する対象は以前と違う対象として見えるかもしれないし、もっと深化された対象として認識するようになるかもしれない。ただ、重要なのは「複眼的対象認識能力」の形成によって、自分の認識に対する論理性を取得することができて、以前より「他者説得性」も高くなるのだろう。このような形成過程は一回性に止まることではない。教室内の絶えないインターアクションによって、学習者の「複眼的対象認識能力」はより深く、より広くなると私は思うのである。

## 4 . おわりに

従来の日本語教育が学習者の状況別表現能力向上だけに教育の力が不均等に配分されて、表現の根源地の学習者の思考には目を向かなかった日本語教育の現実に対する自覚から出発した本レポートを通して、「思考と表現の活性化」のために学習者に必要なものとして「複眼的対象認識能力」の形成をもたらす教育を提案してみた。

「複眼的対象認識能力」とは、今まで考えてきた認識、または下した判断に対して、判断が起こった自分の視点を確認、気づきをすることによって、対象認識を自覚化・相対化する能力である。また、今まで常識として受け入れた対象及び対象についての情報に対して自ら理由を問うことによって、二つ以上の柔軟な視点から対象を再認識する力

でもある。「複眼的対象認識」の形成によって、学習者は対象に対して柔軟な視点、しかし強固な視点を持って、コミュニケーションの場で主体的思考行為を行き続けるだろう。

# 第二言語習得目的を「自分の考えを表現すること」に置く意義

張 珍華

1. はじめに 日本語教室づくりと第二言語習得の目的を考える
2. 自分の考えを表現することへの「戸惑い」と「連鎖」
3. 分析
4. まとめ

## 1. はじめに 日本語教室づくりと第二言語習得の目的を考える

教育の場において、学習者が教室活動を通して、何を習得してほしいのかということは、教師が何を目的で教室運営をしているのかという問題に直結することだと、私は考えている。つまり、教師の教室運営目的によって、学習者の習得していくものが異なっていくとも言える。

日本語教室という第二言語習得の場において、教室運営者である教師が日本語の形だけを学習者の習得目的として置くこととは、日本語を用いた学習者の言語活動の部分が欠けた教室活動にとどまってしまうことになる。日本語学習者に日本語の形だけではなく、日本語を用いた言語活動まで保証する教室づくりのために、教室運営者である教師にまず必要なこととは何だろうか。最初に記述したように、学習者が何を習得してほしいかという教室運営の目的を教師が明確に持っていることから、教室づくりをはじめべきだと考えている。つまり、学習者の第二言語習得目的を教室運営者がどこに置くのかから、日本語教室づくりは始まるとも言い換えられる。

本稿ではその答えを見つけるがために、第二言語に問わず、「言葉」自体が何のためにあるものかを自問してみた。その時に、必ず「表現」という言葉が浮かんでくる。そして、何を表現していくのかは、人それぞれであり、表現されるそのものは、個々人の考えを表しているものだと思われた。『日本語教育は何をめざすか』（細川：2001）では「言語は人間の思想すなわち人の考えていることを伝え合うためのものであり、それによって、人々は互いの理解を深める」とまで記している。

第二言語を学んでいく目的も、学習者自身の考えていることを、習得言語を用いて、伝え合うためであろう。そして、このような第二言語習得目的を教室運営の目的とも一致するものとして置いて、教室運営者は教室づくりを考えるべきではないだろうか。そして、そのことによって、学習者自身は自分自身が考えていることが何かを把握すること、他者に伝えるための論理性を考えること、表現を試みることというサイクルが生まれるようになり、第二言語学習の場で教室活動がスタートされることになると思われる。

しかし、私は、自分の考えていることを考え、それを露にし、他者の理解を得るような言語活動は、現実にはしばしば遭遇する場面ではないと思ひ、学習者は教室の中で学習者自身が考えていることを表現することに戸惑いを感じる可能性もあるのではないかとみた。しかし、同時にこのような戸惑いを乗り越えることから、自分の考えを見直すためのサイクルが成り立っていき、新たな表現のサイクルが生成していくことも認められる。つまり、自分の考えを露にすることの必然性が、このような連鎖的に起こりうるサイクルにあると認めざるを得ないことになる。

よって、第二言語習得目的とは「学習者自身が考えていることを表現する」ことが可能になることであると同時に、教室づくりの目的でもあることを前提とする。

本稿では、「自分の考え」を表現することに見られる「戸惑い」と、考えることと表現することの「連鎖」から見られる自分の考えを表現することの「必然性」を述べることと、分析を試みることから、上記で前提として述べた、第二言語習得目的を「学習者自身が考えていることを表現する」ことに置く意義を日本語教室づくりと関連付けて考えていきたいと思っている。

## 2．自分の考えを表現することへの「戸惑い」と「連鎖」

考えることとは、必ず考える素材ともなる対象があるわけだ。ここでは、その対象を表現対象として呼ぶことにしよう。表現対象とはその形態は様々で、具体的に全体を述

べることは無理であると考えが、大きく「モノ・コト・サマ」<sup>11</sup>として捉えることができると思われる。このような表現対象を表現する手段として、言葉をあげることができる。その言葉を機能的にみて、各種の言葉を「幼児期独語（自己中心的なコトバ）・話しコトバ（対話のコトバ）・書きことば（文章のコトバ）・内言（思索のコトバ）」<sup>12</sup>と区分することもある。この四種類のコトバの表現対象をモノ・コト・サマと言っても良いものの、コトバの機能からの四区分だけではなく、コトバの受け手の差異からの二つの特徴に分けることもできると思われる。そして、二つの特徴による表現の困難さも想像することができると思う。

一つは、自己中心的なコトバと対話のコトバの特徴で、受け手の反応が即座に感知することができるため、コトバの訂正の余地と同時に訂正のチャンスがたくさん含まれていることである。そして、このようなコトバが日常の会話のように行われていて、受け手の数を含めた実態が明確に表現者に見えるために、表現の困難をさほど感じることができない。

そして、もう一つ二つのコトバの表現しやすさは、モノ・コト・サマの表現対象を、確かに表現者の意図を表していることではあるが、表現対象に接したときの私を、表現者としての私が語っていないことからだと思われる。つまり、表現対象に接触している私の感情・感覚やモノ・コト・サマそのものを表現することに終わり、受け手の反応を待つための表現であることだと思われる。すなわち、表現対象に交わる私の考えを表現する必要がないために生じる表現の容易さではないだろうか。

しかし、文章のコトバや思索のコトバの共通する特徴とは、受け手の顔が見えない状態で表現する場合が多く、受け手の顔が見えたとしてもその数が多すぎて見えるといえない場合が多いと考える。だからこそ、この二つのコトバとは即座の訂正の困難から、その表現に困難を感じる人が多いのではないだろう。そして、表現の困難に一番大きい原因として考えられるものとは、表現対象の変化にあると考える。モノ・コト・サマを対象にしながらも、実際、この二つのコトバの表現対象とはモノ・コト・サマに接しているときの私、つまり、主に、表現対象を捉える私の考えを表現対象に加えることになるのだ。

そして、日常に行われる言語活動の中では表現対象を個々人が語るということに止まり、私が表現対象をどう捉えているかを表現対象としてにまで示すことは、その表現の困難さからもあまり行っていないのが現実であり、その現実から逸脱している面から「戸

<sup>11</sup>細川英雄（2001）『日本語教育は何をめざすか』明石書店 p.261

<sup>12</sup>阪倉篤義（1975）『文章と表現』角川書店 p.129

惑い」という特徴もあると考える。しかし、ここで云いたいこととは、このような戸惑いを持つ表現をすることこそが、表現対象を捉える私の考えを表現することであり、「自分の考え」を表現することであるのではないだろうかということである。

このように戸惑いをもたらす、日常から離れた自分の考えの表現が、なぜ必要とされるのだろうか。つまり、表現対象を個々人がどう捉えるかを表すことの必然性はどこにあるのだろうか。その答えを探るべく、「自分の考え」を表現することが果たす役割というものとは何かをここで考えてみることにする。

言語を用いたやりとりそのものをコミュニケーションとして捉えた場合、言語表現のプロセスでは、必ずしも、「内的コミュニケーション」とも言える段階があると思われる。それは、自分の中の言葉を「内言」として、「内言」と「内言」との対話である「思考」そのものであるとも呼べるだろう。当たり前のことを言うことになるが、他者とのやりとりを行わない「考える」段階があるということである。

表現対象を私がどう捉えるかという問題は、この「考える」段階に行われるもので、それを他者に表現することとは、自分の表現対象に関する捉え方、価値観とも代えるものを剥き出しにすることになるのだ。この「考えること」を「剥き出しにする」段階では、上記で述べたような難解な面から表現者は「戸惑い」を感じるだろう。しかし、重要なのは表現対象が「自分の考え」であり、それを表現した時の一番最初の受け手とは表現者自身であることである。一番最初の受け手としての表現者自身が、表現されたものが又対象になり、それを考える私が表現対象として新たに生まれる可能性があるということである。

そして、他者に表現をしたときの反応から、表現者は又考える対象を他者からもらうことになり、私を交わった表現対象を表現するための工夫による、表現の変化をもたらすことが可能になることを期待できる。

つまり、戸惑いをもたらしながらも自分の考えを表現していくこととは、このように常に新しい表現対象にぶつかることになり、それによる表現の変化をもたらすサイクルの「連鎖」を起こす役割を果たしているからだと思われる。表現の変化をもたらすこととは、「文章のコトバと思索のコトバ」のみならず、表現対象そのものの表現の変化も見られると思われる。つまり、私を交わった表現対象を伝えるための言葉の工夫、モノ・コト・サマという表現対象を明瞭に表現するための言葉の工夫と言った変化であると考えられる。

以上、モノ・コト・サマを表現対象とする以外に、モノ・コト・サマに接する時の自分の考えを表現対象とするものを「自分の考えを表現する」ことだとみなし、その際に

は戸惑いを感じることもあり、自分の考えと表現には連鎖的なサイクルが起こりうるということを述べた。すると、「学習者自身が考えていることを表現すること」を第二言語習得目的として前提するということは、上記で述べた表現者の戸惑いや考えることと表現することの連鎖が学習者にも見られるということになる。

よって、次は、一人の日本語学習者を対象に、自分の考えていることを表現することに具体的に見られる「戸惑い」と、学習者自身の文章の変化から見られる「考えること」と「表現すること」との連鎖内容を分析する。

## 3. 分析

### 3 - 1 . クラス概要

分析の資料とは、「言語習得とは、思考と伝達ということばの二面性をコミュニケーションという活動を通してどのように体得するかということであると捉え、ことばの教育の課題とは、母語と第二言語の別を問わず、明確な方法論の位置付けのもとで、そのような言葉の訓練を行うことができるかという立場を明確にしている。」<sup>13</sup>という観点を持った担当者のもとで行われる日本語教室での授業記録や学習者の文章を対象にしたものである。

今回の分析対象のクラスは、早稲田大学日本語研究教育センター日本語・「総合」5A（留学生日本語クラス）2001年度秋学期クラスである。このクラスの参加者は学習者16名、ボランティア1名、大学院生8名、合計25名であり、学習者の日本語レベルは中級位である。このクラスの主な活動は学習者自信が関心のあることについて「文章を書く」ことであり、学習者が目標とする文章とは、「テーマ、動機・仮説、ディスカッション、結論」の目次の構成で、9000字程度のものである。

以下は2001年10月12日から2001年1月25日（3時間/週）の授業記録と文集「眠れない25人の「私」と熱い日本語、YEAH! - Best of 総合2001秋」の中で学習者の完成文を用いて、「考えている」ことを引き出す教室の中で表す学習者Dの戸惑いや変化を分析する。

<sup>13</sup> 細川英雄（2002）「『総合』の考え方 問題発見解決学習としての総合活動型日本語教育」『総合』研究会編 早稲田大学日本語研究教育センター 『『総合』の考え方と方法』p.21



## 分析表記法の説明

D 分析対象者 T 教師 大学院生・ボランティア A, S D以外の学習者

### 3 - 2 .「自分の考え」を表現することへの戸惑い

下記は学習者 D が最初に提出した「動機」にあたる文章から、大体、文章全体の内容がわかるような抜粋の仕方をした。この文章からは、D の文章がどの程度自分の考えを表すことができたのかを考えてみることにする。それから、教室でのやりとりの中で、D 自身の発言を元に、「自分が考えている」ことを表現することについてどのような反応を示しているのかをまずみることにする。

#### 動機

11月2日(金)

「(日本の)電車と私」 電車といえば、ただ乗り物ひとつを想像するだろう。私もそう思っている。あまり使わなく、見知らぬ乗り物だった。実は、台湾の電車の本数が日本よりずっと少ないけれど、私はどの列車に乗ったらいいかよくわからない。列車の時刻表もわからなく、乗り遅れることもあるので、電車に乗るのがあまり好きではない。

東京の生活をはじめてから、半年も経ったし、味が濃い食事やら、生で食べる習慣やら、複雑で婉曲的で曖昧な話し方など、これらなら、私が理解でき、だんだんなれてきた。しかし、ただ電車ということひとつ、何といやな印象が残っている。文章でよく読むけれど、生まれてから今まで‘pack like sardine’(すし詰めになった)という成句をはじめて体験し、実感した。多過ぎるばかりか、身動きできなく、立てないほど込んでいることだった。

私にとって、昔から電車というものは必要な存在がなかった。しかし、東京の生活ではこれは無理だろう。あまり楽しくはないが、車もないし、タクシーも高いし、乗らなければならない。それで、私と電車は毎日一緒に二時間以上過ごす約束をした。

#### やりとり

11月2日(金)

T: はい、どうでしょうか。えーっと、Dさんがこのレポートで言いたいことはなんでしょうか。簡単に。

D：簡単に。日本に来る前に、最後に書いたんですけど、私にとって電車が必要でなかった。しかし、東京の生活を始めてから、もちろん必要になった。でも、ただ乗り物ですが、（不明）と思った。そして、いま、電車にとって、なんというものですか。そのことを、探したいと思い、私の考え、毎日電車に乗るときいろいろの、その中で何が珍しいことを、発見できるのが、それは、私今も知らなかった。えっと、みんなから意見をもらいたい、思います。

動機 からは、D が満員電車などのいやな経験をしながらも、台湾では必要ではなかった電車を、東京では乗る必要になったということが、読み手に十分伝わってきている。しかしながら、電車が必要になったことはDにとっての現実を語っているだけのことである。ここでDにとっての表現対象は確かに電車であり、必要になったものとして変わったものも確かではあるが、必要になった電車とDが交わった時にDが考えていることではないことも確かだと思われる。つまり、「生活上、必要なものである電車と関わっている時の私」についてをDは表現してないと言えるのではないだろうか。

しかし、やりとり でのDの発言から「ただ、電車が必要になった」ことだけを、この教室活動から伝えたいだけではなかったことが分かる。つまり、Dの電車との現実をきっかけとして、電車の中で珍しいことを発見していることについて、意見をもらいたいということをDは話している。日ごろの言語活動では、このように自分の考えを剥き出しにすることからはじまるのではなく、先ず、何かのきっかけをつくって、そこから自分の考えていることを、それは非常に曖昧な状態ではないかと予測してみるが、出すことに期待してみることが多いのではないだろうか。そして、Dの発言からもD自身がこのような言語活動を現実に行っているのではないかと推測することができる。そして、次のやりとりではDの言語活動と反するようなことをTが要求することから、Dは非常に戸惑いを見せるようになる。

やりとり

11月2日(金)

T：うん。みんなから意見をもらうためには、まず、自分の考えを作らないと、誰も意見は教えてくれない。自分の言いたいこと。だから、私、自分にとって電車とは何かってということですよ。そのことを書いた方がいいと思います。

D：ああ。ちょっとみんなと違うと思いますけど、あのー、私の場合は、電車は昔はそういうもの(?)なんですけど、(T：うん)、今は私にとって何ですか。(T：

うん)それは私の結論です。

T:「なんですか」っていうのは分らないってこと?

D:どういう意味? 昔は,私と電車の関係,分るんですけど,

T:うん,昔はどうだった?

D:なんにもない。関係がない。

T:関係がなかった。はい。

D:なかった。今はその関係はあるけど,必要なんですけど,その関係は必要,の他はなんですか。(T:はい)そういうことを探したい。

T:ああ,探したいじゃなくて,今,関係は,電車と私の関係は何か。今考えていることを書かないとだめです。何ですかって他の人に訊いても,なんでしょうって言われるでしょう。私は分かりません。どうですか。教えてください。と言っても,でもあなたの考え方が分らなくて

D:そうそういう意味じゃなくて,4月から日本の生活始めてもう半年たったのに,いろいろ毎日電車に乗ってるうちに,いろいろの日本人について,日本文化についてを,すこしずつ分ってきたけど,(T:うーん)どういう考え正しいかどうか分からないのでー,あの一,みんなと一緒に議論したいと思う。

T:うん,そしたら,いろんな人にあったり,いろんな文化にね。気が付いたりしたらね,そのことを書かなきゃ,その具体的な内容を書かなきゃ。

「電車と私」には「必要だということ」以上の何を言えということかといわんばかりのDの勢いが,上記のやりとり から感じられる。同時に,電車とDには必要という関係以外にはまだ明確ではないために,良く分からないということが,Dの言いたいことであることもやりとりから把握できるものである。しかし,やりとり と,やりとり のDでも表れているように,Dは,電車が必要な乗り物であることしか言えるものがないとは,言えない気がする。つまり,自分が発見しているものについて思う自分の考えが「正しい」かどうかをDは気にしていることがDの発言から見受けられる。しかし,やりとり のTの対応とは終始,Dの考え,つまり,Dにとって電車とは何かという対応の仕方をしている。

電車をDが接する時の考えを,教室にいる表現者としてのDが露にすることとは,すなわち,自分の考えが正しいのかどうか,あるいは,他の人の考えはどうかを意識しつつも剥き出しにすることは,Dにとっては現実に良く遭遇する場面ではないと思われる。だからこそ,Dは戸惑いを感じ,Dにとっては一番明確である「必要である」こ

とだけを言いつづけているのではないだろうか。

しかし、このようなDにとっての現実を敢えて乗り越えることをTは言いつづけている。このように言われることとは、他の人の考えを聞く前に、まず、自分の考えを宣言してほしいという行為とも思われる。そして、またその行為から、日ごろの言語活動とは少し離れたことから起きる戸惑いを感じるのは自然なことであろう。

### 3 - 3 . 「自分の考え」の表現変化

動機

11月9日(金)

日本に来る前は、電車というものは遠い所へ行くまた故郷へ帰る時だけに使うのだと思った。私も、昔台北の郊外に住んでいる祖母の所へ行く時に限り、電車に乗った。しかし、列車の時刻表に発車駅と終着駅しか書いてないので、どの列車に乗ったら、着けるかよくわからない。電車の本数が少なく、30分以上待つこともあるので、電車に乗るのがあまり好きではない。できるだけ、電車に乗らなかった。運転できないのに、私はいつも自動車だったり、タクシーだったりした。そんな私なので、東京で日本語の勉強することになったら、生活上大きく変わるのは避けられないだろう。

四月に東京に着いたばかりの時、電車の路線がいくつもあり、複雑そうで、乗りにくいと思った。すぐ学校が始まり、ラッシュアワーの電車に乗るのも必要になった。文章でよく読むけれど、生まれて初めて「packed like sardine(すし詰めになった)」という成句をはじめて体験し、実感した。乗客が多過ぎるばかりか、身動き(みうごき)できなく、立てないほど込んでいることだった。「電車、本当にいやなもの」と思った。初めてラッシュアワーの電車を降りた時、大変くたくたになって、学校まで歩くのは無理だと思った。絶対に二度と乗らないと心の中で呼んだ。あまり楽しくはないが、車もないし、タクシーも高いし、乗らなければならない。東京の生活ではこれがなければ足がないと感じた。

動機

12月7日(金)

日本に来る前、電車というものは遠い所へ行くまた故郷へ帰る時だけに使うのだと思っていたが、四月に東京に着いて以来、毎日電車に乗るのが必要になってしまった。ほとんど東京に住んでいる人々が電車に乗っていよう、あまり楽しくはないが、

車もないし、タクシーも高いし、私も毎日電車に乗らなければならなくなった。東京の生活ではこれがなければ足がないと感じた。

動機 1 は、全文の中から動機 2 の内容にあたる部分だけをそのまま持ってきたものである。つまり、動機 2 では全文にあたった部分が、1 - 1 から 2 - 1 に回数を重ねることで、短く・簡略になり、Dは電車が必要な乗り物になったという説明は見事に少なくなっている。「自分の考え」のみ表現するだけでなく、他者の理解を得るためには、モノ・コト・サマの表現対象そのものの説明を 100% 抜くことはできない。

つまり、モノ・コト・サマというような表現対象とは、自分の考えを理解してもらうための背景としての説明として必要となることだということ、その表現を簡略に、かつ、分かり易くできることが、モノ・コト・サマを表現する段階では必要なことではないだろうか、動機 1 から 2 の変化から考えた。

表 1

表現対象	Dの考えの表現
サラリーマンをみているD	「一体どんな生活をしているのだろうか？」(動機 1)  「週末は家族と一緒に過ごす時間じゃないか？なぜ普通の日と同じように会社に通ったの？」 (動機 2)

表 1 は、モノ・コト・サマそのものを表現対象とする時の、Dがサラリーマンをみることを表現することではなく、サラリーマンをみているDの考えを、表現者としてのDが表現していることを表にしてみたものである。そして、Dの文章からは一文を取り出して、その変化を比べてみた。Dの場合は全文にわたって「」印を使って、まるで独り言のような書き方をし、Dの考えていることの表現が非常に分かり易く表れている。

その表現は(動機 1)から(動機 2)のように表現対象を同じくしながらも変化している。つまり、Dの考えがもっと具体的な表現に変わってきている。その具体さとは、(動機 2)の表現によると、「週末とは家族と一緒に過ごすものだ」というDの価値観から、週末も働いているように見えるサラリーマンは、Dには疑問に思えるという、Dの考えの理由にあてはまるものの表現が増えたということである。

それは、モノ・コト・サマそのものを対象にする際は、上記の動機 1 と動機 2 の変化から分かるように、簡潔で分かり易い表現の仕方が要求されるに比べ、自分の考えの表

現になると、さらに具体的に詳しくなることによって、伝わり易さが変わってくるのが分かる。つまり、表現対象を同じくしながらも、Dの考えの表現が、D自身の価値観が具体的に表現されることに連れ、すなわち、剥き出しになればなるほど、その表現がDの考えていることの表現であることに、受け手側を説得するものだと思われる。言い換えれば、自分の考えを表現することとは、自分の価値観をあらわに宣言することではないだろうか。

### 3 - 4 . 「自分の考え」の表現変化と連鎖

表 2

表現対象	Dの考えの表現
Dが不思議に思うことについて	# 「日本人なら、今不思議だと思ったことはどう思うのか？」 (動機 )
	「日本人なら、今不思議だと思ったことはどう思うのか？」 「彼らがこの色々な私にとって不思議なことについてどう思う？」 (動機 )
Dが不思議に思うことについて	## 「もしかしたら、自分の考えと全面、徹底的に違う観念、意見があるかもしれないだろう。」(動機 )
	「もしかしたら、自分の視点考え、どこで間違いかもしれない」 (動機 )

「Dが不思議に思うこと」を表現した文章とは、同じ教室活動に参加している人に向けての表現であることは確かである。しかし、それは不特定多数に向けての文章でもあろう。そのような、自分が書いている文章に接しながら、もう一度書かれている自分の考えについて、考えることができるのではないかと思われる。つまり、自分の文章の、あるいは、自分の表現の第一の受信者として自分が存在しているということになる。だからこそ、「表 2」で表れているように、表現対象が、Dが前述されたものになる、D自身が不思議に思うことになり、表の「Dの考えの表現」になっていると思われる。

そして、その表現の内容とは、#の場合のように、「日本人」の考えはどうだろうかという、他者の考えを疑問に思うことである。それから、表現の仕方としては、同じ内

容のものを少し違う表現で反復することから、D自身の疑問を表現している。または、##のように、抽象的で分かりづらかった表現が、具体的で簡潔に変わることによって、表現対象であるDが不思議に思うことが違ったことかもしれないという、自分の価値観の見直しのような内容もある。

つまり、Dが不特定多数に宛てて、自分の考えを剥き出しにしながら、さらに、剥き出しになった自分の考えと向き合うようになる。そして、向き合いから出た考えを、Dはまた表現してみたのである。ということは、D自身の考えを表現することから、新たな考えることが生まれ、そして、それを表現するという、連鎖的な考えと表現という活動が行われる結果になるのだ。

## 4．まとめ

本稿の出発点は、教室運営の目的とは、学習者が何を習得可能にするかというもので、第二言語習得の場では「学習者自身が考えていることを表現」可能にすることが、教室運営者が教室づくりの目的とすべきものだということだった。そして、「考えていること」を表現することとは、表現者への「戸惑い」と、考えることと表現することの「連鎖」を起すことで、第二言語学習者にとっても同じく該当することだと考え、分析を通して、上記の具体的な論証を試みた。その内容は下記の通りである。

コトバを機能別に区分された「自己中心コトバ・対話のコトバ・文章のコトバ・思索のコトバ」から、表現難易度を基準に二つに分けられる。その一つは、表現し易いコトバとして自己中心コトバ・対話のコトバである。その理由は、日常で経験することが多く、受け手の数を含めた実態が明確に表現者に見えるということと、表現対象に接触している私の感情・感覚やモノ・コト・サマそのものを表現することに止まり、受け手の反応を待つための表現であるからだと思われる。

そして、もう一つは、難解な場合が多い文章のコトバや思索のコトバである。表現が難しい理由とは、受け手の顔が明確ではない場合が多く、即座の訂正が困難であり、コトバの表現対象とは、モノ・コト・サマに接している際の私、つまり、主に、表現対象を捉える私の考えを、表現対象に加えることになるからである。すなわち、「自分の考えを表現する」ことになるからだ。そして、ただ個々人の口から語られるということに止まる現実、つまり、表現対象をどう捉えているかまでは示すことがあまりない現実から逸脱しているところから、自分の考えを表現することとは「戸惑い」を感じる余地が

あると考える。また、それは分析の中での、Dの戸惑が不自然に思われないことからとも言えることだと思われる。

このような表現者に戸惑いを与える表現を要求していく必然性はどこにあるのだろうか。

表現対象を私がどう捉えるかという問題は、「内的コミュニケーション」の段階で「考える段階」とも言えるもので、それを他者に表現することとは、自分の表現対象に関する捉え方、価値観とも代えるものを剥き出しにすることになるのだ。そして、他者の対応からは自分の考えをもう一度捉えなおすことも可能になる。また、それ以前に自分の表現を表現者自身が受け手として捉えなおしが可能になる。つまり、常に表現対象である「自分の考え」の変化をもたらしながら表現の変化も同時進行させる「連鎖」が行えるということになる。

分析の中では、モノ・コト・サマそのものを対象にする際は、簡潔で分かり易い表現の仕方に変わるようになることに比べ、自分の考えの表現になると、さらに具体的に詳しくなることによって、伝わり易さが変わってくるのが分かった。

つまり、同じ自分の考えを表現対象にしながらも、表現者自身の価値観が具体的に表現されることに連れ、すなわち、剥き出しになればなるほど、その表現がその人自身の考えていることの表現であることに、受け手は納得できるようになると思われる。言い換えれば、自分の考えを表現することとは、自分の価値観をあらわに宣言することになるといっても過言ではないのではないだろうか。分析の中でのDは、自分の文章と向き合うようになることから、更に考え、表現に変化をもたらしたものが良く表れていた。

以上のように、「自分の考えていること」を表現することとは、表現者に戸惑いを感じさせる余地を持っていながら、自分について「考える」ことと、「表現する」ことを「連鎖」的に起こすことが分かった。そして、それは第二言語の習得の場でも同様であることを分析を通して論証を試みた。よって、日本語教室づくりにおける第二言語習得目的を自分の考えを表現することに置く意義とは、学習者の「考え」と「表現」のサイクル形成のため、欠かせないことにあり、私は考える。



# コミュニケーション能力を育成する言語教育とは

## - コミュニケーションを支える「ことば」と「文化」

田中 敦子

1. はじめに - コミュニケーションについて考え始めたきっかけ
2. 学習者のコミュニケーション能力育成を阻む教師
3. 円滑なコミュニケーション
4. 「規範」の「逸脱」
5. コミュニケーションを支える「ことば」と「文化」
6. コミュニケーション能力を育成する言語教育
7. 教室内の「文化」の扱い
8. おわりに

## 1. はじめに - コミュニケーションについて考え始めた きっかけ

私は大学院入学前、日本語学校で3年間教えていた。そこでは、「コミュニケーションのための日本語を目指す」ために、コミュニケーション・アプローチによってカリキュラムが作成されており、日本語教育養成科を修了したばかりの私は、文法シラバスによる養成科での経験とはあまりに違うやり方に初めはとまどった。だが、目指す方向に共感したので、試行錯誤しつつ、本格的に日本語教師の仕事を始め、半年後、担当するレベルのカリキュラムを作成するようになった。その経験が、「コミュニケーションができるようになるカリキュラムとは何か」「コミュニケーションとは何か」を私に真剣に考えさせ、結果、さらにそれを探究するために大学院へ進学するきっかけの一つとなったのである。

今回ここでは、コミュニケーションとコミュニケーション能力育成についての私自身の考え方の変容の経緯を記すと同時に、「ことば」と「文化」が言語教育にどのように関わっているかを述べていく。

## 2．学習者のコミュニケーション能力育成を阻む教師

前述のように、私の勤めていた日本語学校では、「コミュニケーションのための日本語を学ぶ」ことを目標とし、学習者にとっての大切なコミュニケーション能力として最も重視していたのは、「場面を理解させること」であった。そのために私が何度も先輩教員から言われたのは、「文法項目を導入するために場面を設定すると不自然になる。学生が学校の外で出くわすだろうと予想されるような自然な場面を設定して導入しないと、学生は理解しづらいし、習得しようというモチベーションも上がらない」ということだった。コミュニケーションの「場面」認知の重要性は、私が最初に学んだものと語る。

そして、次に私が学んだことは、「若干の間違いには目をつぶるときも必要だ」ということだった。私は初めの頃、学習者がディスカッションや口頭で発表をするとき、発音を含めて、気がついた誤用はすべて訂正することが当然だと考えていた。学習者も自分の誤りを逐一直してもらいたがっていたし、誤りをその場で訂正することによって、誤用が化石化しないと考えていた。

だが、私は次第に自分のやり方に疑問を感じるようになった。数名の同僚と話していたとき、「間違いを気にせず話す学習者はコミュニケーション能力が伸びるが、文法を気にする学習者は伸び悩む」という話題になった。そして、「コミュニケーション能力とは何だろう」ということになり、「相手の話を理解し、自分の言いたいことを伝えられる力」ではないかとなった。それは、「若干の間違いがあっても、意味が通じればよしとする。そうでないと、学習者は間違いを気にして、言いたいことを言うのではなく、言いたくなくても言いやすい表現を選んでしまう。それでは本当のコミュニケーションを行う力は育たない」というのが、その場の合意点だった。

では、私のクラスではどうだろうか。確かに、彼らは「正しい日本語」を話しているが、自分の発する日本語が不安なときや、何と表現してよいかわからないときなどは、すぐに教師に助けを求める。例えばディスカッションの場で、果たして相手の話を理解した上で自分の意見を言っているだろうか。「正しい日本語」に気をとられすぎている

のではないか。だが、私自身が、彼らがどのような間違いをしたかについては覚えていても、何を発言したのか覚えていなかった。つまり、学習者の会話を、談話としてではなく、一つ一つの文としてしか捉えていなかったのだ。おそらく、教師の私がコミュニケーションの在り方を理解しておらず、その結果、学習者に「間違いを恐れるように」仕向けていたのかもしれない、とそのとき気づいた。

それは、細川（2002：202）にも、「日本語母語話者としての『標準的』な『正解』が与えられると、学習者は例外なく、この『正解』にしたがってしまう。（中略）『正解』が与えられることによって、学習者の内省のプロセスが阻害されるのである。」とあるように、「教室での教師と学習者」という関係を考えると、この作用がそれ以上に働くであろうことは明らかであり、教師が学習者のコミュニケーション能力の育成を阻んでいる可能性があることも、身をもって知った。

この段階での私は、「コミュニケーション能力＝相手の話を理解し、多少の間違いがあっても、自分の言いたいことを伝えられる力」と考えていた。

### 3．円滑なコミュニケーション

その後、私は「コミュニケーション能力を育てるには」ということを念頭に置きながら、同時に、コミュニケーション能力の到達点を考えるようになった。もちろん自分の言いたいことが伝えられることが必須条件だが、「コミュニケーションの到達点」はどこにあるのだろうか。会話教材の目標として、しばしば「円滑なコミュニケーション」という言葉を見かける。これがコミュニケーションの最終目標のようだ、と私は理解した。

では、「円滑なコミュニケーション」とは何だろう。私が当時抱いていたイメージは、「適切な語彙・表現を操り、意味の面で問題の発生しないコミュニケーション」「両者が場面を正しく認知し、相互の立場を理解して、お互い笑顔でいられるようなコミュニケーション」というようなものだった。

その「円滑なコミュニケーション」が痛切に必要だと感じたのは、私が担当していた中級クラスの韓国人女子学生が相談に来たときのことだった。彼女は、「文法の正確さ」をあまり気にしないことと、社交的な性格が相俟って、クラスの中でもコミュニケーション能力は高い方だと私は評価していた。ある日、彼女が私のところに来て、アルバイトでミスをしてしまい、店長に辞めさせられたと言った。そして、彼女が言うには、「自

分は思いつく限りの謝罪の言葉を言った。それなのに、店長は怒って許してくれなかった。日本人は嫌いだ。」ということで、かなり憤慨していた。

彼女の語彙・表現の豊富さと、そのときの様子を併せて考えると、怒っている店長をどうにかなだめようと、彼女が様々な謝りの言葉を口にしたのだろうということは簡単に推測できた。だが、そこで気になったのは、彼女の謝罪の気持ちは確実に店長に伝わっていたのだろうか、ということだった。文法的に間違っていない言葉を使っても、声の調子や、態度によっては、謝意が伝わらないことがある。彼女は普段、話しすぎる傾向があるので、おそらくそのときも、一生懸命弁解しようとして、店長が不快だと感じるほど、話しすぎたのではないだろうか。

彼女の話聞いて、当時の私は次のように思った。「日本人」は謝るとき、言い訳せず、ただひたすら謝る。おそらく彼女は、正しく場面を認知できておらず、「日本人特有の」謝り方の「ルール」に違反したのではないかと判断したのだ。このときの私はまだ、「日本人は」「日本特有の」「日本では」のように、集団を一つにカテゴライズすることに一縷の疑問も感じていなかった。

だが、私自身が日本語教師という職業に就く前のフランス留学中、ディスカッションの時間にいつも先生から、「日本人はどうなんだ?」「日本人はそんなことをするのか」「日本人は私達ヨーロッパ人と違うだろう」というように、「私」の意見がすべて「日本人代表」の意見として捉えられてしまうことに抵抗感を感じていたことを思い出したのは、大学院でコミュニケーションについて考えるようになってからだった。自分が集団類型を押しつけられることを否定的に捉え、そこに違和感を抱いていたという経験を持つにも関わらず、自分自身がそれを押しつける立場に立とうとしていたことにまったく気づいていなかったのだ。

「円滑なコミュニケーションを到達目標とし、コミュニケーション能力を育てるためには、『ことば』だけでなく、『文化』も学ぶ必要がある。なぜなら、コミュニケーションにはルールがあり、それぞれの『文化』の中で、それぞれのルールがあるからだ。彼女のような嫌な経験を学習者にさせたくないと考えたら、『日本人』のルールに沿ったコミュニケーションの仕方を教えるべきではないだろうか」これが、日本語学校時代の私が最終的に到達した、コミュニケーション能力の育成についての持論であった。

## 4. 「規範」の「逸脱」

そのような観点から、コミュニケーション能力の育成に関し、私はネウストプニー氏の唱える理論、「インターアクション教育においては、『文法能力』だけではなく、『文法外コミュニケーション能力』と『社会文化能力』の3種類の能力が必要である」<sup>14</sup>という立場を支持していた。特に、私が興味を持っていたのは、多くの外国人が「社会文化能力」を持たないことによって、その「文化」における「規範」に対して「逸脱」を生じ、コミュニケーションに問題をもたらすのではないかと、という点であった。ネウストプニー氏は著書の中で、「最も大きな問題は、おそらく、日本人がどう考えているかわからない、ということではないでしょうか。私たちは、相手がどんな人間か、何を考えているかわからなければ、お互いにコミュニケーションできるでしょうか。つまり、社会文化能力がなかったら、外国人は日本の社会で効果的に行動できないのは確かなのです。」(ネウストプニー2000: 113)と書いている。

それぞれの「文化」に「規範」があるのなら、日本語教育ではその「日本文化・社会の規範」を学習者に提示することで、彼らは無駄な「逸脱」を免れ、先の韓国人学生のような目に合わずにすむのではないかと私は考えていた。

しかし、その後、ネウストプニー氏の理論に基づいた FAIRBROTHER(2000) を読んでから私の考えに変化が起こった。それは、あるパーティー場面で、複数の日本人と外国人の行動についての「規範」の「逸脱」を、それぞれがどう捉えたかという実証研究論文だった。結論は、同じ日本人でも外国人の行動に対して、それを肯定的に捉えるか、否定的に捉えるかは、個人によって違う、つまり個人の「規範」に因る部分が大きい、というものであった。

言われてみれば当然のことだ。同じものを見聞きしても、その捉え方は人によって違い、それをどの角度から見ると、どのような解釈をするか、どう価値判断するかというのは、非常に個人的なものなのだ。それはつまり、「日本人はこうする」とか「日本人はこうしない」という一般的な尺度を作り出すことは不可能で、そこには何の意味もないということなのではないか。結局、「社会文化能力」とは、個人的な範疇のものなのだ。

それまで、円滑なコミュニケーション能力育成のためには、「日本人」の「規範」を

---

<sup>14</sup> 「文法能力」とは、発音、表記、文法、語彙のルール、「文法外コミュニケーション能力」とは、どの場面でどう使うか、またどう対応するか、というルール、「社会文化能力」とは、文化のルールを指す。(ネウストプニー 2000)

知識としてあらかじめ提示し、それに「逸脱」しないよう、学習者に予防させる必要があると思っていた。だが、そのようにきっちりと線引きできるような枠組みは存在し得ないことに気づかされた私は、コミュニケーション能力育成に必要なものが何なのか、再びわからなくなったのだった。

## 5 . コミュニケーションを支える「ことば」と「文化」

コミュニケーション能力の習得をどうやって授業で促していけばよいのか、その問いに対する答えを模索する中で、ある一つの手掛かりとなったのが、細川(1999)の「私たちは個人として一人一人の『文化』は担うけれども、それがすなわち『社会の文化』ではないし、そうした『社会の文化』を代表するようなプロトタイプの間が存在するかと言えば、そのような人はこの世界にはどこにもいない」(細川 1999 : 239) というものだった。それは要するに、人間同士がコミュニケーションを行うのは、常に「個人」対「個人」のコミュニケーションから成るということであり、その能力を養うには、「個人」対「個人」のコミュニケーションを積み重ねることが重要なのだと私は捉えるようになった。

そのためにはまず、もう一度コミュニケーションとは何か、何のために行うのかを整理して考える必要がある。細川(2002)には、人が頭の中で考えていることを「内言」とし、それを音声や文字によって表出させることを「外言」とする場合、他者とコミュニケーションを図るとき、人は何とかして自分の「内言」を相手に伝えるために、一番適当な「外言」を探し出し、また、相手の「外言」を相手の意図するように理解できているかと確認しながら、それを自分の中に取り入れて思考する。その行為が何度も繰り返され、お互い誤解がないことを願いながら、人は他者との共生を図るために、コミュニケーションを行うのだ、とある。

私にとって、その「内言」と「外言」の「往還関係」は、非常に原始的であり、手動式のポンプのようなイメージのものである。ベルトコンベアに乗せて大量生産できず、一つ一つ手作業で作り上げていくしかなく、油断すると失敗する、それがコミュニケーションなのかもしれない。「黙っていても通じ合う」とか「目を見ればわかる」という類のことを信用できない私としては、コミュニケーションとは「ことば」を駆使して、根気強く「往還関係」を続けるしかないものだ、という捉え方は、妙に納得のいくものである。

だが、それは同時に、かなり骨の折れる作業であり、同じ母語話者同士でも、時間のかかることだとわかる。そして、どれほど努力しても、どんな場合も、100%の相互理解は望めないことを頭に入れておく必要がある。ましてや、第二言語でそれを行うには相当な訓練が必要であり、その能力を教室で育成するには効率的なやり方でないと時間が足りない。

では、なぜコミュニケーションはそんなに骨の折れる作業になってしまうのか。それは、人間の「言いたいこと」「考えていること」は他者にはわからないからである。なぜなら、人は一人一人違うことを考え、感じ方も受け取り方も違い、その表現方法もそれぞれ違うからだ。同じ本を読んでも、感動する人もいれば、あくびをして本を閉じてしまう人もいる。一人の女性を見て、その容姿に目がいく人もいれば、あの人の収入はどのくらいだろうと考える人もいる。それは、同じ国に生まれ育っても、同じ学校で教育を受けても、同じ友達のグループにいても、それぞれ違う。どうしても違ってしまうのだ。

なぜ違ってしまうのか。細川(1999,2002)は、その理由を次のように説明している。それは、個人の中に「文化」があり、「個の文化」があるために、人はそれぞれ「考えていること」が違うのである。ただし、ここでいう「文化」とは、生まれてから今まで、自分の外側にある「外言」を通して、「自らが日常の中で具体的に発見した」(細川2002:171)ものを指し、一般的に「文化」と聞いて思い浮かべがちな日本の伝統芸能や宗教、芸術などは、「外部から観察され規定された」(細川2002:171)ものであり、それらは「文化」ではなく、「文化論」だとしている。そして、「ことば」には各自が培ってきた「個の文化」が反映され、コミュニケーションの際、自分の「外言」としてそれを他者に投げかけ、また他者の「個の文化」を表出した「外言」を受け取るのである。

だが、しばしば、自分の「ことば」「文化」だと思っていたものが、実は外からの知識や情報の受け売りであったりすることがある。しかし、本人はなかなかそのことに気がつかない。そして、世の中では、そのような人々の薄っぺらな「外言」があちらこちらで飛び交っている。なぜなら、それらは自分の「内言」を「外言化」する労力の要らない便利なものだからである。それほど、「内言」の「外言化」は実は難しいものなのだ。

ここで、ガス・ヴァン・サント監督の『グッド・ウィル・ハンティング』(1997)というアメリカ映画の1シーンを紹介する。主人公の青年は数学の天才であるが、幼児期に受けた虐待から、人に心を閉ざしている。膨大な知識によって、会話の話題は豊富なのだが、自分について問われると、いつも答えをはぐらかし、何も語ろうとしない。ある日、カウンセラーが彼に言う。「君から学ぶことは何もない。本に書いてある。君自身

の話なら喜んで聞こう。君って人間に興味があるから。」このカウンセラーの言葉は、人間がコミュニケーションをする目的の原点を表しているのではないだろうか。人は他者を知りたいという欲求によって、「往還関係」を活性化し、その結果、「ことば」の外言化も活性化されていく。そのプロセスが、人間同士のコミュニケーションと呼ばれるものなのではないだろうか。薄っぺらな「外言」には他者を納得させ、惹きつける力は宿っていない。

では、巷で崇められている「円滑なコミュニケーション」の「円滑な」とは一体どういう意味なのだろう。私が以前、考えていた「適切な語彙・表現を操り、意味の面で問題の発生しないコミュニケーション」「両者が場面を正しく認知し、相互の立場を理解して、お互い笑顔でいられるようなコミュニケーション」というのは、前者は、表面的なことばのやりとりしか問題にしておらず、大量生産の「外言」でもよいということであり、後者は、どんな親友同士、恋人同士、家族同士であっても、そうめったに成し遂げられないものであろう。結局、「円滑なコミュニケーション」というのは、実態がつかめず、現実味があまりない。

それよりも、私が日本語学校で学んだ「場面を理解させること」「若干の間違いには目をつぶるときも必要だ」ということの重要性を改めてここで実感する。「場面を理解する」ということは、個人によって認識が違うものである。ある人にとっては緊張を強いる場面が、ある人にはそうでもなかったり、ここで謝るべきだと考える人もいれば、まだこの段階では自分の非を認めるべきではないと考える人もいる。それは「個の文化」と言うしかない。

また、コミュニケーションでは、「ことば」の文法性よりも、内容が伝わるのが大切である。文法性が原因で伝わらなくても、他者とのコミュニケーションはその手間を惜しむことなく、「往還関係」を繰り返せばよいのだ。それは、川上(2000:10)にも、「コミュニケーションの過程で、特定の知識や技能をどれだけ正確に獲得し再生したかよりも、どれだけの振れ幅の中で『交渉』を成立させたかが重要」とある。

だが、そうは言っても、第二言語教育においては、その手間を少しでも軽減した上で「交渉」を成立させていくことが教師の役割であろう。

## 6 . コミュニケーション能力を育成する言語教育

では、学習者が第二言語でコミュニケーションする力を養っていける教室とは、どの



ようなものが考えられるだろうか。ここでは具体的に示唆していきたい。

早稲田大学大学院には留学生が多く在籍し、第二言語として高いレベルの日本語を習得した彼ら自身の体験から、私はいくつかの興味深い話を数回のメールを通して知ることができた。まず、ある韓国人の男子学生を紹介する。彼は自身の体験について、次のように書いている。「初級の時日本語学校に通いながら区役所の日本語講座でボランティア先生に教わったことがあります。『文法書』は使わず先生との会話が全部でした。今もボランティア先生に教わったことが私には大きな力になったと思います。」彼はボランティアの方々との一対一のコミュニケーションが自身の言語習得を促した要因の一つであると自己モニターしている。その会話がどのような内容であったのかが記されていないのだが、教科書中心の文法積み上げによるクラスでないことは確かである。

また、他の韓国人女子学生は、「私は日本語を他の外国語のように暗記したり、文法を勉強したりしたことがほとんどないので、恥ずかしながら、コミュニケーション能力を養おうという意識はありませんでした。(中略)日本の漫画や小説を読んで、わからない単語を辞書で調べたりして、日本人の名前や漢字の読み方、いろんな場面における言い方などがわかるようになって、そこからコミュニケーション能力が養われたと思います。(中略)漫画や本のような自分が興味を持っているものから日本語を習得するのがもっと有効だったと思います。」というように、自分の興味があるものを利用することによって、言語学習のモチベーションを高めている。さらに、特筆すべきは、彼女は漫画や小説などから実際のコミュニケーションに必要な「場面認識」能力を獲得していたということである。

さらに、私自身の外国語(フランス語)習得の体験を思い出してみる。コミュニケーション能力に関して言えば、学校でのロールプレイやディスカッションで習った形式より、ホームステイ先や友人達、それはフランス人だけでなく、フランス語を話すスペイン人、ドイツ人、台湾人、タイ人、ベルギー人、アメリカ人など様々な人たちとの間で、繰り返し行われ、必要に迫られたコミュニケーションによって体得していったという実感がある。

これら自分を含めた3者の共通点は、どれもテキストを使った教室場面ではないということだ。だが、それは、テキストや教室を否定するという短絡的なことではない。学校である限り、教師である限り、教室での習得促進を考える必要があると思う。

結局、コミュニケーション能力を育成するには、コミュニケーションをたくさん行うしか方法はないのではないか。いくら、外側からテキストや副教材を使ってコミュニケーションについての知識や情報を与えても、学習者に実体験がなく、その情報を消化し

ないまま丸ごと中に取り入れたところで、実際必要なときにうまくそれが出てくるとは考えにくい。その「場面」のサイズを目測できず、飲み込んだ情報を丸ごと出すのが落ちだろう。最終的に言えることは、第二言語でコミュニケーションをする、という実地訓練の中で、自分なりの法則を見つけていくしかない、ということなのだ。

そして、教師は「習うより慣れる」という枠組みをもって、教室をコーディネートする必要がある。だが、一言で「コミュニケーションをさせる」と言っても、コミュニケーションのゴールが簡単に見えてしまうようなタスクを与えることではならない。特に、自分の経験からも言えることだが、成人の第二言語学習者にとって、到達点が容易に予測できてしまうタスクほど退屈なものはないからだ。そうすると、自分の考えていることを「外言化」させ、一方向でないインターアクションを引き起こすためには、あるテーマについてのディスカッションが望ましいと思われる。ただ、そのテーマは、安易に新聞やテレビから時事問題を取り上げても、自分の「内言」として消化されていない「外言」が並べられて終わることも大いに考えられる。それでは、知識や情報がボールとなって、その場を空虚に飛び交うだけである。テーマ設定は、学習者の必要性、関連性、興味を重視した上で決めたい。

また、さらに重要なことは、教室内の構成メンバーである。ここで言うコミュニケーションは第二言語で行われるため、できる限り、それを母語とする人間の参加が望ましい。日本人、外国人が多数入り混じった環境を教室内に作れば理想的だが、まだまだ日本語学校や海外での実現は困難である。その場合、ビジターセッションやプロジェクトワークなど限られた機会を最大限に有効利用するしかないが、そのときに注意すべき点は、母語話者と学習者が対等な立場にいることだ。多くのビジターセッションが、母語話者をお客さんとして扱う傾向があるが、そこに発生するインターアクションは、「正しいことばを話す母語話者」対「そのことばを勉強している非母語話者」という関係に因るものとなり、それは双方向性のあるインターアクションとは言えず、本来のコミュニケーションの在り方とは程遠いことを認識する必要がある。

どのような場合であれ、教室は限られた空間であり、そこには教師を含む参加者同士の、タスク達成のためではない、自然なコミュニケーションが発生する。そこで大切なことは、そのコミュニケーションも習得に大きな役割を果たすということである。教室内の人間関係が、教室運営をよくも悪くも左右するということは、現場の経験者であれば誰でもお分かりであろう。学習者はクラスメートとコミュニケーションを行い、それによって互いをもっと知りたいと思い、さらなるコミュニケーションを続ける。こうして作りあげた信頼関係が、教室活動の活性化につながるが、その反対のことも言える。

うまくいかない人間関係ほど、コミュニケーション活動の停滞に直結するものはなく、当然、教室活動の意欲低下を招く。よって、教室内の人間関係に配慮することも教師の役割の一つであると私は考える。

## 7. 教室内での「文化」の扱い

また、教室内での「文化」の扱いについても留意しなければならない。私は、前述の韓国人学生のような目に学習者を合わせたくないと思い、教室場面で過保護な母親のように、「日本の文化」として、学習者に「日本人のルール」を提示し、「社会文化能力」を備えさせようとした。だが、それは、何のためなのか。本当に学習者のためなのだろうか。それで、本当のコミュニケーション能力が育成されるのか。

考えてみると、「日本人のような日本語」を話し、「日本人みたいな振る舞い」をする外国人を見て喜ぶのは、日本人である。なぜなら、「擬似日本人」(細川 2002: 126)を見て、母語話者としての優位性を感じられるからだ。つまり、「日本人のルール」を提示し、「社会文化能力」を備えさせることは、「個」である学習者の「文化」を無視し、日本人の優越感のための行為だと考えられるのではないだろうか。

なぜ学習者が、「日本人のような日本語を話したい」「日本人らしい行動を教えてほしい」と言うのか。それは、日本人と対等でありたいと考えるからではないだろうか。「日本人みたいな振る舞い」のお陰で、一時的に日本人から親切にされたり、得をする場合もあるかもしれない。だが、どちらかが優位性を感じている以上、対等な関係は成り立たない。そして、「個」の自分を無視され、「マイノリティ集団」の中の一人として過小評価、もしくは過大評価されたままの関係が長く続くとは思えないし、本当の意味での人間関係は築けない。

そうすると、学習者は「日本人みたいな」とか「日本人らしい」という概念を持つべきではないし、持つ必要もない。もちろん教師自身にも同じことが言える。コミュニケーションは、それが母語話者同士でも、そうでなくても、あくまで「個」と「個」の間に成り立つものであり、「自分」ではない「他者」の「文化」を理解することを目的とする。そのためには、「集団」にとらわれない確固とした「個」の自分である必要があるのだ。

もちろん学習者の中には、日本人の習慣や行動様式、ものの考え方といったような、外側から捉えた「文化論」を重視し、それによって、日本への興味を持ち、自分の国と

は違う、異質なものに対する憧れを抱くことで、日本語の勉強を始めたり、続けたりする人もいる。特に海外では、それらの知識や情報を得ることを本当に楽しみにしている学習者もあり、また、日本に来ている留学生は、現実と直面していることから、切実にそれらを知りたがっていることが多い。

この現場の実情を考えると、確かに「集団類型的な発想そのものが『個の文化』による一対一のコミュニケーションを阻害している」(細川 2002: 173)とは思いますが、だからと言って、私は授業で「文化論」を教えることについて、頭からそれを否定する気はない。知りたいと言うなら、できる限りその要望に答えたいと思う。ただ、そこには気づかないところに、ステレオタイプ化された「日本・日本人観」が隠されているということも念頭に置き、学習者に対してもそれを見極める必要性を説くべきだと考える。学習者が自らの力で、それが「文化論」に過ぎないということを理解していけるように、私は根気強くコミュニケーションを続けていくつもりだ。

## 8 . おわりに

以上、「コミュニケーション能力の育成」を中心に「ことば」と「文化」について考察してきた。実は、これを書きながら、以前、友人から投げかけられた「アルバイトをクビになった韓国人の女の子について、今ならどのように対処するか」という問いに対する答えを私はずっと考え、そして、ようやく自分の立場を見つけたのだった。

今の私なら、恐らく彼女に、これが日本でなく、韓国で起こったとしても韓国語で同じような謝り方をしたかどうかを聞かだろ。もし、違うと言ったら、どうして違う方法を取ったのか、「日本人向けの謝り方」が存在すると考えたのか、また、同じだと言ったら、自分の謝意を伝えられなかったのは、相手が日本人だからなのか、それとも、店長個人の問題なのではないか、ということを知ることによって、もう一度彼女自身で考えてもらうように仕向けると思う。

ここではっきり言えることは、国家や民族、組織など、後から線引きをし、それらしく名づけた枠組みは確かに存在するけれども、結局、コミュニケーションをするのは「個」と「個」でしかあり得ないということだ。「人としての私」「会社に勤めている私」「趣味は の私」「 についてこう考える私」など、一人一人がたくさんの顔を持っているはずで、それらがすべて共通する「他者」など存在しない。そう考えると、この世のすべての人が唯一無二の存在であり、その何を考えているかわからない

「他者」一人一人を知るためのマニュアル本など、どこにも売っていない。そのために、各人のコミュニケーション能力が必要となり、それは、母語でも第二言語でも外国語でも同じである。

私はこれからも、たくさんの「私」と「私」が共生していける環境を作っていくために、力を注いでいきたいと思う。

#### 参考文献

- Fairbrother,L. 2000 *Analysis of Intercultural Interaction Management within a Party Situation* ,  
『社会言語科学』第2巻第2号, pp.33 - 42
- 細川英雄 1999 『日本語教育と日本事情 - 異文化を超える』, 明石書店
- 細川英雄 2002 『日本語教育は何をめざすか 言語文化活動の理論と実践』, 明石書店
- 川上郁雄 2000 「転換期の日本語教育」, 『宮城教育大学紀要』第35巻, pp.1-19
- ネウストプニー, J.V. 2000 『今日と明日の日本語教育 - 21世紀のあけぼのに』, アルク新書

# ことばと文化を統合する授業活動にむけて

## 国語の授業実践を通じて

渡辺啓太

- 0 . はじめに
- 1 . ことばの教育としての視点
- 2 . ことばの教育という視点から見た国語教育 - わたしにとっての問題 -
- 3 . M校中学二年生に対する国語の授業より
- 4 . 検討と課題
- 5 . 私は今「ことば」と「文化」をどう考えるか
- 6 . おわりに

## 0 . はじめに

「わが国では、学校は、社会の中での主要な社会組織として存在し、そこに取り込まれる人々の第一義的な所属の場となり、彼らに日本国民というアイデンティティを付与し、そして種々の学歴階層を創出してきたのである。」(志水, 1996 下線筆者)

明治時代以来のこうした学校のあり方は、現在根本的な問い直しを迫られている。例えば、現在日本の学校では外国籍をはじめ多様な背景を持つ児童生徒が学んでおり、全ての児童生徒に対し一律に「日本国民というアイデンティティを付与」することを目的として教育を施すならばそれは同化を強制するものであるとの批判は免れないであろう。

一方で「国際理解教育」として、地域の外国人との交流の機会を設けたり、子どもたち自身が外国について調べるといった試みも各地で行われているが、これらについても単に違いを強調することに終わっては真の他者理解には結びつかないということに留

意する必要がある。

「日本国民というアイデンティティーを付与」することが学校教育の目的としてもはや立ち行かず、表面的な「国際理解教育」が他者理解に結びつかないとすれば、求められるのはむしろ「国」という枠組みを取り払うという発想であろう。

その上で、筆者は以下のように考える。学校教育の特徴は集団で学ぶことにあるが、これまでは集団をあくまでひとつのものとして捉え、同じように学び、同じように育てることを目的としてきた。しかし、集団は元を正せば個人の集まりであり、個人はそれぞれに異なる思考や感性を持っているはずである。そしてそういった「自分らしさ」は他者と関わることによってこそ自覚されるものであろう。これからの学校教育においては集団という特性を活かす意味でも、「個」に拠って立ち、「個」を育てる実践を行うべきである。

川上(2002)はこう述べている。

「ボーダーレス社会、グローバリゼーションの進む社会の中で、社会の変化にともない、学校システムも柔軟な対応が求められているのである。つまり、学校の目的は『モノカルチュラルな背景を持ち、上からの命令に的確に応える人材の育成』ではなく、『マルチカルチュラルな社会環境の中で、文化的背景の異なる人々と協力しながら創造的に目的を達成する人材の育成』、つまり『異なる考え方や能力を持った人々との横のつながりを得ながら行動する能力』の育成が求められている」

これを授業担当者としての立場で解釈するならば、教師から学習者への知識・情報の伝達ではなく、学習者相互のインターアクションを行う中から学習者自身が何かを作り上げていくという学習を支援するための方法が求められているということになる。

すなわち、授業担当者として目指すべきは学習者の主体的な活動を支援し、各個人が「他者とは違う自分」を自信を持って確立すると同時に「自分とは違う他者」に気付き尊重する契機となるような実践であると言える。

このような考え方は日本語教育の分野で「学習者主体」と呼ばれているものに近いものである。

筆者は国語教育と日本語教育はともに「ことばの教育」(注1)であるという点において結びつき得るものであると考えている。しかし、このような立場を取るならば論者自身が「文化」をどのように考えるのか、という問題を避けて通るわけにはいかない。つまり、「日本国民としてのアイデンティティーを付与する」ための文化教育と「異文化としての日本理解」のための文化教育はその取り扱う内容が異なるのではないかと、「言葉は文化」である以上、文化教育の内容が違えば言語教育の内容も当然異なるべきでは

ないかという疑問に対して何らかの答えを用意しなければならない。

そこで本稿では、まず「学習者主体」の提唱者でもある細川英雄の論をとりあげ、その言語文化活動の理論が日本語教育（外国語教育）に止まらず、国語教育（母語教育）をも含む言語教育が目指すべき方向を示すものであることを述べた上で、筆者自身が都内私立中学校において2002年度1学期に行った国語の授業実践を言語教育におけることばと文化の統合という立場から批判的に検討し、さらに筆者自身にとっての今後の課題について述べる形を取りたいと思う。

## 1. ことばの教育としての視点

日本語ノン・ネイティブにいかに関節言語形式を上手に（あるいは効率よく）教え込むかを最終的な目的とした方法論であるとすれば、それが「学習者主体」であろうとなんでであろうと、本来的に母語教育であり言語形式の習得そのものが第一の目的ではない国語教育とは接点を持たないことになる。

細川(2002)は

「言語習得とは、思考と伝達ということばの二面性をコミュニケーションという活動をとおしてどのように体得するかということであり、ことばの教育の課題とは、母語と第二言語の別を問わず、明確な方法論の位置づけのもとで、そのようなことばの訓練を行うことができるか、ということなのではないだろうか。その際の『文化』とは何か。（中略）

ことばと文化はともに個人の中にあり、社会における他者との相互作用によって、この二つがともに発動すること、そのような能力としてのことばと文化を体得すること、これがことばと文化の習得がめざすものではないのか。」（下線筆者）

と述べており、ここで「ことばの教育」としての国語教育と日本語教育の連携の可能性が明確に示されている。

同書によれば、言語教育の関心は内言と外言との往還関係を活性化させることであり、引用中の文化とは言い換えるならば「個人が認識することの全て」である。そして、言語教育の目標は、一言で述べるなら「コミュニケーション活動の習得」ということになる。

ここで言われているコミュニケーションとは、自らの有り様を他者に伝えようとする活動である。この場合、伝える内容は個人の認識であり、その認識を意識的に行う（自



分自身の文化を獲得する)能力が「文化リテラシー」であるとされる。また、伝えようとすることは外言(外に現れた表現としてのことば)を駆使することであり、外言化のためには内言のさらなる意識化が必要となる。

これらの関係をもう一度整理すると、言語を学習する理由はコミュニケーションのためであり、そのために必要な、伝える内容を自らミツケル能力の活性化、そしてミツケタものを他者と共有するための環境整備を行うことが言語教育者のなすべき事柄だということになる。

繰り返し指摘したいのは、これが「日本語教育」ではなく「言語教育」というテーマで述べられていることである。すなわち、ここで論じられている内容は外国語あるいは第二言語としての日本語教育だけでなく、母語教育である国語教育をも射程に捉えるものであり、私がこれから試みるように国語教育の実践を通してことばと文化の教育のありかたを考えるために細川の「言語文化活動」の枠組みを用いることは、方法として可能であるということになる。

## 2. ことばの教育という視点から見た国語教育 - わたしにとっての問題 -

言語教育に対する筆者自身の立場を明らかにするために、筆者と国語教育の関わりからまず述べたいと思う。

筆者は学部在学中に社会科と国語科の教員免許を取得し、卒業後在外教育施設に教員として採用された。筆者自身は元来社会科(歴史)の教員を志望しており、赴任先との契約でも社会科の教員として採用されたものと理解していたのだが、学校側の教科編成上の理由から実際に担当することになったのは国語の授業であった。

このような状況の中で、筆者は幾つかの困難に向き合わなくてはならなかった。それは、国語の授業を成立させるために「何を」「どう」教えればよいのか、そして「なぜ」自分が国語を教えるのか、これらのことが何一つとして筆者自身にとって明確ではなかったということである。

おそらく一般的に新任の教員にとって、「何を」「どう」は最初に直面する大きな課題であり、それは実際に授業を行うための準備として位置づけられるものであろう。また、一方でそれは市販の教材と指導書の存在によって大抵の場合多くの部分が補助され、特に「どう」の部分は授業のテクニックとして経験とともに磨かれていくものだと理解さ

れているのではないだろうか。筆者自身も当時そのように考え、指導書に書かれていることを「とりあえず」教え、日々の授業で「うまく」内容を理解させることに腐心していた。「何を」「どう」は授業を行う上で表面に出てくる要素である。その日の授業で「何を」教えるのかを把握しないままに授業へ向かうことは出来ないし、「どう」授業を進めるかの方針は立てておかなければ「効果的に」「教える」ことはできない。仮に確信はないとしても日々の授業を行うためには、それが緊急避難として既製品の受け売りをするのであろうと、まずは体裁を整えなければならない。その意味では、「何を」「どう」教えるかは教師にとって目の前の課題であり、この点を把握しておくことは不可欠であるが、逆の見方をすれば「何を」「どう」教えるかを把握しさえすれば、授業を成立させることは不可能ではないということもできる。

それに対して、教師にとっての「なぜ」は比較的意識されること自体少ない(少なくとも表面には出てきにくい)問題であろう。「なぜ(何のために) を勉強するのか？」多くの生徒が一度は持つこの疑問は、教師にとっては問い直す必要のない疑問であり、その答えを改めて言葉にすることは却って困難なことであるようにさえ思われる。なぜならば、教師は元々自分にとって興味のあること、価値のあることを専門として選んでおり、さらにこれは教材の権威によって「教えるべき内容」として正当性を与えられているからである。

自分にとって価値のあるものであり、権威の裏づけがある。これは「なぜ」これを教えるのかという問いに対するそれなりの答えとなるものではあろう。

しかし、こうして得られる答えは果たして教師が「なぜ」と自問した時に導き出される答えと同じ物なのであろうか。もともと教師が一個人として持っていた興味や、自身が見出した価値はいつの間にか教えるべき内容としての「教材の価値」と置き換えられてはいないだろうか。

このようなことをはっきりと意識するようになったのは、帰国後早稲田大学日本語教育研究科に籍を置くようになってからのことである。7月1日付けでGBKメーリングリスト(注2)に送信したメールの内容は上のような、教師にとっての「なぜ」を問題にしたものであった。以下に引用する。

「しかし、実は大変なのは担当者側の意識を変えていくことかもしれないという気がします。

『学校の先生』というのは基本的に自分が好きな教科を担当しているので何か『価値』があると思っていて、国語にしる、数学にしる基本的に『面白い』ものだと思って

いるような気がします。

『授業』で『教える』ときにこれが『私にとって』『なぜ価値があると思うのか』などと考えている人は多分少ないのではないかと思います。

『総合』を学校でやったときに一番できないのは、参加者ではなくて、担当者ではないかという気がしてしかたがありません。」（『GBKメーリングリスト』送信者渡辺）

多分に印象に基づく記述ではあるが、意図としては教師は例えば教科書に記載されている内容について「なぜ」これを学ぶべきなのか、自分の言葉で伝えることができるだろうか、ということに疑問を投げかけようとするものであった。言うまでもないことではあるが、ここで教師が言うべきことは「先にすることになる学習の基礎として」とか「受験のため」というような、教室活動の根拠が権威に依拠していることを明示するものではない。そういった外部の条件を述べるのではなく、いわば「私（教師自身）にとって」「なぜ」この教科を学ぶことは意味があるのか、ということである。

こうして見ると、教師が自身の「なぜ」を述べようとすることは、1章で述べた人間が言語を身につけ、用いる際の目的と符合しているように思われる。

メール中の表現に則して確認するならば、自分にとって『面白い』教科だとして、その面白さ・「私にとって」の意味を外言化できないまま、自分が『面白い』という所で止まっているならば、教師にとっての「なぜ」はいまだ内言の混沌の中にあると言わざるを得ない。

このような、授業担当者自身による「内言の外言化」の努力が伴わない場においては、本稿で述べているような「コミュニケーション」は生まれないであろう。そのような場においては、表面上のインターアクションがいかに行われようとも、それは単なる「やりとり」、知識・情報の伝達に過ぎず、「自らの有り様を他者に伝えようとする」本質的なコミュニケーションとは似て非なるものにならざるを得ない。授業のための姿勢として、教師自身がみずからの「なぜ」と正面から向かい合い乗り越えていくことの必要性をここで指摘しておきたい。

論を当時の筆者自身の問題に戻そう。

ともあれ、国語の教師として職を得て以来、自分は「なぜ」国語を教えるのか、言い換えれば自分は何のために国語の授業をするのか、学部で日本文学、国語学や国語教育

学ではなく日本語教育学を専攻した自分が教師として国語教育に関わる意義は何か、という問いは自分自身の問題としては抱えてきたものだった。

その問いに対する自分なりの答えは「日本語教育も国語教育も『ことばの教育』であることでは同じであり、ことばはコミュニケーションのためにある。従って国語教育はコミュニケーションのためのことばを身につけることを目標に行うものである」というものであった。

しかし、細川の「言語文化活動」の立場から見た場合、筆者の考えていた「ことばの教育としての国語教育」は非常に素朴なものであり、私自身の考える「授業」の枠組みにとらわれているが故に不十分であったと言わざるを得ない。以下の章では筆者が今年度の1学期に中学校で行った国語の授業をふり返り、ことばの教育としての国語教育という視点から総括することを試みたいと思う。

### 3．M校中学二年生に対する国語の授業より

以下に述べるような条件のもと授業を行った。

対象は東京都内の私立中高一貫校（M校）の中学2年生。M校では中学生は全員同敷地内の高校への進学が保証されている。

中学2年生の人数は175名で、それが4クラスに分かれている（1クラス43～44名）。

「国語」の週あたり時数は50分授業×2コマ、中学2年生各クラスの「国語」の授業は金曜日と土曜日に1コマずつ行われる。国語科の授業としてはそれとは別に「古文」の授業が同じく週あたり50分×2コマある。

授業期間は、4月12日から6月29日までの12週間。この間に各クラス18時間の授業を行う。

その他に、M校の特徴としては教材として市販の教科書等を用いるのではなく、授業でどのような教材を用いるかは担当者の判断に任されていることが挙げられる。今回教材とした文章は、三浦哲郎作「メリー・ゴー・ラウンド」、木下順二作「夕鶴」の2編である。

教材としてこの2編を選定するに当たっては、後述する活動が活性化するように、授業内で生徒の意見が分かれる場面を作れる作品であることを念頭に置いた。

「メリー・ゴー・ラウンド」については冒頭に母を亡くした父と幼い娘の会話場面があ

る。長さにすると文庫本約 2 頁のこの部分にはその後の展開の伏線が張られておりそこを捉えることで、根拠を挙げての主張が可能であると考えた。これは本文に入っていくための導入でもある。

もう一編の夕鶴に関しては登場人物である「与ひょう」と「つう」の別れに対してどのように考えるか、が焦点となる。

本稿においては、学期のシラバスや各時の活動内容について詳述することは行わないが、「コミュニケーションのためのことばの教育」という立場を意識して行った活動は以下のようなものである。

- ・ 学期の導入として - 三角ロジックを作る（根拠を挙げて主張する）
- ・ 「メリー・ゴー・ラウンド」について  
最初の場面のみを読んで、結末を予想。（本文から根拠となる部分を見出す）  
自分の意見と異なる結末を導き出してみる（別の個所を根拠とし、主張を組み立てる）  
意見発表（自らの予想の妥当性を主張しあう）
- ・ ゴールデンウィーク中の課題として  
物語再構成（視点を変え、他者にも納得のいくような新しい世界を創作する）
- ・ 「夕鶴」について  
つうと与ひょうそれぞれにとってもっとも大切なものは何だったか、という視点から二人は別れるべきか否かについての意見発表。

これらの活動において学期を通じて目指されているのは、「根拠を挙げて主張すること」である。なぜ根拠を挙げなければならないか、それは言うまでもなく他者に自らの見解を理解させるためである。さらに、同じ材料を与えられても自身のものとは異なる見解があり得る事を想定し、実際に身近な友人同士であっても異なった見解があり、それぞれの見解が妥当性を持つことを互いが納得できるよう主張しあうことを「コミュニケーション」として位置付けている。

ある教材を読んで、それについての意見をまとめ発表するという形式はいわゆる読解の活動であるが、筆者が上に挙げたような活動をコミュニケーションのためのことばの教育として考えているのは、そこには唯一つの正解はなく、教師の側が意図的に意見が分かれるであろう課題を設定している点についてである。一方でこのような活動のあり方については、以下のような批判が予想される。「実際、中学校で『それもいいねえ、

それもいいねえ』とほめほめされた生徒たちが近年たくさん高校に入学してきて『国語に答はない!』などと大騒ぎしております。』(7月2日『GBKメーリングリスト』送信者M)

送信者には高校教師として国語教育に携わってきたという背景があり、「全てを認める」評価の無責任さが現実に招く問題点がうかがえる。しかし、ここで確認しておきたいことは、上述の活動が「国語には正解はないと叫ぶ生徒」を育てるためのものではないということ、むしろその対極に位置するものであるということである。なぜならば、活動のねらいとして、各生徒はただ主張するのではなく、根拠を挙げるよう求められているのである。すなわち、正解は一つではないかもしれないが、そのためには正解は正解であることを場によって認められなければならないのである。

そしてこの、正解が正解と認められるための手続きとしてことばによるコミュニケーションを行うことが、ここで筆者の考えた、ことばの教育としての国語教育のあり方だと言える。

## 4．検討と課題

本章ではコミュニケーション能力の育成という観点からの捉えなおしを行う。筆者がM中学において行った授業実践はその目標を達成するのに適切な方法であっただろうか。

まず、活動の形態に関しては、40人以上というクラスサイズの中で、どのようにしたら全員が他者とのインターアクションの経験を持つことができるかという点が課題となる。一人一人が全員に対して自分の意見を述べる場を設けることは50分の授業時間の中では難しく、仮に発表という形式をとったとしても意見を交換し、議論をするところまで至ることは難しい。そこで、小グループ内での意見交換を行いその後で全体で共有をする形をとることになるが、ここで問題なのはそれは全員が自分の意見を述べ議論に加わったことを意味するものではないということである。議題があらかじめ与えられ、意見が分かるとはいえ、全員が一つの文章についての情報を共有している中では「似たような意見」に「同じ意見」として同調することで議論そのものを受け流すことが可能である。

参加したいものだけが参加する「話し合い」では、コミュニケーション能力を育成する授業としての役割を果たしているとは言えないであろう。

この点に関しては、学習者が自ら問題を発見する、つまり学習者主体という考え方を取り入れていく必要があると思われる。仮に教室の全員が自分のこととして考えられる話題を教師が提供できたとしても、全員が同じ事について考えている状況は集団の中に隠れることを容易にする。一人一人が自分について語るためにはそうせざるを得ない状況を作ること、つまり語る材料を得る段階が既に活動に含まれるような活動を考えざるを得ない。そうでない活動すなわち教師の側が「            について話し合いましょう」という活動は、一人一人が何かを考え、学ぶという意味では中途半端な、言うなれば教師の自己満足に止まらざるを得ないのではないかということが、筆者自身が感じた不十分な点の一つである。

また、教室内の活動においては、その活動が「何を目的して行われているのか」を明確化する必要があるが、この点においても狙った効果が得られない部分があった。

小グループによる意見交換という活動を行うにあたって、教師としての筆者の意図は、お互いに意見を交換し、根拠を検証すること自体にあり、グループとしての「統一見解」を得ることにはない。しかし、「結論は出さなくて良い」という指示のもとでは、話し合いは真剣みを欠き悪くすれば雑談の様相を呈し、あるいは「言いつ放し」の誉めあいになり、結果として「国語に答えはない」という印象を与えかねない。それを防ぐため、小グループでの話し合いを踏まえた上での可能な限りの個人発表という形をとったが、これが「議論を受け流すことが可能である」、「小グループの話し合いが真剣みを欠く」という問題の解決につながったという実感は得られなかった。

そして、筆者自身が最も大きな自己矛盾に突き当たったのが、評価の問題であった。この点については数度にわたり、MLにも書いたことである。以下に引用する。

「今のところ気になっているのは『評価』のことです。

あるモノ・コトに価値があるかどうかは、受け手の側の問題だとするならば、例えば、学生が書いたレポートに価値があるかは、評価する（価値判断する）側の問題ということになると思います。

つまり、Aさんの書いたレポートとBさんの書いたレポートを比較して、どちらが優れているかという判断をする正当性（？）は教師にはない、ということになるのではないかということです。」（6月13日『GBKメーリングリスト』送信者渡辺）

「担当者が評価を手放すということを、参加者にどのように納得させるかが非常に重要になると思います。」（7月1日『GBKメーリングリスト』送信者渡辺）

6月13日と7月1日の間には「誰が」評価をするのかという点において、明確な変容が見て取れる。すなわち、評価とは教師がするものではなく、教室という場によって

なされるのが本来の姿ではないか、と考えその方法を模索する姿勢が現れている。

先に述べたようにこの授業の目標が「根拠を挙げて主張する」ことであり、それが他者に理解され、他者を理解するための手段であるならば、その他者とは教師だけのことではないはずである。それはクラスの中の全員であり、教師も生徒も全てを含むものでなくてはならない。そのような目標があるにもかかわらず、評価が教師一人によってなされるとすれば、結局は目標に対する到達度は教師一人をいかに納得させたかによって測られることになり、評価の客観性は確保されえない。即ち、評価が教師一人によってなされること自体により、活動そのものの意味が見えなくなることになる。

このようにして、教師としての筆者はコミュニケーションのためのことばの教育という立場に立ちながら、その立場から見た場合に教師一人が評価することで教育の成果を的確にフィードバックすることができなくなっているのである。学期が進むうちに評価の問題に直面し、このような気づきが表れて来たのが6月13日の時点であり、この矛盾を解決するには、評価そのものを教室にゆだねる以外に方法はないであろう、という一応の結論に達したのが7月1日のものである。(先にも述べたが、1学期の授業自体は6月29日が最後であった。)

他者の論が自分にとってどの程度説得力をもつものであったかを述べ合う(評価する)。3章の最後にも述べたように、元はといえばこれが筆者自身の考える「ことばの教育としての国語教育」の姿であったはずである。

このように考えるならば、評価を活動にとりいれ、それが意味を持つためには、例えば一編の小説のような限られた文脈の中から与えられたテーマについて論じるようなものであっては評価という行為に積極的な意味が得られないことになってはこないだろうか。

ある小説についての意見を全員が順に発表するような場面を想像してみよう。仮に40人の意見が2分されたとして、全員がクラス全体に主張するのである。(口頭であっても、文章であっても)20名近くは同じような意見を入れ替わり立ち代り述べるようなものに対して集中して評価する気になれるだろうか。筆者はそうは思わない。評価が緊張感と意味を持つためには、各自が自分で見つけたテーマについて自分なりに(根拠を挙げて)述べるものでなくてはならないだろう。そして、参加者全員が他者の意見に対して自分なりの評価を下し、そのフィードバックが本人に影響を与えるようなやりとりを行うことを通してはじめてコミュニケーションが教室に生まれることになる。



## 5 . 私は今「ことば」と「文化」をどう考えるか

以上、今学期の筆者自身の授業実践について述べてきたが、ここで筆者自身が現在「ことば」と「文化」の関係についてどのように考えるかを述べておきたい。

細川(2002)は「ことばと文化はなぜ統合されなければならないか」という問いを投げかけるが、ここからは、少なくとも日本語教育の現状において「ことば」と「文化」は統合されていない、すなわち別個に存在するものとして扱われているという認識が読み取れる。しかし、「文化」が「わたし」自身のうちにあるのであるならば、それを自分自身が捉えるのも、他者に示すのも、その手段は「ことば」による以外には有り得ないのではないだろうか。

つまり、1章で述べたような「文化」を「個人が認識することの全て」とする立場に立つならば、「ことば」と「文化」は初めから分けて考えることのできないものであるということになるのではないか。その理由は上述の通りで、人の「ことば」による表現すなわち外言そのものが個人の内面の「文化」を映すものだからである。

では、なぜもともと一つであるはずの「ことば」と「文化」が、殊更「統合されなければならない」と言われなければならないのだろうか。筆者はこれは「文化」の捉え方の問題だろうと考える。

本章でここまで述べてきた「文化」は、「わたし」自身のうちにある「個の文化」であるが、一般に「文化」という場合そこで考えられているのは伝統であり、生活様式であり、集団の傾向としての思考様式であろう。国語の教科書においてもこれは例外ではない。高野(1997)では、高校生向け「国語1」教科書に掲載された『『日本文化論』・『日本人論』の領域に組み込まれる文章』の問題点が指摘されている。ここで高野が述べているのは、「外国人生徒がいる教室集団」においては「日本人の」「日本の」といった議論自体が成立しないということであるが、筆者がここで注目したいのは国語の教科書に「日本文化論」・「日本人論」といえる文章が掲載されていることの意味である。2章で触れた「教材の価値」と関連させて述べるならば、「日本文化論」・「日本人論」が教科書に掲載されていることはそれが「教えるべき内容」と見なされている事を意味する。つまり、「文化」は国語という「ことば」の教科において扱われる内容の一つであること同時に、そのありかは「わたし」とは別のところだと考えられていることが明らかである。これは、「日本語」と「日本文化」を別立てて教えようとする従来の「日本語教育」「日本事情」のありかたと重ね合わせられるものであろう。

このように見てくると、国語教育においても「ことば」と「文化」は統合されておら

ず、「ことばと文化の統合」は日本語教育の場合と同じように課題として残されていることが明らかになる。では筆者自身が今「言語文化」すなわち「ことば」と「文化」の統合についてどのような立場をとるかということはこの章の結びとして述べておきたい。

筆者自身は国語教育を「ことばの教育」として捉え、授業の中でコミュニケーションのためのことばを身につけるための活動を行うことを念頭においてきたことは先にも述べた。しかし、一方で「文化」についてはほとんど意識することなく、あたりまえのように静的に捉えてきた。従って先にあげたような「日本文化論」・「日本人論」のような教材に際しても、こうした文章にありがちな集団類型的な見方には疑問を感じながらも、「文化」そのものについてそのありかを根本的に捉えなおすことは行わずにきた。

そのような筆者にとって、『文化』は個人の中にある！という提示は新鮮でもあり、言語教育観に大きな影響を与えるものであった。

「ことば」は「文化」でありその二つを切り離すことはできない。そしてその「文化」は「個」のうちにある。ならば、「日本文化論」・「日本人論」のような「文化論」を殊更にとり上げずとも、個が課題を発見し、それを他者が納得できる形で表現するようなことばの教育、すなわちコミュニケーション能力の育成のためのことばの教育の内にすでに「文化」は存在するということが言えよう。

筆者自身は「文化論」は一つのものを見方を示すものであり、特に情報としての意義は全否定するものではないが、「文化（個の文化）」が「ことば」と不可分のものとして「わたし」の中に存在するものと考えられる以上は、他者の手による「文化論」そのものの解釈や理解は「ことばの教育」の中でとり上げられなければならない「文化」ではないように思われる。

従って、筆者自身の立場をまとめるならば、「文化論」の存在意義自体は否定しないが、それは「ことばの教育」で扱うべき「文化」とは別のものであり、その解釈は「ことばの教育」に求められる仕事ではない。なぜならば、「ことば」はコミュニケーションのために身につけられるものであり、そのための「文化」とは「個人が認識することの全て」だからである、というものである。このような立場に立った上で、どのような実践が可能かということが、筆者自身にとって次なる課題である。

## 6 . おわりに

以上のように筆者自身が従来持っていた「ことばの教育」に対する考えはその時点では非常に素朴なもので、不十分な点を抱えるものであったことが明らかになった。

ふり返ると、これは教材を与え、評価を下すことを教師の仕事としてその枠組みにとられていたことに原因があると思われる。しかし一方では、発達段階にある初中等教育においては、内なる「文化」を充実させるための材料として教材を教師が選択して提示していくことも必要なのではないかという思いもある。このあたりは母語教育と外国語教育、あるいは初中等教育と成人に対する教育の違いが現れる部分かもしれない。このバランスに関しては、今後実践を行う上での自らの課題としたい。

筆者は現在ことばの教育と教師の役割のありかたを改めて考える必要性を自身の課題として強く感じている。むろん、教師の役割は、対象となる学習者によって変化するものでもあり、唯一の絶対的なあり方を規定することはむしろ危険でもある。筆者を含め「ことばの教育」に関わる一人一人の教師に求められることは、実践を通じてその持ち場に応じて自分なりのあり方を作り上げていくことであろう。

(注 1) 「言語」と「ことば」という用語の使い分けについて細川(2002)では「ここでの『ことば』は『言語』よりも広い概念を表すもので、たとえば、ヴィゴツキーの指摘する『内言』(思考)と『外言』(表現)の両者を含めた概念として『ことば』を用い、『外言』としての形式的なものを表す場合、すなわち『ことば』を外側から観察したときに得られる一つの形態として扱う場合には『言語』を用い」としている。本稿においてはこれに従う。

(注 2) 筆者は 2002 年度春学期に早稲田大学日本語教育研究科で開講された細川の講義「言語文化研究 ( G B K )」を受講した。この講義においては受講者間の意見交換のためメーリングリストが設けられている。

### 参考文献

- 川上郁雄 2002 「『年少者のための日本語教育』が教員養成系大学・学部に必要な理由」  
『宮城教育大学紀要』第 36 巻
- 細川英雄 2002 『日本語教育は何をめざすか - 言語文化活動の理論と実践』明石書店

- 志水宏吉 1996 「学校 = 同化と排除の文化装置 被差別部落民の経験から」『岩波講座現代社会学 12 こどもと教育の社会学』岩波書店
- 高野好美 1997 「外国人児童生徒のための日本語教育 - 情報教材を用いた教科教育と日本語教育の連携をめざして - 」『ひととことば』第 5 号 ひつじ書房

# ステレオタイプの弊害

今井なをみ

1. はじめに
2. Eのプロセス
  - 2 - 1. 1回目のレポート(4/20)
  - 2 - 2. 1回目の話し合い(4/20)
  - 2 - 3. 2回目の話し合い(5/18)
  - 2 - 4. 3回目の話し合い(5/25)
  - 2 - 5. 最終レポート
3. 結論

## 1. はじめに

近年日本語教育内では「文化」の扱いに対して、ステレオタイプの認識、すなわち、集団を類型し画一的に捉えることが、個人間のコミュニケーションを妨げる要因になるという指摘がある<sup>15</sup>。

実際、ステレオタイプが弊害となり、コミュニケーションを妨げるとはどのような状況を指し、どのような作用を伴うのだろうか。

本稿の目的は、実際コミュニケーション活動において、集団を類型し、画一的に捉える認識がどのような作用を伴うのかを明らかにするため2001年前期日本語総合5AB<sup>16</sup>に参加した学習者のうち、他の学習者に比べ動機のまとめまでに時間がかかっているEのプロセスを時系列で追う。Eが当初テーマとした「日本に働く外国人」とEの専門であった「社会学」というワードに焦点を合わせ、日本語総合5AB(以下NSとする)の

---

<sup>15</sup> 日本語教育にステレオタイプに対する指摘は細川英雄(2002)「日本語教育におけるステレオタイプと集団類型化」『早稲田大学日本語研究』創刊号に詳しい。

<sup>16</sup> データとして使用したのは早稲田大学日本語教育センター2001年前期日本語総合5ABの記録・変遷である。受講者は17名と大学院生3名、ボランティア4名が参加していた。

ような個と個のコミュニケーションの育成を目指す授業であっても、集団類型化し画一的に捉える認識、すなわち「ステレオタイプ」が活動を阻害する事実を指摘する。そして「日本」「出身国」「外国人」Eのいう「社会学」が要因となってプロセスが停滞する分析・検証する。

尚、引用した発言記録、レポートのうち、下線、記号は筆者によるものであり、文中の検証に用いる。授業参加者はアルファベットにし、うち H は授業者を指す<sup>17</sup>。

## 2 . E のプロセス

### 概要

NS の授業は、個人対個人のコミュニケーション能力育成を目的とした授業である。その授業運営は、「話す・書く・読む・聞く」の4形態を中心に、個々人の考えることを言葉にし、クラスメイトとのインタラクションを通して、自分なりに考えを深め、さらに自分と他者とことばの関係性を捉えなおすよう展開される。<sup>18</sup>この授業のキーは主体から出発することである。主体から出発するというのは、自分が着眼した視点に気がつき、対象との関係から具体的にことばで取り出し、対象と自分の関係性によって自らの認識を自覚し、意味づけするプロセスを経る。

E は第1回の動機提出ではタイトルを決められず、第1回目の話し合いでテーマを「日本に働く外国人」に決定し、その理由として「私は外国人」で「日本で働きたい」そのために「日本に働く外国人」にインタビューし、アドバイスを聞きたいと述べる。しかし、E にもクラスメイトにもテーマの何に注目しどのような認識をしているのかわからず、議論にならない。その後も動機のまとめを巡ってクラスメイトや授業者から意見・アドバイスを受けるが、E の発言・レポートは「ききたい」「調べたい」の繰り返しで、動機のまとめができない。だが、H が E の選ぶ仕事に焦点を当て自分の視点に気がつくよう促した結果、混乱しながらも「日本に働く外国人」に興味をもったのが出

<sup>17</sup> 大学院生とボランティアは、話し合いに参加し助言を行うほか、交代で司会の役割を担っている。本稿では、クラスメイトの意見をどのように E のプロセスに反映しているかといった点から記録を扱う。従って、大学院生・ボランティアが司会の役割を担う際には筆者の分析に記載し、それ以外は学習者と同じようにアルファベットで記す。

<sup>18</sup> 個々人の目標は、3ヶ月でレポート完成させることである。その手順は、1 動機の作成 「自分が好きなこと・興味をもっていること」を自分で選定し対象を選ぶ。対象化するよう具体的に、理由、状況を述べる 「自分にとってテーマは何か」を動機のまとめをする。2 「動機のまとめ」を中心に他者とじっくりディスカッションする。3 1・2 との一貫性をもった結論をまとめる。1 2 3 では、提出されたレポートを基に話し合いをしながらレポートを書き進める。

身国であったことが特定され、E のいう「社会学」、「日本で既に働いている外国人」と「E が将来のこと」が引き離され、自分の見ている今の日本へと意識が向く。その結果レポートは、「私の目で見ると日本と私」にタイトルを変更し、タイトルと多少ずれてはいるが「生で経験することは私の日本像をつくる」と動機をまとめることができる。それと同時に「社会学に個人的見地」は、文面から削除され、テーマを「私の目で見ると日本と私」に変更する。しかし、ここまでのプロセスに時間がかかり、ディスカッションと後半の内容の検討がクラスで十分に行われず、最終的には「日本」「社会学の個人的見地」といった見方は再浮上したまま終結する。

## 2 - 1 . 1 回目のレポート (4/16)

まず、E は第 1 回レポートの動機を次のように記している。

動機 14/16 ??? と私

六年代以降から、大学生は日本へ留学しようと決心して来た。その理由を知っているだろうか。2001年、私たちはその挑戦に応じて、みんながんばっている。日本に住んでいる間に日本語を勉強したり、文化や社会のことについて学んだりして、貴重な、ユニークな経験ができると思っている。だれでも未来のことは予言できないけど、みんな将来の計画と予定を作って、競争心を持っている。ところで、社会学、日本の現代史、日本語の翻訳なども勉強してきたから、日本に住んでいるうちに、ここで得た知識を使って、日本に働いて外人を研究して見たい A と思っている。種々異なった職務の内容、例えば国際貿易会社員やカウンセラーや本職は通訳者やホステスが色々な質問に対して、インタビューを行う予定だ。このレポートの目的は社会学に個人的な見地から B、色々な外人 D の達成する目標と個人的な志望と国際的な視野が持っていることについて意見を聞いてみたい A。

この段階で E はまだタイトルが決めていない。次の話し合いで質問されているように、この時点では E がどのような人を「日本に働く外国人」と認識しているのか不明であり、なぜ E が「社会学の個人的見地」から「日本に働く外国人」を研究したいのかが漠然としている。

## 2 - 2 . 第 1 回目の話し合い (4/20)

第 1 回の話し合いで E はタイトルを「日本に働く外国人」を決定する。その後の話し合いで E は繰り返し「日本に働く外国人」に「アドバイスを聞きたい」「調べたい」と述べているが、「日本に働く外国人とは何か」を説明できない。クラスメイトには E が「外国人」にこだわっていることは伝わるが、何を指しているのか理解されないまま話がすすみ、議論にならない。

(4/20-1)

E:私も外国人ですから。(E) ( )

I: Eさんは日本では外国人でしょうね。(全員笑う)日本に来て、考えている事とか、いるナ(ママ)ことの都合とか、Eさんはどうですか? ( )

#E: 私は日本の方と社会が大好きですが( )でも、私の希望はちょっと他の人の聞きたい。(A)

Eの発言は、Iの質問の意図とずれている。「自分も外国人だ」( )というEの発言に対してIは、Eの外国人を「日本」ではと限定し、E自身の経験からEの捉えている日本を引き出そうとする( )。だが、Eは『他の外国人の考えを聞きたい』と述べる。

「日本、社会が好きだ」というEの発言( )は、この後の3回の話し合いでも繰り返し述べられるが、その理由は不明である。次のやり取りでも、「外国人の考え方を聞きたい」「調べたい」と繰り返し紋切り型で応答している。

(4/20-2)

#P:・・・日本で働いている人のなかで、偉い人もいるしあんまり偉くない人もいるでしょ。考え方が違うでしょ。そのどちらのほうを研究したいですか?( )

#E:外国人の...考え方を...( )

#P:そういうんじゃなくて、偉い人と偉くない人と、考え方が違うでしょ?( )

#M:そうそうレベルが違うでしょ。ホステスとか外交官とか。( )

#P:そのどちらの方を研究したいのか、と質問しました。( )

#E:私の質問では、どうしてその仕事に就いたのか。社会でいろんなレベルがあるから、色んな perspective があるから...。例えば翻訳をしてる人...色んな point of view?...A ( ) (略)そう。私は、ホステスにはなりたくない。

#P:ああ、わかりました。( )



#E: わかります? ( )

#P: わかりました ( )

クラスメイトには、E が「日本に働く外国人」にこだわっていることは伝わっているが、E の言っている「日本に働く外国人」は何か分からない。P と M は、E の述べる「日本に働く人」に対して職業を基に分類し、E の指し示す外国人を特定していこうとする。( ) E には、P と M の質問の意図がつかめず、「外国人」で括り応えている。( ) P も期待する返答がなく、話を切り上げている。( ) また、E も伝わった確信がもてず確認している。( )

(4/20-3)

#Y: みんなの意見をきいて 何か考えましたか?

#E: (特に何も、という様子) (4/20)

このとき司会をしていたボランティア Y の問いかけのとおり、E は L や P の意見を受け取れなかったようである。「日本に働く外国人」の意味を E 自身が把握しておらず、E は自分と他者の意見との相違が理解できない。5 月 17 日のレポートは、第 1 回と変化がない。

次のレポート (5/17)

・・・このレポートの目的は社会学に個人的な見地 B から、色々な外人 D の達成する目標と個人的な志望と国際的な視野が持っていることについて意見を聞いてみたい。レポートの目的はいろいろな職業 D の必要なことを調査することである。具体的にいえば、そういう色々な仕事は外国に行って、そこで人を雇おうとしたら、どういう条件で、どういう人を探すか、という問題を調べてみたいと思っている。A・・・(略)・・・ところで、個人的なレベルから見た日本で働いて良い点と悪い点、例えば何を期待しているかや生活に どうやって慣れるやアドバイスなどである。(略)面接させられる人 が色々な仕事をしているので、レポートはさまざまな角度から検討することができる。私は将来日本関係の職業で働くつもりなので、色々な視点や意見を聞きたい A。そして主なものを書いて、外国人のさまざまな場合 D を比較し、説明することができる。(5/17)

E が「社会学」の「見地」から「日本で働く外国人」を研究し、調査したいと言うのはわかるが、なぜ外国人を研究するのか E 自身の問題意識は記述されない。E のいう「社会学に個人的見地」とはどのような視点なのかもこの時点では不明である。

E の述べている「外国人」とは、D のように不特定のアドバイスを聞きたい相手と (4/20-1 ( ) (E)) の発言のとおり「自分」を含み、「外国人」というラベルをつけ「同じ」とであると認識している。E は他から見た自分を外国人というカテゴリーに属したものとして認識し、他者との関係性もしくはこの状況と関わりなく固定化している。

### 2 - 3 . 第 2 回目の話し合い (5/18)

2 回目も「日本に働く外国人」に対して E は繰り返し (4/20-4) の下線 (A) のように「聞きたい」「考えています」と述べている。「E にとって日本に働く外国人は何か」と聞かれると、(C) のように硬化し、応えられない。H は再三テーマを E 自身の問題に絞るよう「仕事」を話題にしようとしている。だが、E は「日本」を巡ることがから「仕事をする」理由を探ろうとし、E は「日本」に対して「面白い」「興味がある」ととどまり、具体的な対象は述べられない。

(5/18-1)

#J: E さんは、日本に働く外国人についてどう、今、どう思ってるんですか？

#E: 私の場合は、あの、日本関係の仕事、働いているつもりですが、あの、あの、このレポートはいろいろな人の意見をあの聞きたいと思ってます。(A)

#E: あの、すいません、あの、いろいろな外人(D)仕事は、例えば、ホステス、英語教師、あの、貿易会社と翻訳者いろいろな人を面接つもりだから、私はいろいろな意見を聞きたい...。(A)

#J: 日本に働く外国人と私ってありますけど、E さんにとって日本に働く外国人っていうのは何ですか？

#E: あー、ちょっと考えてみます。(C)

#C: 将来、そういう外国人になりたい？(一同笑い)

#E: ...あー、あの外国人のアドバイスを聞きたい。(A)

E は繰り返し質問を受けるうち、次のように E はレポートを書く理由として「自分の将来を考えることができる」と述べているが、テーマとの関係性が不明瞭で、クラス

メイトには伝わらない。

( 5/18-2 )

E: 「あの、そして、最近では日本に来て以来、ちょっと心配してるんですが、私の将来はどうしようかなーと思っています。それからこのレポートを書いてちょっとあの考えることができる...。」

H が対象を絞り、日本関係の仕事をしたと思う理由を尋ねると、E は「興味があるのは、日本語の勉強から日本人、日本の文化・社会が面白いと思った」からと述べる。

( 5/18-3 )

# H : でも、日本関係の仕事をしたいんでしょう？ # E : はい。

# H : それはなぜ？

# E : 興味があります。 (一同笑い)

# H : どんな興味があるの？

# E : あの、大学で日本語を勉強をして日本人と日本の文化やあの社会あのとてもおもしろいなと・・・

# H : うん、どんな点が面白いの？

# E : あ、... ( C )

# H : だって、みんな日本語勉強してるから、そしたら日本語勉強したっていうのは、全然オリジナリティーでも何でもないでしょ？

# E : でも、どうしてみんなは日本語を勉強していますか？

# H : それはみんなの問題じゃなくて、E さんの問題。

E は、「日本関係の仕事」に対して「興味がある」と述べ、その理由として、日本語を勉強して知った人・文化・社会を「日本」で括ったまま「面白い」と返答し、( C ) のように「日本」のどんな点に着目して「面白い」と認識したのが特定できない。H は、日本語と仕事を区分して考え自分の問題としてテーマを考えるよう促しているが、E は逆に「みんなはなぜ日本語を勉強するのか」と述べ、クラスメイトも日本語を勉強している共通項から自分の問題を特定しようとしている。H から「自分の問題」として捉えて話すよう指摘を受け、E は、次に「日本」を巡って話しを進める。

(5/18-4)

# E: 私の場合は、あの、ちょっと(笑)、分かりません。日本にあの、私はイギリスやイタリアといろいろな外国に行ったことがありますが、日本はあの、日本はちょっと特別。

# H: 何が特別?

# E: あー、あの、日本の文化、歴史、社会、あの、あの、具体的に...

# H: うん、特別、具体的に?

# E: あの、日本人は日本人は日本の、日本の文化はいい点と悪い点があります。# H: うん。

# E: でも、全部にもいい点と悪い点がありますが、私はあの日本の、日本人は優しいと思っています。

# H: で、その、日本人は優しいから日本で仕事がしたい?(一同笑い)

# E: はいそうです。以上です(一同笑い)

# H: だから、日本の仕事がしたい、日本で仕事がしたい、なぜ日本で仕事がしたいのか、日本関係の仕事がしたいのか、私はね。私はなぜ日本関係の仕事をしたいのか、それを書かないと、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、たとえば、どういう仕事をしたいのか、それをまずもうちょっと書いていきましょう。

E は日本が E にとって「特別」であることを具体的に言おうと、どの国にも「いい」「悪い」という2 値項があり、日本は「日本人は優しい」という「いい」価値で認識していると述べる。だが、この時点で E は、地理的または国の枠組みから他国と対比して「日本」とし、「特別」と E が認識しているのであって、その「日本」が何かを特定できないのであるから、あくまでも抽象的なことばでしかつながっていかない。H は E の述べたことを整理し「日本人は優しいから日本で仕事をしたいと思っているのか」と問うと、E は応えに窮して話を切り上げている。

H はレポートに書く内容について「外国人」と E のいう「社会学」の視角は捨て、E の仕事に焦点を当てるようアドバイスをし、E は次のレポートで日本語を勉強している理由と過去の自分の学習歴を加筆するが、依然具体性に欠け、動機のみまとめできない。

次のレポート(5/24)

(略) どうして日本語を勉強しているか、私の場合は高校に入ってから日本語が必修科目だが、日本語を勉強すればするほど興味深くて、良い先生が日本語を学ぶことを促進してくれた。そして、日本に大変興味があって、知識を吸収したいという強い意欲を持っているので、長年かけてやる気満々だと思っている。・・・(略)文化や社会や自分自身について学ぶことができるということおよび、私の意見で、日本人の友だちを作り、勉強をし、楽しむことをしたい。・・・(略)私は将来日本関係の職業で働くつもりだが、未来のキャリアのために日本へきた。国際な仕事は本当に引っぱりだので、その職業だから競争の激しい世界で、一生懸命勉強をしなければならない。(5月24日加筆部、抜粋、それ以外は5/18とほぼ同文)

話し合いで E 本人がレポートで書こうとしているのは、「将来への不安」「仕事をすること」(5/18-2)と述べたにもかかわらず、レポートに反映されずない。

つまり、E は、クラスメイトや授業者からの働きかけを受けても、テーマに選んだ「日本」が他国との対比としての写像であるため、対象として特定することができず、具体的に述べようとしても述べられない。その結果、E は自分の将来について考えたいという問題意識を E は自分の視点を E の言う「社会学」に同定し、「日本に働く外国人」を調査したいと記述するに留まっている。言葉を変えれば、2回の話し合いを経てもレポート、発言が硬化しテーマが何か応えられないのは、「日本」「外国人」では対象化することができず、テーマが E 自身の問題意識の発見を阻止しているからといえるだろう。

## 2 - 4 . 第 3 回目の話し合い (5/25)

3回目でも第1回目と同様(4/20 下線(E))のように自分も外国人であることがテーマ選定の理由であると述べている。クラスメイト3名は、E のレポートやこれまでの発言を基に E の意図を汲んで(下記、 )述べるが、E は3名の発言を受け取れない、また、(4/20-1,3)(5/18-1)同様 E にとって何かと尋ねられても下線(A)(C)のように変わらず堂々廻りである。

(5/25-1)

#J:日本で働く外国人は?私にとって、Eさんにとって、何なんですか?

#E:アドバイスをもらいたい、(A)あおう、私は外国人(E)でいろいろな質問をしてそれからいろいろな意見を聞きたい(A)

#C: あ的那样いう日本で働いている外人は E さんにとって、まあ、自分の将来に何かなる人ですか？

#M: 人の経験。( )

#C: そうですね。人の経験を分かるともっとうまくいく、一番いい道、自分にとって一番いい道をとれるでしょう。という仮説。( )

#Z: 日本に働いている外国人は E さんにとっては大切な人だと思う。なぜかと言うのは外国人同士、外国人の考え方とか、の日本で働いている経験とか、外国人同士の考え方とか、いいところをもらいたい、そのいい経験をもらいたい仮説です。( )

#E: あ的那样、私の考えは日本、東京、あ、日本が大好きです。具体的にはちょっとできません。何か好きですか？だから私はちょっと雰囲気が好き、日本に、将来日本にいたいですが、仕事がとちょっとわかりません。あ那样、これからいろいろな人に D 質問に対して、とアドバイスをもっています。

( ) ( ) のように E が日本にいたい理由は「雰囲気が好き」「日本が大好き」だからと述べる。E 本人も述べているように、具体的になぜ日本が好きかを説明しようとしても、具体的に述べることができない( ) のは、その日本を特定することができないからである。結局 E はいろいろな外国人に質問をし、アドバイスを聞きたい( ) と述べている。

(5/25-2)

#Y: 例えば、例えばですね。オーストラリアにいたら日本人が親切だと思ってて、日本に来たら親切じゃないが**いっぱいいたとか、もし、そういう経験がありましたら、**話してください。

#E: はい、あります。

#E: 私のオーストラリアの前の**イメージは、全然知らない**、でも全部知りたい、あ那样、**実際はイメージはだいたい違いますが、でも毎日、珍しい事を経験**していますが、あ那样...。( 5/25 )

Y がオーストラリアと日本の違いを E の経験を基にして尋ね、それに対して E は具体的には応えられないものの、E が今の日本で経験をすることが「珍しい」と感じ「イメージと違っていると感じている」と述べている。つまり「珍しい経験」をすると、以前から思い描いていた「イメージの日本」がパラレルに浮上することを実感しているのだろう。

次の(5/25-3)でEは混乱しながらも、日本に働く外国人という存在に興味をもったのが、オーストラリアと特定する。

(5/25-3)

#E: 日本はいい点と悪い点があります。でも、オーストラリアもいい点と悪い点があります。

#H: うん、例えば、例えば、それはいつ気付いたの？

#E: 外国人はどうして日本に来ました？

#H: いや、そうじゃなくて、Eさんが日本で働く外国人はおもしろい。と思ったのがいつ？

#E: いつ？ #Y: When?

#E: わかる。(一同笑)

#H: 興味があったのが日本に来てからそれともオーストラリアにいた時？

#E: オーストラリアにいたとき。

ここでもEは「日本」と「オーストラリア」を国・地域で対比し、(5/18-4)同様、各国には「いい」点「悪い」点という2値項があり、Eにとって日本は「いい」価値を見出していることを説明しようとしたが、説明できず混乱している。EはHの質問とずれ、「『外国人』はどうして日本に来たのかと、(5/18-1)と同様、問題を特定する際に自分を「外国人」で類型画一化させ、その理由を「外国人」一般から類推して応えようとしている。対象である「外国人」を集団として類型化し画一的に捉えていては、対象と自分の関係が述べられない。

(5/25-4)

#H: なぜ、オーストラリアにいた時、日本で働く外国人について考えてみたいと思ったの？

#E: 私も同じになりたい。あのう、私は将来で日本にいて、働きたい、そこにいる面接されている外人は、同じ役割。

#H: うん、同じ役割。

#E: 同じ、同じの役割、だから私は同じになりたい。

テーマ選定の理由を「将来日本にいたいから働きたい。」と述べている。しかしその

「日本」とは,(5/25-3)で述べている「珍しい経験をしている『日本』」と,(5/25-4)で述べている「オーストラリアで興味をもった『日本』」が区分できず,ここでもEは対象を特定することができない。Eは,日本にいたいから,「日本に働いている外国人は自分と同じ役割になりたい。」だからその人たちに「アドバイスを聞きたい。」と述べている。つまり,Eは「すでに働いて経験のある人」「まだ経験がない自分」といった2項で区分して捉え,日本で働いた経験がある外国人に将来の自分の姿を投影していたことが発言となる。

(5/25-5)

#H: ああ, なりたい。じゃ, だから, なぜ日本で働きたいと思ったの

#E: わかりません。じゃ, 先生はどうしてあのおう, 先生になりたいですか?

#H: 私はそれを話ができますよ。

#E: あのおう。

#H: つまり私は何もなりたくなかった。なぜ, 働きたくなかったのか話せるよ。

#E: 私は看護婦になりたくない。私は何もなりたくない。( )

#H: うん, なりたくない。

「私は何もなりたくない」の発言で,「日本」と「働くこと」とが区分される。そしてEが日本に固執していたのは「仕事をしたい」からではなく,「日本が好きだから日本にいたい」と述べている。その後,授業者の「なぜ」と問いかけで,Eが疑う余地なく「日本で仕事をする」ことが,Eが日本にいたい理由として「いろいろな人と出会い,視野が広がる」と述べる。

(5/25-6)

#H: なぜ日本で働きたいのか。

#E: ただ, 職業はちょっと決まっていりませんが, あのおうもうちょっと考えて, 日本で, 日本で働きたい。

#H: なぜオーストラリアではたらしたくなかったのか

#E: オーストラリアだと日本と強い関係, 経験? 強い関係があるから, それで貿易会社がすごく面白そうと思っています。でも...

#H: なぜ貿易会社が面白そうか, お金持ちになれるから?

#E: はい

#E: なぜお金持ちになりたいの?

#E: お金があったら, 海外旅行ができる。いろいろな人が会いたい。私は, 私の生活



はちょっと友達ができましたが、例えば、K、A ちゃんと J、友達ができまして、  
いろいろな視野が広く。

#H: じゃ、それを書けばいいじゃ。

H の問いかけから、E は「いろいろな人と出会い、視野が広がる」と述べ、6月7日のレポートには、E はテーマを「自分の目で日本を見ることと私」に変更する。5月25日に提出されたレポートの内容と比較すると「日本に働く外国人を研究したい。」「いろいろな人にききたい」といった他者へ向けられた関心が、自分の問題として述べられている。さらに、これまでレポートに記していた「社会学の見地」から「調査する」目的、「外国人」を削除し、さらに、E のこれまでの自分の経験と意見を加筆する。

次のレポート（5/25 6/07「自分の目で日本をみることと私」）

変更点・ ・日本に働いて外人を研究して見たいと思っている。種々異なった職務の内容、 ・ ・ ・ ・色々な質問に対して、インタビューを行う予定だ。（5/25） 私は社会学関係の科目を勉強したから、日本に住んでいるうちに、ここで得た知識を使って、現代の日本のことと自分の意見を言うことについてである（6/7） ・個人的なレベルでは一年間で、大人になっているに違いないので、オーストラリアに帰ってから、新しく広い国際的な視野が持っているに違いない。（5/25） 私の達成する目標と個人的な経験と国際的な視野が持っていることについて書きたい。（6/7） ・加筆・ ・日本に来て以来、私に影響させることが多い、例えば英語教師のアルバイト、ホステスをした経験およびありふれた出来事のことについて大切だと思っている。全部の経験から自分の新しい意見を作れ、私の人生観が広げるになってきた。この留学することは経験豊かなときに違いない。私にとって、日本でのいろいろな経験、特に自分の観点から見る日本に関係する面、例えば、サブ・カルチャーや暴力的な漫画や新宿のナイト・ライフなどエピソードを調査してことである。自分のレベルから見た現代日本社会の良い点と悪い点、特に、社会の雰囲気と自分の印象を表現する。私にとって生で体験するという事は私自身の!日本像を作る（6/7）

つまり、E が日本の雰囲気が好き、日本が好きと述べていたその「日本」は、具体的な経験からではなく、出身国で、E が他国との対比という関係性出身国でつくった写像である。その「日本」に「特別」「面白い」「興味がある」といった E の価値が「日本語」「日本人」「日本文化」「日本社会」「出身国では働けないと思ったこと」などと絡み

付いたまま抽象化され、表象概念としてのイメージの「日本」となり、固定化していた。その「日本」と E が現在珍しい経験をしているできごととが組み合わせたり、明確に区別できなかった。そのため、自分が認識した対象が特定できず、対象と自分との関係性を問われれば問われるほど、答えられなかった。その結果、虚像の「日本に働く外国人」を外側にあるものとして集団をリサーチインタビューするという「社会学の個人的見地」と、対象としていた「既に日本に働いている外国人」を将来同一の役割になりたい「人」として虚像の「働く外国人」の2つに E の視点を同定し E の問題である E の将来を転嫁したため、現在の自分の視点とテーマ双方が固定化し、プロセスが停滞していた。だが、H が「E が仕事をする」ことに焦点を当て絞るよう推し進めたことで、動機のまとめができたといえるだろう。

いずれにしても後半のディスカッションと結論で E が「日本」が特定しなければ、変更したテーマ「自分の目で日本を見ることと私」に応えることはできないだろう。以上のプロセスを踏まえて最終レポートを検証する。

## 2 - 5 . 最終レポート

6月8日のレポート完成前の話し合いで E は次のように述べる。

(6/8-1)

#E: あ、最初にわたしのステレオタイプを捨てる、捨てます。それから私の経験から、あの、日本を見ることが、自分で、あの日本のことについてちょっとわかるようになってきました。

#J : (略) 私のステレオタイプは違ったなって経験したのね。その話をしてよ、どういところで変わったのか。その例でいいです。そうするとよくわかる。

「ステレオタイプ」ということばがなぜここで記述されたかは不明であるが、それまでの漠然としていた「日本」を「ステレオタイプ」というカテゴリーを作り、捨象することで、E が今の日本での経験と E の関係性を明示できた。言い換えれば、漠然とした「日本」をステレオタイプという言葉で抽象化することで E が意味している仮に明示した結果、E の今の体験から日本を見るという立場が定位置し、テーマを確定できたといえるだろう。下記のように、E は J のアドバイスを受けこれまで持っていたステレオタイプの内容( ) を動機に書き加える。

最終レポート ( 7/5 )

日本に来る前は、他の外国人と同じようにステレオタイプのイメージがあった。例えば、日本人はまじめで集团的な民族であると言われていた。そのことは少々当たっているところがあったけど、一般的だと思っていた。(中略)私は日本社会の中に、ある種の疑問を感じ、そのことによって日本についてイメージが変わってきた。

それで、まず現在の体験から日本のことを深く理解していきたい。そのことによってこれまで持っていたステレオタイプのイメージを消し去ってきたい。

(中略)自分のステレオタイプを捨てることができってきたので、日本について分かるようになってきたと思っている。これからも、私の今の留学体験からいろいろなことを学びながら、日本人の考え方を理解していきたいと思っている。・・・日本は世界で一番安全な国だといわれている。しかし、暴力やサディズムやマゾヒズムのシーンの多い漫画が簡単に買える。この点で、私は日本社会の中に、ある種の矛盾があるのではないかと考える。私はこれまで日本社会の良い部分や悪い部分を見てきた。特に、その中で、私にとって有意義なことは、サブ・カルチャーや暴力的な漫画や新宿のナイト・ライフなどのエピソードを調査したことである。

(略)・・・彼らによると(筆者注:ディスカッション相手)、「大多数の日本人は二つの顔を持っている。」と言う。具体的には、表面的な観察やステレオタイプの視野から見ると、日本人のイメージはおとなしくて、まじめな国民である。しかし、メンバーのいろいろな体験によると、一つ目の顔は良心的で集団意識が強い国民という顔である。そして、二番目の顔は夜になると出てくる顔である。私は、自分の体験から日本人が二つの顔を持っていることについて同感するのだが、この意見自体は一般論だと思っている。その理由は、どの社会でも良い点と悪い点があり、人々も同様である。自分の体験から、日本の社会の中にはいろいろな顔があると思っている。そして、そこにはサブカルチャーもある。日本にいるうちに自分の体験から結論を引き出し、新しい意見や考え方を自由に取り入れていきたいと思っている。このことは、私にとっても偏見を捨てていくことにつながっている。

( 7月5日レポート抜粋 )

E が書き加えた今体験している「日本社会」「日本」は、「サブ・カルチャー」「暴力的な漫画」「新宿のナイト・ライフ」である。E が述べるように確かに「体験」( )は重要な要素である。E はそのことに気がつき、J のアドバイスを受け入れ、今の時点で

E が意識できる「ステレオタイプ」は何かに答え、これまで漠然と受け取ってきた論( )を自分の目で検証することでその情報が正しいのか見極めようとしている( )。しかし、ディスカッション相手の意見を一般的だと思っていた( )と述べているように、実体のままを自分の目でみようとしてみてもこれまで受け入れた不特定の情報によって E の視点を定められていることには変わらない。E の言説をみると、今の目の前で「見た」ことや新しい体験をしていることがらを「日本」とし、「矛盾」や「珍しい」「違う」「疑問」( )と感じる瞬間に平行に浮上するイメージの日本を「ステレオタイプ」ということばで抽象化し、「捨てる」( 6/8・1 )「消し去」ろうとしていたのであって( )、既に受け取った文化論や日本論の出自が出身国で思ったことと特定できても( 5/25・3 )、「日本人の考え方」「日本社会を分かるようになった」述べていることからわかるように、E が体験から「日本」と認識できることがらも、既に受け取った情報と対比した日本である。このように E が今目の前の日本と自覚する際、照合する判断基準がこれまで漠然と受け入れた論によって定められていることやその情報の出自が構成されてきたことを E が自分で考え、特定していくことは骨の折れるプロセスである。

この時点で E が自分の視点を自覚化する可能性があるとするれば、他者の意見からその見解の多様性を知ることから捉え直すことであろうが、ディスカッションの後半部をみると、日本の歌舞伎町の路上ボクシングの光景と日本の漫画をめぐって、相手の意見を記述しており、E が動機のとめである「私の目で見ることとは私の日本像をつくる！」(6月7日のレポート)を、この3名の相手と相互に話し合った形跡はない。また、記述からは、E がインタビュー相手の意見に対してその場でどのように述べたかは不明である。E がディスカッションの当事者ではなく、3名の相手を外側から眺望しているように読取れる。また、このディスカッションから E が考えたことが記載されたのは、抜粋した最終部□□のみである。E は相手の発言である「二つの顔の日本人」( )に対して E は「一般論」と認識している( )のであるから、後半のディスカッション後、状況をクラスで説明することによって捉え返し、動機のとめとのずれを調整していくプロセスを経るよう、クラスでのディスカッションを十分に行い、書き直せば E 本人の視点を自覚化していくことは十分可能であったろう。もしくは、出身国でもったイメージの日本と今ここで E が見ている日本が区別できないのであるから、E 自身が見た光景を「日本」を「今」「ここ」という現在の場で認識し解釈する際の他者の存在、つまり、無自覚である自己の視点を捉えなおすよう働きかけ、自分とは異なる認識と解釈があるという多様性を知りながら、自己の認識を更新もしくは変更するよう働きかける他者との具体的な体験をすることであったと考える。しかし、ディスカッションの記

述が提出された翌週がレポートの締め切りであったため、時間的に間に合わなかったと考えられる。

NSの授業フレームは本人の自己認識と「他者」認識、さらに他者の意見の何を受け取り支援としていくかといった状況判断をも含めて、「私の問題」であるから、本人にとってみれば、「総合的に」困難を極めてしまった。結果的に、最終レポートにはEが「日本」で経験していることとして、町の光景を外側から傍観する視点で書き上げており、「社会学に個人の見地」と述べていた集団を外側から調査する視点は再浮上したまま終焉したといえる。

### 3. 結論

以上NSの参加者のうちEのテーマ設定であった「日本に働く外国人」とEのいう「社会学」に焦点をあてプロセスを時系列で追い、ステレオタイプが要因となり、コミュニケーション活動を阻むことを検証した。

Eが当初からテーマを巡ってクラスメイトと見解の相違や、他者の意見を受け取ることができず、再三クラスでのアドバイスや促しを受けても、「私にとってテーマは何か」にEが応えられなかったのは、テーマを対象化できなかったからである。

対象化できないというのは、Eの場合「日本に働く外国人」のテーマの内実が虚構であったことが挙げられる。つまり、Eのいう「外国人」は、(5/18-2)でのやりとりでわかるように、「非日本人」であり、さらに不特定の虚像(5/17レポート・話し合いの下線(D))と自分(話し合いの下線(E))を当てはめる集団類型的な画一的な認識によって、Eと対象の関係が固定されるため、自分自身の視点双方が同定し、発言も硬化してしまった。

またEのいう「日本」は(5/25-2)のやりとりでわかるように、出身国のアンチテーマとしての地域的枠の写像としての「国」にE自身の価値が重ねられたイメージの「日本」と、珍しい経験をしている今目の前のできごとが重ねられ明確に区別できなかった。Eは最終的にテーマを「自分の目で見える日本」としたが、「日本」に対して当初から情報によって定められていた視点に気がつかず、最終的レポートには、「日本」に対する視点には変化がなく、他者認識において表象もしくは外側から捉えられたまま記載し、終了している。

河野(2001)<sup>19</sup>は、「一部の学生は、まずステレオタイプを壊すことによってでしか、自分の職業や専攻や関心の枠から抜け出て、多様な個人を発見することができない。」と指摘しているが、Eの場合も、当初は出身国で知りえた情報や学習してきた「日本語」と自分の将来といった問題が「日本」に絡みつき、その後テーマを変更しても依然情報として受け取った「日本」の視点と、個人の経験から認識し意味づけた「日本」が区別できず、本人の問題として「日本」が特定しきれなかった。さらに、専攻である社会学の集団を類型的に捉える視点を自分の問題を当てはめてしまったことが要因となり、コミュニケーションを妨げていたといえるだろう。

つまり、Eの場合ステレオタイプが弊害となったのは、集団を類型的に画一化する認識が固定的に表象概念のままであり、それらによって既にEの視点が定められていることに自覚化できなかったため、NS フレームと拮抗するようにテーマに応えようとすればするほど混乱し、プロセスのハードルが徐々に高くなってしまった。その結果この授業の時間内には「日本」を巡るEの視点を自覚化ができず、終焉した。

従来日本語教育は日本語の体系からことばを如何に受容させ、運用させるといった側面が強調されてきたように思う。たしかに未知の言語を習得する際に、既成の言葉を受容するプロセスも必要である。と同時に個々人が考えることを出発として具体的な他者と関わりながら自分の考えをより明確にするため、言葉を獲得していくプロセスも必要なのではないだろうか。その際、他者の視点の多様性を知り、自分の視点がどこにあるかを引き出すもしくは認識するよう働きかけることが他者に関いていくと同時に他者と繋ぐキーとなる。いずれにしても授業設計や運営を行う授業者が日本語の教育観や文化観・言語観を実践の場を通して更新し続けることが重要であると考え。

---

<sup>19</sup>河野理恵(2001)「ステレオタイプの強固さ - 『日本事情』教育の現場から - 」『21世紀の「日本事情」』くろしお出版、河野が述べるステレオタイプは、

# 日本語教育における学習者の自己相対化について

## - 私のことばの肉化とアイデンティティの獲得 -

蛇拔優子

1. はじめに
2. 「問題発見解決学習」での学習者Pの自己相対化
  - 2 1. 本稿の目的とデータ
  - 2 2. レポートの下書きを追っての分析方法
  - 2 3. 5月31日から6月21日へ
  - 2 4. 結論
3. おわりに

## 1. はじめに

「相対化」ということばは「絶対化」に対応する二項対立的な観念表現であったろう。そこから推測すると物事の本質を「 $\times$ は $\times$ である」と定義することから始まることばの概念化だけではそのことばの本質を表現することは不可能であるということへの反省の末に生み出された表現と考えられる。すなわち相対化するとは絶対化しないことである。

では絶対化しないとはどういうことなのか。それは一義的に物事の本質を規定なり定義なりしないことであり、そのためにはいろいろな視点からの見方、考え方、発想の仕方をもって思考の対象に迫るということであろう。ではそこに自己がつく「自己相対化」とはどうなるのか。それは、「自己」という思考の対象の本質を探究する際に、ある一方向からの視点からだけでなく多くの視点から見る、評価する、判断する、分析するといったことを意味すると考えられる。

次になぜその「自己相対化」が日本語教育で必要なのであろうか。筆者は「ことば」

の意味とは一律的，一義的ではないという視点に立つ。「ことば」は「主体」における「意味」の「確信成立の構造」として把握されるべきこと」（竹田 2001 p.128）ということであるとすれば，この立場で言語教育を考えるとことばの習得とはことばの使い手である「主体」の「私」が，使用することばの「意味」づけをして，そこに「私の確信のほど」を形成することになるはずである。この「意味」づけの際には人は認識という精神作用を働かすのであり，「私の確信のほど」はその精神作用の活性化によってしか高まらないのである。その高まりが「私」に充足感を満たす時，「そのことばは私にとって肉化する」と言えよう。即ち「私のことば」の誕生である。そしてこの充足感の獲得は「自分とは何か」の問いの一時的ではあるが，答えとなり得るものなのである。この答え探しのための一連の思考が「自己相対化」と称されるべきものである。そして「自己相対化」ができるとは，そのプロセスから導かれる答え発見までの形成過程を記述化することで自分が何者であるかを知ることにある。これは教育の根本理由であり，自己実現のための「私のことばの肉化」はその自己認識過程で達成されると筆者は考える。ゆえに「自己相対化」は言語教育である日本語教育に不可欠なのである。

## 2. 「問題発見解決学習」<sup>20</sup>での学習者Pの自己相対化

### 2-1. 本稿の目的とデータ

「私のことばの肉化」のための「自己相対化」という思考を遍く自己実現の現場である教育の場で顧慮する必要性を論じるのがこの論文の目的である。そのためにデータ分析から日本語教育での「自己相対化」のプロセスを経てアイデンティティ獲得の実際を見ていくのであるが，その分析対象者に筆者はPという 35歳で二児の母という属性の学習者を選定した。その理由はPのレポートの変遷から「自己相対化」のプロセスが非常にはっきりした形で表れているからである。それはこの「問題発見解決学習」での活動の記録からP自身の素材としての「自己相対化」への指向度の高さとクラスダイナミクスが如何なく発揮されている<sup>21</sup>ことが観察されたこと，それと教室活動最終日での相

<sup>20</sup> 日本語教育におけるコミュニケーション能力育成のための言語活動をその内容に鑑みて命名されたもの（細川 2002 参照）

<sup>21</sup> ここで「クラスダイナミクス」とは「問題発見解決学習」でのレポート作成過程における活動全参加者による相互的なことばでのやりとりを含めた活動内容全てを指し、それは学習者のレポートの変遷上ばかりでなく授業記録からも窺えるものである。



互自己評価<sup>22</sup>でPは高い評価を得たことで、この学習の有効性が顕著であることによる。また昨今、年少者の日本語教育が取り沙汰されているが<sup>23</sup>、人間の自己実現に向けての成長は年少者のみならず、すでに社会の責任ある構成員として日々を暮らしている大人にも欠かせないものであろう。それは「自分とは何か？」という問題意識を自覚し考える対象とすることは哲学という学問範疇<sup>24</sup>に迫いやられ、多くの成人がほとんど向き合うことなく現在まで来てしまったというのが実情であり、その問いへの答えを探究することなくして人は自己実現に通じる幸福感や生きがい感を会得できないと筆者は考えるからである。人間関係性の中から人は育っていくという当たり前の原理を確認するうえでもこの「自己相対化」は「大人」にこそ必要な思考であると考え次第である。筆者はPという人物が子供を通して自分の問題意識を見つけそこから「私のことば」を肉化させ自分のアイデンティティーを探求していく過程に共感を覚えるとともに、この学習が遍く日本語教育分野での妥当性を持つことを論証する。

## 2 - 2 . レポートの下書きを追っての分析方法について

前節で明示したようにこの論文のテーマである「自己相対化」を論証していくために、筆者は分析データとして早稲田大学日本語教育センター2001年度春期「総合5AB」（担当：細川）に関する授業記録とPのレポートの下書きと最終原稿を用いる。そして分析はPの思考の変遷をそのレポートの下書きでの毎回の变遷並びに授業でのPの発言から探っていくために膨大な量のデータ引用と記述となった。しかし今回のこの小論では下書きの一過程を提示してそこでの变遷について「自己相対化」の有無を考察していきたい。その变遷は一部であっても「自己相対化」の何たるかを示す主要要素となり得るので、そこから導かれる結論に遜色はないと考える。（引用するPのレポートの下書きは斜体で示す。レポートの下書きの变遷は太字で明記され、その内容に応じて、加筆、表記変え、言い換え、削除、挿入、新段落などの用語を用いてその実態に近づけた。その際に下線部を施したものはそれらの用語の適応範囲を示すために用いた。また筆者

<sup>22</sup> これはレポート完成後の授業時間に組み入れられている活動である。その評価のポイントは1. 作品のオリジナリティー 2. クラスの意見を十分に取り入れたか 3. 動機・仮説、ディスカッション、結論の流れに一貫性があるかで他者のみならず自己のレポートも評価する。この評価権は活動の担い手の主人公である学習者に委ねられ、教室運営担当者はこの権利を有しない。

<sup>23</sup> 情報収集の手段としてPCで「年少者日本語教育」を検索してみると2002年9月20日現在、YAHOO 検索、GOOGLE 検索でそれぞれ106件ヒットする。因みに「問題発見解決学習」ではそれぞれ19件、34件である。

<sup>24</sup> 竹田・西（1998 p.2-4）では「哲学は、何を問うのか？」に答え「それはひとこと言えば「生それ自身についての問い」である。その問いが「レトリカルなもの（形だけの難問）になってその難問を解いたり、考えたりすることこそ哲学であるという奇妙な考え方を生むと、哲学はダラクする。」と明言し、暗に哲学がご大層な学問に祭り上げられ、人間にとっての本質的な問いである必然性に着目されない世間の一般的傾向を批判している。

があとの考察を導くための自己相対化に関連する検証部分の記述には二重下線を施した。) )

レポート下書き提出日：4月26日，5月10日，5月31日，6月21日，6月28日  
最終原稿提出日：7月6日 となっているが，今回は5月31日の下書き表示したものに6月21日で変遷した個所について付記する。また検証過程を分り易くするために下書き部を i から v に分節しそれぞれの節での分析・検証を表示し結論で総括的に考察する。

## 2 - 3 . 5月31日から6月21日へ

### 下書き i

#### 加筆 1

私は3歳のヘリと5歳のマリという娘二人を連れて日本に留学している母だ。私は早稲田大学と子供たちの幼稚園が始まる4月から非常に忙しくなった。今から15年間ずっと作らなければならない弁当作りも始まった。お弁当の中身は何にするかを考えると頭が痛くなる。朝6時に動かない体にムチを入れて起き上がる。私と子供の弁当を3個詰めながら私の一日は始まる。7時頃から子供たちと格闘しながら起こしてもちゃんと目を覚ますのは7時半。朝ご飯は食べる時間がない。8時10分に家を出て，バスを乗換えて幼稚園に着くのが8時半ころ。月曜日と水曜日は私がバスから降りる時間がないのでバスに乗ったまま子供たちに「行ってらっしゃい」と言う。自分は降りずに，急いで子供たちを降りさせる私をバスの中の人々は不思議に見ている。そんなときバスを降りているヘリ，突然，振り返って言った。「ママ，チュウ。」「ヘリ，急いで？皆私たちを見ているよ。後でね？ 表記変え(？。)」と言うと，その大きな目に涙を浮かべて降りない。仕方なくキスするとすぐに笑顔になって降りる。バスの一番後ろの窓に行くと，子供たちはバスに降りたまま私が見えなくなるまで手を振る。その時が私の一日の中で一番忙しいと同時に切なくなる瞬間だ。早稲田に着くともう9時になる。言い換え( なっている)

私の 言い換え( 私が，) 授業が終わったあといそいで家に帰ると，ほかの人が連れて帰った子供たちと，洗濯やご飯やお風呂などが私を待っている。あつと言う間に子供たちが寝る午後9時になる。私がマリとヘリの真ん中に横たわって絵本を読んであげないと子供たちは寝ない。私は指も動かさなくなるほど疲れてたびたびうた

たねする。しかしまだ宿題がたくさんある。

## 加筆 1

- ・ 子供とは何か
- ・ 個人の選択
- ・ 私と子供

5月31日の下書きから一変して6月21日の下書きには上記のような目次が施された。そして5月31日の分はこの目次の に組み入れられた。それは表題の「子供とは何か」を説明するもので、クラス活動ではテーマの「 と私」の「 は私にとって××だ」という動機のまとめとなるものでここでは「仮説」と我々は呼んでいたものの提示部分に相当する。

この目次の挿入とその題目設定は注目に値する。目次をつけることは教室運営担当者からのアドバイスがクラス全体に対してなされたかどうかは授業記録からはうかがえない。しかし6月15日の2限で学習者の一人B君がディスカッションの報告をしたときにその書き方を担当者から評価されており<sup>25</sup>、B君のレポート下書きに目次が明記されていたことをPは意識したと考えられる。しかし、その目次の表記は他の多くの学習者もしたような、1. 動機と仮説 2. ディスカッション 3. 結論 というものではなく、Pは独自の表題をつけることでそのオリジナリティーの一端を披露したものと考えられる。

表記変え（ ? ）

言い換え（なる なっている）

言い換え（私の 私が、）

上記の3点に関しては、P自身の日本語の語感や文法感が形成されたものによると考えられる。何回も自分の原稿を読み、考え直していく過程でPは自分の言語感覚に合った表現を会得していったさまがこの下書きの変遷からうかがえる。「自己相対化」とは自分の言おうとしているその中身を繰り返し繰り返し推敲することで、一つの表現法や表記法を廻って練り直していく過程をもつことにもある。そこから「教師の考え」でない「私の考え」が導き出され「私の固有性」「私のオリジナリティー」が顔をのぞかせてくるのである。

<sup>25</sup> 授業記録の92ページで担当者は「あの、とてもよくできてます。こういうふうには書けばいいんじゃないかと思えます。特にいいところは、24歳の女性の紹介をしますね。どういう人で、なぜ、その人と話がうまく行くのかということをごここに書いていますね。これはとても重要なことです。(中略)じゃ、あとは結論を次にもっててくれればいいかな。はい。O.K.です。」とある。

## 下書き ii

私の生活様子を知っている日本人の親友は、「お母さんは本当に大変だね。それでかな、最近日本の女性は子供をあまり生みたがらないから西暦 3000 年になると日本人は一人になるかもしれないって。」と言われた。私は思った。その一人の日本人は多分老人だろう。科学技術の発達で作るクローン人間かもしれない。

なぜ現代人は出産を拒否するのか。私にとって出産と育児は特別な経験だ。もちろん私がしなければならない仕事がたくさんあって、私は疲れている。でも幸せだ。なぜならば子供と私がお互いに愛しているし、必要としているからだ。いつか私の頭が痛くてマリの小さい膝を枕にして横たわっていたときがあった。初めはいたずらをするつもりだったのが、本当に眠くなってきた。私の昼寝を邪魔したいと思うヘリを止めさせながらマリは言った。「ヘリ、止めて？ママは今休ませなければならないの。日本人は頭が悪くて韓国語を話せないから、ママが一生懸命勉強して日本語を話せるようになったでしょう？私たちのママは本当にすごいですよ。」 **加筆 2** なんか静かだと思って目を **修正**（目が）覚めたら、マリは私に膝枕をしたまま私の上にかぶさるように眠って、**修正**（眠っていて）ヘリはカーペットの上で遊び疲れて眠っていた。

私は子供と一緒に生きて行く中で本当の意味のおとなになったと思っている。出産する前、私は 30 歳になっても自分だけしか愛せないアダルト・チルドレンだった。生きていくために必要なことは就業や勉強さえすればすべて手に入るものだと思った。でもずっと愛を必要としていた。誰か、私のすべてを許し、限りなく愛してくれる人はいないのかと、心はいつも砂漠の中で助けを求めていた。その反面愛することは難しい。自分が求める強さと同じほどには、相手に与えることはできないのだ。結婚当初はその私の願望が叶うと思ったが、30 年くらい違う環境に育ってきた二人の大人は、ひとつになれなかった。それは最初から無理だった。

しかし、子供は間違った。 **修正**（違った）妊娠したとき、私は私の中に命を感じた。その生命体は私と一緒に呼吸しながら生きていた。私たちはひとつだった。子供はサボテンと同じく私の体から生成して世の中に自分の根をおろして命を守って行く。それはミラクルだった。

## 加筆 2 ……

この時間の経過を示す記号は効果的にこの下書きに働いている。これは何度か書き直

している際にPの回想が鮮明に蘇って、より事実に則した表現を努めようとしている表れかもしれない。Pはこの記述によって子供たちと自分との関係を反芻しているようでもある。エピソードが次に挿入されるのは加筆3の部分であるが、より伝わることばをめざしてのPの伝えたい思いがエピソードの数々に散りばめられている。

修正 (目を 目が)

修正 (眠って 眠っていて)

修正 (間違った 違った)

これらの間違いはいわゆる文法的なミスと称されるもので、Pは自らの気づきで自己修正を図ったものとみられる。書きたいものを記述化すること、そして徹底してその文字化された文章にこだわって読みすすめ思考を続けることはクラスでの活動に触発されるものである。他者に向かって伝わる「私のことば」を発し、相手の反応を感知しながらその「私のことば」を振り返り吟味していく過程からは、日本語教育の分野で「教師の役割の一つである」と考えられがちな「訂正すること」は学習者自らが担うということが読み取れよう。さらに「教師による訂正」が効率的に言語習得をするための必須項目であるという根拠なき一般通念への異義申し立て<sup>26</sup>としてこの活動は意味があるものと筆者は考える。

#### 下書き Ⅲ

出産後、子供は私が望む以上の愛をくれた。 **加筆3 (新段落で以下を始める)** 子供たちの愛をもらいながら私も愛することを学ぶようになった。"愛された事のない人は、人を愛することができない"という言葉の本当の意味も分かるようになった。自分自身ではなく、人や自然や環境や人生など回りのすべてを愛することができた。人と人の距離ではなく、人と環境、人と生の距離も狭めることができるようになった。なぜなら、私がいつか亡くなっても、その自然と環境は私の子供たちが生きていくところであり、その人々は私の子供たちと付き合っ一緒に生を喜ぶ人たちだからだ。子供は私に生命の大切さだけでなく、労働の重要性も教えてくれた。労働は必ずよい結果をもたらす。私は子供のお手本なので一生懸命生きていかなければならない。子供たちが朝起きてはじめて言うことばは何か皆に **言い換え** 皆に

<sup>26</sup> 細川(2002)では「正しい日本語」「日本語らしさ」という表現を用いて議論されている。

皆さんに)わかるだろうか。それは「ママ」だ。私はそれほどかけがえのない存在なのだ。

### 加筆3

以前マリは食事の途中自分と部屋にラーメンをこぼしたことがあった。その前日もヘリが鍋をこぼしたので私は腹が立った。カーペットについた、ラーメンのつゆの染みを取りながら私はマリの不注意を叱った。「ママ、本当にごめんなさい・・・」彼女は痛ましく私の許しを求めながら激しく泣いた。片付け終わって私はマリの太股が赤くなっていることに気が付いた。マリは火傷してしまっていたのだ。「痛い?」「ああ、ちょっと・・・でも、大丈夫。ごめんなさい。私のことを嫌いにならないで?」なぜ私に謝っているのか?マリはママを困らせてごめんなさいと、泣きながら言った。心が張り裂けそうになった。私は母親として未熟だと感じた。

このエピソードの挿入はその直前の「出産後、子供は私が望む以上の愛をくれた。」の具体例としてなされたものであろう。ここにPの求めて止まなかった「愛」の形が提示されているのであろう。そしてPの母親として必死にその責務を果たす覚悟が「私は母親として未熟だと感じた。」と素直な自己省察となって吐露されている。ここにおいてPは子供にべつりの情の深い母親から自分をきちっと見つめられる自律した個としてのPという存在を発見したのではないかと筆者には思われた。それは最初のバスの中で繰り返されるいつもの光景でのどこにでもある、しかしちょっと涙もろい母子関係とは違って、このエピソードは自律する母を通して子供も自律するというその相関関係を見事に映し出したものだからである。

ある人間関係の出来事を振り返ることから、人は相手だけでなく己が何者であるかの自覚と気づきに導かれることを暗示するようなPのエピソード挿入であり、その挿入は他者に己の思いや気持ちをよりよく知ら示すと同時にそれは己自身への鏡となって己を映し出すことになるのである。これまた「自己相対化」の中身と言えよう。

### 新段落

Pの下書きの変遷を追っているとここに新段落で始められる「子供たちの愛をもらいながら私も愛することを学ぶようになった。」という書き出しが、Pの最初から言いたかったことの一つだと納得させられる。ここの表現は4月26日の最初の下書きからずっと書き残されている「私は子供と一緒に生きて行く中で本当の意味のおとなになった」

と知っている。」の実態を示すものがここまでいくつかのエピソードで示されているからである。Pがこの一番言いたいことを探し当てるのは5月10日の2回目の下書き<sup>27</sup>においてで、それには2週間ほどを要したが、それはまだ表層のものであったろう。Pはテーマである「子供」がPにとって何であるかを明文化することには躊躇していて仮説という形ではでてきていないからである。ここまで書き込んだこの6月21日の下書きの時点でP自身には「子供は私にとって本当に愛するとはどういうことかを学ばせてくれるものである。」と「～である」の形で言い切ることは簡単ではなかったであろうか。Pはそれに踏み切っていない。仮説の明示はなされなくとも新段落の初めに「子供たちの愛をもらいながら私も愛することを学ぶようになった。」と「～学ぶようになったと思う」ではなく言い切ったことで自他ともにそれを知らしめたという自負があったのであろうか。これは6月22日の授業での話し合いで明らかになり6月28日の下書きで明示されるのであるが、この新段落の登場で動機のとめとしての仮説はほぼ浮かびあがったと考えられる。P自身の思考の変容ともいうべき思考回路の深まりと整理を経て、手垢のついた表現ながら、Pがその表現（「子供たちの愛をもらいながら私も愛する事を学ぶようになった。」）を生むまでのプロセスを丁寧に描写することで「愛」の実相を見事に描きだしたのである。それは取りも直さずPの変容をも保証する「自己相対化」の試みから導き出されたものと言える。

### 言い換え（皆に 皆さんに）

この言い換えは己を赤裸々に語るPの面目躍如の感のある部分である。Pが最初の動機と仮説にあたる部分を仕上げつつあるということから、後はディスカッションの報告を丹念にまとめていけば漸く自分の本当に書きたいことの正体は明らかされるという感触を持ち始めたのがこの頃と言えるであろう。それはこのクラス活動とは別に筆者が個人的にPと話し合う機会を持ったとき（6月22日）の感想からしか導きだせないが、Pは自分の状況にいつも不安を抱きながらもその不安を冷静に見つめる一つの手段

---

<sup>27</sup> なぜ現代人は出産を拒否するのか。私にとって出産と育児は特別な経験だ。もちろん私がしなければならない仕事がたくさんあって、私は疲れている。でも幸せだ。なぜならば子供と私がお互いに愛しているし、必要としているからだ。私は子供と一緒に生きて行く中で本当の意味のおとなになったと思っている。出産する前、私は30歳になっても自分だけしか愛せないアダルト・チルドレンだった。生きていくために必要なことは就業や勉強さえすればすべて手に入るものと思った。でもずっと愛を必要としていた。誰か、私のすべてを許し、限りなく愛してくれる人はいないのかと、心はいつも砂漠の中で助けを求めている。その反面愛することは難しい。自分が求める強さと同じほどには、相手に与えることはできないのだ。私は痛切に愛される事を望んだ。しかし、出産後、子供は私が望む以上の愛をくれた。子供たちの愛をもらいながら私も愛することを学ぶようになった。"愛された事のない人は、人を愛することができない"という言葉の本当の意味も分かるようになった。

としてこのクラス活動での「子供と私」のレポート執筆を捉えることができたと判断されるからだ。ここの言い換えは語り調をとることで、Pの伝えたい思いをオブラートに包み隠すことなく表現することを許してもらえる相手としてクラスメンバーを信頼し始めたと考えられる。自分の非常にプライベートな部分を描きだしながらも、Pは世の中のマイノリティーと世間一般が称する己の状況をさらけ出すことでも悲劇のヒロインを演じ世の注目を浴びるといふ俗っぽい自己不安の解消を図ることでもなく、自分としっかり向き合うことを子供との関係を通じて会得しつつある人間的成長を遂げつつあることをそのことばの端々にうかがわせ、筆者に共感をもたらす自律した一人の個としての存在を明らかにしていったからである。

#### 下書き iv

#### 大幅加筆 4

##### ・個人の選択

世界の人口動向を見ると、少子化が予想をはるかに超える速さで進行している。家庭や地域や社会で子供の数が減少し続け、1999年にはついに史上初めて未成年者の人口が高齢者の人口を下回った。この推移だと日本の総人口は2050年には二割減の9200万人、2100年には六割減の5100万人と100年もたたないうちに半減してしまう。少子化と高年齢化が重なり、未成年の人口比率は激減、逆に高年齢層の人口比率は急増しており、2016年頃には前者の人口は後者の人口の半分になるものと見込みまれている。こうした少子化は現に人々の生活に様々な影響を及ぼしており、最終的には将来の人々の生活様式や国の形態そのものにまで大きな問題を持ち込むはずだ。

私は3人になぜ現代人は出産を拒否するのかについてインタビューをした。皆と話しながら少子化の原因と影響を考えてみたかった。一人息子がいる32歳のオーストラリア人既婚男性公務員Hさん、ドイツから留学している20歳の未婚女性Cさん、早稲田大学に在籍している20代の日本人未婚男性Mさんだった。

まずHさんは、「人間は豊かになれば子供をつくらなくなり、人口が減っていく」と言った。私は最初、Hさんの話は、子供の労働力が不必要な豊かな生活が少子化を加速しているという内容の話だと思った。でも、それは古典派の経済学者の考えで、この現象は人間社会だけの合理的ではない行動様式が原因ではないかと思った。動物は食糧が恵まれた豊かな環境にあれば子供をたくさん産んで個体数を増やす。逆の場合は個体数が減り、絶滅する。これは生態学的法則だし、大変合理的なので理



解できる。しかし、人間は動物だが動物世界の法則に反する。先進国の場合、人間は豊かになれば子供を作らなくなり人口を減らしていく。その反面、発展途上国の場合、人間は貧しければ子供をたくさん作り、人口が増える。この行動様式はすぐには理解できない。しかし、人間だけが損得勘定を考えながら行動している動物であることを認めれば謎が解けると思う。

次にCさんの答え。「独身で快適な生活ができるので出産をしない人が増えた。」これは人間だけの損得勘定の特性をくわしく説明している。紀元前1世紀のローマの指導者階級から少子化は始まったと言っている。人は嫌なことを避け、利益になることをする。子供を作って育てることが自分にとってメリットなし、いやなこと、大変なこと、苦しいが増えると思えば、子供を作るのをやめる。豊かな現代社会では女性も働いて所得を得ている。まず、子供をもつことは女性に負担になり、自己実現することと結婚することを両立するのは難しい。さらにお金がかかりすぎて子供は持てないと言う。もちろん、こんな判断をして子供を作るか作らないかを決める権限は、いまはもっぱら女性にある。それでは、女性に結婚、出産、育児に対する否定的なイメージを持たせるのは何か？私は男性中心の社会構造だと思う。女性にとって育児と自己実現の両立はとても難しいのが充分にわかっているはずの社会の仕組みが、育児支援施設や制度の改善に対するふまじめな態度を変えようとしていない。それは男女とも男性中心社会への甘えが残っているからである。女性にも子供にも男性の協力は不可欠だ。男女共同参画社会や男女双方の意識の改善だけが結婚、出産、育児に対する否定的なイメージを削除するのだと思う。でもすべての改善をしたにもかかわらず、人間が自分の不合理性を克服しなければ、少子化は続いて行くはずだ。さらに、少子化が進行していったら、どうなるだろう。

Mさんはその少子化の影響について指摘した。「現行の年金や健康保険制度が立ち行かなくなることを心配する不安」。その上、私は子供の数が少なくなると大人はその子供たちを過剰に保護して、子供の自立性や、社会性を減退させるかもしれないと思った。

私を含め、子供を生むか生まないか、いつ何人生むかは個人の選択の問題であると思っている。しかし先のインタビューの内容を無視しても、子供をつくった人々には、そして私には私なりの考えがある。それは、Hさんの話に答えがある。「私のことをパパと呼んでくれる子供の面倒を見ながら、生きて行く理由がはっきり分かっていった。」私は子供たちこそ神様がくださった人生と言う謎を解くカギだと思う。子供の成長を通して、生成と消滅を何回も繰り返す自然法則の部分として自分を分

かることができたと思う。

1. 個人の選択の中身はディスカッション報告に当たるものである。Pはかなり自由な発想からディスカッションを最初の自分の疑問である「なぜ現代人は出産を拒否するのか。」を議論の論旨にしようとしていることがうかがえる。

私は3人になぜ現代人は出産を拒否するのかについてインタビューをした。皆と話しながら少子化の原因と影響を考えてみたかった。

2. このクラス活動のディスカッションのやり方が把握されていないため(自分が立てた仮説を自分の意見としてその意見を廻って興味をもってくれそうな相手とそのことについて対話する。)Pはここで社会学の知見を引用してディスカッションに臨む。

最初の段落での数値を引用しての統計的な記述部分。

3. Pは3人とのディスカッションというよりも自分の問題提起に対する相手の答えを引き出すことで、「なぜ現代人は出産を拒否するのか」の答えを一般論から導きだそうとしている。

Hさんの答え「人間は豊かになれば子供をつくらなくなり、人口が減っていく。子供の労働力が不必要な豊かな生活が少子化を加速している。」Pの考え「でも、それは古典派の経済学者の考えで、この現象は人間社会だけの合理的ではない行動様式が原因ではないかと思った。」Pは次にCさんに問題をぶつけてみる。Cさんは「独身で快適な生活ができるので出産をしない人が増えた。」と答え、Pは先ほどの自分の考えを確認する。「これは人間だけの損得勘定の特性をくわしく説明している。」

さらにPはこの自論を展開し

「人は嫌なことを避け、利益になることをする。」とし、「子供をもつことは女性に負担になり、自己実現することと結婚することを両立するのは難しい。」と現実論を提示してみせる。そして女性にそんなイメージを与えるものを「私は男性中心の社会構造だと思う。」で総括している。PはさらにMに対して少子化が進行していったらどうなるか問う。Mは「現行の年金や健康保険制度が立ち行かなくなることを心配する不安」を指摘する。Pはこれに加えて子育てでの大人の子供の扱いが過保護になることの懸念から子供の自立性や社会性が後退するするかもしれないと考える。

そしてPのディスカッションから導かれたとなるのであろう結論が

「私は子供たちこそ神様がくださった人生と言う謎を解くカギだと思う。子供の成長を

通して、生成と消滅を何回も繰り返す自然法則の部分として自分を分かってきたと思う。」となるようである。

以上それについて三点に分けて記述したこの加筆部分はPが他者の意見から触発された形はとっているものの、ディスカッション以前から持っている自分の考えを展開していく論調で終始しているため、ディスカッションが深まってその結果Pの思考に変容をもたらしたとは言いがたい。社会学的な知見で取り沙汰される一般的傾向の域をでない論調でオリジナリティーは乏しい内容である。従って「私のことばの肉化」からは程遠い。

下書き v

## 大幅加筆 5

### ・私と子供

人間は自分の人生のため、常に選択と決定をしながら生きて行く。「もうちょっと寝るか起きるか」や、「ラーメンを食べるかお弁当を買って食べるか」などの単純なことから「何をどういうふうにすれば人生に良いか」まで数え切れないほどの質問に答えながら毎日を過ごしている。私は私と子供たちのために最善だと思う留学と外国の生活を選んだ。それは私にとって最善の選択だったけれども最高の選択とは限らない。特に子供たちにとって最高の選択だったかどうかは本当に分からない。それだけではなく、子供を生んだのが子供たち自身のために良かったかも分からない。敢えて話えることと言えば私と子供たちは今幸せだと感じている実感だけだ。

35歳を過ぎ、子供2人を連れて、外国に来て、勉強なんかしたことがない言葉で5ページくらいの文章を書くのはとっても難しい。特に文字が10.5p程度の小さいときは最悪だ。でも、この授業を受けるのは私の、私たちのための選択だった。もちろんコストがかかりすぎる子供を育てるために仕事を探さなければならない。その仕事のためには、まず勉強をしなければならない。その勉強は日本語だと言う公式を作ったのも私だ。なぜそんな選択をしたのかと聞かれたら、子供と一緒に幸せに生きて行きたいからだと言いたい。そして子供たちといつか離れる準備をするためだと言いたい。インタビューが終わる頃、Hさんは質問した。「万一、子供たちがいなくなったらどうしますか。」分からない。自分がいままでしていたことの中で、一番満足したと思うことがなくなったらどうなるのだろう。もし、Hさんの信念のすべてが間違っていたらどうなるのだろう。死ぬほど苦しいはずだ。私も普通の親と変わらない親ばかりだ。でも将来、親が我が子の世話をやくのを止め、子供の

自主性に任せられるようになった時、子離れができない親にはなりたくない。私も親離れをしたからだ。子供が成長して親に依存した状態から独り立ちしやすいように、私も自立したいと思う。

今は夜中の2時、マリとヘリは私のそばで天使のような顔をして寝ている。いつもと同じように、マリとヘリの耳にささやく。「ママの子供になってくれてありがとう。本当に本当に愛している。」寝顔を見ながら、いつか私たちがこの文と一緒に読むことを想像してみる。子供たちは多分笑顔で、「えっ、こんなときが本当にあったの？もう、今のママとはぜんぜん違うじゃん。」と言うはずだ。 幸せだ。

この最終章は読む者を圧倒する力強さを持っている。それは何に起因するのか。 章の「子供とは何か」の問いに対する答えが 章の「個人の選択」というPの生きかたを振り返ることで肯定され、それはPの独断的なものの見方からのものでなく、3人のディスカッションの相手との話し合いによって導き出されたものであるという自覚と自信によって支えられている。Pは自分の生き方が子供にとっても自分にとっても最高の生き方とは言えないまでも最善だったとし、「敢えて話えることと言えば私と子供たちは今幸せだと感じている実感だけだ。」という堂々たる自己肯定をこのレポートに書くことで自分の何たるかを認識している。しかしこの二つの大幅加筆はまだクラスダイナミクスのプロセスと結実を如実に反映したものではない。Pの内に既に形成されている既存観念を主として記述しただけのものである。内容の濃いレポートとして評価されるためには、6月22日の授業での話し合いを受けて書き直す6月28日提出の原稿と更なるクラスからの異義申し立てを受けて生み出される最終原稿まで待たなければならない。

## 2 - 4 . 結論

以上、Pのレポートの下書きであるデータをもとにその記述の変遷からPが記述においてなした活動の内容となさなかった活動の内容を分析・検証してきた。その中身は具体的には二重下線を施したのでその検証の中核部分を再度示し、今度はそれらから「自己相対化」のプロセスを描きだしてみよう。

目次の表記は他の多くの学習者もしたような、1．動機と仮説 2．ディスカッション 3．結論 というものではなく、Pは独自の表題をつける

一つの表現法や表記法を廻って練り直していく

時間の経過を示す記号

自己修正を図った

エピソードの挿入

自己省察

相関関係を映し出した

書き残されている

明文化する

言い切った

プロセスを丁寧に描写する

語り調

ディスカッション報告

社会学の知見を引用

答えを一般論から導きだそうとしている。

現実論を提示

ディスカッション以前から持っている自分の考えを展開していく論調で終始

自己肯定をこのレポートに書く

クラスダイナミクスのプロセスと結実を如実に反映したものではない。

からはPにしか書けないものが創出される。ここにPのオリジナリティーを見出すことは容易である。しかしこのオリジナリティーは単に己を描くことによっても表出されよう。しかしPという固有名のある人がその人の経験から物申すからオリジナリティーがあるのだというような「問題発見解決学習」での相互自己評価の際にまま見受けられる「オリジナリティー」の誤解を払拭するためには、でPがしたような他者とのディスカッションの報告がの形をとって丹念に記述化されなければならない。その記述をもとにPは極力を排したところででの知見を活用してを反芻しながらという抽象的な活動を行う。そこからの形をとったが強固になる。それは実際にはやと言う形でレポートの核を形成していく。その際に記述行為でのに見られる精神作用が働けば他者との信頼関係とか伝えたい思いが募っているものと推測されよう。これはが高まれば高まるほど伝えたいことの伝わり度は増し、結果はこれまたを表明したと理解できる記述に表れる。(これは最初の仮説への確信が強化されることにつながる)この活動を十分に成し遂げるとはでのクラスダイナミクスがレポ

ートに表れるものでその独自のプロセスがレポートの「オリジナリティー」を高めるということになる。

今回のデータ分析からはあまり顕著に出てこないものの学習者の固定観念とも称される問題があるが、この件については6月28日づけの次のレポート下書きから に関する記述が見事に削除されており、それは6月22日の授業でのクラスダイナミクスがPとクラスのメンバーとの信頼関係を育んだ結果によるものと窺える。

この一連の活動とその活動内容の記述化が「自己相対化」という概念の中身である。そしてその自己相対化のプロセスはこの学習で実践される。その実践の一応の完成であるレポート完成時に実践者は自己肯定を示す実践者自らが生みだしたことばで「結論」を記述するのである。そこには自己相対化のプロセスの段階段階を誠実に踏みしめてきた者だけが得られる「私はこれこれの者である」「私にとっての生きがいはこれこれである。」「私はこれこれのために今を生きている。」と他者に向かってのみならず自己に向かって堂々と宣言できる「アイデンティティー」を表明する力を得るのである。このプロセスこそが「私のことばの肉化」なのである。

## ．おわりに

日本語教育における「問題発見解決学習」はそこで実践される自己相対化のプロセスがそのエッセンスである。日本語習得の達成はPの完成レポートからだけでも明らかであるが、今回の筆者の分析を経ることでその達成度は一層明らかにされたであろう。日本語教育の目標は、ことばの使い手の「思考」と「表現」の活性化にあり、その中身である「私のことばの肉化」が実現されたかは自己相対化のプロセスを詳らかにすることでしかその達成のほどを確認することはできないと筆者は考える。なぜならそのプロセスを経た人間の思考の実際を文字化して記録として我々の目の前に提示するという実体化が伴わない限り、人は「私のアイデンティティー」などという茫洋として掴み所ないものを確認することはできないからである。

「自己相対化」ということば自体は別段目新しくも斬新でもない。しかしそこに付加される意味づけは、自己相対化のプロセスの実際を記述化することでそのことばはことばとしての力を注がれ、その使い手はそのことばによって自己を認識し得るということにある。この小論で筆者はPという人物が他者の支援を得ながら自己相対化のプロセスを丹念に辿ることでPのアイデンティティーを発見したことを論証した。しかしそこで

Pは固定したアイデンティティーを会得したのではなく、この先、他者との信頼できる関係性の中から幾度となくそのアイデンティティーを修正していくことが約束されたのである。それはP自身が自己認識のための自己相対化のプロセスを取りながら、他者との時には共感、時には葛藤や確執を交えながらそのつど自分が最善とする生きかたを選択していく力を育んでいることに気づき感じとることで明らかにされる。その力への直観観取は充足感であり快適感であり自分だけにしかできない自分の生き方を相対的に認識することで十分達成されよう。

#### 参考文献

- 竹田青嗣 2001 『言語的思考へ』 径書房  
細川英雄 2002 『日本語教育は何をめざすか 言語文化活動の理論と実践』明石書店  
竹田青嗣・西研 編 1998 『はじめての哲学史 強く深く考えるために』有斐閣アルマ

# 「自分の問題として捉える」ことの意味

新井久容

- ・はじめに：言語教育を通した「個」の異文化対応能力の育成
- ・「自分の問題として捉える」プロセス
- ・結論：「ことばの主体」を意識させる実践
- ・おわりに：言語教育における「自分の問題として捉える」ことの意味

## ・はじめに：言語教育を通した「個」の異文化対応能力の育成

決して相入れない二元論によるデッドロックを打開することはできるのだろうか。たとえば、米国で起こった同時多発テロ後、実際の武力衝突にまで至るプロセスにおいて、共存への模索はなぜ可能とはならなかったのだろうか。国際・国内政治上の理由は数多くあげられるであろうが、個人のレベルで考えるならば、異なる立場を互いの関係から考えることができなかつたからである。インターアクションへと向かわせ、固定化された「事実」を動かそうとする思考に欠けていたからである。思考する個人の認識の変化・個人の異文化対応能力の育成によって、結果的に、個人だけでなく集団としての対立の固定化が避けられるのではないかと考えるところから、本稿は始まる。

言語教育という分野に個の異文化対応能力の育成の可能性を見出すことができるのは、「ことばにおいて、そしてことばによって、人間は自らを主体として構成する」<sup>28</sup>からである。言語化は自己認識の明確化という意味で、個のアイデンティティの形成に係わっている。言語教育を通して、「思考と表現との往還関係を活性化」させることによ

---

<sup>28</sup> バンヴェニスト[1983]p.244。



って、言語運用能力の向上だけでなく個の育成が可能となるだろう<sup>29</sup>。この場合の個の育成とは、自らの内的コミュニケーション<sup>30</sup>を常に活性化させ、自らの力で新たな自己認識を重ねて自分の可能性を広げることができるような、それによって、異なる文化をもった他者と向かい合い、その関係を常に更新し続けていけるような、そのような「しなやかな個」を目指すことであると考えられる<sup>31</sup>。

以上のような問題関心に基づいて、本稿では、「自分の問題として捉える」ことが自己の内的コミュニケーション（思考）を促し、問題となった状況乗り越えるための新たな状況を自らが創り出すことを可能にするとの理解（前提）に立って、「自分の問題として捉える」ためには学習者自身が「自分がことばの主体である」ということを認識し、他者との外的コミュニケーションと連動した自己の中での内的コミュニケーション（思考）を活性化させることが不可欠である、ことを明らかにする。そして、このような思考のトレーニングを日本語教育の現場で行うことが可能であることを論じていきたい。

## 。「自分の問題として捉える」プロセス

### - 1 . 分析の方法

具体的には、2001 年秋学期の「日本語総合」<sup>32</sup>（早稲田大学日本語研究教育センター：担当細川英雄）を通して提出された学生のレポートと授業記録に基づき、時間軸にそって「動機・仮説」稿の完成まで個人の変容を追う。対象とするのは、「友達と私」というテーマでレポートを完成させた学習者 S である。彼は当初「日本と私」をテーマに

<sup>29</sup> 細川[1999]参照。

<sup>30</sup> この場合の「内的コミュニケーション」は、インターアクションの場で、他者の表現を聴き、相手が本当は何が言いたいのかをイマジネーションを働かせて想像し、他者の言わんとすることを自分の考えと照らし合わせて再検討した上で、自分の考えを（再）構築する、という一連の作業を指す。

<sup>31</sup> 新井[2001]参照。

<sup>32</sup> 「総合」の授業では、「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という明確な目的のもと、学習者は自ら選んだテーマに即して自分の考えていることを形にしていくという活動を行っている。そのために、教室全体を巻き込んだ様々なインターアクションを通して学習者同士がお互いをサポートし合うという場が組織されているのである。

このクラスでは、「と私」というタイトルを「自分の好きなこと、興味のあること、関心のあること」から選ぶことから始め、「なぜそのテーマを選んだのか」（動機）に続いて「は私にとって何なのか」（仮説）を考えていくことがその後の活動のベースになると、授業初日に学習者に説明される。そこでは、「自分の問題として捉える（対象と自分との関係を語る）」ことが「レポートを書くための大切なポイント」の第一項目に挙げられ、それがそのままレポート完成後に行われる「相互自己評価」の評価基準のひとつとなっていくことが示されている（10月12日授業記録より）。

選りレポートを書き始めたが、彼の頭にある「日本」と「日本人」に関する固定観念(ステレオタイプ)から離れられず、「自分の問題として対象を捉える」<sup>33</sup>ことができなかった。テーマを「日本語と私」に替えて再スタートを切っても、自分の体験から自分の考えていることを自分のことばで語るになかなか踏み出せないでいた。ところが、ある時点で「自分の問題として捉える」ことの意味に気づき、「仲良いと私」「友達と私」と更にテーマを替えながら自らの考えを語り始めたのである。

## - 2 . 分析 : 学習者 S の場合

### - 2 - 1 . 「自分の問題として捉える」ことの意味の難しさ

「総合」の活動を振り返って、想像以上に学習者が困難を感じているように見受けられたのが、実は、この活動の出発点である「自分の問題として捉える」という作業であった。これから分析対象とする学習者 S も、当初より「自分の問題として捉える」ということに困惑を隠せない。授業(第二回)の中で「音楽と私」というテーマのレポートがまず検討されるが、「私にとって とは××」というフレーズをどのように完成させればよいのかについて、S が担当者に質問する。(10月19日授業記録より)

S: 仮説というのは(不明)、例えば、Gさんのそういうテーマ「音楽と私」、を書かれた。どういう風に、「音楽と私」は将来の仮説?を、とか「音楽と私」、今の仮説?

H: それは、だから Gさんが何を考えているかによって、

S: 例えば、例えば、仮説について

H: それは例えば、私にとって音楽とは・・・うーん、そうですね。どういう風に言ったらいいかな。私にはまだ分からないですけど、中身がね。

S: ああ。

H: 内容が分からないから、定義のしようがないけど、私にとって音楽とは、うーん、何々というものである。

S: なにがある・・・。

---

<sup>33</sup> 「自分の問題として捉える」ことがなぜ重要なのかについては、担当者から「考える」ためであるとの説明がある。(10月12日授業記録より)また、担当者は第二回目のクラスの中で、「この授業の目的を説明してください」という学生の質問に対して次のように答える:「自分の問題として捉える」ということは個人の「オリジナリティ」を出すということである。「疑問や問題をじっくり考えて、自分のことばで表現していくことが、日本語の力をつける」。(10月19日授業記録より)

H: うーんだからそれ, 私は G さんじゃないからー, 書けない。

S: 書けない? はい。

上記では, 「どのように書けばよいのか」と尋ねる S に対して, 担当者は「本人でないとわからない(書けない)」と答えている。S はまだ「決まった」書き方があると思っているのか, 「本人でなければ書けない」という「私にとって××である」がイメージできないようである。もちろん, 担当者が「例えば...」と答えることは簡単である。しかし, 「本人ではないと分からない」の部分を意図的に強調してみせ, S にも自分で考えるように促していると思われる。「自分の問題として捉え」ない限り「自分自身」の「考えていること・言いたいこと」は出てこないとの認識が担当者にはあるが, S にはこれがまだ伝わっていない。それが, S の心もとない返答「(G さんじゃないから) 書けない? はい」に表れているようである。このような中で S のレポートが提出される。

#### - 2 - 2 . 第一レポート: 「日本と私」(11月9日授業記録より)

まず, 長くなるが S の提出したレポート(全文)を見てみよう。

去年9月から, もう一年の留学生生活を過ごした。この間に, いろいろなことを体験した。日本と私というタイトルについて, 「なぜ日本に来るか」と, 「私の目の中の日本人」と, 「日本文化とアジア」と三つの方面から紹介したいと思う。

まず, なぜ日本で留学するのか。日本に来る前に, 私の来日ことに対して周りの友達から反対した音は多かった。「えー, 日本へ留学していくの, なぜ日本を選んで, カナダとか, アメリカとかいいじゃない」と困らせる友達が質問した。日本の留学生在生活が辛いし, 深い上下関係を持っている日本人が多いし, 今日本経済は悪いし, 言葉がよく分からないからいい仕事が難しく探すし, 中国人を見分けている日本人が多いし, などなど, いろいろな偏見を聞いた。

日本に行ったことがない人の場合は, その訳は正しそうだと思っていた。なぜ皆はこのような悪い感じを持っているのか。でも, 今の日本社会の体系とか, 若者の世界観とか, 外国文化のカルチャーショックとか, その中に本当なことは何ですか。日本で体験した後, 私は正しい答えを捜せるかもしれない。行ければ行くほどいい経験になることができると思っていた。つまり, 日本のいろいろなことを体験したいので, 私は来日することが踏み切った。

次は, 私にとっての日本人はどんな人でしょうか。日本にくる前に, 私にとって日本

人はいつも働き蜂らしく、まじめすぎるの人々と感じだけを考えている。日本にいた一年中、日本人の友達と遊びで、ホームステイして、毎日混んでいた電車を乗って、神社に見物して、新宿とか渋谷とかへ行って、いろいろな体験したから、私は昔日本人に対して持っているイメージが変わってきた。今の日本人は、特に若者に対して、夢中に生きているらしい人と実生活に積極的な人とは二つ種類について話したいと思う。夢中に生きているらしい若者は現実生活に対して、憎くて、反発するような感じを持っていると思う。いつも自分自身の好きなことをするばかりである。このような人達は現実生活を変りたいが、自分の能力を限りに、夢の中で理想的な生活を探している。他方、ある人々は実現生活に生きるために奮っていて、生活に対して、豊かに、積極的な感じを持っている。

最後、日本文化はアジア文化の中に欠かせなくて、重要な組み立て役割と思う。第二次世界戦争後、日本からの文化は、音楽とか、漫画とか、デザインとか、経営管理モデルとか、アジアでの範囲だけでなく、あちこちで溢れている。でも、20世紀末に、日本の経済と政治が悪くなったので、あの状況はだんだん変わってきた。例えば、今、日本の経営モデルはいいかどうか、廃れてかどうかもっと考えている人が多くなっている。最近、アジア圏のなかに、経済より娯楽な方面の日本文化を追っかけている人がもっと多いそうだ。これから、なぜ日本文化はアジア地域で人気があるかについて、もっと考えてみようと思う。

このレポートに対して、早速、他の学習者から質問が出される。

R: Sさんにとって、日本とSさんは・・・、うーん、何が関係ありますか。(S「えー」)

その仮説は、Sさんにとって日本とは何ですか？

H: うん、とてもいい質問です。

クラス活動を通して「あなたにとって　とは何ですか」という質問が、この先、担当者・学習者を問わず繰り返されることになる。これは対象と学習者との関係性を問うものであるが、「自分の問題として捉え」た上で、そこにはどんな意味があるのかと訊いているのである。このフレーズは繰り返されていくうちに参加者間で共有され、最初は何を意味するのかがわからなかった学習者も次第に問われていることを理解し、それに即して自己修正をしていくことになる。

上記の質問に対して、S は「日本人について話したい」「自分の将来に対する考え方が変わるかどうか知りたい」と答える。ここから担当者と S との長いやり取りが始まる。担当者は、「今、何を考えているのか」「それはどのようなことか」「あなたにとって何なのか」「どのような関係があるのか」「なぜなのか」「具体的に」という質問を畳み掛けていく。

H: 知りたいというのはいいんだけど、問題は**今、何を考えているか**。

S: 今、全部、私の、えっと自分の意見持って、

H: **どんな意見**。例えば、日本という、日本と私だから、ああ、「私の目の中の日本人」ってことは、**今日本人、S 君にとって日本人とは、今なんですか**。

S: 今は、(むにゃ)来る前と、体験した後、イメージ、その、持っているイメージは変わった。

H: で、**今はどんなイメージ**持ってる？

S: 今は全然。いろいろ、日本の全国行って、特別、、、すべて話し、、、ちょっと、詳しい話はちょっとむずかしい。いろいろの、だからその中に、いろいろの2つあ、ことに、で話したい。... (後略)

H: うん、だからそれは S 君にとって、、、例えばその2つの日本人のタイプが、うん、**S 君にとってどうか**。それを詳しく、具体的に、**今、今、考えていることを書いて欲しい**。

S: うん、もちろん。今はちょっと簡単に書いてます。今はそういう、、、なぜ、えっと、、、例えば夢中に来てるらしい、若い者は、現実生活(?) 対して、憎くいて、反発するような感じ持っている。... (後略)

H: いやだからそういう人になぜ、**S 君は興味がある**。

S: ... (前略) カナダとか英国で、は、そのえっと、好ましい、人があまり、、、いないと(小さな声で)、だから初めて見た。日本に来たら初めて見た。なぜ! このよ  
うな、えっと、思想が持っている人がいる。ちょっともっと考える。

H: うーん、だからそういう日本へ来て、はじめて出合った、人、人たちに、どうして、**どうして興味をもつのか**。S 君が。ただ面白いから。**なぜ、なにが面白い。なぜ面白い**。

S: なぜ面白い？

H: そこを、来る前見たことがない、そうすると、多分、でも、うん何、見たことがなかったから面白いんじゃないかと、もーあるだろうけれども、もっと、その、

(中略) S君とどういう関係があるか。S君自身はどう考えるか。なんです。だからS君の考えを聞きたい。

S: 私は多分、経済、いろいろ古い経済、文化色とか、かちょうしょく(?)とか、政治体制、後はー、日本の歴史の問題について、今のはなし・・・詳しく話しは・・・、むずかしいと思う。

H: いや、くわしく具体的に書いてください。

S: 具体的、はいはい、そういうこと(不明)、今、考え中。

H: だから、ごめんね。ちょっと整理すると、日本に来る前には日本についてのイメージがあった。日本人へのイメージがあった。それがー、日本に来たらー、そのイメージが壊れた。ねっ?変わった。そして、日本で新しい今まで知らなかったタイプの、日本人と知り合った。そうですね?で、その日本人にとっても興味をもってる。そうですね?じゃあ、なぜそこで、その、その日本人に、日本人のタイプに、興味を持つのか、今。

S: いや、私は将来に対して、

H: ううん、だから今、S君にとってー、その新しい日本人のタイプはS君にとって、なんなんだ。それ、それを書いてきて欲しい。具体的に。

そ: あっ具体的に?はい、後、書いて、今、ちょっと簡単に書いています(?)

H: いいかな。うーん、もうちょっと、もう1回、また少し考えて...(後略)。

上記では、「S自身」の「今考えていること」が繰り返し求められている。「なぜなのか」という質問に対して、「好きだから」「興味があるから」「面白いから」「初めて見たから」などという答えが学習者から返ってくる。しかし、これらのことばは、この場では十分であるとみなされない。誰が答えても同じ答えを、「なぜ」と問うことで、個別に、違ったことばで表現させることになる。「なぜ」はものごとの本質に迫る問いかけであり、突き詰めていくと個人の価値観(ものの見方・考え方)にまで至る問いである。「好き」「興味がある」「面白い」ということばと結び付けられる内容は、個人によって異なるのである。「具体的に」という問いも同様に個人に迫っていく。人によって異なるイメージを、自分だけのイメージを、どのように伝えるかは、説明(記述)を積み上げていくことでしかできない。しかも、具体的に語ることでしか問題を自分に引き寄せて考えられない。抽象的なことばは既に一般化されており、本人の実感の伴わない借り物であることが多いとも言えるだろう。

しかし、Sは自分ではなく「日本人」や「若者」を引き合いに出して、自分から離れ

たところからしか担当者の問いに答えていない。抽象論に対して自分でも何が言いたいのかを掴みかね、「むつかしい」を連発する。「今ちょっと簡単に書いてます」「ちょっともっと考える」「今、考え中」と逃げることもある。もちろんこれには、言語レベルの問題という側面もあるのではないかと思われるが、それ以上に、考えたことのない問いが続き、既成の知識としてのことばを使い切ってしまった後に、自分の力であれこれことばを探すまでには至っていない状況に陥っているとも言えるだろう。Sのことばには繰り返しも多くなっている。既成の頼れることばがないときには、自分で考える、つまり自分でことばを創っていかねばならないのである。

結局、この段階では、自分の表現したことばがこれでよいのかという吟味を、Sは自分の中で行っていない。他者のことばが自分の中に届いていないのかもしれないし、他者のことば＝他者の目を用いて自分を見ることがまだできないようでもある。

さて、質問を浴び自己が揺さぶられたであろうSであるが、これは次のレポートに反映されているだろうか、見てみよう。

### - 2 - 3 . 第二レポート：「日本語と私」(12月7日授業記録より)

その第二稿では出だし部分が下記のように書き改められている。

去年9月から、もう一年の留学生生活を過ごした。この間に、いろいろなことを体験した。日本語と私という仮説は日本語が勉強しながら、日本語を習うのは私に西洋文化を溢れる、改革している日本を見えます。このテーマについて、「なぜ日本に来るか」と、「西洋文化を溢れて(あふれて)いる日本」と、「敬語について」と三つの方面から紹介したいと思う。

続く第二段落では、前回のレポートから「なぜ日本に留学するのか」の部分が使われ、第三段落では書き出し部分で述べられている通り、「外来語が多いことから」「西洋文化が日本にだんだん人気が増えていくのをよく見える」ことが語られる。そして、「外国文化は日本文化に衝撃して改革を起こさないだろう」で始まる最後の段落では、敬語の分類が書き出され、「若者が敬語をあまり使わない」ことから「西洋文化の衝撃したため敬語は必要じゃないだろうか」という問いかけで終わっている。

他の学習者からは、「まだちょっと(文章が)終わらない感じ」という感想とともに、前回繰り返しされた問い＝「Sにとって日本語とは何なのか」がここでも頻出する。しか

し、Sの答えは「敬語について話したい」「敬語は日本語の特徴」「日本語を勉強しながらもっと日本の文化とか、日本の今の状態あります」等に代表されるように、「私」から離れたところで「日本語」と「日本」とを結びつけているだけである。「なぜ『日本語と私』というタイトルで書くのか」という問いに対しても、「日本のいろいろなことをもっと知りたかった」という答えから動いていない。

お昼休みを挟んで再開されたやり取りの中で、「私にとって日本語とは　　です」という形に誘導しようとする担当者に対して、Sは「私にとって」というフレーズを口にするようになる。これは、クラスで要求されている「私にとって」とは異なる。しかし、「日本人にとっての日本語」を論じたとしても、それは「私」の問いであり、「私」が今考えていることには変わらない、とSは言いたいようである。

S: はい、日本文化はなぜ、日本語勉強するはなぜそういう感じを持っているか、**私にとっては**。... (後略)

H: だから、それは、**S君にとって**

同じ文脈で、「個人的なことを書いてほしい」と言う院生の発言に対しても：

S: 今、**私書いていることはみんな個人的なこと**です。たとえば、敬語について、なぜ日本の若いものはやばい感じを持っているか。だから私は3つの質問出して、これは、敬語難しすぎかな、

K: でもでも、それは日本人にとっての日本語なんですね。

S: いや、**私の質問**。なぜ。今、みんなとしては、なぜ日本の若い者は敬語に対してやばい感じもっている。

「私にとって××である」というフレーズは、単なる”I think~”ではない。むしろ、”It means (for me)~”もしくは”It values (for me)~”に近い。「なぜ日本の若い者は敬語に対してやばい感じもっているか」は確かにSの「考えていることであり」「自分の質問」かもしれないが、ここでは、個人の対象となるもの(こと)への意味づけや価値観が問われているのである。既成の知識を披露するのではなく、自分自身の自立的な思考の結果、自分なりの答えを出さなければならないのであるが、このことがSにはなかなか伝わらない。「こうだ」という固定観念がSの中にあって、それを他人のことばをきっかけに「それでよいのかどうなのか」と検討する余裕がないようである。他者のことばを



聞いているように見えて、実は自分の主張を表現するのに精一杯で、聴くことができていないようにも見える。

この後も授業では長いやりとりが繰り返されるが、S は「(自分は) 考えている」と強調し続ける。

H: うん。1つは、これから調べるんじゃなくて、今

S: 調べるんじゃなくて、私、今考えています。

H: もう あと、3回しかないんですよ。今日入れてあと2回しかないのね。そうすると、今、S君が持っている、考えている

S: 今、考えている、私は、友だちはこのテーマで相談しました。話し合いました。だから、私、だからもって、書き、このテーマ、たぶん正しいかどうか分からない。でもこういうタイトルについて、書きたいと思います。

H: うん、書くのはいいいんだけど・・・、何が言いたいのが、よく分からないんだよ。S君が言いたいことが分からない。で、日本語はこうです。若者は敬語は嫌いです。または好きです。日本は改革してます。っていうことじゃなくて、ね?

S: あっ、日本語は勉強しなきゃ、敬語の勉強していますね。だから敬語の、だから敬語は何ですか。とか、敬語の本当の意味とか、なぜ日本語で敬語は1つの、日本語と他の国の言語に比べて、敬語は1つの特徴・・・、あー、です。

H: だからそれは別にS君が調べなくても、S君がまあ、考えるのはいいいんだけど、それはいろんなところに本に書いてあるし、敬語学者がたくさんいるし、国語学者とか言語学者がたくさんいて、そういう人たちがみんな書いているから、たとえば、ここに書いてあるように、尊敬語とか謙譲語とは何ですか。これはもう本に書いてあるんですよ。だからそれを訊いているんじゃなくて、このクラスで訊いているのは、じゃあ、S君にとって敬語ってなんですか?

S: 今、書いているのは、全部私、考えていることです。

H: いや、考えていることだけでも、ただあれでしょう? 若者に難しいかどうかとか、それが文化に影響があるかどうかでしょう? それ、そういうことを考えることはS君にとってなんなんだ、という質問なんです。

(沈黙)

前回の授業と基本的には同様のやり取りであるが、前回より具体的に提示された S

の知識情報を担当者はまとめて繰り返し、それをある意味では認めた上で、そのことが S にとってどのような意味があるのかという問い方をしている。ここで、S は自分が提示したものの上にさらに要求されているものがあることに気づいたのかもしれない。他者のことばを自分の中で検討し始めているのかもしれない。(沈黙)の後の S のことばは：

S：じゃあ、客観的な答えじゃない。**主観的な**(H「もちろん」) **答え**(H「そうですよ」) みなさんもっと、

H：他の人のレポートもっとよく読んで、今までずーっと読んできたでしょう？私にとって

S：私今、書いているのは、多分・・・、客観的なようにしていますね。

H：うん、それは客観的じゃなくていいです。

S：客観的じゃなくて

H：ここは社会学のレポートでもないし、国語学のレポートでも

S：そしたら、私今、書いているものは、しゅかん？**主観的なものを書いて**続けてもいいですか？

H：ええ、勿論そうですよ。だから、私にとってだから、主観的なものを書けばいい

言葉の是非はともかくとして、S は「客観的ではなく主観的」という自分の理解に基づいて、今まで自分が書いてきた文章を振り返っている。担当者もそれを受けて「客観的」でなくてもよいことを認めている。

その後多少の揺れ戻しはあるが、次のやりとりから S が自分なりの理解に達しつつあることがうかがえるだろう。

H：うん、たとえば、外来語はどういう風にしてできたかとか、日本語の敬語はどういう体系？があるかとか、それから若者は敬語が好きかどうかとか、そういう研究はもうたくさんあるんですよ。うん、だから**それを今 S 君が考えて、私の意見として出す**じゃなくて、**なんでそういうことを考えるのか**。私にとって日本語を勉強するってことはどういうことなのかとか、留学して日本社会を勉強したいと思ったなら、私にとっての日本社会とは何なのか、私にとっての日本って何なのか。それは日本語でもいい。日本語って何なのか。っていうことを、みんなに書いてほしいんです。教えてほしいんです。

S: うん, そういうこと・・・は, (くすくす笑い) 先生, おっしゃったことは分ります。

この段階で「自分の問題として捉える」ことの意味を S が完全に理解したわけではないのかもしれない。が, 同日中に行われた他の学習者のレポートの検討を通して, S が自分の問題を他者の問題と重ね合わせて再検討する様子が見えるのである。

- 2 - 4 . 他者のレポートから :

「日本文化と私」をテーマとする学習者 Y のレポートがこの後に読まれる。

H: どうでしょうか? (「歴史の教科書」の声。続いて笑い)

S: 客観的なことです。(拍手と爆笑)

H: だから, ここのクラスのレポートは, 歴史の教科書は書かなくてもいい。(笑い)  
もっと, どうして, その一, Y さんが日本の文化に興味を持ったのか, Y さんの問題として書いてほしい。

Y のレポートの感想を求める担当者の問いかけを受けて, 学習者の誰かが「歴史の教科書」と指摘し, それを認める笑いがクラス内で起きる。続く S のコメントに対しても, 拍手と爆笑が起こっている。このことは, 「歴史の教科書」を書くのではなく自分自身の視点でレポートを書く, ということに関する共通理解がクラスの中ででき上がっていることの表れでもある。そのことを今まで共有できなかった S は, 自分のレポートを検討した際に出た「客観的」ということばを用いて, Y のレポートにコメントをするようになっている。この時点でほぼ, 「このクラスではどんなレポートが求められているのか」が S にも浸透してきたようである。S はそのことを確認しようとする。

S: Y さんじゃなくて, Y さんじゃなくて, みんな, 今書いているものは, 個人的な感想から書いています, ね?

H: そうです。

S: みんなの考え方は違います。多分, 人によって違います。今, たとえば Y さん。彼の考え方は全部哲学, そういう, 多分おおいと思います。自分, 個人的な意見と哲学の意見は一緒になっていますね。...(中略)...Y さん, 最初の部分は, 客観的な, 個人的な意見じゃなくて, Y さんの意見はまだはっきり表せないです。これから。  
(「S さん, 同じ」の声) **私のは, 書いたのは, 全部個人的な, 考え方は客観的な**

考え方。でも、個人的な意見はまだはっきりでてないです。(H「でてないね」)

最後のSの発言は、「Sさん、同じ」の声に促されたのかもしれないが、その声を受け止めた上で、自分のレポートをYのレポートに照らし合わせて省みていることがわかる。自らが積極的に自分の内的コミュニケーションを促進して、新たな状況に対応することばを創っているようでもある。

#### - 2 - 5 . 第四レポート：「仲良いと私」(12月14日授業記録より)

以上のようなやりとりを経て書かれたのが第四レポート(紙幅の関係で省略)である。

タイトルは「仲良いと私」に替えられている。この日の授業での検討と授業後のメールの中でクラスメートからアドバイスを寄せられ、次回の授業(12月21日)では「友達と私」というタイトル・内容に書き改められたレポートが提出される。ここで最終的に「動機・仮説」の完成に至るのである。

この第四レポートの内容だけを見ると、「自分にとってなぜ友達が大切なのか」の説明が不足しており、論理性や他者への説得力に欠ける。しかし、少なくとも「自分の問題として捉える」というスタートラインには立っているのである。自分の体験から友達について語り出している。もちろん、テーマによって「自分の問題として捉え」やすさに差はあるだろう。「友達」には既に「私」との関係性が含まれているため、「日本」や「日本語」をテーマにするよりも自分との関係を語ることに困難を感じずにすむのかもしれない。ただ、試行錯誤を経て「日本と私」から「仲良い(友達)と私」にテーマ・内容を替えたのは、他ならぬS自身であった。「日本(日本語)と私」をテーマにする限りS曰く「客観的」な記述しかできないと思ったのかどうかはわからない。わからないが、授業において他者からの質問を浴びることによって、自分の書いたもの(自分のことば)を自らが再検討した結果、自己修正が可能になったことが、新たに提出されたこの第四レポートとここに至るまでの授業記録より浮かび上がってくる。

## ・ 結論：「ことばの主体」を意識させる実践

以上のように、学習者Sの「自分の問題として捉える」プロセスを追うことによって、

「自分の問題として捉える」ためには学習者自身が「自分がことばの主体である」ということを認識し、他者との外的コミュニケーションと連動した自己の中での内的コミュニケーション（思考）を活性化させることが不可欠である、ということが明らかになるだろう。

担当者や授業参加者たちは、S 個人だけが持つ対象との結びつきを明らかにしようとして、「あなたにとって　とは何ですか」という問いかけをする。これに対して、「話したい」「知りたい」という答えが返ってくると、さらに「なぜなのか」を問う。S からは「好き」「興味がある」「面白い」という理由が提示されるが、それを「具体的に」記述させることで、これらのことばと結びつけられる S にしか語ることでできない内容を積み上げさせようとする。しかし、S のことばは自分から離れたところで「日本語」と「日本人」を結びつけているだけで動かない。というよりも、S の中にある既に関係づけられた知識の枠内でしか、S の思考は動かない。「S さんの考えていること」「個人的なこと」を話してほしいという問いかけに対しても、自分が話していることはすべて「自分が考えていること」であり「個人的なこと」であると主張するのである。もちろん、学習者によっては上記のような意図に反応して、個人の考えを語り始めるという例もある。しかし、今回の S にそれはすぐには通じない。それ以前に S は担当者の声を受け止めることができないのである。S の答えは同じことばの繰り返しとなった。

このような状況が動くのが、第二レポートを検討していく中で、担当者が S の知識・情報を認めた上で、そのことがさらに S にとってどのような意味があるのかという二段階の問いかけを繰り返した後であった。これは、知識・情報を学習者にすべて提出させ、それを切り捨てることによって学習者が自分のことばで語らざるを得なくなるという状況設定ではない。既成の知識・情報の枠の中から抜け出すことを可能にするためには、担当者側も S のことばを受け止めた上で、あくまでもコミュニケーションの文脈の中で、S の思考の流れを踏まえた対話を続ける他ない。担当者は、個人の本質に迫る問いを一方的に繰り返し出していたわけではないのである。自らの主張を繰り返すだけであった S はここで一瞬立ち止まる。

これが、S の中で一連の内的コミュニケーションがつながった瞬間である。担当者のことばを S が聴いて（受け取って）、それを自分の中で再検討し始めたのである。その結果、「知識を自分の意見として出すのではなく何でそういうことを考えるのか」に答えなければならないことに気づいていく。借り物のことばでは通用しないと気づいた時、自分が自分でことばを紡いでいく他ないという状況に立ち至る。S の場合は「主観的なものを」がキーワードとなり、自らが考えなければならないこと、すなわち、自分こそ

がことばの主体であることを意識せざるをえない状況に置かれたと考えられる。どのようなことばが学習者の思考に「ひっかかる」かは個人やその状況によって異なるが、重要なのは、インターアクションを積み重ねることによって、Sが担当者のことばを聴くことができたということであろう。そこからSの一連の内的コミュニケーションが可能になったのである。他者とのコミュニケーションと連動した内的コミュニケーション（思考）こそ、個人がより積極的に自らを見つめ直す作業でもある。自らの固定観念はここで相対化されることになるだろう。ことばの主体は他者との関係の中で育まれるのである。

## ・おわりに：言語教育における「自分の問題として捉える」ことの意味

繰り返しになるが、日本語教育にとって「自分の問題として捉える」ということは、「日本語能力の向上」のベースになるだけでなく、その先にさらなる意味をもつ。すなわち、自分の言いたいことを明確にすることによって、ひとは自分自身を確認しているわけであるが、新たな自己認識を経ることで、自らが自らの認識枠というべきものを広げることにもなるのである。これは、自分の言いたいことだけを一方的に表現することではない。既に議論してきた通り、他者とのインターアクションを通して自己を相対化できるかどうか、新たな自己認識に至るかどうかの鍵となる。「自分の問題として捉え」られないということは、既存の枠組みを再検討することができないという意味で、つきつめていくと異なるものへの対応ができないという形になって表れる。「自分の問題として捉える」ことは、とりもなおさず「自分で考える」ことのできる「自立的な個」獲得のための出発点なのである。

学習者がこれまで意識することがなかったであろう個と個のインターアクションを意識化し、常としていたであろう思考プロセスとまったく異なる思考トレーニングを実施すること自体が、現実の場から個の異文化対応能力の育成に取り組むことになる。行き着く先は、インターアクションへの「心構え」という基本的な問題である。そのような姿勢(思考法)を自らが獲得できるような思考トレーニングの環境を提供することが、担当者の役割である。実際の教育現場でのこのような積み重ねが、インターアクションを通して自己と他者とを関係づけることや、そこからさらに考えることを可能にする

いう理論に基づいて、試行錯誤を続けていくことに意味があると考えられるのである。

このような取り組みは、先にあげた国際関係における問題に対して直接的な効果を期待できるものではないかもしれない。しかし、それでも、個のレベルでの関係性（インターアクション）の場を組織することによって、摩擦や衝突は無数にあったとしても、それを固定化した決定的な対立にまでは至らせないという能力形成の支援は可能である。集団間の武力衝突に対して個のレベルでこそできることは、インターアクションに向かわせ思考させることである。

< 参考文献 >

新井久容（2001）「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？』 『ひととことば』 第2号，早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化研究室。

バンヴェニスト，エミール（1983）『一般言語学の諸問題』みすず書房。

細川英雄（1999）『日本語教育と日本事情』明石書店。

# 支え合う内省

## 第二言語習得における内省的活動について

マリー・テレーズ・ヴァサール：M.T.Vasseur

訳：細川 英雄・小出美河子

1. はじめに：言語を通じたインターアクションと内省的活動
  - 1 - 1. 対話の自然な形態として内省
  - 1 - 2. 判断と評価としての内省
2. 内省的活動と第二言語習得としての対話とその理解
  - 2 - 1. 理解を築くこと、わかりあうこと
  - 2 - 2. 相互理解の内省的機能
  - 2 - 3. 社会適応は理解と習得を危うくするか
  - 2 - 4. 習得のための理解か？
3. 習得と教育とはどのように連携できるか
  - 3 - 1. 自然な教育としての支え合い
  - 3 - 2. 教育的傾向をおびた内省
  - 3 - 3. 学習者同士の教育と学習
  - 3 - 4. 研究者としての教育者

結論

## 1. はじめに：言語を通じたインターアクションと内省的活動

第二言語習得におけるインターアクションとは、同一の言語体系を共有しない最低二人の話し手の出会いから始まる、言語的・非言語的なやりとりのことである。その中で特に、私が「内省的活動」( *activites reflexives* ) と名付けたものは、ここでは、あらゆる談話に関して自らにはねかえってくる、一連の言説や返答あるいは説明のようなものを指し示すものである ( Authier-Revuz, 1995 )。これは Jakobson(1963)によるメタ言語 ( 言語について言及する言語 ) に関する最初の定義を拡大したもので、より一般的な意味では、内省的な活動とは、解釈によって観察されるものをさしている。言説やイントネーション、身振りなどの記号の総体は、どのように他者を解釈するかと示しているものであり、それはメタ・コミュニケーションといえることができ



るからである。

### 1 - 1 . 対話の自然な形態として内省

内省的活動は、対話の中で展開するものである。話し手同士が対面してことばを交わし、相手のことばに注意を払う中から生じるものである。内省的活動はこうした環境の中で生まれ、この環境を考慮しながら、話し手は相手とともに対話を一緒に作り上げていくのである。

この内省的活動は、相手に解釈のヒントを与えることがある。その解釈は、状況、相手の立場、共有する知識や目的をもとに生まれるものであり、解釈の内容によって、その後の交渉の目的が定まってくる。内省的活動は、言語的単位・メッセージの意味論的な配置を越えた、一つの方向を対話に与え、その状況を統括するものである。

言語習得のインターアクションにおいては、相手の言っていることの意味が言語的にわからない場合でも、あるいは意図的に相互理解を妨害しようとするのでないような場合でも、内省活動は二重の意味で「自然」(doublement naturelles)である。すでに言われているとおり、内省活動は相互理解にまつわる問題が発生すると同時に開始し、調整[compensation]のストラテジーを経て展開していくからである (Faerch & Kasper, 1983)。

では、これらの活動はどのような形態をとるのか？ そして、どのような機能を果たすのか？

### 1 - 2 . 判断と評価としての内省

相手に話しかける自分自身に耳を傾けるのは、自分自身に話しかけるのと同じことである。子どもはすでに、自己中心的な談話を通じて、大人の談話を分析・理解し、自分のものとするために観察する。同様に、プロのスポーツ選手も繰り返しトレーニングを積む。これは、Goffman が「技術的反復 (reiterations techniques)」と呼ぶトレーニングで、習得と教育のシステムと結びついている。

学校はことばを客観視し、構築する上で重要な役割を果たしていると言えよう。フランスをはじめとする国々では、学校では、ことばについて深く考え、学問的に話したり、文法を組み立てることを学ぶ。もちろん、書くことについても習得し、書きことばは口頭によることばを記述するためのことばとして発達をとげている。

特に学校における教室の対話では、評価の視点から考えることがさかんに行われる。それは自分を評価し、他人を評価するということである。このようにして「言語」(langue) というものが出来上がっていく。対象となるのは、子どもの頃から獲得してきた母語か、別の言語かのいずれか一方である。

ここで、客観化に伴う二つの考え方をあげておこう。一つの考え方は、言語を固定化し、基本的に不均質で多様であるという言語の特徴をぬぐい去ることだというものである。そこでは、言語は国家的で、義務的で、アイデンティファイできるものとして捉えられるだろう。しかし一方で、話し手に自分のことばと距離を置くよう促すこ

とで、自分のことばを相対化し、多様な現実の中でことばを受け入れ、絶対視をやめ、多様性と変化を受け入れようとする考え方もある。これはフランスでも受け入れられ、制度的な教育／学習のための計画「言語への目覚め」(Eveil au langage)において、この考え方が取り入れられた。これはつまり、ことばの客観化と相対化のために、生徒に距離をおいて眺めることを勧めるものである。生徒はことばの機能、多様性、豊穡さを理解すればするほど、それを自分のものにすることができるからである。

## 2．内省的活動と第二言語習得としての対話とその理解

### 2 - 1．理解を築くこと、わかりあうこと

学校においてであっても、そうでなくても、相互のやりとりの中で生まれる対話は最終的に話し手を集団的に振る舞うように仕向け、相互理解に導くものである (Bremer et al., 1996)。社会化に至る、この動的なプロセスは相互理解と呼ばれるものであり、いくつかのレベルに分けることができる。このプロセスは、感覚を作り上げたり、社会的関係を構築したり、自己像を磨いたり、談話を通じた活動や談話の形態を管理することなどに関わりをもっている。談話というのは、例えば、おしゃべりをする、語る、議論をする、情報を求める、提案をする、指示をする、といったようなことである。話し手の一人一人は、自分の能力、さらに個人的な経験や動機付けを通じて、しだいに集団へ適応していく。

この集団作業の中で、話し手と聞き手の相互関係が発展したり阻止されたりすることについては、多くの場合、ネイティブ側に責任があるだろう。もちろん、ネイティブの果たす役割は、対話の相手や、その時々状況や、話し手それぞれの位置づけなどによって異なってくる。その時々状況というのは、具体的には、より大きな力を持っているのは誰か、誰がどのように熟練者の役割を果たすか。話し合いの維持や頭の中で考えた事柄を対話の中で具体化するにあたって何がどれほどの影響力を持っているか、といったようなことである。効果的な協力態勢を築くためにネイティブがとるべき対話的手法について、たとえば、Bremer et al.(1988)は、次のような指摘をしている。

- ・個人一人一人が話せる環境を作ること。
- ・論証的手続きにかなった行動をとることで、相手と共通の解釈に到達することができる。
- ・会話における誤解や無理解を修正する。

### 2 - 2．相互理解の内省的機能

ここでは、話し手それぞれの談話は互いに、やりとりの方向付け、展開、そして結末に向かって関連づけられていることを強調しておきたい。

まず、学校のクラスにおける、ネイティブとノン・ネイティブの談話を見てみよう。話し手二人をコミュニケーション上の協働的關係へと導く、三つのタイプがある。

#### 学習者が消極的な態度をとる場合

学習者がわからないことを言語化しない場合、その沈黙をどのように解したらよいのか。ノン・ネイティブは意志の疎通をはかろうとしないのだろうか。否、決してそうではない。人はコミュニケーションをとらないわけにはいかないからだ、少なくともノン・バーバルな方法では何かを訴えようとしているはずである。しかしながら、このような状況では、問題を言語化しないと、ネイティブにとって課題がさらに難しくなる。こうしたとき、ネイティブは、相手が発話に難渋していることを「はい(Oui)」「うーん(hm)」、切れ切れの単語(mot isole)などで確かめ、最小限で曖昧な返答あるいは話題の転換のような戦略に注意を払う立場にあるのである。ネイティブは相手の視線、顔の表情、身振り、姿勢などの身体的態度で曖昧なサインを解釈し、そこに相手の理解に関して問題があるかどうか推論しようとする。

このように、とくに問題の事柄について言語化させることを試すには、いくつかの方法がある。

わからないことばについて、そのまま質問をしてみる。(ex. XXX はわかる?)  
ゆっくりと繰り返す、発音をはっきりさせるなど、ことばを置き換え、調整する。

新しい話題、新しい目標とのつながりを明らかにする。(ex.別の質問をしたいんだけど、いいかな?)

#### 学習者が積極的な態度をとる場合

逆に、ノン・ネイティブが率先して振る舞うこともある。それは困難を引き起こすリスクを減らすためではなく、ネイティブに対して解決を求めて、問題の所在を明らかにするためであると考えられる。

ノン・ネイティブは、例えば、理解できない単語を大ざっぱに繰り返すことで、問題の原因と所在を示そうとする。こうした場合、ネイティブは、手直ししたり、細かく分けて示したり、説明するなどして、解決のための手助けをすることができるだろう。また、発話の過程で、ノン・ネイティブがたびたびことばに関して尋ねることがある。(例:「さっき、何て言ったかな?」)

こうしてノン・ネイティブは冷静にふるまいつつ、やりとりの内容、言及された話題に関してしだいに主導権を得るようになる。要するにノン・ネイティブは、ネイティブの協力を仰ぎつつ、自分の理解力を総括的にとりまとめることができるのである。

#### 最終的な解決法はノン・ネイティブが自分自身で見つける

そして、最も重要なことは、ノン・ネイティブが、最終的に自分自身で解決法を見つけ、次のような形で発話を自分で管理することができるようになることである。

たとえば、自分自身で言い換えを行って、最初に提出した仮説を自分から修正したり、また、ネイティブ・とのやりとりのほかに、解説書や辞書などに、説明や補足的な手助けを求めたりする。

このように、ノン・ネイティブは、教室その他でのネイティブとのやりとりの中で、知識の形成や、コミュニケーションの新しい手腕を磨く状況に身をゆだねることができるようになるのである。

### 2 - 3 . 社会適応は理解と習得を危うくするか

言語的インターアクションのやりとりの中で、時として話し手それぞれのスタイルや尊厳にかかわる問題で危機の生じることがある。自分たちが占めている場所や互いの抱いているイメージを確立、修正、維持するにあたって、話し手それぞれによってさまざまに異なる干渉が行われるからである。Goffman(1959/1973)

ネイティブは、あたかも鏡のように、ノン・ネイティブの生み出した不十分な形態をその人自身に対して示すことになる。メタ言語的な空間を作りつつ、ネイティブは相手に対して、修正したり、ふざけたりしながら、相手に抱いている否定的なイメージを示すからである。ノン・ネイティブは、自分を理解してもらったり相手を理解することに関する自分の能力の限界に直面してしまう。コミュニケーションにおける失敗はとてつもなく苦痛である。ここでどのように振る舞うかが、やりとりの行き着く先、ひいては学習者の将来の発展を決定づけてしまうのである。

ネイティブはノン・ネイティブに対して、地理的・文化的・制度的に常に上位にあると言える。そのような立場から、その場の共通の言語によって、あまり能力の高い学習者に対して指示を与えることは、二人の隔たりと差異をさらに強める結果になってしまうだろう。ネイティブは容易にことばに接近し、語彙的、音調的、語用論的な調整を明示的・暗示的に行いつつ、無理解や誤解を未然に防いだり、修復したりすることができる。ネイティブは、二つの欲求の間に常に存在する緊張を管理することができるのだ。その欲求とは、すなわち理解と表現のことである。

言語的やりとりにおける支配的な関係は、一体どのような相互関係を維持することができるのだろうか。二人のパートナーが、習得の過程において実際的な関係性を作るレベルにまでやりとりを展開させるためには、どのような微妙なバランスを見つけることができるか。この難しいバランスは、間違いなく内省的活動を通して獲得されるものである。

### 2 - 4 . 習得のための理解か？

理解することは、多少なりとも習得することであると言えよう。しかし、それで十分であろうか。ここからは、一連の内省的な活動と、それが習得とどのような関係にあるのかについての議論に入ることにする。

Bateson(1971)は言っている。「コミュニケーションの働きは、コミュニケーションをとる方法を絶え間なく習得することである...コミュニケーションの絶え間ない流れ

は...各個人にとって、習得の状況が連綿とつながる鎖のようなものである」と。

一方、第二言語の習得を「厳格なコードに基づいた視野 (une perspective strictement codique)」でとらえるアプローチは、一連の言語的な交渉を言語学的体系の要素のやりとりの部分としてしか関心を示さない。このアプローチは、確かに有用な方法論を切り離して取り出すものであるが、その方法論は、ことばによるアプローチと、言語外のやりとりにおける実用的なアプローチの中に再び位置づけ直されなければならないだろう。

学習者は、この課題を通じて「活動に向かって進む内省」を発展させることによって学ぶことが可能になるからである。Bruner(1983,1985)は、話し手同士によって磨かれた社会・文化的活動の視点が話し手たちにとって、相互理解だけではなく、いかに課題を達成するのに必要な手腕を形成する契機となるかを指摘している。この形成は、共同活動を達成するのにもっとも長けた話し手の手助けによって成り立つと言えよう。

こうした言語的な交渉のやりとりは、言語のための言語の学習ではないことにノン・ネイティブを集中させることから始まるのである。つまり、いかに言うか (comment dire)、何を言うか (quoi dire) ということである。熟練者 (母親、ネイティブ) は、これらの質問、返答、さらなる質問・返答を通じて、やりとりの話題やその話題の転換を提案するのである。もちろん、話題は、その時々やりとりの中でふさわしいこともそうでないこともしばしばあるだろう。

このように、さまざまな質問が向けられることによって、ノン・ネイティブは、物語を作る課題 (「それから、何が起こったのでしょうか?」)、記述のための課題 (「これはどうでしょうか。もう一つのものより良いのでしょうか。それはなぜでしょうか?」)、議論のための課題 (「あなたはそれについてどう思いますか。賛成ですか、反対ですか?」) に向かって導かれる。

課題はそれ自体、対象、役割、管理などの強制力を与えるもので、ノン・ネイティブに談話を展開させ、視点を多様化させ、発展させるよう促すのである。

### 3. 習得と教育とはどのように連携できるか

個人間のインターアクションの場を通じて、我々は習得と教育を補完的に行っていると見えよう。これまでたびたび「自然な教育」について話してきたが、それは、教室から外へとびだし、学校教育の枠外で実際に行われる交流の中で発展する教育だからである。この新たな教育は、Bruner(1983) が「支え合い」(L'etayage)と呼ぶところの、対話の内省的形態の中で展開するのである。

#### 3 - 1 . 自然な教育としての支え合い

支え合いは、言語活動 (langage) の特性として注目できる (Hudelot-Vasseur, 1997)。

これはまず、母親と子どもが相互作用の基本的形態を形成するところからすべてが始まる。この基本的形態は、コミュニケーションをとるための、また各自の現実世界

を構築するための小宇宙となるからである。この形態は、まず大人の管理下におかれ、子どもが発達を遂げるために、まず言語以前の枠組みを、のちには言語的枠組みを提供する。この枠組みの中で、母親や成人の指導者は、実用的な考え方にもとづいて、子どもが言語を獲得するための手助けを行うわけである。Bruner が支え合いと呼ぶのは、この手助けのことである。

支え合いは対話の初期から見られるもので、子どもが母親の手助けのもとにことばを習得する言語活動の特徴の一つである。ネイティブとノン・ネイティブが互いのインターアクションの中で習得するのは、まさにこの機能なのである。

支え合いは、そこにすでにある談話のうえに成り立つものである。談話が支え合いに枠組みと基礎を与えてくれるのである。支え合いの条件を生み出すのは談話であり、この談話のおかげで、話し手は意図や指示対象を共有し、前提を作り上げ、あるいは管理することが可能になるのである。

とりわけ重要なのは、支え合いの行為が他人とのインターアクションのうえに成り立つということである。ことばによる活動において意味の関係は、一義的なメッセージが一方向的に与えられて生じるものではない。一人が発話した事柄に対して、もう一人がそれを引き継ぐなり修正したりする中で生まれる関係である。

学ぶ行為とは、学習者自身が課題を自ら再構成することである。支え合いは、この段取りの上に成り立っている。同様に冗長さの上にも成り立っており、支え合いそのものが冗長で反復行為であると言える。しかし、単純な反復ではなく、むしろ再獲得、再定式化なのである。

支え合いは、言語活動の内的な面を具現化すると言える。対話的な関係とは、これまで述べてきたように、相手との関係であると同時に自分自身との関係であり、相手のことばとの関係であると同時に自分自身のことばとの関係でもある。この関係は、内的活動の発展を可能にし、その活動の中に自ずと支え合いが姿を現すのである。熟練者とのインターアクションを通じ、支え合いは、相手の談話に関する明示的・暗示的な注釈、言い換え、表面的かつ潜在的な解釈を提供するのである。初心者よりも経験者の方が事情をよく心得て行動するため、熟練者が提案する支え合いを通じて、知識の習得が促されるのである。知識は急激に、あるいは徐々に身に付いていくと言えよう。

### 3 - 2 . 教育的傾向をおびた内省

インターアクションに参加する者たちは、そこに意味づけを行わないわけにいかない。やりとりの流れる談話における社会的関係、参加者の間に築かれる感情、自らの中に構築される自己像、集団で達成する課題に対しての意味づけである。インターアクションに対して与えられる意味づけは、集合的に少しずつ構築されるものであるが、実際的かつ想像的な次元のものである。インターアクションを構成する想像上の要素は、各参加者がどのように状況を認識し、秩序立てるかによって変わってくる。話し手それぞれは、コミュニケーションを通じてこの内省の中身を示すことになる。とくに談話を通じて、話し手が、自分の属する領域と相手の属する領域とを区分して考え

ようとする点には注目しておくことが必要だ。

親と子、ネイティブとノン・ネイティブなどのように不均衡な状況の中では、各自自分の領域を繰り返し取り戻したり、主張したり、何度も交渉したりすることができる。両者が取り組む内省的交渉や内省的活動は、想像の表現であると言うことができよう。

これから、教育的の思い込みについて話を進めることにしよう。

これは、例えば、教室における知識の伝達・習得のような場面を思い浮かべてみると明白になる。場面を教育的に考えるということは、対話のうしろに透けて見えるものを強調することでもあるのだ。思い込みによるこれらの表現行為は一点に集中したり枝分かれしたり、体系的であったり例外的であったり、明示できるものであったり案だけのものであったりするなど、実にさまざまである。

教育的な思い込みは時として、ネイティブの内省的活動を集団的に包囲してしまうことがある。この場合の内省的活動は「先生を作る」(faire le professeur)、つまり訂正し、説明し、相手を自分の話に無理矢理引き込んで、相手の自信をなくさせるのである。ノン・ネイティブは、これに応じる形の内省的活動を展開して「生徒を作る」(faire l'élève)か、逆に話題を転換したり、返答を拒んだりすることで、相手の内省に従って動きたくないという意思表示をしたりするのである。

教育的内省は、程度の差こそあれ、訂正や説明を始めたがるというネイティブの教育的傾向や、ネイティブの談話に学習者を取り込んでしまうことに現れると言えよう。

この内省と結びついて、第二言語習得に関して流布している実践や理論は、話し手の経験、特に学校での経験の中でたびたび繰り返され、学校における経験と接触の中に学習者を閉じこめる制度をつくりあげてきた。同時に、学習者自身も、これしか考えられないものとして教室での経験を絶対視してきたのである。たとえば、研究や教育の世界で主要な理論はどのようなものであろうか。

#### ソシュールの想像 (l'imaginaire saussurien)

習得すべき対象をラングの一点に集中させる考え方である。制度と、制度によって生み出された構造こそ研究すべきものである。

#### 自動的習得 (le tout-automatique)

習得を再生行為、自動的な模倣と見なすものである。構造に対する集中的な研究ののち、これを実践する中で、パロール行為の理論を通じ、行動主義の影響力がさらに強まった。

#### 自然習得の夢 (le rêve du tout-naturel)

単純明快なコミュニケーションと、自然に身に付く能力についての解説である。これは Krashenien (1982) が提唱する夢で、あたかも支え合いや教育的想像が存在しないかのように、クラスを自然な場所 (terrain naturel) に作り替えるものである。

#### 言語の混在に関する偏見

複数の言語は混在すべきでないという考え方。しかし、コミュニケーションにおけるメタ言語的用法やアイデンティティ獲得のメタ的用法と考えられているものは、言

語が常に異種交配しているという確固たる証拠となるのである。

### 3 - 3 . 学習者同士の教育と学習

インタラクシオンに関する研究、内省的活動、そして実際の教育的選択はどのような関係にあるのだろうか。

多くの研究が、仲間によるグループによる活動を取りあげている。仲間というのはつまり同じクラス内の生徒同士のことである。より自由で平等で、形式的な評価に脅かされることのない状態のことをさし、ここでのやりとりは、ダイナミックな内省、生み出された談話の形態と話題に含まれる成果を促すと言えよう。このような作業の方法は、自然な活動に近づくような活動を想定するアプローチに密接につながっており、言語への意識の出現を促すものである。つまり、生徒の意識を、言語の問題と言語活動にまつわる問題に向けさせることができる。

小グループにおける、こうした作業の目的は二つある。つまり、共同で課題を遂行することと、意識を言語とその活動の成果に向けさせ、学習者の言語状態を安定させることなのである。

こうした場合、教師と生徒あるいは生徒同士の対話における習得の明確化が重要である。共同で課題を達成しようと試みる時には、教師と生徒の間の内省活動において、クラスの中で一緒にとりくんでいる事柄、つまり学習に対して意識が向けられる。教員グループの研修活動では、この姿勢によって、言語を教える任務と責任が芽生えてくる。

教師と生徒によるコミュニケーションで忘れてならないのは、学ぶのは生徒だけではないということである。二人はパートナー同士である。談話の分析と観察は、二人のパートナーに多くのものをもたらしてくれる。この内省的実践は教育的実践であると同時に、研究的実践でもある。その実践については、仏英共同のプログラムによる、フランス語教師の研修経験を例にして筆者が解説を行っている (Vasseur & Grandcolas, 1997)。

### 3 - 4 . 研究者としての教育者

この計画においては、内省に基礎を与えることが重要であり、さらに対話上の役割、対話における内的活動の役割(生徒と対話をする、あるいは生徒同士に対話をさせる)、分析上のバランスシートを作成する役割を形作ることが重要となる。

常に問題とすべきなのは、内省的過程と言語化の作業が、どのように習得と教育、つまり生徒と教育者の仕事を活性化することができるかである。

調査は学習者と教師の二つのレベルで行われる。我々が研修生に提案した「実験的」(experimental)な装置は、将来の教育者を形作る観点から、内省的活動の上に据え付けられる。我々はその装置の総論を練り上げ、年間の終わりまで継続した。

まず最初に質問票を作成する。生徒のために1枚、教育研修生のために1枚である。それは授業の終わりに個別に記入し、互いに見せあう(これは研修生の仕事である)。



これらの質問票は、クラスで発見し対処するのが難しいので、聴解における問題、語彙の習得、学習の方法、言語構造に対する意識などについてとりあげている。他の活動は、個別的・集団的な問題提起を促すために、他の活動が少しずつ取り入れられていく。例えば、日誌、話し合い、議論、文章の訂正、小グループによる練習問題作成など。

実際、質問票に端を発し、クラスで少しずつ次のような話し合いが起こる。クラスで共に行った事柄について、なぜ・どのようにして生徒たちがそこに一緒にいたのかについて、あるいは、互いに見知らぬ者同士であった個人を結びつけることとなる実習の目的や対象について。

このように、言語化してみることで、学習者と教師は冷静に距離を置くことができる。互いの立場の談話を互いに見せあうことで、教師側は、クラスでまさに一緒にとりくんでいる事柄を、生徒達がどのように認識し理解しているかを知ろうとする。理解することとは、例えば、話し手の立場を変えてみることで説明を試みることである。つまり、論証的立場を変え、生徒の立場に身を置くことである。生徒として、ノン・ネイティブとして、学習者として。

こうした経験は、将来の教育者たちの中に、例えば母語の役割、文法の位置づけといった方法論や、指示は理解できるだろうかというクラスの管理の問題などからの観点と並んで、生徒達はどのようにこの授業を受け取るのだろうか、教師が考えているような形で彼らは学んでいるのだろうか、というような、生徒達の目線に立った発見や問題提起を行うことになる。

最後に作成する報告書では、彼らが練り上げ、提案し、クラスに適用した活動について、また、内省的活動が引き起こしたやりとりについて説明すること、また、このやりとりと生徒の反応についての分析を、二人の教師の試験官の前で説明する。このことは、教育実習生にとって、内省的活動についての総括的な発表を行う良い機会である。

## 結論

本稿で示す展望とは、つまりことばとその活動に関する展望である。我々の考えでは、問題としている学習者の習得と成長というものは、言語だけに関する問題ではない。学校による仲立ちを経るとは言え、習得は、対話的な活動の中で行われるものである。その活動の中で、初心者の談話は熟練者の談話に結びつけられ、そして、ことばは訓練の中で鍛えられていく。極端に形式的な教育の場を除いて、「初めに、ことばは存在しない。のちに作られていくのである」。そこにあるのは、母親、友人、教育者、ネイティブのことばなど、他人が発したことばと、ことばを通じた道案内であり、道案内の成果がことばの鍛錬につながるということだけである。

教師の卵はまた、次のことにはっきりと気づくだろう。常に学び続けていかなければならないこと、外国で異国の言語と文化を教える教育実習生は手中に鍵を握ってい

ない、つまり「教えるのに準備万端」なわけではないこと。しかし、教えることは、絶え間ない談話の流れに似て、内省的かつ段階的な自己構築(auto-construction)なのであるということに。

#### 付記

本稿は、早稲田大学日本語研究教育センター主催「日本語・日本語教育研究会」(2001年2月8日於 早稲田大学 22号館 8階会議室)で行われた、マリー・テレーズ・ヴァサルさんによる講演をまとめたものである。

講演のための20ページ以上にわたる原稿を、当日の講演録音にもとづいて、細川がまとめ直し、その後のe-mail等のやりとりを経て、および2002年3月パリで最終的な調整を施したものである。

はじめの原稿の翻訳を小出美河子さんをお願いしたため、共訳の形で提示したが、日本語の内容の責任はすべて細川にある。

ヴァサルさんは、第二言語としてのフランス語教育を専門とし、パリ第5大学を経て2001年10月よりメヌヌ大学(ル・マン市)教授を務めている。この講演内容は、彼女の第二博士論文の一部である。

ヴァサルさんの仕事に関しては、細川英雄「フランスから見た 日本語」(月刊言語 1996年5~10月号連載、『ひととことば 1995・1996』(ひつじ書房:1997)に再録)を参照いただくとともに、今回省略した関連文献等については、ヴァサルさん自身による雑誌 *Langages* の解説 (Arditty, J. & Vasseur, M. 1999 Interaction et langue Etrangere: Presentation. 134) その他をご覧いただければ幸いである。